

2008

40

輯

季刊 2008 年 12 月
ISSN 1680-5526



國立教育資料館

教育資料集刊 — 各國教育變革與發展
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research
Educational Reform and Development in the World

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

2008 **各國教育變革與發展** 40 輯
Educational Reform and Development in the World

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

ISSN 1680-5526



GPN：2006500006
定價：新台幣 200 元

國立教育資料館

國立教育資料館 編 印
National Institute of Educational Resources and Research

教育資料集刊

季刊 2008 年 12 月
ISSN 1680-5526

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

40 輯

2008 各國教育變革與發展

Educational Reform and Development in the World

國立教育資料館編印

National Institute of Educational Resources and Research

目次

本輯主題：2008 各國教育變革與發展

館長序言／王世英

編輯弁言／溫明麗

台灣教育經費的現況分析／詹盛如	1
建設學習型企業的策略、方法與啓示—浙江省台州市民營企業為例 ／舒志定、方湖柳	27
從日本《學習指導要領》的修訂探討其教育變革與發展／林明煌	49
英國公立中小學學校董事會之組織與運作／黃德祥	85
二十一世紀初期英國高等普通暨技職教育改革主要趨勢／翁福元	103
從「教育高峰會」觀察德國當前教育變革／張義東	131
義大利學校制度與融合教育的發展與變革／林貴美、Gaetanina Villanella	147
法、德、俄、澳、中之高中生素質控管—高中畢業會考與大學入學 考試之爭／鍾宜興、張玉茹	179
瑞典回流教育之經驗與啓示／蔡培村、武文瑛	203
芬蘭教改的成功之路（特邀稿）／陳之華	227
各國重要教育相關指標統計資料／編輯小組	239

中文索引	255
外文索引	258
教育資料集刊各輯總目次	261

Contents

Educational Reform and Development in the World, 2008

An Overview of the Educational Expenditure in Taiwan / <i>Sheng-Ju Chan</i>	1
The Strategy, Method and Model of the Construction of a Learning Enterprise: The Case of Private Enterprises in Taizhou City / <i>Zhi-Ding Shu, Hu-Liu Fang</i>	27
Educational Reform and Development in Japan seen from the Revision of the Curriculum Guidelines / <i>Ming-Huang Lin</i>	49
The Organization and Operation of the Board of Governors in England / <i>Der-Hsiang Huang</i>	85
Orientations and Trends of British Higher Education Reform in the Early Twenty-First Century: A Peaceful and Promising Revolution / <i>Fwu-Yuan Weng</i>	103
The Summit of German Education and Educational Reform / <i>Yi-Tung Chang</i>	131
The Development and the Reformation of the Italian School System and Inclusive Education / <i>Kuei-Mei Lin, Gaetanina Villanella</i>	147
Monitoring the Learning-Performance of High School Students: Debate on the Choice of either High School Graduate Test or Higher Education Entrance Examination / <i>Yi-Hsing Chung, Yu-Ju Chang</i>	179
The Experience and Inspiration of the Recurrent Education in Sweden / <i>Pei-Tsuen Tsai, Wen-Ying Wu</i>	203

Educational Reform in Finland (Invited Review Article) / <i>Yolanda Chen</i>	227
The Educational Indicators among Countries / <i>Editing Team</i> ...	239
Index in Chinese	255
Index in Foreign Languages	258
Contents in All Volumes	261

館長序言

光陰荏苒，《教育資料集刊》自 1976 年出刊以來，即將邁入第 33 個年頭，發行量迄今（2008 年年底）已達每輯 6,000 冊。

世界各國為因應社會、文化、環境、經濟的快速變遷，對教育變革日益重視，我國亦不容置身於世界潮流之外，因此掌握各國教育思潮的趨勢、教育政策的變革、以及教育實踐的措施，以發揮他山之石之效，乃本館與本刊的重點之一。有鑑於此，本館自 2007 年起，配合國家教育政策及國內學術研究與教育實務之需，增加發行輯數，從一年二輯擴增為一年四輯的季刊，並確立「各國教育改革動向」、「高等教育（含技術學院）」、「中等教育（含高職）」、「初等教育（含學前教育）」之方向，致力於文章內涵之豐富與品質之提升。

九十八年度起，本刊將針對亞洲、美洲、澳洲、歐洲等地區之各國「初等教育（含學前教育）」、「中等教育」、「技職教育」及「高等教育」等議題，進行廣泛且深入地探討，以掌握世界最新教育趨勢。學者們或從理論或實證經驗中提出剴切建言，是本刊品質提升和品牌建立的最佳保證；另外，本刊彙整之各國各級「教育相關指標統計資料」，亦深獲讀者青睞，允為各類教育期刊中之一大特色。依據本刊 2008 年七月實施之「讀者意見調查問卷」統計，整體滿意度達 98.6%，本人在此特別對各界的迴響與愛護，表示誠摯的謝悃，也懇請各位持續支持和不吝指教。

《教育資料集刊》在專家學者不吝賜稿、審查指導，以及全體編輯小組的辛勤努力下，將來仍將立於既有基礎上，除有系統地彙整由我國駐外單位（尤其是國際文教處）提供之國外教育新訊息外，本館也將自行蒐集、整理國際相關指標，提供最新的一手重要教育訊息，持續為達成下列目標而努力：

- 一、掌握各國教育動態，促進國內外教育學術發展。
- 二、建立各國教育資訊平台，俾利於教育交流及國際比較研究。
- 三、整理、分析各國教育發展動向，發揮教育智庫功能，提供決策參考。
- 四、掌握全球視野，開展本土教育全球化與全球教育本土化之國際教育

舞台。

本年度本集刊能順利出刊，首要感謝總編輯溫明麗教授和編輯委員的群策群力，以及撰稿者的賜文與用心審查的專家學者們，由於他們不辭辛勞的付出，集刊品質得以確保，並持續朝優質化邁進。於此歲末，展望新的年度，本館仍將秉承嚴謹規劃的精神，虛心請益，期使編輯內容與品質精益求精，俾提供關心台灣教育發展的海內外人士最佳的服務。最後，感謝各界的鼓勵與護持。祝福大家，新年快樂！

館 長

王世英 謹誌

二〇〇八年十二月

編輯弁言

教育若欲進步，則需要變革。教育變革可有適應性變革、創造性變革，乃至於高風險、高代價的激進性變革。本期共收錄台灣、中國大陸、日本、英國、美國、義大利、瑞典、芬蘭等國之重要教育變革，並針對法、德、俄羅斯、澳洲與中國大陸進行比較，內容相當豐富，參考價值甚高，值得一讀。

首先，嘉義大學助理教授詹盛如，分析我國近十年來各級教育經費的比重及單位學生經費的變化，提出以「適足性」取代「經濟表現」編列方式，並期許政府擴大教育經費投入。上海師大教授舒志定暨副教授方湖柳，以浙江民營企業為例，共同撰文探討加強學習型企業建設的策略及主要措施，足為成人與職業教育之人才培育與產學合作提供實用參照。嘉義大學助理教授林明煌，深入分析日本教育改革依據的《學習指導要領》，點出日本教育改革的螺旋式消長過程，頗為深刻。

繼之，大葉大學教授黃德祥為文探討英國公立中小學學校董事會之組織職權與運作特色，並分析其優缺點，提供學校法人化具體作法之參考；暨南國際大學教授翁福元對英國教育脈動瞭解甚深，撰文分析本世紀英國高等普通暨技職教育改革面向與背景，並提出諸多足以為台灣借鏡者。屏東教大助理教授張義東，針對引導德國教育變革的「德國教育高峰會」進行內容分析，並藉以揭櫫德國教育改革之脈絡，也鋪陳當前德國教育變革之趨勢，足資參考。國人或常赴義大利旅遊，但對於其學制和教育變革恐較為陌生，台北教大教授林貴美以其語文和教育專長，與義大利羅馬吉歐密特利·菲德利克·咖啡高級商工學校支援教師 Gaetanina Villanella 共同撰文分析義大利學校制度與融合教育的發展、變革及現況，並探討特殊教育與普通教育發展的軌跡與特色，甚為珍貴。

另有感於台灣社會對高中學測與大學入學考試之爭議，暨南國際大學副教授鍾宜興暨助理教授張玉茹共同為文，比較法、德、俄羅斯、澳洲與中國大陸之高中會考與大學入學關係，並提出台灣不宜設立高中會考之建議，值得共同深思。高雄師大教授蔡培村暨高雄市楠陽國小教師武文瑛，有鑑於瑞

典領先將回流教育形諸政策，共同撰文分析該國政策內涵與實施現況，並為我國回流教育政策之邁向學習社會提出懇切建言。此外，由於芬蘭之國家發展軌跡諸多與台灣諸多類似，且芬蘭在 PISA 之表現耀眼，國人對之甚感興趣，故本期特別情商旅居芬蘭自由作家陳之華先生，特別為本刊撰文，介紹芬蘭教改成功的準則及其各級教育改革的主要理念與必須面對的挑戰，言簡意賅，論述中肯，尤其點出回歸「以人為本」的教育價值觀，深具啟思性。

最後，編輯小組蒐集各國教育之相關重要指標，期有助於讀者掌握世界教育改革動向。本輯承蒙讀者的支持和踴躍投稿，以及審稿者和編輯委員的無私奉獻和督促，期能有助於拓展本刊讀者對國際教育瞭解之視野。今年從讀者對本刊高度滿意的問卷調查，更確認各界對本刊的支持、肯定和期許，本刊將在王館長世英的領導、編輯委員們的用心付出，及投稿者的踴躍賜稿下，提供讀者更高品質的服務，並期為台灣教育之國際化比較建立豐厚且順暢之資訊溝通平台。於此歲末，除懇切邀請讀者和學界踴躍賜稿與持續賜教外，更深深祝福各位在新的一年里身體健康、事事如意！

總編輯

溫明麗 謹誌

二〇〇八年十二月 於易極軒

台灣教育經費的現況分析

詹盛如*

摘要

教育經費的充裕與否向來是社會各界關心的焦點，我國自從 2000 年公布《教育經費編列與管理法》以來，教育財政跨進一個新的時代，該法明確規定教育經費的來源與分配方式，使的教育經費獲得更多的保障。本文主要目標是在回顧過去 10 年來教育經費的概況，瞭解各級教育經費的比重，以及單位學生經費的高低變化，同時透過與經濟合作暨發展組織國家比較的方式，對照我國教育經費支出的情況，以作為未來政策之參考。本文最後獲致以下結論：（一）教育經費編列方式宜以「適足性」概念為基礎，彌補目前以「經濟表現」的預算編列方式；（二）政府宜增加對教育的投資，目前雖符合《教育經費編列與管理法》之規定，但投資比例仍處於低檔；（三）政府額外增加的經費，應該優先補助高中職教育，強化師資、設備與環境，其次則是幼稚教育階段；（四）高等教育經費有增加，但單位學生經費則降到歷史低點，宜增加教育資源或讓大學分類，讓經費適度集中，以利不同的任務發展。

關鍵詞：教育經費、資源、教育財政

* 詹盛如，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所助理教授

電子郵件：Ju1207@hotmail.com

來稿日期：2007 年 10 月 16 日；修訂日期：2007 年 11 月 13 日；採用日期：2008 年 12 月 10 日

An Overview of the Educational Expenditure in Taiwan

Sheng-Ju Chan*

Abstract

The adequacy of the educational expenditure has been the focus of educators, policy-makers and payers. After the implementation of The Compilation and Management of Education Expenditure Act, the education finance has entered into a new era characterized by the formal requirements of budgets and fair distribution. This paper aims to review the educational expenditure in Taiwan in the past ten years. We will compare Taiwan's expenditure to the OECD countries' one. Four conclusions are reached: (a) the mechanism determining the amount of educational expenditure has to be shifted from the economic-performance-based to the 'adequacy'-based model; (b) greater effort from the government to invest more in education; (c) the priority for additional investment should be given to secondary education which has been underfinanced for a period of time; (d) the need to invest in early childhood and higher education.

Keywords: educational expenditure, resource, education finance

* Sheng-Ju Chan, Assistant Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University

E-mail: ju1207@hotmail.com

Manuscript received: October 16, 2007; Modified: November 13, 2007; Accepted: December 10, 2008

壹、前言

教育投資是現代國家核心的工作之一（Cohn & Geske, 1990）。現代國家形成之後，教育制度更完善，提供人民足夠的學習機會與環境，但為追求教育的發展與進步，充足資源與經費的挹注不可或缺。這些資源包括專業的教師、行政人力、硬體設備與建築物等等，但政府除了支助教育活動之外，國防安全、醫療健康、交通與警察系統也是政府的重要功能，因此教育經費仍須與公共部門競爭經費。因此，一個國家能有多少教育預算，取決於政府政治運作的協商與利益折衝（林天祐，2004）。儘管如此，教育工作人員都一致期待能有更充裕與合理的教育經費，保障學生的學習與社會的整體發展，但是要如何分配卻是值得深思的問題。

依照人力資本論的觀點，教育有助於人力資源的形成，提升工作人員的生產力，進而促進經濟成長的效果（Schultz, 1961）。因此，充足的教育經費與投資，是不可或缺的基礎。但是大家也能理解，過多的教育經費，有時只會缺乏績效，造成無謂的浪費。因此，應該要有多少比例的經費投入教育才足夠，也沒有確切、固定的答案，不同國家的政治經濟、社會文化情境也影響著教育投資的比重。

其次，在所有教育經費的大餅中，不同教育階段（例如：學前教育、初等教育、中等教育與高等教育）也在競逐有限的資源，每個教育階段有其特定任務、活動與受教年限，這會影響他們獲得經費的比重，但是這些比重是否合宜、有所根據，卻關係著經費公平的分配方式與有效的運用，更與整體國家長程發展密不可分。試想一個打算轉型為「知識經濟」的社會，高等教育的投資是否應該具有一定的比重？而一個文盲仍多的國家，初等的識字教育可能是首要目標，這些社會的長期發展目標，左右不同教育階段間資源的合理分配。

國內長期以來，對於教育經費的分配，大多著重在不同教育階段內的討論與分析（例如：何宣甫，2005；陳麗珠，2000，2002；許添明，2003；蓋浙生，2004），針對國民教育、中等教育或高等教育經費分配之水平公平（horizontal equity）、垂直公平（vertical equity），甚至是適足性（adequacy），但少有針對整體的教育經費進行分析與探索。

有鑑於此，本文主要試圖將教育經費當作整體，分析我國教育經費的現況，以及近 10 年來（1996—2005 年）的變化；並以經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）國家教育經費支出作對比的依據，提供國內教育經費分配之決策參考。基此，本文分為以下幾部分：

第一，說明目前法令與政策對教育經費的相關規定與作法；

第二，針對教育經濟學中與經費分配相關的概念與理論，進行簡要的說明與分析，闡釋這些概念與經費分配之關係；

第三，呈現國內過去 10 年來教育經費支出狀況、各級教育經費分配的實際數據與演變概況；

第四，透過與國際比較（以 2003 年數據為基準），分析我國教育經費的支出高低水準狀況；

第五，藉由上述法令政策、概念與理論及國際比較等三項基準，檢討國內教育經費的充足性程度，藉以作為教育政策決策之參考。

貳、法規與政策

教育經費的分配在我國原只有原則性的規範。根據《憲法》第 164 條規定，

教育、科學、文化之經費，在中央不得少於其預算總額 15%，在省不得少於其預算總額 25%，在市、縣不得少於其預算總額 35%。

雖然有此規定，但在 1989 年以前，中央政府並未完全落實此項條文的規範（陳麗珠，2002）。換言之，以往政府的教育經費雖有憲法的下限保障，但是實際上並未遵守與施行。儘管如此，教育經費的下限規定仍有其優點，他提供穩定的教育資源，有利長期教育投資，讓教育品質保持一定水準；相反的，其缺點是限制各級政府經費運用的彈性與調整空間，未能「考慮到教育、科學、文化事業發展過程中的實際需求」（陳麗珠，2002），且固定的教育預算比率，也有浪費與運用缺乏效率之疑慮。

政府於 1997 年進行《憲法》修正，將原本第 164 條凍結，改以「憲法增修條文」第 10 條取代，將固定教科文經費比例規定予以廢除，強調「國民教育之經費應優先編列。」此項修正有兩項意涵：首先，各級政府可以彈性編列教科文預算，沒有所謂最低比例；其次，教育經費的使用，應以國民教育階段優先。然而這樣的修正引發社會疑慮，主要爭議在於擔心教科文經費可能會減少，缺乏固定的經費保障，無法確保教育文化的發展。當時關心教育的民間團體振鐸學會，爲了捍衛教科文經費下限之規定，指出國民大會代表在凍結《憲法》第 164 條審查時，缺乏程序正義（振鐸學會，無日期）；關心文教發展的人士並未經歷太久的等待，教育經費的保障很快的在《教育基本法》中獲得更明確且實質的規範。

《教育基本法》公布於 1999 年，依據其第 5 條的規定，

各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之。

換言之，本法強調各級政府應該要寬列教育經費，增加教育的預算。當時均認爲此項宣示是在彌補憲法增修條文所造成教育經費分配缺乏依據之漏洞，所採取的補強措施。但由於《教育基本法》只對教育經費進行原則性的宣示，實際經費的編列與保障之方式，需要另以法律明文規定。隔（2000）年，《教育經費編列與管理法》正式出爐，該項法律的出現，標誌國內教育經費分配新時代的來臨，此法令明確規定教育經費的來源與分配方式，對國內教育財政機制有決定性的影響。

蓋浙生、張鈿富、陳麗珠、王如哲、王保進、吳政達（2001）指出，此一法案之特色有三：

- 一、改變教育經費編列機制，從教育基本需求估算教育經費編列的基準；
- 二、改變教育經費分配機制，以合議制分配教育經費及其補助款項；
- 三、改變財務監督機制，公私立學校一律必須定期由主管教育行政機關監督之。

根據《教育經費編列與管理法》規定（全國法規資料庫，2000）

各級政府教育經費預算合計應不低於該年度預算籌編時之前三年度決算歲入淨額平均值之 21.5%。¹

這項新的規定採取「下限標準」（minimum standard）的方式（與憲法類似，只是使用的標準不同），使各級政府對教育經費的規定更清楚。此外，該條文也指出地方政府（縣市與直轄市）應優先支應教育經費，而且自行負擔的教育經費應逐年成長。為維護教育健全發展之需，提升教育經費運用績效，依據該法中央政府也陸續設置「教育經費基準委員會」、「教育經費分配審議委員會」以規劃、評估與審核教育經費的分配，藉此保障教育經費的有效使用。

雖然隨著《教育經費編列與管理法》的公布與實施，教育經費的編列、分配與使用都有所依據，但是教育經費的多寡卻與國家整體經濟局勢有著密切關係。首先，「教育經費基準委員會」在 2002 年度的所進行的經費估算，並未完全為當局所採納，其原因是，

國家近年經濟發展趨緩，產業結構亟須轉型，加上適逢全球性的經濟不景氣，使財政情況急遽惡化，資源緊縮，造成政府的公共支出受到限制。
（陳麗珠，2002：187）

根據「教育經費基準委員會」的核定，2006 至 2007 年整體教育預算比前一年度分別增加 160 與 116 億元，達到 4,364 億與 4,480 億元的規模（教育部，2006a，2007a）。根據教育部的評估，整體教育經費已超過《教育經費編列與管理法》中的法令規定，並且「由於政府歲入穩定回升，教育經費法定下限也隨之逐步成長」（教育部，2006a）。因此，教育經費的高低根據現行制度，與政府歲入具有直接連動的關係，經費的多寡與經濟波動唇齒相依，經濟狀況佳時，教育經費容易水漲船高；但若遭逢經濟成長下挫時，教育資源也容易受到波及而同步下滑。此種連動關係的利弊得失，短期之內仍難以斷定，有待長期的觀察與更多的實徵性研究。

¹ 前項所稱歲入淨額為各級政府決算及特別決算中，不含舉債及移用以前年度歲計賸餘，扣除重複列計部分。直轄市及縣（市）政府以其歲入總預算扣除上級政府補助為自有財源，並依教育基本需求，衡量財政狀況，優先支應教育經費，除自有財源減少外，其自行負擔之教育經費，應逐年成長。

參、概念與理論

教育經費之分配需要考慮許多因素，但是經常被拿來當作衡量經費分配是否公平的概念包括水平公平、垂直公平，甚或是「適足性」等概念。這些理念對教育經費的分配與使用產生規範作用。水平公平強調「相同個體之間的公平對待」，垂直公平則主張「對於條件不相同者給予差別待遇」，適足性則要能「提供充足的教育資源，以發揮學生最大潛能」。以下分別討論這些概念對於教育經費分配的意涵。

一、水平公平

最原始的定義指對同樣處境的學生應該公平對待之意。試想，若有兩位學生都是中學生，就讀同樣的課程，那麼他們所接受的經費多寡應該要是一致的，否則即是違反水平公平原則。在討論教育投入（inputs）時，水平公平概念確實很具有意義且實用，因為同一類別的學生可以依據這個概念，獲得同等的經費支援。但若就教育產出（outputs）論之，水平公平似乎就難有著力點了，因為要求所有學生都具有同樣的學業表現是不合理的，而且，就算在同一類別之內的學生，也很難以要求他們有同樣的成就表現。

整體而言，水平公平在實務應用上，仍以資源投入的概念引導為佳，對要應用到產出面的話，仍屬窒礙難行。許添明（2003）的研究指出，台灣地方政府的財源有「患不均」的問題，不同縣市之間教育經費出現明顯的差異，彼此並未均勻分配。以縣市為類似單位的話，每位學生所能分配的經費落差甚大，似乎與「水平公平」的理念有所差距。

二、垂直公平

相對於水平公平以公平的標準對待相同的學生，垂直公平則從「差別」著手，用不同的標準對待不同的學生團體。以一般學生、弱勢學生與特殊需求學生而言，他們應該要獲致不同的教育資源支持，一般而言後兩類學生理應獲得更多的協助與支持，就是所謂的「積極性差別待遇」（positive discrimination）。所以，應用垂直公平概念的首要之務在於，確認出「不同類別」的學生，通常確認工作的標準大致是以「不同品質的服務，或者是不同的資源投入，來達成

事先界定的產出水準」(Berne & Stiefel, 1999: 20)。

因此，垂直公平與投入、產出公平都是有關聯的。例如：我們同意多投入經費在學習障礙學生身上，是因為該類學生（與一般學生相較）難以獲得有效的學習，所以政府需要對他們進行積極性的差別待遇；但是需要多支出多少經費，則仰賴對「學習目標」的界定，是最低能力、最大潛能或者是充足的水準呢？這些不同的觀點會左右額外投入經費的多寡。因此，垂直公平既是投入面的概念，也深深倚賴人們對於產出水準的界定。

近年來台灣對垂直公平的重視不遺餘力，推出許多重視弱勢族群的政策，例如教育優先區，額外挹注經費到偏遠、社經文化不利學校或地區，對於特殊教育學生的經費也有所提升，體現「垂直公平」的精神。

三、適足性

除了追求水平與垂直的公平性外，1990 年代以來美國也興起一股追求教育資源「適足性」的風潮(Addonizio, 2003)。這個概念可謂是垂直公平概念的進一步深入，如同前面所提到對待學習障礙學生一般，政府基於「積極性差別待遇」理念，這些學生的單位預算會高於一般學生。而適足性是指「大多數學生都得到足以達成高標準教育成就的基本額度經費」(Odden & Busch, 1998)，關注焦點是在於投入與產出之間資源是否充足，一改過去只檢視資源投入數量，而忽略產出評量之窠臼。一般而言，適足性的基本內涵可歸納為三個面向(陳麗珠，2006)：

- (一) 必須賦予學生充分教育資源；
- (二) 資源隨學區、學校、學生不同的特質而有所調整；
- (三) 必須訂定個別學生所欲達成的教育成就標準或學習目標。

在此概念的思考下，教育經費的提供，不在只是在滿足學生學習的基本需求而已，而是更進一步的期待各種不同程度的學生，都能達成預定學習的成果，發揮本身的潛能。與水平公平、垂直公平相較，適足性更重視學生產出面的表現，希望透過一定的成就水準，來決定投入面所需的資源，同時決定一定數量的經費是否「適足」。

國內對於適足性概念的引進尚屬起步，相關的研究仍屬缺乏，陳麗珠(2006)與葉運偉(2005)是少數研究中專注此概念者。

四、教育投資報酬率

最後，談論經費分配時，最常為各國政府或國際組織（如：世界銀行與歐洲經濟合作暨發展組織）當作政策面引用的概念，當屬教育投資報酬率（returns to education）。人力資本論是當代教育經濟學的重要基石，主張教育投資會提高個人生產力，增進經濟發展，而投資在教育上的經費所產生的回報，即是教育投資報酬率（根據私人與社會所得回報之差異，又分為私人教育報酬率與社會教育投資報酬率）（Psacharopoulos & Patrinos, 2004）。但是教育範圍廣泛，有初等教育、中等教育、高等教育、技術職業教育等，就投資報酬率而言，政府應優先投資哪個階段？對垂直公平的概念而言，不同教育階段的學生必然獲得不同比重的教育經費，但對國家社會而言，這卻是優先順序或者是孰重孰輕的問題。

根據教育投資報酬率的概念，當然是將經費配置到最具有投資報酬率的教育階段。過去 20 年來，以 George Psacharopoulos 為首的世界銀行專家，不斷深入研究此一議題，主張開發中國家投資報酬率最高的教育階段是「初等教育」，因此呼籲開發中國家應該將教育經費配置到初等教育階段（World Bank, 1999 & 2005）。因此許多亞非洲國家（特別是開發中國家）也紛紛將其教育投資重點移轉到初等教育階段，試圖獲取更高的教育投資報酬率。但這樣的訴求卻仍有爭議。

反對者宣稱高等教育的人力培育仍然是重點，否則國家高級人力的供給將會短缺，難以維繫國家的長期發展。其次，Martin Carnoy（2006）從以往的研究數據發現，更高階段的教育（如：大學教育），投資報酬率有往上升的現象，初等與中等教育階段反而有下降趨勢。

肆、研究方法與資料

本文所採取的研究方法，可以分成兩大取向：貫時分析（longitudinal analysis）與國際比較（international comparison），這兩種方法具有互補的功用與特質，能夠協助發掘更多的資料與訊息。貫時分析是以時間作為主軸，依照年代的前後順序，持續的分析並關注特定的議題及其相關數據，其特色是能夠監控與追

蹤現象發生的變化狀況，達成前後自我比較的目的。而教育經費的變化狀況，很適合採取此種方法，尤其當我們想知道總體或個別經費的多寡與比例高低時，貫時分析提供絕佳的角度，因為經過一段時間的觀察，趨勢的變化與波動都能從貫時分析中呈現出來。

其次，貫時分析可稱為「絕對比較」，與其他類似國家社會進行對照，屬「相對比較」。國際比較旨在將一同時間點上（但不同空間），尋找其他國家，作為對照對象，審視不同國家間的差異，指出自身的相對位置、表現與發展狀況，屬於空間的比較。許多社會制度與政策規劃時，經常採用國際比較的取向，來明瞭自身的優劣與特色，藉此當作施政之參考。

不過，上述兩種方法具有互相補充的特質，貫時分析是藉由時間的前後連貫，確認自己中長期的表現，是一種自我比較的立場，而國際比較則站在相同的時間點上，讓相近的社會團體進行相對比較，用以區分出強弱、順序或者特性。這兩類資訊的整合，讓研究者同時擁有長期自身的表現，以及他人的相關資訊，對政策分析有很大助益。

本文想探索國內教育經費的總體樣貌，因此統合這兩種方法。本研究中貫時分析，將時間期限界定在 1996—2005 年（總共 10 年），因為這是最新的資料，而且 10 年的期間大抵是行政院「教育改革審議委員會」推出總結報告書後（1995 年推出該報告書），含括重要教育改革動向與發展。²

其次是國際比較的部分，研究者需要選擇適當的比照對象，在教育政策規劃方面，先進國家的措施與制度是重要指標，而這些國家大多集中在歐洲、北美洲，以及日本、韓國等，因此，本文之研究採用歐洲「經濟合作暨發展組織」為主體，以其中 14 個國家為樣本，作為比較參考的憑據。在比較的時間範圍方面，囿於研究篇幅與能力，只選擇 2003 年作為跨國比較的基準。另外，所有經濟合作暨發展組織國家的資料是來自官方的出版刊物：《教育概觀》（Education at a glance），該書每年出版一次，內容包含會員國最詳盡的教育相關統計與數據。

² 有關台灣的數據均取自教育部可以從網路下載的官方資訊，或是編印成書者，相關資料附註在表格下方。

伍、國內教育經費分配現況

國內整體的教育經費分配概況如何呢？總教育經費占國民生產毛額（Gross National Product, GNP）比率為何？過去 10 年來變化的情況為何？這些都是分析的重點。另外，談到整體經費的分配，各級教育之間相對分配金額的多寡也是重要的議題，國內過去少有人針對此一議題進行分析，此處的初步分析，希望能夠提供國內各界作為參考。最後，眾人關心的「單位學生經費」問題，關係著學生的基本需求是否滿足，甚至是否達到「適足性」標準，都有賴於現況的瞭解與分析。基於此，以下分別分析上述三個面向。

一、整體教育經費分析

就純粹的教育支出金額而言（不論公部門或私部門），從 1996 至 2005 年國內教育經費有逐年成長之現象，從新台幣 5,008 億元的規模，成長到 2005 年的新台幣 6,761 億元，成長幅度高達 35% 之多，是巨幅的成長（請參見表 1）。但是若從其他三個角度檢視，可以發現政府的教育增加是很有限的。

表 1 台灣教育經費概觀表

單位：新台幣

年度	金額 (千元)	占國民生產毛額比率 (GNP) %			政府金額 (千元)	占政府歲出 比率 (%)	平均對 國民 支出 (元)
		計	公部門	私立			
1996	500,863,136	6.50	5.29	1.21	407,595,911	19.50	19,085
1997	533,672,566	6.39	5.04	1.35	420,905,497	18.91	19,554
1998	550,309,889	6.08	4.76	1.32	430,675,819	18.54	19,808
1999	581,536,145	6.09	4.75	1.35	453,089,741	18.80	20,662
2000	558,907,664	5.49	4.19	1.31	401,537,000	19.18	18,175
2001	601,138,272	5.98	4.37	1.61	409,307,000	18.02	18,268
2002	626,032,144	6.00	4.36	1.63	424,232,624	19.14	18,837
2003	639,954,152	6.01	4.37	1.64	428,366,752	18.52	18,950
2004	653,608,151	5.86	4.26	1.60	435,921,129	18.28	19,213
2005	676,137,109	5.91	4.28	1.64	445,697,170	18.53	19,644

資料來源：教育部（2006b）。○

首先，就教育經費占國民生產毛額比率觀之，教育經費在這 10 年之間大約介於 6.5% 到 5.5%，上下震盪差距約為 20% 左右，而且自從 2000 年陷入最低點之後（5.49%），近幾年來大致都未超過 6%，比起 1996—1999 年的數據都低。檢視公私部門之差距發現，自從 2000 年以來，政府的支出都處於低檔，私部門的投資卻有上升之勢。換言之，這 10 年來教育支出能夠維持在 6%，是透過私人投資來彌補這個資金缺口。這個現象也可以從「政府支出金額」看出端倪。在《教育經費編列與管理法》尚未公布之前，1999 年政府的教育預算是這 10 年內最高的（高達新台幣 4,530 億元），此後經費預算雖然日漸攀升，但從未超過 1999 年的水準。若扣掉 10 年來的物價通貨膨脹，政府「實質」支出的教育經費的確減少。第三，從「平均對國民的支出」分析也可以得出類似的結論，1998、1999 年的平均數字到最高點，此後便處於低點，縱有回升，實屬緩慢。上述的分析指出，我國教育預算的「實質經費」（real terms）（扣除通貨膨脹）增加有限，以占國民生產毛額的比率估計，甚至處於倒退，而且下滑的原因可能來自「公部門」或「政府」投資不足，這個結論也可以從政府支出金額的變化獲得支持；相反的私人投資的比重呈現緩步上揚，使得我國教育經費占國民生產毛額大約維持在 6% 的水準。

二、各級教育經費比率

從表 2 可以發現，從不同學制階段相互比較，幼稚園相對於其他階段是經費比重最低的（大約 3%），除了學年數短、學生人數少之外，與其非義務教育性質且大都為私人經營有莫大關係；其次為國小與國中階段，兩者分別占教育經費之 25% 與 15% 左右，但國小學生總數為國中 2 倍上下，經費不到國中的 2 倍，因此學生的單位成本低於國中；第三為高中、職與專科學校，這兩個階段的共通特色是私立學校多，就學年齡有重疊（15—18 歲）。

高中、職經費兩者合計大約占 16% 左右，與國中階段相仿，而專科學校則是僅次於幼稚園以外，經費比例最低的學制（最高時只有 7%），這應該是學生人數少，單位成本低所致（與大學比較）；大學及獨立學院若不論經費編列方式之差異，都維持在 30% 以上的預算，因此我國所有的教育經費支出，以高等教育為最大宗。

表 2 1996—2005 年我國各級教育經費占總教育經費比率表

單位：%

年度	幼稚園	國小	國中	高中	高職	專科學校	大學及獨立學院	其他
1996	2.88	24.53	16.11	7.57	7.99	6.79	14.26	19.87
1997	3.03	23.20	15.42	7.90	8.61	7.11	16.46	18.27
1998	3.05	23.28	15.01	7.77	8.20	6.38	16.16	20.15
1999	3.10	24.64	15.12	8.30	8.43	6.45	16.41	17.55
2000	2.90	32.86	18.45	10.58	10.32	4.48	19.84	0.57
2001	2.73	32.06	16.00	9.78	7.05	1.74	30.10	0.55
2002	3.04	31.90	15.50	9.67	5.34	1.19	32.79	0.56
2003	2.98	31.22	15.25	9.72	5.26	1.25	33.72	0.60
2004	3.95	25.04	13.92	11.06	5.70	0.95	38.64	0.73
2005	3.23	26.25	14.01	10.31	5.25	0.89	39.40	0.66

說明：表中「其他」與「大學及獨立學院」之經費比例，因 2000 年前後的歸類方式改變，因此數據有顯著落差。

資料來源：教育部（2006b）。

若以個別教育階段分析，這 10 年來經費比例的變化也有所差異。基本上幼稚園的經費大致維持在 3% 左右的水準，國小與國中則有緩步下滑的現象，但是這應該與學齡人口數減少有關係；而高中職的預算，10 年來則有先升後降的趨勢，特別是高職因為學校數量減少（轉型為綜合高中），經費比重降至歷年來最低水準（2005 年時 5.25%）；而專科的經費比重，則因為近年來學制改革，許多學校紛紛升格為技術學院甚或科技大學，使得經費比率下降至不到 1% 的規模；最後，大學與獨立學院受益於高等教育擴充政策，使其預算比重達到 39.4% 的高標準，但同期間受教人口數也創下歷史新高，這樣的發展也使得單位學生的經費日漸下降（請參見表 3）。整體而言，幼稚園的經費比重最低，而大學與獨立院校比例最高，但個別學生的資源是否也是如此？

表 3 1996—2004 年台灣各級教育單位學生單位成本一覽表

單位：元

年度	幼稚園	國小	國中	高中	高職	專科學校	大學及獨立學院
1996	54,019	64,432	82,244	89,060	108,737	100,096	213,401
1997	55,026	67,728	88,442	83,616	108,639	92,192	171,730
1998	55,652	75,615	102,568	90,260	109,726	95,998	160,713
1999	79,991	79,796	111,953	88,605	115,529	109,253	162,184
2000	59,604	88,558	117,268	86,274	126,421	91,499	169,906
2001	63,301	92,929	114,176	87,281	112,740	116,784	152,275
2002	71,307	93,940	111,114	89,277	102,238	113,948	158,866
2003	70,592	87,659	102,846	89,401	107,107	119,733	160,950
2004	73,716	89,063	99,047	90,977	106,981	121,820	165,178
1996—2004 改變幅度 %	36.46%	38.23%	20.43%	2.15%	-1.61%	21.70%	-22.60%

資料來源：教育部（2006b）。

三、學生單位成本

若以不同階段的教育而言，基本上愈高層的教育成本愈高，從幼稚園到大學一路攀升，這樣的現象符合教育經濟學中生產函數的估算，大學（尤其是研究所）需要高級知識、人力、更多儀器設備及低師生比，都使大學需要更多經費（請參見表 3）。但是在 1997 年開始，高中（指普通高中）每位學生的單位成本低於國中，到了 2000 年甚至比國小每位學生所享有的資源還少，此現象與精省後許多高中職劃歸中央管轄是否有關，抑或有其他因素影響，值得深入探討。

此外，專科生單位成本明顯低於大學，與高職學生經費互有高低，但近年來有超前的趨勢。若以個別教育階段論之，單位學生成本，10 年間有明顯的差距。經費增加最多者為幼稚園（36.46%）、國小（38.23%），接著是國中（20.43%）；專科生的單位經費起伏不定，與 1996 年相較，近年來有明顯改進（21.7%）。學生經費刪減最多者，以大學及獨立學院為最，衰退幅度高達 22.6%，其次是高職-1.61%，高中則增加 2.15%。這些數據尚未考量歷年的通貨

膨脹，若將此因素列入參考，那麼高中、高職以及大學、獨立學院學生之教育成本顯然「缺乏實質成長」，甚至倒退，高中、職學生的教育經費明顯縮水，這種狀況是否合宜？各國數據比較將提供更多線索。

陸、國際比較

一個國家教育經費支出水準或有其特定背景，但與其他國家評比，特別是與已開發國家比較，對我國教育經費的分配狀況具有啓發作用，甚至可當作改善的參照。我國數據將與經濟合作暨發展組織的主要會員國（14 個國家）進行對比，並分析我國相對的教育投資水準。共分三部分：第一個指標是教育經費占國內生產毛額（Gross Domestic Product, GDP）的比率，這個數據可以讓我們瞭解每個國家投資在教育上的比重高低；其次是平均每位學生教育經費占國內生產毛額的比率，這個指標顯示不同教育階段每位學生獲得之教育經費占國內生產毛額之比重；最後是每位學生單位教育經費指標，強調每位學生實際獲得經費的多寡。

一、教育經費占國內生產毛額之比率

就整體面觀之，台灣在 2003 年是 6.2%，比經濟合作暨發展組織的國家，如日本、德國與荷蘭等還高，也比經濟合作暨發展組織的平均值 5.9% 來得高（請參見表 4）。其明顯特色是，我國公立學校與經濟合作暨發展組織國家相較明顯較低，只占國內生產毛額的 4.5%，約達經濟合作暨發展組織國家平均值的 86.09%。

相對的，私立學校的支出遠比其他國家為多，大致為經濟合作暨發展組織國家平均值的 242.15%。換言之，我國全部教育經費的投入（占國內生產毛額的比率），雖然與先進國家相去不遠（參見表 4），但大部分透過私人投資來補足。同樣的情況也在表 4 之「初等、中等及以上非高等教育階段」可見：公立學校的經費只有經濟合作暨發展組織平均值的 84.24%，私人投資明顯多過其他已開發國家（占 138.78%）。這個現象在高等教育階段更加顯著，私人經費的投資高達國內生產毛額的 1.2%，只比韓國與美國低。由此可以確認國內私人教育投資的貢獻是非常重要的，特別在高中職及高等教育階段。

表 4 2003 年各國教育經費占國內生產毛額比率表—按公私立與教育級別區分

單位：%

	各級教育			初等、中等及中等以上 非高等教育			高等教育		
	總計	公立	私立	總計	公立	私立	總計	公立	私立
台灣	6.2	4.5	1.7	3.5	3.1	0.4	2.0	0.8	1.2
日本	4.8	3.5	1.2	3.0	2.7	0.3	1.3	0.5	0.8
南韓	7.5	4.6	2.9	4.4	3.5	0.9	2.6	0.6	2.0
美國	7.5	5.4	2.1	4.2	3.9	0.3	2.9	1.2	1.6
英國	6.1	5.1	1.0	4.6	4.0	0.6	1.1	0.8	0.3
法國	6.3	5.8	0.5	4.2	4.0	0.3	1.4	1.1	0.2
德國	5.3	4.4	0.9	3.5	2.9	0.6	1.1	1.0	0.1
義大利	5.1	4.6	0.4	3.6	3.5	0.1	0.9	0.7	0.2
西班牙	4.7	4.2	0.5	3.0	2.8	0.2	1.2	0.9	0.3
荷蘭	5.0	4.6	0.4	3.4	3.2	0.2	1.3	1.1	0.3
芬蘭	6.1	6.0	0.1	4.0	3.9	N	1.8	1.7	0.1
挪威	6.6	6.5	0.1	N	4.6	N	1.5	1.5	0.1
丹麥	7.0	6.7	0.3	4.3	4.1	0.1	1.8	1.7	0.1
澳大	5.8	4.3	1.5	4.1	3.4	0.7	1.5	0.8	0.8
紐西蘭	6.8	5.7	1.2	4.9	4.5	0.5	1.5	0.9	0.6
OECD 平均	5.9	5.2	0.7	3.9	3.6	0.3	1.4	1.1	0.4
台灣與 OECD 比值	104.54%	86.09%	242.15%	89.09%	84.24%	138.78%	140.00%	71.22%	311.91%

說明：1.我國資料係「各級學校經費支出」加以計算，不含教育行政、社教及國際文教等經費。

2.N 代表資料缺乏、遺失或不足，故不予登錄。

資料來源：OECD（2005, 2006）。

二、每位學生教育經費占國內生產毛額之比率

如上節的結論，學生單位教育成本隨著教育階段上升，且成本有增加情況，台灣和絕大多數國家一樣，呈現常態曲線。唯我國後期中等教育的現象較為獨特，其單位成本明顯低於前期中等教育（請參見表 3 與表 5），與生產成

本函數假定有異。和我國相似者有荷蘭與芬蘭，但與大部分國家發展方向有異，此將在下節進行討論。其次，就各個教育階段進行比較，台灣的初等教育與前期中等教育（也是國中階段）與經濟合作暨發展組織平均值最為接近，但仍卻低於這些國家，分別達到 92.87% 與 98.22% 的水準；幼稚教育與專科教育大約為經濟合作暨發展組織國家平均值的 87%；大學及後期中等教育（高中職）與經濟合作暨發展組織國家差距較大分別為 82% 和 74%，占國內生產毛額的比率，大都只有先進國家的 80%，是我國最弱的環節。

表 5 2003 年各國平均每生教育經費占每人國內生產毛額之比率 單位：%

	幼稚教育	初等教育	中等教育	前期 中等教育	後期 中等教育	高等教育	專科	大學
台灣	16	19	22	23	21	35	26	36
日本	13	23	26	25	27	41	27	46
南韓	14	21	33	28	39	37	21	47
美國	21	22	26	24	27	64	N	N
英國	24	20	25	N	N	40	N	N
法國	17	17	30	27	35	38	31	40
德國	18	17	26	20	37	42	23	45
義大利	23	28	30	29	31	33	28	33
西班牙	17	19	26	N	N	36	32	37
荷蘭	17	18	22	24	20	42	N	43
芬蘭	14	19	26	30	23	43	14	43
挪威	10	21	29	25	33	37	N	N
丹麥	16	25	27	26	27	46	N	N
澳大利亞	N	18	25	24	27	40	25	43
紐西蘭	18	21	24	20	29	38	26	41
OECD 平均	18	20	26	23	28	43	30	44
台灣與 OECD 比值	86.96%	92.87%	84.74%	98.22%	73.71%	81.07%	86.68%	81.82%

說明：1.各國數據均以購買力平價指數（purchasing power parity，PPP）換算美元。

2.N 代表資料缺乏、遺失或不足，故不予登錄。

資料來源：OECD（2006）。

三、每位學生單位教育經費

上述的經費估計是以「占國內生產毛額之比率」為衡量基準，受到各國國內生產毛額高低之影響，³這裡以「金額」做對比，這些金額已經透過購買力平價指數（purchasing power parity, PPP）換算成美元，有利於兩國教育經費的對照（參見表6）。

表6 2003年各國各級教育平均每位學生使用教育經費表 單位：美元

	幼稚教育	初等教育	中等教育	前期 中等教育	後期 中等教育	高等教育	專科	大學
台灣	3,739	4,644	5,220	5,448	5,025	8,438	6,343	8,526
日本	3,766	6,350	7,283	6,991	7,552	11,556	7,638	12,913
南韓	2,628	4,098	6,410	5,425	7,442	7,089	4,021	9,138
美國	7,755	8,305	9,590	9,156	10,105	24,074	N	N
英國	7,153	5,851	7,290	N	N	11,866	N	N
法國	4,744	4,939	8,653	7,603	9,992	10,704	8,925	11,303
德國	4,865	4,624	7,173	5,627	10,232	11,594	6,299	12,457
義大利	6,116	7,366	7,938	7,688	8,108	8,764	7,443	8,777
西班牙	4,151	4,829	6,418	N	N	8,943	7,997	9,131
荷蘭	5,497	5,836	6,996	7,566	6,271	13,444	N	13,537
芬蘭	4,069	5,321	7,402	8,608	6,654	12,047	3,985	11,303
挪威	3,895	7,977	10,919	9,208	12,380	13,772	N	N
丹麥	4,824	7,814	8,183	7,958	8,401	14,014	N	N
澳大利亞	N	5,494	7,788	7,442	8,362	12,406	7,792	13,331
紐西蘭	4,325	4,841	5,693	4,803	6,730	8,832	6,064	9,738
OECD 平均	4,508	5,450	6,962	6,560	7,582	11,254	N	N
台灣與 OECD 比值	82.93%	85.20%	74.97%	83.05%	66.28%	74.98%	N	N

說明：1.本表以購買力平價指數換算成美元。

2.N代表資料缺乏、遺失或不足，故不予登錄。

資料來源：OECD（2006）。

³ 國內生產毛額高的國家，可能容易使得教育投資的比例偏低。因為相同金額的教育投資，在高國內生產毛額國家裡，所占的比率自然會下降，反之則會出現高比例的數據。

首先，若以金額比較，我國不論那個階段的學生單位成本都低於經濟合作暨發展組織的平均值，甚至比以「占國內生產毛額比率」的計算方式還低很多。原本與經濟合作暨發展組織國家平均值接近的國中（前期中等教育）與國小（初等教育）階段，在以金額對比的方式下也下降許多，分別只有經濟合作暨發展組織平均值的 83% 與 85% 左右，幼稚園也只維持在 83% 左右。但是高等教育與高中職階段（後期中等教育）分別大約只有經濟合作暨發展組織國家平均值的 75% 與 66%。但不論是透過「占國內生產毛額比率」或「金額」比較，我國各階段的單位學生成本全面性低於先進國家，⁴落後的幅度隨著階段有所差異，約從 2%（前期中等教育，以占國內生產毛額比率做比較）到 34%（後期中等教育，以金額做比較），所有階段平均也有高達 10—20% 左右的落差。另外，根據經濟合作暨發展組織國家的平均數據顯示，高等教育學生的單位成本大約是初等教育的 2.2 倍（OECD, 2006），我國因為高等教育擴充快速，此數據按照表 6 數據計算，約只有 1.8 倍。

柒、綜合討論與政策意涵

上述的貫時分析與國際比較提供豐碩的資訊，以瞭解國內教育經費的現況、分配與充裕程度，以下檢討經費分配政策與各個教育階段經費及對未來政策的啟示。

一、教育經費計算的依據：經濟表現 VS. 學生需求？

貫時分析的數據顯示，國內 10 年來的教育經費並沒有明顯成長，雖然總支出金額維持成長。若以占國內生產毛額的數字而言（參見表 1），教育總經費大約只維持在 6%，而且是私人經費的挹注，才維持這個水準，公部門經費投資相對較低，總金額雖有成長，若扣除通貨膨脹卻是倒退的。更重要的，1999 年新制《教育經費編列與管理法》出爐後，總教育經費出現縮減，這是否與採用新法有關？值得進一步探索。但可以確定的是，新制的教育經費計算基準，與

⁴ 偶而會比一些國家表現來得佳，例如幼稚教育比南韓好，前期中等教育比紐西蘭高。但是相較歐美國家的數據，我國絕大部分處於劣勢。

政府歲入有直接關係（參閱本文第二節），若前 3 年經濟景氣好，則 2007 年就有較高預算，形成一種與經濟波動相互牽連的教育經費規劃制度，而 1999 年之後的政府教育經費突然短少，應該受到各級政府歲入減少所波及。

《憲法》規定各級政府教育經費支出比率，是以當年度的預算為基準，新制度則以過去 3 年歲入為計算根據，都與國家整體經濟表現有直接關連。而這種以政府經費「供給面」的教育經費政策是否合宜？主要的考量在於兩方面：一是教育經費是否能穩健的供給？其次從「適足性」觀察，學生所獲得的教育資源是否能滿足他們的需求？

現行教育經費政策中受到注目的議題之一是教育經費是否穩健。雖然自 2000 年以來，政府編列的預算每年逐步上升，但若扣除通貨膨脹，增加非常有限，若以占國內生產毛額的比率觀察，甚至還下降。在實務操作上，政府的確都按照《教育經費編列與管理法》的規定挹注足夠數量的教育預算。但若國家經濟持續不景氣，那麼教育經費是否也會受到波及？因此正本清源，要確認教育經費足夠，仍然需要回歸到「適足性」的概念，計算出合宜的教育經費額度，確認學生的真正需求，並依此為主要的預算編列根據，而非以「經濟景氣榮估」方式，來決定教育經費的多寡，否則將難以決斷學生潛能是否有所發揮，學業成就是否達成。

二、增加政府的教育支出

每個國家的教育經費支出高低，型態各有所不同，有的比較依賴公部門（例如：北歐與法國），有的私人部門出力甚大（例如：日本、韓國與澳大利亞），有的則是公私立部門都投入頗多資金（例如：美國）。這些不同的投資比重與該社會如何看待教育（視教育是公共財或私有財；是社會福利或是競爭性財貨），以及人民賦稅比重有很大關係，愈將教育當公共財或社會福利，或人民賦稅比重高，則政府的投資也會比較高，相反的，教育投資的責任會轉移到私人。

台灣傳統上很重視教育，不管是政府與私人都挹注不少經費（例在 1996 年公部門支出 5.29%，私部門也有 1.21%），但目前似乎有傾斜到私人的現象，政府的貢獻程度只剩下約 4.5%，有高達 1.5% 以上是私人投資。政府的確符合《教育經費編列與管理法》的 21.5% 的下限規定。近年來政府只抓住下限編列預算，

增加不多（2007 年是 24.1%，2008 年是 21.7%）。⁵雖然教育需要與國防安全、社會福利、交通建設與警察系統競爭有限的公共經費，但私人的教育支出增加，顯見國人對於教育的需求有增無減，該如何弭平這個落差，有賴有效政策的落實。最直接的做法之一是適度增加政府的教育經費，因為與其他公共支出相較，教育屬於「生產性」投資，能改善人民素養、技能與態度，維持社會和諧穩定，減少犯罪率，甚至提升經濟成長，加碼教育是長期性的投資。

三、幼稚教育：值得加碼的領域

幼稚教育在近 10 年來，單位學生成本都處於持續上升的階段，但與經濟暨合作發展組織平均值相比，也只達到 83% 左右（參見表 6）。讓學童提早接受幼稚教育有多重優點，包括增加與不同社經背景同儕互動的機會，有助於往後的學習能力與效率（Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004），並減少學生學習挫敗等。這些論證使得投資幼稚教育成為最重要的議題，這股趨勢形成「國民教育向下延伸」的政策。

英、法、美與德等國政府紛紛提供更多免費的幼兒教育，年齡從以往的 5 歲，下探到 4 歲與 3 歲。美國、英國與義大利在幼稚教育的投資最多，表 6 金額顯示單位學生成本高達 7,000 美金，比我國所有教育階段的經費支出都高（除了高等教育外），表示這些國家對幼兒教育的重視。我國談論國民教育向下延伸政策已久，近來日益受到重視，政府有意在 2011 年推動 5 歲幼兒免費入學（聯合報，2007），這是項立意良善的政策，而且國內幼兒教育大多是私人經營，家長分擔成本很高，若是社經地位不佳的家庭，其子女往往難以接受幼兒教育，期望這項免費入學的政策能夠提早開始，讓低收入的家庭也能擁有高品質的幼兒教育，充分彰顯教育財政「水平公平」的理念。

四、過低的高中職經費

不論從哪一項數據觀察（占國內生產毛額比例、單位學生經費與國際比較的平均數據），後期中等教育在近幾年來都處於低水準狀態，這個現象不容忽視。我們不知道造成這個現象的主因為何，但從教育生產理論可以得知，愈高

⁵ 有關政府所編列教育經費的多寡，可以參考大紀元時報（2005）與教育部（2007b）。

階層的學生所需要的單位經費越高，國際比較（參見表 6）的經驗也顯示，後期中等教育通常比前期中等教育或初等教育的單位成本來得高。

此外，此現象也違反「垂直水平」理念，未積極地對高中生採取正向的差別性待遇，並分配更多經費。目前高中職處於缺乏經費的窘境，唯今之計，政府投入額外經費的才足以解除對經費需求的燃眉之急。所幸政府已於 2007 年宣布啟動十二年國民基本教育，雖然初期學生並無法完全免費入學，但是政府預計增加投入上百億經費，用以「補助私立高中職學費」，推動「高中職優質化」工程，並「精進高中職師資人力發展」等計畫，以紓緩長期資源不足的困境。

五、高等教育經費：不足與集中

台灣正處於經濟結構轉型時期，「知識經濟」產業的比重日漸提升，加上經濟全球化的影響，大學培育人才的角色日益重要。根據前述的分析，我國高等教育經費比重是日趨上揚，但快速擴張的大學系統，卻讓單位學生預算快速下滑，每位學生所能擁有的經費大約只有經濟暨合作發展組織國家的 80%。換言之，高等教育的經費問題，並不在政府或私人沒有投資高等教育，而是經費增加的幅度落後人數增加的速度。

照目前看來（參見表 4，2003 年數據），我國高等教育經費已占國內生產毛額比率達 2.0%（公部門 0.8%與私人 1.2%），與其他國家相較毫不遜色，私人經費的比重也比許多國家高，能改善的是政府持續增加投資，但如何讓大學有充裕資源以發展特色，培養具競爭力人才，是政策重要的挑戰。為彌補這部分財政缺口，除政府挹注外，其他包括提高學費收入、建教合作與募款等資源成為關鍵。另外，為協助大學發展，建議將經費「適度的集中」，讓部分大學擁有較充裕的資源（例如：發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫），或透過高等教育的分類與定位，讓真正需要大量資源的學校更有利的發展。

捌、結論

我國教育經費的支出並不算少，但按照占國內生產毛額或國民生產毛額的比率觀之，10 年來政府的支出算是維持在低檔的狀態，《教育經費編列與管理法》的公布與落實，並未能爭取更高比重的經費（比起 1999 年之前），政府應

有增加投資的空間。同時，這種與「經濟波動」掛勾的教育經費編列方式是否符合教育需求有問題，以「適足性」概念為基準的機制更能貼近學生與學校教育的學習本質。

此外，近年來私人教育投資節節上升，顯見人們渴望接受更多教育，若政府不負擔更多責任，放任貧窮家庭學生缺乏教育機會，那麼教育將不是促進「社會流動」的利器，反而會成為「社會階級再製」（social class reproduction）的溫床，那時再多的私人教育投資都值得商榷。因此，政府能夠做的便是提供大眾充足且質佳的教育，目前尤以幼稚教育與高中職階段為重點。

幼稚教育經費雖然有上揚趨勢，但是提早投資幼兒教育具有多重的意義與價值（National Research Council, 2001）。我國投資在幼兒的資源仍有成長空間，研議多時的國民教育向下延伸政策也日趨成熟，建議提早全面提供免費教育給 5 歲（甚至是 4 或 3 歲）幼兒，讓他們提早接受文化刺激，減少社經不利帶來的影響。至於高中職是目前國內經費最缺乏的階段，缺乏設備與環境的高中職教育，哪來的優質的大學生？十二年國教是很好的契機，希望這個計畫能讓經費短缺已久的高中職重獲實質的改善。

參考文獻

- 大紀元時報（2005）。**2006 年教育經費審議確定增 43 億達 4,204 億元**。2007 年 9 月 10 日，取自 <http://tw.epochtimes.com/bt/5/8/22/n1027187.htm>
- 全國法規資料庫（2000）。**教育經費編列與管理法**。2007 年 10 月 9 日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=T0020018>
- 何宣甫（2005）。台灣國民小學家庭教育投資及其對教育公平的影響。**教師之友**，46（3），29-36。
- 林天佑（2004）。**教育政治學**。台北市：心理。
- 振鐸學會（無日期）。**凍結憲法 164 條始末**。2007 年 9 月 20 日，取自 <http://taiwan.yam.org.tw/927/append1.htm>
- 教育部（2006a）。**行政院教育經費基準委員會審議通過 96 年度全國各級政府教育經費數額 4,364 億元，比 95 年度成長 160 億元**。2007 年 8 月 15 日，

- 取自 <http://epaper.edu.tw/news/950822/950822a.htm>
- 教育部 (2006b)。教育統計指標。台北市：作者。
- 教育部 (2007a)。行政院通過九十七年度教育經費 4,480 億元。2007 年 8 月 30 日，取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=907
- 教育部 (2007b)。九十七年度全國教育經費數額分析。2007 年 8 月 30 日，取自 http://epaper.edu.tw/news/960823/960823-3_97年度全國教育經費數額分析.doc
- 許添明 (2003)。教育財政制度新論。台北市：高等教育。
- 陳麗珠 (2000)。美國教育財政改革。台北市：五南。
- 陳麗珠 (2002)。國民教育經費基本需求之探討。教育學刊，18，185-211。
- 陳麗珠 (2006)。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。教育政策論壇，9 (4)，101-118。
- 葉運偉 (2005)。教育資源充裕性的探討。現代教育論壇，12，119-127。
- 蓋浙生 (2004)。我國高等教育財政改革計畫：挑戰與回應。教育研究資訊，11 (1)，23-48。
- 蓋浙生、張鈿富、陳麗珠、王如哲、王保進、吳政達 (2001)。教育經費計算基準之研究。教育部委託專題研究期末報告。台北市：國立台灣師範大學。
- 聯合報 (2007)。教部 100 億 推 5 歲兒免學雜費。2007 年 10 月 20 日，取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=87062
- Addonizio, M. F. (2003). From fiscal equity to educational adequacy: Lessons from Michigan. *Journal of Education Finance*, 28, 457-484.
- Berne, R. & Stiefel, L. (1999). Concepts of school finance equity: 1970 to the present. In Helen F. L., Rosemary C. & Janet S. H. (Eds), *Equity and adequacy in education finance: Issues and perspectives* (pp.1-31). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Carnoy, M. (2006, May). *Higher education and economic development: India, China, and the 21st century*. Paper presented at the PanAsia conference: Focus on economic challenges. Stanford Center for International Development.
- Cohn, E. & Geske, T. (1990). *The economics of education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.

- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- National Research Council (2001). Early childhood development and learning. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Odden, A. & Busch, C. (1998). *Financing schools for high performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- OECD (2005). Education at a glance: OECD indicators 2005. Paris: Author.
- OECD (2006). Education at a glance: OECD indicators 2006. Paris: Author.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004). Human capital and rates of return. In Geraint, J. & Jill, J. (Eds.), *International handbook on the economics of education*. Cheltenham & Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- World Bank (1999). *Education sector strategy*. Washington, D. C.: Author.
- World Bank (2005). *Education sector strategy update*. Washington, D. C.: Author.

建設學習型企業的 策略、方法與啓示— 浙江省台州市民營企業爲例

舒志定* 方湖柳**

摘要

現代民營企業建設學習型企業是增強創新能力的重要舉措。通過對浙江省台州市部分民營企業建設學習型企業情況的走訪與察看，分析民營企業加強學習型企業建設的策略及主要措施。本文認爲培育企業員工認同企業核心價值觀念，消除爲企業老闆打工的意識，使企業員工具有主人意識、責任意識，乃建設學習型企業的重要意圖。同時爲實踐學習型企業的建設，提出現代學校教育變革之人才培養模式的基本要求，爲有效實現高校科研成果的轉化與應用搭建了平台；此外，通過建設學習型企業，也爲現代學校研究成人教育、職業教育提供生動實用的個案。

關鍵詞：民營企業、學習型企業、創新

* 舒志定，上海師範大學現代校長研修中心教授

** 方湖柳，上海師範大學法政學院副教授

電子郵件：szd8600@163.com；fanghuliu@163.com

來稿日期：2008年10月1日；修訂日期：2008年11月7日；採用日期：2008年12月5日

The Strategy, Method and Model of the Construction of a Learning Enterprise: The Case of Private Enterprises in Taizhou City

Zhi-Ding Shu* Hu-Liu Fang**

Abstract

To build a learning enterprise of modern private enterprise is a key to enhance the capability of innovation. A field-study a portion of private enterprises in Taizhou City and our study of their strategy and main measures on strengthening the building of a learning enterprise help us to recognize that incubating the employees' identification of the enterprise's core value and abdicating from master and duty consciousness are the major factors in the successful building of learning enterprise. Meanwhile, the building of learning enterprise requires the reform of modern university education as well as the set-up of a platform for effectively realizing the transformation and application of university's research achievements. In addition, the build of learning enterprise would serve as a model for the research on adult education and vocational education in modern universities.

Keywords: private enterprise, learning enterprise, innovation

* Zhi-Ding Shu, Professor, Research and Train Centre for Modern Principal, Shanghai Normal University

** Hu-Liu Fang, Assistant Professor, College of Law and Politics, Shanghai Normal University

E-mail: szd8600@163.com; fanghuliu@163.com

Manuscript received: October 10, 2008; Modified: November 7, 2008; Accepted: December 5, 2008

壹、前言

民營企業、民營經濟在中國快速發展，得益於二十世紀八〇年代以來全面實施改革開放與市場經濟政策。至今，民營企業與民營經濟是推進中國社會與經濟持續發展的重要力量。但是，在全球化影響下，民營企業面臨著構建現代企業制度、調整與改造傳統傳統產業結構、增強企業核心競爭力的挑戰與考驗。爲了尋求企業發展與生存之道，把建設學習型企業作爲提升企業創新能力與市場競爭能力的重要舉措，並且成爲現代企業從內部尋求競爭優勢的管理理念。

建設學習型企業受到民營企業的重視，與美國學者彼得·聖吉（Peter Senge，1947-）的學習型組織理論引入中國直接相關。他在《第五項修煉—學習型組織的藝術與實務》（The fifth discipline: The art & practice of the learning organization）一書中提出，只有建立不斷創新、進步的組織，才是有生命力的組織。建立學習、進步的組織，在組織系統中塑造濃厚的學習氣氛，構建組織發展的共同願景，鼓勵員工確立學習的信心，樹立自我超越的決心，在學習中改善員工的知識水準、增強技術能力，以至於培養他們的創新能力（郭進隆譯，1994：14）。

一則受到彼得·聖吉學習型組織理論的啓示，再則由於現代企業處於知識社會，加強學習型企業建設獲得共識，關鍵是探索促進學習型企業建設的策略與思路。已有研究者關注到這些問題：張淑華、俞文釗（2003）概括學習型企業建設的三種思路：知識視野中的學習型組織、以學習能力爲核心的學習型組織和以核心能力爲戰略目標的學習型組織；韓德昌、王菁娜（2007）則強調學習型組織建設要著眼於行銷需求，因此提出「基於市場導向的學習型組織」建設思路。

基於這些認識，分別於2007年4月4-8日、2008年10月12-15日與浙江省台州市部分民營企業負責人、主管台州市企業文化建設與宣傳工作的宣傳部、台州市椒江區新聞中心、台州市教育局等管理幹部座談，探討民營企業發展面向臨的挑戰、建設學習型企業的原因、主要做法以及成效評價等議題。

企業負責人圍繞「建設學習型企業」主題，介紹各自企業發展背景，暢談與分析知識、技術創新、人力資源對現代企業建設的重要性，以及建設學習型企業的主要方法，並提供各自企業舉辦的宣傳報紙、編印的學習資料、有特色

的企業文化建設案例、員工學習教室等等。作者除了訪談外，還深入傑克控股集團、九鼎建設集團、騰達建設集團、寶石集團、永寧制約等企業實地考察。

本文透過訪談與考察等方法，期能總結民營企業建設學習型企業的需求、實際舉措、核心任務，並瞭解其對建設學習型社會、學習型組織的借鑑處。

貳、浙江省台州市社會經濟發展概貌

大陸海岸線 745 公里，占浙江省的 28%，有 6 個縣市區瀕臨東海。浙江省台州市位於浙江省沿海中部，市中心處北緯 28 度，東經 122 度，屬亞熱帶季風氣候型。全市陸地面積 9,411 平方公里，淺海面積 80,000 平方公里，人口為 546 萬 6,200 人。市區由椒江、黃岩、路橋 3 個區組成，轄臨海、溫嶺 2 個縣級市和玉環、天台、仙居、三門 4 個縣。

台州市歷史悠久，新石器時代就誕生下湯人類文明。秦始皇時設立回浦鄉，西漢始元二年（西元前 85 年）設立回浦縣，三國吳太平二年（西元 257 年）置臨海郡，唐武德四年（西元 621 年）稱海州，次年改稱台州，以境內有天台山而得名。台州之名自此開始。

目前的台州市是浙江省城市化格局中的大城市和一級經濟亞區中心，為長三角區域 16 個城市之一。自二十世紀八〇年代以來，台州市大力推進創業創新工作，經濟保持平衡健康發展。2007 全年市區實現生產總值人民幣 637.47 億元（約新台幣 3118.26 億元），比上年增長 13.4%，市區人均生產總值達人民幣 42,251 元，比上年增長 12.4%（活力台州網，2008）。

台州社會經濟取得快速發展中，民營企業和民營經濟貢獻極大。根據鄭林平（2008）統計，台州市大企業集團的國有經濟成分不斷下降，民營企業集團不斷增多。從母公司登記註冊類型看，國有獨資公司占企業集團數的比例由 2004 年的 2.9% 下降至 2.0%，而其他有限責任公司由 2004 年的 60% 升至目前的 82.4%，股份有限公司占比由 2004 年的 22.9% 下降至 15.7%。按母公司控股情況分類，國有控股企業集團占集團總數的 5.9%，其比例較 2006 年下降 3.9%，集體控股企業集團占 2.0%，較 2006 年下降 1.3%，而私人控股企業集團占有比率高達 92.1%，比 2006 年上升 5.3%。

參、民營企業建設學習型企業的策略

民營企業推動了台州社會經濟的發展，但是，台州民營企業發展經歷了家庭小企業向現代企業制度建設的過程。在台州民營企業初創之際，多數靠親緣、地緣、人緣的「三緣」關係組織而成，實施家長式管理，低水準經營是民營企業初創階段的共同特點，也是影響民營企業持續發展的制約因素。面對日益激烈的市場競爭形勢，這些企業積極調整企業組織結構和管理體制，逐步從個體、私營、合夥、合作等低層次結構向有限責任公司和股份有限公司轉變（張苗根，2001）。

事實上，企業增強參與市場競爭的能力，一方面要調整企業組織結構和管理體制，進行管理創新，另一方面現代企業必須提升自主創新能力，轉變用人觀念、加大人力資源開發力度，要從勞動密集型企業向現代科技企業發展。這是推動民營企業重視建設學習型企業的重要原因，也為學習型企業建設規範了培養員工在企業中的主體意識、提高技術能力、增強創新意識與創新能力的重要任務。上述這些認識，台州市民營企業建設學習型企業的主要做法中得到了體現。

一、建設學習型企業，宣傳企業核心價值理念，消除員工被動打工觀念，增強員工是企業主人的意識

在與傑克控股集團、九鼎建設集團、騰達建設集團、寶石集團、永寧制約等企業負責人座談時瞭解到，浙江作為中國經濟發展較好較快的地區之一，大量的中西部地區的勞動力以及大學畢業生願意到浙江尋找就業機會，對這些優秀企業來說，招收員工的困難不大，而員工要進入工作環境相對較好、工資收入比較高的企業越來越困難，在這樣情況下，員工一旦進入企業，把企業當作家的感覺會越來越強烈。

事實上，據作者訪問參與座談的企業負責人，他們最為擔憂的是員工淡薄的企業歸屬意識。在他們看來，就大多數員工來說，對企業的歸屬意識是朦朧的、無意識的、不自覺的，因此，企業要因勢利導，增強員工的工作責任感與事業心，培育其對企業的依賴感和信任度，要做到這一點，尤以大力宣傳企業

的核心價值理念為關鍵。

正如戴爾（Dell）公司中國董事總經理符標榜所說（金領人力資源網，2008）：

現在我面試人，不怎麼看紙面上的顯赫經歷，而是要很仔細地跟對方談，把戴爾的文化、做事的方法很仔細地解釋給對方聽，如果對方很驚喜，帶著好學的心態去欣賞戴爾模式，那麼我會認為他更適合戴爾。

符標榜談到的是企業用人問題，實質是談到員工是否認同企業是影響員工工作積極性的重要因素，是激發員工自覺、主動、積極有效地工作的內在動機。員工是否真正認同企業，關鍵取決於員工對企業核心價值觀念的認同與執行。

所以，企業要重視建設學習型企業，強調員工是企業發展的重要資源，採取有效措施以吸引優秀員工，重視員工學習與培訓，關注優秀員工團隊的培養與建設（馬越、白立新，2005）。同時，要堅持建設學習型企業的重要任務是傳播企業價值觀，使員工認同企業價值觀。這樣，建設學習型企業，重點的任務是傳播企業管理理念與價值觀，增強員工對企業的歸屬意識，改善員工與企業之間的關係，同時，對企業來說，實現管理手段與管理理念的變化。因為不少企業發現，在企業管理中，除了經濟手段管理外，還存在管理員工價值觀念的問題，使員工價值觀念能夠與企業核心價值理念一致，這是十分重要的工作。

二、建設學習型企業，提升員工的需求層次，培育實現自我價值的意識

優秀企業在於改變企業員工對工作的需求觀念，創造條件，使企業的工作崗位成為員工實現自我價值的平台。這對民營企業來說，特別重要。所以，建設學習型企業，改變員工需求結構，從單純賺錢打工的低層次需求，逐步引導到更高層次的需求目標。就需要明確回答下列簡單問題：即員工到企業工作是為了什麼？

一般而言，員工如何理解自己的工作，對提高工作品質密切相關。對此，有研究者強調企業負責人確立的管理目標是實現「自我超越」（芮明傑，2004），自我超越不僅是實現企業（組織）的超越，而且也包括企業（組織）內每一位

成員的自我超越。

學習是實現自我超越目標的有效途徑，只有成為真正的學習者，才能實現自我超越的目標。真正的學習者，一個人對從事的工作，能夠做到兢兢業業、任勞任怨，而且更視為實現自我價值的場所，如此，員工對自己身分的認同將不僅是一名工作人員，而是一名關注企業生死存亡的企業主人，這樣的員工，到企業工作的需求目標，已經從滿足自己養家糊口維持生計的員工向著改善身心素質的目標邁進。具有此等發展需求的員工，也更彰顯勞務型員工向知識技能型員工轉變的要求越來越強烈，此等發展趨勢，對企業的持續發展的積極意義是十分顯著的。

三、建設學習型企業，要因應高學歷員工人數增加的變化，並克服員工的邊緣意識

隨著高等教育大眾化的來臨，現代企業想要聘用優秀大學畢業生不是件難事。有些企業還成為高校與科研院所博士後工作站，這說明現代企業員工隊伍的素質處於不斷的優化。這一點也從近期企業選聘員工文化程度的要求上得到了反映。

據中國勞動力市場訊息網監測中心（2007）分析 2007 年第一季度部分城市勞動力市場供求狀況得知，從用人單位對求職者文化程度的要求來看，約 89.6% 的用人單位對求職者的文化程度有下列要求（中國勞動力市場訊息網監測中心，2007）：

（一）要求高中文化程度的用人需求占總體需求的 38.9%，其中職高、技校、中專¹的用人需求占 54.6%；

（二）初中及以下文化程度求職者的需求比重為 27.1%；對大專文化程度求職者的需求為 16.3%；

（三）對大學及以上文化程度求職者的需求為 10.7%。

就業人員文化素質的提高，對企業來說，吸引和錄用一批具有較高文化程度員工，它有利於從整體上改善員工隊伍的素質，有利於企業引進新知識、新

¹ 根據《中華人民共和國教育法》規定，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。其中，職業高中與職業中專、職業技術學校是實施高中階段學歷教育的學校（十至十二年級），修業時間 3 年，招生對象為初中畢業生。與普通高中相比，這類學校以專業教育為主。

技術，從勞動密集型企業逐步地向知識科技型企業變革。當然，員工隊伍素質的變化，也對企業管理提出新任務—即如何滿足高素質員工的需求？

滿足高素質員工的需求，最基本的是增進企業與員工間的互信，將企業建設成相互理解與支持的團隊，融入團隊、為團隊工作與服務的過程，也是員工實現自我價值的過程，只有讓員工感覺有助於個人價值的實現，才能體現員工是企業主體的角色特徵，即消除員工邊緣人的角色意識，激發其主動性和創造力，最大限度地為企業效力。為做到這一點，必須要求企業管理人員具有較高的管理水準，李嘉誠就認為這是企業老闆與企業領袖的區別，他說：

你是想當團隊的老闆，還是一個團隊的領袖？一般而言，做老闆簡單得多，你的權力主要來自你的地位，這可能是上天的緣分或憑著你的努力和專業的知識。做領袖就比較複雜，你的力量源自人性魅力和號召力。做一個成功的管理者，態度與能力一樣重要。領袖領導眾人，促動別人自覺甘心賣力；老闆只懂支配眾人，讓別人感到渺小。（引自王文靜、劉佩修，2008：128-131）

看起來，李嘉誠只是談論當團隊的老總與當團隊的領袖這兩種角色的不同，但是，實質上談及管理者的素質、修養與能力，這種素質、修養與能力直接影響到管理品質與效益。

肆、民營企業建設學習型企業方向

實現學習型企業建設目標要考慮途徑與方法的選擇。學習型企業的核心命題是學習，學習的過程，是學習者習得知識、經驗、信仰、價值觀的過程，因而，強調知識管理是實現學習型企業建設任務的基本方法（張子建，2007）；因為知識管理是通過對組織相關資訊、知識資源的開發、傳遞和利用，使企業獲得持久競爭力的一種管理方式。通過加強知識管理，可促進員工內化學習理念、態度和行為，養成以學習價值觀指導工作和生活的習慣。宋俊超（2007）就此指出，建設學習型企業要以人為本，營造學習氛圍，創立知識共用機制，

提高企業整體學習能力，要求企業管理幹部以身作則，以點帶面，企業要搭建有效的學習平台，增強教育培訓的效果。

作者在考察台州市部分民營企業實現建設學習型企業工作中，歸納出以下六項值得關注的方向：

一、確立學習榜樣

建設學習型企業，改變員工的認識很重要。很多員工認為，到企業工作的目標是獲得工資報酬。組織員工學習、培訓，往往會被理解是企業老闆「做秀」。這樣的認識也是可以理解的。這主要與企業傳統管理理念與方法直接相關。以台州民營企業為例，家族企業所占比例不少，故企業組織成員難以擺脫自己是「打工者」的角色意識。

因此，要建設學習型企業，改變員工工作觀念，確立員工同儕的榜樣非常重要，因為在這些榜樣身上，體現出企業管理理念與企業對待員工的態度，使員工從榜樣身上轉變自己的價值觀與工作態度。例如，傑克集團就認為家族企業未必要採取家族式管理，且只要引進現代企業管理，就能克服家族企業管理的負面影響（李萬來，2005：32）。因此，該集團建立管理、技術、行銷三條發展體系，分別對應於管理、研發和市場人員。此三條跑道既平行發展又可交叉選擇。

舉例言之，如果一名員工不善於管理，但由於技術成為佼佼者，那麼他照樣可以享受與管理序列最高者相同的待遇。在這三條發展跑道上，大部分員工都能根據自身特點找到相對適合自己的崗位，在努力工作中實現自我價值。例如 2000 年加盟該公司的郭衛星，一開始在公司的車間實習，不久調到技術中心，接著晉升為生產部總監助理，後又被任命為公司總經理。

郭衛星深有感觸地說：「傑克奉行的是『賽馬場上挑駿馬』的用人機制，只要你是一匹『駿馬』，就會有相應的『馬場』讓你馳騁。」（佚名，2004）。企業作這樣的決定，實質是涉及職業經理人與家族利益的權利分配，這是關於現代企業管理的重要問題，也是現代大型企業基本的選擇。但對一個民營企業來說，需要觀念更新，需要培育現代企業管理理念，已經超越把企業理解成是經濟實體的概念，而應從企業文化角度理解企業。

二、擬定階段目標

學習型企業的建設不是一蹴而就的，它是一個長期建設的過程，受到社會環境與企業發展能力的制約，使學習型企業呈現階段性進程。

作者概括台州市民營企業建設學習型企業基本做法為四方面內容：

第一，組織員工學習讀書活動。宣導員工自覺讀書，讀書成為一種習慣，這是建設學習型企業的基本要求，是企業比較容易做到又是能夠面向所有員工的一項舉措。如傑克縫紉機有限公司組織員工讀一本書，撰寫讀書體會文章，企業還把員工好的讀書體會文章彙編成冊。永寧制藥廠鼓勵員工參加自學考試、專升本等學習活動；

第二，知識與理念內化企業員工的精神和信念。要求員工理解與體會企業宣傳的價值觀念、企業追求的管理理念與市場行銷策略，協助員工將企業當成自己的家，培育員工的主人意識；

第三，高層次的學習目標。即建設學習型企業過程中形成企業凝聚力和團隊氛圍；

第四，以文化管理企業。此為更高層次的企業目標，旨在使員工自覺對企業的深刻使命感與責任感。

例如台州臨海市出台了建設學習型企業的總體發展規劃。它規定企業要圍繞以專業技術和管理人員為重點的繼續教育和群眾性學科學、學技術、學文化的活動，力爭用 2—3 年時間達到以下目標（臨海市委，2005）：

（一）在全員中普及網路知識，提高電腦普及應用程度，年銷售額在新台幣 4 億 8,000 萬元以上的企業均實現網上資訊和資源分享；

（二）產品出口的外向型企業均要培訓或配備 1—2 名能用英語接待的服務人員；

（三）企業技術工人職業技能等級在現有的基礎上普遍提高一級，企業內初、中、高技術等級結構比例達到 4：4：2，實現全部人員均持證任職；

（四）實現「人員精簡、結構扁平化、富有彈性、不斷自我創造、善於學習和自主管理」的學習型企業。

建設學習型企業要體現階段性目標的重要原因，是學習型企業建設要受到企業發展能力的制約。一般而言，民營企業發展之初，大部分是勞動密集型企

業，資金不足，人才不多，技術要求不高，設備陳舊，主要靠企業管理人員與員工吃苦耐勞，企業吸引員工的主要辦法是相對固定的工資。隨著企業的壯大，提升企業品質，展示企業社會形象，培育企業知名品牌，不僅是企業產品質量的體現，而且是員工精神風貌等因素在內的綜合反映。因此，不少企業重視企業形象識別系統的研製，並開始調研企業自身特有的文化資源、價值理念。隨後進入學習型企業建設的創新階段，主要特徵是系統規劃建設學習型企業基本整體思路，提供企業發展願景。

三、建立利益機制

員工與企業的直接關係是利益，利益能夠調節員工的行為。因此，把組織員工的學習與員工的利益分配相統一，有助於建立學習型企業。在作者的調查中發現，這一點永寧制藥廠的做法比較典型。企業在薪資中設立學歷工資和技術工資，只要藥師、電工、機修、鍋爐工、製冷工等技術工拿到工作技術資格證和相應證書，企業立即給予報銷學習費，並在薪酬中加上技術工資。只要職工通過各種學習，獲得比原學歷更高一級的畢業（合格）證書，企業立即給予報銷學費，並在薪酬上加上學歷工資。

利用通過利益機制來調動員工學習之積極性，此利益機制可分以下三階段來建立：

第一階段：根據員工學習情況，直接分配利益。例如完成一份學習報告、參加一次學習活動，員工獲得多少利益等。

第二階段：員工聘任的條件。例如每年根據學員參與學習的情況，作為聘任員工或聘任員工等級的重要依據，以此督促員工重視學習等。

第三階段：技術入股。員工通過學習獲得知識成果，例如專利、技術創新等等，企業採用技術入股形式，激勵員工繼續努力，有助於企業形成良好的學習氛圍。

四、培育項目團隊

建設學習型企業要與企業新技術、新發明相互結合，成為推進企業技術革新的重要源泉。這是企業探索建設學習型企業策略的重要動機。在台州民營企業建設學習型企業的做法中發現，培育富有特色的項目團隊，增強企業技術創

新能力，提升企業管理水準，實現企業持續發展，是建設學習型企業的策略之一。

例如傑克集團的做法就是一例。為培養有充足數量的技術工人，在台州技校設有「傑克」班，專門為傑克培訓技術熟練工人。為系統培養企業中層管理核心隊伍，形成管理團隊，並與寧波建峰管理學院有長期合作契約，分期分批培訓管理幹部，選送優秀員工和管理班幹部到清華大學、上海交通大學、復旦大學、上海財經大學等國內著名大學學習。傑克集團通過建設專業團隊，包括技術工人團隊與管理骨幹團隊，它有助於企業良好學習氛圍的形成，又能夠使企業培養從事技術創新、管理創新的優秀人才隊伍。

從本文之調查可以瞭解到，不僅傑克集團把培育特色專案團隊作為學習型企業的建設策略，永寧制藥廠、九鼎集團等企業都積極組織產品研發或開發團隊，讓企業技術骨幹成為新產品開發與研發主要力量，進而使企業擁有更多自主創新、有知識產權的產品。

五、創建學習平台

建設學習型企業，創建員工學習平台十分關鍵，它是引導員工學習的目標，也提供員工學習內容，亦為考核與評價員工學習效果提供依據。概括作者的訪談與觀察，有以下的作法：

（一）建立學習載體，形成學習氛圍：例如傑克集團除創辦《傑克報》、編寫學習文化展板、舉辦文體比賽等常規性活動外，還推出創新性學習活動，例如組織員工進行漫畫比賽、企業故事比賽等學習形式，吸引員工興趣，也使學習活動更為生動豐富。

（二）建立必要的企業儀式，拓展教育管道：企業儀式要集中反映企業精神目標，具體體現企業精神。重視企業儀式，對傳播企業理念、塑造企業形象和提升員工的榮譽感、自豪感，增強企業的凝聚力、向心力具有顯著的作用。傑克集團除了舉行頒獎典禮外，還舉行晨迎儀式、升旗儀式、廠慶儀式、隊訓、隊歌、隊會儀式，特別是隊訓、隊歌、隊會，以集團下屬部門為單位，由員工自行創作或作借助別人的曲譜填詞完成，主要為了反映員工的精神與情懷。

（三）舉行主題性學習活動，強化自我教育：例如舉行「讀好書」活動，有的企業（如傑克縫紉機有限公司）先後推出《誰動了我的乳酪》（Who moved my cheese）、《郵差弗雷德》（The Fred Factor）、《世界上最偉大的推銷員》

（The greatest salesman in the word）等書籍之閱讀，並透過討論會、辯論會、知識競賽等活動營造企業良好的讀書與學習氛圍。企業不但組織員工讀書會，還要求員工撰寫讀書心得，《誰動了我的乳酪》一書就收到 1,000 餘篇員工讀後感。員工通過讀書、撰寫讀書心得，使自己獲得知識，提升思想境界。依據作者的訪談發現，有的員工在讀書體會中寫道：

商場如戰場，沒有硝煙的戰爭此起彼伏，對於這個快速變化的社會，浮躁與失信是千萬要不得的。如何調整心態，適應變化，《誰動了我的乳酪》提醒我們：

儘早注意細小的變化，這將有助於我們適應即將來臨的更大的變化；只有享受變化，才能去享受新乳酪的美味。²

此外，企業還組織以理解企業經營理念與企業文化價值觀念為主題的員工漫畫比賽，用漫畫的形式反映出來，加深員工對企業經營理念的理解。

六、建立學習基地

永寧製藥廠早在 2004 年就將原私立「杜範中學」規劃為企業的培訓基地。該基地可容納 500 名中學生，教學設施一應俱全，在這個培訓基地舉辦員工文化班、技術技能班、晚間授課等培訓，其目標均在於使全體職工均達到高中以上學歷，並達成全廠辦公自動化的目標。

此外，與國內著名大學合作建立培訓基地也是民營企業建設學習型組織的創新性舉措。中捷集團的高管也都讀過國內各名校的「企業管理碩士」（Master of Business Administration, MBA）研修班，該集團與浙江大學合作，成立「浙江大學經濟學院中捷幹部培訓中心」。

永寧製藥廠每年選派 10 餘人赴「永寧—復旦藥物研究所」和「永寧—浙大藥物研究所」深造，使青年科技人員得到大學教授的專家式指導，並掌握國內外學術資訊，俾有利於把大學學術成果轉化到生產第一線。

² 選自傑克縫紉機有限公司財務中心賀海燕的讀書筆記：《面對變化，我們如何適從—讀《誰動了我的乳酪》有感》。材料出自傑克縫紉機有限公司編的企業文化材料《花開的聲音—傑克公司企業文化建設優秀文章彙編》第 13 頁，無編輯時間。

伍、民營企業建設學習型企業的關鍵是企業家

學習型企業建設需要企業的投入，非一朝一夕就能取得效益，尤其是經濟效益，故需要企業家轉變觀念，從變革企業管理理念的高度，重視學習型企業的建設。以下分析企業家需要轉變之理念與應具之能力。

一、從轉變企業管理理念的角度理解建設學習型企業的價值

學習是爲了提高管理水準。企業家認識到學習對企業發展產生的重要作用後，採取嚴格措施加強對建設學習型企業工作的管理。比如作者於 2007 年 4 月 7 日與浙江永寧制藥廠廠長葉鳳起訪談中獲知，葉廠長介紹了他們爲建設學習型所採取的管理措施。據介紹，該企業成立建設學習型、知識型企業活動領導小組，黨委書記、廠長葉鳳起任組長，領導小組下設辦公室，黨委副書記任辦公室主任，辦公室還專門設立「職工培訓辦」，由廠辦副主任領導「培訓辦」，「培訓辦」在廠內挑選 10 名培訓教師，以強有力的組織，確保企業學習活動的開展。

永寧制藥廠採取各項有效措施促進學習型企業的建設，與企業負責人的管理理念與管理能力密切相關，他們通過管理「學習」來管理企業，通過增強員工學習能力，來增強企業的競爭能力、創新能力。這反映著企業管理者的管理理念與管理能力。由此我們把管理者分成三個層次：

第一個層次是成功的管理者，主要依靠個人能力從事企業的經營，是典型的人管人階段。

第二個層次是成功的領導者，是靠個人魅力完成企業的經營，魅力已在能力基礎上昇華，自身既有良好的管理素質，又學會授權、分權管理，企業往制度管理發展，這一階段也可稱是制度管理人。

第三層次是領袖型企業家，是靠哲學思想來領導整個企業的經營管理，是思想文化管理人。

因此，一名企業家要從文化管理的高度理解學習型企業的價值，它不僅有助於培育高素質的員工，而且展示著管理者的管理才能。

二、具有教育投資的理念與膽識

學習是應變之道，培訓是永不折舊的投資。這不僅是現代企業經營理念，而且需要企業家資金投入，確保培訓經費的落實。傑克集團每年都以鉅資投入員工的學習與培訓（李萬來，2005：70）；不少企業將資金回報社會慈善事業，也有在高校設立獎學金，成立高校科研基地，此皆有助於建設學習型企業。

東港集團在 1992 年首開民間企業助學的先河，在清華、北大、中科大、浙大、南開大學等六所著名學府設立「東港助學金」，資助化工系博士生完成學業，已贊助金額累計達新台幣 4,800 多萬元，受助博士生達 3,200 多人（王玲，2007）。迄今，企業設立資助金，帶動學習型企業的建設。先後有 142 名教授、297 人次的博士生到企業實習或進行科學研發工作，給員工傳遞新的科技資訊，對企業來說，這是最好的學習資源。

三、具有用人的能力

人是企業最寶貴的資源。經營企業即經營人力資源。經營人力資源，建設學習型企業是可行的途徑。學習型企業很重要目標是改變人的知識與價值觀。通過一系列理念、制度、政策、標準、機制的建立和投入，為人才營造一個成長和發展的良好環境和文化氛圍，使員工績效最大化。如此，通過改變員工的態度、行為和思維方式，把員工的思想、志向集中到企業的共同願景、戰略和目標上。

建設學習型企業除重視建設良好學習與培訓環境外，還要強調企業管理者培養選人、用人的能力，創造條件充分發揮優秀員工的能力，讓企業變成員工實現自我價值的場所。

四、具有終身學習意識，勤奮地工作與學習

台州民營企業家重視自身的學習，帶頭成為終身學習實踐者，為員工樹立榜樣。例如，在座談中獲知，邱繼寶讀過上海交通大學總裁高級研修班；蔡開堅從 2000—2002 年之間連續讀浙江大學、清華大學和復旦大學的企業管理及創業投資等高級研修班；阮小明讀過復旦大學的總裁高級研修班；陳曉青讀過復旦大學的總裁高級研修班。

除了上述核心企業的老闆外，一批中小企業和新興企業的當家人近年來也都忙著「充電」，如求精公司總經理王必斌於 2004 年八月完成清華大學高級職業經理培訓班的學習；美機公司總經理林雪平於 2005 年五月開始讀為期一年半的浙江大學 MBA 總裁班；三盛公司董事長陶永亮參加中國人民大學 MBA 培訓班（亞洲縫紉機網，2007）。

陸、建設學習型企業對學校教育的啓示

通過對台州市民營企業建設學習型基本情況的考察，發現台州建設學習型企業過程中有一個顯著特徵，就是與學校保持密切關係，一方面它需要學校的支援與介入，為學習型企業建設提供師資保障、知識與技術支援；另一方面它為學校成人教育、職業教育的理論研究提供很生動的案例。以下闡述建設學習型企業對學校教育的啓示。

一、增強企業技術創新能力，改變建設學習型企業目標與學校人才培養模式

技術創新是企業的核心競爭力，增強技術創新能力是學習型企業的建設目標。由於台州市民營企業從家庭企業起步，投資規模小，技術力量薄弱。為此，企業積極加強與學校的聯絡，通過引進學校的優質師資與知識資源，幫助企業解決學習型企業建設過程中優秀師資缺少、教育經驗不足的矛盾。

就浙江省台州市的企業言之，一些有影響的民營企業屬於機械製造企業，機械製造業發展有下列三個顯著特徵：一是機械製造業全球化方式發生新變化，全球製造的主要特徵是廣泛利用別國的生產設施與技術力量並進行全球銷售；

二是機械製造業的跨國併購加劇；

三是受資訊技術的影響，機械製造產品邁向高技術化，例如工業自動化技術、數控加工技術、機器人技術、先進的發電和輸配電技術、電力電子技術、新材料技術和新型生物、環保裝備技術等當代高新技術成果開始廣泛應用於機械工業，其高新技術含量已成為市場競爭取勝的關鍵。

以上就是民營企業發展面對的技術創新壓力。

爲了克服企業面臨的技術創新壓力及尋求民營企業生存活力，不少民營企業家轉變企業管理思路，通過建立完善的學習教育體系，營造企業發展願景，鼓勵員工不斷學習，發展職業技能，大力推進管理創新、制度創新、科技創新和市場創新，實現增強企業核心競爭力的目標。

寶石集團通過設立博士後工作站，實現企業轉型升級。2008年七月，國家人力資源和社會保障部正式批准寶石設立國家級博士後科研工作站（賀蘭，2008）。目前寶石已經按照申報設站時提出的研究專案，與省內外設立博士後科研流動站的高校、科研院所聯繫，開展博士後研究人員的招收工作。

在此之前，東華大學旭日工商管理學院旭日管理研究所所長徐明帶領兩位塞爾維亞（The Republic of Serbia）博士研究生和一名助手赴中國參訪寶石公司，探討有關「產、學、研」合作課題，希望能在企業管理、品質管制和國際市場行銷研究方面與「寶石」合作（徐志禮、何凌子，2008）。

從上述例子可以看出，企業不僅需要借助學校師資，學校也要反思社會變革與經濟發展對人才培養的新要求，要求學校拓展辦學職能，變革學校人才培養模式，既要考慮進入社會入職前學生的培養內容、培養方式的改革，又要關注如何增強學生參與社會的競爭力，增強學生自我持續發展的能力。作爲學校，尤其是面向企業的職業類院校，更要積極參與在職企業員工的繼續教育，建設學習型企業其實是爲學校提供參與社會服務的人才、爲企業提供知識支援的條件。因此，學校教育要研究技術革新，爲培養企業人才服務，這是現代企業建設學習型企業給學校教育提出的新課題，也是現代企業建設學習型企業的新特點。

二、建設學習型企業成爲高等院校實現科技成果轉化與應用的有效途徑

高等院校承擔著人才培養、科學研究與社會服務的基本職能。紮實、有效地推進高等院校科研成果的轉化與應用，是每所高等院校需要解決的現實課題。

台州市民營企業積極宣導與實踐建設學習型企業的重要原因是企業技術力量不能適應企業持續發展的需要。企業自身難以承擔高新技術創新的能力，需要依賴高等院校的支援，通過引進高等院校資源，實現了爲企業專業技術骨幹隊伍培養、傳授產業結構轉移的技術、提供與開發企業新產品等目標，這爲高等院校實現科研成果的轉化與應用提供了很好的平台。

以台州市船舶產業為例，它依據獨特區位和資源優勢迅速發展，成為台州市的支柱產業之一。如 2007 年，台州下屬的臨海市造船業實現工業總產值為新台幣 207 億元，其規模占工業產值的 14.4%，建成各類船舶 96 艘、載重 82 萬噸。在此基礎上，臨海市進而提出下列新的發展目標：到 2012 年，全市年造船量總載重噸達到 125 萬噸，工業產值達新台幣 480 億元以上，成為領先國內，且具有一定國際影響力的重要造船基地。

但是，目前造船企業面臨自主創新能力不強、科技人才短缺、造船工藝落後、配套能力弱、安全隱患多等突出問題。為此，實現台州企業的健康發展，積極利用高等學校、科研院所的技術、資訊以及科研成果優勢，努力改變傳統的作坊式生產方式，相互合作，加大技術投入和產品創新力度，規範生產秩序，將有限的資源進行有效的整合，形成企業發展的優勢力量。

例如，江蘇科技大學與台州德天船舶技術有限公司與江蘇科技大學合作建立江蘇科大浙江船舶研究院，是一家集船舶數位化設計、無損、特塗以及設備檢測、監理評估、教育培訓、焊工培訓考試、焊接工藝指導、工程諮詢、配套服務和資訊交流等為一體的科研服務機構，其目標是引進江蘇科技大學的技術與人才力量，為浙江台州的造船業提供全方位船舶科技服務（臨海市科技局，2008）。

三、建設學習型企業積累了成人與職業教育的經驗，為加強成人與職業教育的理論研究提供實際案例

二十一世紀以來，與傳統企業發展戰略相比，現代企業的核心競爭力是技術創新與人力資源，它比金融、資產與市場更為重要。簡言之，一個企業如果失去人才與技術，就會失去參與市場競爭的優勢與實力。

然而，台州民營企業發展面臨著創新能力不足的問題，其中重要原因是人員素質低下（王巾，2008）。以醫藥行業為例，醫藥化工整體上產業鏈較短，且處於全球價值鏈的中低端水準，產品附加值比較低。如海正藥業、東港藥業等本地區醫藥化工的龍頭企業都是以生產原材料藥和中間體³出口為主，其產品附加值遠低於產業鏈高端的藥物製劑，此等企業為生產原料藥所做的工作，

³ 醫藥中間體（intermediate），是指藥物合成過程中介於原料和成品之間的物質，是生產某些產品的中間產物。它是半成品。比如利用中間體生產一種產品，能達到節約成本的目的。

已相當於製劑生產的 80%，但是獲得的利潤只有國外製劑企業的 20%。

據 2005 年台州市勞動和社會保障局對台州全市 2,577 家規模民營企業，平均擁有人才僅 14 名，落後於其他發達地區。從人才層次看，高層次經營管理人員數量嚴重不足且年齡老化，在台州民營企業中，具有碩士學位以上人員僅 227 人，占人才總數的 0.65%，55 歲以上高層次人員 516 人，占總數的 52%（陳聳，2008）。人才嚴重匱乏成為阻礙台州產業集群進發展的重要因素，進而影響集群競爭力和區域競爭力的提升。

因此，為鼓勵員工學習，根據員工原有的文化基礎和在企業工作職位的不同，企業積極探索員工培訓、學習形式與學習內容。例如傑克縫紉機有限公司早在二十世紀九〇年代末就提出「培訓是永不折舊的投資」之觀念，並打造「以績效為導向的學習型企業」，要求「學得更快，並學以致用」。該公司每年都提列資金安排員工培訓；除了分期分批培訓員工外，還安排優秀學員到清華大學、上海交通大學、復旦大學等高校進修學習，亦組織員工到海爾、三洋等著名企業參觀學習。此外，該公司在企業內部還組織員工演講比賽、漫畫比賽、寫讀書心得等（李萬來，2005：70）。這些學習安排，獲得很好的成效，不僅積累教育企業員工的經驗，也為學校從事成人教育理論研究生動的案例。

柒、結語

建設學習型企業是民營企業提高企業管理水準、及增強企業科技創新能力的重要舉措。學習型企業的建設要圍繞企業發展總目標，以提高員工素質、確立員工是企業主人的意識為要務，並通過傳播企業發展願景，創建學習平台，引進優質教育資源，與高等學校科研院所建立科技創新共同體等途徑，為企業自主創新的實現，提供人力資源、智力資源的支援。

從台州市部分民營企業建設學習型企業的實踐言之，學習型企業建設成效的取得，與企業家、企業老闆的素質密切相關。同時，加強學習型企業建設的實踐，也為加強產學合作，尤其是促進高校科研成果的應用，創建了很好的平台。對建設學習型企業的探索，也豐富成人與職業教育研究素材，為深化成人與職業教育理論研究奠定良好的基礎。

參考文獻

- 中國勞動力市場訊息網監測中心（2007）。2007 年第一季度部分城市勞動力市場供求狀況分析。2007 年 5 月 26 日，取自 http://www.lm.gov.cn/gb/data/2007-04/25/content_174801.htm
- 王巾（2008）。對台州區域產業集群的調研與思考。《當代經濟》，4，106-107。
- 王文靜、劉佩修（2008）。成功，先花 90% 時間想失敗—李嘉誠訪談錄。《新華文摘》，5，128-131。
- 王玲（2007）。化學學院 30 名博士生獲東港獎學金。2007 年 1 月 16 日，取自 <http://news.nankai.edu.cn/>
- 佚名（2004）。傑克縫紉機：員工與企業一起成長。2008 年 11 月 6 日，取自 <http://www.tzrc.gov.cn/news/>
- 宋俊超（2007）。淺析學習型企業文化的內涵及其分析。《前沿》，1，227-228。
- 李萬來（2005）。活力之源。北京：中央編譯。
- 亞洲縫紉機網（2007）。縫製設備行業創建學習型企業述評。2007 年 1 月 4 日，取自 <http://www.ns800.net/asiasewing.com/web/zhuant/news/xxx>
- 金領人力資源網（2008）。戴爾「求勝文化」。2008 年 12 月 2 日，取自 <http://www.goldhr.com.cn/>
- 芮明傑（2004）。二十一世紀的選擇：新經濟、新企業與新管理。《新華文摘》，10，45-47。
- 活力台州網（2008）。從數字看台州發展。2008 年 4 月 18 日，取自 <http://www.cntz.gov.cn/info.asp?id=6343>
- 徐志禮、何淩子（2008）。寶石：三部「發動機」助推企業發展。2008 年 8 月 6 日，取自 http://news.taizhou.com.cn/a/20080806/content_74839.html
- 馬越、白立新（2005）。成功多元化的內外路線。《新華文摘》，1，130-134。
- 張子建（2007）。學習型企業及其建構策略初探。《改革與戰略》，2，124-126。
- 張苗根（2001）。台州民有經濟發展新趨勢。《浙江經濟》，10，30-31。
- 張淑華、俞文釗（2003）。學習型組織的三種模式述評。《瀋陽師範大學學報（社會科學版）》，27，87-90。

- 郭進隆（1994）（譯）。P. Senge 著。第五項修煉—學習型組織的藝術與實務（The Fifth Discipline）。上海市：上海三聯。
- 陳聳（2008）。民營企業優化人力資源結構問題分析—以浙江台州為例。2008年12月2日，取自 <http://www.cmo.com.cn/>
- 賀蘭（2008，8月7日）。寶石設立國家級博士後科研工作站。中國服飾報。
- 鄭林平（2008）。台州企業集團發展現狀分析。2008年6月17日，取自 <http://www.tzstats.gov.cn/>
- 臨海市委（2005）。中共臨海市委關於建設學習型城市的決定。2005年9月11日，取自 <http://www.lhnw.gov.cn/study/>
- 臨海市科技局（2008）。江蘇科技大學與臨海市人民政府科技合作簽約暨江蘇科技大學浙江船舶研究院揭牌儀式在臨海市國際大酒店議政廳隆重舉行。2008年7月23日，取自 <http://www.tzinfo.gov.cn/news>
- 韓德昌、王菁娜（2007）。試析基於市場導向的學習型組織實現機理。天津社會科學，3，93-95。

從日本《學習指導要領》的 修訂探討其教育變革與發展

林明煌*

摘要

自二次戰後至今，日本歷經七次教育改革，每次教育改革都透過課程改革來達成目的，故每次課程改革重點必反映在《學習指導要領》的修訂。本文的目的在於透過分析《學習指導要領》探討日本教育變革與發展。首先探究日本《學習指導要領》的修訂方式與步驟，其次分析日本自二次戰後至今課程改革的動向與相關問題。結果得知，日本的課程改革雖然會隨著政黨或首相的更迭而改變，但均有程序性，大抵為中央集權式的改革，充分反映政黨或首相個人的政治與教育意識型態；日本教育改革的核心思想並非固定不變，常會隨著政黨輪替或首相更迭有所差異，是一種新保守主義教育思想與新自由主義教育思想的螺旋式消長過程。

關鍵詞：教育改革、課程改革、學習指導要領

*林明煌，國立嘉義大學師資培育中心助理教授

電子郵件：lin5053@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2008 年 11 月 17 日；修訂日期：2008 年 12 月 15 日；採用日期：2008 年 12 月 18 日

Educational Reform and Development in Japan seen from the Revision of the Curriculum Guidelines

Ming-Huang Lin*

Abstract

Japan has experienced seven educational reforms since the Second World War. Each reform has been achieved through a revision of the curriculum guidelines. This article aims to explore Japan's education reform and development by means of an analysis of the Curriculum Guidelines. This article consists of two main parts, the first is an exploration of the Curriculum Guidelines' revision process and the second is an analysis of the trend and problems of reform. As results show, Japan's curriculum reform takes a top-down style and the core of thought in educational reform is not fixed. Basically, Japan's curriculum reforms reflect political ideologies, and its courses are the spiral process of rise and fall of neo-conservatism and neo-liberalism.

Keywords: educational reforms, curriculum reforms, Curriculum Guidelines

*Ming-Huang Lin, Assistant Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University

E-mail: lin5053@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: November 17, 2008; Modified: December 15, 2008; Accepted: December 18, 2008

壹、前言

第二次世界大戰結束後，因應「聯合國軍隊最高司令官總司令部」的請求，美國於 1946 年和 1950 年派遣教育使節團至日本，協助日本戰後的教育改革。在《美國教育使節團報告書》（米国教育使節団報告書）中，強烈批評日本戰前軍國主義的思想與中央集權的課程改革方式，希望戰後的日本教育以學生為出發點，依照美國進步主義的教育思想來進行教育改革（楊思偉，1999；山口滿，1995a；柴田義松，2000）。戰敗的日本政府依照美國教育使節團的建議，首先於 1946 年 11 月 3 日重新修訂《日本國憲法》（日本国憲法）並公布之；隔年 3 月 31 日完成《教育基本法》（教育基本法），同時根據《教育基本法》制定《學校教育法》（学校教育法）。在《學校教育法》中，明定日本戰後的教育制度，採單軌的「6・3・3・4」學制並主張男女同校；廢除過去中央集權統治式的管理，增設了地方教育委員會與學校家長會；擴大並開放高等教育的設置，將師資養成由師範學校提升至大學；頒布《學習指導要領¹（草案）》，廢除為軍國主義思想教育服務的日本史、修身與地理等學科，增設美式的「社會科」。這些教育改革可說是美式自由主義教育的翻版，處處充滿強調和平、自由、民主、開放、人權的自由主義思維，企圖從教育改革徹底改變過去軍國主義的教育思想。

然而，面對二十一世紀的政治與經濟的劇變，要求重新檢視戰後日本教育的呼籲高漲，於是日本政府於 2006 年 12 月 22 日修訂並公布《教育基本法》。因《教育基本法》的更新，2007 年 6 月 27 日《學校教育法》也跟著修訂並公布，連帶地 2008 年國中小學的《學習指導要領》也完成修訂（陳文媛，2004）。從第二次世界大戰結束後至今，日本的《學習指導要領》經歷數次修訂，每次修訂都反映當時的教育改革思潮、社會期待與政治經濟的目的，同時帶動課程與教學研究的新方向與潮流。《學習指導要領》的修訂是日本教育每 10 年 1 次的大事，與其鄰近的我們，有必要瞭解日本《學習指導要領》修訂的程序與步驟，以便作為今後課程改革的參考。

¹ 日本的學習指導要領相當於我國的課程標準或綱要。

2008年3月28日，日本國民中小學的《學習指導要領》修訂公布。日本課程學界針對新的《學習指導要領》如何修訂？反映出何種教育思想？帶來怎樣的課程內容之變化？課程改革的重心又在何處？各級學校該如何因應？等課題進行探討，試圖摸索出今後十年學校教育改革的方針與目的及其對課題的解決之道，期能提供我國課程決策者或研究者另一種教育改革的模式與思維。

總之，本文的目的在於透過《學習指導要領》之修訂，探討日本課程改革的歷程與課題，藉此瞭解日本的教育變革與發展的面貌。以下首先闡述日本《學習指導要領》的修訂方式與步驟，其次考察分析並整理戰後至今日本課程改革的動向與問題。

貳、《學習指導要領》修訂的相關單位與方式

日本的《學習指導要領》相當於我國的課程標準或課程綱要，乃依據1947年5月23日文部科學省所訂定之《學校教育法實行規則》進行修訂與頒布。因「傳習館高中事件」²經日本最高法院判決（1984）確定後，證實《學習指導要領》中所規定各學科的教學內容與方法皆具有實質的法律效力（菱村幸彦，1995）。為何《學習指導要領》具有法定的約束力？「傳習館高中事件」只是學習指導要領法制化的導火線而已，真正原因是隱藏在《學習指導要領》修訂過程背後之政治意識型態與經濟利益間複雜交錯的結果。

一、《學習指導要領》修訂的單位

一般而言，日本《學習指導要領》修訂的權責單位為文部科學省。文部科學省大臣基於所屬諮詢機關「教育課程審議會」（2001年併入中央教育審議會）的建議，進行10年1次的教育改革。雖是如此，真正引導教育改革方針、訂定課程改革範疇的單位卻不是文部科學省，而是直屬於內閣總理大臣的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」。這些審議會或

² 1984年，福岡縣立傳習館高中社會科教師因未依規定使用文部科學省審查核可的教科書，並不滿校長的聘任制度且抗拒新校長的到任，被該縣教育廳解聘一事，經最高法院判決成立，日本教育史稱「傳習館高中事件」。

會議皆是臨時性的任務組織，皆為首相個人教育諮詢機關。每任首相皆會成立設置辦法，藉此取得其法定地位。例如，「臨時教育審議會」乃基於《臨時教育審議會設置辦法》（臨時教育審議會設置法案）所成立的首相個人諮詢機關。要瞭解日本《學習指導要領》修訂的過程，首先必須掌握其修訂的各相關單位。

（一）臨時教育審議會

臨時教育審議會（臨時教育審議会）簡稱「臨教審」，於 1984 年八月由當時首相中曾根康弘仿照戰前內閣設置「臨時教育審議」的機制，親自主導成立之個人教育改革諮詢機構，直接隸屬於內閣，其行政位階高過於當時主管全國教育的「中央教育審議會」。臨時教育審議會的委員構成主要由產業界或政治界人士所組成，刻意排除教育相關人士。該會下分四個部會，每個部會分別由 9-11 位委員所構成，分別針對「展望二十一世紀的教育本質」、「社會中各機能的活化」、「初中等教育的改革」和「高等教育的改革」等項個議題進行審議與諮詢。

臨時教育審議會於 1987 年八月解散，從成立到解散歷經 3 年，總共提出 4 次諮議報告，針對下列八項教育主題提出建言（梅原利夫，2001a）：

1. 展望二十一世紀的教育本質；
2. 生涯學習體系的建立及學歷社會偏見的導正；
3. 高等教育的提升與精進；
4. 初中等教育的充實與多樣化；
5. 教師專業知能的提升；
6. 國際化的因應之道；
7. 資訊化的因應之道；
8. 教育行財政的再檢視等。

最後並在總結報告書中提出 1989 年《學習指導要領》修訂的主要原則為「重視學生個性」，「迎接生涯學習社會」以及「因應國際化・資訊化的快速變遷」。該審議會設立以後，日本教育政策開始大規模地轉變，從過去堅持的保守主義轉向新保守主義，³其所提出的教育改革方針與策略，隱藏著新自由主

³ 根據歐用生（2007）的見解，新保守主義是一種政治立場的表徵，堅持國民的文化統一，主張家父長制的、道德的、右派的共同主義者，以國家主義、經濟自由主義和技術至上主義作為改革的利器。在日本，小泉內閣和安倍內閣即是新保守主義的擁護者。

義⁴的思維，久而久之便形成將「公」極小化、將「私」極大化的意識型態，此意識型態仍然在2008年的課程改革中發酵（歐用生，2007；山崎政人，1986）。

（二）教育改革國民會議

「教育改革國民會議」是首相小渕惠三於2000年3月27日所成立的首相私人教育改革諮詢機構，直屬於內閣，成員有25位，以大學教授為主體，分別隸屬於三個分科會，分別審議的主題為「人性」、「學校教育」和「創造性」。2000年9月22日，提出中間審議報告書；同（2000）年12月22日提出教育諮議總報告書，書中發表改變日本教育的12項提案，確定「培養具有豐富人性的日本人」、「開發每位學童的才能，使其有豐富的創造力」、「發展符合新時代潮流的新學校」以及「研擬教育振興基本計畫並修訂教育基本法」等五項教育改革的基本目標。該會議於2001年4月2日，應當時首相森喜郎的要求，進行第14次教育改革國民會議後，便功成身退。

（三）教育再生會議

「教育再生會議」⁵於2006年10月10日首相安倍晉三所成立之個人教育改革諮詢機構，直屬於內閣，其主要成員有16人，皆為社會的賢達代表。因2007年九月首相安倍晉三下台，在2008年1月31日最終報告書提出後解散。教育再生會議成立的目的是在於建構世紀日本教育的體制，企圖謀求日本教育的再生，以便在知識競爭的全球化裡推動教育基本的改革，培養學生自力更生的能力與態度。

為達此目的，該會議下設「學校再生分科會」、「規範意識・家族・地方教育再生分科會」與「教育再生分科會」等三個分科會（翁麗芳，2006）。「學校再生分科會」負責有關學力、教師等相關學校問題的研討；「規範意識・家族・地方教育再生分科會」負責規範意識、家庭或地方社會的教育力等問題之探究；「教育再生分科會」則負責大方向的教育改革議題（首相官邸，2008b）。

該會議歷經2年的研議，先後向內閣總理提出3次的報告，在2008年1月31日所提出的總結報告中，針對「教育內容」、「教育現場」、「教育支援系統」、「大學、研究所的改革」以及「社會全面出擊」等五個面向提出相關的建言，該建言完全反映在2008年《學習指導要領》的修訂上。

⁴ 歐用生（2007）指出，新自由主義是基於市場原理主義的經濟思維，所建構出的資本主義經濟體制，其強調市場化、自由化、民營化、資訊公開化、體制鬆綁、使用者付費以及縮減社會福利的公共負擔。它與主張公權力介入下的財富再分配之「社會民主主義」相抗衡。

⁵ 教育再生會議的成員16人中，學界與教師代表只有6位，其餘皆是企業主或業界代表。成員以山谷惠理子（山谷えり子）為首的親安倍晉三人士。成員中雖然有2位代表出身於教育職場，但是全員皆無教育問題研究的經驗。

（四）文部科學省

文部科學省為日本最高的教育行政機關，簡稱「文科省」，相當於我國的教育部。2000 年以前稱為「文部省」，2001 年內閣整併時，文部省和科學省被合併成文部科學省，內設大臣 1 人、副大臣、政務官、事務官及審議官各 2 人；下分「大臣官房」、「生涯學習政策局」、「初等中等教育局」、「高等教育局」、「科學技術・技術政策局」、「研究振興局」、「研究開發局」、「運動・青少年局」和「國際統轄官」等六個行政機關，其主要任務為教育的振興、生涯學習的推動、人才的養成、學術研究的補助、運動與文化的振興、以及科技的整合等。

（五）教育課程審議會

「教育課程審議會」成立於 1950 年四月，隸屬於當時的文部省，是第二次世界大戰後日本課程改革的最高諮詢機構，於 2001 年中央部會重新調整後被併入到中央教育審議會中。依《文部省設置法》（1949 年公布）和《教育課程審議會令》（1950 年發出），該會設置 60 名以下的成員，任期 1 年，針對特別事件可另組「臨時委員會」來審議並處理問題，成員包含學校教職人員、學識經驗豐富之人士以及各地方教育行政人員等，皆由文部省大臣任命之。教育課程審議會下設「初等教育教育課程」、「中學教育課程」和「高中教育課程」等三個分科會，各分科會的成員皆由文部大臣從審議會委員中指名分配。

因各分科會的決議內容是教育課程審議會給文部大臣的諮議報告內容，為了能統合管理三個分科會，確保分科會間的充分溝通與意見整合，另設「運營委員會」。至於各學科課程的改善方針或緊急課題的密集審議，可增設「課題別委員會」及「學科別委員會」來負責處理（文部科學省，2008c）。

一般而言，教育課程審議會的諮議報告書中明示下次課程改革的方針，此即《學習指導要領》修訂的主要依據。

（六）中央教育審議會

「中央教育審議會」簡稱「中教審」，成立於 1952 年，隸屬於文部科學省，為文部科學省大臣的教育諮詢機關，內設 20 名以內的委員，委員任期 2 年，由文部科學大臣認命之。2001 年隨著日本中央部會的整編，納入「生涯學習審議會」、「理科教育暨產業教育審議會」、「教育課程審議會」、「教育職員養成審議會」、「大學審議會」和「保健體育審議會」等六個審議會，並

下設教育制度分科會、生涯學習分科會、初中等教育分科會、大學分科會以及運動・青少年分科會等五個分科會。各分科會下再設置相關的專題部會，以初中等教育分科會為例，內設「教師養成部會」、「教育行財政部會」、「教育課程部會」、「幼兒教育部會」以及「特別支援教育⁶特別委員會」等五個部會。中央教育審議會的主要職責在於，針對教育、學術以及文化等相關的重要政策進行調查與審議，最後向文部科學省大臣提出教育改革相關建言。

例如，1953 年針對「義務教育」（義務教育に関する答申）的諮詢提出建言後，1966 年的「高中教育的擴充整備」（後期中等教育の拡充整備について）、1971 年的「今後學校教育綜合性的擴充整備」（今後における学校教育総合的な拡充整備のための基本的施策について）以及 1978 年的「教師素質的提升」（教員の資質能力の向上について）、1981 年的「生涯教育」（生涯学習について）等諮議報告也相繼被提出。1995 年和 1996 年，曾針對「展望二十一世紀日本教育的本質」之課題，以「生存力」和「寬鬆」作為教育改革的主要概念，提出「自律學習教育」、「學校瘦身」、「上課 5 天制」及「縮減上課時數與內容」等教育改革的說帖。

1997 年，該會進一步發表「教育是追尋自我旅程中的支援歷程」諮議報告書，主張教育改革必須從過去的「齊頭式平等」觀念，轉換成「個性化・個別化教育」的理念，因此提出「國高中一貫制學校」和「跳級制」的課程改革方針（文部科學省，2008a）。這些教育改革方針最後都成為 1998 年《學習指導要領》修訂的主要依據。

二、《學習指導要領》修訂的程序

目前日本文部科學省才是負責課程改革的主要最高行政單位。第二次世界大戰前，日本教育課程改革皆在國家強制的管理下進行，戰後，接受美國教育使節團的建議，基於美國資本主義、自由主義價值，制定日本的《教育基本法》⁷及《學校教育法》。⁸在《學校教育法》的規範下，當時文部省以美國各州的課

⁶ 特別支援教育是針對有身心和學習障礙的幼兒與學童，根據他們的需求提供適當的教育來改善他們生活或學習上的問題，相當於我國的身心障礙教育。

⁷ 日本的《教育基本法》於 1947 年 3 月 21 日制定完成，是日本全國教育法令的總母法，被稱為「教育憲法」或「教育憲章」，目前的《教育基本法》是 2006 年 12 月 22 日重新修訂公布的。

⁸ 日本的《學校教育法》於 1947 年 3 月 31 日制定完成，針對幼稚園、小學、中學、高中、大專院校等教育，做出法律上的定義與規範，目前的《學校教育法》是 2007 年 6 月 27 日的修訂版。

程標準為藍本，於 1947 年頒布日本第一部《學習指導要領一般篇（試案）》。雖名為《學習指導要領》，其實當時只是各校教育課程編制的參考書或手冊，完全不具有任何法定效力，直到 1958 年修訂後，《學習指導要領》才正式擁有法律位階，成為日本全國教育改革與實施的唯一準則。每次《學習指導要領》的修訂都必須反應當時的政治、經濟以及社會層面的各種問題與意識型態。1984 年，首相中曾根康弘為了貫徹自民黨新右派思想的教育政策，主導成立所謂的「臨時教育審議會」，直接隸屬於內閣大臣，使其行政位階高於當時主管全國教育的「中央教育審議會」，故也因為其成為日本教育改革的太上機關而遭人詬病。儘管如此，日本在自民黨長期執政的優勢下，到目前為止，新右派教育思想仍持續在每次課程改革中發酵。

中曾根內閣首創首相個人教育改革諮詢機構，帶動往後的小渕內閣成立「教育改革國民會議」、以及安倍內閣設置「教育再生會議」。這些教育改革諮詢機構所提的報告書內容體現了自民黨的新右派教育思想，並指引著日本課程改革的方向。新右派教育思想乃融合新保守主義和新自由主義的思維，強調教育的市場主義化、自由化、私有化以及績效責任化外，也透過教育基本法的修訂，使《學習指導要領》具有法定效力，在文部科學省官僚、產業財經界與教師組織等新保守主義組織的護航下，讓教育改革漸漸地朝向國家主義、民族主義（歐用生，2007）。以臨時教育審議會的為例，3 年 4 次所提的教育諮議報告中，明示未來教育改革的方針如下（市川昭午，1995；梅原利夫，2001a）：

第一次（1985 年）：維護日本傳統文化、喚起日本人的自我覺醒、設立六年制中等學校和學分制高中、強化聯考制度；

第二次（1986 年）：創設新任教師研修制度、體系化在職研修制度、解聘不適任教師；

第三次（1987 年）：強化教科書檢定制度、檢討大學教師任期制；

第四次（1987 年）：尊重個性、建立生涯學習社會、因應社會的改變。

這些教育改革方針責付文部科學省實施辦理。文部科學省所屬的中央教育審議會或教育課程審議會接受到命令後，將教育改革方針依課題任務分配至五個分科會進行研議，尋找具體可行的實施策略。其中，「初中等教育分科會」下分五個部會，分別負責研議幼兒教育以及國小、國中及高中的教育行財政、課程改革、教師養成和特別支援教育等。

在課程改革方面，1989年版的《學習指導要領》中就明示，此次課程修訂的要點集中在：

- （一）培育有自生能力的日本人；
- （二）培養自學能力及因應社會變化的能力；
- （三）重視基礎基本的素養，充實個性化教育；
- （四）促進國際理解，培養尊重傳統文化的態度上。

上述要點充分反映出臨時教育審議會最後所提的諮詢建議（1987）——即「尊重個性、建立生涯學習社會、因應社會的改變」。因此，培養學生要具備下述知能並進行個別指導：

- （一）感恩心和服務心；
- （二）思考力、判斷力與表現力的新學力觀；
- （三）國際社會中日本人的自覺和責任感；

上述即成為1989年版《學習指導要領》的教育目標。

爲了達成上述教育目標，小學低年級設置「生活科」，強調幼教與小學低年級課程的連貫，重視學童身心的發展；國中二年級開始增加選修課程，培養學生各方面學習的興趣與專長，另外要求國中依能力來編班；高中廢止「社會科」並改設爲「地歷科」⁹和「公民科」，原爲女生修習的「家庭科」改爲男女必修；明定學校每天必須升旗和唱國歌，以便培養愛國心、喚起日本人的自我覺醒。日本《學習指導要領》修訂的程序如圖1所示。

直屬於內閣的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」，依當時的教育思潮下設數個分科會，各分科會依照任務編組進行教育改革課題的審議，審議後將結果整理成總結諮議報告書，並提交首相。首相將教育諮議報告書中所提的教育改革建言責付文部科學省辦理。於是，文部科學省的中央教育審議會便依據教育改革建言，進行課程改革。其中負責初中等教育改革責任之「初中等教育分科會」，將《學習指導要領》修訂案責付給「教育課程部會」研議辦理；「教育課程部會」針對課程改革所牽涉的層面與問題，與其他部會進行協商與溝通，當新學習要領內容定案後，再請文部科學省公布。

⁹ 日本高中的地歷科乃是地理科和歷史科的合科而成的課程科目。

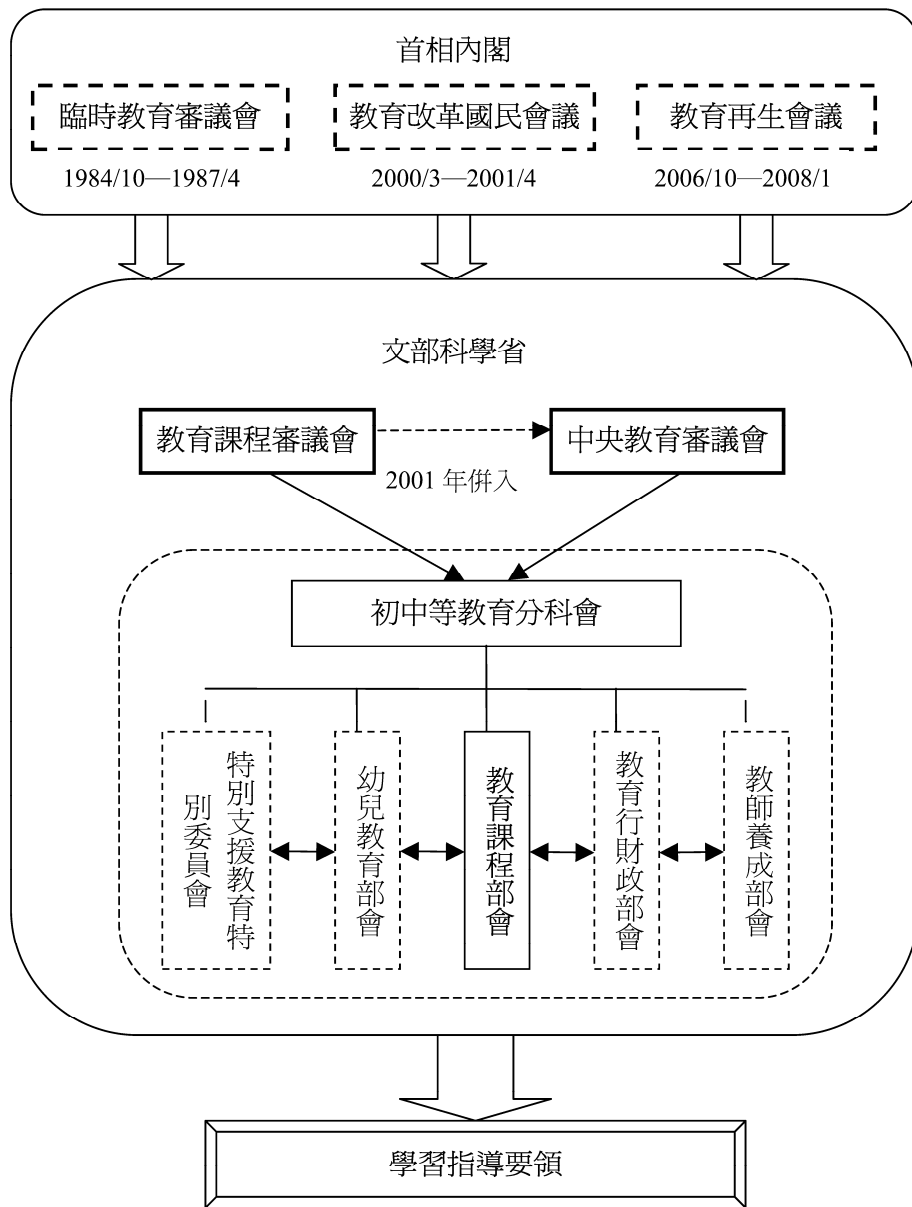


圖1 日本《學習指導要領》修訂的程序步驟圖

資料來源：作者自行繪製。

參、戰後《學習指導要領》修訂的變遷

一、戰前教育改革的動向

十九世紀後期，在歐美列強的要求放通商口岸的背景下，推動富國強兵的政策與國家近代化、確定國民教育制度等成為當時緊急且重要的課題。於是，1871年，明治維新政府成立文部省，1872年制定了引導國民教育方針的《學制》。《學制》乃模仿當時歐美先進國家的教育制度編制而成，反映出美國功利主義的教育思想與法國中央集權的公教育制度（柴田義松，2000）。《學制》尚未公布前，根據文部省的統計，當時的就學率雖只有28%，但是江戶地區（即現今的東京）的一般百姓中竟然有40%—45%的男性以及15%的女性受過讀寫算的基本教育，對自己國家的歷史與地理具有相當程度的瞭解。在《學制》公布實施後，小學升學率逐步地上升，到二十世紀初時已達到90%以上，與當時的歐美先進各國並駕齊驅。這種戲劇性的變化可說是維新政府主導教育改革所帶來的近代化效益，它在富國強兵、迎頭趕上先進國家等政府政策的積極推動下，小學教育逐漸地普及，國民的讀寫算能力也與日俱增。

二十世紀後，日本國內外的政治與經濟產生了巨大的變化，社會對教育改革的呼籲與期待也與日劇增，儘管日本的公教育制度已建立齊備，學校教育在國家中央集權式的統治與管理下，仍無法徹底迎接新時代教育的思維，但是課程改革總趕不上歐美先進國家的變化（中野光，2001）。日俄戰爭（1904—1905年）結束後，歐美新教育的改革動向被引進，掀起了大正時期（1912—1925年）教育改革的運動風氣。教育思潮從過去的齊一式的灌輸教育、管理主義下的臣民教育，轉變成重視學童個性與自主性養成的民主化自由教育，其中以私立成城小學和池袋兒童鄉村小學最具代表性（中野光，1995，2001；北林敬，1999）。

成城小學（成城小学校）為澤柳政太郎（沢柳政太郎，1865-1927）所成立，曾因解聘7位不適任教授而被迫辭去京都帝國大學總務長職位的他，受到杜威（J. Dewey，1859-1952）兒童中心主義教育的影響，為了追求自由教育的本質，於1917年東京都新宿廳成立了以「個性化教育」、「自然教育」、「心情教育」¹⁰以及「科學研究教育」為教育目標的成城小學。該校聘任許多有名

¹⁰ 心情教育之日文為「心情的教育」，為日本戰前道德教育的用語，指欣賞力、鑑賞力的培養，類似現今的情意教育。

的教育學者在校內進行兒童中心主義的課程，乃被認為日本教育史上「大正自由教育運動」的起源地。池袋兒童鄉村小學為野口援太郎（1868-1941）所成立。出身於東京高等師範學校、留學過美、法的野口援太郎，受到 J. E. Domolins 和 H. Parkhurst（1887-1973）¹¹ 新教育理論的影響，批判當時軍隊管教式的師範養成教育，提出自立自主的、實踐式的師範養成教育（石島庸男，1995）。1924 年，基於杜威的兒童中心主義學說，於自家宅院內成立池袋兒童鄉村小學，並將它營建成一所小型的生活實踐學校，因而成了大正新教育運動的學校建築典範。野口援太郎因為倡導自由教育，重視學童的生活體驗，首先帶領日本新教育運動的風潮，所以被尊稱為「日本的裴斯泰洛齊」。

1930 年代後期，受到上述大正自由教育的影響，昭和政府所主導的課程改革開始動了起來。首先，將義務教育延長為 8 年外，也進行課程的修訂，如：灌輸教育的摒棄、低學年的合科、統整課程的推行、鄉土教育與體育的重視、理科教育的改善以及數學教育的實用化等，其主要目的在於利用課程的改革，將自由教育的成果與國家主義教育相結合，以便符合中日戰爭的需求（中野光，2001）。儘管如此，教育與生活緊密地結合成為了大正時期與昭和初期的教育改革重心。

二、戰後教育的變遷

第二次世界大戰結束後，日本的經濟萎靡不振、教育百廢待舉。在美國政府的接管下，歷經南北韓戰爭與越南戰爭後，原本是百業蕭條的日本在有系統有組織的教育改革下，經濟成長快速、國力突飛猛進，使得戰後的日本如魚躍龍門般地瞬間擠進了已開發國家的行列，並成在二十世紀東方一顆的閃亮明星。在這強大經濟實體的支援下，高中升學率從 1950 年的 42.5% 到 1975 年的 92.9%，以後每年維持在 95% 上下；大學升學率則從 1955 年的 10.1%、1975 年的 37.8%，上升到 2005 年的 52.3%（片桐隆嗣，1995；菱村幸彥，1995）。

因教育品質與數量的提升，帶來國家競爭力的增強，而隨著國家競爭力的增強，透過政府主導的課程改革來促進教育品質與數量，這種「魚幫水、水幫魚」般的螺旋式發展，形成戰後日本課程改革的模式。一般而言，要瞭解戰後

¹¹ 有關 J. E. Domolins 的資料不可考，只見於石島庸男（1995）一文中。H. Parkhurst 則是一位美國教育學者，曾創立道爾頓學校，1926 年提倡結合個別化學習與協同教學的「道爾頓實驗計畫」揚名於中外各國，先後曾六度造訪日本。

日本教育變革就必須先瞭解日本課程改革的變遷；要知悉日本課程改革的變遷就必須透過歷次《學習指導要領》的修訂。日本的《學習指導要領》相當於我國的課程標準。

根據《學校教育法實行規則》來修訂的課程包括國小、國中、高中以及身心障礙等教育課程內容，課程內容區分成總則、教科、道德和特別活動（即課外活動）四部分。雖然明定全國學校一體適用，但是《學習指導要領》的法定約束力有時對私立學校毫無作用力。以下分析日本《學習指導要領》的修訂，從中找出日本教育改革的動向與課題。雖然國小、國中與高中的《學習指導要領》修訂公布的時間有些微的差距，但本文以整體的考察為依據分析之。

（一）戰後初期新教育的課程改革—1947 年版《學習指導要領》

戰後初期的日本教育改革皆依照美國教育使節團報告書中的指示進行。當時為了消滅戰前日本軍國主義思想教育的遺毒，日本文部省無條件地接受教育改革，即在美國強烈的指示下，教育改革必須符合美國進步主義的教育思想，課程改革必須以學童為出發點，並按照「統整性」、「小學區制」和「男女共學制」等三原則來進行規劃（山口滿，1995a）。

其實，這種教育思潮在戰前時，早已在民間的教育運動中生根發展。當時進步主義教育學者雖然長期遭受軍政府的強力壓制，仍然不屈不撓地在民間私校進行自由教育研究。戰爭結束後，民主教育運動開始活躍起來，以這些教育學者為核心的民間教育組織如「民主主義教育協會」、「歷史教育者協議會」、「核心課程聯盟」等一一成立，意圖建立一套適合於日本的民主教育課程模式。在這種官方與民間的交互影響下，1947 年，頒布《學習指導要領〈試案〉》，日本新教育正式登場。《學習指導要領〈試案〉》的序言中提到：

本《學習指導要領》並非如過去的教師手冊一般、固若金湯且不可動搖，它乃是教師本身研究學生與社會需求本位課程的指引手冊。（長尾彰夫，2001a）

因為它只是教師的參考手冊，並非是唯一的依據，故《學習指導要領〈試案〉》實質上並沒有法律上的強制約束力。但若從另一個角度來說，就是因為它是一本教師用的參考手冊，所以學校的課程裁量權也增加了。

就新課程內容而言，文部省廢除了戰前軍國主義教育服務的修身科、地理科和歷史科，改設以學童生活、興趣與需求為核心的社會科；規定家庭科必須男女合班上課；爲了增進學童的學習興趣與解決問題的能力，國中小學增設「自由研究」（類似我國的科展教育）一科。

《學習指導要領〈試案〉》主要在說明以「學童現實生活」爲「教育的出發點」之課程設計的方法，其目的在於掃除過去的權威主義、齊一化的灌輸教育，企圖營造兒童中心主義教育的氛圍。在此教育氛圍下接受教育的學童比起戰前的軍國主義灌輸教育下的學童，學習更有興趣，也更自由。然而，進步主義的新教育真的讓學童的快樂起來了嗎？倘若課程改革重點只在加強教學方法或技巧，不去深究教育的本質、內容與目的，且一味地迎合學童的興趣或需求，又看不出教學內容有何系統性，如此一來，在教學成效上，進步主義的新教育便敵不過傳統權威式的灌輸教育，反而助長了中央集權主義和升學主義的氣焰，這是值得我們深思的課題（柴田義松，2000，2001a）。

（二）保守主義教育思想下的課程改革—1958 年版《學習指導要領》

1949 年，中華人民共和國成立，1950 年發生北韓戰爭。美國爲了防堵共產主義的擴張，企圖與西太平洋的國家共同建立防堵陣線，於是在 1954 年與日本簽訂《洛杉磯和平條約》（サンフランシスコ講和条約）和《日美保安條約》（日米安保条約），此後，美軍軍事接管的時代宣告結束。因爲在美國反共軍事化的政策下，日本進行戰後第一次的軍備整建工作，過去的國家主義與民族主義的重要性再度被喚起，這種學習過去的現象也反映在教育的改革。

例如，當時首相吉田茂（吉田茂，1878-1967）強力主張「愛國教育」的重要性；而文部大臣天野貞祐（天野貞祐，1884-1980）則主張恢復戰前道德教育，並遊說國會制定所謂的「道德規準」來取代戰前所頒布的《教育敕語》（教育敕語），讓社會科恢復過去的修身科。因政府主張教育改革需要走向過去、向傳統學習，引來了社會各界的撻伐，特別是教師公會的抗議最爲激烈，雖然這些右派保守主義教育思想沒有變成具體的教育政策，但是卻隱藏在新修訂的課程目標與內容裡。1958 年，日本文部省獨力完成國中、小學《學習指導要領》的修訂工程，指示國小新課程於 1961 年度、國中新課程於 1962 年度正式開始。1960 年完成《高中學習指導要領》的修訂，明定 1963 年度起高中新課程正式實施。

文部省爲了強化國家對教育的控管，將《學習指導要領》視爲一種政令，藉公告之名來證明《學習指導要領》的法律效力；透過《學習指導要領》的公布，明示課程內容與教學方法必須系統化、學科化，也就是說此次的課程編製必須摒棄過去傳統所重視的經驗主義教育思維，採取學科主義模式。此次修訂的《學習指導要領》展現出不同以往的原理與風貌，也奠定日後日本教育改革的基調，使得《學習指導要領》從「參考性」轉變爲「強制性」，變成全國課程實施的唯一準則。

爲何日本要如此大動作地進行課程改革呢？根據《學習指導要領》課程的說明與解釋，當時是爲了「因應當時文化、科學與產業界快速的變遷」、「提升國民生活」和「確保日本爲獨立的國家，邁向國際新世界」，才進行課程的修訂。然真正基於美國的反共圍堵政策下日本右派保守主義思想復甦的結果。

例如：課程修訂則必須按照「道德教育的徹底實施」、「基礎學力的充實」、「科技教育的提升」、「地理・歷史教育的改善與充實」、以及「課程標準的明確化」等五項方針進行，它們要求社會科內容必須歌頌日本無與倫比的悠久歷史和美麗的地理國土；要求新設的道德科必須培養學童的愛國心，以便作爲日後建軍整備的基石。如此一來，原本強調學習經驗統整、生活教育與道德教育並重的社會科，因道德科的新設而解體了，變成只教導歷史與地理專業知識的學科。例如：當時小學社會科教材內容雖然依照「同心圓擴大原理」¹²進行編製，但是高年級社會科中的地理和歷史的教材內容，漸漸地依照學科化、系統化的方式進行編製。

此次的課程改革中真正將學科內容系統化的觀念體現出來的是數學科。因爲數學科的知識結構本來就相當有系統性，加上教材內容無法完全基於生活經驗主義，因此明定系統化的知識結構才是數學教材內容編製的主要依據，從數學科的第一項教育目標—「讓學生理解數量或圖形，進而能培養出數學的思考方式與處理方法」便可獲知一二。至於理科方面，教材內容雖經過精選與系統化的組織安排，但仍然沒有完全脫離過去經驗主義的教育思維。總之，此次《學習指導要領》的修訂一再強調教材內容系統化的重要性，但是真正完全按照系統化的方式來建構內容的學科卻不多，重視生活經驗的學科觀點基本上仍然持

¹² 所謂的同心圓擴大原理是日本社會科教材內容的編製方式，它從學童的日常生活經驗出發，由自己—家庭—學校—地方—國家—世界漸漸地建構出社會科的教材內容。

續影響著各學科內容的編製。

（三）追求現代化的課程改革—1968 年版的《學習指導要領》

1957 年，蘇聯人造衛星「史托尼克號」（спутник）發射成功，以美國為首的資本主義國家開始展開大規模的課程改革運動，其目的在追求學校教育的現代化、科技化與系統化。戰後一直跟隨美國腳步的日本，在數學教育內容的研發上有別於美國的發展。當時數學教育的社群團體—「數學教育協議會」於五〇年代後期便開始進行數學教育內容的研究。

例如，1959 年八月所召開的第七次年度大會中以「現代數學和數學教育」為大會主題，積極推動數學的成果與方法必須融入數學教育裡，會中提出今後課程改革必須對國小、國中與高中的數學教科書內容進行系統化、專業化的編製。1960 年，該協議會委員長遠山啓（遠山啓，1909-1979）等人開發一套名為「水道式教學法」（水道方式），¹³ 將其教學理論與原理寫成《數學入門上・下》（数学入門上・下）一書，促使教育內容現代化的理論與觀點漸漸地被其他教育社群所接受。

1960 年以後，「自然科學教育的現代化」成為「科學教育研究協議會」的主要課題，其他學科研究社群也重新開始檢討其內容結構體系。因應世界教育思潮，文部省於 1968 年公布《國小學習指導要領》，宣布 1971 年度正式開始實施；《國中學習指導要領》於 1969 年修訂公布，宣布 1972 年度正式開始實施；而《高中學習指導要領》在 1970 年修訂公布，並宣布 1973 年度正式實施。

在「追求現代化」的課程改革目標下，首先進行數學科課程內容的改革，要求數學課程改革只要考慮世界各國現代化的動向即可，無須採納日本民間教育改革團體的實驗成果。這種漠視日本國內教育現代化既有的研究成果，一味地標榜他國教育現代化優點之看法是有原因的，根據柴田義松（2001c）的見解，此事起因於盛行於民間教育的「水道式教學法」。

水道式教學法乃民間教育團體所開發的教學法，是經實際教學研究所證實的有效教學法。它以日常生活為出發點，和學童的身心發展與學習經驗相結合，在身心障礙教育中曾獲得相當大的好評。然而，學習內容的編製並未依照《學

¹³ 水道式教學法有三項步驟：（1）將數學複雜的運算過程分解成數個單純基本的運算過程；（2）讓學童學會單純基本的運算過程後，再將它們組合成一般典型的運算過程；（3）透過練習漸漸地讓學童從一般典型的運算過程類化到特殊的或非一般性的運算過程上。因教學結構像似水道系統，故被稱之為水道式教學法。有關水道式教學法的詳細介紹請參閱山口滿（1995b）。

習指導要領》中的指示辦理，因而傷及《學習指導要領》的權威，遂遭到當時政府的排斥。儘管如此，民間現代化教育的研究成果，隨著媒體與教師工會的集會而散播開來，形成與政府現代化教育迥異的另一種潮流。

總之，促進日本教育現代化的真正主因乃是二十世紀科學技術的進步，它帶來科學教育的新思維與新方法，主張教育的現代化必須思慮學術界、政治界與產業界的目的與利益，而不是一味地透過政府的力量，毫無辯證地將它強壓在初、中等教育上。以美國高中物理與數學教育為例，政府企圖透過課程的改革來達到物理和數學菁英人才的培養，當時著名的學者起帶頭作用，得到許多財團資金的援助，動員許多學者專家、教師、教材編輯者共同為教育現代化而打拼，這樣龐大的現代化改革運動可稱為美國教改的特色，卻也是缺點（安彥忠彥，1999）。

因為課程改革只反映政府教改的觀點，完全忽略來自學校現場的意見，也一味地將所謂的科學化、現代化的教科書強壓在教師身上，不讓教師有任何絲毫的課程決定權，因此引起基層教師的反彈。日本的政府並未以此為鑑，執意以美國為範本，依樣畫葫蘆地進行課程改革（柴田義松，2001c）。此次的課改強調教育現代化，為了增強學生的科技能力，增加數學上課節數，因此壓縮其他學科的上課時間，造成學生「學習意願的低落」（山口滿，1995a）。七〇年代以後，體系化的學科內容無法迎合學生的生活經驗，加上來自社會界、學術界與實務界的反彈，現代化運動因而漸漸地消退。

（四）高度經濟成長背景下的課程改革—1977年版《學習指導要領》

1960年，日本在紛擾之中簽訂了安保條約，為往後的高經濟成長奠定了穩固的政治基盤。當時的池田勇人（池田勇人，1899-1965）內閣，打出了「所得倍增計畫」（所得倍增計画），1970年度的國民所得是1960年度的2倍，於是提出進行一連串的人才培育政策，基於能力主義和多樣化的教育政策亦隨之展開。

隨著經濟高度的成長，日本中等教育和高等教育的需求量增加，因學校的設備資源以及教師能力的不足，造成學生能力的差距越來越大，跟不上、帶不上的學生越來越多。為解決這些教育問題，文部省以美國課程改革的動向為標的，打算進行教育內容的精選，首先以數學科和理科為中心進行現代化的教育改革，以便培養高科技的人才。

中央教育審議會歷經 4 年的審議後，於 1971 年 6 月 11 日提出「今後學校教育綜合性的擴充整備」（今後における学校教育総合的な拡充整備のための基本的施策について）的諮議報告，其中提到：此次教育改革是近代教育以來的「第三次教改」，有別於明治五年《學制》的公布（第一次教改）和戰後初期新教育制度的展開（第二次教改），並強調「人性形成的歷程」、「初中等教育的再檢視」、「課程的連貫性」與「個性化·個別化教育」等議題的重要性。

負責課程改革任務之教育課程審議會接收上述教改方針，訂定下列五項課程改革策略（梅原利夫，2001b）：

1. 從自然環境、社會生活和文化價值等三個方面來看人性形成的歷程；
2. 改善戰後急就章的教育改革方式，追求質與量並重的初等中等教育；
3. 進行幼稚園·小學低年級課程連貫、國高中六年一貫教育、能力分班以及 6·3·3 學制的檢討與實施；
4. 教育內容的編制必須從過去的嚴選·精選與精熟學習的角度轉換成個性化與個別化的教育，大幅增加高中選修課程，採行學年學分制；
5. 教學方法必須符合學生的適性與需求，針對小組合作學習、個別學習、無學年制、跳級和升學等進行討論。

因應上述的教改方針與策略，爲了達成中央教育審議會所提的「寬鬆教育及充實學校生活」之課程改革目的，教育課程審議會修訂公布了國小和國中的《學習指導要領》（1977）、以及《高中學習指導要領》（1978），國小從 1980 年度、國中從 1981 年度、高中從 1982 年度正式開始新課程的實施。

在上課節數上，國小比前次修訂少了 0.6%；國中比前次修訂少了 11%。另外，增設每週 1—2 節的「寬鬆教育時間」，以便各校提供休閒相關的活動與教育。同時，爲了不使小學低年級和幼稚園脫節，要求低年級必須採合科教學。國中英語課縮減爲每週 3 堂，增加國三選修課程；因應寬鬆教育的政策，高中畢業學分由 85 學分降到 80 學分，其中共同必修課從過去的 12 科 47 學分縮減成 7 科 32 學分，相對地大量增加選修課程，並將選修課程的決定交由學校處理，學校可依學生的能力進行分班教學（梅原利夫，2001b）。

上述課程改革的措施實際上並未解決高度經濟成長下的教育問題，它只不過是持續上次課改的現代化議題或任務而已，可說是一種傳統的人類觀和近代的競爭主義思想的合一，因而處處充滿相互矛盾的現象與問題（阪尾隆司，

1995；梅原利夫，2001b）。例如：能力主義教育政策強調「學科多樣化」和「課程彈性化」的重要性，但在課程實施後卻出現了相反的結果。所謂的能力主義理應包含學童的自我開發和自我實現，但在「能力分班教學」與「升學考試競爭」的背景下，學校或學科間的差距越來越大，大學升學率也越來越高，強調多元化、多樣化的高職教育卻越來越沒落。就高職畢業生的就業率來說，1961 年的 64% 是其巔峰狀態，往後隨著大學升學率的升高而逐年遞減。高中教育方面，學校與家長在學歷的考量下，要求學子以考上名校為第一志願，使得學生的學習意願越來越低落、中輟生越來越多，甚至有許多高中生始終不知為何要上大學，有些上了大學後才發現自己選錯了系別，這些都違反日本教改原本「適才適性」的理念。

總之，1977 年的課程改革只不過是延續六〇年代現代化能力主義和多元化教育政策，完全體現出教育為政治與經濟服務的本質，雖然強調個別化教育、個性化教育與多元化教育的重要性，實際上只是能力主義下英才教育政策的點綴。

（五）重視個性化教育的課程改革—1989 年版《學習指導要領》

1970 年代，日本文部省因應池田內閣的「所得倍增計畫」，進行一連串現代化的教育改革。在改革的過程中，因錯誤的能力主義教育政策，產生許多教育問題，其中「教育荒廢」、「不良行為增加」、「校園暴力」、「灌輸教育」、「學習意願低落」、「升學考試惡化」以及「地方社會崩解」等問題最為嚴重，雖經「第三次教改」仍無起色，甚至變本加厲。

為了檢討戰後至今的教育改革成效，並豎立二十一世紀日本國家教育的基本方針，首相中曾根康弘成立內閣直屬的教育諮詢機關—「臨時教育審議會」。臨時教育審議會在 3 年內向首相提出 4 次的諮議報告。在總結報告中提到「重視學童的個性」為 1989 年教改的基本原則。在此基本原則下，如何讓日本能挺立於資訊化的國際社會中？如何培養日本人成為有「生涯學習」能力兼具「德、智、體三育並重」的人？成了此次課程改革的重要方針。

為了將上述改革方針融入課程的修訂，文部省教育課程審議會開始進行審議，於 1987 年十二月對文部大臣提出課程改革諮議報告。在其報告書中提到今後課程改革的目的，其內容可整理成以下四項重點（梅原利夫，2001a）：

1. 培育有堅韌生命力的日本人；
2. 促進自我學習，培養社會應變的能力；

3.重視基礎・基本素養教育，充實個別化教育；

4.促進國際的理解，加強尊重傳統文化的態度。

1989年《學習指導要領》修訂公告國小1992年、國中1993年、高中1994年新課程開始實施。新課程強調學童的思考力、創造力以及問題解決能力等「新學力」的培養、「自主性、自律性的學習」的促進，以及「基本素質教育」的提供。在課程內容的修訂上較引人注目的是，廢除小學低年級的理科和社會科，新設立了「生活科」¹⁴一科；國二開始，選修課程大幅度增加，依照能力分班分組，進行個別化教學；廢除高中的社會科，重新編寫地理科和公民科的教科書內容，規定「家庭科」要男女合班上課：明定各層級的學校必須升國旗唱國歌。

國小低年級廢除理科和社會科而成立「生活科」的目的，乃因為在認知發展上小學一、二年級自我中心比較強、只關心自己生活週遭的事務，為了促進學童對社會現象與自然現象的瞭解、強調生活體驗活動乃運而生；促成國二選修課增加與能力分班的原因在於服膺中央教育審議會的教改主張—「重視學童個性」所實施的個別化教育策略。至於廢除高中社會科起因於國小、國中與高中社會科內容的統整困難，加上大學升學必須進行學科分化以及加強國家意識型態，故將統整性質過強的社會科廢掉，將其內容分配到地理科和公民科。最後，家庭科合班上課主要反映性別平等教育的重視。

此次課程改革融合了新自由主義思想和新保守主義思想的觀點（佐藤学，1996；梅原利夫，2001a）。例如：中央教育審議會內部就存在新自由主義和新保守主義兩派人士，這兩派人士曾對今後課程修訂的方針進行過激烈的辯論：主張新自由主義思維的審議會委員認為，寬鬆教育、自由市場經濟與績效責任才是解決教育問題的根本之道；而具有新保守主義思想的委員則主張，國家主動地介入與管理是有其必要性的。

最後，兩派合流、相互補強下產生了「將公極小化、將私極大化」的意識型態（歐用生，2007）。在此意識型態下，課程改革要實現新保守主義的強國政策，又想要以強大的經濟為後盾，必須培養具有思考力、創造力以及問題解決能力的人才來迎戰未來。另一方面，要維持新自由主義的競爭社會，也必須

¹⁴生活科的由來，起因於宮崎大學教育学部附屬小學校（1990）於1984年到1986年間，在小學低年級新設「生活科」一科，課程內容以當地歷史建築物的調查與檢視等生活體驗活動為主。因實施成效卓越，「生活科」便成為新課程的科目。

透過強大的武力來維護國家內外安全、仲裁競爭的規則與秩序。這種在新保守主義政策下追求新自由教育的目的，在追求新自由主義教育中保有新保守主義教育的思維，便是 1989 年版《學習指導要領》修訂的中心思想。

此次課程改革引起社會各界討論的主要話題有二：升旗唱國歌的義務化與能力分班教學。一般而言，升旗唱國歌是非正式課程的一種，舊課程「希望」各校爲了培養未來主人翁的愛國情操，每天能進行升旗唱國歌的活動。當新保守主義教育思想抬頭後，新課程卻要求學校「必須」每天升旗唱國歌，以便加強學生的愛國心和國家忠誠度。這種強迫性且義務性的升旗唱國歌活動果真能培養出愛國愛家的青年？是值得深思的政治與教育課題，引起日本社會各界的議論。至於能力分班教學的問題與選修科目的增加相搭配，在個性化教育的名義下被合理化，然而社會各界擔心能力分班會不會造成階級再製、文化再生產的現象？是否真能達到此次教改「重視學童個性」的目的？或者造成令人意想不到的問題？這些至今仍是日本教改頭痛的問題。

（六）展望二十一世紀的課程改革—1998 年版《學習指導要領》

1980 年代，週休二日早已在日本大多數的工商企業界盛行。當時學校上課仍然維持 5 天半，一直要到 1992 年五月一日國家公務人員實施週休二日後，學校才漸漸地實施週六不上課。首先，1992 年九月開始，學校每月實施 1 次週休二日，到 1995 年四月以後實施每月 2 次；1996 年，在文部大臣的指示下，教育課程審議會開始研議完全實施週休二日；於 1998 年七月向文部大臣提出「幼稚園、小學、中學、高中等學校以及盲校、聾校和養護學校的教育課程標準的改善」之諮議報告（文部科學省，2008c）。文部省接受此諮議報告後，1998 年 12 月正式修訂國中、小學《學習指導要領》，明定新課程與週休二日制，並於 2002 年度開始實施；2003 年三月修訂公布高中和盲、聾、養護學校的《學習指導要領》，指示新課程於 2003 年度正式登場（文部科學省，2008e）。

徹底實施週休二日只不過是《學習指導要領》修訂的近因，關鍵的遠因在於 2002 年 2 月 21 日中央教育審議會所提的第 15 次諮議報告（長尾彰夫，2001b）。以「展望二十一世紀我國教育的本質」（二十一世紀を展望した我が国の教育のあり方について）爲標題的中央教育審議會諮議報告書中明示，

從 2002 年開始，各級學校完全實施週休二日制。因應此次制度的實施，提升家庭與地方上的教育力甚為急迫，致力於此方面的教育有其必要性。（文部科學省，2008a，2008b）

文部省接到此諮議內容後，責令教育課程審議會進行研議，決定了新課程的目標有四（文部科學省，2008c）：

- 1.培養具有豐富人性與社會性的日本人、以及能立足於國際社會之自覺感；
- 2.培養自我學習、自我思考的能力；
- 3.在寬鬆教育的過程中，確實要求基礎、基本素養教育的達成，充實個性化教育；
- 4.各校發揮創意開營造出有特色的教育，開發出有特色的學校本位課程。

基於上述課程目標，文部省於 1998 年重新修訂並公布國中小學和高中課程。在其公布的《學習指導要領》中，課程改革的主要特色有二：「教育內容的嚴選」和「學校本位課程的實施」。

1976 年，中央教育審議會曾提出教育內容精選的建言。當時，因為學科內容太多，加上教學資源和教師能力不足，為解決此問題，中央教育審議會提出教育內容精選為策略。到了 1989 年「新學力觀」登場後，在個別化、個性化教育的促使下，削減教育內容也成了 1989 年版《學習指導要領》的要項之一。

如今，為了迎接週休二日，各科的學習內容必須再縮減 30%，每年上課節數國小從 5,785 節降至 5,367 節、國中 3,150 節降至 2,954 節，¹⁵ 整體而言，每年上課節數比往年減少約 7%（首相官邸，2008a）。但是，戰後以來的日本教育課程都基於學科主義，在學科本位主義的驅使下，教育內容的嚴選除了學科專家反對外，也變成教科書商頭痛的問題，更引起相當大的社會議論與批評。

例如：以升學為號召全國知名的「株式會社日能研」補習班（日本國內有 117 家分店），竟然教導學生圓周率（3.14）就是等於 3，其所持的理由是反映「教育內容嚴選」的目的，因為小學「算數科」課程標準中所揭示的圓周率是 3，非舊有的 3.14。因教育內容精選和嚴選的結果，在聯合國「經濟合作暨發展組織」（Organisation for Economic Cooperation and Development，OECD）的「國

¹⁵ 日本國小一節 45 分鐘，國高中一節 50 分鐘。

際學生評量計畫」(The Program for International Student Assessment, PISA) 國際調查結果，日本學童學力成績可說是一次不如一次。

另外，以升學導向為主的私立學校或競爭激烈的都市學校，各學科的教學內容和數量並沒有隨《學習指導要領》的修訂而減少，因而造成城鄉差距越來越大。最後，文部省在不得已的狀況下，於 2003 年 12 月 26 日修正了《學習指導要領》的內容，強調《學習指導要領》中所揭示的只是最低限量的內容或標準，並沒有具體說明基於何種學理或方法來精選或嚴選學科內容。儘管如此，在升學主義與學科本位主義的體制下追求之寬鬆教育及教育內容嚴選，只不過帶來日本學力的降低（荻谷剛彥、清水睦美、志水宏吉、諸田裕子，2002）。

1989 年版的《學習指導要領》中，小學新設了「生活科」一科，意圖統整幼稚園和小學低年級課程，希冀透過學童生活經驗活動課程進行統整課程的教學。歷經 10 年的實施，其成效顯著，加上歐美的學校本位課程理念席捲亞洲，於是 1998 年版的《學習指導要領》，除了保留生活科外，再新設「總合學習時間」。「總合學習時間」乃學校開發特色課程的時間，每週有 3—4 小時。學校必須融合社區學校、家庭與地方的資源，提供學童生活體驗與問題解決學習的活動，以便讓學童所學之各學科的知識與技能類化於日常生活。

因此，培養學童自我的思考力、批判力、創造力、自學能力以及問題解決能力便成了「總合學習時間」的主要教育目標。其實，「總合學習時間」只是學校發展本位課程的時間而非學科，《學習指導要領》並未對它詳細規範，其目的是將一部分課程決定權開放給學校教師，希望教師能發揮專業知能，創造出有特色的校本課程。另外，為了促進國高中各學校開發出有特色的校本課程，此次的課程改革大幅度地增加國中選修科目的時間，並允許高中可以自我增設有特色的選修科目。

然而，學校教師除了教學外，還有許多行政工作要做、學生作業要批改，加上經費和校內資源短缺，無法有充分的時間和精力來推動學校本位課程的發展，導致有些學校將總合學習時間的課程實施工作委託給外聘的兼任講師，或只帶學童到地方社區走一走就交差了事（岡崎勝，2006）。

另外，培養學童的思考力、批判力、創造力、自學能力以及問題解決能力是「總合學習時間」的教學目標，但是有些研究指出（荻谷剛彥等，2002），學童並未具備這些高層認知能力所需之基礎基本知能，想透過總合學習活動來

培養高等認知能力是紙上談兵。儘管課程標準越來越有彈性、課程內容越來越追求創意，新保守主義者仍然堅持學校必須每天「升國旗唱國歌」，並希望透過此次的課程改革，徹底強化學校「升國旗唱國歌」的義務。

（七）提升國家競爭力的課程改革—2008 年版《學習指導要領》

因為日本學童學力的低下，文部科學省於 2003 年十二月修正《學習指導要領》部分內容，將過去《學習指導要領》至高無上的位階降為「最低標準」的提示。為解決學力下降的問題，2005 年二月，文部科學大臣諮詢中央教育審議會是否有全面修訂《學習指導要領》的必要性。

因應此諮詢，中央教育審議會於 2007 年 10 月 30 日向文部科學大臣提出諮議報告（中間報告），提出下列振興日本學童學力的策略（翁麗芳，2006；文部科學省，2008a）：

1. 檢討並反省「寬鬆」的教育政策；
2. 加強基礎・基本素養的學習；
3. 減少「總合學習時間」與國中選修課程時間；
4. 增加國語、數學、英語和理化等主科的上課時數（國小 10%、國中 12%）。

自從 1980 年代「寬鬆教育」政策實施以來，日本政府首次對此提出檢討，並舉出「寬鬆教育」導致學力下降的五種主要原因（文部科學省，2008a，2008c）：

1. 文部科學省、學校、家長與社會對「生存力」的培養認識不清；
2. 教師教學時過度尊重學童的自主性，導致無法進行有效的教學；
3. 各級學校對「總合學習時間」所要實施的課程不甚瞭解；
4. 主要學科或必修科目的學習時數減少；
5. 家庭或地方社會無法因應學力降低的現象。

在 2003 年「國際教育成就調查委員會」（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）的「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）和 2006 年「經濟合作暨發展組織」的「國際學生評量計畫」的調查結果顯示，日本 15 歲學生的數學能力從第 6 位降至第 10 位；自然科學能力從第 2 位降至第 6 位。2008 年 12 月 10 日，「國際教育成就調查委員會」公布 2007 年的「國際數學與

科學教育成就趨勢調查」結果，日本小學四年級的數學與自然科學、以及國中二年級的自然科學能力評比，比起 2003 年略微上升，而國二數學能力則維持平盤，然而學生普遍缺乏學習的自信與興趣。

除了上述學力下降的問題外，為了解決社會上充斥霸凌現象、¹⁶ 道德教育、教師職能、學校體制、地方教育委員會以及高等教育等方面的問題，首相安倍晉內閣成立了「教育再生會議」，歷經兩年的研議，先後提出三次的建議報告書。

在 2008 年 1 月 31 日所提出的諮議總結報告中，就「教育內容」、「教育現場」、「教育支援系統」、「大學、研究所的改革」以及「社會全面出擊」等五個面向提出教育改革建言，其具體的施策方針如表 1。其中，以「寬鬆教育的重新檢視、學力的提升」對初中等課程改革影響最深，加上「教師素質的提升」和「學校責任體制的確立」之政策，期待日本的國際競爭力能突飛猛進，一掃過去的陰霾。

表 1 教育再生會議的總結諮議報告內容表

主要的建言項目	2008 年止國家層級已實現的主要施策項目
德育、生活體驗活動及親職教育等有關身心調和的人類養成	1.2008 年度預算案 (1) 農漁山村學童交流方案（總務、文部科學省、農林水產省）； (2) 課後學童學習計畫的推動（文部科學省、厚生勞動省）； (3) 學校支援地方本部事業。
霸凌問題的對應	1.全年無休「24 小時霸凌諮商電話服務」的提供（2007/07）。 2.1945 年代之反社會行為學童輔導通知書的再檢視（如出席停止制度及學童的懲戒等）（2007/07）。
寬鬆教育的重新檢視、學力的提升	1.有關《學習指導要領》修訂之中央教育審議會的回應 (1) 國語、社會、算數、數學、理科、英語、體育等上課時數增加 10%。 2.2008 年度預算案 (1) 充實特別支援教育的教職員配套措施； (2) 小學學科兼任教師的活用。
教師素質的提升	☆有關《教職員證法》的相關修訂（2007/06 國會成立《學校教育法》、《地方教育行政組織・營運法》和《教師證照法》） (1) 教師證照更新制度的導入； (2) 不適任教師的人事管理嚴格化。 1.2008 年預算案 (1) 教職員薪資的區分化（社團指導費的增加、副校長與主幹教師薪資合理的提升）。

¹⁶ 霸凌現象指社會中強欺弱、多欺少、大欺小的現象，除了暴力相向之外，語言上的凌虐和威脅、集體的壓制與排除等更加深霸凌問題的嚴重性，因霸凌而中輟的學生人數逐年上升。有關日本霸凌的現象與結構理論請參閱內藤朝雄（2001）。

表 1 教育再生會議的總結諮議報告內容表（續）

主要的建言項目	2008 年止國家層級已實現的主要施策項目
學校責任體制的確立	☆《學校教育法》的修正 (1) 副校長、核心教師的增設。 1.2008 年預算案 (1) 充實骨幹教師的配置。
教育委員會的改革	☆《地方教育行政組織・營運法》的修正 (1) 教育委員會活動的檢視與評鑑； (2) 文部科學大臣的指導與改善要求； (3) 教育委員人數的彈性化、學童保護者選任的義務化； (4) 同一鄉鎮市教師調動的申請依據該鄉鎮市教育委員會的作業程序辦理； (5) 要求各鄉鎮市設置教育委員會。
大學、研究所的改革	☆因應九月入學，隨《學校教育法》實行細則的修正，廢除大學四月入學的規定（2007/12）。 1.大學與產業界之「產學人才育成夥伴關係」的創設（2007/10）（文部科學省、經濟產業省）。 2.2008 年度預算案 (1) 全球菁英培育計畫（Global Center of Excellence Program）的擴充。
社會全面出擊的因應策略	1.日本經濟團結連盟《企業行動憲章執行手冊》的修訂（2007/04）。 2.工作・生活平衡促進官民會議之「工作・生活調和憲章」的制定。 3.總務大臣要求手機及電信公司進行來電過濾服務（2007/12）。
教育財政的本質	1.對「經濟財政改革基本方針 2007」作出回應，並反映於 2008 年度的預算案上。

說明：☆為法令修正事項。

資料來源：日本首相官邸（2008）。

基於上述教育改革建議，文部科學省中央教育審議會於 2008 年 2 月 15 日公布國中、小學《學習指導要領》的內容，歷經一個月的意見徵詢後，3 月 28 日正式公告完成，明定國小 2011 年、國中 2012 年開始，正式依新課程標準實施。至於《高中學習指導要領》的修訂，文部科學省預計於 2009 年公布《高中學習指導要領》，預計從 2013 學年度開始實施新課程。

此次國中小學課程改革的主要項目（山口滿，2008；本教材システム，2008a，2008b）如下：

1.象徵寬鬆教育的「總合學習時間」每年教學節數減少 150 節，而國小算數增加 142 節、國中數學增加 70 節；國小理科增加 55 節、國中理科增加 95 節；

2.國小算數中的圓周率從規定的 3 改成 3.14，並恢復「面積」的教學單元；國中理科恢復「離子」的教學單元；

3.國小五、六年級每週必須上一次英語課，國中英語基本單字從 900 字增加到 1,200 字；

4.因應教育再生會議的決議，將「道德」視為學科，國中小學各校必須設立「道德教育推進教師」，負責全校道德教育的推廣；

5.爲了充實道德教育，必須召開調查會議，調查學校教育、幼兒教育和家庭教育中道德教育的實施情形；

6.隨 2006 年十二月《教育基本法》的修訂，國小教科書中的古文及日文必須標其讀音外，算數科必須加強算盤的教學；

7.除了國語科外，其他學科也必須增加培養學童語言的表達能力和溝通能力的教學活動。

簡言之，2008 年的教育改革著重在學力的提升。具體而言，將課程改革的重點從過去的國、高中六年一貫的課程規劃與實施，轉換成國中小學九年的義務教育；國小課程增加了國語、數學、理科與體育的學習時數，減少綜合學習時間，小五開始全面實施英語教學，每週一堂課；國中課程增加了國語、社會、數學、理科、外國語與保健體育的學習時數，同時減少綜合學習時間，取消所有的選修課程，因應學習時數的增加，每週上課節數增加 1 節（山口滿，2008）。其課程改革目的在於增加主要學科的學習時數，以提升學生的學力與國家競爭力。

總括上述，戰後日本《學習指導要領》每次修訂都反映出當代教育改革的思維，也是新保守主義思想和新自由主義思想相互激盪下所產生的結果。每 10 年 1 次的《學習指導要領》的修訂都十足地反映出當代兩種思想的糾葛。例如，第二次世界大戰前在日本民間所實施的兒童中心主義課程，在美國教育使節團全力支持下，廢除了軍國主義思想教育的「修身科」，增加了經驗主義課程的社會科與家庭科。

然而，在五〇年代後期隨著保守勢力的抬頭，透過課程改革強化了《學習指導要領》的法定地位，將課程內容架構從經驗主義轉換成學科主義，並特設「道德」一科來加強愛國教育。此後道德科便不會在課程改革中消失，反而隨

著學校是否要「升旗唱國歌」的問題而漸漸升華，甚至透過課程改革賦予它十足的法律效力。儘管如此，經驗主義的思想仍然持續存在於日本的民間教育。

六〇年代以後，日本經濟高度成長，伴隨著學科主義與升學主義的盛行，因考試領導教學，導致學生學習意願低落、校園暴力隨處可見。在社會輿論的龐大壓力下，日本政府於八〇年代端出了「寬鬆教育」的牛肉政策，要求精選教育內容來緩和學童升學的壓力。但是，「寬鬆教育」政策只不過是換湯不換藥、治標不治本的教改處方，無法徹底解決所衍生出的如霸凌、拒絕上學等教育問題。到了九〇年代，透過統整課程的實施來培育學童的思考力、批判力、創造力與問題解決能力，因應學生的興趣增加選修科目等的新自由主義思想便成為教改的良藥，重視生活學習的經驗主義課程也隨之復活。

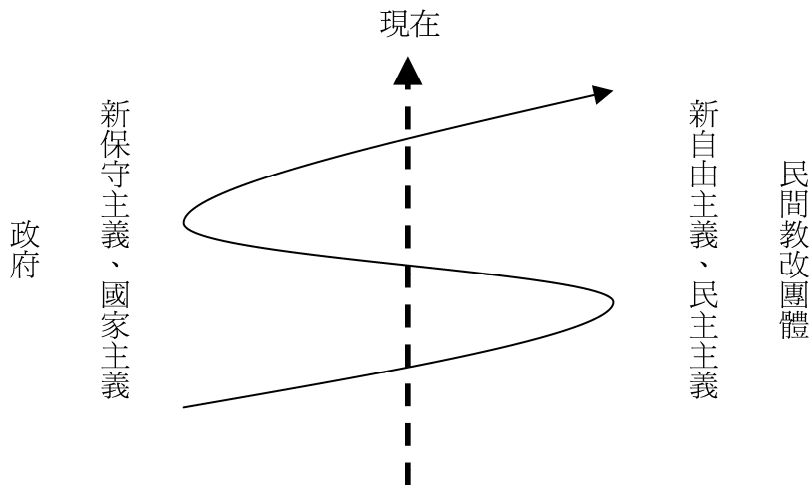


圖2 日本課程改革螺旋模式圖

資料來源：作者自行繪製。

二十一世紀後，因應寬鬆教育而實施的教育內容嚴選，導致日本在國際學生評量計畫國際學力調查成績往下掉的現象，因而再度引起社會輿論的譁然。於是在 2008 年的課程改革中，總合學習時間和選修科目的上課時數減少了，主要學科上課的時數卻增加了，此舉充分反映出新自由主義再度被壓制，新保守主義又抬頭的現象。這種物極必反、螺旋式的課程改革模式可整理如圖 2，說明日本教育變革的最佳方式，也是民間教改團體與政府之間的角力過程。例如，民間教改團體中以「日本教職員工會」的組織最為龐大。它雖然不是財團法人的團體組織，卻擁有廣大的教師族群（2007 年約 30 萬人），主張自由主義與民主主義的教育思想，極力反對中央集權主義式的課程改革與國家主義式的教育灌輸，所做的教育研究成果常帶給政府相當大的警惕。

肆、結語

課程決策的結果常是政治妥協下的產物，課程決策過程中的不合理早被視為正當理由，在此觀點下，每次《學習指導要領》的修訂都被認為有其正當性，加上它與政治生態及產業結構的發展密切地結合在一起，使得課程改革變成是達成政治目的或經濟利益的有效利器（淺昭茂，1999）。日本的課程改革有其程序性，雖然它會隨著政黨或首相的更迭而改變，但是不外乎是由上而下的中央集權式的改革，充分反映政黨或首相個人的政治與教育的意識型態。一般而言，直屬於首相個人諮詢機關的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」首先會提出教育改革的方針。

針對此方針，「中央教育審議會」再向文部科學大臣提出教改相關的諮議建言，並責令所屬的各分科會、各部會進行《學習指導要領》的修訂，《學習指導要領》完成後再由文部科學省公告之。但是，日本教育改革的核心思想並非固定不變，常會隨著政黨輪替或首相更迭而有所變革，也是新保守主義教育思想與新自由主義教育思想的消長。

不管是基於何種教育思想，教育改革若太偏重某一方，必定隨著時間的消逝而遭受到來自另一方的反撲。日本教育改革只不過是新保守主義與新自由主義之間取得的新平衡。這種物極必反的螺旋式課程改革模式充分反映日本教育

改革的發展，此也可用來解釋我國教改的一些現象。例如，我國中小學教科書爲了因應社會要求與教育思潮，從原來的一綱一本改成一綱多本，最近又因社會大眾對九年一貫課程的灰心與升學主義所帶來的潛在效應，期待恢復過去一綱一本的思維已漸漸興起。

從日本的《學習指導要領》的修訂過程中，可發現以下三點可作爲我國教育改革的警惕或參考：

第一，教育是政治妥協下的產物，常爲政治利益而服務：日本教育改革中引領文部科學省課程決策方向的是直屬於首相的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」。這些審議會或會議的委員大多數不是教育學者專家或教育研究者，更不是學校實務界的教師代表，而是熱衷於政治的業界代表或社會賢達。例如，首相安倍晉三（安倍晉三）於今（2008）年所成立的教育再生會議之成員有 16 人，以山谷惠理子（山谷えり子）爲首的親安倍晉三人士爲主，其中學界與教師代表只有 6 位，其餘皆是企業主或業界代表，全員皆無教育問題研究的經驗。這些毫無教育問題研究經驗的企業主或社會賢達，其所提出的教育諮詢報告卻是文部科學省進行教育改革的主要依據與方針，亦潛藏著透過教育改革來達成政治的目的與利益。如此一來，教育可說是政治妥協下的產物、經常爲政治利益而服務。

第二，教育改革或課程改革皆是深思熟慮的產物：雖然教育是政治妥協下的產物，但是每次教育改革或課程改革皆透過層層的把關，力求滴水不漏、完美無缺。直屬於首相的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」雖是臨時性、任務性的組織，但是對當時的教育議題皆透過分科會的方式，進行長期的商討與研議才向首相提出全面性的教育諮商與建言。首相將這些教育建言責付文部科學省辦理，於是擔負課程改革重責大任的中央教育審議會便開始動了起來。首先，所屬之教育制度分科會、生涯學習分科會、初中等教育分科會、大學分科會以及運動・青少年分科會等五個分科會，依職責下設數個相關部會，進行具體且詳細的研議與規劃。

以新近的初中等教育分科會爲例，它內設「教師養成部會」、「教育行財政部會」、「教育課程部會」、「幼兒教育部會」以及「特別支援教育特別委員會」等五個部會，各部會的成員皆由相關的教育專家、學者與實務界的專業教師所組成。在研議的過程中，除了部會內的各教育改革議題的縱向連貫與規

劃外，更重視部會與部會間橫向的聯繫與發展。

之後，中央教育審議委員會負責綜合各分科會與各部會的意見，進行統合與整理，將《學習指導要領》的修訂方案與內容委請文部科學省向外公布，同時並徵求社會界、教育學術界、學校實務界等的意見，再進行細微的修正與說明，1年後才正式發布新的《學習指導要領》。

可見，日本的教育改革皆是深思熟慮的，力求橫向與縱向的聯繫，盡量讓社會意見反映在每次的教育改革或課程改革上。雖然教育改革力求完美無缺，但在教育理念或教育實際的議題常因考量政治意識型態或經濟利益等，無法完全接受來自教師公會的意見與批判。例如，教師公會主張學校有不舉行升旗唱國的自由與權利，但是仍然不被官方所接受。

第三，教育改革是固定性的、螺旋式的模式：二次世界大戰後的日本教育在美國教育使節團的引領下，以當時的美國教育為範本實施 6·3·3 的學制，進行 10 年 1 次的教改活動。戰後至今，日本教育已歷經 7 次的課程改革，而早期的課程改革可說是「做中學、錯中學」，它隨著 1958 年版《學習指導要領》被賦予法定約束力後，改革週期便邁入 10 年 1 次的模式。

綜觀日本 7 次的教育改革歷程，如同圖 2 所示，是民間教改團體與政府之間的角力，也是民主主義與國家主義的拉鋸戰場，更是新保守主義與新自由主義相互壓制的歷程。如同鐘擺一般，一方擺盪過頭時，必受到另一方強力的牽制，隨著時間的變化，漸漸地被拉回原位，並朝向另一端盪去。

如此一來，隨著物換星移，日本教育改革便形成一道螺旋式的擺盪模式，每次擺盪回來的的位置已非過去的位置。以 2008 年版的《學習指導要領》為例，「提升學力」是此次課程改革的重心，於是乎盛行於七〇年代的學科主義課程似乎再度受到重視，因國語、數學與自然科學等主要教科的學習時數大幅度增加，講求課程統整與生活經驗導向的綜合學習時間被大量縮減。然而，新《學習指導要領》中有關學科主義的觀點，已不是 30 年前的學科主義思維，認為義務教育的重點不再是學科知識的深化與灌輸，而是學科基本與基礎學力的養成與活用。

參考文獻

- 翁麗芳（2006）。日本的教育改革。**教育資料集刊**，32，41-60。
- 陳文媛（2004）。從教育基本法修改議論的歷史發展來看戰後日本教育改革的變化。**台大日本語文研究**，7，25-52。
- 楊思偉（1999）。**日本教育**。台北市：商鼎文化。
- 歐用生（2007）。日本新自由主義及其教育改革。**教育資料集刊**，36，79-100。
- 山口満（1995a）。**教育課程の変遷からみた戦後高校教育史**。東京市：学事出版。
- 山口満（1995b）。水道方式。載於岩内亮一等人（編），**教育学用語辞典**（頁152）。東京市：学文社。
- 山口満（2001）。カリキュラム開発の今日的課題と方法—今回の学習指導要領の改訂と関連させて—。載於山口満（編），**現代カリキュラム研究**（頁2-20）。東京市：学文社。
- 山口満（2008，12月）。日本におけるカリキュラム改革の現状と課題—2008年3月の学習指導要領の改訂を中心にして—。論文發表於國立嘉義大學國民教育研究所舉辦之專題演講稿，嘉義市。
- 山崎政人（1986）。**自民党と教育政策—教育委員任命制から臨教審まで—**。東京市：岩波書店。
- 文部科學省（2008a）。中央教育審議會答申。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm
- 文部科學省（2008b）。中央教育審議會出等中等教育分科會。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/index.htm
- 文部科學省（2008c）。教育課程審議會。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/index.htm
- 文部科學省（2008d）。新しい学習指導要領。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm
- 文部科學省（2008e）。特別支援教育。2008年11月8日，取自於 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm

- 中野光（1995）。児童中心主義。載於岩内亮一等人（編）**教育学用語辞典**（頁119）。東京市：学文社。
- 中野光（2001）。大正・昭和初期的教育課程改造運動。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁203-205）。東京市：ぎょうせい。
- 内藤朝雄（2001）。いじめの社会理論—その生態学的秩序の生成と解体。東京市：柏書房。
- 日本教材システム（2008a）。小学校学習指導要領新旧比較対照表。東京市：教育出版
- 日本教材システム（2008b）。中学校学習指導要領新旧比較対照表。東京市：教育出版
- 日本最高裁判所（1984）。福岡県立伝習館高校（第二）事件（行政処分取消請求事件）。**第一小法庭判決**，44（1），1。2008年11月8日，取自http://www.courts.go.jp/search/jhsp0030? action_id=dspDetail&hanreiSrchKbn=01&hanreiNo=25867&hanreiKbn=01
- 北林敬（1999）。大正自由教育・成城小学校の分量主義教育とダルトン・プラン。早稲田大學国語教育史研究会発表資料（1999/3/20）。
- 石島庸男（1995）。野口援太郎。載於岩内亮一等人（編），**教育学用語辞典**（頁278）。東京市：学文社。
- 宮崎大学教育学部附属小学校（1990）。生活科はこうすればどうだろうか。京都市：北大路書房。
- 市川昭午（1995）。**臨教審以降の教育政策**。東京市：教育開発研究所。
- 片桐隆嗣（1995）。進学。載於岩内亮一等人（編），**教育学用語辞典**（頁147-148）。東京市：学文社。
- 安彦忠彦（1999）。カリキュラム研究の歴史的研究。載於安彦忠彦（編），**新版カリキュラム研究入門**（頁1-28）。東京市：勁草書房。
- 佐藤学（1996）。カリキュラムの批評—公共性の再構築へ。東京市：世織書房。
- 荻谷剛彦、清水睦美、志水宏吉、諸田裕子（2002）。「学力低下」の実態。東京市：岩波書店。
- 阪尾隆司（1995）。高等經濟成長期を背景とした教育課程の改革—昭和四十

- 五年版学習指導要領一。載於山口満（編），**教育課程の変遷からみた戦後高校教育史**（頁 83-103）。東京市：学事出版。
- 岡崎勝（2006）。**学校再発見!—子どもの生活の場をつくる**。東京市：岩波書店。
- 長尾彰夫（2001a）。学習指導要領。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 137-138）。東京市：ぎょうせい。
- 長尾彰夫（2001b）。完全学校週 5 日制と 1988 年改訂。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 213-214）。東京市：ぎょうせい。
- 浅昭茂（1999）。カリキュラム研究とその理論的前提。載於安彦忠彦（編），**新版カリキュラム研究入門**（頁 29-64）。東京市：勁草書房。
- 柴田義松（2000）。**教育課程—カリキュラム入門**。東京市：有斐閣。
- 柴田義松（2001a）。戦後「新教育」と学習指導要領（試案）の思想。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 206-208）。東京市：ぎょうせい。
- 柴田義松（2001b）。学習指導要領 1958 年の改訂。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 208-209）。東京市：ぎょうせい。
- 柴田義松（2001c）。1968 年学習指導要領改訂と教科内容の現代化。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 209-210）。東京市：ぎょうせい。
- 菱村幸彦（1995）。**教育行政からみた戦後高校教育史**。東京市：学事出版。
- 首相官邸（2008a）。**授業時間数—推移**。2008 年 11 月 14 日，取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/siryou0601.pdf#search='授業時間数 推移'>
- 首相官邸（2008b）。**教育再生會議**。2008 年 12 月 12 日，取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/index.html>
- 梅原利夫（2001a）。臨教審と教育改革。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 212-213）。東京市：ぎょうせい。
- 梅原利夫（2001b）。四六・中教審答申と 1977 年改訂。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 210-212）。東京市：ぎょうせい。

英國公立中小學學校董事會 之組織與運作

黃德祥*

摘要

本文主要目的在探討英國公立中小學學校董事會之組織與運作狀況。英國所有公立學校均設有學校董事會，是學校經營最高指導與監督單位，職權可以歸納成五項：（1）計畫；（2）監控；（3）評估；（4）執行功能；（5）代表與溝通；董事成員包括六大類：（1）家長董事；（2）教職員董事；（3）地方教育局董事；（4）社區董事；（5）基金會董事；（6）資助者董事。其中以社區董事最具特色，英國並訂有學校董事的消極資格。英國公立學校董事會的主要優點有：能兼顧各方代表，反映民意；符合「權能區分」原理；校長在董事會擁有發言權與投票決定權；地方政府官員擔任學校董事，直接參與學校的監管與經營。其缺點在於需要有其社會文化條件；容易造成校長過度負擔；讓外力有干預校務之可能；會對學校形成另類負擔。

關鍵詞：英國公立學校、學校董事會、社區董事

*黃德祥，大葉大學教育發展專業研究所教授兼學務長

電子郵件：usb20000usb@gmail.com

來稿日期：2008年11月18日；修訂日期：2008年12月8日；採用日期：2008年12月15日

The Organization and Operation of the Board of Governors in England

Der-Hsiang Huang*

Abstract

The Board of Governors in England's school as supreme directors and supervisors has a long history. The main purpose of this article is to study its organization and operation. Planning, monitoring, evaluating, executive functions, and representing/ communicating are five duties or responsibilities of the governors. The Board of governors consists of parents governors, staff governors, LEA governors, community governors, foundation governors, and sponsors governors. Besides, the Board also has some associate members, and community governors are the most influential in the Board. To avoid possible abuse of power, English Government has worked out rules and conditions to regulate governors. The system of the Board of Governors has advantages to make the school smoothly running, since they represent different powers, reflect the public opinions, keep the balance of owing and managing, give head teachers the opportunity to express their ideas and ideals and are involving directly in the Board by LEA. However, there are also disadvantages of the system, such as external intervention and the lack of experiences of some governors which may reduce the effects.

Keywords: state schools in England, school governing body, community governors

* Der-Hsiang Huang, Professor and Dean of Student Affairs, Graduate Institute of Professional Development for Education, Da-Yeh University

E-mail: usb20000usb@gmail.com

Manuscript received: November 18, 2007; Modified: December 8, 2008; Accepted: December 15, 2008

壹、英國的中小學概況

國人通稱的英國，係指「大不列顛與北愛爾蘭聯合王國」（The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland），簡稱「聯合王國」（United Kingdom）或「不列顛」（Great Britain），英文簡稱「U. K.」。英國主要由「英格蘭」（England）、「威爾斯」（Wales）、「蘇格蘭」（Scotland）與「北愛爾蘭」（North Ireland）四個部分組成，這四個領域在歷史、語言、文化上各有不同，但由於「英格蘭」疆域最廣、人口最多，因此除非有特別標明，否則「英格蘭」就是英國的主要代表。依英國現行體制，「英格蘭」、「威爾斯」較為相近，「蘇格蘭」與「北愛爾蘭」則與「英格蘭」有甚多歧異，包括錢幣、銀行、教育制度與旗幟等。「蘇格蘭」與「北愛爾蘭」多年來甚至有不同的獨立運動。

英國曾經是全世界最大的殖民國家，號稱「日不落國」，從工業革命至今，對全世界文明的發展有深遠的影響，目前仍是 53 個原殖民地國家組成的「大英國協」（The Commonwealth）的宗主國，雖然隨著各地殖民地的紛紛獨立，國力大不如前，但由於美國與英國的密切關係，連帶地英國仍然對世界有著廣泛的影響力。英國也是第一、第二次世界大戰的戰勝國，現為聯合國安理會常任理事國，亦為歐盟創始會員國、北約會員國和八大工業化國家組織（The Group of Eight, G8）成員國之一；也是世界第五大經濟體系，人口約有 6,060 萬人，其中英格蘭人占 83.6%，蘇格蘭人有 8.6%，威爾斯人占 4.9%、北愛爾蘭人有 2.9%，其餘是少數族裔。英國屬於已開發工業國家，也是全球金融中心，是全世界最富裕的國家之一（Else, Attwooll, Beech, Berry, Dunfore & Symington, 2007; Wikipedia, 2008）。英國的民主制度、典章文物、教育文化、體育運動等都曾經對全世界產生深遠影響。但英國國內本身由於歷史文化傳統不同與為因應當前世界的變遷，國內政治與教育體制也十分獨特，同時也不斷在改變之中。如中央主管教育的部門，過去由「教育與科學部」掌理，2001 年後改成「教育與技術部」（The Department for Education and Skills, DfES），2007 年六月起，英格蘭中小學的中央主管部會改由新成立的「兒童、學校與家庭部」（The Department for Children, Schools and Families, DCSF）主管，大學則另由新成立的「創新、大學與技術部」（The Department for Innovation, Universities and Skills, DIUS）

掌管。目前年齡在 19 歲以下的國民教育全由兒童、學校與家庭部主管，20 歲以上的教育則歸創新、大學與技術部。此種教育劃分在全世界甚為少見。英國的中小學過去也頗為複雜，目前較趨簡化。整體來看，英國中小學分為公立與私立兩種，公立學校稱之為「國家學校」（state schools），私立學校則稱為「獨立學校」（independent schools）或「公學」（public schools），全英國目前約有私立中小學 2,500 所，學生 615,000 人，約占全英國 870 萬名學童人數的 7%。全英國目前均實施 5 至 16 歲共 11 年的免費義務教育。根據《1996 教育法》（Education Act 1996）的規定，英國中小學教育主要分三級：

一、初等教育（primary education）：相當我國國小階段，就學年齡由 5 歲至 10 歲半；

二、中等教育（secondary）：相當我國國高中階段，就學年齡由 10 歲半至 16 歲；

三、延續教育（further education）：提供超過義務教育年限的學生，包括準備要升學的六年級中學（sixth form）學生。

英國中學過去曾分為文法中學與現代中學兩類，目前多數中學屬綜合中學。英國中小學教育的地方主管單位是各「地方教育局」（Local Education Authority, LEA），地方教育局是各地方政府的一個部門。英國公立學校長久以來即設有學校董事會，由校董會直接督導與協助學校的經營與管理，此制度在全世界別樹一格，頗值得學習。本文主要以文獻分析方法，探究英國公立中小學董事會的設立緣起與概況、英國公立中小學董事會的組織、職責與運作，以及英國公立學校董事會的優勢與短處。

貳、英國公立中小學董事會的設立緣起與概況

英國（蘇格蘭除外）目前所有公立學校（即前述國家學校）均設有「學校董事會」（School Governing Body），作為學校經營的最高指導與監督單位。

「學校董事會」由若干位「學校董事」（school governors）所組成，一般每校因學校大小與學校性質的不同，設 9 至 20 位董事；外聘學校董事會成員均屬義

務職，目前全英國估計有 350,000 位學校董事，是全英國最大的志願組織成員（Peck, & Ramsay, 1998; The National Governors' Association, 2008）。英國學校董事會（school governing body）本意是「學校營運委員會」、「學校經營委員會」、「學校監管委員會」、「學校管理委員會」或「學校理事會」，由於香港、馬來西亞等大英國協國家習慣上將「school governing body」稱為「學校董事會」，本文亦從此譯名。基本上，學校董事會是學校的最高權力核心與最高決策單位。

英國學校董事會的發展歷史久遠，六百多年前就已經有學校董事會的存在，根據記載，「溫徹斯特學校」（Winchester School）是英國最早設立董事會的學校（Britannica Online Encyclopedia, 2008; CfPS, 2006）。1870 年起全英國實施強迫義務教育，當時英國法令即規定每所學校都要有一個結合當地居民的組織來協助學校的運作，《1980 年教育法》（Education Act 1980）明確規定，家長有權表達對學校辦學的看法、瞭解學校的政策資訊，亦明確規定學校至少要有兩位家長代表參與董事會。1981 年更規定，有需要特殊協助之學童（如殘障學生）的家長有權力透過董事會監督這些家長的需求是否已經達到。《1980 年教育法》更使家長擁有對學校辦學的代表權，以及透過資訊、年度報表及年度會議，對學校的運作提供建言（NGA, 2008）。

另外，《1998 學校標準與架構法》（The 1998 School Standards and Framework Act）明定，所有學校都必須要有家長董事代表，同時規定每個地方教育局的教育委員會中也必須要有家長董事會員。因此，英國中小學學生家長對公立中小學的監督與參與程度非常直接且有效。近二十年來，英國基本上是將中小學的設立、管理與監督權力交由各地方教育局掌管，但是學校本身卻是自我管理本校教育工作的單位，需要對經費預算及辦學績效全權負責。公立學校董事會就代表各方權責單位與家長，實際監督學校的運作。近年來中央教育主管部會對於國家課程的決定權力大增，但各地方中小學辦學之實際監督工作主要仍由地方教育局掌管（Meredith, 2006）。

參、英國公立中小學董事會的組織、職責與運作

英國公立中小學校董事會的主要職責有下列各項（Birmingham Grid for Learning, 2008; CfPS, 2006）：

一、設定學校的目標、政策，以及策略方向，規劃學校未來的方向，另外也可以為學校設立遠景以及策略性藍圖，並且檢視學校發展狀況以便達成目標；

二、遴選校長；

三、審核學校的預算經費，檢視學校的經費預算是如何花用，並對學校的經費預算以及人事做決策；

四、確保國家課程（National Curriculum）能確實與有效地實施，並檢視學生在國家評量考試上的成績；

五、決定如何促進學生的精神、道德、情緒，以及個性發展；

六、確保學校能提供所有學生適當教育，包括有特殊需求的學生；

七、與校長一同擔保本校的教學品質不但好而且要有成果，讓學童在本校能夠獲得最高品質的教育；

八、規範學校教職員的行為與紀律。

整體而言，英國公立中小學校董會的職權可以歸納成下列五項：

一、計畫（planning）：設定學校目標、原則與策略，設計與監督政策與執行程序；

二、監控（monitoring）：運用校長報告、訪視、親近學校各部門、調查校董會決議的落實情形；

三、評估（evaluating）：設立績效指標、確定學校與學生的成功程度；

四、執行功能（executive functions）：招聘教職員、管理預算、管理校舍、視導教學；

五、代表與溝通（representing/communicating）：與地方教育局聯繫溝通、與家長協商溝通、向家長提出報告。

英國公立中小學的校董會成員通常任期是 4 年，分任命與選舉兩種。公立中小學的董事會成員組織在各校稍有不同，但根據兒童、學校與家庭部所發行的《學校董事會法律指引》（Governors' guide to the law）規定（BBC, 2008; DCSE, 2008），校董會主要有七種不同種類的董事會員：

一、家長董事（parent governors）：家長董事須有孩子在校內就讀，由一般學生家長所選出，一旦被選為家長董事，即使小孩已經從學校畢業，仍需要完成 4 年的任期。家長董事基本上由校內具有學籍的學生家長投票選出；

二、職員董事（staff governors）：學校所有教師都有資格參加教職員董事的選舉，教職員董事由教師投票產生，不過教職員董事中，校長是保障名額，如果學校董事會中有 2 席以上的教職員董事會員空缺，才由校內有給薪的教職員工進行投票選舉；

三、地方教育局董事（Local Education Authority Governors）：地方教育局董事由負責監管該校的地方教育局任命指派，直接代表地方政府參與校務；

四、社區董事（community governors）：英國公立學校董事會通常給社區人士保有 1 席以上董事，以鼓勵學校所在社區民眾參與監督校務。只要有心，學校所在社區人士年滿 18 歲，沒有規定之消極資格中任何一項，即可申請成為學校董事，尤其具備商業、財經或是法律方面知識和能力的社區人士更受歡迎；

五、基金會董事（foundation governors）：基金會董事會員是由基金會或建立學校的基金會體系（通常是教會）任命，沒有由基金會支持的學校則沒有基金會董事；

六、資助者董事（sponsor governors）：學校贊助者或資助者董事是根據是否能提供學校重要的服務或財務支援而選出。學校董事會最高可任命 2 位贊助者為董事會成員，中學則可以任命 4 位。學校如果完全沒有資助者，則不設此類董事；

七、關聯成員（associate members）：關聯成員並非董事成員，但是由董事會任命，為董事會提供服務的人員，通常以專業技術或過去經驗為考量來指派，以提供特定的專業技能，參加董事會會議，但由於他們參與董事會，所以功能與其他董事相近，但他們並沒有投票權。這些相關成員會可能包括「服務經理」（governors service manager）、「服務協調者」（governors service coordinators）、「文書助理」（governors clerical assistant）、「訓練助理」（governors

training assistant) 的配置，但各校因規模大小不同，會有不同。

根據《學校董事法律指引》的規定 (The Department for Children, Schools and Families, 2008)，在不同類型學校之中，各類型校董分配名額各不相同，如表 1 所示。

表 1 英國各類型學校董事名額分配表

學校分類	校董類型				
	家長	教職員	地方教育局	社區	基金會
社區型、社區特殊、社區維持幼兒學校	至少 1/3。	至少 2 人，包括校長不能超過 1/3。	1/5。	至少 1/5。	無規定。
基金會型、基金會特殊學校 (但非單一基金會)	至少 1/3。	至少 2 人，包括校長不能超過 1/3。	至少一人，但不超過 1/5。	至少 1/10。	至少 2 人，但不多於 1/4。
基金會型、基金會特殊學校 (單一基金會)，但非合格的基金會學校	至少 1/3。	至少 2 人，包括校長不能超過 1/3。	至少 1 人，但不超過 1/5。	至少 1/10。	至少 2 人，但不超過 45%。
合格的基金會學校	至少 1 人，當基金會董事也具家長身分時，不超過 1/3。	至少 2 人，包括校長不能超過 1/3。	至少 1 人，但不超過 1/5。	至少 1/10。	必須超過他類董事 2 席以上。
志願性資助	至少 1 人，當基金會董事也具家長身分時，不超過 1/3。	至少 2 人，包括校長不能超過 1/3。	至少 1 人，但不超過 1/10。	無規定。	必須超過他類董事 2 席以上。
志願團體掌控學校	至少 1/3。	至少 2 人，包括校長不能超過 1/3。	至少 1 人，但不超過 1/5。	至少 1/10。	至少 2 人，但不超過 1/4。

資料來源：The Department for Children, Schools and Families (2008: 6)。

英國學校董事會採委員制，設主席 1 人，負責主持會議，對外代表校董會，主席由所有校董推選產生，但學校校長及學校教職員董事不得擔任主席。此外，校董會另設有副主席，經過全體校董同意也可以隨時更換主席及副主席。校董會通常每半年開一次會。上述社區學校董事開放給社區人士，歡迎當地關心學童教育、有熱忱、願意奉獻的社區一般大眾參與學校事務，只要年齡 18 歲以上的成年人，都有機會擔任校董，沒有年齡上限，這也是英國中小學教育的一大特色。目前英國學校董事會的社區董事成員都是來自學校社區當中，確實想貢獻心力於學童教育的人，他們不是教育專家，可能沒有取得正式文憑。大抵言之，優良的學校董事會，必須有來自不同背景及不同領域專長的成員，以便從不同角度思考教育問題。有很多不同種類的學校，他們的成員、職責以及董事會的權力也因而有所不同，主要差異為學校教育目標不同、學校的校地歸屬權不一，以及由誰來管理職員的問題。英國公立學校主要由地方教育局設立，以符應當地社區的需求，學校的建物以及土地都歸地方教育局所有，或由地方教育局租用。學校所有教職員，不論是教學單位或是非教學單位，都由地方教育局雇用（Meredith, 2006; Philips, 2008）。

英國學校董事會普遍設有消極資格，凡有下列任何一項者即不可擔任校董（The Department for Children, Schools and Families, 2008: 8）：

- 一、任命、委派或選舉的當日未滿 18 歲者；
- 二、已在同一所學校中取得董事資格者；
- 三、曾因為《1983 年精神健康法》（The Mental Health Act 1983）之規定被拘留者；
- 四、資產曾被沒收（包括暫時取回者），且被沒收者並無撤銷、廢除或減輕刑責者；
- 五、身為破產禁制令或臨時處分命令之對象者；
- 六、受到《1986 年公司董事資格喪失法》（The Company Directors Disqualification Act 1986）之管制而取消資格者，或受《1986 年破產法案》（The Insolvency Act 1986）第 429 條相關條款限制者；
- 七、曾被慈善托管人、慈善團體委員會或高等法院基於任何管理不善或處置失當之理由免職，或因於「《1990 年改革法案》（雜項條款）（蘇格蘭）」第 7 款之規定，而經營或控管任何人者；

- 八、經列管為不得與孩童或青年一同工作之教師或職員者；
- 九、不具備與孩童一起工作的資格者；
- 十、已被部長取消私立學校經營者、或被取消教師或員工資格者；
- 十一、成為董事會成員之前 5 年內或成為董事會成員之 5 年內曾被判 3 個月（含）以上徒刑（無易科罰金）者；
- 十二、成為校董之前 20 年曾被起訴判刑 2 年 6 個月（含）以上有期徒刑者；
- 十三、在董事會成員任命委派或選舉之前 5 年或董事會成員任命委派或選舉當時曾於學校場合，因造成妨礙行為或騷擾行為有過被判刑 5 年（含）以上有期徒刑及罰鍰者；
- 十四、拒絕接受刑事紀錄局的犯罪紀錄證明申請者。若是董事會會員未經董事會同意不出席任何相關會議長達 6 個月，將自動喪失資格，並且於 1 年內地方教育局不得再次任命或選其為新董事會員。

附件一即是漢普郡（Hampshire）市政府提供的學校董事申請書範例，此申請書中詳列擔任公立學校董事的消極資格，英國各地方政府對校董的徵求條件大致與此相當。

英國公立學校董事是屬於志願服務的無給職，但董事本於職責，執行公務而有支出金錢時，董事會或當地教育局都可以補貼，但董事無法申請出席費或損失工作的補貼。每位董事（尤其是社區董事）的工作量因學校而有所不同，在一所學校 1 個月內大概需要最少 6 至 8 小時來處理所負責的董事會的事務。學校董事會的任期通常是 4 年，大多數的校董通常在 1 次任期內會參加會議或拜訪學校至少 3 至 4 次。

擔任學校董事雖屬無給職，但由於參與校務因而使學校的運作變得不一樣（The Department for Children, Schools and Families, 2008），校董可以看出他們的努力提升教師的教學水準，個人的付出也為下一代做正面的示範，藉由幫助學校而使學童學習新技能，並激發潛能開發，因而促進國家社會的進步，所以參與公立學校董事會的成就感才是董事們的最大回饋。此外，學校董事成員有責任確保學校能提供良好的教學品質，校長負責處理每天的學校管理經營，學校董事會與校長共同設定學校的教育目標和政策，以及執行各項教育措施，尤其關注學校的經費預算如何花用。基本上，校董們可以致力促進學校教育品質能達到高標準、為學生的成就立下目標、為學校的運作負起責任、管理學校的經

費預算，包括職員的數量以及薪水、確保國家課程的實施。另外，學生在國家課程的考試成績來展現學生的學習成果與教學績效，校董們也參與高階職員的任命指派（包括校長）、規範職員的控管和紀律、在英國教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）的監督下制定行動計畫等，幾乎與整個學校的運作密切關聯。不過英國公立學校董事並非可以干預學校瑣事，沒有經過董事會授權的個別校董並不能發表意見，或任意進入學校，但校董可以基於瞭解學校而參訪學校。英國《2002 年教育法》（Education Act 2002）（Philips, 2008）對於學校董事之行為規範頗為詳盡，該法規定地方政府（Local Authority, LA）需要設立校董處理學校事務的準則，同時也要受理校董的報怨或申訴，甚至可以向「兒童、學校與家庭部」部長提出申訴。

英國公立學校董事會與校長的關係最受關切，在運作良好的中小學，校長與校董們關係通常非常密切。學校董事與校長應該相互尊重、各有所司，學校董事會專注學校的「策略」層面，而校長則專注「執行」層面；學校董事會所關注的學校「策略」層面主要有設定學校目標與目的、達成目標與目的的政策，以及達成這些教育目標與目的的策略。學校董事會是屬於監控與評估的角色，不涉入學校經常事務的執行；校長則擔負校內的組織、管理、控管與執行。好的校長會與校董們充分的溝通，並歡迎董會的支持（support）與挑戰（challenge）（Crawford & Earley, 2004）。

本質上校董就是校長的「諍友」（critical friend）。好的學校董事會應該充分授權給學校校長，讓他有效地經營學校。至於地方政府則與學校董事會及學校成三角關係，學校董事會須為地方政府負責，地方政府則支持學校努力達成教育目標。例如，當學校董事會的舉措傷害學校時，地方政府有責任提醒與告知，當校董違反規定時，包括支領學校費用、被移送法辦、行為舉止不符合善良風俗或宗教規約、沒有盡到對學生、教職員與學校需保密的責任等，董事會須加以停權處分，長則一個任期，短則 6 個月。

英國全國各地均有志願董事訓練課程，各地方教育局並編有相關手冊，同時各校校長也會主動告知學校概況，協助儘早進入狀況，兒童、學校與家庭部所編訂的《學校董事會法律指引》是有效的資源手冊。英國目前有「全國校董協會」，作為聯絡各地校董情感與意見溝通的平台，「全國校董學會」也經常舉辦各類研討會，以增進會員相關知能。例如「全國校董學會」於 2008 年六月

就曾舉辦「校董角色再聚焦」(Refocusing the Role of Governors)研討會；此外，「全國校董學會」同時也向國會議員遊說，以爭取會員福利，另外也會向會員提供各種資訊(The National Governors' Association, 2008)。

肆、英國公立學校董事會的優勢與短處

英國公立學校董事會在非大英國協國家頗為少見，美國的中小學主要係以學區為單位，學區董事會為監督與指導種小學的組織，日本則以州道府縣的地方教育委員會為權責單位，國內中小學教育主要由各地方教育局處負責。英國公立學校董事會則近似目前國內私立大學與中小學所設立的董事會，作為學校最高的決策與監督單位，不過國內私立學校董事會封閉性較高，不若英國公立學校董事會能兼顧各方代表，能反映民意，尤其將學校董事開放給社區民眾，這在民主未上軌道，甚至政治不清明的國家，倘開放公立校董名額，可能成為社會黑白勢力伸入校園的捷徑。就此言之，英國公立學校董事會的設計與組織應受到高度好評。香港、馬來西亞、南非、印度等國就直接師法英國公立學校校董制，使中小學教育能貼近社區，同時能反映校長、教職員與資助單位的需求(Heystek, 2006; Mncube, 2008)。

另一方面，英國公立學校董事會屬於「有權」的單位，學校則是「有能」的機構，兩者倘能相輔相成、同舟共濟，對於學校的發展大有助益。此種設計也頗符合「權能區分」的概念，即學校董事會擁有學校的所有權，而校長及教職員擁有學校的經營權。一方面學校的發展有較高位階的權責單位負責，經常性的教學與輔導工作則由學校教職員履行，各司其責，對校園的穩定發展也有好處。

英國公立學校董事會規定校長為當然董事，一方面使校長在董事會中擁有發言權與投票決定權，同時也使學校的經常事務與教學狀況得以被權責主管單位知悉，有助於學校辦學的正常發展，此與國內私校法規定校長不能兼任校董的狀況頗為不同。再者，校長在董事會中可以聽到其他董事的垂詢與建議，也可以避免閉門造車，使學校限於偏狹。

英國公立學校董事會設計的另一大優點是主管地方教育的地方政府官員直接擔任董事，直接參與學校董事會，面對面與校長共同編定與審核預算、設定學校教育目標，甚至直接規範教師與學生行為，如此可以免除如國內中小學與上級單位的層層公文往返，或上級不斷的發號施令，而令各中小學疲於奔命。

不過凡事有利有弊，除了前述民主素養不足的國家難以推展外，公立學校董事會畢竟仍是校長與學校教職員的一種負擔，甚至是壓力，也會讓外力有干預校務之可能。同時校長為求工作順利推展，可能需要耗費甚多時間與心力在滿足校董們的要求，結果反而減少對學童的真正付出（Philips, 2008; Pounce, 2008）。另外，社區董事名額可能經驗有限，或對學校教育瞭解不多，也會對學校形成另類負擔。

參考文獻

- BBC (2008). *School governing body*. Retrieved November 15, 2008, from http://www.bbc.co.uk/wales/schoolgate/yourquestions/content/getinvolved_governingbody.shtml
- Birmingham Grid for Learning (2008). *Responsibilities of the governing body*. Retrieved November 15, 2008, from <http://www.services.bgfl.org/services/exclusions/discip.htm>
- Britannica Online Encyclopedia (2008). Winchester School. Retrieved December 15, 2008, from: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/644932/Winchester-school>
- CfPS (2006). *Strengthening public accountability on the school governing body*. London: Author.
- Crawford, M. & Earley, P. (2004). Headteacher performance management: An investigation of the role of the external adviser. *School Leadership and Management*, 24, 377-389.
- Else, D., Attwooll, J., Beech, C., Berry, O., Dunfore, G. & Symington, A. (2007). *Lonely planet Great Britain*. London: Lonely Planet.
- Heystek, J. (2006). School governing bodies in South Africa: Relationships between and parent governors—A quest of trust. *Educational Management Administration &*

Leadership, 34, 473-486.

Meredith, P. (2006). Country report: United Kingdom—Educational conflict in England and Wales: Central intervention in the running of local education authorities. *European Journal for Education Law and Policy*, 4, 83-85.

Mncube, V. S. (2008). Social justice, policy and parents' understanding of their voice in school governing bodies in South Africa. *Journal of Educational Administration and History*, 39, 129-143.

Peck, B. T. & Ramsay, H. A. (1998). *Managing schools: The European experience*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.

Philips, J. (2008). The future of school governance: Educational excellence and community enhancement going hand in hand. *Management in Education*, 22, 18-22.

Pounce, M. (2008). Head teachers and governors: A marriage made in heaven? *Management in Education*, 22, 8-10.

The Department for Children, Schools and Families (2008). *Governors' guide to the law*. London: DCSF Publications Centre.

The National Governors' Association (2008). *The National Governors' Association*. Retrieved December 15, 2008, from <http://www.water.org.uk/home/water-for-health/water-for-health-alliance/ngc>

Wikipedia (2008). *England*. Retrieved November 15, 2008, from <http://en.wikipedia.org/wiki/England>

附件一

Hampshire 市政府提供的學校董事申請書範例



School Governor Application Form

I wish to be considered for appointment as a school governor.

1. Personal details (please print)

Title: 填寫個人資料

First Names:

Surname:

Any previous names or aliases (including maiden name):

Address: Post code

Contact address: (if different from above) Post code

E-mail address (if any): Date of birth:

Daytime tel no: Evening tel no:

Mobile Number:

2. Other information

How did you find out about governor vacancies? E.g. advertisement in the Echo, told by a friend etc.

Area of Hampshire in which you are interested

Type of school in which you are interested: Infant/Junior/Primary/Secondary/Special*

If you wish to be considered for specific schools only please list your preferences below:

Have you ever been or are you currently a governor? Yes/No*

If yes please give details of the school, type of governor and period of office:

Are you willing to attend training sessions? Yes/No*

* Delete as applicable

3. Reasons for applying

填寫應徵理由

4. Experience and personal skills

Please give details of any experience (including voluntary or community work), skills, abilities and interests you have which you feel will help you as a school governor.

個人經驗與技術

5. Equal opportunities

Hampshire County Council pursues a policy of equality of opportunities and positively welcomes applications from all members of the community irrespective of race, colour, gender, sexual orientation, age and disability. It would help us monitor community representation and encourage under represented groups to come forward if you could provide us with some personal information: How would you describe yourself (please tick boxes below)?

Ethnic origin

(a) White	(b) Mixed	(c) Asian and Asian British	(d) Black & Black British
☐ British	☐ White & black Caribbean	☐ Indian	☐ Caribbean
☐ Irish	☐ White and black African	☐ Pakistani	☐ African
☐ Any other white background	☐ White and Asian	☐ Bangladeshi	☐ Any other black background
	☐ Any other mixed background	☐ Any other Asian background	
(e) Chinese or other ethnic group			
☐ Chinese	☐ Any Other		

機會均等相關資訊

Gender ☐ Male ☐ Female

Age Group: ☐ 18 - 30 ☐ 31 - 50 ☐ 51 - 65 ☐ 65+

Disabilities

The Disability Discrimination Act (1995) defines a disability as:

“a physical or mental impairment which has a substantial and long term adverse effect on a person’s ability to carry out normal day-to-day activities”. Do you consider yourself to have an impairment of this type? Yes ☐ No ☐

If yes – please could you tick any of the following descriptions that may apply to you:

Mobility difficulty	☐	Learning difficulty	☐
Hearing difficulty	☐	Mental health issues	☐
Difficulty seeing	☐	Other	☐

This information will be handled sensitively to ensure you are supported appropriately.

校董消極資格規定

Disqualification Criteria and Vetting

In the interest of safeguarding children it will be necessary for your application to undergo a vetting process. Criminal records may be disclosed because being a governor is covered by the Rehabilitation of Offenders Exemption Act.

The following text summarises the qualification and disqualification regulations which can be seen in full on our website. Please seek advice if you think you may be affected.

A governor must be aged 18 or over at the time of their election or appointment. A person cannot hold more than one governorship at the same school.

A Person is disqualified from holding or from continuing to hold office as a governor or associate member if they:

- Are a registered pupil of the school;
- Are detained under the Mental Health Act 1983;
- Have failed to attend meetings for six months;
- Are bankrupt;
- Are subject to a disqualification order or disqualification undertaking under companies legislation or an order concerning insolvency;
- Have been removed from the office of trustee for a charity on grounds of misconduct or mismanagement or from being concerned in the management or control of any body;
- Are included in the list of those considered by the Secretary of State as unsuitable to work with children;
- Are subject to a direction of the Secretary of State under section 142 of Education Act 2002;
- Are disqualified from working with children or from registration for child minding or providing day care;
- have received a sentence of imprisonment (whether suspended or not) for a period of not less than three months (without the option of a fine) in the five years before becoming a governor or since becoming a governor;
- have received a prison sentence of 2.5 years or more in the 20 years before becoming a governor;
- have at any time received a prison sentence of five years or more;
- have been fined for causing a nuisance or disturbance on school premises during the five years prior to or since appointment or election as a governor;
- refuse to make an application for a criminal records certificate.

In addition:

A person is disqualified from appointment as a **LEA governor** if they are eligible to be a staff governor of the school. A person is disqualified from appointment as a **community** governor if they are:

- eligible to be a staff governor at the school, or
- an elected member of the local authority to which the school belongs

A person is disqualified from election or appointment as a **parent governor** if they are an elected member of the LA or if they work at the school for more than 500 hours in any year. In addition a person may not be **appointed** as a parent governor unless they are:

- a parent of a registered pupil at the school, or if that is not possible
- a parent of a former pupil of the school, or if that is not possible
- a parent of a child of or under compulsory school age

At special schools the criteria are the same as the first 2 above, then

- A parent of a child of or under compulsory school age with special educational needs for which the school is approved, or if that is not possible
- a parent with experience of educating a child with special education needs

A person may not be a **partnership governor** if they are:

- a parent of a registered child at the school,
- eligible to be a staff governor at the school,
- an elected member or employee of the local authority

Data Protection

The information that you provide on this form will be held on a computerised database maintained by the data controller (Hampshire County Council). Your data will be used in accordance with the principles set out in the Data Protection Act 1998, which protects the right to privacy of individuals whose personal details are held by the data controller. Hampshire Governor Services will only make candidate details available within the Local Education Authority; to Hampshire County Council schools and their governing bodies; the DfES or any other body involved with the recruitment of school governors in Hampshire.

Declaration

I have read the summary of regulations above and confirm that I am not disqualified from serving as a school governor and that in the event that I am appointed to a governing body, I will notify the clerk to the governing body immediately should I become disqualified during my term of office. I understand that it is an offence to serve as a school governor whilst disqualified.

I agree to the information given on this form being recorded and used by Hampshire Governor Services in accordance with the Data Protection Act and confirm that it is correct and complete to the best of my knowledge and belief.

簽名負責

Signed Date

6. For use by nominating County Councillors (Please complete and return to Hampshire Governor Services at your Local Education Office)

School

I confirm that the person named on this form is my nomination as a Local Education Authority representative to the governing body of the above school.

Signed Date

7. For School Use Only (please complete and return to Hampshire Governor Services at your Local Education Office)

School

I confirm that the person named on this form has been elected/appointed to the governing body.

Type of governor Date of appointment

Proof of identity checked ☐ Signature

Date Position

8. For Office Use Only

School Date of appointment

Type of governor Database updated no sooner than:.....

Database updated date Vetting check requested ☐ date

Signature Name (print)

Position

二十一世紀初期英國高等普通 暨技職教育改革主要趨勢

翁福元*

摘要

二十一世紀初期，因為高等教育機構本身在教學素質和研究水準的低落，快速社會變遷的衝擊企業界與經濟發展的需求和學生來源的多元化和要求的改變，以及面臨著來自其他老牌先進國家、亞洲新興國家的挑戰與威脅，英國政府掀起高等教育波瀾壯闊的改革行動。因此，英國高等教育改革的目標在於：提升高等教育的教學與研究水準、擴充高等教育的參與人口、滿足人民與企業界的需求、整合高等學術與技職教育、促進經濟發展和提升勞動力的素質與層級。為達成這些目標，英國高等教育改革的主要包括入學制度、學費政策、學位授予制度、大學財務、技能訓練課程、技職教育取向、與促進國際合作及銜接。這對當前正大刀闊斧進行高等教育改革，以及面臨高等教育發展瓶頸的台灣，有相當值得借鏡的價值。

關鍵詞：英國教育、教育改革、高等教育、技職教育、社會變遷

*翁福元，國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

電子郵件：fyweng@ncnu.edu.tw

來稿日期：2008 年 11 月 17 日；修訂日期：2008 年 12 月 5 日；採用日期：2008 年 12 月 10 日

Orientations and Trends of British Higher Education Reform in the Early Twenty-First Century: A Peaceful and Promising Revolution

Fwu-Yuan Weng*

Abstract

This paper is to explore the higher education reform (HER) in the UK between 2000 and 2008. The influential factors of this reform can be divided into two categories: the internals and the externals. Amongst those, the most impressive and influential factor is the challenge and pressure from the advanced developed countries and the newly developed countries from Asia. Therefore, the objectives of British HER are: to improve the standard and quality of teaching and research of the institutions, to widen the participation into higher education, to meet the needs and demands from the people and the business, to improve the competitive capacity of British economy, and to promote the skill level of the adult. In order to reach these objectives, the British government focuses on the application and admission system, tuition fee, degree-awarding system, vocational training and skill courses, merging academic-oriented programmes with vocational-oriented programmes and international co-operation. Since Taiwan is pursuing education reform, it is helpful to take the British HER into consideration.

Keywords: British education, education reform, higher education, vocational education, social change

* Fwu-Yuan Weng, Professor, Department of Education Policy and Administration, National Chi Nan University
E-mail: fyweng@ncnu.edu.tw

Manuscript received: November 17, 2008; Modified: December 5, 2008; Accepted: December 10, 2008

壹、前言

二十一世紀以降，人類社會遭逢各種天災及各式各樣的社會危機與問題——人類社會之動盪不安與不穩定一如往昔，國與國之間的競爭依然激烈的進行著；做為世界先進國家之一的英國，也面臨嚴重的政治危機與經濟蕭條，甚至一向令英國人自豪的良好治安也亮起紅燈。此外，來自歐美先進國家及亞洲新興國家在經濟、學術與國際地位的競爭與挑戰，也如狂風巨浪一般，一波波接踵而至。這些都使得英國人民對生活的滿意度下降，社會的痛苦指數增加，對於英國政府的不滿更甚以往。T. Blair 首相因出兵伊拉克政策不當下台不久，接任的 G. Brown 首相就因為國內的景氣低迷和經濟的蕭條，遭受來自工黨同志強烈的挑戰與逼退。雖然，因為美國的次級房貸所導致の世界性經濟大恐慌，使得 G. Brown 首相的政權暫時穩住，也使他成為解救國家經濟危機之國際性英雄人物。然而，經濟不景氣是全球性的問題，也是全球化的現象，世界各國皆為其所苦和受其所害。面對來勢洶洶和接二連三的經濟衰退，其嚴重程度更甚於 1929 年經濟大蕭條之全球性的經濟大恐慌，各國政府皆苦心思索因應之道，其中最受到各國政府青睞的手段就是改革高等教育。但是這一波高等教育改革除了傳統高等教育（大學教育）外，技職教育也在改革之列。

在進入二十一世紀這近十年間，英國高等教育¹的改革幾乎是圍繞著經濟、就業、與競爭力等議題。例如：英國政府在給予高等教育機構更多自主權的時候，也同時要求各高等教育機構要籌募較以往為多的學校財務與經費；在補助高等教育機構更多經費的同時，也要求他們要為企業界的人力需求、經濟的榮興、與地方和社區民眾的福祉有較過去更多的投入與貢獻；在課程方面，則被要求要與高等技職教育有更緊密的合作與關係；在人才培育方面，不僅要培養傳統偏重博雅教育的人才，也要培養偏重技能訓練和能滿足企業界需求的人才；最終則要對提升國家的競爭力有所貢獻。這樣的改革不僅對英國的高等教育機構形成新的挑戰與壓力，也改變其傳統的角色與功能，更模糊了高等普通與技職教育長久以來的鴻溝與界線。同時，這樣的改革正可以做為台灣高等教育改

¹ 英國政府在二十一世紀初期的高等教育改革是將傳統高等教育和高等技職教育放在一起考慮及規劃的。

革的借鏡。本文首先根據英國政府教育與就業部²出版的相關文件，整理其高等教育（含高等技職教育）改革的主要背景；其次，分析英國高等教育改革的主要目標；接著，討論英國高等教育改革的主要取向；最後，則對英國高等教育改革進行省思與檢討，並思考其可能提供給台灣借鏡之處。

貳、高等教育改革的主要背景分析

英國高等教育³素質素來享有相當高的評價，不僅英國人和英國政府都以擁有高水準與高成就的高等教育為榮（Department for Education and Skills, 2003a: 10），就像教育與技能部（Department for Education and Skills, 2004a: 92）指出：高等教育是英國的重要資產，其研究不僅探索及建立過去人類知識發展的脈絡，同時也開拓人類社會進步的基石；再者，英國的高等教育是一個成功的範例，因為它有很低的退學率，而獲得學術取向的學士學位的比例是世界第四高；和1980年代比較，當時18—21歲的年輕人只有12%接受高等教育，2004年，18—30歲的人口中已有44%進入高等教育機構，即現在有更多的年輕人進入大學而且獲得改變生活的機會；英國大學的學位是最值錢和最具有價值的，就取得學士學位和個人的酬賞之間的關係而言，全世界以英國大學學位的回收報酬率最高，而且研究生的人數也持續的穩定成長；除了美國之外，英國大學之研究產出和影響力也是相當亮麗的；最後，英國的大學來有令人自豪的成熟度與自信心，以及很強的獨立自主性。

其他國家的學子也都相信英國的高等教育擁有相當高的學術水準，每年都有相當多的外國留學生到英國深造，就2005年英格蘭高等教育撥款委員會（Higher Education Funding Council for England, 2005: 9）的資料，當時就讀英國

² 英國中央政府主管教育事務部門的組織與結構經常為了因應國內外社會的變遷、經濟的發展、或是業務的調整而改變，因此其名稱也經常改變。於2007年之前稱「教育與技能部」（Department for Education and Skills, DfES），在G. Brown擔任首相重組內閣之後，於2007年6月28日將之分為「兒童、學校與家庭部」（Department for Children, Schools and Families, DCSF）及「創新、大學與技能部」（Department for Innovation, Universities and Skills, DIUS）。「創新、大學與技能部」的主要業務包括先前「貿易與工業部」（Department of Trade and Industry, DfTI）的科學創新業務及「教育與技能部」（Department for Education and Skills, DfES）的技能教育、推廣教育、和大學教育業務。

³ 本文所指的高等教育同時包含高等普通與技職教育，但是為了行文順暢起見，除了有特別指明之外，否則一律以「高等教育」指稱前述二者。

高等教育機構的外籍生人數有 275,500 人，這些外籍生來自全球 200 多個國家，占英國高等教育學生數的 13%，其中有 37% 來自歐盟的國家：另外，根據英國「兒童、學校與家庭部」（Department for Children, Schools and Families）（2007: 25）的統計，2005/2006 學年度在英國就讀高等教育的外籍生有 335,400 人。

目前英國高等教育在國際上仍然表現相當耀眼，在很多學科領域的研究還是居於世界領先的地位，雖然在一些科目和學術論文，以及研究論文的引用上落後於美國（Department for Innovation, Universities and Skills, 2008a: 15-17）；事實上，過去 30 年來英國高等教育的性質已經有相當的改變，然而英國政府還是投注相當多的資源與精神於其高等教育的改革。二十一世紀之前，英國高等教育就經歷了相當激烈的改革，其中以 1992 年將多元技術學院（polytechnics）改制成大學為最（Higher Education Funding Council, 2005: 2）。

英國政府之所以孜孜矻矻於其高等教育之改革，乃因為受到英國社會變遷與需求和當代社會思潮的影響，國際社會的競爭，歐盟高等教育的統整與合作；此外，英國高等教育價值與素質的低落也是其中重要的因素。根據英國政府的報告（Department for Education and Skills, 2003a: 10-22, 2004a: 92-94）顯示，二十一世紀初期，導致英國高等教育改革的主要因素有來自於高等教育本身的因素和來自於高等教育之外的社會結構因素，下面就相關的文件資料分別整理討論之。

一、來自於高等教育本身的因素

教育制度為社會體系之一環，高等教育又為教育體系之一部分。不論何種社會制度皆是人為之建構與運作，人有惰性，由人所構成與搓作之社會制度亦有其惰性。然而，人之需求常變、社會變遷無常。因此，社會制度不僅要對抗其自身之惰性更要因應或滿足社會變遷之需求，故社會制度之改革因素，恆可歸納為來自其本身之內與源於其本身之外的因素。據此而論，導致高等教育制度改革之因素亦可歸納為上述兩類，以下說明之。

（一）高等教育機構之教學與研究素質低落

近年來，英國高等教育的研究水準有明顯衰退的跡象，就諾貝爾獎得主的人數、科學家論文被引用的比例來看，雖然表面上看起來似乎還是占有相當的優勢，可是其實是在衰退之中，而且來自其他工業先進國家和新興工業國家嚴峻的挑。德國、荷蘭、和美國的作法是把最多比例的教育資源集中在少數的高

等教育機構，就美國而言，其 1,600 所四年制的高等教育機構，只有 200 所屬於研究型大學及頒授研究取向的學位；中國更將資源集中在 10 所世界級的大學，印度則在全國 5 個區域分別設置一所科技研究所（National Institute of Technology）（Department for Education and Skills, 2003a: 10-22, 2004a: 92-94）。這些在在顯示，英國政府必須重新檢視其高等教育機構之研究架構，確定其能從資源集中的政策中獲得益處，以及有更多的高等教育機構能和其他國家之世界最好的大學一較高下。

（二）學生來源多元化與學生需求改變

英國高等教育學生來源的多元化和其需求的改變，也是導致其高等教育機構改革的主要原因。目前英國高等教育學生的來源已相當多元化：在社經地位方面，隨著英國社會的開放多元，從勞工階級到中產階級，從藍領階級到白領階級都有，顯得相當多元；就族群方面來看，從白人、黑人、亞裔、拉丁美洲裔、非洲裔等都有，更顯得紛繁複雜；就課程需求方面來看，有的希望獲得學位，有的則期待學到就業所需的技能，有的希望全時上課，有的則希望部分時間上課，上課時間也不固定。簡言之，當前英國高等教育的學生不僅背景多元複雜，其需求也相當多元分歧。為了滿足這些學生的需求和吸引更多的學生，因此各高等教育機構需要從事課程與教學之改革，以提供學生各種的學習途徑和各種類型的課程（Department for Education and Skills, 2003a: 12）。

二、來自高等教育之外的因素—社會結構因素

在快速社會變遷和全球化的衝擊下，英國的高等教育也受到相當的衝擊和影響，尤其是其高等教育在國際上的學術研究領導地位更受到來自美國、德國、法國、日本和中國的強力的威脅和挑戰。就英國政府出版的相關文件可以得知，影響英國高等教育改革的主要的社會結構因素如下：

（一）高等教育必須對快速的社會變遷有所因應

在一個快速變遷與高度競爭的社會，高等教育在培養擁有適當技能的勞動力，創新與支持產業，以及豐富一般社會大眾的生活品質，扮演著核心的角色。社會制度之所以能夠生存是因為能滿足社會的需求。高等教育為社會體系之一部分，如不能滿足快速社會變遷之需求，恐會面臨失能和瓦解的危機。但是，就當前英國高等教育的表現而言，仍然有相當大的距離。因此，高等教育的改

革乃勢在必行。

（二）人類知識的溯源與進步有賴高等教育的研究

不論對人類知識的考古探源或創新發展，高等教育都扮演著關鍵性的角色。如果就狹義的定義來看，將知識界定為文化的話，那麼教育在文化方面的保存傳遞與創新三個功能，以之和教育階層相較來看，保存和傳遞是初等及中等教育階段所扮演的角色與功能，高等教育階段除了保存與傳遞之外，更要強調創新的功能。爲了對於人類知識的更深刻與更久遠的探源，如考古學人類學與文化人類學的作爲，更爲了開創人類更加美滿的將來和人類的生存與發展，高等教育之研究實有其關鍵性的功能與角色。爲了更提升高等教育研究的功能與成效，則高等教育的改革有其必要，尤其身爲國際學術領導國家之一的英國，在這方面或許就更有捨我其誰的認知和行動。

（三）高等教育的研究發展面臨其他國家來勢洶洶的競爭

雖然英國高等教育的發展在過去和現在都擁有過輝煌的紀錄：在過去半個世紀只有全世界 1% 的人口，卻產生過 44 位諾貝爾講得主，出版全世界 8% 的科學著作，擁有全世界 13% 的引用率最高的學術著作（Department for Education and Skills, 2003a: 10）。但是，英國高等教育的發展卻面臨著危機—當前高等教育的研究優勢和輝煌記錄將無法繼續維持（Department for Education and Skills, 2003a: 13）。英國的研究優勢之所以無法維持下去的主要原因不在於其高等教育本身。事實上，過去 15 年英國高等教育整體的研究水準，無庸置疑的，還是有大幅度的成長，可是來自其他國家的競爭卻越來越激烈。就像目前德國、荷蘭、美國、和中國政府所採行的把研究集中在少數高等教育機構的策略，⁴把有限的研究經費和資源作最有效的運用和發揮，這些對於英國的高等教育都產生顯著的威脅和挑戰，可是英國政府在這方面的表現卻不盡理想（Department for Education and Skills, 2003a: 13）。

（四）高等教育的發展面臨多方壓力與衰退的危機

整體而言，當前英國的高等教育面臨著沈重的壓力及嚴重素質低落的危機。這些壓力和危機主要來自於經濟上，英國的主要競爭國家挹注於高等教育的投資比英國多得多。相較於英國在 2005 年的從占國內生產毛額（Gross Domestic

⁴ 中國政府在這方面的主要政策爲 211 工程和 985 工程。

Product, GDP) 的 0.8% 到 0.9%，法國、德國、荷蘭和美國的高等教育經費都已經達到其國內生產毛額的 1.0%，日本政府更計劃從 0.4% 提高到 1.0%。

參、高等教育改革的主要目標

一般國家高等教育改革的目標主要在提升高等教育的品質，促進高等教育的教育機會的均等，擴充高等教育的學生數與規模，或藉著高等教育的改革以提升人力資源素質、促進經濟發展和提高國家競爭力。過去，英國高等教育改革似乎也是遵循此一模式，但是，二十一世紀初期英國高等教育的改革已然跨出了過去傳統教育改革的模式，而有了新的目標，即除了重視經濟發展與國家競爭力的提升外，也兼顧社會正義與人類的永續發展。英國「創新、大學與技能部」（Department for Innovation, Universities and Skills, 2008b: 4）為配合聯合國之「創建穩定發展的教育世紀」（UN Decade of Education for Sustainable Development）（UNESCO, 2005）活動的《投資我們的未來：2008—09 之穩定發展行動計畫》（Investing in our future: Sustainable development action plan 2008-09）報告中所列舉的英國高等教育改革主要包括以下五大目標：

一、與有限的環境共存：關心地球有限的環境、資源與生物的多樣性，以改善環境及確保生命所需的資源不至於枯竭而且保留給後代子孫；

二、確保一個強健的、健康的、與正義的社會：能夠滿足所有人民在現存社區及將來社區的各種不同的需求，提升個人的福祉，社會的凝聚力與融合，與為全民創造均等的機會；

三、穩定持續的經濟成長：建構一個強健的、穩定的與持續成長的經濟體，以提供全民財富和機會，而那些不當使用能源或製造污染者要付出成本；

四、提升良好的管治（governance）：主動提升社會各層級之有效能的管治系統；

五、負責任的應用科學成果：確保政策是在強而有力的科學證據之下發展與實施。

除了前述配合聯合國教育科學及文化組織（簡稱教科文組織）（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, UNESCO）的目標外，英

國高等教育改革的目標還有以下五項：

一、提升高等教育的教學與研究水準（Higher Education Regulation Review Group, 2006a, 2006b）；

二、擴充高等教育的受教人口（Department for Education and Skills, 2003a; Department for Education and Skills, 2008）；

三、滿足人民的需求（Department for Children, Schools and Families, 2007; Department for Education and Skills, 2003; Siddiqui, 2007）；

四、提升成人的技能，促進經濟發展（Department for Education and Skills, 2003a, 2005a, 2007a, 2007b, 2007c; Department for Education and Skills, Dti, HM Treasury, and Department for Work and Pensions, 2003; Department for Innovation, Universities & Skills, 2008d）；

五、縮小不同族群間學習成就的差距（Department for Education and Skills, 2006a: 15）。

前述高等教育改革的最終目標乃在於透過教育與訓練，使所有英國的年輕人口都能夠有很好的發展。

肆、高等教育改革的主要取向/範圍

爲了達成上述的高等教育改革目標，英國政府在推動其高等教育改革時所採取的取向/範圍主要包括：改革入學制度、改革學費政策、改革學位授予制度、改革大學財務、實施技能取向的課程、設立更多樣化的文憑與職業證照、以及促進國際合作及銜接，其內容分述如下：

一、入學制度的改革

入學制度的良好與否對於學生，尤其是低社經背景的學生，接受高等教育的機會有相當程度的影響；大致上來講，英國高等教育的入學制度尚稱公允，但是還有改善的空間。爲了檢討高等教育的入學制度，英國政府組織「高等教育入學促進小組」（Admissions to Higher Education Steering Group）對英國高等教育入學制度進行檢討，經由檢視相關資料與諮詢相關人員後，彙整相關的發

現與資料，撰寫成《公平的高等教育入學制度：良好高等教育入學實務建議》報告書（Fair admissions to higher education: Recommendations for good practice）（Admissions to Higher Education Steering Group, 2004）。

此報告書所關心的主要問題在於（Admissions to Higher Education Steering Group, 2004: 13）：高等教育的学生應該如何選擇？考試分數是否為衡量大學部學生成功與否的唯一指標？抑或大學及學院應該考慮如教育的情境脈絡或更廣泛的成就與技能等其他的因素？我們如何支持辦理入學人員所扮演的角色？在評量方法上能提供什麼程度的指導？中學生申請高等教育機構時應提供哪些資訊？那些沒有申請上的學生，高等教育機構又應該提供他們什麼樣的回饋？除了這些應該關心的問題之外，高等教育入學促進小組在該報告書也列舉出要改善英國高等教育入學制度所應處理的問題（Admissions to Higher Education Steering Group, 2004: 21-22）：

- （一）對於入學制度的優點和公平有不同的解釋；
- （二）申請者沒辦法知道高等教育機構是如何評量；
- （三）高等教育機構用以評量申請者的可信度和一致性可能不同；
- （四）有些課程有高的淘汰率，在入學歷程方面會有同樣的情形；
- （五）有些課程可能定的要求太高，使辦理入學申請的教職員難以從程度日漸低落的申請者中選擇適當的學生；
- （六）有些申請者會面臨額外的評量負擔；
- （七）對於高等教育入學之申請者、資格要求、與路徑的分殊與多元情形的知覺與反應不一；
- （八）大多數高等教育機構錄取學生時，較多依賴於其預測的等級，而不是根據考試結果；
- （九）高等教育入學的相關法令規定過於複雜，且對這些法令規定在入學政策和歷程的意義之理解也頗不一致。

然而，究竟什麼樣的入學制度才是公平？根據高等教育入學促進小組（Admissions to Higher Education Steering Group, 2004: 30）的主張：所謂公平的入學制度就是不論申請者的背景如何，高等教育機構都為他們提供均等的機會，而且提供適合學生能力與性向的課程。該小組進一步指出，支撐公平高等教育入學制度的原則有五（Admissions to Higher Education Steering Group, 2004: 30-43）：

- (一) 透明化：一個公平的入學制度應該是透明的；
- (二) 選擇有能力、有潛力的學生，學生來源多元化：一個公平的入學制度應該讓高等教育機構能選擇那些能夠因其被選擇的學習成就和潛力，以完成其課程的學生；
- (三) 信度、效度、與相關：一個公平的入學制度應該盡可能使用信度與效度皆良好的評量方法；
- (四) 障礙最小化：一個公平的入學制度應該盡可能減少申請者可能面臨的障礙；
- (五) 專業主義：一個公平的入學制度應該在所有層面都講究專業，而且支持適切的組織結構與歷程。

二、學費的改革

英國之教育與技能部（Department for Education and Skills, 2003b: 2）指出，二十一世紀伊始，經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）國家的政府在高等教育方面都面臨下列類似的議題：

- (一) 如何能夠有一個成功而且現代化的高等教育制度；
- (二) 如何在量的方面擴充高等教育，又要擴充到何種程度，其所需經費又如何支付；
- (三) 高等教育經費之負擔，納稅義務人、學生、及其家庭各應負擔多少比例，企業界又可以提供何種貢獻。

教育與技能部（Department for Education and Skills, 2003b: 2-3）進一步指出，在經濟合作暨發展組織國家的高等教育，英國接受高等教育的人口比例低於國際的平均數；英國政府在高等教育的支出也比經濟合作暨發展組織國家的平均數低。就 2000 年的資料來看，當年英國政府花費在每位第三級教育⁵之學生的費用為 9,657 美元（以當時 1 美元兌換 34.7 新台幣來換算，則相當於新台幣

⁵「第三級教育」（tertiary education）一般是指繼初等教育和中等教育之後的教育制度。第三級教育是近幾十年來聯合國在終身教育的基礎上大力提倡的一個概念。第三級教育通常包括中學後的各種形式的成人教育，即大學教育和非大學的各種教育與訓練。有時候「第三級教育」會和「後中等教育」（post-secondary education）及「高等教育」（higher education）兩個名詞交互使用；但是相對於高等教育的概念，第三級教育是一個更具包容性廣泛性更能體現終身學習內涵的概念。如欲進一步瞭解「第三級教育」的概念，請參考世界銀行（World Bank）的相關網站：<http://web.worldbank.org/WEBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION>。

334,998 元），此一數目比經濟合作暨發展組織國家的平均數為低，而且更遠不及美國（20,358 美金，以當時 1 美元兌換 34.7 新台幣來換算，則相當於新台幣 706,422 元）的一半；高等教育收取學費已不是例外，而成為國際通則；已經有很多英國的大學開始向學生收取多寡不等的學費；向學生收取學費不會影響學生接受高等教育的機會。

對於高等教育的學費應該統一或由各大學決定，在英國有兩派不同的意見，但是這兩派卻有著以下的共識（Department for Education and Skills, 2003c: 3）：大學所需要的經費高於政府預算所提供的；大學額外的財務應包括從高等教育獲得利益的學生來貢獻，學生對於大學財務的貢獻應該是他們畢業之後，透過稅務制度來提供。目前英國大學向學生收取學費的上限是 3,000 英鎊（以 1 英鎊兌換 56.0 新台幣來換算，則相當於新台幣 168,000 元），但是，仍然有人主張大學的學費應該固定，其應該介於 2,000 到 2,500 英鎊（以 1 英鎊兌換 56.0 新台幣來換算，則相當於新台幣 112,000 到 140,000 元）之間（Department for Education and Skills, 2003c: 3）。

迄今，英國政府仍然相信採用固定的大學學費政策對學生是不公平的，而且對於大學也太過嚴格，其所持的理由是（Department for Education and Skills, 2003c: 4）：自由的學費政策旨在鼓勵大學追求卓越與創新；給予學生更多的選擇；以及給予高等教育機構更多的自由。採取自由之學費政策的另一用意是在保護社會上那些弱勢族群接受高等教育機會的同時，也能持續改善高等教育的素質。此外，英國政府也考慮向大學畢業生課徵畢業稅（graduate tax）（Department for Education and Skills, 2003d），以及提供大學生迅速和適切的財務服務，使能全心向學，提升學生素質，以達到世界級高等教育的目標。

三、學位授予制度的改革

在學位授予制度的改革方面主要包括修訂授予教學學位和研究學位的規準，以及修訂授予高等教育機構大學頭銜的規準。高等教育機構要獲得授權頒授自己的學位，除了必須符合政府要求的相關規準外，還要展現其當前之管理與品質確保的效能，以及它能夠滿足國家學術審議會所要求的學術標準與品質管理；此外，還要獲得社會大眾的信心。

英國的多元技術學院於 1992 年的《推廣及高等教育法》（Further and Higher Education Act 1992）改制為「新大學」，而且獲得頒授學位的權力是近幾十年來，英國政府在高等教育學位授予方面的主要改革之一。在 2000 年，英國政府為了滿足企業界的需求，提供年輕人更多的機會和學習更多的技能，協助想要及早就業者獲得必要的技能與資格，而在高等教育機構增設「基礎學位」（Foundation Degree）。此一「基礎學位」類似台灣早期的二專或是香港現在實施的「副學士學位」（Associate Degree）。2004 年，英國政府在高等教育機構的獲得大學頭銜和頒授學位的規定又有相當幅度的修訂，同時對於具備哪些要素或條件的高等教育機構可以申請大學頭銜和如何申請，以及教學取向學位和研究取向學位的授予也訂有新的規準（Department for Education and Skills, 2004b, 2004c）。

四、技能取向課程的改革

英國政府相信如果能滿足潛在的技能缺乏，增加產量，以及企業界創新的能力，則將會有很多人因為擁有高度的技能而有利於經濟的發展，而且將來的經濟是屬於高技能的工業。再者，英國政府也相信，讓越多人接受高等教育和獲得高層次的技能，對國家社會的益處將遠超過經濟方面的繁榮（Department for Education and Skills, Dti, HM Treasury, and Department for Work and Pensions, 2003; Department for Innovation, Universities & Skills, 2008c）。英國政府在《大學的新挑戰：開展英國人的天分》（A new 'university challenge': Unlocking Britain's talent）（Department for Innovation, Universities & Skills, 2008d: 1）報告書中提到：

對於英國未來而言，高等教育是十分重要的。因為，它可以開展英國人的天分，提供經濟和社會所需的研究和學術。此外，就維持英國之具有競爭力和創新性的經濟而言，高等教育也扮演著關鍵性的角色。

此一技能取向的高等教育機構改革主要包括三個方向：城鎮與人民潛力的開展、驅動經濟成長、和成功的規準（Department for Innovation, Universities & Skills, 2008d: 3-8）。「在城鎮與人民潛力的開發」方面，英國政府計劃提供大量地區性的高等教育，以滿足不同背景之學生的需求，和進一步開展個人的天

分，希望高等教育機構發揮的功能不僅要能把優秀的人才留在地方，更要吸引優秀的人才前來為地方服務；對於社區福祉，例如：提供社區居民更好的保健、降低社區民眾過度肥胖的人數、鼓勵社區民眾積極參與選舉投票、培養社區民眾更好的寬容的態度，要能夠有所貢獻，而且積極投入一般民眾保健和公民參與等問題的解決；以及對人口成長的回應（Department for Innovation, Universities & Skills, 2008d: 3-5）。

五、國際合作與高等教育課程及學位的國際銜接

由於英國高等教育的發展受到過去殖民時代的影響，早有國際化與國際合作的特徵；處於全球化時代，其高等教育之國際化就更為明顯，不論是國際化或國際合作，最終都會涉及到課程與學位之國際銜接或轉換。當前促成大學/高等教育全球化的趨勢較諸以往更為明顯的，除了受到全球化思潮與全球化經濟的影響外，全球大學的排名也有相當程度的影響；另外一項重要的影響因素厥為自 1999 年《波隆那宣言》（Bologna Declaration）之後歐洲國家的大學合作與整合運動。在這樣的運動下，關於歐洲高等教育品質確保的標準和綱要陸續的制定和頒布，對於歐洲地區高等教育的學位、課程、修業時間、與評鑑等都有詳細的規定，例如：「歐洲高等教育品質保證協會」（European Association for Quality Assurance in Higher Education）。英國為了因應和配合歐洲國家高等教育的整合運動，其高等教育品質保證局（The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2008）也訂定了《英格蘭、威爾斯、與北愛爾蘭高等教育品質架構》（The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland），作為和歐盟國家高等教育機構學位之相互承認課程與修業年限等相關規定轉換及銜接的指導與參照。Eurydice（2003）和英國高等教育歐盟司（The UK HE Europe Unit）（2008）出版的文件和報告書對於英國如何參與歐盟高等教育的情形都有詳細的介紹。

六、擴大高等教育的參與人口

「擴大高等教育的參與」是英國政府當前高等教育改革方案中的重要取向。英國政府之所以急著要擴大社會大眾對高等教育的參與主要著眼於經濟和社會正義兩項因素：就前者而言，根據《厲齊報告書之期中報告—英國之技能：

長期的挑戰》（簡稱《厲齊報告書期中報告》）（Leitch review—Skills in the UK: The long term challenge; interim report）（HM Treasury, 2005: 1），技能的提升在英國的經濟發展與社會保健扮演著重要的角色，人口的持續老化、以超乎我們想像之速度進步的技藝與科技、工作型態與方法的急遽改變、和全球性的變遷，帶來巨大的挑戰和前景可期的機會；各個部門的經濟競爭壓力持續增加，爲了創新與促進經濟成長，各工業先進國家無不依賴其國家能力，而國家能力之強弱則有賴於其人民的技能與知識。

（一）擴充高等教育的參與程度，提升成人的技術與能力和實踐社會正義

《厲齊報告書期中報告》更進一步指出：英國當前的經濟狀況雖然較以往更加穩定成長，然而英國的技能並非世界一流，英國在技能的發展方面雖然有其優勢，例如：卓越的高等教育體系、良善的職業訓練改革、提升中的學校體系的效能；但是，仍然有其亟待克服的弱點—如英國成人人口中有 1/3 離校之後仍未擁有其應該擁有的條件與資格，幾乎一半的成年人的計算能力有問題，有 1/6 的成年人在讀寫方面的能力有問題，這些和其他工業先進國家比較起來，英國是相當不利的；然而僅賴改善學校教育是無法解決這些問題的，其唯一途徑是擴充高等教育，因爲它在高度技能的經濟中扮演著關鍵性角色。

教育與技能部（Department for Education and Skills, 2008: 3）於 2008 年出版的《擴大高等教育之參與》（Widening participation in higher education）報告書中也明確指出，《厲齊報告書期中報告》十分肯定高等教育在提升人民技能與提升經濟競爭力及促進經濟發展的重要性。就社會正義而言，接收高等教育可以提供個人明顯的益處：擁有大學學歷者多數能獲得較佳的保健，較少犯罪者，而且有較大的可能參與公民社會；再者透過教育成就以縮減不同社會階級之間的差異，進而創造一個在經濟性和社會性機會均等的社會是可期待的（Department for Education and Skills, 2008: 3）。

英國政府在擴大高等教育的參與方面主要的作法集中在：提升學生的教育成就、激發學生的企圖心、改善高等教育機構的申請與入學措施、實施新制學習評量。英國政府相信提高學生的學習成就是擴大學生參與高等教育之長期而有效的方法，然而學生的學業成就的差異卻一直存在，導致此差異最主要的因素是學生之社會階級與社會背景（Department for Education and Skills, 2008: 6）。英國政府縮短社會階級與社會背景所導致的學習成就差異，進而提升學生的學

業成就，其主要作法是提高學業成就的標準、鼓勵家長及早參與其子女的教育、提供良好的兒童照護與幼兒教育、培養學生良好的讀寫算能力、鼓勵年輕人多參與 16 歲以後的教育、改善成人進入高等教育的機會（Department for Education and Skills, 2008: 6-10）。

（二）提升學生學習成就和企圖心，提升高等教育的參與率

英國政府相信提升學生的學業成就是擴大高等教育參與的主要的推進器；然而激發學生的企圖心或抱負也相當重要，英國政府指出有關的研究發現，「企圖心」可以解釋 25% 的年輕人繼續接受高等教育的決定因素；要如何激發年輕人繼續參與高等教育的企圖心？英國政府認為各高等教育機構透過提供夏季學校、良師方案、與校園訪視等規劃良好的方案，將可提升年輕人參與高等教育的抱負，其他的策略還包括：「目標高教」（Aimhigher）—結合大學、學院、與中學，以改善不利地區的教育水平，推動校園訪問、鼓勵大學生輔導中學生、提供夏季學校與大師班級，幫助學生獲得大學生活的第一手資料，同時使中學生相信接受高等教育是一個可以達致成且實在的目標，藉以激勵中學生參與高等教育的企圖心；鼓勵優秀的中學生力爭上游以進入入學要求極為嚴格的大學；讓中學生瞭解接受高等教育對其生涯發展的益處；支持和鼓勵年輕人建立起他們的自尊心；提供幼兒良好的照顧，建立其良好的發展與學習基礎（Department for Education and Skills, 2008: 11-13）。

（三）消弭入學障礙，鼓勵學生及成人積極參與高等教育

有時繁瑣或設計不好的申請程序和偏差的入學制度，也可能是阻礙年輕人參與高等教育的主要因素，英國政府也指出：相同條件的學生有可能因為比較低的社經地位而影響其申請高等教育的機會，甚至於使這些較低社經地位的學生更少機會申請那些入學條件要求相當嚴格的高等教育機構和課程；大學和學院的入學機會同樣也和學生的社經地位有關（Department for Education and Skills, 2008: 11-13）。英國在改善高等教育機構的申請與入學措施，亦即改善社經地位較低之學生群體申請和參與高等教育機會的策略主要有：提供社經地位較低之學生群體的經濟支持，支持學生部分時間就學，成立公平入學署（Office for Fair Access, OFFA），由英格蘭高等教育經費分配委員會（Higher Education Funding Council for England, HEFCE）增加擴大參與的經費分配，改變高等教育的性質—增加部分時間就學與擴充教育的學生名額，新設「基礎學位」（Foundation

Degree) (Department for Education and Skills, 2008: 14-18)。

在入學方面，則要求高等教育機構的入學過程更加透明化與合乎公平正義，其原則有五 (Department for Education and Skills, 2008: 14-18)：

1. 一個公平的入學制度應該是透明的；
2. 一個公平的入學制度應該讓高等教育機構可以就學生的成就與潛力來選擇學生，而且這些學生也能夠完成其課程；
3. 一個公平的入學制度應該盡可能的採用信度與效度兼具的評量工具；
4. 一個公平的入學制度應該盡可能的移除申請者的障礙；
5. 一個公平的入學制度應該在各方面都是專業的，而且有適切的組織結構與歷程。

(四) 採用評量工具，甄選適當學生

學生的學習評量是發現高等教育問題與提升其品質的關鍵之一，為了確保學生的素質與高等教育的水平，以及建立長期之高等教育學生的學習表現趨勢和比較一般社會大眾與高等教育學生的差異，英國政府實施新制學習評量。新制學習評量的主要工具是「高等教育表現指標」(higher education performance indicators)，「高等教育表現指標」除了可以量度來自不同學校、地區、與社會背景的學生之比例外；也可以使高等教育機構評量自己的表現情形 (Department for Education and Skills, 2008: 21)。

七、高等技職教育—推廣教育的改革

於此主要討論二十一世紀初期英國高等技職教育改革的影響因素、目標與方向。但在探討此主題前，本文先對英國高等技職教育的主體—推廣教育學院 (further education college) 在英國高等教育的定位與發展做扼要的闡述。

(一) 高等技職教育主體—推廣教育學院的定位與發展

推廣教育在英國高等教育一向是不受決策者的重視，其發展也缺乏一致性的共識，縱使在 1976 年 James Callaghan 首相在牛津大學 (Oxford University) 魯斯金學院 (Ruskin College) 發表演說，引發所謂的教育「大辯論」，推廣教育也沒有受到重視；英國推廣教育或成人教育之所以在 1970 年代有顯著的發展，主要是受到兩股趨勢的影響：其一，為希望獲得「普通中等教育文憑」(Ordinary Level Certificate of Secondary Education) 和「進階中等教育文憑」(Advanced

Level Certificate of Secondary Education) 的成人及年輕人所開設的學術課程大量增加；其二，傳統工業沒落，年輕人和成年人的失業率大增，決策者體認到失業不是一個暫時的現象 (Lucas, 2001)。

到了 1993 年和 1997 年間，推廣教育學院 (further education college) 呈現不受地方政府控制的快速成長現象，1993 之後，推廣教育學院更成了「全民之一切」 (all things to all people)，雖然它們仍然開設許多職業方面的課程，但是卻不再被視為是以職業訓練或是技藝訓練為主的機構 (Lucas, 2001)。

到了二十一世紀，高等技職教育的議題受到英國政府的相當重視，因此，英國政府在以發展「世界級的技能」 (world class skills) 為主軸下，發表與推動一系列高等技職教育改革的計畫與方案，例如：《推廣教育：提升技能、改善生活機會》 (Further education: Raising skills, improving life chances) (Department for Education and Skills, 2006a)；《全球性經濟之全民富裕－世界級技能的培養；厲齊技能評論報告書期末報告》 (Prosperity for all in the global economy—World class skills; Leitch review of skills: Final report) (HM Treasury, 2006)；《技能策略：機會均等對評量的衝擊—統計附編》 (Skills strategy: Equality impact assessment—Statistical supplement) (Department for Education and Skill in conjunction with Learning and Skills Council, 2007b)；《世界級技能：厲齊技能評論報告書在英格蘭之執行》 (World class skills: Implementing the Leitch review of skills in England) (Department for Innovation, Universities and Skills, 2007)；《提升教育期望：高等教育的普遍提供》 (Raising expectations: Enabling the system to deliver) (Department for Children, Schools and Families & Department for Innovation, Universities and Skills, 2008a)。這些改革方案的推出正呼應了英國政府之「二十一世紀英國的自然資源是其高素質的人民」的信念 (HM Treasury, 2006)。

(二) 導致高等技職教育改革的主要因素

前已述及傳統上高等技職教育在英國並沒有受到重視，直到二十世紀七〇年代才開始大量發展，九〇年代後期工黨重新贏得國會大選之後，才獲得相當程度的重視，到了二十一世紀初期則受到前所未有的重視。其主要的原因分析如下 (Department for Education and Skills, 2005b:10, 2007c: 3-4)：

1.和國際標準比較，英國 16 到 19 歲的青年人口繼續留在教育機構的比例相較為低；在經濟合作暨發展組織國家的統計，英國 17 歲人口仍然繼續接受教育或是訓練的人口數幾乎是最低的。

2.英國 16 歲以後的教育仍不均等，尤其是青少年的社經背景依然是決定他們能否繼續 16 歲以後教育的關鍵，這種教育機會不均等的現象，直接影響青少年往後的生涯機會；然而，青少年如果能夠在 16 歲以後，仍然繼續接受訓練或是從事學習活動，將能使他們獲得更有價值的條件與資格、賺取更多的收入、擁有更加快樂與健康的生活。

3.人口結構、科學技藝、及全球性的變遷。

4.嚴重的社會懸殊的不均等現象及問題：高比例的兒童貧窮、低社經背景人口之低落的就業率、區域發展的不均衡、以及相對高度的收入不均等。

5.來自其他國家豐富自然資源和廉價勞工薪資待遇的挑戰與競爭：英國在十九世紀因為有豐富的資源和充沛的勞動力，所以能夠帶領人類世界行工業革命，可是當前英國不僅缺乏自然資源，也沒有足夠低廉的勞動力，為了妥善處理這些的問題，激進的高等技職教育改革於焉展開。

（三）高等技職教育改革的主要目標

為了因應英國國內快速的社會經濟變遷、高度的科技發展、企業主及雇主的需求、建立均等與公平的社會、滿足年輕人的需求、促進個人過更好生活的機會，以及因應來自國際上的激烈競爭，英國政府乃大刀闊斧的推動多項高等技職教育的改革，其主要目標如下（Department for Education and Skills, 2007c: 3-4; HM Treasury, 2006: 1）：

- 1.規劃長期的教育及訓練課程，以及實施期程；
- 2.培養年輕人和成人擁有能夠受雇與過成功中年生活的技能；
- 3.對達成高度生產與活化經濟的職業教育有所貢獻；
- 4.提供滿足年輕人、學習者與雇主需求的方案；
- 5.使每位年輕人都能夠獲得最佳和最多的教育和訓練；
- 6.發展關鍵與必要的技能以最大化經濟的繁榮、生產、及改善社會正義；
- 7.解決嚴重的社會懸殊之不均等的現象與問題。

《厲齊報告書期末報告》（HM Treasury, 2006: 3）具體建議英國政府在 2020 年之前要達到的下列目標：

1. 有 95% 的成年人擁有功能性讀寫算的技能；
2. 超過 90% 的成年人達到第二級的資格；⁶
3. 改善中級技能素質的預估、數量、及品質，2020 年之前達到 190 萬人獲得第三級⁷的資格，每年受學徒制訓練的人口增加到 50 萬人；
4. 超過 40% 的成年人獲得第四級⁸以上的資格。

達成這些目標的主要原則有五（HM Treasury, 2006: 3-4）：

1. 責任分攤：雇主個人和政府必須加緊行動和增加投資；
2. 集中發展具經濟性價值的技能：技能的發展必須真正能提供個人、雇主、與社會盈收；
3. 發展需求取向的技能（demand-led skills）：技能的體系必須滿足個人與雇主的需求，職業技能必須是需求取向，而不是由中央政府規劃設計；
4. 適應及回應：沒有人可以預估將來對於特定技能的需求，此技能的架構要能夠適應及回應將來市場的需求；
5. 立基於現有架構：改革與變遷不要太頻繁，應該透過簡化、理性化、加強表現成效管理、以及明確列舉優勢，來改善現有架構的成效；且需時刻自我提示連貫性的重要。

伍、英國高等教育改革的省思

由以上的介紹可以發現，英國在二十一世紀初期的高等教育改革是轟轟烈烈的，有很多激進與創新之處，更對弱勢族群之社經地位的學生有相當多的照顧。這樣的改革乍看之下似乎是成功的與相當具有前景的，可是仔細深入思索後，將會發現其中潛藏著下列值得警惕與深思的議題。

⁶ 此處所指第二級的資格為相當於獲得 5 個「良」的「中等教育普通證書」（General Certificate of Secondary Education，GCSE）學科，相當於台灣的高中畢業。

⁷ 此處所指的第三級資格相當於通過兩個進階中等教育科目。

⁸ 此處所指的第四級資格相當於獲得學士學位獲相當的職業證照資格。

一、改革過於激進與擴充過於快速，難免降低高等教育的學術水準

英國高等教育在二十一世紀初期的改革，不僅突破過去菁英主義的傳統，走向大眾化高等教育，更進一步由大眾化教育走向普及化教育。但是這樣的普及化高等教育，卻以堅守菁英主義精神和理念的高等教育傳統為主軸，而且是在沒有擴充新的高等教育機構的前提下進行—英國政府的作法是，在既有的高等教育機構及架構（包括大學和成人教育機構）下擴充其高等教育，更具體而言，英國政府在現有的大學裡增設基礎學位，賦予原來的成人教育機構頒授學位的權力。這樣的高等教育改革乍看之下似乎有些凌亂，但是細看之下，卻有其美感—在以現有大學與提升學術水準為主幹的前提下，彈性的增設基礎學位和賦予部分成人教育機構頒授學位的權力，此不正創造了繁花盛開或枝繁葉茂的景象。稍一不慎，也可能導致雜草叢生的現象。反觀台灣近年來進行的高等教育改革，對於國家競爭力的傷害、社會資源的浪費、高等教育品質的拙劣化、大學生素質的愚庸化、高等教育生機的扼殺，當然夠不上稱為繁花盛開或枝繁葉茂，也沒辦法稱為雜草叢生，或許稱之為油盡燈枯還比較恰當。

二、對於弱勢族群學生口惠而實不惠的照顧，恐仍難免重蹈階級再製的覆轍

英國社會一向是個階級嚴明的社會，可是在這一波的高等教育改革英國政府對於社經地位較低的弱勢族群學生群體卻是相當的照顧，積極照顧弱勢族群接受高等教育機會，擴充教育機會均等理想的範圍，努力實踐社會正義。不論是在入學申請，入學制度，學習方案或課程和就學時間都給予相當大的彈性，然而這些彈性與照顧卻偏重或集中在部分時間與擴充教育的入學機會與名額和基礎學位的提供。事實上，這些機會與照顧還是偏重在職業訓練與就業取向，這樣的結果對於社經地位較低的學生，在接受完高等教育進入職場之後，其社經地位或社會階級並沒有多大的改變：因為他們在學期間所接受高等教育是次等的高等教育，在進入職場後，所從事的工作與擔任職務還是屬於比較非高度專業的工作，所擔任的職務則是比較中下層級者。這對改善英國的經濟狀況或提升英國國家與經濟的競爭力或許有幫助，可是在促進學生向上社會流動方面的實質幫助並不大，而且還很有可能重現階級再製的現象。

三、看似周全卻難以避免資源分散和失焦的缺點

英國政府在這一波高等教育改革，注意到了從幼兒照顧以至於中等教育和高等教育入學有關的問題，可以說相當周到和用心；尤其在擴大高等教育參與的改革方面，更注意到幼兒的照顧，中學的課程與中學生的讀寫算能力和學業成就等等的改善，是值得學習的。可是，就高等教育的問題來看，事實上就已經夠嚴肅和複雜，如何還能分心於幼兒照顧與中等教育的改革，而不影響高等教育改革的成效，乃必要深入考慮與嚴肅面對的問題，否則恐怕陷入焦點偏失和資源分散之困境。

四、高等普通與技職教育改革並進與融合，如何維持高教水準是一大挑戰

英國這一波高等教育改革運動，有相當程度的注意力是放在高等技職教育方面；更進一步觀察英國政府的官方報告，可以發現英國政府有意藉這一波高等教育改革，把普通高等教育與技職高等教育的課程與人才培育作某種程度的融合。就社會資源的運用或就高等教育的管理與高級人力的培養來看，此舉可收統籌運用、統一管理、與效率集中之效。可是就高等教育的分工與學術研究水平的維持或改進來看，將普通與技職高等教育的課程、教學、及人才培育作某種程度的結合與融通，仍須進一步的思考，否則不僅改革的理想與人才培育的目標未能達成，英國高等教育在學術研究之高水準的傳統恐怕也會被打破。

五、偏重經濟與就業取向的高教改革，置高教機構之傳統於一旁

英國這一波的高等教育改革明顯的有促進經濟發展、滿足企業需求、達成就業目標、與提升國家競爭力的企圖。事實上，促進經濟發展與滿足企業及就業需求的高等教育改革是一種市場化取向的教育改革。此類型的教育改革以市場的需求和機制作為高等教育發展的準則，就技職高等教育而言，這似乎是「理所當然」或「天經地義」，可是如果傳統的大學與普通高等教育的改革和發展，在相當大的程度方面也以此為準則，而不顧其傳統之理想，就不是普通高等教育及傳統高等教育機構所當為。一個國家的經濟發展和國家競爭力的提升，不是單純靠技能的提升就可以達成的，很多時候更需要靠「非技能」的要素來提升和促進。

陸、英國高等教育改革對台灣的啓示

高等教育的改革是世界主要國家這一波教育改革的焦點。作為世界學術中心的英國其高等教育改革，雖然有上述的疑慮，然而事實上，不論就主觀或客觀的立場來看，都有其可資借鏡之處，尤其如何在既有的高等教育體系和架構之下，發展能滿足個人、雇主、與市場需求的課程與方案；進行既能考慮高等教育學術水準和持續維護其研究品質，又能培養滿足雇主、市場、和國家社會發展的人才，做為世界學術邊陲地帶的台灣，似乎都有向英國取經之必要，尤其在這一波的高等教育改革。以下僅就當前英國高等教育改革和台灣高等教育改革的情形相互對照，提出其可資台灣借鏡之處。

一、高等教育的擴充需要質量並重、機會與參與兼顧

當前英國高等教育改革相當重要的方向是擴大高等教育的入學人口，以及擴大高等教育的參與，這和台灣的情形頗為相近。但是英國的作法是，在擴大該國人民參與高等教育的同時，也訂定相關把關的配套措施；也就是進一步擴充高等教育機會和參與的同時，維持其學術水準和聲望。可是近幾年來，台灣政府由於受到市場化意識型態和民間教改團體「廣設高中大學」之口號與需求的影響，大學教育幾乎是無限制的擴充，不僅造成台灣大學學術水準與教學品質的低落，大學生的素質亦令人憂心。此問題如何妥善處理值得我們深思。

二、高等教育在普通與技職的交融與統整時，應各司其職、各具特色

英國政府賦予成人教育或推廣教育機構頒授學位的資格並非一體適用，而是考核其師資、設備、及學術水準而定其等級：有的直接改制成大學學院，獲得直接頒授大學學位給學生的資格；有的則需要與鄰近的大學合作，在該學院就讀的學生必須參加該合作大學的校外學位考試，通過之後才能獲得學士學位。可是台灣在高等教育改革當中，對於五專、二專與三專的改革，則是先改制為技術學院，再改制為科技大學。不論是技術學院或科技大學頒授學位的條件和一般大學都一樣，這不僅造成台灣高等教育的浮濫、學生素質的降低與學術水

準的低落，更因此導致大學畢業生失業率的提高，而導致社會資源的浪費。另外，台灣的社區大學是否還維持成人繼續教育機構的性質，還是要負擔部分高等教育的角色，如果是後者，政府又應該如何規劃，或許英國的策略可以做為參考。

三、高等教育應兼重理論與實務、學術與技能

英國大學的傳統一向偏重古典或傳統學科，而輕忽實用或技藝學科；可是在全球性經濟不景氣和全球化的經濟競爭與挑戰之下，英國政府希望其高等教育機構能夠對經濟發展、人力素質的提升、和社區福祉能有更多的投入和貢獻。因此，英國的高等教育機構，尤其是傳統的大學，不僅努力維持其原來在教學和研究上的水準，同時也協助政府開發人力資源、培育高素質和擁有高層次技能的勞動力，以及協助企業界創新發展高科技與技術。如此一來，英國的高等教育機構同時兼具傳統學術創造與知識生產的殿堂的角色，以及經濟發展與人力資源培訓與開發的工廠。反觀台灣的大學不僅和科技大學相互排擠，而且和企業界或產業界的合作也不是十分積極。就大學（或是高等教育機構）所扮演的角色與任務來看，台灣的國立大學應該跳脫傳統角色與任務的意識型態，積極尋求與企業界和產業界的合作，培養擁有高層次技能的勞動力人口，協助政府和業界提升勞動力素質，進而對台灣的經濟發展有更進一步的貢獻。此是台灣下一波高等教育改革時應該考慮的方向。

四、高等教育機構在各方面皆應積極尋求國際合作、轉換與銜接

雖然英國的國勢已大不如前，其國際影響力亦日漸衰退，然而其高等教育的學術聲望與地位、研究與發展，仍然在國際學術舞台上扮演著舉足輕重的地位。縱使面臨來自美國、德國、法國、荷蘭、日本，甚至於中國與印度的挑戰與威脅，英國高等教育在國際學術之激烈競爭的時代裡仍然扮演著關鍵性的角色。可是，英國政府仍然積極進行高等教育的改革，以尋求國際合作及課程與學位之與其他國家，尤其是歐盟國家之高等教育機構銜接與轉換。

反觀台灣的高等教育發展，多年來不論是政府或學術團體與學者專家不斷倡導國際化，可是不論課程或學位的授予，都還相當的偏狹與僵化，實在看不出有哪些具體的國際合作與國際銜接及轉換的作為，尤其是和鄰近的香港、澳

門、日本、韓國和中國的高等教育機構都沒有類似英國高等教育機構之國際合作與國際銜接及轉換的作法，更不用談和比較遠的中南半島國家或紐、澳等國的高等教育機構建立國際合作、銜接、及轉換的機制。或許有人說台灣也有所謂的「交換學生」，也有所謂的「雙聯學制」，但是和英國高等教育的作為實有小巫見大巫之別。台灣政府將於 2009 年開放中國學生來台就讀高等教育，政府對於前面所提到的問題應該及早規劃和因應。

柒、結語

本文主要探討二十一世紀初期英國普通與技職高等教育的改革。二十一世紀是一個關鍵的世紀，因為它承繼了上個世紀人類社會在政治、經濟、宗教、文化、和戰爭所遺留下來的種種問題，也面對著二十世紀所遺留下來的自然界的各種改變和問題，也承繼了上個世紀人類所有的成就與進步。在這個世紀，人類不僅必須處理上個世紀末，未解決而遺留下來的各種各樣的問題；同時還要思索，如何為這一代和後代保留有限的資源和創建更理想的社會和生存環境；最後還要思考如何發揚人類的文化與文明成就。做為人類世界知識之最頂端和學術之最卓越的高等教育機構應責無旁貸。世界主要國家的政府無不積極的推動高等教育的改革，其目的除了促進自己國家的科技進步、經濟發展、社會繁榮、及人民福祉外，更為嚴肅的目的應該在思考如何處理人類社會所面臨的，來自人為和自然界的衝突、挑戰與危機，以建構一個和諧的、尊重的、和容忍的人類社會，使人類能永續生存和發展。

作為世界主要領導國家和學術中心的英國，在推動高等教育改革時除了強調自己國家發展的目標外，也兼顧對於自然界和人類社會的責任與義務。這正是台灣在推動高等教育改革時，必須慎重思考和嚴肅面對的議題和任務。本文主要藉由對英國在本世紀初所推動之普通與技職高等教育改革的討論與省思，提供台灣政府在從事高等教育改革的借鏡。尤其當目前台灣的高等教育改革似乎已經走到死胡同，面臨嚴重的瓶頸時刻一整個台灣高等教育的狀況散漫無章，幾乎可用一個「亂」字來形容，借鏡英國高等教育改革的經驗，批判性的思考他們如何面對與因應高等教育發展的問題與瓶頸，相信台灣一定可以克服林林

種種的危機與挑戰，果如此，則本文也算能發揮燧燭之光了。

參考文獻

- Admissions to Higher Education Steering Group (2004). *Fair admissions to higher education: Recommendations to good practice*. London: Department for Education and Skills.
- Department for Children, Schools and Families (2007). *Education and training statistics for the United Kingdom*. London: Author.
- Department for Children, Schools and Families (2008). *Raising expectation: Enabling the system to deliver*. London: Author.
- Department for Children, Schools and Families & Department for Innovation, Universities and Skills (2008a). *Raising expectations: Enabling the system to deliver*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2003a). *The future of higher education*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2003b). *Higher education funding—International comparisons*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2003c). *Why not a fixed fee?* London: Author.
- Department for Education and Skills (2003d). *Why not a pure graduate Tax?* London: Author.
- Department for Education and Skills (2004a). *Department for Education and Skills: Five year strategy for children and learners*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2004b). *Consultation report: Analysis of responses to the consultation on proposed new criteria for degree awarding powers and university titles*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2004c). *Applications for the grant of taught degree—awarding powers, research degree—awarding powers and university title*. London: Author.

- Department for Education and Skills (2005a). *Skills: Getting on in business, getting on at work*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2006a). *Further education: Raising skills, improving life chances*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2006b). *Improving the student finance service*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2007a). *Skills strategy: Equality impact assessment*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2007b). *Skills strategy: Equality impact assessment—Statistical supplement*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2007c). *Raising expectations: Staying in education and training post-16*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2008). *Widening participation in higher education*. London: Author.
- Department for Education and Skills, Dti, HM Treasury, and Department for Work and Pensions (2003). *21st century skills: Realising our potential: Individuals, employers, nation*. London: HMSO.
- Department for Education and Skills in conjunction with the Learning and Skills Council (2007). *Skills strategy equality impact assessment: Statistical supplement*. London: Author.
- Department for Innovation, Universities and Skills (2007). *World class skills: Implementing the Leitch review of skills in England*. London: Author.
- Department for Innovation, Universities and Skills (2008a). *International comparative performance of the UK research base*. London: Author.
- Department for Innovation, Universities and Skills (2008b). *Investing in our future: Sustainable development action plan 2008—09*. London: Author.
- Department for Innovation, Universities & Skills (2008c). *Higher education at work: High skills: High value*. London: Author.
- Department for Innovation, Universities & Skills (2008d). *A new 'university challenge': Unlocking Britain's talent*. London: Author.

- Eurydice (2003). *Focus on the structure of higher education in Europe—2003/04: National trends in the Bologna Process*. Eurydice: Brussels.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: Author.
- Higher Education Funding Council for England (2005). *Higher education in the United Kingdom*. London: Author.
- Higher Education Regulation Review Group (2006a). *Higher education concordat: On quality assurance arrangements and data collection*. London: DfES.
- Higher Education Regulation Review Group (2006b). *Less regulation: More accountable*. London: DfES.
- HM Treasury (2005). *Leitch review of skills: Skills in the UK: The long term challenge: Interim report*. London: HMSO.
- HM Treasury (2006). *Prosperity for all in the global economy—World class skills (Leitch review of skills: Final report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Lucas, N. (2001, October 16). 'In the shadow: Did Challaighan's landmark speech change things for colleges?'. *Guardian.co.uk*. Retrieved November 12, 2008, from <http://www.guardian.co.uk/education/2001/oct/16/furthereducation.uk>
- Siddiqui, A. (2007). *Islam at universities in England: Meeting the needs and investing the future—Report*. London: Ministry for Lifelong, Further and Higher Education.

從「教育高峰會」觀察德國 當前教育變革

張義東*

摘要

教育改革指以一套整合的概念，貫穿於各級教育，甚至體制外教育的制度更張，措施、政策遞變之中。德國地區在歷史上經歷了多次教育改革，所揭櫫之理念與執行之作法也有不少成為世界教育史上的里程碑。進入二十一世紀後，面對戰後及兩德統一的歷史積澱，歐洲化與全球化的層層化勁，以及社會變遷中出現的教育問題，不少的理念與措施百花齊放。本文針對 2008 年 10 月 22 日的德國教育高峰會進行內容分析，希望由此鋪陳出當前德國教育變革與德國教育所處的社會脈絡，進而對教改提供更深切的省思。

關鍵詞：教育改革、全球化、教育高峰會、德國教育、聯邦主義

* 張義東，國立屏東教育大學社會發展學系助理教授

電子郵件：ytchang@mail.npue.edu.tw

來稿日期：2008 年 11 月 21 日；修訂日期：2008 年 12 月 19 日；採用日期：2008 年 12 月 20 日

The Summit of German Education and Educational Reform

Yi-Tung Chang*

Abstract

The Summit of German Education (Bildungsgipfel) was organized to deal with the long process of educational changes and to map out the coming phase of the German education. The idea of an ideal education which can maintain historical heritage and at the same time, deal with the problems of integration and globalization as well as education-inequality is what the Summit sought. This paper is treating the Summit as an integral text in the wide context, so that the Summit could be understood within a broader framework of reference.

Keywords: reform of education, globalization, educational summit, German education, Federalism

* Yi-Tung Chang, Assistant Professor, Department of Social Development, National Pingtung University of Education
E-mail: ytchang@mail.npue.edu.tw

Manuscript received: November 21, 2008; Modified: December 19, 2008; Accepted: December 20, 2008

壹、導論

2008 年 10 月 22 日，德國聯邦政府與各聯邦政府於德勒斯登（Dresden）召開「教育優質高峰會」（Qualifizierungsgipfel），又稱「教育高峰會」（Bildungsgipfel）對於未來聯邦與各邦的教育政策如何提升品質，如何促成所謂的「透過教育向上提升」（Aufstieg durch Bildung）擬出多項方案，範圍遍及高等教育、義務教育，更特別關注弱勢群體、在職成人進修、以及教育制度，教育目標等。規劃日程自 2008 年起直至 2020 年（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008a）。¹

回顧歷史，牽涉幅度如此廣且深之教育改革方案並不多見，但個別事件如大學收取學雜費（各邦規定不一，起始日期亦不同）或「學生基礎素養國際研究計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）所引發之憂心教育品質的衝擊（Die Zeit, 2004），以及《新移民法》通過以來，漸漸制度化的整合方案等，不時刺激德國社會，屢屢在新的全球化情境中重新審視教育應有的面貌。

本文以高峰會會議所提方案為框架，引介現階段德國教育改革的現況與願景，並於各子題中佐以教育理念與問題診斷，分別闡述：

一、高峰會決議之主要內容：包括主旨、訴求，以及方案構想之主軸與重點方向；

二、教育改革之歷史回溯：背景脈絡以至當前與近年來重要的改革想法為框架，擴而言之，教育改革當下的脈絡，如多元文化、全球化、歐洲一體化對教育與教育改革的影響；

三、最後再扣緊高峰會與上述對教育脈絡之分析，以描繪德國教育改革之願景，並略及其受到歐洲一體化之影響。

總之，本文由歷史比較法與內容分析法析理出此一事件之歷史與現時脈絡，根基於透過理性的對照分析，俾掌握事件史與理念史底層的社會脈動。

¹ 會議宣言全文請見 Bundesministerium für Bildung und Forschung（2008a）。

貳、「教育優質高峰會」決議之主要內容

2008年10月22日，德國聯邦政府與各聯邦政府於德勒斯登召開「教育優質高峰會」，乃由總理領銜，各邦邦長與會的教育會議，在德國是首度舉行，下列幾點背景脈絡必須先作的說明，方能進入討論該次會議的內容：首先是目前德國政府的組成；其次是教育事務之主管、分工；第三是聯邦主義（Federalism）的說明。

目前德國政府由上次選舉中第一高票的基督教民主黨，與得票第二高的社會民主黨，共同組成所謂的「大聯合政府」（große Koalition）。一來各種政黨間的合縱連橫均無法取得半數，再者德國民意對於改革需求甚殷，故造成此不易制衡，卻理應較有行動力的「兩黨獨大」政府。高峰會在會前的宣傳與大眾的期待也表明總理上任以來是如何屢被期待能有魄力作為。

其次，依照德國行政層級分工，教育基本上屬於各「邦」所管轄。中央政府的相關部會無權干涉。例如，德國的大學²過去一向免繳學費，註冊時僅繳交稱為「雜費」之小額金額，後來逐漸變為收取學費的制度，就是由各邦教育當局制定者，故各邦實施之時間前後有別，收費之方式與基準（如依學期或學分等）亦各自不同（Die Zeit, 1999a）。

由於德國的中央與地方分權是依循聯邦主義的精神，高度尊重地方自主與地方特色、傳統，但是伴隨著行政事務實質上的逐步中央集權化，地方所能運用的資源每每不足，再加上區域間協調出全國的共同標準，且此一標準與適用於歐洲各國乃至全球之需要，所造成的複雜性也使聯邦或欲主導、或迫於情勢，必須積極介入。但是，在磨合的過程中，如何分工依然是最大的問題。

如上所述，教育高峰會並非體制內的經常事務，而是由中央政府發動進行由中央與地方共同對地方主管之教育事務一的全面檢討與願景。相對於台灣教育，一來非純屬地方事務，二來台灣亦非聯邦主義，較難有對應之舉措可做比較，故比較的重點應該放在其為一種以頗具正式性但尚無強制力的政治協商與

² 和台灣不同，德國的高等教育除極少數私立學校外，皆為公立，且並無明顯之等級化，每年花在不同單位（大多為媒體，如Focus、Die Zeit等）所作評鑑中亦可見以系為單位，著重自研究能量以至圖書資源等等之綜合評斷。是以面對高等教育膨脹問題時，關於教育品質之討論，就不是放在入學學生之基本能力、教師之專業能力與學校辦學之行政措施這些方面，而是在如何擴充原有之教學能量以因應，例如維持理想的師生比與課堂人數。

政策草案之制度的精神。

以下闡述高峰會中達成的重大共識（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008a）：³

一、至 2015 年，德國政府挹注國民生產毛額的 1/10 在教育與研究，以大幅促進其優質化；

二、本於學童應在小學入學之前即應掌握德語能力，各邦應大力推動德語學前教育；

三、中輟生人數應在 2015 年前達成減半目標，所有中學應於實習中提供未來就業諮商；

四、技職業教育與學院教育間應建立更好的互通條件，擁有職業證照且執業 3 年以上者可入大學就讀相關科系。以上由各邦籌劃；聯邦則提供獎學金予此項就學方案，並為職場上的專業人士設立助學款體制，讓更多職場上未具高等學歷但有職業證照或專業執業經驗的專業人員有機會透過教育向上提升；

五、聯邦與各邦共同目標在於提高「新生就學率」至聯邦平均值 40%；2020 高校方案將持續進行以擴充大學教學能量，因應至 2015 年新增的 275,000 位新生，其中包括在職人員轉就學所就讀的科系；

六、至 2015 年，將繼續進修比例由 43% 提升至 50%，此必須由各地方與聯邦勞工處籌辦，以加強相關的基礎建設與諮商體系。

至於所謂「置教育於最優先施政目標」宣言，高峰會提出以下三項說明（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008a）：

一、各邦繼續發展基礎教育的修業標準（類似台灣的《課程大綱標準》，在德國向來由各邦各行其是，近來則有統一化、規格化之呼聲與隨之而來的逐科合作。）至遲自 2010/2011 年起，部分被挑選出來的科目（德語、數學、外國語）應採行共同的畢業修業標準，2013 年起自然科學亦然；

二、各邦保證「教育品質發展中心」（Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB）無財務匱乏之虞。聯邦與各邦協議，透過共同的教育調查、教育研究與參與國際比較研究，開發一套現代的、透明的、基於可信的方法學理上建構的教育監察系統，期由此改善教育品質；

³ 同註 1。以下各段至本節之資料來源均同註 1，不再贅述。

三、聯邦與各邦設立策略小組，將於明年年度集會（2009 年 10 月 28 日至 30 日）時提出建議，說明達成本次高峰會各項目標所需財源如何籌措。

此外，會中提出多項教育與就業主要相關建議（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008a）：

（一）實習進修體制的現代化：重點在辨明業別供需、核心之資格認證標準、專業化可能性、業別差異予以彈性考量等，期能使實務上有天分的學生有機會在其職業生涯中有個好的開始；

（二）加強職業生涯與學校教育之連結：一方面透過各種方式鼓勵職人進入大學校園深造；無資格證照者依管道進修補足；另一方面於中學階段即著重與實務關聯，和學校的「夥伴」（家長、職校、勞工局、青年志工、基金會、企業、工會與其他在地的行動者）共同採取具體措施擴展學生之職掌遠景，並加強相應的就業說明。

（三）其他各領域的延伸和互動：如必要時（例如在全日制學校）安排青少年領域之社工人員從旁協助。

社區方面則有 2008 年投資方案之續行，至 2009 年後，再挹注資金改善社區之基礎建設，由各邦負責，聯邦與各邦並將特別留意區域特色差異，以徵明專業人才實際需求量，藉以強調編修體系，在地方上建立夥伴網絡以含括各相關公私機構人員，以促進中學與職學市場之聯繫。由此也聯結到社區與區域學習，這方面牽涉自歐盟、聯邦乃至地方各邦政府的區域發展方案含括社區/區域學習與「學習型區域」，以及形成「學習網路」以支撐學校系統的想法（European Union, 2008）。換句話說，就是讓學校真正的與社區、企業、家長、社工社福機構，密切合作，創生網絡。

關於上述這一整套美麗的許諾，當然引發不少討論，本文先回顧德意志地區曾經發生的教育改革，再進入輿論、學界對高峰會的批評，由此較能從流變脈絡中掌握今日的意見與意涵。

參、教育改革之歷史回溯與當前背景

本文所謂「教育改革」，指以一個廣闊的概念為依歸，進行跨不同教育部門的變動甚至重塑。以此而言，今日之變動如本文引介的高峰會之結論既未實現，也未達如此系統化的標準。本文分為下列層次進行討論：

一、定義嚴格的教改曾經產生哪些變革？如何發生？如何經歷？

二、定義較寬鬆的，或可稱之為教育變革或新政策的改變，應該放在什麼樣的框架下繼續觀察？

三、對於歷史脈絡下教育政策變動的過程考察；

四、關於「教育」為何物的根本省思。

上述四大分析在現實的討論中一直是交織在一起的。對於教改的討論，事實上應當採取建構式回溯的方法，亦即回顧各項措施在一定時程中的改變，可否歸於一特定原則，從而以之命名此教改。因為現實中正在進行的教改乃一步一腳印，必須假以時日才能回頭看清。

作者本此立場，約略說明日耳曼地區曾經歷的幾次教育改革（Drewek, 1997; Friedeburg, 1989; Slodowicz, 2007），但本文非歷史研究，目的僅在映照今日之討論以形塑框架，故非闡述所有的教改。

德國最早的教改可上溯到卡洛林王朝（das karolingische Königtum）的古代經典之閱讀，其目的在服務教廷與皇廷。直到宗教改革，學校系統一直是教會的拉丁文體系。

十六世紀宗教改革中，開始出現擴大受教人口以使能自行閱讀聖經的政策。天主教區也有相應的耶穌會的改革。十七世紀改革者鼓吹全民教育，不分貧富男女。30 年戰爭（1618—1648）後，部分貴族為了教民以紀律，設立不少鄉村學校。

十八世紀，透過 1717 年與 1763 年的兩項法令，普魯士創設全世界最早的全民義務教育體制。實施初期在執行上打了折扣，如為了兒童到農田耕作與到工廠勞動，⁴學校必須做出相應配合，而且師資也是一大問題。缺乏師資培育的情況下，當時將學校分為一般人民就讀的基礎學校與較高等級的學校系統：前

⁴提醒一點，「童工不應存在」的道德觀與政策是很晚才出現人類社會中的。

者不少教師是由老兵充任，而高階的學校則由教會人士或大學畢業生任教；介於兩者間的第三系統也在發展中，而高等教育或軍官教育的入學管道則尚未建立制度。

1810 年洪堡德教育改革（Humboldtschen Bildungsreform）的核心在人文中學（humanistische Gymnasium）。該階段改革中德國高階的受教人口不斷擴充。洪堡德的改革確立人文中學學生必須修習古拉丁文、古希臘文、古代史、古典哲學、數學，相對於自然科學被邊緣化，藝術、音樂、體育的美學與體能培養是其重點。該教改理念強調，人應當受到完整的理想主義式的教育，不必過問教育內容在俗世中牟利之可能，猶如東方所謂的「君子不器」的教育理想。洪堡德的理想是將此理念貫徹至各級學校全體學童，不過即使他曾位任部長，許多想法最後還是受阻，這其中牽涉到經費、師資與社會結構中的階級分別。結果只有部分學校依此而改，人文中學從此菁英化。

十九世紀，德國三軌制教育系統形成，原來垂直分工的學前、小學、中學加上了水平分工，中學分為國民中學（Volksschule，後改為 Hauptschule）、實科中學（Realschule）與人文中學（Gymnasium）。人文中學變成非洪堡德想像的菁英教育，因為學習較多外語而具備了可進而尋求取得中學文憑（Abitur）的資格，實務中學免除如拉丁文等學科的學習，以自然科學為重，外語以通行的兩、三種為限，國民中學則以基礎知識為主。

三軌制也相應其不均等的教育資源，就學年限亦不同，也與畢業後進修軍官、士官或入大學或專業高校等的生涯有關。1900 年時三軌制終於平權化，不再由人文中學獨占頒發中學文憑資格。

二十世紀前半期改革理念多半針對第三帝國的普魯士軍事作風而發，強調自主、自決、體驗、機會平等、實務等，至納粹興起，以希特勒青年團組織學童，此處牽涉過廣，只好暫且按下不表。二次戰後逐漸產生的教育擴張，不只呈顯在學生（尤其是大學生）人數的上升，亦有更多社會變遷、理念鬥爭的痕跡（Friedeburg, 1989）。

1960 年代學生運動使用的馬克思主義解放語言，以及針對女性受教權被忽視的抗爭，加上一步一步擴大開展的社會的民主化，凡此種種促成了「透過教育向上提升」（Aufstieg durch Bildung）這句沿用至今日高峰會中之口號的出現。六〇年代之後的改革包括統一各邦的學校系統，由聯邦與各邦共同籌建新

大學【如波鴻（Bochum）、畢勒菲爾德（Bielefeld）等均屬之】，1969 年《職業教育法》修正（容另文討論）。

另外，教育內容也進一步學術化，也就是說，為能銜接將來進入大學而準備。當前的主要教育問題在於大學生人數之多已非國家財政所能負擔，⁵議者以「教育擴張」帶來的是「教育的通貨膨脹」，即以教育貶值攻擊改革內容，卻又稱頌教改使中下階層學童擁有進入大學之機會甚為可貴。

由於戰後同一時期在東德施行的教育改革非本文重點，此處不細論，惟提到兩德統一後，東德（合併後的德東）各邦新發展兩軌制，廢除三軌制，以及西德的漢堡邦也規劃兩軌制，制度不變的是，至一定年級必須由校方提供諮商（各邦不同，大致為五至七年級），以協助學生（以及家長）決定進入何系統就讀，也有幾邦採用不同方式，以所謂「芬蘭模式」試辦「社區學校」（Gemeinschaftsschule），⁶採取不分校的共同就讀體系。

此次的高峰會承繼以往的教育改革想法，即相信教育具有改變、提升⁷個人能力、自我實現與提升社會地位的作用，也都認為當前的體制與狀況不足以達成此項目標。尤其應注意的是教育內容與受教權概念的轉變：教育內容由宗教性、由尊古到三軌或二軌化，相映於受教權乃強調民主化、人權化，如公民權中的社會權、文化權等。

此外，高峰會引發之討論主要在資源分配，因為如此鉅額的教育投資且遍及各級體制內、外之各項教育，撼動人心，但錢從哪裡來，依舊懸而未決。綜合輿論對教育高峰會的批評主要集中在下列六點（Bildungsklick, 2008; Füller, 2008a, 2008b; Schuler, 2008）：

一、徒有美麗願景，經費卻無著落

聯邦並未實質允諾增加教育支出，增加額度高達百億歐元，占國民生產毛額 10% 的教育研究支出由全民支付，即聯邦政府、各邦政府乃至企業等都應有此支出，但會中因無共識，只得拖延，交付小組研究支應方案，等到方案實施恐已是由下一屆國會選舉後組成的新政府了。

⁵ 採申請制入學，除少數科系可限制就讀人數外，大學是對所有有中學文憑的人開放的，且所論皆屬公立。

⁶ 以薩克森邦（Sachsen）為例，請參考其社區學校網站：<http://www.gemeinschaftsschule-sachsen.de/>

⁷ 無論就能力、自我完整或社會位置而言，均是提升。

二、願景雖美卻無新意與說服力

許多措施早有擬議或試行、或空有決議無法落實。以經費投注為例，10%中占3%的研究經費是歐盟早已有的決議，但德國其實一直無法達成，且教育支出甚至又從6.9%跌到6.2%。如此一來不過是重覆未貫徹之舊案罷了。

三、缺乏面對問題的勇氣

有評論指出（Füller, 2008a, 2008b），主幹學校（Hauptschule）特殊化對待並不符合民主與平等精神，因為其將弱勢、或具移民背景的學童集中於主幹學校，更是剝奪其受教機會。此論點著重於廢除兩軌或三軌制，深刻地檢討教育體制中的不平等。相較之下，教育高峰會卻缺乏勇氣面對此一問題，所提方案無助於此。

四、聯邦政府與各邦政府在教育政策上依舊莫衷一是

所謂「教育立國」（Bildungsrepublik，直譯：教育共和國），所立者並非只有一國，而是16國。聯邦政府雖是大聯合政府，卻未如預期般在教育政策上展現行動的能力與意願。

相對而言，各邦主管教育的邦文化部長之間過去的合作比起邦總理們要好得多。此外，總理並未準備好方案（例如，依德國一般方式，委由一群專家研議撰寫，以全德而非各邦各自獨立作為架構的方案）以供討論，也顯示及預示高峰會只會有空享虛名的結果。

五、對於弱勢族群的關注、資源投注均不足

無法向上流動的景象，在高峰會建議的各項措施中，不見深刻的省思與對策。評者指出，受教不足的問題在邊緣族群中產生了代代相襲的現象，這阻礙了教育作為向上提升的憑藉的可能性，需大幅增加資源的投注與對族群內個人的關注，情況才得以改善（Füller, 2008a, 2008b）。

六、教育法規之繁瑣掣肘，亦未受到關切

教育法規的繁瑣，使得課堂教學的創意設計難以進行。例如功課表的日程設計、授課之綱要等，均設限重重，若想擺脫限制，得要以「實驗」為名，或

是私下進行、心照不宣。凡此總總，教育現場之問題亦未受到注意與興發改革（Füller, 2008a, 2008b）。

綜合上述，教育改革關鍵非僅在籌措經費，而是對聯邦主義到教育事務分工，及對全面教育改革的省思。但此一方面乃承襲德國重教育的傳統，但另一方面，卻有更多因素使得教育理念無法實現，或變成讓人人都滿意的體制與作為。每個教育改革的問題（如中輟生等）均有其特定時空背景，本文在此無法詳述，僅就鉅觀層面分析德國當前教育領域所面臨的挑戰，即描繪當下之脈絡。

肆、當前教育改革的脈絡

教育變革之所問所求從何而來？就教育系統內部而言，從師資培育談起，可以提問或提出要求；相對的，就教育系統外部而言，又可由就業市場對教育系統之需求來展開。

本節採用「脈絡」一語試圖指出，事實上「內」、「外」處於交織互賴狀況，可逕自不分，而以「主題在脈絡中」的方式表達。由此而論，如全球化、社會結構或少子化等均可適切納入討論。

大略而言，當前教育變革的壓力，或稱之促動變革之力量約有下列四項（張義東，2005；Die Bundeszentrale für politische Bildung, 2005）：⁸

一、移民社會整合

德國在「學生基礎素養國際研究計畫」中多項成績在工業國家中表現不佳，除引發對基礎教育的眾多討論與建議外，也讓人注意到其中的內部差異，即移民子女的成績不理想的問題。這個問題雖說牽涉甚廣，非獨教育體系所應承擔，但以德文之說寫能力而言，學前基本能力之培養與在校期間之持續加強，乃至社區教育、成人教育等亦均有關。

⁸關於移民與全球化議題請見張義東（2005）。

二、專業人才需求

雖然教育理念以成就完整自我為主，但本於資本主義勞動市場分工切割而生之「人力資本」的德國教育，也和其他國家一樣受到其影響。因此，德國各種研究致力於依現今教育體制所會面臨的人力短缺問題描繪未來就業市場，⁹再據此建議教育發展的重點。

三、教育規格接軌

德國基礎教育為 13 年，大學畢業授予碩士學位，此與眾多國家大異其趣，造成德國學制與其他國家間彼此承認、轉學、深造等之作業程序負擔。故近年來先在各大學逐步加列或新設學士學程（bachelor），下一步則修改義務教育為 12 年；實施期程則在 2015 年完成，屆時，將有兩屆中學畢業生同時進入大學就讀。

四、向上流動機會

期待教育可以提升下一代的知能，乃至提升其社會向上流動之機會，事實卻未必如此，P. Bourdieu（1930-2002）指出，許多時候教育只能複製或再生產出原本的社會階級，而這一關係又會被增強（引自 Bourdieu & Passeron, 1990）。因此改革方向一方面必須擴大受教機會平等，另一方面則必須擴大高等教育規模與實業結合、地區發展，與成人教育、在職教育結合，這也反應在高峰會建議中的決議，但成效如何無法預知。提供資源可能讓最底層的人往上走是，促進特定專業也可能提升社會流動，但更大幅度的跳躍或更廣的涵蓋面是否可能，宜再從結構面來討論。

若從另一個角度來觀察，這些或多或少牽涉到「全球化」，或說是全球化年代中國家教育的再定位：新自由主義全球化所標舉的「效率」原則與跨國競爭的想像（vision），帶動一波關於提升個人競爭力以至國家競爭力的思考。多元文化價值、普世以及區域（歐盟）人權與文化關懷，與本來自有其歷史的移民，移民文化與移民社會整合問題，凡此種種，在全球化架構之下相互交疊。而全球化中的制度面之規格化，乃至於各種符號內容之相互滲浸與標準化，也影響教育領域。

⁹ 移民之有無也會列入模型。

例如，移民之學歷可採「部分認證」，再責之、輔之以進修完滿，又如「國家整合計畫」（Nationaler Integrationsplan），或譯為「德國外來移民之社會整合計畫」中亦再三強調，移民家庭的兒童與青少年應有更多機會使能受教有成等，即說明此面向牽涉甚廣。高峰會再次強調此點，更宣示將致力於加強培育有移民背景的師資人力。另一方面，德國少子化趨勢也挪出部分教育經費，讓各方重新省視德國的移民政策及移民社會整合等議題。¹⁰

伍、德國教育改革之願景

此次教育高峰會是不是僅是一次總理個人主導的「公關秀」（PR-Veranstaltung）？自媒體（GEW, 2008）提出這一問題以後，並未圍繞在總理個人的政治意圖與政治手腕上作文章，而是就事論事，犀利地針砭建議，如何讓它不僅是一場秀，而是真正改革的開幕。

就社會趨勢的學理分析而言，這樣的期待與批評，本身可能成為自我實現預言的一部分，也就是說，「宣言」是空泛的，但若能引發某種教育改革，則雖非由它直接促動，而是各個社會行動者之間激動出來的結果，在日後回顧起來，原本空泛的宣言顯然也不再空泛。高峰會的決議比起只是空洞的言語還多了不少東西，首先登場的試金石是明（2009）年策略小組的財源籌措方案。

總結而言，我們看見了以「陶成個人，社會公義」為主軸的德國教改思考，和台灣當年以「自由、解放」為主軸的教改思考（自權威、僵化與文憑主義中解放，取得「快樂學習」的自由）不同，對於「教育根本」為何的省思值得參考。尤其，如何在全球化的語境中走一條自主自決的路，在包含多重層次的社會過程中（舉例而言，區域之學習方案可越過聯邦，自歐盟處申請全歐的區域發展經費，這又是另一種層次的重疊關係），開創出可行之道與詳實措施，乃德國面臨的挑戰，也是所有其他國家，包括台灣，所應共同面對的課題。

各國教育改革在全球化的趨勢中，都遭遇各種不同程度的競爭壓力，以及多元文化整合與發展的問題，對照於德國的經驗，台灣實應特別慎重考量關於

¹⁰ 請見參考文獻之網路資料，由於網路資料時有更新，若未能取得，可依關鍵字再尋得，或至德國聯邦政府教育與研究部官網：<http://www.bmbf.de/>、德國教育網：<http://bildungsklick.de/>以及維基德國教育網：<http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Hauptseite> 查看。

移民教育與多元文化的課題。此外，面對全球化的競爭壓力，也應該重新省思自己的教育目的與相對優勢，方能進行更徹底的教育改革。

參考文獻

張義東（2005，12月）。移民・國家・全球化—從德國新移民法談起。論文發表於於世新大學社會發展研究所舉辦之「第二屆『跨界流離』學術研討會—公民身分、認同與反抗」，台北市。

Bildungsklick.de (2008). *Bildungsreform in Deutschland beschleunigen*. Retrieved November 14, 2008, from <http://Bildungsklick.de/a/63694/bildungsreform-in-deutschland—beschleunigen/>

Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008a). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*. Retrieved November 14, 2008, from http://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008b). *Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen/Implementing the strategy for lifelong learning*. Retrieved November 14, 2008, from http://www.bmbf.de/pub/die_strategie_fuer_III_verwirklichen_dt-eng.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008c). *Förderrichtlinien für "Integrierte Dienstleistungen regionaler Netzwerke für Lebenslanges Lernen" zur Vertiefung II des Programms "Lernende Regionen—Förderung von Netzwerken"*. Retrieved November 14, 2008, from <http://www.bmbf.de/foerderungen/7510.php>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008d). *Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen*. Retrieved November 14, 2008, from http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A3181+Regionale+Netzwerke+f%26uuml%3Br+Lebenslanges+Lernen/~pub/programm_III_bcc_8-9_nov-04.pdf

Die Bundeszentrale für politische Bildung (2005). *Themenheft Bildungsreformen: Aus Politik und Zeitgeschichte*. Retrieved November 14, 2008, from <http://www.bpb.de/>

- files/OLQO61.pdf
- Drewek, P. (1997). Geschichte der Schule. In K. Harney & H.-H. Krüger (Hg.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (pp. 183-207). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Die Zeit (1999a). *Zeugnis für die Schule*. Retrieved November 14, 2008, from http://www.zeit.de/1999/12/199912.schulqualitaet_.xml
- Die Zeit (2004). *Vierfach bestraft*. Retrieved November 14, 2008, from <http://www.zeit.de/2004/43/C-Schulstreit>
- European Union (2008). *Lissabon—Strategie für Lebenslanges Lernen*. Retrieved November 14, 2008, from <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/03/1520&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=fr>
- Friedeburg, L. v. (1989). *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Füller, Ch. (2008a, October 23). *Wo die klugen Kinder lernen*. Retrieved November 14, 2008, from <http://www.taz.de/1/debatte/kommentar/artikel/1/wo-die-klugen-kinder-lernen/?type=98>
- Füller, Ch. (2008b, November 14). *Aussortierer bitte zurücktreten*. Retrieved November 14, 2008, from <http://www.taz.de/1/debatte/kommentar/artikel/1/aussortierer-bitte-zuruecktreten/>
- GEW (2008). *Merkels, Bildungsrepublik Deutschland' ist tot*. Retrieved November 14, 2008, from http://www.gew.de/Merkels_Bildungsrepublik_Deutschland_ist_tot.html
- Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), (2004). *Selbständig lernen. Bildung stärkt zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Slodowicz, J. (2007). *Bildungspolitik und Systemtransformation in Zentraleuropa*. Berlin: VDM.
- Schuler, K. (2008, October 22). *Kompromiss auf wackligen Füßen*. *Die Zeit*. Retrieved November 14, 2008, from <http://www.zeit.de/online/2008/43/bildungsgipfel>

義大利學校制度與融合教育的發展與變革

林貴美* Gaetanina Villanella**

摘要

本文原欲介紹義大利的融合教育，然作者又考量國內教育人士可能對義大利學校制度及相關措施較為陌生，而其融合教育又屬學校制度之一環，故決定同時對義大利現行的學校制度與融合教育的發展、變革及現況加以探討。文中分成五部分：首先介紹義大利特殊教育與普通教育發展的軌跡；第二部分介紹現在的教育制度；第三部分介紹義大利最近的教育改革狀況；第四部分再介紹融合教育的發展與現況；第五部分整理出義大利學制與近年來的教育改革及融合教育發展特色，並與國內相關措施與議題加以比較和討論。最後以目前國內教育相關措施與議題做呼應並做出結論。

關鍵詞：融合教育、學校制度、教育改革、特殊教育

* 林貴美，國立台北教育大學特殊教育學系教授

** Gaetanina Villanella，義大利羅馬吉歐密特利·菲德利克·咖啡高級商工學校支援教師

電子郵件：maylin@tea.ntue.edu.tw；gaetanina.villanella@iusm.it

來稿日期：2008 年 11 月 28 日；修訂日期：2008 年 12 月 20 日；採用日期：2008 年 12 月 22 日

The Development and the Reformation of the System and Integrative Education of Italian Schools

Kuei-Mei Lin* Gaetanina Villanella**

Abstract

This paper is an introduction of the Italian school system, its development, reformation, and integrative education. The paper is divided into five parts dealing with Italian educational system, its development and the current state of education, its recent reformation, the integrative education and its development and its main characteristics, and the features and the current state of integrative education. The last part discusses Taiwan's education in the light of the Italian integrative education.

Keywords: inclusive education, school system, educational reform, special education

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

** Gaetanina Villanella, Support Teacher, Istituto Tecnico Commerciale e Geometri Federico Caffé Rome,
E-mail: maylin@tea.ntue.edu.tw; gaetanina.villanella@iusm.it

Manuscript received: November 28, 2008; Modified: December 20, 2008; Accepted: December 22, 2008

壹、前言

一、十九世紀以前的特殊教育史

讀過特殊教育史的人都應記得，智能障礙者的命運在希臘、羅馬時代（BC 500- AB 400）是處於極為悲慘的時期，意即在無知與迷信的社會裡，畸形與重度智能障礙的嬰兒幾乎沒有生存的權利。他們被視為是惡魔的化身而慘遭丟棄於荒山野外，背負著自生自滅的命運。後來羅馬不人道的殺嬰悲劇終於引起政府官員的良知，不准人民將所謂的白癡、低能及畸形兒丟棄，而予以收養供作王侯與富有人家戲弄玩樂。身心障礙者的命運在紀元初年雖然稍有改善，但仍處於黑暗時期。至四、五世紀時，羅馬主教認為身心障礙者也是上帝的兒子，而採用祈福的儀式為他們禱告。部分教徒開始承認身心障礙的成因是一種生理上的缺憾，而予以接納並聚資收養。在漫長的十幾個世紀中，人們從思考中逐漸自人道的思維中覺醒，並產生對人權的看法，於是在中世紀（AC 400-1500）結束前，為身心障礙者的養護帶來了新的觀念。

十六世紀以後，雖然迷信一時仍無法棄絕，但人們對於人性的瞭解與對人權的主張逐漸抬頭與明朗化。同時因為出現了許多有影響力的教育家與政治家，而使身心障礙者的殘酷待遇有個了結，並為其教養展開了新的一頁。

十六世紀末和十七世紀初，西班牙修士戴雷翁（Pedro Ponce de León，1520-1584）曾用教導普通兒童的方法去教導聾啞兒童，其作法與成就非常受到重視。1620 年又有包奈（Juan P. Bonet，1573-1633）出版一本教人如何教導聾啞人士用手指拼字的教科書《聾啞人士拼字教學概要》（Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos）。此書後來被沿用發展成為一種教導字母 ABC 順序的藍本。十七世紀末，由於一部分人對於身心障礙者人權之重視，也因為一般社會理性抬頭，於是在此世紀開始強調人性的尊嚴，面對身心障礙者的態度由容忍轉為關懷，並更進一步地接納與施予教育。

1760 年法國的修士戴雷貝（Abbé Charles-Michel de l'Épée，1712-1789）在巴黎創辦一所收容聾啞兒童的學校。十八世紀末聾啞學校與盲人學校相繼設立，這時義大利也一樣發展特殊教育，亦在十八世紀首先為盲聾兒童創辦學校。

十八世紀的醫生們認為：心智有缺陷的兒童，其成因是由於疾病及腦受到

創傷所造成（李德高，1986：19；Chauvière & Plaisance, 2000; Luria, 1974）。但對於心智障礙孩童的教育仍缺乏良策。直到十九世紀，有關障礙兒童的教育才具有突破性的展現。1829 年一位巴黎盲校的教師卜瑞樂（Louis Braille，1809-1852），為其學生發明了一種方便書寫的點字系統。此系統後來演化成今日我們仍在使用的點字機（Braille）。為智能障礙兒童教育開啓序幕的是十九世紀初期（1801-1806）法國一位醫師伊達（Jean-Marc-Gaspard Itard，1774-1838），首先以教育的方法去教導一位被認為是白癡的狼孩。伊達以感官教育試圖打通腦功能的教育方法，雖然沒有達到明顯的功效，卻影響了其學生賽根（Edouard Seguin，1812-1880）的一生。賽根整合前人及伊達的方法及理論（含醫學、病理學與哲學等），發展出一套針對感官刺激的理論與教具，用以教導智能有障礙的兒童（當時稱他們為白癡），並於 1837 年在巴黎創設了一所教育智能障礙兒童的學校。賽根的成功使他的特殊教育理論震撼了整個歐洲，並深刻地影響了遠在羅馬的蒙特梭利（Maria Montessori，1870-1952）。她以其數學天才及受過機械與醫學訓練的背景，將其中的教材與方法加以修訂成為今日的蒙特梭利教具，用以訓練及服務療養機構的智能障礙者及貧苦家庭社經地位低落的兒童，獲得很好的教學成效。後來她更將此教材教具用於普通兒童，證明其對人類學習能力的啟發的確具有莫大的功效。蒙特梭利的教育理念與教材教具也因而享譽全球，並影響至今。

由以上對特殊教育發展的敘述，讓我們清楚見識一部血淚斑斑的特殊教育發展史，竟然與義大利、羅馬關係如此緊密且糾葛兩千多年。最後，並欣見今日特殊教育的蓬勃發展，義大利的貢獻亦有其不可抹煞的痕跡（李德高，1986：6-28）。

二、十九世紀教育制度的建立

義大利之教育制度（education system）事實上在 1859 年就已建立。當時根據的法律稱為《卡沙逃法》（Legge Casati 或 Casati Act）。根據此法，國家有責任讓人民接受教育，因此初等教育即為國民教育，主要教育目標在於減低文盲的人數。依據此法由城鎮（towns）負責辦初等教育，地區（counties）辦理中等教育，高等教育則由國家中央辦理。雖然法令如此規定，但鄉下或郊區兒童接受教育之比率仍很低。

早在二十世紀的二〇年代，義大利的教育制度就曾經有過一次巨大的變革，即在 1923 年墨索里尼（Benito Amilcare Andrea Mussolini, 1883-1945）與他的納粹法西斯黨（Partito Nazionale Fascista）得勢時所做的改革，又稱秦梯利教育改革（Riforma Gentile）。秦梯利（Giovanni Gentile, 1875-1944）是一個新理想主義的哲學家，在墨索里尼時代，他出任教育部長時，曾爲了要配合替法西斯主義培育青年軍的要求，而在教育制度上做了一次相當大的改革。其改革內容主要將義務教育提高到 14 歲。當時小學 5 年級之後可選擇初級中學（scuole medie），選擇此路線者可以升學到高級中學（licei）。¹也可以選擇其他的職業學校（avviamento al lavoro），此種學校係短期培育低層之工作人員的教育機構。義大利的普通高級中學稱古典高中（Liceo Classico），Liceo 這個名詞與學制雖稱係秦梯利所創的，但當時秦梯利似乎有參照拿破崙的作法而做教育改革，惟將義務教育延長到 14 歲，此一措施卻比法國提早 8 年實施。²

墨索里尼時代，義大利雖然已經有特殊教育的服務措施，但服務的對象仍侷限於感覺障礙如盲、聾與智能障礙類別，並以教養機構形式提供服務。

三、戰後的教育改革

義大利共和國於 1947 年制定《憲法》，根據《憲法》所有公民均有接受教育的權利。因此身心障礙者的受教權在此時就已經奠立。在 1960 年代合併小學與初級中學爲義務教育第一階段，並且在普通學校中設置特殊課程，等於我們的「特教班」，供身心障礙學生學習。義大利的融合教育從 1960 年代開始醞釀到 1971 年立法公布實施融合教育，但感覺障礙、重度智障及肢體障礙者仍然有特殊學校供選擇。1970 年代中期，幾乎已經實施完全融合，並有特教支援教師介入班級協助身心障礙學生學習。

傳統義大利小學教育採包班制，由一個班導師負責所有課程。各階段學生畢業皆有畢業證書，但初級中學畢業以後必須參加畢業考，高級中學畢業則必須參加國家考試才能取得高中畢業證書，並可用於申請就讀大學之證件。

¹ 作者按，此係模仿法國時代的稱法，拿破崙時代法國的中學就稱 Lycée，目的即在培育社會菁英分子，並爲軍國服務（林貴美，1991）。

² 法國於 1931 年根據 Jean Zay 的教育改革計畫，將義務教育延長至 14 歲（林貴美，1991）。

1990 年代起，小學教育有新的改革，開始實施教師群制，小學的教學型態改變為以不同能力或專業背景之教師群為教學團隊，不設班導師，不同的教師負責一門或兩門學科，共同為一個年級或不同年級的學生服務。第 59 號法（N. 59/97），³ 針對區域及地方學校機構對於政府管理的功能與作業方式有所爭議而做了很大的改變。首先是開放學校自主化：此法介紹了每所學校的教育或培訓計畫（Piano dell' Offerta Formativa，P.O.F.），或稱教育計畫，可由學校教師會與學校委員會會議中討論通過即可施行（會議記錄公開）。每所學校都可在其教育組織、學校上課時間表與學校行事曆上擁有自主性，在上課時數、天數上只要符合政府規定，則學期開始與結束的時間可以較有彈性，如在 9 月 1 日至 30 日之間決定開學日期，學期結束在 12 月 1 日至 30 日內，學校可依地區需要或民俗狀況自由調整，唯須考量一般時數與組織架構之規定。

1997 尚有一項改革，即有關高中畢業證書的國家考試，開放給職業高中結業的學生，讓職業高中畢業生亦有機會獲得職業高中畢業文憑，而持以申請進入大學繼續進修，藉以獲得更高專業的機會。

2000 年公布的第 62 號法（N.62/2000），⁴ 首先改變了學習階段：將基礎教育做較大的改變，小學與初級中學整併成完全學校（類似我們的九年一貫課程，實施統一課程）；即將私立學校與公立學校提高同等性（如員額調整為一致），並提高義務教育年齡至 18 歲。

四、摩拉逖教育改革

2003 年時，當時的教育部長摩拉逖（Letizia Moratti）曾公布第 53 號法（N. 53/03）⁵ 對原先的教育制度提出改革。按 N.53/03 法係教育部長摩拉逖為 2000 年在葡萄牙的里斯本所召開的歐洲理事會（European Council）所簽訂之「里斯本策略」（Lisbon Strategy）的內容與目標所做的回應：為了使歐洲在 2010 年時在國際市場上具有競爭力，各國必須卯足全力促進競爭力的成長所做的教育改革。

³ 「N.59/97」表示義大利於 1997 年所公布的第 59 號法令，以下依此類推；另提供原文以方便讀者查找（以下皆同）：Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa. Legge n. 59 del 15 Marzo 1997, G.U. n. 63 del 17 Marzo 1997.

⁴ Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione. Legge n. 62 del 10 Marzo 2000, G.U. n. 67 del 21 Marzo 2000.

⁵ Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Legge n. 53 del 28 Marzo 2003, G.U. n. 77 del 2 Aprile 2003.

故此次的教育改革又稱摩拉逖教育改革（Riforma Moratti）。其中牽涉較多的是義務教育階段的學校制度與後期中等教育階段職業訓練之改革。茲將 2003 年第 53 號法之主要改革內容簡述如下（Angelo Verpelli Group, 2005; MIUR, 2003; Paparella & Rinolfi, 2003）：

（一）學前教育向下延伸至 3 歲：幼兒入幼兒園之年齡為 3-5 歲，共 3 年，必要時幼兒可提前半年入學。但此階段非義務教育，如果家長無意願，則不予強迫。

（二）義務教育原則上從 6 歲開始，必要時可提前半年入學：小學共 5 年。每個學生都有一個個別能力表現檔案（類似我們的學習檔案）與個別化學習計畫，如果有需要並可接受特別的課業輔導。原先 1 班有 2 位協同教師，有融合之特殊需求學生時則再加 1 位支援教師。新法則取消 1 位協同教師。

（三）義務教育是 11 年與 13 年並行：含小學 5 年、初級中學 3 年、高級中學 5 年或 3 年。

初級中學：年齡 11-13 歲，所有學生均根據基礎能力表現來擬定一份個別化學習計畫與個別能力表現檔案，功課跟不上者則接受支援教師課業輔導。

高級中學：年齡 14-17 或 18 歲，所有學生可以依自己的性向與興趣，選擇就學或就業的出路。若選擇普通高中就讀，修業 5 年，其教育目標是為未來升大學做準備，故其課程偏重學術研究基礎能力之學習。選擇職業高中者原來是與普通高中相同，修業 5 年，18 歲畢業。但依據摩拉逖教育改革為：將職業高中分長短程兩個路徑，接受職業教育者，可有兩種不同的選擇。選短程教育者係為取得工作資格，只需修業 3 年；職業高中修業 5 年，畢業後可以參加國家考試，通過者可以得到畢業文憑，並可申請進入大學。

依 2003 年的 53/03 法律，義務教育的年限調降為至少到 16 歲：此項改革所建立的理念基礎在於「平衡教育與職業訓練的權利」，意即可以讓就讀短程職業訓練的學生，於 3 年接受職業訓練後，即完成國民義務教育而另外走升大學路線者，義務教育仍維持至 18 歲。

（四）所有學生都享有個別化的教育活動機會，而且每人都可按其個別差異有一份教育計畫。

（五）爲了提升教育品質創設評鑑系統：各階段教育與訓練均要做定期評鑑，並設立國家教育制度評鑑研究處（Istituto nazionale per la Valutazione del Sistema istruzionale），以處理全國各階段的考試與教學評鑑事宜。

摩拉遜的教育改革曾引發學校部門與工商企業間的衝突。可能由於經費不足及其他諸種理由而縮短部分職業教育與訓練的時間，而造成學校教師與家長及工會的不滿認爲青少年提早就業是爲企業界提供不成熟及廉價的勞工，是有圖利企業之嫌。

另一引發社會不滿的是：被認爲短程教育將造成一批永遠無法翻身的社會低層勞工階級，而長程教育將培育一批上大學，接受高等教育，未來接受高薪的上層社會人才，此將會讓社會不平等永遠存在。一切對摩拉遜的教育改革不滿之措施，部分在後來的法律有所修訂，但教大的是 2007 年大選後更換新的教育部長所做的改革。新部長吉爾彌尼（Maria Stella Gelmini）在 2008 年公布新的改革措施，惟最近教育部所公布的新法令，目前已經引起社會大眾的注意與譁然，有關內容將於稍後再做介紹。

貳、義大利的學校制度

義大利現行的學校制度大致上是根據 2003 年的第 28 號法令通告（Legge Delega 28 Mar, 2003），即 N.53/03 法建立的。雖然 2004 以後的狀況又根據 DM270/04 教育部法令又有一些改革，但原則上變動並不太大，學校制度主要分學前教育、初等教育、中等教育與高等教育四個階段。茲將其現況簡述如下：

一、劃分

學前階段設幼兒園，分小班、中班和大班，共 3 年。學前教育根據摩拉遜教育改革已經向下延伸至 3 歲，屬免費教育但並非強迫教育。根據 N.53/03 法所做的改革，目前義務教育包含小學與中學兩個階段。

（一）義務教育分兩個階段：第一階段（primo ciclo）：涵蓋小學與初級中學均屬基礎教育。小學修業年限爲 5 年，初級中學修業 3 年，共 8 年。課程一貫，皆實施統一課程，即學齡兒童無論就讀私立、公立小學或初級中學，教材

內容都一樣。

第二階段（secondo ciclo）：係指高級中學 5 年這個階段的教育。其中包含五年制普通高中、技術高中與職業高中及三年制短期職業高中課程提供的事職業資格訓練。

（二）高等教育分爲三個階段：

階段一：爲大學三年，共需修 180 個歐洲學分；

階段二：含五年制桂冠（學術素養）專門課程（Corso di Laurea Magistrale, CLM），大學後二年，至少修完 120 學分；五年制專業課程階段一（Corso di Specializzazione di 1, CS1），大學後至少讀二年，再修 120 至 180 學分；大學碩士課程階段一（Corso di Master Universitario 1, CMU1）。大學後至少修業一年且至少需再修 60 個歐洲學分。桂冠（laurea）系列的課程較屬於「學科」的專門訓練，如英語教學專門。根據《波羅尼亞宣言》（Bologna Process, 1999）與傳統設立的五年制與六年制桂冠專業課程（Corso di Laurea Specialistica, CLS）的後二年至三年的課程；

階段三：爲 3 至 5 年的博士研究課程，此課程係大學專業課程修業五年取得文憑後，再繼續進修，至少修業 3 年才能修得博士學位。專業課程階段二（Corso di Specializzazione di 2, CS2），至少修業 1 至 5 年。如果是一般專業總共修滿 300 個學分即可取得大學專業文憑。如果欲讀傳統的桂冠專業課程如建築師、外科醫師則需讀 6 年，醫師則需修業至少 7 年（參見圖 1）。

義大利的學制中，其高級中學與大學學制較爲複雜，茲再進一步介紹如下：

二、後期中等教育

義大利的高級中學依性質分，爲訓練菁英的普通高中稱「Liceo」；技職類的學校稱「Istituto」，故技術高中稱「Istituto Tecnico」，職業高中稱「Istituto Professionale」。在此 istituto 係指技職訓練的學校。原則上每一種高中均需修業五年，而且結業後必須參加國家考試。此種國家考試於每年的六、七月舉行。通過考試者取得畢業證書，即同時具有大學入學資格，可以選擇自己主修或有興趣專攻的學系就讀。

普通高中（Liceo）的教育學習較為廣泛與紮實，特別是學術課程，一般來講係為升大學做準備。義大利的高中分科較早，使用 Liceo 名稱的中學，大都屬於注重科學和藝術教育等的學校。對一些共通課程，如義大利文學或數學較為注重。此外，高中也冠上不同性質的課程名稱，表示此類學校對該課程訓練的重視。例如古典高中（Liceo Classico），其特質即以拉丁文、古希臘文、義大利文、歷史與哲學等的課程訓練較專精。科學高中（Liceo Scientifico）之特色則強調對科學和數學的重視，例如加重幾何數學、計算、化學與物理等課程。其他即使是如拉丁文、哲學和文學等課程也都教得比較深。語言學高中（Liceo Linguistico）則較注重語言的學習與教學，如英文、法文、西班牙文、德文、俄文等課程。藝術高中（Liceo Artistico）則注重藝術理論與教學、藝術史和實際繪畫訓練等。

技術高中或技術學校稱「Istituto Tecnico」，這類學校較注重實務技能的訓練。依訓練類別又分成工業技術學校（Istituto Tecnico Industriale）或商業技術學校（Istituto Tecnico Commerciale）、商業管理學校、電腦科學學校等。

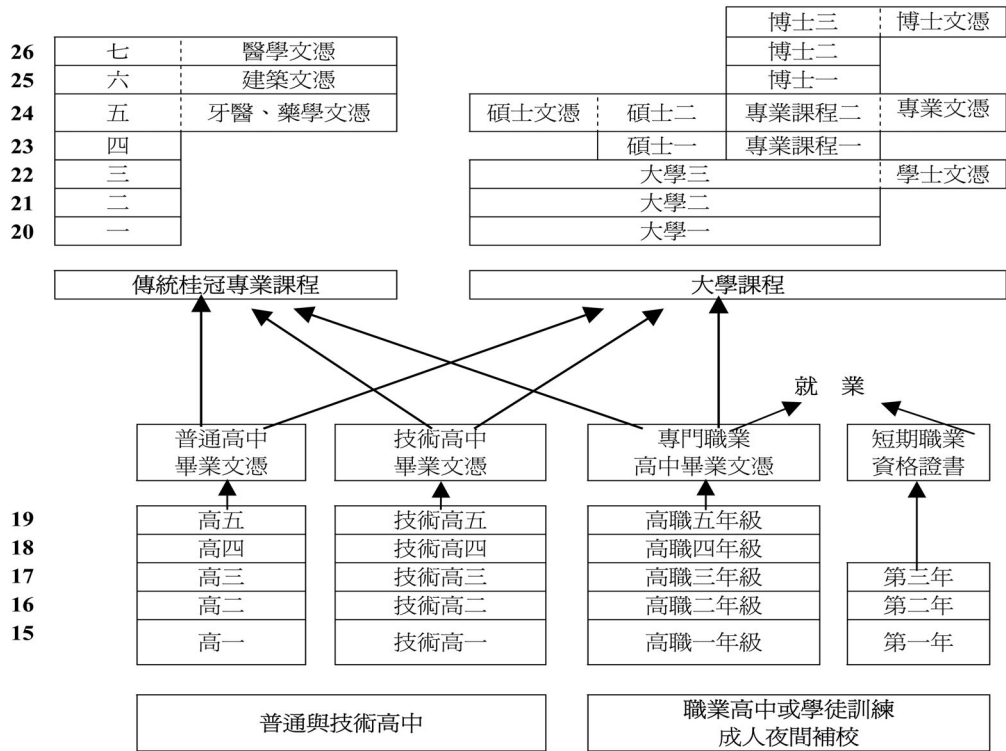
職業高中或職業學校稱「Istituto Professionale」，以較實務的課程訓練學生，但其畢業後即具有謀職的能力。義大利的高中職業訓練，按規定需修業 5 年，之後通過國家考試即可取得職業證照（Licenza Professionale）及職業高中畢業文憑，⁶以此文憑即可進入大學。然而職業高中也有為提供部分不想多唸書而急於走出學校的學生想獲得最基本的謀生技能者而特別設立的短期職業訓練課程，學生只要修畢三年的職業訓練學程，就可取得職業資格證書（Qualifica Professionale）即可去就業。此外，義大利亦有為失學成人與半工半讀的學生設置夜間補校「Scuola serale」。

三、高等教育

義大利大學的創立相當早，在中世紀就已形成。在第九世紀時沙勒諾大學（Università di Salerno）即建校，而波羅尼亞大學（Università di Bologna）則在 1088 年創立，比法國的索本學院（College de la Sorbonne）還早創立。由此可見其高等教育在中世紀的盛況。

⁶ 作者按義大利此種學制與措施，類似法國的高中畢業國家考試，通過考試者才能取得「baccalauréat」畢業文憑，具有 baccalauréat 文憑者才能進入高等教育殿堂。

理論年齡



理論年齡



圖 1 義大利學制圖

資料來源：作者修訂自 Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2008)。

義大利大部分的大學都是公立的，且大都冠上地名，如比薩大學、米蘭大學、羅馬大學等，只有少部分私立學校，而其中天主教所創設的大學大致上則屬於較有名氣的大學。

目前義大利大學學制大致分二種，一種是根據 1999 年在義大利波羅尼亞大學所達成的《波羅尼亞宣言》（Bologna Process, 1999）而設置的課程，為三年制大學（即高中畢業後修業 3 年）；另一種為培養專業人才的五年制大學，即取得大學文憑之後，再讀 2 年專業課程，每年至少修 60 學分，除總學分數需達 300 學分外，還需提論文，通過論文考試才能取得專業學位（同等於歐洲承認的碩士學位）。

另外亦有根據《波羅尼亞宣言》，設立的二年制碩士課程與三年制的博士課程，並保留先前傳統設立的桂冠專業訓練學制（Laurea Specialistica Europea），如醫學院的課程需修業 5 至 7 年。如獸醫、牙醫、藥劑師等必須修業 5 年，外科醫生、至少需修業 6 年（建築師也需訓練 6 年），醫師則至少要修業 7 年。博士需於大學專業學位或碩士學位後修業至少 3 年。惟依義大利之傳統慣例，修習專業學位者其專門領域之研究訓練較為深厚，方法創新的要求亦較為迫切，研究訓練比較紮實，而且必須提論文才能取得學位，因此其繼續深造的機會較碩士大。碩士課程反而是針對在職者或已經具有工作經驗者，想要在專業上求取更新的專業知識與專精技術訓練者，而且僅要求其在 2 至 3 年間修到 120 個學分即可取得學位，因此在其學制圖上與博士沒有直接的連線。

另外大學於 2007 年開始，可以依學生與工廠的需要，以產學合作的方式設立一些新的相關科系，這種調整目前尚在進行中。

參、吉爾彌尼教改

吉爾彌尼（Maria Stella Gelmini）為義大利 2007 年大選後新任貝路斯康尼政府（Governo Berlusconi）提名之教育部長。今（2008）年美國發生的金融風暴對歐洲的經濟造成連鎖反應，而義大利更是首當其衝，受到這次金融風暴的挫傷相當嚴重，致使其政府不得不在各方面設法縮減經費，以應付即將發生的國內經濟危機與財務困頓的狀況。於是教育部於今（2008）年 8 月 6 日公布的

法令。其中 N.133 法第 64 條（6 August, 2008, N.133 Art. 64）有數點有關於精簡教育經費的措施。此一法令的公布幾乎對社會每一個人都造成衝擊。因此很快地引起全國各地教師、家長、學生，以及關心教育人士的關切，不僅寫文章抗議並孕育學潮。

根據新聞報導，在 11 月 14、15、16 三日，全國高中與大學學生開始走上街頭，發生霸占廣場與羅馬大學等數所學校的浩大場面。據稱至少有 20 萬學生與民眾，以及 10 萬人的工會團體，一起串連引發學潮（Il Sole 24 ore, 2008）。惹起如此浩大風波，究竟所謂的吉爾彌尼教育改革內容如何？不禁引起研究者的好奇，故特別在此做一介紹。

按 N.133/2008 法第 64 條之內容，所引起的爭議根據西西里島地區的議會報告（Assemblea Regionale Siciliana: 2008）主要有以下數點：

一、大學與研究經費：縮減金額約 78 億 3,200 萬歐元（7 miliardi e 832 milioni Euro，約合新台幣 3,352 億 9,271 萬元）。刪減如此龐大的經費，自然會造成全國大學與研究部門的驚恐。無怪乎引起學潮。

二、明年開始將逐漸裁員：全國各階段教師的職位將減少 87,000 個，另將減去 42,000 個教育工作行政及職工的職位。預計 3 年內各類學校將裁掉 15,000 個職位（含教師與職工）。大量裁員及工作機會減少將傷及教職員工權益及其家庭的生存，所以必然造成人心的恐慌與教師工會的抗爭。

三、學校之學生人數在 500 人以下者將與其附近之學校整併：由於義大利千人以上的大學校並不多，反而以社區小班、小校居多，因此受到整併者為數不少。整併之後不僅學生要越區上學，教師也必須遷移或調動，越區就學與遷徙造成的動盪與不安，幾乎影響每一個年輕及偏遠社區的家庭。除此之外，偏遠地區的小學校或分校，凡是學生人數在 50 人以下者將予以關閉並整併入鄰近的學校。偏遠地區小學校的關閉，學生上學的交通與安全問題都將造成許多不便與隱憂。此外地方人士認為，社區與文化的需要非常廣泛。一般來講，學校是社區的文化中心，地方上有學校存在會對人文土地親密結合，對地方民俗文化的傳承與維護貢獻很大。同時學校還具有知識傳播的責任與使命，對地方人士國際觀之提升有不可取代的地位。因此地方人士認為教育不能只考慮到經濟問題，故連偏遠地區之鄉野人士都認為政府公布此政策是在開倒車，要把人民帶回到 1968 年代，故群起反對此種教育改革。

四、時數縮減每週 4 小時：根據 9 月 1 日教育部公布的最新法令（DL 137/2008），⁷小學生的上課時數將從原來每週 32 小時縮短為 28 小時，共縮短四小時。孩童提早放學，造成雙薪小家庭家長安置孩子困難，故有反對之聲。

五、導師制：目前義大利中小學教師每週上課時數 18 小時，以班群方式教學，備課較為輕鬆，亦能專精於特定領域的教學。義大利小學同樣自 1990 年開始以班群方式上課，其優點是每位教師可以其專長授課，學生較能有深度的學習。現在每 1 班只有 1 位教師，負責所有課程，另外有體育與英文或其他領域之課程排給科任教師。

義大利此等恢復導師制的措施引起教師及關心教育人士的極端關切。認為小學教育的領域很廣泛，一名教師不可能樣樣專精，而且除非他是超人，否則不可能樣樣都教得好。因此利益與權利受到損害的將是小學生，而且學生提早放學，不僅孩子減少學習的時間，更將因孩子提前回家而造成父母安置孩子的困擾。支援教師會同樣受到波及，雖然表面看起來，吉爾彌尼此次的教育改革表面上似乎並未動到融合教育的念頭，但是輿論仍然反映出以下觀點：有關各類教師的裁減問題，多少仍會影響到融合教育中支援教師被縮減編制的可能性。至少短期聘雇的教師人數可能會減少，因而加重正式聘用之支援教師的服務量，增加指導校內身心障礙與特殊需要學生的人數，相對地會因此降低教育的服務品質。⁸

肆、融合教育的發展

一、沿革

義大利融合教育的推動起始於身心障礙學生及其家人所承受的壓力與掙扎而努力促成的。1920 年代義大利殘障者的教育權就已奠立，並在共和國憲法的頒布（1947 年）後，重申所有公民的教育權利都受到憲法的保障。安置身心障礙者的特殊學校與養護機構便普遍設立，身心障礙學生總算有了接受教育的特定管道與處所。

⁷ 「DL 137/2008」意為「2008 年第 137 號之法令通知」；另提供原文以方便讀者查找：Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università. Decreto Legge n. 137 del 1 Settembre 2008, G.U. n. 204 del 1 Settembre 2008

⁸ 目前身心障礙學生約有 10 萬人，因此特殊教師人數約為 43,000 人。

到 1960 年代早期以及之後的十年中，雖然政府仍注意特殊學校與機構的經營，但隨著 60 年代北歐「正常化」與「去機構化」運動的蔓延，義大利關心身心障礙者的團體也強烈反對隔離，社會有識之士跟著也附和著極力呼籲隔離教育的不當與忽視「人有融合於社會的需要與權利」。於是在 1960 年便有相關的教育改革：統一初級中學課程，並在普通學校中設置了特殊與治療課程（即各類特殊班的設立）。惟當時感官與運動障礙學生仍受到限制，他們仍須至特殊學校及相關機構接受教育。1970 年代，一些身心障礙兒童的家庭與相關協會所組成之關懷弱勢者相關團體，又共同為身心障礙的孩童爭取在一般環境下接受教育的權利，並且要求他們不會因為障礙的類別與程度而受到歧視。⁹ 接著便發生廢除療養院（manicomi）制度的運動¹⁰ 及爭取公民權利的學生運動，最後一些具有民主意識，深度支持蒙特梭利傳統教育理念的教師又極力想改造學校，使能實現《憲法》第 3 與第 4 條（Costituzione della Repubblica Italiana, articoli 3 e 4）賦予人民教育權的學校。因而要求教育改革讓新學校能夠自主，以通往更民主的文化社會，並藉以建立融合教育學校（integrazione scolastico-educativa）。於是 1971 年通過第 188 號法（N. 118/71），¹¹ 此法規定義務教育階段身心障礙學生有權在普通學校接受教育。這是普通學校中實施融合教育的開始（事實上早在此法通過以前，有些地區已經先進行實施融合教育的實驗，例如帕馬（Parma）與佛羅倫斯（Firenze）。但當時一些安置盲、聾、重度智能障礙與運動障礙學生的學校與機構仍然存在供家長選擇。此類機構直到 1990 年代才真正消失。

隨著 1977 年的第 517 號法（N.517/77）¹² 的頒布，普通學校中的特殊與治療課程被廢除（即指廢除特殊班），並設立教學支援團隊，實施完全融合。此外，並在小學與初級中學的普通學校增設支援教師；精神科醫院和身心障礙者的有關機構、地方（縣市）的衛生服務（health services）等均重新組織以提供

⁹ 嚴重感官或運動障礙的學生如果可以完成與同學相當的成就，也可以上普通學校。尤其是視覺障礙的學生，可以在特殊小學及初級中學中得到幫助，可以在一般環境下受到就愈。學校以類似視障的方法訓練教師，並深度參與支援教師的初級訓練。在之後的過程，支援教師會接受兩年關於一般障礙的能力教育。在非必須的第三期，支援教師會到大學的特殊學校受訓。這之後，支援教師的訓練均會透過大學教育中的國際普通結構受訓。

¹⁰ 根據 N. 180/1978 法廢除所有特殊學校與教養機構。

¹¹ Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. Legge n. 118 del 30 marzo 1971, G.U. n.82 del 2 aprile 1971.

¹² Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Leggen. 517 del 4 agosto 1977, G.U. n. 224 del 18 agosto 1977.

必要的支援服務。惟主要教學服務仍由支援教師入班協助普通教師教學。根據第 517 號法，小學與初級中學所實施的完全融合教育，有下述特別的政策頗值得參考（de Anna, 1996; D' Alonzo e Lanes, 2007）：

- （一）特殊教育班將從此消失；
- （二）規定融合班最大班級不可超過 20 人，融合人數最多 2 人；
- （三）設支援教師，特殊服務應跟著身心障礙學生提供到教室；
- （四）特殊教育支援教師將與普通教育教師變成融合班之工作團隊。此二種教師將彼此互動，共同教導所有學生。另外，學生無論有無障礙證明，只要有學習困難均可接受特殊需要的輔導；
- （五）對於重度障礙學生，規定支援教師（係指特教教師）與身心障礙學生之比例為 1：4；
- （六）支援教師必須為學生擬定符合其能力的個別化教育計畫（Progetto Educativo Individualizzato，IEP）。

1980 年代開始在高級中學進行融合教育實驗，並於 1989 年立法通過後確立高級中學階段的融合教育。並於 1990 年向上延伸至大學。根據第 17 號法（N. 17/90），¹³ 大學部不可以用障礙的理由拒絕學生進入大學就讀。

1992 年隨著第 104 號法（N.104/92）¹⁴ 的公布，義大利廢除了特殊學校與相關機構。強調融合教育不僅要做到社會性的融合，還必須促進身心障礙學生在融合班學業成績的進步。另外按 1992 年的 N.711/92 法之規定，專注於身心障礙學生學科（學業）進步，也就是主張普通教師與支援教師必須合作，教學必須使融合的身心障礙學生能夠接受與學習，使其潛能獲得充分發展。因此教育部加強教師在職訓練，所有教師一年至少要有 40 小時的在職進修，以改善其教學能力與專業態度。

¹³Interventi per la promozione delle biblioteche scolastiche. Legge Provinciale n. 17 del 7 agosto 1990, B. U. n. 38 del 21 agosto 1990.

¹⁴Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Legge n. 104 del 5 Febbraio 1992, G. U. n.39 del 17 febbraio 1992.

二、學校

（一）融合教育的定義

融合（inclusion）在概念上與隔離（exclusion）是相對的。Inclusion 在義大利語言中（拉丁語系統）係指「包含」或「混合」之意，因此其「融合教育」的用語是「integrazione scolastica」。「融合」（integration）的義大利語意指在複雜的因素中，加入其他的因素而產生質變，因此融合並不是「混合」而已。融合教育的訴求是要讓傳統隔離教育中所隱藏的不合理事物能被顯現以產生改進。社會中隱形的族群如：身心障礙兒童、女童、偏遠村落的兒童以及低社經地位家庭的貧窮兒童，常常被邊緣化、不受重視，甚至被排擠於政府的教育政策之外。因此義大利的學者（Canevaro, 2007; de Anna & Villanella, 2004）認為身心障礙學生如果僅被包含在普通學校體系中，而未給予任何的協助，則教育對他不會有所影響，其學習的品質也不會改進與提升，因此認為英語系國家所稱的融合教育是一種無意義的教育措施，在義大利使用並不合宜。而一個義大利融合教育的學校（integrazione scolastico-educativa），則是指身心障礙兒童或有特殊需要的學生在進入學校後，除了被「包含與接納」外，尚需有其他的支援服務介入。意即的支持團隊依個案的特殊需要進行協調（coordination）的過程中，宜透過不同機構與人員的合作，為其建立一個完整的行動網絡，並擬定教育計畫（common projects）、依計畫執行以促進其社會融合、改善其學習方法與態度，最終的目的是使學生學業獲得進步，這才是一個融合教育的學校。

（二）融合教育的基本原則

根據 1994 年「沙拉曼卡特殊需要教育行動架構」（Salamanca Framework for Action on Special Needs Education）中所提，「融合教育」必須符合以下諸項原則（UNESCO, 1994: 11-12）：

1. 全校所有師生都應該要盡可能地在一起學習；
2. 如果身心障礙兒童有任何困難與差異，應給予尊重，盡量不予計較；
3. 學校必須要瞭解與回應學生的各種不同需求；
4. 滿足學生不同的學習形式與學習速度；
5. 在面對學生的障礙時，採取調整課程、安排組織、提供教學策略、與社區合作及整合資源，以確保教育品質；

6.有特殊需要之學生融合於普通班時，應該要有適當與持續的支持及服務；

7.配合不同學校所遇到的特殊需求，盡可能地做出必要的因應措施。

根據以上所提諸項融合教育的原則，我們可以用來檢視所實施的融合教育是否與這些原則相契合。

（三）身心障礙學生的權力

根據義大利 1992 年所頒布的第 104 號法（N.104/92），身心障礙者擁有以下權利（Parlamento Italiano, 1992）：

1.接受教育與發展潛力的權利。所謂潛力發展係指包括學科學習、溝通、職業學習與輔導及持續接受教育的權利。以上「這些權利不該因障礙而受到阻礙」，且「受教育的權利應在普通學校中行使」。

2.根據 1994 年 2 月總統頒佈的《義大利共和國總統通告》（Decreto del Presidente della Repubblica, D.P.R.），地方政府和學校應該為身心障礙兒童制定「功能性診斷」（Diagnosi Funzionale, DF，見附件一），並建立「動態功能性計畫表」（Profilo Dinamico Funzionale, PDF，見附件二）及「個別化教育計畫」（Progetto Educativo Individualizzato, PEI）。

以上所提之功能性診斷與動態功能性計畫表具有多樣的性質，茲針對其內容做進一步的說明：

（四）功能性診斷

係由地方衛生單位之專業團隊（含醫師），針對身心障礙學生之障礙狀況與學習困難進行診斷，並對其潛能進行功能性評估。之後將診斷或評估結果做成「領域學習與發展」的建議，並將之制訂成「功能性診斷表」。此診斷表將被送到學校，由學校「代表障礙者工作群的執行單位」根據功能性診斷表內的相關建議做成具發展性的「動態功能性計畫表」，以利進行輔導與教學。學校代表障礙者工作群的執行單位必須與地方衛生單位之多專業團隊（multi-disciplinary team）合作，根據對個案的評估結果擬定「動態功能性計畫表」。此項工作係針對個案在各方面的學習，於學期開始及結束時進行其各項功能發展的評量與討論，並制定「動態功能性計畫表」與「個別化教育計畫」，這些計畫有效使用期限為 2 至 3 年。有關學習與功能評估內容，包括認知、邏輯與抽象思考、情緒表現與人際關係、語言、溝通、感官、運動與操作、自主性與學習態度等向度。在動態功能性計畫表上這些向度將隨著教學與學習的進步而形成高低不

同的動態圖形，故稱動態表（Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, 2004）。

（五）個別化教育計畫

個別化教育計畫係由年級教師群根據多專業團隊為個案所擬定「動態功能性計畫表」內的功能發展建議並參照一般教育目標而擬定。每年於學期初與學期末定期舉行「個別化教育計畫」會議。所有參加功能性評估的人員以及教師群都必須參加相關的會議。在會議上與會人員（含家長）都可以再次提出修正建議，每份個別化教育計畫至少可以修正3次。最後通過並由代表障礙者工作群認可後執行。學生的成就除了在「個別化教育計畫」會議上討論外，也會在定期舉辦之班級教師會議中討論，目的即在監控班級課程、學生成就評量與班級上的一般狀況。

（六）學校代表障礙者的工作群（Gruppo di Lavoro "Handicap", GLH）

學校代表障礙者的工作群類似我們的「特殊教育推行委員會」，其成員包括校長（或其代表）、所有與個案有互動之普通教師、該個案之支援教師、個案之父母（家人或個人助理）、生活/溝通助理¹⁵（如果有）、校醫（如果有）、其他與個案有關者（如果有）。其工作任務為：

1. 對身心障礙學生之新需求及學校資源的深度分析；
2. 規劃身心障礙學生融合學校生活之人員組織；
3. 提供融合教育的相關資訊並對學校教師在職訓練需求擬定計畫並提出提案。

工作小組必須要針對促進身心障礙學生之能力發展的教學計畫做評估及對融合結果的成效提出報告。參與定期性會議：一年2至3次（如我們的「個別化教育計畫」會議）。

（七）代表障礙者的工作執行小組（Gruppo di Lavoro Operativo, GLO）：

按其性質可以稱為「特殊教育執行小組」。其成員大致與學校代表障礙者的工作群有部分重疊，惟實際執行工作者為普通班教師與支援教師。其工作之任務為制定動態功能性計畫表、個別化教育計畫、定期監控與評量學生成就、（如有必要則進行修改）並為學生制定生涯計畫（Plan for Life）。參與學校定期性會議：一年舉行3至4次，如有需要時可以另外招開。

¹⁵ 這些助理通常是為了幫助被診斷出自閉症的學生而介入，提供其他的溝通方式。

以上所提這些計畫都必須要能針對學校的每位身心障礙學生的特殊需求與潛能發展來制定與執行。為真正落實融合教育的措施，高中職階段學生可針對不同障礙類別與能力而做能力分組，依其可能達到之學習目標可分為：高中文憑組與高中肄業證書組。分組之後再依個別學生之能力為其擬定個別化教育計畫，以下對照表 1 可提供教師進行課程設計或調整課程之參考（Villanella, 2003）。

表 1 高級中學身心障礙學生分組課程一覽表

高中教學類型	A 組（輕度）	B 組（中、重度）	
障礙類型	1. 感官（視—聽）障礙。 2. 運動障礙。 3. 認知（社交—文化）障礙。	1. 認知（社交—文化）障礙。 2. 智能障礙。 3. 自閉症。 4. 多重障礙。	
課程（同一般高中生但個別化）	1. 學習標與課程同普通學生（可以簡化/減少，但必須要與文化及職業目標相符合）。 2. 提供特定的學習方法與策略。 3. 提供特殊資源與教具、輔具及人員輔助。如果需要，可給予更多學習時間。	1. 減少特定目標與內容。 2. 與一般課程相關（模組、計畫、活動、內容等）。 3. 提供特定的學習方法與策略。 4. 如果需要的話，提供特殊計畫、資源與教具、人員輔助或其他必要的協助。 5. 提供職業訓練。	
介入方法根據組織專案或措施，提供學習的必要方法	1. 減少班級學生數。 2. 提供支援教師協助普通班教師。 3. 提供基本協助（如溝通、輔具、交通等）。 4. 學生如果有需要，可以在 3 年內上同一年級的課程。 5. 學生一定要參加輔導與訓練。	1. 減少班級學生數。 2. 提供助理教師。 3. 提供基本協助（如溝通、輔具、交通等）。 4. 學生如果有需要，可以在 3 年內上一年級的課程。 5. 學生一定要按生涯計畫（Project for life）參加輔導與訓練。 6. 課後，提供職業訓練與工作經驗之建議。	
課程目標	取得畢業證書。	肄業證書（高中相關能力）。	
課程領域： 如認知、溝通、語言等以功能性與動態的方式描述	能力現況描述： 依各學習向度之表現 做功能性評估	短程目標： 依學生可能完成的能力設定	長程目標： 參照一般教育目標擬定「個別化教育計畫」各學習向度所欲達成之目標。
特定學習向度的指標： 如自主性： 個人自主 社會自主	描述： 由觀察評估所得之狀況寫下觀察記錄。	達成潛力發展之描述： 操作方法、態度、活動、學習法使用、策略等。	

資料來源：作者整理自 Villanella（2003）。

伍、特色與啓示

有關義大利學制與融合教育的發展特色及其對我們的啓示將以比較的方法討論如下：

一、義務教育年限較長並具彈性：從小學到高中五年共 13 年。但爲了適應部分人的特殊狀況，從 2000 年開始延長義務教育到 18 歲，又於 2003 以平衡「教育與職業訓練的權利」爲理由，改爲 16 歲與 18 歲同時並行，此不能說不是彈性措施。我國計畫於 2009 年時將延長義務教育至 12 年，到時政府的美意是否能被全民接受，實應先聽聽各方面的意見再做決定或提供彈性的權宜措施。

二、學前教育向下延伸至 3 歲：義大利的學前教育原則上免費而不強迫。反觀目前國內的學前教育，公立幼稚園原則上只收大班的學生（即 5 歲入學），只有文化不利與優先教育地區的兒童可以於 4 歲時優先安置，以及發展遲緩幼兒在 2001 年新修訂《特殊教育法》公布以後才逐年向下延伸至 3 歲入學，目前（2006 年以後）發展遲緩幼兒或有特殊需要之幼兒才能於 3 歲入學。因此，學前教育若是以社會福利的措施來考慮，則我們需要努力跟進的地方似乎還很多。

三、高中教育年限較長，國民之教育與訓練基礎深厚：義大利的普通高中與技職高中均爲 5 年，等於我們曾經實施的五專課程，5 年的時間不論是基礎科學知識的學習與研究能力的訓練，以及專業技能的養成，都能打下深厚的基礎，並具有相當的工作能力。因此職業高中畢業生無論進入大學或職場都有較高的水準。這對照於台灣將延長國民教育到 12 年，似乎也有正面的參考價值。

四、義大利學制修業年限從小學到大學採 5·3·5·3 制，共 16 年：我國學制採 6·3·3·4 制，一樣是 16 年。以後碩士 2 年，博士約 3 至 5 年，因此學制雖不同，然而就實質的訓練而言，時間是相同的。

五、高等教育學制與大歐洲地區學制相同：根據波羅尼亞宣言，義大利與歐洲高等教育區（The European Higher Education Area）國家之大學學分互相承認，其學制一律爲大學 3 年、碩士 2 年、博士至少 3 年。大學至少需修至 180 學分才能畢業，碩士則須再修 120 學分才能獲得學位；且在學期間學生可以互相交流，並且在加盟的歐洲國家中所修的學分可以互相承認（Bologna Process, 1999）。

歐洲國家中，法國的中學培育共 7 年，義大利則為 8 年，且他們在高中畢業前都必須通過國家考試，才能取得高中畢業證書，也才具有申請進入大學的資格。由此可見其大學入學的品質管制有一定的水準。就歐洲大學學分互認制這種開放視野、開放學術交流，甚至彼此競爭與監控高等教育品質的作法，實值得我們深思與借鏡。最近政府將擬承認大陸的大學學歷，並擬開放大學，讓大陸學生來就讀，然社會大眾正反意見者皆有。其實若對照於歐洲高等教育區的理念，則此一政策將會帶來良性的競爭，並提升國內高等教育的水準。國人若擔心大陸優秀的學生將搶占我們的明星大學，這種憂慮有些杞人憂天。如果台灣的高中教育夠紮實，其實並不怕競爭。其次就是開放各校招生，限量管制或著大學至研究所都可彼此交流，短期交換學生，所修學分彼此承認，則不但可保持大學的競爭力，並可提升部分私立學校的招生人數及教學品質。

六、金融風暴對教育的影響既深且巨：近日義大利發生的學潮，讓我們看到金融風暴不僅對社會造成震撼，對教育之影響更是深遠。義大利最近的教育改革幅度並不是很大，但其造成的社會不安與大學研究的癱瘓，似將延續好幾年。甚至可造成嚴重的社會問題。

「教育是百年大計」，有人說：「窮，再窮也不能省到教育」，這的確是名言。教育是使個人潛力發揮、地位提升、社會富裕祥和、科技發達、國家興盛的法寶，因此政府在經濟危機，必須考量縮緊各項經費的支出時，對於教育經費的籌措與使用不能不謹慎。義大利的大量削減大學與研究經費，裁減教育人士費用與廢校的措施所引發的社會震盪，真是前車可鑑。

七、融合教育發展軌跡與國際同步，堪稱融合教育的先驅：義大利的融合教育意識啓蒙很早，於 1960 年代就於普通學校設立特殊教育課程，讓大部分的身心障礙學生可以進入普通學校接受教育，而 1960 年代正是北歐國家關心人權之士大力反對隔離式特殊教育制度、主張「正常化」與「非機構化」的時代。義大利更在 1971 年即立法通過實施融合教育，於 1977 年立法廢除特殊教育班，開始實施完全融合教育，並於 1992 年廢除特殊學校與相關機構，實現真正的融合學校。

按 1970 年代歐美國家推行迴歸主流教育（mainstream），1980 年代推行統合教育（integrated education），1980 推行融合教育運動。而我們在 2001 年《特殊教育法》重新修訂時才根據《特殊教育法》第 14 條（羅清水，2006：5）之

規定：讓身心障礙學生可以就讀於普通班。由此可見義大利的融合教育之實施，不僅領先世界，還比我國早了二十幾年。

根據今（2008）年教育部特殊教育統計年報顯示：高級中等以下學校特殊教育學生總人數為 89,900 人，而安置於一般學校者共有 83,542 人，占總數的 92.93%，而安置於特殊學校的學生共 6,358 人，占總數的 0.7%；又普通班中接受特殊教育服務的學生（屬原融合的學生）共有 27,773 人，約占一般學校中所有身心障礙學生總人數的 3/1（33.24%），由此可見，近幾年內我國融合教育的成長。然而，目前高中職以下各階段學校身心障礙學生的教育安置仍屬於多元安置的狀況，主要原因是我們的融合教育甫實施，政府的財政與配套措施一時仍無法完全配合，部分普通教師面對中、重度身心障礙兒童仍無法實施有效的教學，部分家長對融合教育的信心不足，故寧願選擇特殊教育學校或特殊班，甚至教養機構。由此可見，我們若要實施完全融合的教育，實在還有許多努力的空間。

八、實施真正的融合教育學校，配套措施值得肯定：義大利對身心障礙學生是採多團隊評估，並由地方衛生單位負責提供功能性診斷表與相關建議給學校參與特殊學生輔導的工作小組參考，按學生障礙狀況、功能發展的潛力與一般課程之內容，再為其制定「動態功能性計劃表」與「個別化教育計畫」，由普通班教師和支援教師按計畫執行教學與輔導，並定期評量，這些都符合國際要求的程序。目前我們一直在強調特殊教育相關專業團隊要做到跨專業的合作。但是此只是理想，卻也是我們的目標。事實上，我們除了台北地區早期療育部分可以看到跨專業團隊實施聯合評估與提供治療外，其他學前與小學階段情形是教師一學期才能見到治療師 2 次到 3 次的頻率來說，實在距離這個理想還有一段距離。如果說我們是許多專業的團隊合作模式，勉強可以接受，但以各縣市專業團隊人數嚴重不足的狀況來看，有待我們努力之處還有很多。

九、中小學普通班有支援教師入班協助教學：義大利的支援教師類似我們中小學且的資源班教師，其支援教師係以固定限量的服務對象（原則上對於重度障礙學生，師生比為 1：4，輕度則視其障礙狀況而定，最輕者最多為 1：8）。其優點是支援教師入班協助普通教師，對於服務個案的各項學習較能全面顧到，與普通教師的溝通與合作會因天天見面而有較好的默契或無間的合作關係。此外其服務之學生數較少，比較能針對已經計劃好的「動態功能性計畫表」

與「個別化教育計畫」的目標去執行教學，並確實評量學習成效。

反觀我們的資源班教師有自己的班級，一個班有 2 位教師，對全校有特殊需要的學生之學習困難，提供抽離或入班的服務。一般而言，我們的資源班教師常要服務約二十幾位的學生，提供服務的時數有限。因此常只是提供語文與數學的補救教學而已，小部分會依學生之特殊狀況而提供如社會學習與知動訓練或生活自理的訓練。

另外在學前階段的融合班，雖有固定巡迴服務的特殊教育支援教師，但常以學校（幼稚園）為單位，按需要特殊教育的班級數與融合學生數做入班服務。以台北縣市為例：通常一個學校若有 3-4 名有特殊需要學生，服務次數通常是一位特殊教師 2 週巡迴輔導 1 次。若一所學校有 8 名特殊需求者，則每週巡迴 1 次並整天駐校服務。平均一位特教支援教師的服務量達 20 人左右，再加上還需要為學生寫「個別化教育計畫」，負擔相當重，相對的服務品質實可以想見。因此義大利的支援教師制度可以供我們參考。

陸、結論

提到義大利、古羅馬，大家都會把她和一部血淚斑斑的特殊教育發展史產生連結而印象深刻。然而我們對義大利的教育制度卻一直認識不深。本文以開放視野、放眼天下、建立國際觀為目的，又因有義大利交換學生的機緣，得以對義大利的教育制度有進一步的瞭解，從其教育制度與教育改革現況以及融合教育的發展，看到他山之石及國際發展趨勢。茲提出以下數點看法並做為結論：

一、延長十二年國教以提升全民教育品質及厚植國力的理念值得肯定，但伴隨的必要條件與變因值得做深度考量：義大利曾早在 1923 年就將義務教育延長到 14 歲而造就了富強的義大利與征戰的義大利。然而 2000 年義大利將義務教育延長到 18 歲（共 13 年），卻在實施 3 年後遇到窒礙難行的事實，迫使政府於 2003 年實施教育改革，並將義務教育改為 16 歲與 18 歲並行。之後，社會大眾與年輕人又以「教育與職業訓練權利不公平」為理由作為抗爭運動，至今仍餘波蕩漾。所謂他山之石可以攻錯，此一事件讓我們想到即將延長的十二年國教。延長十二年國教的目的是為了提升國際競爭力、講求及提高社會正義、消除社會窮富不均與城鄉差距、減少升學壓力等冠冕堂皇的理由時，是否也該

考慮到政府的美意會否侵犯了部分人的權益？並以目前社會經濟衰退的狀況，究竟義務教育應延長幾年才適當？教育經費何處籌措？師資如何培育？應如何做好準備等因素均值得深思，以免浪費社會資源。

二、國際學術交流與合作，大學生交換與彼此承認學歷與學分將是時代趨勢：義大利參加歐洲高等教育區實施統一學制，互相承認大學學分以方便學生與學術交流及合作，藉以提升教育品質與國際競爭力。《波羅尼亞宣言》自 1999 年簽訂結盟的國家，最初只有 29 個歐洲國家，至今已有 46 個國家參與。由此可見學術交流、學生交換及互相承認對方的教育水準並促進國際合作已是時代的趨勢。因此政府擬開放大學讓大陸學生來台就讀及研究並承認彼此的學歷。此一措施最近已經引發部分人士的不安並準備抗爭抵制。大陸與台灣同文同種，學制亦大致相同，相互承認學分與學歷與學生交流，本將以平等互惠為條件並預期能產生學術上的競爭與提升大學教學品質，期許造成雙贏局面，可以找到能彼此競爭的菁英，另一方面也可以為我們目前過剩的大學或技術學院找到學生，並提升其教學與研究的品質。

三、根據義大利的學制與數次的教育改革，我們發現其學校系統是有將所有學生的需求、教師責任與教育創新放入教育的中心來思考的。但從今（2008）年發生的金融風暴、新的教育改革與最近發生的大學學潮，許多研究、教育專家與社會大眾均指出，其教育部之新的教育政策並沒有顧及學生的教育權，所有學生都將受到影響，因而學生、教師、家長、工會與大學研究人員都對這些新政策與改革持有負面的反應。這點更讓我們體認到「教育是百年大計」，教育經費的縮減與籌措對全民影響非常深遠，舉凡任何的教育改革均應該戒慎恐懼。

四、義大利的融合教育發展與北歐提倡人權國家齊步，其努力與成就值得注意：身心障礙者與其家庭及相關協會要求身心障礙兒童能在一般環境下接受教育的權利，並且不會因為障礙的類別與程度而受到歧視。在北歐推行非機構化運動的 1970 年代，義大利廢除了教養院（manicomi）¹⁶ 制度；並於 1990 年代取消了特殊學校，實施完全融合的教育制度。義大利社會及人民對於身心障礙者的態度是值得效法的。義大利更在 1990 年代開始將學校融合教育的服務內涵，轉向融合各種差異的學生。學校透過「健康教育」、學習溝通教育行動網（Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa，ICARE）（MIUR, 2008a）等

¹⁶ 根據 1978 年頒布之 N. 180/78 法。

多種計畫及學校的自主化，共同輔導不同文化背景之學生，以促進其全面發展，成爲一個真正包容各種不同差異的融合學校。義大利的教師深切感受到，融合學校的實施促進校長、教師與職員在職訓練的機會與成長，以及對社會、文化等特殊問題的重視。學界更加重相關實驗與教育研究計畫，並增強了學校團隊的網路合作，共同完成領域內的責任要求。因此我們不得不對其教育體制即及其實施融合教育的正面性加以重視，肯定義大利社會文化的成就。

五、融合教育將走向完全融合的趨勢，即所有學校都將是融合的學校：我國立法實施融合教育不到 7 年，若以此與義大利相較，晚了 20 年以上。一般而言，家長爲其身心障礙兒女爭取在一般環境下接受教育之權利的努力是鍥而不捨、不遺餘力的，否則近幾年的融合教育不會有如此快速的發展。目前融合班級日漸增多，特殊班正在萎縮，特殊學校學生人數正在急速減少（以 250 萬人口的台北市爲例，今（2008）年啓明學校幼稚園招生人數只有 5 人，即可見一斑）。目前台北地區對於有特殊需求的孩童，都讓其提早入學，並派特殊教育支援教師提供必要的服務，由此可見政府尊重個別差異及人權，學校融合各種差異，且不放棄任何一個孩子的教育趨勢正在增長。其實融合教育衝擊的並非只是普通教育而已，特殊教育亦同時受到震撼，近幾年內特殊學校必將萎縮或轉型，因而特殊教育教師將會因超額而轉任普通學校，成爲融合班支援教師的可能。果真如此，則必要的在職進修與訓練都會是特殊教育相關單位與人員必須面對的課題與做好的準備。

六、特殊教育評鑑與相關議題的討論研究非常重要：義大利在廢除特殊學校後實施完全融合的教育已經 20 年，目前還在針對相關議題做討論。2007 年開始的一項 ICARE 計畫，目標即在於檢測特殊教育所達到的品質等級，並希望能提升醫療方面的服務以滿足身心障礙學生的特殊需求，同時也照顧到所有學生的需求。ICARE 計畫的執行是希望學校教師能透過研究及與其他學校的網路合作，對於融合的意義重新思考，即不僅在於檢測融合教育的目標與服務水準是否達到，同時也要辨識及找出能幫助改善融合教育的最佳經驗與創新的方法：

例如，在實施的結構、過程與成效方面將如何改造與創新，不同組織間（如政府各級單位、學校、家長、各種協會之間）要如何合作，才能真正帶好每一個孩子，並提升全民教育的水準。我國實施融合教育的經驗晚了義大利將近 30 年，經驗不足政策與措施之間不如理想之處尚很多，故對於以上有關其不

斷探討融合教育如何有效的執行，以及尋找最能提高全民教育品質的教育方法，以辦好全民教育的理念與作法，實值得我們參考與借鏡。

七、融合教育的學校與融合的社會是人類共同追求的理想：義大利實施完全融合的教育已將近 30 年，但他們仍為提供更符合人性需要的服務而時時在自我檢討，他們仍覺得需要在社會人士與家長的督促，並在地方政府的支持與校際合作下共同分享經驗，整合資源，共同為克服窒礙難行的措施而從事相關研究，為理想而服務，並繼續提升品質。

這幾年台灣的特殊教育已經有很大的進步與極好的轉變，許多特殊教育方面的專家學者（張蓓莉、洪儷瑜，2008：132）都認為「融合教育的情境可以提供身心障礙兒童較多的學習刺激與同儕互動的機會」，「可以提升身心障礙學生發展的機會與各項學習成果」，因而特殊教育已經開始強調「滿足特殊需要」的服務，特殊需要學生在哪裡，特殊教育的服務就送到哪裡。這幾年我國特殊教育品質的提升對融合教育的推動與教育品質的保證確實有促進的效果，這是我們感到欣慰並作為繼續求進步的基本力量。

參考文獻

- 李德高（1986）。**特殊兒童教育**。台北市：五南。
- 教育部（2008）。**九十七年度特殊教育統計年報**。台北市：作者。
- 羅清水（編）（2006）。**特殊教育法規選輯**。台北市：教育部。
- Angelo Verpelli Group (2005). *The Italian reform of the Educational system: debates and forms of mobilization*. Rete Scuole. Retrieved December 7, 2008, from <http://www.retescuole.net:8080/retescuole/eu/artangeloeng>
- Assemblea Regionale Siciliana (2008). *Mozione approvata nella seduta n. 30, 8 ottobre 2008 (vs Riforma Gelmini)*. Retrieved November 15, 2008, from <http://www.scuolaoggi.org/>
- Bologna Process (1999). *About the Bologna Process*. Retrieved October 12, 2008, from <http://www.bologna2009benelux.org>
- Canevaro, A. (a cura di) (2007). *L' integrazione scolastica degli alunni con disabilità —*

- Trent' anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Chauvière, M. & Plaisance, É. (2000). *L' école face aux handicaps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- D'Alonzo, L. & Ianes, D. (2007). *L' integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. Retrieved October 10, 2008, from http://www.darioianes.it/articoli/Ianes_e_D_Alonzo.pdf
- de Anna, L. (1996). *L' intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*. In *Handicap et Inadaptations Les cahiers du CTNERNI n. 72*. Paris : CTNERNI.
- de Anna, L. & Villanella, G. (2004). *L' Interazione scolastica degli studenti con disabilità*. In *Perspectives, A Journal of TESOL Italy* vol. XXX, n.1. Roma: TESOL.
- de Anna, L. (2007). *Riflessioni sulla Conferenza internazionale "Le Buone prassi per l' integrazione e l'inclusione" (Roma, 22-23 settembre 2006)*, in *L'integrazione scolastica e sociale* 6/1 febbraio. Trento: Erickson.
- Il Sole 24 ore (2008). *Università, studenti in piazza contro la riforma Gelmini*. Retrieved November 14, 2008 from <http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Italia/2008/11>
- Italia, Assemblea Costituente (1947). *La Costituzione della Repubblica Italiana*. Retrieved November 11, 2008, from <http://www.liberliber.it/biblioteca/i/italia/constituzione>
- Luria, A. R. (1974). *L'enfant retardé mental*. Toulouse: Privat.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2008). *The Italian Vocational and Educational System*. Retrieved November 15, 2008, from http://www.isfol.it/isfol/dnload/vs_the%20italian%20vocational%20and%20educational
- MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca), Italy (2003). *Le Parole di una Scuola che Cresce— Piccolo Dizionario della Riforma* (Moratti). Retrieved November 23, 2008, from http://www.istruzione.it/lascuolacresce/Dizionario_scuolacresce.pdf
- MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca), Italy(2008a). *I CARE*. Retrieved November 11, 2008, from <http://www.istruzione.it>
- MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca), Italy(2008b). *D.L. 1 settembre 2008, n. 137—Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università (Riforma*

- Gelmini*). Retrieved November 15, 2008 from <http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/dossier/Italia/2008/scuola-day>
- MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca), Italy(2008c). *Infanzia e Primo ciclo, Ordinamenti*. Retrieved November 15, 2008, from <http://www.istruzione.it>
- MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca), Italy(2008d). *Secondo ciclo, Ordinamenti*. Retrieved November 15, 2008, from <http://www.istruzione.it>
- MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca), Italy(2008e). *Sistema educativo e nuovi ordinamenti*. Retrieved November 15, 2008 from <http://www.istruzione.it>
- MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca), Italy(2008f). *Autonomia and POF*. Retrieved November 24, 2008, from <http://www.istruzione.it>
- Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (1999). *DM n. 509 31/11/1999*. Retrieved November 25, 2008, from <http://www.fnco.it/000dm031199n509.pdf>
- Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (2004). *Decreto 22/10/2004*. Retrieved November 25, 2008, from http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/4640Modifi_cf2.htm
- Paparella D. & Rinolfi V. (2003). Reform of schools system adopted. *European Industrial Relations Observatory On-line*. Retrieved December 7, 2008, from <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/2003/04/feature/it0304106f.htm>
- Parlamento Italiano (1992). *Legge 5 febbraio 1992 -N. 104 - Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e I diritti delle persone handicappate*". Retrieved November 25, 2008, from http://www.akrabit.it/avev/norme/norme_scuola/dpr_94_aslscuolah.htm
- UNESCO (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved November 11, 2008, from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Villanella, G. (2003). *Méthodologie d'un projet éducatif personnalisé dans Belmont, B. et Vérillon, A. (coordonné). Diversité et Handicap à l'école*. Paris: CRESAS-CTNERHI-INRP.

附件一

功能性診斷表¹⁷

個案：姓_____名_____

臨床診斷

(根據 D.P.R.第三條第二段所示，由病理學專門醫師制定)

診斷：_____

參照：

●病因(病源)

●功能性推論_____

●自然演化上之預測_____

●主要障礙與潛在能力之觀察結果：

領域	潛力	障礙狀況
認知 1.目前的發展等級 2.整合能力的極限		
情緒表現—人際關係 1.自尊心的等級 2.與他人的互動關係		

¹⁷ 本表是由義大利原文所翻譯而來。表格內容係爲了克服特殊教育需求者之醫療法經由數年實驗之後，於 1994 年 2 月 24 日經由總統頒布法令所規定之項目。這些表格並無非用不可的限定：社會、衛生團隊及學校個別的工作群（教師、家長、社會與衛生服務代表等）可以使用自己所實驗的其他評量工具，只要是以動態與功能性的方法診斷或評估，並且能提供完整有效的資料，以及適當描述障礙者本身的障礙或學習困難狀況，同時也能顯示學生的主要潛力，以便加強溝通、教育介入以及改變學習狀況者皆可適用。

語言 1.理解力 2.表達力 3.其他替代/整合語言的能力		
感官 1.視覺：障礙的類別與程度 2.聽覺：障礙的類別與程度 3.觸覺：障礙的類別與程度		
運動、操作 1.大肌肉 2.小肌肉		
神經生理 1.記憶力 2.專注力 3.時間與空間組織能力		
自主性 1.個人 2.社會		

功能性診斷（結論）

成員¹⁸

¹⁸ 社會與衛生多領域專業團隊成員：制定臨床診斷（第一部分）的專門醫師及其他成員：神經心理醫師、心理師、及社會工作者等共同參與並制定本表。

法、德、俄、澳、中之高中 生素質控管—高中畢業會考 與大學入學考試之爭

鍾宜興* 張玉茹**

摘要

台灣對於高中學生以低分進入高等教育機構一事，引發各界的討論。行政院長表示，考慮採取會考作為檢測學生素質之用。本文針對此一議題，以法國、德國、俄羅斯、澳洲與中國大陸為比較對象，探討高中畢業考試與高等教育入學考試的目的、實施及區隔。本文之研究發現，無論採用何種考試，乃以考試作為監控學生素質的機制；其次，德國、法國與中國大陸高中會考的實施，採多元、多次與不同時程；最後，法國、德國、俄羅斯與澳洲的高等教育入學採申請制，高中在校成績或高中會考為參考依據。至於中國大陸則採用考試分發制度，高中會考成績並不列入考量。文中所提五國，僅中國大陸兩種考試並存，但自 2000 年以來，中國部分地方逐漸廢除高中會考。結論中提出，若考慮台灣的歷史文化，實不宜設立高中會考。

關鍵詞：高中會考、法國、德國、俄羅斯、澳洲、中國大陸

* 鍾宜興，國立暨南國際大學比較教育學系副教授

** 張玉茹，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授

電子郵件：yhchung@ncnu.edu.tw；yjchang@ncnu.edu.tw

來稿日期：2008 年 11 月 10 日；修訂日期：2008 年 12 月 2 日；採用日期：2008 年 12 月 18 日

Monitoring the Learning-Performance of High School Students: Debate on the Choice of either High School Graduate Test or Higher Education Entrance Examination

Yi-Hsing Chung* Yu-Ju Chang**

Abstract

Low quality of high school graduates has caused serious concern in Taiwan. To upgrade the quality, the Premier Minister of Taiwan has suggested tests to monitor students' learning performance. Learning from the educational practices of France, Germany, Russia, Australia and China, this article is comparing the aims of High School Graduate Test (HSGT) and Higher Education Entrance Examination (HSEE) to see their differences. Our study points out: First, the five countries which adopted HSGT or HSEE have a double purpose: to screen students and also to monitor students' learning performance. Second, HSGT in Germany, France and China is taken by written test, oral test or practical performance and the number of tests can be carried out in different semesters. Finally, students in France, Germany, Russia and Australia are accepted into universities with either HSGT or HSEE scores. As to China, students are assigned to universities by HSEE scores only. The study of these five countries shows that no system has a greater advantage. Therefore, considering Taiwan's history and culture, it is not appropriate to develop HSGT in Taiwan.

Keywords: high school graduate test, France, Germany, Russia, Australia, China

* Yi-Hsing Chung, Associate Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

** Yu-Ju Chang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: yhchung@ncnu.edu.tw; yjchang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: November 10, 2008; Modified: December 2, 2008; Accepted: December 18, 2008

壹、前言

今（2008）年，台灣的大學指定科考成績放榜，一位總分未滿 8 分的考生卻得以進入高等教育學府就讀，成為媒體爭相報導的焦點。對此，行政院長劉兆玄表示，學生程度低落將動搖國力，必須正視。劉兆玄更在同（2008）年 9 月 8 日視察教育部時，明白表示應設立高中畢業門檻制度，考慮採取「會考」或其他形式的檢測（中國時報，2008）。此項消息引發各界強烈反應，各方意見不一。

考生認為考試已經很多了，為何還要增加畢業會考？全國教師會理事長吳忠泰提出，高三辦會考並不能解決學生平時成績落後的問題，應該從小學到高中職不斷進行追蹤、診斷與補救的工作，而非僅止於高中會考；亦有部分家長質疑會考的目的？全國家長團體聯盟副理事長林文虎則強調「有條件接受會考」，將指定科考或學測整併，或將其中一項轉型為會考（自由時報，2008）

中央與地方教育行政官員亦有不同的意見。台北市教育局長吳清山（中國時報，2008）表示，高中生的能力是就讀大學的判斷指標，地方教育當局樂意配合中央的政策，也認為對高中生學科能力的品質管控及會考制度雙軌並行，將可避免極低分學生進入大學的情況。教育部長鄭瑞城表示，會再與行政院長溝通，若真的要辦高中會考，名稱不重要，一定會與現行大學學測、指考整合；且下學年已來不及，目前高二的學生不必擔心會受到影響（聯合報，2008）；教育部政務次長呂木琳也表明，為避免增加高中生的負擔，若舉辦高中會考，將和現有大學學測或指考擇一合併，若高中生沒通過會考，就無法取得畢業證書，也不能申請大學。至於具體規劃，將再交由升學審議制度委員會討論研擬（大紀元，2008）。

由於學生、家長、教師會等皆希望不要增加考試次數，教育部乃積極尋求整合的可能。不過，大考中心表示，高中會考與指定科考（或學測）是兩種不同目的的考試，整合恐有困難。大考中心副主任沈青嵩表示，會考只是高中畢業門檻，不能考太難；但學測是甄選入學的依據，要有一定鑑別度。如果高中會考和大學學測結合，勢必減少大學學測鑑別度，不太可行（中國時報，2008）。

事實上，台灣實施大學聯考後，曾於 1956 年加考高中畢業會考。當時高中生若要參加大學聯考，需要先通過畢業會考（當時考試的項目為「三民主義」、「本國史地」與「國文」）。但是，旋即在隔年便因學生負擔過重，廢止高中會考。如今在行政院長劉兆玄的呼籲下，高中會考似有再度出現的可能。然而高中畢業會考事關廣大學生的權益，在未能確定會考的性質與目的之前，教育部不宜貿然宣布政策，教育部因此將待進一步研究後再做定奪。

從以上各方意見看來，正反意見交雜，難以論斷。反對者主要的質疑可歸納為二：

首先，高中會考是否真能提升高中學生素質，或達成控管學生程度的目的？與之相關的尚有會考的實施措施；

其次，會考與大學指定科考（或學測）整合的可能性，即兩者因目的不同而有整合的困難，勢必增加實施的可行性。畢竟，多一次考試，學生負擔就更為沈重。

本文以高中會考的目的為核心，透過比較若干國家相關的教育制度與措施後，提出結論，並作為行政決策的參考。因此，文中將挑選後期中等教育學生必須通過高中畢業會考，或高等教育入學考試才能升學，以及兩者種考試皆有的法國、德國、俄羅斯、澳洲與中國大陸等國家並列比較。其中法國與德國擁有悠久的高中畢業會考歷史；俄羅斯則是逐漸廢掉高中畢業考試；澳洲則試圖齊一各州的高中學生相關考試；至於中國大陸是唯一同時舉辦高中畢業會考及大學入學考試的國家。

全文論證兩個問題：（一）高中會考設立的目的，以及實施的方式是否能夠達成控管學生品質的目的？（二）高中會考與高等教育入學考試的區隔的問題何在？

貳、法、德、俄、澳、中之後期中等學校 會考及相關考試概況

一、法國

法國高中會考（Baccalauréat）制度行之有年，早在 1808 年拿破崙（Napoléon Bonaparte，1769-1821）主政時期便已設立，以文理學科為考試要點，旨在挑選國家菁英，高中會考通過者可以獲得中等教育文憑，且憑此成績用以申請大學入學。

其後隨著時代需要而不斷地改變，目前法國高中會考主要有三種類型：

第一，普通高中會考（Baccalauréat general）：及格者多進入大學就讀；

第二，技術高中會考（Baccalauréat technologie）：及格者多進入二年制的高級技術員專攻科或技術學院就讀；

第三，是法國於 1985 年設立職業里賽中學（Lycee）的畢業會考（Baccalauréat Professionnel）：通過學生可以申請進入以職業為主的高等教育學府。

2007 年統計資料（Ministre de l'éducation nationale，2008a）顯示，上述三類學生所占比率分別為是普通高中會考 54%，技術高中會考 26%，職業高中會考 20%。

各類型的高中會考分有不同組別。以普通高中會考為例，從 1995 年開始分成文學（littéraire）、經濟社會（sciences économiques et sociales）與科學（scientifique）三組；技術高中會考則有工業科學和技術（Le baccalauréat sciences et technologies industrielles）、實驗室科學和技術（Le baccalauréat sciences et technologies de laboratoire）、管理科學和技術（Série Sciences et technologies de la gestion）、社會醫療科學和技士（Le baccalauréat sciences et technologies de la santé et du social）、農業和環境科學與工藝學（Le baccalauréat sciences et technologies de l'agronomie et du vivant）、音樂和舞蹈（Le baccalauréat techniques de la musique et de la danse）、旅館業（Le baccalauréat hôtellerie）。

至於職業高中會考則依照職業專業分為多組，一般而言，應考者必須具有職業教育結業證書（brevet d'études professionnelles，BEP）或是職業技能合格證書（certificat d'aptitude professionnelle，CAP），或者在學徒訓練中心（centre de

formation d'apprentis) 完成職業教育 (Ministre de l'éducation nationale, 2008a) 。普通高中會考和技術高中會考分筆試和口試。「法文」、「哲學」、「史地」、「體育」和「數學」等科為共同必考科目，其他則視科別或組別而異，共包括 9 至 10 科必考 (épreuve obligatoire) 和選考 (épreuve facultative) 科目。選考科目並非必要，考生可選擇拿手科目應考，藉此拉提總成績，但至多只能選考 2 科。

有關普通高中會考的實施，以下以 2008 年普通高中會考文學組考試科目作為說明 (請參考表 1) 。考試科目中，必考科目有兩類：第一類必考科目不必等到高中最後一年才考，因此稱之為提前必考之科目，這些科目在學生就讀高中的第一年學年期末舉行，包括法語與文學的筆試與口試，科學教育、數學資訊與個人研究計畫。另外還有畢業必考科目，則是在學生最後一年的期末舉行 (Ministre de l'éducation nationale, 2008b) 。

筆試成績在 8 分以下為不及格，10 分以上為尚可，14 分以上為佳，16 分以上為優；不及格者須於隔年重考，介於 8 至 10 分的學生可在口試中彌補。口試的科目則從筆試的科目中選 2 科應考。另有專業科目考試，有的僅採筆試，有的僅有口試，但大多兼採筆試與口試 (考試時間視科目而定，但是通常筆試時間為 1 小時 30 分鐘，口試為 30 分鐘，請參考表 1) 。

會考及格的要求是筆試與口試總平均達到 10 分以上，或口試成績 10 分以上 (如果只有口試者，如個人研究計畫) 。1998 年高中會考增列個人研究計畫，研究成果在高中一年級學期末進行答辯；職業科會考包含 7 科必考和一科選考，採結業期末統一考試的方式，10 分以上及格 (許彩禪，2004：237) 。

表 1 2008 年普通高中會考文學組考試科目表

考試科目	加權係數 ¹	考試方式	時 間
提前必考科目			
法語與文學	3	筆試	4 小時
法語與文學	2	口試	20 分鐘
科學教育	2	筆試	1 小時 30 分鐘
數學—資訊	2	筆試	1 小時 30 分鐘

¹ 此為加權係數，以法語與文學為例，筆試成績乘 3，加上口試成績乘以 2，然後平均 5，則為法語與文學的成績。如果筆試成績不好，僅只有 8 分，則需要口試成績達到 13 分以上，平均之後才有可能拉高成績至 10 分。

表 1 2008 年普通高中會考文學組考試科目表（續）

考試科目	加權係數	考試方式	時 間
個人研究計畫	2	口試	3 人一組，每組 30 分鐘
畢業期末必考科目			
文學	4	筆試	2 小時
史地	4	筆試	4 小時
生活語言 1（外語）	4	筆試	3 小時
哲學	7	筆試	4 小時
生活語言 2（外語或地方語言）或拉丁語	4	筆試	3 小時
體育	2	平時考	
專業考試科目（擇考一科）數學	3	筆試	3 小時
拉丁	4	筆試	3 小時
古希臘語	4	筆試	3 小時
造形藝術	3 + 3	筆試+口試	3 小時 30 分鐘 + 30 分鐘
電影—視聽	3 + 3	筆試+口試	3 小時 30 分鐘 + 30 分鐘
藝術史	3 + 3	筆試+口試	3 小時 30 分鐘 + 30 分鐘
音樂	3 + 3	筆試+口試	3 小時 30 分鐘 + 30 分鐘
舞台—戲劇表演	3 + 3	筆試+口試	3 小時 30 分鐘 + 30 分鐘
舞蹈	3 + 3	筆試+口試	3 小時 30 分鐘 + 30 分鐘
馬戲藝術	3 + 3	筆試+口試	3 小時 30 分鐘 + 30 分鐘
生活外語 2	4	筆試	3 小時
生活外語 3	4	口試	20 分鐘
生活地方語 2 或 3	4	口試	20 分鐘
加強性生活語言 1（外語）或 2（外語或地方語）	4	口試	20 分鐘
加強性體育	2	平時考	
選考科目（至多兩科）			
生活外語		口試或筆試	20 分鐘或 2 小時
地方語言		口試	20 分鐘
法語符號語言		口試	20 分鐘
拉丁語		口試	15 分鐘
古希臘語		口試	15 分鐘
體育		平時考	
藝術：造形藝術、電影視聽、舞蹈、藝術史或舞台藝術		口試	30 分鐘
音樂		口試	40 分鐘
生活外語		口試或筆試	20 分鐘或 2 小時

資料來源：Ministre de l'éducation nationale（2008c）。○

法國高中會考通過率隨著時代不同有所改變。1945 年的通過率僅有 3%，1975 年增至 25%；2002 年高中會考參加人數為 628,425 人，獲得證書者為 493,754 人，通過率為 78.5%；2007 年共有 621,532 人參加考試，獲得證書者有 521,353 人，通過率為 83.39%（Ministre de l'éducation nationale, 2008a）。

整體而言，自二次世界大戰以來，法國高中畢業會考通過率不斷升高。法國高中會考不僅是後期中等教育畢業獲得文憑的必要條件，也是學生進入高等教育所憑藉的證明。所以，法國的高中會考可謂高中會考與高等教育入學考試合而為一。

二、德國

德國高中會考制度可溯源至 1788 年之普魯士立法，規定高中會考，並據之頒發考試證書，當時稱之為「高中會考規則」（Abiturreglement）；1834 年，高中會考成為普魯士唯一的大學入學考試機制（Torsten, 2005: 25-26）。十九世紀末葉，德意志聯邦成立之後，考試擴大，沿用至今。

德國高中會考稱之為「阿比杜爾」（Abitur）考試，或可稱之為「成熟證書」（Reifzeugnis）考試（以下以「Abitur」考試稱之）。德國學生若參加此考試則將會收到「大學入學成熟普通證書」（Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife），此證書表示個體成熟，已可進入大學學習，是以，雖然稱此項考試為高中畢業會考，但實際上卻是進入高等教育的重要考試。

德國傳統文理中學為初級與高級合設在一起的完全中學（Gynasium）。1972 年德國各邦文化部長會議（Kultusministerkonferenz）簽署《波昂協定》（Bonn Agreement），期使興趣、性向與能力不同的學生在中等教育階段有較大的選擇空間，因此調整此三種型態的中學，讓學生們分組選修，高中會考也因應此種變化，讓學生可以選擇考科。

傳統的 Abitur 考試並未依照學生學習科目劃分職業、技術與普通等類別，其主要的考試目標則是挑選出學術性向較強者，所以參加的學生主要以文理中學學生為主。Abitur 考試包括口試與筆試，其中筆試科目有 4 科，「德語」及「數學」為必考科目，另外兩科則依高中性質，就「希臘語」、「拉丁語」以及「物理」任選 2 科（謝斐敦，2004）。

1970 年代，德國決議將文理中學的課程分為「語言—文學—藝術領域」、「社會科學領域」、「數學—自然科學—技術領域」三部分，並將所有科目分為「基礎課程」（Grundkurs）與「成就課程」（Leistungskurs）（謝斐敦，2004）。此種課程改革在 1980 年代末期有所修正，將「德語」、「外國語」以及「數學」列為 3 選 2 的必選科目，學生必須修習 2 學年，4 學期。「歷史」科也有所加重，如將「歷史」納入「社會科學」領域中時，社會科學領域應修 4 學期；社會科學領域中的歷史課程份量不夠，則學生另外再修習 2 個學期的歷史課程。

所謂「成就課程」指重要且必須透徹學習的課程。一般包括德語、外國語、自然科學、社會研究以及數學。學生必須遵守不同成就課程分組之規定。成就課程每週必須上滿 5 節課。至於基礎課程，必修或選修皆有可能。畢業考試在高中的最後一個學期舉行，包括筆試與口試。筆試有 3 科，考生需在成就學科中的課程選擇 2 門，在基礎課程中的課程選 1 門。

舉例而言，學生在十一年級或十二年級選課之時，就必須考量將來考試的狀況，若選擇英文與數學作為成就課程，則其餘的科目則為基礎課程；因此，在十二年級或是十三年級的 *Arbitur* 考試時，英文與數學為必考，另外還必須從德語及社會科學領域中選擇一門基礎課程做為其考科。

學生若要通過 *Arbitur* 考試，則需獲得成熟證書，必須具備兩部分成績：畢業考試成績和高中後二年學習的基礎課程和成就課程的成績。*Arbitur* 考試成績的計算包括兩個部分，即考試成績（240 分）和平時在校成績（60 分）兩部分，總分滿分計 300 分；3 科筆試，每科 300 分，則總分共計 900 分，且每科不能低於 100 分（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008）。

德國十二年級是十三年級學生開始參加 *Arbitur* 考試。學生可以此考試成績，加上在校的最後 2 年的成績，向高等學校申請入學。近年來兩者在入學申請所占的比重上，*Arbitur* 考試所占比重日益提高，勝過在校課程成績。不過，*Arbitur* 考試仍然反映出德國學校課程改革的方向。近年來，*Arbitur* 考試也呼應並強化這些課程的改革。例如，德國在課程改革中強調「德語」與「數學」的重要，增加這 2 科的教學時數，而在 *Arbitur* 考試中就將此 2 科目列為必考（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008）。

近年來，由於德國學生在國際評鑑活動中表現不佳（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001），引發德國社會各界對於中小學生素質低落問題的熱烈討論。長久以來，Abitur 考試並非由聯邦中央統一負責，而由各邦負責，由各邦自行出題，只是各邦證書全國均可承認。在不能控管 Abitur 考試的情況下，為能提升學校教育的品質，德國於 2003 年 4 月 12 日頒布「中等學校結業教育標準協議」（Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss），公布各邦中等教育結業應在「德語」、「數學」與「第一外語」定出規準（謝斐敦，2004：201）。

另外，德國亦於 2000 年擬定出「中等教育第二階段文理中學高級部 Abitur 考試之協議」（Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II）（Kultusministerkonferenz, 2008），旨在標準化 Abitur 考試，以控制各邦學生的水準（謝斐敦，2004：201）。2006 年以後，德國聯邦教育與研究部（Bundesministerium für Bildung und Forschung）持續對「學生基礎素養國際研究計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）與「國際數學與科學教育或就趨勢調查」（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）成績表現不佳表示關注（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008）。

三、俄羅斯

俄羅斯的考試制度在俄羅斯聯邦成立後承繼蘇聯時期的作法，普通高中的學生必須參加畢業會考後，再參加高等學校的入學考試。俄羅斯傳統的大學入學考試係由大學學系自行負責，所以大學入學考試日期各大學各有不同，各學系入學考試規定又有差別，考試科目亦有所不同，但均兼顧學生高中成績及各校入學考試成績。此等制度導致學生跨越數個時區參加各校舉辦考試的現象已令人詬病。

近年來，俄羅斯高等教育機構數量不斷擴增，學生人數急速增加，亦出現高中學生成就低落，高等學校招生弊端叢生等問題。俄羅斯中央教育主管機關為能控管俄羅斯高等教育的品質，在 1990 年代出現大學入學考試改革的呼聲，試圖以國家統一考試（unified examination）取代以往各校各系自行辦理的方式（鍾宜興，1998）。如此，該項考試不僅是高中學生的畢業考試，更是大學的

入學資格考試。爲此，俄羅斯中央教育主管機關設立標準化測驗中心，希望藉著標準化的試題與機制，提振學生水準。

1995 年二月俄羅斯高等教育委員會通過決議，設置標準化測驗中心；1996 年二月，首先在列寧師範大學等學校設立標準化測驗中心，開發測驗與實施流程，然後再逐步推廣，同（1996）年年底，俄羅斯中央教育行政主管發布行政命令，公布設立測驗中心的 71 所大學，1997 年二月又增加 15 所。

普通高中學生在十一年級時，可向標準化測驗中心申請考試，通過標準化測驗後可獲得該科的成績，然後以該科成績向大學提出入學申請，標準化測驗成績遂作爲入學憑據，但大學可決定是否認可該項成績。因此，測驗中心的重要性繫乎有多少大學接受其分數；故各地測驗中心與大學簽訂協定，確立大學對測驗中心考試成績的認可。就整個發展趨勢來看，標準化測驗中心的影響正在快速擴張（鍾宜興，2004）。

俄羅斯中央教育行政主管機關於 2001 年 2 月 16 日公布第 119 令《有關引進統一國家考試之實驗組織》（Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена）以及 2002 年 4 月 5 日發布第 222 號令《有關中等職業教育學校參加國家統一考試之實驗規定》（Об участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте по введению единого государственного экзамена），著手規劃國家統一考試，並先於 5 個地區試辦，參加的高等學府有 16 所，共計 30,000 名學生參加。

2004 年，參加統一考試的聯邦行政區域從最初的 5 個增加爲 64 個（俄羅斯聯邦共有 89 個行政單位），參與的高等學校從 16 所增加到 946 所，而參加考試的學生人數到了 2004 年增爲 820,338 人，占全體畢業生的 60.3%（參見表 2）。

俄羅斯國家統一考試的影響力持續擴大，到了 2006 年則共有 79 處行政區域宣布參與，2007 年更增至 83 處行政區域，幾乎全國地區都參加統一考試的系統。參加學生人數在 2006 年爲 830,415 人；2007 年則高達 978,577 人，占畢業生的 85.5%（參見表 2）。同時，所有考試的結果皆在網站公布，全國各行政區域考生的成績均可供研究之用（Kovaleva, 2005）。

從 2001 年開始，隨著統一考試的擴展，俄羅斯在幾個地區進行高中畢業會考與大學入學考試合一的試驗。到了 2003 年，絕大部分的中學已經廢止高中畢業會考，並於 2004 年正式將 2 次考試合而爲一。屆此，俄羅斯高等教育的入學

考試制度逐步走向標準化，稱為「國家統一考試」（Единый Государственный Экзамен, ЕГЭ），而該項考試內容必須完全遵照俄羅斯中央教育主管機關所頒訂的規定行之。

2007 年二月更通過立法，決議在 2009 年全國所有行政區域的學校都必須參加統一考試。²不過，現今俄羅斯部分高等學府仍自行辦理招生考試，但也會參酌國家統一考試成績、高中畢業成績。

表 2 2001 至 2007 年俄羅斯國家統一考試統計表

年份	行政區數	考試科目數	參加人數（人）	占畢業生比例（%）	參加高等學校數（所）
2001	5	8	30,000	2.3	16
2002	16	9	298,921	22.8	123
2003	47	12	654,115	49.5	464
2004	64	13	820,338	60.3	946
2005	78	13	853,495	61.6	1,543
2006	79	13	830,415	63.5	1,650
2007	83	13	978,577	85.5	1,800

資料來源：高燕（2008：16）。

四、澳洲

澳洲教育行政權屬於各州/領地，因此，各地方行政主管機關自訂定後期中等教育學校課程，設立各自的後期中等教育證書（Senior Secondary Certificate of Education）制度。依照學生後期中等教育證書與學業成就，符合資格者即具備高等教育入學許可資格。高等教育機構的入學方式為申請入學，由符合升學資格的學生逕向高等教育機構提出申請。

各州/領地間或學校間的課程標準與內容分歧不一，學習評鑑亦無統一標準。因此，澳洲後期中等教育課程、證書取得與評量方式、高等教育入學方式與指標各自不同。為解決各地之間的互通，澳洲政府乃制定全國高校統一入學

² 請參考俄羅斯聯邦教育與科學監督署（Службы по надзору в сфере образования и науки, 2007）署長的訪問記錄。

級別（Equivalent National Tertiary Entrance Rank，ENTER）。各州/領地的入學指標均可透過澳洲高等教育入學系統協議，俾便於相互換算和承認。

澳洲中等教育學校的評量設計有四種：校外（全州適用的）評量【external（statewide）examinations】；經過校正後的學校本位評量（moderated school-based assessment）；未經校正的學校本位評量【school-based assessment（not moderated）/non-moderated school-based assessment】；及外部量尺測驗（external scaling test(s)），其中具有全州適用的標準化測驗性質者為校外測驗，該測驗要求全州所有學生修習相同學科（涉及全州學生升學的課程，且在學最後一年或二年皆須參加測驗，以確定學生成績達到標準，並對該州所有學生進行客觀排名，同時也計入高等學校入學申請成績。另外，經標準化校正的學校本位評量成績可進行比較。易言之，澳洲後期中等教育主要透過全州標準化測驗，以管控學生的學習狀況與教學成效（蘇珍睿，2004：398-399）。

以塔斯馬尼亞州（Tasmania）為例，該州自行發展S課程（S syllabuses）、A課程（A syllabuses）、B課程（B syllabuses）與C課程（C syllabuses）等四類課程。該四類課程並經「塔斯馬尼亞證照當局」（Tasmanian Qualifications Authority，TQA）認可。塔斯馬尼亞十二年級學生如欲就讀高等教育，首先必須取得「塔斯馬尼亞教育證書」³（Tasmanian Certificate of Education，TCE），並針對十、十一和十二年級的優良「塔斯馬尼亞教育證書」課程進行註記。

在年度的學習成果報告書中，學校必須詳列課程內容、難易度、課程編碼、是否受到塔斯馬尼亞政府註記等等資訊。另針對影響升入大學的十一至十二年級B課程、C課程和職業課程（Vocational Entry syllabuses），發行「課程審核標準檔案」（Criterion Profile）。不過，A課程與B課程均不可用來申請大學入學（AEI，2006）。

可歸納如下四類課程與評量內容（AEI，2006）：

（一）S課程：該課程須通過「塔斯馬尼亞資格當局」的課程標準或學校所認可之至少須有25小時修課時數的課程；

（二）A課程：通過「塔斯馬尼亞資格當局」的課程標準或學校所認可的課程。在十一至十二年級所採行的A課程至少必須達到50小時修課時數，其他年級則維持25小時的修課時數。A課程是學校本位評量（school-based assessment）；

³ 塔斯馬尼亞教育證書是指十、十一和十二年級修習完成的證書。

（三）B 課程：是特殊形式的課程，其目的在於監控學生的學習進展，至少須包括 100 小時的修課時數。十、十一和十二年級的 B 課程評量亦屬學校本位評量。在跨校的委員會監督下，此評量結果將被轉換為校正後的學校本位評量，以便於各校進行比較；

（四）C 課程：專為十一—十二年級學生設計者，至少須達到 150 小時的修課時數，其評量，有的結合學校本位評量與校外評量，且兩者比重相同；有些沒有校外評量。「塔斯馬尼亞大學」（University of Tasmania, UTAS）即用該課程來計算大學入學指標分數。

由此可知，澳洲沒有德國與法國的高中畢業會考，但各地方教育行政當局對於重要科目，則會擬定較嚴謹的標準化測驗或評量程序與標準，藉以確定學生程度。有鑑於各州/領地不論在教育起始年齡、學校架構、課程與最終年的證書等重要議題上皆有差異，澳洲聯邦政府希望在 2010 年前統一全國入學年齡，⁴ 並建立全國性的後期中等教育十二年級證書。⁵ 依此趨勢言之，可能會逐步統一高中畢業要求。

五、中國大陸

中國大陸自四人幫下台，鄧小平進行改革開放以來，高等教育的發展快速成長。中國大陸於 1977 年恢復文化大革命期間停辦的高等教育入學考試，確保後期中等教育畢業生進入高等學校的素質。在高等教育不斷擴展，考生日益增多的情況下，中國大陸國家教育委員會於 1987 年成立「中華人民共和國國家教育委員會考試中心」辦理各項國家考試事務。⁶

1999 年二月大陸中央教育行政機關提出《關於進一步深化普通高等學校招生考試制度改革的意見》，改革高校入學考試的形式與內容，改為「3+1」，同（1999）年七月即由廣東試行。2000 年又加入山西、吉林、江蘇、浙江四省，

⁴ 這個議題名為澳洲全國統一的學校教育（Greater National Consistency in Schooling across Australia），包含四項目的：（1）在 2010 年前實施全國統一入學年齡；（2）發展主要學科的學習證明，以建立課程學習產出的一致性；（3）介紹主要學科領域的全國考試；（4）發展跨州學習學生之資料傳送的全國系統（Watt, 2006）。

⁵ 澳洲教育證書（Australian Certificate of Education），是澳洲政府努力達成全國統一的重要目標之一。目前，每一州/領地提供自己的後期中等教育證書，然而每一州/領地對證書的要求與標準皆不盡相同。是以，澳洲政府著手分析與討論各界對全國後期中等教育證書的意見，結果有四：以國家證書代替現行州/領地後期中等教育最後 1 年證書—全國證書由現行州/領地的證書加以演變；國家證書類似美國普遍使用的性向測驗—全國證書仿照國際文憑（Australian Council for Educational Research, 2006）。

⁶ 其負責的業務範圍上包括成人高考、自學考試、計算機等級考試、全國英語等級考試等。

2001 年天津、上海、黑龍江、遼寧、內蒙古、陝西、湖北、湖南、四川、海南、福建、河南等 12 個省（自治區、直轄市）參加上述改革。

2002 年普通高等學校入學考試「3+1」方案全面在 31 個省（自治區、直轄市）採行。所謂「3+1」指語文、數學、外語等 3 科共同科目外，學生依照個人發展選擇 1 門專業科目（文科綜合、理科綜合或是文理綜合），分區考試、分區錄取（李智威、黃韻如，2004：106）。

大陸中央為求考試標準化，於考試前公布各科考試大綱說明考試範圍、要求、方法等，讓學生清楚考試的方向。2004 年的高等學校入學考試於 6 月 7 日與 8 日兩天舉行，爾後考試時間訂在六月舉行，以避開暑熱（中華人民共和國教育部考試中心，2008）。

除了上述普通高等學校入學考試外，普通高中及職業高中學生在畢業前，必須參加「高中會考」，通過後方可取得畢業證書。會考之實施旨在貫徹中央教育方針、加強教學管理、評鑑高中課程教學品質為主要目標，會考由省、自治區、直轄市統一命題（包括制定考試答案和評分標準），統一考試、閱卷和公布成績，凡思想品德表現（包括社會實踐）以及體育達到合格標準的學生，便可以取得普通高中畢業證書。

普通高中畢業證書由省、自治區、直轄市教育委員會、教育廳（局）印製，地方教育行政部門驗證，學校頒發（李智威、黃韻如，2004：105）。是項考試係在 1983 年中國中央教育行政機關提出「普通高中畢業會考」制度構想，並於上海市開始試辦。1989 年後，在全國逐步實施。

不過，中國大陸教育部於 2000 年宣布畢業會考舉辦與否由各地方統籌負責，但不辦理的地方仍須構思配套措施，辦好學生的畢業考試。以北京市為例，2007 年改革高中會考類別與科目。北京市會考分為全市統一考試、區縣考試（考查）與學校考試（考查）三類，全市統一考試的科目有語文、英語、數學、思想政治、歷史、地理、物理、化學、生物等 9 門學科；區縣考試（考查）有體育與健康、資訊技術、通用技術、音樂、美術和物理、化學、生物實驗操作等 8 門學科；學校負責研究性學習、社區服務、社會實踐等科目的考試（考查）（北京教育考試院，2008a）。

2007 年高中會考的統一考試學科在不同學習時段舉行：歷史、地理、物理、化學在高二第一學期第二學段第十週；思想政治、生物在高二第二學期第

二學段第十週；語文、數學、英語高三：第一學期第二學段第十週。具備報考資格的在校學生不限參加會考次數，只以考生最高成績為依據。考試科目原始得分採用百分制，公布成績使用 A、B、C、D 等級制。A、B、C 三級為合格等級，D 為不合格等級。各等級分數劃分標準為：85 分（含）以上為 A，84—70 分為 B，69—60 分為 C，60 分以下為 D（北京教育考試院，2008b）。

普通高中在校學生的全部會考科目成績達及格等第以上者，頒發《北京市高中會考合格證》。中等職業學校的考生凡語文、數學、外語 3 門學科成績全部及格以上者，且另外 6 科中有 4 門學科達到及格以上者，可獲得《北京市高中會考合格證》，證書上註明「職業學校類」字樣。

普通高中學生在校期間會考成績不及格者，離校後 2 年內仍可回到原就讀中學報名參加相關學科的會考，所有學科會考成績及格者，可獲《北京市高中會考合格證》，並可憑此證到原就讀學校換領《北京市普通高中畢業證書》（北京教育考試院，2008b）。

非在校公民參加全市統一考試的 9 科文化課成績全部達到及格以上者，可獲得《北京市高中會考合格證》，證書上註明「社會類」字樣；「職業學校類」與「社會類」的《北京市高中會考合格證》相當於北京市高中同等學歷（北京教育考試院，2008b）。

總之，中國大陸高中學生首先必須通過畢業會考始得領畢業證書，然後參加高考。政府透過高中會考的方式，控制高中教育的品質；大學入學考試，則為各高等教育學府挑選學生的依據。如此看來，兩種考試的目的並不相同：前者在於確保品質，訂出最低門檻；後者則在於區分學生能力，以利分發。

不過，在中國大陸各地出現廢除高中會考的呼聲之後，中國大陸教育部於 2000 年三月發布《關於普通高中畢業會考制度改革的意見》便直接說明會考舉行或廢除的權限在各地方，廢除的省市仍要考量學生素質維持的機制，至於舉辦的省市則要注意學生的負擔問題，適當減少會考的科目。在中央公布相關改革意見之後，2000 年，上海市教委率先廢除高中會考；之後，湖北、江蘇等省也停止實施普通高中畢業會考制度，此乃因為高中會考與高等學校入學考試兩者具有重疊性，因此逐步廢止前者。兩者之間的關係尚待各地方教育當局進一步釐清。

參、比較與討論

根據以上五個國家高中會考與大學入學考試相關規定之說明，可以瞭解各國不同的狀況。德國與法國有悠久的高中會考歷史；俄羅斯近年來則標準化測驗，廢除原先的高中畢業考試制度，也逐漸取代傳統各校自行辦理的高等教育入學考試；澳洲聯邦正逐步調整各地方不同的制度，使後期中等教育證書與高等教育入學考試制度能夠逐步協調；中國大陸早有高等學校的入學考試制度，高中會考制度在 1980 年代末逐漸開展。

以下匯整各國相關問題並進行比較與討論。

一、透過考試管控學生素質

法國自二次世界大戰戰後實施以來不斷改進高中畢業會考，以往只有普通高中的文理科目，但逐漸納入技術與職業類科，會考制度的設立在於為國舉才，具有品質管控的用意，近年來，會考的通過率不斷提升。

近年來，由於德國大型國際學生成績不佳，社會各界反省中小學教育，並提出確保學生素質的呼聲。因此，聯邦教育與研究部持續關注高中學生素質，經各邦文化部長會議積極協調，促使各邦後期中等教育的課程與相關規定，強化高中會考制度。

俄羅斯在蘇聯解體後，出現高中學生素質下滑現象。為能達到社會公平，提升學生素質的目的，乃廢止傳統由各校辦理的高等學校入學制度，改採國家標準化測驗，原有高中畢業考試也隨著擴大實施標準化測驗，逐漸被廢除。

澳洲雖無全國統一的高中畢業會考與高等學校入學制度，但各州或領地仍致力於高中生素質的提升。所以，學生若要獲得後期中等教育證書，須經過相當的考試（涵蓋校本的考試），其入學考試通常是校外辦理，採取標準化測驗的方式進行。

中國大陸在 1978 年開始恢復高等學校入學考試，並於 1987 年成立「國家教育委員會考試中心」辦理各項國家考試事宜，又於 1980 年末期開始逐步擴大實施各地方的高中畢業會考，而且高等學校入學考試必須具有鑑別度，可見藉由此兩項考試確保學生素質的目的甚為明顯。

整體而言，上述五個國家都透過考試保證學生素質，考試成為控管教育品質的必要機制。但是，仔細瞭解德國、法國、澳洲、俄羅斯與中國大陸所有考試都在課程與教學的基礎下完成：

- （一）德國在 2000 年以後提出許多課程改革；
- （二）澳洲的考試也必須依照課程設計；
- （三）俄羅斯則必須遵守中央制定的課程標準。

故無論從課程到教學，或從教學到評量，均相互連接，因此，若學生考試成績不佳，必須同時處理課程設計與教師教學的問題，而不僅是改進評鑑而已。

二、高中會考的實施有其異同

至法國的高中畢業會考的時間依各科性質不同而有不同；部分科目可以提前考，部分則等到畢業前夕完成；科目分必考科目（9 至 10 科）與選考科目（至多 2 科）兩種。德國則在高中最後一個學期舉行 *Arbitur* 考試，也有必考科目與選考科目，考試方式有口試與筆試。中國大陸（以北京市為例）則設定不同時間舉辦不同科目的考試，而且允許學生多次考試，甚至在離校兩年之後仍得以返校考試。

總括言之，在考試方式上，德國與法國除了筆試之外，仍有口試；中國大陸北京市在全市共同科目上僅有筆試。考試的時間則都有不同時段舉行不同科目的設計。三國都允許學生多次考試，並非一試定終身。

表 3 法國、德國與中國大陸高中會考實施整理表

國名	時間	科目	方式
法國	依科目不同，時間不同	必考、選考	筆試、口試
德國	高中的最後一個學期	必考、選考	筆試、口試
中國大陸	不同時間（可多次）	不同層級負責不同科目考試	筆試

資料來源：作者自行整理。

整體而言，三國的高中畢業會考科目眾多，主要在瞭解學生的高中學習狀況，具有總結性考試的效果。但是，法國與德國兩國的高中畢業會考成績又做為學生升入高等教育的重要參考，學生將就其分化的課程完成選考課程的考試。

三、除中國外，高中會考與高等教育入學考試大抵彼此相關

法國與德國的高中畢業會考均計入大學入學考試。兩國學生申請大學皆考量學生的高中會考成績及在校成績，只是所占比重有所不同；澳洲學生申請大學時必須針對各大學的規定附上中等教育證書，相關科目的標準化測驗成績及在校成績；俄羅斯則依照各大學的規定，並參酌國家統一標準化測驗成績，在校成績或各校自行辦理的考試成績，但國家統一考試的效力仍不斷擴大。

五國之中較為不同的是中國大陸。中國大陸高中會考是高中學生能否畢業，取得高中畢業文憑的重要關卡；至於進入高等學府，則以各校辦理之高等學校入學考試為標準。若無高中畢業文憑者，則不能參加高等學校入學考試；但僅有高中畢業文憑者，若不能考取一定分數，亦不可能進入高等學校。惟當前有許多省分正逐步取消高中會考，且此現象正在擴大。

所以，將高中會考與高等學校入學考試嚴格區別者，僅有中國大陸，德國、法國、俄羅斯與澳洲等四國的情況言之，不能說高中會考與大學入學考試目的不同，而須分別辦理。此外，此四國大學入學採取申請制度，並將學生在校成績或其他成績納入入學資格考量，只有中國大陸採取分發制度，未參酌在校成績。此等差異乃因中國與歐洲國家的傳統不同所致，歐洲強調菁英教育其來有自，故高中會考納入高等學府入學成績；中國則在考試防弊的作為上鑽研千年，務求無循私舞弊，制度公平，且考生錙銖必較，故各類考試皆有其特殊目的。

肆、建議

本文比較法國、德國、俄羅斯、澳洲與中國大陸高中會考與高等教育入學考試制度，及高中會考的實施，以及高中會考與高等教育入學考試之關係，以瞭解相關考試與學生素質之管控，以下提出三項建議。

一、不宜另增高中會考

德國與法國雖高中會考歷史久遠，然高中會考乃作為高等教育入學考試之用，也就是高中會考與高等教育入學考試合一；俄羅斯廢除高中畢業考試，專注在改革高等教育入學考試，朝向國家統一入學考試方向；澳洲亦逐步強化後期中等教育的標準化測驗，俾作為升學的依據。

衡諸以上各國的作法，一般而言，高等教育入學考試，必須使不同能力的學生進入不同的高等教育學府所以，法國與德國高中會考實際上即是高等教育的入學考試。俄羅斯與澳洲的高等教育入學考試則日益精緻。中國大陸近幾年來許多省分都紛紛廢除高中畢業會考，僅實施高等教育入學考試。以上各國經驗都是以升學考試為第一考量。

因此，台灣教育部考慮增加高中會考的方案實屬不宜。若貿然實施，高中會考將會成為學生、家長、教師與學校，甚至社會的痛苦。台灣歷史文化脈絡和社會價值觀，在在都與中國大陸相近。然，近年來，大陸考量高中會考與高等學校入學考試兩者重疊性高，已出現廢除高中會考的呼聲，台灣，若欲另增高中會考，實應三思。

二、透過考試管控高中學生素質

各國不論採取高中會考或高等教育入學考試，不僅篩檢學生，亦具有以考試控制高中學生學習品質的目的。尤其當發現學生程度下降或需要積極提振學生素質之際，考試機制成為控管學生素質的重要工具。但是，考試的設計需配合課程設計與教學，此乃德國何以進行課程改革，並要求高中會考反映課程改革理念之因。

同理，台灣擔憂學生程度低落將動搖國力，但正視高中學生素質未必需要另增高中會考，不論是現有的高中評量方式或是大學指考或學測，應能發揮監控學生素質的功能，瞭解素質低落的狀況。在監控之餘，更重要的是，必須瞭解學生素質低落的原因，並且提出解決之道。解決學生程度低落的問題則應從如何提升素質入手，如此一來，總結性的會考機制未必會達到目的，反而是需要許多診斷性的測驗，不斷改進學生的學習與教師的教學。

是以，若要提升學生素質，應該在確認學生素質低落的原因之後，從課程、教學、設備改善等各方面尋求素質提升之道才是，單純地增加考試次數，

而不思課程與教學改革，將無法解決學生素質低落的問題。

三、高中可採行多元升學進路

承上所說，高中會考不增加，高中會考與高等教育入學考試彼此之間的區隔自然就不是問題。兩者的目的皆在於篩選學生，確定學生的能力，如果能一次辦好，何需要兩次？

無論是法國或德國高中會考，俄羅斯或是澳洲的高等教育入學考試，甚至是中國大陸的高中會考，其實施方式或考量的成績都甚為多元。法國、德國、俄羅斯與澳洲的高等學校入學都採取申請制度，大學入學或以高中成績、或以高中在校成績作為依據；至於中國大陸則採用考試分發制度，並未將高中會考成績列入考量。整體而言，台灣現今高等教育入學考試係多元入學管道，應該符合五國的發展趨勢。

參考文獻

- 大紀元（2008，9月8日）。**辦理高中會考？教育部：研議可行性**。2008年9月29日，取自 <http://www.epochtimes.com/b5/8/9/8/n2256179.htm>
- 中國時報（2008，9月9日）。**劉揆：辦高中會考 教部還要喬**。2008年9月29日，取自 <http://news.chinatimes.com/Chinatimes/ExteriorContent/Life/Life-Main/0,4381,news-content+11051801+112008090900150,00.html>
- 中華人民共和國教育部考試中心（2008）。**考試大綱**。2008年10月28日，取自 http://www.neea.edu.cn/rxks/ptgk/show_sort_ptgk.jsp? class_id0=03&class_id1=03_06&class_id2
- 北京教育考試院（2008a）。**如何才能獲得《北京市高中會考合格證》**。2008年10月28日，取自 <http://www.bjeea.cn/218148604508897280/20050206/4119.shtml>
- 北京教育考試院（2008b）。**北京教育考試院關於做好北京市普通高中會考有關工作的通知**。2008年10月28日，取自 <http://www.bjeea.cn/218144206462386176/20080901/33540.shtml>
- 自由時報（2008）。**搶救高中生素質/劉揆：辦高中會考當畢業門檻**。2008年9月29日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/sep/9/today-life1.htm>

- 李智威、黃韻如（2004）。中國大陸中等教育。載於鍾宜興（主編），**各國中等教育**（頁 91-124）。高雄市：復文。
- 高燕（2008）。**俄羅斯國家統一考試研究**。廈門大學高等教育研究所碩士論文，未出版，廈門市。
- 許彩禪（2004）。法國中等教育。載於鍾宜興（主編），**各國中等教育**（頁 209-270）。高雄市：復文。
- 聯合報（2008）。**教長澄清高中會考 將整合學測指考**。2008 年 9 月 29 日，取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=147960
- 謝斐敦（2004）。德國中等教育。載於鍾宜興（主編），**各國中等教育**（頁 163-208）。高雄市：復文。
- 鍾宜興（1998）。**當代俄羅斯教育改革之研究：1985—1995**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 鍾宜興（2004）。俄羅斯中等教育。載於鍾宜興（主編），**各國中等教育**（頁 125-162）。高雄市：復文。
- 蘇珍睿（2004）。澳洲中等教育。載於鍾宜興（主編），**各國中等教育**（頁 353-410）。高雄市：復文。
- AEI (2006). *Australia country education profiles 2006*. Retrieved December 13, 2007, from http://aei.dest.gov.au/AEI/CEP/Australia_CEP_pdf.pdf
- Australian Council for Educational Research (2006). *Australian certificate of education*. Retrieved October 28, 2008, from http://www.acer.edu.au/enews/0505_ACE.html
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). *TIMSS—Impulse für Schule und Unterricht*. Retrieved October 28, 2008, from <http://www.bmbf.de/pub/timss.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Innovation in education*. Retrieved October 28, 2008, from <http://www.bmbf.de/en/1076.php>
- Kovaleva, G. (2005). On the results of the unified state examination. *Russian Education and Society*, 47(3), 21-40.
- Kultusministerkonferenz (2008). *Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Retrieved October 28, 2008, from <http://www.kmk.org/doc/beschl/abi-03.pdf>
- Ministre de l'éducation nationale (2008a). *le baccalauréat*. Retrieved October 28, 2008,

from <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>

Ministre de l'éducation nationale (2008b). *Deux groupes d'épreuves*. Retrieved October 28, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid147/le-baccalaureat-technologique.html#deux-groupes-d-epreuves>

Ministre de l'éducation nationale (2008c). *Direction générale de l'Enseignement scolaire—Publié le nationale*. Retrieved October 28, 2008, from <http://eduscol.education.fr/D0056/bacseriel.htm#notes>

Службы по надзору в сфере образования и науки (2007). *С 2009 года все выпускники и российских школ будут сдавать ЕГЭ*. Retrieved October 28, 2008, from <http://www.rian.ru/interview/20070205/60253091.html>

Torsten, Gass-Bolm (2005). *Das Gymnasium 1945—1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Gottingen: Wallstein-Verlag.

Watt, M. G. (2006). *From national curriculum collaboration to national consistency in curriculum outcomes: Does this shift reflect a transition in curriculum reform in Australia?* Retrieved February 13, 2008, from <http://www.inca.org.uk/pdf/AustraliaNationalCurriculumCollaboration.pdf>

瑞典回流教育之經驗與啓示

蔡培村* 武文瑛**

摘要

瑞典是首先將回流教育具體形諸於政策的國家，高達 2/3 的民眾參與各類型的成人教育活動為世界之最，也是終身學習的代表性國家。據此，本文以文獻分析法來探討瑞典回流教育的實施情形，借鏡其經驗，反思我國發展。最終歸納提出政策計畫之推動「二五：四」制度的入學原則、提高主導層級，政策執行之與企業結合開設班別、加強以成人為中心觀點的實務設計、規劃完善的財政補助體系、訂定帶薪學習獎勵之規準及方式，以及政策評鑑之強化品質管制、擬定學習目標及訂定具體評鑑指標等三項層面之八項具體建議，期使我國回流教育政策能更加貼近民眾的需求，並藉之邁向學習社會之林。

關鍵字：「二五：四」制度、回流教育、成人學校

* 蔡培村，國立高雄師範大學成人教育研究所教授

** 武文瑛，高雄市楠陽國小教師

電子郵件：tsai@nknucc.nknu.edu.tw；gcg25142@mail.nyps.kh.edu.tw

來稿日期：2008 年 7 月 18 日；修訂日期：2008 年 7 月 30 日；採用日期：2008 年 12 月 10 日

The Experience and Inspiration of the Recurrent Education in Sweden

Pei- Tsuen Tsai* Wen-Ying Wu**

Abstract

Sweden is the first country to put recurrent education in concrete practice. More than 2/3 of people participate in all kinds of adult education activities. Sweden is not only on the top of the world, but also the representative country of recurrent education. This article is an historical analysis of how Sweden puts recurrent education into practice. Relying on Sweden's experience, we examine the development of recurrent education in our country. Three categories of how to enhance the quality control of policy evaluation, to set up the goal of learning and to concrete evaluation index are taken for our study. From then, we suggest 8 steps for recurrent education: to motivate "25:4" enroll principle, to heighten the level of leadership, to execute policy, to cooperate with enterprises and establish courses, to plan complete supply system of finance, to encourage the regulations and methods of on-job learning. In this way, we hope the policy of recurrent education can cater to people's need and get in the row of learning society.

Keywords: "25:4"rule, recurrent education, Schule für Erwachsene

* Pei- Tsuen Tsai, Professor, Graduate Institute of Adult Education, National Kaohsiung Normal University

** Wen-Ying Wu, Teacher, Nan-Yang Primary School of Kaohsiung City

E-mail: tsai@nknucc.nknu.edu.tw; gcg25142@mail.nyps.kh.edu.tw

Manuscript received: July 18, 2008; Modified: July 30, 2008; Accepted: December 10, 2008

壹、前言

回流教育（recurrent education）被譽為二十世紀教育的第一個新觀念，意謂著學徒典範的終結，也是傳統前端終結負載模式（front-end load model）的反動。回流教育於 1960 年代晚期即已形成全球教育改革的主流氛圍，加上自由市場開放、樂觀主義盛行等因素，使其理念漸被廣泛接受。1968 年時，瑞典教育委員會（Swedish Education Commission）於「U68 計畫」（U-68-Programm）中使用同義詞「返回養成」（Wiederkehrende Ausbildung）一詞，認為回流教育體系的發展可以激勵民眾求知的欲望，使勞動市場獲益，提升經濟成長（Bengtsson, 2004; Rubenson, 1994）。1967 年，該國教育部長巴莫（O. Palme, 1927-1986）於法國凡爾賽出席經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）第六屆歐洲部長會議時，正式提出「回流教育」一詞，將之視為促進社會民主與保障個人自由選擇的主要途徑，獲得許多國家熱烈的迴響（Rubenson, 2002）。

瑞典¹是個深具文化教育涵養的國家，推行終身教育不遺餘力，為世人所稱道，其率先將回流教育具體形諸於政策，結合了新型態的成人職業訓練來進行高等教育的改革，是為學習社會的代表性國家。²由於受到傳統宗教思想與新興自由主義的刺激，加上勞工團體及工會組織對公平與正義的強烈疾呼，使政府最終以回流教育來符應廣大人民的訴求，尤其是「二五：四」制度廣開在職成人進入大學就讀之門徑，高達 2/3 的民眾參與各類型的成人教育活動，比例居世界之首（Abrahamsson, 1996; Husen, 1981）。焦點轉至國內，回流教育的活動在我國已行之有年，但均僅限於特定對象的職能進修，直至 1996 年「回流教育」一詞才正式出現在《教育改革總諮議報告書》中，並於 1998 年《邁向學習社會》白皮書中，持續落實為具體的行動政策。至此，回流教育的實施在我國正式邁向全新里程碑，對人力資源的提升有著莫大的助益。

¹ 瑞典屬君主立憲制，又名瑞典王國（Kingdom of Sweden），位於北歐斯堪地那維亞（Scandinavia），面積約 45 萬平方公里，人口約 880 萬人（WCN 世界之旅，2006）。

² 瑞典學習社會有幾個重要的特徵與指標：青少年至少接受 11—12 年的教育；至少有 1/4 的青少年繼續就讀高等教育；在高等教育學生中，有一半學生年齡為 25 歲以上；有 1/2 的成人參與有組織的成人教育；1/4 的受雇者參與教育活動，以及 80% 的成人均屬就業中。

值此正式推動已達 10 年光景，本文擬以文獻分析法來探討瑞典的推動經驗，反思我國的實務發展，並藉此接軌世界先進國家之政策，期使我國回流教育的實施能更加貼近民眾的需求。

貳、瑞典回流教育實施經驗

以下就瑞典回流教育發展沿革與推動情形，來加以說明。

一、瑞典回流教育發展沿革

制度的實施必須有法令或政策作為依據，回流教育亦是如此。雖然瑞典原初的回流教育始於 U68 委員會之聲明，但源於百年前的民眾高等學校（Folldhogskolor），要求民眾藉由文化與職業生活的啓蒙運動來促進民主的發展、知識的提升與視野的增廣，即已形塑瑞典成人回流的重要精神，故本文將由此論起。

以下將瑞典回流教育的發展，依年代之進程及政策推動之情形，分為五個時期來加以探討與分析。

（一）1860 年代至 1950 年代：回流教育實施之萌芽興起期

瑞典早於 1868 年即已成立三所強調人文陶冶、求取知識路線的民眾高等學校。1880 年發生勞工運動，工會及政治組織逐漸成形，³設立許多勞工教育研究所來教育民眾。1902 年，禁酒運動⁴的領導者歐森（O. Olsson，1880—1936）擷取美國 1870 年代學托擴⁵（Chautauqua）集會的理念，設立讀書會（study circle），實施禁酒運動的成人教育。參與者以各類型的文學著作為教材，進行對話及討論（SCRC, 1991）。1906 年通過設立「流動的民眾高等學校」，強調理性啓蒙與共同意識的培養。1944 年，史密斯委員會提出報告書，對瑞典成人回流教育

³ 瑞典在十九世紀末多次為勞工爭取權益的群眾運動中，工會及政治組織逐漸成形，如 1889 年成立的社會民主黨（Social Democratic Party, SDP），以及 1898 年成立的工會聯盟（Labour Organization, LO）。由於這些組織的積極運作，以集體的手段與政府進行協商，為勞工爭取許多權益。1902 年，雇主聯盟（Employer's Confederation, SAF）成立，用以對抗工會聯盟。

⁴ 瑞典當時社會呈現一片沈淪、萎靡之風，許多人以酒精來麻醉自己，藉以逃避現實，一些不肖雇主甚至以酒來代替工資，更是助長此風。為了根絕此惡俗，有心者提倡戒酒運動，用以導正社會風氣，將內心不滿情緒升華為較實際的權利爭取。

⁵ 此集會始於 1873 年紐約的學托擴湖，是一種充滿宗教意味的成人教育課程。到 1878 年，該課程已為一般大眾所接受，教師、牧師演說家雲集，教授文學、科學及宗教。

的發展有著啓發性的作用。基本上，此時期瑞典的民眾運動及勞工運動盛行，反對國家、教會與社會的僵化控制力量，以讀書會及民眾高等學校的形式來賦予民眾有價值的民主意志，開啓普羅民眾到校進行學習的風氣，是爲瑞典回流教育實施之萌芽興起期。

（二）1950 至 1960 年代：回流教育實施之推廣奠基期

瑞典的教育系統雖於 1950、60 年代快速擴張，但政府對正規教育的效益抱持著悲觀的態度，轉而重視實用主義取向的成人教育。1962 年結束長達 12 年的實驗期，正式將義務教育延長至 9 年，設九年一貫制的綜合學校（comprehensive school），影響所有教育體制的變革（Marklund, 1984）。同時，工會聯盟要求將改革焦點置於弱勢群體的受教上，付薪雇員中央組織（Central Organization of Salaried Employees, TCO）則大力推動高等教育門戶的開放，再加上 1964 年施行成人學生借貸系統等內、外在條件刺激下，國會最終於 1967 年頒布《成人教育法案》（law of adult education）來加以回應，以平等與正義爲訴求，將成人教育列爲國家教育政策的重心，陸續成立 30 所中學階段的市立成人學校（municipal adult schools），賦予地方政府推動成人教育的義務與責任。此法案也整併教育部與國家教育局及成立專責的成人教育部門，享有獨立的預算分配（Rubenson, 1991, 2002）。1968 年成立「高等教育委員會」（U68 委員會），將回流教育視爲解決高等教育問題的重要策略，提出大學與其他學院或擴充教育機構的相互合作、中等學校課程引進職業科目、高等教育機構採計工作經驗作爲入學條件、各類機構間的交互認證，及廢除雙軌的教育制度等五種實施回流教育的可行模式（Ruin, 1990; Tuijnman, 1991）。

綜觀瑞典此年代的社會脈絡，政治穩定、經濟繁榮，各勞動組織積極介入政策的制定，去中心化的決策思維，各級教育進行全面性統合，學術、職業及通識教育分際模糊，成人教育躍爲教育政策的主軸。U68 委員會所提回流教育各模式的思想與作法，成爲消弭因九年義務教育衍生代間差距的重要策略，大量資源挹注於弱勢群體的教育上，後義務學校體系的學生逐漸增多。

（三）1970 年代：回流教育實施之成長基進期

爲因應成人學生急劇增加之趨勢，政府設定擴充教育、勞動市場訓練及工會教育訓練等具體目標，而教育休假顯然是實現這些目標的重要策略。爲配合國際勞工組織（International Labour Organization, ILO）於 1972 年通過的《148

號決議案》（Albage, 1988），國會於 1974 年通過《教育休假法》（Law of Educational Leave），且於 1975 年 1 月 1 日正式生效，於 1976、1982 年兩度修正，將適用對象擴及所有公、私部門的雇員，並在 1990 年代為教育不利團體實施 1-2 星期的帶薪教育假⁶（OECD, 1990）。此法重點如下（Ball & Larsson, 1989; Luttringer & Pasquier, 1980; Ostlund, 1979; Schutze, 1983）：

其一，免費提供通識、職業、文化及工會等各類課程，且選擇權取決於個人；

其二，保障任何規模的企業雇員在進修休假後，仍保有先前的收入及職階，即使因故沒有完成課程，亦給予工作保障；

其三，雇主有同意雇員教育休假的義務，但在特定情形（如影響公司運作）及特定期限（一般為 6 個月）內，雇主有權延遲其申請，但須陳述充分理由，並在事前通知工會，若延遲超過 6 個月，雇主必須獲得當地工會分部的同意，倘若雙方有所爭執，則委由勞工法庭（labour court）仲裁；

其四，法律未陳述休假期限與參與人數，細節部分由協商達成；

其五，說明財政支助事宜委由其他法令來載明。

1977 年的《高等教育法》（Law of higher education），強調高等教育的民主化與地方分權化，大力推動回流教育，將州立大學、職業學校、教師學院、專科學校等中等教育後機構統整為單一的高等教育體系，以利學生入學選擇和國家財政分配（Harnqvist, 1989）。該法令並規定持有民眾高等學校證書者或有 4 年工作經驗、年齡 25 歲以上具有 4 年高中英語程度的成人，均得以報考進入高等教育來就讀，此即聞名遐爾的「二五：四」規定。

此期是人力資本思考最高峰以及勞工運動最劇烈之時，政府積極介入公共政策的制定與推動，高等與回流教育的改革成為首要任務，實施包括入學資格開放、階段離開、教育休假以及學生補助系統等重要措施，但前兩者面臨來自學術社群，尤其是需要長期浸潤的醫學、法律及工程等學系巨大的阻力。雖然如此，高等教育的發展向回流教育的原則傾斜。

（四）1980 年代：回流教育實施之轉折過渡期

瑞典政府對成人教育的支助，在 1980 年代開始逐年縮減，也影響政策的推

⁶ 瑞典帶薪教育假的實施，雇主與政府的協商是為重要關鍵。尤其是社會民主黨在 1991 年落敗前，勞資雙方的「歷史性協商」持續了近一甲子之久，但隨後的資本國際化與全球化的潮流，結束這種勞資權力的平衡。

動（Marklund, 1984）。1981 年所舉行的中等教育會議與中等職業教育會議，提出統整中等教育、職業教育，以及市鎮成人教育等三類組織的回流教育活動，建議以 1 年和 2 年的短期課程來取代 3 年的長期課程，強化成人的各項財政補助措施，以及進行上述各組織彼此之間的認證（Abrahamsson, 1990）。由於財政危機、通貨膨脹、招生困難及內部效率等因素，政府大幅降低成人教育的預算，要求中等教育後的各類教育整合，提高效能。

綜觀此期大環境之內、外在因素均不利推動回流教育—前者如政府的控制程度降低，後者如勞工運動與集體協商的力道減弱，就連大力支持公平訴求的工會聯盟也不見其發聲，科技變遷、經濟成長成為回流教育的新命題，基進政策被迫中止或轉向，雇主對於課程開設類型及參與對象的主宰權力大增，對回流教育的實施既是挑戰，更是一種威脅。

（五）1990 年代初期至今：回流教育實施之改革統合期

1990 年代，景氣仍持續衰退。為了對付大量的資金外流，社會民主黨（Social Decoration Party, SDP）提議由勞工、資本、國家三方協商新的所得政策，但引起工會的嚴厲批判。1991 年政府有意提高失業補助，卻意外引發大量資金外流，失業問題更為嚴重，在資方的強力反撲下，長期執政的社會民主黨終於鞠躬下台。⁷

隨著社會局勢的變遷，新上台的中間及保守政黨聯合政府於 1991 年公布《教育法案》（Law of education），下放部分教育責任到私人教育機構和志願組織，國家教育委員會不再監督與管理成人教育的業務，教育資源與經費平均分配到各級教育單位，連帶所及，市辦成人教育的補助亦無以為繼。工作經驗的價值被削弱，成人與年青學生的競爭位於平等點而居於劣勢，支助弱勢團體受教的特殊預算，也在逐年減少當中（Rubenson, 1994）。

1993 年推動的教育改革，提升高等教育機構的自主性，重視碩士層級的學術研究，強化傳統單一科目的理論教學；此外，大幅刪減回流教育的經費預算，一些市立成人學校因而關門或整併入正規的中等教育體系（Government Bills, 1991/92）。1995 年公布《成人教育促進法》（Adult Education Initiative, AEI），

⁷ 1991 年瑞典的國會選舉，執政達半世紀之久的社會民主黨在大選中失利，選民改投支持由比爾德（C. Bildt）領導偏右之自由放任主義的溫和黨（Moderate Party）。1994 年社會民主黨重新執政，1998 年雖再贏得大選，但勢力卻大不如前。到了 2002 年，社民黨仍繼續執政，但未半過與其他少數黨派組成聯合政府。至 2006 年國會改選，中間偏右聯盟的溫和黨拿下過半席次，社民黨得票只有 35% 而變天，此也顯示瑞典的福利制度將受到嚴酷的挑戰與變革。

擴張市辦成人教育的範圍，並以特別的國家預算來支助（Rubenson, 2002），成功的將國家、市辦成人教育以及高中體系的職業課程進行統整。1997 年，瑞典政府以歐盟《邁向學習社會》白皮書為基調，推出挽救高失業率的「成人教育五年改進計畫」，以失業及未完成高中教育的成人為主要受教對象，來達成發展成人教育、改善教育分化差距，以及促進國家成長等多重目標（Rubenson, 2001; The Swedish National Council of Adult Education, 2000）。2000 年的《政府法案》（Government Bills），強調個人需求之新博雅終身學習典範，私部門成為主要的教育提供者，但國家仍主導成人教育的目標與實施原則（Kallen, 2002）。

歸結言之，瑞典自 1992 年大選後，以非社會民主黨的其他政黨所組成的新政府開始推動「體系轉變」的教育改革，「品質」成為新教育政策的總體目標，羅賓森（Rubenson, 1994: 246）甚至直言：

回流教育在 1977 年的《高等教育法》中誕生，但在 1993 年的改革中「正式終結」（officially died）。

政策的重要任務轉移到個人知能與文化生活的提升，發展不同學習群體的學習方案，強化人力規劃的終身學習觀，形塑學習社會是此期的最高目標。

二、瑞典回流教育實施情形

瑞典回流教育主要由成人教育協會、民眾高等學校、市政府所辦理的成人教育（komvux），以及勞動市場訓練（labour market training，AMU）（Larsson, 1989）四個行政單位來辦理，前兩者成立於十九世紀末，被稱之為「民眾教育」。

本文以這四者為主體，將瑞典回流教育的實施面，分成大學成人教育、地方政府經辦的成人教育、中央政府經辦之成人教育、遠距學習系統，以及北歐國家所特有的民眾高等學校等五方面，來加以說明。

（一）大學成人教育

瑞典的高等教育包含大約 70 多個公立機構與少數的私立機構，中央政府決定基金配置計畫、招生人數與策略、測驗程序及學位頒給等事宜（Abrahamsson, 1988）。自從 1977 年的法案開放高等教育予成人學生就讀後，無論在質與量均產生重大變革——在質方面，由於成人回流學生增多，修習單一課程蔚為風潮，

學生留校時間變短、修課期限拉長。強調經驗與實務融合的教學受到重視，修業方式變得彈性；在量方面，由於生活津貼的發給、免繳學費、大學增加招生人數以及教育休假實施等誘因激勵下，25 歲以上的成人學生占總數幾達 70%，正規全職者反居弱勢地位（Bron & Agelii, 2000）。

大學對外開放的成人學生共有四類，分別是已修習中學後段課程三年者、修習中學後段課程二年者、市立成人學校或民眾高等學校畢業者，及符合「二五：四」規則者（黃富順，1998；許雅惠，2002）。第三、四類學生的共同要求是英語與瑞典語的能力及具有中學教育的水準，第四類學生須通過由高等教育國家機構（The National Agency for Higher Education, NAHE）所舉行的性向測驗才得以就讀（OECD, 1981）。1993 年時，此測驗對全民開放，每年吸引逾 10 萬人參加檢定，有效時間為期 5 年。

大學開始注意符應成人學習特性的教學安排，如自我導向、小組討論、自學發表、角色扮演、模擬練習、個案研究等足以引發成人生活經驗的教學。在修業方式上，大學開放成人就讀的課程有四類，其中三類是完全的學位課程，另一為單一科目的課程。欲就讀完全學位課程者，申請者須檢附接受一般教育或有研究某種特殊領域基本能力之證明，且只需雇主或具規定資格者出具即可；至於參加單科課程者，其規定的入學條件要求較少，學生可以累積學分來獲得學位。但無論參與何類型的課程均為免費，學生並可自由彈性進出學習體系，以及選擇或改變不同的修習組合。

1993 年後由於政策的改變，25 歲以上的成人學生逐漸減少，年青者逐漸增加（Bron & Agelii, 2000）。但因瑞典高等教育長期來重視成人學生入學的傳統，在二十一世紀時，在職的回流學生又占高等教育的多數。

（二）地方政府經辦的成人教育

瑞典政府於 1967 年成立屬正規教育的「中學階段的成人學校」，由於由地方政府來辦理，也稱為「市立成人學校」。學校旨在提供成人基本與中等層級的第二機會教育，提高在職人員的基礎教育程度及專業知能（Peterson, Helmick, Valley, Gaff, Feldmesser & Neilsen, 1980）。目前全國共有 284 個地方教育委員會經辦成人教育，主要有基礎學校、專門學校以及中學等類型。市立成人學校沒有入學要求或舉行考試，但修習相當綜合學校高級班（7 至 9 年）課程者，須年滿 16 歲；參與高中教育和專門的職業教育（10 至 12 年）課程者，則須年滿

18 歲。課程與年青者相同，不同的是採單元制，學生可以全時或部分時間的修讀方式，來決定科目的組合與修習的進度（Bron & Agelii, 2000）。修習時間多為 1 至 1 年半的集體學習，可利用白天或夜間時間來學習，採取學校授課與遠距函授的綜合教學方式，成績並被正式認可。修課至少要 12 人始能開班，但在人口稀少或難以招募的地區可減為 8 人。在經費方面，根據 1970 年代中期通過的法規，成人有權享受特殊形式的學習支助和教育休假，和正規教育一樣都是免費，由中央政府負擔人事費用，其餘則由地方政府支付（McNab, 1989）。

（三）中央政府經辦之成人教育

瑞典政府為顧及居住偏遠地區民眾學習的權利，由中央直接辦理兩所相當於中學階段的「成人學校」（Schule für Erwachsene），分別設在諾爾柯平（Norrköping）與黑爾諾桑（Härnösand）。所有國民均可就讀，參與課程、教科書及函授教材等均為免費，另有車馬費、補助金和貸款等措施（Abrahamsson, 1991）。

教學計畫是根據中學（包括人文科學、社會科學、自然科學、技術科學等學門）、專門學校（包括社會科學、經濟學、技術等學門），以及基礎學校的授課學門來編製。在入學資格方面，就讀基礎學校至少要年滿 16 歲，中學及專門學校則為 18 歲。課程安排大多採集中式，每學期有 12 個星期為在校學習，其餘採在家函授的方式來進行。學校會依據學生能力與畢業年限等條件訂定系列化的個別學習計畫，以利學生修習課業並獲得學位。

（四）遠距學習系統

瑞典的遠距學習系統是由瑞典教育廣播公司（The Swedish Education Broadcasting Company）、國家遠距協會（National Distance Consortium）及瑞典遠距學院（The Swedish Distance College）所組成，是高等回流教育的新興勢力。瑞典教育廣播公司於 1962 年設立，於 1968 年成立廣播與電視教育委員會，屬成人獨立學習的教育機構，節目涵蓋甚廣，包括學前教育、中等學校，以及一般的成人教育等，普通陶冶與職業進階並重，亦有專為移民提供的語文教學。課程是與各大學院校共同合作來發展，運用收音機、電視、錄音帶、書面教材、學習手冊等各類媒體來進行教學，每個周末、周日清晨及下午於規定時間內向全國播放。經費由國家贊助，書面教材則由廣播公司供應（傅武嫦，1995）。1990 年代時為配合民眾的學習需求，課程內容由中學程度提升到以大學程度為主的空大性質。

國家遠距學院是由數個高等教育協會組成，每年約有 6,000 位學生參與；至於瑞典遠距學院則由學院協會、教育廣播以及成人教育學會所組成，有 500 個供全時學生學習的場所（Bron & Agelii, 2000），方便成人學生進行學習。

（五）民眾高等學校

瑞典早於 1868 年即成立 3 所民眾高等學校，以普及、平等的教育精神來提供農村青年接受通識教育與公民教育的課程（Abrahamsson, 1990; Boli, 1989），其後並設立「勞工民眾高等學校」，以及專為身心殘障者就讀的「特殊民眾高等學校」。

發展至今，總數已逾 150 所（Hagston, 2000），多集中於都會地區，其中半數由地方政府辦理，其餘則為各民間教育協會來負責，主要以住宿型態的教學方式為之，提供給仍未完成中等教育者來就讀。民眾高等學校不頒發學位，沒有考試，入學須年滿 18 歲，且要完成基礎的義務教育。所有學校有共同的教學目標，但課程表、教學方式與教學計畫則各校不同；課程分為冬季課程、夏季學校和特殊短期課程等三種，學校會根據民眾個別需求來訂定教學計畫：冬季課程為民眾高等學校教育的主體，一般為期 2 至 3 年，每年修習約 30 至 34 週，課程內容與綜合學校高級部、中學階段以及專門學校相近，並經政府認可。夏季學校的課程約 13 週，至於短期課程通常與協會、機關或政府當局合辦，以普通陶冶的科目為主，修讀至少應達 1 週（Tuijnman, 1996）。中央政府為強化地方成人教育的發展，凡結業成績優良者也可進入大學繼續進修，故民眾高等學校在高等回流教育的轉介功能上有不可抹滅的地位。

參、瑞典回流教育特色與我國實施的檢討

瑞典回流教育型態的多元與熱絡，和瑞典相關的社會背景脈絡有密切的關係。瑞典由於民主意識型態的長期深耕、內化與實踐，使得回流教育強調的平等與公義的原則得以具體落實於瑞典人的日常生活中，再加上近 200 年中立政策自度於戰事之外的經濟繁榮，以及實施社會主義課徵重稅的優厚社會福利與文化政策等各因素配合之下，使得回流教育得以蓬勃發展。

除了大學成人教育首創「二五：四」規則及民眾高等學校於高等回流教育的強大轉介功能外，由中央政府與地方政府經辦的成人教育與專屬的學校，亦開啓了民眾回流學習的大門，顧及弱勢族群及偏遠地區人民的受教育權，加上遠距學習系統的施行成爲高等回流教育的新興勢力，使學習不受時空的限制，強化了近便化（accessibility）與效率性。

以下對照我國的發展，反思分析瑞典回流教育的實施特色：

一、政策開放方面—首創「二五：四」規則，放寬資格，採認工作經驗

瑞典議會於 1977 年首次通過以回流教育爲主軸的高等教育法案，建立單一的高等教育體系，並開放四類成人學生就讀，分別是已修習中學後段課程 3 年者、修習中學後段課程 2 年者、民眾高等學校畢業者，以及符合「二五：四」規則者。法令亦規定凡持有民眾高等學校證書者或有 4 年工作經驗、年齡 25 歲以上具有 2 年高中英語程度的成人，均得以報考進入高等院校來就讀。這些強調工作經驗的入學措施使得成人的繼續進修形成風潮，徹底改變傳統瑞典高等教育的校園生態，25 歲以上成人學生甚至凌駕正規全時的年青學生，成爲校園的新多數，也爲學習社會的營造奠定深厚的基礎。

我國於入學管道的開放方面，亦不遺餘力。在 1998 年的《邁向學習社會白皮書》即訂定各級學校應擴充教育機會（第二次教育機會）給非傳統學生，以及各級學校應改變招生策略及調整學生結構的政策性宣示，具體途徑二：「開闢彈性多元入學管道」中，並提出包含擴大推薦甄選、規劃預修甄試、開放進修及推廣教育學分，以及增闢職業證照學力鑑定等四項入學管道之具體策略（教育部，1998），提供民眾多元入學的方式。

雖然如此，最重要的成人回流「二五：四」政策遲至 2001 年的《大學教育政策白皮書》才提出（教育部，2001），並於 2004 年《教育政策白皮書》草案列爲中程計畫（教育部，2004）：

規劃放寬大學入學條件，仿效瑞典「二五：四」規則，開放各科系設立學士在職專班，招生名額納入大學總量管制，由各校系自行調整日間部及在職部名額。

可惜此規則未被列為近程性而為中程計畫，在時效與民眾需求之配合上，恐存在一定程度的落差。

二、政策參與方面—多元：包括公私部門的企業員工、移民及家庭主婦

瑞典於 1974 年通過《教育休假法》，不論任何規模的企業雇員，在進行教育休假後，仍保有休假之前的收入與地位，即使因故沒有完成所核准的課程，亦有工作的保障，且雇主有義務同意雇員教育休假的申請。該法於 1976、1982 年時兩度進行修正，將教育休假的權利擴及所有公、私部門的雇員，並在 1990 年代為教育不利團體實施 1—2 週的帶薪教育假，此不僅公私部門的員工參與回流進修形成風潮，而且包含工會代表、移民者，甚或是家庭主婦等對象也都包括其中，形成多元的參與對象，對職業技能與生產力的提升，以及社會和諧與國家進步等均有著莫大的功用。

我國目前參與對象極度偏向公部門，參與窄化，除了公部門本身有許多完備的進修法令外，政府強調效率與效能亦為其因。相較於私部門而言，教育是主管恩賜的福利而非工作的一部分，與工作脫勾。

目前我國的私部門僅有《勞動基準法》與《勞工教育實施辦法》等二項進修法規，前者屬個別的勞動關係法，規定勞動條件的最低標準，同時也是保障勞動條件最主要的勞工法案；而後者則以工會舉辦勞工教育為主。但無論何者，政府僅以非強制性的行政命令型式來實施，而無法律之約束力，且規定含糊，用詞不夠明確，予以不少企業主玩弄兩面手法的空間（武文瑛，1999），故工會及事業單可視之為參考依據，宣示意義大過於實質意義。

三、政策辦理方面—專屬的回流體系與專職的教職人員

瑞典無論是大約 70 多個公立機構與少數私立機構的高等回流教育系統、屬正規成人教育由全國 284 個地方教育委員會經辦屬基礎學校、專門學校以及中學等類型的「市立成人學校」、為顧及居住偏遠地區民眾學習的權利由中央辦理的兩所中學階段的「成人學校」，抑或是民眾高等學校等，均由政府直接挹注財源，且有專職教師來任課及專職行政人員來服務學員，學校會根據學生修讀的時間與課程，設計個別化的學習計畫。教學活動也以函授、電視、網路、

經驗學分，以及分區設班等方式，由傳統的教室擴展至戶外，在時間上也更具彈性。

目前我國回流教育除了國中小補校外，其餘均由各校自籌。教育部規定一所可設回流教育3班，系所爲了增加收入，開辦許多類型的回流教育班，但多未增聘專職教師或行政人員，嚴重影響系所的常態運作。教職員除了原有正規課程的任教之外，又要額外負擔回流教育，行政人員亦疲於奔命。由於教師普遍過於勞累，且多不願利用假日或夜間授課，對在職工作人員的選課與修課形成一大困擾。在辦理方式上，目前大多仍採傳統到校學習方式，使用遠距與校外教學的方式仍不夠普遍，不符成人教育學之理念。

四、政策體系方面—良善管理，形成廣泛、統整的回流教育體系

瑞典是著名的福利國家，「從搖籃到墳墓」（from cradle to grave）都有完整的福利體系，工作的權利與學習的權利是整體福利政策的核心。因此，教育政策與勞動市場政策緊密聯結，所有後中等教育均納入高等教育體系內，賦予整體的目標、單一的計畫系統，及來自國家的行政管理。由於瑞典回流教育伊始即與勞工運動主導的社會政策結合，以博雅及知識教育爲重點，和各級正規教育體系配合發展，形成廣泛、統整而有良好組織的型態。各類型的回流教育組織遍及全國各地，目標團體常是交互重疊成綿密的學習網，有利於教育的擴散並滿足民眾的求知需求，對提高成人的學術水平起著正面的作用。

我國雖非福利國家，目前有補償體系、技職體系、高等教育，以及師院進修等四大體系的回流教育（武文瑛，2004）。但回流教育基本上屬於總體政策的範圍，就行政機關的權責而言，涉及許多相關的部會職掌，如勞工委員會職業訓練局掌管的勞工教育、經濟部主管的企業員工教育訓練、行政院人事局及銓敘部主管的公務人力訓練、教育部推動的學校回流教育，甚至是國防部推動的軍中回流教育等，即回流教育需要各有關單位與民間力量共同來推動，但我國目前由教育部總其成的管理運作方式，其位階難以有效綜合其他部會之相關教育訓練，亦凸顯我國回流教育以學校本位爲思考立足點的狹隘觀點，常見學校自行爲之，缺乏教育與就業部門之整合。雖然仍有些夥伴關係與實施計畫爲依歸，但可見的是一些大型的企業自辦員工的教育訓練，此與回流教育強調學校與就業市場緊密結合之理想有落差，造成就業與教育部門的理論與實務之脫離。

五、政策原則方面—公平、正義為最高目標，保障弱勢族群教育權

瑞典沒有因種族、性別、社會地位、經濟狀態、地域、宗教或語言所產生的對立、矛盾或歧視。瑞典雖由中央政府制定整體的教育目標，但由強大的地方自治力量徹底落實教育平等的理念，為了彌補教育不利者的缺陷，重新討論資源的公平使用，進行財富的重新分配，制定積極的勞動市場政策，因此，教育政策的重點是嘗試化解成人教育招生的偏見、提升教育機會的質與量，以及設立激勵的策略等，來促進回流教育的發展。政府為教育不利者、少數民族、殘障者、移民、偏遠地區居民、婦女，甚或是失業者及心智障礙者等，設置特殊的教育課程或是專屬學校，幫助這些人恢復自信心和學習的快樂，使學習不分國界、不分性別、不分種族、不分背景，成為全民終生的志業。

「人人教育」（education for all）是聯合國教科文組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO）所推展的重要政策，弱勢族群終身學習機會，也是 1996 年歐盟終身學習年的重要政策項目之一。

「回流教育」隱含著人權保障，同時也涵蓋社會、政治、經濟與公平正義等鉅觀層面的問題，以及個人發展及決定等微觀課題。但此原則在我國產生兩層面的嚴重問題：第一、在選擇回校的對象與所採用的入學方式，對某些個體或社會中的特定團體產生排擠、歧視或不利的情形；第二，我國目前回流教育的實施已漸有趨向物質取向之情形，如在職專班經費採自給自足方式，而收費是由各校自訂，常採高門檻的收費，徒然斷傷原初回流教育強調公平性之最高原則。

六、政策配套方面—周延的帶薪教育假與財政支助計畫

根據西方國家的實施經驗，帶薪教育假是回流教育推行成功與否的重要關鍵（Bengtsson, 1989; Killeen & Bird, 1981）。由於瑞典工會及雇主一直保持良好的合作與互動關係，促使國會於 1974 年時正式通過《教育休假法》，並於 1975 年 1 月 1 日結合集體協商來正式施行。1976 及 1982 年兩度進行修正，將對象擴及所有公、私部門的雇員，雇主及工會未履行義務時，並訂定相關罰則來加以約束，且賦予參與者自由選擇課程與修讀期限的權利，雇主不得隨意否決員工

的學習活動，遇有爭議可上訴勞工法庭來處理，可謂同時重視工作權與教育權。此外，瑞典所有人民在進行教育活動時，均可申請國家給予的研究補助，其支助為世界之最。於 1964 年施行的「學生研究補助」（study assistance）之借貸系統，包含失業者訓練補助、研究補助，及成人研究補助三大部分，內容周全，使財力不足但有心向學者，可藉這些計畫順利完成學業，有效提高成人學習的積極性，為成人進修教育鋪下了坦途。

我國在《終身學習法》中訂有帶薪學習制度，而此設計是落實回流教育的重要措施，實證研究也顯示我國企業不論在雇主或雇員方面，皆有高達 60% 以上的人員願意實施帶薪教育假（武文瑛，2002）。但我國帶薪學習制度在正式法案和當初草案中的名詞或精神實有如下的落差：

- （一）教育部為讓民眾有「放假」之感，故將原草案的帶薪教育「假」，改為帶薪教育「制度」；
- （二）將積極性的強制實施，改採消極性鼓勵公民營機構能「參」採辦理；
- （三）取消草案中的繳納學費抵免綜所稅之規定；
- （四）我國尚未建立整合性的財政支助模式與相關的實證研究，在國家財政困窘之下，補助均是所屬組織各自行事，沒有一套客觀可行的準則。

七、政策重點方面—置於中等教育或補償的第二次機會教育

瑞典回流教育的辦理型態，計有大學成人教育、地方政府經辦的成人教育、中央政府經辦之成人教育、遠距學習系統、以及民眾高等學校等五大類，重點分別置於大學文憑、基本與中等層級及在職專業能力、中學階段、大學程度，以及大學繼續進修之轉介功能。

由此可知，瑞典回流教育的重點置於義務教育後之中等教育，即以補償的第二次機會教育為主，此與原初經濟合作暨發展組織出版《澄清報告書》（Clarifying Report）所導回流教育之重行檢討義務教育的結構與課程，在中等教育後應提供學生自由選擇課程，相關人員應共同參與規劃課程內容與教學方法，妥善安排進路轉導之政策重點不謀而合（OECD, 1973），也成為歐洲甚或全球回流教育推動之最高準則。

我國為落實《邁向學習社會白皮書》有關回流教育的方案，開辦各類進修碩士學位及在職專班，並研議全職與在職研究生的畢業資格及論文，及入學條件等限制，故回流教育的實施偏向高等教育（王政彥，1998；蔡培村，2002），其他層面的辦理為輔，也就是企圖將高等教育與經濟政策相結合，以在短期內有效的增進在職人士之職業技能，其中又以辦理碩士程度之在職班為主要重點，其次則為學士程度的在職專班，此與歐洲各國實施回流教育將重點置於義務教育後之中等教育有別：歐洲各國回流教育的實施以補償為主，而我國則偏重於文憑的獲取與速便之職業養成，輕忽實質學習的效益與博雅通識之涵養。但高等教育只是受教人口金字塔之頂層，初等與中等教育的回流學習者才是人數最為龐大之族群，故形成人民需求與政府政策兩者不能契合。然而，在努力開闢高等教育進修管道、多元入學與畢業條件等彈性作法，大開入學方便之門，而畢業把關之門檻又日趨寬鬆，學生論文之程度普遍低落，品質的更令人存疑。

八、政策實施方面—連貫且前瞻的立法與政策，協調機制完善

瑞典政府將回流教育視為國家的重大政策與人民的最高福祉，且是促動終身學習、提升人力資源、增進國家發展的重要策略思維，由於專家政治理念的引介，議會協商機制完善，政黨間意識型態差距較小，共識極高。在公民力量的揉和方面，瑞典不但是「社會民主與市場經濟共存」的成功試驗，也是工會運動的典範，工人組織程度很高，具有強大的集體力量，工人參加工會的比率高達 71%（李健鴻，2006），形成強大的工會力量，得以有效的將教育議題轉化為政治實踐，以具體的政策加以推行。

1991 年社會民主黨選舉落敗以前，瑞典勞資雙方的「歷史性妥協」持續了 53 年之久，接著上台的中間及保守政黨聯合政府亦將回流教育視為超脫政黨利益的中立地位，不同政黨均能捐棄私見，除擬定「國家學習目標」外，並共同協助立法與政策推動，重要法案與政策皆不因政黨輪替等政治因素而有所停頓或大幅修正，大體皆能按既定目標來穩定前進，再加上工會與民間組織的介入、協商與折衝，在在影響著現代瑞典福利國家在教育政策的發展。

我國教育政策缺乏連續性，常有「人存政舉，人去政息」之嘆，不僅屬相同政黨者如此，更遑論不同政黨的執政權輪替，且工會力量薄弱，功能不彰，常屬虛設性質，更遑論與政府的協商與政策的介入。目前我國回流教育的主要

推動法令是《終身學習法》，包含政府職責、規範、定義及推動方式等具原則性的架構，其中如規定各級主管機關都應訂定終身學習推展委員會；政府對非正規教育的學習活動應建立學習成就認證制度，作為入學採認或升遷參考依據之一；各縣市也得設置社區大學，提供國民生活知能及人文素養，以及帶薪教育假方面等，皆與回流教育政策的推動息息相關。若以嬰兒成長來論，《終身學習法》從著床、懷胎、至生產，可謂期期困難，時時陣痛，使關心成教者由滿心期待、疑慮、焦急、扼腕、失望，以至修正原先期待，最後於 2002 年 6 月 26 日辛苦產下；⁸而《成人教育法》更是難產，立法遙遙無期。相形之下，瑞典將教育視為政策的重心，值得我國效法。

肆、建議

綜上所述，以下提出計畫、執行、評鑑等三項政策層面之八點建議：

一、政策計畫面

（一）規劃放寬大學入學條件，推動「二五：四規則」的入學原則

盡速將我國於 2004 年發布《教育政策白皮書》草案中有關「二五：四」規則之相關規定付諸實施，如開放各科系設立學士在職專班，以及招生名額納入大學總量管制，由各校系自行調整日間部及在職部名額之措施，列為近程性之計畫，以有效滿足廣大民眾學習之需求。

（二）提高回流教育主導的層級至政院層級

由於我國回流教育的推動已然超脫教育部的業務，為因應現勢，可將綜合回流教育的機構由教育部拉高至行政院層級，並設立專責單位，以有效綜理除教育部之外其他諸如人事局、銓敘部、國防部、勞委會，甚或是經濟部等跨部會之相關教育訓練的工作，提高回流教育辦理的成效。

⁸《終身學習法》法制化的工作時程，前後費時將近 5 年。此法當初是《終身教育法》之名為之，最早是由包含終身學習及法律專家共 9 人組成起草小組，於 1999 年四月開始，同年十二月完成，全部條文計 20 條，並因應情勢更名為《終身學習法》，送教育部部務會議定案條文為 18 條。之後，送行政院多次修正，經定案條文減為 17 條。送立法院時，由於期待完成立法之法案甚多，且因朝野協商杯葛使議會延宕，於第四屆會期只排入二、三讀，無暇審議，最終只完成一讀。第五屆新委員之會期，由於立院議事規則「屆期不連續」之規定，故需重新審議。在多位委員極力奔走下，歷經多次審查修正，最終於 2004 年 5 月 31 日，將已獲致協商共識共計 23 項條文的草案，再正式進入院會二、三讀，終於順利完成立法。

二、政策執行面

（一）將回流教育和人力資源發展相結合，與企業共同開設相關班別

人力資源發展（human resources development, HRD）是現今熱門的話題，其策略除回流教育外，也包含職場組織、民間社團、專業社團與公共職業訓練系統等。以目前的趨勢來看，回流教育只是人力資源發展的一個重要策略，因此，若要擴充回流教育甚或是成人教育的市場與影響力，勢必要與人力資源發展相結合。所以應多從職場的教育訓練為切入點，並與民間社團的訓練體系相結合，擴大開班類型與參與對象。

（二）加強以成人教育學為中心的觀點的實務設計

建議以成人為中心觀點，來加強如課程、師資、教學以及行政服務等實務方面的設計，例如加強回流教育有關人文、博雅的通識課程開設；制定彈性的師資聘用方式，除能符合實務性課程教學的需求外，也能減輕全職教師的負擔；多開設遠距教學的課程，以及聘任具專業智能的專職行政人員。

（三）規劃完善的財政支助或社會補助體系

目前由於回流教育各班別的收費採市場取向，由各校自行訂立標準來收費，但實際費用比正規教育的學生高出甚多，故政府或學校應規劃完善的財政支助、借貸或與社會福利體系結合，對繳納學費有困難的學員進行實質且優惠的協助，增加民眾向學的意願。

（四）訂定企業帶薪學習「具體」獎勵之規準及方式

我國雖然有相關法源，對於企業單位訂定員工帶薪學習相關規定、每年給予員工固定公假進修、以及每年編列經費辦理或補助員工進修等三大評審項目，行政主管機關得衡酌機關或雇主所營事業之規模及特性進行分組審查，擇優錄取並評定其等級。詳細觀之，此辦法仍未訂出具體的獎勵規準，如企業規模、公假人數與天數，以及實際經費運用等。建議能再根據實際情形，加強此辦法的具體性，對於表現優良者給予教育訓練經費補助、公開表揚或擴大獎勵企業投資在職教育免稅限度之具體措施，以鼓勵企業辦理員工的帶薪學習。

三、政策評鑑面

（一）強化品質管制，入學從寬，把關則嚴

回流教育除多元入學、大量開放入學管道之「入學從寬」原則外，亦應落實「學習檢證從實」的配套措施，亦即任課教師應管控平日作業的品質，甚或學位論文的撰寫亦應以高標準的方式來檢視，達到一定的品質方得以提出計畫。其次，參與回流教育雖說可獲取學位，但學員並不應以此為最終目的，而於短暫時間內修習大量學分。故學校可訂定每學期最高修習學分及最低畢業年限，以鼓勵學員進行長期的學習活動。

（二）擬定「回流教育學習目標」及訂定具體評鑑指標，並據以實施

由於我國在推動回流教育上長久以來均缺乏一套客觀有效的評鑑指標，使各校在推動時難以評估其具體成效。建議教育行政機關仿照瑞典「國家學習目標」，擬定「回流教育學習目標」，建構回流教育評鑑指標，將回流教育列為長期計畫來實施。

瑞典政府經歷過多次的慘痛歷史經驗，仍堅守著自由與平等的信念，以其獨特的中立外交智慧，⁹將瑞典發展地更為富裕美滿，可謂完美實現烏托邦的典範國度；另一方面，瑞典政府經過多次的社會變遷，仍秉持著公平與正義的理想，以其基進的回流教育政策，將瑞典發展地更為和諧繁榮，可謂成功跨入學習社會典範的和樂家園。

瑞典整體社會背景脈絡的發展均有利於回流教育的實施，茲分述如下：

（一）在社會層面，由於長期穩定的發展，政府以立法及集體協商的手段來致力公平與正義的實現，使得教育系統和平民與勞工教育結合，展現強大的基層草根活力；

（二）在政治層面，瑞典由於高度中央集權化的制度結構，國家力量得以直接干預教育政策，使瑞典回流教育的發展具有繼續性、連貫性與順暢性；

（三）在經濟層面，由於瑞典致力於國際貿易與中立政策所逐步形成的繁榮經濟，使回流教育的各項費用幾由國家全數支付，教育是人民的福利與基本人權；

⁹ 瑞典於兩次的世界大戰均奉行中立政策，使得國土免於戰火的蹂躪，但瑞典人民於 1994 年公投加入歐盟，中立政策已名存實亡。

(四) 在文化層面，由於瑞典文化教育主要在創造更好的社會環境以及追求平等，使回流教育得以依附於文化教育來實施。

據此，瑞典回流教育屬基進立場，將回流教育視作整體教育改革乃至達成社會公平的重要策略。回顧我國，由於國情不同，社會背景脈絡差異亦大，在比較上或許失公允，但我國回流教育政策支撐國家總體發展目標的主體地位，最終淪為教育改革的附屬品，卻是不爭之事實。然「他山之石，可以攻錯」，本文藉由瑞典回流教育發展沿革與推動情形導出的實施特色，期能成為我國回流教育實施之借鏡，使政策更完善，兼及個人成長、職場發展、經濟繁榮，甚至社會提升的最終目標。

參考文獻

- 王政彥（1998）。迎潮流，拓交流—回流教育的當務之急。**教師天地**，97，10-16。
- 李健鴻（2006）。瑞典的工業民主。2006年4月20日，取自 <http://www.frontier.org.tw/ffdc0023.html>
- 武文瑛（1999）。我國實施帶薪教育假可行性及其相關因素之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 武文瑛（2002）。由國際帶薪教育假制定過程與精神檢視。**師說**，166，21-25。
- 武文瑛（2004）。我國回流教育政策實施之評析。**成人及終身教育**，2，14-24。
- 教育部（1998）。邁向學習社會白皮書。台北市：作者。
- 教育部（2001）。大學教育政策白皮書。2004年10月12日，取自 http://www.high.edu.tw/hiedu_www/html_internet/white_paper
- 教育部（2004）。教育政策白皮書草案。2004年10月12日，取自 <http://www.epaper.edu.to/017/important.htm>
- 許雅惠（2002）。瑞典成人教育體系及成人學習參與的政治經濟學分析。**成人教育學刊**，6，151-178。
- 傅武嫦（1995）。瑞典教育廣播公司。載於中華民國成人教育學會（主編），**成人教育辭典**（頁359）。台北市：成人教育學會。
- 黃富順（1998）。比較成人教育。台北市：五南。
- 蔡培村（2002）。台灣回流教育政策理念及實施策略之評析。**成人教育學刊**，

6, 237-265。

WCN世界之旅（2006）。歐洲—瑞典。2006年3月10日，取自<http://www.wcn.com.tw/europe/sweden/>

Abrahamsson, K. (1988). *Sweden: On reform strategies of Swedish adult and higher education*. Stockholm: Swedish National Board of Education.

Abrahamsson, K. (1990). *Adult education in Sweden and the United States*. Working life in Sweden no. 38. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 325648)

Abrahamsson, K. (1991). Recurrent education and the labour market: Changing conception within Swedish post-compulsory education. In Forrester, K. & Ward, K. (Eds.), *Unemployment, education, and training: Case studies from North America and Europe* (pp. 271-293). (Eric Document Reproduction Service No. ED 341773)

Abrahamsson, K. (1996). Time policies for lifelong learning. In Tuijnman, A. C. (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp.271-293). New York: Pergamon.

Albage, L. G. (1988). Recent trends in collective bargaining in Sweden. *International Labour Review*, 125(1), 107-122.

Ball, S. J. & Larsson, F. (1989). Education, politics and society in Sweden: An introduction. In Ball, S. J. & Larsson, S. (Eds.), *The struggle for democratic education—Equality and participation in Sweden* (pp. 67-90). New York: The Falmer Press.

Bengtsson, J. (1989). Recurrent education. In Titmus, C. (Ed.), *Lifelong education for adults—An international handbook* (pp. 43-51). UK.: University of Leeds.

Bengtsson, J. (2004). What are we talking about. *Adult learning*, 15, 14-15.

Boli, J. (1989). *New citizens for a new society*. New York: Pergamon Press .

Bron, A. & Agelii, K. (2000). Sweden: non-traditional students in higher education in Sweden: From recurrent education to lifelong learning. In Schuetze, H. G. & Slowey, M. (Eds.), *Higher education and lifelong learners* (pp. 83-100). New York: Routledge, Falmer.

Government Bills (1991/92). Sweden: the Official Paper. Stockholm: Swedish National Board of Education.

- Hagston, J. (2000). *Folk high school: An important part of adult education in Sweden*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 442955)
- Harnqvist, K. (1989). Comprehensiveness and social equality. In Ball, S. J. & Larsson, S. (Eds.), *The struggle for democratic education—Equality and participation in Sweden* (pp. 103-130). New York: The Falmer Press.
- Husen, T. (1981). Employment of the highly educated in an era of recurrent education. In Jourdan, M. (Ed.), *Recurrent education in Western Europe* (pp. 279-286). London: The NFER—Nelson Publishing Company Ltd.
- Kallen, D. (2002). Lifelong learning revisited. In Istance, D., Schuetze, H. G. & Schuller, T. (Eds.), *International perspectives on lifelong learning: From education to the knowledge society* (pp. 32-38). Philadelphia: SRHE & Open University Press.
- Killeen, J. & Bird, M. (1981). *Education and work: A study of paid educational leave in England and Wales(1976/77)*. Leicester: National Institute of Adult Education.
- Larsson, S. (1989). Glossary. In Ball, S. J. & Larsson, S. (Eds.), *The struggle for democratic education—Equality and participation in Sweden*. New York: The Falmer Press.
- Luttringer, J. M. & Pasquier, B. (1980). Paid educational leave in five European countries. *International Labour Review*, 119(4), 407-423.
- Marklund, S. (1984). Sweden. In Hough, J. R. (Ed.), *Educational policy: An international survey* (pp. 136-182). London & Sydney: Croom Helm.
- McNab, C. (1989). Minority education in the Swedish comprehensive school. In Ball, S. J. & Larsson, S. (Eds.), *The struggle for democratic education—Equality and participation in Sweden* (pp. 23-45). New York: The Falmer Press.
- OECD(Organization for Economic Cooperation and Development)(1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: Author.
- OECD(Organization for Economic Cooperation and Development)(1981). *Reviews of national policies for education: Educational reforms in Sweden*. Paris: Author.
- Ostlund, G. E. (1979). Strategic planning on a recurrent basis France. In Schuller, T. & Megarry, J. (Eds.), *World yearbook of education 1979: Recurrent education and lifelong learning* (pp. 235-248). London: Kogan Page.

- Peterson, R. E. ,Helmick, J. S. ,Valley, J. R. ,Gaff, S. S., Feldmesser, R. A. & Neilsen, H. D. (1980). *Adult education opportunities in nine industrialized countries*. Berkeley: Educational Testing Service.
- Rubenson, K. (1991). Educational leave and study assistance in Sweden. In Abrahamsson, K. & Henriksson, K. (Eds), *New challenges in the education and training of the European workforce: Presentations* (pp. 103-132). Stockholm: Ministry of Education.
- Rubenson, K. (1994). Recurrent education policy in Sweden: A moving target. *International Reviews of Education*, 40(3), 245-256.
- Rubenson, K. (2001). The Swedish adult education initiate: From recurrent education to lifelong learning. In Aspain, D., Chaprnan, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (Eds.), *International handbook of lifelong learning* (pp. 329-338). London: Kluwer Academic Publishers.
- Rubenson, K. (2002). Adult education policy in Sweden 1967-2001: From recurrent education to lifelong learning. In Istance, D., Schuetze, H. G. & Schuller, T. (Eds.), *International perspectives on lifelong learning: From education to the knowledge society* (pp. 203-216). Philadelphia: SRHE & Open University Press.
- Ruin, O. (1990). Reform, reassessment and research policy: Tensions in the Sweden higher education system. In Wittrock, B. & Elzinga, A. (Eds.), *The university research system* (pp. 67-82). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Schutze, H. G. (1983). *Educational leave in Europe. Policy paper no.83-C3*.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 235573)
- SCRC (Study Circles Resource Center)(1991). *An introduction to study circles*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 36357)
- The Swedish National Council of Adult Education (2000). *Facts on liberal adult education in Sweden*. Stockholm: SNCAE.
- Tuijnman, A. (1991). Emerging system of recurrent education. *Prospects*, 21(1), 17-21.
- Tuijnman, A. C. (1996). Recurrent education. In Tuijnman, A. C. (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 27-33). Oxford, England: Pergaman.

芬蘭教改的成功之路

陳之華*

位於北歐最東北角的芬蘭，在二十一世紀初，以優質的全球教育評比成績，受到世界矚目，而她確保每一位人民，不論種族、語言、膚色、居所、職業和社經環境、能力的差異，都能從學前幼兒教育一路到高等教育，享有相同機會均等的高品質教育（Education & Science in Finland, 2006, 2008），是芬蘭能為其國家競爭力紮下堅實根基的最重要因素。

芬蘭政府依據《憲法》所界定之「受教育是人民應享權利」的條文，為所有人民提供了免學費、高水準的教育，使人民的教育水平和面對社會要求的能力都得以提升，也間接促進大多數人民能成為有信心面對未來的世界公民；而教育制度的良善與優質，更是芬蘭奠定健全社會福利制度的最重要基礎（Education & Science in Finland, 2008）。

作者認為，芬蘭教育的最大特質，就在於政府與社會各方都願意真正去落實教育政策上的四大基石：「公平（equity）、平等（equality）、高品質（high quality）、全納式（inclusiveness）」（Halinen, 2008）。這聽之八股，卻是他們認為應該列為教育核心價值的根本信念，但環顧全球，又有多少國家可以真正去達成這樣的期許？

現今仍有為數不少的國家教育體系，無法為子民提供適切的「公平、平等、高品質、全納式」的教育機會與資源，使社會產生愈來愈大的落差，在有意無意塑造出來的好、壞學校差異，城鄉之間的生活與發展差距，以及過於強調菁英教育、競爭、排名、評比等等價值扭曲後的教育心態，推向教育與社會雙雙 M 型化的惡性循環深淵。

今日芬蘭的教育成就，以及其教育理念，並非一蹴可幾的成果，而是經過好幾個世代的教育改革，和堅持回歸教育基本精神的共識，而逐步演化成功的。

* 陳之華，旅居芬蘭，現為自由撰稿人，著有《沒有資優班，珍視每個孩子的芬蘭教育》

電子郵件：yolandachen@yahoo.com；部落格：《北國風情》<http://tw.myblog.yahoo.com/yolanda-chen/>

來稿日期：2008 年 11 月 17 日；修訂日期：2008 年 12 月 19 日；採用日期：2008 年 12 月 20 日

1970 年代中期，在芬蘭教育當局終於將「10 歲分流、能力分班」的桎梏解除之後（陳之華，2008；引自芬蘭教育網，2008；Pahkin, 2007），取而代之的新教育體制和教學方式，不是各地公私立學校資優班如雨後春筍般的設立，反而是加入更多的國家教育資源，和優良師資的心力，關注學習緩慢的學生，也關懷那些在以往體制下很可能被放棄的學生，俾讓原本曾經廣受各方抨擊的常態分班，在有了相對強化的教學資源輔助之協助下，縮小資優與後段生之間的落差，使得同一個世代的學生都能在機會均等與教育品質相同的基礎上，不會因為教育而產生更嚴重的高低落差（Laukkanen, 2008）。

新改革後的教育思維也權衡了「競爭」與「合作」兩者之孰輕孰重，轉而不再過於強調競爭或看重所謂「菁英」的培育，讓過往大家習以為常的競爭與較勁，不再成為基礎教育中的主流價值，因為芬蘭教育界深切體認到，唯有讓不同資質的學子都享有同等的受教權。易言之，讓原本就可以表現出眾的資優生，教育體制依然鼓勵他們發揮所長，但對於愈是落後的孩子，愈應該享有教育界額外付出的教育資源和師長的關愛和心力（陳之華，2008）。

既然都同樣在進行教育改革，全球眾多國家都同聲問：為什麼芬蘭辦到了？以下略抒個人的觀點和發現。

壹、教育是芬蘭提振國力的根基

芬蘭能夠成功的從傳統的工業社會式經濟轉向知識型經濟，能夠從歐洲最東北邊陲的苦寒之地變身為全球最具競爭力的經濟體，她讓世人在刮目相看之餘，也引發無數好奇心，想要一探她走過的強身之路。質言之，除了要瞭解芬蘭的歷史背景與人文思維外，更需要體認芬蘭比其周邊的北歐國家甚至是強鄰俄羅斯，都處於相較弱勢的「一無所有」情狀；因為，她所擁有的天然資源森林，其他國都有，但她卻未曾擁有其他國家擁有的礦產或更強大的工業實力，可見芬蘭幾乎沒有獨一無二的優勢為其國力基礎。

這麼一個近千年來處於瑞典和俄羅斯兩大強國間之 500 萬人口的「小國」，既缺乏天然資源可以對外出售，又沒有龐大的人口作為內需市場，還必須忍受長達半年的嚴寒冬季，為了生存，這個 1/3 國土位於北極圈裡面的芬蘭，在第

二次大戰之後，因應國家重建、產業發展與社會需求，於 1970 年代開始第一波的重大教育改革。近四十年間，芬蘭成功的以優質教育紮下的根基，達到「人人都有好的教育，國家才會有未來」（陳之華，2008）之信念的最佳實行者。

雖然芬蘭的國土面積廣闊，和德國不相上下，但因為其 500 餘萬名的人口，所以始終自認是個「小國」，但芬蘭卻也瞭解，需要讓每一位人民都能發揮所長，都能成為整體社會不可或缺的一分子，因此，芬蘭經過深思熟慮之後，歷經數百年與強鄰、與天候搏鬥之後體認到，「教育」就是唯一能創造一代接一代人力資源的最佳投資。現今社會過於強調「競爭」的單一思維，只是形塑出一小部分以成績為最終目標的「好」學校、「好」教師、「好」學生，卻無法將廣大的學子們都能在公平、平等、均衡的鼓勵、引導下，造就成「五育並重」的好成果。然而，芬蘭的「好教育」並非以單一框架去思維「升學、競爭、要贏」所塑造出來的扭曲體系。

反之，芬蘭教改的基本理念，揚棄教育只有考試、升學和過早把孩子分類、貼標籤的思維，因為，如果大家都被驅策擠著要進入唯一的窄門，則當社會大眾與教育體制給予學校和學生不必要或錯誤的評斷，甚至是不公平的爭論辦學或學習成就的高下，或以之區分學生的好壞，讓一代接一代學生的身心在基礎教育階段就被分數和排名所困，不但造成家長著急、教師恐慌、學生懼怕的惡性循環，也讓一個美其名「基礎教育」（basic education）的人生初始階段，卻以扭曲人性的「競爭」方式收場。

芬蘭政府與教育界深刻體認到，基礎教育乃為所有孩子奠定一個美好未來的「基礎」，如果推動不當、思維不正，則基礎教育的理想很可能在課堂中的扭曲或誤解中幻滅。當教育體制和教師的心力只成為少數人才得以追求美好未來的希望，那麼整個國家的公民教育與未來，又如何可期？而下一個世代的學生與人民的整體素質，又何以能往正面的方向提升？

作者在芬蘭居住了 6 年之久，也花了心力、時間親赴各處訪談，以瞭解他們如何盡力而為之後，不但體認到芬蘭的教改思維，已經在回歸教育基本信念的基礎下，和平且平實的付諸施行，而且也開始去思索和台灣「反其道而行」的芬蘭教育觀念。

貳、回歸「以人爲本」的教育實踐及「不分類、真平等」的價值

芬蘭或可以說，整個北歐社會，均認為不應該把不必要的分類、競爭與評比施加在孩子們幼小的心身上，希望能多給孩子們自由成長的時間，讓孩子們能有更公平與適才適性的「時間」，以充分並完整地瞭解自我。這是一種對人基本尊重的理念。而想落實真正「以人爲本」的教育理念，就要從尊重每位孩子的差異性開始，落實「因材施教」的教育實踐活動，才會讓孩子學會去尊重他人的選擇，以及個體與個體之間的不同。因此，教育當局和社會風氣都不應過於標榜何謂「好學校」，政府應竭盡其力，協助從學前教育、中小學、高中與職校到大專院校等教育機構都辦得夠好，都能在公平正義的對待下，讓各級學校健康地發展，而不是把整個教育系統改造成塑造明星學校，也不刻意製造校際排名，更不強調評比排名績效爲學校經營成效的唯一判準。如此，學生家長才不會只想方設法地一定要讓其子女進入某些標榜爲「明星」的學校；同理，教師也才不會把目光聚焦在教出幾位第一志願的學生，而忽略了學生身心的健全發展。

不標榜，或沒有所謂第一志願的學校，並不能視爲教育的失敗；不強調競爭，也不必然帶來整體社會的能力衰微；芬蘭的教改，證明回歸教育本質的思維，的確是正確的，並對台灣的教育發展其參考價值。芬蘭的教育雖然不是最完美的教育體制，也不是國力最強的代表，但她做到了讓絕大多數的學生都能在師長平等關注與教導下，成爲國家整體競爭力的基礎。

孩子們學習的最終目的只在於找到自己最適合的位置與興趣，相對的，師長們教學的最終目的，則在於關愛學生並協助其發掘自我；同理，教育單位最終的教育目的，則在於確保體制的彈性與良性趨勢。如此一來，任何孩子只要願意學習，就會有機會找到自己的人生發展方向與發揮舞台，這是芬蘭與北歐確保人人都有「好教育」的思想之依據。

2005年芬蘭在面對教育改革的抉擇時，決定將教育資源給予最需要扶助的孩童，時至今日，他們仍將相當多的教育經費花費在義務教育中的國中階段

(Laukkanen, 2008: 312; OECD, 2005: 172)，因為他們深刻體會到，這個時期的孩子是人生發展中最青澀與困難的階段 (Laukkanen, 2008: 312)，所以更需要教師的關注；且在常態分班的基本架構下，確保學生的學習進程和學習成果，使學習不會趨向於強者愈強、弱者愈弱的兩極化。其作法是不花費額外的精神去照顧已是優秀的少數「菁英」，反之，讓廣大的學習情況一般或「後段」的孩子們，享有更豐富的教育資源，並鼓勵教師投入心力給最需要幫助的弱勢學生群，讓多數學生在基礎教育中找到歸屬感和參與感 (陳之華，2008)。總之，芬蘭各教育單位一再懇切的強調，只有將學習後段的孩子帶起來，將失學和輟學的孩子找回來，整體的國民素質與國家人力水準也才會真正持續提升。

伴隨著教改之後一路實行的改革是補強教育 (remedial education)，即用在所有學習階段上無論遇到短暫或長期困難的孩子身上。當孩子在小學低年級時，補強教育多數用於協助他們習慣閱讀、書寫和演講能力之培養 (Laukkanen, 2008: 313)；芬蘭教育界認為，當孩子需要關愛和支援的時候，應該即時適時給予，那麼他們日後才不會導致其學習落差難以挽回 (陳之華，2008)。至於國中階段的補強教育則大多用於數理和外國語言的學習課程 (Laukkanen, 2008: 313-314)。

芬蘭教改最重要的一環就是改變教師的培訓方式，讓進入師資教育的學生，除了在校期間就有很好的教學實習外，還必須具備碩士生之獨立研究、自我提升的能力。由此可知，芬蘭教師的高素質，可謂為全球教育評比所以能穩占鰲頭最堅實的基礎 (陳之華，2008)。

以上雖然已經略述芬蘭教育改革的歷史與教育的基本精神，然而教育必須順應時代演變而不斷調整，所以不間斷地與時俱進，是教育工作者和教育政策制定者都必須瞭然於胸。芬蘭一向相信教育與人力最重要的資源，從不忌諱討論自己的未來，畢竟，一個自認為「小」的國家，如果無法有效率的計劃未來、培養人才，那前途必定堪憂。芬蘭政府的長期教育政策認為，面對未來最好的因應策略仍是投資基礎教育、終身學習和多元技職訓練，以提升人民的能力。芬蘭現任教育部長莎麗·莎可曼 (Sari Sarkomaa) 在最新版《教育政策書》 (引自 Ministry of Education, 2008b: 4-5) 中提到：

學生的能力將會是芬蘭能否順利持續全球化的最重要因素，所以，學習能力、創新思維與發揮創意，更是芬蘭建構未來國力的重要關鍵。

如何有效的發展與精進這項長期策略？以下進一步探討芬蘭著手的研究與因應。

參、芬蘭教育面對未來挑戰的方略

首先，芬蘭必須面對的是社會快速發展下人口老化的問題。人口老化除了衝擊到人口結構的變化、教育資源的分配外，最大的挑戰將是教育政策和執行面上如何跟著有效率的改變。近幾年來，芬蘭政府已逐步的在做準備，希望日後能在行政和經費上投入更多資源，除了把現有成人教育的內容更朝向與職場需求充分結合，使整體訓練制度更具彈性以因應變化外，並且能幫助勞動市場找到所需要之具備不同能力的人員，以確保不同背景的人才都能有公平的機會，以期在工作技能能精進改善。

是項成人教育的職業教育訓練的改革，也納入成人高中教育體系、勞動力提升政策以及鼓勵職場人員接受進階的在職訓練，其主要是著眼於確保未來高技能勞動人力的供應無虞，並推動更有效率的學習時程，除了讓教育體系更能符合與工作需求，也謀求降低毫無職業訓練人口占總就業人力的比例（Education & Science in Finland, 2008: 42-47）。成人教育在芬蘭和北歐各國一直做得相當用心與出色，今天芬蘭每年約有 1/3 人口，也就是約 170 萬人參與成人教育和訓練，這其中包括 60 萬名的自願接受不同類科成人教育的終身學習者（Education & Science in Finland, 2008: 46）。可見芬蘭在推動成人教育符合職業訓練需求的改革同時，也發展教學效果的評估與改進的相關系統。

芬蘭目前大約有超過一半的在職人員，參與各類的成人教育與訓練課程，以因應未來就業市場的變化趨勢（Education & Culture in Finland, 2008: 20; Education & Science in Finland, 2008: 46）。芬蘭在面對人口老化的無奈困局與國際化腳步愈趨快速變動的今天，把成人教育成功轉換成為另一項人力培育的重要資源。所以，如何創造更好的成人教育，並提供成年人更有效的終身學習環境，是芬

蘭和北歐國家認為相當重要的人力建構基礎。

除了立刻可以進行的成人再教育外，芬蘭也很有遠見的在長期人力資源培養的學前和基礎教育（pre-primary & basic education）上投入相當心力。如前所述，芬蘭認為紮實的學齡階段教育，乃培養國民終其一身學習興趣的最佳基石。雖然目前學前教育仍屬自願性質，但已有相當高比例的孩童，參與每天平均 4 小時的學前教育；透過自在玩樂、體能活動、解決問題和實作學習（concrete experiment）的多元啟發內容，協助孩子們開始全面發展的初始階段（Education & Science in Finland, 2008: 21）。

芬蘭的基礎教育也在協助孩子發展成為具備人文素養、身心均衡與承擔社會責任的公民，並教導孩子們具備日後獨立自主生活所必需的知識與技能（National Core Curriculum, 2004）。所以，這個時期的教育工作者必須為學生打好促進社會文明進步與公平的基礎，除了讓孩子受到良好、平衡的教育外，也要協助他們發展自我的未來，並確保芬蘭全國各地基礎教育施行的結果，都能有相當一致的水平。

目前芬蘭雖然在基礎教育的成果已經相當出色，但是他們仍舊希望在未來從「教學內涵」與「學習方法」的品質作更多的改進，所以必須投注更多心力在補強教學、特殊教育、輔導諮詢及學生福利，不僅希望能進一步降低教學組別的人數，也希望能發展更多學校的社團活動，並且鼓勵更多父母參與學校的互動與合作（Education & Science in Finland, 2008: 4）。

依據 2007 年的統計（Education & Science in Finland, 2008: 24），芬蘭全國中小學數計有 3,263 所，其中規模最小的學校大約只有 10 位學生，最大型的學校則有近 1,000 位學生。但是，無論學校位置、規模大小，所有基礎教育皆由地方政府主掌、提供，中央政府教育部則計算出每位學生的基本平均學習經費數額後，由地方政府負責提供 55% 的教育經費，中央政府則提供 45% 的經費支出（Education & Science in Finland, 2008: 24）。這種中央與地方既分工又合作的模式，共同擔負憲法規定的義務，亦是取之於民，還諸於民的「人本」思想之實行典範。

肆、職訓成爲眾所矚目之顯學

基礎教育之後是學生普通高中和職業教育的抉擇。芬蘭的高中教育目標旨在發展學生未來在高等教育的必要技能與知識，並成爲社會成熟、健全的一分子，即透過高品質的教育與學習，讓學生能夠做好進入高等教育的準備（National Core Curriculum, 2003）。所謂的「高品質高中教育」，乃奠基於優良的教師和校長，以多元化的教學內容和現代化的學習環境、教學方法與設備，讓學生們在降低不必要壓力的同時，瞭解自身學習程度，並作適當的改進（Education & Science in Finland, 2008: 4, 7）。同時，高中師長必須關注、引導、諮商、鼓勵學生，讓學生能在規定的學年中完成學業，並順利參與高中會考（Matriculation Exam），順利申請進入高等教育階段的大專院校。

芬蘭的高中採學分制，學生必須修滿 75 個學分課程才可畢業，每個學分約 38 個授課時數（陳之華，2008）。畢業前，學生必須參加每年於春、秋兩季舉行的會考；應屆畢業學生可以選擇把想要報考的科目一次完成，也可以在不同的季節中參加不同的科目考試。相較於早年的一試定終身，這種寬鬆的彈性讓學生在準備時間與科目選擇上都能更具有自主性。

至於與高中並駕齊驅的職業教育與訓練，基本上爲初階職訓（vocational education & training），日後則會有更專精的進階訓練（further vocational training）和各種職業證照訓練（陳之華，2008）。初階學習通常爲 3 年，畢業後，學生可以繼續進入大學（university）和科技大學（polytechnic）。初階職訓多數是國中畢業學生，此外也有將近 1/5 的職場工作成年學生及高中畢業後的學生接受職訓教育，只是此類型學生研習的時間較短。

芬蘭在 1994 年引進成人職訓能力的認證機制（Adult's Competence-based Qualifications），在成人職訓階段，透過教育、訓練和職場等三方面共同來完成能力學習的確認。到了 2006 年，芬蘭已經有超過 13 萬名成人，參與各種基礎與額外的職訓預備課程，其中約有 60,000 餘人參與能力認證測試。目前芬蘭總共開設有 360 種不同的職訓、進階和專精之職業訓練認證（Education & Science in Finland, 2008: 30）。雖然多數的基礎職訓是由政府教育單位所提供，但是有越來越多的產業界會和政府教育機構進行職場訓練合作案。

近年來芬蘭的職訓學校體系雖然辦得不錯，而且這幾年直接進入職校發展的中學畢業生比例持續增加，但芬蘭仍期許技職教育能更符合實際工作職場上的人力需求，更能強化學生的學習動力、改善教師的教學品質、充實成年人職場生涯所需要的工作能力。但芬蘭政府也體認到，最大的挑戰還是在確保職訓教師們都能長期保有提升教學的技能，以共同推動職訓的具體策略目標能達成（Education & Science in Finland, 2008: 4）。

伍、大學整併讓教育資源更有效運用

芬蘭教育界最近的一項重大策略性發展方向，是推動大學院校的適當整併，這些合併方案將於 2012 年間陸續完成。目前最著稱的整併創新案，就是阿爾圖大學（Aalto University）的誕生，這一所由赫爾辛基都會區內的赫爾辛基經濟學院（Helsinki School of Economics）、藝術設計大學（The University of Art & Design）和赫爾辛基科技大學（Helsinki University of Technology）等三所現有大學整合而成的新型大學，是芬蘭教育界寄於厚望的資源整合範例（Education & Culture, 2007: 17; Education & Science in Finland, 2008: 5, 38-40）。

大學整併案雖然一直有來自各方不同的意見，但目前已是芬蘭高等教育勢在必行的一項長期政策。芬蘭東部則由約恩蘇大學（University of Joensuu）和庫比歐大學（University of Kuopio）推動整合成為東芬蘭大學（University of Eastern Finland）；西部則由土庫大學（University of Turku）和土庫經濟學院（Turku School of Economics）推動整合為全新的土庫大學（University of Turku）等；這些都會成為最新一波的芬蘭各地大學之整合方案（Education & Culture, 2007: 18; Education & Science in Finland, 2008: 5, 39）。

近兩年多來，芬蘭各地之綜合技術學院（polytechnic），都相繼更名為應用科技大學（University of Applied Sciences）。今（2008）年八月，兩所赫爾辛基大都會區裡的綜合技術學院亦合併成都市應用科技大學（Metropolia University of Applied Sciences）；市內兩所瑞典語為主的學院也整合成諾維亞應用科技大學（Novia University of Applied Sciences）。日後這些新整合之應用科技類大學，將強調學習過程更具效率，並能在教學品質、培養學生創新精神和發展國際化

上進一步發揮效能（Education & Science in Finland, 2008: 4, 36-37）。

芬蘭政府除了設法確保高等教育的經費與學校架構更趨於彈性、務實，以利推動高水準的多元、跨科際基礎與應用研究外，也希望能透過策略性灌注資源，廣泛培養學生的學習與應用智識能力，以強化整體社會的創意思維歷久不衰。

由此可見，芬蘭教育在高等教育的提升上，就是希望以發展資源整併的大學與應用科技大學，增加現有與國際接軌之卓越能力和學生視野，發展出更強健、更有效能的高等教育體系。此不僅使各個新整併大學的組織架構進一步發展，也將被賦予高度的經費與校務自主權。這個長遠策略的著眼點是推動所有芬蘭大學改善成最佳的研習、教學與研究場域，並能有效提供芬蘭未來產業發展所需要之人力，而不至於迫切需要向外招募人才（Education & Science in Finland, 2008: 5, 7）。

陸、教師始終是「樹人」最重要的推手

任何一項立意良善的改革與政策，除了從制度面上設計、規劃之外，優質的執行人力更為關鍵。以教育來說，最核心之人力是第一線教師，在整體社會的心目中，芬蘭的教師一直享有很高的社會地位（陳之華，2008）。一般而言，芬蘭教師的錄取率低，而通常基礎教育以上的教師，由 11 所大學的師資教育學院所訓練、提供；教師們都具有碩士學歷，而職業學校的教師，則由應用科技大學中的 5 所職訓教師教育課程所培訓（Education & Science in Finland, 2008: 19）。

芬蘭教育界堅信，教師持續的教育訓練可以增進教師的教學能力，並提升其對教學工作的滿意度。芬蘭地方政府提供教師們免費的在職訓練，教師一年之中至少擁有 3 天支薪的在職訓練；而中央政府教育單位也會提供教師與專業相關的教學職訓課程（Education & Science in Finland, 2008: 19），不論教師在職年限的長短，均能確保教師享有中央與地方政府全力的輔助。畢竟教育是「百年樹人」的志業，而擔任「樹人」推手重責大任的教師，自然應該受到教育體制的珍惜、呵護和培育。雖然芬蘭的教師水準已是國際公認的高素質，但是芬蘭政府仍希望這樣的水準能一直保持，更能夠因應時代變遷而隨之進步，以因

應未來社會與學校發展的需求。因此，如何能培養源源不絕的優質教育人員，政府有責任確保師資教育資源和相關訓練的充沛無缺，而且還要提供教師持續發展其自身專業能力的機會，並進一步設法改善教師的工作環境（Education & Science in Finland, 2008: 4, 5, 7, 19）。

教育的資源與人力如何能如湧泉般不停地流動與精進，並能與時代脈動同步調整、整併，乃確保下一世代學生都能接受良好教育的基礎。芬蘭從來不曾為全球教育評比而進行教改，現在也不是為了保持績優的評比成績，才推動教育改革，其教育理念與教學方法所以與時俱進，都為了回歸到教育是為了讓下一個世代健全成長，以及為了落實更公平、更均衡的教育理念而為者。因此，芬蘭雖然已經在全球教育界的驚嘆聲中證明她能做到的優質和自主；但芬蘭仍希望能持續為自己國民的未來繼續開拓出更寬闊、更彈性、更務實的教育與學習的人生之路。

參考文獻

- 芬蘭教育網（2008）。2008年10月28日，取自 <http://www.edu.fi/english/pageLast.asp?path=500,571,36263,36274>
- 陳之華（2008）。沒有資優班・珍視每個孩子的芬蘭教育。台北縣：木馬文化。
- Laukkanen, R. (2008). Finnish strategy for high-level education for all. In N. C. Soguel & P. Jacobs (Eds.), *Governance and performance of education systems* (p. 305-324). Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group.
- Finnish Ministry of Education (2008). Retrieved October 28, 2008, from <http://www.minedu.fi/OPM/>
- Finnish National Board of Education (2004a). *National core curriculum for basic education 2004*. Helsinki: Author.
- Finnish National Board of Education (2004b). *National core curriculum for upper secondary education 2003*. Helsinki: Author.
- Finnish National Board of Education (2008). Retrieved October 28, 2008, from <http://www.oph.fi>

Halinen, I. (2008, March). *Special features of the Finnish education system*. Papers presented at the Helsinki Conference. The Finnish National Board of Education, Finland.

Ministry of Education (2005, May). *Reform of university degrees*. Helsinki: Author.

Ministry of Education (2006). *Education & science in Finland 2006*. Helsinki: Author.

Ministry of Education (2008a). *The future is in education & culture* (3rd ed.). Helsinki: Author.

Ministry of Education (2008b). *Education & culture 2007*. Helsinki: Author.

Ministry of Education (2008c). *Education & science in Finland 2007*. Helsinki: Author.

Pahkin, L. (2007, September). *Special features of the Finnish education system*. Papers presented at the Helsinki seminar. The Finnish National Board of Education, Finland.

致謝

本文為本刊特邀稿，作者於百忙中願意接受本刊邀稿，本刊特於此誠摯感謝。

各國重要教育相關 指標統計資料

編輯小組

配合本輯「2008 各國教育變革與發展」主題，本集刊編輯小組特別蒐集整理各國重要教育指標，供讀者展讀本輯主題時參閱。惟囿於篇幅，僅從 2008 年九月經濟合作暨發展組織出版之《2008 年教育概覽》（Education at a glance 2008）中，擇取重要教育相關指標、統計圖與統計表格等，敬請參閱。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，簡要說明如下：

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）於 1961 年正式成立，總部設在法國巴黎，前身為「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Co-operation，OEEC）。

（二）OECD 國家：至 2007 年為止，經濟合作暨發展組織計有 30 個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等；限於篇幅，僅提供前述國家作為參考。

（三）EU19：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union，EU），歐盟目前有 27 個會員國，EU19 係指 OECD 會員國中屬於歐盟之 19 國，包括：奧地利、比利時、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、英國等。

（四）PISA：學生能力國際評量計畫（The Programme for International Student Assessment，PISA），由 OECD 策劃的國際標準評量，平均每個國家抽 4,500—10,000 名 15 歲學生進行施測，評量學生的閱讀、數學與科學能力；從

2000 年開始第一次施測，每 3 年施測 1 次。2000 年以閱讀為主，2003 年強調數學和問題解決能力，2006 年以科學能力為主。PISA 第一屆共有 43 國參與，2003 年則有 41 國參與，2006 年共有 57 國參加（我國亦在其中），2009 年目前已有 65 國同意參加 PISA 測驗。

（五）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）指一國國內人民在某一單位時間中，生產的所有最終商品和勞務的市場價值，為衡量經濟活動的指標。美國之民間消費約占整體國內生產毛額的 70%，其他如投資、政府支出及淨出口等經費則占 30%。

（六）PPP：購買力平價指數（purchasing power parity，PPP）是一種根據各國不同的價格水準計算貨幣之間的等值係數，俾對各國的國內生產總值進行合理比較。舉例來說，如果一個麥香堡在美國的價格是 2.2 美元，在法國是 2.84 歐元，那麼根據購買力平價指數，法國與美國是 2.84 歐元兌 2.2 美元，即 1.29 歐元兌 1 美元；這意味著，在美國用 1 美元買的漢堡，在法國需花費 1.29 歐元才能得到同樣數量和質量的物品，此相對應的指數即所謂的「麥香堡指數」（big mac index）：亦即一項簡化的購買力平價指數，換言之，乃按照各地相同產品之不同價格，來衡量真實購買力。但由於各國生活習慣及社會經濟環境背景不同，所消費的商品服務和消費數量亦不盡相同，如果僅以單一商品來衡量普遍的消費水準之情況，也難免失之偏頗。

（七）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2008 年教育概覽：OECD 指標》（Education at a glance 2008: OECD indicators）中，學校分類指公立學校、私立—政府補助學校、私立—獨立經營學校三類：

1.公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任者；

2.私立—政府補助學校：指超過 50% 資金來自政府的經費，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；

3.私立—獨立經營學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（八）ISCED：國際教育標準分類（International Standard Classification of Education，ISCED）。依據 1997 年國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：指學前教育（Pre-primary education）。

「1」：指國小或基礎教育第一階段（Primary education first stage of basic education）。

「2」：指國中或基礎教育第二階段（Lower secondary education second stage of basic education）。

「3」：指高級中等教育（Upper secondary education），又細分如下：
「3A」進入 5A 預備課程，為普通教育；「3B」進入 5B 預備課程，為職業準備教育；「3C」非進入 5A 和 5B 課程，而進入就業市場、「4」的課程或「3」的其他課程者，屬職業教育。

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

「5」：指高等教育第一階段【First stage of tertiary education¹（not leading directly to an advanced research qualification）】：5A—以理論為基礎的高等教育課程（如：大學），以取得進階研究之入學資格；5B—實務取向或職業明確之學程（如：技專院校）。

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

（九）在圖表中看到「（1），（2），（3）」，其中的數字分別指 1-3 欄；看到「x（數字）」，意指該資料（x）與「欄內的數字相同」，例如 x（3）表示該資料與第三欄內的數字相同，其餘類推。

二、圖表資料來源

（一）表 1—表 12 整理自經濟合作暨發展組織出版之《2008 年教育概覽：OECD 指標》（線上版），該資料之網址為 <http://www.oecd.org/edu/eag2008>。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站，網址為 <http://www.edu.tw>。

¹ 參考教育部統計指標之國際比較譯為高等教育，tertiary education 又可譯為後中學教育、第三階段教育等，因各國學制而有不同（教育部，2007a）。

表 1 2006 年我國與 OECD 國家 15—20 歲學齡人口淨在學率變動表—按教育級別分
Table 1 Transition characteristics from age 15 to 20, by level of education (2006)

單位：%

	高中畢業年齡	15 歲			16 歲			17 歲			18 歲			19 歲			20 歲		
		中等教育	中等教育	中等以上非高等教育	高等教育	中等教育	中等以上非高等教育	高等教育	中等教育	中等以上非高等教育	高等教育	中等教育	中等以上非高等教育	高等教育	中等教育	中等以上非高等教育	高等教育	中等教育	中等以上非高等教育
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
中 華 民 國	18	99	95	-	-	83	-	1	11	-	48	4	-	65	2	-	62		
澳 洲	17	99	94	-	-	80	1	4	39	3	27	26	3	35	21	2	36		
奧 地 利	17-18	96	93	-	-	78	15	-	47	26	5	18	16	14	6	6	21		
比 利 時	18	102	103	-	-	101	-	1	48	7	36	24	8	47	14	5	49		
加 拿 大 ¹	17-18	95	93	x (4)	1	82	x (7)	7	30	x (10)	36	9	x (13)	47	4	x (16)	47		
丹 麥	19	96	91	-	-	84	-	-	80	-	-	58	-	4	35	-	14		
芬 蘭	19	99	96	-	-	96	-	-	93	-	1	32	-	20	18	-	33		
法 國	17-20	97	96	-	-	89	-	2	50	-	27	25	1	39	10	1	41		
德 國	19-20	97	96	-	-	91	-	1	83	-	3	43	17	10	22	14	19		
義 大 利	19	94	89	-	-	83	-	-	74	-	12	20	-	35	6	1	37		
日 本	18	99	98	-	-	94	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-		
南 韓	17	93	94	-	-	93	-	1	7	-	66	1	-	74	-	-	67		
荷 蘭	17-20	99	98	-	-	85	-	6	61	-	21	42	-	30	27	-	35		
紐 西 蘭	17-18	96	87	1	1	69	3	4	25	6	26	11	5	34	8	4	37		
挪 威	18-20	99	94	-	-	92	-	-	86	-	-	41	1	15	20	2	30		
葡 萄 牙	17-18	88	81	-	-	73	-	-	47	-	20	27	-	27	15	-	29		
西 班 牙	17	98	93	-	-	82	-	-	42	-	28	23	-	35	13	-	38		
瑞 典	19	99	99	-	-	97	-	-	93	-	1	30	1	14	19	1	23		
瑞 士	18-20	97	91	-	-	86	1	-	76	2	2	46	3	8	20	4	16		
英 國	16	100	86	x (2)	-	71	x (5)	2	23	x (8)	25	10	x (11)	32	6	x (14)	33		
美 國	18	94	93	-	-	82	-	4	23	-	40	5	-	49	-	-	50		
O E C D 平 均		94	91	-	-	82	1	2	52	3	18	27	4	29	13	3	34		
E U 1 9 平 均		97	94	-	-	86	1	2	62	4	16	29	6	28	14	4	34		

說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (2) 表示該資料與第二欄內的數字相同，其餘類推。
1. 參考 2005 年資料。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2008b)。
其餘各國資料取自 OECD (2008)。

表 2 2006 年我國與 OECD 國家 25—64 歲人口教育程度統計表—以最高學歷計
Table 2 Educational attainment: adult population (2006)

Distribution of the 25-to-64-year-old population, by highest level of education attained

單位：%

	學前及初 等教育	初級中等 教育	ISCED 3C 短期	高級中等教育		中等以上 非高等教育	高等教育		
				ISCED 3C 長期/3B	ISCED 3A		專科	大學	進階研究
				(1)	(2)				
中 華 民 國	17.4	16.7	33.5			-	15.4	17.0	x (8)
澳 洲	9	24	-	-	31	3	9	24	x (8)
奧 地 利	x (2)	18	2	47	6	10	7	10	x (8)
比 利 時	15	18	-	9	24	2	18	14	1
加 拿 大	5	10	-	x (5)	27	12	23	24	x (8)
丹 麥	1	16	2	43	4	-	8	27	1
芬 蘭	10	10	-	-	44	-	16	18	1
法 國	14	19	-	30	11	-	11	15	1
德 國	3	14	-	49	3	7	9	14	1
日 本	x (5)	x (5)	x (5)	x (5)	60	-	18	23	x (8)
南 韓	11	12	-	x (5)	44	-	9	23	x (8)
盧 森 堡	18	9	8	17	20	5	8	15	2
荷 蘭	7	20	x (4)	16	23	3	2	28	1
紐 西 蘭	x (2)	22	8	11	9	11	15	23	x (8)
挪 威	-	21	-	31	12	3	2	30	1
葡 萄 牙	57	15	x (5)	x (5)	13	1	x (8)	13	1
西 班 牙	23	27	-	8	13	-	9	19	1
瑞 典	6	10	-	x (5)	47	6	9	22	x (8)
瑞 士	3	10	2	46	6	3	10	17	3
英 國	-	14	17	23	16	-	9	21	-
美 國	5	8	x (5)	x (5)	48	x (5)	5	33	1
OECD 平均	31			42			27		
EU 19 平均	31			45			24		
說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (2) 表示該資料與第三二欄內的數字相同，其餘類推。									
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2008b)。									
其餘各國資料取自 OECD (2008)。									

表 3 2005 年我國與 OECD 國家政府教育經費支出比率表

Table 3 Total public expenditure on education (2005)

單位：%

	政府教育經費占政府歲出比率			政府教育經費占國內生產毛額比率 (GDP)		
	初等、中等及中等 以上非高等教育	高等教育	各級教育	初等、中等及中等 以上非高等教育	高等教育	各級教育
中 華 民 國 ¹	13.61	4.12	19.28	2.62	0.79	4.30
澳 洲	-	-	-	3.5	1.1	4.8
奧 地 利	7.1	3.0	10.9	3.6	1.5	5.4
比 利 時	8.0	2.6	12.1	4.0	1.3	6.0
加 拿 大 ²	8.2	4.2	12.3	3.3	1.7	4.9
丹 麥	9.3	4.5	15.5	4.9	2.4	8.3
芬 蘭	7.8	4.0	12.5	4.0	2.0	6.3
法 國	7.1	2.2	10.6	3.8	1.2	5.7
德 國	6.2	2.4	9.7	2.9	1.1	4.5
義 大 利	6.7	1.6	9.3	3.2	0.8	4.4
日 本	7.0	1.6	9.5	2.6	0.6	3.5
南 韓	11.8	2.1	15.3	3.4	0.6	4.4
荷 蘭	7.7	3.0	11.5	3.5	1.4	5.2
紐 西 蘭	13.5	4.8	19.4	4.3	1.5	6.2
挪 威	-	-	-	4.1	2.3	7.0
葡 萄 牙 ³	8.2	2.1	11.4	3.9	1.0	5.4
西 班 牙	7.2	2.5	11.1	2.8	0.9	4.2
瑞 典	8.2	3.5	12.6	4.5	1.9	7.0
瑞 士 ³	8.7	3.3	12.7	3.9	1.5	5.7
英 國	8.6	2.7	11.9	3.9	1.2	5.4
美 國	9.4	3.5	13.7	3.5	1.3	5.1
O E C D 平 均	9.0	3.0	13.2	3.6	1.3	5.4
E U 1 9 平 均	8.2	2.8	12.1	3.6	1.3	5.3

說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (3) 表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

1. 各級教育經費係會計年度預算資料 (不含自籌經費)；初等、中等及中等以上非高等教育、高等教育經費係為公立學校學年度支出面資料；政府歲出採行政院主計處歷年各級政府支出淨額。

2. 參考 2004 年資料。

3. 僅計入公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2008b)。

其餘各國資料取自 OECD (2008)。

表 4 2005 年各國平均每生使用教育經費占平均每人生產毛額之比率表

Table 4 Annual expenditure on educational institutions per student for all services relative to GDP per capita (2005)

單位：%

	學前教育 (3歲以上)	初等教育	中等教育			中等以上 非高等 教育	高等教育（包括研究發展活動）		
			初級中等 教育	高級中等 教育	全部		專科	大學及進 階研究	全部
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
中 華 民 國	15	16	24	19	21	-	24	34	32
澳 洲	-	18	23	27	25	23	25	46	43
奧 地 利	19	24	28	29	29	x (4)	33	44	43
比 利 時	15	21	x (5)	x (5)	24	x (5)	x (9)	x (9)	37
加 拿 大 ^{1, 2}	x (5)	x (5)	x (5)	x (5)	24	x (7)	-	61	-
丹 麥	16	25	26	30	28	x (4, 9)	x (9)	x (9)	44
芬 蘭	14	18	29	21	24	x (5)	-	40	40
法 國	16	18	27	35	30	15	32	39	37
德 國	18	16	20	34	25	35	23	44	41
希 臘	x (2)	20	x (5)	x (5)	33	29	13	30	24
義 大 利 ²	22	25	27	28	28	-	27	29	29
日 本	14	22	25	27	26	x (4, 9)	26	46	41
南 韓	11	22	27	36	31	-	18	42	36
荷 蘭	17	18	24	21	22	20	-	40	40
紐 西 蘭	19	19	21	30	25	25	31	44	41
挪 威	11	19	20	25	23	x (5)	x (9)	x (9)	33
葡 萄 牙 ²	24	24	33	32	32	-	x (9)	x (9)	44
西 班 牙	18	20	x (5)	x (5)	26	-	33	38	37
瑞 典	15	23	25	25	25	8	x (9)	x (9)	49
瑞 士 ²	11	24	27	46	36	26	12	65	61
英 國	20	20	x (5)	x (5)	23	x (5)	x (9)	x (9)	43
美 國	20	22	24	26	25	-	x (9)	x (9)	58
OECD 平均	18	21	24	27	26	17	22	42	40
EU 19 平均	18	20	24	27	25	15	22	41	38
說明：x（數字），意指該資料（x）「該資料與欄內的數字相同」，如 x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。									
1.參考 2004 年資料。									
2.僅計入公立學校（例如加拿大的高等教育）。									
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008b）。									
其餘各國資料取自 OECD（2008）。									

表 5 2006 年我國與 OECD 國家公立各級學校教師最初和服務 15 年後最高薪資
平均表—以美元和各國購買力平價指數換算統計

Table 5 Teachers' salaries (2006)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale by level of education in equivalent US dollars converted using PPPs

單位：美元

		初等教育				初級中等教育				高級中等教育			
		最低起薪	15 年教學資歷教師平均年薪	40 年教學資歷教師平均年薪	15 年教學資歷教師平均年薪占平均每人 GDP 比率	最低起薪	15 年教學資歷教師平均年薪	40 年教學資歷教師平均年薪	15 年教學資歷教師平均年薪占平均每人 GDP 比率	最低起薪	15 年教學資歷教師平均年薪	40 年教學資歷教師平均年薪	15 年教學資歷教師平均年薪占平均每人 GDP 比率
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
中華民國 ^{1,2}	學士	18,188	26,787	31,841	1.60	18,188	26,787	31,841	1.60	18,188	26,787	31,841	1.60
	碩士	21,093	32,339	34,650	1.93	21,093	32,339	34,650	1.93	21,093	32,339	34,650	1.93
	博士	23,259	35,226	35,226	2.10	23,259	35,226	35,226	2.10	23,259	35,226	35,226	2.10
澳	洲	31,171	42,688	42,688	1.20	31,346	43,289	43,289	1.22	31,346	43,289	43,289	1.22
奧	地 利	27,649	36,580	54,914	1.02	28,860	39,424	57,141	1.10	29,186	40,404	59,958	1.13
比 利 時	(F 1)	29,029	40,557	49,392	1.21	29,029	40,557	49,392	1.21	35,960	51,799	62,214	1.54
比 利 時	(F r .)	27,551	38,813	47,506	1.16	27,551	38,813	47,506	1.16	34,290	49,874	60,122	1.49
丹	麥	35,368	39,898	39,898	1.13	35,368	39,898	39,898	1.13	35,287	49,634	49,634	1.41
芬	蘭	27,708	35,798	45,164	1.09	30,793	38,269	48,192	1.17	30,962	42,440	53,867	1.30
法	國	23,317	31,366	46,280	1.01	25,798	33,846	48,882	1.09	26,045	34,095	49,155	1.10
德	國	40,277	50,119	52,259	1.57	41,787	51,435	53,696	1.61	45,193	55,404	57,890	1.73
日	本	26,256	49,097	62,645	1.54	26,256	49,097	62,645	1.54	26,256	49,097	64,499	1.54
南	韓	30,528	52,666	84,263	2.29	30,405	52,543	84,139	2.28	30,405	52,543	84,139	2.28
荷	蘭	32,494	42,199	47,125	1.15	33,685	46,417	51,705	1.27	34,017	62,073	68,446	1.70
紐 西 蘭		18,920	36,602	36,602	1.41	18,920	36,602	36,602	1.41	18,920	36,602	36,602	1.41
挪	威	31,256	34,917	38,887	0.67	31,256	34,917	38,887	0.67	33,453	37,626	40,785	0.72
瑞	典	26,217	30,782	35,728	0.88	26,739	31,565	36,130	0.91	28,369	34,086	38,760	0.98
瑞	士	40,338	52,191	64,057	1.38	46,550	59,781	72,993	1.58	54,042	70,346	82,954	1.86
美	國	34,895	42,404	-	0.97	33,546	42,775	-	0.98	33,695	42,727	-	0.98
O E C D 平 均		27,828	37,832	46,290	1.22	30,047	40,682	49,778	1.26	31,110	43,360	52,369	1.34
E U 1 9 平 均		28,536	38,217	46,752	1.16	30,545	40,465	49,180	1.21	31,706	43,873	53,139	1.31

1.教師月薪及年薪計算，均不含兼任行政職務者，及支給主管職務加給。

2.年薪係 12 個月月薪加上 1.5 個月年終工作獎金及 1 個月考核獎金。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008b）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 6 2006 年我國與 OECD 國家教師工作配當表—按學年中教學週數、日數及淨教學時數計

Table 6 Organization of teachers' working time (2006)

Number of teaching weeks, teaching days, net teaching hours, and teacher working time over the school year

單位：小時

	教學週數			教學日數			淨教學時數			應在校時數			總規定工作時數		
	初等 教育	初級 中等 教育	高級 中等 教育	初等 教育	初級 中等 教育	高級 中等 教育	初等 教育	初級 中等 教育	高級 中等 教育	初等 教育	初級 中等 教育	高級 中等 教育	初等 教育	初級 中等 教育	高級 中等 教育
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
中 華 民 國	40	40	40	200	200	200	800 960	720 880	560 720	1,600	1,600	1,400	1,600	1,600	1,400
澳 洲	40	40	40	198	198	198	884	818	817	1,211	1,230	1,230	-	-	-
奧 地 利	38	38	38	180	180	180	774	607	589	-	-	-	1,784	1,784	-
比利時 (Fl)	37	37	37	177	178	178	797	684	638	920	-	-	-	-	-
比利時 (Fr.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	-	-	-	-	-	-
丹 麥	42	42	42	200	200	200	648	648	364	1,306	1,306	-	1,680	1,680	1,680
英 格 蘭	38	38	38	190	190	190	-	-	-	1,265	1,265	1,265	1,265	1,265	1,265
芬 蘭	38	38	38	187	187	187	673	589	547	-	-	-	-	-	-
法 國	35	35	35	-	-	-	910	634	616	-	-	-	-	-	-
德 國	40	40	40	193	193	193	810	758	714	-	-	-	1,765	1,765	1,765
日 本	35	35	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,952	1,952	1,952
南 韓	37	37	37	204	204	204	802	548	552	-	-	-	1,554	1,554	1,554
荷 蘭	40	37	37	195	180	180	930	750	750	-	-	-	1,659	1,659	1,659
紐 西 蘭	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	-	-	-
挪 威	38	38	38	190	190	190	741	654	523	1,300	1,225	1,150	1,688	1,688	1,688
蘇 格 蘭	38	38	38	190	190	190	893	893	893	-	-	-	1,365	1,365	1,365
西 班 牙	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1,140	1,140	1,140	1,425	1,425	1,425
瑞 典	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,360	1,360	1,360	1,767	1,767	1,767
美 國	36	36	36	180	180	180	1,080	1,080	1,080	1,332	1,368	1,368	-	-	-
OECD 平均	38	38	37	187	185	183	812	717	667	1,185	1,214	1,159	1,662	1,651	1,654
EU19 平均	38	37	37	185	182	182	806	672	634	1,201	1,173	1,154	1,619	1,619	1,604

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008b）。
其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 7 2006 年我國與 OECD 國家公私立各級學校女性教師百分比—按專任教師計算

Table 7 Gender distribution of teachers (2006)

Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by level of education, based on head counts

單位：%

	學前教育	初等教育	初級中等教育	高級中等教育			中等以上非高等教育	高等教育			全部
				普通課程	職業課程	全部		專科	大學及研究所	全部	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
中 華 民 國	98.9	68.2	67.7	59.2	50.2	56.4	-	65.0	33.2	34.2	-
奧 地 利	98.7	89.2	68.8	60.2	47.2	51.1	52.2	43.1	34.0	34.6	63.1
比 利 時	98.2	79.3	60.2	x (6)	x (6)	58.4	x (6)	x (10)	x (10)	41.4	67.3
芬 蘭	96.9	77.0	72.9	68.6	52.8	57.8	x (6)	x (6)	47.7	47.7	69.5
法 國	81.5	81.7	63.9	55.0	50.2	53.5	-	42.2	35.7	37.1	64.8
德 國	97.9	84.0	60.6	49.5	44.4	47.1	43.5	49.9	31.6	34.8	63.0
義 大 利	99.5	95.7	75.7	71.6	53.8	60.3	-	33.0	34.2	34.1	76.2
日 本	97.8	64.9	40.2	x (6)	x (6)	25.7	x(4,8,9)	35.7	16.1	17.9	46.1
南 韓	99.3	75.9	65.0	41.0	37.5	39.9	-	35.6	28.8	30.9	53.4
盧 森 堡 ¹	98.3	71.6	x (6)	x (6)	x (6)	46.5	-	-	-	-	-
墨 西 哥	95.7	66.5	49.5	42.6	46.5	43.1	-	-	-	-	-
荷 蘭	x (2)	82.6	x (6)	44.7	47.6	45.6	x (6)	-	36.3	-	61.6
紐 西 蘭	99.0	83.4	65.5	x (6)	x (6)	57.6	53.0	54.0	48.4	49.9	68.3
挪 威 ¹		73.0	73.0	x (6)	x (6)	47.4	x (6)	x (10)	x (10)	39.9	61.7
葡 萄 牙	98.1	80.6	66.6	x (6)	x (6)	64.6	x (6)	x (10)	x (10)	43.0	69.2
西 班 牙	89.4	70.5	62.5	x (6)	x (6)	50.2	-	47.4	36.3	38.9	61.8
瑞 典	96.3	81.0	66.1	41.6	56.0	50.9	42.3	x (10)	x (10)	43.1	68.5
瑞 士 ¹	97.6	78.7	48.8	40.6	-	40.6	-	-	31.4	31.4	57.6
英 國	97.1	81.3	61.1	61.0	61.2	61.1	x (6)	x (10)	x (10)	40.8	65.5
美 國	91.4	88.6	68.1	x (6)	x (6)	55.7	56.2	x (10)	x (10)	44.6	69.4
OECD 平均	96.8	79.5	65.9	56.1	50.6	52.5	51.3	46.0	35.7	38.6	64.9
EU19 平均	97.0	82.7	68.3	60.2	52.7	56.3	50.4	49.1	36.8	39.3	67.5

說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (2) 表示該資料與第二欄內的數字相同，其餘類推。
 1. 僅公立學校。
 資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2008b)。
 其餘各國資料取自 OECD (2008)。

表 8 2006 年我國與 OECD 國家各級學校生師比—按專任教師計算

Table 8 Ratio of students to teaching staff in educational institution (2006)

By level of education, calculations based on full-time equivalents

單位：%

	學前教育		初等教育	中等教育			中等以上 非 高等教育	高等教育		
	師生比 (含助教與 教師)	師生比		初級中等 教育	高級中等 教育	全部		專科	大學及研 究所	全部
	(1)	(2)		(4)	(5)	(6)		(8)	(9)	(10)
中 華 民 國		10.6	17.9	15.7	19.0	17.0	-	21.0	19.6	19.7
澳 洲 ^{1,2}	-	-	16.0	x (6)	x (6)	12.2	-	-	14.9	-
奧 地 利	14.2	16.8	13.9	10.4	11.3	10.7	10.7	7.3	13.5	13.0
比 利 時	16.0	16.0	12.6	9.4	10.2	9.9	x (5)	x (10)	x (10)	18.7
加 拿 大 ²	-	x (6)	x (6)	x (6)	x (6)	15.9	-	-	-	-
丹 麥	-	6.3	x (4)	11.4	-	-	-	-	-	-
芬 蘭	-	12.0	15.0	9.7	15.8	12.9	x (5)	x (5)	15.8	15.8
法 國 ³	13.7	19.3	19.3	14.1	9.7	11.9	-	16.8	17.1	17.0
德 國	11.2	14.5	18.7	15.5	14.3	15.1	15.1	11.9	12.5	12.4
義 大 利	12.4	12.4	10.7	10.3	11.0	10.7	-	8.4	20.6	20.4
日 本	16.4	17.0	19.2	14.9	12.7	13.7	x (5, 10)	8.3	11.9	10.8
南 韓	19.6	19.6	26.7	20.8	15.9	18.2	-	-	-	-
荷 蘭	-	x (3)	15.3	x (6)	x (6)	15.8	x (6)	-	14.9	-
紐 西 蘭	9.8	9.8	17.7	16.6	12.7	14.6	15.8	15.3	17.1	16.7
挪 威 ²	-	-	10.9	10.2	9.7	9.9	x (5)	x (10)	x (10)	10.5
瑞 典	11.2	11.4	12.1	11.4	13.8	12.6	11.9	x (10)	x (10)	9.0
瑞 士 ^{1,2}	-	18.1	15.1	12.3	10.5	11.9	-	-	-	-
英 國 ¹	19.4	19.8	19.8	16.7	11.6	13.7	x (5)	x (10)	x (10)	16.4
美 國	11.3	13.8	14.6	14.7	15.7	15.2	21.9	x (10)	x (10)	15.1
OECD 平均	13.9	15.1	16.2	13.3	12.6	13.2	13.2	16.0	16.0	15.3
EU 19 平均	13.0	14.0	14.5	11.7	11.5	11.9	11.8	13.0	16.7	16.0
說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (3) 表示該資料與第三欄內的數字相同，其餘類推。 1. 僅包括高中教育的普通課程。 2. 僅包括公立學校。 3. 不包括私立學校。 4. 不包括高中教育的普通課程。 資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2008b)。 其餘各國資料取自 OECD (2008)。										

表 9 2002—2006 年我國與 OECD 國家 25—64 歲就業人口比率—按學歷分

Table 9 Trends in employment rates by educational attainment (2002-2006)

Number of 25-to-64-year-olds in employment as a percentage of the population aged 25 to 64, by level of educational attainment

單位: %

	國民教育					高中職教育					高等教育				
	2002	2003	2004	2005	2006	2002	2003	2004	2005	2006	2002	2003	2004	2005	2006
中 華 民 國	60.2	60.1	60.1	59.9	59.4	72.9	72.9	73.7	73.9	74.3	81.0	80.5	80.4	80.5	80.7
澳 洲	60.0	61.0	60.6	62.9	63.5	77.8	78.7	78.8	79.8	80.4	83.5	83.2	83.3	84.4	84.4
奧 地 利	54.7	55.0	52.2	53.3	55.7	75.3	75.4	73.9	74.3	75.8	86.0	85.0	82.5	84.5	85.9
比 利 時	48.8	48.9	48.8	49.0	49.0	73.8	72.8	73.1	74.0	73.2	83.7	83.6	83.9	84.2	83.6
加 拿 大	55.3	56.4	57.1	56.4	56.9	75.9	76.3	76.7	76.3	76.0	82.0	82.0	82.2	82.2	82.6
丹 麥	61.2	62.6	61.7	61.5	62.8	80.3	79.8	79.9	79.9	81.3	86.0	85.2	85.5	86.4	87.4
芬 蘭	57.7	58.0	57.1	57.9	58.4	74.4	73.6	74.4	75.2	75.6	85.1	85.1	84.2	84.1	85.0
法 國	57.8	58.9	59.1	58.6	58.1	76.7	76.3	75.6	75.6	75.6	83.3	83.3	82.9	83.0	83.0
德 國	50.9	50.2	48.6	51.6	53.8	70.3	69.7	69.5	70.6	72.5	83.6	83.0	82.7	82.9	84.3
義 大 利	50.5	50.7	51.7	51.7	52.5	72.3	72.4	73.5	73.5	74.4	82.2	82.0	81.2	80.4	80.6
日 本	-	-	-	-	-	71.9	71.8	72.0	72.3	73.1	79.1	79.2	79.3	79.4	79.8
南 韓	68.4	66.5	66.4	65.9	66.2	70.5	69.6	70.1	70.1	70.3	76.1	76.4	76.7	76.8	77.2
荷 蘭	60.7	59.4	59.4	59.5	60.6	79.8	78.8	77.9	77.9	79.1	86.5	85.9	85.3	85.6	86.4
紐 西 蘭	67.4	67.8	69.3	70.4	70.6	81.4	81.6	82.9	84.5	84.5	83.0	82.7	83.4	84.3	84.6
挪 威	64.2	64.1	62.1	64.3	64.7	81.5	79.6	78.8	82.4	83.1	89.5	88.8	89.3	88.8	89.2
葡 萄 牙	72.8	72.2	71.9	71.5	71.7	82.3	81.6	80.3	79.3	80.2	88.5	87.3	88.0	87.3	86.4
西 班 牙	55.7	56.6	57.6	58.6	59.8	71.6	72.4	73.2	74.7	75.9	80.8	81.6	81.9	82.4	83.4
瑞 典	68.2	67.5	67.0	66.1	66.9	81.8	81.3	80.7	81.3	81.9	86.5	85.8	85.4	87.3	87.3
瑞 士	69.5	67.6	66.4	66.0	65.3	81.3	80.8	80.3	80.3	80.1	90.6	89.7	89.7	90.0	90.2
英 國	65.3	66.1	65.9	65.3	66.3	81.1	81.6	81.2	81.7	80.7	87.8	88.0	87.6	87.9	88.1
美 國	57.0	57.8	56.5	57.2	58.0	74.0	73.3	72.8	72.8	73.3	83.2	82.2	82.0	82.5	82.7
OECD 平均	57.9	58.0	57.3	57.7	58.4	75.2	74.9	74.7	75.3	75.9	84.4	83.9	83.8	84.1	84.4
EU19 平均	54.8	55.1	54.1	54.6	55.5	74.8	74.5	74.2	74.6	75.3	84.8	84.5	84.1	84.4	84.8

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008b）。
其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 10 2006 年我國與 OECD 國家 25—64 歲不同學歷就業率—以性別分

Table 10 Employment rates and educational attainment, by gender (2006)

Number of 25-to-64-year-olds in employment as a percentage of the population aged 25 to 64, by level of education attained and gender

單位：%

		學前或初 等教育	初級中等 教育	ISCED 3C 短期	高級中等教育		後中等非 高等教育	高等教育		各級教育
					ISCED 3C 長期 /3B	ISCED 3A		專科	大學 (含以上)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
中 華 民 國	男	79.8		-	91.4		-	92.6	86.2	86.8
	女	42.6		-	63.7		-	75.7	77.9	60.2
澳 洲	男	65.1	79.5	-	-	87.7	88.9	89.0	90.7	84.9
	女	35.5	60.7	-	-	68.4	78.7	75.8	80.9	67.4
奧 地 利	男	x (2)	65.7	78.3	80.8	78.9	87.6	85.3	91.4	81.0
	女	x (2)	49.2	61.4	67.2	69.8	78.9	83.6	80.9	66.4
比 利 時	男	47.4	71.0	-	81.6	80.8	87.5	86.8	87.6	76.4
	女	26.9	45.2	-	60.2	65.5	75.3	79.0	82.5	60.5
加 拿 大	男	56.0	71.0	-	X (5)	80.8	82.9	86.7	86.7	81.5
	女	33.0	53.2	-	X (5)	68.7	72.5	78.7	79.6	71.3
丹 麥	男	54.3	71.4	88.1	86.3	78.6	91.9	89.2	90.3	84.6
	女	45.8	54.5	70.0	77.3	63.6	-	80.6	86.1	75.3
芬 蘭	男	52.7	72.5	-	-	78.4	-	83.6	90.4	77.6
	女	45.8	60.8	-	-	71.9	-	82.5	83.5	73.1
法 國	男	52.2	75.4	-	80.6	81.8	X (9)	89.2	85.3	77.7
	女	40.2	60.0	-	68.6	72.1	X (9)	82.3	77.9	66.2
德 國	男	54.0	67.4	-	78.0	62.9	84.3	85.9	88.7	78.8
	女	34.4	48.8	-	66.5	54.4	76.8	78.7	80.4	65.6
義 大 利	男	51.5	78.6	81.4	84.1	83.8	88.0	85.1	86.2	78.1
	女	17.1	42.9	53.1	62.0	65.1	71.1	71.8	75.9	51.0
日 本	男	X (5)	X (5)	X (5)	X (5)	87.3	-	93.0	92.8	89.5
	女	X (5)	X (5)	X (5)	X (5)	59.8	-	64.6	68.4	62.2
南 韓	男	73.6	81.4	-	X (5)	84.8	-	89.6	89.1	85.3
	女	57.9	59.0	-	X (5)	55.5	-	61.3	60.5	57.8
荷 蘭	男	63.5	81.4	X (4)	81.4	87.5	84.0	85.7	88.9	84.0
	女	34.9	51.9	X (4)	68.4	76.4	75.5	81.7	83.8	68.2
紐 西 蘭	男	X (2)	77.4	89.5	90.3	90.5	92.6	91.5	91.9	88.1
	女	X (2)	57.8	74.4	73.2	75.7	74.9	78.2	79.7	71.8
挪 威	男	-	71.1	-	87.7	84.1	88.1	93.2	90.9	84.6
	女	-	59.4	-	78.1	76.4	86.6	88.3	87.3	76.6
葡 萄 牙	男	78.7	86.3	X (5)	X (5)	82.7	81.7	X (8)	88.5	81.7
	女	60.0	74.1	X (5)	X (5)	78.1	72.1	X (8)	85.0	68.3
西 班 牙	男	68.9	85.0	-	89.0	85.3	92.8	88.8	87.8	82.7
	女	31.7	49.7	-	64.1	65.6	64.6	74.8	80.1	57.0
瑞 典	男	65.5	79.4	-	X (5)	85.4	86.4	85.3	88.8	83.9
	女	45.7	64.6	-	X (5)	78.1	75.9	84.3	87.9	77.8
瑞 士	男	73.7	77.3	81.1	88.9	82.7	85.9	94.4	93.3	88.9
	女	49.4	58.1	67.2	73.5	72.6	79.8	88.2	81.9	72.9
英 國	男	-	60.2	83.4	83.1	87.0	-	88.2	90.5	82.8
	女	-	47.8	73.1	73.5	80.0	-	84.5	87.1	74.1
美 國	男	72.8	68.9	X (5)	X (5)	79.9	X (5)	84.8	88.1	81.6
	女	40.0	46.0	X (5)	X (5)	67.0	X (5)	76.1	78.5	68.9
OECD 平均	男	64.4	73.0	82.8	84.2	82.9	87.1	88.5	89.4	82.3
	女	38.9	50.1	64.4	64.9	66.6	72.4	79.0	79.8	64.1
EU19 平均	男	58.6	69.9	81.0	81.9	82.3	86.2	86.9	88.9	80.2
	女	35.9	48.1	59.6	63.9	67.6	69.4	79.7	81.7	64.1

說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (2) 表示該資料與第二欄內的數字相同，其餘類推。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2008b)。
其餘各國資料取自 OECD (2008)。

表 11 2006 年我國與 OECD 國家 25—64 歲不同學歷失業率—以性別分

Table 11 Unemployment rates and educational attainment, by gender (2006)

Number of 25-to-64-year-olds in employment as a percentage of the population aged 25 to 64, by level of education attained and gender

單位：%

		學前或初 等教育	初級中等 教育	ISCED 3C 短期	高級中等教育		後中等非 高等教育	高等教育		各級教育
					ISCED 3C 長期3B	ISCED 3A		專科	大學 (含以上)	
					(4)	(5)		(7)	(8)	(9)
中 華 民 國	男		3.7	-		3.7	-	3.0	3.5	3.5
	女		2.1	-		3.3	-	3.0	3.2	2.9
澳 洲	男	7.8	5.4	-	-	3.3	-	2.0	2.0	3.6
	女	6.7	4.9	-	-	4.8	4.2	2.8	2.4	4.0
奧 地 利	男	x (2)	9.1	-	3.4	4.0	2.1	1.9	2.1	3.6
	女	x (2)	7.8	-	4.4	4.8	2.8	-	4.1	4.6
比 利 時	男	14.9	8.6	-	6.9	5.1	-	3.4	3.5	6.3
	女	18.8	12.5	-	11.3	7.5	-	3.8	4.5	7.9
加 拿 大	男	10.2	8.4	-	x (5)	5.7	5.6	4.6	3.7	5.4
	女	13.2	9.1	-	x (5)	5.6	5.7	4.2	3.9	5.2
丹 麥	男	-	4.2	-	1.9	-	-	2.7	2.7	2.6
	女	-	6.7	-	3.5	-	-	4.5	3.5	4.1
芬 蘭	男	8.9	9.4	-	-	6.4	-	3.7	2.8	5.9
	女	11.7	11.3	-	-	7.8	-	4.2	3.9	6.6
法 國	男	11.3	9.4	-	5.1	6.8	X (9)	4.4	5.5	6.6
	女	12.2	11.9	-	8.0	7.7	X (9)	4.4	5.7	8.2
德 國	男	28.5	19.7	-	10.6	9.8	6.6	4.6	4.4	9.9
	女	25.9	17.2	-	10.4	8.8	5.4	5.6	5.1	10.0
義 大 利	男	7.1	4.9	6.4	2.6	3.5	5.8	2.8	3.8	4.3
	女	11.4	9.8	13.1	5.9	5.9	10.2	6.2	5.9	7.4
日 本	男	x (5)	x (5)	x (5)	x (5)	4.9	-	3.9	2.7	4.1
	女	x (5)	x (5)	x (5)	x (5)	4.1	-	3.2	2.5	3.7
南 韓	男	3.6	3.7	-	x (5)	4.0	-	3.8	2.7	3.6
	女	1.5	1.9	-	x (5)	2.5	-	3.3	2.3	2.3
荷 蘭	男	6.8	3.2	x (4)	3.5	3.0	2.6	2.2	2.3	3.1
	女	9.0	5.0	x (4)	4.4	3.5	3.9	2.8	2.3	3.8
紐 西 蘭	男	x (2)	3.5	2.0	2.4	1.8	1.7	2.2	2.1	2.3
	女	x (2)	3.7	2.0	3.5	1.8	-	2.6	2.7	2.8
挪 威	男	-	5.0	-	1.5	-	-	-	2.1	2.7
	女	-	4.5	-	2.3	-	-	-	1.5	2.5
葡 萄 牙	男	6.5	5.3	x (5)	x (5)	6.3	-	x (8)	4.5	6.0
	女	9.4	9.2	x (5)	x (5)	7.8	-	x (8)	6.0	8.5
西 班 牙	男	7.3	5.7	-	4.5	4.7	-	4.1	4.1	5.3
	女	13.7	13.9	-	10.7	9.4	-	8.1	6.5	10.2
瑞 典	男	7.3	6.4	-	x (5)	5.0	4.5	5.2	4.3	5.1
	女	10.2	7.6	-	x (5)	5.1	6.4	4.1	3.9	5.1
瑞 士	男	-	6.4	-	2.4	5.8	-	-	2.2	2.7
	女	13.1	8.2	-	3.7	4.8	-	-	3.6	4.3
英 國	男	-	8.8	4.8	4.3	3.3	-	3.0	2.3	4.1
	女	-	6.3	4.1	4.9	2.8	-	1.5	2.1	3.6
美 國	男	5.8	8.8	x (5)	x (5)	4.8	x (5)	4.0	2.6	4.3
	女	7.9	10.0	x (5)	x (5)	4.3	x (5)	3.2	2.2	3.8
OECD 平均	男	14.7	9.6	6.7	4.7	5.0	4.8	-	3.1	4.9
	女	16.2	10.9	9.4	8.3	6.5	6.6	-	3.9	6.1
EU19 平均	男	18.5	11.5	8.2	5.3	5.0	5.1	-	3.3	5.6
	女	20.8	12.9	11.8	9.4	6.9	6.9	-	4.2	7.4

說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (2) 表示該資料與第二欄內的數字相同，其餘類推。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2008b)。
其餘各國資料取自 OECD (2008)。

表 12 2006 年我國與 OECD 國家 25—64 歲就業人口薪資結構分配比率—按學歷及性別分

Table 12 Relative earnings of the population with income from employment (2006 or latest available year)

By level of educational attainment and gender for 25-to-64-year-olds(upper secondary and post-secondary non-tertiary education = 100

單位：%

			高級中等及以下	中等以上非高等教育	全部高等教育
			(1)	(2)	(3)
中 華 民 國	2006	男	94.9	-	136.3
		女	93.0	-	138.0
澳 洲	2005	男	86	105	136
		女	86	104	146
奧 地 利	2006	男	72	135	155
		女	71	123	158
比 利 時	2005	男	91	98	137
		女	81	108	134
加 拿 大	2005	男	78	107	140
		女	68	97	144
丹 麥	2005	男	82	92	133
		女	84	85	126
芬 蘭	2004	男	91	-	161
		女	97	-	146
法 國	2006	男	89	87	157
		女	82	98	146
德 國	2006	男	92	115	163
		女	83	117	153
義 大 利	2004	男	78	-	188
		女	73	-	138
南 韓	2003	男	73	-	127
		女	75	-	176
盧 森 堡	2002	男	79	114	149
		女	74	120	131
荷 蘭	2002	男	84	-	143
		女	72	-	155
紐 西 蘭	2006	男	76	99	120
			88	91	123
挪 威	2005	男	78	113	134
		女	81	118	135
葡 萄 牙	2005	男	64	-	183
		女	66	-	173
西 班 牙	2004	男	84	83	132
		女	78	95	141
瑞 典	2005	男	84	122	135
		女	86	106	126
瑞 士	2006	男	78	105	138
		女	77	116	159
英 國	2006	男	75	-	149
		女	69	-	177
美 國	2006	男	63	109	183
		女	63	112	170

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008b）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

參考文獻

教育部（2008a）。高等教育學生人數結構—按學校型態及學習型態分。2008 年 10 月 15 日，取自 http://www.edu.tw/files/publication/B0013/i2008_3-1.xls

教育部（2008b）。教育統計指標之國際比較（2008 年版）。2008 年 10 月 15 日，取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858

OECD (2008). *Education at a glance 2008*. Retrieved October 15, 2008, from <http://www.oecd.org/edu/eag2008>

中文索引

二畫

「二五：四」制度 203 頁、205 頁

四畫

中央教育審議會 52 頁、53 頁、55 頁、56 頁、57 頁、58 頁、75 頁、79 頁

支援教師 151 頁、153 頁、160 頁、161 頁、162 頁、165 頁、169 頁、172 頁

文部科學省 52 頁、55 頁、56 頁、57 頁、58 頁、70 頁、71 頁、73 頁、74 頁、75 頁、78 頁、79 頁

五畫

代表障礙者的工作執行小組 165 頁

代表障礙者的工作群 165 頁

功能性診斷 164 頁、169 頁、176 頁、177 頁

六畫

民營企業 27 頁、29 頁、30 頁、31 頁、34 頁、40 頁

全國校董協會 95 頁

全球化 131 頁、133 頁、141 頁、142 頁、143 頁

吉爾彌尼教改 158 頁

回流教育 203 頁、205 頁、206 頁、207 頁、208 頁、209 頁、210 頁、

212 頁、213 頁、216 頁、217 頁、222 頁

地方教育局 85 頁、88 頁、89 頁、90 頁、91 頁、92 頁、93 頁、95 頁、96 頁

地方教育局董事 85 頁、91 頁

成人學校 203 頁、207 頁、209 頁、211 頁、212 頁、215 頁

成就課程 187 頁

八畫

技術高中會考 183 頁、184 頁

技職教育 103 頁、105 頁、119 頁、120 頁、121 頁、124 頁

波隆那宣言 116 頁

波羅尼亞宣言 155 頁、158 頁、171 頁

法國高中會考 183 頁、186 頁

社區董事 85 頁、91 頁、93 頁、94 頁、97 頁

社會正義 103 頁、116 頁、117 頁、123 頁

社會階級 117 頁、123 頁

社會變遷 103 頁、107 頁、108 頁

英國公立學校 85 頁、88 頁、91 頁、93 頁、94 頁、95 頁、96 頁

英國教育 103 頁

十畫

個別化教育計畫 162 頁、164 頁、

165 頁、166 頁、169 頁、170 頁
家長董事 85 頁、89 頁、91 頁
校長 85 頁、88 頁、90 頁、91 頁、
92 頁、93 頁、94 頁、95 頁、96 頁、
97 頁
高等教育 103 頁、105 頁、106 頁、
107 頁、109 頁、110 頁、111 頁、
116 頁、117 頁、118 頁、122 頁、
125、126 頁

十一畫

動態功能性計畫表 164 頁、165 頁、
169 頁
國家統一考試 188 頁、189 頁、190
頁、197 頁
基礎課程 187 頁
教育改革 49 頁、51 頁、52 頁、53
頁、60 頁、61 頁、103 頁、105 頁、
106 頁、110 頁、111 頁、121 頁、
122 頁、124 頁、125 頁、131 頁、
133 頁、137 頁、141 頁
教育財政 1 頁、21 頁
教育高峰會 131 頁、133 頁、134 頁、
139 頁、140 頁、143 頁
教育經費 1 頁、3 頁、4 頁、5 頁、6
頁、7 頁、11 頁、12 頁、15 頁、16
頁、18 頁、19 頁、22 頁

十二畫

創新 27 頁、29 頁、30 頁、31 頁、
37 頁、38 頁、40 頁、44 頁

普通高中會考 183 頁、184 頁、185 頁
塔斯馬尼亞證照當局 191 頁

十三畫

新自由主義 49 頁、53 頁、57 頁、69
頁、70 頁、77 頁、78 頁、80 頁
新保守主義 49 頁、57 頁、69 頁、70
頁、73 頁、78 頁、80 頁
新學力觀 58 頁、71 頁
資源 1 頁、3 頁、4 頁、5 頁、6 頁、
7 頁、8 頁、13 頁、14 頁、22 頁、
23 頁

十四畫

綜合學習時間 76 頁、80 頁
厲齊報告書 116 頁、117 頁、122 頁
寬鬆教育 67 頁、69 頁、72 頁、73
頁、76 頁、77 頁、78 頁

十五畫

德國各邦文化部長會議 186 頁
德國教育 131 頁、133 頁、142 頁、
143 頁
摩拉遜教育改革 152 頁、153 頁、
154 頁
課程改革 49 頁、51 頁、54 頁、56
頁、58 頁、61 頁、63 頁、65 頁、
67 頁、73 頁

十六畫

學校董事會 85 頁、88 頁、89 頁、90
頁、91 頁、93 頁、94 頁、95 頁、

96 頁、97 頁
 學校標準與架構法 89 頁
 學習型企業 27 頁、29 頁、31 頁、32
 頁、33 頁、34 頁、40 頁、42 頁、
 43 頁
 學習指導要領 49 頁、51 頁、52 頁、
 56 頁、60 頁、75 頁、78 頁
 融合教育 147 頁、151 頁、160 頁、

161 頁、162 頁、163 頁、167 頁、
 168 頁、171 頁、172 頁、173 頁

十七畫

聯邦主義 131 頁、134 頁、141 頁

十八畫

職員董事 85 頁、91 頁、93 頁

外文索引

"25:4"rule 204 頁

A

Arbitur 186 頁、187 頁、196 頁

B

Baccalauréat 183 頁

Baccalauréat general 183 頁

Baccalauréat Professionnel 183 頁

Baccalauréat technologie 183 頁

Bologna Declaration 116 頁

Bologna Process 155 頁、158 頁、167 頁

British education 104 頁

C

curriculum guideline 50 頁

curriculum reforms 50 頁

D

Diagnosi Funzionale, DF 164 頁

E

education finance 2 頁

education reform 104 頁

educational expenditure 2 頁

educational reforms 50 頁

Единый Государственный Экзамен

190 頁

G

German education 132 頁

globalization 132 頁

Grundkurs 187 頁

Gruppo di Lavoro Operativo, GLO
165 頁

H

higher education 104 頁、112 頁、117 頁、119 頁

I

innovation 28 頁

K

Kultusministerkonferenz 186 頁、188 頁

L

learning enterprise 28 頁

Leistungskurs 187 頁

N

National Governors' Association 89

頁、96 頁

neo-conservatism 50 頁

neo-liberalism 50 頁

P

private enterprise 28 頁

Profilo Dinamico Funzionale , PDF
164 頁

Progetto Educativo Individualizzato ,
PEI 164 頁

R

recurrent education 204 頁、205 頁

reform of education 132 頁

resource 2 頁

Riforma Gelmini 173 頁

Riforma Moratti 153 頁

S

School governing body 97 頁

Schule für Erwachsene 204 頁、212 頁

social change 104 頁

T

Tasmanian Qualifications Authority 191
頁

V

vocational education 104 頁

教育資料集刊各輯總目次

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·····	陳奎憲
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·····	郭為藩
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·····	毛連塹
當前國民教育重要法令·····	毛連塹
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	郭為藩、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、陳壽航
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·····	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 慎
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、簡淑真
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·····	鄭湧湮
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 ·····	黃錦鋼
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、台灣大學為例·····	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 鑒
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—	
以教科書的編纂為討論中心·····	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
教育工學的理论基礎·····	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内容與教學法·····	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戶外環境教育·····	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·····	毛連塹
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為例 ·····	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·····	張世慧
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	伍振鶯、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為例	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

279

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為核心 ·····	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、邱上真
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·····	郭有通
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」為例 ·····	詹志禹
新/心教育的追尋——以諾基亞 CQ 工程為例·····	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、邱惟真
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) ·····	周恩文
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·····	黃乃榮
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

第三十四輯 中等教育

(民國九十六年六月)

台灣中等教育改革分析：1994—2007 年 ·····	吳清山、高家斌
中國高級中等教育的改革與發展：1992—2007 ·····	石中英、王海濤
日本中等教育改革趨勢及其啓示 ·····	梁忠銘
俄羅斯普通中等教育改革·····	黃耀卿
澳洲中等教育及融合職業教育課程之改革·····	江愛華、王鳳敏
美國中等教育改革與發展趨勢·····	吳慧子、張鈿富、吳舒靜
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
英國中等教育改革現況及其啓示·····	劉慶仁
法國中等教育改革分析·····	黃照耘
德國中等教育階段實施教育標準之進展·····	張炳煌
瑞典中等教育現況、改革動向及啓示·····	劉德勝
芬蘭中等教育現況探究·····	張家倩
西班牙中等教育現況分析·····	莊小萍
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
各國中等教育相關指標統計資料·····	編輯小組

第三十五輯 高等教育

(民國九十六年九月)

我國大學教育改革的檢討與策進：1994—2007 年·····	吳清山、王令宜
我國大學甄選入學實施成果追蹤——入學前後學業表現之比較 ·····	蘇玉龍、林志忠、陳 恭
我國技職教育之發展與展望·····	侯世光、黃進和
中國高等教育的改革：規模、結構與制度·····	劉慧珍
日本高等教育招收外國學生策略之研究·····	楊武勳
澳洲高等教育改革——作為全球經濟競賽的籌碼·····	沈姍姍
現代美國高等教育發展與面臨的挑戰·····	吳京玲、張鈿富
美國職前教師實習之視導人員培育的效能分析——麻州大學案例·····	呂秀蓮
加拿大大學雙院制治理結構之政策分析·····	蕭芳華
英國高等教育改革的趨勢·····	劉慶仁
法國高等教育制度演進與改革現況分析·····	黃照耘
德國高等教育的改革·····	梁福鎮
瑞典高等教育現況、改革及啓示·····	劉德勝
芬蘭高等教育現況探析·····	張家倩
西班牙大學評鑑制度研究·····	莊小萍
波隆納進程對俄羅斯高等教育的衝擊·····	鍾宜興
各國高等教育相關指標統計資料·····	編輯小組

第三十六輯 教育變革與發展

(民國九十六年十二月)

批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啓示·····	譚光鼎
台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省·····	王麗雲、甄曉蘭

二十一世紀初中國課程改革中的市場力量·····	馬健生、滕珺
韓國當代教育改革動向·····	崔榮杓
日本新自由主義及其教育改革·····	歐用生
澳洲性別教育發展之政策分析·····	沈姍姍
美、日、德、法、英國家教育政策分析·····	張鈿富、王世英、葉兆祺
美國教育政策的發展及其啓示：沒有任何孩子落後·····	楊巧玲
加拿大卑斯省教師專業化管理之策略分析·····	蕭芳華
英國 1990—2007 年教育改革分析：市場化的觀點·····	翁福元
法國教育學系所之歷史回顧與現況分析·····	黃照耘
法國「未來學校引導規劃法案」對其師資培育制度影響之研究·····	張國蕾
德國「自主性學校典範計畫」教育實驗·····	馮朝霖、王佑菁
比利時多元文化政策的發展與變革·····	闕河嘉
從教育改革的關懷思考挪威的教育·····	吳麗君
西班牙大學國際化策略及評鑑模式探析·····	莊小萍
二十世紀末俄羅斯教育理念革新的發展趨勢·····	黃昌誠
各國重要教育相關指標資料·····	編輯小組

第三十七輯 各國初等教育

（民國九十七年三月）

當前台灣國民小學師資培育情境分析·····	林坤燦
台灣、香港與中國大陸資訊教育之比較研究·····	張琬翔
民工子弟義務教育後繼續教育問題研究與思考：以上海市為例 ·····	吳遵民、管亞梅、程仙平
日本初等教育改革現況與措施之探討·····	梁忠銘
澳洲學校語文與識數能力改革方案之探討·····	沈姍姍
美國初等教育革新的突破與困境：	

「補充性教育服務」之現況、爭議及啓示	楊巧玲
美國移民女子教育情況及其政策探究	陳玉娟
加拿大中小學學生人權保障判例對我國之啓示：	
以校園搜索爲焦點	蕭芳華
二十一世紀初期英國初等教育主要改革分析：社會學的觀點	翁福元
法國初等與學前教育制度銜接之歷史回顧與現況分析	黃照耘
德國對 PISA 的討論及對台灣教育的啓示	張淑媚、朱啓華
挪威初等教育之永續發展教育策略	李光中、王鑫、許玲玉
西班牙小學家長參與學校教育之研究	莊小萍
各國初等教育相關指標統計資料	編輯小組

第三十八輯 各國中等教育

(民國九十七年六月)

從後現代主義觀點評析台灣當前中等學校師資培育制度	孟祥仁、楊仁興
中國初中教育政策現狀分析—以北京地區爲例	張熙
中國各地區普通高中學校教育資源配置分析	沈有祿、周志發
日本中等教育前期階段道德教育變革之分析	梁忠銘
澳洲後期中等教育擴充職業課程之改革—社會公平與經濟發展之考量	
.....	沈姍姍
美國中等教育革新的作法與啓示—爲未來作準備	楊巧玲
加拿大卑斯省高中評量政策和大學入學	蕭芳華
二十一世紀初期英國中等普通與職業教育改革分析	翁福元
英國適性化學習政策分析	陳伊琳、林仁傑
法國中等學校生涯輔導之歷史回顧與現況分析	黃照耘、江湘玲
德國中等學校評鑑制度之研究—以黑森邦中等教育第一階段學校爲例	
.....	林聰敏、陳國瑤

西班牙中等義務教育階段技藝教育及其改革探析	莊小萍
各國中等教育重要教育指標	編輯小組

第三十九輯 各國高等教育

(民國九十七年九月)

大學圖書館在高等教育資訊素養教學之角色與功能	曾憲政、林紀慧
大陸高等教育對港澳台僑招生及輔導策略之探究	蘇玉龍、林志忠、李信
中國大陸高等教育之學校領導體制的發展與省思	劉寶存
南韓訂單式教育對我國推動產學攜手計畫的啓示	張筵裕、劉曉芬
日本高等教育發展趨勢	梁忠銘
澳洲高等教育的學費方案	溫明忠
美國高等教育改革之方向與理念	葉珍玲、許添明
美國高等教育校園國際化趨勢之探究	吳淳肅
加拿大卑斯省後中等教育系統發展之政策分析	蕭芳華
法國高等教育治理模式之演進與現況分析	黃照耘、江湘玲
由《高等學校基準法》探討德國大學管理體制之演變	張源泉
歐洲高等教育區對西班牙大學改革之影響	莊小萍、鍾宜興
聯合國教科文組織之世界遺產教育的高等教育內涵探索	李光中、王鑫、許玲玉
各國高等教育相關指標統計資料	編輯小組

《教育資料集刊》徵稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定

中華民國 96 年 6 月 08 日編輯委員會修訂

中華民國 97 年 8 月 13 日編輯委員會修訂

- 一、本館《教育資料集刊》自九十五年度起針對歐、美、亞、澳洲等國各級教育發展趨勢及其重要教育政策興革等深入探討，期透過系統地搜集與匯整國外教育發展及教育政策等重要資訊，提升對各國教育與發展之比較研究，俾促進國內教育之國際化發展。
- 二、本刊為季刊，每年出版四輯，於三、六、九、十二月出刊。
- 三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後兩個月內回復審查結果。
- 四、本刊第 41 輯至 44 輯各輯主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

(一) 第 41-44 輯主題如下

輯數	截稿日期	出刊日期	出版主題	說明
第 41 輯	98 年 1 月 10 日	98 年 3 月	「2009 各國初等教育（含幼兒教育）」	一、理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」等發展趨勢研究、探討實務現況或優、缺點分析、特色說明，以及對我國各級教育之啓示與可供參考借鏡之處，各主題可涵蓋師資培育相關內容。 二、九十八年度起，「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。
第 42 輯	98 年 4 月 10 日	98 年 6 月	「2009 各國中等教育」	
第 43 輯	98 年 7 月 10 日	98 年 9 月	「2009 各國技職教育」	
第 44 輯	98 年 10 月 10 日	98 年 12 月	「2009 各國高等教育」	

- (二) 請就亞洲（台灣、中國大陸、新加坡、韓國、日本、印度等）、美洲（美國、加拿大）、歐洲（英國、法國、德國、波蘭、俄羅斯、西班牙、挪威、荷蘭、瑞典、丹麥、芬蘭等）、澳洲（澳大利亞、紐西蘭）等國家初等、中等、技職、高等教育之「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」、「師資培育」等進行論述或比較研究。

- (三) 有關「編輯計畫」、「作者基本資料表」等資料，請逕至國立教育資料館網站下載，網址為 <http://www.nioerar.edu.tw>

五、撰稿原則

- (一) 來稿請用電腦橫打（請用 Word 文字、新細明體 12 號字、單行間距存檔），並必須符合國科會人文與社會處「台灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index, TSSCI）之學術規範，文長以 13,000 字為原則，不超過 20,000 字（含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等）；稿紙大小以 A4 紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中英文摘要（含關鍵字 3－5 組）；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要請勿超過 200 字；行文請言簡意賅。
- (三) 來稿所附之 Word 電子檔的檔案名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「台灣教育研究資料數位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」。
- (四) 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附注、參考文獻（請用 APA 格式）；APA 格式請參考本刊或本刊之「撰稿格式說明」。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。
- (五) 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並至於正文後，長度請勿超過六十字。
- (六) 為審查客觀故，正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。

六、來稿如有一稿多投，違反學術倫理，或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不在接受該作者投稿。

七、本刊於出刊前一個月寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後一個月未收到任何通知，請來電或來函查詢。本館地址為台北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓，國立教育資料館推廣組，傳真：（02）23582497，電話：（02）23519090 轉 112 或 115；本刊聯絡電子信箱為：quarterly2@gmail.com 或 quarterly@mail.nioerar.edu.tw

八、本刊采匿名審查制度，由本刊總編輯或編輯委員聘請相關學者專家二人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應于作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。

- 九、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟因本刊編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期集刊 2 冊，並依每 1,000 字新台幣 750 元支付稿費，最高新台幣 8,500 元整；著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本館可全文刊載於本館刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本館著作授權利用作業要點規定辦理。
- 十一、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。

《教育資料集刊》投稿者基本資料表

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research
Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文 (Chinese) 英文 (English)	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (mm dd yyyy)
投稿題目 (Title)	中文(Chinese) : 英文(English) :		
共同撰稿者 (Co-authors)	請依作者之排行順序列出共同作者，如為單一作者免填(eng. in alphabetic order) 1. [] 2. []		
擬投稿之性質 (Column)	專題主題(Topic) : 輯別(Vol.) :		
稿費寄奉方式 (Remuneration Disbursement)	☐ 銀行帳戶(Bank Account) 戶名(Account Name) : 銀行及分行名稱(Bank and Branch name) : 帳號(Account Number) :	☐ 郵政存簿儲金帳戶(Post Office Account) 戶名(Account Name) : 局號(Bank and Branch name) : 帳號(Account Number) :	
稿件字數 (Word Count)	稿件全文，含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等共[]字。(請務必填寫) Total Word Count: [] words, including Chinese/English abstract, body of article, references, figures, etc. (please complete)		
服務單位與職稱 (Affiliation & Position)	中文(Chinese)：服務單位[] 職稱[] 英文(English)：Affiliation [] Position[]		
最高學歷 (Highest Degree)		學術專長 (Academic Specialties)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電話與傳真 (Phone & Fax)	(O) : (Mobile) :	(H) : (Fax) :	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (Origin of the Paper)	本論文是否為博碩士論文改寫？ ☐ 否(以下免填) ☐ 是：指導教授為[] 是否與指導教授共同掛名？ ☐ 是 ☐ 否 Is this paper adapted from your thesis / dissertation? ☐ No ☐ Yes: Your advisor is []. Does he/she coauthor it with you? ☐ Yes ☐ No		
茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。 All the information provided above is authentic. No part of the paper has been published or reviewed elsewhere. No violation of academic ethics as well The author alone is responsible for legal responsibilities. 作者簽名(Author's Signature) _____			

《教育資料集刊》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議訂定發布全文 8 點

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式。茲舉隅說明如下：

一、年代部分，無論中西文，一律統一以西元呈現。

範例：

潘慧玲（2005）指出，中小學教師專業評鑑是這兩年不斷討論的議題……

Habermas（2003: 101）認為，「個人的選擇會受到受挫事件的影響。」

二、文中的括號，以全形（）的格式為之；文末「參考文獻」之中文文獻以全形（）；英文文獻則以半形（）為之。

（一）內文範例：

Haynes 等人（2003a）針對未能通過門檻評鑑之教師進行訪談……。郭為藩（2004：192）認為，「知識社會愈明顯，大學生與校園愈疏離，每一個學生的流動性也愈高。」

（二）參考文獻範例：

歐陽教（主編）（2001）。**教育哲學**。台北市：麗文文化公司。

吳清山、林天祐（2001）。課程領導。**教育資料與研究**，38，47。

潘慧玲（2004）。緒論：轉變中的教育研究觀點。載於潘慧玲（主編），**教育研究的取徑：觀念與應用**（頁 1-34）。台北市：麗文。

李衣雲（譯）（1998）。M. Cranston 著。法國的自由主義。**當代**，127，55-61。

Doherty, M. (2005). Standards for classroom teachers. *Education Journal*, 89, 12.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York & London: Teachers College, Columbia University.

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 214-229.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (N. Richard, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1972)

（三）附註範例：

1864 年法政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……在回函中對於「雙重加入」²（double appurtenance）有較詳盡的說明。

¹ 台資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 同時加入兩個不同的教師組織。

(四) 作者英文姓名範例：

Liz Mei-Mei Shen 或 Mei-Mei Shen

三、文稿若以中文爲之，則引號一律使用「」；英文稿件則用" "表之。

(一) 中文稿件範例：

該研究預試調查問卷的第二部分是「集體教師效能感調查問卷」，第三部份是……。研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

(二) 英文稿件範例：

……, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別爲：

壹、

此處不用空格，需黑體

一、

此處不用空格，需黑體

(一)

後退「一、」兩個字（四個空白鍵）

1.

後退「一、」三個字（六個空白鍵）

(1)

後退「一、」四個字（八個空白鍵）

五、文中所使用之圖、表，除遵照「上表下圖」之標示外，且需列出資料來源。

範例：

圖表與內文前後各空一行

表 1 先進國家對於教師分級或進階的目的性整理表

標題列置左

國家 項目	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
實施目的	激勵教師專業成長	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.激勵教師專業成長 2.要求教師負起績效責任 3.建構教師生涯發展 4.協調整合公務體系人員薪資等級並確保透明化

資料來源：教育部（2006：4-8）。

與表格齊頭

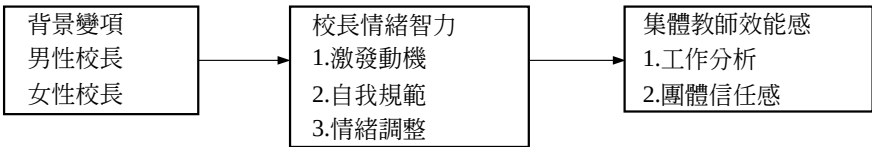


圖 1 本研究的概念架構圖

資料來源：作者自行整理。

需居中

需居中

六、本刊文章統一使用電腦 Word 12 號「新細明體」字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 30 字或三行時，均需將前引文內縮三個字，並以 10 號（或 11 號）「標楷體」字體呈現之，該引言與內文前後各空一行。

範例一：

……從德國的大學精神，可以看出大學最根本的目的：

大學的目的，在於科學意識的喚醒；大學的任務在於培養青年，使他們能夠採用科學的觀點，去注意自然，使他們從自然中的個別現象裡邊，有所發現。（田培林，1967：555）

又說：

大學要站在純科學的觀點推進工作；要在學生自身中去發現他們的力量，對於精神的活動，要使其有必然的自由，而且不受干擾；大學的制度必須注意到上述兩點。（田培林，1967：557）

範例二：

……G.Whitty 從學校知識和社會教育的觀點，分析課程的歷史與趨勢，他（Whitty, 2002：29）指出：

課程的組合是每個人依據其對課程內容的認識加以分類，此分類猶如伯恩斯坦（B. Bernstein）所提及的「總綱」。伯恩斯坦建議傳統式之以學科課程為主的文法學校的課程，大抵幾近此種類型。但是自 1960 到 1970 年以降，此等課程經漸漸改變為數個學科整合起來的「統整性綱領」。

本問卷所問的就是台北市的校長們，我們想瞭解他們對於課程的分類有何觀點？是否贊成一綱多本？……

若是提出另一個新的概念，則空兩個字；若為上述引言的說明，則不用空格
七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」、「教」師（非老師）、「占」20%、「瞭」解。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以台東縣為例，英語科抽測了 48 人，母群有 3,220 人，不僅有代表性問題，

還有抽樣誤差，以該縣答對率 0.71（或.71）言之，則 95%信賴水準之信賴區間為 0.13（或.13）……。

……2003 年我國二生數學的得分為 585 分，排名第四，排在前三名的分別是第一名新加坡、第二名韓國，第三名則為香港，分數分別為 605 分，589 分和 586 分……。

九、統計資料表須列出資料來源。

範例：

表 6 批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

層面	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				
前測	22	13.41	2.97	-5.99***
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				
前測	22	2.77	1.27	-1.32
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				
前測	22	3.09	0.75	-2.22*
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				
前測	22	3.32	1.32	-2.00
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				
前測	22	1.95	1.25	-2.14*
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				
前測	22	2.27	0.90	-1.32
後測	22	2.64	0.98	

* $p < .05$ ，*** $p < .001$

資料來源：作者自行整理。

出版機關：國立教育資料館

發行人：王世英

地址：台北市大安區（10644）和平東路1段179號8樓

電話：（02）2351-9090 # 125

傳真：（02）2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：quarterly@mail.nioerar.edu.tw

1976年12月創刊（1976-2005年刊；2006半年刊；2007季刊）

2008年12月出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯委員：吳明珏／吳明清／吳清山／周佳蓉／周玟玲／林威志／林源湧
邱美虹／段慧瑩／范麗娟／施正鋒／陳文團／黃炳煌／黃能堂
溫明麗／歐用生／劉春榮／劉美慧／謝雅惠／羅綸新／William Sweet
（加拿大）（依姓氏筆畫）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／張雲龍／廖晉瑩／黃仁瑜

執行編輯：陳灝翔

助理編輯：羅天豪

印刷者：洪記印刷有限公司

地址：403 台中市西區明智街25號

電話：（04）2314-0788

定價：每輯新台幣200元（不含郵資）

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥方式訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

員工消費合作社 網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

教育部 地址：台北市中山南路5號 電話：（02）7736-6054

五南文化廣場 地址：台中市中山路6號 電話：（04）2221-0237

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市 地址：台北市松江路209號一樓 電話：（02）25180207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

（中華郵政台北字誌第1079號執照登記為雜誌交寄）

GPN：2006500006

ISSN 1680-5526

◎本館保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權◎

