



國立教育資料館 編印

電話：(02)2351-9090
網址：<http://www.nioerar.edu.tw>
E-mail: quarterly@mail.nioerar.edu.tw
地址：台北市大安區和平東路一段179號8樓

ISSN 1680-5526



GPN:2006500006
定價：新台幣200元

2010
45
輯

教育資料集刊——各國初等教育(含幼兒教育)
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research
Elementary Education in the World

國立教育資料館 編印

季刊 2010年三月
ISSN 1680-5526

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

2010 各國初等教育 (含幼兒教育) 45輯

Elementary Education in the World

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

教育資料集刊

季刊 2010年三月

ISSN 1680-5526

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research

2010 各國初等教育
(含幼兒教育)

45輯

Elementary 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：2010各國初等教育

編輯弁言／溫明麗	
台灣初等教育品質管理機制與省思／彭富源	1
台灣幼兒園園長課程領導之個案研究／楊于萱、周淑惠	27
從模仿到創新的百年探索旅程－中國學前教育改革進入新的戰略	
調整期／霍力岩、李敏誼	59
中國各地區普通小學學校教育資源配置差異分析／沈有祿、譙欣怡	81
日本小學課程發展機制之分析－課程與政治的關係／歐用生	121
柬埔寨初等教育的發展、現況與挑戰－「量」與「質」之間的	
拔河／鄭以萱	149
澳洲昆士蘭州立學校體適能政策之分析／章宏智、程瑞福	169
紐西蘭初等教育的發展與特色／黃德祥、劉欣虹	189
紐西蘭幼兒教育與初等教育改革：卓越與平等間的擺盪／洪雯柔	211
美國當代小學幾何課程發展及其對台灣幾何教學之啟示／黃幸美	233
提供整合性幼托服務政策之國際趨勢－以加拿大為例	
／蕭芳華、連寶靜	271
德國幼教師資培育制度之探討：以「北萊茵河－威西發冷邦」	
為例／羅秀青	295
各國初等教育相關指標統計資料／編輯小組	331

Contents

Elementary Education in the World, 2010

Reflection on the Mechanism of Quality Management in Taiwan's Primary Education / <i>Fu Yuan Peng</i>	1
The Training of Kindergarten Leadership in Taiwan / <i>Syu Syuan Yang, Su Hui Chou</i>	27
The Centennial Change from Imitation to Innovation : A Strategic Adjustment in the Reform of Chinese Early Childhood Education / <i>Li yan Huo, Min yi Li</i>	59
The Difference of Educational Resources Distribution for Regional Primary Schools in Different Regions in China / <i>You Lu Shen, Xin Yi Qiao</i>	81
Between Curriculum and Politics: The Curriculum Developmental Mechanism in Japan / <i>ung Sheng Ou</i>	121
Quantity or Quality: The Development and Challenges of Primary Education in Cambodia / <i>I Hsuan Cheng</i>	149
An Analysis of Physical Fitness Policy in Queensland's State Schools / <i>Hung Chih Chang, Jui Fu Chen</i>	169
The Development and Characteristics of Primary Education in New Zealand / <i>Der Hsiang Huang, Xin Hong Liu</i>	189
Early Childhood Education and Primary Education in New Zealand: Excellence or Equity? / <i>Wen Jou Hung</i>	211
The Development of Geometry Instruction in Elementary School in the United States in the 20th Century and Its Implications to Geometry Instruction in Taiwan / <i>Hsin Mei E. Huang</i>	233
The International Trend of Integrated Service Policy of Early Childhood Education – A Case Study on Canada / <i>Fang Hua Hsiao, Pao Ching Lieng</i>	271
The Development of the Education System of Preschool Teacher in Germany——The Case of Nordrhein-Westfalen / <i>Hsiu Ching Lo</i>	295
The Educational Indicators among Countries for the Elementary Education / <i>Ren Yu Hwang</i>	331

編輯弁言

初等教育是國家教育發展的命脈，隨著全球化趨勢與PISA成績的公布，世界各國對於初等教育改革更為重視。本期有鑑於此，本期共收錄台灣、中國、日本、柬埔寨、澳洲、紐西蘭、美國、加拿大、及德國等關於初等教育政策、課程與教學、文化融入等相關議題，內容豐富。

首篇由彭富源，基於其對國民教育與中央教育政策的參與與理解，探討台灣初等教育品質管理，並提出以「學生一脈絡」為中心的教育品質管理機制，足供政府施政與後續研究之參採；親仁幼兒園教師楊于萱暨新竹教育大學教授周淑惠共同撰文，探討一位幼兒園園長實施課程領導之挑戰與策略，對錯綜複雜的幼兒園園長實施課程領導應有助益。北京師範大學學前教育研究所所長霍力岩暨講師李敏誼，通盤檢討中國學前教育改革的歷程，對中國學前教育邁向創新自主提出期望，頗具見地。廣西大學副教授沈有祿暨講師譙欣怡，發現中國大陸城鄉與區域間的社會經濟不均衡發展及其導致之資源配置不公，為文分析中國各地區普通小學教育資源配置差異，期許政府能正視此問題，並善盡其政治責任，對政府思考教育資源之配置具相當參考性。

大同大學講座教授歐用生從課程政略的觀點，探討日本課程發展機制和運作，闡明課程和政治的複雜關係，對台灣課程研究深具價值。暨南國際大學助理教授鄭以萱，探討柬埔寨初等教育發展，並分析柬埔寨承受國家政治經濟情勢、歷史文化脈絡與國際教育援助等衝擊，並期許柬埔寨能邁向質量均衡發展。

台北市公館國小體育組長章宏智暨台灣師範大學教授程瑞福基於現代人體適能衰退的現象，為文分析昆士蘭州體適能活動促進之具體規劃，期能提供台灣體育政策規劃之參考。大葉大學學務長黃德祥暨其碩士研究生劉欣虹，探討紐西蘭初等教育之發展，並歸納該國初等教育包括普及、家長參與等九大特色，足供國人省思教育發展之參考。國際國立暨南大學比較教育學系主任洪雯柔，對紐西蘭教育研究有年，為文撰述紐西蘭幼兒教育改革在卓越與平等間的政策擺盪，以及國家設立評鑑機制的效能等，對幼兒教育政策提供思考的視野。

台北市立教育大學教授黃幸美綜觀美國近百年來的幾何課程發展，

為文探討其深受政治與社會壓力影響的問題與解決歷程，並討論當前課程綱領，也提出提升兒童幾何知能的課程與教學建議，兼具理論與實務。亞洲大學副教授蕭芳華暨中台科技大學講師連寶靜，有鑑於幼兒教育和照護服務之整合趨勢，為文分析加拿大雖為一先進國家，但其對幼兒教育和照護政策之投注和服務涵蓋的範圍低於其應有標準，加拿大的經驗可作為我國進行幼托整合之鑑。

國立中正大學教育學研究所博士教師羅秀青，以北萊茵河－威西發冷邦為例，分析德國幼教師資培育制度之內、外部需求，並發現德國幼教師資培育制度具職業升遷等特性，對我國幼教師資提升甚具參考價值。另外，本期配合主題，由教育資料館黃仁瑜彙整各國初等教育相關指標統計資料，俾提供讀者閱讀各國初等教育之參照。

本刊感恩投稿者、審查者、編輯委員與編輯團隊對維護期刊品質所付出的心血；教育資料館王世英館長也不斷對本刊提出寶貴意見，讓本刊可以更具學術性與國際化的面貌呈現給對本刊讀者。本刊投稿的人數日益增多，一則表示對本刊的鼓勵和支持，再則限於篇幅，遺珠稿件遂增多，在擲節經費的原則下，對遺珠稿件甚感兩難，但更期盼投稿者能支持本刊精益求精的理念，仍能一本愛護本刊之初衷，踴躍賜稿，本刊也將更努力地提供讀者更精緻的服務。

總編輯

溫明麗 謹誌

二〇一〇年三月 於明軒

台灣初等教育品質管理機制與省思

彭富源*

摘要

本文主要目的在省思台灣初等教育品質管理情形，並試圖建構符合國情之機制。透過文件分析法、實地參與會議運作、台灣學生學習成就評量資料庫、縣市調查與國際比較，探討近10年來台灣初等教育品質管理的作法，在時間上指1999年至今，期間又可分為《地方制度法》公布至九年一貫課程實施之前；九年一貫課程逐步實施期；及九年一貫課程全面實施期等三期。本文闡述與歸納中央與地方三個時期具體使用的品質管理作法，並省思初等教育品質管理之理念基礎、層級權限、政策工具、回饋評估等四方面，最後，提出以「學生一脈絡」為中心的教育品質管理機制，供政府施政與後續研究之參考。

關鍵詞：初等教育、教育品質管理、課程改革、台灣學生學習成就評量資料庫

*彭富源，苗栗縣政府教育處處長

電子郵件：fy123@webmail.mlc.edu.tw

來稿日期：2010年1月8日；修訂日期：2010年2月2日；採用日期：2010年3月6日

Reflection on the Mechanism of Quality Management in Taiwan's Primary Education

Fu Yuan Peng^{*}

Abstract

This article is a critical reflection on the quality management and an attempt to build up a mechanism of Taiwan's primary education. By means of document analysis, meeting, survey and comparing, we study the quality management of primary education in Taiwan in the span of 10 years (1999-2009) in three stages: The first stage begun with the announcement of Local Government Act and with the pre-enforcement of curriculum of the grades (1-9 grade). The second stage is a gradual enforcement in grade 1-9 curriculum. The third stage is a total enforcement in grade 1-9 Curriculum.

Our study attempts to generalize specific ways of quality management taken by both the central and the local authorities. Based on the analysis of the quality management of primary education, we are able to reflect in depth its philosophical foundation, the division of authority, the adoption of policy tool, and feedback and evaluation. The final part is our proposal of the concept of "student as the center of education" to be the foundation of the mechanism of quality management.

Keywords: primary education, management of education quality, curriculum reform, Taiwan Assessment of Student Achievement (TASA)

^{*} Fu Yuan Peng, Director, Department of Education, Miaoli County Government

E-mail: fy123@webmail.mlc.edu.tw

Manuscript received: January 8, 2010; Modified: February 2, 2010; Accepted: March 6, 2010

壹、前言

初等教育¹是各級教育的基礎，其品質良窳攸關國民基本素質，各主要國家均有相關計畫與作法以維護其初等教育品質。隨著全球多項教育評比的公布，國際競爭有白熱化之勢，各國不論原有策略或新頒定方案均受到矚目，例如：美國的「國家教育進展評量」（National Assessment of Educational Progress，NAEP）和《不讓孩子落後法案》（No Child Left Behind，NCLB）、英國的國定課程與評量、德國的教育標準與教育監控策略、日本的提升學力計畫與全國學力普查等以學科學習結果作為品質保證與提升的政策工具均受到全球矚目。

聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，UNESCO）也認為學習結果是最適當顯示教育平均品質的單一指標（UNESCO, 2008）。但基本上教育品質並不能由學科的學習成就評量完全代表，因為此種方式往往偏重認知能力，無法指出那些為教育重要目標的價值和其他非認知性能力（UNESCO, 2004, 2008）。不論是認知性學科評量或非認知性的表現，大體屬於結果面向，學界衡量教育品質，除從結果探討外，尚包含投入面向（例如人力、財力）、歷程面向（例如教什麼、如何教）等（Shavelson, Mcdonnell, Oakes, Carey, & Picus, 1987）；例如，美國國家品質獎之教育表現績效卓越指標（Education Criteria for Performance Excellence），則以系統、組織的觀點來掌握教育品質，訂有「領導」、「策略計畫」、「顧客焦點」、「評估、分析與知識管理」、「人力管理」、「流程管理」、「結果」等七個構面（Malcolm Baldrige National Quality Award, 2009）；也有學者將顧客服務的概念帶入，強調教育品質是一種符應各種顧客高度滿意、期望、需求的結果（吳清山，2007；Sallis, 2002）。

由上述可了解，教育品質之內涵涉及多元層面，而本文認為當前教育系統所面臨重要、迫切的教育品質課題是「學生的實際表現」，此概念一方面必須兼重「學業成就表現」及「學業成就以外的表現」（如品行、體能、創意、健康等），另一方面必須加入「教育是學習者被涵養成長的過程」之觀點，因此也要了解其是否比原來的程度、能力有所進步。然而學習者的表現，只有

¹等教育與中等教育、高等教育係相對的詞彙，以表示教育過程的程度（郭為藩，1993）。就此用語而言，應可包含幼稚園與小學階段，但小學之前又可專指為學前教育階段，為使討論範疇得以明確，本文之初等教育僅指小學教育階段。

放在產生該等學習結果的脈絡內才能被有意義地解釋（Education Quality and Accountability Office, 2010），也才能發揮立即改進、持續提升的效果，此亦符合全面的教育品質管理之要義（Sallis, 2002）。

台灣初等教育與德國、美國、日本等國家相同），教育品質一直受到社會大眾關切，舉凡學生行為態度、學科能力、教師素質、班級人數、教育經費、教科書品質、環境設備……，莫不成為政府與學校持續加強的重點。本文認為管理教育品質的方法必須清楚教師與學校是提供教育服務與維繫其品質的關鍵，因此政府教育品質管理之政策工具，必須有效作用在教師與學校身上，才能產生優異的教育品質，更重要的是必須讓學習者受惠。事實上，台灣的教育系統有一套管理機制，以保障、提升初等教育品質。當然，隨著時序向前推移，社會變遷邁向自由、民主、開放、多元，加上國際互動頻密、資訊暢流無阻，這套管理機制也不斷進行調整。

以下首先探討近10年台灣初等教育品質管理之發展概況，包含各級政府如何了解（如視導、評鑑、檢測等）教師、學校是否提供優質的教育服務，以及政府如何引導、促進（如研習、輔導、獎勵等）教師與學校提升教育服務品質；其次，採擷符合國情的學理，並藉由國際比較，省思台灣初等教育品質管理機制；最後，結合對現行機制之省思與前瞻初等教育之發展，建構可行而適切之品質管理機制。

貳、台灣初等教育品質管理之發展概況

依據1997年我國《憲法》第4次增修條文第9條第3項的規定，於1998年12月21日將台灣省政府裁撤（亦即精省），成為非地方自治團體的行政院派出機關，並在1999年1月25日通過《地方制度法》，以加強縣（市）政府的地位與功能，該法並在第18、19條將「學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理」訂為直轄市、縣（市）自治事項。同（1999）年2月3日總統府修正公布《國民教育法》，又於6月23日公布《教育基本法》，自此中央、地方在初等教育方面的權限劃分，逐漸趨向明確清楚，雙方在初等教育品質管理方面各有權責。

至九年一貫課程實施時，不僅課程教學發生制度性變革，連學校文化、

教育系統之運作都需要再結構化，同時也必須重新思索初等教育品質的下述內涵：一、學習內容與結果的衡量，由認知取向轉變為學習者中心的能力取向；二、教師的角色與責任，由教完課本變成教好學生，學生不單要知道教師所教，更要學會如何運用，進而能真實表現；三、學校的定位，不再只是提供知識的下游場所，轉型為有權力滿足學習者各種需求及提供各式各樣優質教育服務的上游有機組織。新課程政策的實施解放了許多可能，連帶對初等教育階段的品質管理，亦有新思考、新作法。

依據前述發展，本文繼之探討1999年至今近10年台灣初等教育品質管理機制，本文將之分成三個階段進行探討：第一階段，《地方制度法》公布至九年一貫課程實施之前（1999年—2001年七月）；第二階段，九年一貫課程逐步實施期（2001年八月—2005年七月），第三階段，九年一貫課程全面實施期（2005年八月迄今）。為使探討有所憑據，作者至立法院國會圖書館、教育部國民教育司、教育部網頁蒐集相關文件，總共參考近10年20次教育部主辦之全國教育局處長會議資料及九年一貫課程推動工作小組會議紀錄、九十五至九十七年度教育部統合視導地方教育報告、《地方制度法》、《教育基本法》、《國民教育法》及相關法規、各項有關初等教育品質管理之行政規則與補助作業要點約計20種、教育部中小學教育永續發展委員會及各分組紀錄、教育部教育大事年表與其他有關會議資料，以及在2010年1月21、22日全國教育局處長會議訪談局處長，俾利掌握各地區實際情形。

一、《地方制度法》公布至九年一貫課程實施之前（1999年—2001年七月）

精省後，管理初等教育品質的行政層級由三級變為二級，中央與地方間，因為中央對地方之授權、地方權限擴大，而雙方權力必須重組、更新（紀俊臣，1999；Hollis, 1994），爰此，教育部與縣市政府在初等教育管理方面便有新的府際關係。二者管理的內涵基本上依法制的規範，但實際運作時，教育部政策引導的角色仍頗為明顯。茲說明如下：

（一）中央層級

教育部在初等教育方面的權責包括訂定教育政策、分配中央補助款、促進弱勢或不利學童發展、訂定國民中小學課程綱要、審定教科書、訂定成績評量準則、研訂班級與教職員員額標準、訂定設備基準，以及監督地方政府。教育

部與地方政府的關係雖然密切，但體制上並無隸屬關係，《教育基本法》第9條，即規定中央政府的監督原則為「適法監督」，即不對其合目的性、適當性作監督。舉教科書選用為例，選用教科書影響國小教育品質甚鉅，但就法制而言，教育部只能按照《國民教育法》監督、檢視地方政府與學校是否依法律要求的程序選書，不能對其選用的書是否真能符合學生使用進行督導。

質言之，透過適法監督，僅能做到消極性管理，故為影響地方政府朝向政策目標，教育部經常藉著訂定各項補助計畫，同時發揮支持性與介入性的角色，以積極管理初等教育品質，茲舉2001年國小英語師資聘用計畫為例進一步說明。依據《教師法》及相關規定，教師聘用權屬於學校，由於師資素質直接影響英語教學品質，一直為外界所關切，爰教育部要求地方政府主導所屬學校聘用教育部檢核培訓之師資（教育部，2001a）。在教育部增置教師員額補助計畫（2688專案）資助下，該等師資終於有近1,500人被聘用（教育部，2001b）。

（二）地方層級

依據1999年《地方制度法》、《教育基本法》、《國民教育法》，初等教育事務屬於地方政府權責，包含學校興辦、管理與監督、校長遴選、經費籌編以及地方教育法制訂定等，掌握影響當地初等教育發展之管理權、人事權、財政權與立法權。但對初等教育品質管理尚無整體計畫，多以督學視導、校長領導為主，部分縣市實施校務評鑑，如台北市、高雄市、基隆市、台南市、台北縣、桃園縣、新竹縣、台中縣、南投縣、台南縣、高雄縣等（郭昭佑，2000；黃韻寧，2003），以了解學校辦學情形，並確保教育品質，此外，也組織國民教育輔導團，但效果並不顯著，直到實施九年一貫課程才逐漸發揮作用。事實上，縣市與中央政府仍未脫離「威權模型」的府際關係（詹中原，2006），即地方政府只是執行中央政府的政策，其政策亦多為配合高層政府的政策或指示，所以自主規劃完整的教育品質管理機制之種子尚未萌芽。

二、九年一貫課程逐步實施期（2001年八月—2005年七月）

從不同角度對教育品質的定義，會有不同的關懷點，例如，批判論者關心的是教育中的不平等議題及教育是否扮演再製的角色；行為論者採取外在於學生的目標，以課程與測驗來控制目標的達成。聯合國教科文組織所定義的教育品質，不只是學習者的認知發展，還包含教育系統是否培養負責任公民的價值與態度，以及創意和情緒發展（UNESCO, 2004），九年一貫課程的精神與此

不謀而合（教育部，2003a）。中央與地方政府因這劃時代的變革，而提出相應的管理教育品質之作法，茲說明如下：

（一）中央層級

逐年實施九年一貫課程時，教育部在初等教育的重點方向為加強課程教學品質之管理，經查閱2006年2月16日教育部「立法院第6屆第3會期教育部業務概況報告」，該書冊內容歸結2005年以前執行情形，其不同以往前一期之管理教育品質之作法如下：培養1,000名種子教師、建置台灣學生學習成就評量資料庫（Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA）、弱勢照顧計畫、協調縣市籌組分區策略聯盟、重視現場觀察的標竿100新典範表揚、訂定國民中小學學生成績評量準則、大學與中小學攜手計畫深耕課程計畫、2003年教學卓越獎與2004年校長卓越獎之舉辦等（教育部，2006）。由此可知，管理教育品質的理念是以培育、表揚帶動教育人員的熱情，藉由成功經驗之找尋與分享，逐步感染、擴散來影響整個教育系統；至於教育品質議題裡相當重要的學生學習結果亦有相應的管理之道，舉凡建置資料庫，以了解學習成就變化趨勢或提供學校評量學生的準則，以及發現無法學習者並給予補救教學，均屬本時期管理教育品質之特色。因篇幅關係，以下僅說明種子教師、台灣學生學習成就評量資料庫及弱勢照顧，餘者待另文探討。

有關種子教師之培養方面，其方法是在縣市國民教育輔導團員中，遴選符合條件者成為中央的課程種子團隊，並由中央負責培訓，再返回縣市帶領縣市國教輔導團，擔任教育部、局課程政策的轉銜者，清楚地在校園傳達課程改革政策之實踐，使政策成為可行（教育部，2003b）。2003年遴選培訓500名（含課程督學），2004年培訓377名，2005年培訓500名，3年內培訓種子教師逾1,000名（教育部，2006）。對教育部而言，種子教師在課程逐步實施的過程中深具品質管理作用，就如培養一批「實作者」兼「品管師」，供地方政府使用，以提升九年一貫課程實施品質，故善用者或未能重用之縣市，必然產生不同的態度與結果。

台灣學生學習成就評量資料庫之建置係依據2004年國民中小學九年一貫課程推動工作小組會議決議，擬將資料庫作為中央政府研訂課程與教學政策之重要參據（教育部，2004）。事實上，《教育基本法》第9條明定中央政府之教育權限有「教育統計、評鑑與政策研究」。因此，透過評量來瞭解學生在各學習領域的表現，以評鑑學生的學習優劣，乃中央政府教育權限之一（國立教育研究院籌備處，2010）。另就九年一貫課程綱要規定，課程評鑑事項由中央、

地方政府分工合作，各依權責實施，中央負責建立各學習領域學力指標，並督導地方及學校課程實施成效（教育部，2003a）。2005年五月中央正式第一次對國小（六年級）進行國、英、數等三領域學習成就評量抽樣測驗，總受測人數達15,983人（教育部，2008c）。

從學生學習結果來看教育品質，必須對落後者有所協助，尤其針對弱勢且學習落後者更有照顧的迫切性。教育部自2003學年起，即推動弭平學習落差計畫，加強弱勢學生學習照顧，相關方案尚有退休菁英風華再現計畫、經濟弱勢大專生攜手工讀計畫。2003—2005年3年之執行情形如下（教育部，2005a）：

表1 2003—2005年弱勢學習照顧人數表

單位：人

年度	照顧人數
2003	5,071
2004	16,400
2005	18,730

資料來源：教育部（2005a）。

另外，此時期教育部對各教育階段、各館所等教育組織，有一套前所未有的教育品質管理機制，並透過「教育施政主軸」來運作。其作法是中央訂定施政主軸行動方案（34項），其中每一項方案均已先定出全國性目標與策略，再請相關執行單位，包含地方政府、大專校院、附屬館所，依據該目標訂定各自之執行計畫，並須向教育部陳報，且逐季檢視成效、半年累計成果（教育部，2010a）。例如：教育部行動方案2.3.3為提升學生素質，台中市執行計畫中的2.3.3即為提升學生素質，其策略有辦理教師研習，提升教學品質；針對學科成績落後學生辦理補救教學，去除成績雙峰現象（教育部，2010b）。教育施政主軸凝聚了教育系統的方向與目標，但過於量化、齊一的管理思考，恐怕仍無法掌握地方教育品質之實況，進而有效改善城鄉差距，以及處理教師的熱忱與素質、教與學的品质等重要課題。

（二）地方層級

新課程逐步實施階段，地方政府所面對的學校、教師，已被賦予較以往更多的自主權能，也使縣市政府管理教育品質的作法，必須在威權式的管理觀

與民主式的管理觀中尋求平衡。當然，鬆綁的制度性變革易產生百花齊放的現象，所以各地方政府的發展情形不盡相同。茲就其初等教育品質管理之相同、相異處分別說明如下：

在教育品質管理措施方面，例如，依據課程綱要規定，每個縣市政府均必須備查學校課程計畫（但在實施初期多採審查制）；又如弱勢學生補救教學、教師研習、國民教育輔導團等，各縣市均有辦理之項目，然而其狀況仍有差異，以輔導團為例，平均每所國小擁有之輔導員人數很多數縣市不到1人，但亦有有縣市超過2人，詳見表2。由此可見，即便相同之管理措施，仍有程度之參差，所以在理解各縣市所提出之教育品質管理方案時，有必要探討其實際內涵，方能精準掌握其在品質提升上的意義。

表2 2001年各縣市國教輔導員數量與平均每校擁有輔導員數一覽表

縣市別	國中校數	國小校數	國中輔導員數	國小輔導員數	平均每所國中擁有之輔導員數	平均每所國小擁有之輔導員數	備註
台北市	61	152	107	102	1.75	.67	
高雄市	34	84	22	25	.65	.30	國中國小輔導員均專任
基隆市	13	42	25	18	1.92	.43	國小輔導員為專任
新竹市	10	29	50	47	5.00	1.62	
台中市	23	59	64	65	2.78	1.10	
嘉義市	8	18	36	44	4.50	2.44	
台南市	19	44	64.5	72.5	3.39	1.65	
宜蘭縣	22	74	22	41	1.00	.55	
台北縣	61	204	42	43	.69	.21	
桃園縣	46	173	131	109	2.85	.63	
新竹縣	27	81	48	66	1.78	.81	
苗栗縣	29	118	72.5	108.5	2.50	.92	
台中縣	42	158	90.5	108.5	2.15	.69	
南投縣	30	151	62.5	83.5	2.08	.55	
彰化縣	40	172	47	73	1.18	.42	
雲林縣	30	156	61	75	2.03	.48	

表2 2001年各縣市國教輔導員數量與平均每校擁有輔導員數一覽表（續）

縣市別	國中校數	國小校數	國中輔導員數	國小輔導員數	平均每所國中擁有之輔導員數	平均每所國小擁有之輔導員數	備註
嘉義縣	25	137	42	51	1.68	.37	
台南縣	41	171	57	55	1.39	.32	
高雄縣	43	150	59	93	1.37	.62	
屏東縣	37	173	45	63	1.22	.36	
花蓮縣	23	106	50	84	2.17	.79	
台東縣	21	91	41	64	1.95	.70	
澎湖縣	13	41	33	49	2.54	1.20	
金門縣	5	19	0	16	.00	.84	
連江縣	5	8	7	7	1.40	.88	
小計	708	2,611	1,279	1,563	1.81	.60	

說明：原始資料取自教育部九年一貫課程推動工作小組，比例部分係作者自行申算。

資料來源：彭富源（2002：220）。

在相異之教育品質管理措施方面，以校務評鑑而言，經向各縣市調查，此階段實施者包含台北市、高雄市、基隆市、新竹市、台中市、台南市、宜蘭縣、台北縣、桃園縣、新竹縣、台中縣、南投縣、台南縣、高雄縣、屏東縣、花蓮縣、台東縣17縣市，另有8縣市未實施；以地方自辦學生學習成就檢測而言，依據2003年版課程綱要規定，中央、地方分工合作，各依權責實施課程評鑑，其中地方政府負責辦理與督導學校舉辦各學習領域表現測驗（教育部，2003a），經向各縣市調查，2005年以前僅花蓮縣辦理國語、英語、數學之學習成就檢測。此外，尚有一種頗具引導作用的品質管理機制--優質學校認證，此係台北市率先建立的地方性制度，共分八個向度作為優質學校經營的指標，各校可因應不同的背景、條件及需求來發展優質學校計畫，提出辦理的經過及成果（台北市政府教育局，2010）。

三、九年一貫課程全面實施期（2005年八月迄今）

新課程自2001年八月，從國小一年級開始分4年逐年推動，這期間主要在教材的改變，此乃學者指出要了解課程是否成功被實施的第一個層面；但要真

正實施，尚須做到使用者（教師）的改變，後者的改變又包含角色或行為的改變、知識和理解、價值內化等三層次（Fullan & Pomfret, 1977）。因此，逐步實施期之後的全面實施期將更多目標置於教育人員的實際運作與省思，其教育品質管理的走向，便不像前一時期般只重視課程發展與教材研發，而更強調在「師一生」的直接關係，即教師教學及學生學習的關係，故降低班級人數，以增加師生互動的質與量；推出精進教學計畫，以強化所有教師每一堂課之教學；若還有弱勢學生學不會，優先找師資給予補救；為掌握學生學習狀況，特別採行檢測、落實台灣學生學習成就評量資料庫之功能；政府亦增加輔導、協助基層教師的國民教育輔導團之投資，以提升教學品質。

茲就中央與地方情形概述如下：

（一）中央層級

九年一貫課程進入全面實施期後，課程綱要相對取得穩定的地位，因此不再進行本質性的、結構性的課程修訂，經查自2003年七大學習領域及重大議題公布後，至2009年共修正8次（教育部，2010c），但只進行局部微調。教育品質管理的脈絡，由課程發展轉向課堂教學與弱勢學生的關注；逐步實施階段探索課程知識的熱情，到全面實施階段已不見熾烈，慢慢地將注意力置於教師教學，並反省學生的學習結果。例如，教育部2008年至2009年連續4次立法院教育及文化委員會的報告已甚少出現課程的篇幅，初等教育的重點多在學生學習品質的掌握、精進教師教學、及弱勢照顧（教育部，2008a，2008b，2009a，2009b）。

就學生學習品質而言，教育部於2006年提出「精緻國民教育發展方案」，隨後修訂「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」，完成法制化程序，將逐年降低國民小學班級學生人數至每班29人。此外，教育部持續延伸台灣學生學習成就評量資料庫的人數與年級，讓學生學習結果有客觀研究與數據，詳如表3。2007年又首次辦理藝術與人文學習成效評量，試題題型分為綜合測驗題和分科實作題兩種，綜合測驗119校、分科實作測驗32校，共3,515人參與，占該年級總學生數之1.11%（國立台灣師範大學，2010）。其次，就精進教學而言，主要透過深刻有效的教師研習、輔導團增能與到校服務、學校本位精進教學等三項子計畫，強化教師教學能力與品質，需要特別說明的是，伴隨逐步實施期結束，課程深耕種子教師計畫功成身退，教育部不再為地方培養種子教師，轉而比照以往台灣省國民教育輔導團模式，建制中央課程與教學輔導諮詢教師團隊（種子教師是中央培養地方用，中央輔導團則借調基層教師

直屬教育部），也成為初等教育品質管理的重要政策工具。最後，新課程實施一輪之際，弱勢學生的處境深刻被反省，教育部整合各弱勢照顧計畫，訂定攜手課後扶助要點，共照顧121,966人（教育部，2008a），是課程逐步實施階段的6倍以上。如此大量的補救教學對象，其診斷系統主要仍回歸到課堂教學之形成性評斷，教育部尚未發展出可資檢證學生能力的工具。

表3 2005—2007年台灣學生學習成就評量資料庫初等教育階段受測人數表

年度	小四	小六
2005	—	15,983
2006	17,428	21,499
2007	17,154	21,227

資料來源：教育部（2008c）。

另外，類似逐步實施階段，提出施政主軸的品質管理作法，此階段也因應中央與地方不直接隸屬的關係，研訂一部「教育部視導地方教育事務實施作業事項」（以下稱統合視導），此視導結合經費補助與結果公布，成為管理各地初等教育品質的利器。統合視導之產生，原係因地方政府反應中央評鑑過於頻繁，干擾學校辦學、教師教學，而將教育部各單位全年擬評鑑項目進行整合，併於一次實地訪視地方政府。此政策正式於2005年底開始實施至今已5年，視導項目包含以下兩類：1.依教育法律規定屬地方政府職責之事項（適法監督）；2.教育部主管業務單位委辦事項（政策、計畫執行情形之監督）。其實施方式係由教育部督學率同各主管業務單位相關人員20—30人，經由「局處長簡報、檢視各項業務資料、訪談地方政府執行人員、綜合座談」程序，完成視導評鑑，並於年度局處長會議中表揚績優縣市（教育部，2005b）。

經分析最近3年統合視導報告（教育部，2007，2008d，2009c），每年與初等教育相關部分，大概涵蓋改善校園環境、弱勢學生照顧、課程與教學重點業務、增置國小教師員額計畫、充實國中小圖書、學校衛生體育、友善校園計畫、資訊教育、本土語言教學等等九項），且有超過150條之子項，其中屬於第2類者占90%以上，顯見教育部對各地區初等教育品質逐漸發展出一套實質性的後端控管機制，這項政策工具的力量持續發展，並已形成中央與地方教育品質

績效管理的制度性設計。

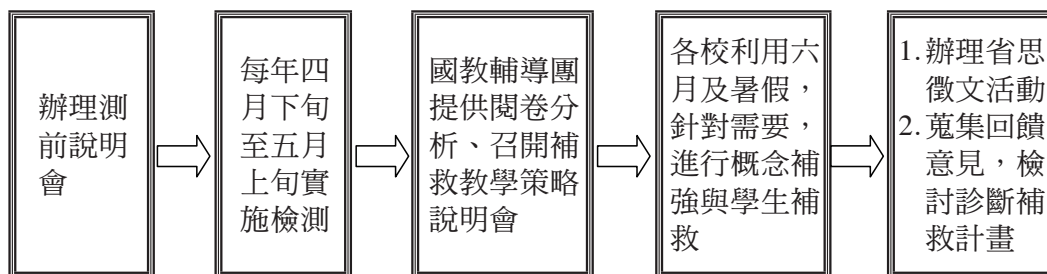
（二）地方層級

進入新課程全面實施期，地方政府更強調其作為初等教育權責機關的角色，茲舉檢測學生學習成效、辦理校務評鑑、進行學校認證、加強運作國民教育輔導團等要項說明如次。

就檢測學生學習成效而言，教育部所建置之台灣學生學習成就評量資料庫的目的中之以下兩點與地方政府密切相關：1.瞭解國內學校教學及學生學習成效之現況，作為課程與教學政策改進之參考，並為縣市政府教育局及學校推動補救教學之重要參據；2.提供各縣市學生學習表現資料，建立與縣市合作機制，以擴大資料庫應用效益（國立教育研究院籌備處，2010）。就教育品質管理而言，若有前揭資料將可較精準地對症下藥，但台灣學生學習成就評量資料庫至今仍未進行此項工作，地方政府基於課程綱要規定權責、家長對學生學習成效要求、補救教學需要、研訂政策參考，紛紛自辦檢測。

經電話詢訪、查閱教育局處網站等初步調查，至少台北市、台北縣、宜蘭縣、桃園縣、苗栗縣、台中市、雲林縣（抽測）、彰化縣、嘉義縣、嘉義市、花蓮縣、澎湖縣等12縣市辦理，其中苗栗縣在辦理方式及檢測後應用頗具特色，茲說明如下：多數縣市是全縣統一題目統一時間測驗，苗栗縣則是不統一題目，也不統一時間，教育處建置題庫，由學校依所使用教科書版本，按規範之原則組題，由各校在一定的時間內自行完成檢測診斷；大部分縣市為瞭解成效、分析結果以作教學之參考，苗栗縣則為診斷需要補強的「概念」與補救的「學生」而辦理檢測（苗栗縣政府教育處，2010）。實施流程如圖1所示。

圖1 苗栗縣國民中小學學生學習成就診斷補救流程圖



就辦理校務評鑑而言，原已有17縣市辦理，本期將再增加澎湖縣、連江縣、嘉義市，計有20縣市，其中嘉義市雖非名為校務評鑑，但所定「卓越計

畫」——發展學校教學特色實施方案之辦理型態與強制性，較屬校務評鑑性質。另雲林縣已有評鑑指標並召開說明會，原訂於九十八學年辦理，因故暫停實施。類似作法的學校認證計畫，也由1個縣市增加為3個縣市，分別是台北市、台北縣、桃園縣（詳見三縣市網站），茲列表簡要說明如表4：

表4 地方政府獎勵學校優質經營方案表

縣市	方案名稱	內容	備註
台北市	台北市優質學校評選計畫	1.單項優質獎：共分為8個向度。2.整體金質獎：4年內累計5項以上單項優質獎學校，可申請整體金質獎。	1.首次實施年度為2004年。2.凡3年內累計獲得單項優質獎5項以上獎項或獲得整體金質獎之學校，自獲獎日起4年內得免接受校務評鑑。
台北縣	台北縣政府邁向卓越學校認證及獎勵實施計畫	採單項認證，共分為11個向度。	首次實施年度為2010年。
桃園縣	桃園縣學校特色認證及獎勵3年（2007—2009年）計畫	採單項認證，認證項目名稱由學校本於特色內涵自行訂定，包含七大領域、六大議題或縣政重要教育政策發展項目。	首次實施年度為2007年。

就國民教育輔導團而言，教育部2009年度擴增補助各縣市政府辦理精進教學計畫經費總計達新台幣4億3,000萬元，本項補助中將近2/3（接近新台幣3億元）用於國民教育輔導團運作（教育部，2009d）。經作者向教育部及各縣市調查2010年各縣市國教輔導員數量與平均每校擁有輔導員數，初等教育階段除新竹縣、台中市、雲林縣減少外，其餘縣市均有所增加。與2001年相較，10年來平均每所國小擁有輔導員數由0.60人增加至1.10人，顯示這部分的教育品質管理輸入面（教學輔導人力），較以前階段更受重視，詳見表5。

表5 2010年各縣市國教輔導員數量與平均每校擁有輔導員數一覽表

縣市	國中				國小			
	校數	輔導員數	平均擁有之輔導員數	2010年與2001年之比較(人)	校數	輔導員數	平均擁有之輔導員數	2010年與2001年之比較(人)
台北市	62	160	2.58	+0.83	153	292	1.91	+1.24
高雄市	36	59	1.64	+0.99	88	61	0.69	+0.39
基隆市	13	183	14.08	+12.16	43	122	2.84	+2.41
新竹市	13	79	6.08	+1.08	32	96	3.00	+1.38
台中市	24	62	2.58	-0.20	68	71	1.04	-0.06
嘉義市	8	42	5.25	+0.75	20	84	4.20	+1.76
台南市	18	58	3.22	-0.17	49	118	2.41	+0.76
宜蘭縣	25	35	1.40	+0.40	77	64	0.83	+0.28
台北縣	64	98	1.53	+0.84	209	201	0.96	+0.75
桃園縣	56	132	2.36	-0.49	189	234	1.24	+0.61
新竹縣	29	28	0.97	-0.81	84	59	0.70	-0.11
苗栗縣	32	79	2.47	-0.03	120	191	1.59	+0.67
台中縣	46	68	1.48	-0.67	166	143	0.86	+0.17
南投縣	32	64	2.00	-0.08	149	163	1.09	+0.54
彰化縣	39	41	1.05	-0.13	175	172	0.98	+0.56
雲林縣	32	73	2.28	+0.25	158	75	0.47	-0.01
嘉義縣	23	43	1.87	+0.19	127	63	0.50	+0.13
台南縣	42	50	1.19	-0.20	163	84	0.52	+0.20
高雄縣	43	61	1.42	+0.05	153	106	0.69	+0.07
屏東縣	36	51	1.42	+0.20	167	107	0.64	+0.28
花蓮縣	23	63	2.74	+0.57	107	137	1.28	+0.49
台東縣	22	55	2.50	+0.55	92	130	1.41	+0.71
澎湖縣	14	26	1.86	-0.68	41	64	1.56	+0.36
金門縣	5	28	5.60	+5.60	19	41	2.16	+1.32
連江縣	5	30	6.00	+4.60	8	44	5.50	+4.62
小計	742	1,668	2.25	+0.44	2,657	2,922	1.10	+0.50

參、台灣初等教育品質管理機制之省思

前文探討近10年台灣初等教育品質管理之發展概況，係以行政機關的角色、鉅觀的方式來蒐集資料，事實上，九年一貫課程實施後，學校是品管機制中相當重要的一環，所以中央與地方政府提出更多的政策工具，以協助、激勵學校經營，例如，課程綱要規定各校應成立「課程發展委員會」且地方政府須備查課程計畫、辦理校務評鑑與優質學校認證、強化輔導團運作等。

以下進一步系統化省思台灣初等教育品質管理機制。首先，就中央與地方在三個時期所具體使用的品質管理作法，簡要製表如表6，並提出四點省思：

表6 台灣近十年初等教育品質管理政策工具一覽表

分期 政策工具 層級	《地方制度法》公布至九年一貫課程實施之前	九年一貫課程逐步實施期	九年一貫課程全面實施期
中央層級	1.訂定法規（含課程標準、教科書審查、班級人數、設備基準）。 2.適法監督。 3.政策引導。 4.經費補助。	1.前期1—4項均保留，惟課程標準改為課程綱要。 2.強化課程教學品質管理：台灣學生學習成就評量資料庫、種子教師、弱勢照顧、分區策略聯盟、標竿一百、訂定學生成績評量準則、大學與中小學攜手計畫、教學卓越獎與校長卓越獎。 3.教育施政主軸。	1.第一期1—4項均保留，惟課程標準改為課程綱要。 2.強化學生學習品質（再降每班人數至29人）、精進教師教學（種子教師轉型為中央輔導團）、擴大弱勢照顧（台灣學生學習成就評量資料庫、策略聯盟、教學卓越獎與校長卓越獎仍持續辦理）。 3.統合視導。

表6 台灣近十年初等教育品質管理政策工具一覽表（續）

分期 政策工具 層級	《地方制度法》公布至九年一貫課程實施之前	九年一貫課程逐步實施期	九年一貫課程全面實施期
地方層級	1.督學視導。 2.校務評鑑（11縣市）。 3.國民教育輔導團（效果未顯）。	1.督學視導。 2.學校課程計畫備查。 3.校務評鑑（17縣市）。 4.國民教育輔導團（含中央培養之種子教師）。 5.學習檢測（1縣市）。 6.優質學校認證（1縣市）。	1.督學視導。 2.學校課程計畫備查。 3.校務評鑑（20縣市）。 4.國民教育輔導團（更受重視：經費增加，且平均每校擁有輔導員數增加0.5人）。 5.學習檢測（12縣市）。 6.優質學校認證（3縣市）。

一、初等教育品質管理的理念基礎

台灣教育系統自1990年代中期後，有一股鬆綁、解除管制的潮流，在初等教育方面，1999年公布、修正的三法——《地方制度法》、《教育基本法》、《國民教育法》，完成體制的設計；接著至2001年—2005年，九年一貫課程的實施，在課程、教學、評量、教師專業、校長領導、學校組織、民間社會力等之論述，帶來一波波高潮；2005年後各項政策工具進行整合，回歸關注基層實際運作。在此發展脈絡下，品質管理的理念從「由上而下」的管制導向，轉型為「由下而上」、「需求滿足」的服務導向。學生不僅不是產品，更是被服務的最重要顧客，「教育系統提供的一切」才是產品，其最核心目標在讓顧客會使用且感到滿意。在此種理念下，剛性的課程標準改為彈性的課程綱要，原來只會炒固定菜色的校長與教師，現在必須重新充實、發揮專業與創意，視學生需要，烹煮最適合且符合營養規準的菜餚，同時要像高級餐廳一樣，提供優質的教育服務。然而，競爭力的論述並沒有因為新課程目標旨在發展學生潛能而

削弱（教育部，2008c），反而從國家間競爭向下延伸至城市間競逐，所以不管中央、地方都興起檢測的風潮，這傾向從學習結果來闡釋教育品質。

可見，台灣初等教育品質管理的理念基礎，同時存在著「適性多元」取向與「共同一致」取向，在教育系統中如何運作？是否相容或矛盾？還得視其實際運作而論。

二、初等教育品質管理層級的權限

1999年攸關初等教育的三大法律通過後，中央與地方各有各的權責，前者負責全國應統一之政策，後者依各地情形與需求，發展各自的計畫。直轄市、縣（市）政府甫獲權力，在人力、意願、專業尚有不足的情形下，難謂能自行規劃或設計通盤的品質管理政策，但因必須執行法律賦予之權責事項，基本上應能保障初等教育的基本品質。至於教育部，則以制定法律、適法監督與經費補助，間接管理全國性初等教育品質。又因為實施新課程，發現鬆綁得太快、過多（彭富源，2002），因此，一方面持續推動課程綱要，讓學校、縣市自主經營，另一方面推出施政主軸、統合視導等機制，積極對地方政府進行控管。此種近乎與地方制度法扞格的走向，在2010年初提《國民教育法》修正版本裡尤其明顯。修正案中新增11條項由中央主管機關訂定辦法，包含學校內部教育實驗、學校型態教育實驗、課程實施、校長培育、校長辦學績效評鑑、主任介聘與遷調、國民教育輔導團之組織與運作、教學輔導員遴聘與培訓、合聘教師、常態編班違反規定之處理、國小課後照顧之法源（教育部，2010d）。大部分條文之設計，是為解決長期以來縣市政府所提問題，例如教師合聘對偏遠地區應有助益，但縣市政府苦於無法源據以實施，因此教育部增訂可資憑藉之條文。雖然如此，背後仍潛藏初等教育品質管理的權責層級，究屬地方或中央之疑義。

本文認為教育部應返回制度性、協助性的角色，亦即中央僅負責全國一致性事項，各縣市所處地理狀況、文化背景、社會發展不盡相同，初等教育品質應就近由地方教育體系進行專業自治。中央若企圖對初等教育品質有更直接的影響，期待所提教育理念須經由溝通、論辯，以形成政策或法律，其訂定之政策內涵或法律條文，宜保留彈性調適的可能，俾利廣包各縣市的多元狀態。

三、初等教育品質管理的政策工具

依據前節的探討，可將眾多政策工具概分為三類：（一）強制型，如適

法監督、校務評鑑、統合視導等；（二）互利型，如中央對地方經費補助；（三）導引型，如教學卓越獎、獎勵學校優質經營方案等。強制型初等教育品質管理政策工具，屬於外在監控力量，品質標準由組織之外部機關與人員所定，學校或地方政府採取較為被動方式因應，宜轉化形成組織之自有品管機制（Ehren, Leeuw, & Scheerens, 2005）。互利型初等教育品質管理政策工具，中央提供資源誘因、地方配合執行提交成果，此方式因過分強調「討價還價遊戲」（bargaining game），而相互之自我利益（self-interests）又在政策推動中扮演重要影響力，因此容易失去政策的「應然價值」（詹中原，2006）。導引型初等教育品質管理政策工具，主管機關扮演輔助鼓勵的角色，配合結果的公布與表揚，亦顯其既激發內在力量又隱含競爭比較之功能。

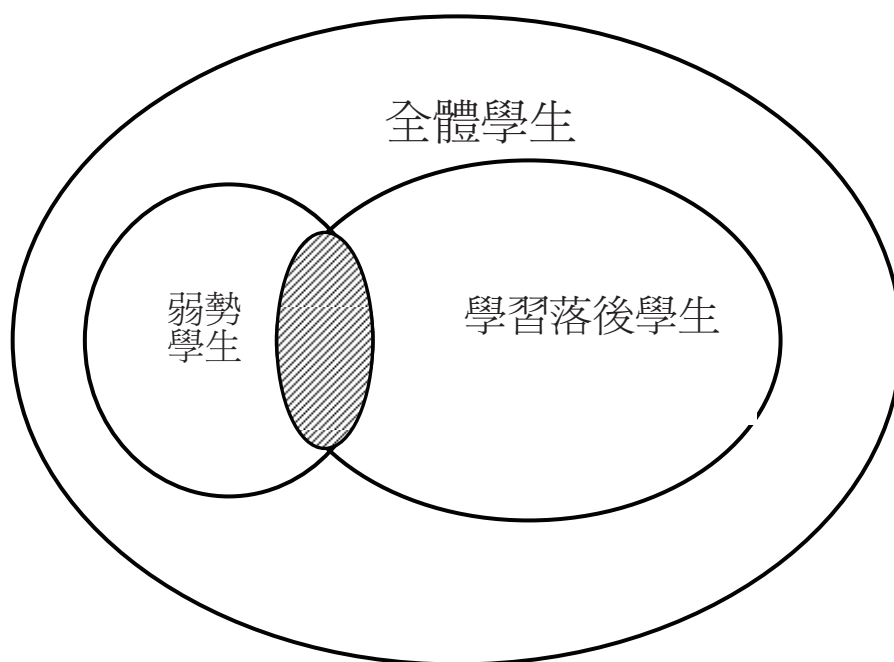
此外，如前文述，「具有脈絡意義的學生實際表現」是目前初等教育品質管理所面臨的迫切、重要課題，也符合學者（Reeves, 2004）指出，以學生為中心的教育品質績效管理觀點。表6各層級所採行之政策工具之每一項均有助前揭目的之達成，但最直接且具說服力的工具，應屬對學生的檢測。目前教育部的台灣學生學習成就評量資料庫、藝術與人文學習成效評量，以學習領域學業成就為主，因此「如品行、體能、創意、健康等學業成就以外的表現」仍不可得，期待教育部能積極研發相關工具。至於現有資料庫尚無貫時性資料，宜請穩定題目內容（部分題目跨年度應相同、部分題目跨國際應相同），以便進行跨年度、跨國際之比較，例如美國全國教育進步評估中心（National Assessment of Educational Progress, NAEP）便能分析出，全國小四學生的2009年數學成績比1990年還高，但和2007年沒有顯著不同（NAEP, 2010）。

四、初等教育品質管理的回饋評估

教育品質管理的作法隨時代、隨政策而變換，但長期以來，教育部較疏於對已推動的政策進行評估、檢討，因此許多教育政策制定問題一再發生（周祝瑛，2008；彭富源，2002）。以教育部所辦台灣學生學習成就評量資料庫為例，自2005年首次施測以來，歷經三任部長、數個受託大專校院，對此評量教育品質之工具應有後設評估機制方能逐步改善，進而成為可信賴的資料庫，以追蹤、分析學生在學習上變遷之趨勢，檢視目前課程與教學實施成效（國立教育研究院籌備處，2010）。又如補助中小學弱勢學生計畫，目前已是教育部重要的教育品質管理方案，依教育部（2009c）統計，共有2,208校申請「攜手課後扶助計畫」，占總校數之83.3%。該計畫要照顧之標的對象是既弱勢又學習

落後的學生，其概念示意圖如圖2。

圖2 教育部補助國民中小學弱勢學生標的對象示意圖（斜線部分）



如果有一評估機制，便得以了解上開補助計畫擬積極照顧的學生許多來自偏遠學校，然而對偏遠學校的協助，屬預算外、短期性補助，政府若能提供其法制化預算與支用彈性，較能弭平城鄉落差。另外，以補救教學的效果而言，每日宜進行課程即時補救，尤其對低年級學生，每節課最好能評量其學習結果、迅速診斷、立刻補救、每日不間斷（彭富源，2009），相信教育品質必能有所提升。質言之，任何教育品質管理方案，執行情形與結果必須要回饋到推動機制，供作正確評估之用，以為方案變遷或終結作準備（Lester & Stewart, 1996）。

肆、台灣初等教育品質管理機制之再建構——代結語

泰戈爾《新月集·孩童之道》云（引自施品山譯，1997；4-5）：

孩子有成堆的黃金與珠子，但他到這個世界上來，卻像一個乞丐。他所以這樣假裝了來，並不是沒有原故。

這個可愛的小小的裸著身體的乞丐，所以假裝著完全無助的樣子，便是想要乞求媽媽的愛的財富……。

學生是教育的主體，已毋需再論述，但教育系統所提供的教育服務品質是否足以成就孩子，實必須有一套專業有效的管理機制。作者根據上述討論，拋磚引玉地提出以「學生一脈絡」為中心的教育品質管理機制，並強調以下重點：

一、理念與核心方面：教育品質的思考應以學生潛能發展為首，國家主義式競爭力觀僅能附屬於前者的完成；而學生的表現是當前最核心的品質管理議題，並應放在其生活的脈絡裡始能發現意義，也才能設計規劃、適切的教育內容，因此，教育品質管理必須包含學生學習實際表現與形成該結果之脈絡。

二、組織與運作方面：中央與地方對初等教育品質管理，應營造共享雙贏的府際關係。中央層級既定位為制度性角色，除非必要，不必凡事立法規定，影響地方自治，應以尊重和了解代替指導與控制，而以協調、溝通化解爭議、衝突；地方層級既規劃又執行初等教育政策，地區性教育品質良窳，必然為地方政府之施政結果，效果最佳的措施是提升教師熱忱與素質、落實校校優質經營。

三、系統與永續方面：一套機制要能自動回饋評估、有機運轉，而且系統思考，方能與時俱進，如期如質如預算達成目標。教育品質管理法制化是一種方式，但仍須配合以有理念、專業強、執行力高的主事者，才能兼顧教育品質管理核心理念之完全實踐。

綜合而言，本文透過文件分析法、參與會議、縣市調查與國際比較，一方面依據重要事件的時代意義，分析近十年台灣初等教育品質管理之發展概況之三大階段。另一方面，本文歸納中央與地方在三個時期所具體使用的品質管

理作法，就其理念基礎、層級權限、政策工具、回饋評估四面向深刻省思。最後，提出以「學生一脈絡」為中心的教育品質管理機制，強調脈絡下的學生學習結果是教育品質的核心，而品質的最重要守門者是教師和學校，故不論中央或地方在管理初等教育品質時，不應該是去監督教師、控管學校，最好是激勵教師運用工具、專業，為每位學生找尋成功的方向；鼓勵學校領導者竭盡所能服務教師教學，營造友善尊重、有成就感的良質校園。

台灣初等教育品質一直為國際稱羨，這是教育系統深耕的果實，然而，對學生學習的照顧與服務，應止於至善、永無止息，因為台灣的未來希望奠基於高品質的公民。教育品質管理機制在過去已逐步發揮作用，相信未來會更聚焦於應努力之方向。

參考文獻

- 台北市政府教育局（2010）。**優質學校評選計畫**。2010年2月25日，取自<http://tpqs.tp.edu.tw/comm/DscLst.aspx?S=YER20091202142220ZSH>
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。
- 周祝瑛（2008）。**台灣教育怎麼辦**。台北市：心理。
- 吳清山（2007）。提升教育品質強化教育競爭力。品質月刊，43（8），62-66。
- 施品山（譯）（1997）。Tagore著。**泰戈爾全集**（The literature of Tagore）。台北市：大孚。
- 紀俊臣（1999）。**精省與新地方制度——始末、設計、發展系論**。台北市：時英。
- 苗栗縣政府教育處（2010）。**苗栗縣國民中小學學生學習成就診斷補救計畫網站**。2010年2月25日，取自<http://woa.mlc.edu.tw/index.jsp?unitid=000411>
- 國立台灣師範大學（2010）。**藝術教育評量**。2010年2月25日，取自<http://arteducation.creed.ntnu.edu.tw/rating.php>
- 國立教育研究院籌備處（2010）。**TASA建置背景**。2010年2月25日，取自<http://tasa.naer.edu.tw/about-1.asp?id=2>
- 教育部（2001a）。**2001年十月九十學年度國小五、六年級英語教學政策規劃與實施概況調查**。台北市：作者。
- 教育部（2001b）。**2001年8月8日研商九十學年國小英語師資共聘員額、經費及其他相關事宜會議紀錄**。台北市：作者。
- 教育部（2003a）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：作者。
- 教育部（2003b）。**教育部九十二年度九年一貫課程與教學深耕計畫**。台北市：作者。
- 教育部（2004）。**2004年4月20日教育部國民中小學九年一貫課程推動工作小組第四十三次會議紀錄**。台北市：作者。
- 教育部（2005a）。**國民中小學九年一貫課程實施成效與國民中學學生基本學力測驗專案報告**。台北市：作者。
- 教育部（2005b）。**教育部視導地方教育事務實施作業事項**。台北市：作者。

- 教育部（2006）。立法院教育及文化委員會第6屆第3會期報告「教育部業務概況報告」。台北市：作者。
- 教育部（2007）。九十五年度教育部統合視導地方教育事務報告。台北市：作者。
- 教育部（2008a）。立法院教育及文化委員會第7屆第1會期報告「現階段國家重大教育政策及檢討」。台北市：作者。
- 教育部（2008b）。立法院教育及文化委員會第7屆第2會期報告「教育部業務概況報告」。台北市：作者。
- 教育部（2008c）。教育施政主軸成果。台北市：作者。
- 教育部（2008d）。九十六年度教育部統合視導地方教育事務報告。台北市：作者。
- 教育部（2009a）。立法院教育及文化委員會第7屆第3會期報告「教育部施政理念與業務概況報告」。台北市：作者。
- 教育部（2009b）。立法院教育及文化委員會第7屆第4會期報告「教育部施政理念與政策報告」。台北市：作者。
- 教育部（2009c）。九十七年度教育部統合視導地方教育事務報告。台北市：作者。
- 教育部（2009d）。2009年1月7日，98年精進教學擴大辦理提升教師專業教學知能強化國民教育輔導團建構三級教學輔導網絡。2010年2月25日，取自http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=2307&pages=0&keyword=%bb%b2%be%c9%b9%ce&d_1=98-01-07
- 教育部（2010a）。教育部施政主軸架構與推動歷程。2010年2月25日，取自http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=19790
- 教育部（2010b）。教育施政主軸執行計畫簡報。2010年2月25日，取自http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=19780
- 教育部（2010c）。九十七年國民中小學九年一貫課程綱要（100學年度實施）。2010年2月25日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326
- 教育部（2010d）。教育部部務會報審議通過《國民教育法》修正草案新聞稿。2010年3月1日，取自http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3177&pages=0
- 郭昭佑（2000）。學校本位評鑑理念與實踐之研究。國立政治大學教育學系博

- 士論文，未出版，台北市。
- 郭為藩（1993）。**教育的理念**。台北市：文景。
- 彭富源（2002）。**我國國民中小學課程政策執行模式之建構——以九年一貫課程政策為例**。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 彭富源（2009）。台灣初等教育改革重點與省思。**教育資料集刊**，**41**，1-24。
- 黃韻寧（2003）。**新竹縣國民中小學校務評鑑實施狀況之調查研究**。國立台北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 詹中原（2006）。**公共管理觀點下之地方公共經理人與政治發展**。2010年2月25日，取自<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/CL/095/CL-R-095-035.pdf>
- Education Quality and Accountability Office (2010). *Completing the picture: The Education Quality Indicators Framework*. Retrieved February 20, 2010, from http://www.eqao.com/EQI/EQI_Framework.aspx?Lang=E
- Ehren, M. C., Leeuw, L. F., & Scheerens, J. (2005). On the impact of the Dutch Educational Supervision Act—Analyzing assumptions concerning the inspection of primary education. *American Journal of Evaluation*, *26*(1), 60-76.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Education Research*, *47*(1), 335-397.
- Hollis, G. (1994). *Transforming local government: A practical management guide to local government restructuring and renewal*. London: Longman Group.
- Lester, J. P., & Stewart, J. (1996). *Public policy: An evolutionary approach*. NY: West Publishing Company.
- NAEP (2010). *Mathematics—Grade 4 national results*. Retrieved February 28, 2010, from http://nationsreportcard.gov/math_2009/gr4_national.asp
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Retrieved February 28, 2010, from <http://www.netlibrary.com/Reader/>
- Sallies, E. (2002). *Total quality management*(3rd ed.).London: Kogan Page.
- Shavelson, R., McDonnell, L., Oakes, J., Carey, N., & Picus, L. (1987). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education*. Santa Monica, CA: Rand.
- The National Institute of Standards and Technology (NIST)(2009). *Baldrige*

National Quality Program 2009—2010 education criteria for performance excellence. Retrieved February 28, 2010, from http://www.quality.nist.gov/PDF_files/2009_2010_Education_Criteria.pdf

UNESCO (2004). *Education for all: The quality imperative*(EFA global monitoring report 2005). Paris: Author.

UNESCO (2008). *Overcoming inequality: Why governance matters*(EFA global monitoring report 2009). Paris: Author.

台灣幼兒園園長課程領導 之個案研究

楊于萱* 周淑惠**

摘要

本文旨在探討一位幼兒園園長實施課程領導之挑戰問題與運用策略，為深入了解整體脈絡，採個案研究法，以觀察、訪談、文件資料蒐集等質化方式，歷經13個月探究。研究發現個案園長課程領導現實挑戰包含「人事」、「課程」與「家長」等三大層面，共十大問題；而其策略運用包含「領導者個人」、「人事措施」、「課程與教學」、「與社區、家長互動」等四大層面，共19項策略。深入分析發現：個案園長全時在園並運用多元策略全心致力於課程創新之領導工作，充分顯示其專業堅持與民主領導；而每項挑戰問題均涉及數項策略的運用，每項策略亦牽涉不同的問題層面，可見課程領導問題之錯綜複雜性，涉及幼兒園各層面。最後，根據本研究結論，提出對個案幼兒園、其他幼兒園及未來研究之相關建議。

關鍵詞：幼兒園、課程領導、幼兒園園長

* 楊于萱，親仁幼兒園教師

** 周淑惠，國立新竹教育大學教育學系教授

電子郵件：g039881427@yahoo.com.tw，chou@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2009年9月8日；修訂日期：2009年10月2日；採用日期：2009年11月26日

The Training of Kindergarten Leadership in Taiwan

Syu Syuan Yang* Su Hui Chou**

Abstract

This paper studies the curriculum of kindergarten leadership. By means of observation, interview, and documentation, we investigate the capacity of a director of kindergarten in mapping strategy, facing challenges, solving problems. As results, we find that the leadership course is shaped (1) to deal with 10 main challenges from personnel, curriculum and parents, (2) to map 19 strategies centered around leadership itself, personnel, curriculum and instruction method and interaction with community and parents. The analysis of the way of dealing with challenges and problems, the choice of strategies and the skill of communication as well as the readiness for innovation would reveal the competence of a kindergarten director. Since to confront challenge requires for a wise adoption of suitable strategies, and since each strategy is mapped to effectively deal with different problems, the leadership curriculum is rather complex and relating to all aspects of a kindergarten.

Keywords: kindergarten, curriculum leadership, kindergarten director

* Syu Syuan Yang, Teacher, GeniusLand Kindergarten

** Su Hui Chou, Professor, Department of Education, National Hsinchu University of Education

E-mail: g039881427@yahoo.com.tw, chou@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: September 8, 2009; Modified: October 2, 2009; Accepted: November 26, 2009

壹、前言

課程領導是決定課程改革成敗之重要因素（歐用生，2004），在當前台灣占高比例的私立園所以及多數園所意欲課程創新的情境下，探究一位私立幼兒園園長課程創新後的領導經驗。親親幼兒園（化名）是一間由傳統教學轉為主題探究課程的私立幼兒園（托兒所）。2002年具幼教碩士學位的白園長（化名）以家長身分接任之初，旋即發現園所因循的坊間教材嚴重侷限幼兒創思與應變能力的發展。為了培養有能力適應未來變動社會生活的幼兒，毅然決定改變原來的課程與教學型態，停用坊間教材，以教師自行設計的主題課程作為未來課程發展方向。然在課程轉型過程中，園所數度面臨多數教師離職，大量幼兒流失的窘境，幾乎瀕臨無法生存的絕境。面對惡劣處境，白園長仍秉持以幼兒為中心、以生活為內涵的教育理念，並以化危機為轉機的精神，繼續聘請理念相合的教師夥伴，於2003年將園所遷移新址帶入新氣象，共同摸索於創新之道。作者與個案園所相遇是在2006年，當時正值其積極對外尋求輔導協助之際，其置之死地猶不屈不饒的課程轉型經驗，引發作者探究其「課程領導」實際作為之意念。

親親幼兒園在外來輔導協助，課程革新逐漸綻放曙光之際，卻再次被無情的風雨侵襲——2007年六月多位教師因結婚、遷居、創業、健康等個人因素相繼離職，對於課程剛步入穩定、仍待積極成長的親親幼兒園而言，無疑是個重大的打擊。作者非常好奇，白園長在這人事動盪，持續走來的課程革新途中，將面臨何種現實考驗？採用何種策略實施課程領導，以度過難關？

從親親幼兒園一路力排萬難、戮力實踐課程轉型的案例，反觀國內現今幼教課程品質，良莠不齊。教育部在2002年「全國幼兒教育普查」報告（楊國賜，2002）中指出，國內幼稚園課程與教學特徵為分科與才藝教學當道，大部分幼稚園皆過分依賴坊間教材；林佩蓉（1995）根據評鑑、輔導與相關研究報告歸納我國幼兒園教學特徵之一為分科教學與灌輸式教學法；周淑惠（2006）亦指出當前我國幼教課程現況：一、分科與才藝教學當道；二、過分依賴坊間教材；三、教學開放性不足；四、對美語教學與全美語的迷思。作者以為國內許多幼兒園為因應市場生存與競爭壓力，一味地迎合家長需求，缺乏課程創新勇氣；相形之下，親親幼兒園課程革新之舉更顯得可貴。鑒於領導是幼兒園品質良窳的重要因素之一（Galinsky, 1986），領導者是幼兒園品質的守門把關者

（Jorde-Bloom, 1992），領導者的角色與其運作方式成為提供高品質幼教的核心要素（Saracho, 1992）；而課程領導顧名思義是對課程的領導，在國內幼教課程品質普遍有待提升與幼兒園經常面臨人事異動狀況下，探究親親幼兒園園長的課程領導，對有心致力於課程轉型或創新的幼兒園與園長具有啟發與拋磚引玉作用。

綜合上述，本文旨在探索一所私立幼兒園園長在課程領導歷程中所面臨的挑戰問題以及所運用的具體策略，以提供其它欲轉型或創新幼兒園之參考，並累積幼教實徵研究資料。

貳、相關文獻探討

本文所探討的文獻包括課程領導意涵、挑戰問題與運用策略等理論與實徵研究文獻，以作為本文研究之架構與分析之基礎。

一、課程領導意涵

學者對課程領導（curriculum leadership）之定義十分接近，作者綜合其定義為：領導者發揮影響力，透過激勵、溝通與各種引導措施，致力於課程與教學發展的一種領導行為與歷程，最終目的旨在實現學校教育目標，提升教育品質（王為國，2005；吳清山、林天祐，2001；吳清山、黃旭鈞，2004；張維倩，2004；郭芳辰，2005；陳慈娟，2004）。作者復從諸位學者與實徵研究中歸納課程領導包括參與課程發展、重視課程與教學品質、重視教師專業能力、塑造願景、支援教學、營造學校文化、實施課程與教學評鑑與改進，以及建立社區互動關係等九項內涵（何泰升，2002；吳慧真，2005；林明地，2000；郭芳辰，2005；陳慈娟，2004；張碧娟，1997；黃旭鈞，2003；歐用生，2000；Glatthorn, 1997; Henderson & Hawthorne, 2000; Lee & Clive, 1999）。

綜上所述，幼兒園課程領導的意涵為，在幼兒園中，為達成教育目標，領導者在課程與教學發展歷程中，考量整體情境脈絡並整合所有資源，運用個人課程專業知能與影響力，透過引導、激勵、溝通等各種策略形塑組織文化與共同願景，並重視教師專業成長與提供各種支持，同時也與家長、社區保持良好互動關係，使之認同園所的課程與理念。

二、課程領導面臨的問題

幼兒園課程領導方面文獻極為有限，多數課程領導文獻焦注於小學層級。作者根據文獻歸納課程領導有領導者、教師、家長、組織與資源面向等四大層面問題，如表1所示。領導者層面包括缺乏課程領導專業知能與缺乏時間；教師層面主要為教師異動，其次是缺乏時間、專業知能不足與參與意願低；組織與資源層面主要是組織資源不足，其次是措施不足、組織規模引起管理不易；家長層面主要是未獲得家長支持。

表1 課程領導面臨問題表

面 臨 問 題 層 面 作 者 / 年 代	領 導 者		教 師			家 長 與 社 區		組 織 與 資 源			
	乏 專 業 知 能	乏 時 間	乏 專 業 知 能	低 參 與 意 願	乏 時 間	教 師 異 動	乏 社 區 支 持	乏 家 長 支 持	乏 組 織 措 施	規 模 不 易 管 理	資 源 不 足
林蔡麗雪 (2005)				√							
邱靜宜 (2005)										√	
陳芸慧 (2006)	√	√	√			√		√			√
陳慈娟 (2004)	√	√	√		√			√			√
張益仁 (2003)	√	√									
游家政 (2005)	√	√			√			√			√
黃超陽 (2002)	√		√			√		√		√	√
葉興華 (2001)	√	√		√		√		√			
潘慧貞 (2001)	√	√				√					√
饒見維 (2002)	√				√	√		√	√		√
蘇美麗 (2003)				√		√	√				√
龔素丹 (2002)			√		√			√			√
Glatthorn (2000)		√									
Solow (1995)	√	√									

三、課程領導之運用策略

作者歸納課程領導運用策略，計有促進教師專業成長、塑造願景、建立組織制度與改良措施、領導者專業成長與專業堅持、支持教學、營造組織氣氛與

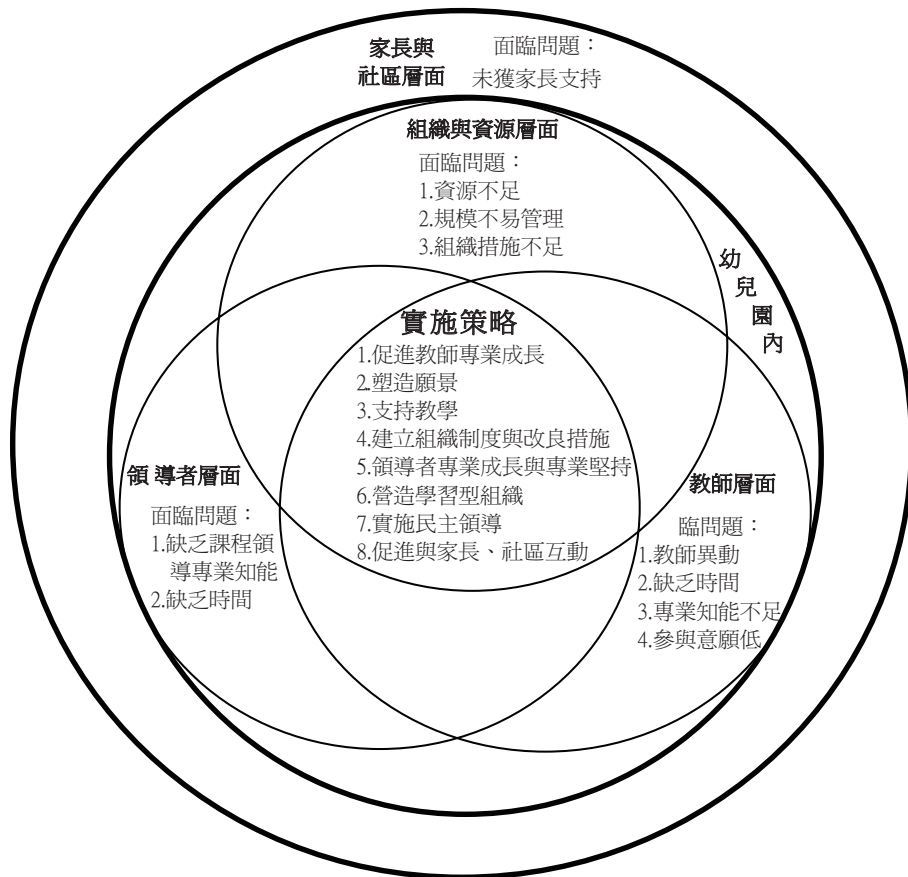
學習型組織、實施民主領導、促進與家長社區互動八項，如表2所示。表2顯示課程領導者所採策略頗為一致，均為多元運用，與彭富源（2003）之發現相呼應。

表2 課程領導實施策略表

實施策略 作者/年代	營造組織氣氛與學習型組織	塑造願景	領導者專業成長與專業堅持	實施民主領導	支持教學	促進教師專業成長	建立組織制度與改良措施	促進與家長社區互動
王為國（2005）		√	√	√	√	√	√	
方德隆（2001）		√		√		√	√	
吳清山、黃旭鈞（2004）	√	√			√	√	√	√
吳耀明（2005）		√	√	√	√	√	√	√
林佳芬、林新發、林佳宜、陳文家（2008）	√	√	√		√	√	√	√
胡協豐（2003）	√	√	√	√	√	√	√	√
張益仁（2003）	√		√		√	√		
張維倩（2004）	√	√	√		√	√		
陳慈娟（2004）	√		√	√	√	√		√
郭芳辰（2005）	√	√	√	√	√	√	√	√
蔡清田、王霄燕（2002）		√			√	√		
羅熊熙（2002）		√	√	√		√	√	
蘇美麗（2003）			√	√	√	√	√	√
蘇慧貞（2002）			√	√	√	√	√	
Aronsyein & DeBenedicts（1988）	√	√	√	√		√		
Bradley（1985）								
Doll（1996）	√	√			√	√	√	
Glatthorn（1997）		√					√	
Krug（1992）	√	√	√		√		√	
Murphy（1990）	√	√			√	√	√	√

綜上顯示，課程領導是為達成學校之課程與教學目標，面對涉及組織內外各層面的諸多現實挑戰，運用多元策略以克服之並進而實現目標。圖1顯示課程領導涉及多層面問題，而且領導者、教師與組織諸層面問題，甚而家長與社區層面問題，其實是彼此交疊、相互影響的，必須運用多元策略因應之。由於現有課程領導文獻多集中於國小層級，幼兒園研究甚為少量（如陳慈娟，2004；張維倩，2004；王為國，2005），因此本文藉由探究一所私立幼兒園園長之課程領導，揭開其所面臨挑戰與因應策略，進而提供其他有心進行課程領導、課程轉型之幼兒園參考外，並能累積幼教實徵研究資料。

圖1 課程領導困境與實施策略歸納圖



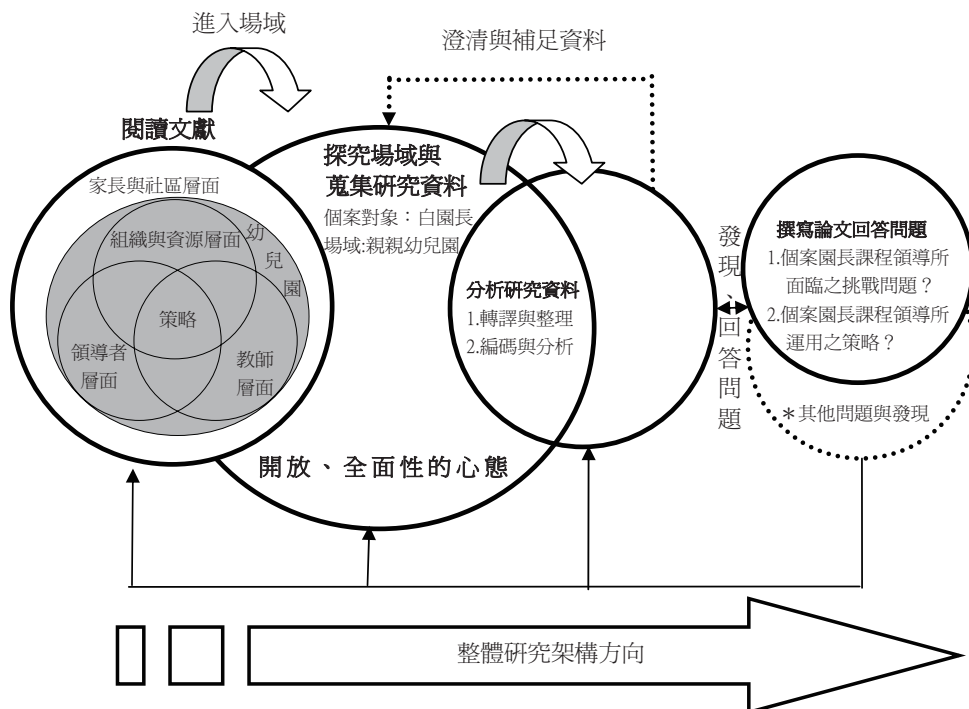
參、研究方法

為深入探討個案園長課程領導所面臨的挑戰問題與所實施的策略，須深入瞭解其課程領導歷程中的整體脈絡與前因後果，故本文採個案研究法，以質化方式探究之。以下就研究架構、研究對象、資料蒐集與分析敘述之。

一、研究架構

作者之研究架構如圖2。首先，先行閱讀文獻再進入研究場域，同時持續閱讀文獻，以迅速掌握現場全貌與可能狀況。蒐集資料過程，作者秉持開放、全面探究態度，完全沉浸於現場，以發現問題；在過程中若迷失於複雜的現象時，文獻則協助作者掌握探究焦點與方向。在場域蒐集資料的同時，亦同步進行資料整理與分析，若有疑慮之處，便再度回到研究場域加以澄清與補足；且將資料分析結果與文獻進行對話，產生有意義的研究結果與發現。

圖2 研究架構圖



二、研究對象

親親幼兒園共有5班，職工計有10位教師、1位園長、1位廚房阿姨、1位娃娃車司機，成立於1987年，老園長患病後，2002年由身兼家長的白園長取得經營權，旋即致力於課程創新，歷經師生流失幾乎無法生存的窘境；2004年園所遷移至新址，繼續摸索創新之道，2006年對外尋求輔導教授協助。白園長具國外幼教碩士學位，因童年受到傳統教學不愉快的學習經驗，經常被成人誤解、貼上負面標籤，而萌生其自行辦學意念，期盼其不幸遭遇不再發生於下一代身上；再加上先生為高階工程師，常有感於創新、應變為未來謀事生存之道，因此促其長期致力於發展開放、優質的幼兒課程，在課程領導過程始終秉持著「以幼兒為中心，以生活為內涵」的理念，並以幼兒興趣為探究取向力促教師落實開放教學。也由於在過去課程創新中歷經教師、幼兒流失慘狀，深知課程革新涉及多面向問題，必須積極面對與運用策略，故成為本文之探究對象。

三、資料蒐集與分析

本文運用觀察、訪談與文件蒐集等質性研究多元方式，進行為期13個月的資料蒐集（2007年七月至2008年八月）。作者平均每週入園2次，每次在園中均停留一整天（有時到晚上），實地觀察、紀錄以園長為中心的人、事、物互動，以正式與非正式方式訪談園長、教師、家長，參與相關會議（如每週二的教學會議與2週1次的讀書會），以及蒐集教學會議紀錄、園所輔導會議紀錄、教學雙週報、部落格資料、園所發表論文等相關文件等。第二位作者亦兼個案園所之輔導教授，平均每月入園1次實地觀察與輔導，並撰寫輔導報告，間或以電訪隨時瞭解園所概況，以及與另一位作者定期討論研究進程與發現；所蒐集的資料則透過紮根理論的「持續比較方法」，一面蒐集資料，一面進行分析，資料蒐集與分析幾乎交疊進行，並將資料分析結果與文獻比照對話，以產生有意義的研究結果與發現。此外，以三角檢證、同儕檢核、研究參與者檢證、長期觀察等方式提高研究的可信度。

肆、研究發現

個案園長實施課程領導所面臨的挑戰問題與所運用的策略如下分析：

一、暴風雨過後的慘狀——個案課程領導之現實挑戰

個案園長在經歷教師大幅異動之暴風雨後，從2007年七月至2008年八月期間，實施課程領導所面臨的挑戰問題無數，涉及數層面，依時間序——學年初期、中期、末期三大階段敘之。

（一）土石流過後地基鬆動（學年初期）

2007年六月教師大幅異動後的2、3個月間，猶如土石流沖垮地基般的鬆動狀態，所浮現的挑戰問題包括人事如同散沙、家長信心浮動，以致於課程走向茫然。

1.人事如同散沙：10位教師中有8位因結婚、遷居、改換跑道等個人因素相繼離職（訪談園長960702），白園長持續招聘8位新人，由於招聘不易，教師學經歷與背景參差，多數為新手與新進教師，對園所主題課程缺乏了解與共識（訪談園長960807；訪談H師960808），整個組織人事狀態猶如一盤散沙（表3），確實影響組織的凝聚力，而且也影響課程的落實進程。

C師：「.....在混齡教學中，主題到底是要以大組（大班年齡的幼兒）的孩子為主？還是中組（中班年齡的幼兒）的？如果應以大組的孩子為主，又怕年紀小的跟不上.....。」（園所受輔會議960920）

2.家長信心浮動：個案園所教師大幅異動情形，自然引起家長議論，不僅有家長於園所部落格對園長提出質疑（訪談園長960724）；亦有家長擔憂教師的專業知能無法勝任，先後有3位孩子轉學。在學期初就有家長親自到園所向園長提出對新手教師的質疑（觀察紀錄960717），認為新任教師與原離職教師教育方式不同，無法「壓」住孩子，萌生轉學念頭（訪談園長960717；訪談C師9600816）。此舉讓原本處在幼教職涯求生階段的新手教師倍感壓力，對自我專業開始產生懷疑，連帶影響本就難以整合的散沙人事狀態，讓課程領導更加困難。

表3 教師背景資料表

班級	小花班		小愛班		小兔班		小龍班		小海班	
	主教	助教	主教	助教	主教	助教	主教	助教	主教	助教
教師	▲ 小葡 (A)	小A (B)	▲★ 小玲 (C)	▲ 小苗 (D)	▲★ 小琦 (E)	▲ 小芸 (F)	▲ 詩詩 (G)	▲★ 美姿 (H)	小莓 (I)	▲★ 小橘 (J)
學歷	幼保系	幼保系	幼教系	幼保系	幼教系	幼保系	幼教系	幼保系	幼保系	幼保系
證照		幼教師證	幼教師證		幼教師證	幼、特教師證				
實務經驗	5年	5年	0年(實習1年)	5年	0年(實習1年)	2.5年	5年	0年	2年	0年
主題教學經驗		●	○		○		●		●	
備註	▲：新進教師 ★：新手教師 ●：有主題經驗 ○：主題實習經驗									

H師：「……有家長打電話來，要讓小朋友轉學，如果你是教師你聽到這樣子，你會有很大的壓力，就是你會覺得是不是你沒有把他（幼兒）帶好……，且那時候畢竟我才第一學期，就有更多的疑惑在裡頭，像在主題一開始會高估孩子能力，家長就會比較質疑你是第1年新手教師，你真的做的到嗎？」（訪談H師960816）

3.課程走向茫然：由於園中多數為新進與新手教師，對主題課程與教學，甚至是一般性課程實施之相關事項大多處於生手狀態（教學會議960809；訪談園長960808；教學會議960816），特別是對園所以整學期為單位的主題探

究課程，教師們認知模糊，不知該如何具體發展與延伸課程。形成個案園長帶領園所課程發展之重大限制。

C師：「……在混齡教學中，主題到底是要以大組（大班年齡的幼兒）的孩子為主？還是中組（中班年齡的幼兒）的？如果以應大組的孩子為主，又怕年紀小的跟不上……。」（園所受輔會議960920）

（二）災情搶救中問題叢生（學年中期數月）

2007年十月至2008年四月間，園所狀況猶如災情搶救中問題不斷浮現，其遭遇的挑戰包括，教師主題課程知能有待強化、教師共同班磨合困難、人事非預期性動盪、園所整體人力調配困難以及課程接軌進程緩慢等五項問題。

1.教師主題課程知能有待強化：教師在園所輔導會議中，陸續提出課程與教學實施的相關問題，足以顯示教學經驗與專業知能不足。如在主題進行中，教師不知如何掌握課程進度與方向，是否依照原訂課程進度或依孩子學習速度？如何兼顧幼兒興趣？教師專業知能不足，阻礙了以提升課程品質為目標之課程領導之實質運作。

B師：「我有個疑問就是在上主題的時候，我到底要趕進度？還是說我們也要看孩子的腳步？……」（園所受輔會議970527）

C師：「我們主題是以孩子為興趣嘛！那我們主題在進行的時候，我們教師應該要完全順應幼兒興趣？還是將幼兒興趣拉回主題？」（園所受輔會議970114）

2.教師共同帶班磨合困難：學期中，有部分帶班教師因幼教理念差異，逐漸出現帶班磨合問題，例如主教教師為順應幼兒興趣與步調，容許班級作息時間彈性調整，而助理教師則認為應以原有作息時間為主（訪談園長960827；訪談E師960823），二者浮生情緒、關係僵凍，最後助理教師離職；而且有班級助理教師在認知與行動上未能參與或支援主題教學活動（觀察紀錄961012），形成主教教師在課程與教學上的壓力，不僅影響班級課程與教學品質，而且過程中個案園長必須居中溝通協調，形成個案園長課程領導之額外負擔。

3.人事非預期性動盪：災情搶救中問題不斷，整學年共有4位教師因意外事件突發請假或停職。上學期有2位教師因流產跡象、交通事故頸椎受傷意

外事件被迫請長假療養身體（觀察紀錄9611等29；教學會議961129；網路部落格961204），致使當時兩個班級均僅有1位教師獨力帶班（觀察紀錄961129；觀察紀錄961212；觀察紀錄961220），雖有實習教師暫時支援，但仍形成教師的壓力（教學會議970219；訪談H師970103）。下學期有2位教師因身心狀況相繼停職；1位教師因孩子多病須常請假照護，爾後因家庭、工作雙重壓力無法調適，經醫師診斷須休養（觀察紀錄970401；訪談園長970520；訪談A師970722）；另一位教師則突發暈倒數次，礙於身體健康與安全考量，停職休養（觀察紀錄970506；訪談園長970506）。層出不窮的人事突發狀況讓個案園長窮於應付，為課程領導任務增加難度。

4.園所整體人力調配困難：期初，行政工作人員臨時辭去職務，白園長需承擔所有行政工作，如填寫全園幼兒學費明細、點收學費或處理公文，接應此起彼落的電話（觀察紀錄960823；觀察紀錄960927；觀察紀錄961012）；此外，亦須接待訪客或向家長解說園所收托方式、課程特色等（觀察紀錄960824；觀察紀錄960927；觀察紀錄961129；觀察紀錄961213）。2007年十月白園長由班級借調在園任職最久與家長熟稔的小A教師支援行政，另聘一位教師填補其職缺，讓自己有時間進行課程領導（訪談園長960830；觀察紀錄961018）。然好景不常，十一月間，新任行政職的小A教師因交通意外頸椎受傷，須長期請假（觀察紀錄961213；訪談B師970110；教學會議970219）；爾後，雖然小A教師返校任職，但有教師因子女生病請假頻頻，她須機動性進班代課，白園長也須機動支援行政工作（觀察紀錄970311；觀察紀錄970527）。再加上長期臥床安胎、暈眩休職、身心失調的教師，不斷的意外事件形成園所人力調配上的困難（訪談970520園長；觀察紀錄970527）。

5.課程接軌進程緩慢：園所在多數新進與新手教師的情況下，再加上家長信心浮動與非預期性人事動盪，無法立即承續園所原有的「以幼兒興趣為探究取向的主題課程」，課程之接軌進程緩慢。作者發現，部分教師教學時主導成分較高，幼兒探究、發現部分較薄弱，與園所強調孩子探究精神仍有差距。例如在「關懷」主題中，教師透過圖片向孩子解說地震房屋倒塌原因，帶領幼兒調製水泥漿，水量與水泥量均由教師決定，幼兒沒有機會決定實驗變項、預測與驗證結果（觀察紀錄970527；園所受輔會議970527）。白園長雖然希望新手教師在課程上均能上手，但是為避免教師因壓力過大無法負荷，也不敢給予太多要求。

園長：「我也希望教師主題都能上手，但是你急也沒有用啊……。新教師我就不會給他太多要求，這是一定要的！不然他剛來你就給他那麼大的壓力，他就沒辦法繼續啊……。」（訪談970416）

（三）災情趨緩下風雨復來（學年末期）

動盪情勢逐漸平緩，在2008年五月至八月間，白園長課程領導面臨人事再度異動、課程統整尚待強化二項問題。

1.人事再度動盪：2008年五、六月間再次面臨教師異動問題，有2位教師因身體健康被迫離職，2位因有新生兒須親自哺育，2位則因創業、遷居相繼離職（教學會議970219；訪談園長970506；觀察紀錄970520；園所受輔會議970620）。園所人事再度異動，個案課程領導再度面臨徵聘新人問題。

2.課程聯貫統整尚待強化：學年即將結束，各班在主題課程與教學上逐漸步入軌道，但整體而言，在課程連貫與統整部分仍有努力空間。舉例而言，主題為「旅行」，在參訪航空館後，意外引發孩子對外太空高度好奇，逐漸脫離原本主題，教師在歷程中未設法拉回或試圖統整兩個不同主題（教學會議960927；觀察紀錄961001；訪談B師961004）；在期末課程成果展時也未將先前與旅行相關的學習內容統整呈現（園所受輔會議970114；課程成果展970118；教學會議970122）。再則，主題為「關懷社區」，幼兒發揮愛社區的情操，以行動關心社區，如撿拾垃圾、寫信與錄製陳情影片給市長，請求在園所附近市場設置垃圾「子母車」（觀察紀錄970304；教學會議970304；網路部落格970508；訪談園長970718）；然期末成果展時，並未將此部分統整呈現（課程成果展970704；教學會議970708），未落實個案園所強調的課程聯貫統整之精神。

二、災勢動盪中的舵手——個案課程領導之實際運作

面對以上困境，個案園長針對「領導者個人」、「人事措施」、「課程與教學」、「與社區、家長互動」等四大層面進行課程領導。

（一）領導者個人方面

課程領導要進入課程與教學的核心，當然需要課程專業素養（歐用生，2004），白園長為能順利施展課程領導，不時以如參加各類研習與研討會等各種方式充實課程與教學專業知能。透過全時在園實施課程領導，即使有行政教師在園，她幾乎每日全時在園坐鎮處理園務，以利自身進行課程領導。其園務

包括處理公文、閱讀親師聯絡簿與班級主題教學相關資料，如雙週報、學期主題課程與教學檔案等，以及協助接待家長或訪客等（觀察紀錄961012；觀察紀錄961122；觀察紀錄961213）。同時她善用教師至辦公室休息、準備教材的機會與其閒聊，藉此了解班級課程實施情形並提供建議，例如有2位教師在辦公室製作有關幼兒數學領域之學習單，白園長亦加入討論並提供相關建議（觀察紀錄960719）；重要的是在空檔時間，她會到各班觀察與支援，如協助教師教學紀錄、傳達家長訊息等（觀察紀錄960710；訪談園長960712）。

除以上兩項策略外，她也是位面對問題很能自我省思的園長，身兼輔導者的作者經常提醒她「教師是幼稚園的資本」，其後就發現園所人事與福利措施有所調整（輔導日誌960920；輔導日誌970114；輔導日誌970620）。再如，對於家長在部落格針對教師大幅異動所提出的質疑，她勇敢面對並立即省思與善意回應。

園長：「我也是有上網很勇敢的去回應他（家長）……，我確實抹心自問也自我反省……我在管理層面上有很多不足之處需要再學習努力與改進……。我就誠懇跟他說假如造成家長你很大困擾……我真的在此很誠懇的致上十二萬分的歉意！」（訪談園長960726）

（二）人事措施方面

在人事措施方面共計六項策略，首先降低班級師生比例，慎選與配置搭班教師，繼而協助新進教師調融作新舊傳承，激勵士氣與肯定教師專業，同時善待有難教師與重視福利，以及理性解決教師搭班與去留問題。因篇幅所限，本文僅以前四項策略為例說明之。

1.降低班級師生比例：為減輕教師教學負擔，白園長將班級師生比降為1：10，每班約20位幼兒，配置主教與助教教師各1名。降低師生比確實減輕教師工作負擔，教師均有體認（訪談I師960808）。

I師：「嗯！這邊師生比例和其他地方（幼兒園）比的話已經比較低，其實多一位孩子就有差，真的！就會比較累……。」（訪談I師970716）

2.慎選與配置搭班教師：雖幼教教師難覓，白園長還是藉園所異動機會慎選教師以提升園所素質。除刊登廣告外，並商請輔導教授推薦優質人選。主

要教學教師以具有幼師合格證與對主題課程熟稔者為優先考量，助理教師則基本需幼保系畢業並具有保育經驗者，同時兼重「課程」與「保育」。

園長：「……其實我們有很多的家長，多半是為了我的課程而來的……，就是不管你的經驗再好，就算你有10年經驗，你沒有主題課程的經驗，你來到親親好像還是要歸零重學……。然後像那個小琦教師和小玲教師是比較沒有保育經驗的……，像他們的助教，我要幫他們找比較有經驗（保育）的……。」（訪談園長960705）

3.協助新進調融與新舊傳承：白園長為促進新進教師對園所整體運作的了解，在離職教師尚未正式離開前，支薪請新進教師提前半個月至1個月到職；當新進教師無法提前到職，請原任教師延後離職以進行班級事務交接（觀察紀錄960710；訪談園長970506；觀察紀錄970617），包括熟悉班級作息流程、保育工作以及課程與教學實施狀況等（觀察紀錄960703；訪談園長960807；觀察紀錄970716）。

4.激勵士氣與肯定專業：由於新進教師占多數，園長為激勵教師，提升教師對課程與教學之信心，經常透過教學會議、讀書會、家長座談會、園所輔導會議等機會公開讚揚；或將園所輔導教授、家長以及外界人士給予教師正面肯定的部分轉述給教師知道（園所受輔會議960906；教學會議961117；實習生檢討會961220；教學會議970110；教學會議970610）。

園長：「今天教師（輔導教授）給大家很多回饋唷！說大家都帶的很好，尤其是小苗教師……。她說妳很棒，敏銳度很高，妳很知道主教需要妳幫她的部分。」（教學會議960906）

園長：「其實這群教師，爸爸媽媽真的給他們鼓鼓掌，他們每一個星期三還自己組了一個讀書會（家長掌聲）……。可是你真的看不出是新手。」（家長座談會970328）

（三）課程與教學方面

課程與教學方面共計勾勒近、中、遠程目標，持續宣導園所課程理念，設法促進教師專業成長，提供支持性教學環境，尊重各班主題發展的獨特性容許教學自主，以及將美語融入主題課程統整實施等六項策略。

1.勾勒近、中、遠程目標：白園長為教師們勾勒願景：近程目標——將園所主題課程與教學紀錄集結成冊；中程目標——參與學術研究；遠程目標——出版課程與教學專書。其目的在激發教師致力於優質課程與教學，不僅為個人幼教職涯留下軌跡，同時將園所課程與教學與社會大眾分享（課程理念導入會議960823；園所受輔會議960920）。這些目標在應徵新進教師時即傳達，將應徵者對目標之認同作為任用考量（訪談園長960705；觀察紀錄960906；觀察紀錄970506；訪談C師970429）。

2.持續宣導園所課程理念：在新舊教師完成交接後，特地召開「課程理念導入會議」，藉由昔日園所主題課程教學檔案、幼兒學習檔案與電腦簡報，向全園教師闡述園所「以幼兒興趣為探究取向的主題課程」之特色、教學實施原則、未來課程與教學目標等，促進教師對園所課程的瞭解（教學會議960823；觀察紀錄960823；課程理念導入會議960823）。再如，運用每月園所輔導會議，協同輔導教授共同傳遞園所的理念與精神，如於第2、4、5、6、7、8、9次的園所輔導會議中皆提及有關園所「探究取向主題課程」之相關理念與精神（園所受輔會議960920；園所受輔會議970114；園所受輔會議970305）。此外，亦藉學術研討會發表園所課程轉型經驗，帶領全體教師共同參與，帶給教師與有榮焉的效果，如在園所改革與創新研討會中發表園所課程革新的經驗（訪談H師961025；觀察紀錄961104）；或接受其他園所邀約分享園所課程與教學經驗時，帶領新進教師共同參與（觀察紀錄970718；觀察紀錄970722），再次達到園所課程理念導入之目標。

3.促進教師專業成長：白園長藉由聘請專家入園輔導，傳遞研習資訊並積極鼓勵與補助參與，以及運用各種機會提供同儕專業對話機會等提升教師專業知能。以提供同儕交流學習機會為例，她善於運用教學會議、讀書會與園所受輔會議時間，邀請教師分享研習所得、主題課程實施情形與建議等（教學會議960823；教學會議961025；教學會議961108），此對教師而言亦是一種支持；另外，亦請教師將各班每學期「主題課程與教學歷程檔案」燒製成光碟，提供各班相互觀摩機會（教學會議970226；教學觀摩970312）。

園長：「你們上禮拜參加研討會有沒有什麼感想嗎？可以跟大家分享一下。」

G師：「很多教師都很努力，研習可以看到別人在做什麼，然後想到自己、看自己到底在忙什麼，你才知道怎麼做才會更好……。」（教學會議961108）

I師：「像我們中午開會或是讀書會都會有，我們都會分享我班上現在主題進行的怎麼樣，就同事之間都會講，有時候別人也會給你意見，我覺得那是一種支持，然後園長也會講啊，我覺得也滿讚的……。」（訪談I師970716）

4.提供支持性教學環境：

（1）營造關懷之組織氣氛與行動支持：從園長以行動支持教師有關家長不信任的例子可以看到園長最大的協助，當家長對新進教師管教方式與整體教學缺乏信心時，園長全力支援教師（訪談園長960719；觀察紀錄960719），無懼園所幼生數流失，教師亦感到園長的支持。

C師：「上次戀戀（幼兒）媽媽的事，像園長她就會幫忙教師和家長溝通，然後會叫我不要擔心，她說那是家長的問題；我就覺得園長她還滿站在我們教師這邊的，不會因為招生或是怎麼樣讓我們教師有壓力……。」（訪談C師960807）

在工作上的關懷，諸如為減輕教師教學工作的負擔，將原本的週報調整為雙週報（園所受輔會議961017；觀察紀錄961017；教學會議961018）；且在考量新學期新進教師適應問題時，也延緩各班主題課程正式實施時間，讓教師擁有充分適應環境與備課的時間（訪談園長、B師970729）。

（2）提供課程與教學支援：在課程與教學支援方面可分為人力支援與教學支援。在人力支援部分，園長特別聘請1位儲備教師，機動性支援教師請假或協助新進教師（訪談園長960802；觀察紀錄961129；觀察紀錄961212；觀察紀錄970701）。值得一提的是，她為減輕教師工作負擔，特地聘請資料轉譯人員，協助轉譯教學影音資料，提供教師分析與撰寫雙週報（園所受輔會議960920；教學會議961206；教學會議961122；教學會議970229）。

在提供教學支援部分，簡化教學資源採購程序，教師可填寫申請單或直接向園長反應需求；若是急需的物品，教師可先行採購，再附上收據請款（教學會議960703；教學會議970311）。此外，她每學期提供各班每月新台幣2,000元額度的班費，讓教師自由添購小型教學教材（訪談E師960807；教學會議960703）；每學期提供新台幣10,000元經費，支持讀書會運作（讀書會970226；訪談園長970227）。

E師：「……她並沒有控制我們金錢上的使用，現在就變成你要買什麼你就拿發票給他，他就會給你錢。那如果比較大的東西，就會跟媽咪（園長）說我要買什麼可不可以，她就會說好好好，然後就去買，她沒有說過不好。」（訪談E師970718）

5.容許教師教學自主：各班教師可在全園大主題下，依幼兒興趣與教師專業，共同發展班級特色之主題活動。如在九十六學年下學期「關懷」大主題下，各班的小主題分別為「關懷社區」、「關懷學校」、「關懷家人與動物」、「關懷植物」、「關懷我的家」（教學會議970226；網路部落格970319；雙週報970321）。

6.將美語融入主題課程中統整實施：園長雖然因應家長對幼兒美語課程的需求，外聘2位美語教師實施幼兒美語教學，然為落實以幼兒興趣為探究取向之主題課程，主張將美語課程融入主題課程中實施，顯現課程統整精神。各班教師須向美語教師說明目前班級主題課程內容，請美語教師依各班主題內容設計美語課程，包括相關的英文詞彙、句型、故事等；換言之，美語教學需視班級主題課程內容而定（教學會議960830；觀察紀錄960920；雙週報970306）。

園長：「……假如有什麼要英文教師配合都可以跟他們講，他會做預備……我們英文完全就是沒有課程就對了，他就是要跟著我們的主題去走。」（教學會議960703）

（四）與家長、社區互動方面

首先善用時機，誠心溝通以獲家長認同，繼而設法讓家長瞭解幼兒進步情況，並邀請家長參與教學活動支援課程所需，以及鼓勵課程與社區互動等四項策略。

1.善用時機溝通以獲家長認同：白園長開誠布公，盡量透過如網路部落格、幼兒接送時間、電訪、家長座談會等各種管道與家長進行良性溝通，可以說無時不致力於與家長溝通。舉例而言，她善用幼兒接送時，親自與家長解說幼兒班級在「美食達人」主題課程下如何探索、製作蛋糕之歷程。

園長：「媽媽進來坐啦……。媽媽妳要不要吃一塊（蛋糕）？這是他們小兔班今天自己做的……，他們班現在主題在走美食達人，他們就自己查資料，自己

去研究怎麼做，真得滿好吃的，妳吃吃看。」（觀察紀錄960906）

特別是她全程參與各班家長座談會，協助教師適時回答家長問題（教學會議960913；家長座談會960926）；並於家長座談會結束後，發回饋單讓家長填寫意見，同時將家長座談會內容以影音、文字方式紀錄，公布於網路，讓未參與的家長了解（教學會議970401；網路部落格970404；網路部落格970413）。家長對家長座談會持以肯定態度，對幼兒班級學期課程內容也大致瞭解。

A家長：「他們（個案園所）學校每學期都有辦（家長座談會），教師他們這學期還有事先調查，問我們有沒有什麼問題，還滿用心的，座談會的時候教師他們有介紹課程，大概就知道這學期他們班課程大概會上什麼……。」（訪談A家長970721）

2.設法讓家長瞭解幼兒進步情況：除了透過學期初家長座談會外，並且改變雙週報內容，採深度分析方式，不僅呈現課程轉折點與幼兒進步情形，亦呈現教師搭構鷹架與努力之處；此外，也不定時將班級教學影音、照片、雙週報呈現於部落格，例如某班教師將在關懷植物主題下，將載有孩子至社區公園觀察、收集樹葉整個歷程之圖文並茂的雙週報，上傳至網路部落格（網路部落格970328）。在學期結束時也邀請家長參與「主題課程成果展」，各班透過家長參與多元活動方式，呈現幼兒整學期學習內容與成果，家長亦從中喜見子女的學習與成長，感受到園方與教師的用心。同時將活動過程錄製下來呈現於網路部落格，讓未能及時參與的家長也能上網瀏覽（課程成果展970118；網路部落格970119；網路部落格970120；課程成果展970703）。

B家長：「學校成果展我每次都有來參加，每次參加從裡面的活動就可以看到自己的孩子在校學的東西，有時後很你會很訝異他會，那些都是在家裡看不到的……。學校和教師都很用心……。」（訪談B家長970722）

3.邀請家長參與教學活動：園長經常鼓勵教師善用家長資源與專長，支援課程與教學實施（訪談園長960703）。舉例而言，在「美食達人」主題課程時，邀請家長進班教導幼兒製作奶酪（觀察紀錄961206；網路部落格961226）；在「演戲達人」主題課程時，邀請家長來園表演戲劇、教導製作布

偶、與幼兒合製戲服及提供幼兒參觀舞台場地等（訪談C師960703；觀察紀錄960906；家長座談會961001；網路部落格961112；網路部落格961212）。

4.鼓勵課程與社區互動、融合：白園長經常鼓勵教師善用社區資源並回饋社區，促進園所與社區間的互動。例如在全園「關懷」大主題之下，班級進行「關懷動物」主題，收留社區流浪狗，張貼認養海報並為其找到新家（觀察紀錄970311；網路部落格970411）；或有班級進行「關懷社區」主題時，經常至社區菜市場撿拾垃圾，訪問路人、商家意見，錄製影片寄給市長，期盼市政府能在社區菜市場設置子母車（裝置垃圾）等（觀察紀錄970304；教學會議970304；網路部落格970508；訪談E師970718）。

伍、結果討論

綜合上述發現，將個案園長課程領導所面臨挑戰問題、運用策略與文獻相互對照並提出如下討論。

一、個案課程領導困境

承上分析，作者歸納個案園長課程領導期初、中、末三大階段之挑戰問題為「人事」、「課程」與「家長」三個層面（表4）。其中以人事為關鍵層面影響其他層面甚鉅，人事動盪與有如散沙自然形成後續的搭班磨合與人力調配困難，甚而再度發生異動；最直接的影響是課程進程緩慢，連帶引發家長的不信任。

作者繼而將個案課程領導三大層面問題與文獻所示之四大層面課程領導困境進行對照（如表5）。文獻所示之「領導者」、「教師」、「家長」及「組織與資源」等四大層面課程領導困境中，領導者與教師層面可歸屬於人事層面，而文獻中領導者層面之缺乏課程領導專業知能與缺乏時間，是個案領導者所未呈現的，這是因為個案園長透過多元方式持續充實個人課程與教學專業知能，並且全時在園、投入課程領導事務。其次，個案浮現諸多課程層面問題，包括課程走向茫然、課程接軌進程緩慢、課程聯貫統整尚待強化問題，溯本正源為教師專業知能不足所造成，文獻雖無特別顯示課程層面問題，但也暴露教師專業不足問題。

表4 個案課程領導三大層面問題表

個案課程領導問題	
人事層面	1.人事如同散沙。
	2.教師搭班磨合困難。
	3.教師主題課程知能有待強化。
	4.人事非預期性動盪。
	5.園所整體人力調配。
	6.人事再度動盪。
課程層面	1.課程走向茫然。
	2.課程接軌進程緩慢。
	3.課程聯貫統整尚待強化。
家長層面	1.家長信心浮動。

最後，個案園所並未浮現文獻所示之組織與資源層面問題，可能原因為國中、小學組織規模較大，產生不易管理問題，而個案園所屬於中、小型幼兒園；而且個案為獨資經營，園長一心以課程創新、課程領導為念，因此能彈性調配資源及制定組織相關措施，如降低師生比例、簡化資源採購、補助各班班費等，以支持教師落實課程與教學。

綜言之，文獻與個案園長課程領導之共通問題為人事與家長層面問題，個案課程層面問題，溯源為文獻所示之教師專業知能不足的問題；然人事部分，個案並無出現領導者層面問題；而文獻與個案出入之處為組織與資源層面部分。

表5 個案課程領導挑戰問題與文獻歸納困境對照表

個案園長課程領導現實挑戰		文獻所示之困境問題	
人事層面	1.人事如同散沙。 2.教師搭班磨合困難。 3.教師主題課程知能有待強化。	領導者層面	1.缺乏課程領導專業知能。 2.缺乏時間。
	4.園所整體人力調配困難。 5.人事非預期性動盪。 6.人事再度動盪。	教師層面	3.教師異動。 4.時間不足。 5.專業知能不足。 6.參與意願低。
課程層面	1.課程走向茫然。 2.課程接軌進程緩慢。 3.課程聯貫統整尚待強化。		
家長層面	1.家長信心浮動。	家長層面	1.未獲家長支持。
		組織與資源層面	1.資源不足。 2.組織措施不足。 3.規模引起管理不易。

二、個案課程領導策略

個案園長課程領導所運用策略包含「領導者個人」、「人事措施」、「課程與教學」、「與家長、社區互動」等四個層面。作者發現以上四層面所有具體的課程領導策略之主要目的均在支持園內教師落實主題課程與教學，如降低師生比、慎選與配置教師、協助新進融入與新舊傳承、容許教師教學自主、提供支持性教學環境、善用時機溝通以獲家長認同等；而且幾乎所有的課程領導策略都在展現個案園長在課程領導上的專業與堅持，尤以面對問題自我省思、全時在園、持續宣導園所理念、將美語融入主題課程中統整實施等策略為甚。此外，個案園長多數課程領導策略均顯現「民主領導」的實施，如激勵士氣與肯定專業、提供支持性教學環境、容許教師教學自主、理性解決主副教師搭班與去留問題等策略，以上這些民主領導策略也間接支持課程與教學的實施。

作者再將個案課程領導十九項策略與綜合文獻所示八項策略相互對照，發現二者大致吻合，如表6所示。特別值得一提的是，個案園長降低班級師生比例之舉，在以營利考量的私立幼兒園情境中誠屬少數，又將美語融入主題課程中

統整實施，不僅滿足家長需求，而且也符合園長的專業理念。

表6 個案課程領導十九項策略與文獻所示八項策略之對照表

策略層面	個案課程領導之策略	文獻所示之策略
領導者	1.充實課程與教學之專業知能。	領導者專業成長與專業堅持。
	2.全時在園實施課程領導。	領導者專業成長與專業堅持。
	3.面對問題自我省思。	領導者專業成長與專業堅持。
人事措施	1.降低班級師生比例。	支持教學。
	2.慎選與配置搭班教師。	支持教學。
	3.協助新進調融與新舊傳承。	支持教學。
	4.善待有難教師與重視福利。	建立組織制度與改良措施。 實施民主領導。
	5.激勵士氣與肯定專業。	實施民主領導。
	6.理性解決教師搭班與去留問題。	實施民主領導。
課程 與 教學	1.勾勒近、中、遠程目標。	塑造願景。
	2.持續宣導園所課程理念。	領導者專業堅持。
	3.促進教師專業成長。	促進教師專業成長。 營造組織氣氛與學習型組織。
	4.提供支持性教學環境。	支持教學。 實施民主領導。
	5.容許教師教學自主。	實施民主領導。 支持教學。
	6.將美語融入主題課程中統整實施。	領導者專業堅持。
與家長、 社區互動	1.善用時機溝通以獲家長認同。	促進家長互動與參與。 支持教學。
	2.設法讓家長瞭解幼兒進步情況。	促進家長互動與參與。 支持教學。
	3.邀請家長參與教學活動。	促進家長互動與參與。 支持教學。
	4.鼓勵課程與社區互動。	促進社區互動與參與。 支持教學。

三、個案課程領導困境與策略關係

作者將個案園長課程領導之三層面十大挑戰問題與四層面十九項策略相互對照，發現個案課程領導十九項課程領導策略大致因應十大現實挑戰；且個案園長課程領導三大層面十大問題，每一問題均涉及數項策略的運用。舉例而言，就「人事如同散沙」的問題，個案園長藉由全時在園實施課程領導，整個歷程涉及數項策略的運用：首先慎選與配置搭班教師，協助新進教師調融與新舊傳承，繼而持續向教師宣導園所課程理念，勾勒課程近、中、遠目標，促進教師專業成長，激勵教師士氣與肯定專業，並提供支持性教學環境，善待有難教師與重視福利等；再如「課程接軌進程緩慢」問題，個案園長不僅全時在園實施課程領導，整個歷程亦涉及多項策略的運用：首先充實個人課程與教學專業知能，降低班級師生比例，慎選與配置搭班教師並協助新進調融與新舊傳承；繼而持續宣傳園所課程理念，為教師勾勒近、中、遠程目標，促進教師專業成長，激勵士氣與肯定專業，容許教師教學自主，以及提供支持性教學環境，善待有難教師與重視福利，並且將美語融入主題課程統整實施，以達主題課程統整目標。

另外，作者發現個案課程領導對不同問題亦會採取相同策略。舉例而言，全時在園實施課程領導策略幾乎運用至每項問題上；持續宣導園所課程理念策略主要運用於人事如同散沙、教師主題課程知能有待強化、人事再度動盪、課程走向茫然、課程接軌進程緩慢、課程聯貫統整尚待強化等數項問題上；促進教師專業成長策略則運用於人事如同散沙、課程走向茫然、課程接軌進程緩慢、課程聯貫統整尚待強化、教師主題課程知能有待強化諸項問題等。綜上可見，課程領導問題之錯綜複雜性，其與組織各層面皆有關聯。

陸、結論與建議

作者根據上述討論，提出以下結論與建議：

一、結論

個案園長課程領導所面臨之問題與運用策略總結如下：

（一）個案課程領導的問題

個案園長實施課程領導面臨十大問題包含人事、課程與家長等三大層面，且以人事層面問題最具關鍵性，影響其他層面甚鉅。在人事層面面臨「人事如同散沙」、「教師主題課程知能有待強化問題」、「教師搭班磨合困難」、「人事非預期性動盪」、「園所整體人力調配困難」，與「人事再度動盪」等六項問題；在課程層面先是浮現教師對「課程走向茫然」，導致「課程接軌進程緩慢」，最後課程雖已漸入佳境，但「課程聯貫統整尚待強化」；在家長層面為園所教師大幅異動，引發「家長信心浮動」問題。

（二）個案課程領導策略運用

個案園長課程領導策略大致分為「領導者個人」、「人事措施」、「課程與教學」、「與家長、社區互動」等四大層面，共十九項策略。在領導者個人層面包括「充實課程與教學專業知能」、「全時在園實施課程領導」與「面對問題自我省思」等三項策略；在人事措施層面包括「降低師生比例」、「慎選與配置搭班教師」、「協助新進調融與新舊傳承」、「善待有難教師與重視福利」、「激勵士氣、肯定專業」與「理性解決教師搭班與去留問題」等六項策略；在課程與教學層面的六項策略為教師「勾勒近、中、遠程目標」、「持續宣導園所課程理念」、「促進教師專業成長」、「提供支持性教學環境」、實施民主領導「容許教師教學自主」，同時堅持「將美語融入主題課程中統整實施」，以維持課程統整精神；最後，與家長、社區互動層面包括「善用時機溝通以獲家長認同」、「設法讓家長瞭解幼兒進步情況」、「邀請家長參與教學活動」及「鼓勵課程與社區互動」等四項策略。

（三）課程領導問題與運用策略之關係

本文發現，個案園長藉由全時在園實施課程領導，全力面對人事、課程與家長層面所有課程領導的現實挑戰；其所運用的課程領導策略，無論是領導者個人、人事以及與家長、社區互動層面，均在支持教學實施，且幾乎所有策略均顯示個案園長的專業與堅持，並展現民主領導。同時也發現個案園長課程領導策略具多元性，其課程領導每一問題均涉及數項策略的運用，每項策略亦運用至不同問題之上，顯示課程領導現實挑戰問題之錯綜複雜性，涉及組織各層面，領導者必須多管齊下，方能順利推展課程領導。

二、建議

作者依據在研究場域的觀察以及發現與討論，提出對個案園所、其他幼兒園及未來研究之建議。

（一）對個案園所之建議

雖然個案園長已經運用許多課程領導策略，根據作者之長期觀察，仍有以下四項策略可資運用：

1.開放教師參與願景規劃：個案園長為教師規劃願景，使其有努力方向與目標，建議願景與目標由全體教師開放討論並凝聚共識，建立民主氛圍並加速其實現。

2.加強同儕教學觀摩：建議實施教師教學觀摩，讓教師藉由相互觀摩、回饋機制，重新檢視、反思班級的課程與教學，以達同儕學習與專業成長之目的。

3.實施課程評鑑制度：建議建立課程、教師評鑑制度，作為教師改進課程與教學之依據，同時可透過園內教師自評、外聘專家評鑑等方式協助領導者檢視、省思園所課程實施的成效。

4.建置家長、社區資源庫：家長與社區是課程領導的焦點，可建立家長、社區資源系統庫，讓教師能迅速從中搜尋有利教學之資源，提高家長與社區參與課程之比例。

（二）對其他幼兒園之建議

課程領導涉及包括領導者個人、教師、課程與教學、家長與社區等多面向層面。由於各幼兒園之生態環境與特性不同，其所呈現的問題與實施策略勢必有所差異，未來有心進行課程領導，或人事異動頻繁之私立幼兒園領導者，細思園所自身特性與情境，以研擬園所本位之課程領導策略。

（三）對未來研究之建議

在研究議題方面，本文因時間與人力之限制，未能進一步探討「影響課程領導之因素」，建議未來研究可朝此方向努力。

參考文獻

- 王為國（2005，11月）。**幼稚園課程領導之研究——以一所私立幼稚園園長為例**。論文發表於國立台灣師範大學教育學系主辦之「2005華人教育學術研討會」，台北市。
- 方德隆（2001，12月）。學校本位的課程領導。載於台北市立師範學院課程與教學研究所舉辦之「課程領導理論與實務」國際學術研討會論文集（頁129-140），台北市。
- 吳清山、林天祐（2001）。教育名詞——課程領導。**教育資料與研究**，38，47。
- 吳清山、黃旭鈞（2004）。**校長課程領導模式實踐策略之研究：以國民小學為例**（國科會專題研究：93-2413-H-133-002），台北市：中華民國行政院國家科學委員會。
- 吳慧真（2005）。**台中縣市國小校長課程領導角色知覺與踐行關係之研究**。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 吳耀明（2005）。校長課程領導理念與實踐之研究：以屏東縣一所國小長為例。**國民教育研究學報**，15，157-182。
- 何泰升（2002）。**校長課程領導之個案研究——以桃園縣一所國中為例**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林明地（2000）。校長課程領導與學校本位課程發展。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會（主編），**九年一貫課程——從理論、政策到執行**（頁155-183）。高雄市：復文。
- 林佳芬、林新發、林佳宜、陳文家（2008，11月）。幼稚園課程領導指標之研究以台灣為例。論文發表於澳門大學教育學院主辦之「華人社會的教育發展系列——課程與教學改進」研討會，澳門。
- 林佩蓉（1995）。幼稚園教學實務中反應的兒童發展觀點。**教育資料與研究**，4，180-183。
- 林蔡麗雪（2005）。**園長帶領全園教師進行主題概念教學歷程**。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 周淑惠（2006）。**幼兒園課程與教學——探究取向之主題課程**。台北市：心理。

- 邱靜宜（2005）。屏東縣國民小學校長課程領導之研究。國立屏東師院教育行政研究所碩士論文，未出版。屏東市。
- 胡協豐（2003）。國小校長課程領導行為實踐之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳芸慧（2006）。雲嘉地區小型國民小學校長課程領導現況之調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳慈娟（2004）。幼稚園園長課程領導——以一所幼稚園本位課程發展為例。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。
- 郭芳辰（2005）。幼稚園園長課程領導與教師教學效能之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中市。
- 張益仁（2003）。校長在變遷時代的新角色——課程領導。北縣教育，45，66-70。
- 張碧娟（1997）。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 張維倩（2004）。幼托園所主管教學領導行為與教師教學效能關係之研究。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃旭鈞（2001）。中小學校長實施課程領導的重要課題與策略。初等教育研究月刊，10，107-128。
- 黃超陽（2002）。國小校長課程領導行為之研究——以花蓮縣實施九年一貫課程為例。國立花蓮師範學院國民教育研究碩士論文，未出版，花蓮市。
- 游家政（2005）。國中校長的轉型課程領導。北縣教育，54，16-20。
- 彭富源（2003）。國內「課程領導」學位論文之分析——現況與前瞻。教育研究月刊，113，45-60。
- 楊國賜（2002）。全國幼兒教育普查計畫——教育部委託專案計畫成果報告。嘉義市：國立嘉義大學。
- 葉興華（2001）。從課程領導者的角色期望談我國國小校長課程領導之困境與展望。載於台北市立師範學院課程與教學研究所舉辦之「課程領導理論與實務」國際學術研討會論文集（頁155-177），台北市。
- 歐用生（2000）。轉型的課程領導及其啟示。國民教育，41（1），2-9。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。台北市：高等教育。
- 蔡清田、王霄燕（2002）。國小校長課程領導實際行動之探究：以一所台灣南部鄉村小學的安校長為例。課程與教學季刊，5（2），21-36。

- 潘慧貞（2001）。國民小學校長課程領導角色與任務之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 饒見維（2002）。一所國民小學的學校本位教育革新經驗——家長參與、校務決策與課程發展。載於陳伯璋、許添明（主編），**學校本位經營的理念與實務**（頁257-306）。台北市：高等教育。
- 蘇美麗（2003）。國小校長課程領導角色與策略之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蘇慧貞（2002）。幼兒園園長領導之個案研究。國立政治大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 羅熊熙（2002）。課程領導的原則與運用。**師友**，418，76-79。
- 龔素丹（2002）。台北縣國民小學校長課程領導行為及困難之調查研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Aronsyein, L. W., & DeBenedicts, K. L. (1988). *The principal as a leader of Curriculum change: A study of exemplary school administrators*. Quincy: Massachusetts State Department of Education.
- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Doll, W. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Galinsky, E. (1986). What really constitutes quality care? *Child Care Information Exchange*, 51, 41-47.
- Glatthorn, A. A. (1997). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Cowing Press.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jorde-Bloom, P. (1992). The child care centre director: A critical component of program quality. *Educational Horizons*, Spring, 138-145.
- Lee, J., & Clive, D. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481.

- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. W. Thurston & L. S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration* (pp. 163-200). London: JAI Press.
- Saracho, O. N. (1992). The future of teacher education in the changing world. *Early Child Development and Care*, 78, 225-229.
- Solow, S. S. (1995). *The Nature and scope of curricular roles and responsibilities of elementary principals: A case study of principals with district-wide curriculum leadership functions*. Unpublished Ed. D. dissertation, University of Lehigh, Pennsylvania.

從模仿到創新的百年探索 旅程——中國學前教育改革 進入新的戰略調整期

霍力岩* 李敏誼**

摘要

中國學前教育現代化走過了一百多年的發展歷程，其中經歷了四次大規模向國外學習的浪潮。第一次是清末新政啟動的「師法日本」，學習日本福祿貝爾式幼兒園的理論與實踐，第二次是國民政府時期實行的全盤「美化」，模仿美國幼兒園並嘗試結合本國實際探索科學化的改革道路。第三次是新中國成立後「師法俄國」的時期，學習以「直接教學」為主要形式的集體主義教育模式；第四次是改革開放後，沐浴歐風美雨的時期，學習以「活動教學」為主要形式的自由主義教育模式；而2006年創新型國家戰略的提出，標誌著中國從博取眾長走向自成一派的改革道路，這同時也標誌著中國學前教育改革進入新的戰略調整期中國學前教育目前正在努力超越「生搬硬套」的時代，進入到自主發展性學習階段。在這個階段，吸取借鑑各國先進經驗，自主發展有中國特色的學前教育成為主要特徵。

關鍵詞：學前教育、模仿、創新、中國模式

* 霍力岩，北京師範大學學前教育研究所教授、博士生導師，所長

** 李敏誼，北京師範大學學前教育研究所講師、碩士生導師，博士
電子郵件：liyanhuocn@126.com；lmycherry@126.com

來稿日期：2010年1月20日；修訂日期：2010年2月10日；採用日期：2010年3月2日

The Centennial Change from Imitation to Innovation : A Strategic Adjustment in the Reform of Chinese Early Childhood Education

Li yan Huo* Min yi Li**

Abstract

early childhood education (ECE) has made a long reform from imitation to innovation that lasted almost one century. It included four stages: the first and the second were a learning process from Japan and the United States, the third was a copy of the Soviet model with collectivist education and direct instruction, while the fourth was rather American and European liberalism. Only since 2006 a new strategic adjustment aimed at building up an innovation has been mapped in order to modernize the country. Accordingly, the Chinese ECE has to find a new way of innovation, i.e. the Chinese way, which may be able respond to the global world and to the needs of the Chinese.

Keywords: ECE, imitation, innovation, China model

* Li yan Huo, Professor, Doctor Advisor and Director of Early Childhood Research Institute, Beijing Normal University

** Min yi Li, Lecturer and Master Advisor of Early Childhood Research Institute, Beijing Normal University
E-mail: liyanhuocn@126.com; lmycherry@126.com

Manuscript received: January 20, 2009; Modified: February 20, 2010; Accepted: March 2, 2010

壹、前言

1903年，湖北巡撫端方在武昌閱馬場尋常小學堂內設立了中國第一所學前教育機構——湖北幼稚園，聘請東京女子高等師範畢業的戶野美知慧等三名日本教師任教，首開中國幼兒公共教育的歷史先河，同時也引進日本福祿貝爾式幼兒園的理論與實踐（田景正，2005）。1904年一月，清政府頒布《奏定學堂章程》，定幼兒教學機構為蒙養院，隨後北京、湖南、江蘇、上海等地的蒙養院誕生。如果從1903年算起，我國學前教育已走過了一百多年的發展歷程。可以說，一百多年來，國外學前教育理論與實踐深刻影響了我國學前教育的價值取向與路徑選擇，這是一個從模仿到創新的百年探索歷程，其中經歷了多次大規模的戰略調整。

本文試圖通過回顧百年來我國學前教育經歷的四次大規模向國外學習浪潮，重溫我國學前教育百年所走過的真實而曲折的發展歷程，還原新中國政治、經濟、文化的歷史演變進程中，中國學前教育和中國學前教育工作者鍥而不捨、實事求是的求真探索。並在此基礎上本文希望探索2006年創新型國家戰略的提出促使我國學前教育研究者重新思考改革路向，從模仿走向創新的戰略調整期的到來促使學前教育改革必須走向全球化和民族化相結合的道路。

貳、從師法日本到全盤「美」化：學前教育被迫啟動改革進程

自從1840年鴉片戰爭清朝慘敗後，長期以天朝上國自傲的中央之國知道自己技不如人以及狂妄自大。一部分士大夫也「開眼向洋看世界」，開始向西方學習，「師夷之長技以制夷」。中國也不情願地被拖入了世界體系，並開始現代化改革之路。甲午戰爭中國全面敗北，泱泱大國竟不敵以前的一個小屬國，大清朝開始對日本現代化之路產生濃厚的興趣。後來日俄戰爭，日本出人意料地打敗了沙俄，更是讓滿清刮目相看。「師法日本」便成為晚清改革的主要思想傾向。戊戌變法和清末「預備立憲」，都以日本為示範樣板。

就教育而言，情況也是如此。1902年壬寅學制、1903年癸卯學制、1912年壬子學制、1913年壬子癸丑學制，這些清末學制幾乎完全抄自日本。這個時期的學前教育改革，也是以日本為藍本的。當時蒙養院制度儘管確立了，但是師資嚴重缺乏，引進日本教習培訓師資或由其自接充任蒙養院保姆成為當時解決幼教師資問題的重要形式。

五四新文化運動的興起，歐風美雨一時蓋過了「師法日本」。胡適提出「全盤西化」的主張，請來其在美國的指導教授杜威（John Dewey，1859-1952）和英國哲學家羅素（Bertrand A. W. Russell，1872-1970）來中國巡迴講學。就教育而言，情況是全盤「美」化，1922年的壬戌學制便是在此歷史背景下應運而生的。據記載（Zhou, 2005），二十世紀二〇年代在世界教育研究重鎮——美國哥倫比亞大學師範學院（Teachers College, Columbia University）學習過的中國留學生多達160多人，而同期「哥大」師範學院學生總共5,000多人。陶行知（1891-1946）、胡適（1891-1962）、蔣夢麟（1886-1964）、張伯苓（1876-1951）、郭秉文（1880-1969）、張彭春（1892-1957）、陳鶴琴（1892-1982）等均在該校學習過。這批留學生所修學科有教育哲學、教育史、教育行政、教育統計、鄉村教育、家事教育、師範教育、教育心理學等，幾乎囊括現代教育的所有學科。這些中國留學生回國以後，成為推進中國教育現代化建設的「第一推動力」。

但是，部分留美學者在回國參與教育實踐後開始反思全盤西化，開始嘗試中西融合的教育探索之路。例如中國化學前師範教育的探索中，有突出貢獻的是「南陳北張」所主管的北平幼兒師範學校和江西省立實驗幼兒師範學校。1930年，熊希齡成立北平幼兒師範學校後，聘請張雪門主持校務。張雪門決定「自成立一種實驗教法」，將幼兒師範辦成「實驗幼稚新教育之工具」。在辦學方向上，結合國情，不仿美國，不法日本，教育內容避免洋化。辦學既重理論，又重實踐，特別注重實習和社會實踐。江西省立實驗幼兒師範學校於1940年十月成立，它是中國第一所公立單設的幼兒師範學校，該校的創辦是陳鶴琴多年來培養中國化幼教師資的宿願。江西省立實驗幼兒師範學校依據「活教育」理論原則，在幼師課程、教材等方面進行獨到的、中國化實驗探索，理論方面，逐漸形成一系列有特色的符合中國實際的幼兒師範教育理論（田景正，2005）。

對於中國大陸而言，陳鶴琴的理論與實踐對於中國學前教育改革的影響更大。陳鶴琴1919年從美國留學歸來後開始中國化和科學化的學前教育探索

之路。他接受西方的教育理念，但並未趨同於當時國內照抄照搬西方模式的潮流，而且對當時的「抄襲現象」進行嚴厲批判，他（陳鶴琴，1985：1）指出，

我們中國的幼稚園大抵是抄襲外人的，而外人的幼稚園已時有改進，但我們還是墨守成規，不知改良，以致陳舊腐敗不堪聞問了。

陳鶴琴（1985：8）繼續表示，

幼稚園這種教育機關，在中國本來是沒有的。現在我們既然來創辦這件事，就應當先自己問一問，用什麼目標，怎樣的辦法。倘是一些主張都沒有，仍舊像中國初辦教育時候，今日抄襲日本，明日抄襲美國，抄來抄去，到底弄不出什麼好的教育來。

他積極實踐與探索一條適合中國國情和本民族特點的科學的幼兒教育發展道路。陳鶴琴率先研究中國兒童的心理和發展規律、家庭教育及幼稚園課程和教育，1923年創辦我國第一個幼教實驗中心——鼓樓幼稚園，開創幼教科學研究的先河。1940年籌建江西省實驗幼兒師範學校，全面實驗其「活教育」的思想，以實驗其辦中國化幼兒教育，由中國人自己培養中國化幼教師資的宏願。1947年，在上海逐步整理出活教育的理論體系。此外，陳鶴琴還提出編制幼稚園課程的十大原則、九項內容、五項活動以及三種編制方法，建立較為完善、系統的課程論（陳鶴琴，1985）。二十世紀二、三〇年代至新中國成立之前，陳鶴琴的教育思想基本得到了普及。

參、學習蘇俄：幼兒園裡開展「直接知識教學」和「集體主義教育」

一曲「莫斯科郊外的晚上」（Под Московные вечера），曾被幾代中國人傳唱；一本《鋼鐵是怎樣煉成的》（Как закалялась сталь），曾讓一代人生命不息，奮鬥不止；一部和《列寧在1918》（Ленин в 1918 году）一樣流傳甚

廣的教育電影《教育的詩篇》，更激發無數新中國的教育工作者對教育事業的無限熱情。蘇聯歌曲、書籍和電影在中國的廣泛傳播，正是新中國成立後我國社會主義建設全面「師法俄國」的真實寫照。

前蘇聯及蘇聯教育思想對中國的影響，最早可以追溯到五四運動以前，而新中國成立伊始，由於西方國家的封鎖，加之缺乏建設社會主義的經驗，我國發展走上全面「師法俄國」的道路。在這段時期，我國的政治、經濟、文化及教育事業建設等各個方面都受到了前蘇聯的極大影響。

在經濟與政治結構全方位模仿、借鑑蘇聯的環境中，新中國的教育也不例外。學習蘇聯的教育制度、教育理論和教育經驗幾乎成為新中國教育工作者向外國學習的唯一任務，蘇聯也成為令中國教育工作者最為敬仰和崇拜的先進國度。這一時期，凱洛夫（N. A. Каиров，1893-1978）、贊可夫（Л·В·Ванков，1901-1977）、克魯普斯卡雅（Надежда Константиновна Крупская，1869-1939）、馬卡連柯（Анто н Семенович Мака ренко，1888-1939）、蘇霍姆林斯基（В. А. Сухомлнский，1918-1970），等人對中國教育皆產生不容置疑的深刻影響，他們的教育思想和教育方法如指令性課程範式、發展性教學理論、平行主義教育方法、集體主義教育思想、少先隊建設理論、個性全面發展的教育理論和實踐等開始在我國扎根。

五〇年代初，中國開始以蘇聯學前教育思想和理念為藍本的學前教育變革。此次向國外學習的浪潮深刻影響國家和民族命運。中國的學前教育全盤接受蘇聯的學前教育制度、理論及實踐經驗，蘇聯學前教育思想成為中國大部分學前教育者前程追隨和膜拜的對象。在學習蘇聯教育理論和經驗的同時，二、三〇年代發展起來的陳鶴琴教育思想由於對資本主義社會和對杜威的批判而受到牽連並被否定。

有研究者（王春燕，2003）指出，1949至1951年上半年這段時間除了教會辦幼兒園、私立幼兒園在課程上各行其是外，公立幼兒園的學前課程主要是受陳鶴琴的「活教育」理論及單元課程的影響，基本上沿襲舊中國幼兒園課程設置而沒有進行較大的變動。但是由於我國在五〇年代初政治取向上對美國進行抵抗，教育思想領域開始對杜威實用主義教育理論和兒童中心主義進行批判，並由批判電影《武訓傳》波及到陶行知的生活教育和陳鶴琴的活教育，對陳鶴琴的兒童教育思想以及活教育指導下的單元課程開始逐步進行全盤否定。活教育理論被認為與當時主流教育即新民主主義教育在價值觀上是相悖的（王春燕，2003）。凱洛夫的教育思想逐步取代杜威的教育思想在中國的影響，前蘇

聯強調兒童全面發展與系統知識的分科教學模式逐漸取代陳鶴琴的強調兒童中心的單元教學模式。這種對「活教育」和單元教學的簡單否定中止新中國學前教育的獨立探索道路，為中國學期教育的發展帶來負面影響。

大陸資深的課程研究專家朱家雄（2003）指出，在歷時30載的建國後第一波向國外學習的浪潮中，我國學前教育界向前蘇聯學習一套以「直接教學」和「分科教學」為主要特點的集體主義教育模式。1950年九月，蘇聯幼稚教育專家戈琳娜被聘為中央教育部幼稚教育顧問，1954年，由馬弩依連柯繼任。兩位元幼教專家定期參與教育部對全國幼稚教育情況分析工作，赴上海、天津、南京等地對幼兒師範學校和幼稚園工作進行考察指導，並在北京師範大學開設講座。蘇聯幼教理論和經驗在我國得到系統而廣泛的傳播，主要表現為引進了「作業」，通過作業對幼兒進行系統的教學（中國學前教育研究會，2009）。

此外，克魯普斯卡雅和烏索娃的教育思想和教育方法得到廣泛傳播。克魯普斯卡雅認為集體主義教育是共產主義道德教育的重要內容之一。她認為蘇聯的教育方法和資本主義國家的教育方法的根本區別就在於

資產階級力圖把兒童培養成個人主義者，……我們卻努力把我國的兒童培養成集體主義者。（引自吳式穎，2006：39）

個人主義者把「我」置於一切之上，他們與群眾對立起來；而集體主義卻將自己置於群眾之中，視自己為集體的一部分力量。克魯普斯卡雅將學前教育視為國家的事業和整個國民教育體系中一個不可或缺的環節；號召廣泛地發展學前教育，採取各種措施擴大托兒所、幼兒園和幼兒教養場所，並在列寧的指示下進行了蘇聯歷史上從未有過的、大規模擴展學前教育機構網的工作（引自雷克嘯，1985）；在教育人民委員部成立學前教育處並直接領導該處的工作，主持制訂《幼兒園規程》、《幼兒園教養員工作指南》等手冊，其皆成為中國學習的範本。

克魯普斯卡雅、烏索娃的教育思想和教育方法得到廣泛傳播、學習和實踐的同時，當時在中國學前教育領域還未被深入瞭解的西方學前教育思想與實踐受到了批判。譬如，我國學前教育工作者批判了蒙台梭利（Maria Montessori，1870-1952）以及她作為「資產階級教育代言人」的「兒童中心思想」和「自由主義教育思想」，並形成一套與以蒙台梭利為代表的西方學前教育模式決裂的、與中小學的「直接教學」和「分科教學」模式類似的集體主義教育模

式——在烏索娃「學前教學」思想與蘇聯學前教學實踐的影響下，「教學」這個概念被引入我國學前教育領域，我國紮紮實實開展了30年「學前教學」實踐。我國的幼兒園教育拋棄以往的課程建設，而是被劃分為學科，通過割裂的各科教學來實現幼兒園教育。可以說，蘇聯學前教育家烏索娃主導的「學前教學」——「直接教學」「分科教學」的集體主義教育模式，在相當程度上成為改革開放之前我國幼兒園教育教學的主旋律。我們不僅編寫幼兒園教學大綱、分科直接教學的教材和參考資料，還培養一大批擅長分科直接教學的教師，目標明確、內容系統、可操作性強的分科教學有利於我國在成立之初的整頓和恢復時期對教育進行自而下的層級管理，利於維持教育教學正常的秩序。可以說，在新中國成立後的前30年，中國的廣大幼兒園都在實踐著這套深受前蘇聯影響的分科直接教學的集體主義教育模式。

肆、借鑑歐美：幼兒園裡開展「主題活動教學」和「兒童中心教育」

二十世紀七〇年代末開始，我國進入全面改革開放時期，對內改革、對外開放，逐步面向全球化，融入世界潮流。教育作為國家改革和發展的重要成分，也在向國外學習的浪潮下開始新一輪的改革。二十世紀七〇年代末期以來，中國掀起之向國外學習的第二波浪潮的對象是美國和歐洲的資本主義國家。

從二十世紀八〇年代開始，改革開放的春風吹響了向西方學習的號角。我國早期教育界在反思蘇聯分科教學模式的基礎上，大量引進西方先進教育經驗，特別是美國的早期教育課程模式。我們向美國的蒙台梭利教育法（Montessori method）、皮亞傑（Jean Piaget, 1896-1980）的認知課程、多元智力理論（multiple intelligences）指導下的光譜方案（project spectrum）以及瑞吉歐教育法（Reggio approach）等早期教育課程模式敞開「大門」。學前教育界像虔誠的唐三藏一樣，孜孜不倦、不畏艱難地開始了「向西天取經」的歷程。這30年改革歷程有三次標誌性的事件，那就是三次國家層面的「指導綱要」或者「工作規程」的出台。在此基礎上，實踐界也發生了相應的變化。

1981年10月31日，教育部頒發《幼兒園教育綱要（試行草案）》（以下簡

稱《綱要》) (教育部, 1981; 引自中國學前教育研究會, 1999)。《綱要》包括三方面的內容: 第一部分規定幼兒的年齡特徵與教育任務。例如《綱要》宣導「幼兒園的教育任務應是向幼兒進行體、智、德、美全面發展的教育, 使其身心健康活潑地成長, 為入小學打好基礎, 為造就一代新人打好基礎」, 「使幼兒的智力、才能和個性生動活潑主動地得到發展」, 「要熱愛幼兒, 尊重幼兒」, 「要面向全體幼兒, 既有統一的要求, 又要因材施教」。第二部分規定教育內容和要求。提出幼兒園是通過遊戲、體育活動、上課、觀察、勞動、娛樂和日常生活等各種活動進行教育。

1989年6月5日和8月20日, 國家教委先後頒布《幼兒園工作規程(試行)》(以下簡稱為《規程》)與《幼兒園管理條列》(國家教育工作委員會, 1989; 引自中國學前教育研究會, 1999), 並於1990年2月1日起實施。《規程》分為十章, 分別是總則, 幼兒園的招生、編班, 幼兒園的衛生保健, 幼兒園的教育, 幼兒園的園舍、設備, 幼兒園的工作人員, 幼兒園的經費, 幼兒園的管理工作和附則。《規程》在「幼兒園的教育」一章中提出「以遊戲為基本活動, 寓教育於各項活動之中」、「幼兒園的教育活動是有目的、有計劃引導幼兒主體活動的, 多種形式的教育過程。」、「注重培養幼兒良好的個性心理品質」, 對培養幼兒的動手能力、運用感知與語言交往的能力、探索精神及幼兒的情感、個性品質等, 這些都是《綱要》所沒有提出的要求。1996年3月9日, 國家教育委員會發布《幼兒園工作規程》, 充分肯定八〇年代幼兒園課程改革所取得的重大成就, 並為改革指明方向, 為《幼兒園教育指導綱要(試行)》的制訂奠定一定的基礎。

2001年九月, 教育部(2001)頒布實施《幼兒園教育指導綱要(試行)》(為了和1981年的《綱要》有所區別, 以下簡稱為新《綱要》), 新《綱要》分為四個部分: 總則、教育內容與要求、組織與實施、教育評價。第一部分主要指出早期教育的性質和任務以及幼兒園教育應該注意的一些問題。第二部分明確幼兒園的教育內容是全面的、啟蒙性的, 相對劃分為健康、語言、社會、科學和藝術等五大領域, 分別規定五個領域的不同目標、內容與要求以及指導要點。第三部分規定幼兒園教育內容組織與實施以及應該注意的一些事項。第四部分指出教育評價是幼兒園教育工作的重要組成部分, 指出評價的作用、評價的主體、評價的性質、評價的方法、評價的注意事項以及評價的標準等。實際上, 我們在新《綱要》中就可以看到四個部分分別對應教育目標、教育內容、教育方法和教育評價等四個課程要素。

從《綱要》到《規程》再到新《綱要》，在中國社會急速轉型的過程中，中國早期教育希望通過學習西方，走向現代化的課程改革歷程變得清晰可見。總的來說，二十世紀八〇年代以來三次課程改革的特點和轉變可以歸納如下：第一，分科課程一統天下的局面被打破，多元化的課程格局逐步形成。第二，課程關注的重心由「重物」轉向「重人」；由「重教師」轉向「重兒童」，實現課程價值取向的根本性轉變。第三，課程內容取向由「靜態的」知識向到「動態的」活動轉變。第四，課程實施途徑由單一的「上課」向多種多樣的的教育活動轉化。第五，課程評價取向由「重結果」向「重過程」轉化（石麗娟，2003）。

在這一重要改革時期，我國學前教育工作者開始積極學習和借鑑歐美的學前教育制度、理論和實踐經驗。陳鶴琴和陶行知等人的教育理論也再次受到重視，

我國幼教理論和實際工作者對我國幾十年的幼兒園課程進行了反思，對陳鶴琴等編制的單元教學作了重新評價，並對杜威的教育理論進行再認識。（王春燕，2003：前言6）

我國學前教育界在對陳鶴琴和陶行知等人的學前教育思想進行重新審視和探討的基礎上，向歐美學習以「活動教學」和「綜合教學」為主要特點的自由主義教育模式。從某種程度上可以說，當之前學前教育界在與以前蘇聯為代表的「直接教學」、「分科教學」的集體主義教育模式站在同一陣營的同時，也和今天學前教育界學習和借鑑的西方資本主義國家的「活動教學」、「綜合教學」的自由主義教育模式劃清界限，或至少保持相當距離。

在第一波向國外學習的30年間，少有中國學前教育工作者在中國的土地上嘗試開闢「區域活動」教學的試驗田，儘管當時它已經在國際學前教育領域紮根並茁壯成長；少有中國學前教育工作者在中國的舞台上嘗試出演「綜合主題教學」的新劇種，儘管它已經在世界學前教育舞臺上上演了半個世紀而不衰。如同我們不知道市場經濟並非資本主義的專利一樣，我們並不知道現代教育有社會主義教育和資本主義教育兩種完全不同的教育形態（顧明遠，2007）。學前教育界以前蘇聯的學前教育制度、學前教育思想和學前教育模式為學習物件，以向前蘇聯學習為榮。學前教育界相信集體主義教育模式是絕對真理，學前教育界把學習前蘇聯的集體主義學前教育模式並以它為基礎建設我國的學前

教育模式看作是學前教育界的理想和追求。

改革開放以來的30年，學前教育界學習和借鑑的是與前蘇聯以「直接教學」和「分科教學」為主要特點的集體主義教育模式截然不同的學前教育模式，是西方的「活動教學」和「綜合教學」的自由主義教育模式，如高瞻教育方案、蒙台梭利教育法、瑞吉歐教育方案和光譜教育方案等。在西方多種多樣的自由主義教育模式中，在西方兒童多種多樣的自由活動中，有研究者發現西方學前教育模式不同於前蘇聯學前教育模式的特點：

「從現象上看，這種教學方法是自由主義的」，但「在自由中卻蘊含著計劃性、目的性」，「設計環境是教師最重要的工作。教室的環境如何布置，選擇什麼玩具和遊戲，都要經過精心設計」，因此，對於教師來說，「自由教學並不自由」。（顧明遠，2007：195-196）

換言之，在西方的學前教育機構中，自由教學就是兒童在教師精心提供的環境中的自主學習，是兒童對教師精心設計的環境和認真製作的材料的自由探索。而表面上看來沒有直接教學任務的教師，實質上是環境的創設者，是兒童探索環境時的觀察者、引導者和研究者。學前教育界開始漸漸懂得，原來，學前教育既需要借鑑前蘇聯的分科直接教學模式，也需要融入西方的在活動中對兒童進行「潤物無聲」教育的模式；原來，教師不單要在教室中「眉飛色舞」地「滔滔不絕」，還要在教室以外體現功力；原來，「此時無聲勝有聲」的活動教育「才算是對兒童真正的愛」；原來，對兒童真正的愛不只是一個方法問題，更是一個教育觀的問題、人才觀的問題，這是顧明遠（2007）在他自己的教育口述史中的感言。

2001年，教育部（2001）頒布《幼兒園教育指導綱要（試行）》，注重兒童體、智、德、美諸方面的全面和諧發展，指出

幼兒園的教育內容是全面的、啟蒙性的，可以相對劃分為健康、語言、社會、科學、藝術等五個領域，也可作其他不同的劃分。各領域的內容相互滲透，從不同角度促進幼兒情感、態度、能力、知識和技能等方面的發展。（教育部，2001）

這種綜合領域課程與陳鶴琴當年提出並實施的五指課程有很大的相似性。

陳鶴琴先生打破學科編制的幼兒園課程方式，以大自然、大社會為中心選擇和組織課程內容，形成他所謂的「五指課程」，包括健康活動、社會活動、科學活動、藝術活動以及語文活動。他指出，

五指是活的，可以伸縮，互相聯繫，課程是整個的，連貫的。依據兒童身心發展特點，五指活動在兒童生活中結成一個教育的網，有組織有系統，合理地編制在兒童的生活上。（引自朱家雄，2003：305）

可以看出，我國新一輪的學前教育課程改革是以西方學前教育模式和陳鶴琴先生的教育思想為依據的。總而言之，改革開放以來，我國學前教育的現代化進程在相當程度上受到西方現代價值觀的影響，我國學前教育改革與發展的進程開始反映以西方現代教育理念為代表的價值觀，我國學前教育開始被打上西方文明和西方價值觀的烙印。如果我們把眼光重點放在建國後學前課程的改革，那麼我們可能會有以下發現：

回溯早期教育課程近百年發展歷程及三次重大的課程改革，會發現：在知識觀上，由經驗主義走向理性主義，並趨向以建構主義為主的知識觀；在價值取向上，以兒童為本位向社會需要為主轉變，並走向注重兒童本位的同時兼顧社會需要；在兒童觀賞，從「熱愛兒童，尊重兒童」向「一切為了孩子，一切為了生產」轉變，再發展為「愛護兒童，教育兒童，保護兒童的最大權益」；在師幼觀上，從朋友式向「以教師為主導，兒童處於被動」轉變，發展為「兒童式教育的主體」；在課程模式上，從單元活動課程為主向學科課程轉變，發展為多種課程模式並存；而早期教育課程整體變革經歷了「自下而上——自上而下——自下而上」的螺旋式發展道路。（牟映雪，2004：235-236）

改革開放以來的三次學前教育改革與調整，以西方各種先進的教育理論為自己的指導思想，但是缺乏自己的理論基礎，致使在改革過程中，出現理論與實踐相背離的現象，而且改革過程中不注重經驗的總結，求新求快，急功近利的特點較為突出。三次課程改革的指導思想越來越接近世界學前教育改革的主旋律，指導思想更加成熟，更加具有時代感，但是離具有中國特色之學前教育課程理論的最終形成還有一段距離。

伍、從博取眾長到自成一派：創新型國家戰略下學前教育改革方向的調整

國人平均國內生產總值突破1,000美元（折合新台幣約33,000元），經濟總量躍居全球前列，工業化、城鎮化、市場化、國際化進程明顯加快，社會主義各項事業順利推進……步入新世紀的中國，站在一個新的歷史起點，處於一個關鍵的發展時期。國家主席胡錦濤於2006年1月9日在全國科技大會上宣布中國未來15年科技發展的目標：2020年建成創新型國家，使科技發展成為經濟社會發展的有力支撐。這是國家戰略的重大調整，也是中國從被動全球化到主動全球化的一個重大轉捩點。中國的現代化和崛起，不應只是重複過去崛起大國的軌跡和邏輯，也不應僅站在本國與本民族的高度，而必須是從歷史和人類共同的高度出發；只有這樣，崛起的中國才能為人類帶來更多的精神價值和財富，也才能更多地為世界所接受。

因此，增強自主創新能力亟需推進教育創新。根據教育部（2007）的統計資料，1985—2006年，我國教育人口從2.3億人飆升到3.3億人，教育人口比重從22%上升到25.6%。改革開放30年來，各級各類教育快速發展，有力地提升中國的人力資源水準。文盲人口顯著減少，國人平均受教育年限不斷提高，受過高層次教育的人口比例不斷提升，這些都使國民受教育水準和人力資源水準得到快速的提升。推進教育創新，就需要大力培養創新型人才，不斷推進知識與技術創新和創新文化建設，著力培育國民創新精神。這樣中國才能真正從人口大國轉型成為人力資源大國。面向未來，中國學前教育應該選擇怎樣的發展道路？

回顧中國現代學前教育的發展史，就是一部學習外國先進教育經驗的歷程。再綜觀百年年來中國學前教育的改革與發展，本文作者可以清楚地看到，我國學前教育在多次向國外學習的浪潮中曲折前行和漸進發展，是曲折性和漸進性的有機統一。以新中國成立60多年來的學前教育改革為例，毋庸置疑，在第一波向前蘇聯學習的浪潮中，不容動搖的價值取向和堅持不懈的實踐步伐所形成的思維定勢、行動定勢等習慣勢力，是學前教育界今天學習和借鑑西方學前教育模式時必須面對的慣性阻力。新中國成立以後的前30年時間裡，學前教育界主要依據前蘇聯的集體主義教育模式，形成了一套課程理念和課程行為體

系，形成一套從國家到地方支持這種課程理念和課程行為體系的培訓和保障體系。

即使八〇年代以來的我國幼兒園課程改革直接針對學科課程體系，學前教育者們也針對學科課程提出諸多批評並積極實踐和探索各種新型的自主性多元化的課程，這種傳統的學科課程在幼兒園教育實踐中仍占據重要地位。所有這些確實不是一朝一夕就可以改變的。改革開放30年來，西方學前教育思想大量湧進中國，學前教育界同時學習和實踐幾套西方的學前教育模式，試圖突破已深入骨髓的傳統學前教育模式，想一下子掌握多種另一種文化背景下的學前教育模式，而且急功近利地希望在短時間內掌握每一種西方的學前教育模式，那麼，每種模式淺嘗輒止，拿來就用，學完了丟，丟完了又學，卻不去深入研究，最後導致任何模式都掌握不了的結局就在所難免。

應該說，西方的一些優秀學前教育模式，如高瞻教育方案、瑞吉歐教育方案和光譜教育方案等，因其品質優秀、實踐性強等特點，已經成為影響我國學前教育改革與發展的一股勢不可擋的課程改革潮流。但是，反思改革開放30年來學前教育界學習和借鑑多種西方學前教育模式的真實狀況，學前教育界的學習思路、借鑑原則、實踐歷程、實踐方式等並不讓人樂觀：在「活動學習」中拉開序幕，「蒙台梭利」成為了再次選擇，「瑞吉歐」讓我們從頭再來，「多元智慧」要我們再回起點……或許，再過幾年，我們又會對多元智力理論及其光譜教育方案提出質疑，然後又面朝西方尋找新的、「更好的」學前教育課程模式……從某種意義上可以說，二十世紀八〇年代以來，我國學前教育課程改革走了一條學習西方學前教育課程模式的發展道路，在各種模式間徘徊和打轉，卻為想過要有所突破。我們何時才能結束對西方學前教育模式的盲從和膜拜？我們何時才能形成擁有國際視野的、能與全球學前教育對話的、讓世人信服的我們自己的優質學前教育課程模式？

實際上，課程模式本身是開放的，各種課程模式都在「博取眾家之長」，衝突和融合的過程一直都在進行。而我們對各種課程模式的追求只是疲於奔命，引進了新的課程模式之後就直接用了再說，缺乏對於這種課程模式的深入思考以及有效整合和本土化的研究。現階段，中國學前教育課程改革實踐面臨的一個最大的問題，那就是如何落實《幼兒園教育指導綱要（試行）》。這個階段必須在模仿的基礎上有所創新。那就是說，我們實踐界迫切需要一份、甚至是幾份的學前教育課程模式作為藍本，從描摹開始、對源自歐美的學前教育課程模式進行創造性的繼承和創新。九〇年代，

課程內容價值取向的多元化格局形成，並有相互吸納的趨勢。正是在這種情況下，出現了中國的四大學前課程模式，即綜合課程、活動課程、遊戲課程和領域課程。（石麗娟，2003：33）

堅持用歷史的、發展的觀點來闡釋學前教育改革與發展的百年歷程，把今天的學前教育改革放到新中國學前教育改革與發展的來龍去脈和起承轉合中去認識，放在新中國學前教育改革與發展的歷史傳統和現代化進程中去說明，我們才可以看到，新中國學前教育的起點和新中國學前教育走向現代化的歷史進程，即發展的階段性和連續性之有機結合，發展的曲折性和漸進性之有機結合；我們也才需要反思建國以來學習和借鑑前蘇聯模式和西方模式的曲折歷程，回首改革開放以來學習和借鑑多種西方學前教育模式的真實狀況，正視當前學習與借鑑歐美學前教育模式中出現的實際問題；我們也才能夠理性思考今後一段時期和未來相當長一段時期，我國學前教育改革與發展的價值取向、道路選擇、行動範式和前進節奏。

陸、立足中國，放眼世界，走向全球化 與民族化的學前教育改革

在向國外學習的過程中，急功近利的心理和對國外教育理論的盲目崇拜，造成我們對國外學前教育思想的全盤接受。五〇年代初學習蘇聯時如此，改革開放初我國學前教育又陷入「全盤西化」的窘境。全面學習蘇聯時期，我們放棄了陳鶴琴等教育家正在努力探索的一條新的中國化科學化的學前教育之路；新一輪向西方學習的浪潮中，西方的理想化由於改革開放和現代科技的功用得到了前所未有的深化和普及，而我們卻還缺乏對它們的深入瞭解與分析，這種全盤接受所帶來的負面影響都已逐漸凸顯出來。陳鶴琴先生在二十世紀二〇、三〇年代就針對中國學前教育的美國化時說過：

現在中國所有的幼稚園，差不多都是美國式的……這並不是說美國化的東西是不應當用的，而是因為兩國國情上的不同。有的是不應當完全模仿的，儘管在他們美國是很好的教材和教法，但是在我國採用起來到底有許多不妥當的地

方。要曉得我們的小孩子不是美國的小孩子，我們的歷史、我們的環境均與美國不同，我們的國情與美國的國情又不是一律，所以他們視為好的東西，在我們用起來未必都是優良的。（陳鶴琴，1991：110-111）

趙寄石教授在邁入二十一世紀初始時，回顧中國建國以來學前教育事業風雨兼程的學習歷程時也講道：

在我國學前教育的發展史上，長期存在著要麼「全盤照抄」，要麼「全盤否定」外國幼兒教育的兩種極端做法，使我國的幼兒教育走了許多彎路。改革開放的初期，受追「新」思潮的影響，一些外來的、許多人還一知半解的東西又被不加分析地全盤認可。這種學完了丟，丟了又學的惡性循環使幼教改革再一次走入了誤區。（引自薛生，2001：4）

中國學前教育工作者學習和借鑑多種外國學前教育模式的迫切性，說明瞭我們對優質學前教育模式的渴望與追求，也說明瞭我們對自己沒有優質學前教育模式的悲哀和無奈，更說明瞭我們在學習和借鑑外國學前教育模式時，因缺失了對這些學前教育模式的時代烙印和民族特色的深刻理解，在對這些模式的推崇中陷入了漏讀、誤讀和誤用的「怪圈」，有意或無意地走入了誤區。

杜威當年在中國演講的時候曾經對中國渴望通過學習外國強盛民族和國家的心情表示瞭解，但是他語重心長地提示說：

一國的教育決不可胡亂摹仿別國。為什麼呢？因為一切摹仿都只能學到別國的表面種種形式編制，決不能得到內部的特殊精神。況且現在各國都在逐漸改良教育，等到你們完全摹仿成功時，他們早已暗中把舊制度逐漸變換過了。你們還是落後趕不上。所以我希望中國的教育家一方面實地研究本國本地的社會需要，一方面用西洋的教育學說作為一種參考材料，如此做去，方才可以造成一種中國現代的新教育。（引自趙祥、王承緒，1981：443）

所謂「本國本地的需要」無疑和文化有著千絲萬縷的聯繫。

教育歷來與社會文化背景相聯繫。一定社會的教育從來都由一定社會的要求和一定社會中兒童發展的實際決定。歷史上、國際上從來就不存在獨立於社會生產水準和社會意識形態之外的教育。正如最新版本的《三種文化中的學前

教育》一書所說，

學前教育體系既反映了隨著時間流逝而固有的文化價值觀，同時也反映了面對社會壓力以及社會對於兒童的要求和期待所作出的變革。（Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009: 1）

東、西方的學前教育模式都是一定社會文化的產物，是一定社會意識形態和價值觀念在人類幼年教育中的具體體現。所以，這種在異域環境中生成的教育教學模式被賦予特定的環境特徵和要求，試圖將其移植到他國，而不加分析研究就全盤接受是行不通的。

顧明遠曾經在《中國教育的文化基礎》一書中尖銳地指出：

教育有如一條大河，而文化就是河的源頭和不斷注入河中的活水，研究教育，不研究文化，就知道這條河的表面型態，摸不著它的本質特徵，只有徹底把握住它的源頭和流淌了5000年的活水，才能徹底地認識中國教育的精髓和本質。（顧明遠，2004：前言1）

因此，如果我們不研究中國國情，盲目學習肯定會走進死胡同。馮友蘭也曾經批評這種現象，他說：

當中國和西方接觸的初期，先進的人們覺得有一點是他們所熟悉的，他們覺得西方各國的並立和紛爭很像中國的春秋戰國時期。在這種情意下，他們不引用中國的歷史去套西方的歷史，用中國的理論去套西方的理論。（馮友蘭，1989：125）

他（馮友蘭，1989）還指出，在現代革命時期，還存在從西方文化的觀點看中國傳統文化，用西方文化的模式去套中國傳統文化。「橘生淮南則為橘，橘生淮北則為枳」，自然界尚且如此，更何況較之自然界複雜千百倍的人類社會呢！教育理論和模式脫離了適應其生長和發展的土壤，必定不復以往的生機與活力。

只有用一種健康的心態去重新閱讀西方，我們才能深入理解外國教育理論，沿著這些學前教育模式本身的發展脈絡去解讀，才能深入考察這些模式之

間的異同之處和矛盾所在，才能知其利弊得失所在，才能形成自己權衡取捨的廣闊視野——立足中國，放眼世界，才能兼顧民族性與時代性。我們應該建設與時代相適應的、與我國傳統文化特點碰撞並融合的、有鮮明民族特色或民族風格的學前教育體系，並使其能夠體現一個擁有幾千年優秀文化傳統的東方民族在全球化時代所具備的時代性和民族性特點。特別值得指出的是，這個具有鮮明民族特色或民族風格的學前教育體系應能表現出中華民族在新的歷史起點上對學前教育的新認識，應能表現出對培養創新型人才、建設創新型國家、全面提高中國華民族原創力的新呼喚。這是一種根植於中國學前教育的全球教育觀，是一種全球化時代的民族教育觀。只有民族的才是世界的。也只有先是民族的再是世界的，才能使其永保生機，保有生命的源泉。只有成為我們中國人自己，釋放我們自己的教育思想和理念，而不是跟在西方人後面，我們才能對世界做出原創性貢獻，在多元文化的世界大家庭中占據我們應有的位置。

我們從來不是狹隘的民族主義者，但作為中國的學前教育工作者，我們應該努力回應正在走向世界的中國對民族精神的呼喚，對有別於西方價值觀的中華民族的世界觀、人生觀、價值觀和榮辱觀的呼喚。而所有這一切，都要求我們在學前教育這個終生教育的奠基階段把價值教育、公民教育等工作做實做好。由此，儘快形成具有原創意義之帶有時代烙印和民族特色的學前教育理論和實踐模式，及儘快形成具有理論和實踐創新精神的學前教育話語和行為，不僅應該成為中國學前教育工作者在新時代的理性選擇，更應該成為在新的起跑線上的現實行動。

如果說自新中國成立起的60年是我國學前教育在學習和借鑑外國學前教育中變革與發展的60年，那麼，建國60年後的今天，我國學前教育應該做出的理性選擇是走出一條全球化時代的民族化道路，開啟全面落實科學發展觀的練內功、求卓越的形成自主品牌的新階段，進入建設中國特色、形成中國風格的學前教育理論體系和實踐模式的新時期。

中國學前教育目前正在努力超越「生搬硬套」的時代，進入到自主發展性學習階段。在這個階段，吸取借鑑各國先進經驗，自主發展有中國特色的學前教育的成為主要特徵。以史為鑑，可知得失，我們應吸取歷史成功的經驗。

堅持實踐是橋樑，適合國情是通行證。我們要建立中國特色的學前教育理論，如陳幗眉教授所說，中國特色的學前教育理論應從兩個方面理解：一是符合中國國情的學前教育理論，例如陳鶴琴先生的創造；另一種是由中國人提出的、沒有國界的、符合普遍規律的學前教育理論，這就需要我們進行教育創新

(引自陳幟眉、劉焱，1986)。

我們身處全球化時代，當代中國的前途和命運越來越緊密地同世界各國的前途和命運聯繫在一起。在這樣的時代，我們沒有理由不與世界各國共用優秀教育遺產、優質教育資源和不可多得的歷史機遇，分享世界教育改革的最新成果並和世界各國教育工作者精誠合作。同時，我們也深知，在當今多元化的全球格局中，霸權主義和強權政治依然存在，帶有強烈西方意識型態色彩的價值觀正在通過各種途徑，包括西方的學前教育思潮和實踐模式，影響著中國新一代人的純淨心靈，進而影響著我們整個社會。

與1840年相比，今日中國的國門雖然沒有受到西方列強的堅船利炮的威脅，但卻面臨著知識經濟的風雲激蕩和全球經濟一體化強勁浪潮的巨大衝擊。(改革開放30年中國教育改革與發展課題組，2008：36)

因此，正在在這樣的背景下，可能我們需要更好地反思如何從「生搬硬套」走向「自主創新」。正如我們思考，如何把全球化與本土化結合，鑄造中國模式。

「從全球著眼，從本地著手」(thinking globally, acting locally)是全球化時代西方十分流行的警句，它說明瞭無論全球化進程有多快，普及程度有多高，我們都必須從一個基本的事實出發，那就是把自己的事情辦好。(李曉東，2003：6)

我們所處的時代要求我們既能放眼世界、具有國際視野，又能聚焦祖國、承擔本土使命，與時俱進、因地制宜地研究中國社會發展和中國教育改革面臨的重大問題和實際問題。由此，如何研發具有我國核心價值觀和民族文化內涵的學前教育理論體系與實踐模型，已經成為我國學前教育界面臨的緊迫而實際的問題。當今時代，文化越來越成為民族凝聚力和創造力的重要源泉、越來越成為綜合國力競爭的重要因素，豐富精神文化生活越來越成為我國人民的熱切願望。國家提倡要建設和諧社會，這將是一個需要教育參與育人全過程的事情。在新的國際國內形勢下，在新的歷史起點上，我國學前教育工作者有責任、有義務把學前教育看作是關乎和諧社會建設的政治問題和民生問題、價值問題與選擇問題，在中國民族文化所具有的獨特魅力和歷史土壤中，通過我們

自己的努力，創造出新時期的新型學前教育模式，為我國在新的歷史時期和諧教育和諧社會建設提供基本的能源和動力。

百年來，我國的學前教育從不同社會制度下不同的學前教育制度、思想和實踐的碰撞、交融中走來，在基於我國的社會文化背景和現代化建設需要對國外學前教育進行加工、改造和提升中走來。在今日政治多元化、經濟全球化的時代，我們應該開始理性轉變學前教育觀念，建設自己的學前教育模式：以開發中國特色、中國風格的學前教育理論體系和實踐模式為己任，踐履「全球化時代之本土化行動」的學前教育思想創新、制度創新、模式創新和方法創新，建設科學發展觀引領下的學前教育科學發展試驗區和先行地，承擔起為建設中國特色、中國風格的學前教育理論體系和實踐模式先行先試的探路使命。

如果從國際比較的角度看，中國特色社會主義道路，也可以稱作「中國道路」、「中國經驗」或「中國模式」，是中國在全球化背景下實現社會主義現代化的一系列戰略策略。美國著名的未來學家奈斯比特夫婦（John Naisbitt & Doris Naisbitt）在其新著《中國大趨勢》（China's megatrends）（Naisbitt & Naisbitt, 2010）中明確指出：中國在創造一個嶄新的社會、經濟和政治體制，「中國模式」將以難以令人置信的力量影響整個世界。中國模式相對成功帶來的不僅是中國的崛起，而且是一種新的思維、新的思路、甚至可能是一種新的範式變化、一種現有的西方理論和話語還無法解釋清楚的新模式。從這個意義上說，中國的崛起也是中國政治軟實力的崛起，這將對解決中國自己面臨的挑戰、對發展中國家擺脫貧困、對全球問題的有效治理、對國際政治和經濟秩序未來的演變，產生深遠的影響。從不同的理論闡釋和總結中國經驗和中國模式，已經是全世界學術研究熱門話題，中國學者應該做出最重要的貢獻，那將是對人類知識最重要的貢獻。中國百年的學前教育改革，正是在學習外國先進經驗，同時結合本國實際，創造具有中國特色的教育模式中探索前進。作為一名學前教育研究者，我們希望能夠創造自己的教育模式，找到自己的發展步伐，在中國模式的世界意義中貢獻更多的研究力量。

參考文獻

- 中國學前教育研究會（1999）。**中華人民共和國早期教育重要文獻彙編**。北京市：北京師範大學。
- 中國學前教育研究會（2009）。**中華人民共和國幼稚教育60年大事記（上）**。2009年11月15日，取自<http://www.cnsece.com/news/20091115/n37787871.html>
- 王春燕（2003）。**中國學前課程百年發展、變革的歷史與思考**。南京師範大學教育科學學院博士論文，未出版，南京市。
- 北京教育科學研究所（編）（1985）。**陳鶴琴教育文集（下卷）**。北京市：北京教育。
- 田景正（2005）。中國幼兒師範教育的世紀回顧與前瞻。**學前教育研究**，7-8，58-60。
- 石麗娟（2003）。**對二十世紀八十年代以來中國學前課程改革的研究**。華南師範大學教育科學學院碩士論文，未出版，廣州市。
- 朱家雄（2003）。**幼稚園課程**。上海市：華東師範大學。
- 牟映雪（2004）。**新中國早期教育改革與發展**。重慶市：重慶大學。
- 吳式穎（2006）。克魯普斯卡雅及其教育思想簡論（譯著前言）。載於衛道治（譯）、金世柏（校），**克魯斯卡雅教育文選**（頁1-47）。北京市：人民教育。
- 改革開放30年中國教育改革與發展課題組（2008）。**教育大國的崛起**。北京市：教育科學。
- 李曉東（2003）。**全球化與文化整合**。長沙市：湖南人民。
- 教育部（2001）。**幼稚園教育指導綱要（試行）**。教基（2001）20號。
- 教育部（2007）。**2006年教育統計資料**。2009年12月12日，取自<http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/81/info33481.htm>
- 陳懋眉、劉焱（1996）。**學前教育新論**。北京市：北京師範大學。
- 陳鶴琴（1992）。**陳鶴琴全集（第二卷）**。南京市：江蘇教育。
- 馮友蘭（1989）。**中國哲學史新編（第六卷）**。北京市：人民。
- 趙祥麟、王承緒（編譯）（1999）。**杜威教育論著選**。上海市：華東師範大

學。

薛生（2000）。具有中國特色的探索——趙寄石教授談二十一世紀中國教育改革之路。《早期教育》，1，4-5。

顧明遠（2004）。《中國教育的文化基礎》。太原市：山西教育。

顧明遠（2007）。《顧明遠教育口述史》。北京市：北京師範大學。

Naisbitt, J., & Naisbitt, D. (2010). *China's megatrends: The 8 pillars of a new society*. New York: Harper Collins Publishers.

Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zhou, H. (2005). *The spread and impact of Dewey an educational philosophy in China*. Retrieved December 1, 2009, from http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/v8.pdf

中國各地區普通小學學校 教育資源配置差異分析

沈有祿* 譙欣怡**

摘要

中國各地區普通小學學校教育資源的各種具體資源的分配中存在明顯的差距，本文通過比較分析中國各省區市在2003－2006年間的生均校舍建築面積、生均學校固定資產總值、生均圖書冊數、生均電腦台數，從距平值、極差、極差率、標準差、變異係數五個差異指標來分析各地學校教育資源的占有情況，發現各地在各項資源占有上都存在相當明顯的「馬太效應」，即發達（占有量值高）地區與落後（占有量值低）地區的差距呈不斷增大的趨勢，無縮小的跡象。本文認為「二元」經濟導致的城鄉間及區域間的社會經濟的不均衡發展及不公平的資源配置政策，是導致基礎教育資源配置呈「馬太效應」的主因。作者據此提出政府應對城鄉間及區域間的社會經濟進行統籌協調，以減小基礎教育資源配置存在的城鄉間及區域間的差距，總之，政府要盡其政治責任，從「資源平等」的起點促進教育公平。

關鍵詞：各地區，普通小學，學校教育資源，配置差異，比較分析

* 沈有祿，廣西大學教育學院副教授，碩士生導師，華中師範大學教育學院博士後

** 譙欣怡，廣西大學教育學院講師

電子郵件：shenyoulu@gmail.com；xinyi_qiao@yahoo.com.cn

來稿日期：2009年11月11日；修訂日期：2010年1月4日；採用日期：2010年1月25日

The Difference of Educational Resources Distribution for Regional Primary Schools in Different Regions in China

You Lu Shen* Xin Yi Qiao**

Abstract

This research analyses the education resources distribution for primary schools in different regions by comparing the investment of the government per capita to each child..Campus building, assets, library, instruments through the year 2003 to 2006 are included. The per capita investment is measured after the, standard deviation and coefficient variance. Our finding is the so-called "Matthew Effect", i.e. the gap between schools in advanced regions and those in backward regions is increasingly wider, and there is no hope for the reverse. This paper argues that the "dual economy" may be the cause of inequal development of urban and rural regions. Unfair distribution of ressources caused the "Matthew Effect". To avoid such mistake, the govement should build a policy of equality applied to all regions. Only so one may have a healthy system of education.

Keywords: by regions, general primary schools, educational resources of schools, distribution difference, contrast analysis

* You Lu Shen, Associate Professor, Supervisor for Graduates, Ph.D, School of Education Guangxi University, Postdoctor Research Fellow of School of Education Central China Normal University

** Xin Yi Qiao, Instructor, School of Education Guangxi University

E-mail: shenyoulu@gmail.com; xinyi_qiao@yahoo.com.cn

Manuscript received: November 11, 2009; Modified: January 4, 2010; Accepted: January 25, 2010

壹、研究背景與方法

一、研究背景

目前中國大陸地區圍繞義務教育公平發展及基礎教育均衡發展，學者展開了最熱烈和激烈的討論和研究，有討論基礎教育均衡發展的重要戰略意義及其實現策略的，有研究義務教育的各種資源配置的公平狀況及其補救政策的調整以實現義務教育公平的，尤其是實現資源配置的平等，至少是在起點的基礎上做到基本平等，所以才有了黨的「十七大」報告中提出要實現義務教育這一公共產品的均等化服務。

專門致力於基礎教育資源配置及配置公平的研究不多，比較有代表性的是井明博士的《基礎教育資源配置問題研究》，該研究提出了基礎教育資源配置的理論分析基礎框架，並就我國基礎教育資源配置狀況、農村稅費改革與義務教育財政投入體制、基礎教育均衡發展與民辦教育進行了闡述（井明，2006：1）。另外，翟博（2008：1）就教育均衡發展指數的構建進行了初步嘗試，從區域、城鄉、學校、群體方面對目前中國基礎教育均衡發展非均衡的現狀進行考察。雖然上述研究對基礎教育資源的總量、配置的結構及配置的效率等進行了分析，但是沒有對基礎教育最近幾年的人力、物力、財力資源的配置差異做進一步的論述。沈有祿的《基礎教育資源配置公平研究》則在某種程度上彌補了上述研究的不足，可以說該文是第一次比較全面地對基礎教育人力、物力、財力資源在最近幾年的配置差異狀況進行了專門論述，本文即為本人博士論文的物力資源部分內容修改整理而成（沈有祿，2008）。鑑於《中國教育統計年鑑》中關於學校物力教育資源的指標有：學校占地面積、校舍建築面積、體育運動場館面積、圖書冊數、電子圖書冊數、電腦台數、學校固定資產總值，校舍建築面積又細分為教學用房、行政辦公用房等。本文選擇具有代表性的校舍建築面積、學校固定資產總值、圖書冊數、電腦台數這四項指標作為學校教育資源的集中代表性指標加以分析。

二、方法

（一）資料來源

本文¹資料來自2003—2006各年的《中國教育統計年鑑》中提供的有關各地（省/區/市）普通小學校舍建築面積、學校固定資產總值、圖書冊數、電腦台數及本年在校生數。經上述四個指標的總數值除以在校生數得出各指標的生均值，再用極差、極差率、標準差、變異係數這四項差異指標對上述指標的生均值進行差異分析。在分析資料的呈現上，空間序列有兩個維度，一個是各省區市即省際間的比較，一個是合計、城鎮與農村的比較，其中城鎮部分的資料包含統計年鑑中城市與縣鎮部分資料的總和；在時間序列上以2003—2006這四年按連續順序呈現。

（二）分析工具

1. 極差與極差率

假設在n個人之間進行收入或某項資源的分配， $i=1, 2, \dots, n$ ，令 y_i 為個體i的分配或收入。設收入或分配的平均水準為 μ_y ，即

$$\sum_{i=1}^n y_i = n\mu_y \quad (1)$$

最簡單的方法是比較收入分配的極值，也就是比較收入水準的最高值與最低值。極差可以定義這兩個水準之間的差距，也可以定義為其差距與平均收入之比。為了便於資料顯示及直觀看到極大值與極小值的絕對差距，我們將極差定義為極大值與極小值的差，即極差

$$E = \text{Max}y_i - \text{Min}y_i \quad (2)$$

通過極差可以比較收入或資源分配水準的最大值與最小值的絕對差距情況。

極差率，為收入分配水準的最大值與最小值的比，即

$$Re = \text{Max}y_i / \text{Min}y_i \quad (3)$$

通過極差率可以比較收入或資源分配水準的最大值與最小值的相對差距情況。極差率為1.0意味著完全平等，然而隨著該比率值的增加則表明了地區（群

¹ 本文系作者主持的「中國博士後科學基金面上資助專案」《中國、印度基礎教育公平政策比較研究》階段性成果，課題批准號：20090460966；廣西大學科研基金項目《中國基礎教育公平——基於區域資源配置的比較視角》階段性成果，合同編號：XBS090164；（國務院發展研究中心）中國發展研究基金會「通用汽車·中國發展研究青年獎學金」「博士論文獎學金」（2007—2008年度）資助專案—《基礎教育資源配置公平研究》的階段性成果，合同編號：2007基培字第P02號。

體/個人)間分配結果的不均等的增加。極差率是水準公平的最簡單的測度工具，它不用考慮地區間在機會、資源或結果的分配結果。

(三) 平均離差

考察整體收入或資源分配特徵而不是簡單地比較兩個極值的測度方法是：比較每個人(組)的收入或資源占有量與平均值的相對離差或偏離情況，用平均離差(距平值)來表示某值與平均值的差距情況，即距平值：

$$m = y_i - \mu^y \quad (4)$$

通過比較該值，可以比較個人(組)收入或資源占有量與平均水準的相對差距及其變化趨勢。

(四) 方差、標準差與變異係數

方差是反應某一隨機值與均值的偏離程度的常用統計量，在不平等的測度中指的是個人收入 y_i 與平均分配水準的偏離程度。其計算公式為：

$$V = \sum_{i=1}^n (\mu_y - y_i)^2 / n \quad (5)$$

將方差開平方根既得標準差，即

$$S = \sqrt{\sum_{i=1}^n (\mu_y - y_i)^2 / n} \quad (6)$$

方差、標準差值越大，說明分佈偏離中心的程度越大；其值小說明資料相對比較集中(袁克定，2005)。

然而，方差依賴于平均分配水準，一種分配可能比另外一種有更大的相對差距，卻有更小的方差，如果這一分配的平均收入水準要更低的話。可避免這種缺陷且針對於相對差距的測度方法是變異係數，它是方差的平方根(標準差)與平均分配水準的簡單相除，即

$$C = S / \mu_y = \sqrt{\sum_{i=1}^n (\mu_y - y_i)^2 / n} / \mu_y \quad (7)$$

變異係數在任意收入水準上的收入轉移都有很強的敏感性，並且與方差不同的是，它與平均收入水準無關(王利文、于佔杰譯，2006)。

變異係數表示某個指數偏離均值的變化程度。變異係數為0.00表示完全公平，取值越高表明更大的偏離或不公平。變異係數把在某種分配中的所有地區(群體/個人)都考慮進去了，變異係數值不會因為在某一個公平目標物件上因所有地區都經歷類似比例的增長而改變。這個測度維度對於測量如生均經費這樣的貨幣價值時是非常有價值的，並且不會隨通貨膨脹而變化。

貳、研究發現

經由上述資料與統計分析資料後，有下列發現：

一、全國各省區市普通小學生均校舍建築面積分析

表1顯示全國各省區市在2003—2006年間普通小學的生均校舍建築面積。

表1 全國分地區普通小學生均校舍建築面積表

單位：平方米

年度 地區	2003			2004			2005			2006		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	4.94	4.92	4.95	5.15	4.97	5.24	5.34	5.00	5.54	5.47	5.03	5.74
北京	9.24	8.99	10.24	9.79	9.40	11.59	10.37	9.70	12.48	11.03	10.12	14.10
天津	5.89	6.14	5.22	6.21	6.44	5.58	6.58	6.66	6.32	6.69	6.62	6.91
河北	4.62	4.58	4.64	4.99	4.65	5.16	5.45	4.97	5.71	5.78	4.99	6.19
山西	4.52	3.75	4.88	4.69	3.68	5.18	4.92	3.82	5.53	5.29	3.97	6.06
內蒙古	5.41	4.16	6.69	5.51	4.16	6.98	5.60	4.17	7.43	5.51	4.18	7.68
遼寧	4.79	4.51	5.01	4.82	4.59	5.00	4.92	4.69	5.09	4.92	4.82	5.00
吉林	5.17	4.62	5.64	5.35	4.62	6.07	5.58	4.67	6.60	5.81	4.81	6.87
黑龍江	5.39	4.61	5.93	5.49	4.59	6.15	5.64	4.68	6.46	5.87	4.79	6.81
上海	5.83	5.82	6.04	7.07	7.05	7.67	7.18	7.15	8.21	7.40	7.34	11.25
江蘇	4.68	5.20	4.44	5.14	5.49	4.94	5.60	5.74	5.46	5.99	6.04	5.93
浙江	5.82	5.73	6.72	5.94	5.75	6.38	6.23	6.02	6.68	6.51	6.26	7.09
安徽	3.62	3.87	3.55	3.90	4.05	3.86	4.16	4.11	4.18	4.38	4.25	4.43
福建	6.53	5.32	7.51	7.09	5.56	8.25	7.45	5.60	8.96	7.73	5.42	9.51
江西	4.82	4.59	4.98	4.97	4.68	5.17	5.16	4.33	5.56	5.02	3.90	5.48
山東	4.58	4.91	4.38	4.68	4.81	4.59	4.77	4.77	4.76	4.86	4.78	4.91

表1 全國分地區普通小學生均校舍建築面積表（續）

單位：平方米

年度 地區	2003			2004			2005			2006		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
河南	4.18	4.36	4.13	4.40	4.39	4.40	4.54	4.47	4.57	4.55	4.28	4.64
湖北	5.93	5.27	6.24	6.36	5.45	6.84	6.82	5.32	7.53	7.38	5.40	8.39
湖南	7.35	5.83	8.12	7.70	5.93	8.71	7.70	5.55	9.05	7.45	5.29	8.73
廣東	5.68	5.49	5.83	5.87	5.69	6.01	5.97	5.86	6.05	6.22	6.14	6.29
廣西	5.92	5.70	5.99	6.16	5.91	6.25	6.30	5.62	6.54	6.16	5.49	6.42
海南	4.90	4.91	4.90	4.91	4.66	5.05	4.63	4.27	4.86	4.87	4.32	5.24
重慶	4.99	5.15	4.82	5.19	5.49	5.11	5.56	5.48	5.58	5.80	5.29	6.22
四川	4.58	4.45	4.63	4.63	4.26	4.77	4.69	4.14	4.96	4.55	4.11	4.87
貴州	2.96	3.33	2.85	3.05	3.30	2.97	3.18	3.31	3.14	3.35	3.31	3.36
雲南	5.54	5.31	5.59	5.56	5.14	5.66	5.56	5.04	5.69	5.50	4.86	5.70
西藏	6.14	6.32	6.07	6.41	6.60	6.34	6.85	7.25	6.70	7.05	6.95	7.09
陝西	4.81	4.20	5.02	5.17	3.97	5.54	5.59	4.00	6.16	5.80	3.98	6.54
甘肅	3.52	3.54	3.51	3.67	3.49	3.73	3.96	3.62	4.07	4.13	3.68	4.29
青海	4.39	4.17	4.54	4.28	3.86	4.59	4.50	3.94	4.84	4.78	3.73	5.34
寧夏	3.78	3.67	3.85	3.88	3.61	4.04	3.86	3.52	4.05	4.01	3.68	4.21
新疆	3.67	3.81	3.61	3.76	3.69	3.79	3.86	3.51	4.02	4.15	3.87	4.29
極差	6.28	5.66	7.39	6.74	6.1	8.62	7.19	6.39	9.34	7.68	6.81	10.74
極差率	3.12	2.70	3.59	3.21	2.85	3.90	3.26	2.93	3.97	3.29	3.06	4.20
標準差	1.23	1.10	1.49	1.35	1.27	1.71	1.42	1.35	1.86	1.49	1.40	2.20
變異係數	.249	.224	.301	.262	.256	.326	.266	.270	.336	.272	.278	.383

（一）合計的小學生均校舍建築面積分析

由表1可知，全國合計的普通小學生均校舍建築面積從2003年的4.94平方米，增加到2004年的5.15平方米，增加到2005年的5.34平方米，再增加到2006年的5.47平方米。小學生均校舍建築面積在2003年高於全國平均水準4.94平方米的地區有15個，其中最高五個地區由低至高依次是湖北（5.93/0.99）（括弧中前者資料為生均值，後者為生均距平值，「-」表示生均值比全國平均值低，單位均為「平方米」，做省略處理，下同）、西藏（6.14/1.20）、福建（6.53/1.59）、湖南（7.35/2.41）、北京（9.24/4.30）；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是貴州（2.96/-1.98）、甘肅（3.52/-1.42）、安徽（3.62/-1.32）、新疆（3.67/-1.27）、寧夏（3.78/-1.16）。小學生均校舍建築面積在2006年高於全國平均水準5.47平方米的地區有14個，其中最高五個地區由低至高依次是湖北（7.38/1.91）、上海（7.40/1.93）、湖南（7.45/1.98）、福建（7.73/2.26）、北京（11.03/5.56）；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是貴州（3.35/-2.12）、寧夏（4.01/-1.46）、甘肅（4.13/-1.34）、新疆（4.15/-1.32）、安徽（4.38/-1.09）。

可見這四年間貴州始終是小學生均校舍建築面積最小的地區，其變化趨勢是2.96平方米↗3.05平方米↗3.18平方米↗3.35平方米（符號「↗」表示「增加到」，連續出現四個資料的地方，只顯示第一個資料的單位，其後的三個資料的單位與第一個資料的一樣，做省略處理，下同）；北京始終是小學生均校舍建築面積最大的地區，其變化趨勢是9.24平方米↗9.79平方米↗10.37平方米↗11.03平方米。兩者間的極差變化趨勢是6.28平方米↗6.74↗7.19↗7.68；極差率變化趨勢是3.12↗3.21↗3.26↗3.29。這四年間小學生均校舍建築面積的標準差變化趨勢是1.23平方米↗1.35平方米↗1.42平方米↗1.49平方米；變異係數的變化趨勢是0.249↗0.262↗0.266↗0.272。說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大，由極差、極差率、標準差及變異係數都得以明證，它們均呈現增大的趨勢。

（二）城鎮小學生均校舍建築面積分析

由表1可知，全國城鎮的普通小學生均校舍建築面積從2003年的4.92平方米，增加到2004年的4.97平方米，增加到2005年的5.00平方米，再增加到2006年的5.03平方米。小學生均校舍建築面積在2003年高於全國平均水準4.92平方米的地區有13個，其中最高五個地區由低至高依次是上海（5.82/0.90）、湖南

(5.83/0.91)、天津(6.14/1.22)、西藏(6.32/1.40)、北京(8.99/4.07)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是貴州(3.33/-1.59)、甘肅(3.54/-1.38)、寧夏(3.67/-1.25)、山西(3.75/-1.17)、新疆(3.81/-1.11)。小學生均校舍建築面積在2006年高於全國平均水準5.03平方米的地區有12個，其中最高五個地區由低至高依次是浙江(6.26/1.23)、天津(6.62/1.59)、西藏(6.95/1.92)、上海(7.34/2.31)、北京(10.12/5.09)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是貴州(3.31/-1.72)、甘肅(3.68/-1.35)、寧夏(3.68/-1.35)、青海(3.73/-1.30)、新疆(3.87/-1.16)。

可見這四年間貴州始終是小學生均校舍建築面積最小的地區，其變化趨勢是3.33平方米 \searrow 3.30 \nearrow 3.31 \nearrow 3.31(符號「 \searrow 」表示「減少到」，下同)；北京始終是小學生均校舍建築面積最大的地區，其變化趨勢是8.99平方米 \nearrow 9.40平方米 \nearrow 9.70平方米 \nearrow 10.12平方米。兩者間的極差變化趨勢是5.66平方米 \nearrow 6.10平方米 \nearrow 6.39平方米 \nearrow 6.81平方米；極差率變化趨勢是2.70 \nearrow 2.85 \nearrow 2.93 \nearrow 3.06。這四年間小學生均校舍建築面積的標準差變化趨勢是1.10平方米 \nearrow 1.27平方米 \nearrow 1.35平方米 \nearrow 1.40平方米；變異係數的變化趨勢是0.224 \nearrow 0.256 \nearrow 0.270 \nearrow 0.278。說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間(也就是各地區間)的相對差距還在加大，由極差、極差率、標準差及變異係數都得以明證，它們均呈現增大的趨勢。

(三) 農村小學生均校舍建築面積分析

由表1可知，全國農村的普通小學生均校舍建築面積從2003年的4.95平方米，增加到2004年的5.24平方米，增加到2005年的5.54平方米，再增加到2006年的5.74平方米。小學生均校舍建築面積在2003年高於全國平均水準4.95平方米的地區有17個，其中最高五個地區由低至高依次是內蒙古(6.69/1.74)、浙江(6.72/1.77)、福建(7.51/2.56)、湖南(8.12/3.17)、北京(10.24/5.29)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是貴州(2.85/-2.10)、甘肅(3.51/-1.44)、安徽(3.55/-1.40)、新疆(3.61/-1.34)、寧夏(3.85/-1.10)。小學生均校舍建築面積在2006年高於全國平均水準5.74平方米的地區有18個，其中最高五個地區由低至高依次是湖北(8.39/2.65)、湖南(8.73/2.99)、福建(9.51/3.77)、上海(11.25/5.51)、北京(14.10/8.36)；低於全國平均水準的最小五個地區由低

至高依次是貴州（3.36/-2.38）、寧夏（4.21/-1.53）、甘肅（4.29/-1.45）、新疆（4.29/-1.45）、安徽（4.43/-1.31）。

可見這四年間貴州始終是小學生均校舍建築面積最小的地區，其變化趨勢是2.85平方米↗2.97平方米↗3.14平方米↗3.36平方米；北京始終是小學生均校舍建築面積最大的地區，其變化趨勢是10.24平方米↗11.59平方米↗12.48平方米↗14.10平方米。兩者間的極差變化趨勢是7.39平方米↗8.62平方米↗9.34平方米↗10.74平方米；極差率變化趨勢是3.59↗3.90↗3.97↗4.20。這四年間小學生均校舍建築面積的標準差變化趨勢是1.49平方米↗1.71平方米↗1.86平方米↗2.20平方米；變異係數的變化趨勢是0.301↗0.326↗0.336↗0.383。說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大，由極差、極差率、標準差及變異係數都得以明證，它們均呈現增大趨勢。

在普通小學生均校舍建築面積（合計）中，幾乎所有省份之小學生均校舍建築面積都在增加，增幅最快的是北京，且遠遠高於其他省份，其次是福建，北京、湖南、福建、上海、湖北始終處於高位，貴州、甘肅、寧夏、新疆、安徽、青海、河南始終處於低位。在普通小學生均校舍建築面積（城鎮）中，幾乎所有的省份小學生均校舍建築面積都在增加，增幅最快的是北京，且遠遠高於其他省份，其次是上海、西藏、浙江、天津等地始終處於高位；貴州、甘肅、寧夏、山西、新疆、青海、安徽、陝西等地則始終處於低位。在普通小學生均校舍建築面積（農村）中，基本上所有的省份小學生均校舍建築面積都在增加，增幅最快的是北京、其次是上海，再次是廣東、福建、內蒙古、湖北、浙江等地始終處於高位；貴州、甘肅、安徽、新疆、寧夏、河南、青海等地始終處於低位。

這四年間各省區市間的差距或各省區市與全國均值之間的相對差距有增大的趨勢，表現在距平值圖上就是各曲線族向右的開口在增大，北京、上海、湖南、福建、廣東、內蒙古、湖北、浙江等地與貴州、甘肅、寧夏、新疆、安徽、青海、河南、陝西等地的差距在不斷增大，並無縮小跡象。

2003—2006年間，普通小學生均校舍建築面積距平值的變化情況如圖1—圖3所示。

圖1 小學生均校舍建築面積
(合計) 距平值圖

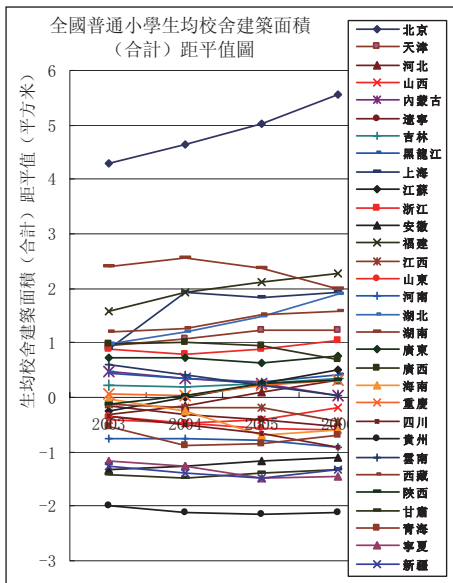


圖2 小學生均校舍面積 (城鎮)
距平值圖

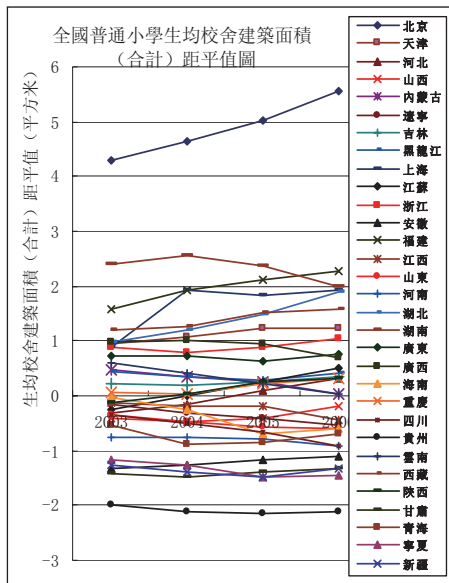
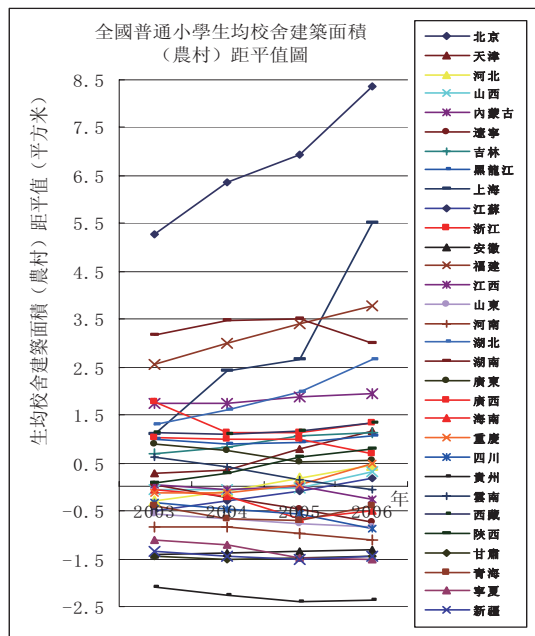


圖3 小學生均校舍面積 (農村) 距平值圖



（四）普通小學生均校舍建築面積的城鄉差分析

2003年普通小學生均校舍建築面積城鄉差距最大的是內蒙古（-2.53），（「-」表示城鎮比農村低），其次是湖南（-2.29）、福建（-2.19），城鎮比農村低1平方米以上的省份有7個，全國僅有11個省份的城鎮小學生均校舍建築面積比農村的大，其餘21個省份均是城鎮比農村小，全國的平均城鄉差為-0.03平方米，城鎮比農村高出0.5的省份有山東（0.53）、江蘇（0.76）、天津（0.92）。2006年普通小學生均校舍建築面積城鄉差距（城鎮低於農村）最大的是福建（-4.09），其次是北京（-3.98）、上海（-3.91）、內蒙古（-3.50）、湖南（-3.44），低於2平方米以上的省份有10個，低1平方米以上的有13個，低於0.5平方米以上的有21個，全國有30個省份的城鎮小學生均校舍建築面積比農村的小，僅有江蘇1個省份均是城鎮比農村大0.11平方米，全國的平均城鄉差為-0.71平方米。總的來說，城鄉間的差距沒有縮小，而是向著城鎮比農村低得更多的方向發展，其中以上海的速度為最，其次是北京、福建、湖南、內蒙古、湖北等，僅有廣東是由城鎮向著農村值靠近，說明農村小學的生均校舍建築面積有很大的改善，且生均值比城鎮高出相當數量。

各地普通小學生均校舍建築面積城鄉差及差異指標如圖4—圖6所示。

圖4 小學生均校舍建築面積
（城鄉差）圖

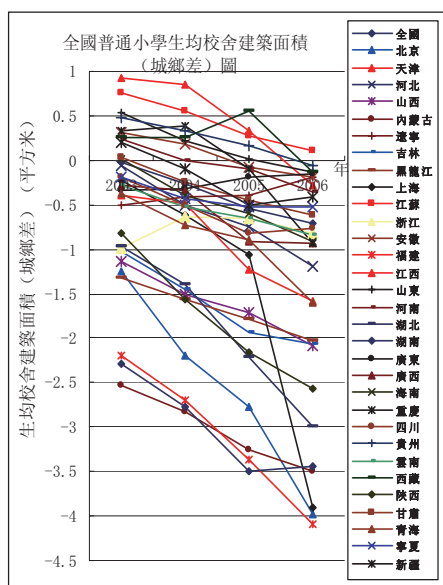


圖5 小學生均校舍面積極差、
標準差圖

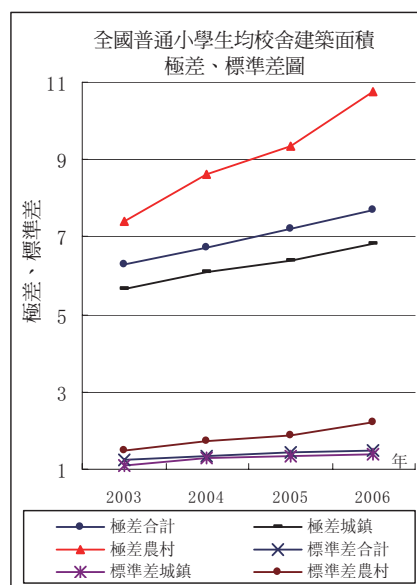
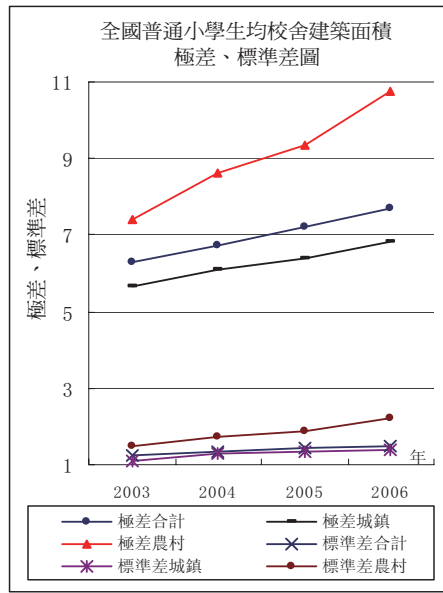


圖6 小學生均校舍面積極差率、
變異係數圖



綜上所述，各地區在普通小學生均校舍建築面積的差距呈現出一種「馬太效應」²，表現出強者更強（曲線越來越走高），弱者更弱（曲線越來越走低），從極差、標準差、極差率及變異係數的變化情況圖也得到明證，這些曲線圖也呈上升趨勢。

二、全國各省區市普通小學生均學校固定資產總值分析

表2顯示全國各省區市在2003－2006年間普通小學的生均學校固定資產總值。

²美國科學史研究者羅伯特·莫頓(Robert K. Merton)於1968年首先提出「馬太效應」(Matthew Effect) 這個術語。他歸納「馬太效應」為任何個體、群體或地區，一旦在某一個方面（如金錢、名譽、地位等）獲得成功和進步，就會產生一種積累優勢，就會有更多的機會取得更大的成功和進步。他闡述這一觀點時引用了《聖經》在「馬太福音」第25章中的兩句話：「凡有的，還要加給他，叫他多餘；沒有的，連他所有的，也要奪過來。」即是指好的愈好，壞的愈壞，多的愈多，少的愈少的一種現象。

表2 全國分地區普通小學生均學校固定資產總值表

單位：新台幣元

年 地區	2003			2004			2005			2006		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	12,545	16,896	10,280	12,861	16,955	10,715	14,246	18,739	11,715	15,167	19,074	12,806
北京	42,870	33,292	81,333	36,203	36,643	34,167	43,232	44,658	38,720	52,769	52,709	52,961
天津	14,745	13,714	17,451	18,757	19,138	17,684	19,408	18,335	22,801	20,082	19,615	21,664
河北	12,769	16,107	11,352	14,732	14,608	14,791	15,905	17,918	14,823	18,033	16,896	18,624
山西	11,857	15,804	10,018	10,990	9,876	11,527	17,634	26,873	12,526	14,892	13,109	15,947
內蒙古	11,481	11,009	11,967	11,582	10,656	12,595	14,021	13,104	15,199	14,035	12,586	16,414
遼寧	11,834	13,067	10,894	12,063	13,920	10,660	13,159	15,020	11,706	13,636	16,456	11,472
吉林	13,269	14,470	12,224	13,925	15,649	12,242	16,822	20,807	12,370	20,995	24,731	17,047
黑龍江	12,618	13,760	11,834	13,136	14,658	12,008	13,627	14,305	13,049	14,855	15,410	14,374
上海	30,110	30,394	22,645	38,734	38,959	31,581	43,585	43,704	39,188	61,911	54,603	590,933
江蘇	15,364	21,971	12,448	16,194	22,411	12,636	20,633	27,427	14,195	24,447	30,279	18,358
浙江	17,781	17,969	16,048	20,146	22,755	13,893	22,765	25,506	16,919	25,350	28,065	19,275
安徽	7,607	12,306	6,217	9,532	11,265	8,973	8,556	11,985	7,212	10,009	14,658	8,281
福建	17,570	18,166	17,088	16,034	17,272	15,098	20,990	17,579	23,782	18,849	17,840	19,628
江西	11,385	12,916	10,316	10,101	11,403	9,165	13,173	12,347	13,572	9,881	9,170	10,174
山東	10,555	15,800	7,464	11,650	16,721	8,212	13,672	18,441	10,261	14,090	19,390	10,954
河南	8,638	14,003	7,217	8,615	11,935	7,671	9,142	11,256	8,487	10,165	12,966	9,253
湖北	11,751	14,695	10,353	12,136	13,783	11,275	12,490	14,259	11,655	14,388	15,543	13,796
湖南	13,709	17,267	11,907	14,301	19,216	11,504	14,379	17,267	12,563	16,969	17,047	16,923
廣東	20,307	23,411	17,955	21,880	25,305	19,152	22,654	27,322	18,977	25,066	30,339	20,738
廣西	9,670	12,700	8,670	11,105	17,107	9,042	11,151	14,608	9,949	11,252	13,599	10,321
海南	15,218	19,051	13,035	16,483	20,224	14,177	16,657	17,648	16,025	17,175	20,981	14,649
重慶	22,031	24,154	19,752	13,860	34,828	8,689	13,397	23,553	9,899	13,567	16,231	11,316
四川	9,729	14,695	7,840	9,234	11,756	8,285	9,913	12,916	8,455	9,381	11,265	7,950
貴州	5,474	7,859	4,787	5,112	7,020	4,516	5,484	7,001	4,984	6,126	7,478	5,630
雲南	9,656	14,113	8,707	10,147	13,691	9,326	11,219	14,227	10,472	11,513	14,021	10,720
西藏	17,744	24,805	15,241	25,580	30,687	23,718	25,295	34,498	21,747	31,646	49,756	23,993
陝西	8,936	12,430	7,749	9,798	12,334	9,010	12,054	14,356	11,242	13,553	13,109	13,737
甘肅	11,375	22,531	7,744	10,335	8,418	11,041	10,115	13,044	9,152	9,165	10,642	8,615
青海	21,485	8,982	30,059	8,941	8,913	8,959	15,557	10,293	18,730	12,563	13,232	12,210
寧夏	18,349	17,107	19,023	10,413	11,435	9,761	9,179	11,435	7,886	10,628	12,893	9,220
新疆	10,697	12,893	9,839	12,164	14,521	11,146	12,412	11,385	12,888	11,898	12,398	11,641
極差	37,395	25,433	76,547	33,622	31,939	29,651	38,101	37,657	34,204	55,786	47,125	585,303
極差率	7.83	4.24	16.99	7.58	5.55	7.57	7.95	6.38	7.86	10.11	7.30	104.95
標準差	7,272	5,809	1,3480	7,428	8,308	6,497	8,556	9,138	7,868	11,971	12,169	103,740
變異係數	0.580	0.344	1.311	0.578	0.490	0.606	0.601	0.488	0.672	0.789	0.638	8.101

說明：1. 青海2003年、2005年的城鎮及農村的資料，北京2003年的城鎮及農村資料，上海、西藏2006年的城鎮及農村的資料，作者仔細核對教育統計年鑑中的資料，沒有出現在資料錄入方面的錯誤，這裡反應的資料比較特殊，除非是統計年鑑在排版印刷時沒有仔細核對出其中可能存在的錯誤，本文就默認這裡的資料是真實的。

2. 原始資料中的單位是人民幣，此表中已按1人民幣兌換4.58500新台幣進行換算（台灣銀行匯率告示牌2009年11月10日下午3：50）。而在圖中顯示的數值仍然為人民幣值數字。

(一) 合計的小學生均學校固定資產總值分析

由表2可知，全國合計的普通小學生均學校固定資產總值從2003年的新台幣12,545元，增加到2004年的新台幣12,861元，增加到2005年的新台幣14,246元，再增加到2006年的新台幣15,167元（下文再出現「元」時，均指新台幣「元」，並且括弧內的數位的單位也為新台幣「元」做省略處理，下同）。小學生均學校固定資產總值在2003年高於全國平均水準12,545元的地區有16個，其中最高5個地區由低至高依次是廣東（20,307/7,762）（括弧中前者資料為生均值，後者為生均距平值，全文皆同「-」表示生均值比全國平均值低，單位均為新台幣「元」，做省略處理，下同）、青海（21,485/8,940）、重慶（22,031/9,486）、上海（30,110/17,565）、北京（42,870/30,325）；低於全國平均水準的5個地區由低至高依次是貴州（5,474/-7,071）、安徽（7,607/-4,938）、河南（8,638/-3,907）、陝西（8,936/-3,609）、雲南（9,656/-2,889）。小學生均學校固定資產總值在2006年高於全國平均水準新台幣15,167元的地區有14個，其中最高5個地區由低至高依次是廣東（25,066/9,899）、浙江（25,350/10,183）、西藏（31,646/16,478）、北京（52,769/37,602）、上海（61,911/46,744）；低於全國平均水準的5個地區由低至高依次是貴州（6,126/-9,042）、甘肅（9,165/-6,002）、四川（9,381/-5,786）、江西（9,881/-5,287）、安徽（10,009/-5,158）。

綜觀這4年間貴州始終是小學生均學校固定資產總值最小的地區，其變化趨勢是5,474元↘5,112元↗5,484元↗6,126元；北京（2003年）、上海（2004—2006年）始終是小學生均學校固定資產總值最大的地區，其變化趨勢是42,870元↘38,734元↗43,585元↗61,911元。兩者間的極差變化趨勢是37,395元↘33,622元↗38,101元↗55,786元；極差率變化趨勢是7.83↘7.58↗7.95↗10.11。這四年間小學生均學校固定資產總值的標準差變化趨勢是7,272元↗7,428元↗8,556元↗11,971元；變異係數的變化趨勢是0.580↘0.578↗0.601↗0.789。說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大，由極差、極差率、標準差及變異係數都得以明證，它們均呈現增大趨勢。

(二) 城鎮小學生均學校固定資產總值分析

由表2可知，全國城鎮的普通小學生均學校固定資產總值從2003年的新台幣16,896元，增加到2004年的新台幣16,955元，增加到2005年的新台幣18,739元，再增加到2006年的新台幣19,074元。小學生均學校固定資產總值在2003年高於全國平均水準新台幣16,896元的地區有12個，其中最高5個地區由低至高依

次是廣東（23,411/6,515）、重慶（24,154/7,258）、西藏（24,805/7,909）、上海（30,394/13,498）、北京（33,292/16,396）；低於全國平均水準的5個地區由低至高依次是貴州（7,859/-9,037）、青海（8,982/-7,914）、內蒙古（11,009/-5,887）、安徽（12,306/-4,590）、陝西（12,430/-4,466）。小學生均學校固定資產總值在2006年高於全國平均水準19,074元的地區有10個，其中最高5個地區由低至高依次是江蘇（30,279/11,206）、廣東（30,339/11,265）、西藏（49,756/30,683）、北京（52,709/33,636）、上海（54,603/35,529）；低於全國平均水準的5個地區由低至高依次是貴州（7,478/-11,595）、江西（9,170/-9,904）、甘肅（10,642/-8,432）、四川（11,265/-7,808）、新疆（12,398/-6,676）。

可見這4年間貴州始終是小學生均學校固定資產總值最小的地區，其變化趨勢是7,859元 \searrow 7,020元 \searrow 7,001元 \nearrow 7,478元；北京（2003年、2005年）、上海（2004年、2006年）始終是小學生均學校固定資產總值最大的地區，其變化趨勢是33,292元 \nearrow 38,959元 \nearrow 44,658元 \nearrow 54,603元。兩者間的極差變化趨勢是25,433元 \nearrow 31,939元 \nearrow 37,657元 \nearrow 47,125元；極差率變化趨勢是4.24 \nearrow 5.55 \nearrow 6.38 \nearrow 7.30。這4年間小學生均學校固定資產總值的標準差變化趨勢是5,809元 \nearrow 8,308元 \nearrow 9,138元 \nearrow 12,169元；變異係數的變化趨勢是0.344 \nearrow 0.490 \searrow 0.488 \nearrow 0.638。說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大，由極差、極差率、標準差及變異係數都得以明證，它們均呈現增大的趨勢。

（三）農村小學生均學校固定資產總值分析

由表2可知，全國農村的普通小學生均學校固定資產總值從2003年的新台幣10,280元，增加到2004年的新台幣10,715元，增加到2005年的新台幣11,715元，再增加到2006年的新台幣12,806元。小學生均學校固定資產總值在2003年高於全國平均水準新台幣10,280元的地區有20個，其中最高5個地區由低至高依次是寧夏（19,023/8,744）、重慶（19,752/9,473）、上海（22,645/12,366）、青海（30,059/19,780）、北京（81,333/71,054）；低於全國平均水準的5個地區由低至高依次是貴州（4,787/-5,493）、安徽（6,217/-4,062）、河南（7,217/-3,063）、山東（7,464/-2,815）、甘肅（7,744/-2,536）。小學生均學校固定資產總值在2006年高於全國平均水準12,806元的地區有17個，其中最高5個地區由低至高依次是廣東（20,738/7,932）、天津（21,664/8,858）、西藏（23,993/11,187）、北京（52,961/40,155）、上海（59,933/578,127）；

低於全國平均水準的5個地區由低至高依次是貴州（5,630/-7,176）、四川（7950/-4,856）、安徽（8281/-4525）、甘肅（8,615/-4,191）、寧夏（9,220/-3,585）。

可見這4年間貴州始終是小學生均學校固定資產總值最小的地區，其變化趨勢是4,787元 \searrow 4,516元 \nearrow 4,984元 \nearrow 5,630元；北京（2003—2004年）、上海（2005—2006年）始終是小學生均學校固定資產總值最大的地區，其變化趨勢是81,333元 \searrow 34,167元 \nearrow 39,188元 \nearrow 590,933元。兩者間的極差變化趨勢是76,547元 \searrow 29,651元 \nearrow 34,204元 \nearrow 585,303元；極差率變化趨勢是16.99 \searrow 7.57 \nearrow 7.86 \nearrow 104.95。這4年間小學生均學校固定資產總值的標準差變化趨勢是13,480元 \searrow 6,497元 \nearrow 7,868元 \nearrow 103,740元；變異係數的變化趨勢是1.311 \nearrow 0.606 \nearrow 0.672 \nearrow 8.101。說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大，由極差、極差率、標準差及變異係數都得以明證，它們均呈現增大的趨勢。

由普通小學生均學校固定資產總值距平值圖可知，這4年間各省區市間的差距或各省區市與全國均值之間的相對差距有增大的趨勢，表現在圖上就是各曲線族向右的開口在增大，合計部分的北京、上海、西藏、廣東、浙江、天津、江蘇等地與貴州、安徽、河南、寧夏、青海、甘肅、陝西等地的差距在不斷增大，並無縮小跡象，且北京、上海是遠遠高於其他任何地區。城鎮部分的上海、北京、西藏、廣東、浙江、江蘇、海南等地與貴州、青海、內蒙古、安徽、陝西、江西、甘肅等地的差距是在不斷增大，並無縮小跡象。農村部分的北京、上海、西藏、福建、天津、遼寧、浙江等地與貴州、安徽、河南、寧夏、四川、甘肅、廣西等地的差距在不斷增大，並無縮小跡象。

2003—2006年，普通小學生均學校固定資產總值距平值的變化情況如圖7—圖9所示。

圖7 小學生均固定資產總值
(合計) 距平值圖

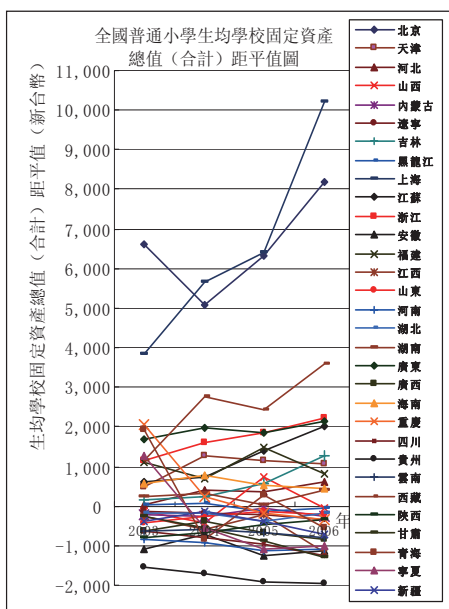


圖8 小學生均固定資產總值
(城鎮) 距平值圖

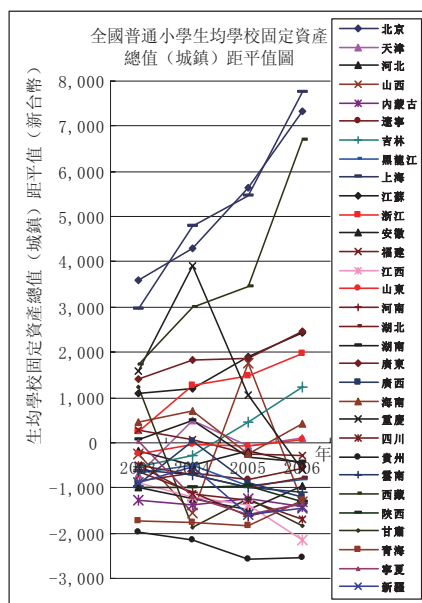
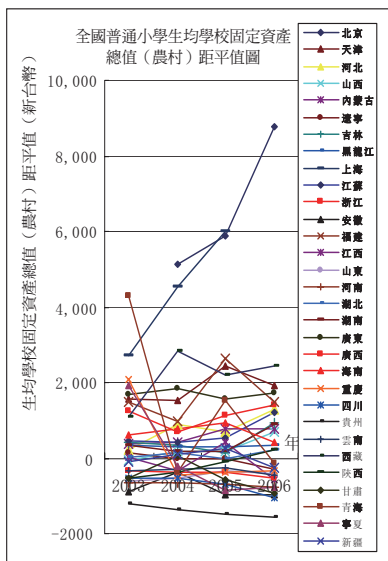


圖9 小學生均固定資產總值
(農村) 距平值圖



說明：北京2003年人民幣15,497元、上海2006年人民幣126,091元數值太大沒有放入圖中，做去除處理。

(四) 普通小學生均學校固定資產總值的城鄉差分析

2003年普通小學生均學校固定資產總值城鄉差距最大且城鎮低於農村的是北京(新台幣48,042元,「-」表示城鎮比農村低),其次是青海(-21,077元)、天津(-3,737元),城鎮比農村低的省份有5個,全國有26個省份的城鎮小學生均學校固定資產總值比農村的大,全國的平均城鄉差為新台幣6,616元,城鎮比農村高出全國平均城鄉差的省份有7個,其中高出新台幣9,000元的有江蘇(9,523元)、西藏(9564元)、甘肅(14,787元)。2006年普通小學生均學校固定資產總值城鄉差距最大且城鎮低於農村的是上海(-536,330元),其次是內蒙古(-3,828元)、山西(-2,838元),城鎮比農村低的省份有9個,全國有22個省份的城鎮小學生均學校固定資產總值比農村的大,全國的平均城鄉差為新台幣6,268元,城鎮比農村高出全國平均城鄉差的省份有8個,其中高出新台幣9,000元的有廣東(9,601元)、江蘇(11,921元)、西藏(25,763元)。總的來說,城鄉間的差距沒有縮小,絕大多數省份在這4年間都是城鎮高於農村,且有增大的趨勢,西藏、江蘇、重慶、山東等地的城鄉差要遠高於青海、福建、內蒙古、山西等地區。

綜上所述,各地區在普通小學生均學校固定資產總值的差距呈現出一種「馬太效應」,表現出強者更強,弱者更弱,從極差、標準差、極差率及變異係數的變化情況圖也得到明證,這些曲線族也基本呈上升趨勢(除2003-2004年有所下降外)。

2003-2006年間,全國各地區普通小學生均學校固定資產總值的城鄉差及生均固定資產總值的極差、標準差、極差率、變異係數變化情況如圖10-圖12所示。

圖10 小學生均固定資產總值
（城鄉差）圖

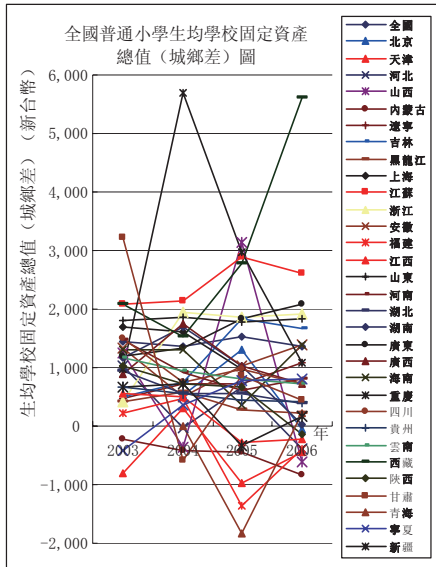
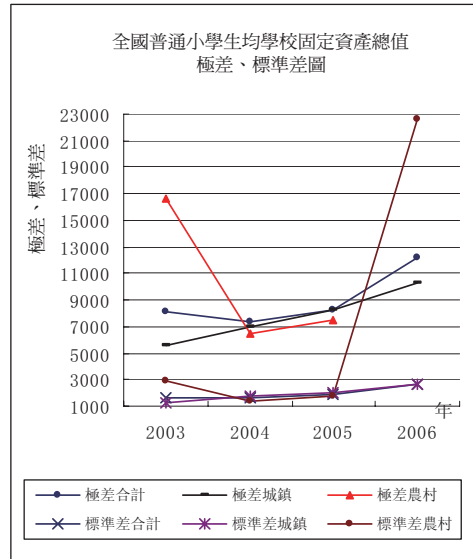
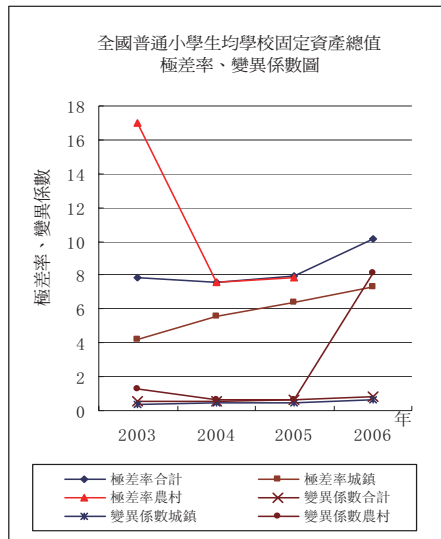


圖11 小學生均固定資產總值極差、標準差圖



說明：極差農村2003年為人民幣16,695元數值太大沒有放入圖中，做去除處理。

圖12 小學生均固定資產總值極差率、變異係數圖



說明：極差率農村2006年為104.95數值太大沒有放入圖中，做去除處理。

三、全國各省區市普通小學生均圖書冊數分析

表3顯示全國各省區市在2003-2006年間普通小學的生均圖書冊數情況。

表3 全國分地區普通小學生均圖書冊數表

單位：冊

地區	2003			2004			2005			2006		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	12.07	14.30	10.91	12.64	14.54	11.64	13.62	15.05	12.81	13.84	15.00	13.13
北京	42.02	40.70	47.34	42.77	41.01	50.93	42.96	39.33	54.40	43.62	39.76	56.66
天津	15.08	15.09	15.08	15.54	15.47	15.77	16.22	16.15	16.43	16.53	15.91	18.64
河北	17.92	18.35	17.73	19.85	19.19	20.18	22.81	20.89	23.84	22.94	20.46	24.24
山西	11.04	11.42	10.87	11.26	11.01	11.38	12.51	11.42	13.11	13.33	11.98	14.13
內蒙古	12.18	13.42	10.91	12.70	13.39	11.94	13.64	13.15	14.27	13.68	12.83	15.06
遼寧	14.83	16.97	13.18	14.73	17.24	12.83	15.01	17.79	12.84	15.35	19.18	12.42
吉林	16.84	17.52	16.25	17.40	17.48	17.31	18.87	17.89	19.96	19.38	18.15	20.67
黑龍江	12.24	12.25	12.23	12.31	11.93	12.60	13.35	12.43	14.13	13.65	12.54	14.63
上海	24.03	23.94	26.46	28.02	27.86	32.96	27.49	27.50	27.19	27.72	27.67	31.20
江蘇	15.45	16.82	14.85	16.69	16.88	16.58	17.93	17.93	17.94	18.78	18.44	19.13
浙江	16.61	17.09	12.15	17.09	18.19	14.43	18.42	19.14	16.87	19.03	19.48	18.02
安徽	9.18	12.20	8.28	9.73	12.55	8.82	10.66	12.43	9.97	10.99	13.01	10.23
福建	15.80	16.82	14.96	16.98	17.48	16.60	17.49	17.56	17.43	17.94	17.94	17.94
江西	8.43	8.97	8.06	8.80	9.23	8.49	9.71	9.62	9.75	9.61	9.10	9.83
山東	11.27	13.12	10.18	11.80	13.05	10.95	12.46	13.16	11.97	12.95	13.67	12.52
河南	13.25	14.55	12.91	13.82	14.44	13.64	14.34	14.25	14.37	14.20	13.34	14.48
湖北	12.06	13.46	11.40	12.87	13.57	12.51	14.56	14.41	14.62	15.07	14.30	15.46
湖南	16.28	18.44	15.19	17.36	18.22	16.87	18.34	17.57	18.83	18.10	16.80	18.88
廣東	14.43	15.49	13.64	15.05	16.01	14.29	15.64	17.89	13.87	16.52	19.11	14.38
廣西	9.34	13.23	8.05	9.80	13.85	8.41	11.20	14.28	10.13	10.88	14.19	9.57
海南	9.51	10.13	9.16	9.80	10.58	9.31	9.15	9.95	8.63	9.59	9.73	9.49
重慶	7.94	9.23	6.55	8.31	9.74	7.95	9.67	10.11	9.51	10.36	10.51	10.24

表3 全國分地區普通小學生均圖書冊數表（續）

單位：冊

年 地區	2003			2004			2005			2006		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
四川	7.33	8.95	6.72	7.58	8.38	7.28	8.21	8.40	8.12	7.93	8.45	7.53
貴州	4.60	6.80	3.97	5.12	7.14	4.48	5.99	7.79	5.39	6.50	8.35	5.82
雲南	8.79	13.32	7.83	8.95	12.85	8.04	9.04	12.82	8.10	8.91	11.97	7.95
西藏	5.70	7.86	4.93	7.50	8.97	6.96	10.22	12.24	9.44	10.81	11.56	10.49
陝西	12.81	14.66	12.18	14.13	14.28	14.08	16.60	15.10	17.13	16.88	14.53	17.82
甘肅	7.37	9.50	6.68	7.72	9.30	7.14	9.28	10.86	8.76	9.58	10.89	9.10
青海	8.13	8.30	8.01	8.42	8.48	8.37	9.82	9.62	9.95	9.45	9.45	9.45
寧夏	10.45	10.57	10.39	10.26	10.37	10.19	11.33	10.79	11.63	11.22	10.60	11.61
新疆	8.01	10.97	6.86	8.06	10.42	7.04	9.09	10.29	8.54	9.45	10.53	8.90
極差	37.42	33.9	43.37	37.65	33.87	46.45	36.97	31.54	49.01	37.12	31.41	50.84
極差率	9.13	5.99	11.92	8.35	5.74	11.37	7.17	5.05	10.09	6.71	4.76	9.74
標準差	6.85	6.24	7.89	7.17	6.53	8.80	7.04	6.20	8.84	7.13	6.32	9.40
變異係數	.568	.436	.723	.567	.449	.756	.517	.412	.690	.515	.421	.716

由表3可見，全國合計的普通小學生均圖書冊數從2003年的12.07冊增加到2004年的12.64冊，2005年的13.62冊，再增加到2006年的13.84冊。2003年高於全國平均水準12.07冊的地區有15個，2006年高於全國平均水準13.84冊的地區有14個。城鎮的普通小學生均圖書冊數從2003年的14.30冊增加到2004年的14.54冊，2005年的15.05冊，但到2006年反而減少為15.00冊。2003年高於全國平均水準14.30冊的地區有13個，2006年高於全國平均水準15.00冊的地區有11個。農村的普通小學生均圖書冊數從2003年的10.91冊增加到2004年的11.64冊，2005年的12.81冊，再增加到2006年的13.13冊。2003年高於全國平均水準10.91冊的地區有16個，2006年高於全國平均水準13.13冊的地區有16個。

2003年普通小學生均圖書冊數城鄉差距最大且城鎮比農村低的是北京（-6.64，「-」表示城鎮比農村低，單位均為「冊」，做省略處理，下同）、上海（-2.52），城鎮比農村低省份有2個，其餘29個省份的城鎮小學生均圖書冊數比農村的大，全國的平均城鄉差為3.39冊，城鄉差高出這一水準的地區有6個，其中最高的為新疆（4.11）、浙江（4.94）、廣西（5.18）、雲南

(5.49)，城鎮比農村高出2冊以上的地區有16個，差距最小且小於0.5冊的地區有青海(.29)、寧夏(.18)、黑龍江(.02)、天津(.01)。2006年普通小學生均圖書冊數城鄉差距最大且城鎮比農村低的是北京(-16.90)、河北(-3.78)、上海(-3.53)、陝西(-3.29)，城鎮比農村低省份有15個，城鎮比農村低2冊以上的地區有10個，其餘16個省份的城鎮小學生均圖書冊數比農村的大(包括福建、青海2個省份的城鎮與農村的相等)，全國的平均城鄉差為1.87冊，城鄉差高出這一水準的地區有6個，其中最高的為雲南(4.02)、廣西(4.62)、廣東(4.73)、遼寧(6.76)。總的來說，多數省份間的城鄉間的差距在2003-2005年間有所減小，之後是向著城鎮比農村低得更多的方向發展，北京則一致是城鎮比農村低且越來越低，反而是農村比城鎮高的越來越多，上海其次，不過上海在2004-2005年間有所反彈，僅有遼寧、廣東在這4年間的城鄉差距都在增大。

可見這4年間合計部分貴州始終是小學生均圖書冊數最小的地區，其變化趨勢是4.60冊↗5.12冊↗5.99冊↗6.50冊；北京始終是小學生均圖書冊數最大的地區，其變化趨勢是42.02冊↗42.77↗42.96↗43.62。兩者間的極差變化趨勢是37.42冊↗37.65冊↘36.97冊↗37.12冊；極差率變化趨勢是9.13↘8.35↘7.17↘6.71。這4年間小學生均圖書冊數的標準差變化趨勢是6.85冊↗7.17冊↘7.04冊↗7.13冊；變異係數的變化趨勢是0.568↘0.567↘0.517↘0.515。說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間(也就是各地區間)的相對差距在逐步減小，由極差、極差率、標準差及變異係數都得以明證，它們大致上呈現減小的趨勢。

城鎮部分貴州始終是小學生均圖書冊數最小的地區，其變化趨勢是6.80冊↗7.14冊↗7.79冊↗8.35冊；北京始終是小學生均圖書冊數最大的地區，其變化趨勢是40.70冊↗41.01冊↘39.33冊↗39.76冊。兩者間的極差變化趨勢是33.90冊↘33.87冊↘31.54冊↘31.41冊；極差率變化趨勢是5.99↘5.74↘5.05↘4.76。說明這4年間最大地區與最小地區之間的相對差距及絕對差距都在減小。這4年間小學生均圖書冊數的標準差變化趨勢是6.24冊↗6.53冊↘6.20冊↗6.32冊；變異係數的變化趨勢是0.436↗0.449↘0.412↗0.421。說明各地區與全國平均值間(也就是各地區間)的相對差距沒有明顯減小，而且在2003-2004年間還出現增大趨勢，2004-2005年間呈現減小態勢，2005-2006年間又有所增加，但比2003年的相對差距要小些。

農村部分貴州始終是小學生均圖書冊數最小的地區，其變化趨勢是3.97冊

↗4.48冊↗5.39冊↗5.82冊；北京始終是小學生均圖書冊數最大的地區，其變化趨勢是47.34冊↗冊50.93冊↗54.40冊↗56.66冊。兩者間的極差變化趨勢是43.37冊↗46.45冊↗49.01冊↗50.84冊；極差率變化趨勢是11.92↘11.37↘10.09↘9.74。說明最大值與最小值之間的相對差距在減小儘管絕對的數量差距在增加。這4年間小學生均圖書冊數的標準差變化趨勢是7.89冊↗8.80冊↗8.84冊↗9.40冊；變異係數的變化趨勢是0.723↗0.756↘0.690↗0.716。說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距沒有明顯減小，而且在2003—2004年間還出現增大趨勢，2004—2005年間呈現減小態勢，2005—2006年間又有所增加，但比2003年的相對差距要小些。

各地區間農村的相對差距大於合計的相對差距，合計的相對差距又大於城鎮的相對差距。

由普通小學生均圖書冊數距平值圖可知，這4年間各省區市間的差距或各省區市與全國均值之間的相對差距在農村部分有增大的趨勢（從變異係數來看卻有輕微減小），表現在圖上就是農村圖中的曲線族向右的開口在增大，而合計及城鎮部分各地區間的相對差距在這4年間的增減程度不是很明顯，可見各曲線上各年份的資料點值的變化並不明顯向上走高或向下走低。在合計及城鎮部分，北京遠遠高於其他任何地區，上海也處於較高的位置，河北、浙江、江蘇、吉林、湖南也居於高位，貴州、西藏、甘肅、四川、重慶、新疆、青海、江西、寧夏等省份始終處於最低位。農村部分北京、上海、河北、吉林、湖南、天津、福建、江蘇等地始終處於高位，貴州、西藏、甘肅、重慶、四川、新疆、雲南、青海、廣西、江西、安徽等地始終處於最低位。

2003—2006年間，全國各地區普通小學生均圖書冊數距平值的變化情況如圖13—圖15所示。

2003—2006年間，全國各地區普通小學生均圖書冊數的城鄉差及生均圖書冊數的極差、標準差、極差率、變異係數變化情況如圖16—圖18所示。

圖17 小學生均圖書冊數極差、標準差圖

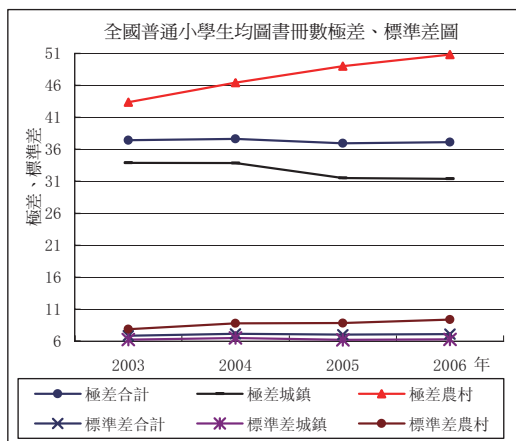
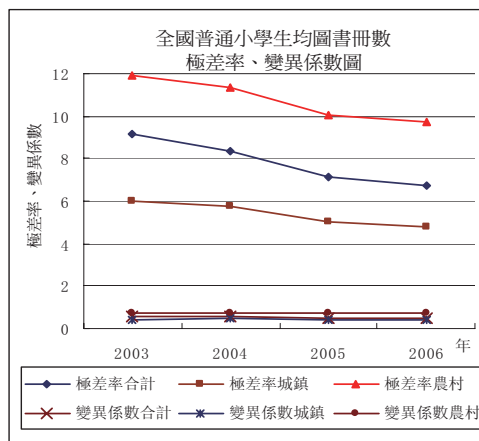


圖18 小學生均圖書冊數極差率、變異係數圖



四、全國各省區市普通小學生均電腦台數分析

表4顯示全國各省區市在2003－2006年間普通小學的生均電腦台數情況。

表4 全國分地區普通小學生均電腦台數表

單位：台

地區	2003			2004			2005			2006		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	.023	.041	.013	.028	.048	.018	.034	.055	.022	.038	.057	.026
北京	.104	.102	.113	.124	.117	.153	.156	.148	.182	.201	.184	.258
天津	.048	.055	.028	.066	.071	.054	.081	.083	.074	.087	.088	.086
河北	.032	.045	.027	.041	.051	.036	.051	.057	.048	.058	.060	.057
山西	.020	.028	.016	.024	.031	.021	.031	.035	.028	.034	.039	.031
內蒙古	.028	.035	.021	.034	.038	.030	.036	.037	.034	.036	.035	.038
遼寧	.038	.048	.031	.043	.051	.036	.051	.063	.042	.060	.076	.047
吉林	.044	.061	.030	.051	.066	.036	.057	.070	.042	.063	.073	.052
黑龍江	.042	.056	.032	.044	.058	.034	.050	.062	.040	.054	.065	.043
上海	.076	.076	.065	.104	.104	.092	.125	.125	.112	.147	.147	.164
江蘇	.031	.049	.023	.041	.056	.032	.054	.067	.041	.071	.078	.062
浙江	.045	.046	.029	.055	.060	.042	.065	.071	.051	.073	.079	.061
安徽	.010	.032	.003	.013	.041	.004	.016	.041	.006	.022	.051	.011
福建	.036	.044	.029	.046	.057	.037	.056	.065	.049	.062	.067	.058
江西	.015	.023	.009	.019	.026	.014	.019	.033	.012	.020	.034	.014

表4 全國分地區普通小學生均電腦台數表(續)

單位：台

地區	年	2003			2004			2005			2006		
		合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
山東		.028	.050	.016	.036	.056	.022	.046	.064	.033	.050	.069	.039
河南		.011	.032	.006	.013	.034	.008	.016	.036	.010	.016	.035	.010
湖北		.018	.035	.010	.021	.040	.011	.027	.048	.016	.030	.049	.020
湖南		.021	.036	.014	.027	.040	.019	.032	.045	.023	.034	.044	.027
廣東		.028	.045	.015	.037	.057	.022	.043	.069	.023	.048	.075	.025
廣西		.011	.034	.003	.015	.040	.006	.015	.042	.006	.016	.042	.006
海南		.016	.030	.008	.019	.034	.009	.019	.033	.011	.021	.033	.014
重慶		.034	.043	.023	.039	.060	.033	.043	.060	.037	.045	.054	.038
四川		.021	.034	.016	.024	.036	.020	.028	.038	.023	.028	.037	.020
貴州		.011	.027	.006	.013	.029	.008	.015	.031	.010	.016	.031	.011
雲南		.006	.025	.002	.008	.029	.003	.010	.032	.005	.012	.031	.006
西藏		.009	.018	.006	.017	.028	.013	.024	.038	.018	.029	.043	.023
陝西		.018	.040	.011	.024	.045	.017	.030	.052	.023	.036	.051	.030
甘肅		.014	.028	.009	.018	.029	.014	.021	.037	.016	.022	.037	.017
青海		.021	.036	.011	.024	.039	.013	.028	.046	.018	.034	.050	.026
寧夏		.026	.046	.015	.029	.043	.020	.031	.049	.020	.034	.050	.025
新疆		.014	.031	.007	.017	.033	.010	.021	.035	.015	.027	.040	.020
極差		.098	.084	.111	.116	.091	.15	.146	.117	.177	.189	.153	.252
極差率		17.33	5.67	56.50	15.50	4.50	51.00	15.60	4.77	36.40	16.75	5.94	43.00
標準差		.020	.017	.021	.025	.021	.029	.032	.026	.035	.039	.033	.050
變異係數		.870	.415	1.615	.893	.438	1.611	.941	.473	1.591	1.026	.579	1.923

由表4可知，全國合計的普通小學生均電腦台數從2003年的.023台，增加到2004年的.028台，增加到2005年的.034台，再增加到2006年的.038台。2003年高於全國平均水準.023台的地區有15個，2006年高於全國平均水準.038台的地區有13個。城鎮的普通小學生均電腦台數從2003年的.041台，增加到2004年的.048台，增加到2005年的.055台，再增加到2006年的.057台。2003年高於全國平均水準.041台的地區有14個，2006年高於全國平均水準.057台的地區有12個。農村的普通小學生均電腦台數從2003年的.013台，增加到2004年的.018台，增加到2005年的.022台，再增加到2006年的.026台。2003年高於全國平均水準.013台的地區有18個，2006年高於全國平均水準.026台的地區有17個（包括青海0.026與全國均值相等）。

2003年普通小學生均電腦台數城鄉差距，城鎮比農村低的只有北京（-.011台），其餘30個省份的城鎮小學生均電腦台數比農村的大，全國的平均城鄉差

為.028台，城鄉差高出這一水準的地區有7個，其中最高的為廣東（.030）、吉林（.031）、廣西（.031）、寧夏（.031）、山東（.034）（單位均為「台」，做省略處理，下同），城鎮比農村高出.020台以上的地區有19個，差距最小且小於等於.012台的地區有上海（.011）、山西（.012）、西藏（.012）。2006年普通小學生均電腦台數城鄉差距中城鎮比農村低的是北京（-.074）、上海（-.017）、內蒙古（-.003），其餘28個省份的城鎮小學生均電腦台數比農村的大，全國的平均城鄉差為.031台，城鄉差高出這一水準的地區有3個，高於0.030台的地區有山東（.030）、廣西（.036）、安徽（.040）、廣東（.050），高於.020台的地區有18個，城鄉差距最小且小於.010台的地區有天津（.002）、河北（.003）、山西（.008）、福建（.009）。總的來說，除北京、寧夏外所有的省份的城鄉間的差距在2003-2004年間都在增大，之後，除安徽、遼寧、四川、山西在2005-2006年間增大，廣西在2005-2006年間維持不變外，所有的這些省份在2004-2006年間城鄉差距都在逐步減小，只有廣東的城鄉差距四年來一致在增大，北京在2003-2004年間由城鎮低於農村向著農村高於城鎮移動，2004年之後則迅速向著城鎮比農村低很多的方向移動。

可見這4年間合計部分，雲南始終是小學生均電腦台數最小的地區，其變化趨勢是.006台↗.008台↗.010台↗.012台；北京始終是小學生均電腦台數最大的地區，其變化趨勢是.104台↗.124台↗.156台↗.201台。兩者間的極差變化趨勢是.098台↗.116台↗.146台↗.189台，極差率變化趨勢是17.33↘15.50↗15.60↗16.75，說明極大值與極小值地區之間的絕對差距一直在增大，相對差距在2003-2004年間有所下降，之後一直呈增大趨勢。這4年間小學生均電腦台數的標準差變化趨勢是.020台↗.025台↗.032台↗.039台，變異係數的變化趨勢是.870↗.893↗0.941↗1.026，說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距在逐步增大。

城鎮部分西藏（2003）、江西（2004）、貴州（2005-2006年）始終是小學生均電腦台數最小的地區，其變化趨勢是.018台↗.026台↗.031台↗.031台；北京始終是小學生均電腦台數最大的地區，其變化趨勢是.102台↗.117台↗.148台↗.184台。兩者間的極差變化趨勢是.084台↗.091台↗.117台↗.157台，極差率變化趨勢是5.67↘4.50↗4.77↗5.94。說明這4年間最大地區與最小地區之間的絕對差距一直在增大，相對差距在2003-2004年間呈減少態勢，減小了20.64%，之後一直都在增大。這4年間小學生均電腦台數的標準差變化趨勢是.017台↗.021台↗.026台↗.033台，變異係數的變化趨勢是.415↗.438↗.473

↗.579，說明各地區與全國平均值間（即各地區間）的相對差距逐步增加。

農村部分雲南（2003—2005年）、廣西（2006年）始終是小學生均電腦台數最小的地區，其變化趨勢是.002台↗.003台↗.005台↗.006台；北京始終是小學生均電腦台數最大的地區，其變化趨勢是.113台↗.153台↗.182台↗.258台。兩者間的極差變化趨勢是.111台↗.150台↗.177台↗.252台，極差率變化趨勢是56.50↘51.00↘36.40↗43.00。說明最大值與最小值之間的絕對數量上的差距在增大，相對差距在2003—2005年間呈逐步減小態勢，2005—2006年又有所增加。這四年間小學生均電腦台數的標準差變化趨勢是.021台↗.029台↗.035台↗.050台，變異係數的變化趨勢是1.615↘1.611↘1.591↗1.923，說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距在2003到2006年有所增加，儘管在2003—2005年間呈現逐步減小態勢，2005—2006年間又有所增加，且比2003年的相對差距要大些。各地區間的相對差距是農村大於合計，合計大於城鎮。

由普通小學生均電腦台數距平值圖可知，這4年間各省區市間的差距或各省區市與全國均值之間的相對差距在農村部分有增大的趨勢（從變異係數增大的變化情況也得以明證），表現在圖上就是農村圖中的曲線族向右的開口在增大。無論是在合計、城鎮還是農村部分，北京遠遠高於其他任何省份，其次，上海也處於很高的位置，在合計部分天津、浙江、吉林、福建、江蘇、遼寧等地區始終亦處於高位，而雲南、西藏、安徽、河南、廣西、貴州、甘肅、新疆、江西等地區則始終處於最低位置；城鎮部分天津、吉林、浙江、廣東、江蘇、山東、遼寧等地區始終處於高位，而江西、雲南、貴州、山西、甘肅、海南、新疆、安徽、河南等地區則始終處於最低位置；在農村部分天津、浙江、福建、河北、江蘇、吉林、遼寧、黑龍江等地區始終處於高位，而雲南、安徽、廣西、河南、貴州、西藏、新疆、海南、江西、甘肅等地區則始終處於最低位置。2003—2006年普通小學生均電腦台數距平值的變化情況如圖19—圖21所示。

2003—2006年間，全國各地區普通小學生均電腦台數的城鄉差及生均電腦台數的極差、標準差、極差率、變異係數變化情況如圖22—圖24所示。

圖19 小學生均電腦台數
(合計) 距平值圖

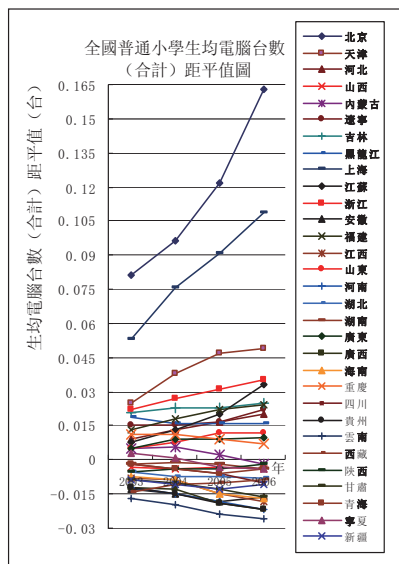


圖20 小學生均電腦台數
(城鎮) 距平值圖

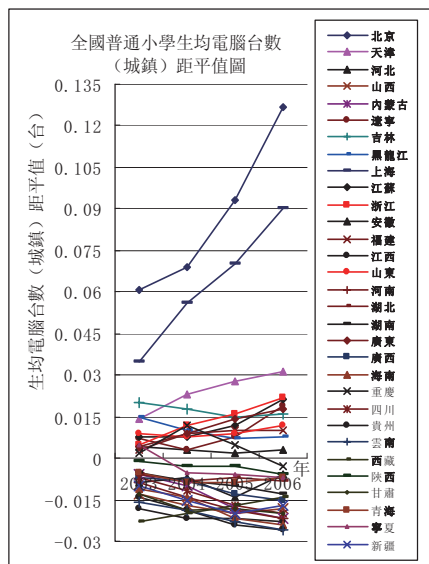


圖21 小學生均電腦台數
(農村) 距平值圖

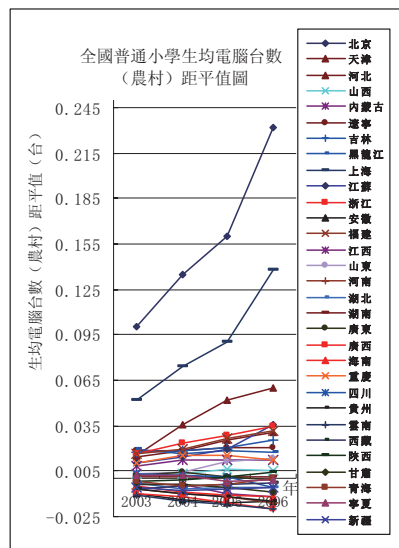


圖22 小學生均電腦台數
(城鄉差) 圖

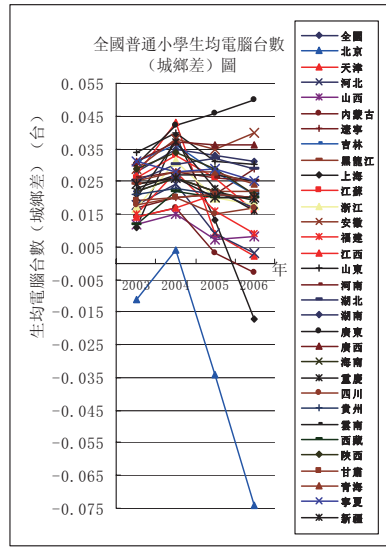


圖23 小學生均電腦台數極差、標準差圖

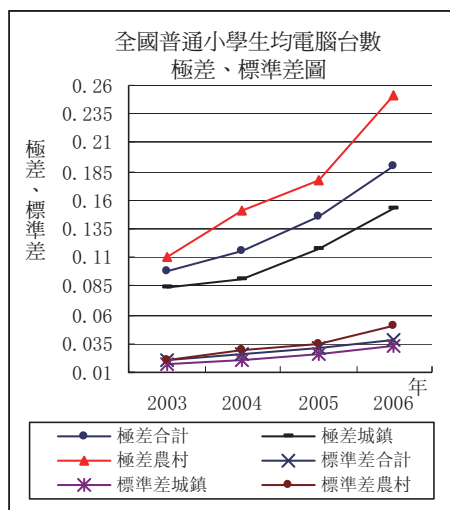
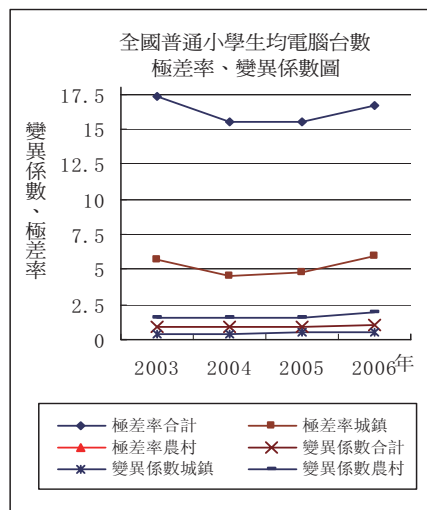


圖24 小學生均電腦台數極差率、變異係數圖



說明：極差率農村2003年為56.5、2004年為51、2005年為36.4、2006年為43，因數值太大未放入圖中，做去除處理。

綜上所述，中國各地區普通小學的除生均圖書冊數外，生均校舍建築面積、生均學校固定資產總值、生均電腦台數從距平均值、極差、極差率、標準差、變異係數這五個差異指標的變化情況都反應了各地在各項資源占有上都存在相當明顯的「馬太效應」，即發達（占有量值高）地區與落後（占有量值低）地區的差距呈不斷增大的趨勢，無縮小的跡象。就合計部分的各地區間的普通小學學校物力教育資源在2003—2006年這4年間的配置差異變化情況而言，如湖北、上海、湖南、福建、北京等小學生均校舍建築面積最大的地區與貴州、寧夏、甘肅、新疆、安徽等小學生均校舍建築面積最小的地區的極差從2003年的6.28平方米增加到2006年的7.68平方米；極差率從2003年的3.12增加到2006年的3.29，其反映各地區間小學生均校舍建築面積的離差程度的變異係數從2003年的.249增加到2006年的.272，說明最大與最小地區之間及各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大。生均學校固定資產總值的變異係數從2003年的.580增加到2006年的.789，生均圖書冊數的變異係數從2003年的.568減小到2006年的.515，生均電腦台數的變異係數從2003年的.870增加到2006年的1.026，說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）

的相對差距在逐步增大。城鎮及農村部分以及城鄉差也呈現類似的情況，即存在發達地區與落後地區之普通小學學校物力資源在這4年間的配置差異增大的趨勢。

而城鄉差不明顯的一個原因是，在分析時，因為城市與縣鎮實際上也存在不小差距，將其合在一起作為一個分析單元再與農村相對比，縣鎮部分反而拉小了原來的城市與農村的差距，從而城鎮與農村的差距也相應比原來的城市與農村的差距要小。

參、配置差異的原因與對策

本文認為二元經濟導致的城鄉間及區域間的社會經濟的不均衡發展以及不公平的資源配置政策是導致中國基礎教育資源配置呈馬太效應的最主要的原因。據此提出了政府應對城鄉間及區域間的社會經濟進行統籌協調，以減小基礎教育資源配置中存在的城鄉間及區域間的差距，政府要盡其政治責任，從資源平等的起點促進教育公平。

一、配置差異的原因

（一）2003—2006年間地區間的城鄉差距持續擴大

2003—2006年間中國各省市區的年均城市居民可支配收入與年均農民純收入之間的差（絕對差）一直呈增加趨勢，其中上海、廣東、北京、浙江這四個省市的城鄉差是最大的，且增長速度明顯快於其他省區市，而且其城鄉差比其他省區市要高出很大一截；其中2003年城鄉差最大的北京為新台幣38,170元，2006年城鄉差最大的為上海為新台幣52,521元，增幅最大的是北京，從新台幣33,869元增加到新台幣52,076元，增幅達新台幣18,207元。西藏的城鄉差增長是最為緩慢，4年間只增加了新台幣633元，且2003—2004年有所下降。城鄉收入差距最小的是黑龍江、江西、遼寧、海南、吉林等地區，其中黑龍江從新台幣19,046元增加到新台幣25,814元，增幅最小為新台幣6,309元。城鄉收入差相對比（城市是農村的倍數）中只有西藏是4年間一直呈下降趨勢的，從4.77倍下降到3.67倍。絕大多數省份是2003—2004年間有所下降，之後又逐年上升，最終大於2003年城鄉差的對比情況。天津在前3年從1.76倍下降到1.75倍，2006年又上升，且超過2003年水準，達到1.8倍。雲南在2003—2004年間有所上升，上升

到4.76倍，之後逐年呈遞減趨勢，從2003年的4.5倍減小到2006年的4.47倍。海南、新疆則是在2003-2005年間呈逐年遞減趨勢，2005—2006年又有所回升。其中海南從2003年的2.8倍增加到2006年的2.89倍，新疆從2003年的3.43倍減小到2006年的3.33倍。江蘇、北京、山東、福建、湖南、山西、廣東、甘肅、貴州則於此4年間一直呈增加趨勢。其中最小的是江蘇從2003年的2.18倍增加到2006年的2.42倍，最大的是貴州從2003年的4.2倍增加到2006年的4.59倍（沈有祿，2008：188）。

就全國的平均水準而言，城鄉收入之比由1978年的2.57：1，1983年一度縮小為1.82：1，此後就不斷擴大，2003年擴大為3.23：1，已超過改革開放初期，如果考慮到城市居民享有的各種福利和補貼，而農民收入中包括生產經營支出等因素，實際收入差距可能要達到6：1（王一鳴、高峰，2007）。2003年的城鄉收入絕對差為新台幣26,822元，之後逐年遞增，至2006年已升至新台幣37,469元，2003年的城鄉收入相對比為3.23倍，2004年有所下降，2005年開始又呈增長態勢，至2006年已升至3.28倍。可見城鄉收入差距進一步加大。

（二）這四年間區域間的經濟發展差距持續擴大

2003年全國人平均國內生產毛額（gross domestic product，GDP）最小的為貴州為新台幣16,506元，最大的為上海的新台幣167,504元，兩者之間的差距（極差）為150,998元，最大是最小的倍數（極差率）為10.15。2006年全國人平均國內生產毛額最小的貴州為新台幣26,364元，最大的上海為新台幣260,121元，極差為新台幣233,757元，極差率為9.87%。可見，雖然最大值與最小值的相對比有所減小，但也是很輕微的減小，只減小2.77%，而絕對差距卻增加了54.81%。各地區之間的相對差距在2003—2005年呈逐年遞增趨勢，2006年有所下降，但仍高於2003年的水準，從變異係數可知，這4年間各地區之間的相對差距增加了2.28%。從各地區的平均國內生產毛額排名上看，無論是在這4年間，還是4年的平均國內生產毛額水準，上海、北京、天津、浙江一直是前4位，雲南、甘肅、貴州始終是平均國內生產毛額最低的3個省份，其排名一直沒有變化（沈有祿，2008：193-194）。

（三）教育資源配置政策的城市取向與投入主體過低

教育政策的制訂與執行過程對城市的偏向型政策仍然存在，集中體現在基礎教育發展的菁英價值取向，菁英教育理念在中國可謂歷史悠久，根深蒂固。菁英教育理念認為國家財力有限，不可能面面俱到，只能突出重點，確保重點，主張將有限的教育資源用於少數的重點學校和少數的菁英人物，而對於

大多數的普通學校和大多數的普通人物卻極少關注。另外，由於中國政府教育經費投入的嚴重不足，不公正的政策引導致使教育成本向學生家長轉移，加之學校與家長、重點學校與非重點學校、公辦校與民辦校之間的非均衡博弈，使菁英等級化的教育體系出現異化，嚴重影響教育公平。通過這種逐級升學考試和重點、非重點學校學生的選拔歸類，教育系統成了索羅金（P. A. Sorokin，1889-1968）所說的，使社會貴族化和分層化的機器——它一方面選拔出了菁英人才（尖子學生），另一方面又逐級淘汰了其他人（引自羅盈，2005）。

國家政策之實行以縣為主，分級管理的教育財政制度在一定程度上緩解了原有比較突出的矛盾問題，但也同時出現下列新的現象和問題。

第一，教育投資主體的重心仍偏低：從全國範圍言之，即使是縣級政府，也不是都能承擔轄區義務教育投入的主要責任。中國目前縣級財政很大部分屬於吃飯財政，甚至不少是欠債財政。中國尚有1,400多個財政貧困縣即屬此類，根本不可能起到教育投入主管道的作用。特別是中西部一些極端貧困的縣，即使集全縣收入都不足以全額發放教師工資。農村稅費改革後，縣級稅收減少，教育投入也隨之銳減。故把教育的重中之重——義務教育交給不完全具備經濟承受力的縣級政府，導致教育投入責任與投入能力的矛盾越來越尖銳。

第二，財權與事權仍不對稱：雖然1994年實行分稅制，財力越來越向上一級政府集中，縣級財力則越來越薄弱。一方面，收入來源和財力弱化，甚至收入的總量也在下降，但擔負的事權並沒有減弱，甚至還在加強；另一方面，縣級財政收入構成中非稅收比重過多，財政收入受政策因素的影響較大，收入來源不穩定，但成為占縣級財政支出重頭的義務教育經費支出卻是硬性支出，而且還要保證支出的穩步增長，縣級財政對義務教育經費投入不足的問題更為突出。特別是費改稅³的施行使縣級財政收入的來源變得越來越單一，但實行以縣為主的財政管理體制後，許多工業相對落後的農業縣來說，因沒有可用資金，當各種有形或無形的負擔受到輕重緩急的權衡時，義務教育的經費可能就會在一些思想意識薄弱的領導那裡流產，從而某些薄弱縣沒有完全承擔起義務教育經費投入的責任（夏松，2005）。

第三，地區間教育投入嚴重不均衡問題仍未得到有效解決，省區域內差距

³ 「費改稅」就是按照建立公共財政體制的要求，在對現有收費進行全面清理整頓的基礎上，將一大批經常性的、數額較大的、稅收特徵較強的收費改為稅收；將一些仲介機構的收費推向市場作為經常性收費來管理；將不合法的或合法但不合理的收費專案取消。同時，對少量必須保留下來的規費加強規範管理，從而規範收支分配關係，實現以稅收為主體、輔之以少量必要收費形成政府公共收入，以保障政府公共支出的目標。

甚至大於國家各省區之間的差距：由於經濟發展的不平衡，貧困縣市政府財力薄弱，所以很難籌集到足夠的教育資金，因而，以縣為主的教育財政體制雖然部分解決了縣市內部的教育差別問題，但由於縣市之間的差別本身就很大，東部地區有的縣市的一年國民生產總值能相當於西部地區一個省的總和，在如此巨大經濟發展的差距的前提下，想實現縣市之間的教育投入的相對均衡無異於癡人說夢。

有鑑於此，不少專家提出縣級財政不足部分由中央和省級財政通過轉移支付的方式加以彌補，但是僅僅通過上級部門的轉移支付也不能解決教育投資不平衡的根本性問題。例如王蓉（2006）使用縣級數據2,000多個樣本對中國義務教育經費的區域性不平衡進行實證性分析，發現小學和初中的教育經費支出上的不平等主要由省內差異所引起，而非省際差異，對農村地區的分析也得出同樣的結論。易言之，中國教育投入的區域性差異最顯著的表徵是各省之內的縣、區之間的不平等。

第四，以縣為主的基礎教育投資政策往往因為基礎教育在地區間的外溢效應而降低地方政府對基礎教育投資的積極性：基礎教育作為公共產品，其消費和受益範圍主要侷限在一個地區內部，但是它也具有很強的外溢效應，例如地區間的人口流動使人口流入地享受了本應由流出地獲得的教育收益，使基礎教育之公共產品的受益範圍超出行政上的地理範圍。在基礎教育財政分權體制下，地方政府負擔基礎教育的投入成本，但是勞動力流出地的欠發達地區卻沒有完全獲得基礎教育的收益，而勞動力流入地的發達地區卻免費享受了基礎教育的外溢收益。對於勞動力流出地政府來說，由於這部分正外部收益沒有得到有效補償，所以會降低他們對基礎教育投入的積極性。

此外，以縣為主的投資政策沒有明確省級政府在基礎教育投資中的職責，各級政府都希望自己分擔少一點，他人多負擔一些。據調查，實行以縣為主的投資政策以後，鄉鎮領導普遍感到沒有責任，鄉鎮既無權又無錢的思想突出，有的鄉鎮村把改造危房的責任推給學校，鄉鎮不再過問改善辦學條件的事（袁桂林，2003）。因此，以縣為主的基礎教育投資政策使鄉鎮、學校辦學的積極性普遍下降。

實行「兩免一補」⁴政策後，實行國務院領導，省、自治區、直轄市人民政府統籌規劃實施，縣級人民政府為主管的體制，但是仍然存在一些問題。如在剛開始時（2006年）沒有把西部農村民辦中小學生納入政策適用範圍，至今仍未聽說教育部要將這部分學生納入政策適用範圍；另外減免的學雜費也比較少，每位學生就是新台幣459—917元之間。據報導，農村義務教育經費保障新機制2006年已惠及5,000多萬名農村中小學學生，平均每間小學生年減負新臺幣642元，初中生年減負新台幣825元，貧困寄宿生可減負新台幣2,293元；截至2006年十月，中央財政共落實改革資金新臺幣610億元，各地落實改革資金新台幣353億元。但是，對於廣大學生家長來說，仍然需要支付很大的教育開支。可見，國務院《關於基礎教育改革與發展的決定》所提出的把農村義務教育的管理許可權由鄉鎮上移到縣，實行以縣為主的投入體制並沒有從根本上解決農村義務教育問題，區域內的差距仍然明顯，家庭的教育支出負擔仍較重。

二、可行對策

（一）統籌城鄉協調發展是解決小學教育資源配置城鄉差異的根本出路

統籌城鄉發展就是把城鄉作為一個整體，實行城鄉統一籌劃，把解決「三農」⁵問題放在優先位置，更多地關注農村、關心農民、支持農業，實現城鄉協調發展。綜觀世界各國，多數國家在工業化進程中運用政府的幹預和政府統籌城鄉經濟社會協調發展，對農業採取一系列扶持政策 and 保護措施，促進了經濟

⁴ 「兩免一補」是「全部免除農村義務教育階段學生學雜費，對貧困家庭學生免費提供教科書並補助寄宿生生活費」的簡稱。實際上是「一全部免（針對全體農村義務教育階段學生）、一部分免和一部分補貼（針對部分貧困家庭學生）」的簡稱，但是從適用對象上講可以稱其為對貧困家庭學生的「兩免一補」。它是中國共產黨黨中央、國務院深化農村義務教育經費保障機制改革的內容之一。「兩免一補」政策首先於2005年在中國大陸592個國家扶貧開發工作重點縣開始實施。當年，中央和地方政府共投入新台幣353億元，使3,400多萬名貧困家庭學生從中受益。2007年於全國範圍內實施。「兩免一補」實施物件是農村地區義務教育階段貧困家庭學生，同時還有城市居民享受最低生活保障政策家庭的接受義務教育的學生，包括人均年收入低於國家貧困線家庭的學生、父母患重大疾病喪失勞動能力的貧困生、單親家庭經濟困難學生、因突發事件導致家庭貧困的子女等。

⁵ 「三農」指農村、農業和農民；而「三農」問題則特指中國大陸的農村問題、農業問題和農民問題從而產生的社會問題，包括貧富懸殊及流動人口等。「三農」作為一個概念則由經濟學家溫鐵軍博士於1996年正式提出，自此漸漸被媒體和官方廣泛引用；2000年初，湖北省監利縣棋盤鄉黨委書記李昌平給朱鎔基總理寫信提出「農民真苦，農村真窮，農業真危險」以及出版《我向總理說實話》後，「三農」；2001年三農問題的提法寫入檔，正式成為大陸理論界和官方決策層引用的術語；中共中央於2003年正式將「三農」問題寫入工作報告。近一段時間來，中央政府對三農問題有了高度的重視，有很多具體的政策措施。中央每年的1號檔就是關於「三農」問題的文件。

與社會和諧發展（陳棟生，2008）。

增強農村及貧困人口的能力建設，讓其有更多的能力擺脫貧困，從而實現城鄉協調發展。目前中國在農村將有越來越多的收入貧困和人類貧困是由於缺乏獲取知識、吸收知識和交流知識的能力所致。農村貧困根本的原因在於農村貧困人口能力的缺乏，而知識能力則是發展能力中至關重要的能力。因此，給農村居民提供更好的教育和醫療保健不僅能直接改善生活品質，同時也能提高獲取收入並擺脫收入貧困的能力。教育和醫療保健越普及，則越可能使那些本來會是窮人的人得到更好的機會去克服貧困。

此外，可以借鑒國外的做法，給農民及弱勢群體家庭建立個人資產帳戶，增加他們的財產性收入。在中國如果做不到給每個農村居民建立個人發展帳戶，但是至少可以對貧困居民建立個人發展帳戶，另外對農村居民的小額信貸可以增加貸款額度，延長還款時間，增加政府的風險分擔，這樣也有利於農村及貧困居民積累資產性收入，擺脫貧困，促進城鄉協調發展。

再者，還可以大力發展農民合作組織；依據國情制訂區別對待的、可操作的三農扶持政策；加大對農業的財政投入力度和信貸扶持；完善主要農產品價格保護政策；完善農業保險補貼政策；完善農業優惠稅收政策。改變過去很多政策都傾向於城市的做法，如城鄉二元戶籍制度、工業產品與農產品的價格剪刀差⁶等不利制度，逐步取消極性之具歧視的戶籍限制，提高農產品價格，增加工業反哺農業的力度，促進城鄉一體化協調發展，通過多重管道增加農民收入，促進農村地區發展，公平對待農民工及其子女，統籌城鄉協調發展，城鄉協調發展了，農民腰包鼓了，在除去國家公共開支外需要自己支付的教育開支的能力也增強了，整個收入差距減小了，有利於縮小教育發展的城鄉差距。

統籌城鄉國民教育經費投入，為城鄉教育均衡發展提供經費保證。城鄉教育經費投入的巨大差異直接導致了城鄉公民入學的條件、受教育的機會等教育起點的顯著不公平。因此，要從經費方面入手，著手維護城鄉公平的國民教育起點。從公共投入的角度來說，應該增加政府對農村及貧困人群子女的教育投入，但是從私人的角度來說，上學總是需要支付一定的費用，因此，最根本的還是促進城鄉經濟的協調發展，才能使人們的教育支付差距減小，促進城鄉的教育協調發展。

⁶ 工農業產品交換中，工業品價格高於價值，農產品價格低於價值所形成的差額。因這種差額的動態趨勢呈張開的剪刀狀，故稱為「價格剪刀差」。

（二）加強區域經濟協調發展是減小基礎教育資源配置區域差距的根本
胡錦濤中國共產黨的十六屆六中全會提出：

繼續推進西部大開發，振興東北地區等老工業基地，促進中部地區崛起，鼓勵
東部地區率先發展，形成分工合理、特色明顯、優勢互補的區域產業結構，推
動各地區共同發展。（胡錦濤，2006）

促進區域經濟協調發展是構建社會主義和諧社會的重大戰略任務。胡錦濤
總書記在黨的十七大報告中再次將推動區域協調發展，優化國土開發格局，縮
小區域發展差距，必須注重實現基本公共服務均等化，引導生產要素跨區域合
理流動作為深入貫徹落實科學發展觀的重要內容，亦作為促進國民經濟又好又
快發展的重大任務，突出強調繼續實施區域總體發展戰略。

各地在社會經濟發展上協調發展了，各地間的經濟及收入差距處於比較合
理的範圍內，人們有能力為教育買單，在基礎教育這種公共產品的供給上，各
地方政府的公共支出能力差距也不過於懸殊，基礎教育具備了公共及私人支付
能力的比較公平的環境，也能得以比較均衡的發展。另外，中央及地方政府要
明確劃分各自許可權（事權與財權），在教育制度及政策供給上對落後地區有
所傾斜，加快落後地區的基礎教育發展，才有利於促進基礎教育的均衡發展。

（三）改變教育資源配置政策的城市取向

政府將接受基礎教育也作為公民的一項基本權利，從資源平等的起點，從
法律層面及政府財政支持上加以保障，真正欲實現這種基本權利的平等，還需
要提高教育資源配置主體的層級，加強對薄弱地區及薄弱學校的轉移支付，取
消重點校建設，促進區域間、城鄉間的各種教育資源的流動，均衡發展基礎教
育。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（2004）。**2003年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國教育部（2005）。**2004年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國教育部（2006）。**2005年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國教育部（2007）。**2006年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育。
- 井明（2006）。**基礎教育資源配置問題研究**。中國人民大學管理學院博士論文，未出版，北京市。
- 王一鳴等（2007）。城鄉二元結構：體制性因素和改革對策。**行知論文網**。2007年8月25日，取自<http://www.xingzhi.org/politics/democracy/11167.html>
- 王利文、於佔傑（譯）（2006）。阿馬蒂亞·森著。**論經濟不平等/不平等之再考察**（On economic inequality/inequality reexamined）。北京市：社會科學文獻。
- 王蓉（2006）中國義務教育經費的地區性差異研究。**中國教育和科研電腦網**。2006年3月23日，取自http://www.edu.cn/pu_jiu_jiao_yu_248/20060323/t20060323_27000.shtml
- 沈有祿（2008）。**基礎教育資源配置公平研究**。北京師範大學教育學院博士論文，未出版，北京市。
- 胡錦濤（2006）。中共中央關於構建社會主義和諧社會若干重大問題的決定。**新華網**。2006年10月18日，取自http://news.xinhuanet.com/politics/2006-10/18/content_5218639.htm
- 夏松（2005）。**教育經費投入的非均衡研究——基於江蘇經濟水準地區差異的教育資源配置新模式**。南京師範大學教育科學學院碩士論文，未出版，南京市。
- 衷克定（2005）。**資料統計分析與實踐——SPSS for Windows**。北京市：高等教育。

- 袁桂林（2003）。農村義務教育以縣為主管理體制的利弊分析及前瞻性思考。
載於袁振國（主編），**中國教育政策評論（2001年）**（頁285-293）。北京市：
教育科學，285-293。。
- 陳棟生（2008）。構建協調發展的區域經濟新格局。**成都西南民族大學學報**
（人文社科版），1，93-97。
- 翟博（2008）。**教育均衡論：中國基礎教育均衡發展實證分析**。北京市：人民
教育。
- 羅盈（2005）。**轉型期我國基礎教育公平及其政策研究**。西南政法大學政治與
公共事務學院碩士論文，未出版，重慶市。

日本小學課程發展機制之 分析——課程與政治的關係

歐用生*

摘要

「從開始到結束，課程都是一種政治的活動」，因此課程發展和改革一定要進行權力的再分配，改變權力關係。這說明課程與政治的密不可分，也突顯課程政略研究的重要性。日本於2008年三月頒布小學新課程標準，但在修訂期間，內閣、文部科學省、中央教育審議會和學界之間，展開一場激烈的權力爭奪戰，引發教育中立性的爭論。本文從課程政略的觀點，以日本2008年三月的小學課程標準的修訂為例，探討日本課程發展機制和運作的問題，分析課程標準修訂的社會、政治性，由此闡明課程和政治的複雜關係，作為課程研究的參考。

關鍵詞：課程發展機制、課程政略、日本中央教育審議會

* 歐用生，大同大學講座教授

電子郵件：ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2010年1月5日；修訂日期：2010年1月22日；採用日期：2010年2月16日

Between Curriculum and Politics: The Curriculum Developmental Mechanism in Japan

Yung Sheng Ou*

Abstract

It is a quasi-consensus that any curriculum reflects a certain political activity. The development and reform of curriculum are part of the process of power redistribution in the broadest sense. Due to this fact, research of 'curriculum politics' becomes significant. Thus, Japan's adoption of primary school curriculum standard on March, 2008 has captured the attention of the public. The fact that the bitter fight and hot debates on the neutrality of education among the members of the Cabinet, MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), Central Council for Education and the academia have had certain impact on the revision of the curriculum standard. This paper takes the case of Japan as an example to discuss the problem of curriculum developmental mechanism and its implementation. We analyze social and political features found in the process of revision of the curriculum standard, based on which we illustrate the complicated relationship between curriculum and politics.

Keywords: curriculum developmental mechanism, curriculum politics, Central

* Yung Sheng Ou, Chair Professor, Tatung University

E-mail: ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: January 5, 2010; Modified: January 22, 2010; Accepted: February 16, 2010

壹、前言

課程發展或改革是理性、系統的過程，但也是複雜的社會、政治的過程，因此課程綱要（標準）的修訂需依據一套可見或不可見的發展機制，才能使課程決策具有合理性和正當性（Cornbleth, 2000; Stein, 2004; Symcox, 2002）。課程決策或修訂應該由哪些機構或組織參與？其主要職責、任務為何？由哪些人組成？這些機構或組織間的縱向、橫向的關係為何？課程制訂的過程為何？其中可能受哪些因素影響等。探討並釐清這些問題不僅是課程決策的重要工作，也是課程研究上的重要課題。

尤其課程問題不是技術的或中性的問題，而是權力的問題，是關於「誰的知識最有價值？」的爭議，而課程改革是各種政治勢力和利益團體間鬥爭、對立、妥協和適應的結果。Apple（2003）分析新自由主義、新保守主義、威權的民粹主義和新中產階級等勢力的結構，及其爭奪美國課程政策主導權的場景；歐用生（2005, 2007）也以小泉純一郎內閣時期為中心，分析了日本1998年新課程實施過程中，新自由主義、新保守主義、進步主義和左派之間的權力攻防，這些都道出課程政策的複雜性，也說明課程與政治的密不可分。所以Henderson與Hawthorne（1995: 96）說：「從開始到結束，課程都是一種政治的活動」。Sarason（1996）也提醒，任何課程改革如果沒有進行權力的再分配，不明顯的改變權力關係，都將是黯淡的、短命的。

這就突顯了課程政略（curriculum politics）研究的重要性，Cornbleth（2000）說，政治是指利用權力去影響他人的行動，如課程決策的過程，所訂的政策或教室的課程實際。因此課程政策的研究要重視政略（politics）——政策（policy）—實際（practice）的網絡關係。因此探討課程與政治的關係，一定要說明政治意味著什麼，政略的內涵為何，如何操作。Symcox（2002）也採取這樣的觀點，她說，關於知識生產和權力的關係，及這些關係對課程政策的影響，傅柯（M. Foucault, 1926-1984）、孔恩（T. S. Kuhn, 1922-1996）以及艾波（M. Apple, 1942-）等人已從不同的觀點來論述，但他們並沒有將他們的假設應用到特定的人、地方或事件上，Symcox（2002）的研究利用各種參與者的口頭的、或書寫的文本，企圖將理論和實際間實徵的關聯起來，驗證了知識和權力間的微妙的關係，並補充了傅柯等人實徵研究的不足。

日本於2008年三月修訂小學課程標準（學習指導要領），如佐藤修司

（2008）批判的，修訂的紛紛擾擾突顯了課程標準的政治性、密室作業和朝令夕改，課程修訂所需的教育性、科學性和實踐性是闕如的，只看到黨利、黨略，和各種勢力的權力爭奪，沒有看到教育和兒童，離日本憲法、原教育基本法和兒童權利公約的理想越來越遠。因此他呼籲，今後要加強課程標準的法令約束力的探討，並建立文部科學省、中央教育審議會、教育學會、教師組織或專門職業團體等參與課程標準、學校評鑑基準修訂的機制。中央教育審議會委員、早稻田大學教授安彥忠彥（2008c）也感嘆的說，在這次修訂中，內閣府、文部科學省對新自由主義的教育政策非常堅持，讓中央教育審議會感到相當大的政治壓力。因此他強調，加強課程政治（curriculum politics）的研究，以分析和批判課程行政的政治性和社會性，朝向教育中立性。

現在，針對日本最近的教育改革和新課程標準的問題和爭議，學界正熱烈討論中，這些爭論、批判和反省對探討日本課程發展機制、及課程與政治的關係，提供非常豐富的論述的題材值得我們注意。本文從課程政略的觀點，以日本2008年三月小學課程標準的修訂為例，探討日本發展機制及其運作的問題，分析課程標準修訂的社會、政治性，以闡明課程與政治的關係，作為課程研究的參考。

貳、日本課程標準修訂機制和過程

日本課程標準修訂的主要機構是「文部科學省」和「中央教育審議會」，課程標準修訂前，通常先由文部科學省大臣咨請中央教育審議會提供意見，中央教育審議會將審議案交給其中的教育課程部會研究，課程部會一般利用座談會、研討會、上網、海報等方式，公開向各界徵求意見，經過約2至3年的審議，提出數次的諮詢報告後，向文部科學大臣提出諮詢總報告。文部科學省接受這個報告後立即著手課程標準的製作和撰寫，然後由文部科學大臣公告，完成法定程序。

以下先闡述日本課程標準修訂的組織和機構，然後再以2008年三月公布的新課程標準為例，說明其修訂過程（中央教育審議會，2007，2008）。

一、課程標準修訂的組織

日本課程標準修訂的主要組織是文部科學省和中央教育審議會，說明如

下：

（一）文部科學省

日本政府採內閣制，各部會首長（大臣）原則上由國會議員擔任，文部大臣一般由國會議員擔任，但有時也由學界或行政官僚出任。文部大臣「統管文部省事務，監督文部職員的服務」，握有完全的權利和責任。其下設政務次官乙人，由文部官僚擔任。文部大臣黨政人脈豐沛，但更動頻仍；政務次官具教育專業，握有政策相關資訊，如無特殊情況，大臣與次官一般均能保持表面的平衡。日本的教育政策基本上是由執政黨文教議員等政治家團體，和初等中等教育局為中心的文部官僚擬訂的。

2001年初，中央部會重組，文部省和科學技術廳合併，改稱「文部科學省」，廢政務次官，新設副大臣和大臣政務官，各為2人，均由國會議員擔任，副大臣為政務官，屬於教育官僚。這種制度改變了政治團體和官僚間的關係，其目的在形成政治主導的決策系統。這種改革對日本課程政策的擬訂產生極大的影響，稍後再行敘述和分析。

在文部科學省內，省務會議由大臣、副大臣、政務官、事務次長和局長組成，決定重要政策。決策過程是多層的、交互進行的，通常是大臣、副大臣和 大臣政務官等5人先共商大方針，然後交給事務官僚討論；有時也由教育官僚先交換意見，與相關團體協調後再提出討論，依議題和內容而採不同的決策模式。

（二）中央教育審議會

中央教育審議會於1952年成立，是文部科學大臣的最高諮詢會議，負責調查審議與教育、學術、文化相關的基礎重要施策，並提供文部大臣建議。由文部大臣提名並經內閣任命的30人以內的委員組成，包含學術界、評論家、工商業領袖、教育專家、政治人物，以及部裡退休的官員。審議會得設臨時委員審議特別事項，並得設專門委員審議專門事項，委員的任期為2年，可以再任，臨時委員及專門委員均於特別事項或專門事項調查審議終了時解職。從聘請審議委員起到繳交最後的審議報告止，期限一般為3年。

2001年一月，中央教育審議會重組，將課程審議會、生涯學習審議會、大學審議會、師資培育審議會、數理及產業教育審議會等合併到中央教育審議會內，新設了5個分科會，即：教育制度、生涯學習、初等中等教育、大學、體育和青少年等，2007年二月又增設「教育振興基本計畫分科會」。初等中等教育分科會中設「教育課程部會」，是課程修訂的核心組織，負責決定修訂方向

和總則（總綱）的研擬，其下設小學校部會、中學校部會和高等學校部會，分別綜理各階段學校的課程改革事宜。下設有專門部會，如國語、算數數學、生活、綜合學習等16個專門部會，每部會委員約20人，可由課程部會委員兼任或另聘委員擔任。其主要工作是分析研究發展學校實驗研究的結果，文科省實施的學力調查的結果和課程研究中心的各種研究成果，不斷的對現行課程實施情形加以檢討，以研擬各學科課程標準的具體內容。進行審議時若有需要也可到學校現場考察，聽取現場教職員的意見，也常常聽取學識經驗豐富者、全國校長會、學科研究團體、教職員組織等的意見。以前中央教育審議會是臨時性質的，審議完成後立即解散，但2001年以後已成為常設機構，不斷的對新課程實施和評鑑加以研究和檢討，為下一次課程修訂做準備。

茲以2008年新課程標準的修訂為例，加以說明（中央教育審議會，2007，2008）。

（一）中央教育審議會審議

2005年二月，文部科學大臣以「充實二十一世紀的日本教育」的文件咨請「中央教育審議會」提供意見，諮議內容主要包括四項：1.改善課程內容，以提升「人的能力」（人間力）；2.改善課程標準的架構，以充實學習內容；3.改進教學以提高學生學習意願，加深學習理解；4.推展有特色的社區教育和學校教育等。中央教育審議會接受大臣的審議案後隨即於同（2005）年4月27日組成教育課程部會開始審議，此後共召開了39次的會議（中央教育審議會，2008）。

2006年2月13日提出「審議經過報告」，指出課程標準修訂的基本思考，一方面繼續加強習得型的教育，即基礎、基本知識、技能的學習，另一方面更要重視探究型的教育，培養自己思考、自己學習等「生活能力」。同時要加強語文和數理教育，增加教學時數。要維持週休二日制，加強家庭和社區的聯繫，活用假日以充實學習。同時為建構提高學校品質的系統，提議要1.學習指導要領中學習目標的明確化，2.基本設備的充實，3.現場主義的課程發展，4.實施全國學力調查，適當的評量學習效果，和5.實施計畫（plan）－執行（do）－評鑑（check）－行動（action）的評量系統，依結果改善教育活動等。

（二）課程審議會研究和審議

2006年四月，設立小、中、高等學校部會，探討各階段學校教育課程，小、中、高等部會召開11次審議會，連同各學科的專門部會等共召開89次的審

議會。依據這些審議資料和結果，於2007年1月26日提出「第三期課程部會審議狀況」。

這時課程部會的審議主要依據下列資料：1.2005年七月起，文部科學省在全國380校舉行學校會議，大臣、副大臣或次長等出席，參觀學校，聽取教師、學生、家長和社區人士的意見；2.文部科學省實施的「義務教育意識調查」；3.2006年十二月，政府公布《改正教育基本法》，2007年六月公布教育三法（《學校教育法》、《地方教育行政組織法》和《教職員免許法和教育公務員特例法》）修正案；4.日本學生在2006年「國際學生評量方案」（The Programme for International Student Assessment, PISA）的成績大幅倒退（數學第10名，台灣第1名），且其學生學習數學的態度是參加的57個國家的最後一名；5.2007年四月舉行小學六年級和中學三年級學生的全國學力和學習狀況調查。這些資訊或報告大大影響了新學習指導要領修訂的方向（中央教育審議會，2008）。

（三）提出總諮詢報告

2006年十二月，政府公布《改正教育基本法》，2007年六月公布教育三法（《學校教育法》、《地方教育行政組織法》和《教職員免許法和教育公務員特例法》）修正案，這些都是影響日本教育政策和改革的重要法令。為因應這些變化，文部科學大臣又於2007年二月向中央教育審議會提出「因應新教育基本法的學校制度和教育內容調整」的諮詢，接受這個諮詢案以後，課程部會、小中高校部會和各學科專門部會乃密集召開會議，依據前述修訂的法令的精神和內容，以及相關的資料，審議整體的課程修訂案，就這樣，確定教育課程基準修訂的大綱性方針。

2007年11月7日，公布《課程部會審議總結》，公開徵求社會大眾的意見，再依據社會大眾反映的意見和其他資訊作成報告，乃於2008年1月17日，由中央教育審議會向文部科學省提出《幼稚園、小學、中學、高中、聾啞學校、養護學校課程基準改革》的諮議報告（中央教育審議會，2008）。

該諮議報告首先揭櫫課程標準依據新教育基本法和學校教育法的精神，強調教育目的在促進知、德、體的均衡發展，追求個人的自立，與他者、社會、自然和環境的關係，以培養愛好日本傳統文化的國際社會中的日本人。除了強調尊重個人價值、正義和責任等外，這一次更強調尊重公共的精神和傳統文化，愛鄉愛國，以貢獻於國際社會。因此要加強傳統文化的教育和道德教育，充實體驗活動、志工學習和服務活動，培養犧牲奉獻的精神。學校教育法也強

調要「培養生涯學習的基礎，加強基本知識技能的習得，培養解決問題所需的思考、判斷和表現力，以進行主體性的學習。」而這些資質正是現行課程標準核心的「生活能力」，所以「生活能力」合乎新《教育基本法》和《學校教育法》的教育理念，新課程標準也要繼續加強「生活能力」的培養。

為因應激變的知識社會和日本學生學習的狀況，諮詢報告強調要確保提升確實學力所需的教學時數，讓學生能確實習得基本的知識、技能，加強觀察、實驗、報告、論述等活用能力，培養良好學習習慣和態度，因此具體建議增加每周上課時數，國語、數學、自然、體育和社會的教學時數，減少綜合學習時間，減少中學的選修科目和時數，增設小學英語課程等。

（四）課程標準的成文和公布

中央教育審議會提出諮議報告後，文部科學省立刻接手進行課程標準整理和撰寫的工作，這些工作通常由文部科學省初等中等教育局的各課課長和學科教科書調查官負責，而且課程標準的撰寫不需要其他的諮詢，也不必再經過審議會的審議。諮議報告一般包含各級學校的目的與目標的概述，然後規定必修科與選修科，在每一學科中都詳述每一年級的教學內容、目標，以及每週教學時數，已大體擬訂了課程標準總綱和各科課程標準的骨架。文部科學省官員也都參與審議會中各項會議，大概了解課程修訂的方向，所以課程標準文字的撰寫和審議會的會議是並行的，許多教科書調查官久任其職，十分熟悉課程標準的內容，撰寫並無困難。

經由這些程序，完成課程標準草案後，公開上網，蒐集社會人士對課程修訂的意見，將草案再加以修改。最後文部科學省於2008年3月28日公布中小學課程標準（高中課程標準於2009年3月公布）。

撰寫課程標準的同時，每學科也開始撰寫「解說書」，這時也邀請審議會的委員或其他學者一起參與，闡述新課程標準的精神、意義，課程設計，教學和評量方法等，以協助教師或家長理解新課程。

課程標準公布後，立刻進入所謂的「移行措施」，也就是新課程實施的準備期，例如辦理新課程的說明會，教師研習，教科書的編審和其他配套措施的擬訂。過去準備期通常是3年，但可能因為學生數理成績表現不佳，有立即改進的急迫性，因此打破慣例，算數、數學和自然科學等科，若有必要可提前實施新課程。

參、小學課程發展機制的特色

日本學課程標準約10年左右修訂1次，修訂過程有持續性與一貫性，總是先擬訂計畫，凝聚共識，而後具體成案，其步調是緩慢的，但卻很踏實，經過充裕的討論、實驗、適應，然後才定案。且公布以後通常經過為期3年的移行期（準備期），訂頒「移行期的學習輔導」等部令，規定課程與教學的相關作法，以便學校遵循。同時擬訂相關配套措施，如進行新教科書的編寫，資源的整備和教師研習等工作，使新課程能順順利利實施。

細加分析，日本課程標準的修訂有下列特色：

一、中央教育審議會扮演重要的角色

教育審議會的委員都是各界菁英，且需由文部大臣提名、並經內閣同意，所以位高權尊，頗受敬重；負責課程修訂的教育課程部會，和國語、數學等專門部會委員也都是優秀的課程學者和學科專家。課程的審議都抱持研究的態度，利用各種實徵性的資料，慎密的審議。就以本次的修訂為例，教育課程部會提出「審議經過報告」後，再提交小學、中學、高中等學校部會審議，以及各學科專門部會審議，再回到教育課程部會和中央教育審議會全體會議討論。本次修訂期間「共召開課程部會54次，小、中、高等學校部會16次，學科專門部會125次」（中央教育審議會，2008），過程可謂嚴謹而細膩。

中央教育審議會是常設機構，課程標準修訂後，開始擬訂相關配套措施，協助課程移行期準備工作，評鑑新課程實施情形和問題，蒐集教育、課程議題，為下一次的課程修訂作準備，可見中央教育審議會使日本課程修訂具有連貫性和一致性。但台灣的課程修訂委員會只是臨時編組，修訂完畢立即解散，無法為台灣的課程改革擬訂長遠而有前瞻性的指針，日本的中央教育審議會可做為借鏡。

二、課程修訂廣納各界意見

為蒐集課程改革相關資料，文科省每年舉辦全國教育長會議、全國指導部課長會議、全國校長會議、全國指導主事聯絡協議會、全國教育中心協議會等，蒐集包括課程行政在內的教育資訊，並交換意見。因應本次課程修訂，文部科學大臣、副大臣或次長等巡迴訪問全國的各級學校，了解課程實施情形，

並在全國380校舉行「學校會議」，聽取教師、學生、家長和社區人士的意見；舉行學者專家諮詢7次，向42個教育團體和社會團體請益，接受社會各界的教育建言1,140餘件，這些都成為課程修訂的重要參考資料（中央教育審議會，2008）。

同時文部科學省在擬訂課程標準草案以後，也利用網路、海報、公聽會等方式徵求意見，作為修訂參考。可見日本課程標準的修訂相當重視輿論和各方聲音，以求周全。

三、課程修訂廣泛參考各種資料

日本課程標準修訂通常先蒐集各種資訊，並充分考慮時代變化和要求，在明確課程基準修訂的問題或課題的基礎上著手修改。首先實施國際課程調查，如PISA或國際數學與科學教育成就趨勢調查（trends in international mathematics and science study, TIMSS）等資料，尤其近年來日本學生成績大幅退步，2006 PISA日本學生的數學第10名（台灣第1名），學生的數學學習態度是57個參加國家的最後。上述資料引起許多爭論——不僅引起席捲全國的「學力下降爭論」，也大大的影響課程標準修訂的方向。

為蒐集課程標準修訂的資料，2001年在國立教育政策研究所內成立課程研究中心，主要工作除課程相關資料、事例集的出版，實驗學校或一般學校的輔導外，最重要的是有系統的進行課程實施狀況調查，以了解瞭解課程目標、內容實施的情況，同時於2001年和2002年分別舉行中小學和高中學力調查，從2007年起學力調查更制度化，規定每年四月第4個星期三，舉行小學六年級和中學三年級學生的全國學力和學習狀況調查；其他每年進行的調查還有全國（小五和國二）體力與運動能力調查，學童問題行為與輔導問題調查，義務教育意識調查等。日本將這些都視為課程評鑑的一部分，而且這些實徵性的資料和研究結果都成為課程修訂的重要依據。

四、設置課程研究發展學校，進行課程實驗

日本的課程修訂、特別是新學科的增設，通常要經過長時間的實驗和研究，課程研究發展學校扮演非常重要的角色。課程研究發展學校由市町村教育委員會提出申請，由文部科學省認定，也可以由文部科學省指定或學校自己申請。他們進行現行課程標準之外的新課程的研究和實驗，以蒐集課程改革的實徵性資料，一期為3年。過去生活科、綜合學習、中學的許多選修科目，和本次

新增的小學五、六年級的「外國語活動」（即英語），就是先經研究發展學校研究、實驗、評鑑後，發現成效良好，才列入新課程標準中。2007年時有研究發展學校198校，實驗項目有58種，其中小學英語的實驗學校就有83校（中央教育審議會，2007）。正在進行的主要有資訊和道德教學等，這可能是下次課程修訂的重點。

另外還有「結構改革特別區域」研究發展學校，這是地方公共團體為發展區域特色、經文部科學省認可而設立，可在依據教育基本法和學校教育法的原則下，不必依據課程標準進行課程、教學或評量的實驗或改革。2007年有99個自治體被承認，如東京都品川區設為「中小一貫特區」，試驗4、3、2的一貫教育，一至六年級實施英語活動；千葉縣成田市「國際教育推進特區」，旨在提升英語能力，以加強國際理解，小學增設英語科，實踐英語教學，中學增加英語時數（中央教育審議會，2007）。地方政府擔任改革的要角，試驗各種計畫，付之實施，已成為日本教育改革的主要特徵（佐貫浩，2001）。

研究發展學校研究結束後要舉行公開發表會，發表研究成果，將其研究結果和問題進行整理、總結，在文科省出版物《初等教育資料》上發表。被遴選為課程研究發展實驗學校是很光榮的事，對教師專業成長和校譽提升有很大的助益。

這對台灣課程發展機制的建立有很大的啟示，過去台灣的「板橋模式」之所以享譽東南亞主要就在課程實驗和評鑑的過程，教科書草案先在每縣市選擇不同性質的學校試辦和實驗，依研究和實驗結果加以評鑑和修訂，這才合乎課程發展的程序。但九年一貫課程改革以後，板橋模式蕩然無存，教科書又回到過去「編輯」的老路，這在課程改革上是很大的退步。今後不僅教科書的發展要進行教學實驗，更可向日本學習，設立課程研究發展學校，進行整體課程和教學的實驗研究，使課程標準更具合理性。

五、「移行措施」具體明確

日本課程標準頒布以後，立即進行「移行期」（準備期），頒訂各項「移行措施」（配套措施），期使新課程順利實施。2008年三月頒布，文部省立即緊密的召集新課程的相關會議，同（2008）年4月9—11日舉辦「教科書業者說明會」，4月18日，中央教育審議會提出《教育振興基本法》諮詢報告，並發布「生活能力」說帖，4月25日舉行臨時教育委員長會議（木村孟，2008）此皆在闡釋新課程標準的精神，以溝通觀念，凝聚共識。接下來將舉辦校長、教師

研習，家長說明會，審定新教科書，所以這些會議都很重要。

頒布或出版相關文件、資料，也能推展新課程的理念。文部科學省於2008年6月13日頒布「中小學學習指導要領移行措施及移行期間的學習輔導」，詳細規定2009和2010兩個年度新舊課程的過渡事項。例如，小學五、六年級新增設的「外國語活動」（即英語），每週為1小時，這段期間可因應學校實況，彈性安排課程，也可以先不排課，慢慢增加教學時數。目前許多學校的英語教學放在綜合學習課程內，也可以將綜合學習的1小時作為英語教學時間。同時文部科學省已經編製完成《英語筆記（試用版）》，在550所英語試點學校試用，經修訂後提供給全國所有五、六年級的兒童，於2009年開學時使用（金森強，2008）。

另外文部科學省還編輯總綱和各學科課程標準的《解說書》，和《學習指導要錄》，前者在詳細闡釋、充實新課程標準的精神、理念和內涵，後者是課程標準修訂後，闡述新課程、教學和評量要點的文件，對現場的教學和評鑑影響很大。國立教育政策研究所內的課程研究中心，在輔導實驗學校或一般學校外，也出版課程相關資料，和優良事例集，供各校觀摩參考。文部科學省希望利用各種文件和資料，傳遞正確的新課程裡念和精神，以利新課程的實施和推廣。

六、改革慎重，過程緩慢

日本課程改革比較慎重、穩健，美國學者甚至對其改革的龜速或牛步化表示不解（Cave, 2003）。最顯著的例子就是英語課程的增設，早在1992年文部省就指定兩所小學為英語教育研究發展學校，作為國際理解教育的一環，不久京都市等也實施英語教育實驗，到1996年，又在每一都道府縣都設立一所研究發展學校，對小學英語教育進行廣泛的研究，一時小學英語必修化的呼聲高漲。1996年，中央教育審議會提出學習指導要領的諮詢報告，其中建議，增設「綜合學習時間」，將英語教學納入這個時間內。1998年頒布的新課程標準，因而沒有增設小學英語，引起英語必修化正反兩派的激烈爭辯。這時文部科學省已著手各方面的準備，開始儲備英語教師，加強一般教師英語能力的研習，2001年發行《小學英語活動實踐手冊》，包含英語教學目標、內容、方法和研究發展學校的實踐例等，廣被採用，對綜合學習中實施的英語教學有很大的幫助（直山木棉子，2008）。

2006年，「語言能力育成協力者會議」成立，強調各領域、各學科中的

語言能力的加強，其中也要求小學英語必修化。中央教育審議會中的外國語專門部會見時機已成熟，提議高年級英語必修，每週1小時，中央教育審議會乃於2007年的諮詢報告中接受這樣的提議，科目名稱暫定為「外國語活動」，英語設科教學終於定案。日本學者直山木棉子（2008）也感慨，從1992年開始實驗，到2011年實施，小學英語教育足足奮鬥了20年。

日本課程改革的慎重或牛步化，不僅表現在小學英語活動上，1989年的「生活科」，1998年的「綜合學習」時間也是一樣，都經過很緩慢的設科歷程。由此也看得出來，每次修訂課程標準都只增設一個新科目，讓社會、家長和教師比較容易接受。

反觀台灣的課程改革就「勇敢」多了，九年一貫課程改革強調統整課程，不像日本1次1科，先從生活科做起，10年後再增加綜合學習，而是一下子七大領域同時實施，讓教師、家長和學生都無法適應，因而遇到強烈的抗拒，終究失敗。尤其在「改革至上主義」的口號下，冒然增設小學英語科，地方政府也不顧師資、教材、設備、環境是否齊備，一下子又從五年級，下降為三年級，甚至一年級，由每週1節，增為2節或3節。規劃尚未周全，過於急促的改革，不僅「一國多制」，幾乎形成「無政府狀態」，更為兒童的英語學習帶來非常多的後遺症。這是「勇敢」還是「躁進」？這樣看來，日本的慎重或牛步化是否也是一種「慢教育」，一種課程改革美學？

肆、課程發展機制運作的政治性

一、課程標準修訂的政治性

由上面的敘述看來，日本的課程發展機制有其特色，有很多可供參考之處。但任何制度規劃得再美好，實施起來不免走樣，造成理想與實際間的差距。例如課程發展時先在研究發展學校，或結構改革特別區的研究發展學校進行實驗和評鑑，這是很好的制度。但有研究（河合尚規，1998）指出，這些學校大部分是被迫參加的，或輪流舉辦；研究主題、內容、方法都由上級決定，主要在解釋國家政策，如課程標準、新學力觀或生活能力等，教師不能檢討或批評；主導權在督學和指導教授，大部分的研究都先有結論，研究只是形式，教師沒有成就感；研究結果要舉行公開發表會，但準備、布置、接待、清潔等

占去太多時間，研究結果反而並不重要；最後只是讓校長藉機打知名度，作為向上爬升的階梯等。

這些可能是技術上的問題是執行上的偏差，但有些可能是政治或意識形態的問題，不能不重視。例如「結構改革特別區」的研究發展學校是由地方政府提出，經文部科學省核定的，但為何「提出」或「核定」某種實驗研究案，往往有其政治或政策的考量。例如東京都足立區實驗「家長學校選擇制」，品川區實驗「小中學一貫課程」，看似個別的實驗研究，事實上是標榜「競爭國家」的「東京都市再生」的一環，尤其是1999年四月，石原慎太郎都政成立以後，更加速教育改革，新公共管理應用在教育上，兼具標榜鬆綁、企業模型的學校、教師管理的新自由主義，和強調國家主義的新保守主義，這與國家層次教育改革政策的動向基本上是一致的（乾彰夫，2002；進藤兵，2002）。也就是說，文部科學省「核定」東京都的教育實驗，是希望將東京都的教育改革經驗，滲透到全國各地，以貫徹新自由主義教育的理想（山本由美，2007）。

由此可以看出，課程發展機制運作過程中，處處充滿著政治考量。2008年四月，日本各大報醒目報導，小學課程標準草案在公開徵求意見以後被修改了，加入了許多民族主義、國家主義的復古的內容，因此對文部科學省和中央教育審議會多所責難。例如總綱草案中提到，「道德教育旨在繼承和發展文化和傳統，創造富有個性的文化」，正式的課程標準變成：「道德教育旨在尊重傳統和文化，愛護傳統和文化所繫的我們的國家和鄉土，以創造富有個性的文化。」在小學音樂課程標準草案原文為：「每一學年都要教導國歌」，正式的課程標準上卻變成：「每一學年都要教導國歌，讓每一個學生都會唱」（引自佐藤廣美，2008：21）。

佐藤廣美（2008）批評這種修訂，要求中央教育審議會副會長、課程部會會長梶田叡一說明理由，梶田叡一並沒有回應。倒是中央教育審議會委員、早稻田大學教授安彥忠彥在討論新學習指導要領的問題時間接回答了這個問題。安彥忠彥（2008a）說，2008年二月，學習指導要領草案公開徵求意見時，政界的鷹派議員給文部科學省施加很大的壓力，文部科學省不得不加以修改。依據過去的傳統，新課程標準草案是文部科學省官員依據中央教育審議會諮詢報告擬訂的，不必再經過中央教育審議會的審議，因此中央教育審議會已無權管轄。而文部科學省認為，增加愛國心、傳統和文化等內容只是在新教育基本法精神的架構下的修正而已，事實上文部科學省在起草課程標準時就已經抱持著這種想法。

因此，安彥忠彥在另一篇文章中提到教育中立性的問題，他（安彥忠彥，2008c）說，在這次中央教育審議會審議新課程標準時，感到相當大的政治壓力，關於義務教育、道德教育的政策，學力、學習狀況調查的作法等，是「教育再生會議」報告中的重要主張，文部科學省就相當堅持。「教育再生會議」是前首相安倍晉三於2006年十月成立的，在2007年一月和五月提出兩次報告，並於2008年1月提出總結報告後解散。安彥忠彥（2008c）說，新課程標準原預定於2007年公布，但常因等待新《教育基本法》、教育三法的修法結果、和教育再生會議的報告內容，耽誤了課程審議的時程，因而延遲了新課程標準的頒布。由此可見，教育、課程和政治的密切關聯，以及課程標準修訂的社會、政治性，因此他強調，加強教育中立性的研究，是今後日本課程研究上的重要課題。

安彥忠彥（2008a，2008c）的上述批評，指出日本這次課程標準修訂的政治性，如中央教育審議會的功能，以及文部科學省和內閣府藉著各種方式企圖左右中央教育審議會的審議，以達成其政治目的等，其實這些正是日本課程發展機制上的嚴重問題，值得加以探討。

二、中央教育審議會功能低落

中央教育審議會是文部科學省的諮議機構，是維護教育中立性的法定的、正式的機構，如果沒有經過中央教育審議會的審議，政府或文部科學省都無法實施任何教育政策。事實上中央教育審議會成立當初（1952年），也被期待能反應國民對教育的要求，規劃前瞻性的民主教育的藍圖，確實發揮相當大的功能。但後來，審議會不僅沒有扮演好諮詢、審議的角色，卻常成為政治拔河和角力的場域。因此工藤毅（2001）、河合尚規（1998）等人質疑：中央教育審議會只是文部科學省的拍手部隊，文部科學省的代言人，淪為反映財經界和保守勢力的要求，為反動的教育政策合理化、合法化的機構。

中央教育審議會提出新課程的諮詢報告以後，就無法過問新課程標準的內容，不管其草案和正式案都由文部科學省完成的，這個銜接過程形成的漏洞，製造政治操作的空間，政治家或文部科學官員就可上下其手，恣意的加進特定的內容，如前所述的，在辦理本次新課程標準草案公聽會後，正式的課程標準內增加「傳統和文化」、「愛國心」等內容，使本次新課程標準比以前更顯現了民族主義、國家主義的色彩。文部科學省認為，增加「傳統和文化」、「愛國心」等內容，只是在中央教育審議會諮議報告揭示的「依據教育基本法和學

校教育法」範圍內的修正。其實這正中文部科學省的下懷，順水推舟，一拍即合。文部科學省表面上藉用學者，事實上是文部官僚作決定、判斷和形成修訂案。梅原利夫（2008）批評，文部科學省表面上受不了政治家的壓力，暗中卻呼應政治家的要求，而且還將責任推給中央教育審議會，這是文部科學省慣用的手法。因此安彥忠彥（2008a）強調，如何釐清責任或修改課程發展機制是日本課程行政上面臨的課題。

中央教育審議會功能低落，其來有自。1984年，中曾根康弘首相成立臨時教育審議會，作為內閣的教育諮詢機關，中央教育審議會形同被打入冷宮。此後，歷任首相紛紛效法，2000年小淵惠三首相成立教育改革國民會議，2007年安倍晉三首相成立教育再生會議，都是以「私」的諮詢機構代替「公」的審議會，企圖影響政策形成的過程和結果。這些內閣的諮詢機構是沒有法源的機關，其諮詢報告如果不是由首相向文部科學大臣正式要求檢討，然後由文部科學大臣向中央教育審議會提請審議，沒有任何效力。但在教育改革的氣氛和潮流下，這些會議中的討論就好像是會議的結論，好像已經確定的路線，好像就非付諸實施不可。實質上很多的討論事項後來也形成了教育政策的骨幹，被文部科學官僚作成法案的草案，準備提到國會討論。如2000年年底教育改革國民會議總結報告提議修訂《教育基本法》，但在沒有諮詢中央教育審議會諮詢之前，文部科學省內就已經開始檢討《教育基本法》修訂的作業。國民會議也提出設置社區學校的構想，但在報告未出爐之前，東京都已經在討論設立公辦民營的新形式的高中，產生地方政府搶先實施國家的政策，使國家層次的政策更易於實施的狀況（中田康彥，2001）。

這些作法變更過去政策形成的方式，排除政策形成過程中的許多有關因素，縮短政策擬訂的期程。但擴大首相之私的諮詢機構在政策擬訂過程中的角色，大大的降低中央教育審議會的權力。同時強化中央—地方教育行政機構的連結，更容易讓首相和文部科學大臣的個人意志貫徹到教育政策上，事實上這正是內閣和文部科學省的意圖（中田康彥，2001；佐貫治，2001）。

2001年初隨著中央部會重組，中央教育審議會組織雖然擴大，但其組織定位卻由法律改為政令，重要性下降，地位大不如前。這些作法都有其政治意圖，當時的首相小泉純一郎認為，為貫徹他堅持的新自由主義的理念，非強化內閣功能不可。因此在內閣府內成立「經濟財政諮詢會議」、「綜合規劃改革會議」和「鬆綁、開放民間改革會議」等，擬訂國家重要政策，交給各部會實施，常常以教育作為議題，企圖影響文教政策。此後很多重要的教育計畫，如

「遠山計畫」（2001年）、「人力（人間力）戰略遠景」（2002年）、「教育結構改革」（2003年）、「義務教育國庫負擔制度」（2005年）等，都跳過中央教育審議會，由內閣府直接掌控，指揮文部科學省擬訂。或許文部科學省認為這些計畫無關乎法令的修訂，不必經過中央教育審議會的審議，但這些計畫和其他改革一樣，都是小泉政府結構改革的一環，也確立新自由主義教育改革的整體圖像（金子隆弘，2007）。即使是教育基本法的修訂和課程標準的修訂是依循正常程序，先咨請中央教育審議會審議，但諮詢報告仍然是由文部科學省主導，沿著新自由主義的政策方向擬訂的。

三、文部科學省利用中央教育審議會

就這次課程標準的修訂來說，內閣和文部科學省才真正是主要的權力者，他們的權力運作和政治意圖在教育基本法的修訂，和「教育再生會議」的組織和運作上，展露無遺，而且又與中央教育審議會的運作、以及課程標準的修訂產生連動的關係。2005年至2008年，新課程標準審議期間，適逢《教育基本法》、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》）等法令的修訂，《教育基本法》等法令是比課程標準高一層的法律，所以新課程標準的審議過程常因為新法的未定案而中斷，甚至還要等「教育再生會議」的報告才能繼續審議，產生「依據法令的審議會受制於沒有法令依據的會議的逆轉現象」（山上昭彥，2007：6）。可見中央教育審議會的功能不彰，和教育、課程政策和政治的密切結合，甚至為政治目的服務。

原《教育基本法》是於1947年訂頒的，當時鑑於戰前的日本，利用教育將國民動員到侵略戰爭中，教育目的是為了實現國策，結果，國家透過國定課程等決定教育內容，剝奪教師自由，教師只是忠實的執行國家的命令，《教育基本法》就是反對此等情況而修訂。首先，《教育基本法》強調教育目的以及教育系統、教育原則要整體加以轉換，因此要確認教育的普遍性的目的，並提示為了實現教育目的的整體系統和理念，將公共教育的目的由為國家權力而實施，轉變為為了個人的尊嚴而實施。同時批判國家對教育內容和價值的控制，強調教育內容和價值應該跟國民的教育自由的體系來決定。所以原《教育基本法》有關目的和內容的規定，是在這種層次上的規定，也就是對公教育本質的規定，絕對不是管理公教育具體內容的法律的基準。因此大部分的日本學界都認為這是一部相當開明、進步的法律，並沒有立即修訂的必要（渡邊治，2008a，2008b；藤田英典，2006）。

但1980年代後半，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，要加強國家的意識型態，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、文部科學省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」（嶺井正也，2008；渡邊治，2008a，2008b）。他們結成政策決定的鐵三角，一致認為，《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。

文部科學省本來對《教育基本法》的修訂並不那麼熱衷，但有鑑於新自由主義改革很難徹底實現，例如東京都雖積極推展一系列的改革，但效果有限。如果能修改《教育基本法》，提出教育改革的嶄新的理念和目的，才能強力引導教育改革的方向；尤其如果能確保教育改革所需的人力、預算、資源等，教育改革將更為容易和可能，因此，文部科學省轉向積極地主張修改《教育基本法》。2000年，小淵惠三政府成立「教育改革國民會議」，於年底提出報告後解散。這個報告充滿著新自由主義和新保守主義的色彩，並提議擬訂《教育振興基本計畫》，和修改《教育基本法》（中田康彥，2001；渡邊治，2002）。這裡特別要注意的是，將《教育基本法》的修訂和《教育振興基本計畫》並列，也就是說賦予文部省不必經過立法就有制訂教育計畫的各種權力。文部科學省官僚正中下懷，藉著《教育振興基本計畫》，就能夠保障教育的財源，讓一直無法順利推展的新自由主義改革能夠滲透到全國各地。

2001年四月，小泉純一郎繼任首相，積極的加強新自由主義的教育改革，該年十一月，文部科學大臣遠山敦子向中央教育審議會提出諮議的請求，而且是將「教育振興基本計畫的擬訂」和「符合新時代的教育基本法」請求並列在一起。中央教育審議會幾乎是「文部科學省方針的正當化的合奏曲」，在文部科學省主導下進行（渡邊治，2002：172）。2003年三月，中央教育審議會提出《因應新時代教育基本法和教育振興基本計畫》的諮議報告，將各種勢力的主張通通納入，確立了後來的《教育基本法》修正案的架構（渡邊治，2002，2006）。此後，內閣、文部科學省、執政黨和各種勢力之間展開權力的攻防，進行草案擬訂的具體工作；同時反對《教育基本法》「改惡」的社會力量也迅速結集，展開強烈的抵抗運動，社會充滿了詭譎的政治氣氛。2005年九月，眾

議院大選，執政黨大勝，創造了修法的最好時機。2006年四月，文部科學省正式向國會提出教育基本法的修正案，同（2006）年九月，小泉任滿，安倍晉三繼任首相職位，接下小泉政府未竟的政治任務，一為完成《教育基本法》的修訂，另一為新自由主義教育改革的全國、全面徹底實施。關於前者，在學界和在野黨全力反對、社會要求再議聲中，安倍在強力的政治運作下，召開臨時國會，十二月15日強行通過《教育基本法》修正案，並立即於十二月22日公告實施。至於後者，上任之初立即組織並召開「教育再生會議」，就企圖完成這個艱鉅的任務。

四、內閣、教育再生會議與文部科學省、審議會的對抗

從這裡可以看到安倍晉三的政治性格，這也是討論內閣、文部科學省、中央教育審議會和各種勢力間的權力鬥爭，及其對課程修訂的影響的最好實例。安倍晉三在所寫的「美麗的日本」（2006）這本書第七章「教育的再生」中強調：

為實現朝向美麗的國家日本的目標，必須培養能擔負大責重任的下一代，……，因此教育的目的要培育有志氣的國民，建構有品格的國家。（引自山本由美、俵義文，2007：37）

他的教育目的是在為「國家、國益培養人才」，是為了「國家和社會」，與原《教育基本法》之協助兒童「完成人格」的教育觀不同。他說：

現在，學生的德行和學習意願等問題一再被指出來，是否因為公共精神、自律精神、對社區和國家的愛、道德心等長久被忽視的結果。如何將這些價值觀強力的灌輸給孩子，對日本的將來非常重要。（引自山本由美、俵義文，2007：37）

他主張教育的階層化和競爭：

「我們改革的目的，是在創造一個努力者、肯流汗的人和貢獻智慧的人能得到回報的社會，因此要能保證公平、公正的競爭，只要有意願，任何人都可接受挑戰。」（引自山本由美、俵義文，2007：37）

其中更強調，更改寬裕教育政策，以提高學力；幼兒教育免費，並充實其內容；實施學力測驗，讓學校差別化並淘汰較差的學校；更新教師證照，導入學校評價制度，實施家長選擇制等，充滿新自由主義和保守主義的色彩，更顯現了鮮明的民族主義的精神，可說是主張「建設新日本國」最力的人。

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「教育改革」作為最重要的工作。就任不久於2006年10月10日，經內閣會議決議成立「教育再生會議」，作為教育改革的司令部。會議設置於內閣，由總理大臣、官房長官（秘書長）、文部科學大臣，和首相任命的有識者17人組成，旨在「構築符合二十一世紀日本的教育體制，尋求教育的再生，以推展教育的根本的改革」（教育再生會議，2007）。該會於同（2006）年10月16日開始運作，並以非常快的速度進行，2007年1月24日即發表第一次報告「社會總動員讓教育再生——邁向公教育的第一步」，提出當前教育再生的「七個提案和四個緊急對策」，七個提案是：（一）檢討「寬裕教育」，提升學力；（二）學校再生，營造能安心學習、有紀律的教室；（三）教導兒童規範，徹底加強社會人的基本能力；（四）善用所有策略、培養有魅力的、令人尊敬的教師；（五）讓學校能真正回應家長和社區的信任；（六）徹底檢討教育委員會的現況和問題；（七）社會總動員，加強孩子的教育。而「四個緊急對策」則是：（一）學校暴力問題的對策；（二）教師證照更新制的採用；（三）教育委員會改革；（四）課程標準的修訂和學校責任體制的確立，其中2、3、4項還包含立即向國會提出法令修訂案（教育再生會議，2007）。

上述報告的內容，大部分的日本學者都認為是在貫徹安倍晉三的教育意志，除了新自由主義改革的全國化、新保守主義的具體化之外，更重要的是要營造執行這些改革的「柔順的學校」（山本由美、俵義文，2007；佐貫浩，2007；渡邊治，2008c）。在新自由主義教育方面，包含實施全國學力測驗、家長選擇制、學校評價制度、教育券制度、教師證照更新等，以徹底貫徹市場主義、競爭主義、能力分化的教育。在新保守主義上，建立權威主義的、管理主義的教室，對問題兒童採取「毅然的指導」，勒令休、退學；加強愛國心、道德心和公共心的新國家主義的教育，以構築市場、國家和社區一起作用的、現代版的「國民學校」，培養能參加安倍所說的「美麗的日本國」的國民。

為實現這些理想，必須擬訂配套措施，修改法令。如建立由文部科學省—地方教育委員會—學校—教師的一條鞭式的、由上而下的領導體制，加強中央對地方教育的介入和控制，同時增設副校長、主任教師、指導教師等職，以強

化校長領導權。實施教師證照更新，淘汰不適任教師；實施學力調查、學校評鑑，以成績或成果來分配經費，學校經費和教師薪津不再是齊頭式的平等，以激發競爭、選擇和分配，徹底實施家長選擇制和績效責任制。這些可說是安倍夢想的教育改革的學校再造工程，必須火速立法實施。

文部科學大臣隨即於2007年2月就教育三法（《學校教育法》、《地方教育行政組織法》和《教職員免許法和教育公務員特例法》）的修正案，咨請中央教育審議會審議。一般審議通常需要1年以上，但對這個諮議案，中央教育審議會日夜加班，火速審議。過去公開聽取意見通常也要1個月以上，但這次只有短短1週，參考人諮詢甚至分數場同時舉行，1天結束。結果不到1個月時間，中央教育審議會於3月10日就提出諮議報告；3月30日內閣會議就通過教育三法草案，向一六六屆國會提出，眾議院特別組成教育再生特別委員會，4月20日起審查，5月18日通過；5月21日送參議院審查，6月20日在執政黨和在野黨的激烈對立下，原案通過，隨即於同月27日公布，半年後實施（山口隆，2007；平原春好，2008）。

教育三法修正案一通過，安倍首相立刻興奮的表示：這可使學校煥然一「新」，並且展開教育的「新」頁（〈教育開展新頁〉，2007）。但這個所謂的「新」，對擁護修法者和反對修法者卻有不同的解讀。安倍政府必須排除萬難，以這種異常的速度審查，除了為新《教育基本法》的落實奠定基石外，還有一個非常重要的因素，那就是即將在2007年七月舉行的參議院選舉。當時安倍內閣的民意支持度很低，想藉著教育改革的成就作為政治的籌碼；尤其是以教育改革自詡的安倍內閣，如果能在選舉之前提出聳動的「招牌」教育政策，對選舉才會有加分作用（山口隆，2007；市川昭午，2009；世取山洋介，2007a）。現在新《教育基本法》、新教育三法都強行通過了，教育再生會議又於同（2007）年七月提出第二次報告，安倍內閣意氣煥發，準備向「新」教育改革的坦途邁進，向「新」的美麗的日本國邁進。

但日本學術界、文化界深知執政黨的教育改革的意圖，對一連貫的法令修訂一直持著批判的態度，所以將法令的「改正」諷刺為《教育基本法》「改惡」，教育三法「改惡」，即使這些法令「改正」後，他們還稱它們為「改惡」《教育基本法》、「改惡」教育三法（山口隆，2007；成嶋隆、木附千晶、鶴田敦子，2007；渡邊治，2006），可見其戒心之深。他們最警惕的是，新教育本法第二條新增的「教育目標」，如「公共精神」、「傳統和文化」、「愛我國和鄉土」、「規範意識」等，成為修訂後的《學校教育法》第21條

的「義務教育目標」，又成為新課程標準中的「道德課程」的目標，尤其新課程標準中又將「道德」視為其他領域的核心，學校的道德教育要「以道德時間為樞紐」，透過學校整體教育活動實施道德教育，也要透過各科課程加強道德的指導，各學科要依據道德教育的目標，考慮與道德的關連性，將道德內容滲透到學科教學。因此他們批評，舊型國家主義的復活，「滅私奉公」的愛國教育，和國家對「國民精神統治」的徹底，才真正是這次新課程標準之所以為「新」的地方（大內裕和，2007；大野一夫，2008；嶺井正也，2008）。

由此已經看出日本課程發展機制的重大問題，如前所述，即為什麼「依據法令的中央教育審議會受制於沒有法令依據的教育再生會議的逆轉現象」（山上昭彥，2007：6）？安倍內閣對文部科學省和中央教育審議會予取予求，而「文部科學大臣不僅沒有任何抵抗，還壓著中央教育審議會依儀式審議完成，文部科學省和中央教育審議會都完全屈服於教育再生會議。」（世取山洋介，2007：37）安倍首相的政治性格，或文部科學省自身的利益考量，都可能是其原因，但日本的政治結構賦與內閣的權力，教育、課程都很難不受政治影響。世取山洋介（2007）認為，1999年立法、2001年實施的修正內閣法和內閣府設置法，強化了內閣和內閣府的功能和權力，內閣設立許多跨部會的組織，擴大由上而下的行政權的運用，如「經濟財政諮詢會議」每年均擬訂「經濟財政營運和結構改革的基本方針」，「規制改革、行財政改革會議」也在跨部會決策上扮演重要角色，使內閣和財經界更緊密連接，教育再生會議是其系列中的一環。教育再生會議就是將經濟成長、規制改革、行財政改革的會議的提案或政策，加以歸納、擬訂具體方案，以便實施，因此充滿著新自由主義教育改革的色彩（事實上再生會議第二次報告，幾乎是「骨太2007」的翻版），尤其教育再生會議是最接近教育現場的一環，對教育、課程和教學的改革影響更大。

台灣學者在分析日本教育、課程改革時，都提到教育再生會議，但都將它視為決定課程的理所當然的機構，而沒有探討其政治意義（林明煌，2008）。從組織性質、委員構成和審議過程來看，教育再生會議都缺少審議會應該具有的公共性（佐貫浩，2007）。依據法令，中央教育審議會是依法成立的正式組織，是文部科學大臣的諮詢機構，安倍內閣捨正式的途徑，由內閣會議決定的臨時機構職司教育改革，自有其考量。而且如前所述，審議內容幾乎是現有資料的生吞活剝，沒有對今天面臨的教育問題作深入的分析，報告是業務單位依據安倍首相的意見整理而成。所以並沒有發揮獨特的自主性，在眾聲喧嘩的議論中，依安倍的改革意向作成結論，為新自由主義和新保守主義的論調和政

策合法化。而中央教育審議會只是為教育再生會議的結論賦與權威，藉此強壓到教育現場（市川昭午，2009；世取山洋介，2007；佐貫浩，2007）。

教育再生會議委員包含總理大臣、官房長官（府秘書長）、文部科學大臣，和首相任命的社會賢達17人組成，但缺少教育學者和現場教師。通常設置於內閣的會議沒有社會人士參與，這種組成可能起因於法的不完備，這又涉及內閣和文部科學省雙方的另一個權力鬥爭。依新《教育基本法》，政府或內閣有擬訂《教育振興基本計畫》的權力，但法案中並無明文規定擬訂的主體是誰。當初，內閣府想在修訂的《教育基本法》中明文規定，內閣或內閣府內設置「教育振興基本計畫會議」，作為擬訂教育計畫的主體，在法律上完成由上而下的教育改革體制。但文部科學省為保有自己的權力，希望以中央教育審議會作為擬訂計畫的主體，擬訂後經內閣會議通過即可。現在，在中央教育審議會中增設了教育振興基本計畫部會，並已開始運作（2007年2月1日）；另一方面，內閣府仍以照當初構想，設立教育再生會議，盡量將權力擴大。內閣和文部科學省雙方的權力大戰至今仍僵持著，隨時可能重演。

五、中央教育審議會找回存在價值感？

2007年七月的參議院選舉，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。教育再生會議也因為政治變動，只好配合福田首相的意向，改變了「基本的思考方式」，2008年一月提出的總報告，不再像第一次報告那麼強調以建設「美麗日本國」為目標，轉而強調「自力和共生」，遭受到「政治主導」、「虎頭蛇尾」的強烈批判（市川昭午，2009）。

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，2008c）強調，安倍的政治和教育施政，如《教育基本法》、「教育三法」的修訂，教育再生會議的成立和報告，尤其是2008新課程標準的頒布，決定了當前日本教育改革的方向，不容忽視，尤其他將教育政策和立法的功能由文部科學省移轉到內閣或內閣府，使內閣、內閣府的教育政策權力無限擴大，教育決策模式更往權力的方向傾斜，依據教育原理的、自律的教育政策立案，在行政權內部更為困難。

官邸權力極大化、文部科學省權力相對弱化，在這種政治結構下，中央教育審議會何去何從？世取山洋介（2007）批評安倍內閣修訂教育三法的蠻橫和粗糙，並取笑說，教育三法的修正相比，在修訂《教育基本法》時，中央教育

審議會有一年多的時間審議，文部科學省還有相當的時間擬訂草案，這至少讓文部科學省和中央教育審議會有存在的「價值感」。中央教育審議會有可能再找回存在的「價值感」嗎？依渡邊治（2008b，2008c）分析，2007年七月參議院選舉執政自民黨慘敗的主因是有二：一為結構改革引起社會不安，二為人民對自民黨修改《教育基本法》的反彈，和對修改《憲法》的戒心。繼安倍晉三上任的福田內閣，一方面不能忽視參院選舉反應的國民的聲音，另一方面也要呼應財界和美國的期望，這些約制了福田內閣的基本戰略，也修正教育改革的路線。首先是決策者的變化，權傾一時的鷹派失勢轉為政權批判派；教育再生會議中的新自由、新保守主義勢力也衰退，再也聽不到「教育券」、「廢止教科書檢定」等主張，轉變為學校選擇——財政再分配等論調。福田政權中抬頭的是文部科學省官僚和中央教育審議會中的新自由主義的漸進派，教育改革由體制外的再生會議回到文部科學省和「中央教育審議會」，因為進入實施階段以後，不能再高談闊論，危言聳聽，要由中央教育審議會擬訂具體化的實施策略。

但福田內閣不到1年匆促辭職，2008年九月，麻生太郎繼任，在教育上尚未有什麼重大改變，就於2009年八月底的眾議院選舉中挫敗，將政權交給民主黨，九月鳩山由紀夫組閣，日本政治邁向了新的階段。民主黨在競選時大力強調，要把政治「從官僚轉給政治家」，內閣成立，立刻設立「國家戰略局」，展開不同的決策模式。可以想見，日本教育、課程政策正面臨嚴厲的挑戰，中央教育審議會何去何從？能否找回存在的「價值感」？尚待觀察。

伍、結語

本文以日本2008年三月課程標準的修訂及其影響因素為例，分析課程發展機制運作的過程和問題，尤其著重於內閣、文部科學省和中央審議會間的權力關係，闡明課程發展和改革的社會性、政治性，以及課程和政治的複雜關係。在各種政治勢力、意識型態和利益團體競逐和鬥爭下，中央教育審議會如何保持教育中立性，發揮教育專業的功能是很大的困難和挑戰。國人常提議效法日本設立課程審議會，這是很好的構想，但鑒於國內藍綠政治對立嚴重，對課程改革產生極為不良的影響，如何避免課程審議會淪為政治鬥爭的工具，才是重要的課題。

本文從課程政治 (curriculum politics) 的觀點，探討課程與政治的關係，為課程研究提供一個新的視窗，課程政略揭露政策形成和實施中被隱藏的、或被視為理所當然的問題，如決策過程反映什麼信念系統，社會問題和答案如何界定？誰界定？他們又代表誰？這又顯示：誰是主流？誰是附屬？主流如何控制附屬以達成期望的改變？日本課程發展機制的研究提供有利位置，來考察課程改革的內在過程，政治勢力的操作，和政策的轉變；它也提供豐富的證據來驗證關於知識的生產和合法化的理論。傅柯等學者已從不同的觀點來論述知識生產和權力的關係，及這些關係對課程政策的影響，但如Symcox (2002) 的批評，他們的理論易將人從分析中排除，缺少了人的能動性 (agency) 和暫時性，本文重新重視人的能動性，以實徵的證據來分析、論述，補充傅柯等人理論之不足。

可見，課程政略為課程研究提供一個新的途徑，其理論和方法論亟待繼續深入探討。

參考文獻

- 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。
- 歐用生 (2005)。日本課程決策之政治分析。教育資料與研究，65，1-16。
- 歐用生 (2007)。日本新自由主義與教育改革。教育資料集刊，36，79-100。
- 三上昭彥 (2007)。教育改革關連三法——修訂經緯與問題。季刊教育法，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。
- 山口隆 (2007)。教育「改惡」三法案的重大問題。人間與教育，54，82-90。
- 山本由美 (2007)。東京都的教育改革。載於田中孝彥、世取山洋介 (編)，安倍政權「教育改革」改變了學校？(頁56-64)。東京都：大月書店。
- 山本由美、俵義文 (2007)。安倍「教育改革」的意圖。載於兒童與教科書全國聯盟編，「改正」教育基本法能否讓教育「再生」？(頁29-66) 東京都：學習之友社。
- 工藤毅 (2001)。蛇行的教育政策。人與教育，29，22-33。

- 木村孟（2008）。新學習指導要領——中央教育審議會課程部會中的爭論。教育委員會月報，706，2-5。
- 中央教育審議會（2007）。課程部會審議總結報告。東京都：作者。
- 中央教育審議會（2008）。「幼稚園、小學、中學、高中及特殊學校學習指導要領改善」諮詢報告。東京都：作者。
- 中田康彥（2001）。教育改革質問什麼？——教育改革國民會議的意義。人間與教育，29，14-21。
- 文部科學省（2008）。小學校學習指導要領。東京都：作者。
- 平原春好（2008）。改正學校教育法——改正的經緯、概要和課題。季刊教育法，157，4-9。
- 市川昭午（2009）。教育再生會議報告的問題。教育與文化，51，71-74。
- 安彥忠彥（2008a）。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。
- 安彥忠彥（2008b）。新教育課程修定的特色。載於安彥忠彥（編），小學校新教育課程改訂的解說（頁13-23）。東京都：明治圖書。
- 安彥忠彥（2008c）。新教育課程修訂的邏輯。載於安彥忠彥（編），小學校新教育課程改訂的解說（頁24-39）。東京都：明治圖書。
- 世取山洋介（2007）。內閣府、內閣對教育政策管理的系統和方法。人間與教育，55，36-47。
- 成嶋隆（2008）。「教育改革」與憲法原理。載於西谷敏（編），改憲、改革與法（頁200-205）。東京都：日本評論社。
- 西原博史（2006）。突顯出的能力主義和愛國主義——教育基本法「改正」的動向和課題。載於什井喬、藤田英典、喜多明人（編），為何能改變教育基本法？（頁181-200）。東京都：岩波書店。
- 佐貫浩（2001）。教育公共性架構的變化。人間與教育，29，3-11
- 佐貫浩（2007）。教育再生會議的教育改革批判。人間與教育，54，74-81。
- 佐藤修司（2008）。教育基本法、學校教育法和學習指導要領的關係。教育，753，81-87。
- 佐藤廣美（2008）。質問學習指導要領修定的社會觀——關於「生活能力與知識社會」。教育，746，20-27。
- 金子隆弘（2007）。解讀安倍首相的「教育再生論」——其源流和問題。載於

- 田中孝彥、世取山洋介（編），**安倍政權「教育改革」改變了學校？**（頁14-21）東京都：大月書店。
- 直山木棉子（2008）。今後的小學英語活動。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77-88）。東京都：金子書房。
- 河合尚規（1998）。日本的教育行政改變了嗎？——追求更貼近兒童的教育行政。**教育**，**628**，64-72。
- 梅原利夫（2008）。從諮議報告看教育改革的走向。**CRESCO**，**82**，10-15。
- 進藤兵（2002）。石原都政教育改革的背景——國民的競爭國家、NPM、新保守主義市民。**教育**，**679**，13-21。
- 乾彰夫（2002）。東京教育改革的現階段——危機與矛盾。**教育**，**67**，2-12。
- 教育再生會議（2007）。**社會總動員、促進教育再生——公教育的第一步**。東京都：作者。
- 教育開展新頁**（2007，6月21日）。讀賣新聞。
- 渡邊治（2002）。現在為什麼要改教育基本法？**政治**，第**5**號，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（2008c）。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。
- 藤田英典（2006）。教育基本法改正案的問題點。載於什井喬、藤田英典、喜多明人（編），**為何能改變要修訂教育基本法？**（頁88-180）。東京都：岩波書店。
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. NY: Routledge Falmer.
- Cave, P. (2003). Japanese educational reform—Development and prospects at primary and secondary level. In R. Goodman & D. Phillips (Eds.), *Can the Japanese change their education system?* (pp. 87-10). Oxford: Cambridge University Press.

- Cornbleth, C. (2000). Viewpoint. In C. Cornbleth (Ed.), *Curriculum politics, policy, practice—Cases in comparative context* (pp.1-20). NY: State University of New York Press.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. NJ: Prentice Hall.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting the culture of school and problem of change*. NY: Teachers College.
- Stein, S. J. (2004). *The culture of education policy*. NY: Teachers College Press.
- Symcox, L. (2002). *Whose history?—The struggle for national standards in American classrooms*. NY: Teachers College Press.

柬埔寨初等教育的發展、 現況與挑戰——「量」與 「質」之間的拔河

鄭以萱*

摘要

「量多質少」是1993年建國之「柬埔寨王國」進行初等教育改革迄今所面臨的最大課題；教育改革如鏡，其內涵、過程、乃至於困境，無不反映國家政治意識、經濟型態、歷史文化特色、以及全球影響。本文主要探討柬埔寨初等教育發展，申述其學制現況、課程意涵、重要教育政策理念，分析當前柬埔寨初等教育的困境與挑戰，進而省思其教育改革理想與實踐的落差，以了解柬埔寨初等教育之發展如何承受國家政治經濟情勢、歷史文化脈絡與國際教育援助政策的衝擊，期做為柬埔寨初等教育邁向「質與量均衡」展望之建議。

關鍵詞：柬埔寨、初等教育、教育改革、國際教育援助政策

* 鄭以萱，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授

電子郵件：ihcheng@ncnu.edu.tw

來稿日期：2010年1月8日；修訂日期：2010年2月12日；採用日期：2010年2月26日

Quantity or Quality: The Development and Challenges of Primary Education in Cambodia

I Hsuan Cheng*

Abstract

Only quantity but no quality, that is the main problem of education reform in the Kingdom of Cambodia. Actually, the education reform, to some great degree, mirrors the country's political ideology, socioeconomic condition, historical and cultural characteristics and global influence, but no feasible solution is found.

This paper presents, first, the structure, curriculum and policies Cambodia's education and, then, analyses its difficulties, as well as predicts its challenges. The fact that Cambodia's education reform is depending on the country's specific political, economic, historical, cultural context as well as international influence, its success is questionable.

Keywords: Cambodia, primary education, education reform, international aid policy on education

* I Hsuan Cheng, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: ihcheng@ncnu.edu.tw

Manuscript received: January 8, 2010; Modified: February 12, 2010; Accepted: February 25, 2010

壹、前言

「量多質少」是當前柬埔寨教育改革與發展所面臨的最大課題（Chhinh & Dy, 2009）。教育改革如鏡，其內涵、過程、乃至於困境，皆反映國家政治意識、經濟形態、歷史文化特色、以及全球影響。

柬埔寨（亦稱「高棉」）自1953年獨立於法國殖民後，其國內政治經濟以不和平手段轉迭頻仍長達40年之久。尤其，歷經赤柬（Khmer Rouge）和波布政權（Pol Pot Regime）（1970-1975年）的共產計畫經濟實驗（Clayton, 2005），此統治期間全國約有100多萬人口（約占總人口1/6）死亡。加上長期內戰烽火撕裂，柬埔寨的知識份子和絕大部分受教育者，若非於波布政權下犧牲，便是成為難民，潮湧至柬埔寨與鄰國（泰國、寮國以及越南）交界邊境尋求庇護。過去40年間的國情動盪，可從柬埔寨5次頻繁更易國名之事實窺見端倪：從「高棉共和國」（Khmer Republic, 1970—1975年）、「民主柬埔寨」（Democratic Kampuchea, 1975—1979年）、變成「柬埔寨人民共和國」（The People's Republic of Kampuchea, 1979—1989年）、「柬埔寨國」（The State of Cambodia, 1989—1993年）、至目前的「柬埔寨王國」（The Kingdom of Cambodia, 1993年—迄今）。每一次改朝換代，教育體制及教育內涵不僅隨之丕變，同時反映國家由共產體制邁向自由民主政體之過渡歷程的緩滯崎嶇，也反映過渡時期背後不同政治經濟主張的傾軋消長。波布（Pol Pot, 1928-1998）領導之赤柬（Khmer Rouge）所創立的「民主柬埔寨」，以及緊接其後由越南共產黨所扶植的「柬埔寨人民共和國」，兩者政體之教育目的皆在於塑造和強化認同國家政權和社會主義理念之新公民。相較之下，「柬埔寨國」和「柬埔寨王國」所主導的教育制度，立意為柬埔寨邁入政治民主化和全球開放市場及自由貿易而儲備人才。

柬埔寨於九世紀至十五世紀之間歷經輝煌的吳哥王朝。該王朝與緊鄰之泰國、寮國和越南皆為小乘佛教盛行之處；而寺廟僧侶扮演教師的角色，提供吳哥王朝最主要的教育功能是由。王朝之內，佛教寺廟和統治者彼此依附共生；僧侶對王權既認同又依附，一方面賦予歷任統治者繼位之正統性，另一方面，僧侶因此獲得王權的支持和保護。隨著統治者接受僧侶教化日深，雙方關係更加鞏固（Tan, 2008）。換言之，教育與政治依附共生的互惠關係，使柬埔寨的教育系統自傳統以來便習慣接納和包容主流政治意識與文化。而後者，基於鞏

固王權的立場，益發衍生出一種強調政治權力之「恩庇—侍從關係」¹（patron-client relationship）和「勝者全拿」²（the-winner-takes-all）的領導權。演變至現代，即便號稱民主自由的「柬埔寨王國」在君主立憲政體下，一般公立學校和政府教育部門的相關職缺也多成為掌權者對支持者的政治酬庸，於是，聘選任用教育人員的政治考量往往取代應聘者的教育專業考量（Ayles, 2000b）。

柬埔寨受全球化衝擊的影響，倡議社會主義的「民主柬埔寨」和「柬埔寨人民共和國」透過國家教育機制培育新公民，兩者的本質雖迥異，然皆呼應冷戰時期國際共產革命陣營的勢力包圍和影響，只是前者在於蓄積國家自足的實力，欲自國際共產陣營中抽身而出，乃實驗更極端的社會主義理念；後者則反之，人才育成的目的乃為了積極連結、參與和配合國際共產陣營以及海外蘇維埃政權的領導。直至1991年，柬埔寨終於在「聯合國駐柬埔寨臨時託管組織」（United Nations Transitional Authority in Cambodia, UNTAC）的主導、其他國際發展組織、及逾140個國際非政府組織的共同監督下，各路軍閥共同簽訂「巴黎和平協定」（Paris Peace Agreement），同意熄止戰火，並於1993年進行全國第一次大選，自此，柬埔寨每年以貸款和補助捐款形式獲得國際援助金額高達5億美金（折合約新台幣160億元），故立國短短十幾年復又陷入外債高築（EIC, 2006）。獲得高額國際援助的同時，柬埔寨各項公共政策遂必須符合國際援助政策的要求和期待（Brown, 1997）。1994年，柬埔寨政府與「國際貨幣基金」（international monetary fund, IMF）簽訂已備受批判與爭議的國際援助條款——《結構調整協定書》（Structural Adjustment Agreement, SAA）；依照《結構調整協定書》規定，許多原本由政府負責之公共服務項目（包括學校和教育）必須私有化、投入市場機制。然則，根據「世界勞工組織」（international labor organization, ILO）的統計（International Labor Organization, 2002），柬埔寨生活於貧窮線（poverty line）以下的人口百分比自1993年建國至1999年間，始終在35.9%—40%之間擺盪、並無改善。柬埔寨於1999年和2004年分別加入「東南亞國協」（Association of South East Asian Nations, ASEAN）和「世界貿易組織」（world trade organization, WTO），後者主張將教育視為商品，使得柬埔寨舊有的教育制度和硬體在尚未復原的情

¹ 「恩庇」與「侍從」是一個二元垂直的聯盟關係，恩庇者擁有較高的地位權力，往往以政治經濟上的資源和利益來換取或獎勵侍從者的效忠。

² 「勝者全拿」指政治黨派之間，在競逐政治權力上依循零合賽局原則。以美國總統選舉為例，大多數州採「勝者全拿」制，亦即當某一政黨候選人於一州之中獲得的選舉人票數比另一政黨候選人多，則可獲得該州所有之選舉人票。

況下，旋即被國際組織推上開放教育市場的國際經濟競逐舞台，導致原本就無力負擔教育費用的貧窮人口鮮有獲得高品質教育的機會，更鮮能有效培育學習力與競爭職能，難以跨出原本的社會經濟弱勢處境。

有別於今日台灣和多數工業國家所面臨的人口老化問題，柬埔寨在九〇年代中後期由於新一批戰後嬰兒潮的加入，使人口結構逐年趨年輕化（Mansfield, 2008）。全國近1,500萬人口中有超過50%的人口低於18歲，70%的人口低於30歲（Asian Development Bank, 2000; National Institute of Statistics, 2000; Wallquist, 2002）。這些年輕人在小學教育階段的入學率雖穩定成長（例如：2006/2007學年之入學率為92.1%，2007/2008學年為93.3%），但高輟學率卻仍是當前教育體系無法克服的挑戰。九〇年代重建的教育體系相當重視初等普通學校教育的推展，此舉固然提高小學受教人數和識字人口的「量」，但小學教育的行政管理、教學活動與學生學習成效的「質」卻依舊堪虞，更遑論小學畢業者少有升學管道進階至中等教育，或銜接技職教育。貧窮者面對龐大的教育機會成本，無論在學中或畢業後，皆有需要工作的迫切性和分擔家庭經濟的壓力，但事實往往是小學畢業即失業，或所學非所用，可見占總人口多數的年輕人普遍低落的教育品質和求學條件實為國家發展之一大阻滯和隱憂（NGO Education Partnership, 2009）。

貳、柬埔寨初等教育的發展

一、1975年之前

長久以來，佛寺成為柬埔寨一般大眾學習讀書識字的場域與管道，即便在法屬殖民時期（1863—1953年），佛寺的主要教育功能仍未改變。當時法國殖民政府於柬埔寨教育投資的主要目的是為了培養少數接受法式教育的在地菁英，使之成為協助殖民母國治理當地之公僕或公職人員。由於推動菁英教育，故當時小學教育未曾普及，直至1885年，3所法語小學始正式設立，為柬埔寨首次引進現代化小學的先河。1953年，柬埔寨在西哈努國王（King Sihanouk, 1922-）的政治斡旋與領導下恢復獨立。西哈努國王在位時期甚長，直至1970年方被龍諾將軍（General Lon Nol, 1913-1985）所成立的「高棉共和國」推翻。西哈努國王對推動柬埔寨的教育可謂不遺餘力，平均每年在教育上的投入高達

國家預算的20%，此預算之高為當時東南亞之冠（Tan, 2008）。西哈努時期廣設公立學校，教育體系雖仿法國學制，但在整體課程標準改革與教材編譯上，盡力掃除法國殖民文化，主要以恢復柬埔寨文化與文字、凝聚民族精神與光榮為宗旨，故首先推動者，便是積極地泯除法語在學校教室建築、教科書與教學的使用與形跡。

二、1975年之後

（一）民主柬埔寨

當波布領導的赤柬於1975年4月17日攻克柬埔寨首都金邊（Phnom Penh）時，他一面成立民主柬埔寨，另一面宣告從此獨立、與國際間其他共產勢力或社會主義革命運動清楚切割以前之關係。Clayton（2005）和Dy（2004）等學者普遍同意於這段時期間，柬埔寨的教育制度、師資、書籍和硬體校舍等教育建設和人力資源多被大量破壞銷毀。但是，破壞本身並非赤柬對待教育的唯一主張和態度。精確地說，赤柬視破壞為手段而非目的。依赤柬當局的稱辯，破壞之手段乃為了建設一個嶄新的柬埔寨社會生活型態，希冀國家快速於政治上自立、不受國際強權的支配，並於經濟生產上自產自給自足。

於此前提下，民主柬埔寨將初等學校教育設計為半天課及三年制，並將小學引為政令宣達的最佳途徑。初等教育之主要鵠的有二：第一，運用教育以培育學生「正確」的政治意識，故小學授課內容充斥政治教條、歌頌赤柬革命、鼓吹社會主義的榮耀，同時激發學生們對國際勢力威脅（如鄰國越南）的憂患意識（Ayres, 2000a）；第二，教育的目標在於促成國家的經濟獨立。當學生們上完半天小學學校課程邁出教室之後，則被要求至田中從事農務或其他公共勞務。根據民主柬埔寨時期一句廣泛宣導的「學校就是稻田，筆頭就是鋤頭」（the school is the rice paddy and the pen is the hoe）（引自Clayton, 2005: 509）的教條可知，對執政者而言，學生從稻田和鄉間勞務中所習得的知識或技術，才是真正符合國家利益的學問，由此可知，當時對知識內容的偏頗與取捨可見一斑。

（二）柬埔寨人民共和國

1979年1月7日越南共產政府軍隊入侵柬埔寨，終結赤柬的統治，同時扶植成立柬埔寨人民共和國。自此，柬埔寨教育在越南的主導下，除了修復部分被破壞的校舍及公共硬體建設，並主張透過國家教育將柬埔寨人民重新和國際社會主義革命運動連結。柬埔寨人民共和國除了接受大量越南籍專家學者的思想

與技術指導外，並將越南教科書直接翻譯成柬埔寨教科書；學制亦模仿越南，自1979年起採用10年的正式學制（4+3+3），即4年的初等教育加上6年的中等教育。至1986年，又將小學修業年限增加一年，改為11年（5+3+3）的學制。當時的蘇聯、東德、古巴以及其他隸屬於共產陣營的國家，紛紛派遣專家和學者入駐柬埔寨，一方面帶來重要的資金協助，另一方面提供良好的知識技術訓練、和嚴謹的政治思想訓練，不僅投資開設師範學院，以培育小學和中學師資，同時重啟高等教育功能，其中諸如馬克思與列寧理論，世界與柬埔寨共產主義之革命史等社會主義思想科目皆為大學教育必修學分（Clayton, 2005）。另外，蘇聯、東德、古巴或越南等共產國家也提供許多海外留學獎學金，以吸引柬埔寨優秀學子赴該國就讀，俾凝聚共產世界區域性和國際性之合作發展。

參、柬埔寨初等教育的現況與省思

1993年柬埔寨王國建立以後，中央政府部門「教育、青年與運動部」（Ministry of Education, Youth and Sports）於1996年隨即成立，職掌國家整體教育改革發展大業，同時接受歐美日澳等工業國家的雙邊發展組織、以及聯合國教科文組織（the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、世界銀行（World Bank）、亞洲開發銀行（Asian Development Bank, ADB）等主要國際多邊發展組織的大量經費與技術援助。一方面重塑柬埔寨之國家課程標準和教科書，泯除原本教育體制中對社會主義與共產意識形態的吟詠頌讚；另一方面轉而呼應國家社會經濟重建政策，培育人才，引領國家逐步參與全球自由貿易開放市場，擘劃現代化與民主化的社會藍圖。「教育、青年與運動部」的主要教育改革因而衍生出四大方向：其一，推動全國九年一貫基礎教育（basic education）和全民功能性識字（functional literacy）之全面發展；其二，確保有效的教育改革，以達成教育之優良品質和現代化；其三，緊密結合教育和勞動就業市場之關係，使教育符合國家社會經濟發展之需；其四，重建青年人的身心發展與健康（Chhinh & Dy, 2009）。

一、初等教育學制現況與課程發展

國際教育援助政策對柬埔寨教育改革最直接且顯而易見的衝擊在於學制與課程標準的調整。1996年，正規教育的學制延長為12年（6+3+3），前6年的小學和3年的初級中學（計9年），稱為基礎教育（basic education）。除了學制部分的變革外，同時重視教科書的重新編撰、師資的培訓、教師教學觀念與方法的調整，皆從傳統以教師為中心轉而提倡以學生為中心，期待教育與課綱的改革不僅能回應柬埔寨人民基礎學習的需要，同時培養其終身學習的能力。根據2004年最新頒布的《國家課程標準》（National Curriculum），初等教育的目的在於培養學童柬埔寨語言、數學、國家認同、道德與公民責任、自然與科學、一種外國語言的溝通能力、以及生活技能（life skills）等基礎知識與能力。其中，生活技能包括農事、創業概念、行銷等簡易商業技巧，並於2005年正式引入柬埔寨初等學校教育每日課程活動中（Ministry of Education Youth and Sport, 2004c, 2005b）。要求每所小學皆須與家長、地方社區以及非政府組織合作，針對社區的在地特色，發展「地方生活技能方案」（local life skill program, LLSP），每週課表因此增加2至5堂課。小學的功能因而在於為學童的人格、生活與心智發展奠定良好的基礎，培養其解決問題、聽說讀寫、識字和算數的能力，進而自主學習。

依2004年《國家課程標準》所示，柬埔寨小學一至六年級，每週上課5天，每天5節課，每節課40分鐘（Ministry of Education Youth and Sport, 2004d）。以一到三年級來說，最主要的教育目的還是在於建構本國語文識字和數學的基礎能力，其科目和每週節數分布如表1：

表1 初等教育一至三年級之科目及每週課堂數表

國家課程標準明訂之科目	每週課堂數
柬埔寨語言	13
數學	7
科學與社會研究（社會研究包括歷史、地理、家庭經濟、公民與道德、藝術教育）	3
體育與健康教育	2
地方生活技能方案	2—5
每週總課堂數	27—30

四至六年級，則延伸上述科目和知識，尤其加強科學和社會研究的課程時數，其目的在培養學童終身學習能力，企圖重建國家認同與強化公民責任，了解民族文化與恢復自信，積極回應國家總體經濟發展之全球化和現代化。科目和每週節數規劃如表2：

表2 初等教育四至六年級之科目及每週課堂數表

國家課程標準所明訂之科目	每週課堂數	
	四年級	五至六年級
柬埔寨語言	10	8
數學	6	6
科學	3	4
社會研究（包括歷史、地理、家庭經濟、公民與道德、藝術教育）	4	5
體育與健康教育	2	2
地方生活技能方案	2—5	2—5
每週總課堂數	27—30	27—30

二、初等教育相關之國內重要政策文獻

1993年建國以後，柬埔寨王國百廢待舉。聯合國雖已完成其階段性任務而將政權和平轉移給新成立之柬埔寨皇家政府，然國際多邊、雙邊發展組織和國際非政府組織挾其人力、技術、資金等龐大資源介入，對柬埔寨內政（包括教育）之影響力不減反增。換言之，教育改革的諮商、觀念和發展模式多受外國技術顧問、捐款者、國際發展夥伴的影響。除了上述之柬埔寨國家課程標準，綜觀國內各種教育政策相關文獻和觀念，無不深受國際教育援助政策的影響。

首先，在聯合國等國際組織的協助下，柬埔寨於1993年公布柬埔寨王國憲

法（The Constitution of Kingdom of Cambodia），並於1999年增加修訂。根據《憲法》第65條（Article 65）：³

國家勢將保障和提升公民接受各級優質教育的權利；也勢將採取必要措施，提供優質教育給所有公民。（Royal Government of Cambodia, 1999: 14）

《憲法》第68條進一步明文規定：⁴

國家勢將提供免費的初等和中等公立學校教育給所有公民；而公民勢將接受至少九年的教育。（Royal Government of Cambodia, 1999: 14）

憲法中雖沒有使用「義務教育」之詞彙，但卻強調國家不論貧富，均須提供「免費」（free）且具「品質」（quality）的教育給「所有」公民。

在憲法的保障下，其它近期的國家教育發展政策白皮書，如「柬埔寨千禧發展目標」（Cambodian millennium development goals）（Ministry of Planning, 2003）、「國家策略發展計畫2006—2010」（National strategic development plan 2006—2010）（Ministry of Planning, 2006）、和「全民教育之國家計畫」（Education for all national plan 2003—2015）（Ministry of Education Youth and Sport, 2003），皆同時宣示國際教育援助政策的立場，強調將於2015年達成「普遍性的初等教育」（universal primary education, UPE）和「全民教育」（educational for all, EFA）。為落實柬埔寨基礎教育課程和國際教育援助政策目標，柬埔寨政府「教育、青年與運動部」在國際多邊與雙邊組織的協助下，先後公布包括「教育策略計畫2001—2005」（Education strategic plan 2001—2005）（Ministry of Education Youth and Sport, 2001a）、「教育部門支援方案2004—2008」（Education sector support program 2004—2008）（Ministry of Education Youth and Sport, 2004a）、「教育策略計畫2004—2008」（Education strategic plan 2004—2008）（Ministry of Education Youth and Sport, 2004b）、「教育部門支援方案2006—2010」（Education sector support program 2006—

³ 原文為「The State shall protect and upgrade citizens' rights to quality education at all levels and shall take necessary steps for quality education to reach all citizens」。

⁴ 原文為「The State shall provide free primary and secondary education to all citizens in public schools. Citizens shall receive education for at least nine years」。

2010) (Ministry of Education Youth and Sport, 2005a)、以及「教育策略計畫 2006—2010」(Education strategic plan 2006—2010) (Ministry of Education Youth and Sport, 2005b) 等主要教育實施策略和具體計畫方案。這一系列的5年計畫除了呼應主要國際教育援助政策「全民教育」和「普遍性的初等教育」的承諾和支持貧窮者 (pro-poor) 的根本方針外，同時要求減低貧窮家庭的實際教育負擔，並強調教育機會均等原則 (Chhinh & Dy, 2009)；執行面也強調政府部門之間的跨部會互相支援合作，及橫跨公部門、營利事業企業、以及建立非政府非營利團體之間的組織夥伴關係 (partnership)。

另外，「教育、青年與運動部」和主要的國際發展夥伴組織「聯合國兒童基金會」(The United Nations Children's Fund, UNICEF)、
「聯合國教科文組織」、亞洲開發銀行合作草擬《教育法》(Education Law)，並於2007年正式由柬埔寨國王公布實施。該法律之宗旨在於規範和強化教育的品質和效率，致力於發展國家之人力資源。法律條文共55條，所規範項目包括教育的有效管理、教育品質、全民教育、績效責任 (accountability)、透明化、永續發展、治理與行政、公部門與私部門的夥伴關係、權利與義務等 (Chhinh & Dy, 2009)。除了法律的約束與保障，以及政策與方案的擬定外，「教育、青年與運動部」和國際發展夥伴組織同時籌措「優先行動方案基金」(Priority Action Programme Fund, PAP)，在資源確定的情況下，「教育部門支援方案」等5年計畫所陳列的具體行動得以如實推展，也象徵著柬埔寨政府與國際發展夥伴組織為達成柬埔寨全民教育，尤其小學教育之優質與普及化所下的決心。

自1997至2007年以來，上述努力所導致的最大成效便是小學入學率的顯著增長與改善。根據柬埔寨政府「教育、青年與運動部」官方網站公布的統計數據顯示，柬埔寨全國小學生入學率由1997/1998學年的77.8%，1998/1999學年的78.3%，1999/2000學年的85.5%，2000/2001學年的83.8%，2001/2002學年的87.0%，2002/2003學年的88.9%，2003/2004學年的90.1%，2004/2005學年的91.9%，2005/2006學年的91.3%，2006/2007學年的92.1%，明顯朝正向成長至2007/2008學年為93.3%；而依據同一數據來源亦顯示，全國小學校舍之數量由1999/2000學年的5,274所增至2006/2007學年的6,180所。可見近年來，柬埔寨的初等教育發展已擁有更多小學校舍，投入更多資源，而且柬埔寨父母重視子女教育之態度也愈趨正面。

三、國際教育援助政策對初等教育的影響

綜觀柬埔寨王國自1993年以來的教育政策白皮書真實反映國際教育援助政策自九〇年代以降之發展趨勢和教育觀點，因此，反思柬埔寨初等教育的改革現況，亦可為國際教育援助政策在其他亞非地區受援助國家（aid-recipient countries）或脆弱國家（fragile states）的執行狀況、介入影響、甚至所造成的衝擊問題提供相互借鏡的機會。

1990年為國際教育援助政策發展與變革的重要分水嶺：1990年代以前，職業教育與訓練一度乃國際發展組織為回應六〇年代以降急速膨脹的全球人口、都市化現象和失業問題惡化等的重要回應策略（Okwuanaso, 1985; Oketch, 2007）。然而，1990年在泰國Jomtien召開的「全民教育世界會議」（world conference on education for all, WCEFA），以聯合國教科文組織和世界銀行為首的國際多邊與雙邊組織廣邀155個國家代表共同簽署宣言，廣推以下六大教育觀點與目標（UNESCO, 2009）：

- （一）擴充改進幼兒照護與教育。
- （二）2015年時，達到所有學童都能就讀免費且好品質的初等教育並順利畢業。
- （三）提供適宜的學習管道和生活技能，以符合所有青年人和成年人的學習需要。
- （四）2015年時，增加50%的成人識字率，特別是女性的識字率。
- （五）2005年時，消弭初等和中等教育的性別不平等；2015年時達到各階段教育之性別平等。
- （六）改進教育品質，透過清晰的評鑑測量標準，改善各項學習成就。

自國際教育援助政策「全民教育」宣布之後，初等教育儼然取代技職教育，獲得國際多邊與雙邊組織的大力支持和投資。國際組織復分析當時東亞國家（如亞洲四小龍和日本）的國家發展模式，發現初等教育的厚植和國家的富強間有極大的正相關。無獨有偶，1991年世界銀行首席經濟學家Arvil Van Adams發表報告書，報告書中發現初等教育更多的經濟價值和效益，使世界銀行的教育投資政策丕變，轉而大量投資小學。此舉連帶加速其他中等、高等、及職業教育等的國際援助金額比例急速下滑。不僅如此，2000年於塞內加爾首府達卡（Dakar）召開之「世界教育論壇」（world education forum），「全民教育」的重要性持續加溫，獲得更多與會國家（計185國）代表的共同宣示和

肯定；同（2000）年，與「世界教育論壇」互相呼應的國際重大援助政策是聯合國高峰會所倡議的「千禧年發展目標」（millennium development goals, MDGs）。聯合國高峰會中，190個國家代表為消除全球貧窮、致力國際社會融合，共同簽署8大發展目標（goals）和18個次目標（targets）。其中和教育議題最直接相關的是次目標三（隸屬於目標二）與次目標四（隸屬於目標三）。茲分述如下（United Nations, 2000）：

目標二：達到普遍性的初等教育（achieving universal primary education, UPE）。

次目標三：2015年時，所有的男孩與女孩都能夠完成初等學校教育。

目標三：促進兩性平等並授權給女性（promote gender equality and empower women）。

次目標四：2005年時，消弭初等和中等教育的性別不平等；2015年時，達到各階段教育之性別平等。

如今，針對亞非地區的受援助國家（包括柬埔寨在內），國際教育援助資源過度集中於初等教育而輕忽其他教育區塊的發展所造成的衝擊，已引發大量的學術討論與受助國家個案研究（King & Palmer, 2007）。儘管國家之間的國情條件和歷史文化不同，導致所得到的研究結果有異，但跨國比較之下的相同發現亦不少，例如，在「全民教育」或「普遍性的初等教育」政策的風潮下，「教育」一詞的內容和形式反而變得更加狹隘。國際捐款者往往期待其教育援助以小學學校的形式與普通教育的內容呈現。姑且不論「將所有情況套用於同一套教育援助模式（形式和/或內容）」（one-size-fits-all）是否過於不切實際？又能否符合不同國家及社會經濟脈絡所需？柬埔寨已然發生的事實是，小學的「數量」擴充迅速（包括學校硬體的數目、學生人數），「品質」卻堪憂，量與質兩者的發展鴻溝越演越劇。如今，國際教育援助資源集中挹注於小學普通教育，越來越多的小學中輟生或畢業生沒有足夠的進修或升學管道，儼然已造成勞動就業人口的供過於求、無一技之長、畢業即失業等現象。

肆、柬埔寨初等教育的挑戰與未來展望

「品質」的問題始終為柬埔寨初等教育的最大困境與挑戰（Chhinh & Dy, 2009）。教育政策和相關實施方案的擬定不僅無法符合柬埔寨國內大多數年輕人社經弱勢條件之需要，教育政策與方案的實際執行也出現困難（Ayres, 2000a, 2003）。考量年輕人的社經弱勢條件及需要，意指政府的教育決策須同時考量柬埔寨就業市場的結構。國家的經濟結構已自1993年以前的共產經濟和自給孤立，轉而與全球自由貿易和開放市場銜接。在此情勢下，柬埔寨學校教育始終無法滿足國家經濟體制快速變遷的就業力要求（Clayton, 2005）。在教育政策執行方面，同時突顯學校行政效率之怠慢、且中央與地方教育官員之官僚積習與傳統政治文化風氣尚未革新。

學校教育的品質低落首先反映在高輟學率上。儘管初等小學教育的入學率逐年升揚奏捷，但如表3所示，輟學率少有顯著改善，而成功通過年級考核的比例（即完成率）卻隨年級升高而下降。其次，在學童頻繁輟學又復學的情況下，一位從小學畢業的柬埔寨學童，往往須花超過7至8年的時間始能順利完成6年的學業，取得小學畢業證書（UNESCO-IBE, 2006）。第三個挑戰關乎教育機會之性別均等，即千禧年發展目標之「次目標四」。至今，柬埔寨王國女學童之入學總人口於近十年大幅上升；然則，入學學童之男女比例差距增大。換言之，無論是初等教育之年級學業完成率、輟學率或教育機會均等之成果，都無法達到「教育策略計畫」和「教育部門支援方案2006—2010」等柬埔寨5年教育實施方案中所設定的品質效標。

表3 小學教育各年級完成率和輟學率之比較表

單位：%

	完成率	輟學率		
	2000/2001年	1998/1999年	2000/2001年	2002/2003年
一年級	89.1	11.2	13.5	13.8
二年級	86.8	12.4	11.1	13.3
三年級	81.2	12.9	9.6	11.0
四年級	73.3	14.7	10.4	10.2
五年級	65.0	15.4	11.9	11.2
六年級	55.9	15.1	11.5	10.7

資料來源：Ministry of Education Youth and Sport（2001b: 22）；World Bank（2005: 19&22）。

第四個顯著困境是教育經費。柬埔寨公立小學教師每月薪資約30美金（折合約新台幣960元）（NGO Educational Partnership, 2006），過低的薪資導致許多教師在課堂上直接向學生收取補習費，或向學生兜售文具，或下班後經營如販售小吃、騎摩托車載客等第二、第三副業。甚者，教師向學童每日收取100至300不等的柬幣（100柬幣折合約新台幣1元），此舉普遍可見於全國各公立小學學校。對柬埔寨為數眾多的貧者（根據聯合國定義，即每天生活在1美元貧窮線以下的人（World Bank, 2005）而言，這種非正式的「規費」實為一大經濟負荷。另一方面，中央政府所承諾的經費（如前述之「優先行動方案基金」）往往未能如期核撥抵達地方政府與學校。細究之，政府的貪污和官僚作風為執行最大阻滯。貪污造成執行經費層層剝削，而官僚主義下之繁縟程序致使中央和地方政府撥給各級學校的教育資源與經費往往延宕，此更鮮能公正及時撥款（EIC, 2005, 2006）。再者，公部門之執行缺乏全面品質確認機制，無論班級師生比例、教科書的編撰、上課空間與時數的彈性、學校畢業證書的認證標準、以及學歷是否為雇主所採納等，皆有待改善。繼之，柬埔寨政府教育經費過分依賴國際組織或國際非政府組織之金援而少自籌經費，導致政府教育政策及方案的永續性、所有權和自主性甚微。最後，儘管政策明文倡議教育提供的公正性和公平性，強調弱勢族群和偏遠地區人民擁有受教育優先權，然而柬埔寨教育的公正性往往受到教育私有化及市場化的強烈衝擊，後者遂成為柬埔寨政府教育執行效能不彰的自持理由或藉口（Ministry of Labour and Vocational Training, 2006）。

第五個主要挑戰是無法有效解決貧戶高額之教育機會成本。教育的機會成本包括學生因為上課而損失的工作時間和收入，甚至廣義包括學校教師向學生們強制收取之私人補習費等額外支出。據世界銀行的統計，在柬埔寨推行國民免費教育之過程中，每位小學生和中學生的教育費用支出，政府實際負擔較輕，約占全部的44.4%和34.1%；相形之下，每位小學生和中學生之家庭負擔比例較重，分別是55.6%和65.9%（Ministry of Education Youth and Sport, 2004a; Bray & Bunly, 2005; World Bank, 2005）。無怪乎儘管近年來柬埔寨小學教育的入學率提升，輟學率卻依然居高不下（ADB Media Center, 2004; NGO Education Partnership, 2004, 2009）。柬埔寨教育之機會成本過高，對社經地位弱勢的學童和青年而言，教育與奢侈品無異。柬埔寨的教育現況一方面突顯該國教育與社會政策之發展對弱勢貧窮年輕人造成種種不利影響，另一方面大大違背柬埔寨《憲法》第68條中所明言保障的九年國民「免費」教育之美意。

舉例而言，1999/2000年度，全國小學和中學分別是5,274和503所，比例約10：1；換言之，每10位小學畢業生當中只有1位升學至中等教育，更何況升學機會往往被全國較富裕的20%人口所占取（Ministry of Education Youth and Sport, 2001b）。

UNESCO-IBE（2006）建議，欲改善初等教育的當務之急有三：

第一，建立精確又符合國情之評鑑機制，以測量教育品質：評鑑的面向除了教學，亦包括更嚴謹明確的入學規範和入學率。同時，提供學業成績低落學童課後輔導或補救課程（remedial classes），並測量課程之實際成效。再者，對於家境經濟條件較差、無力負擔教育機會成本的學子，提出符合其需要的獎勵計畫（如：供應免費的營養午餐、學習文具用品、或工讀機會），並測量獎勵機制對於學童的出席率和學業表現的具體影響。

第二，強調入學管道的公平性：尤其針對女孩和偏遠地區的孩子，除了強調其入學率，更需加強其各年級學業完成率。UNESCO-IBE（2006）進一步建議在每個沒有小學的村落設置學校，並允許教室空間和上課時間的彈性運用。例如，在教室數太少之學校設置上下午半天課，如此，不同年級的學生可以分別在不同時段使用同一間教室（double-shift classrooms），達到教育資源的充分彈性運用；或者，偏遠小校在師資與學生人數有限的情況下，可將不同年級的學生集中在同一班級授課（multi-grade teaching）。或者，針對人數眾多、過份擁擠的小學校撥特別教育經費增設教室。

最後，改善教師教學意願和教學過程之品質：包括，調整教師薪資結構；透過延長學期或學年的實際上課天數和增加空教室之使用頻率，逐步加強教師實際授課時數；定時回顧課綱和檢視教材，以強化核心科目的教學時間和效能。並且，教育人員的考核任用辦法應著重考量教師之專業能力，同時反映學校與社區環境間不同的連結與困難，給予在特別險峻艱困或偏遠環境中工作的校長和教師加薪或實質獎勵，以鼓勵其教學意願和長期深耕經營。

伍、結語

要言之，本文綜觀柬埔寨初等教育改革之發展、現狀與質量問題，俾進一步了解柬埔寨初等教育如何具體承載國家特殊之政治文化、社經條件、以及國際勢力的影響。因此，本文依循柬埔寨歷史文化發展的脈絡，省思其學制與課程的革新、教育思維內涵、以及國內外衝擊柬埔寨教育體制之關鍵政策，進而分析初等教育的理想與執行間的鴻溝。根據研究得知當前柬埔寨初等教育體制所面臨「量多質少」的根本原因、問題與困境，並指出落實優質的柬埔寨初等教育，有賴建置更符合特殊國情需要的執行機制。最後，期本文能做為建議柬埔寨初等教育邁向「質與量均衡」之展望的基礎。

參考文獻

- Asian Development Bank (2000). *Country economic review: Cambodia*. HK: Author.
- ADB Media Center (2004). *ADB planning second education sector development project for Cambodia*. HK: Author.
- Ayres, D. (2000a). *Anatomy of a crisis: Education, development, and the state in Cambodia, 1953-1998*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ayres, D. (2000b). Tradition and modernity and the development of education in Cambodia. *Comparative Education Review*, 44(4), 440-463.
- Ayres, D. (2003). Education and localization of structural adjustment in Cambodia. In A. Welch & K.-h. Mok (Eds.), *Globalization and educational restructuring in the Asia pacific region* (pp. 232-261). NY: Palgrave Macmillan.
- Bray, M., & Bunly, S. (2005). *Balancing the books: Household financing of basic education in Cambodia*. HK: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Brown, F. Z. (1997). *The future of NGO's in Cambodia*. NY: Columbia International Affairs Online.
- Chhinh, S., & Dy, S. S. (2009). Education reform context and process. In Y.

- Hirosato & Y. Kitamura, (Eds.), *The political economy of educational reforms and capacity development in Southeast Asia: Cases of Cambodia, Laos and Vietnam* (pp. 113-129). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Clayton, T. (2005). Re-orientations in moral education in Cambodia since 1975. *Journal of Moral Education*, 34(4), 505-517.
- Dy, S. S. (2004). Strategies and policies for basic education in Cambodia: Historical perspective. *International Education Journal*, 5(1), 90-97.
- Economic Institute of Cambodia (2005). *Cambodia economic watch—October 2005*. Phnom Penh: Author.
- Economic Institute of Cambodia (2006). *Cambodia economic watch—October 2006*. Phnom Penh: Author.
- International Bureau of Education (2006). 'Cambodia' in world data on education (6th ed.), 2006/07. Retrieved January 10, 2010, from <http://www.ibe.unesco.org>
- International Labor Organization (2002). *Generating Decent Work in an Emergency - Poverty Reduction in Cambodia*. Bangkok: The Regional Office for Asia and the Pacific, International Labor Organization (ILO).
- King, K., & Palmer, R. (2007). Critiquing, synthesising and reviewing technical and vocational skills development—Technical and vocational skills development: A briefing note. *Norrag News*, 38, 4-7.
- Mansfield, C. (2008). *Youth in Cambodia: A force for change and growth*. Phnom Penh: Pact Cambodia.
- Ministry of Education Youth and Sport (2001a). *Education strategic plan 2001—2005*. Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sport (MoEYS), Royal Government of Cambodia.
- Ministry of Education Youth and Sport (2001b). A few indicators on basic education: Cambodia. In International Institute for Educational Planning (Ed.), *Development of indicators for educational planning: Brazil, Cambodia, Estonia, Gambia, Lithuania, Thailand* (pp. 15-26). Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Ministry of Education Youth and Sport (2003). *Education for all national plan 2003—2015*. Phnom Penh: Author.

- Ministry of Education Youth and Sport (2004a). *Education sector support program 2004—2008*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Education Youth and Sport (2004b). *Education strategic plan 2004—2008*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Education Youth and Sport (2004c). *Policy for curriculum development 2005—2009*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Education Youth and Sport (2004d). *National Curriculum*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Education Youth and Sport (2005a). *Education sector support program 2006—2010*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Education Youth and Sport (2005b). *Education strategic plan 2006—2010*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Labour and Vocational Training (2006). *Draft national technical and vocational education and training development plan*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Planning (2003). *Cambodian Millennium development goals (CMDGs)*. Phnom Penh: Author.
- Ministry of Planning (2006). *National strategic development plan 2006—2010*. Phnom Penh: Author.
- National Institute of Statistics (2000). *Cambodia socio-economic survey 1999: Survey report*. Phnom Penh: Author.
- NGO Education Partnership (2004). *NGO statement to the 2004 consultative group meeting on Cambodia*. Phnom Penh: The NGO Forum on Cambodia.
- NGO Education Partnership (2006). *NGO statement to the 2006 consultative group meeting on Cambodia*. Phnom Penh: The NGO Forum on Cambodia.
- NGO Education Partnership (2009). *2008 education NGO report*. Phnom Penh: The NGO Forum on Cambodia.
- Oketch, M. O. (2007). To vocationalise or not to vocationalise? Perspectives on current trends and issues in technical and vocational education and training (TVET) in Africa. *International Journal of Educational Development*, 27, 220-234.
- Okwuanaso, S. I. (1985). Vocational education in developing countries: What is the worth? *The Vocational Aspect of Education*, 37(96), 9-11.

- Royal Government of Cambodia (1999). *The constitution of the Kingdom of Cambodia*. Phnom Penh: Author.
- Tan, C. (2007). Education reforms in Cambodia: Issues and concerns. *Educational Research for Policy and Practice*, 6, 15-24.
- United Nations (2000). *Millennium development goals*. Retrieved February 10, 2010, from <http://www.un.org/millenniumgoals/>
- UNESCO (2009). *UNESCO education for all global monitoring report 2009—Overcoming inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO Publishing/Oxford University Press.
- Wallquist, L. (2002). *Youth in Cambodia: Organisations, activities and policies*. Phnom Penh: Swedish NGO Centre for Development Cooperation.
- World Bank (2005). *Cambodia: Quality basic education for all*. Phnom Penh: Author.

澳洲昆士蘭州立學校體適能政策之分析

章宏智* 程瑞福**

摘要

社會急速變遷與發展間接造成人們基礎體適能的衰退，該議題已成為世界各國共同的問題與關心的焦點，為促進澳洲昆士蘭地區孩子的體適能與健康狀態，昆士蘭教育、訓練及文化部門結合當地健康、運動及遊憩相關部門於2007年七月共同規劃體能促進之通盤計畫，此即「聰明運動」。透過州立學校的課程設計並結合學校周邊社區的資源，期用來增加孩子在學校時身體活動的機會與時間，以達到促進健康體適能的目的，並改進活動的品質及養成終身運動的生活形態。本文透過文獻分析、歸納與整理，透過「聰明運動」具體規劃之細則來瞭解昆士蘭州體適能活動促進之相關配套措施與實施方針，期提供台灣體育發展相關政府單位於政策規劃、編擬及學校教師於教學活動安排之具體方向之參考。

關鍵詞：體適能政策、澳洲昆士蘭、聰明運動

* 章宏智，台北市大安區公館國民小學體育組長

** 程瑞福，國立台灣師範大學體育學系教授

電子郵件：kris@gges.tp.edu.tw；ynavoig2001@yahoo.com.tw

來稿日期：2009年11月2日；修訂日期：2009年11月9日；採用日期：2010年1月30日

An Analysis of Physical Fitness Policy in Queensland's State Schools

Hung Chih Chang* Jui Fu Chen**

Abstract

Now an epidemic disease, making worry governments throughout the world. To scope with this problem, more physical activities are introduced to students. In Queensland, Australia, SMART MOVES has been adopted with the aim of making physical activities a part of curriculum which are executed by related departments of education, health, sports and recreation. Documentary analysis is taken and so is the discussion. Our aim is to provide some examples to the mapping of the policy of physical fitness in Taiwan.

Keywords: physical fitness policy, Queensland Australia, smart moves

* Hung Chih Chang, Chair of Physical Education, Gong Guan Elementary School Taipei Taiwan

** Jui Fu Chen, Professor, Department of Physical Education, National Taiwan University

E-mail: kris@gges.tp.edu.tw; ynavoig2001@yahoo.com.tw

Manuscript received: November 2, 2009; Modified: November 9, 2009; Accepted: January 30, 2010

壹、前言

社會急速變遷與發展間接造成人們基礎體適能的衰退，並已成為世界各國共同的問題與關心的焦點（賴俊榮，2006）。根據世界衛生組織（World Health Organization, WHO）彙整60個會員國之相關資料顯示，全球兒童及青少年過重及肥胖人數仍持續增加，截至2003年為止，全球5歲以下體重過重的兒童已有1,765萬人（WHO, 2003）；根據學者（Wang & Lobstein, 2006）推估，至2010年，美洲、中東及歐洲地區的兒童體重過重之盛行率，將直逼分別達到各該地區兒童總數的46.4%、41.7%及38.2%，即便傳統上相對「瘦小」的東南亞及西太平洋地區兒童的體重過重的比率也逼近總人數的1/4（分別達到22.9%及27.2%），而肥胖率則亦分別達15.2%（美洲）、11.5%（中東）、10.0%（歐洲）、5.3%（東南亞）及7.0%（西太平洋）。

經由學校健康體適能之檢測發現，近年來台灣學童在「心肺耐力」一項遠落後亞洲鄰近國家，在其他體適能檢測項目也不盡理想。透過教育部（2005）的檢測資料分析比較，台灣學童的健康體適能現況大致呈現衰退，包含：身體質量指數（Body Mass Index, BMI）逐年上升；心肺耐力檢測成績退步；而從事規律運動的學生比例約為22%，相較於先進國家的50—60%，明顯落後許多。從上述統計資料充分顯示，台灣國民教育階段孩子的健康體適能有積極加強之必要。

澳洲2009年六月之總人口數約為2,170萬人（Australian Bureau of Statistics, 2009）。然而澳洲在2008北京奧運的總獎牌數高達46面（金14，銀15，銅17），在87個國家中排名第5，僅次於中國、美國、俄羅斯、英國等國，特別是在男子10公尺高台跳水、男子水球、男子獨木舟、男子划船、男子帆船、女子帆船、女子游泳等囊括14面奧運金牌，男子與女子游泳項目即獲得19面獎牌（中央通訊社，2008），若比較人口與總獎牌數的比例，則澳洲是遠超過其他國家，以2,000多萬的人口數能在奧運賽事上奪得第5名的成績，是名符其實的體育強國，其地理位置、氣候條件和台灣相似，其體育教育之推動值得我國參考。然而儘管國際賽事的成績亮眼，最新的研究報告卻顯示（Queensland Government, 2006），昆士蘭地區體重過重與肥胖的孩子比例也持續增加。為了解決身體活動時間不足以及孩子的肥胖問題，昆士蘭教育及相關部門共同研議「聰明活動」（Smart Moves），以提供孩子更多的活動時間及運動參與機

會，同時改善遊戲及活動的品質，最終達到促進改善體適能的目標。

有鑑於此，作者透過一手資料蒐集、分析與整理，探討澳洲昆士蘭地區體適能促進政策「聰明活動」，以瞭解昆士蘭地區兒童健康之現況；繼之，闡述昆士蘭州立小學之個案，以瞭解其體適能活動促進之相關配套措施與實施方針，並期能提供我國相關單位於規劃體育發展政策、及學校教師教學活動設計之參考。

貳、「聰明活動」之政策背景

相關研究指出（Brunt, Chaput & Tremblay, 2007），兒童早期的肥胖與青少年及成人的肥胖有相當正向的關係。澳洲昆士蘭政府為瞭解兒童學校運動、身體活動參與現況以及健康的狀況，於2006年委託昆士蘭大學（University of Queensland）進行相關研究之調查。以昆士蘭地區而言，在2006年《昆士蘭健康兒童的調查報告》（Healthy kids Queensland survey）中顯示，有21%的孩子（5—17歲）面臨體重過重的問題，而這些兒童正面臨著健康的問題（Queensland Government, 2006）。其中有19.5%的男生以及22.7%的女生（5—17歲）有體重過重或肥胖的問題。此外，上述研究調查也顯示，體重過重的問題隨著年齡的增加有愈趨普遍的現象。調查結果與1985年、1995年的兒童相較，兒童體重過重與肥胖的比例有持續增加的趨勢（Queensland Government, 2007）。在運動行為方面，僅有少於1/6的男生與1/5的女生有達到每天1小時的身體活動量，此比例也隨著年齡增加而降低。

從學校體育課程的實施來看，昆士蘭地區州立小學的體育課的課程安排上，每週僅有1堂體育課，而每堂體育課的時間為30分鐘。於此，對體育教師而言，教學活動的安排與設計皆受制於時間的不足；對孩子而言，若以美國運動醫學學會（American College of Sports Medicine, 2000）的有效運動時間之標準來看，每週僅有30分鐘的體育課更難以達到維持基本體適能的最低要求。

學校在協助與促進兒童養成健康的飲食習慣、提供並促進參加身體活動的機會扮演非常關鍵的角色（Ballard et al, 2005）。此外，Chau（2007）指出，透過學校與社區的合作才能提供並促進社區居民終生運動參與習慣的養成。因此，整合學校、社區與企業的相關資源來提供學生更多參與身體活動的機會是政府社會責任的一環，結合產、官及學界的資源，共同研擬並促進「聰明活

動」的推展，期提供兒童更多元參與身體活動並養成健康習慣的機會。

參、「聰明活動」之實施內容

為促進澳洲昆士蘭地區孩子的體適能與健康狀態，昆士蘭教育、訓練及文化部門（Department of Education, Training and the Arts）結合與當地健康、運動及遊憩相關部門（Department of Local Government, Sport and Recreation and Queensland Health）於2007年七月共同規劃「聰明活動」，即透過參與計畫性的活動有效提升身體的活動量，並逐季訂定目標期程，且於2008年底正式全面實施。「聰明活動」是體能促進之通盤計畫，包含六項具體實施的要素，透過州立學校的課程設計並結合學校周邊社區的資源，期用來增加孩子在學校中身體活動的機會與時間，以達到促進健康體適能並改進活動品質及養成終身運動生活形態的目的。

一、基本原則與考量要素

政策規劃包含學校課程部分及社區運動參與兩部分，目的在透過結合學校與社區的人力資源、硬體設施與設備及課程之規劃來共同為孩子的健康努力。

昆士蘭教育中「健康與體育」（Health and Physical Education）兩個領域與台灣相仿，在課程規劃與安排上是互相結合的，除了體育課程外，營養與體育活動、癌症與戶外安全（紫外線）、心智健康、毒品教育、道路安全及性別教育等議題都納入健康教育的領域。於此考量下，昆士蘭州政府結合相關教育、健康、運動及遊憩相關部門，規劃出「聰明活動」，並要求學校於課程及教學中確實落實；而且所有州立學校在2008年七月前都應完成相關的課程規劃，並在2008年十二月前實際執行於課程，並達到每週5天，每天30分鐘中等強度的運動量。透過「聰明活動」的推展，將增加孩子在學校的身體活動時間與機會，為達此目的，有六項基本要素及考量的因素需要學校與教師來配合與協助（如表1所示）：

（一）分配身體活動所需的時間

在身體活動時間分配的部分，「聰明活動」的最終目標在於將小學學童每週的活動量提升至1週5天，每天30分鐘，且不包含體育課的活動時間。30分鐘的身體活動量可以累積計算，例如1次30分鐘的身體活動時間可以由2次15分鐘

的身體活動時間累積計算。

「聰明活動」的實施時間則包含上課前（上午9點）、放學後（下午3點）以及午餐活動的時間（中午11點一下午1點），為了達到身體活動的效果，所有的身體活動課程設計都必須在能引起心跳率與呼吸顯著增加的活動，且在活動中還能維持對話的中等強度。

（二）改善身體活動的資源

學校必須定期保養並更新學校的相關運動設施、器材與保護設備，使能合乎安全的標準。

（三）增加身體活動領域的專業人員

為了協助與支持「聰明活動」的推行與改善兒童身體活動能力，納入體育專業人才（大學教師）、志工（社區人士與高中學生）與企業的投入，共同提供身體活動發展所需要的課程計畫、人力資源以及財務支持。

（四）提供身體活動專業的發展

在評估政策發展的同時必須考慮教師與職員專業發展的需求，提供教學場域專業問題解決策略，如性別、文化的差異對身體活動參與的影響；從事身體活動時安全的注意事項；如何從情緒、社會及文化來激勵並提高孩子運動的參與；如何與其他學校結盟來提供校際體育發展的機會等。唯有學校教師及相關授課教師在體育專業能力的培養有一定的素養，方能開啟教師間的專業對談，繼而透過其他層面的努力，提高兒童參與運動的興趣與機會。

（五）與社區建立夥伴關係來強化身體活動

聰明活動中強調與社區建立夥伴關係，共同提供身體活動相關的軟硬體設施及人力資源。透過持續邀請地方、社區與政府健康、休閒相關部門來共同設計、傳達與提倡身體活動課程，從中建立夥伴關係，提供更多非學校課程的運動參與機會。

（六）對身體活動負責

州政府為明確掌握各校「聰明活動」的落實狀況，計畫中規定學校必須明訂每年課程計畫及活動實施辦法。再者，學校體育發展相關計畫與課程應涵蓋學校年度改善計畫與說明架構，並透過相關調查，將家長、學生及社區回饋資料作為學生參與身體活動的佐證與參考。

表1 昆士蘭地區「聰明活動」實施基本要素與考量因素表

基本要素	考量因素
1.分配身體活動所需時間（中等強度）	<ul style="list-style-type: none"> *小學必須規劃每天30分鐘的身體活動（不包含體育課活動時間）。 *課程包含學校既定的學習課程（包含上課前、放學後及午餐時間的活動），這些可以涵蓋在身體活動的活動時間範圍內。 *為達活動效果，身體活動必須設計在中等強度。 *體育課、運動或其他規劃的體育活動時間可包含在30分鐘內。 *可規劃體育課程與其他課程的連結，如數學等。 *網路資源可用來輔助課程的規劃與進行。
2.改善身體活動的資源（讓社區能受益更多）	<ul style="list-style-type: none"> *器材維護與保養、安全標準與保護設備都須更新並合乎標準。 *學校設施開放社區使用的規準可於下列網址查詢： http://iwww.qed.qld.gov.au/facilities/agreement/joint-use/index.html。
3.增加身體活動領域的專業人員	<p>「聰明活動」的專業發展必須考慮：</p> <ul style="list-style-type: none"> *誰負責領導整個團隊？ *學校體育專家扮演什麼角色？ *學校會從「聰明活動」團隊或體育活動中獲利甚多？ *你可以和社區中的誰成為夥伴？ *有什麼樣的商業課程是可以使用或正在使用？ *財物資源是否需要重新分配？ *是否有可能招募志工？ *是否接受企業的邀請來參加他們的體育活動課程？ *是否有接受當地高中學生申請運動教練的機會？
4.提供身體活動專業的發展	<p>在評估與提供專業的發展須考慮與教職員工的配合需求：</p> <ul style="list-style-type: none"> *瞭解性別、文化及年紀對身體活動的差別。 *在從事身體活動時的安全考量，如醫療、防曬等。 *情緒、社會及文化的議題都必須考慮當試著激勵學生參與體育活動。 *管理學生在身體活動的參與情形，如活動的組織及團隊分工等。 *與其他學校結盟來提供專業的發展。
5.與社區建立夥伴關係來強化身體活動	<ul style="list-style-type: none"> *昆士蘭健康部門、當地政府部門及運動、遊憩等相關單位都是「聰明活動」裡的夥伴。 *當地政府及運動、休閒相關部門都有相關的課程及資源可用來協助學校規劃身體活動及專業的發展。 *持續的邀請其他的單位及社區來共同設計、傳達與提倡身體活動課程可以建立夥伴關係，如當地的議會、政府部門與非政府部門組織。
6.對身體活動負責	<ul style="list-style-type: none"> *時間表應明確指出每一個年級的活動時間。 *在規劃「聰明活動」的同時，應將學校年度改善計畫與說明架構涵蓋在內。 *意見調查與線上校長回饋的資料可作為未來學生參與身體活動計畫的佐證。

資料來源：Department of Education and Training（2007）。

二、實施細則與個案實施狀況

（一）實施細則

「聰明活動」的具體實施細則透過時間的訂定（從2008年第一季至第四季），明確的條列學校要遵循的發展方向，學校也必須正式提出發展「聰明活動」的實施計畫，更須將六項基本原則融合在實施計畫中（如表2所示）。

表2 「聰明活動」具體實施細則與期程表

	建議策略		2008年底全面實施	
	第一學期/2008	第二學期/2008	第三學期/2008	第四學期/2008
1.分配身體活動所需時間（中等強度）	(1)成立「聰明活動」領導小組。 (2)分配時間（身體活動） (3)調查教師與學生的參與阻礙並促進其運動參與。 (4)與家長、學校股東等進行會議討論。 (5)針對執行模式進行討論並尊重學校需求。	(1)透過體育與運動課程讓孩子在2週內最少2天參與身體活動並累積達到120分鐘的運動量（身體活動專家）。 (2)發展全年性、中等強度的身體活動課程。 (3)調整課表以納入身體活動課程。	(1)透過體育與運動課程讓孩子在每週內最少3天參與身體活動並累積達到150分鐘的運動量（班級導師）。	(1)透過體育與運動課程讓孩子在每週內最少5天參與身體活動，每天至少30分鐘中等強度的運動量（班級導師）。
2.改善身體活動的資源（讓社區能受益更多）	(1)確保維護、安全性、合法性及安全標準都能符合規定。	(1)思考如何宣傳與擴大社區使用學校運動與遊憩器材的範圍。 (2)瞭解目前社區與運動組織來使用學校運動設施與遊憩器材的狀況。	(1)讓學校的運動遊憩器材可以提供範圍更遠的社區來使用。	(1)讓學校的設施在損益平衡的前提下來提供社區使用。

表2 「聰明活動」具體實施細則與期程表（續）

	建議策略		2008年底全面實施	
	第一學期/2008	第二學期/2008	第三學期/2008	第四學期/2008
3.增加身體活動領域的專業人員	(1)瞭解教師在身體活動領域的專業知識、技巧與態度。 (2)任命一個身體活動的冠軍。	(1)邀請講師來針對教職員講授身體活動對健康與學生學習的好處。 (2)確保身體活動冠軍、體育專家與班級導師間的合作以便支持與教授有品質的身體活動課程。 (3)將計畫導入教師會議並傳達教授身體活動的困難等。	(1)重新思考與蒐集教師對於身體活動的知識、技巧與態度並評估其能力以進入第四學期。	(1)適當的分配經濟與體育資源來進行課程。 (2)將身體活動計畫列入教職員會議之既定討論項目以確保教職員授課的能力與資源。
4.提供身體活動專業的發展	(1)決定教師專業成長的需求。 (2)決定可用的資源與專業成長的課程。 (3)優先分配專業成長所需的資金。 (4) 確認與安排專業的成長。 (5) 決定由外部機構所提供的活動哪些是適合的。	(1)投入可用資金來支持專業成長的課程。 (2)確認教師都已參與專業成長的課程並可以授與最少1堂30分鐘的課程。 (3)蒐集與分析專業成長參與和滿足感的相關資料並依此修正專業成長計畫。	(1)確認教師都已參與專業成長的課程並可以教授最少3堂30分鐘的身體活動課程。 (2)蒐集與分析專業成長參與和滿足感的相關資料並依此修正專業成長計畫。	(1)志工的領導團隊有完成專業成長課程並能夠給學校教職員帶來新的想法。 (2)教師能在教授適當的身體活動課程時可以感到自信並是可以勝任的。

表2 「聰明活動」具體實施細則與期程表（續）

	建議策略		2008年底全面實施	
	第一學期/2008	第二學期/2008	第三學期/2008	第四學期/2008
5. 與社區建立夥伴關係來強化身體活動	(1) 與當地的議會或政府部門接洽並詢問當地是否有身體活動課程的相關資訊。 (2) 透過目前的人際網路來與政府部門的夥伴機構建立關係。 (3) 知會家長有關教育、訓練及藝術部門相關學生參與身體活動課程時受傷的保險政策。	(1) 透過學校的消息公布來宣傳有關當地身體活動課程的相關知識。 (2) 與當地的議會及運動遊憩組織建立或強化既有的關係。	(1) 在學校的消息公布上建立有關身體活動課程常態性的資訊更新，其中可包含社區夥伴代表或區域性質的政府夥伴機構。 (2) 結合議會、運動與遊憩俱樂部來強化身體活動的課程。	(1) 「聰明活動」地區性的行政夥伴必須定期更新有關身體活動的最新訊息並提供給學校。 (2) 「聰明活動」中的一個領導團隊必須每年加以回顧並建立夥伴關係。
6. 對身體活動負責	(1) 利用執行工具來進行六項基本原則的評估並建立2008年年底的預期目標。	(1) 完成「聰明活動」的線上與學校意見調查。 (2) 在學校的年度報告中將身體活動課程相關的課程提供、附加價值及教職員參與列入評語。	(1) 透過學校意見調查的資料來進行計畫擬訂。 (2) 回顧身體活動計畫。	(1) 完成「聰明活動」線上調查。 (2) 在學校的年度報告中將身體活動課程相關的課程提供、附加價值及教職員參與列入評語。

資料來源：Department of Education and Training（2007）。

透過「聰明活動」的具體實施細則（Department of Education and Training, 2007），作者歸納出以下五點特色：1. 時間規劃採漸進方式：將身體活動的持續時間與強度於1年內逐步調整到維持與促進基本身體適能所需要之活動時間

與強度；此外，在第一季至第三季中，運動時間的總量可以用累計的方式來計算。2.學校與社區合作：有計畫的與社區建立夥伴關係，並導入外部的身體活動等相關資源，社區亦可使用學校運動相關設施，達到雙贏的局面。3.教師專業需成長：每日身體活動的時間由班級導師進行規劃與教學，故投入資金進行教師專業成長，補足其非體育、運動相關科系體育專業知能之不足。4.將「聰明活動」逐步納入年度工作項目中落實：讓學校教職員能透過認識、專業成長而後實際操作，以利學生身體活動的發展。5.與社區建立密切合作的關係，同時引入社區的資源來提供孩子多元的運動機會：學校與社區在體育相關活動或課程上建立互信與互惠關係，共同考量體育相關活動推展需具體執行之處。

（二）蕨山州立小學之實施現況

1.學校基本資料與運動參與狀況

蕨山州立小學（Ferny Hills State School）位於布理司本（Brisbane）都會區的北邊，由於尚未有既定學區，因此，學生來源大部分皆以鄰近的社區為主，同時，也可開放教職員工子女登記入學。學校整體運動場地包含體育館、網球場、籃網球場、綜合遊戲場兩座、體適能場地、小型的健身房及一座大型的操場，但游泳課程則在社區的游泳池進行教學。2008年第二學期入學的學生，包含幼稚園至七年級，共有550名；學校課程及班級的規劃從幼稚園至三年級仍維持一個年級為一個教學年段；從四年級開始，則透過問卷調查並依照家長及孩子的意願實施分班制（smarTrack），共分運動班（sporTrack）、藝術班（arTrack）以及選修班（electives）三類班級；班級的安排則採四、五年級合併，六、七年級合併後，再進行分班。因此，每班均涵蓋兩個年段的孩子，學習共同的科目與課程。

至於運動參與方面，由於蕨山州立小學是西北部運動區域聯盟的23所學校之一，該聯盟擁有10支足球隊、3支橄欖球隊及1支排球隊，故學校長久以來在運動參與的推動不遺餘力，且每週都會參與高達2,000位學生註冊的校際比賽，大部分的孩子皆參加體操俱樂部，每天的訓練時間從放學後下午4點至7點。

此外，在「聰明活動」的六大基本實施要素中提到，學校必須與社區建立良好的夥伴關係，共同推廣孩子的身體活動達到互惠、互助的雙贏局面。當地的州立小學每天放學時間為下午3點，學生有相當足夠的時間可以參加課後的運動社團。以蕨山州立小學而言，有許多面向可以看出學校與社區互相緊密連結，如夏季與冬季各有不同的運動社團，而社團運動教練大多結合社區運動組織的人力；此外，每週有1天孩子必須穿著所參加的運動社團的隊服到學校；再

者，社區私部門的運動組織可以到學校發放招生傳單與簡章等。

2. 聰明活動的推展策略

崧山州立小學中為推展「聰明活動」且同時便利班級導師有效且快速的設置活動器材，體育教師及行政同仁設計了「有輪的藍色大箱子」（blue wheelie bin），在每個藍色的大箱子中設置一套完整的體適能活動或遊戲，並附上完整的活動設置辦法及規則。於此，每位班級導師在短短的30分鐘內可以立即設置好妥善的活動器材，更可以充分的利用時間進行活動。整體而言，各項活動的設置與規則相當的簡單明瞭，可由班長及體育股長來借用與設置器材。活動設計在每個學期開始前透過體育教師及相關人員在教職員會議上共同創思，於此，班級導師不需要利用額外的時間來設計活動，可以充分的利用時間讓孩子在30分鐘內達到身體充分活動與提升心跳率的最終目的。

肆、台灣「快活計畫」與昆士蘭「聰明活動」之比較

為提升國民之健康體適能，台灣自1997年起即積極規劃各項專案，如「體適能333」、「體適能護照」、「體適能獎章」、「學校體育新願景，1、2、3希望工程」等（教育部，2003）。近年來透過「快活計畫」（教育部，2007）與「學生身體健康促進計畫」（教育部，2008）的訂定與施行，希望能改變靜態的生活形態，並結合飲食管理，期有效提升國民教育階段孩子之基礎體適能。2009年更跨領域地結合衛生、健康促進與運動相關領域學者共同編撰《2020健康國民白皮書》（行政院衛生署國民健康局，2009），希望透過學校教育、社區教育及家庭教育來改變國民的坐式的生活型態，同時以國民動態生活型態的養成列為主要項目，進而提升13歲以上國民的身體適能。然而，計畫中卻未訂定國小兒童習慣養成之具體目標，且此時期乃習慣養成的關鍵期（Cordes & Ibrahim, 2001），實為缺憾。

與學童體能促進最相關的快活計畫之實施期程自2007年起至2011年止，為期5年。計畫的具體實施指標主要包含下列四項：一，各級學校學生每天至少累積30分鐘的身體活動時間，且每週平均累積約210分鐘，然國小學童每天至少累積30分鐘身體活動時間的人數比例已於2008年達到全體的80%；二，各級學

校學生參加體適能檢測的比率每年提升20%，學生通過體適能標準的比率每年都能夠有所提升；三，各級學校學生參與運動社團的比率每年提升4%至6%及四，以班際為核心舉辦班際及參加校際運動競賽的學校比率每年提升20%。

在實施細則上涵蓋以下10大項、27小項（如表3所示）（教育部，2007）：

表3 快活計畫具體實施細則表

十大項目	實施細則
1.督導各級學校訂定完備的運動推展措施	(1) 學校將體育運動及健康納入學校校務發展及行政運作管理之核心議題。 (2) 學校應訂有完備的運動教育措施，鼓勵學生運動，並對於未養成規律運動習慣的學生，應給予適當的教育與輔導。 (3) 學校應提升導師及體育教師之體育及運動相關知能，並將鼓勵學生運動納入班級經營管理重點及輔導學生運動納入體育教學重點。 (4) 學校應訂有年度班際、系院際、校際、區域比賽計畫，以競賽提升校園運動風氣，增加學生運動機會。
2.鼓勵與輔導各級學校增加體育運動時間	(1) 中等以下學校利用上下學、晨間、課間、綜合活動及課後時間提供學生多元化的活動機會。 (2) 中小學辦理課間15至30分鐘身體活動時間。 (3) 中等以下學校推廣課後活動1至2節之身體活動，並得外聘運動志工及具運動專長人員等進行運動指導。
3.鼓勵輔導各級學校加強教育學生規劃假日及寒暑假之運動休閒活動	(1) 各級主管教育行政機關支援與輔導學生運動社團或其他運動組織利用假期辦理社團相關活動，並列入考核獎勵。 (2) 宣導家長協助安排或參與孩子之假日及寒暑假運動休閒。
4.推動團體運動種類，增加學生參與運動機會、擴展學生參與	(1) 中央主管教育行政機關規劃下列運動種類，並依學生身心發展的條件，規劃適性體育材料、編印教材、設計運動規則及培訓種子師資。 (2) 中央主管教育行政機關協調地方主管教育行政機關就前項團體運動種類增辦競賽活動，包括班際、系院際、校際、區域競賽，以擴展學生參與運動人口，提升校園運動風氣。

表3 快活計畫具體實施細則表（續）

十大項目	實施細則
5. 支援及鼓勵各級學校發展學校本位的運動特色	(1) 各級主管教育行政機關鼓勵及支援所屬學校依其學校場地設施、師資、社區資源及學生需求，發展學校本位的運動特色。 (2) 各級主管教育行政機關支援及輔導具相同特色之學校辦理聯校觀摩及比賽交流。
6. 檢討現行入學制度納入學生運動績效與表現	(1) 研議高中職及大學入學將學生參與運動成就及體適能納入錄取條件之一。 (2) 試辦及推廣高中職及大學入學將學生參與運動成就及體適能納入錄取條件之一。
7. 整合與擴充運動設施，提供足夠的運動空間	(1) 針對學校閒置教室，選擇適當區域地點補助設置簡易運動教室，規劃多功能的運動場域，各級主管教育行政機關得視學校實際需要給予經費補助。 (2) 各級主管教育行政機關應建置全國性、縣市區域性及社區性可租借的運動場館資訊平台，提供有需求的運動團隊租借，並對於租借運動場館績優之學校給予獎勵或補助。
8. 鼓勵及輔導創新校內及校外運動組織，協助學校推展運動	(1) 輔導建置校內、跨校性、區域性的學生運動組織，由熱愛運動的學生引導不愛運動學生參與運動，並強化學生運動次級文化。 (2) 各級主管教育行政機關應加強培訓與組織運動志工，提供學校運動資源。 (3) 鼓勵各級學校間或與民間優良運動組織建立區域性、校際性、全國性之運動夥伴關係。
9. 發展校園運動文化，進而提升社會運動文化	(1) 各級主管教育行政機關獎勵校園及社會各界創作及發展以運動為主題之藝文活動。 (2) 培養學生觀賞運動賽事的知能，並輔導與鼓勵學生體驗觀賞運動賽事。 (3) 規劃多元策略，透過多元媒介，全面宣導國家體育政策及運動價值。
10. 推動體育運動評鑑與獎勵	(1) 各級主管教育行政機關應訂定所屬學校體育運動發展指標，並納入學校評鑑或訪視，另將大專校院辦理體育運動績效納入教學卓越計畫審查項目。 (2) 協調地方主管教育行政機關，將體育、運動辦理績效納入遴選學校校長之參考。 (3) 針對各級學校執行快活計畫及民間運動組織協助支援各級學校推動快活計畫績效良好者給予獎勵或表揚，並示範推廣。

台灣「快活計畫」與澳洲昆士蘭州「聰明活動」兩者皆為近年來政府為促進與提升兒童體適能所制訂的相關政策。為瞭解「快活計畫」與「聰明活動」兩者在政策的實施策略與規劃層面上的異同，可從學生運動參與、學校行政、教師以及社區等四個層面進行比較（章宏智，2009）（如表4所示）：

表4 快活計畫與「聰明活動」之比較表

	計畫層面	快活計畫	聰明活動
學生 運動 行為	運動強度之訂定。		√
	運動持續時間的規劃。	√	√
	運動參與促進。	√	√
學校 行政	訂定完備之體育推展措施。	√	√
	應訂當年度班際、系院際、校際、區域比賽計畫。	√	√
	做為學校發展與評鑑之依據。	√	√
	訂定計畫執行時間，確實落實計畫執行。		√
	發展學校特色體育課程。	√	√
教師 教學 成長	教師運動專業知能培養。	√	√
	建立評估機制，檢討專業發展成效。		√
	編擬活動執行方針，提高落實成效。		√
社區 資源	引進社區運動相關人力與資源。	√	√
	與社區建立夥伴關係。	√	√
	提供學校空間，與社區共用。	√	√

從上述比較可發現兩者都有運動行為促進之相關策略及運動持續時間的累進計算方式（王順正，2008），而在運動強度上僅有「聰明活動」加以訂定（中等強度）；就學校行政層面而言，制訂完備的體育推展措施、校內與校外比賽的計畫、與學校特色課程兩者皆納入政策規劃，然而在「聰明活動」計畫中，有明確的政策執行期程以及階段性目標；在教師教學成長上，兩者都將教師運動專業知能提升納入計畫，而建立教師專業成長的評估機制以及編擬活動執行的方針則僅見於「聰明活動」計畫；在社區資源的部分，兩者皆引入社區運動相關資源並與社區建立夥伴關係，同時提供學校社區與場地與社區共用。

整體而言，運動強度、明確的政策執行期程與階段性目標、教師專業成長的評估機制與編擬活動執行方針等三方面都是「快活運動」中所欠缺者；在運動強度方面，「聰明活動」明確指出，學生在活動參與過程須達到中等運動強度，以達到運動的效果，孩子在運動參與的同時，更能有效掌握自身運動參與的狀況，並能隨時調整；在確定政策執行期程與階段性目標方面，則規劃了四個明確的進程與各進程需要達成的目標，有計畫的導入政策的宣導與執行，讓政策的推展更順利；在教師專業成長的評估機制與編擬活動執行的方針上，教師的成長活動能隨時進行反省與調整以符合教師教學與專業成長的需求，方是落實身體活動教學的利基，亦有助於提高教師進行身體活動教學意願與能力。

伍、對我國體適能相關政策之啟示

本文比較「聰明活動」與「快活計畫」後，提出促進台灣學生運動行為、學校行政以及教師教學成長等三方面的建議。茲分別說明如下：

一、學生運動行為促進

「聰明活動」中規定兒童每天參與身體活動的強度必須達到能引起心跳率與呼吸顯著增加的活動，且在活動中還能進行對話的中等強度身體活動，然而在快活計畫中卻沒有明確的將運動強度列入。建議教育相關單位於未來編修政策方向時宜將運動強度列入細則中，以提供授課教師與學生可自我檢測運動參與的有效性。

此外，台灣體育課的節數與時間明顯多於昆士蘭地區，然而在體適能的現況卻明顯低於澳洲地區的兒童。作者認為由於學校有效的結合社區資源，讓社區運動組織進入學校，並與學校成為密切的夥伴關係，提高了學校的運動風氣且提供孩子們更多樣的運動參與機會。因此，作者建議教育主管單位宜積極建立學校與社區的運動組織間的溝通管道，讓社區運動組織能夠進入學校，為孩子們提供課後的運動機會，達到學校與社區運動組織互惠、雙贏，如此才能增加孩子在課後運動的機會，並提升健康體適能。

二、學校行政

政策的推行需要時間來進行宣導、準備與訓練。在「聰明活動」政策實施

細則上，將2008年做為政策推行的準備期，每季皆有要達成的實施目標與發展方向，讓教師與學校行政人員能對政策的發展與執行有清楚的瞭解。因此，在快活計畫中亦宜明訂階段標準，訂定每季的實施目標與檢核的標準，讓基層教育單位於推展各校體育活動時能有明確的遵循方向。

三、教師教學成長

在「聰明活動」中，班級導師需要指導與督促學生身體活動，故政府單位為提升班級導師在身體活動的專業知識，引進外部資源與投注政府的資助，規劃與執行身體活動相關課程，同時設定達成目標，俾有計畫的提升班級導師的身體活動專業知能。此外，在專業培訓的過程中亦有研究團隊針對教師專業發展的需求與成效來進行評估與修正，如此，班級導師在進行身體活動指導時方能有擁有足夠的專業能力來進行課程的教學與設計。於此，建議教育相關單位應安排班級教師在身體活動方面的相關進修與研習活動，並透過檢核有計畫的提升導師在身體活動領域的專業知能，瞭解身體活動對孩子的重要，並確實落實體育教育。

陸、結語

兒童時期的健康情形與身體活動參與可作為成年後健康狀況與運動參與行為的預測因子。在全球坐式化生活型態的影響下，加上飲食愈趨精緻化等諸多因素的影響，慢性疾病困擾著人們並耗費大量的社會醫療成本。國小階段是運動習慣養成的關鍵期，透過適性、適量的運動參與和技巧發展，能為孩子奠定良好的基礎體能與對運動熱忱，此有賴政府教育相關部門、社區、教師與家長共同為孩子盡一分心力。

參考文獻

- 中央通訊社（2008）。各國獎牌統計。2009年9月1日，取自<http://www.cna.com.tw/2008Olympic/MedalShow.aspx>
- 王順正（2008）。心肺適能訓練的理論與實務。台北市：師大書苑。
- 行政院衛生署國民健康局（2009）。2020健康國民白皮書。台北市：作者。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要修訂健康與健康學習領域。台北市：作者。
- 教育部（2005）。教育部電子報（162）——我國體適能現況分析。2009年10月25日，取自<http://epaper.edu.tw/162/>
- 教育部（2007）。快活計畫——促進學生身體活動，帶給學生健康、活力與智慧。2009年10月15日，取自<http://140.122.72.62/policy/index>
- 教育部（2008）。學生身體健康促進實施計畫。2009年10月15日，取自<http://140.122.72.62/policy/index?id=a8422dc2105d1b84d700046ff07573684813455061d49>
- 章宏智（2009）。台灣台北與澳洲昆士蘭地區兒童體適能促進策略之比較研究。教育部委託之專題研究成果報告（編號：C09800858）。台北市：公館國民小學。
- 賴俊榮（2006）。國小學童健康體適能之研究——以台南縣為例。國立台南大學體育科教學碩士班碩士論文，未出版，台南市。
- American College of Sports Medicine (2000). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (6nd ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.
- Australian Bureau of Statistics (2009). *Australian population clock*. Retrieved July 27, 2009, from <http://www.abs.gov.au/>
- Ballard, K., Caldwell, D., Dunn, C., Hardison, A., Newkirk, J., Sanderson, M., Scheider, L., Thaxton-Vodicka, S., & Thomas, C. (2005). *Move more: North Carolina's recommended standards for physical activity in school*. Retrieved October 11, 2009, from <http://www.eatsmartmovemorenc.com/>.
- Brunt, M., Chaput, J. P., & Tremblay, A. (2007). The association between low physical fitness and high body mass index or waist circumference in increasing with age in children: The 'Québec en Forme' project. *International*

- Journal of Obesity*, 31, 637-643.
- Chau, J. (2007). *Physical activity and building stronger communities*. Retrieved October 11, 2009, from http://www.cpah.health.usyd.edu.au/pdfs/2007_pa_communities1.pdf
- Cordes, K. A., & Ibrahim, H. M. (2001). *Applications in recreation & leisure for today and the future*. NY: McGraw-Hill.
- Department of Education and Training (2007). *Planning for smart moves*. Queensland Government: Australia Government Printing Office.
- Queensland Government (2006). *Healthy kids Queensland survey*. Retrieved October 27, 2009, from <http://www.health.qld.gov.au/ph/documents/hpu/healthykidsqld2006a.pdf>
- Queensland Government (2007). *Ministerial review report: Future development of school sport and physical activity*. Retrieved October 23, 2009, from <http://education.qld.gov.au/schools/healthy/docs/review-future-development.pdf>
- World Health Organization (2003). *Obesity and overweight*. Retrieved October 23, 2009, from http://www.who.int/dietphysicalactivity/media/en/gsf_s_obesity.pdf
- Wang, Y., & Lobstein, T. (2006). Worldwide trends in childhood overweight and obesity. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(1), 11-25.

紐西蘭初等教育的發展與特色

黃德祥* 劉欣虹**

摘要

本文主要目的以文獻分析法探討紐西蘭之教育發展概況、初等教育相關法令、初等學校課程、學校董事會組織與運作、毛利人初等教育，以及紐西蘭初等教育的特色，以供國人省思初等教育改革的參考。紐西蘭係離台灣不遠的國家，逐漸由傳統農業國家發展成科技工業化國家，其教育的成就功不可沒。紐西蘭教育部掌管全國的教育，另設有教育審查署。紐西蘭的學制主要分為：學前教育、義務教育（包含初等與中等教育）、高等教育等三大層級。初等教育學童5歲入學，11歲畢業，義務教育共有15年。紐西蘭的初等教育有九大特色：（一）初等教育普及且成功；（二）實施全國課程；（三）實施關鍵能力政策；（四）訂定重要學習領域；（五）強調社區參與；（六）推展「發展帶」概念；（七）重視家長參與；（八）推展多元文化教育；（九）實施學校董事會制。

關鍵詞：紐西蘭教育、初等教育、毛利人教育

* 黃德祥，大葉大學教育發展專業研究所教授兼學務長

** 劉欣虹，大葉大學教育發展專業研究所碩士生

電子郵件：dh Huang@mail.dyu.edu.tw · cloud-bow-jack@yahoo.com.tw

來稿日期：2010年1月2日；修訂日期：2010年1月20日；採用日期：2010年2月12日

The Development and Characteristics of Primary Education in New Zealand

Der Hsiang Huang* Xin Hong Liu**

Abstract

This article is a documentary analysis of the development and characteristics of primary education in New Zealand. It includes the general development of education, laws and regulations for primary education, curriculum, school board of trustees, the education for Māoris, and its specialty. Such education has contributed greatly, transforming New Zealand Transiting from a traditional agricultural country to a high technical country. Besides the Ministry of Education which is concerned with general policy of education, the Education Review Office has the duty to monitor the effectiveness of national education. Early childhood education, compulsory education, and tertiary education are three main levels of education. Our analysis displays the following characteristics of New Zealand's education: (1) the success of primary education, (2) The role of national curriculum, (3) a completion of the key competency indicators; (4) the construction of main learning arrears, (5) the emphasis on community involvement; (6) the role of the "developmental bond", (7) the encouragement of parents involvement, (8) the respect for multicultural education, and (9) the good operation of the boards of trustees.

Keywords: Education in New Zealand, Primary education, Education for Māoris

* Der Hsiang Huang, Professor & Dean of Student Affairs, Graduate Institute of Professional Development in Education, DA-YEH University

**Xin Hong Liu, Graduate, Student, Graduate Institute of Professional Development in Education, DA-YEH University

E-mail: dhhuang@mail.dyu.edu.tw; cloud-bow-jack@yahoo.com.tw

Manuscript received: January 2, 2010; Modified: January 20, 2010; Accepted: February 12, 2010

壹、紐西蘭概況

紐西蘭（中國稱之為新西蘭）（New Zealand），是位於南太平洋的島嶼國家，毛利人（Māori）稱之為「奧特羅阿」（Aotearoa），本意是「白雲之鄉」。紐西蘭與澳洲相距1,600海哩，所轄共有兩大島嶼，分別是「南島」（South Island）與「北島」（North Island），全國大致呈南北走向，位於南緯34度至47度之間，全國面積有266,200平方公里（103,735平方哩），大約為台灣的6倍大，和日本及美國加州相當，土地面積世界排名第75名。全國人口僅約420萬人，世界排名第122名，可謂地廣人稀。紐西蘭南北兩個島嶼以庫克海峽（Cook Strait）分隔，庫克海峽取名自英國探險家詹姆斯庫克（James Cook, 1728-1779），因為庫克是航行通過此海峽的第一位歐洲人。南島接近南極洲，北島與斐濟及東加相望；南島多冰河、峽灣，北島多火山、溫泉與地熱（Ministry of Education New Zealand, 2009a, 2009b; Wiki, 2009）。

紐西蘭基本上是個移民國家，波里尼西亞人（Polynesian）約在西元500年至1,300年間抵達紐西蘭，成為紐西蘭的原住民毛利人。荷蘭航海家亞伯特斯曼（Abel Tasman, 1603-1659）在東印度公司資助下於1642年發現紐西蘭。亞伯特斯曼沒有上岸，也沒有意願把紐西蘭變成荷蘭的殖民地。直到1769年，詹姆斯庫克抵達紐西蘭之後，才陸續有白人移居紐西蘭。由於害怕其他西方強權指染紐西蘭，1840年有45位毛利人領袖族長，跟英國政府在懷唐伊（Waitangi）這個地方簽訂《懷唐伊條約》（Treaty of Waitangi），以獲得英皇保護，紐西蘭因而成為英國殖民地；1907年，紐西蘭加入英國成為自治領地，而非加入澳洲聯邦；1947年，紐西蘭正式獨立。2008年十一月由國家黨的約翰凱伊（John Key, 1961-）出任總理（Wiki, 2010）。

紐西蘭大部分人口集中在北島，首都是威靈頓（Wellington），位於北島的南端，全國最大的城市是奧克蘭（Auckland），奧克蘭的人口即約占全國1/3。全國人口之中，英國移民後裔約占人口74%，原住民毛利人約占15%，亞裔占7%。二十世紀七〇年代，大量的太平洋島國移民湧入紐西蘭，八〇至九〇年代更有大量亞洲、歐洲和許多其它地區的移民進入。目前華人人口快速增加之中，其中大部分華人居住在奧克蘭市。這些新移民不僅帶動了技術與經濟的進步，也形塑了一種嶄新的國家形象（New Zealand Legislation, 2009）。因為不同移民、多元種族的特色，使得紐西蘭的文化與社會也呈現多樣性，進而影

響教育制度與社會福利政策，重視原住民文化與多元文化教育就是紐西蘭的重要教育特色。

紐西蘭的官方語言是英語和毛利語，主要宗教是天主教、基督教與毛利人的泛靈信仰等。紐西蘭農、林、魚、畜牧、礦產等資源都非常豐富，最近更致力工業開發，傳統旅遊業也頗為發達，因此經濟繁榮，人民生活富足。紐西蘭環境保護良好，污染極少，號稱世界第一大自然公園，到處綠草如茵，景色迷人，而且治安良好，被譽為「人間最後一片淨土」。根據英國「經濟學人智庫」（Economist Intelligence Unit, EIU）所做的「全球和平指數」（Global Peace Index）評估報告顯示，紐西蘭於2007年全球和平指數排名第2名，僅次於挪威，2008年排名第4名，2009年則躍升為全球第1名。在「生活品質指數」（quality-in-life index）排名上，紐西蘭全球第15名（引自紐西蘭觀光局，2009；Wikipedia, 2010a）。可見紐西蘭是名符其實的安居樂業美好國度。

紐西蘭雖然離台灣不算遠（台北直飛奧克蘭約7個小時），但紐西蘭的教育國內仍所知有限，本文之主要目的，即以文獻分析法探討紐西蘭之教育發展概況、初等教育相關法令、初等學校課程、學校董事會組織與運作、毛利人初等教育，以及紐西蘭初等教育的特色，以供國人省思初等教育改革的參考。

貳、紐西蘭的教育發展概況

一、紐西蘭學制

紐西蘭原為英國殖民地，現在仍是大英國協的成員，加上英裔是該國最大族群，因此紐西蘭的教育深受英國影響，教育制度與英國近似。紐西蘭的學制主要分為：學前幼兒教育（early childhood education）、義務教育（compulsory education）（包含初等與中等教育）、高等教育（tertiary education）等三大層級。

紐西蘭學前幼兒教育（early childhood education, ECE）招收5歲以下的幼童，是學童在進入初等學校前的教育機構。紐西蘭的學前教育頗為多樣化，有遊戲中心、幼稚園、兒童保育中心、家庭式兒童保育中心、毛利幼稚園，也有太平洋島嶼語言團體。類別眾多的學前教育也是紐西蘭重視多元教育的一種反映。

紐西蘭的初等教育包括小學（其年限為6年，5歲入學，11歲即可畢業）。學生入學是以實足年齡為依據，亦即只要滿5歲，不限時間隨時就可立即入學。小一至中等教育的高三，共11年皆屬於義務教育階段，初中12歲入學，只讀2年畢業，15歲入高中，5年畢業。比較特殊的是紐西蘭高中後兩年並不屬於義務教育階段，學生可以自由選擇就讀於否。如選擇繼續讀完所有高中課程，家長只需增加少許的制服、書籍、餐費等開支。

另外頗特殊的是，紐西蘭的高等教育不以國際通用的「higher education」稱之，而以「tertiary education」名之，本意是「第三級教育」。基本上紐西蘭的初等教育是屬於第一級教育，中學教育是屬於第二級教育，大學教育就屬於第三級教育，國際上亦將tertiary education視為高等教育。紐西蘭的學制1年有4個學期，從一月底至十二月中，且在每個學期開始以前，至少會有2週的休假，暑假則有六個星期的假期。以2009年為例，第一學期是一月底至四月中；第二學期是四月底至七月初；第三學期是七月中至九月底；第四學期是十月中至十二月中（Ministry of Education, 2009a, 2010）。圖1係紐西蘭的學制圖。

二、紐西蘭的教育行政體系

起初紐西蘭教育部是負責全國的教育，但自1989年，隨著紐西蘭政府的組織變革，其將原本由教育部執行的甚多教育政策權力分配至教育機構與各級學校，形成地方分權式的教育行政體制。教育部的的主要職責是提供教育政策的諮詢、分配學校與教育機構的經費、資金和資源，監督執行教育政策的合理性，管理特殊教育服務，蒐集並研究教育訊息，以及統計相關資料。此外教育部並監督全國教育體系的運作，並提供各學校相關的教育資源（Ministry of Education, 2009b）。紐西蘭在教育部之外，另設置一個與教育部平行的教育審查署（Education Review Office, ERO），該署屬於獨立部門，不隸屬教育部管轄，主要掌管紐西蘭的學前教育、初等教育與中等教育之監督與評鑑工作，同時也檢視公私立學校教育績效，以及毛利人的教育成效。教育部長需向教育審查署長負責，平均每3年審查1次。紐西蘭獨特的教育審查署類似教育部的諮詢與監督機構，它可以向教育部提出政策諮詢，並對各級學校的董事會進行教育評鑑。教育審查署隨時可向各級學校與教育機構提出建議報告（Education Review Office, 2010; Wiki, 2010）。

紐西蘭中央其它教育相關單位尚有：

- （一）紐西蘭學歷資格審議局（New Zealand Qualifications Authority，

圖1 紐西蘭學制圖

年級	年齡	資格																											
		10	<table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <td>理工學院</td> <td>大學</td> <td>毛利學校</td> <td>私立培訓機構</td> <td>成人社區教育</td> <td colspan="2">第三級學校</td> </tr> </table>						理工學院	大學	毛利學校	私立培訓機構	成人社區教育	第三級學校															
理工學院	大學	毛利學校							私立培訓機構	成人社區教育	第三級學校																		
		9																											
		8																											
		7																											
		56																											
		234																											
		34	過度安排（選擇）																										
	18	2	<table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <td rowspan="2">正式生 Y7~13 學校</td> <td colspan="2">正式生 Y9~13 學校</td> <td>高級學院</td> <td rowspan="2">毛利 語言 學校</td> <td rowspan="2">混合 學校、 地區 學校</td> <td rowspan="2">特殊 學校</td> <td rowspan="2">函授 學校</td> <td>中學</td> </tr> <tr> <td>綜合學校</td> <td>中間學校</td> <td>完全制小學</td> <td>小學</td> </tr> <tr> <td colspan="3">特約小學 (Contributing Primary Schools)</td> <td>太平洋 島嶼 語言 學校</td> <td colspan="4"></td> </tr> </table>						正式生 Y7~13 學校	正式生 Y9~13 學校		高級學院	毛利 語言 學校	混合 學校、 地區 學校	特殊 學校	函授 學校	中學	綜合學校	中間學校	完全制小學	小學	特約小學 (Contributing Primary Schools)			太平洋 島嶼 語言 學校				
正式生 Y7~13 學校	正式生 Y9~13 學校									高級學院	毛利 語言 學校	混合 學校、 地區 學校					特殊 學校	函授 學校	中學										
	綜合學校	中間學校							完全制小學	小學																			
特約小學 (Contributing Primary Schools)									太平洋 島嶼 語言 學校																				
13	17	1																											
12	16																												
11	15																												
10	14																												
9	13																												
8	12																												
7	11																												
6	10																												
5	9																												
4	8																												
3	7																												
2	6																												
1	5																												
	4		<table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <td>遊戲中心</td> <td>幼稚園</td> <td>兒童保 育中心</td> <td>家庭 式 兒童 保育 中心</td> <td>毛 利 幼 稚 園</td> <td>太平洋 島 嶼 語 言 團 體</td> <td>遊 戲 團 體</td> <td>學 前 教 育</td> </tr> </table>						遊戲中心	幼稚園	兒童保 育中心	家庭 式 兒童 保育 中心	毛 利 幼 稚 園	太平洋 島 嶼 語 言 團 體	遊 戲 團 體	學 前 教 育													
遊戲中心	幼稚園	兒童保 育中心							家庭 式 兒童 保育 中心	毛 利 幼 稚 園	太平洋 島 嶼 語 言 團 體	遊 戲 團 體	學 前 教 育																
	3																												
	2																												
	1																												
	0																												

資料來源：Ministry of Education（2009a）。

NZQA)：負責監督教育認證單位的品質，以及發展國家學歷資格審查及認證之相關業務，其功能近似南非的國家品質架構制 (National Qualifications Framework, NQF)，是一個全國性的教育品質的認證機構 (黃德祥，2008)。

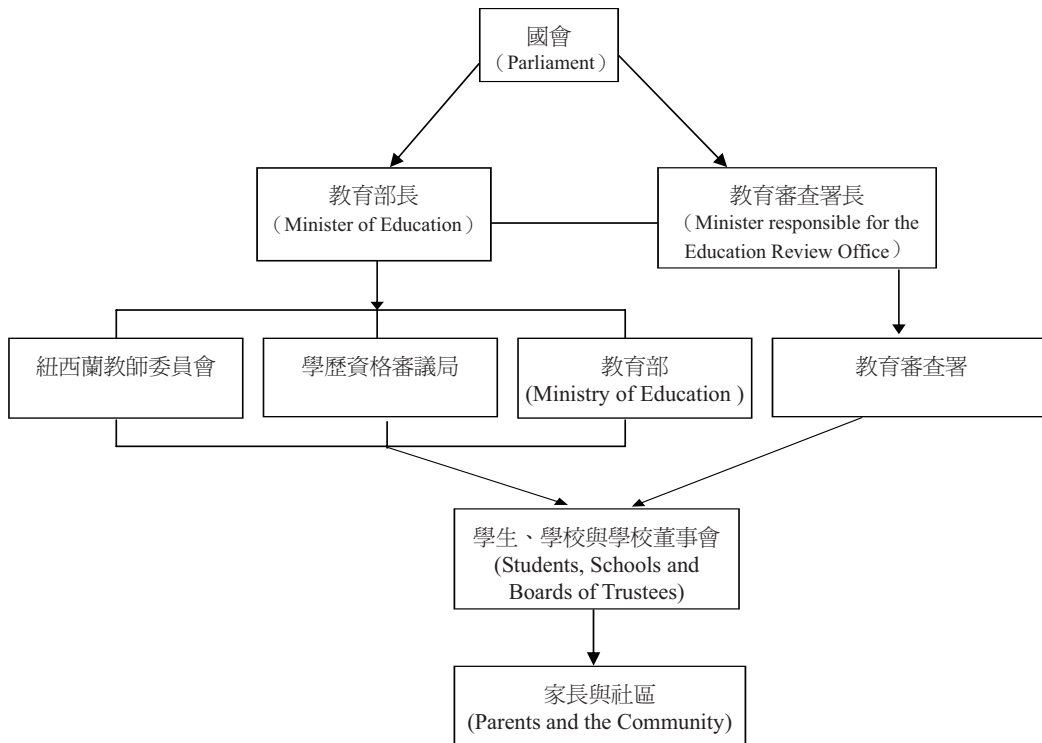
(二) 紐西蘭教師委員會 (New Zealand Teachers Council, NZTC)：銓敘全紐西蘭的教師資格，並以提升教師專業發展為主要業務。紐西蘭雖屬教育分權的國家，但國家教育部與國家教育審查署均須接受國會的監督。

各級學校董事會直接承接來自中央教育部與教育審查署的指令。學校董事會基本上與英國公立學校的董事會功能相近，都是學校最高指導與監督團體。但英文名稱有差異，前者稱之為「School Governing Body」，後者稱之為「School Boards of Trustees」，本意是信託管理委員會。由於學校董事會是學校運作正常與否的重要機制，對紐西蘭的初等教育亦有重要影響力，下文將詳述之。紐西蘭的學校教育在學生、學校與學校董事會之外，十分強調社區及家長的參與。圖2是紐西蘭的教育行政體制架構。圖3則是教育部、教育審查署與學校董事會之間的功能與隸屬關係。

三、紐西蘭的教育統計概況

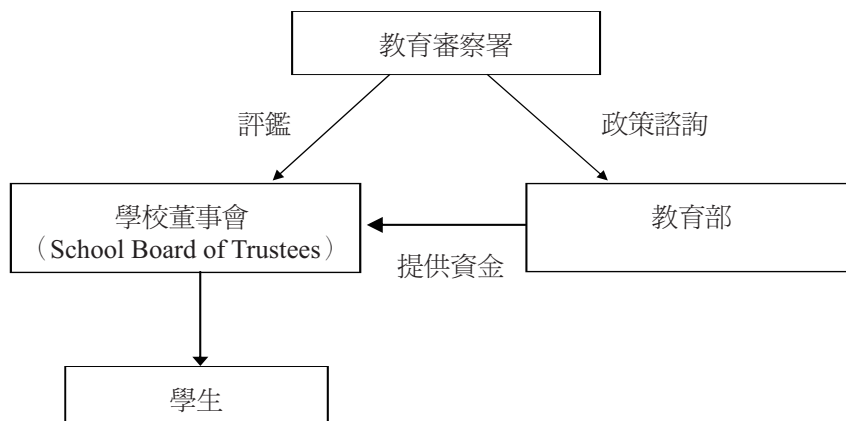
表1係聯合國教科文組織對紐西蘭的教育統計資訊，由表1可見，紐西蘭學前人口有102,000人，屬初等教育的國小學生數有349,000人，中學生則有380,000人。最為突出的是紐西蘭在各級學校的生師比都非常低，學前階段為14%，國小為16%，中學為15%。數據均遠低於多數歐美國家，更領先亞洲國家。表一顯示，紐西蘭學童就學率相當高，由此可以推斷紐西蘭擁有較高品質的中小學教育 (UNESCO Institute for Statistics, 2009)。

圖2 紐西蘭教育行政體系圖



資料來源：Schooling in Education, Ministry of Education (2009a)。

圖3 紐西蘭教育職責關係圖



資料來源：Education Review Office (2010)。

表1 紐西蘭教育重要統計數據表

人口（單位：千人）	合計	男生	女生
學前學生數（2007）	102	52	50
國小學生數（2007）	349	179	170
中學學生數（2002）	380	192	188
整體學生數（2007）	831	423	408
就學年齡（單位：年）	入學年齡	畢業年齡	就學年限
學前（2007）	—	5	—
小學（2007）	5	10	6
中學（2007）	11	14	4
中間學校（2007）	15	17	3
義務教育（2007）	5	17	12
淨就學率（%）	合計	男生	女生
學前淨就學率（2007）	93	92	94
國小淨就學率（2007）	104	105	104
中學淨就學率（2002）	121	117	125
生師比（%）	生師比	有訓練教師比	女教師比
學前（2007）	14	—	99
國小（2007）	16	—	83
中學（2007）	15	—	62
淨上課出席率（%）	合計	男生	女生
國小	100	100	100
中學	100	100	100
在學數（%）	合計	男生	女生
國小	104	104	104
中學	102	100	101

資料來源：UNESCO Institute for Statistics（2009）。

參、紐西蘭初等教育的內涵

以下分別探討紐西蘭的初等教育內涵，主要敘述初等教育相關法令、初等學校課程、學校董事會組織與運作、毛利人之教育，以及初等教育特色等部分。

一、初等教育相關法令

1840至1850年代，紐西蘭的學校多半為私人興建或教會所興辦，大多參考英國與蘇格蘭學制。1852年紐西蘭制定《憲法法案》（Constitution Act），此法案開啟了地方自治的大門，將紐西蘭分成六個省，每一省均有屬於自己獨立的議會，各省教育制度也因此出現了差異。1870年，由於南北經濟發展呈現差距，造成學校數量南北不一，再加上法令規範不完備，因此學童的就學機會並不均等，引發了街頭流浪兒童的問題，引起政府當局高度的重視。是以，1877年，紐西蘭訂定《教育法案》（The Education Act），以規範學童入學的平等權與強制性（Dobbins, 2009）。1903年，政府另通過《中等學校法》（Secondary Schools Act），明定國小畢業學生只要通過中等教育的入學考試，即可進入中等學校就讀。1914年修訂的《教育法》（Education Act 1914），內容更明確規定將義務教育延長至中學。到了1936年，紐西蘭廢除中等學校的入學考試制度，實施免試入學制度，擴大了紐西蘭學童的就學機會，實施11年的義務教育（Ministry of Education, 2009a, 2009b）。

1942年，紐西蘭政府提出《湯姆士報告書》（Thomas report），內容強調每一位後小學（post-primary school）階段的學生，都有平等的受教權，此報告也從當時的大學入學考試（university entrance）中分離出一個新的學校認證考試制度（school certificate examination），其目的在評鑑中等教育階段學生的能力，此報告於1944年開始執行，但此政策卻造成學生過度競爭與重視文憑的現象，形成菁英教育，造成國民受教權的不平等現象（引自Wikipedia, 2010b）。1962年，紐西蘭政府再提出《柯瑞報告書》（Currie report），認為當時教育體系應該繼續維持，並強調全國教育機會均等，期待政府給與教育體系更多協助（Simon, 2000）。

1988年由知名企業家皮寇特（Brian Picot）成立「皮寇特委員會」（Picot Committee）領導教育改革，當時發表《皮寇特報告書》（The Picot report），

其訴求在於追求卓越管理，希望在能有效的進行教育管理，該內容點出當時紐西蘭教育體制過度集權，教育服務太過複雜，且重複性過高，協調性也不足，欠缺管理績效等問題。

針對上述問題，紐西蘭於1989年進行一連串的教育改革，將教育部的行政組織徹底更新，提高教育部的位階，名稱由原來的「Department of Education」改為位階較高的「Ministry of Education」。紐西蘭政府並開始推行「明日學校」(tomorrow's school)政策，主要內容包括制訂統一課程、推動國家學歷資格體制(National Qualification Framework, NQF)、國家教育成績證書(National Certificate in Educational Achievement, NCEA)、實施國家評鑑計畫、將教育經費撥款方式改為依入學人數分配經費、學校支援方案與學校自我管理財產計畫、廢除地方教育董事會組織，改由各校以推選的方式成立學校董事會(信託管理委員會)以取代舊有的董事會(Wikipedia, 2010b)。

自1980年代以來，短短25年間，紐西蘭的教育歷經了急遽的變化，一連串的教育改革使紐西蘭政府了解教育是實現經濟發展與社會進步的根源，2004年紐西蘭教育部依據《1989年教育法案》(Education Act 1989)，修訂「全國教育目標」(the national education goals, NEG)，內容包含以下十點：

- (一) 透過各種計畫，可以使學生發揮個人潛能，成為全能公民。
- (二) 促進教育機會的均等。
- (三) 提升學生的知識發展，體認學生必須具備足夠的技能與知識面對未來的一切挑戰。
- (四) 重視孩子最初幾年的學習，透過計畫提供支援給父母親。
- (五) ；透過均衡的課程提供廣泛的教育學習領域。
- (六) 建立明確的學習目標，促使學生卓越成就。
- (七) 重視學生特別的學習需求並給予支持。
- (八) 利用各項資格認證制度，鼓勵學生參與學習。
- (九) 提升毛利學生的學習參與，並鼓勵他們的優秀表現。
- (十) 尊重紐西蘭國內不同的民族和傳統文化，並確認毛利人的獨特地位。

此外，2009年紐西蘭教育部對教育法案進行修正，內容則提出學校所應遵循的教育目標，以落實國家的教育方針，提供個各校規範與基礎，以利往後的評估(Ministry of Education, 2009b)。過去二十餘年，紐西蘭各級學校教育已經開始轉型，包含區域的治理、課程規劃、語言教學、評鑑等範圍廣泛。教師

也被鼓勵使用各種學習材料、經驗與媒介引領學生進行批判性思考，以提高學生的學習成就。表2係紐西蘭初等教育相關重要法令彙整表。

表2 紐西蘭初等教育相關重要法令表

重要法令	目標	機制與特色
1852《憲法法案》	開啟地方自治的大門	教育制度出現差異性
1877《教育法案》	建立全國性的教育制度	強制學童入學及強調平等性
1903《中等學校法案》	廢除中等教育的入學考試制度	擴大學童就學機會
1914《教育法案》	強化教育行政的中央化色彩	延長義務教育至中學
1944《湯姆士報告書》	建立平等的教育體制	制訂共同的核心課程
1962《柯瑞報告書》	強化教育體系的發展	強調教育機會均等
1988《皮寇特報告書》	應改善管理欠缺效能的問題	文中說明教育體制過於集權
1988《明日學校政策白皮書》	建構半自由市場的教育體系	權力下放至地方學校
1989《1989年教育法案》	制定國家教育方針	推行各項教育政策
1990《1990年教育修正法》	奠定第三級教育改革法源基礎	規範第三級教育的自治權
1999《第三級教育白皮書》	改革第三級教育問題	提升學生的學習成就
2002《2002年教育修正法》	制訂國家成績證書	取消學校證書測驗
2004《2004年教育修正法》	修訂全國教育目標	透過各項計畫發展學生潛能

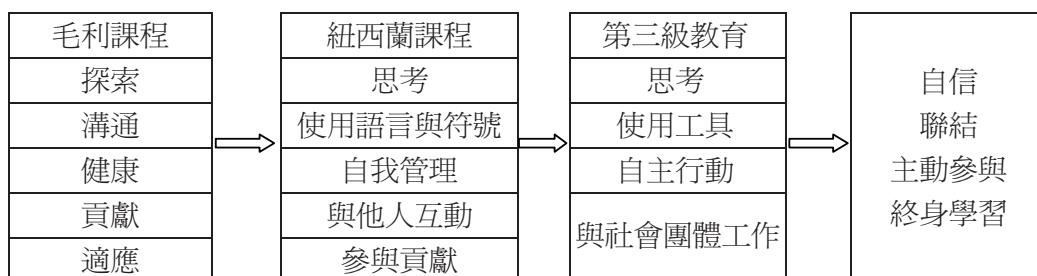
資料來源：Robbins（2009）。

二、紐西蘭的初等教育課程

紐西蘭初等教育的課程內容是以紐西蘭課程架構（New Zealand curriculum framework）為準則，此課程架構是依據《1989年教育法案》的規定，1993年由教育部公布實施，再於2007年修訂為「紐西蘭課程」（The New Zealand curriculum），修訂後的國家課程成為紐西蘭有史以來範圍最為廣泛的課程標準，此課程不僅提供學校教與學的方向，更包含學生所應學習的關鍵能力，期許學生對其生活與社區環境有所貢獻，學校所教授的課程更須包含此課程標準、課程原則，以及能力指標。而課程目標涵蓋了世界觀、價值觀與五種關鍵能力（key competencies），紐西蘭初等教育五種關鍵能力包含思考、使用語言、自我管理、與他人相處、參與奉獻等；另有八項重要學習領域（essential learning areas），包含英語、藝術、健康與體育、語文、數學與統計、科學、社會、科學科技等（Ministry of Education, 2010b）。

「紐西蘭課程」亦規定各校必須將一年級至十年級（Year1—Year10）的學習領域目標，以及學生的學習成就列在課程之中。在推動紐西蘭課程之前，教育部動用了數以千計的教師、教育專業團體、學生與家長審核課程的適切性，並致力發展符合二十一代學生所迫切需要的課程。例如，十一年級至十三年級（Year11—Year13）的高中課程擁有更靈活的內容，他們可以依據紐西蘭課程指標、利用大量的材料培訓業界所認可的課程，以及大專課程。紐西蘭課程目前採逐步實施方式，預計至2010年二月再以強制性的方式取代現行的課程，期許學生可以增加閱讀、寫作與數學能力（Ministry of Education, 2009a, 2009b）。圖4係紐西蘭課程所訂的跨部門課程關鍵能力。

圖4 紐西蘭跨部門課程關鍵能力圖

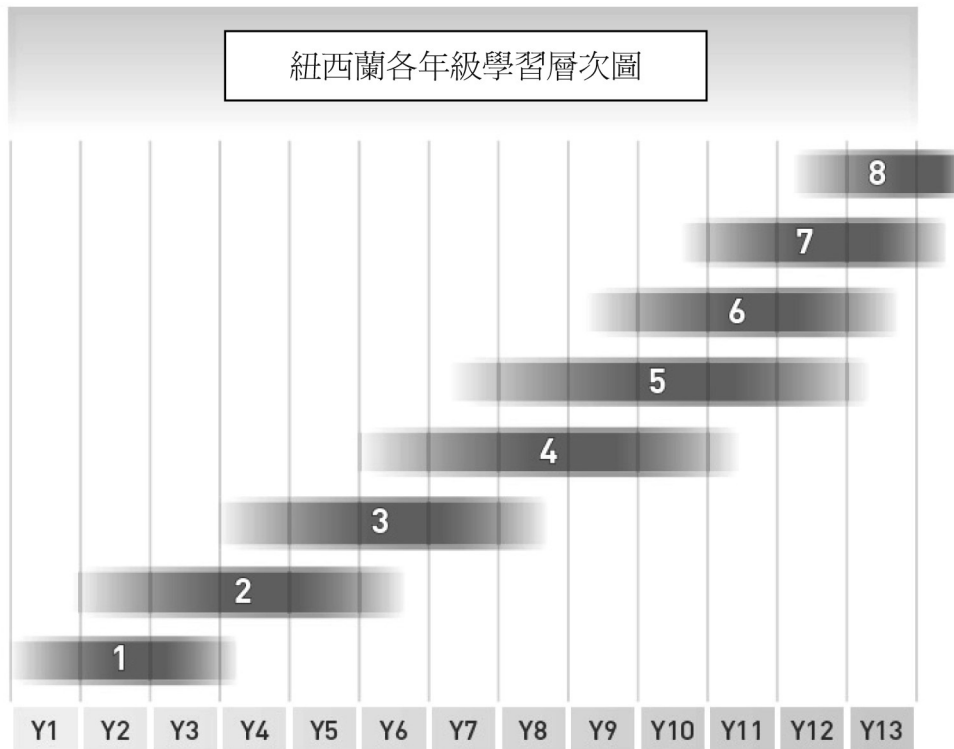


資料來源：Ministry of Education（2009a）。

在初等教育階段，「紐西蘭課程」規定學生在一年級至六年級期間，學校課程應提供以下協助：（一）建立師生關係；（二）提供學生所具備的學習經驗；（三）確認學生所有的學校經驗，此階段教師教學不僅需培養學生基本識字語算術能力，更需要發展學生的價值觀與培養其關鍵能力。至於中等教育階段則規定，學生在七年級至十年級期間是學生展現最佳能力的時機，學生對於課程有更深更廣的了解後，再加以結合價值觀與關鍵能力後，奠定其生活基礎與更進一步的學習，不僅可以參與社會事務，也可以擁有實際的學習經驗。紐西蘭課程提供學生有更多的選擇，其最終目的是讓學生對未來方向更加明確，在十一年級至十三年級的學生除了可以在專門領域學習外，也可以跨領域探索各方面的學習，並取得學分，為持續不斷的學習及未來工作做準備（Ministry of Education, 2010b）。可見紐西蘭的初等，甚至中等學校課程均採全國性的強制規範，希望學生能在重點學習領域中作有效學習，更重要的是學生都能掌握關鍵能力。

紐西蘭課程依照學生在校期間的能力與需求再分成了八個學習層次，每一層次明確說明各學科的教學目標，目的是幫助學生能夠達到每一學習領域的學習層次所規定的標準，此方式也可以促進跨學科之間的課程規劃與評量，但所建議的學習經驗只是一種指引（pointer），教師應參考這些指標設計課程活動，並選擇適當的教學方法，使學生能夠達到學習目標。此外，紐西蘭課程標準中並不鼓勵學生加速學習，因此當學生達到某一學習層次之後，教育部規定教師應該擴展學生在此階段的學習經驗，對於程度較高的學生，提供更廣泛、更豐富，以及更具挑戰性的學習經驗，此稱之為「發展帶」紐西蘭各年級學生應該達到哪一個學習層次，以圖5示之。「發展帶」係紐西蘭中小學教育的重要概念，該國教育部建議教師應該擴展學生的學習經驗，教師必須對程度較高的學生，提供更寬廣、更廣泛、更豐富及更有挑戰性的經驗（development bond）（Ministry of Education, 2009b）。紐西蘭中小學共有八個橫向學習層次，以國小學生一年級(Y1)為例，成就較高的學生，其「學習帶」可以跨越三個年級（第一層次）的學習題材，教師可根據學生的學習狀況提供較寬廣的課程及學習活動。依此類推，國小學生六年級(Y6)程度較高的學生，其「學習帶」可以橫跨四年級至八年級的學習題材（第三層次），甚至可以學習更高層次的課程。各個年級的學生不單單侷限於該學年的學習課程而已。

圖5 紐西蘭各年級學習層次圖



資料來源：Ministry of Education (2009b)。

紐西蘭有具體的學習評量制度，稱之為「學習評估」(learning assessment)，包含教師對學生的評量，以及學生對自我學習的評量，評量的目的是希望學生可以適應教師的教學，同時教師的教學也可以滿足學生的需求。紐西蘭另有一套獨特的評量制度，稱之為「最佳證據整合」(best evidence synthesis)，其目的在強化學生學習的證據基礎，整合教育政策與實踐狀況，驗證學校教育的成效。

此外，針對四年級至八年級的學生，紐西蘭每年都會依照國家教育檢測計畫(national education monitoring project)進行評量，這是個普遍的施測工具。另外紐西蘭學生也會參加一些的大型國際評量，如2006年國際學生評鑑計畫(Program for International Student Assessment, PISA)中，在57個參加國中僅有芬蘭與香港兩個國家成績優於紐西蘭，紐西蘭15歲的學生在閱讀、數學與科學的成就遠高於國際平均值(OECD, 2009a, 2009b)，雖然紐西蘭在國際

上的學業成就表現相當傑出，但其國內部分低成就的學習者仍有待關照。

三、紐西蘭學校董事會組織與運作

紐西蘭每所公立學校均設有學校董事會，因此討論紐西蘭的初等教育，無法免於探討紐西蘭學校董事會的組織與運作。紐西蘭學校董事會是學校中最主要的機構，成員大約3至7位，包括從學校家長中所選出的家長代表、學校校長，以及教職員代表。若學校有招收九年級以上的學生，則選出1名學生代表，學校董事會的董事任期是3年，每3年改選1次，但為傳承需求，學校董事會通常1次改選一半，而形成新舊董事各半的局面，不過學生董事須於每年九月改選。紐西蘭的學校董事會職責與英國及南非的學校董事會職責相去不遠，主要有（黃德祥，2008，2009）：

- （一）監督學校營運、財務管理、教師表現、學生成就與課程發展績效。
- （二）制訂學校管理策略與營運辦法。
- （三）每年定期進行學校自我評鑑，並對教育部提出報告書。
- （四）遴選與指派該校校長，並支援有助於學校發展的所有教職員工。
- （五）決定學校資金的運用。

此外，在各級學校董事會外，紐西蘭也有一個近似英國的全國學校董事會協會（New Zealand School Trustees Association, NZSTA），這是一個全國性會員制機構，是屬於非營利性組織。紐西蘭全國學校董事會協會對學校發展有相當大的影響力，這與1989年開始的教育改革，政府將權力平均分配至各個學校單位有關，學校擁有決策自主權，以充分管理自己的學校。紐西蘭董事會最初是由學校委員聯合會（School Committees' Federation）、中學學校董事會協會（Secondary School Boards' Association），與教育董事協會（Education Boards' Association）共同組成。1995年國會通過了第一個《紐西蘭董事會法案》（NZSTA Act），紐西蘭全國學校董事會協會乃取得合法地位，對於全國教育有了重要的發言權。

紐西蘭政府也提供各級學校董事會許多相關訊息，包括培訓課程與地方服務，透過紐西蘭全國學校董事會協會，各地學校董事會可以獲得免費諮詢與協助，學校校長不僅參與學校董事會也制定學校發展策略，更需要和董事會一同監督學校行政與教職員工表現。此外，教育部為了提升學校校長的專業能力，鼓勵校長、學校董事會與全國學校董事會協會密切合作（NZSTA, 2009）。表3為2007年紐西蘭董事會成員類型與成員數量（3年改選1次）。

表3 2007年紐西蘭董事會成員類型與成員數量表

董事會成員類型	數量（人）	百分比（%）
家長代表（parent elected trustee）	10,499	56
增選代表（co-opted trustee）	1,514	8
校長（principal/acting principal）	2,456	13
學校職員代表（staff elected trustee）	2,345	13
學生代表（student elected trustee）	393	2
部長委任代表（ministerial appointed trustee）	137	1
業主委任代表（proprietor appointed trustee）	1,140	6
其他組織委任代表 （other organisational appointed trustee）	13	<1
不知名（unknown）	89	<1
總數	18,586	100

資料來源：Education Counts（2009）。

四、毛利人的初等教育

毛利人約占紐西蘭人口的1/6，也是最大的原住族群，毛利人的初等教育或其他階段的教育都是經過奮鬥，甚至抗爭而得。然而，由於毛利人文化與主流白人文化仍有距離，因此毛利人的整體教育仍有大幅度需要發展的空間。而初等教育是國民素質教育的基礎，因此以下主要針對毛利人的初等教育相關問題加以分析探討。

跟其他國家原住民一樣，毛利人也曾遭受文化流失與語言滅亡的危機。在教育上，由於學制、課程、學習內容的限制，使毛利學生無法提升教育水準，造成毛利人的低社經水準與自信心低落。經由數百年不斷的抗爭、融合、分離、分流與多元發展，紐西蘭的毛利人教育漸有成效，新近更成為世界各國原住民教育爭相模仿的對象。

1840年毛利人跟英國政府所簽訂的《懷唐伊條約》（Treaty of Waitangi）至今仍然是毛利人爭取權益與受教權的基礎，該條約第2條明文規定：

英國女王陛下證實與保證各位紐西蘭首領與部落和他們個別家庭及單獨個人，專有的和無打擾的繼續擁有他們的土地，漁場與森林地產及個別的願望保留原有財產。但是這聯合部落長官和獨立的領袖必須讓步給階下，他們全部土地專有的先占掌控權，所以業主能夠疏遠的處理，可以用同意的價錢賣給移居者等人。（Wiki, 2010）

1990年代開始，毛利人就以此條約的精神要求推展毛利人的自治教育，紐西蘭政府也開始檢討過去毛利人教育的缺失，因此在教育政策上轉向協助毛利人發揮充分自治精神與公共參與，協助毛利人建立自我教育體系，使毛利人與其他族群擁有同等的受教機會及實質成就，並找回毛利人的尊嚴。另外在教育實務上，尤其是初等教育上特別關注毛利人在學習過程中需要克服的困難，包括適應主流白人社會的價值觀與克服以母語為教學媒介語所遭遇的困難。

在語言政策上，毛利語屬官方語言，在公眾場合力求英語與毛利語並用，另外鼓勵毛利人自辦學校，經費接近全額由政府負擔，少部分由社區負擔。在學前教育上，由於推動毛利語幼稚園，使初等教育在課程及學生學習上產生積極助益，帶動紐西蘭毛利人初等教育的成功。在課程與學習內涵上，對於毛利文化與藝術給予高度肯定，對毛利人的生活習慣予以尊重，並設計與毛利文化相關聯的課程，使毛利學童建立族群認同感與自信心。整體而言，在基礎教育上，目前毛利人與主流白人相近，但在高等教育上，毛利人仍略遜一籌。

伍、結語——紐西蘭初等教育的特色

紐西蘭由一個基本上是農業為主的國家，逐漸發展成與世界先進工業化國家平起平坐的地位，紐西蘭旺盛的企圖心與近年來的教育改革成效有密切的關係。新近紐西蘭的國家發展受到世界各國的肯定，根據2009聯合國發展計畫署（United National Development Program, UNDP）公布2009年人類發展報告（Human Development Report）顯示，紐西蘭於182個國家中排名為20名。報告書中亦指出，紐西蘭的整體入學率則是排名世界第2名，高達107.5%。2006年，年紀介於25歲與64歲的紐西蘭人，有77%的人擁有中等教育或高等教育學歷（Human Development Report, 2010）。

紐西蘭是個擁有多元文化的國家，強調原住民毛利文化教育與英語文

化教育，經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）估計至2021年，太平洋島嶼族群與毛利族群數量將分別增高59%，以及29%，亞洲移民人口也將增加1倍以上，因此，紐西蘭教育政策原則將更傾向於多元、開放、有彈性，且具自主性（ACT, 2009）。

綜合上述，紐西蘭的初等教育具有下列特色：

第一，初等教育普及且成功：紐西蘭的初等教育就學率百分百，學生學習成就佳，最近幾年在國際學童成就測驗上，不管閱讀、數學與科學都名列前茅。

第二，實施全國課程：經過多年試驗與整合，紐西蘭學校教育最終於2007年正式實施「國家課程」（National Curriculum），又稱之為「紐西蘭課程」，與英國及一般亞洲國家一樣，推動全國一致的課程，對中小學及教育行政人員與教師形成約束與引導作用。

第三，實施關鍵能力政策：紐西蘭教育部規定，學校教育需推展五種關鍵能力，包括思考、使用語言、自我管理、與他人相處、參與奉獻等，頗值得國內參考應用。

第四，訂定重要學習領域：強調英語、藝術、健康與體育、語文、數學與統計、科學、社會、科學科技等是屬於重要學習領域。

第五，強調社區參與：在初等教育上尤其重視社區對學校的貢獻與參與，使學校成為社區的一環。

第六，推展「發展帶」的概念：紐西蘭並不鼓勵設置資優班與督促學生加速學習，教育部反而規定教師應該擴展學生學習經驗，提供更廣泛、更豐富的學習經驗。此觀念在世界各國頗為少見，足可供國內深思。

第七，重視家長參與：紐西蘭教育部甚早就規定，家長有五大權利：（一）被告知：家長應該獲知學校與課程相關訊息，鼓勵家長獲得學校的資訊；（二）參與活動：家長可以有限度參與學校活動；（三）參與學校：經由對話與意見交換參與學校辦學；（四）參與決策：家長協助學校決定課程內容與重點；（五）負責任：家長是學校的夥伴，需對自己負責（Gilmore, Lovett, Verstappen, & Clarke, 2008）。

第八，推動多元文化教育：尊重原住民教育，鼓勵毛利人由教育參與中，找回族群尊嚴與價值，並能提高成就，在主流社會中力爭上游。

第九，實施學校董事會制：學校董事會是學校之中最重要的組織，是初等學校教育上的主要決策與督導單位。

參考文獻

- 教育博覽會（2009）。紐西蘭教育系列。2009年12月21日，取自 http://www.edu-fair.com/reports/2009_EducationOfNewZealand_Tw-Hk-Cn.html
- 紐西蘭觀光局（2009）。關於紐西蘭。2009年12月14日，取自 <http://www.newzealand.com/travel/zhs/about-nz/about-nz-home.cfm>
- 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》，40，85-103。
- 黃德祥（2009）。南非中等教育的發展與挑戰。《教育資料集刊》，42，323-342。
- ACT (2009). *ACT education policy*. Retrieved January 9, 2010, from <http://www.act.org.nz/education-policy>
- Dobbins, M. (2009). Transforming education policy in New Zealand: A case study analysis. *TranState Working Papers No. 97*. Bremen, Germany: University of Bremen.
- Education Counts (2009a). *State of education in New Zealand: 2008*. Retrieved January 1, 2010, from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/2551/34702/34656>
- Education Counts (2009b). *Boards of trustees*. Retrieved January 1, 2010, from http://www.educationcounts.govt.nz/data_collections/boards_of_trustees
- Education Review Office (2010). *Kia ora—welcome to the Education Review Office*. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.ero.govt.nz/ero/publishing.nsf/Content/Home+Page>
- Immigration New Zealand (2009). *School terms/semesters in New Zealand*. Retrieved January 9, 2010, from <http://www.immigration.govt.nz/migrant/settlementpack/education/SchoolCurriculumSubjects/SchoolTermsSemesters.htm>
- Gilmore, A., Lovett, S., Verstappen, P., & Clarke, M. (2008, December). *2020 Vision: A case study of school-based curriculum development in a New Zealand primary school. The vanishing school*: Paper presented at the Australian Association for Educational Research (AARE) Conference, Brisbane.

- Human Development Report (2010). *Human development report 2009*. Retrieved March 5, 2010, from <http://hdr.undp.org/en/>
- Ministry of Education (2009a). *Education*. Retrieved December 25, 2009, from <http://www.minedu.govt.nz/>
- Ministry of Education New Zealand (2009b). *The New Zealand educational system: An overview*. Auckland: Author.
- Ministry of Education (2010a). *Welcome to New Zealand education*. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation.aspx>
- Ministry of Education (2010b). *The New Zealand curriculum online*. Retrieved March 5, 2010, from <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>
- New Zealand Legislation (2009). *New Zealand legislation: All*. Retrieved December 20, 2009, from http://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0080/latest/DLM179254.html?search=ad_all_____60A_aa%40ba%40ra_bc%40acur%40bcur%40rcur_r&p=1&sr=1
- New Zealand Education Review Office (2009). *Education review office*. Retrieved January 9, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/New_Zealand_Education_Review_Office
- NZQA (2007). *Glossary*. Retrieved January 2, 2010, from <http://www.nzqa.govt.nz/about/glossary/e/index.html>
- NZST (2009). *Resources*. Retrieved January 5, 2010, from <http://www.NZSTA.org.nz>
- OCED (2009a). *Country statistical profiles: New Zealand*. Retrieved December 18, 2009, from <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CSP2009>
- OCED (2009b). *OCED programme for international student assessment(PISA)*. Retrieved January 9, 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- Simon, J. (2000). *Education policy change: Historical perspectives*. In J. Marshall (Ed.), *Politics, policy, pedagogy-education in Aotearoa/New Zealand*. (pp. 1-11) Palmerston North, NZ: Dunmore Press.
- UNDP (2009). *Human development report*. Retrieved January 8, 2010, from http://hdrstats.undp.org/en/countries/country_fact_sheets/cty_fs_NZL.html
- UNESCO Institute for Statistics (2009). *Education in New Zealand*. Retrieved

December 1, 2009, from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=5540&BR_Region=40515

Wiki (2010). *Education in New Zealand*. Retrieved January 3, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_New_Zealand

Wikipedia (2010a). *The economist intelligence unit's quality-of-life index, 2005*. Retrieved January 3, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/Quality-of-life_index

Wikipedia (2010b). *History of education in New Zealand*. Retrieved March 5, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_education_in_New_Zealand

紐西蘭幼兒教育與初等教育改革： 卓越與平等間的擺盪

洪雯柔*

摘要

1980年代，紐西蘭政府為回應國家經濟發展萎縮、知識與資訊社會興起，遂推動巨幅經濟改革，從保護性、管控性與國家宰制的福利社會，轉向開放性、競爭性與自由市場的資本主義經濟體制，納入更多「新自由主義」的特質，國家整體政策逐漸由以往的「平等」追求轉向對市場、績效的強調。然而，以往的社會福利與公平正義的追求仍存在於政策制訂的理念中，尤其在幼兒教育與初等教育階段。本文概述紐西蘭教育體系、教育改革政策與近年重大教育政策，亦分別介紹在此教育改革下的幼兒教育與初等教育機構與政策。紐西蘭的教育改革不僅進行組織重整，以提升行政運作的效率；亦將權力下放，俾使學校有更大的自主空間發展其特色，因應不同文化、族群、社經背景學生的需求；同時則強調設立各種評鑑機制與成就水準，以確保各級教育的品質。

關鍵詞：紐西蘭、初等教育、幼兒教育、新自由主義

* 洪雯柔，國立暨南國際大學比較教育學系副教授兼系主任

電子郵件：hungwj@ncnu.edu.tw

來稿日期：2009年12月10日；修訂日期：2010年1月28日；採用日期：2010年2月23日

Early Childhood Education and Primary Education in New Zealand: Excellence or Equity?

Wen Jou Hung*

Abstract

This is a general presentation of the education reform trends of early childhood education (ECE) and primary education in New Zealand. Since 1980s, New Zealand government has implemented neo-liberalist education reform so as to promote the efficiency of educational administration and the quality of education at all levels. In the sectors of early childhood education and primary education, the equality has been the main focus of reform. This paper consists of (1) a general presentation of the system, (2) the reform and (3) the main policies of early childhood education and primary education.

Keywords: New Zealand, primary education, early childhood education, neo-liberalism

* Wen Jou Hung, Associate Professor & Chair, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: hungwj@ncnu.edu.tw

Manuscript received: December 10, 2009; Modified: January 28, 2010; Accepted: February 23, 2010

壹、前言

自1984至1993年，紐西蘭政府為回應國家經濟發展的萎縮、知識與資訊社會的興起，新執政的工黨政府開始推動自由市場與鬆綁政策以提升經濟競爭力，紐西蘭遂經歷巨幅的經濟改革，從保護性、管控性與國家宰制的資本主義民主社會，轉向開放性、競爭性與自由市場的經濟體制。以往的社會福利國家路線亦因之調整，納入更多新自由主義（neo-liberalism）特質，國家整體政策逐漸由以往的「平等」追求轉向對市場、績效的強調。

自此，紐西蘭教育體系經歷許多改變。從《明日學校》（Tomorrow's schools）開始進行的教育改革，其焦點在於強化學校與社區的連結、權力由中央下放給學校、學校成為競爭市場、企業主義（entrepreneurialism）引領教育體系發展、對國際學力測驗的重視、貿易導向的語言與素養、重視監督與標準之建構、出口教育的發展等（Dale and Robertson, 2002; Ministry of Education, 2007a）。然而，以往的社會福利與公平正義追求仍存在於政策制訂的理念中，尤其在幼兒教育與初等教育階段，新自由主義強調的市場與績效概念僅是政策制訂的考量之一，另一個考量則是對公平正義社會的追求。

以下先介紹紐西蘭教育體系，以利瞭解幼兒教育與初等教育在紐西蘭的發展；繼之介紹整體教育改革政策與近年重大教育政策；接著分別介紹在此教育改革下的幼兒教育與初等教育機構與政策；最後，檢討紐西蘭教育改革下的教育問題。

貳、紐西蘭教育體系

紐西蘭教育體系分為學前教育（pre-school education）、初等教育（primary education）、中等教育（secondary education）與第三級教育（tertiary education）。其中，義務教育分為三部分，分別為初等教育、中間教育（intermediate or middle schooling）與中等教育，年齡從6歲迄16歲生日止，但多數學生在5足歲便進入小學（primary school）就讀。國立學校的免費教育從5歲提供至19歲，身心障礙學生則延伸至21歲（Ministry of Education, 2007b）。

小學教育學齡含括5歲到12歲，共8年。中學學齡13到18歲，共5年。某些地區則有介於小學與中學的中間學校。第三級教育含括中等學校後所有的教育與訓練，包括大學、科技與多元科技學院、毛利第三級教育機構（Wānanga，或稱毛利大學），以及私立培訓機構（洪雯柔，2004；Ministry of Education, 2007b）。

毛利語教育的範圍頗廣，包括以毛利語為媒介的教育（Māori-medium education）、毛利語言教育（Māori language education），以及毛利語教學小學（Kura Kaupapa Māori）與毛利語教學中學（Wharekura）。此種教育乃相對於以英語為教學媒介的主流教育（mainstream education）。以毛利語為媒介的教育乃指以毛利語和英語雙語、或者僅用毛利語教授課程的教學，這包括浸潤班（immersion class or unit）與雙語班（學校）（bilingual class or school）；毛利語言教育（Māori language education）指的是教授毛利語（te reo Māori）的科目，包含以毛利語言進行教學以及教導毛利語；毛利語教學小學與中學則指以毛利語為教學語言的學校，其課程與行政推行皆依照毛利族的Te Aho Matua¹哲學（洪雯柔，2008a）。

參、教育改革與重要教育政策

1980年代早期興起了全球的公共管理運動，其旨在回應資本主義危機與新自由主義經濟倡導（Dale and Robertson, 2002）。新自由主義強調政府權力的下放與規模的縮減、經濟政策與規定的鬆綁、自由市場、私有化、減少公共部門的補助或支出、追求效率與績效。許多國家相繼於1970年代末期推出新自由主義政策與經濟結構調整政策，即經濟重構（economic restructuring）（洪雯柔，2002）。而紐西蘭亦因為國內經濟蕭條與國際局勢的發展，於1980年代相繼推展行政、經濟與教育等體系的結構重整。如前言所提，1980年代的教育改

¹ Te Aho Matua乃是毛利語。英文譯名乃接近「教育」或「哲學」或「教育哲學」之意。然而，由於毛利人並不認為簡單的英文譯名可以清楚表達此一毛利人的教育觀與哲學觀，因之所有紐西蘭官方或非官方文獻皆以此毛利原文稱之。因此此處仍保留其原名。如洪雯柔（2008a）所指出，Te Aho Matua強調以毛利文化與精神價值觀與信念為基礎，確保對使用者友善的、情感上支持性的、快樂的學習環境，在其中，社區有權力驅動學校。其強調在和諧、兒童中心的學習環境中對孩童身心的滋養，而關懷、體貼與合作乃是其中的基本組成要素，毛利語則是主要、甚至是唯一使用的語言。

革定調了紐西蘭教育政策的新自由主義趨勢。以下先介紹此波新自由主義的教育改革取向與相關政策，繼之介紹的則是新近的教育相關政策，後者可看出紐西蘭政府在積極提升紐西蘭教育體系的「經濟競爭力」時，同時致力於弱勢群體在此中的教育權利，企圖在市場化發展中保障弱勢群體的發展。

一、新自由主義的教育改革取向

1987年開始，紐西蘭教育部（Department of Education）委託任務小組進行研析並提出《明日學校》報告書，紐西蘭教育體系因此經歷了組織與管理的改革，以追求對教育經費的有效運用，也提供有效因應快速變遷社會的學校體制。其改變紐西蘭百年來由教育部控制的中央集權行政體系，而從《1989年教育法》（Education Act 1989）開始將權力下放給各級學校，使其得與董事會與社區共同經營學校。其中，對初等與中等教育最為顯著的影響在於家長與社區擁有機會以投入學校的管理中，與校長及教師成為夥伴關係（Ministry of Education, 2007b）。

依《1989年教育法》而制訂之《國家教育綱領》²（National education guidelines），其規範中小學必須達成的各項要求，如規範中小學教育成就的「國家教育目標」（National education goals）、規範各類行政與校長職務的《國家行政綱領》（National administration guidelines）、規範紐西蘭課程之學生成就目標的「國定課程規範」（National curriculum statement），以及規範教學、學習與評量相關政策的「基礎課程政策規範」（Foundation curriculum policy statements）（Ministry of Education, 2007b）。紐西蘭自此建構一套嶄新而完整的國家教育行政體制與政策。

此波教育行政結構的改革，將極大的權力與責任分配給學校等個別教育機構。教育部的職責也因此轉型，由以往掌控所有教育事務的中央集權型態，轉而將權力下放，教育部僅負責國家各級教育方針之制訂，評鑑教育政策的施行，提供專業、課程、管理及決策等支援給各級教育機構，以及分配政府基金以供各級教育的經費所需等（洪雯柔，2004）。而教育品質的評鑑、地方教育與各級學校的管理權限、教師專業發展與師資素質的管理等，皆由不同組織制

² 《國家教育綱領》下另有關於行政相關事務的綱領——《國家行政綱領》。依據《國家行政綱領》，學校董事會有六項職責：課程規定與要求、擔任雇主所需負擔的責任、財務與財產管理、文獻紀錄與自我檢視、校園與教職員生健康與安全的維護、完成學校行政與管理相關事務的推動（洪雯柔，2004）。

訂其政策與標準。

教育審查署（Education Review Office，ERO）便是此波教育改革中新興的組織，依據《1989教育法》而建構於1990年，取代以往的督學而進行個別學校與幼兒中心、在家教育的督察檢視，整體學校與幼兒中心的檢視、教育議題的全國性評鑑等。除負責監督幼兒教育與中小學教育的品質外，其亦負責提出有關幼兒與中小學教育機構之整體教育品質與個別學習者學習表現的定期性獨立評鑑報告，以供教育部長、管理機構與學校管理者、家長與關心教育之社區人士之參考。而教育審查署對學校教育成效的檢視主要是透過對學校管理人員與專業人員的檢視與報告（洪雯柔，2004；Ministry of Education, 2007b）。

而在各級教育機構的管理方面，在《1989教育法》通過之前，國立中小學集中由教育部與教育部在地方的分支單位所管控，1989年之後，國立初等學校的所有管理事宜乃由各校所選出的學校董事會負責。董事會通常包含3到7位成員，分別為由學校家長選出的家長代表、學校校長、學校教職員選出的教職員代表，此外，在中等教育學校中更有1位學生代表。私立學校則或由委員會（committee）、董事會或管理委員會（management board）來代替擁有者管理私立學校（洪雯柔，2004）。

董事會的職責包括制訂學校管理與營運的規章，其涵蓋學校所欲達成的宗旨與目標（Ministry of Education, 2000）；並且回應《1989教育法》以及《國家教育綱領》之各項相關規定，這意味著董事會具有雇主的身分，必須為校長與教師的表現、課程的有效落實、學校財務與財產等負起監督與管理之責，而這包括對校長專業表現的檢視，以及對於學校各項目標之達成成果進行自我評估。此外，董事會更需對社區以及教育部提出年度報告書（洪雯柔，2004）。

自1999年開始，更多的新教育政策與措施被加以發展與落實，繼之的改革焦點則是符應學生與經濟需求的課程與學歷資格體系改革，教育的改革焦點轉向教學與學習，立基於研究與證據本位，至於教師與研究的專業發展，也運用新評量工具與科技的創新應用（Ministry of Education, 2007b）。如《1998年的教育修訂法》（Education Amendment Act 1990）乃調整紐西蘭學歷資格審議局（New Zealand Qualifications Authority，NZQA）³的權限與執行，《2001年教

³ 「紐西蘭學歷資格審議局」依據《1990教育修正法》，成立於1990年七月。就中等教育以及中等教育後之各級各類教育方面，各校授與學歷之資格的統整與標準的監督由紐西蘭學歷資格審議局負責，各校課程編排與素質標準必須依照紐西蘭學歷資格審議局所設定的標準來審核，該局負責發展一套系統將紐西蘭所有教育機構的學歷資格予以整合（洪雯柔，2004）。

育標準法》(Education Standards Act 2001) 設立則設立紐西蘭教師協會 (New Zealand Teachers Council, NZTC)⁴，《2006年教育修訂法》(Education Amendment Act 2006) 則制訂幼兒教育之相關規範 (Ministry of Education, 2007b)。

此波教育改革更明確地聚焦於教育成就的提升 (尤其強調識字素養與數學能力的提升)、強化溝通能力、快速與批判思考的能力、問題解決能力、面對挑戰與危機的能力，與小組合作的能力等，以培養紐西蘭社會與全球世界的公民，貢獻其力量於紐西蘭社會與全球。這些趨向反映的是政府對於知識社會與全球世界來臨的回應。

二、機會均等政策

不同於上述教育改革政策之趨勢，「機會均等」(opportunity for all New Zealanders) 政策架構，乃紐西蘭政府針對社會福祉之改善所提出的彙整性焦點，其彙整了知識與技能、就業、健康、社會融合、安全、公民與政治權利、休閒與娛樂、物質環境等面向的議題，提出政府以「社會正義」為訴求的整體發展方向，為紐西蘭政府的社會發展策略架構 (Minister for Social Development and Employment, 2004)。

其中與教育相關的政策目標在於「使紐西蘭人具備二十一世紀所需之技能」，且減少教育低成就現象。前者主要透過幾種方式來達成：(一) 相關技能與知識持續在學校課程與工業相關領域中教導，年長學生有較多且較彈性的路徑以獲得學歷資格。(二) 運用資訊與傳播科技 (information and communication technology, ICT) 來進行教學、政府提供軟體與資訊與傳播科技本位之教學資源給各級學校，並提供相關專業發展之補助給教師。(三) 課程計畫將更新以反應資訊科技社會所需之技能與知識。(四) 更加強調第三級教育提供者與工業、地區發展的合作。(五) 政府挹注更多經費以提供學生補助，以使更多學生有能力進入第三級教育機構。針對減少教育低成就現象，政府除增加學前教育相關訓練經費與機會外，對於參與社區本位之學前教育者則提供1週20小時免費的利多政策；提供接受基礎學習的成人新的社區教育學程

⁴ 教師註冊的政策於1990年開始推出，直到1996年才成為強制性的措施。而「紐西蘭教師協會」乃依據《2001年教育標準法》設立，於2002年2月1日正式取代先前的「教師註冊委員會」(Teacher Registration Board)，開始推動《1989年教育法》中所規範的相關職責，以確保所有教師符合最低資格標準、提升教師在專業上的領導、促進教師的專業地位、致力於創造高品質的教學與學習環境 (洪雯柔, 2004)。

（community education programmes）；「家庭啟蒙」（home start）的家庭訪視計畫則在支持幼小兒童的啟蒙學習等（Minister for Social Development and Employment, 2004）。

換言之，所有紐西蘭的政策皆須以「機會均等」為政策制訂的基礎，在此基礎上制訂各專業範圍的相關政策。而此一政策基礎，正足以稍補於上述新自由主義政策取向所致的「強化貧富差距」偏向，使弱勢群體稍免於其不利處境所致的低落成就表現。

三、「族群觀點」政策原則

「族群觀點」（Ethnic perspective in policy: A resource）政策原則乃由隸屬內政部（Department of Internal Affairs）下的族群事務局（Office of Ethnic Affairs）於2002年提出，作為族群相關政策發展時的綜合性指引架構，致使政府各部門之政策能回應族群的特殊需求。「族群觀點」不僅確保各族群之觀點得以被納入政策建言與服務中，亦須符應《窪坦頤條約》（The Treaty of Waitangi）⁵的規範，因之徵詢毛利社區/部落或毛利事務發展部（Te Puni Kōkiri, Department of Māori Affairs）的意見（Office of Ethnic Affairs, 2002）。

此一觀點的政策意涵在於讓族群觀點得以被看到、被接受，族群可以參與政策決定且獲得各種政府服務。政策制訂的過程中為了辨識出現行政策的影響、意欲獲致的結果、評估所造成之影響等，必須遵循以下的原則：（一）績效責任：如檢視族群目標是否放入政策的工作描述與表現指標中、目標是否發展族群的多樣性且符應族群議題等。（二）協調：各部門/機構間是否充分溝通且彼此告知所需訊息，是否建構地區、國家或國際網絡以支持族群發展。（三）政策部分，應考量以下兩點：是否確保族群的需求被放入新政策中，品質保證歷程是否考量對族群觀點的意涵（Office of Ethnic Affairs, 2002）。

在紐西蘭的人口組成中，毛利族（Māori）與太平洋島裔（Pacific Islanders）在經濟、政治與教育領域中往往較為弱勢，相對擁有較少的資源，因而在成就上遜於歐洲裔的白人或亞洲裔人士。復以今日紐西蘭社會越益多元的族群與文化特質，能兼納不同族群之觀點、尊重不同文化、保障各類族群之

⁵ 1840年由毛利部落（Iwi）酋長與英國皇家代表簽訂的《窪坦頤條約》（根據毛利語發音），也再度確立其乃是貫串紐西蘭當代政策的核心精神，承認毛利族群為紐西蘭的原住民，確立且保障毛利語為毛利人珍貴的文化遺產，並強調毛利族群對政治與政策的參與（洪雯柔，2008a）。

權益等，在長期致力於社會福利的紐西蘭乃受關注的議題。

四、「紐西蘭教育優先事項」

紐西蘭政府於2003年釋出此一文件，設定改革的兩大目標，其一在建立一套能培養紐西蘭人迎向二十一世紀之技能的教育體系，其二在減少教育的低成就。針對此二目標，教育優先事項有四：（一）為未來學習提供健全的基礎：如具備基礎讀寫素養、有效閱讀與溝通的能力、自信、社交技巧與能力、開放地面對多樣性與挑戰、學習的技能與持續學習的熱忱等。（二）確保畢業生具備高水準的成就。（三）確保對學習的終身投入以及發展高技能。（四）對知識根基的貢獻（Ministry of Education, 2007b）。在此二大目標中，前者強調卓越，後者則關注平等。

五、「2008—2013——教育目的規範」

按往例，紐西蘭教育部每5年頒布一次教育目的規範，列出5年內的教育優先推展政策。2008年四月卻例外地繼「2007—2012教育目的規範」之後，推出「2008—2013教育目的規範」（Statement of Intent 2008-2013）。

紐西蘭教育部於2007年提出「2007—2012教育目的規範」作為政府制訂教育相關政策時必須涵蓋的要素、政策的優先順序，以建構領導世界的教育體系。為達此目標，須聚焦於三路徑，第一乃專注於關鍵領域之成就，即學前教育、學校教育、第三級教育，第二乃發展個人化學習（personalising learning）⁶的特質以為教育帶來革新與創造，第三則是確保教育體系尊重、重視所有孩子，並且促成他們的成功（尤其毛利與太平洋島民學生）。而其指出以下幾個領域乃是政府未來10年的教育優先事項：有效教學，根基與知識，投入的父母、家庭與社區，健全的專業領導，中學的教學與學習，繼續就學，提供資源，與建構疆界（Setting Boundaries）（洪雯柔，2008a）。

在提升毛利學生教育成就方面，教育部將聚焦於提升主流教育提供給毛利學生的教育品質、支持以毛利哲學為基之教育的成長、提升部落與社區對教育的投入、增加毛利族群在教育中的自主性與涉入、傳授良好品質的毛利語言

⁶前任教育部長馬哈瑞（Steve Maharey, 1953-）以「個人化學習」為學校之教學與學習變遷的核心概念。所謂「個人化學習」，乃針對學前、初等與中等教育階段，其意指將學習視為一種積極主動的歷程，學生獲得訊息、主動參與他們的學習、參與有關他們學習的相關決策，也瞭解自己的進步與改變（洪雯柔，2008b）。

教育以支持政府的「毛利語言策略」（The Māori language strategy）。而對於各項教育政策與措施的表現，教育部乃以指標來評量教育的產出結果以及特定介入所帶來的立即效應，例如成本效益分析、發展證據與指標本位的評估標準（洪雯柔，2008a）。

新任教育部長克里斯卡特（Chris Carter，1952-）於2007年十二月上任後，於2008年四月公布新的教育目的規範，稱為「2008－2013教育目的規範」（Statement of Intent 2008－2013），其仍承襲前一版本的目的，希冀塑造紐西蘭教育體系成為領導世界的教育體系，而其不同之處則在強調教育品質之提升與教育不平等問題之檢視，並提出六項優先事項：（一）提出「學校加乘方案」（school plus），以提升青年學子對教育或職場訓練的參與率，強化曠課服務方案，減少輟學現象等。（二）運用資訊與傳播科技以提升學生資訊能力，也協助其有效學習各種二十一世紀所需之知識與技能。（三）透過20小時免費學前教育政策提升幼兒接受學前教育的比例。（四）藉由「Ka Hikitia——邁向成功政策」（Ka Hikitia: Managing for success）提升毛利學生的各項進路與學習表現，充分發揮其潛能。（五）提升太平洋裔學生之教育成就。（六）永續與環保教育的推廣（Ministry of Education, 2008）。

觀諸上述政策，可以發現紐西蘭政府試圖兼顧卓越與平等，一方面提升教育品質以使紐西蘭學子具備更好的國際經濟競爭力，一方面縮減成就落差，保障弱勢群體的教育權利與教育品質。以下分別介紹幼兒教育機構、政策與課程，上述的政策特質亦可見於幼兒教育政策。

肆、幼兒教育機構

紐西蘭政府界定「幼兒教育」為：提供給入學前之0－5歲嬰幼兒的教育與托育。從1986年開始，由於第四次工黨政府執政且主張幼兒教育應該兼重照顧與教育，幼兒教育與托育由過去教育部門和社會福利部門分別管理，轉變為教育部門單獨管理。雖然如此，幼兒教育並非由紐西蘭國有、政府提供或經營，政府僅開展全國性方針與課程、訂定最低標準與提供資金（引自洪雯柔，2009：21）。

以往，幼兒教育的提供與發展皆由教育部之下的幼兒發展單位（Early Childhood Development Unit）負責，2003年10月1日開始，其所轄業務轉

由教育部負責。此外，教育部長主持幼兒教育諮議委員會（Early Childhood Advisory Committee），其匯集了來自各類幼兒教育機構的主要代表，以共商幼兒教育相關政策，並將建議提供教育大臣（Secretary）做為政策制訂之參考（Ministry of Education, 2007b）。

幼兒教育的機構類型可分為以下七項（Ministry of Education, 2007b）：

一、兒童保育中心（child care centre）：招收嬰兒至入學前的兒童數量居所有幼兒教育機構的榜首，1994年招收兒童49,687名，占全國總招生數的32.4%。其機構數亦為幼兒教育機構中的第1名，2002年時已有1,612所。

二、幼稚園（kindergarten）：招收3—5歲兒童。在保育與教育兩方面比較，教師更重視後者。招收兒童數占全國總數的30.39%，居第2位。機構數亦占幼兒教育機構的第2名，2002年有606所。

三、語言巢（kohanga reo）：這種獨特的幼兒教育機構由毛利人於1982年創立，旨在使毛利人的後代一出生就能受到毛利人語言的薰陶和毛利人文化的洗禮。

四、遊戲中心（play centre）：旨在使0—6歲兒童能夠有固定的時間和地點通過遊戲進行學習，獲得發展。

五、家庭日托（home-based day care）：主要是在家庭環境中對兒童進行保育和教育。舉辦家庭日托的家庭必須符合一定的安全、衛生標準，保教人員受過一些培訓。

六、函授學校（correspondence school）：專為偏遠地區的兒童以及患有疾病、行動不便的兒童或遇到特殊情況而不能離家外出受教的兒童服務。

七、家長為師方案（parents as first teachers programme, PAFT）：家長為幼兒生命中的第一個教師，此一方案提供家庭親職教育，且提供到家訪視，以提升家長教養幼兒的能力。

除上述六種幼兒教育機構外，還有社區遊戲小組、太平洋島裔遊戲小組（Pasifika）與太平洋島裔語言小組（Pacific Islands Language Groups）等形式（洪雯柔，2009；Ministry of Education, 2007b）。

就幼兒教育參與率觀之，2002年時，紐西蘭新生兒至5歲兒童中有60%參加幼兒教育，其中又以3歲與4歲的就學率最高，前者為90%，後者則高達98%。為提高幼兒的參與率與幼兒教育的品質，教育部於1989年開始進行幼兒教育改革，其制定幼兒教育機構的一系列條件及標準，擬定幼兒教育師資的資格及工資，廣泛建立家庭日托中心，設立幼兒教育發展基金，幫助特殊兒童及

其家庭，制定幼兒教育課程綱領等。而根據2007年的統計，3—4歲幼兒的就學率現今已高達90%以上；2008年的數據則顯示，約有98.3%的白人幼童進入幼兒教育機構就讀，毛利幼兒入學率則為90.4%、太平洋島裔則為84.8%，較諸以往有大幅的成長（洪雯柔，2009；Ministry of Education, 2009a; Strategy and System Performance Group, 2009）。

而在幼兒教育的特質方面，黃素玉（2001）曾論及紐西蘭幼兒教育乃以「幼兒為中心，以經驗為基礎」，此一特質可從下述幼兒教育政策的核心關懷與課程綱要中看出。

伍、幼兒教育政策與課程綱要

在上述提及的教育改革中，與幼兒教育（early childhood education）相關的新政策如下：制訂完整的幼兒教育中心相關法令、制訂家庭本位之照顧（home-based care，如家庭托育中心）的相關法令、各類幼兒教育機構的憲章與撥款機制、建構幼兒教育服務的師資資格結構、制訂幼兒教育課程的綱要等，以提升幼兒教育的參與率與教育機會均等（Ministry of Education, 2007b）。

紐西蘭教育的特色之一在於其從幼兒教育到高等教育的一貫課程綱要，其教育部規範幼兒教育、中小學與高等教育階段的課程總綱要，強調從幼兒教育到學校教育階段的一貫性。《幼兒教育課程綱要》（Te Whāriki: He Whāriki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa）於1996年公布，其規範各類幼兒教育機構的評量、規劃與評鑑原則，也制訂統一的課程取向，卻也允許不同的哲學與教學，這亦可見諸其以雙語方式呈現的文件，而且其中有一部分乃針對毛利語言浸潤中心的綱要。而無論何種語言版本的課綱，皆反映紐西蘭《窪坦頤條約》的雙文化基調以及近年強調的多元文化取向。此外，其交織了目標、展望、兒童及其家庭（擴展家庭）的願景等幼兒教育與學校課程的共同要素，建構出共同的願景，也與中小學課程中的技能、認知與知識發展銜接（洪雯柔，2009；Ministry of Education, 2007b）。

《幼兒教育課程綱要》奠基於四項原則與五項課程軸線。四項原則是增權賦能（empowerment）、整全性發展（holistic development）、家庭與社區（family and community）、關係（relationships）。五項課程軸線是歸屬（belonging）、健全（well-being）、貢獻（contribution）、探究（exploration）、溝通（communication），與新課程架構提出的五項關鍵能力

相呼應（引自洪雯柔，2009）。

而就幼兒教育的整體發展政策觀之，紐西蘭教育部（Ministry of Education, 2002）「邁向未來之路：幼兒教育十年策略」（Pathways to the future: Ngā Huarahi Arataki—A 10-year strategic plan for early childhood education）所規劃的三大策略目標分別為：增加優質幼兒教育服務的參與率、改善幼兒教育服務的品質、提升合作關係。而其不同於以往之處在於：強調新的補助與調控體系、支持社區本位幼兒教育服務、引入教師專業註冊的要求。此外，為達上述目標，政府亦於2004年提出改善其經費補助的政策，並於2007年7月1日開始提供3與4歲幼兒每週20小時的免費幼兒教育服務（洪雯柔，2009；Ministry of Education, 2007b, 2009a）

在上述幼兒教育策略的三大目標中，「改善幼兒教育品質」目標下的策略與教師最為相關，其為：有效地執行幼兒教育課程綱要，確保教師、比率、大小等皆有助於品質提升，提供高品質的親、師、社區、學童互動關係，在教學與學習中建構與反省高品質的教學實踐。在該策略中，特別強調幼兒教育服務與教師必須回應毛利學童的照顧與教育需求，而其關鍵則在於有效落實《幼兒教育課程綱要》此一雙文化課程綱要，這也要求教師必須了解與欣賞《窪坦頤條約》，以及毛利語與毛利文化傳統（引自洪雯柔，2009）。

至於改善的具體行動方案則為增加專業訓練教師。然而，毛利幼兒教育服務的特質在於以社區為本位，而社區中的耆老（祖父母）都是毛利兒童教育中不可或缺的一部分，其不僅教授毛利語與毛利文化傳統，亦是其領導、也教授其領導特質。因之，毛利社區認為，現場的幼兒師資培訓乃是最適合毛利學習風格的方式，也能培訓出最適合毛利幼兒教育的教師。政府也會與毛利社群合作，以發展幼兒毛利語言浸潤教育的師資培育課程（引自洪雯柔，2009）。

而在教師專業發展方面，為確保幼兒教育的品質，幼兒發展單位負責提供幼兒教師專業發展方案，而國家學歷資格體制（national qualifications framework, NQF）⁷亦針對幼兒教育師資培育課程設定相關的標準本位評量，以確保幼兒教育教師素質達到一定標準。此外，由教育部資助的學習媒體有限公司（Learning Media Limited）負責提供毛利語言教育、幼兒教育等相關學習

⁷ 紐西蘭學歷資格審議局（New Zealand Qualifications Authority, NZQA）負責發展並推動國家學歷資格體制。此一體制規範高中教育、私立工業訓練與第三級教育，以及（公立）第三級教育，以形成一個完整學歷資格與標準的登記註冊體系，旨在提供學習者學歷資格品質的保證，並改善各學歷資格間之關連性或對應性的相關資訊，以供學習者與雇主作成決定時的輔助（洪雯柔，2004）。

教材以供教師運用（Ministry of Education, 2007b）。

上述幼兒教育的發展，顯示紐西蘭教育部對幼兒教育的介入漸增，此凸顯出幼兒教育的重要性近十數年來日益受到重視，政府的補助、政策制訂、師資訓練之規範與品質評量等因之日益繁複；由於幼兒教育為未來教育的基礎，教育部故採取較為保護的政策，確保所有幼兒皆能接受優質幼兒教育，不因其社經地位、地處偏遠或族群背景而有差異。

紐西蘭幼兒教育的政策一方面可見政府對教育機會均等的確保，一方面卻強調對品質的管控，以及標準化成就水準的制訂。初等教育政策亦呈現類似特質。以下將進一步介紹初等教育的機構與政策。

陸、初等教育機構

小學教育學齡含括5歲到12歲共8年，為一至八年級；另外也有招收一到六年級的學校。其中，以英語為教學媒介的學校一般稱為主流學校（mainstream school），毛利語教學小學則是以毛利語為主要教學媒介的學校，其教育內容以毛利文化與價值觀為基礎。中學學齡13到18歲，共5年，學級為九至十三年級，毛利語教學中學稱為「Wharekura」。某些地區則有介於小學與中學的中間學校，學生可在完全制的小學中就讀，也可以選擇在中途進入中級學校（intermediate school），其招收七與八年級的11到12歲學生；或進入招收七至十年級學生的中間學校（middle school）。另有含括小學、中間與中等教育、招收一至十三年級學生的混合學校（composite school）或地區學校（area school，位於郊區）（洪雯柔，2004；Ministry of Education, 2007b）。

初等教育階段亦有函授學校，其資金來自政府，提供課程給身心障礙學生、遠距離學生，或因特殊需求而必須在家教育的學生，海外紐西蘭僑民子女等。其也提供部分課程給就讀於其他小學的學生，或者失學的成人學生（Ministry of Education, 2007b, 2009a）。

在家教育（home-based schooling）則是較為新近的教育選項。家長若決定在家自行教育，必須獲得教育部的許可，並維持與正規學校一樣的水準；教育部則每年給予一定額度的經費以資助其購買學習材料。家長若有需要，亦可請求函授學校的教師提供教學服務與支援（Ministry of Education, 2007b）。

少數私立學校（independent or private schools）則收取學費，但是亦獲得

部分政府經費的補助。其必須向教育部登記在案，因此必須符應教育部規定的標準，雖不用遵循「紐西蘭課程」(New Zealand Curriculum)，卻至少必須維持相近水準的課程與教學品質 (Ministry of Education, 2009c)。

依據教育部 (2007) 的介紹，學校的上課時間從早上9點到下午3點，中間有3次休息時間，分別是早茶、午餐與下午茶。作者在紐西蘭進行博士後研究時所獲知的訊息與觀察所得，9點到10點40分為第一堂課，之後則是20分鐘的早茶時間，11點到12點半是第二堂課，12點半到1點為午餐時間，下午1點上課，3點放學。紐西蘭的學年乃從一月底延伸至十二月中旬，劃分為四個學季，假期為6週、由聖誕節前開始放假的暑假以及每學季間 (共3次，分別在四月、七月、九月) 為期2週的假期。

就班級人數而言，各地區與學校之間存在著差異，但低年級的班級人數通常較少 (Ministry of Education, 2007b)。就作者所知，低年級班級人數多在20人左右，中、高年級則在25人左右。就班級活動而論，初等教育階段的學習活動較為多元，通常是各班各自上課，但偶爾有合班共同進行學習活動者。在一般的班級活動中，教師會安排小組活動，以使學童學會分享與分工合作。有時，教師則安排個別任務讓學生完成 (Ministry of Education, 2007b)。

此處以作者2007年6月12日在紐西蘭對教育學院附屬小學 (屬於主流學校，以英語為教學語言) 的觀察所得來介紹小學的教學活動。以作者所觀察的其中一個低年級班級為例，教師先帶著全班學童閱讀繪本，有時問問學童們對書中物品或動物的認知。讀完後，讓學童分組進行不同任務。教師帶著其中一組學童認識字母與拼字。有些學童到讀書區，其他學童回到他們的座位，開始畫著教師在解散他們前所交代的作業——填寫字母之後上色。都做完之後，便開始畫大蒼蠅，畫完後可以將之剪下來、貼上翅膀，做成可以飛翔的蒼蠅。最後，教師帶著大家讀大繪本。作者觀察的一個高年級班級，教師先指定一組 (11人) 由他帶音樂欣賞與語言表達方式之討論，其他的就請他們自己選擇，有一批學生 (4、5人) 在主教室旁的小房間中做城堡，進行雕刻、剪貼、上色等活動；另一批藝術組學生 (8人) 則將圖畫紙拿出來在主教室中畫圖。

柒、初等教育政策與課程綱要

周祝瑛（2005）曾介紹過紐西蘭小學的課程特色，指出其課程安排重視廣博、均衡、常識；強調讓每個孩子都能參與，學會獨立、終身學習以及與人合作。從以下對紐西蘭課程相關政策與綱要中，仍可看出此一特色。

紐西蘭課程有其國定架構，以「學生中心」為其核心概念，提供各級學校之教學、學習與評量標準。在1989年教育改革下，迥異於以往國定課程標準與部編版教科書的中央集權式規定，1993年頒布紐西蘭的課程架構（New Zealand Curriculum Framework, NZCF），其僅設定整個中小學學校課程的政策方向。其旨在反應紐西蘭社會的多元文化特質與《窪坦頤條約》的重要性，強化各級學校教育之相關性與一貫性，以及提供評估學生進步狀況之方法以協助提升教學與學習的效能。其規範含括支撐課程的原則，描述七大基本學習領域（essential learning areas）、八組基本技能（essential skills），以及整個學校本位課程中應該發展與強化的態度與價值觀（attitudes and values）；此外，也制訂與課程相關的評鑑政策。關於國定課程裡學生從一到十三年級應該學習的各項規範、各項學習領域的規範（洪雯柔，2004；Ministry of Education, 2007b）。

然而，自1992年開始規劃課程架構開始，迄今紐西蘭經歷許多改變，包括社會變遷、經濟轉型、資訊傳播科技發展帶來的新機會一如網路等，復以紐西蘭日益受到國際事件與趨勢的影響而與全球社群有更強的連結。因應種種變遷，遂有新課程的規劃。經徵詢過教師、校長、顧問、學者、決策者、學校董事會、社區、家長與學生的意見後，「紐西蘭課程：2006諮詢草案」（The New Zealand curriculum: Draft for consultation 2006）於2006年7月31日提出，並於八月至十一月30日期間徵詢各方回應，修正後的定稿「紐西蘭課程」（New Zealand curriculum, NZC）已於2007年底公布，2010年二月開始實施。其包含五大關鍵能力、八大學習領域的描述與成就目標，深入討論目前紐西蘭政府最關注的「有效教學」與「規範學校課程」之建議，而這些課程改變亦與《幼兒教育課程綱要》貫串與一致（洪雯柔，2008a；Ministry of Education, 2009a）。

新課程的最大改變在於學校教育階段與學前教育、高等教育的貫串性。高等教育階段奠基於中小學階段的學習，意即奠基於學生的關鍵能力。因此，

高等教育亦發展出其四項關鍵能力：自主行動（acting autonomously）、在社會團體中行事（operating in social groups）、互動性地運用工具（using tools interactively）、思考（thinking）（洪雯柔，2008a；Ministry of Education, 2007b）。

新課程架構乃為教育設定國定目標，並且期望學校在發展其方案時能夠將學生及其社區之多元學習需求納入考量，來詮釋這些政策方向。主要目標在創造支持學校與教育體系改變的環境、支持專業研究與專業實踐的發展、促成學校與教育體系內持續的課程發展。此次課程修改強調的是有效教學與學習的重要性，更鼓勵家庭與學校之夥伴關係的強化，強調更強的社區、社會、雇主需求與校內學習的連結。總之，其目標在藉由釐清期望，使得教師更能夠施行課程（洪雯柔，2008a）。

茲將新課程介紹如下（洪雯柔，2008a；Ministry of Education, 2007b, 2007c）：

一、課程原則：此為課程規劃必須包含的要素：（一）高度期望（high expectations）：課程必須支持與增能學生，使其能獲得個人最佳學習與成就表現。（二）《窪坦頤條約》：課程必須納入《窪坦頤條約》的原則，即紐西蘭的雙文化基礎。在教育上，所有學生皆須獲得學習毛利文化遺產的機會。（三）文化多樣性（cultural diversity）：課程必須反映紐西蘭所有族群的文化多樣性以及歷史與傳統的價值。（四）含納（inclusion）：課程必須是無性別歧視主義、無種族歧視主義，且無差異待遇的，也必須確保學生的身分與認同、語言、能力、天賦皆受到肯定，且所有學生的學習需求皆能被滿足。（五）學習如何學習（learning how to learn）：課程必須鼓勵所有學生反省其學習歷程、學習如何學習。（六）社區投入（community engagement）：課程必須對學生產生意義，也因此必須將課程內容與學生生活加以連結，且鼓勵社區與家庭的投入與合作。（七）一貫性（coherence）：課程提供學生廣域教育，以連結跨領域的學習、提供課程的銜接，也為未來的學習奠定基礎。（八）未來焦點（future focus）：課程鼓勵學生展望未來，探究未來的重要議題，如永續發展、公民素養、企業、全球化等。

二、五項關鍵能力則指自我管理、與他人連結，參與與貢獻於地方、國家與全球，思考，運用語言、符號與文本。

三、以往的七大基本學習領域調整為八大基本學習領域：科學、科技、藝術、社會科學、健康與體育等五領域與舊課程相同，「數學」則改為「數學與

統計」，「語言與各種語言」改為「英語」與「學習語言」兩領域，少了「其他」一項。此外，在高年級/中間學校階段，課程增加了勞作與家政。

四、而從2008年開始，七至十年級的學生開始有機會修習第二語言。此為新課程的新規定。

五、八組基本技能分別為溝通技能、數學技能、問題解決技能、自我經營管理與競爭技能、資訊應用技能、體育技能、社交與合作技能、工作與研究技能。態度與價值觀則包含誠實、可靠、尊重他者、尊重法律、寬容、公平、關懷、無性別歧視、無種族歧視。

除上述新課程的頒布外，紐西蘭政府亦於2008年頒布一至八年級識字與數學能力的國定標準（National standards for literacy and numeracy），並於2010年開始施行。其意在提供一套評量學生之識字與數學能力的全國一致性方法，諸如e化教學與學習評量工具（e-assessment tools for teaching and learning, e-asTTLE）、進步成就測驗（progressive achievement tests, PAT）、數學能力評量工具、觀察調查（observation survey）、閱讀成就之補充測驗（supplementary tests of achievement in reading）等，皆是教師可經常評鑑學生表現的工具。此一標準方案的另一特點則在於學生各項成就與進步狀況必須定期地告知家長，藉此強化學校與社區、家長的合作，也促使教師、學生與家長能共同努力，以使學童能具備優異的識字與數學能力，為將來的中等教育做好準備（Ministry of Education, 2009a, 2009b）。

捌、教育問題

紐西蘭教育改革自1980年代末期以來便持續進行與修正。而在近二十年的改革之後，其縱使或能擺脫以往僵化的國家統一樣貌，而積極面向全球化、市場化、知識經濟時代，然而卻也產生許多其他教育問題。茲介紹如下：

近年所面臨的問題之一是，其在國際成就評量中的表現雖然優異，卻出現極大的成就落差現象。因之，減少不平等是紐西蘭教育部所有工作的核心，尤其是毛利人、太平洋島民與特殊學生所面臨的教育上機會與成就上的不平等（洪雯柔，2004；Ministry of Education, 2007b）。

其次，由於紐西蘭人口日益多元與歧異，教育體系如何因應不同文化背景與期望的學生，乃成當務之急（Ministry of Education, 2007b）。

此外，二十多年來新自由主義路線的教育改革，致使紐西蘭教育體系歷經市場化帶來之校內社會階級兩極化、地方特質之解構、分權與市場化政策導致不利學校更不利等問題。就政府角色而言，其面臨兩難，一方面是最小干涉的政府，另一方面卻必須是強大的政府，以保合法性與秩序。此外，新自由主義管理充滿了矛盾：一、國家確保私人利益商業的考量，此種市場化思考產生了社會的兩極化，結果使得不利群體被排除；二、國家責任轉給個人，此一方面打破個人或社區對國家的依賴，一方面政府需有管理機制以確保其品質。三、國家訴求自我、地方、學區擔負教育責任，資源較為稀少者易於遭遇失敗的經驗（Dale and Robertson, 2002）。

雖然紐西蘭教育體系在融合本土化（localization）的新自由主義策略，或稱之為新自由地方主義（neo-liberal localism）後，紐西蘭的學校成為新自由學校的典範，為他國所仿效（Dale and Robertson, 2002）。然而諸多新自由管理的矛盾與教育問題仍有待解決。

玖、結論與建議

一、結論

紐西蘭政府自1980年代開始推動新自由主義政策，希冀藉由自由市場與鬆綁政策來迎向知識經濟與資訊科技時代，且提升經濟競爭力。自此，國家整體政策逐漸由以往的「平等」追求轉向對市場、績效的強調。教育體系亦在此波改革下推出種種政策，諸如《1989年教育法》規範權力由中央下放給學校、允許各級學校董事會之設置、以「國家教育目標」與國定課程取代以往統一的課程目標與標準、建構教育審查署以推展國家對各級學校的評鑑與品質把關、強化學校和社區的連結且提升家長的參與、將學校視為競爭市場而強調校長與教師的專業成長、企業主義（entreprenurialism）引領教育體系發展、對國際測驗的重視、貿易導向的語言與素養等。

然而與新自由主義路線相反的，是紐西蘭長久以來重視均等與社會正義的福利國家概念，亦即對保障弱勢族群權利的觀點，而此亦顯現於其「機會均等」政策架構、「族群觀點」政策原則等作為政策指引的架構，以及將《窪坦頤條約》視為所有紐西蘭法令與政策之最高指導原則的作法中。

因之，無論在「紐西蘭教育優先事項」或「2008—2013教育目的規範」等教育部重大施政方針中，皆顯見對追求卓越/市場化與公平正義的強調，也凸顯出紐西蘭教育政策在追求卓越、提升競爭力與平等之間的擺盪。

然而，此一擺盪趨勢在幼兒教育階段與初等教育階段稍有差異。在幼兒教育階段，較為強化對弱勢群體之照顧，也著重於卓越於提升整體教育體系的品質，以及校長與教師的專業素養。初等教育階段則給予學校較大的權限以發展其特色與提升其品質、重視學校之評鑑與績效報告的公開、強調關鍵能力之培養以培育能迎戰知識經濟體系的高技術人才，並輔以家長的選擇權，以強化初等教育體系的市場競爭機制。

施行教育改革二十年後的今日，紐西蘭教育品質的提升或可見於其近年在各項國際學力評鑑的優異表現，以及國家經濟的發展。然而，亦有許多問題有待解決，諸如弱勢群體的教育不利處境、新自由主義路線強化了利益導向的教育發展路線、以及文化與種族多元性對教學帶來的挑戰等。

二、建議

細思紐西蘭幼兒教育與初等教育的發展現況與問題後，作者提出三點建議供國內參考：

（一）以均等為教育之核心關懷與基礎：以教育本質而論，其乃為一道德事業，因之，使每個人都能受教育而發揮其潛能，乃是教育的關懷與基礎。縱使從國家發展與經濟利益角度觀之，紐西蘭的經驗顯示出過度追求利益與卓越、忽略均等所導致的學業落差，而進一步導致大量人力資本的浪費。換言之，教育應能保障均等的教育機會。

（二）以追求卓越為目標：承上述，在保障教育機會均等的前提下，積極追求卓越才有其可行性。亦為紐西蘭教育部目前的政策規劃方向。

（三）發展符合地方特色的全球化與新自由主義路線：紐西蘭教育體系融合本土化與新自由主義策略，因而成為新自由學校的典範。此一作法值得我國思考，在一味追隨西方國家教育政策與改革趨勢之下，其是否真符應我國之需求、是否為我國之教育觀所能接受等，都有待進一步檢視與省思。

參考文獻

- 周祝瑛（2005）。*愛在紐西蘭：優質創新中小學*。台北市：書泉。
- 洪雯柔（2002）。*全球化、本土化辯證關係中的比較教育研究*。國立暨南國際大學比較教育研究所博士論文，未出版，南投縣。
- 洪雯柔（2004）。紐西蘭中等教育。載於鍾宜興（主編），*各國中等教育比較*（頁411-464）。高雄市：復文。
- 洪雯柔（2008a）。紐西蘭毛利語言教育政策與語言課程綱要草案初探——一個全球化下的本土化教育。*課程與教學季刊*，**11**（2），79-99。
- 洪雯柔（2008b）。紐西蘭中小學新教育政策之核心概念——個人化學習（personalising learning）。*比較教育*，**64**，157-167。
- 洪雯柔（2009）。紐西蘭幼兒師資之培育與多元文化素養的養成。載於周梅雀、謝斐敦、賴誠斌（主編），*幼兒師資與多元文化教育研討會論文集*（頁15-42）。台南縣：崑山科技大學。
- 黃素玉（2001）。紐西蘭開放式幼稚園之課程與教學的個案研究。*花蓮師院學報*，**12**，219-239。
- Dale, R., & Robertson, S. (2002). Local states of emergency: Contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 463-482.
- Minister for Social Development and Employment (2004). *Opportunity for all New Zealanders*. Retrieved August 12, 2008, from <http://www.msd.govt.nz/documents/publications/strategic-social-policy/opportunity-for-all.doc>
- Ministry of Education (2000). *Reforming the New Zealand curriculum 1980s-1990s*. Retrieved June 17, 2003, from <http://www.minedu.govt.nz/>
- Ministry of Education (2007a). *Let's talk about personalising learning*. Wellington, New Zealand: Author.
- Ministry of Education (2007b). *World data on education 2006/7: New Zealand*. Retrieved June 17, 2008, from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/New_Zealand/New_Zealand.pdf
- Ministry of Education (2007c). *The New Zealand curriculum*. Retrieved June 17,

2008, from <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum>

Ministry of Education (2008). *Ka Hikitia—Managing for success: The draft Māori education strategy 2008—2012*. Wellington, New Zealand: Author.

Ministry of Education (2009a). *Ministry of education annual report 2009*. Retrieved October 16, 2009, from <http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PublicationsAndResources/AnnualReport/~media/MinEdu/Files/TheMinistry/AnnualReport/2009/EducationAnnualReport2009Full.pdf>

Ministry of Education (2009b). *New Zealand schools: A report on the compulsory schools sector in New Zealand 2008*. Retrieved January 7, 2009, from http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0008/57239/MOE-14593-Schools-08.pdf

Ministry of Education (2009c). *Types of schools in New Zealand*. Retrieved January 7, 2009, from <http://www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/Parents/Whanau/TypesOfSchoolsFactsheet.pdf>

Office of Ethnic Affairs (2002). *Ethnic perspectives in policy*. Wellington, New Zealand: Author.

Strategy and System Performance Group of Ministry of Education (2009). *Indicators live: Education at a glance 2009, results for New Zealand*. Retrieved October 16, 2009, from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/56219/1>

美國當代小學幾何課程發展及其對台灣幾何教學之啟示

黃幸美*

摘要

台灣與美國的小學幾何教育目標，皆因國家社會發展之所需、數學教育研究與理論轉變社會文化價值，幾何課程與教學隨之幾經修訂。綜觀美國近年來的幾何課程發展，反應深受政治與社會壓力影響的「危機—改革—反動」問題解決歷程，同時，在數學、心理與教育學者的理論思潮影響下，推進幾何課程地位的發展，從被忽視與附屬地位，成為數學課程重要主題領域。當前的幾何教學，強調考量兒童的幾何認知與思考層次，從生活具體事物的觀察與操作，發展幾何概念與空間推理。此轉變現象，在台灣的小學幾何課程與教學亦然。有視於數學、心理與教育學者之研究與教育思潮，對政治社會團體的教育改革決策具有不容忽視的影響潛力，學者需投入有系統的幾何課程研究，明確地解釋課程綱要論述的各種課程理念、能力指標，並轉化成導向學生建構幾何認知的具體可行之策略，繼而根據實證研究結果，發展有效的幾何課程與教學。本文並討論當前課程綱領的幾何課程與教學，提出提升兒童幾何知能的課程與教學建議。

關鍵詞：小學、幾何、課程與教學

*黃幸美，台北市立教育大學課程與教學研究所教授

電子郵件：hhuang22@gmail.com

來稿日期：2010年1月5日；修訂日期：2010年1月28日；採用日期：2010年2月23日

The Development of Geometry Instruction in Elementary School in the United States in the 20th Century and Its Implications to Geometry Instruction in Taiwan

Hsin Mei E. Huang*

Abstract

Geometry instruction in the United States and Taiwan schools has been modified over times, due to new findings, the demand for national education, and social values. Actually the development of geometry curriculum in the U. S. has been pursued to deal with problem and to overcome national crises caused by political-social force. Thanks to this force and the new finding of the effects of mathematics, psychology, and education, geometry is elevated to the core of mathematics..Moreover, current instructions stress on the development of children about geometry knowledge and spatial reasoning by means of observation and manipulations of physical objects. The progress of geometry also happened in Taiwan's elementary education. More attention to the effectiveness of geometry curriculum is needed..

Keywords: elementary school, Geometry, curriculum and instruction

* Hsin Mei E. Huang, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education

E-mail: hhuang22@tmue.edu.tw

Manuscript received: January 5, 2010; Modified: January 28, 2010; Accepted: February 23, 2010

壹、前言

幾何概念的學習與發展起始於嬰、幼兒時期的日常生活，此為數學教育學者的共識（Lappan, 1999），但是在傳統的小學數學教育，幾何課程被重視的程度，遠不及數與計算領域（林秀瑾、張英傑，2005；Garrett & Davis, 2003；Lappan, 1999）。二十世紀中期以降，隨著國際性數學學習成就評量的推動與評量結果比較，各國將國民數理科學知能視為其國家未來競爭力的表徵，紛紛推動課程改革，強化國民教育階段學生的數理科學知能（吳韻儀，1995）。在我國與美國，課程改革觸動推進小學幾何課程逐漸受重視的現象，可見之於1980年以後的學校數學規準或課程綱要，明述需將幾何形體及其關係、變換、幾何的模式化與空間推理等概念，包含於學校幾何課程（教育部，2003；Clements & Battista, 1992；National Council of Teachers of Mathematics 1989, 2000）。雖然幾何課程非一項被獨立改革的行動，其卻深受整體教育改革影響，而教育改革則深受政治與社會因素影響（周祝瑛，2003）。

我國小學幾何課程的發展歷程，與全國性的教育改革同步邁進，從十九世紀至二十世紀初，教育改革的目標在於以學習西方的實用知識與科學技術，解決內憂外患釀成的社會危機、內修國政、富國強兵（毛禮銳、邵鶴亭、瞿菊農，1989），二十世紀中期以來，更為順應世界潮流、國家社會發展之需要、提升國民素質與國家競爭力之需求（教育部，1993，2003），幾何課程從一個被學校數學缺漏的領域，進而附屬於測量領域，繼而發展成為一個重要的數學課程主題。

美國小學的幾何課程的發展，雖然國情異於我國，但是其課程地位的轉變，卻與我國的情況相似。觀察美國小學幾何課程發展史，實反映其國家政治與社會團體在國際競爭下的角力，結合學術專業團體的智慧，將目標體現於學校數學所展現出的「危機—改革—反動」的一連串教育運動（Fey & Graeber, 2003；Garrett & Davis, 2003）。因此，探討一個國家小學幾何課程發展，瞭解此課程在數學教育改革行動下所潛藏的政治社會推動力，剖析其課程結構與教學目標內涵，方能建構完整的了解（Fasanelli, 2000）。

縱然幾何課程的發展受政治社會因素影響，但是數學、心理與教育研究者的研究與理論思潮，卻也是政治與社會團體形成政策與教育決定的重要專業諮詢對象（McDonnell, 1995），此也顯示學者們學術研究的影響與意義。檢視中

外的小學數學教育，長期以來將幾何課程歸屬於測量領域教材，鮮少被視為核心領域議題以討論其課程。近年來，幾何課程日益受重視，國內學者在幾何教育方面的研究，有如雨後春筍般地蓬勃發展，有學者針對幾何教材內容分析及其與九年一貫課程綱領之能力指標作比較（李豪文，2008；林秀瑾、張英傑，2005；莊月嬌、張英傑，2006；張英傑、陳創義，2003），或論述Hiele的幾何思考發展模式（劉好，1994，1998），以及根據上述理論模式探討學生的幾何概念等（盧銘法，1995）。上述研究或有論述美國小學幾何課程內涵與教學取向（莊月嬌，2005）；但是其內容多為描述學校數學的幾何主題概念結構，對於激發小學幾何教育改革的社會脈絡與教育思潮，及此潛在影響力對幾何課程與教學的意義與啟示，探討相當匱乏。

有視於履踐課程目標之重要性，以及補足幾何課程與教學議題探討之缺憾，本文期以提供研究者一個瞭解美國近一百年來小學幾何課程發展的窗口，並將聚焦於1950年以來其課程受政治社會壓力影響而轉變的過程，以及在課程改革歷程中，數學、心理與教育學者在幾何認知與學習理論的研究貢獻，並析述其理論將幾何課程從一個「被遺忘的課程」（Lappan, 1999），推展成為學校數學課程的一個核心領域的影響。同時，從分析美國幾何教育的目標，對照與省思我國小學幾何課程與教學，期以藉助他山之石，提出具前瞻性的建議，以裨益我國小學幾何課程與教學的發展更上層樓。

課程改革的終極目標，在於增進國民的素質與國家競爭力，提升學生的學習成果（教育部，2003；鍾靜，2005）。美國的幾何課程內容，於1960年~1975年之間大量增加且穩定，並結合相當多的資訊科技融入幾何課程與教學（謝如山、謝名起、謝名娟譯，2002），而且全美數學教師協會（National Council of Teachers of Mathematics, NCTM）所發行的《學校數學原則與標準》（Principles and standards for school mathematics）（National Council of Teachers of Mathematics, 2003）對幾何課程與教學提出具參考價值的論述，其教育觀點也深獲世界先進國家數學課程與教學學者支持（Kilpatrick, Martin, & Schifter, 2003）。反觀我當前九年一貫課程綱領中的幾何主題，猶存有急待改善的問題（李豪文，2008；林秀瑾、張英傑，2005；莊月嬌、張英傑，2005）。因此，從研閱具代表性的台、美數學課程與教學等相關文獻資料，針對小學幾何課程與教學，以提出具洞察力的思考議題，藉以拋磚引玉，激發更多的數學教育學者、課程與教學研究者的關注，投注研究心力以使幾何課程發展益臻理想，為本文之目的。

貳、十九—二十世紀美國的教育學者對小學幾何課程發展的影響

一、十九—二十世紀初年美國的幾何課程概覽

十九世紀末期及二十世紀初期，工業化、都市化與移民議題是美國社會關注的公共議題，雖然數學教育具有養成科技人才的價值，幾何課程多為中學階段的教材範圍，其在基礎教育階段的小學數學，教材份量與重要性相對被輕忽（Donoghue, 2003）。

根據Michalowicz 與 Howard（2003）分析美國數學教材，指出：十九世紀初期至中期，數學教育目標注重心智的鍛鍊（exercising the mind）與社會實用，在偏重規則（計算算則，包含運算與記憶算則）、歸納（從具體教具的操作，展示與歸納數概念）、分析（將解題方法作詳細分析）的教學取向下，算術與代數課程成為主要內容；相對地，幾何與測量教材是被忽略的。幾何學通常不被列入教材，即使少數問題被含括於數學課程，例如：簡單的形狀與特性介紹、周長、面積與體積教材，其多與測量問題並置；多邊形及其性質的教材則被摒除於外。

及至十九世紀末期近二十世紀，隨著幾何教科書的發行：Wentworth與Smith出版《平面幾何》（plane geometry）與《立體幾何》（solid geometry）兩本獨立發行的幾何教材（引自Donoghue, 2003），數學課程討論幾何問題方呈增加的趨勢，例如：將圓、三角形與梯形的面積問題；圓錐體、柱體、三角錐、球體的體積問題，納為教材問題；但是此教材多為七年級以上的學校數學教材（Donoghue, 2003）。有關幾何形體的性質與定義、歐基里得的幾何假設（the postulates of Euclidean geometry）與公理的課程與教學，幾乎是高中階段的課程（Chazan & Yerushalmy, 1998；Clements, 2003；Donoghue, 2003）。此時期，雖然中學階段有幾何教科書為教材，但是小學階段的幾何問題卻仍多與測量教材聯結。

由此觀之，十九世紀至二十世紀初期，在強調數的運算與生活實用技能的課程目標下，算術課程表徵基礎數學之核心，幾何教材相當微少。同時，受社會實用（social-utility）取向影響，幾何教材內容，也僅選擇與生活應用相關的測量問題，幾何教科書所討論的平面幾何，多為學生日常生活可接觸的基本圖

形與立方體，以及其面積與體積的測量課程。雖然數學學者Moore曾批判幾何教科書的獨立發行，質疑此舉乃將幾何視為假設性的論證，無助於解決真實的生活問題（引自Donoghue, 2003），但是並未對幾何學在基礎教育階段的意義多作評論。

二、1910—1940年美國教育學者對幾何課程發展的影響

1910—1940年代，受到社會實用思潮、第二次世界大戰所導致的經濟蕭條及愛國主義的影響，數學教育的目標，著重科技人才的培養，以達成社會應用目標。在政治社會層面，國家軍事設備與工業化技術的發展倍受關注，數學教育被視為培養現代化公民與養成就業技能之途徑，因此，數理人才教育須植基於數學知能（Donoghue, 2003）。

同時，當時學者的教育哲學與心理學研究，對「數學具有強化社會現代化效益」信念，具有推波助瀾的效果，進而影響當時的數學教育。例如：James（1842-1910）的「有用者為真」（what works is true）的觀點及J. Dewey（1859-1952）的實用主義（pragmatism），闡述教育是改進社會的主要動力，以進步運動（progressive movement）推動課程改革（引自伍振鶯，1992；葉學志，1985）。在教學心理學方面，行為主義思潮與E. Thorndike（1874-1949）所主張的刺激與反應連結理論—練習與練習結果的連結，可以推進學校教育基本技能的學習引自（Leahey & Harris, 1997），亦顯著地影響美國小學數學課程與教學（高廣孚，1989；陳梅生、吳德邦、李源順，1987）。

Donoghue（2003）指出，此時期的幾何教育理念，乃將幾何學習視如一種大腦的訓練，藉著訓練可促進「愈鍛鍊愈結實」的肌肉鍛鍊之效，而且，邏輯推理與論證能力透過課程訓練，其能力可以遷移於幾何證明解題。幾何課程在於訓練邏輯推理、論證，以及使用精確的幾何語言，此門學科知識更可直接應用於物理世界、商業或其他行業工作。受上述政治社會壓力與教育思潮之激發，高中階段的幾何學與三角學（trigonometry）課程，因而大受重視。

值此數學的社會效能觀瀰漫之際，數學教育學者積極建議：數學教學需結合算術、初淺的幾何與代數，提供學生應用上述知識技能解決問題的經驗；但是學者們的建議，仍未普遍撼動深植於社會大眾與家長的信念「除了算術以外，數學別無所需」（Garrett & David, 2003）。因此，除了高中階段的幾何課程內容擴增以外，小學的幾何課程仍然多以介紹基本的概念為主，例如：幾何圖形的命名、以符號表徵簡單的幾何概念，使用簡單的工具與公式作幾何

形、體的測量（體積與面積的測量）（Donoghue, 2003; Lappan, 1999; Porter, 1989）。

此時期雖有學者質疑社會效能觀與進步運動的教育理念，批判其對數學課程地位具有負面威脅（Donoghue, 2003），尤其Brownell更提出有意義地學習數學計算，批判「刺激—反應」連結與反覆練習的數學教學觀，反對記憶算則與機械式地算術運算（Brownell, 1947）。縱然如此，學者們與學校教師對數學課程的注意力，仍多在算術領域，幾何課程與教學仍未獲關注。

三、1950—1960年代美國社會背景與教育學者對小學幾何課程發展的影響

第二次世界大戰之後，美國與蘇俄兩國的冷戰關係，形成軍武競賽的兩大壁壘。尤其於1957年因蘇聯發射第一顆人造衛星「史波尼克號」（Sputnik），激起美國社會的高度覺醒，徹底檢討學校課程的軟弱無能，更體認「優良的數學教育為高科技軍備競賽之基礎」，尤其重視大學的科學與工程人才之培育（Fey & Graeber, 2003）。此時，數學教育學者也深入檢視各教育階段學校數學課程與教學，且數學的社會效能價值亦被推崇，進而醞釀強化數理科學教育的課程改革（伍振鷺，1992；陳梅生等，1987；Price, 1960）。

1950年代肇始於大學數學教育改革的「新數學」（new math.）計畫，逐漸往高中數學課程改革推進，例如：1952年的數學學者Max Beberman成立「伊利諾大學數學教師委員會」（The University of Illinois Committee on School Mathematics, UICSM）推動「新數學」與「現代數學」（modern mathematics），強化高中數學的幾何結構性知識與證明（Fey & Graeber, 2003; Garrett & Davis, 2003; Woodward, 2004）。1950年代晚期，此波「新數學」改革受到美國國科會（National Science Foundation, NSF）的重視，並提供研究經費補助（Lappan & Wanko, 2003），數學課程改革也擴展至初中及小學，數學學者E. G. Begle於1958年成立「數學研究小組」（School Mathematics Study Group, SMSG），並編寫幼稚園到高中（K-12）的數學教材。SMSG學者批判：幾何課程在小學教育被遺忘，乃為嚴重的失誤，幾何需成為基礎數學教材之一。因此，幾何也被列為小學四—六年級的數學課程（Coxford, 2003; Payne, 2003; SMSG, 1961a, 1961b）。

1960年代SMSG所推動的數學課程改革，也是當時唯一受國科會經費補助的課程研究（Payne, 2003）。SMSG課程最大的特色，為注重結構、證明、通

則化與抽象化（陳梅生等，1987），就幾何概念的結構化組織而言，一方面將幾何概念與幾何語言，透過點、線、面、體的概念介紹，系統化地呈現於小學教材，強調基礎的幾何概念，需建立於個人對空間知覺與探索的直覺經驗，認識幾何的概念系統，另一方面，將幾何與測量教材結合，增加幾何內容，幾何與算術學習需並重（Jackson, 1960; SMSG, 1960, 1961a, 1961b）。檢視SMSG的四年級數學課程內容，幾何教材即占有1/3的份量（Payne, 2003），幾何課程被重視的情況可見一斑。

SMSG對幾何教育的哲學觀，主張數學能力的培養，可以根據數學的原理原則，依據數學家的思考與建議觀點，將教材作系統化組織，從基礎到較高層次概念作排列，透過結構化的課程與訓練達成課程目標（陳梅生等，1987）。因此，數學教育標的，在於將數學結構化呈現與學生的理解學習，基礎數學的學習包含：幾何語詞、公理與定義。而且，只要學生學習幾何語詞，理解幾何概念的定義、定理與證明，他們也可以發展出類似於數學家的幾何想法（SMSG, 1960）。Jackson（1960）闡述幾何學習為一種心智訓練，幾何學習的效果類比肌肉鍛鍊之效。學生必須從日常生活的觀察，熟悉幾何圖形，進而組織其對二維與三維空間幾何形體的觀察，了解其關係。幾何學習歷程，即從具體的幾何形體觀察，將所習得的幾何性質作進一步的精緻化組織，形成抽象的數學概念系統。

基於上述數學教育理念，SMSG的小學幾何課程十分重視幾何語詞的介紹。根據Jackson（1960）與SMSG（1961a）的闡述，幾何內容包含注意、比較及測量等三大方面：（一）注意：指四年級的幾何單元，在於引起學生注意幾何的特性，例如：檢驗各種圖形、命名、處理二維與三維形體物件，以建立物件形體所包含的抽象幾何性質與概念；（二）比較：此為一種較高階的幾何學習，四年級學生需學習使用圓規，認識與區辨各種三角形，檢驗圖形是否全等。透過直覺的理解（intuitive understanding），學生可以認識全等的意義（Coxford, 2003）。五、六年級學生則需透過比較與定理、全等定義之學習，建構三角形與其他多邊形的幾何概念，例如：以全等的概念為基礎，學習等腰三角形的性質。（三）測量：此概念為擴展面積定義（覆蓋在一個平面上的平方單位數量）與比較作自然連結，將幾何概念與數量運算技能作結合，即為學習測量的基礎。

針對SMSG在小學數學課程發展的影響之評論，數學專業團體肯定該研究小組在四、六年級數學教科書，提供結構性的數學內容的努力，此貢獻是成功

的 (Payne, 2003)。SMSG所重視的形體的性質與關係，以及對稱等議題，仍可見之於全美數學教師協會的小學幾何重要議題 (National Council of Teachers of Mathematics, 1989, 2000)。而且，當時美國舉辦的全國教育評量 (National Assessment of Educational Progress, NAEP)，也隱約暗示應用數學語言的重要性，例如：1973年在全國教育評量測驗中的幾何問題，皆與幾何語詞的使用有關 (Carpenter, Coburn, Reys, & Wilson, 1976)。除了上述的肯定評論以外，SMSG預期提升學生數學成就的改革目標卻功敗垂成 (Coxford, 2003; Fey & Graeber, 2003; Payne, 2003)。導致其失敗的因素，可歸納如下所述。

(一) 學校數學教育目標的衝突：1. SMSG過度強調抽象的數學結構與概念，大受數學教育學者與實務工作者的批評，尤其是中等教育階段教師的反彈聲浪最大 (Coxford, 2003; Payne, 2003)。雖然SMSG的學者推崇心理學者所建議的心智發展與概念的形成觀點 (Stone, 1961: 20)，但是其理念仍潛存行為主義的形式訓練，教學強調學生被動地接受與認識具結構性的數學概念的程度，而非考量學生的認知發展。

(二) 幾何教材內容尚不充足：SMSG雖然重視幾何課程，但是所包含的幾何教材尚嫌疏漏不足，例如：空間視覺化與空間推理問題，其為當前幾何課程重視的教材，未見受SMSG課程重視。而且，幾何教學連結解題溝通 (National Council of Teachers of Mathematics, 2002)，亦未受重視。

(三) 提供教師推展新數學課程與教學的訓練不足：中、小學教師對於新數學課程的認識與訓練不足，教科書裡許多數學語詞也未充分了解，導致教學困難。雖然新數學課程特性重視「概念結構」輕忽「應用」，也建議採發現教學法進行數學教學，但是許多小學教師在訓練不足的情況下，仍偏重實用性的數學內容，例如：十進位數系的概念與運算，而且使用直接教學法，而非發現教學法、實物操作或歸納法 (Coxford, 2003; Fey & Graeber, 2003; Payne, 2003)。由此可見，數學課室的教學實況，與新數學課程目標存有相當大的差距，教師的教學困擾也對新數學產生反彈 (Payne, 2003)。

(四) 家長對新數學的課程理念了解不足：大多數家長認為算術運算技能的培養為學校數學的核心，而且他們對新數學的課程理念了解不足，仍然相信數概念、四則運算與心理運算與測量技能，是數學學習的基礎，也是最實用的數學能力 (Payne, 2003)。因此，家長對於幾何學習與發現教學法對於學生數學學習的意義，支持度不如預期。

(四) 教科書出版商的偏好與SMSG的教育理念迥異：教科書出版商多將

教材焦點置於運算技能，將幾何概念以傳統所熟悉的模式作組裝，並非充分履踐MSG的幾何課程發展理念（Coxford, 2003）。

綜合美國1960年代的新數學改革，其將數學概念依其概念結構，依序編製成系統性的教科書，尤其揭示將幾何課程的重要性，誠為顯著的貢獻；但是其課程內容過度強調抽象的數學概念與數學語言，導致學生難以理解；在教學方面，「教學需植基於兒童心智發展」與施行「發現教學法」的口號雖被高喊，實則行為主義「教師直接傳輸，學生被動學習」與「練習效果」仍為教學現場之主導。值得一提的是，小學幾何課程與教學，亦未如MSG學者所預期地被推廣（Carpenter, et al. 1975, 1976）。因此，綜觀課程教材、教師與教法、社會輿論的批判，MSG的新數學改革績效不如預期（陳梅生等，1987），此改革失敗的檢討，也引發1970年代的「返回基本」（back to basic）運動。

四、1970—1980年代美國教育學者對小學幾何課程發展的影響

美國數學教育品質除了長期倍受政治社會關注以外，國際性與NAEP的數學評量在1970—1980年代舉辦，其評量成果報告也形成一股影響數學教育的來源，尤其當政治與社會團體將學生的數學評量成果與國家競爭力指標連結時，這些數學成就評量在政治與社會壓力的加權下，影響力與日遽增，終而醞釀成新一波課程改革的推動力。

（一）國際性教育評量

教育成就評量的國際協會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）於1967年成為正式的機構（Foshay, 1962），並於1964年、1980—1982年分別舉辦第一次國際數學調查（The first international mathematics survey, FIMS）與第二次國際數學調查（The second international mathematics survey, SIMS）（Brown, 1996），並提供學生的成績分析比較。這些教育評量的初始目的，在於提供師長瞭解學生學習情形，但是經政治社會團體關切後，評量結果的解讀被賦予複雜的意義。第一，學生的數理科學成就，表徵一個國家國力與發展潛力，再則，國際間的學生學習成就比較，猶如國家爭取國際領導權的「賽馬」競爭（Schmidt & McKnight, 1995），此外，處理此大規模學習成就評量的主辦機構，皆接受國家政府的經費贊助，其評量結果資料對於政治社會政策的規劃，具有重要意義（Brown, 1996; Weiss, Knapp, Hollweg, & Burrill, 2001; Schmidt & McKnight, 1995）。因此，這些大規模的教育成就評量的意義與性質，隨著創辦時間的累增，其寓含的政

治社會意義也愈趨複雜。

根據Brown (1996) 分析FINS與SIMS的國際評量，此兩份測驗皆是針對13歲學生的數學成就作評量，其結果顯示：美國學生的數學成就表現遠落後於許多國家。雖然有不少學者批判此種國際測驗存有諸多效度干擾的問題，例如：國際間的課程差異、評量試題的翻譯問題，以及文化差異等問題，皆可能影響各國學生的成就分數之排名 (Brown, 1996; Freudenthal, 1975)，但是美國學生數學成就表現不理想的現象，再度引發政治與社會團體對國家競爭力衰退的焦慮。

(二) 全國教育評量

美國全國教育評量乃以各領域課程教材內容為基礎所設計的學習評量測驗，目的在於提供學生的學習成果訊息—應學會什麼且已具備的能力為何。全國教育評量的數學評量也於1973年首次舉辦。此大規模的評量成果報告，猶如提供檢核全國教育的成績單，其評量效度與信度亦普獲各界好評，繼而於1978年、1982年、1986年、1990年、1992年、2000年、2003年與2007年皆舉辦 (Kenney & Kloosterman, 2007; National Center for Education Statistics, 2004, 2005)。

NAEP的數學評量檢視全美的數學教育成果，其成果報告分析中、小學階段學生數學成就表現，也倍受數學教育學者及政治社會團體矚目 (Kenney & Kloosterman, 2007; Pellegrino, Jones, & Mitchell, 1999)。許多政治社會人士且認為此評量可以有效地提供公眾瞭解教育成果，亦可據以規劃政策 (Weiss, Knapp, Hollweg, & Burrill, 2001)。由於中小學生在國際性的數理成就評量與NAEP數學評量表現低落，而且幾年以來未見成績提升，此種國民數理科學能力薄弱的嚴重性，甚至被認為是國家陷入危機的一種信號 (Stevenson et al., 1990)。尤當一份以美國學生數學成就低落而發出的危機警告文件《國家在危機中》(A nation at risk) (National Commission on Excellence in Education, 1983) 發表以後，NAEP的評量成果報告，成為政治社會團體據以責成學校數學教育進步的施壓工具 (Pellegrino et al., 1999)。迄今，美國教育部 (U. S. Department of Education) 及其所屬的全國教育統計中心 (National Center for Education Statistics, NCES) 除了支持各種跨國際的教育評量成果比較以外，NAEP也成為美國國會核定的一項教育計畫 (NCES, 2005)。由此可見，三十多年來的NAEP及其成果報告，其單純的教育評量目的，逐漸在政治社會團體的關注下，被賦以檢驗國家競爭力的期待，NAEP所承受的壓力，不可同日而

語。

（三）教育學者對學生的數學低成就之回應

數學教育學者分析各級學生在1972—1973年NAEP的表現，以評鑑1960年代的新數學改革成效。研究結果發現：接受新數學課程的學生，其數學理解表現比傳統班級高，但是學生的計算技巧，顯有退步跡象（陳梅生等，1987）。而且，根據Carpenter、Coburn、Reys與Wilson（1975, 1976）分析第一次NAEP評量結果指出：在小學數學課程，幾何主題相對於其他主題，顯然被忽視。大部分接受評量的9歲學生不瞭解基本平面圖形的幾何關係，亦不熟悉平行線、直徑及直角三角形的名詞。

有視於新數學改革的挫敗、學生數學能力低弱的困境，美國國科會補助「全國數學教育顧問委員會」（National Advisory Committee on Mathematics Education, NACOME），檢視自幼稚園到十二年級數學教育，研究報告指出：學校數學教材過於抽象，學生的數學能力未見提升。於1976年，「全國數學協會」（National Committee on School Mathematics, NCSM）定下「返回基本」口號（陳梅生等，1987）。在此波「返回基本」運動下，雖然幾何與計算技能、實測、圖表的讀法、解釋與繪製等等，同列為需強化的十項基本技巧，但是因幾何不如計算技能重要，而且其含有「新數學」的意味，幾何在學校數學的地位反而被淡化（Payne, 2003）。

為提供更明確的數學教育方向，全美數學教師協會於1980年出版一份重要文告《數學行動綱領》（Agenda for action），將問題解決（problem solving）與使用電算器的能力培養，與1976年所學的十大基本技巧，同列為數學教育核心（陳梅生等，1987；NCTM, 1980）。惟幾何課程的重要性，並未於此份文告被強調。值此之際，數學與教育研究者積極檢討新數學改革的成效，也投注心力訪查歐洲及其他國家的數學教育，分析其數學課程結構。自此至2000年之間，擷取心理與數學教育學者的幾何認知發展與教學理論模式，融入學校數學教材，期以提升數學教育品質與學生數學能力。有關數學、心理與教育學者之幾何認知發展與學習理論對幾何課程改革之影響，容後論述。

五、1980年迄今的美國幾何課程發展的政治社會背景

1983年《國家在危機中》的危機警告，觸發美國「為國民教育設訂課程規準與提高學生的學習成就的需求」呼聲高漲，政府也設定「美國學生的數理科學成就將於2000年前躍登全世界第一」的努力目標（Brown, 1996; Steen, 1994）。1989年，NCTM與數學教育專業團體因應社會期待，參酌數學、心理與教育學者之研究理論與實務，發行第一份國家層級的教育標準之文件《學校數學課程與評量標準》（Curriculum and evaluation standards for school mathematics）（NCTM, 1989），以及後續的《學校數學評量標準》（Assessment standards for school mathematics）（NCTM, 1995）及《學校數學原則與標準》（Principles and standards for school mathematics）（NCTM, 2000）回應全國對提升數學教育品質的關切（Hiebert, 2003; Steen, 1994; Weiss et al., 2001）。在上述文件，幾何課程被列為學校數學內容的五大主題之一（數與計算、代數、幾何、測量、資料分析與機率），而且增加其教材份量（NCTM, 2000）。幾何課程被視為一門探討空間物件（spatial objects）、幾何關係（geometric relationships）、變換（transformation）與表徵上述幾何關係的數學公理（axiomatic mathematical systems that have been constructed to represent geometric relationships）的知識（Clements, 2003）。同時，近年的NAEP的評量亦將幾何與空間感（geometry and spatial sense）列為數學評量內涵之一（Kenney & Kloosterman, 2007）。有關幾何課程與教學在NCTM的學校數學課程規準相關文件的論述，以及其所依據的理論模式，容後討論。

1990年代，在強化學生數學成就的呼聲下，愈來愈多學者分析國際性評量FIMS與SIMS的部分議題—數學教育的學習機會（opportunity-to-learn），討論美國學生的數學學習機會，及其與數學成就表現優異國家的學生數學學習機會之差異（McDonnell, 1995）。例如：Stevenson、Lee 與Stigler（1990）比較中國、美國與日本學生的數學成就、課程與教學差異，包含比較這幾國學生的幾何知識，其研究發現：在幾何繪圖、視覺判斷及心理折疊（mental folding）的問題解決表現上，美國學生的表現略遜於中國學生，但是卻顯著落後於日本學生（Stevenson et al. 1990）；再者，日本與中國學生比美國學生有較多的學習幾何機會，中、日兩國的小學數學教授幾何基本概念的機要比美國小學高，而且幾何教材在中、日兩國的數學教科書份量，佔有的比率比美國小學教科書高。Westbury（1992）也認為美、日兩國的幾何課程在學校數學所占的份量差

異，是造成兩國學生數學成就落差的因素之一。

在舉國找尋強化學生數學成就解藥的熱潮裡，有關「學生的幾何能力應如何提升」及「小學幾何課程如何有效地教學」等實質議題，是否真正被政治社會團體關注？根據Brown（1996）的觀察，多數政治社會團體與部分學者，似乎更有興趣於辯證含括幾何在內的數學教育成效之通泛性議題，幾何課程與教學並未因而多獲青睞，例如：他們關心全美數學教師協會所公布的國家層級的數學課程標準，此非符合美國地方分權制度特性，進而熱中辯論有關課程標準的「統一」與「多樣」，孰優孰劣。而且，全國教育評量成果報告，也淪為少數有心人士用以炒熱議題的工具。

綜合上述，1980—1990年代，數學與教育學者從檢討以往學校數學品質中，再度發現幾何課程在學校數學的失落，進而積極擷取歐洲數學教育學者與心理學者對兒童幾何思考發展、幾何課程與教學理論模式，融合於K-12學校數學課程規準（NCTM, 1989, 2000）。自此，幾何課程為學校數學主題內容之一的定位，愈趨穩定與重要。雖然政治社會輿論產生失焦，但是幾何課程在小學數學的定位，也使數學教育在1980—1990年代的改革行動顯露進步的意義。

參、1950—1980年代重要的心理與幾何學習理論對美國幾何課程與教學的啟示與影響

1950年代，心理學者批判行為主義者輕忽學生的認知思考與有意義學習，並且致力於探討兒童幾何認知與思考的發展（Piaget & Inhelder, 1956; Piaget, Inhelder, & Szeminska, 1960; Hiele, 1986），值此之時，荷蘭也在中小學推展真實數學教育（realistic mathematics education），其幾何課程發展即植基於兒童幾何思考發展理論（Freudenthal, 1971, 1973, 1983; Gravemeijer, 1990, 1994, 1998）。正當美國數學教育學者探求提升學生數學成就解藥之際，上述幾何教育理論對美國幾何課程與教學皆產生顯著的啟發作用。本節將摘述Piaget（1896—1980）、Hiele及RME理論，討論其對美國幾何課程與教學的啟示，並評論NCTM的學校數學規準文件對美國小學幾何課程的影響。

一、心理與幾何學習理論對美國幾何課程與教學的啟示

(一) Piaget與其同僚的研究及其對美國幾何課程的啟示

Piaget與Inhelder (1956) 發現：兒童對空間的理解並非僅是知覺的直接產物，乃需透過感覺－動作 (sensori-motor) 等操作活動，將他們對圖形、物體及其在空間移動等觀察、操作所產生的認知 (perception)，形成內在的心理表徵。透過感覺－動作等操作的活動，兒童方能將從觀察、操作物體的特性之活動，發展出幾何直覺，此發展與命名或指認物件，乃大異其趣。Piaget的研究並指出，兒童幾何概念發展的順序為：先理解拓樸幾何關係 (topological relations)，繼而投影幾何 (projective) 與歐氏幾何 (Euclidean) 概念。Piaget從心理學觀點所提出的「拓樸為先」 (topological primacy theory) 的發展順序理論 (Clements & Battista, 1992)，駁斥歷史上來對於幾何發展順序的觀點 (莊月嬌, 2005)。

Piaget的理論對美國的幾何課程與教學所產生的啟發影響，可見之於全英數學教師協會的學校數學規準等文件之論述。Piaget理論對NCTM文件的啟示意義，分別說明如下。

1. 兒童透過各種探索幾何活動，能主動地建構歐氏幾何空間的參照結構 (Piaget & Inhelder, 1956)。亦即，教學者提供兒童切合其認知發展階段的適當教學環境，兒童即能建構幾何知識。此建議啟示數學教育與課程發展學者：兒童也有能力建構幾何認知，幾何課程應提供給各教育階段的學生，而非僅是中學生的專屬課程。全英數學教師協會的文件，強調「幾何是幼稚園至四年級 (K-4) 數學課程的重要內容」 (NCTM, 1989: 48)。而且，在K-12學校數學課程規準，將幾何主題與教學建議延伸至幼稚園 (NCTM, 2000)。

2. Piaget認為兒童建構空間幾何的表徵，需透過主動地操作其生活環境中的物件，並將問題解決經驗內化 (Piaget & Inhelder, 1956)。因此，傳統幾何課程所強調的物件命名與記憶形體的特性，不足以讓兒童建構幾何概念。在NCTM文件的幾何課程與教學建議，呼應Piaget的上述觀點包含：(1) 建議「調查、實驗、與探索日常物件與具體材料」為幾何學習之必要活動 (NCTM, 1989: 48)；(2) 兒童的幾何知識需藉由課室教學的「探索與調查」活動來擴展 (NCTM, 2000: 97)；(3) Piaget所強調的視覺 (visualization)、繪圖及從不同位置比較形體等練習 (Piaget & Inhelder, 1956)，亦被建議納入幾何課程與教學 (NCTM, 1989, 2000; Grande & Morrow, 1993; Gavin et al., 2001)。

針對Piaget的兒童的幾何認知發展理論，不少歐美數學教育學者亦驗證其理論之合理性。例如：Clements 與 Battista（1992）與Clements（2003）檢驗教具操作對兒童學習幾何概念的影響，其研究結果支持Piaget的觀點，兒童的幾何概念發展乃需植基於具體物的操作與觀察，從對具體物的幾何特性之認識，進而發展抽象的概念結構。因此，探索與調查，乃為有效的幾何教學之必要活動。Liben（1978），Mackay、Brazendale 與 Wilson（1972），及Thomas 與 Jamison（1975）的研究亦支持Piaget的觀點：透過豐富的幾何探索活動，兒童能主動建構歐氏幾何空間概念的參照架構。Piaget的認知建構觀點，亦為van Hiele發展幾何思考的發展層次與教學模式之重要參考（Hiele, 1986）。

相對地，Piaget以心理學為基礎所發展的幾何認知理論，亦有學者提出批判。例如：Clements 與 Battista（1992），Clements（2003），Pegg 與 Davey（1998）認為幾何概念的發展，未必循Piaget所提的「拓樸為先」（topological primacy theory）發展順序。而且，Hiele亦指出Piaget研究的缺憾，例如：兒童如何學習幾何、語言在兒童發展幾何概念的功用與影響等議題，皆被Piaget的研究所忽視（Hiele, 1986）。

（二）Hiele的幾何思考發展與教學理論及其對美國幾何課程的啟示

van Hiele的幾何思考發展理論的研究背景，也是源自於1950年代的荷蘭幾何教育困境，批判其傳統的歐氏幾何教學困難（Gravemeijer, 1998），Hiele夫婦以格式塔心理學式（Gestalt-like）的視覺層次認知、Piaget的建構論與發展層次理論為基礎，結合他們對於幾何思考發展層次的觀點，投注心力探討幾何教學當如何與兒童的幾何思考發展連結（Hiele, 1986; Pegg & Davey, 1989, 1998）。

統整Hiele（1986, 1999）及其他學者的相關研究（例如：劉好，1998；Crowley, 1987; Fuys, Geddes & Tischler, 1988; Pegg & Davey, 1989, 1998），幾何思考的發展包含五個層次，教學亦可相應於此發展層次，包含五個階段。以下茲簡要論述其五個思考層次的特徵：1.層次0，視覺期。此階段的學生根據視覺觀察，認識物件的外表特徵與圖形輪廓；但是無法利用圖形的特徵或組成要素，來分析幾何圖形。2.層次1，描述與分析期。此階段的學生能分析圖形的特徵與組成要素，但是不能解釋特徵之間的關係，亦無法根據幾何定義解釋不同圖形之間的包含關係。3.層次2，非形式化演繹期。此階段的學生能瞭解圖形特徵的內在關係，運用構成圖形的各種要素與性質條件，作圖形包含關係的簡單推論；但是他們尚無法根據前提進行演繹證明。4.層次3，形式演繹期。此階段

的學生能瞭解不同圖形性質的內在關係，根據幾何定義與公設系統，使用演繹法，證明結果是否成立。5.層次4，嚴密的邏輯法則期。此階段的學生能理解、比較與分析公設系統之間的關係，使用各種演繹推論方法，推論各種抽象的幾何假設。

根據Hiele (1986) 的觀點，上述幾何層次的發展，低階層次為發展高階層次之基礎，且其發展乃受教學之知識學習之影響而循序漸進，並非因年齡或生理成熟而推進其發展層次。而且，在幾何思考裡，符號與幾何表徵亦扮演重要角色。於第一階段，層次0-1與層次1，學生需學習使用幾何語言來命名與稱呼物件；於第二階段，層次1-2，學生需學習使用符號，來討論不同圖形之間的關係，例如：全等、相似與平行等；於第三階段，層次3-4，學生需學習使用形體的定義與幾何性質條件，以討論假設之演繹。在發展學生幾何思考的教學方面，學校的幾何課程與教學具有關鍵性的影響。教學者需提供包含幾何概念的結構化教材，透過詢問、引導探索、解釋說明、自由探索，以及整合等五個教學階段，以發展學生的幾何思考 (Crowley, 1987, Hiele-Geldof, 1984; Hiele, 1986;)。

Hiele根據其對於中學生幾何思考的研究，對其理論的幾何思考發展的前三層次，描述詳盡；但是由於中學生的幾何思考少見發展到其理論的最高層次，Hiele討論最高層次的幾何思考也較少 (Crowley, 1987; Pegg & Davey, 1998)。雖然如此，Hiele的理論提供美國幾何課程與教學的啟示，可從NCTM的學校數學規準之文件得到印證。

第一，幾何教學需植基於學生的幾何知識，亦即直覺的知識與發展層次 (Hiele, 1986)。據此，NCTM的文件強調「兒童對於二維與三維形、體的直覺與洞察力」是發展空間知覺重要的內涵 (NCTM, 1989: 48)，而且「學生需從圖形的整體外觀輪廓開始學習」 (NCTM, 2000: 97)。幾何課程的發展與教學，需考量幾何思考「層次」 (NCTM, 1989) 與「自非形式思考進展到抽象思考」的幾何理解的心智特質 (NCTM, 2000: 41)。在現代數學教科書的幾何教材部分，也根據Hiele的幾何發展層次理論設計活動 (The University of Chicago School Mathematics Project, 2001a)。

第二，教學與教材的組織，必須包含幾何的基本觀念，因為這些基礎觀念的建構，將影響後續幾何思考層次的發展 (Hiele-Geldof, 1984)。據此，NCTM建議：有效的幾何教學應包含「重要的數學概念」 (NCTM, 2000)，教師應「提供適當的材料與具結構性的學習環境」，以引導學生的幾何學習

（NCTM, 2000: 41）。此外，近年NCTM所出版的各種幾何教學活動，也可見其應用Hiele理論（例如：Grande & Morrow, 1993; Gavin et al., 2001）。

第三，語言對於概念性理解幾何的發展，是一個重要的影響因素（Hiele-Geldof, 1984; Hiele, 1986）。亦即，使用口語語言與溝通，可以促進兒童幾何概念的理解，進而提升幾何思考層次的發展。據此，NCTM的文件強調「數學是一種溝通」與使用符號與語言溝通數學概念（NCTM, 1989）、課室內的「討論」（NCTM, 2000），皆呼應Hiele的教學觀點。

van Hiele的理論對於小學至大學學生的幾何思考發展之論述，普遍獲得新近研究正向的肯定與支持（Burger & Shaughnessy, 1986; Clements & Battista, 1992; Clements, 2003），例如：

幾何思考的發展具有層次（Clements & Battista, 1992），而且幾何思考層次的區分，並非因年齡或生理成熟度，而是根據學生的幾何思考特質而區分（Burger & Shaughnessy, 1986; Crowley, 1987）。

相對地，學者們亦批判van Hiele對於幾何發展層次的描述，過於粗略，尤其對於年齡較小的兒童描述的精確度不足（Clements & Battista, 1992; Burger & Shaughnessy, 1986; Fuys et al., 1988; Pegg & Davey, 1998; Clements, 2003）。而且，Pegg 與 Davey（1998）及Fuys、Geddes與Tischler（1998）提出：在Hiele所提的第一個思考層次—視覺期發展之前，應有一個更基礎的發展階段。

（三）荷蘭RME的幾何課程對美國幾何課程與教學的啟示

RME發展於1970年代的荷蘭，其哲學觀乃植基於H. Freudenthal（1905-1990）的觀點——數學是人類的生活活動（Gravemeijer, 1994, 1998），其亦呼應van Hiele的理論（Gravemeijer, 1990, 1994, 1998）。Freudenthal（1971, 1973）認為數學活動是人類解決問題、尋找問題與數學化的活動，數學教育應從對兒童具有真實意義的問題著手，進行數學化活動。在1970年代的RME幾何教學，猶如對傳統的中等學校歐氏幾何課程的反動，1980—1990年間，RME取向的課程與教學，方往下延伸到小學。

RME的幾何教育核心理念—「以幾何的觀點看世界」，在於統整真實生活經驗與可經驗地真實情境來學習幾何（Gravemeijer, 1998）。幾何教學需與日常生活情境問題密切關連，因為幾何感（geometric sense）的發展，源自於兒童的理解，其乃統整自日常生活事物的觀察與經驗，例如：視線、影子、心理影像、側視、俯視與地圖等關係之結構（Gravemeijer, 1998）。因此，學生需透過數學的察覺、概念與程序的再創造，將數學知識與問題解決程序數學化

(Gravemeijer, 1990)。幾何課程與教學即踐履上述理念 (Gravemeijer, 1990, 1994, 1998)：(一)以真實生活問題讓學生數學化；(二)教材需結合學生的日常生活與幾何發展層次，並將教材作良好組織，提供給學生；(三)學生的非形式性的知識或策略可以成為其幾何學習與空間推理的基礎。

RME對美國幾何課程的啟迪，可見之於許多幾何教學活動與建議。例如：根據NCTM的學校數學規準設計的三－五年級的幾何活動設計，皆可顯見Freudenthal (1973)的觀點

「幾何為空間的瞭解……即兒童所居住、呼吸及移動的空間。為了能在此空間居住、呼吸及移動得更好，兒童需學習去認識、探索與征服它」。(引自Gavin et al., 2001: vii)

此外，數學教育學者所發展的一系列五－八年級的《情境中的數學》(Mathematics in Context Mathematics in context: A connected curriculum for grades 5-8)教材 (National Center for Research in Mathematical Sciences Education & Freudenthal Institute, 1997-1998)，以及教科書《情境中的現代數學》(Contemporary mathematics in context—A unified approach) (Core-Plus Mathematics Project, 2003)皆植基於RME的教育理念而設計。

1950－1980年代，Piaget與van Hiele的幾何思考發展理論及荷蘭RME的幾何教育，其理論的共識：兒童的幾何思考雖非形式化，但具有主動學習空間的能力，因此，幾何教學需考量兒童的幾何認知與思考，從生活具體事物的觀察操作著手認識空間與形體，提供具結構性符合兒童幾何思考層次的教材，皆啟迪NCTM所發行的幾何課程與教學文件，強調幾何形體與關係、位置與空間關係、形變與對稱，以及視覺與空間推理，建議幾何教學需以問題解決、推理、溝通與連結 (NCTM, 2000)。

二、NCTM的學校數學規準文件對美國小學幾何課程的影響與評論

自1990年代至二十一世紀早期，所發行的學校數學規準文件，幾乎成為美國數學課程與教學改革的基礎，其對幾何課程的影響與批判，分別析述如下。

(一)在推動小學幾何課程與教學方面，NCTM的努力與影響，可見之如下：1.為確實有效地幫助教師落實上述幾何教學目標，NCTM提供各種幾

何活動設計作為參考（例如：Grade & Morrow, 1993; Gavin et al., 2001）。2.NCTM的幾何教學建議，被多家教科書出版公司採納，並參考設計以幾何教學活動（例如：Mathematics Plus, 1992; Heath Mathematics Connections, 1994; UCSMP, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002）。3.愈來愈多的學者根據NCTM的幾何教學理念，結合電腦科技與動畫軟體，設計各種幾何教學方案（Clements, Battista, Sarama & Swminathan, 1997; Clements, Battista, Sarama, Swminathan, & McMillen, 1997），推展幾何教師的培育計畫（Swafford, Jones, & Thornton, 1997）。4.NCTM的文件，亦透過各種國際交流與國際學術研討會，提供國際數學教育學者與課程發展學者參考（莊月嬌，2005；鍾靜，2003）。

（二）支持NCTM文件的論述觀點之實證研究不足：NCTM文件建議的課程與教學觀點，並非皆完全被實證研究支持（Hiebert, 2003），而且對於各數學主題所提的規準與數學能力論述，是否適當，其數學能力能否被確實評量，需要進一步的研究檢驗（Lesh, Lovitts, & Kelly, 2000），其中包含論戰最激烈的「數學戰爭」，批判NCTM所提的問題解決與真實生活問題，對數學抽象推理能力培養效果（Schoenfeld, 2004）。

（三）中小學生的幾何學習成就仍未見顯著提升：1990年以來，美國中小學生在國際數學成就評量上，幾何成就未見顯著提升。Mullis等（1997）分析1995年的TIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）評量結果，發現美國三—四年級學生在辨認二至三維形體的名詞、屬性，以及使用視覺確認，圖形經翻轉後是否全等；但是在一些運用視覺的問題，則表現不理想，例如：找出一個立方體的邊數等。而且，美國八年級學生在1999年的國際數學與科學趨勢研究的再檢視的幾何成績，也只近於參與評量的38個國家的國際平均分數。因此，學生的空間推理尚待有效的幾何課程與教學來培養（Kouba et al., 1988; Mullis et al., 1997），加強與檢視教師的幾何教學知能尚待研究。

肆、我國小學幾何教育發展及近代美國幾何課程發展的啟示

我國自1922年制訂小學教育修業為6年的「壬戌學制」，算術為小學數學之課目（王鳳喈，1977），繼而於1929年教育部頒布《小學課程暫行標準》（教育部，1993）。為使課程順應世界潮流與時代需要、切合兒童身心發展之需要，小學課程標準分別於1931年、1936年、1942年、1948年、1962年、1968年、1975年、1993年、2000年及2003年作修訂。

在小學幾何課程方面，綜覽我國近90年來的小學數學課程標準，1942年、1962年及1968年的國民學校課程標準的算術課程標準，幾何主題並未被明列於課程目標（教育部，1952，1962，1968），1961年以前的小學算術課程標準，偏重「數」的內容主題，形的概念乃被融入實測的領域。1968年版的課程標準，幾何教材份量低且偏重平面圖形之探討（林秀瑾、張英傑，2005），至1975年，「圖形與空間」的主題方被明列於國小數學課程標準（教育部，1975）。亦即，小學幾何的主題與「數」與「量」的領域主題並重，始於1975年的課程標準。

在教育思潮方面，1920年代，我國教育制度與理念，受美國學制與杜威的實用主義思想影響深刻（毛禮銳等，1989），幾何課程亦非小學數學課程被重視的主題。1968年的課程修訂，數學課程與教學深受美國SMSG數學課程影響（王克蒂、譚克平，1997），例如：集合基本觀念的介紹；在實測的教材包含幾何內容，包含：三角形與圓的畫法；比較具體實物之形狀；垂直、水平、直角的意義、並繪製長方形與正方形；利用量角器畫角；直角三角形、平行四邊形、梯形及高之認識與畫法；長方體、正方體及圓柱體之認識等（教育部，1968）。此套課程仿美國SMSG課程，由內容過度抽象，導致施行困難（莊月嬌，2005），其在教學實務上的窒礙難行，亦類似於美國SMSG教學實務之困難。

1975年，教育部公布六十四年版的課程標準，並由國立編譯館統一發行數學教科書。此套數學教材雖然將幾何列為課程主題之一，但是根據陳梅生等（1987）的分析，計算的分量占有相當大的比例（34.1%），幾何只占16.3%，而且與1980年美國Boston市小學幾何課程所包含的概念作比較，一些幾何概念包含於美國教材但卻未包含於我國教材者，例如：封閉區域的裡外；

在某一參考點「之上」、「之下」、「之內」等字；判別上、下、左、右；相似圖形等（陳梅生等，1987）。此外，此套課程標準在教材與教學建議上，參考Piaget 與教育心理學者Bruner的認知發展理念（Bruner, 1960），強調重視兒童的認知思考發展，教材安排從具體操作到半具體，繼而到抽象表徵的學習（王克蒂、譚克平，1997）。但是在學校教學實務上，多數教師反應此套教材過多，部分教材偏難與生活情境脫節，運算技能的熟練仍為數學教學之重心，學生非常熟練計算技巧，也善於記憶數學公式與事實知識（周筱亭，1994）；但是有關幾何知識應如何根據上述心理學理論作教材設計，提供符合學生幾何思考發展的教材等議題，受到關注的程度仍相當有限。

在1993－2003年之間，數學課程標準修訂、數學教科書由國立編譯館統一編製（統編版），開放民間廠商編製（審定版）、民間團體推行教改，繼而教育部又頒布九年一貫暫行綱要（教育部，2000），數學課程變化快速且缺乏審慎的試驗研究，可謂數學改革與變動的複雜期（黃幸美，2005；鍾靜，2005）。1993年版課程標準的國小幾何課程與教學，參研美國NCTM的幾何課程規準（NCTM, 1989）、Piaget及Hiele的理論，強調兒童本位的幾何教學（劉好，1994；1998）。幾何教材內容包含：形體外觀之辨識、二維與三維形體的建置與轉換、形體之構成要素及其關係、形體性質之探究及應用推理解題，以及空間方位（林秀瑾、張英傑，2005；莊月嬌，張英傑，2006）。

檢視1993年版課程標準的幾何課程與教學，可謂符合時代潮流，但是幾何教材在各審定版數學教科書所占的分量，也因版本不同而呈現差異。林秀瑾與張英傑（2005）依據不同時期小學數學課程標準設計的幾何教材在數學課程所占分量的分析，1958年版的幾何教材，在數學教科書中所占的比例為8.87%，1975年版的幾何教材占 14.37%，1993年版的幾何教材只占10.26%。由此可見，在數學教科書由國立編譯館統一編印時期，幾何教材自1968－1975年呈顯著增加的現象；但是弔詭的是，在1993年，幾何教材卻減少相當大的比例，此重現象與國際發展的趨勢相左。

1993年版的國小數學課程標準與審定版的教科書，使用經過數年，受到學界與民間團體教改的推力，教育部於2000年公布九年一貫暫行綱要，並於2003年底，公布數學領域正式綱要（鍾靜，2005）。此九年一貫的課綱，將幾何列為數學五大核心主題之一，而且幾何教材內容與教學觀點與1993版課程標準相似，此外，並列舉各階段學生的能力指標（教育部，2003）。

相較於過去的小學數學課程標準，幾何教材與能力指標明示在九年一

貫課綱，誠顯示此主題課程的被重視與其地位的確定。根據莊月嬌與張英傑（2005）針對九十三學年度教育部審定合格之四家教科書版本——康軒、南一、牛頓與翰林版本作分析，當前根據九年一貫課綱發展的小學幾何課程，在「形體性質之探究並應用其性質解題」與「形體組成要素之辨識、發現與應用」約佔有將近30%以上的份量，而且至少有40%以上的教材內容取自生活情境，顯示當前幾何課程所強調的幾何概念，符合Van Hiele對小學階段幾何教材設計的建議——視覺辨識與分析是小學兒童幾何發展的重要階段。而且，李豪文（2008）針對九十四、九十五、九十六學年度教育部審定合格的四個版本——康軒、南一、國家教育研究院籌備處與翰林版本的一—三年級數學教科書，分析其幾何教材組織，及其與九年一貫課綱的幾何主題符合性的程度，研究指出：教科書的幾何教學活動與內容設計，依循Piaget的幾何認知理論及Van Hiele的幾何思考層次發展理論，提供系列性的結構，幾何內容隨著年級的遞增，多統整實作與測量，活動內容也與學生經驗關連。據此研究，依九年一貫數學課程綱領發展的小學幾何課程，誠強調以學生為學習主體、生活經驗為重心，此與課程與教學理念與美國NCTM的幾何課程規準（NCTM, 2000）相呼應。

相對地，深究當前的九年一貫課程綱領內涵，其論述乃倉促成軍，缺乏實證研究支持，產生諸多理解歧異與解讀紛爭（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2009），而且，根據九年一貫課綱發展的幾何課程與教學，猶存有值得檢視之批判如下：

第一，相較於1993年版偏重理解與認知發展的數學課程，九年一貫數學課程領域偏重計算能力（鐘靜，2005），雖然幾何形體的特質辨識在教材中占有高比例，但是在教學實務，是否流於幾何形體性質的記憶，培養兒童對圖形與空間具知覺性、操作性、構圖性、論述性的了解，掌握空間基本性質與幾何形體論證能力等目標（教育部，2001），是否真正落實，值得後續研究檢視。

第二，當前審定版教科書之幾何教材，空間方位與空間視覺化的概念所占百分比皆低於10%，而且內容偏重方位教材或柱體與錐體的視圖、透視圖，以及製作展開圖（莊月嬌、張英傑，2005）。此減少空間概念的現象，異於美國NCTM的幾何學習目標。在各國益加重視幾何教學的情勢下，九年一貫的幾何課程減少空間概念的現象，是否影響兒童的空間視覺能力，需要進行實證研究。

第三，九年一貫的幾何課程與教學建議，多所參考數學教育學者與國外幾

何課程理論與文獻（李豪文，2008；張英傑、陳創義，2003），國內有關幾何教材的研究仍相當少（台灣省國民學校教師研習會，1995），缺乏我國學童幾何思考的實證研究支持，而且，教師對於施行幾何課程與教學的知能訓練，猶有不足之憾（鍾靜，2003）。此問題與美國數學教育學者對全美數學教師協會的學校數學規準文件之批判類似。

第四，九年一貫課程將小學幾何課程分成三個學習階段，也明訂能力指標（教育部，2003）。但是，自課程施行至今，尚未針對各階段學生是否具備所設定的能力作評量，而且，各學習階段所訂定的能力指標，是否切合課程目標與相關的實證研究，皆須進一步檢視。美國以全美數學教師協會對四年級學生評量學習成果，此評量對於升學考試文化盛行的台灣未必適合，但是如何設計與使用公正客觀的評量，檢驗學生的能力養成情形，值得學者積極研究探討。

回顧近代我國的幾何課程發展，其變革乃隨著全國性的教育改革節奏變動，每波教育改革背後的政治操控力量不容忽視。例如：台灣自1987年政治解嚴以來，短短22年間（1987－2009年），教育部長更換了5人，此政治決策人事更迭之影響，可見一斑（張芬芬等，2009）。由此可見，幾何課程發展承受政治社會壓力影響，無論是變法圖強或解救危機，此股壓力在我國與美國皆存在。然而，當政治與社會團體只關心數學教育的表象，而非實質地改善學生的教育機會（Westbery, 2003），或課程與教學的質與量的分配（莊月嬌、張英傑，2005），對幾何教育的品質恐非提升，反可能招致負面影響（周祝瑛，2003；張芬芬等，2009）。

統整我國與美國於1950年以後小學幾何課程的地位、教材之重要內容、兩國幾何課程發展趨向之比較，整理成表一所示。從附錄表1的兩國幾何課程內涵與比較，可見我國與美國的小學幾何課程的發展，其皆是從被忽視、附屬於測量教材，進而成為數學課程的主題領域。就幾何課程設計與教學理念而言，兩國皆重視兒童的幾何思考發展，強調教學活動需與學生的生活經驗相關連。兩國的小學幾何課程發展，最顯著的差異在於：美國將幾何課程改革，視如解決國家危機的一種解藥（Fey & Graeber, 2003），進而採取更積極的改革行動，例如：增加幾何課程的份量（莊月嬌，2005），提供在職教師的幾何教學知能訓練，以及以全國性的教育評量，檢視課程與教學的成效。雖然我國的國情異於美國，但是細究1993年版的課程標準與2003年的九年一貫課程，幾何教材的份量卻呈減少的現象。產生此差異的原因，可能由於我國學生歷年來在國際性的數學評量，皆有優異的成就表現，因此，幾何課程與教學非數學課程改革

的焦點。但是，細究我國學生在國際測驗上的解題表現，學生們在幾何概念與測量問題的解題表現，相較於其他領域問題的解題表現，其分數常為最低落者（林碧珍、蔡文煥，2003；Mullis, Martin, & Foy, 2008），而且學生對圖形的定義記憶清楚，可是對圖形彼此間的關係卻不清楚（台灣省國民學校教師研習會，1995）。此現象亦提醒，我國的幾何教育不應僅滿足於當前的學生成就表現，幾何課程與教學尚須根據實證研究，加強質與量的課程設計。

除此以外，近年來美國為強化其國民數理科學知能，在課程改革的推動下，幾何課程日益受重視，教材份量遞增，並鼓勵落實以發展兒童幾何思考為基礎的教學。由此可見，幾何概念與空間推理能力，誠為培養數理科學知能的要素。為提升我國國民教育階段之幾何教育品質，小學幾何教材之份量比例、內容及教學取向，當與美國並駕齊驅，並進一步強化教師的幾何教學專業知識與能力。

伍、結論與對幾何課程與教學的建議

課程改革首重回顧過去的發展軌跡、檢視現在的設計與施行問題，方能規劃與展望未來的課程。從研閱文獻，可發現幾何教育的目標，在我國與美國皆因國家社會之發展所需，以及學術研究對社會文化價值的轉變，其課程與教學亦幾經修訂。雖然政治與社會深刻影響數學教育改革，但是數學、心理與教育研究者所提供的實證研究成果與理論訊息，卻是政治與社會團體據以辯證討論的參考依據。我國與美國從1920年迄今的數學教育改革，深受數學、心理與教育學者之研究與教育思潮影響，此顯示研究者對於社會進步與教育革新的責任與影響力。雖然政治與社會團體未必通盤瞭解教育實質問題，也常以通泛性與口號式的語言喚起注意力，卻常造成各說各話的爭議，例如：培養學生「帶著走」的能力（教育部，2003），在幾何課程與教學，意指哪些能力；幾何主題的「能力指標」與「基本能力」之間如何精確區分等等議題，皆是有待研究結果再予確定。縱然如此，學者根據實證研究所提供的明確、精細的資料訊息，卻可以澄清政治與社會團體的認知之重要來源。因此，數學、心理與教育學者需以長期、有系統的研究，提供精確的研究成果與建議，以助益政治與社會團體確實瞭解教育實況問題，發展有效改善的政策。

此外，針對增進學生幾何思考能力，幾何課程與教學當需努力的方向包含

以下三點：第一，幾何課程是數學課程重要的領域，課程的發展與設計原則，首需含括充分的幾何知識，例如：幾何形體的性質、物理空間、視覺、空間關係及理論分析與證明，次則課程設計需植基於兒童的心智發展與實證研究，所發展的教學方案方能確實幫助學生學習。第二，數學、心理與教育學者需投入有系統的幾何課程研究，一方面擴展其專業領域視野，並根據實證研究結果，修訂當前的課程綱領不適當之處，此也是解決課程綱領缺乏實證支持之弊的法門。而且，學者們當根據實證研究，確實將課程綱要與規準的各種理念、能力指標，釋義其內涵，並轉化成導向學生建構幾何認知的具體可行之策略，並發展具公正客觀的幾何教育評量工具。第三，教師是課程的執行者，幾何課程能否有效地施行於數學課室，教師的幾何知識與幾何教學能力乃為影響關鍵（Swafford, Jones, & Thornton, 1997）。因此，加強師資幾何課程與教學的知能訓練，以及數學教育學者、課程與教科書設計者與教學實務工作者的多元對談，讓透過在職訓連與多元溝通，幾何教育理論得以落實於課室教學，是為當務之急。

參考文獻

- 王鳳喈（1977）。**中國教育史**（台十五版）。台北市：正中。
- 王克蒂、譚克平（1997）。國小數學課程發展回顧。載於國立台灣師範大學科學教育研究所（主編），**趙教授金祈榮退學術研討會論文集：我國科學教育的回顧與前瞻**（頁451-472）。台北市：國立台灣師範大學科學教育研究所。
- 毛禮銳、邵鶴亭、瞿菊農（1989）。**中國教育史**。台北市：五南。
- 伍振鷺（1992）。**教育哲學**（四版）。台北市：師大書苑。
- 李豪文（2008）。**從課程組織探討一到三年級數學教科書之幾何內容**。台北市立教育大學課與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳韻儀（1995）。澳洲教改——能力導向。**天下雜誌**，**171**，126-172。
- 林碧珍、蔡文煥（2003）。四年級學生在國際教育成就調查試測的數學成就表現。**科學教育月刊**，**258**，2-20。
- 林秀瑾、張英傑（2005）。台灣地區三十年來國編版小學幾何教材內容範圍分析研究。**國立台北教育大學學報**，**18**（2），65-92。
- 周筱亭（1994）。數學新課程的趨勢。**研習資訊**，**11**（3），28-50。
- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了台灣教改。台北市：心理。
- 高廣孚（1989）。**教育哲學**。台北市：五南。
- 莊月嬌（2005）。**九年一貫課程小學幾何教材內容分析研究**。國立台北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 莊月嬌、張英傑（2006）。九年一貫課程小學幾何教材內容與份量之分析。**國立台北教育大學學報**，**19**（1），33-66。
- 教育部（1952）。**國民學校課程標準**。台北市：商務印書館。
- 教育部（1962）。**國民學校課程標準**。台北市：商務印書館。
- 教育部（1968）。**國民學校課程標準**。台北市：商務印書館。
- 教育部（1975）。**國民小學課程標準**。台北市：正中。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。台北市：教育部。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要——數學綱要**。台北市：作者。
- 陳梅生、吳德邦、李源順（1987）。**中美國民中小學數學課程比較**。台北縣：

- 台灣生國民學校教師研習會。
- 黃幸美（2005）。連結生活化情境與生產性練習的數學教學之探討。**教育資料與研究**，64，89-101。
- 張英傑、陳創義（2003）。九年一貫數學學習領域綱要諮詢意見——幾何篇。**教育部九年一貫數學學習領域綱要諮詢意見小組**。2010年2月2日取自，http://140.122.140.4/~cyc/_private/mathedu/me9/nineyear/index.htm
- 張芬芬、陳麗華、楊國賜（2009）。課程改革理念、課程綱要與教科書轉化議題—台灣觀點。載於台北市立教育大學舉辦之「東亞地區課程改革脈絡下課程轉化議題國際學術研討會—2009年課程改革理念、課程綱要與教科書轉化議題會議手冊」（頁7-38），台北市。
- 葉學志（1985）。**教育哲學**。台北市：三民。
- 台灣省國民學校教師研習會（1995）。數學科新課程「量與實測」及「圖形與空間」教材設計架構。輯於台灣省國民學校教師研習會舉辦之「八十三年度國民小學新課程數學科研討會論文暨會議實錄專輯」（頁189-222），台北縣。
- 鐘靜（2003，10月）。論九年一貫課程數學領域之暫行綱要。論文發表於國立台灣師範大學課程綱要實施檢討與展望研討會，台北市。
- 鐘靜（2005）。論數學課程近十年之變革。**教育研究月刊**，133，125-134。
- 謝如山、謝名起、謝名娟（譯）（2002）。C. A. Riedesel, J. E. Schwartz, & D. H., Clements著。**數學科教材教法**（Teaching elementary school mathematics）。台北市：五南。
- 劉好（1994）。國民小學數學科新課程中幾何教材的設計。載於台灣省國民學校教師研習會主編，**國民小學數學科新課程概說（低年級）**（頁98-108）。台北縣：台灣省國民學校教師研習會。
- 劉好（1998）。平面圖形教材的處理。載於台灣省國民學校教師研習會（主編），**國民小學數學科新課程概說（高年級）**（頁194-213）。台北縣：台灣省國民學校教師研習會。
- 盧銘法（1995）。國小中高年級學生幾何概念之分析研究——以 van Hiele 幾何思考水準與試題關聯結構分析為探討基礎。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- Brownell, W. A. (1947). The place of meaning in the teaching of arithmetic. *The Elementary School Journal*, 47, 256-265.

- Brown, M. (1996). FIMS and SIMS: The first two IEA international mathematics surveys. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3, 193-212.
- Burger, W. F., & Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17, 31-48.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpenter, T. P., Coburn, T., Reys, R. E., & Wilson, J. W. (1975). Results and implications of the NAEP mathematics assessment: Elementary school. *The Arithmetic Teachers*, 22, 438-450.
- Carpenter, T. P., Coburn, T., Reys, R., & Wilson, J. (1976). Notes from National Assessment: Recognizing and naming solids. *Arithmetic Teacher*, 23, 62-66.
- Chazan, D., & Yerushalmy, M. (1998). Charting a course from secondary geometry. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 67-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). NY: Macmillan.
- Clements, D. H., Battista, M. T., Sarama, J., & Swaminathan, S. (1997). Development of students' spatial thinking in a unit on geometric motions and area. *The Elementary School Journal*, 98, 171-186.
- Clements, D. H., Battista, M. T., Sarama, J., Swaminathan, S., & McMillen, S. (1997). Students' development of length concepts in a Logo-based unit on geometric paths. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 70-95.
- Clements, D. H. (2003). Teaching and learning geometry. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 151-178). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Crowley, M. L. (1987). The Van Hiele model of the development of geometry thought. In A. P. Shulter & M. M. Lindquist (Eds.), *Learning and teaching geometry, K-12. 1987 Yearbook* (pp. 1-16). Reston, VA: National Council of

Teachers of Mathematics.

- Coxford, A. F. (2003). Mathematics curriculum reform: A personal view. In J. Kilpatrick, W. G. Martin & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 599-621). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Core-Plus Mathematics Project (2003). *Contemporary mathematics in context—A unified approach, Course 1*. NY: McGraw-Hill
- Del Grande, J., & Morrow, L. (1993). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics addenda series, grades K-6: Geometry and spatial sense*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Donoghue, E. F. (2003). Algebra and geometry textbooks in twentieth-century America. In G. M. A. Stanic & J. Kilpatrick (Eds.), *A history of school mathematics* (pp. 329-398). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Fasanelli, F. (2000). The political context. In J. Fauvel & J. Van Mannen (Eds.), *History in mathematics education—An ICMI study* (pp. 1-38). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fey, J. T., & Graeber, A. O. (2003). From the New Math to the agenda for action. In G. M. A. Stanic & J. Kilpatrick (Eds.), *A history of school mathematics* (pp. 521-558). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Foshay, A. W. (1962). Brief history of IEA. In A. W. Foshay, R. L. Thorndike, F. Hotyat, D. A. Pidgeon, & D. A. Walker (1962). *Educational achievement of thirteen-year-olds in twelve countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. Retrieved October 30, 2007, from http://www.iea.nl/brief-history_of_iea.98.html
- Freudenthal, H. (1971). Geometry between the devil and the deep sea. *Educational Studies in Mathematics*, 3, 413-435.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht, the Netherlands: Riedel.
- Freudenthal, H. (1975). Pupils' achievements internationally compared—the IEA. *Educational Studies in Mathematics*, 6, 127-186.
- Gravemeijer, K. P. E. (1990). Realistic geometry instruction. In K. P. E.

- Gravemeijer, M. van den Heuvel, & L. Streefland (Eds.), *Contexts free productions tests and geometry in realistic mathematics education*. Utrecht, the Netherlands: Researchgroup for Mathematical Educational Education and Educational Computer Centre, State University of Utrecht.
- Gravemeijer, K. P. E. (1994). *Developing realistic mathematics education*. Utrecht, the Netherlands: CD β Press.
- Gravemeijer, K. P. E. (1998). From a different perspectives: Building on students' informal knowledge. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 45-66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gavin, M. K., Belkin, L. P., Spinelli, A. M., St. Marie, J., Cuevas, G. J., & House, P. A. (2001). *Principles and standards for school mathematics navigations series: Navigating through geometry in grades 3-5*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Garrett, A. W., & Davis, Jr, O. L. (2003). A time of uncertainty and change: School mathematics from world war II until the new math. In G. M. A. Stanic & J. Kilpatrick (Eds.), *A history of school mathematics Vol. 1*, (pp. 493-519). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Heath Mathematics Connections (1994). *Connections, —K-8 Level 4*. Washington, DC: Heath and Company.
- Hiebert, J. (2003). What research says about the NCTM Standards. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 5-23). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- van Hiele-Geldof, D. (1984). The didactics of geometry in the lowest class of secondary school. In D. Fuys, D., Geddes, & R. Tischler (Eds.), *English translation of selected writing of Dina van Hiele-Geldof and P. M. van Hiele. Prepared as part of the research project: An investigation of the van Hiele model of thinking in geometry among adolescents*. Brooklyn, NY: Brooklyn College. (ERIC Document Reproduction Service No. ED287697)
- van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight—A theory of mathematics education*. Orlando, FL: Academic Press.

- van Hiele, P. M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play (Geometry and geometric thinking). *Teaching Children Mathematics*, 5, 310-317.
- Jackson, S. B. (1960). Geometrical concepts for the elementary school child. In School Mathematics Study Group (Ed.), *Report of an orientation conference for SMSG experimental centers* (pp. 27-31). New Haven, Conn: Yale University Press.
- Kenney, P. A., & Kloosterman, P. (2007). The 2003 NAEP mathematics assessment: An ending and a beginning. In P. Kloosterman & F. K. Lester Jr. (Eds.), *Results and interpretations of the 2003 mathematics assessment of the national assessment of educational progress* (pp.1-22). Reston VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kilpatrick, J., W., Martin, W. G., & Schifter, D. (2003). *A research companion to principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kouba, V. L., Brown, C. A., Carpenter, T. P., Lindquist, M. M., Silver, E. A., & Swafford, J. (1988). Results of the fourth NAEP assessment of mathematics: Measurement, geometry, data interpretation, attitudes, and other topics. *Arithmetic Teacher*, 35, 10-16.
- Lappan, G. (1999 December, 3). Geometry: The forgotten strand. *NCTM News Bulletin*.
- Lappan, G., & Wanko, J. J. (2003). The changing roles and priorities of the federal government in mathematics education in the United States. In G. M. A. Stanic & J. Kilpatrick (Eds.), *A history of school mathematics*, Vol. 2, (pp. 897-929). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Leahey, T. H., & Harris, R. J. (1997). *Learning and cognition*. (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lesh, R., Lovitts, B., & Kelly, A. (2000). Purpose and assumptions of this book. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp.17-33). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Liben, L. S. (1978). Performance on Piagetian spatial tasks as a function of sex, field dependence, and training. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 97-110.

- Mackay, C. K., Brazendale, A. H., & Wilson, L. F. (1972). Concepts of horizontal and vertical: A methodological note. *Developmental Psychology, 7*, 232-237.
- Mathematics Plus (1992). *Mathematics plus. grade 5*. NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*, 305-322.
- Michalowicz, K. D., & Howard, A. C. (2003). Pedagogy in text: An analysis of mathematics texts from the nineteenth century. In G. M. A. Stanic & J. Kilpatrick (Eds.), *A history of school mathematics*, Vol. 1, (pp. 77-109). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., & Smith, T. A. (1997). *Mathematics achievement in the primary school years: IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Center for the Study of Testing, Evaluation Policy.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (with Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.)(2008). *TIMSS 2007 international mathematics reports: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved November 9, 2009, from <http://timss.bc.edu/timss2007/mathreport.html>
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform.—A report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education*. Washington, DC: Author.
- National Center for Educational Statistics (NCES)(2004). *Highlights from the trends in international mathematics and science study (TIMSS) 2003*. Retrieved June 2, 2007, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2005005>
- National Center for Educational Statistics (NCES)(2005). *NAEP questions*. Retrieved March 1, 2007 from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/itmrls/>
- National Council of Teachers of Mathematics (1980). *An Agenda for Action*. Reston, VA: Nuthor.

- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics (1995). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Center for Research in Mathematical Sciences Education (NCRMES) & Freudenthal Institute. (1997-1998). *Mathematics in context: A connected curriculum for grades 5-8*. Chicago: Encyclopædia Britannica Educational Corporation.
- Payne, J. N. (2003). The new math and its aftermath, grades K-8. In G. M. A. Stanic & J. Kilpatrick (Eds.), *A history of school mathematics* (pp. 550-598). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Pegg, J., & Davey, G. (1989). Clarifying level descriptors for children's understanding of some basic 2-D geometric shapes. *Mathematics Educational Research Journal*, 1, 16-27.
- Pegg, J., & Davey, G. (1998). Interpreting students understanding in geometry: A synthesis of two models. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp.109-135). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrino, J. W., Jones, L. R., & Mitchell, K. J. (1999). *Grading the nation's report card: Evaluating NAEP and transforming the assessment of educational progress*. Retrieved October 30, 2007 from http://www.nap.edu/catalog.php/record_id=6296
- Price, G. B. (1960). The revolution in mathematics. In School Mathematics Study Group (Ed.), *Report of an orientation conference for SMSG elementary school experimental center* (pp. 5-11). New Haven, Conn: Yale University Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. F. J. Langdon & J. L. Lunzer trans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published in 1948)
- Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. (1960). *The child's conception of geometry*. NY: Basic Books.

- Porter, A. (1989). A curriculum out of balance: The case of elementary school mathematics. *Educational Researcher*, 18, 9-15.
- Schmidt, W. H., & McKnight, C. C. (1995). Surveying educational opportunity in mathematics and science: An international perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 337-353.
- School Mathematics Study Group (SMSG) (1960). *Report of an orientation conference for SMSG experimental centers*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- School Mathematics Study Group (SMSG)(1961a). *Mathematics for the elementary school [Grade 4-6]*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- School Mathematics Study Group (SMSG)(1961b). *Report of a conference on future responsibilities for school mathematics*. Stanford, CA: The Board of trustees of the Leland Stanford Junior University.
- Schoenfeld, A. H. (2004). *The math wars*. *Educational Policy*, 18, 253-286.
- Steen, L. A. (1994). *Standards for school science and mathematics: Background, purposes, and goals, principles*. Retrieved October 31, 2007, from <http://www.stolaf.edu/people/steen/papers/standards.html>
- Stevenson, H. W., Lee, S.-Y., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C.-C., & Kitamura, S. (1990). Contexts of achievement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 221 (55), 1-2.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y., & Stigler, J. W. (1990). *Mathematical knowledge of Japanese, Chinese, and American elementary school children*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Stone, M. H. (1961). The nature of school mathematics in the United States. In School Mathematics Study Group (SMSG)(Ed.), *Report of a conference on future responsibilities for school mathematics* (pp. 19-21). Stanford, CA: The Board of trustees of the Leland Stanford Junior University.
- Swafford, J. O., Jones, G. A., & Thornton, C. A. (1997). Increased knowledge in geometry and instructional practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 467-483.
- Thomas, H., & Jamison, W. (1975). On the acquisition of understanding that still water is horizontal. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 31-44.

- The University of Chicago School Mathematics Project (2001a). *Grades K-3 everyday mathematics: Teachers' reference manual*. Chicago, IL: Everyday Learning Cooperation.
- The University of Chicago School Mathematics Project (2001b). *First grade everyday mathematics*. Chicago, IL: Everyday Learning Cooperation.
- The University of Chicago School Mathematics Project (2001c). *Second grade everyday mathematics*. Chicago, IL: Everyday Learning Cooperation.
- The University of Chicago School Mathematics Project (2001d). *Third grade everyday mathematics*. Chicago, IL: Everyday Learning Cooperation.
- The University of Chicago School Mathematics Project (2002). *Fourth grade everyday mathematics*. Chicago, IL: Everyday Learning Cooperation.
- Treffers, A. (1991). Innumeracy at primary school. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 309-332.
- Weiss, I. R., Knapp, M. S., Hollweg, K. S., & Burrill, G. (2001). *Investigating the influence of standards: A framework for research in mathematics, science, and technology education*. Washington, DC: National Research Council.
- Westbury, I. (1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever? *Educational Researcher*, 21, 18-24.
- Westbury, I. (2003). Evaluating a national curriculum reform. In P. Haug & T. A. Schwandt (Eds.), *Evaluating educational reforms—Scandinavian perspectives* (pp. 189-207). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Woodward, J. (2004). Mathematics education in the United States: Past to present. *Journal of Disabilities*, 37(1), 16-31.

附錄

表1 我國與美國幾何課程於不同時期的地位、影響課程來源及發展趨向比較表

年代	美國		我國		發展趨向比較
	影響課程來源	課程地位	影響課程來源	課程地位	
1950 以前	社會實用思潮。	附屬於測量問題。	1948年以前之小學課程標準。	附屬測量問題。	幾何皆被忽視。
1950 1970	數學研究小組課程。	1.基礎幾何概念、幾何語言與探索的直覺經驗受重視。 2.幾何與測量連結。	1948年、1962年及1968年之小學數學課程標準。	1.形的主題未被明列於課程標準，乃融入測量問題。 2.形的分量低且偏重平面圖形。	形的概念已在美國小學課程被重視；在我國則尚未重視。
1970 1980	返回基本運動。	幾何為十大基本數學技巧之一，但其地位較數學研究小組課程時期被淡化	1975年之小學課程標準。	1.圖形與空間明列於課程標準。 2.數概念仍為課程重心，形的分量比例仍低。	幾何皆被列為學校數學主題之一。
1980 迄今	全美數學教師協會的學校數學規準。	1.幾何為學校數學五大主題之一。 2.幾何教材內容：探討空間物件、幾何關係、變換、幾何公理，以及空間感。	1.1993年小學課程標準。 2.2000年九年一貫課程綱要。	1.幾何教材在1993年課程標準版之教科書呈分量減少之現象。 2.幾何與能力指標明示在九年一貫課綱。 3.幾何教材內容：探討形體外觀之辨識、二維與三維形體的建置與轉換、形體之構成要素及其關係、形體性質之探究及應用推理解題，以及空間方位。	1.相較於美國課程，我國課程的空間概念不足。 2.兩國的課程規準或綱要之目標或能力指標，皆須進一步實證研究的支持。

提供整合性幼托服務政策之 國際趨勢——以加拿大為例

蕭芳華* 連寶靜**

摘要

基於幼兒發展、婦女就業和家庭支助之需求，過去分別進行教育和照護的幼稚園和幼兒照護場所，應該能夠同時提供輔助幼兒學習和發展需求的活動。經濟合作發展組織檢視20個會員國的政策，發現幼兒教育和照護服務之整合為時代趨勢。不過兩個原屬不同行政系統政府服務要整合在一起，牽涉政府在教育哲學、課程和教學、師資人力和財務溢注等層面。研究報告指出，每個國家因應國情做不同策略的決定。透過分析經濟合作發展組織對加拿大政策的批判和建議，加上其他文獻的互為印證，加拿大居於一個先進國家的地位，其對幼兒教育和照護政策之投注和服務涵蓋的範圍低於其應有的標準。此外，其支持父母產假長達1年，加上政府進行一些國家型幼兒教育研究計畫，進一步瞭解幼兒早期學習的效用，雖為優點，但是仍有努力之空間。

關鍵詞：整合性幼托服務、幼兒教育和照護、政策、早期學習、經濟合作暨發展組織

* 蕭芳華，亞洲大學幼兒教育學系副教授

** 連寶靜，中台科技大學幼兒保育系講師

電子郵件：Lechsiao2@gmail.com；pc2100@gmail.com

來稿日期：2010年1月7日；修訂日期：2010年2月9日；採用日期：2009年2月23日

The International Trend of Integrated Service Policy of Early Childhood Education—A Case Study on Canada

Fang Hua Hsiao* Pao Ching Lieng**

Abstract

With the needs of children development, woman employment and family support, the current separation of education service from care service no longer meets the challenges. The education and care services should be integrated and offered to the children at each institution. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) initiated a review project of 20 member countries on the Early Childhood Education and Care (ECEC) Policy to discover the trend of service integration and how each country made the decisions according to their choice on pedagogy, curriculum & teaching, workforce integration and funding. The review report shows that Canada is under the should-be levels of performance and more efforts are suggested. The report brought impetus to Canadian governments and professional communities and raised hot discussions, it is hoped that more funding and services coverage will be coming. Some merits include 1-year long parental leave to support family and some research projects initiated to know better about the benefits of the early childhood learning.

Keywords: integrated services of early childhood education and care, early childhood education and care(ECEC), policy, early learning, OECD

* Fang Hua Hsiao, Associate Professor, Department of Early Childhood Education ,Asia University

** Pao Ching Lien, Lecturer, Department Of Early Childhood Care and Education, Central Taiwan University of Science and Technology

E-mail: Leehsiao2@gmail.com; pc2100@gmail.com

Manuscript received: January 7, 2010; Modified: February 9, 2010; Accepted: February 23, 2010

壹、前言

我國《兒童教育及照顧法》草案已於2009年3月3日由行政院函送立法院審查（教育部，2009a），教育行政主管和專業社群都期盼立法院能儘速審查通過（許玉齡，2009），開啟我國提供幼兒教育和照護整合服務的新頁。幼稚園與托兒所是目前在台灣負責學齡前幼兒教育及照護服務之主要機構，幼稚園，依據《幼稚教育法》及幼稚園設備標準等相關法令設立，招收4歲以上至入國民小學前之幼兒，主管機關為教育行政機關，即教育部。托兒所，係依據《兒童及少年福利法》及相關子法設立之兒童福利機構，招收2歲以上至未滿6歲之幼兒，主管機關為社會行政機關，即內政部。雖然現行幼稚園和托兒所的主管機關和法律規範皆不同，但兩種機構之服務對象有相當程度之重疊。或許基於幼兒發展和家庭的需求，或以市場需求為理由，雖然兩個機構的設備、師資和課程等法規不同，但都對幼兒提供一樣的服務，只是品質是否一致，則是個未回答的問題。

然而這樣的行政組織架構和督導權責的安排卻導致相當多的問題。例如雖然兩個機構之師資標準不同，卻必須提供一樣的服務。幼稚園隸屬為教育機構，受到《幼稚教育法》及《師資培育法》等相關法令之規範，其教師之培訓條件與依據《兒童及少年福利法》對托兒所工作人員之規範相較，有相當大之差距。嚴格言之，托兒所屬照護性質機構，沒有類似幼稚園教師員額之配置，不應實施幼兒教學活動。幼稚園教師所接受的培育著重教育專業，重點不在幼兒照護需求之滿足。儘管如此，台灣的父母因為工作忙碌，無論選擇哪種機構，付託時間就是一整天。因此依法實施的結果，4到6歲幼兒無論就讀幼稚園或托兒所，一整天的教育和照護需求就是由單一的教師或保育人員提供服務。實質上，公立幼稚園必須依法實施，即教師必須具合格教師資格，且一班30個幼生必須有2位教師的比例；相對的，私立機構就自行調整，其品質很難確認。除了師資問題外，還有課程教學、設施安全等管理議題，多年來困擾著政府。

當推動兒童教育及照護整合政策之際，我國政策規劃也引用國際發展之趨勢和先進國家的改革措施，作為啟動我國政策之正當性，增加政策可行性的說服力。例如，在教育部的文件中就引用經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）的資料：

整合幼兒照顧與教育服務將之合併成單一行政系統或創立合作機制，是實踐以幼兒為中心及以兒童最佳福祉為優先考量之有效策略。（引自教育部，2009b）

另外，也引用聯合國教科文組織（The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，UNESCO）的概念：

幼托整合發展趨勢之意義與重要性，政府應扮演更積極角色推動幼兒教育與照顧整合計畫。（引自教育部，2009b）

不過，幼托整合是個困難度相當高的政策，對先進國家亦是如此。因此在借用他國經驗時，仍宜進一步地深度分析，方能提高政府政策改革的可信賴度。每個國家之特定政策皆以該國之制度為環境系絡，以整體社會和國民需求之滿足為政策目標。唯有掌握這些資訊，才能瞭解政策發展之原委。借用他國政策時，方知如何取捨，以為我國適切的運用。

本文的目的在透過經濟合作暨發展組織對20個會員國政策之分析，瞭解幼兒教育和照護政策的國際趨勢。另外以該組織對加拿大國家幼兒教育和照護政策的分析和建議，加上其他文獻之佐證，探析加拿大政策之優缺點。

貳、幼兒教育和照護政策中幼托整合的趨勢

一、幼兒教育和照護政策的主要內涵

分析一個國家的幼兒教育和照護（early childhood education and care，ECEC）政策，國際間多數都是以廣義的內涵為範圍，即不侷限於教育和照護服務內涵，還包括父母就業機會、子女教育津貼和父母產假等有益於兒童發展所須的各項相關措施等（OECD, 2006）。幼兒教育和照護政策之所以獲得支持，除了對家庭和社會經濟有益外，幼兒早期學習的效益獲得科學研究證據的支持，也是重要因素。

（一）幼兒早期學習的效益影響未來人生終身學習力

幼兒早期學習的效益影響未來人生終身學習力，獲得科學研究證據的支持。學者Janus 和 Offord（2000）以及Shore（1997）的研究指出，兒童天生對學習資訊具有接收性的敏感度，從一出生他們腦細胞就能吸收各種感官性資訊，建構他們對外界的理解模式，透過這些管道與世界互動。不過，這種學習也會受到一些物理性、認知性、情緒性和心理性等因素的啟發或限制。在孩子開始能夠溝通之前所接收到外界每個正面或負面的刺激，對孩子的認知和社會性能力的發展都會產生長期影響，因此要審慎看待幼兒早期發展和所處環境對其學習能力的啟發。

所謂幼兒發展，係指正常發展情形下幼童在每個階段被預期能達到的能力，通常指從出生到6歲的孩童，也意指孩子和外界環境間互動過程的順利與否。外界環境包括可以啟發或阻礙幼童成長和學習的物理的、認知的和情緒性心理性因素（Janus & Offord, 2007）。因此，幼兒教育和照護服務一方面消極地避免幼兒在成長過程中受到限制或傷害，另一方面也積極地藉由教學活動輔導幼兒順利發展和學習成長。

以下兩個概念的意義不同且需要釐清：一是幼兒的學習準備度（readiness to learn），另一個是學校教育準備度（school readiness）。前者指幼生何時可以開始進行學習活動。根據學者的主張，幼童可以接收外在刺激的同時，其腦神經系統（neurosystem）已經準備好去發展不同技巧和不同的神經傳導路徑（neuropathways）。從出生開始，兒童就已經準備好學習，甚至在母親的子宮內時（utero）就開始了（Janus & Offord, 2000, 2007）。支持這種主張的學者，當然贊成幼童應該及早學習，適當的提供資訊以為刺激，必有助幼生的體驗和發展。

相較之下，學校教育準備度是個比較狹窄的概念，聚焦在兒童能夠符應學校教育各項學習任務的要求，其目標包括希望兒童能夠順暢地探索學習並會提出問題、有能力握住鉛筆寫字、能傾聽教師的話語、與其他幼童一起玩耍與工作，或能記憶和遵守相關規範的規則等。兒童有了這些或相類似的能力後，就能從學校所提供的教育活動中獲得更完整的利益（Janus & Offord, 2000, 2007）。可見學校教育準備度概念的涵義是幼童進入小學前具有這些能力，是小學學習成功的關鍵。為幫助幼童在小學能勝任學習，學前教育階段的紮根是奠定基礎的時機。當然幼稚園和小學教育的銜接，幫助幼兒順利地轉換到小學教育學習環境，也不可忽略。

從教育學架構分析幼兒早期發展和學習課程設計，發現主要有幼兒教育方法和社會教育學方法兩種課程發展方式。早期傳統教育模式在課程內容和教學方法，通常較為中央化和學術傾向；而社會教育學架構下的課程維持地方性、以幼童為中心和以完整（holistic）學習為課程發展之方向（OECD, 2006）。由此得之，不同的教育哲學觀點，課程和教材內容的價值優先性也就不同，自然影響其所提供的服務模式。不同國家採取不同的哲學觀點，其政策設計也會隨之不同。

（二）幼兒教育和照護政策要解決的問題

如前所述，各國政府以幼兒教育和照護政策解決教育、社會和經濟等問題具有經濟效益性。提供這個政策，年幼子女有人照護，父母能夠參與勞力市場；兒童及早學習，可以增進未來公民終身學習的能力，幼兒教育和照護成為政府的一種政策工具。成本效益分析所獲得的經濟性證據顯示，公共投資幼兒教育和照護政策（包括父母產假政策在內）是受到支持的（OECD, 2006）。

政府運用稅賦，提供幼兒教育和照護服務，為公共財（a public good）之一種，涉有公共財的政策在規劃時不可避免地要關注到財政溢注（financing）、服務使用機會（access）、公平（equity）和品質（quality）四個互為關聯的政策議題（Colley, 2005a）。財政溢注是首要議題，因為沒有預算之投入，其他三項都會受到影響。服務使用機會，指只要父母認為有此項服務之需求時，就有享用服務的機存在。公平，指對所有家庭和幼兒的需求都能獲得平等性的滿足，沒有偏頗。高品質的服務才能對幼兒發展有所助益，才能獲得家長的認同和滿意，未獲得家長認同，即使充分發揮運用績效的公共財，也形同公帑之浪費。

二、經濟合作暨發展組織扮演著促進各國政府省思的角色

幼兒教育和照護政策的功能性受到教育界的認同，政策分析和學習在國際間擴展著，經濟合作暨發展組織扮演推手的角色。該組織在1996年以「讓所有人的終身教育成真」（making lifelong learning a reality for all）為議題召開各國教育部長會議，幼兒教育和照護的重要性受到關注。教育部長們將改善幼兒教育和照護服務的機會和品質列入該次會議公報簽署，希望藉此促進後中等教育的學習、家庭和社會的和諧、女性的就業機會等。經濟合作暨發展組織接著在1998年三月的教育委員會會議上，提出擬檢視會員國幼兒教育和照護政策的研究計畫，計畫名稱為「強壯的開始」（Starting strong）（OECD, 1998）。

該計畫自1998年起陸續檢視20個會員國之幼兒教育和照護政策，第一回合從1998年到2000年，計有12個國家¹參與。由於所提出的政策建議頗獲好評，因此經濟合作發展組織教育委員會根據第一次的經驗，繼續進行第二回合的研究，又有8個國家²參與，加拿大社會發展部邀請該團隊於2003赴加拿大訪問和檢視，總報告於2006年完成。

總報告指出，該項檢視之政策分析係以比較宏觀和完整的途徑（a broad and holistic approach）審評各國家的政策和服務內容，包括家庭和社區等機構是如何地支持年幼兒童早期的發展和學習（OECD, 2006）。所謂以比較宏觀和完整的途徑研究，係指其分析之政策內容不僅對幼兒直接的教育和照護服務，還包括支持父母和社區等措施，間接地達到教育和照護幼兒的目的，例如父母長達1年的產假或育兒津貼等措施。因為幼兒教育和照護政策不只涉及幼兒，也在解決相關的問題，許多國家之所以願意投資資源於此，其政策的目的也在增進婦女參與勞力市場，讓婦女在工作和家庭的兩項職責間能有所選擇，以為公平。

再者，解決兒童貧窮、教育不利和移民子女教育等問題，也是幼兒教育和照護政策意圖之所在。移民人口雖對經濟發展有所貢獻，但也在勞力、社會和教育領域有所挑戰。移民父母們不易找到工作，子女在教育上也遭逢困難。兒童和家庭貧窮率可能提高，在1995年到2001年間，此問題的嚴重性從會員國中的17個國家之兒童貧窮率（child poverty rates）沒有降低，反而維持過去水準，就表示問題並沒有獲得改善。基此，經濟合作暨發展組織主張一個完整的幼兒教育和照護政策可以透過幫助幼兒而支持家庭，提供兒童健康、轉介和其他服務，對協助兒童上學適應大有助益（OECD, 2006）。

三、以系統性和整合性方法去制訂幼兒教育和照護政策

經濟合作暨發展組織之「強壯的開始」研究計畫檢視各國政策所累積的經驗發現，多數國家之幼兒教育和照護政策分別由教育和其他的機構負責的，且已經具有悠久的歷史。這兩個系統分立具有負面結果，但為何這兩個系統會如此長久的分立，各國政府意圖將教育和照護兩個系統整合在一起時，必然面臨一些挑戰。

¹ 此12個自願參加的國家是澳大利亞、比利時、捷克、丹麥、芬蘭、義大利、荷蘭、挪威、葡萄牙、瑞典、英國、美國。

² 第二回合參加的8個國家是奧地利、加拿大、法國、德國、匈牙利、愛爾蘭、韓國、墨西哥。

（一）兩個服務系統分立所產生的負面結果

幼兒教育和照護服務分為兩個系統負責時，難免會有顧此失彼或相對忽略的情形。例如在教育系統下，當政府主管教育部門負責下一代從出生到大學的所有教育業務時，幼兒教育在整個教育的預算大餅中究竟能獲得多少資源的投入，恐令人失望。在教育系統裡對幼兒照護上的服務，相對地受到忽略，這也包括課後兒童照護。再者，幼兒照護服務不在教育系統內，而分散在其他政策裡面，是不是也可能導致政府對兒童照護服務資源分配的混亂而片斷化。例如與其他服務比較之下，對3歲以下幼兒照護的投資和支援特別不均稱。

（二）企圖整合兩個系統的同時政府所面臨的挑戰

幼兒教育和照護政策多數為各國高層權責政府所啟動，因此如何與下一層級政府或地方社區之協調和分工合作，是政策執行成功之關鍵。中央層級政策的制定和協調有其複雜性，幼兒教育和照護政策所牽涉的不只是對幼兒供應教育和照護服務，也和婦女就業和機會公平、兒童發展和貧窮問題、勞力市場供應面、健康社會福利和往後的教育等議題有關。即使是先進國家，要做到兩個系統的整合也是面臨許多挑戰。依據經濟合作暨發展組織的調查發現，只有北歐（Nordic）國家達到這個目標，且由地方政府主導（OECD, 2006）。基此，幼兒教育和照護政策的決定和各項服務的協調，必須做好下列幾項決定，方能有效克服困難：

1. 政府間的溝通與協調

教育和社區家庭服務之提供，基層是第一線的執行單位，中央層級政府要與基層做好分權的協調。進行改革時，要能採取協調性和參與性方式，以具有共識的團隊模式達成任務目標。中央層級政府的權責部門間在政策發展上要確保良好的溝通與協調，對地方政府、專家學者社群和家長間要建構連繫的橋樑，做好溝通的工作。

英國學者Lubeck從社會學角度探討美國和英國的幼兒教育和照護政策發現，這些國家各級政府間關係有其緊張之現象。國家政府一方面有去中央集權化（decentralization）、選擇權（choice）和加強協調（coordination）的傾向，但另一方面卻也有一致化（uniformity）、中央集權化（centralization）和社會控制（social control）的策略，造成爭議。國家在思考該採取何種策略時，在政策論證過程中常有意見不同的對立，造成政治上緊張。Lubeck建議可以遵循批判大師哈伯瑪斯（J. Habermas, 1929-）的理論，建立開放溝通模式，以有效改進幼教政策（引自Aubrey, 2008）。探討哈伯瑪斯的理論內涵已超乎本

文的範圍，不過政府間溝通協調的程度，的確在幼兒教育和照護政策的發展上是一個重要的影響因素，資源的協調一致和目標的統一可以增進政策的效果。

2. 政策上確立一個主導單位

經濟合作暨發展組織的研究計畫發現，各會員國在協調上所採用的整合策略有兩種：一種是創立一個新部門（ministry）負責與其他部門協調；另一為在政府中央部會中指定一個主導機構，做好權責劃分。根據研究報告指出，在會員國中，幼兒教育和照護政策一直是國家政府和地方政府共同的責任，各會員國所建構的協調機制都運作良好（OECD, 2006）。

一些經濟合作暨發展組織的會員國已經將兩個原本分離的系統逐步融合，例如瑞典在1999年就將兒童照護工作由健康和社會事務部（Ministry of Health and Social Affairs）移歸到教育科學部（Ministry of Education and Science）負責，並建置一個統一的行政組織系統架構，進行兒童照護教師、學校教師和課後休閒時間照護教師的訓練（Colley, 2005b）。瑞典主張學前教育是國家終身教育願景的一部分，應及早介入早期教育。紐西蘭、西班牙、英國、蘇格蘭等也開始將教育和照護政策整合在一個單一部門之下（OECD, 2006）。

幼兒教育和照護服務之提供既為基層人員做第一線的接觸，所以政策執行也主張分權設計。分權的正面效應可以讓地方政府把幼兒教育和照護服務整合起來，而且可以達到敏捷地回應地方性需求。不過，分權也會帶來一些權力和職責下放（devolution）後的挑戰。例如，因為地方政府不同的作法和效能，導致區域與區域間提供的服務機會和品質有所差異。經濟合作暨發展組織的研究報告提出建議，在權力下放過程中，一方面要以「幼兒教育和照護政策是一個國家政策的一部分」的正確概念下放權力，另一方面也要以此概念去完成國家政策的目標設定、立法規範、編列預算、用人標準和方案績效指標（OECD, 2006），如此將可使協調和維繫不同地方政府間或區域間政策之一致性。

3. 做好幼小銜接的工作

當幼兒由幼稚園轉換進入小學時所面臨有關調適上的挑戰是需要被關心的。幼兒教育和小學教育系統各自所採取的學習方法最好具一致性，如此可以降低幼小銜接的問題。至於要採取哪種學習方法，不同國家則有不同的方式。例如Petriwskyj、Thorpe與Tayler（2005）指出，法國和英語系國家一直都採用準備好幼兒上小學的方法（a readiness for school approach），實務上的概念就是在幼兒階段側重認知能力的發展，確保幼兒獲得一定程度的知識、技能和特質，進入國小有學習能力，不會有困難。這個方法潛在的不利因素是，這類方

案和計畫不太適合幼兒的心理發展和自然學習策略的。北歐承繼社會教育學傳統的國家看法就不同，孩子在幼稚園的時光被視為是準備未來人生和奠定終身教育所進行的一個廣泛性的準備，智育不是唯一的焦點。從人生的某個階段轉型（transitions）到另一個階段將帶給孩子成長和發展，但是如果轉換過程太過唐突，處理得不夠小心，可能會導致幼兒在階段發展上發生倒退和失敗的現象，所以，協助孩子轉換階段所採取的理念和策略模式，任何決策系統而言，都是決策上的挑戰。

4. 提供普及式照護機會

幼兒教育和照護政策不僅要普及照護機會，也要特別關切特別需求的孩子。幼兒照護政策服務的範圍大致分為兩種：一為普及式（A universal approach to access），另一種為針對標的對象提供（a targeted approach）。普及式不必然是照護到所有的幼兒，因為不同年齡和不同家庭的需求不同，也不具義務性。普及式的意義，指只要父母希望幼兒參與，服務機會都存在。為了盡可能地提供普及式和適當的服務機會（universal and appropriate access），芬蘭、德國、比利時和法國等均朝此方向努力，包括課後照護的服務在內，提供的主要服務是機構性收托、父母產假政策等（OECD, 2006）。

5. 實質公共投資於服務和內部建設（infrastructure）

公共投資對幼兒教育服務品質是關鍵的，研究顯示，過去一些預算編列不足的國家都已一直在增加經費，但也有許多被認為應該提供經費辦理有品質服務方案的國家，實際上的投資是低於預期的。北歐上的國家大都重視幼兒教育與照護措施，並有充足經費辦理之（Kagan & Rigby, 2003）。

國家補助幼兒照護政策或方案的形式（the modality of funding）對整體的服務品質有所影響，其方式分為直接補助服務機構或補助家長兩種。研究顯示，政府直接補助公立機構的服務，會產生引導幼兒教育服務市場較有效能的效用，不僅使具有經濟規模效果，也能提供全國性有較好服務品質、師資訓練較有效、在服務需求滿足上也較為公平（OECD, 2006）。

6. 採取參與式方法確保品質提升的目標

國家政府對幼兒照護和教育服務的立法與規範，影響服務品質。一般3歲以下幼兒的照護場所規範問題受到關切，因為多數幼兒被父母安置在未受到規範的私人幼兒照護機構或場所，其師資訓練和課程發展也特別不佳。對於幼兒教育部門而言，諸如充足的建築房舍和空間、師生比、課程架構、專業師資教育和教師檢定等的基本結構性標準規定，特別予以重視，但實務上卻是另外一

回事，特別是師生比部分。家長參與幼稚園或托兒所機構之辦學決策，雖然一般也有在教育和照護法規中有所規範，但執行起來卻不一定十分確實，有不同程度之別（OECD, 2006）。

7. 兩個系統人力資源的融合

教育和照護系統整合是否成功，端視兩個系統人力資源能否融合在一起（the unification of the divided workforce）。在整合幼兒服務上進步最多的OECD會員國的共通現象是核心專業（a core profession）的建立。一般而言，在兩個系統分立的情形下，「教師」的教學對象是3歲和以上的幼兒，加拿大則是4歲以上。無論教導3歲以上或以下之幼兒，在紐西蘭、西班牙和瑞典都稱之為「幼兒教師」；在芬蘭、挪威和丹麥則稱為「教育家」（pedagogue），可以對所有年齡的孩子教學，針對孩子身、心、靈、創意、歷史、和社會地位等議題進行活動。大多數國家將核心專業者和助理人員（assistants）區分開來，即對3歲以上幼童進行教學的是「教師」，3歲以下幼童則由「助理人員」照護。前者必須具備大學學位，助理通常只要具有相當於社區學院二年制證照即可。如果他們願意繼續進修，政府也設有職涯階梯，讓他們也有機會成為核心的專業人員（Colley, 2005b）。

參、加拿大個案分析

國家政策分析必須在該國的制度脈絡下進行才能理解其因果關係。下文首先描述加拿大的政治制度和教育權限的劃分，其次再介紹政府提供是類服務的途徑和機構類型，最後再評估政策績效。

一、加拿大國家的政治系絡

加拿大是個聯邦國家，教育是省政府的轄屬權限。加拿大聯邦政府除了原住民、外交和軍事人員或特殊需求之子女教育外，不負責公共教育，也沒有教育的專責行政部門，幾乎所有的幼兒照護和教育政策都隸屬各省或各領區之權責。基本上省政府並不歡迎聯邦政府對教育事務的介入與指導，一直以來聯邦政府就是透過財政補助，要求各省/各領區承擔一些職責，包括幼兒教育和照護政策之推展。

加拿大的每個省政府或領區自己都有一套幼兒教育和照護方案，包括

法規、補助方法和程序，嬰幼兒學校和學齡前教育、低收入戶所得支持方案（income support programs for low-income families）、健保（health care）、父母產假和培訓幼教人員的後中等教育機構等。每個省或領區政府再將權責交付給地方學區教育董事會（school district boards），透過公立小學系統，政府提供5到12歲幼兒和兒童教育服務，此與照護措施是分立的。愛德華王子島省（Province of Prince Edward Island）是個例外，其幼兒照護和教育系統合併在一個系統內。在幼兒教育和照護政策中，聯邦政府主要的角色就是撥款補助各省或各領區提供服務。這種撥款是一種介於聯邦政府和各省或各領區間之補助協議，透過加拿大健康和社會轉撥（Canada health social transfer, CHST）方案，2003年這類政府間的預算轉撥政策開始針對幼兒照護服務提供而議定（OECD, 2004）。

幼稚園教育服務隨著公立學校系統而設，省政府乃授權各教育學區負責辦理，至於幼兒照護的服務是否授權下一級地方政府辦理，則各省和領區作法不同。一般而言，鄉、鎮、市地方政府大都不負責幼兒照護服務，根據加拿大政府對經濟合作暨發展組織訪視團體所提供的加拿大幼兒教育和照護政策措施報告書陳述，安大略省（Ontario）明文規定，下一級地方政府在幼兒照護服務措施中的角色，包括編列預算、管理和政策決定等。安大略省甚至辦理合法的幼兒照護中心，機構數量占該省的10%，足見其重視度。另外，溫哥華市政府對土地開發商扣徵稅賦，提供幼兒照護服務。亞伯達省（Alberta）的兩個市政府辦理幼兒照護方案，其他一些市政府則制訂照護標準和對學齡兒童照護提供經費補助（Doherty, Friendly, & Beach, 2003）。

2005年聯邦政府分別和各省/領區達成協議，同意在5年內投入加拿大幣50億（折合約新台幣1,500億元），支助辦理符合高品質、普及性（universal）、可接近性（accessible）和發展適當性（developmentally appropriate）等四項原則之幼兒學習和照護措施。這四個原則用英文的第一字母合起來，簡稱為「QUAD指導原則」，是以一些研究發現為基礎。在高品質幼兒照護環境下成長的幼兒，在成就測驗和語言測驗得分較高，並有較好的社會技能和較少的問題行為，這種效果延續到兒童進入小學的學習年段（Milton, 2006）。

加拿大是個聯邦國家，建立QUAD指導原則，可以讓各省和各領區依地方需要發展出具彈性的全國性系統，滿足各自特有的環境。由於加拿大的公立學校系統本來就採行品質、普及和可接近性等原則，故QUAD指導原則可提供一個建立幼兒及早學習、教育和照護系統的模式（Colley, 2005a）

二、提供服務的機構和類別

國家政策服務內容需要執行機構來傳送，幼兒教育和照護政策是透過幼稚園、托兒所和其他類型的機構執行。當討論到一個國家幼兒照護和教育服務的提供時，重點放在政府所建立的服務傳送機構所形成的網狀系統、服務內容之設計、和專業教育研究等面向的發展：

（一）執行機構之分類

幼兒教育和照護服務的提供與我國一樣，主要透過幼稚園和托兒所進行，不過尚有其他模式的機構和服務。

1. 在各省或領區的公立教育系統內設置幼稚園，專門提供5歲或5歲以下的幼兒，魁北克省還特別針對學齡兒童提供課後的照護。全加拿大大部分省尚未將幼稚園規定為義務教育，每年上課時間為九月到次年六月。幼稚園的目的在教育，不是照護，幼稚園教學通常是一天2到3小時，只有在特別日子才是全天活動。一般幼稚園招收5歲幼生，只有安大略省提供大多數4歲幼生幼稚園教育，有些省份對低於4歲具風險性之幼童也提供服務。每個省或領區會規定幼生在離開幼稚園前要能展現特定的能力，也對教師提供指引或活動上的建議。幼兒學習基本上以發展認知和基本的讀寫算等技能，期能幫助幼兒奠定未來高年級課程之基礎。

2. 各省或領區的兒童照護透過立法，規範所提供的服務措施。例如兒童照護中心（Child Care Centres）、家庭式兒童照護中心（Regulated Family Child Care）、和部分時間的嬰幼兒學校或學前學校（nursery schools or preschools）等。未在教育系統內提供學齡兒童課後照護的省或領區政府，則在這個系統提供，在特定的一些省或領區政府也執行原住民兒童照護和教育方案。

3. 有些父母安置幼兒在未受法令規範（unregulated）的機構或設施中。例如，由親戚或其他人主持卻未受到政府規範的家庭兒童照護中心、嬰幼兒學校或學前學校、休閒活動中心、夏令營等，還有家長雇用保姆或臨時看護者在自家照顧子女等。

（二）廣泛周延的幼兒照護和教育服務政策

幼兒照護和教育服務政策內涵的整個架構包括公立教育的機會、部分或全部支薪的母親產假和父親育兒假等措施，所需經費部分由聯邦政府補助分擔辦理，但支領之條件和金額則由各省或各領區政府決定。聯邦政府2001訂頒《就

業安全法》（the Federal Employment Insurance Act）起，補助各省和領區內合格申請者薪資之55%（Doherty, Friendly, & Beach, 2003）。各省和領區政府也紛紛修正勞工相關法規，確保勞工在享受產假和育兒假之餘，不必擔心喪失工作（OECD, 2004），也補助薪資。根據OECD（2006）對加拿大審析報告顯示，一般而言，加拿大提供產假（maternity leave）有15週，母親仍能獲得薪資的55%，還可以申請事前待產的2週假，但不獲付薪。父母任一方可擇一對政府申請育兒假（parental leave），可以有35週之長，也是獲得薪資的55%。把母親產假和父母育兒假加起來，就產生將近1年長假的福利效果（Doherty et al., 2003）。

（三）以科學研究和專業社群諮詢為參考基礎的決策模式

幼兒教育和照護政策不僅要滿足家庭育兒需求，也要滿足社會要有高素質公民的需求，這些想法促使政府儘速建立早期學習和照護系統，並以科學研究的發現做為政策和方案規劃之基礎。隨著科學和社會研究新發現的普及化，早期學習和兒童照護（early learning and childcare, ELCC）的議題重新受到關切。一個有關兒童上學前準備度（school readiness）的概念，加上一份有關《全國兒童和青年縱向調查》（national longitudinal survey of children and youth）的研究報告，讓加拿大各界形成共識。為了加拿大長期經濟和社會福利發展，幼兒健康的發展和學習需要政府以一定幅度的計畫去支持和關切。為達科學性和客觀性，使用類似早年發展指標（early development index, EDI）等測量工具，大幅調查測量加拿大幼兒發展情形之後所獲得的資訊，讓政府決策者瞭解一些年幼兒童落後發展和其有待扶助的地方（Milton, 2006）。政策規劃以科學研究所得的因果理論為基礎，可以提高政策的效能。下面是加拿大過去所進行的幾個重要的研究案，特擇三項分別介紹，以增進科學研究和政策規劃間關係的瞭解。

1. 提供學習發展和準備度之測量工具

政府體會到測量和報告幼兒發展和學習準備程度的需要性和重要性，決心將發展標準測量工具列為首要政策目標，自1997年開始，加拿大先進研究院（the Canadian Institute for Advanced Research）創辦人Fraser Mustard和加拿大風險兒童研究中心（the Canadian Centre for Studies of Children at Risk, CCSCR）主任David Offord博士與專業社群進行諮詢和溝通（Janus & Offord, 2000）。加拿大風險兒童研究中心即為目前麥克馬斯特大學（McMaster university）的歐佛德兒童研究中心（the Offord Centre for Child Studies）。

加拿大風險兒童研究中心被政府賦予發展早期發展測量工具（the early development instrument, EDI）之任務，希望為孩子在早期發展程度的測量提供一個統一的方法。David Offord和 Magdalena Janus兩位博士在多倫多創辦人聯盟（The Founders' Network in Toronto）和早年行動團體和投資孩子基金會（The Early Years Action Group and Invest in Kids Foundation）的資助下，編製學校學習準備度測量工具（the school readiness to learn tool），讓教師用來測量幼稚園學生在特定領域技能的早年發展情形，其目的在測量孩子早年發展的特定能力和在小學學習準備能力間的相關性。另外，更發展出一個具有彈性、方便使用性和心理計量的工具，以彙整不同社區兒童人口的發展資料或長期監測兒童團體，或預測其在小學的表現（Janus & Offord, 2007）。

2. 「瞭解早年」國家型的5年計畫

兒童階段人生發展的重要性，學者的呼籲政府積極關切，加拿大人力資源部於1999年開始「瞭解早年」（Understanding the Early Years, UEY）之國家型五年計畫（Human Resources Department, Canada, 1999），以為回應，這可以看成是政府監督和管理加拿大兒童是否準備好就學的證據。這個研究計畫主要目的為（Janus & Offord, 2007）：

- （1）增進有關幼兒發展的知識。
- （2）監測加拿大政府對促進兒童發展和福利的成效。
- （3）扮演催化社區支持有幼兒家庭的需求的角色。

「瞭解早年」研究結果，供作各地方或社區設計和執行幼兒教育和照護計畫之參考。依據科學研究的因果理論設計服務方案，可以提高方案服務的品質和效用。Bacon與Brink（2003）整理出此計畫研究的結果，其內涵舉例如下：

（1）關於兒童的研究

該研究發現加拿大北部育空領區（Yukon Territories）的小孩在閱讀評量成績低於全國性或省平均成績，但是這些孩子在語言性較少學科上的成績卻比較高。紐芬蘭（Newfoundland）西南區的個案發現，父母日常做好積極性養育，可以抵消貧窮帶給孩子的負向影響。溫尼伯（Winnipeg）學區是低收入區，約有1/3住民是原住民，社區在社會支持、社會資本和社區品質和安全性都不很理想（Bacon & Brink, 2003）。上述社區之5到6歲的兒童在語彙、行為和認知的測量成績低於全國平均值，但是父母們在養育教育技巧上顯得非常強，表示他們有能力提供這些孩子一個功能不錯的家庭生活。

（2）父母工作與養育風格的影響

父母工作的模式與養育子女的風格影響幼童行為的發展。不在家庭以外地方工作的父母和其養育子女的風格，是影響兒童行為最重要的因素。一個沒有在家庭以外地方工作的母親對孩子在行為方面的影響提高了24%，若父親的話，則提高了38%。

父母在養育子女風格的正向性每提高一個單位，則將影響孩子行為提高131%。所謂「正向養育風格」的特質是，監督孩子行為的父母會積極回應孩子的需求，以民主方式鼓勵孩子發展獨立的能力。

（3）社區層面的影響

社區影響因素主要著重對幼兒和家庭服務的提供和需求的滿足，即享用服務的機遇性。最重要的社區因素是社會性支持（social support）、鄰區安全（neighborhood safety）、住區穩定性（residential stability）和資源使用（use of resources）。不過每個被研究的社區因各種不同情形，各有其優缺點。例如有些社區在鄰區安全和住區穩定性上得分較高，但在社會性支持和資源使用的得分就較低，原來該社區為鄉下區域，地形屬狹長形，所以幼生使用照護設施路途較遠，若家庭沒有汽車代步，使用資源機會受到結構性的剝奪。解決這類問題不在於增設服務據點，而是如何將這些既有的服務設施帶到幼生的社區來，以增加使用機會。

（4）資源

社區服務的地點、數量和品質等資源（resources）直接地有助於兒童的發展，還可增進社會支持和社區內的社會資本。雖然社區有不少支持家庭和兒童的服務措施，但是「瞭解早年」研究顯示，調查的5個社區這些服務的使用率是低的，因此建議改善標的應該著重在這些既有方案使用率的提高，而非新增服務方案。

（5）社區學習和行動

「瞭解早年」計畫有一個階段稱為「社區學習階段」（the community learning phase），讓參與的5個社區根據該計畫所作的研究結果，以發展並採取行動執行方案，其目的在幫助幼生無論是入學前或入學後，均能發展出其未來人生的潛能。Bacon與Brink（2003）認為「瞭解早年」計畫之所以成功，主要因為它將社區所採的行動方案與研究結果聯結在一起，以研究結果為證據，可以促進社區決策的動力、能力和改善行動的品質，大大提高成功的機率。

3.多倫多「首要任務三年實驗計畫」

「多倫多首要任務」（Toronto first duty, TFD）是一個3年實驗的專案計

畫，將社區內既有的幼兒照護服務和家庭支援服務等方案整合在一起，轉型成為一個對0到6歲幼童的服務系統，試探整合幼稚園和其他幼兒教育和照護服務措施的可能模式（Colley, 2005b）。一般幼稚園只提供教育服務，托兒所則提供照護服務，配合機構特性，家長需要在不同機構間接送孩子。但是幼兒需要的不僅是教育，還有保育。雙薪的家長也需要一個兼容教育和托育的服務措施，讓他們不需費心接送。「多倫多首要任務」這項服務每天自8點半開始到下午6點結束，服務地方家長，教師和照護人員都有證照，並一起並肩工作，提供一個以孩子為中心的服務方案。該研究發現，整合模式的幼兒教育收費沒有比分開模式昂貴，且3/4以上的家長支持此模式：透過學校系統為幼稚園幼兒提供一個全天後和一整年的照護和教育方案（Johnson & Mathien, 1998）。

從出生到6歲是孩子獲得基本語言和認知能力的關鍵期，這些是將來學習閱讀和數學必備的能力，也是幼兒與教師和其他幼生互動的基礎能力（McCain & Mustard, 2002）。進入小學前，幼兒若沒有這些技巧，在未來的學習上比較有遭遇困難的風險（Moss, 2003）。加拿大政府設法改善幼兒學習計畫，以縮短教育和照護間的縫隙。

（四）系統整合的努力

兩個系統的整合不是將兩種年齡的幼兒放在同一個建築設施中即可。雖然政府在同一設施中對家庭和幼兒提供服務，但不代表這些服務之間沒有落差。將兩個系統整合在一起仍然具有一些挑戰性，包括機構治理和教育哲學上的共識，以及來自不同專業領域之資格和薪資差異所造成之教職員分工合作的挑戰性。不過從多倫多首要任務計畫實施析之，系統整合的正面效果（Pelletier & Corter, 2005）讓人覺得辛苦是值得的。

多倫多首要任務計畫的目標朝著建立一個整合型服務模式而努力，計有以下五項指標（Pelletier & Corter, 2005）：

1. 整合式早期學習環境（integrated early learning environment）；
2. 整合式幼年教職員（integrated early childhood staff）；
3. 整合式治理（integrated governance）；
4. 無間隙的接近機會（seamless access）；
5. 家長社區的參與（parent/community involvement）。

三、加拿大幼兒教育和照護政策成效的評估

如上所述，加拿大政府作了許多的努力，但仍有許多應繼續努力的空間。與經濟合作暨發展組織會員國比較下，加拿大在提供類似整合性服務上是落後的，經濟合作暨發展組織對加拿大政策檢視後的評語，不僅引發政府的注意和興趣，也使幼兒教育成為政府政策決定的議題。其他會員國政府投資幼兒教育和照護政策的預算也都遠高於加拿大，這些國家每年的投資金額為其國內生產總額（gross domestic product, GDP）的0.4%至0.6%，但是加拿大包括魁北克省在內只有0.23%（Colley, 2005b）。

加拿大教育協會執行長Milton（2006）認為，加拿大政府對幼兒發展支持不足的後果，從小學生入學準備度不夠中表露無遺，甚至到了15歲國際性閱讀評量成績表現亦不佳，進入成年後的競爭力也有落差等。加拿大政府邀請經濟合作暨發展組織研究團隊實地訪視幼兒教育和照護政策後，經濟合作暨發展組織於2004年對加拿大政府多所建議。

（一）繼續提供充足的預算和資源提升幼兒服務的質與量

經濟合作暨發展組織（OECD, 2004）的報告指出，加拿大執行幼兒教育和照護政策只有95%的5歲幼兒受惠，與其他如比利時、丹麥、法國、匈牙利、冰島、義大利、日本、荷蘭、英國等國家已經往下照護到90%的4歲幼兒之比例相較，加拿大顯然做得還不夠。儘管聯邦政府和各省政府間達成一些有關支持政策發展經費補助的協議，但進展上兩個服務系統仍然分立，未能協調一致。基此，經濟合作暨發展組織建議加拿大政府要提高資源，設立公立機構，服務1到6歲的幼兒，並把焦點放在以幼兒為中心的發展計畫。只要這項目標達成，那麼幼兒健康、家庭參與的教育等就能水到渠成，幼兒發展政策亦可成為家庭政策的基石。

目前已有澳洲、比利時、芬蘭和英國等國家整合幼兒教育和照護行政管理系統成為單一系統負責管理，有的歸給社會福利部門，有的則統一在教育部門之下。由於加拿大為聯邦制政治，教育和照護權限為省政府之轄屬，要統一全國制度可能不易，但若採取前文所述之QUAD指導原則性，應可降低各省之間的差異，並提高服務水平。

（二）幼兒照護措施是個解決其他問題的配角

加拿大政府在幼兒服務政策方面的成長非常緩慢，不管經濟和社會變遷如何影響父母照顧孩子的能力，政府大部分的政策仍聚焦在強化和支持家庭上。

兒童服務被許多國家視為支持勞力市場的議題，或被分派在家庭或福利政策的領域，導致幼兒照護措施不被看成是個獨立的兒童發展和教育議題，而只是個解決幼兒照護問題後幫助女性進入勞力市場的勞動補充方案。因此，幼兒照護服務措施是個解決其他問題的配角，致本身服務內容欠缺架構而片片斷斷，未有完整的服務系統。現存的措施多數倚賴婦女志工的奉獻，在沒有充足的公共支援下為生存而努力（OECD, 2006）。經濟合作暨發展組織上述的批判甚為嚴厲，加拿大舉國震憾，亟盼能採取更為積極的作為。

（三）整合兩個系統的好處

根據經濟合作暨發展組織（OECD, 2004）報告建議，加拿大政府要建構一個具有一致性的幼兒教育和照護系統，其首要之務就是縮小幼稚園和兒童照護之間的差距。幼稚園和兒童照護服務屬於各省和各領區的權責，自然由各權責政府設計各自的策略。Colley（2005b）認為，即使如此，兩個系統的整合涉及包括教育哲學、人力資源之分工和合作等的典範轉移（a major paradigm shift），因此各政府面臨的挑戰，其性質是一樣的。將兩種業務整合在一個整合後的政府部門好處許多，故值得努力：

- 1.各級政府將有一個更為一致的服務方法去支持幼生和家長；
- 2.各級政府一方面能有效的投資，一方面也能節省更多資源；
- 3.政府監督能力改善，提升服務品質；
- 4.政策更具一致（coherent）和一貫性（consistency）的政策，使幼兒早年學習經驗具有持續性（continuity）。

（四）師資人力的重組議題

幼稚園教師必須擁有大學學歷和幼師學程結業之資歷，但是當幼稚園預算不足時，可能導致教師薪資低或聘用保育人員取代（A crucial link, 2000）。經濟合作暨發展組織（OECD, 2004）建議加拿大要重新審議教師專業的議題、提升遴選教師的層次、強化職前和在職教育訓練。雖然大學畢業是基本學歷，但是學歷不代表有能力勝任工作，因此教育實習的機會和嚴謹的訓練是必要的。當幼兒發展被視為是終身學習的基礎時，對教師教學能力的挑戰更形嚴峻。教師更應該關注文化議題，教學以幼兒為中心，並滿足幼童個別性的發展需求。再者，改善和提升工作人員的工作條件和專業教育更是留住優秀人才的首務。

另外，比較之下，一般而言，幼稚園擁有訓練完善的教師、符合教育學之教材和適切的教室設施；托兒中心或家庭式兒童照護場所的課程和教學之水平似乎未盡理想，即使有研習進修之安排，也未聚焦在教學、課程等教育學上。

（OECD, 2004）換言之，照護場所專業層面的提升是個亟待努力的焦點，在這種差距下，使得兩個系統的整合，在師資人力的重組上較為複雜而困難。究竟應以哪個系統為核心專業較為適當？要達成共識恐須要相當的溝通。

（五）對加拿大整個國家的期許

加拿大是一個聯邦國家，聯邦政府可以與各省或領區政府一起努力，建構出一個適合各地但又具有國家整體性的長期性願景。經濟合作暨發展組織（OECD, 2004）建議要達到此目標，應可依據研究結果訂出實踐的步驟和時程，如此亦將有助於各省或領區之幼兒教育和照護政策的穩定和持續。

肆、結論

本文從經濟合作發展組織對20個國家進行幼兒教育和照護政策之審析和建議報告中有如下發現：第一，整合性服務是應家長和幼兒需要而發展出來的趨勢，多數國家都從教育和照護分離模式演進到近代的整合模式，或尚在熱烈爭辯中，或問題尚待克服。第二，幼兒教育和照護政策不是一個獨立的政策，實際上是個大的社會政策下的一個小政策。在這些參與審析的國家中，提供幼兒教育和照護服務讓母親能夠就業，提供父親從職場請假，以實踐親子教育等措施都是社會福利政策的一部分。第三，一個政策之實踐不但有教育機會、服務品質和社會公義等政策目標外，也無法脫離法令規範、預算溢注、人力素質等要素。

繼之，本文提出以下三點結論：

一、幼兒教育和照護服務之整合為時代趨勢

基本上，各國幼兒教育和照護系統在過去都是分隸兩個行政系統分別負責規劃、執行和評估，但由於幼兒是個完整的個體，成長的過程中同時需要教育和保育的服務，不可因為年齡別或在不同的服務機構就讀就不需要特定服務。過去，教育機構和照護機構分別提供不同的服務，且教育機構多數只提供2到3小時的教學，於是有工作之父母必須再利用中午休息時間將幼兒送到照護機構收托，父母疲於奔命。基上所述，教育和照護機構和服務之整合，實為幼兒和家庭所需，各國也體認到其意義性，紛紛進行整合之安排。

二、幼兒教育和照護服務系統之整合策略仍待研發

誠如前述，兩個系統之整合牽涉組織、人事、預算等議題，在過程中也有許多利害關係人競逐或保護個人利益，對法案之審議進度產生影響變項。各國整合的努力仍處於零星的實驗作法，經濟合作暨發展組織指出，北歐的整合做得最好、投注資源最多，策略上也比較直接，至於各該國家如何進行直接整合，非本文研究範疇，有興趣者可另闢文研究。儘管如此，一個整合服務是否適當和有效，最終仍以使用者——父母、幼兒和專業社群等的滿意度為依歸。因此政策之檢驗，訪問使用者是必要的，經濟合作暨發展組織檢視各國政策也都實地訪視現場和使用者。

三、加拿大之是項政策仍有努力空間

加拿大雖為先進國家，但實際上對幼兒教育和照護政策的關注，仍視之為解決就業和家庭支持的工具性政策。誠如經濟合作暨發展組織報告指出，加拿大對幼兒教育和照護政策之重視和預算之投入低於其應該達到的程度。此外，其支持父母產假長達1年，且其服務設計以研究為基礎等均為其優點，不過仍有努力空間。經濟合作暨發展組織之檢視報告對加拿大政策的批判與建議，成為該國各省/領區檢討改進和財務溢注的動力。

加拿大的個案分析中最為人側目的是政府以科學研究為基礎，提供地方設計幼兒教育和照護措施的決策模式，包括發展準備度測量工具和進行「瞭解早年」之國家型計畫，此外，多倫多首要任務所進行的整合服務措施的3年實驗計畫亦甚具特色。以科學研究之因果為基礎，設計政策方案，可以提高幼教方案的實施成效。儘管如此，何以先進如加拿大的國家獲致的評論尚且如此，實值得進一步分析，以獲得更完整的政策分析資訊。

伍、對我國的啟示

瞭解國際趨勢和加拿大的發展情形後可知，設計和推動一個符合需求的政策是不易的。各國整合幼兒教育和照護服務，仍然遭遇困難，此等困難同樣值得我國關注。我國政府自2005年開始商議《兒童教育及照顧法》之立法，旨在推動教育和照護服務之整合，此頗符合國際潮流。不過從立意之初至今已5年，

草案雖已送到立法案待審，但雖遲遲未能排上政府議程，或許其重要性未在行政和立法部門間形成共識。然而，但值此等待立法程序的空檔中，正是多一個檢視和補正可能缺失的機會。

以下幾點值得探思，有興趣者也可進一步研究：

首先，當教育和照護分離模式試圖導向整合模式之際，到底遭遇哪些問題？為什麼？做了哪些解決方案的努力？成效如何？我國採取立法直接整合切入，雖然法律具有強制權威，但是徒法無以自行，有礙執行的因素應該及早納入規劃，才能提高政策成效。

其次，包括加拿大在內的歐美國家之幼兒教育和照護政策多屬社會政策，例如父母親子假等，所有家庭皆是一視同仁平等受惠，此代表父母在教育和照護幼兒政策中之重要角色獲得該社會的關注，故立法予以保障。我國在提供父母或幼兒相關服務措施時，仍由主管機關各自規劃，例如幼教津貼分別由教育部和內政部、父母產假和就業是勞委會規劃，這些單位或許有橫向連繫，但卻各自計畫，不是一個社會政策大傘下有系統的方案規劃，恐難成就所謂的「無縫」的和系統性的服務措施。

第三，經濟和合作發展組織審析政策理由是視幼兒發展品質為「未來終身教育」之基礎，推動各會員國間之相互瞭解，亦引起國家省思或再出發，間接有利於社會、國家和世界之永續發展。把幼兒教育和終身教育連接在一起，好像太遠，不過研究發現，幼兒階段教育影響深遠，此也強化了將幼兒教育和終身教育結合的合理性。此觀點值得國內學者深思。再者，在參加的20個國家中，除澳大利亞、加拿大和美國外，諸如比利時、捷克、丹麥、芬蘭、義大利、荷蘭、挪威、葡萄牙、瑞典、英國等均為歐洲國家，唯一的亞洲國家是韓國，足見韓國政府的企圖心，藉由外在評鑑應該可以獲得更客觀的資訊，值得我國政府考量。

參考文獻

- 幼稚教育法（2009）。2010年02月28日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070007>
- 兒童及少年福利法（2010）。2010年02月28日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050001>
- 許玉齡（2009）。個人通訊。2009年12月13日。
- 師資培育法（2005）。2010年02月28日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 教育部（2009a）。兒童教育及照顧法草案。2010年1月15日，取自<http://www.ece.moe.edu.tw/childcarelaw98.html>
- 教育部（2009b）。幼托整合進度報告：兒童教育及照顧法草案。2010年1月15日，取自<http://www.ece.moe.edu.tw/document/i980303-2.pdf>
- A crucial link (2000). *Canada and the world backgrounder*, 66(3), 8-11.
- Aubrey, C. (2008). Early childhood and care in England: When pedagogy is wed to politics. *Journal of Early Childhood Research*, 6(1), 7-21.
- Bacon, J., & Brink, S. (2003). Understanding the early years: Research results for five pilot communities. *Education Canada*, 43(1), 16-39.
- Colley, S. (2005a). *Seeing the future: An answer to questions of integration*. Toronto: Institute for Child Studies.
- Colley, S. (2005b). Toward a seamless day: Integrating early childhood programs. *Education Canada*, 45(2), 32-35.
- Doherty, G., Friendly, M., & Beach, J. (2003). *OECD thematic review of early childhood education and care: Canadian background report*. Retrieved January 11, 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/41/36/33852192.pdf>
- Janus, M., & Offord, D. (2000). Readiness to learn at school. *Isuma*, 1, 71-75.
- Janus, M., & Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the early development instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39, 1-22.
- Johnson, L., & Mathien, J. (1998). *Early childhood services for kindergarten-age children in four canadian provinces: Scope, nature and models for the future*.

- Ottawa: The Caledon Institute of Social Policy.
- Kagan, S. L., & Rigby, E. (2003). *Policy matters: Setting and measuring benchmarks for state policies, improving the readiness of children for school, a discussion paper*. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.
- McCain, H. M., & Mustard, J. F. (2002). *The early years study: Three years later*. Toronto: The Founders' Network.
- Milton, P. (2006). Early learning and childcare: A dual imperative. *Education Canada*, 46(2), 37-38.
- Moss, P. (2003). *Re-forming the education and care workforce in England, Scotland and Sweden*. Retrieved March 6, 2010, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137399e.pdf>
- OECD (1998). *Early childhood education and care policy: Proposal for a thematic review—DEELSA/ED (98)2*. Paris: Author.
- OECD. (2004). *Early childhood education and care policy: Country note for Canada*. Retrieved January 15, 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf>
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care—complete executive summary*. Retrieved January 4, 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/38/2/37417240.pdf>
- Pelletier, J., & Corter, C. (2005). Toronto first duty: Integrating kindergarten, childcare, and parenting support to help diverse families connect to schools. *Multicultural Education*, 13(2), 30-37.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. J. & Tayler, C. P. (2005) Trends in construction of transition to school in three western regions 1990—2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. NY: Families and Work Institute.

德國幼教師資培育制度之 探討：以「北萊茵河－威 西發冷邦」為例

羅秀青*

摘要

德國教育事務屬各邦管轄之權限，16個邦在教育制度設計與課程內容方面的規定皆不相同。本文乃以北萊茵河－威西發冷邦為例，採歷史研究法，依其歷史發展特性，區分為不同時期，深入探討德國幼教師資培育制度；同時，並以國際政治、國內經濟與社會需求為外部因素，以及聯邦教育政策與師資培育機構經營者之態度為內部因素，分析各時期之發展。本文有下列發現：一、該制度與其他相關學程間具有「學程連貫性」，且對相關職業具有「職業升遷性」；二、該項制度重視師資生的職場實務經驗；三、合格幼教師就業場域多元化；四、德國幼教師資培育制度，在不同邦間存在著銜接的問題；五、該制度在其培育內容與職場實務要求間存在著落差問題。

關鍵詞：德國幼教師資培育制度、學程連貫性、職業升遷性、就業場域多元選擇

*羅秀青，國立中正大學教育學研究所博士教師

電子郵件：hclo2008@googlemail.com

來稿日期：2009年11月30日；修訂日期：2009年12月10日；採用日期：2010年2月26日

The Development of the Education System of Preschool Teacher in Germany——The Case of Nordrhein-Westfalen

Hsiu Ching Lo*

Abstract

In Germany, each federal state is independent, and consequently educational system is more than often different. This paper takes the state of Nordrhein-Westfalen as a case of study. We analyse the education system and its features in different periodes, its external factors such as international politics, domestic economic and social needs and its internal factors. such as educational policies and practices in the preschool teacher institutes. As results, we find that (1). there is a certain continuity among different courses and a certain relation to vocational education; (2) practical experiences are taken highly; (3) preschool teacher has a free choice of the field he or she likes; (4) The difference of regulations among states would cause difficulty to those students who want to continue training in another state; (5) there is still a gap between theory and practice.

Keywords: German preschool teacher education system, continuity of courses, career advancement, multiple occupation-field choices

* Hsiu Ching Lo, Junior Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: hclo2008@googlemail.com

Manuscript received: November 30, 2009; Modified: December 10, 2009; Accepted: February 26, 2010

壹、前言

本文採歷史研究法，依「德國幼教師資培育制度」的歷史沿革的不同發展特性，進行探討。該制度發展初期制度化程度尚低，國家介入較少，本文稱之為「萌芽期」（1800—1899年）、「制度化醞釀時期」（1900—1932年）；待國家以法律形式建立一普遍通行之規範後，可謂完成制度化。隨後，因戰爭因素，原有制度遭破壞而須予以重建，本文以「重建與制度化時期」（1945—1968年）命名之。1950年代末，因受美蘇冷戰時期軍備競賽之影響，興起以美國為主的民主陣營國家之教改風潮，該風潮亦及於德國，且在其境內掀起其戰後的第一次教改運動，基此，本文將該時期命名為「教育改革期」（1969—1978年）。德國在將近十年的教改運動後，其社會、學術界與教育實務界皆感疲憊；又，美蘇因核武部署中歐議題，國際局勢再度緊張，德國政府遂投入大量經費於軍事上，因而排擠到教育經費的資助；在前述國際政治與國內財政分配因素下，於師資培育制度方面並無值得一書的建樹，故本文稱此時期為「停滯期」（1979—1989年）。1990年代，因德國學齡前幼兒社會化條件的持續改變，如獨生子女的增加以及單親家庭數目的不斷上升，再加上少子化趨勢，其學齡前幼托政策的重點遂移至解決職業婦女的托兒需求，進而力求達到每名年滿3歲的兒童皆有幼兒園可讀的目標。欲達此目標，必須大量增建與擴建幼兒園，經費排擠效應再起，幼兒教學品質成為犧牲品，隨之幼教師的工作條件亦每況愈下。然而，2000年的「霹靂震撼」帶來轉機（羅秀青，2009），故本文將此時期稱為「變革期」（1990—2008年）。最後，將對德幼教師資培育的現行制度作一探討，藉此，使得對該制度沿革之探討自古迄今具有完備性，並試圖展現該制度在原有傳統基礎上與時俱進的特性。本文須特別說明的是，限定德國為一民主自由國家，其在納粹當政的第三帝國時期（1933—1945年）乃為一極權統治國家；又在該時期，德國學齡前教育概念與其傳統的多元化以及其幼教師資培育制度的多樣與多軌化脫節，基於德國學齡前教育概念與其制度的歷史延續性，對於因極權政治導致的制度斷裂或脫軌的第三帝國時期，不在本文探討範圍內。

另外，聯邦與邦基於德國特殊的「聯邦主義」（Föderalismus）原則之互動關係，在此原則下，教育事務的管轄權歸屬於各邦，但在各邦的協調下，有關教育事務可在聯邦層級上，制訂一彼此認可的協議。據此，各邦制訂適

用於該邦之執行法規。基此，本文一來為免流於介紹性，忽視不同邦間的差異性，一概以「德國」二字帶過，造成讀者對德國教育體制有「統一性」的謬解；二來欲試圖以北萊茵河－威西發冷邦（以下簡稱北威邦）（Nordrhein-Westfalen, NRW）為例，引領讀者以該邦與聯邦層級之互動為例，深入探討其各邦之差異性，俾便對德國幼教師資培育制度之沿革有深入瞭解。以下以國際政治、國內經濟與社會需求等為外部因素，以及師資培育機構經營者之態度為內部因素，將分別探討各時期之發展，尤其對內部與外部因素如何推動德國幼教師資培育制度之沿革更深入闡述，並提出結論與發現。

貳、「萌芽期」（1800—1899年）

十九世紀前半期，學齡前機構式托育乃市民階級的推動下產生，主要收托3至6歲的兒童。該類機構被當時的市民階級婦女視為是家庭教育的補充教育，讓該類婦女有時間或處理家務，或擔任丈夫事業的助手。後因工業化的快速發展，該類機構亦收托工人階級子女，滿足外出工作職業婦女托育之需求。該類機構對當時一般職業婦女而言，主要功能有二：一方面，使其能從事家庭外的勞動工作，賺取薪資；另一方面，使其幼兒因有機構照顧，能使他們免於遭受身體上的危險。當時，該類機構雖有許多不同的名稱，就其功能而言，不外乎以下三種基本類型，即：「兒童托育所」（Kinderbewahranstalt）、「幼兒學校」（Kleinkinderschulen）與「幼稚園」（Kindergärten）（Dammann & Prüser, 1987; Konrad, 2004）。但在普魯士官方文件往來上，統一將該類托育機構命名為「幼稚園」（Konrad, 2004）。以下，進一步說明此時期前述托育三類機構。

「兒童托育所」主要收托貧窮家庭的兒童，其家長大都是工廠工人或農忙時期的日薪工人。該類機構的主要代表人物為約翰·蓋歐克·威爾特（以下簡稱威爾特（Johann Georg Wirth, 1807-1851）），該類機構教育理念乃以「宗教信仰」為其基礎，同時，亦致力於「對抗貧窮」。基此，該類機構主要教育任務有二：一為監督；另一為教育兒童：藉教育兒童「有用的活動」（nützliche Beschäftigungen），使其養成「勤勞」（Fleiß）與「勤奮」（Arbeitsamkeit）的習性。第一項任務的具體內容為：（一）避免兒童遭受身體上的傷害：訓練其良好衛生習慣以及持續的肢體活動。（二）避免兒童遭受精神與心靈上的危

險：其短期目標為，為日後就讀「國民學校」（Volksschule）的精神與道德方面的課程作準備；其長期目標則是為往後整个人生作準備。第二項任務是讓兒童製造可使用、可變賣或家裡日常生活用得上的物品、食物或衣物，讓兒童藉此學習「對抗貧窮」的態度與技能（Dammann & Prüser, 1987: 19ff; Erning, 1987: 30）。

「幼兒學校」通常由單一個人或慈善協會基於宗教信仰而設立（Dammann & Prüser, 1987）。故一般皆將「幼兒學校」視作「基督教幼兒學校」，其收托對象為3至6歲來自市民階級家庭的兒童，其母親們有重要待處理之事，一天之中有數個鐘頭不能親自照顧其孩童，故將其孩童託付於該類機構照顧。因此，該類機構被認為是補充家庭功能不足的教育機構。「幼兒學校」的代表人物是泰歐多·菲立德尼（以下簡稱菲立德尼）（Theodor Fliedner, 1800-1864）。菲立德尼認為其機構最崇高與最終的目的在於：「協助父母，依照使徒的勸告教養其子女，使其歸順上帝」（引自Erning, 1976: 61）。由此可知，當時該類機構之教育內容主要是菲立德尼的宗教教導方式，即背誦禱文、宗教歌曲與諺語，且視此種方式為兒童心靈的「神聖化」（Heiligung）。菲立德尼藉此合理化了其教學法的正當性（Erning, 1987），完全無視此種背誦方式與內容是否超出孩子的理解能力。此外，該類機構乃依「階級教育學」（Klassenpädagogik）施教（Konrad, 2004），此指對不同階級的兒童施予不同的教育內容，即對無產階級家庭的兒童，施予勞動教育；而對市民階級家庭的兒童，則施予將來上學的預備教育。

幼稚園師資培育機構又如何因應前述「幼兒學校」宗教教學實務的需求？原來，當時幼稚園師資培育機構有特定的設立模式：通常由私人協會設立托育機構並經營之；繼之為培育該機構的師資，而在該機構內附設「師資訓練研習班」（Ausbildungsseminar）（Konrad, 2004）。菲立德尼「幼兒學校」便是依此模式設立。所不同的是，其「師資訓練研習班」乃由「教會護士訓練所」（Diakonissenmutterhäusern）負責（Konrad, 2004），此為第一個正式且具有專業素養的女性職業。但欲進入該類「訓練所」接受培育的女學員，必須為有該類宗教信仰的女性，且其課程內容乃以菲氏宗教為主的教案為圭臬，並輔以教授實務教學的技巧訓練（Derschau, 1987）。菲立德尼的教案為人詬病處為：缺乏理論的反思與教育的基本知識。雖然如此，直至二十世紀，「基督教幼兒學校」的師資仍由「教會護士訓練所」負責培育，其教學內容也始終以菲立德尼的教案為準則，直到另一名偉大教育家的教育理念出現及普及後方有所轉

變。

「幼稚園」為菲立德利希·福祿貝爾（以下簡稱福祿貝爾）（Friedrich Fröbel, 1782-1852）於1840年以托育兒童為目的所新設立的一個機構，並將其命名為「幼稚園」。福祿貝爾的教育主要具有三項元素：「恩物」（Spielgaben）與「活動工具」（Beschäftigungsmittel）、「身體活動的遊戲」（Bewegungsspiele）以及「花園的勞動」（Gartenarbeit）。福祿貝爾認為，兒童應藉由與「恩物」及「活動工具」的接觸，使其能因此以認知和象徵的方式來理解世界；而從事「遊戲式的身體活動」時，能夠引發其擺動肢體的興趣，同時讓兒童能夠覺察到隱藏在其身體中的力量；最後，兒童能夠經由「花園中的勞動」，把大自然的生長視作一面鏡子，因而經驗到其自身的成長（Erning, 1987; Heiland, 1987; Konrad, 2004）。

然而，福祿貝爾的師資培育機構如何達成與推行其教育理念呢？與菲氏的宗教教導式的師資培育模式相較，前者所設計的師資培育模式，乃依福祿貝爾的構想來架構其培育課程，意即：視幼稚園為國民教育體系的第一階段，其主要任務致力於實施適合兒童發展的課程，以及協助家庭解決有關教育方面的問題。為達成福祿貝爾幼稚園高標準的任務，福祿貝爾與其學生們，曾在福祿貝爾的師資培育機構中，將教學內容做了多次修正，使其可運用於教學實務中。很快地，福祿貝爾幼稚園及其師資培育機構在德國迅速增加與逐漸普及。1895年《一般教案》（Normallehrplan）完成（Konrad, 2004），成為福祿貝爾師資培育機構之教學準則。其內容乃以福祿貝爾的作品、教育理論與實務為準則，且明文規定福祿貝爾幼稚園師資培育的內容與其年限，其修訂版於1905年出版。該教案日後成為國家明文規定的幼稚園師資培育教學之主要內容。

參、制度化醞釀時期（1900—1932年）

二十世紀初期，雖然由國家設立的幼稚園教師「師資訓練研習班」以及公立托育機構逐漸增多，但仍以私人與宗教慈善協會所設立的托育機構以及其附屬的「師資訓練研習班」占大多數。1900年德國《公民法典》（Bürgerliches Gesetzbuch, BGB）頒布實施。其所代表之意義有二：一方面為「協會」（Verein）創造私法法人地位，形成私法法律的地位與活動空間（Reyer, 1987）。其後，「協會」紛紛結盟為「聯合會」（Verband），日後並

以此「聯合會」的形式，在幼教界施展其呼風喚雨的影響力。另一方面，因著該法典的實施，國家有責任提供所有兒童與青少年成長所需的條件。

此時期的主政者因其與「政治」並無直接關聯性，對幼稚園機構及其相關事務並無多大興趣。然而，當主政者漸漸意識到可藉由幼稚園機構從小教育兒童，使其具有「祖國意識」（vaterländisches Bewußtsein）與「對皇帝的忠誠」（Kaisertreue）後，由國家設立的幼稚園教師「師資訓練研習班」以及公立托育機構遂逐漸增多（Derschau,1987），其講授內容乃以福祿貝爾教育理念為準則。德意志第二帝國的1908年，普魯士境內推行「較高級女子學校」的新體制（höhere Mädchenschule）：此為10年制的普通教育加上繼之的4年高級教育階段。因該體制後4年高級教育階段等同於「女子中學」（Lyzeum）教育階段，遂開啟女子上大學的管道。而對於那些讀完10年普通教育想接受職業訓練的女子來說，亦可選擇4年的「國民學校教師」（Volksschullehrerin）培育學程就讀，或就讀「幼稚園教師」（Kindergärtnerin）培育學程（Kraul, 1991），後者又被視為「女子學校」（Frauensschule）。1911年頒布《女子學校培育幼稚園教師暨青少年福利局主任的考試與畢業規定》（Prüfungsordnungen für die Abschlussprüfungen an den an Frauenschulen angegliederten Kursen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen），使進入「女子學校」就讀的門檻提高，且畢業難度亦增加：10年制的普通教育後，女學生們尚需在任一所「女子學校」至少修業1年，而非如先前只要修畢10年的普通教育階段，即可進入「女子學校」就讀。若欲從該校畢業，必須通過所有規定科目的考試，方可獲得國家認證的「幼稚園教師」¹資格（Kindergärtnerin in Familien und kleinen Kindergärten）（Konrad, 2004）。

雖然該項法令僅對「女子學校」以及國家設立的或地方政府設立的幼稚園教師「師資訓練研習班」具有法律約束力。然而福祿貝爾師資培育機構對此新法之頒布，立即表示願接受與遵守該法規，其目的乃為確保該培育機構的幼稚園教師畢業後自動享有「國家認可」（staatliche Anerkennung）的幼稚園教師資格。福祿貝爾機構的此項努力於1912年得到預期的正面回應：該年所有普魯士境內的福祿貝爾幼稚園師資培育機構皆獲得國家認可（Konrad, 2004）。然而，亦有私人師資培育機構對該新法規定持反對態度。

¹ 為使專有名詞之翻譯通順流暢，將德文原文拗口的「在家庭或幼稚園任教的幼稚園教師」簡譯為「幼稚園教師」，特此說明。具有該項國家認證資格的幼稚園教師如其證書上所寫，可在家庭或幼稚園任職。

宗教慈善協會經營的幼稚園師資培育機構，拒絕接受該法規定，其理由為：一方面疑懼其原課程內容中，有關基督宗教信仰的傳播，會因此受限制；另一方面則認為，幼稚園教師資訓練主要應為培養幼教師「慈悲良善之心」（Herzensbildung）以及「教學實務技能」（praktische Gabe）（Hanse, 1929），若接受該法規的規定，其過高的就讀門檻規定，將造成師資培育的智識化（Derschau, 1987）。後於威瑪共和時期，依該法規考試、畢業並取得幼稚園教師資格者，享有優先任用之優勢。在此情形下，本持反對意見的前述培育機構，非出於自願而是被迫地漸漸接受該項法規之規定（Metzinger, 1993）。

威瑪共和時期的1924年，通過《帝國青少年福利法》（Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, RJWG）。依該法規定，幼稚園機構為社會救助機構，隸屬「青少年扶助」（Jugendhilfe）範圍，地方政府層級，由「青少年福利局」（Jugendamt）負責管轄；邦層級主管機關則負責監督該聯邦法的執行以及制訂執行該聯邦法的相關規定，如，制訂幼稚園「最低標準」的設立規範（Mindestanforderungen），在衛生、兒童組別的規模、室內空間大小、設備、專業教育人員資格與聘任等方面之規定。值得注意的是，同（1924）年，前述之「聯合會」（Verband）再在聯邦層級上，彼此結盟為「德意志公益社會福利聯盟」（Die Deutsche Liga der Freien Wohlfahrtspflege），且被視為是「公益的幼稚園經營者」²（anerkannte freie Träger der Kindergärten），同時亦為「德意志公益社會福利聯盟」之成員（Hammerschmidt, 2006; Lo, 2008, Neumann, 1992; Wiesner, 2000）。其與國家基於「補充原則」（Subsidiarität）³在幼稚園之設立方面，優先於公立幼稚園機構；又因其以公益為目的，與政府部門形成「合作夥伴關係」，可獲得國家或地方政府的財務補助，即政府部門負責提供財務資助，該類機構則提供托育服務，以達成社會對政府提供托育需求的滿足。

總的來說，至威瑪共和時期結束前，幼稚園師資培育的考試與畢業的規定

² 為使專有名詞之翻譯通順流暢，將德文原文的「公認的公益的幼稚園經營者」簡譯為「公益的幼稚園經營者」，特此說明。

³ 基本上，國家與該類社會福利聯盟起初基於「補充原則」（Subsidiarität）以達成在社會福利事務方面的推動。以幼稚園之設立為例，若有新建幼稚園的需求，該類社會福利聯盟所屬成員之機構享有優先權，政府主管單位須先徵詢是否該地區有該類社會福利聯盟成員，其有能力或意願進行該興建工作，若無，政府方得出面興建。該原則後來制度化為政府與該類聯盟在社會福利部門的「合作夥伴關係」（partnerschaftliche Zusammenarbeit），具體規定於《社會法典》第8冊第4條中（Sozialgesetzbuch Aches Buch, 2009）。

已漸形完備，並為大多數私立幼稚園師資培育機構所接受與遵行，促使「幼稚園女教師」（Kindergärtnerin）成為一門新興的婦女職業。又因幼稚園已確定為社會福利機構，專為父母外出工作、無暇照顧子女的家庭所設。為鼓勵私人興建幼稚園，有關幼稚園設立的標準，乃採「最低標準」要求。又，基於政府與公益社會福利聯盟及其所屬成員有前述之「補充原則」，又該類聯盟大多屬基督教或天主教教會管轄，形成幼稚園經營者生態，乃以教會性質的公益社會福利聯盟所屬者占大多數。至此，幼稚園體制與其師資培育制度雛形已現，此種體制一直持續至1970年代的教改方有所轉變。

肆、重建與制度化時期（1945—1968年）

二次世界大戰後的德國百廢待舉。該時期德國政府主要任務有二：一為爭取政治上的獨立，擺脫美、英、法與蘇聯四強占領的局面；二為排除經濟方面物資缺乏的困境。在此兩項政策急迫性的排擠下，有關教育體系的重建及其相關問題，則被暫時擱置。然而，經濟生產需要勞動力，大部分的德國男性因戰爭因素或死或傷。在此情形下，女性勞動力需求大增。因當時社會上對女性圖像仍停留在「家庭主婦或母親」的角色。換言之，女性應結婚成為家庭主婦，爾後生養下一代，成為母親，此一過程方為社會認可的「女性的正常生涯」（weibliche Normalbiographie）（Levy, 1977）。基此圖像，照顧與教育學齡前兒童的任務，主要仍由家庭負責，此即為女人的事情或母親的責任。在此既存的社會觀念主導下，政府無須對職業婦女的機構式托育需求負責，故政府採取不作為態度。因此，戰後初期學齡前托育機構之重建工作，仍延續前述「威瑪共和時期」之傳統觀念與舊有體制（Metzinger, 1993: 137），即其為社會福利救濟機構，專收托雙薪家庭之學齡前子女，其任務主要為保育而非教育，教育乃父母之責。

基此之故，在戰後初期有關幼教師資培育體制，亦以前述「威瑪共和時期」之舊有體制予以重建：幼教師資培育機構招收之學員，年齡限制為年滿17歲者；入學條件為：完成10年的普通教育階段並取得「中等學歷」資格者（schulische mittlere Reife），或具有「替代的職業訓練」（Ersatzbildung）

資格者，以及具有一年家政相關的「預備訓練」（Vorbildung）資格者。（Metzinger, 1993）特別在北威邦，若僅有8年國民學校學歷者欲接受該師資培育學程，則必須額外參加學歷鑑定考試。對於那些於第二次世界大戰結束後，自東德蘇聯占領區投奔至西德的幼稚園教師，北威邦亦於1949年3月1日公布相關辦法，認可其幼稚園教師資格，使其得以在西德境內擔任教職（Koblank, 1961）。

1950年代西德的幼稚園教師培育制度大體具有下列三項特徵：

第一，培育內容以古典的福祿貝爾教育理念為主（Zorell, 1954）。

第二，1950年代幼稚園教師培育內容仍停留在前工業社會的農業社會時期（Derschau, 1976），與當時的社會需求脫節。

第三，幼稚園教師培育內容中與教育學相關的新興學科，如心理學與社會學等在其培育課程中僅占一小部分（Metzinger, 1993）。

除了前述培育內容與社會需求脫節外，尚有來自實務界對幼稚園教師有不適任以及無法應付職場挑戰之批評，導致幼稚園教師一職對年輕人漸失吸引力，甚而屢屢發生新進幼稚園教師轉換其他職業跑道之情形（Hoffmann, 1971）。原來初入職場的幼稚園教師因年紀過輕（19歲左右），人格不夠成熟到可以與孩子們做適切的互動；再加上幼稚園教師的工作場域日漸多元化，如，幼稚園教師可在家庭或特教幼稚園等場域工作，對隨之而來的多樣化與日漸繁複化的工作內容，如必須能適應混齡兒童組成之小組教學；又如與兒童和青少年互動時，須有自信地扮演好教師角色等挑戰實不足以應付。此外，1950年代的幼稚園尚有嚴重的教室空間不足、教具物資缺乏以及幼稚園教師薪資微薄等待解決之問題。

1960年代初期，除了前述問題外，尚有合格幼稚園教師缺乏的問題。前已述及幼稚園教師薪資微薄，流動率大；再加上培育機構為數不多，無法應付就業市場之需求。北威邦為解決合格幼稚園教師荒的問題，於1964年依據《青少年福利法》（Jugendwohlfahrtsgesetz, JWG）第78條第3項之規定（Jans & Happe, 1963），由該邦勞動、健康與社會部（Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Sozial）和各幼稚園經營者代表們達成關於合格幼稚園教師認定的協議。依此政治性協議，保育員亦可被視為合格幼稚園教師，以期暫時解決合格幼稚園師資不足的問題。此外，因幼稚園教師培育機構源起於私人慈善協會基於宗教愛而設立之，造成培育機構的繁雜多軌化，例如，幼稚園教師可在「基督教女職事幼稚園教師訓練所」（Kindergärtnerinnenseminar der

Evangelischen Diakonissenanstalt) 培育，亦可在「市政府家政訓練所轄下的幼稚園教師職業學校」(städtische Hauswirtschaftliche Lehranstalten, Abteilung Fachschule für Kindergärtnerinnen) 或是「女性職業訓練所內福祿貝爾研習部門轄下的幼稚園教師職業學校」(Bildungsanstalt für Frauenberufe, Abteilung Fröbelseminar, Fachschule für Kindergärtnerinnen) 培育。又基於「聯邦主義」原則，教育事業屬各邦權限，導致幼稚園教師培育各邦相異的問題：在制度設計、教育內容以及考試相關規定等方面，各邦皆不相同，造成各邦對幼教師資品質要求不一。又，若幼教師資生因搬家須轉換至其他邦繼續該學程，將產生銜接與學分承認的問題。在所述情形下，實有必要對幼稚園教師培育制度作一改革。

而在眾多幼稚園教師培育制度之改革提議中，由明妮·史塔爾(以下簡稱史塔爾)(Minnie Stahl)提出的建議，在當時最具改革精神，其內容包括幼稚園教師在內的所有社會教育職業的訓練學程年限延長為4年，同時，幼稚園教師培育訓練男女兼收，並額外增加1年的職場實習(Stahl, 1961)。藉著延長年限的學程，俾使其結業生具備擔任領導職位的資格，同時能勝任其教師職責。以史氏建議的改革提議為範本，漢堡市(Hamburg)首先於1962年，擬訂並實施其幼稚園教師培育新制，並稱其為「漢堡幼稚園教師培育制度的改革」(die Hamburger Reform der Erzieherausbildung)，其內容如下：

第一，漢堡境內，幼稚園教師培育訓練為期3年，且男女學員兼收(König, 1965)。

第二，3年培育訓練中包括2年學校教育與1年的職場實習，且2年學校教育中，尚包括由學校安排與指導的1年助理教師工作(Thorun, 1962, 1965)。

第三，幼稚園教師培育學程與安親班教師培育學程合併為一個培育學程。

從前述漢堡新制中可看到史塔爾幼稚園教師培育改革之影子；而幼稚園教師培育學程與安親班教師培育學程，因其在實務工作上兩者有愈來愈多的工作內容重疊，而將該兩學程合併為一，所代表的意義為：藉由此兩種培育制度的合一改革，希冀對此兩種職業在未來的相互接近，能發揮一定程度的影響力(Derschau & Scherpner, 1978)。此外，漢堡新制亦考慮到以往幼稚園教師缺乏實務經驗的缺失，藉由延長培育年限以及加強實習課程予以改善。

大體而言，1960年代的幼稚園教師培育改革建議，不外以下三項訴求：

第一，將所有社會教育的學程整合為一個統一的學程：「裴斯塔洛奇－福祿貝爾聯合會」(Pestalozzi-Fröbel-Verband)、史氏以及哈·法分貝格(H.

Pfaffenberger）（以下簡稱法分貝格）等皆建議，將社會教育學科內不同師資培育學程。如，幼稚園教師培育學程與安親班教師培育學程整合為統一的學程（Pfaffenberger, 1959; 1966; Stahl, 1961），俾便修畢社會教育學科統一學程者，於日後在職場上有更大的就業與轉業空間。

第二，以實務取向為主的教育內容取代傳統的以理論為主的內容。有學者建議增加實習時數，如：在培育學程內增加一個學期之實習時數，或在學程結束後，增加1年的「職場實習」（Berufspraktikum）（Andriessens, 1953; Meier, 1953）。藉增加實習課程與時數，彌補初任教師缺乏實務經驗的缺失，以期達到職場要求。

第三，創造一個不論男女皆可從事的社會教育職業。

然而，不論是史塔爾的改革建議或漢堡新制，皆受到來自天主教與基督教等教會培育機構及部分學者的反對，其論點為：

第一，天主教與基督教等教會培育機構堅持，幼稚園教師以及安親班教師應維持其一貫的女性職業（Kiene, 1963）。

第二，反對史塔爾的改革建議者的理由為：統一的4年培育訓練，因混合其他社會教育職業訓練的課程，勢必會縮減幼稚園教師訓練的課程，進而造成對幼稚園師資培育品質的損害（Kiene, 1963）。

第三，另有反對意見者認為，幼稚園教師的教育對象為幼兒，安親班以及其他社會教育教師亦有其不同的教育對象。因教育對象的不同，其教育目標與內容亦不一樣，故不主張不同的師資培育學程合併；而且幼稚園教師培育學程不應延長，而應藉「在職進修」（Fortbildung）彌補初任幼稚園教師實務經驗不足之缺失（Müller, 1965）。

第四，培育學程的延長不能彌補幼教師實務經驗的不足，欲彌補其不足，應以實務取向為主的培育內容來取代傳統的以理論為主的內容，因後者常與教學實務較少關連或完全脫節（Kietze, 1966）。

雖然有許多反對聲音，但因提不出比前述漢堡制度更好的幼稚園教師培育制度；以及考量幼稚園教師工作在實務上與其他社會教育工作確實有許多共同性；再加上前述幼稚園教師培育制度的諸多缺失，幼稚園教師培育制度的改革勢在必行。1967年三月16、17日，「各邦文化部長常設會議」（Kultusministerkonferenz, KMK）開會決議並簽署《社會教育培育機構的架構性協議》（Rahmenvereinbarung über die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten），依漢堡模式，將「幼稚園教師」與「青少年教養機

構教師」(Heimerzieherin)之培育學程結合為一個共同的培育學程，培育訓練完成後可獲得「國家認證的幼教教師」⁴資格(staatlich anerkannter Erzieher)，其主要培育機構統一更名為「社會教育專科學校」(Fachschule für Sozialpädagogik)。依該聯邦層級之新制規定，幼教師資培育機構之入學條件如下(Metzinger, 1993)：

第一，年滿17歲者。

第二，須有至少1年以上之相關實務經驗者。

第三，擁有實科中學或與其同等學歷者，方得接受幼稚園教師之培育學程。

另，其2年學校教育培育結束並通過包括筆試與口試的國家考試後，尚需接受1年「職場實習」並繳交符合規定的實習報告書，最後參與並通過由學校師生所組成之學術討論會形式的集體口試(Kolloquium)，方可取得前述「幼教教師」資格證照(Derschau, 1976; Fischer, 1974)。

在此戰後「重建與制度化時期」內，幼稚園師資培育機構的繁雜多軌化問題仍未獲得解決；各邦之間，不同的社會教育學程亦未成功地在聯邦層級上統一為單一學程；但，該「架構性協議」至少完成幼稚園教師學程與青少年教養機構教師學程的合併，且統一了合併後的證照資格名稱，維持原「國家認證的幼教教師」的名稱，以及統一幼稚園師資培育機構的名稱為「社會教育專科學校」。自此，幼教師可在幼稚園、安親班以及青少年教養機構內任職；而其培育年限延長為3年，並增加實務取向的課程與1年的職場實習，以期滿足幼教師在職場上，日益嚴格的要求。

⁴ 在此之前，在幼稚園任教之專業教師稱為「幼稚園教師」(Kindergärtnerin)，其工作場域侷限於幼稚園與安親班；1967年前述「架構協議」通過實施後，在幼稚園任教之專業教師一律改稱為「幼教教師」(Erzieherin)，同時，其工作場域擴及於青少年教養機構。因德文原文對該職稱已從Kindergärtnerin改稱為Erzieherin，為忠於此種改稱，故中文譯文對該職稱亦從「幼稚園教師」改稱為「幼教教師」。特此說明之。

伍、教育改革期（1969—1978年）

自1949年以來長期執政且保守的「基督教民主黨」（簡稱基民黨）（Christliche Demokratische Union Deutschlands, CDU）於1969年為「社會民主黨」（簡稱社民黨）（sozial - demokratische Partei Deutschlands, SPD）與「自由民主黨」（簡稱自民黨）（Freie Demokratische Partei, FDP）所組成之聯合政府所取代。在該新政府的推動下，德國在兩德政治與國內社會觀念有重大轉變：對東德的態度，從與其爭奪全德國的單一代表權轉變為承認兩個德國存在的事實；婦女政策方面，新政府藉採取一連串的福利促進措施，⁵致力於協助職業婦女達到兼顧家庭與工作的目標。經過1960年代的婦女運動後，亦使得社會能以更開放的態度來看待婦女角色的轉變：婦女的角色不再侷限於家庭主婦，職業婦女的角色也漸為社會所接受。在此情形下，有6歲以下幼兒的職業婦女占全德國有6歲以下幼兒婦女的比例，由1970年的29.7%上升為1974年的33.6%（Anonymous, 1975），此導致其機構式托育需求大增。

另，德國學齡前機構的重要性，意外地因國際情勢的影響而倏忽地受到各界關注。1957年，前蘇聯先美國成功發射繞行地球軌道運行的衛星而造成的「史布尼克震撼」（Sputnik-Schock），⁶引爆西方民主國家紛紛檢討其各自教育體制的國際競爭力。一時之間，教育改革蔚為世界風潮。德國教育界亦受此教育改革風潮的影響，尤其受美國影響至深且鉅。⁷德國在此教改風潮下，致力

⁵ 1979年首先實施「育兒假」（Mutterschaftsurlaub），使得職業婦女在8週的產假後，能夠獲得由社會保險給付的休假，直到出生兒年滿6個月大止（Bethusy-Huc, 1987）。後續尚有「日間保母制」（Modellprojekt Tagesmütter）的實施措施（Münch, 1990）。

⁶ 1955年7月29日美國艾森豪總統在「國際地球物理年」宣布將建造地球衛星，蘇聯在4天後亦做同樣宣告，並且於1957年10月4日經由洲際飛彈的協助，成功地發射一枚直徑58公分，重83.6公斤的衛星進入地球軌道，繞行地球一周耗時96分鐘，上面攜帶有一個氣壓計、訊號發射器以及可發射短波訊號。由於西方體認到，蘇聯已可發射地球衛星至地球軌道，表示蘇聯洲際飛彈的射程距離已可抵達美國境內，因而引發西方世界的強烈威脅感與危機感。之後，導致美國「國家太空總署」（National Aeronautics and Space Administration, NASA）的成立以及西方工業國家的教育改革風潮（Wikipedia, 2009）。經西方研究初步結果揣測：蘇聯早在幼稚園教育階段便重視科學與智力的訓練！

⁷ 「史布尼克震撼」在美國一方面引發有關「智商」的研究，尤其是有關兒童智商的研究。其中，最為人所知的是班哲明·布魯姆（Benjamin Bloom, 1913-1999）於1964年的研究報告指出：人的智力促進是可能的，且愈早施以教育促進措施，兒童其後的教育成效較為豐碩（Bloom, 1964）。另一方面此種智商理論在美國被運用在因文化弱勢所造成的教育弱勢族群上，希望藉由在幼稚園時期的即時施教育促進措施，來彌補其再寄寓初始階段的弱勢情形，進而希冀能扭轉其日後在文化上的弱勢。

於兒童智力的研究，其研究結果一方面提升了該國學齡前托教機構的地位，該類機構除了原有的托育功能外，另增加了教育的功能；另一方面導致德國學齡前教育學界產生「幼稚園兒童應否教授閱讀課程」的爭議。此又分為兩派：一派維護兒童利益派，認為幼稚園應以兒童為中心，順應兒童發展讓其快樂地玩耍來成長（引自Hoffmann, 1967）；另一派則認為幼稚園為國小預備階段，應施以國小預備課程（Corell, 1967; Lückert, 1967）。基此歧異，衍生出另一議題：學齡前教育的目標為何（Fliedner, 1967）？德國政府為平息各方對基於美國兒童智力研究所引發有關幼稚園課程的爭議，遂委由哈·羅特（H. Roth）領導一支跨領域的大型研究團隊，以德國兒童為對象，一方面對將美國之研究結果運用於德國之議題作一可行性評估；另一方面，欲研發出適用於德國情境之新的理論。該研究報告結果，修正美國有關智力的概念，並發展出解釋智力的新概念：即智力乃為一種新的學習概念，其中亦包括學習能力與學習成就等組成部分（Roth, 1969）。在羅特交給德國國會的報告書中陳述了其研究團隊的研究結論：

學校並非是要促進學生與生俱來的智力，而是必須儘早提供學生多種多樣學習的可能性（環境、教材、課程等學習條件），⁸使學生能藉此發展其學習能力或增進其學習效果。（Deutscher Bundestag, 1971: 22）

基上述結論，「德國教育審議委員會」（Deutscher Bildungsrat）於1970年公布《教育體制的結構計畫書》（der Strukturplan für das Bildungswesen），其為對德國未來教育體制結構改革的建議性規劃書。其中有關學齡前教育階段的改革建議為：3—4歲兒童屬於幼稚園教育階段，需增建幼稚園機構；並建議5歲兒童應入小學，就讀專為5—6歲兒童新設立的「國小初級階段」（Eingangsstufe）⁹（Deutscher Bildungsrat, 1970）。其中5歲兒童提早入小學

⁸ 括弧中譯文為作者為求譯文易於讀者了解，額外加上德文原文所沒有之字句，其原文為：「dass "die Schule (...) nicht Begabungen, die als Erbanlage(n) vorliegen, zu fördern, sondern die Kinder zu "begaben", d.h., frühzeitig vielseitige Möglichkeiten zur Entwicklung von Begabungen anzubieten" haben.」，特此說明。

⁹ 「國小初級階段」為該建議計畫書中，有關國小教育階段全面改革的一部分，國小教育階段將改為5歲與6歲兒童的「國小初級階段」、7歲與8歲兒童的「基礎階段」（Grundstufe）以及「性向確定階段」（Orientierungsstufe）等三部分（Deutscher Bildungsrat, 1970; Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973）。

之建議，乃基於教育機會公平性之考量，希冀藉此提早入學措施，能及早確保兒童學習與教育過程的持續性。不料卻因此引起有關「5歲兒童最適學校」（die Frage der Zuordnung der Fünfjährigen）的爭議：哪一種學齡前教育組織或機構——幼稚園、「國小初級階段」或「國小附設先修班」（Vorklasse），¹⁰其最能促進兒童學習能力或增進其學習效果，為5歲兒童最適學校的議題。

聯邦政府的態度乃是支持前述《結構計畫書》所提之改革建議（Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1970）；而「聯邦與各邦教育計劃委員會」（Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan）亦於1971年的《教育總體計畫書》中，明確表達其與前述建議性質的《結構計畫書》有相同的看法（Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan, 1973），且一併具體規劃學齡前教育階段之課程，應隸屬各邦文化部所管轄的規定。然而，對前述「結構計畫書」持反對立場者大有人在，即「公益社會福利聯合會」成員所屬之幼稚園經營者與主管社會福利部門的社會部。該類幼稚園經營者認為，若5歲兒童提早入小學，不僅使其失去學生來源，同時，學齡前托教機構將因此限招收3—4歲幼兒，將被貶為名符其實的「幼稚」園，將剩下托兒功能；而社會部反對之理由為，學齡前教育階段之課程若隸屬各邦文化部所管轄，將使其喪失原有專屬對學齡前教育機構之行政管轄權（Domscheit & Kühn, 1984）。為解決「5歲兒童最適學校」的爭議以及平息前述利益團體之反對意見，在聯邦層級或在各邦的資助下，展開了許多以學術研究為基礎的試行計畫。

此時期除了由上而下推動的改革計畫外，教育實務現場又面臨哪些問題？是否有相對應的解決措施？依據北威邦邦議會資料顯示，1969年該邦每100名3至6歲的兒童中，僅有27.9個幼稚園生名額（Landtag Nordrhein-Westfalen, 1971），此隱含兩大問題為：第一，為了就讀幼稚園，家長必須很早甚或在子女剛出生時，便須為其登記申請未來就讀幼稚園的名額，形成需求大於供給的情形。第二，那些好不容易進入幼稚園就讀的兒童，必須忍受空間狹小且吵雜、大班制以及教具老舊等學習現場的缺失。在此情形下，幾乎無法實施適宜的教育活動。針對幼稚園生名額短缺問題，北威邦政府於1970年公布《北萊茵河—威西發冷邦至1975年中期發展計畫》（Nordrhein-Westfalen Programm

¹⁰ 「國小附設先修班」原為早期教育促進措施之一，5歲幼兒提早入小學，就讀一年「國小附設先修班」，除了穩定兒童人格發展以及提升其學習能力與動機等教育目標外，尚希藉此達到此目標：兒童能成功地從非正式教育體系的家庭教育暨幼稚園教育，過渡到正式教育體系的國小教育（Schraube & Zenke, 2000: 587）。

1975) (Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1970)。依此計畫，除了將積極擴建該邦學齡前教育機構，亦積極展開該邦為解決5歲兒童最適學校的爭議，自行推動的試行計畫：「幼稚園或小學先修班」(Modellkindergarten-Vorklasse)之評估研究(Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1970)。為了確保擴建該邦學齡前教育機構財源無虞，以及支持該邦自行推動的試行計畫，北威邦先於其他各邦於1971年公布該邦的《幼稚園法》：幼稚園乃教育體制中的基礎部分，負有獨特的教育任務；尤其對兒童人格的發展以及提供兒童教養者相關的諮詢與資訊。幼稚園教育為家庭教育的支持與補充教育(Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972)。據此，擴建學齡前教育機構在北威邦迅速展開，至1978年，該邦每100名3至6歲的兒童中已提升到76.4名幼稚園生員額(Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, 1979a)。

另，存在於教育實務現場缺乏合格幼教師的老問題依然未獲解決。1970/71年，北威邦境內的基督教教會所屬的幼稚園中，僅有43%的教師為合格幼教師(Schmalohr, 1971)。對此問題，北威邦於1971年發布一個短期幼教師培育計畫(引自Kessels, 1973)，希冀藉縮短培育訓練年限吸引如家庭主婦、有轉業意願者以及保育員前來受訓，期增加合格幼教師名額，以減輕合格幼教師不足的壓力。除短期幼教師培育計畫外，尚有長期的解決方案，即額外增設15所培育幼教師的專科學校，以增加合格幼教師的數量。此額外增設的培育幼教師公立專科學校，使得其占該類專校的比例，從1971年的39%躍升為1974年的54%，為史上該類公立專科學校第一次取得占多數的地位，進而可在幼教師培育政策發揮影響力。前述種種試圖解決合格幼教師短缺的措施，很快便收到預期成效，1972年起，北威邦便已超過每年培育1,800名合格幼教師的預定目標(Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, 1979b)。此種增加合格幼教師數量的措施，在師資短缺的教改期間曾被視為是問題的終結者，但在教改結束後卻成為另一問題的製造者。下文之中進一步探討。

有關「5歲兒童最適學校」的爭議，最後卻以試行計畫的期中報告結論草案作結。該報告指出：

探討如何在一所學齡前教育機構內，促進兒童整个人格的發展，應比去深究兒童就讀哪一種學齡前教育機構較適的問題重要。(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1976: 7)

基此，5歲兒童仍維持就讀幼稚園。而德國教育改革第一階段的幼稚園擴建期，亦隨此期中報告而結束。深究其結束原因計有以下兩點：第一，在所推行的試行計畫中，至今未有可幫助解決「5歲兒童最適學校」爭議的研究結果。第二，政府財政支出漸顯匱乏，故無法再資助推行「國小初級階段」或「國小附設先修班」的試行計畫（Briel, 1985; Lipski, 1981）。北威邦有關「5歲兒童最適學校」的爭議，早於1970年邦政府便已有了預設立場並於前述《中期發展計畫》中，間接暗示，「幼稚園對5歲兒童的社會責任應予保留」（Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1970）。其後《幼稚園法》¹¹的通過以及該邦試行計畫的結案報告，均在替邦政府的預設立場背書（Domscheit & Kühn, 1984）。

隨著「5歲兒童最適學校」爭議的結束，後續改革焦點漸移至「何種教學法為最適幼稚園教育階段之兒童」的新議題（Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1973, 1974, 1976; Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und Erzieherinnen aus Modellkindergärten der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen, 1980/81）。經由一個囊括全德且歷時3年（1975—1978年）的大型《試驗計畫》¹²（Erprobungsprogramm）（Hoschka, Hössel & Raab, 1978; Krappmann, 1983; Krappmann, 1985; Krug & Pelzer, 1978; Projektgruppe Erprobungsprogramm, 1979）的實施結果，「情境教學法」（Situationsansatz für das Curriculum in Kindergärten）為公認最適於幼稚園階段兒童之課程實施方式（Colberg-Schrader & Derschau, 1991; Krappmann, 1985）。德國整個教育改革亦隨著該《試驗計畫》於1978年之結束，正式劃上句點。若對整個教育改革成效作一客觀評估，作者認為，其僅有數量方面的增加與設備的改善，對師培教育內容的改革等教育品質提升方面助益較少。

社會大眾經由教改風潮，對幼稚園有了新的期許與更高的要求，此亦以法規的形式，或以協議的方式由主管機關與幼稚園經營者以簽訂之予以落實。1967年有關幼教師培育規定的協議，已無法應付教改以來如提供家長諮詢，以支持其家庭教育的實施；運用教改期間所發展出的新的幼教新知以及實施「情境教學法」於教學實務中等的新要求。基此，幼教師培育制度必須作一番合於

¹¹ 該法第1條中規定：「本法所指之幼稚園乃為日間托育機構……其應照顧、促進與教育年滿3歲至入小學止之兒童」。

¹² 該計畫的主要目的有二：一為評估情境教學的相關教學法；另一則為審查在試行幼稚園所施行的情境教學的教學教材等，可否一併適用於一般幼稚園。

時代潮流需求的改革。然而，不論是「德國教育審議委員會」建議之幼教師應具備的資格條件（Deutscher Bildungsrat, 1970）、法氏於聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）所舉辦的會議上提出之幼教師培育制度改革建議（Pfaffenberger, 1972）皆失敗，探究其理由有二：第一，有關幼教師培育課程內容，屬於各培育機構教育自主權範圍，外界不得干涉。第二，由聯邦層級，欲再次藉教改風潮，推動有關整合社會教育各學程為統一的一個學程之改革，侵犯到各邦的教育管轄權，故反對聲浪大於贊同。教改對師資培育機構唯一的貢獻為額外增建15所幼教師資培育機構，但有關幼教師培育考試規定與課程內容等，皆仍停留在1967年的協議規定，未與教改結果與時進。

陸、停滯期（1979—1989年）

1970年代末的國際關係，因美、蘇兩大陣營又啟軍備競賽，再度緊張起來。美、蘇兩大強國欲在各別所屬陣營的東、西德境內及中歐地區，部署中程飛彈，導致西歐和平運動興起，該運動希望促使中歐地區成為非核區。同時，該運動在西德境內引起一波綠色運動，其參與該運動成員後來組成「綠黨」（Die Grüne）並於1983年進入聯邦議會。當時，西德聯邦議會中，20%的女性國會議員來自綠黨，因此，有關如勞動市場的男女平等（同工同酬）等婦女政策議題愈來愈受到重視。在此情形下，有關幼稚園的議題遂被歸類為家庭政策或婦女政策，而非教育政策議題。幼稚園生名額又因出生率的下降達到80%的供給率。出生率的下降並未使得政府採取降低兒童組別的規模，以提高教學品質的措施，反而導致邦政府採取財政緊縮政策，如北威邦政府於1981年七月採取縮減幼稚園財政與裁減人事等措施，其在幼教實務上的具體措施為：在原有兒童組別規定的人數下可額外多收5名兒童；縮短下午的收托時間，或取消下午的收托服務，以節省人事開支；將非天主教徒的子女或外籍移民的子女退學，可解散一些兒童組別，以節省教會所屬幼稚園人事開支；提高學費以及家長被要求強迫捐獻或必須額外負責幼稚園打掃或行政工作等（Dittrich, Miedaner & Schneider, 1982）。

前述財政緊縮措施對幼稚園的教學實務造成兒童組別的規模變大，導致活動空間變小以及兒童吵鬧情形漸增；且依「情境教學法」實施個別教學或活動

的可能性變小；又縮短的收托時間，造成兒童許多教學活動無法持續進行以及造成兒童無法在彼此間建立較穩定的玩伴關係等問題（Miedaner & Schneider, 1985）。此外，許多合格幼教師甚至因前述緊縮措施而失業，失業的合格幼教師占有合格幼教師的比例，由1981年的11%攀升至1984年的20%（Derschau, 1986）。另，此項失業潮亦有學者將其歸因於政府於教改時期無計畫盲目地大量增設培育機構之結果（Domscheit & Kühn, 1984）。基於此種幼教師職業存廢的威脅，此職業遂由「全職工作」（Vollzeitbeschäftigung）轉變為「兼職的工作」（Teilzeitbeschäftigung）（Colberg-Schrader, 1985），即兩人或多人從事一份全職工作，且須兼任行政工作與打掃清潔工作，工時縮短，工作量變大且繁，但每人獲得的薪資持續地縮水。前述緊縮措施及其負面影響，使得北威邦自1981年年中至1982年秋，爆發一連串由幼教師、家長以及工會所發起的抗議遊行活動（Dymel, 1982; Horn, 1981）。為平息來自幼教界與家長的抗議與不滿，北威邦政府於1982年12月21日通過《修正後的幼稚園法》（das Gesetz zur Änderung des Kindergartengesetzes），其中依家庭經濟收入高低，製成收費等級表，按表之等級收取不同額度的學費，乃一創舉，減輕許多弱勢家庭兒童的就學經濟障礙。但有關部分工時工作幼教教師的問題情形，仍未獲得解決。

有關幼教教師師資培育的部分，僅有1982年「各邦文化部長聯席常設會議」通過的《幼教教師培育與考試的架構協議》（Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen）。其與1967年簽訂之「架構協議」不同處，僅在於將欲進入幼教教師培育的門檻提高而已，即除了中等教育學歷資格的要求外，將原本僅要求1年的「職前實習」¹³（Vorpraktikum）提高為至少2年完整且已結業的職業訓練（Derschau, 1987）。但該協議開放各邦對中等教育學歷資格以及關於職前訓練規定的門檻限制，允許各邦各自表述，使得該協議形同具文，失去其原本的實質意義。各邦對中等學歷的認定各自有其不同的標準，如，有些邦採高標，認定「實科中學」（Realschule）畢業方具有中等學歷資格；但另有些邦則採低標，認為「主幹學校」（Hauptschule）畢業即具該資格¹⁴（Metzinger, 1993）。另外，在已達成協議的職業訓練規定外，又允許例外條款，如，合於各邦法律規定之適宜的職業

¹³ 「職前實習」為正式職業訓練前的必備條件。

¹⁴ 德國國小畢業生依導師對其成績高低的評估，將被建議至不同學校就讀；成績最差者到「主幹學校」就讀，成績中等者則到「實科中學」就讀（羅秀青，2009）。因進入中等教育階段不同學校就讀之學生已有素質之差異，故產生此處高低標之概念，特此說明。

經驗即可，或在職業學校結業並於在學期間做過相關的實習即可（Metzinger, 1993）。基此，1982年的《架構協議》非認定為達成各邦實質一致標準的共識，而為各邦政治妥協的產物。

柒、變革期（1990—2008年）

美、蘇兩大陣營在歐洲於1970年代末的緊張關係，因著1980年代末的柏林圍牆倒塌以及東歐以蘇聯為主的共產陣營的解體而告終結。同時，因冷戰而分裂的東、西德，因此國際政治變革，終於又再度統一為一個德國。統一後的德國經濟情況，依舊低靡。幼兒社會化的條件持續改變，如，獨生子女的數目持續增加，1991年已達所有幼兒總數的31.3%（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1996）；有6歲以下幼兒的職業婦女人數亦有增無減，由1972年的33.9%上升到1995年的46.8%（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1997）；家庭的形式趨於多元化，如，單親家庭與雙薪家庭等；幼兒出生率持續下降，由1960年每名年齡在15至44歲婦女可生2.37個嬰兒，降至1995年的1.34個（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1997）。在此情形下，獨生子女在無兄弟姐妹的環境中生長，無機會在家中接觸到與同齡或異齡的兒童，若其家庭又為單親或雙薪家庭，則其無法在家中得到合宜的學習環境，以進行社會化。因此，幼稚園等學齡前教育機構便成為兒童除了家庭外最重要的社會化場域。此乃為德國年滿3歲兒童，具有就讀幼稚園法律請求權產生之背景。

該請求權產生的動機乃為保障未出生嬰兒之生命，使懷孕婦女因著該請求權，在孩子出生後即有法律保障的托育服務，使母親可外出工作賺取生活費，促使其降低墮胎意願（Süddeutsche Zeitung, 1995）。該請求權明文規定於聯邦層級的《兒童暨青少年扶助法》（Kinder-und Jugendhilfegesetz, KJHG）第24條中。該聯邦法在北威邦的執行法規為《兒童日間托育機構法》（以下簡稱《日托法》）（Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, GTK）。為確保該請求權之實施，再次出現自1970年代教改結束後便消失的學齡前托教機構的擴張與增建，但此增建措施卻斷傷學齡前教育機構的教學品質。原來在北威邦境內，「公益聯合會」所屬成員經營的兒童日間托育機構占該邦全部兒童日間托育機構經營者的70.88%（Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und

Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007），而該類機構又因前已闡述之「補充原則」（請參閱「制度化醞釀時期」部分），可獲得國家或地方政府的財務補助。但該原則演變至今，卻導致該類機構對公部門財務資助的依賴性，¹⁵在經濟緊縮或國家財政吃緊時，特別容易遭受補助刪減的命運，導致該類機構的教育品質每況愈下，使得前述1981年因縮減幼稚園財政與裁減人事而導致惡質教學品質與幼教師惡劣之工作條件的噩夢再現。

由於兩德統一，2000年1月28日「各邦文化部長聯席常設會議」通過新的規範學齡前幼教師資培育制度的《架構協議》，並開宗明義地指出：

師資培育的目標在於，讓完成師資培育訓練的幼教師，能在所有社會教育機構中，承擔教育、陶冶與照顧的任務，並且能以獨立自主與自我負責的態度從事其職。（Ebert, 2003: 336）

新《架構協議》在師資培育的教育內容方面，與1982年的協議大體相同，但學校教育不再以「教學學科」（Unterrichtsfächer），而以「學習領域」（Lernbereiche）為劃分。如此一來，學員將不再因學科的侷限而僅作直線式的思考，而依比單一「教學學科」更為廣泛的「學習領域」，做統整式或跨學科領域的思考（Ebert, 2003）。該協議亦有受人詬病處，如，學分數過高且選修課過少，使得學員毫無機會在學校教育部分，發展前述《架構協議》中所闡明之獨立自主性；此外尚有實習教育部分的弊病，如，不是培育機構老師缺乏實際職場經驗，無法給予實習教師所需之職場經驗，就是實習場所人員短缺，無法提供帶領實習教師的訓練員，造成實習教育部分的實施，無訓練員帶領下進行，失去實習教育的意義（Balluseck, Metzner, & Schmitt-Wenkebach, 2003: 319）。2002年11月7日「各邦文化部長聯席常設會議」通過「專科學校架構協議」，在師資培育的教育內容方面，並無任何改變。

2000年的「PISA震撼」（羅秀青，2009），促使北威邦境內，學齡前教育機構經營者代表與主管機關於2003年簽訂《教育協定》（Bildungsvereinbarung）。其中，幼稚園須與國小合作，以協助幼稚園畢業生

¹⁵ 依《日托法》第12條規定，邦及縣市鄉鎮原則上須補助其轄區內已被認可的公益兒童日間托育機構經營者，在建築設備等硬體方面75%至90%的財務支出；《日托法》第16條規定，邦及縣市鄉鎮對前述機構經營者，在維持其經營的日常開銷支出，如人事與租金等，須補助其總支出的80%至96%的費用。

能順利從非正式教育體系過渡到國小正式教育體系；但該項合作的困難在於，兩機構師資學歷程度差異頗大：幼教體系教師多為僅具中等專科學校學歷之教師，而國小教師則大部分具有碩士學歷，因此，造成兩機構教師溝通的困難（Lo, 2009）。然而，因《波隆那宣言》（Bologna declaration）之影響，大學及「科技大學」（Fachhochschule）紛紛成立幼兒教育學士學程的相關科系。藉此，學齡前幼教師資可望獲得提升，將使幼稚園機構與國小的合作出現改善的契機。北威邦學齡前教育機構的最新發展為：2007年五月22日，北威邦通過新的《幼兒教育法》（Kinderbildungsgesetz, Kibiz）並於2008年八月1日生效實施，取代之前的《日托法》。藉此，一方面統整有關學齡前托育機構的相關法規，以求因應社會變遷所產生之新的需求；另一方面擴增3歲以下兒童之托育服務。但此次學齡前機構在量方面的擴增行動，仍以政府財政緊縮政策強力執行之，再一次重創其教育品質，亦使得幼教師的工作條件更形惡劣，導致2008年由政黨、幼教經營者、工會、幼教師與家長繼1981年以來，再次上街抗議遊行，為學齡前幼兒爭取高品質的幼兒教育以及幼教師合理的工作條件（enspd.de, 2007; gruene-nrw.de, 2007; Karlheinzhalseloh.de, 2007; Kölner Stadt-Anzeiger, 2007; Schnabel, 2007; Westdeutsche Allgemeine Zeitung, 2007）。

捌、德國幼教師師資培育現行制度

德國幼教師資培育現行制度乃源於前述聯邦層級於2002年所決議之《專科學校架構協議》。其中就讀「社會部門專科學校」（Fachschule für Sozialwesen）的先決條件，計有以下兩點（Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2009）：

第一，須具有中等學歷資格，或具有可資證明為與其相等之學歷資格。

第二，具備任一個相關職業之完整職業訓練，或依各邦有關職業訓練期限之規定，或有與其所述規定相等之工作資歷者，方得申請就讀。

換言之，聯邦層級對整個幼教教師的師資培育期限規定，原則上為5年：包括2年相關職業之完整「預備訓練」資歷（如幼兒保育員的職業訓練）、2年幼教教師師資培育的學校教育以及1年的職場實習教育。以下將以北威邦為例，進一步闡述聯邦層級對幼教教師師資培育的規定，在該邦層級於執行時之具

體規定內容。北威邦境內，大部分的合格幼教師¹⁶皆來自於「社會部門專科學校」（Fachschule für Sozialwesen）或「社會教育專科學校」（Fachschule für Sozialpädagogik）的培育。就讀該類專科學校者，首先必須滿足其有關學歷與工作資歷的相關條件規定（規定於《有關職業學校學程的培育與考試規定》第5條、27條以及28條中）。其中關於學歷部分的規定為：就讀者必須具備「中等教育第一階段的資格」（Fachoberschulreife）。¹⁷而有關於工作資歷的規定，計有以下各點：

第一，依聯邦法律或各邦法律關於《職業教育法》（Berufsbildungsgesetz）與《手工業訓練規定》（Handwerksordnung），在完成所修習學校課程部分後，繼之完成任一相關職業完整之職業訓練。

第二，在職業訓練期間，履行至職業學校上課的義務並考試及格與畢業者。

第三，在職業訓練期間或在專科學校培育期間，從事該項職業的工作至少1年。

第四，可證明從事相關職業的工作至少5年。

第五，若大學生正處於職業訓練期間，且其所修課程內容與所參與的技職學程能銜接，則其亦可參與幼教師培育學程。

綜觀北威邦就讀「社會部門專科學校」或「社會教育專科學校」的先決條件是：具備「中等教育第一階段的資格」、幼教師培育前的任一個完整職業訓練，其乃為幼教師培育學程的「預備訓練」，或是5年的相關職業工作經驗，另加上「操行證明書」（Führungszeugnis）。¹⁸該邦整個幼教師的師資培育包括2年的學校教育以及之後1年的職場實習，並通過專科學校考試作為其學校教育結果之檢驗，以及最後檢驗其學校教育與職場實習結果的國家考試，

¹⁶ 北威邦有關幼教師於相關專科學校之培育學程與考試規定等，規定於「社會部門專科學校」或「社會教育專科學校」有關《有關職業學校學程的培育與考試規定》中（Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs）（Ausbildungs-und Prüfungsordnung Berufskolleg, 2009）。

¹⁷ 依德文原意，應譯成「專門高級學校成熟」，但此譯文將形容詞置於末尾，導致該譯文無法成為一中文名詞，故作者將其譯為可瞭解的「中等教育第1階段的資格」，特此說明。該項資格，依學生成績不同的表現，代表兩種意義：一為表示已完成十年級的中等教育第一階段的學程，該類學生可開始其技職教育生涯；另一為該類學生不僅完成十年級的學程，且成績卓越得升級至十一年級，具備就讀「中等教育第二階段的資格」。

¹⁸ 規定於《有關職業學校學程的培育與考試規定》附件E第28條中（Ausbildungs-und Prüfungsordnung Berufskolleg, 2009）。

通過該項考試將獲得「國家認可之合格幼教師資格」（staatliche anerkannte Erzieherin）。另，若合格幼教師願繼續升學，取得較高學歷，則可至科技大學（Fachhochschule）按照相關規定修習課程，並取得學士或碩士學位。合格幼教師依此學士或碩士學歷資格，將可轉至青少年福利局擔任主管等較高階工作，其就業場域的選擇將更形多元。

玖、結論

綜觀德國幼教師師資培育的發展，在「萌芽期」（1800—1899年）時，對欲接受幼稚園教師培育者無篩選機制，只要求其為教徒即可；其培育機構大多由私人因傳教需求而設立，故其培育內容亦多屬宗教內容，較少關於兒童發展或教育理論的培育內容；其教學法為強記式與背誦式，嚴格說來，並無現代所說的教學法。但福祿貝爾的師資培育已具現代師資培育雛型，重視兒童發展與家庭教育諮商的部分但未制度化。又，當時的學齡前機構以托育為主，故幼稚園師資的宗教式培育內容尚可應付實務需求。到了「制度化醞釀時期」（1900—1932年），對於欲就讀幼稚園師資培育學程者，已有一套制度化的篩選機制，如，必須具備一定的學歷程度；對於培育內容、考試與合格證照等亦已有所規定；以師培機構的結構來看，大部分屬於「公益社會福利聯盟」的成員，其擁有教育（經營）自主權。在「威瑪共和時期」，政府為求推展其學齡前托育政策，乃與其成員以「補充原則」相互合作形成「夥伴關係」，即，政府給予財政資助，其成員負責執行政府政策，藉此，政策的順利執行得以確保，但卻埋下日後幼教教學品質惡化的根源。此時期亦確定幼稚園教育歸屬於社會部門管轄，雖符合當時社會對該機構的托育需求，但卻成為日後欲提升學齡前幼教機構教育品質的障礙。

第二次世界大戰後的「重建與制度化時期」（1945—1968年），幼教師資培育制度與幼稚園制度之重建，乃沿用「威瑪共和時期」的模式；戰後的教育現場為教具匱乏、師資短缺、兒童組別規模過大、活動空間相形下顯得狹窄，以及教師薪資微薄。勞動市場因戰爭因素缺乏男性勞動力，婦女紛紛投入就業市場，托育需求極大。但政府因職業婦女角色為社會接受度低，對其托育需求遂採不作為態度。針對師資短缺問題，則採行短期師訓以及承認幼保員為合格幼稚園師資等操短線措施，暫時應付之。1960年代沸沸揚揚的教育改革風

潮中，對幼教師培育制度的改革結果乏善可陳，僅於1967年達成各邦在欲修習幼教師資培育者的篩選條件方面，做了妥協式的統一規定。究其原因如下：第一，「公益社會福利聯盟」成員所經營的培育機構不斷強烈聲張其經營者自主權；第二，教育乃是各邦權限，聯邦不得越權涉入。

然而，「教育改革期」間（1969—1978年），因社會對職業婦女角色的接受度較大，且就業市場亦須女性勞動力的投入，故對因此產生之托育需求，政府被迫開始有所回應，結果是大肆地增建或新建幼稚園。另，又因在智力的學術研究有所新發現，使得幼稚園功能除托育外增加了教育的功能，在教改後期甚至在幼教教學理念方面取得共識：各界普遍認為，情境教學法乃為幼教教學之基礎。但此項共識可惜未及於幼教師資培育機構，導致培育內容與職場需求的脫節情形。對於幼教師短缺問題，政府採取增建幼教師培育機構的長期措施，但有關其培育內容，因經營者教育自主原則，外界不得涉入，故依舊未曾有所更動。

「停滯期」（1979—1989年）中，「各邦文化部長聯席常設會議」所簽訂的《幼教教師培育與考試的架構協議》，僅在各邦間，統一提高進入幼教師培育的門檻而已，但因對此門檻另訂例外款，造成此協議徒具形式而無實質成效。此外，此時因教改結束以及經濟蕭條，造成大批幼教師之失業潮，基於此種生存的危機，幼教師這門職業遂由「全職工作」轉變為「兼職的工作」，即兩人或多人從事一份全職工作，且須兼任行政工作與打掃清潔工作，工時縮短，工作量變大且繁，但每人獲得的薪資卻被縮減。此種發展導致幼教師職業漸失去對年輕人的吸引力。「變革期」（1990—2008年）間，在政府財政拮据的情形下，為確保3歲幼兒幼稚園位子法律請求權的實施，意即確保幼兒名額之增加，只好犧牲幼教品質來保障幼兒名額在數量上的供應無缺，造成幼教師工作條件的惡質化。在幼教師師資培育品質提升方面，科技大學或一般大學紛紛設立幼兒教育學士學程，可供合格幼教師攻讀更高學位，對未來幼小合作產生正向發展的影響。

以上對德國幼教師資培育制度歷史沿革之分析與討論後，本文歸納出以下發現：

第一，該制度在學齡前師資培育學程方面具有「連貫性」，且在相關職業上具有「升遷性」：欲參加幼教師資培育者，須具備任一相關完整的職業訓練，如合格保育員職業訓練，其被視為幼教師師資培育的「預備訓練」。基此，一方面使得欲參加幼教師資培育者，對該幼教師職場情形，因有相關職業

的訓練經歷，而具有一定程度認識；另一方面亦使得保育員等相關職業，因接受該培育訓練，在培育學程方面具有「連貫性」，而在職業上具有升遷機會。

第二，該制度重視職場實務經驗的培育：該制度雖遭質疑培育內容僅1年職場實習，初任合格幼教師將無法應付實務職場挑戰。深究其培育制度可知，其在培育門檻篩選機制中即規定：須具備至少2年相關任一職業之完整職業訓練，或5年相關工作經驗等「幼教師職業的預備訓練」資格；再加上幼教師培育的1年職場實習，則德國幼教師資培育制度總計有3年的職場經歷，方可取得其後合格幼教師資格。如此觀之，該制度重視職場實務經驗的程度，不可謂不高。

第三，合格幼教師就業場域多元化，使得該職業極具市場競爭力：合格幼教師就業場域不侷限於幼稚園，其亦可在青少年教養院工作。幼教師若再進修並取得學士或碩士學位等較高學歷亦可轉入社福單位的主管階層任職，使得幼教師職業不但具有升遷性亦具有競爭力。

第四，德國幼教師資培育制度各邦規定不同，學生若跨邦就讀，有師資培育學程銜接困難的問題：基於「聯邦主義」（Föderalismus），教育事務乃屬各邦管轄權，外界不得介入干涉，故各邦有關幼教師師資培育制度各異。在此情形下，學生若在幼教師培育期間因搬家而跨邦轉換培育機構，將造成學分承認或學程銜接困難。

第五，德國幼教師師資培育內容與職場實務要求存在落差：德國幼教師培育機構大部分具有教育（經營）自主權，外界不得干涉；再加上其幼教師培育的教育內容仍偏重理論，而「職場實習」中的幼稚園合格教師因工作條件日漸惡質化，將無法對實習幼教師耐心教導，故由此培育出的合格初任幼稚園教師，恐無法勝任幼稚園職場的教學實務要求。

參考文獻

- 羅秀青（2009）。2000 年以降德國學齡前與初等教育制度改革源起與措施——以「北萊茵河—威西發冷邦」為例。《教育資料集刊》，41，207-232。
- Andriessens, E. (1953). Praktische Vorschläge zur Kindergärtnerinnenausbildung. *DPWV-Nachrichten*, 2, 5-6.
- Anonymous (1975). Erwerbstätigkeit von Müttern mit jüngeren Kindern. *Wirtschaft und Statistik*, 7, 459-464.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973). *Anregungen I. Zur pädagogischer Arbeit im Kindergarten*. München: Juventa.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1974). *Vorschulische Erziehung in Bundesrepublik*. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung. München: Juventa.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1976). *Anregungen III. Didaktische Einheiten im Kindergarten*. München: Juventa.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und Erzieherinnen aus Modellkindergärten der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen (1980/81). *Curriculum Soziales Lernen. 10 Bände*. München: Kösel.
- Ausbildungs- und Berufskolleg (2009). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs*. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK.pdf>
- Balluseck, H. v., Metzner, H., & Schmitt-Wenkebach, B. (2003). Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher in der Fachhochschule. In Wassilios E. Fthenakis (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (pp.317-330). Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Bethusy-Huc, v. G. (1987). *Familienpolitik*. Tübingen: Author.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. NY: Wiley.
- Briel, R. (1985). Gesellschaftliche und politische Bestimmungsprozesse im Elementarbereich. In L. Dieter (Ed.), *Enzyklopädie die Erziehungswissenschaft. Band 6: Erziehung in früher Kindheit* (pp. 114-137). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973). *Bildungsgesamtplan. 1. Aufl.* Stuttgart: Ernst Klett.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Ed.)(1970). *Bildungsbericht' 70.* Bonn: Author.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1996). *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland—Zukunft des Humanvermögens.* Fünfter Familienbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission für den Fünften Familienbericht. Bonn: Author.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1997). *Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik.* Bonn: Author.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976). *Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen.* Stuttgart: Author.
- Colberg-Schrader, H. (1985). Berufsverständnis und Erzieherarbeit. In L. Dieter (Ed.), *Enzyklopädie die Erziehungswissenschaft. Band 6: Erziehung in früher Kindheit* (pp. 153-168). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Colberg-Schrader, H., & Derschau, D. v. (1991). Sozialisationsfeld Kindergarten. In H. Klaus & U. Dieter (Eds.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 335-353) 4., völlig neubearb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Corell, W. (1967). 4jährige lernen lesen. In E. Schwartz (Ed.), *Neue Beiträge zum Erstleseunterricht.* (pp.19-30) *Die Grundschule, Beiheft 1 zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen.* Braunschweig: Westermann.
- Dammann, E., & Prüser, H. (1987). Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Ed.), *Geschichte des Kindergartens: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe.* (pp. 18-28). Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Derschau, D. v., & Scherpner, M. (1978). Erzieher. Band. 2. *Blätter zur Berufskunde,* 3. Aufl. Bielefeld: Bundesansalt für Arbeit.
- Derschau, D. v. (1976). *Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen, Fachakademien für Sozialpädagogik: Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge.* Dissertation. Gersthofen: Universität Marburg.
- Derschau, D. v. (1987). Personal: Entwicklung der Ausbildung und der

- Personalstruktur im Kindergarten. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Entstehung und Entwicklung der Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart* (pp. 67-81). Band I. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Author.
- Deutscher Bundestag (1971). *Vorschulische Erziehung—Probleme und Initiativen. Wissenschaftliche Dienste, Materialien, Nr. 27*. Bonn: Author.
- Dittrich, G., Miedaner, L., & Schneider, K. (Eds.)(1982, June). *Auswirkungen des Sozialabbaus im Kindergarten und Kindertagesstättenbereich*. Paper presented at Dokumentation einer Arbeitstagung im Deutschen Jugendinstitut, München.
- Domscheit, S., & Kühn, M. (1984). *Die Kindergartenreform: Eine Fallstudie beundesdeutscher Sozialpolitik*. Frankfurt / NY: Campus Verlag. (Forschungsberichte des Instituts für Bevölkerungsforschung und Sozialpolitik, ISB, Universität Bielefeld, Band 7)
- Dymel, R. (1982, July 29). Wir wollen nicht in den Sparstrumpf: In den Städten des Ruhrgebiets wehren sich die Eltern gegen ein Kindergartengesetz. *Deutsche Verkehrszeitung*.
- Ebert, S. (2003). Zur Reform der Erzieher/innen-ausbildung. In E. F. Wassilios (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (pp. 332-351). Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- en-spd.de (2007, September 4). *Demonstration in Düsseldorf gegen "KiBiz"*. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.en-spd.de/index.php?nr=7736&menu=1>
- Erning, G. (1976). *Quelle zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart*. Saarbrücken: Kastellaun.
- Erning, G. (1987). Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Entstehung und Entwicklung der Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart* (pp.

- 13-41). Band I. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Fischer, H. (1974). Ausbildungsreform—überfällig. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 82, 215-225.
- Fliedner, A. (1967). Der Streit um die Vorschulerziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13, 515-538.
- gruene-nrw.de (2007, September 25). *Kinder brauchen mehr—Weg mit KiBiz!* Retrieved November 23, 2009, from <http://www.gruene-nrw.de/themen/gesellschaft/kinder-jugend-und-familie/kibiz-spezial/hintergruende.html>
- Hammerschmidt, P. (2006). Zur Herkunft und Bedeutung der Bezeichnung (staatlich anerkannter) Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4 (2) 132-150.
- Hanse, o. V. (1929). Die Ausbildung der beruflichen Kräfte. In J. Gehring (Ed.), *Die evangelische Kinderpflege* (pp. 259-273). Langensalza : Author.
- Heiland, H. (1987). Erziehungskonzepte der Klassiker der Frühpädagogik. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (pp. 148-184). Band II. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hoffmann (1967). Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Antwort an H. –R. Lückert. *Die Grundschule, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen*, 2, 17-32.
- Hoffmann, E. (1971). *Vorschulerziehung in Deutschland*. Historische Entwicklung im Abriß. Witten: Author.
- Horn, U. (1981, October 27). Eltern protestieren: Nicht bei den Kindern sparen: Die Kindergärten nicht am Nachmittag schließen. *Westdeutsche Allgemeine (Die Zeitung des Ruhrgebiets)*.
- Hoschka, A., Hössel, A., & Raab, E. (1978). Die wissenschaftliche Begleitung eines überregionalen Modellversuchs. In C. W. Müller (Ed.), *Begleitforschung in der Sozialpädagogik* (pp. 89-114). Weinheim: Beltz.
- Jugendwohlfahrtsgesetz: Kommentar mit systematisch gegliederten Erläuterungen, den einschlägigen Nebengesetzen und ergänzenden Bestimmungen*. Köln: Dt. Gemeindeverlag.
- Karlheinzhalseloh.de (2007). *Demonstration gegen KiBiz*. Retrieved November

- 23, 2009, from <http://www.karlheinzhaseloh.de/index.php?nr=8043&menu=1>
- Kessels, J. (1973). *Materialien zum Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen*. Essen: Author.
- Kiene, M. (1963). Zur Kindergärtnerinnen- und Jugendleiterinnenausbildung. *Jugendwohl*, 9, 311-317.
- Kietze, G. (1966). Zur Sozialpädagogen-Ausbildung. *Unsere Jugend*, 1, 22-26.
- Koblank, E. (1961). *Die Situation der sozialen Berufe in der sozialen Reform*. Köln: Author.
- Kölner Stadt-Anzeiger* (2007, September 12). ver.di ruft zu Demo gegen KiBiz auf. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.ksta.de/html/artikel/1189548076402.shtml>
- König, M. (1965). Aufseherregende Pläne. Vier Vorschläge für eine Erzieherausbildung. *Sozialpädagogik*, 1, 28-32.
- Konrad, F. -M. (2004). *Der Kindergarten: Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Krappmann, L. (1983). Förderung von Kindern in Kindergärten. Auswertungsbericht zum Erprobungsprogramm im Elementarbereich. In L. Krappmann & J. Wagner (Eds.), *Erprobungsprogramm im Elementarbereich* (pp. 11-230). Bonn: Bund-Länder-Kommission.
- Krappmann, L. (1985). Das Erprobungsprogramm und seine Folge. In J. Zimmer (Ed.), *Erziehung in früher Kindheit* (pp. 39-54). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kraul, M. (1991). Höhere Mädchenschulen Christa Berg (Ed.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV:1870-1918*, (pp. 279-303). München: C.H. Beck.
- Krug, M., & Pelzer, S. (1978). Prozeßevaluation in der praxisnahen Curriculumentwicklung für den Kindergarten. In C. W. Müller (Ed.), *Begleitforschung in der Sozialpädagogik* (pp. 65-84). Weinheim: Beltz.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (1970). *Nordrhein-Westfalen Programm (NWP) 1975*. Düsseldorf: Author.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (1971). *Beratungsmaterialien und*

- Fundstellenverzeichnis zum 2. Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt, Band II.* Düsseldorf: Author.
- Levy, R. (1977). *Der Lebenslauf als Statusbiographie: Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive.* Stuttgart: Author.
- Lipski, J. (1981). Aspekte der qualitativen Entwicklung im Elementarbereich. In Dietrich v. D. (Ed.), *Entwicklung im Elementarbereich—Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation* (pp. 20-43). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lo, H. C. (2008). *Das Kindergartenwesen im internationalen Vergleich: An den Beispielen Taipeh (Taiwan) und Nordrhein-Westfalen (Deutschland).* Unpublishing doctoral dissertation, Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Lückert, H. -R. (1967). Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. *Die Grundschule, Beiheft 2 zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen, 2*, 3-16.
- Meier, E. (1953). Gemeinsame Grundausbildung für Erzieher, Fürsorger und Jugendpfleger. *Unsere Jugend, 2*, 84-85.
- Metzinger, A. (1993). *Zur Geschichte der Erzieherausbildung: Quelle—Konzeptionen—Impulse—Innovation.* Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang.
- Miedaner, L., & Schneider, K. (1985). Zwischen Bildungsanspruch und Sozialabbau – Das Beispiel der Kindergartenpolitik. In T. Olk & H.- U. Otto (Eds.), *Der Wohlfahrtsstaat in der Wende: Umriss einer zukünftigen Sozialarbeit* (pp. 28-42). Weinheim/M[n]chen: Juventa.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.)(1972). Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen vom 21,12,1971. *Welt des Kindes, 1*, 26-31.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRWa (Ed.)(1979). *Dritter Jugendbericht: Jugend in NRW.* Düsseldorf: Author.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRWb (Ed.)(1979). Modellversuch Nordrhein-Westfalen 1970-1975. In H. Eßer & H. B. Kaufmann (Eds.), *Innovation im Elementarbereich: Modellversuche,*

- Erprobungsprogramme und was dann?* (pp. 67-96). Düsseldorf: Author.
- Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Zahlen, Daten und Fakten über Tageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Retrieved January 21, 2008, from <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/tageseinrichtungen-tabelle1.pdf>
- Müller, M. (1965). Nur klein blinder Eifer: Die Reformvorschläge zur Erzieherausbildung aus der Sicht evangelischer Jugendhilfe. *Sozialpädagogik*, 1, 2-6.
- Münch, U. (1990). *Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Maßnahmen, Defizite, Organisation familienpolitischer Staatstätigkeit*. Freiburg im Breisgau: Author.
- Neumann, V. (1992). *Freiheitsgefährdung im kooperativen Sozialstaat: Rechtsgrundlagen und Rechtsform der Finanzierung der freien Wohlfahrtspflege*. Köln/Berlin/Bonn/München: Heymann.
- Pfaffenberger, H. (1959). Aktuelle Probleme der sozialen Ausbildung. *Sozialpädagogik*, 2. H., 49-56.
- Pfaffenberger, H. (1966). Sozialpädagogische und soziale Arbeit—Zur Evolution eines Arbeitsfeldes und zur Reform der Ausbildung. *deutsche Jugend*, 3, 132-138.
- Pfaffenberger H. (1972). Ausbildung für Vorschulerziehung. Sozialpädagogisch—Schulpädagogisch? Zur Analyse und Innovation der bestehenden Ausbildungssysteme. In E. Schmalohr & K. Schüttler-Janikulla (Eds.), *Bildungsförderung im Vorschulalter—Zur Reform der Vorschulerziehung Band 1* (pp. 74-85). Oberursel: Author.
- Projektgruppe Erprobungsprogramm (1979). *Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich. 3 Bände*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reyer, J. (1987). Entwicklung der Trägerstruktur in der öffentlichen Kleinkindererziehung. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens: Institutionelle Aspekte, Systematische*

- Perspektive, Entwicklungsverläufe Band II* (pp. 40-66). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Roth, H. (1969). *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. *Band 4*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Schmalohr, E. (1971). *Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung*. München: Author.
- Schnabel, S. (2007). *Demo gegen das geplante NRW-Kindertagesgesetz: "Kibiz ist Mumpitz"*. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.wdr.de/themen/panorama/gesellschaft/familie/kinder/kindergarten/070505.jhtml>
- Schraube, H., & Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. 4., grundlegend überarbeitete. Und erweiterte Aufl. München: Deutsches Taschenbuch – Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009, October 9). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. 09.10.2009. Retrieved March 11, 2010, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07_RV-Fachschulen.pdf
- Sozialgesetzbuch Achstes Buch: Kinder—und Jugendhilfe* (2009). Retrieved March 5, 2010, from <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>
- Stahl, M. (1961). Versuch einer Neuordnung außerschulischer Erzieherberufe. In L. Besser (Ed.). *Beiträge zur Sozialpädagogik—Wege zu modernen Formen*.(pp. 99-107). Heidelberg: Author.
- Süddeutsche Zeitung* (1995, February 11/12). Für Straßen ist Geld da, für Kindergärten nicht.
- Thorun, W. (1965). Neuordnung der sozialpädagogischen Arbeit und die Notwendigkeit einer Neuordnung der Ausbildung. *Unsere Jugend*, 4, 152-158.
- Thorun, W. (1962). Neue Wege der Ausbildung von Erziehern in Hamburg. *Unsere Jugend*, 3, 123-128.
- Westdeutsche Allgemeine Zeitung (2007, August 23). *Demonstration in Düsseldorf gegen "Kibiz"*. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.>

derwesten.de/nachrichten/staedte/dortmund/2007/8/23/news-834797/detail.html

Wiesner, R., Mörsberger, T., Oberloskamp, H., & Struck, J. (2000). *SGB VIII Kinder und Jugendhilfe*. 2. völlig überarbeitete Aufl. München: C. H. Beck'sche Verlag.

Wikipedia (2009). *Sputnik*. Retrieved October 19, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/Sputnik>

Zorell, E. (1954). Zur Ausbildung der Kindergärtnerin in der deutschen Bundesrepublik. In A. Niegl (Ed.), *Beiträge zur Kleinkinderziehung in Familie und Kindergarten* (pp.153-156). Hamburg: Author.

各國初等教育相關指標統計資料

黃仁瑜*

本集刊配合本輯「各國初等教育」主題，特別蒐集整理各國重要教育指標，提供讀者展讀本輯內容時可參閱。惟囿於篇幅，僅從2009年十月經濟合作暨發展組織出版之《2009年教育概覽：OECD指標》（Education at a glance 2009: OECD indicators）中擇取重要教育相關指標與統計表等，敬請參閱。

以下就各圖表資料來源、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，前身為「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Cooperation，OEEC）。

（二）OECD國家：目前經濟合作暨發展組織計有30個會員國，包括：澳洲（Australia）、奧地利（Austria）、比利時（Belgium）、加拿大（Canada）、捷克（Czech Republic）、丹麥（Denmark）、芬蘭（Finland）、法國（France）、德國（Germany）、希臘（Greece）、匈牙利（Hungary）、冰島（Iceland）、愛爾蘭（Ireland）、義大利（Italy）、日本（Japan）、韓國（Korea）、盧森堡（Luxembourg）、墨西哥（Mexico）、荷蘭（Netherlands）、紐西蘭（New Zealand）、挪威（Norway）、波蘭（Poland）、葡萄牙（Portugal）、斯洛伐克（Slovak Republic）、西班牙（Spain）、瑞典（Sweden）、瑞士（Switzerland）、土耳其（Turkey）、英國

*黃仁瑜整理，國立教育資料館教育資料組

（United Kingdom）、美國（United States）等國家。

（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（Austria）、比利時（Belgium）、捷克（Czech Republic）、丹麥（Denmark）、芬蘭（Finland）、法國（France）、德國（Germany）、希臘（Greece）、匈牙利（Hungary）、愛爾蘭（Ireland）、義大利（Italy）、盧森堡（Luxembourg）、荷蘭（Netherlands）、波蘭（Poland）、葡萄牙（Portugal）、斯洛伐克（Slovak Republic）、西班牙（Spain）、瑞典（Sweden）、英國（United Kingdom）等國家。

（四）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）係指一個領土面積內的經濟情況的度量。它被定義為所有在一個國家境內一段特定時間（一般範圍時間為1年）內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外所生產的，包括外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

（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間的等值係數，俾對各國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，則依據購買力平價指數，為法國的2.84歐元兌美國的2.2美元，即1.29歐元兌1美元；此意指在美國用1美元買的漢堡，在法國需花費1.29歐元才能購得到同樣數量和質量的漢堡，此相對應的指數即所謂的「麥香堡指數」（big mac index）。此為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各國的真實購買力。但由於各國生活習慣及社會經濟環境不同，商品服務和消費數量亦不盡相同，若僅以單一商品來衡量普遍的消費水準，則難免失之偏頗，仍應謹慎使用之。

（六）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2009年教育概覽：OECD指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營及私立學校三類，簡要說明如下：

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.政府補助之私立學校：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.獨立經營之私立學校：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」指進入5A預備課程之普通教育；「3B」指進入5B預備課程之職業準備教育；「3C」指進入就業市場、「3」或「4」的其他職業教育課程，而非進入5A和5B之普通教育課程。

「4」：指非高等教育的後中等教育 (post-secondary non tertiary education)。

「5」：指高等教育第一階段【first stage of tertiary education¹ (not leading directly to an advanced research qualification)】：5A——以理論為基礎的高等教育課程，以取得進階研究之入學資格 (如：大學)；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) 在圖表中出現的「(1)，(2)，(3)」，其中的數字分別指1—3欄；出現「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8整理自《2009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/eag2009>

(二) 我國教育相關資料取自教育部網站，網址為<http://www.edu.tw>。

¹參考教育部 (2009a) 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。

表1 2006年各國初等教育每生使用教育經費占平均每人生產毛額之比率表

Table1 Annual expenditure on pre—primary & primary education per student for all services relative to GDP per capita (2006)

單位：%

	學前教育（3歲以上）	初等教育
	（1）	（2）
中華民國	16	17
澳洲	—	18
奧地利	19	24
比利時	15	21
丹麥	15	25
芬蘭	14	18
法國	16	18
德國	17	16
希臘	X (2)	—
義大利 ¹	24	26
日本	14	22
南韓	15	21
荷蘭	16	17
紐西蘭	19	18
挪威	11	18
葡萄牙 ¹	23	24
西班牙	18	20
瑞典	16	22
瑞士 ¹	11	23
英國	21	23
美國	20	22
OECD 平均	18	20
EU19 平均	18	19

說明：x（數字），意指該資料（x）「該資料與欄內的數字相同」，如x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

1. 僅計入公立學校（例如加拿大僅記入高等教育，義大利不計入高等教育）。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2009b）。其餘各國資料取自OECD（2009）。

表2 2007年我國與OECD國家公立初等學校教師第1年和服務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 2 Teachers' salaries (2007)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale by primary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

單位：美元

		最低起薪	15年教學資 歷老師平均 年薪	40年教學資 歷老師平均 年薪	15年教學資 歷老師平均年 薪占平均每人 GDP比率
		(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國 ^{1,2}	學士	19,570	27,551	32,749	—
	碩士	21,694	33,261	35,638	—
	博士	23,922	36,231	36,231	—
澳洲		32,259	44,245	44,245	1.17
奧地利		28,172	37,307	55,852	1.01
比利時 (Fl)		29,680	41,605	50,744	1.17
比利時 (Fr.)		28,369	39,885	48,774	1.13
丹麥		35,691	40,322	40,322	1.12
英格蘭		30,172	44,507	44,507	1.26
芬蘭		28,201	36,578	46,003	1.06
法國		23,640	31,800	46,920	0.97
德國		43,387	53,345	57,630	1.56
日本		27,284	48,742	61,627	1.45
南韓		31,717	54,798	87,745	2.21
荷蘭		34,272	44,410	49,541	1.13
紐西蘭		19,236	37,213	37,213	1.36
挪威		32,148	36,298	40,163	0.68
瑞典		27,498	31,996	36,750	0.87
瑞士		41,998	54,339	66,906	1.32
美國		35,907	43,633	—	0.96
OECD 平均		28,687	39,007	47,747	1.17
EU19 平均		29,518	39,610	48,506	1.14

說明：x (數字)，意指該資料 (x) 「該資料與欄內的數字相同」，如x (3) 表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

1. 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 (2009b)。

其餘各國資料取自OECD (2009)。

表3 2007年我國與OECD國家教師工作時數配當表——按學年中教學週數、日數及淨教學時數計

Table3 Organization of teachers' working time (2007)
Number of teaching weeks, teaching days, net teaching hours, and teacher working time over the school year

單位：小時

	教學週數	教學日數	淨教學時數	應在校時數	總規定工作時數
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	40	200	800—960	1,600	1,600
澳洲	40	197	877	1,208	—
奧地利	38	180	774	—	1,768
比利時 (Fl)	37	179	806	931	—
比利時 (Fr.)	37	181	724	—	
丹麥	42	200	648	1,306	1,680
英格蘭	38	190	—	1,265	1,265
芬蘭	38	188	677	—	—
法國	35	—	914	—	—
德國	40	193	806	—	1,750
日本	40	200	705	—	1,960
南韓	37	204	755	—	1,554
荷蘭	40	195	930	—	1,659
紐西蘭	39	197	985	985	—
挪威	38	190	741	1,300	1,688
蘇格蘭	38	190	855	—	1,365
西班牙	37	176	880	1,140	1,425
瑞典	—	—	—	1,360	1,767
美國	36	180	1,080	1,332	—
OECD 平均	38	187	798	1,185	1,662
EU19 平均	38	185	794	1,202	1,619

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2009b）。
其餘各國資料取自OECD（2009）。

表4 2007年我國與OECD國家公私立初等學校教師年齡結構百分比——按教育級別與年齡分

Table4 Age distribution of teachers (2007)
Percentage of teachers in public and private institutions by primary education and age group, based on head counts

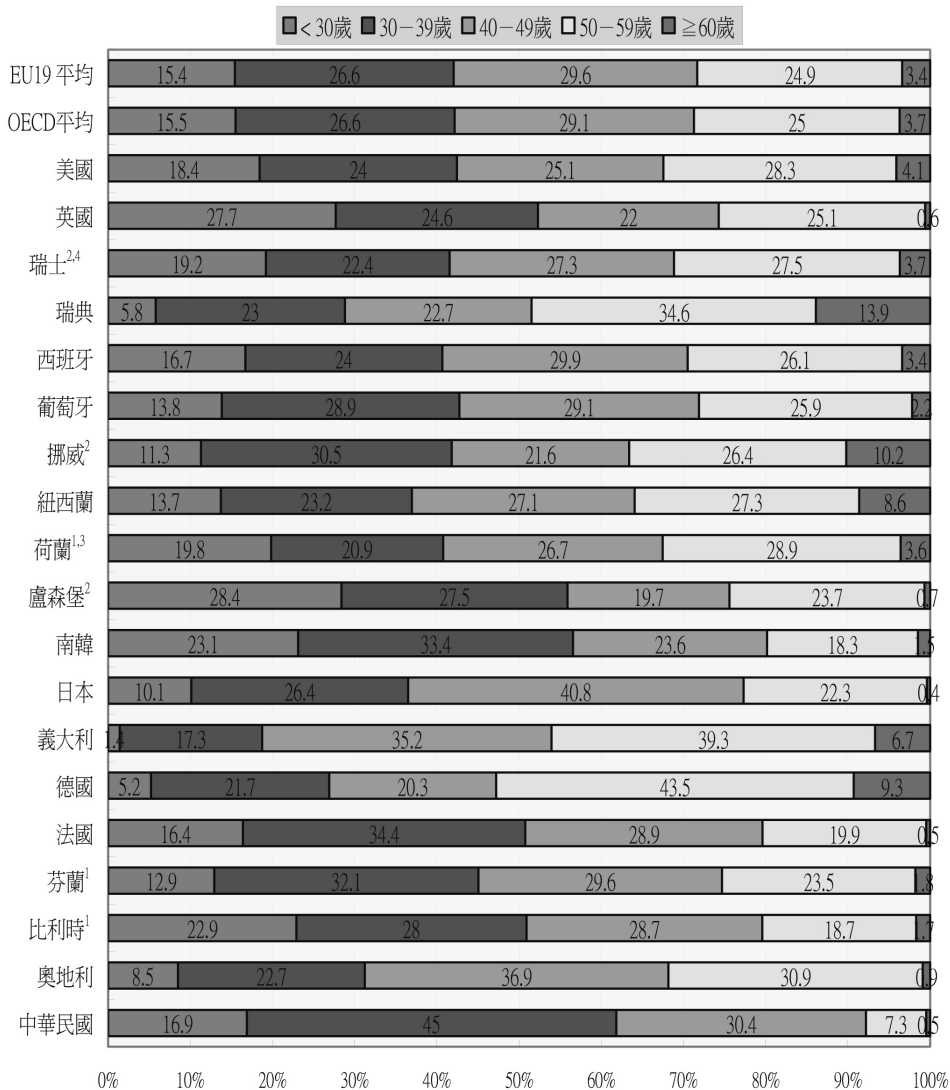
單位：%

	< 30歲	30—39歲	40—49歲	50—59歲	≥60歲
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	16.9	45.0	30.4	7.3	0.5
奧地利	8.5	22.7	36.9	30.9	0.9
比利時 ¹	22.9	28.0	28.7	18.7	1.7
芬蘭 ¹	12.9	32.1	29.6	23.5	1.8
法國	16.4	34.4	28.9	19.9	0.5
德國	5.2	21.7	20.3	43.5	9.3
義大利	1.4	17.3	35.2	39.3	6.7
日本	10.1	26.4	40.8	22.3	0.4
南韓	23.1	33.4	23.6	18.3	1.5
盧森堡 ²	28.4	27.5	19.7	23.7	0.7
荷蘭 ^{1,3}	19.8	20.9	26.7	28.9	3.6
紐西蘭	13.7	23.2	27.1	27.3	8.6
挪威 ²	11.3	30.5	21.6	26.4	10.2
葡萄牙	13.8	28.9	29.1	25.9	2.2
西班牙	16.7	24.0	29.9	26.1	3.4
瑞典	5.8	23.0	22.7	34.6	13.9
瑞士 ^{2,4}	19.2	22.4	27.3	27.5	3.7
英國	27.7	24.6	22.0	25.1	0.6
美國	18.4	24.0	25.1	28.3	4.1
OECD平均	15.5	26.6	29.1	25.0	3.7
EU19 平均	15.4	26.6	29.6	24.9	3.4

1.高級中等教育包括中等以上非高等教育，例如冰島部分後中等教育非高等教育。
2.僅包括公立學校。
3.初等教育包括學前教育。
4.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（2009b）。
其餘各國資料取自OECD（2009）。

圖1 2007年我國與OECD國家公私立初等教育學校教師年齡結構分配圖——按教育級別與年齡分

Figure1 Age distribution of teachers (2007)
Percentage of teachers in public and private institutions by primary education and age group, based on head counts



說明：1.高級中等教育包括中等以上非高等教育，例如冰島部分後中等教育非高等教育。

2.僅包括公立學校。

3.初等教育包括學前教育。

4.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（2009b）。其餘各國資料取自OECD（2009）。

表5 2007年我國與OECD國家公私立學前暨初等學校女性教師百分比表——按專任教師計算

Table5 Gender distribution of teachers (2007)

Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by pre—primary & primary education, based on head counts

單位：%

	學前教育	初等教育
	(1)	(2)
中華民國	98.9	68.5
奧地利	98.8	89.3
比利時	98.0	79.8
芬蘭	96.9	77.0
法國	81.9	82.1
德國	98.0	84.0
義大利	99.1	95.3
日本	97.8	64.9
南韓	99.4	76.6
盧森堡 ¹	98.4	71.9
墨西哥	96.0	66.5
荷蘭	X (2)	83.1
紐西蘭	98.8	83.3
挪威 ¹	—	73.3
葡萄牙	97.1	81.8
西班牙	88.0	72.0
瑞典	96.0	81.2
瑞士 ¹	98.1	79.4
英國	96.7	81.3
美國	91.3	88.6
OECD平均	96.8	79.5
EU19平均	96.8	82.6

說明：x（數字），意指該資料（x）「該資料與欄內的數字相同」，如x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

1.僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2009b）。

其餘各國資料取自OECD（2009）。

圖2 2007年我國與OECD國家學前教育女性教師百分比——按專任教師計算

Figure2 Gender distribution of pre-primary education teachers (2007)



說明：1.僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2009b）。

其餘各國資料取自OECD（2009）。

圖3 2007年我國與OECD國家初等教育女性教師百分比——按專任教師計算

Figure3 Gender distribution of primary education teachers (2007)



說明：1.僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2009b）。

其餘各國資料取自OECD（2009）。

表6 2007年我國與OECD國家各級學校生師比表——按專任教師計算

Table6 Ratio of students to teaching staff in educational institution (2007)

By level of education, calculations based on full-time equivalents

單位：%

	學前教育		初等教育
	師生比（含助教 與教師）	師生比	
	(1)	(2)	
中華民國	11.0	17.3	
澳洲 ^{1,2}	—	—	15.9
奧地利	14.1	16.4	13.6
比利時 ³	16.0	16.0	12.6
丹麥	—	6.0	—
芬蘭	—	11.4	15.0
法國 ³	19.2	19.2	19.7
德國	11.1	14.4	18.3
義大利	11.8	11.8	10.5
日本	16.1	16.8	19.0
南韓	18.7	18.7	25.6
荷蘭	—	X (3)	15.6
紐西蘭	10.5	10.5	17.5
挪威 ²	—	—	11.0
瑞典	—	12.5	12.3
瑞士 ^{1,2}	—	16.9	14.8
英國 ¹	18.0	18.4	19.4
美國	11.3	13.8	14.6
OECD平均	14.3	14.9	16.0
EU19 平均	13.6	13.9	14.4

說明：x（數字），意指該資料（x）「該資料與欄內的數字相同」，如x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

1.僅包括高中教育的普通課程。

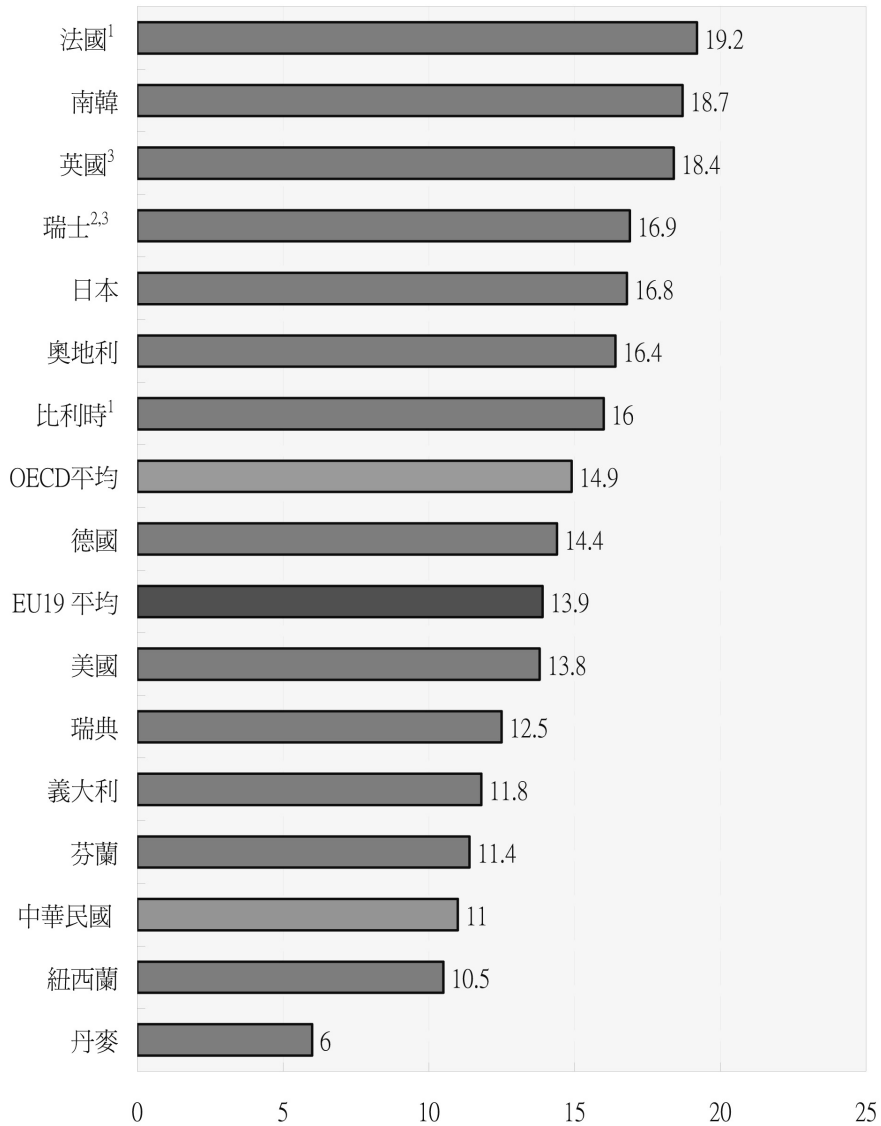
2.僅包括公立學校。

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（2009b）。其餘各國資料取自OECD（2009）。

圖4 2007年我國與OECD國家學前教育學校生師比——按專任教師計算

Figure 4 Ratio of students to teaching staff in pre-primary educational institution (2007)



說明：1. 不包括私立學校。

2. 僅包括高中教育的普通課程。

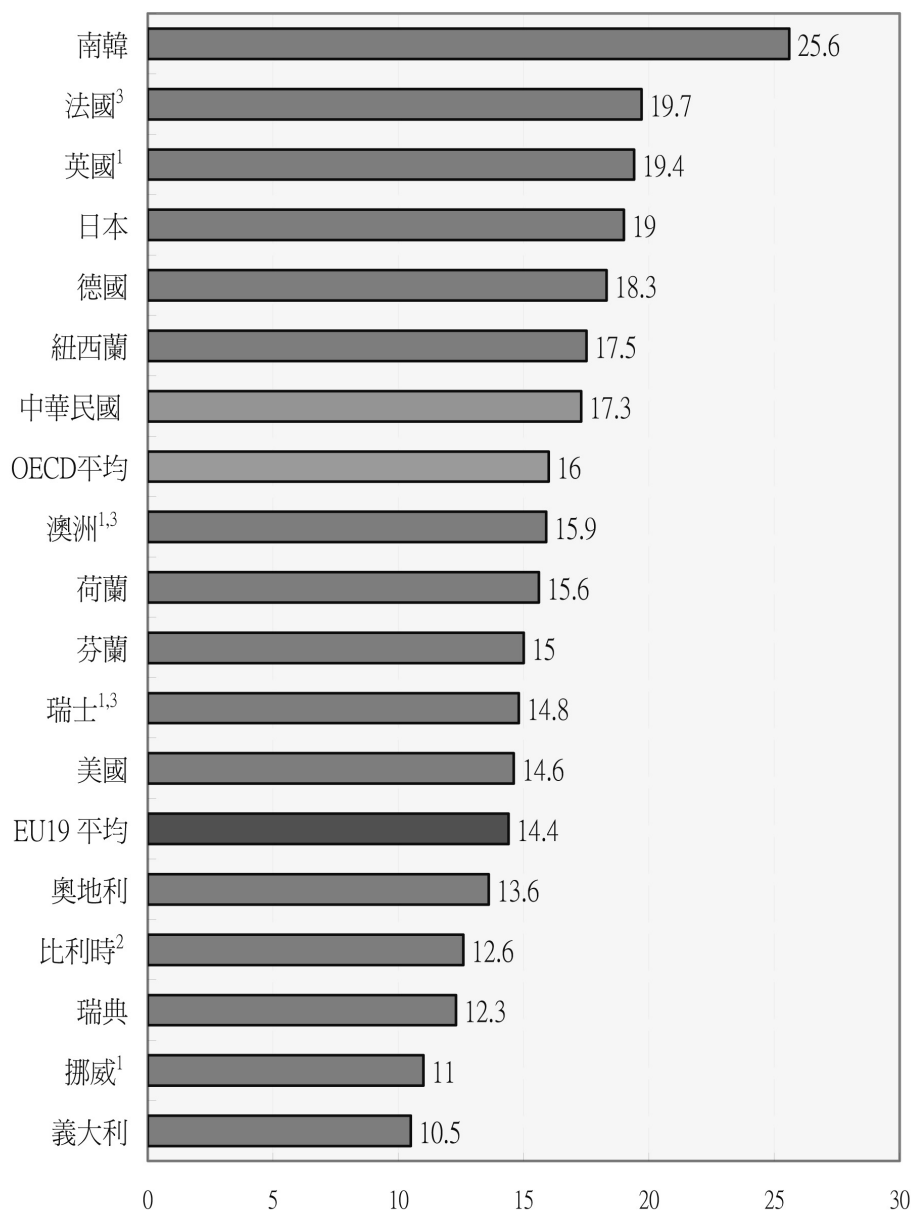
3. 僅包括公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2009b）。

其餘各國資料取自OECD（2009）。

圖5 2007年我國與OECD國家學前教育學校生師比——按專任教師計算

Figure 5 Ratio of students to teaching staff in pre-primary educational institution (2007)



說明：1.僅包括公立學校。

2.不包括私立學校。

3.僅包括高中教育的普通課程。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2009b）。

其餘各國資料取自OECD（2009）。

表7 2007年我國與OECD國家初等教育平均每班學生人數表——按公私立分

Table 7 Average class size, by type of institution and level of education (2007)

Calculations based on number of students and number of classes

單位：人

	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)
中華民國	28.4	X (4)	—	35.6	28.5
澳洲	23.3	25.1	25.1	—	23.8
奧地利	19.9	21.3	X (2)	X (2)	19.9
比利時 (Fr.)	19.9	20.8	20.8	—	20.2
丹麥	20.0	16.5	16.5	—	19.5
芬蘭	19.8	18.4	18.4	—	19.8
法國	22.6	22.9	X (2)	X (2)	22.6
德國	22.1	22.7	22.7	X (3)	22.1
希臘	16.8	20.9	—	20.9	17.0
匈牙利	19.9	21.0	21.0	—	20.0
冰島	18.2	15.5	15.5	—	18.2
義大利	18.4	20.1	—	20.1	18.6
日本	28.1	33.0	—	33.0	28.2
南韓	31.0	30.8	—	30.8	31.0
盧森堡	15.6	18.5	18.2	18.5	15.8
墨西哥	19.7	20.9	—	20.9	19.8
葡萄牙	19.5	21.4	24.0	20.7	19.7
西班牙	19.5	24.2	24.3	23.5	20.8
瑞士	19.5	—	—	—	—
英國	25.8	13.1	—	13.1	24.6
美國	23.6	19.4	—	19.4	23.1
OECD 平均	21.4	20.5	19.5	20.9	21.4
EU19 平均	20.2	19.3	19.3	18.4	20.0

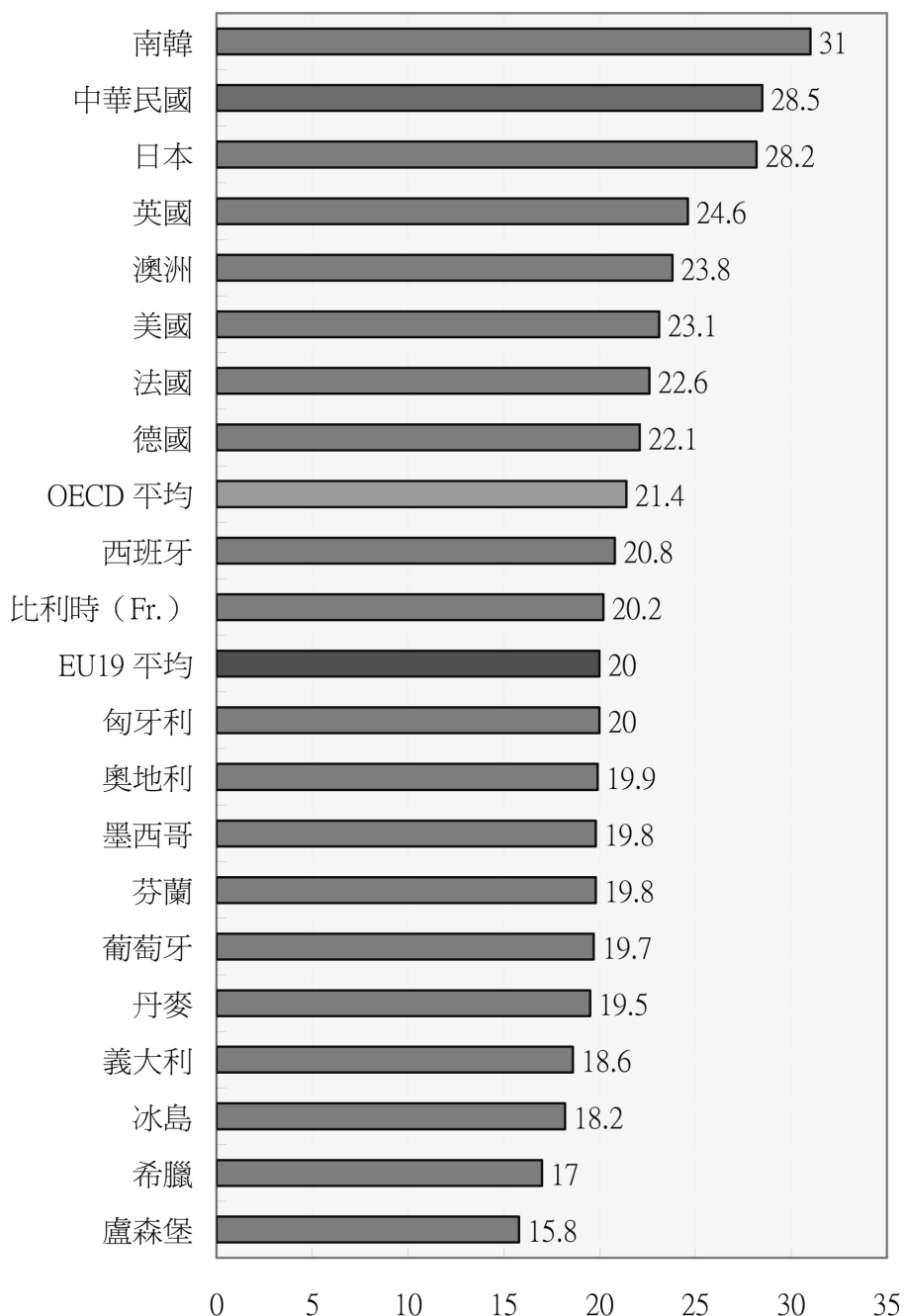
說明：x (數字)，意指該資料 (x) 「該資料與欄內的數字相同」，如x (3) 表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2009b)。

其餘各國資料取自OECD (2009)。

圖6 2007年我國與OECD國家初等教育平均每班學生人數

Figure 6 Average class size, by primary education (2007)



資料來源：中華民國資料取自教育部（2009b）。

其餘各國資料取自OECD（2009）。

表8 2007年我國與OECD國家初等教育學生就讀公私立學校百分比表

Table 8 Students in primary education by type of institution (2007)

Distribution of students, by type of institution

單位：%

	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	(1)	(2)	(3)
中華民國	98.3	1.7	
澳洲	70.2	29.8	—
奧地利	94.8	5.2	X (2)
比利時	45.7	54.3	—
加拿大 ¹	94.2	X (1)	5.8
丹麥	87.9	12.1	—
芬蘭	98.7	1.3	—
法國	85.1	14.4	0.5
德國	96.7	3.3	X (2)
義大利	93.1	—	6.9
日本	99.0	—	1.0
南韓	98.7	—	1.3
紐西蘭	87.7	10.2	2.2
挪威	97.8	2.2	X (2)
葡萄牙	88.9	2.6	8.5
西班牙	68.7	28.0	3.4
瑞典	93.2	6.8	—
瑞士	95.9	1.3	2.8
英國	94.7	—	5.3
美國	90.0	—	10.0
OECD平均	90.9	6.7	2.9
EU19平均	89.8	8.0	2.6

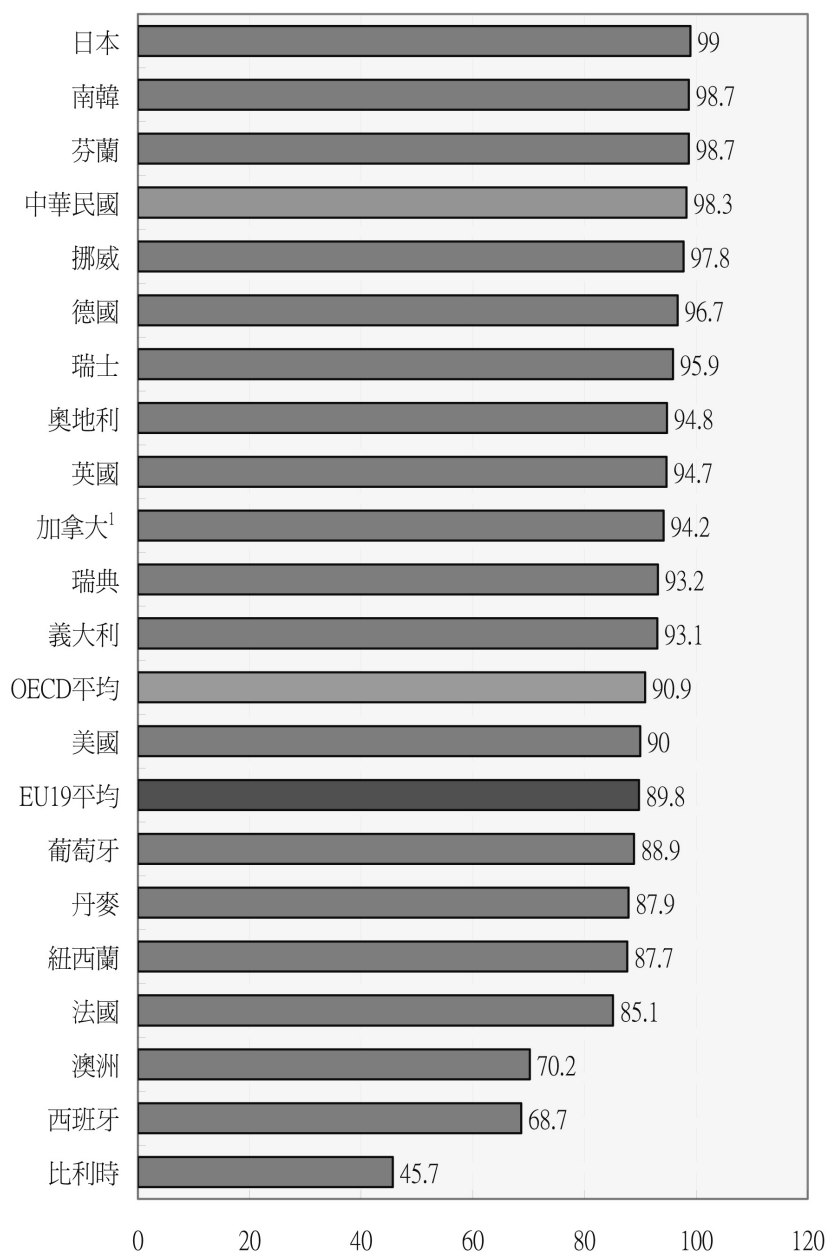
說明：x（數字），意指該資料（x）「該資料與欄內的數字相同」，如x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

1.參考2006年資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2009b）。
其餘各國資料取自OECD（2009）。

圖7 2007年我國與OECD國家初等教育學生就讀公立學校百分比

Figure 7 Pupils in primary education by type of institution (2007)



說明：1.參考2006年資料。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2009b）。

其餘各國資料取自OECD（2009）。

參考文獻

- 教育部（2009a）。高等教育學生人數結構——按學校型態及學習型態分。2009年10月28日，取自http://www.edu.tw/files/publication/B0013/i2009_3-1.xls
- 教育部（2009b）。教育統計指標之國際比較（2009年版）。2009年10月28日，取自http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241
- OECD (2009). *Education at a glance 2009*. Retrieved October 28, 2009, from <http://www.oecd.org/edu/eag2009>

《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6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，期透過系統地搜集與匯整國外教育發展及教育政策等重要資訊，提升對各國教育與發展之比較研究，俾促進國內教育之國際化發展。
- 二、本刊為季刊，每年出版四輯，於三、六、九、十二月出刊。
- 三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後兩個月內回復審查結果。
- 四、本刊第45輯至48輯各輯主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

(一) 第45-48輯主題如下

輯數	截稿日期	出刊日期	出版主題	說明
第45輯	99年1月10日	99年3月	「2010各國初等教育(含幼兒教育)」	一、闡述各國各級教育「制度」、「行政」、「法規」、「課程」、「教學」、「師資」、「評量」等理論與實務或優、缺點分析、特色說明，以及對我國各級教育之啟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98年度起，「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。
第46輯	99年4月10日	99年6月	「2010各國中等教育」	
第47輯	99年7月10日	99年9月	「2010各國技職教育」	
第48輯	99年10月10日	99年12月	「2010各國高等教育」	

- (二) 請就亞洲（台灣、中國大陸、新加坡、韓國、日本、印度等）、美洲（美國、加拿大）、歐洲（英國、法國、德國、波蘭、俄羅斯、西班牙、挪威、荷蘭、瑞典、丹麥、芬蘭等）、澳洲（澳大利亞、紐西蘭）等國家初等、中等、技職、高等教育之「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」、「師資培育」等進行論述或比較研究。
- (三) 有關「編輯計畫」、「作者基本資料表」等資料，請逕至國立教育資料館網站下載，網址為<http://www.nioerar.edu.tw>

五、撰稿原則

- (一) 來稿請用電腦橫打（請用Word文字、新細明體12號字、單行間距存檔），並必須符合國科會人文與社會處「臺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「臺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。本館地址為臺北市大安區（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：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字新臺幣750元支付稿費，最高新臺幣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》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過
中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過

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 格式第六版。茲舉隅說明如下：

一、年代部分，無論中、西文，一律統一以西元呈現；中文括號以全形（）、西文以半形()的格式爲之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，台灣客家話的推展是個尷尬地帶。

...Kessler (2003) found that among epidemiological samples...。

二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（）、西文以半形()爲之；第二行起空四個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。台灣少數族群的政策探討。*教育資料與研究雙月刊*，專刊，59-76。

溫明麗（2006）。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。*當代教育研究*，14（3），1-24。

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated learning support and e-literacy development. *Journal of E-literacy*, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文爲之，則引號一律使用「」；西文稿件則用"表之。

（一）中文稿件範例：

……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）西文稿件範例：

..., 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如下：

壹、（不用空位元，須粗體）

一、（不用空位元，須粗體）

（一）（四個位元）

1.（六個位元）

（1）（八個位元）

五、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，並靠左對齊，且與內文前後各空一行，並須註明資料出處。

範例：

表 1 先進國家教師分級或進階的目的性比較表

標題須置左

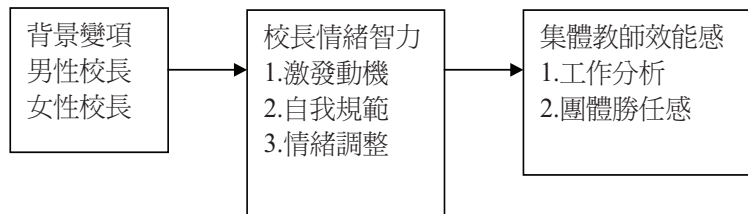
項目 \ 國家	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
實施目的	激勵教師專業成長	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 激勵教師專業成長 2. 要求教師負起績效責任 3. 建構教師生涯發展 4. 協調整合公務體系人員薪資等級並確保透明化

資料來源：教育部（2006：4-8）。

與表格對齊

圖 1 研究概念架構圖

標題須置左



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 40 字，均須將前引文內縮六個位元，並以 10 或 11 號「標楷體」呈現，該引言與內文前後各空一行。

範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。（歐用生，2005：19）

範例二：

Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓人文科學具有自然科學般的客觀性。（Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000: 8）

範例三：

……楊深坑（2008：14）認為，

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。

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」（非「佈」）、「教」師（非「老」師）、「占」20%（非「佔」）、「了」解（非「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 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71（或 .71），95%信賴水準之信賴區間為 0.13（或.13）。

……2003 年台灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

九、統計資料表之註記與符號須說明清楚。

範例：

表2 批判思考能力總量表及各項技巧之t考驗表

須與表格對齊

量表/技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				
前測	22	13.41	2.97	-5.99**
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				
前測	22	2.77	1.27	-1.32
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				
前測	22	3.09	0.75	-2.22*
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				
前測	22	3.32	1.32	-2.00
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				
前測	22	1.95	1.25	-2.14*
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				
前測	22	2.27	0.90	-1.32
後測	22	2.64	0.98	

* $p < .05$. ** $p < .01$.

十、參考文獻格式

（一）期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。台灣中等教育改革分析：1994—2007。教育資料集刊，34，3-24。

楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16（4），1-37。

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.

（二）書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個位元。

範例：

溫明麗（2008）。教育哲學——本土教育哲學的建構。台北市：三民。

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009—Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

（三）書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個位元。

範例：

林天祐（2004）。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝（主編），教育政策與教育革新（頁 319-340）。台北市：心理。

秦夢群（2004）。教育的基本課題。載於教育概論（頁 1-39）。台北市：高等教育。

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 133-157). NY: Routledge & Kegan Paul.

（四）翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個位元。

範例：

黃藿（譯）（2001）。R. P. Wolff 著。哲學概論（About philosophy）。台北市：學富。

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon Press. (Original work published 1981)

(五) 附註須於標點之後，並以上標為之，且於同一頁內文之區隔線下註出附註標號及說明，且說明文字第二行起請與第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……第五站也是最後一站——「徐家夥房」。教師從外面的堂號²介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

(六) 國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名（中文粗體，西文斜體）、會議舉辦單位、會議名稱、會議地點等資料，且第二行起空四個位元。

範例：

張鈿富（2008，11 月）。**變革領導理念與應用**。主題演講發表於中國上海市教育科學院主辦「2008 海峽兩岸中學小學教育學術研討會」，上海市。

Robbins, J. H. (1995, February). *School partnership enacted: The consociate school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC.

(七) 網路資料的格式包括作者、出版年、篇名（中文粗體，西文斜體）、檢索日期（年/月/日；m/d/y）網址等均須齊全，且第二行起空四個位元。

範例：

楊國賜（2006）。**我國大學自我評鑑機制與運作之探討**。2006 年 10 月 18 日，取自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>

Glocal Forum (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved June 30, 2008, from http://www.glocalforum.org/?id=197&id_p=193&lng=en

(八) 學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱（中文為粗體，西文為斜體）、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空四個位元。

範例：

吳雪綺（2008）。**從解構台灣英語崇拜現象建構批判教育學之英語教學模式**。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。

嚴振農（2010）。**女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用**。國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，埔里鎮。

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

¹ 台資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

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

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）

2010年03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

編輯顧問：David Bridges（英國）/ Geoff Whitty（英國）/ William Sweet（加拿大）

編輯委員：吳明珩／吳明清／吳清山／周玖玲／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（依姓氏筆畫）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／林于郁／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：匯澤股份有限公司

地址：108台北市萬華區大理街157號3樓之2

電話：（02）2302-0406

定價：每輯新台幣200元（不含郵資）

銷售：

教育部員工消費合作社 地址：100台北市中山南路5號 電話：（02）7736-6054

網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

五南文化廣場 地址：400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：104台北市松江路209號一樓 電話：（02）2518-0207

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◎