

2009

42

輯

季刊 2009年06月  
ISSN 1680-5526

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

2009 **各國中等教育**  
*Secondary Education in the World*

42 輯



國立教育資料館

教育資料集刊 | 各國中等教育  
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research  
Secondary Education 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 2009年06月  
ISSN 1680-5526

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

## 42輯

2009 各國中等教育  
Secondary Education 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：2009 各國中等教育

編輯弁言／溫明麗

- |                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| 台灣推動中小學國際教育之行動的建構／黃乃榮 .....                      | 1   |
| 邁向十二年國民基本教育——由繁化簡的高中、職免試入學方案<br>／周祝瑛 .....       | 25  |
| 從個別化、本土化與全球化分析桃園縣中等教育之創新作為<br>／張明文、吳清明、蔡聖賢 ..... | 43  |
| 中國大陸高中語文教學之省思——以口語溝通能力為例／劉淑玉 .....               | 75  |
| 日本中等教育課程改革的現況與特色／林明煌 .....                       | 91  |
| 日本中學綜合學習課程的演變／歐用生 .....                          | 125 |
| 澳洲高中海洋教育發展及產學合作模式之探討／江愛華、蔡秀枝 .....               | 153 |
| 美國教學輔導教師制度及其在我國中小學教師專業成長之應用<br>／張德銳 .....        | 181 |
| 英國學科重點中學政策之發展與爭議／林永豐 .....                       | 203 |
| 英國中等教育夥伴關係——以「教育改善夥伴」計畫為例<br>／詹盛如、蔡宜家 .....      | 223 |
| 法國近期中等教育改革——達克斯教改的主軸／林貴美、劉賢俊 .....               | 243 |
| 德國中等教育的現況與改革措施／梁福鎮 .....                         | 273 |

俄羅斯聯邦普通中學課程改革發展之反思／鍾宜興 .....	297
南非中等教育的發展與挑戰／黃德祥 .....	323
各國中等教育相關指標統計資料／編輯小組 .....	343

# Contents

---

## *Secondary Education in the World, 2009*

The Construction of Action of Implementing International Education Policy in Elementary and Secondary Schools in Taiwan / <i>Nai-Ying Whang</i> .....	1
Toward a Twelve-Year Basic Education Program in Taiwan / <i>Chuing-Prudence Chou</i> .....	25
The Innovative Accomplishment of Secondary Education in Taoyuan County from the perspectives of Individualization, Localization and Globalization / <i>Ming-Wen Chang, Ching-Ming Wu, Sheng-Hsien Tsai</i> .....	43
A Reflection on Instructional Strategies of Reading in Senior High School in the Mainland: An Example of Oral Expression Ability in Reading / <i>Shu-Yu Liu</i> .....	75
The Present State and Characteristics of the Secondary School Curriculum Reform in Japan / <i>Ming-Huang Lin</i> .....	91
The Evolution of the Curriculum of Integrative Studies in Japanese Junior High School / <i>Yung-Sheng Ou</i> .....	125
A Study of Marine Education Development and Industry Partnerships at Australian Senior School / <i>Ai-Hua Chiang, Hsiu-Chih Tsai</i> .....	153
Mentor Teacher Program and Its Application for Professional Growth of Elementary and Secondary School Teachers / <i>Derray Chang</i> .....	181
The Development of Secondary Education in England: Policy and Its Critics of the Specialist School Programme / <i>Yung-Feng Lin</i> .....	203
Partnership in British Secondary Education: A Case of Education Improvement Partnerships / <i>Sheng-Ju Chan, Yi-Chia Tsai</i> .....	223

The Latest French Secondary Educational Reform: the Axis of Darcos Educational Reform / <i>Kuei-Mei Lin, Hsien-Chun Liu</i> .....	243
The Current Situation and Reformative Measures of German Secondary Education / <i>Frank Liang</i> .....	273
Reflections on the Development of Curriculum Reform of General Secondary Education in Russia / <i>Yi-Hsing Chung</i> .....	297
The Development and Challenges of Secondary Education in South Africa / <i>Der-Hsiang Huang</i> .....	323
The Educational Indicators among Countries for the Secondary Education / <i>Editing Team</i> .....	343

# 編輯弁言

中等教育一方面涵蓋或承接義務教育，另一方面又是高等教育的銜接，故無論探討其制度、課程、教學或評鑑等內容時，因國情或教育制度等之不同，難免涉及國小或高等教育階段的内容。本期獲審查通過的文章，除了台灣和中國大陸外，還廣及日本、澳洲、英、美、法、德、俄羅斯和南非等國，也涵蓋國際化、多元入學、海洋教育、學校特色、畢業會考、教師專業、菁英政策或普及教育、基礎學科或分化教育等議題，內容甚為豐富而多元，不但有助於讀者掌握國際中等教育改革的新動向，也為中等教育的國際比較提供優質的平台。

台灣師大教育政策與行政研究所所長黃乃熒，撰文探索台灣推動國際教育的意識與學程，並討論政府與學校應扮演的角色，為台灣推動中小學國際教育的政策提出懇切建言；國立政治大學教授周祝瑛，為文檢討高中多元入學方案，並評析其實施成效，更提出先進國家十二年國教以為借鏡，足供政策之參考；桃園縣政府教育局局長張明文、候用校長吳清明暨數位教育科科長蔡聖賢共同撰文，從個別化、本土化及全球化面向探討桃園縣中等教育的創新作為，期能提供其他縣市之參考。浙江省玉城中學教師劉淑玉，為文省思大陸高中語文教學策略，提出改進高中生口語表達能力的四大教學策略，並呼籲高中教師除了技術面的教學外，更應教導學生誠信與合作的為人處事之德，對語文教學提出剴切建言。

嘉義大學助理教授林明煌，透過文件分析，解析日本中等教育課程改革的現況與特色，並比較新舊《學習指導要領》，對我國課程改革提出值得借鏡的建言；大同大學講座教授歐用生，探討日本中學綜合學習課程存廢之爭議，實顯其受到進步主義、新自由主義、新保守主義和左派思潮影響之問題，對課程發展之社會與政治因素的分析鞭辟入裏，值得一讀。國立海洋大學教育研究所所長江愛華暨台灣大學副教授蔡秀枝，呼應台灣海洋教育政策，為文探討澳洲學校海洋教育之發展與政策，詳述澳洲海洋教育課程，並比較台灣與澳洲高中海洋教育課程之差異，甚具時代意義。

台北市立教育大學教育學院院長張德銳，研究美國教學輔導教師制度有

年，該文深入剖析美國教學輔導教師制度的歷史與理論基礎，並分析其實施的困難，有助於我國學劃教師專業成長相關政策之參酌。中正大學副教授林永豐，撰述英國自 2001 年起推動之特色學校（specialist school）的政策內涵，詳細闡述英國中等教育現代化的發展及其變革，對我國中等教育發展學校特色的作法具參考價值；中正大學助理教授詹盛如暨嘉義大學碩士生蔡宜家，共同探討英國為達成適性教學目標所推動之中等教育多元而分散的公私立夥伴關係，並輔以個案分析，為我國中等教育的發展提出多元合作的參照模式。

台北教育大學教授林貴美暨屏東教育大學副教授劉賢俊，撰文介紹 2008 年法國達克斯教育改革中有關中等教育改革的重要內容，並分析其改革趨勢，對國人瞭解法國中等教育新趨勢甚有助益。中興大學教授梁福鎮，為文分析德國配合歐洲意識強化後之中等教育制度、畢業會考、教學品質等改革要項，內容甚具意義。暨南國際大學副教授鍾宜興，對俄羅斯課程改革知之甚詳，該文從組織、作法及課程實驗等面向，反思俄羅斯中等教育改革之近況，並提出可供台灣參考之建言。大葉大學學務長黃德祥，為文闡述國人較少接觸之南非中等教育之改革現況與問題，對擴展國人的國際視野甚具貢獻。此外，配合各國中等教育研究，編輯小組亦審慎地蒐集與中等教育相關的國際教育指標，提供讀者對照參考，期能對台灣教育的國際化略盡棉薄。

於此，本刊特別感謝讀者的踴躍投稿，以及審稿者和編輯委員的嚴謹審查與建設性建言，對提升本刊的學術品質和奠定國際教育比較的基礎貢獻良多，尤其各界的肯定和王館長悉心的帶領編輯團隊，更鼓舞本刊全體同仁同心協力，戮力為讀者提供更高品質的服務。最後，再度感恩讀者和學界的鼓勵與肯定，本刊同仁定秉持喜捨奉獻之情，用心為讀者與國家教育的國際化提供更佳的津樑。敬祝 夏祺。

總編輯

溫明麗 謹誌

二〇〇九年六月 於易極軒

# 台灣推動中小學國際教育之 行動建構

黃乃熒\*

## 摘要

本文旨在建構台灣推動中小學國際教育的行動途徑。台灣受全球化潮流影響甚巨，為提升高等教育的競爭力，及培養世界公民，實施國際教育是重要途徑，且必要在中小學紮根，方能催化其效益。本文透過文獻分析，輔以各國中小學國際教育推動實務，來探索台灣推動國際教育的意識與學程，並討論政府與學校應扮演的角色。由於台灣推動中小學國際教育會與現存制度有落差，故應以政策自願參與為原則，透過學校本位的方案規劃來推動，並催化經濟發展、科技創新、文化理解及寰宇價值的意識，來進行學校改革。結果發現，台灣推動中小學國際教育過程中，政府應喚起學校成員的進步意識、鼓勵學校建立文化交流、特色標竿、自主學習、便利探索的導引學程、及催化國際學校雛型的教育技藝改革，將有助於中小學教育注入進步的元素。

**關鍵詞：**台灣、中小學、國際教育

---

\*黃乃熒，國立台灣師範大學教育政策與行政研究所暨教育學系教授兼教育政策與行政研究所所長  
電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2009年1月22日；修訂日期：2009年3月16日；採用日期：2009年6月16日

# The Construction of Action of Implementing International Education Policy in Elementary and Secondary Schools in Taiwan

Nai-Ying Whang\*

## Abstract

This paper is concerned with constructing action approaches of international education in elementary and secondary schools in Taiwan. Globalization has influenced Taiwan's education, particularly, on the level of higher education. Therefore, it is important for Taiwan that the government implement international education policies in order to cultivate world citizenship. However, in order to deepen international education on the levels of elementary and secondary schools, the government should implement international education in elementary and secondary schools and facilitate school-based management of international education through voluntary policies. The programs ought to stress economic development, technical innovation, cultural understanding, and global values in order to cultivate students' international views. Based on the connotations, in order to be realized the goals of international education, government should enlighten school members' consciousness of progress for international education, facilitate the guiding programs of intercultural learning, and help establish new educational forms for international schools. Based on this paper's analyses, the implementation of international education will help facilitate progressive elements and the flexibility of educational systems. According to the literature review and analyses of many countries' experiences, this study provides people with some implications showing how to promote students' life opportunities and how to enrich the ecology of educational systems through intercultural learning.

**Keywords:** Taiwan, elementary and secondary schools, international education

---

\* Nai-Ying Whang, Professor&Director, Graduate Institute of Educational Policy and Administration & Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

Manuscript received: January 22, 2009; Modified: March 16, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

台灣推動國際教育政策已經是無可避免的重責大任，此乃因為全球化潮流已經影響世界各國的社會與教育體系（黃乃熒，2008），台灣也無法置身此潮流的影響，因此，除了高等教育對於國際教育的推動漸漸受到重視之外（Allen & Ogilive, 2004; Murphy, 2007），其延展至中小學的推動也成為趨勢（Dolby & Rahman, 2008）。例如，英國、美國、澳洲等先進國家，中小學都非常重視國際教育（Deveney, 2007）。從另外一個角度來看，全球化也吹起中文熱，美國高中從 2003 年推行中文先修課程，並於 2007 舉辦華語精進檢定測驗（advanced A plus Chinese, AP），提升學生的中文能力（聯合報，2009），加上亞洲國家是重要的經濟體，歐美國家與亞洲國家進行交流益趨明顯（林巾秀，2008）。由此觀之，台灣推動中小學國際教育乃潮流所趨，故有必要加緊腳步推動。

我國《教育基本法》揭櫫：

教育的終極目的，在培養具有國家意識與國際視野的現代國民，而且應於國民教育階段、高級中學、職業學校中落實。（教育部，2004）

故我國將「文化學習與國際理解」列為九年一貫課程綱要之基本能力之一（吳斯茜、計惠卿，2008）、高職教育國際化著眼於全球化的布局（田振榮，2003；徐明珠、王智揚，2006），同時，教育部於 2008 年六月公布施政計畫藍圖，定調未來的施政主軸之一，要培養學生的國際視野（林巾秀，2008）；台北市各級學校國際交流教育蓬勃發展，且以主題交流活動為主（鄭麗雪，2006）。由此顯示，台灣廣泛推動中小學國際教育已有經驗，而且已是政策方向，但尚未達普及的境地，這種情形也如國外的狀況一般（Raby & Valeau, 2007）。

美國西維吉尼亞國際教育委員會（The West Virginia Governor's Commission on International Education, WVGICIE）（2004）提出國際教育白皮書——《全球化時代公民素養之準備》（Preparing a citizenry for the global age）指出的方向，包括國際元素催化學術發展、世界公民社群的建立、先進科技的運用、機構的連結、外語的學習、文化的研究、及國際企業精神的體驗，目的在強化經濟意識的擴充、國際社會與文化的統整、維護國家的安全，並能在 K-12 學校層級強加實施，且由學校提出方案來推動，已經隱約指出中小學國際教育的重點，並

可透過學校本位的學程來推動（Shallcross, Loubser, Roux, O'Donoghue, & Lupele, 2006）。

國際教育的推動常需考慮各國之間現行學制的差異性（Carrington, Meek, & Wood, 2007），台灣中小學重視升學，不例外也必須考慮此面向，是以，學制的落差也是學校改革的一環（Waters, 2006），因此，台灣推動中小學國際教育的推動，必須以學校自願參與原則，隨之，透過學校本位方案的規劃加以實施，由政府扮演協助、認證、行銷的角色較為可行，同時，身為學校改革執行者的教師，其國際教育專業素養，也是我國推動國際教育重要的一環。故台灣推動中小學國際教育，政府、學校、及教師皆應扮演重要的角色（Carney, 2008），而且必須由政府加以啟動。

## 貳、台灣推動中小學國際教育應喚起的意識

所謂國際教育，係指教育的歷程，強調未來導向、多面向科際整合、以及驅動全球化願景的領導，驅使利害關係人積極參與制度的改變，來回應全球環境的改變（Schlz, Lee, Cantwell, McClellan, & Woodard, Jr., 2007），以及透過全球化議題的學習，以利培養世界公民，並促進教育的永續發展（Higgins & Kirk, 2006）。

環顧世界潮流，國際教育除對高等教育重要之外，也有必要在中小學紮根。美國西維吉尼亞國際教育委員會（The West Virginia Governor's Commission on International Education, 2004）即指出：中小學國際教育的推動勢在必行，因為諸多國際企業也在該區設廠，台灣也有類似的狀況。是以，林巾秀（2008）認為台灣推動中小學實施國際教育益形重要。由於國際教育在大學已被廣泛討論，而中小學國際教育在我國剛起步，學校成員之國際教育意識，仍處於泛泛之理解，甚至升學意識仍凌駕此一趨勢，故台灣中小學推動國際教育，首先應喚起學校成員國際教育的意識，以利其成為學校進步的動力引擎（Hill, 2007）。

深入而言，國際教育強調不同觀點的瞭解，無論是相似的觀點亦或是不同觀點，都需要加以保護，藉以培養學生的創新力（Raby & Valeau, 2007）；強調學校課程的發展，並透過提升地方、國家與國際彼此間的連結性（Allen & Ogilive, 2004），使得學校因為推動國際教育而催化了教育生態的豐富性及教育品質的提升（Pyvis & Chapamn, 2007），進而深耕社會進步的知識、技能、態度（Emert

& Pearson, 2007)；強調學校國際化議題的剖析，作為學校推動國際教育的素材，並使學校革新發生聚焦效應，俾為台灣推動中小學國際教育，開啓教育與社會進步的機會之窗。簡言之，國際教育對於學生學習拓展、學校經營創新及社會發展，都是能促進教育進步的元素。

此外，台灣推動中小學國際教育，必須審視國際潮流的共通性議題，以提升全球化的意識，然而，國際教育是一個持續深耕的歷程，過去我國在高等教育有較多的回應，但在中小學層次多專注於交流（林中秀，2008），為了持續從高等教育向中小學紮根，必須從小喚起足以培養國際視野的意識，包括經濟發展（劉慶仁，2006；Resnik, 2006）、科技創新（劉慶仁，2006；Prokou, 2003）、文化理解（張明文、陳盛賢，2006；Monroe, 2008）、寰宇倫理等（張明文、陳盛賢，2006；Hill, 2007），都是國際教育培養世界公民的重要驅力，茲分述其意涵如下：

## 一、經濟發展的意識

台灣推動中小學國際教育應催化人們經濟發展的意識。詳細而言，世界貿易組織（World Trade Organization, WTO）是國際教育推動的催化劑（戈玲，2008），而且台灣教育國際化也蔚為潮流，國際教育也成為顯學（姜麗娟，2008），加上受全球化願景已成為台灣高教育的施政重點（黃乃熒，2008），因而各式各樣的國際教育應在各級教育加以深耕，經濟發展力量尤有必要在中小學紮根（Resnik, 2006; The West Virginia Governor's Commission on International Education, 2004），更有甚者，台灣在國際教育尚未在中小學有體系性的推動，加上經濟幾乎是台灣生存與發展的命脈，故每一環節都要提早因應。例如，澳洲推動中學國際教育便深之著力於此面向（NALSSP, 2009）。由此可見，台灣推動中小學國際教育應重視經濟發展的意識。

## 二、科技創新的意識

台灣推動中小學國際教育應催化科技創新的意識（Resnik, 2006），旨在維持國家競爭優勢，並透過科技願景的引領，以利學生能夠敏銳察覺國際潮流，且深化學生各種價值的薰陶，既培養具國際視野的學生，也透過資訊交流（Lengel, 2008），以利提升技術移轉的能量（Peach, 2001; Prokou, 2003），促進教育的永續發展，也催化社會的創新活力（Higgins & Kirk, 2006）。由此觀之，台灣中小學推動國際應重視科技創新的意識。例如，根據教育部駐外文化組蒐集的資料，

德國與法國中學國際教育就很重視科技的運用。

### 三、文化理解的意識

台灣推動中小學國際教育應催化文化交流的意識 (Monroe, 2008)。聯合國教科文組織 (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 回應國際教育的重要性, 即主張將不同國家的人學習如何生活在一起, 視為既是挑戰、也是重要的議題 (引自吳斯茜、計惠卿, 2008), 其重點包括學生交換學習、理念交流、教育素材交換、協助弱勢國家 (Fine, 2008), 並強調國際合作, 以彰顯教育關係的互惠互助, 來深耕人們的良善意志 (Bunnell, 2007; Lengel, 2008)。

此外, 中小學國際教育也強調對他國文化理解的教育規劃, 減少我國與他國之間的資訊落差 (Lambert, 1993), 藉以培養學生探索他人世界的理性 (Resnik, 2006), 並透過各國文化的理解與鑑賞, 作為學校施予他國的文化養分, 促進學校的進步 (Monroe, 2008)。莫非 (M. Murphy) (2007) 認為, 台灣在亞洲大力倡導英文的學習, 但卻忽略英語系國家文化的討論, 此即語言學習缺乏文化理解規劃的例示, 使語言教育沒有完全發揮其應有的效應。難怪, 英國積極推動「教室聯結: 亞洲對話」(Connecting classroom Asian dialogues) 的計畫, 強調英國與亞洲地區等國建立合作關係, 並在課程實施上著重亞洲國家文化元素的學習 (林巾秀, 2008), 而且根據國際文教處整理的資料, 澳洲中學國際教育推動重點也包括華語 (NALSSP, 2009), 此也說明華語系國家已具文化優勢, 值得西方學習, 可開啓國際教育的另一扇窗。

### 四、寰宇倫理的意識

台灣推動中小學國際教育應催化環宇倫理的意識 (Hill, 2007)。詳細而言, 現代世界政治多根植於民主, 因此國家有相當的共融行爲 (Monroe, 2008), 據此, 人權、多元、包容、關懷、合作、平等、開放、欣賞、尊重、理解等, 已成為世界共同信守的倫理價值 (Dolby & Rahman, 2008; Hill, 2001, 2007; Resnik, 2006)。國際教育旨在喚起人們的環宇倫理素養, 以利他們具備與世界同步發展之和平相處的公民能力 (Lengel, 2008)。故台灣中小學推動國際教育應選擇某些價值, 並盡量拓展價值光譜來進行規劃 (Peach, 2001), 而且國際教育應強化民主所衍生的倫理價值深耕, 催化不同文明的對話, 深耕寰宇的公共意識 (Ward, 2008), 促進具創意、活力新世代世界公民的培育 (張武昌、陳秋蘭、

陳美蘭，2008）。因此，台灣推動中小學國際教育，應喚起人們在全球化後之寰宇倫理的意識，以促進世界公民的培養（Fine, 2008; Higgins & Kirk, 2006）。

## 參、推動國際教育應鼓勵學校辦理國際學程

台灣推動中小學國際教育應以學校為本位，政府應有計畫鼓勵學校實施國際教育學程，進行國際教育的紮根工作（Shallcross et al., 2006）。同時，藉此催化多學程的建置，回應各種家庭背景的學生（Emert & Pearson, 2007），促使學校積極扮演創新的功能（Schlz et al., 2007），並藉以提升學生的學習動機（Emert & Pearson, 2007），驅使學校經營國際學校的熱情（Bunnell, 2007），故台灣推動中小學國際教育，必須透過各種學程的建置，來深耕各種國際教育素材（Lamber, 1993）。

由於台灣中小學推動國際教育仍處於起步階段，鼓勵學校辦理國際教育學程，乃事半功倍的工程，可包括跨文化的學程（Bunnell, 2007），如根據教育部駐瑞典代表處文化組所提供資料，瑞典中學推動國際教育就很重視跨文化學習的實施；特色主題的學程（引自鄭麗雪，2006）；如根據教育部駐美國文化組所提供的資料，美國推動中學國際教育就很重視特色主題計畫的實施；課程統整的學程，如我國九年一貫課程即重視將國際議題融入各領域的學習；網路虛擬的學程（Loveland, Miyakawa, & Hirayama, 2004）；如根據教育部駐歐盟文化組所蒐集的資料，法國推動中學國際教育就很重視網路虛擬計畫的實施，各學程間具有相互支援以及互賴的關係，如此區分旨在讓推動者參考者，有比較清晰的切入面，並據此喚起國際教育光譜的新可能性。

以下進而分述國際教育學程的意涵：

### 一、跨文化的學程

國際教育強調文化議題的探索，故學校可辦理跨文化的學程，以促進跨文化的學習，意味不同世界學子的互動交流（張明文、陳盛賢，2006；Hill, 2007），其內容至少應包括下列任務：

台灣推動中小學國際教育過程中，政府應鼓勵學校辦理跨文化的學程，乃本於「第三文化小孩」（third culture kids, TCK）的隱喻（Bunnell, 2007），意味學生透過文化交流進行學習（Krishna & Kamboji, 2007），以此促進學生豐富

的知識、關懷的能力，並透過他國文化尊重的學習歷程，來創造更良善的世界（van Oord, 2007）。尤其，它強調透過文化對話，來驅使學生超越本身的文化素養，來看待與自己不同的世界，藉以強化學生超越自我的文化視野，來提升適應國際環境變遷的能力，以促進學術的發展（Association of Universities and College of Canada, 2008）。

除此之外，台灣在推動中小學國際教育中，政府應鼓勵學校辦理跨文化的學程，應致力於相關國際議題之課程及活動的設計（Schlz et al., 2007），並使中小學的學生確立其有機會到國外就讀，或者有機會協調他國學生進到台灣來學習（Murphy, 2007），並培養學生的跨文化知識、態度與技能，如同理溝通的意願與技能（Emert & Pearson, 2007），即在強化學生他國文化脈絡的敏銳感應（Vidovich, 2004），進而探索學生國際合作的素養，並透過跨文化的理解及薰陶，探尋有深度的知識（Association of Universities and College of Canada, 2008），使他國的文化成為台灣中小學改善的力量，此為學生面對世界發展需求的學習，如綠色環保（Hill, 2007）、富強經濟（溫明忠, 2008；Bunnell, 2008）、企業精神（Dolby & Rahman, 2008）及科技應用的敏感度（黃乃熒, 2008），益形重要，以促進學生具備發展世界的「能力」，並提升學生的國際競爭力（Vidovich, 2004）。

事實上，台灣在推動中小學國際教育中，政府應鼓勵學校應辦理跨文化的學程，應本於實際情境體驗的原則，故必須有擴及學校組織之外的學習場域進行交流學習（Loveland et al., 2004），可包括家庭、班級、學校、社區、社會等構面的規劃（王世英等, 2006），據此深化文化體驗的學習（Hill, 2007），將有助於廣泛學習他國語言，特別是英文（張武昌、陳秋蘭、陳美蘭, 2008），並使學生學習語言與實際生活或工作情境緊密連結，以利他們能深刻體驗他國的文化精髓，或善用華語文當前的優勢（蕭霖、馮丰儀, 2006）；吸引外國人來台學習華語有高度的興趣與意願（姜麗娟, 2008：58），進而透過語言的學習歷程，將我國的文化美感推銷到世界各國；至少也有助於國際素材的探索，進而對我國中小學教育有更大的啟發。

據此，可以透過教師交換，來強化教師文化捐客角色的顯揚，促進教師國際教育實施的能力（Dantas, 2007），即教師應具備跨文化互動的能力、文化素材累積的能力、文化理解的能力（Lambert, 1993），最後引領學生進行文化操作的學習，培養人們追求世界和平的素養。

台灣在推動中小學國際教育中，政府應特別鼓勵學校辦理跨文化的學程，

且本於多元文化的觀點（張明文、陳盛賢，2006；Bunnell, 2008），學程實施必須培養教師多元文化素養，以利幫助學生具跨文化溝通及文化調適的能力（Emert & Pearson, 2007），並致力於服務學習的規劃（Hill, 2007），旨在培養培養學生包容、濟弱扶傾、尊重、平等的情操，如協助受到傷害國家等之重要國際教育議題，均有助於避免學子在學習中出現冷酷競爭的迷思（Hill, 2007），此後，當其與本國同學在一起學習時，也能展現更大的服務情操，協助弱勢學生，來促進教育機會均理想的實現，並提升世界公民的素養（Loveland et. al, 2004）。

綜合言之，台灣在推動中小學國際教育過程中，政府應鼓勵學校辦理的跨文化學程，進而促進服務學習及體驗學習，並催化學生學術發展、國際競爭能力、世界和平、世界公民等能力的培養。

## 二、特色主題的學程

台灣在推動中小學國際教育過程中，政府應鼓勵學校應辦理跨文化的學程，並以政治、經濟、人文、及學術等相關議題來規劃（Raby & Valeau, 2007）。為了培養具國際視野的理性，學校在國家課程之外，辦理各種具特色的主題學程，以利在推動國際教育的過程中，發揮標竿效應，提供他人仿效學習，並能產生聚焦作用。例如，澳洲與新加坡都鼓勵學校在國家課程的架構之下，努力建立具特色的國際教育導引學程（Vidovich, 2004）；我國台北市達人女中就推動國際人格培養學程，培養堅毅、獨立、文化適應等能力，並送學生到外國獨立生活，準備為時更長的日本跨文化課程（cross culture course），進行為期一學期的跨國學習。以下進而闡述其意涵。

台灣在中小學推動國際教育過程中，學校應培養學生政治相關的國際視野，透過政治性的特色主題學程，催化學生的文化交流，強化不同國度人們為某項任務合作的歷程，以顯揚平等的意識，並據此學習衝突解決，同時探索在不公平世界中，改善探索的溝通方式（Hill, 2007），以增進世界公民的素養，且從小開始紮根。例如，當進行國際交流時，可藉用美國黑人總統歐巴馬（B. H. Obama, 1961-）相關的素材，探索平等力量，如何讓其變成美國第一位非裔的總統，致力於政治公平素養的培養，並促使特色學程能發揮引領作用。根據教育部駐美文化組整理的資料，美國推動中學國際教育時，強調以學校領導為主題，透過相關重要領導人物討論，探索我國與西方領導價值與做法的異同，來培養具有國際視野的領導人才。

環顧全球化的衝擊，台灣在中小學推動國際教育過程中，學校應培養經濟

相關議題的國際視野，透過經濟性的特色主題學程，催化學生的文化交流，來讓學生體會企業精神（Dolby & Rahman, 2008），並有計畫地讓各國中小學學生進行學習經驗的分享，透過國家彼此的瞭解，來召喚經濟潮流的探索，並據此重新規劃彈性課程（Vidovich, 2004），朝向為學生未來的經濟生活做準備，藉此從小進行紮根，以提升國家競爭力。例如，當進行中小學國際教育時，可將丹麥設計工業作為探索的素材，致力於培養企業創新素養之特色主題學程的經營，以利國際教育學程，能夠強化經濟經驗的交流。

隨之，台灣在中小學推動國際教育過程中，學校應培養學生經濟相關的國際視野，透過人文性的特色主題學程，催化學生的文化交流，來探索世界文學與人文（歷史、地理）、實驗科學、創意行動服務，來設計倫理課程（Hill, 2001），藉以催化學生利他視野的學習，如人權（張學謙，2008）、尊重、合作、關懷、包容等價值，並據此規劃課程、研發教材，俾能強化維持人類尊嚴素材的探索（Hill, 2007），作為學習和平相處的基礎，以利成就謙恭的人文理想（Murphy, 2007），並為國家安全做長遠的準備，且從小進行紮根。例如，當推動中小學國際教育時，可以用以色列（Israelites）與巴基斯坦（Pakistan）的國際事件，作為促進世界和平之人文素材，致力於培養人文關懷素養之特色主題學程的經營。

國際教育有另一任務，即能夠過如此學程的辦理，作為學校進步的途徑，故台灣在中小學推動國際教育過程中，透過學術性的特色主題學程辦理，融入學校新的學術素材，催化中小學創造與拓展世界教育模式，並與世界潮流同步（Resnik, 2006），透過國際交流，擴大學術合作，來增進觀念、技巧、價值的學習（Bunnell, 2007），以促進學校創新的力量，來改善學校的經營（Hill, 2007），且增進各國學子彼此的利益，實現共同的目的，催化學術發展之行動，以回應全球化教育創新的必要性，且從中小進行紮根。例如，環保議題是世界共同面對的問題（Loveland et al., 2004）。同時，學生可透過文化的交流，促進其認識，破壞自己生活環境會影響其他國家的生活條件，藉以擴大學生的生活格局。又如科學技術發展應用的學習，可以透過學生的文化交流學習歷程，使學生的科技素養與時俱進（施良方，1993）。因此，當進行國際教育時，可以用美國前副總統高爾（Albert Arnold Gore, Jr., 1948-）綠色環保經驗、或機器人應用廣被的國家為素材，致力於特色主題學程的經營。

綜言之，台灣在推動中小學國際教育的過程中，政府應鼓勵學校辦理跨文化的學程；同時，學校可根據自己條件進行選擇，可以據此辦理有關政治、經

濟、人文、或學術議題的特色主題學程，藉以培養世界公民、提升國家競爭力、促進世界和平、或增進學術發展，來促進國際教育理想的達成。

### 三、課程統整的學程

台灣在推動中小學國際教育過程中，學校應連結國家主流的教育目標，透過國際學程的有效運作，提升學生的學習興趣（Murphy, 2007）。教育部也宣誓：未來會將國際元素納入課程實施，使中小學教學國際化，可見其重要性（引自林中秀，2008）。

國際化教育通常有三個相互關聯的構成要素：本國學校內部自營、帶領學生到國外學習、引入外國學生進入本國學習（Murphy, 2007）；內部自營則是後兩者成功的過渡因素，後兩者是中小國際教育成功與否的關鍵。進一步而言，本國內部自營必須加強國際元素與主流課程進行課程統整（劉慶仁，2006；British Association for International and Comparative Education, 2008），故台灣在推動國際教育中學校應辦理課程統整的學程。

首先，台灣在推動中小學國際教育過程中，學校辦理課程統整的學程，必須整合國際、跨文化素材，如經濟、科技、文化、公民等素材，以利回應《教育基本法》之所需，更可彰顯我國中小學的功能與目的（Emert & Pearson, 2007）。

其次，台灣推動中小學國際教育中，學校辦理課程統整的學程，應催化學生自主學習（British Association for International and Comparative Education, 2008），進而透過彈性、校訂或選修的科目，有計畫地融入國際元素或全球化價值的課程，透課程特色的顯揚，讓學生能喚起國際參與的興趣，使學生可以促進文化自省或文化理解的學習，並避免學生學習充斥文化再現的慣性（Schlz et. al, 2007），以擴大學生的國際視野。

再則，台灣推動中小學國際教育中，學校辦理課程統整的學程，應將多元文化內容與正規課程進行相聯結以進行學習（Emert & Pearson, 2007），使學生的國際素養與升學追求的歷程相結合，為國際教育建立學生的基礎條件。克瑞頓（R. Carrington）、米克（V. L. Meek）和伍德（F. Q. Wood）（2007）認為，國際化教育可與學校正式課程相融合，進而使中小學課程更豐富，以及更具前瞻觀點（Vidovich, 2004），以利培養學生的國際視野。

最後，台灣推動中小學國際教育中，學校辦理課程統整的學程時應著重科際整合，國際素材含蓋國際經濟競爭力、科技應用創新、跨文化互動、世界公民素養等內容，故以利提供學生多面向國際視野的探索（Lowe, Dozier, Hunt-

Hurst, & Smith, 2008），如科際整合，可納入語言（中英文）、人文議題（歷史、地理、經濟、哲學、歷史）、實驗科學、電腦科學、藝術、活動的整合（van Oord, 2007），以催化學生在最大化的薰陶下，喚起學生的興趣，並促進學生的國際視野（Loveland et al., 2004）。

綜合言之，為推動國際教育，政府應鼓勵學校辦理跨文化的學程，並透過學校課程統整之學程的推動，將課程融入國際素材，並致力於科際整合與特色課程的發展，來催化學生國際素材探索的自主學習，為推動國際教育建立有利的條件。

#### 四、網路虛擬學程

台灣在推動中小學國際教育中，猶如西方國家一般，經費是重要挑戰，因此政府可鼓勵透過個人電腦進行跨文化的交流（Loveland et al., 2004），並藉此建立雙邊或多邊的夥伴關係。基於此，網路虛擬的學程，對於中小學國際教育可以扮演下列角色：

首先，學校建置網路虛擬學程來推動國際教育，可以強化跨國合作，並透過主題交流，充分瞭解某個議題東西方相似或不同的做法。例如，根據教育部駐外文化組所蒐集的資料，波蘭推動中學國際教育時，即透過網路合作計畫的實施，加強各種全球議題的交流，以因應全球化經濟發展、世界公民能力提升的感應力。

其次，學校建置網路虛擬的學程，可以加強我國文化素材的整理與建置，採之放置於網路，並設置討論區，將我國文化之美或意義呈現於網路，如文化人造物、藝術品等，且詮釋文化意義（Sims, 2008），加強各國學校聯絡網的建立，使我國文化精華能透過中英文同步的呈現，促進跨文化的國際交流。除此之外，學校建置網路虛擬學程來推動中小學國際教育，可以建立主動蒐尋國際素材的機制，快速地將資料加以轉化，介紹各國文化特色，以為課程統整學程，建立更豐富的教育素材，期從學校內部經營就能催化各國文化交流的學習，增進國際教育的實施（Dantas, 2007）。

綜合上述，為推動台灣國際教育，政府應鼓勵學校辦理跨文化的學程，據此，學校可辦理網路虛擬學程。此即在經費與學制的限制之下，可以更便捷地透過個人電腦，進行跨國合作的交流學習，或者透過我國優美文化素材與他國文化特色的同步呈現，加上自主學習或課程融入學習等來推動國際教育，即可以在困窘條件之下，快速建置便利學生探索國際素材的技術，以幫助學生涵養

其對國際議題的興趣。

## 肆、推動國際教育的途徑

台灣推動中小學國際教育，必面臨現存學校制度落差的問題，故政府不宜強制執行，應以鼓勵自願性參與為原則，來建置國際教育政策推動措施（Carney, 2008）、鼓勵學校建立國際教育的專責單位且廣納各項專才（U. S. Department of Education, 2008）、以及鼓勵學校深耕國際教育的教師專業素養（Carney, 2008），來促進國際教育學程的實施，並落實跨文化交流的學習，來培養學生的國際視野。茲分述落實途徑如下：

### 一、政府應建置國際教育政策推展措施

推動中小學國際教育必須透過政府提供具協助性質的政策推展措施，包括補助充足的經費並建立合理的分配機制（Murphy, 2007）、建立國際教育認證制度（Hill, 2007）、及進行國際教育政策行銷（Buurma, 2001）：

#### （一）政府應補助充足經費並建立合理分配機制

台灣推動中小學國際教育，應跳脫傳統主題交流的格局，若要深化因應全球化潮流，必須提升學生國際的視野與能力，故需有更豐富的經費布局，來促進其成功的機會。故政府與學校補助關係必須重建（Carney, 2008），且應包括下列原則：

首先，政府推動中小學國際教育時，應該籌措相當充裕的經費，因為學校辦理國際教育最常出現困窘的是經費不足（Sims, 2008）。若經費短缺，則會阻礙國際教育的推動，故政府必須涉入解決（Carrington, Meek, & Wood, 2007），如政府應協調地方教育當局，並建立合作關係，提供國際教育推動的補助（Carrington et al., 2007），且透過重點學校的補助機制，如政府應該辦理研討會，以尋找具有潛力的學校，來推動國際教育，可收事半功倍之效，使經費運用更能夠發揮效益（Alexander, 2000），並藉此歷程建立種籽團隊，作為廣泛推動國際教育的基礎，以利創造台灣實施國際教育政策的機會之窗。

其次，台灣推動中小學國際教育，除了利用華文在全球化後的優勢，戮力協調他國學生來參與我國學校所辦理的學程之外，台灣學生為了更瞭解他國的文化，政府應有計畫地送學生到國外學習，且維持相當長的時間，方能落實國

際教育紮根的任務 (Alexander, 2000)。英國劍橋大學 (University of Cambridge) 就強調，菁英代表的選拔乃國際教育重要的一環，可促進富強經濟、科技創新、交流成功等願景 (引自 Bunnell, 2008: 418)。

最後，台灣要推動中小學國際教育，經費分配是極大的挑戰，通常經費分配對於中上階級的家庭較為有利，故政府推動中小學國際教育必須注意可能複製社會階級優勢的問題 (Waters, 2006)，否則容易產生校內社會互斥的現象 (Waters, 2006)。另此，則對於教育發展反而不利。基於此，政府應編經費給弱勢者，確保他們有機會參與國際教育學程，同時，鼓勵學校自籌經費，如國際教育的基金，含募款、儲蓄，使有意願參與到國外學習的國際教育，並規劃相當比例的經費，保障清寒學子有機會參與國際交流，以確保國際教育不致壓迫教育機會均等 (Loveland et al., 2004)，以促進國際教育發揮擴散效應。

### (二) 政府應建立國際教育認證制度

台灣推動中小國際教育應建立認證制度，包括國際學校與國際學生的認證，甚至頒發國際文憑 (International Baccalaureate, IB) (Hill, 2007)，理由在於東南亞國家人名對於國際學校會有較大的學習動機。同時，學校拿到國際教育的認證，會被視為一種榮耀 (Waters, 2006)，加上少子化的趨勢，國際教育認證會成為學校宣傳的重要途徑。因此，國際教育認證制度，會催化台灣中小學戮力於國際教育的推動，其重點可包括下列項目：

首先，國際教育必須建立外部品質確認代理者 (Harvey, 2006)，並透過國際專家組成委員會嚴加審查，以彰顯公信力，而且寧缺勿濫，來突顯學校或學生獲得國際教育認證之寶貴 (Carrington et al., 2007)。

其次，國際教育認證機制，應該具有提供品質引領的角色，以建立引領方針及多元目的 (Hill, 2007)，但卻不需建立明確的標準，以免學校辦理國際教育失去特色 (Fertig, 2007)。對整個體系而言，學校無特色無法透過國際教育的革新活力，來促進教育體系的進步。

最後，國際教育的認證必須建立追蹤指標 (NCES, n. d.)，且為了國際教育能夠確實深化經營，每 3 年應再審閱一次；若無法達到優質的國際教育標準，則將取消國際教育的認證；若是深化國際教育特色，則可以追認特色之認證，使學校能繼續維持應有的榮耀。

### (三) 政府應進行國際教育政策行銷

台灣中小學有計畫推動國際教育是教育改革的一環，故有必要進行教育政策行銷，將國際教育的重要性、價值性、策略性及效益性，透過各種宣導管道，

對各利害關係人進行宣導，驅使他們對政策有較大的認同（Brady, 1985）；催化社會效能，促使更多學校與教師願意實施國際教育（Buurma, 2001）。茲就國際教育政策行銷策略分述如下：

首先，台灣在推動中小學國際教育政策行銷時，會出現資訊不足的狀況，因此，政府必須建立國際教育的資料庫（Carrington et al., 2007），讓所有人有機會對於國際教育有較多的認識，促使學校祛除保守，增進學校為國際教育進行變革的動能（Brady, 1985）。

再則，台灣推動中小學國際教育政策行銷時，必須透過研究，蒐集科學證據，以利突破現存教育制度對於國際教育政策的箝制（Belfield & Levin, 2005），亦可以增進國際教育的公信力。例如，透過研究探索國際推動之後，學生後續發展的國際視野與國際成就，將有助於讓人們瞭解國際教育政策推動的必要性。

最後，台灣推動中小學國際教育政策行銷，可透會議及議題合作、出版物雜誌、期刊、通訊、媒體、電子報等管道，讓更多人瞭解國際教育內涵，使得國際教育成為自然生活的一環（Sims, 2008）。

## 二、政府應鼓勵學校建立國際教育推動專責單位且廣納各類專才

台灣小學推動國際教育之初，政府應形塑學校願意參與方案的氛圍，以鼓勵學校本位國際教育方案的實施（Hill, 2001），而且必須建立新的課程行政制度，並設置專責的單位（吳武典等，2003），尤其專責單位人力應具國際能力（Schlz et. al, 2007），以避免與學校現存的處室重疊，也可避免國際教育的推動不夠專業，或因為太多的干擾而出現有心無力的窘境。據此，美國教育部（U. S. Department of Education）（2008）就提出：學校推動國際教育應建置專責機構，且其任務應著重語言紮根、科技創新、及國際研究的功能，以利學校國際教育學程的推動。

首先，學校推動國際教育專責單位應編制語言精熟人才，進而對於語言進行紮根，來促進國際合作的學習與交流（Loveland, et al., 2004），此單位的任務除了探討華語的優勢之外，並應戮力於國際共通性語言（Lambert, 1993），如英文等，透過自編語文教材（吳斯茜、計惠卿，2008），以及特別的外語學程，為國際交流進行長期的紮根，如重視雙語能力的培養（Sims, 2008），以確保國際教育成功的機會。同時，此單位也要辦理教師提升他國語言能力的培訓活動（Loveland et al., 2004），亦可以引進外籍教師進行協同教學，並必須建立完善的管理機制，如聘請的外國師資，在其母國也應具教師資格，以確保外籍教師

的品質（張武昌、陳秋蘭、陳美蘭，2008），透過此一機制，提升本國師資的語言素養，進而促進跨文化交流之語言環境的形塑，以確保外語學習的品質。根據教育部駐文法組所提供的資料，法國在推動中學國際教育時，就提出「語言動起來」的計畫，旨在確保外國語言學習不流於形式化，是落實中小學國際教育的重要途徑。

其次，學校推動國際教育的專責單位，應編制科技人才，並透過科技網絡的創新與進行跨國交流合作，並便利使用，既能使科技的價值在教育中自然呈現，而且也能夠透過科技創新，實施跨文化、特色主題、課程統整、網路虛擬等學程，促使大多數學生有機會獲取國際觀點的學習，以促進學生的國際視野，同時也能避免科技學習落差所產生教育機會不均等的現象（陳儒晰，2008）。

最後，學校推動國際教育的專責單位，應編制教育人才，並能獲得地方政府經費補助（Carrington et al., 2007），致力於國際教育研究，且能提出個案分析、探索他國文化圖像（Dooly & Villanueva, 2006），並召集國內推動國際教育的優秀人才，進行焦點團體討論（Deveney, 2007），探索課程與教學創新，來培養世界公民教學素養的知識、技巧、策略（Hill, 2007）。同時，融合各學程的推動，來彰顯學校推動國際教育的特色。此外，此單位也要辦理國際表演、參訪、發表、服務學習來提升學生的國際自信心（Lowe et al., 2008）。再則，此單位更要對家庭、學生之多樣知識背景進行探索，並納入教學與學習體系，當有國外學生到本國進行跨文化的學習，能透過寄宿家庭學習的方式，以利他國學生深入的體驗我國多樣文化素材（Dantas, 2007）。

### 三、政府應鼓勵學校深耕國際教育的教師專業素養

台灣推動中小學國際教育的成功與否終究要回到執行面的落實，而尤以教師的品質最為重要（Carney, 2008）。根據國際文教處的資料，德國或波蘭在中學推動國際教育過程中對於教師專業成長就很重視。因此，政府辦理或鼓勵學校深耕教師國際教育的專業素養，益形重要。

首先，台灣推動中小學國際教育過程中，學校必須培育教師的專業能力，即必須強化教師包括溝通、組織、領導等跨文化理解與反省的素養（Dooly & Villanueva, 2006）。以及知識層面的增能，例如，文化、語言、教學方法、學習、衝突處理等方面的理解與能力；此外尚有態度方面的培養，包含：開放、耐心、理解、容忍、尊重、熱忱、積極、彈性（Dooly & Villanueva, 2006）等情操，而且透過種籽教師建立優質團隊，並藉由輔導教師制度、在職培訓（Deveney,

2007)，來培養教師實施國際教育所需的能力。

其次，台灣推動中小學國際教育過程中學校應落實全人教育，並加入國際元素來經營（Shallcross et al., 2006），使得學校文化本身即是落實國際教育的動力，而教師置身於充滿國際教育氛圍的體系中，自然提升國際教育的專業能力，並深化教師的整合人格，來促進學生跨文化的學習（Krishna & Kamboji, 2007）。尤其，學校應鼓勵教師致力於學科教學的自編補充教材，並透過行動研究磨練教師的能力（Brisard, Menter, & Smith, 2007），促使教師具有批判反省的能力，以利教師能敏銳省察不同的文化精髓（van Oord, 2007），並持續進行成長的探索（張德銳、簡昌賢、丁一顧，2006），以確保學生的學習動機，來提升教師的成就感（Dantas, 2007），並強化教師國際教育的能力。例如，艾莉（W. B. Eilley）（1964）認為，教師透過社會科來增進國際瞭解，並透過行動研究的歷程，容易促使教師態度的改變，以提升教師專業的能力，來落實國際教育。

最後，台灣推動中小學國際教育過程中，教師實施國際教育的意願益形重要（Krishna & Kamboji, 2007），據此，政府應提供資源，使學校能給予教師更多的尊榮，並改善教師的工作條件，以降低教師因國際教育的推動而出現心力耗竭的現象（Dove, 2004），並喚起教師展現不放棄的毅力（Carney, 2008）；同時透過最大的支持，促使教師願意面對學校改革所帶來的不明確狀況（Deveney, 2007）。

綜合來看，台灣推動中小學國際教育，就教師執行層次而言，必須深化教師國際教育的專業能力與實施的意願，此兩大主軸甚為重要。

## 伍、結論

台灣推動中小學國際教育已逐漸成為顯學，政府也很重視，但因為牽動學校改革的敏感話題，故必須進行成長期性的紮根。根據上述的討論及先進國家推動經驗的剖析，本文歸納出下列結論：

### 一、政府應喚起學校成員的進步意識

台灣推動中小學國際教育必須透過各種管道，喚起學校成員的進步意識，透過學校追求進步的意圖，來深化課程、教學、教材的發展，促進學校的進步，並以全球化的視野，來增進社會進步的意識，來開啓國際教育推動的機會之窗，

且透過擴充經濟、科技創新、文化交流、環宇倫理等意識，作為學校進步的焦點，有助於建立學校革新的方針，以利催化學校成員具備社會進步的使命。由於我國社會文化仍以考試領導教學，因此，政府必須有明確的國際教育政策，並建立學生發展的新機會，以利學校成員具有國際化的意識，而能呈現於各種學校經營的面向，俾推動順利國際教育。

## 二、政府應鼓勵學校辦理具文化交流、特色標竿、自主學習、及便利探索的導引學程

台灣推動中小學國際教育過程中，政府應鼓勵學校根據自身的條件，推動國際教育的導引學程，以利國際教育能成為學校革新重要的一環，並能回應國際教育的重點，而設計跨文化的學程，並澄清國際交流的任務；辦理特色主題的學程，以增進學生的標竿學習；辦理課程統整的學程，以催化學生自主學習的廣被；設計網路虛擬學程，增進國際教育實施的便利性，以彰顯國際教育實施的節奏性，並增進實施成效，來促進學校執行的成就感，而累積更多的能力，避免國際教育推動的無力感，甚至免於無疾而終。我國目前以學程型態，並透過完整的課程規劃來經營國際教育者，仍屬少數，若有此學程者也多以一個方案的方式來推動，故有見樹不見林之憾。然而國際教育應擴及全國，方能使國際教育作為台灣教育發展的重要力量。以台灣目前教育環境言之，學程辦理具急速擴大國際教育的便利性，值得推展。

## 三、政府應構築國際學校雛型的教育技藝

台灣推動中小學國際教育過程中，政府應透過經費的補助與分配、建立國際教育的認證制度、進行國際教育政策行銷，以喚起學校推動國際教育的能量。同時，學校也要建立專責機構，扮演語言紮根、科技支援、研究發展的角色，使學校推動國際教育有明顯的任務單位，並擴充教師專業的光譜，培養朝向國際參與所需的能力與態度，並催化國際學校雛型的教育技藝構築，以利中小學能透過國際教育的實施，來促進學校的進步，並改善社會的生活型態。當前我國中小學並無推動國際教育的專責單位，也無專責國際教育專業人士進行研究、規劃、推動的工作，故可以從此面向作為致力國際學校雛型教育技藝建構的開端。

## 參考文獻

- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君（2006）。我國新移民子女學習成就現況之研究。**教育資料與研究**，68，137-170。
- 戈玲（2008）。**WTO 與教育國際化的思考**。2008年1月5日，取自 <http://www.studa.net/education/080413/15374572.html>
- 林中秀（2008）。**培養學生國際視野：教育部從中小學紮根**。2008年1月5日，取自 [http://dgnnet.com.tw/articleview.php?sub\\_id=116&product\\_id=1628&article\\_id=2603&issue\\_id=551](http://dgnnet.com.tw/articleview.php?sub_id=116&product_id=1628&article_id=2603&issue_id=551)
- 田振榮（2003）。**技職教育：找回技職教育的光榮與尊嚴**。載於教育政策研究小組（主編），**教育發展的新方向：為教改開處方研討會論文集**（頁131-143）台北市：國立台灣師範大學教育政策研究小組。
- 吳武典、吳文星、張清郎、簡曜輝、單文經、高新建、張武昌、陳麗桂、陳文典、晏函文、方崇雄（2003）。**九年一貫課程：發展以學習者為中心的高品質中小學課程**。載於教育政策研究小組（主編），**教育發展的新方向：為教改開處方研討會論文集**（頁79-104）。台北市：國立台灣師範大學教育政策研究小組。
- 吳斯茜、計惠卿（2008）。**開拓世界公民教育的新生地——以國小語文教學為例**。**教育資料與研究**，83，227-240。
- 姜麗娟（2008）。**從策略本質及執行力反思台灣高等教育國際化之現況**。**教育資料與研究**，83，47-70。
- 施良方（1993）。**未來挑戰與國際教育的未來**。載於瞿葆奎（主編），**國際教育展望**（頁49-67）。北京市：人民教育。
- 教育部（2004）。**全國高中教育教育發展會議論文集**。台北市：國立台灣師範大學教育研究中心。
- 徐明珠（2006）。**台灣技職教育國際化之研究**。**致遠管理學院學報**，1，37-50。
- 黃乃熒（2008）。**台灣高等教育政策領導之全球在地發展的建構**。**教育資料與研究**，83，1-24。
- 張明文、陳盛賢（2006）。**桃園縣初等教育國際化及其政策**。**教育資料與研究**，71，63-78。

- 張武昌、陳秋蘭、陳美蘭 (2008)。引進外籍教師協助英語教學之成效探討。  
**教育資料與研究**，**83**，201-226。
- 張德銳、簡昌賢、丁一顧 (2006)。中小學優良教師專業發展歷程之研究。**教育資料與研究**，**68**，23-42。
- 張學謙 (2008)。融入語言人權的弱勢語言教育。**教育資料與研究**，**82**，17-44。
- 陳儒晰 (2008)。弱勢家庭兒童資訊學習圖像之數位落差分析。**教育資料與研究**，**82**，69-92。
- 溫明忠 (2008)。全球化之高等教育成本與生產力之現況分析。**教育資料與研究**，**83**，25-46。
- 鄭麗雪 (2006)。台北市國際交流教育之現況與展望。**教師天地**，**140**，33-37。
- 劉慶仁 (2006)。英國中小學國際教育之推展。**教育資料與研究**，**87**，87-108。
- 蕭霖、馮丰儀 (2006)。大學國際化指標之研究。**教育資料與研究**，**68**，119-136。
- 薛荷玉 (2009，1月12日)。學中文變容易 互動華語教材問世。**聯合報**，C3版。
- Alexander, F. K. (2000). The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education. *Journal of Higher Education*, *71*(4), 411-431.
- Allen, M., & Ogilvie, L. (2004). Internationalization of higher education: Potentials and pitfalls for nursing education. *International Council of Nurses, International Nursing Review*, *51*, 73-80.
- Association of Universities and College of Canada (2008). *International education*. Retrieved January 12, 2009, from <http://www.aucc.ca/>
- Belfield, C., & Levin, H. M. (2005). Vouchers and public policy: When ideology trumps evidence. *American Journal of Education*, *111*(4), 548-567.
- Brady, F. N. (1985). A defense of utilitarian policy processes in corporate and public management. *Journal of Business Ethics*, *4*(1), 23-30.
- Brisard, E., Menter, I., & Smith, I. (2007). Researching trends in initial teacher policy and practice in an era of globalization and devolution: A rationale and a methodology for Anglo-Scottish "home international" study. *Comparative Education*, *43*(2), 207-229.
- Bunnell, T. (2007). The international education industry: An introductory framework for conceptualizing the potential scale of an "alliance". *Journal of Research in International Education*, *6*, 349-367.
- Bunnell, T. (2008). International education and the "second phase": A framework for

- conceptualizing its nature and for the further assessment of effectiveness. *Compare*, 38(4), 415-426.
- Buurma, H. (2001). Public policy marketing: Marketing exchange in the public sector. *European Journal of Marketing*, 35(11/12), 1287-1300.
- Carney, S. (2008). Learner-centered pedagogy in Tibet: In international education reform in a local context. *Comparative Education*, 44(1), 39-55.
- Carrington, R., Meek, V. L., & Wood, F. Q. (2007). The role of further government intervention in Australian international education. *Higher Education*, 53, 561-577.
- Dantas, M. L. (2007). Building teacher competency to work with diverse learners in the context of international education. *Teacher Education Quarterly, Winter*, 75-94.
- Deveney, B. (2007). How well-prepared do international school teachers believe themselves to be for teaching in culturally diverse classrooms? *Journal of Research in International Education*, 6(3), 309-332.
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Dooly, M., & Villanueva, M. (2006). Internationalization as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223-240.
- Dove, M. K. (2004). Teacher attrition: A critical American and international education issue. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(1), 8-15.
- Elley, W. B. (1964). Attitude change and education for international understanding. *Sociology of Education*, 37(4), 318-325.
- Emert, H. A., & Pearson, D. L. (2007). Expanding the vision of international education: Collaboration, assessment, and intercultural development. *New Direction for Community College*, 138, 67-75.
- Fertig, M. (2007). International school accreditation: Between a rock and a hard Place? *Journal of Research in International Education*, 6, 333-348.
- Fine, B. (2008). The UNESCO and international education. *Journal of Educational Sociology*, 20(1), 17-20.
- Harvey, L. (2006). Guidelines of good practice: International network of quality assurance agencies in higher education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 221-226.
- Higgins, P., & Kirk, G. (2006). Sustainability education in higher education. *Journal of*

- Higher Education*, 30(2), 313-326.
- Hill, I. (2001). Curriculum development and ethics in international education. *Education for Disarmament*, 3, 49-58.
- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *Review of Education*, 53, 245-264.
- Krishna, K. H., & Kamboji, A. (2007). Internalization of teacher education: Core concerns. *The Icfai Journal of Higher Education*, November, 9-17.
- Lambert, R. D. (1993). International education and international competence in the United States. *European Journal of Education*, 28(3), 309-325.
- Lengel, E. (2008). International education as an aid to world peace. *Journal of Educational Sociology*, 20(9), 562-570.
- Loveland, T., Miyakawa, H., & Hirayama, Y. (2004). International collaboration in secondary level education. *Journal of Technology Studies*, 30(3), 10-19.
- Lowe, T. B., Dozier, C. D., Hunt-Hurst, P., & Smith, B. P. (2008). Study abroad in West Africa: An inter-disciplinary program of international education. *College Student Journal*, 42(3), 738-747.
- Monroe, P. (2008). "The cross-fertilization of culture" : The function of International education. Retrieved November 17, 2008, from <http://www.jstor.org/>
- Murphy, M. (2007). Experiences in the internalization of education: Strategies to promote equality of opportunity at Monterey Tech. *Higher Education*, 53, 167-208.
- NALSSP (2009). National Asian languages and studies in Australian schools programs. Retrieved March 8, 2009, from <http://www.deewr.gov.au/Schooling/NALSSP>
- NCES (n. d.). Educational indicators: An international perspective. Retrieved January 5, 2009, from <http://nces.edu.gov/surveys/>
- Peach, M. (2001). Globalization of education in Spain: From isolation to internalization to globalization. *Higher Education Review*, xxvi(1), 69-76.
- Prokou, E. (2003). International influence on educational policy—With special reference to the technological sector of higher education in Greece as a European semi-periphery. *Compare*, 33(3), 301-313.
- Pyvis, D., & Chapam, A. (2007). Why university students choose an international education: A case study in Malaysia. *International Journal of Educational Development*, 27, 235-246.

- Raby, R. L., & Valeau, E. J. (2007). Community college international education: Looking back to forecast the future. *New Direction for Community Colleges*, 138, 5-13.
- Resnik, J. (2006). International organizations, the "education-economic growth" black box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, 50(2), 173-195.
- Schlz, S. A., Lee, J. J., Cantwell, B., McClellan, G., & Woodard, Jr., D. B. (2007). Moving toward a global community: An analysis of internationalization of student affairs graduate preparation programs. *NASPA Journal*, 44(3), 610-632.
- Shallcross, T., Loubser, C., Roux, C. L., O'Donoghue, R., & Lupele, J. (2006). Promoting sustainable development through whole school approaches: An international, intercultural teacher education research and development project. *Journal of Education for Teaching*, 32(3), 283-301.
- Sims, A. G. (2008). International education. *Journal of Higher Education*, 42(5), 411-413.
- U. S. Department of Education (2008). *Access to the world and its languages*. Retrieved November 10, 2008, from <http://www.ed.gov/programs/iegpsugisf>
- The West Virginia Governor's Commission on International Education (2004). *Preparing a citizenry for the global age*. Retrieved January 14, 2009, from <http://www.internationalized.org/publications/WVReport.pdf>
- van Oord, L. (2007). To westernize the nations? An analysis of the international baccalaureate's philosophy of education. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 375-390.
- Vidovich, L. (2004). Toward internationalizing the curriculum in a context of globalization: Comparing policy processes in two settings. *Compare*, 34(4), 443-461.
- Ward, M. S. (2008). The importance of international education to development in the Middle West. *Liberal Education*, Winter, 36-41.
- Waters, J. L. (2006). *Emergent geographies of international education and social exclusion*. Oxford: Blackwell.



# 邁向十二年國民基本教育—— 由繁化簡的高中、職 免試入學方案

周祝瑛\*

## 摘要

本文旨在探討十二年國民基本教育以及高中、職免試入學方案之內涵。首先檢討教改政策後之高中多元入學方案，評析其實施至今之優缺點以及所引發的爭議，藉以探討高中多元入學的實施成效。由於現行之高中多元入學方式無法有效減輕學生之升學壓力，因此，教育部積極於研擬十二年國民基本教育，成立教育部升學制度審議委員會，規劃高中、職免試升學草案，擬分為三個階段實施，並預計自一〇一學年度起，逐步擴大以全區招生為辦理範圍。最後，本文釐清十二年國民基本教育與九年義務教育之異同，並以其他實施十二年以上國民教育之先進國家做為借鏡，說明我國實施十二年國民教育之重要性與迫切性。

**關鍵詞：**高中多元入學方案、十二年國民基本教育、教育改革

---

\*周祝瑛，國立政治大學教育學系教授

電子郵件：iaezpc@nccu.edu.tw

來稿日期：2009年6月6日；修訂日期：2009年6月15日；採用日期：2009年6月16日

## Toward a Twelve-Year Basic Education Program in Taiwan

Chuing-Prudence Chou\*

The main topic of this study is to review the twelve-year basic education program and its possible impact on Taiwan education. First of all, the paper reviews the development of the multiple-phased high school entrance program which took place in 2001 and analyzes the pro and con of the program. Owing to the increased entrance exam pressure, the Ministry of Education initiated a twelve-year basic education program with the hope of providing more educational opportunities to teenagers and alleviating examination pressure.

**Keywords:** multiple-phased high school entrance program, twelve-year basic education, high school entrance exam. in Taiwan, educational reform

---

\*Chuing-Prudence Chou, Professor, Department of Education, National Cheng-Chi University

E-mail: iaezpc@nccu.edu.tw

Manuscript received: June 6, 2009; Modified: June 15, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、多元入學管道之緣起

近年來在我國推動的多項教改政策中，聯考制度的廢存始終備受各界矚目，多數人認為這個制度是導致我國中學教育無法正常發展的原因，因此改革高中、職與大學的入學方式，往往成爲重點（黃炳煌，1997）。例如「中華民國教育報告書」中曾提出改進高中入學制度，建立多元入學管道，研議「高中學校學區制」的構想（教育部，2005）。1998年分別發布「高級中學多元入學方案」及「高級職業學校多元入學方案」，九十學年度廢除聯考制度，合併高中高職與五專三管道成爲高中多元入學方案，實施，透過「國民中學學生基本學力測驗」（簡稱國中基測）作爲入學門檻，以此改變傳統用聯考成績篩選分發方式，希望導引國中教育正常化。

然而高中多元入學方案實施迄今已8年，當初規劃的各種多元升學管道仍以國中基測量尺分數作爲分發篩選之依據，其他多元能力評量（如在校成績等）參採比重偏低，申請入學名額比例較少，高中、職混合選填志願，基測量尺設計鑑別度受質疑，登記分發2次基測成績擇優採計等措施，造成明星高中升學競爭壓力加劇，高職申請入學名額報到率偏低，學生未能適性選讀高職類科，學生補習競考第二次基測人數仍多，升學考試仍然宰制國中常態教學等問題。尤其原來期以基測評量作爲能力檢定門檻，以申請入學導引適性分流，以多元管道實現多元選才等理念，並未落實（教育部，2009a）。

回顧十多年前教育部規劃的「高中多元入學管道」原本包括六項：

- 一、基本學力測驗分發入學；
- 二、推薦甄選入學；
- 三、申請入學；
- 四、自願就學輔導方案分發入學；
- 五、資賦優異及特殊身分學生保送入學；
- 六、直升入學等。

其中爲了維持原來統一考試的公平性與公信力，採用「國中基本學力測驗」及「考招分離」來肯定學生平時的努力，並讓各高中自選招生方式，自訂招生標準，來增加大家對多元入學的信心。因此，在原先的規劃中，國中基本學力測驗只是一個用來檢定國中畢業生基本能力的門檻，不是高中入學招生的主要依據。不料，2000年多元入學管道公布之後，各校強調在校各項成績，造成升學壓力加劇，由於國中入學六大管道中，都需採在校成績，增加學生的負

擔的說法，立即引起整個社會廣大的迴響。教育主管當局在面對當時輿論的壓力下，最後決定取消採計國中在校成績，使得國中基本學力測驗變成入學的唯一依據。雖然國中基測每年舉辦 2 次，學生可從中選擇成績較好的一次作為升學的標準，但這樣的調整，已影響國中基測原本的定位，成為所謂的「超級大聯考」。從 2001 參加基本學力測驗的人數來看，從 30 萬 6,000 人、29 萬 9,000 人，到今（2009）年的 31 萬 5,408 人（國語日報，2009），如此大規模的考試，變成全台眾所矚目的制度。這樣的轉變，最重要的原因是整個社會仍然充斥升學主義、分數主義至上的概念，並且懷疑在校成績的公平性，認為國中在校成績，因為班際、校際之間的差異，評量缺乏標準，尤其是教學不正常與成績不客觀，容易造成偏差。因此教育部在當時的輿論下，只好取消採計在校成績。

## 貳、簡化升學管道

對於上述升學制度的大轉變，究竟是歷史的必然，還是歷史的偶然？在高中多元入學方案受到輿論的壓力後，2000 年八月份將原先的六項升學管道簡化為三個途徑。

### 一、高中與高職多元入學方案，採計國中基測成績做為入學的申請依據，入學管道有三：

#### （一）甄選入學

每個學生只能向參加甄選招生區，單一學校或聯合甄選委員會報名。經主管機關核准設立的音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育等特殊才能班，及各單科的高中及高職、海事、水產、護理、藝術同業類科等，可以採取跨區的報名，招考的學校可以依據招生的科別，學生在校的才藝表現，綜合表現或特殊事蹟等評量。並且視實際的需要可以就實作、口試、小論文、表演或術科等方式選擇辦理，但不得加考任何學科紙筆測驗。

#### （二）申請入學

各校除以基本學力測驗分數為申請依據，並採用學生在校成績（限直升入學及入學方案、特殊才能及優良品德、綜合表現等表現）。各高中、職也可依據地緣關係，提供鄰近國中若干名額。這項申請入學方案主要是採用書面審查方式辦理，不得辦理任何形式的紙筆測驗。

### (三) 登記分發入學

以學生當年 1 次國中基測分數為依據，並於登記分發報名時選擇一個登記分發區參加分發。至於各高中、職入學管道招生比例，高中部分登記分發以當年新生中的 70% 為登記對象。如果同時學校採取上述三種方式分發，則登記分發比例就可降至 60%。而高職主要為登記分發根據上述招生名額的 40% 為原則（教育部，2002）。

## 二、五專、四技二專及二技等技職體系多元入學方案

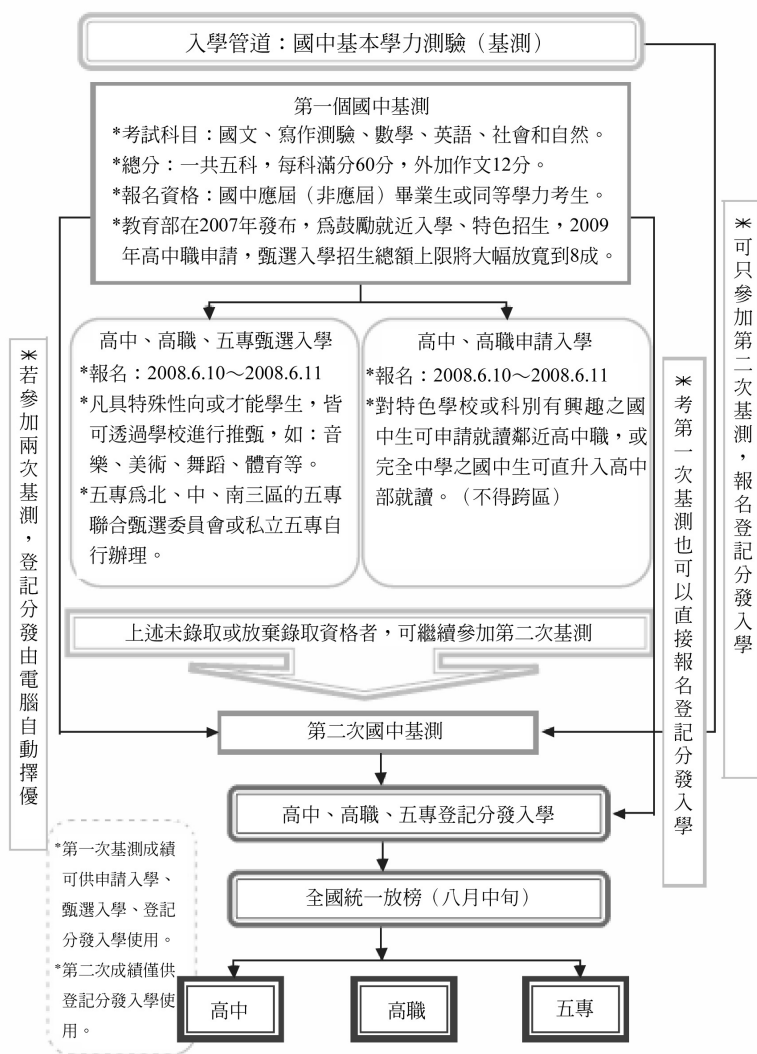


圖 1 高中、高職及五專的三項多元入學管道圖  
資料來源：周祝瑛（2008）。

以五專多元入學方案為例，採計國中基測做為入學的申請依據，入學管道有二：（一）甄選入學及登記分發入學，由北、中、南三區之五專聯合甄選委員會，（二）由私立五專自行辦理。

以下謹就高中、高職及五專等技職體系的多元入學管道流程羅列如圖 1（以 2008 年為例），來說明整體升學流程與相關入學之條件規定。不過從圖 1 可見，不論是高中、職或五專等技職院校，也不管是甄選、申請或及登記分發，都必須採計國中基測的分數作為依據，這也是目前十二年國民基本教育免試入學研議規劃中最需要突破之處。

## 參、傳統聯考 vs. 多元入學方案

多元入學方案主要是為了解決長期以來，國內中等教育淪為考試領導教學，考生備受一試定終身的煎熬而來。不過自推行以來，仍有不少之爭議。以下謹以圖 2 來說明及比較傳統聯考制度與多元入學方案的優缺點。

## 肆、多元入學方案之主要爭議

從上述各階段與各類型學校的入學方式，可以看出其中的複雜程度。儘管多元入學方案具有多元的選才效果，以及避免完全以筆試定江山的問題，但實施 8 年以來，也遭受不少的質疑與批評，如：九十一學年度的國中基測國文科不考作文乙事，引起社會上許多反彈聲音。當時不考作文的主要原因是認為，一般家長質疑作文的評量的標準受閱卷者主觀影響較大；其次，人工閱卷太趕，因為這兩次的基測中相隔不到 2 個月，尤其又是 30 多萬人的考卷；第三、認為作文的評分標準不一，不容易看出學生的程度。因此，九十一學年度廢除原有的作文考試。結果這項做法影響了全國國中學生的作文能力，以致連中研院院士許倬雲都提出質疑與批評（自由時報，2002 年）。對於國中學校的作文課程，以及國文教師的教學時數與導師制度，都出現一些負面現象。更重要的是國中生的語文能力是否會因此而下降？當時都備受爭議，於是自九十五學年度試辦加考作文，於九十六學年度又重新恢復國文科作文考試迄今。

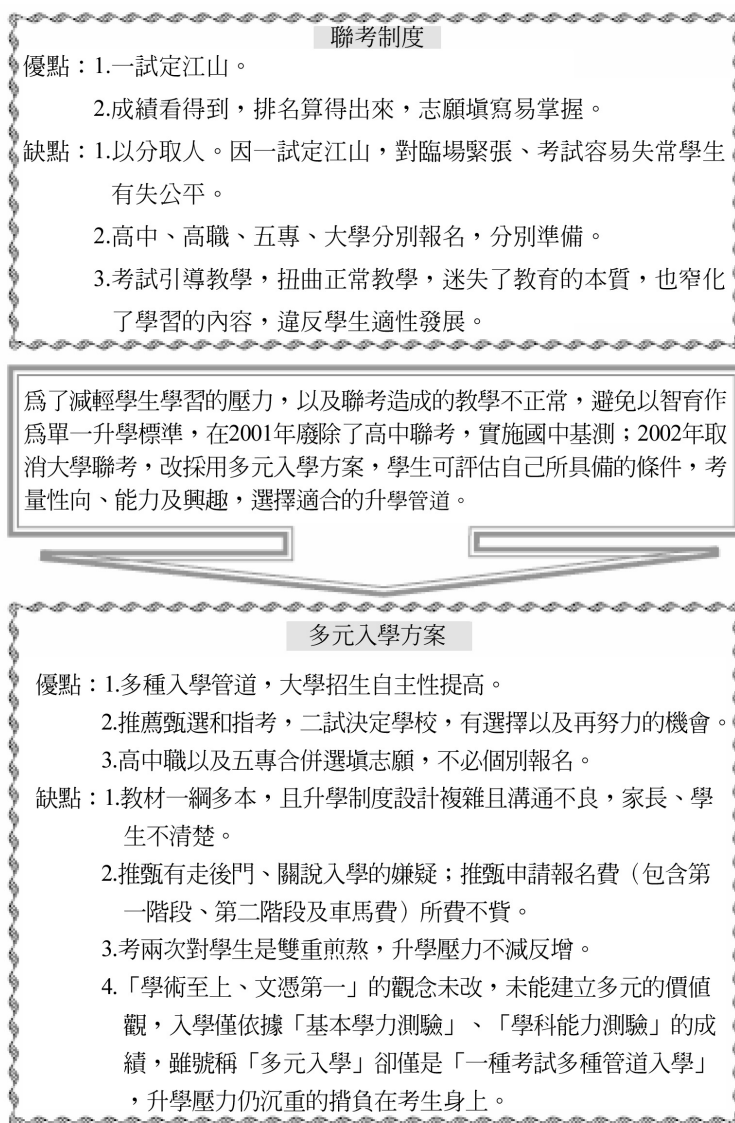


圖 2 聯考制度與多元入學方案之比較圖

資料來源：周祝瑛（2008）。

其次，我國的多元入學管道主要是參考美國的多元入學方式。以美國為例，美國公立初中到高中通常為免試入學，雖然部分學區仍保留少數菁英式高中，需要以考試方式來遴選優秀學生，絕大多數的高中都是在學區內申請就可以入學。由於美國高中的主要型態以綜合高中為主，輔以部分的職業技術學校、

另類學校（alternative school）與磁性學校。綜合高中能夠滿足學生升學與就業的需要，而私立高中的學生大概只占全美國高中學生的 10%（周祝瑛，2003a），以升學為主，較注重入學成績的比較，加上需要面談、推薦信、初中成績單、品德與社會關懷度等考察。所以基本上美國學生升入高中並不像我國一樣需要入學考試。由此可見，我國國內的多元入學其實仿效美國制度，但兩國的國情不同、升學條件不一：

一、以台灣國中畢業升學情況來說，台北地區只有 2/5 的國中生能夠升入公立高中或高職就讀，尚有 3/5 的學生需選擇私立學校或就業，而私立學校的學費又比公立學校高出 4、5 倍之多（台北市教育局，2009），資源也不如公立學校豐富，這種情況與美國初中生幾乎是 100% 可進入公立學校，相當不同。

二、由於美國幅員廣大，各個學區之間距離相當的遙遠，所以大部分其就讀高中都在其自己的社區中就讀。至於我國因城鄉教育資源差距大，都會區地狹人稠，但邊遠地區學校不足，學區制較難落實。

三、美國的申請入學推薦函十分重要，可以考核學生歷年表現，如果學生入學後表現不如預期，則推薦函的公信力就大打折扣，影響該校未來的高中名額。因此，各高中在處理時，都相當戒慎恐懼。此外，美國相當重視個人參與社會的態度與表現，高中生參加社團與社區服務的情形比較普遍。相對台灣而言，在升學壓力下，中學生的社團參與及社區服務相當有限，如何評定入學推甄資料的真實性，是一大挑戰。

此外，高中、職多元入學經常遭受「多錢入學」（自由時報，2008 年）的批評。以推薦甄試為例，由於整個甄選的過程，與過去的考試制度不同的，其中加入許多考試技巧、資料準備、學生特殊才能等，因此家庭的因素變得更為重要，對弱勢家庭子女、弱勢族群相當不利。另外，舉辦的時間、口試的過程也免不了會有人情的介入，影響了原來入學制度的公平性。

這幾年來的多元入學方案中，發現家長們的衝擊相當大，認為在新的制度下，孩子求學的環境，並沒有使他們壓力減輕，功課依然沉重；而學校的教育花樣百出，也是家長苦不堪言的地方（張鈿富、葉連祺，2004）。目前家長對教育改革信任不夠的原因，多元入學方案其實是一個重要的項目。根據一項調查統計（台灣教育長期追蹤資料庫，2006）多元入學方案對國中生的功課不但沒有獲得紓解，反而有一再增加的壓力。甚至高達到 90% 必須參加補習。從這些國中家長的反應中可看出，在升學主義下，學生所面對無數次的小聯考，更甚於過去一次的聯考制度，尤其是教改的整個目標與方向雖然都標榜著孩子求

學的美景，實際上實施以來，所遭遇的困難相當的大，反彈聲也不少。例如：2006年消基會公布國內消費者痛苦指數調查中，教育學習的痛苦指數竟然分別與「居家及住屋」與「醫療」並列前茅，包括教科書、補習費、媒體等教育學習類的商品，都是造成消費者痛苦指數的來源（消基會，2009）。

## 伍、現階段教育部十二年國民基本教育相關規劃

有鑑於上述的升學壓力未減，於是近年來重新研議十二年國民基本教育的可能性。自實施九年國民義務教育41年以來，國人素質有顯著的提升。但因升學主義與社會價值的影響，造成國中教育發展受到扭曲。於是在李煥、毛高文執掌時期（詳見表1），開始積極研議延長國民教育計畫，稱之為「延長國教初期計畫」。由表1可看出，延長國民教育年限似乎是一種趨勢，但過去對十二年國民義務教育雖然多有討論，然而在細節部分並沒有完整的規劃，且每每因為教育改革運動者的反對及財務困窘等因素，而停留在紙上作業階段，甚至改採其他替代方案，如後來實施13年的「自願就學方案」即是其中的一項（周祝瑛，2003b）。

目前，教育部推動十二年國民基本教育有幾個理由：第一，《教育基本法》中規定「得視社會需要，延長教育年限」，可見延長國民教育基本年限是法律規定；第二，為了減輕升學壓力；第三，開展學生潛能，提供適性教育機會；第四，則是促進教育機會均等，讓更多清寒學生享有受教權，進而也相對提升國民素質。然而要進行十二年國民基本教育的推動，其涉及的議題相當複雜，除了預算經費的問題外，尚有其他：高中、職的學區劃分，入學形式、師資培訓及課程整合問題，公私立學校問題及明星學校存廢等，這些都需經過事先縝密的規劃協調（張鈿富、林素鈺，2006）。因此，教育部曾透過無數專案進行相關研究，包括成立現階段的教育部高中、職升學制度委員會等單位推動十二年國民基本教育必須針對理念與體制、經費負擔、制度與實施模式及教學和資源等部分加以仔細研議。其中相關之十二年國民基本教育先導計畫，迄2008年十二月止，已先後實施「加額補助經濟弱勢私立高中、職學生學費」及「高中優質化輔助方案」等17個方案（教育部，2009b），因此希望2012年能全國實施。

表 1 我國歷任教育部長推動十二年國民基本教育沿革表

年度	大事記要	教育部長
1983 年	規劃實施「延長以職業教育為主的國民教育」計畫；開辦延教班。	朱匯森
1986 年	1. 規劃實施「延長以職業教育為主的國民教育」第二階段計畫。 2. 調整延教班，為自願不升學國中畢業生開辦年段式課程，依意願選擇一年、二年或三年之課程。	李煥
1989 年	1. 規劃「延長以職業教育為主的國民教育」第三階段計畫。將延教班納入學制，改稱實用技能班，積極研議延長國民教育為十二年之可行性。 2. 規劃原則：(1) 自願入學；(2) 有選擇性；(3) 免學費。	毛高文
1990 年	規劃國中畢業生自願升學方案；部分地區部分學生試辦國中畢業生自願升學方案。	毛高文
1993 年	規劃「發展與改進國中技藝教育方案——邁向十年國教目標」，開辦國中技藝教育班以銜接實用技能班；修訂職業學校法，將實用技能班納入正式學制。	郭為藩
1994 年	1. 八十三學年部分地區開始試辦完全中學。 2. 八十五學年開始試辦綜合高中。	郭為藩
1997 年	1. 擴大推動第 10 年技藝教育，高職自八十九學年起採免試登記入學。 2. 規劃高職免試多元入學方案、高級中學多元入學方案。高中、五專、高職自九十學年起採多元入學方式。	吳京
1998 年	繼續推動高職免試多元入學方案、高級中學多元入學方案；配合免試多元入學方案，加強補助高中、職縮短學校間差距。	林清江
1999 年	1. 繼續擴大辦理綜合高中；開始加強辦理高中、職評鑑；1998 年委託台師大心測中心進行國中基本學力測驗題庫研發。 2. 教育基本法公布施行，繼續辦理高中、職評鑑，規劃高中、職社區化方案，規劃國中學生基本學力測驗，規劃 3 年內開始實施十二年國民基本教育。 3. 繼續委託台師大心測中心進行國中基本學力測驗題庫研發。 4. 組成「延長國民基本教育年限政策諮詢小組」、「延長國民基本教育年限規劃委員會」、「工作小組」及「研究小組」，積極規劃研擬推動十二年國民基本教育。	楊朝祥
2001 年	1. 積極推動高中、職社區化，訂定高中、職社區化推動方案，以充實公私立高中、職教學設備、鼓勵優秀國中生就近升學及高中、職課程教學區域合作。 2. 全面實施高級中學多元入學方案及高級職業學校多元入學方案。以申請入學、甄選入學及登記分發入學方式，配合國民中學學生基本學力測驗及參採國中在校表現，全面取代傳統聯考。 3. 整合高中多元入學方案及高職多元入學方案為「高中及高職多元入學方案」。 4. 委託進行「延伸國民基本受教年限規劃研究」。 5. 2001 年八月起全面補助就讀私立高中、職學生學費每年新台幣 10,000 元。	曾志朗
2003 年	1. 正式推動高中、職社區化方案；訂定「高中、職社區化建構適性學習社區實施補助要點」、「教育部獎勵優秀國中畢業生就讀適性學習社區高中、職校獎學金實施要點」。 2. 委託進行「實施十二年國民教育理論基礎比較研究」、「推動十二年國民教育辦理模式之研究」、「十二年國民教育之教學資源及課程研究」、「十二年國民教育經費需求推估」。 3. 全國教育發展會議將規劃十二年國民教育列為討論議題，並達成「階段性推動十二年國民教育」之結論與共識。	黃榮村
2004 年	1. 籌組「推動十二年國民教育工作圈」；積極進行推動十二年國民教育規劃工作。	黃榮村

表 1 我國歷任教育部長推動十二年國民基本教育沿革表（續）

年度	大事記要	教育部長
2005 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.持續推動高中、職社區化中程計畫（九十二至九十七學年度）。</li> <li>2.部長於第 547 次部務會議指示：「為利國家長期發展，我國應及早規劃十二年國民基本教育，以解決目前國中教學不正常現象、國中基測問題，並審慎評估對大學教育階段之影響，尤其高中教學內涵的調整應以能與大學教育銜接及品質提升為前提，提出具體規劃與策略。」</li> <li>3.委託進行「國中畢業生國民中學學生基本學力測驗表現暨升學狀況之研究」及「高中高職學校轉型及入學學區劃分之研究」。</li> <li>4.籌組專案小組研擬十二年國民基本教育前置配套措施事項。</li> <li>5.籌組十二年國民基本教育規劃決策機制，研擬實施方案，並徵詢家長團體及教師團體之意見，形成共識，俾階段性推動。</li> </ol>	杜正勝
2006 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.成立十二年國民基本教育規劃工作小組及專案辦公室。</li> <li>2.完成十二年國民基本教育規劃方案。</li> <li>3.推動優質高中輔助計畫。</li> <li>4.推動優質高職——產學攜手計畫。</li> <li>5.推動大學繁星計畫。</li> <li>6.擬訂經濟弱勢私立高中、職學生學費補助計畫。</li> <li>7.完成十二年一貫課程參考指引。</li> <li>8.繼續推動高中、職社區化中程計畫。</li> <li>9.國立高中、職校老舊危險校舍改建及教育資源不足新興工程計畫。</li> <li>10.行政院召開台灣經濟永續發展會議（2006 年 7 月 27—28 日）中將「政府應重新配置教育資源投入及調整教師觀念，進行教育轉型，推動教育精緻化，以創造高品質人力」列為共同意見。</li> <li>11.行政院核定大溫暖社會福利計畫（2006 年 9 月 20 日）中之經濟弱勢高中、職學生學費補助計畫，作為推動十二年國民基本教育之重要前置措施，並積極完成規劃方案，始正式啟動十二年國民基本教育。</li> <li>12.行政院蘇院長責成林萬億政務委員組成跨部會政策協調專案小組，密集召開會議，進行推動十二年國民基本教育相關配套措施之規劃。</li> </ol>	杜正勝
2007 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.2007 年 2 月 5 日向行政院蘇院長簡報十二年國民基本教育。</li> <li>2.2007 年 2 月 27 日行政院蘇院長宣布 2007 年開始推動十二年國民基本教育；2009 年全面實施。</li> </ol>	杜正勝
2008 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.初期將朝高中、職學生免費和國教向下延伸到 5 歲幼兒著手，且不贊成消弭明星高中。</li> </ol>	鄭瑞城

資料來源：教育部（2009b）。

然而，教育部原先預定於 2009 年開始實施十二年國民基本教育，但因其中涉及問題甚多，因此在 2008 年五月政黨輪替後，成立三個「永續發展委員會」，其中之一為教育部升學制度審議委員會下的「升學制度委員會」，初期先以「國民中學學生免試申請升學實施方案」來銜接十二年國民基本教育，其初步規劃草案如下（參見圖 3）（教育部，2009b）：

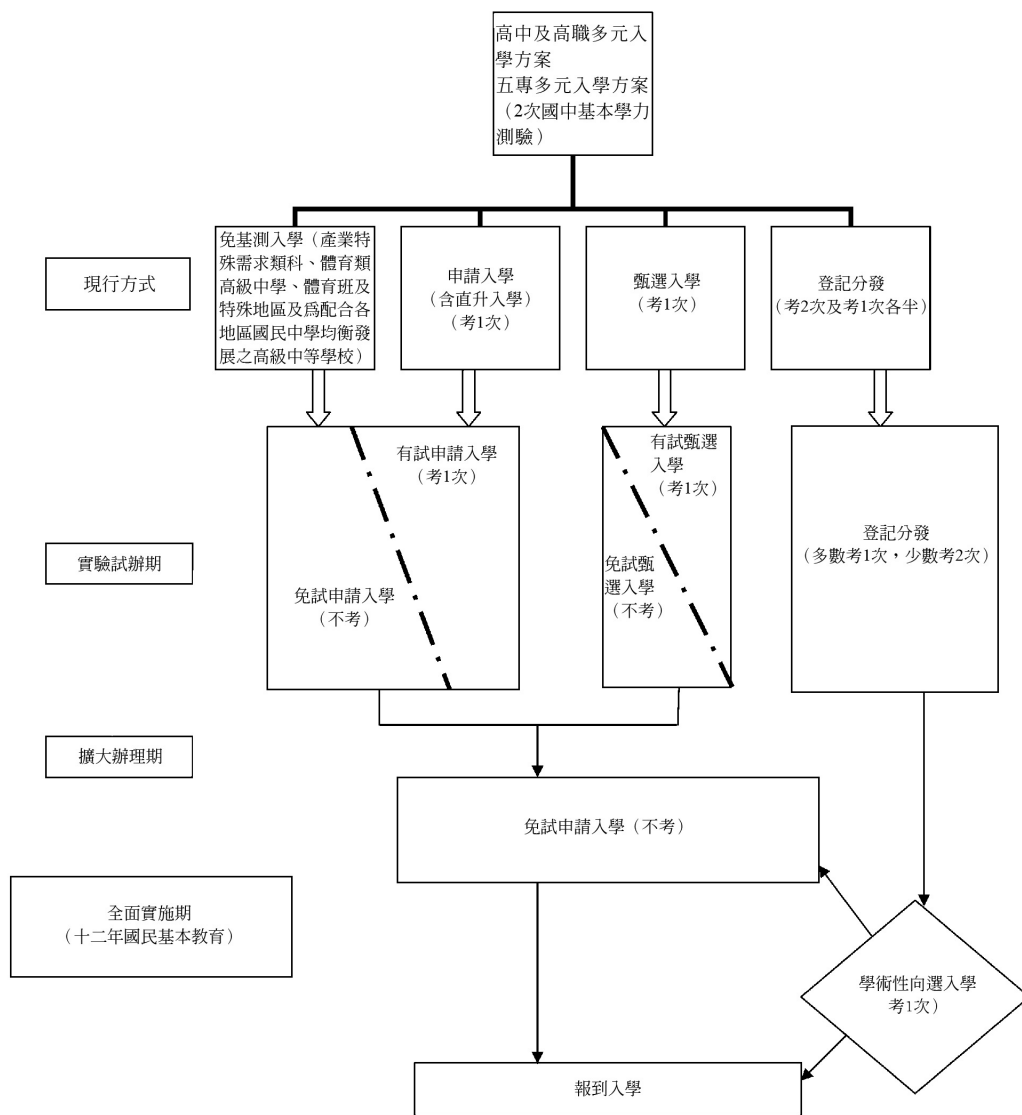


圖 3 高中、職及五專入學管道草案圖  
資料來源：教育部 (2009b)。

## 一、學區規劃

十二年國民基本教育學區劃分以現行高中、職 15 個登記分發區為依據，且根據：（一）學校之類型（如高中、高職、公立、私立）；（二）資源均衡分配（學校數量及招生容量）；（三）生活機能考量及（四）通學車程遠近，以此研議，訂定學區劃分依據。

## 二、非強迫入學

目前推動延長的國民基本教育（15 歲至 18 歲）指的是非強迫入學（非義務）的普及入學、低學費教育。

## 三、實施期程

分為以下三個期程漸進推動：

（一）實驗試辦期：九十八至一〇〇學年度，以自願試辦之招生區、適性學習社區或學校主動提出試辦計畫辦理；由各主管機關訂定相關鼓勵措施。

（二）擴大辦理期：一〇一學年度起，逐步擴大以全區招生為辦理範圍。

（三）全面實施期：配合十二年國民基本教育之全面實施，於全國各地推動高中、職免試升學。

## 四、入學方式

本草案擬合併「高中及高職多元入學方案」及「五專多元入學方案」之申請入學、甄選入學及登記分發等三種入學管道，成為以免試申請入學為主，考試登記入學為輔之入學方式。

其中各主管機關需依地區及主管學校之發展特色，積極輔導轄屬學校逐步擴大辦理免試申請入學，並以最小比率辦理考試登記入學為原則。

## 五、配套措施

有鑑於擴大辦理免試申請入學的複雜性，目前考慮到的配套措施包括：

（一）成立性向探索實作評量及心理測驗專責機構，提供各地政府、學校相關測驗工具及試務諮詢服務，並受委託辦理招生試務作業。

（二）結合地區教學資源，辦理性向探索課程，作為國三學生選擇高中、職、及五專之參考。

(三) 加額補助私立學校學生學費，縮短公私立學校學費差距。

(四) 持續擴大推動高中、職學校優質化方案，加強社區高中、職校與社區內國中之垂直教育合作機制，體現中等教育六年一貫優質之理想。

(五) 加強社會宣導及溝通機制，建構多元價值體系，期能達成學生適性分流、因材施教之目標（教育部，2009b）。

## 六、如何以在校學習表現與能力取代知識或學業成績？

如何積極扶助與提升弱勢族群，城鄉落差或文化不利等之教育機會？並配合研修高中、高職暨五專多元入學方案等相關法規，這些都是相關單位必須整體研議之處。

# 陸、十二年國民基本教育與九年義務教育的差異

儘管上述的討論與政策，都是圍繞在希望透過高中、職免試升學，來推動十二年國民基本教育。不過，究竟什麼是「十二年國民基本教育」？與「九年義務教育」有何不同？仍須加以釐清，一般而言，國民教育具有「義務教育、免費教育、強迫入學、就近入學及等量同質」等特性（張鈿富、林素鈺，2006）。國民教育是培養健全的國民的一個重要途徑。許多先進國家也在進行國民教育年限的延長，但大多會先考量到整個國家社會的發展需要才去推動，因為國民教育的延長，一方面固然可以增加國民的基本能力，讓教育更加正常化，促進教育機會的均等，進而提升全民的素質和國家的競爭力；但也可能造成在政治上，政府過度介入人民教育選擇權的後遺症，像北韓可說是最早實施十一年國教，在這十一年中，所需的學雜費、文具費由國家負擔。國家每隔2年免費發放一套校服給小學生。中學生的校服，則是家庭繳納20%的費用，其餘80%的費內由國家負擔之。高中畢業之後，要進行高考（大學入學考試），採擇優錄取方式，大約有50%的高中生可以進入大學學習。在大學就學期間，由國家提供大學生助學金。儘管北韓全國人民早就獲得十一年義務教育，但由於其教育上充滿黨化色彩，強調意識型態灌輸，社會上缺乏言論自由與多元化思想。因此，在這樣高壓的統治下，北韓的十一年義務教育對全國的經濟發展影響十分有限（葉永烈，2009）。

由此可見，如果缺乏相對的配套措施，貿然延長國民教育，除非有特殊的政治目的，否則後果將不僅是增加國家和人民財政的負擔，下一代的教育水準，乃至於未來的國力也可能受到嚴重的考驗。

另外，根據聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）教育統計中心 2005 年報告顯示，2002/2003 年主要國家義務教育年限從 9 年到 13 年不等，如表 2。德國是義務教育最長的國家，在 13 年的義務教育中，包括普通義務教育與職業義務教育，即 6—10 歲的基礎學校教育、10—15 歲中學教育及 15—18 歲的後期中等職業教育。（UNESCO, 2005）。

表 2 2002/2003 主要國家義務教育年限表

國家名稱	義務教育年限	起始年齡	終止年齡
澳洲 (Australia)	11	5	15
加拿大 (Canada)	11	6	16
中國 (China)	9	6	14
法國 (France)	11	6	16
德國 (Germany)	13	6	18
義大利 (Italy)	9	6	14
日本 (Japan)	9	6	14
韓國 (Republic of Korea)	9	6	14
俄羅斯 (Russian Federation)	10	6	15
英國 (United Kingdom)	12	5	16
美國 (United States)	12	6	17

資料來源：UNESCO (2005)。

此外，依據聯合國教科文組織 2006 年統計，在該組織 198 個會員體中，計有 46 個國家已實施超過 10 年以上的國民教育（UNESCO, 2005）。另 2006 年世界經濟論壇全球競爭力（World Economic Forum, WEF）排名前 26 名之半數國家皆實施 10 年以上非義務、低學費之國民教育。為迎頭趕上國際教育潮流、提升國民素質、增進國家競爭力、促進教育機會均等、縮小教育落差、紓緩升學壓力，我國確有實施十二年國民基本教育之迫切需求。在目前我國政府財政吃緊的狀況下，倘使政府所提出的十二年國民基本教育是依據上述條件來定位，無疑需花費更大的預算成本，甚至發生經費排擠效應的問題。所以有學者建議，

應不妨將十二年國民基本教育定位為一種權利而非義務，強調「免試」、「免費」、「非強迫」，然後逐步規劃、循序漸進落實。

其次，是法源基礎的問題。雖然《教育基本法》中第 11 條明訂，國民教育應視社會發展需要延長年限。然而國內曾有不少學者就十二年國民基本教育的法規問題表示，由於實施十二年國民基本教育影響層面相當廣泛，若只是用《教育基本法》作為延長國民教育的法源基礎，其實是不夠的，必須在原有的《國民教育法》中，重新制訂十二年國民基本教育的法規。另外也有不少人提出：師資再造與課程規劃將是十二年國民基本教育成功關鍵的呼籲，認為後期中等教育比國中階段更複雜，如何兼顧學術和技職雙軌制的運作，需要更細緻的設計及多元的參與（十二年國教論壇師資課程是成功關鍵，2007）。

再者，學校體制的改變也是實施十二年國民基本教育後的必然結果。未來高中、職及五專的型態走向如何？而綜合高中和完全中學及其他類型的學校，又將如何進行統整？將來學區的劃分又將如何規劃？城鄉差距和教育資源分配不均的情形又將如何解決？增加私校補助與廢除明星高中，是否就能徹底解決升學競爭途徑？這樣的方式是不是有可能影響教育水準？至於往後學生人口下降的比例、現行高中、職容量，甚至世界貿易組織（World Trade Organization, WTO）國外學校來台設校及招生的競爭壓力，都是需要長期、通盤的考量和全面、精準的評估。

## 柒、結語

總之，從當前十二年國民基本教育中高中、職免試入學方案的研議過程中，我們可以發現若干問題，值得國人注意。首先是延長教育年限與擴充教育的數量，是否就代表提升教育素質，達成教改目標？有待商榷。其實教育質量的提升，不能只憑延長教育年限或增加教育經費，而需要對於既有的政策與制度加以檢討。例如：已經推動 7 年的九年一貫課程與高中、職社區化推動成果是否應該檢討？綜合高中與完全中學的實施成效如何？至於與現今十二年國民基本教育中高中、職免試入學方案關係密切的「國中自願就學方案」，是如何在實施 13 年後予以結束？這些改革措施有無進一步的落實、修正、檢討與評估？如果延長十二年國民基本教育達到高中、職免試入學，在資源與師資培育上必須更加妥善的研議、規劃與執行，以降低全國各級教師與家長的隱憂。此外，延長國民教育年限，是否意味著人民受教選擇權利的相對被剝奪？政府對

人民控制力的延伸？這些疑慮尚有見仁見智的看法。根據研究顯示（蘇建勳，2001），世界上許多競爭力排行前幾名的國家，主要是因為教育品質優良，可以培養出眾多具創意的研發人才，而不僅僅是中等教育在學率的擴充與就學年限的延伸。這也就是為什麼全世界將十二年國民基本教育列為義務教育範圍的只有十多個國家；反觀早已延長十二年國民基本教育的北韓，則是基於政治統治考量，卻與提高國民競爭力的理想無關。

另外，十二年國民基本教育可以讓國中生免試及就近升學、使國中教學正常化、解決升學壓力等問題。這不僅牽涉到社會發展條件及國家經濟負擔等問題，更關係到教育資源分配的公平性及全體國民的受教權利。對於如此影響深遠的教育政策，有待教育主管單位就相關議題作更縝密周延的討論及規劃，並且先採取分區試辦方式，再逐一檢討與修正。相關的配套措施務必須要研擬周全，且最好在社會上引起廣泛的討論，形成公共論述。如此全民才能真正享有高中、職免試升學與十二年國民基本教育帶來的益處。

## 參考文獻

- 十二年國民基本教育論壇師資課程是成功關鍵（2007，5月5日）。2009年6月22日，取自 <http://pr.ntnu.edu.tw/news2.php?no=538>
- 王震武、林文英（1996）。**教育改革的台灣經驗——國民教育的政策及行政措施分析**。台北市：業強。
- 台北市教育局（2009）。**教育統計分析**。2009年6月22日，取自 <http://newweb.tp.edu.tw/public/public.asp?SEL=258>
- 自由時報（2008，5月14日）。**是多元入學？還是多錢入學？**2009年6月22日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/may/14/today-education5.htm>
- 吳武典（2005）。**台灣教育改革的經驗與分析——以九年一貫課程和多元入學方案為例**。**當代教育研究**，13（1），35-68。
- 技職校院入學測驗中心（2008）。**歷年四技二專統一入學測驗各類別報名人數統計**。2008年2月1日，取自 [http://www.tcte.edu.tw/four/maj\\_count\\_4y.php](http://www.tcte.edu.tw/four/maj_count_4y.php)。
- 周祝瑛（2003a）。**羊年談教改心願**。**師友**，429。1-2。
- 周祝瑛（2003b）。**誰捉弄了台灣教改？**台北市：心理。
- 周祝瑛（2008）。**台灣教育怎麼辦？**台北市：心理。
- 消基會（2009）。**走馬上任滿週年消保政績慘兮兮！**2009年6月2日，取自

- <http://www.consumers.org.tw/unit412.aspx?id=1184>
- 國語日報 (2009, 6月4日)。基測高分群考生增寫作決勝負。2009年6月22日, 取自 <http://enews.tp.edu.tw/epptyplst.aspx?MSTCDE=EPA2009060408230101M&TYPCDE=EMT20061023181415SBT>
- 張鈿富、林素鈺 (2006)。十二年國民教育之定義與詮釋。研習資訊, 23 (1), 5-12。
- 張鈿富、葉連祺 (2004)。2003年台灣地區教育政策與實施成效調查。教育政策論壇, 7 (1), 1-18。
- 張錦弘 (2007, 11月26日)。甄選入學6系至少萬元。聯合報, C3版。
- 教育部 (2002)。九十一國中畢業生多元進路宣導手冊。台北市: 作者。
- 教育部 (2005)。中華民國教育報告書。2009年6月22日, 取自 <http://history.moe.gov.tw/important.asp?id=3>
- 教育部 (2009a)。教育部高中、職升學制度小組第20次會議: 附件3。台北市: 作者。
- 教育部 (2009b)。教育部十二年國民基本教育網。2009年6月2日, 取自 [http://140.111.34.179/about07\\_date.php](http://140.111.34.179/about07_date.php)
- 郭昭佑 (1999)。高職免試入學政策之相關問題研究。教育與心理研究, 22 (1), 61-85。
- 黃炳煌 (1997)。九年一貫社會科課程綱要之研究。台北市: 教育部委託專案研究。
- 葉永烈 (2009)。世界上唯一拒絕市場經濟的國家。2009年6月22日, 取自 <http://blog.udn.com/MONHER/2878212>
- 蔡文山 (2005)。台灣高中、職與大學升學機制之教育社會學探究。國民教育研究期刊, 13, 147-161。
- 蘇建勳 (2001)。全球化下歐美與台灣社會的教育改革。國立台灣大學國家發展研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- Butterworth, G. & Butterworth, S. (1998). *Reforming education: The New Zealand experience (1984-1996)*. New Zealand: Dunmore.
- Gasser, R., & Mills, A. (2006). *World Economic Forum 2006: Civil Society's Parallel Events*. Retrieved June 22, 2009. from <http://www.casin.ch/web/pdf/wef06.pdf>
- Pearson, I. (Ed.) (1998). *Atlas of the future*. UK: Routledge.
- UNESCO (2005). *2002/2003 education statistics*. Retrieved June 5, 2009, from <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/compulsory.xls>

# 從個別化、本土化與 全球化分析桃園縣中等教育 之創新作為

張明文\* 吳清明\*\* 蔡聖賢\*\*\*

## 摘要

本文從個別化、本土化及全球化之三化過程探討桃園縣中等教育的創新作為，並試圖找出創新策略，以協助學校提升整體創新能力，引導學校成員在教師教學、行政支援、專業發展等方面有具體創新作為，進而提升中等教育之品質。本文以文獻及文件分析為主，以桃園縣 60 所公立國民中學及 3 所縣立高級中學自 2007 年八月至 2009 年三月的創新作為為範圍。本文發現，為規劃該縣中等教育創新活動時，除發揮該縣中等教育創新之特色外，亦須掌握教育藍圖之延續性、教育之本土化與全球化相互對話、顧及弱勢族群權益、營造學習社群、鼓勵本土性教育研究、實施績效責任制、善用行銷策略等原則；最後方能達成該縣中等教育之「思、覺、行、盼」模式的創新目標。

**關鍵詞：**個別化、本土化、全球化、中等教育、思覺行盼之創新模式

---

\* 張明文，桃園縣政府教育局局長

\*\* 吳清明，桃園縣教育處候用校長

\*\*\* 蔡聖賢，桃園縣政府教育處數位教育科科長

電子郵件：t01@mail.boe.tyc.edu.tw；wcm@ms.tyc.edu.tw；hsien@ms.tyc.edu.tw

來稿日期：2009 年 4 月 13 日；修訂日期：2009 年 5 月 25 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

## The Innovative Accomplishment of Secondary Education in Taoyuan County from the perspective of Individualization, Localization and Globalization

Ming-Wen Chang\* Ching-Ming Wu\*\* Sheng-Hsien Tsai\*\*\*

### Abstract

This article discusses the innovative accomplishment of secondary education in Taoyuan County from the procedures of individualization, localization and globalization. Trying out the innovative accomplishment of 60 public junior high schools and 3 senior high schools arranged by Taoyuan County discovering the innovative strategy to help schools promoting the entire creative ability, conducting the concrete innovation accomplishment in teaching, administrative support and professional development, then enhance the educational quality of secondary education. The methods utilized are analysis of references and documents and discussions focusing on the innovative accomplishment of 60 public junior high schools and 3 senior high schools arranged by Taoyuan County from August 2007 till March 2009. The conclusion of arranging innovative activities for the secondary education is not only playing the characteristics of the innovative accomplishment of the secondary education but also grasping the principles of that educational blueprint with continuity, localization and globalization of mutual dialogue, taking into account the rights of disadvantaged groups, creating learning communities, encouraging local education research, the implementation of performance accountability and make the best use of marketing strategies; Providing the mode of innovative accomplishment of secondary education of "deliberation, sensation, action and forward" reach the goal of secondary education in the county.

**Keywords:** individualization, localization, globalization, secondary education, the innovative mode of thinking, feeling, acting and wishing

---

\* Ming-Wen Chang, Director, Bureau of Education, Taoyuan County Government

\*\* Ching-Ming Wu, Candidate Principal, Education Department, Taoyuan County Government

\*\*\*Sheng-Hsien Tsai, Chief, Education Department Taoyuan County Government

E-mail: t01@mail.boe.tyc.edu.tw; wcm@ms.tyc.edu.tw; hsien@ms.tyc.edu.tw

Manuscript received: April 23, 2009; Modified: May 25, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

中等教育階段是每位國民在求學階段的重大轉捩點，青少年在此階段除了接受教育的知性啓蒙外，也必須面對身體與心理的轉變，是其求學生涯的關鍵時期，因此，世界各國對中等教育的規劃均甚為重視（楊國賜，2002：596）提出統一、試探、分化為各國中等教育的共同趨勢，我國中等教育前期（國民中學）採試探方式，後期（高級中學）採分化方式，以達中等教育適性發展目的。

全球化與資訊化使「知識經濟」成為各界談論的焦點。歐洲經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）定義知識經濟為「以知識資源的擁有、配置、生產和使用為關鍵生產因素的經濟型態」（引自王如哲，2002：14）。王如哲（2002）認為，知識經濟強調是一種新經濟，這種經濟的成長高度仰賴於包括個人、組織及國家之有效知識生產、傳播與應用。換言之，在知識經濟時代中強調「知識」是一切的基礎，創新與團隊合作是知識產生與擴散的要素，資訊則是獲取知識的必要條件。爰此，中等教育要從建構健全的教育基礎著手，繼之營造優質的學習文化，使學校教育朝個別化、本土化、全球化（鄭燕祥，2003）等方向發展，才能掌握知識經濟時代的脈動。

本文主要以文獻及文件分析方法，從個別化、本土化及全球化過程（鄭燕祥，2003：21），探討桃園縣自 2007 年八月至 2009 年三月 60 所公立國民中學及 3 所縣立高級中學的創新作為，並試圖從地方教育行政機關的角度找出協助學校提升整體創新能力，引導教學、行政、專業發展等方面之具體創新作為，以達到提升桃園縣中等教育品質之目標。

本文首先描述桃園縣教育背景；其次分析個別化、本土化與全球化之意涵，進而闡述桃園縣中等教育創新作為；最後對之有所批判，並提出若干建言。

## 貳、桃園縣教育之發展背景

近年來桃園縣已成為國內工商業發展的重點區域，人口成長顯著，1991 年起人口成長率即躍居全台第一，總人口數也成為全台第三高的縣市。茲將該縣地理環境、2020 年桃園國際航空城教育計畫及該縣教育現況分述如下：

## 一、地理環境——國際航空城

桃園縣位於首都台北都會區與高科技產業城新竹縣市之間，交通地理位置相當優越，是全國人口增加最快速的縣市；就地理位置來看，桃園縣居北台灣 8 縣市的核心理位置，近 5 年來從大台北周邊的衛星城市發展為全國五大都會之一，更從以製造業為主的工商重鎮提升到科技研發聚落，全縣工業產值已突破新台幣 2.4 兆元，成為全國第一工商大縣（桃園縣政府，2008b）。桃園國際機場擁有居亞太城市中心點的優越地理位置，帶動運輸物流產業的繁榮及航太產業的提升，並具有結合台灣優勢、吸引高科技產業前來設廠生根的實力，成為面對全球化競爭的環境中，發展桃園縣成為國際重要城市的致勝關鍵。

## 二、2020 年桃園國際航空城教育計畫

人才培育是城市的競爭實力，而教育是人才培育的基礎工程，為面對全球化，並實踐「桃園國際航空城」發展藍圖，並，該縣教育處以「桃園領航 教育起飛」為藍圖，遂訂定「2020 年桃園國際航空城教育計畫」（桃園縣政府，2008b），以「成就每個孩子」、「多元文化視野」、「國際溝通能力」及「世界公民信念」等四個面為教育理念主軸（如圖 1），讓今日的孩子有能力面對明日個別化、本土化與全球化之社會變遷的挑戰。

梭羅（L. Thurow，1927-）提及，

在第三次工業革命中，知識取代土地及能源的地位，而知識是技術得以突破的源頭，所以未來將是以知識為基礎的競爭。（引自齊思賢譯，2000：122）

將創造及運用知識的技術落實在該縣中等教育創新作為上，一方面強調個別化，從中等教育之品格教育及閱讀教育著手，讓該縣中等教育學生具備優質品格及良好閱讀習慣的核心能力；另一方面該縣也推動兩文三語（華文、英文、閩南語、客家語與原住民語）的本土化教育措施，讓中等教育學生透過個人化措施具備優良的品格之外，同時藉由閱讀教育及資訊設備吸取知識，實踐個別化、本土化、全球化三化之教育理想，激發其本土情懷同時也具備全球化的視野，以適應快速變遷的社會並增進個人的競爭力。

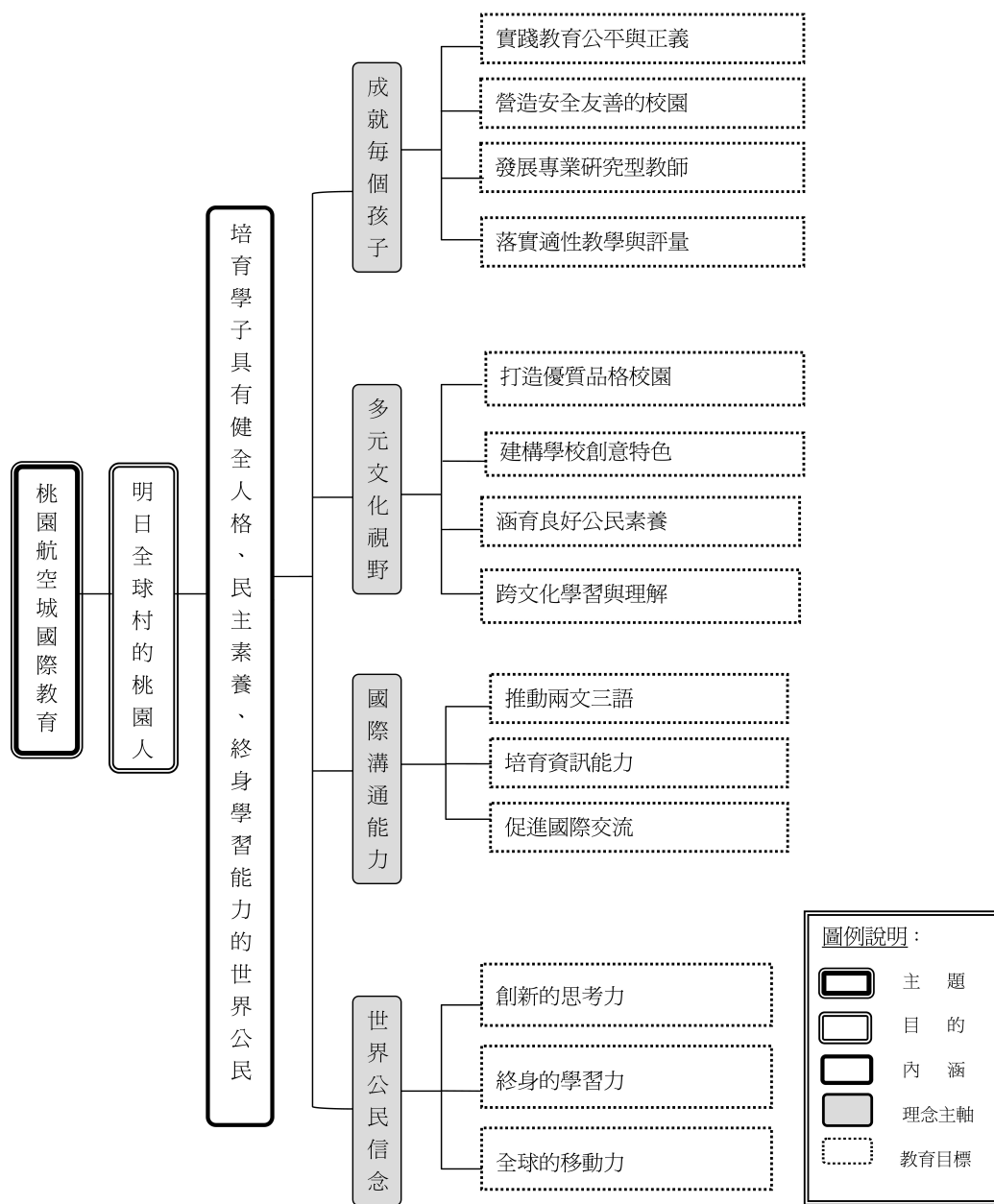


圖 1 2020 年桃園國際航空城教育計畫藍圖  
資料來源：桃園縣政府（2008b）。

### 三、桃園縣教育現況

桃園縣有公私立幼稚園 314 所，學生 28,710 人；公立國民小學 190 所，學生 16 萬 9,402 人；公立國民中學 60 所，學生共有 85,146 人；公私立高級中學及職業學校 32 所，學生 77,033 人，詳見表 1。桃園縣教育經費預算從九十一年度的新台幣 170 億 8,607 萬 1,000 元（占該縣總預算 39%）到九十八年度的新台幣 220 億 9,916 萬 1,000 元（占該縣總預算 42%）（如表 2），不但達到《教育經費編列與管理法》所規定之各縣市政府教育預算之比率，也顯示該縣非常重視教育投資。

表 1 桃園縣九十七年度教育現況表

單位：人

各級學校	學生數（人）	教師數（人）	學校數（所）	班級數（班）
公私立幼稚園	28,710	1,842	314	957
公立國小	169,402	8,693	190	5,672
公立國中	85,146	5,390	60	2,538
公私立高中職	77,033	3,571	32	1,215
進修補校	2,657	398	41	130
大專	211,256	4,225	15	377
特教學校	541	89	1	38
總計	574,745	19,983	653	10,550

資料來源：作者整理自桃園縣教育處（2008）。

表 2 桃園縣九十一至九十八年度教育經費預算表

單位：新台幣（元）

年度	總預算	教育經費			占總預算%
		合計	經常門	資本門	
91	43,532,395,000	17,086,071,000	14,141,989,000	2,944,082,000	39%
92	41,635,175,000	16,941,587,000	14,664,589,000	2,276,998,000	41%
93	47,640,907,000	20,487,851,000	15,210,023,000	5,277,828,000	43%
94	47,905,960,000	20,238,682,000	16,397,318,000	3,841,364,000	42%
95	48,077,223,000	21,539,443,000	17,727,324,000	3,812,118,000	45%
96	45,882,632,000	20,596,096,000	19,442,586,000	1,153,510,000	45%
97	49,605,121,000	19,296,836,000	18,357,809,000	939,027,000	39%
98	52,380,187,000	22,099,161,000	19,351,354,000	2,747,807,000	42%

資料來源：作者整理自桃園縣教育處（2008）。

## 參、個別化、本土化及全球化之意涵對桃園縣中等教育發展之啓示

涂爾幹（Émile Durkheim, 1858-1917）認為教育改革是社會變遷的結果與徵兆（Durkheim, 1984）。易言之，教育改革就消極被動而言，是順應社會潮流；就積極主動而言，是帶動社會變遷，影響社會變革。教育行政主管機關面對個別化、本土化及全球化之教育改革需有創新作為以爲因應。茲將個別化、本土化及全球化對該縣中等教育發展之影響——意涵及啓示分述如下：

### 一、個別化對桃園縣中等教育發展上之影響

教育的新圖像主要在於以下的挑戰：幫助個人發展，使其能具有充分發展成熟的「自我決定」、「參與決定」、「負起責任」的能力（馮朝霖、王佑菁，2007）。因此，教育個別化之目的在於培育學生具備基本能力，此能力包括學習如何學習、思考及創造的能力。茲將個別化之意涵及其啓示闡述如下：

謝文全（1996：335）歸納各國中小學教育改革重點之一爲強調個別差異適應，以發揮人人的潛能；另外鄭燕祥（2003：23）指出個別化是轉移外在價值、知識、科技與行爲規範時，能切合個別人士及群體的需要及特性的過程。亦即從人文教育著手，尊重個體並使其透過教育達到自我實現之目標，使學校是支持學生學習的激勵場所，更是支持學生發展的脈絡化多元智慧環境。

總之，個別化教育措施即以學生爲中心——尊重個別差異，開啓多元智慧，其主要教育作爲如下：

- （一）肯定每一位學生都可以學習，都有能力可以學習，都可以適性學習；
- （二）維護學生主體學習權益，創造零拒絕學習機會，因材施教達成適性發展；
- （三）肯定學生多元性向發展，重視每位學生全人格發展，帶好每一位學生。

爰此，個別化教育措施對該縣中等教育發展之啓示爲使該縣中等教育學生透過個別化教育措施（例如品格教育方案、閱讀教育方案、補償教育方案……等），除了培育中等教育學生有強烈的學習動機及基本能力之外，並且鼓勵中等教育學生發展自主性與發揮創意，同時關注各類弱勢學生的個別需要，目的

在於建構多元智慧的學習環境，激發學生的學習潛能，實踐個別化教育之目標。

因此，推動中等教育之個別化教育措施除了讓個人潛能得以發展之外，尤其不能忽視各類弱勢學生的個別需求，也彰顯教育活動中的社會正義；但是在實施個別化教育方案中，更要避免「標籤化」的負面效應產生，讓每位學生在教育過程中獲得公平、公正的關照，同時落實「人文教育」建構多元學習情境，讓該縣中等教育學生發揮潛能並且獲得尊重及享有基本教育權，達到自我實現之目標。

## 二、本土化對桃園縣中等教育發展之影響

社會中存在不同的文化，每一種文化是獨立且獨特的，互有差異且具多元性，構成一個整體。社會上不同族群有其不同的文化存在，不同文化均有其價值，都應該受到重視（黃政傑，1994）。本土化的教育正是此種教育理念的實踐，而如何透過本土教育來實踐尊重各族群文化的教育理念，促進各族群文化和諧共存，保留各族群文化，是我國本土化教育應該努力的方向。

茲將本土化之意涵及其對該縣中等教育發展之啓示如下所述：

鄭燕祥（2003：23）也指出本土化是與本地有關的外在價值、知識、科技與行為規範的移轉、調適及發展的過程。周素娥（2009）綜合多位學者（吳明清，1998；夏黎明，1995；黃玉冠，1996；鍾喜亭，1994；譚光鼎，2006）看法認為，本土是一個人成長過程中，長期居住與生活其中，深受影響且深富情感的地方；本土是造就個人思想情感最具影響力的地方。

綜上所述，本土化指以在地的人、事、物為主要研究對象，重視本土文化型態與認知基本類型之相關本土知識的研究，提供學生廣泛的學習範疇，擴大師生從各種情境和文化獲益的機會；目的在於激發個人本土情懷具備本土意識，同時也由於個人感官的參與、接觸，而對本土之風俗民情產生具體的感受並賦予意義，進而累積成本土經驗並認同自己的家鄉文化及人文地理環境，同時帶動地方的教育改革。本文所稱桃園縣本土化教育旨在讓學校與社區結合，亦即學校經營方向注重母語教學（閩南語、客家語與原住民語）及校本課程的發展，進而實踐「學校社區化、社區學校化」之教育理想，包括兩文三語教育政策、原住民族語認證能力輔導政策、推動校本課程等。

總之，「本土」是人類生活的地方，包括歷史、文化、生活習慣、自然環境等；而本土教育是使個體瞭解環境，透過瞭解、認同、尊重，學會關愛、認識自己生長的地方，瞭解自己本土文化，培養對本土的關懷，進而服務家鄉並

造福社會。因此，該縣本土化的教育措施應以發展目標為主，內容為次，而不必在方法、技術和資源方面過度堅持；另外，本土化的教育過程中，必須掌握溫和漸進原則，不宜過度依賴權力強制，而造成與國際脫軌現象發生，更要讓本土化之教育措施融入於全球化之教育改革浪潮中，培育該縣中等教育學生具備人本情懷及國際觀的世界公民。

### 三、全球化對桃園縣中等教育發展之影響

當知識導向掛帥席捲全球化之際，隨著資訊科技的發展，社經背景和文化與政治之間的互動將更為頻仍而複雜，教師該教給學生的不再只是教科書中的知識，而是問題解決的知能，因此，教導學生將所學的知識轉化至自己所面對的環境，以解決各種不同問題的轉化能力就變得相當重要（溫明麗，2008：9）。因此，全球化的動力即是科技的跨時空流通，並打破國際間原本有的疆界，形成經濟、政治、文化等人類重要生存活動的趨近，並形成全球流通。茲將全球化之意涵及其對該縣中等教育發展之啓示如下所述。

鄭燕祥（2003：23）指出全球化是在世界不同的地域及社會間，不同價值、知識、科技與行為規範的移轉、調適及發展。亦即全球化指國家之間不受時空距離與社會文化的控制，以「世界體系」（world system）的方式出現；一方面透過網際網路、視訊會議、跨文化分享等各種不同形式的互動與學習，使學校有機會增進其教學品質。另一方面讓學生在學校協助下，在任何時間均能向來自世界各地的教師、專家、同儕學習，學校也能提供地域性與國際性的課程。

總之，全球化雖源自經濟，但其影響已經超越經濟面，延伸到政治，乃至於社會與文化層面，教育在此衝擊下，不能只是追著全球化走，更應透過全球在地化維護主體性、在地全球化呼應全球化，擴展自己的影響力。因此，教育在面對全球化的大趨勢下，不宜走向多元文化主義，以免造成另外的宰制，而要思考如何在邁向全球化的同時，避免一味地追求全球化，不自覺地喪失主體性（溫明麗，2008：28）。

為因應全球化，桃園縣主管教育行政機關所規劃之教育措施旨在使學校辦學方向與世界接軌，拓展學生與教師之全球視野，減低因過於重視本土化產生自我封閉思維的影響，進而讓師生具備世界觀及全球的移動力，來面對「世界村」的來臨與挑戰。

以桃園縣中等教育教育措施為例，有建置全球資訊網路、國際合作與交流、設置國際英語村、國際學生交換計畫等方案，目的在於透過資訊設備及網

路資源，並且有前瞻性的規劃（專業的師資訓練、統整的課程設計、有績效的評鑑機制、多元的學習活動等），期使該縣中等教育學生能夠具備全球視野，適應多元文化並為全球社會的生活與工作預做準備。

## 肆、桃園縣中等教育創新作為之實施背景、內涵及特色

知識經濟的時代宣示人類知識的不斷創新與發展，因此教育之傳統角色也跟著改變，學校也必須不斷變革，使學習者在動態的環境中有能力創造知識（秦夢群，2002）。因此，學校在面對知識經濟時代的來臨，必須懂得如何去吸收新觀念並發揮創意，隨時注意社會的變遷，進而讓學校順應潮流適度轉型。本節茲將該縣中等教育創新作為之實施背景、內涵及特色說明如下：

### 一、中等教育創新作為之實施背景說明

創新是一種具體行為，創新是事務的實際行動。知識經濟最重要的特質在於知識的創新，唯有不斷地創新，才能在知識經濟時代避免失敗與被淘汰，「創新」是知識經濟最重要的核心理念（范熾文，2006：85）。本文所指創新作為包含個別化教育方案（品格教育、閱讀教育）、本土化教育方案（兩文三語政策、原住民族語認證能力輔導政策）、全球化教育方案（國際英語村計畫、培育資訊能力措施、促進國際交流計畫）。

以下分述該縣中等教育實施必要性及其對該縣中等教育發展的急迫性說明該縣中等教育創新作為之實施背景：

#### （一）中等教育創新作為實施有必要性

從該縣教育經費預算顯示，從九十一年度的新台幣 170 億 8,607 萬 1,000 元增加到九十八年度的新台幣 220 億 9,916 萬 1,000 元，顯示該縣非常重視教育投資；但是目前資訊教育、英語教育是新興的學習議題，其成效不易評量。因此，每年分配教育經費時，不能完全照過去的標準，而應在教育人員的參與下，思考整體環境的改變，做好教育經費之分配並支持教育的成長。爰此，該縣投入相當高的教育經費於推動該縣中等教育措施中，同時也應該配合發展該縣中等教育之創新作為：個別化、本土化及全球化等教育方案，讓該縣中等教育經費有績效的使用，除了確保教育經費的使用效益之外，同時也達成個別化、本土化及全球化教育目標。

另外，學校是培育人才的場所，更要以「創新」為學校經營的核心理念，在多元開放、知識爆炸的時代，唯有不斷地創新，才有永續發展的機會，面對社會的變遷及落實教育改革。因此該縣推動中等教育創新的過程中，應該結合個別化、本土化及全球化等教育方案，尤其中等教育同時也面對少子化之危機，讓學校經營產生許多的困境（例如學校面臨廢校或併校、教師嚴重超額、閒置教室再利用等），更應因應學校的人力、物力及財力等資源條件來發展每間學校之特色，進而提升學校的競爭力。由此可知，該縣有推動中等教育之創新作為的必要。

## （二）中等教育創新作為具急迫性

該縣教育處於 2008 年以「桃園領航 教育起飛」為藍圖，訂定 2020 年桃園國際航空城教育計畫（桃園縣政府，2008b），並以「成就每個孩子」、「多元文化視野」、「國際溝通能力」及「世界公民信念」等四個面向為教育理念主軸（如圖 1），讓今日的孩子有能力面對明日的未來的挑戰——個別化、本土化與全球化之社會變遷。因此，該縣規劃「桃園國際航空城」之藍圖，主要目的為：

1. 強調個別化：透過品格教育及閱讀教育，讓中等教育之學生發揮個人的創造力；

2. 推動本土化教育活動：旨在讓該縣中等教育學生透過各項兩文三語（華文、英文、閩南語、客家語、原住民語）的教學活動，例如本土語言社團活動、台灣母語日活動、說母語故事比賽等，激發中等教育師生之本土情懷同時也具備全球化的視野，以適應快速變遷的社會並增進個人的競爭力；

3. 同時也經由網路科技建構無障礙的學習平台，讓學生與世界接軌並成為世界公民。

因此，桃園縣教育處於 2008 年陸續規劃各項教育措施，以漸進方式實踐 2020 年桃園國際航空城教育計畫，旨在透過本土化及個別化的教育措施，讓該縣公私立國民中學及高級中學學生具備國際溝通能力，成為「明日全球村的桃園人」；同時也落實全球化教育措施，將各種本土化教育活動與國際接軌，同時也藉由網路科技建構學習平台，將本土文化融入於全世界，符應「全球化」的潮流，更肩負起推動本土教育的使命與責任。故從 2008 年開始規劃並推動該縣中等教育創新作為有其急迫性。

綜上所述，該縣規劃中等教育之創新作為要結合個別化教育方案（品格教育、閱讀教育）、本土化教育方案（兩文三語政策、原住民族語認證能力輔導政策）、全球化教育方案（國際英語村計畫、培育資訊能力措施、促進國際交

流計畫），讓該縣公私立國中及高中學生與世界公民有適當的互動與交流機會，進而提升學校的競爭力。

## 二、桃園縣中等教育之創新作為

桃園縣教育處有鑑於個別化、本土化及全球化之脈動，提出個別化教育方案（品格教育、閱讀教育）、本土化教育方案（兩文三語政策、原住民族語認證能力輔導政策）、全球化教育方案（國際英語村計畫、培育資訊能力措施、促進國際交流計畫）之創新作為以爲因應，茲分述如下：

### （一）個別化教育方案

依據教育部（2004: 3）《大學教育政策白皮書》提及

二十一世紀是以知識經濟發展爲主軸的世紀，大學以爲各國知識創新與人力資源的競技場，大學競爭力即國家競爭力的重要指標。

此再度強調二十一世紀是知識經濟的世紀，也是個競爭激烈的世紀，教育的發展和整個社會經濟的發展亦步亦趨，不能再視學校爲「淨化了的社會」，教育和社會的脈動猶如人之任督二脈，無法分離，教育活動應該開發學生多元的潛能，但道德仍是教育活動共通性的核心價值，因此，無論教育如何變遷，道德與人文皆應是教育首要之務，也是教育和企業、經濟相輔相成應盡的責任（溫明麗，2008：258）。質言之，品格教育爲一切教育之基礎，更是學校師生爲人處世之基本素養，就其範圍而言品格涵蓋一個人的認知、情感和行爲之整個價值體系。

「先鋒方案」（Georgia pioneering program）爲美國前總統柯林頓（William Clinton, 1946-）提供美國人民世界上最好的教育，讓美國人民需要堅固、安全而有明確的成就標準和井然有序的學校，同時每個班級都要擁有優秀的教師，讓每一位 8 歲的兒童都能閱讀，12 歲的孩子都使用網路，18 歲的青少年都能進入大學就讀，所有成人都能進行終身學習等教育改革的三大目標和十項行動方案（three goals and ten principles for education），因其中一個要點從喬治亞州（Georgia）宣布並開始，故又稱「喬治亞先鋒方案」。析言之，爲了讓所有美國人民都能獲得世界一流的教育品質，教育應讓每一位 8 歲的兒童都能閱讀；讓每一位 12 歲的孩子都能使用網路；及讓每一位 18 歲的青少年都能進入大學就讀，且讓所有成人都能繼續不斷地終身學習等三大目標（溫明麗，2008：285）。

可見閱讀是開啓知識的寶藏，也是學習的基礎，為培養學生獨立閱讀的能力，學校可善用大學生擔任志工，利用週末及假期來指導、協助孩子閱讀；家長亦應該每天晚上陪孩子一起閱讀，參與他們的學習活動。

繼之，闡述該縣中等教育之個別化創新作為——品格教育及閱讀教育之教育措施。

### 1. 品格教育——打造優質品格校園

桃園縣以品格大縣自許，因為是工商大縣與位於交通要衝，外來人口逐漸增加，因此人與人之間的信賴感更需增強，一個多元且信任的道德氛圍更屬重要。惟品格教育的實施必須學校、家庭與社會教育環環相扣，端賴家長、教師、社會大眾能以身作則，以身教代替言教，運用親師生互動的活教材，讓學生在耳濡目染下，能收潛移默化之效，變化氣質，培養成有品格的新世紀公民。

為實踐上述目標，教育處於 2008 年三月公布《桃園縣品格桃園心~視界》之品格教育白皮書（桃園縣政府，2008c），期望在「固本而創新」，重視傳統倫理道德思考下，以營造「愛、健康、快樂」教育環境為核心，以「宏觀開闊、溫柔敦厚、典範學校、品格大縣」為品格教育藍圖，並運用建立基礎平台、提升知能與素養、發展課程與教學、營造整體環境、檢核成效與創新等五大策略（如圖 2），擬訂策略目標及具體執行方案，期營造學生表現良好品格行為，每位教職員展現品格教育之專業，每一所學校都是友善溫馨的品格桃花園，並成就為品格教育典範學校，社區民眾與家長均能共同參與學生品格陶冶的工作。

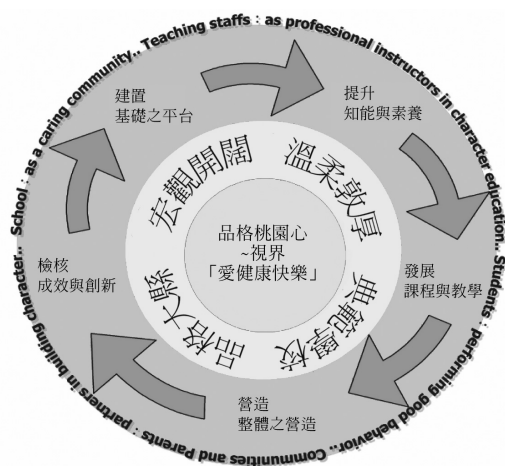


圖 2 「桃園縣品格桃園心~視界」品格教育白皮書內涵圖  
資料來源：桃園縣政府（2008c）。

## 2. 閱讀教育——「桃園縣愛進偏鄉國中小—語文紮根計畫」（簡稱UP5-39愛進偏鄉——語文紮根計畫）

該縣為讓中等教育學生養成良好閱讀習慣並提升個人競爭力，提出「桃園縣愛進偏鄉國中小——語文紮根計畫」，其內涵如下說明（桃園縣政府，2008b）：

（1）計畫目的：為縮短城鄉差距、帶好每一位學生，以偏遠國中小為對象，提升學生華文、英文兩文能力。

（2）計畫意涵：計畫之「UP」意指提升兩文能力，即提升學生之閱讀能力（Up reading power）；「5-39」意指該縣5所偏遠國中和39所偏遠國小。桃園縣之所以從「閱讀」與「英文」兩大主軸著手，希望偏遠地區的孩子藉由閱讀中英文報紙、愛的書庫、英語史懷哲志工等措施，突破文化與地理環境的不利，習得帶得走的閱讀力、思辨力以及中英語能力，站上國際舞台，與世界脈動一起呼吸，一同成長。

（3）本計畫包含下列五大重點項目：

a. 中文讀報（實施期程：2008年十一月起）：自2008年十一、十二月起試辦並發送1,451份國語日報週刊和2,963份國語日報，估計偏鄉5,998位師生受惠，每位師生人手一份利用每天晨光時間，進行10—20分鐘「我愛讀報」活動，或教師將報紙題材融入課程設計，在彈性時間或綜合活動課程實施讀報指導，每週如同增加一節閱讀課程，讓「讀報教育」的觸角和資源，深入每一鄉鎮的偏遠國中小學。

b. 英語讀報（實施期程：2008年十二月起）：以熟悉的本土人文素材與生活經驗為主題，透過英語文字報導、圖像、詞彙等相關內容，增加學生英語學習的可行性，並結合媒體教學，讓廣大讀者對偏遠國中的特色教學有更進一步的認識，並增進學生與地方之認同感及成就感。

目前三所實驗學校為：童軍教育與英語教學——富岡國中；在地化的英語教學——永安國中；原住民特色文化與英語教學——羅浮國小。其中，富岡國中是本縣童軍教育發展重點學校，透過童軍教育實施英語教學；永安國中是一個偏鄉的客家村，結合當地客家文化實施英語教學；羅浮國小為山地偏鄉學校，透過英語讀報活動並實施英語教學。亦即英語讀報教育旨在增進學生對當地文化的理解及充實英語基本能力。

c. 建置愛的書庫（實施期程：2009年一月起）：「智慧循環，共讀分享」是偏鄉「行動書庫」設置之理想，為將書庫功能發揮最大效益並整合民間教育資源，結合財團法人台灣閱讀教育基金會「愛的書庫」模式，擴大循環

運作機制，以發揮優良圖書流通及使用的最大效益。該縣第一座「愛的書庫」座落於觀音鄉富林國小，並預計於 2009 年三月正式揭牌啓用，除原規劃循環流通群組：社子、保生、北湖、啓文、育仁、富林、樹林、大潭、笨港、蚵間等 10 所偏鄉小學，每月定期傳遞交換圖書；觀音鄉、新屋鄉、大園鄉及中壢市等鄰近學校教師都可透過借閱系統自由借閱，並於班級內實施師生共讀活動。

d. 引進英語史懷哲志工（實施期程：2009 年二月起）：依據教育部推動縮短中小學城鄉數位落差計畫（教育部，2003b）及桃園縣教育中長程發展計畫，該縣透過金車文教基金會引進美國培基品格教育機構之教師擔任，預計 20 位史懷哲志工投入該縣之英語教育。2009 年二月起聘 2 位史懷哲志工，剩下 18 個名額自 2009 年八月起聘，辦理時間共計 3 年。服務對象為該縣偏遠地區學校教師及學生（以 2 校共用 1 名外籍教師為原則），預計安排駐校服務 40 所偏遠學校。本案目的是透過冬令營、夏令營的集中式活動提升弱勢地區之英語學習風氣。

e. 偏鄉國中學力提升計畫（實施期程：2008 年三月起）：為提升及協助偏遠地區國中學校瞭解及分析自我評鑑，與國立台灣師範大學合作辦理「學校全面發展實施計畫」，本計畫規劃該縣 5 所偏遠地區國中參與且針對 5 所國中七年級共計 500 位學生國文、英語、數學進行施測與分析，期結合教育部、大學、地方政府、中小學之力，共同提升偏遠地區學生學習能力，建立中小學自我評鑑能力，厚植學校自我提升，全面發展之團隊革新能力。

## （二）本土化教育方案

我國教育部於 2003 年公布《國民中小學九年一貫課程綱要》，其中最大特色是將長期以來以分科為主的課程標準全面鬆綁，並加入英語與本土語言等課程，這是我國語言教育體制的一大改變，使台灣的閩南語、客家語和原住民語等本土語言正式進入校園（引自郭金川，2005）。

該縣兼具閩南語、客家語及原住民語的多語言文化區域，因此具備多語能力實為該縣發展多元文化視野必須的知能，以提升桃園縣民國際觀與族群融合力；本土化教育方案在該縣中等教育主要的創新作為，有兩文三語政策及原住民族語認證能力輔導計畫兩項，茲分述如下：

### 1. 兩文三語政策

（1）兩文：兩文指華文及英文，指重視兩文之表達能力（含口語、書寫），以提升該縣文化水準。

（2）三語：三語指閩南語、客家語、原住民語，旨在為增強個人之族

語基本能力，進而加強個人與其他族群互相溝通之能力。

### (3) 兩文三語推動策略

a. 語言教師認證：教育部正循序漸進推動本土語言教師認證機制，2007年起本土語言教師須經過初階培訓，2009年起本土語言教師須經過進階培訓，預定2009年教育部將開辦「本土語言教師認證機制」，讓教師具備本土語言專業素養；另該縣亦辦理原住民族語認證可為充實原住民本土語言教師素質之培訓機制；至於華語部分，教育部於2006年起辦理對外華語教學能力認證考試，提升華語教學知能；英語部分，目前係以通過英語教師檢核做為國小英語教師資格認可門檻。配合教育部現有認證機制，未來桃園縣將以兩文三語為指導方針，推動語言教師認證，提升該縣語言師資及教學知能。

b. 語言學習鑑定：國際學生評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）為檢測各國學生學習能力的國際性測驗。2006年我國閱讀素養排名第16名（林煥祥，2009），國內亦建置「台灣學生學習成就評量資料庫」（Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA），分為小四、小六、國二、高二等四級，針對國語、英語、數學等三大學習領域之學習成就評量進行測驗（國立教育研究院籌備處，2008）。目前今（2009）年該縣將推動語言學習鑑定機制，針對學生語言能力做檢測，並制訂包括年齡分級與程度分級之策略，每名學生基本均須具備兩文書寫能力與三語溝通能力。

c. 本土語言課程銜接：教育部從2001年起，將本土語言列為課程。小一至小六學生，須從閩南語、客家語、原住民語等三種本土語言中任選一種學習，國中生及縣立高中學生則是自由選擇；九十七學年度該縣國民中小學（含縣立高中）客家語實際開班數為1,481班，實際修習之學生數為44,039人，實際修習之學生占有意願選習之人數為（43,376人）百分比為101.5%；閩南語實際開班數為4,102班，實際修習之學生數為12萬5,641人，實際修習之學生占有意願選習之人數（12萬3,480人）百分比為101.6%；原住民語實際開班數為908班，實際修習之學生數為6,114人，實際修習之學生占有意願選習之人數（6,802人）百分比為89.9%。

從以上桃園縣政府九十七學年度國民中小學本土語言開課概況統計表（如表3），從學生實際修習閩南語、客家語、原住民語的實際開班數及實際修習之學生數，足以顯現該縣對本土教育的重視。

表 3 桃園縣政府九十七學年度國民中小學本土語言開課概況統計表 單位：人

統計結果		國小合計	國中合計	國中小合計
全縣校數		188	60	248
全縣班級數		5,475	2,436	7,911
全縣學生數		16,812	33,136	49,948
閩南語	有開設閩南語課程之校數	170	14	184
	調查有意願選習之學生數	121,209	2,271	123,480
	實際開班數	4,079	23	4,102
	實際修習之學生數	124,266	1,375	125,641
客家語	有開設客家語課程之校數	138	15	153
	調查有意願選習之學生數	41,969	1,407	43,376
	實際開班數	1,464	17	1,481
	實際修習之學生數	42,473	1,836	44,309
	有申請行政院客家委員會之客語生活學校校數	40	4	44
原住民語	有開設原住民語課程之校數	166	45	211
	調查有意願選習之學生數	4,926	1,840	6,802
	實際開班數	801	107	908
	實際修習之學生數	4,682	1,432	6,114

資料來源：作者整理自教育部（2008）。

d.成立母語教育資源中心：該縣成立 3 所母語教育資源中心（閩南語、客家語、原住民語各 1 所），統籌規劃推動該縣本土教育工作；九十七年度該縣推動本土教育經費總計新台幣 500 萬元，其中教育處自籌新台幣 300 萬元（不含該縣國中族語精進班新台幣 90 萬元），用於推動該縣本土教育特色項目，屬於創新作為的項目如下：

(a) 聘請學者與文史工作者組成專業團隊編印泰雅語、泰雅族語及阿美族數位繪本，提供學生學習本土語言之多元管道；

(b) 該縣 17 所國民中小學與桃園縣三家有線電視台（北桃園、南桃園、北健）合作播出每日 5 分鐘本土特色教學專輯；

(c) 透過電腦資訊設備，建置該縣本土語言網頁及資料庫（含閩南語、客家語、原住民語），彙整年度成果；

(d) 2008 年桃園縣獲行政院客委會核准推動客語生活學校達 85 所（包含公立國民中小學、公私立幼稚園及托兒所），補助款共新台幣 396 萬 5,000 元整，為 2008 年全省申請校數最多及經費補助款最高之縣市（桃園縣教

育處，2008a)。

## 2.原住民族語認證能力輔導計畫

此計畫目的有二：

(1) 為因應政府政策，落實原住民族語言振興發展計畫，以達復育族語為目的；

(2) 為使本鄉原住民籍學生參加行政院原住民族委員會辦理之「原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明考試」，能順利達到及格分數 60 分以上，得以升學優待加總分（原始分數）35%。

實施期程於 2008 年 3 月 1 日起至 2008 年 12 月 31 日。

另外，本計畫實施內容與方式包含下列 5 項：

(1) 教學活動：a.本校族語教學以分班、族別上課方式實施，採互動式溝通教學；b.開班除本校學生外，開放設籍本鄉高中應試認證學生及國小高年級生，分別成立族語能力認證輔導班、族語基本能力班。若有需要更加強族語學習的學生編成一個精進班實施加強補救教學；c.校區族語教學情境布置一文史步道及校區民俗植物標示製作。

(2) 教材：a.教育部出版之國中小學九年一貫課程原住民族教材第一至三階及基本日常生活用語之泰雅族賽考利克語；b.補充延伸教材：「主題式泰雅有聲辭典」由介壽國中張新仙教師撰寫，以該縣復興鄉地方語言為主。

(3) 課程以一至三階及基本日常生活用語並配合族語認證考試為範圍。

(4) 師資包含通過認證之現職教師及族語教學支援人員。

(5) 評量方式採隨堂測驗及口試方式，檢視國中及高中學生參加族語認證之應考能力。

### (三) 全球化教育方案

教育回應全球化經濟的變遷 (Ashton & Green, 1996)，因此該縣設立全國首座英語村的創意思考在於「快樂學習輕鬆 go」、「體驗遊學免出國」，目的是要讓孩子實境體驗全英文的學習環境，自然而然的「誘發」他們開口說英語。同時該縣於 2007 年訂頒「桃園縣政府所屬學校教育國際交流交換學生實施要點」及「桃園縣政府所屬學校教育國際交流接待家庭招募要點」以發展多元之國際交流活動，增進國際間瞭解與情誼，並提升學生外語溝通能力，促進兩國文化之互動與交流，達成「世界村」之目標。

2007 年一月，「教育局」改制為「教育處」，並且成立桃園縣政府教育處數位教育科（含網路資源中心），統籌該縣中等教育資源並將其數位化，透過

知識管理整合各方資源並建置數位學習平台，讓該縣中等教育學生、教師與家長透過此平台 (<http://tyc.edu.tw/>) 與世界接軌，悠游於網際網路社群中。更甚者，該縣中等教育之全球化創新作為有國際英語村計畫、資訊能力培育措施及促進國際交流計畫三項，茲分述如下：

### 1. 國際英語村計畫

該縣在各方支持及爭取民間資源，領先全國設立三座國際英語村（文昌、中壢、快樂英語村），建構一個以體驗為主的全英語學習情境，讓學子體驗身處國外的感覺，英語學習生活化，增進學習興趣與自信，其運作之重點為由教育處統籌規劃該縣各國中小學生每學年安排乙日至國際英語村體驗學習，學習內容有完全英語教學、情境模擬（銀行、飛機機艙、餐飲等）、出國遊學是課程設計等。除外，英語村僅須付便宜的價格（弱勢學生免費），減輕家長的負擔，並體現該縣照顧弱勢學生的用心（桃園縣政府，2000）。

未來將配合雙語環境營造創意校園英語村、世界文化並強調將品格學習納入課程內涵、運用資訊科技善用網路融入國外教學資源、並進行相關研究促進中等教育英語教育課程品質。

### 2. 資訊能力培育措施

遠距教學是時空壓縮和全球化影響的回應與促成因素（Edwards, 1995; Evans, 1995; Rowan et al., 1997）；因此，資訊能力培育措施旨在透過資訊設備，讓中等教育學生能在網際網路世界中吸取知識，包含資訊無礙教育、遠距學習知能及發展未來學校三大措施。

#### （1）資訊無礙教育

隨著資訊網路與通訊科技的快速發展，對學校教育目標，課程內容、教學方法、教師專業成長及教育行政工作均產生極大的影響。而國民具有資訊科技應用知能與完善的數位化學習環境是國家發展進步的基石，值此數位時代，具有資訊科技應用知能與完善的數位化學習環境是國家發展的基礎，為因應此趨勢及需求，資訊網路與通訊科技教育是當前桃園縣教育發展之重點（張明文，2007）。

因此，該縣將資訊與通訊科技（Information and Communication Technologies，ICT）教育列為當前教育發展之重點，並於 2008 年訂頒《桃園縣 ICT 教育白皮書》，以「教育有愛、資訊無礙、桃園起飛」為藍圖，並以建置資訊與通訊科技教育基礎建設、提升教師資訊與通訊科技教育素養、發展資訊與通訊科技教育資源、培育學生資訊與通訊科技素養及整合行政 e 化與社會資源為五大具體

目標，期望促進桃園教育發展，培育學生具有適應未來社會的能力（桃園縣政府，2008a：5）。

### （2）遠距學習知能

全球化突顯學習與教學不再侷限於教室內，而可以發生在整體多樣性的生活情境裡（陳儒晰，2003：9），因此，教育應該透過網路學習，以「合作、開放分享知識的自由文化」，提供為學生量身打造的學習資源。就資訊網路與通訊科技教育而言，硬體建設只是開始，讓教師與學生能夠運用資訊通訊科技進行教學與學習的能力才是關鍵（張明文，2007）。

桃園縣之「教師研習系統」、「桃園縣國中學生網路檢測系統」（<http://ceag.tyc.edu.tw/Test/>）、「多媒體隨選視訊」（multimedia on demand，MOD）系統、「成人教育檢索網」（<http://adult.tyc.edu.tw/>）等之設置，均為提升學生學習成效，並減輕家長經濟負擔，也提升教師教學品質及提供學生多元學習機會。

### （3）發展未來學校

2005年，桃園縣完成全國第一個設置100MB光纖到全縣中小學校的縣市；2006年更建置全國第一個多媒體隨選視訊系統，使全縣中小學師生在各個角落都可以輕鬆點選和製作不同領域的補充教材，資訊科技教學發展乃朝向更精緻化與人性化。此外，該縣也規劃全縣中小圖書室及專科教室e化作業，全縣每一所中小學擁有e化圖書室及專科教室，改善全縣資訊設備，達到班班有電腦，共編列新台幣10億元經費，使學子能夠快速獲得資訊，於學校中蒐集資料與討論，以培養學生獨立思考與解決問題的能力（桃園縣政府，2008a）。

## 3. 促進國際交流計畫

### （1）學生國際合作學習方案

桃園縣為台灣接軌世界的主要門戶，並努力朝具有世界競爭力的國際航空城發展，故國際教育之推動亦為該縣重要施政主軸，桃園縣之國際教育旨在培養學生的國際觀，孕育其具有全球公民的能力。此皆符合九年一貫課程綱要（教育部，2003a）期待學生認識並尊重不同族群文化，瞭解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀之目標。

細部言之，該縣於2007年訂頒「桃園縣政府所屬學校教育國際交流交換學生實施要點」及「桃園縣政府所屬學校教育國際交流接待家庭招募要點」，以發展多元之國際交流活動，增進國際間瞭解與情誼，並提升學生外語溝通能力，促進文化互動與交流，今（九十七）年度更與該縣姊妹縣美國德州達拉斯郡

(Dallas County) 進行交換學生互訪事宜，藉此機會與我國接待家庭及訪問學校交流，在文化、語言、生活各層面相互學習（桃園縣政府，2008b）。

交換學生互訪事宜的重要內容包括：

- a. 接待時間為 2009 年 3 月 15 日至 3 月 23 日；
- b. 接待對象為美國達拉斯郡之高中學生 9 人與隨隊教師 1 人；
- c. 參訪地點為桃園縣及鄰近各縣市（台北市、台北縣、新竹縣）；
- d. 參訪內容：
  - (a) 參觀桃園縣教育處並且瞭解該縣教育處行政運作概況；
  - (b) 至平鎮高中、永豐高中及南崁高中三所縣高各參訪乙日並且安排達拉斯郡之高中學生 9 人與三所縣高學生一起上課；
  - (c) 安排至各縣市主要觀光景點遊覽包括台北 101 大樓、桃園縣大溪老街及慈湖、台北縣林家花園、新竹縣湖口老街等；
  - (d) 參與南崁高中學生在桃園縣復興鄉所舉辦之生活體驗營等。

## (2) 國際交流教師團隊

該縣於 2006 年訂頒「桃園縣推動中小學教師國際教育要點」，鼓勵教師短期國外進修、教育旅行、參訪國外教育機構，並持續 7 年培訓該縣 40% 以上的中小學校長出國參訪研習（桃園縣政府，2006b），組成多次國際教育參訪團（如研究紐西蘭多元文化教育與國際語言教育之推動、新加坡資訊與雙語教育及澳洲資訊科技教育等），除協助各校與國外締結姊妹校、組團互訪方式外，更強調運用數位科技網路方式進行交流，建立數位式國際教育之特色。

## (3) 桃園縣九十七年度推動資訊融入教學計畫

桃園縣政府教育處數位教育科網路資源中心負責本計畫之行政協調工作事宜，協助該縣國民中學（含縣立高中）及國民小學活化資訊教學。該計畫實施內容，詳如表 4。

此計畫目前以大埔、上大、陽光中小學三所 e 化學習環境示範學校及成功、興國及楊明國小三個數位學習中心為核心，分區辦理相關教學觀摩、教學研討會、成果發表會、工作坊等活動，以擴展 e 化教學方式及教學策略。國際奧林匹克機器人教學教師團隊計畫則藉由電腦資訊及科學原理之融合運用，啟發參賽者之科技運用及創意，更重要的是開拓國際化的視野，奠定地球村的胸懷。

表 4 桃園縣九十七年度推動資訊融入教學學習社群教師團隊計畫內容表

項次	類別	隊數	配合專案計畫	補助團隊 每隊經費基準
一	資訊融入教學教師團隊	50	本計畫數學領域優先實施。	資本門新台幣 15 萬元 經常門新台幣 5 萬元
二	製作電腦多媒體教材教師團隊	10	1.建置教材與多媒體工作室實施計畫。 2.九十七年度創新教學活動設計暨多	資本門新台幣 15 萬元 經常門新台幣 5 萬元
三	電子白板教學教師團隊	10	1.桃園縣資訊教育創新特色發展—— 電子白板教學推廣計畫。 2.桃園縣推動e化專科教室實施計畫。	資本門新台幣 35 萬元 經常門新台幣 5 萬元
四	國際奧林匹克機器人教學教師團隊	5	九十七年度際奧林匹克機器人大賽實施計畫。	資本門新台幣 10 萬元 經常門新台幣 5 萬元
合計		75		

資料來源：桃園縣政府（2008a）。

### 三、桃園縣中等教育創新作為之特色

由以上分析得知，九十七年度桃園縣中等教育之創新作為包含個別化教育方案（品格教育、閱讀教育）、本土化教育方案（兩文三語政策、原住民族語認證能力輔導政策）及全球化教育方案（國際英語村計畫、培育資訊能力措施、促進國際交流計畫）等措施，以下闡述該縣中等教育創新作為之特色。

#### （一）以品格教育為核心

桃園縣把品格教育列為重要教育政策，多年來持續推動「5E計畫」，即國民中小學「閱讀、英語、資訊、科學、品格」五大教育紮根建設（桃園縣政府，2006a）。品格教育相關活動計有發展認識世界課程教學、推動讀報教育實驗學校、電影學校、論語學校、書法學校等特色學校暨志工研習等積極實施中，各校並根據自我發展條件及需求，結合各領域課程實施，舉凡生活教育、環保教育、技藝教育、人權教育、民主教育、生命教育、社會服務、教師輔導與管教辦法等議題均融入其中。

有鑑於此，該縣依據《桃園縣品格桃園心~視界》品格教育白皮書規劃品格教育的具體內涵如下：

#### 1. 學校成爲一個關懷的社群

- （1）學校訂定並提倡品格教育的核心價值。
- （2）融入各項教育活動並積極促進品格教育發展。
- （3）推動辦理教師品格教育教學的專業增能。

(4) 營造學校倫理與道德的氛圍。

## 2. 教職員工展現品格教育的專業

(1) 建立教師品格教育的專業社群。

(2) 研發品格教育課程，強化學生內在動機。

(3) 教職員工力行品格教育的核心內涵，成為學生楷模。

(4) 營造品格教育的學習情境。

## 3. 學生表現出良好品格的行為

(1) 學生能理解品格教育的核心價值。

(2) 學生養成反省自我行為的習慣。

(3) 學生在自我管理與人際互動中學習實踐社會責任。

(4) 學生能向名人典範學習良好品格。

## 4. 社區民眾與家長共同參與學生品格陶冶的工作

(1) 成為學校推動品格教育的合夥人。

(2) 積極參與學校品格教育相關活動。

(3) 體認家庭教育是品格教育的基石。

(4) 願意成為學生良好品格學習楷模。

綜上所述，桃園縣鼓勵學校成為品格實踐學校的一員，透過引導及協助桃園縣各級學校在既有之學校特色基礎上，發展永續之品格教育校園文化。期望整合桃園縣各級學校、家長、民間團體等力量，由品格實踐學校成立的策略聯盟輔導全縣學校，強化親、師、生對於當代核心價值之認知與實踐力，為優質社會紮根奠基，促成桃園縣成為品格大縣的目標（桃園縣政府，2008c）。因此該縣已將品格教育視為中等教育的核心工作，同時也是推動課程與教學的基礎工作，透過課程設計、教師教學、學生學習、行政支持與社區參與，共同同心協力實踐使桃園縣成為品格之大縣。

### （二）以願景為教育政策導向

組織的變革需有個清晰而引人注目的願景，是組織變革的成功不可或缺的要件。欲發展一個組織的願景，需要大家透過溝通形成共識，否則，該願景將難以落實（溫明麗，2008：57）。願景（vision），實即我們憧憬或嚮往的「未來圖像」，亦是組織未來努力的方向；該縣在中等教育之創新作為中，教育處透過專家學者與專業團隊規劃該縣《桃園縣品格桃園~心視界》品格教育白皮書、「2020年桃園國際航空城教育計畫」、《桃園縣ICT教育白皮書》等，目的在於藉由上述之藍圖，成為桃園縣中等教育努力的方向，同時也凝聚成員共

識同心協力為中等教育之學生付出教育熱誠及教師專業精神。

### （三）實施策略聯盟達成截長補短功能

策略聯盟指組織之間為了突破困境、維持或提升競爭優勢，而建立的短期或長期的合作關係（吳清山，2003：140）。該縣中等教育的創新作為的實施能採取跨縣、跨校或跨國策略聯盟的合作方式，例如電子白板教學教師團隊、國際奧林匹克機器人教學教師團隊、國際交流教師團隊、原住民族語認證能力輔導團隊等，中等學校各校之教育活動經由教育處的協調或自行結合理念的學校共同分工合作，發揮團隊精神，確實執行個人化、本土化與全球化之教育活動，除可減輕成員的事務性工作準備負擔外，亦可在資源分享之下達成截長補短之功能進而提升服務的品質。

### （四）善用科技設備並建置分享平台

全球化是指世界不同地域及不同社會間的價值、知識、科技及行為規範的轉移、調適及發展，從而影響到社會、社區、機構或個人的過程（鄭燕祥，2003：21）。此種「時空延伸」（time-space distancing）架構孕育世界村的觀念，造成國家與國家相互依賴程度提高，並朝向無國界之世界一體的理想演進。面對知識爆發的時代及全球化的影響，該縣於2006年一月設置教育資源網路中心，共同分工合作統整公私立高級中學、國民中小學及幼稚園學生及教師之學習素材，例如多媒體影音教學系統、教師研習系統、教學資源網等，加強各階段學生語文及資訊基本能力（桃園縣政府，2008a：16）；另一方面該網路資源學習中心也建置分享科技平台（technological platform），例如數位教育科網頁管理、K12數位學校、<sup>1</sup>桃園e教育電子報等，成為該縣各級學校之學習中心，讓組織記憶能延伸並且傳承經驗，進而累積學校或組織的智慧資本。

### （五）重視多元文化教育

行政院教育改革審議委員會提出的總諮議報告書中指出

多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、身心障礙者的教育需求，應予以特別的考量，協助其發展。（行政院教育改革審議委員會，1996：37）

<sup>1</sup> K所代表的意思是「幼稚園」（Kindergarten）一字的字首，12則是指從小學一年級開始到高中三年級共計12年的學習歷程。

上文明白揭示我國政府對於多元文化教育的理念、目標與實踐的原則。換言之，多元文化教育旨在培養學生開闊的胸襟，學習與他人和平共處；因此多元文化教育是一種過程，也是終身學習，同時強調個人的獨特性，尊重每個人的個別差異並激發個人的潛能。因此，該縣在中等教育之本土化教育措施中推動兩文三語政策及原住民族語認證能力輔導計畫，即在透過持續不斷的課程改革和其他教育改革途徑，教導學生熟悉自己的文化，能夠自尊自信，教導學生去理解和欣賞其他文化，養成積極對待其他文化，消除各種偏見和歧視，使每位學生都具有同等的學習機會，都能體驗成功的學習經驗，使族群之間的關係和諧，促進人類共存共榮，達成「世界村」的理想。

#### （六）寬籌經費預算

教育的投資是奠基未來國民素質的大業，教育人員是未來國民希望的工程師，惟有深耕國教、追求卓越的教育品質、培養現代化的國民，共同營造一個富有人文藝術與科技的新桃園乃桃園縣民和教育工作者共同的責任（桃園縣政府，2007）。因此，該縣從九十一年度至九十八年度總共投入教育經費約新台幣 1,600 億元，每年度教育經費預算平均為新台幣 200 億元，同時每年度教育經費預算也達該縣總預算 42 % 以上，期能為該縣師生創造多元、溫馨、人文的「愛、健康、快樂」之學習環境，以維護個別化，彰顯本土化，也兼顧全球化的教育願景。

## 伍、桃園縣中等教育創新作為之改進策略

桃園縣中等教育創新作為雖有上述的特色，但仍可發現有待進一步斟酌之處；本節分析該縣中等教育創新作為之問題及其改進策略，以為未來規劃之參考。

### 一、教育藍圖要有延續性

藍圖是桃園縣中等教育改革未來努力的方向，而且具備凝聚成員共識及發展學校特色之功能；因此，領導者在規劃教育政策藍圖時，除了能掌握符合認知性、自願性、價值性的教育規準，聽取員工心聲外，領導者要成為「建構藍圖的僕人」為師生服務，配合第五項修練等原則外，更要，讓教育政策具延續性，避免教育政策之斷裂現象。因此，教育創新作為之永續發展需要既訂短、中及長程目標，以漸進達成該縣中等教育個別化、本土化及全球化之長期目標。

## 二、教育之本土化與全球化必須相互對話

「全球現象具有地方特色」是一個不爭的事實（Appadurai, 1990: 126）；全球化雖源自經濟，但其影響已經超越經濟面，延伸到政治，乃至於社會與文化層面，教育在此衝擊下，不能只是追著全球化走，更應透過全球在地化維護主體性、在地全球化呼應全球化，擴展自己的影響力（溫明麗，2008：75）。桃園縣面對文化、政治及經濟的多元性質及知識經濟時代的衝擊，如果中等教育政策僅重視本土化的教育發展，必將失去與全世界交流的機會，同時無法提升學校的競爭力。

因此，該縣在推動本土化之教育方案（兩文三語政策及原住民族語認證能力輔導政策及全球化之教育方案（國際英語村計畫、培育資訊能力措施、促進國際交流措施等）要有「全球在地化，在地全球化」思維，來化解本土化與全球化之間的衝突。作者認為其作法有三：

（一）讓每一所學校都成為「思考的學校」，教師與學生不斷挑戰各種假設與觀念，提出好的問題，從過去的錯誤中學習，並訪問調查全球最好的教育理念與方式，然後應用在台灣本地的學校教育上；

（二）全球性的教育運動得以在世界各地生根，在教育改革中國家角色必須重新調整與權力下放，才能使中等教育課程內容改革邁向全球化、本土化與多元文化三者並存；

（三）培育中等教育學生有世界公民信念，具備創新思考力、終身學習力及全球移動力，唯有如此，世界才不會再度淪為強權壓迫邊緣國家或人民的不正義現象。

綜上所述，如何透過「全球在地化」及「在地全球化」的思維，在「本土」、「現代」生活圈相關條件下，協助中等教育教師及學生從認同自己文化出發，體認自己與全球的關係，而且願意負起世界公民的責任，才是目前該縣中等教育創新作為之首要任務。

## 三、關照弱勢族群權益，實踐「社會正義」

從教育公義的觀點而言，對於處在「弱勢」和「不利」的學生，任何教育方案的推動要給予適當而且充分的扶持與協助，才能實踐教育機會均等的教育理想；因此，桃園縣規劃中等教育創新作為時，除了教育經費需發揮其效益之外，更要落實「零拒絕」及「無障礙教育」的教育理念，使弱勢族群學生（身

心殘障生、原住民、新住民等）能獲得最佳的教育服務。具體作法如設置殘障坡道、無障礙空間廁所、殘障專用停車位、提供專業的學習輔具、推動攜手計畫（課後扶助方案）等，弱勢族群學生得以受到公平的照顧，進而實踐「社會正義」之教育目標。

#### 四、營造學習社群，激發組織成員內隱知識外顯化

知識管理不僅包括個人知識，也包括人員和整個組織團隊，對於知識的瞭解、判斷、選擇、分享、更新、轉化、運用和創新等活動，藉此提升個人和組織之工作成效（溫明麗，2008：13）。桃園縣於2006年一月設置教育資源網路中心，共同分工合作統整該縣公私立高級中學、國民中小學及幼稚園學生及教師之學習素材；但是由於該中心組織編制人員不足（目前正式編制人員僅有3位）及經費預算有限情形下，造成網路平台的建置產生頻寬不足及該中心編制人員無法應付業務量激增的壓力。可見，中等教育之學校行政人員要分擔該中心部份的業務量，安排教師及員工共同時間有專業對話的機會，使成員之團體成為學習社群；善用知識管理策略，使成員知識透過知識螺旋的過程，讓知識經由儲存、分享、創造的階段開發成員的潛能，透過檔案管理、專業對話、同儕視導等方式，分享及擴散其教學知識與經驗，讓教師內隱知識轉化為外顯知識，故建置員工學習網、鼓勵成員蒐集個人教學檔案、成立員工教育行動工作坊等均為可行措施。

#### 五、鼓勵本土性教育研究

教育研究本土化應該強調彰顯與發展我國的歷史、文化與社會的特色，因此，國外的教育研究資料，無法完全適用我國教育環境，必須鼓勵本土性的教育研究，來建構我國的長期教育資料庫，作為教育決策之參考。目前桃園縣未成立教育研究專責機構（例如桃園縣教育研究中心），從事該縣本土化的教育研究，以解決該縣中等教育教學現場的實際問題。

所以，作者建議未來該縣除了成立教育研究專責機構之外，還要去意義化我國文化與社會問題的素材，並讓我國的教育理論得以實踐。當然，他國的優點可以參考，但是不應忽略我國與他國文化的差異性。質言之，未來宜顧及桃園縣的歷史文化背景，進而建構桃園縣的教育理論，使桃園縣的本土教育能與世界接軌，也符合世界教育改革的潮流。

## 六、透過行銷策略加強政策宣導與溝通並減少學校人員抗拒

行銷管理乃運用管理的方法，達到行銷的目的，此目的有建立學校良好形象、爭取學校教育資源、符應教育發展需求及贏得家長認同與支持（吳清山，2004）；身為第一線教師，對於教育政策落實與推動，扮演著研究者與倡導者角色，所以教育處推動中等教育創新作為時，要適時透過會議、正式公文或網路平台，充分溝通及宣導教育政策，並且重視基層教師心聲及工作環境的改善，讓中等教育改革工作順利完成。同時透過行銷策略協助中等教育成員檢視自身條件及內外環境變化趨勢，改善教育品質，有效提升學校形象，並爭取外部資源；其具體作法為將該縣中等教育創新活動之內涵、架構及核心概念、行政相關配合措施、需要家長或社區支援的事項等，利用文宣、電話、電子郵件、以及集會時間，進行必要的行銷與宣導。此外，也能安排與學校教師、家長及社區相關人士等，面對面進行雙向溝通；如此，將能有效發揮行銷效果，獲得相關人員的支持，並能進一步爭取社會資源的協助，以利該縣中等教育創新作為順利推動。

## 陸、結語

桃園縣中等教育創新作為是以個別化（品格教育、閱讀教育）為圓心，以本土化（兩文三語政策、原住民族語認證能力輔導政策）為半徑，劃出全球化（國際英語村計畫、培育資訊能力措施、促進國際交流計畫）教育理想的同心圓；亦即透過個別化、本土化及全球化之三化過程創新作為，培育該縣中等教育所有學生成為三化多元智能學生，所有教師成為三化多元智能教師，所有學校成為三化多元智能學校，讓每位學生與教師擁有優良品格、閱讀能力、認同在地文化及全球的移動力，進而創造無限的可能。

爰此，在規劃該縣中等教育創新活動時，除了發揮該縣中等教育創新作為之特色外，並掌握教育藍圖要有延續性、教育之本土化與全球化相互對話、顧及弱勢族群權益、營造學習社群、鼓勵本土性的教育研究、實施績效責任制、善用行銷策略等原則之外；另外，該縣中等教育之創新作為，並非單一的問題，而是環環相扣的複雜問題，最實用的作法應從提升公私立國民中學及高級中學學生品格力及閱讀力開始，再將本土化與全球化之教育措施相互辯證與對話。因此，「思、覺、行、盼模式」之多元文化教學具有生命力，且符應學生個別

差異和文化脈絡的教學模式，並且能提供政策制訂或執行之考量，化危機為轉機地提升國家競爭力（王世英、溫明麗、羅天豪，2007）。

若將此模式轉化至桃園縣的教育創新作法，則可依循下列原則為之：

一、思（thinking）：時常思考中等教育個別化、本土化及全球化措施能給教師、學生及社區民眾哪些協助？哪些中等教育方案對弱勢族群有完全關照到嗎？哪些教育活動能落實「終身教育」的目標嗎？

二、覺（feeling）：領導者要主動關懷員生的生活及需求，改善工作環境及學習情境，提升服務品質；也隨時透過批判思考歷程瞭解中等教育措施是否有「權力宰制」的現象？行政推動中是否有重視員工的心聲？

三、行（acting）：善用「知識管理」、「多元文化教育」、「從作中學」的策略，集思廣益訂定行動方案，以為推動中等教育改革的方向，也能凝聚員生的共識，減少推動教育活動的阻力；

四、盼（wishing）：善用內在及外在評鑑機制檢討教育方案執行的缺失，並獎勵工作負責、認真的教育工作者，讓中等教育的創新活動規劃及執行更臻完善，達成本土化融合全球化的教育理想。

科技一日千里，人文百花怒放，教育以今日照亮明天。因此面對個別化、本土化及全球化的教育改革新範式及知識經濟時代的來臨，我國教育部、各縣市政府教育處（局）教育行政人員及學校教育人員要胸懷教育愛和教育理念，發揮專業精神，落實教育政策及善用知識管理，塑造專業、分享、開放、合作的文化，提升服務品質；更要以個別化思維來培育學生具備「品格力」及擁有「閱讀力」，同時也將各種教育活動與國際接軌，將本土文化融入於全世界，符應「全球化」的潮流，更肩負起推動本土教育的使命與責任。

## 參考文獻

- 王如哲（2002）。**知識經濟與教育**。台北市：五南。
- 王世英、溫明麗、羅天豪（2007）。台灣人口結構變遷之外籍配偶子女補救教學模式建構。**教育資料與研究**，74，73-96。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革諮議報告書**。台北市：作者。
- 吳清山（2003）。**教育小辭典**。台北市：五南。
- 吳清山（2004）。**學校行政研究**。台北市：高等教育。

- 林煥祥（2009）。**學生成就評量國際評比簡介**。2009年6月8日，取自 [http://www.sec.ntnu.edu.tw/PISA/PISA2006/PISA-006\\_down/Kaohsiung/%E6%9E%97%E7%85%A5%E7%A5%A5%E6%95%99%E6%8E%88%E8%B3%87%E6%96%99.pdf](http://www.sec.ntnu.edu.tw/PISA/PISA2006/PISA-006_down/Kaohsiung/%E6%9E%97%E7%85%A5%E7%A5%A5%E6%95%99%E6%8E%88%E8%B3%87%E6%96%99.pdf)
- 范熾文（2006）。**學校經營與管理**。高雄市：麗文。
- 周素娥（2009）。**桃園縣國民中學實施鄉土語言教學之研究**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 秦夢群（2002）。教育在知識經濟時代之角色與策略。**中等教育**，53（3），64-83。
- 桃園縣政府（2000）。**國際英語村計畫**。桃園縣：作者。
- 桃園縣政府（2006a）。**桃園縣九十五學年度第一次教育發展會議手冊**。桃園縣：作者。
- 桃園縣政府（2006b）。**桃園縣政府第502次主管會議紀錄**。2009年6月8日，取自 <http://www.tycg.gov.tw/files/036/%E7%AC%AC502%E6%AC%A1%E4%B8%BB%E7%AE%A1%E6%9C%83%E8%AD%B0%E7%B4%80%E9%8C%8495.05.03.doc>
- 桃園縣政府（2007）。**桃園國際機場特別條例推動計畫**。桃園縣：作者。
- 桃園縣政府（2008a）。**資訊教育白皮書**。桃園縣：作者。
- 桃園縣政府（2008b）。**2020年桃園國際航空城教育計畫書**。桃園縣：作者。
- 桃園縣政府（2008c）。**品格教育白皮書**。桃園縣：作者。
- 桃園縣教育處（2008）。**教育統計資料**。2009年3月10日，取自 [http://www.tyc.edu.tw/boe/statistical\\_data.htm](http://www.tyc.edu.tw/boe/statistical_data.htm)
- 教育部（2003a）。**九年一貫課程綱要**。2009年3月15日，取自 [http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=4420](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=4420)
- 教育部（2003b）。**「教育部資訊教育辦理現況」專案報告**。2009年6月8日，取自 [http://www.edu.tw/content.aspx?site\\_content\\_sn=1539](http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1539)
- 教育部（2004）。**大學教育政策白皮書**。2009年5月28日，取自 <http://history.moe.gov.tw/important.asp?id=37>
- 教育部（2008）。**本土語言開課填報系統**。2009年3月10日，取自 <http://language.moe.edu.tw>
- 黃政傑（1994）。**課程設計**。台北市：東華。
- 陳儒晰（2003）。**全球化與教學論**。台北縣：韋伯文化。

- 國立教育研究院籌備處 (2008)。台灣學生學習成就評量資料庫。2009 年 6 月 8 日，取自 <http://tasa.naer.edu.tw/default.asp>
- 郭金川 (2005)。國民小學推行鄉土語言教學之研究——以台中市為例。國立新竹師範學院教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 馮朝霖、王佑菁 (2007)。創意與責任的狂飆運動——當前德國「自主性學校典範計畫」教育實驗。教育資料集刊，36，247-270。
- 溫明麗 (2008)。教育 101。台北市：高等教育。
- 楊國賜 (2002)。新世紀的教育學概論：科技整合導向。台北市：學富文化。
- 張明文 (2007)。桃園縣國民中小學教育人員 ICT 教育發展之研究——以國際電腦網路核心能力檢測為基礎。國立台灣師範大學工業教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 齊思賢 (譯) (2000)。C. Thurow 著。知識經濟時代 (Building wealth: The new rules for individuals, companies, and nations in a knowledge-based economy)。台北市：時報。
- 鄭燕祥 (2003)。教育領導與改革新範式。台北市：高等教育。
- 謝文全 (1996)。各國教育改革動向。台北市：師大書苑。
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In M. Featherstone (Ed.), *Global culture: Nationalism, globalisation and modernity*. London: Sage.
- Ashton, D., & Green, F. (1996). *Education, training and global economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Durkheim, E. (1984). *The division of labour in society*. London: Macmillan.
- Edwards, R. (1995). Different discourses, discourses of difference: Globalization, distance education and open learning. *Distance Education*, 16(3), 241-255.
- Evans, T. (1995). Globalization, post-Fordism and open and distance education. *Distance Education*, 16(3), 256-269.
- Rowan, L., Bartlett, L., & Evans, T. (Eds.)(1997). *Shifting borders: Globalization, localization and open and distance education*. Geelong: Deakin University Press.



# 中國大陸高中語文教學之省思 ——以口語溝通能力爲例

劉淑玉\*

## 摘要

中國大陸高中生口語溝通能力顯現不足，本文遂根據中國大陸教育部所頒訂的《普通高中語文課程標準》，省思高中語文教學之策略，由於高中生口語表達能力過低，閱故讀中的對話和交流更應該指向每位學生的個體閱讀並提升其閱讀能力。本文探討在閱讀情境中培養口語溝通能力的途徑及其隱含的德行期能有助於高中學生口語表達能力之提升。本文透過文獻分析後提出四大改進高中生口語表達能力的教學策略：一、善用閱讀之真實情境；二、利用語言的借鑑性轉化至實際生活，使學生樂於學習；三、利用應變的可能性，協助學生熟練文本與口語之轉換；四、培養高中生的口語溝通能力中同時兼顧人際溝通的倫理。本文建議高中教師必須體悟語文溝通素養除了技術面的教學外，更應謹守誠信與合作的爲人處事之德，方不致讓溝通淪爲工具，卻難以彰顯生命交流的人際關係。

**關鍵詞：**閱讀情境、口語溝通、高中語文教學

---

\* 劉淑玉，浙江省玉城中學語文組教師

電子郵件：yhlsy1131@126.com

來稿日期：2008年11月14日；修訂日期：2009年4月29日；採用日期：2009年6月16日

# A Reflection on Instructional Strategies of Reading in Senior High School in the Mainland: An Example of Oral Expression Ability in Reading

Shu-Yu Liu\*

## Abstract

There are two main reasons to reflect on the instructional strategies of Language, in terms of reading, for senior high school in the Mainland. First, students' capacity in oral expression is rather weak on average. Second, oral expression ability is related to the proficiency of communication and dialogue, as shown from reading class. Therefore, the 'Senior High School Instructional Guideline' was declared by the Ministry of Education in the Mainland. Furthermore, teaching to promote students' oral expression should focus not only on teaching group settings, but also on students' individual leaning. This article proposes the following four strategies to improve students' oral expressn ability, after surveying the document from the Government and literature reviewing: (a) the function of reading in real life contexts is helpful; (b) the method of transforming the text to life may be easier for students to enjoy to learn; (c) the practice of putting what is learned from the text into practice in life can improve the proficiency of oral expression; (d) ethic codes in communication must be obeyed to maintain good relationships. In short, the author suggests all teachers in senior high schools should cultivate students' moral literacy as it is as important as improving their ability in oral expression.

**Keywords:** reading context, oral expression, language instruction in senior high school

---

\* Shu Yu Liu, The First-degree Teacher of Chinese Middle school, Chinese Department, Yucheng Middle school  
E-mail: yhlsy1131@126.com

Manuscript received: November 14, 2008; Modified: April 29, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

中國大陸著名學者劉穎（2000）在《語文教學：世紀末的尷尬》中曾指出

當前語文教學現實功利性的增強，是當今中國語文教學最顯著的特點。而語文教學的現實功利性，集中體現在「分數教育」或「應試教育」思想的氾濫。爲了獲得好的分數和升學率，集中於客觀知識的傳授而忽視其他方面的教育，這已成爲語文教學乃至其他學科教學中人所共知的現象。（引自孔慶東，2000：416）：

劉穎又於 2007 年在作者任職的學校進行實際調查後發現，由於大學入學考試制度的存在，使得語文教育的功利主義繼續存在；該調查也顯示有 100% 的教師都認爲口語溝通能力是培養人才的一個基本要求，這說明在教師的意識層面，口語溝通能力在人才建設方面有其重要作用；然而，在培養學生的口語溝通能力方面，有 70.77% 的教師認爲沒時間開設口語交際課，更有 7.23% 的教師認爲不需要開設此類課程（引自劉淑玉，2007：20）。

由此可知，學校中師生對於語文課程的認知，也大都停留於討論考試內容，而非對於義理、文字意涵等的論述。學生對於語文學習的目的單純的只是爲了考試，並非有意識地將之用於生活之中。學生對語文學習抱持此種學習心態，教師難辭其咎；同理，此等心態和教師對語文教學的認知片面性及功利性，也促使學生只在語文課中學習語文，卻極少將所學轉化至日常生活中。

其中最明顯的現象之一是，從高中生和師長或朋友的對話中，大多只用極少的語詞，即清楚可見學生語詞的豐富度不夠。此外，在學生與陌生人對談或在公開場合接受訪談時的「詞窮」、「緊張」、「不知所措」、「詞不達意」等侷促情況，更可以瞭解下列語文教與學的問題：（一）中國大陸學生口語表達能力普遍不足；（二）語文教學成效之「淪於考試化」；（三）語文教材之生活化不足。

有鑑於此，本文從教育部公布之《普通高中語文課程標準》（中華人民共和國教育部，2003）之內容，以及大陸高中語文教師、語文教學研究者的文獻，以及作者本身的教學經驗中，探討因應高中新課程，高中教師進行語文教學的可行策略。

## 貳、語文教學策略革新

### 一、高中語文教學必須改革

《普通高中語文課程標準》在「教學建議」中指出：

閱讀教學是學生、教師、教材編者、文本之間的多重對話，是思想碰撞和心靈交流的動態過程。（中華人民共和國教育部，2003）

總之，高中語文教學必須強化閱讀中的對話和交流，而且閱讀也不應僅限於班級教學，應該指向每一位學生的主體詮釋，此亦指出高中語文教學策略改革的必要性。

有鑑於此，教師的教學策略也需要隨之變革，以改進以往語文教學淪於技術和記誦的方式，方能真正提升學生語文溝通能力及能善用語文於日常生活中的能力。教師教學和學生對語文學習的態度有所改變，不但有助於提升高中學生的語文學習興趣，也較能提升其將語文轉化為實用性知識的能力。再者，隨著對話式的教學方式，學生的思考和自主性都會提高，生活中所需的應變能力，也會隨著對語文掌握的成熟度和對語文生命性的感受而有所強化。

### 二、高中語文教學的新理念

中國大陸的普通高中新課程實驗自 2004 年啓動至今，已有 16 個省份進入高中新課程實驗階段，按照教育部的規劃，2010 年之前，全國所有省份的普通高中都將進行新課程實驗，而本次普通高中課程改革主要的目的，如前所述，在於轉變語文課程所發揮的教學功能（中華人民共和國教育部，2003）。析言之，課程結構、課程內容、課程實施、課程評價、課程管理等方面的改革在《普通高中語文課程標準》中均已提出具體的要求。

本文所稱之「新課程」，乃指中國大陸高中語文課程改革後的新課程。政府之所以提出此新課程的基本理念可歸納如下（中華人民共和國教育部，2003）：

- （一）全面提高學生的語文素養，充分發揮語文課程的育人功能。
- （二）注重語文應用、審美與探究能力的培養，促進學生均衡而有個性地發展。
- （三）遵循共同基礎與多樣選擇相統一的原則，構建開放有序的語文課程。

由上可知，新課程要求語文閱讀教學必須改變以往教師對文本的剖析和解釋，走向對話的教學方法，此一則冀望在對話中實現讀者與作者在語言和精神上的共生；再者，也期望教師能透過與學生生命和理念的對話，實現學生主體生命；此外，語文教學不再是聽、說、讀、寫等技巧的教學，更應該深入語文所涵蓋的歷史與文化，以及文化所蘊藏的人文性和倫理性精神。更重要的，語文的教學既是師生生命的交流，也是人文精神和文化的彰顯。就此言之，語文教學不再是教師教、學生學之知識傳遞的歷程與結果，而是不同生命共同編織生命價值和豐厚文化內涵的活動，此乃中國大陸此次語文教學改革政策最重要的旨趣。

教學活動不是霸權的彰顯，師生之間的活動也不是上下層級的關係，故舉凡教師與學生、學生與學生、學生與文本之間的關係和互動都應該視為一種民主、平等、尊重及相互理解的雙向交流關係，教學方法也需要呼應不同學習的需求。

《學記》中對於教學要旨、教學方法與師生關係均有鮮明的闡述，其實也已經點出教學是互動的交流關係。《學記》指出（禮記·學記）：

今之教者，呻其佔畢，多其訊，言及於數，進而不顧其安，使人不由其誠，教人不盡其材，其施之也悖，其求之也佛。夫然故，隱其學而疾其師，苦其難而不知其益也。雖終其業，其去之必速，教之不刑，其此之由乎。

洪雲庭（1999）已經將上段文字從現代的教學情況加以詮釋，作者認為其詮釋甚為妥適，也與本文所呼籲的高中語文教學的必要改革相呼應。洪雲庭（1999）將上一段文字詮釋如下：

現在的教師，只顧著吟誦課本，嘴巴嘮嘮叨叨的講個不停，急求進步得快，也不顧學生瞭解沒有？只顧交差了事，古今一轍，哀哉。造成學生心不甘情不願的學習，又不能儘量的發展學生的才能。教法違背了先後順序，對學生的要求也不合實際，不俟其自知之能，強以必知之能，深淺莫辨。這樣就造成了學生拒學、懼學，甚至痛恨學習，對教師也憎惡在心。學習對他（學生）而言，只是一種難事，甚至是一種苦難，避之唯恐不及，那裡會體會到或感受到學習對他的幫助和益處呢？雖然讀完

或學完了的功課，很快的就忘光了，丟掉了。教育不成功（不行）就是這個理由。

所謂「學而不思則罔，思而不學則怠。」此雖是甚明之理，但是若教師只知道照本宣科，或只是心繫著拼命趕進度，卻不顧學生的程度和學習的興趣與風格，則教師在教學時將不理會學生是否真正理解，反而會一再要求學生重複練習和背誦，此等現象無庸置疑說明瞭教學成效之所以不彰的重要原因。

學生為主或兒童中心（child-centered）的教育理論都告訴教師，教學必須顧及學生的興趣和起點行爲，因此必須從經驗到抽象，從簡易到繁複，並因應不同學生學習風格而改變教學方法，以達「有教無類、因材施教」之適性教學的理想。然而中國大陸的語文教師又有多少人去落實此等教育理念？

以作者觀察曾經服務過的浙江省數所中學的結果後發現，有些教師不但做不到因材施教、有教無類，甚至抗拒「學生中心」的教育理論：這些教師中有人認為：若以學生的興趣為考量，學習就不再是學習，因為成效不佳；或云：學習不能只是迎合或討好學生，這樣大都會使得考試成績無法提升；也有教師表示，若長期以學生學習興趣為依歸，教師也會受到校長和家長的抨擊，因為他們沒有耐心等待學生慢慢成長。<sup>1</sup>

可見，大部分教師雖然知道理論上應以學生為主，但實際上卻都進行以教材為中心的教學，更不敢丟掉傳統上沿用已久的強力記誦方式，雖然在教學過程中可以從學生疲憊和無奈的表情和眼神中發現他們學習的興趣不高，但是為了大學入學考試，學生也只好「認了」。此次教育部的語文課程改革就是針對此等教師認知和實際教學扞格所做的革新，尤其希望從口語溝通能力的強化開始，帶動語文教學的生動活潑化。

舉例言之，倪文錦（2004）在《高中新課程教學法》指出：「應鼓勵學生在各科教學活動以及日常生活中鍛煉口語溝通能力。」王榮生也指出：「堅持口語溝通與閱讀、寫作相互促進，發展聽、說、讀、寫全面的語文教學觀」（引自倪文錦，2004：206）。上述均充分說明瞭閱讀與口語溝通的內在聯繫，且在語文教學中應充分利用閱讀教學這片園地去培養學生透過溝通，以促進與提升人際交流的素養。

雖然教育革新已經重視此問題，但如前所述，不能只讓教師「認知或改變

<sup>1</sup> 這是作者進行同儕觀察時對被觀察者所進行的訪談，訪談教師中有對學生中心的教學理念表示贊同，但認為具體實施有其困難，故作者區分訪談結果，可大致分為此三大類。

教學理念」，更重要的，還應該配合入學考試制度的配套措施，否則雖然多少會有成效，但若欲完全改進教師實際的教學，則恐曠日廢時。

## 參、高中語文教學舉隅——從閱讀培養溝通能力的途徑

如前所述，語文教學除了要一改以往傳遞技能、灌輸知識的方法外，也需要協助和強化學生將所學轉至日常生活中的能力，讓語文教學不僅是人文素養的豐富，也不僅是語文能力的提升，更能在學習語文時能同時兼重實用性與德行。此方是語文教學的終極關懷。就此而言，教學方法也應該從傳遞、灌輸和記誦轉變為對話、思考和溝通。除此而外，教師也必須認識到，對話的目的不僅限於知識的獲得，更在瞭解和掌握知識的過程中，形成並體認與他人交往、合作的生命溝通意識。

前文已清楚闡述高中語文新課程的理念；繼之，本文在提出溝通素養中應謹守的基本德行前，將先闡述從閱讀情境中培養學生溝通能力的四大途徑，提供教師教學之參考：

### 一、利用情境的優越性，培養口語溝通能力

《普通高中語文課程標準》指出：「口語溝通是聽與說雙方的互動過程……教學活動主要應在具體的交際情境中進行。」（中華人民共和國教育部，2003）中國大陸著名特級教師<sup>2</sup>李吉林（引自韋志成，1998：5）以其卓越的教學與研

<sup>2</sup>「特級教師」是中國大陸為了表彰特別優秀的中小學教師而特設的一種既具先進性、又有專業性的稱號（韋志成，1998：32）。特級教師應是師德的表率、育人的模範、教學的專家。評定對象是普通中學、小學、幼稚園、師範學校、盲聾啞學校、教師進修學校、職業中學、教學研究機構、校外教育機構的教師。特級教師的總數量控制在中小學教師總數 1.5% 以內。評選的重點是在普通中小學教學第一線工作的中小學高級教師。評選的指標由省教育行政部門下達。評選特級教師程式：（一）評選單位在教師醞釀討論的基礎上對符合要求的教師進行提名，名單張榜公布；（二）縣（市、區）教育行政部門對評選單位提名的特級教師人選，以適當的方式在一定範圍內廣泛徵求意見，再根據評選指標，擇優向市地教育行政部門推薦；（三）市地由教育行政部門領導和特級教師組成考核組，對縣（市、區）推薦的特級教師人選逐人進行考核，寫出考核報告，報省教育行政部門；（四）省由教育行政部門領導、特級教師和中小教育專家或校長組成特級教師評選委員會，對市推薦的特級教師人選進行評選。評選委員會下設若干評選組。評選組實行民主評選，按照評選條件，有半數以上通過的，向評選委員會提出推薦意見。評選委員會在認真審查材料和民主協商的基礎上，採取無記名方式投票表決，有全體委員半數以上同意方為通過；（五）省教育行政部門根據省特級教師評選委員會的意見，經認真審核確定正式人選，報省人民政府批准，頒發特級教師證書，並報國家教委備案。

特級教師的待遇：自省人民政府批准之日的下月起，每人每月享受人民幣 80 元（約新台幣 368 元）特級教師津貼。退休、離休、病休後繼續享受。特級教師津貼所需經費由同級教育事業費列支。但是各地方政府有不同的獎勵措施，比如作者所在的玉環縣城，每年給予特級教師人民幣 30,000 元（約新台幣 13 萬 8,000 元）的特使補助。

究心得，分享其對語文教學需要重視情境的重要性。他說：

語言的發源地是具體的情境，在一定的情境中產生語言的動機，提供語言的動機，提供語言的材料，從而促進語言的發展。（李吉林，2001：5）

的確，學生在真實或模擬的情境中進行溝通能力的訓練，較容易具有成效，因為文本或畫圖的故事性本身就具有情境，故在教學中若能善用情境進行口語表達能力，將能讓理論與實際生活結合起來；同理，在文本的情境中訓練口語溝通，比單純的口語溝通課程中刻意創設情境要來得自然，因此也更有利於師生互動，教學成效自然較佳。

例如，經作者觀察浙江省台州某中學陳青柳教師在上《高中必修（二）》的第二個專題中的「遭遇戰爭」一節後，隨即進行「圖片兩組」的解說能力訓練。作者由觀察到學生的反應相當踴躍，也不會有拘束的感覺，大多數學生都搶著發言，可見學生在陳青柳教師的引導下，已經樂於發表自己的意見，其教學成效也甚受到學生的肯定，堪稱教學成效極佳。

以下扼要說明陳青柳教師使用的主要教學策略，俾提供高中語文教師參考：

首先，陳青柳教師在課間播放一段圖文並茂關於伊拉克戰爭的動畫（以flash方式呈現），主要在於讓學生從影片中體驗戰爭的殘酷，幫助處於較快的進入情境。其次，陳青柳教師並設置一段聲情並茂的引導語：

剛才，悲傷的畫面、簡約的文字，讓伊拉克戰爭霎時重現在我們的眼前。這是單純的文字描述所無法達到的。同樣，上一課時學習的《圖片兩組》，那血泊中號哭的小孩、夫妻相擁時棄擲的拐杖、戰爭勝利後人民的笑容，都給了我們強烈的視覺衝擊力和心靈的震撼，這就是圖片的獨特魅力。當然，魅力的獲得來自於我們會讀圖、用心讀。誰來說說讀圖的要領呢？（陳青柳，2007：110）

陳青柳教師最可取之處，是將學生引入對戰爭圖片的感悟之中，喚起學生想要言說的欲望。語文教材中，特別是文學作品中人物交際的藝術方式很典型，教學時，應抓住其豐富的含蘊，去感悟學生，引導學生學習。此也是目前大陸高中語文教師感到最不習慣，也最困難的地方。

總之，陳青柳教師融合生命，引發對話，並結合資訊媒體的方式，是寓語

文教育於藝術和對話的教學，學生學習成效佳。個人在觀察過程中發現學生的進步和師生良好的互動，甚為感動，也認為陳青柳教師的教學值得推崇。

## 二、利用語言的借鑑性，培養口語溝通能力

其次，本文認為，除了像陳青柳教師般善用情境的優越性外，也需要善用語言的借鑑性。此所稱「借鑑性」指以語文為一種思想轉化的媒介，交際訓練時往往需要利用或組合文本語言，是一次對文本語言的內化過程。交際訓練是學生語言發展的過程，在訓練過程中培養語言運用能力是口語溝通的主要內容。在閱讀課中訓練口語溝通，文本所提供語言的表達方式、情節的思維過程，都可供交際時借鑑。有了豐富的積累，形成良好的語感，就能厚積而薄發，學生在口語表達時自然能滔滔不絕了。以下舉一則作者實際教學的案例供參考。

例如，當學生學習《高中語文必修（二）》之說明文《南州六月荔枝丹》時，學生對荔枝的構造很感興趣，於是，作者就因勢利導，讓學生觀察其他水果的構造，然後要求學生按照文中荔枝的說明順序，向大家介紹各自準備的水果的構造、特性、花期、產地等，學生在說的過程中，教師要適當給以引導，促使學生把話說得得體、適當、有層次、邏輯性強。這就培養了學生的解說能力。

此外，在學習《景泰藍的製作》後，教師可讓學生按照順序有條理的對電視機等家用電器做介紹，可介紹它的工作原理或者使用時應注意的事項。這樣也能培養學生說話的條理性和概括性。在口語溝通訓練中，有一種能力稱為「描述能力」。所謂描述能力，指說話者通過各種言語形式的說明、描述和紓發自己的感覺、情緒和情感等心理體驗的口語交際能力（李明潔，2004）。

作者依據李明潔的理念，實際進行描述能力訓練，以下歸納描述能力的培養可以採取的方法主要有二：

首先，充分利用感覺的相通性。人的諸多感官感受是相通的並可以互相刺激的，所以可以通過視覺、聽覺、味覺和觸覺等感受相互激發來啟動某一種特定感覺從而完成對某一內心感受的表述。比如在朱自清的《荷塘月色》一文，通感手法的運用是非常成功的，也是非常優美的。「微風過處，送來縷縷清香，彷彿遠處高樓上渺茫的歌聲時的……」教師就可以讓學生以仿句的方式來掌握這種手法，從而學會描述。

其次，充分利用情境的相似性。人在不同的情境中會體會到一些相似或相同的感受。利用引起相同感受的不同情境的描述也可以引發聽話人的聯想，從而達到表白感受的目的。又如在學了《我與地壇》以後，學生對史鐵生在正當

年輕時忽然斷了雙腿的痛苦有了深入的理解，可以學習文章借寫景來表現痛苦的手法來進行描述訓練。

其實，訓練的方法和教學可採行的策略不勝枚舉，只要教師有此理念，願意花時間，關心學生的心理需求和學習興趣，則將可以舉一反三。如複述課文、講感想、談見聞等，均可協助學生通過教師有計畫的培訓，達到敢說、願說、樂說的口語溝通教學目的。

質言之，讓學生透過語言的借鑑而達到提升溝通能力的途徑並非唯一，而在於掌握「適度引導」、「引發思考」、「開啓對話」之要領，當然師生之間建立良好的關係，教師的以身作則和對升學制度和教學的設法謀合，都是基本的卻是必要的條件。

畢竟，誠如溫明麗（2009：133-134）所指稱：

透過對話可產生下列四大功能：

第一，突破僵化和權威。

第二，作為自我意識型態或價值解放的觸媒。

第三，避免師生雙方關係決裂或兩敗俱傷，以營造雙贏的先機。

第四，有助於營造人文和民主的組織文化。

### 三、利用應變的可能性，培養口語溝通能力

《普通高中語文課程標準》在「教學建議」中指出：

培養學生傾聽、表達和應對能力，使學生具有文明和諧地進行人際交流的素養。（中華人民共和國教育部，2003）

交際就要有臨場應變的素質，都按原先預設的行程一問一答，不能稱為「交際」，只能說是停留在過去的「聽說」層面。作者教學時結合文本，讓學生思考、研討、回答問題等方式，既能讓學生深入領會文本的價值，也是訓練口語溝通的好形式。在這樣的環境中，語文教學一方面能提高學生的口語溝通能力，尤其是應變能力，再方面也可激發學生學習語文的興趣，因為學生感受到即學即用的成就感，教師則對進行口語教學和升學並不衝突的理念也較具信心。此亦是作者在親自教學中不斷改進後的一點心得。

文學作品中的人物與現實生活中的人物一樣，爲了滿足某種需要才與人交際，需求不同採用的方式也不同。《高中必修（二）》《語文讀本》中的《群英會蔣幹中計》中，周瑜與蔣幹的交際原則是先發制人式：

蔣幹乘小舟到江東去說降周瑜，周瑜聽報蔣幹來訪，頓悟蔣幹來意。一見面說道：「子翼，爲曹氏作說客耳。」一句話封著了蔣幹的口。大會群英，周瑜解佩劍與太史慈曰：「今日宴飲，但敘朋友交情，如有提曹操與東吳軍旅之事者，即斬之。」（引自中學語文室，2004：35）

這種先發制人式的口語溝通藝術震懾著蔣幹，使蔣幹說降陰謀徹底落空，穩住了吳軍的作戰陣腳。又如《項鏈》中路瓦栽夫人參加夜會，爲了滿足其虛榮心，前去向朋友佛來思節夫人借項鏈的交際是「乞求式」的手腕。她發現自己想借的項鏈，卻又恐對方不借，於是手顫抖著說：「你能借給我這件嗎？我只借這一件。」（引自中學語文室，2004：65）此句話顯然帶有乞求性，但是這種交際方式也是一種人際溝通的藝術，這種語言表達藝術的運用必須是語言使用者的內心對自己足夠的信心，也需要語言使用者具有遠見才可能做到。當然，它也是在某些特殊的場合方可使用。一言以蔽之，藝術既能吸引人，也能感染人，這也是路瓦栽夫人達到交際目的奧妙之處。

就此言之，語言教學在讓學生品嚐到語言表達的藝術之際，也需要培養學生的自信心和對人生懷抱的遠見。廣義言之，這些內在心理和心靈的成熟也是人文素養中的倫理性。教學時除了強調知識技能的學習，德行和人文素養的提升更是不可漠視的一環。

有鑑於此，作者在進行語文教學或口語溝通能力的培訓時，也都會隨時加入和學生生命有關、或與社會責任、全球環境等相關的議題，讓學生將所學運用來思考這些問題，並進行討論。剛開始時，或有些困難，因爲需要在課前先準備好討論的議題，在課堂上也會因爲討論語言使用、語文修辭等規則（口語溝通的倫理守則將於下文中詳述之），以及讓學生對內容的嫻熟等的教學活動用掉一些教學時間，但是，作者認爲，爲了回歸語文教學的真諦，這些付出和所花的時間都是值得的。作者也看到自己採用這種教學理念和教學方法進行教學後畢業的學生，他們在大學入學考試的成績都不錯，而且就讀大學時更有自信，故也更敢於發表自己的見解。

## 肆、遵循溝通的倫理原則，培養口語溝通能力

《普通高中語文課程標準》在「教學建議」中指出：

口語溝通教學應注重培養人際交往的文明態度和語言修養，如有自信心、有獨立見解、相互尊重和理解、談吐文雅等。（中華人民共和國教育部，2003）

此猶如方智範（2004：15）所言：

口語溝通教學要特別關注言語外的各種因素，這些因素中首要的是要培養高中生作為社會人的自覺意識，或曰身分協調意識，這既是指學生要有向社會人轉換的自我定位意識，同時也要有尊重他人、學會與他人共處的意識，當然還包括由此而來的合適的人際溝通方式，恰當的社交技巧等。

同時，在對話倫理內涵中，尊重和寬容是不可或缺的要素。要獲得平等，應尊重合理的對話規則，包容他人的思考與見解。因此，培養良好的對話素養和品質尤為重要。言語交際學認為，社會個體極其看重來自其他成員的認同、接納、交流和尊重，而這一切都無法脫離與口語溝通的關係（趙毅，錢為綱，2004：61）。

口語溝通是學生能力的綜合反映，因此我們可以說，口語溝通能力的培養不僅在於具體的語音的糾正規範和表達技巧、表達方法的思考，更在於培養學生良好的口語溝通品質。良好的口語溝通品質反映出一個人良好的綜合素質，同時也是打開交際之門的第一步。

以下進一步闡述培養學生口語溝通之際，不能忽視的兩大倫理守則，作者認為以下兩大準則是培養學生口語最主要的目標。

## 一、遵守誠信原則

誠信作為做人的基本原則，主要表現於人際互動中，尤其是口語溝通之間。誠實準則要求交際主體在描述事物或現象時要盡可能的符合事實，這是因為任何人都可能囿於自己的認知能力和範圍而無法瞭解事實的真相。

但是，誠實原則不是簡單的要求主體如實反映自己的認知成果，同時還能夠盡可能地去接近事實，進而反映事實。除了要求如實的反映事實外，誠實原則還要求主體能夠如實反映自己的思想感情。例如，在教學《季氏將伐顓臾》一文時，子曰：「君子疾夫舍曰欲之而必為之辭。」意思是說，君子痛恨那種不說自己想那麼做，而尋找必須那麼做的藉口的行為。上課時，教師可以讓學生討論：你是如何看待季氏的做法？你認為他是個君子嗎？透過討論和對話，除了讓學生學習口語溝通能力外，更應該讓學生明白何為誠信原則，並相對地掌握其他違背誠實原則的語言與行為如虛情假意、曲意逢迎等詞就是需要避免和免除的行為。

## 二、遵守合作原則

良好的溝通倫理除了必須僅受誠信原則外，也需要做到合作，因為人是社會動物，不能離群索居。格賴斯（H. P. Grice, 1975）指出：要想言語交際成功進行，參與交際的人必須有一個共同的目標或方向。這一目標或方向，有時可事先明確瞭解，如座談會或談判的情形；有時是在交談過程中逐漸明確的，如閒聊的情形。有了共同的目標或方向，參與交際的人在說話時就會形成一種默契，遵守一種原則。這種參與交際的人所共同遵守的原則，格賴斯稱之為「合作原則」（引自索振羽，2000：54）。

在闡明瞭解合作原則的概念之後，格賴斯對其作進一步的分析，把它分解為數量準則、質量準則、關聯準則、方式準則等四項準則，他認為遵守這四項準則亦即遵守合作原則。易言之，合作原則分別指數量準則、質量準則、關聯準則、方式準則。

茲說明如下：

（一）數量準則：此及針對交談中話語內容的詳盡程度，準確的說，是針對話語中所包含的信息量，即要求說話人該說多少就說多少，不能多也不能少。

（二）關聯準則：此及針對交談中話語的內容是否切題。它只有一個要求，就是要求說話人緊扣的交際目標，不說與當前交談的話題無關的話，不答

非所問。

(三) 方式準則：此及針對交談中話語的表達方式。此準則旨在要求交際主體說話要簡明扼要，不含糊、不囉嗦。

(四) 質量準則：此及針對交談中話語內容的真實程度，要求說話人不說假話，不說沒有根據的話。此外，趙毅、錢為鋼（2004：186）也歸納語言品質的兩項要求：

- (一) 不說自己明知不真實的話；
- (二) 不說自己缺乏足夠證據的話。

魯迅的小說《祝福》中有以下這樣一段話：

「一個人死了之後，究竟有沒有魂靈的？」「也許有吧，我想。」「那麼，也就有地獄了？」「啊！地獄？地獄？論理，就該也有。然而，也未必，……誰來管這等事……」「那麼，死掉的一家人，都能見面的？」「唉唉，見面不見面呢？……那是，……實在，我說不清……。其實，究竟有沒有魂靈，我也說不清。」（引自丁帆、楊九俊，2007：80）

窮途末路的祥林嫂想把希望寄託在死後。自認為見多識廣的「我」，既不想顯得無知，又不想承擔責任。所以一會兒想當然的信口開河，一會兒又把自己的話全盤否定。顯然是對自己的話缺乏信心和足夠的證據，這就違背了質量原則。

## 伍、結語

語言是相互依存、相互促進的，而思維卻是語言的內容，也是人類文化延續最重要的媒介，因此，語文的教學不僅應該教導知識性和技術性的層面，更應該深入語言的深層意義，並在教學中引發學生用生命去解讀語言蘊含的生命和深層的文化意義。此即說明語言、思想、個體生命和社群文化之間的融合。也基於語文的此等意涵，語文教學必須要革新，從知識和技能轉化為兼顧知性和情性，涵詠人文和倫理。也唯有如此，語文的教學才能具有思想，也才能深化學生的思維。

此次中國大陸高中語文教學的改進，可說是語文教學導向正途的契機，也

是讓學生從閱讀中體會語文表達的技術性與藝術性，讓學生透過教學時的對話與生命交流，學習謹守人際溝通的倫理守則。如此，語文的教學必能協助學生改變學習語文只是爲了考試的觀點，進而能在學習語文中欣賞語言之美，更能實際轉化至其日常生活中。如此，學生才有能力透過語言的彼此溝通，建立良好的人際關係，並共同開創人類的文化。

總之，口語溝通無所不在，無時不在，「運用之妙，存乎一心。」在教學中，只要教師有心、留心、用心，就會爲學生口語溝通能力的培養開拓一條十分寬廣的途徑。

總言之，從課堂教學，創設情境，到走進生活，使口語溝通訓練經歷一個由練習到應用的過程，從而能較好地發展學生的思維，提高思維的敏捷性、條理性和深刻性，提高言語表達的規範性、條理性、敏捷性，獲得真知，增強能力，逐步形成良好的語言習慣和交際態度，爲學生成功地進入社會打下堅實的基礎，也能使語言彰顯其生命力。

## 參考文獻

- 丁帆、楊九俊（2007）。普通高中語文課程標準實驗教科書必修二。江蘇省：教育局。
- 中華人民共和國教育部（2003）。普通高中語文課程標準（實驗）。北京市：人民教育。
- 中學語文室（編）（2004）。普通高級中學教科書（第四冊）。北京市：人民教育。
- 孔慶東、摩羅、餘傑（編）（2000）。審視中學語文教育。汕頭市：汕頭大學。
- 方智範（2004）。高中語文必修課「表達與交流」目標解讀。語文建設，1，15。
- 李吉林（2001）。李吉林情境教學——情境教育。濟南市：山東教育。
- 李明潔（2004）。高中口語交際新視野。上海市：華東師範大學。
- 洪雲庭（1999）。禮記學記中的現代教育意義。2009年1月11日，取自 <http://www.fokps.kh.edu.tw/honyt/html/004.htm>
- 韋志成（1998）。語文教學情境論。南寧市：廣西教育出版社。
- 倪文錦（2004）。高中語文新課程教學法。北京市：高等教育。
- 索振羽（2000）。語用學教程。北京市：北京大學。

- 陳青柳（2007）。「圖片解說」兩組。台州市高中語文教學案例集，5，110。
- 溫明麗（2009）。**教育哲學——本土教育哲學的建構**。台北市：三民。
- 趙毅、錢爲綱（2004）。**言語交際學**。上海市：上海三聯書店。
- 劉淑玉（2007）。**高中口語交際教學研究**。杭州師範大學成人教育學院語文教育碩士論文，未出版，杭州市。
- 禮記·學記（1947）。上海市：商務印書館。
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In *Studies in the way of Wwords* (pp. 3-143). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

# 日本中等教育課程改革的 現況與特色

林明煌\*

## 摘要

本文運用文件分析法，考察並分析日本中等教育課程改革的官方文件以及相關的文獻資料，首先解析出日本中等教育課程改革的現況、過程、重點與特色，其次，並透過新舊《學習指導要領》的比較分析，從中整理出新舊課程內容的差異，藉著對我國課程改革提出一些建言，結果得知，日本中等教育課程修訂的過程採由上而下的方式進行，重視與初等教育的課程連貫；課程修訂的目的在於培養生涯學習所需的生存能力，藉由增加國語、數學、社會、理科、體育保健以及英語的教學時數來提升日本學生的學力；其課程改革的制度化、定期性的課程評鑑、自律學習能力的養成、語言能力的充實與學力的提升等值得台灣借鏡。

**關鍵詞：**中等教育、課程改革、學習指導要領、生存能力、學力

---

\*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：2009年5月6日；修訂日期：2009年5月29日；採用日期：2009年6月16日

## The Present State and Characteristics of the Secondary School Curriculum Reform in Japan

Ming-Huang Lin\*

### Abstract

By analyzing the literatures and documents, this paper explores the new curriculum guidelines for second education in Japan. It consists of (a) a thorough understanding of the revising processes of the curriculum guidelines and of the importance of curriculum reform; (b) a comparative study of the contents of the old curriculum guidelines and the new curriculum guidelines; (c) a suggestion for curriculum reform in Taiwan's second education. The revision of the curriculum reform has been based on a top-down model, which obeys the "principle of surviving," i.e. to train student's capacity of surviving in present times. According to this principle, all subjects of study like Japanese, arithmetic, social studies, science, physical education as well as English are designed. The final part of this paper suggests that we should learn from Japan's curriculum reform and take the principle of surviving to reform our education system, including regular curriculum evaluation, autonomous learning, the enforcement of scholastic ability and the language capacity.

**Keywords:** The secondary school education, curriculum reform, curriculum guideline, capacity of surviving, scholastic ability

---

\* Ming-Huang Lin, Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Chiayi University  
E-mail: Lin5053@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: May 6, 2009; Modified: May 29, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

第二次世界大戰後，日本中等教育課程改革約每 10 年進行 1 次，而課程改革的內涵皆透過文部科學省所修訂公布之《學習指導要領》來呈現，至今國中和高中的《學習指導要領》已邁入第 7 次的修訂。新《國中學習指導要領》（中学校學習指導要領）於 2008 年 3 月 28 日公布，擬訂 2011 年度開始正式全面實施；而新《高中學習指導要領》（高等学校學習指導要領）於 2009 年 3 月 9 日公告，預定 2013 年開始全面普及。

其實，就地理環境、經貿關係與歷史文化脈絡而言，日本與台灣之間有極多相似之處。在唐朝，日本接受漢化，將中國儒家思想與漢字納入其語言文化的系統中；在日據時代，台灣社會與學校教育內化許多日本的社會文化與教育思維；到了戰後，兩國的教育改革皆以美國教育制度為主要依據，奠定今日的 6·3·3 學制；至於現在，兩國的課程決策皆採由上而下中央集權的方式進行，透過研究·發展·普及（research, development, disseminate）的模式來發展課程；就地理位置而言，兩國皆處於東亞的島國，雖有各自的島國文化特色，但因交通的便利，縮短兩國經貿與文化的距離；在全球化、資訊化的網路社會下，雙方經貿文化更日趨緊密，教育政策與制度也彼此相互對照、比較與學習。

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」（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）的「國際學生評量計畫」（The Program for International Student Assessment, PISA）的調查報告公布。其結果顯示出，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；而語文的閱讀能力明顯地有下滑的趨勢。2008 年 12 月 10 日，「國際教育成就調查委員會」又公布 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 2003 年的成績略微上升，而國二數學能力則維持平盤，然而日本學生卻普遍缺乏學習的自信與興趣（文部科學省，2007；根津朋実，2009）。

相較於日本，我國中小學學生在數學能力與自然科學能力的評比上，皆成績卓越且受世界各國矚目，於是日本教育學術界掀起了研究我國學校教育的課

程發展、教科書內容、教學方法或實施成效以及師資培育等的潮流（戶北凱維、林明煌等，2006/2008；和井田清司、林明煌等，2004）。

在國際學生評量計畫和國際數學與科學教育成就趨勢調查的調查結果的衝擊下，如何透過課程改革來恢復過去世界學力評比領先的地位？如何有效地提升學童對主要學科學習的興趣與信心？成為現今日本國中與高中課程改革的重要課題。為了解決這些課題，日本文部科學省自 2008 年三月開始至今，陸續修訂公布國中與高中《學習指導要領》。因他山之石可以攻錯，日本課程改革的方法與措施或許可以作為我國下次課程修訂的參考，繼續保持世界領先的地位。

本文主要利用文件分析法，考察並分析日本中等教育課程改革的官方文件以及相關的書籍與文獻，解析出日本中等教育課程改革的現況與特色，並透過新舊《學習指導要領》的比較分析，從中整理出新舊課程內容的差異，並對我國課程改革提出一些建言。

## 貳、日本中等教育課程改革的現況

### 一、國高中課程實施的現況與問題

要瞭解日本學童學力的現況與課題之前，必須先知道引領課程改革方針的中央教育審議會之教育諮詢報告。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，由文部科學大臣任命之，其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。1995 年和 1996 年，中央教育審議會分別以「生存力」（生きる力）和「寬鬆教育」（ゆとり教育）作為教改的主要概念，於 1996 年 7 月 19 日提出《展望二十一世紀日本教育的本質》（21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について）第一次教育諮詢報告書。其中，明示「自律學習教育」、「學校瘦身」、「上課五天制」及「縮減上課時數與內容」等課程改革的方針。1997 年六月，該會又提出第二次教育諮詢報告，認為教育是追尋自我旅程中的支援歷程，主張教改必須從過去的「齊頭式平等」觀念，轉換成「個性化・個別化教育」的理念，因此針對「大學、高中的多元入學」「國高中一貫制學校」、「跳級制」和「高齡化教育」等議題，分別提出官方的課改建言（林明煌，2008；文部科學省，2009c）。基於這些建言，文部科學省便開始進

行課程的修訂，1998年十二月完成《國中學習指導要領》公告，並明訂新課程從2002學年度起全面實施。1999年三月發布《高中學習指導要領》，並規定2003學年度全面實施。

然而，課程實施至今，日本國、高中教育卻出現以下的幾個必須嚴正以對的校園問題，如何有效地解決該問題成爲日本國、高中《學習指導要領》修訂的核心課題。

（一）暴力問題——包含對教師暴力、同學間的暴力、對人暴力、損毀器物等。在2006學年度的學校暴力案件中，國中生（30,564件）是高中生（10,254件）的3倍左右（文部科学省，2006，2008a）。

（二）霸凌與自殺問題——在2006學年度裡，日本全國學校有12萬4,898件的霸凌事件發生；約55%的學校承認校內存在著霸凌現象；因被霸凌而自殺的學生案件有6件（文部科学省，2006，2008a；総務省，2008）。

（三）曠課的問題——2006學年度因不想上課而曠課超過30天以上的日本中小學生有18萬4,438人。其中，國中有10萬3,069人，占全國國中生的2.86%；高中有57,544人，約占全國高中生的1.65%（文部科学省，2006，2008a；総務省，2008）。

（四）高中生中途退學問題——2006學年度，因「學校生活不適應或學業趕不上進度」（38.9%）以及「生涯規劃的變更」（33.6%）等因素而中途退學的高中生人數高達77,027人，占全國的2.2%（文部科学省，2006，2008a；総務省，2008）。

（五）體罰與懲戒的問題——因體罰是一種不尊重人權的行爲，會損害師生間的信賴關係，故日本《學校教育法》（学校教育法）中明文規定嚴禁教師對學生施予體罰，但是在2006學年度，因體罰學生而受到處分的教師就有169位，是2007年度的3倍（文部科学省，2006，2008a）。

（六）學生指導的問題——學校中出現了上述的暴力、霸凌、自殺、曠課、中途退學以及體罰等的問題，在學生指導的過程中，教師們卻無法早期發現，並提供早期治療。加上，有些學校會將問題隱蔽起來，有些學校缺乏應變處理的能力，導致校園問題一直無法有效地解決（文部科学省，2006）。

（七）體適能不佳的問題——根據日本2007年度「全國學力暨學習狀況大調查」的結果得知，學生的生活習慣不佳、不吃早餐或將早餐帶至學校的學生越來越多，因而影響到學科學習和體適能的提升（文部科学省，2007）。根據2008年「學校保健統計調查」結果顯示，因飲食習慣的不良，導致學生體重成

兩極化現象，重的越重，輕的越輕；2005 年度有 10.2% 的小六學生過胖，3.5% 的學生過輕（文部科学省，2008c）。加上，2008 年北京奧運得獎人數遠落後於 2004 年奧運，上述問題印證學校體育教育推展不充實。

（八）學力下降的問題——根據歷次的國際學生評量計畫和國際數學與科學教育成就趨勢調查的國際學力調查研究報告中顯示，日本國二生和高一學生的數學、自然科學以及語文讀解能力等世界排名每況愈下。以國際學生評量計畫（2000→2003→2006）為例，高一數學能力是 1 名→6 名→10 名；自然科學能力為 2 名→1 名→5 名；閱讀能力在 2000 年是第 10 名，但 2003 年和 2006 年皆在 10 名以外；日本學生對數學和自然科學的學習興趣不高，普遍缺乏學習的自信心。

日本社會各界普遍認為，寬鬆教育是學力下降的主因（山口滿・高田喜久司，2009：183）。因為，在 1998 年國中小課程修訂時，文部科学省為了追求寬鬆教育、因應週休二日的教育政策，一方面大幅縮減國高中課程的上課時數，刪減 30% 的教學內容，另一方面卻增設了「總合學習時間」來實施所謂的統整課程；為了充分體現個性化教育和個別化教育的理念，大幅度地增加國高中的選修課程與學分，國語、數學、自然科學等主學科的學習時數與內容相對地被壓縮（中央教育審議會，2008：16-20；文部科学省，2008a：27-28）。在此課程架構下，學生對學習理應是越來越有興趣、越來越有自信才對。其實不然，在日本國內外學力調查結果公布之後，國家競爭力與學生學力有逐漸下滑的趨勢。儘管有些教育學者，例如，根津朋実（2009）曾質疑國際學生評量計畫和國際數學與科學教育成就趨勢調查刻意避開學力評量與課程間的關係，將測驗項目只集中在升學考試的主學科上，忽略其他學科的學習；批判日本教育媒體太重視成績的名次排比，以量化的方式來解釋教學的成效是不恰當的；不管日本國內的學力調查或是國外的國際學生評量計畫和國際數學與科學教育成就趨勢調查皆有受到來自政治的潛在影響，不是評量學力的唯一標竿或準則。但是，日本社會各界仍掀起對現行課程的全面性檢討與批判，要求提振學力的課改呼籲也充斥在政界與教育界中。

### 三、《學習指導要領》修訂的方針與過程

日本中等教育與初等教育之課程改革的過程大同小異，皆依由上而下、中央集權式的模式，進行有目的性、有計劃性和延續性的課程改革；每 10 年課程修訂 1 次，修訂前會廣納社會建言且大規模地舉行全國性的課程評鑑；課程修

訂採循序漸進的方式進行，小學、國中的《學習指導要領》先修訂公布後，隔年才修訂公布《高中學習指導要領》；當《學習指導要領》公布後，會利用 2—4 年的實驗期間，透過實際的教學活動來檢視新課程，藉此來找出新課程的問題與困難，若有必要會再修正《學習指導要領》的內容，之後才會進入全國性的課程實施（林明煌，2009）。

有關日本國、高中《學習指導要領》修訂的過程為何？首先，日本政府爲了建構世紀日本教育的體制，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，培養日本學生自力更生的能力與態度，首相安倍晉三於 2006 年 10 月 10 日成立個人教育改革諮詢機構，名爲「教育再生會議」。教育再生會議歷經 2 年的研議，先後向內閣總理提出 3 次以「社會總動員下追求教育再生」爲主題的教育諮詢報告。在 2008 年 1 月 31 日所提出的總結報告中，依照「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教改建言（首相官邸，2009）。這些教改建言變成日後文部科學省「中央教育審議會」在修訂日本國、高中《學習指導要領》的主要依據方針（林明煌，2008：74-75）。

2001 年，隨著日本中央部會的整編，中央教育審議會納入過去專司教育課程改革任務的「教育課程審議會」（教育課程審議会），並下設「教育制度分科會」（教育制度分科会）、「生涯學習分科會」（生涯学習分科会）、「初等・中等教育分科會」（初等・中等教育分科会）、「大學分科會」（大学分科会）以及「運動・青少年分科會」（スポーツ・青少年分科会）等五個分科會。其中，初等・中等教育分科會專門負責幼兒教育、初等・中等教育的政策、制度與課程等的規劃與設計，其內部再設置「教師養成部會」（教員養成部会）、「教育行財政部會」（教育行財政部会）、「教育課程部會」（教育課程部会）、「幼兒教育部會」（幼児教育部会）以及「特別支援教育特別委員會」（特別支援教育特別委員会）等五個部會進行分工合作。爲了統整國中小學和高中的教育政策、要求課程改革的連貫，部會與部會、分科會與分科會之間皆有緊密的橫向聯繫。

當文部科學省接受來自教育再生會議的教育改革方針，便將教改任務責付給中央教育審議會進行研議辦理。中央教育審議會接到命令後會依課題的屬性將工作分配給下屬相關的分科會，例如：初等、中等教育的課程改革與修訂便由「教育課程部會」來全權負責；幼兒教育課程的修訂便由「幼兒教育部會」負責；特殊教育課程則由「特別支援教育特別委員會」負責修訂；有關師資培

育的部分就交給「教師養成部會」；而各部會所需的人事安排與訓練以及經費預算的管控等皆由「教育行財政部會」負責規劃辦理。各部會爲了達成任務，會再成立數個相關的小部會。各小部會在規定的期間內，召開業務會議，匯集課程改革相關的意見後，再往上提報給上層部會做統合性整理。以主導日本初中等教育課程改革的教育課程部會爲例，該部會的主要任務在修訂國小、國中和高中的《學習指導要領》，因課程改革與內容修訂涉及到諸多的層面與複雜的要素，故其內部再依課改面向的需要，設置國小部會、國中部會和高中部會以及 18 個學科部會等；各小部會的成員皆由教育學者、學科教育專家、地方教育長、學校校長、主任、教師與學有專精的家長代表等所組成；教育課程部除了舉行國小部會、國中部會和高中部會等共 16 次會議以及各學科部會 125 次會議之外，也和其他部會進行充分的聯繫、協調與配合，力求課程修訂各層面的完美無缺（文部科学省，2009b）。

日本國、高中《學習指導要領》的修訂過程如圖 1 所示。首先，文部科學省接到來自首相官邸的教育改革建言之後，立即責付中央教育審議會進行審議，該審議會中的教育課程部會便於 2005 年四月開始進行小學、國中和高中的《學習指導要領》的修訂，2006 年 2 月 13 日向中央教育審議會提出《審議經過報告》，2007 年 11 月 7 日再提出《教育課程部會至今審議的總結報告書》（教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ）。針對報告書中有關課程改革的內容，教育課程部會除了諮詢或傾聽相關教育團體的建言之外，會再利用 1 個月的時間蒐集來自民間的意見。若有確切的需要，文部科學省會再針對有疑義的部分進行修改。《學習指導要領》經正式公布後，會於 3 個月後正式發行販售。例如：2008 年 1 月 17 日，中央教育審議會正式向文部科學大臣提出《幼稚園、國小、國中、高中及特別資源學校學習指導要領之改善》（幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について）的諮詢報告書後，同（2008）年，發布了《國中學習指導要領修訂案》，歷經 1 個月的民意諮詢與再修訂後，於 3 月 28 日正式公布，七月才發行販售。又，2008 年 12 月 22 日公布「高中學習指導要領修訂案」；今（2009）年 1 月 21 日止，廣徵民意且修訂部分內容後，於同（2009）年三月公布《高中學習指導要領》，此《學習指導要領》預計年中以後才會正式發行販售。

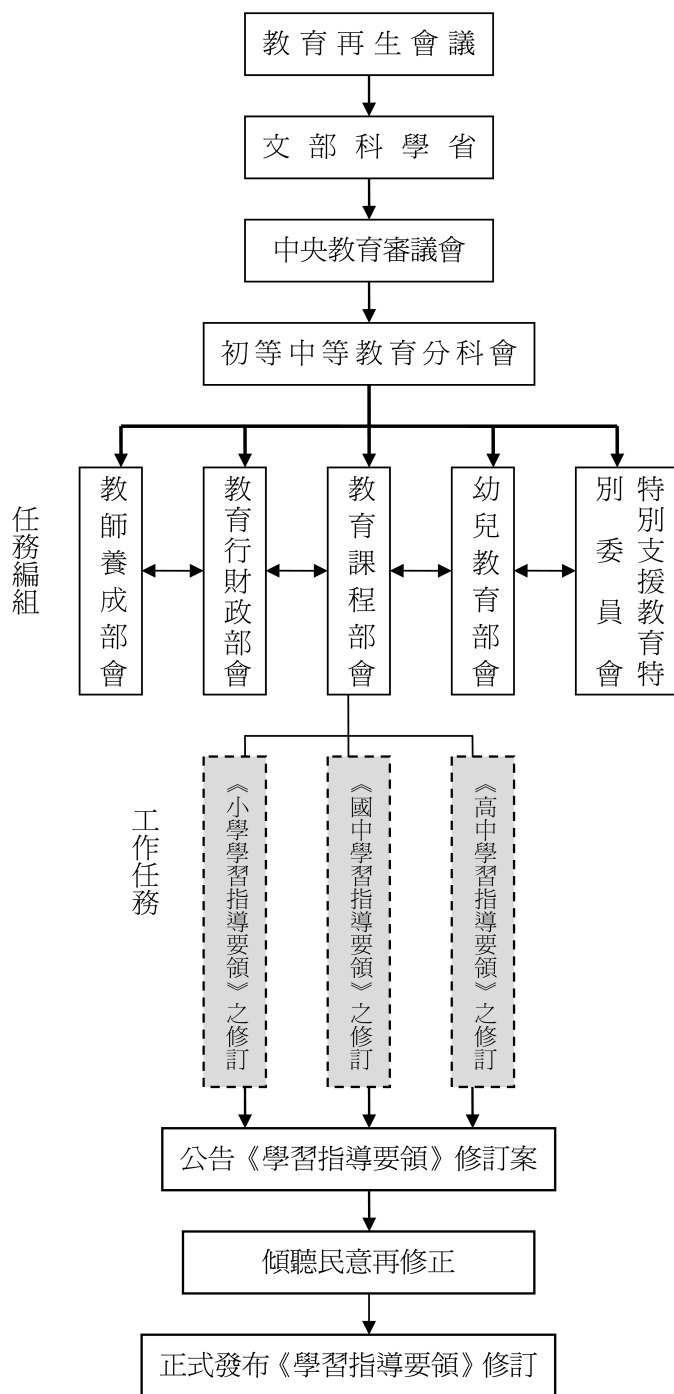


圖 1 日本中等教育課程修訂與公布步驟圖

#### 四、《學習指導要領》修訂的課題與方針

在日本，不管是《國中學習指導要領》也好，或是《高中學習指導要領》也罷，其修訂都必須遵守《教育基本法》。日本的《教育基本法》從 1947 年 3 月 31 日發布以來很少修改過。最近，爲了因應社會的變遷，文部科學省於 2006 年 12 月 22 日修訂公布新的《教育基本法》。其中，第 1 條明示：

教育的目的在於培養完美的人格，造就出身心健康的國民，使之成爲和平民主國家與社會的形成者。（文部科學省，2009d: 1）

基於此教育目的，第 2 條揭示五點的教育目標（文部科學省，2009d）：

（一）讓學童習得廣域的知識與教養，培養其追求真理的態度、高尚的情操與道德心以及健全的體魄。

（二）尊重學童個人的價值並發揮其潛能，培養其創造力和自律自主的精神，同時重視職業與生活的關連性，養成勤勞的習慣與態度。

（三）重視社會正義、責任、男女平等、相互敬愛與合作，基於公共精神，主動參與社會的建構，並培養積極參與的態度。

（四）培養尊重生命、珍惜自然和保護環境的態度。

（五）尊重傳統與文化，培養愛鄉愛國的觀念，尊重他國並養成參與國際社會和平發展的態度。

根據上述的五點教育目標，中央教育審議會在其《幼稚園、國小、國中、高中及特別資源學校學習指導要領之改善》的諮詢報告書中，臚列以下六項國、高中《學習指導要領》修訂的課題，企圖提升學生學力、解決各種校園問題（林明煌，2009：71；文部科學省，2009c：22-29）。

（一）「生存能力」理念的理解與共有。

（二）基礎、基本知識與技能的習得。

（三）思考力、判斷力、表達力的培養。

（四）主要學科學習時數的增加。

（五）學習興趣的提升與學習習慣的養成。

（六）豐富人性與健全體魄的充實。

因應上述課程修訂的課題，日本《國中學習指導要領》和《高中學習指導要領》的修訂便植基於在以下六個方針（文部科學省，2008b，2009a）：

(一) 課程內容必須活用知識與技能來解決課題，藉此培養學生的思考力、判斷力與表達力，使其能生存於全球化的社會中。

(二) 充實語言活動，使學生具備有學習各種學科知識和技能的基礎與基本能力，並結合家庭教育，奠定學生良好的生活習慣，培養其主動積極的學習態度。

(三) 因應《教育基本法》的改正，道德教育的目標追加了傳統文化的繼承與發展、愛鄉愛國的情操、環境保護以及公共精神的尊重等。

(四) 在道德教育裡，必須透過各式的體驗活動，讓學生瞭解自己並尊重他人的生命，養成規律的生活，思慮自己的未來，瞭解法律與社會規範的意義，並主動參與社會的形成，做為生存於國際社會中的日本人為豪。

(五) 提升學生的體適能，實施安全教育與飲食教育。

(六) 重視學生自發性地參與社團活動的意義及其注意事項。

解析上述的《學習指導要領》修訂的方針，此次中等教育課程改革的核心課題仍延續過去的「生存能力」，課程內容從過去專注於「基礎・基本知識與技能的嚴選和精選」，轉換成生存於多變世界所需之「思考力、創造力與表達力的培養」。其內容如圖 2 所示，包含認知、情意與技能三大領域。「確實學力的養成」屬於認知領域的教育目標，除了知識、技能和學習的興趣之外，涵蓋自我發現課題、自我學習、自我思考、主體判斷、付諸實行以及解決問題等資質與能力的培養；「豐富人性的培育」為情意領域的教育目標，其內容涵蓋自律律人、與他人協調、易地而處及感動之心的培育；而「健康與體力的教導與訓練」則可歸為技能領域教育目標，是指生存所需之強健體魄。

在這些課程修訂方針的引導下，學力內涵的探討與配置、語言能力的提升、道德教育的充實、教學計畫的設計、個別化教學的改善、學習策略與方法的訓練、特別支援教育的有效實施以及新觀點的資訊教育（圖書館與網路的利用）等成為課程修訂的課題；而安全教育與飲食教育的指導、早晨學習或假日上課、充實圖書館並指導閱讀、提高學習的動機與興趣、開發出有特色的學校本位課程以及總和學習活動與學校行事曆的結合等是進行教學活動必須注意到的事項（小島宏，2008）。

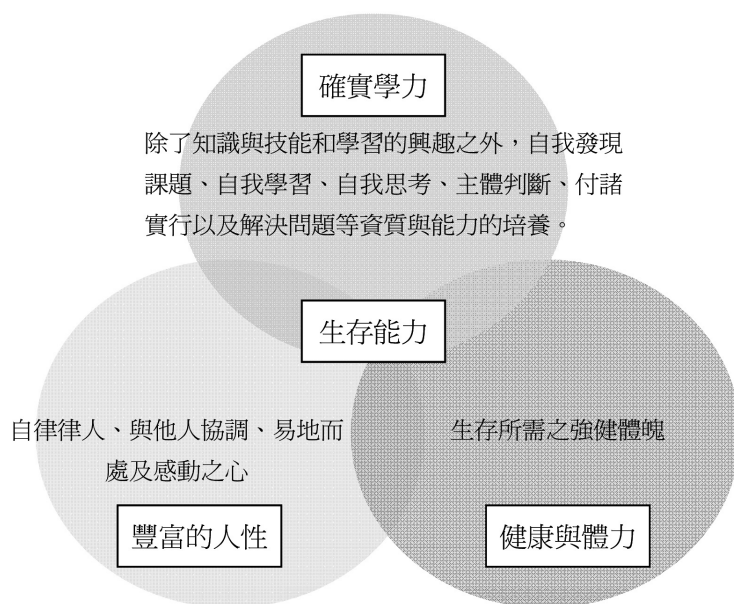


圖 2 以生存能力為核心之課程內容架構圖  
資料來源：文部科学省（2008a：77）。

## 參、新舊《學習指導要領》的內容比較

本節以文部科學省內部機密文件和網路公開之《高中學習指導要領》以及市面販售之《國中學習指導要領》作為課題分析的主要來源，從「課程科目與上課節數」和「教學內容與注意事項」來探討國高中新舊課程內容的差異。

### 一、《國中學習指導要領》

#### （一）課程科目、上課節數與教學注意事項

一般而言，日本中學課程一般可分成校內課程和校外課程。校內課程包含正式課程與非正式課程。正式課程又稱「班級活動」課程，包含「各學科」（有國語、社會、算數、理科、音樂、美術、保健體育、技術・家庭和外國語等九科）、以及「道德」、「總合學習時間」、「特別活動」（即課外活動）和「選修科目」等，每週有固定的上課場所、時段與節數為其特色。非正式課程指開學典禮和畢業典禮、社團活動、學生會、校外參觀或旅行、運動會、校慶、義

工服務等活動，這些活動乃因應學校或社會的一時性需求，並沒有固定的實施時段與節數（林明煌，2009；中央教育審議會，2008）。國定的正式課程其上課天數為每學年 35 週 175 天，而非正式課程的學習天數由學校或地方教育局決定，每學年約有 3—5 週左右，故整學年上課總週數約在 38 週—40 週之間，平均上課天數在 190 天至 200 天左右。不管新課程或舊課程，國中每節課皆為 50 分鐘。

新課程的上課總節數為 3,045 節，平均每學年是 1,015 節，每週上課 29 堂，它比起舊課程的上課總節數 980 節多了 105 節，平均每學年多出 35 節。也就是說，每週增加一堂課。針對所增加的上課節數，各個學校在不排擠週一到週五上課的狀況下，必須利用寒暑假、週六、週日或休假日等來進行教學，也可利用早自習的 10 分鐘來進行課業的檢討與練習。換句話說，每學年度多出的 105 節課要如何進行施教，其決定權交由各校自行規定處理。

表 1 是新舊課程上課總時數的增刪情形。上課時數增加的學科有：國語（35 節）、社會（55 節）、算數（70 節）、理科（105 節）、保健體育（45 節）和外國語（105 節）等六科。刪減的科目有「總合學習時間」（刪 20 節到 145 節）和選修科目（全刪，約 155 節到 280 節）等二科。新課程刪除所有選修科目的學習時數和一半的總合學習時間來填補主學科學習時數的不足。倘若此舉仍無法取得平衡時，學校可另外規劃寒暑假、週六、週日或休假日的時間來進行主學科的教學。總之，在提升日本國中生學力的目標下，每學年國一課程中增加算數 35 節、保健體育 15 節和外國語 35 節；國二課程中增加國語 35 節、理科 35 節、保健體育 15 節和外國語 35 節；國三課程中增加社會 55 節、算數 35 節、理科 35 節、保健體育 15 節和外國語 35 節。

比較新舊課程中有關教學注意事項的差異，新課程標準中增加以下幾項規定：教師在規劃每學年或每學科的教學計畫時，必須將學生的自我計劃、自我監控與自我評量等後設認知的學習活動納入課程中；活用啓聰或啓明等特殊學校的建言與經驗，因應學生的身心障礙狀況，適切地規劃教學課程，有效地進行輔導與諮商；充實資訊教育，讓學生積極利用電腦進行資訊的收集與處理，並培養其道德心；尋求社團活動和學校課程的結合，透過課外活動來培養學生自動自發、自立自主的精神，喚起學生學習的興趣與動機，並涵養其責任感、加強其人際關係（日本教材システム，2008：32）。

表 1 日本國中新課程科目及其上課節數基準一覽表

單位：小時

區分		國一	國二	國三	總時數
各學科授課時數	國語	140 (4) 0	140 (4) + 35	105 (3) 0	385 + 35
	社會	105 (3) 0	105 (3) 0	140 (4) + 55	350 + 55
	算數	140 (4) + 35	105 (3) 0	140 (4) + 35	385 + 70
	理科	105 (3) 0	140 (4) + 35	140 (4) + 60	385 + 105
	音樂	45 (1.3) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	115 0
	美術	45 (1.3) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	115 0
	保健體育	105 (3) + 15	105 (3) + 15	105 (3) + 15	315 + 45
	技術・家庭	70 (2) 0	70 (2) 0	35 (1) 0	175 0
	外國語（英語）	140 (4) + 35	140 (4) + 35	140 (4) + 35	420 + 105
道德		35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	105 0
總合學習時間		50 (1.4) - 20 至 - 50	70 (2) 0 至 - 35	70 (2) 0 至 - 60	190 - 20 至 - 145
特別活動		35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	105 0
選修課		0 0 至 - 30	0 - 50 至 - 85	0 - 105 至 - 165	0 - 155 至 - 280
總時數		1,015 (29) + 35	1,015 (29) + 35	1,015 (29) + 35	3,045 + 105

說明：上行數字為上課基本節數，（）內是每週上課的節數，下行數字是與舊課程的差異。

資料來源：文部科学省（2008b：31）。

由上述的資料可知，數學、理科和外語等三學科的學習時數增加的最多，其目的在於提振學力並恢復過去日本世界第一的競爭力（山口滿・高田喜久司，2009）。然而，新課程恢復到過去的學科主義課程，必伴隨著升學主義的再興

起、考試領導教學和補習風氣的再盛行等不正常教育現象的發生，加上少子化的影響，所有的學生必須擔負起來自父母雙方家庭的期待與責任。吾人可預見的是，未來日本國中生課業壓力會一年比一年大、家庭的教育負擔會越來越沉重，若無妥善的措施因應，或許下次課程改革時，「寬鬆教育」會在重現江湖也說不一定。

## （二）教學內容與注意事項

爲了提升學力，新課程增加國語、社會、數學、理科、外語和保健體育等六科的教學時數。

下文針對這六科的教學內容與活動，進行新舊課程的比較與分析。

### 1.國語

國語科的教育目標不外乎是聽說讀寫等能力的培養以及傳統語言文化的傳承。有關新舊課程中國語科教學內容與活動的主要差異，吾人可從以下六個面向來進行說明：

第一，教學內容的重新檢視。爲了讓學生確實學到聽說讀寫四項語文技能，將舊課程中被列爲教學注意事項的「語言活動範例」（言語活動例），改列成教學內容；新設「傳統文化與國語特質之事項」（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項），教導國中生有關傳統語言文化、語言特徵與規則、漢字與其書寫的方式等知識或技能。

第二，在聽說能力的培養上，國一到國三新增加媒體取材的教學活動；注意國一生的說話速度、音調與音量是否適中；國二的教學內容必須融入資料與機器的有效利用；教導國三生如何因應場合與對方身分適切地使用語言，並考慮教學的時間或場地條件舉辦演講比賽。

第三，在書寫能力的培養上，國一新增資料的蒐集、分類、整理與其寫作的關係和方法，透過藝術作品欣賞、圖表的說明與紀錄、行事曆的規劃與創作等來訓練學生的寫作能力；國二必須嘗試寫詩歌和小說；國三則必須會寫批判性的文章。

第四，在閱讀能力的培養上，要求國一至國三的學生在閱讀時必須注意到出場的人物與場面，能明確地陳述對文章結構與表現方式的看法；國二學生在閱讀說明文和評論的文章後能明確地述說自己的想法，在欣賞詩歌或小說後能與他人做意見的交流，活用報章雜誌、網路或學校圖書館等來蒐集與比較資訊內容；國三學生能對小說內容進行批判，閱讀各種媒體的報導並比較其內容的差異。

第五，傳統的語言文化與國語特質的教學。古典文學的教學必須包含文言文的語法規則、漢字的讀音與文章的朗讀；國一和國二的文章內容必須使用國小所教之常用漢字中的 950 個字，國三則必須達到 1,006 個漢字的使用；教科書內容必須取材自近代以後具有代表性學者的文章才行。

第六，教師必須重視透過批判、評論和論說等語言教學活動的實施來培養學生的語言能力。

## 2. 社會

日本國中社會科的教學內容和我國一樣，包含歷史、地理與公民等三大領域。就總上課時數（350 節）而言，歷史占有 130 節（比舊課程多 25 節），地理占有 120 節（比舊課程多 15 節），公民則占有 100 節（比舊課程多 15 節）。若依年級來分，國一和國二學習時數不變，國三增加 55 節課。在教學內容方面，歷史部分包含「歷史的理解方法」、「古代的日本」、「中世的日本」、「近世的日本」、「近代的日本與世界」和「現代的日本與世界」等六個部分。新舊課程內容的不同主要有三點：

(1) 新課程將舊課程中的「近現代」區分成「近代」和「現代」兩個部分，並將二次大戰後的「沖繩歸還」、「中日建交」與「石油危機」等納入現代日本史中。

(2) 新課程透過個別歷史現象的學習，讓學生瞭解日本歷史的整體脈絡。

(3) 重視日本近代史與現代史的學習、地方傳統文化的傳承以及日本歷史背景下的世界史，例如：加入各式宗教的成立與興起、日本假名的起源或美蘇冷戰等新學習課題。

在地理方面，新課程的特色主要是利用主題教學來建構世界地理的內容，使用動態的地方誌來學習日本各地方的特色，其內容如下（底線為    的內容為新增，而底線為    的內容為部分新增或改寫）：

(1) 世界各大洲：包括世界各大洲的地理位置、地理特色、各地的生活與環境和世界地域調查等四個部分。

(2) 日本各地區：包括日本各地方的位置、與世界相較下的日本地方特色（自然環境、人口、資源・能源與產業、地方間的聯繫）以及日本各地區的考察（自然環境、歷史背景、產業、環境問題與環保、人口和都市・村落、生活與文化、地方間的聯繫等課題）等三個部分。

在公民方面，新課程重視現代社會下的文化意義與影響以及國際社會下的

文化與宗教的多樣性，在教學上強調法律、政治、經濟等基本概念的學習、探究與活用，其具體的內容可包含以下四個領域（底線為\_\_\_\_\_的內容為新增，而底線為\_\_\_\_\_的內容為部分新增或改寫）：

(1) 我們和現代社會：包含我們生活下的現代社會與文化、現代社會的樣態與想法。

(2) 我們和經濟：包含市場的勞動與經濟、國民的生活與政府的角色。

(3) 我們和政治：包含人與人的尊重和日本憲法的基本原則、民主政治與政治參與。

(4) 我們和國際社會間的各種課題：包含世界和平與人類福祉的增加、朝向更好的社會邁進。

### 3.數學

過去的數學科教學內容是由「數與式」、「圖形」和「數量關係」所構成，而新課程的教學內容將「數量關係」改寫成「函數」，且新增了教導統計和機率的「資料活用」。所以，「數與式」、「圖形」、「函數」和「資料活用」等四大領域便構成數學科的新學習內容。具體而言，因應每週增加1節，國一的教學內容新增數的集合與四則運算、圖形的移動（平行移動、對稱移動和迴轉移動）、投影圖、球體的表面積與體積、資料的分散與代表值、不等式的使用等。國三的教學內容增加有理數和無理數、二次方程式的解題公式、相似圖形的面積比和體積比、反圓周角定理、各種象限函數和抽樣調查等。在教學活動上，新課程要求數學教師必須注意到以下幾個事項：

(1) 基於前面已學會的數學知識與技能，讓學生找出數或圖形的關係。

(2) 將數學的學習融入日常生活或社會中。

(3) 在具體的場面下，進行的數學活用與說明。

(4) 營造出使用數學的機會，依證據且按部就班、有體系地進行教學。

### 4.理科

日本理科包含「物理·化學」和「生物·地球科學」等領域的內容。在新課程中，理科每週的上課時數為國一3節、國二4節、國三4節，比起舊課程，國二每週多1節，國三每週多1.5節。因應總學習時數的增加，新課程內容延續國小理科的「能源」、「粒子」、「生命」與「地球」等科學的想法和基本概念，增加了「離子」、「遺傳的規則性」和「進化」等三大單元的教學內容；為了培養學生科學的思考力、表達力和創造力，理科教師必須安排與設計實驗、觀察、紀錄、分析等教學活動來幫助學生思考、說明並使用科學的概念；理科

內容必須和日常生活與社會相結合，以便提升學生對理科學習的興趣，讓學生實際感覺到科學的意義及其有用性。其教學內容如下（底線為\_\_\_\_\_的內容為新增，而底線為\_\_\_\_\_的內容為部分新增或改寫）：

### (1) 物理・化學

a.生活周遭的物理現象：光與聲音（光的反射與折射、凸透鏡的功用、聲音的性質）、力與壓力（力的作用、壓力）。

b.身體週遭的物理現象：物質的樣態（身體週遭的物質與其性質、氣體的發生與性質）、水溶液（物質溶解、溶解度和再結晶）、狀態變化（狀態變化與熱、物質的熔點與沸點）。

c.電流及其利用：電流（迴路與電流・電壓、電流・電壓・電阻、電氣與其能源、靜電和電流）、電流與磁場（電流下的磁場、磁場中電流的接受力、電磁誘導與發電）。

d.化學變化和原子・分子：物質的成立（物質分解、原子・分子）、化學變化（化合、氧化與還原、化學變化與熱）、化學變化與物質的質量（化學變化與質量保存、質量變化的規則）。

e.運動與能量：運動的規則性（力的結合、運動的速度和方向、力和運動）、力學的能源（工作與能源、力學能源的保存）。

f.化學變化與離子：水溶液和離子（水溶液的電氣電導性、原子的形成與離子、化學變化和電池）、酸鹼與離子（酸鹼、中和與鹽）。

g.科學技術與人類：能量（各種能量與轉換、能源）、科學技術發展、自然環境的保護與科學技術的利用。

### (2) 生物・地球科學

a.植物的生活與種類：生物觀察、植物的成長與功用（種花與功用、根莖葉成長與功用）、植物的好朋友（種子植物的好朋友、非種子植物的好朋友）。

b.大地的形成與變化：火山與地震（火山活動和火成岩、地震的振動方式與地球內部的作用）、層層的地層與過去的樣態。

c.動物的生活與生物變遷：生物與細胞、動物的身體與功用（生命維持的作用、刺激與反應）、動物的好朋友（脊椎動物的好朋友、無脊椎動物的好朋友）、生物的變遷和演化。

d.氣象與其變化：氣象觀測、天氣變化（雲霧的發生、鋒面的通過與天氣的變化）、日本的氣象（日本天氣的特徵、大氣的運動與海洋的影響）。

e.生命的連續：生物的成長與繁殖方式（細胞分裂與生物的成長、

生物的繁殖方式)、遺傳的規則性與基因。

f.地球與宇宙：天體的運行與地球的自轉和公轉（每日的運行和自轉、每年的運轉與公轉）、太陽系與恆星（太陽、月球的運行與觀看的方法、流星與恆星）。

g.自然與人類：生物與環境（自然界的偶遇、生活環境調查與環境保護）、自然的恩惠與災害、自然環境的保護與科技的利用。

### 5.保健體育

不管新舊課程，國一到國三的體育教學內容皆由體力提升運動、器械運動（如跳箱、單雙槓）、陸上競技、游泳、球技、武道（柔道、劍道、相撲）、舞蹈、體育理論等八大領域所構成。然而，新課程有別於舊課程的地方是，爲了讓國中生充分瞭解並接觸到各式體育運動，將過去被視爲選修科目的八大領域改成國一和國二的必修內容，而國三除了體力提升運動和體育理論外，其餘的學習項目皆列爲必修內容；教師手冊提供八大學習領域教學的詳細步驟與內容，並詳細規定球技領域必須包含目標類（如足球、籃球）、網類（如網球、桌球）、基礎球類（如棒球）等三大類。

在保健方面，新舊課程的教學內容皆包含四個範疇：「身心機能的發展與心理健康」、「健康與環境」、「傷害的防止」以及「健康生活與疾病預防」。新舊課程的差異在於，新課程規定國二增加「二次災害所產生的傷害」、國三加入「藥品正確的使用」等教學內容。

### 6.外國語

新課程將英語增加到每週4節課，共增加105節課。因應增加的學習時數，三年的英文單字量從900個字，增至1,200個字；連接國小的英語課程，國一必須注重英語的發音和溝通練習，養成積極的學習態度；教材內容除了從日常生活中的事物、寓言或小說中取材之外，也必須加入學生感興趣的日本傳統文化或自然科學的知識與技能。就教學活動而言，新課程新增加以下五點教學的注意事項：

- (1) 綜合地培養學生英語聽說讀寫的能力。
- (2) 讓學生適切地聽取英語文章的總結摘要或要點。
- (3) 針對教師所設定的題目，進行簡單的演講。
- (4) 讓學生瞭解會話的內容或文章中作者的想法，闡述自己的感想與意見以及贊成或反對的理由。
- (5) 作文時必須讓學生注意到句與句間的結構，針對生活週遭的事物

寫出自己的心情與想法。

雖然新課程一直強調英語溝通能力培養的重要性，但實際上的教學仍停留於過去口頭機械式的練習上；加上受到有名私立高中升學考試的影響，國中的英語教學內容與活動皆以考試所需之讀、寫為主；故，在 50 分中的課堂裡如何綜合性地培養國中生英文能力？在國中畢業時，學生皆能朗朗上口做某程度的英語演講，這些將是新課程的教學課題（渡邊寬治，2008）。

## 二、《高中學習指導要領》

日本高中的學制有三：全日制、定時制和通信制。依日本《學校教育法》的規定，全日制一天上課 5—8 小時，修業年限為 3 年，1994 年開始導入學分制後，只要在 3 年內修滿規定的畢業學分便可提前畢業。定時制是為了中輟生或必須一邊工作一邊讀書的學生所設的課程制度，學校會依學生工作的需求與時段，訂定上課時間，一般區分成上午、下午和晚上三個時段，休業年限至少 3 年。通信制招收因工作或個人因素無法每天到校上課的學生，上課的時間和方式比定時制更加地自由。通信制的學生雖不必每天到校，但 1 個月必須幾次到指定的場所接受指導或是繳交報告，期末時必須接受學科考試，一旦考試通過即可取得該學科的學分，當學分累積到規定的畢業學分數即可畢業。

不論是全日制高中、定時制高中或是通信制高中，學校所提供的高中教育有普通教育類科、專門教育類科和綜合教育類科等三大類科。普通教育類科以升大學為目的，課程結構以國語、地理歷史、公民、數學、理科、保健體育、藝術、外國語、家庭和資訊等教科為主，以普通教育類科為主的高中俗稱普通高中。專門教育類科又稱職業教育類科，以就業為導向，課程內容除了包含一定學分數的普通教育之外，主要以農業、工業、商業、水產、家庭、資訊、福祉、看護、數理、體育、音樂、美術和英語等學科為中心，以專門教育類科為主的高中又稱職業高中。綜合教育類科是普通教育類科和職業教育類科的結合體，課程內容包含普通教育（49 學分以上）和專門教育（25 學分以上），一般而言，高一課程以普通教育為主，高二以後才開始提供專門教育，此類科課程相當於我國綜合高中課程。綜合教育類科一般採學分制，只要學分達到 74 學分即可畢業。一般來說，高中一節課有 50 分鐘，只要上完 35 節課（35 週）便可獲得 1 學分。

新版《高中學習指導要領》於 2009 年三月公布，其中的「總則」和「課外活動」預計於 2010 年度開始正式實施，而「數學」和「理科」則於 2012 學年

度開始逐年實施，預計 2013 學年度開始全面實施新課程。本文以升學為主的普通教育類科為比較的對象，從「課程科目和學分數」及「教學內容與注意事項」兩方面來分析新舊課程的不同

### （一）課程科目與學分數

此課程修訂的方針主要圍繞在三個面向：1.因應新《教育基本法》中所指示的教育理念，培養學生「生存能力」；2.均衡地培養學生知識·技能和思考力、判斷力和表達力；3.充實學生的道德教育和體適能，培養其豐富的人性與健全的體魄。而課程修訂的重點有四：1.畢業最低學分數和過去一樣，至少 74 學分；2.課程編制必須重視其共通性和多樣性的調和，規定國語、數學和外語為必修學科，並提升理科選修的彈性；3.全日制的高中每週上課節數可超過規定的 30 節；4.為了確保義務教育階段學習內容確實的習得，鼓勵高中設置補救教育課程（文部科學省，2009e）。這些課程修訂的重點如何反映在課程科目和學分數上呢？表 2 為日本新舊版普通高中課程科目及其學分一覽表。

新課程結構和舊課程一樣，課程科目包含國語、地理歷史、公民、數學、理科、保健體育、藝術、外國語、家庭和資訊等教科，每個教科下各設置數個科目提供學生修讀。新舊課程間的不同在於各教科內的科目與其學分數有作些微的變動或調整，整體而言，學科科目和學分數變動不大。其中，國語、數學、理科、外語和資訊等五學科有較顯著的差異外，其餘的地理歷史、公民、保健體育、藝術和家庭等學科的科目和學分數與新舊課程相同。

國語科內有設有「國語總合」、「國語表現」、「現代文 A」、「現代文 B」、「古典 A」和「古典 B」等六個科目，「國語總合」為 4 學分的必修科目，各校可依情況將學分數刪減到 2 學分；「國語表現」是舊課程的「國語表現 I」和「國語表現 II」的統合，它是 3 學分的必修科目，有別於舊課程的「國語表現 I」和「國語表現 II」的二擇一；舊課程中的「現代文」在新課程中被區分成「現代文 A」和「現代文 B」；新課程的「古典 A」是舊課程的「古典講讀」，「古典 B」是舊課程的「古典」。

新課程的數學科與舊課程相同，都包含「數學 I」、「數學 II」、「數學 III」、「數學 A」、「數學 B」和「數學活用」等六科目。新課程中的「數學 I」和「數學 II」雖是必修課，但「數學 I」的學分可刪減至多 2 學分，而舊課程只要 2 科任選 1 科修習即可。故，在修業學分數方面，新課程比舊課程來的多 1 至 2 學分。

新課程的理科由「科學與人類生活」、「物理基礎」、「物理」、「化學

基礎」、「化學」、「生物基礎」、「生物」、「地學基礎」、「地學」和「理科課題研究」等十個科目 27 個學分所組成。其中，「科學與人類生活」取代舊課程的「理科基礎」；「物理基礎」和「物理」是舊課程的「物理 I」和「物理 II」；「化學基礎」和「化學」是舊課程的「化學 I」和「化學 II」；「生物基礎」和「生物」是舊課程的「化學 I」和「化學 II」；「地學基礎」和「地學」是舊課程的「地理學 I」和「地理學 II」；而「理科課題研究」是新設的科目，學生根據自己的興趣、升學或就業的需求，從物理、化學、生物、地理學中選擇研究課題，透過觀察、實驗或調查進行專題研究；新課程中被取消舊課程中的「理科總合 A」和「理科總合 B」。

英語的教學科目從過去的六個科目 21 學分更改為七個科目 21 學分，即「溝通英語基礎」、「溝通英語 I」、「溝通英語 II」、「溝通英語 III」、「英語會話」、「英語表達 I」和「英語表達 II」等七科。這些科目皆是新設科目，將過去重視口頭練習的英語課程重新解構，企圖建立一個以溝通能力養成爲中心的新課程架構，期待未來的日本人皆能用英語和他國人溝通，有效地生存於這個資訊化、全球化的社會中。

新課程中的資訊學科內有「社會與資訊」和「資訊科學」兩科目，各改名自舊課程的「資訊 A」和「資訊 B」，舊課程的「資訊 C」被刪除。新課程學生可從「社會與資訊」和「資訊科學」中擇一修習。

上述的學科課程到底哪些是必修科目呢？新課程必修科目整理如下：

- 1.國語：「國語總和」。
- 2.地理歷史：「世界史 A」和「世界史 B」中擇一或「日本史 A」、「日本史 B」、「地理 A」和「地理 B」中擇一。
- 3.公民：「現代社會」一科或「倫理」和「政治經濟」兩科。
- 4.數學：「數學 I」。
- 5.理科：「科學與人類生活」、「物理基礎」、「化學基礎」「生物基礎」和「地學基礎」中五擇二（其中一科必須是「科學與人類生活」）或是「物理基礎」、「化學基礎」「生物基礎」和「地學基礎」中四擇三。
- 6.保健體育：「體育」和「保健」。
- 7.藝術：「音樂 I」、「美術 I」、「工藝 I」和「書法 I」中四則一。
- 8.外國語：「溝通英語 I」。
- 9.家庭：「家庭基礎」、「家庭總合」和「生活設計」中三擇一。
- 10.資訊：「社會與資訊」和「資訊科學」中二擇一。

表 2 日本新舊版普通高中課程科目及其學分一覽表

新課程（2009 年版）				舊課程（1999 年版）				
教科	科目	基本學分數	必選修科目	教科	科目	基本學分數	必選修科目	
國語	國語總和	4	→ 必修但可刪減至多 2 學分	國語	國語表現 I	2	二擇一	
	國語表現	3			國語表現 II	2		
	現代文 A	2			國語總和	4		
	現代文 B	4			現代文	4		
	古典 A	2			古典	4		
	古典 B	4			古典講讀	2		
地理歷史	世界史 A	2	二擇一	地理歷史	世界史 A	2	二擇一	
	世界史 B	4			世界史 B	4		
	日本史 A	2			四擇一	日本史 A		2
	日本史 B	4				日本史 B		4
	地理 A	2				地理 A		2
	地理 B	4				地理 B		4
公民	現代社會	2	現代社會或倫理和政治經濟	公民	現代社會	2	現代社會或倫理、政治經濟	
	倫理	2			倫理	2		
	政治經濟	2			政治經濟	2		
數學	數學 I	3	→ 必修但可刪減至多 2 學分	數學	數學 I	3	二擇一	
	數學 II	4			數學 II	4		
	數學 III	5			數學 III	5		
	數學 A	2			數學 A	2		
	數學 B	2			數學 B	2		
	數學活用	2			數學活用	2		
理科	科學與人類生活	2	五擇二或擇三（科學與人類生活除外）	理科	理科基礎	2	七擇二	
	物理基礎	2			理科總和 A	2		
	物理	4			理科總和 B	2		
	化學基礎	2			物理 I	3		
	化學	4			物理 II	3		
	生物基礎	2			化學 I	3		
	生物	4			化學 II	3		
	地學基礎	2			生物 I	3		
	地學	4			生物 II	3		
	理科課題研究	1			地理學 I	3		
		地理學 II	3					

表 2 日本新舊版普通高中課程科目及其學分一覽表（續）

新課程（2009 年版）				舊課程（1999 年版）			
教科	科目	基本學分數	必選修科目	教科	科目	基本學分數	必選修科目
保健體育	體育	7—8	必修	保健	體育	7—8	必修
	保健	2	必修	體育	保健	2	必修
藝術	音樂 I	2	四擇一	藝術	音樂 I	2	四擇一
	音樂 II	2			音樂 II	2	
	音樂 III	2			音樂 III	2	
	美術 I	2			美術 I	2	
	美術 II	2			美術 II	2	
	美術 III	2			美術 III	2	
	工藝 I	2			工藝 I	2	
	工藝 II	2			工藝 II	2	
	工藝 III	2			工藝 III	2	
	書法 I	2			書法 I	2	
	書法 II	2			書法 II	2	
書法 III	2	書法 III	2				
外語	溝通英語基礎	2	→必修但 可刪減至 多 2 學分	外語	口語溝通 I	2	二擇一
	溝通英語 I	3			口語溝通 II	4	
	溝通英語 II	4			英語 I	3	
	溝通英語 III	4			英語 II	4	
	英語會話	2			閱讀	4	
	英語表達 I	2			寫作	4	
	英語表達 II	4					
家庭	家庭基礎	2	三擇一	家庭	家庭基礎	2	三擇一
	家庭總合	4			家庭總合	4	
	生活設計	4			生活技術	4	
資訊	社會與資訊	2	二擇一	資訊	資訊 A	2	三擇一
	資訊科學	2			資訊 B	2	
		2			資訊 C	2	
總合學習時間 3—6 學分（可刪減至多 2 學分） （上課節數採彈性方式處理）				總合學習時間 3—6 學分（上課節數採彈性方式處理）			
專門學科必修 25 學分				專門學科必修 25 學分			
畢業總學分數 74 學分以上				畢業總學分數 74 學分以上			

資料來源：文部科学省（2009e）。

## （二）教學內容與注意事項

在學科科目的教學內容上，日本《高中學習指導要領》不像《國中學習指導要領》那樣巨細靡遺地陳述，大都只做規範性、概括性的說明而已。比較分析日本高中新舊課程內容與教學注意事項發現，二者之間並無改革性的重大差異，至於些微性的差異可整理如下（文部科学省，2009e）：

### 1. 語言活動的充實

一般而言，充實語言活動是國語科教育的目標，然而此次課程修訂不只是國語科，就連其他學科也必須將它納入教學計畫中。也就是說，利用批判、論述或討論等方式來加強日本高中生的語言能力。於是，舊課程的「國語表現 I」和「國語表現 II」改編成「國語表現」，將「國語總合」改為必修科目。「國語總合」的教學活動在於培養學生國語的表達力、理解力和尊重國語的態度，提升其溝通的能力，指導學生進行論述、讀解、演講、資料的說明和討論，擴大對傳統語言文化的興趣。而「國語表現」的目的在於，擴展國語的表達力、思考力和想像力，鍛鍊其語言感覺，讓學生蒐集並分析資訊，整理並發表自己的想法。

### 2. 數理教育的加強

數理教育必須將近年來發現與增加的科學知識與技能，重新編入教學內容中。例如：理科內容增加「遺傳資訊和蛋白質的合成」、「利用水之電氣分解逆反應來製作電池」及「宇宙的擴張現象」等；將統計列入的數學的必修內容，在「數學 I」中增加「數與式」、「圖形與計畫」、「二次函數」以及「資料分析」等單元；「數學 III」從 3 學分提升至 5 學分，並恢復過去「曲線長短」的教學。另外，為了讓學生活用所學的知識與技能、加強其探究學習的能力，增設「數學活用」和「理科課題學習」二科。「數學活用」的主要學習內容是透過數理遊戲和猜謎，讓學生瞭解數學的好處與意義，利用圖表、行列或離散圖來表現日常生活中的各種現象與事物，而「理科課題學習」則著重在跨領域的專題研究。又，為了提升學生對理科學習的興趣，並強化理科教學與日常生活的連結，新增「科學與人類生活」一科，其內容由人類生活週遭所發生的事物所構成，重視觀察與實驗的教學活動。例如：「寶特瓶的再利用」單元是其新增的教學內容。

### 3. 傳統文化教育的擴充

新課程相當重視歷史教育和宗教的學習。在歷史教育中，改變舊課程從日本人的角度來看日本史的觀點，強調從世界史的觀點來探討日本史的意義；除

了透過地理歷史和公民兩學科來充實宗教與日本文化的學習之外，也要求國語、保健體育、藝術（音樂、美術）和家庭等學科，教導高中生古典文學、舞蹈、傳統音樂、美術文化、食衣住行等的相關的歷史與文化。

#### 4.道德教育的落實

在高中課程，道德教育不另外設科，採融入式教學，即透過學校全體的教學活動來進行道德教育，而且要求各校必須事先提出其整體教學計畫。另外，規定公民學科中的「現代社會」以及「特別活動」（指社團活動），必須教導學生做人該有的品格和尊嚴以及生存能力，讓道德教育實施的場域從學校擴展到地方與社會；再者，公民學科的教學內容必須增加法審判、金融與消費者的相關問題。

#### 5.體驗活動的安排

新課程鼓勵學生在社團活動時間多參與社區服務的義工活動，藉此充實未來升學與就業的經驗，故將課後的社團活動正式視為學校教育的一環，並與「部活動」（課外活動）和「總合學習時間」結合，共同扮演著課程統整的重要角色。至於，有提供職業教育的高中，必須安排學生長期到產業現場實習的機會。

#### 6.外語能力的提升

日本的外語教育為了與世界接軌，強化高中生英語的能力，新課程要求英語教師必須用全程用英語上課，並將英語單字從現在的 1,300 字恢復到過去的 1,800 字。若加上國中英語的 1,200 個單字，新課程要求高三畢業生必須學會 3,000 個英文單字，才能與大學教育接軌。此外，增設「溝通英語 I」、「溝通英語 II」和「溝通英語 III」來強化高中生英語聽說讀寫的能力，培養其積極英文溝通的態度。有關用英語教學一事，學校或教師可依學生的預備狀態和學習狀況，彈性調節用英語上課的方式。

#### 7.其他重要事項

各高中必須透過各種教學活動來提升學生的體適能，讓學生養成良好的飲食習慣，注意自己的安全；充實環境教育，加強有關消費者的意識與權益；活用電腦與各種資訊，瞭解資訊使用所必須具備的倫理道德；因應學生的身心障礙狀況，提供充分且完善的支援教學。

## 肆、日本中等教育課程改革的特色

從上述的分析中，本文發現日本中等教育課程改革有六項主要的特色，茲分析如下，俾作為我國下次課程改革時的參考。

### 一、體制化《學習指導要領》修訂的過程

第二次世界大戰以後，日本中等教育課程改革平均每 10 年舉行 1 次，每次皆由總理大臣的教育諮詢機關主導教育改革方針，再責付文部科學省中央教育審議會研議課程改革的方針、重點和課題。隨後，中央教育審議會中的初等、中等教育分科會便將中等課程改革的任務交由所屬之教育課程部會執行辦理。接到命令的教育課程部會，便依所交付的課改方針、重點和課題，整合各相關教改行政單位、社會民間和學界的意見與資訊，經由中央教育審議會向文部科學省大臣提出課改審議總結報告書後，再提出《學習指導要領》修訂草案，經確定無誤後再交由文部科學省進行公告確定。這種由上而下、中央集權式的課程改革模式，儘管政黨更迭輪替也從未改變（林明煌，2008）。

### 二、定期檢視現行課程的實施成效

「寬鬆教育」是 1998 年《學習指導要領》修訂的核心理念，主要改善過去升學主義所產生的灌輸教育，貫徹實施所謂的個性化教育與個別化教育。於是，課程刪減了 30% 的上課時數，另增設「總合學習時間」來進行統整課程。然而，寬鬆教育實施至今，民間和學界對它的實施成效毀譽參半。在「國際數學與科學教育成就趨勢調查」和「國際學生評量計畫」的調查報告公布後，日本學生的數學與自然科學的成績排比，一次不如一次。加上，文部科學省所實施的「教育課程實施狀況調查 2004」（教育課程實施狀況調查）<sup>1</sup> 和「全國學力暨學習狀況調查」（全國學力・學習狀況調查）<sup>2</sup> 之報告也顯示，學生都知道學習的重要性但聽不懂上課內容；不喜歡上課的學生越來越多，學習的自信心也越來越低；不吃早餐就去上學的學生增多，其學業成績有顯著上的低落；整體而言，

<sup>1</sup>「教育課程實施狀況調查」於 2004 年實施，其目的在於蒐集學習指導要領和教學改進的參考資料，其調查對象為日本全國小五、小六和國一、國二、國三的學生。調查的學科有國語、社會、數學和理科，國中再加英文一科（根津朋実，2009）。

<sup>2</sup>「全國學力暨學習狀況調查」於 2007 年實施，其目的在於檢證教育實施的成效與課題，提供教學改的參考，其調查對象為小六和國三的學生。調查的學科皆為國語和數學以及生活習慣與生活環境（林明煌，2009）。

學生的學力大不如前，有逐年下降的趨勢。在這些調查結果的夾擊下，寬鬆教育便成爲日本學力下降的元兇、課程改革的箭靶（山口滿・高田喜久司，2009）。

爲了瞭解每次課程改革的成效，文部科學省每年固定實施各種全國性的調查。例如：文部科學省體育局自 1964 年起，每年都針對國二學生的體能進行全國性的大調查，發現學生的體重年年增加，體能和運動能力卻一年不如一年（文部科學省，2008a）。又，爲了瞭解學生的問題行爲和學校輔導的成效與問題，文部科學省初、中等教育局自 1999 年開始，進行「學生問題行爲與其輔導問題大調查」（児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査），結果發現：社會教育和家庭教育功能不彰，導致學生出現了許多的偏差行爲、霸凌、中輟或自殺事件發生（文部科學省，2006）。這些定期性、全國性的大調查其目的在於檢視並追蹤每年學校課程實施的成效，以便做爲下此課程改革的依據。

### 三、國中和高中課程的連接

不管是小學課程也好或是國高中課程也罷，其《學習指導要領》的修訂皆由同一單位負責，即文部科學省之初等、中等教育分科會的教育課程部會。該部會下分國小部會、國中部會和高中部會以及 18 個學科部會，除了各部會內的研議之外，部會與部會間也會進行充分的聯繫、協調與配合，力求課程修訂各層面的連貫。目前現行的國中小學和高中的課程皆基於寬鬆教育發展出來，雖然寬鬆教育在全國性的課程評鑑下屢遭各界的指摘與批評，但其課程主力目標「生存能力」的培養卻不受任何影響，仍然持續成爲新課程的主力目標。所謂的生存能力就是，不管社會怎麼改變，學生能自我發現課題、自我學習、自我思考、自我判斷、付諸行動並解決其問題之資質或能力，同時也須自我規律、與他人協調、設身處地爲人著想、擁有感動之心（中央教育審議會，1996）。也就是說，生存能力不只包含基礎・基本的知識和技能，也包括思考力、創造力和問題解決能力的培養（中央教育審議會，2008）。

然而、舊課程強調寬鬆教育，課程內容集中在「基礎・基本的知識與能力」的培養上，課程改革的重心放在教學內容的精選和嚴選上，忽略基礎・基本的知識與技能的活用。新課程延續舊課程的主力目標，但課程內容集中在基本的知識與技能的活用上，強調透過觀察、實驗、討論、辯論、寫報告與課題發表等有創造性和思辯性的學習活動，培養國中生和高中生的思考力、判斷力、表達力和問題解決能力。由此吾人可知，新舊課程的目標雖都集中在「生存能力」的養成上，但二者間確有焦點上的差異。此點說明課程改革並不是全面地

否定舊課程，而是建基在舊課程的優點上去謀求未來更好的教育效果。

#### 四、提升和良好生活習慣的養成

要培養學生的基礎・基本的知識和技能以及思考力、創造力和問題解決能力之前，必須讓學生有充分的體力，而充分的體力必須透過良好的生活習慣中養成。根據文部科學省（2007）「全國學力暨學習狀況調查」和內閣府（2007）「低年齡少年的生活與意識調查」（低学齡少年の生活と意識に関する調査）中發現，家庭教育功能不彰，家長不知如何教養孩子、不吃早餐就上學的學生增多、學生生活習慣紊亂、上課時睡覺或玩手機、頂撞師長、不寫作業和霸凌等現象日趨嚴重，導致現在日本學生的體能下降，以至於2008年北京奧運日本的獎牌數劇減。爲了遏止此頹勢，文部科學省祭出鐵腕，要求學校教育必須負起家庭教育或社會教育不彰的功能，在新課程上增加國中體育的上課時數與內容、鼓勵高中社團活動的社會參與、強化學生的飲食教育和安全教育、注意上課手機使用的禮貌以及讓學生遠離氾濫的色情資訊等。其實，我國也有類似的問題產生，諸如肥胖的增加伴隨體能的衰退、資訊的發達與線上遊戲的盛行造成學生生活習慣的紊亂等，這些問題要如何解決將是我國課程改革未來要面對的問題。

#### 五、理解力和表達力

國高中的新課程強調思考力、判斷力以及創造力的培養，即活用所學的基礎・基本的知識和技能，有效地解決所面對的課題或問題。此問題解決能力的培養不能單靠某些科目的學習，必須透過各學科全面的學習才能有效地達成目的。在《國中學習指導要領》和《高中學習指導要領》的總則裡皆明確地指出，各學科必須因應學生的身心發展，透過觀察、實驗、寫報告、論述等教學活動來培養學生的思考力、判斷力和創造力，而這些能力的展現都必須靠紮實的語言能力，因此如何提升學生語言的理解力和表達力是新課程的特色之一（文部科學省，2008b，2009a）。爲了反映此議題，文部科學省在國高中的課程規劃上，除了增加國中國語和社會的上課時數之外，也將高中的「國語總合」列爲必修科目且增設了「國語表現」一科。在教學活動與內容上，國中國語科必須讓所有學生學會日語的音讀、背誦和漢字的寫法，其他學科必須提供紀錄、做摘要、說明和論述等教學活動。有了這樣的教學或訓練之後，高中生便有紮實的語言能力來迎接各廣泛更深入的學科學習。

## 六、溝通能力

新課程的特色除了充實語言的理解力和表達力之外，加強英語的溝通能力也是此次課程改革的核心課題之一。現行日本小學的課程中，並無英語一科，但是有一部分的學校利用其他時間來實施英語教學。2008年，爲了與國際接軌，日本新版《國小學習指導要領》中明訂，小學必須從五年級開始提供英語教學。因應小學的英語教學，國中英語課程必須做巨幅的調整，例如：爲了連接國小的英語課程，國一英語必須注重發音和溝通練習，培養學生積極的學習態度；將英語的學習時數從每週3節課提升到每週4節課；英語的單字量從900個字恢復到過去的1,200個單字；教材內容除了從日常生活中的事物、寓言或小說中取材之外，也必須加入學生感興趣的日本傳統文化或自然科學的知識與技能；學生畢業時，皆能朗朗上口做某程度的英語演講等。因應國中英語課程的變化，高中英語課程也做了相當程度的調整，強調英語溝通能力培養的重要性，增設了「溝通英語I」、「溝通英語II」和「溝通英語III」等三科；英語單字從1,300個單字提升到1,800個單字。然而，在目前升學考試的壓力下，英語教學真能從過去的灌輸教育和讀寫練習中，跳脫至用英語與人溝通或演講，這樣大幅度的轉變果真能如願，值得吾人拭目以待。

## 伍、對我國中等教育課程改革的建議

綜合上述的討論與分析，本文提出對我國課程改革的六項建議：

第一，各階段教育的課程改革任務交由同一單位負責：不管是小學課程改革還是國高中課程修訂，其任務皆由文部科學省初等、中等教育分科會中的教育課程部會負責，以避免國小、國中和高中課程目標的不一致、教學內容的不連貫，更能有效地推動課程改革，解決各種教育問題。反觀我國九年一貫課程改革，國小、國中和高中的課程修訂由不同單位負責，因而造成了國小和國中、國中和高中之間教學內容重覆或不連接的現象。要解決此問題，日本的課程改革制度或許可以作爲我國的參考。

第二，重視定期性的課程評鑑：日本課程修訂之前，必針對現行課程進行多方面的評鑑，而課程評鑑並非只聞其聲不見其影，也非一時性或片面性的評鑑，而是每年舉行的全國性課程評鑑。其中，包含學校課程實施狀況、家庭教育情形、學生的學力與學習狀況、生活習慣、體適能、問題行爲與學校輔導問

題等等定期性的全國調查。之後，教育課程部會整各種調查結果，並將珍貴的意見反映在下此的課程改革上。反觀我國課程改革前，雖有委託大學機關進行任務性，短期性或臨時性的課程評鑑，少有像日本一樣，透過定期性、持續性的全國大調查來瞭解課程實施的成效。

第三，課程改革有階段性和連續性：日本課程改革的過程與方法不隨政治意識形態而有所更迭，其課程的核心目標也不會隨教育階段的不同而有所差異，平均每 10 年都會進行一次《學習指導要領》的修訂。又，爲了力求修訂完美無缺，在《學習指導要領》公告前，文部科學省接受來自社會各界的意見，經多方研議後再做部分的修正。這種階段性、連續性和全民參與的課程改革可作爲我國課程改革的另一種思維。

第四，自律學習能力的養成：生存能力的培養是日本國高中新、舊課程追求的教育目標，除了基礎·基本的知識與技能的學習外，更重視如何活用基礎·基本的知識與技能去思考問題、解決問題。此次課程的修訂跳脫過去基礎·基本知識與技能的灌輸，講求自律學習能力的養成，改善日本學生爲了升學只會記憶與背誦的刻板印象。於是，將自我發現問題、判斷問題、思考問題、解決問題等自律學習的訓練過程融入各學科的教學活動中，它是舊課程目標的延續也是新課程的教學課題。反觀我國國中與高中的課程內容就很少將學習策略的訓練納入正式的教學內容中，只期待教師能在上課時提及有效學習策略的利用。這種消極的對待反不如日本積極的介入與處理。

第五，語言能力的充實：不管那種學科的學習都需要用到語言，而語言能力的好壞直接關係到學科知識與技能的學習。因此，如何培養學生的語言理解力和表達力成了日本國高中新課程內容與教學活動的主軸。然而，語言理解力和表達力的養成不能單靠國語文的教學，必須與各學科的教學活動相配合才能有效地達成。此次國高中課程的修訂，明訂各學科必須利用觀察、實驗、討論、辯論、寫報告與課題發表等學習活動來充實學生的語言能力。換句話說，以國語文爲軸心，各學科爲範疇所形成的同心圓便是日本國語教育的課程架構。再者，爲了因應世界的潮流，日本將英語教育往下紮根 2 年，從小五到高三的學生都必須接受英語的教學與訓練。其中，增加國中英語科的學習時數，高中廣設英語溝通課程，要求高中英語教師必須全程用英語上課，期待高中畢業生能用所學的英語作演講。如此大費周章地透過課程來充實學生的語文能力，主要目的在於奠定其他學科學習的基本能力，並提升日本學生的學力和國際競爭力。

第六，學力提升作爲課程改革成功的依據：此次國、高中課程的修訂皆圍

繞在學力的提升上，企圖透過國語文、數學、社會和理科等學科學習時數的增加，或是改編學科科目的內容來達到此目的。這種學科主義、升學主義課程的再度興起，或許在國際學生評量計畫或國際數學與科學教育成就趨勢調查的成績排比上會名列前茅，但更可能會重蹈覆轍，讓學生學習的壓力越來越大、考試越來越多、補習的情形越來越嚴重、學生中輟的狀況日趨嚴重。作者認為，提升學生的學力並非教育的唯一目標，如何讓學生快樂地學習、有效地學習、主動積極地學習才是重點所在。

## 參考文獻

- 林明煌（2008）。從日本「學習指導要領」的修訂探討其教育變革與發展。**教育資料集刊**，40，49-84。
- 林明煌（2009）。日本小學《新學習指導要領》的修訂與其內容之探討。**教育資料集刊**，41，61-96。
- 山口満・高田喜久司（2009）。學習指導要領の変遷。載於日本学校教育学会（編），**学校教育の歴史・現状・課題**（頁 163-186）。東京都：教育開発研究所。
- 小島宏（2008）。総則の改訂ポイントと対応課題。載於工藤文三（主編），**小学校・中学校新学習指導要領全文とポイント解説**（頁 38-39）。東京都：教育開発研究所。
- 日本教材システム（2008）。**中学校学習指導要領新旧比較対照表**。東京都：教育出版。
- 中央教育審議会（1996）。二十一世紀を展望した我が国の教育のあり方について（答申）。2009年5月4日，取自 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)
- 中央教育審議会（2008）。**幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について**（答申）。東京都：作者。
- 戸北凱維、林明煌等（2006）。**東アジアの学校教育改革—基本資料と解説・論説—**。平成 17~19 年日本科学研究費補助金基盤研究 B 海外報告書（研究課題番號：174020383401）。上越市：日本国立上越教育大学。
- 戸北凱維、林明煌等（2008）。**東アジアにおける学校教育改革の共通性と差**

- 異の比較に関する総合的調査研究—カリキュラム改革と教師教員改革を中心に—（最終報告書）。平成 17~19 年度日本科学研究費補助金基盤研究 B 海外報告書（研究課題番号：174020383401）。上越市：日本国立上越教育大学。
- 文部科学省（2006）。児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査。2009 年 5 月 3 日，取自 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/09/06091103.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06091103.htm)
- 文部科学省（2007）。平成 19 年度全国学力・学習状況調査 調査結果について。2009 年 5 月 3 日，取自 <http://www.nier.go.jp/tyousakekka/tyousakekka.htm>
- 文部科学省（2008a）。文部科学白書。東京都：作者。
- 文部科学省（2008b）。中学校学習指導要領。東京都：作者。
- 文部科学省（2008c）。平成 20 年度学校保健統計調査。2009 年 5 月 3 日，取自 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/1256666.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/1256666.htm)
- 文部科学省（2009a）。高等学校学習指導要領。東京都：作者。
- 文部科学省（2009b）。教育課程部会。2009 年 4 月 16 日，取自 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/)
- 文部科学省（2009c）。中央教育審議会。2009 年 4 月 18 日，取自 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/)
- 文部科学省（2009d）。教育基本法。2009 年 4 月 22 日，取自 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf)
- 文部科学省（2009e）。高等学校学習指導要領改定案のポイント。2009 年 4 月 30 日，取自 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/081223/007.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/081223/007.pdf)
- 内閣府（2007）。「低学齢少年の生活と意識に関する調査」の結果について（平成 19 年）。2009 年 5 月 4 日，取自 <http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/pdf/gaiyou.pdf>
- 和井田清司、林明煌等（2004）。高校総合学習の可能性と課題——実践状況と初期評価に関する総合的な調査研究。平成 16 年度日本科学研究費補助金基盤研究 C（研究課題番号：15530573）。上越市：日本国立上越教育大学。
- 首相官邸（2009）。教育再生會議。2009 年 4 月 20 日，取自 <http://www.kyouiku-saisei.go.jp/kyouiku-saisei-kaigi/index.html>
- 根津朋実（2009）。各種学力調査等の結果にみる子どもの学力と課題。載於

- 日本学校教育学会（編），**学校教育の歴史・現状・課題**（頁 205-218）。東京都：教育開発研究所。
- 渡邊寛治（2008）。「外国語」はどう変わるか。載於高階玲治（主編），**中教審「学習指導要領の改善」答申**（頁 113-115）。東京都：教育開発研究所。
- 総務省（2008）。青少年白皮書。2009年5月12日，取自 [http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h20gaiyoupdf/index\\_pdf.html](http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h20gaiyoupdf/index_pdf.html)

# 日本中學 綜合學習課程的演變

歐用生\*

## 摘要

一個新學科的產生和發展是複雜的社會、政治的歷程，是各種不同的團體爭奪資源、地位、聲望和主體的戰場。1998年日本新《學習指導要領》中新設立的「綜合學習」也是進步主義、新自由主義、新保守主義和左派等思潮之間鬥爭、調適和妥協的結果。2002年綜合學習課程實施以後，產生許多問題和困難，並被視為學力下降的元兇，因此這個學科的存廢備受爭議。但2008年公布新的《學習指導要領》並沒有廢止綜合學習課程，只是減少教學時數為每週兩節課。本文從日本中學綜合學習課程實施的問題，及其在新自由主義和新保守主義課程政策中扮演的角色，來探討綜合學習課程的社會、政治功能。

**關鍵詞：**日本中學綜合學習、新自由主義、新保守主義

---

\*歐用生，大同大學講座教授

電子郵件：ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2009年5月19日；修訂日期：2009年5月31日；採用日期：2009年6月16日

# The Evolution of the Curriculum of Integrative Studies in Japanese Junior High School

Yung-Sheng Ou\*

## Abstract

Involved in the complex social and political processes, the evolution of a new subject is a battlefield in where different groups struggle for resources, position, prestige, and subjective identity. The 'integrative studies' curriculum of the new learning guidelines established in 1998 in Japan is also the result of the negotiations, struggles, and compromises reached among different curriculum ideologies, such as the progressive, neo-liberalism, neo-conservatism, and the Left. After its implementation in 2002, the integrative studies faced many problems and predicaments. Some assert that integrative studies on the whole are the main reason why Japanese students' literacy has been reduced. To continue with or to abolish the use of integrative studies thus becomes a critical debate in Japan. Although the new learning guidelines announced in 2008 do not abolish the integrative studies curriculum, the teaching hours devoted to such studies have been reduced to two lessons per week. In short, this paper aims to analyze the social and political functions of the curriculum of the integrative studies through the discussions of the implementation of it and its roles in the curriculum policies of neo-liberalism and neo-conservatism perspectives.

**Keywords:** integrative studies in Japanese secondary school, Neo-liberalism, Neo-conservatism

---

\*Yung-Sheng Ou, Chair Professor, Tatung University

E-mail: ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: May 19, 2009; Modified: May 31, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

日本在 2008 年三月底，修訂公布中小學《學習指導要領》（即課程標準），「綜合學習時間」（以下簡稱綜合學習）由原來的每週 3 小時減少為每週 2 小時，引起許多爭議（西岡加名惠，2008；松田智子，2008）。因為新設「綜合學習」是 1998 年頒布的《學習指導要領》的最大特色，自小學三年級開始設置，中小學均為每週 3 節課，高中則為每週 2 節課，在新課程中占不小的比重，尤其在 2002 年開始實施新課程，也同時實施完全的週休二日制，不得不將學科內容和教學時數一律刪減 30%，以資因應。在這種情形之下，仍騰出 3 節課來設置綜合學習，正如上次頒布的《學習指導要領》（文部科学省，1998）中強調的，在實現新課程的目標上，綜合學習扮演重要的角色。

當時大家不僅期待綜合學習在課程上的地位，除了在原有的課程架構上加上新的內容，還應該是整體教育的重新思考，應是學校文化性質的轉換，更是學校再生的契機（水原克敏，1999；高浦勝義，1999；Asanuma, 2003）。綜合學習在載滿這麼多的期待下，意氣煥發地揚帆啟程了。這時綜合學習真是風光，相關的研究和實踐非常活潑，學校的教學研究會、發表會幾乎都以綜合學習為主題，盛況空前，作者參加過的公開教學至少都有數百人，甚至上千人；而且綜合學習的書籍占滿了大書店的書架，就數量言，是各類書籍排行榜榜首，這些都蔚為奇觀，讓其他學科相形見拙。

然而實施以後，問題一一浮現，現場實施狀況極為混亂（本田由紀，2000），甚至呈現一種「無政府狀態」（船越勝，1999）。尤其這個時候，「學力爭論」正席捲日本社會，批評者認為，新課程刪減了那麼多的教學內容和時數，卻又增設了不規定教學內容、不使用教科書的綜合學習，而且占了 3 節課，他們直指綜合學習降低學習品質，是學力下降的元兇（西村和雄，2001）。此後綜合學習成為教育爭議的主題，相關批評越來越多，也越來越激烈，甚至有學者（柴田義松，2001；藤田英典，2002）預測，《學習指導要領》再次修訂時，綜合學習可能減少學習時數，或被刪除，成為歷史名詞。

到底綜合學習課程的實施產生什麼問題，遭遇哪些困難？課程審議會會長梶田叡一（2008）說，在新《學習指導要領》審議中，綜合學習的存廢是爭論最多的議題，雖然一般都肯定綜合學習的實施成果，但也提出許多批評和檢討，最後的結論是：

在培養「生活能力」上，綜合學習時間中實施的體驗學習、或課題解決學習越來越重要。但爲了充實這些學習活動要充分活用各學科的知識和技能，因此減少綜合學習的教學時數，增加國語、數理等科的時數，由此綜合學習時間可善用各學科的學習，加強橫斷面的課題解決學習和探究的活動，並提高其素質。（梶田叡一，2008：11）

雖然飽受強烈的批評，爲何在新修訂公布的《學習指導要領》中，中小學、高中綜合學習只被減少教學時數每週 1 節，而沒有被取消，是否它還能扮演教育的某些角色，或能擔負某些社會、政治的功能？這些都是亟待探討的問題。

一個新學科的產生和發展是複雜的社會、政治的歷程，是各種不同的團體爭奪資源、地位、聲望和主體的戰場（Goodson, 1994; Popkewitz, 2008）。日本綜合學習的設置也是進步主義（Progressivism）、新自由主義（Neo-liberalism）、新保守主義（Neo-conservatism）和左派等思潮之間鬥爭、調適和妥協的結果，其內容已另有專文分析（歐用生，2003，2005），在此不再贅敘。但上述思潮間的鬥爭和對立是在特定的社會脈絡下發生的，課程政策的探討不能忽視這些脈絡。

1998 年公布的《學習指導要領》在 2002 年正式實施以後，在文部科學省（即教育部）、財經界和政治界等鐵三角的結合下，加強新自由主義和新保守主義在教育上的滲透，當然也滲透到綜合學習課程的實施上，使進步主義色彩濃厚的綜合學習，染上了新自由主義和新保守主義的色彩，爲新自由主義的課程政策合法化；尤其是 2008 年新《學習指導要領》更顯現了新自由主義和新保守主義結合的色彩，綜合學習也因此有了存在的價值，或許這些原因讓綜合學習能在新《學習指導要領》中存活下來。

本文主要探討日本中學綜合學習課程的發展和演變，首先分析中學綜合學習課程實施的問題和困難，其次探討 2008 年中學《學習指導要領》修訂的理念和內涵，最後析論綜合學習在新《學習指導要領》修訂的爭論中扮演的社會、政治的功能和角色。

## 貳、綜合學習課程實施的困難和問題

綜合學習課程的增設是依據中央教育審議會（1996）第一次諮詢報告《展

望二十一世紀的日本教育》而設立的，該報告強調在「寬裕教育」中培養「生活能力」，讓日本下一代能因應二十一世紀的需要。報告中指出：

不管社會如何變化，今後兒童需要的資質和能力是，自己發現問題、自己學習、思考，作主體的判斷，採取行動，解決問題；並培養能自律、與他人協調，體諒他人的人性；及勇敢和健康的體魄，這就是生活能力。  
(中央教育審議會，1996：3)

因此課程修訂要注重「教育內容的嚴選和基礎、基本的徹底」、「伸長個性的教育」，同時提出增設「橫斷的、綜合的學習」。

課程審議委員會(1998)接受這個報告，在其審議報告中提議：為讓學校展開有創意的教育活動，在小學、中學、高中的新課程中增設「綜合學習時間」，而且本次課程標準修訂的主要目標是在培養自我學習、自己思考等生活能力，綜合學習時間在實現新課程的目標上，要扮演重要的角色。

文部科學省乃依據這些報告書的建議，於1998年修訂的《學習指導要領》中增設「綜合學習時間」，讓各學校因應學校和社區的實況，發揮創意，推展有特色的教育活動。因此綜合學習不像其他學科一樣明定目標和內容，課程標準中只規定設科的意圖、各校必須設立等原則，具體的課程名稱、實施方式等等都由學校自行設計；綜合學習的理念是要培養兒童自己發現問題、並加以解決的資質和能力，並養成依據自己的興趣和關心，主體的、創造性的參與問題解決、探究活動的意願和態度；不是灌輸學科知識，而是重視資料蒐集、思考、歸納的能力，和調查、報告、討論、發表等方法，將各學科、道德、特別活動等學習到的知識、技能等加以綜合運用。

由此可知，綜合學習的設置主要是培養學生生活能力，以因應「變化激烈、前方不透明而且嚴峻的今後社會」，相關報告都強調這是一種教育典範的轉移，即將過去偏重知識灌輸的教育，轉變為自己學習、自己思考的教育，一面活化兒童個性，培養學習方法和解決問題的能力，同時要讓學生有寬裕時間，進行與實際生活關聯的體驗學習和解決問題的學習(Azuma, 2002; Hood, 2003)。教育典範的轉變、學習觀的轉換等，已成為新課程改革的口號或關鍵概念，而綜合學習在這些轉移上扮演重要的角色。

課程改革是複雜的社會政治的過程，時間、物理、組織、人員、文化、價值和意識形態等，都影響課程改革的實施，再好的改革計畫和構想實施起來都

會走樣變質。中央教育審議會（2008）雖然也對之提出檢討，但偏向表象的、技術性問題的省思，其實課程典範是否轉移才是實施綜合學習課程的根本問題，此和台灣的統整課程或學校本位改革一樣，綜合學習終被批評為，新自由主義的狼披著進步主義的羊的外衣（久田敏彥，1999；黑澤惟昭，2002），也是快樂學習安樂死，引起很多的批判。

那麼綜合學習課程的實施情況為何？產生什麼問題？遭遇到哪些困難？以下分為六點加以說明。

## 一、概念模糊、理論闕如

綜合學習課程具有多重性格和多種角色，這是它的特點，也是問題所在。就正面而言，其實施方式十分多元，但也可以說現場實施極為混亂（本田由紀，2000），甚至呈現「無政府狀態」（船越勝，1999），這肇因於「綜合學習」概念的模糊和理論的闕如（西岡加名惠，2008），也可能起因於日本教育不喜歡理論，比較重視實踐的文化因素。

首先，綜合學習在《學習指導要領》上的正式名稱是「綜合學習時間」，時間是什麼呢？綜合學習和道德、特別活動一樣，獨立於中小學的學科架構之外，不是一個學科，而被定位為「時間」，因為無論是學科或領域，其目標、方向和學習內容都要十分明確，目標和內容是學科成立的最低條件。在設立當時，綜合學習的目標和理念雖漸清晰，但其內容尚未十分明確，刻由研究發展學校進行實驗中，暫時將其定位為時間，希望在實施中累積經驗，作為下一次修訂的參考。

到底「綜合學習」課程的性質如何？提案者之一的東北大學教育學院教授水原克敏（1999）說，他是依據戰後日本推展的「核心課程」的理念提出綜合學習的構想，希望學生將各學科和活動從橫斷面加以統整，利用主題學習、解決問題學習、自由研究、畢業製作等，活用各學科學習的結果，以達成知識的綜合化和主體化。綜合學習若能像核心課程的實踐一樣，兒童熱心地調查、討論、發表、體驗，或許能重新激發兒童學習的意願和教師的服務熱誠，所以課程標準的修訂，尤其是綜合學習時間的增設，應該也是學校再生的契機。如果教育的目標是在培養民主社會的成員，或許更可以考慮刪除道德教育的時間，或將道德教育與綜合學習時間合併，以發揮整合的效果。

可見綜合學習應該是一種統整課程的形式，同樣是提案人之一的高浦勝義也有相同的看法，他（高浦勝義，1999）強調：日本的綜合學習不可採用英國

「交叉課程」(cross—curriculum)的概念，而要採用美國「統整課程」(integrated curriculum)的觀點。因為英國的交叉課程是指依據「經濟產業教育、健康教育、生涯教育和輔導、環境教育、公民教育」等橫斷的、綜合的課題的學習活動，是與「核心課程」、「基礎課程」等傳統的學科並列，是比較保守的看法。而美國統整課程的研究和實踐，是根本的改革現行的學科課程，學習內容和方法的很大的改變；新增的綜合學習要從這種觀點來思考，同時不可將現行的課程結構視為絕對的，要考慮如何將學科加以重組和統整，「課程統整」的概念提供一個很好的視野。

《學習指導要領》將綜合學習的課程位階定位為：「學科以外的教育活動，不是學科，不受學科的界限。」(文部科学省，1998：2)這是有問題的，因為這種作法將綜合學習與學科分開，也將它從基礎、基本的學習內容中抽離出來，結果綜合學習偏重活動主義、體驗主義和道德主義，而學科中的基礎、基本的內容，則孤立為脫離脈絡的要素。如果將科際整合課題的學習，視為綜合學習，而現有學科不學習科際整合的課題，在邏輯上是行不通的。因此，久田敏彥(1999)強調，綜合學習不是學科，也不是領域，而是一種「原理」，是關於求知方式的一種看法，是重新思考教育實踐、教學實踐的一種理論。課程統整不僅只是重新安排學習計畫的方法，它是進步主義教育哲學的一部分，也是一種課程理論，包含對學校的目的、學習的本質、知識的組織和使用、教育經驗的意義等的觀點(Beane, 1997)。

一個新學科不是突然冒出來的，一定有其歷史背景。早在1976年日本教職員組織發表「教育課程改革草案」，就建議在學科中增設綜合學習乙科(引自柴田義松，2001)。本來人類就有追求未知世界的喜悅，但漸漸地這種追求心枯竭了，知識脫離了生活，綜合學習就是要彌補這個缺點，將在各學科和校內外活動中學習到的知識和能力綜合起來，共同去研究地區或人們遇到的真實的問題，加深社會認識和自然認識的一致，消除知識和行動的乖離，以加深主體的自覺，並因應兒童認知發展階段，提出學習和活動的重點。

柴田義松(2001)認為，這才是今天社會所需要的真正的綜合學習。綜合學習時間的增設關乎教育典範的轉移，是重大的教育改革，其概念為何？與過去實施的「綜合學習」有何差異？綜合學習已經累積了許多成果，但《學習指導要領》完全未提及其與過去實踐的關聯，可見綜合學習不是依據教育的需要而設立的，而是依據教育外的要求，即因應政財界的要求的政策意圖而增設的。

綜合學習的另一問題是欠缺發展論的視野，大部分的綜合學習的研究，都

在解釋《學習指導要領》的規定，或討論學習形式、學習方法等，缺少兒童認知發展的觀點。在中央教育審議會（1996）報告中至少還強調，學校要依據兒童發展階段和學校階段、學校和社區的實況，發揮創意，開展充實的教育活動。但課程審議報告和新《學習指導要領》刪除這些規定，綜合學習如何因應兒童的發展階段，作課程內容和活動的銜接，完全被忽略了。船越勝（1999）批評，許多學者認為綜合學習與生活科同一旨趣，是生活科的延伸，但對生活科和綜合學習的差異性和共同性、及其銜接和連貫，也沒有任何考慮或規定，對小學和中學、中學和高中綜合學習課程的連貫和統整也很少論及，造成各教育階段和中小學教師的困擾。

由此觀之，此次綜合學習缺少教育理論和理念，在《學習指導要領》中成為獨特領域的理由並不充分，應該是為了滿足各界的要求拼湊而成的學科，經濟部希望中小學增設資訊科，財經界要求增設英語科，政治人物希望解決環保、社會福利等現代性的國家課題，於是成立綜合學習，加入這些內容，以滿足大家的需求。所以學者批評，綜合學習的增設不是重視綜合學習的教育意義，也不是文部科學省有實施統整課程的堅定的教育信念，而是在社會強力要求的窘境下，不得不採用的「苦肉計」（市川昭午，1999；柴田義松，2001）。

## 二、綜合學習是「學力下降」的元兇

日本 1998 年的《學習指導要領》於 2002 年開始實施，同時實施週休二日制，增設綜合學習每週 3 小時，只好大量刪減教學內容和教學時間；綜合學習不規定學習內容，也不使用教科書。於是教學內容減輕了，教科書變薄了，「快樂學習」會不會流於「安樂死」？學生能力是不是降低了？文化教養是否不足？引起社疑慮和不安，終於釀成了席捲全國的「學力下降爭論」（市川伸一，2002；Azuma, 2002）。

學力下降論者（西村和雄，2001；割谷剛彥；2002）以各種資料和數字陳述學力下降的驚人事實，直指「寬裕教育」、尤其綜合學習對兒童的學習、生活、意識產生極不良的影響。例如學生學力、尤其是理科方面的確有下降的趨勢，學習意願、信心大幅低落，學生放學後學習時間顯著減少，不喜歡數理科的比例比以前增加等等，批評論者大力強調，這不僅是教育危機，更是社會危機，甚至是國家的危機。佐藤學（1999：11）語重心長地警告：「如果再這樣繼續下去，大部分的年輕人失去社會的參與和希望，日本將成為徬徨的社會。」

從戰前開始，日本早已作了許多綜合學習、合科教學、核心課程等方面的

實驗，但不久就無疾而終。市川昭午（1999）認為，這些課程陷入了「盲動的經驗主義」，降低學力水準，於是又漸漸摒棄生活中心課程，回復到系統的學習；現在又開始擾攘著「寬裕的教育」、「生活能力」、綜合學習等，「學力下降」的陰影隨處可見。他（市川昭午，1999）更批評，從當前社會和教育氣氛來看，綜合學習的支持者對傳統知識教育猛烈的批判，不只是在否定知識教育，而是根本的輕視理性的思考和知性的教育，其濃厚的態度主義的學力觀，更影響其他學科的學習，勢必加速學力的下降。

學力下降論學者柴田義松（2001）認為，綜合學習揭示的目標是正確的，學校教育本來就是要達成這些目標，但綜合學習時間重視的體驗學習等應該和學校活動、儀式結合起來，而不是刪減主要學科的教學時間，另設教學時間實施；新課程雖一再強調教育內容的嚴選，但並未檢討學科的基本結構，依據現代的學問文化的成果，作有價值的選擇；只是將各學科一律刪減，在原有的內容中，抽出、插入或重新分配，學科內容的水準勢必降低，而且並沒有完全依據刪減的時間去刪減內容，勢必加速趕課填鴨，不僅不能給學生寬裕學習，反而增加更多的學習遲緩者，擴大學力差距。

放任學科學習成爲這種狀態而不管，綜合學習的理念再豪華，也只不過是空中樓閣，更何況綜合學習不使用教科書，沒有知識內容，又不實施正式的評量，只強調快樂學習，勢必降低學力水準。雖強調培養自己思考、自己學習的能力，但「思考什麼、學習什麼」並不清楚，各學校在設計「自己思考、自己學習」的課程時，學習的具體的知識、技能和文化教養等目的意識十分曖昧，學習內容和方法也不明確。結果偏重活動主義、體驗主義和道德主義，大部分的活動脫離不了「七夕」、「秋遊」等，看起來活潑有活力，但忽略了有文化價值的知性經驗，流於活動主義和態度主義的實踐，陷入了盲動之經驗主義的弊端，又有將活動本身目的化、體驗絕對化的危險。

佐藤學（1999）擔心，日本教師文化意識中存有反智主義的情結，容易產生學科是系統學習、綜合是體驗學習的二分法，而且認為應該將學科學習轉向綜合學習。如果不克服這種反智主義，綜合學習可能墜爲技術，國際教育變成英語教學，環境教育流於垃圾分類，失去面對並解決社會問題的原來的意圖。

學力下降論中另一個嚴肅的議題是，學生學習成就完全反映家長的社經地位，特別是被期待提高學習意願的綜合學習，更顯現家庭環境的差異。割谷剛彥（2002）說，過去10年來，在義務教育階段早期，就產生教育階層的差距，10歲前後就產生許多學習遲緩的兒童，新課程將刪減的教學內容和時間，用於

強調自我思考、自主學習的綜合學習；同時強調學校特色，加強競爭和家長參與，家庭的經濟資本、社會資本、文化資本將更影響兒童的生活和教育，資本愈豐富的兒童愈來愈有利，而資本貧乏家庭的兒童將處於非常不利的地位，如此一來，社會階層差距的進一步擴大將無法避免，由此產生的差異、衝突和對立等將被帶進學校，學校將永無寧日，10年、20年後，日本的社會將不堪設想。

從以上的敘述可知，日本此次課程改革的論述，尤其是學力論述，不僅關心學力下降的問題，更重視學力差距顯現的文化資本的差異，及其對社會階層化的影響，並深化到對文化教養偏頗和教育公共性解體的批判，而綜合學習被指為問題的元兇，處於爭論風暴的核心，值得我們關切。

### 三、陷入方法主義的謬誤

自臨時教育審議委員會以後，方法主義的傾向越來越濃，綜合學習是在這種傾向的延長線上，是新學力觀提倡的基礎、基本的多樣化、彈性的修正而已（市川昭午，1999；竹內常一，2001）。臨時教育審議委員會強調創造力、思考力、表現力的培養，和自我學習的意願、態度、能力等自我教育力的培養，在最後報告中強調：在今後的社會，不僅要重視知識、資訊的獲得，並要適當的將之消化、吸收，因此要進一步重視自己思考、創造和表現的能力。這就是現代「新學力觀」的濫觴。新學力觀這個名詞是1990年文部省頒布《學習指導要錄》後才開始使用的，該文件上說：

新《學習指導要領》依據的學力觀，是培養每一個兒童主體的生活的資質，自己思考、判斷，有自信的表現，採取行動，並能發揮創造力。為實現這樣的教育，要喚起內發的學習意願，自我學習的動機，依據以思考力、判斷力、表現力等能力為基礎的學力觀，實施教學、學習和評量。  
（引自市川昭午，1999：4）

此後課程改革相關文件一再強調這種新學力觀或方法主義，強調以後的學校教育要成為生涯學習的基礎，因此要重視自我學習的意願、和主體的因應社會變化的能力。一方面要配合兒童發展階段學習必須的知識和技能，同時加強思考力、判斷力和表現力的培養。學力不僅指知識的量，還包括自己學習、自己思考等生活能力。因此，要加強教育典範的轉變，將以知識為主的過去的教育，轉向以兒童自己學習、自己思考的教育。這些報告都強調由「教」而「學」

的典範轉移，而且強調以兒童的關心、意願和態度為第一優先，教師要由指導轉向支援，體驗學習、問題解決比基礎、基本的通識教育更為重要，而這正是綜合學習課程最被期待的功能。但過度強調學習方法、體驗學習、問題解決學習等，易陷入偏重學習方法的方法主義的謬誤，也誤以為教和學是二元對立的（市川昭午，1999；柴田義松，2001）。

事實上，生活能力、學習能力與知識是無法脫離的，不利用現有的知識和經驗，哪能解決問題？哪能培養獨立的、創造的思考力、創造力？自我學習、生活能力的泉源是知識技能的累積，和對學習內容的積極的關心、興趣和承諾，因此綜合學習也要加強知識技能的充實，培養對學習內容的積極的、持久的關心。兒童要從綜合學習中獲得哪些知識內容，求知的的方法又是什麼？如果不先質疑這些問題，體驗學習、問題解決學習等本身變成目的，是本末倒置的。只有在實際體驗中才能培養能力的觀點，完全否定學校的功能。學校現場一直相信：體驗學習能讓兒童以身體感覺的層次，掌握世界的真實性，但實際上兒童體驗到的，只是「被視為自然的人為的境遇」，也就是兒童將教師期待的反應表演出來而已（子安潤，1999）。把所有時間和精力全部用於綜合學習，是一種偏頗，綜合學習要與其他學科配合，才能使兒童的學習和生活寬裕而充實。

綜合學習過度偏重新學力觀，常常顯現新學力觀的缺點和問題（市川昭午，1999），例如綜合學習的評量重視主觀的態度和意願，輕視客觀的知識，易流於所謂的態度主義，不僅降低學力水準，而且將態度、意願等也列入評量，將使課程內容顯現國家主義的、道德主義的層面，扭曲兒童人格的正常發展。再者，新學力觀只擁抱關心、意願、態度、個性等，忽視學力的社會意涵，對未來主權者應該要接受的關於社會、自然的普通教養的內涵完全忽略，是在為學校萎縮和英才教育合法化。此等偏重綜合學習不僅降低普通教育內容的水準，而且模糊了普通教育培養和平的國家社會的形成者的「政治性」，全面突顯培養「國家社會成員」的國家主義。因此教育要保障實際生活中必需的基本學力，以及憲法、教育基本法等倡導的普遍的人類價值，及其所需的共同基礎教養。

#### 四、綜合學習成爲一種「新道德教育」

日本歷次《學習指導要領》的修訂都一再強調道德教育，尤其是經由一系列的結構改革以後，道德教育有重要的政治、社會意義。結構改革以社會的階層化爲前提，建立以上層爲中心的社會。一方面完善對上層階級有利的制度，是與福利國家平等化相反的上層優遇政策，例如在教育方面，將公教育萎縮，

有錢的家庭可以自費去買更多、更好的教育等，但結構改革捨棄弱者的結果造成社會的分裂和不安，遊民增多、青少年失業、中高年自殺者增加、兒童虐待事件日增，這些社會問題也要設法解決。因此，必須防止社會的分裂，尤其是化解社會下層的反對。《個人資料保護法》、《盜聽法》等都是加強控制的法案，教育改革國民會議報告及其後的文件都強調要加強道德教育、社會服務義務化、《教育基本法》的修正等，是想藉道德和規律的強化來防止社會的解體（渡邊治，2002）。而綜合學習無論從理念或實際來看，漸漸具有道德教育的色彩，更成爲一種「新道德教育」，在這方面扮演一定的角色。

綜合學習是依據培養生活能力和發揮學校創意而設立的，是教育自由化、市場化的產物。所謂生活能力是自己發現問題，自己學習、思考，主體的判斷，採取行動，以解決問題的能力，能自律，與他人合作，關懷並體諒他人等豐富的人性，這是以個人主義爲前提，以財經界最渴求的創造力和自制的情緒爲主要內涵，是「自己選擇、自己責任」的新自由主義的社會原則在教育上的應用。所以綜合學習的能力觀是爲戰勝國際化、市場化的能力觀，也是新自由主義的能力觀，是學校系統複線化的政策的一環，將能力的差距視爲理所當然，加強菁英人才的培育，擴大了能力主義的競爭。而創造學校特色的口號，是要激起學校間和教師間的競爭，這正是鬆綁、競爭主義等新自由主義教育的翻版。在教學方面，重視以兒童的興趣和關心爲主的體驗學習、問題解決學習，是要激起兒童提升願景，拼命的去完成。上述所強調的是「堅強的自我」，而且個人是國家的、團體的一部分，這種課程的政治性，是藉教師和兒童的各種活動引導到國家希望的國民形象（子安潤，2001；竹內常一；2001）。

《學習指導要領》中雖沒有規定綜合學習的目標和內容，看起來好像兒童自己決定目標、選擇主題，課程標準對綜合學習雖沒有規定學習內容，但例示有國際理解、環境學習等主題，學校獨特的學習活動，或志工體驗等內容，左右了綜合學習的內容和方法。事實上，綜合學習的內容已被引導到「堅強的日本人的生活能力」上，絕非兒童自己真正希望的選擇，而被侷限在課程標準規定的內容和評量的範圍內。這種目標管理型的學習和評量，已滲透到學校生活的許多領域，例如綜合學習或生活科採用檔案評量，評估兒童的學習歷程；這種檔案評量與過去評量學習精熟度和結果的方式不同，表面上是在尊重個性，事實上國家和學校已經控制著目標，只能在這個目標範圍內發揮個性，其結果個性被同化於目標之內，不能同化者則在「自我責任」的名目下，被排除於系統之外（竹內常一；2001；藤田英典，2002）。

所以，綜合學習雖一再強調「自己決定」，但其意涵並非在保障兒童權力公約中所示的兒童意見表達權和教育接受權，而是為達成生活能力的目標而實施的評量、控制的自我決定。企業中使用的目標管理系統已被應用於學校管理和教師管理，這種目標管理和評量方式「在選擇自由的名目下，對兒童校內外的學習和活動，公開的加以評量」，將他們「自我追尋的旅程」和「學習的心路歷程」引導到「堅強的日本人」的方向（竹內常一，2001；藤田英典，2002）。

可見「綜合學習」是在培養因應新自由主義改革課題的看法、感覺、思考方式、道德性和學習方法，經由主體學習的方式，設計適合自己的學習和活動的履歷，在橫的多樣化和縱的多樣化之前提下，計畫「自我追尋之旅」，並付之實施，由此創造有特色的學校，以擴充學校選擇的自由，最後將兒童引導到新的階層分化的社會制度，使他成為國家社會的一員。

事實上，現在中（小）學實施的許多綜合學習的方案，大部分是鄉土教育的、道德教育的內容，在日本學校早就實施過，竹內常一（2001）批評說，如果有甚麼新的話，大概是為了「自我追尋」的「心的教育」和「生涯指導」，是一種「新道德教育」，這個「時間」是假綜合學習之名，而將學生引進正建構中的國家、社會系統的「道德教育」，這是日本學校傳統的「學習法的道德教育」、「學習法的生活輔導」的復權，不是學習「批判的學習方法」之綜合學習，也不是實施培養和平的國家和社會的形成者的普通教育，而且綜合學習將過去教學型的道德教育轉變為學習型的道德教育，更強調志工體驗和道德實踐，是新的道德教育。

## 五、缺乏兒童主體性和批判意識

綜合學習特別強調，兒童自己決定學習主題和學習方法，高浦勝義（1999）稱之為「兒童參與原理」，也就是兒童積極的參與課程內容的決定，課程設計要反映兒童的興趣和關心。但許多教學實踐，都缺少兒童參與的過程，只是毫無批判地接受現狀，為現狀合法化。綜合活動《學習指導要領》例示的學習課題，如國際理解、資訊教育、環境教育、健康福利等都是很有急迫性的課題，但其內容和實質上也都隱含很多問題。例如，國際理解教育是否真能瞭解多樣的民族、宗教和文化？是否陷入我族中心主義而不自知？環境教育的學習上，完全不質疑破壞環境的企業社會，無視環境問題的本質，流於淨溪、掃街等個人的活動；福利教育也缺少社會的、制度的視野，缺少公共性的討論，只是動員學生參與志工活動？因此這些現代課題的本質為何？如何形成的？為何不能

解決？其中的權力關係為何？子安潤（1999）、竹內常一（2001）質疑，不批判這些問題，只是強迫兒童適應現狀而已，無法培養兒童的批判意識。

又如，中小學綜合活動中進行許多社會福利有關的單元，其教學目標通常是：瞭解與障礙者和高齡者共處的社會是怎樣的社會，我對障礙者和高齡者能做些什麼，對社區能有什麼貢獻，其教學活動主要有：訪問身體障礙者、視聽障礙者，瞭解他們生活的困難；如何使社區成為這些障礙者適合的社區；進行社區調查，道路、交通設施，養護機構、志工團體等；召開兒童會議，討論營造良好社區的策略；生活體驗，到養護機構慰問高齡者等（歐用生，2003）。這些教學活動費時頗多，看起來精采，但子安潤（1999）從文化政治性的觀點提出以下批評：

第一，偏重對現狀的認識，沒有追究產生這些現狀的原因，未把政策問題列入調查對象之內，在新自由主義政策下，福利的市場化和萎縮化是造成社會福利貧瘠的要因，這種教學實踐，完全隱藏了這些問題。

第二，將改善的對策侷限在自己能解決的範圍之內，教學活動既不追求原因，也扭曲了改善策略，忽略了整體結構的改革，根本的解決策略被矮化為學生的情緒的問題，又如何追求與障礙者高齡者共生的社會？

第三，社會問題好像在自己滿足的活動中就解決了，教學目標要求兒童自己追求問題、自我表現，也去瞭解高齡者和障礙者的想法，但沒有和社會的現實接觸，沒有和高齡者障礙者真正的交往，只是自己主觀的想當然爾。

第四，這個實踐活動花了很多的時間和精力，但是，福利是甚麼？社會福利有哪些制度？其理念為何？卻完全未加探討，福利的問題經常處在政治對立的漩渦中，這種教學實踐，卻將福利問題脫政治化了。雖然調查了現狀，但誰讓障礙者生活困難？誰阻礙了問題的解決？

脫政治化的綜合活動教學，扮演不追究政治問題的角色，這種福利教育，將社會福利政策矮化為社區或個人可以解決的問題，不能解決的部分則交由市場去決定，這種綜合學習，為現在的新自由主義的政策合法化。

歐用生（2003）觀察以「漢堡」為主題之環境教育的教學，其教學實踐通常是：研究漢堡的材料是什麼，從哪而來的，怎麼做出來的，原價構成如何（材料費、人工費、利潤等），價錢如何，在其他國家的價錢又如何等，學生利用訪問、調查、電腦等方法蒐集資料，共同討論。這種教學已經是相當好，但這種教學實踐只看到環境教育的技術性的問題，只停留於「自己可以作的事情」上，只是在淨溪、垃圾分類，不能從社會的、制度的觀點作結構性的探討。例

如調查並討論美國從巴西輸入這麼多牛肉是否不破壞熱帶雨林？巴西更富裕了嗎？美國呢？誰獲益最多呢？先進國和第三世界的鴻溝如何形成的？在這種教學實踐中，兒童不僅只是學習漢堡的表像的問題，更批判性的檢討表象中潛存的南北問題、貧富問題和環境問題。

上述兩種漢堡的教學實踐無論內容或研究觀點上均有決定性的不同：前者都將鎂光燈聚焦於強者，徹底的肯定強者支配的世界，完全沒有反省企業對環境保護的責任，忽視了現存生產系統產生的環境破壞，在這種環境中生存的人面臨的危機，低工資勞工生活的困境等，一味的強調企業對社會的貢獻，以及個人環境保護意識的重要性（子安潤，1999）。這種擁護多國籍企業的政治立場的環境教育，在全國的綜合活動中展開；這種類型化的解決問題的學習，在學校中到處推廣，卻看不到批判教學實踐中最重要的，被壓抑者的觀點和批判性的觀點。這種類型化的體驗學習和問題解決學習，並未重新檢討現實世界，只是接受現狀；不能批判性的掌握現實，或對概念重新定義，兒童只將教師期待的反應表演出來而已，反合法化權威和控制。

## 六、綜合學習依據偏頗、狹隘的假定

綜合學習的實踐中包含許多國際理解的活動，但大部分都是舉辦國際日，邀請在日的外國人士，到教室講解該國的歷史、文化、風土、人情、服飾或飲食等。作者在 2003 年在日本進修期間，也常被邀請到中小學參與這些活動，這時也感覺到學生對這些活動雖然感到有趣，但僅止於國際理解的表象，是否能達成國際理解教育的目標，令人質疑。

這裡最重要的一點是，日本的國際理解教育觀傾向於偏頗的日本文化論和日本人論，陷入了自我文化中心的、國家主義的弊端（Mochizuki, 2004）。日本《學習指導要領》修訂常以「培養生活於國際社會的日本人的自覺」為課程改革的重要理念，但這種觀點都先強調尊重並愛護日本的歷史和文化傳統開始，由此來理解異文化，培養國際合作的精神，能與不同文化、習慣的人共同生活。但將「愛護鄉土和國家」、「紮實學習國語、日本的歷史和文化，並加以尊重」等視為「超越時代而不改變的價值」。

這裡強調的國際理解教育通常是由鄉土愛而愛國心的同心圓的國家主義的結構，將日本人、日本語、愛日本視為自明之理，強制接受人種、國家或階層、性別、文化的認同，將社會的主流和優勢者放在第一位，而壓抑或排除邊緣者或少數者（Mochizuki, 2004）。照本祥敬（1999）也認為，所謂「國際社會」是

以「日本人的自覺」為前提，從「我國」看到的「國際社會」，只是從「己」文化來看「異」文化，這是一種同化主義，強迫學習固定化的教育內容，和保守主義的規範，缺少多元文化的視野，必須從日本以外的人，從弱勢者、少數者的觀點和想法，重新思考國際理解教育的問題。

事實上，教育的國際化、國際理解教育一直是國家主義色彩濃厚的日本教育政策的一環。尤其是 1990 年代以後，日本國內經濟惡化，景氣低迷，失業嚴重，經濟大國即將凋零，為克服這種困境，更不得不將國際化與資訊化、科學技術的發展、環境問題等結合，以加速培養「具國際社會中的日本人的自覺，能主體地生活的資質和能力」。由此可知，所謂「國際化」是權衡當時的國際情勢，使企業國家日本能在國際競爭中生存下去的基本戰略，其特徵之一是，在國際化的視野內，強烈提出對日本和日本文化的敬愛。這看似矛盾，但卻是國際化的本質，無論如何總是以本國的利益為優先，國際化的推展就是在達成這個目的，這是一種帝國主義，綜合學習中的國際理解教育是這種本質的具體化（子安潤，1999；照本祥敬，1999）。

這種新保守主義的思想不僅滲透到綜合學習，甚至貫徹於整體課程內，如左藤學（1999）批評：自中曾根首相的臨時教育審議委員會以後，主張將國家對公教育的責任極小化的新自由主義，就與主張統合國民的國家意識的新保守主義合流，主宰者日本的課程政策。新保守主義的意識型態是以「日本文化論」、「日本人論」、「國民的驕傲」等國家主義為基礎，擁護家父長制的家庭教育，對教育改革產生很大的影響。例如，「生活能力」、「寬裕教育」等教育口號正是日本國家主義教育的意識形態的表徵。在要求國民道德和家父長制道德復權的新保守主義認為：《教育基本法》是歐美個人主義的產物，否定國家和家族的共同體主義的道德，不合乎「日本人」的「新的教育」，因此強力主張修改《教育基本法》，並在他們主導下，於 2006 年底修訂完成。這是他們主張建立以日本為中心的文化圈和經濟圈，以確立符合日本主義和東洋主義的教育倫理的重要一環。

## 參、2008 新《學習指導要領》的意識型態

由以上的檢討可知，自 2002 年中學《學習指導要領》實施以後，最被期待的「綜合學習」課程產生很多困難，遭受強烈的批評，甚至出現取消這個課程

的呼聲。但為何在 2008 年公布的中學新《學習指導要領》中，只被減少教學時數每週 1 節，而沒有被取消？本文認為，綜合學習是新自由主義和新保守主義合流的產物，是政治妥協的結果，為文部科學省的課程政策合法化，擔負其社會、政治的功能。

以下先分析 2008 年新《學習指導要領》修訂的政治脈絡，再分析其新自由主義和新保守主義的意識型態。

## 一、新《學習指導要領》修定的政治脈絡

1980 年代以後，日本面臨全球化經濟下的超級大競爭，在經濟上要加速鬆綁政策，加強市場化、私有化、自由化的推展；在政治上，因應市場原理產生的矛盾和國際大競爭，強調國家的意識型態，培養有日本人的驕傲和自覺、能擔當建設新國家的人才。在這種新自由主義和新保守主義合流的壓力下，教育典範非徹底轉移不可。因此，政治界和財經界企圖建立嶄新的教育體制，以建設揚威全世界的「新的日本國」，2008 年頒布的新《學習指導要領》更顯現這種色彩（佐貫浩，2009；柴田義松，2009；渡邊治，2008a，2008b），而綜合學習依附在這種《學習指導要領》之下，更有存在的空間。

主張「新日本國」的建設最力的是安倍晉三於 2006 年九月，在保守的統治階層和保守政治中的鷹派兩大勢力簇擁下，就任日本內閣總理。這兩大勢力各有所圖：前者志在完成兩大課題，一是和美國合作，成為戰爭大國，希望經由憲法的修訂來達成；另一是徹底實施新自由主義，完成大企業本位的競爭大國。後者的保守政治中的鷹派，企圖繼續小泉純一郎政權的結構改革，以結成保守主義的共同體，和鞏固的國家。所以安倍政權合乎美國和日本財政界的期待（渡邊治，2008b）。

內閣一成立，安倍首相就宣言：「教育再生是內閣最重點的課題」，因此以修訂《教育基本法》和「教育改革」作為最重要的工作，旋於十月成立「教育再生會議」，其後在 2007 年一月和五月提出兩次報告，並於年末提出總結報告後解散。2007 年七月舉行參議院選舉，執政的自民黨慘敗，安倍晉三只好辭職，並在同（2007）年九月將總理交棒給福田康夫，意氣煥發的安倍內閣不到 1 年，倉促下台。許多人認為安倍內閣短短 1 年，不足為道，教育再生會議也沒什麼作用，但渡邊治（2008b）強調，安倍的 political 和教育施政，如《教育基本法》、學校教育三法（《學校教育法》、《教師證照法》，《地方教育行政法和公務員特例法》）的修訂，教育再生會議的成立和報告，決定了當前日本教

育改革的方向，不可加以忽視。

其中最重要的是 2006 年年底之《教育基本法》的修訂。這些政治人物和財經界都認為，《教育基本法》是歐美個人主義的產物，否定國家和家族的共同體主義的道德，不合乎「日本人」的「新的教育」，更妨礙了「日本新國家」的建設，因此非加以修改不可。

針對《教育基本法》的修訂，新保守勢力、新自由主義派、國會議員和文部科學省官僚等各有盤算，在各方權力攻防、合縱連橫的政治運作下，終於在 2006 年年底修訂完成（佐貫浩，2009；渡邊治，2008a，2008b）。新《教育基本法》是新自由主義和新保守主意合流的產物，主要有下列的轉向：（一）由尊重個人轉向重視公的精神；（二）由重視普遍、個性的文化轉向重視傳統文化；（三）由直接對兒童負完全責任的教師轉變為受法律和行政拘束的教師；（四）由條件整備中心的教育行政轉向介入教育內容和方法的教育行政（安彥忠彥，2008；梅原利夫，2008）。渡邊治（2006：17）更強烈地批評，

這樣的教育改革是爲了呼應全球化競爭社會的競爭力，強調學生自我責任的倫理，可能擴大社會的差距，剝奪底層人民生活的意義和方法，這樣會讓國家走向強烈的國家控制和民族主義的不歸路。

爲了落實《教育基本法》的精神，緊接著又於 2007 年六月完成「學校教育三法」的修訂案，《教育基本法》的精神更滲透到教育各領域。例如，《學校教育法》將《教育基本法》第 2 條規定的公共的精神、尊重傳統和文化、愛國和愛鄉土的態度等二十項的教育目標列爲義務教育的目標；在原有的校長和教導主任（教頭）之外，另增加副校長、主幹教師、指導教師等管理職，以強化學校管理體制；將文部大臣決定「學科有關事項」改爲決定「課程有關事項」，以擴充教育部權限。地方教育行政法讓文部大臣負有對地方教育委員會「改正要求權」和「改正指示權」，中央政府對地方教育行政有強權介入的可能性。教育職員證照法則規定教師每 10 年要換證，不適任教師的強迫進修等，以加強教師的控制和管理。這些雖然是獨立的三個法案，但卻緊密的連在一起，以達成新《教育基本法》的目標。《學校教育法》確保傳統意識型態的灌輸，讓新法揭示的德目中心主義能貫徹於學校層次；《地方教育行政法和公務員特例法》則強化國家的教育權限，強力推展國家教育政策；《教育職員證照法》則在弱化教師團體的力量，以利中央命令在教育現場的貫徹，這些都是新自由主義和

新保守主義最想達成的意圖（三上昭彥，2007；市川昭午，2009；成島隆，2008）

上述法令的修訂大抵確立了新教育制度的架構，也讓改革者利益均霑，各取所需。新自由主義提倡的學力測驗、學校評鑑、學校選擇、校長權力擴大，教職員管理等均已納入，學校之間的競爭，學校的差異化、階層化成爲可能，他們相信日本的教育已埋下讓新自由主義改革能夠順利進行的種子。新保守主義的規約，如以繼承文化傳統，培養愛國心作爲公教育的根本，加強公共心、道德心、自立心的涵養，家庭教育的重要性，家長的角色和責任等也被列入，新保守主義者希望藉由這樣的主張來管制因結構改革而被破壞的社會秩序和學校秩序；同時利用「尊重傳統與文化，愛國家和鄉土，培養能尊重其他國家，貢獻於國際社會的和平和發展的態度」，使日本能和美國一樣，成爲維持世界市場秩序的警察，以此來達到大國主義和民族主義的目標。新《教育基本法》中納入了「教育振興基本計畫」的規定，文部科學省就可以不經過立法，就能擬定並推展教育計畫，強迫地方實施，並透過檢查、評鑑等將中央的改革推展到全國，如此可形成中央，都道府縣和地方基層的三位一體，來達到結構改革的目的（成島隆，2008；佐貫浩，2009）。

## 二、2008 年《學習指導要領》的修訂

2008 年三月新修訂的《學習指導要領》是這種政策的延長，尤其這是《教育基本法》實施 60 年來第一次修訂後的課程改革，新《教育基本法》的精神全面滲透到《學習指導要領》之內，不僅將《教育基本法》全文，和新《學校教育法》規定的教育目標等放在《學習指導要領》的最前面，「總則」一開始就明言：

各學校要依據《教育基本法》、《學校教育法》、其它法律和本要領的規定實施教育，充分考慮學校、社區實況，和兒童身心發展階段，適當的發展和設計課程，以培養身心調和的兒童，達成前述各項法令規定的教育目標。（文部科學省，2008：3）

特別是道德教育課程的部分更爲明顯：

道德教育要以「道德時間」爲樞紐，貫穿於全體的教育活動，……依據教育基本法和學校法教育規定的根本精神，……，以培養對傳統和文化

的尊重，愛我國和鄉土，強調公共精神，……，能開拓未來、具有主體性的日本人。（文部科學省，2008：4）

可見文部科學省已充分意識到教育基本法和學校教育法的重要意義，用這些法律來全面約束《學習指導要領》，以達成新自由主義和新保守主義的政治意圖，這正是這一次「新」《學習指導要領》之所以為「新」的地方（大野一夫，2008）。

《學習指導要領》公布後，文部科學省出版了說帖，大力宣傳，標題是「『生活能力』的理念沒有改變，《學習指導要領》改變了」，因為許多規定，如教學時數增加、綜合教學時數減少、各科內容加深、選修科目減少等，讓大家懷疑課程政策又轉彎了，是否又要由寬裕教育走向記憶背誦的教育，這樣會引起現場不安，所以才宣示「生活能力」的政策沒有轉變。中央教育審議會（2008）的說法如下：1998年的《學習指導要領》以培養「生活能力」教育目標，這在磨練自己的人格，豐富人生上是不可或缺的，在變化激烈的「知識社會」上，「生活能力」更是重要；「生活能力」與經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）所說的「核心能力」一樣，而且日本提倡的比經濟合作暨發展組織更早；最後，新《教育基本法》和新修訂的學校教育三法中規定的教育目標，也是兒童所需的「生活能力」。所以課程審議會認為，「生活能力」仍然適合當前的社會，要加強宣導，使這個理念為大家共有。

這種說法引起很多懷疑，不僅《學習指導要領》改變了，「生活能力」也改變了。上次學習要領中的「生活能力」強調「自我學習，自己思考的能力」，比較重視兒童的主體性、能動性，和學習的自發性，課題解決能力等，結果「生活能力」就被誤解為只以這些能力為教學目標的綜合學習。但新《學習指導要領》特別將「基礎、基本的知識技能的習得」、「課題解決時所需的思考力、判斷力和表現力」、「語言活動的充實」和「學習習慣的確立」等加入「生活能力」之內，以充實「生活能力」的內涵。鑑於經濟合作暨發展組織的核心能力強調實際生活上、及社會自立上所需的能力，因此這次的「生活能力」特別重視「活用」能力的培養（佐野金吾、西村左二，2008）。

梶田叡一（2008）認為，今後學校教育的目標是以「確實的學力」為基礎的「生活能力」，「確實的學力」是文部科學省在2001年年初提出的「學力提

升的呼籲」中第一次使用的，強調細密的指導、發展性的學習、體驗學習的樂趣和充實學習機會等，後來 2003 年中央教育審議會諮詢報告將「確實的學力」作為生活能力的「知識」的層面，但不僅包含知識、技能，更包含學習意願，自己發現課題、自己學習，主體的判斷、採取行動，解決問題的資質和能力等。梶田叡一（2008）強調，「確實的學力」還要包含內省力、規範意識等道德心，藝術、感性等豐富的心靈，和健康的身體。總之，學力、心靈和身體三位一體的教育才能培養「生活能力」。

其實此次「生活能力」教育目標的最大轉變隱含著更濃厚的新自由主義和新保守主義的色彩，因為他們接受將「生活能力」作為教育目標的新教育基本法（佐貫浩，2008），也接受了《二十一世紀日本構想懇談會報告》中談到的「義務教育是一種統治的行爲」，和《教育改革國民會議報告》中提到的「學校非加強道德教育不可」等主張（竹內常一，2008）。上述的報告都是新自由主義和新保守主義合流的產物，都是《教育基本法》修訂的催生者，他們的許多主張都被納入新《教育基本法》中，其中對課程和教學影響最大的是新法第 2 條「教育目標」的規定，其中規定 5 個教育目標，臚列約 20 個項目，如豐富的情操、愛國心、公共的精神、尊種傳統和文化、愛我國和鄉土、貢獻國際社會等，都是新自由主義和新保守主義最渴求的德目。這些目標全面滲透到「學校教育三法」內，並經由這一次的《學習指導要領》的修訂，滲透到整體學校教育的層面，全面約制了課程、教學、評量和學校行政。

由此看來，即使文部科學省說帖上強調，「生活能力」的理念沒有改變，《學習指導要領》改變了，實際上「生活能力」的理念改變了，《學習指導要領》也改變了，而且更變本加厲，朝著新的教育體系邁進，更朝向「新的日本國」的建設邁進。

新《學習指導要領》不僅規定學習科目，約束了學習活動和指導方法，設計評鑑系統、以評量師生的達成程度，還納入了學習內容階層化的策略等等，將整個教育、學習過程完全被控制和管理（佐貫浩，2008）。例如，Plan-Do-Check-Action（簡稱 PDCA）本來是管理循環系統化的一環，現在已全面使用於教育或校務經營，以提高教育品質。國家明訂教育基準、指導和評量方式，讓地方和學校執行，並加以評鑑，建議改進；學習的入口是新《學習指導要領》，而出口就是學力測驗，從入口到出口，全面管制兒童的學習，但這是這正是改正「學校教育三法」的用意（大野一夫，2008；中嶋哲彥，2008）。

許多學者（佐藤學，2008；柴田義松，2008；嶺井正也，2008）批評，新

《學習指導要領》旨在提升學力，但強調的只是偏頗的、狹隘的、依據劃一的方法和測驗的學力，同時將傳統、文化和愛國心的課程內容滲透進所有學科和活動，以日本民族主義為最高指導指針，大國主義的色彩十分濃厚。

## 肆、新《學習指導要領》中的綜合學習

前文強調過，日本新自由主義和新保守主義結合，以學科教育為中心，進行公教育的縮減和解體，把它當作私事，交由市場去決定，同時加強規範控制，以促進國家統合。因此要進行教育典範的轉移，而其具體內容如下：

第一，培育創造性人才，實現科學技術立國。

第二，改變智育偏重的教育，加強心的教育、愛國心等道德教育。

第三，脫離平等主義的教育制度，擴大選擇自由，發展個性尊重的教育，以及早甄選英才，加以培養。

具體上，學校制度、教育目標、課程內容和教學方法，都要階層化、差異化，1998年《學習指導要領》修訂更將財經界強調的自己選擇、自我責任和創造性等稱為「生活能力」，以培養生活能力作為主要的教育目標，並將國家主義和企業的價值觀，滲透到課程的每一個領域。

由此可推，1998年《學習指導要領》增設綜合學習有三大主要意圖：

第一個意圖是綜合學習強調國際理解、資訊、環境、福利、健康等課題，培育「自己發現問題，自己學習、思考，主體的判斷，採取行動，解決問題的資質和能力」。這種形式陶冶的目標，正反映財經界創造性人才培育的要求。

第二個意圖是「學習學習方法和思考方式，培養主體的、創造的解決問題和探究活動的態度，思考自己的生活方式。」在學習活動上要積極的採用自然體驗、社會體驗、物的製作和生產活動等。這也表示，這個時間的政策意圖是培養道德實踐力，是一種新形式的道德教育，這已充分顯現在上述各學校進行的實踐活動上。

第三個政策意圖是每個學校依據「學生的興趣和關心，展開有創意的教育活動」，以「創造有特色的學校」。這又是與學校選擇自由結合在一起的，所以綜合學習是鼓舞學校之間互相競爭，把學生、教師、校長都捲入競爭的漩渦中，以實施家長學校選擇，加速市場化的推展。

竹內常一（2001）認為綜合學習有下列五大特性：

一、培養因應新自由主義改革課題的看法、感覺、思考方式、道德性和學習方法；

二、將知識、技能綜合，學習解決新自由主義改革的課題；

三、經由主體學習的方式，設計適合自己的學習和活動的履歷，即在橫的多樣化和縱的多樣化的前提下，計畫「自我追尋之旅」，並付之實施；

四、創造有特色的學校，以擴充學校選擇的自由；

五、將兒童教育為國家社會的一員，並引導到新的階層分化的制度。

所以，新《學習指導要領》是以綜合學習為主軸，創造學校特色，實現活化個性的教育。即綜合學習中，依課題、主題、選擇科目等編成多元的學習小組，推展橫的多樣化，依各種不同的學習程度分組，促進縱的多樣化。透過這種方式，將兒童的「自我追尋之旅」引導到制度上的橫的多樣化（高中多樣化、大學種別化）和縱的多樣化（六年一貫中學、大學入學年齡彈性化、跳級制等）。

綜合學習是文部省「寬裕教育」政策的延長，是新自由主義「公教育萎縮化」政策的一環，經由這幾次課程改革的鬆綁，複線型的、多元的能力主義的色彩日益明顯，結果學校教育從低年級的生活科、中年級起的綜合學習、中學的選修科目，到高中的多樣化的課程，公教育的共同教養漸漸減少；而且所有學年的所有學科都加強主題學習、體驗學習、自由研究等，並在這些名目下，從小學階段開始實施能力分組，所有學校階段及其教育內容加強縱的、橫的多樣化，破壞普通教育的統一性和平等性，並欲加以解體。從設科意圖和內容設計來看，綜合學習在這些方面扮演重要的角色。

由此觀之，新《學習指導要領》中的綜合學習為新自由主義的政策合法化，進步主義的綜合學習的理念，被新自由主義和新保守主義背叛了（黑澤惟昭，2002）。進步主義者期望綜合學習能培養自我學習、自己思考、解決問題的資質和能力，關心、意願重於知識、技術，強調發揮兒童主體，發展個性。綜合學習的進步主義的部分教育目的達成了，但其內容被強引到國際理解、資訊、環境、健康、福利等國家的政策課題，或財經界最關心的課題，尤其是強調體驗學習、主題學習、志工服務等，強調態度主義和多元的評量，更能滿足財經界創造力人才的培育以及菁英主義、能力主義的教育理念，這就是綜合學習扮演的社會、政治的功能。

如前所述，生活能力的理念改變了，新自由主義和新保守主義的色彩越來越濃，綜合學習扮演的社會、政治功能在這次的課程修訂上更被重視，所以新《學習指導要領》沒有廢止綜合學習，只減少教學時數。一個學科的演變是由

實用的階段，走向教學的階段，而朝向學術的階段，如果沒有發展理論的價值和生命力，那門學科很快就會衰亡（Goodson, 1994）。日本的綜合學習的設立和實施引起很多的爭議，存廢也備受關注。支持者雖也力陳綜合學習的價值和重要性，但大部分都從實用的觀點，或從教學的觀點來說明，很少從學術的觀點來論證；2008年《學習指導要領》修訂的討論中，對綜合學習的爭論也有這種傾向，都偏重於技術性問題的檢討，這對綜合學習的發展是很不利。

中央教育審議會（2008）報告將綜合學習和學科的統整和聯繫列為課程實施的重大問題之一，並提出以下四大改善方針：

第一，強調綜合學習是探究的活動，要發展兒童的思考力、判斷力和表現力，更有助於學科的知識技能的習得，並加強綜合學習和學科的關連；

第二，各校要使綜合學習的目標十分明確，欲培養的能力也要界定清楚；

第三，要依據學生的發展階段，明確劃分小學、中學和高中的綜合學習的內容，避免重複；

第四，清楚釐清綜合學習的課程定位，提供優良實例供各校參考，加強相關師資、人才的培育等。

雖然這些都是從研究和實踐中獲得的經驗，也都是很重要的建議，但仍偏於實用的或教學的問題，對綜合學習的理論建構和價值定位還十分不足。綜合學習如果只依附於政策的保護傘下，最後終究會在權力鬥爭中敗退。唯有從學術和理論上證明自己的存在價值，一門學科，如綜合學習才不會從學校課程中消失。

## 伍、結語

一門新學科的設立和演變是複雜的社會、政治的歷程，是各種不同團體之間爭奪資源、地位、聲望和主體的戰場。日本的「綜合學習」在進步主義、新自由主義、新保守主義和左派等的鬥爭、調適和妥協之下產生，也在這些複雜的權力關係中顛簸前行，命運乖舛，困難重重，存廢備受爭議。但綜合學習自實施以後，暗默中一直為國家政策服務，為新自由主義政策合法化。

綜合學習可能是因為扮演這種社會、政治的功能，才能在前述各種勢力的鬥爭和權力攻防中殘留下來。所以，一門學科的發展和演變不完全是科學、理性的自然結果，而是在歷史的偶然上，各種論述交織而成的（Popkewitz, 2008）。

但這並不表示一門學術只依賴實用的技術或教學的需要就可以了，最後一定要發展理論的體系和學術的定位，如果沒有展現學術和理論的價值，那門學科很快就會衰亡。日本綜合學習的研究和爭議，大部分流於技術的問題，仍偏於實用的或教學的層面，而沒有進行嚴肅的理論建構，這是非常危險的，而日本綜合學習的研究正處於危險的歧路上。

## 參考文獻

- 歐用生（2003）。日本綜合學習課程研究。台北市：國家科學教育委員會。
- 歐用生（2005）。日本綜合學習課程之分析。國立台北教育大學學報，18（2），1-16。
- 三上昭彥（2007）。教育改革關連三法——修訂經緯與問題。教育法季刊，154，4-9。
- 大野一夫（2008）。如何解讀新《學習指導要領》——今後的實踐。歷史地理教育，732，24-33。
- 子安潤（1999）。兒童、內容的控制與公共課程。載於日本教育方法學會（編），教育課程、方法的改革——新《學習指導要領》的教育方法學批判（頁66-78）。東京都：明治圖書。
- 子安潤（2001）。綜合學習與新課程標準的政治實踐。教育，669，18-28。
- 久田敏彥（1999）。綜合學習的課題。載於久田敏彥（編），共同建構的綜合學習理論（頁11-40）。大阪：Forum A。
- 中央教育審議會（1996）。在「寬裕教育」中培養「生活能力」。東京都：作者。
- 中央教育審議會（2008）。幼稚園、小學、中學、高中及特別支援學校《學習指導要領》的改善。東京都：作者。
- 文部科学省（1998）。中學校《學習指導要領》。東京都：作者。
- 文部科学省（2001）。學力提升的呼籲。東京都：作者。
- 文部科学省（2008）。中學校《學習指導要領》。東京都：作者。
- 水原克敏（1999）。新課程標準的特質與結構。載於日本教育方法學會（編），教育課程、方法的改革——新《學習指導要領》的教育方法學批判（頁29-38）。東京都：明治圖書。
- 中嶋哲彥（2008）。教育基本法「改正」後的新自由主義教育——被 PDCE 控

- 制的學校現場。**教育**，739，27-32。
- 市川昭午（1999）。綜合學習的方向。載於日本教材文化研究所（編），**綜合學習時間的實踐課題**（頁 3-11）。東京都：日本教材文化研究所。
- 市川昭午（2009）。教師證照革新制的問題。**教育與文化**，54，6-15。
- 市川伸一（2002）。**學力下降爭論**。東京都：筑摩書店。
- 本田由紀（2000）。九〇年代的課程和學力。**教育社會學研究**，70，41-50。
- 安彥忠彥（2008）。新《學習指導要領》和課程研究的課題。載於日本教育方法學（彙編），**現代課程研究與教育方法學——探討新《學習指導要領》和 PISA 型學力**（頁 12-25）。東京都：圖書文化社。
- 竹內常一（2001）。**教育改革——超越暴力，朝向和平**。東京都：櫻井書店。
- 竹內常一（2008）。教育改革與新《學習指導要領》的修訂。載於竹內常一等著，**解讀新《學習指導要領》的視野**（頁 11-26）。東京都：白澤社。
- 成島隆（2008）。「教育改革」與憲法原理。載於西谷敏等著，**改憲、改革與法**（頁 200-205）。東京都：日本評論社。
- 西村和雄（2001）。**學力下降與新《學習指導要領》**。東京都：岩波書店。
- 西岡加名惠（2008）。綜合學習的研究和實踐的動向。載於日本教育方法學（彙編），**現代課程研究與教育方法學——探討新《學習指導要領》和 PISA 型學力**（頁 138-145）。東京都：圖書文化社。
- 佐貫浩（2008）。新《學習指導要領》的「生活能力」是爲了什麼？**人間與教育**，57，19-27。
- 佐貫浩（2009）。**新自由主義教育改革**。東京都：大月書店。
- 佐野金吾、西村左二（編）（2008）。**解讀新教育課程**。東京都：行政出版。
- 佐藤學（1999）。課程改革——課程標準修訂的政治結構。載於日本教育方法學會（編），**教育課程、方法的改革——新《學習指導要領》的教育方法學批判**（頁 3-11）。東京都：明治圖書。
- 佐藤學（2008）。學習的本質與教育自律性的追求——超越新《學習指導要領》的學力觀。**CRESCO**，89，14-19。
- 松田智子（2008）。對綜合學習要求些什麼？載於人間教育研究協議會（編），**新《學習指導要領》——課程改革的理念與課題**（頁 89-99）。東京都：金子書房。
- 柴田義松（2001）。**開拓二十一世紀的教學**。東京都：明治書店。
- 柴田義松（2009）。新《學習指導要領》與日本教育的走向——由寬裕走向競

- 爭。載於柴田義松（編），**新《學習指導要領》修正的重點**（頁 3-9）。東京都：日本標準。
- 高浦勝義（1999）。**綜合學習的理論、實踐和評鑑**。東京都：黎明書局。
- 船越勝（1999）。學校階段與綜合學習。載於久田敏彥（編），**共同創造的綜合學習理論**（頁 71-100）。大阪：Forum A。
- 梶田叡一（2008）。以「確實的學力」為基礎的「生活能力」。載於人間教育研究協議會（編），**新《學習指導要領》——課程改革的理念與課題**（頁 6-15）。東京都：金子書房。
- 梅原利夫。（2008）。2008《學習指導要領》的質的改變與結構。載於日本教育方法學（彙編），**現代課程研究與教育方法學——探討新《學習指導要領》和 PISA 型學力**（頁 26-38）。東京都：圖書文化社。
- 割谷剛彥（2002）。**學力下降的實況**。東京都：岩波書店。
- 黑澤惟昭（2002）。現代的疏離與教育改革——超越國家主義和市場主義。**associa**，8，3-21。
- 渡邊治（2002）。現在為什麼要改教育基本法？**政治**，5，163-182。
- 渡邊治（2006）。教育基本法修訂有關的對抗及其意圖——新自由主義和新保守主義的合流。載於教育科學研究會（編），**絕不允許修訂教育基本法**（頁 6-17）。東京都：國土社。
- 渡邊治（2008a）。教育改革的真意為何？**歷史地理教育**，732，10-23。
- 渡邊治（2008b）。後安倍政權的教育政策動向——新自由主義或新保守主義？**人間與教育**，57，4-18。
- 嶺井正也（2008）。新《學習指導要領》的基本問題——學力提升與國家主義教育。**教育與文化**，51，6-14。
- 照本祥敬（1999）。國際理解教育與綜合學習。載於久田敏彥（編），**共同創造的綜合學習理論**（頁 165-222）。大阪：Forum A。
- 課程審議委員會（1998）。**幼稚園、小學、中學、高中、養護學校課程改革的建議**。東京都：作者。
- 藤田英典（2002）。**市民社會與教育**。神奈川：世織書房。
- Asanuma, S. (2003). Japanese educational reform for the 21st century——The impact of the new course of study toward the postmodern era in Japan. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 435-442). London: LEA.
- Azuma, H. (2002). The development of course of study and the structure of educational

- reform in Japan. In G. DeCoker (Ed.), *National standards and school reform in Japan and United States* (pp. 5-18). New York: Teachers College.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration—Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum—Cases and methods*. Buckingham: Open University Press.
- Hood, C. (2003). The third great reform of the Japanese education system. In R. Goodman & D. Phillips (Eds.), *Can the Japanese change their education system?* (pp. 73-85). Oxford: Cambridge University Press.
- Mochizuki, Y. (2004). A postcolonial reading of the contemporary internationalization movement of Japanese education: The construction of "Japaneseness" in a globalized world. In P. Ninnes & S. Mehta (Eds.), *Re-imagining comparative education* (pp. 201-224). London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform—science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.

# 澳洲高中海洋教育發展及 產學合作模式之探討

江愛華\* 蔡秀枝\*\*

## 摘要

本文探討澳洲高中海洋教育發展的背景因素，包括澳洲海洋環境及文化背景、澳洲學校海洋教育發展沿革、澳洲學校的海洋教育概況，及澳洲高中海洋教育課綱，澳洲高中海洋教育產學合作模式。本文指出：一、澳洲學校海洋教育之發展與澳洲為海洋國家的背景有密切關係；二、澳洲學校海洋教育之發展與澳洲政府相關政策之推動方式有關；三、澳洲高中海洋教育課程綱要強調發展學生實務之基本能力；四、澳洲高中海洋教育結合產學合作提供在校學生海洋產業的培訓經驗。本文比較台灣後期中學與澳洲高中海洋教育課程目標與能力指標之相異處，發現我國後期中學海洋教育課程偏重海洋知識導向之教學目標，而澳洲高中海洋教育課程則偏重海洋實務導向之教學目標。

**關鍵詞：**澳洲高中海洋教育、高中課程綱要、課程目標、能力指標、產學合作

---

\* 江愛華，國立台灣海洋大學教育研究所暨師資培育中心教授兼所長

\*\* 蔡秀枝，國立台灣大學外國語文學系副教授

電子郵件：maesidney@yahoo.com.tw；tsaihc@ntu.edu.tw

來稿日期：2009年4月27日；修訂日期：2009年5月25日；採用日期：2009年6月16日

## A Study of Marine Education Development and Industry Partnerships at Australian Senior School

Ai-Hua Chiang\* Hsiu-Chih Tsai\*\*

### Abstract

This paper aims to explore the marine studies at Australian senior schools including its context, development, syllabus, and its structured work placements. The characteristics of the marine studies at Australian senior schools are found as follows: (a) Australian school marine education is rooted in Australian context as an ocean country; (b) the development of Australian school marine education is closely linked with the government's policies and system thinking; (c) the general objectives and key competencies of Australian school marine studies are pragmatically oriented; (d) the marine studies at Australian schools are involved with industry partners. This paper further compares the differences of general objectives and key competencies of marine studies between Taiwan and Australian schools, and finds that the former is knowledge-oriented, while the latter focuses more on practical issues.

**Keywords:** Australia marine education, syllabus, general objectives, key competencies, industry partnership

---

\* Ai-Hua Chiang, Professor and Head of Institute of Education & Center for Teacher Education, National Taiwan Ocean University

\*\* Hsiu-Chih Tsai, Associate Professor, Department of Foreign Language and Literature, National Taiwan University  
E-mail: maesidney@yahoo.com.tw; tsaihc@ntu.edu.tw

Manuscript received: April 27, 2009; Modified: May 25, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

我國教育部於 2008 年頒布《九年一貫課程綱要》微調內容，增列海洋教育為第七大教育議題，並明訂於 2011 年 8 月 1 日起正式實施。海洋教育非新近發展之學科，早於 1970 年代海洋教育即為環境教育的基礎學科；1972 年聯合國首先於瑞典發布《斯德哥爾摩宣言》（the Stockholm Declaration），明訂環境教育政策（Adede, 1992），此政策開啓美國、英國、澳洲、紐西蘭、加拿大等先進國家訂定環境教育政策，各國亦同時將環境教育併入學校正式課程中，自此以降，跨領域的海洋教育一直以來都是環境教育的重要議題。換言之，海洋教育可謂為環境教育研究與理論的重要根基。

在海洋相關政策發展層面上，國際間重要的海洋政策發展指標為 1982 年聯合國訂定的《海洋法公約》（United Nations Convention on the Law of the Sea, UNCLOS），其決議條文界定有關海洋的重要概念、管理及仲裁方式（姜皇池，2004），此公約亦帶動美國、澳洲、日本及歐盟相繼頒布海洋白皮書。我國海洋政策之發展則起自於 1998 年公布的《中華民國領海及鄰接區法》和《中華民國專屬經濟海域及大陸礁層法》，隨後所發布的海洋相關政策包括 2001 年行政院發布的《海洋白皮書》，強調以奠定國人之海洋意識，及強化海洋研究發展與人文教育為重要目標；2004 年行政院核定發布《國家海洋政策綱領》，明定海洋政策主張作為政府施政之基礎；2006 年行政院再度核定發布《海洋政策白皮書》，以國際宏觀角度與世界接軌，逐步帶領台灣走向生態、安全、繁榮的海洋國家目標（邱文彥，2003）。

在上述海洋政策推動帶領下，我國教育部於 2007 年公布《海洋教育政策白皮書》，以整體海洋台灣為思考基模，規劃各項全面推動海洋發展的政策（教育部，2007），並於 2008 年再度公布《海洋教育執行計畫》，以具體執行與考核上述白皮書各項策略及目標。

為了於 2011 年實施海洋教育政策，教育部顧問室海洋教育先導型計畫辦公室自 2008 年起推出一系列海洋教育先導型計畫，發展相關課程與教材（教育部顧問室海洋教育先導型計畫辦公室，2007）。國內積極推展海洋教育之際，國外海洋教育經驗可做為我國重要參考，作者因而在上述先進國家中選擇澳洲學校的海洋教育經驗與實施模式，此選擇之原因為：澳洲與我國四面環海的地理位置相似，人口相近，其學校在政府政策推動下，持續積極發展海洋教育，成

果顯著。

本文內容包括以下四部分：

- 一、澳洲海洋教育發展的背景因素，包括澳洲海洋環境及文化背景、澳洲學校海洋教育發展沿革、澳洲學校的海洋教育概況；
- 二、澳洲高中海洋教育課綱；
- 三、澳洲高中海洋教育產學合作模式；
- 四、澳洲高中與台灣後期中學海洋教育課程目標與能力指標之比較。

## 貳、澳洲海洋環境及文化背景

澳洲是個海洋國家，亦以海洋文化為其特色。從地理環境而言，澳洲四面環海，東鄰南太平洋，西鄰印度洋，海岸線總長 59,736 公里，海域面積達 1,470 萬平方公里 (Beeton, 2006)。澳洲幅員廣大，跨越熱帶及溫帶緯度，以及南極地區，擁有 814 萬 8,250 平方公里專屬經濟海域 (Exclusive Economic Zone, EEZ) (Geoscience Australia, 2009)，為全球最大的專屬經濟海域之一。廣大的海域亦為澳洲帶來高度多樣化的生物，據估計，澳洲溫帶海域有超過 15,000 種海洋生物種類，並有世界密度最高的紅色、棕色的藻類，苔蘚蟲類，甲殼綱類，海鞘類等生物 (Benkendorff, 2001)。

從社會歷史層面而言，澳洲歷史與海洋關係密切，四萬年來，澳洲原住民包括澳洲大陸及托雷斯海峽群島原住民，以海為生，十八世紀第一批英國移民在澳洲雪梨植物灣登陸後即靠海而居，自二十世紀中期以來，世界各地相繼而來的移民亦群聚海岸地區。澳洲人口大約 86% 聚居東南沿海地區，此地區涵蓋 200 萬平方公里的海域，包括維多利亞州 (Victoria)、塔斯馬利亞州 (Tasmania)、新南威爾斯 (New South Wales) 南部，以及南澳 (South Australia) 東部沿海地帶，其中約 1/4 的人口居住於離海邊 3 公里處，3/4 的人口住處離海邊 50 公里處 (Vince, 2006)。澳洲人喜愛海，事實上，「海洋」是無數澳洲藝術家、作家、音樂家、航海家、冒險家，以及一般澳洲人的靈感來源 (江愛華, 2007)。海灘是多數澳洲人所鍾愛之處，澳洲約計有 10,685 處海灘 (Short, 2005)，是他們衝浪、釣魚、划船、運動、或休閒活動之中心，「海灘文化」又稱為澳洲的文化或次文化 (江愛華, 2007; Zann, 1995)。

「海岸」和「海洋」對澳洲的文化、澳洲人的生活型態、社會價值觀有深遠的影響，然而，澳洲學者指出因海洋與社會文化相關的文獻相對不足，以致

於在現行的海洋環境管理計畫或環境影響研究中此方面的著墨亦相對為少。近年來，有越來越多的澳洲人表達他們對海洋環境的關切，尤其對河川、海灘、港口、和海洋的汙染問題最為憂心，已有休閒與商業漁業之業者、衝浪者、及當地居民組成環境保護遊說團體，反對不當的海岸開發及海洋汙染等問題（Zann, 1995）。

## 參、澳洲學校海洋教育背景

本節探討海洋教育發展沿革及中學階段的海洋教育現況等澳洲學校的海洋教育背景。

### 一、澳洲學校海洋教育發展沿革

澳洲學校海洋教育發展之相關文獻極為稀少。默發特（B. Moffatt）（1997）的論文指出，澳洲學校的海洋教育始自 1970 年代中旬「學校委員會」（the School Commission）的《創意補助計畫》（The innovative grants scheme），一些學校應用此計畫之補助進行與海洋有關之創意教學開啓海洋教育，其後又在 1970 年代後期至 1980 年代初期，學校應用《中學過渡教育計畫》（Secondary transition education project）之經費開設海事課程，奠下澳洲學校海洋教育的基礎。以下將澳洲學校海洋教育發展歸類為下列三階段：

#### （一）萌芽期：1970 年代中旬

澳洲聯邦政府的「學校委員會」於 1970 年代中旬實施學校《創意補助計畫》，開啓澳洲各州的海洋教育，主要成果如下：

1. 西澳建造探險船塢及一艘帆船訓練船。
2. 塔斯馬尼亞州將一處舊的扇形屋裝修成海洋研究中心。
3. 維多利亞州在戶外學習中心發展海洋課程方案。
4. 南澳發展「科學整合方案」——即「海洋學」的前身。
5. 昆士蘭州（Queensland State）一所學校和戶外學習中心以此計畫的經費買下一艘小船和海洋裝備，以推動「海洋學」課程；同時，達令岬（Darling Point）一所特殊學校建造一艘小渡輪，讓弱智學童教導主流學童航海技能。
6. 新南威爾斯州的學童以珊瑚礁之旅作為學習生物課之一部分，教師在職進修亦如雨後春筍般展開。
7. 北領地的海峽島嶼戶外學習中心成為海洋教育中心，由熱衷紅樹林及

其他科研項目的當地學校和社區團體一起發展方案課程。

### （二）奠基期：1970 年代後期至 1980 年代初期

澳洲聯邦政府於 1970 年代後期開始推動《中學過渡教育計畫》，補助學校規劃相關課程，以協助中學畢業生畢業後順利就業或繼續升學（Moffatt, 1997）。透過此計畫，澳洲學校在此時期所開設的課程奠定其海洋教育基礎。當時開設的課程如下：

1. 學校開設遊艇的駕照課程。
2. 學校正式課程開設潛水課程。
3. 學校課程涵蓋漁業學與漁業科技。
4. 高中學生修習專科學校課程（專科學校教師可到普通高中授課，或高中生可在上課時間內到專科學校修課），可獲頒商業性質的廣播執照。
5. 中學課程包括海洋保育活動、海洋公園遠足，海岸研究，當地沙土移動型態。
6. 學生進行當地海岸水質研究。
7. 學生參與當地戶外學習中心的短期課程。
8. 學生學習修理船外部的馬達，模擬開船等。

默發特（Moffatt, 1997）指出，上述課程促進學校海洋教育發展，是個成功的案例，在昆士蘭州有顯著的例子。當地學校應用此計畫的補助經費約澳幣 15,000 元（折合約新台幣 39 萬元）購買船和相關器材；亦有學校組成聯盟並成立海洋保育團體，或集資購買海洋教育器材，供各校輪流使用，並由專人負責維修；學校教師則利用週末時間在遊艇俱樂部舉辦研討會，他們住宿於汽車拖曳的活動房屋，通常利用週五一起發展海洋教育課程及教材方案，並互相交換學習單等，週與週日則進行海洋休閒活動，如釣魚、煮海鮮、喝啤酒聊天、及相互分享他們購買或使用船的馬達之經驗。昆士蘭州的教師們在這些研討會中不僅一起發展海洋教育課程，亦發展友誼及互相分享的人生觀。

### （三）發展期：1980 年代後期以降

自 1980 年代後期開始，澳洲政府積極介入，主導發展學校海洋教育，於 1988 年成立「澳洲海洋教育學會」（Marine Education Society of Australasia, MESA），提供澳洲學校海洋教育資源，包括發展中小學海洋教育課程、教材、及教師海洋教育在職進修課程等。此外，澳洲政府亦於 1998 年公布「澳洲海洋政策」（Australia's Oceans Policy），呼應聯合國於 1982 年決議的《聯合國海洋法公約》（United Nations Convention on the Law of the Sea, UNCLOS），以及

國際間對海洋管理的承諾。

「澳洲海洋政策」之願景為「健康的海洋：愛海、知海、明智使用海洋，以增進全體的福利，從今時直到未來」（Healthy oceans: Cared for, understood and used wisely for the benefit of all, now and in the future），此政策強調促進澳洲海域生態與海洋資源之永續發展，同時在發展海洋產業之際兼顧保護海洋生態多樣性。澳洲海洋政策針對學校海洋教育之項目包括：發展長程的海洋教育政策，將海洋教育課程融入幼稚園、小學至中學的課程中，發展學校及技職海洋教育相關教材，同時亦指出政府持續支持提供教師與學生有品質的海洋教育教材之重要性（Commonwealth of Australia, 1998）。

自 1980 年代後期成立「澳洲海洋教育學會」，及公布「澳洲海洋政策」以降，澳洲學校海洋教育即在政府結合相關政策下持續發展，如學校結合「環境教育」及「永續發展教育」之相關計畫補助，發展邁向未來之課程單元。以 2002 年開始實施之「澳洲永續發展學校提議」（Australian Sustainable Schools Initiative, AuSSI）之計畫為例，學校發展邁向未來之單元教學主題包括：水、能源、廢棄物、生物多樣化、氣候變遷、運輸、海洋及海岸環境等。緹貝利（D. Tilbury）與庫克（K. Cooke）（2005）指出，有 2,000 多所學校的 57 萬名學生參與此計畫，參與學校的成效報告包括廢棄物收集達 80%，省水率達 60%，節約能源達 20%；學生們亦透過上述課程之學習，增進參與永續經營行動之責任感，進而影響家庭和社會之態度改變。

## 二、澳洲中學海洋教育現況

### （一）澳洲中學課程背景概況

根據澳洲統計局所登記的 2006 年資料（Australian Bureau of Statistics, 2007），澳洲實施 10 年的義務教育，小學階段為一年級至六年級，中學階段包括七年級至十二年級。學生完成 10 年義務教育後，即可畢業離校，但若要就讀大學的學生，則留校繼續完成十一年級及十二年級的高中課程；中學有 2,658 所，學生人數共 143 萬 1,918 人，專任教師共 11 萬 8,424 人。澳洲實施 10 年的義務教育，小學階段為一年級至六年級，中學階段包括七年級至十二年級。學生完成 10 年義務教育後，即可畢業離校，但若要就讀大學的學生，則留校繼續完成十一年級及十二年級的高中課程。

澳洲中學課程涵蓋英文、數學、科學（包括物理、化學、生物）、人文與社會（包括歷史、地理、經濟、商業、公民）、健康與體育、藝術（包括表演

及視覺藝術)、科技及外語等八類領域。以新南威爾斯州為例，學生於七年級至十年級必修科目分別如下 (Board of Studies NSW, 2009)：

1. 英文，數學，科學各科 400 小時；
2. 創意藝術課程 100 小時；
3. 語言課程 100 小時；
4. 七年級至八年級歷史與地理課程 100 小時；
5. 九年級至十年級澳洲歷史與澳洲地理課程 100 小時；
6. 十年級學生必須完成總共 400 小時的歷史與地理課程。

高中學生在十一年級及十二年級階段，除修讀一般學科外，可選擇如海洋相關或職業等進階專業課程。學生選讀此類課程可和其他學科成績一般列入高中畢業證書的成績紀錄中，可作為升大學的成績，亦可作為就業之資格，或成為就讀技術學院及大學某些課程的先修課程，有些課程則有助於申請大學的某些科系，如學生選修物理課程有助於成為其申請大學工程或科學相關科系的資格 (江愛華、王鳳鳴，2007)。

## (二) 澳洲中學海洋課程實施現況

傳統以來，澳洲學生的海洋的知識來自學校各類課程之學習，近年來由於跨領域課程發展之趨勢，以及社會大眾對環境的重視，學校課程亦隨著增列環境教育相關課程，然而大部分的主題仍然較強調陸地環境教育，究其原因包括：一般人較熟悉陸地環境，教師缺少海洋學科之訓練，海洋環境相關教材缺乏，海洋體驗教育實施困難等。

海洋教育課程實施，若干州政府教育當局訂定高中 (十一至十二年級) 海洋專業課程。這些課程結合如航海和潛水等實際的海事技能 (Zann, 1995)。此外，亦有針對從七年級以上各階段發展海洋教育課程者，如昆士蘭州的「昆士蘭海洋教師協會」 (Marine Teachers Association of Queensland)，即於 2004 年頒布涵蓋初、高中及後期中學階段之海洋教育的《海岸與海洋教育課綱》 (Coast and marine education syllabus) (Marine Teachers Association of Queensland Inc., 2004)。

澳洲專科技術教育 (The Technical and Further Education, TAFE) 為澳洲最大的職業教育體系，約有上百萬的學生就讀。澳洲各州均設有專科技術學院，提供學生廣泛的就業實用課程，其中海事教育強調發展海事技能，包括海洋資源管理、水產養殖、海洋休閒觀光、以及船長及輪機長專業訓練等課程。塔斯馬尼亞州的澳洲國立海事學院 (The Australian Maritime College) 則專門訓練海

事人員，亦是澳洲國立海洋保育和永續資源中心（National Centre for Marine Conservation and Resource Sustainability）。除海事專門課程外，一般的海洋教育則融入其他課程中，如應用生物學、資源管理、休閒、工程、及觀光學科等（Commonwealth of Australia, 1997; Zann, 1995）。

### 三、澳洲學校海洋教育之重要推手

澳洲各級學校海洋教育之推展事實上結合政府、教師會、民間與社區之團隊力量而成。換言之，澳洲透過產官學研及民間團體之攜手合作，共同促進各級學校之海洋教育，這些相關組織已成為澳洲學校海洋教育之重要推手。

以下舉出參與推展澳洲學校海洋教育之相關組織及其作法，以進一步瞭解澳洲高中海洋教育之推展背景。

#### （一）政府機構

##### 1. 澳洲聯邦科學暨工業研究院

「澳洲聯邦科學暨工業研究院」（Commonwealth Scientific and Industrial Research Organisation, CSIRO）創立於 1926 年，為澳洲國立頂尖科研機構，亦為世界上最大的科研機構之一，該研究院於 2007—2008 年之預算即超過澳幣 10 億元（約新台幣 260 億元），在世界各地共有 55 處研究機構【含「海洋與大氣層研究中心」（Marine and Atmospheric Research）】在內；在澳洲各州設有計 9 處的科學教育中心（Science Education Center），提供學校教師及學生之科學教育教材及課程，每年約有 38 萬名學生、家長及教師參與科學教育中心提供之課程（CSIRO, 2008）。

##### 2. 澳洲海洋教育學會

1988 年澳洲政府設立「澳洲海洋教育學會」（Marine Education Society of Australasia, MESA）（MESA, 2008），其宗旨為：提供澳洲教師實施最佳的海洋教育之支援，提供海洋教育的平台（包括網站，論壇，及通訊），提供會員教育訓練、工作坊、研討會等進修活動，提供社會大眾知海、親海、愛海之活動，致力於國內外海洋教育之創議與行動；會員包括教師、資源管理者，及海洋相關之業界和社區團體等；學會亦訂定海洋教育預期目標；澳洲學校的海洋教育大都依據「海洋週」（Seaweek）之節目而進行（MESA, 2008）。澳洲海洋教育學會每年均舉辦全國性的「海洋週」活動，每次以不同的主題辦理學校與社會大眾的海洋體驗教育活動；此外亦舉辦研討會、出版教材，並透過媒體宣導促進國人重視海洋環境。

### 3. 國立海洋探索中心

「澳洲海洋教育學會」在南威爾斯州、維多利亞州、塔斯馬尼亞州、西澳（West Australia）、及南澳等處成立 9 所「國立海洋探索中心」（The Marine Discovery Centre, MDC），這些中心形成網絡聯盟，並設有聯盟主席，每年舉辦工作坊以促進海洋資源分享，課程發展，及訂定各中心的策略目標等。此中心聯盟每年參訪人數超過 50 萬人次，中心的工作人員大多為志工，他們的工作包括協助學生或參訪者進行海洋教育學習，扮演七年級種子學生的顧問，清掃水族箱，餵食海生動物，以及協助行政業務等（National Marine Discovery Center, 2003）。

#### （三）民間海岸管理教育組織

1993 年，澳洲中央政府出資成立民間海岸管理與教育資源分享的「海洋暨海岸社群網絡」組織（The Marine and Coastal Communities Network, MCCN），以發展保護暨管理海洋及海岸資源的有效合作方式；目前約有 49% 的成員為機構或組織，該社群在大部分地區均設有聯絡人，主要負責下列工作：建立有志一同參與海洋暨海岸社群網絡的個人與團體的名單、舉辦海洋和海岸管理相關議題之工作坊、透過報紙與網路發布相關訊息、每年十二月辦理海洋關懷日（ocean care day）（Wortman, Cooke, Hebert, & Tilbury, 2006）。

## 肆、澳洲高中海洋教育課程綱要——以昆士蘭州為例

澳洲學校教育由各州州政府教育部負責掌管，小學至中學的海洋教育大都以議題方式融入一般課程教學，尤以融入環境教育課程中居多。澳洲高中十一年級至十二年級的課程則開設較專業的海洋教育課程，使學生有足夠能力於畢業後繼續在海洋科學相關之高等教育領域深造，或進入海洋產業相關職場工作。

以下以昆士蘭州高中海洋教育課程綱要為例（Queensland Studies Authority, 2004），說明澳洲高中海洋教育課程綱要，包括課程理論基礎、課程總體目標、教學目標、基本能力及目標範例、課程編制及核心必修課程。

### 一、課程理論基礎

昆士蘭州海洋教育之課程理論基礎包括下列兩項（Queensland Studies Authority, 2004）：

### （一）課程範圍

海洋教育在澳洲被界定為多元化課程，包含海洋相關產業技能及海洋環境知能。海洋教育之範疇包括海洋環境及資源的管理與保育，維護海洋、海洋生物、海岸及海床相關知識，以及實地調查工作之技能。

### （二）課程之重要性

#### 1. 社會文化背景層面

澳洲雖擁有得天獨厚的海洋環境及豐富資源，然而此優質環境因受到過度開發利用，以及日漸增加之移民的複雜因素，海岸與相鄰水域生態已逐漸被改變。為促進海洋環境之永續發展，透過海洋教育課程，學生可認識海洋生態，社會大眾亦可參與海洋環境相關之群體辯論及決策過程。

#### 2. 教育層面

海洋教育課程結合理論知識與實務應用，透過課堂活動及實作經驗，學生可發展獨特且具高啟發性的學習能力，可見海洋教育課程將有助於提高學生未來就業機會、建立未來進階研究之基礎，並培養對海洋環境的負責態度。

#### 3. 人格發展層面

海洋教育課程不只鼓勵學生發展獨立、負責任的人格特質，亦要求學生發展學習團體合作的能力，為他人的安全與福利著想。此外，課程也相當重視學生臨機應變的反應力。

## 二、課程總體目標

昆士蘭州海洋教育之課程總體目標包括下列九項（Queensland Studies Authority, 2004）：

- （一）發展海洋環境的永續環保意識。
- （二）尊重多元文化與海洋之關係及價值觀。
- （三）發展海洋情意以落實性別、種族與社會平等。
- （四）發展應用海洋環境之認知、瞭解、與技能，以促進安全及明智進行海洋休閒，海洋產業及研究。
- （五）發展海洋技能，以促使人們可維護自身的安全及他人的福祉。
- （六）組織與分析海洋環境相關資訊，並透過策劃、團隊合作、及問題解決方式將此資訊有效地傳達給他人。
- （七）使用及詮釋海洋環境相關政策。
- （八）應用適合海洋環境活動之相關文字與數學技能進行溝通協調。

(九) 進行海洋休閒、產業、及學術的深度研究。

### 三、教學目標、基本能力及範例

#### (一) 教學目標及相關之基本能力

海洋教育的教學目標強調學生海洋環境相關之情意、認知，推論與技能，以情意目標貫穿其他三大目標，不以成績等級來評量。至於其他教學目標包括知識和理解，資訊處理和推論，以及技能等，與發展海洋教育課程綱要所訂之基本能力相關 (Queensland Studies Authority, 2004)。

澳洲高中海洋教育課程之教學目標強調學生基本能力之發展，各項目標與所發展之基本能力如表 1。

表 1 澳洲昆士蘭州高中海洋教育教學目標及相關之基本能力表

	認知目標	資訊處理和推論目標	技能目標
基本能力	蒐集、分析和組織訊息、解決學習中遇到的問題。	傳達概念與資訊，計劃和組織活動，團隊合作，運用數學觀念與技巧，解決問題。	規劃及組織相關活動，團隊合作，以及資訊應用技術。

資料來源：作者整理自 Queensland Studies Authority (2004)。

#### (二) 昆士蘭教學目標之層面及相關能力

昆士蘭州高中海洋教育課程綱要明定各項教學目標之層面及內容詳如表 2 至表 5。

1. 情意目標：指培養學生對海洋環境事務及人類使用海洋之正面態度與價值觀。

表 2 澳洲昆士蘭州高中海洋教育情意目標層面及相關能力表

情意	相關能力
重視安全與負責任的行為	1. 注重安全與禮儀。 2. 寬容待人。 3. 有能力幫助有需要的人。 4. 顧及海洋相關工作之潛在風險。
團隊合作	1. 在參與海洋活動時，重視合作的重要性。
尊重及珍惜海洋環境	1. 重視海洋環境的複雜性及脆弱性。 2. 審慎處理人類對海洋環境的影響力。 3. 重視海洋環境管理的衝突面。 4. 展現個人對海洋環境有效運用及管理的承諾與決心。 5. 追求無污染環境。

資料來源：Queensland Studies Authority (2004: 5)。

2. 認知目標：指理解與反思教學內容，並將之運用於各類情境中。

表 3 澳洲昆士蘭州高中海洋教育認知目標層面及相關能力

認知	相關能力	
理解與反思教學內容	1. 陳述 2. 辨識 3. 覺察 4. 條列 5. 定義	1. 重述 2. 描述 3. 解釋 4. 詳細說明
運用教學內容	1. 舉例（使用、描寫、詮釋） 2. 翻譯 3. 表現熟練的運算能力	

資料來源：Queensland Studies Authority (2004: 5)。

3. 資訊處理及推論目標：指蒐集、分析、組織和評估資訊、解決問題、使用數學觀念與運算技巧、傳達概念與資訊等能力。

表 4 澳洲昆士蘭州高中海洋教育資訊處理和推論目標及相關能力表

資訊處理和推論能力	相關能力
計劃和執行深入調查	1. 辨識議題和問題。 2. 形成假設。 3. 選擇適當設備和運作流程。 4. 設計適當策略。 5. 準確地觀察、重複及檢視觀察結果。 6. 選擇適當的測量技術、使用正確單位 並瞭解測量的限制和誤差來源。 7. 從書本、影片、資料庫和其他來源中辨識、蒐尋、選擇適當資訊。 8. 以多元且有系統的方式蒐集、記錄和組織資訊，例如列表、繪製圖表、擬訂綱要、圖像化、分類和摘要。
解釋與評估資訊和概念	1. 分析和解釋資訊。 2. 解釋資訊的趨勢和異常現象。 3. 說明因果關係。 4. 描述各種關係。 5. 根據觀察結果進行推論與預測。 6. 從觀察和資訊中取得結論。 7. 運用數學觀念來解釋和評估資訊。 8. 評估資訊、概念、意見或解決方法的價值或有效性。 9. 進行批判性評論。
傳達資訊與概念內涵	1. 以個人或團隊方式呈現各種形式的資訊，例如說明、論證、報告、程序及說服。

資料來源：Queensland Studies Authority (2004: 6)。

4.技能目標：指在海洋環境相關整合性任務中，實際操作技能的表現。其中包括航海活動、個人體能活動、野外與實驗室活動、操作器材與使用技術。整合性任務使學生練習在較複雜的情境中，發揮一連串個別技能，培養隨機應變的能力。海洋環境中培養的技能有助於學生發展獨立作業或團隊合作的能力。教師評量學生技能成就時，應該根據學生的個人表現來評分。

表 5 澳洲昆士蘭州高中海洋教育技能目標層面及相關能力表

技能	相關能力
在整合性任務中表現操作技能	1.進行開船活動時，採取適當程序，安全地執行航海活動。 2.進行個人海上技能活動時，採取適當程序，安全地進行個人體能活動。 3.進行大型調查研究時，採取適當程序，安全地執行野外或實驗室活動。 4.進行開船活動時，因應各種不同情況調整作業流程以完成活動。 5.進行實驗室研究專題時，安全地使用及維護設備與科學儀器。 6.進行海上通訊活動時，運用和適應各種技術。

資料來源：Queensland Studies Authority (2004: 7)。

### (三) 課程編制

1.課程修習時數：海洋教育課程修習時數（包含評量時間）每學期至少 55 小時，含每年至少 18 個小時（等於 3 個上課日）野外調查活動學習時間，兩學年的總修習時數為 220 小時。

2.課程規劃：海洋教育課程修習期程 2 年，課程規劃必須依據課程綱要的教學目標，並滿足學生需求，善用當地物質及人力資源，包括專題與單元；課程可彈性規劃，如可採取主題式教學或單元式教學。茲說明如下：

(1) 必選修課程：海洋教育課程綱要訂定 7 項必修核心課程及 9 項選修課程，各校可依據學校本身環境及學生需求擬訂含核心課程的課程架構與教學順序，以下進一步說明：

#### a.核心必修課程

海洋教育之 7 項必修核心課程包括：開船、航海、海上通訊、個人水上技能、海洋學、海洋生物學、海洋資源管理等。每項課程內容涵蓋教學目標陳述、專題相關應具備態度、必修教學主題（以達成認知、情意、資訊處理與推斷能力、技能等目標）、及其他補充性教學主題。上述核心必修課程修習總時數為

165 小時，如表 6。

表 6 核心必修課程修習時數表

單位：小時

核心必修課程	最低時數分配
1. 駕船	37
2. 航海	18
3. 海上通訊	12
4. 個人水上技能	23
5. 海洋學	24
6. 海洋生物學	24
7. 海洋資源管理	27
總時數	165

資料來源：Queensland Studies Authority (2004: 10)。

海洋教育總修習時數 220 小時中，除上述 165 小時的核心課程外，其餘的 55 小時則分別修習下列課程：一、選修課程，二、必修課程的補充課程，三、與必修課程相關的討論課程。

#### b. 選修課程

各校可依據學生興趣、當地特有設施及教師專長另開設選修課程，例如休閒與觀光產業、航海史、海洋機械工程、海洋災難與救援、水產業、汙染及地方管理措施、休閒漁業等。

(2) 課程單元：海洋教育課程是由一系列的課程單元所組成，課程透過單元的相關學習活動及資源的使用以達成課程整體目標。課程單元是課程的詳細教學計畫，包括課程目標、單元授課時數、特定學習活動、教學資源及評量方法。課程單元的教學時間長短不一，短則 1 週，長則達 1 學期。

3. 教學資源考量：如開船或水上活動等海洋教育課程需要使用硬體設施，因此，海洋教育課程教師需要具備額外的證照，或請有證照的專業人士輔助教學 (Queensland Studies Authority, 2004)。

4. 課程實施通則：課程實施通則指各校根據課程大綱所擬訂的課程授課方式及評量標準，各校可依其背景進一步發展教學特色。學校的課程實施通則必須符合所有課程大綱之要求，亦須展現足夠的範圍和深度，以達教學目標及學習成效之標準。

#### 四、核心必修課程教學大綱內容——以「駕船」課程為例

昆士蘭州核心必修之「駕船」課程教學大綱內容，說明如下（Queensland Studies Authority, 2004）：

##### （一）教學目標

此課程之教學目標為發展學生開船的知識及能力，並安然地享受海洋環境。在開船活動中，學生將學習駕駛動力船隻或帆船。課程之情意目標為培養學生下列態度：

1. 尊重海洋；
2. 瞭解安全、乾淨河道的重要性；
3. 航海時應以寬容、禮貌和合作方式對待他人；
4. 重視天氣預報資訊，以鼓勵安全及負責任的開船行為。

##### （二）教學內容

此課程之教學內容及相關技能可分成認知、資訊處理與推論及技能等方面，說明如下：

##### 1. 認知、資訊處理與推論能力

- （1）船隻種類及材質；
- （2）船隻驅動力種類，包括機械式及船帆；
- （3）船隻與開船相關零件與術語；
- （4）一般性安全責任與法令規範，包括認識各種水域類型；
- （5）將船隻安全地停靠岸邊；
- （6）拋錨與停泊船隻流程；
- （7）危險、意外事故及緊急情況之處理流程；
- （8）船隻碰撞相關規定、開船規則及地方法規；
- （9）維護及保養船隻零件與配件；
- （10）與開船相關之基本綁繩技巧；
- （11）規劃航海路徑；
- （12）開船相關之基本急救能力；
- （13）取得天氣圖及天氣預報資訊；
- （14）大眾天氣警報系統類型；
- （15）針對天氣狀況做出適當決定；
- （16）利用潮汐表及圖表等資料。

## 2.技能

- (1) 開船所需必備技能；
- (2) 基本結繩技巧；
- (3) 在實際情況中實際遵守開船規則；
- (4) 以槳划船；
- (5) 執行落水或其他緊急情況處理程序；
- (6) 執行船隻例行保養工作。

# 伍、澳洲高中海洋教育產學合作模式

近年來澳洲爲了加強培育海事人才，提高海洋教育就業機會及職場工作表現，各中等學校開始推動「工作實習計畫」（structured work placements），但因一般學校教師無法因應海事職業教育之需求，因此學校以產學合作模式提供在校學生海洋產業的培訓經驗，使其日後能更順利地進入海洋產業就職並發揮專長（Moffat, 1997）。

作者根據默發特（Moffatt, 1997）特別提供之研討會論文內容，綜合介紹澳洲學校海洋教育產學合作模式如下：

## 一、海洋教育產學合作模式之內涵

澳洲政府於 1990 年代開始推動中學的職業教育模式，使在學學生有機會學習個別職場所需技能。由於學校教師對於職場的各項職務未必熟悉，因此廣納產業界合作夥伴來參與培訓計畫，產業界可申請政府的職業教育補助參與產學合作計畫。迄今，有許多從事海洋教育及研究的學校都與這些產業合夥人共同合作，參與這項由「澳洲學生培訓基金會」（Australian Student Traineeship Foundation, ASTF）贊助的產學合作計畫（Moffatt, 1997）。

默發特（Moffatt, 1997）指出，瞭解海洋產業就業資訊的最佳辦法，便是進入海洋產業獲取工作經驗即爲海洋教育產學合作的理論基礎。如果學生發現對該領域有興趣，在就學期間就可以透過學校來瞭解產業培訓相關事宜，因此學生可選擇在專科學院畢業後就業，或就業後接受在職培訓，取得相關資格。在計畫性工作實習活動中，海洋專業教師在學校負責教授基本海洋技巧，而學生則與雇主學習工作場合所需實際技能，並且練習和改善課堂上所學的技巧。例

如，學生在學校中學習使用海洋海上無線電台的基本常識，然後在培訓時進行實際操作。

經由產學合作培訓計畫取得相關海洋技能的學生，還能進一步取得國家認證資格（Moffatt, 1997）。學生必須學習的技能又可分成全國各省海洋產業所承認的各項職能（competencies）（Moffatt, 1997），例如操作海上無線電台的其中一種必備能力便是學會開啓、調頻和操作極高頻（VHF）、高頻（HF）和 27MHz 波段的海上無線電台收發兩用機（marine radio transceivers）。只要獲得操作海上無線電台的所有必備能力（共計超過 20 項），便可向全國各地的雇主證明已接受過海上無線電台的正規操作訓練。培訓地點的評量標準不再是紙筆成績和百分比，而是實作能力。雇主不會在 1 天結束時舉行筆試，來測驗海上無線電台的使用方法。相反地，受訓員必須展現已學習到的技能。並由職場輔導人員將這些訓練技能記錄在受訓員的訓練日誌中。

## 二、海洋教育培訓方式

海洋教育培訓的最佳方式以取得海洋產業公司的初階證照為目標，接受培訓的學生可能需花費 1 到 2 年時間取得此項證照，此端看受訓學生為兼職或是全職；各校均有職業輔導人員提供相關協助，以便學生可接受有興趣的海洋產業工作之培訓。

### （一）證照

受訓學生在進修多種課程後可取得證書。產業入門證照通常是第 1 和 2 級。艙面水手必須完成數小時的培訓以取得初階證照，接著才能進一步取得艇長資格。艙面水手也可升等為輪機工程師，負責操作與維護動力操作船艦，包括油輪、郵輪、拖網漁船、拖船和沿海鑽景平台，或升等為船長，負責所有船上工作人員與遊客的安全。可見，要成為船長通常需要多年的時間（Moffatt, 1997）。

此外，澳洲職業技術學院（Technical And Further Education, TAFE）、民營訓練機構、專上學院、或澳洲海洋學院（Australian Maritime College, AMC）均有提供海洋產業相關課程。修畢十年級課程的學生便有資格參加大部分認證課程，例如捕撈證書、外部發放的航運證書及小船營運證書。澳洲海洋學院也提供船舶設計課程給對船隻設計有興趣的學生（Moffatt, 1997）。

### （二）培訓課程

海洋教育產學合作培訓計畫提供核心課程與選修課程兩種入門課程。

#### 1. 核心課程

在海上作業的人必須知道如何使用海上無線電台、在廚房中滅火及棄船逃生。核心課程（之前稱為單元課程）的設計宗旨是讓受訓學員，無論其職務為何，都能學會所有船上成員應具備的多種基本求生安全技能（Moffatt, 1997）；課程內容包括職業健康與安全、實際船員技能、無線電操作技能、滅火技能及急救技能。

## 2. 選修課程

選修課程旨在讓學生嘗試其他不同種類的認證課程（Moffatt, 1997）。受訓學生可在引擎室裡學會完成拖船上所需的輪機工程技能；從事休閒遊船業務的遊艇服務員要參加酒吧服務員課程；其他選修課程還包括行政與前廳業務、船隻操縱、貨物營運與漁業等。

### （三）海洋產業就業機會

海洋產業提供多種就業機會，工作地點未必在海上，有超過 60%的工作是在岸上進行（Moffatt, 1997）。相關產業種類可分為觀光業、海軍、漁業、海洋零售業與製造業、海洋科學研究、海灣與港口行政管理等。

以澳洲成長最迅速的觀光業為例。熱門海洋旅遊行程包括遊船、水肺潛水與深海潛水、觀光地往來運輸、大型郵輪之旅、休閒釣魚之旅、賞鯨鯊之旅和規劃好路線的帆船之旅。這些觀光產業便可提供多種非技能、半技能及全技能型的工作機會給具備專業技能，如船隻安全與潛水技能的人士。而海洋觀光中心也需要包括管理人員、行政文書人員、訓練員、零售商及技術助理、業務助理、外燴人員、船隻管理人員、前廳營運人員及志工等各類型工作人員。

學生在就學時便可考慮申請成為園區志工，因為這種經驗將有助於其未來順利進入相關產業就業；而如製造駕駛帆船與動力船隻、游泳與衝浪、噴射水艇、風帆滑水、潛水與釣魚等熱門休閒活動器材的製造商都是小型企業，能提供各種不同的就業機會；製造業中如衝浪板、風帆滑水板、潛水器材製造商、休閒業器材與配件製造商等，都能提供就業機會，未受過專業訓練的人也可以找到技術助理和業務人員的工作；其他如造船業、海洋科學、教育、地方政府、海灣與港口管理單位等就業條件至少都需要取得相關證照與學歷資格。

簡單來說，過去大部分海洋產業相關工作無需正式資格認證便可直接就業。但是如今因失業率提高，職場競爭加劇，擁有專業資格將有助於爭取工作機會，即使就學時未能考取證照，就業後仍可進行在職培訓，取得相關證照，以達到多技能（multi-skilled）職場需求（Moffatt, 1997）。

## 陸、台灣後期中學與澳洲高中海洋教育課程目標、主題軸與能力指標之比較

### 一、我國後期中學與澳洲高中海洋教育課程目標之比較

以下依據台灣後期中學與澳洲高中海洋教育課程目標內涵，整理我國和澳洲兩國高中海洋教育課程目標之比較如表 7。

(一) 台灣後期中學海洋教育課程具體目標如下(許明欽、李坤崇、羅綸新, 2008)：

1. 參與並規劃海洋休閒活動與海洋生態旅遊。
2. 瞭解海洋相關產業與經濟活動。
3. 欣賞並創作海洋文學與藝術。
4. 熟悉海洋科學的基礎知識。
5. 知悉海洋資源之應用，促進海洋環境的永續發展。
6. 瞭解海洋與經濟發展、國家安全、全球環境的關係。
7. 瞭解海洋科技與國防、產業發展的關係。
8. 建立海洋意識與積極關心國家海洋發展。

(二) 澳洲高中海洋教育課程目標

1. 昆士蘭州高中海洋教育課程總體目標如下 (Queensland Studies Authority, 2004)：

- (1) 發展海洋環境的永續環保意識。
- (2) 尊重多元文化與海洋之關係及價值觀。
- (3) 發展海洋包容意識，以落實性別、種族與社會平等。
- (4) 發展應用海洋環境之認知、瞭解、與技能，以促進安全及明智進行海洋休閒，海洋產業及研究。
- (5) 發展海洋技能，以促使人們可維護自身的安全及他人的福祉。
- (6) 組織與分析海洋環境相關資訊，並透過策劃、團隊合作、及問題解決方式將此資訊有效地傳達給他人。
- (7) 使用及詮釋海洋環境相關政策。
- (8) 應用適合海洋環境活動之相關文字與數學技能進行溝通協調。
- (9) 進行海洋休閒、產業、及學術的深度研究。

2.新南威爾斯州的高中海洋教育課程之總體目標如下（Board of Studies NSW, 2000）：

- (1) 發展學生認知、瞭解與欣賞海洋環境之能力，以促進正確的海洋環境意識與實踐。
- (2) 發展學生團隊合作的能力，以管理及溝通海洋相關事務。
- (3) 發展學生應用批判思考，研究與分析之能力。
- (4) 發展學生對海洋產業之認知，並瞭解海洋產業與社會的互動及海洋休閒的關係。
- (5) 發展學生安全使用海洋之認知、瞭解、與技能。

表 7 台灣與澳洲高中海洋教育課程目標比較表

		台灣	新南威爾斯州	昆士蘭州
1	發展認知、瞭解與欣賞海洋環境之能力	√		
2	發展海洋環境的永續環保意識	√	√	√
3	發展安全使用海洋之認知、瞭解、與技能	√	√	√
4	瞭解海洋產業與社會的互動及海洋休閒的關係	√	√	√
5	瞭解海洋與國家安全、全球環境的關係	√		
6	發展團隊合作的能力，以管理及溝通海洋相關事務		√	√
7	發展批判思考、研究與分析之能力		√	√
8	尊重多元文化與海洋之關係及價值觀			√
9	使用及詮釋海洋環境相關政策			√
10	進行海洋休閒、產業、及學術的深度研究			√

說明：「√」表示所具備之課程目標。

由表 7 所呈現之 10 項課程目標得知，第 1 項至第 4 項目標兩國相同，但我國比澳洲多出「瞭解海洋與國家安全、全球環境的關係」目標，卻缺少第 6 項至第 10 項目標，即：6.發展團隊合作的能力，以管理及溝通海洋相關事務；7.發展批判思考，研究與分析之能力；8.尊重多元文化與海洋之關係及價值觀；9.使用及詮釋海洋環境相關政策；10.進行海洋休閒、產業、及學術的深度研究。澳洲昆士蘭州的海洋教育課程目標亦比新南威爾斯州的海洋教育課程目標多出 3 項目標，即：8.尊重多元文化與海洋之關係及價值觀；9.使用及詮釋海洋環境

相關政策；10.進行海洋休閒、產業、及學術的深度研究。

## 二、我國後期中學與澳洲高中海洋教育課程主題軸與能力指標之比較

### （一）我國後期中學海洋教育課程主題軸與能力指標之項數

我國後期中學海洋教育課程共含海洋休閒，海洋社會，海洋文化，海洋科學，與海洋資源等五大主題軸。此五大主題軸以認知目標含 45 項能力指標占最大權重，而情意目標含 6 項能力指標，技能目標含 5 項能力指標，詳如表 8 所示。

表 8 我國後期中學海洋教育課程主題軸與能力指標之項數表

主題軸 \ 目標	認知	情意	技能
海洋休閒	4 項	2 項	2 項
海洋社會	8 項	0 項	0 項
海洋文化	7 項	4 項	2 項
海洋科學	14 項	0 項	0 項
海洋資源	12 項	0 項	1 項
總數	45 項	6 項	5 項

資料來源：作者整理自許明欽等（2008）。

### （二）澳洲高中海洋教育核心與選修課程模組及基本能力指標

澳洲新南威爾斯州高中海洋教育課程核心模組包括：海洋安全與急救護理、海洋環境、海中從事之工作、人類水上生活，以及海洋及海事職業，如表 9。由表 9 可知，澳洲高中海洋教育之核心課程模組及選修課程模組偏向「海洋實務導向」之教學。另一方面，昆士蘭州的高中海洋教育課程亦顯示偏向「海洋實務導向」之教學，其必修核心課程包括駕船、航海、海上通訊、個人水上技能、海洋學、海洋生物學，及海洋資源管理等七大主軸（如表 6），並強調下列基本能力：蒐集、分析、和組織資訊，溝通想法和資訊，策劃和安排活動，團隊合作，應用數學理念和技術，解決問題，應用科技等實務能力。

表 9 澳洲新南威爾斯州高中海洋教育核心與選修課程模組表

核心課程模組	選修課程模組
海洋安全與急救護理（6 小時）	1.復甦術證書。
	2.急救護理證書。
	3.危險性的海洋生物。
海洋環境（6 小時）	4.入海口研究。
	5.海岸研究。
	6.珊瑚礁生態。
	7.海洋學。
	8.本土生態研究。
海洋及海事職業（6 小時）	9.本土海岸海鳥探索。
	10.商業與休閒漁業。
	11.水產養殖。
	12.海洋資源管理。
	13.海洋水族館。
海中從事之工作（6 小時）	14.海洋生物解剖生理學。
	15.海鮮處理與加工。
	16.潛水與潛水技術。
	17.海洋工程。
人類水上生活（6 小時）	18.海洋考古學。
	19.駕船與航海技術。
	20.造船技術與維修。
	21.領航與航海學。
	22.航海通訊。
	23.風帆技術。
24.個人興趣項目。	

資料來源：Board of Studies NSW（2000）。

### （三）台灣與澳洲高中海洋教育主題軸與能力指標差異分析

1.分析表 8 與表 9 可發現，我國後期中學與澳洲高中海洋教育主題軸之不同在於我國高中海洋教育較偏重「知識導向」之主題軸，而澳洲高中海洋教育則偏重「海洋實務導向」之核心模組。我國高中海洋教育目標相關之能力指標偏重「認知」目標，強調知識、理解、評析等認知能力指標，而澳洲則強調包括團隊合作的能力，批判思考、研究與分析之能力，尊重多元文化之海洋價值觀能力，使用及詮釋海洋環境相關政策能力，以及進行海洋休閒、產業、及

學術的深度研究等「基本能力」。

## 柒、結論與啓示

### 一、結論

(一) 澳洲學校海洋教育之發展與澳洲為海洋國家的背景有密切關係

澳洲學校海洋教育之發展首先即與其海洋國家的社會背景有密切關係。澳洲四面環海的地理環境，海洋生物多樣化的環境，四萬年來的海洋民族生活型態及社會價值觀，尤以 86% 的澳洲人聚居於東南沿海地區等，在在突顯澳洲的海洋環境與文化特色。

(二) 澳洲學校海洋教育之發展與澳洲政府推動相關政策之方式有關

澳洲學校海洋教育之發展與澳洲政府自 1970 年代起推動環境教育有關，隨後海洋教育再度結合政府創意計畫及中學過渡教育計畫的補助而萌芽茁壯，及至 1998 年澳洲政府公布「澳洲海洋政策」後，澳洲學校的海洋教育即在政府的長程海洋教育政策帶領下，結合政府與民間資源共同推展，參與推展澳洲學校海洋教育之相關組織包括政府機構，教師會組織，民間海岸管理教育組織，社區海洋教育組織，此意涵澳洲政府以政府和民間系統整合的方式推動學校海洋教育。

(三) 澳洲高中海洋教育課程綱要強調學生實務之基本能力

澳洲高中海洋教育課綱明訂教學目標及強調發展學生基本能力，教學目標包括認知，情意，技能及資訊處理和推論等目標，而各項教學目標均訂有其相關之基本能力指標，依次包括蒐集、分析和組織訊息、解決問題的能力；重視安全與負責任的行為；傳達概念與資訊，計劃和組織活動，團隊合作，運用數學觀念與技巧的能力；規劃及組織相關活動，團隊合作，以及資訊應用技術的能力。

(四) 澳洲高中海洋教育結合產學合作提供學生海洋產業的經驗

澳洲政府於 1990 年代透過產學合作模式，開始推動普通中學的職業教育課程，使在學學生有機會學習個別職場所需技能，而產業界則可藉參與此項產學合作計畫，申請政府的職業教育補助。澳洲高中海洋教育產學合作的理論基礎為「學生瞭解海洋產業就業資訊的最佳辦法，便是進入海洋產業獲取工作經驗」，若學生發現對該領域有興趣，即可申請該產業之培訓，高中畢業後即可

順利進入業界，亦可申請進入該領域的高等教育深造。

## 二、啓示

綜上所述，本文提出下列三大啓示：

### （一）海洋教育課程目標與基本能力宜偏向實務導向

我國後期中學海洋教育課程共含海洋休閒，海洋社會，海洋文化，海洋科學，與海洋資源五個主題軸；課程目標之能力指標則以認知目標含 45 項能力指標占最大數，其次為情意目標含 6 項能力指標，技能目標含 5 項能力指標，此分配方式顯示偏重「海洋知識導向」之教學方向。

澳洲高中海洋教育課程之核心課程模組則包括海洋安全與急救護理，海洋環境，海中從事之工作，人類水上生活，以及海洋及海事職業。課程目標強調發展學生發展團隊合作的能力以管理及溝通海洋相關事務，發展批判思考及研究與分析之能力，發展尊重多元文化與海洋之關係及價值觀，發展使用及詮釋海洋環境相關政策之能力，發展進行海洋休閒、產業、及學術的深度研究之能力等基本能力。可見澳洲高中海洋教育核心課程模組及能力指標偏向「海洋實務導向」之教學方向。

從發展心理學及社會學而言，高中生已具備實務及職業能力之發展條件及需求，故澳洲高中海洋教育核心課程模組及能力指標之「海洋實務導向」教學方向，實可為我國後期中學海洋教育課程目標與基本能力設計方向之參考。

### （二）海洋教育課程可善用產學合作之教學模式

澳洲高中海洋教育結合產學合作之模式，包括產業界可申請政府的職業教育補助參與產學合作計畫等實際落實措施，其教學不僅落實「做中學」之教育理念，亦為高中生提供畢業後之多元選擇，高中畢業生接受海洋職業教育培訓後，可選擇進入職場，或進入高等教育相關系所繼續深造，實可提供我國參考。

### （三）政府推動學校海洋教育可採取系統整合方式

澳洲政府以系統整合方式結合政府與民間資源共同推展學校的海洋教育，學校在政府政策支援下，不再以單打獨鬥的型態推展海洋教育，而以產、官、學、研及民間與社區組織的團隊合作方式進行，此種以政府政策導引之系統整合方式供我國參考。

## 參考文獻

- 江愛華 (2007)。澳洲高等教育品質保證制度：背景、政策與架構。台北市：高等教育。
- 江愛華、王鳳敏 (2007)。澳洲中等教育及融合職業教育課程之教改。教育資料集刊，34，87-108。
- 邱文彥 (2003)。海岸管理理論與實務。台北市：五南。
- 教育部 (2007)。海洋教育政策白皮書。台北市：作者。
- 教育部顧問室海洋教育先導型計畫辦公室 (2007)。97/97—100 中程綱要計畫。2009年6月4日，取自 <http://www.meep.nsysu.edu.tw/home.html>
- 姜皇池 (2004)。國際海洋法。台北市：學林。
- 許明欽、李坤崇、羅綸新 (2008)。海洋教育基本知能融入中小學課程綱要計畫期末報告。台北市：教育部教育研究委員會。
- Adede, A. O. (1992). International Environmental Law from Stockholm to Rio. *Environmental Policy and Law*, 22(2), 88-105.
- Australian Bureau of Statistics (2007). *Schools Australia, 2007* (cat. no. 4221.0). Retrieved January 29, 2009, from <http://www.abs.gov.au>
- Beeton, R. J. S, Buckley, K. I., Jones, G. J., Morgan, D., Reichelt, R. E., & Trewin, D. (2006). *Australia State of the Environment 2006* (Independent Report). Canberra: Department of the Environment and Heritage.
- Benkendorff, K. (2001, July). *School projects for monitoring the state of the marine environment*. Paper presented at the 50th Conference of the Australian Science Teachers Association, Sydney, Australia.
- Board of Studies NSW (2000). *Marine studies content endorsed course stage 6 syllabus*. Sydney: Author.
- Board of Studies NSW (2009). *All NSW syllabuses*. Retrieved June 4, 2009, from [http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus\\_sc/](http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_sc/)
- Commonwealth of Australia (1997). *Inquiry into marine and coastal pollution*. Canberra: Senate Printing Unit, Parliament House.
- Commonwealth of Australia (1998). *Australia's oceans policy*. Canberra: Trendsetting Pty Ltd.

- CSIRO (2008). *CSIRO snapshot*. Retrieved April 10, 2009, from <http://www.csiro.au/files/files/p6ul.pdf>
- Geoscience Australia (2009). *Oceans and seas: Area of the Australian exclusive economic zone*. Canberra: Australian Government.
- Marine Teachers Association of Queensland Inc. (2004). *Coast and marine education syllabus reports*. Retrieved June 4, 2009, from [http://www.marineteachers.org.au/publications/CME\\_016\\_2004\\_Report.pdf](http://www.marineteachers.org.au/publications/CME_016_2004_Report.pdf)
- MESA (2008). *Welcome to MESA*. Retrieved February 4, 2009, from <http://www.mesa.edu.au/mdc/default.asp>
- Moffat, B. (1997). *Roundup of marine education around Australia*. Sydney: The Australian Student Traineeship Foundation.
- National Marine Discovery Center (2003). *Marine discovery center*. Retrieved February 4, 2009, from <http://www.marinediscoverycentre.com.au/>
- Queensland Studies Authority (2004). *Marine studies senior syllabus*. Queensland: Author.
- Short, A. (2005). *Beaches of the Australian coast: 7 book series*. Sydney: Sydney University Press.
- Tilbury, D., & Cooke, K. (2005). *A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Frameworks for sustainability*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- Vince, J. (2006). The south east regional marine plan: Implementing Australia's oceans policy. *Marine Policy*, 30, 420-430.
- Wortman, D., Cooke, K., Hebert, K., & Tilbury, D. (2006). *Assessing provision and effectiveness of coastal management education*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Water Resources and the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Zann, L. P. (1995). *Our sea, our future: Major findings of the state of the marine environment report for Australia*. Canberra: Department of the Environment, Sport and Territories.



# 美國教學輔導教師制度 及其在我國中小學教師 專業成長之應用

張德銳\*

## 摘要

中小學教師專業成長係教育改革成功與否的關鍵之一。美國教學輔導教師制度係美國教育界近 20 年來一方面爲了促進資深教師的自我更新發展與經驗傳承，另一方面爲了有效協助、支持與輔導初任教師之專業成長，所推動的教改政策之一。本文先探討教學輔導教師制度的歷史沿革、理論基礎、意義與目的、遴選標準與程序、培訓、輔導對象與配對方式、角色職責與工作條件等內涵，並分析教學輔導教師制度在實施成效與困難方面的實證研究，然後論述如何將教學輔導教師應用在我國中小學教師專業成長上，提供國內學者專家或實務人員未來規劃與辦理教師專業成長活動所參酌，以提升國內中小學教師的專業素質，進而增益學生之學習。

**關鍵詞：**實習輔導、導入輔導、教學輔導教師、初任教師、專業成長

---

\*張德銳，台北市立教育大學教授兼教育學院院長

電子郵件：derray@tmue.edu.tw

來稿日期：2008 年 3 月 6 日；修訂日期：2009 年 5 月 11 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# Mentor Teacher Program and Its Application for Professional Growth of Elementary and Secondary School Teachers

Derray Chang\*

## Abstract

The mentor teacher program has been in practice for years in America. The purposes of the program are to facilitate the self-renewal of senior teachers on the one hand, and to assist and support the beginning teachers on the other. This article summarizes the theoretical base, historical evolution, meaning and goals of the program, and the selection, training, matching, roles and working conditions of the mentors. This study also analyzes the empirical research results of the program. Finally, this paper discusses how to implement a mentor teacher program in elementary and secondary schools for teachers' professional growth in Taiwan.

**Keywords:** practicum mentoring, beginning teacher induction, mentor teacher, beginning teacher, professional growth

---

\*Derray Chang, Professor & Dean, School of Education, Taipei Municipal University of Education

E-mail: derray@tmue.edu.tw

Manuscript received: February 9, 2009; Modified: May 16, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

中小學教師專業能力的成長及專業地位之建立，是提升教育品質的關鍵。世界教師組織聯合會（World Confederation of Organizations of the Teaching Profession, WCOTP）在 1990 年代表大會中強調「教師在其專業執行時間，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」（引自許嘉倩，2006）。可見教師專業成長已是世界潮流訴求的重點。國內近來教育改革的訴求，亦多強調塑造教師專業形象、提升教師專業能力與促進教師專業自主權。

教師專業成長途徑固然眾多，但其中重要途徑之一便是目前世界各國師資培育界皆相當重視的「教學輔導教師」（mentor teacher）（簡稱教學輔導教師）制度。尤其在美國，教學輔導教師已是個被普遍推展的實務。教學輔導教師制度的產生乃爲了因應促進教師專業成長與提升教師專業自主的訴求，旨在藉由同儕間的互相學習，以達到彼此互動提升的效果。根據多項有關教學輔導教師制度的研究（American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Stanford et al., 1994）指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作，教師因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、及從事教學思考等。

教學輔導教師制度在我國先由台北市中小學從 1999 年開始規劃實施。多年來，在國內已逐漸受到注意並在台北縣、新竹縣、台中縣、台南市、高雄市等縣市開始推廣。爲了讓國人瞭解教學輔導教師制度的內涵及其在我國中小學教師專業成長的應用，本文先說明教學輔導教師制度的歷史沿革與理論基礎，以及教學輔導教師的意義與目的、遴選標準與程序、培訓、輔導對象與配對方式、角色職責與工作條件等重要內涵，並分析教學輔導教師制度在實施成效與困難，然後說明教學輔導教師制度如何應用在我國中小學教師專業成長，並提出與建議。

## 貳、教學輔導教師制度的歷史沿革與理論基礎

### 一、教學輔導教師的歷史沿革

「mentor」一詞首先出現於希臘羅馬神話《奧德塞》（The Odyssey）。神話中描述尤里西斯（Ulysses）必須參與特洛伊戰爭（Trojan War），臨行前他被

警告一旦成行，必須 20 年才能返家。因此他將產業和兒子泰勒馬克斯（Telemachus）託付給朋友曼托（Mentor）。20 年期間，曼托忠實地照料尤里西斯的產業，並且輔助泰勒馬克斯。從此「mentor」成爲有經驗並值得信賴的諮商者的代名（江雪齡，1989；張德銳等人，2002；Lowney, 1986）。

「師徒制」（mentoring）可追溯到西元前十八世紀巴比倫國王漢謨拉比（Hammurabi, 1795-1750 B.C.）的法律規定，年輕的學子必須向老工匠師傅拜師習藝（林心茹譯，2004）。美國師徒制度最先運用於企業界。美國商業貴人啓導之父詹姆士·潘尼（James Cash Penney, 1875-1971）首開先河，他的學徒制是由各店頭經理帶領、訓練新進的員工，之後再由這些受過良好訓練的員工去經營另一家潘尼百貨公司（J. C. Penney）的分店。由於師徒制的成效相當良好，良師制度的理念遂被陸續應用在訓練護士（Fagan & Fagan, 1983）、心理學家（Pierce, 1983）、社會學家（Phillips, 1979）、科學家（Rawles, 1980）、教師（Gray & Gray, 1985）、教育行政人員（Hepner & Faaborg, 1979）等行業。

師徒制在工商界、醫界中的傳承由來已久，然至二十世紀初期，教育界才開始有系統的引用，並讓之後的教學輔導教師制度有了新的局面（林心茹譯，2004）。不過早期的師徒制比較強調如同學徒般的新任教師追隨資深教師的腳步依樣畫葫蘆，「複製」所謂「專家」的教學風格及方法；相對的，當前的師徒制則鼓勵新手教師主動地參與者、探究、批判思考。教學輔導教師的角色也從建議的提供者、問題的解決者，轉變爲提問者、傾聽者、以及反思者的典範（Furlong & Maynard, 1995）。

教學輔導教師制度在 1950 年代首先運用在師資職前培育的「教學實習」（student teaching）；1980 年代開始運用在初任教師的導入輔導（beginning teacher induction）方案中。在過去的 20 多年內，美國許多州都相當關注導入方案。許雅惠（2004）指出，1980 年代，美國只有 15 州提供初任教師導入方案，到 2001 年暴增 2 倍多，約有 33 州擁有導入政策，其中加州（California）、康乃狄克（Connecticut）、印第安那（Indiana）、肯塔基（Kentucky）、路易斯安那（Louisiana）、北卡羅來納（North Carolina）、俄克拉荷馬（Oklahoma）、南卡羅來納（South Carolina）、維吉尼亞（Virginia）、西維吉尼亞（West Virginia）等 10 州，不但強制要求各學區實施導入方案，同時也提供預算資助這些方案。另外，科羅拉多（Colorado）、緬因（Maine）、密西根（Michigan）、密蘇里（Missouri）、紐澤西（New Jersey）、新墨西哥（New Mexico）、賓州（Pennsylvania）、德州（Texas）、猶他（Utah）等 9 州所提供的政策，雖然強制要

求實施導入方案，但是並沒有給予財政支持；至於德拉威（Delaware）、喬治亞（Georgia）、愛達荷（Idaho）、愛荷華（Iowa）、馬里蘭（Maryland）、麻薩諸塞（Massachusetts）、內布拉斯加（Nebraska）、俄亥俄（Ohio）、華盛頓（Washington）等9州則提供財政支持，但州政府並未強制要求各學區實施此方案。

## 二、教學輔導教師的理論基礎

教學輔導教師的理論基礎主要有維高斯基（Lev Semenovich Vygotsky，1896-1934）的「鷹架理論」（scaffolding）、班杜拉（Albert Bandura，1925-）的「自我效能理論」（self-efficacy theory）、艾里克森（Erik Homburger Erikson，1902-1994）的「心理社會期發展論」（the theory of psychosocial development）、以及富勒（F. F. Fuller）的教師生涯發展理論（許雅惠，2004；蔡玉對，2007）。

根據鷹架理論，資深教師和新手教師一起工作，資深教師藉由示範、討論、回饋等提供新手教師成長的鷹架，達到其潛能發展最大化的發展區（許雅惠，2004）；根據自我效能理論，教學輔導教師制度藉由良師典範的現身說法或示範教學，讓新手教師獲得心理上的支持，並有觀察學習的機會，如此亦能增進新手教師的教學能力和技巧（蔡玉對，2007）；就艾里克森心理社會期發展階段論的觀點而言，初任教師剛剛從自我統合或角色混亂的青年期轉換到成年期，所要面對的主要任務是與他人發展成爲友愛親密或孤癖疏離關係的關鍵期，此時初任教師格外需要尋求與同儕建立相互協助與支持的關係，才能免於逐漸成爲個人主義的專業習慣，限制日後專業潛能的持續發展（陳美玉，1999）；就教師生涯發展理論而言，初任教師需要任教學校本身營造出有利的教與學的條件，隨時有人提供積極的協助，初任教師才能更順利的從依賴的學生角色轉變爲既能獨立又能與同事合作的教師角色（Costa & Garmston, 1994; Griffin, 1982）。

## 參、教學輔導教師制度的重要內涵

### 一、教學輔導教師的意義與目的

教學輔導教師制度在美國的發展，早已從實習教師的教學輔導演變爲初任教師的教學輔導，近年來爲解決教學困難教師的輔導問題以及增進同學年、同

領域教師的互動，業已將教學輔導教師的輔導對象有所擴充。

教學輔導教師係指「能夠提供同事在教學上有系統、有計畫的協助、支持或輔導之資深優良教師而言」；受輔導的教師係學校實習教師、初任教師或教學有困難的教師，往往被稱為「被照顧教師」(proteges)或「夥伴教師」，以示受教學輔導教師支持以及和教學輔導教師共同成長的夥伴關係(張德銳，1996；張德銳等，2002)。許月玫(2002)指出教學輔導教師制度的設立具有多重目標，主要藉同儕間的相互學習以改善教學效率，使教師的寶貴經驗得以傳承。除了協助初任與一般有需要協助的教師之外，亦提供資深的績優教師專業成長的機會，亦可促進教師專業成長與專業互動，並藉以改善教師文化，促進學校本位的管理與發展。蔡玉對(2007)亦指出教學輔導教師具有增進教師教學效能、促進教師專業發展及形塑優質學校文化等三方面的目的。就增進教學效能而言，資深教師經驗的傳承讓初任教師迅速熟悉教學環境，解決教職生活適應問題，是增進教師教學效能，提升學校教育品質可行策略之一。就促進教師專業發展而言，教學輔導教師制度將以往教師間的非正式互動，加以正式化和組織化，使教師能更有結構地分享彼此的教學知識，以收專業成長之效，是一套融合專業對話、課程發展、同儕視導以及行動研究等專業成長方式的制度。就形塑優質學校文化而言，教學輔導教師制度由教師以及行政人員的參與，讓學校同仁建立學習夥伴關係，進行同儕合作學習，形塑學習型組織的文化。

台北市中小學所推動的教學輔導教師，其所輔導的對象不限於任教年資2年內的初任教師，尚包括教學有困難的教師、新進教師以及有成長意願並自願接受輔導的教師，其目的更在彰顯以促進資深教師專業發展的同儕輔導。

## 二、教學輔導教師的遴選標準與程序

奧德爾(Sandra J. Odell)(1990)認為教學輔導教師為教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者，因此必須是有效能的教師。但是一位有效能的教師卻未必是一位成功的教學輔導教師，因為教學輔導教師所協助的對象為成人，是以教學輔導教師必須擅長與成人互動(Wagner & Ownby, 1995)。因此，在遴選標準方面，張德銳等人(2001)指出教學輔導教師需有豐富的學科知識與課程規劃的能力、良好的教學能力(含班級經營)、以及有效的教學示範與人際溝通技巧，並且必須有協助教師同儕的意願，如此才能勝任教學輔導教師的角色任務。

何佳郡、劉春榮(2008)則發現教學輔導教師的遴選可根據三大向度、八

項規準（共涵蓋 31 項指標）。三大向度為人格特質、教學素養與視導知能。其中，人格特質包含教學輔導教師要有協助他人的動機意願、引導他人的才能、願意與他人分享的行為傾向等三項規準；教學素養向度方面，即含括教學輔導教師要有課程設計、教學以及班級經營的能力等三項規準；視導知能向度方面，則是教學輔導教師要有足夠的教學及實習輔導資歷以及教學視導技能等二項規準。

張德銳（1998）指出教學輔導教師的選拔方式通常有以下三種：第一種，由師資培育機構遴選；第二種，由學校行政人員指派；第三種，則由教師團體推選。一般做法多由有意願的教師提出申請或由學校同仁推薦，經過資格審核後，由特定的遴選委員會經過正式合法的遴選過程產生之。

### 三、教學輔導教師的培訓

一般而言，教學輔導教師的培訓重點主要為有效教學、教學觀察、教室管理、課程計畫、舉行討論會議、如何與成年學習者共同工作、教學輔導以及協助技巧等內容（Wilder, 1992）。為使教學輔導教師勝任工作，布萊爾（S. Blair）和波西克（J. Bercik）（1987）亦認為，教學輔導教師除需接受一般教師的在職訓練外，更需要加強教學演示、教學觀察、指導教學訓練，同時需研讀教師發展、新任教師的需求、有效教學技巧、視導技巧、專業發展等方面資訊。

### 四、教學輔導教師的輔導對象與配對方式

隆尼（R. G. Lowney）（1986）指出，美國加州教學輔導教師的主要功能是提供初任教師協助和輔導，但是在自願的情況下，有經驗的教師也可以主動請求教學輔導教師的協助。至於教學表現欠佳的教師亦可加以強制輔導，以重建其信心，並早日重回教學的正軌。可見實習教師及初任教師是教學輔導教師的主要對象，但已逐漸擴及自願成長教師以及不適任教師的輔導。

在教學輔導教師與夥伴教師的配對方面，甘色爾（T. Ganser）（1995）提出以下四項配對原則：教學工作相似、教學理念相似、允許雙方互動的上班時間、物理空間相鄰近。畢夏普（N. R. Bishop）（1997）的研究發現，初任教師認為，教學工作類似、辦公位置相鄰近是相當重要的。布洛克（B. Brock）和葛瑞帝（M. Grady）（1998）則建議，在配對時應考量雙方的性別、年齡、個人特質、興趣的合適度，同時有分享時間更好。張德銳等人（2004）歸納文獻，也發現以下配對方式較佳：（一）按任教年級和教授的學科範圍派任；（二）按就近原則派任，輔導者與被輔導者上課地點相近；（三）按相同教學理念與

人格特質派任；（四）以輔導小組的方式進行，由多個教學輔導教師共同輔導。

## 五、教學輔導教師的角色職責與工作條件

張德銳等人（2001）綜合學者（廖純英，1993；Lowney, 1986; Sandra, 1999）的看法，界定教學輔導教師的角色職責如下：

- （一）資訊提供者：提供教學資源與資訊。
- （二）溫馨支持者：協助新進教師建立良好人際關係；以及觀摩其他教師教學的機會。
- （三）問題解決者：協助新進教師解決課程與教學上的問題。
- （四）共同參與者：和教師共同發展並試驗新課程及發展班級經營技巧。
- （五）指導示範者：提供新進教師教學理念，示範各種教學技巧。
- （六）諮詢輔導者：對於新進教師教學，進行觀察與回饋，並於事後給予輔導。

至於教學輔導教師的工作條件可分為內在與外在兩方面：內在激勵強調要給予教學輔導教師充分的進修、研究的機會以及工作本身的尊榮感與成就感；外在獎勵方式可包括調整教學輔導教師的職務、減輕其授課時數、表彰與差假、薪津補助等。

## 肆、教學輔導教師制度成效與困境的實證研究

### 一、教學輔導教師制度的成效

國外有關教學輔導教師成效的實證研究已相當豐富，茲列舉如表 1。從表 1 中可發現教學輔導教師制度成效如下：（一）教學輔導教師、新手教師、行政人員大多認同教學輔導教師制度之設置目的；（二）教學輔導教師之所於願意擔任教學輔導工作，主要是由於薪火相傳的內在動機；（三）教學輔導教師除提供新手教師情緒支持外，在實質上有助於教學問題的解決以及教學效能的提升；（四）教學輔導除了有益於新手教師個人的專業發展外，教學輔導教師也從輔導過程中提升自我覺察、教學省思的能量以及學習新的教學策略；（五）教學輔導教師制度的實施有利於教師同儕的互動，形塑專業學習社群的文化；（六）除了上述影響教學輔導教師制度成敗的幾個關鍵因素外，教學輔導教師

的遴選、教學輔導教師的培訓、學區/學校的專業環境、以及行政的支持程度等四個因素亦甚為重要。

表 1 國外教學輔導教師實施成效之相關研究表（依年代）

研究者	研究方法	研究結論
Rupp (1988)	問卷調查	(1) 穩固的教學輔導教師與初任教師的關係有助於雙方的教學表現； (2) 良好的關係有助於持續地、正向支持初任教師； (3) 教學輔導教師與初任教師的關係，其過程中獲益的是：激發教學熱忱、增加自我價值感、分享新觀念； (4) 教學輔導教師與初任教師的共通時間是有必要的； (5) 角色期望有必要界定與釐清。
Woodruff (1990)	問卷調查	透過問卷調查教學輔導教師、初任教師、校長、教育局人員。研究對象皆同意教學輔導教師有助於個人的發展。初任教師不同意在互動過程中獲益不多。教學輔導教師對其角色有高滿意度。受訪者皆同意教學輔導教師對教學品質提升有貢獻，但其間主要的困難在於缺乏互動時間、缺乏共同科目之間交流、對持續專業發展的需求、希望能有津貼。
Quinn (1991)	問卷調查質性訪談	5 對教學輔導教師與初任教師，互動與輔導型態，初任教師主要獲益是情感、資訊和教學支持，教室的地理位置影響互動，教學輔導教師提供的友情支持是互動過程中最大成就。教學輔導教師在互動過程中最大的獲益是利他主義情感的滿足—「助人為快樂之本」，她們也珍惜協助新人的機會。
Schmidt (1992)	問卷調查質性訪談	教學輔導教師的支持與教師的滿意度達顯著相關，教學輔導教師的支持和教師關注反應亦達顯著，初任教師感受到教學輔導教師的支持程度與會面次數、時間達顯著（見面多、感受好）。建議：在培訓課程時，需要強化角色、期望，正式的導入課程、教學輔導教師的正向支持有助於教師的對工作的滿意度、激起教師的正向關注。
Montesano (1998)	質性訪談	研究 6 對配對，只有 3 對成功，只有 2 對覺得有專業上的成長，初任教師從互動關係獲益的方式是多樣的，然而影響他們對於教學態度與教學方式的卻不明顯。教學輔導教師制度推動的四個關鍵因素：教學輔導教師培訓課程、學區/學校環境、參與制度的人員遴選、導入方案接受的支持程度。
Mills (2003)	問卷調查質性訪談	愈是有經驗的教學輔導教師愈是能在輔導過程中獲得正向的影響——在專業性、教學策略、專業發展、個人發展等。多數教學輔導教師認為接受訓練有助於他們獲得成功的輔導經驗。輔導初任教師也讓教學輔導教師的班級學生獲益（擔任視導者的經驗）。初任教師在研習課程、大學師資培訓課程中所展現新的教學策略、教材媒體，再經由自己的省思，使得教學輔導教師本身教學獲得改進。此外，質性的資料發現缺乏時間互動是最大的挫敗感，大致上教學輔導教師的感覺是建立同儕關係、樂於與初任教師工作，也瞭解他們會對初任教師產生正向影響。教學輔導教師對於輔導新手也會從中得到信心和力量。

表 1 國外教學輔導教師實施成效之相關研究表（依年代）（續）

Duling (2003)	質性訪談	<p>(1) 擔任臨床輔導教師的經驗正向地影響資深教師的自我覺察、教學省思以及能複習既有的教學方法和學習新教學策略；</p> <p>(2) 臨床輔導教師和實習教師的關係是多樣而複雜的，且能在正式關係結束後能可繼續的；</p> <p>(3) 和師培大學所形成的專業發展學校關係有益於臨床輔導教師任教班級學生的學習；</p> <p>(4) 由於專業發展學校的關係，學校的學習社群環境、行政的支持、以及教師擔任臨床輔導教師的意願有所提升。</p>
Angeliadis (2007)	質性訪談	<p>教學輔導教師強烈感覺擔任教學輔導教師的益處。他們相信自己是學校環境的重要成員。由於他們希望幫助新教師，所以他們選擇擔任教學輔導教師，而他們之所以選擇擔任教學輔導職務，是由於先前的被輔導成功經驗或者是以往缺乏受輔導經驗的遺憾所引發。</p>

資料來源：作者修改自簡賢昌（2008）。

黃婉萍（1999）在實習輔導教師成效與困境的研究發現實習輔導教師對實習教師的專業發展確有實質助益，但也有其侷限，實習教師的專業發展以教育專業知能為主，可以分為教育情境認知、教師形象建立與自我模式建構三期，班級經營是共同的困擾。李倩鈺（2002）的研究發現，良好的師徒關係對於師徒學習與專業成長均有正面的幫助，包括教學專業能力的成長、教育發展能力的培養、心理建設與支持等；但師傅多認為對自己的成長較少，對徒弟的成長較多。相對的，李翠萍（2004）的研究則發現，實習輔導教師在輔導之初未對實習教師作明確的規範與要求；實習輔導教師缺乏專業指導的能力和意願；實習教師不積極的實習態度；實習輔導教師對實習教師產生角色期望落差；教室王國的孤立性限制真實師徒關係的充分發展；以及實習教授與實習學校行政人員未盡督導與橋樑職責等乃造成不成功實習輔導的影響因素。

至於對初任教師及資深教師的教學輔導之實施成效與困境的研究方面，許雅惠（2004）發現，教學輔導教師所發揮的功能獲得相當高程度的肯定，除了協助「解決教學問題」、「建立學校同儕互動文化」、「進行班級經營」所獲得的肯定在 90% 以上，其他各選項包括協助「生活適應」、「親師溝通」、「學生輔導」、「增強教學能力」、「教學省思」、「專業成長」所獲得的肯定均在 80% 以上。另外，參與教學輔導教師制度之後，大多數的受訪者都同意他們變得更能反思自己的教學、更加積極參與專業成長活動、與同事間的人際關係更為融洽，而且對於教學更有信心。張德銳、簡賢昌（2008）的研究發現，夥

伴教師在教學輔導教師協助下獲得較佳的生活適應、友伴支持、解決教學困擾、獲得成長資訊與管道。而教學輔導教師則可獲得成就感、精進教學技巧、提升人際關係與溝通能力、增益專業等四方面。同時，教師文化會受到領導者、教育改革浪潮因素影響。吳紹歆（2005）發現教師文化是持續的動態歷程。分享、合作、認同、向上、討論、奮鬥的教師文化有助於教學輔導教師制度的推行，而教學輔導教師制度有助於形塑正向的教師文化。

## 二、教學輔導教師制度的困境

從表 1 可知，實行教學輔導教師制度時可能會產生些許困境，諸如：仍有教學輔導配對未能發揮功能，雙方的互動流於形式和疏離；教學輔導教師制度之所以未發揮功能，其主要因素在於融洽信任關係未能建立、雙方缺乏互動時間、缺乏共同科目之間交流、缺乏持續專業發展的需求等。

曾莉雯（2004）的研究中發現，某一所個案國中在實施教學輔導教師制度中所產生的問題主要如下：（一）教師對制度的不瞭解；（二）配對的不適切；（三）建立關係的難題；（四）時間不足、工作負擔重的難題；（五）夥伴教師的抗拒；（六）教學輔導教師記錄輔導資料的困難；（七）研習活動的成效有限。蔡玉對（2007）的研究亦發現實施教學輔導教師制度遭遇到的困難是：教學輔導教師工作負擔繁重、組織成員工作壓力增加、配對團體互動的時間與機會不足、夥伴教師接受輔導與成長的意願不高、學校對配對所能提供的行政協助有限。

綜合以上國內的研究，可以發現以下和國外研究相當一致的結果：

（一）教學輔導教師之目的獲得行政人員、教學輔導教師以及夥伴教師的肯定。

（二）教學輔導教師所提供的服務有助於夥伴教師解決教學問題，提升教學效能。

（三）教學輔導教師則可獲得成就感、尊榮感、精進教學技巧、提升人際關係與溝通能力等方面的獲益。

（四）合作、分享、向上的教師文化有利於教學輔導教師制度的實施，教學輔導教師制度的實施則有利於教師同儕互動文化的建構。

（五）教學輔導教師制度的實施困難在於宣導不足、行政支持不足，以及教學輔導教師與夥伴教師之間配對不當、融洽信任關係未能建立、雙方缺乏互動時間、缺乏持續專業發展的動力。

## 伍、教學輔導教師制度在教師專業成長的應用

教學輔導教師制度在國內外的實徵研究均指出其效果受到肯定，對於未來教師專業成長的規劃與執行應有其參考價值。有鑑於此，作者在瞭解教學輔導教師制度的理論概念與相關實徵研究後，分別就職前教育、導入輔導以及在職進修等三個階段，提出對我國未來中小學教師專業成長的規劃之建議，以供參酌。

### 一、職前教育階段：支持與推動同儕師徒式專業成長方案

教學輔導或者師徒制不僅在導入輔導有其成效，亦可用在資深師資生對資淺師資生的帶領。國內已有多篇研究（梁素霞，2002；陳嘉彌，2004；黃善美，2004）發現在學生學習階段的師徒制亦有其功能和必要性。例如黃善美（2004）指出：參與同儕師徒制的小學五年級和三年級學生，對師徒雙方來說，包括體驗助人的快樂與培養責任感、建立自我價值感、感受師徒團體的接納和信賴與歸屬、學習人際關係的經營及社會性技巧和人性關懷、發現問題與應對處理的意願和行動等方面都深具意義。

本文建議師資培育機關在甄選師資培育學程的師資生，及給予新生短期的始業教育後，應及早分派一位資深的師資生做為新生的「學長」或「師傅生」，鼓勵配對雙方把握「師徒制專業成長」的三點基本假定，即透過雙方長時間的、社會化互動的學習型態、以及人際互動溝通的經驗（陳嘉彌，2002），讓輔導者與被支持者皆能在師資培育的知識、技能和情意皆有所專業成長。當然，為使職前教育階段的師徒制有所成效，師資培育機關必須全力支持同儕師徒式專業成長的概念及方案，慎選並培訓擔任師傅生的學生，依輔導者與被輔導者雙方人格特質及學習風格做審慎的配對。除了規劃多種活動內容、時間和場所之外，亦鼓勵雙方參與一對一、一對多、多對一或多對多等多元互動學習型態。最後，在年度結束時除了舉辦成果發表活動外，亦應給予制度參與者適度的肯定、回饋和獎勵。

## 二、導入輔導階段

(一) 實習輔導教師方面：提高實習輔導教師遴選標準，促進良好輔導互動歷程

師徒制在師資培育界最早運用在實習輔導方面。然我國新制實習輔導教師制度實施十多年來固然有其成效，但李倩鈺（2002）的研究發現，師傅多認為對自己的成長較少，對徒弟的成長較多；李翠萍（2004）的研究亦指出實習輔導規範不明確、實習輔導教師缺乏專業指導的能力和意願、實習教師成長意願低落等因素都影響實習輔導的成效。另外，黃詩婷（2008）也發現，教育實習制度的困境有實習輔導教師之遴選與配套不夠健全、實習學生定位尚未落實、實習生與實習輔導教師理念無法契合、實習生容易淪為「打雜工」、師培大學對於營造良好師徒關係著力點不多等五項影響實習輔導成效的重要原因。

爲了發揮實習輔導的功能，我國教育行政機關首先應儘早確立我國教育實習制度之方向，在審慎研究及全盤檢討後，就實習教師是學生或是教師、實習是1年或者半年、實習在教師資格檢定之前或者之後進行、實習主要權責機關是師培大學或者是實習學校等政策問題，做合理明智的抉擇，以確保實習輔導的品質。

其次，教育行政機關應修改辦法，提高實習輔導教師的遴選標準爲：1.具有教學5年以上及擔任導師3年以上之經驗者；2.有高度的教學熱忱和卓越的教學表現；3.有諮商輔導的技巧；4.有良好的人際關係；5.有樂觀、溫暖、自信的人格特質；6.有服務熱忱及擔任輔導教師的意願；7.有接受實習輔導知能訓練的意願（張德銳，1998）。如果實習學校和師培大學能依新標準慎重遴選適任的實習輔導教師，將是實習輔導制度成功的關鍵。

爲了鼓勵資深優良教師從事實習輔導工作，師培大學和實習學校應提供實習輔導教師下列五項工作條件（張德銳，1998）：1.酌情減輕實習輔導教師的教學負荷，讓實習輔導教師有充裕時間從事教學輔導工作；2.避免給予實習輔導教師太多的行政工作，讓實習輔導教師專心從事教學輔導任務；3.給予實習輔導教師合理的工作津貼以及加班費、差旅費補助；4.給予表現優異的實習輔導教師敘獎及休假進修機會；5.學校裡有關實習輔導的決定，應該邀請實習輔導教師參與。

實習輔導教師的培訓與認證亦是我國目前教育實習制度中較弱的一環，導致實習輔導教師在專業輔導及教學觀察與回饋的知能相當欠缺。有鑑及此，本

文建議師資培育機構或實習學校在遴選實習輔導教師後，應給予3天包括實習輔導工作的理念和作法、以及有關臨床視導、成人學習、人際關係與溝通、衝突解決策略等方面之知能的初階培訓（張德銳，1998），然後再依其實習輔導教師成長需求，辦理進階成長和高階成長的培訓課程。

在實習輔導教師與實習教師的配對方面，黃詩婷（2008）指出，實習教師長期跟隨實習輔導教師之班級進行實習，必須考慮雙方在個性及教學理念必須有相當程度的契合。因此，實習學校在進行配對時必須用心處理。當然，為了讓實習教師有更多的學習機會與空間，可以提不只1位的實習輔導教師，例如一位小學實習教師在實習前半段可以向一位任教低年級的實習輔導教師學習，而在實習後半段則可以向另一位任教高年級的實習輔導教師學習。

為了避免實習教師流於打雜工的地位，教育行政機關和師培大學必須確立實習內涵須以教學實習為主（黃詩婷，2008）。行政實習固為實習課程的一部份，但仍需以教學實習及導師實習為主要實習內涵，避免占用太多實習時間來支援非關教學相關活動，影響實習輔導品質。

最後，師培大學的實習指導教授除了應督導實習教師的實習意願外，亦應善盡教育實習的主導權責。教育實習指導教授除了應定期到教學現場觀察實習教師的教學外，應時時關心實習教師與實習輔導教師的互動關係，並做適當的介入與指導，確保實習教師在融洽和諧的氛圍下，順利地成長與學習。

（二）初任教師輔導方面：培訓並審慎安排輔導教師，提高初任教師受輔意願

目前將教學輔導運用於初任教師輔導仍是美國師資培育界的主流，而我國中小學初任教師由於少子化的影響，其數量越來越少，反而是代理代課教師不少，他們更有接受輔導的需求。初任教師的輔導在台北市中小學多年運作的結果發現有以下功能：1.協助解決教職生活適應問題；2.協助進行親師溝通；3.協助進行班級經營；4.協助進行學生輔導；5.協助解決教學問題；6.協助增強教學能力；7.協助進行教學省思；8.協助持續專業成長；9.協助建立學校同儕互動文化等（張德銳等，2003；張德銳等，2004；張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌，2005；張德銳、高紅瑛、丁一顧，2006；張德銳、張純、丁一顧，2007）。

惟實施近7年來的過程中也產生諸多問題，這些問題瑩瑩大者有三：1.部分夥伴教師，特別是教學有困難的教師，接受輔導與協助的意願不足，以致影響教學輔導的成效；2.教學輔導教師與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合，

以致於教學輔導教師無法在學科專門知識或教材教法上提供夥伴教師足夠的輔導；3.教學輔導教師與夥伴教師工作過於忙碌，缺乏共同討論的時間，以致於雙方雖然認同專業互動的必要，卻乏互動的有利條件（張德銳等，2003；張德銳等，2004；張德銳等，2005；張德銳等，2006；張德銳等，2007）。

有鑑及此，未來台北市以及其他縣市的中小學在推展教學輔導工作時，除了應慎選與培訓教學輔導教師並給予教學輔導教師減授時數外，宜特別注意以下三件事：第一，提供教學輔導方案強而有力的行政推動與支持，並特別加強對夥伴教師宣導教學輔導的意涵，並在初任教師於受聘過程中即明確告知其有接受協助的權利與義務，以提升初任教師的受輔意願。第二，在安排教學輔導教師時，宜考量與夥伴教師在任教科目與年級上相近，如有可能最好在配對時宜同時徵求教學輔導教師與夥伴教師的意願。第三，校方宜減輕教學輔導教師及夥伴教師的工作負擔（例如不要安排初任教師負擔沈重的行政工作與最難授課的班級），並在排課時宜注意讓教學輔導教師與夥伴教師雙方有彼此可以互動與討論的時間。

### 三、在職成長階段

#### （一）同儕輔導方案：結合領域或學年教師，進行同儕輔導活動

國內外專家學者（如歐用生，2006；Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1993; Showers, 1985）之所以一再強調教師彼此之間應進行「合作學習」（collaborative learning）、「夥伴關係」（partnership）、「同儕教學」（peer instruction）、「同儕視導」（peer supervision）、「同儕輔導」（peer coaching）等概念，係在洞悉教師同儕在學校本位在職成長可扮演的角色後，所提出劃時代意義的重要觀念，值得國內教育界人士加以重視、推廣。這些觀念不但突顯基層教師的主體性，而且基層教師彼此間共同學習、互相協助、提供回饋的能量將可以被大量開發與運用，這對於教師的專業成長應有很大的幫助。

本文綜合學者專家的看法，將「同儕輔導」定義為：教師同儕因工作在一起，形成夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有教學策略，進而提升學生學習成效，達成教學目標的歷程（張德銳，1998；Pajak, 1993; Shower, 1985; Zumwaldt, 1986）。爲了發揮同儕輔導的功能，本文建議做爲同儕教學領導者的教學輔導教師可以結合同領域或同學年的教師，或者跨領域、跨學年的教師進行下述同儕輔導步驟或活動（Joyce & Showers, 1982）：

1.研習：教師們以6人一小組為原則，共同研讀、討論某一特定的教學模式或技巧，以熟悉、掌握此一教學模式或技巧的知識基礎。

2.示範教學：由某一擔任教練角色的教師進行示範教學，以便讓其他教師領悟教學要領和技巧。除此之外，教師們也可以訪視觀摩他校的教師，或者以觀賞教學錄影帶做為替代方式。

3.指導式練習和回饋：每位教師以小組成員為教學對象，輪流進行微型教學，待教學技巧熟練後，再以某一程度較好的班級為教學對象，試驗新的教學法或模式。

4.獨立練習和回饋：每位教師回到原來任教班級，正式運用新的教學法或模式於自己日常的教學活動中，但為了確保教學成功，須由教師同儕們提供適度的鼓勵、協助、教學觀察和回饋。

(二) 輔導教學困難的教師：採行適當輔導策略，提供積極協助、支持與輔導

班級教學事務複雜繁忙，而學生的學習問題層出不窮，然而教學的時間有限、步調緊湊，經驗不足的教師身陷忙碌之中可能「當局者迷」，難以及時發現問題，更遑論立即回應與處理。為了不讓問題蔓延擴大而影響學生學習，甚至引起家長的反彈和控訴，學校應在教師遭遇困難時有義務提供積極的協助、支持與輔導，而擔任教學輔導工作的教學輔導教師自是最主要的輔導者和協助者。

丁一顧、林瑜一與張德銳(2007)指出，教學困難教師的處理程序主要為：覺察、診斷、輔導、以及評斷。其中教學輔導教師可採行的輔導策略主要如下：1.給予心理上的支持和協助；2.提供相關的書籍、文章、或影片；3.鼓勵教師參加研習或進修活動；4.觀摩優秀教師教學，學習優質教學行為；5.進行教學觀察並提供回饋資料；6.協助教學錄影，分析與檢討教學；7.協助有效教學行為的練習；8.提供同儕教學專業對話與分享；9.分析檢討相關的教學資料；10.鼓勵教師自我檢討與反思；11.提供各種諮詢、諮商或治療的管道；12.更換職位或角色；13.更換工作夥伴或環境。

## 陸、結論

美國教學輔導教師制度的歷史沿革係來自工商界及醫界的師徒制，其理論基礎為鷹架理論、自我效能理論、心理社會期發展論、以及教師生涯發展理論，

以建構教學輔導教師的遴選標準與程序、培訓、輔導對象與配對方式、以及角色職責與工作條件等有利師徒制之學習環境的必要條件。

教學輔導教師制度在國內外的實證研究發現，教學輔導教師所提供的服務有助於夥伴教師解決教學問題，提升教學效能，而教學輔導教師則可獲得成就感、尊榮感、精進教學技巧等方面的獲益。此外，教學輔導教師制度的實施亦有利於教師同儕互動文化的建構。教學輔導教師制度的實施困難主要在於宣導不足、行政支持不足，以及教學輔導教師與夥伴教師之間配對不當、融洽信任關係未能建立、雙方缺乏互動時間等。

有鑑於教學輔導教師制度的實施困難，本文強調教學輔導成功的「信任」(trust)、「訓練」(training)和「支持」(support)等三個關鍵。在信任、訓練、支持的三原則下，教學輔導教師制度在師資職前培育階段，可應用在資深師資生對資淺師資生的同儕帶領上；在導入輔導階段上，可用於實習教師輔導以及初任教師輔導；在資深教師在職成長階段上，則可用於同儕輔導以及教學困難教師的輔導。換言之，執行機構在規劃及推動教學輔導教師制度時，除了應審慎遴選與訓練教學輔導教師外，尚須加強制度的宣導溝通，並結合教師團體、家長團體等多方力量給予教學輔導教師和夥伴教師強而有力的支持。此外，必須營造良好的學習氛圍，協助教學輔導教師與夥伴教師發展出和諧融洽的關係。

我國教學輔導教師制度的主要精神在「學為良師，攜手邁向專業」。希望經由精選師傅教師，接受長期的培訓及自我更新後，賦予協助夥伴教師專業成長的榮譽與責任。教學輔導教師與夥伴教師在個別輔導和團隊互動的歷程中，在課程設計與教學、班級經營與輔導的專業能力皆能有所精進，俾讓中小學的每位學生受益。對於這樣良善的教師增權賦能方案，相信在教育界有進一步推廣的價值和空間。

## 參考文獻

- 丁一顧、林瑜一、張德銳(2007)。國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。**教育行政與評鑑學刊**，3，19-44。
- 江雪齡(1989)。由美國良師制度探討實習教師的問題與輔導途徑。**國教研究雙月刊**，7，49-52。
- 李倩鈺(2002)。教育實習中實習輔導教師與實習教師師徒關係之探討。國立

- 台東師範學院教育研究所（暑期學校行政專班）碩士論文，未出版，台東縣。
- 李翠萍（2004）。**不成功的實習輔導關係之個案研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 何佳郡、劉春榮（2008）。**教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究**。**教育行政與評鑑學刊**，5，1-28。
- 林心茹（譯）（2004）。J. Boreen, M. K. Johnson, D. Niday, & J. Potts 著。**啓導初任教師：貴人啓導制的引導、反思與教練方法**（Mentoring beginning teachers）。台北市：遠流。
- 吳紹欽（2005）。**台北市教學輔導教師制度之研究一所國小教師文化與制度的對話**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 梁素霞（2002）。**特殊兒童同儕教導實施效果之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 許月玫（2002）。**國民小學教學輔導教師制度之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許雅惠（2004）。**台北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許嘉倩（2006）。**我國教師組織立法規劃之研究**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳美玉（1999）。**新任教師專業發展之探討**。**中等教育**，50（3），42-59。
- 陳嘉彌（2002）。**師徒式專業成長促進教師改變之理念與實踐**。載於潘慧玲（主編），**學校革新——理念與實踐**（頁403-440）。台北市：學富。
- 陳嘉彌（2004）。**青少年學習運用同儕師徒制可行性之探析**。**教育研究資訊**，12（3），3-22。
- 張德銳（1996）。**美國良師制度對我國實習輔導教師制度之啓示**。**初等教育學刊**，5，41-64。
- 張德銳（1998）。**師資培育與教育革新研究**。台北市：五南。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天建（2001）。**台北市中小學教學輔導教師制度規劃研究**。**初等教育學刊**，9，23-54。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曦、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、高紅瑛、李俊達（2002）。**台北市中小學教學輔導教師九十學年度實施成**

- 效評鑑報告。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫（2003）。**台北市國民小學教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004）。**台北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005）。**台北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一——國民小學問卷及訪談調查**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2006）。**台北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告之一——國民小學問卷及訪談調查**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、張純、丁一顧（2007）。**台北市國民小學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、簡賢昌（2008，9月）。中學教學輔導教師與夥伴教師互動類型與專業成長之研究。載於台北市教育局主辦之「**2008 教學輔導教師在台北——實施經驗暨學術論文發表會**」會議論文集（頁 29-51），台北市。
- 黃善美（2004）。**同儕師徒制輔助教學策略之個案研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 黃詩婷（2008）。**台北市國小教學輔導教師制度與教育實習制度之比較研究**。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃婉萍（1999）。**新實習輔導制度下國小實習輔導教師角色與實習教師專業發展之探討**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 曾莉雯（2004）。**台北市教學輔導教師制度之研究：以一所國中之實施問題與因應策略為例**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡玉對（2007）。**台北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研究**。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖純英（1993）。**國民中學新進教師輔導制度之研究**。國立台灣師範大學教育

- 研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 歐用生（2006）。**教師專業成長**。台北市：師大書苑。
- 簡賢昌（2008）。**台北市國小教學輔導教師與初任教師互動歷程之研究**。台北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- Angeliadis, M. (2007). *The effects of mentoring on the elementary special education mentor*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida.
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the States. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved October 31, 2002, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>
- Bishop, N. R. (1997). *Selection and assignment of Georgia teacher support specialists (mentors): Perceptions of principals and beginning teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University.
- Blair, S., & Bercik, J. (1987). *Teacher induction: A survey of experienced teachers*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED303405)
- Brock, B., & Grady, M. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *The Clearing House*, 71(3), 179-183.
- Commission on Teacher Credentialing (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento, California: California Department of Education.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon.
- Duling, V. P. (2003). *Experiences of clinical faculty teachers in professional development school settings: A qualitative study of the impact of mentoring preservice interns on experienced teachers' practice, their students, and their schools*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor teacher selection. *Clearing House*, 68, 307-309.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gray, W. A., & Gray, M. E. (1985). Synthesis of research on mentoring teachers. *Educational Leadership*, 43(3), 37-43.
- Girffin, G. A. (1982). *Beginning teacher induction: Five dilemmas*. (ERIC Document

- Reproduction Service No. ED251444)
- Fagan, M., & Fagan, P. (1983). Mentoring among nurses. *Nursing and Health Care*, 4, 77-82.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. New York: Routledge.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor selection. *Clearing House*, 68(5), 307-309.
- Hepner, M. M., & Faaborg, L. (1979). *Women administrators: Careers, self-perceptions, and mentors*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED. 193782)
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40 (1), 4-10.
- Lowney, R. G. (1986). *Mentor teacher: The California model*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 275646)
- Mills, P. M. (2003). *What effect does mentoring a beginning teacher have on the teacher coach? Mentors' perceptions of the mentoring experience*. Unpublished doctoral dissertation, Asusa Pacific University.
- Montesano, R. R. (1998). *The New Jersey beginning teacher program and the mentor/protege relationship*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs*. Eugene, Oregon: University of Oregon Library.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon.
- Phillips, G. M. (1979). The peculiar intimacy of graduate study: A conservative view. *Communication Education*, 28, 39-345.
- Pierce, C. A. (1983). *Mentoring, gender, and attainment: The professional development of academic psychologists*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Rawles, B. (1980). *The influence of a mentor on the level of self-actualization of American scientists*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- Rupp, B. G. (1988). *Mentor and beginning teacher relationships in a pilot teacher*

- induction program: A study of critical incidents.* Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania Temple University.
- Sandra N. L. (1999). *Characteristics of a mentor: Science technology base programs.* Retrieved March 15, 2009, from <http://education.lanl.gov/resources/mentors/character.html>
- Schmidt, W. K. (1992). *A study of the interrelationships of beginning teachers' perceptions of mentor support, teacher satisfaction and teacher concerns within a formal induction program.* Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Stanford, R. L. et al. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157)
- Quinn, L. F. (1991). *Mentor teacher/first-year teacher interaction: A case study.* Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28(1), 20-35.
- Wilder, G. Z. (1992). *The role of the mentor teacher: A two-phase study of teacher mentoring programs.* Teacher Programs Council Research Report Series. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 384680)
- Woodruff, B. S. (1990). *The mentoring of beginning teachers: A program review.* Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro.
- Zumwaldt, K. K. (1986). *Improving teaching.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

# 英國學科重點中學政策之 發展與爭議

林永豐\*

## 摘要

學科重點中學原本並非工黨的教育政策，而其不再堅持所有中學都應該是「非選擇性」的理念，更有異於傳統工黨教育政策的基本價值。然而，工黨於 2001 年大選再次獲勝後，開始大力推動學科重點中學政策。至 2009 年止，已有 88% 的公立學校發展出學科重點，可見，學科重點中學堪稱歷年來英國中等教育最徹底的改革之一。本文採用文件分析官方文獻與報告書，也綜合討論主要之研究報告與評論，期掌握學科重點中學的發展與內涵。本文發現，工黨政府促使學科重點中學政策從萌芽到發展、從發展到普及，更藉由此一政策挹注大筆的經費，推動中等教育的現代化。學科重點中學的爭議雖然不少，但在工黨政府的經營下，的確超越了文法/綜合中學的傳統爭議，也大幅改變英國中等教育的形貌。

**關鍵詞：**學科重點中學、英國中等教育、教育政策

---

\*林永豐，國立中正大學課程研究所副教授

電子郵件：arthur@ccu.edu.tw

來稿日期：2009 年 5 月 5 日；修訂日期：2009 年 5 月 6 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# The Development of Secondary Education in England: Policy and Its Critics of the Specialist School Programme

Yung-Feng Lin\*

## Abstract

The specialist schools' policy was originally proposed by the Conservative government. The idea of allowing schools to choose up to 10% of their student intake is also a contrast to the 'non-selective' principle of comprehensive schools highlighted by the Labour party. However, the New Labour Party has steadily promoted the specialist schools programme since their first administration in 1997 and 2001. Up to 2009, 88% of state schools were awarded specialist status. It has gradually been proved that the Specialist Programme is becoming one of the overhaul reforms in secondary education in England. This paper investigates the development and content of the specialist school policy, outlines relative plans, and analyses the controversy around the policy. According the analyses, following the Labour administration, specialist schools have become the main type of secondary education and considerable resources have been allocated the sector. In spite of the controversial issues and critics, the specialist school policy has gone beyond the traditional argument of the grammar/comprehensive debate and has transformed the entire sector of secondary education. It is therefore suggested that more research should be encouraged to investigate the various issues pertaining to specialist schools.

**Keywords:** specialist schools, secondary education in England, educational policies

---

\* Yung-Feng Lin, Associate Professor, Graduate Institute of Curriculum Study, National Chung Cheng University

E-mail: arthur@ccu.edu.tw

Manuscript received: May 5, 2009; Modified: May 6, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

在 1990 年代以後，英國後期中等教育的整體架構該如何調整，一直是各界關心的要點。工黨政府於 1997 年執政，並持續執政至今，歷任東尼·布萊爾（Tony Blair, 1953-）與郭登·布朗（Gordon Brown, 1951-）兩位首相，十餘年已陸續引進許多重要的教育變革。這些改革當中，有的延續先前保守黨的教育規劃，有的則另創新局。新工黨大力推動的改革之一，便是學科重點中學計畫（The Specialist Schools Programme, SSP）。

學科重點中學（specialist schools）原本並非工黨的教育政策，而是從保守黨所推動的城市技術學院（the City Technology Colleges, CTCs）逐漸調整而來。而其不再堅持「所有中學都應該是『非選擇性』（non-selective）」的理念，更是觸動工黨的敏感神經，有違傳統工黨教育政策的基本價值。然而，工黨於 2001 年大選再次獲勝以後，更放手進行教育改革，對學科重點中學的推動更是積極。

前首相布萊爾親自宣告學科重點中學應加速完成，並在其任內便達到 1,500 所以上（BBC, 2001b）。事實上，2005 年二月時，便已經達成 2,000 所的目標，而至 2009 年，已經有 2,975 所學校申請成為學科重點中學，相當於 88% 的公立學校均發展出學科重點（Department for Children, Schools and Families, 2009）。可見，學科重點中學堪稱歷年來英國中等教育最徹底的改革之一，不僅大幅改變中學的形貌，也引發新的爭議，值得關注。

本文旨在探討英國學科重點中學的發展與內涵。為深入探討此一主題，本文首先勾勒英國中等教育的背景與改革趨勢，再詳細說明學科重點政策，並分析其相關的配套措施，進而探討其所引起之爭議。

## 貳、英國中等教育的背景與改革趨勢

英國的中等教育傳統以來便具有菁英色彩。尤其在保守黨主政時期，在中學階段力主文法學校（grammar schools）應有存在的教育價值，倡導文法、現代與現代中學分立的選擇性教育；在後期中等教育階段，則視學術導向的進階級普通教育證書（General Certificate of Education at Advanced level, 以下簡稱 A levels）課程為具有品質保證的「黃金標準」（gold standard），也是大學入學的

唯一考量。這樣的菁英教育，過去總被認為該專屬於少數真正優秀的學生。例如，莫舍（C. Moser）（1990: 16）主張，學術能力好的跟學術能力不好的學生應該區分，就好像綿羊（sheep）和山羊（goats）本來就不應混在一起；史密勒（A. Smithers）（2000）也認為，「頂尖學生」（top performers）的教育和「平庸者」（average club players）的教育應有所不同。

工黨政府向來倡導教育機會均等，主張透過綜合中學制度（comprehensive schools）弭平階級差距，提高水準；也認為提高 16 歲義務教育以後的就學率，鼓勵學生繼續留在教育體系接受教育或訓練，應該是教育政策的當務之急，關鍵在於是否提高學生水準（standard），而不是在意通過 A levels 考試人數的多寡。如新工黨 1997 年執政後首任的教育部長大衛·布朗基特（D. Blunkett）（1997）所強調的：

學習將是繼續繁榮的基礎，對個人如此，對國家也是如此。繼續投資人力資本，將是二十一世紀全球性知識經濟中的成功基石。（引自 Department for Education and Employment, 1998: 2）

然而，新工黨政府推動的學科重點中學政策，卻是延續了傳統保守黨政策再予以創新，或是如前教育部長布朗基特所說，是一個「超越舊有思維，而致力創造二十一世紀學校教育體系」的政策（引自 BBC News, 2001c）。1998 年修正公布的《學校標準與架構法案》（School Standards and Framework Act）中，明文確立學科重點中學得以挑選 10% 的入學新生，此為選擇性（selective）中學制度賦予法源基礎。工黨政府又於 2001 年初公布《學校：於成功的基礎上奠基》（Schools—Building on success）綠皮書（Department for Education and Employment, 2001），並於大選後公布白皮書《學校：追求成功》（Schools—Achieving success）（Department for Education and Skills, 2001），強調延續並擴大保守黨推行學科重點中學政策。2002 年《14 歲到 19 歲教育階段的更多機會，更高水準》（14-19: Extending opportunities, raising standards）的綠皮書以及 2004 年的《五年改革方案》（Five year strategy for children and learners）（Department for Education and Skills, 2004），基本上也是延續學科重點中學的推動。

新工黨的基本思維是，新的中等教育政策乃是透過改革中學的辦學實務，來追求綜合中學的根本精神，也就是強調保障每位學生都能有機會接受高品質的教育（BBC News, 2001c）。前首相布萊爾強調，過去綜合中學所標榜的「包

容」(inclusion)精神已逐漸變質，變成爲包容而包容，而不是幫助學生找出性向並發展潛能的手段。他說：「我們要發展一個高品質的、全民的，而不是少數人的教育」(BBC News, 2001a)。前教育部長布朗基特也說：「1960年代的綜合中學論述已經過時，我們現在所要致力的二十一世紀的中學體系」(BBC News, 2001d)。新的學校將依學生的性向，而不是能力，來選擇學生。綜合中學所標舉的「綜合」意味著接受不同能力的學生，卻不必提供相同的課程，此理念即布萊爾所說的「後綜合中學論述」(post-comprehensive argument)，包含下列四個要項(BBC News, 2001d)：

一、多元(diversity)：結合更多政府以外的力量來經營學校，並鼓勵設立不同類型的學校。

二、標準(standards)：加強語言與數學能力。

三、學歷(qualification)：增加職業取向中等教育普通證書(General Certificate of Secondary Education, GCSEs)考試並增加課程的彈性。

四、自主(autonomy)：增加校長對校務經營的自主權限。

在2003年公布的報告書：《新學科重點中學體系》(A new specialist system)(Department for Education and Skills, 2003)，再次重申工黨政府推動學科重點中學乃呼應綜合中學的根本精神，又寄望學科重點中學能超越綜合中學，成爲提升學生成就的重要改革。上述報告書中亦提到：

過去30年的綜合中學系統在教育機會均等方面的成效卓著，大幅提升女子的成就表現即是顯著的一例。然而，學校以及教師們必須正視學生的多元與差異，滿足其不同的需要……我們相信，追求卓越是促進平等的催化劑，而不是其阻礙。(Department for Education and Skills, 2003: 13)

此外，也提到：

我們希望發展一個系統，讓學校得以發展其特色，強化其優勢，並得以運用其彈性、創新與挑戰，以進一步地追求卓越。(Department for Education and Skills, 2003: 13)

### 三、學科重點中學政策

1988年《教育改革法案》(the Education Reform Act, 1988)中的國定課程，強調一門新的科目——科技(technology)。不過，因為受限於經費不足，故許多學校並未能真正在學校開設此課程。

1988到1993年間，執政的保守黨政府開始推廣「城市技術學院」(the City Technology Colleges, CTCs)不過，也只有15所學校試辦。1994年，保守黨政府在希瑞爾·泰勒爵士(Sir Cyril Taylor, 1935-)的大力倡導下，選擇35所公立與志願贊助學校(Voluntary Aided Schools)試辦「技術中學」(Technology Colleges, TCs)，隔年增加語言類學校，1996年再開放藝術類與體育類學校(Jesson & Taylor, 2003)。

工黨政府於1997年執政之後，贊同「讓中學發展學科重點」的理念，於是，在保守黨推廣城市技術學院的基礎上，於2004年，再增加人文(Humanities)與音樂(Music)兩個類別。工黨政府的最終目標，乃希望所有的學校都能成為學科重點中學，即讓每所學校都至少有一個學科發展重點(Department for Education and Skills, 2003: 20)。

以下從目標、申請與補助、課程與學科重點、學苑(academies)與信託學校、及相關配套改革等面向，簡述學科重點中學的相關規劃：

#### (一) 目標

根據《強調學科重點的新中等教育》報告書，學科重點中學的主要目的是：

……在於建立一個更多元的中等教育體系，以追求卓越並提供選擇機會。此一政策旨在鼓勵多元，也讓學校更得以成長、讓更多有關心教育的人士與團體得以參與學校的設立，如學苑。我們的願景是一個更多元而有活力的中等教育體系，讓學生與家長有更多的選擇機會，也促使學校之間有更多的合作，使多元化的優點更能廣布。……讓學校有充足的誘因發展其特色與任務，不只是強調少數學科，而是全面地提升成就並追求卓越。不只是鼓勵學校進行創新，也促進學校與在地社區的進一步合作。

(Department for Education and Skills, 2003: 20)

上述理念包含下列四大具體改革的面向(Department for Education and Skills, 2002, 2003)：

### 1.讓每所學校都建立學科重點，透過夥伴關係推廣其辦學的最佳實務

鼓勵所有學校在教學與組織上從事創新，因此有機會發展出各校的特色與專長。賦予績優有口碑的學校更大的辦學彈性，也鼓勵其擴大規模。投入教育事業的公私立學校或機構，都將享有平等的地位一同競爭。

### 2.強化校務領導團隊，提升整體的學校改進

提高校務領導團隊的素質，是提升學校教育品質的重要策略。學校中的中階領導人員，將得以參與由國立中小學校務領導學院（the National College for School Leadership, NCSL）籌劃各類研習。各校不僅被鼓勵充分利用各項既有的辦學彈性，也得以在課程與教師薪資方面有更大的自主空間。偏遠或艱困地區的學校，每年將獲得 12 萬 5,000 英鎊（約新台幣 75 萬元）以改善各級領導之品質。透過上述策略，亦會採取必要的措施，以介入表現最差的學校、替換該校的校長，或甚至將該校裁併。

### 3.建立學校與校外機構的夥伴關係，提升教學品質

支持學校充分發展夥伴關係，包括家長、社區、雇主、以及其他各類機構。鼓勵學校建立各項學習支援，如早自習社團（breakfast clubs）、課後社團（after-school clubs）、作業輔導（homework clubs）、暑期輔導（summer schools）等，並協助更多家庭得以上網。另外，在學校與所在的社區合作籌辦「社區基地」（community hubs），以提供課業輔導、孩童照顧、運動機會等等各項服務。尤其，部分地區學生行為不佳，或是缺課逃學情形較為嚴重的學校，都會是政策關心的重點。

### 4.改善教師團隊的運作，給予更充分的時間與支援人力

政府將投入經費，擴大聘請相關的支援人力，包括行政助理、助教、諮詢人員等等。同時，降低行政體系的繁複作業，例如減少發送到學校的信件之數量。校長將擔負更重的角色與責任，也需承擔相關政策的落實。賦予教師有更大的課程與教學彈性，可以運用各種資源、可以發展課程、亦可以創新地利用各種教學方法，但同時，教師們也必須體認到：必須遵循共有的一個架構，以清楚地瞭解其在標準與表現方面的績效。

## （二）申請與補助

有意申請補助的學校必須能證明已具有合理的成就表現，另亦須準備一份 4 年的發展計畫，詳細指出未來學生學習成果的量化指標。各校必須向夥伴機構自籌 50,000 英鎊（約新台幣 300 萬元），然後政府才會配合投入 10 萬英鎊（約新台幣 600 萬元）的補助款，該款項將依學校辦理成效逐年增加。另外，

政府亦會依照每位學生每年 123—129 英鎊（約新台幣 7,300—7,700 元）的額度，增加對學校的補助經費。學校通常用該項政府的補助經費來增聘師資、發展教師專業，而投資在設備方面的金額不得超過 30%。此外，表現優異的學校亦可以申請第二項學科重點，則合計獲得的補助就更為可觀。

例如，位於密多史布郡（Middlesbrough）的納索布中學（Nunthorpe School）於 2006 年獲得科學與商業兩項學科重點補助，其每年將可從教育與技能部獲得高達 100 萬英鎊（約新台幣 6,000 萬元）的補助（BBC News, 2006）。

學科重點中學原先規劃引進民間夥伴資金，每校均以四年為期申請辦理。但由於成效良好，於是政府自 2008 年起，開始考慮鼓勵長期夥伴關係。初步規劃，若學校得以自籌 25,000 英鎊（約新台幣 150 萬元），則政府也將投入相對的資金。此外，表現特別好的學校，也將被鼓勵發展第二個重點學科，以便更全面性地鼓勵學生有優良的表現。

教育與技能部（Department for Education and Skills）（2003）則從 2003 年十月起，特別設立「夥伴基金」（partnership fund），若學校能證明已經盡力嘗試各種合作的可能，卻仍未能籌到 50,000 英鎊（約新台幣 300 萬元）的最低自籌款而建立夥伴關係，則夥伴基金將會協助補足所需的款項。夥伴基金由「學科重點中學信託局」（Specialist School Trust）所管理，其前身即為「科技學院信託局」（Technology College Trust, TCT）。至 2009 年初，經學科重點中學政策所募集的贊助款項，已超過 1 億英鎊（約新台幣 60 億元）。

### （三）課程與學科重點

學科重點中學方案鼓勵中等學校在國定課程的第四關鍵學習階段（key stage 4）——相當於國中畢業前的兩年階段，學生年齡大約 14—16 歲——選定某一學科作為學校發展特色的專門重點，每一所「學科重點中學」至多約有 10% 的學生得透過篩選的方式招收。新的「學科重點中學」將依學生的性向（aptitude），而不是能力，來選擇學生。綜合中學所標舉的「綜合」意味著接受不同能力的學生，卻不一定必須提供完全相同的課程（Department for Education and Skills, 2003）。

歷年來逐步開始設立的學科重點如下（Department for Children, Schools and Families, 2009; Levacic & Jenkins, 2004）：

1. 科技（Technology）（1994）；
2. 語文（Languages）（1995）；
3. 藝術（Art）（1996）；

- 4.體育 (Sports) (1996) ;
- 5.人文 (Humanities) (2004) ;
- 6.音樂 (Music) (2004) ;
- 7.商業與企業 (Business & Enterprise) (2005) ;
- 8.工程 (Engineering) (2005) ;
- 9.數學與電腦 (Mathematics & Computing) (2005) ;
- 10.科學 (Science) (2005) 。

#### (四) 學苑與信託學校

在學科重點中學計畫中除了較常提到的學科重點中學之外，尚包括學苑 (academies) 與信託學校 (trust schools) 兩類學校。這兩類學校均是新工黨致力推廣的新學校型態，茲說明如下：

##### 1. 學苑

學苑是一種新型態的學校，由國家經費支助，卻可以獨立運作的學校。由於是獨立學校，因此學校具有相當的彈性，可以嘗試創新的行政、經營、教學、與課程……。學苑的特色是由各類型的贊助者贊助，希望企業成功的經驗得以與學校行政結合，合力創造學校的成功。

學苑的特色主要有下列四項 (Department for Education and Skills, 2003)：

(1) 贊助者可以是個人，亦可以是企業、宗教團體、或志工團體；資助的額度是 20% 或 20,000 英鎊 (約新台幣 120 萬元) 資本額，其餘的資金則由政府負擔；贊助者可以與家長、地方人士代表等共同合作，在學校經營中扮演重要角色；

(2) 學苑必須與其社區、當地的其他學校保持密切合作，並得以受地方教育當局的協助；

(3) 學苑必須發展其學科重點，即成為學科重點中學；

(4) 政府與贊助機構將協助學校，添購最新的教學設備。

學苑辦學的彈性很大，但仍須遵守中小學的相關規範，尤其須遵守國定課程在英語、數學、科學、與資訊科技等科目上的要求。首批 3 所學苑於 2002 年九月開設，2006 年以前增至 33 所，並持續推動，尤其鼓勵既有的城市學院轉型為學苑 (Department for Education and Skills, 2003)。

##### 2. 信託學校

信託學校有更大的獨立性與彈性來規劃相關事務，性質上是個自我管理的基金會信，英國的信託學校始於 2005 年，《為全民建立更高的水準與更好的學

校》(Higher standard better schools for all) 白皮書 (Department for Education and Skills, 2005) 中, 呈現政府對中等教育的願景——打造一個多元化的學校體系。信託學校即是各種不同類型學校中的一種。

信託學校的經費來自地方教育局, 但由體制外如大學、公司、地方企業、家長團體、或自願性組織等各類慈善或信託機構來支持; 校方擁有校地、校舍等; 校務經營小組 (the school governing body) 得以聘任教職人員、規劃並執行各項行政事務, 惟仍須遵守國定課程的基本規範。

因此, 發展專長學科並未悖離中小學課程的基本架構, 而可以和其他學校一樣, 維持「廣博而均衡的教育」(a broad and balanced education), 不過, 學科重點的經營, 可以提供一個重要著力點, 以提升整體校務的效能 (Department for Education and Skills, 2003)。依據《教育與視導法》(Education and Inspection Act, 2006), 2007 年以後正式推動信託學校, 鼓勵各校提出計畫, 以取得信託學校的地位。中央教育主管機關也特別設置 1 名「學校處處長」(School Commissioner) 以推動信託學校政策, 並促進家長對學校的選擇。

#### 四、相關配套改革

爲了充分發揮學科重點中學的預期成效, 相關的配套措施也被強調。特色學校的五個重要配套措施如下 (Department for Education and Skills, 2003) :

##### (一) 給予更大的課程與教學彈性

基於「國中階段的學習結果, 將對爾後的學習表現有關鍵的影響」的理念, 政府也體認到: 由於對學生的「要求」以及學生的「需求」都已逐漸改變, 未來的教與學也應該有不同的面貌, 例如包括知識與文化的傳授、擴大學生的視野、發展其技能、培養其繼續學習的能力等層面。

學科重點中學乃是提供一個媒介, 讓有創意的校長可以形塑一個獨特的任務使命, 以適合每所學校的方式來經營這個學校。這樣的辦學彈性, 使校長可以投入更多的資源以發展其學科的特色, 充分發展該科的教學, 更可以作爲其他學科課程與教學發展的參考。教育部也認爲, 透過這些彈性的辦學空間與課程與教學上的改革, 學科重點中學已經展現了較佳的學習成效, 例如, 學科重點中學的學生, 有 55% 可以達到至少 5 個中等教育普通證書科目均得 A\*-C, 相對地, 非學科重點中學僅有 49% 的學生有此一表現。若考慮到學生有不同的程度, 而有不同的進步情形, 則學科重點中學學生的表現更爲突出。

## （二）支持更多教育基礎的現代化

學科重點中學強調充實學校的現代化教室與教學設備，而其學生也在 A levels 考試中表現優良，進步的情形達 26%，相較於其他未更新設備的學校只進步 17%。這些重要的基礎建設，將不止是重點學科的設備，還包括新的教室、新的資訊與網路架構、新的教學設備等，其目的即在於「讓中學的架構與環境完全地現代化」（Department for Education and Skills, 2003: 15）。

《2002 年教育法案》（Education Act 2002）允許學校（包括社區學校）提出擴張計畫。此精神在學科重點中學計畫，也繼續被強調。學科重點中學的政策目標，不僅讓既有的各校發展學科專長，更希望由此所發展之卓越教學能擴大其影響力。因此，特別鼓勵表現優異的學校擴張規模，如有必要，地區亦得新設學校，反之，若區域內的學校表現不佳，學生成就遲遲未能提高者，必要時也將面臨關閉的命運。

## （三）強化校務領導

校務領導的革新與強化是學科重點中學的成功要素之一。因為，校務的相關領導人員攸關校務願景的塑造與推動、能明確地掌握學校發展的優劣勢、規劃適當的進程帶領學校穩健改善與茁壯、適當地整合學校與社區，共同努力提高學生成就表現。國立中小學校務領導學院是提升校務領導素質的重鎮，其所提供的進修與研討機會涵蓋從初任的領導人員、到高階的諮詢與督學等各級領導者。政府也另外投入每年 12 萬 5,000 英鎊（約新台幣 750 萬元）的經費，強化各校領導人員的素質。

## （四）提升師資素質

教師的素質攸關學生成就表現，因此，教學策略必須能夠提升學生動機、符合其學習型態、並促使學生進步。教育部因此和大多數的教師專業團體達成共識，希望進一步降低教師所承受的工作負擔，並減少不必要的官僚作業，希望藉此讓教師擁有更多的時間，以回應學生更個別化的需求。因此，學校也需要更多高階的教學助理，俾配合教師的教學活動，致力於改善學生的學習情形。

各校校長將會更重視透過改革教師團隊來塑造新一代的學校。這意味著將利用各種與「績效表現管理策略」（performance management），來檢視教師的表現、專業的發展、以及教學與學生成就表現間的關係。體認到良好的教學有賴教師的專業與投入，政府也支持「重建」（remodelling）教師團隊，此乃意味著充實教師的人力，包括增加 10,000 名教師與 50,000 名助教。

此外，政府亦推動實習學校（training schools）制度以落實初任教師的培

訓。實習學校每年可獲得 55,000 英鎊（約新台幣 330 萬元）的補助，用以嘗試各種創新教學的策略，如教室觀察、視訊或多媒體教學、數位學習（e-learning）、互動式教學等，其目的均在提升未來師資的素質。

#### （五）倡導夥伴關係

所謂夥伴關係（partnership）不只指學校與其贊助之企業或民間團體，還包括教育體系內的其他中學、小學、學院、或大學，也包括公立學校與私立學校之間的合作。夥伴關係的目的即要建立一個學習社群，以促進學習為主旨，讓學校辦學的最佳實務，得透過分享與合作，讓其他學校觀摩學習。夥伴關係實際的作法包括合聘師資、共同進行教師專業發展活動等。

為鼓勵合作，教育部還協調督學視導，希望教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）。2007 年一月起，教育標準局改組（全名為 Office for Standards in Education, Children's Services and Skills，仍簡稱 Ofsted），每年的校務評鑑不要只呈現各校的表現，而應考慮是否區域性的表現有所提升。教育標準局也同意，若學校組成聯盟（federations of schools），則同一個聯盟內的學校將可以同時接受視導（Department for Education and Skills, 2003: 25）。

教育與技能部也主動點名表現績優的學校，希望這些學校能主動分享教學經驗、最佳實務，以促使鄰近的學校也能進一步成長。合作的方式有很多，例如，共同聘請一位行政主管、共組校務會議、治校委員會、訂定正式或非正式的合約以提升辦學成效等。

校際聯盟的特色與優點如下（Department for Education and Skills, 2003: 24）：

1. 合作的學校可以更加密切，共同為提升學生的成就而共同努力。
2. 學校可以共同規劃課程回應地方性的需要，各自發揮其強項與優勢。
3. 好的校長或行政主管，得以有機會同時領導不同的學校，促進整個聯盟區域的發展。
4. 教職員將得以有更多的生涯機會，得以與其他學校的同仁一起共事與成長。
5. 各校所能提供的課程種類便可較為多元，也因此讓學生有機會修習到冷門學科（minority subjects），如俄羅斯文、古典文學等。
6. 可以塑造一個支持性的環境，以協助那些表現不佳的學校。例如，學校聯合發展出共同的績效指標（shared performance indicators），也互相鼓勵一起改進成長。
7. 區域性的各校往往會有共有的問題必須面對，例如輟學、行為問題、

特殊教育需求、社區團結等，各校之間便可以發展出較為可行並能接受的策略。

8.各校合作才能發展出各種服務社區的活動，更能回應學生、家庭或社區的需要。

9.各級教育之間的聯繫更被強調，學校與社區也被視為一個整體，讓社區與企業團體也能提供教育服務。

卓越都會計畫（Excellence in Cities, EiC）起初指大倫敦地區一個促進學校之間的合作，強化績效不彰地區的學校效能的計畫，又稱為卓越都會夥伴計畫（EiC partnership）。其實施的策略包括額外的資源補助，特別重視協助個別學生的學習障礙、幫助資優學生等。除倫敦地區之外，卓越都會計畫將被推廣至其他 14 個卓越區域（excellence clusters），原有的 41 個教育行動區域（education action zones）也將逐漸轉型為卓越區域（Department for Education and Skills, 2003: 31）。

此外，連結的學習社群計畫（the networked learning communities programme）則由全國學校領導學院來發展與倡導。此計畫著重於利用資訊與溝通科技作為合作的媒介或平台，尤其強調包括學生、教職員、學校等各種不同層面人員的通力合作，更包括學校與學校之間、不同策略聯盟之間。計畫始於 2002 年，參與的聯盟或合作伙伴已達 48 個，共計超過 500 所以上的學校。不同聯盟的規模不一，但大約由 6—16 所學校組成，不僅有資金的補助，還有中央所組成的技術團隊的支援（Department for Education and Skills, 2003: 30）。

## 五、學科重點中學的爭議

根據華威克大學（University of Warwick）接受教育與技能部委託進行的一項研究顯示，學科重點中學不僅對提升學校的校務能發揮關鍵作用，也是提升學生表現的有效策略（University of Warwick, 2004: 28）。例如，學科重點中學中重點學科的教師在教學的參與、投入與動機都明顯增加；大幅增加的補助款不僅對重點學科，也影響其他科目的教學，對教學發揮關鍵性作用；又由於校務與教學的改善，學生的表現也影所提升。

根據華威克大學的報告，學科重點中學之所以能促成上述學校辦學與學生學習成效的提升，其中主要關鍵的因素有五（University of Warwick, 2004: 29）：

- （一）專款補助，以加強教與學；
- （二）致力於將社區納入整體的發展，促進區域內學校的相互合作；
- （三）強調自我評鑑與改善；

(四) 視教師專業發展；

(五) 致力提升學生學習成效與教學卓越。

學科重點中學的爭議卻不曾停歇。在推廣之初，儘管「學科重點中學」政策使得某些學校因而得到巨額補助，有利於招收素質較好的學生，但是否也可能在無形中助長明星學校的形成？曼根等人 (Mangan, Pugh, & Gray, 2006) 認為，學科重點中學的數量大幅增加，乃受到政府資金挹注的影響，學校爲了獲得更多的補助款，乃紛紛配合申辦。不過工黨政府表示：「學科重點中學」有助於提高學生的表現，因此將繼續協助學校發展專長，中央政府並會積極增加「學科重點中學」的數量，在快速推廣之政策推動下，大多數的學校都已經獲得補助，也就減緩了造成少數明星學校的疑慮 (Department for Education and Skills, 2005)。

學科重點中學是否提升學生學業成就？沙哈根 (I. Schagen) 與哥斯坦 (H. Goldstein) (2002) 的研究顯示：初期辦理學科重點中學的學校都是那些原本已有辦學口碑的學校，其試辦的結果當然會比較理想。但蘭開斯特大學 (Lancaster University) 的一份報告則批評，政府對學科重點中學的補助根本就是公共資源的錯置，因爲學科重點中學的績效實在難以有說服力。

史答福郡大學 (University of Staffordshire) 與劍橋大學 (University of Cambridge) 的研究人員則發現，學科重點中學學生在中等教育普通證書上的表現，跟過去相比其實並未有差別 (引自 BBC News, 2007a)。曼根等人 (Magan et al., 2006) 研究了 1999—2004 年英格蘭地區所有公立學校的學生成績表現，其結果發現，學科重點學校獲得了大量的資金挹注，大約相當於每位學生所獲得經費較以往多了 1/5，但在成績表現上，卻僅增加 1.5%。這也呼應先前的研究，認爲大幅增加學科重點中學的經費，並未顯著地呈現其在學生表現上的結果。曼根等人 (Magan et al., 2006) 也發現，學科重點中學比起其他學校表現要來得好，但差距僅有 4%，並未達統計上的顯著。唯一在統計上呈現顯著的，僅在體育一科，不過，也僅相差不到 1%。因此，該研究乃質疑，所謂學校表現的提升，究竟是否因爲其獲得較多的補助？抑或由於其強調了重點學科或因爲學校校務運作的調整所致？然而，青年運動信託局 (the Youth Sport Trust) 的主席葛蘭緒 (Steve Grainger) 則提醒說，所有的學科重點中學在學科表現方面的立足點並不一致，在各不同的重點學科中，體育重點中學的表現反而是最好的，因爲其學生在中等教育普通證書考試上的進步最佳 (引自 BBC News, 2007b)。

相對地，沙哈根 (S. Schagen)、戴維斯 (D. Davies)、瑞德 (P. Rudd) 與

沙哈根 (I. Schagen) (2002) 的研究則發現，學科重點中學的學生在 GCSE 的表現的確略高於一般學校，且男女生學業成就的差異也較小。傑森 (D. Jesson) 與泰勒 (C. Taylor) 的研究也指出，學科重點中學的學生在中等教育普通證書上的表現，明顯高於傳統的綜合中學。若考量到學生入學時的成績，則學生進步的情形更為顯著，且隨著學校辦理學科重點中學的時間愈久，則差異情形更加突出。

對於上述研究結果，學科重點中學與學苑信託局 (Specialist School and Academies Trust, SSAT) 的發言人則認為，學科重點中學的確提升學校表現，也給了學生更多成功的機會。他認為，曼根等人 (Magan et al., 2006) 的研究結果有待斟酌，因為事實上學科重點中學在包括原始成績和進步的情形等各項成績上都表現得比非學科重點中學好。他也強調，補助款的增加僅是其中一個面向，更重要的是：創新的夥伴與策略聯盟關係也有助於提升學校的整體效能 (引自 BBC News, 2007b)。

另一類批評的重點是，其雖然肯定學科重點中學的價值，卻質疑其與投入的經費不成比例。例如，教育標準局的皇家總督學吉伯特 (C. Gilbert) 表示 (引自 BBC News, 2007a, 2007b)，學科重點中學的確在許多層面有其成效，例如建立學校特色、發揮其專長學科重點、促進有效教學等。但她也質疑，對學科重點中學投入可觀的經費，未必是提高品質的保證；而被視為旗艦標竿的學科重點中學，也並未真正提高教學的品質。她指出，皇家督學的視導報告顯示，許多學科重點中學並未真正發揮其預期的改善與影響；且大多數的學校，學科教學依舊一如往常，對其他科目的影響也以難彰顯。

尤有甚者，許多學校為了追求短期的成效，往往忽略或犧牲學生長期發展。真正有改善的學校，都是哪些有較強的校務領導團隊、有理想的教學實務等，而學科重點在這些學校才真正具有影響。吉伯特進一步建議學科重點中學與學苑信託局應該對學科重點中學的影響進行全面的評估與檢討 (引自 BBC News, 2007a)。在野的保守黨學校教育司長基伯 (Nick Gibb) 則說，學科重點中學尚未帶動學校提升品質與成效，其關鍵在於，表現最好的 100 所學校的經驗是否能分享到全國其他學校？例如其校務、課程與教學之良好的教學、能力分組的方式、學校制服制度、對不良行為的管制、課外活動的安排等等實務 (引自 BBC News, 2007a)。

針對皇家督學與上述諸多研究報告的批評，兒童、學校與家庭部部長伯爾思 (Ed Balls) 回應說，過去 10 年來，全國各地的學科重點中學的確已經發揮

卓越的成效（引自 BBC News, 2007a）。他強調，政府致力提高各校表現的決心無庸置疑，尤其是許多地區的學校向來表現不佳，政府也盡力改善此一情形。因此，希望各校都能申請成為學科重點中學、信託學校、或學苑，也藉此找到合適的策略夥伴。兒童、學校與家庭部則反駁，根據 2006 年的中等教育普通證書成績，五科均達到 A\*-C 成績的學生比率，在學科重點中學占有 60.6%，在非學科重點中學裡僅占 48.3%（引自 BBC News, 2007a）。

再者，亦有批評認為學科重點中學的成功乃是一種假象。例如，白金漢大學（University of Buckingham）所進行的一份 2007 年的研究報告則批評，學科重點中學的成功乃是一種假象（BBC News, 2009）。例如，研究人員羅賓森（Pamela Robinson）發現，來自音樂重點學科學校的學生，其物理科的成績比來自科學重點學科學校的學生。該研究中比較各種學科重點中學，特別比較這些不同學校的學生在 A levels 物理科的成績，結果發現：來自以科學為學科重點學校的學生，參加 A levels 物理科的考試，其中有 23.7% 的人拿到 A 的成績；相對之下，以音樂為學科重點學校的學生卻有 36% 比例的學生拿到 A 的成績；以語言為學科重點學校則占有 26.5%；數學重點學校則為 24.4%。該研究也指出，學科重點中學的表現顯然比非學科重點中學的表現來得好。不過，倘若該校的表現不好，則學校也很難申請成為學科重點中學，換句話說，申請通過成為學科重點中學的學校，原本就是表現成效較好的。主持該研究的史密勒（Alan Smithers）的結論是，學科重點中學政策所呈現的是，即有效能的學校獲得比較多的補助款，而沒有效能的學校則拿不到補助款，且前者表現得比後者好。史密勒更指出，學科重點中學成功的關鍵，不過在於其所增加的資源挹注，以及其挑選了較多的好學生（引自 BBC News, 2009）。

學科重點中學與學苑信託局的執行長伊麗莎白·瑞德（Elizabeth Reid）則反駁，學科重點中學致力於科學教育的改革，這是連史密勒教授也不得不承認的。因為，在研究報告中也指出，在學科重點中學裡，70% 的學生報考「A levels 科學」一科，而 2003 年時，此一比例僅達 43%。更何況，在科學重點中學裡的學生報考「A-levels 科學」一科的比例，是其他學校學生的 5 倍之多。她又說，各校發展學科專長乃是讓該學科發揮觸媒的功能，其目的不僅限於該學科，而是希望能提升各科的表現（引自 BBC News, 2009）。以科學為重點學科的學校已經投入科學教學的改進，其影響也會帶動其他領域的進步。根據學科重點中學與學苑信託局所委託進行研究，傑森與泰勒（Jesson & Taylor, 2007）指出，學科重點雖然只是少數科目，但的確帶動校內的學習風氣，也提高學生在各科

的表現成績。兒童、學校與家庭部（Department for Children, Schools and Families）則回應說，史密勒的評論只不過是輕視教師與學生們的努力，而不是鼓勵他們已經得到的成就。兒童、學校與家庭部表示：

學科重點中學正在欣欣向榮的發展，發展學科重點讓學校得以獲得可觀的補助款，補助款，且更重要的乃是讓學校有發展的重心，帶動全面的發展。此一重點本身就深具價值。（引自 BBC News, 2009）

## 陸、結語

本文旨在探討英國學科重點中學的發展，分析其政策的內涵，並討論其所引起的爭議。英國的學科重點中學除了以各校發展學科特色與可觀的資金補助之外，更重要的是透過學科重點與夥伴關係的建立，讓學校行政團隊支援教師教學，讓教師回歸課程與教學，進而鼓勵教學創新並提升學生表現，然而此有賴相關配套措施的落實。

學科重點中學政策的推動，雖源自於保守黨既有的教育規劃，卻在工黨十餘年來的執政中，從萌芽到發展、從發展到普及，更藉由此一政策挹注大筆的經費投入中等教育的現代化。新工黨致力推動此一政策的決心不容忽視，而其透過完善的政策規劃，適時調整策略回應實施上的困難，並利用快速普及的策略，在顧及教育機會均等的原則下，強調中等教育的多元與卓越。學科重點中學的爭議雖然不少，但在工黨政府的經營之下，的確超越文法/綜合中學的傳統爭議，也大幅改變英國中等教育的形貌。

英國學科重點中學讓學校發展學科重點的方式，使課程與教學成為學校發展的重心，也藉此鼓勵學生試探與發展自己的性向與潛能，尤其在國定課程第四學習階段，學校並非因為發展學科重點就輕忽其他科目的學習。相對地，我國在國中階段仍僅以九年一貫課程為共通架構，並未納入學科試探與專長培育的功能，高中教育階段也仍強調文理分組，並未嘗試納入課程的試探功能。

英國發展學科重點中學的專長課程未必代表提前分化，僅專注於分殊科目的學習，而是仍可以兼顧共同課程的學習。我國九年一貫課程是否應適度加入課程試探的功能？應是可以考慮的方向。此外，高中職教育普通與技職二分，或文理二分的政策能否有突破？能否透過分科專長的培育，也仍能兼顧共同核

心素養的提升？究係如何調整？如何改革？則英國學科重點中學的經驗乃是值得探討與參考的對象。

## 參考文獻

- BBC News (2001a, February 12). *The end of comprehensive?* Retrieved January 12, 2009, from [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/1166428.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1166428.stm)
- BBC News (2001b, February 8). *New types of specialist school.* Retrieved January 12, 2009 from [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/1160891.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1160891.stm)
- BBC News (2001c, February 12). *Comprehensive set for overhaul.* Retrieved May 14, 2007, from [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/1164906.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1164906.stm)
- BBC News (2001d, February 12). *Blair's vision for secondary education.* Retrieved May 14, 2007, from [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/1166246.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1166246.stm)
- BBC News (2006, July 4). *School awarded specialist status.* Retrieved January 8, 2008, from [http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk\\_news/england/tees/5148008.stm](http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/england/tees/5148008.stm)
- BBC News (2007a, November 29). *Specialist schools 'no guarantee'.* Retrieved February 17, 2009, from [http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk\\_news/education/7119022.stm](http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/education/7119022.stm)
- BBC News (2007b, September 7). *Specialist schools 'no better'.* Retrieved February 17, 2007, from [http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk\\_news/education/6982499.stm](http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/education/6982499.stm)
- BBC News (2009, January 22). *Specialist schools' value queried.* Retrieved February 17, 2009, from [http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk\\_news/education/7842726.stm](http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/education/7842726.stm)
- Department for Children, Schools and Families (2009). *Specialist school's guidance 2009/10*, Retrieved January 10, 2009, from <http://www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/>
- Department for Education and Employment (1998). *The learning age*. London: Author.
- Department for Education and Employment (2001). *Schools: Building on success*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2001). *Schools achieving success (White paper)*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2002). *14-19: Extending opportunities, raising*

- standards* (Green Paper). London: Author.
- Department for Education and Skills (2003). *A new specialist system: Transforming secondary education*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2004). *Five year strategy for children and learners: Putting people at the heart of public services*. London: TSO.
- Department for Education and Skills (2005). *Higher standard better schools for all (White paper)*. London: HMSO.
- Education Act* (2002).
- Jesson, D., & Taylor, C. (2003). *Educational outcomes and value added by specialist schools: 2002 analysis*. London: Specialist Schools Trust.
- Jesson, D., & Taylor, C. (2007). *Educational outcomes and value added by specialist schools: 2006 analysis*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Levacic, R., & Jenkins, A. (2004). *Evaluating the effectiveness of specialist schools*. London: London School of Economics and Political Science, Centre for the Economics of Education.
- Mangan, J., Pugh, G., & Gray, J. (2006). *Examination performance and school expenditure in English secondary schools in a dynamic setting*. London: IEPR.
- Moser, C. (1990) *Our need for an informed society*, presidential address delivered to the British Association. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Schagen, I., & Goldstein, H. (2002). Do specialist schools add value? Some methodological problems. *Research Intelligence*, 80, 12-15
- Schagen, S., Davies, D., Rudd, P., & Schagen, I. (2002). *The impact of specialist and faith schools on performance*. Local Government Association report (pp.60-72). Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Smithers, A. (2000). The qualification framework. In A. Smithers & P. Robinson (Eds.), *Further education re-formed* (pp. 60-72) . London: Falmer Press.
- University of Warwick (2004). *A study of the specialist schools programme (a research report 587)*. Birmingham: University of Warwick.



# 英國中等教育夥伴關係—— 以「教育改善夥伴」計畫為例

詹盛如\* 蔡宜家\*\*

## 摘要

夥伴關係是英國中等教育近年來的施政主軸，政府試圖引進其他公私立機構的力量，協助提供多元且全面的教育服務，讓學生與家長有更多選擇，達成適性學習的目標。在 2005 年以前，英國中等教育的夥伴關係是多元而分散的，有許多獨立的方案與計畫，它們試圖糾結各方的努力，處理低學習成就、教師同儕專業發展、學校重點學科的發展等議題。2005 年開始，新的「教育改善夥伴」計畫出現，用來整合與取代先前分散的夥伴關係，成為各方合作的新平台。本文旨在透過文件分析的角度，探索日益增加的英國中等教育夥伴關係，並以政府推出的方案與計畫為探討對象，輔以個案分析，最後以英國當前的改革對我國教育啓示提出建議與看法。研究發現，英國中等教育的夥伴關係具有豐厚的政策論述內涵，明確指出公私夥伴關係的發展方向，以及採取「整全式」的夥伴架構。

**關鍵詞：**英國、中等教育、夥伴關係、策略聯盟

---

\* 詹盛如，國立中正大學教育學研究所助理教授

\*\* 蔡宜家，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士生

電子郵件：ju1207@ccu.edu.tw；s0961017@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2009 年 5 月 3 日；修訂日期：2009 年 6 月 1 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

## Partnership in British Secondary Education: A Case of Education Improvement Partnerships

Sheng-Ju Chan\* Yi-Chia Tsai\*\*

### Abstract

Partnerships have been one of the focuses in British secondary education. The UK government has intended to incorporate endeavours from a wide range of public and private institutions into the secondary schooling system with objectives of more diverse and comprehensive provision, arguably leading to better choices for students and parents and a personalised learning environment for individuals. Before 2005 the partnership framework in British secondary education was characterized by a lack of interconnection with a wide range of independent projects and programmes concentrating on separate issues such as underperformance students, teacher professional development and specialist schools. The 'Education Improvement Partnership' endorsed by the New Labour Party was implemented in 2005 and used as a new operational framework to integrate and replace the previous initiatives. In reviewing relevant official documents, the aim of this paper, therefore, is to analyse the increasing partnership activities by focusing on the officially implemented projects and programmes supplemented by a case study from Derbyshire. The conclusion section is based on the secondary education partnership reforms in the UK and implications are drawn upon them. Three main findings regarding partnerships in Britain's secondary education are as follows: the thick and comprehensive policy discourse, the developmental direction of public-private partnership, and the adoption of holistic approach partnership framework.

**Keywords:** Britain, secondary education, partnership, strategic alliance

---

\* Sheng-Ju Chan, Assistant Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

\*\*Yi-Chia Tsai, Postgraduate Student, Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University

E-mail: ju1207@ccu.edu.tw; s0961017@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: May 3, 2009; Modified: June 1, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

自 1988 年以來，英國中等教育改革即遵循兩條理路前進：多元（diversity）與選擇（choice）（Gardner, 2003）。多元理念是對以往單一模式學校教育（綜合中學）的反動，主張學校應該依照自身的理念與優勢，發展特色與專長。另一方面，當時保守黨的思考路線源自新自由主義，秉持市場與顧客選擇之原則，以滿足家長/學生更多元的需求，因此選擇成為中等教育改革與創新的主要動力。

傳統的英國中等教育，除了私立學校（independent school）外，絕大多數的學校都在「地方教育當局」<sup>1</sup>（Local Education Authority, LEA）的掌控與管理之下，遵循一致的教育理念。而夥伴關係（partnership）是一種多元機構與組織，相互合作與支持的運作平台，得以引進家長、社區、慈善機構、其他教育組織，或是私人企業與公司，與學校進行某種程度的合作，提升中等教育系統的多元性。近年來，新工黨政權深受此理念的影響，將私人部門（private sector）的力量，導入「學院」（academies）與「信託學校」（trust school）新式學校體制（Ball, 2007）。實際上，這類公私部門協力互助的型態是一種「公私夥伴關係」（public-private partnership, PPP），打破以往公、私部門截然二分的治理理念，也模糊兩者原先的界線（Skelcher, 2007）。

強調夥伴關係的理念備受重視，可說是舉世皆然的潮流（Bell, 2002），台灣也不例外。近年來有所謂的「大學系統」、「大手攜小手」、「技專院校與高職策略聯盟」、「師資培用聯盟」，以及「國中技藝學程」等方案，都是夥伴關係的展現。雖然我國不乏實際政策的推動，但是在政策闡釋卻缺乏清楚的論述，散見於政府的各自計畫方案。相反的，英國政府近年來大幅革新中等教育的結構與制度，深切體認到夥伴關係對於多元與選擇理念的重要性，漸次開展出完整的政策體系與架構，作為中等教育推展夥伴關係之依據。特別是，從 2005 年開始推動的「教育改善夥伴」（Education Improvement Partnership, EIP）計畫，是統合先前類似機制之大成，更是引領未來英國中等教育夥伴關係建構之基礎方針。有鑑於此，本文首先分析夥伴關係的理念與模式；其次，分析 2005 年以前主要的中等教育的夥伴計畫；繼之，探索「教育改善夥伴」計畫之內容；最後闡述英國中等教育夥伴關係之個案研究，並提出對我國教育之啓示。

<sup>1</sup> 地方教育當局從 2002 年開始已改名稱為「地方當局」（Local Authority, LA）。

## 貳、夥伴關係——理念與模式

所謂的夥伴關係最簡單的定義是：兩個以上的人、組織或單位，爲了共同的目標，形成較爲長期的合作關係，藉以從中各自獲取益處。這個實用主義取向的定義顯示，夥伴關係有下列四項要素：

- 一、兩個以上的個體與組織；
- 二、擁有共同一致的目標；
- 三、一段時間的合作關係；
- 四、彼此都能獲益。

通常不論教育情境中夥伴關係的形式爲何，殊無二致的目標是改善「制度效率、效能、品質、公平與績效」（system efficiency, effectiveness, quality, equity and accountability）（La Roche, 2008: 8）。世界銀行（World Bank）也在其官方網站指稱，其所以會支持公私夥伴關係的發展通常基於入學機會與公平、品質、效率，以及公私部門之間的互補性等四大理由（World Bank, 2009）。支持者相信，私人部門是激勵與改進現有公部門缺乏效率、彈性與效能的良方。

例如，中國「校辦企業」（school-run enterprise）的概念，允許學校經營營利性事業，藉以彌補政府財政援助之不足（Bush, Qiang, & Fang, 1998），此即是公部門因爲財政理由而跨足企業界的例證。有時爲了提供足夠的入學機會，也是公私立部門合作的動機。許多第三世界國家常有爲數龐大的私立小學，就有補充政府供給不足之效果（Akyeampong, 2009; La Roche, 2008; Lee, 1999）。

英國的教育與技能部（Department for Education and Skills, DfES）曾明確指出：

我們將鼓勵教育界與其成功有興趣者形成夥伴關係……家長、社區、文化部門與企業。（DfES, 2001: 17）

在「爲建構學校未來」計畫中，英國政府更成立一個名爲「學校夥伴」（Partnership for School, PFS）的半官方組織，與地方當局與私人機構合作，藉以重建或更新英國總計約 3,500 所的中等學校（Partnership for School, 2009）。

對英國執政黨——新工黨而言，雖然夥伴關係在政策面是「最受歡迎的詞彙」（Falconer & Mالاughlin, 2000: 121），但是其合作的型態多樣且複雜，沒有

固定的架構，端視結盟之需求為何。霍爾（V. Hall）（1999）從不同組織層級的角度，區分出以下五種不同夥伴關係：

- 一、個人層級：以個人的偏好來決定合作。
- 二、機構內同僚的合作：個人與機構內部的同事關係。
- 三、機構內不同部門之間：例如總務處對教務處。
- 四、不同的學校或機構間：例如中學與高等教育機構。
- 五、與其他公家、私人或非正式組織之間的結盟：例如與地方當局、私人企業或非政府組織（non-governmental organization, NGO）。

所以，夥伴關係可以從個人層次之間的互動關係，向上擴大到機構內部門之間，一直到機構、組織之間的長期合作關係。其中廣為各方矚目的夥伴是私人部門以及非政府組織兩種類型。前者指營利性質（profit-making）的企業、集團或公司行號，而非政府組織則是不以賺錢為目的的社會公益團體或組織，例如「世界展望會」（World Vision）、「慈濟功德會」或是「福特基金會」（Ford Fund）等。廣義而言，前述兩種類型都可以被認定為「公私夥伴關係」，具有協助或補充原先單一公部門的效用。但是，若將公家與私人當成連續光譜概念，對夥伴關係進行區分，在教育實務上也可以有以下不同類型（如圖1）：

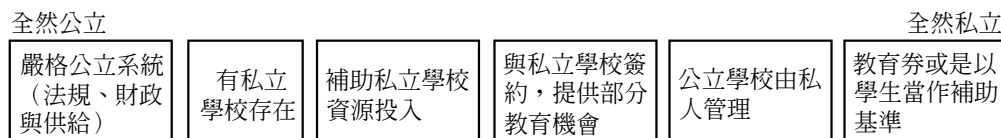


圖1 公私立教育系統連續光譜圖

資料來源：Patrinos, Barrera-Osorio, & Guáqueta (2009)。

如圖1所示，最左邊的教育系統是全然公立的制度與管理，所有學校都由政府設立、經營且管理（如同我國公立國民中小學即屬之）；接著是容許部分私立學校的存在，至於管控之嚴格程度，以及私立部門規模大小，則由政府決定；再往右移動，則是補助私人興學或投入成本（如我國政府對私立大學即有「獎補助款」的規劃等），藉以補貼私人教育投資上的成本與支出。政府若是為了確保教育機會之提供，並監控私人教育之品質，可以與私人簽約，由私立學校提供部分入學名額，而公部門將經費補助撥給這些私立學校運用；至於「公立學校由私人管理」就是所謂的公辦民營，政府出資私人營運，美國特許

學校 (charter school) 是此類公私夥伴關係的例子；對於全然私立的學校，政府可以採用教育券發放措施，或以學生為單位作為補助基準，這樣的方式是某種程度的「市場競爭」，也是新自由主義所倡導的夥伴關係，期能藉由市場機制來提升教育服務的效率與品質。

這些日益私有化與各色公私立團體建立合作夥伴關係的好處到底有哪些？除了本節一開始提及的「效率、品質、效能與公平」等訴求外，英國政府在推動中等教育改革時，也明確指出中等學校在夥伴關係中能互相協助，達成學校改善目標，提升教育標準 (raising standards)。藉由「共享治理」 (shared governance) 發展「聯合領導」 (joint leadership)，或是在文憑授與 (diploma delivery)，及課後服務 (extended school services) 達成雙贏。

換言之，夥伴關係對中等教育最直接貢獻是「改善」教學與學習，它可以提供結構化的學校合作形式，彼此分享最佳實務 (best practice)，改善管理技能，也可以聯合招聘員工與提供訓練，員工有較寬廣的生涯發展機會，協助學校發展，以較低成本效能提供連貫的課程，有益於實踐個別學生需求，拓展課程開設 (14—19 歲與社區服務等)，實現規模經濟效益 (成本效益)，節省計畫與行政時間，分享與互補專長俾利策略計畫 (DfES, 2005)。

從上述論述分析得知，中等教育的夥伴關係有教育性、經營管理性，以及經濟性三個層面的益處：

一、教育性的益處：學校能夠與其他公私立組織合作，開授更專精與多元的課程，由學有專精的教師與業界提供的資源，提升學生的學習動機與成就，符合個別化學習 (personalized learning) 需求，進而提升教育標準；

二、經營管理性的優勢：引進他人最佳實務或企業管理知能，能強化學校的高層經營能力，或是做到「共享治理」，也對員工的專業發展提供較佳選擇；

三、經濟性的益處：建立有效且緊密的夥伴關係，彼此共享資源與人力，能夠擷節營運成本，實現規模經濟的效用，也能節省計畫與行政時間。

## 參、2005 年以前——夥伴關係方案的多 元與脆裂

英國政府為了達成上述這三方面的目標，曾經推出一些以「夥伴關係」為

中心概念的方案或計畫，藉此來改善學校教育。本節主要針對 2005 年以前主要的方案，摘述並分析其內容重點，包括以下六大方案：

- 一、城市卓越計畫 (Excellence in Cities, EiC) ；
  - 二、專科中學方案 (Specialist Schools Programme, SSP) ；
  - 三、網絡學習社群 (Networked Learning Communities, NLCs) ；
  - 四、學習夥伴 (Learning Partnership, LP) ；
  - 五、聯盟 (Federation) ；
  - 六、頂尖夥伴方案 (Leading Edge Partnership Programme, LEPP) 。
- 各項方案內容說明如下。

## 一、城市卓越計畫

該計畫開始於 1999 年的九月，核心目標在於處理都會與偏遠地區中持續性的低成就問題。一般咸信，社經不利學童並未發揮本身的潛能，傳統的方法並無法緩和此問題，因此全新且根本的解決之道，就是採行新的計畫。城市卓越計畫秉持四項核心信念，包括對每個孩子高度期待、多元化的課程供給、合作網路 (network) 的建立，以及延伸的機會 (extending opportunities) (DCSF, 2006a)。該計畫主張，各個中學應該彼此相互合作，藉此改善孩子的學習 (DCSF, 2006a)。

城市卓越計畫是以整個地方當局為範圍，由一個「當地夥伴」 (local partnership) 來領導，裡面成員包含地方當局，以及所有中學校長。這個夥伴平台負責達成城市卓越計畫的內容，提供計畫的策略方向，分配經費與資源，並且進行有效的監控與評鑑。有 1,300 所中學參與本計畫，資料顯示城市卓越計畫學校的學業成就改善幅度是全國平均的 2 倍 (DfES, 2005)，但是該計畫已經在 2006 年停止。

## 二、專科中學方案

專科中學方案是 1994 年開始啟動，其目標在協助任何公立中學，發展其專業學科領域，建立自我認同與特色。學校必須尋求私人企業部門的夥伴協助，政府也提供額外的經費補助，致力發展個別學校所選擇的學科 (DfES, 2009)。專科中學有十項專長可供選擇：藝術、商業與企業、工程、人文、語言、數學與電腦科技、音樂、科學、運動，以及科技。學校也可選擇結合兩種專長領域，截至 2008 年全英國總共有 2,975 所的專科中學 (DfES, 2009)。

在此方案下，專科中學至少必須有 5 所夥伴學校，其中至少 1 所為中學，其他包括當地企業公司與自願性慈善團體（voluntary groups）。為了有益於專業中學的治理能力，贊助者有權力設立條款，要求成為學校董事會（governing body）的成員（最多 4 席）（DCSF, 2006b）。此外，專業中學也被期望能與地方當局、「學習與技能委員會」（Learning and Skills Council, LSC）、高等教育機構、成人與社區學習中心合作，據以瞭解當地的需求及課程供給的狀況（DCSF, 2006b）。

### 三、網絡學習社群

網絡學習社群是國家學校領導學院（National College for School Leadership, NCSL）在 2002 年九月所創設的同儕學習社群，號稱目前為止全世界最大，超過 134 個學校網絡誕生，參與的人員大約 25,000 名。網絡學習社群認為個人來自不同的環境，透過團體運作可以相互學習，並且有益於參與的學校。網絡學習社群的目標是促進「一起合作的學校，提升其專業學習的品質，並且強化持續改善的能力」。

根據研究此社群呈現下列五種特性（Kerr, Aiston, White, Holland, & Grayson, 2003）：

- （一）著重學校之間/之內的知識創造與轉移；
- （二）專注學校與教職員之網絡連結；
- （三）試圖建構具生命力的專業學習社群；
- （四）側重探索教學與學習能力之發展與建構；
- （五）嘗試提升學校的專業技能、知識與價值。

因此，此社群是以學校之間的專業發展，以及教師個人成長為主要核心的計畫，重視教學同儕的彼此合作、切磋與能力建構。

### 四、學習夥伴

學習夥伴主要促進後 16 歲（post-16）教育機構彼此之間的合作文化。負責提供這些教育服務的有中學、擴充教育學院（further education colleges, FECs）、工作本位學習與成人與社區學習等。學習夥伴的核心角色是協調教育提供者的合作與夥伴關係，推動終身學習，強化學習對「地方再生」（local regeneration）的貢獻（DfES, 2005）。這個方案在 1999 年啟動，由學習與技能委員會負責出資並營運執行，主要的方案包括區域回顧（area reviews）/視導、基本技能提

供、14—19 歲的教育、人力發展、資訊科技，以及升學高等教育內容。此方案從地區的角色出發，結合各方能量，希冀對地方再生有卓越貢獻。

## 五、聯盟

聯盟是一種治理結構的型態，提供穩固與彈性的基礎，作為學校夥伴關係的運作平台。《2002 年教育法》（2002 Education Act）規定，兩個或多個以上的學校董事會（governing body）可以協議結盟，形成單一的董事會，或是合作形成一個聯合委員會（joint committee）。若是前者，多所學校將同時歸同一個董事會指揮與監督，原先個別的董事會必須解散並將權力交給新的董事會；若採取聯合委員會形式，個別學校將授權此委員會，代替其決策。

此種聯盟的架構，使「學校在正式合約下合作，致力於提升標準、促進融合、尋求新的學習與教學方法，並且建構能力」（DCSF, 2006c）。此種治理安排得以吸納更多的夥伴學校或組織，即使擴充教育學院也能加入此架構中，對於鄉村或是小型學校而言，聯盟的夥伴關係促進共享治理，使他們能夠發展聯合領導的能力，並且享受所有聯盟的服務與資源。整體言之，聯盟得以轉化中等教育，做到「共享人事聘用、資源、專業發展、課程發展、領導與管理」的優點（DCSF, 2006d）。

## 六、頂尖夥伴方案

頂尖夥伴方案是 2003 年由英國當時的教育與技能部啟動，用來取代原先的「燈塔學校計畫」（beacon school programme），主要是讓表現優異的學校分享他們的專業（expertises）給其他地方上的學校，以改善社經背景不利學童的學業成就。提升成績的方法可以是與其他機構發展第二專長科目領域，或者是與擴充教育學院、工作本位訓練提供者合作，提供職業資格（qualification）的課程（DCSF, 2006e）。學校領導（school-led）取向的經驗分享，對創新式與實驗性質的最佳實務，能夠為其他學校分享，目前有 218 個頂尖夥伴方案，遍及全英國，超過 1/3 的中學參與其中（DCSF, n. d.）。

上述六項方案或計畫充分彰顯出英國推動教育機構、組織與團體夥伴關係之決心，但從這些名稱繁複的個案得知，雖然彼此之間具有合作互助之性質，但卻分別散落在各自的計畫之中，呈現出多元卻脆裂的現象，無法達成有效的整合運作機制，而這也是後來推出整全式的教育夥伴計畫的重要因素。

## 肆、統整的架構——教育改善夥伴計畫

英國中等教育有豐富的夥伴經驗與歷史，呈現出不同的風貌與樣式。2005年政府爲了擴大夥伴關係所帶來的正面效益，推出新的「教育改善夥伴」計畫。顧名思義，此計畫的核心在於學校教育的「改善」，透過與各種公私立學校機構、社福團體、職訓中心、企業夥伴、運動俱樂部等的合作，能夠提升孩童的學習品質與成就。此新計畫並非用來取代前面所有的夥伴方案或計畫，但以往的城市卓越計畫、頂尖夥伴方案或專科中學方案等都可以進一步擴充，轉變成「教育改善夥伴」計畫的形式。可以確定的是，夥伴關係與網路的建立，仍是中等教育改革與品質革新的核心機制與措施。

以下將根據出現背景、目標與原則、功能、如何成立「教育改善夥伴」計畫、經費補助，以及績效責任，分別進行說明。

### 一、背景

夥伴關係的形成背景不一而足，正如同前面兩節所呈現的，有因爲彌補政府財務者（如中國的校辦企業），也有協助提供教育機會者，也有些是改善治理體制者（如聯盟）。但是「教育改善夥伴」計畫開宗明義即點出，此夥伴計畫的核心背景在於「改善」，英國政府認爲「聚焦且質佳的合作……證明是改善服務品質與提升水準的良方」（DfES, 2005）。事實上，「教育改善夥伴」計畫提出在某個程度上是爲了整合過去零散且缺乏結構的夥伴型態，所以要適時的「合理化」（rationalisation）夥伴活動（DfES, 2005）。要做到合理化，除了學校本身的各自整合之外，「地方當局」所扮演策略性角色至爲重要。它負責規劃、統籌與監督整體社區中的教育服務提供，但並不肩負直接營運的任務，「教育改善夥伴」計畫期望「地方當局將責任與資源下放至學校團體與其他夥伴」。換言之，地方當局在「教育改善夥伴」計畫中是區域教育服務的統整者與監督者，而學校或夥伴團體被期待擁有更大的自主權與彈性空間，藉此希望刺激「高品質合作的擴張」（DCSF, 2006f）。

### 二、目標與原則

「教育改善夥伴」計畫的核心目標是「改善」，預計最有發揮空間的領域在「14—19 歲的教育供給」。這個階段處於中等教育，學生正在性向試探與發

展的關鍵期，學校需要提供多樣的教育內容，因此，「行為改善與另類的教育選擇」也是「教育改善夥伴」計畫所強調的重點。實際上，「教育改善夥伴」計畫有三大目標，分別是學校改善、個人化的學習，及實踐「每個孩子都重要」（every child matters）的理念，其重點環繞在提升學習成就，改善學生行為與出席狀況，並且提供充足的多樣教育選擇，滿足學生個別需求，達成「適性學習」的目標（DCSF, 2006g）。

原則上，每個「教育改善夥伴」計畫必須界定其「共同目標用以支撐其聯合活動，以及追求整體目標」。同時，每個區域內的學校都被鼓勵參與此夥伴關係，包容性（inclusive）原則是尋求合作的重要指導。為確保所有學校都認真協助學生，以及展現其績效責任，可以設立「共享夥伴基金」（shared partnership fund），由個別學校出資形成。「教育改善夥伴」計畫必須與地方當局簽訂「聯合合同」（joint agreement），詳細載明所要達成的目標與功能為何，經費也據此撥給。最後夥伴關係的運作也重視合作的成果與績效，透過自我評鑑或同儕評鑑的形式，檢視「教育改善夥伴」計畫的運作成效（DCSF, 2006h）。

### 三、功能

雖然「教育改善夥伴」計畫宣稱將目標瞄準在學校改善，但是仔細端詳其各項功能的子計畫內容即可發現，這個計畫範圍廣泛且焦點眾多，包羅萬象，也許這也是因為整合以前所有夥伴平台所導致的結果。「教育改善夥伴」計畫的四大功能分別是提升成就、改善行為與出席情況、兒童福利與延伸服務（extended service），以及人力改革與專業發展（DCSF, 2006i），分別闡述如下。

首要功能提升成就：總計有多達 10 個子項目，有針對 14—19 歲中學生的多元與彈性學習，也有資優學生與特殊需求學生的學習需求，更有資訊與通訊科技（Information and Communication Technology, ICT）的資源建置與分享，另外尚有少數族群支援的議題。

其次，改善行為出席情況：其焦點較為集中，建議採取「多機構取向」（multi-agency approach）的模式，結合學校、地方當局、教育福利服務與社會服務，及早介入，處理孩童的問題行為，根據規定所有中學在 2007 年之前必須加入「教育改善夥伴」計畫面對此議題（DCSF, 2006i）。

第三項功能是兒童福利與延伸服務（childcare and extended service）：旨在提供「全面」與「整合」服務給兒童、年輕人與家長，以「單一商店」（one-stop shop）提供諮詢與支援服務，並以學校為基礎設立「青少年資訊與諮詢中

心」（teenage information and advice centres），集合教師、諮商師、護理人員等人的專業知識。

最後是人力改革與專業發展：其目的在於讓學校的校長、教師與專科教師有進一步利用「教育改善夥伴」計畫的合作平台，發展其領導知能、教學能力，甚至是專科知識。總而言之，「教育改善夥伴」計畫所涉及的合作內容廣泛，有學生的、社區家長的，甚至包含學校教職員的「專業成長」都是計畫範圍。

#### 四、成立「教育改善夥伴」計畫

「多元的夥伴成員是滿足所有孩童需求的利器」，「教育改善夥伴」計畫是以「社區學童」的需求滿足為核心概念，而非以學校主導為想法。「教育改善夥伴」計畫的包容性原則，鼓勵當地所有學校都能參與「教育改善夥伴」計畫，但原則上，夥伴組織剛成立時，應該以小團體運作為宜。至於「教育改善夥伴」計畫的成員數量，並沒有一定的準則，有人認為是5—30所學校為宜，在專科中學方案中通常包含5所以上夥伴學校（DCSF, n. d. b）。地方當局也在夥伴組合的規劃中，他們扮演協調（broker）的角色，綜合考量各種組織的專長、資源與優勢，據此組成最有效能之合作夥伴關係（DCSF, n. d. b）。

#### 五、經費

至於經費的來源，若是原先地方當局所主辦的業務，下放給「教育改善夥伴」計畫管理，那麼地方當局也會連帶將經費撥給他們使用。另外，目前學校對於預算已有很大的自主權，可以將學校部分經費撥至「教育改善夥伴」計畫運用；倫敦（London）與伯明罕（Birmingham）的夥伴學校，都將機構全部預算的0.5%放在夥伴基金中。

其他能夠獲得經費補助者，尚有下列幾種：「教育改善夥伴」計畫可以使用專科中學的經費補助，每個學校可以獲得最高40,000英鎊（折合約新台幣200萬元）；對參與協助低成就學校的領導學校（leading schools），每年有高達6萬英鎊（約新台幣312萬元）的補助；每個成立「學校運動夥伴」（school sport partnership）的補助，最高可達27萬英鎊（約新台幣1,404萬元）；至於成立聯盟的多所學校，則可以將所有組織的經費統籌運用；關於資本門的補助，「教育改善夥伴」計畫可以考慮將硬體建築或資訊與通訊科技基礎設施的經費統整規劃，或者是與地方當局合作，增加經費的額度（DCSF, n. d. c）。

## 六、績效責任

為確保每個「教育改善夥伴」計畫的運作都能物有所值（value for money），達成績效責任，此計畫也設定監控與評鑑效能之機制。每個「教育改善夥伴」計畫都必須與地方當局簽訂聯合合同或是「服務合約」（service level agreement, SLA），詳細載明教育夥伴計畫從地方當局承繼的功能，以及所有夥伴學校預計提供的服務與目標。該份合同必須記載下列內容（DCSF, n. d. b）：

- （一）預期的投入、結果、監控與評鑑的歷程，自我校正問題的標準程序；
- （二）目前擁有的資源；
- （三）內部的績效責任：參與組織必須清楚瞭解夥伴關係中的領導、管理與治理形式；
- （四）外部的績效責任：肩負從地方當局下放的責任，以及「教育改善夥伴」計畫所提供的服務能夠符合當地的需求；
- （五）若有個別成員未能履行「教育改善夥伴」計畫所制訂的事項，該有哪些處置與行動；
- （六）如何管理「教育改善夥伴」計畫的表現：可以採行自我評鑑或同儕評鑑，也可以邀請外人進行視導（inspection），或是量化整體表現，彰顯高、低表現學校的差距。
- （七）如何盡量降低官僚結構，確保「教育改善夥伴」計畫運作的益處高過其成本。

雖然有上述監控夥伴關係的機制與措施，但是地方當局仍有責任確保學校品質。根據 2006 年的《教育及視導法》（Education and Inspections Act 2006）規定，對於教育品質不佳之學校，地方當局得強迫其加入夥伴平台，提升學校水準，以發展學生潛能。換言之，雖然英國政府認為地方當局是學校改善的「夥伴」，但是監控與管制之責仍是其要務。

新的「教育改善夥伴」計畫在於統整原有分散的合作方案，希冀新的規範平台上能更有包容性、穿透性與彈性。儘管如此，該計畫仍提出具體的目標與原則作為運作的指引方針，並以四大功能為期許，配合成立方式，經費補助機制，以及倡議績效責任，以發揮本計畫的核心要素與內涵。

## 伍、個案研究——以伊開斯頓夥伴計畫為例

本節將以伊開斯頓夥伴（Ilkeston partnership）計畫為例，說明夥伴關係如何改革英國的中等教育，以及改善學生的學習機會與品質（DCSF, 2006j）。伊開斯頓位於英格蘭東南部達比郡（Derbyshire）的中型城鎮，介於達比郡與諾丁漢（Nottingham）之間。傳統的產業包括煤礦、鑄鐵與紡織業，周遭的農業主要是家庭式經營的畜牧業，有些地區相當的貧窮。教育合作是本地區的傳統，最知名的是「達比郡中學改善夥伴」（Derbyshire secondary schools improvement partnership），這個方案成立於 1999 年，有 19 所學校參與，每學期校長都會集會，回顧並計畫活動，教職員也定期聚會發展並分享良善的教育實務（DCSF, 2006j）。伊開斯頓 14—19 歲夥伴計畫是「達比郡中學改善夥伴」方案中的一部分，但很快的日趨正式具有固定地位，被視為達比郡中的合作典範。

伊開斯頓夥伴計畫中的中學與東南達比郡學院（South East Derbyshire College）一起合作，並且與達比郡地方當局、達比郡學習與技能委員會、教育與訓練提供者、支援機構（Support Agencies），以及當地企業雇主成為夥伴關係，共同簽署一項「願景」（vision），致力區域內青年學子有公平的機會接受「高品質的學習經驗」，以及開展所有 14—19 歲的可能「徑路」（pathways）。基於這樣的願景，夥伴計畫中一致同意的目標如下（DCSF, 2006j）：

一、夥伴們將密切合作，執行政府推動的「14—19 歲教育」的計畫，確保所有伊開斯頓地區的學生都能獲得相同的教育福利；

二、夥伴們將提供地區內 11—19 歲年輕學子高品質的教育服務，提升「後 16 歲」（post-16）年輕人的在學、從事訓練的比率；

三、在伊開斯頓設立聯合管理的「第六級中心」（Sixth Form Centre），彌補職業教育的供給；

四、建立教職員支援網絡（staff support networks），使夥伴學校中的員工能夠合作，分享教育實務，執行並發展新的方案；

五、夥伴學校們將成為「專科中學」，使地區擁有互補的專長，涵蓋所有 14—19 歲的課程；

六、所有夥伴共同承擔伊開斯頓地區年輕學子學習的責任，界定並邁向發展、參與、進步、參與成就的目標。

就管理組織結構而言，伊開斯頓夥伴計畫的工作與發展是由「指導小組」

(steering group) 來領導，此小組包括 6 位校長、方案主任 (project director)，以及地方當局的高級顧問。指導小組每月碰面一次，負責決定與管理所有夥伴發展的優先順利。未來，在此指導小組上，將成立「夥伴委員會」(Partnership Board)，負責議決夥伴運作的策略發展方向。委員的組成是所有夥伴組織中包括 6 位中學校長，以及來自達比郡地方當局、達比郡學習與技能委員會、訓練單位，以及當地業界的代表。委員們每學期聚會，接受並討論所有夥伴活動之進度報告 (DCSF, 2006j)。

為確保夥伴目標能夠達成，「指導小組」下設三個「關鍵團隊」(key teams)，分別為「課程團隊」、「徑路團隊」(pathways team)，以及「參與團隊」(engagement team)。課程團隊負責發展與描繪夥伴計畫的 14—19 歲課程提供，負責 14 種職業課程與學位的引進與發展；徑路團隊是確保夥伴方案中的學生、家長、教職員與雇主清楚瞭解，14—19 歲 (包含以後) 的教育與生涯徑路；最後，掃除學習障礙，支援個別學生，確認並滿足特殊教育需求，以及營運適性化課程等，都是參與團隊的工作要項 (DCSF, 2006j)。

一般認為此夥伴計畫所以能成功是因為擁有共同的願景，互相信任，以及充沛的熱情。所有夥伴組織都理解密切合作的優點，據此發展出廣泛且包容的課程。合作對機構本身有益處，在許多方面也對個人有利。在初期的發展階段上，需要建立有效率與效能的管理結構，建構穩固的發展計畫，讓所有夥伴機構的教職員聚會，發展並分享良善的教育措施，瞭解夥伴關係的發展，並鼓勵投入合作活動。

## 陸、對我國的啓示

英國中等教育所倡議的多元與選擇理念，若缺少「夥伴關係」平台的運作，基本上完全無從發揮。從城市卓越計畫提升社經不利地區學童的學習成就，專科中學方案與私立部門合作追求專業學科發展，網絡學習社群倡議跨校同儕學習社群，學習夥伴催生地區終身學習理念，聯盟的多校共享治理，以及頂尖夥伴方案的頂尖經驗之分享，都顯示政府掌控的中等學校，在歷經各種夥伴方案/計畫之洗禮，大幅打破學校之間的藩籬，解組了公私二分的傳統界線，創造出新奇且嶄新的教育內涵與制度。

「教育改善夥伴」計畫的出現及其理念，並未超出原有方案的範圍與架

構，但是它直接以「改善」學校教育當成夥伴關係的訴求，卻是一語道破所有改革的初衷。「教育改善夥伴」計畫的主要意義與價值在於，它提供完整的夥伴論述，整合原先多元而紛亂的方案與計畫，同時拓展夥伴關係的實務運作架構。英國中等教育的夥伴關係值得我國參考之處，闡述如下。

## 一、完整的夥伴關係政策論述

英國夥伴學校的經驗顯示，政府爲了追求中等教育的多元性，提供學生與家長更多的選擇，甚至創造更適性化的學習內涵與情境，均一致認爲夥伴關係之建構是非常重要的。2005年之前，政府提出多達六項以上之相關方案，作爲中等教育改革的措施，針對低成就學習、教職員同儕學習、終身學習、多所學校共享治理體制等面向；2005年更以「教育改善夥伴」計畫作爲所有夥伴方案之基石，進一步拓展學校與其他私人機構、地方政府、教育訓練單位、社福機構、運動俱樂部等之合作關係，讓大眾知曉多元夥伴之架構與重要。

反觀國內雖然在教育上也有許多的合作（如：高職的建教合作班）或策略聯盟的運作【如：技專院校與高職（含綜高）策略聯盟】，但是政府尚未意識到發展出厚實的「夥伴關係」論述，清楚表達爲何多元的合作與跨機構互助機制在當今中等教育存在的意義與重要性。由於缺乏統整性的夥伴關係論述，我國的教育機構的合作關係經常止於口頭上的「支持」，卻缺乏行動上的實際落實。

## 二、公私部門合作的議題

在上述的夥伴關係中，不論是專科中學方案、學習夥伴或是伊開斯頓的個案中，都發現英國的中等教育與私人部門、企業與公司之「公私夥伴關係」有非常密切的合作。雖然英國政府認爲引進這些企業力量有助於增進效能、效率，或強化學校的管理知能，但是這些「宣稱的」益處，仍有待審視與觀察。另一方面，反對者卻擔心這類夥伴措施與結盟可能破壞學校本身的自主性與獨立性（Ball, 2007），面對外界夥伴的要求與資本控制的情境下，教育目標的「本質」（nature）能否維持，值得關心。反觀國內，目前學校與私人部門的夥伴關係，並未「入侵」到學校內部的管理結構與體制中，相形之下此議題似乎不需過度擔心。但是從另一個角度觀之，正因爲如此，我國學校能夠合作的「對象」與「深度」，也因此受到某種程度限制，缺乏揮灑空間。至於是否該放寬合作對象與程度，端賴政府與大眾對於夥伴關係益處之認知與決定。

### 三、「整全性」的夥伴架構設計

在上述的夥伴關係平台中，「整合」、「統整」與「系統」均納入所有「利害關係人」(stakeholder)是重要指導原則。因為中等教育改革時，只有聚焦在學校身上是不足的，連結社區、家長、企業雇主、社福團體、教育訓練機構，以及慈善團體，反而能夠做到「整全性」(comprehensive)的關照，既結合各方力量，又能產生多元參與的效果。學校在這樣的思維下，只是教育事業的「核心」機構，但非「唯一」機構，適度納入其他團體的力量，有助於教育目標的達成。

放諸國內，為了扶助低成就學生，政府以往雖有「教育優先區」計畫的推動，但並無法「根治」學生成績的雙峰現象。有感於此，鴻海集團致力於促進教育機會均等，並於 2007 年成立「永齡希望小學」，希望結合大學與社福單位，幫助缺乏資源的孩童。將來，若政府計畫能夠與私人資源適度整合，朝「整全性」的夥伴關係前進，或許施政目標會有更佳的效果。

### 參考文獻

- Akyeampong, K. (2009). Public-private partnership in the provision of basic education in Ghana: Challenges and choices. *Compare*, 39(2), 135-149.
- Ball, S. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Bell, L. (2002). New partnerships for improvement. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practices of educational management* (pp. 258-271). London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T., Qiang, H., & Fang, J. (1998). Educational management in China: An overview. *Compare*, 28(2), 133-40.
- DCSF (2006a). *The excellence in cities programme 1999-2006*. Retrieved March 10, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/documents/abouteic.doc>
- DCSF (2006b). *The special school programme*. Retrieved March 10, 2009, from [http://www.standards.dcsf.gov.uk/local/word/part1specialistschools0409.doc#\\_Toc213045587](http://www.standards.dcsf.gov.uk/local/word/part1specialistschools0409.doc#_Toc213045587)
- DCSF (2006c). *What are federations*. Retrieved March 10, 2009, from <http://www>.

- standards.dfes.gov.uk/federations/what\_are\_federations/? version=1
- DCSF (2006d). *How do federations fit with the transforming secondary education agenda?* Retrieved March 10, 2009, from <http://www.standards.dfes.gov.uk/federations/transforming/? version=1>
- DCSF (2006e). *Leading edge partnerships*. Retrieved March 10, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/si/eips/existingmodels/lepp/>
- DCSF (2006f). *Education improvement partnerships*. Retrieved March 13, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/si/eips/eips/>
- DCSF (2006g). *Purpose of education improvement partnerships*. Retrieved March 13, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/si/eips/purpose/>
- DCSF (2006h). *Principles of education improvement partnerships*. Retrieved March 13, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/si/eips/principles/>
- DCSF (2006i). *Functions of an education improvement partnerships*. Retrieved March 13, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/si/eips/functions/>
- DCSF (2006j). *14-19 partnership working*. Retrieved March 13, 2009, from <http://www.standards.dfes.gov.uk/sie/si/eips/casestudies/14-19ilk>
- DCSF (n. d. a). *Leading edge partnership programme guide 2008/09*. Retrieved March 10, 2009, from [http://www.ledge.org.uk/docs/LEPP\\_ProgrammeGuide.pdf](http://www.ledge.org.uk/docs/LEPP_ProgrammeGuide.pdf)
- DCSF (n. d. b). *Setting up an education improvement partnerships*. Retrieved March 13, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/si/eips/setup/>
- DCSF (n. d. c). *Funding an education improvement partnerships*. Retrieved March 13, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk/sie/si/eips/funding/>
- DfES (2001). *Schools building on success*. London: Author.
- DfES (2005). *Education improvement partnerships*. London: Author.
- DfES (2009). *Specialist schools*. Retrieved March 10, 2009, from <http://www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/>
- Falconer, P., & McLaughlin, K. (2000). Public-private partnerships and the "New Labour" government in Britain. In S. Osborne (Ed.), *Public-private partnerships: Theory and practice in international perspective* (pp. 120-133). London: Routledge.
- Gardner, P. (2003). The secondary school. In J. Beck & M. Earl (Eds.), *Key issues in secondary school* (pp. 3-13). London, New York: Continuum.
- Hall, V. (1999). Partnerships, alliances and competition: Defining the field. In J. Lumby &

- N. Foskett (Eds.), *Managing external relations in schools and colleges* (pp. 50-64). London: Paul Chapman Publishing.
- Kerr, D., Aiston, S., White, K., Holland, M., & Grayson, H. (2003, October). *Networked learning communities*. Paper presented at the NFER Council of Members Meeting, London.
- La Roche, N. (2008). *Public-private partnerships in basic education: An international review*. CfBT Education Trust. UK: CfBT.
- Lee, M. (1999). Education in Malaysia. *School Effectiveness and Improvement*, 10(1), 86-98.
- Partnerships for Schools (2009). *The role of partnerships for schools: Transforming education through inspirational learning environment*. Retrieved April 10, 2009, from <http://www.partnershipsforschools.org.uk/about/aboutus.jsp>.
- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Guáqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. Washington, D. C.: World Bank.
- Skelcher, C. (2007). Public-private partnerships and hybridity. In E. Ferlie, L. D. Lynn, & C. Pollitt (Eds.), *The Oxford handbook of public management* (pp. 347-370). Oxford: Oxford University Press.
- World Bank (2009). *Public-private partnerships in education—Key issues*. Retrieved April 20, 2009, from <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20756253~menuPK:2448342~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386~isCURL:Y,00.html>



# 法國近期中等教育改革—— 達克斯教改的主軸

林貴美\* 劉賢俊\*\*

## 摘要

本文採用文獻探討及敘述方法介紹與討論法國最近在中等教育的改革狀況。本文主要在介紹 2008 年達克斯教育改革中有關中等教育改革的重要內容並歸納與分析其改革趨勢。本文第一部分前言中將簡介二十一世紀開始的法國教育改革背景；第二部分為本文討論重點，將先簡單介紹中等教育學制並說明 2008 年法國在中等教育改革的主要內容；第三部分將對法國自 2008 年以來教育改革的特色與發展脈絡加以分析討論並整理歸納出法國教育發展的趨勢；第四部分將討論法國最近的教育改革帶給我們的啓示，並以台灣教育現況與發展做分析比較並做結論。

**關鍵詞：**達克斯教育改革、中等教育、教育改革

---

\* 林貴美，國立台北教育大學特殊教育學系教授

\*\* 劉賢俊，國立屏東教育大學社會發展學系副教授

電子郵件：maylin@tea.ntue.edu.tw；tigarksi2004@yahoo.com.tw

來稿日期：2009 年 2 月 26 日；修訂日期：2009 年 5 月 20 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

## The Latest French Secondary Educational Reform: the Axis of Darcos Educational Reform

Kuei-Mei Lin\* Hsien-Chun Liu\*\*

### Abstract

This paper uses literature reviews and narrative methods to introduce and discuss the latest status of the French secondary educational reform, focusing on the details of the Darcos Reform of 2008 and the analysis of its trends. The first part offers an introduction of the recent educational reform and the axis of the Darcos educational reform since the beginning of the 21st century. The second part discusses the system of secondary education, followed by detail analysis of the secondary educational reform from 2008. The third part summarizes the features of the 2008 educational reform, exposing the recent trends of French education development. The fourth part presents insights from the important changes of French educational reform, concluding with a comparison of the current education status and the recent developments between Taiwan and France.

**Keywords:** Darcos educational reform, secondary education, educational reform

---

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

\*\*Hsien-Chun Liu, Associate Professor, Department of Social Development, National Pingtung University of Education  
E-mail: maylin@tea.ntue.edu.tw; tigarksi2004@yahoo.com.tw

Manuscript received: February 26, 2009; Modified: May 20, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

爲了迎接二十一世紀的新紀元，法國就銳意從事教育改革。法國於 2000 年公布《教育法典》（Code de l'éducation），曾將之視爲法國現代化教育的實施準則。然而教育法典公布後不久，批判聲浪不少，於是於 2003 年九月成立「未來學校全國教育辯論委員會」（La Commission du débat nationale sur l'avenir de l'école）。將國家教育廣泛開放討論，讓全民一起檢驗教育改革的成果與缺失，並回應法國人民對未來學校走向的期望。最後將人民對未來學校教育的想法與建議擬訂新的教育導向法，爲國家未來 15 年的教育發展訂立明確的方針。此一教育導向法於 2005 年 4 月 23 日公布，即爲 2005-380 號法，或稱《學校未來方案與導向法》（Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école）。由於此一教育改革法案係在教育部長費雍（François Fillion，1954-）任內（6/3/2004-1/6/2005）所提出的，故又稱《費雍法案》（Loi Fillion）或費雍教改（林貴美、劉賢俊，2006）。

法國 2005 年的費雍教育改革有下列四項訴求（林貴美、劉賢俊，2006：163）：

- 一、加強共同生活之教育與訓練；
- 二、學校教育需融入歐洲意識；
- 三、思考未來科技與經濟的可能發展，培養具有競爭力之公民；
- 四、提供全民終身教育的服務。

上述四項訴求均與中等教育有關，由於 2005 年的費雍教改，曾經在本集刊介紹過，在此不再贅述。本文將就 2006 年以後與中等教育有關的教育改革加以介紹、討論與分析。

## 貳、法國的中等教育制度

### 一、依階段可分爲初級中學與高級中學

（一）第一階段爲初級中學（Collège），修業 4 年。第 1 年剛進學校故在教學與輔導上稱爲觀察與適應期（cycle d'observation et d'adaptation），第 2 與第 3 年稱爲中間期（cycle central），第 4 年爲進入高中就學與職業分組的轉銜輔導，故稱導向期（cycle d'orientation）。就業輔導主要在鼓勵學業性向較差的學生轉向技職方面發展，畢業後走向技術高中或職業高中或職業訓練中心當學徒。

對於身心障礙者，另有普通教育與職業適應班（section d'enseignement général et professionnel adapté, SEGPA）可就讀。

初級中學的課程共有法文、數學、第一外國語、第二外國語、史地與公民教育、物理—化學、工藝、生活與地球科學、藝術教育（造形藝術、音樂教育）、體育與運動等十門科目為必修。另外，初級中學第1年有各校自由開設的加強課程或教育陪伴的輔導課程，每週2小時。第2與第3年有2小時的自由選修課程：拉丁語或方言。第4年自由選修課亦為2小時，可選擇職業初探或外語或方言或古老語言（拉丁或希臘語）。目前初級中學的上課時數為：初一每週約25至27小時（其中2小時為補救教學）；初二為25.5小時；初三為31.5小時；初四為31.5至34.5小時。前述課程與上課時數為2005—2006學年修訂後之情形（MEN, 2005a, 2005b, 2006c）。

（二）第二階段為高級中學（Lycée），依教育性質可分為普通高中（Lycée général）、技術高中（Lycée technique）與職業高中（Lycée professionnel）。各類高級中學修業年限原則上為3年，3年學業完成後，還必須通過國家考試，才可獲得高中畢業文憑或稱高中業士文憑（baccalauréat, Bac）。普通高中畢業文憑稱「Baccalauréat général」，技術高中畢業文憑稱「Baccalauréat Technologie」，職業高中畢業文憑稱「Baccalauréat Professionnel」。持有高中畢業文憑者皆可以依照高中分組所修課程同性質直接申請進入高等教育階段之相關科系的大學或獨立專門學院（grands écoles）就讀。

法國的職業高中有長期與短期教育之分。由於法國的義務教育從6歲到16歲為止，原則上，超過義務教育年限學生仍然享受免費教育；接受義務教育到16歲若不再繼續就學則不算是中輟生，意即家長與學生不受《強迫入學條例》的規範。一般而言，短期教育係針對學科成就較低或缺乏學習興趣的學生輔導其在完成義務教育後取得就業能力的教程。

基本上，選擇短期教育者，在職業高中第2年結束後，即可以去參加職業適任證照（Certificat d' aptitude professionnelle, CAP）或職業教育證照（Brevet d'études professionnelles, BEP）考試，通過考試，取得職業適任證書或職業教育證書者即具有工作資格，可直接進入職業市場工作。取得職業教育證照證書者，除了可以直接就業外，另外尚有一條通路，即可以由職業高中轉入技術高中，但需從二年級開始再讀2年，完成學業者再參加技術高中畢業文憑會考，或者參加技術士證書（Brevet technicien, BT）考試，取得技術士證書後可進職業市場從事與訓練職種相同或相關的工作。

有些對讀書較不感興趣的學生未完成義務教育便中輟，他們雖不喜歡唸書，但仍想學得一技之長，或於離校後想再繼續接受教育者，則有學徒中心（Centres Formation d'apprentissages）可以提供其一面當學徒，一面接受職業教育，將來技術與學業成熟後，仍有機會參加職業適任證書或職業教育證書考試。目前考職業適任證書的職種約有 200 種。長期教育是職業高中直接讀 3 年完成學業的教程。完成第 3 年學業者，需參加職業高中文憑的國家會考，及格者可以申請進入大學。一般而言，社會大眾與家長及學生對職業高中的觀感與教育評價較低，因此持有職業高中文憑者雖具有申請進入高等教育的資格，但其在學業上的競爭力較為薄弱。

## 二、多元且提早分科的高級中學課程

法國的高級中學提早分科且分科很細，茲簡介如下：

（一）普通高中：普通高中將來主要出路為升學，分組較單純，共分成文理、經濟與社會及科學等三個組別。

（二）技術高中：分成工業技術（sciences et technologies industrielles, S.T.I.）、管理技術（sciences et technologies de la gestion, S.T.G.）、實驗技術（sciences et technologies de laboratoire, S.T.L.）、社會—衛生技術（sciences et technologies de la santé et du social, ST2S）、音樂與舞蹈技術（techniques de la musique et de la danse, T.M.D.）及農業與生活科技（sciences et technologies de l'agronomie et du vivant, S.T.A.V.）共六組。<sup>1</sup>各組又有不同的專業選修課。

（三）職業高中：依其未來工作與文憑之分類共有 75 種類別，其中有 55 種與 19 個行業有關。大致可分成：應用藝術、工藝、室內布置組；汽、機車組；營造、木工、公共工程組；化學、物理、生物組（含生物—工業加工；程序工業）；貿易、會計、秘書組；電子與電力組、服裝與毛皮組；旅館、餐飲組；衛生、安全組；印刷與製圖工業組；機械組；塑膠、物料組；交通勤務組等。

從上述對法國高級中學各類組與專業選修之介紹，可知法國高中階段的教育培訓採多元化，分科較早，分組精細且複雜，學生有多種選擇的機會。課程分組與文憑類別及職業證照三者合一，學校教育與社會脈動一致性較高。

<sup>1</sup> 技術高中（La voie technologique）的分組在 2006 與 2007 年做了很大的調整（MEN, 2009d）。

### 三、修習課程含普通教育、專業教育及自由選修

法國高級中學分科教育非常明確，其課程安排分為普通教育課程（所有高中學生必修）、專業課程（行業或文憑或主修領域類別之規定必修）以及自由選修課程。

（一）普通教育課程為共同必修，每週時數約 24.5 小時，共有法文、史地、第一外語、數學、物理—化學、生活與地球科學、體育與運動、公民、法律與社會等科目。以上課程，職業高中可以免修物理—化學。

（二）專業課程指普通高中、技術高中與職業高中將來職業導向的專門學習領域課程，屬於類組必修。由於各類高中與各組專業選修不同，各專門課程（專業選修）每組需選 2 門課，係以模組型式開課（1 module 每週上課約 2.5—5 小時），各科或各組要求不同。專業選修：如有經濟與社會學、資訊管理與大眾傳播、物理測量與資訊、基礎工程（工程入門）、系統產能、物理與化學實驗、生物實驗與醫療支援系統、醫療社會學、生態—農業—地球—公民資格、創造—設計、文化—設計等。另外，還有自由選修，只需選 1 科，約 2.5—3 小時。供選擇之課程：有日常用語二（如外語或方言）、日常用語三、拉丁文、希臘文、體育與運動、藝術、馬學與馬術、專業實習等。大致來講，各類高中每週上課時數平均約 33—35 小時。以上專業分組無論普通高中、技術高中或職業高中，均需依各組的規定到相關企業或職場做為期 12—16 週的實習（MEN, 2003, 2008h, 2008i, 2009c, 2009d）。

## 參、法國中等教育的改革現況

法國教改頻仍，自 2005 年費雍教改之後，最重要的乃是 2008 年的達克斯教育改革（Darcos educational reform）。法國新任教育部長達克斯（Xavier Darcos, 1947-）於 2007 年 5 月 18 日上任。2008 年 11 月 4 日即向國會提出其 2009 年教育改革計畫預算報告書（MEN, 2008a），故又稱「達克斯教育改革」。本節將根據《達克斯宣言》（Declaration de M. Xavier Darcos）（MEN, 2008a）中有關中等教育改革的部分加以介紹與討論。

法國在新世紀的教育改革，除制度性的改革外，一則要使教育與歐洲聯盟及國際社會接軌，二則要將刻板的「永續發展」教育素材活絡起來，三則欲一改過去只注重工業化都市化的教育方向，轉而重視人性價值的發揚與郊區的教

育發展，四則欲提振教師的士氣而對中小學教師的培育與聘用進行改革。以下針對中等教育的改革的主要內涵進一步介紹與討論：

## 一、消弭校園暴力，加強校園安全

自從 2001 年美國 911 恐怖事件發生以後，世界各國對於社會暴力的對抗與防範及對社會安全的維護更加重視。歐盟國家隨著社會的急速變遷、交通的便捷、地球村的概念與歐洲認同的意識等因素，促成人員的流動越來越快速與頻繁，造成社會的複雜度與衝突也越來越高。

隨著社會的複雜，文化衝突與社會適應問題也升高，直接與間接地造成學生對學校之學習銜接與適應的困難。校園中，尤其是在中學階段，各種衝突與暴力不僅不能避免，甚且日益嚴重。為了解決以上問題，法國自 2006 年開始，即將「消弭校園暴力」列為教育改革的核心。

校園暴力造成的主要因素來自各種歧視（種族、性別、宗教、族群等）與機會的不平等及青少年與青年學生學業失敗後的自暴自棄關係密切。這些因素源自於社會，但是透過學校教育的教化，將可以減少其發生的頻率，甚至可以消弭於無形。因此法國教育部的教育行動優先目標即在於減少學生學業失敗率，並對所有學子提供平等的學習機會。故自 2006 年起就將教育改革的主軸訂為「提供平等的機會與成功的混合教育」；同時提出消弭校園暴力的對策（MEN, 2008b, 2008c）：

（一）消弭校園暴力之實施原則如下：

1. 加強共同基礎知能學習；
2. 提供初級中學多元課程；
3. 降低不識字率到零為止；
4. 注意學生的健康。

（二）加強校園安全並對校園暴力受害者提供協助及陪伴：

1. 大學區須為教職員、學生及家長建立與編輯常用的聯絡電話及通訊地址的手冊；同時須發展出協助與支持受害者的方法或工具；協助有校園安全維護困難的學校，使能夠預測和避免危機的發生。

2. 為確保校內人員的安全，學校當局應與當地警察、憲兵聯手合作，對校園安全措施做適切評估與安檢，並對監視系統與保護系統提出改善之建議。校長如認為有需要，得請求憲警單位派遣安全人員駐校維護安全。警察人員得在校長請求下，對校園採取必要之安全行動。

3.學校應教導學生負責的態度並常與家長聯繫，鼓勵家長於課外時間利用學校設施舉辦各類相關活動，並鼓勵家長一定要出席懇親會。學校需要經常向家長報告學生在學校的學習活動與品行狀況。

4.大學區總長須監督受害者是否受到司法的保護，提供司法上、醫療上、心理上、社會上或行政上的協助與陪伴，並提供有關受害者之權益的資訊。

(三) 學校須制訂防範學生發生校園暴力的計畫。計畫應由健康及公民教育委員會 (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) 擬訂《新夥伴公約》(une convention de partenariat) 並與「跨部會防止不良少年委員會」(Comité interministériel de prévention de la délinquance) 合作且須提出相關的年度報告。《新夥伴公約》的目標主要有二：

1.教育部與各府司法部部門、大學區總長、檢察總長共同建立緊密關係，以改善校園安全。

2.加強教育機構、司法單位、憲警單位之間的合作，共同掌握危險傾向學生，並共同分析可能之危險狀況，加強相關人員素質方面的訓練。

(四) 成立中途班：其目的在提供中輟生良好的學習環境，以激發他們的學習動機。中輟生若屬初級中學程度者，由初級中學收容並另外設班於上午時間上課，上課期限視個案情況而定，自數週至數月不等。中途班除了學校基本課程外，還增加公民教育課程並依學生興趣提供或安排各種工作坊供實習（如戲院、陶藝坊、馬戲團、線上或電子遊戲、資訊、印刷廠、麵包店、建築或營造等）以培養其謀生技能。

法國教育最高當局詳細而具體的規劃校園安全與防暴政策及防治措施，發動社區夥伴共同協力維護校園安全，甚至以斧底抽薪的方法成立「中途班」給予「第二次機會」，期透過教育挽救弱勢學生，並解決社會與校園受到暴力威脅，從上述作法可知法國政府對於校園暴力的憂心及其對校園安全維護的決心與努力。

## 二、降低中輟生人數

在達克斯教育改革計畫中，達克斯強調除應重視法國教育素來講求的效果與社會公平外，還需要達成以下三項主要教育目標：

(一) 減少 1/3 有學習困難的學生人數：目前小學畢業升上初級中學的學生由於學習困難而中途離校者日益增多，目前中輟生未獲得任何文憑者多達 15 萬人，故達克斯決心要用各種方法以減少學習困難的學生人數。

(二) 接受中輟生返回學校再教育：給中輟生第二次的機會，以返校再接受教育來期降低中輟生人數。

(三) 為高級中學學生做好「打基礎」的準備：所謂「打基礎」的準備係有鑑於學生出身於不同的社會環境，導致學業失敗的人數遽增。過去 20 年來，中輟生逐年增加，國家曾增加 12,000 名教師協助這 20 萬名中輟生進行補救教育，結果績效不佳，所以需在學校制度上著手進行「打好基礎」而努力，期高中生能順利邁向高等教育。

為達成上述目標及實踐社會公義，因此 2009 年之教育經費預算較 2008 年增加 2.9%，總額將近 600 億歐元（約為新台幣 25,790 億元）。所謂執行社會公平正義，即大部分學習困難的學生係來自不利的社會環境，考量學生不論出生如何，其前途不能任由命運安排，應以良好的學校制度補救，學校教育應具有為全國兒童、青少年與青年提供機會平等的使命（MEN, 2008d）。

### 三、更新職業高中課程

由於每年有超過 15 萬名的中輟生，這些中輟生在離校時並未取得任何資格與文憑，離校後他們便無法工作也無法選擇符合性向與興趣的各類職業學校，或選擇高等教育的短期課程。因此首要之務必須提供他們能用以謀生的職業課程。職業教育課程必須更新，惟這項工作長期以來即被教育部所忽略。有鑑於此，教育部長達克斯決定在 3 年內對職業教育進行改革，以提升職業教育的品質，讓職業教育在高級中學的三種類別<sup>2</sup>裡享有同等尊榮的待遇。

職業高中的教育，在 2008 年開始有極大的改革，其中讓初級中學畢業升到高職的新生有以下二條通路：一為直接讀完高職 3 年，以後可取得職業高中文憑；另一為直接讀短程教育的職業適任證照第 1 年課程，2 年後考職業適任證照。另外又有一條轉銜的通路，即職業高中學生在完成一年級課程後，若想轉短程教育職業適任證照的課程，可於學期結束後直接轉入職業適任證照的第 2 年課程，於課程結束後再考職業適任證照。

此次新的改革計畫預計適用於 2009—2010 年入學的學生（MEN, 2009b）。另外，職業高中長期教育部分，主要是欲改進其課程與教學：自 2008 學年度起，職業高中先有 70,000 名學生接受為期 3 年的職業會考，此課程輔導用以提升其進入高等教育的程度。

<sup>2</sup>法國的高級中學含普通高中、技術高中及職業高中，其中職業高中的學生一般而言其程度較前二者差，較不受社會重視（林貴美，2003）。

#### 四、改進普通高中課程

爲因應世界經濟全球化之需要，高中教育課程必須面對並適應現實社會的需求，故其課程必須重新改造與加強。爲了要奠定普通高中學生從事研究的基礎，以便將來進入大學或獨立專業學院時具有做研究與適應新科技發展的能力。因此，普通高中及技術高中的課程必須改進，學校也必須對學生提供新的服務以便其在課業上能順利學習。此外教育部還預定自 2009 學年度起，將重新安排學年上課時間和調整每週上課時數。預定新學年開始擬將以往行之有年的三學期制 (trimestre) 改爲上下兩個學期 (semestre) 的學習制度，以符應國際大部分國家的學制，俾方便學生進行國際交流。

#### 五、提供學生與家庭嶄新的教育服務

由於現代國家的人民遷徙頻繁，學生在轉學與轉銜上容易發生適應的困難，另外還有社會文化背景的不利因素也容易造成學習失敗學生的增加，因此法國總統薩柯吉希望所有的學童均能在同樣高品質的學校接受教育，乃交付教育部提出人道爲本的計畫，要求一般學校需接受學習有困難與身心障礙學生，並在融合的學習環境中提供妥善的照顧，因而主張學校對學生和家長必須提供嶄新的服務 (PFUE, 2008)。

(一) 學校設立輔導身心障礙 (aide handicap école) 的電話專線：此項措施已於 2007 年夏季完成並已開始啓用，惟於 2008 學年度重新設計的電話溝通平台則更具人性化與實用化。據稱 2008 年九月與十月期間，已有 1,500 個家庭直接利用電話詢問身心障礙與相關教育的各項問題，而且都獲得個別答覆 (MEN, 2008a)。

(二) 增設融合教育單位：從 2007 年夏天已聘雇 2,700 名學校生活助理 (auxiliaire de vie scolaire)，2008—2009 學年度預計將僱用 2,000 名約雇的助理員 (supplémentaires)。2008—2009 學年度開始將成立 200 個新的融合教育單位 (unité pédagogie d'intégration)。目前這些單位已聘有 1,540 名代課教師，而從 2009 年開始預估可增加 2,000 多名代課教師的名額 (MEN, 2008a)。

(三) 加強對學生輔導的次數：教師職業的基本任務是與學生面對面解決學生的問題，提供資訊或資源，爲學生的未來生涯作鋪路的準備。因此，新的輔導措施將現在規定每學年與學生晤談的次數由 3 次增爲 4 次；每學期中有 2 次師生間晤談與諮商，讓師生雙方共同找出學習困難的所在，並探討其原因與

提出解決的辦法；學期末還有兩次諮商會談，以協助學生規劃未來生涯。

（四）增設教育陪伴：部分學生由於遷徙或文化不利而造成課業及其他銜接問題，法國政府於 2007—2008 年推出「教育陪伴」（*accompagnants éducatif*）計畫（MEN, 2008a）。所謂的「教育陪伴」計畫，亦可稱為伴讀計畫，該項計畫的目的係因現代人遷徙流動的頻繁，相對地學生的轉學也隨之頻繁，因而常造成學生在學習上的銜接與適應的困難，所以在課後必須要為願意讀書的學生提供一位伴讀者，以協助其在生活與學習上有良好的適應。

「教育陪伴」計畫首先在優先教育區的初級中學實施，陪伴者的輔導內容多樣化，除了課業輔導外，還包括運動、文化、藝術、課外活動等實際活動的輔導。陪伴人員或伴讀者係在學校課後另外雇人擔任，可由學校教師或助理教師或教本土語言的教師或師資培育學院即將當教師的二年級師範生兼任。輔導者均可另外支領鐘點費。

法國的「教育陪伴」計畫可為初級中學弱勢學生提供每月約 16 小時的伴讀輔導。該計畫在法國仍屬創舉，主要是要讓家庭環境差的學生也享有環境優渥學生同樣的學習機會，以盡量弭平社會的不公平。實施 1 年多來，教育部已經為這項教育陪伴計畫補助了 3 億 2,300 萬歐元（約折合新台幣 140 億 4,781 萬 9,400 元）。據稱成效不錯，因此現在要將此計畫擴大到全國的初中小學。目前已有 7,000 所以上的初級中學提出申請（MEN, 2008a），故有關補助將持續進行與增加補助費用。

對學習困難或學習失敗的學生來講，教育陪伴制度的創設，頗能落實並真正帶給家庭及學生與過去截然不同的嶄新服務，但其衍生的問題可能造成學習困難學生對於「學習困難學生特殊輔導網」（*les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés, RASED*）之專業人員的倚賴度降低，<sup>3</sup>因而造成相關專業人員職位的縮減（MEN, 2008a）。

法國教育陪伴計畫類似台灣在中小學實施的「攜手計畫」，意義相同，但實際做法則稍有不同。「攜手計畫」係由認輔教師或大學生提供弱勢學生課後輔導。

（五）提供「假日實習」的服務：2009 學年度以後兩個學期之間將所謂的「假日實習」，即利用假日（通常為週六）依據學生的需要提供課業與學習方

<sup>3</sup> 教育部擬於中小學提供每日 2 小時課後輔導的措施將會刪減「學習困難學生特殊輔導網」3,000 名專業人員的工作機會，因而網路上有「拯救學習困難學生特殊輔導網」的連署行動，以示對此項教改的不滿，自 2008/10/12 至 2009/2/6，已有 230,861 人簽署（*Sauvons les RASED*, 2008）。

法的輔導。另外對課業良好的學生提供專業研究上的協助（MEN, 2008e; MEN, 2008f）。

上述各項措施的落實，係教育部透過學校精心設計的特殊與個別化教育服務措施用以協助弱勢學生及其家長，期能達到降低學習失敗學生人數的措施。

## 六、改變中學師資培育與聘用方式

法國目前中小學的師資培育方式係由附設於大學的師資培育學院（Institut universitaire de formation des maîtres, IUFM）先接受大學畢業的學生申請入學，給予 1 年的教育理論課程，1 年的教育實習，然後再分發。中學教師分發的範圍廣及全國，但由於近年少子化問題漸趨嚴重，超額教師問題即受此影響，使原來計劃性培育師資的方式逐漸改變為儲才培育。由於法國傾向於菁英教育，故所培育的師資都是最優秀的青年，但目前政府以超額教師過量不敢完全釋出名額聘用新的教師，乃改以「擇優取才」方式聘用，使許多優秀青年對教育工作裹足不前。

法國為強化其在歐洲及世界的競爭力，認為提升國際地位必須靠教育。鑑於「教師乃教育改革成功的關鍵」，因此，教育部長達克斯所提出的高等教育改革計畫中最重要的便是改革中小學的師資培育與聘用制度（MESR, 2008; MEN, 2009a）。中央政府將以改變教師培育與聘用方式提升教師素質。新的師資培育計畫擬將師資培育提升至碩士學位，即高中畢業以後再接受 5 年的教育訓練（bac + 5）。有志於教育工作的青年在碩士階段即可修完相關教育理論並完成實習，修習教育相關課程不一定要在師資培育學院（MESR, 2008; Trials of French teacher training, 2009）。此外，教育部擬訂自 2010 年將開始實施教師資格考試，政府將優先聘用取得教師資格證書者擔任教職。

法國中學師資培育與聘任之改革重點如下（MEN, 2009a; MESR, 2008）：

### （一）師資訓練提升至碩士階段

2010 年新制聘任之教師，必須具有碩士學位同時接受教師專業訓練並通過教師資格考試以取得教師證書者；或取得教師資格證書者於接受聘任後再以在職進修方式取得碩士學位。因此，提升教師素質的方法有二：首先是提升學位至碩士程度與通過教師資格考試，以雙重把關方式提升聘任之標準，用以改善並提升初任教師的品質；其次，規定凡任教滿 3 年者必須利用夜間、週末假日或寒暑假進修 6 個相關學科的教育學分以避免專業知識與時代脫節。

教育部為了提高未來中學教師的素質與教育程度，鼓勵優秀碩士班學生投

入未來的教育工作，亦鼓勵未設置師資培育學院（Institut Universitaire de Formation des Maîtres, IUFM）的大學，考慮國家與學生之需要，根據《國家服務手冊》（Cahier des charges national）與新的《教育會考手冊》（cahier des nouveaux concours）的內涵，提供適當的課程（MESR, 2008），以方便學生選修教育相關學程，為有志於教育工作的優秀青年開一扇通往教育之大門。

#### （二）教師資格考試

目前中小學教師之資格係大學畢業後再到師資培育學院接受 1 年的教育理論與 1 年的教育實習之專業訓練，然後按照成績與志願分發，但新的師資培育計畫須再通過教師資格考試。教師資格考試的目的在評估下列之能力：

1. 專業學科之認知能力；
2. 組織與擬訂班級教學計畫的能力；
3. 對教育制度認知的程度。

因此，有志於中小學教職者必須先修畢教育專業學程，通過資格考試，才有被聘用之機會。

#### （三）課程與考試之關係

新制的教師資格考試辦法中規定：碩士班二年級的研究生得以參加教師資格考試。未來碩士班採用模組方式課程：含共同基礎學科，專業教育課程及其他課程，有志於教育工作之青年，可用選修方式完成教育學程，可先通過一個模組考試，再考另一個模組。這種安排讓碩士生可以多修習各類相關課程。碩士班學生為了準備參加教師資格考試，尚可回大學部修習大學的相關課程及其他專業學分。

#### （四）多元化的培育方式

為了改善中小學師資培育制度，一般碩士班學生除了修其本系所所開之專門課程外，大學尚可加開下列四大領域課程讓有志於從事教職工作者選修：1. 科學知識；2. 教育史；3. 教學法；4. 教育專業與教育行政服務專業。凡大學設有師資培育學院者，則必須與自然科學的學系合作。此外則須與工廠、工作坊等建教合作，並安排實習。

#### （五）提供獎學金

為鼓勵碩士階段的研究生將來能從事教育工作，政府特別提供優厚獎學金給成績優異又有志從事教育工作的學生。

#### （六）教師進修

認知與教育的投資是百年樹人的產業，非一蹴可及，教育需由優質之教師

不斷接棒與傳承，績效才能由微見著。因此目前法國教育部要求擔任教職的新任教師3年後就必須進修（MESR, 2008）。另外，大學之師資培育學院與大學區總長必須提供與安排教師進修。最後，教師的教學與進修狀況必須每年接受評鑑，以瞭解其教學成效。

綜上所述，法國提升中學師資水準係以高等教育5年的訓練，讓師資培育達到碩士學位的水準，另外再以多元培育與儲才的方式，取代長久以來由師資培育學校（學院）專責且計畫性培育方式，而讓其他大學院所也有培育師資的機會。法國的師資培育若走向多元方式，將使具有百年以上歷史的師資培育機構逐漸失去其輝煌的傳統與優勢。

## 七、推動「永續發展」概念讓「學校動起來」

現代的國家已從傳統的經濟發展觀念躍升到永續發展的意識，並且必須規劃落實的措施與策略。永續發展（法文：développement durable，或英文：sustainable development）的定義，依據布魯蘭德（G. H. Brundtland, 1939-）在1987年就環境與發展的主題以〈我們的共同未來〉（Notre avenir à tous）專文向聯合國大會報告，文中指的是一種呼應當前需要的發展，但卻不會犧牲未來子孫解決他們未來問題的能力（Brundtland, 1987）。檢驗過去乃至於現在所注意的經濟發展，人們常只顧及眼前的方便與近利，未考慮到後果而摧殘環境。這樣不但徒增後代子孫的問題，甚至可能減損他們解決問題的能力。因此，永續發展的含意實指我們整體人類生活品質之提升與包含所有層面的發展，而非僅指狹義之「生產量」的成長而已。至於在追求此重要的國際思潮時，法國是如何激發與落實所謂的「永續發展」理念的？實在值得探究。

法國教育部於2007年制訂一項實踐「永續發展」之政策，並為推動此政策而要求「學校動起來」（MEN, 2008c）。2008年10月8日，法國教育部長達克斯在頒發首屆（2007—2008年）「學校動起來」（L'école agit）之獎勵給辦學成績優良的學校時指出：「學校動起來」計畫之主要目標，是要求學生不僅要瞭解「永續發展」的意義，更要以行動實踐「永續發展」的理念。因此，法國所推動之永續發展的教育措施，著重在法國社會及政治人物所激發出來之生態發展的精神。

現任法國總統薩科吉（Nicolas Sarkozy, 1955-）在召集全國各方代表的會議中，亦曾討論環境保護及永續發展的問題，當時曾提出《環境協議》（Le Grenelle de environnement）以作為共同落實政策之指南。《環境協議》在2007

年十月已通過。法國教育部長達克斯在 2007 年的春天，《環境協議》通過之前就已經決定全面推動永續發展教育，並將永續發展的主題與原則納入所有教材中，藉由教師的教學過程宣導永續發展的理念；其次就是在教師及教育行政人員接受在職訓練時，加入「永續發展」的系列主題於在職訓練課程中（MEN, 2007; MEN, 2008a）。

《環境協議》通過之後，法國教育部便積極推動永續發展教育。教育部首先動員初中與高中學生共同實踐《環境協議》的內涵，並推出「學校動起來」的計畫：2007 年開始先為宣導期，接著 2007 年十二月至 2008 年四月間要求教育單位提出有關永續發展的建議及可以落實的執行方案。教育部首先要求校方與學生共同構思出可以具體實施的方案，例如如何對抗氣候變化或保存面臨絕種的動植物，維持多樣的生態等；同時在「全國教育資料中心」（Centre national de documentation Pédagogie, CNDP）架設一特別網站提供師生取得環保資料及可以彼此對話的平台，讓學生將環保與永續發展的辦法上傳，共同分享、共同執行有關措施（MEN, 2008a; MEN, 2008j）。

有關資料顯示（MEN, 2008g）：「學校動起來第一階段」（l'école agit 1）之活動係在 2007—2008 學年實施且已有相當成效，共有 158 所初中、110 所高中（其中職業高中 21 所）及 28 所專科學校共提出 284 項計畫，這 284 項計畫先由大學區審查評定，再篩選出 19 項受獎的計畫。由於第一階段試辦績效很好，乃於 2008—2009 學年進行「學校動起來第二階段」（l'école agit 2）之活動，即將第一階段的範圍擴展到全國，將環保與永續發展的主題納入中、小學各種新教材中，例如在中小學史地課程，初級中學之生命科學、地球科學等課程中，均加入永續發展之主題與理念。其執行方式如下：

- （一）由各校制訂「高品質環境」及「生態學校」等學校永續發展的準則；
- （二）鼓勵學校與政府機構、社會團體採夥伴合作之方式，尤其是與「環境暨能源管理局」合作；

- （三）向學生宣導，讓學生瞭解並參與永續發展的教育活動。

此外，法國教育部還從下列五個面向著手永續發展的活動：

- （一）將永續發展教育原則融入高中生的生活裡，不另設立新的環保與永續發展學科，而是要求高中生能將「環保與永續發展」的概念落實於日常生活中。在生活中表現出自律與文明的行為，隨時隨地要有維護地球的決心和行動。

- （二）將永續發展教育之主題與原則融入職業教育中。

- （三）獎勵倡導「永續發展」概念的模範教育機構：鼓勵學校與民間機構

合作。教育部並將在 2008—2009 學年度結束前，制訂出國家永續發展實施細則。

(四) 在師資培育上，將永續發展的理念與內容加入相關課程中。

(五) 成立永續發展教育基金會，並使基金會的贊助者、企業界及地方政府共同努力促進學校永續發展教育方案的實施，同時，基金會將協助教育機構採取實際行動，執行教育部所訂定的永續發展之教育政策。

從以上所述，可知法國對於環境保護的用心可謂不遺餘力，以教育為手段，從中學開始即鼓勵學生創思，思考如何用實際行動將永續發展的理念落實於日常生活中；對大人及社區機構與企業，則要求其跟著動起來，贊助學校或提供必要的協助，以使永續經營成為全民運動。由此看來，法國此一教改的方向與作法頗值得讚揚與學習。

## 八、激化「郊區希望」

郊區通常是社經地位較低的居民或外來移民群聚的地方。居住環境比較簡陋或破落，家庭功能亦較為薄弱，因此學習失敗學生與中輟生所占比例較高，大都屬於優先教育區。教育部提出激化「郊區希望」(Esprit Banlieues) 計畫的目的，主要在維護人的存在價值，可說是重視人權與平等的精神(MEN, 2008k)。激化「郊區希望」將涉及安全、居住、就業或城市管理等各種政策的協調與執行。因此教育部乃與負責城市政策的國家秘書 (secrétaire d'Etat chargée de la politique de la ville) 安瑪納 (Fadela Amara, 1964-) 於 2008 年 2 月 14 日共同提出實際可行的辦法，俾使教育部能全力協助「郊區」重建與改造，使郊區重燃希望 (SGDC, 2008)。激化郊區希望的計畫共分「學校再造與校園改進」與「建立第二次機會的學校」兩個部分，用以改進學習失敗學生的命運，詳細內容如下：

### (一) 學校再造與校園環境的改進

此部分共分八項措施來進行：

1. 創設教育陪伴 (l'accompagnement éducatif) 制度：在全國教育優先教育區之中小學推動教育陪伴計畫。實施該計畫的目的在於防止中輟生造成更多社會問題。因此教育部在優先教育區的中小學先進行此項計畫。法國優先教育區的小學目前共有 5,311 所，初級中學有 7,000 所。按照教育部的計畫，這些學校在 2008 年十月即開始實施法國總統薩柯吉所謂的「16 小時孤兒計畫」(les orpheline de 16 heures)。按此計畫之規定，每週至少於課後提供 2 小時之教育輔導課程以陪伴學習有困難的學生。這些學生除了可在獲得相關教師的課業輔導

外，學校也提供諸如烹飪、服飾、文化或運動等以促進學生多方面發展的課程。此一措施無論對個人或對社會皆有所助益，最重要的是實踐教育部長所堅持的用意：「要讓這些孩童像那些富家子弟一樣享有付得起的課後活動和輔導」（MEN, 2008a; MEN, 2008k）。

2. 實施社會混合（*mixité sociale*）計畫：該計畫是將較貧困地區學校的學生，用巴士運載到種族較不複雜、社經地位較高地區的學校寄讀，這種措施是讓貧困學區的學生多少能體認富裕地區的學生之學習與生活狀況，也讓富裕地區學生具有同情心與接納貧窮地區的學生，摒棄歧視心態，以促進社會融合的機會。社會混合措施類似我們的「城鄉交流」計畫，涉及到學校的意願，以及縣市政府的配合，目前所需的經費係由「國家機會平等暨社會團結基金會」（*Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances*, ACSE）支付（MEN, 2008k）。

3. 廢除無績效的教育機構，重建經營不善的學校：法國政府在處理貧困地區之初級中學的問題上，提出「消除學校的貧民區」（*casser les ghettos scolaires*）之計畫與決心。其作法如下：首先，調查並確定那些地區的學校缺乏績效或校舍老舊需要重建；然後讓地方當局與教育機構進行協商，一旦協議達成，即將學生轉送到能提供學生「最好的前途」之學校就讀，政府預計 2008—2009 學年結束時，有些學校將被廢除或重建，且將會被列入國家都市更新計畫中；經費則由都市更新局（*Agence national de renovation urbaine*）對地方政府提供金額補助。

4. 成立「郊區希望基金會」：鑑於私立學校廢除過去傳統的教學，改以民主與新式的教學理念，成效顯著，深獲家長信賴。既然私立學校已證明他們與公立學校一樣可以接受各類學生，其中也包含學習困難或有障礙的學生。其教學成功的訣竅是：只要提供他們特殊的教學法，以及可讓他們在課業上學習成功的環境，則所有學生都能成功地學習。因此，教育部長達克斯強調：「給予偏遠或鄉村家庭同等於城市家庭所提供給孩子的協助，令其有選擇的機會。」（SGDC, 2008: 2）達克斯此一理念係根據機會均等的精神，故要求成立「郊區希望基金會」（*fonds d'Intervention spécifique "Espoir Banlieues"*），以便統籌辦理相關事宜。經費則從國家的教育經費預算支付（MEN, 2008k）。

5. 創設優質的寄宿制度：政府對於一些家庭環境不好，家中無法提供學習環境的青少年，爲了讓他們在學業上的學習能成功順利，特別設立優質寄宿（*internats d'excellence*）制度，以優質寄宿計畫，用以改善貧窮學生的生活。

2007 年開始先設立 27 個宿舍，提供 670 個床位；2008 年底，教育部與地方政府合作，再提供 700 個床位，預計 3 年內將達到 2,500 個床位，5 年內則要達到 4,000 個床位。學生宿舍每個床位所需的費用每年 2,000 歐元（折合約新台幣 88,468 元），全由國家支付。另外，還簡化申請寄宿的手續，以方便窮困學生能擁有一個良好的學習與生活環境（MEN, 2008k）。

6.創設「優質學習場所」：法國於 2008 年起，在郊區的 30 所高中創設所謂的「優質學習場所」（site d'excellence）。其創設的目的在於協助貧困學生，以便將學生推向成功的坦途（tirer les élèves ver la reussite）。欲達到此目的，首先得為貧困學生提供良好的課後學習環境，故自 2008 學年開始，政府即將貧困地區的 30 所高中列為優質學習場所，每一個學習場所都提供英文、中文或阿拉伯語文等外語教學與練習，及語言交換的學習空間和設備。此外還提供藝術、文化領域的課程，聘請藝術方面的專家提供面對面的指導（MEN, 2008k）。

7.保障「獨立專業學院預備班」的入學名額給優秀的貧困學生：法國「獨立專業學院」（grandes écoles）是所有莘莘學子所夢寐以求的最高學府。進入「獨立專業學院」表示其未來成功的職業生涯與崇高的社會地位已獲得保證。而「獨立專業學院預備班」（Classe préparatoire aux grandes écoles, CPGE）即是未來進入「獨立專業學院」的保證班，故是所有高中生所要極力爭取的學校。但此類學校對申請入學的學生有「自主審查」的制度，不受外界干涉。法國境內約有 400 所設有「獨立專業學院預備班」的學校，但這些學校很少或根本沒有提供貧窮學生進入高等學府的機會。因此，教育部長達克斯為了「終止自動審查」（mettre fin à l'autocensure）的弊端，主張有系統地保留獨立專業學院預備班 5% 的名額給一般高中及技術高中最優秀的貧困學生（MEN, 2008k）。達克斯部長強調：「必須打開天窗讓他們得以繼續往上爬」，「5% 的名額不是意願，不是個人意見，而是命令」（SGDC, 2008: 3）。由此可見其對此計畫執行的決心。此計畫於 2008 年提出，並於同（2008）年六月開始執行。

8.創設「實習銀行」：法國為高職以上學生創設「實習銀行」（une banque de stages），其目的是要儘可能公平地讓所有學生都有實習的機會，此計畫自 2008 學年起已開始執行。達克斯部長曾為此解釋道：「現在的年輕人，在需要實習或選擇職業以及要進修時，常遭遇到不平等的對待」（SGDC, 2008: 3）。有些年輕人靠家庭獲取適當或及時的訊息而得以實習或找到適當的職業；有些年輕人則只靠單一訊息管道或無法接近訊息，因此在職業選擇上或機會上就像無頭蒼蠅，或只能在居家附近尋找工作機會，其機會自然受限，因而產生機會

不平等現象。因此教育部與各大學區之大學區總長就邀約業者與職業工會共同創設「實習銀行」，以讓每位從「CAP到BTS」<sup>4</sup>的學生都有實習的機會及接受「人力銀行」介紹工作的機會。

### （二）設立「第二次機會的學校」

法國政府爲了改進學習失敗學生的命運，使其不受環境擺布，特別自 2008 學年開始爲中輟生在每一府成立第二次學習機會的學校（Les écoles de la deuxième Chance）。這類學校特別是爲了那些沒有文憑就離開學校的中輟生而設立，用以提供中輟生重新學習的機會，協助他們重新獲取基本知識，順利實習及獲得工作的機會。根據資料顯示，目前如果要讓全數的中輟生都回到學校重新學習，需有 4,000 個空位，那麼至少每一個「府」（département）都得各成立一所第二次學習機會的學校方能滿足實際的需求（MEN, 2008k）。

從上述可知，所謂激化「郊區希望」係基於人權考量，爲維護人的生存價值，主張以教育機會的平等，提供具體可行的措施以燃起郊區居民及青年學子的希望。其辦法可歸納爲：硬體方面，係以「學校再造與校園改進」爲原則，一面拆除老舊或破落的校舍與廢除毫無成效或辦學成效不彰的學校。一面改善校園，使其煥然一新，以帶給學生新的氣象與新的希望；其次，則以建立「第二次機會的學校」，提供中輟生再次進修與習得一技之長的機會；在軟體方面，則有一連串的具體計畫：諸如教育陪伴、社會混合、成立「郊區希望基金」、提供優質學習環境、改善教學方式、保障貧寒優秀學生進入「明星學校」的名額、創立「實習銀行」，以轉介社經地位較低之青年學子並提供其實習的機會。以上種種措施均針對郊區或優先教育地區之青年學子之狀況，以彌補其後天環境不利的缺失，並設法提振其先天具有的潛能。此種人道考量與用心，實值得國際認同與肯定。

## 肆、法國教育改革的特色與發展趨勢

### 一、特色

法國自二十一世紀起的教育改革有幾項重要的發展脈絡與特色，以下將近年來教育改革之主軸與內涵加以分析與統整並歸出數點特色。

<sup>4</sup> CAP 爲職業適任證照，已於前面介紹。BTS 爲高等技術師證照（Brevet de technicien supérieur）之縮寫，屬於二年制短程大學程度，高職結束後才可以考的職業證照。

### （一）為培養二十一世紀的法國公民而努力

法國為迎接嶄新的世紀，期望能經由教育改革以提高國民水準與國力。因此以其所頒布的教育法令做為指引，如1989年《教育導向法》（Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989）、2000年的《教育法典》（Code de l'éducation）、2005年的《學校未來方案與教育導向法》（Loi d'orientation et de programme pour l'école）均為培養二十一世紀的法國公民做準備的相關立法與教育方向指引。二十一世紀的法國公民必須具備下列素養：1.共同生活的能力與涵養；2.適應職業生活的共同基礎知識與技能；3.具有歐洲意識與國家認同；4.至少具備3種以上的外語能力；5.使用科技資訊產物的知識與技能；及6.專業素養與能力，指能在日趨複雜與競爭激烈的社會與科技發展日新月異的世界中，具有在歐洲生存與在國際打拼的競爭力。

### （二）繼續強調歐洲認同的重要性

法國在歐盟成立後，常以歐洲盟主的姿態要求自己的政治、經濟、文化與教育發展及人民的表現均可做為歐洲盟國的典範，並以自己的努力與成就協助其他盟國，期使國家的各項發展能對抗日趨白熱化的國際競爭。因此其教育發展的方向，主張能與歐盟國家連結與共享，並與國際接軌。

### （三）提供全民終身教育

為達到全民終身教育以提升人民的素質，新的教育政策與普及化的高等教育開放給所有公民。只要想進修或需要進修，教育行政單位與學校均會以各種方法配合學生無論是基礎知識的獲取、職業技能的養成、生涯發展需要的在職進修、中輟生的再教育等的需要，政府均竭盡所能地鼓勵人民學習並以免費且沒有間斷的方式提供必要的相關服務。

### （四）強調辦學績效加強組織再造

對於經營不善、辦學績效不彰或經營的學校，則要求學校再造或重建。為提高中小學教師素質，並以帶職帶薪制度鼓勵教師在職進修或提供優厚獎學金鼓勵碩士生以教育工作為終身職志，並以優先聘用具碩士學位的合格教師為中小學教師，用以逐漸提升中小學教師的教育水準（MEN, 2008a）。

### （五）重視環境保護與自然生態的永續發展

有關「永續發展」措施擴及中小學學生，以及教師、教育相關人員的教育與在職訓練，並將相關理念整合於課程中，最後更鼓勵學校與社會團體與企業合作，不僅使「學校動起來」，更讓社會也動起來。讓全民知曉自然環境保護的重要，更為未來子孫負責，奠定永續發展的基業。

#### (六) 倡導人道精神、伸張社會公平與正義

法國以「輔弱濟貧」的主張，激起「郊區希望」，更以各種可能措施以克服文化不利學生轉銜、適應與學習失敗的問題。鑑於歐盟成立以來人員流動與接觸的頻繁、工商社會的紛擾、家庭功能的式微，社會結構的日趨複雜與社會不平等問題的產生，而造成青年學生學習與生活適應的困難，以及中輟生的增多，甚至滋生嚴重的校園暴力與社會問題。為徹底消弭校園暴力，與挽救學習失敗的學生，教育部提出如為優先教育地區與文化不利家庭之學生提出「成功混合」、「教育陪伴」、「優質寄宿」、「優質學習場所」「保障獨立專業學院預備班入學名額」等一連串的補救計畫與相關措施（MEN, 2008a）。

以上各項改革方向與發展措施都頗具特色，值得台灣參考。

## 二、教育發展趨勢

從法國二十一世紀的教育改革內涵與方向可以看出其教育發展的主要趨勢如下：

#### (一) 發展人道精神，消除社會不平等，伸張社會公平與正義

社會的不平等常產生彼此之間的抗爭及仇視，因此以人道關懷弱勢，提攜與挽救優秀而弱勢的人才，以「教育機會均等」使社會無遺珠之憾，才能建立祥和的校園與進步的社會，以及具有競爭力的國家。根據法國最近的達克斯教育改革，我們可以發現法國政府為了伸張社會公平與正義，正努力想要做到「入學機會之公平」、「受教之基本過程」與「受教基本成就之公平」。從以上法國對中等教育的改革，可知其正努力向實踐人性關懷及人道理念的教育理想邁進。

#### (二) 重視生存環境的保護並以教育促進永續發展

法國對「環境與發展」議題的關懷，呼籲社會共同為拯救環境以及子孫後代的續命與發展而努力，可以將其永續發展的理念與方法融入中小學課程與相關之教育人員的在職進修中，並努力促進學校與民間機構及企業合作，讓「學校動起來」，「社會也動起來」，以達到全民總動員，為未來生生不息的發展共盡心力。由此可見永續發展與環境保護是未來世界各國教育政策與課程發展的方向。

#### (三) 未來學校發展的方向必以辦學成效為主要訴求

法國自本世紀起即關心學校的未來發展，強調辦學必須要有成效，以尊重人權、尊重個別差異、提供平等的學習機會與多元的課程，並提供優質的學習環境，使用適性與多元的方法教學與輔導學生；對學生與其家長提供個別化與

必要的特殊服務；目的在帶好每一位學生，使每位學生都有成功的學習，都有良好的生涯發展。因此，克服學習困難，教好每一位學生，不放棄任何一位學生，使每位學生都有所成就，將是所有學校共同的使命與發展目標。

#### （四）中小學師資水準的提升是教育改革成功的保證

法國每一次的教育改革都提到教師素質提升的重要。此次（2008年）的教育改革更明白表示：教育改革的主角是優良的教師，師資品質的提升才是教育改革成功的保證。因此這次的達克斯教育改革計畫中已明訂將於2010年開始優先聘用具有碩士學位的合格教師，並以帶職帶薪的方式獎勵有計畫進修的教師攻讀碩士學位。法國師資水準的提升原來就有其時勢背景，既然法國中小學之師資培育係大學畢業後再加2年的養成教育，等於高中後加5年（bac+5），此種學歷已經相當於歐洲其他國家的碩士學位。順應歐洲學制，碩士係高中後加5年（bac+5）的學程，故教育部希望此次教育改革可以為中小學教師創立一個五年制的學位（碩士），准以碩士獲取教師培育學程，且實習可以在這5年中完成。法國的師資培育朝向碩士學位提升已是必然的趨勢。

#### （五）中小學師資培育趨於多元化，且從計劃性培育變為儲才式培育

根據達克斯教改內容，政府鼓勵碩士班學生選擇教育為職志，並在學校期間參與師資培育工作，同時也鼓勵未設師資培育學院的大學，開設相關師資培育學程以方便研究生選修。法國百年以來，其中小學師資均由師範教育系統培育，即由以前的師範學校（*école normal*）到現在附設於大學的師資培育學院及高等師範學院（*école normal supérieur*）所培育。但近年來由於諸種因素造成師資培育方式的改變。

有關師資培育趨於多元的作法，部分社會人士表示贊成。他們認為大學的師資培育學院，長久以來延續著一種意識型態的教學訓練，對受教者傳授的是一些建構性的理論，過於教條化而較無創意（*Trials of French Teacher Training*, 2009）。此種訓練方法對於會日益多元社的實際需要，故主張開放讓一般大學也參與以上師資培育。然而這種改革將使大學的師資培育學院之角色與未來使命變得不確定，甚至可能失去其原來的特色。因此教師公會非常反對，他們擔心一般大學的師資訓練法，將使受訓者減少實習機會，訓練不足的教師將難以應付課堂的教學實況以及解決真實教學情境中所發生的問題。最近法國全國最大的教師公會（*Syndicat des enseignements du second degré*, SNES）秘書長麥西耶（*Emmanuel Mercier*）曾頗有疑慮地說：

如果政府奪走師培最後 1 年的實習機會（工作經驗），將會剝奪教師訓練中非常重要的一環。不只會降低新任教師的教學品質，更大的危險可能是教師無法管教學生或會被學生欺負，而大大降低教學品質。

此外，教師工會還表示：光憑考試制度，雖然會選出最會讀書的青年，但「會考試」終究不是最好的選才方法（Trials of French Teacher Training, 2009）。

以上為法國教育改革對中小學師資培育方式正反雙方的看法。無可置疑的，法國師資培育正在改變中，且越來越趨於儲才與多元化培育的世界趨勢。

## 伍、啓示與結論

以下基於近年來法國教育改革的趨勢與特色，提出結論及其對我國的啓示。

### 一、提倡人道主義，加強人性關懷，伸張社會公平與正義

爲了弭平社會仍舊存在的不平等，避免造成社會過多學習失敗與無法就業的中輟生，以及爲消弭與防範中輟生的自暴自棄而引發的校園暴力，法國政府正以系列性的「輔弱濟貧」方案與教育行動，進行策略性的補救與學校改造，試圖以符合人道的方法弭平社會的不平等並激起「郊區」學生及家長的希望，以帶好每一位學生，使成爲社會上有用的公民，並建立祥和的社會。

就發揚人道精神，重視人性關懷的教育理念與實際措施而言，這幾年來台灣政府的表現在可以說極用心思、全力以赴，成效亦可圈可點。根據教育部 2006 年推出之「精緻校園五年發展」計畫所辦的系列性的重要教育活動，例如爲「照顧弱勢」、「弭平落差」而推出的「關懷弱勢弭平落差課業輔導計畫」；鼓勵退休人員投入弱勢學生的輔導所推出的「退休菁英風華再現計畫」與校園內關懷弱勢或學習成就低落學生的「攜手計畫」、「國中技藝教育計畫」、「關懷中輟生計畫」；爲符應「有教無類、因材施教」的精神，並爲真正達到伸張「教育正義」、「教育機會均等」的目標而繼續推動的「教育優先區計畫」，以確保弱勢族群學子的受教權及有效解決地區性的教育問題；同時亦鼓勵各縣市學校以城鄉交流方式平衡城鄉教育差距，並促成學生對城鄉不同資源的認知與生活體驗（林新發、鄧珮秀、陳柏霖，2007：92-94；教育部，2006）。若將以上各項有關「輔弱濟貧」、「平衡城鄉教育差距」的計畫與法國相比，均顯

示台灣的教育發展可和法國的教育發展相提並論，並已符應世界教育發展的潮流。

## 二、提升師資品質以蓄養國力及因應國際競爭

前台大校長傅斯年曾言：「要辦好台大就要辦好師大」（引自楊朝祥，2002：1）。此話點出，如果師資沒有培育好，就不可能有良好的教學成果。換句話說，中小學的師資若沒有培養好，中小學學生的素質也不會高，那麼一流大學將沒有良好的學生來源。法國此次教改中特別強調：「教師才是教育改革與發展成功的要角」，而中小學力主教師的教育程度要提升至碩士學位。此觀點與傅斯年校長的看法可稱是一致的。由此可見，提升中小學教師之教育水準，等同於提高國家教育品質與國力。

國立台北教育大學校長林新發（2008：3）表示：「目前教育大學兼負有教育部交付提升國民中小學師資至碩士以上水準的任務。」由此可知教育部已有提升中小學師資至碩士程度的政策。惟目前台灣地區之中小學教師，進修碩士及以上學位者，目前約占全體教師總數 12—17%，而每年進修碩士及以上學位者的比率，僅占 3%（林新發，2008：72-74）。因此教育部如缺乏具體的鼓勵或強制教師進修的措施（如補助學費、帶職帶薪進修碩士學位或像法國一樣預定於 2010 年將優先聘用具有碩士學位之教師），則再過 10 年恐仍無法讓中小學師資全部提升至碩士程度。

鼓勵中小學教師進修碩士學位或中小學教育機構在甄選教師時，優先聘用具有碩士學位之合格教師，將是國際教育發展的必然趨勢，故建議政府宜加緊促進師資水準的提升，以儲備國力及因應國際競爭。

## 三、師資培育朝向多元化與儲才備用的趨勢

近年來，法國面對出生率規律性下降的情形，致使超額教師的問題頗為嚴重，師資培育與聘用乃走向「儲才備用」及「擇優汰劣」的途徑。另一方面，爲了提升教師的素質，並符應世界趨勢，擬將中小學師資提升到「碩士學位」，同時爲鼓勵就讀碩士學位的優秀青年從事教育工作，也迫使師資培育方式轉向「多元化」的趨勢。此舉可能使一百多年來負責中小學師資培育的師資培育學院與高等師範學院失去原來特色與傳統的特定使命。

反觀我國，目前由於少子化與近幾年的教育改革已使師資培育方式走向多元化與儲才培育的途徑，並已造成社會大批「流浪教師」無法即時安置的困境。影響所及，已經造成有志於教育工作的優秀青年裹足不前或另謀出路，以致師

資培育機構難以如往昔一樣招收到最優秀的師資來源，也讓關心教育的人士擔心如此發展下去，將嚴重影響未來中小學的師資與未來的教育發展，甚至可能引發社會問題。然而依目前法國師資培育也朝向多元化的發展方向，其師資培育學院將和我們的教育大學一樣，將很快地在全球化的社會變遷中，看著傳統逐漸喪失，而無法阻擋。

#### 四、提升教師素質

法國擬於 2010 年優先聘用具有碩士學位的合格教師，並以高額獎學金提供碩士生，用以吸引優秀青年選擇教育工作為終身職業。並且規定教師受聘 3 年後即須參加在職進修，並鼓勵在職教師提出進修更高學位的計畫，經審查通過後，即可帶職帶薪進修。

茲反觀我國對中小學師資品質的要求，除了必須通過教師資格檢定機制外，還要通過學校於聘用前的教師甄試等雙重把關程序。因此新聘教師的教學品質應能充分控制與保證，不足憂慮。惟更積極的方法則應鼓勵縣市政府提供獎學金，以鼓勵優秀人才從事教育工作或用人的教育單位優先聘用具有碩士學位之合格教師，則優秀師資來源將不虞匱乏，最後並鼓勵在職教師進修更高學位以吸引人才，才能保證中小學將長期擁有最優秀的師資素質。

#### 五、重視環境保護與永續發展的教育

「保護環境」與「永續發展」是世界共同的教育方向。法國對於「環境保護」與「永續發展」的教育推展工作不遺餘力，不僅要求各級學校動起來，亦要求社會及企業與學校合作，讓社會也動起來，共同為後代子孫的續命與發展負責與盡力。

有關「永續發展」的理念，台灣教育部也有推出「永續經營與發展的學校」之教育理念，但與法國還有不太一樣的概念。另一方面，我國雖然也注意「環境保護」的教育計畫與活動，但在執行上似乎不夠徹底。以台灣是個資源不足的島國，天災頻仍，在保護這塊子孫賴以續命的環境上，「永續發展」教育益形重要。因此，法國實施「永續發展」的政策，而要求「學校動起來」，鼓勵中學生發揮創意，將「永續發展」的實踐辦法上傳至全國的教育資料中心特定網站，讓大家彼此對話、共同分享，共同執行有關措施，頗值得參考。

## 六、「教育改革的危機」需要防範

法國 2008 年的達克斯教育改革充滿美意且設想頗為用心，但根據最近媒體對法國教育改革的相關報導，也有其盲點與窒礙難行之處。2008 年 12 月中旬，法國數個大城市曾經引發高中學生對於高中教育制度的改革計畫表示不滿，而導致有十數萬的高中生霸占學校抗議並走上街頭遊行，讓薩柯吉政府的高中教育改革計畫如履薄冰。最後，教育部長達克斯在與薩柯吉總統討論後，為恐引發類似希臘不久前發生之癱瘓社會的大暴動，乃決議暫時讓步，並於 2008 年 12 月 15 日宣布其高中教改計畫將延緩 1 年，同時宣布將廣泛而徹底地檢視學校課程。雖然如此，學生仍繼續占據巴黎的十幾所高中，並與學生工會研議，決定串連成全國性的抗議遊行一直到政府全面撤銷對中學的教育改革計畫才罷休。此一抗議行動連續數星期（Education Minister Suspends High School Reform, 2008; French Students Wreck Havoc in Anti-reform Protest, 2008; Trials of French Teacher Training, 2009）。

法國中學生反對教育改革的理由主要有四點：（一）反對政府將削減高中數小時的上課時數；（二）反對創立新的學期制（即欲將原來行之有年的三學期制改為雙學期制）；（三）反對於高中結束後再創設一個模組的課程，讓職業高中結業的學生選修，以提升職業高中畢業生的程度，致使職業高中學生覺得不適應；（四）縮減學生上課鐘點，如週六不再上課，此一作法將減少教師聘用人數，加上自 2005 年費雍教改就訂定近幾年將要削減 10,000 至 15,000 個中小學教師及其他類別之教育人員的職位，此政策一旦開始執行，將引發更多具有教師資格的年輕人無法受聘，因此這些尚未應聘的儲備教師也同時參與學生的抗議行動並走向街頭（French Students, 2008）。

歐洲在 2008 年教育改革引發的學生暴動（如義大利與法國），都是看起來很小且可以解決的教育議題，然而一旦未予以防範，則「星星之火」便會釀成「燎原」的危機。台灣的學生似乎比較壓抑，但由於世界金融風暴造成的經濟危機、社會失業人口持續增加、人心浮動，較容易引發社會問題。法國教育改革的前車之鑑，值得警惕，對於教育改革可能潛藏的危機，決策者應要有足夠的敏感度，特別是削減教育經費，提高學費，儲備師資過多，工作機會減少，年輕人無法就業等問題，都是容易引發社會運動的議題，宜小心處理並防範於未然。

## 參考文獻

- 林貴美 (2003)。法國教育制度。載於王家通 (主編)，**各國教育制度** (頁 337-403)。台北市：師大書苑。
- 林貴美、劉賢俊 (2006)。法國最近的教育改革：費雍教改。**教育資料集刊**，**32**，157-176。
- 林新發 (2008)。專業及永續的小學師資培育政策。**國民教育**，**49** (2)，1-3。
- 林新發、鄧珮秀、陳柏霖 (2007)。國民教育。載於吳清山 (主編)，**中華民國教育年報 95 年** (頁 69-102)。台北市：國立教育資料館。
- 教育部 (2006)。**教育部精緻國民教育發展方案**。2009 年 2 月 1 日，取自 <http://192.83.167.53/blog/batch.download.php?aid=36>
- 楊朝祥 (2002)。師資培育是教育成功的基石。**國家政策研究基金會**。2009 年 2 月 1 日，取自 <http://www.npf.org.tw/post/2/1589>
- Brundtland, G. (1987). *Notre avenir à tous* (Edition du Fleuve ed.). Montreal: Commission mondiale de l'environnement et du developpement.
- Education Minister Suspends High School Reform (2008, December 16). *AFP*. Retrieved February 6, 2009, from <http://www.france24.com/en/20081216-education-minister-suspends-high-school-reform-darcos-france>
- French Students Wreck Havoc in Anti-reform Protest (2008, December 19). *AFP/Expatica*. Retrieved February 6, 2009, from [http://www.expatica.com/fr/news/local\\_news/French-students-wreck-havoc-in-anti\\_reform-protest.html](http://www.expatica.com/fr/news/local_news/French-students-wreck-havoc-in-anti_reform-protest.html)
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2003). *Organisation Des Enseignements Seconde Generale et Technologique*. B.O. n .24 du 12 janvier 2003.
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2005a). *Organisation Des Enseignements Collège-Horaires de la classe de sixième*. Paris: Direction générale de l'Enseignement scolaire. Retrieved May 13, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D0072/horaires-sixieme.htm>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2005b). *Organisation Des Enseignements Collège-Horaires de la classe de troisième*. Paris: Direction générale de l'Enseignement scolaire. Retrieved May 13, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D0072/horaires-troisieme.htm>

- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2006). *Organisation Des Enseignements Collège-Horaires du cycle central*. Paris: Direction générale de l'Enseignement scolaire. Retrieved May 13, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D0072/horaires-central.htm>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2007). *Grenelle de l'environnement dans l'école. Communiqué de presse—Xavier*. Retrieved January 29, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid20290/grenelle-de-l-environnement-dans-l-ecole.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008a). *Declaration de M. Xavier Darcos, sur le budget 2009 de l'éducation nationale, notamment la réforme de l'école primaire, l'enseignement secondaire, l'orientation scolaire et l'accompagnement éducatif des élèves, Paris le 4 novembre 2008*. Retrieved May 13, 2009, from <http://discours.vie-publique.fr/notices/083000576.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008b). *La prévention et la lutte contre la violence*. Retrieved January 29, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid2765/la-prevention-lutte-contre-violence.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008c). *L'Éducation nationale s'engage dans le développement durable*. Retrieved February 25, 2009, from [www.lecoleagit.fr](http://www.lecoleagit.fr)
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008d). *L'éducation au développement durable (E.D.D.)*. Retrieved October 25, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid205/education-a-l-environnement-pour-un-developpment.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008e). *Réforme de l'école primaire : les nouveaux programmes*. Retrieved January 29, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid21039/nouveaux-programmes-de-ecole-primaire.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008f). *Réforme du lycée*. Retrieved January 29, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid22779/reforme-du-lycee.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008g). *Réforme du lycée: point d'étape*. Retrieved January 29, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid22768/reforme-du-lycee-point%20-d-etape.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008h). *Remise des prix « L'École agit ! »*. Retrieved January 29, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid22637/remise-des-prix-ecole-agit.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008i). *Enseignements élémentaire et secondaire-*

- Lycee*. B.O. n 3 du 17 janvier 2008. Retrieved May 13, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid807/developpement-durable-le-c.n.v.l.-s-engage.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008j). *Remise des prix? L'école agit !?. Discours—Xavier Darcos (August 10, 2008)*. Retrieved October 25, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid22637/remise-des-prix-ecole-agit.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2008k). *La contribution de l'Education nationale à la dynamique*. *Espoir Banlieues*. Retrieved February 21, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid20978/volet-education-nationale-de-la-dynamique-espoir-banlieues.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2009a). *Élections professionnelles*. Retrieved January 29, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid22613/elections-professionnelles.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2009b). *Mise en oeuvre de la voie professionnelle à la rentrée 2009*. B.O. spécial n 2 du février 2009.
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2009c). *La voie professionnelle - Rénovation de la voie professionnelle*. Retrieved May 13, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelles.html>
- MEN (Ministère Éducation Nationale)(2009d). *La voie technologique*. Retrieved May 13, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid2604/la-voie-technologique.html>
- MESR (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche)(2008). *Charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants*. Retrieved May 13, 2009, from [http://media.education.gouv.fr/file/10\\_octobre/15/8/recrutement-et-formation-enseignants-charte\\_36158.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/10_octobre/15/8/recrutement-et-formation-enseignants-charte_36158.pdf)
- PFUE (Présidence française de l'Union européenne)(2008). *Éducation et Formation Enseignement Supérieur: Programme général*. Ministère de l'Éducation nationale. Retrieved February 2, 2009, from [http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/etvnews/news/3571-att1-1-french\\_pres\\_general\\_prog\\_for\\_education\\_and\\_training.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/etvnews/news/3571-att1-1-french_pres_general_prog_for_education_and_training.pdf)
- Sauvons les RASED (2008). Retrieved February 6, 2009, from <http://www.sauvonslesrased.org/index.php?petition=4>
- SGDC (Secrétariat général Délégation à la communication)(2008). *Lettreflash, La contribution de l'éducation nationale à la dynamique "Espoir Banlieues"*. Ministère de l'Éducation nationale, 18 février. Retrieved February 2, 2009, from <http://www>

education.gouv.fr

Trials of French Teacher Training (2009, February 17). *BBC News*. Retrieved February 18, 2009, from [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/7893049.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7893049.stm)

# 德國中等教育的 現況與改革措施

梁福鎮\*

## 摘要

德國是歐洲相當重要的國家之一，其中等教育不僅具有悠久的歷史，而且是世界各國學習模仿的對象。近年來，由於德國經濟發展趨緩，失業問題嚴重，在《國際學生評量方案》中的表現不佳，加上歐盟逐漸的擴張，需要建立共同的意識。因此，德國政府積極的進行中等教育的改革。希望可以促進經濟發展，解決失業問題，提升學生表現的水準，並且配合歐盟的擴張，加強歐洲意識的形成。這些教育改革的內容主要包括：將綜合中學改為全日制、實施主幹學校工作計畫、設立中等學校畢業考試、高中畢業會考的年齡提前、統一舉辦高中畢業會考、實施國家教育標準測驗、建立新的學校制度架構和進行教學品質和條件的改革。這些措施可以提供我國政府作為中等教育改革的參考。

**關鍵詞：**德國、中等教育、改革措施

---

\*梁福鎮，國立中興大學師資培育中心教授

電子郵件：liang@dragon.nchu.edu.tw

來稿日期：2008年3月2日；修訂日期：2009年5月14日；採用日期：2009年6月16日

# The Current Situation and Reformative Measures of German Secondary Education

Frank Liang\*

## Abstract

Germany is a very important country in Europe. Its secondary education has not only a long history, but it is also a learning example for many countries in the world. There are many reasons to promote German secondary education reform. The slow economic development in Germany, the recently serious problem of unemployment, the poor performance in "Programme for International Student Assessment", and the need for expansion of the EU to an establishment of common consciousness. The German government expects this reform to encourage economic development, to solve the problem of unemployment, to lift student's performance standards, and to construct European consciousness in order to facilitate the expansion of the EU. The main contents of this reform include changing comprehensive schools to whole day schools, implementing work programs for main schools, building completion Examinations in secondary schools, allowing students to take high school completion Examinations earlier, unifying high school completion Examinations, implementing a national test for educational standards, building a new school framework, and engaging in reform of instructional quality and conditions. These measures can be offered to Taiwan as a reference for secondary education reform.

**Keywords:** Germany, secondary education, reform measures

---

\*Frank Liang, Professor, Center for Teacher Education, National Chung Hsing University  
E-mail: liang@dragon.nchu.edu.tw  
Manuscript received: March 2, 2008; Modified: May 14, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

德意志聯邦共和國（Bundesrepublik Deutschland，BRD），簡稱德國（Deutschland），位於歐洲的心臟地區，自古人文薈萃。德國擁有 35 萬 7,000 餘平方公里的土地面積和 8,180 多萬的人口，在歐洲是僅次於俄羅斯的大國。二十世紀兩次世界大戰中，德國同時是戰爭的挑起國與戰敗國。但是戰敗的德國卻能迅速在廢墟中，重建其傲人的經濟奇蹟，現在的德國已經是世界的經濟大國。德國是厲行政黨政治的民主國家，政黨以基督教民主黨（Christlich Demokratische Union，CDU）、基督教社會黨（Christlich Soziale Union，CSU）、社會民主黨（Sozialdemokratische Partei Deutschlands，SPD）、自由民主黨（Freie Demokratische Partei，FDP）、綠黨（Grünen）、民主社會黨（Partei des Demokratischen Sozialismus，PDS）等為主。社會民主黨的黨員屬性以中下階層為主，基督教民主黨的黨原則以中產階級為主。基督教社會黨限於巴伐利亞邦（Bayern），為基督教民主黨之姊妹黨。自由民主黨經常與基督教民主黨結盟，綠黨以環保議題著稱於世，經常與社會民主黨結盟。民主社會黨之前身為東德之社會統一黨（Sozialistische Einheitspartei Deutschlands，SED），具有強烈的左傾色彩。

各政黨的教育政策有所不同，基督教民主黨以保守著稱，其教育政策多強調傳統特色與菁英色彩，並重視謹慎周全的規劃，「三分學流」（Dreirigkeit）的堅持與文理高中高級部的發展為其主張。社會民主黨則以自由、平等、社會融合與革新為口號，諸如六年制小學、職業基礎教育年、改革綜合大學、綜合中學、實驗學校等都是其所推動的政策。統一後的德國已經完成遷都柏林（Berlin）的工作，政治重心也順利由波昂（Bonn）轉移到歷史上的帝都——柏林。耗費鉅資新建完成的國會大廈嚴然有歐洲國會的氣勢，並使象徵歐洲權力中心的布蘭登堡（Brandenburg）再現光輝。但統一工程才剛開始，新德國的國民除致力於消化德東地區的經濟、社會與生態破壞外，民族心靈重建、社會再造與重振德意志民族雄風，將是二十一世紀德國發展的重要課題（陳惠邦，2001：1-4）。

長久以來德國教育一直是各國教育的楷模，影響整個歐洲的教育體制。到了二十世紀，德國的教育品質更是其他國家學習的對象。然而，進入二十一世紀之後，上至德國教育行政掌管與教育學者，下至全國民眾，都認為他們處在一個震撼國家經濟的教育災難中。歷經幾次大型的國際測驗，德國學生表現一

直不盡理想，已在德國掀起教育改革的意識（周玉秀、陳咨文，2006：76）。德國政府積極檢討各級教育的問題，進行學校教育的改革，希望振興經濟的發展，解決嚴重的失業問題，活化傳統的學校制度，加強歐洲共同的意識，以提升德國教育在國際上的競爭力。

## 貳、研究方法與步驟

本文採用達奈爾（Helmut Danner, 1941-）在《精神科學教育學的方法》（Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik）一書中提出的教育詮釋學（Pädagogische Hermeneutik）方法，進行德國中等教育現況與改革措施的探討。達奈爾主張教育詮釋學方法的運用有下列五個階段（Danner, 1994: 96-105）：

### 一、教育文本歷史的確定

作者在採用「教育詮釋學方法」進行研究時，必須注重教育文本的歷史問題。教育學歷史的理解與解釋有助於教育與陶冶問題的澄清，因為教育問題的產生往往有其歷史因素，這些因素無法孤立於歷史之外，只有通過歷史的探討才能理解教育問題的來龍去脈；教育文本只有在具體教育情境中才能被理解，因此作者必須確定教育文本的歷史，然後才能在其歷史脈絡中加以理解。

### 二、教育文本意義的解釋

採用「預先準備的詮釋」<sup>1</sup>（Vorbereitende Interpretation）、「文本內在的詮釋」<sup>2</sup>（Textimmanente Interpretation）、「交互合作的詮釋」<sup>3</sup>（Koordinierende Interpretation）等三種方法以理解教育文本的內容。首先，對於作者意識與無意識的先前假定，例如作者的政治或宗教觀點等等，必須儘可能加以揭露，才能達到完全的理解。其次，必須從具體教育情境出發，不能混淆作者和詮釋者情境

<sup>1</sup>「預先準備的詮釋」注重教育文本內容和資料來源的批判，通過版本的檢查以確定教育文本的信度。並且教育研究者在詮釋中，必須對自己的「先前意見」（Vormeinung）、「先前理解」（Vorverständnis）、「先前知識」（Vorwissen）、「待答問題」（Fragestellung）等加以澄清，使其非常明確。最後是注重文本一般意義的詮釋，以確定其核心的內容（Danner, 1994: 94）。

<sup>2</sup>「文本內在的詮釋」注重教育文本語意和語法的探究，經由文字意義和文法關係，運用「詮釋學循環」（Hermeneutischer Zirkel）的方法，就文本整體和部分的意義進行來回的詮釋。同時應用邏輯法則，將文本粗略加以劃分，以闡明文本的意義（Danner, 1994: 94-95）。

<sup>3</sup>「交互合作的詮釋」注重教育研究者對部分重要文本的理解，因為部分重要文本的理解有助於整體著作的詮釋（Danner, 1994: 95）。

的差異，方能達成較佳的理解。最後，意義關係與影響關係只是一種假設，這些假設必須不斷加以證明或修正，經驗顯示對一位作者或特定的事物作長期和密集的詮釋，可以獲得較好的效果。

### 三、教育文本假設的建構

教育文本中含有許多意義、規範、價值、目的等觀念，這些觀念的理解和闡明無法採用實證研究的方法，將研究假設和研究結果用量化的方式加以解釋，而必須借助於詮釋學的方法，詮釋教育文本的意義。作者在確定教育文本的歷史脈絡以後，運用各種詮釋方法解釋文本的內容，教育詮釋學可以建構許多假設，形成無數接近教育真相的詮釋。

### 四、教育文本真相的理解

通過教育文本歷史的確定、意義的解釋和假設的建構，可以使作者獲得一種教育文本真相的理解，但是這種理解必須通過詮釋者不斷的反省，才能使作者恰如其分的把握教育的真相。

本文首先探討德國中等教育的演變、接著分析德國中等教育的現況、然後介紹德國中等教育的改革、最後提出德國中等教育改革的啓示，作為我國進行中等教育改革的參考。

## 參、德國中等教育的演變

第二次世界大戰結束之後，德國分裂為東德和西德兩部分。西德於 1949 年公布《基本法》（Grundgesetz），將教育行政權力保留給各邦，聯邦政府不再干預教育事務。於是各邦自行發展其中等教育制度，只透過各邦「文化廳長常設會議」（Ständige Kultusministerkonferenz, KMK）作溝通協調，因此各邦制度頗為分歧。1951 年「杜賓根決議」（Tübinger Beschluß）的焦點在於高中改革與大學的相互關係，其中有五大決議事項，內容包括（陳惠邦，2001：122）：

- 一、允許高中教師自由訂定教學計畫；
- 二、規定學校與邦政府共同訂定高中畢業會考科目；
- 三、要求學校成立「學校委員會」（Schulkonferenz），作為各校行政、學術與教育的最高權力組織；

四、加強高等學校與中學之間的聯繫關係；

五、改革高中教師的國家考試章程，以提高師資素質等。

1955年由各邦邦長簽署的「德國各邦關於統一教育事業的協定」（Abkommnt über Einheit der Bildungsgeschäft des Länders in Deutschland），其中決議將中等教育階段的學校名稱一律稱為中間學校（Mittelschule）和文理中學（Gymnisium）。高中組織形式分成古文高中、今文高中和數理高中等三大類，不過中間學校的名稱最後並未被採用。1955年西德聯邦和各邦政府聯合設置「德國教育制度委員會」（Deutsche Kommission für Bildungswesen），聘請學者專家研擬教育改革方案，簡稱為《基準計畫》（Rahmenplan）。該計畫在中等教育上的改革重點如下（王煥琛，1972：172-177；謝文全，2004：342）：

一、各邦的教育制度應設法由分歧而歸於統一；

二、中等教育應因材施教以促進個性發展，故宜在基礎學校之上設置2年的促進階段（Förderstufe）；

三、中等學校宜分為主幹中學（Hauptschule）、實科中學（Realschule）、文理中學和高級中學（Studienschule）。其高級中學直接銜接在基礎學校之上，無促進階段之設置，以供優異學生就讀。

1959年「德國教育委員會」（Deutsche Bildungskommission）發布「關於普通教育的改革和統一的總綱計畫」（Gesamtplan über Reform und Einheit der Allgemeinen Bildung），對實施普通教育的中小學提出深刻的觀察與改革規劃。該計畫充分反映新人文主義教育和文化哲學思想的色彩，確立「一本三枝」的中小學架構。其中「一本」指基礎學校（Grundschule）與定向階段，「三枝」就是主幹中學、實科中學和文理中學。特殊教育包括「輔助學校」（Hilfsschule）和「特殊學校」（Sonderschule），也照此架構的階段設立。1964年各邦文化廳長在漢堡決議「有關統一學校制度的各邦協定」——通稱「漢堡協定」（Hamburger Abkommen），其改革重點如下（王煥琛，1972：178-185；李其龍，1992：198-199；謝文全，2004：342）：

一、所有兒童的第一至第四學年的共同階段，稱為基礎學校；

二、所有兒童的第五及第六學年，稱為促進階段或「觀察階段」（Beobachtungstufe）；

三、銜接在基礎學校的中等學校，有主幹中學、實科中學及文理中學三種；

四、基礎學校與主幹中學得統稱為「國民學校」（Volksschule）；

五、全日制義務教育為9年，但亦得延為10年；

六、實科中學及文理中學各設一貫型及高級型兩種；

七、各類中學之間的轉學靈活化。

1970年「德國教育審議會」(Deutscher Bildungsrat)提出其研究報告，稱為《教育制度的結構計畫》(Strukturplan für das Bildungswesen)。報告的主要建議如下(李其龍，1992：200-201；陳惠邦，2001：122；謝文全，2004：342-343；Hearnden, 1976: 67-70)：

一、倡設綜合中學(Gesamtschule)；

二、將學制由垂直多軌改為水平單軌制，並將中等教育分為前後兩個階段；

三、打破普通教育與執業教育之間的界限；

四、把中等教育的前2年定為「定向階段」(Orientierungsstufe)。

1973年「聯邦與邦教育計畫委員會」(Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung)提出其長期的研究報告，稱為《教育整體計畫》(Bildungsgesamtplan)。這個計畫在中等教育方面的建議重點如下(Hernden, 1976:71-74)：

一、將所有的中等學校改制為綜合型中學；

二、將中學分為第一階段(Sekundarbereich I)及第二階段(Sekundarbereich II)，亦即有初高中之分；

三、中學前段止於第九或第十學年，應設共同的核心課程，讓全體學生學習，並逐年增設選修課程；中學後段修業2年或3年，其職業和普通課程應加強溝通聯繫；

四、為加強試探分化的功能，應將第五及第六學年訂為定向階段。

1990年10月3日東德併入西德，德國再度成為統一的國家。統一後的德國仍採用原西德的基本法及其他法規，故其學制仍沿用原西德的制度。為因應統一初期的過度狀況，德國曾於統一後訂定「九〇年代學制基本結構」(Grundstruktur des Bildungswesens 90)，把原來東德的部分學制納入。但後來政府仍決定於過度期後把納入的東德學制取消，完全採用西德的學制作為德國的學制(中華民國比較教育學會主編，1993：286-296；謝文全，2004：186)。

## 肆、德國中等教育的現況

德國為一聯邦制國家，由16個邦組成。因德國的教育制度係由各邦自行決定，故各邦之中等教育制度有若干差異。為透過各邦文化廳長常設會議及各邦

聯合組成的各種研究委員會的規劃及協調，目前各邦已成大同小異的局面，即在基礎學校之上設立文理中學、實科中學，及主幹中學。此外，各地方逐漸發展綜合中學，並在後段設有多種職業學校。基礎學校為小學，其修業年限除漢堡（Hamburg）、柏林及布萊梅（Bremen）三邦為6年外，其餘各邦均採4年制。

德國的中等教育可分為兩個階段，「第一階段」在初等教育之後，招收「基礎學校」的畢業生，從第五年級至第九或第十年級，給予學生4至6年的教育。其學校類型有「主幹中學」、「實科中學」、「文理中學」和「綜合中學」等四種，在不同的邦還有不同的學校類型存在，例如薩克森邦的「中間學校」；杜林根邦的「法則學校」（Regelschule）；萊蘭—法爾茲邦的「地區學校」（Regionale Schule）；巴伐利亞邦的「經濟學校」（Wirtschaftsschule）。除此之外，還有「特殊學校」（Sonderschule）、「華德福學校」（Waldorfschule）和其他類型的學校存在（謝文全，2004：343-344；Führ, 1997: 110-112）。「第二階段」在「第一階段」之後，招收「中等教育第一階段」畢業的學生，從第十一至第十二或十三年級，給予2至3年的教育。在「第二階段」畢業時，必須通過「高中畢業會考」（Abitur），才能申請進入高等學校（包括學院和大學）就讀。其學校類型有「文理中學」、「職業學校」（Berufliches Schule）和「專門學校」（Fachschule）等三種，「文理中學」可以分為「文理中學高級階段」（Gymnasiale Oberstufe）、「專門文理中學」（Fachgymnasium）和「預備學校」（Kollegenschule）；「職業學校」可以分為「職業專門學校」（Berufsfachschule）和「職業建立學校」（Berufsaufbauschule）；「專門學校」則可以分為「專門高級學校」（Fachoberschule）、「職業文理中學」（Berufliches Gymnasium）、「職業高級學校」（Berufsoberschule）、「技術高級學校」（Technisches Oberschule）和「職業預備學校」（Berufskollegs）等五種（謝文全，2004：344；Führ, 1997: 145-177）。

## 一、德國中等學校的入學制度

德國中等學校學生的入學，在以前未實施定向階段之前，為免試升入主幹中學及綜合中學；惟欲升入文理及實科中學者必須通過入學考試，而欲參加此種考試者通常須先經基礎學校的推薦，再參加中等學校的測驗，及格後又經為期1至2週的試驗教學，由中學與基礎學校教師輪流教學與觀察，審慎評鑑是否適合進入該校就讀。

目前各類中學均已實施「定向階段」，從基礎學校生入各類中學已不再舉

行入學考試，而是由家長向中學提出入學申請書，學校再依學生的「基礎學校成績」及被試教數日的成績，來決定錄取與否。申請書的處理及錄取與否的決定，通常是由基礎學校及有關的中等學校來共同處理的。惟各校的處理方式不盡相同，在巴伐利亞（Bayern）、布萊梅、赫森（Hessen）、尼德薩克森（Niedersachsen）、北萊茵—西法倫（Nordrhein-Westfalen）及萊蘭—法爾茲（Rheinland-Pfalz）等邦，只要基礎學校的考評不錯，學生不必參加任何考試即可被錄取，只有家長不服學校裁決時，該等學生才被施以試驗教學。學生一旦升入各類中學後，經2年的觀察輔導，若被發現有不適合該類中學之情形者，則可在定向階段結束後作適當的調整（周玉秀，2001：156-162；謝文全，2004：361）。

## 二、德國中等學校的課程教材

德國中等學校的課程標準，係由各邦的教育廳制定的。各邦教育廳在制定課程標準時，通常是任命教師、專家學者代表與廳有關官員，組成課程標準編定委員會負責辦理。委員會均根據各邦文化廳長常設會議所訂的指示或指引或各邦之間的協定來擬定，以免各邦的課程標準歧異過大。課程標準擬就之後，先暫時試用一段時間，試用期間不只在實際教學中實驗，而且讓教師、政府官員及學者公開討論，再根據實驗及討論的結果修正後公布實施。課程標準通常規定有各類學校的教學科目之名稱、教學時數、教學目標及應採之教材，各中等學校即須依各邦所公布之課程標準施教。

德國的中等學校教科書是採認可制的，教科書都由私人或書商依各邦公布的課程標準編寫並出版，然後各邦教育廳再從已出版的眾多教科書中加以選擇認可。此種選擇工作是由廳所任命組成的教科書選擇委員會擔任，委員包括有資優教師、校長、教師中心代表及大學教授。選好經教育廳認可後，各邦教育廳即將所認可的教科書名單公布，各校再從這些被認可的書單中，選擇其所欲使用的教科書。學校在選擇時，或由有關教師開會共同討論決定，或由各科教師自行決定，不過有部分的邦，則由數校或是鄉鎮組成教科書選擇委員會選擇，以決定該縣範圍內採用同樣的教科書。德國中學的教科書採免費借用制，由各邦負擔經費，因一本教科書要使用數年，故製作十分堅固耐用（吳正牧，1994；鍾啓泉，1991；謝文全，2004）。

## 三、德國中等學校的課程內容

德國中等學校的課程係由各邦自訂，而中等學校的類型又多，故課程多少

會因邦和學校類型之不同而有所差異。茲詳細說明如下：

#### (一) 主幹中學的課程內容

主幹中學的教學科目雖因邦而異，但呈大同小異現象。一般說來，主幹中學的必修科目為德文、外語、數學、理化、生物、地理、歷史、工作與社會、宗教、音樂、藝術、家政、體育等，另外設有選修時間及科目以適應個別差異，每週上課總時數約在 30 至 36 節之間。有些邦為適應學生個別差異，在某些科目上將教材分為 A、B 兩組。A 組的教材及學生所需能力相當於實科中學的水準，B 組則教授一般主幹中學的教材。選讀 A 組者畢業時能轉入實科中學，除了正課之外，學生可以自願參加各種學習小組；如歌唱、戲劇、舞蹈、園藝、勞作、攝影……等，以發展特殊興趣性向（謝文全，2004：351）。

#### (二) 實科中學的課程內容

實科中學的課程因邦而異，惟仍大同小異。一般有德文、英文、數學、物理、化學、歷史、地理、生物、宗教、音樂、美術、手工、體育、園藝、速記及打字、家事、縫紉等必修科目，另設有選修的第二外國語。自第三、四學校起，為配合學生的個別差異及未來的職業方向，實科中學的必修教材開始分化，以便學生在外語、數學、物理、化學、音樂、經濟、社會、家政，或技藝方面稍作重點學習，故其節數有上下限之彈性規定。實科中學每週上課時數，因邦因學校而異，通常在 30 至 34 節之間（謝文全，2004：352-353）。

#### (三) 文理中學的課程內容

文理中學的課程重在升學預備教育，因文理中學可分為傳統型、建立型、特殊型和夜間型四種，茲分別說明其課程如下（謝文全，2004：353-354）：

1.傳統型的文理中學又可分為古文、今文及數理文理中學等三種，各種文理中學的教學科目大同小異，只是加強點有所不同而已。各種文理中學所開設的科目因邦而略有不同，然一般均包括有宗教、德文、歷史、公民、地理、音樂、美術、手工、體育、外語、數學、物理、化學、生物及選修科目等。古文文理中學的重點，在加強拉丁文及希臘文的學習；今文文理中學的重點，在加強英語與法語的學習；而數理文理中學的重點，則在加強數學與自然科學的學習。

2.建立型文理中學旨在招收實科中學或主幹中學的畢業或肄業生，施以補救教學之後，使學生取得升入大學的資格。其課程因邦、因類科而異，但普通科目大致上仍包括宗教、德文、歷史、地理、音樂、體育、英文、數學、物理、生物、化學等科目。

3.特殊型的文理中學通常修業3年，有經濟、技術、社會、音樂、體育、家政、教育等類。各類都有其課程重點，其重點與名稱相符，如經濟型文理中學偏重經濟科目，技術型文理中學偏重技術科目等。惟各類除其重點科目外，通常均設有宗教、德文、外國語、歷史、體育、數學、物理、化學等科目。

4.夜間型文理中學在夜間上課，在校期間除最後的1年半可以不從事職業外，其餘時間必須白天有職業或工作。學生每週上課至少17節，必修科目通常為德文、社會、兩種外語、數學、物理及職業選修科目。

#### （四）綜合中學的課程內容

綜合中學有聯合型及統整型兩種，聯合型綜合中學的第一及第二年即是促進階段或定向階段，所有學生不管將來是進主幹中學、實科中學或文理中學，皆在學校編班原則下共同修習德文、歷史、地理、生物—自然或理化、美術、音樂、體育及宗教等科；只是在數學、英文及德文等學科採能力分組的教學方式進行，這三科的教材各分為與主幹中學、實科中學及文理中學相對等的三級教材，有時另加「介於主幹與實科」中學或「介於實科與文理」中學之間的二個等級。學科能力分組的方式有二：一為同一學生依各科能力高低修習不同等級的學科教材，另一為學生修習同一等級的各科教材。在分組教學過程中，學生可以隨時或每年至少兩三次的轉組機會。過了促進階段，學生及分別被導入聯合型綜合中學裡的主幹中學、實科中學或文理中學內，直至完成學位。

在統整型的綜合中學裡，主幹中學、實科中學及文理中學的界限完全打破。在第一階段部分，各學校均實施學校編班及能力分班制，前兩年課程相同，至第三與第五學校時，學生必須依其興趣性向之所在分別選讀重點科目或組別，一旦選定某一科目，就須連修2年。屬於第一階段的綜合中學課程偏於普通教育，而極少有職業科目。惟為配合職業準備教育，有些綜合中學已在第九與第十年級開設職業選修科目，使學生在商業、行政、金屬工業或社會養護等方面，得到重心不同的職業基礎教育，有的邦更圖使綜合中學高級部能繼續這種職業預備教育，直至學生取得大學入學資格為止。綜合中學有屬於第二階段中等教育的高級綜合中學，修業年限為第七至第九年級。在高級綜合中學裡，沒有班級制度，係設置共同「基礎課程」（Grundkurse）與依能力分組的「加強課程」（Leistungskurse），並實施學分制。學生在2至4年之間完成其學業，然後大多數升入大學而少數則接受職業訓練（謝文全，2004：354-355）。

#### （五）職業學校的課程內容

職業學校的課程因邦因學校類科而異，每週上課8至12小時。僅舉若干例

子加以說明。例如尼德薩克森 (Niedersachsen) 邦的農業職業學校課程如下：農業專門科目 (3 小時)、農業技術 (2 小時)、社會及宗教 (1 小時)、德文 (1 小時)、數學 (1 小時)，修業三年。巴登—烏騰堡邦的工業職業學校課程如下：工業專門科目 (2 小時)、工業製圖 (2 小時)、工業數學及應用幾何 (2 小時)、經濟學 (1 小時)、社會 (1 小時)、宗教 (1 小時)，每週合計 10 小時 (雷國鼎，1978：399；謝文全，2004：358-359)。職業專門學校的課程也因邦和類別而異，一般來說，工業職業專門學校的課程如下：宗教 (2 小時)、德文 (2 小時)、公民或社會 (2 小時)、英文 (2 小時)、體育 (2 小時)、音樂或美術 (2 小時)、物理及化學 (2 小時)、數學 (2 小時)、歷史及地理 (1 小時)、工商管理 (2 小時)、專門科目及實習 (14 小時) 等，每週合計 32 至 36 小時。商業職業專門學校的課程如下：德文 (3 小時)、社會或公民 (2 小時)、英文 (2 小時)、體育 (2 小時)、經濟學 (2 小時)、工商管理 (3 小時)、商用數學 (3 小時)、簿記與會計 (3 小時)、辦公室業務及實習 (2 小時)、打字 (4 小時)、速記 (2 小時)、烹飪縫紉及兒童保育 (2 小時)，每週合計 32 小時 (謝文全，2004：358-359)。

#### (六) 專門學校的課程內容

專門學校的課程亦因邦和因類科不同而異，謹舉例子加以說明。例如赫森 (Hessen) 邦的技術專門學校課程如下：德文 (2 小時)、政治與經濟 (2 小時)、職業與工作教育學 (2 小時)、數學 (8 小時)、物理 (2 小時)、化學 (1 小時)、材料學 (2 小時)、技術 (4 小時)、電子技術 (2 小時)、檢驗與測量 (2—3 小時)、建造 (2 或 6 小時)、機械 (5 小時)、製造技術 (4—5 小時)、工作準備 (4—6 小時)，每週合計 28 小時，修業 2 年；又如該邦的家政專門學校的課程如下：家政經理學 (2—3 小時)、工作學理 (2 小時)、企業計算 (2 小時)、企業教育學 (1—2 小時)、勞工法 (2 小時)、室內佈置 (2 小時)、工具與機械學 (2 小時)、家政物理學 (2 小時)、家政化學 (2 小時)、微生物學或衛生學 (3 小時)、營養學與實習 (4—5 小時)、服裝材料學及縫製與管理 (3—4 小時)、企業管理與實習 (3—4 小時)、德文 (2 小時)、英文 (2 小時)、政治 (2 小時)、宗教 (1 小時)、教育 (2 小時) 及小組學習 (2 小時)，每週合計 34 至 36 小時，修業 2 年 (鄭重信，1977：149-156；謝文全，2004：359-360)。

隨著社會、經濟、學術和科技的不斷演變，德國各邦教育研究機構會不定時提出研究報告，責成所屬教育機構參照辦理，並依此重新確定其教學任務，

調整其教學計畫。舉凡與學校教學工作攸關的，例如教學主題的選定、教材內容時數分配、學習目標、教學法、成就評量等皆屬改革的範圍。目前新修訂的教材，一改以往的能力本位主義，揚棄各各自行編訂的模式，由學科彼此協調商定之。此外，如資訊基礎教育的引進，為健康教育重新定位及將「歐洲意識」、「環境教育」等專題列為學校的教育任務等，都能指出德國學校課程改革與時代脈動的關係（周玉秀，2001：153），而且深深影響其中等教育的課程內容。

#### 四、德國中等學校學生的升學制度

德國的文理中學的畢業生若欲升大學者，須先通過高中畢業會考，會考及格後才有資格申請升入大學。文理中學畢業生於畢業前須參加中學畢業會考，及格者才能領受中學畢業證書。此種畢業證書通稱為「成熟證書」（Reifezeugnis），故此種畢業考試又稱為成熟證書考試（Reifeprüfung）。成熟證書會考的成績，包括在校成績和畢業考試成績兩部分併計而成。成績採積點方式計算，在校成績及畢業考試成績的積點合計需達規定點數以上，方能取得成熟證書。高中畢業會考通常考4科，科目因類型而異。大體上，古文文理中學畢業者考德文、拉丁文、希臘文及數學；今文文理中學畢業者考德文、兩種語文（一科為現代語、一科為拉丁文或第二外語）及數學；數理文理中學畢業者考德文、數學、一種現代外語及物理。各科筆試試卷，由各該科教師2人共同評閱。如兩人評分有出入時，則委由第3人（主考人員）或邦教育廳官員複評，各邦做法不一。每科滿分為60點，至少須有兩門及格；外加最後一學期2門基本科目與2門加強科目，每科最高30點，兩者合計不得少於100點方屬合格（黃政傑等，1995：30；謝文全，2004：361-362）。

德國中學的畢業生能否被大學錄取，主要依據為前述的成熟證書考試成績。為消除各邦成績寬嚴不同所造成的不公平現象，此種成績均經適當的處理，如某邦的成績高於或低於全國的平均分數，則甄選時該邦申請入學者之成績即要相應被減少或增加。志願升學者申請表上填明所想升讀的科系，並依次列舉一切有此一科系的大學名稱，分發中心即依各大學的新生名額及申請者的成績，以電子作業完成甄選與分發工作。60%的名額分給應屆畢業生，其餘分給過去8年間沒有被錄取而一直在等待分發的學生，隨著等待年數的增加而提高其成績。如果係經由「教育第二途徑」而得「大學入學資格文憑」之申請者，有優先權被分發至居住所在地的大學，這些作法旨在保障弱勢團體子弟的受教

機會（鄭重信，1977：173-174；黃政傑、歐陽教，1994：374；謝文全，2004：363-364）。

德國聯邦政府在 2004 年七月決定進行「高等學校入學許可改革」（Die Reform der Hochschulzulassung），第 7 次修正的「高等學校基準法變更法」（Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes, HRGÄndG）中，將入學比率定為 20% 名額給予高中畢業會考成績最優異者，使其能夠按照意願就讀高等學校；20% 名額給予等待缺額者；60% 名額交由高等學校自己決定。原來高等學校只能消極的參與學生入學許可的決定，在這項法令修正之後，高等學校可以將高中畢業會考成績作為遴選的標準，進行提出申請學生的遴選，積極的參與入學許可的決定。同時，「聯邦憲法法庭」提出要求，未來高等學校學生遴選的標準，應該納入「高等學校基準法」加以規範。「學習位置授予中心機構」（Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen, ZVS）每年發出 39,000 個名額，目前有 6 個「學習位置授予中心機構」的學程，受到名額限制的科系是生物學、醫學、藥學、心理學、獸醫學和牙醫學。高等學校經常比照「學習位置授予中心機構」的做法，按照高中畢業會考成績和等待的時間，來遴選這些受名額限制科系的學生（BMBF, 2006a）。

## 伍、當前德國中等教育的改革

德國各邦政府提出許多中等教育改革的主張，其主要的理由可以歸納如下（梁福鎮，2004：310-311；梁福鎮，2006：182；馮朝霖、王佑菁，2007：249-250；Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004；Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009）：

### 一、促進經濟發展，解決失業問題

德國統一之後，由於國營事業的解散，造成 400 多萬人失業，占就業人口的 10% 左右，可以說問題相當嚴重。在梅爾克（Angela Merkel）聯合政府執政之後，德國社會的失業問題雖然稍有好轉，失業人數曾經降至 300 多萬人。但是金融海嘯衝擊之下，失業問題又再度浮現。同時，由於科技的發展，生產逐漸自動化和製造成本的提高，影響經濟成長的速度。因此，德國政府希望透過教育改革，延長職業學校的年限，增加學校人事的編制，加強職業學校學生的

輔導，增加學徒訓練和在職進修的職位，培養職業學校學生的能力，幫助學生通過資格認證，使其能順利的就業。而且鼓勵產業研究革新，創造更多就業的機會，以促進經濟的成長。

## 二、設立新制學校，提升學生水準

《經濟合作暨發展組織》（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）所主辦的「國際學生評量方案」（Programme for International Student Assessment, PISA）競賽，其對象是低於 15 歲的在校學生。2000 年舉辦第一屆競賽，有 43 個國家參與，2003 年舉辦第二屆競賽，有 41 個國家參與，2006 年舉辦第三屆競賽，有 57 個國家參與。每個國家接受評量的學生數，大約介於 4,500 至 10,000 人之間。在第一次的競賽中，相較於芬蘭、瑞典、蘇格蘭與紐西蘭等國家的優異表現，德國學生的成績表現不盡理想，這暴露德國中小學制度的缺失。因此，德國政府希望經由教育改革的進行，建立全日制的學校，投資更多的經費，從事課程和教學的改革，建立全國統一的教育標準，以改善學校教育的效果。

## 三、配合歐盟擴張，加強歐盟意識

隨著 2004 年五月歐洲聯盟的擴張，目前已經有 27 個國家參與歐洲聯盟，爲了促進歐洲的統合和團結，德國政府希望經由教育改革的進行，開設各種語言、多元文化和歐盟相關的課程，加強歐洲意識的教學，促進學校之間的交流，鼓勵學生到歐盟國家學習，以增進德國與歐洲的關係，改革各級教育制度，達到歐洲聯盟教育素質的要求，實現《波隆納宣言》（Bologna-Deklaration）的目標。因此，各級學校開始進行課程改革，鼓勵多元性語言學習，開設歐洲意識的課程，以提升德國學生的歐洲意識，促進歐盟國家之間的教育合作和學術交流。

## 四、改變學習文化，尋求新的典範

北萊茵—西法倫（Nordrhein-Westfalen）邦「教育委員會」在 1995 年提出《教育之未來——未來之學校》（Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft）的研究報告，主張擴展學校的經營與型塑自由。繼北萊茵—西法倫教育委員會的教育改革研究報告之後，長期關心社會文化改革創新的民間組織——貝特曼基金會（Bertelsmann Stiftung），也在 1999 年發表《贏得未來——革新未來》（Zukunft gewinnen——Bildung erneuern）的教育改革報告與建議，在其中強調教育改革第

一件事乃是「建構新的學習文化」；其次則是學校的多元化。這種學習文化的改變，促成德國政府進行傳統學校的改革，允許更多自主性典範學校的設立，以進行大規模的教育實驗，提升學校教育的效果。

## 五、調整學校制度，縮小各邦差距

德國中等教育制度在兩德統一之後，存在著頗大的差異，不僅學校名稱不同，修業年限也有所不同。例如東德各邦的文理中學只有 8 年，學生可以在第十二學校結束後，參加「高中畢業會考」，而西德各邦的文理中學則長達 9 年，學生到第十三學校結束之後，才能參加「高中畢業會考」。這些教育制度上的差異造成學生修業的困擾，各邦也因為制度上的不同，很難相互的承認或轉換。隨著歐盟教育制度的統合，德國各邦也開始進行教育制度的整合，實施八年制的文理中學，以統一各邦的教育制度，方便各邦學校的相互承認，促進各邦之間教育的流動。

基於前述幾個原因，德國各邦政府積極進行中等教育的改革，其主要的內涵有下列幾項：

### （一）將綜合中學改為全日制

2003 年 5 月 11 日德國聯邦政府與各邦簽訂《教育與指導的未來投資計畫》（Zukünftiger Investmentplan der Bildung und Direktion），募集 40 億歐元（約新台幣 1,800 億元）以新建和擴建全日制學校，這個投資計畫可以擴建和繼續發展全日制學校，增加全日制學校的數量，提升現有學校的教育品質，幫助各邦改善學校學習的環境，充實學校的人員編制，給予經費彈性運用的空間，以提升學生學習的效率。2005 年 9 月 2 日至 3 日在柏林國會中心舉辦「全日制學校會議」（Ganztagsschulkongress），有超過 1,500 位的專家學者、行政人員和教育人員參加，共同探討全日制學校相關的問題，促進德國學校教育水準的提升。同時德國聯邦政府也舉辦各邦的全日制學校競賽，「聯邦教育與研究部」部長夏凡（Annette Schavan）2006 年 5 月 2 日在柏林表揚優勝的全日制學校，這項競賽促成全日制學校與校外機構的合作。2003 年時全日制學校的數量只有 3,000 多所，2006 年增加到 5,000 多所，2008 年已經達成 10,000 所全日制學校的目標（朱啓華，2003；BMBF, 2003; BMBF, 2005a; BMBF, 2005b; BMBF, 2006b）。

在綜合中學改為全日制問題上，各邦實施的先後有所不同。以柏林邦為例，柏林邦自 2006 年 8 月 1 日起，將原本半日制的 49 所綜合中學，改為全日制的綜合中學。透過各種措施讓學校成為學習和生活的場所，使學校的學習更

有樂趣，獲得更多的教育成就（Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009）。巴伐利亞邦則在 2008 年的政府會議中決議：即將在各種學校類型中，包括基礎學校、主幹學校和補助學校，設置全日制學校。而且機會均等的提供給所有的學生就讀，不會受到父母背景因素的影響（Bayerische Staatsregierung, 2008）。

#### （二）實施主幹學校工作計畫

在柏林邦每年有 10% 的學生就讀主幹學校，主幹學校是一種充滿機會的學校，比其他學校類型具有更好的人事編制。大約每 9 位學生就有 1 位助教，這是非常正確的作法，因為這些都是在家庭、社會和教育上比較不利的學生，如此能夠給予他們較佳的支持。經由陶冶與教育、主幹學校中的社會工作者與實科中學的共同成長，工作計畫強調更多的實踐導向、補助與要求，以改善主幹學校的學習環境，提高主幹學校學生的學習成效（Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009）。而巴伐利亞邦政府也決議自 2008 年起進行主幹學校的改革，提供學生與其課業銜接的全日制班級，增加個別的補助，加深職業的準備，促進其社會適應能力，而且密集協助其在德文、數學和英文等學科上的學習，以提升其能力。其次，希望增加主幹學校學生的就學率，使其高於 20%，並且與經濟發展配合，使主幹學校沒有找到學徒職位的畢業生，能夠通過資格認證的制度，找到在職進修的職位（Bayerische Staatsregierung, 2008）。

#### （三）設立中等學校畢業考試

柏林邦設立中等學校畢業（Mittlere Schulabschluss, MSA）考試，通過考試的學生可以取得中等學校畢業證書（第十學校），以取代過去的實科中學畢業證書。透過中等學校畢業考試，學校、學生、家長和在職進修機構可以與其他類型的畢業證書做比較，瞭解學生的能力表現，以便作為學生繼續接受教育的參考。柏林邦約有 78% 的學生通過中等學校畢業考試，特別值得注意的是有超過 3% 主幹學校的學生通過此項考試，學校可以得到學生明確的回饋，瞭解學生能力的不足之處，進而提供學生繼續進修的機會（Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009）。而北萊茵—西法倫邦為了讓全邦中學生在未來的各項國際學生成就測驗中脫穎而出，也決議自 2007 年開始實施全邦統一的中等學校畢業考試，期望藉由中央統一的考試，瞭解邦內各級中學的教學現況，讓各校在良性競爭之下，提升各校教學品質與學生學習的成果（周玉秀，陳姿文，2006：79）。

#### （四）高中畢業會考的年齡提前

原來德國的學生要接受 13 年的學校教育，在中等學校第二階段畢業之後，才能參加高中畢業會考。但是這種做法已經開始改變了，例如柏林邦自 2006/07 學年開始，文理中學的學生只要接受 12 年教育，就可以提前參加高中畢業會考。而綜合中學的學生只要接受 13 年的教育即可參加高中畢業會考。透過這項措施可以改善過去德國學生太晚入學和太晚就業的缺點，達到提前入學和優化學校學習時間的目標，以增加德國學生的競爭力。德國其他各邦受到這股潮流的影響，也逐漸將學生參加高中畢業會考的年齡提前，讓學生在接受 12 年的學校教育之後，即可參加高中畢業會考（Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009）。

#### （五）舉辦統一的高中畢業會考

過去德國各邦的高中畢業會考都由各地區主辦，在人力和經費上對各地區造成相當大的負擔。但是這個問題已經得到解決，因為自 2007 年開始許多邦採取統一辦理的方式。以柏林邦為例，柏林邦從 2007 年開始統一辦理高中畢業會考，考試科目中的德文、數學和外語採取統一考試的方式進行，這樣可以創造比較性和公平性，而且減輕分散考試的人力負擔。在高中畢業會考方面，柏林邦高中畢業會考的通過率為 39.6%，而且繼續的往上攀升，在各邦中名列前茅（Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009）。

#### （六）實施國家教育標準測驗

德國各邦文化廳長常設會議於 2003 年所提出的國家教育標準，經由測驗的方式來評量六、八、十學校學生在學期結束後是否達到所規定的能力，以及十學校時取得中等學校畢業證書的教育標準。初步實施國家教育標準的核心科目為：德文、數學與第一外語（英語或法語），自 2004/05 學年度起開始實施中等學校畢業證書的教育標準，各邦中學的教學計畫、學校發展，以及教師培育訓練都應該相應改變。此外，各邦要舉行統一的中央考試，持續發展教學評量的題庫，促進各邦間的教學比較。透過各邦間的相互交流，以確保教學品質，達到教育標準所制定的目標。各邦將定期委任學術機構審查施行國家教育標準施行的狀況。因此，國家教育標準的建立，不但可用來評估學生的學習成效，使教師在課程發展與教學上有明確的方向，同時學校也可以透過評估報告，從中對教學有所改進，對於提升整體教育品質，扮演著極關鍵的角色（周玉秀、陳姿文，2006；張炳煌，2007；Rekus, 2005；Feltes & Paysen, 2005）。

#### （七）實施自主性典範學校計畫

德國各邦為了學校改革大都已經修訂《學校法》（Schulgesetz），制訂《學

校改革法》(Schulreformgesetz)，或已經完成立法草案進行立法程序之中，例如北萊茵—西法倫的《學校發展法》(Schulentwicklungsgesetz)；柏林邦於2004年完成嶄新的《學校法》；漢堡邦於2006年2月21日通過《學校改革法》，均強調自我責任學校的發展；即便在原屬於東德的各邦也積極的進行相關修法與立法的工作。法律名稱容或不一致，但是焦點都在為推動自主與負責的創意性學校運作提供法律的依據。至2005年六月柏林邦共有31個學校獲准加入「自主學校」(selbständige Schule)實驗行列。至2003/04學年在北萊茵—西法倫邦總共有19個地區237個各級學校參與自主性典範計畫。尼德薩克森邦則自2003年8月1日開始，全邦3,433個學校都可以進行自主性學校的實驗(馮朝霖、王佑菁，2007：254-259)。

#### (八) 建立新的學校制度架構

兩德統一之後，教育制度存在著若干差異。為了整合兩德教育制度的不同，各邦開始進行學校制度和架構的重整。以巴伐利亞邦為例，巴伐利亞邦自2004年開始實施八年制的文理中學，第一屆學生將在2011年參加高中畢業會考。其他像是巴登—烏騰堡(Baden-Württemberg)、柏林、布蘭登堡(Brandenburg)、赫森、梅肯堡—佛波曼(Mecklenburg-Vorpommern)、尼德薩克森、北萊茵—西法倫和薩爾蘭(Saarland)等邦，也都先後實施八年制的文理中學制度(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004)。其次，巴伐利亞邦也自2008/2009學年開始實施職業高級學校入學指導和第十三學校的專門高級學校，同時提供通向職業高級學校通道的擴大措施。所有師傅及其指導的畢業生，都能獲得進入特定專業的專門高等學校之通道(Bayerische Staatsregierung, 2008)。而漢堡邦也進行新的學校制度和架構的調整，在漢堡邦每個地區設有15至18所學校，到2010年將實施新的學校架構，包括6年的初級學校(Primarschule)、6年的市區學校(Stadtteilschule)或6年的文理中學(Gymnasium)。市區學校和文理中學都可以區分為3年的中學第一階段和3年的中學第二階段。就讀文理中學的學生在接受12年教育之後，市區中學的學生在接受13年教育之後，可以參加高中畢業會考。通過高中畢業會考的學生可以進入高等學校就讀(Goetsch, 2009)。

#### (九) 進行教學品質和條件的改革

在「經濟合作暨發展組織」於2000年底所公布的第一屆「國際學生評量方案」測驗成績後，德國各界在震驚之餘，覺得必須設立全日制學校，制訂國家教育標準，提高學生的學業成績，並且經由教育進行移民的整合，才能改善德

國在「國際學生評量方案」中的表現（Forum Bildung, 2001; Independent Commission on Migration to Germany, 2001; KMK, 2002; Koch, 2001）。雖然巴伐利亞邦學生在德國各邦中表現最佳，但是巴伐利亞邦也不敢掉以輕心。因此，自 2001 年開始提供教師人力的經費資助，致力於縮小班級規模，降低班級的學生人數，使其每班學生人數維持在 25 人以下，並給予教師個人補助，以提升教學品質。

除此之外，對於外來移民背景學生人數較高地區，規定必須將班級的人數從 28 名減至 25 名學生以下，同時將外來移民背景學生的比例從 25% 提高到 50%，希望透過教育進行外來移民的整合（Bayerische Staatsregierung, 2008）。而漢堡邦在學校教學的改革上，要求更多能力導向的教學，致力於縮小班級的規模，增加更多全日制的學校，給予學生語言學習的補助，加強本國學生與移民子女教育的整合和教育人員的在職進修，以延長學生學習的時間，改善教師教學的品質，提高學校教育的績效，達成社會正義的理想（Goetsch, 2009）。

## 陸、對台灣教育的啓示

當前德國中等教育的改革措施，對我國中等教育的改革可以提供下列三項啓示：

一、德國政府給予主幹學校具有較多的人事編制，讓學校能夠根據需要進用教師、助教或職員，這是非常正確的作法，因為主幹學校的學生都是在家庭、社會和教育地位上比較不利的，增加主幹學校人員的編制能夠給予他們較佳的支持。經由陶冶與教育、主幹學校中的社會工作者與實科中學的共同成長，工作計畫強調更多的實踐導向、補助與要求，以改善主幹學校的學習環境，提高主幹學校學生的學習成效。這項改革措施值得我國縣市政府參考，我國政府應該設法讓各級學校有彈性的人事編制，特別是小型的中等學校和職業學校，這樣學校可以根據需要，進用教師、助教和職員，以指導社經背景處於不利地位的學生。同時給予經濟弱勢的學生各項補助，設定合理的要求標準，這樣可以營造好的學習環境，減輕教職員工的工作負擔，給予學生較好的輔導，提高學生的學業成就。

二、德國政府允許各邦修改《學校法》，給予學校自主的權利，進行學校體制的改革，實施自主性典範學校的教育實驗，或者設立自主性的典範學校，這種教育改革措施，可以改善傳統學校教育的缺失，讓傳統學校的教學更具有

創意。同時，可以鼓勵政府和民間設立實驗學校，讓學校類型更加的多元，有利於學校教育的蓬勃發展，這項教育改革措施相當值得我國各縣市政府參考。我國政府應該儘速修訂《國民教育法》、《中學法》和《實驗教育法》，讓學校具有更多辦學的彈性，進而效法自主性典範學校的作法，改變傳統學校的教學方法、課程內容和學生管理方式，或是設立實驗學校，進行教學的改革，這樣可以促進我國學校教育的發展，活化僵化的學校體制，提高學校教育的效果。

三、德國政府鼓勵各邦縮小班級學生的人數至 25 人以下，提供學校充裕的經費，改善學校教學的品質。同時，透過學校教育整合外來移民背景的學生，使其能夠迅速的融入德國的社會之中，並且提高其學業成就的表現，這些教育改革的措施相當值得我國縣市政府參考。我國目前正受到少子化問題的影響，造成偏遠地區學校減班的情形相當嚴重。但是，許多學校班級學生人數又多在 25 人以上，不利於減輕教師工作的負擔，提高教師教學和學生學習的品質。為了解決超額教師的問題、減輕學校教師的負擔、提高教師教學和學生學習的品質，我國縣市政府可以效法德國政府的做法，設法降低班級學生人數的規模至 25 人以下，應該就可以釋出更多教師的員額，解決超額教師的問題，而且有利於提高教師教學和學生學習的品質。其次，我國新移民子女日漸增加，由於大多數新移民家庭社經地位和教育程度較低，無法給予其子女課業良好的指導，造成在校的學業成績普遍低落。我國政府可以學習德國政府的做法，給予新移民家庭適當的經費補助，透過課業輔導和教育的整合，給予新移民父母和子女適當的教育，這樣不但可以使其迅速的融入台灣的社會之中，而且有助於其子女提高學業成就的表現。

## 柒、結語

總而言之，德國是歐洲相當重要的國家之一，其中等教育不僅具有悠久的歷史，而且是世界各國學習模仿的對象。德國的中等教育包括第一和第二兩個階段，第一階段的學校類型有「主幹中學」、「實科中學」、「文理中學」和「綜合中學」等四種，在不同的邦還有不同的學校類型存在。第二階段的學校類型有「文理中學」、「職業學校」和「專門學校」等三種。近年來，由於德國經濟發展趨緩，失業問題嚴重，在「國際學生評量方案」中的表現不佳，加上歐盟逐漸的擴張，需要建立共同的意識。德國政府為了促進經濟發展，解決

失業問題。希望經由全日制學校的設立，提升學生表現的水準。並且配合歐盟的擴張，加強歐盟意識的形成。因此，積極的進行中等教育的改革。這些教育改革的內容主要包括：將綜合中學改為全日制、實施主幹學校工作計畫、設立中等學校畢業考試、高中畢業會考的年齡提前、統一舉辦高中畢業會考、實施國家教育標準測驗、建立新的學校制度架構和進行教學品質和條件的改革。這些措施可以提供我國政府作為中等教育改革的參考，使我國中等學校的人事編制更具彈性，促成傳統學校的教學方法、課程內容和學生管理方式的改變，提供學校充裕的經費，改善學校教學的品質。透過課業輔導和教育的整合，使新移民家庭迅速的融入台灣的社會之中，而且有助於其子女提高學業成就的表現。所以，德國中等教育的改革相當值得我們重視。

## 參考文獻

- 中華民國比較學會（主編）（1993）。**邁向二十一世紀之教育改革**。台北市：師大書苑。
- 王煥琛（1972）。**戰後各國教育改革方案比較研究**。台北市：台灣書局。
- 李其龍（1992）。德國教育。載於吳文侃、楊漢清（主編），**比較教育學**（頁193-228）。台北市：五南。
- 朱啓華（2003）。德國的 PISA 研究。**教育研究月刊**，112，153-163。
- 吳正牧（1994）。**我國中小學教科書供應品質研究**。台北市：台灣書局。
- 周玉秀（2001）。德國中小學教育改革。載於黃政傑（主編），**各國教育改革動向**（頁147-170）。台北市：師大書苑。
- 周玉秀、陳姿文（2006）。邁向標準化的德國中學教育？**中等教育**，57（6），74-91。
- 黃政傑、歐陽教（1994）。**大學教育的革新**。台北市：師大書苑。
- 黃政傑、李隆盛、沈姍姍、林新發、張碧娟、楊思偉、蕭錫錡、周淑卿、石德光（1995）。**綜合高中課程規劃之研究**。台北市：國立台灣師範大學教育研究中心。
- 梁福鎮（2004）。**改革教育學——起源、內涵與問題的探究**。台北市：五南。
- 梁福鎮（2006）。德國教育改革的現況及措施。**教育資料集刊**，32，177-200。
- 馮朝霖、王佑菁（2007）。德國自主性學校典範計畫教育實驗。**教育資料集刊**，

- 36, 247-270。
- 張炳煌 (2007)。德國中等教育階段實施教育標準之進展。教育資料集刊, 34, 213-230。
- 雷國鼎 (1978)。比較國民教育。台北市: 三民。
- 陳惠邦 (2001)。德國教育。台北市: 師大書苑。
- 鄭重信 (1977)。西德的教育制度。台北市: 幼獅。
- 鍾啓泉 (1991)。現代課程論。台北市: 五南。
- 謝文全 (2004)。中等教育——理論與實際。台北市: 五南。
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.)(2004). *Das achtjährige Gymnasium in Bayern*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Bayerische Staatsregierung (2008). *Bayerisches Landesportal: Bildungsbeschlüsse*. Retrieved March 3, 2009 from <http://www.bayern.de/Bildung-.820.5130365/index.htm>
- BMBF (Hrsg.)(2003). *Ganztagsschulen. Zeit für mehr*. Berlin: Author.
- BMBF (Hrsg.)(2005a). *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen*. Berlin: Author.
- BMBF (Hrsg.)(2005b). *Ganztagsschule neu gestalten*. Berlin: Author.
- BMBF (2006a). *Die Reform der Hochschulzulassung*. Berlin: Author.
- BMBF (2006b). *Ganztagsschulen——das Investitionsprogramm "zukunft Bildung und Betreuung"*. Berlin: Author.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: UTB Verlag.
- Feltes, T. & Paysen, M. (2005). *Nationale Bildungsstandards*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Forum Bildung (2001). *Empfehlung des Forum Bildung*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/644.html>
- Führ, C. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Goetsch, C. (2009). *Die Schulreform-ein Überblick*. Retrieved February 27, 2009, from <http://www.hamburg.de/auf-einen-blick/>
- Hearnden, A. (1976). *Education, culture, and politics in West Germany*. Oxford: Pergamon Press.

- Independent Commission on Migration to Germany (2001). *Structuring immigration fostering integration*. Retrieved March 3, 2009, from [http://www.en.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Broschueren/2001/Structuring\\_\\_Immigation\\_-\\_Fostering\\_\\_Id\\_\\_14626\\_\\_en,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Structuring\\_Immigation\\_-\\_Fostering\\_Id\\_14626\\_en.pdf](http://www.en.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Broschueren/2001/Structuring__Immigation_-_Fostering__Id__14626__en,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Structuring_Immigation_-_Fostering_Id_14626_en.pdf)
- KMK (2002). *PISA 2000. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen*. Berlin: Author.
- Koch, H. K. (2001). Begrüßung. In Forum Bildung (Eds.), *Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten* (pp. 1-3). Retrieved March 3, 2009, from <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band11.pdf>
- Rekus, J. (2005). *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster: Aschendorff Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). *Bildungspolitik*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/>

# 俄羅斯聯邦普通中學課程 改革發展之反思

鍾宜興\*

## 摘要

台灣高級中學課程改革自 2004 年迄今仍未能達成共識。俄羅斯幾乎同時於 2005 年啓動課程標準修訂工作，動員多方人力，將以 5 年時間完成。本文試圖瞭解並反思俄羅斯課程改革的作法。在瞭解俄羅斯課程改革的傳統與社經背景後，作者分別探討俄羅斯第二代課程改革的理念與實際作法。研究最後指出對於台灣課程改革將有所助益的俄羅斯課程改革之特點。首先，在組織上，尋求跨部會協調的機制，並以授權方式交由俄羅斯教育科學院統籌；建立教育專業機構分工與合作的模式，整合數個教育專業單位，各有其職責。其次，在作法上，則是從理念的擬訂到實際作為，將各項實際工作逐步推展。是以，俄羅斯第二代課程標準改革，首先完成理念的確定；然後，進行周延的研究。同時，透過與不同個人與團體真誠的溝通與討論調整課程標準。根據上述的研究結果與討論，設計完整的配套。最後，在俄羅斯各地區進行確實的課程標準的實驗。完成以上各項工作，一個好的第二代俄羅斯課程標準版本即可期待。

**關鍵詞：**俄羅斯、課程改革、中等教育

---

\*鍾宜興，國立暨南國際大學比較教育學系副教授

電子郵件：yhchung@ncnu.edu.tw

來稿日期：2009 年 5 月 20 日；修訂日期：2009 年 6 月 2 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# Reflections on the Development of Curriculum Reform of General Secondary Education in Russia

Yi-Hsing Chung\*

## Abstract

In Taiwan the Ministry of Education has initiated reforms of upper-secondary education curriculum since 2004 but it has been difficult to reach a consensus till now. Interestingly, almost at the same time reforms of educational standards of general education have been initiated in Russia. The final version of the new Russian educational standards will be worked out in 2010. This article aims to understand and reflect on the experiences of Russian curriculum reform. After understanding the tradition of Russian curriculum reforms and the socio-economic backdrop of the second generation curriculum reform, the author explored both the ideas and the practical measures of the Russian curriculum reform. Lastly, the author pointed out some features of Russian curriculum reform that will benefit Taiwanese educational reform. Conclusions are as follows. First of all, a stable mechanism must be set up in order to coordinate diverse ministries and departments and to command several professional institutions to conduct different research according to a schedule. In Russia, the Russian Academy of Education has been authorized to take the responsibility to coordinate. Secondly, from ideas to concrete steps, reform should be completed in according to a prearranged sequence. To achieve this, a conceptual framework of the second generation of educational standard has to be first formulated. Related research should be conducted carefully. Thirdly, through sincere communication and discussion with different persons and groups the standards should be adjusted. Based on the above-mentioned research and further discussion, necessary related measures were determined. Finally, experiments of new standards were carried out in Russia. After the results are obtained, a revised version containing the second generation of educational standards can be expected.

**Keywords:** Russian Federation, curriculum reform, secondary education

---

\*Yi-Hsing Chung, Associate Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: yhchung@ncnu.edu.tw

Manuscript received: May 20, 2009; Modified: June 2, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

課程為學校教育之重要元素，是以，各國莫不重視學校課程之改革，務求其能與時俱進，符合學生學習之需求，迎接國際之競爭。台灣以課程標準作為學校課程編制與實施之基準，但自 2001 年起實施的九年一貫課程，打破統一的課程傳統，尋求多元自主的空間，改以課程綱要代替。是項改革可謂台灣教育之重大變革。

《九年一貫課程綱要》為國民中小學課程之改革，教育部於 2001 年成立「普通高級中學課程發展委員會」，著手進行高級中學課程修訂，於 2004 年成立「普通高級中學課程推動工作小組」，同（2004）年十一月召開第一次會議（中等教育司，2008a）；2005 年由台灣師範大學教育研究中心統籌，全國 23 所高級中學共同成立學科中心，分別擔任各科之學科中心學校（中等教育司，2008b）；2005 年成立「普通高級中學課程暫行綱要課務發展工作圈」，負責學校現場相關因應措施之分析與探討（中等教育司，2008c），不論學科中心或課務發展工作圈，皆成為學界、教育行政機關與學校之間溝通的平台。

教育部依照時程，於 2005 年修正發布的《普通高級中學課程暫行綱要》，簡稱「九五暫綱」。「九五暫綱」經 2 年的實施、檢討與修訂，於 2008 年一月教育部修正發布《普通高級中學課程綱要》（2009 年開始實施），簡稱「九八課綱」（中等教育司，2008d）。為能順利推動新課程，教育部成立「普通高級中學課程推動工作諮詢小組」，於 2008 年 3 月 4 日召開第一次會議，期在 2009 年新學年度開學前，完成修法、師資培育與進修，以及各學校的準備等相關事務（中等教育司，2008e）。

2008 年一月所發布的政令，在同（2008）年五月馬英九總統就任後，即成為新內閣施政的重要課題。馬總統就任百日之時，吳武典、黃光國等人指出高中的九八課綱是由前教育部長選拔特定立場的委員，創下半年即修訂完成的超高效率紀錄，其間的草率與缺失備受質疑與批評，新政府應防範特定立場對課程修訂之影響，建議及時停止九八課綱（聯合報，2008a）。台灣省文化基金會及中華語文教育促進協會於 2008 年九月底召開「97 教育展望座談會」，會中邀請國高中教師與高中生，討論九八課綱對於教學之影響。余光中擔心課綱強行上路，則百萬學子成為白老鼠，乃大聲疾呼，要求暫停實施九八課綱（聯合報，2008b）。一時之間，反對九八課綱的聲浪一波接著一波，從教育學者到文學家

反對。

不過，亦有家長或高中教師表示贊同。贊同者認為，九八課綱已是專家學者及高中教師凝聚共識的最大折衷產品，換誰來訂都不會有太大差異，且九八課綱原是為銜接國中小九年一貫課程而修訂，期程早已延遲，如此一來，又會因為少數人對他人意識型態的指責而全面停止（中國時報，2008；自由時報，2008）。

行政院與教育部面對各方意見，允諾妥善處理。2009年三月，教育部乃以行政命令修正《綜合高級中學課程綱要》部分內容，並將原訂九十八學年度實施時程延至九十九學年度，惟國文科及歷史科課程內容及實施日期另案發布（教育部，2009）。此舉將高中課程改革所引發之爭議暫時擱置。然而，未逾2個月，在馬總統上任週年之前，余光中、吳武典、黃光國與周祝瑛等人批判教育部的作為，再度提及高級中學課程綱要，並且促請教育部長下台，以救台灣教育（中時電子報，2009）。

台灣高中課程改革自2004年迄今，延遲施行，顯見仍未能達成共識。九八高中課程綱要被批評之處，主要在於意識型態作祟，未能考量學生真正的需求；其次，課綱倉促完成，許多配套措施不夠完整。至於贊成者則表示該課程歷經學者專家、家長、教師等多方且多次的討論，應是最佳的方案，且新課程之實施已經迫在眉睫，不宜再拖延。究竟是倉促完成，還是最佳方案，仁智互見。或許，課程改革未能達成共識的理由，已不僅是課程內涵的問題，問題可能在於課程改革的機制與運作。

上述台灣課程改革的問題，不僅出現在此次高中課程修訂，也可能同樣出現在台灣所有的課程修訂工作上。因此，未來課程修訂應如何得以化解各方爭議，應是教育部當思索之重大議題。在台灣課程改革有所爭議之際，瞭解與分析他國的作法，可以讓我們更清楚台灣的狀況。

當今世界第一大國——俄羅斯，從1990年代以來歷經多次課程改革。俄羅斯自2005年以來，開啓最近一次的課程標準之修訂，動員多方人力，預計以5年時間完成。

本文試圖從俄羅斯課程改革的作法，提供台灣課程改革反省思考之用。因此，主要探討其課程標準改革的制度設計與運作，至於課程改革的內容則非本文重心。其次，俄羅斯普通學校教育常是一所學校便含括一至九年級（有些甚至含括一至十一年級），教育行政主管機關與學校所進行的課程改革也將通盤考量所有年級。2005年俄羅斯普通課程改革包括初等教育、前期中等教育與後

期中等教育三個階段，此三階段的課程改革機制與運作皆相同。本文以「俄羅斯聯邦普通中學課程改革發展之反思」為名，但為提供此番課程標準改革的全貌，文中所論課程標準及改革資料有時亦含括小學階段。

## 貳、傳統基礎與社經背景

2005 年俄羅斯課程改革的重點在於課程標準的修訂，但以往則以課程（或是學習）綱要為改革重點，所以本文依據文脈所需分別使用「課程改革」或「課程標準改革」二名詞。

儘管 2005 年的課程改革有許多創新之處，但是不可諱言，既有的課程傳統仍然影響此次改革，本文首先說明俄羅斯課程發展的傳統；其次，分析當前俄羅斯的社會與經濟背景，以瞭解此次改革的動機和目的。

### 一、俄羅斯課程改革之傳統基礎

1991 年年底俄羅斯聯邦成立，揮別蘇聯時期。雖然俄羅斯聯邦的教育事業承繼舊制，但是，新政府於 1992 年通過《教育法》（Закон об Образовании），奠定教育事業之法源基礎，其中第 7 條第 1 款規定如下：

俄羅斯聯邦必須擬具聯邦教育標準，以支持初等普通、基礎普通、中等（完全）普通、初等技職、中等技職以及需要政府認可的高等技職等各類型學校。（Министерство Образования и Науки РФ, 2009a）

另根據，第 7 條第 7 款之規定，每次教育標準的修訂不得超過 10 年；且俄羅斯聯邦政府依法必須在期限內為各級各類學校擬訂教育標準，作為教育現場遵循的依據（Министерство Образования и Науки РФ, 2009a）。基於此，俄羅斯聯邦教育部（Министерство Образования РФ），於 1993 年七月公布第 237 號令《普通學校基礎課程綱要》（Базисный Учебный План Общеобразовательных Учреждений），作為新政府教育行政機關推行中小學教育的基礎。1993 年的課程綱要大抵沿襲蘇聯傳統，中央列出全國中小學必修科目，為不可變動部分（инвариантная часть），做為全國統一之基礎；但是，也留下選修科目時間給地方與學校，作為彈性運用，為可變動部分（вариантная часть）（鍾宜興，2001：

70-73)。

該課程綱要考量國家、地方與學校的利益，統合多元地方於單一國家架構之中，但仍以國家統整為主要目的，也為地方與學校保留自行設計的空間；留給地方或學校每週約為 5 至 8 節的時數，但是在實際執行上，以 6 或 7 節居多，占有教學時數的 1/5 左右。地方或學校的課程設計大約有兩種：

- (一) 開出若干課程，學生必須從中選擇某些科目，屬為必選課程；
- (二) 完全由學生選擇的課程，稱之為選修課程（鍾宜興，2007）。

經過 5 年，1998 年二月，俄羅斯普通暨職業教育部（Министерство Общего и Профессионального Образования РФ）以第 322 號令公布新課程綱要，並規定當（1998）年 9 月 1 日起開始實施（鍾宜興，2007）。是項綱要依循 1993 年綱要，包括全國統一不可變動部分及可以依照地方或學校不同需求而變化的部分。此次綱要以教育領域安排各科目，就是在教育領域之下列出教學科目（образовательный компонент）。至於科目之間是否能夠完成統整，則可由學校決定是否將部分科目調整，抑或是運用時間的變化以達成科目內容的統整（鍾宜興，2007）。

2004 年 4 月 24 日，俄羅斯中央教育主管機關——俄羅斯教育科學部（Министерство Образования и Науки РФ）發布《俄羅斯聯邦普通教育之聯邦基礎課程綱要及其課程綱要舉隅》（Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений российской федерации, реализующих программы общего образования）（Министерство Образования и Науки РФ, 2009b）。全俄羅斯中小學依據此新課程綱要的法令基礎，再次進行課程標準的轉換工作。原則上，新課程綱要針對語言課程（俄語為母語及俄語為非母語）的不同，設計不同的課程綱要。若從課程標準或綱要的發展情況來看，俄羅斯課程設計分為全國統一與地方或學校彈性兩個區塊的方針已經確立。

由以上說明可知，歷次課程改革的經驗以為當前新課程標準之擬定奠定基礎。其中包括課程分成全國、地方與學校三個區塊，留下彈性選擇的空間以符合俄羅斯各地方之不同；考量語言課程，讓不同母語的族群進行合適的語言教育。

## 二、俄羅斯課程改革之社會與經濟背景

俄羅斯課程改革在傳統的影響下，中央教育主管機關仍須注意當前國家的社會背景。從 1993 年迄今，俄羅斯在政治、經濟、社會等方面遭逢重大的變革，尤其是在政治與經濟方面。

2000年普丁（В. В. Путин）總統上任，俄羅斯經濟狀況逐步改善，教育政策也必須反映經濟與社會發展，是以，俄羅斯政府2001年年底公布《至2010年俄羅斯教育現代化概念》（Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года）（Министерство образования Российской Федерации, 2002）報告書，指明俄羅斯教育必須朝向現代化前進，並訂於2004年擬訂過渡時期的課程綱要。緊接著，同（2001）年的十二月俄羅斯教育科學部針對課程綱要召開會議，並決議進行新教育課程的修訂（Первое Сентября, 2005）。2005年3月17日，教育科學部通過《聯邦政府普通教育第二代教育標準之一般教學方法、原則、概念基礎、功能與結構之制訂》（Разработка общей методологии, принципов, концептуальных основ, функций, структуры государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения），隨後即積極籌劃並展開「第二代課程標準」（Стандарт общего образования второго поколения）的修訂工作，當時已經明確地表示俄羅斯學校教育必須迎合俄羅斯社會與世界發展的需要。

2006年普丁總統下令，俄羅斯經濟發展部（Министерство Экономического о Развития РФ）就俄羅斯社會經濟發展狀況進行研究，研究結果為《俄羅斯社會經濟長期發展概念》（Концепция долгосрочного социально — экономического о развития Российской Федерации）的報告（Министерство Экономического Развития РФ, 2008）。該份報告指出俄羅斯必須審慎面對全球競爭加劇、科技日新月異、人力資本日益重要以及自然資源的消逝等四個趨勢（Министерство Экономического Развития РФ, 2008: 6-9）。

是項研究結果亦成為俄羅斯課程標準改革的重要因素，所以，提升人力素質，面對快速變遷的全球局勢將是俄羅斯第二代課程標準擬訂的重要考慮因素。同時，亦需考量俄羅斯既有的問題。對此，第二代課程標準重要負責人物，俄羅斯教育科學院通訊院士，「教育出版社」（Издательство “Просвещение”）總編輯康達可夫（Кондаков, А. М.）指出，鑑於俄羅斯聯邦既有的多種族特質，加上近年來移民人口的增加，凝聚國民國家意識則屬重大議題，需為課程標準改革必須重視之背景（Кондаков, 2007）。

俄羅斯中央教育行政機關與學界必須在以往課程標準或綱要的傳統基礎上持續前進；傳統為新課程建立的基礎，但亦是束縛。因此，課程改革必須考量當前俄羅斯現況與發展趨勢，並著眼全球發展，培育可以接受未來挑戰與競爭的下一代——前者既是資源，也是包袱；後者既是危機，也是轉機，卻均是引

發此次俄羅斯課程標準改革的重要契機。

## 參、第二代課程標準改革之理念與實際作為

俄羅斯聯邦政府於 2005 年決議，進行第二代課程標準工作。在科學教育部及教育署的指導下，俄羅斯聯邦政府共集合 17 個單位，由俄羅斯教育科學院（Российская Академия Образования，РАО）、俄羅斯醫學科學院（Российская Академия Медицинских Наук，РАМН）與俄羅斯科學院（Российская Академия Наук，РАН）總其成，共同完成第二代課程標準，其中又以俄羅斯教育科學院擔負較重的責任。

2007 年開始，有關整體課程的成果陸續公布。首先出現課程標準架構，包括全國統一不可變動，各地方及學校可變動以及課後活動（Внеучебная деятельность）等三種課程（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты，2007）。

表 1 為第二代課程標準架構，顯示各階段學校教育全國統一與地方或學校可變動課程時數的比例，其中不可變動的部分在義務教育階段高居 88% 與 86%；在後期中等教育階段則為 58%。至於課後活動部分由於不占正式授課時間，所以不在此表內。

表 1 第二代課程標準架構表

單位：小時/%

年級	學習時數（小時）	不可變動課程時數 百分比（%）	可變動課程時數 百分比（%）
一至四	95	88	12
五至九	166	86	14
十至十一	72	58	42

資料來源：Федеральные Государственные Образовательные Стандарты（2007）。

隨後，政府公布初等教育階段的課程時數表（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты，2007），並在課程標準架構及初等教育階段的課程時數表之後，2008 年又公布基礎學校階段的四種可能的課程表（請參見表 2，為第一種類型課程表）（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты，2008a）。在表 2 中各科與已往最明顯不同者為全國統一課程的時數

增加，五年級的課程時數在 2004 年為 23 小時，新課程標準則訂為 27 小時，約增加 4 小時；六年級亦增加 4 小時，而七年級則增加 2 小時（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2008a）。

表 2 基礎學校課程表（第一類型）

學科	年級	每週時數					合計
		五	六	七	八	九	
全國統一（不可變動）							
俄語		5	6	4	3	3	21
文學		3	3	2	2	3	13
外語		3	3	3	3	3	15
數學		5	5	5	5	5	25
歷史		2	2	2	2	3	11
社會科學		1	1	1	1	1	5
地理		—	1	2	2	2	7
自然科學		2	—	—	—	—	2
物理		—	—	3	2	2	7
化學		—	—	—	3	2	5
生物		—	1	2	2	2	7
資訊學與資訊溝通機械學		—	—	1	1	1	3
藝術（音樂，造形藝術等）		2	2	2	1	—	7
科技		2	2	—	—	—	4
生活安全基礎		—	—	1	1	1	3
體育		2	2	2	2	2	10
小結		27	28	30	30	30	145
可變動部分（每週 6 天）		4	4	4	5	5	22
每週 6 天的授課時數		31	32	34	35	35	167
可變動部分（每週 5 天）		1	1	1	2	2	7
每週 5 天的授課時數		28	29	31	32	32	152
課後活動		10	10	10	10	10	50
總和（每週 6 天）		41	42	44	45	45	217
總和（每週 5 天）		38	39	41	42	42	202

資料來源：Федеральные Государственные Образовательные Стандарты（2008a）。

目前就第二代課程標準修訂的進程看來，陸續已有一些成果逐漸呈現，但是第二代課程標準之修訂仍未完成，各項工作仍在進行之中。因此，表 2 之課程表仍有修改的可能。由於課程內涵並非本文的重點，故不對課程內涵深入討論。

以下就第二代課程標準改革的理念與實際作為分別說明之。

## 一、理念

在第二代課程標準修訂團隊所刊行的〈聯邦政府普通教育標準之觀念〉(Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования) 一文中，對整體論點(Общие положения)、標準建立模式以及標準擬訂、立法通過及實施等進行說明(Кондаков & Кузнецов, 2008)。整體論點中指出課程標準並非僅是著重國家政府的考量，也兼顧個人、社會和國家的需求，更透過立法程序，明訂國家教育標準所需具備的內容，說明標準建立模式與標準。因此，透過此文所論及之整體論點及標準建立模式，可以看出此次課程修訂有幾項重要理念。

以下分項說明整體論點及標準建立模式：

### (一) 整體論點

首先，新課程認為課程乃是社會共識，協調的成果是個人、家庭、社會與國家之間的交互關係的表現。因此，課程標準的擬訂並非僅是政府職責，教育學者專家研究的成果，更是學生及家長向政府提出的具體要求。是以，課程標準主要展現出三方面的需求：

1.個人需求(Индивидуальные потребности)方面：要能讓個人尋求自己特性發展成功(Личностная успешность)、個人社會發展成功(Социальная успешность)以及專業發展的成功(Профессиональная успешность)；

2.社會需求(Социальный заказ)方面：應該保有安全與健康的生活(Безопасный и здоровый образ жизни)、自由與責任(Свобода и ответственность)、社會正義(Социальная справедливость)以及富庶(Благополучие)；

3.國家需求(Государственные требования)方面：要達到國家統一與安全(Национальное единство и безопасность)、人力資本的發展(Развитие человеческого капитала)以及堅實的競爭力(Конкурентоспособность)(Кондаков & Кузнецов, 2008: 9)。

其次，課程必須與時俱進，回應國際與俄羅斯的現況。因此，課程必須掌握俄羅斯重要的社會經濟變化，同時瞭解二十一世紀全球化的趨勢，使下一代

具有解決層出不窮問題的能力，以因應日益需要進行溝通與團隊合作的社會發展趨勢。

第三，現代人們在一生之中可能會轉變工作數次，因此需要有不不斷進修的能力，所以提升專業能力以及轉換的能力便屬必要。

從 1990 年代至 2004 年的課程設計，皆是從政府法定職責的完成與國家的立場考慮，較少納入對個人、家庭與社會的考量。是以，俄羅斯聯邦將以往的課程標準改革定義為第一代，2005 年之後的課程標準改革定義為第二代。

## （二）建立模式

依據俄羅斯《教育法》第 7 條第 4 款（2007 年修訂條文）之規定，國家教育標準必須包括三個部分（Министерство Образования и Науки РФ, 2009a）：

1. 基礎教育課程的結構（структура основных образовательных программ）（例如各科授課時間的規定）。

2. 實踐基礎教育課程的條件（условия реализации основных образовательных программ）：包括人員、經費、設備以及資訊等項目。

3. 基礎課程內化的結果（результаты освоения основных образовательных программ）（即預期結果）。

俄羅斯《教育法》第 7 條條文係於 2007 年增補，而在 2004 年的課程標準修訂並未有此條文之規定。因此，第二代課程標準必須遵守該條文之規定，明列出課程結構、實踐條件與預期結果，是為課程標準必須建立之模式。簡言之，此次課程改革強調實踐，從理念到具體落實之成效都一併考量。

## 二、實際作為

### （一）跨部會的協調

在第二代課程標準改革之理念的論述中，言明第二代課程標準必須能符應國家安全與統一的需要，並能面對社會發展變化。是以，修訂工作將會牽涉到多個部會，包括俄羅斯教育科學部（Министерство Образования и Науки РФ）、國家緊急事務處理署（Министерство Российской Федерации по Делах Гражданской Оборона, Чрезвычайным Ситуациям и Ликвидации Последствий Стихийных Бедствий, МЧС）、文化部（Министерство Культуры России）、體育部（Федеральное Агентство по Спорту и Физической Культуре, Росспорт）、農業部（Министерство Сельского Хозяйства）、國防部（Министерство Оборона России）（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2009a）等單

位。由於各部會各司其職，所以，新課程標準的修訂有必要進行跨部會的協調。為此，上述部會授權俄羅斯教育科學院進行整合工作，即教育科學院被交付近行跨部會整合協調之工作。

## （二）教育專業機構的分工與合作

第二代課程標準的修訂可以看見以下幾個教育專業機構的分工合作，包括俄羅斯科學院（Российская Академия Наук）、莫斯科大學（Московский Государственный Университет имени М.В.Ломоносова，МГУ）、俄羅斯在職進修學院（Российская Академия Переподготовки и Повышения Квалификации Работников Образования，РАПКРО）、聯邦教育發展研究所（Федеральный Институт Развития Образования，ФИРО）、韃靼地區教育發展研究所（Институт Развития Образования Республики Татарстан，ИРО РТ）以及高等經濟學校（Высшая Школа Экономики，ВШЭ）等單位（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты，2009a）。上述機構的性質主要為研究機構，其中特別值得說明者有以下三個機構。

首先是高等經濟學校，為俄羅斯高等教育學制改革學校。該校乃在俄羅斯經濟發展與商業部（Министерство Экономического Развития и Торговли）主導下，於 1992 年成立的高等學府；一改過去俄羅斯大學 5 年（沒有碩士班）的學制，為俄羅斯第一所進行大學 4 年，碩士班 2 年的高等教育制度改革之學校（Высшая Школа Экономики，2009）。

其次是聯邦教育發展研究所，此單位係於 2005 年為聯邦政府整合「普通教育研究所」（Институт Общего Образования）、「高等教育研究所」（Научно-Исследовательский Институт Высшего Образования）、職業教育發展研究所（Институт развития Профессионального Образования）、中等職業教育發展問題研究所（Институт Проблем Развития Среднего Профессионального Образования）以及國家教育問題研究所（Институт Национальных Проблем Образования）等單位所成立。原先這些機構皆以研究教育問題為其主要任務，統整之後依舊維持既有的任務。目前該研究所有 12 個中心，29 個分支單位，51 實驗室（Федеральный Институт Развития Образования，2009）。

最後是韃靼地區教育發展研究所。此機構專門負責韃靼共和國以及周邊地區的教師在職進修工作。該所於 1928 年成立，1931 年改名為「韃靼地區國民教育人員在職進修研究所」（Татарский Институт Повышения Квалификации Кадров Народного Образования，ТИПКНО），而後易名為「韃靼地區教師進修研

研究所」(Татарский Институт Усовершенствования Учителей, ТИУУ)。1980年代以後,不僅負責教師進修工作,也承擔教育研究的責任(Институт Развития Образования Республики Татарстан, 2009)。

簡言之,所謂的多方合作,主要在於前述俄羅斯教育專業機構研究的組成。其中莫斯科大學為俄羅斯最著名的綜合大學。至於聯邦教育發展研究所、韃靼地區教育發展研究院以及高等經濟學校則是教育相關的重要研究機構。俄羅斯在職進修學院為負責教師在職進修的重要單位。教育科學院更是俄羅斯教育研究的最高單位。第二代課程標準修訂所需要的研究團隊,不僅從學科知識出發,亦從教育學角度思考,也考量到將來課程實施所需要的教師在職進修體系。誠如團隊所言,「沒有第二代教師,就不可能有第二代課程標準」(Стандарты второго поколения невозможны без учителя второго поколения) (Российская Газета, 2008)。

### (三) 充分的溝通與討論

根據前述俄羅斯課程標準改革的理念瞭解,課程標準的修訂必須經由教育學術界、學術界、學校以及社會各界公開討論。為此,俄羅斯教育科學院受命建立網站平台,稱之為「聯邦教育標準網站」(Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 網址為 <http://www.standart.edu.ru/>)。該網站供各界發表意見,相互討論。另,此次課程標準改革所舉辦的討論會、圓桌會議、學者專家會議等等資訊,亦公布於網站上,對課程標準改革有興趣的人士,可自網站上瞭解資訊或參加活動。

該網站(請參閱圖 1)主要包括相關法令、小學、前期中等學校、後期中等學校、課程修訂理念、課程試驗情況以及最新資訊等。另外,設有討論區與投票區。網站負責聯絡人即為前述俄羅斯教育科學院通訊院士康達可夫。

自 2006 年以來,包括俄羅斯教育科學院在內的相關單位便經常舉辦課程標準改革的研討會或相關會議,且相關會議的資訊都會在網站上公布。以最近的研討會為例,教育科學院於 2009 年 4 月 23 日於聖彼得堡(Са́нкт-Петербу́рг)舉辦「聯邦政府第二代教育標準:承傳與創新」(Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения: преемственность и инновационность)研討會,會中請莫斯科大學、教育科學院以及幾位課程改革主要負責人,如俄羅斯教育科學院院長倪康德洛夫(Президент Российской Академии Образования Н.Д. Никандров)報告,並就課程標準改革之相關問題加以討論(Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2009с)。

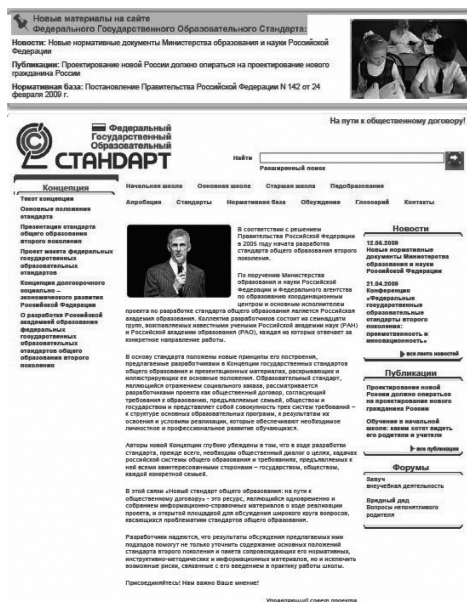


圖 1 俄羅斯第二代課程官方網站首頁圖

資料來源：Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2009b)。

相關會議不僅在大都市中舉辦，也在較為偏遠地區舉辦。例如，2009年3月4日於巴什柯爾泰斯坦共和國（Республика Башкортостан）舉辦討論會，名為「新一代聯邦課程標準做為教育內容完善的條件」（Федеральные государственные стандарты нового поколения как условие совершенствования содержания образования），與會人員包括學者、教師、地方教育行政官員與學校行政人員，而俄羅斯教育科學院的主要負責人，康達可夫通訊院士亦蒞臨會場。另外，2009年3月27日假位於喀山（Казань）的教育科學院教學與心理學專業教育研究所（Институт Педагогики и Психологии Профессионального Образования）舉辦「完善的專業師資培育：新的要求，新的可能與新的責任」（Дополнительное профессиональное педагогическое образование: новые требования, новые возможности, новая ответственность），是項會議針對新一代課程標準的教師因應與在職進修進行討論（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2009d）。

俄羅斯教育科學院也會針對不同議題而籌設相關的會議。例如，2008年9月30日於俄羅斯教育科學院舉行「聯邦普通第二代教育課程標準實驗之組織與進行以及設備、法令及其他教學之配套」（Организация и проведение апробации

и федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения (начальная школа) и материалов, обеспечивающих нормативное и инструментальное сопровождение их введения) 爲題之討論會，會中針對新課程標準的實驗與試辦進行深入討論（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2008b）。

另外，亦透過重要的報章雜誌傳達課程改革相關訊息。以俄羅斯全國最大的教育報紙——《教師報》（Учительская Газета）（此份報紙爲俄羅斯中央教育行政機關所支持，全國中小學皆訂閱）爲例，曾在 2008 年 9 月 25 日舉辦名爲「當代教育制度是否得以回應最新時局之挑戰？」（Отвечает ли Современная Система Образования Вызовам Нынешнего Времени?）圓桌討論會議，並於 10 月 7 日刊登該會議的詳細對話內容（Учительская Газета, 2008）。

#### （四）進行周延的研究

第二代課程標準中，各項相關的規定皆須以堅實的研究成果爲基礎。所以，各科的課程要求各科的學者專家領隊負責。但這次改革與以往較爲不同者在於對教師教學方法也提出一般性的規定。因爲，課程標準若要能夠落實，有賴教師的良好教學。是以，此次的課程標準改革，也可說是俄羅斯教師教學素質提升的契機。

誠如俄羅斯教育科學院院士庫茲聶佐夫（А. А. Кузнецов）（Кузнецов, 2008）所言，學校教育逐漸自由與自主固然是好，但不能造成脫序，形成危機。因此，教師教學的品質應加以注意，應強調與注意的教學原則，需讓教師們理解與運用。是以，此次課程標準之修訂亦將一般教學方法列入考慮。是項計畫由俄羅斯教育科學院通訊院士亞斯莫洛夫（А. Г. Асмолов）率領的團隊負責，團隊之中尚且包括莫斯科大學心理學系教授以及俄羅斯教育科學院的學者，如卡拉邦諾娃（О. А. Карабанова）、馬爾將諾夫（С. В. Молчанов）、布爾曼斯卡雅（Г. В. Бурменская）、瓦洛達爾斯卡雅（И. А. Володарская）以及薩爾明娜（Н. Г. Салмина）等人。

整體而言，新課程的教學法乃以歷史—文化系統—活動方法（Культурно-исторический системно-деятельностный подход）爲主。該法乃以維高茨基（Л. С. Выготский），李昂切夫（А. Н. Леонтьев），嘉爾沛林（П. Я. Гальперин），艾爾康寧（Д. Б. Эльконин），達維朵夫（В. В. Давыдов）、贊可夫（Л. В. Занков）等人的心理學與教學理論爲基礎（Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2008: 3）。不過，新課程所著重的是一般教學原則（不分科目可遵循的教學原則）、應注意事項及教學精神，並未詳細規定教學歷程；而將教師認爲是一個

引導學生進入教材學習的角色，強調教師應該注意學生的個性與認知特性，以問題為導向，師生溝通互動的學習（Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2008）。

亞斯莫洛夫團隊進行深入的新課程之教師教學研究，並將研究結果（目前研究成果以小學階段為主）撰寫成《如何設計小學階段一般教學活動：從活動到理念，教師參考教材》（Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли, пособие для учителя）一書，供教師閱讀與參考。全書共計 160 頁，說明新課程教學的理念與作為（Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2008）。整體而言，該一般教學原則試圖讓教學更具有創新、適性的特性，但非僵化地要求全體教師遵循某一種教學步驟或方法。

亞斯莫洛夫團隊將共同教學活動面向（виды универсальных учебных действий）分為四個區塊（блок），分別為：

1. 適性的（личный）；
2. 監控的（регулятивный，包括自我監控活動（действия саморегуляции））；
3. 認知的（познавательный）；
4. 溝通的（коммуникативный）（Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2008: 28-30）。

根據不同的教材與目的，教師可自由運用這四個區塊，組合不同的教學活動，書中並舉例說明。例如，問題解決方法裡，首先說明一般需注意的事項，然後舉出如下的問題：「兒子 15 歲，父親比兒子大 25 歲，母親又比父親小 5 歲，請問 3 人年紀的總和為多少？」，此外，亦就此問題圖示如圖 2，以說明教學過程。

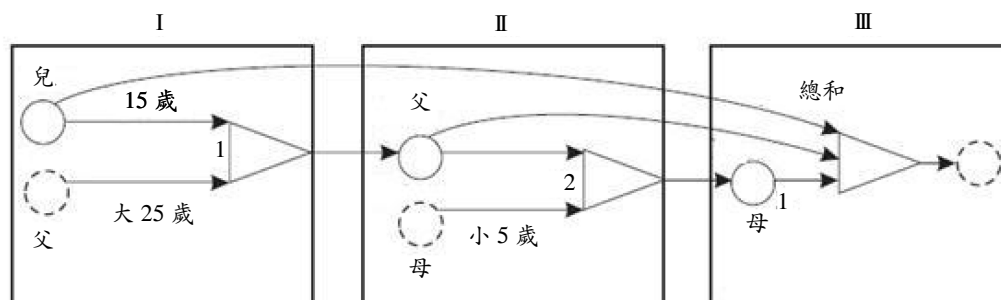


圖 2 解決問題教學舉隅圖

資料來源：Асмолов, Бурменская, Володарская и др. (2008: 105)。

以上僅以一般教學方法的擬訂為例子說明。從動員學者專家組成團隊，到研究成果具體呈現；而團對所撰寫成冊的研究結果，可供教師參考，亦可作為在職進修，推廣第二代課程標準改革教師進修之用。不難想見，第二代課程標準的相關事項研究相當周延紮實。

有關中等教育階段的部分也陸續公布，或舉行相關討論加以說明。例如，2009年4月29日於莫斯科舉辦「中等教育第二代課程標準：所有學校教學階段發展結果的測量問題」（Стандарт общего среднего образования второго поколения: проблема измерения результатов развития на всех этапах школьного обучения детей），即是針對教學問題進行討論，出席報告學者皆為心理學與教學的專家，其中包括亞斯莫洛夫團隊的成員卡拉邦諾娃（Психология Образования, 2009）。

#### （四）設計完整的配套

依據俄羅斯《教育法》之規定，課程標準的擬訂必須涵蓋人員、經費與設備等配套措施（Министерство Образования и Науки РФ, 2009a）。為求人員配套完整，俄羅斯在教師在職進修方面提出配套措施，提出各科教師在職進修的規劃；有關教師在職進修的課程則交由俄羅斯在職進修學院負責。根據各科不同的需求，進修學院擬訂不同的進修課程。

僅以歷史與社會學科而言，由於考量二十一世紀全球化速度加快、資訊科技革命、社會關係的改變以及社會科學研究的進步等等因素，所以，新課程標準在相關科目中加入社會與歷史變化的新元素（Вяземский, 2009）。有鑑於此，俄羅斯教育科學部為能因應此一需要，特設計網站（網址為<http://history.standart.edu.ru/>），提供課程與教學資訊（包括由學者專家所撰寫的新課程教材說明與授課方法）與補充教材，供教師與各界瞭解與參考。另外，也提供教師在職進修的資訊。

針對歷史與社會科教師所規劃的在職進修課程，僅以十一年級課程為例（請參見表3）作為說明。該規劃包括演說課程與實作課程共計36小時的教師在職進修課程，並明列研習內容的規範（Вяземский, 2009）。

表 3 歷史與社會科教師在職進修課程時數規劃表

單位：小時

課程內容	演說課程	實作課程	合計
導論			
第一主題 普通教育階段中的公民及愛國教育與下一代的教養 愛國教育是俄羅斯教育系統中最重要任務與發展方向	4	2	6
第二主題 二十一世紀之初俄羅斯的新策略課程	4	2	6
第三主題 歷史教育的新路徑 俄羅斯最新歷史的概念基礎 二十一世紀後半葉至二十一世紀	4	2	6
第四主題 新課程單元的特性 《俄羅斯最近的歷史 1945 年至 2006 年》	4	2	6
第五主題 社會科新路徑 《社會科學》概念基礎課程 新課程單元的特性 《社會科學。二十一世紀的全球世界》	4	2	6
第六主題 第二代課程標準中的人文社會學科的教學	4	2	6
合計	24	12	36

資料來源：Вяземский (2009)。

俄羅斯政府將根據上述課程規劃表在各地進行教師在職進修的工作。表 3 中將舉新課程為例說明，也指出新課程標準所要求的教學品質與精神，務期教師能夠瞭解新課程的教學要求。

#### (五) 進行確實的實驗

在整體較大規模實驗之前，俄羅斯教育科學部於 2007 年進行第一梯次的實驗，共有莫斯科市（Москва）、韃靼共和國（Республика Татарстан）、沙荷共和國（Республика Саха）、史塔夫洛波爾斯基邊區（Ставропольский край）、羅斯托夫地區（Ростовская область）與卡林寧堡地區（Калининградская область）等六個地方，47 所學校參加，動員 69 位教師，40 位學者專家。負責進行實驗的各地方行政單位與學校，必須獲得該地方的立法支持，凡參與實驗之教育行政機關與學校必須依規定執行，並接受督導（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2008c）。

是項實驗的教學時間、目標以及要求都詳細載明，實驗結果發現，運用的課文確實可行。在此基礎上，實驗將逐步擴大，所以負責單位已將各地方的編號、學校取樣（不同中學類型）等先行作業處理，預計從 2008 年 9 月 1 日開始，俄羅斯聯邦在 14 個地區引進新課程的試驗，首先從一年級開始，然後在 2009 年則加入五年級（前期中等教育第 1 年），2010 年再加上十年級（後期中等教育第 1 年）。預計整體的實驗完成時程係從 2008 年至 2011 年，共為 3 年（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2008c）。

至於 2008 年以後各地區的實驗，各負責地區必須提出計畫，計畫內容包括該區發展的狀況，客觀條件、風險評估、困難與克服之道、協調組織的形成等。以列寧格勒地區（Ленинградская область）為例，有關的實驗計畫由該地區的普通暨職業教育委員會（Комитет Общего и Профессионального Образования Ленинградской Области）（雖然稱之為委員會，實則為列寧格勒地區的教育行政單位，1994 年稱為列寧格勒教育部，1996 年更名為委員會）下令組成，交由列寧格勒地區的教育發展研究所（Ленинградский Областной Институт Развития Образования, ЛОИРО）主持（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2008d）。根據規劃，該委員會成員包括普通暨職業教育委員會主席，教育發展研究所所長、普通暨職業教育委員會中負責地區教育預測與發展的主管（начальник отдела прогнозирования и развития региональной системы образования комитета общего и профессионального образования области），以及該區市立學校教育委員會（Комитет по образованию муниципальных образований Ленинградской области.）的 3 位代表（Федеральные Государственные Образовательные Стандарты, 2008d）。

## 肆、俄羅斯中學課程改革之反思——代結語

俄羅斯政府自 2005 年著手籌辦第二代課程標準改革事宜，預訂在 2010 年正式實施。儘管離正式實施尚有 1 年，社會各方意見仍不斷出現，各種團體或個人表達不滿的聲音亦不時可見。例如，2009 年 2 月 18 日東正教教會舉辦研討會，邀請俄羅斯教育科學院院長倪康德洛夫與會，會中東正教教會對於新課程未能遵守憲法設置心靈道德文化（Духовно-нравственная культура）課程而表示遺憾，希望新課程標準能夠改進，放入相關課程（Православие, 2009）。學者

如雅庫波夫（А. М. Якупов）則撰文表示第二代課程標準忽略了個人安全生活的要求，未符合《教育法》的規定（Якупов, 2009）。

儘管對課程標準仍有不同的意見，但是從俄羅斯因應課程標準改革所設計的機制與運作，仍可以看見其用心，其組織設計與實際作法均可供參考。有關可供參考之部分，說明如後：

## 一、在組織設計上

俄羅斯在推動課程標準改革的進程中之組織設計有以下特點：

（一）行政機關的橫向關係處理：由於課程改革牽動不同部會，需要建立跨部會協調的機制，此次俄羅斯課程標準改革授權交由某個專責機構單負起統籌協調的任務，再則是交由俄羅斯教育科學院負責。

（二）行政機關的縱向關係處理：課程改革雖由中央啓動，但需要地方與學校配合與落實。俄羅斯教育改革由中央教育主管機關主導，從中央貫徹到地方，統整各級教育行政機構與學校，共同完成新課程的修訂。

（三）各專業機構與人士的整合：課程改革必須借重學科專家、教育專家、現場教育人員、教育行政官員等的協助。因此，建立教育專業的分工與合作的模式，整合數個教育專業單位，使其各司其職，實為必要，但俄羅斯課程改革仍以俄羅斯教育科學院為主導。

組織健全，各項工作才能逐漸推展。一個良性、穩定的組織，可以累積經驗，設計長久運作的組織機制，課程改革經驗則可持續累積。從研究單位到實踐場域，兩者的結合方能整合理論與實踐。如此一來，學者專家擬出的課程，不致於成為中小學教師與校長的夢魘。若行政主管機關強力支援與授權，而非干預或預設立場，則研究部門才能放手處理。俄羅斯課程改革過程中倚賴最重的單位——俄羅斯教育科學院，為俄羅斯最重要的教育研究常設單位，其所累積的教育研究與課程改革經驗，得以讓課程標準改革順利進行。

## 二、在實際作法上

俄羅斯第二代課程標準研發，在實際作法上呈現下列兩大重點：

（一）理念的擬訂率先出發：在課程改革之前，先確定現有課程標準的問題，以及俄羅斯社會與全球發展局勢，然後據此擬訂俄羅斯課程標準修訂的目標及課程改革所需採用的教育理念。

（二）各項實際工作逐步推展：根據上述的理念，各項分工列入進度表，

交由相關單位負責，逐步展開，並相繼進行相關的研究。同時，各單位也透過意見交流平台發佈消息，舉辦各種研討會、圓桌會議，透過雜誌、網際網路與報紙將相關意見與訊息傳布。新課程的實驗範圍亦逐步擴大，各地實驗結果報告可以在網站上看得到。對於新課程所需的配套也一併考量，例如教師在職進修以及進修，其所需的時數與教材內容都詳盡規劃。

總之，俄羅斯第二代課程標準在具體工作展開之前，先確定課程標準理念；然後透過充分的溝通與討論、周延的研究、完整的配套以及確實的實驗等各項工作，力求課程標準周延完備。每項工作，每個步驟均紮實地完成，站在客觀理性的基礎上，許多爭議經過充分表達與溝通得以逐步化解。

從俄羅斯經驗思考台灣課程改革上關於意識型態、授課時間、課程內容等爭議的化解之道，最重要的事在於健全課程改革的權責組織，然後在健全組織運作下進行嚴謹的研究，透過周延的討論與溝通，再規劃完整的配套，並確實進行實驗後，方擬具新課程綱要。如此，讓每個組織皆能盡心，每位工作人員皆能盡力，每個步驟皆能確實落實，則課程改革的紛爭應可望消弭。

## 參考文獻

- 中時電子報（2009，5月4日）。**學者要求下台救教育 鄭瑞城：虛心檢討**。2009年5月12日，取自 <http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Content/0,4521,5010936+132009050400612,00.html>
- 中國時報（2008，9月24日）。**九八課綱真的不適當嗎**。2009年5月12日，取自 <http://blog.yam.com/colin/article/17430429>
- 中等教育司（2008a）。**普通高級中學課程推動工作小組第一次會議紀錄**。2009年5月11日，取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0037/931101\\_普通高級中學課程推動工作小組第1次會議紀錄.doc](http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/931101_普通高級中學課程推動工作小組第1次會議紀錄.doc)
- 中等教育司（2008b）。**普通高級中學課程學科中心第一期計畫工作成果報告**。2009年5月11日，取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0037/普通高級中學課程學科中心第一期計畫工作成果報告\\_951016.doc](http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/普通高級中學課程學科中心第一期計畫工作成果報告_951016.doc)
- 中等教育司（2008c）。**「普通高級中學課程暫行綱要」課務發展工作圈——工作總計畫**。2009年5月11日，取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0037/94年度課務發展工作圈總計畫.doc](http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/94年度課務發展工作圈總計畫.doc)



82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D1%85+%  
 D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2,+%D1%84%D1%83%D0%  
 BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B9,+%D1%81%D1%82%D1%80%  
 D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D1%8B+%D0%B3%D0%BE  
 %D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%  
 D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85+%D0%BE%D0%B1%D1%  
 80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%  
 BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D1%85+%D1%81%D1%82%D0%B0%  
 D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BE%D0%B2+%D0%BE  
 %D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%B3%D0%BE+%D0%BE%D0%B1%D1%  
 80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%  
 D1%8F+%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%  
 BE+%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%  
 D0%B8%D1%8F%C2%BB+(2005)&cd=10&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw

Институт Развития Образования Республики Татарстан (2009). *Общая Информац  
 ия*. Retrieved June 5, 2009, from <http://www.iro-rt.ru/node/8>

Кондаков, А. М. (2007). *О разработке государственного стандарта общего обра  
 зования второго поколения и особенностях структуры общего образования  
 второго поколения*. Retrieved May 10, 2009, from [http://www.edu.nsu.ru/new\\_ detail.php? new\\_id=1687](http://www.edu.nsu.ru/new_ detail.php? new_id=1687)

Кондакова, А. М. & Кузнецова, А. А. Ред (2008). *Концепция федеральных государ  
 ственных образовательных стандартов общего образования: проект*. Рос.  
 акад. образования. Москва: Просвещение.

Кузнецов, А. А. (2008). *Степень свободы школы не должна быть критической*.  
 Retrieved May 9, 2009, from <http://www.vestnik.edu.ru/kuznezov.html>

Министерство Экономического Развития РФ (2008). *Концепция долгосрочного соци  
 ально—экономического развития Российской Федерации*. Retrieved April 10,  
 2009, from <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx? CatalogId=587>

Министерство Образования Российской Федерации (2002). *Концепции модерниза  
 ции Российского образования на период до 2010 года*. Retrieved April 10, 2009,  
 from [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html)

Министерство Образования и Науки РФ (2009а). *Закон об Образовании*. Retrieved

- June 3, 2009, from <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
- Министерство Образования и Науки РФ (2009b). *Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений российской федерации, реализующих программы общего образования*. Retrieved May 12, 2009, from <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/bup/bup.doc>
- Первое Сентября (2005). *О решении совещания «Проблемы введения федерального компонента государственных образовательных стандартов общего образования и федерального Базисного учебного плана»*. Retrieved May 12, 2009, from <http://www.teacher-edu.ru/wmc/new/newsf/1116412555>
- Православие (2009). *На Рождественских чтениях обсудили перспективы государственного стандарта общего образования нового поколения*. Retrieved May 12, 2009, from <http://www.pravoslavie.ru/news/29342.htm>
- Психология Образования (2009). *Ежемесячный научно-проблемный семинар: Стандарт общего среднего образования второго поколения: проблема измерения результатов развития на всех этапах школьного обучения детей*. Retrieved June 3, 2009, from <http://www.childpsy.ru/conf/20814/>
- Российская Газета (2008). *ЕГЭ не вписался в стандарт*. Retrieved June 3, 2009, from <http://rg.ru/2008/11/18/ege-standarty.html>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2007). *Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования макет (вариант №2)*. Retrieved May 12, 2009, from <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=583>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2008a). *Проект базисного учебного плана основного общего образования для оу с русским языком обучения, с родным (нерусским) языком обучения, и варианты бупов для вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений*. Retrieved May 14, 2009, from <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=280>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2008b). *30 сентября в Российской Академии Образования прошел семинар для руководителей и заместителей руководителей региональных центров апробации ФГОС второго поколения*. Retrieved June 3, 2009, from <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=620>

- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2008с). *Аналитические материалы «результаты экспертизы и экспериментальной проверки в пилотных регионах инструментария и заданий для оценки достижения планируемых результатов освоения программы начального образования»*. Retrieved June 3, 2009, from <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=435>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2008d). *Организация и проведение апробации федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения (начальная школа) и материалов, обеспечивающих нормативное и инструментальное сопровождение их введения, в Ленинградской области*. Retrieved June 3, 2009, from <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=665>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2009а). *О разработке Российской академией образования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения*. Retrieved June 8, 2009 from <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=588>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2009б). *Новости*. Retrieved May 14, 2009, from <http://standart.edu.ru/news.aspx>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2009с). *Федеральные и государственные образовательные стандарты второго поколения: преемственность и инновационность*. Retrieved June 3, 2009, from <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=922>
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (2009d). *В Казани обсуждают вопросы педагогического образования*. Retrieved June 3, 2009, from <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=892>
- Федеральный Институт Развития Образования (2009). *Краткие сведения*. Retrieved June 3, 2009, from <http://www.firo.ru/content/view/20/41/lang,ru/>
- Учительская Газета (2008). *"Круглый Стол на тему "Отвечает ли современная система образования вызовам нынешнего времени?"*. Retrieved May 14, 2009, from [http://www.ug.ru/download/2008/dis/kr\\_stol25sept.pdf](http://www.ug.ru/download/2008/dis/kr_stol25sept.pdf)
- Якупов, А. М. (2009). *Проект стандарта: безопасность и подходы*. Retrieved May 10, 2009, from [http://russmag.ru/upload/russmag/banner/1/img/294/Yakupov\\_red\\_100309\\_proekt.pdf](http://russmag.ru/upload/russmag/banner/1/img/294/Yakupov_red_100309_proekt.pdf)



# 南非中等教育的發展與挑戰

黃德祥\*

## 摘要

南非在結束種族隔離政策以後，國際影響力日增，明年並要主辦世界盃足球賽，已成矚目焦點。本文主要目的在探討南非之中等教育發展現況、特色與挑戰，以擴展我們的國際教育視野。本文以文獻分析法說明南非之學制與教育行政體系，再申論南非中等教育的法令依據、學校課程、設備規範、學校董事會，及其優缺點等。南非的義務教育共九年，分基礎、初級與高級三個階段，屬於一般與基礎教育階段；南非中小學主要有識字/語言、算數/數學、生命導向、自然科學、社會科學、科技、經濟/管理、藝術/歷史等八大學科領域，中學的設備標準並有詳細的規範；高中則屬於繼續與培訓階段。學校行政運作上師法英國，採行學校董事會制。本文發現，南非種族與語言複雜，加上地方政府與人民財富不均，中學發展也各校不一，而且愛滋病問題嚴重，也造成中學教育的一大挑戰。

**關鍵詞：**南非、中等教育、課程

---

\*黃德祥，大葉大學教育專業發展研究所教授兼學務長

電子郵件：dhhuang@mail.dyu.edu.tw

來稿日期：2009年5月25日；修訂日期：2009年6月2日；採用日期：2009年6月16日

## The Development and Challenges of Secondary Education in South Africa

Der-Hsiang Huang\*

### Abstract

The main purpose of this article is to explore the development of secondary education in South Africa in order to expand our international perspectives on education. Using the method of document analysis, this article describes the school systems and administrative systems of education, and explains the relevant educational laws, national curriculum, educational space and facilities, and advantages or disadvantages of secondary education in South Africa. There are two phases of secondary education in South Africa, which includes the general education (GET phase) and the high school (FET school phase). South Africa has a 9-year compulsory education. Senior high school falls under the category of further education and training. The national curriculum is divided into eight learning areas, including Literacy/Language, Numeric/Mathematics, Life Orientation, Nature Sciences, Social Sciences, Technology, Economics/Management, and Arts/History. The space and facilities of schools have specific norms. The school governing body is a decentralized system which supervises and manages the schools. Due to multiple races and languages, financial inequity, and HIV problems, secondary education in South Africa faces quite a lot of tough challenges.

**Keywords:** South Africa, secondary education, curriculum

---

\*Der-Hsiang Huang, Professor & Dean of Student Affairs, Professional Development in Education, DA-YEH University

E-mail: dhhuang@mail.dyu.edu.tw

Manuscript received: May 25, 2009; Modified: June 2, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

南非共和國 (Republic of South Africa) (簡稱南非)，素有「彩虹之國」(rainbow nation/state) 的美譽，位於非洲大陸最南端，礦產蘊藏豐富，曾因實施種族隔離政治，長期受到國際社會的制裁。直到 1991 年六月正式廢除種族隔離政策，1994 年舉行首次不分種族大選，黑人領袖曼德拉 (Nelson Rolihlahla Mandela, 1918-) 當選首任總統，南非才重獲國際社會的接納。南非堪稱非洲大陸開發最早、最為富裕的國家 (Cochrane & Klein, 2007)。1994 年以後，南非的國際參與日趨熱絡，在國際社會中日益扮演重要角色。2010 年南非將主辦世界盃足球賽，南非又成為國際社會注意的焦點。

南非是世界上唯一擁有三個首都的國家，行政首都在普瑞托利亞 (Pretoria) (中央政府所在地)，司法首都在布隆方潭 (Bloemfontein) (最高法院所在地)，立法首都是開普敦 (Cape Town) (國會所在地)。南非總人口 4,742 萬 3,000 人，包含四大種族，黑人最多，統稱為「班圖人」(Bantu)，約占 79.6%，其次是白人 (占 9.1%)、有色人 (占 8.9%) 和亞裔 (2.5%)。黑人本身的族群又極為複雜，主要有九大部族；白人主要是荷蘭裔 (占 57%) 和英國裔 (占 39%)。有色人種是白人、土著和奴隸的混血後裔；亞洲人主要是印度人和華人。由於南非種族複雜，因此語言使用也非常複雜，目前的官方語言共有 11 種，在全世界頗為少見，荷蘭語與英語是主要語言，另有祖魯語 (Zulu)、科薩語 (Xhosa)、斯瓦第語 (Swati)、恩德貝列語 (Ndebele)、北索托語 (Northern Sotho)、南索托語 (Southern Sesotho)、聰加語 (Tsonga)、茨瓦納語 (Tswana)、文達語 (Venda) 等 9 種少數語言。白人、有色人和多數的黑人信奉基督教或天主教，亞洲人約 60% 信奉印度教，20% 信奉伊斯蘭教，部分黑人信奉原始宗教。南非北邊與納米比亞 (Namibia)、波茲瓦那 (Botswana)、辛巴威 (Zimbabwe)、莫三比克 (Mozambique) 及史瓦濟蘭 (Swaziland) 接壤，另有「國中之國」——賴索托 (Lesotho) (經濟部, 2008; African Economic Outlook, 2008)。南非三面環海，分別接臨印度洋、大西洋和南冰洋，海岸線約有 3,000 公里。南非礦產資源非常豐富，現已開採的礦產有 70 餘種。鑽石、黃金、鉑、錳、鈦、矽、鋁、鈆、鉻的儲存量居世界第 1 位 (African Economic Outlook, 2008; Wikipedia, 2009)。

在過去台灣與南非關係密切，目前約有 30 萬華人，其中台灣移民約 12,000

人（經濟部，2008）。不過我們對這個非洲大陸遙遠的國家一直瞭解不多，對於南非的中等教育更是所知有限，本文主要以文獻分析法探討南非之教育概況、中等教育的法令依據、學校課程、設備規範、學校董事會，以及特色與優缺點等，期有助於擴展台灣的國際教育視野。

## 貳、南非的教育體制

### （一）學制

南非雖然荷裔人口較多，但是南非政治體制受英國影響反而較為深遠。南非於結束種族隔離政策以後，於 1994 年重返大英國協，在教育制度與教育經營管理上也大都師法英國。南非於 1996 年實施《南非共和國憲法》（Constitution of the Republic of South Africa 1996），新憲法中的《權利法案》規定，每一位國民均有權利接受「基礎教育」（basic education），以及經過合理評量接受「繼續教育」（further education）的權利（Hoffman, 2008）。南非共和國新憲法更規定，教育經費不得少於「國內生產總值」（gross domestic product, GDP）的 5.5% 以上，約占國家全部財政總支出比的 25% 以上，因此，南非目前是世界以憲法保障教育經費比重最高的國家（OECD, 2009）。1996 年通過的《南非學校法》（The South Africa School Act），是南非教育的主要依據。根據此法，南非教育主要分為三個層級：一般教育（即基礎教育）與培訓教育（general education and training, GET）、繼續教育與培訓教育（further education and training, FET），以及高等教育（higher education, HE）（South Africa Government Information, 2009）。一般教育與培訓教育包括幼稚園到初中，幼稚園第一年稱為「接納級」（reception）（簡稱 R 級），R 級的學前教育從 6 歲開始，重點在兒童早期發展，學前教育於 2005 年才正式納入國家教育體制的一部分。

小學一年級 7 歲入學，至九年級屬於義務教育階段。高中教育是屬於繼續教育階段。高等與研究所階段有不同的資格考試與學位認證制。基本上，南非的中小學教育與台灣相似，除 R 級（南非將幼稚教育稱為「接納期」（Reception），簡稱 R 級）外，前 9 年是義務教育，後 3 年是繼續教育，屬於非強迫教育；九年義務教育再分基礎、中級與高級三個階段。南非的中學教育也像台灣，分為初中和高中，但初中屬於一般教育與培訓教育的高級階段，高中則屬於繼續與培訓教育，此點與台灣不同。另外，南非的職業教育皆以「培訓教育」或

「訓練」稱之。

比較特別的是南非在各個教育層級均實施國家品質架構制（national qualifications framework, NQF），國家品質架構制是一個教育品質的認證機構，根據國家品質架構制認證，南非教育有 1 至 8 等分（OECD, 2009）。義務教育是 0 至 9 年級的基礎教育與培訓階段，所有南非國民從 7 歲（一年級）到 15 歲均需接受義務教育（完成 9 年基礎教育）；繼續（或進階）教育和培訓是 10 至 12 年級（高中階段），包括職業導向的教育和培訓，以及提供進入高等教育和培訓機構的管道，如技術學院，社區學院和私立學院。根據南非國家品質架構制，學生完成 9 年義務教育，可以得到一般教育證書，畢業生可以選擇就業或接受進一步教育與職業培訓。在國家品質架構制之中，五至八層級是屬於高等教育不同階段的品質認證（South Africa Government Information, 2009）。表 1 係南非的教育層級。

表 1 南非的教育層級表

層級	學校年級	國家品質水平	資格
高等		八	博士
		七	碩士
			榮譽學位
			研究所證書
		六	一般學位
			專業第一級
			學士
		五	第一證書
			高級證書
			文憑
繼續	十二	四	證書
	十一	三	文憑
	十	二	—
一般	九	一	九年級/成人基本教育及培訓第四級
	八		
	七		
	六		
	五		
	四		
	三		
	二		
	一		
R			

資料來源：Department of Education（2009）。

根據 1996 年《南非學校法》的規定 (Department of Education, 2009)，南非教育分成兩大類，一是公立學校，另一類是獨立學校 (independent schools)，獨立學校即私立學校。私立學校類似於歐洲的貴族學校，學費昂貴，通常私立學校學生是家境較好的學生，以白人居多。南非現有 1,230 萬名中小學生，大約有 38 萬 6,600 位教師，學校有 26,292 所，包括 1,098 所獨立 (私立) 學校；南非現有大學 21 所 (2 所以遠距教育為主)，理工學院 15 所 (1 所以遠距教育為主)，教育學院和技術學院共 109 所，中學大約有 6,000 所，中小學合計約有 28,000 所 (Moloi & Bush, 2006)。學校採學年學期制，一學年共有 4 個學期 (terms)，分爲一至四月、四至六月、七至九月、十至十二月等四個學期。

小學教育有一至六年級 (Grade 1-6)，分屬一般教育與培訓教育的基礎階段和中級階段，中學教育分爲一般教育與培訓教育高級階段 (初中) 和繼續教育與培訓教育繼續教育階段，一般教育中的高級階段即是七至九年級 (Grade 7-9)，屬於初中階段，在南非有些學校稱之爲「中間學校」 (middle school)。高中繼續教育階段已非義務教育階段。一般教育與培訓教育階段學業結束後可以取得普通教育和培訓證書 (General Education and Training Certificate, GETC)。繼續教育和培訓學制 3 年，可以獲得繼續教育和培訓證書 (Further Education and Training Certificate, FETC) (Department of Education, 2009)。

表 2 南非的中小學教育階段與年級劃分表

階段	年級	獲頒證書
一般教育與培訓教育基礎階段 (Foundation phase)：幼稚園至小三	R 級—3 (Grade R 指幼稚園)	—
一般教育與培訓教育中級階段 (Intermediate phase)：小四至小六	4—6	—
一般教育與培訓教育高級階段 (Senior phase)：初中	7—9	普通教育和培訓證書
繼續教育與培訓教育在校階段 (Phase in schools)：繼續教育和培訓	10—12	繼續教育和培訓證書

資料來源：Wiki (2009)。

## (二) 教育行政體系

南非教育分爲中央、省和地方三級，省是主要教育執行單位。南非全國共有 9 個省。國家教育部負責全國的教育，九個省都有自己的教育部 (即省教育廳)，負責各省的地方教育。中央教育部主管全國教育政策的擬訂與督導，但

中小學教育實際上是由各省教育廳負責。國家教育部的任務在解釋政府與憲法相關的教育與培訓政策或轉變成為國家的教育政策，並立法規範。南非國家教育部的的主要職責有四：1.進行研究與教育監督；2.提供計畫與政策研究發展；3.對於省（下屬教育層級單位）與高等教育機構在執行國家政策時，提供支持；4.監督政策、規範與準則之執行情形，並評估其對教育品質之影響（Moloi & Bush, 2006; Naidoo, 2009）。

南非國家教育部包含六個部門（six branches），依照功能劃分為六個部門，此六個司的名稱與職權分別如次：1.行政司：制訂政策與健全財務管理；2.系統計畫司：提供教育政策、計畫與預算在發展、執行與監督時的策略方向；3.品質提升與發展司：政策和教育計畫、策略方向規劃、確保學習品質；4.一般教育與培訓司：督導一般教育與培訓教育的實施，管理與評鑑兒童早期發展、學校教育、特殊教育、教育經營管理與政府計畫、區域發展與教育人力資源之相關規劃、提供 R 級教育、特殊學校之融入教育體系、確保沒有不適任的教育人員；5.繼續教育與培訓司：督導繼續教育與培訓教育的實施，專責於公立與獨立學校之十至十二年級，以及公立與私立之繼續教育與培訓學院之發展（Moloi & Bush, 2006; Wikipedia, 2009）。

南非國家教育部的「一般教育與培訓司」（Branch of General and Training）主管中等教育業務，2005 年「一般教育與培訓司」的主要業務績效有四：1.發展新的十二年級（2008 年）及職業教育之第二級（2007 年）、第三級（2008 年）與第四級（2009 年）的國家證書與執照；2.準備執行與施行十年級之新課程（2006 年）與第二級之進階教育與訓練學院之國家證書與執照（2007 年）；3.研究與計畫繼續教育與培訓學院的資本結構；4.準備私立繼續教育與培訓學院之相關註冊與立案事宜；5.對於第四級、繼續教育與培訓學院與高中生之六個學科之證書與執照進行全國性之檢定會考（Moloi & Bush, 2006）。

為了順利推展教育工作，南非設有「教育委員會」（Council of Education Ministries），由中央教育部長、次長及各省教育廳長組成，委員會定期開會，討論國家教育政策、分享資訊，以及交換教育工作經驗。另外，相關教育部會首長又組成一個「教育首長委員會」（Heads of Education Department Committee），同樣是發展教育政策與交換工作經驗（Department of Education, 2009）。教育委員會重功能及政策導向，教育首長委員會則重經驗傳承與溝通。

根據聯合國教科文組織（The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的統計，南非的教育有以下重要的統計數據（如表 3

所示包括學生人數、就學年齡、淨就學率、師生比、淨上課率與在學數等)  
(UNESCO Institute for Statistics, 2009) :

表 3 南非的教育的重要統計數據表

人口 (單位:千人)	合計	男生	女生
學前學生數 (2006)	1,027	517	510
國小學生數 (2006)	7,116	3,578	3,538
中學學生數 (2006)	4,886	2,451	2,434
整體學生數 (2007)	48,577	23,885	24,692
就學年齡 (單位:年)	入學年齡	畢業年齡	就學年限
學前 (2005)	6	6	1
國小 (2005)	7	13	7
中學 (2005)	14	18	5
義務教育 (2005)	7	15	9
淨就學率 (net enrollment rate, NER) (單位:%)	合計	男生	女生
學前淨就學率 (2003)	16.2	16.0	16.3
國小淨就學率 (2004)	88.3	88.4	88.2
中學淨就學率 (2000)	62.3	58.8	65.7
生師比 (單位:%)	生師比	有訓練教師比	女教師比
學前	33.8	—	78.4
國小	35.6	78.7	76.1
中學	30.8	—	51.8
淨上課出席率 (net attendance rate, NAR) (單位:%)	合計	男生	女生
國小	81.2	79.5	82.8
中學	44.4	41.1	47.8
在學數 (%)	合計	男生	女生
國小	80.6	79.1	82.1
中學	44.3	41.1	47.7

資料來源: UNESCO Institute for Statistics (2009)。

由表 3 的統計資料顯示,南非的中小學就學率與先進國家近乎 100% 的就學率仍有一段距離,同時生師比仍然偏高,學童上課出席率也為百分百,顯示南非的國民教育仍有頗多需要努力之處。

## 參、南非中等教育現況分析

### 一、主要教育法令

南非在結束種族隔離政策之後，國內紛爭減少，各項建設逐漸步入正軌，但教育因受限各省貧富差距太大，加上各族群原有財富不均，因此仍有頗多困境需要改革，如敏感的種族與語言問題、黑人就學率低與中輟率高、人類免疫缺陷病毒（human immunodeficiency virus, HIV）與愛滋病蔓延等。1994年曼德拉（N. R. Mandela, 1918-）上台後，致力於建立一個不分種族的民主政治，塑造正義與人性的社會。目前南非政府的教育政策是不分種族均享有平等接受基礎教育和培訓教育的權利和義務，實施沒有種族和性別歧視的教育體制，保護語言、文化和宗教的多樣性，保護學術自由與公平的教育經費分配。另外南非也期待藉由教育快速帶動經濟發展與改善人民生活。由於種族與語言是敏感問題，因此依照南非法律規定，學校教師在教等禁止使用非官方語言，即禁止使用政府公告的11種官方語言之外的其他語言。1994年以後，為加速教育改革，南非陸續頒訂一些教育相關法令，其中與中等教育發展有密切關係的是《南非共和國憲法》（Constitution of the Republic of South Africa 1996）、1996年《南非學校教育法》（South African Schools Act 1996）等。表4係與中等學校密切關聯的重要教育法令摘要表。

表4 南非中等教育相關重要教育法令表

重要法令	目標	機制與特色
1996《南非共和國憲法》	提供民主架構與教育人權	保證所有國民可接受基本教育
1995、1996 白皮書	政策宣示與立法發展依據	教育政策之架構宣示
1995 南非品管局	統整教育與職訓機構	設置全國教育國家品管架構
1996《國家教育政策法》	規範教育部的職權；規定中央與地方教育權限	成立教育委員會、教育首長委員會
1996《學校教育法》	規範教育年限、學制、學校運作與學校董事會	規定義務教育年限、學校分公立與獨立、設立學校董事會、規定教育財政分配
1997《高等教育法》	建立統一的全國高等教育體系	成立高等教育委員會
1998《繼續教育與培訓教育》法	發展全國性繼續教育與培訓教育體制	設置繼續教育與培訓教育機構、建立全國課程
1998 第四個教育白皮書	發展全國性繼續教育與培訓教育體制	設置繼續教育與培訓教育機構

表 4 南非中等教育相關重要教育法令表（續）

重要法令	目標	機制與特色
2000 《成人基本教育與培訓教育法》	支持發展成人基本教育與培訓教育	建立公私成人基本教育與培訓教育中心
2001 繼續與培訓教育策略	發展全國性繼續教育與培訓教育體制	設置繼續教育與培訓教育機構
2001 全國高教計畫	建立統一全國高教體系	建立機構計畫與預算架構
2005 全國新課程	鼓勵學習者為中心、統整知識與技能	全國課程架構、確立採學習領域課程

資料來源：Naidoo（2009）；Sayed & Ahmed（2009）。

## 二、中等學校課程與會考制度

2002 年底南非公布最新學校課綱，課程分成八大領域，並從 2003 年開始實施；2005 年的最新課程標準則確立南非實施以學習領域為基準的全國性課程。表 5 是南非幼稚園（R 級）到高三（十二年級）的課程與時數分配表（Department of Education, 2008）。由表 5 可見南非中小學每週上課時數 35 小時，亦即每天在校 7 小時。從幼稚園至十二年級共有識字（Literacy）/語言（Language）、算數（Numeric）/數學（Mathematics）、生命導向（Life orientation）、自然科學（Nature sciences）、社會科學（Social sciences）、科技（Technology）、經濟/管理（Economics/Management）、藝術/歷史（Arts/History）等八大學科領域。

由於南非文盲仍多，語言又複雜，故識字與語言課程時數最多。值得注意的是，南非到了高中就不再上科技、藝術與歷史等課程，反而加重經濟與管理課程之教學時數；另外，南非中小學沒有地理課程，也沒有公民課程，這在先進國家中頗為少見。不過南非有獨特的「生命導向」課程，這門課是一種生活指引或生活輔導課程，類似台灣的生活與倫理課程。生命導向課程在國小低年級每週時數高達 6 小時，從七至九年級至高中仍有 2 小時（Department of Education, 2008）。

從十年級（高中）起，有 7 門主修，其中英文、南非第二語文、生命導向、數學（或數學素養）等 4 門為必修，另外有 27 個科目可供選擇，學生必須從中選修 3 科，包括會計、農業科學、生物學（生命科學）、商業經濟、電腦科學（資訊技術）、電腦應用技術、舞蹈、設計與繪畫藝術、經濟學、電子技術、語言、第二語言、地理、歷史、消費學、母語、酒店管理與服務、機械技術、音樂、物理學、第三語言、演講與戲劇、技術製圖、旅遊、視覺藝術等，科目琳瑯滿目。

南非高中實施會考制，高中學生在畢業之前，必須參加全國統一會考，會考成績稱之為「大學入學許可」（南非以特有名詞MATRIC稱之）（Department of Education, 2008），高中生會考規定科目共6門，除語文、數學、理化、第二語言為必考科目外，其餘2科由學生自己選擇，可供學生選擇的科目有：地理、歷史、生物、財會、電腦科學、經濟管理、藝術、體育、廚師、旅遊、法語、南非語等；大學則根據學生會考的成績和高中十一、十二年級的平均在校成績來錄取學生，其中會考成績占60%，高中在校成績占40%，在南非無大學聯考或其他型式的大學入學考試，而大學公布錄取的新生名單方式類似台灣，以刊登報紙的方式公告周知。基本上，南非的高中會考係在考核高中的教育成效，由於會考成績具有公信力，因而被大學作為錄取新生的重要依據（Moloi & Bush, 2006）。

表5 南非中小學最新課程表

學科與學習領域 (Subject group and learning area)	年級與每週時數分配												
	年級 (grades)												
	R	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	每週時數分配 (單位：小時)												
識字/語言	9	9	9	10	7	7	7	7	7	7	9	9	9
算數/數學	8	8	8	9	5	5	5	5	5	5	5	5	56
生命導向	6	6	6	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2
自然科學	0	0	0	0	3	3	3	3	4	4	4	4	4
社會科學	0	0	0	0	3	3	3	3	3	3	4	4	4
科技	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	0
經濟/管理	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	4	4	4
藝術/歷史	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	0
休息、系會、課外活動	12	12	12	10	9	9	9	9	8	8	7	7	7
每週總時數	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

資料來源：Department of Education (2008)。

### 三、中學設備之規範

南非各級學校教育均依學校規模訂有不同的經營方針 (Moloi & Bush, 2006)。

表6 係南非初中等學校規模標準。

表 6 南非學校規模標準表

單位：人

一所學校的最小和最大之容量與規模			
原型（典型學校） （prototype）	次原型（分類） （sub-prototypes）	最小容量 （minimum size）	最大容量 （maximum size）
初等學校 （primary school）	小	135	310
	中	311	620
	大	621	930
中等學校 （secondary school）	小	200	400
	中	401	600
	大	601	1,000

資料來源：Department of Education（2008）。

由表 6 可見，南非中小學的學校規模都不大，即便是大型的初等學校（小學），學生最大容量也只有 930 人，大型的中等學校（中學），學生最大容量不超過 1,000 人，不過實際上有些南非高中學生數超過 1,000 人（Moloi & Bush, 2006）。但與台灣中小學動輒 3、4 千人，甚至上萬人不可同日而語。當然此與南非土地廣闊有關，不過南非以教育法令限定學校的最小和最大容量與規模，是進步的教育措施，可以避免學生過度擁擠。至於設備標準，則依據學校規模訂定全國性的標準。表 7 是中等規模中小學的設備標準。

表 7 中等規模中學的設備標準表

中型的中等學校（medium secondary school）						
需要的教育空間 （education space required）	功能標準/常規 （functionality norms）			效率標準/常規 （effectiveness norms）		
	單位數 （no of units）	單位大小 （每平方公尺） （units size per m <sup>2</sup> ）	小計	單位數 （no of units）	單位大小 （每平方公尺） （units size per m <sup>2</sup> ）	小計
核心/主要教育空間 （core education spaces）						
教室（classrooms）	15	60	900	15	60	900
電腦室（computer room）	1	80	80	2	80	80
媒體中心（media centre）	0	80	0	1	80	80
多元目的教室 （multipurpose classroom）	1	120	120	2	120	240

表7 中等規模中學的設備標準表（續）

中型的中等學校（medium secondary school）						
需要的教育空間 （education space required）	功能標準/常規 （functionality norms）			效率標準/常規 （effectiveness norms）		
	單位數 （no of un- its）	單位大小 （每平方 公尺） （units size per m <sup>2</sup> ）	小計	單位數 （no of un- its）	單位大小 （每平方 公尺） （units size per m <sup>2</sup> ）	小計
核心/主要教育空間 （core education spaces）						
科學實驗室 （science laboratory）	1	80	80	1	80	80
社會科學室 （social science room）	1	80	80	1	80	80
學生廁所（廁所/馬桶座位數） （toilets for learners [no of toi- let seats]）						
儲藏區（storage area）	1	15	15	1	15	15
小計（sub-total）			1275			1475
行政（所需）的空間 administrative spaces						
校長室（principal's office）	1	20	20	1	20	20
副校長辦公室 （deputy principal's office）	1	15	15	1	15	15
行政辦公室 （administration office）	1	20	20	1	20	20
接待室（reception area）	0	15	0	1	15	15
教師廁所（toilet for teachers）						
儲藏區域（storage areas）	0	15	0	1	15	15
貴重物品保管室（strong room）	1	10	10	1	10	10
印刷室（printing room）	0	15	0	1	15	15
職員室（staff room）	1	60	60	1	60	60
牧靈照護 1.諮商室 （pastoral care 1.counseling room）	0	12	0	1	12	12
2.病房 （2.sick rooms）	0	15	0	1	15	15
科主任辦公室（hods offices）	2	15	30	4	15	15
簡易廚房（kitchenette）	1	20	20	1	20	20
小計（sub-total）			175			277

表 7 中等規模中學的設備標準表 (續)

中型的中等學校 (medium secondary school)						
需要的教育空間 (education space required)	功能標準/常規 (functionality norms)			效率標準/常規 (effectiveness norms)		
核心/主要教育空間 (core education spaces)	單位數 (no of units)	單位大小 (每平方公尺) (units size per m <sup>2</sup> )	小計	單位數 (no of units)	單位大小 (每平方公尺) (units size per m <sup>2</sup> )	小計
教育支持空間 (education supporting spaces)						
食物/菜園 (food garden)	0	20	0	1	20	20
廚房 (kitchen)	1	20	20	1	20	20
營養中心/食物儲藏室 (nutrition center/food storage)	0	15	0	1	15	15
餐廳 (Dining room)	1	120	120	1	120	120
警衛室/守衛室 (security room/guard room)	0	6	0	1	6	6
一般功能/目的大樓 (general purpose hall)	1	180	180	1	180	180
運動場 (籃網球/排球/足球/橄欖球) (sports grounds [net ball/volley and soccer/rugby ball])	一個籃球場與一個足球場 (1 netball, 1 soccer ball)			一個網球場、一個排球場、一個足球場與一個橄欖球場 (1 netball, 1 volley ball, 1 soccer ball, 1 rugby)		
停車空間 (parking space)	20 個停車空間 (20 parking spaces)			20 個停車空間 (20 parking spaces)		
管理員室 (caretaker room)	0	15	0	1	15	15
儲藏區域 (storage areas)	0	15	0	1	15	15
小計 (sub-total)			320			391
所有淨/實用區域 (total net area)			1,770			2,143
包含流通循環與牆樓 (circulation and walls [30%] hall included)			531			642.9
所有總 (粗略/概括) 區域 (total gross areas)			2301			2785.9
學習者 (learners)			600			600
單位範圍 (unit area)			3.8			4.6

資料來源：Department of Education (2008)。

由表 7 可見南非中等規模的中學設備標準之相關規定可謂鉅細靡遺，除了一般教室、電腦教室、實驗室、媒體中心與多用途的教室等教學設備之具體規定外，對於校長與副校長的辦公室大小、教育支援空間、運動場、停車場等都有詳細規定。表 7 中，功能標準（functionality norms）屬於基本配備；效率標準（effectiveness norms）屬於加強型標準，此即前者是必要設備，後者是強化學校設備的功能。

#### 四、學校董事會組織

南非的教育採取全國制（national），即各省與中小學的教育事務全國統一，並無例外。但在教育政策執行上係以各省為主要單位，在教學實務上，則採取「非中央集權化」（decentralization）的方式為之（Naidoo, 2009）。基本上，學生權利、學制、課程、預算、設備等全國統一，但如何經營管所學校，則由各校自行負責，主要學習英國，實施「學校董事會」（school governing body）制。學校董事會是學校最高權力核心與最高決策單位，是學校教育決定權最終下放的單位（Sayed & Ahmed, 2009）。

根據 1996《學校教育法》的規定（Department of Education, 2009），南非每所學校需要管理自己的學校，學校也要為自己的經費與財務收支負責。學校董事會的成員包括校長、家長、社區代表、學校教師、職員、教育學者及學校財產擁有者等，但八年級（高二）以上學生之學校，可以選舉學生 1 人參加，此與英國不同，英國學校董事會並無學生代表，但南非則沒有地方教育官員參加。家長、社區代表、教育學者係經由選舉產生。此外，學校如有特殊需求的學生，其家長或特殊教育專家也可以納入校董會名額。2005 年教育部公布的學校董事會選舉準則，其中詳盡地規範校董會成員產生的過程（Department of Education, 2005）。然而，因為南非在結束種族隔離政策之後，才為了落實人民自主，為全面實施公立中小學學校董事會制，目前尚處於學習階段，故學校校長與董事會之間常出現緊張關係，甚至使校務運作產生困難（Heystek, 2006）。

整體而言，中學董事會的職權可歸納為以下五項（黃德祥，2008；Department of Education, 2005; Heystek, 2006）：

- （一）計畫：訂定學校目標、原則與策略，監督政策執行；
- （二）監控：運用訪視學校各部門、調查校董會決議的落實情形；
- （三）評估：設立績效指標、確定學校與學生的成就；

(四) 執行功能：招聘教職員、管理預算、管理校舍、視導教學；

(五) 代表與溝通：與地方聯繫溝通、與家長協商溝通、向家長提出報告。

南非因為語言複雜，官方語言多達 11 種，因此學校要使用何種官方語言、學校的語言政策為何？需由學校董事會決定，但董事會強調民主與參與，是種族隔離政策後，人民參與政治事務的一項具體表現 (Department of Education, 2005; Heystek, 2006)。圖 1 是南非學校董事會與教育行政機關及學校、社區、家長的關係圖。

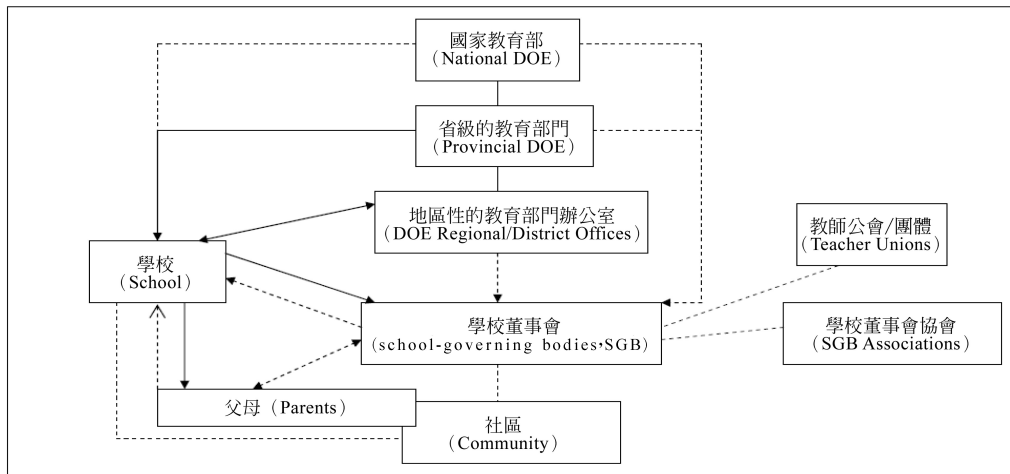


圖 1 南非學校董事會與相關機構、社區、家長之關係圖  
資料來源：Naidoo (2009)。

由圖 1 可見南非的學校董事會與國家、省及地方教育主管機關密切關聯，校外又與教師團體、家長及社區往來密切，學校董事會通常也會聽聽各界意見，再給學校辦學上適當的建議。同時，另有學校董事會協會組織是為聯誼與交流之團體。儘管學校董事會是民主參與的一種表現，但不管如何，少數成員的校董事會總是無法充分代表複雜的種族群體，更無法充分兼顧全體學生的語言差異，這也是南非學校董事會受到批評的地方 (Naidoo, 2009)。

表 8 係南非 6 所高中學校董事會人數、生師比、學費與預算的資料，可供我們更深入瞭解南非中學的全貌。

表 8 南非 6 所高中學校董事會人數相關資料表

單位：南非幣

學校名稱	學生數 (人)	教師人數 (人)	生師比	學生/教室比	校董數	學費 (年)	估計每年預算
諾得史客德高中 (Noord Sckonder)	1,260	44	28/1	31/1	15	R460	R1,000,000
東方高中 (Eastern)	1,375	41	34/1	38/1	17	R100	R94,845
西南高中 (Southwest)	597	24	25/1	26/1	17	R75	R16,110
海灘高中 (Beach)	553	27	19/1	16/1	13	R3,960	R3,123,988
優多尼中學 (Umdoni)	1,289	47	27/1	37/1	15	R400	R500,000
祖魯高中 (Zulu)	647	16	40/1	50/1	R165	R165	R90,000

說明：1 南非幣 (ZAR) = 新台幣 3.990 元。

資料來源：Naidoo (2009: 56)。

表 8 除顯示南非 6 所高中學校董事會人數外，也反映南非高中師生比、經費預算的極大差異。海灘高中係獨立高中，故收費昂貴，生師比較低；祖魯高中位於貧窮省份，故教育品質相對較差，此也顯現南非教育機會尚未均等。

## 肆、南非中等教育的特色與挑戰

由上述可知，1994 年結束種族隔離政策以後是南非整體教育發展的關鍵年代，南非的教育經營管理大都師法英國。南非的中等教育主要分為初中（一般教育與培訓教育高級階段）與高中（繼續教育與培訓教育在校階段）兩個階段，小學與初中屬於義務教育，高中則屬於繼續與培訓教育階段。南非中小學主要有識字/語言、算數/數學、生命導向、自然科學、社會科學、科技、經濟/管理、藝術/歷史等八大學科領域，中學的設備標準並有詳細的規範；學校行政運作由校董會主導。

南非經歷長期不合理的種族隔離，至今仍留下頗多難以解決的問題，也限制了其教育的發展，其中最主要的問題是各省、各地與人民貧富不均。據估計 (African Economic Outlook, 2008)，南非 2/3 的收入集中在 20% 的人民手中，其中又以白人居多。因此，從殖民地時期到種族隔離時期，各省財富不均、黑人與白人之間文化與教育水準的懸殊差距至今都難以消除。此外，南非有嚴重的犯罪與愛滋病問題 (Avert, 2009)。犯罪問題干擾外國投資與國民旅遊，妨礙

該國經濟發展，更導致社會、教育與文化發展的惡性循環。例如，甚多黑人或有色人種父母較為貧困，導致學齡兒童無法上學或中輟。由此可推，南非中小學要達到 100% 的就學率仍有嚴峻的經濟挑戰。不過南非在教育上的諸多努力，尤其在國民識字教育方面，頗受聯合國教科文組織的肯定，2008 年即獲得聯合國教科文組織頒發「國際識字獎」(International Literacy Prizes 2008) (UNESCO, 2009)。

在愛滋病方面，據南非政府估計 (Nullis, 2008)，南非成人為「人類免疫缺陷病毒」帶原者和愛滋病患者已達 570 萬人次，居全球之冠，大約有 90,000 名兒童是由母親垂直感染，尚有 50 萬名兒童與患有愛滋病的父母親生活在一起。另外更驚悚的是，全國約有近 13% 的教師疑似有「人類免疫缺陷病毒」；全國年齡在 15—49 歲死亡人數中有 71% 死於愛滋病，因此，南非國民平均壽命僅有 54 歲，去除愛滋病，南非國民平均壽命可以達 64 歲 (Avert, 2009)，可見問題的嚴重性。愛滋病防治已成為當前南非校園的最大問題，此猶如美國校園的吸毒與暴力問題 (Avert, 2009; van Vollenhoven, 2003)。總之，這個天然資源豐富的國家，曾有一段富裕美好的開發史，自 1994 年至今，整體來看已顯見發展與成就，中等教育也日益進步，但貧富不均與愛滋病問題仍深深困擾這個彩虹國家，且已影響其中等教育健全的發展。

## 參考文獻

- 黃德祥 (2008)。英國公立中小學學校董事會之組織與運作。教育資料集刊，40，85-102。
- 經濟部 (2008)。南非、史瓦濟蘭投資環境簡介。台北市：作者。
- African Economic Outlook (2008). *South Africa*. Retrieved June 10, 2009, from <http://www.oecd.org/dataoecd/14/62/40573742.pdf>
- Avert (2009). *The scale of South Africa's AIDS crisis*. Retrieved May 22, 2009, from <http://www.avert.org/aidssouthafrica.htm>
- Cochrane, J. R., & Klein, B.(Eds.)(2007). *The social history of christianity in South Africa 1487 to 1994*. Cape Town, South Africa: Research Institute on Christianity and Society in Africa.
- Department of Education (2005). *National guidelines for school governing body*

- elections*. South Africa: Author.
- Department of Education (2008). *National minimum norms and standards for school infrastructure. (Notice 1439 of 2008)*. South Africa: Author.
- Department of Education (2009). *Education*. Retrieved June 4, 2009, from <http://www.education.gov.za/>
- 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.
- Hoffman, P. (2008). *Reforming basic education in South Africa*. Cape Town, South Africa: Centre For Constitutional Rights, F.W. de Klerk Foundation.
- Moloi, K., & Bush, T. (2006). An overview of education management in South Africa. *Management in Education*, 20, 15-22.
- Naidoo, J. P. (2009). *Educational decentralization and school governance in South Africa: From policy to practice*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- Nullis, C. (2008). *South Africa's new health minister changes course on AIDS*. Canada: The Record.
- OECD (2009). *Reviews of national policies for education: South Africa*. Retrieved June 10, 2009, from <http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/5.Reviews%20of%20National%20Policies%20for%20Education%20South%20Africa.pdf>
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2009). *Education decentralization in South Africa: Equity and participation in the governance of schools*. Paris, France: UNESCO.
- South Africa Government Information (2009). *Education*. Retrieved June 4, 2009, from <http://www.info.gov.za/aboutsa/education.htm>
- UNESCO Institute for Statistics (2009). *Education in South Africa*. Retrieved May 10, 2009, from <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>
- van Vollenhoven, W. (2003). How school governing bodies in South Africa understand and respond to HIV/AIDS. *South Africa Journal of Education*, 23, 242-247.
- Wiki (2009). *Education system in South Africa*. Retrieved May 10, 2009, from [http://www.schome.ac.uk/wiki/Education\\_system\\_in\\_South\\_Africa](http://www.schome.ac.uk/wiki/Education_system_in_South_Africa)
- Wikipedia (2009). *Department of Education (South Africa)*. Retrieved April 30, 2009, from [http://en.wikipedia.org/wiki/Department\\_of\\_Education\\_\(South\\_Africa\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Department_of_Education_(South_Africa))



# 各國中等教育相關 指標統計資料

編輯小組

配合本輯「各國中等教育」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 年十月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，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 Cooperation and Development，OECD）於 1961 年正式成立，總部設在法國巴黎，前身爲「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Co-operation，OEEC）。

（二）OECD 國家：至 2007 年爲止，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，僅提供前述國家作爲參考。

（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，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、英國等計 19 個國家。

（四）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）指一國國內人民在某一單位時間中，生產的所有最終商品和勞務的市場價值，爲衡量經濟活

動的指標。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%。

(五) PPP：購買力平價指數 (purchasing power parity, PPP) 是一種根據各國不同的價格水準計算貨幣之間的等值係數，俾對各國的國內生產總值進行合理比較。舉例來說，一個麥香堡在美國的價格是 2.2 美元，在法國是 2.84 歐元，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。

(六) 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》中之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。

(七) 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 education<sup>1</sup>（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 10 整理自經濟合作暨發展組織出版之《2008 年教育概覽：OECD 指標》中關於中等教育部分的資料（線上版），該資料之網址為 <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>。

<sup>1</sup> 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，2007）。

表 1 2006 年我國與 OECD 國家公私立中等學校女性教師百分比——按專任教師計算

Table1 Gender distribution of teachers (2006)

Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by secondary education, based on head counts

單位：%

	初級中等 學校	高級中等學校		
		普通課程	職業課程	全部
	(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國	67.7	59.2	50.2	56.4
奧地利	68.8	60.2	47.2	51.1
比利時	60.2	x (4)	x (4)	58.4
芬蘭	72.9	68.6	52.8	57.8
法國	63.9	55.0	50.2	53.5
德國	60.6	49.5	44.4	47.1
義大利	75.7	71.6	53.8	60.3
日本	40.2	x (4)	x (4)	25.7
南韓	65.0	41.0	37.5	39.9
盧森堡 <sup>1</sup>	x (4)	x (4)	x (4)	46.5
墨西哥	49.5	42.6	46.5	43.1
荷蘭	x (4)	44.7	47.6	45.6
紐西蘭	65.5	x (4)	x (4)	57.6
挪威 <sup>1</sup>	73.0	x (4)	x (4)	47.4
葡萄牙	66.6	x (4)	x (4)	64.6
西班牙	62.5	x (4)	x (4)	50.2
瑞典	66.1	41.6	56.0	50.9
瑞士 <sup>1</sup>	48.8	40.6	—	40.6
英國	61.1	61.0	61.2	61.1
美國	68.1	x (4)	x (4)	55.7
<b>OECD 平均</b>	<b>65.9</b>	<b>56.1</b>	<b>50.6</b>	<b>52.5</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>68.3</b>	<b>60.2</b>	<b>52.7</b>	<b>56.3</b>

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（2008）。  
其餘各國資料取自 OECD（2008）。

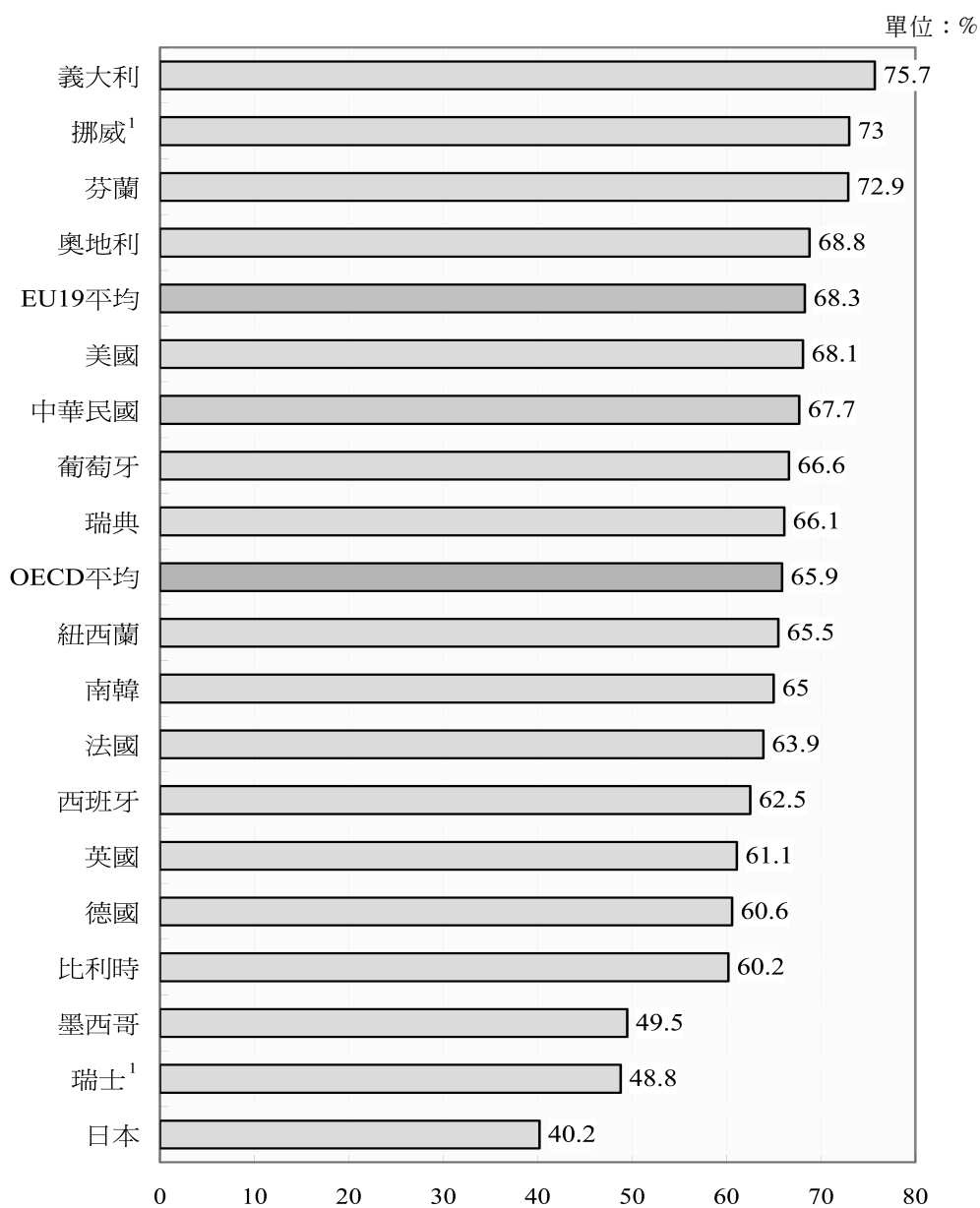


圖 1 2006 年我國與 OECD 國家初級中等學校女性教師百分比——按專任教師計算  
 Figure 1 Gender distribution of lower secondary education teachers (2006)

1. 僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

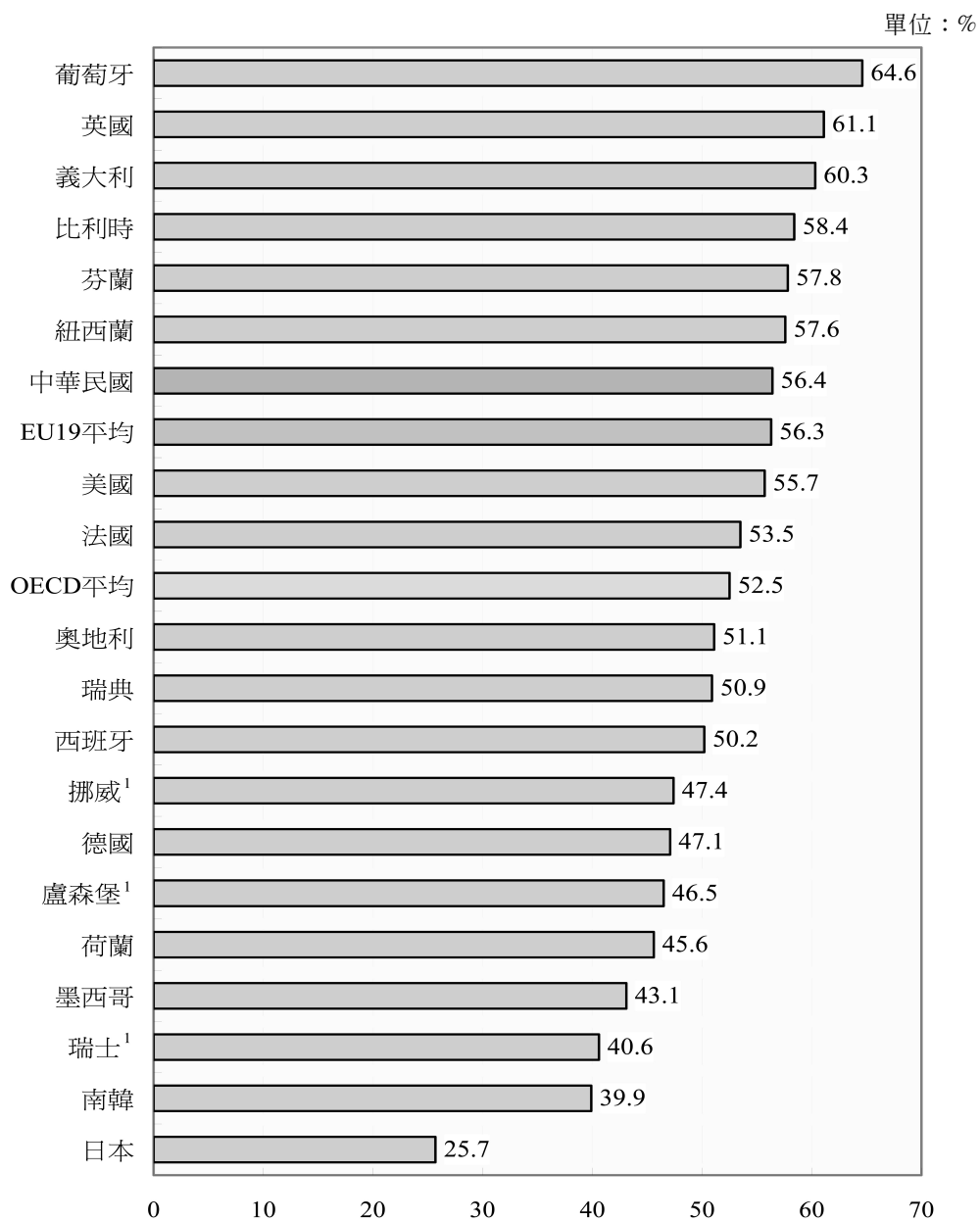


圖 2 2006 年我國與 OECD 國家高級中等學校女性教師百分比——按專任教師計算

Figure2 Gender distribution of upper secondary education teachers (2006)

1. 僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 2 2006 年我國與 OECD 國家中等教育學校生師比——按專任教師計算

Table2 Ratio of students to teaching staff in secondary educational institution (2006)

By level of education, calculations based on full-time equivalents

單位：%

	初級中等教育	高級中等教育	全部
	(1)	(2)	(3)
<b>中華民國</b>	<b>15.7</b>	<b>19.0</b>	<b>17.0</b>
澳洲 <sup>1,2</sup>	x (3)	x (3)	12.2
奧地利	10.4	11.3	10.7
比利時	9.4	10.2	9.9
加拿大 <sup>2</sup>	x (3)	x (3)	15.9
丹麥	11.4	—	—
芬蘭	9.7	15.8	12.9
法國 <sup>3</sup>	14.1	9.7	11.9
德國	15.5	14.3	15.1
義大利	10.3	11.0	10.7
日本	14.9	12.7	13.7
南韓	20.8	15.9	18.2
荷蘭	x (3)	x (3)	15.8
紐西蘭	16.6	12.7	14.6
挪威 <sup>2</sup>	10.2	9.7	9.9
瑞典	11.4	13.8	12.6
瑞士 <sup>1,2</sup>	12.3	10.5	11.9
英國 <sup>1</sup>	16.7	11.6	13.7
美國	14.7	15.7	15.2
<b>OECD 平均</b>	<b>13.3</b>	<b>12.6</b>	<b>13.2</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>11.7</b>	<b>11.5</b>	<b>11.9</b>
1.僅包括高中教育的普通課程。 2.僅包括公立學校。 3.不包括私立學校。 資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008）。 其餘各國資料取自 OECD（2008）。			

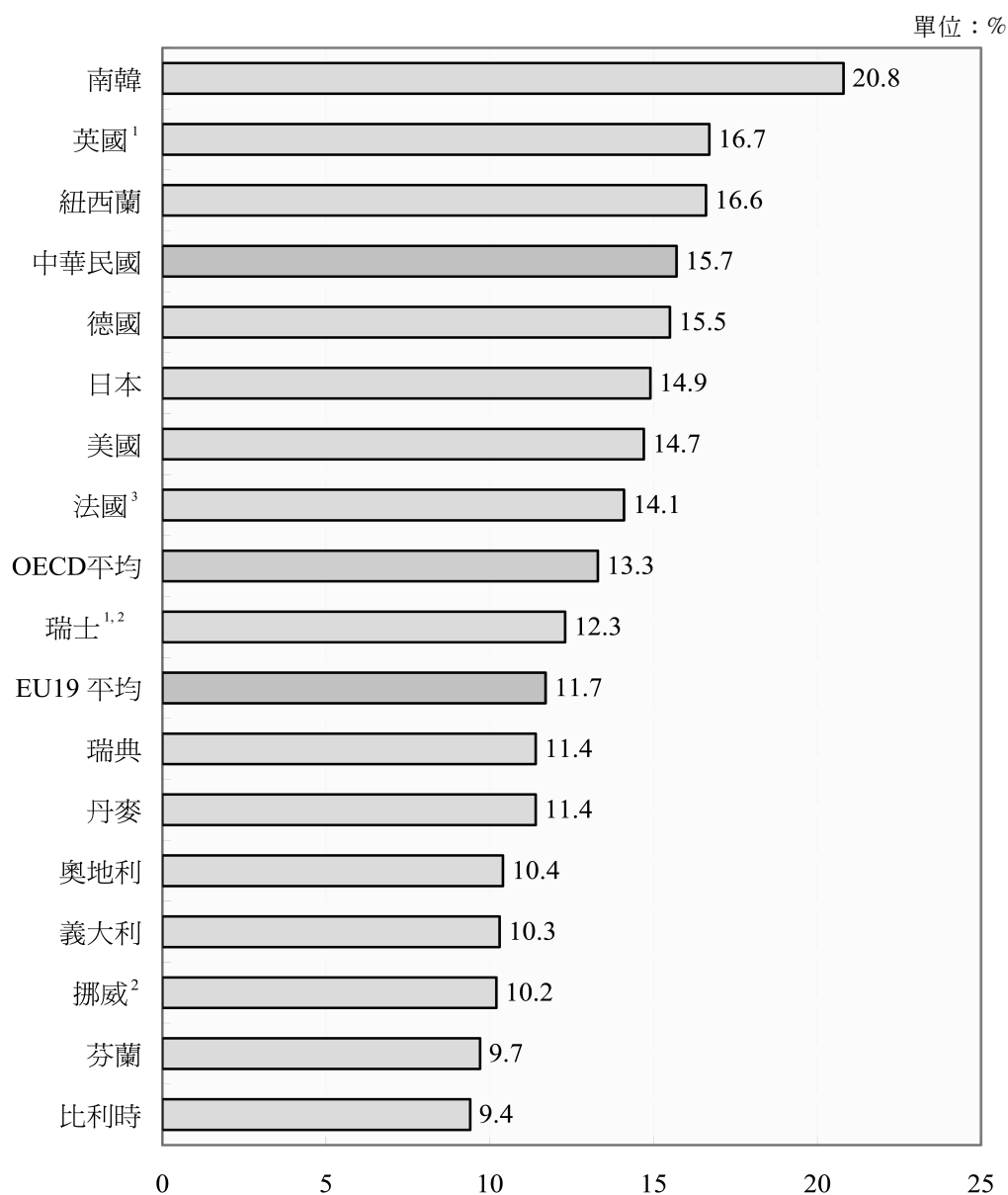


圖 3 2006 年我國與 OECD 國家初級中等學校生師比——按專任教師計算  
Figure3 Ratio of students to teaching staff in lower secondary educational institution (2006)

1. 僅包括高中教育的普通課程。
2. 僅包括公立學校。
3. 不包括私立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。  
其餘各國資料取自 OECD（2008）。

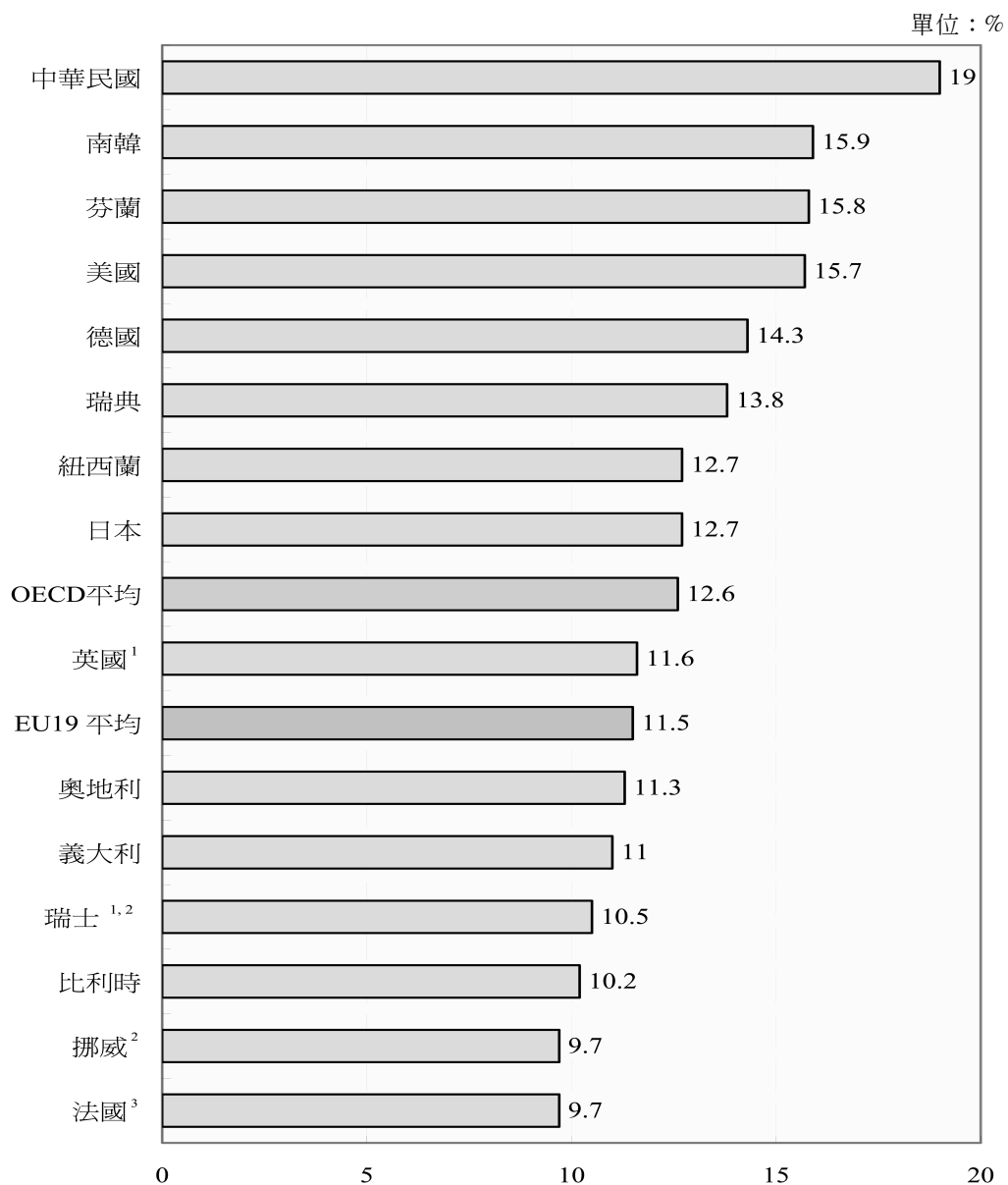


圖 4 2006 年我國與 OECD 國家高級中等學校生師比——按專任教師計算  
 Figure4 Ratio of students to teaching staff in upper secondary educational institution (2006)

1. 僅包括高中教育的普通課程。
2. 僅包括公立學校。
3. 不包括私立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。  
 其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 3 2006 年我國與 OECD 國家每班平均學生人數——按公私立與教育級別分  
Table3 Average class size, by type of institution and level of education (2006)

Calculations based on number of students and number of classes

單位：人

	初級中等學校				
	公立	私立			總計
		私立總計	私立— 政府補助	私立— 獨立經營	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
<b>中華民國</b>	<b>34.1</b>	—	—	<b>44.3</b>	<b>34.9</b>
澳洲	23.2	25.3	25.3	—	24.0
奧地利	23.9	24.4	x (2)	x (2)	23.9
比利時 (Fr.)	—	—	—	—	—
丹麥	20.5	18.3	18.3	—	20.1
法國	24.1	24.9	25.1	13.4	24.3
德國	24.7	25.7	25.7	x (3)	24.7
希臘	21.8	22.1	—	22.1	21.8
匈牙利	21.4	21.1	21.1	—	21.4
冰島	19.8	12.0	12.0	—	19.7
義大利	21.0	21.8	—	21.8	21.0
日本	33.2	35.7	—	35.7	33.3
南韓	36.0	35.0	35.0	—	35.8
盧森堡	19.5	21.2	20.5	22.4	19.8
墨西哥	29.8	25.8	—	25.8	29.5
荷蘭	—	—	—	—	—
葡萄牙	22.5	23.7	23.8	23.5	22.7
西班牙	23.8	26.6	26.9	24.1	24.7
瑞士	19.1	19.2	21.3	18.7	19.1
英國	23.7	12.0	17.8	11.4	22.4
美國	24.9	19.3	—	19.3	24.3
<b>OECD 平均</b>	<b>23.8</b>	<b>22.6</b>	<b>22.8</b>	<b>21.2</b>	<b>24.0</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>22.5</b>	<b>21.6</b>	<b>22.6</b>	<b>19.3</b>	<b>22.7</b>

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

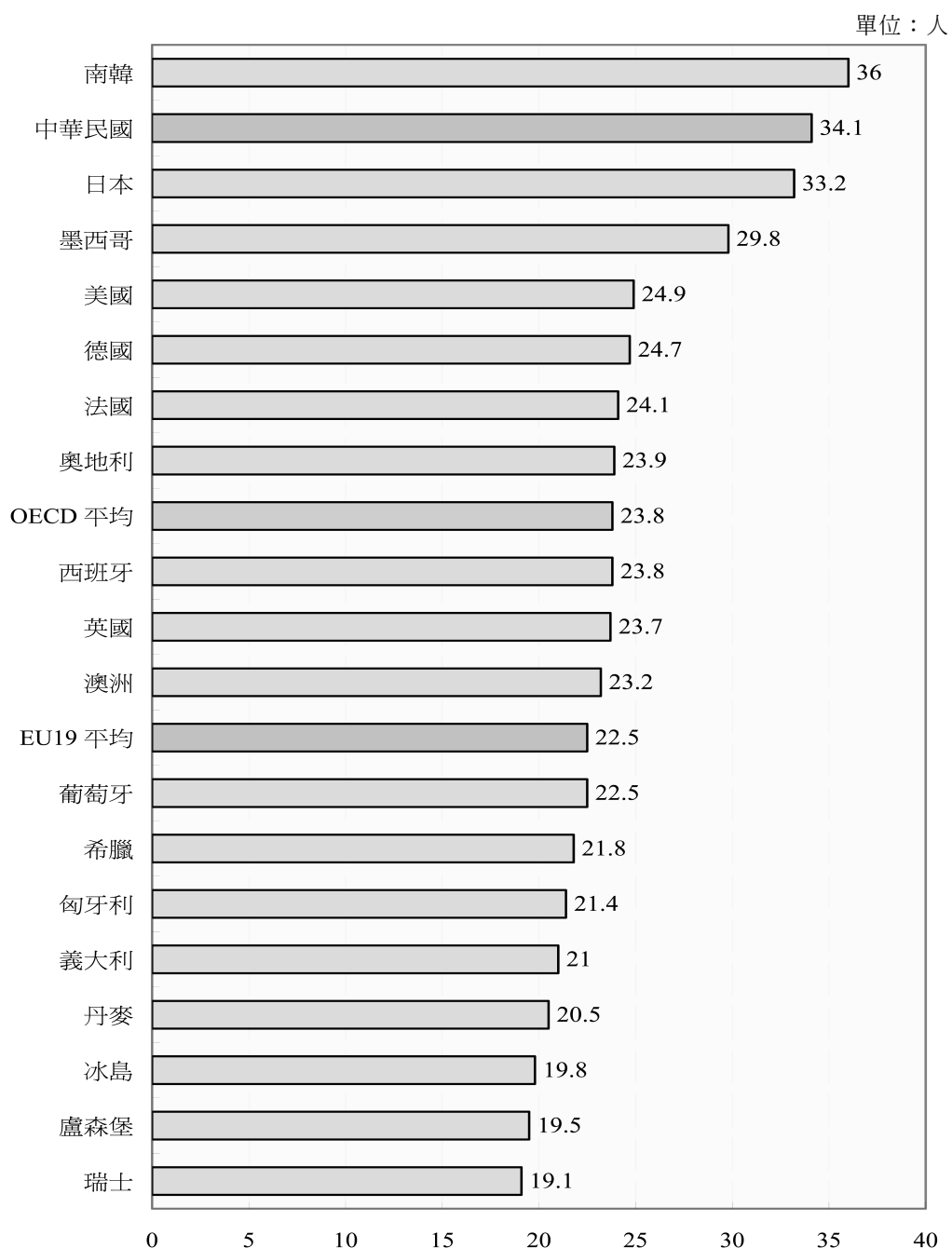


圖 5 2006 年我國與 OECD 國家公立初級中等學校每班平均學生人數  
 Figure5 Average class size, by public institution and lower secondary education (2006)

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。  
 其餘各國資料取自 OECD（2008）。

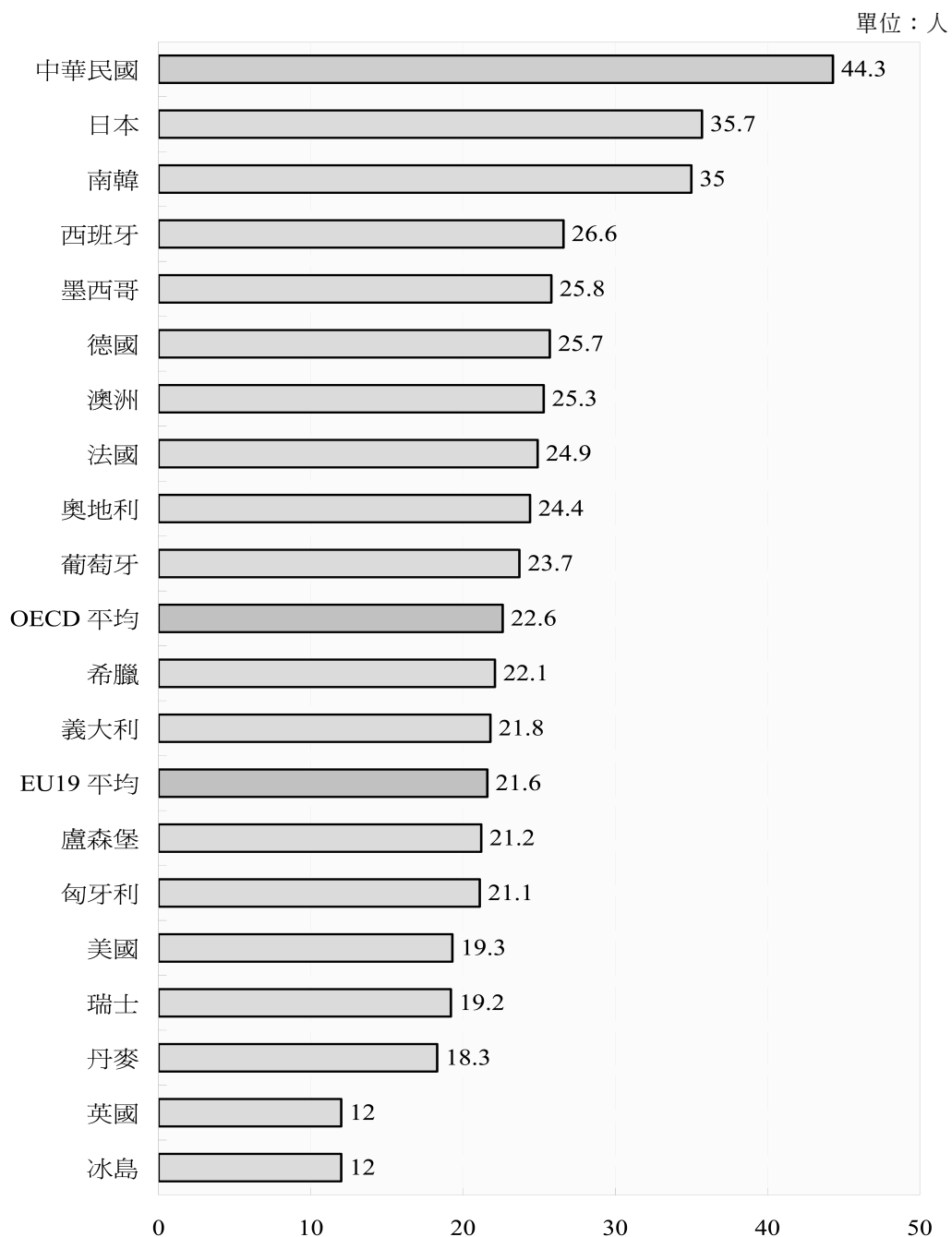


圖 6 2006 年我國與 OECD 國家私立初級中等學校每班平均學生人數  
 Figure6 Average class size, by private institution and lower secondary education (2006)

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 4 2006 年我國與 OECD 國家中等教育學生就讀公私立學校百分比  
Table4 Students in primary and secondary education by type of institution (2006)

Distribution of students, by type of institution

單位：%

	初級中等學校			高級中等學校		
	公立	私立—政府 補助	私立—獨立 經營	公立	私立—政府 補助	私立—獨立 經營
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>中華民國</b>	<b>90.4</b>		<b>9.6</b>	<b>52.5</b>		<b>47.5</b>
澳洲	67.5	32.5	—	78.6	21.3	0.1
奧地利	92.3	7.7	x (2)	88.5	11.5	x (5)
比利時	43.6	56.4	—	42.5	57.5	—
加拿大 <sup>1</sup>	94.2	—	5.8	94.5	—	5.5
丹麥	75.7	24.0	0.3	97.4	2.6	—
芬蘭	95.9	4.1	—	85.9	14.1	—
法國	78.6	21.1	0.3	69.6	29.5	0.9
德國	92.1	7.9	x (2)	91.4	8.6	x (5)
義大利	96.4	—	3.6	94.5	0.8	4.7
日本	93.3	—	6.7	69.2	—	30.8
南韓	81.2	18.8	—	51.5	48.5	—
紐西蘭	83.5	11.6	5.0	74.4	21.0	4.7
挪威	97.2	2.8	x (2)	91.4	8.6	x (5)
葡萄牙	88.2	6.6	5.2	81.3	5.3	13.4
西班牙	68.1	28.9	3.0	78.3	11.1	10.6
瑞典	92.4	7.6	—	91.2	8.8	—
瑞士	92.9	2.5	4.6	92.9	3.0	4.1
英國	93.7	0.9	5.4	52.2	41.9	5.9
美國	91.6	—	8.4	92.0	—	8.0
<b>OECD 平均</b>	<b>84.9</b>	<b>9.4</b>	<b>3.0</b>	<b>83.2</b>	<b>12.6</b>	<b>5.4</b>
<b>EU 19 平均</b>	<b>87.4</b>	<b>10.7</b>	<b>2.2</b>	<b>83.3</b>	<b>13.4</b>	<b>3.9</b>

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（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

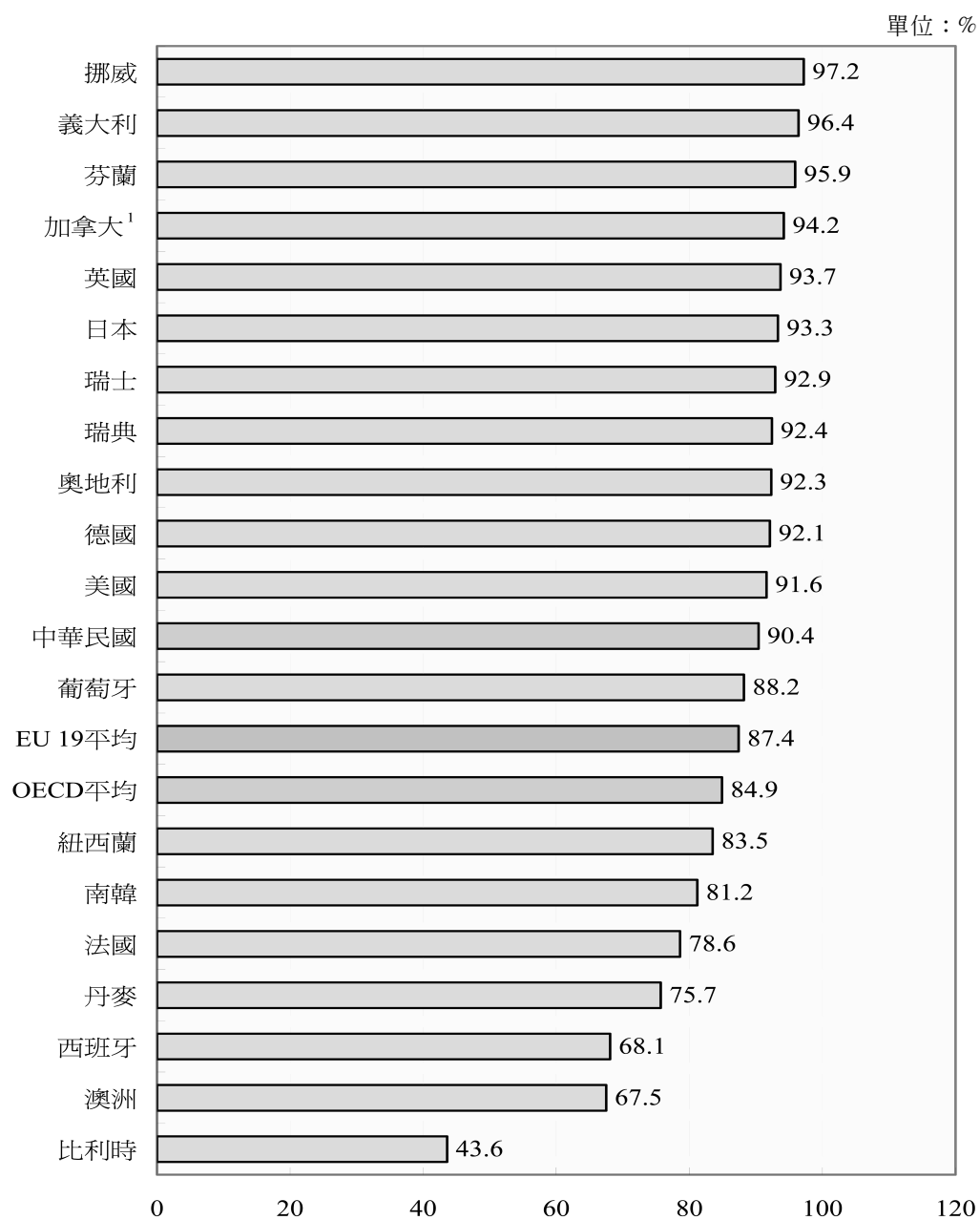


圖 7 2006 年我國與 OECD 國家初級中等學校學生就讀公立學校百分比  
 Figure7 Students in lower secondary education in public of institution (2006)

1. 參考 2005 年資料。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

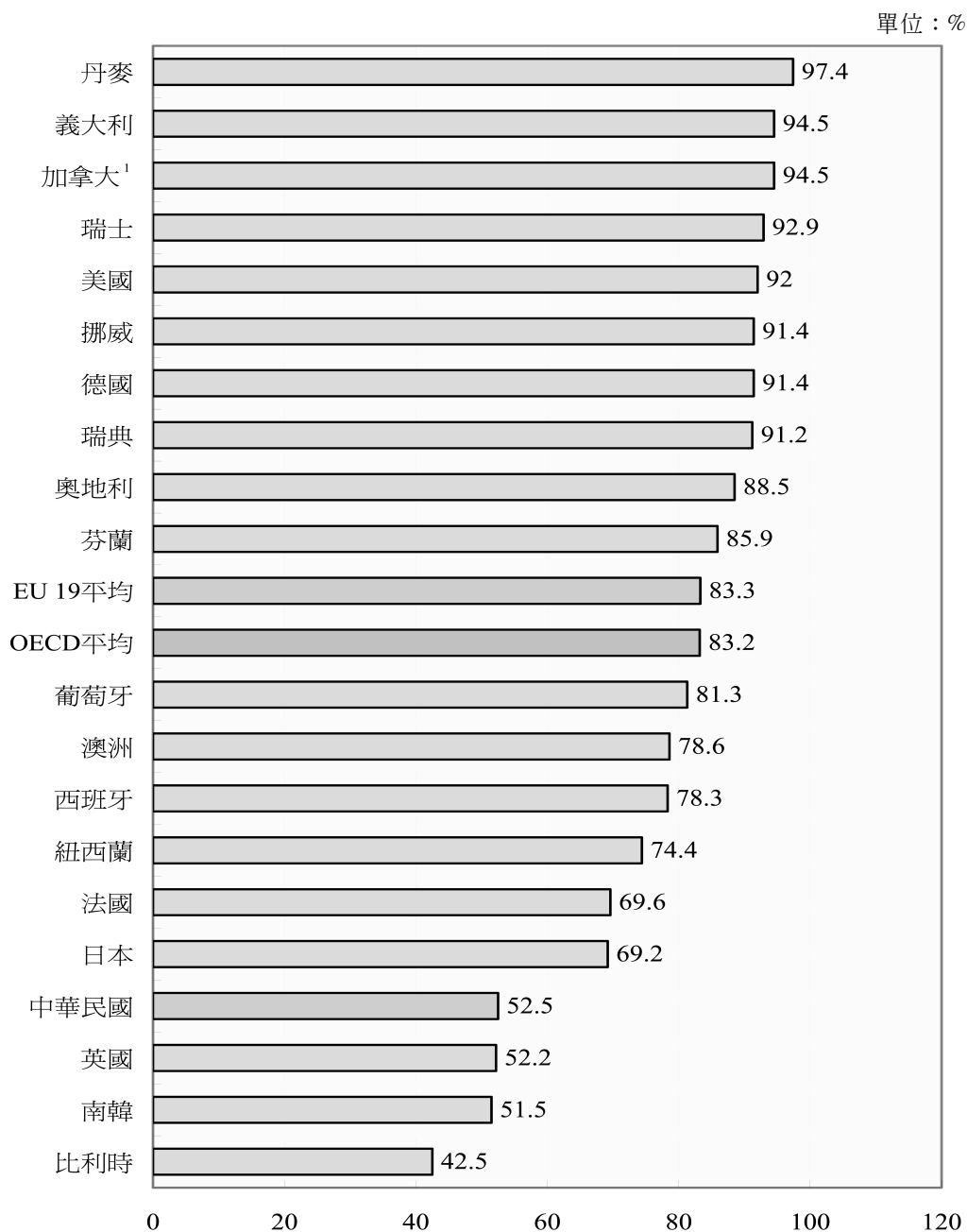


圖 8 2006 年我國與 OECD 國家高級中等學校學生就讀公立學校百分比  
 Figure8 Students in upper secondary education in public of institution (2006)

1. 參考 2005 年資料。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 5 2006 年我國與 OECD 國家公私立中等學校教師年齡結構百分比——按教育級別與年齡分

Table 5 Age distribution of teachers (2006)

Percentage of teachers in public and private institutions by level of education and age group, based on head counts

單位：%

	初級中等學校					高級中等學校				
	< 30	30—39	40—49	50—59	≥ 60	< 30	30—39	40—49	50—59	≥ 60
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
中華民國	22.9	39.3	28.7	8.6	0.6	16.2	39.6	30.3	12.4	1.5
奧地利	6.8	19.3	44.4	28.9	0.6	5.4	23.9	40.5	28.7	1.5
比利時 <sup>1</sup>	16.8	22.9	28.4	28.9	3.0	15.3	22.7	29.3	29.6	3.1
丹麥	10.2	27.3	21.9	33.5	7.0	—	—	—	—	—
芬蘭 <sup>1,2</sup>	10.9	28.3	27.4	30.9	2.6	6.4	22.4	31.2	31.9	8.2
法國	12.8	29.8	21.5	34.1	1.8	7.3	28.3	27.7	34.6	2.1
德國	3.6	19.8	25.6	42.9	8.0	2.0	22.8	29.1	37.9	8.2
義大利	—	6.4	24.2	59.5	10.0	—	5.8	36.1	49.3	8.7
日本	9.7	30.4	42.7	16.6	0.6	9.0	26.1	36.9	25.4	2.6
南韓	18.2	29.4	40.5	11.1	1.0	14.1	27.8	41.5	15.2	1.4
盧森堡 <sup>3</sup>	x (6)	x (7)	x (8)	x (9)	x (10)	19.1	25.3	25.3	28.0	2.3
荷蘭 <sup>1,4</sup>	x (6)	x (7)	x (8)	x (9)	x (10)	10.7	17.3	28.9	38.3	4.9
紐西蘭	13.9	22.3	27.3	28.4	8.1	12.8	21.4	27.2	30.2	8.5
挪威 <sup>3</sup>	10.3	29.9	21.9	27.8	10.1	3.8	18.7	25.0	37.4	15.1
葡萄牙	11.1	34.9	33.0	18.7	2.3	13.2	36.6	31.0	17.0	2.3
西班牙	7.8	31.5	34.8	22.0	3.9	x (1)	x (2)	x (3)	x (4)	x (5)
瑞典	10.9	28.6	23.5	25.4	11.6	6.9	20.8	24.4	31.5	16.4
瑞士 <sup>3,5</sup>	13.5	24.8	28.3	28.8	4.6	6.9	24.5	31.6	29.9	7.1
英國	20.7	26.5	23.8	27.8	1.2	16.3	25.4	27.1	27.8	3.4
美國	17.2	24.7	26.3	27.6	4.1	15.3	24.1	25.7	29.5	5.5
OECD 平均	12.6	26.0	29.7	27.7	4.6	10.9	23.7	30.3	29.6	6.0
EU19 平均	12.2	25.5	29.0	29.8	4.3	11.4	24.0	29.9	30.0	5.3

1.高級中等學校教育包括中等以上非高等教育。

2.高級中等學校教育包括大學教育。

3.僅包括公立學校。

4.初等教育包括學前教育。

5.僅包含一般普通高中課程。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

單位：%

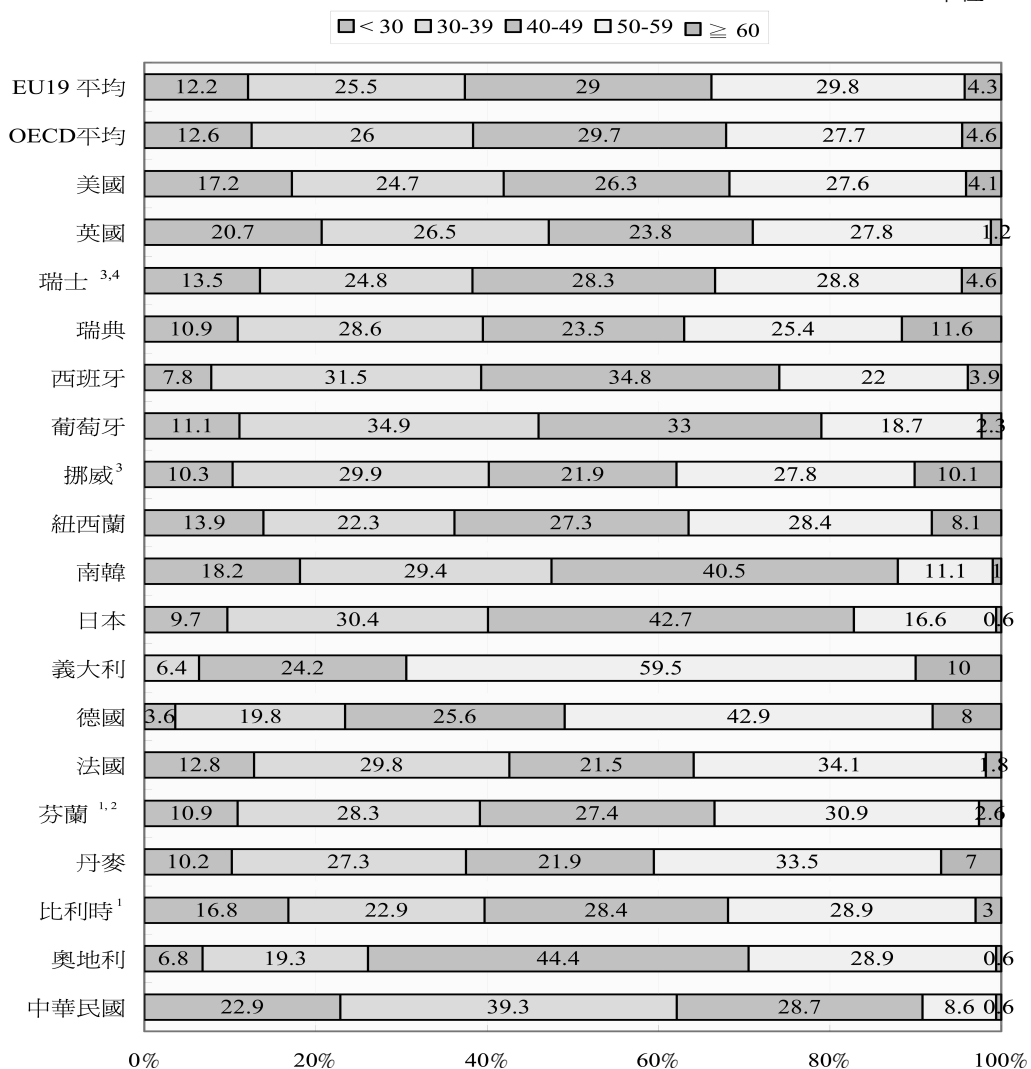


圖 9 2006 年我國與 OECD 國家公立初級中等學校教師年齡結構百分比——按教育級別與年齡分

Figure9 Age distribution of teachers (2006)

Percentage of teachers in public and private institutions by primary education and age group, based on head counts

1. 高級中等學校教育包括中等以上非高等教育。
2. 高級中等學校教育包括大學教育。
3. 僅包括公立學校。
4. 僅包含一般普通高中課程。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。其餘各國資料取自 OECD（2008）。

單位：%

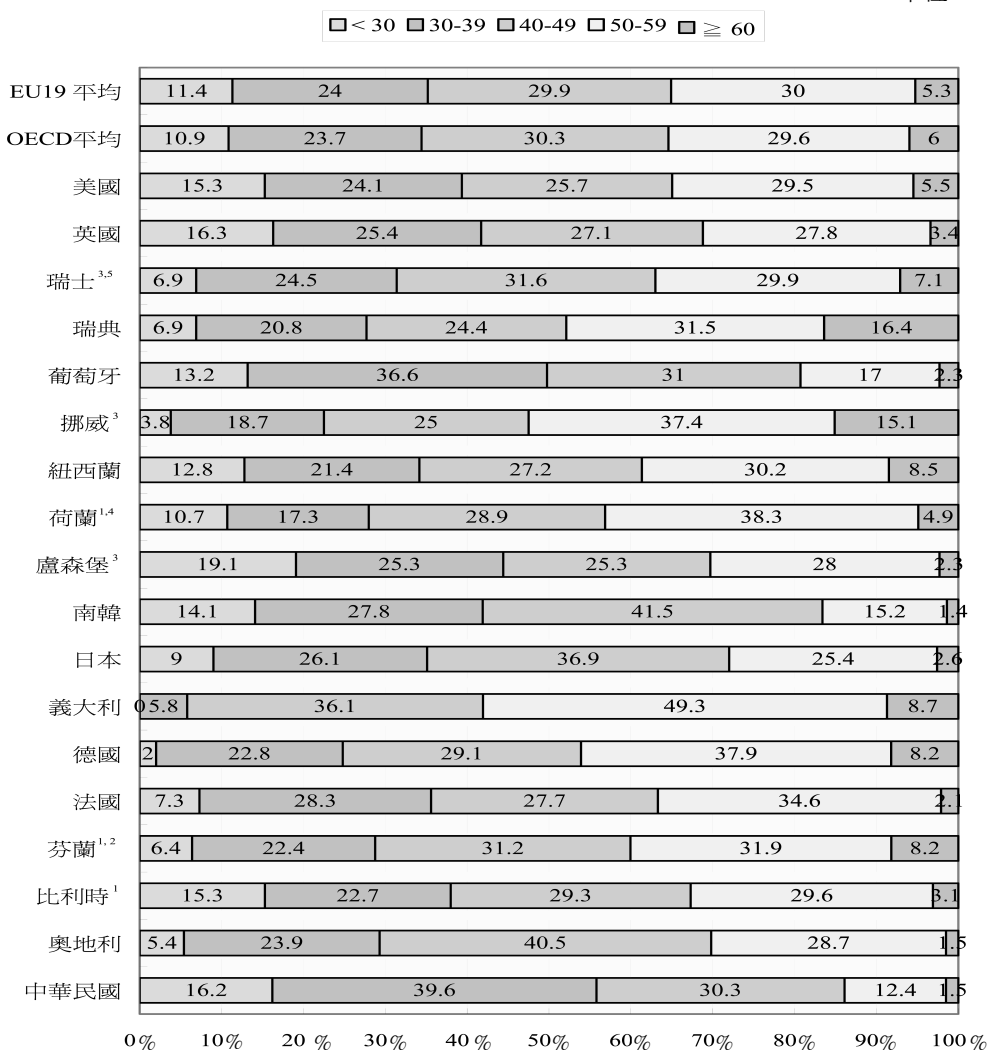


圖 10 2006 年我國與 OECD 國家公私立高級中等學校教師年齡結構百分比——按教育級別與年齡分

Figure 10 Age distribution of teachers (2006)

Percentage of teachers in public and private institutions by primary education and age group, based on head counts

1. 高級中等教育包括中等以上非高等教育。
2. 高級中等教育包括大學教育。
3. 僅包括公立學校。
4. 初等教育包括學前教育。
5. 僅包含一般普通高中課程。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。  
其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 6 2006 年我國與 OECD 國家就讀公立各類高級中等學校學生百分比——依課程型態計

Table6 Upper secondary enrolment patterns (2006)

Enrolment in upper secondary programmes in public and private institutions by programme orientation

單位：%

	普通高中	職前課程	職業課程	其中建教合作比率
	(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國	55.5	—	44.5	—
澳洲	38.4	—	61.6	—
奧地利	22.1	6.2	71.8	33.0
比利時	30.6	—	69.4	3.5
加拿大 <sup>1</sup>	94.6	x (3)	5.4	—
丹麥	52.2	—	47.8	47.6
芬蘭	34.6	—	65.4	10.9
法國	56.9	—	43.1	11.6
德國	40.6	—	59.4	44.2
義大利	39.5	35.6	24.9	—
日本	75.4	0.9	23.7	—
南韓	72.2	—	27.8	—
荷蘭	32.5	—	67.5	18.3
挪威	40.0	—	60.0	13.9
葡萄牙	68.5	19.9	11.6	—
西班牙	57.5	—	42.5	2.2
瑞典	44.9	0.9	54.2	n
瑞士	35.8	—	64.2	57.8
土耳其 <sup>2</sup>	63.7	—	36.3	—
英國 <sup>3</sup>	58.3	x (3)	41.7	—
美國	100.0	x (1)	x (1)	x (1)
<b>OECD 平均</b>	<b>53.8</b>	<b>4.1</b>	<b>44.0</b>	<b>15.2</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>46.7</b>	<b>5.8</b>	<b>47.8</b>	<b>16.3</b>

1.參考 2005 年資料。

2.不包括 ISCED 3C 短期課程。

3.包括中等以上非高等教育。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 7 2005 年各國中等教育平均每生使用教育經費占平均每人生產毛額百分比  
 Table7 Annual expenditure on educational institutions per secondary educational student for all services relative to GDP per capita (2005)

單位：%

	初級中等學校	高級中等學校	全部
	(1)	(2)	(3)
<b>中華民國</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>21</b>
澳洲	23	27	25
奧地利	28	29	29
比利時	x (2)	x (2)	24
加拿大 <sup>1,2</sup>	x (2)	x (2)	24
丹麥	26	30	28
芬蘭	29	21	24
法國	27	35	30
德國	20	34	25
希臘	x (2)	x (2)	33
義大利 <sup>2</sup>	27	28	28
日本	25	27	26
南韓	27	36	31
荷蘭	24	21	22
紐西蘭	21	30	25
挪威	20	25	23
葡萄牙 <sup>2</sup>	33	32	32
西班牙	x (2)	x (2)	26
瑞典	25	25	25
瑞士 <sup>2</sup>	27	46	36
英國	x (2)	x (2)	23
美國	24	26	25
<b>OECD 平均</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>26</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>25</b>

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（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 8 2006 年我國與 OECD 國家公立中等教育教師最初和服務 15 年後最高薪資總平均表——以美元和各國購買力平價指數換算後統計

Table 8 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 secondary education in equivalent US dollars converted using PPPs

單位：美元

		初級中等學校				高級中等學校			
		最低起薪	15 年教學資歷教師平均年薪	40 年教學資歷教師平均年薪	15 年教學資歷教師平均年薪占平均每人 GDP 比率	最低起薪	15 年教學資歷教師平均年薪	40 年教學資歷教師平均年薪	15 年教學資歷教師平均年薪占平均每人 GDP 比率
中華民國 <sup>1,2</sup>	學士	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
	博士	23,259	35,226	35,226	2.10	23,259	35,226	35,226	2.10
澳洲		31,346	43,289	43,289	1.22	31,346	43,289	43,289	1.22
奧地利		28,860	39,424	57,141	1.10	29,186	40,404	59,958	1.13
比利時 (Fl)		29,029	40,557	49,392	1.21	35,960	51,799	62,214	1.54
比利時 (Fr.)		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	35,287	49,634	49,634	1.41
芬蘭		30,793	38,269	48,192	1.17	30,962	42,440	53,867	1.30
法國		25,798	33,846	48,882	1.09	26,045	34,095	49,155	1.10
德國		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	64,499	1.54
南韓		30,405	52,543	84,139	2.28	30,405	52,543	84,139	2.28
荷蘭		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
挪威		31,256	34,917	38,887	0.67	33,453	37,626	40,785	0.72
瑞典		26,739	31,565	36,130	0.91	28,369	34,086	38,760	0.98
瑞士		46,550	59,781	72,993	1.58	54,042	70,346	82,954	1.86
美國		33,546	42,775	—	0.98	33,695	42,727	—	0.98
<b>OECD 平均</b>		<b>30,047</b>	<b>40,682</b>	<b>49,778</b>	<b>1.26</b>	<b>31,110</b>	<b>43,360</b>	<b>52,369</b>	<b>1.34</b>
<b>EU19 平均</b>		<b>30,545</b>	<b>40,465</b>	<b>49,180</b>	<b>1.21</b>	<b>31,706</b>	<b>43,873</b>	<b>53,139</b>	<b>1.31</b>

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（2008）。  
其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 9 2006 年我國與 OECD 國家中等教育教師工作時數配當表——按學年教學週數、日數及淨教學時數計

Table9 Organization of teachers' working time (2006)

單位：小時

	教學週數		教學日數		淨教學時數		應在校時數		總規定 工作時數	
	初級中 等教育	高級中 等教育	初級中 等教育	高級中 等教育	初級中 等教育	高級中 等教育	初級中 等教育	高級中 等教育	初級中 等教育	高級中 等教育
中華民國	40	40	200	200	720   880	560   720	1,600	1,400	1,600	1,400
澳洲	40	40	198	198	818	817	1,230	1,230	—	—
奧地利	38	38	180	180	607	589	—	—	1,784	—
比利時 (Fl)	37	37	178	178	684	638	—	—	—	—
比利時 (Fr)	37	37	181	181	662	603	—	—	—	—
丹麥	42	42	200	200	648	364	1,306	—	1,680	1,680
英格蘭	38	38	190	190	—	—	1,265	1,265	1,265	1,265
芬蘭	38	38	187	187	589	547	—	—	—	—
法國	35	35	—	—	634	616	—	—	—	—
德國	40	40	193	193	758	714	—	—	1,765	1,765
日本	35	35	—	—	—	—	—	—	1,952	1,952
南韓	37	37	204	204	548	552	—	—	1,554	1,554
荷蘭	37	37	180	180	750	750	—	—	1,659	1,659
紐西蘭	39	38	194	190	968	950	968	950	—	—
挪威	38	38	190	190	654	523	1,225	1,150	1,688	1,688
蘇格蘭	38	38	190	190	893	893	—	—	1,365	1,365
西班牙	37	36	176	171	713	693	1,140	1,140	1,425	1,425
瑞典	—	—	—	—	—	—	1,360	1,360	1,767	1,767
美國	36	36	180	180	1,080	1,080	1,368	1,368	—	—
OECD 平均	38	37	185	183	717	667	1,214	1,159	1,651	1,654
EU19 平均	37	37	182	182	672	634	1,173	1,154	1,619	1,604

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008）。  
其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 10 2006 年我國與 OECD 國家受高級中等以上教育之人口百分比——按年齡分<sup>1</sup>Table 10 Population that has attained at least upper secondary education<sup>1</sup> (2006)

Percentage, by age group

單位：%

	年齡組別				
	25—64 歲	25—34 歲	35—44 歲	45—54 歲	55—64 歲
<b>中華民國</b>	<b>65.9</b>	<b>88.4</b>	<b>73.9</b>	<b>52.1</b>	<b>31.5</b>
澳洲	67	80	68	63	52
奧地利	80	87	84	77	71
比利時	67	82	74	60	50
加拿大	86	91	89	85	76
丹麥	82	88	84	78	76
芬蘭	80	90	87	80	63
法國	67	82	72	61	52
德國	83	84	85	83	79
希臘	59	75	67	53	34
匈牙利	78	86	82	77	66
冰島	63	67	67	64	51
愛爾蘭	66	82	71	58	41
義大利	51	67	55	47	32
南韓	77	97	90	62	37
盧森堡	66	78	67	60	55
墨西哥	32	39	36	28	17
荷蘭	72	81	76	70	60
紐西蘭	69	78	72	69	55
挪威	79	83	79	77	75
波蘭	53	64	51	49	44
葡萄牙	28	44	28	20	12
西班牙	50	64	55	43	27
瑞典	84	91	90	82	73
瑞士	85	88	87	84	80
土耳其	28	37	25	22	15
英國	69	76	70	67	61
美國	88	87	88	89	87
<b>OECD 平均</b>	<b>68</b>	<b>78</b>	<b>72</b>	<b>65</b>	<b>55</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>69</b>	<b>80</b>	<b>73</b>	<b>65</b>	<b>55</b>

1. 不包括一些 ISCED 3C 短期課程。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

## 參考文獻

- 教育部（2007）。高等教育學生人數結構——按學校型態及學習型態分。2007年2月2日，取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0013/i2007\\_3-1.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/i2007_3-1.xls)
- 教育部（2008）。教育統計指標之國際比較（2008年版）。2009年1月20日，取自 [http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=15858](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858)
- OECD (2008). *Education at a glance 2008: OECD indicators*. Paris: Author.

## 《教育資料集刊》徵稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定

中華民國 96 年 6 月 08 日編輯委員會修訂

中華民國 97 年 8 月 13 日編輯委員會修訂

中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第六點

- 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，期透過系統地蒐集與彙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 43 輯至 46 輯各輯主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

(一) 第 43-46 輯主題如下：

輯數	截稿日期	出刊日期	出版主題	說明
第 43 輯	98 年 7 月 10 日	98 年 9 月	「2009 各國技職教育」	一、闡述各國各級教育「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」等發展趨勢研究、探討實務現況或優、缺點分析、特色說明，以及對我國各級教育之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、自民國九十八年度起，「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。
第 44 輯	98 年 10 月 10 日	98 年 12 月	「2009 各國高等教育」	
第 45 輯	99 年 1 月 30 日	99 年 3 月	「2010 各國初等教育（含幼兒教育）」	
第 46 輯	99 年 4 月 10 日	99 年 6 月	「2010 各國中等教育」	

- (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、來稿如有一稿兩投（含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者）、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不再接受該作者投稿。
- 七、本刊於出刊前一個月寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後一個月未收到任何通知，請來電或來函查詢。本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](mailto:quarterly2@gmail.com) 或 [quarterly@mail.nioerar.edu.tw](mailto:quarterly@mail.nioerar.edu.tw)
- 八、本刊採匿名審查制度，由本刊總編輯或編輯委員聘請相關學者專家二人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應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二冊，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 (dd, mm, 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(含單位及職稱), 如為單一作者免填(eng. in alphabetic order)1. [ ] 2. [ ]		
擬投稿之性質 (Column)	專輯主題(Topic) : 輯別(Vol.) : _____		
稿費寄奉方式 (Remuneration Disbursement)	身分證字號(ID) : <input type="checkbox"/> 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) :	身分證字號(ID) : <input type="checkbox"/> 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? <input type="checkbox"/> 否(以下免填) <input type="checkbox"/> 是: 指導教授為[ ] 是否與指導教授共同掛名? <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 Is this paper adapted from your thesis / dissertation? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yes: Your advisor is [ ] . Does he/she coauthor it with you? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> 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，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。

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。<sup>1</sup>

……在回函中對於「雙重加入」<sup>2</sup>（double appurtenance）有較詳盡的說明。

<sup>1</sup> 台資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

<sup>2</sup> 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、文稿若以中文為之，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為：

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

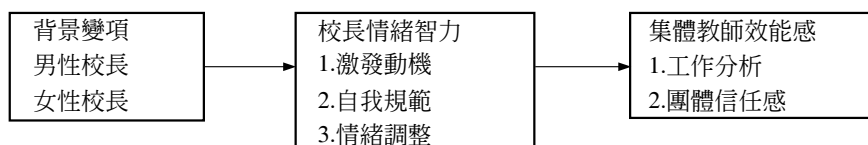


圖 1 本研究的概念架構圖

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	
「辦認假設」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	

\* $p < .05$ ，\*\*\*  $p < .001$

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）

2009年06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／周玟玲／林源湧／邱美虹／段慧瑩／  
范麗娟／張雲龍／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／蘇莉芳／  
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／郭英慈／黃仁瑜／楊永慈

執行編輯：楊永慈

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

教育部

地址：台北市中山南路5號

電話：(02) 7736-6054

員工消費合作社

網址：[http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site\\_content\\_sn=11274](http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274)

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號

電話：(04) 2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

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◎

