

季刊 2010年六月
ISSN 1680-5526

2010
46
輯



國立教育資料館 編印

教育資料集刊——各國中等教育
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research
Secondary Education in the World

ISSN 1680-5526



GPN:2006500006

定價：新台幣200元

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

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

2010 各國中等教育 **46**輯

Secondary 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年六月

ISSN 1680-5526

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research

2010 各國中等教育

46輯

Secondary Education in the World

國立教育資料館編印

National Institute of Educational Resources and Research

目 次

本輯主題：2010各國中等教育

編輯弁言／溫明麗

- 預應十二年國教，後期中等教育何去何從／楊朝祥 1
- 高中生參與大學入學方案一年兩試成績差異之分析／
韓楷樞、王世英、陳啓東等 27
- 台、日高中課程總綱的變革與比較／李坤崇 55
- 中國科技專家參與高中科學教師培訓的實驗研究／霍益萍 79
- 日本特殊教育的改革／張正芬 101
- 澳洲男孩教育的啟示與校園弱勢社群的關懷／張盈堃 119
- 美國進步主義教育運動（1919—1955）與中等教育改革之影響／
葉坤靈 137
- 加拿大品格教育政策之設計和推動——以安大略省為例／蕭芳華 163
- 英國2009年教育白皮書與中等教育課程改革方向／葉郁菁 185
- 德國中等教育分流設計的發展與改革／張炳煌 203
- 各國中等教育相關指標統計資料／黃仁瑜 229

Contents

Secondary Education in the World, 2010

The Aftermath of 12-year Compulsory Education: Secondary Education at the Crossroad / <i>Chaur Shin Yung</i>	1
High School Strategy to Scope with the Two Examinations of the Yearly College Entrance System / <i>Kai Cheng Han, Shin Ying Wang, Chi Tung Chen</i>	27
A Comparative Study of the Curriculum Guidelines of High School in Taiwan and Japan / <i>Kun Chung Li</i>	55
The Role of Scientists and Technicians in the Training of Science Teachers in Senior High School — An Experimental Project of China / <i>Yi Ping Huo</i>	79
The Reform of Special Education in Japan / <i>Cheng Fen Chang</i>	101
Australian Boy Education and Care for Marginal Groups / <i>Yin Kun Chang</i>	119
The Progressive Education Movement (1919—1955) and Its Influence on Secondary Education in the State / <i>Kuen Ling Yeh</i> ...	137
The Design and Implementation of Character Education Policy in Canada — The Case of Ontario / <i>Fang Hua Hsiao</i>	163
The British 2009 Educational White Paper and Secondary Curriculum Reform / <i>Yu Ching Yeh</i>	185
The Development and Structural Reforms of Secondary Educational System in Germany / <i>Ping Huang Chang</i>	203
The Educational Indicators among Countries for the Secondary Education / <i>Ren Yu Hwang</i>	229

編輯弁言

繼義務教育之後，中等教育成為銜接高等與初等的中介站，學生的學習成就、行為表現等均成為中等教育重要的教育目標，因此，中等教育的選才與育才便成為各國中等教育改革的重點。台灣入學考試制度的變革、中國鼓勵專家參與高中教師培訓計畫、日本高中課綱的變革、乃至於澳洲、美、加、英、德等國對中等教育階段之品格教育、課程規劃、與教育分流等變革在在凸顯中等教育的關鍵性地位。

本期首篇為考選部部長楊朝祥，以其對教育政策的熟悉和投入，為文分析台灣若實施十二年國教之後，高中職教育可能面臨的問題，並點出目前教育政策與未來推動十二年國教間的關係，甚具前瞻性，有助於教育工作者認識政策的因應，也可供教育政策制訂者參考；台中教育大學副教授韓楷檉、楊銀興、國立教育資料館館長王世英暨暨南國際大學助理教授陳啟東，將其從事我國大學入學考試之成績差異的研究，分享給讀者，該文提出的研究發現相當有趣，值得教育工作者了解不同地區、不同學習類別與不同性別學生之學習成就的差異原因，進而尋求解決之策。

成功大學教授李坤崇比較台灣與日本的高中課程綱要，並對台灣高中課程修訂提出具體可行建議，值得一讀再讀。上海華東師範大學教授霍益萍，鑽研中國師資培訓多年，且參與相關政策之制訂，為文討論中國科技專家參與高中科學教師培訓，以提高學生開展研究性學習能力的實驗專案，分析中國中等教育改革的動向，兼具理論與實務，值得借鏡。

台灣師範大學教授張正芬，有鑑於台灣特殊教育多借鑑日本，為文探討日本特殊教育改革之重點，也提出台灣融合教育經驗可供日本參考之建議，內容翔實；屏東教育大學助理教授張盈莖，發現澳洲霸權陽剛氣質對男孩的影響，引介澳洲男孩教育政策的內容，對校園弱勢族群的關懷提出另類的思考。台灣師範大學副教授葉坤靈，從事美國教育研究有年，藉梳理進步主義教育運動的梗概與改革重點，分析「進步主義教育協會」對美國中等教育的貢獻與其失敗的成因，文獻豐富，分析入裡。亞洲大學副教授蕭芳華，以其教育政策專長，從分析美國品格教育

之內涵，檢視加拿大安大略省設計和推動品格教育之方法，並反思當前台灣品格教育之推動情形，對台灣推動品格教育有一定的貢獻。

嘉義大學副教授葉郁菁對英國教育知之甚詳，分析英國2009年教育白皮書之中等教育課程改革方向，提出台灣中等教育未來發展之建議，甚為務實。高雄師範大學助理教授張炳煌，藉探索德國中等教育歷史發展脈絡，分析當前德國中等教育分流設計的改革動向，兼顧史觀與實證研究，應有助於強化比較研究之基礎。

除了論文之外，本期依往例，委請教育資料館黃仁瑜先生匯整OECD相關中等教育指標，並對照台灣相關指標，期有助於讀者掌握各國中等教育變革與發展之重點，期協助讀者掌握世界教育脈動。

本期能如期出刊，感恩投稿者、審查者、編輯委員、編輯團隊及諮詢顧問的悉心付出和誠摯指導，教育資料館王世英館長也惠賜卓見，讓本刊更具學術性、可讀性與前瞻性。本刊藉此特別感恩投稿者不因審查的嚴謹而退縮，反而更熱烈投稿，投稿者對審查意見之虛心修正與學術論辯，將有助於形塑台灣學術論辯的典範，期盼投稿者無論遺珠與否，仍能一本為台灣學術論辯樹立典範的理想，踴躍賜稿，本刊也將更努力地提供讀者更精緻的服務，共同為台灣教育的學術發展向前行。謹祝端節愉快

總編輯

溫明麗 謹誌

二〇一〇年六月 於明軒

預應十二年國教，後期 中等教育何去何從

楊朝祥*

摘要

教育改革近廿年，十二年國教是政府規劃多年，民眾殷切期盼的教育政策，不僅可以提升國民素質、紓解升學壓力，促進國中教學正常化，也可促使高級中等學校學生適性發展，提升學生素質，為高等教育厚植根基。本文先探討「當前後期中等教育的現象、再探討「當前後期中等教育的問題」、「實施十二年國教的意義」，然後列舉出十七點「十二年國教實施的利基」，以及「規劃實施十二年國教的策略時應該考量的重點」，並提出「十二年國教實施後之後期中等教育何去何從」的看法，最後歸納本文結論：後期中等教育應規劃為升學、就業導向的兩類課程，升學課程重視國民素質及基礎學科的學習，並強調試探、輔導、分化功能的發揮，至於就業課程則兼顧職場「軟實力」與「硬實力」的培養。

關鍵詞：十二年國教、後期中等教育、升學導向課程、就業導向課程

*楊朝祥，考選部部長

電子郵件：0459@mail.moex.gov.tw

來稿日期：2010年4月28日；修訂日期：2010年5月18日；採用日期：2010年5月28日

The Aftermath of 12-year Compulsory Education : Secondary Education at the Crossroad

Chaur Shin Yung*

Abstract

Taiwan's education reform and 12-year compulsory education have been taken for more a decade. Relied on personal administration experiences, as well as on literature review and statistical analysis, this article studies following issues: the current state and problems of secondary education, the true objectives of the 12-year compulsory education, benefits, backgrounds, key strategies. In the concluding part, recommendation for secondary education is suggested: it should be divided into 2 major tracks with different curriculum designs: the one for college and university and the other one for vocational training.

Keywords: 12-year compulsory education, secondary education, employment-oriented curriculum, university-entrance-oriented curriculum

* Chaur Shin Yung, Ministry of Examination

E-mail: 0459@mail.moex.gov.tw

Manuscript received: April 28, 2010; Modified: May 18, 2010; Accepted: May 28, 2010

壹、前言

自1990年代初期教育改革風潮湧現以來，教育改革已經歷經十餘年，「四一〇教改聯盟」上街頭的訴求，諸如「訂定教育基本法」、「廣設高中大學」、「小班小校」、「教育現代化」，都已有相當成果。《教育基本法》不僅業訂定（法務部，2006），且已公布實施多年；高中、大學，不僅廣為籌設，入學的機會尚且遠超過可以入學的學生人數；至於「小班小校」、「教育現代化」，也都有相當亮麗的成績。但在教育改革的呼聲中大家最關心、也是最難以解決的紓解升學壓力問題，整個政策執行到現在，誇讚聲少、批評聲多，並沒有收到實質的效果（楊朝祥，2001）。雖然多元入學方案實施多年，但升學壓力不減反增，要紓解升學壓力，除非改弦易張，另謀他途，否則將是緣木求魚。

為徹底解決國中生升學壓力的問題，廢除聯考，實施多元入學方案僅是短期的策略而已，追根究底的解決方案應是研議、規劃已久的十二年國教（楊朝祥，2001）。1968年以前，九年國教尚未實施，就讀初中尚須參加聯考，當時國小學生的壓力就如目前國中學生般的嚴重，甚至已危及學童的身心健康；但實施九年國教之後，升學壓力紓解，國小教學正常化，學童無論身高體重都有顯著的改善。欲求當前國中教育的正常，升學壓力的紓解，延長十二國教為不二法門，當年國民教育延長為九年在國小產生的成效，實施十二年國教之後，必可在國中再度呈現。

十二年國民教育研議多年，贊成者有之，反對者亦有之。贊成者認為十二年國教規劃、準備多年，而當今國中學生升學壓力已沉重到學生、家長無法承擔，也影響到年輕一代的身心發展，現在不開始實施，未來後悔可能都來不及了。至於反對者則認為十二年國教無法紓解學生的升學壓力，無法破除明星高中的迷思，更無助於提升國家競爭力（姜穎，2007）。

然而在各說紛紜的情況下，教育部於2009年9月4日公布十二年國民基本教育先導計畫「擴大高中職及五專免試入學實施方案」，並將於九十九學年到一〇〇學年宣導推動，於一〇一學年起擴大辦理（教育部，2009）。顯然的十二年國教已悄悄地啟動，但十二年國教開始啟動後，不僅國中的教學會受到嚴重的影響，後期中等教育的學制也將受到最深遠的衝擊，後期中等教育將何去何從？這是大家關心的議題。

貳、後期中等教育的現況

我國現行的教育制度中國民義務教育為9年，包含6年國小教育以及3年國中教育，1968年國教尚未延長至9年，初中階段尚設有初等職業學校，但初等職業學校與初級中學都在國教延長後全部改制為國民中學。銜接在國民教育之後的後期中等教育，則採分流制，依學生的意願進入高中、高職（高職尚有實用技能班與建教合作班）或五專就讀。高中以升學大專為目的；高職則以終結教育（terminal education）型態滿足學生就業需求以及產業人力需要；至於五專，則屬大專院校之範疇，雖其學生來自國中畢業生，但不屬後期中等教育範圍。1970年代，台灣漸漸由「勞力密集產業」轉型為「技術密集產業」，技術人力需求大增，高職教育蓬勃發展。由於高職大量的擴充，為產業培育了「量多、質優、技術精」的技術人力，也為台灣創造了經濟發展的奇蹟（楊朝祥，2005a）。

1980年代是台灣高職教育最蓬勃發展的階段，在促進經濟發展的思考下，政府全力的鼓勵、支持之下，高職與高中學生人數曾經達到68：32的懸殊比例（教育部，2010a），如果將補校併計在列，比數更高達72：28，然而，1990年代之後，台灣社會更進步、更繁榮，家長對子女繼續升學的期盼更為殷切，終結教育型態的高職已不受到家長的青睞，再加上產業的升級，高科技產業、知識產業、服務業逐漸成為台灣產業的主流，中高階的技術人力需求孔急。此時，不僅高職轉型為就業、升學兼顧的型態，高中的數目也急劇的增加（楊朝祥，2005b）。一方面是學生、家長需求的改變，另外一方面是產業結構的轉變，再加上為配合十二年國教的實施，許多奠基的高中職發展計畫逐一出爐，國內後期中等教育近十餘年有劇烈的改變，其中對於高職定位及轉型的問題，也持續引發社會激烈的爭辯（陳德華，2009）。在因應社會需求及產業發展需要的前提下，教育部逐步調整高中職學生的比例，因此，高中職學校的數目亦有相當大的變動，八十七學年度，高中校數僅有242所、高職為201所；但到九十一學年度，高中已增至302所、高職降至170所；而至九十八學年度，高中已成長至330所、高職卻降為156所（教育部，2010b）（參見表1）。

八十七學年度，高中學生人數有311,838人、高職有493,055人；但到九十一學年度，高中已增至383,509人、高職降至339,627人。但高中學生至九十四學年度達到最高峰，已達420,608人，之後卻逐年遞減。至九十八學年

度，高中學生已降至403,183人。相反的，高職學生人數最少是在九十二學年度，僅有325,999人，之後以微幅的程度繼續成長。至九十八學年度，高職學生再度增加至354,608人（教育部，2010b）（參見表2）。分析高職學生人數有微幅成長的原因，技職教育一貫的體制已全然成型，高職畢業生升學技術學院、科技大學的管道暢通，已一掃過去終結教育的陰霾，再加上全世界的金融危機以及台灣經濟的不景氣、失業率高居不下、就業逐漸困難，畢業後能立即就業的高職再度獲得家長、學生的青睞，學生人數逐漸回升。

表1 各學年度高中職、綜合高中一覽表

單位：所

	八十七	八十八	八十九	九十	九十一	九十二	九十三	九十四	九十五	九十六	九十七	九十八
高中	242	253	277	295	302	308	312	314	318	320	321	330
高職	201	199	188	178	170	164	161	157	156	156	156	156
綜合高中	62	77	121	144	151	159	162	162	157	151	144	139

資料來源：教育部（2010b）。

表2 各學年度高中、高職、綜合高中學生人數一覽表

單位：人

	八十七	八十八	八十九	九十	九十一	九十二	九十三	九十四	九十五	九十六	九十七	九十八
高中	311,838	331,618	356,589	370,980	383,509	393,689	409,635	420,608	419,140	414,557	406,316	403,183
高職	493,055	467,207	427,366	377,731	339,627	325,999	326,159	331,604	335,554	339,497	346,563	354,608
綜合高中	34,851	45,264	61,711	74,798	87,374	93,690	103,937	111,666	112,677	110,215	103,575	93,369

資料來源：教育部（2010b）。

綜合高中亦屬後期中等教育中的一項重要學制，亦是國中畢業生的另外一種進路選擇。1991年教育部決定將高中、高職學生比例調整為4：6。1994年第七次全國教育會議建議試辦綜合高中學程，1995年「行政院教育改革審議委員會」的總諮議報告出爐，建議我國未來應建立以綜合高中為主的高級中等教育制度，最後實現以綜合高中為主的學制（秦夢群，1997）。同（1995）年，教育部公布綜合高中試辦計畫，決定把高中、高職學生比例進一步調整為5：5，並將以綜合高中為主流。1996年教育部選定18所高中試辦綜合高中，1999年結

束試辦型態，教育部同時修正公布《高級中學法》，正式明訂綜合高中為我國高級中等學校的辦理類型之一（法務部，2010）。在開辦5年之後，八十九學年度，綜合高中已擴增至121校，綜合高中正式成為我國後期中等教育學制的一環（教育部，2001）。

綜合高中係指高級中等學校，依據其教育功能，同時設置普通科（學術學程）及職業類科（專業學程）之不同課程，以招收性向未定之國中畢業生，藉由統整、試探和分化等輔導歷程，以輔導學生自由選擇升學或就業課程，達成延後分化、適性發展之目標，亦可提供性向較早確定者，兼跨學術和專業課程選修之機會，以培養更具通識能力之學生。教育部對綜合高中的發展，在政策上予以強力的支持，不僅對改辦為綜合高中的學校（大部分為職業學校）給予經費上的補助，對於就讀綜合高中畢業的學生，在升學的管道與機會上，也給予特別的保障。在經費支持、升學機會保障的政策下，至九十三、九十四學年度，綜合高中已增加至162所，學生人數亦在九十五學年度達到最高峰，高達112,677人，但至此之後，辦理綜合高中的學校數目卻逐漸下降，學生人數也逐漸萎縮，至九十八學年度，綜合高中已降至139校，學生人數萎縮至93,369人，綜合高中的熱潮已過，風光不再（教育部，2010b）（參見表1、表2）。

參、當前後期中等教育的問題

我國的教育體制，後期中等教育採分流制度，根據《高級中學法》第1條之規定：「高級中學以陶冶青年身心，培養健全公民，奠定研究學術或學習專門知能之預備為宗旨」（法務部，2010：1）。第6條則指出：

綜合高級中學：指融合普通科目與職業科目為一體之課程組織，輔導學生根據能力、性向、興趣選修適性課程之學校。（法務部，2010：1）

至於高職，根據《職業學校法》（2009年11月25日修正）第1條，

職業學校，依中華民國憲法第158條之規定，以教授青年職業智能，培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨。（法務部，2009）

然而，在後期中等教育的各類的學校中，大部分的學生都以升學為最主要

的選擇。以升學為導向的高中和綜合高中學術學群，大致能符合原來的設立宗旨，大部分的學生在完成學業後，繼續升學，以九十六年度畢業生為例，高中畢業的99,165位學生中，升學者有96,229人，比例高達97.03%，而綜合高中之學術課程，畢業的13,517位學生中，亦有12,854位畢業生繼續升學，比例亦高達95.09%（教育部，2010b）；但是反觀以就業為導向的高職及綜合高中專門學程，卻仍有極高的比例繼續升學，以九十六學年度畢業生為例，102,190位從高職畢業的學生中，竟有高達78,142位繼續升學，升學比例高達76.46%，而綜合高中專門學程的畢業生升學比例更高，在23,229位畢業生中，有88.22%，亦就是20,493位繼續升學（教育部，2010b）；至於更令人驚訝的是實用技能班的畢業生，亦紛紛以升學為目標。實用技能班是沿襲早期「延長以職業教育為主的國民教育計畫」的「延教班」而來，其目的是提供希望畢業之後，能夠立刻就業的國中畢業生學習一技之長的機會，但在九十六學年度11,257位畢業學生中，除未升學未就業的1,477位學生外，升學與就業的學生各4,840人與4,940人，分別占43.00%與43.88%（教育部，2010b）。整體而言，在九十六學年度畢業的249,358位後期中等教育學生中，大部分的學生（85.24%）繼續升學，就業的學生比例極低，僅占8.92%（教育部，2010b）（參見表3），就是在未升學、未就業的學生中，亦有極高比例的學生是在補習班或準備繼續升學（教育部，2010b）（參見表4），升學者與未升學、未就業但積極準備升學者相加，有將近90%的高級中等學校的畢業生繼續升學。由以上的資料分析，顯示我國後期中等雖採分流制度，但學生都以升學為目標，分流成效並不彰顯，後期中等教育已成為升學大學的中介教育，這也是在規劃十二年國教時必須考慮、重視的現實。

高中與綜合高中的學術學程以升學為目標，而這兩類的學校畢業生的升學率方面都已超過95%（參見表3），從統計數字看來，大體符合學校設立宗旨，但問題是品質保障的機制不足，學生的素質參差不齊，而其最明顯現象是顯現在學生以超低的分數進大學，18分、7分，甚至其中1科以上0分者仍然可以申請分發入學（楊朝祥，2008），學生素質低落是當前高中教育的重大危機，以低分即可進入大學就讀，連帶地也影響大學教育的品質。在學生素質低落的情況下，大學入學分發委員會為減少低分上大學情形，九十八學年起大學指定科目考試公布「最低登記標準」，各採計組合總分未達該組別倒數5%者，不予分發（陳舜協，2009）。教育部為遏止「低分上大學」的現象，決定祭出重手，提出高中升大學得「過三關」的構想，除了高中畢業會考、大考統一門檻外，

教育部要求各大學訂定「新生入學標準」，並納入系所評鑑，嚴加控管，想「混」進大學，將越來越難（陳至中，2008）。

表3 九十六學年度畢業生升學就業狀況表

單位：人/%

		高中	高職	綜合高中 學術學群	綜合高中 專門學群	實用技能班	總計
升 學	人	96,229	78,142	12,854	20,493	4,840	212,558
	%	97.03	76.46	95.09	88.22	43.00	85.24
就 業	人	491	15,040	202	1,581	4940	22,254
	%	0.49	14.71	1.49	6.80	43.88	8.92
未升學 未就業	人	2,229	7,898	396	1,025	1,477	13,025
	%	2.24	7.72	2.92	4.41	13.12	5.22
總計		99,165	102,190	13,517	23,229	11,257	249,358

資料來源：教育部（2010b）。

表4 九十六學年度畢業生未升學未就業原因分析表

單位：人

	職訓	服役	未找到 工作	準備 升學	健康 因素	準備 出國	其他	總計
高中	30	111	49	1,846	11	42	140	2,229
高職	372	1,521	2,629	2,175	234	63	904	7,898
綜中 學術	7	29	21	290	11	11	27	396
綜中 專業	34	218	290	357	26	12	88	1,025
實用 技能	40	375	597	174	18	9	264	1,477

資料來源：教育部（2010b）。

大學考試分發低分上大學的問題，引發社會各界對高中以上學校學生素質熱烈討論。深究低分上大學之原因，一方面是廣設大學後，招生名額大量增加之故，另一方面，學生來源逐年減少也對各級教育產生衝擊，因此，學校如何面對外在環境變遷，提供良好的學習環境，提升教育品質，已成為當前刻不容緩的教育課題。而低分上大學是高中學生學習結果之顯現，面對如是的警訊，教育部不僅在入學制度上設置「最低入學標準」，亦思考如何提升高中、大學的教學品質，因而特別研提「提升高級中等以上學校學生素質計畫」（教

育部，2008），一方面落實高級中等學校學習輔導機制，確保教學品質；另一方面訂定大學入學及畢業門檻，維持學生素質，且強化大學教學與落實評鑑機制，提升教育品質，期整合相關單位資源，針對問題，研提治本之道以有效改進高中及大學教育品質。

而在高職方面，約有3/4高職畢業生繼續升學，與原來設立的宗旨不符，以致在社會中產生「讓高職成為歷史名詞」的呼聲（楊朝祥，2003a），就業的學生不僅類別與產業需求不符，就業的能力亦與產業界的要求有相當大的距離。技職教育過去對我國經濟及社會的發展具有不可取代的重要性。隨著產業結構由勞力密集過渡到技術密集，進而轉型為知識密集產業，高職教育實應符應未來人力的需求，調整其人才培育的目標。根據行政院經濟建設委員會（行政院經濟建設委員會人力規劃處，2008）的推估，至2015年，我國基層人力平均缺口約為31至33萬人，但由於我國人口出生數逐年遞減，必將導致高職入學學生來源減少、招生不足以及學生素質低落等問題。因此，如何調整並強化高職課程、師資、設備及教學，以因應未來我國經濟發展的人力需求，及可能面對的教育環境競爭，已成高職當前重要的興革課題（楊朝祥，2003b；教育部，2010a）。為全面提升高職教育之辦學品質，教育部乃擬定「高職優質化輔助方案」，自九十六學年度起全面推動，本方案以提升現有高職之軟硬體教育資源，促進高職進一步優質化發展，落實務實致用之技職教育目標，希望透過本方案的實施，能提升高職辦學品質，增進學生學習成效，促進高職特色發展，落實技職教育精神，均衡地區教育資源，協助學生適性發展，引導學生就近入學，奠定十二年國教基礎（教育部，2010a）。

綜合高中是我國自國外引進的新學制，以「適性發展、多元選擇」的目標，以「高一統整、高二試探、高三分化」為策略，希望藉由綜合高中學制來達到延緩分化、適性發展的目的，其中更喊出「比一般高中生較具職業涵養，比一般高職生較具基本學科能力」的口號（黃子騰，1999），希望學生能擁更多的學科基礎與職業涵養，作為將來行業選擇與職業轉換的參考依據。但為何綜合高中在政府強有力的支持降低之後逐漸萎縮？推究其原因，最主要的是綜合高中的理念與國人的觀念存有相當的隔閡。綜合高中學制發達的國家，學生選擇課程的自由度普遍較為寬廣，學生透過自由選擇課程的過程，達到試探、分化的目標。但以國人的習慣，孩子未來的發展方向，如果不是早就由父母決定，就是「隨機應變」，常常到大學入學考試之後，有什麼系、科可就讀，就讀什麼系、科，「隨遇而安」。以國人不重視生涯分化與生涯規劃的實

況而言，綜合高中提供未來發展方向未定的國中畢業生試探後再分化的機會，並無實質的意義。綜合高中能提供給學生試探的課程類科有限，且大多全班選修，無法任由學生自由選擇，甚至有部分的學校在入學之際，即確定學生選修專門課程或學術課程，學生再無選擇的餘地，綜合高中設立的意義蕩然無存。何況現已有越來越多的大學大一、大二不分系，後期中等教育階段分化的必要性已逐漸降低；再加上技職教育與普通教育的界線也逐漸模糊中，綜合高中設置專門課程與學術課程分野的需要性也逐漸降低。是以，在政府大力的政策支持減低之後，綜合高中校數及學生人數的減少是必然的結果。

整體而言，我國的後期中等教育採分流制度，學校以高中、綜合高中、高職形態出現，但幾乎進入後期中等教育階段的學生都以升學為目標，畢業之後想直接就業者寥寥可數，是以，雖採分流制，分流的效果並不彰顯。而想升學者，並未考慮自己的能力、條件，也未能有良好的生涯規劃，就是一窩蜂的升學，升學之後，到底選擇何種院校、系科，也都是「隨波逐流、隨遇而安」，未能有明確的目標。而學生素質低落則是另一個隱憂，欲升學者學科的能力不足，就是想就業者，其能力與產業界的要求也還存有相當的差距，是以，後期中等教育在實施十二年國教之時，如不能再詳細規劃、轉型，仍以目前的型態繼續存在，可以預期的，實施十二年國教之效果仍然有限。

肆、十二年國教主要功能

十二年國教的實施目的不僅為了提升國中畢業生的升學率。以當前後期中等教育的入學機會與國中學齡人口而言，不僅沒有也不必、提升國中畢業生的升學率的空間。十二年國教是一個多功能的國民教育延長計畫，推動十二年國教之政策目標有四（教育部，2010c）：第一，提升國民素質，增進國家競爭力。第二，促進教育機會均等，實現社會公平正義。第三，縮小教育落差，均衡城鄉發展。第四，紓解升學壓力，引導學生適性發展。詳細分析十二年國教的主要功能如下：

一、提升國民素質

越進步的社會，越依賴高素質的國民，而越高素質的國民，所需的素養也越多，舉凡品德素養、語言素養、人文素養、電腦素養、媒體素養、財務

素養，在在需要更長的學習年限，國民教育延長正是提升國民素質、增加生產力、增進國家競爭力的必要條件。

二、紓解國中升學壓力

當前國中升學壓力沉重，雖然入學的機會已增加至每個學生都有一個以上的入學機會，但因明星高中情結未解，再加上國中課程採「一綱多本」，教科書開放民間編輯，入學仍依據基本學力測驗成績，升學壓力仍然極為沉重，尤其是基測採量尺分數，雖教育行政機關一再宣導「熟讀一本」即可應付自如，但只要每科有一題錯誤，幾乎就沒有進入第一志願的機會；為應付基測，學生不僅要熟讀各版本教科書，參考書、測驗卷更不知凡幾，國中學生課業、升學壓力沉重，唯有實施免試的十二年國教，有機會紓解國中學生升學壓力。

三、國中教學正常化

因升學壓力沉重，為能在基測得高分，學校、家長、學生都僅重視學科的學習，基測不考的科目不僅不受到重視，還經常有被「借課」、「占用」的現象，國民教育「德、智、體、群、美」五育並重的教育理想受到嚴重的扭曲，學生課業、升學壓力擔負沉重，戕害學生身心健康甚鉅，也妨礙國民素質的提升，十二年國教實施後，升學壓力紓解，國中教育方才有正常化的機會。

四、提升後期中等教育品質

為劃分十二年國教的學區，後期中等教育的均質化是必要的條件，因此，如何提升後期中等教育品質，如何建立學校特色，都是實施十二年國教必備的條件，因此，實施十二年國教必可提升後期中等教育品質。

五、後期中等教育社區化

後期中等教育原本採用聯招方式入學，學生可以自由選擇學校入學，明星學校經常吸引外縣市學生前來就讀。十二年國教劃分學區，鼓勵學生就近入學，連帶的也使學校與社區間的關係更為密切，學校尊重社區的需求，社區也支持學校的辦學，學校成為社區的中心，也是「社區總體營造」的一部分。

六、平衡城鄉教育差距

台灣幅員雖小，但城鄉差距極大，城鄉學校的素質差異更大，在十二年國教準備階段，如何降低城鄉差距，提升偏鄉後期中等學校的素質，達到城鄉學校均質化的目標，是不可或缺的作為，因此，十二年國教的實施，也有平衡城鄉教育差距的功能。

七、協助弱勢學生就學

台灣教育普及，國中畢業生升學率高達97%以上（參見表5），且就讀高中學生的家庭社經地位遠超出就讀高職的學生，除少部分明星高中外，私立學校學生的經濟條件亦遠低於公立學校學生，而因經濟不景氣，家庭遭逢變故的學生往往因無力繳交學費而輟學，免學費的十二年國教，將有利於弱勢學生的就學，也使私立學校可在平等的條件下辦學，與公立學校一爭長短。

表5 歷年國中畢業生升學率表

單位：%

年度	八十八	八十九	九十	九十一	九十二	九十三	九十四	九十五	九十六	九十七	九十八
%	94.73	95.31	95.97	95.48	95.74	96.03	94.90	96.23	96.26	95.38	97.63

資料來源：教育部（2010b）。

八、厚植高等教育根基

大學校院的學生主要來自高中職，在入學機會遠超過入學學生人數的情況下，幾乎每位國中畢業生都有機會就讀高中職，但因學校素質的參差不齊，再加上缺乏強而有力的學生素質保障機制，以致後期中等教育產出學生的素質低落，低分入大學的現象極為嚴重，實施十二年國教，全面提升後期中等教育品質，連帶的也厚植了高等教育根基。

伍、十二年國教實施的利基

我國自1968年開始實施九年國民義務教育以來，經濟繁榮，社會進步，因此，社會對國教的延長有殷切期盼，尤其近二十餘年來，延長十二年國教變成

政府、民間共同關注的議題，此時實施十二年國教，至少有以下利基：

一、長時間的規劃、準備

自1983年開始實施「延長以職業教育為主的國民教育」計畫，開辦延教班以來，迄今歷經十任教育部長，歷任部長對延長國教年限，都有規劃、建樹，無論在法制、入學機會方面均已達到成熟的地步。

二、國中畢業生就學機會率為104.96%

根據教育部（2010b）統計資料顯示，八十八學年度至九十八學年度國中畢業生每個人的升學機會率為104.96%（參見表6），隨著國中畢業學生人數的縮減，若沒有後期中等學校退場或縮小招生人數，國中畢業生的升學機會率將逐年提升，將來甚至於每個國中畢業生都有兩個以上的入學機會，國中畢業生全數升學高級中等學校或五專已不成問題。

表6 歷年國中畢業生就學機會率表

單位：%

年度	八十八	八十九	九十	九十一	九十二	九十三	九十四	九十五	九十六	九十七	九十八
%	109.45	108.05	107.51	106.95	105.51	105.57	104.71	105.51	105.12	105.07	104.96

資料來源：教育部（2010b）。

三、受少子化影響，國中學生人數銳減

受到少子化浪潮的影響，國中學生人數銳減（參見表7），九十八學年度入學新生仍有31,3407人，但至九十九學年度已降至287,400人，至一一三學年度預估僅剩下185,001人。國中新生人數銳減，國中畢業學生人數也跟著下降（參見表8），由於國中畢業學生人數的銳減，相對的，升學後期中等教育的機會增加有助於十二年國教的實施。

表7 未來國中新生人數預估表

單位：人

年度	九十八	九十九	一〇〇	一〇一	一〇三	一〇五	一〇七	一〇九	一一一	一一三
人數	313,407	287,400	270,342	283,990	240,552	213,811	200,743	197,344	185,345	185,001

資料來源：教育部（2010b）。

四、《教育基本法》授予延長國教年限的彈性

1999年6月23日總統（88）華總（一）義字第 8800142730 號令制訂公布並自公布日施行之《教育基本法》已公布並實施多年，該法規定：「基本教育年限的延伸，另予法律定之」（法務部，2006），只要政府確定延長國民教育年限，即可另訂法律規範，為國教延長提供明確的法律依據。

表8 未來國中畢業學生人數預估表

單位：人

年度	九十八	九十九	一〇〇	一〇一	一〇三	一〇五	一〇七	一〇九	一一一	一一三
人數	314,510	310,563	284,791	281,413	238,370	211,872	198,922	195,554	185,727	183,664

資料來源：教育部（2010b）。

五、教育均質化已逐步推動

推動「高中職優質化補助計畫」，就是要以完善的教學設備與資源、優質的師資及有效的教學，善用社會資源及參與社區發展等，提供學生優質學習環境，促使學生有效學習，引導學生適性發展，兼顧產業與區域發展，實現「校校有特色，個個有本領，人人有發展，行行出狀元」的全人教育理想。該計畫預定3年內投入新台幣163億元，讓高中職大幅優質化，提升高中職教學品質；同時，設計質差高中職的退場機制，期使高中職普遍優質化，自然降低所謂「明星」或「菁英」學校與「非明星」或「非菁英」學校之爭議，達成人人讀好學校、個個是菁英的目標（教育部，2010a）。而「齊一公私立高中職學費方案」的開始實施，私立學校不再因較高的學費而讓學生卻步，公私立學校公平競爭，對公私立學校的均質化也有相當大的助益。

六、縣市辦理高中職已成常態

早期，教育部實施「省辦高中，縣市辦初中」政策，公立高中職由台灣省辦理，私立高中職亦由省政府教育廳管轄。後來台北市、高雄市改制為直轄市，亦自行辦理高中職，而國民中學則由縣市負責。台灣省政府精簡時，原本高中職的辦理、管轄要劃歸地方政府，但因財政問題及省立高中職反對而作罷，省立高中職全數改隸中央。但隨著地方自治的實施，為因應地方需要，縣市將部分國中改辦完全中學，或單獨設立高中、職，以平衡高中職設置地域不均勻的狀態，如今已成常態。

七、完全中學的設置已頗具規模

完全中學指兼辦國民中學和高級中學的中等學校，原本完全中學課程與一般的學校相同，無法凸顯完全中學的特色及功能，但自八十六學年度開始教育部選定台北市、高雄市及台灣省共19所完全中學試辦「六年一貫」新課程，且同意30—50%高中新生可以由原校國中部學生直升，其他名額則參加高中聯招或數所完全中學聯招，已為國中直升高中做了奠基的工作。

八、綜合高中的試辦已具相當經驗

綜合中學於1996年開始試辦，《高級中學法》於1999年修正公布實施，正式明訂綜合高中為我國高級中等學校的辦理類型之一。在教育部積極推展下，綜合高中從八十五學年度的18校，擴增至八十九學年度的121校，九十二學年度的162校，近年來雖稍有縮減，但仍有139校，綜合高中已成為我國後期中等教育學制重要的一環，學生自由選擇課程的經驗難能可貴。

九、以課程選修代替學校類型已經啟動

綜合高中區分學術學程與專業學程，學生可在試探之後，依自己的興趣、能力選修，是一種以課程選修替代功能分校的學制；即使功能不同的高中職，課程修訂的過程中也著手設計核心課程，核心課程是後期中等學校學生必修的課程，至於高中職學生，再依升學、就業需要選修課程，國內後期中等教育的課程規劃，已開始以課程選修代替功能分校。

十、公私立高級中等學校學費齊一已開始實施

由於私校學費較高，常使家長、學生卻步，也造成公私立高中、職無法站在公平的地位相互競爭的窘境，更讓私校優質化的政策成為空談。為了解決公私立高中職學費差距的問題，教育部自九十九學年度開始推動「齊一公私立高中職學費方案」，私立高中職的學費，全面比照公立學校，不僅對就讀私校弱勢家庭的孩子有很大幫助，更有利學校經營，平衡公私立學校的差距。

十一、高中職社區化已行之多年

教育部推動高中職社區化的主要目的是希望規劃一個適當的社區地理範圍，社區內高中職校透過教育資源的整合，共同建構一個高中職學生能適性學

習的社區，同時延伸學校教育，回應社區民眾繼續教育的需求，帶動社區學習文化，奠定終身學習社區的基礎。高中職社區化不僅可使各個社區的教育環境及資源達到均質，社區內高中職均能發展特色，提高競爭力，學生亦可就近入學，並可鼓勵社區共同關注及投入學校教育，學校教育開放並深植社區，最後營造社區成為一個終身學習的環境，亦為十二年國教奠定基礎。

十二、繁星計畫、多元入學方案已具成效

為實現「照顧弱勢、區域平衡」理念，發掘全國各高中之英才，期使每一所高中具有潛力之優秀學生，皆有就讀優質大學之機會，進而培育未來之社會中堅。教育部於九十六學年度推動「邁向頂尖大學策略聯盟」國立台灣大學等12校辦理「九十六學年度試辦受理高中推薦入學招生」（繁星計畫），總計共錄取來自228所高中計675名學生，其中117所高中三年來首次有學生進入這12所優質大學，之後，「繁星計畫」不僅繼續辦理，且逐漸擴大規模。「繁星計畫」保障偏鄉高中優秀學生之錄取機會，凡通過大學各學系之學科能力測驗檢定標準後，即以高中在校成績為第一評比項目，不以學測總級分評比，藉以導引學生就近入學高中職，有助推動高中職就學社區化，促使高中教育正常化以及城鄉教育均衡發展，落實推動十二年國民基本教育。

十三、大學入學機會已超過百分之百

根據教育部的統計資料，高中畢業學生的就學機會率在八十學年度雖僅有96.37%（教育部，2010b），但在八十一學年度則已達106.62%，之後，除八十三、八十四學年度外，就學機會率都超過100%（參見表9），因高職畢業生升學者日眾，自九十學年度起，教育部不再計算高中畢業生就學機會率，高中職畢業生想升學者都有就讀大學的入學機會，因大學入學機會的增加，每位個高級中等學校畢業生都有入大學的機會，也有利於十二年國教的實施。

表9 高中畢業生就學機會率表

單位：%

年度	八十	八十一	八十二	八十三	八十四	八十五	八十六	八十七	八十八	八十九
%	96.37	106.62	100.95	94.55	95.86	103.73	106.39	103.47	108.60	118.17

資料來源：教育部（2010b）。

十四、技職教育與普通教育界線逐漸模糊化

過去，技職教育與普通教育涇渭分明，如今技職教育之一貫體系雖已成型，但技職教育與普通教育之分野卻愈趨模糊。教學型大學與技職校院強調實用人才培育的功能日趨接近，高職畢業生可報考大學、大學設置技術系所、技職校院招收高中畢業生，技職教育與普通教育都強調學生畢業後的就業力，兩個學制間的界線逐漸模糊化也有助於規劃十二年國教後期中等教育之學校型態。

十五、家長的支持度逐漸上升

經過長期的規劃與宣導，民眾對十二年國教的支持度逐漸上升，2006年十二月教育部曾對台灣地需民眾做深入的調查，發現有高達78.4%的民眾支持實施十二年國民基本教育（朱玉仿、陳清溪、蔡明學，2006），而近日來許多家長團體的一再請願，希望能及早實施十二年國教，更是明證。在社會認同、家長支持的情況下，雖然延長國教年限仍有相當的困難與問題須要克服，但卻逐漸獲得社會大眾的支持。

十六、教育經費籌措已有著落

馬總統競選期間，承諾教育經費將每年以國內生產毛額（gross domestic product, GDP）0.2%的速度成長，預估每年教育經費可增加新台幣200多億左右的經費（馬蕭競選總部，2008年），至2016年，預估政府教育經費將可望達到新台幣8,000億元。雖然近年來受到世界金融海嘯影響，稅收減短少，但已逐漸復甦，當經濟再度景氣、稅收增加，籌措十二年國教經費應無問題。

十七、「擴大高中職及五專免試升學實施方案」已開始推動

繼「繁星計畫」之後，教育部自九十九學年度開始推動「擴大高中職及五專免試入學實施方案」，其實施的目的在於逐步擴大推動免試入學比率，調整高中職和五專多元入學方式，以奠定未來實施十二年國民基本教育之重要核心基礎。本方案以「學生主體」、「多元適性」、「就近入學」、「保障弱勢」、「因地制宜」、「漸進彈性」為辦理原則，分為宣導推動、擴大辦理、全面實施等三個期程漸進推動，以達到發展學生多元智能，紓緩學生升學考試壓力；發揮教師教學專業能力，提高教學與學習品質；發展學校辦學特色，增進學生適性學習與發展；全面關照不同地區學生，縮短城鄉教育落差等目標。

由於「擴大高中職及五專免試入學實施方案」的實施，實質而言，十二年國民基本教育已開始啟動。

陸、實施十二年國教策略

十二年國教的實施，無論在法制、入學機會等方面已達到成熟的地步，然而，如果仔細分析，實施十二年國教仍有一些癥結的問題待釐清，因此，在策略的擬訂上，必須考慮到這些現象，延長國教的計畫方能水到渠成：

一、十二年國教實施的目標要明確掌握

國教延長的目的並非為提高升學率，國教延長之主要目標為紓解升學壓力，以促進國中教育的正常化。部分關心教育發展的學者、教師、家長認為目前國中教育仍存有極多的問題，因此不適宜實施十二年國教。但若不實施免試入學的十二年國教，升學壓力沉重，國中教學將無法正常。事實上，十二年國教的實施，家長、學生在意的不僅是入學後期中等教育階段的學校，更在意的是高等教育的入學機會。當前高等教育入學機會已超過後期中等教育畢業的學生，家長、學生在意的不是「有」進入大學就讀的機會而已，而是進哪個學校，入哪個系，是如何「分配」到理想大學、理想科系的問題。如果不是每個學區，甚至每個學校的學生都有平等的機會入學國立或優良的私立大學，家長不會支持十二年國教，明星高中的迷思將無以解決。

二、十二年國教政策需要有大學入學考試制度為配套措施

實施十二年國教最大的癥結在於家長、學生對升學的關心與執著，對於學區的劃分意見紛歧，因此，教育行政主管機關在規劃過程中，將高中、職、五專入學方式以及學區的劃分作為著力的重點。然而，家長所以在意於學區的劃分，最主要是當前的後期中等教育存在著高中職的不均質、公私立學校不均質、城鄉學校不均質、以及明星與非明星學校不均質，由於學校的不均質，大學的入學機會也因而有所差異，是以，如果國教延長沒有以學校均質化作為前題，以學區的劃分以及大學入學方式的變革為配套，讓每個學校的學生均有公平機會進入優質大學就讀，十二年國教絕無可能獲得大多數家長的認同。

三、重視後期中等教育中介功能突顯

由於社會的繁榮與進步，家長期盼子女升學也日益殷切，再加上高等教育的發展已由過去菁英教育的形態轉為普及、大眾化的教育，後期中等教育的學生大多數都以升學為目標，連高職實用技能班、綜合高中專業學程學生都不例外（參見前表3），後期中等教育已從早期以終結教育為主，中介教育為輔，轉變為以中介教育為主，終結教育為輔的角色。越來越多的青年學子經由後期中等教育的學習，進一步升入高等教育就讀，僅有少部分學生畢業後立即進入職場工作，日後再經由終身教育的管道繼續進修。後期中等教育的功能已轉為以國民素質提升及未來升學之準備為主要目標，是以，十二年國教實施必須重視後期中等教育本質、功能、型態的轉變，配合作適當的規劃，若仍以「非強迫、非義務、非免費、非免試」方式進行，而高中、高職、綜合高中、五專仍以目前的方式繼續存在，這種實施方式，也許學校變動最小，後期中等教育的學校大體可以接受這樣的安排，但這與目前的現況有何差別，實施這種方式的十二年國教又有何意義？家長、社會會支持這樣的作法嗎？更重要的，實施十二年國教想要達成的目標能達成嗎？若無法達成實施十二年國教所欲的達成目標，又何必勞師動眾的延長國教年限，現在不是幾乎所有國中畢業學生都升學了嗎（參見前表7）？不是實質上已延長國民教育至十二年了嗎？

四、及早培養青少年生涯規劃之能力

在綜合高中的設置理念中，特別強調統整、試探、分化的功能，事實上，依我國現行的學制，國中畢業之後，即作初步的分化，因此，國中階段的教育即需有試探、分化的功能。至於高中職畢業生想繼續升學，大學畢業想要繼續就讀研究所，高中職、大學，也都須提供學生試探、分化的機會。但不諱言的，我國各階段教育的統整、試探、分化的功能不強，再加上社會的「升學主義」、「文憑主義」盛行，以致青少年生涯發展遲緩，不僅不能依自己的能力、興趣選擇學校、系、科，也常無明確的生涯目標與規劃。因此，國中畢業生，除了少數就讀高職而希望畢業後立即就業的學生外，大部分的學生都想繼續升學，對這些想要升學的學生而言，將後期中等教育區分為高中職並無實質的分化功能，反而必須加強統整、試探的功能，讓學生畢業之後，能選擇最適合的高等教育機構就讀，開展順利發展的生涯，成為最重要的目標。

五、定位不同層級學校之人才培育策略

當前，高科技產業、知識產業以及服務業的產值已占我國國內生產毛額的73%，但是，無論國家社會如何先進，都是必須有一群品質精、技術高的技術人力。過去，技術人力由高職、五專、二專培育，但隨著專科學校改制為技術學院、科技大學，五專、二專培育技術人力的體制幾乎已至「名存實亡」的地步；而在高職方面，因超過3/4的高職畢業生繼續升學，高職培育基層技術人力的功能無從發揮，以致社會中產生「讓高職成為歷史名詞」的呼聲。在高職、專科培育技術人力的功能不彰的情況下，職業訓練又無法取代的情況下，技術人力缺乏的狀況已有越趨嚴重的現象，如果技術人力培育的問題不能有效解決，將造成我國經濟發展的重大阻礙，在規劃十二年國教時，應區隔不同層級學校在人才培育上之功能定位。

六、打破後期中等教育體制在功能上之區隔

過去我國的教育體系中，普通教育與技職教育壁壘分明，經過多年的努力之後，連貫高職、專科、技術學院、科技大學的一貫技職教育體系已經成型，與普通教育體系，不僅行政管理系統不同，課程不一，連升學的管道都涇渭分明。不諱言的，一貫技職教育體系與計畫經濟有密切的關係，政府希望透過技職教育體系培育經濟發展所需的人才，但隨著自由經濟的逐漸盛行，技職教育體系學生升學的比例逐漸提升，以及教育體系「轉銜功能」的日漸加強，技職教育體系與普通體系的界線逐漸模糊，高職畢業生可升學普通大學，普通大學可招收高中生，也可設置技術系、所，招收技職校院畢業生。尤其近年來普通大學開始強調大學生「就業力」的學習，與技職院校強調實用、就業的功能差異性日漸將低，「教學型」的普通大學逐漸向就業導向飄移（employment drift），大學階段普通教育與技職教育界線逐漸模糊化，後期中等教育體制也打破功能上的區隔，朝向合流化方向發展。

七、延長國教關鍵在於政府的決心

無論是「民之所欲，常在我心」、「苦民所苦」或「庶民政治」，其重點就是施政必須符合民眾的需求，民眾若有需求，政府應予以滿足。當前國中階段升學壓力的沉重，已成了學生、家長無法背負的痛，國中教學也受到嚴重的扭曲，「德、智、體、群、美」五育均衡發展，培育現代化社會國民的理想都

已淪為空談，十二年國教若不實施，當前最嚴重的國中教育正常化的問題將無法解決，連帶的，國民的素質亦受到嚴重的影響。不僅民眾殷切期盼，也經過長期的規劃，十二年國教能否執行的關鍵在於政府的決心。

柒、十二年國教實施後後期中等教育進路分析

十二年國教政策規劃中，除了學區的劃分、學校的優質化需要大費周章，且亟待解決的問題外，後期中等教育學校型態的轉變也是一個重點。後期中等教育的制度不改變，仍以現有之高中職、綜合高中、五專繼續存在，僅以免試、低學費（或免費）為目標，十二年國教實質的意義不大，社會、家長也難以認同。而若後期中等教育學校型態要轉變，在變革的過程中，也必須兼顧教育的理念、學生升學及就業的需求與產業對人才的需要。

理想的十二年國教規劃，可以將後期中等教育的學校齊一地規劃為「國民高中」，並配合發展國民小學、國民中學、國民高中一貫的「十二年一貫課程」，至於學生的分流則延後至高等教育階段，想在完成後期中等教育階段就進入職場就業的學生可至二專或職訓單位獲得就業的技能，就如同美國前總統柯林頓（B. Clinton, 1946-）所提倡之14年教育（14 years of education），其餘的學生則可升入大學校院就讀，畢業之後再就業。但這樣的規劃一方面抹煞部分後期中等教育畢業之後就要立刻就業學生的需求，另一方面高職轉型困難，高職教師安置不易。如以九十六學年度高中職畢業學生升學、就業的情況分析，85.24%的學生繼續升學，僅有8.92%的學生選擇就業。雖然後期中等教育的學生在升學與就業方面都有需求，但因想升學與就業學生的比例懸殊，因此，並非每所高級中等學校都須兼顧學生升學與就業之需求，如果想要兩者兼顧，升學與就業的功能都會受影響，想升學的學生應專注於升學科目之學習，想就業的同學應專心於職業能力之學習，不要為了兼顧兩者，而常有顧此失彼的現象。

由於大部分的學生都要升學，後期中等教育大部分的學校，包含原有的高中以及部分的高職，均可建置成提供升學課程為主的學校。在這類的學校中，學生除了學習提升國民素質以及接受高等教育的基礎學科等核心課程外，學校必須強調統整、試探的功能，輔導的機制亦須加強，為學生未來的升學打好基

礎，也為未來的生涯發展作好良好的規劃。

以綜合高中學生的進路分析，學術學程學生有95%以上的升學率，與普通高中不分軒輊，至於專門學群的學生升學意願（88.22%）亦遠超過高職的升學率（76.46%），顯示進入綜合高中專門學群就讀的學生仍以升學為主要的考量。對想要繼續升學的學術學程學生而言，他們的升學意願強烈且堅定，綜合高中「統整、試探、分化」的階段性課程設計並無實質的助益；而對在綜合高中專門學群就讀的學生而言，如果想要就業，則應從「第一哩」至「最後一哩」都強調專精職能的學習，綜合高中「統整、試探、分化」的階段性課程設計，並無法達成促進就業的功能；而既然綜合高中階段的初步分化功能及「統整、試探、分化」的階段性課程並無實質的效益，綜合高中課程區隔為學術、專門學群似乎並沒有太大的意義。在實施十二年國教時，此種綜合性功能的高中似可轉換成僅提供升學或就業導向課程的學校，至於教育資源較為缺乏或學生人數較少的地區，則可設兼備升學或就業導向課程，以達成學生適性發展的目標。

為滿足部分想提早進入就業市場學生的需求，高職的繼續存在有其必要性，高職僅提供就業導向課程的學校，這類學校的數目可以依據想立即就業的學生人數彈性調整，課程的設計也須配合轉變。目前高職課程兼顧升學與就業的功能，結果想升學者，在高職所學與高等教育的學習內容無法銜接，高職的教育形同浪費；至於想就業者，卻發現所學與職場所需有極大的落差，尚須再加上「最後一哩」的培訓，方能滿足職場的需求。對想繼續升學的學生，應該加強就讀高等教育所必須的基礎學科，不必陪著想就業的同學學習在高等教育用不著的專業技能；而對想就業的學生而言，理應有從始至終都強調專精職能的培養，而不必陪著想升學的同學去學與就業無關的升學課程。是以，實施十二年國教後，高職有必要繼續設置，但課程純粹以就業為導向，類科設置以社會需求為目標，課程內容除了包含提升國民素質以及基礎的學科能力之外，更要強調就業能力的培養，而在就業能力中，除了加強雇主所需專業能力的培養，更須強調各行各業都需要的「軟實力」，以利學生畢業後即可就業。而若有部分學生想要專精專業的技能，則高職畢業後，亦可進入二專繼續就讀，之後再進入就業市場就業。至於以就業為導向的學生在就業後，未來還希望繼續進修，故終身教育、回流教育應提供適當的進修機會。至於源自「延教班」的高職「實用技能班」，亦應繼續存在，提供想就業學生的另一種選擇。當初「延教班」採「年段式」的設計，以年段為單位，設計模組課程（module

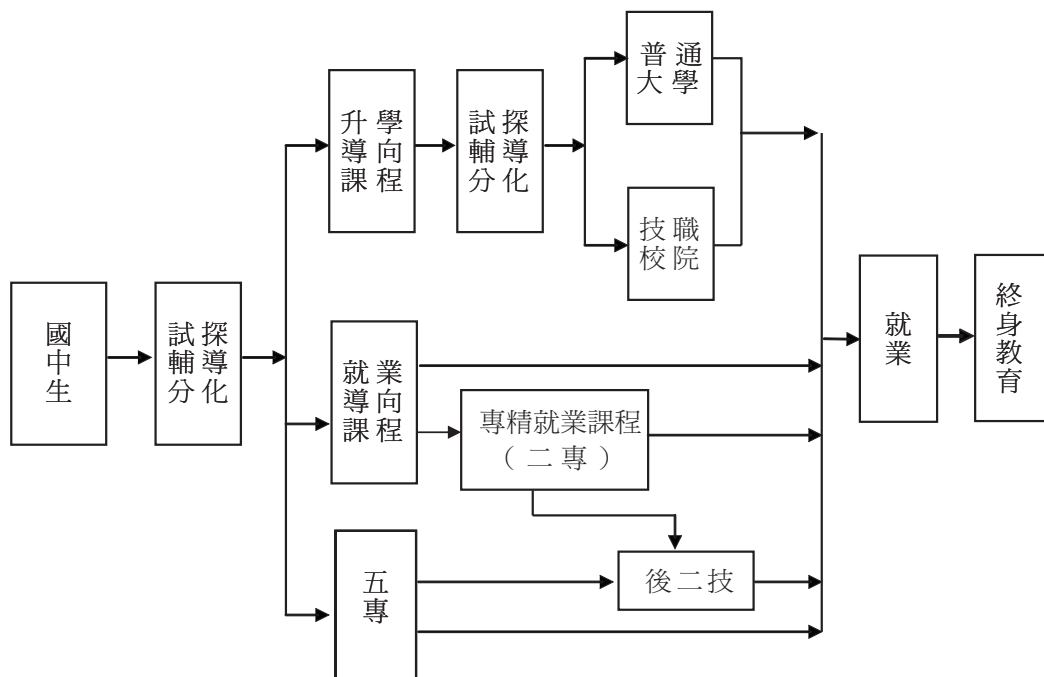
curriculum)，學生可以修習一年段、二年段、三年段的課程之後就業，以配合自己的需求或雇主的需要。十二年國教實施之後，高職「實用技能班」課程應可繼續存在，作為另一種型態的就業導向課程，提供學生更多選擇的機會

五專本屬高等教育的範疇，當初規劃時，其設立宗旨是希望以五年一貫的課程專精學生專業的技能，但因前三年學生的年齡與高中職的學生相仿，因此，在規劃十二年國教應是可考慮的範圍。以目前產業人才需求而言，中級技術人力的培育亦不可偏廢，是以，在專科逐漸萎縮之際，教育部規劃於九十九學度開始設立「五專菁英班」。根據教育部的構思，「五專菁英班」的學生，於五專就學期間，先取得專業證照或實習經驗，使其具備職場就業力，之後可在五專畢業後，直接至職場就業，累積工作經驗之後，若有進修的必要，再透過甄審，回學校完成高等教育。另外，「五專菁英班」亦可與二年期高等教育階段課程銜接，深化專業技能或具跨領域能力，以「五加二學制」培育中階技術人才。是以，在十二年國教的規劃中，五專可以繼續存在，提供想就業的學生學習專業技能的機會，提早進入就業市場就業。

十二年國教實施之後，國中階段應加強試探與輔導的功能，讓想升學與想就業的學生能做初步的分化，之後分別進入後期中等教育的升學導向與就業導向的課程（參見圖1）。而後期中等教育學校型態的規劃，也應打破過去以功能區隔的學校型態，轉變成以課程選修替代的學制。後期中等教育學校分設升學導向與就業導向的課程，升學導向的課程應強調學術基礎學科及國民素養學科的學習，為就讀高等教育預作準備，同時，本類課程也應加強試探與輔導的功能，使學生能清楚選擇未來的發展方向，選擇最適當的大學校院科系就讀。至於就業導向的課程雖也兼顧國民素質、基礎學科與就業「軟實力」的培養，但仍以就業技能的專精為重點，讓學生畢業後就能在職場上有所發展。至於想進一步提升就業能力的學生，也可至二專進修後再進入就業市場。

國民教育年限延長至十二年之後，原來以功能區隔的高中、綜合高中、高職，可以轉變為以課程區隔的學校，可以依據地方學生的需求、學校的資源與條件，設置單獨提供升學導向課程或提供就業導向課程，或兼備升學導向及就業導向課程，以符學生需求。單獨提供升學導向或就業導向課程，可以達到資源集中運用、學校有效經營的目標。偏遠地區因學生人數有限，兼設升學導向及就業導向課程，則可符應學生不同的需求。至於原有的五專，則以培育畢業後即可為產業界所用的中級技術人力為目標。

圖1 實施十二年國教國中畢業學生進路規劃圖



以「課程選修替代功能分校」是延長十二年國教後，後期中等教育學校可以考慮的規劃模式，此種規劃不僅課程目標明確，可以兼顧學生需求以及產業的需要，同時學校的變動亦可減至最低的程度。然而，延長十二年國教仍然需要其他的配套措施，如學校的均質化、學區的劃分、大學入學考試制度的變革，方能達到預期的目標，僅有前瞻的規劃、整體的配套、全民的支持、行政機關的決心，十二年國教才有成功的機會。

捌、結語

十二年國教是政府規劃多年，民眾殷切期盼的教育政策，不僅可以提升國民素質、紓解升學壓力，促進國中教學正常化，也可促使高級中等學校學生適性發展，提升學生素質，為高等教育厚植根基。然而，在十二年國教的規劃中，最困難的莫過於後期中等教育型態的轉變。後期中等教育學校型態的轉變，必須兼顧教育的理念與當前學生升學、就業的實況，以及產業的需求，妥

善規劃。當知識社會業已來臨，升學已成後期中等教育學生的主要目標，但仍有部分學生想畢業後即就業，故後期中等教育應規劃為升學、就業導向的兩類課程，升學課程重視國民素質及基礎學科的學習，並強調試探、輔導、分化功能的發揮，至於就業課程則兼顧職場「軟實力」與「硬實力」的培養。透過適當學校型態、課程內容的規劃，十二年國教才能獲得社會、家長的支持，達成紓解升學壓力，學生適性發展的目標。

參考文獻

- 行政院經濟建設委員會人力規劃處（2008）。**中華民國台灣地區就業市場情勢月報**。2010年5月31日，取自<http://www.cepd.gov.tw/dn.aspx?uid=5559>。
- 朱玉仿、陳清溪、蔡明學（2006）。2006年台灣地區民眾對重要教育議題看法之調查結果報告。**教育政策與制度**，3（3），1-32。
- 法務部（2006）。**教育基本法**（2006年12月27日修正）。2010年4月18日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0020045>
- 法務部（2009）。**職業學校法**（2009年11月25日修正）。2010年4月18日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?pcode=H0040006>
- 法務部（2010）。**高級中學法**（2010年1月27日修正）。2010年4月18日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?pcode=H0060001>
- 姜穎（2007，11月16日）。**基層教師：十二年國教無助台灣競爭力**。聯合晚報。2010年4月18日，取自http://mag.udn.com/mag/digital/storypage.jsp?f_ART_ID=98162
- 秦夢群（1997）。我國中等教育政策之檢討與策進。**教育資料集刊**，31，91-123。
- 馬蕭競選總部（2008）。**給孩子有希望的教育：對台灣新世代的教育承諾**（教育白皮書），未出版，台北市。
- 教育部（2001）。**綜合高中試辦成效之檢討及發展改進方案**。台北市：教育部技職司。
- 教育部（2008）。**提升高級中等以上學校學生素質計畫**。台北市：教育部高教司。
- 教育部（2009）。**擴大高中職及五專免試入學實施方案**。台北市：教育部中等教育司。

- 教育部 (2010a)。 「高職優質化輔助方案」 修正版。 台北市：教育部中部辦公室。
- 教育部 (2010b)。 各項教育部統計。 台北市：教育部統計處。
- 教育部 (2010c)。 推動十二年國民基本教育說帖。 2010年4月18日，取自 http://140.111.34.179/mian_card.php
- 陳至中 (2008，9月20日)。 增訂入學標準 上大學須過3關。 **中國時報**，A12版。
- 陳舜協 (2009，5月11日)。 台大學指考，採計總分未達最低標準不予分發。 2010年4月18日，取自 <http://www.epochtimes.com/b5/9/5/11/n2522600.htm>
- 陳德華 (2009)。 從近10年國內後期中等教育的演變論高職教育的發展。 2010年4月18日，取自 <http://blog.yam.com/EdwardMoe/trackback/25183257>
- 黃子騰 (1999)。 綜合高中實施現況與發展。 **技術及職業教育**，49，14-17。
- 楊朝祥 (2001，4月9日)。 高中職社區化為十二年國教奠基。 **中央日報**，14版。
- 楊朝祥 (2003a)。 高職教育的重整與再出發。 **國家政策論壇季刊**，夏季號，249-257。
- 楊朝祥 (2003b)。 技職教育新定位，再創產業春天。 國政研究報告，教文 (研) 092-017號。 台北市：國家政策研究基金會。 2010年5月31日，取自 <http://www.npf.org.tw/post/3/1643>
- 楊朝祥 (2005a)。 台灣技職教育變革與經濟發展。 國政研究報告，教文 (研) 094-018號。 台北市：國家政策研究基金會。 2010年5月31日，取自 <http://www.npf.org.tw/post/2/1733>
- 楊朝祥 (2005b)。 高科技產業與人才創新——台灣模式與經驗。 國政研究報告，教文 (研) 094-017號。 台北市：國家政策研究基金會。 2010年5月31日，取自 <http://www.npf.org.tw/post/2/1732>
- 楊朝祥 (2008)。 以品管因應零分入學。 國政評論，教文 (評) 097-042號。 台北市：國家政策研究基金會。 2010年5月31日，取自 <http://www.npf.org.tw/post/1/4532>

高中生參與大學入學方案 一年兩試成績差異之分析

韓楷樞* 王世英** 陳啟東***等¹

摘要

本文旨在探討實施大學多元方案後，高中生參與大學入學一年兩試成績之差異情形。本文經由隨機抽樣方式抽取九十八年度參與大學入學一年兩試的高中生9,734人為研究樣本，進行施測及統計分析。結果發現：（1）女學生在學測與指考的成績均顯著高於男學生；（2）公立學校學生在學測與指考的成績均顯著高於私立學校學生；（3）高中學校學生在學測與指考的成績均顯著高於高職學生；（4）都市化程度較高地區學校學生在學測與指考的成績均顯著高於鄉鎮地區學校學生；（5）居住在都市化程度較高地區學生在學測與指考的成績均顯著高於鄉鎮地區學校學生，但個人間的兩試成績差距卻明顯小於學校間的差距；（6）學生先前學測級分標準顯著對指考成績造成影響，且學生原先在學測總級分的區段排序在指考總成績百分比仍維持一樣的的排序；（7）自然組學生在學測時相對於社會組學生更有優勢，在指考時總成績排名百分比有退步的現象。最後依據研究結論提出建議供主管教育行政機關、試務相關單位及高中學校參考。

關鍵詞：大學多元入學方案、大學入學學科能力測驗、大學入學指定科目考試

* 韓楷樞，國立台中教育大學諮商與應用心理學系副教授

** 王世英，國立教育資料館館長

*** 陳啟東，國立暨南國際大學通識教育中心助理教授

電子郵件：kaicheng@mail.ntcu.edu.tw；service@mail.nioerar.edu.tw；chitung@ncnu.edu.tw

來稿日期：2010年5月20日；修訂日期：2010年5月26日；採用日期：2010年6月11日

¹ 該文作者有4位，另一位為國立台中教育大學教育學系副教授楊銀興，但依照集刊規定，作者僅列出3位。

High School Strategy to Scope with the Two Examinations of the Yearly College Entrance System

Kai Cheng Han* Shin Ying Wang** Chi Tung Chen***¹

Abstract

This study is to probe the score differences of the newly adopted system of multiple-route college entrance with two examinations a year (the Scholastic Attainment Test (SAT) and the College Test of Proficiency for Selected Subjects of College-bound Seniors (CTPSS)). The sample of this study is the result of a questionnaire sent to 9,734 senior high school students, who took the college entrance examination in 2009. Followings characteristics are discovered: (1) girl-students score better than boy-students in SAT and CTPSS. (2) public school students achieve better than private school students. (3) senior high school students do better than vocational senior high school students. (4) metropolitan students surpass rural students. (5) the difference among individuals (regardless of being metropolitan or rural) is smaller than the difference among schools. (6) SAT significantly affects CTPSS, so students ranking in CTPSS is almost the same as in SAT. (7) students majoring in science do better than students majoring in humanities and social sciences in SAT.

Keywords: Multiple-route Program for College Entrance, Scholastic Attainment Test (SAT), college testing of proficiency

* Kai Cheng Han, Associate Professor, Department of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University

** Shin Ying Wang, Director, National Institute of Educational Resources and Research

*** Chi Tung Chen, Assistant Professor, General Education Center of National Chi Nan University
E-mail: kaicheng@mail.ntcu.edu.tw; service@mail.nioerar.edu.tw; chitung@ncnu.edu

Manuscript received: May 20, 2010; Modified: May 26, 2010; Accepted: June 11, 2010

¹ There are originally 4 authors; another one is Ying Hsin Yang (Associate Professor, Department of Education, National Taichung University). Limited by the regulation of The Bulletin, only can 3 of them be listed.

壹、緒論

大學入學管道多元化與「一年多試」，緣於避免聯考壓力過大及「一試定終身」之缺憾而設計，擺脫單一考試完全制約升學機會的現象，讓擁有個別差異的考生能展現其特質而優先入學，以適性發展。在這樣的概念下，考試不是主體。只是多元入學制度的工具。然則自九十一學年度正式啟動多元入學制度迄今，卻又有「兩次考試壓力過重」、「大考減半、壓力減半」的聲音，其中尤以前教育部長鄭瑞城之「全世界有哪個國家升大學要考兩次」的質疑最具代表性（林曉雲，2008）。「一年多試」原為避免考生壓力過重應運而生，卻也因造成考生壓力過重而遭質疑，形成父子騎驢的弔詭現象。

衡諸國外高等教育之入學制度，可發現各國基於教育目的多元化精神，多採取大學自主、多元評量、多種入學管道的策略；然其種種方式皆是為達成學生適性選校，學校則可選才之目的（王家通，2005；邱思瀛，2009；陳韻如，2004；彭森明，2004）。反觀國內之考試則重在評量，升學考試則具「門檻」性質。

在諸多的研習場合，常聽到不同段別的高中教育人員談論「我們學校鼓勵學生心無旁騖，直接拚指考」、「我們學校學生如果淪落到參加指考，毫無競爭力」、「經常有學生來問，放棄甄選錄取，參加指考會不會比較好？我們又不懂算命，真不知怎麼回答」，其實上述的談論透露一個重要議題：學測與指考可能各自適應不同段別高中的學生，不僅為他們帶來不同的機會，也牽動不同高中採行不一樣的升學輔導策略與經營方法。類此，蘇玉龍等人（2007）在《大學甄選入學實施成果之研究（第二期）》即指出，以學測平均級分百分位數資料比較，明顯地發現已有部分「相對後段」的學生，可藉由學校推薦或個人申請管道高攀到「相對前段」的學校就讀，其中學校推薦更能彰顯此功能，個人申請則較多高分低就的現象。但是經2004—2006年連續3年追蹤發現，此現象則已逐漸趨緩。然而，前述高中不同的輔導策略以及諸多高中學生欲知之答案，目前仍缺乏更具體的科學依據與數據分析足資佐證，且無從具體論證「學測/甄選入學」這個卡在高三學年中的挑戰，究竟賜予哪些高中生多元適性的發展機會，抑或帶來高三課程學習的干擾？或許上述透露一個重要議題：學測與指考可能各自適合不同背景變項的學生，不僅為他們帶來不同的機會，也牽動不同高中的升學輔導策略與經營方法。據此，本文主要探討各類高中生參

加大學多元入學一年兩試的成績差異情形、不同背景變項的高中生參加大學一年兩試的優、劣勢，並據以歸納研究結果提出建議。

貳、文獻探討

一、大學多元入學方案之精神、特色與實施成效

我國大學聯招從 1954 年開始，實施將近半個世紀，這項制度成為台灣高等教育史上重要的特色。聯招一直是高中職、專科與大學與最主要的招生方式，也是最重要的升學管道，也被大部分的國人所接受。但是實施四十幾年中，學術界、教育界以及社會大眾所提出的種種質疑與爭議卻不曾間斷。最常被提起的話病包括：（一）「一試定終身」的升學方式；（二）過分重視大學校系排行無法達成適性發展；（三）造成明星學校，競逐明星學校所造成的升學主義問題並未解決；（四）聯招考科的僵化，妨礙高中教學的正常化；（五）過分強調制式答案的考試方式，扼殺學生獨立思考與創造的能力；（六）大學難以發展自我特色；（七）難以兼顧特殊才能、性向的學生；（八）保障形式上的公平卻未能提供適性的教育環境等（楊國樞，林文瑛，謝小岑，黃明玉，1991；教育部，2002；蔡宜芳，2003）。

過去大學聯招採用統一考試聯合分發，只參考學生的成績來評定，無法衡量學生在其他方面的表現，更無法顧及學生的才能及性向是否有所發展（張新堂，2002；張鈿富、葉連祺、張奕華，2005）。為了消除聯考選才制度所造成上述的弊端，遂有「大學多元入學方案」的提出，而在2002年正式實施大學多元入學方案，即希望透過此方案的設計能夠給予學生更多元的選擇機會。大學多元入學方案，是為了改革舊有制度的弊端，紓解升學壓力及改正教育的本質，因此其主要的精神為「考招分離」及「多元入學」，考試由大學入學考試中心等專責機構辦理。以考試方式而言，可就命題方式與技術持續研究，使試題不僅具有評量及篩選的功能，更能使高中的教與學正常化；就招生方式而言，招生由各大學自主，可單獨招生或聯合招生，使大學各系依其需求訂定招生條件，招收適才適所的學生，學生也可因志向、興趣與能力，選擇適合的大學校系就讀（大學甄選入學委員會，2009；徐明珠，2003）；亦能順應教改趨勢，及紓解升學壓力促進多元發展（陳英豪，1998）。

就特色而言，大學多元入學方案讓學校擁有較大的自主權。在學科能力測驗的篩選標準和指定科目考試的自訂學科加權，亦可選出具有該校系要求能力的學生。多元的入學管道使得各大學亦能實際參與選才，讓各學系能夠依照其發展特色、選才目標，制定合宜的標準，吸收適合的學生來校就讀（徐明珠，2003；秦夢群，2004；張新堂，2002；蔡宜芳，2003）；亦可導正高中教學只著重升學，忽略學生的自我學習、社團課外活動及開發其他項能力與體驗學習的機會。就學生層面而言，大學多元入學強調學生參與社團、課外活動的經驗，重視與社會互動的關係；且大學多元入學方案中的考科設計以兩階段考試來評量學生的能力與成就表現，由各校依其需要自行舉辦審查甄試與指定項目甄試，或大考中心指定科目考試，此不僅可避免過去大學聯招「一試定終身」或過於偏重智育發展的缺失，而且也能有效減輕學生的壓力、導引高中正常教學、適合學生多元智能發展（徐明珠，2003；秦夢群，2004；張新堂，2002；蔡宜芳，2003）。

大學入學多元入學方案實施以來的成效大致可分為兩類：其一是針對學生在學習上是否減輕壓力及選擇自己的興趣，其二是學校能否因多元入學而招收到符合其校系特點的學生且發展校系特色。在學生學習壓力與生涯選擇方面，王秀槐（2006）發現，推甄與申請制度確實發揮了功效。就整體而言，經由推甄與申請管道的學生確實較經由考試分發入學的學生更傾向於依據自我興趣與能力選擇科系，更確定自己的科系選擇，比較不想轉系或轉學，並且較滿意自己的選擇；此外，李佳蓉和周佳樺（2004）整理一年兩試的優缺點時，提到一年兩試可以紓緩學生的壓力，促進學校教學進度正常化，讓學生有更多元的發展，亦可引導學生在選擇校系上適性的發展；在學校特色與選才方面，陶宏麟、陳昌媛和林瓊華（2001）發現，大學聯考表現較差之高中其參與甄試意願越高，申請志願之態度也越積極。這些現象均反映目前多元入學制度下，以甄試管道入學的學生其表現即較聯招生為佳且穩定，即甄試制度確為各科系招得適當的人才；而蘇玉龍等人（2007）在《大學甄選入學實施成果之研究（第二期）》以通過學校推薦與個人申請第一階段檢定與倍率篩選考生的平均總積分，和各校院於考試分發排名最低總分排名百分比相減所得差異值相比較後，亦明顯發現已有部分「相對後段」的學生可藉由學校推薦或個人申請管道高攀到「相對前段」學校就讀，其中學校推薦更能彰顯此功能，個人申請則較多高分低就的現象。

二、高中升學輔導工作與規劃

大學多元入學方案強調多元選擇，大學自行選擇多元招生方式，高中學生主動選擇入學方式。雖然，最後大都能夠發展學生的多元智慧，促使大學發展多元特色，以符合多元社會的需求（杜貴權等人，2003）；然而，在多元選擇下，學生如果無法了解以及評估自己的興趣和能力以進行適當的選擇，過多的選擇反而會造成反效果，使學生無所適從。因此學生不僅要能了解自我內在的專長、能力、興趣以及性向，尋找到適合的大學科系，還須清楚每一種升學管道，才能在多元的途徑中選擇最適合自己的路。因此，學校的升學輔導工作就相當重要。概言之，學校升學輔導工作之主要目標為協助學生對本身能力、興趣、性向以及各升學校系有所了解。再者，學校升學輔導工作仍須協助學生了解多元入學考試之趨勢及準備方向，確立升學目標、擬訂讀書計畫。

茲歸納若干高中所規劃之升學輔導工作之具體可行的實施內涵如下（國立竹北高級中學，2009；國立竹東高級中學，2009；國立虎尾高級中學，2009）：

高一學生階段：為了了解學生性向及生涯發展方向，可實施包含學業性向測驗、多因素性向測驗、大學考試中心興趣量表等心理測驗；除可利用生涯規劃課至各班解釋測驗，增加學生對自己興趣、性向之了解外，亦可搭配選課及選組手冊、大學入學考試各校各科系最低錄取分數表、大學指引——學系篇、各大學院校之簡介資料（包含網際網路資料），或藉由參觀學校輔導室，指導學生查閱各校資料，鼓勵學生參與各大學院校所舉辦博覽會活動，或各校寒暑假期間舉辦系所營隊活動，使其對未來的選組能有更明確的方向；課業輔導部分，學期中可針對段考成績有3科以上不及格（含3科）之低學業同學，採取座談、團體輔導、個別諮商、公開演講、講座等方式，激發同學學習意願及興趣，並指導其擬訂讀書計畫、時間管理方法，以建立其正確之學習方法。此外，更可透過發行針對生涯規劃、人際關係、推薦甄選等主題編輯刊物，給予學生有關學習、讀書策略等最新資訊，抑或透過學長姐的經驗分享，使學生對於大學系所及多元入學的準備方式有更清楚的了解。

高二階段的課業輔導：可透過實施學習與讀書策略量表，進行學習困擾之調查研究，以及座談、團體輔導、個別諮商等方式，激發低學習成就學生之學習意願及興趣，並指導其擬訂讀書計畫、時間管理方法，以建立其正確之學習方法。在升學準備部分，輔導教師可至各班介紹推薦甄選的相關資訊：如各校

甄選條件、第一階段學科測驗、第二階段指定項目測驗等方面之準備方向，透過和學生的雙向溝通，解決學生之疑惑，亦可針對不同的類組，邀請學長姐或是外校專家進行經驗的傳承，

高三階段的升學輔導重點：在於提升學習的效能。透過輔導教師專題演講指導學生如何正確的學習各科課程，協助家長有效輔助孩子學習的策略，並於三年級下學期時安排輔導課程，在各班講解考前衝刺之學習方法及時間管理、擬訂讀書計畫；並給予學生考前時間計畫表、讀書進度表等各種表格，以協助學生考前衝刺。針對推薦甄選輔導部分，輔導教師可協助學生蒐集歷年來第一階段學科測驗及第二階段指定項目之考古題，將之編印成冊供學生參閱。針對第一階段通過之同學，配合教務處按類組安排小論文、自傳撰寫方法之課程，由1—3位教師輔導指導其第二階段指定項目之準備，並按各類組安排教師為同學進行模擬面試，增加學生之臨場反應能力；模擬面試完畢後舉辦座談會，再根據學生之缺點提出改進建議；在學生考試結束之後，亦須提供升學資訊，並且協助其進行選填志願的輔導。

三、影響高中生升學表現之因素

本文歸類影響高中生升學表現之因素為如下六項：

(一) 家庭背景

父母親的教育程度、家庭月收入或父母親的職業等，皆會因其家庭居住城、鄉之別以及學校公、私立隸屬別而有相當程度的差異（許崇憲，2002；楊瑩，1994）。而家庭的溝通模式和學生的學習動機之間亦有相關存在，且同儕關係會成為家庭溝通模式與學生學習動機之間的調節變項（Webb, Moore, Rhatigan, Stewart, & Getz, 2007）。Mullis、Rathge和Mullis（2003）發現，家庭收入、父母的教育程度以及家庭成員的教育成度最能夠預期學業表現的因素。以家庭月收入而言，收入越高者其子女就讀公立大學的機會較高，也較容易進入科技院校等相關系所，而學生的學業成就整體表現也會高於較低家庭經濟背景之學生（林俊瑩、吳裕益，2007；陳建州、劉正，2004；張鈿富等人，2005；駱明慶，2004）；田方華和傅祖壇（2009）的研究中亦指出，父母親教育程度較高者，經由個人申請管道入學之機率較考試分發入學的機率大。這些可能和推薦甄選非常重視學生的自傳、口試、特殊專長或是才藝等項目有關。

(二) 就讀與居住地區

Bell-Ellison（2009）在研究美國13—17歲青少年即發現，青少年居住社

區的都市化程度、居民之種族特性以及社區資源豐富性和青少年的學業成就有高度的相關。而Lord和Mahoney（2007）亦發現，生活在犯罪比率較高社區的學生，其學業成就低於生活在犯罪比率較低的社區學生。國內研究發現（駱明慶，2002；蔡文娟，2004），考上台大以及明星高中的學生不僅有地區上的差異，也有學際間的差異；能考上明星高中及國立大學的學生都是都市化程度較高的地區或是明星學校。在1997—2000年的4年間，相較於全國平均0.89%，3.06%的台北市人口和6.10%的大安區人口會成為台大學生，台東縣的比例卻只有0.19%。然而，教育部（2007）、陳長瑞（2007）的研究則發現，由於高中階段學生的心理發展以及生活自理能力尚未成熟，因此以完全中學直升或留在鄰近高中的學生學習效果則較佳，且在大學學測總分成績的表現，大多優於跨區就學的學生；這和其不需要每天花費較多時間在通勤、不需面對生活和學習型態落差的衝擊，以及和家庭系統成員間有較多的互動機會，可得到較多的情緒支持、協助、正向期待等相對穩定的學習環境有較大的關聯。

（三）性別差異

Chee、Pino和Smith（2005）研究659名大學生發現，女生對於學習倫理較為遵從，也能獲得較高的「學業成績平均點數」（grade point average，GPA）；較積極參加學生社團的女性在GPA上也會有較佳的表現。Gibb、Fergusson和Horwoo（2008）發現，女性在標準化測驗中得到較好的成績，而獲得學校入學許可的比例也較高，究其原因，可能是男性在課堂中表現出較多怠慢、煩躁以及分心、挑釁或反社會的行為。Duckworth和Seligman（2006）針對國中小及高中生的調查研究發現，女生在IQ測驗或實際表現上未必優於男生，但在GPA的成績卻高於男生，究其原因可能是因為女生的自律能力較高，因此在學業成就上有較佳的表現。然則駱明慶（2002）比較台大學生性別差異的研究中則發現，從1960年代末期開始，台大學生的男女生比例已相當接近，顯然男女生的學業成就並沒有太大差異。

（四）高中在校成績

陸炳杉（2003）比較學生在校成績及大學學科能力測驗成績後亦發現，在校學業成績與學測總成績呈現正相關。另李佳玲（2002）選取36個高中樣本學校分為高分組、中分組、低分組三群組，分析學生學科能力測驗成績及高中在校成績後發現，學測成績與高中在校成績的變異來源為高中學校分數組別及文理組；國文、英文、社會考科及總級分主要受群組影響較大，而數學及自然考科則受文理組的影響較大。若以高中在校成績預測學測成績，國文、英文、數

學三科中以英文科的預測力最佳，國文科的預測力最弱。

（五）參加補習

黃毅志和黃俊瑋（2008）使用分析「高等教育資料庫：九十四學年度大一新生調查」資料進行結果顯示：所有的背景變項對學科補習參與的影響都很小；且學科補習的科數對大學入學考試的學測成績與進入公立大學機率之影響，則都是先升後降的。過多的補習對大考學測成績未必完全有助益，可能要視補習的科目與年級而定（林大森、陳憶芬，2006）。

（六）入學管道的選擇

在方案考量的部分，莊珮真（2003）的研究發現，學生參加甄選入學的主要原因為增加進入大學的機會、及早脫離升學的壓力。而參加考試分發者，多數學生因為甄選失利，並無其他選擇或為了因應大學校系參加的方案，想上更理想的校系，或認為該方案具有公平性因而選擇考試分發。若以成就與志願高低來分析，低志願學校學生參加甄選入學比率較高，高社經地位學生則多考慮自己的競賽成果與特殊表現；高成就學生則以自己的能力為主要考慮因素；低成就學生參加較多推薦甄選，申請入學的校系數也較多，而高成就與高志願學校學生則會以自己的能力與在校成績為考量的主要因素。

在選擇管道方面，杜貴儼等人（2003）認為推薦甄選試是提供成績好或是單科優異同學的特有升學管道，由於申請入學名額多可以試試看；學業成績不好或沒有社團表現的人就只能利用考試分發的管道。因此選擇管道方面是以成績作為篩選門檻，輔以「社團表現」、「競賽成果」、「面試能力」等項目的自信評估，決定學生的升學路徑。類此，張鈿富、葉連祺和張奕華（2005）亦發現，考試分發和申請入學方式者的機會高於推薦甄選，推薦甄選進入公立大學的機會皆相對較小，因此學生亦會因為志願學校性質的差異選擇不同的升學管道。

參、研究方法

一、研究假設

本文提出下列研究假設，並進行統計考驗：

（一）不同背景變項（性別、學校隸屬、學校類別、學校所在區域、學生

居住區域、學測級分標準)的第一類組學生在不同測驗類型下,其總成績百分比有差異。

(二)不同背景變項(性別、學校隸屬、學校類別、學校所在區域、學生居住區域、學測級分標準)的第二類組學生在不同測驗類型下,其總成績百分比有差異。

(三)不同背景變項(性別、學校隸屬、學校類別、學校所在區域、學生居住區域、學測級分標準)的第三類組學生在不同測驗類型下,其總成績百分比有差異。

在驗虛無假設時,為顧及可能觸犯第一類型或第二類型錯誤(type I or type II error)之機率,本文所訂之統計顯著水準為.05。

二、研究對象

本文之研究對象係以台灣地區(含台北市、高雄市)於九十八年度參加大學學測及指考的應屆畢業學生為母群體,最主要的原因是自本年度起,畢業生均採用「高中95暫綱」的新課程標準,由於本文所需數據資料係向大學入學考試中心申請,在不涉個人資料之情況下,以隨機抽樣方式提供九十八年度(高中95暫綱實施後)同時參與大學學測和指考的10,000名學生資料,並將考生個人資料以編號替代後提供,資料格式包括考生各科得分資料,加上考生畢業年度、性別、出生年、通訊地址之郵遞區號、畢業學校之郵遞區號、畢業學校類別、應屆生等欄位;由於部分個人背景資料欄位不足者共剔除266筆,有效樣本共9,734人,其中第一類組共5,184人,第二類組共4,550人,第三類組則為2,803人,惟第三類組考生所有學生資料均重複出現於第二類組,如此才能有效對應採計組合組距分數表。詳細研究樣本基本資料分析摘要表如表1所示。

三、研究程序與工具

本文於九十八年三月確定研究主題後,立即進行文獻的蒐集、閱讀、分析與整理,草擬研究架構,並在七月底向大考中心申請學生成績資料,以為後續進行學測與指考前後兩次成績的比較。為配合本文研究目的與需要,蒐集資料的工具主要係依據《大學入學考試中心考試相關資料使用辦法》(大學入學考試中心,2009),向大學入學考試中心申請研究所需學測和指考的學生資料,有關一年兩試成績差異分析,以同一學生參加學測與指考之考試成績為比對依據。惟兩者計分方式不同,且為排除前後年度考題難易不一之干擾,皆將分數

換成排名百分位數（percentile），作為比較之介面。例如：有100名學生，依成績高低排序，排名在第12名者，為12%，而非88%，以符合目前簡章關於成績排名百分比之概念。至於其成績百分比資料之計算方法和步驟如下：

表1 高中生參與大學一年兩試成績差異分析研究樣本基本資料摘要表

背景變項		第一類組人次	第二類組人次	第三類組人次
性 別	男	1,912	3,090	1,655
	女	3,272	1,460	1,148
學校隸屬	公 立	3,711	3,544	2,040
	私 立	1,473	1,006	763
學校類別	高 中	4,949	4,459	2,730
	高 職	235	91	73
學校所在區域	直轄市	1,662	1,451	922
	省轄市	799	894	578
	縣轄市	1,671	1,462	800
	鄉 鎮	1,052	743	503
學生居住區域	直轄市	1,105	964	617
	省轄市	644	696	451
	縣轄市	1,878	1,480	850
	鄉 鎮	1,607	1,410	885
學測級分標準	> = 頂標	365	847	622
	(頂標, 前標)	582	699	419
	(前標, 均標)	1,658	1,425	782
	(均標, 後標)	1,743	1,171	667
	(後標, 底標)	666	339	252
	< 底標	170	69	61
合 計		5,184	4,550	2,803

(一) 以學生參與該年度大學學測總級分對應大考中心公布的學科能力測驗組距分數表。

(二) 以學生參與該年度大學指考總成績對應大學考試入學分發委員會公布的大學指考各採計組合組距分數表。由於採計組合高達53種，限於人力、物力不可能逐一分析，本文者乃選擇其中最具代表性的三類組合（即傳統第一類組、第二類組、第三類組的考科組合）。

(三) 指考各類組採計考科如下：1.第一類組：國文、英文、數乙、歷史、地理、公民與社會。2.第二類組：國文、英文、數甲、物理、化學。3.第三類組：國文、英文、數甲、物理、化學、生物。

四、資料處理與分析

正式施測後將資料編碼，並以SPSS 12.0中文版統計套裝軟體進行各項統計分析，所使用之統計方法如下：

(一) 內插法：本文以內插法將學測總級分及指考總成績（分三類組）依組距資料以「內插法」方式轉換為百分位數，以進行成績的分析。

(二) 二因子混和設計變異數分析：本文以二因子混合設計變異數分析，以了解各類組中不同背景變項之學生在不同測驗類型（學測和指考）中成績差異情形，並考驗研究假設1—3。

(三) 單純主要效果檢定與主要效果檢定：進行二因子變異數分析後，若獨立變項主要效果、相依變項主要效果和交互效果均顯著者，則進行單純主要效果檢定，分別考驗學生的背景變項在兩次成績的影響情形；若獨立變項主要效果、相依變項主要效果和交互效果未顯著者，則進行主要效果檢定，以考驗學生的背景變項在兩次成績的影響情形。

肆、研究結果與討論

一、第一類組學生成績差異分析

第一類組學生之二因子混合設計變異數分析結果顯示：僅「學生居住區域」與測驗類型的交互作用不顯著，因而直接進行主要效果檢定，如表2所示，不同學生居住區域的學生在總成績百分比有顯著差異，其中居住直轄市學校學生的總成績百分比明顯優於縣轄市及鄉鎮學生；而居住省轄市學生的總成績百分比則明顯優於鄉鎮學校學生；另測驗類型方面，學生指考總成績百分比明顯優於學測總成績百分比。

由表2顯示，除學生居住區域外，其他獨立變項之主要效果、相依變項主要效果、交互效果均顯著，因此進行單純主要效果檢定，結果如表3所示。檢定

結果說明如下：

表2 第一類組學生居住區域與測驗類型之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學生居住區域	33,796.22	3	11,265.41	9.51***	a > c, d ; b > d
測驗類型	33,237.71	1	33,237.71	524.74***	指考 > 學測
交互作用	314.14	3	104.71	1.65	
組內 (誤差)					
受試者間	6,137,586.54	5,180	如1,184.86		
殘差	328,105.50	5,180	63.34		
全體Total		10,367			

*** $p < .001$

說明：事後比較欄中a表在直轄市；b表在省轄市；c表在縣轄市；d表在鄉鎮。

(一) 男、女學生的指考總成績百分比均顯著優於學測總成績百分比；女學生在學測與指考的總成績百分比上均顯著的優於男學生。

(二) 公、私立學校學生的指考總成績百分比均顯著優於學測總成績百分比；公立學校學生在學測與指考的總成績百分比均顯著的優於私立學校學生。

(三) 僅有高中學生指考總成績百分比顯著優於學測總成績百分比；高中學生學測與指考的總成績百分比均顯著的優於高職學校學生。

(四) 直轄市、省轄市、縣轄市及鄉鎮學校學生的指考總成績百分比均顯著優於學測總成績百分比；在學測與指考的總成績百分比上，直轄市、省轄市學校學生均顯著的優於縣轄市及鄉鎮學校學生，縣轄市學校亦顯著的優於鄉鎮學校學生。

(五) (頂標以上)、(頂標，前標)、(前標，均標)、(均標，後標)、(後標，底標)，以及(底標以下)學生的指考總成績百分比均顯著優於學測總成績百分比；另就測驗類型而言，學生先前學測級分標準均顯著影響著指考的總成績百分比。

二、第二類組學生成績差異分析

第二類組學生之二因子混合設計變異數分析結果如表4所示。其中「學校類別」、「學生居住區域型」分別與測驗類型的交互作用不顯著，因而直接進行主要效果檢定即可，其結果如下：

表3 第一類組學生個人背景變項與測驗類型之單純主要效果變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
性別 (A)					
在學測成績% b1	20,690.99	1	20,690.99	37.57***	女>男
在指考成績% b2	30,599.56	1	30,599.56	44.11***	女>男
測驗類型 (B)					
在男學生 a1	10,718.70	1	10,718.70	152.40***	指考>學測
在女學生 a2	29,455.93	1	29,455.93	497.86***	指考>學測
學校隸屬 (A)					
在學測成績% b1	450,660.86	1	450,660.86	963.39***	公立>私立
在指考成績% b2	608,568.68	1	608,568.68	1,045.45***	公立>私立
測驗類型 (B)					
在公立 a1	43,919.77	1	43,919.77	687.72***	指考>學測
在私立 a2	1,689.97	1	1,689.97	29.07***	指考>學測
學校類別 (A)					
在學測成績% b1	123,770.55	1	123,770.55	233.15***	高中>高職
在指考成績% b2	160,316.14	1	160,316.14	239.77***	高中>高職
測驗類型 (B)					
在高中 a1	40,793.42	1	40,793.42	638.36***	指考>學測
在高職 a2	78.34	1	78.34	1.66	
學校所在區域 (A)					
在學測成績% b1	196,324.77	3	65,441.59	126.56***	a>c, d; b>c, d c>d
在指考成績% b2	245,416.09	3	81,805.36	125.38***	a>c, d; b>c, d c>d
測驗類型 (B)					
在直轄市 a1	14,118.30	1	14,118.30	224.80***	指考>學測
在省轄市 a2	7,694.29	1	7,694.29	136.31***	指考>學測
在縣轄市 a3	16,621.93	1	16,621.93	249.50***	指考>學測
在鄉鎮 a4	2,913.30	1	2,913.30	46.29***	指考>學測
學測級分標準 (A)					
在學測成績% b1	2,675,888.76	5	535,177.75	13,936.04***	(a) > (b); (b) > (c); (c) > (d); (d) > (e); (e) > (f)
在指考成績% b2	2,763,069.12	5	552,613.82	3,319.54***	(a) > (b); (b) > (c); (c) > (d); (d) > (e); (e) > (f)
測驗類型 (B)					
在(頂標以上) a1	317.58	1	317.58	14.79***	指考>學測
在(頂標,前標) a2	4,348.88	1	4,348.88	93.82***	指考>學測
在(前標,均標) a3	23,191.15	1	23,191.15	301.80***	指考>學測
在(均標,後標) a4	15,048.78	1	15,048.78	196.64***	指考>學測
在(後標,底標) a5	1,093.68	1	1,093.68	28.65***	指考>學測
在(底標以下) a6	330.72	1	330.72	18.65***	指考>學測

*** $p < .001$

說明：事後比較欄中a表示在直轄市，b表示在省轄市，c表示在縣轄市，d表示在鄉鎮；(a)表示在(頂標以上)，(b)表示在(頂標,前標)間，(c)表示在(前標,均標)間，(d)表示在(均標,後標)間，(e)表示在(後標,底標)間，(f)表示在(底標以下)。

(一) 高中學生的總成績百分比明顯優於學測總成績百分比。

(二) 不同學生居住區域的學生在總成績百分比有顯著差異，其中居住直轄市學生的總成績百分比明顯優於居住縣轄市及鄉鎮學生；居住省轄市學生的總成績百分比明顯優於居住縣轄市及鄉鎮學生；居住縣轄市學生的總成績百分比明顯優於鄉鎮學校學生。

(三) 另就測驗類型方面，學生學測總成績百分比明顯優於指考總成績百分比。

表4 第二類組學生個人背景變項與測驗類型之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學校類別	186,563.65	1	186,563.65	151.64***	高中 > 高職
測驗類型	17,318.98	1	17,318.98	237.41***	學測 > 指考
交互作用	92.00	1	92.00	1.26	
組內(誤差)					
受試者間		4,548			
殘差	331,777.97	4,548	72.95		
全體Total		9,099			
學生居住區域	84,679.59	3	28,226.53	22.52***	a>c, d ; b>c, d ; c>d
測驗類型	176,916.35	1	176,916.35	2,430.44***	學測 > 指考
交互作用	957.68	3	319.23	4.39	
組內(誤差)					
受試者間	5,697,384.19	4,546	1,253.27		
殘差	330,912.29	4,546	72.79		
全體Total		9,099			

*** $p < .001$

說明：事後比較欄中a表示在直轄市，b表示在省轄市，c表示在縣轄市，d表示在鄉鎮。

表4除顯示學校類別、學生居住區域外，其他獨立變項之主要效果、相依變項主要效果、交互效果均顯著，因此進行單純主要效果檢定，結果如表5所示，並說明如下：

(一) 男、女學生的學測總成績百分比均顯著優於指考總成績百分比；女學生在學測總成績百分比顯著優於男學生。

(二) 公、私立學校學生的學測總成績百分比均顯著優於指考總成績百分

比；公立學校學生在學測與指考的總成績百分比均顯著優於私立學校學生。

(三) 直轄市、省轄市、縣轄市及鄉鎮學校學生的學測總成績百分比均顯著優於指考總成績百分比。而在學測與指考的總成績百分比上，直轄市、省轄市學校學生均顯著優於縣轄市及鄉鎮學校學生，縣轄市學校亦顯著優於鄉鎮學校學生。

(四) (頂標以上)、(頂標，前標)、(前標，均標)、(均標，後標)、(後標，底標)的學測總成績百分比均顯著優於指考總成績百分比，(底標以下)學生的指考總成績百分比卻顯著優於學測總成績百分比；另就測驗類型而言，學生先前學測級分標準均顯著影響指考的總成績百分比。

表5 第二類組學生個人背景變項與測驗類型之單純主要效果變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
性別 (A)					
在學測成績% b1	9,305.05	1	9,305.05	15.37***	女>男
在指考成績% b2	15.35	1	15.35	.02	
測驗類型 (B)					
在男生 a1	104,430.17	1	104,430.17	1,353.64***	學測>指考
在女生 a2	90,925.99	1	90,925.99	1,485.92***	學測>指考
學校隸屬 (A)					
在學測成績% b1	233,186.98	1	233,186.98	419.26***	公立>私立
在指考成績% b2	210,601.60	1	210,601.60	304.98***	公立>私立
測驗類型 (B)					
在公立 a1	155,043.22	1	155,043.22	2,178.52***	學測>指考
在私立 a2	36,318.21	1	36,318.21	459.52***	學測>指考
學校所在區域 (A)					
在學測成績% b1	289,464.72	3	96,488.24	177.35***	a>c, d ; b>c, d c>d
在指考成績% b2	319,075.86	3	106,358.62	159.46***	a>c, d ; b>c, d c>d
測驗類型 (B)					
在直轄市 a1	54,888.74	1	54,888.74	749.77***	學測>指考
在省轄市 a2	40,828.66	1	40,828.66	557.59***	學測>指考
在縣轄市 a3	57,412.54	1	57,412.54	734.66***	學測>指考
在鄉鎮 a4	38,634.13	1	38,634.13	611.92***	學測>指考

表5 第二類組學生個人背景變項與測驗類型之單純主要效果變異數分析摘要表 (續)

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學測級分標準 (A)					
在學測成績% b1	2,594,866.04	5	518,973.21	14,048.13***	(a) > (b) ; (b) > (c) ; (c) > (d) ; (d) > (e) ; (e) > (f)
在指考成績% b2	2,571,436.64	5	514,287.33	2,996.96***	(a) > (b) ; (b) > (c) ; (c) > (d) ; (d) > (e) ; (e) > (f)
測驗類型 (B)					
在 (頂標以上) a1	15,120.14	1	15,120.14	387.53***	學測 > 指考
在 (頂標, 前標) a2	38,352.09	1	38,352.09	525.23***	學測 > 指考
在 (前標, 均標) a3	95,092.02	1	95,092.02	1,083.80***	學測 > 指考
在 (均標, 後標) a4	54,488.20	1	54,488.20	738.74***	學測 > 指考
在 (後標, 底標) a5	4,597.64	1	4,597.64	103.66***	學測 > 指考
在 (底標以下) a6	317.23	1	317.23	4.52*	指考 > 學測

* $p < .05$ *** $p < .001$

說明：事後比較欄中a表示在直轄市，b表示在省轄市，c表示在縣轄市，d表示在鄉鎮；(a)表示在(頂標以上)；(b)表示在(頂標，前標)間；(c)表示在(前標，均標)間；(d)表示在(均標，後標)間；(e)表示在(後標，底標)間；(f)表示在(底標以下)。

三、第三類組學生成績差異分析

第三類組學生之二因子混合設計變異數分析結果如表6所示。其中「學校類別」、「學校所在區域」、「學生居住區域」分別與測驗類型的交互作用不顯著，因而直接進行主要效果檢定，其結果如下：

(一) 高中生的總成績百分比明顯優於高職生總成績百分比。

(二) 不同學校所在區域的學生在總成績百分比有顯著差異，其中直轄市學校學生的總成績百分比明顯優於縣轄市學校學生及鄉鎮學校學生；省轄市學校學生的總成績百分比明顯優於縣轄市學校學生及鄉鎮學校學生，縣轄市學校學生的總成績百分比明顯優於鄉鎮學校學生。

(三) 不同學生居住區域的學生在總成績百分比有顯著差異，其中居住直

轄市學生的總成績百分比明顯優於居住縣轄市及鄉鎮學生；居住省轄市學生的總成績百分比明顯優於居住縣轄市及鄉鎮學生。

(四) 另就測驗類型方面，學生學測總成績百分比明顯優於指考總成績百分比。

表6 第三類組學生個人背景變項與測驗類型之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
學校類別	163,606.45	1	163,606.45	125.75***	高中 > 高職
測驗類型	9,826.05	1	9,826.05	176.15***	學測 > 指考
交互作用	47.56	1	47.56	.85	
組內(誤差)					
受試者間	3,644,102.73	2,801	1,301.00		
殘差	156,242.60	2,801	55.78		
全體Total		5,605			
學校所在區域	482,302.13	3	160,767.38	135.32***	a > c, d ; b > c, d ; c > d
測驗類型	102,437.08	1	102,437.08	1,835.46***	學測 > 指考
交互作用	78.01	3	26.00	.466	
組內(誤差)					
受試者間		2,799			
殘差	15,612.16	2,799	55.81		
全體Total		5,605			
學生居住區域	73,436.30	3	24,478.77	18.35***	a > c, d ; b > c, d
測驗類型	104,391.64	1	104,391.64	1,874.59***	學測 > 指考
交互作用	420.45	3	140.15	2.52	
組內(誤差)					
受試者間	3,734,272.29	2,799	1,334.15		
殘差	155,869.72	2,799	55.69		
全體Total		5,605			

*** $p < .001$

說明：事後比較欄中a表示在直轄市；b表示在省轄市；c表示在縣轄市；d表示在鄉鎮。

而表6顯示，除學校類別、學校所在區域、學生居住區域外，其他獨立變項之主要效果、相依變項主要效果、交互效果均顯著，因此進行單純主要效果

檢定，結果如表7所示，並說明如下：

表7 第三類組學生個人變項與測驗類型之單純主要效果變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
性別 (A)					
在學測成績% b1	5,872.47	1	5,872.47	8.52**	女>男
在指考成績% b2	324.84	1	324.84	.45	
測驗類型 (B)					
在男生 a1	52,154.84	1	52,154.84	882.02***	學測>指考
在女生 a2	59,603.93	1	59,603.93	1,204.25***	學測>指考
學校隸屬 (A)					
在學測成績% b1	195,065.76	1	195,065.76	313.77***	公立>私立
在指考成績% b2	164,501.85	1	164,501.85	247.31***	公立>私立
測驗類型 (B)					
在公立 a1	87,796.23	1	87,796.23	55.06***	學測>指考
在私立 a2	22,894.94	1	22,894.94	56.92***	學測>指考
學測級分標準 (A)					
在學測成績% b1	1,839,738.79	5	367,947.76	10,648.50***	(a) > (b); (b) > (c); (c) > (d); (d) > (e); (e) > (f)
在指考成績% b2	1,662,938.51	5	332,587.70	2,550.90***	(a) > (b); (b) > (c); (c) > (d); (d) > (e); (e) > (f)
測驗類型 (B)					
在 (頂標以上) a1	15,088.87	1	15,088.87	431.19***	學測>指考
在 (頂標, 前標) a2	31,840.32	1	31,840.32	558.59***	學測>指考
在 (前標, 均標) a3	53,474.74	1	53,474.74	836.32***	學測>指考
在 (均標, 後標) a4	22,864.72	1	22,864.72	445.66***	學測>指考
在 (後標, 底標) a5	1,443.70	1	1,443.70	42.98***	學測>指考
在 (底標以下) a6	270.88	1	270.88	5.00*	指考>學測

* $p < .05$ *** $p < .001$

說明：事後比較欄中 (a) 表示在 (頂標以上)；(b) 表示在 (頂標, 前標) 間；(c) 表示在 (前標, 均標) 間；(d) 表示在 (均標, 後標) 間；(e) 表示在 (後標, 底標) 間；(f) 表示在 (底標以下)。

(一) 男、女學生的學測總成績百分比均顯著優於指考總成績百分比；女學生在學測總成績百分比顯著優於男學生。

(二) 公、私立學校學生的學測總成績百分比均顯著優於指考總成績百分

比；公立學校學生在學測與指考的總成績百分比均顯著優於私立學校學生。

（三）（頂標以上）、（頂標，前標）、（前標，均標）、（均標，後標）、（後標，底標）的學測總成績百分比均顯著優於指考總成績百分比，（底標以下）學生的指考總成績百分比卻顯著優於學測總成績百分比；另就測驗類型而言，學生先前學測級分標準均顯著影響指考的總成績百分比。

二、綜合討論

就學生性別變項而言，本文發現一類組女學生在學測與指考的總成績百分比均顯著優於男學生，而二、三類組女學生則在學測的總成績百分比顯著於男學生，上述研究成果與Chee等人（2005）、Gibb等人（2008）、Duckworth和Seligman（2006）的研究結果相近，在IQ測驗無顯著差異下，女學生的學習成就明顯高於男學生，究其原因應是女學生原本在社會學科相較男學生占有優勢，而會選擇就讀自然組的女學生多數是數理為優勢的學生，加上女生的自律能力較高，因此造成女學生無論在學測或指考總成績百分比比較男學生表現為佳。

而就學校隸屬而言，本文發現，不論類組差異，公立學校學生在學測與指考總成績百分比均明顯大幅優於私立學校學生。根據陳怡靖、陳蜜桃、黃毅志（2006）以「台灣教育長期追蹤資料庫」（Taiwan Education Panel Survey，TEPS）進行分析的結果顯示，高社經背景的學生在大學多元入學中的確占了優勢，有較多機會透過基測進入公立高中或直升私立名校，而且高中成績較佳；低社經背景的學生在基測與直升中都居劣勢，他們較多以申請或登記分發進入私立高中，成績較差。從上述分析結果顯見，除少數高社經背景學生直升私立名校外，多數中、高社經背景學生就讀公立學校，而中、低社經背景學生則傾向就讀私立學校。本文分析結果，學生就讀學校隸屬的變項（公、私立學校）對升學成績的影響，學生家庭社經背景應為重要因素之一。學生就讀不同學校對其學習成就的影響與楊瑩（1994）、許崇憲（2002）、陳建州和劉正（2004）、駱明慶（2004）、張鈿富等人（2005）、林俊瑩和吳裕益（2007），以及Mullis等人（2003）之研究結論相近，因而學生就讀公、私立學校的分布狀況是否就是造成社會貧富差距不斷擴大及社會階級複製的重要因素，值得後續探究。

其次，就學校類別而言，本文發現，不論類組差異，高中生在學測與指考的總成績百分比均明顯大幅優於高職生，其中高職辦學類型除高職類科或綜合

高中專門學程外，亦可附設高中普通科及綜合高中學術學程，因此高職生於學測或指考成績大幅落後高中學生，除高職課程結構係以專業實用為導向，與高中課程有頗大落差外，高職就讀附設高中普通科及綜合高中學術學程的學生也相同成績低落，是否因為高職辦學宗旨與高中不同，相對在課程教學、升學輔導等面向的資訊與資源的提供不及高中所造成，亦或因為在入學時國中基測相對偏低所致，均可進一步探究。

而就學校所在區域而言，本文發現不論類組差異，直轄市學校學生或省轄市學校學生在學測與指考總成績百分比並無顯著差異，但兩者在學測與指考總成績百分比均顯著高於縣轄市學校學生及鄉鎮學校學生，且縣轄市學校學生亦顯著高於鄉鎮學校學生。此結果與駱明慶（2002）及蔡文娟（2004）的研究結果相近，在學測與指考成績優異學生幾乎都來自都市化程度較高的地區或是明星學校。

另就學生居住區域而言，居住直轄市學生或省轄市的一類組及三類組學生在學測與指考總成績百分比均顯著高於縣轄市學校學生及鄉鎮學校學生，而居住直轄市或省轄市二類組學生在學測與指考總成績百分比均顯著高於縣轄市學校學生及鄉鎮學校學生，且居住縣轄市的二類組學生也顯著高於居住鄉鎮學校學生，此結果與Bell-Ellison（2009）的研究結果相同，青少年居住地區的都市化程度及社區資源豐富性和學業成就有高度相關。然若比較學校所處區域與學生居住區域兩背景變項對學生參加學測與指考總成績百分比的影響，則發現學校所處區域對成績所造成的差異明顯大於學生居住區域所造成的影響，此原因應是鄉鎮地區跨區中優秀學生跨區就讀都市地區學校的結果。可見城鄉雖存在一定差距，但因鄉鎮地區優秀學生的跨區就讀，進而擴大都市地區學校與鄉鎮地區學校學測與指考成績的差距。由於升學績效落差頗大，所以明星學校的光環愈形凸顯，造成家長與學生選校時仍一味追逐明星高中。由本文結果可知，其實並非鄉鎮地區學校升學績效不彰，而是幾乎絕大部分鄉鎮地區優秀國中畢業生均外流至都市明星高中就讀的結果所致。然而根據教育部（2007）委託研究結果顯示，就PR90以上學生而言，以留在鄰近高中的學生學習效果較佳，其在大學學測總分成績表現優於跨區就學的學生。

綜合上述結論，目前教育部有關「大學繁星計畫」及「高中優質化輔助方案」有關提升社區高中辦學品質，進而吸引優秀國中畢業生就近入學的政策方向得到支持，相信逐步落實後可逐漸縮短城鄉教育品質的差距。

最後，就學生學測級分標準而言，學生學測級分標準顯著影響其往後指考

總成績百分比，無論類組差異原先在學測總級的區段排序（即：（頂標以上）>（頂標，前標）>（前標，均標）>（均標，後標）>（後標，底標）>（底標以下））在指考總成績百分比仍維持一樣的排序，顯見本文將學測總成績百分比與指考總成績百分比設定為相依樣本是合宜的。

伍、結論與建議

一、結論

本文歸納結論如下：

（一）女學生在學測與指考的成績均顯著高於男學生。

（二）公立學校學生在學測與指考的成績均顯著高於私立學校學生。

（三）高中學校學生在學測與指考的成績均顯著高於高職學生。

（四）都市化程度較高地區（直轄市、省轄市、縣轄市等）學校學生在學測與指考的成績均顯著高於鄉鎮地區學校學生。

（五）居住在都市化程度較高地區（直轄市、省轄市、縣轄市等）的學生，其在學測與指考的成績均顯著高於鄉鎮地區學校學生，但個人的兩試成績差距卻明顯小於學校間的差距，顯示優秀學生跨區就讀是造成城鄉成績差距的重要因素。

（六）學生先前學測級分標準顯著對指考成績造成影響，學生原先在學測總級的區段排序（即：（頂標以上）>（頂標，前標）>（前標，均標）>（均標，後標）>（後標，底標）>（底標以下））在指考總成績百分比仍維持一樣的排序。

（七）自然組（第二及第三類組）學生在學測時相對於社會組學生更有優勢，但在指考時成績排名百分比有下降的現象。

二、建議

本文提出下列建議，供有關單位推展升學輔導或生涯輔導工作之參考：

（一）對主管教育行政機關之建議

1. 加速推動十二年國民教育的實施進程，消弭公、私立學校之間的學費差距給予公、私立學校相同的辦學空間與規範，在立足點公平下競爭，進而提

升教育品質。

2.由於追逐明星學校之光環，鄉鎮地區優秀學生跨區就讀，造成學校所處區域成績所造成之差異明顯大於學生居住區域之影響，為彌平城鄉間資源條件之不足，除應持續推動高中優質化輔助計畫，並逐年擴大辦理繁星計畫招生名額，以拉近城鄉教育品質差距，提升社區學生就近入學之意願。

3.主管教育行政機關可再適度放寬甄選入學比率，以增加高中生錄取機會及大學彈性選才空間。

4.落實推動99課綱延後高中課程（自然組和社會組）於高三分流的精神，以強化大學學科能力測驗的公平性。

（二）對大學、招聯會與大考中心之建議

1.各大學及招聯會等教育單位可針高中學生未來生涯進路，編輯各類升學與就業準備資料，提供高中升學輔導工作者使用，並開發生涯輔導電腦系統，定期更新運作，讓學生蒐尋可利用的資訊。

2.大考中心於指考命題時應適度降低物理、化學、生物等考科於高三課程占分比例，以免學生受到學測掣肘而造成上述科目的學習成就低落。

3.為有效減輕學生學習上的壓力及減低補習時間，政策上可考慮持續改進兩試之命題技術與難易度，以落實正常化教學。

4.配合擴大大學甄選入學比率的政策，建議大考中心應重新檢視學測與指考的功能與定位。

（三）對高中學校之建議

1.各高中應提供學生多元課程與學習活動，以強化學生優勢智慧的發展，增加學生適性就學的機會。

2.各高中應於高三階段應維持課程進度的正常進行，並兼顧高一、高二階段課程的複習，不應偏廢。

3.因應主管教育行政機關逐年放寬甄選入學比率的政策，各高中應儘早提供大學多元入學管道的相關資訊，並加強學生之適性輔導，使學生能妥善規劃高中三年的學習活動，以減輕學生學習上接踵而至的壓力。

4.私立高中及位處鄉鎮地區高中學校應積極加強學生之升學輔導（包括課業輔導、學習輔導與生涯輔導），協助學生準備升學考試，以提高學生參與大學甄選入學與分發入學的競爭力。

5.學校宜輔導學生於學測之後仍應配合課業進度專心學習，另於課餘時間準備甄選入學資料，為自己爭取更佳錄取機會，以免落榜後才開始準備指

考，屆時恐為時已晚。

參考文獻

- 大學入學考試中心（2009）。大學入學考試中心考試相關資料使用辦法。2009年8月25日，取自<http://www.ceec.edu.tw/>
- 大學甄選入學委員會（2009）。九十八學年度大學甄選入學——各大學反映意見及建議。2009年11月17日，取自<http://www.caac.ccu.edu.tw/caac99/index.php>
- 王秀槐（2006，2月）。多元入學管道中不同領域大學生對科系選擇的確定度與滿意度之研究。論文發表於國立台灣師範大學主辦之「以學生為中心的大學評鑑學術研討會」，台北市。
- 田芳華、傅祖壇（2009）。大學多元入學制度：學生家庭社經背景與學業成就之比較。《教育科學研究期刊》，54（1），209-233。
- 李佳玲（2002）。大學入學考試中心學科能力測驗與高中在校成績關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李佳蓉、周佳樺（2004）。多元入學制度，誰受益最多。2009年11月17日，取自http://www.tepss.yuntech.edu.tw/tve/web/dissertation/93tve/education_1017.htm
- 杜貴櫟、王垠、劉玲瑛、鄭曜忠、夏敏、陳淑君（2003）。大學多元入學方案實施後高中學生學習態度與學習困擾之行動研究——以國立彰化高中為例。九十二年度教育部推動中小學教師從事行動研究方案成果報告。彰化市：國立彰化高級中學。
- 林大森、陳憶芬（2006）。台灣高中生參加補習之效益分析。《教育研究集刊》，52（4），35-70。
- 林曉雲（2008，11月21日）。考高中、升大學，1年2試變1試。《自由時報》。2008年12月25日，取自<http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/nov/21/today-life1.htm>。
- 林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響——階層線性模式的分析。《教育研究集刊》，53（4），107-144。

- 徐明珠（2003）。聯考與多元入學問題探討。2009年11月17日，取自<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/092/EC-B-092-001.htm>
- 陳怡靖、陳蜜桃、黃毅志（2006）。台灣地區高中多元入學與教育機會的關聯性之實徵研究。**教育與心理研究**，29（3），433-459。
- 秦夢群（2004）。大學多元入學制度實施與改革之研究。**教育政策論壇**，7（2），59-84。
- 國立竹北高級中學（2009）。國立竹北高級中學學生生活、學習及升學輔導。2009年5月28日，取自<http://counseling.cpshts.hcc.edu.tw/index.phtml>
- 國立竹東高級中學（2009）。國立竹東高級中學輔導室適性輔導策略。2009年5月28日，取自<http://www3.ctsh.hcc.edu.tw/~exec6/10parent/manual/931030manual.pdf>
- 國立虎尾高級中學（2009）。國立虎尾高級中學九十七學年度學習輔導實施計畫高施計畫。2009年5月28日，取自<http://www.hwsh.ylc.edu.tw/executive/guide1/97plans/97mhplan.htm>
- 張新堂（2002）。大學多元入學方案的挑戰及因應途徑。**教育資料與研究**，47，126-132。
- 張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）。大學多元入學方案對入學機會之影響。**教育政策論壇**，8（2），1-24。
- 教育部（2002）。2001年教育改革之檢討與改進會議大會結論暨建議資料彙編。台北市：大學入學考試中心。
- 教育部（2007）。破除升學迷思：捨近求遠，得不償失「選擇就近入學的國中畢業生，三年後大學學測成績優於就讀非鄰近高中學生」。2009年6月10日，取自 http://www.moe.gov.tw/PDA/news.aspx?news_sn=1217&pages=4&unit_sn=14
- 莊珮真（2003）。高中生因應大學多元入學方案生涯決策之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 許崇憲（2002）。家庭背景因素與子女學業成就之關係：台灣樣本的后設分析。**中正教育研究**，1（2），25-62。
- 陳長端（2007）。高中生大學入學政策效益之研究——以高雄市北區為例。國立中山大學高階公共政策碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳建州、劉正（2004）。論多元入學方案之教育機會均等性。**教育研究集刊**，50（4），115-146。

- 陳英豪（1998）。多元入學開創新。高中教育，2，8-9。
- 陸炳杉（2003）。多元入學學生學業成就之研究——以高雄市立中正高級中學為例。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陶宏麟、陳昌媛、林瓊華（2001）。影響高中參與大學推薦甄選之因素探討。教育研究資訊，9（2），165-181。
- 彭森明（2004）。成為國際一流大學：美國名校的啟示。載於淡江大學教育學院高等教育研究中心（主編），二十一世紀高等教育的挑戰與回應（頁109-122）。台北市：高等教育。
- 曾天韻（2004）。台灣地區出身背景對大學及研究所入學機會之影響。教育與心理研究，27（2），255-281。
- 黃毅志、黃俊璋（2008）。學科補習、成績表現與升學結果——以學測成績與上公立大學為例。教育研究集刊，54，117-149。
- 楊國樞，林文瑛，謝小岑，黃明玉（1991）。大學聯考對大學教育的影響。台北市：大學入學考試中心。
- 楊瑩（1994）。台灣地區不同家庭背景子女受教機會差異之研究。教育研究資訊，2（3），1-22。
- 蔡宜芳（2003）。公立大學校院入學機會之調查研究：新舊制度入學學生的比較。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 駱明慶（2002）。誰是台大學生？性別、省籍與城鄉差異。經濟論文叢刊，30（1），113-147。
- 駱明慶（2004）。升學機會與家庭背景。經濟論文叢刊，32，417-445。
- 蘇玉龍、陳恭、林志忠、梅瑤芳、謝雅惠、張雲龍（2007）。大學甄選入學實施成果之研究（第二期）。台北市：國立教育資料館。
- Bell-Ellison, B. A. (2009). Schools as moderators of neighborhood influences on adolescent academic achievement and risk of obesity: A cross-classified multilevel investigation. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69(8-A), 3349.
- Chee, K. H., Pino, N. W., & Smith, W. L. (2005). Gender differences in the academic ethic and academic achievement. *College Student Journal*, 39(3), 604-618.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal*

of Educational Psychology, 98(1), 198-208.

- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender different in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52, 63-80.
- Lord, H., & Mahoney, J. L. (2007). Neighborhood crime and self-care: Risks for aggression and lower academic performance. *Developmental Psychology*, 43, 1321-1333.
- Mullis, R. L., Rathge, R., & Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 541-548.
- Webb, J. A., Moore, T., Rhatigan, D., Stewart, C., & Getz, J. G. (2007). Gender difference in the mediated relationship between alcohol use and academic motivation among late adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(3), 478

台、日高中課程總綱的 變革與比較

李坤崇*

摘要

台灣與日本的高中課程綱要分別於2008年、2009年發布，為比較台灣與日本在高中課程總綱的變革與內涵，作為台灣持續研訂高中課程之參考，乃以文件分析與文獻分析進行研究。台灣2010課綱與日本2009要領均係回應社會需求、專業評析、妥協共識的綱要，各有其特色。本文在參酌日本課程之修訂後，對台灣高中課程提出建立週期性的課程修訂模式、儘速公布國文與歷史課程綱要、依據國際比較與學生表現修訂課程，以及以更專業與更民主程序進行修訂等建議。

關鍵詞：高中課程、課程總綱、課程比較

* 李坤崇，國立成功大學教育研究所教授

電子郵件：lkclk@mail.ncku.edu.tw

來稿日期：2010年4月9日；修訂日期：2010年4月23日；採用日期：2010年5月17日

A Comparative Study of the Curriculum Guidelines of High School in Taiwan and Japan

Kun Chung Li*

Abstract

This paper is a comparative study of the guidelines for the reform of curriculum of high school in Taiwan and Japan in the span of 2008-2010. By examining documents and analyzing literature (Taiwan's "High School General Curriculum Guidelines" (2010) and Japan's "High School General Curriculum Standards" (2009), we find that each country has its own unique features. However, one also discovers that the curriculum development achieved by Japan has an advantage. The setting-up of a system of cyclical curriculum development process, the expediting formulation for the subjects of national language, literature and history, the development of curriculum based on international comparison and students' performance, as well as a more professional and democratic process for curriculum development, all these are recommended for Taiwan.

Keywords: high school curriculum, curriculum guidelines, curriculum comparison

* Kun Chung Li, Professor, Graduate Institute of Education, National Cheng Kung University

E-mail: lkclkc@mail.ncku.edu.tw

Manuscript received: April 9, 2010; Modified: April 23, 2010; Accepted: May 17, 2010

壹、緣起

台灣與日本的高中課程修訂均呼應時代背景、社會變遷與教育思潮，第二次世界大戰至2010年，台灣修訂10次，日本修訂7次，為了解台灣與日本在近期高中課程的變革與內涵，以台灣2004年發布的《普通高級中學課程暫行綱要》（以下簡稱2006暫綱）與2008年發布《新修訂普通高級中學課程綱要》（以下簡稱2010課綱），日本1999年發布的《高等學校學習指導要領》（以下簡稱1999要領）與2009年發布的《高等學校學習指導要領》（以下簡稱2009要領）為基礎，比較台灣與日本在高中課程總綱的變革與內涵，作為台灣持續研訂高中課程之參考。本文透過文件分析、文獻分析及比較研究法，探討台灣2006暫綱與2010課綱，日本1999要領與2009要領的總綱及相關各科綱要與會議記錄等文件；橫斷面比較台灣與日本在課程綱要目標、科目與學分數的差異；並剖析高中課程基礎研究、日本高中課程發展及相關文獻。

貳、台灣高中課程的內涵與變革

以下分別闡述台灣高中課程的發展與2006暫綱特色、2010課綱修訂，並比較2010課綱與2006暫綱。

一、台灣高中課程的發展與2006暫綱特色

高中教育隨教育思潮轉變、教育政策調整、學校情境改變、社會環境變遷及社會各界與家長期望，課程目標、教學科目、教學時數及教材內涵必須因應調整、與時更新。清末民初歷次公布之中學課程，雖有科目時數，但各科課程尚乏具體標準。迨1929年七月教育部公布「中小學課程暫行標準」，高中各科課程始有標準可循。其後迭經修訂公布，至2007年為止，高中課程綱要（含標準）共有下列13次的修訂（教育部，2009：451）：（一）1932年公布中學課程標準；（二）1936年為改進課程、減少時數，修正中學課程標準；（三）1940年為適應抗戰需要，修正中學課程標準；（四）1948年為配合行憲，修正中學課程標準；（五）1952年為配合戡亂建國，局部修正中學課程標準；（六）1955年為減輕學生課業負擔，修訂中學教學科目及時數；（七）1962年

為順應世界教育潮流，修訂課程標準；（八）1964年為改進高中科學教育，訂頒高中生物、化學（自然學科組）、物理（自然學科組）等三科教材編輯大綱及數學教材大綱；（九）1971年為因應九年國民義務教育的實施，特別修訂高級中學課程標準；（十）1983年為配合高級中學法，修訂高級中學課程標準；（十一）1995年為配合國中、小課程標準修訂及因應社會變遷，修訂高級中學課程標準；（十二）2001年為配合國中小九年一貫課程之實施，修訂2006暫綱；（十三）2005年呼應高中課程發展會議結論，修訂2010課綱，於2008年一月發布後於六月提出檢討，至2010年四月仍有國文、歷史兩科尚未進行修訂。

2004年所發布的2006暫綱已自2006年八月起逐年實施，2006暫綱的修訂特色有六：第一，考量銜接大學基礎教育及九年一貫課程之精神：以「課程綱要」取代「課程標準」，強調學習領域但仍採分科教學，規劃「彈性學習節數」供學校自主發展特色課程，以及增加「健康與護理」必修科目，以承接九年一貫課程之精神。第二，配合後中教育共同核心課程進行規劃：包括七大領域14科共計48學分，課程內容以選取高中、高職、綜合中學共有之部分內容為原則，以及得考量各類後期中等學校之特色，彈性安排於一年級或其他年級。第三，分從「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」等三層面規劃課程，輔導學生達成本階段教育目標。第四，依循「科目減併」原則修訂科目與學分數，參考九年一貫之七大領域為主體的課程規劃，將現有科目相關者予以減併。第五，強調學校本位課程精神，下放選修課程，授權學校自主設計課程：依總綱「科目與學分數表」中之規劃，彈性選擇科目學分數與開設時間。第六，配合《高級中學法》規定，明訂畢業總學分數為160學分：包括必修120學分（綜合活動不計學分）及選修40學分。

二、台灣高中2010課綱的修訂

為回應2004年「全國高中教育發展會議」所決議立即啟動理想的新課程修訂機制之結論，教育部於2004年起陸續成立「中小學一貫課程發展委員會」、「中小學一貫課程體系規劃工作圈」、「普通高級中學課程發展委員會」、「普通高級中學課程綱要總綱修訂小組」、「各科課程綱要專案小組」及「各科課程綱要審查小組」等單位，以進行課綱修訂（教育部，2009）。台灣高中2010課綱之修訂目的、理念與原則，以及修訂歷程概述於下：

（一）修訂目的

2010課綱修訂目的為研修更理想綱要、強化課程連貫與統整，以及廣納意

見凝聚共識。

（二）理念及原則

基於國內教育情境變遷與呼應世界各國教育趨勢，普通高中2010課綱修訂理念為下列八項：1.奠基於普通教育，協助學生奠定研究學術或學習專門知能的基礎。2.重視全人教育，培養兼具生活素養、生涯發展與生命價值之民主社會中的理想公民。3.正視高中生激增所衍生之個別差異日漸加大的現象，並提供不同程度課程，以促進適性的發展。4.呼應社會快速變遷與學生身心發展漸趨成熟穩定，研議以學生能力為導向課程，涵養學生自主學習的能力。5.落實選修制度，呼應教育改革「適性、多元、人本」的趨勢。6.向下銜接九年一貫課程與領域整合的趨勢，參酌中小學一貫課程參考指引，落實與國中課程延續的功能。7.橫向統整高中職課程，暢通後期中等教育橫向流動。8.向上銜接大學課程與延後分流趨勢，縮減高中與大學間課程落差，規劃預修課程，發揮大學基礎預備教育的功能（教育部，2009）。

此次修訂所秉持的原則除需「鑑往知來」與「參酌借鏡」，檢討以往課程實施績效、賡續以往課程發展經驗及參酌他國改革成功經驗外，尚涵括十項原則：1.連貫統整；2.通識素養；3.適性發展；4.學生中心；5.專業自主；6.學校本位；7.民主參與；8.漸進調整；9.理想務實；10.周延配套（教育部，2009）。

（三）修訂歷程

台灣高中2010課綱修訂期程為2004年十月起至2010年四月，分為「普通高級中學課程綱要總綱修訂」、「普通高級中學各科課程綱要修訂」、「普通高級中學各科課程綱要審查、協調與審議」及「發布實施再檢討」等四階段（教育部，2009）。

「總綱修訂」階段自2004年十月至2007年十月，可再細分「前置研究期」、「推動95課綱與蒐集實務意見期」、「橫向統整與縱向連貫期」、「彙集各界意見形成可能方案階段」、「總綱修訂決議期」等五個時期，其中會議無數，自2006年八月至2007年五月「彙集各界意見形成可能方案期階段」，總計召開50次會議，參酌歷次課程修訂相關會議，分析國際趨勢與相關文獻及彙集各界意見，提出A到L案等12個可能方案，研議後方決議總綱。

「各科課程綱要修訂」階段自2006年八月至2007年九月歷時1年2個月，分前置階段及修訂階段。前置階段自2006年八月至2007年三月，重點彙集各界意見與文獻收集，即結合學科中心蒐集各界對2006暫綱的意見，並蒐集世界各

國各科課程的資料，作為修訂的重要依據。修訂階段自2007年四月至九月，23科課程專案小組依據研修標準作業流程，計召開148次專案小組會議，另23科均各自召開北、中、南三區焦點座談及公聽會，23科總計召開286場次會議與座談，平均每科開會12.4次。「各科課程綱要審查、協調與審議修訂」階段自2007年七月至十二月，組織普通高級中學23科課程綱要審查小組，初審23科課程綱要草案，經普通高中課程發展委員會審議（複審）後通過23科課程綱要。此階段經二階段審查、協調及審議階段，其中計召開81次審查會議及2次課程發展委員會。「發布實施再檢討」階段自2008年一月至今（2010年）四月，教育部於2008年1月24日公布2010課綱，復於2008年6月6日正式宣布2010課綱延後1年，且各科課程綱要可能更動。再於2008年10月27日召開通高級中學課程發展委員會再行通過國文科、歷史科以外的21科高中課程綱要，至今2010年四月修訂國文科、歷史科課程綱要仍未定案。

三、2010課綱與2006暫綱總綱的比較

2006暫綱為銜接國民中小學九年一貫課程與大學通識教育，以及改善現行高中課程學科數目與授課節數太多、彈性不足，難以適應學生個別差異等問題而進行修訂。2010課綱則依據2004年四月「全國高中教育發展會議」決議，在「穿著衣服改衣服」的情況下，雖未能大幅改革，但秉持「邁向理想務實修訂」的原則進行修訂工作。二次課綱修訂時間相近，其間的差異討論如次：

（一）2010課綱與2006暫綱之總綱比較

1. 「目標」部分：2010課綱與2006暫綱之目標相比較：前者乃延續後者的理念、敘述方式與內涵，除於一般性目的加「五育並重」外，其餘均相同（教育部，2009）。

2. 「科目與學分數」部分：比較2010課綱與2006暫綱之「科目與學分數表」，兩者之比較詳見表1，其主要差異如下（教育部，2009）：

（1）調整科目名稱與位置：科目除「生活領域」增列「資訊科技概論」一科，「健康與護理」位置上移且其學分數與「生活領域」合計10學分，以及「國防通識」名稱改為「全民國防教育」外，科目名稱均相同。

（2）強化通識素養：「科目與學分數表」揭示「延後分流」，強化「高一統整、高二試探、高三分化」的理念，規劃「高一高二不分化、高三才分組」，課程設計為必修社會領域為24學分、自然領域為16學分。其與2006暫綱相比，社會領域不變，自然領域增加2—4學分。

表1 2010課綱與2006暫綱科目學分數比較表

類別	調整內涵		2006 暫綱	2010 課綱	比較 增減	課程綱要修訂特色
	領域	科目				
必修	綜合活動		12*	12*		1.節數與內涵大致相同。 2.加註「社團活動以每週1節為原則」。 3.*表必修不計學分。
	語文 領域	國文	24	24		1.實際學分數雖未增加，但相對於必修總學分數之比重增加，且不足部份各校可依學生需要於選修課程中予以補足。 2.英、數高二可開始分版。
		英文	24	24		
	數學		16	16		
	社會 領域	歷史 地理 公民與社會	24	24		為降低學生每學期必修科目數，賦予學校彈性開課學分數之機制。
	自然 領域	基礎物理 基礎化學 基礎生物 基礎地球科學	12—14	16	+ (2—4)	1.符應國際潮流與延後分流之趨勢，拉近與社會領域學分數之比重。 2.僅規範總學分數及各科目至少修習2學分，賦予學校更大開課彈性空間。 3.高二基礎物理可開始分版。
	藝術 領域	音樂 美術 藝術生活	12	10	-2	1.資訊科技概論納入生活領域。 2.健康與護理學分數納入生活領域。 3.賦予學校彈性開課學分數之機制。
	生活 領域	家政 生活科技	8	10	-2	4.將關聯性、互補性與重疊性較高之學科納入同一領域學分中。 5.因應傳統男女校師資結構與課程差異。 6.必修學分數雖減少6學分，但於選修課程中予以保障12學分，實質增加為6學分；可因應學校主客觀條件（師資、設備、學生需求等）彈性開課，授予學校較大自主空間，發展學校特色。
		資訊科技概論				
	健康 與體 育領 域	健康與護理 體育	4 12	12		
國防通識（全民國防教育）			4	2	-2	
必修	3年必修選分數小計/ 每週節數小計		140— 142/152 —154	138 /150	-2	必修學分數降低。
選修	語文類	40—58	0—48	12—60	+ (2—20)	1.保障非大學指定考試類科選修科目學分數。 2.加註生涯規劃類、生命教育類在3年選修課程中至少各占1學分。
	數學類					
	社會學科類					
	自然科學類					
	第二外國語文類					
	藝術與人文類					
	生活、科技與資訊類					
	健康與休閒類					
	全民國防教育類					
	生命教育類					
	生涯規劃類					
其他類						
選修學分數上限小計			58	60	+2	選修學分數增加。
必選修學分數上限總計/每週節數上限總計			198 /210	198 /210		降低必修學分數、漸進式課程分版。

資料來源：教育部（2009：552-553）。

(3) 宣示課程分版：「科目與學分數表」之備註，加入「數學、英文、基礎物理於高二開始分為A、B兩版，且A包含於B」，並於說明欄中，加入「為因應學生性向、生涯發展取向之差異，數學、英文、基礎物理三科教材自高二起分為A、B兩版，提供不同深度、廣度、與學習速度的課程，且A版教材包含於B版教材」，揭示台灣高中課程正式實施課程分版，可更突顯適性多元的思維。

(4) 減少必修科目：此次高中課程修訂，減少必修科目乃國際趨勢與學生期盼，然顧及高中教師意見、師資、設備與相關配套措施，僅減少必修科目2—4學分。

(5) 減少必修學分數者於選修科目予以保障：2010課綱減少藝術領域、生活領域與全民國防教育各2學分，但選修課程在第二外國語文類到其他類等非升學類科者保障12學分，因此，2010課綱較2006暫綱必修、選修在藝術、生活、健體領域與全民國防教育等科目學分數合計增加6學分。

(6) 強化社團活動：「科目與學分數表」之說明二，新增「社團活動以每週1節為原則」，彰顯此次課程修訂對學生社團活動的重視。

(7) 賦予體育班另訂課程：「科目與學分數表」之說明七指出：體育班之課程、教材及教法應保持彈性，適合學生身心特性及體育類別需要，其課程綱要由教育部另訂之。此賦予體育班另訂課程的規定當可促進體育班發展。

(8) 規範選修科目的畢業最低學分數：2006暫綱未規範選修科目的畢業最低學分數，使得學校不開選修科目，學生仍可畢業。2010課綱針對此問題及秉持「降低必修科目、保障選修科目」的理念，於「科目與學分數表」之說明欄中，指出：選修學分至少須修習40學分，其中「第二外國語文」、「藝術與人文」、「生活、科技與資訊」、「健康與休閒」、「全民國防教育」、「生命教育」、「生涯規劃」、「其他」等八類合計至少須修習8學分。

(二) 2010課綱改進2006暫綱不足處之分析

2010課綱秉持「邁向理想的務實修訂」的原則，改進2006暫綱之不足，李坤崇（2010）從總綱與自然領域修訂歷程、總綱與自然領域各科時間分配衝突、通識素養、課程分版、必修科目學分、全人教育及學校專業自主與排課彈性等七向度分析總綱差異，如表2所示。李坤崇（2010）強調2010課綱與2006暫綱的修訂均有其時空背景，難以單一標準評斷其優劣，2010課綱雖改善2006暫綱頗多缺失，然並非2006暫綱有問題，而係課綱持續修訂的必然正常現象。

表2 2010課綱與2006暫綱之分析表

2010課綱優點	2010課綱	2006暫綱
總綱與自然領域修訂歷程較2006暫綱嚴謹。	研修自2004年十月至2007年十二月，為期3年3個月。	2006暫綱修訂雖自2001年五月至2004年十二月，為期3年8個月。然因受2004年四月「全國高中教育發展會議」影響，致使總綱及歷史、自然領域4科修訂僅於2007年六月至十二月期間匆促完成。
化解2006暫綱總綱與自然領域各科時間分配衝突。	經召開自然領域課綱召集人聯席會議，決議加註：「學生依興趣與專長之需要，至少修習2學分。」已化解衝突。	總綱與自然領域各科課綱時間分配衝突，後者規定之學分數遠高於總綱之規定，衍生擴增必修現象。
強化通識素養。	1.必修社會領域為24學分、自然領域為16學分；自然領域較2006暫綱增加2-4學分。 2.上述調整可避免社會組學生過早放棄學習自然領域的現象。	頗多社會組學生於高二即放棄自然領域的學習，造成通識素養不足，更難以銜接大學延後分流與強調通識教育的趨勢。
課程分版，提供適性學習的機會。	提出「數學、英文、基礎物理於高二開始分為A、B兩版，且A包含於B」，可提供適性學習、因材施教的機會。	高中生占高中職學生總數的比例，八十三至九十六學年度由31.92%遽升到55.91%，學生間個別差異亦逐漸加大，高二起僅以一套英數理教材，難以令學生適性學習。
較2006暫綱減少必修科目2-4學分。	必修科目為138學分（不含必修不計學分之綜合活動12學分），乃呼應「全國高中教育發展會議」建議「降低高中學分數及刪減必修科目」、《普通高級中學課程必選修之研究》、學生代表意見，並顧及配套可行性，減少必修科目2-4學分。	必修科目為140-142學分（不含必修不計學分之綜合活動12學分），較1995年頒布《高級中學課程標準》必修154學分為低。然秉持「科目整併」原則，將必修科目由27科降為20科。
更能落實全人教育。	為更落實全人教育，減少藝術領域、生活領域與全民國防教育各必修2學分，但選修課程增加非大學指定考試類科者必選12學分。	調查50所高中開設2006暫綱選修課程，發現：高二、高三預定開設選修語文類、數學類、社會學科類與自然科學類者平均高於90%。開課深受升學主義影響，且遠離全人教育的理念。
更強化學校專業自主與排課彈性。	1.社會領域歷史、地理、公民與社會等3科，學校得採取每學期4學分的排課方式。 2.放棄自然領域4科均分，採取4科16學分總量管制的方式。 3.社會、自然領域均賦予學校更多專業自主權。	規定高一、高二地理、歷史及公民與社會各8學分，採取二學年中每學期各2學分的排課方式，此規定未賦予學校排課彈性。

說明：2010課綱納入學校課程計畫備查機制，新增：「各校應於學年度開學前，將學校課程計畫送所屬主管教育行政機關備查。」已較2006暫綱更具檢核功能。

資料來源：李坤崇（2010：20-21）。

參、日本高中課程的內涵與變革

茲比較日本高中課程的發展與1999要領特色、2009年要領的修訂，以及1999要領與2009要領總綱，並闡述如次。

一、日本高中課程的發展與1999要領特色

日本的高等學校含括普通教育及專門教育（職業教育），與台灣後期中等學校的高中、高職較為相近。第二次世界大戰後，日本中等教育課程改革約每10年進行1次，而課程改革的內涵皆透過文部科學省公布之《學習指導要領》呈現（李坤崇、黃譯瑩、蔡清田、許育典，2001），至2010年國中和高中的《學習指導要領》已修訂7次。最新《國中學習指導要領》（國小習指導要領）於2008年3月28日公布，擬訂2011年度開始正式全面實施（文部科學省，2008a，2008b）；而2009年3月9日公告的2009要領，預定2013年開始全面普及（文部科學省，2009）。

日本1999要領、2009要領之課程架構均分為教科（學科）與科目，教科是較上位的概念，類似我國的學科或領域，教科之下再細分為科目、特別活動及綜合學習時間等三大部分，教科與科目是學科結構之部分，特別活動是班級活動及社團活動等，而綜合學習時間旨在進行統整學習，全部3年應修3—6單位。1999要領、2009要領均規定：全日制課程一學年標準為35週，每週標準授課節數為30單位，每節50分鐘，1單位為35節，畢業所需學分為74單位以上；而定時制之授課日數、每週、每日授課節數可依各地區情況及學生工作作息隨之調整。1999年新增之「綜合學習時間」需修滿105至210節，相當於3—6單位，各校可依學校及學生情況適當調整，然2009年，則規定特殊情況下，可設定為2單位（文部科學省，1999，2009）。表3說明高等學校各學科、科目及單位數（文部省，1999）。1999要領以培養學生生存能力為目的，並提出下列四項實施方針：（一）培養豐富的人性、社會性及生活於國際社會中的日本人應有之自覺。（二）培養自己發現問題、自己學習、思考的能力。（三）在展開寬裕的教育活動中，培養基礎、基本的實力，充實發展個性的教育。（四）各所學校宜活用創造性構想進行具特色的教育、營造有特色的學校（文部科學省，2003）。

表3 日本高等學校各學科、科目及單位數一覽表

學科	科目	標準單位數	必修科目	學科	科目	標準單位數	必修科目
國語 2—4 (4%—11.8%)	國語表現 I	2	○選 1 科 (2,5.9%)	保健 體育 9—10 (18%—29.4%)	體育 保健	7—8	○ ○ (9,26.5%)
	國語表現 II	2					
	國語總合	4					
	現代文	4					
	古典	4					
古典選讀	2						
地理歷史 4—8 (8%—23.5%)	世界史 A	2	○選 1 科 (4,11.8%)	藝術 2 (4%—5.9%)	音樂 I	2	○選 1 科 (2, 5.9%)
	世界史 B	4			音樂 II	2	
	日本史 A	2			音樂 III	2	
	日本史 B	4			美術 I	2	
	地理 A	2			美術 II	2	
	地理 B	4			美術 III	2	
		4			工藝 I	2	
		4			工藝 II	2	
	4	工藝 III	2				
	4	書道 I	2				
	4	書道 II	2				
	4	書道 III	2				
公民 2 (4%—5.9%)	現代社會	2	「現代社會」或「倫理」、「政治、經濟」選 1 科 (2, 5.9%)	外國語 2—4 (4%—11.8%)	口頭溝通 I	2	○選 1 科 (2, 5.9%)
	倫理	2			口頭溝通 II	4	
	政治、經濟	2			英語 I	3	
數學 2—3 (4%—8.8%)	數學基礎	2	○選 1 科 (2, 5.9%)	家庭 2—4 (4%—11.8%)	英語 II	4	○選 1 科 (2, 5.9%)
	數學 I	3			閱讀	4	
	數學 II	4			寫作	4	
	數學 III	3			家庭基礎 家庭總合 生活技術	2	
	數學 A	2				4	
	數學 B	2				4	
數學 C	2						
理科 4—5 (8%—14.7%)	理科基礎	2	○選 2 科 「基礎理科」，「綜合理科 A」，「綜合理科 B」，「物理 I」，「化學 I」，「生物 I」及「地球科學 I」當中的 2 科目。(包括「基礎理科」，「綜合理科 A」及「綜合理科 B」內可選 1 科目以上)。 (4, 11.8%)	資訊 2 (4%—5.9%)	資訊 A	2	○選 1 科 (2, 5.9%)
	理科總合 A	2			資訊 B	2	
	理科總合 B	2			資訊 C	2	
	物理 I	3		綜合學習時間 3—6 (6%—17.6%)	家、農、工、商、水、看護、數理、體、音、美、英	3—6	○ (3,8.8%)
	物理 II	3					
	化學 I	3		普通科必修：13/34—50			
	化學 II	3		專門學科必修：13 科目 (34—50 單位)			
	生物 I	3		專門教科科目：25 單位			
	生物 II	3		(商業類科方面，外國語所屬之科目可延伸至 5 學分。除商業類科外，若專門教育的各科目選修可達到相同成果，則普通教育的各相關科目的學分可延伸至 5 學分)			
	地學 I	3		畢業單位數 74 單位以上			
	地學 II	3					

說明：本表於平成11年（1999年）公告，平成15年（2003年）實施。
資料來源：文部省（1999）。

二、2009要領的修訂與內涵

1980年代以後，文部省強調「寬裕教育」，加強內容精選，導入新學力觀，且在制度、課程及教學改革上，貫徹寬裕教育之理念（歐用生，2007）。中央教育審議會（1996）、課程審議會報告（1998）皆認為日本兒童太用功、太忙，學校教育偏重智育，忽視德育及體育，過多學習時間與過於艱難的教育內容，造成學生壓力過大，強調實施寬裕教育，大量刪減教育內容，並加強學生的自主性、主體性及自我教育力。

1998年、1999年公布的國中、國小、高等學校學習指導要領依循寬裕教育理念規劃，實施後卻產生學生學力下降、學生升學壓力出現城鄉差距以及綜合學習時間之爭議（林明煌，2008；黃炳煌等，2005；歐用生，2007；荊谷剛彥、清水睦美、志水宏吉、諸田裕子，2002；岡崎勝，2006），而2009要領則旨在避免實施寬裕教育衍生的問題。以下說明2009要領之核心理念及修訂要點、修訂歷程、實施期程及課程架構與內涵等項：

（一）核心理念與修訂要點

2009要領之主要核心理念為「生存能力」（生力），其主要意涵有三：1.學生能確實在不斷變動的社會中，以學習取得之基礎與基本能力，培養解決各種日常生活問題的資質與能力。2.培養學生自律、與人和諧共事、同理心還有豐富人性。3.培養並發展學生的健康知識、體魄等（文部科學省，2010a）。依據上述核心理念所發展的修訂要點如下：1.奠基於修正後的《教育基本法》進行《學習指導要領》之修訂；2.具備「生存能力」之理念；3.習得基礎且基本的知識與技能；4.培育思考能力、判斷力及表現的能力；5.確保穩固學生學力所需的學習時間；6.提升學生學習意願及建立其學習習慣；7.如何充實教學內容以培養學生豐盈的心靈及強健的體魄（文部科學省，2010a）。

（二）修訂歷程

2009要領之修訂歷程，自2007年11月7日教育課程部會彙整相關審議內容，歷經2008年1月17日中央教育審議會針對各級學校學習指導要領改善案進行答辯及2008年12月23日公布高等學校學習指導要領修正案，並展開為期30天的社會公審，後於2009年3月9日由文部科學大臣公布，並通知各級教育委員會及大學。其中，2009要領修正案展開為期30天的社會公審（文部科學省，2010b）。此公審等同台灣的公聽會與網路徵詢意見。

（三）實施期程

文部科學省（2010b）指出2009年時全力集中宣導《學習指導要領》，實施可行性高之項目可先行實施。2013學年（2013年4月1日）全面適用於高一新生。而分階段實施之預定期程如下：

1.總則、綜合活動、特別活動自2010年開始實施：可直接實施的總則、綜合活動、特別活動自2010年開始依新《學習指導要領》實施，唯總則中各教科標準單位數、必修科目及綜合活動選修相關規定除外。

2.數理自2012年開始實施：在新教科書備妥為原則下，自2012年入學新生開始實施（此乃因2012年度高一新生已在國中3年間接受國中新《學習指導要領》指導）。

3.其他科目：（1）國語、地理歷史、公民、外語、家庭、資訊、專業科目（除了（2）其他科目以外）。2013年為止進行教科書的編審及選定，由2013學年新入學的高一新生開始適用。（2）其他科目：a.專業科目（福祉）：為因應新的看護福祉士培訓課程，可由各學校自行判定，自2009年開始依新學習指導要領實施；b.保健體育、藝術、專業科目（體育、音樂、美術）可由各學校自行判定，自2010年開始依新學習指導要領實施。

（四）課程架構與內涵：2009要領之課程架構，詳見表4。所有的學生都必修的各學科科目，其單位不得低於表4之標準單位。但考慮到學生的實際狀態與職業教育主要學科之特色等，必要時，如「綜合國語」可設3單位或2單位，「數學 I」及「溝通英語 I」可設2單位，其他必修學科、科目之單位數可斟酌減少（標準單位數為2單位的以外）（文部科學省，2010c），茲說明如下：

1.基礎學科：（1）國語的「綜合國語」。（2）地理歷史的「世界史A」或「世界史B」當中的1門科目，與「日本史A」、「日本史B」、「地理A」、「地理B」當中的1門科目。（3）公民的「現代社會」或「倫理」或「政治經濟」。（4）數學的「數學 I」。（5）理科的「科學與人間文化」、「物理基礎」、「化學基礎」、「生物基礎」或「地球科學基礎」當中的2門科目（其中1科目必須為「科學與人間文化」）；抑或是「物理基礎」、「化學基礎」、「生物基礎」或「地球科學基礎」當中的3門科目。（6）保健體育的「體育」及「保健」。（7）藝術的「音樂 I」、「美術 I」、「工藝 I」及「書法 I」當中的1門科目。（8）外國語的「溝通英語 I」（選修英語以外的外國語時，可設定為學校設定科目之1門科目，其標準單位數為3單位）。（9）家政的「基礎家政」、「綜合家政」、「生活設計」當中的1門科目。（10）資訊的「資訊與社會」及「資訊科學」當中的1門科目。

表4 日本高等學校各學科、科目及單位數一覽表

學科	科目	標準 單位數	必修科目	學科	科目	標準 單位數	必修科目	
國語 2—4 (4.0%— 12.1%) ¹	國語總合	4	○ 可減到2單 位 (2,6.1%) ²	保健體育 9—10 (18.0%— 30.3%)	體育	7—8 2	○ ○ (9,27.3%)	
	國語表現	3			保健			
	現代文 A	2		藝術 2 (4.0%— 6.1%)	音樂 I 音樂 II 音樂 III 美術 I 美術 II 美術 III 工藝 I 工藝 II 工藝 III 書道 I 書道 II 書道 III	音樂 I	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	○ 選 1 科 (2,6.1%)
	現代文 B	4				音樂 II		
	古典 A	2				音樂 III		
	古典 B	4				美術 I		
地理 歷史 4—8 (8.0%— 24.2%)	世界史 A	2	○ 選 1 科 (4,12.1%)	2	美術 II	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	○ 選 1 科 (2,6.1%)	
	世界史 B	4			美術 III			
	日本史 A	2			工藝 I			
	日本史 B	4			工藝 II			
公民 2 (4— 6.1%)	現代社會	2	「現代社會」或 「倫理」、「政治、 經濟」 (2,6.1%)	2	工藝 III	2 2 2	○ 選 1 科 (2,6.1%)	
	倫理	2			書道 I			
	政治、經濟	2			書道 II			
數學 2—3 (4.0%— 9.1%)	數學 I	3	○ 可減到 2 單 位 (2,6.1%)	外國語 2—3 (4.0%— 9.1%)	溝通英語基礎	2 3 4 4 4 4 2	○ 可減到 2 單位 (2,6.1%)	
	數學 II	4			溝通英語 I			
	數學 III	5			溝通英語 II			
	數學 A	2			溝通英語 III			
	數學 B	2			英語表現 I			
	數學活用	2			英語表現 II			
理科 4—6 (8.0%— 18.2%)	科學與人間 文化 物理基礎 物理 化學基礎 化學 生物基礎 生物 地球科學基礎 地球科學 理科課題研究	2	○ 選 2—3 科 「科學與人間 文化」、「物 理基礎」、「化 學基礎」、「生 物基礎」或「地 球科學基礎」 當中的 2 科 目。(其中 1 科目必須為 「科學與人間 文化」)。或 者是「物理基 礎」、「化學 基礎」、「生 物基礎」或「地 球科學基礎」 當中的 3 科目」 (4,12.1%)	家庭 2—4 (4.0%— 12.1%)	家庭基礎 家庭總合 生活設計	2 4 4	○ 選 1 科 (2,6.1%)	
				資訊 2 (4—6.1%)	社會與資訊 資訊科學	2 2	○ 選 1 科 (2,6.1%)	
								綜合學習時間 2—6 (4.0%—18.2%)
				家、農、工、商、水、看護、 資訊、福祉、數理、體、音、 美、英	普通科必修：14—15 科目 (33—50 單位) 專門學科必修：14—15 科目 (33 單位) 專門學科科目：25 單位 (商業類科方面，外國語所屬之科目可延伸至 5 單位，除商業類科外， 若專門教育的各科目選修可達到相同成果，則普通教育的各相關科目的 單位可延伸至 5 單位)	畢業單位數 74 單位以上		

說明：本表於平成21年（2009年）公告，平成25年（2013年）逐年實施。

資料來源：文部科學省（2010）。

¹ (4.0%—12.1%) 表示國文科修習單位占必修單位的百分比；以此類推。

² (2,6.1%) 表示：(最低必修2單位，占必修的6.5%)；以此類推。

2.綜合學習時間為所有學生必修，其單位數不得低於第2款之2中所明訂的標準單位數。唯特殊情況下，可設定為2單位。

三、1999要領與2009要領的比較

2009要領的三項主要特色，分別為遵循《教育基本法》與《學校教育法》之規範、充實「生存能力」之內涵及強調提升學力基礎（歐用生，2009；文部科學省，2010c）。1999要領、2009要領的主要差異，從基本思維、畢業單位與必修科目，以及與義務教育接軌等三項說明之（工藤文三，2009）：

（一）基本思維

2009要領的修正主要是依據2008年一月中央教育審議會答覆諮詢書內容，與1999要領相同，維持每週上課5日，並導入綜合學習時間，大致無太大改變。只是，2009要領反映出學校教學的實際狀況與近年來的教育問題，改訂的基本思維大致有三：第一，基於法規，因應《教育基本法》與《學校教育法》等較高層級法令的修正，同步進行之改訂：《教育基本法》宣揚的「尊重傳統文化」或「公共精神的涵養」，《學校教育法》揭示「讓學生確實學習基礎知識技能，並加以活用，養成可以解決問題的思考、判斷、表現及其他能力」，均反映到2009要領多數教科開始「重視知識的活用」，理科導入「探究活動」，以及強化道德教育。第二，活用教育現場工夫：例如規定「每週標準授課節數為30節，必要時可增加授課節數」，學校可依據現場的實際狀況，由各校自行裁量每週授課節數。第三，化解教育問題：為化解近年來的教育問題而改訂，因國際學生評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）結果顯示，日本學生的閱讀理解能力有明顯下降，乃強化「語言活動」，強調「自主學習」、「培養良好學習習慣」或「與家長合作」。

（二）畢業單位與必修科目

1999要領、2009要領規定學生畢業前所需修畢的單位，均須在74單位以上。兩要領均重視共通性與多樣化之間的平衡關係，在設置國語、數學、外國語等作為學習基礎之共通必修科目的同時，也提高理科科目選修的自由度和靈活性。為確保義務教育階段的學習內容的實施效果，避免重蹈寬鬆教育導致學生學力下降，2009要領明訂每週上課時間（全日制）可以超過目前標準（即30單位節數），並允許高中在暑假和寒假期間排課。

（三）與義務教育接軌

為提升義務教育階段的學力，將1999年改訂時由國中轉移至高中的教學內

容又重新放回國中課程，恢復原本刪除的高中教學內容，尤在數理教育尤為明顯。2009要領於總則中列出三項：1.各學科科目指導過程中，加入可讓學生都能確實掌握義務教育階段應習得知識的學習內容。2.在複習義務教育階段知識時，為充分修得必修學科科目的內容，可追加單位數，並可超過標準單位數上限。3.學校自訂課程，讓學生複習義務教育課程後，再修讀必修學科科目。

肆、台灣、日本高中課程總綱之比較

茲從修訂背景、期程、總綱目標、學習領域與科目、科目與學分數，以及特色與變革內涵等向度，比較台灣、日本高中課程總綱的變革與內涵。

一、修訂背景的比較

台灣2010課綱修訂乃為回應2004年「全國高中教育發展會議」所決議立即啟動理想的新課程修訂機制之結論；日本2009要領除延續10年修訂1次的慣例外，其修訂內涵則因應1998、1999年課程改革依循寬裕教育理念，衍生學生學力下降、學生升學壓力出現城鄉差距以及綜合學習時間之爭議。可見兩國修訂背景差異頗大。

二、修訂期程的比較

台灣高中2010課綱修訂期程為2004年十月起至今（2010年四月），已歷時5年半，其總綱修訂自2004年十月至2007年十月歷時3年，且於2008年一月發布卻於六月再提出檢討修訂，至今仍剩國文、歷史尚未修訂發布。日本2009要領之修訂歷程自2007年11月7日至2009年3月9日，歷時1年4個月，其中學習指導要領修正案僅展開為期30天的社會公審。可見，日本課程修訂期程較台灣為短，且未出現發布後再檢討的現象。

三、總綱目標的比較

台灣普通高中2010課綱乃延續2006暫綱的理念、敘述方式與內涵，除於一般性目的加入「五育並重」外，其餘均相同。而日本2009要領總綱的修訂則較多，如：明訂各學校須遵循《教育基本法》與《學校教育法》；強調讓學生確實學習基礎知識技能，並加以活用；充實學生的語言教學；與家長合作，確立

學生的學習習慣；強化道德教育，加入尊重文化傳統，愛鄉愛國及關心環保；指出學校體育、健康的指導應考量學生發展階段，並新增正確飲食觀念與安全的指導。比較台、日最新高中課綱之，相同處如下（教育部，2009；文部科學省，2010c）：

（一）皆強調確保學生基礎知能

台灣2010課綱揭示，普通高級中學教育除延續國民教育階段之目的外，並以提升普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修、五育並重之現代公民為目的，強調提升人文、社會與科技的知能；日本2009要領則明訂學生確實學習基礎知識技能並加以活用。顯見二者皆重視學生普通教育的素質與知能。

（二）皆著重思考、判斷及創造能力

台灣2010課綱的總綱目標之一即為「加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力」；而日本2009要領亦強調養成學生可以解決問題的思考、判斷、表現及其他能力，可見二者皆著重培養學生思考、判斷與創造表現的能力。

（三）皆重視和諧尊重、民主守法的精神

台灣2010課綱的總綱目標，其中一項是「增進團隊合作與民主法治的精神及責任心」。日本2009要領在道德教育中，強調人們相互尊重的精神與對於生命敬畏的觀念，並活用於家庭、學校及社會等生活；另外，在追求豐富人文創造時，應尊重公共精神，並致力於社會民主及國家發展。可見，均重視相互尊重、民主守法精神。

（四）皆強調自我了解與生涯探索能力的重要性

台灣2010課綱的總綱目標之一為「增強自我了解及生涯發展的能力」；日本2009要領則指出實施道德教育，是讓學生透過自我探求與自我實現的過程，能夠自覺作為國家社會之一員而有所為，此外，明訂各校依其情況，進行適當的就業或志工相關體驗型學習活動，讓學生體會勤勞的崇高性與成就感。可知二者皆重視學生自我了解及生涯探索的能力。

（五）皆以尊重生命、國際社會永續發展觀念之培育為重點

台灣2010課綱的總綱目標強調「深植尊重生命與全球永續發展的觀念」；而日本2009要領則在道德教育中指出學生能尊重他國，促進國際社會和平發展及關心環保，以開拓未來具自主性、尊重生命態度的日本人。此顯示，二者皆強調培育學生尊重生命、永續發展的觀念。

台、日二國最新高中課綱之總綱目標內涵差異，主要為日本2009要領受到之前「寬裕教育」導致學生學力下降的影響，以及為改善學校長期出現霸凌或

學生自殺等問題，使其於目標中特別強調養成學生自動自發的學習態度，充實學生的語言能力，與家長合作建立學生學習習慣，並充實道德教育內涵。

四、學習領域與科目的比較

台灣2010課綱與日本2009要領的科目名稱比較表，詳見表5。由表5可知，台灣與日本普通高中必修學習領域名稱，除台灣「全民國防教育」是日本所未列出的項目外，其他並無差別。在科目比較上，日本區分的較為詳細。

表5 台灣2010課綱與日本2009要領科目名稱比較表

領域名稱	台灣2010課綱科目名稱	日本2009要領科目名稱
語文	國文	國語綜合、國語表現、現代文A、現代文B、古典A、古典B
	英文	基礎英語溝通、英語溝通 I、英語溝通 II、英語溝通 III、英語表現 I、英語表現 II、英語會話
數學	數學	數學 I、數學 II、數學 III、數學A、數學B、應用數學
社會	歷史、地理、公民與社會	世界史A、世界史B、日本史A、日本史B、地理A、地理B、現代社會、倫理、政治經濟
自然	基礎物理、基礎化學、基礎生物、基礎地球科學	科學與人間文化、物理基礎、物理、化學基礎、化學、生物基礎、生物、地球科學基礎、地球科學、理科課題研究
藝術	音樂、美術、藝術生活	音樂I、音樂II、音樂III、美術I、美術II、美術III、工藝I、工藝II、工藝III、書道I、書道II、書道III
生活	家政、生活科技、資訊科技概論	家庭基礎、家庭總合、生活設計、社會與資訊、資訊科學
健康與體育	健康與護理、體育	體育、保健
全民國防教育	全民國防教育	

五、科目與學分數的比較

茲從科目與學分數的彈性，學分數的變動兩方面說明之。

（一）日本科目與學分數的彈性大於台灣

在台、日高中課綱學分數之比較方面，台灣普通高中學生畢業之最低學分數為160學分，必修學分部份在課綱科目及學分數表中所列科目均須修習，至少須120學分成績及格，始得畢業；而選修學分則至少須修習40學分，其中「第二外國語文」、「藝術與人文」、「生活、科技與資訊」、「健康與休閒」、「全民國防教育」、「生命教育」、「生涯規劃」、「其他」等八類合計至少須修習8學分，且生涯規劃類、生命教育類在3年選修課程中至少各占1學分。可見，台灣高中不可更動必修科目與學分數。

日本2009要領的科目、單位數規定則較具彈性，全日制課程維持1學年標準為35週，每週標準授節數為30單位，每節50分鐘，1單位為35節，畢業所需學分為74單位以上，但每週授節數更註明有必要時可增加。此外，學校為了因應地方、學校及學生的實際狀況及學科特色等因素，在課程安排方面，除了2009要領所揭示的學科、科目外，學校可自己設定所需要的學科或科目。

此外，台灣2010課綱的「普通高級中學課程綱要科目及學分數表」，將高一至高三每學期所應修習的學分數皆明列於表中，且規範必選修學分數及每週節數的上限；日本2009要領僅規範出各學科科目及單位數，並未限制高中各年級每學期所需修習之單位數，且明訂全日制高中課程，每週標準授節數雖為30節，但必要時，可增加授課節數，此外，為了確保學生學力甚至增列「在複習義務教育階段知識的同時，為了充分修得必修學科科目的內容，可追加單位數，並可超過標準單位數上限」（文部科學省，20101c）。

（二）日本單位數的變動較台灣小

台灣2010課綱與日本2009要領必修學分、單位數比較表，詳見表6。台灣2010課綱與日本2009要領必修學分、單位數之變革與差異如后。

1.台、日高中語文、數學及社會等領域必修科目學分數維持不變：台灣1996到2010年語文、數學及社會等領域必修科目學分數維持不變，但占必修總學分數則稍微增加；日本1999到2009年的數學、歷史地理與公民的單位數維持不變，然語文單位數降低1單位。

2.台、日高中課程變革均增加理科學分數：台灣1996到2010年自然領域增加2學分，日本1999到2009年的理科亦增加1單位。

3.台灣於非升學科目的變動大於日本：台灣1996到2010年藝術領域減少2學分，健康與體育領域可能減少2學分，生活領域不含健康與體育則維持不變；台灣高中的藝術、生活、健康與體育及全民國防教育的必修學分數雖然降低6

學分，但選修科目則予以保障6學分，必修與選修合計增加6學分。日本1999到2009年的藝術、家庭與資訊，以及保健體育單位數均維持不變，然占必修總單位數比例則稍微增加。

4.日本綜合學習時間學分數可降低：台灣1996到2010年綜合活動學分數維持不變，但占必修總學分數則稍微增加；日本1999到2009年的綜合學習時間在特殊情況則降低1單位，占必修總單位數比例則稍微減少。

表6 台灣2010課綱與日本2009要領必修學分、單位數比較表

類別	台灣					日本				
	領域	1996年版		2010年版		學科	1999年版		2009年版	
		總學分數	百分比 (%)	總學分數	百分比 (%)		總單位數	百分比 (%)	總單位數	百分比 (%)
必修	綜合活動	12*	—	12*	—	綜合學習時間	3—6 ⁺	6—17.6	2—6 [#]	4—18.2
	語文	48	33.8—34.3	48	34.8	國語	4—8	8—23.5	4—7	8—21.2
						外國語				
	數學	16	11.3—11.4	16	11.6	數學	2—3	4—8.8	2—3	4—9.1
	社會	24	16.9—17.1	24	17.4	歷史地理	6—10	12—29.4	6—10	12—30.3
						公民				
	自然	12—14	8.5—8.6 9.9—10	16	11.6	理科	4—5	8—14.7	4—6	8—18.2
	藝術	12	8.5—8.6	10	7.3	藝術	2	4—5.9	2	4—6.1
	生活	8	5.6—5.7	8 (不含健康與護理)	5.8	家庭 資訊	4—6	8—17.6	4—6	8—18.2
	健康與體育	16	11.3—11.4	14 (含健康與護理至少2)	10.1	保健體育	9—10	18—29.4	9—10	18—30.3
國防通識 (全民國防教育)	4	2.8—2.9	2	1.5	/					
必修學分數小計 / 每週節數小計	140—142 / 152—154		138 / 150		普通科 必修科目 / 單位	13 / 34—50		13—14 / 33—50		

說明：*「綜合活動」每週教學節數兩節，必修不計學分。

+ 綜合學習時間到畢業為止的標準授課節數為105—210節數，相當於3—6單位，必修但不列入科目數中。

綜合學習時間為3—6單位，特殊情況下，可設定為2單位，必修但不列入科目數中。

六、修訂特色與變革內涵之比較

台灣2010課綱與2006暫綱相較，前者科目除「生活領域」增列「資訊科技概論」一科，「健康與護理」位置上移且其學分數與「生活領域」合計10學分，以及「國防通識」名稱改為「全民國防教育」外，科目名稱均相同。另外，2010課綱強化通識素養、宣示課程分版、減少必修科目、減少必修學分數者於選修科目予以保障、強化社團活動、賦予體育班另訂課程，以及規範選修科目的畢業最低學分數。

日本2009要領的三項主要特色分別為遵循《教育基本法》與《學校教育法》之規範、充實「生存能力」之內涵及強調提升學力基礎。1999要領、2009要領兩者的差異，除了呼應《教育基本法》與《學校教育法》修正衍生的差異外，後者更強調活用教育現場工夫及化解前者所衍生的教育問題，賦予學校更多彈性與自主性，學校可超過《學習指導要領》單位數上限，並允許高中在暑假和寒假期間排課。

伍、對台灣高中課程變革的建議

課程乃發展歷程，而非既定的模式；沒有完美、無爭議的課程綱要，只有專業評析、妥協共識的課程綱要。台灣2010課綱與日本2009要領均係回應社會需求、專業評析、妥協共識的綱要，各有其特色。茲從日本課程修訂提出可供我國借鏡之處，建議如下：

一、建立週期性的課程修訂模式

日本課程修訂大概依循10年修訂一次的週期模式，但是台灣則受到政治介入、社會期許與其他因素影響，尚未建立週期性修訂模式。尤其是台灣高中2010課綱於2008年一月發布，卻又於同（2008）年六月再次提出檢討修訂，使得國文、歷史至今尚未修訂確定。台灣高中課程不僅應避免出現公布後再檢討的現象，更應建立週期性修訂模式。

二、儘速公布國文與歷史課程綱要

台灣高中2010課綱之國文、歷史兩科雖於2008年一月發布，卻又因種種因

素檢討再修訂，使得此兩科課程綱要無法如期於2010年實施。建議教育部能儘速秉持專業、民主程序，儘速公布國文與歷史課程綱要。

三、依據國際比較與學生表現修訂課程

日本2009要領乃因應「寬裕教育」導致學生在「國際學生評量計畫」的表現下降之影響與為改善學校長期出現霸凌或學生自殺等問題而修訂，並充分於總綱之反應，賦予學校更大的課程自主與彈性，強化學生自動自發的學習態度與習慣，充實學生的語言能力與道德教育。台灣的課程修訂應參酌日本作法，系統追蹤學生表現與國際比較結果，作為修訂的主要依據。

四、以更專業與更民主程序來修訂

日本2009要領之修訂歷程自2007年11月7日至2009年3月9日，其間只展開為期30天的社會公審，然而台灣高中2010課綱「總綱修訂」階段自2004年十月至2007年十月，僅2006年八月至2007年五月「彙集各界意見形成可能方案期階段」就召開50次會議。可見，台灣高中課程的爭議與修訂程序較日本複雜，然台灣社會現況就是如此，與其要求社會調整，不如以更專業的內涵、更民主的程序進行課程修訂，以專業、民主贏得支持與尊重。

參考文獻

- 王世英、張鈿富（2007）。**日本教育發展與分析——主要國家教育發展資料蒐集與分析**。國立教育資料館委託之專題研究成果報告（分類號：SF520）。台北市：國立教育資料館。
- 李坤崇（2010）。高中課程2010課綱與2006暫綱之分析。**教育資料與研究**，92，1-25。
- 李坤崇、黃譯瑩、蔡清田、許育典（2001）。**世界主要國家高級中學課程發展之研究**。台北市：教育部。
- 林明煌（2008）。從日本學習指導要領的修訂探討其教育變革與發展。**教育資料集刊**，40，49-84。
- 教育部（2009）。**普通高級中學課程綱要**。台北市：作者。
- 黃炳煌、余霖、林永豐、林貴美、高熏芳、張煌熙、葉麗君、歐用生（2005）。**我國普通高中課程綱要發展之基礎研究——普通高中課程分化之研究**。台北市：教育部。
- 楊思偉（2005）。**我國普通高中課程綱要發展之基礎研究——普通高中課程分級之研究**。台北市：教育部。
- 歐用生（2007）。日本新自由主義及其教育改革。**教育資料集刊**，36，79-100。
- 歐用生（2009）。日本中學綜合學習課程的演變。**教育資料集刊**，42，125-152。
- 工藤文三（2009）。**新課程のポイントと高校教育への影響**。Benesse教育研究開發中心VIEW21高校版。2009年2月1日，取自http://benesse.jp/berd/center/open/kou/view21/2009/02/02toku_01.html
- 中央教育審議會（1996）。**在寬裕教育中培養生存能力**。東京都：文部省。
- 文部省（1999）。**高等學校學習指導要領解說——總則篇**。東京都：作者。
- 文部科學省（2003）。**新しい學習指導要領の主なポイント**。2008年12月12日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301i.htm
- 文部科學省（2010a）。**學習指導要領改訂の基本的考え方**。2010年3月25日，取自http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm
- 文部科學省（2010b）。**新しい學習指導要領**。2010年3月23日，取自http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm

www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/081223.htm

文部科學省（2010c）。高等學校學習指導要領。2010年3月23日，取自<http://>

www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf

中國科技專家參與高中 科學教師培訓的實驗研究

霍益萍*

摘要

「科教合作」是國際教育改革的潮流和趨勢。本文試圖以一個科技專家培訓高中科學教師以提高其指導學生開展研究性學習能力的實驗專案為例，展示中國中等教育改革的變化動向。本文首先用調查資料說明，世紀之初中國普通高中新課程中增設的內容「研究性學習」實施不力，教師普遍缺乏指導能力成為制約因素之一，接著闡述專案的設計思想與實施效果，分析科技專家從事教師培訓的優勢和困難。本文認為，「科教合作」是提升教師素養的有效方式，科技專家和科學教師之間有較大的專業差異，形成新的合作共同體需要由教育學者為仲介，建立新機制並構建了解、尊重、調整、學習的合作文化。

關鍵詞：中國中等教育改革、研究性學習、教師培訓、科教合作、科學教育

*霍益萍，上海華東師範大學教育學系教授

電子郵件：yphuo@dedu.ecnu.edu.cn

來稿日期：2010年5月5日；修訂日期：2010年5月17日；採用日期：2010年6月7日

The Role of Scientists and Technicians in the Training of Science Teachers in Senior High School —— An Experimental Project of China

Yi Ping Huo*

Abstract

The collaboration of scientists and science educators is becoming a trend in the international education reform. This article presents an experimental project of enhancing science teachers' capability by the participation of scientists and technicians. The fact that China didn't succeed in implementing the “project-based learning” in high school is seen in teachers' lack of capabilities of guiding students in research. To deal with this problem, the article designs the project of enlisting scientists and technicians as the trainers of science teacher. One finds that the collaboration of scientists-technicians and science educators is effective in improving teachers' capabilities.

Keywords: Secondary education reform in China, project-based learning, teacher training, science and education collaboration, science education

* Yi Ping Huo, Professor, Department of Education Studies, East China Normal University

E-mail: yphuo@dedu.ecnu.edu.cn

Manuscript received: May 5, 2010; Modified: May 17, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

中國於1922年正式設立的普通高中，在1995年後進入快速發展時期。世紀之交，面對國內外社會、經濟、文化變革的新形勢，中國政府加大普通高中課程和教學改革的力度。此次改革強調創新精神和實踐能力的培養，立足於奠定學生終身發展的知識和能力，是中國建國以來普通高中課程教學領域最深刻的改革。

2000年中國教育部規定在高中增加一門研究性學習（或稱基於問題的學習、專題研習、project-based learning、project learning）新課程。該課程作為全體高中學生的必修課，全年288課時，¹平均每週3課時，是一種讓學生通過自己觀察和提出問題，通過與小組同學的共同協作，通過親自實驗和調查等活動蒐集和分析各種相關資訊，最後解決其問題的學習活動（中國教育部，2001）。它將科學家開展科學探究的過程引入學校教學過程，是培養學生批判思考能力、實踐能力和解決問題能力、激發其求知欲望和創造欲望的有效途徑。隨後，中國教育部在新頒布的普通高中課程改革方案中，再次規定：

研究性學習活動是每個學生的必修課程，3年共計15學分。設置研究性學習活動旨在引導學生關注社會、經濟、科技和生活中的問題，通過自主探究、親身實踐的過程綜合地運用已有知識和經驗解決問題，學會學習，培養學生的人文精神和科學素質。（中國教育部，2003：5）

研究性學習在普通高中開設後，受到了學生的熱烈歡迎。2002年一月天津實驗中學參加研究性學習課程學習的273名學生中，有97.2%的學生表示，即使高考不考研究性學習，他們也願意參加該課程的學習（薛靜堯、張英群、鐘國娟，2004）；但教師態度和學生完全相反。2001年三月河南一所高中的調查結果顯示：49%的教師反對開設這門課程（霍益萍，2001）。為什麼師生反差如此明顯？主要原因之一是中國高中教師比較擅長訓練學生掌握書本知識，而普遍缺乏指導學生開展科學探究的能力。要從單純地圍繞教材、教學參考資料和習題的釋惑解疑轉向指導學生開展基於問題的項目研究和學習，對高中教師來

¹「課時」，指上課的單位時間。中國普通高中一般45分鐘為一課時，也有40分鐘或50分鐘為一課時。

說是個有相當難度的自我跨越，他們需要支援和幫助。

2002年中國國務院著手起草《全民科學素質行動計畫綱要》，強調未成年人科學素養在創新型國家發展戰略中的重要地位，明確提出：

建立科技界和教育界合作推動科學教育發展的有效機制，動員高等學校、科研院所的科技專家參與中小學科學課程教材建設、教學方法改革和科學教師培訓。（中國國務院，2006：15）

科技專家掌握並創造科學知識，以科學方法的應用為職業習慣，其工作本身就崇尚、分享並體現科學精神，從理論上說，他們應該是高中科學教師天然的、最好的合作夥伴。因此「科教合作」成為《全民科學素質行動計畫綱要》明確提出的一個理念和任務。但是，如何讓科技專家能在完全不同的領域中更好地發揮作用，還有很多問題尚待解決。本文擬就八年的實驗對此問題展開討論。

貳、「科教合作」的實踐與研究

一、科教合作的生動實踐

科研機構或科學家涉足基礎教育界課程和教學改革，最早始於二十世紀五〇年代初期的美國（Footlick, 1966）。1957年蘇聯人造衛星升空，更刺激美國社會各界人士對中小學科學教育問題的關注，引發了科學教育改革，其顯著標誌就是由科技界和教育界共同研發一系列中小學科學課程。自此，參與中小學科學教育改革成為美國科技界的一個主動行為（Footlick, 1966）。從八〇年代中期開始，面對國際競爭壓力和各種全球性問題，「公民素質」在綜合國力中的重要性被凸顯。1985年美國啟動的「2061計畫」（Project 2061）（美國科學促進會，1992）首次提出「科學素養」的概念，認為沒有科學素養的民眾，美好世界的前景是沒有指望的（中國科學技術協會譯，2001）。所謂科學素養，包括科學、數學和技術方面的知識和技能，科學的思維習慣，對自然科學的理解，科學素養對每個人的影響及其在社會中的作用（中國科學技術協會譯，2008）。當「科學」從原來定位為一個獨立的、有自成體系的內在結構和方法

乃至某種精神的學術領域，轉向更強調它與人類社會進步和學生個人發展的相關性時，科學教育邏輯也發生了變化：其目標從培養科學家轉向培養有科學素養的公民，科學家探索未知領域的方法被借鑑到教育界後，發展為「動手做」（hands-on）的科學教育模式，科技界支援教育界的力度也不斷加強。美國國家科學院前主席Bruce曾說道：

作為科學家的我們現如今正站在一個特殊的歷史階段，所有的需求都朝著同一個方向推進。因此，我們需要有真正的機會來為這個國家做非常重要的事情。這就要求科學界擺脫傳統束縛，齊心協力為那些在學校裡為我們的孩子教授科學的教育工作者們做出貢獻。當然，這還需要決策者的幫助，他們將通過聯邦支援鼓勵和加速這一科教合作的進程。（Bruce, 1994: 32）

美國「2061計畫」對世界產生了極大影響，各國紛紛推出各種「科教合作」的計畫。法國「動手做專案」（La main à la pâte）、中國科協的「做中學」專案（「做中學」科學教育專家組，2004；韋鈺，2007）、英國「教師——科學家網路」（Teacher scientist network）、印度的「國家天才研究計畫」（National talent search）、菲律賓「科技教育計畫」（A science and technology education plan, STEP）等，都是科技專家與中小學教師合作的範例。2004—2006年間聯合國教科文組織在拉丁美洲和加勒比地區、亞太地區、非洲地區和阿拉伯地區先後召開了4次題為「架起科學家和科學教育工作者之間的橋樑」的區域性研討會（UNESCO, 2004, 2005, 2006a, 2006b），對各國科技專家參與中小學的課程政策研製、課程大綱和教材編寫、教師培訓和學生的科學學習起了積極的推動作用。

二、「科教合作」的相關研究

「科教合作」共同促進中小學科學教育改革，已經成為近三十年國際教育改革的潮流和趨勢。相對於生動的實踐活動，理論界對此問題的討論卻不多。Morrow（2000）認為，以往很多科學家都訪問過學校，為教育和面向公共做科普宣傳。這種參與雖然重要，但僅發揮了科學家一小部分作用。科學家完全可以通過更廣泛更深入的參與方式來提高和改善科學教育。為此，Morrow（2000）提出一個分析框架：從倡議者、資源提供者和合作者等三個層面來描述科學家參與中小學科學教育的不同程度。相關研究表明（韋鈺，

2007, 2008; 霍益萍、王建軍, 2007; Caton, Brewer, & Brown, 2000; Dresner & Worley, 2006; Fortner, Corney, & Mayer, 2005; Kahle & Kronebusch, 2003; Von Secker & Lissitz, 1999), 與科學家合作是影響教師理解科學、科學學習和教學的有力方式, 最終會直接帶來學生科學素養的進步。所以科學家作為科學教育合作者角色, 尤其是在教師專業發展中, 已經日漸重要。因此, Loucks-Horsley、Love、Stiles、Mundry與Hewson (2003) 建議, 有品質的教師專業發展的原則之一, 是為教師提供與其他的專家(科學家)團體一起工作的機會。同樣有研究者認為(Dolan, Soots, Lemaux, Rhee, & Reiser, 2004), 科學家和教育工作者的合作可使雙方互利, 科學家在為K-12教育提供資源和專業知識的同時也能從中獲益, 例如提高教學技能, 與更廣泛的聽眾就研究進行溝通, 也學習教育理論。

研究證明中小學教師和科學家之間存有不同的文化(Carr, 2002; Don Duggan-Haas, Hedy, Brendan, Penny, Charles, & Jonh, 2000; Duggan-Haas, 1998; Turner, Miller, & Mitchell-Kernan, 2003)。例如, Duggan-Haas (1998) 從新教師由科學系統過渡到教師教育這一視角, 發現培養科技專家的科學系統之文化在很多方面與教師教育專業不同。科學系統之文化被描述為典型的教師中心, 以講座為基礎、競爭性強; 相反地, 教師教育文化體現在課堂上是以學生為中心, 以討論為基礎的合作性學習。看來一個專案的每個教學特徵(講座的使用, 合作學習, 教科書的使用和評估方法)在另一個專案中都被顛倒過來(Duggan-Haas, 1998)。Carr (2002) 通過一個文化差異模型, 分析科學家和教師合作的跨部門項目, 發現包括不同的學習方式等幾個顯著的差別: 在教師教育部門, 每個人都被視為一個合作學習者, 知識的獲得不僅通過個人努力, 而且是交流和對話的結果; 相對的, 在科學部門, 學習是由專家提供的知識同化。總的說來, 教師是在一個更加合作的文化中被培育的, 而科學家的文化則更為孤獨。

Thompson (2003) 發現, 教育工作者對科學術語/概念的熟悉程度(如實驗設計, 資料分析, 以觀察或實驗為根據的研究, 問題解決方法, 驗證假設等)明顯高於科學家對於教育術語(如課堂管理, 動手做, 國家科學教育標準, 建構主義學習理論, 以探究為基礎的學習等)的熟悉程度。科學家對國家科學教育標準的內容更是知之甚少。有研究者對若干成功的「科教合作」項目提出總結, 認為其經驗主要是: 科學家能了解學校和教師的需要; 科學家和科學教師能相互尊重彼此的知識和技能; 比較成功的「合作模式」, 是先從個別

的科學家、個別的教師和少數學生開始，待營造了一個「共同體」之後再予擴大，吸收更多的教師和學生參加（Munn, Skinner, Conn, Horsema, & Gregory, 1999）。上述分析，對於思考科教合作中教師和科學家不同的專業文化有參考作用，但具體如何構建新的合作文化方面上還缺少實證研究。

三、實驗專案的設計

（一）研究性學習的實施現狀

中國教育部（2000，2004）對學校層面研究性學習的開設有以下基本規定：面向全體學生的必修課、獨立開設、貫穿高中3年、288課時或15學分。2004年和2008年七月，課題組利用開展教師培訓的機會，曾經先後兩次就普通高中「研究性學習」的開設現狀與問題，對參訓的高中科學教師進行問卷調查（如表1）。

表1 兩次調查的樣本抽取情況表

項目 \ 時間	2004年七月	2008年八月
調查人數（人）	662	350
調查學校（所）	85（其中88%為省市重點中學）	86（其中85%為省市重點中學）
調查省份（省）	25	28
任教學科	數學、物理、化學、生物、信息技術、地理等六門學科	數學、物理、化學、生物、信息技術、地理六個學科

除人數外，兩次調查的學校層次、覆蓋省份、教師任教的學科等總體上相差不大，其中有50%的學校兩次皆參與了是項調查。調查結果統計如表2—表8。

表2 教師在學校擔任過研究性學習指導教師的情況表

單位：%

年份	擔任過	從未擔任過
2004	71.34	28.66
2008	58.50	41.50

表3 學校研究性學習的開設方式表

單位：%

年份	獨立開設	結合學科開展	以興趣小組方式 開展	其他方式
2004	34.57	22.31	38.71	4.41
2008	25.40	22.80	45.60	6.20

表4 學校研究性學習的開設年級表

單位：%

年份	所有年級開設	高一高二開設	高一開設	所有年級未開設
2004	14.48	66.26	17.57	1.69
2008	15.30	65.0	12.10	7.60

表5 學校對學生修習研究性學習的要求表

單位：%

年份	所有學生修習	大部分學生修習	小部分學生修習	所有學生不修習
2004	64.57	17.95	15.64	1.84
2008	59.49	15.87	20.96	3.68

表6 學校研究性學習的時間分配表

單位：%

年份	每週3課時	每週2課時	每週1課時	每月1-2課時
2004	12.84	33.49	41.90	11.77
2008	10.60	30.46	36.75	22.19

表7 教師認為開展研究性學習的主要困難表（選擇人數從多到少排列）

年份	A	B	C	D	E	F
2004	高考壓力	物質條件限制	教師素質偏低	家長不支持	學生能力有限	學校領導不重視
2008	高考壓力	物質條件限制	學生能力有限	學校領導不重視	教師素質偏低	家長不支持

表8 教師自我感覺最明顯的困難表（選擇人數從多到少排列）

年份	A	B	C	D	E	F
2004	難以確定 課題的研究價值	不了解研 究的前沿 動態	不知道如 何確定課 題	不知道如 何設計研 究方案	無力指導學 生有效地蒐 集資料	無力指導 學生形成 研究報告
2008	難以確定 課題的研究價值	不了解研 究的前沿 動態	不知道如 何設計研 究方案	不知道如 何確定課 題	無力指導學 生有效地蒐 集資料	無力指導 學生形成 研究報告

上述調查資料顯示，儘管中國教育部要求開設研究性學習已經多年，但是中國仍有很多學校實際上並未認真執行教育部課程計畫，未嚴格按照學分和課時規定開設研究性學習，其原因在於制約學校開設研究性學習的困難包括教師的指導能力問題，延續數年並未得到根本性的解決。

（二）研究性學習對教師的要求

研究性學習作為一種「問題解決」的學習方式，儘管最早可以在杜威教育理論找到思想淵源（Dewey, 1916），並在美國的教育改革中看到實踐模式，但是成為一種受到普遍推崇的教育改革新理念和目標卻是1980年代中期以後（Hurd, 1984）。它期望通過學生將某些學科概念和原則的學習置於「現實問題」的背景上，一方面為學生學習這些概念和原則提供意義背景，另一方面促成學生對「真實問題」的關注，培養他們參與解決現實問題的意識和能力。

對於教師來說，圍繞「知識掌握」的學習和圍繞「問題解決」的學習是兩種完全不同的教學方式。前者通常由課堂導入、概念講解、實驗驗證、課堂練習、教師糾錯、內容總結、課後作業和複習等環節組成。後者則要

引導學生能描述物體和事件，能提出問題，能做出解釋，能根據現有的科學知識對所作解釋加以檢驗，能把自己的看法和意思傳達給別人。（戩守志、金慶和、梁靜敏、張鐘、程永來譯，1999：2）

在研究性教學中，為了使學生處在一種能動的學習過程中，教師的作用主要為：激發學生的學習動機，引導學生學習自我調節學習過程；為學生提供各種資料和幫助（李其龍，2003）。面對這樣一種全新的課程，高中教師很自然地缺乏指導學生開展研究性學習的能力，而且這種能力的缺乏在中國仍相當普遍。這成為中國高中新課程改革推進過程中一個迫在眉睫必須解決的問題。

（三）實驗方案設計

從2002年起，配合中國國務院《全民科學素質行動計畫綱要》的研製，中國科學技術協會青少年科技活動中心主動設立一個「科教合作」的專案，意在組織科技專家參與中小學的科學教育改革，霍益萍擔任該專案的執行組長，開始組織科技專家參與高中科學教師培訓的實驗與研究。隨後，該項目被列入中國國家「科學教育與培訓基礎工程實施方案」中（中國教育部，2007）。

針對高中教師的職業特點和新課改的實際需求，在實驗方案中提出如下設計理念（霍益萍、王建軍，2007）：

1.把培訓的重點放在提升教師指導學生開展研究性學習和科學探究活動的能力上。這是新課程實施以來教師普遍面臨最大的困難，也是中國現有的教師培訓機構難以幫助教師解決的問題，但卻是科學家們最擅長的強項。根據此一指導概念，第一輪培訓中整個培訓內容設計為五個模組（如表9）。

表9 高中科學教師培訓內容設計模組表

單元名稱	活動內容
學科動態	介紹與中學科學教育相關的本學科發展態勢。
如何選題	學習發現和提出問題，重點解決「問題的價值判斷」。
如何撰寫開題報告	了解撰寫開題報告的目的和格式，重點解決「要研究的問題」和「技術路線設計」兩項問題。
如何撰寫科技論文	了解科技論文的格式，重點解決「資料討論」的寫作問題。
如何組織答辯和評價學生	學習答辯技巧和評價方法，重點在「答辯報告內容設計」。

資料來源：霍益萍、王建軍（2007）。

2.教師是個實踐工作者，所有的新教育理念不僅要解決「為什麼」、「是什麼」的問題，更要解決「怎麼做」的問題，真正落實到課堂上的實際操作。尤其考慮到教師能力提升既非一日之功，也不能端賴資訊輸入，從感知到掌握，從理解到內化需要一個實踐的週期和螺旋式上升的過程，因此該培訓設計為2年三輪：第一輪以教師面對面培訓為主；第二輪依靠網路，高中教師回到學校後，邊實踐邊通過網路向科學家請教；第三輪再一次面對面交流，以教師自我總結和專家當面指導為主。這種安排時間較長，但卻能使科學家和科學教師之間保持更深入和持久的聯繫、對話和交流。

3.1980年代以後，「參與」和「合作」成了教師教育改革的支柱性觀念，其核心是希望讓教師在教育改革中扮演更為重要和更為實質性的角色，把教師的學習視為一個「人與人之間的社會過程」，而不是簡單的「主體與客體間的認知過程」。根據上述觀念，整個培訓中全部採用主動參與、師生互動的活動方式，通過案例分析、小組討論、集體作業、個人報告、教師點評、情景模擬等多種方法來提高培訓的效果。

4.中國科協青少年科技中心從一些熱心青少年科學教育工作、有過指導青少年科技活動經歷的科技專家中選擇部分人員擔任培訓師資。

肆、實驗結果

2003年暑假，研究團隊首次組織北京、上海等地科研院所和高校的13位科技專家，分別為動物學、植物學、工程學、數學、物理、化學、信息技術、地球與空間科學、環境科學等9個學科，對中國31所高中的264名科學教師開展培訓。這次培訓的結果出乎意料的成功，得到教師們很高的評價。之後，從2003年到2009年，先後組織近千人次的科技專家，或面對面或網路線上，對中國28個省市自治區3,000多人次的中學科學教師開展培訓，其培訓結果都受到參訓教師的好評。

表10 中國2003—2009年第一輪培訓後參訓教師滿意率統計表

時間	培訓地區	培訓人數 (人)	內容滿意率 (%)	方式滿意率 (%)	專家滿意率 (%)
2003年	全國18個省市	264	95	96	98
2004年	全國28個省市	467	98	98	99
2005年	雲貴川豫桂五省	258	99	98	100
2006年	寧夏自治區	206	99	99	99
2008年	全國23個省市	369	99	99	100
2009年	四川省	181	96	97	100

令人高興的是，項目的實施為教師的成長搭建一個很好的平台，直接造就了一個數百人的優秀高中科學教師群體（霍益萍、周振平，2007）。他們回到學校以後上推校長，下帶學生，團結同事，影響家長，不僅能指導學生開展研究性學習和科技創新活動，在中國國內外各種科技創新比賽中摘金奪銀，而且積極按照高中新課程理念改革課堂教學，在學校發揮著極為重要的骨幹作用。

八年的實踐證明：為了使承擔科學教育的教師更加理解科學，為了使國家層面的課程教學改革方案真正得以實施，提升教師素質和能力最為關鍵。在科學教師培訓這個領域，科技專家應該而且有能力介入，他們擁有無法取代的實力和優勢。

伍、科技專家參與教師培訓的優勢和困難

科技專家在青少年和高中科學教師中有天然的感召力，他們能夠成為促進高中教師教育理念變革和支持教師專業成長的重要力量，其所依賴的正是其專業背景、實踐經驗、廣博學識和對科學的深刻理解。實驗證明，當科技專家進入高中科學教師的培訓領域以後，這種優勢非常明顯。

一、科技專家的優勢

（一）擁有寬廣而結構化的知識體系

科技專家對其專業知識結構有全面而準確的把握，對本學科研究前沿動態²有清晰了解，對本專業特有的思維方式和能力要求甚為熟悉，可以有效地打開高中教師的學術視野，對改善後者的知識結構和提高其專業素養有很大的引領作用。

（二）擁有豐富的課題研究經驗

科技專家對課題價值的迅速判斷力，對科學探究過程的熟悉度，對中學教師所提出的各種研究課題的快速理解力，在指導教師分析和解決問題方面所表現出來的有效應用策略和豐富的實踐經驗，讓高中教師由衷地佩服和折服，這使得教師心悅誠服地接受他們的意見，並渴望獲得更多的指導，從而調動起極大的學習熱情。

（三）特有的人格魅力

科技專家對科學的熱愛、在教學過程中所表現出來的嚴謹、求真、務實、一絲不苟的精神，讓教師們真正理解什麼是科學精神。他們的謙虛、執著、正直、誠信、平易近人，甘願奉獻、不計得失、願為後人當鋪路石等品質，令學員感動。很多教師一再提到，其與科技專家的零距離接觸，首先感動自己的是科技專家的人格和精神，這對教師加深對自己職業和自己工作的價值和意義的認識，無疑很有幫助。

科技專家參加高中科學教師培訓以後，帶給教師的是以往所不曾有過的新感受，對廣大科學教師學習熱情的催生和科學素養的引領起到了非常獨特和積極的作用。所以，高中教師非常願意接受科技專家的指導，並渴望與他們保持持續的對話交流和師生關係。

²「學科前沿動態」是指學科發展的新趨勢、新理論和新知識。

二、科技專家面臨的困難

然而，科技專家不是天生的教育家。科技專家介入教師培訓後，事實上走進了一個全新的領域。一方面他會遇到因為工作領域不同而造成的很多困難，另一方面他習慣於從自己熟悉的角度看問題，用自己中學時代的感受來理解幾十年後的科學教育。正如美國生物教師在職發展專案委員會所提醒的那樣，熱情而主動參與中小學科學教育改革的科技專家應努力避免如下一些常見的誤解：（一）因為科學家很了解自己的學科，所以也就自然地知道如何去教它；（二）因為科學家對某個內容很感興趣，所以科學教師也應該對它感興趣；（三）因為這些內容是「前沿的」，所以它們就應該被包含在學校課程中；（四）只要教師能理解科學內容，她們就會自動地教好，或開發出更好的教學材料；（五）只要告訴教師或學生正確的資訊，他們就會自然地獲得一種技能：等下次再遇到這些資訊時，他們能夠把它們識別出來（Committee on Biology Teacher Inservice Programs, 1996）。

上述提醒告訴我們，在「科學」和「科學教育」之間，存在著不小的距離。無論多麼著名的科技專家，一旦走進教育領域，都會面臨困難，都有一個再學習的過程。就本實驗來看，科技專家參加教師培訓以後，主要面臨以下三方面的困難：

（一）不熟悉課程教學改革的背景、內容和要求

這些背景知識通常是組成一個完整的科學教育變革專案中不可少的部分。對於參與科學教師培訓項目的科技專家來說，如果擁有這些方面的知識，往往可以更好地「說服」科學教師接受和理解當前的科學教育改革。反之，科技專家就很難進入現實世界，尤其是現實的教育世界，理解自己正在從事的科學教師培訓工作的背景和價值。

（二）不熟悉參與互動的教師培訓方式

科技專家一般擁有培養研究生的豐富經驗，有的長期在大學工作，對課堂教學也非常熟悉。就教學方式來說，前者基本上是一對一的培養指導，沒有時間的限制；後者通常是一人講、數十人一起聽的大課，不太需要考慮教學方法的問題。在科技專家的專業中，沒有那些在中小學非常強調的教學方法、教學藝術、教學環節等概念。實驗發現，實驗設計的培訓內容是科技專家熟悉的，但培訓方式卻是他們陌生的，它要求科技專家一個人面對一個班級，既有培訓時間的限制和進度的要求，又不能由科技專家一個人「滿堂灌」。於是科技專

家需要改變原來熟悉的研究生培養方式或大學教學模式，扮演「培訓師」角色，努力提高在教學方法的應用、課堂氣氛的調動、臨場活動的組織、課堂教學的隨機應變、平等的人際溝通、清晰準確的語言表達、多媒體技術運用和資訊處理、即興的經驗總結和概括等多方面能力。

（三）對中學科學教師的角色特點和需求不了解

中學教師不是科技專家所熟悉的教育對象。中學教師接受培訓，一方面是為了學會做科學研究的方法，另一方面是為了回學校以後能夠指導學生開展科技創新的專案研究。這一特定的角色，使科技專家面對的是「運動員」和「教練員」的雙重訓練任務。作為「運動員」，科技專家重點在告訴他怎麼做；但面對「教練員」，科技專家不能只是簡單地作是非判斷和下達操作命令，而必須把自己畢生積累的科研指導經驗，把這種感性的、經驗的東西上升到理性的、規範的層面，成為能夠傳遞的資訊和知識，用最通俗、最有效的方式傳遞給教師。這對科技專家是很大的挑戰，需要他們做一番艱苦的概括提煉工作。

本文實驗證明，科學家進入教師培訓領域以後，在顯現職業優勢的同時，也表現出因職業原因而造成的對教育和教師的陌生感和距離感，包括對中小學科學教育中某些問題的不理解，甚至「誤解」。因此「科教合作」過程，既是一個科學界支持幫助教育界的過程，也是一個科技專家不斷學習、了解、轉變和適應教育發展的過程。對於科技專家來說，他們需要在增加教育元素以後，才能為科學教師提供更好的科學養料。

陸、構建合作共同體

為了讓科技專家清楚地意識到自己介入高中科學教師培訓活動後的劣勢和困難，儘快將自己原來的知識和經驗轉換成符合中學科學教育和中學教師要求的內容，在進入教師培訓現場後能成為「內行」發揮特有的作用，因此在科技專家和高中科學教師之間需要有一個仲介，以便為科技專家揚長避短提供必要的準備和鋪墊。這個仲介就是教育學者。

一、教育學者是不可缺少的仲介

我們在實驗中組織一些有教育專業學科背景的學者參與到科技專家的合作。經過分析，科技專家面臨的困難可以分成三類，分別用不同的方式予以解決。第一類屬於科技專家對教育改革背景和相關資訊不了解。這類問題比較容易處理，主要通過培訓前提供文字材料或舉辦講座、介紹教育改革情況、回答科技專家的問題等方式來解決。第二類屬於科技專家對培訓對象和培訓方式不熟悉。我們常常採用培訓前的工作坊、集體備課、組織科學教師與科技專家座談、每天培訓以後組織科技專家相互交流和討論等方式來解決。第三類表現為科技專家不懂得教育界習以為常的專業術語以及這些術語要表達的概念和要求，如「研究性學習」、「頭腦風暴」、「參與互動」等。事實表明，這是阻礙科技專家進入教育領域的最大困難，也是教育學者發揮「仲介」作用的核心所在。在這類困難面前，單純的介紹和相互交流顯然作用不大，需要教育學者針對科技專家的思維特點和工作習慣，把抽象的教育專業術語和教師培訓的理念變成非常容易理解的操作流程，讓科技專家很清晰地知道自己要做什麼，怎麼做和為什麼要這樣做。為此，本文為科技專家制訂一份涵蓋培訓各個模組的「教學建議」（參見附錄）。有了此份「教學建議」，科技專家很快理解培訓的意圖。到了培訓現場以後，所有擔任培訓教師的科技專家，不管年長的還是年輕的都認真接受了挑戰，努力調整和改變自己來適應新的教學要求，其中絕大部分科技專家最後都成為深受科學教師歡迎的培訓師。一些專家感到，根據「教學建議」實施教學效果就是不一樣，明確表示願意參與中小學科學教育改革還非得與教育學者合作才能做得更好。

二、建立新機制和良好的合作文化是關鍵所在

作者在實驗中有以下體認：第一，在科學和教育兩個不同領域間建立合作關係，本質上不是個人行為，而是一項涉及構建跨部門協作新機制的工程，涉及到政策因素，如國家層面的規定；環境因素，如各相關團體合作的歷史；成員特徵，如相互尊重、理解和信任；過程和結構，如多層次的參與、公開和頻繁的交流；目的，如共同願景；資源，如充足的資金、人員、材料和時間等許多具體問題，包含極為豐富的內容。第二，「科教合作」至少涉及科技專家、教育學者、科學教師等三個群體：此三方有著密切的聯動關係，除了彼此了解和尊重以外，更需要每一方都做出相應的調整並相互學習。實驗中可以看到，科技專家需要教育學者的幫助，才能走進陌生的教育領域並為科學教師提供有效的指導；科技教師則在培訓過程中，向教育學者傳遞著有關教師教育的需求

和真實資訊，豐富著他們的思維和專業知識；教育學者則要把科技教師傳遞過來的資訊，化為適切的可操作的教育元素，轉而提供給科技專家。在這個合作共同體中，三方缺一不可，鏈結他們的關鍵是「了解、尊重、調整、學習」這八個字，是一種良好的合作文化的營造。

柒、由實驗透視中國普通高中教育改革新動向

第一，本實驗前後歷時8年，正逢中國普通高中迅速發展之時。2002年中國高中階段粗入學率僅為42.8%，到2008年已高達74%（中國教育部，2009）。入學人數的增加要求普通高中從菁英轉向大眾，為所有學生的成長著想，這是中國中等教育前所未有的歷史性轉型（霍益萍，2009）。由此，中國科學教育的重心正從單純地幫助學生考上大學轉向讓每位學生具有在現代社會生存和創造的科學素養。一些有助於培養學生創新精神和實踐能力的課程，如研究性學習、通用技術、社區服務和社會實踐等，就成為普通高中學生的必修課，成為新一輪課改的核心內容。

第二，由於受高考制度、社會轉型、城鄉二元結構和傳統文化等因素的制約，中國普通高中改革非常艱難。研究性學習多年推行不力即是一例。但是中國政府正在努力通過各種辦法推動改革，從提高教師素質入手，從改變課程教學入手，配合實驗性、示範性高中建設等措施，試圖從根本上改變普通高中以往「讀書一應考」的人才培養模式。

第三，中國普通高中在改革機制上發生著一個有益的變化。過去學校單打獨鬥的局面正在慢慢發生變化。中國科協、高等學校和其他具有相對穩定性的專業組織已經開始主動與教育界合作並給予支持，並在教育改革中扮演更重要的角色。一個「科技與教育合作、大學與中學牽手、校內與校外結合」的新格局初露端倪。

第四，當前普通高中改革融入了很多國際教育的理念和經驗，中國開始在全球化的背景下思考自己的教育問題。這種教育改革的開闊視野和主動開放向國外同行學習借鑑的積極心態，前所未有。

上述變革都是中國普通高中教育改革中帶有根本性質的轉型，儘管剛剛緩

慢地開始，但值得期待。

附錄一

如何選題模組的教學建議

一、教學目標

- (一) 學習怎樣組織學生發現可研究的問題。
- (二) 了解選題的標準及其具體內涵。
- (三) 學習怎樣對選題進行價值判斷。

二、教學形式

頭腦風暴、案例分析、個人作業、小組討論、大組彙報、教師點評和總結。

三、教學時間：一天。

附錄表1 教學內容和步驟建議表

教學環節	活動內容	目的	材料準備
第一環節 頭腦風暴	問題：中學生在選題方面遇到的最大困難是什麼？組織全體學員自由發言。	創造一種寬鬆環境，引導學員投入培訓。	白紙，將學員意見全部寫上。
第二環節 小組作業	1.教師演示一個從問題情景、研究範圍、研究內容到研究問題逐步細化的案例。 2.教師給全班指定一個研究範圍，學員分組畫「概念圖」（腦圖），盡可能展開發散性思維。 3.各組在完成概念圖的基礎上，確定5個選題。	讓學員了解可以通過畫「概念圖」的方法，啟發中學生發散性思維，並從中找到自己感興趣的問題。	一個從問題情景到具體研究課題產生的全過程的案例。
第三環節 全班討論 教師點評	1.教師組織全班討論各組選題。 2.教師對各組意見進行點評，並在此基礎上總結「選題標準」及其具體內涵。 3.教師另外列出5位中學生選題，讓學員分組討論去，評判其優劣，並說明理由。	學員通過模擬和參與，從具體到抽象，完成對「選題標準」的了解和接受過程。	5位中學生選題。 《選題標準》。
第四環節 小組彙報 全班討論 教師點評	1.小組輪流彙報他們的討論意見。 2.教師組織全班討論，讓學員充分討論。 3.教師逐一對5位學生選題進行點評，其中要注意點評如何將抽象的「選題標準」運用到對具體题目的判斷上。	學員通過對課題的討論，進一步明確和體會「選題標準」及其具體內涵。	對5位個學生選題的思考意見。
第五環節 個人練習	布置作業：選擇一個選題，讓學員上網查新，並對題目做修改。	繼續強化和鞏固學到的知識。	一個較開放和有討論空間的選題。

資料來源：霍益萍、王建軍（2007）。

參考文獻

- 「做中學」科學教育專家組（2004）。「做中學」在中國。北京市：教育科學。
- 中國科學技術協會（譯）（2001）。美國科學促進會著。面向全體美國人的科學（Science for all Americans）。北京市：科學普及。
- 中國科學技術協會（譯）（2008）。美國科學促進會著。科學素養的導航圖（Atlas of science literacy）。北京市：科學普及。
- 中國國務院（2006）。全民科學素質行動計畫綱要（2006-2010-2020）。北京市：新華社。
- 中國教育部（2000）。《全日制普通高級中學課程計畫（實驗修訂稿）》。北京市：作者。
- 中國教育部（2001）。普通高中「研究性學習」實施指南（試行）。北京市：作者。
- 中國教育部（2003）。普通高中課程方案（實驗）。北京市：作者。
- 中國教育部（2007）。科學教育與培訓基礎工程實施方案。北京市：作者。
- 中國教育部發展規劃司（2009）。2008全國教育事業發展簡明統計分析。
- 李其龍、張可創（2003）。研究性學習國際視野。上海市：上海教育。
- 美國科學促進會（1992）。普及科學——美國2061計畫。北京市：人民教育。
- 韋鈺（2007，11月）。七年「做中學」科學教育實驗給我們的啟示。論文發表於全國政協教科文衛體委員會、國務院婦兒工委辦公室、教育部、衛生部、全國婦聯和中國科協主辦之「早期兒童發展高層論壇」，北京市。
- 韋鈺（2008，10月）。七年「做中學」科學教育實驗的啟示。論文發表於教育部基礎教育一司和中國科協青少年科技中心主辦之「全國『做中學』科學教育研討會」，上海市。
- 聶守志、金慶和、梁靜敏、張鐘、程永來（譯）（1999）。美國國家研究理事會著。美國國家科學教育標準（National science education standards）。北京市：科學技術文獻。
- 霍益萍（2001）。研究性學習：實驗與探索。南寧市：廣西教育。
- 霍益萍（2009）。試論我國普通高中轉型發展中的幾個根本問題。教育理論與實踐，3，34-37。

- 霍益萍、王建軍（2007）。**科教合作——高中科學教師培訓新探索**。北京市：科學普及。
- 霍益萍、周振平（2007）。**在專案研究中和學生一起成長——十位教師及其學生的成長日記**。北京市：科學普及。
- 霍益萍、查爾明、陳百堯（2002）。**讓教師走進研究性學習**。南寧市：廣西教育。
- 薛靜堯、張英群、鐘國娟（2004）。**研究性學習與學生發展**。南寧市：廣西教育。
- 鐘啟泉、崔允潔、張華（2001）。**為了中華民族的復興 為了每位學生的發展 《基礎教育課程改革綱要（試行）》解讀**。上海市：華東師範大學。
- Bruce, M. A. (1994). Scientists as science educators. *Perspectives, Spring*, 29-32.
- Carr, K. (2002). Building bridges and crossing borders: Using service learning to overcome cultural barriers to collaboration between science and education departments. *School Science & Mathematics, 102*(6), 285-298.
- Caton, E., Brewer, C., & Brown, F. (2000). Building teacher-scientist partnerships: Teaching about energy through inquiry. *School Science & Mathematics, 100*(1), 7-15.
- Chennell, F. (1998). The teacher scientist network. *Current Biology, 8*(16), 547.
- Committee on Biology Teacher Inservice Programs (1996). *The role of scientists in the professional development of science teachers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. NY: Houghton Mifflin.
- Dolan, E. L., Soots, B. E., Lemaux, P. G., Rhee, S. Y., & Reiser, L. (2004). Strategies for avoiding reinventing the precollege education and outreach wheel. *Genetics, 166*, 1601-1609.
- Duggan-Haas, D., Moscovisi, H., McNulty, B., Penny, J., Gilmer, C. J., & Eick, J. W. (2000). *Symbiosis on campus: Collaborations of scientists and science educators, U.S. Department of Education*. (ERIC: ED476615)
- Dresner, M., & Worley, E. (2006). Teacher research experiences, partnerships with scientists, and teacher networks sustaining factors from professional development. *Journal of Science Teacher Education, 17*(1), 1-14.
- Duggan-Haas, D. (1998, April). *Two programs, two cultures: The dichotomy of*

- science teacher preparation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Footlick, J. K. (1966). *The revolution in learning*. In J. A. Battle & R. L. Shannon (Eds.), *The New Idea in Education* (pp. 29-33). NY: Harper & Row.
- Fortner, R. W., Corney, J. R., & Mayer, V. J. (2005). *Growth in student achievement as an outcome of inservice environmental education using Standards-based infusion materials*. Preparing Effective Environmental Educators, NAAEE Monograph 2. Washington, DC: NAAEE.
- Hurd, P. D. (1984). *Reforming science education: The search for a new vision*. Occasional Paper 33. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S. E., & Hewson, P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Morrow, C. A. (2000). *The diversity of roles for scientists in K-14 education and public outreach*. Retrieved June 8, 2010, from http://www.spacescience.org/education/papers/Roles_M.pdf
- Munn, M., Skinner, P. O., Conn, L., Horsema, H. G., & Gregory, P. (1999). The involvement of genome researchers in high school science education. *Genome Research*, 9(7), 597-607.
- Turner, J. L., Miller, M., & Mitchell-Kernan C. (2002). Disciplinary cultures and graduate education. *Emergences*, 12(1), 47-70.
- Tanner, K. D., Chatman, L., & Allen, D. (2003). Approaches to biology teaching and learning: Science teaching and learning across the school-university divide-Cultivating conversations through scientist-teacher partnerships. *Cell Biology Education*, 2(4), 195-201.
- Thompson, S. L. (2003, January). *Development of a framework to measure science teachers' inquiry perceptions and practices*. Paper presented at the annual meetings of the Association of the Education of Teachers of Science. St. Louis.
- UNESCO (2004). *Regional workshop on bridging the gap between scientists and science educators in Asia and the Pacific final report*. Unpublished manuscript, Shanghai, China.

- UNESCO (2005). *Proceedings from the regional workshop on bridging the gap between scientists and science educators*. Unpublished manuscript, Maseru, Lesotho.
- UNESCO (2006a). *Regional workshop on bridging the gap between scientists and science educators in the Arab States final report*. Unpublished manuscript, Cairo, Egypt.
- UNESCO (2006b). *Latin America and the Caribbean regional workshop on "bridging the gap between scientists and science educators"*. Unpublished manuscript, Lima, Peru.
- Von Secker, C. E., & Lissitz, R. W. (1999). Estimating the impact of instructional practices on student achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1110-1126.

日本特殊教育的改革

張正芬*

摘要

日本自1979年起即確立以「盲校、聾校、養護學校」為主軸的特殊教育制度，在全國各地設置盲校、聾校及分別以肢體障礙、身體病弱、智能障礙學生為對象的養護學校。2007年（平成19年）四月，《學校教育法》修訂公布，將「特殊教育」更名為「特別支援教育」，提供特別支援學校、一般學校特殊班、資源班等安置模式。支援教育的實施除強調對每位有特殊需求的學生建立支持網絡，以提升教育品質外，尚有如下重點：推動融合教育、擴充特殊教育對象；規定普通學校需設置校內委員會、指定特別支援教育協調者、實施課程、教材教法的改革等；將招收單類障礙的特殊學校改為多重障礙的特殊學校，並賦予地區支援中心的角色；實施教師證照更新以提升教師知能等。1970—1980年代台灣於發展特殊教育之初，多借鏡日本經驗，惟因後來日本以發展特殊學校為主軸，台灣則以推動融合教育為重點，20餘年來台灣的融合教育經驗或可與日本分享、交流。

關鍵詞：特別支援教育、特殊教育、融合教育、教師證照更新

*張正芬，國立台灣師範大學特殊教育學系教授

電子郵件：t14002@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010年5月11日；修訂日期：2010年5月17日；採用日期：2010年6月8日

The Reform of Special Education in Japan

Cheng Fen Chang^{*}

Abstract

Since 1979, the Japanese system of special education was divided into three main divisions: education for the blind, education for the deaf and special education for the disabled and the health impaired. In 2007, the School Education Law is amended and Special Education is replaced with Special Needs Education. Special Needs Education takes various forms, and is carried out in special schools named "Schools for Special Needs Education", in special classes, and in resource rooms (both are in regular schools). The law emphasizes on the building up a supporting network in order to improve the quality of education for the disabled children. Its main contents are followings: (1) promotion of inclusive education, (2) a special committee with a coordinator responsible for special needs education, and for the implication and improvement of the curriculum and teaching methods, (3) special needs education schools are built up for multiple disabilities, (4) a system of reviewing teacher quality is set up to warrant and improve the quality of teachers.

Keywords: special needs education, special education, teacher qualification renewal system

^{*} Cheng Fen Chang, Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t14002@ntnu.edu.tw

Manuscript received: May 11, 2010; Modified: May 17, 2010; Accepted: June 8, 2010

壹、前言

1947年（昭和22年）日本頒布《學校教育法》，除確立六三三學制外，其中第六章即以「特殊教育」為主，隔年（1948）實施盲校、聾校就學義務制，並陸續設置以肢體障礙、身體病弱、智能障礙兒童為主的單類養護學校，至1979年頒布養護學校義務制後，日本的特殊教育確立了以「盲校、聾校、養護學校」為主軸的體制，在全國地區增設盲校、聾校及分別以肢體障礙、身體病弱、智能障礙學生為對象的養護學校。盲、聾、養護學校（相當於國內所稱的特殊教育學校，以下統稱特殊學校）以設置小學部及中學部為主，也可依需要設置幼稚部及高中（職）部。多數學校設有從幼稚部到高中部一貫課程，也有只設國、高中部或單設一部的特殊學校。日本的特殊學校以小班、小校為原則，規模不大，學生數多在100人以內。目前全日本約有1,030所特殊學校（中村滿紀男、前川久男、四日市章，2009）。

日本雖以特殊學校為主體，但也因應就讀一般學校身心障礙學生之需要，於普通學校設置特殊教育班（以下簡稱特教班），如1953年於仙台市立通町小學設置語言障礙特教班，1963年於大阪市立本田小學設置弱視特教班，1969年於東京都堀之內小學設置以自閉症兒童為主的情緒障礙班（山邊雅司，1999）。特教班係設於一般學校內，以單類障礙兒童為主的一種集中式（全時制）班級。1960年代後期，開始為在一般學校普通班就讀的口吃兒童設置「語言教室」或「語言治療教室」，稱為通級指導教室（即國內所稱的資源班，以下簡稱資源班），開啟了為就讀普通班身心障礙學生部分時間接受特殊教育服務的模式。1993年《學校教育法施行細則》修訂後，資源班正式成為學校制度，主要在學校特別場所提供給就讀中小學普通班之有語言障礙、重聽、弱視、肢體障礙、病弱、或情緒障礙學生特殊課程的教學。接受資源班安置的學生之先決條件必須大部分時間都能在原班上課，只有部分時間需要特別指導者。換言之，1週約1—8堂課接受資源班指導，其他時間都需在原班上課（文部科學省，2010a）。

相較於日本，美國於1975年通過《身心障礙兒童教育法案》（Education for All Handicapped Children Act），即94—142公法，其主要內容包括：特殊教育的零拒絕、無歧視的評量、需為每位特殊學生擬訂個別化教育計畫（Individualized Education Plan, IEP）、提供最少限制的環境等，推動自隔離

環境回歸主流的教育環境（王文科，2000）。1985年美國教育部提出「普通教育創新方案」（Regular Education Initiative）強調普通教育與特殊教育之間存有「共同分擔責任、相互支援」之關係，帶動融合教育的思潮，特殊教育學者也大力倡導融合教育，1990年代融合教育成為特殊教育最重要的改革方向。融合教育強調特殊學生和普通學生的相似性，認為身心障礙兒童應和同儕在相同而非隔離的教育環境中共同學習、成長，並將特殊兒童所需要的特殊教育和相關服務帶入普通班級。融合教育強調學校提供支持系統，透過教師的合作諮詢與教學、同儕指導、課程、教材教法、評量的調整，無障礙環境的建構等，使特殊學生和普通學生都能在普通教育環境下獲益，並促進相互的尊重、理解、交流與分享（Florian, 2007）。

台灣特殊教育始自1889年英國長老教會牧師甘雨霖於台南教會設立「訓盲院」（為台南啟聰學校前身）迄今雖有120年歷史，但在《特殊教育法》（總統府，1984）公布之前，台灣特殊教育服務的類別、障礙程度、人數及品質均相當有限，且多數屬實驗性質，並未普及也未落實。在此期間，除大量引進美、英各國特殊教育的理念、法令、制度及作法外，鄰國日本的特殊教育政策與設施更是師法的對象。至《特殊教育法施行細則》（教育部，1987）及相關子法陸續頒布，特殊教育界在法令規章漸行完備後，衡酌世界各國特殊教育發展的脈絡，毅然朝向推動回歸主流、融合教育的目標邁進，其間歷經1997年、2009年《特殊教育法》大幅修正，融合教育的方針更加明確。1997年修訂的《特殊教育法》，除資賦優異類外，在身心障礙部分，擴增類別至12類，包括智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙（目前改為情緒行為障礙）、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他顯著障礙（目前改為其他障礙）。政府為提供就讀一般學校之特殊教育學生能接受適當之支持，訂定有《各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法》（教育部，1999）。2009年修訂的《特殊教育法》（總統府，2009）並新增第三章特殊教育支持系統共6條條文，凸顯建構支持系統的重要性。

台灣的融合教育實施至今成效漸具，人數日益增多，由教育部（2009c）的統計資料可知，高級中等以下學校身心障礙學生共93,352人，安置特殊學校者有6,542人，占7%，安置一般學校者86,810人，占93%，其中就讀自足式特教班者14,595人，占一般學校的16.8%，其餘72,215人（83.2%）均就讀於普通班，接受分散式資源班、巡迴輔導或間接特教服務的融合教育。若只看義務教

育階段的64,485位身心障礙生，則有62,493名學生就讀一般學校（96.9%），2,000名（3.1%）左右就讀於24所特殊學校中，顯示融合教育已普遍為家長所接受，亦成為國內身心障礙生最重要的教育安置方式。而普通教育與特殊教育的關係也在各項支援、支持的建構下，由早期的各自獨力運作到相互謀合到彼此支援，合作體制日趨成熟、穩定。

日本推動特殊教育不遺餘力，但堅持走自己的路線，即以實施隔離為主、社區融合為輔的特殊教育，所以雖在全國普設特殊學校，也推動與鄰近小學、中學或社區的「交流教育」以避免過度隔離，但仍難擋二十一世紀以「融合教育」為主的世界潮流的影響。就讀於盲校、聾校、養護學校的學生程度越來越嚴重，兼有二種或二種以上障礙的學生增多，使得原本為單類障礙學生所設置的特殊學校越來越不易因應重度化、多重化的問題，加上學生人數逐年減少，特殊學校面臨嚴峻考驗（文部省初等中等教育局特殊教育課，1999）。另一方面，就讀一般學校特殊教育班級及資源班的學生日漸增多、為數不少的學習障礙學生（簡稱學障）、注意力缺陷過動症學生（簡稱過動症）、高功能自閉症學生（簡稱自閉症）等就讀一般學校學生之特殊教育需求並未獲得重視，也一直未正式成為特殊教育服務對象等諸多議題衝擊下，日本特殊教育改革終於在2007年有了突破性的發展（錢谷真美，2007），也就是推動「特別支援教育」（special needs education），即國內所稱的「特殊需求教育」。

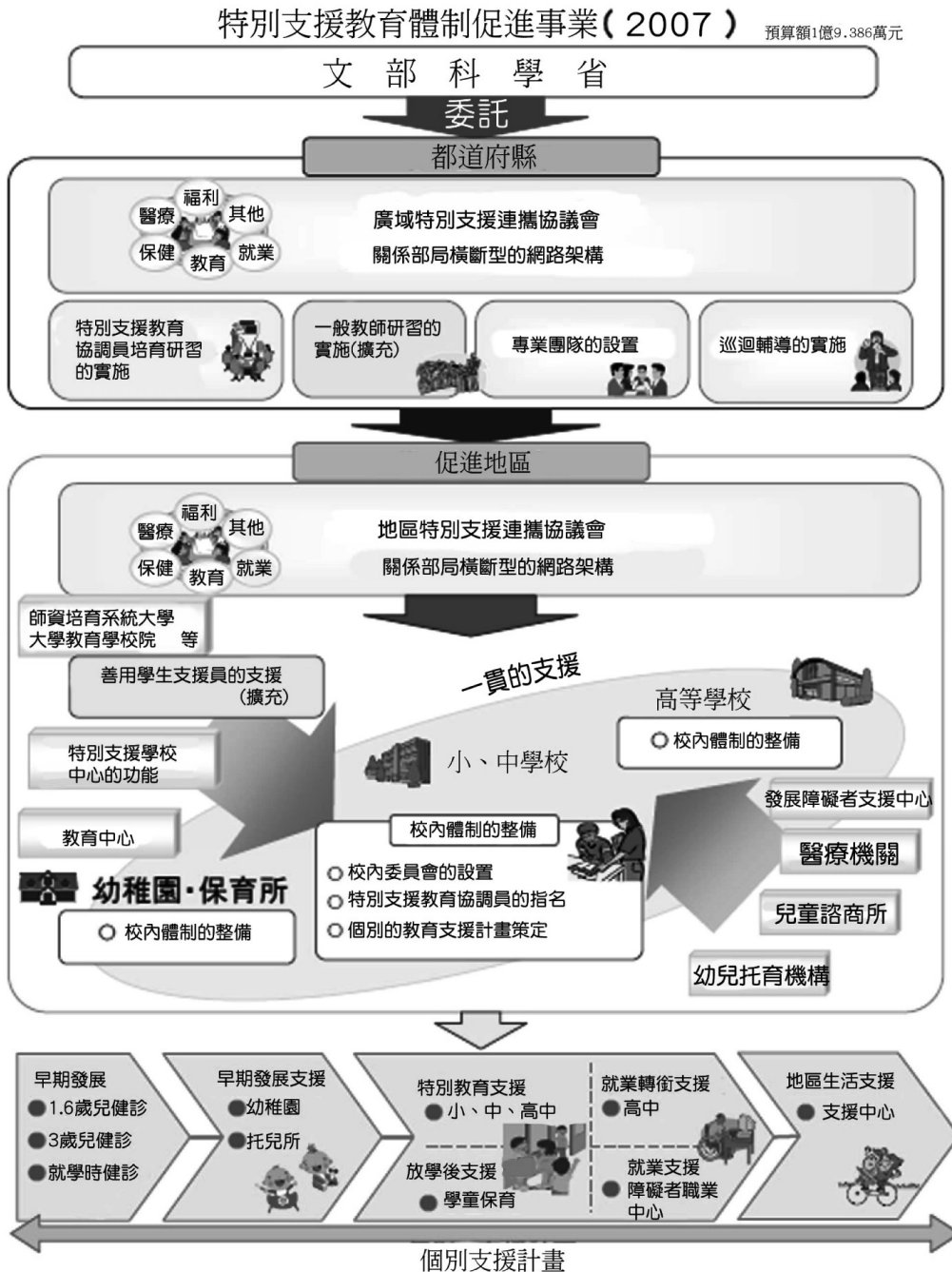
2001年文部科學省（教育部）發表〈二十一世紀特殊教育展望（最終報告）〉（二十一世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告））一文，文中使用「特別支援教育」一詞，之後文部科學省特殊教育課更名為特別支援教育課，相關領域亦紛紛改採「特別支援教育」代替「特殊教育」一詞（文部科學省，2010b）。2003年文部科學省又發表「未來特別支援教育願景」，建議學校應為身心障礙學生擬訂個別支援教育計畫、一般學校應指定特別支援教育協調員、為促進行政部會（局）間之橫向聯繫，應於都道府縣設置廣域特別支援連携協議會等事項，推動特別支援教育成為當時文部科學省重要施政課題。2007年（平成19年）四月，《學校教育法》修訂公布，將「特殊教育」更名為「特別支援教育」，歷經約一個世紀的《特殊教育法》走入歷史，《特別支援教育法》開啟日本特殊教育的新頁（文部科學省，2010c）。

日本自1980年代開始，學校教育受社會變遷、經濟發展等因素影響，校園問題日益嚴重，暴力、欺凌、逃學事件引起社會廣大注目。文部省（當時）自

1982年（昭和57年）開始，每年針對全國公私立小、中、高中展開校園暴力調查，並配合社會變遷的脈絡，陸續加上拒（懼）學、中輟、自殺、霸凌等議題的調查，希望透過對校園現況的掌握，及時提供因應方案。特別支援教育的提出，除了順應特殊教育時代變遷的需求外，亦希望透過學校教育制度的改革，在全面推動支援教育的過程中也能兼顧其他學生的特殊需求，並期望經由推動特別支援教育，讓社會都能彼此尊重人格與個性上的差異，構築相互支持、共存共榮的社會（文部科學省，2010a）。

為實施「特別支援教育」，日本政府作了許多配套措施，如2007年四月「國立特殊教育綜合研究所」更名為「國立特別支援教育綜合研究所」，其宗旨與業務對象等也由「特殊教育」轉移至「特別支援教育」，主要負責特別支援教育方面國家重大政策議題的研議、推動各項因應教育現場需求的重點研究、蒐集分析特別支援教育有關資訊、支援各都道府縣辦理專業知能研習，及培訓地區指導級教師等（國立特別支援教育綜合研究所，2010）。文部科學省逐年編列經費推動相關業務，如初等中等教育局特別支援教育課於2007年編列1億9,386萬日圓（折合新台幣約65,234,000元）委託47個都道府縣辦理特別支援教育體制推進事業（圖1），重點包括：第一，善用師資培育大學的學生為支援員，協助學障、過動症、自閉症等學生之學習；第二，為一般教師提供理解身心障礙兒童特質與特別支援教育的研習課程；第三，持續實施或推動特別支援連携協議會、校內委員會、專業團隊的設置、特別支援教育協調員的養成、巡回輔導的實施、個別教育支援計畫的訂定及特別支援學校的中心功能運作等。於2010年編列5億328萬日圓（折合新台幣約150,984,000元）辦理發展障礙（含自閉症、學習障礙、過動症）等特別支援教育綜合促進事業，此外，另編列多項預算支應其他相關措施的推動（文部科學省，2010d）。

圖1 特別支援教育體制推進事業圖



資料來源：文部科學省初等中等教育局特別支援教育課（2007）。

貳、日本特別支援教育的特徵

特別支援教育的理念主要支持有障礙的幼兒、兒童及學生（以下統稱學生）能朝向生活自立及社會參與的方向邁進。為提升其潛能、協助其克服生活或學學習上的困難，學校應妥善針對每一個別學生的教育需求，提供適性教育與必要的支援。2007年修訂的《學校教育法》中有關「特別支援教育」的規定，即要求學校需強化並建立校內支援體制，包括成立校內委員會、指定特別支援教育協調者（coordinator）、實施課程、教材教法的改善等，為有障礙的學生提供必要的支援。

特別支援教育是在現有特殊教育基礎上加以擴充與改革：在教育對象上，除原有的視覺障礙、聽覺障礙、智能障礙、肢體障礙、身體病弱、語言障礙、情緒障礙等七大類對象外，將原來未被列為特殊教育法定對象的就讀一般學校普通班的學障、過動症、自閉症等兒童，均納入特別支援教育的對象內，可接受適性教育。除在教育對象有所擴充外，並有下列三項重要改革（八尾坂修，2008；初等中等教育局特別支援教育課，2007）：第一，將原來依障礙類別分類設置的盲校、聾校、養護學校，改為以不分類的特別支援學校為主，以因應多重障礙化的問題。第二，特別支援教育學校設置支援部，除服務校內身心障礙學生外，尚需提供鄰近社區學校有身心障礙或疑似身心障礙學生家長、教師有關之諮詢與支援服務：如支援中小學教師之教學與輔導，協助中小學辦理教師研習或親職教育，提供特別支援教育相關諮詢、資訊，連結社政、醫療、勞政等相關機構等，肩負地區特別支援教育中心的功能。第三，盲校、聾校、養護學校特殊教育教師證照改為單一化的特別支援學校教師證照。

特別支援教育與特殊教育的差異，除了上述的改變外，尚有以下兩點明顯差異：第一，特殊教育時代，以就讀特殊學學校或特教班等特定安置場所的學生人數居多，約占全體學齡學生的1.5%，修法後，以一般學校普通班學生之學障、過動症、自閉症等身心障礙學生居多，約占全體學齡學生的7—8%；第二，特殊教育時代強力依賴各特定安置場所的教師，修法後，學校必須整合相關人員成為支援網絡，提供學生廣泛而持續的支援，而且所有公立中小學都需由校長指定特別支援教育協調者，負責校內特別支援教育的推動，包括成立校內委員會、辦理校內研習活動、與家長及校外相關機構協調聯絡等（中村滿紀男等人，2009）。

參、日本特別支援教育的措施

一、特別支援教育的型態

特別支援教育最主要的型態有特別支援學校、一般學校的特別支援班及通級教室（資源班）等三種，說明如下。

（一）特別支援學校

特殊教育時期，特殊教育學校以單類障礙學生為主，因此校名多冠上該類障礙的名字，如聾學校、盲學校、肢體障礙養護學校等名稱，修法後，一律改為特別支援學校，並以招收二種或二種以上障礙學生為主。以修法前的2006年為例，已有72校招收二類對象，其中57校以智能障礙和肢體障礙二類學生為主。2007年法令通過後，新增24校，2008年又增加30校，多是以智能障礙和肢體障礙二類學生為主，也有加上病弱或其他類的組合者（石塚謙二，2009）。2008年特別支援學校校數、學生數及教職員數如表1所示，單類障礙學校仍占多數，有884所，多重障礙學校142所，離期望值雖仍有一段距離，但在法令頒布後，可明顯看到多重障礙學校增多（中村滿紀男等人，2009）。

表1 特別支援學校校數、學生數及教職員數一覽表（含國立、公立及私立學校，2008）

障礙區分		學校數	班級數	在學人數				
				幼稚部	小學部	中學部	高等部	合計
單一障礙	視覺障礙	70	1,295	265	665	481	2,077	3,488
	聽覺障礙	99	1,969	1,264	2,175	1,276	1,712	6,427
	智能障礙	490	14,919	71	18,260	15,563	33,377	67,271
	肢體障礙	151	4,712	35	5,877	3,345	3,900	13,157
	病弱	74	1,199	—	1,105	1,066	932	3,103
多重障礙	聽覺・智能	2	48	1	47	48	61	157
	智能・肢體	90	3,915	2	4,499	3,135	6,292	13,928
	智能・病弱	9	319	—	369	263	490	1,122
	肢體・病弱	13	519	15	583	349	414	1,361
	智能・肢體・病弱	13	283	1	273	190	413	877
	聽・智・肢・病	1	29	—	34	22	34	90
	視・聽・智・肢・病	14	440	9	371	306	667	1,353
合計		1,026	29,647	1,663	34,258	26,044	50,369	112,334
教員・職員數		專任教師數68,877人，專任職員數15,147人						

資料來源：中村滿紀男等人（2009）。

(二) 一般學校

1. 特別支援班

依《學校教育法》修訂版第81條第2項規定，2008年開始將原來設置於一般學校的特殊班更名為「特別支援班」，班級學生數以8名為原則。為減少標記，特別支援班的名稱可由學校自由命名，如育成班、學習教室、綜合班、向日葵班、小鹿班、個別支援班等。依據2008年的統計資料（表2），全日本國、公、私立國小計有27,674班的特別支援班，學生數計有86,331人，國中計有12,330班的特別支援班，學生數計有37,835人，國中小人數總計124,166人，約為10年前的1.7倍。一班學生數平均約3.1人，較班級編制8人的標準低相當多。教師數42,603人，師生比為1：2.9。特別支援班的身心障礙學生包括智能障礙、肢體障礙、病弱、聽覺障礙（重聽）、語言障礙、情緒障礙等類學生。

《學校教育法》並未規定所有學校均須設置特別支援班，因此會有學生跨區就讀。此外，《學校教育法》修訂版雖指明高中職可設特別支援班，但至目前為止，僅有少數高中職設立特別支援班（中村滿紀男等人，2009）。

表2 中小學特別支援班班級數、學生數和教師數一覽表（含國、公、私立計，2008）

障礙種別	小學		中學		合計	
	班級數	兒童數	班級數	兒童數	班級數	兒童數
智能障礙	14,143	47,062	6,996	24,202	21,139	71,264
肢體障礙	1,847	3,163	638	1,038	2,485	4,201
病弱、身體虛弱	780	1,492	312	520	1,092	2,012
弱視	204	257	76	90	280	347
重聽	497	901	209	328	706	1,229
語言障礙	386	1,324	64	87	450	1,411
情緒障礙	9,817	32,332	4,035	11,570	13,852	43,702
合計	27,674	86,331	12,330	37,835	40,004	124,166
教師數	29,364		13,239		42,603	

資料來源：中村滿紀男等人（2009）。

2. 資源班

資源班的設立始於1993年，主要提供就讀普通班但有特殊教育需求的學生在一定時間內到特定班級接受服務的一種方式。2006年《學校教育法施行細則》修訂後，強調「資源班彈性化」，將自閉症、學習障礙、過動症學生納入特別支援教育的對象，也加入其他教育上需要特別支援的學生，接受資源班的服務，換言之，並不限身心障礙學生。由表3可知，全日本國、公、私立國小計有46,956人就讀資源班，其中以語言障礙類學生人數最多，占63.1%，其次為自閉症，占13.4%；國中有2,729人，其中以自閉症類學生人數最多，占27.3%，其次為情緒障礙類學生，占21.3%（中村滿紀男等人，2009）。整體而言，接受資源班服務人數偏低，學障學生人數更較一般的出現率明顯低。對有特殊教育需求的學生而言，資源班和強化普通班教學、協同教學、或其他有效方法都是選項之一而非唯一的選擇，而是否能接受資源班服務，也不全然依照是否有醫學診斷而定。

表3 中小學資源班人數表

障礙種別	小學		中學		合計	
	人數	%	人數	%	人數	%
語言障礙	29,635	63.1	225	8.2	29,860	60.1
自閉症	6,301	13.4	746	27.3	7,047	14.2
情緒障礙	3,009	6.4	580	21.3	3,589	7.2
弱視	137	0.3	16	0.6	153	0.3
重聽	1,616	3.4	299	11.0	1,915	3.9
學習障礙	3,149	6.7	533	19.5	3,682	7.4
注意力缺陷多動症	3,087	6.6	319	11.7	3,406	6.9
肢體障礙	13	0.03	1	0.04	14	0.03
病弱、身體虛弱	9	0.02	10	0.37	19	0.04
總計	46,956	100.0	2,729	100.0	49,685	100.0

資料來源：中村滿紀男等人（2009）。

二、日本特別支援教師師資

要成為特別支援學校教師，除需具備小、中、高中或幼稚園教師資格外，尚須取得特別支援學校教師資格。但事實上，盲、聾、養護學校教師具有特殊

教育教師證照的比例相當低，且短期間內文部科學省並不要求特別支援學校教師需具備特別支援學校的教師證照，因此合格率偏低問題短期內不易得到解決。相較於特別支援學校教師需雙重資格，一般學校特別支援班或資源班教師只要具備中小學教師資格者即可擔任。因此，整體而言，不論特別支援學校、一般學校特別支援班或資源班教師之專業知能及支援教師合格率如何提升，成為亟待突破的重大課題。

2007年《特別支援教育法》通過，在師資培育方面，第一個重大改變就是將各類養護學校，特殊班、資源班、教師證一律單一化，改為「特別支援教師證」（結城章夫，2007），並辦理各式研習以推廣特別支援教育的理念與做法。同（2007）年《教育職員證照法》修正通過，規定自2009年4月1日起開始實施教師證照更新制，要求教師每滿10年需更新教師證，能否更新主要取決於是否修滿規定的研習時數，而如理念、法規制度、具體作法、各類身心障礙學生特質、課程教材教法、指導方式，一般兒童的特殊需求等特別支援教育的專業知識，均在教師證更新研習的規範內。透過教師證更新制的配套措施，可讓所有中小學教師都能提升特殊教育專業知能，達到相當程度質與量的提升。

學生學習意願低落，體力不足，社會、溝通能力減弱，霸凌、拒學、學校適應不佳等問題，是多年來日本教育界所深切關注的議題，加上學習障礙、過動症、自閉症學生的教學與輔導等均挑戰學校與教師的因應能力。《學校教育法》的修訂帶動教師證照法的修訂，每10年一次的更新，主要目的在確保教師專業知能的提升，希望透過持續進修，隨時充實新知（含新頒法令內容與落實方式等）、加強專業能力以確保具有與時並進的知能，以配合教育現場的需求。因此教師證照更新具有正面意義而非針對不適任教師而設。為推動教師證更新，文部科學省提出多樣配套措施，其中之一為於2008年度預算中編列「證照更新講習課程開發委託事業」，向全國大學徵求有意願承辦開設課程者，計有126所大學參與（宮崎英憲，2009），到2010年四月增加到329所大學開設課程（文部科學省，2010e）。這些大學通常將特別支援教育相關內容列為重要研習課程。此外，文部科學省自2007年開始每年編列鉅額預算委託上越教育大學、大阪教育大學等11所大學辦理「提升特別支援學校教師專業知能事業」，希望提升自特殊教育時代以來長期存在的師資問題。

對特別支援教育而言，教師證照更新別具意義。教師證照更新，強調「專業、可信賴」，特別支援學校除由服務單類障礙學生轉為多重障礙學生外，更須擔負支援中心的角色，提供鄰近中小學有關特殊需求學生諮詢、輔導與支持

等工作，因此特別支援教師必須具備各類障礙的專業知識、跨校支援的溝通協調能力，才能達到「專業、可信賴」的目標，因此持續的研習進修應屬迫切及必要（文部科學省，2010e；文部科學省初等中等教育局教職員課，2008；宮崎英憲，2009）。

一般學校在推動特別支援教育時需指定協調員。協調員擔任和校內相關人員、家長及和社會福利、醫療等機構人員聯絡、溝通協調、整合資源的窗口。特別支援班、資源班教師負責教學及輔導，均需要特別支援教育的相關專業能力。一般中小學若要落實特別支援教育，除上述教師外，其他教師亦須具備教育與輔導特殊需求學生的能力，才能協助他們克服學習、生活上的困難，達到自立與參與的目標，因此，所有教師（含學校行政人員）均須具備因應推動特別支援教育所需的能力，研習進修的需求相對提高，教師證照更新制正好可滿足此部分的需求。

除有意願開辦證照更新講習課程的大學外，亦有其他單位開設相關課程培訓特別支援教育相關師資。如一般財團法人特別支援教育士資格認定協會，以培育、認定「特別支援教育師」為主要任務。特別支援教育士為具有學障、過動症、自閉症評量診斷及指導專門資格的人士。要取得特別支援教育士的資格需具備：（一）日本學障學會、日本教育心理學會、日本學校教育諮商學會、日本諮商學會、日本學校心理學會、日本發展遲緩學會之任何一個學會）的正式會員；（二）需有從事學障、過動症、自閉症等相關職務相當期間以上者，此外尚須參加該協會主辦之培訓課程，並取得規定學分（目前含概論、評量、教學法、特別支援教育師的任務、實習等五大領域為36學分）。取得特別支援教育士資格後具備2年以上工作經驗者，若在學障、過動症、自閉症等研究、實務教學方面表現優異而成為地區學障、過動症、自閉症等教育或支援活動的種子時，則由該協會授與「特別支援教育師督導」之資格。特別支援教育師督導為專業團隊之一員，可針對學障、過動症、自閉症等的評量、個別教育計畫擬訂與實施給予指導建議，亦可成為地區特別支援教育的督導或專家。各都道府縣教育委員會可依需求，聘用特別支援教育師或特別支援教育師督導，協助地方推動特別支援教育的發展（特別支援教育師資格認定協會，2010）。

三、特別支援教育的課程

1960年代，各類特殊學校學生以輕度及單類障礙為主，故基本上適用中小學《學習指導要領》，必要時可有特殊考量；1970年代，因學生開始出現重度

化、多重化現象，除強化教育課程彈性化外，並增加「養護訓練課程」及「生活教育」課程；1980年代，停止使用原學習指導要領，新編特殊教育學校共通課程，並提供和中、小學、社區的「交流教育」，也為無法每日到校上課的身心障礙學生提供「訪問教育（相當於我國的在家教育）」，增加特殊教育課程的多元性。

1999年修訂的《學習指導要領》，強調三個重點：（一）中學增設綜合學習時間及選修課程；高中必修學分數由最低80學分降為74學分，高中各校可自訂校本科目，主要目的在增加學生選修感興趣或與生涯規劃等有關課程的機會，並鼓勵學校發展特色；（二）將「養護訓練課程」更名為「獨立活動」，更強調該科目的目標在改善、克服障礙，促進獨立及社會參與，並規定需實施「個別化教育計畫」；（三）高中可設訪問教育、特別支援學校兼具諮詢中心功能等。以下針對特別支援學校、一般學校特別支援班和資源班的課程簡要說明之（文部科學省，2010f）。

（一）特別支援學校的教育課程

特別支援學校的教育課程，為因應各類障礙的需求而有較大的彈性調整空間，但「獨立活動」為必備課程。此外，須為每位學生設計個別化教育計畫和個別教育支援計畫。個別指導計畫係因應個別學生的障礙狀態，在學生個別教育支援計畫的基礎上，提供符合學生需求的教學目標、內容及方法的教學計畫。個別化教育支援計畫，係由教育觀點出發，在正確掌握障礙學生個別需求下，透過社會福利、醫療、勞政等相關機構的合作，為個別障礙學生提供由嬰幼兒期到畢業之一貫、有系統的教育支援計畫。

（二）特別支援班級和資源班的教育課程

特別支援班的課程，原則上適用中、小學課程綱要，但可依學生障礙狀態、特殊教育需求，參酌特別支援學校學習指導要領，編製特別教育課程，如智能障礙類可加強「生活教育」，聽覺障礙類可加強「溝通訓練」、「說話訓練」等，視覺障礙可加強「定向行動」等課程。就讀普通班而接受資源班服務者，原則上適用中、小學課程綱要，但可依學生障礙情況、特殊教育需求，在資源班增列「生活教育」課程，或彈性更動部分課程，以特別教育課程替代之。課程與上課時數原則上不受中、小學教育之限制。依據2006年《學校教育法施行細則》之規定，有以下三項重要改變：1.生活教育和學科補救教學時數彈性化，每年由35節到280節，可依學生之需要於規定時間範圍內調整；2.設定學障與過動症學生之服務時數，每年由10節到280節，下限時數較其他障礙

低；3.若校內未設資源班而需至他校接受者，在他校之課程與時數可併入原校課程與時數中（文部科學省，2010g）。

四、特別支援教育實施的初步成果

從2001年開始醞釀，到2007年通過特別支援教育，歷經短短6年的努力，已立竿見影。依據2009年文部科學省初等中等教育局特別支援教育課針對《2008年度特別支援教育體制建立狀況調查報告》的分析，可看到以下變化（文部科學省，2010f）：（一）整體而言，公立幼·小·中·高等學校體制建立較上一年度有所進步，但和中、小學相較之下，幼稚園、高中（職）改善幅度依舊較小。（二）公立中、小學「校內委員會的設置」、「特別支援教育協調員的指定」等基本支援體制大致完備，小學有99%、中學有95%、高中有約70%的學校已達成，幼稚園「校內委員會的設置」僅40%、「特別支援教育協調員的指定」僅46%達成，有待持續努力。（三）就整體學校而言，有「個別化教學計畫」者占59%、有「個別教育支援計畫」者占39%，有「善用巡迴輔導員」者占64%，「善用專業團隊」者占41%。高中有「個別指導計畫」者11%，「個別教育支援計畫」者9%，雖有提升但和其他教育階段相較仍明顯偏低。（四）國公私立比較時，整體而言，私立學校的體制建立較緩慢，「校內委員會設置」、「特別支援教育協調員的指定」等基本制度多未完全建立。（五）教師參與研習部分，全體的50%已參加，其中行政職（校長、副校長、教務主任）的參與率達66%。法令通過短短1年多的時間能有此成果，仍讓人對日本的敬業精神與全力以赴印象深刻。

肆、結語

日本在1979年確立以特殊學校為主軸的特殊教育走向後，雖大力推動特殊教育的發展，但因採取較為隔離的特殊教育學校制度，導致回歸主流教育與融合教育的實施一直無法成為法定制度，遂難以回應社會期待。文部科學省自2001年開始醞釀以「特別支援教育」代替原來的「特殊教育」，並列為重要施政方針，至2007年四月，《學校教育法》修訂公布，正式將「特殊教育」更名為「特別支援教育」，改變了長年來以隔離為主的特殊教育學校體制，走上與世界潮流接軌的融合教育。

短短數年內，日本藉由政府的大力推動，已可看出初步績效，但要達到實質融合，進而服務到每位特殊需求學生，解決日本教育現場的諸多問題，仍有一段相當的路程要走。以台灣推動融合教育長達20年的努力與結果來看，在義務教育階段，每校的體制大致已建立，包括特殊教育推行委員會的設立與運作、特教組長或資源班召集人的設置，多元教育安置的提供，課程、教材教法與評量的彈性調整、個別化教育計畫及轉銜計畫的實施，專業團隊服務、科技輔具的提供與無障礙環境的建構（教育部，2009a）、各縣市特殊教育經費（連江縣除外）均達當年度該縣市教育總預算的5%以上，符合法令規定以及高達90%以上的特教教師合格率（教育部，2009b），在此情況下，融合教育雖已廣為家長、學校教師所接受，但由教師的態度、家長的滿意度、學生的實質互動等檢視融合教育的成效時，尚有努力的空間（張蓓莉，2010）。未來日本除需努力提升教師專業素養及合格率外，強化特別支援學校做為中心學校功能，一般學校特別支援教育體制的建立與運作，地區網路的建構及延續到高中職、大專院校等措施，應是未來要因應的重要課題。台灣近年來在一般學校推動特殊教育的政策與作法，應該也可提供日本參考與借鏡。

參考文獻

- 王文科（2000）。特殊教育的定義、發展與趨勢。載於許天威、徐享良、張勝成（主編），**特殊教育通論**（頁1-38）。台北市：五南。
- 張蓓莉（2009）。台灣的融合教育。**中等教育**，60（4），8-18。
- 教育部（1998）。**特殊教育法施行細則**。台北市：作者。
- 教育部（1999）。**各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法**。台北市：作者。
- 教育部（2009a）。**特殊教育統計年報——九十八年度**。台北市：教育部特教小組。
- 教育部（2009b）。**97年教育部對地方政府特殊教育特殊教育行政績效評鑑報告**。台北市：教育部特教小組。
- 總統府（1984）。**特殊教育法**。台北市：作者。

- 總統府（1997）。**特殊教育法**。台北市：作者。
- 總統府（2009）。**特殊教育法**。台北市：作者。
- 八尾坂修（2008）。教員の資質向上——免許の更新制度との関連——教員免許更新制度の意義——専門性加算の視座。**特別支援教育**，**31**，4-7。
- 山邊雅司（1999）。三十周年を迎えた情緒障害教育の今後の課題。**特殊教育**，**94**，40-41。
- 中村満紀男、前川久男、四日市章（2009）。**理解と支援の特別教育支援教育**。東京都：株式會社コレール社。
- 文部省初等中等教育局特殊教育課（1999）。特殊教育一二〇年の歩み。**特殊教育**，**94**，2-7。
- 文部科學省（2010a）。**特別支援教育**。2010年4月20日，取自http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm
- 文部科學省（2010b）。21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）。2010年4月28日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm
- 文部科學省（2010c）。**特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）**。2010年4月28日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm
- 文部科學省（2010d）。**特別支援教育——平成19年度に実施した事業**。2010年4月20日，取自http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/001/001.pdf
- 文部科學省（2010e）。**教員免許更新制**。2010年4月25日，取自http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1258028.htm
- 文部科學省（2010f）。**平成20年度特別支援教育体制整備状況調査結果について**。2010年4月28日，取自http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/04/28/1260964_2.pdf
- 文部科學省（2010g）。**学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）**。2010年5月20日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06050814.htm
- 文部科學省初等中等教育局特別支援教育課（2007）。特別支援教育をめぐる法令改正について～盲・聾・養護學校ら特別支援學校へ～。**特別支援教**

育，**24**，16-35。

文部科學省初等中等教育局教職員課（2008）。特集：教員の資質向上—免許の更新制度との関連—教員免許更新制の実施に際しての各関係者の役割について。特別支援教育，**31**，25-29。

石塚謙二（2009）。多様化する特別支援学校。載於日本發達障害福祉聯盟（編），發達障害白皮書（頁65-66）。東京都：日本文化科學社。

香川邦生（2007）。特別支援教育への期待と課題。特別支援教育，**24**，10-15。

宮崎英憲（2009）。教員免許更新制への期待——特別支援教育の觀點から。特別支援教育，**31**，8-11。

特別支援教育士資格認定協会（2010）。2010年4月30日，取自<http://www.soc.nii.ac.jp/sens/aboutsens01.html>

結城章夫（2007）。特別支援教育の推進のための學校教育法等の一部改正について（通知）。特別支援教育，**24**，25-30。

錢谷真美（2007）。特別支援教育のに向けた制度改正について。特別支援教育，**24**，2-9。

國立特別支援教育綜合研究所（2010）。設置目的、沿革。2010年4月28日，取自取自http://www.nise.go.jp/blog/1000/01/post_4.html

Florian, L. (2007). *The SAGE handbook of special education*. CA: SAGE.

澳洲男孩教育的啟示與 校園弱勢社群的關懷

張盈堃*

摘要

學界已開始留意學校中的第二性不再是女孩，而是男孩；曠課、輟學、違規、甚至犯罪的學生中，男孩的比例也遠遠超過女孩；這些現象被政府官員、傳播媒體統稱為「男孩問題」、「男性危機」。本文發現陽剛氣質的危機不僅造成了男孩的緊張，也使家長與教育人員擔憂男孩在學校的表現與成就男學生，同時，為了達到傳統霸權陽剛氣質的標準，竟不斷地做出傷害自身與他人的行為。本文主要透過文獻分析的方式，先引介澳洲男孩教育政策的內容，並透過霸權陽剛氣質概念的分析，討論我們需要看見更細緻的男孩教育—包含種族差異與多元性別的男孩教育。

關鍵詞：男孩教育、霸權陽剛氣質、弱勢社群

*張盈堃，國立屏東教育大學幼兒教育學系助理教授

電子郵件：ykchang@mail.npue.edu.tw

來稿日期：2010年5月19日；修訂日期2010年6月4日；採用日期2010年6月11日

Australian Boy Education and Care for Marginal Groups

Yin Kun Chang*

Abstract

The main topic in this paper is the boy education and its problem. Equal education among girls and boys is the main policy of Australian education. However, the question of how equality is possible if boys and their problems are ignored? As well known, boy education has been put into practice in the mid-1990s. In particular, boy's problems of low achievement and low self-esteem are already reported in a national report in 2002. This paper summarizes the policy of boy education in Australia and analyses the ideology of hegemonic masculinity. To deal with such ideology, this study proposes a more liberal agenda for disadvantage groups.

Keywords: boy's education, hegemonic masculinity, disadvantage group

* Yin Kun Chang, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Pingtung University

E-mail: ykchang@mail.npue.edu.tw

Manuscript received: May 19, 2010; Modified: June 4, 2010; Accepted: June 11, 2010

壹、前言

受到傳統性別角色理論 (sex role theory) 的主導，過去習慣把男孩、女孩各視為同質、不變的身分認同類別，而忽略性別以外如階級、種族等因素對男女關係的影響。在女性主義運動的推波助瀾下，¹各種形式的性別歧視受到挑戰，對女孩在教育場域裡遭受隱而不見的處境已有所調整。早期討論學校教育公平時，聚焦於女孩所受到的不公平待遇，指陳在偏袒男學生的教育下，女學生常被忽略。舉例來說，澳洲學者Connell (2000) 指出學校教育具有性別政權 (gender regime) 的特色，即在教育的實務中建構各種不同的陽剛氣質 (masculinity) 與陰柔氣質 (femininity)，依此賦予不同的名望與權利，並形成性別分工。不過學界業已留意此現象——學校中的第二性不再是女孩，而是男孩；女孩在學業成就方面，尤其是讀寫能力 (literacy) 的表現遠超過男孩，而在行為表現方面，曠課、輟學、違規、甚至犯罪的學生中，男孩的比例也遠超過女孩；這些現象被政府官員、傳播媒體統稱為「男孩問題」、「男性危機」 (masculinity in crisis) (Connell, 1996)。

美國學者Weaver-Hightower (2003) 對於男孩轉向的背景提出以下六大因素：第一，新聞傳媒、暢銷文書與新聞事件的快速傳播及影響，對男孩的生活關注與研究發現便能迅速擴展；第二，透過女性主義理論，男性運動也逐漸理論化，女性主義對性別角色的檢證，亦有助於釐清圍繞性別的眾多議題；第三，由於女孩在學業上的大幅跨越已優於男孩，男孩帶著焦慮與受威脅的自信起而發聲；第四，經濟與勞力的改變已造成陽剛氣質的危機；第五，家長的關心與壓力：陽剛氣質的危機不只造成男孩緊張，也使家長陷入恐慌，而家長關心的影響程度，取決於家長的社經地位；第六，研究者與教育人員對新興議題的興奮，引發對幽暗他者 (shadowy others) 的關懷。面對這個現象，澳洲教育學者Kenway與Willis (1998) 稱之為「1970年代性別政治的奇怪翻轉」 (a curious reversal of the gender politics of the 1970s)，男孩現在被建構成教育的問題、遭遇不公不義，政府和媒體經常提出呼籲，要求學校提供男孩平等

¹受到女性主義思潮的影響，性別平等教育逐漸受到重視，在批判學校教育具有偏頗的性別意識型態的同時，也嘗試轉化現存的課程與教學，如著重於營造對女孩友善的校園、教室文化等，並且強調師生互動需要具有性別敏感度與深度的省察，因此各種形式的性別歧視受到挑戰，對女孩在教育場域裡遭受隱而不見的處境已有所調整 (Luke & Gore, 1992)。

的成功機會。「男孩問題」、「男性危機」這樣的論述並不是第一次出現，根據Connell（1996）的說法，在1960年代末的美國就有人提出「學校摧毀男孩文化」、「學校否定男孩閱讀權利」的憂慮，面對此現象也呈現不同的正反論述，大抵上可以視為支持男孩（pro-boys）對支持女孩（pro-girls）這兩種論點：前者認為男孩才是教育的弱勢族群、學校中的第二性，後者認為即使經過女性主義運動二、三十年的努力，女孩子在學校中並未獲取與男孩子相對等的教育過程與資源，如Warrington與Younger（2000）在東英格蘭20所學校進行性別差距研究發現：女孩仍然對於傳統的男性科學感到疏離，在生涯抱負方面仍有高度性別化的現象，男孩仍然支配教室的環境，男孩的「小夥子」（laddish）行為與文化對女孩的學習有負面的影響，有些教師對女孩有較低的期望，而且發現教室裡的師生互動對男孩子較具有鼓舞的作用，如果把投注於改善女孩教育的資源轉移到男孩，無疑是強化、鞏固男孩的既得優勢。

本文一方面先引介澳洲男孩教育政策，另一方面透過陽剛氣質相關概念的分析，討論教育場域中陽剛氣質如何被建構與轉向，最後試圖對台灣的現況提出若干建議。

貳、澳洲男孩教育研究裡的男孩轉向

一、澳洲男孩教育的政策內容

直到1990年代的中期之前，英國與美國的教育脈絡一直沒有把男孩視為一個特定的問題。教育研究者傾向把焦點擺在學校中女孩所面對不利的處境。1990年代中期起性別教育在英美澳等英語系國家開始出現「男孩轉向」（the boy turn）的發展趨勢。校園中男孩的問題或多或少反應在學校場域裡對製造男人的承諾以及強化男孩品性之間，也處在拉距的關係。差勁的學業表現、秩序管理的問題、運動過度傷害、霸凌、同儕騷擾與學校暴力等都是學校教育中的男孩議題。澳洲中等學校已經開始實施各類的「男孩工作」（boy's work）。所謂「男孩工作」指在學校裡專門為男孩成立的計畫，這類計畫強調的是讓男教師和男孩一起工作的重要性，主張透過改善男孩的自尊始自其增權賦能，以補

救很多男孩的問題（Mills, 2000）。²

澳洲政府2002年以國家層次發布《男孩們：正確之路》（Boys: Getting it right）報告書，呼籲對男孩教育採取措施，希望改善男孩在行為表現、學習成績與升學等各方面比女孩差的現象。這是全世界第一份以國家層次（至目前為止也是唯一的一份）提出的有關男孩教育的政策。回顧澳洲歷年的性別教育官方政策，大致上都是偏向對女孩的教育，此從其名稱即可獲知，如1975年的《女孩、學校與社會》、1993年的《澳洲學校女孩教育的全國性政策》（The national policy for education council）、1997年的《性別平等：澳洲學校教育架構》（Gender equity: A framework for Australian schools）（Weaver-Hightower, 2007）。其中，1997年的性別平等架構假定社會受男性所支配，女性受壓迫與弱勢，故主張對女生採取「積極性的差別待遇」（positive discrimination）。但2002年澳洲眾議院教育與訓練常務委員會發布《男孩們：正確之路》報告書，呼籲必須對男孩教育採取措施。

該份報告書指出過去的數十年裡，澳洲女孩成績超過男孩的趨勢愈加明顯。逃學率、升級人數等方面，男孩的學習表現也比女孩差，且與女孩相較，男孩欠缺明確的目標和學習的動力。此外，過多的女教師也不利男孩的健康成長，因而此報告書建議重塑性別政策、創造「友善男孩」之課程、評量與教學實務，以及聘用較多男性教師。《男孩們：正確之路》報告書提出之建議如下（Weaver-Highter, 2003）：

（一）辨識男女生共同的與性別差異的需求，採行積極策略服膺此需求之政策架構，聚焦於積極的師生關係、相關的教育活動與高品質教學。

（二）提升教師對於男女孩不同學習型態之知覺，須在教師職前與在職教育上加強。

（三）加強評量方法影響男女孩教育成就之研究。

（四）及早注意男孩行為與注意力專注的問題。

（五）聽力與視力已有專業的檢測，只要加上簡單的教學策略，即可解決在教室教學中，學生聽力接受困難的問題。³

² 這個論點主要反映出男孩需要有男性作為參照的角色模範（role model），這也是為什麼澳洲政府試圖以各種誘因與優惠留住或聘任男性教師。但男性教師與男學生學業成就之間的關係，相關實徵性研究提出反例，如Carrington（2008）針對英格蘭小學11歲的男女學童進行研究，發現男老師並未造成成績的顯著差異。

³ 這項措施針對閱讀緩慢者所進行的閱讀指導教學，包括拼音、視覺認字與閱讀練習，而通常聽力接收困難者多數為男孩。

(六) 家長也可以協助學生在語文與識數能力之改進。

(七) 聯邦政府用於改善語文能力的經費將引導在教師成長與教師教育中認知字母教學法是整合的語文教育中的重要一環。

(八) 有效的介入需更加擴大以協助學生語文能力之改善，特別是針對小學高年級與中等教育的學生。

(九) 中等學校教師須以專業發展計畫協助去增加學生課程內使用語言的能力。

(十) 聯邦政府將支持各州及領地執行早期學校教育的小班化政策。

(十一) 未來應投入探討各州及領地學校及評量制度變異的結構因素對學生的存留與參與的影響；現存的制度在此方面的需求及有效性須加以評鑑，師資培育內則需強調對行為管理的影響。

(十二) 職前與在職教師教育中要求培訓建立與維持生產性的師生關係 (productive teacher/student relationships) 的素養。

(十三) 各州及領地政府應提供額外津貼給有經驗及技巧之教師以，留住人才，此外也應提供職業生涯發展途徑以吸收新人。

(十四) 教學課程修讀應考慮動機因素，以及一位所謂的好教師，人格品質與學業成就同等重要。

(十五) 增加教師供應，特別是男教師，「高等教育貢獻計畫」(Higher Education Contribution Scheme, HECS) 提供同等名額的男生與女生獎學金進入師資培育機構。

2003年教育科學與訓練部更進一步發表《教育男孩：議題與資訊》(Educating boys: Issues and information) 報告書，提出聯邦政府的具體措施，包括：支持優良教師、男孩教育燈塔學校計畫、贊助與男孩教育有關研究、檢討1997年的《性別均等：澳洲學校教育架構》、贊助相關研討會、以及支持有關學生語文與識數能力加強之計畫等 (DEST, 2003)。2003—2005年澳洲教育科學與訓練部開始執行「男孩教育燈塔學校」(The boys' education lighthouse schools, BELS) 的兩階段計畫。2003年第一階段結束時提出《迎接挑戰：男孩教育燈塔學校成功之指導原則》報告書 (Meeting the challenge—Guiding principle for success from the boys' education lighthouse schools, BELS)。報告書指出，階段一，學校主要在教學法、課程與評量、讀寫與溝通能力、學生參與及動機、行為管理以及學生角色模範等五方面改善男孩教育成就；第二階段在2004—2005年執行。2004年參與「男孩教育燈塔學校」第二階段的學校，聚

焦於加強男孩教育的實驗方法，並建立適當之評鑑工具與方法，監督其效果。2005年開始真正執行這些方法並評量對男孩教育成果之影響。

「男孩教育燈塔學校」第二階段的報告提出最有效之一般性策略以協助男孩教育，其成就有二：（一）聚焦於特定之男孩次團體，而非學校中所有男生；（二）需使用多元策略方法，包括：活動本位之學習（activity-based learning）、監督與角色模範之多樣性，以及在常態教室內增加學習環境（引自沈姍姍，2007）。

根據此研究報告結論，澳洲教育科學與訓練部又啟動《成功男孩》（Success for boys）計畫，於2006年及2007年提供高達1,600所學校平均約10,000元澳幣補助（總經費19,400,000澳幣，折合新台幣約516,430,000元），加強高風險與弱勢男孩的教育，其中特別強調介入積極的男性角色、讀寫能力、資訊與通訊技術、以及改善原住民男孩參與學校教育及其教育成就等領域（引自沈姍姍，2007）。

二、澳洲男孩教育的正反論述

《男孩們：正確之路》這個政策也造成不同立場與意識形態的爭辯，有學者認為這是一種回歸保守政治意識形態的產物。Weaver-Hightower（2007）指出，男孩轉向的趨勢也意味著一種回歸保守的陽剛政治傾向。Mills、Martino與Lingard（2007）則批判澳洲政府此官方政策與一些西方國家相同，對男孩教育問題之恐慌係源於媒體驅使之論述。《男孩們：正確之路》在合法化保守的學校本位對於男孩教育需求之回應，其認定男孩是學校教育之「新弱勢」（the new disadvantaged），因學校無法顧及男孩的學習型態。同時，反撲的勢力興起，為男人/孩抱不平，再加上新保守主義的論述，強調男人之失勢與不利更值得關注，也就出現學校的「反撲政治學」（backlash politics）——男孩需要男性教師當師傅（mentor）；學校需增強男孩的自尊（Mills, 2000），強調「男孩教育」在矯正以往過度注重「女孩教育」之現象；Yates（1997）在〈性別均等與男孩教育論辯：怎樣的挑戰？〉（Gender equity and the boys debate: What sort of challenge of it?）一文中認為，過去數十年對女孩與性別之研究與行動已頗為飽足，不論在新鮮感或資金募集上都頗難再吸引公眾關注。男孩議題因而成為新的凝視焦點。此外，Yates（1997）也認為，過去許多女性主義者對學校之研究確實以相當敏銳的細節對待女孩，男孩成為朦朧的「他者」，且將陽剛氣概粗糙地描繪論述，作為女性主義者檢驗之標的。Yates（1997）強調，我

們不是要剝奪女孩的教育活動，但如今確實缺乏關於男孩的研究與專業支持，這正是現在需緊急關注之事。

相反地，Donnelly（2002）認同此教育政策，並指出男孩弱勢的原因有三：一是學校內的語文教學方式易使男孩失敗，指出採「全語文」（whole language）式的教法是誤認讀寫學習是非常自然的，只要讓學生處於豐富的語言環境，卻忽略寫作是「非自然」的事，需要以系統方法教導，特別是男生。其次，男生的弱勢係來自課程的女性化，八〇至九〇年代學校課程被女性主義、左派學者及教師聯盟攻擊為「我族中心、家長式，以及中產階級」，1997年的《性別均等：澳洲學校教育架構》提出從學前到小三的性別建構，以及愛情故事角色增加男性的女性氣質，以及增進家庭研究的「政治正確」觀點。第三個男孩弱勢之原因由於男生缺乏自尊，以及出現負面的自我形象，不論是因為單親家庭缺乏父親角色、女生益發自信與獨立，或女性主義者攻擊傳統的大男人主義，男孩們往往被教導去看待自己是瑕疵、反社會及反女性的。Teese等人認為男孩與女孩是在課程內的不同位置（site），其實都經驗到「相對弱勢」；女生現今使用學校資源較多，並不表示她們能從中獲得較多或在社會上較為成功，完成學業本身並不代表成就，課程的安置、學業表現及完成學校教育後移轉到工作場域等對考驗性別的相對性更具意義（引自沈姍姍，2007）。

參、男孩與陽剛氣質

澳洲男孩教育政策雖然指出男孩成為教育場域中的第二性，但同時強調積極性的男性角色也與陽剛氣質有密切關係，各界也開始關注男孩教育不當所造成的各種問題（Foster, Kimmel, & Skelton, 2001）。研究發現陽剛氣質的危機不僅造成男孩的緊張，也使家長與教育人員擔憂男孩在學校的表現與成就，為了達到傳統霸權陽剛氣質（traditional hegemonic masculinity）的標準，部分男學生竟不斷地做出傷害自身與他人的行為，促使學界開始致力於建立所有性別主體都不受擠壓的校園空間（Arnot, David, & Weiner, 1999）。雖然澳洲的男孩教育創造了友善男孩的課程，但究其意識型態，澳洲男孩教育反映出鞏固某種理想型陽剛氣質。以下先討論霸權陽剛氣質概念，再舉出相關的實證研究。

一、霸權陽剛氣質的概念

由於陽剛氣質會影響學生的校園生活，包括個人適應、學習狀況、學業成績與表現、同儕互動與師生互動等，學生的校園生活將因對陽剛氣質的認定而有不同樣貌與型態的可能。在相關的討論中，最主要還是探討霸權陽剛氣質的觀念。這個概念主要來自於澳州學者R. W. Connell (1944-)，這指涉在一特定場所中處於文化宰制地位的陽剛氣質形式。Connell (1995)更進一步提出陽剛氣質並非單一形式，有的受到推崇，有的受到鄙視。除此之外，也因在地文化以及次文化的差異而青睞不同的霸權陽剛氣質。Connell (2005)在〈霸權陽剛氣質：概念的反思〉(Hegemonic masculinity: Rethinking the concept)一文所提的霸權式男性氣概與在《陽剛氣質》(Masculinities)一書中的「霸權」說法有些差異，《陽剛氣質》一書裡主要提出陽剛氣質間的關係(relations among masculinities)，包含霸權、附屬、共謀與排斥(marginalization)等，上述四種關係是彼此維繫，並且相互作用以鞏固霸權式陽剛氣質(Connell, 1995)。此外，Connell (2002)在〈男性與陽剛氣質的研究〉(Studying men and masculinity)一文中，對此概念的解釋與闡述做了些微調整，認為霸權陽剛氣質需要視不同時間與情境，可見陽剛氣質並非單一、固定不變的概念，而會因時地、階級、性別與種族而有所別，但仍是該社群成員所共享的觀念，而非單一個體的想法，即陽剛氣質並非單一的認同，而是一種複數的群集。對男性而言，陽剛氣質是男性隨時隨地都需要保持的一套陽剛行為、舉止與態度，它囊括了象徵符號、遊戲規則與儀式制度等一連串的概念，使男性組成有別於女性的「男性團體」。

霸權陽剛氣質概念最初探究澳洲高中男學生的身體經驗，以及形塑陽剛氣質之間的關聯性，霸權的概念來自於新馬克思主義者Gramsci (Antonio Gramsci, 1891-1937)所倡，與文化霸權概念相關，認為霸權是經由精巧及滲透的方式，將意識型態灌輸到他者的日常生活中，以宰制附屬的階級或團體，文化爭霸的精義在於統治階級為鞏固其霸權統治而從事意識型態的抗爭過程，為贏得道德及文化上的共識和領導權，社會大多數階層接受一套有利霸權階級的意識型態，強調共識的生產背景與因素，這樣的共識隱含著社會體制的運作，指涉標準/理想的想像體，因此霸權不只關係著壓迫與否，也是社會共識/想像的表徵(引自Connell, 1995)。即便如此，個體並非完全沒有自覺與自主，而具有相對自主性。

帶著馬克思主義的色彩，Connell強調生產與再生產的關係，並且把霸權概念的應用從階級的討論，轉向至性別的關係上，Connell（2002）指出，社會科學的發展已將性別研究推展至「性別是一種社會關係」的理解與探究，即性別是一種社會關係，個人與群體都在這種關係之中，性別也是一種社會結構，而性別的配置則由結構的力量依社會性（而非生理性）產生，並將「身體」納入性別社會化過程的場域之中。

因此，Connell（1996）指出陽剛氣質具有以下六項特質：（一）多元：不同社會文化將賦予陽剛氣質多元定義；（二）層級與霸權：陽剛氣質內部有優劣位序之分，占主導位置者為霸權陽剛氣質；（三）集體性（collective）：陽剛氣質非個人特色，為整體社群成員共構共享；（四）主動建構（active construction）：由個體自行建構個體所認同的陽剛氣質；（五）層次性（layering）：個體同時擁有異性與同性愛欲，也對陽剛氣質與女性氣質均感認同，具有交疊的層次；及（六）動態性（dynamics）：陽剛氣質非固定不變，時有變動更迭。

二、相關的實證研究

一般針對陽剛氣質的討論是基於正常身材異性戀的前提，認為陽剛氣質由不斷的性別展演所累積建構出來，進而構成性認同的一部分，而校園是創造陽剛氣質的展演空間之一，男孩同儕互動或嬉鬧中的性談話都是很重要的表徵。學校做為一個社會場域的重要特點之一，就是學生私下的同儕團體生活，而同儕之間有著非固定但顯而易見的性別秩序（Connell, 2000）。舉例來說，性話題的言語霸凌（verbal sexual bullying）是男孩性認同建構過程中同儕間用來互相監督、規範的主要工具。這樣的性態度涉及一種集體對於異性戀，特別是青少年認同的監督，他們使用言語上的性霸凌，在集體鞏固與監控異性戀認同上扮演重要的角色。性談話也因此是一種嵌入在青少年日常生活中集體文化的實踐，並且型塑性認同的同儕規範的重要部分。這一種在日常生活中性談話的共謀性質提供了集體性道德匯聚生產的基礎，而集體性道德影響與規範不只是性的行為，更是性的認同（Chambers, Tincknell, & Van Loon, 2004）。換言之，男孩的性談話包括言詞上的性騷擾、辱罵及傷害用語，可以反映出他們如何援用特定論述來鞏固男性的主體性（Chambers et al., 2004; Haywood & Mac an Ghail, 1996）。甚至Haywood 與Mac an Ghail（1996）強調，「性」作為辱罵言詞的內容並不是任意為之的，相反地，性是被有組織地選作為一個建構陽剛

氣質的關鍵元素。

階級、性取向也與陽剛氣質的展現有密切關係，Mac an Ghail (1994) 研究勞工階級學生陽剛氣質，在友伴組成上，成群結隊的首要對象以同樣抱持反對學校者為優先；在校行為方面，明顯地反對學校、大聲笑鬧、行為剛強勇猛、漠視教師的指令、故意晚進教室，與種種遊走在違反校規邊緣的外貌打扮；他們對陽剛氣質的定義，特別強調身體力量、團結，以及對領域的控制。Mac An Ghail (1991) 稍早針對一群男同性戀學生進行2年的民族誌研究，探索男性特質與學校教育之間的相互關係，結果也發現對這群男同性戀學生而言，學校裡的正式課程、隱藏課程就像一個性取向的篩檢器，不管在教室、集會、諮商、浴室、廁所、操場等各種場合或休閒活動，每個男孩都有「證明自己是個真正的男人」、「行為表現要盡量像個男人」的需要，而所謂「真男人」、「像男人」裡的男人指異性戀男人。這樣的論點也在後來的相關研究中一再被證實，如Martino與Pallotta-Chiarolli (2003) 的研究發現學校內的男孩被要求身體表現要強壯有力，而具有侵略性的運動竟是學生自我倚賴和自我規範的特殊實踐。因此，Plummer (2006) 進一步指出男學生的運動恐懼症 (sport-phobia)，乃由於男孩視激烈的體育表現為非同性戀的表徵，一旦男學生的運動參與度與體能表現低於平均水準，就會被同儕譏笑是異類。換言之，陽剛氣質與男學生同儕團體中的恐同 (homophobia)、性文化、校園暴力有密切的關係。很多男學生唯恐被標籤為同性戀，而在言行舉止上表現主流的陽剛氣質，最普遍的作法就是在學校中惹麻煩、搗亂教室秩序、挑戰教師權威，另外，年輕男孩也透過姿勢與行動，設計並展現男性身體，以表現男性特質，免於總有被標籤為同性戀的威脅。

整體而言，文化的規範同時也促使男孩身分的認同變得扭曲，並對陽剛氣質做出具懲罰性而危險的定義，於是在男孩發展成為男性的過程，其實處在一個非常狹隘的環境中，他們的一切言行都會依據行動所表現出的力量強弱，做出要不是強壯而有價值，就是懦弱而無用的評斷。

肆、更細緻的男孩教育：看見種族差異與多元性別

澳洲政府對於男孩教育的付出固然值得鼓勵，但是整個政策把男孩視為均質，大部分內容著眼點於讀寫能力的提升與資訊溝通技術的改善，而未細緻地處理校園內種族差異與多元性別的議題（雖然有改善原住民男孩參與學校教育及其教育成就的措施，但仍處於提升學業成就的範疇）。舉例來說，對於許多黑人男性而言，陽剛氣質的展演，也就是一種男性的文化詮釋，是透過參與其社會與機構中而學習而來，但普遍社會對黑人的看法是基於種族偏見，Stevenson（2004）提到，這樣的腳本是在白人社會對黑人男性恐懼的安排。美國學者Ferguson（2000）也說明學校日常的例行活動如何以種族主義為前提運作，並呈現出黑人男性是無規律、令人恐怖、暴力、危險的，也因此需要控制。也就是黑人男孩如何被貼上標籤，被別人認為他們是學校裡的麻煩製造者，在這樣的對立認同與標籤化壞男孩的行為下，他們同時也挑戰了這個既定的意象，以及在同儕之間獲得尊重與地位。

此外，澳洲的男孩教育也未深刻地探討男孩之間多元性別與氣質的差異，並且強調男孩教育需要男性角色模範，也間接地強化傳統霸權陽剛氣質的論述，特別是異性戀觀點下的霸權陽剛氣質。在傳統異性戀霸權文化下，男孩要有男孩的樣子，正符應Butler（Judith Butler, 1956-）的性別展演概念。性別展演核心指藉著主體（異性戀霸權文化）在社會規範權力運作下，以一定的文化範疇制約再生產重複的行為。就如同適合男性的「陽剛特質」、適合女性的「陰柔特質」及男性/女性二元稱謂等，都只會存在於異性戀矩陣中一樣（Butler, 1990）。在這樣的脈絡下，校園空間對於身體展現「適當性」也是另一個規訓的重點。因為，身體是學校管訓男孩性別認同的著力點，藉由學生的衣著及服裝外表，將校園空間劃分為二分法的性別空間。教師除不時監視學生，避免他們的身體溢出這道性別界線外，也會制式化地規訓、懲罰這些不符合性別界線的行為。由此可知，學校教育不論是軟性勸說或是硬性規定，都在鞏固生理男性＝社會性別男性化＝異性戀情慾男性這道秩序。以異性戀為主的同儕互動，對於同學間的同性情慾，在沒有持著尊重的心態關照下，往往會流於一種騷擾或困擾。同儕的慣性互動，也為校園異性戀空間搭建起銅牆鐵壁，

教師也在此空間中擔任裁判和矯正者的角色。換言之，校園空間若未挹注多元、尊重的同志議題時，同學、教師對同志學生的行為反應，往往淪為校園異性戀空間的監視者及捍衛者。校園除了是單元的異性戀情慾想像空間外，對於性別氣質的想像，也是標舉著許多刻板的指標。如娘娘腔學生乃因其性別氣質不符合「生理男性＝社會性別男性＝陽剛男性化氣質」這道界線，所以，在學校裡經常會遭受到師長的規勸與懲罰。

綜合來說，「異性戀霸權」意識型態將性行為與性別角色固著化，只容許「男」與「女」兩性存在，因此異性戀霸權壓迫的，不只有同性戀，還有那些不能遵守傳統男女性別角色的族群（如陰柔特質娘娘腔男生及裝扮中性陽剛男人婆女生）。異性戀霸權思維將同性戀看成是病態不正常、是需要被矯治防堵，因此同志認同的發展就會受社會大眾對「非異性戀」建構排斥意識型態，這也是造就同性戀者必須選擇小心隱藏同志認同的重要因素之一。縱使近年透過同志運動努力倡導及同志基本人權多元批判思維，仍很難改變社會文化對男性該有「陽剛特質」的刻板化印象，這種原本並非生理男性或生理女性獨有的符號與觀念，卻必須僵化地被強制分類，造成「男陽剛、女陰柔」傳統形像，使得陽剛特質與陰柔特質硬是被型塑成二元對立分類。這種將特質、符號與觀念「性別化」歸類為男性所獨有權力，不但會限制女性/男性位置與表現，也標示出性別的對立與差異，其目的無非是為維繫男性優勢地位與父權體制運作（Johnson, 1997）。

此外，Bergling（2001）認為歧視「娘娘腔」特質的男性是一種貶抑女人的展現。長久以來，社會上似乎普遍存在著「憎女情結」及「恐娘症」負面觀點，因為「娘娘腔」樣態特質總是直接與「男性同性戀」連結與想像，若將「女性氣質的男性/娘娘腔」與「男性氣概的女性/男人婆」相比，前者會受到較大壓迫、貶抑及不被認同，如果一個男性不把持男性該有的「陽剛」氣質或「硬漢」樣子，就是一種自甘墮落表現。因此，美國學者Kimmel（2000）提到「改變」男孩的陰柔特質，「矯正」男同性傾向並不是面對問題的最好方法，而該正視族群及校園裡陽剛氣質的建構脈絡才能真正看到根源。有學者指出（Connell, 1996, 2002, 2005），應從種族、階級、性傾向等多元角度來重新定義陽剛特質的必要性，陽剛氣質並不是先於行為、性格與身體而獨立存在的個體，是透過一個人日常生活行為而「被完成的」，每個人都以不盡相同方式在主動建構他們自己所謂「適合的」陽剛特質，並進而實踐合適的性別（doing gender）。Connell（1996）在〈教導男孩〉（Teaching the boys）一文早已指

出，陽剛特質具有多元性、霸權與層級、集體性、層次性、主動建構及動態可變性特點；Nilan（2000）也認為，陽剛氣質不只是性別社會化所造成，而是經過一種無止盡「生成」的（becoming）過程。也就是說，陽剛特質會透過不斷在日常生活運作磨合及證明是否合適，所以它的性別認同感是一種互動成果。

換言之，弱勢的男孩族群在校園性/別空間認同位置，雖然座落在校園空間最邊緣的角落，並且屢遭校園的性/別空間權力監視與壓迫，然而，他們仍能善用這邊緣位置，滋生抗拒的力量。如同黑人女性主義學者hooks在她1990年《渴望：省思種族、性別和文化政治學》（*Yearning: Race, gender and cultural politics*）書中提及：

界定空間做為我們重新形塑反支配（counter-hegemonic）的文化實踐過程中，必須使未來的使用主體參與。……對我而言，基進空間的開放性是一種邊緣的……。定位自身是件困難但必要的事。這不是一個「安全」的空間，作為邊緣個體是永遠處於危機之中的，她們需要一個抵抗的社群。（hooks, 1990: 145-149）

本文認為看見校園中多元弱勢的男孩及其處境，並且團體起來成為抵抗的社群，這樣的解放比起新右派強調提升男孩的讀寫能力更為重要。

伍、結語

澳洲的男孩教育主要符應男孩失利論述，認為女學生的處境已經改善，但男孩相對被犧牲，特別是男孩的低學業成就。女性主義者對這樣的論述抱持不同的意見，認為男孩失利論述忽略教育的結果對於女性不管是在勞動市場的聘雇關係或是組織內的升遷流動還是相當不利，仍存在著玻璃天花板效應，就算女孩現今在學校裡取得較高的學業成就，並不代表著性別正義的觀點完全落實，更何況男孩也不是一個均質的群體，存在著各式各樣的弱勢團體。雖然台灣尚未出現對男孩教育特別關注的現象，不過澳洲男孩教育的部分訴求值得台灣參照，如男學生的中輟率與學校男教師的短缺都是可以改善之處。

澳洲的男孩教育政策雖然提升男孩的讀寫能力，改善校園內師資結構的傾斜，但是本文認為該政策的背後也強化異性戀觀點下的霸權陽剛氣質，因此我

們需要看見更細緻的男孩教育，特別是看到種族差異與多元性別的存在。相似地，台灣社會長期處於父權主流體制思維，校園對男孩期待只能有一種展現，就是要像個有淚不輕彈的陽剛形象，男孩講話要大聲、做事要有魄力、體格要精壯、動作要大刺刺，一旦偏離標準「強壯大男人」形象軌道，學校就要開始介入所謂「改變、改善」教育輔導模式，並且社會大眾對於娘娘腔的污名標籤現象處處可見。經過女性主義團體的努力，這樣的情形已經有相當程度的改變。我國在2004年《性別平等教育法》的公布實施，更開啟性別平等教育法制化的里程碑，不僅加強校園性侵害與性騷擾之防治與推動性別平等概念之深根外，該法更明訂成立性別平等教育委員會、課程與教學之時數與實施原則，作為落實性別平等教育的法源基礎。

最後，陽剛氣質與校園男孩相關研究存在著論述取向與實務取向的斷裂，不管從社會學取向來探討教育情境中的問題，或者從教學現場探討校園中的男孩，二者均必要緊密地結合，因此期待未來可以看見有更多結合論述與實務的民族誌研究，豐富這個議題討論的深度與廣度。

參考文獻

- 沈姍姍 (2007)。澳洲性別教育發展之政策分析。教育資料集刊，36，1-20。
- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). School boys and social change. In M. Arnot, M. David., & G. Weiner (Eds.), *Closing the gender gap: Postwar education and social change* (pp.125-148). Malden, MA: Blackwell.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. NY: Routledge.
- Bergling, T. (2001). *Sissyphobia*. NY: Harrington Park .
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the "gender gap" —— Do men bring out the best in boys and women the best in girls?'. *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327.
- Chambers, D., Tincknell, E., & Van Loon, J. (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender & Education*, 16(3), 397-415.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley, CA.: University of California .
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-237.
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley, CA: University of California.
- Connell, R. W. (2002). Studying men and masculinity. *Resource in Feminist Research*, 29(1-2), 43-56.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859
- DEST (2003). *Educating boys: Issues and information*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Donnelly, K. (2002). Education agenda: Give the boys a break. *Review: Education Agenda*, 54(4), 18.
- Ferguson, A. A. (2000). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Foster, V., Kimmel, M. S., & Skelton, C. (2001). What about the boys? An

- overview of the debates. In W. Martino & B. Meyenn (Eds.), *What about the boys? Issues of masculinity in schools* (pp. 1-23). Philadelphia: Open University.
- Haywood, C., & Mac an Ghail, M. (1996). Schooling masculinities. In M. Mac an Ghail (Ed.), *Understanding masculinities* (pp. 50-60). Philadelphia: Open University.
- Hooks, B. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South Ends.
- Johnson, A. (1997). *The gender knot: Unraveling our patriarchal legacy*. Philadelphia: Temple University.
- Kenway, J., & Willis, S. (1998). *Answering black: Girls, boys and feminism in schools*. London: Routledge.
- Kimmel, M. (2000). A war against boys? *Tikkun*, 15(6), 57-60.
- Luke, C., & Gore, J. (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. NY: Routledge.
- Mac an Ghail, M. (1991). Schooling, sexuality and male power: Towards an emancipatory curriculum. *Gender & Education*, 3(3), 291-309.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Philadelphia: Open University.
- Martino, M., & Pallotta-Chiarolli, M. (2003). You have to be strong, big and muscular' boys, bodies and masculinities. In M. Martino & M. Pallotta-Chiarolli (Eds.), *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling* (pp. 14-31). Philadelphia: Open University.
- Mills, M. (2000). Troubling the 'failing boys' discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(2), 237-246.
- Mills, M., Martino, W., & Lingard, B. (2007). Getting boys' education 'right': The Australian government's parliamentary inquiry report as an exemplary instance of recuperative masculinity politics. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 5-21.
- Nilan P. (2000). You're hopeless I swear to god: Shifting masculinities in classroom talk. *Gender & Education*, 12(1), 53-68.
- Plummer, D. (2006). Sportophobia: Why do some men avoid sport?. *Journal of Sport and Social Issues*, 30, 122-137.

- Stevenson, H. C. (2004). Boys in men's clothing: Racial socialization and neighborhood safety as buffers to hypervulnerability in African American adolescent males. In N. Way & J. Chu (Eds.), *Adolescent boys in context* (pp. 59-77). NY: New York University.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The 'boy turn' in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.
- Weaver-Hightower, M. (2007). *Every good boy does fine: Policy ecology, masculinity politics, and the development and implementation of Australian policy on the education of boys, 2000—2005*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Yates, L. (1997). Gender equity and the boys debate: What sort of challenge of it? *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 337-347.

美國進步主義教育運動 （1919—1955）與 中等教育改革之影響

葉坤靈*

摘要

本文藉梳理「進步主義教育協會」的發展史，以觀照進步主義教育運動的梗概與改革重點，尤其在中等教育方面。「進步主義教育協會」創設於1919年，由一群深具教育理想的教育人士所發起，服膺杜威學說，主張用科學研究的結果來開展學童的身心，在1930年代由於開始注重實際教育問題的探究，推動許多關於中等教育方面的研究與革新方案，最受關注的是「八年研究」，此研究與協會其他相關的研究小組共同帶動了美國中等學校在課程和教學方面的變革，起了很大的影響，但由於「進步主義教育協會」本身缺乏明確的哲學理念論述，囿於「兒童中心」教育觀的框架，未能掌握時代的脈動，與時俱進，而流於解散命運。本文最後歸結「進步主義教育協會」對美國中等教育的主要貢獻和失敗的原因，以為台灣中等教育革新之借鑑。

關鍵詞：進步主義教育運動、進步主義教育協會、八年研究

*葉坤靈，國立台灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：t04003@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010年5月5日；修訂日期：2010年5月19日；採用日期：2010年6月8日

The Progressive Education Movement (1919—1955) and Its Influence on Secondary Education in State

Kuen Ling Yeh*

This paper is inquiring the cause and effect of the progressive education movement (1919-1955) by investigating the rise and fall of the Progressive Education Association (PEA). During the 1930s, PEA expanded its activities and sponsored a variety of educational research projects. Among them, the Eight-Year Study (1933-1941) was a major attempt to reform secondary education. The story of the Eight-Year Study and its aftermath reveals that substantial changes in the secondary schools were possible under favorable conditions. Throughout the history of the PEA and the progressive education movement, innovation in education and responsibility of school to society were its emphasized characteristic. PEA did not offer any official philosophy, despite its choice of child-centeredness rather than subject-centeredness as the key concept for progressive education. The failure of achieving a philosophical synthesis of its individualist and social components is the cause of its decline. Learning from the mistake of PEA, the author of this paper suggests the need for a theoretical foundation of progressive educational reform in Taiwan.

Keywords: the progressive education movement, Progressive Education Association, Eight-Year Study

* Kuen Ling Yeh, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04003@ntnu.edu.tw

Manuscript received: May 3, 2010; Modified: May 19, 2010; Accepted: June 8, 2010

壹、前言

「進步時期」（the Progressive Era）約在一次世界大戰後結束，其所掀起的進步主義教育運動也隨之告一段落（林立樹，2001；Cremin, 1961；Tozer, Violas, & Senese, 2002）。一次世界大戰後，教育改革聲浪再起，此波教育改革的訴求與戰前極為不同，主要由「進步主義教育協會」（Progressive Education Association, PEA）主導（徐宗林，1991；Cremin, 1961；Graham, 1967；Meyer, 1949）。基此，本文主要透過梳理PEA的發展史，來省察一次世界大戰後進步主義教育運動的發展及其中等教育改革重點，主要分為草創階段（1919年至1930年），成長開展階段（1930年至1939年），衰頹階段（1940年至1955年），限於篇幅，本文論述的重點將置於草創與成長開展兩階段，最後歸結PEA所掀起的進步主義教育運動的特點及其對美國中等教育的影響。本文除闡述PEA重要的教育改革運動外，也論及對進步主義教育運動推動不遺餘力的其他教育專業組織，如「美國教育協會」（National Education Association, NEA）等有關進步主義教育的改革活動。

貳、PEA草創階段（1919年至1930年）

1919年4月4日晚上，大約100名人士齊聚華盛頓特區的公立圖書館（the Washington Public Library），參加「進步主義教育促進協會」（The Association for the Advancement of Progressive Education）的首次大會（Cremin, 1961）。主要發起者為新英格蘭人 Cobb（Stanwood Cobb, 1881-1982），其曾擔任美國海軍軍事學院英文教師、Smith（Randolph Smith, 1876-1968）為派克學校（Park School）¹校長、George（Anne

¹派克學校位於巴爾的摩（Baltimore）的北方，是一所私立的男女兼收的學校，年級自幼稚園至高中（K-12）。該校創立於1912年，位於德裔猶太社區，由一群具有進步主義教育理念的家長所發起，央請Hans Froelicher教授負責規劃校務發展計畫，Froelicher邀請名進步主義教育學者Eugene Randolph Smith擔任首任校長。該校的教育著重戶外活動，提供學生直接的學習經驗，奠基在兩項教育哲學理念上：（一）所有學生皆具有「理性的自律」能力；（二）學習是自我能量的表現，圓現本能的衝動（天性），從而豐富生活。其哲學理念可謂承接杜威學習理念，強調學生興趣的培養，著重個人創意和集體合作的學習活動，該校的網址：<http://www.parkschool.net/>。

George, 1903-1989) 是華盛頓蒙特梭利學校 (the Washington Montessori School) 校長、Caldwell (Otis Caldwell, 1869-1947) 為哥倫比亞大學師範學院林肯學校 (the Lincoln School) 校長以及Johnson (Marietta Johnson, 1864-1938) 是有機學校 (the Organic School)²創辦人 (Graham, 1967; Meyer, 1949)。

以下分協會宗旨與目標、《進步主義教育》(Progressive Education) 期刊的發行等部分來說明PEA草創時的概況，約自1919年至1924年。1925年以後，因為各項措施制度化後，會務得以在既有基礎上進一步開展，是所謂蓄勢待發階段，自1925年至1930年止，分別說明於后。

一、奠基時期 (1919年至1924年)

(一) PEA的成立宗旨與目標

PEA成立之初，其領導者除了一致批判傳統學校教育措施的失當外，尚缺乏對「進步教育」的共同視野。基此，在Smith的主導下，嘗試尋繹穩當的教育哲學主張，重視教育科學化運動的成就，以釐定組織目標，並將成立宗旨刊載在其發行的公報上，其宗旨為 (Graham, 1967: 28)：

1.藉由下列管道倡導進步主義教育原則：(1) 出版期刊作為組織的喉舌；(2) 報章雜誌；(3) 演講。2.藉由教育大眾來影響公立學校，朝進步主義教育方向邁進。3.透過下列方式服務社會大眾和教育學者：(1) 訊息諮詢中心；(2) 透過諮商過程，與家長共同解決教育問題；(3) 鼓吹以進步主義教育原則和方法從事師資培育工作；(4) 給予創辦進步主義教育學校人士必要的支助。

由上述三項宗旨可見PEA將自身定位為家長和有志於教育者的組織，透過專家演講、報章雜誌以及期刊等媒介，成為進步主義教育資訊交換的平台和宣導機制。進步主義教育強調以科學方式研究學童生理、心理、精神及社會之需求，採取自由方式，以開展個體，從而揭櫫進步主義七項教育原則如下：1.自然的自由開展原則；2.引發學習的動機與興趣；3.教師是「引導者」而非支配者；4.強調學童發展的科學研究；5.關注影響學童身體發展的所有要素；6.學校與家庭密切合作以滿足學童生活的需要；7.進步主義學校作為教育改革運動之

²有機學校的教育目的強調鍛鍊強健體魄、培養敏銳的理解力以及真誠的道德反省力，從而獲致身體、心理以及精神整體的均衡發展，猶如有機體之注重整體發展，所以稱著重這種教育的學校為有機學校。

引領者（Cremin, 1961; Good, 1962; Graham, 1967; Meyer, 1949）。這七項原則沿用至1929年，直至十項原則之出現。七項原則可謂傳達了PEA在1920年代的教育理念。

（二）PEA的喉舌——《進步主義教育》期刊

1924年，PEA會址由華盛頓特區遷至芝加哥，此時慈善家Cooley（Queene Ferry Cooley, 1874-1958）應允協助會務並捐款贊助經費發行《進步主義教育》季刊兩年，聘請Hartman（Gertrude Hartman, 1876-1955）擔任主編。《進步主義教育》在1924年四月開始發行，1年3期，後來改為季刊。除了印刷精美外，深入廣泛報導美國與歐洲進步主義教育之實驗計畫，也以活潑方式討論兒童在藝術、文學、音樂以及戲劇等方面的「創意表現」的教學，旨在闡釋兒童透過藝術以求自我創造，反對以成人為標準的藝術教學。分別出現在1926、1927、1928以及1931年的期刊上。由於編者的用心，使得PEA得到全國的矚目與聲望（Cremin, 1961; Graham, 1967）。

二、蓄勢待發階段（1925年—1930年）

PEA成立的最初5年（1919—1924）可謂奠基的階段，除了確定協會名稱、吸納會員、擴增財源、規劃發展方向，也透過《進步主義教育》與年會討論重要教育論題，為未來的發展鋪路。1926年，Eliot（Charles William Eliot, 1834-1926）辭世，Dewey（John Dewey, 1859-1952）接受榮譽主席一職，直至1952年辭世為止（Cremin, 1961）。除了進一步提升PEA的知名度外，Dewey也成了PEA的精神象徵。而當PEA經費充裕後，於1926年聘請Morton Snyder為執行秘書，是首位處理會務之專人，在此之前，都是由發起人兼任行政工作（Graham, 1967）。因此PEA在這些基礎上，逐漸茁壯成長，成功地推動進步主義教育風潮，成為進步主義教育的代言人，Margaret Naumburg在1928年PEA年會中說：

目前在美國如果不提到進步主義教育，就落伍了。沒有人願意被說是守舊分子，因此在公私立學校中，不論是激進或保守分子，都齊聚在本屆PEA年會中。（Cremin, 1961: 249）

但此時PEA也遭遇理念和權力核心轉移等問題，分述如下：

（一）理念之辯

雖然早期進步主義教育學者皆反對單一的哲學主張，認為應該較為綜合和寬廣的哲學視野，但其後卻有逐漸偏向單一且狹隘的教育理念之趨勢，亦即發行的《進步主義教育》或舉辦的年會，幾乎都在為「學童中心學校」（the child-centered school）之主張³背書（Ravitch, 1983）。

「學童中心學校」主要的特色是主張「學童」而非傳統科目是決定課程的重要因素。雖然對於「兒童中心學校」之涵義，在進步主義教育學者中仍存在若干歧義。如在紐約的華登學校（the Walden School），孩童的興趣決定課堂討論的主題；在哥大師範學院的林肯學校，教師與學生共同磋商，勾勒出以主題為主的課程，表現出對孩童的興趣與價值之重視。綜括言之，不管其實際措施為何，其共同特色為學校的活動對孩童而言，必須是有意義的，反對固定僵化的教育措施，主張彈性的學習方式，如反對學校固定逐年拾級而上的「年級制度」、校規的制訂以及固定的教室設備，所以倡導個別化和小組的教學方式，強調身體的活動，以及實際操作的做中學方式。這些教育主張原先施行於初等教育階段，其後逐漸盛行於中等學校，再擴展至高等教育階段，如薩拉·羅倫斯（Sarah Lawrence）、班林頓（Bennington）、安提佳（Antioch）等學院，也逐漸實施學生中心的教學理念（Graham, 1967）。

PEA強調的「兒童中心」、「自由」以及「創造」等理念，透過其《進步主義教育》與年會活動而獲得彰顯。在1929年以前，《進步主義教育》每期皆探討單一主題，在最初12期中，有3期直接探討「創造性活動」，如「藝術的創造性表現」、「音樂的創造性表現」、「創意教育之環境」，其餘則探討兒童自由的學習理念，如「個別化教學」、「設計教學法」、「新的孩童研究」、

³ 進步主義教育運動的「兒童中心」（child-centered）觀，具現於Harold Rugg（1886-1960）和Ann Shumaker於1925年出版的《兒童中心學校》（The child-centered school），標榜新學校的精神是：自由（freedom）、活動（activity）以及創意的自我表現（creative self-expression），有別於傳統學科為中心的教學方式，班級氣氛充斥著恐懼、限制和壓迫。Rugg和Shumaker說：「新世紀兒童教育在於透過經驗的統整來培養個性，完整個體是教育的目的，因此教育材料的廣度和相互關連就如生活本身，生活經驗不僅是知識的，也有身體、律動以及情感的部分。」此外，新教育最具影響力的應屬William Heard Kilpatrick（1887-1965），他是哥倫比亞大學師範學院教授，倡導「設計教學法」（project method），透過孩童自己的經驗來達到學習目的，揚棄「事先規劃好的教材」（subject matter fixed-in-advance）之傳統教學方式。他主張好的教師只有在教材能夠化為學生經驗的一部份時才使用，而學習活動的價值在於有助於學生未來的成長所需，亦即好的教育是生活本身與此時此刻生活，而非僅僅為未來生活作預備。

「持進步主義教育觀的家長」、「新教育的精神與實際」（Graham, 1967）。雖然「自由」與「創意活動」儼然成了PEA的教育核心理念，但在1928年會上，榮譽主席Dewey發表〈進步主義教育與教育科學〉（Progressive education and the science of education）演說，開啟PEA理念之爭的序曲。他視「教育科學」為「教育哲學」之同義詞，都是為教育尋繹知識理論基礎，Dewey不諱言指出這是PEA與進步主義學校最缺乏的，Dewey勉勵進步主義學校在強調兒童中心的教育價值時，也應依循知識發展的次第，以組織教材，並研究有利孩童學習的條件。Dewey呼籲學校整體知識教育之重要性時，促動了1930年代的課程革新運動（Dewey, 1928；引自 Graham, 1967）。此外，在強調學校對於社會變遷的潛在影響時，激發Counts（George S. Counts, 1889-1974）等人在「經濟大蕭條」（the depression）時重視學校的社會責任（引自Graham, 1967）。

在Dewey演說後，PEA責成一個任務委員會修訂前述的「七項原則」，雖然修訂委員會幾乎逐字修訂每一項原則，但其精神仍不變，另外增訂以下三項原則，成為所謂的「十項原則」聲明：1.社會發展和陶冶；2.環境的美化；3.課程的革新（Graham, 1967）。

（二）權力核心的轉移

在1929年以前，有關PEA的權力核心無論是主席或執行委員會委員，主要來自私立學校，而這些私立學校的學生主要來自中上階層。但自 Burton P. Fowler（其任期為1930-1932）之後，主席大都出自教育學院教授或是公立學校教育視導，執委會委員也是如此。而在PEA成立之初，並不受學界重視，但當其影響力日益壯大時，教育專業機構不得不與其保持關係，以提升自己的地位，尤其是中小學教師，藉由加入PEA以證明自己有創新的教育想法（Cremin, 1961），但事實上，PEA知名度的提升也有賴權力的轉移，因為有了知名教授之參與，到了1929年，PEA在美國教育界即享有相當大的影響力，可謂相得益彰。但是當PEA領導階層由教育專業人士掌控時，也產生與外界互動疏離的情況，無法反映教育的實況，是導致PEA式微的主因。

參、PEA成長開展階段（1930年至1939年）

1930年代，由於歷經10年的耕耘，進步主義教育理念已逐漸喚起社會大眾

的注意。為了進一步拓展會務，PEA透過深化《進步主義教育》的編輯與各種研討會來繼續宣揚進步主義教育理念，其次是成立各種研究小組，進行實際教育問題的探究，尤其在中等教育方面，以強化進步主義教育的理論基礎，此階段是PEA的輝煌時期，但是在蓬勃發展的過程中，困擾PEA的哲學理念之爭在此時爆發出來。以下首先敘明此時期PEA所推動的重要活動與措施，其次分析PEA不同哲學理念的論辯，由於無法整合出代表PEA的教育理念，稀釋了動員的能量，甚至流於意氣之爭，是PEA由盛轉衰的關鍵時期。分述如下：

一、1930年代的重要活動與措施

（一）深化《進步主義教育》期刊的編輯

1930年，《進步主義教育》由季刊改為月刊，原先每一期著重單一主題的編輯方式也走入歷史，改為不同性質論文並陳，認為多樣主題較能吸引讀者，引來更多的訂閱者和吸收新的成員。

此時期，《進步主義教育》除了編輯方式改變外，內容品質也大幅提升，因為撰稿者大都是教育界的重要人士，如Dewey和Kilpatrick等人的論述，此外，當時有些重要的專著，是一開始就在《進步主義教育》投稿，後來集結成冊（Graham, 1961）。

（二）舉辦各類型的研討會

1930年代，PEA透過舉辦各類型的研討會，來推動進步主義教育的理念。

此包括年會，區域性和地方性的研討會、工作坊以及團體討論等型態，也籌畫暑期進修研習，皆吸引越來越多的人加入。而Kilpatrick、Bode以及Fowler等人更時常巡迴全國，鼓吹進步教育理念，促進中小學校依循進步主義教育原則修訂課程與教學。例如，1931年，哥倫比亞大學師範學院的課程實驗室主任Herbert Bruner指出在過去6年間，已經完成的課程修訂科目計有30,000個，而大學主修課程的學生由6名增至762名。到了1930年代中期，人口在25,000人以上之城市，有70%成立課程發展計畫，人口在5,000至25,000人間的社區，有半數成立同樣的組織。37州至少有州層級的課程修訂計畫，這些課程計畫皆依循進步主義教育之原則（引自Ravitch, 1983）。

（三）委員會的設置與主要的研究活動

截至1930年，PEA的活動主要侷限在推廣進步教育理念，鮮有研究活動。到了1930年，PEA的執行和顧問委員會深覺有必要針對一些迫切問題提出解決方策，是注重研究案的開始。首先於1930年成立「中學與大學關係委員會」

（the Committee on the Relation of School and College）。由於該委員會的研究受到相當大的矚目，使得其他委員會開始仿效，針對特定的教育問題做研究，其中又以1933年成立，由Thayer（V. T. Thayer, 1886-1979）主持的「中等學校課程委員會」（Commission on the Secondary School Curriculum），以及1935年Keliher（Alice V. Keliher, 1903-1995）領導的「人際關係委員會」（Commission on Human Relations）最富盛名，上述三個委員會在PEA的研究活動中，居於舉足輕重的地位。分述如下：

1. 「中學與大學關係委員會」與「八年研究」

「中學與大學關係委員會」的成立緣於1930年的年會，會中討論PEA如何改善中學教育，進而認定「大學入學條件規定」是中學教育改革的核心問題，於是建請執委會成立研究小組，探討中學與大學之間的協調機制，並給予中學自由嘗試教育改革的空間，執委會遂於1931年十月籌組「中學與大學關係委員會」，主席為Wilford M. Aikin。經過1年研究，列舉美國中學主要缺失為：（1）未能重視美國文化遺產；（2）不注重公民培育；（3）忽視資優培育；（4）未能有效引導與激發學生學習；（5）課程呈現大雜燴，未能配合時代脈動，且忽略學生的實際需求。基此，委員會建議選出公私立中學，進行教學實驗，重新設計課程，以達到下列目的：（1）精熟學習；（2）繼續學習；（3）激發學生創造力；（4）清楚理解當代文明問題；（5）良好的個別指導；（6）較佳的教材與有效教學（Cremin, 1961）。委員會於1933年開始教育實驗，有30個中學校參與，超過300所大學逕自錄取這些學校所推薦的畢業生，而無須考量其一般的入學規定。受試學生入學後，委員會再比較傳統高中畢業生（修習大學預備科目）與30所實驗學校畢業生（自由選修）在大學的學習表現。所有參與實驗的學校、學生以及大學的選定，皆完成於1930年代，至於實驗結果的評鑑以及報告書的完成則在1943年，以《美國教育探索》（Adventures in American Education）為題出版，共5冊⁴（Graham, 1967）。實驗研究歷時

⁴ 五冊分別為Aikin的《八年研究史》（The story of the eight-year study）；H. H. Giles、S. P. McCutchen和A. N. Zechiel的《課程探究》（Exploring the curriculum）；Eugene R. Smith與Ralph Tyler的《評估與記錄學生學業的進展》（Appraising and recording student progress）；Dean Chamberlin等人的《他們在大學成功嗎？》（Did they succeed in college?）；以及《三十所學校訴說他們的故事》（Thirty schools tell their story）。其中以第一冊最暢銷，超過6,000本。除了這五冊之外，還有委員會年度研討會報告，以《教育紀錄》（The educational record）刊物的補充期刊方式發行，名為《三十所學校輯刊》（Thirty schools bulletin），另外也有許多參與學校教師和學生的報告。

8年，直至1941年止，因此稱之為「八年研究」（eight-year study）（Cremin, 1961; Tyack & Cuban, 1995）。

「八年研究」報告出版於二次世界大戰方酣之際，對中等教育產生若干影響，某些改革效果逐漸出現，如教師開始思索教學主題的傳授理由時，傳統科目就有了時代意義，而當教材以學生的興趣重新組織時，傳統學科之間的藩籬也就消解了，許多學校與社區開始緊密互動，如雲舍學校（Winsor School）成為波士頓的基礎經濟學、公民、科學以及建築學的實驗室；丹佛（Denver）的東區高中（East High School）學生用動畫解釋城市食物供應的來源；林肯中學（Lincoln School）送學生到校外，研究田納西河流域管理局（Tennessee Valley Authority, TVA）和西維吉尼亞（West Virginia）礦區的工業組織。這些教學革新活動對教師和學生而言，都深具意義和鼓舞作用，學生對於教育目的有更深的體悟，而教師對於教育政策有較多的參與感。

對於實驗學校的教育效果的評判，可能見仁見智，委員會採取芝加哥大學教授Ralph W. Tyler（1902-1994）的實驗方法，透過與實驗學校畢業生相似背景的傳統中學畢業生在大學的表現之比較。Tyler所組成的測驗團隊比較1,475對學生的表現，每一對學生在性別、年齡、種族、學術性向成績、家庭社經背景以及職業興趣等皆相同或相近。比較的結果發現實驗學校的學生：（1）整體學業成績略高；（2）每年皆獲得較高的學術榮譽；（3）似乎擁有較高的學術動機與興趣；（4）思考較為精確、有系統和客觀；（5）對於教育的意義有較清楚的認識；（6）對於新的局勢，有較強的應變力；（7）在調適問題方面，與參照組大致相同，但在問題解決上，卻較具效能；（8）較積極參與學生生活活動；（9）獲得較高比例的非學術方面的榮譽；（10）對於職業選擇有較正確的方向和態度；（11）對於國家和國際事務較為關心（Cremin, 1961）。

1940年，哥倫比亞大學Herbert E. Hawkes（1912-1996）教授在給「美國大學協會」（the Association of American Colleges）的總結報告中認為「八年研究」的結果顯示預備學校專為大學入學準備的中學課程不是大學學習的唯一合適的預備教育方式，相較之下，非傳統的中學教育為大學帶來較好的人才（Cremin, 1961）。此外，對於「八年研究」的評價與結果的詮釋，在教育學者中，頗為不同（林玉体，2003；Bestor, 1955）。例如對教育資料量化極為熱衷的Eugene R. Smith認為Tyler的「評量與測驗委員會」（Committee on evaluation and Testing）對於該研究居功厥偉（引自Graham, 1967）；Redefer（Frederick L. Redefer, 1905-）認為「八年研究」除了本身研究價值外，最重

要的貢獻是培養共同合作的研究方式，第一線教師也成為教育的積極參與者，他援用團隊研究方式，在PEA中引介「小組討論」（panel discussions）方式，來研討問題（引自Graham, 1967）。1950年賓州大學教授，擔任《學校與社會》（School and society）期刊主編的William Brickman評論當時中等教育發展趨勢時說：「中等教育的流行原則與實踐的靈感源自於八年研究的成果。」（引自Graham, 1967: 134）「八年研究」倍受關注的研究發現是中學的傳統學術科目不是大學預備的唯一管道，亦即沒有接受大學預備課程的學生也可以順利完成大學學業（Tyack & Cuban, 1995）。「八年研究」的另一項意義是促使教育學者認識到中學課程應該著眼於學生完整生活的培養，而非僅是大學入學的預備。但是「八年研究」遭人詬病的方面，在於缺乏針對不擬升大學的學生所接受的「生活調適」課程進行檢視，事實上，在當時不擬繼續升學的中學生居多數（Graham, 1967; Tyack & Cuban, 1995）。

「八年研究」也對PEA本身產生巨大影響。如當「中學與大學關係委員會」於1930年成立之時，僅是PEA的一個委員會，但當PEA愈來愈重視中等教育改革時，該委員會的重要性與日俱增，於是衍生出1933年的「中等學校課程委員會」，其後，「中等學校課程委員會」又衍生出「人際關係委員會」。這三個委員會都對慈善基金會深具吸引力，帶來補助款。這些補助款強化了PEA研究和其他活動的進行，也加速將PEA轉型成為專業團體，成為1930年代聲勢頗為壯大的組織，卻也潛藏危機，如當PEA成功地擴展其關注範圍，且儼然成為進步主義教育運動的代言人時，也吸引各種不同理念的人士加入，成為教育意識形態之爭，1920年代，PEA草創之時，創立者尚能廣納各種意見，以回應各種教育改革，但後來卻難以接納各方意見，成為另一種教育意識型態（Cremin, 1961）。

2. 中等學校課程委員會

Thayer認為中等教育的主要任務在於協助青少年自我追尋人生意義與價值、情感的統整，以及生活所需的技能，然而要對課程作全面革新就必須對青少年有所瞭解，於是委託Kilpatrick的學生Zachry（Caroline B. Zachry, 1894-1945）擔任「青少年研究小組」（Committee on adolescents）召集人（引自Graham, 1967）。Zachry對青少年行為做了系統研究，在1940年出版《青少年的情緒與行為》（Emotion and conduct in adolescence），是PEA最為暢銷的書籍（引自Graham, 1967）。Zachry是心理學取向的進步主義教育學者，她的中學成績不佳，校長斷言她無法完成大學學業，但最終卻獲得哥倫比亞大學

博士。由於自己的學習經驗，Zachry認為學校的主要責任在於尋繹青少年學習所面對的問題，並依此設計課程（引自Graham, 1967）。Zachry的觀點受到相當大的關注，在其影響下，1930年代，興起課程修訂運動，採取的步驟往往是先確定青少年的需求後，接著就是嘗試採取教育措施以滿足這些需求。學校教育的目標由關注知識的發展和精熟教材，轉為關心社會和情緒的發展以及針對職業、健康以及家庭生活等面向，採用「功能性目標」。整體而言，課程修訂旨在反對過往「知識之內在目的」，改以學科界線模糊的「核心課程」（core curriculum）來代替，如「基本生活」（basic living）、「共通學習」（common learnings）等，關心學生將來如何賺錢、與他人相處、成為好的消費者、約會及健康保健等。由於課程修訂著重功能性目標和科目，以致修習大學預備科目學生急速下降。如紐澤西州的學校人員滿意地說修習大學預備科目的學生由30%減為15%；而加州的艾拉米達（Alameda）課程修訂時將「世界問題」（world problems）納入歷史科目中，並加入如救生和駕駛等被認為更為重要的科目。因此，學校課程修訂旨知識在擴充職業科目，犧牲學術科目，在充斥職業科目的狀況下，僅剩下英文、社會學科以及體育與衛生教育是僅有的共通科目（Ravitch, 1983）。

依此可知「中等學校課程委員會」極為強調學校與社會的互動關係，Thayer等人在1939年將「中等學校課程委員會」的研究成果以摘要方式出版《重組中等教育》（Reorganizing secondary education），書中提出兩項原則：（1）民主無法與學校生活割離；（2）青少年的社會、經濟以及個人的需求應該是決定課程內容的要素（Graham, 1967）。

3. 人際關係委員會

Aikin的「中學與大學關係委員會」的研究始於和學校合作，以診斷問題，並嘗試提出解決方策，認為中學與大學教育聯繫的主要問題是中學課程過於狹隘與形式化，為了回應Aikin對傳統課程的批評，Thayer的「中等學校課程委員會」於是成立，認定中學課程需要大幅修訂，以符合青少年社會和心理的需要，為了要推動Zachry的研究發現，於是研發新的教材以契合青少年的心理需求，而非採傳統學術科目的論理組織結構方式，Keliher的「人際關係委員會」就在這種背景下設立，任務在研發教材，該委員會也陸續出版重要書籍，喚醒

社會大眾對於青少年身心發展的重視⁵（Graham, 1967）。

1938年10月31日，《時代》（Time）雜誌封面故事大幅報導PEA所展開的教育改革運動，讚揚其對美國教育深具影響力，但也指出潛在的危機，認為PEA的計畫進展太快，但深度不夠，即許多學校接受進步主義教育理念，但究其實際僅是追求流行，囫圇吞棗大啖進步主義方法，卻對其哲學理念認識不足（引自Graham, 1967）。

二、哲學理念的論辯

綜觀PEA之發展史，其教育理念始終缺乏「一致性」，成立之後的10年間，皆堅稱進步主義教育無法定義，因為認為進步主義教育是一種「精神」、「方法」、「視野」或是「強調」，所以在1930年時，刪除原先進步教育輯刊所載的「原則聲明」，以免流於僵化，乖違進步教育所標榜的「持續進步」之義（Cremin, 1961）。

這種和諧理念的假象在1930年代受到經濟大蕭條影響而被戳破。一些教育學者認為教育必須與政治有所聯繫，此外，也體察到PEA缺乏目的性，甚至流於反智論調，為了未來發展，認為有必要改弦更張，但其針砭方式則迥然有別，有Counts倡導的社會重建論，與Keliher等人主導的課程重建論，由於各持己見，PEA於是嘗試整合，提出進步主義教育運動的核心理念。上述二者倡導的理念分述如下：

（一）社會重建論之旨趣

1930年代PEA教育理念的論述最引人注目的是Counts倡導的社會重建論。1920年代晚期，Counts專注於外國教育制度之研究，並曾親自造訪蘇聯，對蘇聯社會體制和進步主義教育之措施，留下深刻印象；而在1930年代，許多美國知識分子認為過度的資本主義是造成經濟大蕭條的主因，Counts因此認為蘇聯的教育體制應該可以提供美國教育作借鏡，尤其是學校與社會之關

⁵該委員會出版的重要書籍計有Katherine W. Taylor的《青少年需要父母嗎？》（Do adolescents need parents?, 1938）；Louise M. Rosenblatt的《文學即探索》（Literature as exploration, 1938）；Bernhard Joseph Stern的《家庭：傳統與現代》（The family, past and present, 1938）；Alice V. Keliher的《生活與成長》（Life and growth, 1938）；W. Robert Wunsch與Edna Albers編的《比水還要厚》（Thicker than water, 1939）；Walter C. Langer的《心理學與人類生活》（Psychology and human living, 1943）。其中以Taylor的《青少年需要父母嗎？》最負盛名，他強調要維護親子關係有賴父母理解和接受孩子的心理發展特徵，父母是孩童成熟發展的「參照點」（reference points）。此外，Rosenblatt的《文學即探索》認為文學是人際關係智慧的寶庫，有其心理學和社會學的豐富意義。

係（引自Graham, 1967）。依此，Counts於1932年在PEA 巴爾的摩的年會上，發表「進步主義教育敢說是進步的嗎？」（Dare progressive education be progressive?），其後更出版《學校敢建立新的社會秩序嗎？》（Dare the school build a new social order?）一書之後，被推舉為PEA的「經濟與社會問題委員會」（the Committee on Economic and Social Problems）召集人。年會中，Counts指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。（引自Graham, 1967: 64）

Counts進一步指出這種理論的闕如在於呈顯進步主義教育僅反映中產階級之觀點。在指出進步主義學校的狹隘旨趣後，Counts認為教育應該包含生活的全貌。而在《學校敢建立新的社會秩序？》書中，他再次抨擊進步主義學校過於與中上層階級聯繫，教育哲學主張也過於傾向極端的個人主義（引自Graham, 1967）。

雖然Counts在呼籲進步主義教育應承擔社會責任的論點，受到矚目，事實上，批評進步主義教育缺乏社會哲學的學者所在多有，Counts進一步跨越教育理論的畛域，探究社會與經濟組織之問題及其和教育之關連，他試圖使PEA重拾早期進步教育運動的精神，他說：

如果進步主義教育要達成進步的要求，就首需擺脫上層社會的影響，嚴肅面對社會的課題，以掌握社會真實的情況，並與社區建立有機的關係，發展圓熟的福利政策，塑造有關人類命運的真正視野。（引自Graham, 1967: 65）

Counts認為要面對新時代的問題，教師需要運用集體智慧以規劃完美社會，並加以實現，要圓滿完成這個目的，就需放棄對「灌輸」的恐懼，而授與學生嶄新社會的視野，如果放棄了，是規避時代最為嚴峻和重要的教育責任（引自Graham, 1967）。

擔任PEA執行秘書的Frederick Redefer認為Counts演說是「讓人極為震驚的事件」（bombshell），立即召開董事會，決議成立「經濟與社會問題委員會」（Committee on Economic and Social Problems），聘請Counts擔任召集人，任務在促進學校及其所屬機構對當時經濟與工業問題做深度且系統的探究（引

自Graham, 1967)。而年會後新一期的《進步主義教育》期刊，則專門討論Counts的演說。雖然Counts的議題激起很大迴響，但也有人對其主張持保留看法。如Elsie Ripley Clapp反對任何形式的「灌輸」（Graham, 1967）。

PEA的「經濟與社會問題委員會」經過1932年和1933年的努力，草擬有關學校社會政策的聲明，並在1933年三月的年會中提出暫行報告，但在董事會多人反對下，PEA不願意背書，⁶理由是某一委員會的報告書不足以作為PEA的政策聲明。「經濟與社會問題委員會」在不被認可的情況下，同（1933）年以委員會名義出版《對全國教師的呼籲》（A call to the teachers of the nation）。這份報告與Counts先前的演說內容相近，認為工業時代的科技革命對美國社會帶來衝擊，教師不能迴避積極參與建構民主傳統和新社會的任務，應該致力於：

（1）培養學童為全民福祉服務的意識；（2）反對特權專制；（3）培養民胞物與的胸懷；（4）願意參與社會實驗工作。教師不應專為某些社會階級服務，要為教育政策和專業教育計劃的釐定發聲，也需有強有力的專業組織作後盾，以重建社會（Cremin, 1961; Meyer, 1949）。

但PEA未對Counts的「呼籲」作回應，他只得尋求其他與其理念相近的團體，即社會重建之《社會領域》（The social frontier）論壇，來闡揚社會重建的理想。《社會領域》自許為「教育批評和重建」之期刊，在1930年代，該刊物代表藉由學校以引領社會重建之教育學者的立場，第1年銷售量就有6,000份，是《進步主義教育》10年的總和，其文章大都為知名學者之作，最為膾炙人口的是1936和1937年Dewey和R. M. Hutchins（1899-1977）對於教育哲學之論辯（Graham, 1967）。

Counts的社會重建論主張「灌輸」社會集體意識之論點，遭受學者的強烈反對，也有學者認為其主張透過教師來從事特定的社會改造運動之觀點陳義過高。綜言之，對於Counts的主要批評有二：（1）是灌輸是錯誤的方法；（2）是教師無法勝任引領國家從事社會改革之工作（Graham, 1967）。

（二）課程改革之重建論者

課程重建論者希望透過修訂課程內容和教學方法來改革教育。其課程改革的主張可由三個在1930年代成立的委員會看出：一是Aikin的「中學與大學關

⁶PEA不願為經濟與社會問題委員會報告書背書，其來有自，因為在1933年時，PEA開始接受通才教育委員會（General Education Board）和卡內基基金會（Carnegie Corporation）之支助，不願因爭議性提議而影響未來財源。此外，PEA尚有許多持兒童中心教育理念的人士，他們對Counts的主張持反對態度。

係委員會」；二是Thayer的「中等學校課程委員會」；三是Keliher的「人際關係委員會」（Graham, 1967）。誠如前述，Aikin的委員會旨在放寬大學入學條件的限制，使得接受進步教育的學生可以透過非傳統的修業條件就能入學；Thayer的團隊研究中小學課程中的學科教材，著眼於如何將「進步方法」融貫其中；Keliher則根據青少年學生心理需要，來發展課程。課程改革是一次世界大戰後進步主義教育運動的重點，早在1910年時，進步主義教育學者認為進步主義教育的理念要深植於學校，首需了解學校現況，於是與教育官員合作，展開「學校調查」。首先邀集學者專家釐定一所學校應有的表現和需求，其次檢視學校硬體和經費狀況，也評鑑學校課程是否融入最新的教學理念，評鑑結果除了提供學校向政府申請經費補助之依據外，也作為進行課程修訂之用。因此許多教育學院紛紛建立專門計畫以進行學校調查研究，如，哥倫比亞大學的師範學院就完成將近100個學區的調查。然而學校調查結果僅能供作建議之用，要落實進步主義教育精神則有賴真正「課程修訂」，於是在1920年代，美國學校興起了「課程修訂運動」。學校系統開始研究並修訂其課程，以達所謂「現代」和「動態」，契合「功能價值」（functional values）與「學童需求」。就如前述，這波課程修訂運動受到PEA「中等學校課程委員會」很大的影響，PEA與大學教育學院教育專業學者合作，開辦各種研習活動方式，培訓各校課程修訂的種子教師，要求全國教師都需要接受進步主義教育的觀念與教學法（Ravitch, 1983）。

1938年《時代》雜誌對進步主義教育甚為推崇，並說：「在美國，沒有一所學校能脫離其影響。」（引自Graham, 1967: 100-101）所以在面對「精粹主義者」⁷（Essentialists）（楊國賜，1974）的批評時，Kilpatrick仍一派輕鬆地說：

精粹主義者所代表的乃是一股反動的勢力，每當某一個思潮蓬勃發展時，這種反動勢力就會出現，讓人驚訝的不是反動的事實，而是居然來自這些微不足道的人物。（引自Ravitch, 1983: 59）

⁷「精粹主義」（Essentialism）教育學派是由W. C. Bagley（1874-1964）教授所發起，主要針對進步主義教育運動過於偏向學生中心教育改革，忽視社會文化遺產和個人之社會訓練和群性的陶冶之缺失，於1938年組成「精粹主義學派教育促進委員會」（Essentialist Committee for the Advancement of Education）。

所以當反動聲浪開始時，進步主義教育者愈加團結，欲加熱切推動其理念，可由1930年代晚期，一些教育專業組織不斷為文推廣其理念窺出，如「美國教育協會」的「教育政策委員會」（Educational Policies Commission）、「美國中學校校長協會」（National Association of Secondary School Principals）以及「美國教育評議會」（American Council on Education）等。這些專業組織都有PEA重要領導者參與（Ravitch, 1983）。如在1934年，「全國教育研究學會」（National Society for the Study of Education, NSSE）最有名的委員會——「活動課程運動委員會」（Committee on the Activity Movement）出版報告書，認為活動課程運動是進步主義教育的重要核心要素，該委員會試圖將1930年代所有關於教育之方法論的改革都融入「活動課程」的概念中（Graham, 1967）。此外，1937年明尼蘇達大學教授H. R. Douglass以「美國教育評議會」的「美國青年委員會」（the American Youth Commission）名義，出版《美國現代青年的中等教育》（Secondary education for youth in modern America）報告書。Douglass認為教育的目的在滿足學生的生活需求（引自Ravitch, 1983）。依此，公立學校存在的目的在於促進某種社會目標，以達管理人類行為的目的，更確切的說，教育目的在培養公民責任、完美的家庭生活、職業生活、健康生活、健全人格、有效使用休閒生活以及吸收資訊、引發興趣和技能等。自1890年以來，美國中學生人數每隔10年就成長2倍，其中包括許多智能不足的學生，所以學校有必要提供多樣課程來滿足資質平庸和缺乏對抽象學術課程感興趣之學生的需要。Douglass進一步指出，因應廣大學生的出現，絕大多數學生不可能將時間用於經典、藝術或高級數學，有必要提供屬於身體和實用的活動，如家庭與傢俱、自然、運動、遊戲、收音機以及社會活動等課程，課程無須因為傳統學術科目對文明有貢獻就納入，因為這是少數專家培育的事，無須以此混淆對大多數學生有益的科目（引自Ravitch, 1983）。

而在「美國教育協會」方面，也深受PEA影響，熱衷課程改革，如於1924—1928年間，其年度報告書中有5冊探討課程相關議題，而1936年的年度報告書全冊，皆在探討社會學科的課程問題。1938年「美國教育協會」的「教育政策委員會」出版《美國民主的教育目的》（The purposes of education in American democracy）報告書，主筆為Carr（William G. Carr, 1901-1995），書中強調教育主要關注的目標為：自我實現、人際關係、經濟效率、公民責任（引自Ravitch, 1983）。但學校卻過於強調英文文法與經典之教授，儘管這些科目對於成為學者有幫助，但是對絕大多數學生有用的卻是有關閱讀的趣味和

資料的蒐集（引自Ravitch, 1983）。Carr顯然基於「效用」作為評判教育價值的標準，建議刪除或降低高級數學、科學以及外語的授課時數，強調數學和科學的應用性（引自Ravitch, 1983）。

最後，1939年「美國中學校校長協會」出版B. L. Dodds的《所有人都要瞭解的事》（That all may learn），書中揚棄博雅教育的傳統。他提出教育應該關注所謂「教育上受忽視者」（educationally neglected）的受教權，以往因過度強調學術科目而棄「新百分之五十」（the new fifty percent）學生於不顧，這群學生屬於智力較低者，因處於義務教育年齡階段且缺乏工作能力（引自Ravitch, 1983）。他進一步指出這群學生非但不是「異常」，反倒是那群少數追求抽象學術符號的學生才屬於「特殊者」，學術課程鼓勵這群「新百分之五十學生」追求不適合於他們的虛幻理想，不僅耗費時間和精力，也浪費教育資源，這群學生不需要學習高深數學和科學以及理解經典意涵，僅須提供他們應付日常生活所需的如能看報和雜誌能力的「必要工具」（an essential tool）即可。至於社會學科，應著眼與現實生活，無須讓這群「想像力有限的學生」去閱讀「死去已久英雄」（heroes long dead）的事蹟。總之，課程需要契合學生需要和興趣，儘可能生活化，畢竟他們想要做的事如何穿著吸引人、如何結交異性朋友以及找份好工作（Ravitch, 1983）。

課程改革代表1930年代進步主義教育運動主流的改革共識，主要目的在於促進學生個體發展，由PEA等專業協會出版的報告一再重申以「青年需求」（needs of youth）作為重建中等教育學校計畫與放棄傳統大學預備教育的任務，即不再強調學校是培養中學生知識之所，「青年需求」成為進步主義教育運動的口號。但是對於什麼才是「需求」以及如何作為設計課程之基礎則缺乏共識，不僅產生課程職業化現象，也陷於瑣碎之流弊，如1944年，「美國教育協會」的「教育政策委員會」總結過往的報告，提出《美國青年的教育》（Education for all American youth），書中提出課程必須符合「青年的迫切需要」（the imperative needs of youth），以培養公民責任、職業、消費、家庭生活、經濟理解等需要。雖然也提到激發知識好奇心的重要，但認為數學與工藝、藝術與農業、歷史與家政等無分軒輊。由此可見進步主義教育極為強調如何滿足學生的即刻需求與適應周遭生活的環境，這即是所謂的「生活調適教育」（life adjustment education），推動「生活調適教育」的最大動力來源是美國教育總署（U.S. Office of Education）。1947年「教育委員會」委員John W. Studebaker（1927-2009）組成「美國青年生活調適教育委員會」（National

Commission on Life Adjustment Education for Youth），其委員大都來自美國各教育學術團體。除舉辦研討會和出版刊物外，更促成各州成立生活調適教育委員會，其任務在1954年結束（Ravitch, 1983）。

這種著重日常生活即刻需要的課程設計在1950年代逐漸受到學界的懷疑與批判，其中批判最為強烈的首推Hutchins 與伊利諾大學教授Bestor（Arthur Bestor, 1908-1994）。Hutchins在《民主社會中教育的矛盾》（*The conflict in education in a democratic society*）一書中列舉進步主義教育的四項缺失（Hutchins, 1953）：1.調適說；2.即需說；3.社會改革說；4.全無主見說。Hutchins（1953）認為調適說之主張導致課程充斥過時的資訊與過度重視職業訓練，非但無法調適時代變局，所學的盡是無用的訊息而非獨立判斷力；而即意指以學生的需要為課程內容，將使課程支離破碎，因為學生的需求是多到難以羅列的，此外，也無法培養知識的能力；社會改革說在於說明想要以學校作為社會革新的媒介是徒勞的，因為學校的本務在培養獨立批判力，這才是社會進步之原動力；全無主見說則在說明進步主義人士不注重教育目的之探討，而認為生活中的實用技能都應納入課程，造成課程流於膚淺，而無益於知識的涵泳。至於Bestor（1953）則在《教育荒地》（*Educational wastelands*）指出進步主義教育者否定教育的目的在「培養思考力」，但矛盾的是民主的本質在於要求所有公民都需有博雅教育的涵養，他們認為大部分的高中生都缺乏接受傳統基本學科之知識陶冶的能力，所以僅能接受「生活需求」的調適課程，Bestor（1953）認為這是所謂「退步教育」（*regressive education*），而非像林肯中學（Lincoln School）所重視基本學科教材研發的「進步教育」（*progressive education*）。

儘管PEA不為任何委員會之哲學主張背書，但是尋求PEA哲學主張作為指導原則，仍不間斷。1930年代後期，PEA的「教育哲學委員會」（*The Committee on Philosophy*）以「民主學校」（*schools for a democracy*）理念，試圖融合Counts的社會革新主張與Thayer的課程革新，其因是「民主學校」獲得Counts的支持。1930年代後期，Counts在目睹Stalin極權統治，美國社會重建論者對於蘇聯的社會主義的憧憬也隨之破滅，轉而注意在F. D. Roosevelt（1882-1945）總統所帶領下，從放任的工業資本主義走向美國式的民主，從而支持以「民主學校」作為PEA的政策方針。此外，由於公立學校逐漸接受進步主義教育方式，也熱衷參與PEA教育活動，也樂於採納「民主學校」之概念。因為公立學校認為比起早期進步教育強調的個體式教育，民主的概念更能

契合其教育活動。因此PEA在1938年的全國會議上，出現「民主學校」之教育準則，並列出以下六種方式以引領可欲的文化發展：1.贊助實驗以尋繹保存與拓展民主價值的方法；2.支持「美國教育評議會」（the American Council）的新的師資培育計畫；3.與其他團體合作爭取教育經費補助，包含聯邦政府的贊助；4.聯合其他組織，使用民主機制以促進社會安全；5.對抗美國集權主義氣焰的滋長；6.促進人類的團結整合。可惜的是，在年會中未能通過這項原則聲明，可見PEA內部意見極為分歧，難於達成共識（引自Graham, 1967）。

二次世界大戰期間，在內外不利因素的交相影響下，PEA的活動推動相當不順利；二次世界大戰後，持激進社會理念的領導人試圖突破兒童中心的教育思維，從而引領進步主義教育運動另闢蹊徑，終因保守分子反對，未能如願，許多教育界人士對PEA缺乏信心，紛紛離去，1955年PEA解散，1957年《進步主義教育》也告停刊（Graham, 1967）。

肆、PEA衰落的原因及其對美國中等教育的影響

PEA和「全國教育協會」等重要專業教育團體掀起的進步主義教育運動提供了進步主義教育理念推廣的平台、對傳統課程的批判、重視學生的個別差異以及重視教育目的與學校在社會中任務的論述等做出貢獻，但也由於若干缺失導致PEA的衰落。以下首先藉由分析衰落的原因，以呈現進步主義教育運動何以在1950年代式微及其於美國中等教育的影響，其次藉PEA的教育改革來反省中等教育改革應有的確切認識與態度。

一、PEA式微的原因

（一）課程改革過於激進

對傳統教育缺失的批判，揚棄傳統古典課程是進步主義教育的一大特點，PEA的「八年研究」即在說明中等教育課程需要改革，中等學校課程委員會和人際關係委員會兩個委員會也嘗試課程的革新。隨著社會變遷的速度加劇，進步主義教育運動所提倡的手工勞作學習、家政以及實驗科學等課程大致受到肯定。但是PEA在以「學童中心」為基調的教育觀主導下，未能體察課程改革的

鐘擺擺盪得太偏，過度要求課程必需滿足學生的即刻需求，如以婚姻、家庭、溝通技巧或民主問題取代傳統學術導向科目，使得中等教育中充斥所謂「軟性課程」（soft curriculum），被批評為造成學生知識能力低落的主因，返回傳統基本學科（back to basics）的呼聲四起，進步主義教育運動成為背負學生知識能力低落的代罪羔羊（Graham, 1967）。

（二）輕忽時代教育的關鍵問題

一次世界大戰後的進步主義教育運動主要關心「完整的學童」（the whole child）培育之議題，1940年代，進步主義教育運動將其關注的焦點僅置於有意就讀大學的中學生，當時大學在學生僅占學齡學生的15%，缺乏關心大部分不擬升學學生的需要與興趣。此外，「中學與大學關係委員會」探討大學入學的條件，但大部分參與八年研究的大學都是收費昂貴的菁英大學，「八年研究」正值經濟大蕭條時期，卻未能關注一般學生就讀收費較低廉的州立或市立大學，是該計畫遭受批評的地方。

除了關注範圍較為狹隘外，PEA也未能主動關注當時如入學人數的增加、師資短缺、退伍軍人大學就學問題、大學容量不夠、教師和教授薪資的不合理、聯邦政府對教育的挹注、學校系統的財政問題、非洲裔教育問題、私立學校角色的改變等教育議題。除了未能掌握時代脈動外，PEA也未能持續關注一次世界大戰前進步主義教育運動關心的移民子弟、貧民窟孩童以及鄉間學子的教育問題。此外，也未注意二次世界大戰後的嬰兒潮造成小學無法容納過多學生的問題。雖然1930年代與1940年代，PEA極為強調其社會責任，卻忽視廢止種族隔離措施對公立學校的影響。凡此皆說明PEA未能體察時代脈動，是失敗的重要原因（Graham, 1967）。

（三）哲學主張的分歧

PEA賦予進步主義教育運動結構、發聲和可見的形式，領導者帶給進步主義教育運動活力與熱情，藉由提供手冊、書籍、研討會、年會、各種委員會等活動，觸動了教師改革的動力，傳播進步主義教育的語辭，並以學校學習活動性質的改變來檢驗其運動是否成功，這些措施皆深具價值，卻因「眼界不夠宏大」（parochialism）而流於失敗，亦即PEA早期在致力於「推廣宣導」（popularization），但因「推廣宣導」太過講求口號的聳動，而忽略深化理論的重要性（Cremin, 1961）。

此外，未能尋繹出一致的哲學理念也是導致PEA衰落的主因。PEA在成立之初因深恐此舉將限制其活動，乃宣布其沒有既定的教育理念，也不想有統一

的哲學。雖然如此，PEA一開始便提倡個人主義，使孩童在教室中享有極大的自由，以培養創造力，但是到了經濟大蕭條時期，當Counts提出社會責任時，「社會重建論」的氣焰一時之間蓋過「創意的個人主義」論調，但究其實際，PEA仍以「兒童中心」為其教育觀（Graham, 1961）。事實上，要調和「個人」與「社會」兩種哲學觀本就非易事，連哲學家之間也是意見紛歧，Dewey在1938年出版《經驗與教育》（*Experience and education*）一書，嘗試調和上述兩種極端的哲學觀（Dewey, 1938），但效果有限，終因缺乏共識，甚至意見相左而互相傾軋，以致無法整合出運動的能量，導致PEA的衰落。

（四）實踐困難的問題

無法將進步主義教育方法和態度全面推廣是失敗的另一主因。進步主義教育雖然在進步主義實驗學校推行較為成功，但在一般公立學校則未能如此，其因在於進步主義教育強調創造、合作、自發以及彈性的學習方式，但要將這些精神落實，教師本身需具備創意、互助、獨立以及彈性等特質，這種特質在實驗的私立學校教師尚不難發現，但在一般公立學校則不多見。

無法將實驗結果推廣至一般公立學校的另一個原因是進步主義教育否定傳統課程。要求教師調適新的教學方法尚非難事，但要同時放棄熟習的教材，則是一大挑戰。當1930年代進步主義教育大行其道之時，其教學法是唯一的教學法，如果教師批判新的教學法將面臨解聘的命運。在密西根的安艾伯（Ann Arbor）地區，一位進步主義教育行政人員禁止所有教科書的使用，他的原則是「教師可以自由在教室中做任何事情，唯一不能做的是使用教科書。」（引自Ravitch, 1983: 57）所以在教拼字課時，按照校方規定只能透過遊戲和設計的活動來進行，但最終許多教師仍習慣用拼字課本。這種陽奉陰違的情況在1930年代的中期，即是進步主義教育的聲勢如日中天之際，亦是如此，亦反映出教學實踐的問題（Graham, 1961）。

（五）教育對象侷限在中上層階級

1920年代的倡導者大都來自都會區的私立學校，如紐約（New York）、波士頓（Boston）、巴爾的摩（Baltimore）、華盛頓特區（Washington, DC）、費城（Philadelphia）、克里夫蘭（Cleveland）以及芝加哥（Chicago），只有一些公立學校也接受進步教育，如紐約的布朗斯維拉（Bronxville）學校與伊利諾的溫尼卡（Winnetka）學校，但這些公立學校學生的家庭設經背景也和私立學校一樣，屬於上層階級。這類性質的學校教師通常對教育事務較為積極，教育改革通常較易成功，但如果將這種實驗成果視為教育萬靈丹，想要全面推

廣，其成效就有待商榷（Graham, 1961）。

在上述因素交相影響下，復因針對特定教育議題而設立的專業教育組織，如雨後春筍般出現，稀釋其會員，PEA只得走向解散一途。

二、PEA教育的反省

PEA所倡導的進步主義教育運動，將教育實驗奉為至上信念、致力於全體學生的教育以及注重學校教育中民主精神的學習，揚棄傳統學校教育的下列目的和作法：（一）增進知識功能的目的；（二）注重文化遺產和書本學習；（三）著重傳統歷史、英語、科學和數學等科目的研習；（四）強調學科教材的內在邏輯；（五）分配個別科目固定時數的學習方式；（六）評鑑教材精熟的程度學習成效的；（七）學生為分數和外在獎賞的學習競爭模式；（八）採行升級或留級方式；（九）依賴教科書；（十）過度依賴記誦或練習的教學法；（十一）以教師作為教學活動的主控者或行為規範的訓練員；（十二）盛行體罰。相較之下，極為注重下列重點：（一）積極學習（透過經驗和設計教學法）而非被動學習（僅閱讀而已）；（二）教室活動的師生共同計劃；（三）透過學生間的小組設計活動的合作學習而非為分數的競爭學習；（四）認定學生能力和興趣的個別差異；（五）基於對學生的效用或興趣與需要而圓說課程；（六）以「生活效能」（effective living）作為學習目標而非知識的習得；（七）將學校所學與實際生活作連結；（八）將傳統科目融合成核心課程或功能性問題領域與家庭生活、社區問題或學生興趣作連結；（九）書本、事實性資料或傳統的學習方式必須轉化為學生活動或經驗的形式方為有用。因此「新教育」或進步主義教育的特點在於強調「民主的實際運作」（democracy in action），表現在以師生合作代替教師威權，強調群體的社會化而非個人主義，注重全民教育，而非少數學術取向的菁英教育（徐宗林，1990；Brubacher, 1947; Dewey, 1938）。

在此理念主導下，教育界人士普遍同意進步主義教育觀念某種程度轉化了二十世紀前半葉美國公立學校的性質，尤其在中等教育的大眾化方面（mass secondary education）。例如，二十世紀初，約50萬名學生就讀中學，僅占適齡學生的1/10、學術導向課程、只有少部分學生能夠畢業或上大學；但是到了二十世紀中葉，已有500萬名中學生就學，占適齡學生的65%、課程呈現多樣化，這與進步主義教育提倡課程應該融入職業教育和其他非學術性科目有關，因應課程的改變，使得大部分的中學適齡人口均能就讀，也達到教育人士強調

的教育具有促進社會民主化的功能（Ravitch, 1983）。

雖然PEA倡導的進步主義教育運動對於中等教育的課程與教學革新做出不少貢獻，Counts等注重社會改造的學者也不斷催促PEA要擴大教育關注範圍，關懷社會全體人民福祉，但囿於原有「兒童中心」的意識型態，無法關注社會脈動、整合社會改革的思想，乃流於失敗，這也是Dewey在《經驗與教育》中所強烈批判進步主義教育犯了「非此即彼」（either...or）之謬誤，如何調和折衷新舊教育之間的衝突，社會利益與個人需要之間的矛盾，考驗著教育實踐者的智慧（Dewey, 1938）；而 Tyack和Cuban在《修補以邁向烏托邦》（Tinkering toward utopia）中，論述進步主義教育運動包括「八年研究」的教育改革無法持續的主因有二，也足以說明PEA衰落的緣由（Tyack & Cuban, 1995）：一是「太過封閉」（too intramural），而流於孤立，正如Cremin的批評，進主主義教育運動的領導者喪失對政治的敏感度，失去與一般大眾的接促與聯繫，僅與專業同儕互動所導致之「專家主義」（professionalism），而忽視更為廣大的社會運的結果，無法汲取社區民眾有關改革的意見，改革的方策就無法獲得民眾的支持（Cremin, 1961）；其次是改革者本身的「倦怠」（burnout），每項改革計畫都對教師造成負擔，因為新方案的推動不僅增加任務，尚需說服學生、同僚、家長等相關人士，「八年研究」足以說明教師一起協同規劃與實施課程所需的不僅是改革熱情，還需要有執行和不畏困難的毅力，如果相關條件配合不夠，如缺乏家長和社區人士的支持，熱情耗盡，教師流動率增加，改革就無法持續。

Bode（Boyd Bode, 1873-1953）針對「進步主義教育會銷聲匿跡嗎？」的問題時說：

如果民主會長久存在這裡，進步主義教育精神就不會消失。我們或許會拋棄PEA的名稱，解散這個組織，但不會遺棄進步主義教育所帶給我們的視野。
（引自Graham, 1967: 164-165）

的確，在PEA成長開展階段，試圖帶給美國人教育目的的正確視野，雖然未能獲得滿意答案，但其掀起的教育議題也不會隨PEA的解散而消失，留待後世持續論辯，尋繹合理的教育理論與實踐之道。

伍、進步主義教育運動對對台灣中等教育改革 的借鑑（代結語）

由研析美國PEA所掀起進步主義教育運動之興衰與對美國中等教育之影響，本文歸結其對於台灣中等教育革新的借鑑有二：一為教育是極為複雜的事業，所牽涉的範圍甚廣，其性質又是政治和倫理的，因此改革必須有整體觀照，審視所有影響教育革新的因素與環節才易成功。PEA領導人士皆有其教育理念與專業素養，篤信教育科學化，輕忽教育理念在實踐過程中充滿價值的取捨與矛盾衝突狀況，因此在推動教育方策時，忽略教師實際執行者是否具備革新方案相關的知能，教師在一知半解及教學負擔沉重情況下極易虛應故事，應付了事，改革成效將大打折扣，流於無疾而終之宿命，可見改革不應採「由上而下」（top-down）模式，PEA即是因專家主導而失敗，相較之下，「由上而下」（bottom-up）之改革模式，較為合理，如何使教師意識到自己是「反省的實踐者」，針對教育問題，養成主動探究的精神與態度，將是教育持續進步的重要動力。

台灣近年來雖然意識到教師是「反省的實踐者」，在教育革新中居於關鍵地位，提倡行動研究，惟其實質成效仍有待評估；其次在民主時代，教育革新必然與整體社會文化脫離不了關係，Plato（427-347 BC）說：「一個國家所珍視的價值，就會照樣培養出來」（引自Hutchins, 1953: 7），台灣近年來如九年一貫課程、多元入學方案、建構式數學等教育改革，都有其理念基礎，立意甚佳，惟實施效果有待商榷，其原因之一與進步主義教育運動後期相似，即與社會缺乏聯繫，無法取得家長、社區人士、以及教育相關單位的了解與認同（周祝瑛，2008），雖然大眾參與學校革新，有時將使教育專業受到挑戰，但改革措施要落實與扎根，卻需教育專業人士與大眾對於教育目的與過程展開不斷的論辯。

參考文獻

- 林玉体 (2003)。美國教育史。台北市：三民。
- 林立樹 (2001)。美國通史。台北市：五南。
- 周祝瑛 (2008)。台灣教育怎麼辦？台北市：心理。
- 徐宗林 (1990)。現代教育思潮。台北市：五南。
- 徐宗林 (1991)。西洋教育史。台北市：五南。
- 楊國賜 (1974)。當代美國進步主義與精粹主義教育思想之比較研究。台北市：嘉新水泥公司文化基金會。
- Bestor, A. (1953). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. Urbana: University of Illinois.
- Bestor, A. (1955). *The restoration of learning: A program for redeeming the unfulfilled promise of American education*. NY: Knopf.
- Brubacher, J. S. (1947). *A history of the problems of education*. NY: McGraw-Hill.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American Education, 1876—1957*. NY: Vintage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. NY: Macmillan.
- Good, H. G. (1962). *A history of American education*. NY: Macmillan.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive education from arcady to academe: A history of the progressive education association, 1919—1955*. NY: Teachers College.
- Hutchins, R. M. (1953). *The conflict in education in a democracy society*. Westport, CT: Greenwood.
- Meyer, A. E. (1949). *The development of education in the twentieth century*. NY: Prentice-Hall.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945—1980*. NY: Basic Books.
- Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (1995). *School and society: Historical and contemporary perspectives*. NY: McGraw-Hill.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University.

加拿大品格教育政策之設計和 推動——以安大略省為例

蕭芳華*

摘要

政策預期結果、政府規則能力、以及共識與支持是政策執行設計的三個要項。本文旨在政策執行理論應用之研究，主要採取文獻分析法，從政策執行理論中建構政策執行效能之三個主要變項，作為本文之分析架構。在三個執行要項之指引下，透過文件分析法，檢視加拿大安大略省設計和推動品格教育之方法，並反思當前台灣品格教育之推動情形，提供對照分析之用。本文發現：該省品格發展方案之共識建構，家長參與和社區諮商是規定的執行項目，以確保承擔和分享之夥伴關係；品格發展內涵以「關懷、尊重、安全和融合」為四項核心品格，並與學術成就不可分；執行機構之規則能力，徹底落實觀念溝通、遊說和能力建構，使各執行機構和個體都能在分工的角色和職務上各盡職守。

關鍵詞：品格、品格教育、政策執行、政策設計

*蕭芳華，亞洲大學幼兒教育學系副教授

電子郵件：Leehsiao2@gmail.com

來稿日期：2010年4月26日；修訂日期：2010年5月10日；採用日期：2010年5月26日

The Design and Implementation of Character Education Policy in Canada——The Case of Ontario

Fang Hua Hsiao*

Abstract

Outcomes, the statutory variables of government, consensus building and environment supportings are the main points in the design of policy. This study relies on the policy to analyze the implementation of the Initiatives of Character Development done by the Government of Ontario. By means of literature reviews document analysis. Ontario is taken as a case of study, and compared to Taiwan. (1) consensus is reached by an agreement of the local boards and schools after consultation with parents and communities. As such, responsibility and benefits are assured. (2) the valued characters of "care, respect, safe, and inclusiveness" are deliberately chosen for their indispensable role in both academic and personal achievement. (3) the role and responsibility among the administrators and executors must be well defined in order to facilitate communication, to persuade, to build the capacity of learner and to warrant the good effects.

Keywords: character education, policy implementation, policy design

* Fang Hua Hsiao, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, Asia University, Taiwan
E-mail: Leehsiao2@gmail.com

Manuscript received: April 26, 2010; Modified: May 10, 2010; Accepted: May 26, 2010

壹、前言

近幾年來，品格教育議題又回到社會矚目的舞台，如何培育有品格的下一代成為教育政策討論的核心。今日台灣各級教育行政單位所遵循的「教育部品德教育促進方案」，其制訂可溯自2003年8月29日「全國教育發展會議」通過成立的「品德教育工作小組」，期藉以積極擬訂推動方案及策略（洪若烈、林沂昇、王詩茜，2009）。接著在2004年12月16日教育部頒布「品德教育促進方案」（教育部，2004），更於2006年11月3日修正公布「教育部品德教育促進方案」（教育部，2006）。在推動過程中，教育部也邀集教育界及民間團體共商對策，包括將品格教育融入課程教學，納入相關評鑑機制等，期以達到落實方案之目標（楊惠芳，2004）。在實施策略上，教育部進一步在2009年12月4日修訂頒行的「教育部品德教育促進方案」，提出更具體之措施，包括設置品德教育資訊網、遴選各縣市「品德教育支援學校」、設置「品德校園」、選拔「品德鮮師」和建立評鑑十大評鑑指標等作法（教育部，2009），希望能達到落實執行的效果。這些都是歷經國內各界之意見交流和論證後逐步提升政策作為的結果。例如李琪明（2007）有感學校與社會各界對品格的定義仍停留在各自詮釋與表述情境，對於品格教育促進方案要旨不盡理解，以致執行未能真正落實。李奉儒（2005）也為文呼籲教育部要在我國特有的文化歷史傳統下，審視現今政治、經濟、社會等層面之國情變遷，放眼全球化、地球村的衝擊和後現代化思潮的挑戰等之全盤考量下，釐清品格教育的目的與內涵，以利推動成效之彰顯。

2009年至今，我國推動品格教育之成效尚難評估。不過從政策執行理論和他國實施之政策經驗也是可供借鏡之途。加拿大安大略省政府為了推動品格發展方案，其推動模式由上而下完整啟動政策，執行軌跡明確可循，就執行研究而言，是很好的分析案例，多元的借鏡亦有助政策學習品質之作為。基此，本文就安大略省進行個案分析，期研究結果能提供政策執行理論在品格教育政策應用之參考。本文旨在政策執行理論應用之研究，主要採取文獻分析法，從政策執行理論中探討政策執行效能之影響因素，綜合分析出政策執行的三個要項作為本文之分析架構。在三個執行要項之指引下，透過文件分析法，檢視加拿大安大略省設計和推動品格教育之方法，並反思當前我國之運作情形，提供對照與分析之用。

貳、從政策執行理論探討設計和推動方式

推動品格教育兼具政策規劃和政策之執行。政策科學研究文獻中同時考量政策規劃和執行的理論為Schneider與Ingram（1990）所提出之政策設計的4個要素和3個連結點，有關成功執行的影響因素分析則有Sabatier 和 Mazmanian（1979）發表的「有效執行條件」，就政策問題、標的團體行為改變幅度和政府規則能力等加以分析。上述學者所提出的執行模型提供本文分析的架構，作者將就模型的概念、變項和應用予以探討和整合。

一、政策設計模型架構

政策設計是以解決特定問題或達成特定目標之政策意圖為指導，將執行所需要的資源預為配置，例如要設置執行機關負責推動，也要訂頒法規提供執行人員依法行政。政策執行的標的團體在哪裡，如何能接觸皆為重要因素。政策並非無中生有的，是經過有系統地設計，下文兩位學者的定義可供參考：

政策是一個有計畫的方案，內含有目標、目的、價值、和實務操作等，並對政策、方案、與計畫間的效能，作因果關聯的預為設計。（Jones, 1977: 4）

政策行為（policy action），是一系列的複雜性行動（moves），經由設計使在一個政治價值的引導下，為達成具有價值的未來目標而努力。（Dunn, 1994: 69, 84）

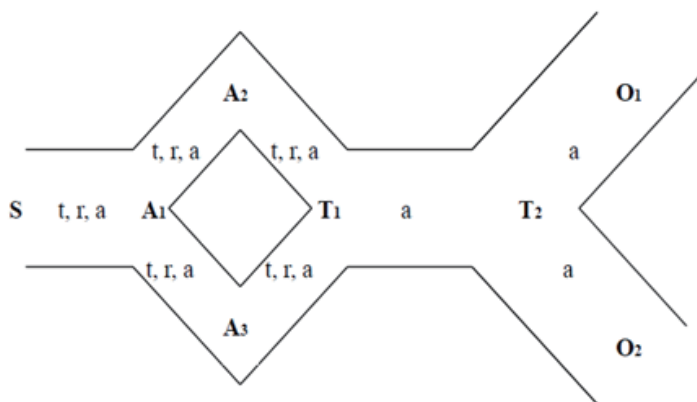
政策設計（policy design, PD）的結構邏輯是將政策規則和執行中的要素整合成四個要素和三個連結，如圖1，可以用數學公式表達如下，並逐一說明。進行一個政策設計時，應時時考慮到這些要素和連結。

$$PD = E(O, T, A, S) + L(t, r, a)$$

（一）四個政策設計的要素：1. 結果（outcomes）；2. 標的團體（targets）；3. 執行機構（agency）；4. 法令（statute）。

（二）三個政策設計的連結：1. 政策工具（tool）；2. 規則（rule）；3. 假定（assumption）。

圖1 政策設計的結構邏輯圖



說明：1. S：法令（statute）；A：不同的執行機構（agency）；T：不同的標的團體（targets）；O：結果（Outcomes）。

2. t：政策工具（tool）；r：規則（rule）；a：假定（assumption）。

資料來源：Schneider & Ingram（1990）。

設計政策時要考慮的四個要素為結果、標的團體、執行機構和法令。政策結果指政策執行之後所希望看到的結果，多數指涉政策問題的解決。政策執行常因為過程中的因素，導致政策實際結果與所欲的結果間產生差距；兩者間差距愈小，政策成效愈大；反之，則愈小。愈加強政策成效，設計政策時不能不考慮負責執行的機構和標的團體可能的反應。法令是政策合法化的產出，透過立法途徑，將政策意圖轉化成一項法規，將上述這些要素在法規中明確化，可以規範和強制執行機關的執行義務或要求標的團體行為的改變。例如品格教育的政策目標在陶冶學生具有良好品格，標的團體自然是學生。政策設計除考慮政策結果和標的團體外，尚須確認地方教育局/處、學校和教職員如何扮演好執行機關或個體的角色，把這些都納入法規規範的項目可以增加執行的成效。圖1是政策設計中的一個政策執行歷程，法規（S）在歷程的前端，經由執行機關（A1，A2，A3，……）的執行，將服務傳送到標的團體（T1，T2，……），預期政策結果（O1，O2，……）在歷程的末端會出現。

將上述四個政策要素連結起來，需要政策工具、規則和假定等三種要素。政策工具讓執行機關將政策目標轉化成具體行動，政策執行的設計可以是一種工具或機制，例如提供補助款、誘導和獎勵教育當局和學校願意和有能力去規劃和執行品格教育活動；研習，讓執行人員和教職員擁有需要的技能，表現出

政府所欲的行動，達成任務。規則，是在法規指導下，進一步制訂執行細節之規範，建立一個政府（政策制訂者）、標的團體、執行機構間的行為規則。如此，沒有模糊的空間，共同的遵循和合作當可預期。假定指設計政策方案要以因果理論為基礎，先要有特定作為，才能導出結果（丘昌泰，1995）。例如規則（S）和執行機關（A）之間，激勵和誘因可以增進執行機關行動的意願，處罰將徒增彼此間的嫌隙和怨懟；執行機關（A）和標的團體（T）間，熱誠服務和解決問題的能力，必能引起標的團體行為的改變或良好態度的回應等；如果標的團體（T）行為有所改變，政策結果（O）就會符應原來的規劃。

政策設計是解決問題的行動方式，是一個結合政策問題、政策方案、政策結果的一個完整的政策過程，藉以有效地設計出可行的政策執行模式。不但重視政策規劃，也重視政策執行的可行性。

二、有效執行分析架構

在政策科學領域中對政策執行提出系統過程分析的學者，以Sabatier 和Mazmanian的研究為著，其研究變項也最為完整。他們對政策執行的研究從1979年發表〈有效執行的條件：達成政策目的指南〉（The conditions of effective implementation: A guide to accomplishing policy objectives），提出說明政策執行過程影響因素的模式，被歸類為「由上而下」研究（引自邱昌泰，1995）。Sabatier與Mazmanian（1979）的「有效執行條件」政策執行過程模式係由三大組十幾個變項組成一個互為動態運作的系統架構，對應地影響著政策執行過程中的每個階段。政策問題的可處理性（tractability variables）、非政策法令原因（nonstatutory variables）、政策法令之規則能力（statutory variables）等三者為自變項，執行過程階段（stages of implementation process）為依變項。就定義而言，執行的實踐包括特定法規、行政命令或法院判決等政策決定的活動；理想地說，這些政策決定是認定問題、界定目標、和規範執行的過程，而這執行過程應是始於法規的通過，而由執行機關執行政策決定或法規，再視標的團體順服這些政策決定的程度和這些政策決定的實際影響，據以在最後階段對法規進行修訂。下文以教育議題為例，就重要變項逐一說明：

（一）政策規劃包含三大重要影響變項

1.政策問題的可處理性

政府提出政策的目標在解決社會問題；政策介入，期待能改變標的團體的行為。政策問題的可處理性包括：有效技術理論與科技的可獲得性、標的

團體行為的多樣性、標的團體在總人口的比例和須要行為改變的幅度等四項 (Sabatier & Mazmanian, 1979)。以品格教育為例，學生問題行為成為社會議題，促使學生改變成為一個具有良好品格涵養和行為是所欲的目標。若此問題有解決方法且為可達成的目標，即代表政策問題的可處理性高，執行成功率高。不過品格是一種人格和態度，其改變、內化到外顯也是種複雜的歷程，需要的輔導技巧高，加上學生人數眾多和多樣性，增加解決政策問題的困難度。換言之，評估政策問題可處理性程度，可以了解政策執行成功的挑戰度。

2.非政策法令變數

政策問題造成社會多少困擾，決定公眾對政策介入的支持程度。非政策法令變項有社經條件與技術、媒體對於問題的注意、公眾支持、選民團體的態度與資源、來自當權者的支持、執行官員的承諾與領導 (Sabatier & Mazmanian, 1979)。以青少年犯罪為例，隨著社會變遷，青少年問題可能是社經環境的產物。青少年犯罪率升高，深深地影響社會安寧與經濟發展。當社會經濟與技術面已發展到必須關注這類問題的嚴肅性時，無論民眾、社會團體或執政者都會支持立法，採取政策介入，以減輕問題的嚴重度；支持程度愈高，將增進執行的落實程度。此外，執行機關主管的領導力、管理能力、與對達成政策目標的熱忱度等，具有影響政策執行的正面性。不僅如此，作者認為此變項亦影響一個執行官僚決定與否的程度。

3.政策法令之規則能力

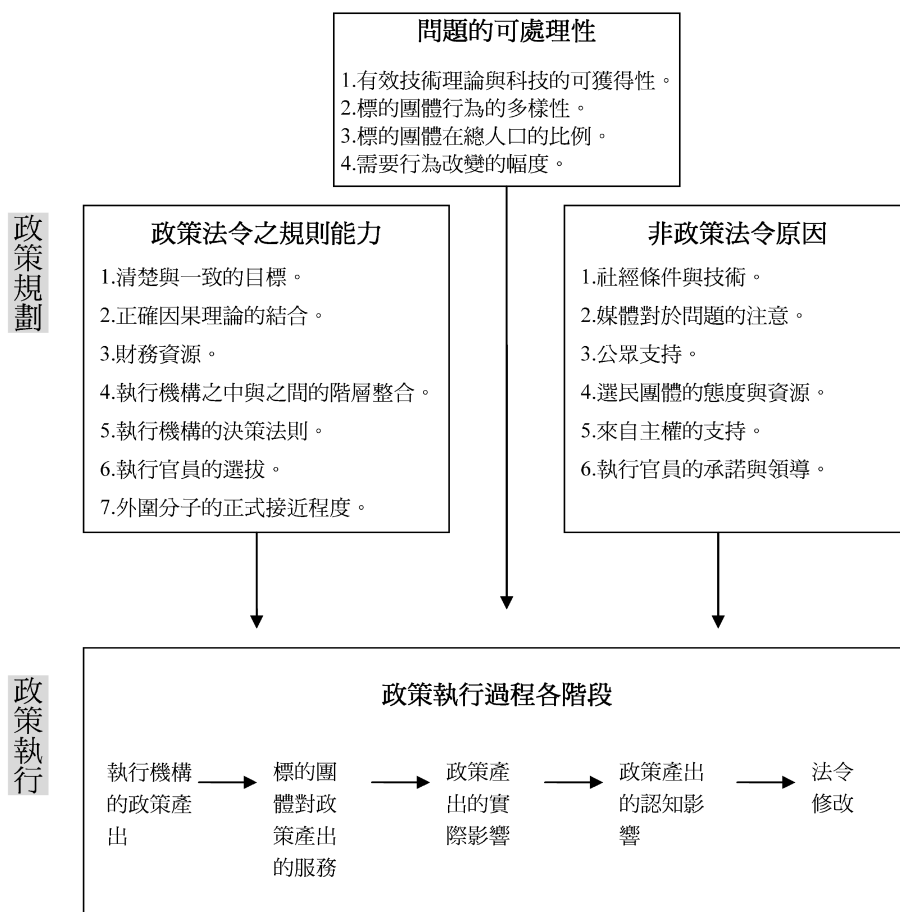
政策法令之規則能力是涉及政策規劃內容的議題，政策法令之規則能力意指清楚與一致的目標、正確因果理論的結合、財務資源、執行機構之中與之間的階層整合、執行機構的決策法則和執行官員的選拔等要素 (Sabatier & Mazmanian, 1979)。首先，政策本身所依據的因果理論效度如何？即針對政策問題特質，政策所設計的目的與手段是否能有效改變標的團體達一定程度？換言之，政策規劃是否以有效的因果理論為基礎？如果沒有，則政策執行後將有許多非預期的結果。再者，政策政令必須目標清楚、一致，或至少執行官僚認知該政策能有效解決問題。為確保執行方向正確，政策政令必須有效建構執行內容與程序，讓執行官僚與標的團體依循執行計畫，表現出可欲行為，包括選擇有熱忱機關負責執行，並給予具支持性的決策原則、足夠的財政資源、和充足的接近支持團體的機會 (Sabatier & Mazmanian, 1979)

(二) 政策執行過程的每個階段皆受到規劃良窳的影響

在「有效執行條件」模式中將執行過程分為執行機關的政策產出、標的團

體的順服、政策產出的實際影響、執政者與標的團體對政策認知的影響力、和法令修改五個階段，並形成一個政策規劃、執行、評估與再修正的過程。

圖2 有效執行條件圖



資料來源：作者整理自Sabatier & Mazmanian (1979)。

從Sabatier與Mazmanian之——〈有效執行的條件：達成政策目的指南〉的命名，已可體會到這是從政策規劃的角度提出有助政策執行的診斷性分析。模型中的自變項皆為政策規劃範疇可關心的事項，相對地執行過程的各階段則為受影響的依變項。在政策規劃時，第一，若政策問題不具有可處理性，決策者應採不介入的政策。第二，政策法令之規則能力需倚賴決策者對政策執行架構的設計能力，意指通過的法令內容能有效地建構出一套供執行機關決定所依循

的原則。從正面觀之，這個變項在為執行者建構一個具支持性的執程序，提高達成目標的機會；從負面觀之，卻意在規範執行者的行為範疇，降低偏差行為的發生。第三，非政策法令原因雖非屬易控制因素，卻是決策者在規劃時應考慮的環境因素。決策者也應能審時度勢，覓定適當的機構或個人負起執行責任。一個自我效能高的主管，自我期許高，使命感強，工作態度熱忱，較積極的設法解決問題，行使裁量權的意願與機率自然比較高。換言之，政策執行成功與否，在政策制訂階段的決策人員是否勝任其規劃政策的職責，關係重大。

三、本文分析架構

綜上所析，Schneider與Ingram的政策設計提供政策決定者設計應顧慮的四個要素和三個連結。Sabatier和Mazmanian的政策執行過程架構給我們的啟示是，執行若欲成功，除了前述政策設計的這些變項要注意外，更進一步提示更多面向的影響因素。儘管如此作者整合雙方之論見後，擇取三項作為執行核心要項之理由如下：

（一）政策預期結果是政策規劃所欲追求的目標，是為政策規劃之指導，也是未來政策成效評估之準則。不過，目標設定應該要清楚明確，發揮提供參與人員指引之功能。品格教育最使人混淆的是究竟是哪些價值項目為內涵？又哪些是核心？即使確認一些特定的品格價值，其內涵又為何？這些問題常常令人模糊不清，徒增不確定性，影響實踐之成效。

（二）政府規則能力包括政府賴以執行的法令和政府輔導下屬單位落實執行的資源和人力。沒有法規、缺乏執行能力的執行機構、沒有新增的資源投入等工具，政策執行可能寸步難行。上級政府推動品格教育政策，下屬機關若推動不力或沒有能力以致影響績效，怎麼辦？上級政府應該有一套推動的手段，包括資源提供和能力訓練等活動。

（三）共識與支持可以使政策執行事半功倍，特別是品格教育之推動，更需要家庭和社會的合作。如何促使相關機構和團體發揮合作之效，提供決策歷程的參與是重要的步驟。

繼之，本文以加拿大安大略省的品格發展方案為分析標的，檢視上述三項假定之軌跡，藉以瞭解其政策執行之設計、要素和成效。

參、安大略省品格發展方案之內涵

加拿大是個聯邦國家，教育是各省政府和各領區的轄屬權限，學生品格之發展也是由省政府設計和推動。安大略省政府教育廳在2006年策動品格發展政策（The Character Development Initiative）之前，各教育學區董事會也已經各本權責推動著（Ontario Ministry of Education, 2008a）。

一、安大略省的教育業務規模現況

安大略省2007到2008學年度總學生數為2,087,588人，幼稚園4—5歲幼兒數238,903人，小學一到八年級學生共1132,582人，中學九到十二年級共716,103人。這些學生分別由72個教育學區董事會和11個教育當局所管屬，教育當局是指一些地理位置孤立的董事會和醫院學校董事會（hospital school boards）而言。全省有4,026間小學和897間中學（Ontario Ministry of Education, 2010b）。反觀台灣，九十八學年度總學生數為3,481,888人，幼稚園182,049人，小學一到六年級學生1,593,414人，國中學生數948,634人，高中職學生數757,791人。這些學生居住在台北市、高雄市和21個縣市政府所轄區域，由縣市政府下設之教育局/處負責規劃和執行教育政策。全國有幼稚園3,154園、國小2,658校、國中740校、高中職486校（教育部統計處，2010）。與安大略省教育規模相較，台灣轄屬教育業務規模較大，學生人數和校數也都較多。

二、標的團體一起參與方案的啟動

安大略省教育廳在推動品格發展方案上有幾個重要的作為，包括共識形成、有關目標和理念之確認和行銷、建構能力之研習會和推動成效之評估等。安大略省品格發展政策（The Character Development Initiative）是2006年十月在一個省教育廳辦理的品格發展研討會（The character development symposium）中討論後啟動，同時公布名為《找到共同基石：安大略省學校推動的品格發展（幼稚園到十二年級）》（Finding common ground: Character development in Ontario Schools, K-12）之文件，會議於2006年10月15到16兩天舉行，將全省各地有關品格教育之研究、變革和現行實務等活動予以呈現和討論。特別地，在省府推動品格發展方案最開始階段的這項會議就提供學生參與機會。該會議大約650多人參加，包括來自全省教育學者、學生代表、家長代

表、學區董事和社區代表 (Ontario Ministry of Education, 2010a)。

兩個月後，教育廳在整個省境內設置8個品格發展資源工作小組 (Character Development Resource Teams)，在執行層面上依地理區域支援並協助各教育學區董事會。2007年二月到六月之間，省教育廳在整個省屬區域進行15場諮詢會議 (consultation sessions)，一方面分享品格發展的概念和資訊，同時也針對政策主要內涵和執行面蒐集各方意見，最重要地是透過參與的歷程，糾結各界一起承擔推動的責任，宣示：品格發展方案之執行是共同的責任。2007年的四月到六月之間，省教育廳對全省教育學區董事會辦理9場研習會 (capacity-building sessions)，增強執行能力，參加者有各學區之品格小組、負責學生成就的人員和學生成功領袖等，希望學校在推動和擴大辦理品格發展方案時，能獲得這些成員的支持和協助 (Canadian language & literacy research network, 2009)。在省教育廳一連串的努力之後，各個學區被期待在2007—2008學年度就能啟動執行品格發展政策，設計並執行品格發展教育方案。2007年秋季，各地教育學區董事會開始就社區內之學校和家長進行諮商 (Ontario Ministry of Education, 2010a)。在這個階段，各學區與社區諮詢一起設計執行方案是被要求的步驟和內容，1年期限後進行檢討。

安大略省教育廳深切體認品格發展方案之推動需要學校在地的執行 (site-based implementation)，在深度和廣度上都應該反映整個省境的特殊性。因此在指導原則有下列四項 (Ontario Ministry of Education, 2008a)：(一) 要與家長和社區成員協調合作；(二) 無論是教育學區董事會或學校的執行，都要以社區內之多元社群廣泛諮商為基礎，以反映學生和家長的多樣性；(三) 在共識建構之歷程中，學生應該被邀請進來；(四) 反映省境各個社區、董事會、學校和教室之多樣性，品格發展方案之內容也應該不同，執行也應該考量系絡因素，不過仍應在省府頒布指導方案之範疇內。

2009年的乙份名為《讀算秘書處的影響：安大略省教育系統的變遷》 (The impact of the literacy and numeracy secretariat: Changes in Ontario's education system) 的評估報告指出，全省72個學區中大部分已達到預期執行目標，有11個學區超越目標並協助其他學區；20個學區完成社區諮商程序，進行執行中；27學區尚在家長諮商和計畫規劃中；仍有14個學區處在執行開始階段，省教育廳的品格發展資源小組也在協助他們 (Canadian Language & Literacy Research Network, 2009)。

根據初期執行結果的檢討，2008年六月修正《找到共同基石：安大略省

學校推動的品格發展（幼稚園到十二年級）》，內容增加方案的關鍵理念和推動原則，提供執行架構（Canadian Language & Literacy Research Network, 2009），其目的在進一步引導各學區和學校之規劃、執行和評估。2008年秋季安大略省教育廳將各學區董事會提交的執行成功策略和方法案例彙整而成《幼稚園到十二年級品格發展行動方案：成功案例》（Character development in action, K-12: Successful practices in Ontario Schools）的文件，一方面檢視品格發展方案執行之深度、廣度和範疇，進而提供未來發展方向設定之參考。從這些實例的分享得知，學校生活的各個面向都受到品格發展方案正面的影響（Ontario Ministry of Education, 2008c）。安大略省接下來要做的是蒐集資料進行方案評估，方案之評估將採由外部制訂評估標準，提供和協助學校測量品格發展方案的影響。

三、清楚的目標和正確的因果理論

品格為何？是道德、價值、倫理或品格？沒有定論。即使都是，那麼具體的品格是什麼？品格發展方案執行後，希望從孩子身上看到什麼樣的表現才算是執行成功。唯有確定這個問題，具體的目標方能明確浮現。品格，是社區和學校所共同珍惜的個人特質（attributes），是人格正面的和有用的部分（Longman Dictionary of Contemporary English, 2003）。安大略省認為這些特質是學校生活的關鍵面向，這些特質把人們結合在一起，也是孩子成為未來負責公民的根基。更重要的，這些特質也為教育領域中的卓越與公平，和社區中的尊重、安全、照護與融合等奠定基礎（Ontario, 2008b）。

因為品格是生活中各個面向很重要的部分，因此安大略省政府將之命名為「品格發展」（character development）方案，是結合政府、學校、社區和家長等參與者進行的一種刻意地、合作的、和有計畫的努力，期孕育學生擁有良好的品格，並以這些特質做為自我要求的行為標準（Ontario, 2008b），即良好品格之內化。換言之，品格教育是以增進學生品格正向發展為目標的一系列課程與教學活動，政府、學校、社區和家長以團隊參與的方式操作。品格發展方案是公共教育系統的一個根基，安大略省政府邀請所有的安大略省人一起促進這個理想的實現（Ontario Ministry of Education, 2008b）。整體言之，品格發展方案之目標在提供一個學校環境，讓所有的人包括學生、教職員等能以關懷（care）、尊重（respect）、安全（safe）和融合（inclusive）等相互對待，特別是「尊重」這一項。基於學生是一個完整個體的理念，學術成就（academic

achievement)、品格發展、公民素養發展和尊重多樣性 (diversity) 等四項是此方案的基本要項 (Ontario Ministry of Education, 2010a)。不但學生的人際關係是重點，在學術上的學習成就也被主張會獲得改善；不但要提供安全和有秩序的學校，也要減少行為問題；要增進人生的準備，也要提升就業力技巧；要創造積極的學校文化，也要在教室、學校和社區培養出負責任的公民。

品格發展是一個由精神上內化到行動上習慣化的歷程，欲有效達成，執行設計上需要周延而完整，落實到生活的每一環節。安大略省教育廳在遊說各教育董事會和學校推動品格發展方案的指導文件中主張，學生品格發展方案欲能成功，必須有下列四項要素互為運作、連結在一起，以奠定方案成功的基礎，其內涵說明如下 (Ontario Ministry of Education, 2008b)：

(一) 學習和學術成就並重：愈來愈多的研究顯示，品格發展和學生參與兩者對學生學術成就的改善上有緊密的關係。事實上已經有許多董事會和學校一直都在執行品格發展方案，學習的各個領域皆可看得到品格發展的蹤跡，例如尊重和學習機會平等、環境覺知和保護活動、地方或全球健康方案、運動守則、學生會議和領導發展活動等。

(二) 尊重多樣性：品格發展方案支持人權概念，也認同尊重人文是正面關係的基礎。例如進行社區諮商必須包括並鼓勵多樣層面的人士參與，可以確保大家在選擇和推動品格項目時，能形成共識，對執行有所助力。

(三) 公民發展：學生具備良好品格，將增進其公民素養，提升其正面關係和積極參與的能力。品格正面發展，除有效解決問題外，讓學生能做事有原則，思考有批判力，積極參與社區，發展出高度的個人和社會的責任感

(四) 父母和社區夥伴關係：家長和社區參與是品格發展方案成功之關鍵，孩子各個階段的品格發展，家長的支持扮演重要的角色，包括正面的角色典範、孕育良好個性特質。許多社區青年方案或運動都蘊涵有品格發展的目的在內，地方上工商團體或一些工作實習經驗也提供這個機會。學校應該要尋找和善用這些資源，建立聯盟，一起來支持孩子正向發展。家長和社區是品格發展方案中的核心角色，哪些價值是社區所重視的，由整個社區形成共識，也會由整個社區為發展下一代品格教育一起分擔責任。安大略省教育廳對家長和社區的訴求：協助下一代發展良好品格諸如關懷、慈悲和公民素養等，家長、學校和社區等必須共同承擔責任；方案若能成功，三方將共同獲益 (Ontario Ministry of Education, 2010a)。品格發展方案之關鍵要素是社區諮詢和參與、專業發展、學生參與和不斷檢視和分析執行成效。針對方案不斷地溝通，目的

在增進家長、社區團體、董事會和學校們視推動為己任（Canadian Language & Literacy Research Network, 2009）。

四、清楚的職責規範確立執行機構之整合方式

品格發展方案之推動既希望能糾結學生、家長和社區的參與，省政府、地方政府和學校也都被規劃進來一起執行。這類涉及多元組織和個人的執行、妥善之分工和週知有益推動之效率化。安大略省教育廳在指導文件上對參與之機構和人員各自應該扮演之角色和工作內容，都有明確的文字敘述。例如省教育廳的職責部分，因其居於政策啟動和領導地位，做好規劃、執行和評估的工作。除了提供資源、設置資源工作小組、配置適當人選之外，也要蒐集資訊觀察執行成效。省教育廳應執行工作項目包括：提供新資源，以利在整個學校社區中強化執行或擴大執行；領導和協調各地的品格發展資源工作小組，挑選深具經驗者擔任小組成員，自動和直接地與各教育學區董事會連繫，各董事會被鼓勵多加利用這些領導人之專長，也利用此機會帶動董事會進行組織學習；設計和生產執行和擴大實施所需要的資源；訂定綱領，指導執行資料之蒐集和分析；在省政府的層級上，監督執行的效能和可能的衝擊（Ontario Ministry of Education, 2006）。

教育學區董事會、學校校長、教師和學生等更是執行第一線之人員，他們在執行指揮鍊的關係、職責分工和合作、注意事項之交待等，也都在指導文件中敘明，使各單位和個體有所遵循。例如在要求作為上，規定董事會要將品格發展方案融入辦學實務和定期的董事會改善計畫（board improvement plans）裡，校長要確實將品格發展融入學校改善計畫；糾結學生、職員、社區、家長和地方人士一起參與，規定董事會要建立一個合作性歷程或程序；校長要確保學校所在的整個社區都參與進來，學生領袖要反映出學校學生人口的多樣性；規定校長要讓學生和學校諮詢委員會成員扮演關鍵角色，並協助學生發展領導能力，以完成其角色的任務；在執行評估上，規定董事會、校長等要監督和蒐集有關本政策效能之資訊；在行為示範上，規定所有的董事會和學校的職員在工作中和人際互動中確實樹立典範，協助創立學校和董事會文化，重視正面積極的關係、卓越的服務、和公平價值（Ontario Ministry of Education, 2006）

品格發展方案的最終成效要落實在學生身上，與學生直接接觸的教師應有作為也是規範的對象。對教師的期待包括要將品格發展融入學科內涵、教室和課外活動中；提供學生所需的知能，協助學生有效能地拓展他們的角色；此

外，協助校長建立一個支持歸屬感的氛圍和孕育民主的學校文化，鼓勵學生在決策過程中的發聲。對學生則要求他們要參與，對學校推動的品格發展方案要設法有所貢獻，學生也要獲得知識和技術，以利拓展他們在學校、董事會和社區的角色扮演，還要學習尊重和關懷他人，致力於問題的解決；容忍和融合多樣性的同學，共同學習參與和領導（Ontario Ministry of Education, 2006）。

五、執行機構之決策法則

安大略省教育廳之品格發展方案係由一個名為讀算秘書處（The Literacy and Numeracy Secretariat）的單位負責策劃、執行和評估，此外，尚有策略規劃和中小學方案部（The Strategic Planning and Elementary/Secondary Programs Division）和法語教育運作部（the French Language Education Educational Operations Division）共同負責，但讀算秘書處為主導單位。該單位規劃品格發展方案之原則，視學童為一個完整的個體，上學不只是為學業發展而已（Canadian Language & Literacy Research Network, 2009）。

「讀算秘書處」在2004年成立，為教育廳內之一級單位，與其他諸如公共溝通處、策略規劃和中小學處、中小學資本和預算處、教學領導處、法語教育處和法人管理與服務處等單位，同受教育廳長之指揮（Ontario Ministry of Education, 2007）。其設置是安大略省輔導學生學習成就的策略之一，其目的在協助學生學習。讀寫算能力若能扎實，學童在校內甚至未來的人生將擁有寬廣的教育選擇機會。當學生在這方面表現優異時，以後受挫和輟學機率也較低。安大略省教育廳認同這樣的看法，所以非常重視這方面的教學成效和需求，積極提供所需的資源以確保目標之達成（Ontario Ministry of Education, 2010c），一群被稱為「學生成就人員」（student achievement officers），以其豐富經驗和技術，直接與全省的學校和學區董事會一起工作，透過研習，增強教師教學能力和執行策略等，以改善學生讀寫算技能。讀算秘書處提供安大略省董事會、學校、教職員、學生等有關專業成長、課業輔導、學校效能、教育資料建置與分析等服務，品格發展方案也是其中一個項目（Ontario Ministry of Education, 2010c）。讀算秘書處之設置目標在增進和協助學生學習效果，其績效如何，一份由名為加拿大語言和閱讀研究網絡（Canadian Language & Literacy Research Network, 2009）單位，發布評估報告：《讀算秘書處對安大略省教育系統的影響》（The impact of the literacy and numeracy secretariat: Changes in Ontario's education system），第106頁到112頁是有關品格發展方

案的成效，內容包括方案推動歷程之回敘，2008年春季調查學生成就負責人員（Student Achievement Officers, SAOs）的調查結果，闡述如下（Canadian Language & Literacy Research Network, 2009）：

（一）53%的學校學生成就負責人員表示他們支持品格發展方案的執行，17%表示品格發展方案只是其工作的一部分。在安大略焦點介入夥伴學校（Ontario Focused Intervention Partnership, OFIP）中約有一半的人員表示投入中等水平以上心力在品格教育；（二）在執行品格發展方案的自信程度上，44%表示相當有信心能夠發揮專長推動，但是仍有6%不是那麼有自信；（三）在執行強度上，31%表示應該再加強學生個人責任感和社會責任感；（四）中小學校長在一項調查中表示，2008年他們的辦學重心放在品格教育、個人責任和社會責任。14%校長表示在其學校改進計畫中品格發展是其中一項業務。調查顯示，有些學校成立全校性的品格教育委員會，有的也借助兼職顧問的諮商。校長普遍認為品格發展方案的確對學生的個人和社會發展產生影響，並應該繼續努力。有一位校長接受訪問說，實施3年後，學校從混亂無章變得一致性（consistency），營造出整個學校的安全和公民素養，品格發展方案讓全體教師和學生在任何學科領域得以順暢進行教學。

六、加拿大課程服務機構提供技術

品格發展方案之推動，教師教學最是關鍵。因此教材教法之設計常是教師最迫切需要的協助。為解決這個問題，安大略省藉助加拿大課程服務機構（Curriculum Services Canada, CSC）的支援，該單位屬泛太平洋標準局（the Pan-Canadian standards agency），組織目標為學習教材和推動方案之品質保證（quality assurance），包括教學資源之發展、執行、評估和認證等。為達成目標，該局與全加拿大和國際之相關政府、非營利組織、產業和機構等密切合作，在各個年齡層或人生不同階段之成功學習上提供相關倡導的努力。當教育人員或社區團體在各自的社區、教育董事會、學校或是教室內有所努力時，可以獲得這個單位的支持和資源（Curriculum Services Canada, 2010a）。特別地，該局針對各個議題，也以多元媒體和社群方式，提供網路線上專業學習機會。例如各界可以在線上瀏覽到2006年十月舉行品格發展研討會的演說和對話（Curriculum Services Canada, 2010b），同（2006）年十一月也將方案指導文件之影視媒體放在網站上，並提供意見交流之管道（Curriculum Services Canada, 2010c），所有媒體都可以以手機、隨身聽等載具下載收訊。

綜上所述，安大略省品格發展方案之設計，有政策目標、執行機關、職權分工、研習推廣、共識建立、有規則設計，最後也有成效評估，是一個比較完整的執行案例，可以提供我國之觀摩和借鏡。

肆、結論

分析安大略省之執行方法和過程之後，藉由本文之分析架構說明安大略省執行的優點和缺點，也概略比較一下台灣的執行後並提出建議。

一、明確的政策目標是共識的產品

安大略省的指導文件在2008年修正後，確立「關懷、尊重、安全和融合」是品格發展方案追求之四項核心品格價值（Ontario Ministry of Education, 2008a）。2006年的文件內並沒有這些品格項目的宣示，經過研討會、諮詢會和研習會等的推動過程後，聚焦於四項品格的共識漸漸形成。所謂共識，除了品格發展的政策目標明確地期待學生養成四項主要品格外，也提示品格發展與學術成就不可分的概念，因此所有的教師都有責任在其授課的範疇注入適當的品格發展活動，強調好學生是學業和品格兼備的概念；融入的發展概念和不忽略學術成就的倡導可以獲得家長的肯定和參與，也可以將品格發展推廣到學校生活和家庭生活中，真正成為生活中的一部分。

安大略省品格發展方案之品格選定和推動方法，強調家長參與，以確保家長、社區和學校共同承擔推動的責任，繼而期待成果效益的方享。民主參與所形成的共識，是執行的動力。為保障社區、家長和學生的參與，安大略省在其有關職責分配上，明確地對學區董事會和學校校長有所規範，供其遵循。反觀台灣品格教育促進方案雖也倡導民主和共識，但是這種概念的落實並未明確的納入規則中或在程序上加以規範，容易落入主事者的裁量權。另外，在台灣推動品格發展方案中，家長和社區的角色仍停留在了解、支持和配合的被動地位，與安大略省賦予的主動積極角色不同。家長和社區積極熱忱的參與，不是憑空產生，需要刻意地、有計劃地和努力地去經營。

二、積極建構地方執行能力

政策之推動除了訂頒法規外，地方執行者對目標認同和能力之建構是政府

政策規劃能力的一部分。地方對政策目標不理解或不認同，教師沒有概念或能力去設計教材進行教學，都是影響執行成效的問題。除了人員能力外，執行資源的投入也是關鍵，雖然說品格好像空氣一樣無所不在，推動活動似乎不應很昂貴，但若沒有新資源投入，方案執行可能只有口號而沒有行動。

例如，安大略省無論學生人數或學校數都比台灣來得少，不過安大略省教育廳下轄72個地方教育學區，台灣則是23個院轄市和縣市政府，雖然兩國地方教育行政制度不同，但兩個教育主管單位對轄區推動品格教育方案時，因應規模大小規劃活動之質與量自應有所不同才能達成相同之水平。為達成共識和建構執行能力，安大略省教育廳所舉行的研討會、說明會和研習會次數相當多，包括設置8個品格發展資源工作小組，進行15場諮詢會議，辦理9場研習會，且時間皆密集在推動政策之前期和初期，對推動之順暢度有所助益。與之相較，以台灣之教育規模推動執行，除了研討會確定方案計畫內容、2007年品格教育研討會外，在提供說明、諮詢、研習、和資源協助上應有更多的規劃和執行，這是值得進一步探討者。

三、品格教育方案執行成效之評估不易

品格是一種特質，學生是否擁有特定的品格是測量政策結果之標的，其測量方法係在特定的情境中觀察學生的選擇、決定和行動是否符合品格期待的標準。不過，整體而言，品格發展方案結果之測量是不易的，但是執行面的評估是可以從執行機構是否依規定投入資源、或有無按照程序或步驟執行、或產出一定的作為，是為執行成效評量的標的。加拿大讀算秘書處對安大略省教育的影響評估中有關品格發展方案部分正是執行評估的作法。調查顯示地方教育相關人員表露渠等在品格發展方案上的執行尚維持在中等以上的程度，不過由於調查問項仍嫌不夠，所以很難看到真正的面貌。許多有關執行的規定項目辦理情形如何，有待進一步蒐集。例如地方教育學區董事會與社區和家長諮商和其過程如何？這些對學校推動的助力如何？換言之，既然已分工職責項目清楚規範，那麼執行評估就要逐一檢視。例如指導文件已經要求各校長要將品格發展方案列入學校改進計畫，但根據調查結果只有14%校長表示在其學校改進計畫中，品格發展是其中一項業務（Canadian Language & Literacy Research Network, 2009: 109），這麼低的比率應該成為執行上的一個警惕訊號。另外，地方教育學區董事會也被規定應該將品格發展方案列入學區改善計畫中，但該項並未被列入調查評估項目，因此各董事會是否遵循執行，應該進一步確認，才

知執行成效。台灣品格教育方案的評鑑尚在發展中，類似資料付之闕如，將來進行執行成效評量可多思量。

參考文獻

- 邱昌泰（1995）。*公共政策：當代政策科學理論之研究*。台北市：巨流。
- 李奉儒（2005，5月）。美國品格教育、價值教育與道德教育的轉向。論文發表於中正大學教育學研究所主辦之「現代教育論壇：學校如何落實道德教育？」，嘉義縣。
- 李琪明（2007）。中小學品格校園之實施策略與評鑑方式探析。*教育研究期刊* 159，33-45。
- 洪若烈、林沂昇、王詩茜（2009）。我國品格教育推動之探析。*研習資訊*，26（1），99-108。
- 教育部（2004）。*品格教育促進方案*。2010年4月11日，取自<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0046/931216moralplan.doc>
- 教育部（2006）。*教育部品格教育促進方案*。2010年4月11日，取自<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0046/951103moralplan.doc>
- 教育部（2009）。*教育部品格教育促進方案*。2010年4月11日，取自<http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>
- 教育部統計處（2010）。*九十八學年度各級學校概況表（八十七—九十八學年度）*。2010年4月11日，取自http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869
- 楊惠芳（2004，2月24日）。學生品格教育成效將納入評鑑。2010年4月11日，取自http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=30422
- Canadian Language & Literacy Research Network (2009). *The impact of the literacy and numeracy secretariat: Changes in Ontario's education system*. Retrieved April 11, 2010, from http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf
- Curriculum Services Canada (2010a). *About CSC*. Retrieved April 20, 2010, from <http://www.curriculum.org/csc/about.shtml>
- Curriculum Services Canada (2010b). *Finding common ground: Character*

- development in Ontario schools, K–12 symposium*. Retrieved April 20, 2010, from <http://www.curriculum.org/edu/character/>
- Curriculum Services Canada (2010c). *Webcast: December 11, 2006*. Retrieved April 20, 2010, from <http://www.curriculum.org/secretariat/december11.shtml>
- Dunn, W. N. (1994). *Public policy analysis: An introduction* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jones, C. O. (1977). *An introduction to the study of public policy* (2nd ed.). North Scituate, MA: Duxbury Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2003). *Definition of character*. Retrieved April 20, 2010, from <http://www.ldoceonline.com/dictionary/character>
- Ontario Ministry of Education (2006). *Finding common ground: Character development in Ontario schools, K–12*. Retrieved April 20, 2010, from <http://www.curriculum.org/secretariat/files/Dec11CharacterReport.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2007). *Ministry organization chart*. Retrieved April 11, 2010, from http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/annualreport/0708/org_chartEDU0708E.pdf
- Ontario Ministry of Education (2008a). *Finding common ground: Character development in Ontario schools, K–12*. Retrieved April 22, 2010, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/booklet2008.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2008b). *A guide to character development in Ontario schools, K–12*. Retrieved April 21, 2010, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacy/bookletGuide2008.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2008c). *Character development in action, K–12: Successful practices in Ontario schools*. Retrieved April 20, 2010, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/successReussie.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2010a). *Character development initiative*. Retrieved April 5, 2010, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/character.html>
- Ontario Ministry of Education (2010b). *Education facts*. Retrieved April 11, 2010, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationFacts.html>
- Ontario Ministry of Education (2010c). *The literacy and numeracy secretariat*. Retrieved April 11, 2010, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/>

- Sabatier, P., & Mazmanian, D. (1979). The conditions of effective implementation: A guide to accomplishing policy objectives. *Policy analysis*, 5, 481-504.
- Schneider, A. L., & Ingram, H. (1990). Policy design: Elements, premises, and strategies. In S. S. Nagel (Ed.), *Policy theory and policy evaluation: Concepts, knowledge, causes, and norms* (pp. 77-102). NY: Greenwood.

英國2009年教育白皮書與 中等教育課程改革方向

葉郁菁*

摘要

本文簡介英國中等教育國定課程，以及執政黨2009年公布的《你的孩子、你的學校、我們的未來》教育白皮書。從2011年開始，中等學校課程必須依照每位學生的特殊需求量身訂做。11—14歲的中學課程學科必須提供適度的挑戰以發展學生個人、學習和思考技巧。這些訓練和陶冶，讓學生在14—19歲的後中學階段擁有選擇學習（升學）路徑的權利和資格。2013年開始，英國14—19歲階段包含下列的升學和就業途徑：學徒制、文憑、基礎學習階梯，與中等教育一般證書和A Level大學入學資格考試等。英國2010年5月6日已進行大選，兩黨的教育政策成為競選辯論時的重要議題。本文也略述保守黨（新的執政黨）提出的包括好教師和嚴格的紀律；嚴謹的課程和考試系統；每位家長都有選擇好學校的權利等教育政策規劃，以供參考。作者比較英國與台灣的中等教育特質後，提出三項對於未來中等教育發展的建議：強調業界共同培育的中等技職教育、科技成為中等教育課程整合的工具、中等學校績效檢核應具有多元化指標並考慮學校社區的異質性。

關鍵詞：英國教育白皮書、中等教育、課程、學校評鑑

*葉郁菁，國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

電子郵件：ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2010年4月16日；修訂日期：2010年4月23日；採用日期：2010年5月28日

The British 2009 Educational White Paper and Secondary Curriculum Reform

Yu Ching Yeh*

Abstract

This paper presents in general fashion the white paper "Your Child, Your School and Our Future" issued by the government and promoted by the ruling Labour Party in 2009, providing guideline for school educators and governors. The paper maps out the policy of education depending on the need of each pupil, which will be put into practice in 2011. So, the 11 – 14 year-old pupils should learn relevant and challenging subjects in order to develop their personality, their learning and thinking skills, while the 14 – 19 year old students, based on this foundation, can make their own choice of their own future by taking apprenticeships or go to university, etc.. Here, the author also discusses the draft of the manifesto of the Conservative Party, which proposes key issues of education such as better teacher, tougher discipline, rigorous curriculum and exam system, and parent access to good school are presented. Finally, followings are suggested: cooperation with enterprise in technical training of secondary education, ICT as a tool for integrated curriculum, and school inspection based on multi-indicators and school varieties.

Keywords: Educational White Paper in the UK, secondary education, curriculum, school inspection

* Yu Ching Yeh, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Chiayi University
E-mail: ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: April 16, 2010; Modified: April 23, 2010; Accepted: May 28, 2010

壹、前言

近年來英國中等教育面臨許多挑戰，包括：中學生輟學、校園霸凌事件層出不窮，學校教師面臨強調績效表現的督察體制倍感壓力，績效表現不佳的學校面臨被裁校的危機。中等教育扮演聯繫初等教育與高等教育的重要角色，但在英國，中學生繼續就讀高等教育的比例偏低，導致未就學、未就業、未受訓的青年人口居高不下（Cameron, 2010a）。工黨內閣為解決上述問題，除了將原有的教育與技術部（Department for Education and Skills）更名為「兒童、學校與家庭部」（Department for Children, Schools and Families, DCSF），並提出許多相關政策。

本文首先描述英國2009年公布的教育白皮書《你的孩子、你的學校、我們的未來：建構二十一世紀的學校體系》（Your child, your schools, our future: Building a 21st century schools system），並分析英國中等教育改革的重點方向。其次，作者簡介國定課程11—16歲的中等教育課程，包含第三基階（Key Stage 3）與第四基階（Key Stage 4）的核心課程、以及中等教育導向的資格和能力。英國今（2010）年五月舉行大選，保守黨提出教育改革宣言，從保守黨主張的教育政策中，作者分析英國中等教育現況與對台灣教育的啟思。

貳、建構二十一世紀的學校體系：英國2009年教育白皮書

英國「兒童、學校與家庭部」的前身為「教育與技術部」（Department for Education & Skills）（相當於我國的教育部）。依據兒童、學校與家庭部2009年的統計資料顯示，全英國約有730萬名學生就讀政府經費補助的小學、中學與特殊學校。2009年全英國有17,041所小學、3,211所中學、與133所高中¹（academies）、1,056所特殊學校、456所學生轉介單位（pupil referral

¹英國的academies指的是國家補助的學校，並由許多不同背景的創辦者建立和管理。其中包含表現極佳的學校和大學、企業、或志願服務機構等。這些academies的創辦者都在其他領域有成功的表現，因此他們可以將成功經驗轉移到academies的經營，並與有經驗的學校管理者共同合作（DCSF, 2010）。

units）、及2,346所獨立學校（independent schools）。獨立學校不接受政府經費補助，但仍須受政府監督與管理（DCSF, 2009a）。

「兒童、學校與家庭部」於2009年公布名為《你的孩子、你的學校、我們的未來：建構二十一世紀的學校體系》的教育白皮書（DCSF, 2009b）。白皮書揭示英國二十一世紀的教育方針，確保對學生的高度激勵，並且提供機會讓每一位學生可以在學校或者未來的成年生活有最佳的表現。為了達此目標，兒童、學校與家庭部列出白皮書總綱如下（DCSF, 2009b）：第一，每位學生就讀的學校必須引導學生端正行為、守規矩、有秩序、與安全。第二，學校應該提供學生廣泛的、均衡的、有彈性的課程、以及適應學習和生活的必要技巧。第三，學校傳授的知識必須符合學生的需求，並且教育人員定期檢視學生的學習成就，同時可以早期發現學生的額外需求並加以輔導。第四，每位學生在學校都可以參與運動和文化活動。第五，學校增進學生的健康與福祉，學生有機會表達觀點和意見。

上述與課程有關的是第二項，學校應該提供學生廣泛的、均衡的、和彈性的課程。2009年教育白皮書指出，從2011年開始，學校課程必須依照每位學生的特殊需求量身訂做。11—14歲的中學課程學科必須提供適度的挑戰，以發展學生個人、學習和思考技巧。這些訓練和陶冶最終可以讓學生在14—19歲的後中學階段做出正確的選擇。每一位14—19歲的學習者擁有選擇學習（升學）路徑的權利和資格。2013年開始，英國14—19歲階段將包含下列的升學和就業途徑：學徒制（Apprenticeships）、文憑（Diplomas）、基礎學習階梯（the foundation learning tier）、與中等教育一般證書和A—Level大學入學資格考試（The General Certificate of Secondary Education, GCSEs/A Levels）等（DCSF, 2009b）。

兒童、學校與家庭部在2008年公布的中等教育改革報告書——《14—19歲中等教育改革：下一步》（Delivering 14—19 reform: Next steps）（DCSF, 2008）即說明，英國的中學教育發展方向，培育年輕一代在全球化經濟之下，成為足以適任的公民，除了為剛從學校踏入社會的年輕人增加機會之外，同時也提供弱勢家庭協助，並且提供檢定資格和課程的改革，以協助資優學生。在弱勢學生的部分，兒童、學校與家庭部設定的目標，希望提高弱勢家庭學生高等教育入學率，尤其有更多學生完成師徒制的培訓。政府部門希望學生在18歲離開學校教育系統之前具備至少一項資格，而且增加其技術層次的訓練。

參、國定課程11—16歲中等教育課程

英國中等教育涵蓋11—14歲的第三基階（相當於我國的國中階段）、14—16歲的第四基本階段（相當於我國的高中職階段）。以下簡介英國中等教育課程，使讀者更清楚了解2009年教育白皮書中指出的中等教育改革方向：首先，闡述中等教育兩個基本階段的課程內容；其次國定課程的主管機構；第三中等教育課程導向的資格與能力。

一、中等教育課程（Key Stage 3—4）

國定課程中的第三基階年齡層涵蓋11—14歲，相當於我國的國中階段，涵蓋的年級段從七年級到九年級。第四基階結束的時候，學生必須參加國家考試，通常為中等教育一般證書（GCSEs）（Directgov, 2010a）。第三基階的必修科目包含英文、數學、科學、設計與工藝、資訊科技、歷史、地理、現代外語、藝術、音樂、公民、體育。此外，學校必須提供九年級學生職業生涯探索教育與輔導、性別教育、和宗教教育（Directgov, 2010a）。家長可以選擇是否讓子女參加性別教育和宗教教育的課程。第九年級時，學生必須選擇第四基階要修讀的科目，科目的選擇與未來參加GCSE考試和就業的範圍有關。第四基階的年齡層涵蓋15—16歲，包含十年級到十一年級，必修課包含：英文、數學、科學、資訊科技、體育和公民，學生可以選擇職業教育的類科，並且從藝術、設計與工藝、人文科學、現代外語四個領域擇一修讀（Directgov, 2010a）。

為了提供14—19歲學生合理的學習機會，並且提供其學習的支持，所有第四基階中學生必須參與下列新的中等教育課程（Directgov, 2010a）：（一）國定課程第四基階的核心課程（Key stage 4 core curriculum）：英語、數學、科學。（二）第四基階的基礎課程，包含資訊科技、體育、公民教育，及與工作有關的學習和職場見習；宗教教育；以及有關性、毒品、酒精的防治等教育和職涯教育。（三）第四基階至少有一門課程與藝術、資訊科技、人文科學、或現代外語有關。

二、國家課程組織的調整：從QCA到QCDA

自2009年十一月開始，依據國會法案修法²建議（QCDA, 2009），「資格檢定與課程局」（Qualifications and Curriculum Agency, QCA）³將調整為「資格檢定與課程發展局」（Qualifications and Curriculum Development Agency, QCDA），並自2010年4月1日起正式實施。2008年4月8日「資格與考試規定辦公室」（The Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual）從QCA獨立出來正式成立，並掌管英格蘭的資格檢定、考試，以及北愛爾蘭的執業資格檢定。組織調整後的資格檢定與課程發展局將扮演現代化與合作發展機構的角色，並且結合實務經驗、確實的數據和研究結果，持續對課程的發展和執行產生影響。QCDA是一個發展課程、全國性的學生國定課程評量和資格檢定改革的官方組織（QCDA, 2009），但Ofqual成立之後，有關國定課程評量與考試的業務即從QCDA移撥到Ofqual。

三、中等教育導向的資格和能力

（一）中學畢業生有四種取得資格和能力的路徑

中學畢業的學生至少必須取得下列之一的資格：學徒制、基礎學習階梯、中等教育一般證書或A Levels、文憑。⁴英國學生必須先取得上述資格，才能依照取得的資格類別申請高等教育課程，但上述四種途徑也可以做為中等教育階段的能力檢定。與台灣多元入學方案比較（教育部，2010），多元入學方案包含甄選入學與九十六學年度開始辦理的繁星計畫，保障偏鄉優秀高中生的入學管道、以及考試分發等途徑，多元入學方案比較傾向是大學入學的資格篩選。

英國兒童、學校與家庭部（DCSF, 2009c）指出，中學生必須取得上述資格，並使他們持續保持學習興趣，每個年輕人都應該有機會可以參與學習，並且引導他們朝向高等教育或技術性的工作。上述四種路徑應該保持轉換的彈性，例如選擇A Level的學術課程，同樣也可以在文憑訓練中，選擇「額外與專門學習」（additional and specialist learning），路徑的選擇可以隨著學生的興趣而調整和轉換。不論學生選擇哪種路徑，都必須取得未來雇主和高等教育機

²法案名稱為：《學徒制、技術、兒童與學習草案》（Apprenticeships, Skills, Children and Learning Bill），後於2009年11月12日議會通過成為法案。

³QCA是依據1997年的《教育法案》（Education Act）成立。

⁴中等教育課程改革，從2008年九月開始，除了原有的GCSE和A Level外，再新增「文憑」（diplomas）資格。

構所需的基本技能，中學生必須學習新中等教育課程中所涵蓋的個人、學習和思考的技巧。進入中學的學生若被診斷為英語和數學低於中等教育學生標準能力以下，2010年九月開始學生必須接受一對一或者小組的個別輔導，他們的學習狀況會不斷被監督。相對地，若資賦優異學生，則由學校提供額外加深加廣的教學和輔導（DCSF, 2009c）。

（二）中等教育一般證書

學生通常用2年學習8至12門的GCSE課程。大多數學生都會學習學校規定的必修課程，並加修幾門選修課。必修課程包括英語、數學、設計與技術（design and technology）、語言、自然科學、資訊科技及體育等；選修課程有藝術與設計、商務、戲劇、經濟學、工程學、衛生與社會護理、休閒與旅遊、音樂、物理及宗教等。上述必修課程中，英語、數學、與科學是GCSE考試的必修科目，其他必修課但非GCSE考試科目則包括職業教育、公民、資訊科技、體育、宗教教育、性教育、工作相關的學習。學生則從四大領域（藝術、設計與科技、人文、現代外語）選擇其一選修（Directgov, 2010b）。A Level是專為16歲以上學生開設的課程，在AS Level和A Level的課程中學生有更廣泛的選課自由，通常學校會建議學生選擇有助於就業或申請大學的課程，除了GCSE課程中所包含的科目外，還涵括地質學、運動研究、電子學、攝影、戲劇研究、媒體研究等其他課程。AS Level和A Level課程是2年的課程，第1年學習4至5門AS Level的課程，到了第2年，從中選擇2至4門（通常為3門）A Level科目繼續學習。這些學習課程的主要目的在確保學生擁有基本技巧以及因應未來高等教育所需的準備。原本修讀科學課程的中學生必須修讀至少兩種科學類別的中等教育一般證書，2014年九月起，修讀科學課程的學生則必須修讀三種GCSE課程（包含物理、化學、和生物）（DCSF, 2009c）。

（三）一般性全國職業資格證書

1983年正式導入5年的「技術與職業教育啟動計畫」（Technical and Vocational Education Initiative）（Miller, Watts, & Jamieson, 1991）。1980年代中期，職業資格國家委員會（the National Council for Vocational Qualifications）為16歲之後的職業導向教育設定一完整架構，也就是「全國職業資格檢定」（the National Vocational Qualifications, NVQs），包含相當廣泛的職業和工業類別。1990年代早期，英國政府試圖縮短高等教育學術發展和技職教育間的落差，遂引入「一般性全國職業資格證書」（General National Vocational Qualifications, GNVQs），以提供以能力為基礎的教育和訓練

(Haynes, 2008)。2009年九月起，每位14—19歲學生可以參與社區服務和與工作有關的高品質的學習。以2007年為例，英國16—18歲年輕人就學或受訓的比率從2006年的77.1%提高到78.7%（2007年），非就學、受訓或就業的比率從2006年的10.4%降低為9.4%（2007年）可見英國17—19歲學生離開學校或不在訓練機構的比例仍高（DCSF, 2008）。為了延長學生受教育或接受訓練的期限，兒童、學校與家庭部依據《教育與技能法案》（Education and Skills Bill）設定目標，希望到2013年時，所有17歲的學生百分之百就學或受訓，2015年可以擴展到所有18歲學生。職業訓練的部分包含中學生有機會獲得高品質的職業教育和訊息，並且得到職業輔導者的建議和引導，使他們有充分訊息可以決定是否繼續就學、接受訓練、或謀職就業（DCSF, 2009c）。

政府的公共服務協定（Government's Public Service Agreement, PSAs）指出，企業主與公司負責人提出二十一世紀年輕人在職場上所需的職業教育的知識和技巧，納入職業教育的課程中（引自DCSF, 2008）。其次，公共服務協定的安排在於確認年輕人在年滿18歲以前，都必須接受教育和職業訓練，不論其進入高等教育繼續就讀或者擁有專業的技術能力均能激發其潛能。公共服務協定的第三個計畫目標，希望達到不論年輕人的性別、種族、家庭背景、身心障礙程度，均能透過計畫彌補成就落差，使弱勢家庭的年輕人也有機會可以獲致成功。長期以來，英國教育部門對於弱勢家庭學生提供的協助有限，致使他們容易因為外在環境而放棄學業，因此教育部門希望可以為他們量身打造符合其需求的教育訓練或學習課程，引導他們走向正軌（DCSF, 2009c）。

肆、中等教育新課程的目標與課程設計

2007年九月，英國內閣公布新的中等教育課程，提供學校更多的彈性和選擇（DCSF, 2008）。新課程的頒布希望可以因應未來的需求，因此透過新課程的引入，使學校提高GCSE考試的通過率，並且協助學習者滿足未來生活挑戰、適應快速變遷社會的需求。高品質的國定課程已經建構完成，學校需要保障所有學生可以被妥善關照，以滿足學習者的需求和能力，同時也鼓勵學校建構自己的課程，以反映當地社區的特質。作者歸納新課程的發展特色包含「在地化、客製化、統整化、效能化」等四項。「在地化」希望學校可以在新課程的學習中，融入當地的學習特質，並且因應學校所處社區的學生特質和需求，

為學生量身訂做符合學習者的興趣和能力的課程，此即「客製化」；同時，也希望以學習者的生活經驗和學習經驗脈絡，達到連結和統整各學科的「統整化」學習，希望這些發展特色可以提高學生在基礎學科（包含英文和數學）的能力，同時提升高等教育的就學率，以達到「效能化」的學習。

一、中等教育新課程的目標

中等教育新課程的目標分述如下（QCA, 2010）：（一）減少必修學科內容的分量，不過所有學科的成績表現應該要提高，尤其是英語和數學。（二）教師有更多時間和空間使其教學個人化，並提供補救教學課程，以加深加廣學習。課程中提供學校教師更多彈性，可以依照學生個人或當地社區的個別需求，量身訂製合適的學習內容。（三）協助學生了解個人特質和生活技巧的經驗發展：使學生具備個人、學習和思考的技巧，以達成功的學校教育、生活和工作，並鼓勵學生不論從小學到中學的銜接、或是中學銜接到之後的高等教育，均能從學習經驗中產生動機，在其學習歷程中可以穩定的進步。（四）協助教師做科目之間的課程統整，並視課程為一整體。（五）鼓勵更多學生畢業後繼續進修高等教育。（六）積極推動各項評鑑工作，所有評鑑的最終目的在於提升教學品質與有效能的學習。

國定課程涵蓋的基本階段共涵納所有學習者、語言的使用、使用教學媒體、健康與安全等四項一般性原則（QCA, 2010），茲說明如下：

（一）涵納所有學習者指學校有責任提供廣泛的和均衡的課程、沒有一個學生被放棄，課程中也要針對學習者的能力、提供相關的、具有挑戰性的課程。（二）國定課程強調語言的使用，包含聽、說、讀、寫基礎能力的養成。寫作能力指學生可以正確閱讀並且理解、並以標準英語練習口說和書寫，學生應該使用正確的拼音、標點符號、文法，以邏輯性和一致性的格式組織其書寫。學生學習傾聽他人，並給予建設性的回應，建立自己對學科學習的看法和觀點。閱讀的部分包含從閱讀活動中引導學生理解、正確使用訊息，依循程序和論述，學生可以摘要和統整重點。除此之外，學生必須學習某些學科領域的專門用語、並且可以正確拼音和使用。學生對於不同學科的理解和表達，可以依照該學科慣用的語言模式進行，例如：句子的建構、或者以圖表方式呈現。（三）教學媒體與現代科技運用到學科領域的學習是新課程目標的重點項目，包含學生必須善用資訊科技的能力，以支持所有學科的學習；學生的作業中，應當適度的融入資訊媒體的運用；協助學生理解不同的資訊來源，並且善用資

訊、選擇資訊，統整資訊，以輔助其學科的學習，同時也發展對於資訊篩選和正確運用資訊的能力，建議學生可以使用資訊科技修正作業，強化作業的品質和正確性；並且透過電子郵件與科技媒體，交換和分享訊息。（四）中等教育課程的健康與安全目標，應教導學習者有關風險與風險管理的方法（例如校園中的霸凌事件、毒品氾濫、幫派等問題）。透過循序漸進的步驟，達到控管危機事件；使用訊息評估立即性的和累積性的危險事件，妥善管理其生活環境，以確保他們自己與其他同學在健康與安全條件的無虞。

二、課程設計的原則

課程設計包含課程目標、課程組織與課程評鑑等三項要素（QCA, 2009）：

（一）課程目標：設計良善的課程建築在清楚的願景之上，清楚勾勒課程試圖達到的目標如下列所示：1.課程具有清楚的目標，課程可以反映教育者和學習者的需求。2.課程可以促進知識、社會、個人、和生理的發展。3.課程可以建構學生的能力、激勵學生的學習動機，使其學習成果符合期待。4.課程可以辨識與知識、個人態度和特質有關的學習成果。5.課程背後指向一套清楚的價值體系。

（二）課程組織：1.課程協助所有學習者可以不斷進步，不斷累積校內外的經驗。2.課程的結構應該基於對學習者的學習歷程有清楚的、共同的理解。3.課程組織應該辨識課程內容、教學方法、評估的交互作用影響。4.課程應提供不論教育體系內或學習時間以外的一致性、相關性的學習經驗。5.課程可以滿足不同能力的學習者的需求、並給予適度的鼓舞。6.善用教職員以外的專業人士，豐富學生學習。7.使用彈性時間，以滿足學習者的不同需求。8.提供學習者機會，包含透過學科領域、主題教學等學習方式，協助學生辨識問題，使學生經歷不同學習策略的優勢。9.取得當地社區的資源，讓學習者在不同地點獲得經驗。10.課程的層面大到涵蓋全球化的、全國的，小到地方的、個人的向度。11.課程適度反應並善用現代科技。12.課程符合國家法定的規範。

（三）課程評鑑

課程評鑑的結果用以做為評估學習成效、並據以評估改善課程，使所有中學生可以展現預期的學習成果，主要重點如下：1.課程對學習者產生哪些影響？2.課程評鑑使用多元指標，使評鑑可以反映課程目標的所有面向。3.評鑑者多元化，包含：學習者、家長、照顧者、以及更廣泛的學校和社區人士。

伍、英國大選保守黨之教育政策改革宣言

英國首相布朗（Gordon Brown，1951-）宣布2010年英國大選日為5月6日（BBC News, 2010）。隨著五月的英國大選落幕，執政的工黨在競選期間與對抗的保守黨各自推出教育政策宣言。保守黨對工黨教育政策的抨擊，正可以一窺英國教育現況的不足。新任首相卡麥隆（David Cameron，1966-）指出，過去十年來，英國面臨貧富差距越來越大的窘境，與五十年前比較，不平等造成的工作和就業機會落差，使得社會流動停滯。90萬名民眾面臨嚴重貧窮的狀態，年輕人失業率增加，約有100萬人仍處失業狀態（Cameron, 2010a）。Cameron（2010b）在其競選政見宣言中，強調英國教育最大的問題在於英國學生的英語和數學能力逐漸往下降、校園暴力的問題、以及學生家庭的貧富差距擴增。Cameron批評以往的工黨內閣只想控制教育體系，低估課程和考試制度，他建議仿照美國、加拿大和瑞典的做法，增加學生的選擇性、並且強調學校經營的績效，以縮短貧富學童的學習成就差距。同時為了解決校園安全的問題，Cameron內閣提出「小校化」（create a new generation of good small schools），使每位教師都可以認識學生、了解學生、專注於學生的個別需求，不論在學習或行為上都可以適時輔導學生（Cameron, 2010b）。

保守黨的教育政策宣言主要有三個規劃（Cameron, 2010b）：

一、好教師和嚴格的紀律

保守黨希望校長透過差別化的薪資，吸引好的教師和學科專家任教，並賦予校長可依據學校教師表現給予不同薪資之權限。此外數學和科學領域優秀的學生由政府提供大學獎學金，全額補助學費，以吸引其選擇教師工作；賦予教師合理的權限（reasonable force）處理校園內的暴力和意外事件，並開除持續干擾校園秩序的學生學籍，以維護多數學生的權益。

二、嚴謹的課程和考試系統

實施6歲入小學的學童的閱讀能力檢定考試，同時在小學畢業的第二基階（KS2）的考試，學科專家與大學都有機會參與考試。英國將每所學校通過各學科考試的學生人數和比率製成排行榜（league table），保守黨認為，應該要全面公布排行榜，使學生家長了解學校的表現程度與進步狀況，保守黨主張要

提供多種排行榜的資訊，以讓家長選擇學校時有公開資訊。

三、每位家長都有選擇好學校的權利

保守黨希望透過均衡的教育系統，減少貧富落差而產生的教育機會不均等。具體做法包含：在學習不利地區增設學術型學校（academy schools），至少在全國最貧窮的社區，再提供22萬個名額的學習機會。同時對貧窮地區學校的學生提供優渥的獎助學金，確保弱勢家庭學生擁有相同的學習機會。

陸、對英國中等教育改革的觀察與對台灣中等教育的啟思

英國從2009年以來面臨嚴重的經濟衰退，英國因為債台高築，加上國內選舉態勢的不明，造成英鎊狂跌，歐洲兩大經濟體貨幣——歐元與英鎊在外匯市場的處境，也因為公債延燒問題陷入低點，尤其是英國的經濟更是每下愈沉（東森新聞，2010）。國內的經濟問題導致民心思變，英國選民對執政的工黨投下不信任票，2010年五月大選之後，英國國會面臨沒有多數黨的政治生態。因為對於執政工黨的失望，英國民眾寄望保守黨的改革，從目前的兒童、學校與家庭部執行的中等教育課程，對照保守黨的教育政策宣言，作者提出以下觀察和省思的議題。

一、強調業界共同培育的中等技職教育

中學教育做為銜接初等教育與高等教育的重要階段，攸關學童基礎知識的累積，足以作為其未來職涯發展的初探，這些都與國家教育和經濟發展息息相關。作者認為，英國面臨最大的問題在於中等教育的銜接失靈，導致中學畢業生未繼續接受高等教育（non-in-education）、未接受職業訓練（non-in-training）、同時也未就業（non-employment）（簡稱三N）的比例偏高，每10名中學生中就有1名。當年輕的三N人口不斷攀升時，就必須儘速從教育切入，一方面提升中學畢業生進入職場的比率，提供途徑協助上述三N人口銜接到高等教育；一方面也要減少就業市場上的閒置人力。不論在工黨或保守黨的政策中，均未能對中等教育的職業訓練、以及中等學校、企業、和高等教育機構三

者如何合作、或者其夥伴關係應該為何提供明確的建議。

台灣中等教育因為升學風氣盛行而成為高等教育的前哨站，分科的課程強調反覆的操作練習和記憶背誦；高職的技術課程式微，不重技術反而成為準備升科大的先修班，與業界產生斷層，同時也讓優秀的技職人才在科技大學的篩選機制中不但無法取到優先拔擢的優勢，在準備升學的過程中，也忽略的專業技術的學習。作者認為，從中學到科技大學的技職課程應該要與業界結合。中等教育到高等教育不應該是直線，當高職生以升學為導向時，反而弱化基礎的技術訓練。理想的技職教育的發展，應該是經由業界實習轉銜而上的曲線。高職階段的職業訓練應該結合業界實習，將實習課程納入正式課程的一部分，使中學生在學校期間，就能邊學邊做（就業）與業界「零時差」，並且在實習之後，將實習表現做為進入高等教育技職體系的評分項目之一，肯定實務經驗在學習過程的重要性。

英國希望引導未修讀A Level考試的中學生可以報考職業資格檢定，不過技職與學術的分流，在中等教育之後似乎成了兩條壁壘分明的軸線。取得GNVQs並不表示中學畢業生即具備進入職場的優勢，作者認為即使是保守黨強調要在貧窮地區設置學術中學以鼓勵弱勢家庭學生繼續升學，但現實環境的考量並不在於學術中學的位置短缺，而是弱勢家庭的學生對於升學缺乏動機，即使是選擇GNVQs課程，也難以看出未來就業的可能性和繼續朝向高等教育進修的機會。對弱勢家庭而言，就讀學術中學進而繼續高等教育或許並非他們的優先考量，因此英國教育部門應先說服學生與家長選擇GNVQs對未來就業的重要性，同時提出說明，當學生選擇技職分流後，如何透過與業界的聯盟培育計畫，使取得GNVQs的學生可以銜接高等教育的路徑。

二、科技成為中等教育課程整合的工具

英國中等學校從近兩年來開始引進電腦、單槍等教學科技，但與台灣雷同，這些科技產品多半用來「輔助」教師傳授課本的知識。中等教育分科知識的課程內容不變，只多了科技產品。不論英國或台灣之中學生接觸最多、最頻繁的電子產品，除了電視以外就是電腦和網路，學校的課程往往把「電腦課」當成一門課來上，與學生生活中接觸的網路世界有很大的差距。台灣許多家長和教師更把科技或網路妖魔化，認為它讓學生沉迷（蘇益志，2008），而且不利於學習和升學。但是非常矛盾的是，不論在英國或台灣的課程規劃，都喜歡強調教學科技、科技與課程的結合。

實際上，科技的運用可以活潑化學生的學習。現在的資訊科技發達，未來許多知識的取得可能只要一支手機，彈指之間即可取得。當背誦化學公式、歷史朝代已經不是那麼重要時，我們需要給學生什麼樣的知識？作者認為，電腦課不應該是一門獨立的課程，而是扮演統整中學課程與知識的工具，教師要能引導學生利用網路和各種科技產品整合他們所學習到的知識。當中等教育課程成為分科知識，中等教育的學習只是為了區辨學生在大學科系的位置，這些都將造成中等教育被嚴重虛級化。實際上，中學生已經具備相當的知識背景與成熟的能力，更應該鼓勵他們整合其所學習過的知識，例如：利用網路蒐集某一主題的資料、使用網頁或個人資料的編輯學習成果、中學教師使用網路做學生的學習評量和教學診斷、建構學生個人化的電子化學習歷程檔案（E-portfolio）。學生學習透過網路和教學科技，擴增他們的學習經驗，科技媒體應該具有穿針引線的效果，也是統整中等教育課程很重要的工具。

三、中等學校績效檢核應具有多元化指標並考量社區的異質性

英國工黨政府為了達到學校的績效，每3年進行1次中小學的評鑑工作，這些視導工作造成教師虛耗許多時間精力準備，民怨四起。潘慧玲（2003）定義學校評鑑係以學校為單位所做的評鑑，而在這單位中，可針對學校整體運作進的評鑑，此為校務評鑑。英國的中等學校評鑑除了校務評鑑外，同時涵蓋教師評鑑，尤其對於教師教學表現特別重視。反對學校評鑑者認為，這些績效的強調，是來自對教師的不信任，因此才必須透過外在的監督機制，確保教師善盡教學者的職責。當然，這也成為保守黨對執政者的攻擊。保守黨影子教育部長Michael Gove指出，提升教師的專業地位必須信賴教師可以完成工作，毫無重點的督察過程是沒有意義的（引自Conservatives, 2010）。Gove也認為，應該減少國家教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）皇家督學的負擔，確保教師可以獲得支持並能把工作做得最好（引自Conservatives, 2010）。但是保守黨並非捨棄學校督察體制，只希望這些督察工作（inspections）可以更嚴謹、目標更清楚，而且只公布與核心領域相關的教學和學習成效，包含教學品質、校長領導的效能、學生的行為和安全、以及學生學習成就（Cameron, 2010a）。主張教育自由市場化的保守黨提出，未來應該有更多無預警的督察工作，而且表現不佳的學校應該經常接受督察，好的學校可以減少督察的次數，而且學校在一年內無法提出有效的改善策略時，就會立即由其他成功的學術機構（successful academy provider）接管（Cameron,

2010a)。保守黨既信任教師，又採取更為嚴格的督察系統，的確很難讓人理解其邏輯性。學生考試排行榜僅是學校績效表現的一小部分，何況考試的排行榜還牽涉到學校的學區、學生素質等，很難一概而論。資訊公開、透明化考試排行榜的結果，固然有利於家長選擇中等學校，透過家長力量達到形成學校經營壓力的效果，但其結果可能導致家長只依據排行榜推斷學校的優劣，造成兩極化的結果，優者恆優、劣者恆劣。

作者認為，更重要的是要有多元的績效檢核的指標，對照學校所處的學區與當地特質，提供學校經營者（校長與行政人員）、以及學校教師不同的經營策略的協助。例如，弱勢地區的學校通常面臨較多的學生行為問題、中輟、吸毒、校園霸凌等，但是許多學生的問題來自家庭，並非單純是學校的因素。由於英國教師採聘任制，並非像台灣可以擁有終身的保障。在英國，社會不利地區的學校，面臨教師流動的比率就越高，弱勢家庭的中學生不見得對學術課程有興趣，在A Level考試或GNVQs的通過率也不見得高，這些都直接影響學校的經營績效。兒童、學校與家庭都需要挹注經費，協助這些弱勢地區學校發展，甚至未來優質教師人才應該優先進駐這些學校，增加學校社工師，並充分與家長共同合作，才能從根本解決績效不佳的問題。

參考文獻

- 東森新聞（2010，3月2日）。英國債台高築，恐下一個希臘。2010年4月25日，取自<http://www.nownews.com/2010/03/02/334-2575227.htm>
- 教育部（2010）。大學多元入學方案的管道及特色。2010年4月25日，取自http://nsdua.moe.edu.tw/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=13&Itemid=59
- 潘慧玲（2003）。從學校評鑑談到學校本位課程評鑑。北縣教育，46，32-36。
- 蘇益志（2008）。如何看待青少年子女的網路沉迷行為。2010年4月20日，取自<http://blog.chinatimes.com/cwlf/archive/2008/07/16/299340.html>
- BBC News (2010, April 6). *Timetable to election 2010*. Retrieved April 1, 2010, from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/election_2010/8496591.stm
- Cameron, D. (2010a). *Mending our broken society*. Retrieved April 1, 2010, from

- http://www.conservatives.com/News/News_stories/2010/01/Mending_our_Broken_Society.aspx
- Cameron, D. (2010b). *Urgent action to improve our schools*. Retrieved April 1, 2010, from http://www.dodsmonitoring.com/downloads/misc_files/DraftEducationManifesto.pdf
- Conservatives (2010, March 30). *Scrapping big brother restrictions on teachers*. Retrieved April 1, 2010, from http://www.conservatives.com/News/News_stories/2010/03
- DCSF (2008). *Delivering 14-19 reform: Next step*. London: Author.
- DCSF (2009a). *Schools, pupils, and their characteristics, January 2009*. Retrieved April 1, 2010, from http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000843/SFR08_2009.pdf
- DCSF (2009b). *Your child, your schools, our future: Building a 21st century schools system*. Norwich: The Stationery Office (TSO).
- DCSF (2009c). *Delivering the 2013 diploma entitlement: Guidance to local authorities and providers*. London: Author.
- DCSF (2010). *What are academies?* Retrieved May 21, 2010, from http://standards.dcsf.gov.uk/academies/what_are_academies/
- Directgov (2010a). *The national curriculum for 11 to 16 year olds*. Retrieved January 16, 2010, from http://www.direct.gov.uk/en/parents/schoolslearninganddevelopment/examstestsandthecurriculum/dg_10013877
- Directgov (2010b). *Choosing subjects for years 10 and 11: What's compulsory and what's optional*. Retrieved May 21, 2010, from http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/14To19/Years10And11/DG_10013568
- Haynes, G. (2008). Secondary headteachers' experiences and perceptions of vocational courses in the key stage 4 curriculum: Some implications for the 14-19 diplomas. *Journal of Education and Work*, 21(4), 333-347.
- Miller, A., Watts, A. G., & Jamieson, I. (1991). *Rethinking work experience*. London: Falmer.
- QCA (2009). *National curriculum: Principles of curriculum design* (last updated 2 December 2009 by Qualifications and Curriculum Authority). Retrieved April 1, 2010, from <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/organising->

your-curriculum/principle

QCA (2010, January 16). *The national curriculum for 11 to 16 year olds*. Retrieved April 1, 2010, from <http://www.direct.gov.uk/en/parents/schholslearninganddevelopment/ExamsTestsAnd>

QCDA (2009, November 24). *News release: From QCA to QCDA*. Retrieved January 16, 2010, from <http://www.qcda.gov.uk/news/1017.aspx>

德國中等教育分流設計的 發展與改革

張炳煌*

摘要

本文探討德國中等教育學校制度分流設計的發展與改革。首先透過歷史發展脈絡的探索，以及學生教育選擇的統計資料，對於德國中等教育的分流設計，進行整體性的了解與系統性的呈現。接著根據新近大規模實證研究結果，探討德國中等教育分流設計對於學生教育進路的影響，並指出分流設計面臨的問題，特別是教育機會不均，以及主幹學校表現低落的問題。最後分析當前德國學制改革的主要動向，以及各邦所推動的改革措施。本文指出，德國中等教育學制改革趨向於減少分流軌道，但仍呈現多元發展。此外不同的學校類型為不同的學習與發展情境，影響學生的學習成就與未來進路。本文嘗試透過歷史觀點與實證研究的取向，分析德國教育制度的發展及其對於學生教育選擇的影響，期能強化學制改革比較研究的基礎。

關鍵詞：中等教育、德國教育、分流設計、教育進路、教育選擇

*張炳煌，國立高雄師範大學教育學系助理教授

電子郵件：t3031@nkn.edu.tw

來稿日期：2010年4月19日；修訂日期：2010年5月3日；採用日期：2010年5月28日

The Development and Structural Reforms of Secondary Educational System in Germany

Ping Huang Chang*

Abstract

This study aims to explore the development of secondary educational system in Germany, particularly in the reform of tracking system. In the perspective of historical development, as well as empirical analyses, this study firstly draws the profiles of the German secondary educational system. Furthermore, some important research findings related to the tracking arrangement were discussed, leading to the concern about social disparities in the German educational system. While a lot of reform actions were implemented in the German school system, the structural reforms were also in the agenda. This study concludes that reducing the tracking programs was the main effort in the current reform, however, the tracking system maintained further. Secondly, this study points out that the different forms of educational tracking can influence both gains in students' learning and the development of social differences in educational outcomes, highlighting that different school track as different learning and development milieu. Finally, some implications are proposed in this study so as to strengthen the academic discipline of comparative education research.

Keywords: secondary education, German educational system, tracking system, educational transition, educational choice

* Ping Huang Chang, Assistant Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University
E-mail: t3031@nkn.edu.tw

Manuscript received: April 19, 2010; Modified: May 3, 2010; Accepted: May 28, 2010

壹、前言

相較於其他主要國家，德國學校制度的特色之一在於其中等學校的分流設計。從跨國的比較中，德國的教育制度不僅分流較早，其教育進路的選擇與未來工作取得的關聯性也較其他國家來得更為緊密，因而德國的學校制度被歸類為高度階層化（Allmendinger, 1989; Kerckhoff, 1995; Shavit & Müller, 1998）。新近的研究更以大規模的實證資料指出德國學制的階層化：不同學校類型的學生，不僅其家庭背景呈現顯著的差異（Baumert & Schümer, 2001; Ehmke & Baumert, 2007），而且其學習成就的發展也快慢有別（Baumert, Stanat, & Watermann, 2006）。近年來德國各邦紛紛推動學制改革，學制發展更形多元，因此對於德國教育制度的探討，不僅引起研究上的興趣，而且更有助於吾人對於當前德國教育改革的了解。

基於上述研究興趣，本文探討德國中等教育學校制度的發展與改革。透過歷史發展脈絡的探索，及學生教育進路的實證資料分析，本文首先對於德國中等教育的分流設計，進行整體性的瞭解與系統性的呈現。接著根據新近大規模實證研究結果，指出德國中等教育分流設計對於學生教育選擇的影響，及其所面臨的問題，特別是教育機會不均，以及主幹學校表現低落的問題。最後指出當前德國學制改革的主要動向，在於減少分流軌道，但仍呈現多元發展。本文嘗試透過歷史觀點與實證研究的取向，分析德國教育制度的發展，期能強化學制改革比較研究的基礎。

貳、德國學校教育制度與多元學校類型

一、德國中等學校制度的架構基礎

中等學校的分流設計，為德國學校制度的特色之一。初等教育階段為共同的基礎學校（Grundschule），除了Brandenburg邦與柏林市的修業年限為6年之外，其餘各邦的基礎學校修業年限為4年，學童於基礎學校畢業後，便進入不同學校類型的中等教育階段，其主要的學校類型為：文理中學（Gymnasium）、實科中學（Realschule）、主幹學校（Hauptschule）以及綜合中學

(Gesamtschule)。此外有些邦，特別是德東的新邦，則是將實科中學與主幹學校加以整合，引進多元進路學校 (Schularten mit mehreren Bildungsgängen) (Leschinsky & Cortina, 2003)。

由於德國在教育事項上採行聯邦主義 (Föderalismus)，各邦學校制度不盡相同，因此中等教育階段的學校類型更形多元。德國各邦的學校制度的一致性基礎，是奠基在1964年由各邦所共同簽署的《漢堡協議》(Hamburger Abkommen)；根據這項協議，中等教育階段為分流設計 (gegliedertes Schulsystem)，並且明訂學校類型的名稱與教育目標。中等教育階段的分流設計，不僅是學校類型名稱的不同，而且在課程內涵、修業年限以及畢業證書的效力上都有很大的差異 (Baumert, Cortina, & Leschinsky, 2003)。關於中等教育階段各學校類型的教育目標與內涵，德國各邦教育部長常設會議 (Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK) 於1993年達成「中等教育第一階段學校類型與教育進路之協議」(Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I)，已有明確界定；該項決議並於2006年修正，以因應各邦多元學校類型的發展 (KMK, 2006)。以下分別就主要的學校類型，說明其修業年限與教育目標。

二、多元的中等學校類型

(一) 主幹學校 (Hauptschule)

原為國民學校高級部 (Volksschuloberstufe)，於1964年的《漢堡協議》中，轉型成為中等學校類型 (Leschinsky, 2003a)。在學時間為五至九年級，主要目的在於教授學生基本的普通教育 (grundlegende allgemeine Bildung)，課程內容包含德文、外文、數學、理化、生物、地理、歷史、音樂、美術、體育、宗教等科目，此外也包含職業相關課程。在外文以及數學等科目通常會進行能力分組，以配合學生的能力進行教學。主幹學校畢業後，可以取得主幹學校畢業證書 (Hauptschulabschluss)，然後進入職業訓練體系。此外主幹學校學生通常可再就讀十年級，以取得中級學校畢業證書 (Mittleren Schulabschluss) (KMK, 2006)。

(二) 實科中學 (Realschule)

原為中間學校 (Mittelschule)，於1964年的《漢堡協議》中，統一使用此學校名稱 (Leschinsky, 2003b: 431-432)。一般在學期間為五至十年級，主要目的在於擴充學生的普通教育 (erweiterte allgemeine Bildung)，課程內容與主

幹學校相似，但是沒有職業技能課程。從七年級或八年級開始，提供選修課程的機會，學生可以依照其能力與性向，選擇深化的課程或是選修學科，此外學生也可選修第二外語。完成實科中學學業者，可以取得中級學校畢業證書，可以據以進入職業訓練體系，或是進入升學預備教育體系就讀（KMK, 2006）。

（三）文理中學（Gymnasium）

1955年的《杜賽多夫協議》（Düsseldorfer Abkommen）確定此學校類型名稱的一致性，凡是導向大學入學資格的中等學校，皆統一稱之（Baumert, Roeder, & Watermann, 2003）。一般就學期間為五至十三年級，但目前各邦逐漸將修業年限縮短為8年（Fuchs, 2009）。橫跨前期中等教育階段與後期中等教育階段，類似完全中學的組織形式，此外也設有加蓋型的組織形式（Aufbauform），以提供其他類型學校畢業生轉銜就讀的機會。主要目的在於教授學生深入的普通教育（vertiefte allgemeine Bildung），並且以準備大學教育為目標。文理中學的課程組織區分為初級中等教育階段，以及高級部階段（gymnasiale Oberstufe）。在五至十年級的初級中等教育階段，課程內容除包含德文、數學、理化、生物、地理、歷史、音樂、美術、體育、宗教等科目外，更以學習兩種外語為其課程特點（KMK, 2006）。高級部課程則是以課程領域為基礎，必修科目為核心，以課程選修與分級提供學生選擇的空間（張炳煌, 2005）。完成文理中學高級部課程要求者，可獲得成熟證書（Abitur/Hochschulreife），便具有進入大學就讀的資格。

（四）綜合中學（Gesamtschule）

這是1960年代後期所興起的學校類型，德國教育審議會（Deutscher Bildungsrat）於1969年提出以試辦方式引進綜合中學的建議；綜合中學到1982年始成為各邦相互承認的正式學制，企圖統合文理中學、實科中學、主幹學校等類型（Köller, 2003）。綜合中學可分成合作型（kooperative Form）的與整合型（integrierte Form）的綜合中學。合作型的綜合中學將不同學校類型聯合在一起，但是依據不同班級加以區分，因此不同學校類型的課程仍保持極大程度的獨立性，也導向不同的畢業證書，也就是文理中學課程者導向成熟證書，實科中學課程者導向中級教育證書，主幹學校導向主幹學校畢業證書。相對地，整合型的綜合中學則是將組織與課程加以統整，學校內部沒有不同學校類型的區分，而是在課程上進行能力分組，從七年級開始數學與外語進行能力分組，德文從八年級開始能力分組，自然學科則是從九年級開始能力分組。綜合中學的學生可以在完成特定的修業年限與要求後，取得對應的畢業證書，也就

是完成文理中學課程者可獲得成熟證書，完成實科中學課程者可獲得中級教育證書，完成主幹學校課程者可獲得主幹學校畢業證書（KMK, 2006）。

（五）多元進路學校（Schularten mit mehreren Bildungsgängen）

此類學校是將實科中學與主幹學校加以整合，在學校內提供實科中學與主幹學校等多元學習進路的課程。該類型學校必須提供至少兩種不同要求層級的課程，可以以分班或課程分級方式進行。從七年級開始數學與外語進行能力分組，德文從八年級開始能力分組，自然學科則是從九年級開始能力分組（KMK, 2006）。

另外，綜合學校的名稱並不一致，德東多數的邦在加入聯邦德國時，便沒有設置主幹學校與實科中學，而是設置多元進路學校加以取代。例如：Sachsen邦稱之為中間學校（Mittelschule），在Thüringen邦稱為一般學校（Regelschule），在Sachsen-Anhalt邦則稱之為中等學校（Sekundarschule）。2000年以後，其他邦也逐漸引進該類型學校，將原有的主幹學校與實科中學加以統整，這類型學校在Brandenburg邦與不萊梅市稱為高等學校（Oberschule），在Mecklenburg-Vorpommern及Rheinland-Pfalz邦及Schleswig-Holstein邦均稱為地區學校（Regionale Schule），在Saarland邦稱為擴充實科中學（Erweiterte Realschule）（Fuchs, 2009）。

參、德國多元中等學校類型的歷史發展

一、高階學校與初階學校的區隔

為了解德國中等教育的分流制度，必須先探索德國學校制度的發展歷史。十八、十九世紀，德國學校制度區分為高階學校（höheren Schulwesen）與初階學校（niederen Schulwesen），各有不同的教育對象與目標，兩者相互平行，也缺乏互通。1920年帝國教育會議（Reichsschulkonferenz）決議設置基礎學校（Grundschule），所有兒童都需接受4年基礎學校教育，而後再進入不同類型的學校就讀，因而形成中等教育的分流設計。高階學校原本招收6歲學童的3年預備學校（Vorschule）必須取消，學生須完成4年的基礎學校教育後才能進入中學就讀。若學生不轉入各類型中等學校，則留在基礎學校繼續就讀國民學校高級部（Volkschuloberstufe），完成8年的義務教育（田培林，1976b）。

1920年引進基礎學校，改變德國傳統的區分為高階學校與初階學校的雙軌學制，也確定中等學校的分流制度（田培林，1976a）。Herrlitz、Hopf 與 Titze（1993）指出，威瑪共和（Weimar Republic）時代中等教育變革所引發的討論雖然不若引進基礎學校時的爭論來得激烈，但是透過4年共同基礎學校的建立，將原本區分為高階學校與初階學校的雙軌學制，轉而成為中等教育階段的垂直分流制度，對於德國學校制度的發展產生深遠的影響。此外威瑪共和時代也引進新的中等學校類型，使得中等學校的分流設計更形多元（Drewiek, 1997）。中等學校原本包含高階學校與初階學校，文理中學係屬於高階學校，而國民學校高級部則屬於初階學校，於是便有引進中間學校的空間。中間學校係於十九世紀後期出現於普魯士¹（Preußen），該學校類型的名稱意味著介於國民學校（Volksschule）與古文中學之間（Keck, 1999）。中間學校在1925年的學校法規（Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen）中獲得明確的定位，招收基礎學校的畢業生，學生於16歲畢業，並可獲得中級成熟證書。

二、三軌鼎立中等學校制度的確立

二次大戰後，德國區分為德意志聯邦共和國（Bundesrepublik Deutschland, BRD）與德意志民主共和國（Deutsche Demokratische Republik, DDR），也就是俗稱的西德與東德。西德的學校制度於戰後延續威瑪共和的分流學校制度，當時雖有若干學制改革的建議，但是並沒有獲得進一步的實現（Baumert et al., 2003）。1955年的《杜塞多夫協議》（Düsseldorfer Abkommen）協議，初步確定各邦一致確立採用國民學校、中間學校、文理中學的中等學校制度與名稱。

1955年，西德聯邦和各邦政府聯合設置「德國教育制度委員會」（Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen），聘請獨立的學者專家研擬教育改革方案，該委員會於1959年提出《改革與統一普通學校制度的綱領計畫》（Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens）（以下簡稱綱領計畫），主張學校制度應該開展所有兒童的天賦，並且依照程度與類型給予教育與啟發，因而建議中等學校分為主幹學校、實科中學及文理中學等三種類型，以適合學生能力（Bildungsfähigkeit）（Anweiler et al., 1992）。

¹普魯士是德意志民族中位於東北方的一個重要勢力，19世紀中期以後，普魯士領導德意志各邦建立一個統一的「德意志帝國」。

基於1955年的《杜塞多夫協議》及德國教育制度委員會的《綱領計畫》，1964年，西德各邦簽訂《漢堡協議》，確定中等教育分為主幹學校、實科中學與文理中學的分流制度。主幹學校原為國民學校高級部，改稱為主幹學校後，也將其提升至中等教育階段；實科中學取代原有中間學校；文理中學則指以獲得成熟證書為目標的學校，一律採用文理中學的名稱，不再區分為古文中學、文實中學（Realgymnasium）與高等實科中學（Oberrealschule）等類型。《漢堡協議》確定當前德國中等教育三軌並立的學制（dreigliedriges Schulsystem）（Anweiler et al., 1992）。

三、1970年代德國學制改革的倡議與爭議

由於教育事項屬於各邦文化高權（Kulturhoheit）的範圍，教育政策必須透過各邦共同之協商才能採取一致的措施（Leschinsky & Cortina, 2003），德國的教育制度改革也因為各邦未能獲得共識，因此未有太大的變動。1965年，聯邦與邦共同成立的德國教育審議會（Deutscher Bildungsrat），為教育改革的諮詢單位（Leschinsky, 2003c）。德國教育審議會於1970年提出《教育制度的架構計畫》（Strukturplan für das Bildungswesen），主張以實驗學校方式引進綜合中學，並且引進新的中等教育畢業證書，中等教育第一階段（Sekundarstufe I）畢業後獲得第一階段成熟證書（Abiutr I）；中等教育第二階段（Sekundarstufe II）畢業後獲得第二階段成熟證書（Abitur II）（Deutscher Bildungsrat, 1970）。

1969年《聯邦基本法》（Grundgesetz, GG）第91條的修正，教育計畫與研究促進成為聯邦與各邦的共同任務（Gemeinschaftsaufgaben），因而聯邦與各邦於1970年成立教育計畫與研究促進委員會（Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK），提出整體教育制度長遠的架構規劃是當時所賦予的主要任務。然而1973年所提出《教育整體計畫》（Bildungsgesamtplan），卻引發激烈的政黨對立（Leschinsky, 2003c）。這項草案建議將中等教育區分為前期與後期兩個階段，並實施中等教育第一階段畢業證書（Sekundarabschluss I）和第二階段畢業證書（Sekundarabschluss II），主張不同類型中等學校的課程可整合與相互轉換性（Durchlässigkeit），並倡議擴大引進綜合中學（Anweiler et al., 1992）。

然而「教育整體計畫」所提出的改革構想，並未獲得各邦的支持，由保守黨所執政的邦，更對於不限定學校類型的導向階段（schulformunabhängige

Orientierungsstufe)、綜合中學、綜合高等學校(Gesamthochschule)、中等教育第二階段整合(Integration der Sekundarstufe II)強烈反對。由於各邦對於教育制度的改革無法取得共識,第二份《教育整體計畫》也未能通過,聯邦與各邦教育計畫與研究促進委員會於1983年縮減其編制,並且不再規劃長遠教育制度(Hüfner et al., 1986)。

Friedeburg(1992)指出,1970年代中等教育學制改革的關鍵點在於引進綜合中學。由於涉及政黨意識型態之爭,社會民主黨所執政的邦,與保守黨所執政的邦,對於綜合中學的引進採取不同的做法。相對於社會民主黨所執政的邦,保守黨所執政的邦則未推動綜合中學的設置,僅以試辦方式辦理。西柏林市與Hessen邦引進綜合中學的用意在於整合前期中等教育階段,Bayern與Baden-Württemberg等邦只有少數的綜合中學被引進。1982年,各邦教育部長常設會議通過相互承認綜合中學畢業證書,綜合中學才成為正式學制之一(Köller, 2003)。由於綜合中學並未取代中等教育的分流設計,而是成為另一種學校類型,使原本三軌並立的學校制度,又多增加另一個分枝,因此也有學者將德國中等教育制度稱之為四軌並立的學校制度(viergliedriges Schulsystem)(Avenarius et al., 2003)。

由於學校制度屬於各邦的文化高權,各邦的發展並不相同,不過都在初等教育後建立起分流的中等教育學制。Baumert等人(2003)指出,從1960年代到進入二十一世紀,德國的學校制度大幅的發展,但卻未改變其基本的分流架構。是以對於德國學校制度發展的探討,不單只是著眼於外在架構的改變,也應注意到學生參與結構的改變。

肆、學制的分流設計與學生教育進路

一、學校制度與學生的分配比例

德國各邦學校制度間的多元發展,不僅在於學校類型的多寡不同,而且在於各學校類型間就學比例的分配不同,這也反應各邦之間教育政策的歧異。如表1所示,2006/2007學年度各邦五年級學生就讀於不同學校類型的分配比例並有極大的差距。文理中學是中等教育階段中唯一各邦均有設立的學校類型,而除了Mecklenburg-Vorpommern邦普遍設立多元進路學校外,其他各邦就學

文理中學的學生比例大致介於40—50%之間；其中以Baden-Württemberg以及Bayern 邦就讀於文理中學的比例較低，為37%左右；其他的學校類型並不是各邦皆普遍設立。以主幹學校為例，不萊梅市以及Brandenburg、Mecklenburg-Vorpommern、Sachsen、Sachsen-Anhalt以及Thüringen等邦便取消主幹學校，而除了Baden-Württemberg與Bayern 邦外，學生就讀於主幹學校所占的比例相對偏低（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008）。

至於多元進路學校的設立，便呈現德西與德東的極大差距，Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern、Sachsen、Sachsen-Anhalt 以及 Thüringen 等德東各邦將實科中學與主幹學校加以整合，普遍設立多元進路學校，學生就讀於該類型學校的比例平均也高達50%以上。相對而言，該類型學校在德西各邦所占的比例偏低。此外，整合型綜合中學的發展在各邦也有相當大的差異：在柏林、漢堡與不萊梅等城市邦，整合型綜合中學所占的比例較高，其他各邦該學校類型所占的學生比例並不高，尤其在Baden-Württemberg以及Bayern 邦，就讀整合型綜合中學學生所占的比例僅不到1%（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008）。

表1 2006/2007學年度各邦五年級學生就讀於不同學校類型的分配比例表

邦名	學生數 (人)	主幹 學校 (%)	多元進 路學校 (%)	實科 中學 (%)	文理 中學 (%)	綜合 中學 (%)
Baden-Württemberg	109,218	28.1	—	33.4	37.8	0.6
Bayern	123,921	39.0	—	23.1	37.4	0.2
Berlin	23,430	8.3	—	18.9	46.0	26.9
Brandenburg	13,865	—	38.5	—	45.3	16.2
Bremen	5,513	—	27.4	—	46.6	26.0
Hamburg	14,062	19.2	—	—	48.8	28.3
Hessen	57,494	3.9	—	15.7	44.3	16.3
Mecklenburg-Vorpommern	9,365	—	85.6	—	4.1	10.3
Niedersachsen	82,460	14.3	—	36.9	43.9	4.8
Nordrhein-Westfalen	180,245	15.2	—	27.9	39.3	17.5
Rheinland-Pfalz	40,749	13.3	14.7	26.5	39.7	5.8
Saarland	9,386	0.9	36.9	2.1	40.8	19.2
Sachsen	22,893	—	54.0	—	46.0	—
Sachsen-Anhalt	13,313	—	52.0	—	45.0	3.0
Schleswig-Holstein	28,404	18.4	—	35.0	39.0	7.6
Thüringen	12,857	—	52.7	—	44.9	2.3

資料來源：Konsortium Bildungsberichterstattung（2008: 253）。

由表1可以看到，德國中等教育階段仍維持分流設計，沒有太大改變，然而經歷大幅的擴張教育，就讀不同學校類型的比例已有大幅改變，也就是就讀文理中學的學生比例逐年增加。因此德國學校制度的變革，並不是發生在分流設計的架構調整，而是在學校制度內部的進路選擇（Baumert et al., 2003）。這項發展趨勢是德國學校制度自發的變革，不是教育改革政策所刻意引導的結果。Baumert、Roeder與Watermann（2003）比較西柏林、Hessen、Bayern及Nordrhein-Westfalen等邦就讀文理中學學生比例的變遷，發現各邦之間的學校制度並不同，對於學校制度的改革也有關於是否引進綜合中學的爭議。但是就讀於文理中學學生比例仍然穩定增加，且其成長曲線相互平行，說明學校制度的發展並不是政策措施所能刻意引導。

二、教育進路與學校類型的轉換

多元的學校類型是德國中等教育的特色，不同的學校類型各有其特有的教育目標及教育進路；加上德國在進入前期中等教育階段，便已經區分不同的學校類型，所以長期以來，不同學校類型間互通轉換（Durchlässigkeit）被認為是整體學制彈性的指標，尤其學生是否得以於日後轉換不同的學校類型，以修正先前的教育選擇，便成為德國學校制度發展中值得探究的議題。

根據統計（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008），2006/2007學年度德國七年級到九年級的學生中共有64,144位學生轉換學校類型，占同齡學生總數的2.6%；學生轉換學校類型以由高階往低階轉換者居多。在2006/2007學年度德國七年級到九年級由高階學校類型轉到低階學校類型學生所占的比例為65.6%，而由低階學校類型轉到高階學校類型的比例僅為14.4%。從高階學校類型轉到低階學校類型的學生中約39%由文理中學轉出，近27%由實科中學轉出。至於由較低階畢業資格的學校轉到導向較高階學校者，多半是由主幹學校轉到實科中學，至於轉入文理中學的情形很少。

上述比例與先前的統計數據相去不遠，2004/2005學年度七年級到九年級轉換學校類型的學生數占全體學生總數的2.9%；由高階學校類型轉到低階學校類型學生所占的比例為58.8%，而由低階學校類型轉到高階學校類型的比例僅為22.2%（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006）。此說明德國中等教育階段的分流設計固然提供學生轉換不同教育進路的機會，然而實際轉換學校類型的比例並不多，而且以由高階學校類型轉到低階學校類型的比例居多；相對而言，進入到中等教育階段後，再轉換到較高階學校的學生比例相對偏低。

三、學校類型與畢業證書的脫勾

德國中等教育階段的分流設計，使學童須在進入中等教育階段時，便須選擇特定的學校類型；加上不同的學校類型各有其特有的教育目標以及進路規劃，進入不同的學校類型已決定未來的教育進路。且如上所述，實際轉換學校類型的比例並不多，而且以由高階學校類型轉到低階學校類型的比例居多，這往往被認為教育制度缺乏彈性，造成學生無法修正早期所做的決定。雖然學生轉換學校類型的比例並不高，但學生所能獲得的畢業證書不受限於所就讀的學校類型，卻展現德國教育制度的另一種彈性。近年來，德國學校類型與畢業證書脫勾（*Entkopplung von Schulformen und Abschlüssen*），也就是特定學校類型並不一定導向特定的畢業證書，學生不需要轉換學校類型，也可以獲得不同的畢業證書；換言之，在不同的學校類型中也可以獲得同樣效力的畢業證書，故學生不一定要在特定的學校類型中就讀。畢業證書與學校類型脫勾是近年來德國中等教育制度的主要發展現象，也被視為是德國學制趨向彈性的象徵（Avenarius et al., 2003）。

中級學校畢業證書的取得方式，最能體現當前德國中等教育學制走向學校類型與畢業證書脫勾的發展趨勢。原來中級學校畢業證書的取得，必須完成實科中學的學業；然而近年來中級學校畢業證書並不限於實科中學的學生，而且有半數以上的證書是由其他類型的學校所發給。如表2所示，2006年所發出的中級學校畢業證書，45.7%是由實科中學所發給，而其餘半數以上的證書是由其他類型的學校所發給；其中多元進路學校所發出的比例占11.8%，主幹學校所發出的比例占10%。和1996年的統計數據相較，不同學校類型發出中級學校畢業證書所占的比例雖然有些變動，然而變動幅度並不大。值得注意的是，中級學校畢業證書由實科中學所發出的比例都未達半數，且呈現下降；由主幹學校所發出的比例，則呈現上升趨勢。此說明中級學校畢業證書的發給，並不限於特定的學校類型。表2指出當前德國中等教育學制走向學校類型與畢業證書脫勾的趨勢及其發展的穩定性。

表2 1996年與2006年不同學校類型中等學校畢業人數與比例表

單位：人/%

	1996年		2006年	
	人數	比例	人數	比例
主幹學校	35,214	8.7	48,199	10.0
多元進路學校	44,076	10.9	56,958	11.8
實科中學	200,809	49.7	220,095	45.7
文理中學	29,373	7.3	25,178	5.2
綜合中學	34,719	8.6	38,730	8.0
其他學校類型	60,048	14.9	92,685	19.2
總計	404,239	100.0	481,845	100.0

資料來源：Konsortium Bildungsberichterstattung (2008: 270)。

伍、中等教育分流設計對學生的影響

德國中等教育階段的分流設計不僅具有多元的學校類型，而且也要求學生在初等教育後進行教育選擇。因此，探討德國中等教育制度，不僅須了解其制度的設計與發展，也須重視分流設計對於學生教育進路與教育取得的影響。近年來因為進行大規模實證研究，能深入分析分流設計的影響，進而指出德國學制的階層化。以下分別從家庭社經背景與教育選擇以及學業成就的關係，以及學校的學習與發展環境，探討分流設計的影響。

一、學校類型選擇與家庭社經背景

德國中等教育階段的分流設計，造成學生教育進路的不同，進而影響學生的教育取得。不同學校類型之間，學生家庭社經背景的組成差異甚大，說明學生的教育進路受到其家庭社經背景的影響。特別在國際比較研究中，德國學生的學習成就與教育取得受到家庭社經背景的影響相對明顯，更使得教育參與階層化的議題受到廣泛的關注。

國際學生評量計畫 (Program for International Student Assessment, PISA) 的研究結果指出德國中等教育階段不同學校類型的學生社經背景存在相當的差異。不論是2000年或2006年的資料皆顯示，最高級的高階專業階層的子多數

進入文理中學就讀，其比例達52%，而進入主幹學校就讀的比例僅分別為8%與9%。相對而言，以最低階層的非技能勞工與農夫而言，其子女就讀主幹學校的比例為28%上下，而就讀文理中學的比例，2000年為11%，2006年為14%。整體而言，子女就讀於文理中學的比例，隨著社會階層的升高而提升；而就讀於主幹學校的比例則相對遞減。關於社會背景與教育參與的關連，PISA 2000 與 PISA 2006的研究結果相似，說明德國不同學校類型間學生社經背景組成的階層化情況並沒有太大改變（Ehmke & Baumert, 2007）。

由於家庭背景對於子女教育取得的影響力並未隨著教育擴張而消失，因此許多教育社會學的研究企圖探討影響個人教育選擇的機制。Dustmann（2004）指出，過早進行教育分流，導致父母背景對於學生教育決定的影響力加大，因而造成教育機會不均等的代間複製。Ditton、Krüsken 與 Schauenberg（2005）則針對 Bayern 邦基礎學校教師給予畢業生中等學校類型推薦書（Empfehlung）的影響因素進行研究，指出學生成績及家長的教育期望會影響教師所推薦的學校類型，說明家庭社經背景對於學生教育選擇的影響。

Maaz、Hausen、McElvany與Baumert（2006）回顧德國教育選擇機制後指出，當前的研究趨勢已由個人背景變項對教育取得的影響，到探究教育分流選擇影響機制，企圖找出其中介變項及政策改革的可行方向，以促使教育機會均等。Boudon 區分教育階層化效應為二：初級效應（primary effect）與次級效應（secondary effect）。初級效應係指家庭背景對於學生學習表現的影響，而次級效應則指受到不同階級所帶來機會與限制的影響，學生或家長對於教育過程中，所做出進出教育系統的決定，透過初級效應與次級效應的區分，將有助於探討影響學生教育選擇的中介機制（引自張炳煌，2009）。

二、學習成就與社經背景的關係

德國中等學校制度的分流設計，不僅使學生的教育選擇受到社會階層化的影響，學生學習成就也深受社經背景的影響，特別是近年來國際學生學力評量，提供跨國比較分流設計對於學生學習成就影響的實證資料，引發德國進一步對此議題的分析與討論。

PISA 2003 的結果指出，學制採用分流設計將會增加社經背景對於學生表現上的影響。前期中等教育階段採用分流設計的國家，其社經背景對於學生學習成就表現的影響，遠大於沒有採用分流設計的國家，而且愈早進行分流，社

經背景對於學生表現的影響愈大（引自OECD, 2004）。類似的結果也出現於PISA 2006，愈早進行分流的國家，其學生表現受到社經背景的影響愈大（引自OECD, 2007）。Hanushek 與 Wößmann（2006）在跨國的比較研究中指出，過早進行教育分流，不僅增強教育機會的不均等，使學生的教育成就更容易受到家庭背景的影響，而且整體而言，學生的學習表現也未必比較好。

PISA 2000的研究結果指出，德國學生的學習成就不僅低於經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）國家的平均值，而且相較於其他OECD國家，德國學生學習成就受到家庭背景的影響最深。來自高社經地位家庭的學生，其閱讀表現比來自低社經地位家庭的學生高出45分，這個差距也幾乎等同一個學年的學習成就發展（Baumert & Schümer, 2001）。PISA 2006，高低社經背景學生的閱讀能力差距，雖然已經縮小，但是相較於多數OECD國家，社經背景對於學生學習成就的影響，依舊可觀（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008）。

德國學制的分流設計，使學生學習成就容易受到家庭背景的影響，然而是否因而造成整體學習表現的低落則未有定論。由於德國學制被認為分流過早，因而延緩分流是否有助於提升學生的學習表現，則是當前德國學校制度研究的主要議題。Mühlenweg（2008）對於Hessen 邦學生的PISA 成績進行次級分析，探討延後分流對於學生學習表現的影響。由於在Hessen邦，學生於完成4年的基礎學校教育後，可以進入為期2年的支持階段（Förderstufe），因而可以延緩教育分流的決定，並且可以比較延後教育決定對於學生學習成就的影響。Mühlenweg（2008）指出，由於進入支持階段的學生多半為學習表現較為低落的學生，因而整體而言，這群學生的PISA 成績也不如一般學生，然而如果控制家庭背景因素以及學生原本的成績，發現延緩分流並未對於學生的學習成就產生負面影響，而且經過比較不同背景的移民子女，發現延緩分流對於移民子女的閱讀成就表現有所幫助。

三、學校類型與學習發展環境

Baumert 等人（2006）指出，德國中等學校的分流設計，造成不同的學校類型各發展出其特有的學習與發展情境，因為不同學校類型的學生，不僅在入學時其家庭背景組成與學習成就所有差異，而且在中等教育階段，不同學校類型學生的學習成就也不一樣。根據縱貫研究指出，相同天賦與學習成就的學生，如果進入不同類型的中等學校就讀，文理中學學生的數學成就會較其他學

校類型的學生為佳，也就造成所謂的「剪刀效應」²（Schereneffekt）（Becker, Lüdtke, Trautwein, & Baumert, 2006）。

綜合而言，造成學生學習成就發展越加分歧的原因可以歸納如下（Baumert et al., 2006: 98-112; Trautwein, Baumert, & Maaz, 2007: 4）：（一）學生進入中等教育階段之前，便有各自的學習成就與學習速度，因此進入不同學校類型後，自然會延續先前不同的學習成就與速度，而造成不同的學習發展曲線。因此「剪刀效應」主要是因為入學前的篩選機制所造成。（二）不同的學校類型有不同的課程安排與教育目標，師資的培育過程也有所不同，因此會形成不同的教學方法與學習環境，因而造成不同學校類型的學生，其學習發展的不同。這方面因為學校所提供的學習與支持環境不同，所造成的效應，又稱為「機構效應」（institutionelle Effekte）（Baumert et al., 2006）。（三）不同的學校類型，學生的組成因為分流之後變得較為同質，也具有較為相近的社會、文化資本，以及學習歷程與學習能力，因而會相互影響學生的學習成就。這方面因為同學組成與同儕互動的不同，所造成的效應，又稱為組成效應（kompositionelle Effekte）（Baumert et al., 2006）。

由於學校制度的分流設計基本上依據學生學習成就，因而學生學習表現會因為學校類型的不同而不同，但除了因為入學時學習能力的差異外，會不會因為在學期間不同學校类型的教育目標、課程內容及同儕效應而造成學習成就的差異，則是近年來德國教育研究關注的議題。相關的研究指出，學生學習表現受到機構效應與組成效應的交互影響，故控制學生個人變項後，學校類型對學生學習成就的影響依舊顯著，即說明學校類型會提供不同的學習與發展情境（Baumert et al., 2006; Baumert, Trautwein, & Artelt, 2003）。

陸、主幹學校的沒落

根據德國中等教育的分流設計，呈現教育的階層化，學校類型的選擇與學生的家庭社經背景有密切關係，並且提供學生不同的學習與發展環境，進而影響學生後續的教育取得。在階層化的中等教育制度中，首當其衝的便是主幹學校，該學校類型近年來所面臨的困境，引發對於整體分流設計的質疑與變革。

²剪刀效應係指學生發展曲線的形狀，剛開始時差距不大，但是隨著時間發展，則差異會越來越大，就如一把張開的剪刀。

以下將透過新近實證研究的結果，探討主幹學校所面臨的挑戰。

一、主幹學校的學生數大幅下降

主幹學校的發展面臨轉型的挑戰，是近年來德國中等教育重要發展的趨勢之一。在1960年代與1970年代，主幹學校是大多數中等教育學生所就讀的學校類型，然而進入1980年代，主幹學校學生所占的比例降到40%以下，到了1990年代，更降到30%以下（Weishaupt, 2009）。Leschinsky（2003a）指出，主幹學校的名稱已經不符合實際的發展，因為主幹學校已不再是大多數學生所就讀的學校。近年來許多邦紛紛加入取消主幹學校的行列，至於設置主幹學校的邦，就讀該類型學校的學生比例則逐年降低（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008）。1990年德東各邦加入聯邦德國時，許多新成立的邦並沒有設置主幹學校，Brandenburg、Bremen、Mecklenburg-Vorpommern、Sachsen、Sachsen-Anhalt以及 Thüringen等邦已經取消主幹學校的學制，此外漢堡等邦目前已通過取消主幹學校的計畫（Fuchs, 2009）。目前主幹學校僅在Baden-Württemberg與Bayern 邦占比較高的比例。

相對而言，進入文理中學就讀的學生比例持續增加。根據統計，2006/2007學年度前期中等學校新生中，選擇進入文理中學就讀的比例最高，約為40%。（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008）。

二、主幹學校的學生表現低落

造成主幹學校學生流失的主要原因在於學生學習成就低落，且多半為外來移民子女、及低家庭社經背景的學生（Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008）。PISA 2000的結果顯示，約有1/5的主幹學校學生無法具備最基礎等級的閱讀能力（引自Artelt, Stanat, Schneider, & Schiefele, 2001）。對於PISA-E 2000資料所進行的次級分析則顯示，接近60%的土耳其移民子女進入主幹學校就讀，而德國學生進入主幹學校就讀的比例為24%（引自Müller & Stanat, 2006）。

Baumert等人（2006）對於PISA-E 2000的資料進行次級分析，為了比較不同邦之間主幹學校的表現，將主幹學校依照學生的家庭背景、學習經歷與學習成就分為三種類型，其中被稱為處於困難情境的主幹學校（Hauptschule mit schwierigem Milieu），具有下列特徵：（一）一半以上的學生經歷過留級；（二）一半以上的學生來自移民家庭，德語並不是家裡交談的語言；（三）至少40%的家長沒有完成職業訓練；（四）接近1/3的家庭面臨失業的

問題；（五）約有40%的學生於過去1年曾在學校受到暴力威脅。Baumert等人（2006）指出，全德國主幹學校約有16%屬於處於困難情境的學校，不過就各邦之間的比較而言，落在該類型的主幹學校比例差異甚大。所占比例最高的，是位於三個聯邦市的主幹學校，柏林約有60%的主幹學校，漢堡約有70%的主幹學校，而不萊梅甚至高達近96%的主幹學校，是處於困難情境。Trautwein等人（2007）則進一步指出，主幹學校的表現與其所位處的學區有關，該學區學生就讀於主幹學校的比例愈低，為移民子女的比例愈高，則愈容易被指認為處於困難情境的主幹學校。

三、主幹學校與職業養成教育的銜接出現落差

主幹學校的目標是培養學生基本普通教育，並導向職業教育。然而德國青少年研究所（Deutsche Jugendinstitut, DJI）對於主幹學校畢業生所進行的大規模追蹤研究卻顯示，主幹學校畢業生的就業流向與學習進路相當多元。這項針對2004年主幹學校應屆畢業生的調查顯示，只有1/4強的畢業生直接進入職業養成教育（Ausbildung），而有近1/3的學生選擇繼續就學。2006年所進行的追蹤研究顯示，接受職業養成教育的比例增高到54%，繼續就學的比例為21%，而沒有工作且未接受職業養成教育者有11%（Reißig & Gaupp, 2007）。

另一方面，主幹學校畢業生雖然可以獲得中級教育證書（Mittlerer Abschluss），然而實證結果卻指出，於主幹學校所獲得的證書仍然不及其他學校類型的畢業證書。針對2004/2005學年度Nordrhein-Westfalen邦持有中級教育證書畢業生的研究指出，只有約11%的主幹學校畢業生獲得資格較高的職業養成教育機會，而這個數據對於實科中學與文理中學而言，分別為21.4%與37.6%（Schuchart, 2007）。上述說明主幹學校並無法達成原有的教育目標，使學生順利的從學校進入到職業養成教育階段。

柒、當前德國各邦所推動的學制改革

由於主幹學校的表現低落，且選擇該類型學校的人數逐年下降，主幹學校的存在面臨檢討，有些邦則已廢除主幹學校的學制。Fuchs（2009）整理各邦新近學校制度改革的发展，指出除了許多新加入的邦原本即沒有設置主幹學校的學制，目前許多邦正推動廢除主幹學校的改革。各邦情形如下：

第一，柏林市於2009年通過名為「學校制度永續發展」(Weiterentwicklung der Schulstruktur)的改革方案，將自2010/2011學年度起，引進中等學校(Sekundarschule)，將現有的主幹學校、實科中學與綜合中學整合在一起。

第二，Brandenburg 邦於2005/2006學年度起，將實科中學與綜合中學整合在一起，形成高等學校，因此其中等教育的制度，分為文理中學與高等學校兩種類型。

第三，不萊梅市於2009年修訂《學校法》，引進高等學校，將實科中學與主幹學校整合在一起，自2011/2012學年度後，不萊梅市的中等教育制度經整合後僅存在文理中學與高等學校兩種類型。

第四，漢堡市的教育制度改革自2011/2012學年度起生效，中等教育制度經整合後僅存在文理中學與城區學校(Stadtteilschule)，此外基礎學校的就讀年限由4年延長為6年。城區學校係將原有的主幹學校、實科中學以及綜合中學加以整合而成，因此漢堡市於引進城區學校後，不僅廢除主幹學校，實科中學以及綜合中學也不再存在。

第五，Rheinland-Pfalz 邦於2008年通過決議，自2013/2014學年度起廢除主幹學校，改以引進擴充實科中學(Realschule plus)，將原有主幹學校以及實科中學的學習進路整合於同一學校類型。

第六，Sachsen 邦於加入聯邦德國時，其中等教育制度僅分為兩種類型，分別為文理中學以及中間學校，並沒有主幹學校或實科中學，不過學生於七年級開始分為主幹學校與實科中學兩種學習進路。2008年Sachsen 邦議會通過決議，要求所有學生到八年級前，都不應該區分學習進路。

第七，Schleswig-Holstein 邦於2007年決議，將引進地區學校(Regionalschule)，並於2010/2011學年度前將整合現有主幹學校與實科中學。此外該類型學校也可以設置文理中學高級部，稱為社區學校(Gemeinschaftsschule)，提供學生獲得成熟證書的機會。Schleswig-Holstein 邦現有的綜合中學也於2010年前已全數改為社區學校。

由上述各邦的改革動向可見，廢除主幹學校已經成為當前德國學制改革的發展方向。而各邦對於主幹學校的立場不一，更使德國各邦的學校制度更形多元，學校制度固然朝向兩軌的分流設計，但如果又考量到綜合中學的設置與定位，則中等教育的學校類型依舊呈現多元。目前僅有Baden-Württemberg、Bayern、Hessen、Niedersachsen 與Nordrhein-Westfalen等五個邦仍保留主幹學校，這五個邦的人口占全國人口的2/3(Fuchs, 2009)。

捌、結論

本文首先對於德國中等教育的分流設計，進行整體性的瞭解與系統性的呈現，接著指出德國中等教育分流設計，使家庭背景影響其子女的教育選擇與學習成就，此議題引發教育機會均等的關切。分流設計下，主幹學校並無法達到原有的教育目標，反而被認為是學生教育成就低落與社經背景低下的學校類型，進而導致主幹學校逐漸退出。本文根據上述的分析提出下列結論：

一、中等教育學制改革趨向減少分流軌道，但仍呈現多元發展

德國中等教育制度的特色在於採取分流設計，更由於各邦的文化高權，發展出多元的學校類型。由於德國學生成就表現低落，且教育機會深受家庭背景的影響，近年來德國展開大規模的教育改革也觸及中等教育制度的變革。整體而言，中等教育學制的改革趨勢為減少分流軌道，特別是廢除主幹學校，使整體學校制度朝向兩軌的分流設計發展，也就是維持文理中學的地位，其他學校類型則整合成另一個分流軌道。

中等教育階段維持分流設計，為德國中等教育學制發展的主軸，戰後德國教育擴張即顯示，德國學校制度的變革並不是在調整分流設計的架構，而是在學校制度內部的進路選擇。1970年代引進綜合中學，也未能取代原有的分流設計，而使學校類型更形多元。當前的學制改革動向，延續過往發展的主軸，並維持分流設計，再加上各邦的改革措施不一，更使得德國中等教育制度呈現多元發展的特色。

二、不同的學校類型影響學生的學習成就與未來進路

德國中等教育階段的分流設計造成學生教育進路的不同，進而影響學生的教育取得。不同學校類型之間，學生家庭社經背景的組成差異甚大，說明學生的教育進路受到其家庭社經背景的影響。特別在國際比較研究中，德國學生的學習成就與教育取得受到家庭社經背景的影響相對明顯，更使得教育參與階層化的議題受到廣泛的關注。綜合本文對於新近研究的評析，可以看到近年來的研究更以大規模的實證資料指出德國學制的階層化：不同學校類型的學生，不僅其家庭背景呈現顯著的差異，而且其學習成就的發展也快慢有別。

德國中等教育制度的分流設計有其歷史發展脈絡，並為適合不同的學習能

力與發展需求而設。然而不同學校類型能否支持學生的不同發展，過去的相關研究並未能說明，近年來大規模的實證研究，進一步釐清不同學校類型對於學生學習與發展的影響，彌補過去相關研究的空位。學生於在學期間，同時受到機構效應與組成效應的影響，因此不同學校型，各有其學習與發展情境。這也說明分流設計不單只是安排學生進入不同的教育進路，更對於學生的學習能力與未來進路產生動態的影響。

三、透過歷史發展與實證研究，強化學制改革比較研究的基礎

當歐洲各國於戰後都逐漸引進綜合中學體制，德國學制的分流設計，向來引起比較教育研究的關注，固有必要對德國學校制度的設計詳加介紹。然而學校制度的比較研究，需要理解其制度的發展脈絡，以及實證探討其對於學生學習與發展的影響方能夠由外在制度架構的介紹，並深入學生教育進路的系統性分析。本文指出德國學制改革的發展方向，以及制度設計對於學生學習進路的實證影響，期能透過比較教育的觀點，提供台灣學制改革的啟示。

台灣的後期中等教育制度，也是以分流設計為基礎，綜合高中的引進固然體現延緩分化的改革趨勢，然而大體而言，後期中等教育的制度仍維持分流。德國中等教育學制改革固然趨向於減少分流軌道，然而維持文理中學的定位，卻也使德國的中等教育制度維持分流設計，兩國學制改革有異曲同工之妙。然而德國學校制度的分流設計源於歷史上高階學校領域與初階學校領域的區分，且實證研究結果呈現高度階層化的現象，是否能直接比較兩國學制改革的措施不無疑問。因此本文未敢貿然提出政策上的建議，僅期能強化學制改革比較研究的基礎。

參考文獻

- 田培林（1976a）。**教育與文化（上）**。台北市：五南。
- 田培林（1976b）。**教育與文化（下）**。台北市：五南。
- 張炳煌（2005）。德國普通高級中學課程改革。載於潘慧玲、王如哲、吳武雄、吳清鏞、張炳煌、葉興華（編），**我國普通高中課程綱要發展之基礎研究——普通高中課程必選修之研究**（頁68-80）。教育部委託專案報告。

台北市：國立台灣師範大學教育學系。

張炳煌（2009，11月）。德國教育選擇影響機制研究之評析。論文發表於中華民國比較教育學會主辦之「各國教育研究與教育政策之對話國際學術研討會」，台北市。

Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5, 231-250.

Anweiler, O., Fuchs, H. -J., Dorner, M., & Petermann, E. (Hrsg.)(1992). *Bildungspolitik in Deutschland 1945—1990: Ein historisch-vergleichender Quellenband*. Bonn: Bundeszentrale.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. -J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H. -E., Weishaupt, H., Weiß, M., Füssel, H. -P., Köller, O., & Lehmann, R. H. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. -J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Cortina, K. S., & Leschinsky, A. (2003). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 52-147). Reinbek: Rowohlt.

- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution——was zählt? *Die Deutsche Schule*, 101(1), 33-46.
- Baumert, J., Roeder, P. M., & Watermann, R. (2003). Das Gymnasium——Kontinuität im Wandel. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 487-524). Reinbek: Rowohlt.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen——differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 95-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten——institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 261-331). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 233-242.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit: der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285-304.
- Drewek, P. (1997). Geschichte der Schule. In: K. Harney & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 183-207). Opladen: Leske + Budrich.
- Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice and wages. *Oxford Economic Papers*, 56(2), 209-230.
- Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt,

- J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme, & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (pp. 309-335). Münster: Waxmann.
- Friedeburg, L. von (1989). *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, H. -W. (2009). Strukturen des Schulwesens im Überblick. *Die Deutsche Schule*, 101(1), 7-19.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116, 63-76.
- Herrlitz, H. -G., Hopf, W., & Titze, H. (1993). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Hüfner, K., Naumann, J., Köhler, H., & Pfeffer, G. (1986). *Hochkonjunktur und Flaute—— Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967—1980*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Keck, R. W. (1999). Das Selbstverständnis der Realschule im historischen Wandel. In J. Rekus (Hrsg.), *Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (pp. 15-32). Weinheim: Juventa.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual Review of Sociology*, 21, 323-347.
- KMK(Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)(2006). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 02.06.2006.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Leschinsky, A. (2003a). Die Hauptschule——Sorgenkind des Schulwesens—— In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 392-428). Reinbek: Rowohlt.
- Leschinsky, A. (2003b). Die Realschule——Ein zweiseitiger Erfolg. In K.

- S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 429-457). Reinbek: Rowohlt.
- Leschinsky, A. (2003c). Der institutionelle Rahmen des Bildungssystems. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 148-213). Reinbek: Rowohlt.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 299-327.
- Mühlenweg, A. (2008). Educational effects of alternative secondary school tracking regimes in Germany. *Journal of Applied Social Science Studies*, 128(3), 351-379.
- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 223-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development)(2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: Author.
- OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development)(2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: Author.
- Reißig, B., & Gaupp, N. (2007). Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 10-17.
- Schuchart, C. (2007). Schulabschluss und Ausbildungsberuf: Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 381-398.
- Shavit, Y., & Müller, W. (Eds.)(1998). *From school to work— A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford:

Clarendon.

Stubbe, T. C. (2009). Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe I. Sekundäre Herkunftseffekte an Hamburger Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29(4), 419-436.

Trautwein, U., Baumert, J., & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 3-9.

Weishaupt, H. (2009). Die Hauptschule——Ein Auslaufmodell? *Die Deutsche Schule*, 101(1), 20-32.

說明

本文為國科會專題研究計畫NSC 98-2410-H-017 -010 - 「主觀教育評估對於教育分流選擇的影響：德國的模式與台灣的適用（I）」之部分成果。

各國中等教育相關指標 統計資料

黃仁瑜*

本集刊配合「各國中等教育」主題，特別蒐集整理各國重要教育指標，提供讀者展讀本輯時可以參閱。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，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（United Kingdom）、美國（United States）等國家。

* 黃仁瑜整理，國立教育資料館教育資料組

(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（一般範圍時間為一年）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等三類，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：¹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 education² (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)】。

(八) 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 資料來源取自UNESCO (2009)。

² 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年各國中等教育每生使用教育經費占平均每人生產毛額之比率

Table1 Annual expenditure on secondary education per student for all services relative to GDP per capita (2006) 單位：%

	初級中等教育	高級中等教育	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	24	18	21
澳洲	23	26	24
奧地利	28	32	30
比利時	x (5)	x (5)	26
加拿大 ^{1,2}	x (5)	x (5)	21
丹麥	26	30	28
芬蘭	28	20	23
法國	27	34	30
德國	20	28	23
義大利 ²	29	29	29
日本	25	27	26
南韓	25	39	31
荷蘭	25	27	26
紐西蘭	20	26	23
挪威	19	24	22
葡萄牙 ²	31	33	32
西班牙	x (3)	x (3)	27
瑞典	24	25	25
瑞士 ²	26	43	34
英國	26	25	26
美國	24	26	25
OECD 平均	23	26	25
EU19 平均	22	26	24

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2005年資料。

2. 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國家公立中等學校教師最初和服務15年後最高薪資總平均表——以美元和各國購買力平價指數換算後統計

Table 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 level of education, in equivalent US dollars converted using PPPs

單位：美元

		初級中等教育				高級中等教育			
		最低起薪	15年教學資歷教師平均年薪	40年教學資歷教師平均年薪	15年教學資歷教師平均年薪占平均每人GDP比率	最低起薪	15年教學資歷教師平均年薪	40年教學資歷教師平均年薪	15年教學資歷教師平均年薪占平均每人GDP比率
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
中華民國 ^{1,2}	學士	19,570	27,551	32,749	—	19,570	27,551	32,749	—
	碩士	21,694	33,261	35,638	—	21,694	33,261	35,638	—
	博士	23,922	36,231	36,231	—	23,922	36,231	36,231	—
澳洲	32,406	44,942	44,942	1.19	32,406	44,942	44,942	1.19	
奧地利	29,446	40,304	58,046	1.09	29,863	41,469	61,170	1.12	
比利時 (Fl)	29,680	41,605	50,744	1.17	36,850	53,233	64,007	1.50	
比利時 (Fr.)	28,369	39,885	48,774	1.13	35,260	51,195	61,674	1.45	
丹麥	35,691	40,322	40,322	1.12	35,011	49,264	49,264	1.37	
英格蘭	30,172	44,507	44,507	1.26	30,172	44,507	44,507	1.26	
芬蘭	31,282	39,144	49,534	1.13	31,846	43,040	55,778	1.24	
法國	26,019	34,179	49,409	1.04	26,294	34,454	49,711	1.05	
德國	47,936	57,978	65,004	1.69	51,512	62,372	71,546	1.82	
日本	27,284	48,742	61,627	1.45	27,284	48,742	63,296	1.45	
南韓	31,590	54,671	87,617	2.20	31,590	54,671	87,617	2.20	
荷蘭	35,516	48,818	54,332	1.24	35,858	63,169	71,738	1.61	
紐西蘭	19,236	37,213	37,213	1.36	19,236	37,213	37,213	1.36	
挪威	32,148	36,298	40,163	0.68	34,336	38,684	42,325	0.72	
瑞典	28,055	32,799	37,200	0.90	29,554	35,005	39,813	0.96	
瑞士	48,286	62,183	75,577	1.51	56,166	72,990	86,732	1.78	
美國	34,519	44,015	—	0.97	34,672	43,966	—	0.97	
OECD 平均	31,000	41,993	51,470	1.23	32,183	44,782	54,440	1.30	
EU19 平均	31,691	42,056	51,285	1.19	32,946	45,513	55,600	1.29	

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

	初級中等教育					高級中等教育				
	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	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)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
中華民國	40	200	720 880	1,600	1,600	40	200	560 720	1,400	1,400
澳洲	40	197	815	1,230	—	40	197	813	1,230	—
奧地利	38	180	607	—	1,768	38	180	589	—	—
比利時 (Fl)	37	180	691	—	—	37	180	645	—	—
比利時 (Fr.)	37	181	662	—	—	37	181	603	—	—
丹麥	42	200	648	1,306	1,680	42	200	364	—	1,680
英格蘭	38	190	—	1,265	1,265	38	190	—	1,265	1,265
芬蘭	38	188	592	—	—	38	188	550	—	—
法國	35	—	632	—	—	35	—	618	—	—
德國	40	193	758	—	1,750	40	193	714	—	1,750
日本	40	200	600	—	1,960	40	198	498	—	1,960
南韓	37	204	545	—	1,554	37	204	480	—	1,554
荷蘭	—	—	—	—	1,659	—	—	—	—	1,659
紐西蘭	39	194	968	968	—	38	190	950	950	—
挪威	38	190	654	1,225	1,688	38	190	523	1,150	1,688
蘇格蘭	38	190	855	—	1,365	38	190	855	—	1,365
西班牙	37	176	713	1,140	1,425	36	171	693	1,140	1,425
瑞典	—	—	—	1,360	1,767	—	—	—	1,360	1,767
美國	36	180	1,080	1,368	—	36	180	1080	1,368	—
OECD 平均	38	186	709	1,214	1,652	38	184	653	1,159	1,656
EU19平均	38	183	665	1,173	1,619	38	182	625	1,154	1,605

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國家公私立中等學校教師年齡結構百分比——按教育級別與年齡分

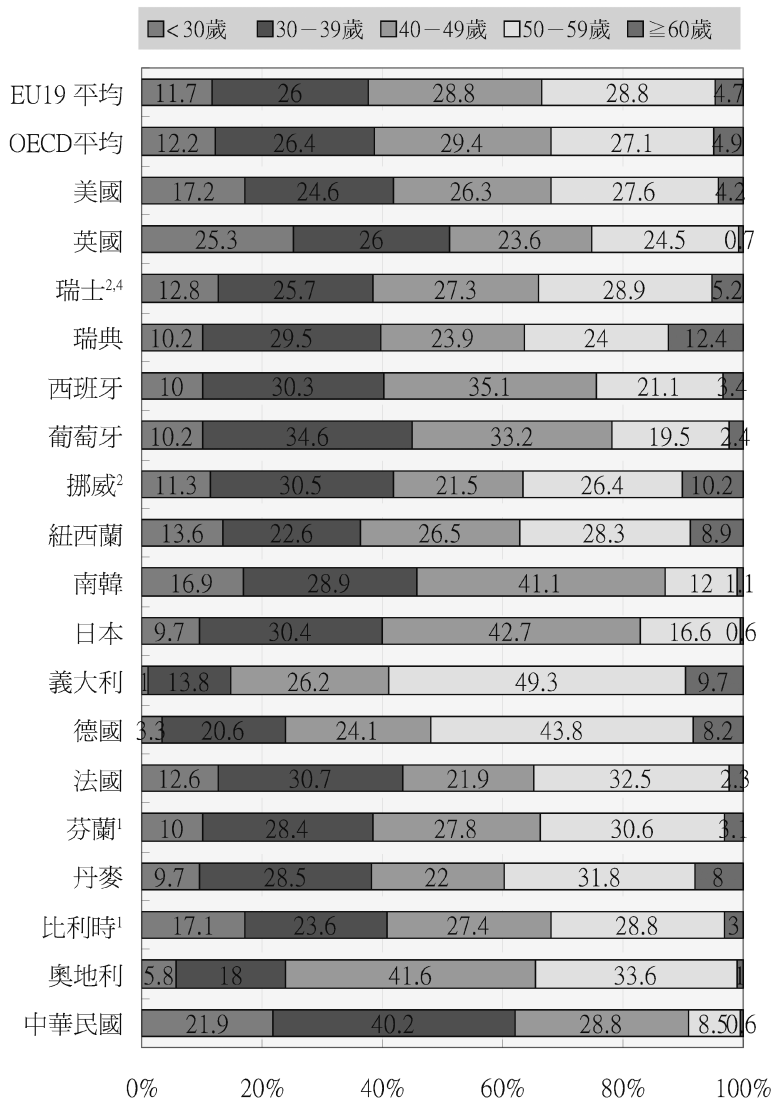
Table4 Age distribution of teachers (2007): Percentage of teachers in public and private institutions by level of education and age group, based on head counts 單位：%

	初級中等教育					高級中等教育				
	< 30	30-39	40-49	50-59	≥ 60	< 30	30-39	40-49	50-59	≥ 60
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
中華民國	21.9	40.2	28.8	8.5	0.6	15.0	39.7	31.1	12.6	1.6
奧地利	5.8	18.0	41.6	33.6	1.0	4.3	22.4	39.2	31.9	2.2
比利時 ¹	17.1	23.6	27.4	28.8	3.0	15.6	23.2	28.4	29.7	3.1
丹麥	9.7	28.5	22.0	31.8	8.0	-	-	-	-	-
芬蘭 ¹	10.0	28.4	27.8	30.6	3.1	5.7	22.3	30.9	31.7	9.4
法國	12.6	30.7	21.9	32.5	2.3	7.3	28.3	28.3	33.4	2.7
德國	3.3	20.6	24.1	43.8	8.2	2.0	22.6	28.6	38.4	8.4
義大利	1.0	13.8	26.2	49.3	9.7	1.2	11.8	35.1	43.2	8.6
日本	9.7	30.4	42.7	16.6	0.6	9.0	26.1	36.9	25.4	2.6
南韓	16.9	28.9	41.1	12.0	1.1	13.8	27.9	40.5	16.3	1.5
盧森堡 ²	x (6)	x (7)	x (8)	x (9)	x (10)	20.8	25.0	24.8	27.1	2.2
荷蘭 ^{1,3}	x (6)	x (7)	x (8)	x (9)	x (10)	10.9	17.7	27.4	38.1	5.9
紐西蘭	13.6	22.6	26.5	28.3	8.9	12.6	21.6	26.4	29.8	9.6
挪威 ²	11.3	30.5	21.5	26.4	10.2	4.6	19.4	25.0	35.8	15.4
葡萄牙	10.2	34.6	33.2	19.5	2.4	13.1	36.8	30.6	17.2	2.4
西班牙	10.0	30.3	35.1	21.1	3.4	x (1)	x (2)	x (3)	x (4)	x (5)
瑞典	10.2	29.5	23.9	24.0	12.4	7.3	21.5	24.7	29.5	17.1
瑞士 ^{2,4}	12.8	25.7	27.3	28.9	5.2	7.0	24.5	31.4	29.8	7.3
英國	25.3	26.0	23.6	24.5	0.7	17.9	24.3	27.2	26.7	3.9
美國	17.2	24.6	26.3	27.6	4.2	15.3	24.1	25.7	29.5	5.5
OECD平均	12.2	26.4	29.4	27.1	4.9	10.4	23.9	30.0	29.2	6.5
EU19 平均	11.7	26.0	28.8	28.8	4.7	10.7	24.2	29.7	29.6	5.9

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國家公私立初級中等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。

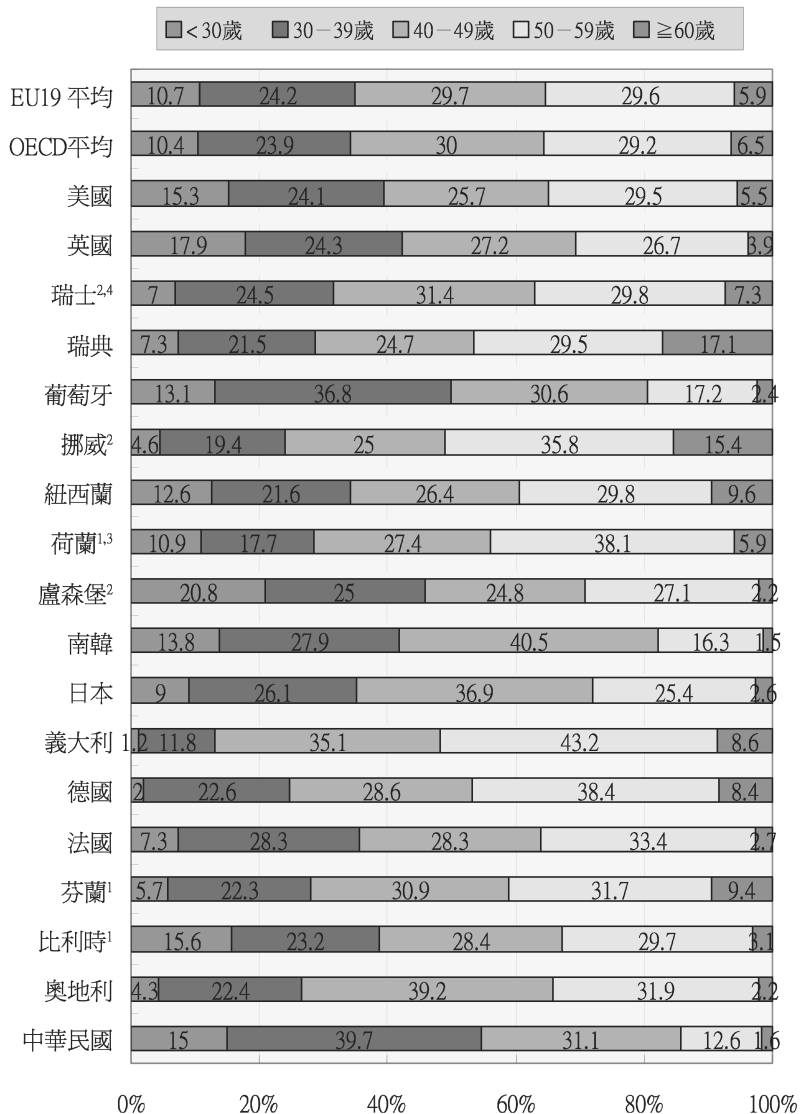
4.僅包含一般普通高中課程。

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）。

圖2 2007年我國與OECD國家公私立高級中等學校教師年齡結構分配圖——按教育級別與年齡分

Figure2 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國家公私立中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 secondary education, based on head counts

單位：%

	初級中等教育	高級中等教育		
		普通課程	職業課程	全部
	(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國	67.8	59.7	50.7	56.8
奧地利	69.1	60.5	47.7	51.6
比利時	60.6	x (4)	x (4)	59.0
芬蘭	72.9	68.6	52.5	57.5
法國	63.8	55.1	51.3	53.9
德國	61.2	50.6	45.4	48.2
義大利	75.8	71.6	54.9	61.2
日本	40.2	x (4)	x (4)	25.7
南韓	65.5	42.4	38.2	41.1
盧森堡 ¹	x (4)	x (4)	x (4)	47.1
墨西哥	49.8	43.2	45.8	43.5
荷蘭	x (6)	45.8	47.7	46.4
紐西蘭	65.7	x (4)	x (4)	57.8
挪威 ¹	73.3	x (4)	x (4)	48.3
葡萄牙	70.4	x (4)	x (4)	66.6
西班牙	59.0	x (4)	x (4)	53.7
瑞典	66.6	43.2	55.3	51.1
瑞士 ¹	49.3	41.4	—	41.4
英國	61.6	61.6	64.0	62.8
美國	68.1	x (4)	x (4)	55.7
OECD平均	66.5	56.1	49.8	53.3
EU19平均	69.0	60.3	51.9	57.2

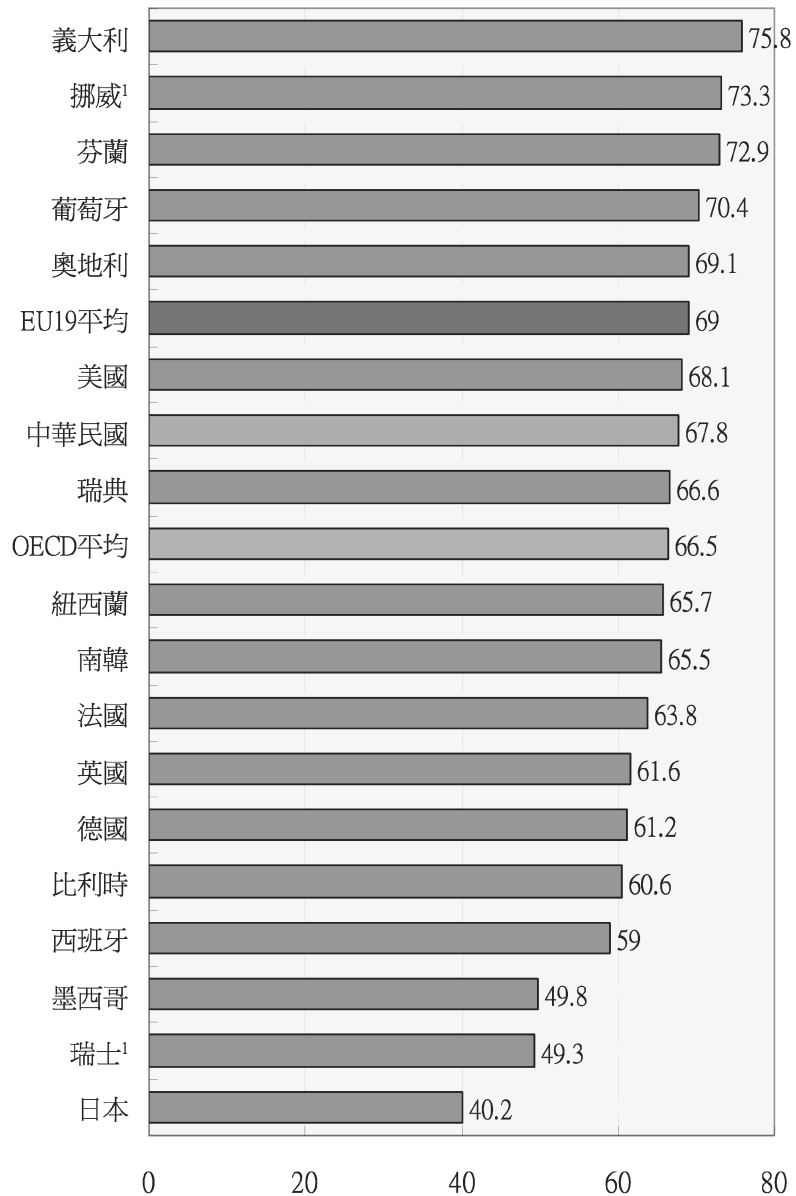
說明：x (數字)，意指該資料 (x) 「該資料與欄內的數字相同」，如x (3) 表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

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國家初級中等學校女性教師百分比——按專任教師計算
 Figure2 Gender distribution of teachers (2007): Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by secondary education, based on head counts

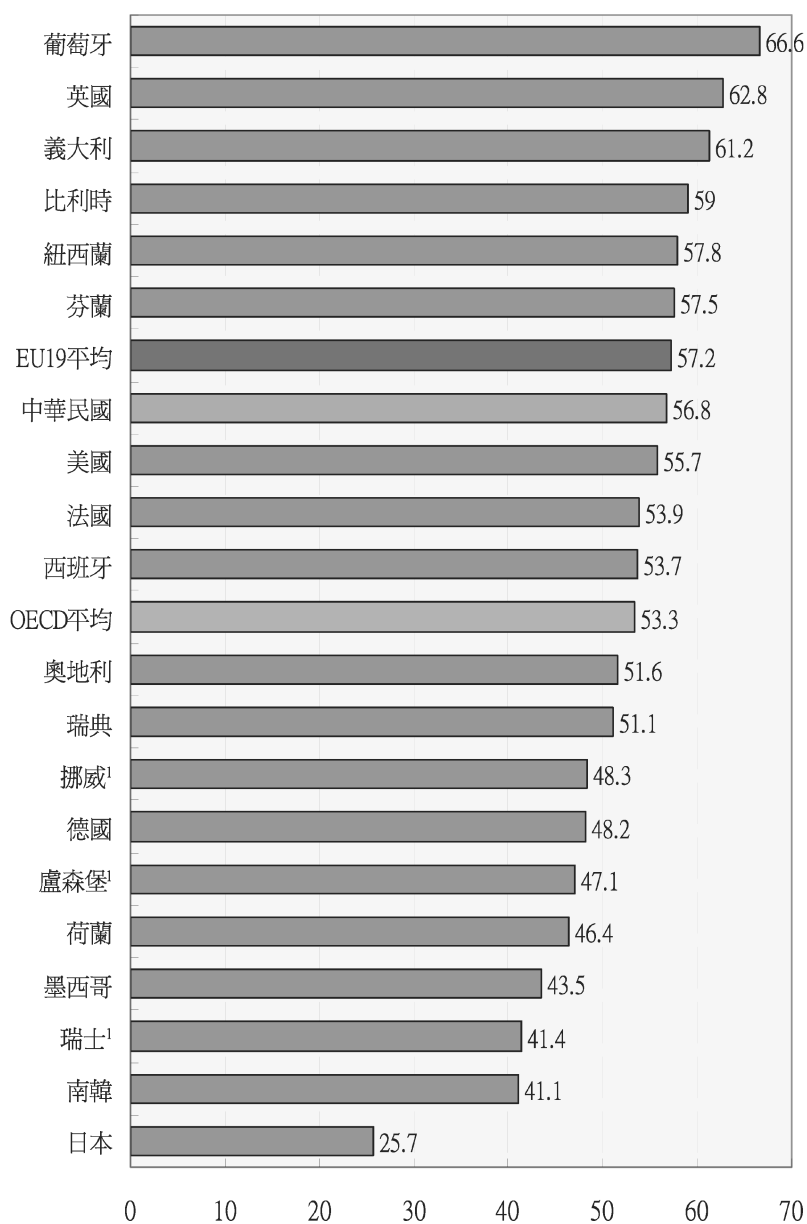


說明：1.僅公立學校。

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國家高級中等學校女性教師百分比——按專任教師計算
 Figure3 Gender distribution of primary education teachers (2007): Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by primary education, based on head counts



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國家各級中等學校生師比表——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：%

	初級中等教育	高級中等教育	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	15.2	19.0	16.7
澳洲 ^{1,2}	x (3)	x (3)	12.1
奧地利	10.3	11.0	10.6
比利時 ³	9.2	10.2	9.8
加拿大	x (3)	x (3)	16.4
丹麥	11.2	—	—
芬蘭	9.9	15.9	13.1
法國 ³	14.3	9.6	11.9
德國	15.2	14.3	14.9
義大利	9.4	10.8	10.2
日本	14.8	12.5	13.5
南韓	20.5	16.2	18.2
荷蘭	x (3)	x (3)	15.7
紐西蘭	16.2	13.3	14.7
挪威 ²	10.2	9.8	10.0
瑞典	11.5	13.6	12.5
瑞士 ^{1,2}	12.3	10.6	11.9
英國 ¹	16.7	11.3	13.6
美國	14.7	15.6	15.1
OECD平均	13.2	12.5	13.0
EU19 平均	11.5	11.4	11.7

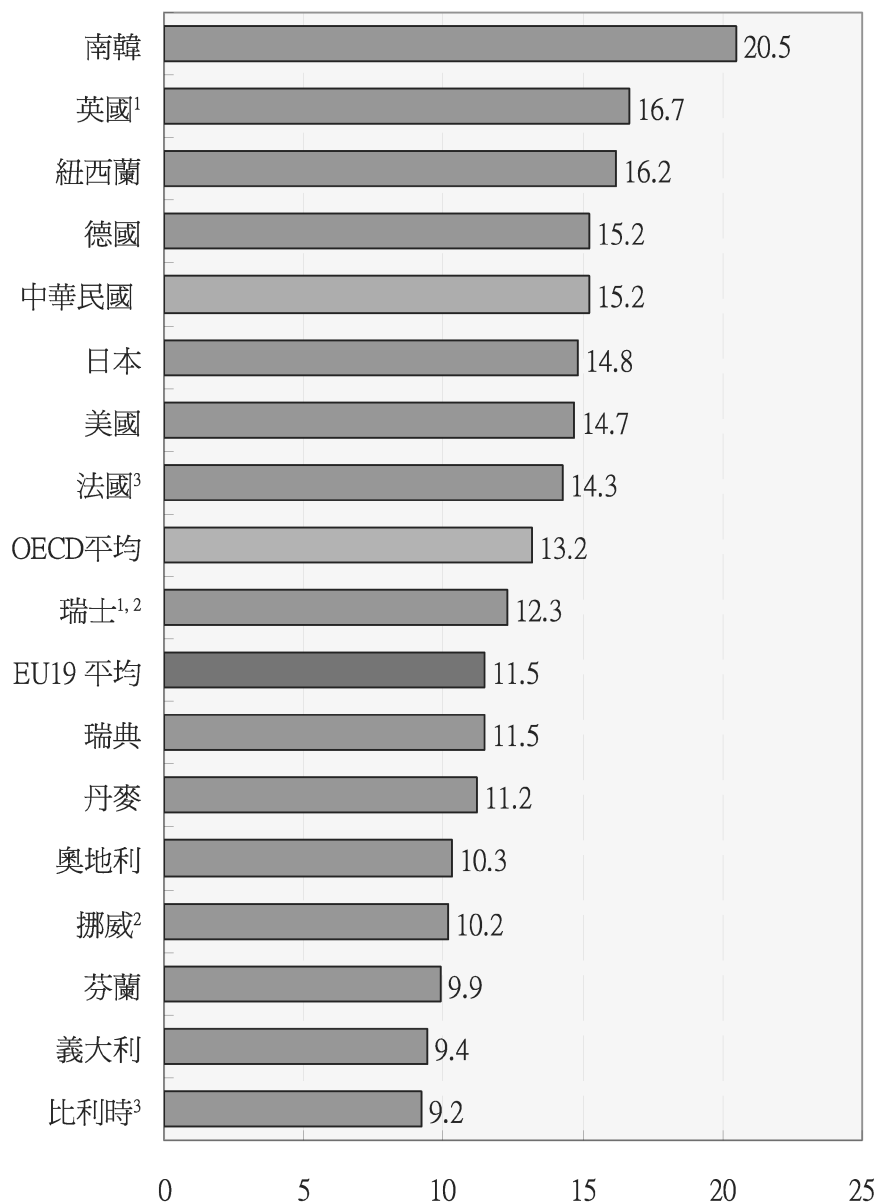
說明：x（數字），意指該資料（x）「該資料與欄內的數字相同」，如x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

- 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國家初級中等學校生師比——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。

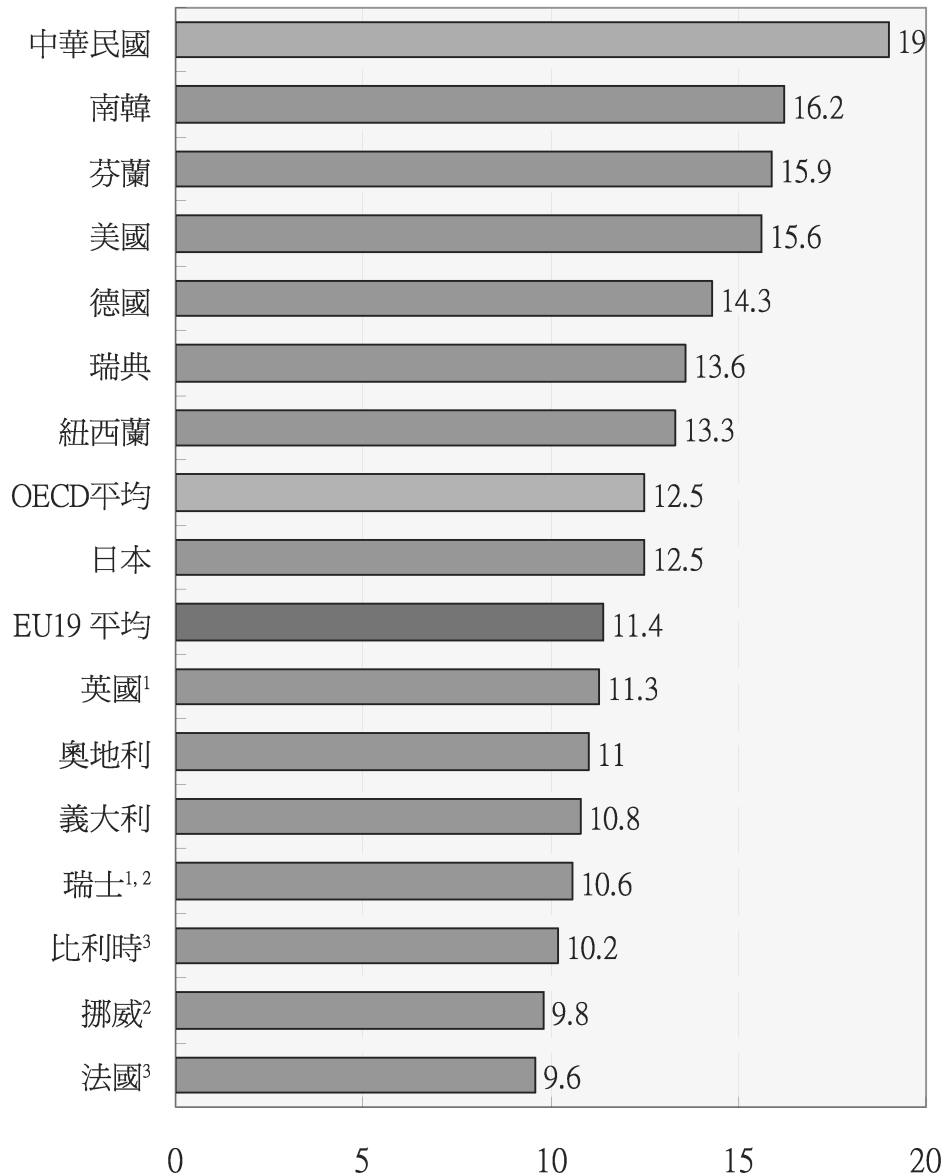
3.僅包括公立學校。

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國家高級中等學校生師比——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國家初級中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 (2007)—— Calculations based on number of students and number of classes

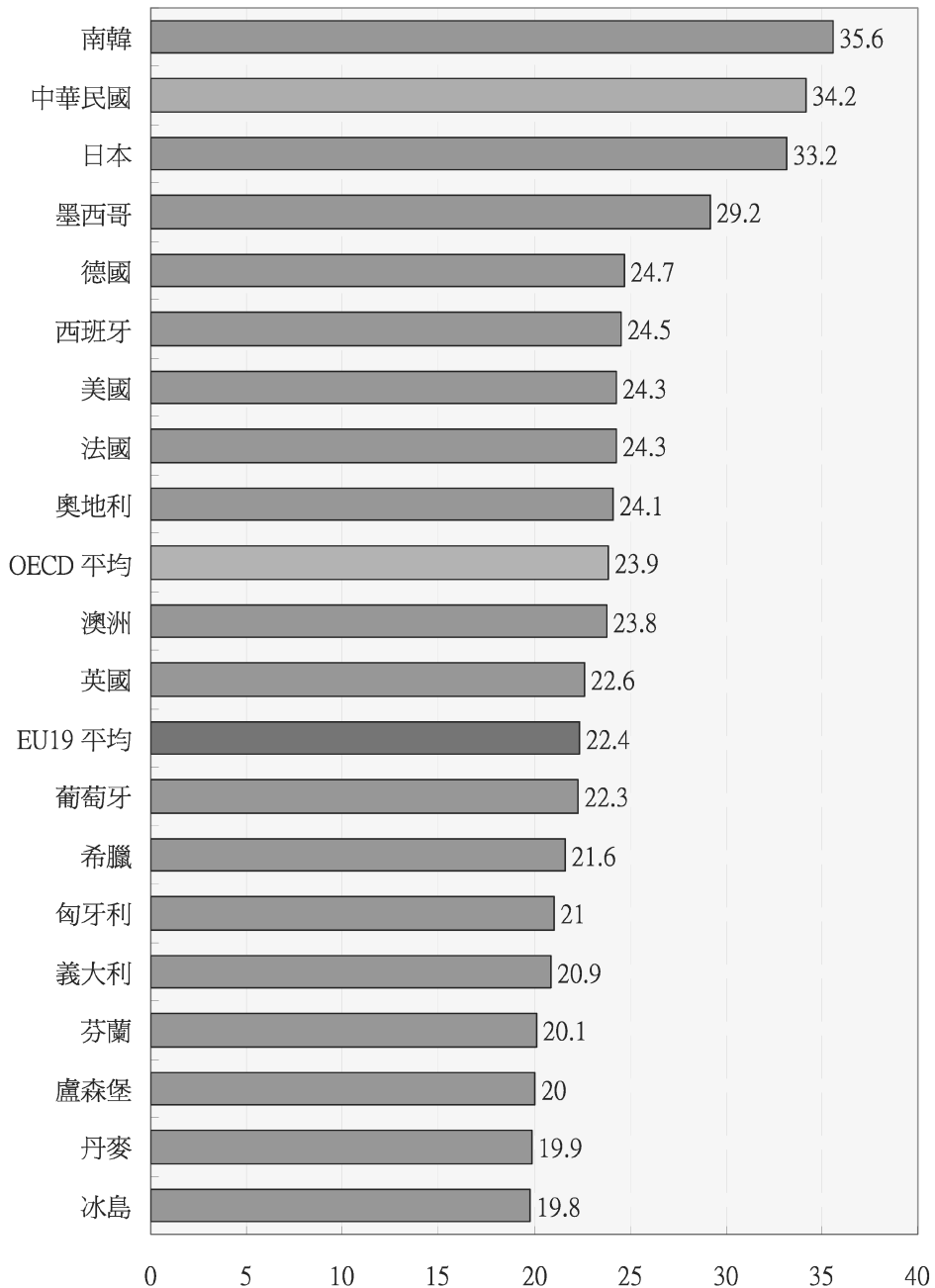
單位：人

	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	33.4	—	—	43.5	34.2
澳洲	23.1	25.1	25.1	—	23.8
奧地利	24.0	24.6	x (2)	x (2)	24.1
比利時 (Fr.)	19.8	—	—	—	—
丹麥	20.2	18.5	18.5	—	19.9
芬蘭	20.0	21.7	21.7	—	20.1
法國	24.1	24.9	25.1	13.7	24.3
德國	24.6	25.5	25.5	x (3)	24.7
希臘	21.5	23.6	—	23.6	21.6
匈牙利	21.2	19.4	19.4	—	21.0
冰島	19.9	11.8	11.8	—	19.8
義大利	20.8	21.8	—	21.8	20.9
日本	33.0	35.6	—	35.6	33.2
南韓	35.8	34.7	34.7	—	35.6
盧森堡	19.8	20.8	20.8	21.0	20.0
墨西哥	29.6	25.3	—	25.3	29.2
葡萄牙	22.2	23.5	23.8	23.1	22.3
西班牙	23.7	26.5	26.7	24.7	24.5
瑞士	19.0	—	—	—	—
英國	23.7	12.5	17.8	11.7	22.6
美國	24.9	19.3	—	19.3	24.3
OECD 平均	23.4	22.7	22.6	21.4	23.9
EU19 平均	22.1	21.6	22.3	19.5	22.4

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。
 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國家初級中等教育平均每班學生人數

Figure 6 Average class size, by secondary 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）。

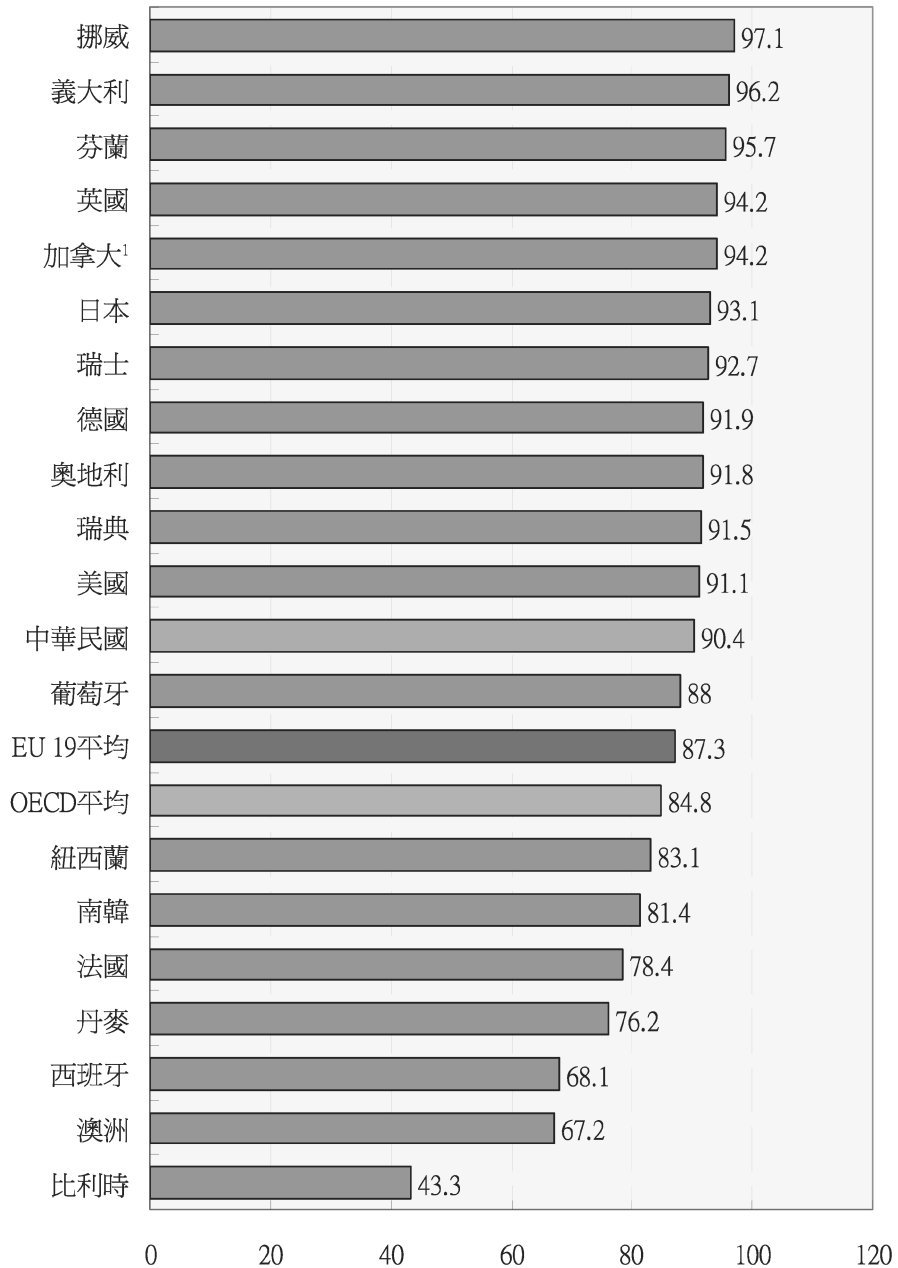
表8 2007年我國與OECD國家中等教育學生就讀公私立學校百分比

Table 8 Students in secondary education (2007): Distribution of students, by type of institution

	初級中等教育			高級中等教育		
	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
中華民國	90.4	9.6	52.8	47.2	—	—
澳洲	67.2	32.8	—	78.0	21.9	0.1
奧地利	91.8	8.2	x (2)	88.8	11.2	x (5)
比利時	43.3	56.7	—	42.4	57.6	—
加拿大 ¹	94.2	x (1)	5.8	94.2	x (4)	5.8
丹麥	76.2	23.4	0.4	97.3	2.6	0.1
芬蘭	95.7	4.3	—	85.4	14.6	—
法國	78.4	21.2	0.3	69.2	29.8	1.0
德國	91.9	8.1	x (2)	91.1	8.9	x (5)
義大利	96.2	—	3.8	94.3	1.0	4.8
日本	93.1	—	6.9	69.2	—	30.8
南韓	81.4	18.6	—	52.5	47.5	—
紐西蘭	83.1	11.8	5.1	74.0	20.4	5.6
挪威	97.1	2.9	x (2)	90.7	9.3	x (3)
葡萄牙	88.0	6.5	5.5	81.2	5.2	13.5
西班牙	68.1	28.9	3.0	78.3	11.9	9.8
瑞典	91.5	8.5	—	89.6	10.4	—
瑞士	92.7	2.5	4.8	92.8	3.1	4.2
英國	94.2	1.0	4.7	52.9	41.6	5.5
美國	91.1	—	8.9	91.4	—	8.6
OECD平均	84.8	9.5	3.0	82.9	12.9	5.3
EU 19平均	87.3	10.9	2.1	83.0	13.7	3.7

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國家初級中等教育學生就讀公立學校百分比
Figure 7 Students in lower secondary education, by type of public (2007)



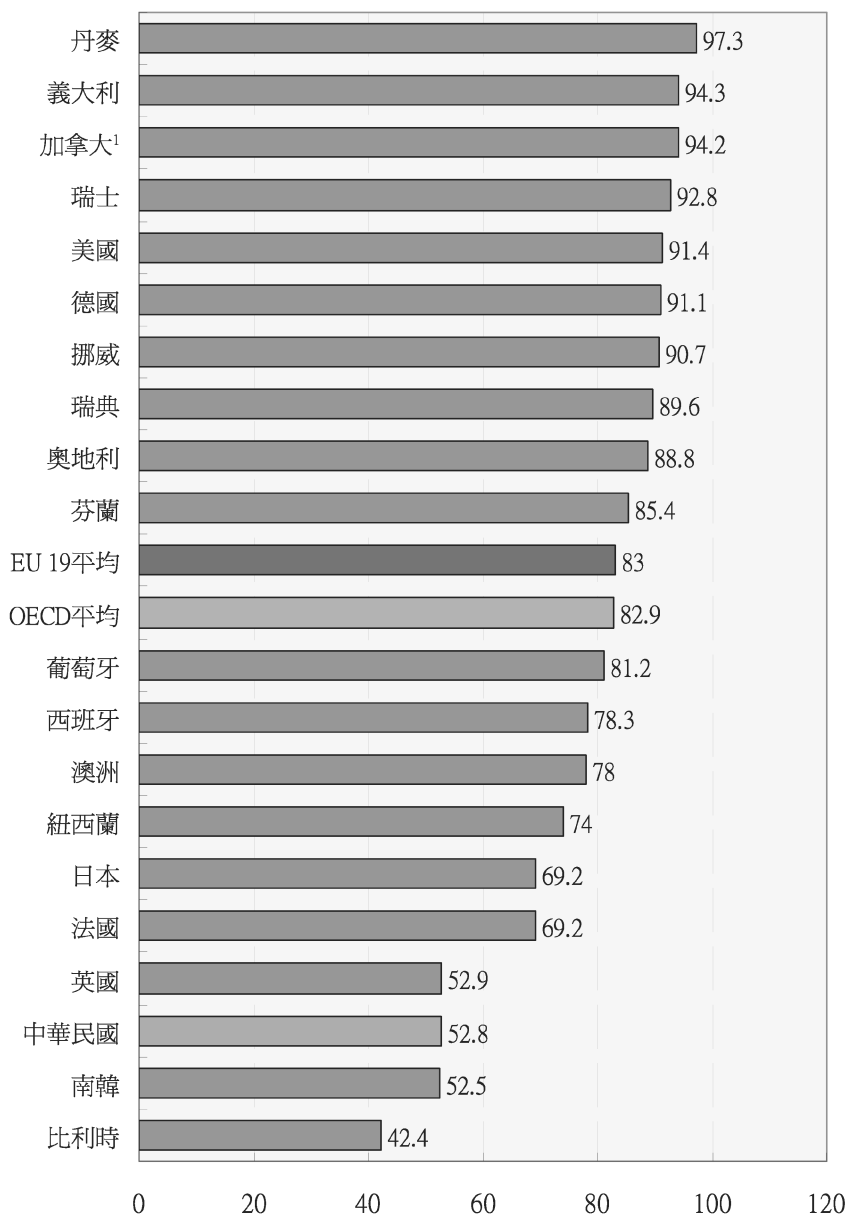
說明：1.參考2006年資料。

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）。

圖8 2007年我國與OECD國家高級中等教育學生就讀公立學校百分比

Figure8 Students in upper secondary education, by type of public 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）。

表9 2007年我國與OECD國家受高級中等以上教育人口百分比——按年齡分¹
 Table 9 Population that has attained at least upper secondary education¹ (2007)
 ——Percentage, by age group

單位：%

	年齡組別				
	25—64歲	25—34歲	35—44歲	45—54歲	55—64歲
中華民國	67.7	89.3	76.8	54.3	34.3
澳洲	68	81	70	64	54
奧地利	80	87	84	78	70
比利時	68	82	75	63	50
加拿大	87	91	90	86	78
丹麥	75	85	80	71	66
芬蘭	81	90	87	81	65
法國	69	83	74	63	53
德國	84	85	86	85	81
希臘	60	75	67	53	37
匈牙利	79	85	83	79	68
冰島	65	69	70	62	54
愛爾蘭	68	83	72	60	42
義大利	52	68	56	48	34
南韓	78	97	92	65	39
盧森堡	66	77	67	62	53
墨西哥	33	39	37	29	18
荷蘭	73	83	77	71	61
紐西蘭	72	80	74	70	60
挪威	79	83	80	77	76
波蘭	86	92	90	86	74
葡萄牙	27	44	27	20	13
西班牙	51	65	56	44	28
瑞典	85	91	90	83	74
瑞士	86	90	87	85	81
土耳其	29	38	26	22	16
英國	68	75	69	66	61
美國	88	87	88	89	87
OECD平均	70	79	74	67	57
EU19平均	71	81	75	68	57

1. 不包括一些ISCED 3C短期課程 (Excluding some ISCED 3C short programmes)。

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 (2008)。

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。2010年4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)。2010年4月28日，取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241
- OECD (2009). *Education at a glance 2009*. Retrieved April 28, 2010, from <http://www.oecd.org/edu/eag2009>
- UNESCO (2009). *International standard classification of education 1997*. Retrieved April 28, 2010, from http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf

《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99年1月26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47輯	99年 7月10日	99年9月	「2010各國技職教育」	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48輯	99年 10月10日	99年12月	「2010各國高等教育」	
第49輯	100年 1月10日	100年3月	「2011各國初等教育 (含幼兒教育)」	
第50輯	100年 4月10日	100年6月	「2011各國中等教育」	

- (二) 請就亞洲（台灣、中國大陸、新加坡、韓國、日本、印度等）、美洲（美國、加拿大）、歐洲（英國、法國、德國、波蘭、俄羅斯、西班牙、挪威、荷蘭、瑞典、丹麥、芬蘭等）、澳洲（澳大利亞、紐西蘭）等國家初等、中等、技職、高等教育之「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」、「師資培育」等進行論述或比較研究。
- (三) 有關「編輯計畫」、「作者基本資料表」等資料，請逕至國立教育資料館網站下載，網址為<http://www.nioerar.edu.tw>

五、撰稿原則

- (一) 來稿請用電腦橫打（請用Word文字、新細明體12號字、單行間距存檔），並必須符合國科會人文與社會處「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（含關鍵詞3—5個）；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60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之規定辦理。
- 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

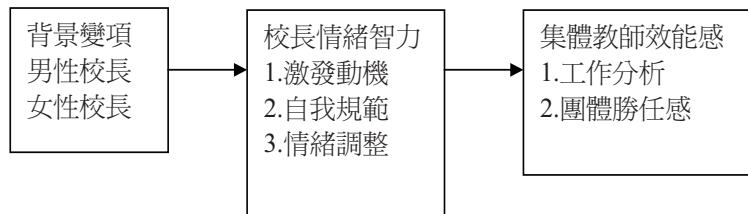
項目 \ 國家	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
實施目的	激勵教師專業成長	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 激勵教師專業成長 2. 要求教師負起績效責任 3. 建構教師生涯發展 4. 協調整合公務體系人員薪資等級並確保透明化

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：

黃藹 (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年年刊；2006年改為半年刊；2007年再改為季刊）

2010年06月出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯顧問：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◎