

季刊 2011年 三月
ISSN 1680-5526

2011
49
輯

教育資料集刊
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research
Elementary Education in the World

國立教育資料館 編印



國立教育資料館 編印

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

ISSN 1680-5526



GPN:2006500006
定價：新台幣200元

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

2011 各國初等教育 (含幼兒教育) **49** 輯

Elementary Education in the World

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

目次

本輯主題：2011 各國初等教育（含幼兒教育）

編輯弁言／溫明麗

臺灣國民小學教學困難教師之成因與輔導／許籐繼	1
臺灣國民小學學校閒置空間現況、問題與對策／高翠霞、蔡崇建、莊潔	31
中國大陸義務教育均衡發展辨析／沈有祿、譙欣怡	69
中國浙江省溫州市小學集團化辦學的動因與管理策略／舒志定、楊禮文	87
日本學前與初等教育現況／翁麗芳	105
英國幼兒教師教學能力之培育／魏惠貞、李來春、林欣毅	123
英格蘭中小學教師評鑑制度之發展／劉兆文	141
法國初等教育師資培育制度演進與現況改革分析／黃照耘	185
荷蘭初等教育制度之探討／劉家瑄、林貴美	225
各國初等教育相關指標統計資料／編輯小組	253

Contents

Elementary Education in the Word, 2011

Causes and Solutions of the Problem of Elementary School Marginal Teachers in Taiwan / <i>Terng Ji Sheu</i>	1
Vacant Space and Adaptive Reuse Strategies in Taiwanese Elementary Schools / <i>Trai Shar Kao, Chung Chien Tsai, Chien Chuang</i>	31
Remarks on the Balanced Development of Compulsory Education in Mainland China / <i>You Lu Shen, Xin Yi Qiao</i>	69
The Background and Management Strategies of Group Schools: A Case Study in Wenzhou, Zhejiang Province / <i>Zhi Ding Shu, Li Wen Yang</i> ...	87
Early Childhood Education and Elementary School Education in Japan / <i>Lee Fong Wong</i>	105
Early Years Teacher Teaching Competencies Preparation in UK / <i>Whei Jane Wei, Lai Chung Lee, Hsin Yi Lin</i>	123
The Development of Teacher Evaluation System in England / <i>Chao Wen Liu</i>	141
The Analysis of Evolution and Current Reforms of French Primary School Teacher Education System / <i>Chao Yun Robert Huang</i>	185
The Primary Education System of the Netherlands / <i>Cha Hsuan Liu, Kuei Mei Lin</i>	225
The Educational Indicators among Countries for the Elementary Education / <i>Editing Team</i>	253

編輯弁言

義務教育是國家教育的責任，也是國民必須接受的義務，因此，各國對於義務教育都有其規定，年限也不一，但有向下延伸或向上延長的趨勢。然而義務教育的延長也必須立於其品質提高的前提，因此，本集初等教育的主題主要針對各國初等教育（含幼兒教育）的現況及其相關的問題進行討論，期政府思考初等教育問題或政策時，本輯各文能發揮他山之石的功能，俾讓初等教育的品質更能邁向精緻。

本期前兩篇分別探討現行臺灣教師與空間的問題；第三、四篇則討論中國大陸義務教育的政策與私人辦學問題；第五篇則介紹日本的學前與初等教育現況；第六、七篇分別闡述英國幼兒及中小教師教學能力之培育和評鑑制度之現況與發展；第八篇分析初等教育師資之演進與現況；繼之，則介紹荷蘭初等教育制度。

綜合上述的內容，讀者將可發現我國初等教育的品質雖非由教學困難教師決定之，但對於教學困難教師的問題若不善加解決，亦可能使小問題演變成影響教育品質的大問題，故應分別關注教學困難教師之個人、專業與環境三個影響因素深入理解，並落實輔導教學困難教師的成效，方能確保學童的學習權；此外，空間更是環境的一環，我國初等教育現行閒置空間必須結合教育、觀光、產業發展進行再利用；同樣的，中國大陸於2010年公布《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》，規劃中國大陸未來10年教育發展和改革的目標，其中義務教育部分甚為強調中央、省與地方的均衡，更期能真正實現義務教育的均衡，俾提升義務教育的質與量；因此，對於民辦學校也必須實現區域優質教育資源的均衡發展，並制定相關典章制度，以規範並提高集團化辦學的績效。

日本文部科學大臣高木義明喊出「人與智慧」的口號以強化日本教育，此即在透過各種方案，活化教師的品質，俾創造教育的新紀元。我國資訊科技甚為發達，如何能善用科技，引發創意與激發學習興趣乃國內教育必須嚴肅面對的課題。

優質教師到底應該具備哪些教學能力，國內也有諸多研究，但總遇到若干難以「以偏蓋全」的觀點，英國於2011年，依據輸入、過程、輸出的

模式，對幼兒教師教學能力進行分析，並提出 30 個幼兒教師的教學能力，此可供臺灣訂定教師教學能力之參考；教師評鑑自 1991 年起已在英國展開，歷經 2001 年、2006 年之改進，也訂定相關法規，更融入該國教師會之建議，但是否達到完美無缺，仍有待觀察。

我國於 2010 年八月底舉辦「第八次全國教育會議」，並於同（2010）年 11 月 25 日提出「辦理卓越師資培育特色議題計畫」多項師資培育改革方案，法國的師資培育改革主要由中央主導，並皆有報告書作為推動依據，臺灣的教育改革雖有中央主導，但也經常受到民間教改的影響，妥適與否？有待進一步論述。法國的方式可以作為討論教育改革主導權與社會正義如何兼顧之起點。荷蘭的教育國人較不熟悉，本期對荷蘭教育之整體介紹，應有助於讀者對荷蘭教育之理解。總之，從中可以看到初等教育向下延伸已是國際教育發展的趨勢，但是幼托機構的品質管制亦不容忽視，否則恐將影響整體學校的品質。

本期除了有各國教育之介紹與重要議題分析外，亦依照往例，由教育資料館編輯小組，依據 OECD 及我國教育部之教育統計資料，彙整出初等教育的諸多重要的教育指標，提供讀者於閱讀本期內容或進行比較研究之參考，也有助於更深入的以全球視野來理解與思考我國教育之應興應革。

一個期刊的經營相當不易，內容涉及各國教育的內容更屬艱辛，故本刊感恩投稿者不吝賜稿，也感謝審稿者為維護本期刊的品質，嚴謹審慎的審稿，對若干遺珠的稿件雖難免有憾，但相信投稿者皆能獲益良多，期待讀者能踴躍投稿，以豐富本刊的內容；最後，必須深深感懷編輯委員以及默默耕耘之編輯團隊的每位成員，沒有他們不分日夜、沒有假期的趕工，本期刊難以順利出刊，相信新的一年，本刊將會在讀者、投稿者的鼓勵，以及館長的支持和秘書的帶領下，讓讀者更加滿意。深深祝福！

溫 明 麗 謹誌

2011 年三月 於月之軒

臺灣國民小學教學困難教師 之成因與輔導

許籐繼^{*}

摘要

本文旨在探討國民小學「教學困難教師」的成因與輔導，為達成前述目的，本文透過文獻分析和訪談進行資料蒐集與探討。首先，藉由不適任教師與教學困難教師的區別，釐清教學困難教師的意義，並探究教學困難教師的發現途徑；其次，分析教學困難教師產生的成因，提出個人、專業與環境三個層面的影響因素；第三，探討教學困難教師的輔導流程，提出診斷、協助與評估三個時期的輔導歷程；第四，提出教學困難教師的輔導策略，期能透過落實策略提升教學困難教師的輔導成效；最後，提出結論並針對中央與地方教育行政機關、師資培育機構、學校、教學輔導教師和教師提出建議。

關鍵詞：國民小學、教學困難教師、輔導歷程

^{*} 許籐繼，國立臺灣海洋大學教育研究所副教授

電子郵件：bourdieu@mail.ntou.edu.tw

來稿日期：2010 年 11 月 21 日；修訂日期：2011 年 1 月 12 日；採用日期：2011 年 2 月 22 日

Causes and Solutions of the Problem of Elementary School Marginal Teachers in Taiwan

Terng Ji Sheu^{*}

Abstract

The purpose of the article is to explore the causes and solutions of the problem of marginal teachers. The methods of literature review and interview were used to collect and analyze the data. Firstly, by distinguishing the differences between incompetent teachers and marginal teachers, the definitions are clarified so that marginal teachers are identified. Secondly, the causes of marginal teachers were analyzed. Factors are identified and categorized on three dimensions, namely, individual, professional, and environmental. Thirdly, the process of mentoring marginal teachers was examined in three phases: diagnosis, assistance, and appraisal. Fourthly, the mentoring strategies were addressed. Finally, the conclusions and suggestions were proposed to central and local educational administrative institutions, teacher education institutions, schools, and teachers.

Keywords: elementary school, marginal teacher, mentoring process

^{*} Terng Ji Sheu, Associate Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University
E-mail: bourdieu@mail.ntou.edu.tw

Manuscript received: November 21, 2010; Modified: January 12, 2011; Accepted: February 22, 2011

壹、前言

國內推動教育改革至今，其改革成效仍受到社會大眾的質疑，尤其建構式數學的爭議、教師不當的體罰以及不適任教師的行為，經由傳播媒體的報導，讓社會大眾驚覺教師素質的良窳，才是決定教育品質的關鍵（柯昕儀，2003；張德銳，2003）。

根據全國家長聯盟的調查發現，學校家長會認定或疑似不適任教師的比例，部分學校高達 40%，最少的也有近 10%，另有 30% 左右為教學困難教師（中國時報，2004）。姑且不論前述調查數字的精確性如何，但確實反映了學生家長們對教師教學品質的擔憂。事實上，每位教師都可能遭遇程度不一的教學困難，如果不能及時提供其有效協助，可能使其惡化成為不適任教師（Gerlach & Giles, 1999; Henderson-Sparks, Ehrgott & Sparks, 1995）。因此，學校教育系統如何及時發現並提供其有效的支持，遠比坐視其惡化到無法挽救時，才進行不適任教師的解聘、停聘或不續聘來得更有意義（丁一顧、林瑜一、張德銳，2007）。

然而，學校想要確認教學困難教師並提供其輔導，並不是一件容易的事情。因此，本文目的即在於釐清國民小學教學困難教師的意涵與成因，並探討有效的輔導歷程與策略，以便能夠提供學校等機構和人員，在處理教學困難教師方面的建議。具體而言，主要解決下列問題：一、教學困難教師的意義為何？二、教學困難教師的發現途徑為何？三、教學困難教師的成因類型為何？四、教學困難教師的輔導歷程為何？五、教學困難教師的輔導策略為何？

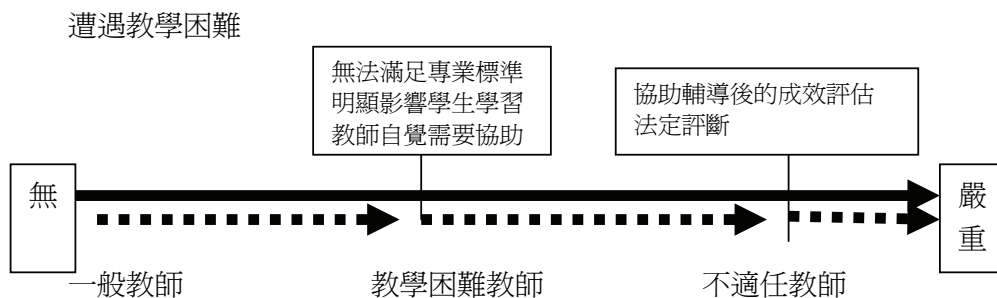
貳、文獻探討

一、教學困難教師的意義

有關教學困難教師（marginal teacher）的意義，並沒有一個肯定與貼切的描述（丁一顧等，2007；Bridges, 1986）。在文獻上出現許多相關的名詞或概念，包括壞教師（bad teacher）、弱者教師（poor teacher）、問題教師（problem teacher）、不成功教師（unsuccessful teacher）、不通過教師（unacceptable

teacher)、無效能教師 (ineffective teacher)、不令人滿意教師 (unsatisfactory teacher) 和不適任教師 (incompetent teacher) 等 (Waintroob, 1995)，其中教學困難教師常與不適任教師一詞相互混用 (李秀娟, 2004；林翠香, 2002；教育部, 2003；Aronold, 1986; Briddges, 1985, 1986; Gerlach & Giles, 1999; Fuhr, 1990; Huge & Richard, 1983)。綜合不適任教師相關研究 (鐘文燕, 2006；Aronold, 1986; Bridges, 1986; Fuhr, 1990; Huge & Richard, 1983; Sweeney & Manatt, 1984)，顯示，不適任教師係指該教師的行為、態度、道德、以及專業能力的表現，不但無法達到專業標準，亦達到無法勝任教師的角色謂之。此種描述相當於我國在法令上對於不適任教師的界定，包括教師行為不檢有損師道、精神狀況不適宜教學工作、以及教學不力或不能勝任工作三大類。Rogus 與 Nuzzi (1993) 以及 Jackson (1997) 則將教學困難教師界定為：無法建立正確班級氣氛、缺乏個人專業知識和動機、不願意承擔責任解決問題的教師。前述有關不適任教師與教學困難教師的定義，在判定標準上確實有許多重疊之處。事實上，依據教師所遭遇的教學困難程度，由輕微到嚴重的連續線，可以將一般教師、教學困難教師和不適任教師做一定位與分析。圖 1 顯示，舉凡在教學上遭遇困難者，無論其嚴重程度，都將其界定為教學困難教師，此乃屬於廣義的解釋，幾乎包括圖 1 中三類型的教師。

圖 1 一般教師、教學困難教師與不適任教師關係圖



事實上，一般教師在教學生涯之中，多少都會遭遇到教學方面的困難。只不過教師通常是透過自己的努力來加以解決，以維持教學專業標準的要求。然而，一旦教師所遭遇的教學困難，歷經一段時間努力仍無法克服，且明顯影響學生學習，或經評鑑其結果無法滿足專業標準的要求，抑或教師自覺需要協助

時，該教師將被認定為教學困難教師，直到其輔導成效評估為止。這樣的界定，屬狹義的定義，亦為本文的立場。此外，如果教學困難教師經過輔導方案的實施後，其成效評估結果顯示，教學困難的問題仍無明顯改善，則建議將個案移至法定的評斷，以決定是否進入不適任教師的處理階段。

二、發現教學困難教師的途徑

有關教學困難教師的發現途徑，可以透過教師的個人反省與判斷、教師以外的人員或團體所進行的偵測（Jackson, 1997）。前述的發現途徑，其發現的主體包括教師個人以及教師本身以外的人員，如學校教師同儕的建議、行政人員的巡視課堂、家長或學生的投訴等（Gerlach & Giles, 1999）。如果以學校為主體，可以將前述多元的發現途徑，進一步歸納為兩種類型，如表 1 所示。一類為學校主動發現，另一類則為學校被動接受。前者主要包括教師個人主動提出、學校主管觀察、學校進行教學視導、學校實施教學評鑑、檢視學生學習表現等非正式或正式主動途徑；後者主要包括學生的反映、家長的投訴、師生衝突的處理、教師同儕的建議、以及校外人士的舉發等被動途徑。

表 1

教學困難教師發現途徑分析表

類型	學校主動發現	學校被動接受
途徑	1. 教師個人主動提出。 2. 學校主管觀察。 3. 學校進行教學視導。 4. 學校實施教學評鑑。 5. 檢視學生學習表現。	1. 學生的反映。 2. 家長的投訴。 3. 師生衝突的處理。 4. 教師同儕的建議。 5. 校外人士的舉發。

三、教學困難教師的成因

根據教師外顯行為的表現，往往能發現教學困難教師的存在。然而對於其成因的了解，才是協助教學困難教師的關鍵。Danielson 與 McGreal（2000）指出教學困難教師的成因主要可以分為兩類：第一類係指教師經歷人生某些創傷或壓力，例如離異、生病、重要他人過世、破產、家庭失和與某種形式的沮

喪；第二類係指少數資深教師，因環境的重大改變，導致其適應不良或因缺乏健全教學評鑑與成長機制，致使其教學表現逐漸走下坡。黃坤錦（2003）指出，臺灣近來教育大環境改變劇烈，使得部分資深教師適應不良，加上在職進修制度未臻完善，使得教師無法順利承擔教學變革的重任。張德銳（2003）則指出，初任教師導入制度不夠完備，學校行政人員和教師不了解初任教師的困境和需求，也未能體認到其對初任教師該有的輔導責任，使得初任教師常需自我摸索，因而經常遭遇教學的挫折與困境。可見，無論是資深教師或初任教師，都可能因為人生的情境因素與教育工作環境的因素，而成為教學困難教師。

此外，Perry（2000）也提到教學困難教師係來自於個人因素，包括教師個人特殊的人格或極度偏激的性格。Criswell（1996）發現部分教學困難教師是教師本身對教學信念解讀的偏差，例如將教學視為簡單工作而沒有盡心盡力，乃至於造成教學方面的困難。另一項個人因素，則是與個人身體病痛或發展狀況有關。例如教師罹患疾病、本身情緒或者社會化不全，導致個人情緒和社會行為不夠成熟所致（Gerlach & Giles, 1999）。

教學困難教師的另一成因則是教師專業知能或經驗的不足所導致，此類教學困難教師可能因為所使用的教材教法不合時宜、不懂學生心理或班級經營有困難而造成（Blacklock, 2002; Lawrence, 2001; Rogus & Nuzzi, 1993）。Henderson-Sparks、Ehrgott 與 Sparks（1995）調查美國加州 135 位校長的意見，發現教學困難教師產生原因中，包括無法因應不同世代學生的改變以及教師專業能力的不足等因素。

綜合上述，教學困難教師的成因至少包括三個層面，即個人身心健康與情境壓力、專業能力與經驗、工作環境與制度等。

四、教學困難教師的輔導歷程

美國伊利諾州瑪康伯（Macomb）學區，認定教學專業標準無法達到令人滿意的結果者，即為教學困難教師，並為其提供專業發展輔導方案，稱為教師協助管道（the teacher assistance track）（Danielson & McGreal, 2000）。該州大部分學區每年約有 2% 到 5% 的現職教師，參與此輔導方案。雖然許多教師對參與此方案仍存有疑慮，但是事實上，該方案已經成功協助許多教師改善其教學困難。有關此方案的輔導歷程，包括覺知、密集協助、以及訓練行動等三個階段。我國教育部和其他學者對於不適任教師或教學困難教師所提出的輔導歷程也具有相似的精神，茲歸納整理如表 2 所示。

表 2

教學困難教師輔導歷程歸納分析表

主張者 歷程	伊利諾州瑪 康伯學區 (2000)	教育部 (2003)	Blacklock (2002)	Jackson (1997)	丁一顧等 (2007)
診斷	覺知階段				
		覺察期			覺察期
			徵兆期		
			診斷期		診斷期
				測量	
協助	密集協助				
			協助期		
		輔導期			輔導期
				訓練	
評估	訓練行動				
				評鑑	
		評議期			評斷期
			監督教導期		
			聽證審查期		

從表 2 可以發現，輔導歷程的第一個時期有覺知、覺察、徵兆、診斷、測量等不同名稱。當教師被安排進入輔導歷程時，即表示已透過發現途徑察覺教師具有教學困難。因此，輔導的第一時期應著重在建立彼此信任關係，且以此為基礎的教學困難診斷，具體的方式如分享彼此經驗、與教師進行教學討論與對話、觀察教師教學表現、探詢教師同儕或學生瞭解教師教學狀況、教師教學規準的自我教學行為表現分析、檢閱教師教學檔案或教學相關資料等（丁一顧等，2007）。第二時期則有密集協助、輔導、訓練等名稱，實質上該階段重點為正式或非正式的介入協助，包括給予心理上支持與協助、提供相關的書籍或影片、鼓勵教師參加研習或進修活動、觀摩學習優秀教師教學、教學觀察並提供教師回饋建議、協助教師教學錄影分析與檢討、協助有效教學行為技巧的練習、提供教師同儕教學專業對話與經驗分享、分析與檢討相關的教學資料、鼓勵教師自我反思、提供各種諮詢或諮商的管道等。第三時期計有評議、監督教導、聽證審查、評鑑和評斷等名稱，在該階段的主要重點在於進行教學困難教

師改善成效的評估，根據評估結果以安排後續的處理。成效評估的常用方式包括觀察教師上課教學表現、學生的學習表現、學生作業的調閱、同事的評價以及教師的自我評估等。

參、研究設計

一、研究方法

本文研究之主題為相對新穎而敏感的議題，因此作者採取探索的立場，除了文獻探討之外，也採取半結構式訪談方法蒐集實務資料，一方面可以獲得輔導教師實際輔導教學困難教師的經驗，另一方面也有助於理論與實務之間的論證。有關訪談進行的步驟，首先根據研究問題與文獻分析的結果擬定訪談題綱；其次，邀請與確定受訪人員；第三，約定受訪時間與地點；第四，訪談時依問題順序進行提問，並視受訪者回答情形，必要時進一步深入追問；第五，訪談時徵求受訪者同意錄音，並於訪談結束後轉錄為訪談稿；第六，根據文獻分析和研究問題，進行歸類和論證分析。

二、研究對象

本文之訪談對象主要為曾經擔任國民小學教學輔導教師者，邀請受訪者的考慮條件，主要包括擔任教學輔導教師的年資至少 2 年以上、曾經輔導教學困難教師的經歷等，以進行訪問對象的篩選與邀請。原計邀請國民小學教學輔導教師 5 位，經電話確認後，願意接受訪談的國民小學教學輔導教師共計 3 位，其基本資料如下：

表 3

受訪者基本資料一覽表

受訪者代碼	職 稱	服務年資	教學輔導教師年資
輔導教師 B	國小主任	29	3
輔導教師 C	國小主任	23	3
輔導教師 D	國小組長	18	4

三、研究工具

本文所使用的工具，乃是以文獻探討為基礎（教育部，2003；張德銳，2003；黃坤錦，2003；Blacklock, 2002; Lawrence, 2001; Gerlach & Giles, 1999; Jackson, 1997; Rogus & Nuzzi, 1993），根據研究問題編製訪談題綱，共計有四大題；主要內容之對照，如表 4 所示。

表 4

訪談題綱、文獻探討與研究問題對照表

文獻探討	研究問題	訪談題綱
教學困難教師的意義、發現途徑與成因。	(一) 教學困難教師的意義為何？ (二) 教學困難教師的發現途徑為何？ (三) 教學困難教師的成因類型為何？	在您的協助經驗中，有關教學有困難的教師是如何發現與界定的？教學困難教師的成因類型有哪些？
教學困難教師的輔導歷程。	(四) 教學困難教師的輔導歷程為何？ (五) 教學困難教師的輔導策略為何？	您如何與教學有困難的教師接觸？他們對您的接觸或協助有何反應？是否在剛開始時就遇到排斥？如何克服？ (三) 您在協助教學有困難教師時，整個協助的歷程包括哪些階段與步驟？曾經使用過哪些工具、方法、技術與策略？成效如何？ (四) 您對於協助教學有困難的輔導者有何建議？對於學校有何建議？對主管行政機關有何建議？

四、資料處理

整個訪談資料處理的程序包括：(一) 將錄音記錄轉謄寫為原始訪談文字稿；(二) 根據研究問題，進行訪談資料的分析與分類；(三) 根據受訪者編號、題綱與時間進行編碼，如 B-1-1104 指 B 受訪者針對題綱一在 11 月 4 日的訪談內容；(四) 根據研究問題，依次與文獻分析結果，進行描述、詮釋、比

較、辯證與分析。

肆、結果與討論

一、教學困難教師的意義之分析與討論

根據文獻分析顯示，教學困難教師與不適任教師的概念經常被混用，主要因為採取廣義的概念所致。如 Rogus 與 Nuzzi（1993）以及 Jackson（1997）將教學困難教師界定為無法建立正確班級氣氛、缺乏個人專業知識和動機、不願意承擔責任解決問題的教師。根據此一概念，仍舊難以篩選出教學有困難而需要協助的教師。如果採取狹義的教學困難教師意義描述，比較能清楚區分二者的差異。狹義的教學困難教師係指教師受各種因素的影響而導致教學困難，歷經一段時間努力仍無法克服，且明顯影響學生學習表現，或經評鑑其結果無法滿足專業標準的要求，抑或教師自覺需要協助時，該教師將被認定為教學困難教師，直到其輔導成效評估為止。

從前述有關教學困難教師的描述，可以發現教學困難教師的產生受到多層面因素的影響，隨著教師條件的差異，其原因也會有所不同，如個人健康、專業能力或環境條件等；其次，教學困難教師察覺或認定的方式，包括主觀自發性的感受，如教師本身的自覺，以及客觀資料的分析，如專業小組根據客觀的專業表現標準的符合程度所進行的評斷或學生學習成就在分數上的明顯低落等；第三，教學困難教師的認定需要一段時間資料的蒐集與分析，如比較分析其3年內任教學生學習成就的變化資料；第四，教學困難可能存在於任何教學專業表現面向，如班級經營的困難、學生輔導的無效、課程規劃的困境等；第五，教學困難教師存續的期間，乃自察覺確認後接受輔導開始，直到輔導成效評估之前，該時期為教學困難教師存在的主要期間。

根據上述分析，本文提出教學困難教師之定義如下：「係指經由各種方式察覺在教學專業層面表現上，遭受困難而尚未達到進入不適任教師處理程序之教師謂之。」前述之各種方式，係指因教師受各種因素影響的不同，在察覺或認定上可能採取教師自動性或客觀的被動性之判斷來察覺與認定，進而提供其必要之協助。此外，遭受困難而尚未達到不適任程度則指，遭遇困難之教師願意接受輔導，而在輔導成效評估完成以及進入不適任教師處理程序之前，為教學困難教師的存續期間。

二、教學困難教師的發現途徑之分析與討論

有關教學困難教師的發現途徑，從文獻分析可以發現有兩種主要的途徑，其一為學校主動發現，其二為學校被動接受。

（一）學校主動發現途徑

學校主動發現途徑是指由學校人員，包括校長、視導者、輔導教師等，透過正式或非正式管道，主動發現教學困難的教師（Sweeney & Manatt, 1984）。在實務上，部分教學困難教師的發現係由教師本身提出，也有部分是由校長、主任與學校相關人員，透過非正式觀察與討論所發現。

雖然，學校透過非正式診斷途徑可以在自然情境下，獲得比較真實的資料，據以確認教學困難教師。但是其缺乏正式的嚴謹資料蒐集與分析，容易受到教師對認定結果的質疑。目前國內並沒有強制所有學校實施全面性的教學視導或評鑑，故無法透過正式管道，主動對所有教師的教學進行檢視。

不過，如果學校能配合辦理鼓勵性質的教師專業發展評鑑，參考國內學者（張新仁，2004；張德銳等，2000；張德銳等，2004；潘慧玲等，2004；簡茂發等，1998）所研發的教學效能標準，據以建構學校本位教師專業評鑑規準，系統性蒐集與分析教師教學專業表現資料，也可以提升學校主動發現教學困難教師的成效。在美國已經有很多學區透過教學效能標準，提供學校行政人員和教師一組教學表現期望水準。當教師無法達到這些核心標準的期望時，必須接受教學困難教師的輔導（Danielson & McGreal, 2000）。

可見目前國內關於教學困難教師的發現，在學校主動發現途徑方面，仍以教師自覺或者行政人員非正式察覺的管道為主。長期而言，仍應建立正式的教師視導和評鑑制度，根據教學專業規準，針對教師進行全面性的與精確性的教學檢視，以發揮學校主動發現教學困難教師的功能。

（二）學校被動接受途徑

在學校被動接受途徑方面，係指包括學生、家長、教師同儕或校外人士等，利用正式或非正式管道對學校投訴教師的不當教學行為（Lawrence, 2001; Leake & Leake, 1995）。如輔導教師 B 所提及的：

僅僅依靠每天的巡堂，匆匆走過教室走廊，我們很難發現這位教師是否教學有困難，頂多只是發現是否使用教具或視聽媒體，是否體罰或與學生互動良好，是否按課表上課或資訊融入教學。我們常常是因為家長對教師教學的控訴，發

現教師自己寫錯別字、數學概念迷思而不自知等，或是學生因不願受教，認為教師教學語言無趣、教學活動一成不變，引發師生衝突時，才發現這位教師的教學有困難。(B-1-1104)

可見學校常常因為家長的控訴或師生衝突事件發生，在被動情形下接收到這些訊息後，才發現校內教學困難教師的存在。不過，此種被動接受的訊息，仍應透過學校正式機制，如行政會議、教學研究會或教評會等，以專業團隊的形式，根據專業標準並利用各種管道蒐集資料，包括文件的分析、教學觀察或溝通對話等，經資料深入分析與討論後，才能針對教師是否為教學困難教師進行認定(Blacklock, 2002; Danielson & McGreal, 2000; Sweeney & Manatt, 1984)。

因此，學校對於教學困難教師的發現，除了應強化正式管道的主動途徑之外，也應建立廣泛而暢通的被動訊息蒐集窗口，一方面彌補主動途徑的不足；另一方面，也能讓訊息的取得更為迅速與周全，以發揮學校及時處理與回饋的功能。

三、教學困難教師的成因

教學困難教師成因的理解，是協助教學困難教師的關鍵。然而，教學困難教師的成因相當多元。根據文獻分析的結果顯示，教學困難教師的成因至少包括下列三個層面的影響因素，分別是（一）個人身心健康與情境壓力因素；（二）專業能力與經驗因素；（三）工作環境與制度因素。

就個人身心健康與情境壓力因素而言，在實務上也發現了這一類的教學困難教師。首先，是人格因素的影響，就如同輔導教師 B 所言：

教學困難教師的人格特質，比較傾向嚴肅和保守，因此使得他的教學比較缺乏鼓勵性、開放性及分組討論的教學活動。(B-1-1104)

其次，是個人觀念的守舊剛愎，輔導教師 C 即指出：

教師墨守不合時宜的觀念：堅持不打不成器、嚴師出高徒等成規，卻不知時代不同，無法用過去的方法來教現代的學生。(C-1-1029)

第三，教師自以為是的錯誤解讀，以為自己的方法是最好的，過度的自信，導致親師衝突而不自知。輔導教師 D 也有類似的看法，其指出：「教學困難教師通常是故步自封，不願嘗試改變或自以為是，無法接受他人意見。」（D-1-1106）此種情況與 Criswell（1996）所指出，教師本身對教學信念解讀的偏差所造成的困難相似。

第四，便是與身體健康狀況有關。輔導教師 D 則指出：「教師年齡大、荷爾蒙失調，造成精神性情緒不穩定，無法承擔繁重教學工作。」（D-1-1106）Gerlach 與 Giles（1999）也提及教師情緒和社會行為管理的不夠成熟，也是教學困難教師的另一種形成原因。可見，無論是身體衰弱或者是發展不夠成熟，都可能導致教學的困難。

就專業能力與經驗因素而言，通常是指教師教學專業知能或經驗的不足。輔導教師 C 指出：

教學經驗不足通常為新手教師遭遇教學困難的主要因素，新教師欠缺教學經驗，……以致產生教學的困難。（C-1-1029）

輔導教師 B 也指出：

教學困難教師主要是因為本身的學養不足，加上專業進修又不夠，有時候是遇到教學使不上力時不好意思向他人請教，只好悶著頭自己解決，最糟的是老拿班上的優秀學生當證明，總認為自己的教學沒問題，是自己運氣不好被家長找碴。最常見的教學困難就如寫錯別字、數學迷思概念、教學語言無趣、教學活動一成不變等。（B-1-1104）

輔導教師 D 則從教育專業能力的觀點，指出教學困難教師發生在下列專業知能的不足：「班級經營與親師溝通；教學目標及教學效能的掌握。」（D-1-1106）

就工作環境與制度因素而言，通常是指環境的改變或制度的缺乏或不健全而言。輔導教師 C 即提出：「新手教師遭遇教學困難的主要因素，……無法適應新環境，以致產生教學的困難。」（C-1-1029）加上國內初任教師導入制度的不完備，使得初任教師因此而遭遇更多的困難，此種情形與張德銳（2003）所提出的看法一致，也與 Henderson-Sparks, Ehrgott 與 Sparks（1995）調查美國

加州 135 位校長所得的看法相似。

依據上述之分析，可將教學困難教師的成因進一步歸納如表 5。個人因素方面，包括身體因素、心理因素與經驗因素，如年歲體能耗盡衰弱、罹患重大疾病、人格特質的偏執性格、觀念守舊剛愎、個人情緒管理不穩定、年輕教師缺乏社會經驗、人生重大變故等；專業因素方面，包括對學生心理發展理解不足、課程教材組織不合時宜、教學信念與策略偏執、教學目標無法掌握、班級經營管理缺乏技巧、評量方式與應用不當、親師生溝通不良、學科知識或經驗不足、持續專業學習的缺乏等；環境因素方面，缺乏學習型的學校生態、初任教師導入制度、教師專業支持制度、教師專業進階機制、落實的教師視導制度、教師績效評鑑制度以及有效師資發展配套措施等。

表 5

教學困難教師成因類型及具體原因一覽表

類型	個人因素	專業因素	環境因素
具體原因	1. 身體因素：年歲體能耗盡衰弱、罹患重大疾病等。 2. 心理因素：人格特質偏執、觀念守舊剛愎、情緒控制不穩定等。 3. 經驗因素：社會經驗不成熟、人生重大變故等。	1. 學生心理發展理解不足。 2. 課程教材組織不合時宜。 3. 教學信念與策略的偏執。 4. 教學目標無法掌握。 5. 班級經營管理缺乏技巧。 6. 評量方式與應用不當。 7. 親師生溝通不良。 8. 學科知識或經驗不足。 9. 持續專業學習的缺乏等。	1. 學習型學校生態缺乏。 2. 初任教師導入制度欠缺。 3. 教師專業支持制度不足。 4. 教師專業進階機制尚未建立。 5. 教師視導制度尚未落實。 6. 教師績效評鑑制度尚未全面實施。 7. 教育改革過程中有效師資發展的配套措施不足。

四、教學困難教師的輔導歷程

根據文獻分析的結果，當確認為教學困難教師之後，後續的輔導歷程可以分為為診斷期、協助期與評估期等三個時期。

（一）診斷期

診斷期（diagnostic phase）的主要輔導重點，包括建立相互信任的夥伴關係與進行教學困難焦點的診斷。

1. 輔導教師以同理心接觸，建立相互信任的夥伴關係

教學困難教師通常防衛心比較強，因此，輔導教師剛開始接觸時，會感受到來自教師的排斥感（Blacklock, 2002）。輔導教師 B 指出：

剛開始，因為教師是受到家長指控，學校才安排輔導者介入，所以教師的排斥、抗拒是免不了的。（B-2-1104）

因此，如何與教學困難教師建立彼此的信任關係，營造出一種合作夥伴關係成為輔導成敗的重要關鍵。具體的做法可視情況而有所不同，如先與教師進行懇談，輔導教師 B 指出：

可以透過輔導者懇談，告訴他們一定要有改善策略，才能讓家長放心，否則對外或向上控訴對自己傷害更大，以克服其排斥、抗拒心理。（B-2-1104）

懇談要有技巧且需足夠的時間，輔導教師根據教師的情況，以同理心的態度和公平程序，採取尊重的作法來營造彼此合作的夥伴關係（Lawrence, 2001）。例如不同年資教師可能就需要有不同的處理方式，輔導教師 C 提到：

站在朋友的立場，協助教學有困難的教師，肯定他專業的部分，態度溫和、語氣和緩。提供具體可行的建議，讓他感受你的真誠。年輕教師比較願意立刻接受你的幫助，年長的教師則須較長的溝通時間，我們一定要不厭其煩、態度謙虛，當他感受到你的真誠時，自然會解除心防。（C-2-1029）

如果要建立輔導教師與教師的信任關係，需要有足夠的時間，輔導教師 D 認為：

在開始接觸階段，足夠的時間至少需要一到一個半月。除懇談之外，也可以邀請教師觀摩自己的教學，透過輔導教師的開放以減弱教師的防衛心。(D-2-1106)

輔導教師 D 更進一步指出：

輔導者應先以友善態度與教師交談，並邀請至自己的教學現場觀察，直到他放下防衛心，進而願意與輔導者進行溝通，了解彼此的教學情況。(D-2-1106)

此外，也可以邀請教師參與相關的教學輔導方案或成長活動，逐步增進彼此的信任關係 (Jackson, 1997)。具體的作法包括輔導者邀請教師參與讀書會、工作坊等，經由團體互動來增加彼此的信賴感，也可以透過小組的示範活動，軟化其防衛心。

可見輔導教師與教學困難教師接觸時，在態度上要以同儕立場，體會教師的心情，誠懇溝通營造彼此的合作關係；其次，輔導教師可邀請教師觀察自己的教學；第三，可邀請教師參與輔導方案或團體成長活動，分享彼此的經驗，增進相互的了解，進而建立信任關係。唯有如此，輔導教師才能有效引導教師主動反省，坦誠提出自己的教學困難 (Fabian & Simpson, 2002)，教師也才更願意參與後續的輔導活動 (Bridges, 1986)。

2. 輔導教師應採多元方式，為教師進行教學困難焦點的診斷

當輔導教師與教師建立信任關係之後，在此基礎下可開始進行教師的教學困難診斷 (Danielson & McGreal, 2000)。教師的教學困難之診斷，至少可以區分下列兩種方式：

第一種是以標準為基礎的教師視導 / 評鑑 (standard-based teacher supervision/evaluation)：由學區、學校、教師與教師組織合作發展評鑑標準，據以實施視導 / 評鑑並界定教師教學困難的領域 (Jackson, 1997)。美國加州洛杉磯 ABC 聯合學區，乃應用該州的專業標準，實施教師教學專業評鑑。教師的評鑑如獲得不令人滿意 (unsatisfactory) 的結果，則被強制參與學區專業支持方案 (District Professional Support Process, PSP)，加強其較弱的專業領域 (ABC PAS council, 2004)。

第二種是自然探究的方式：透過校長、學校主管和教師等，所組成的團隊來進行判斷。團隊成員根據主動或被動管道，蒐集正式或非正式的資料，包括文件的分析、教學觀察或溝通對話等，經資料分析與討論之後，對教師的教學

困難進行團體的診斷（Blacklock, 2002; Danielson & McGreal, 2000; Sweeney & Manatt, 1984）。

如果從視導 / 評鑑或團體討論中獲得診斷結果，確認教師所遭遇的教學困難層面或焦點，將引導教師進入第二個時期—協助期。

（二）協助期

協助期（assistance phase）是教師教學困難焦點診斷出之後，所進行的協助歷程（Leake & Leake, 1995），主要重點包括輔導教師與教師合作擬定輔導計畫和實施協助活動。

1. 輔導教師與教師合作擬定輔導計畫

輔導教師與教師建立合作的夥伴關係，也確認教師的教學困難領域之後，輔導教師考慮個別差異的情形，分別與教師合作擬定適切的個別化輔導計畫。Conley（1987）指出，輔導計畫應包含下列項目：首先，參考包括教學效能標準等的各項資料，釐清教學困難的成因；其次，根據教學效能標準陳述，擬訂輔導活動的目標；第三，根據教學效能標準，界定教師的行為改變；第四，載明協助輔導歷程中的介入措施；第五，說明蒐集教師教學行為改變的文件紀錄內容與形式。

Blacklock（2002）和 Jackson（1997）則認為輔導計畫應清楚的列入輔導時間，包括時間應用與期程。例如讓教師設定足夠的時間，涵蓋所要學習的領域內容和新技巧，一般而言，協助教師的時間為 3 個月。教育部（2003）針對不適任教師的輔導期程以 2 個月為原則，其中可以視輔導個案情形或參酌專家建議予以延長，最長以 6 個月為限。此外，輔導計畫也需明訂輔導者的人數與組成，例如因應教師不同的學習需求，可邀請不同專長人員參與輔導團隊，包括專家教師（master teachers）、學區行政人員（district administrators）、大學教師（university faculty）和專家（specialists）等。最後，輔導計畫也應列出可茲運用的校內外資源。當教師需求極為特殊時，可以借重校內外其他可滿足的資源（Bridges, 1985; Waintroob, 1995）。

以下是輔導教師 C 分享其協助教學困難教師時所運用的資源：

輔導過程中，視需要提供外界資源，如醫療機構、諮詢電話、學術單位等，或協助召開個案會議、家長會談、專業對話。教師不僅需要技術指導，精神上的支持更是重要，要肯定他還不錯的部分，並鼓勵他有進步的地方，以同理心看待教學有困難的教師。多數教師的困難是在親師溝通部分，會請他將學生表現

及親師溝通內容紀錄下來，作為檢討改進的參考。(C-3-1029)

綜上所述，教學困難教師的輔導計畫，應由輔導教師與教學困難教師共同合作擬定，而且計畫內容至少應包含教學困難的成因、輔導改善的目標、輔導策略與活動、輔導時間、輔導人員、輔導工具、輔導資源以及輔導成效評估等八項。

2. 輔導教師實施協助活動

首先，輔導教師根據輔導計畫和教師的學習需求，可以邀請所需專長的輔導者組成輔導小組（Mitchell, 1999L; Sweeney & Manatt, 1984），依據計畫及困難成因，逐步進行相配合的協助活動。如果是心理因素則應擬定心理支持活動，如果是環境因素則協助其調整職位、角色或環境（Jackson, 1997; Lawrence, 2001）。以下是輔導教師 B 分享其協助活動的經驗：

先溝通了解教師教學困難的部分與原因，再協助其參加研習課程，或觀摩學習其他教師的教學，也提供其相關書籍、影帶等觀賞學習。(B-3-1104)

其次，在協助的方法與內容上，隨著教學困難的多元成因與不同需求，也應採用彈性而多元的方式，以有所調整與適應，丁一顧等人（2007）研究顯示，先提供心理支持後，再協助充實教學知能，以及後續觀察回饋與精熟練習等，是改善教學困難教師的不錯方法。輔導教師 D 也針對年輕教師的協助提出以下看法：

我的夥伴教師都屬於年輕且教學創新的教師，在班級經營及親師溝通上比較容易出現問題。大部分我會以退為進的方式，提出自己初任教師時碰到的問題，詢問他們的意見，再針對他們提出的策略加以澄清，找出最適合的步驟，供其參考。另外也會藉助於其他輔導教師的經驗，以小組座談或班群模式分享看法，提供他們進行修正。直至今日為止成效不錯。(D-3-1106)

輔導教師 B 則提出針對不同類型教師，宜採用不同的教學觀察與回饋策略（B-3-1104）。這些教學觀察與回饋的互動過程，常常可以使教師瞭解教學困難真正原因，並找到問題的解決途徑（Danielson & McGreal, 2000; Jackson, 1997）：

曾對代課教師採取過「進班教學觀察」以及「教學錄影與回饋」，對校內年資較深的教師則只採取「教學錄影與回饋」，因顧慮其強烈自尊心，由其決定自己看自己修正，或是自己選擇找家人或朋友一起觀看並給回饋，都能獲得不錯的效果。(B-3-1104)

最後，教學困難教師的協助活動要能與教師的教學相結合。輔導教師除了要鼓勵教師，根據輔導計畫按部就班的理解、練習與熟悉。更重要的，輔導教師應協助教師將活動中所習得的技巧，轉化到實際教室的教學活動上，讓教師真正克服困難獲得實務的能力(Jackson, 1997)。在計畫實施的過程中，輔導教師也應蒐集相關意見，進行協助措施的評估與修正，盡全力幫助教師解決教學的困難。

(三) 評估期

評估期(appraisal phase)是教學困難教師在接受協助之後，所進行的成效檢視階段，主要重點為教學困難教師接受協助成效的評斷與安置。

1. 協助成效的評估

協助階段即將結束時，輔導小組需要進行成效評估，以決定接下來的行動，其中成效評估標準、方式與工具則是關鍵，如設計客觀的檢核表，檢核表內容包含教學技巧、班級經營、新課程內涵等。事實上可以根據教學專業標準或輔導計畫中的目標訂定評估標準，據以選擇合適的工具和方式，進行不同來源資料的蒐集與分析。例如根據評估標準設計輔導者教學觀察表，或教師自我評估表，也可以檢閱教師教學相關資料、作業批改情況、學生的學習表現資料，或者調查教師同儕、家長與學生的滿意度調查等(丁一顧等，2007)。最後，將資料分析的結果提供輔導小組討論，完成協助成效的評斷。

2. 評估後的安置

輔導成效的評估，其結果可能為下列三者之一(Blacklock, 2002; Danielson & McGreal, 2000; Jackson, 1997; McGrath, 1993)，其一是教師已經改善其行為並符合評估標準，輔導方案即將結束，並安排後續個別的專業發展；其二是教師改善情形並未完全符合評估標準，但是可以看出教師的努力與相當程度的進步。如果輔導者認為更多時間的輔導，對教師有需要也是有幫助時，可以和教師建立一個新的輔導計畫，讓教師持續接受輔導；其三是教師完全沒有符合輔導的期望目標，教學困難問題依然嚴重，同時教師的承諾也受到質疑以及輔導者做出對教師缺乏勝任能力(incompetence)的報告。在此種情況下，建議將

個案轉入法定處理程序，以確認是否進入不適任教師（incompetent teacher）的處理階段。

五、教學困難教師的輔導策略

輔導教學困難教師所欲達成的目標，在於幫助教師學習克服困難，以維持良好的教學品質。此目標的達成，需要有效的輔導策略。從文獻探討與訪談資料的分析可以發現下列三項重要輔導策略。

（一）優質輔導人員介入策略

不論採取個別或團隊的輔導形式，如果要讓教學困難教師的協助輔導工作成功，輔導教師的人品與專業知能扮演關鍵的角色（許籐繼，2005；Aronold, 1986）。正如輔導教師 B 所提：

輔導者本身必須具有良好的品德、操守及形象，以及高度的助人熱誠，並具有示範教學的能力，可以先由自己示範教學提供教學有困難的教師觀摩學習，否則貿然進班觀察將很難建立彼此的信任，輔導功能亦難以達成。（B-4-1104）

此外，輔導教師在態度上要能夠為教師所接受，輔導教師 C 指出：「輔導者應具體提出問題所在，提供改善策略，但態度要謙和。」（C-4-1029）輔導教師 D 則認為：「輔導者應將心比心，多聽聽他們的看法，不必急著告訴他們該如何改正或修正。」（D-4-1106）實際上，輔導教師除了人品與態度之外，輔導的專業知能與反思能力也是非常重要，如心理諮商輔導技巧，人際溝通能力、團體互動能力以及教學觀察回饋能力等（Henderson-Sparks, Ehrgott, & Sparks, 1995）。

可見，優質輔導人員應具備良好的品格與態度，也應具備輔導歷程中所需要的各種專業知能，例如溝通能力、教學視導能力、學科專門知識、教學觀察與回饋技巧、示範教學、教練指導與革新能力等，同時也能在輔導實踐過程對關懷（caring）和正義（justice）有良好的反思（許籐繼，2005；Phillips & Young, 1997）。然而，這些專業知能對輔導者而言並非天生，而需要一套完整的培育制度。因此，學校應結合中央與地方教育主管機關、立法者、教育專業組織和大學，共同合作建立優質輔導人員的培育、甄選、訓練與聘用制度（Doll, 1983; Johnson, Petrie, & Lindauer, 1999）。唯有優質的輔導人力素質，才能提供教學困難教師最大的協助。

（二）學習環境支持策略

輔導教學困難教師的另一個重要策略，乃是學習環境支持策略。環境是否支持教師學習，深深影響輔導的成效（Jones, 2000）。支持性的環境必須提供教師學習的時間、空間與資源，這些條件應透過法定程序來加以確保（Johnson et al., 1999），如提供輔導教師法定減課、提供行政支援、以及列入會計年度的預算經費。輔導教師 B 提到：

教育行政機關必須提高教師編制，讓輔導教師的授課時數下降，才有較多的時間來協助教學有困難教師。（B-4-1104）

輔導教師 D 也提到：「如能替夥伴教師減課，使其有更充裕的時間與輔導教師互動，效果將會更佳。」（D-4-1106）針對此點，有些學者（Bridges & Groves, 1984; Bridges, 1990）認為透過法律保障才能提供輔導者與教師在時間、體力與經費資源上的穩定支持。此外，在輔導過程中，學校內外環境的支持氣氛與制度也是非常重要。輔導教師 C 提到：「協助教學困難教師，對熱心輔導者的支持也是很重要。」（C-4-1029）尤其學校組織是否能營造一種對教學輔導教師專業的肯定與尊崇，影響優質教師擔任教學輔導教師的意願和品質。

可見，教學輔導所在的學校組織環境深切地影響輔導工作與品質的發展。然而，目前教學輔導教師所面對的環境挑戰，包括工作負荷過重、時間有限、缺乏法定保障、不確定的氛圍和制度等。如果環境條件能夠大幅度改善，相信將能夠提供教學困難教師輔導最堅實的支持，亦將有利於輔導方案的順利推動與實施。

（三）輔導資源整合策略

有關教學困難教師的輔導，往往在過程中必須投入許多的努力，因此，有賴各種資源的整合運用與支持（Bridges, 1985; Jackson, 1997; Waintroob, 1995）。然而，學校在整合不同資源經常會遭遇困難。在人力資源整合方面，由於不同組織有其不同的立場，如教師組織可能會過度的保護教師，使得介入教學困難教師的協助，產生某種程度上的困境。如果學校能夠藉由溝通協調，以取得不同組織間的信任與共識，及時而有效地發現問題，有利於教學困難教師的輔導，以及讓不同立場者對輔導活動產生認同（Bridges, 1993; Waintroob, 1995）。輔導教師 B 即提到：

學校在輔導教師過程中，若能增加和教師會之溝通，將可凸顯校園的民主化，

也可獲得學校教師認同輔導活動，並爭取家長會對學校維護師資素質的信心。

(B-4-1104)

其次，在專業資源的整合方面，包括校內外各種專家與實務技術資源的整合。在輔導過程中，輔導人員的培養、教學效能的評量工具與技術、教學觀察的技術與工具、會談溝通的能力等，都需要理論與實務專業人員的整合開發（Johnson et al., 1999）。因此，除了善用學校專業人才進行各種評量工具的設計之外，也需引進學術機構的專業人才與研究成果。

第三，在制度整合方面，教學輔導可以和巡堂制度、排課制度、教師進修制度等整合，讓學校制度在時間運作上更有效率的應用。Henderson-Sparks 等人（1995）指出，教學困難教師的處理困境之一，即是時間的限制，透過制度的整合應用，可以提供教學困難教師更多的時間資源。

可見，資源整合在適應多樣態的教學困難教師需求扮演重要角色。然而目前各種資源仍然分散各處。因此，學校如何透過溝通協調的管道，結合各種人事物資源，以經濟有效的方式來支持教學困難教師的輔導工作，仍有待努力。

伍、結論與建議

一、結論

（一）教學困難教師應採狹義定義，有利教學困難教師的界定與輔導

根據文獻分析結果顯示，廣義的教學困難教師涵蓋不適任教師等相關概念，為有效確認與協助遭遇教學困難之教師，本研究從狹義觀點提出教學困難教師的定義，期望藉由該定義的提出，有利於教學困難教師的界定與輔導。

（二）加強主動與被動發現途徑，及早發現與協助教學困難教師

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師的發現的途徑包括學校主動發現與被動接受二種類型，前者除教師本身個人主動提出之外，學校應強化正式的教學視導或評鑑。後者除利害關係人包括學生、家長、教師同儕的等的反應之外，仍應努力建立廣泛而暢通的訊息蒐集窗口，並周全訊息接收的管道，以發揮及時處理的功能。

（三）掌握教學困難三層面的成因，以利教學困難教師的預防與輔導

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師的產生源自三個層面不同的

原因，包括個人層面、專業層面以及環境層面等因素，對於這些層面具體原因的理解與掌握，一方面可以提供學校等相關單位的預防與察覺，另一方面也有助於輔導者採取有效輔導措施，增進教學困難教師的輔導成效。

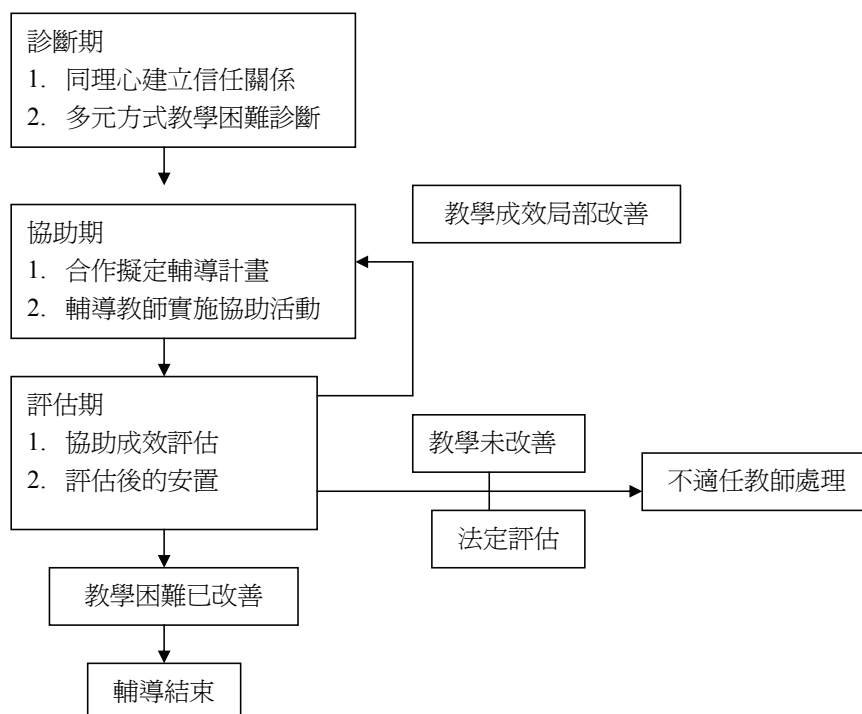
（四）善用三階段六步驟輔導歷程有利於協助教學困難教師

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師輔導歷程如圖 2 所示，整個歷程包括診斷期、協助期及評估期，每一時期包括兩個步驟，合計為三個時期六個步驟的系統流程，流程中前一期為後一期的重要基礎。如能善用研究所提出之輔導歷程，可以有利於協助教學困難教師。

（五）三項重要的教學困難教師輔導策略仍有待落實

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師的有效輔導策略包括優質輔導人員介入策略、支持性學習環境策略以及輔導資源整合策略。唯策略在實際層面的落實程度仍有待努力，如輔導人員選拔、培育、與聘用制度尚待建立；輔導人員的經費編制及工作條件的法律保障不足；教師教學專業評量技術缺乏等，皆有進一步發展的空間。

圖 2 國小教學困難教師輔導歷程圖



二、建議

（一）中央教育行政機關應建立教師專業支持與發展制度

根據結論顯示，本文所提出狹義的教學困難教師定義，有助於教學困難教師的認定與輔導；此外，應加強學校主動發現途徑中，如正式的教師視導與評鑑機制；第三，學校缺乏專業導入支持與進階制度，也是教學困難教師產生的環境因素之一。因此，建議教育部參酌前述結論之發現，能建立教師專業檢核、支持與發展制度。具體作法之建議如下：第一，建立初任教師導入規範，讓初任教師進入國小之後能獲得正向的專業社會化與學習，降低往後遭遇教學困難的機會；第二，全面實施學校教師教學視導與評鑑制度，授權學校建立校本正式檢核的機制，及早覺察與輔導教學困難教師；第三，規劃並實施教學輔導教師制度，將教學困難教師納入輔導的對象之一；第四，建立教師專業發展進階機制，讓教師有專業生涯發展目標，勇於接受評鑑和挑戰，同時也獲得發展的成就感，減低教學困難教師發生的環境成因。

（二）地方教育行政機關應訂教學困難教師認定標準並支持輔導方案

根據結論顯示，教學困難教師的意義宜採狹義的定義；其次，教學困難教師的成因包括個人、專業和環境層面；第三，有效的輔導策略之二包括優質輔導人員介入策略和輔導資源整合策略等。因此，建議地方教育行政機關應參酌前述結論之發現，訂定教學困難教師的認定標準，並協助學校實施教學困難教師輔導。具體作法之建議如下：第一，參考教學困難教師的定義，發展地方層級認定標準並協助學校輔導教學困難教師；第二，提供資源鼓勵學校辦理教師專業發展評鑑，支持學校進行教師專業診斷與發展；第三，協助學校甄選、培育與聘用優質輔導人員；第四，整合縣市相關計畫資源支持學校輔導方案。

（三）師資培育機構應嚴謹篩選與培育師資並協助培育優質輔導人員

根據結論顯示，教學困難教師成因包括個人和專業層面因素；其次，有效的輔導策略之一為優質輔導人員介入策略。因此，為了避免人格特質不適合者進入教職，以及培育優質輔導人員，建議師資培育機構應嚴謹篩選與培育師資，並協助學校培育優質輔導人員。具體作法之建議如下：第一，應將人格的測驗與觀察列入師資生的篩選項目並提高其計分比重；第二，師資培育應加強師資生的反省能力，避免因缺乏反省而日漸造成教師的教學偏執；第三，師資培育課程應加強師資生對教學現場的認識與實作能力，提升其專業能力；第四，師資培育機構應協助中央、地方教育行政機構或學校，培育優質輔導人員。

（四）學校應將教學困難教師納入學校本位良師保證機制

根據結論顯示，教學困難教師採取狹義定義；其次，應加強教學困難教師的主動與被動發現途徑；第三，掌握個人、專業和環境三層面教學困難教師成因，以利教學困難教師的預防與輔導；第四，善用所提出之三階段六步驟輔導歷程，以利於教學困難教師之協助；第五，優質輔導人員介入、學習環境支持和輔導資源整合三項為重要輔導策略，唯這些策略的落實尚有待努力。因此，建議學校應配合中央與地方制度，將教學困難教師納入學校本位良師保證機制。具體作法之建議如下：第一，參考教學困難教師的成因，訂定各項具體指標，審慎聘任與輔導新進教師；第二，積極申請辦理教師專業發展評鑑計畫，主動建立學校本位的教師專業評鑑與發展機制；第三，提供教師教學的利害關係人，如家長、學生、志工和社區人士等，各種訊息溝通與蒐集平台，如網頁或信箱等，及時發現教師的教學困難；第四，鼓勵學校教師形成工作與學習團隊，營造學習型組織的校園與人盡其才的學校環境，改善誘發教學困難教師的產生的環境因素；第五，配合辦理教師專業發展評鑑計畫，推薦與培育優質的學校輔導人員；第六，整合相關資源，參考本研究所提出之輔導歷程，規劃教學困難教師輔導制度，納入學校本位良師保證機制。

（五）教學輔導教師應發揮輔導專業，以提升輔導成效

根據結論顯示，掌握教學困難教師的不同成因，包括個人、專業與環境層面等因素，有助於教學困難教師的輔導；其次，善用三個階段六步驟輔導歷程，有利於協助教學困難教師；第三，優質輔導人員介入策略、學習環境支持策略和輔導資源整合策略都是重要的教學困難教師輔導策略，唯這些策略的落實尚待努力。因此，建議教學輔導教師應掌握教學困難教師的成因，善用輔導歷程與輔導策略，發揮輔導專業，以提升教學困難教師的輔導成效。具體作法之建議如下：第一，運用多元方法精確診斷教學困難教師的成因與焦點，以擬定適切的個別化輔導計畫；第二，以同理心和尊重的態度與教學困難教師互動，營造合作的夥伴信任關係；第三，根據教學困難教師的成因和需求，採用相應的協助內容與方式；第四，組織教學輔導教師團隊，營造團隊輔導環境與分享氣氛；第五，整合校內外輔導專業人才，參與教學困難教師的輔導；第六，善用各種專業成長資源，持續提升教學輔導知能。

（六）教師應精進專業表現，勇於承擔更多專業責任

根據結論顯示，教學困難教師採取狹義定義；其次，掌握教學困難教師的成因，以預防成為教學困難教師。個人層面因素，如人格特質偏執、觀念守舊

剛愎、情緒控制不穩定等。專業層面因素，如對學生心理發展理解不足、教學信念與策略的偏執、與時俱進持續專業學習的缺乏、評量方式與應用不當、親師溝通不良等；第三，優質輔導人員介入策略仍待落實。因此，建議教師應不斷進行個人與專業的省思，促進個人觀念的修正發展，勇於承擔更多的專業責任。具體作法之建議如下：第一，參考教學困難教師的定義，敏覺自己的教學困難，勇於面對教學困難，及時尋求協助與改善；第二，主動參與學校辦理之教師專業發展評鑑或視導，透過他人的協助以瞭解自己的教學優勢與不足；第三，尋求各種專業成長方式，持續個人專業學習，如參與學校同儕之學習團隊，分享彼此的教學經驗；第四，努力精進專業表現成為優質的輔導人員，勇於承擔更多的專業責任。

參考文獻

- 丁一顧、林瑜一、張德銳（2007）。國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。**教育行政與評鑑學刊**，3，19-44。〔Ting, Y. K., Lin, Y. Y., & Chang, D. (2007). A study of managing strategies for instructionally incompetent teachers in elementary schools. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 3, 19-44.〕
- 中國時報（2004）。不適任教師逾八千人。**中國時報**，A3。〔China Times (2004). Incompetent teachers over eighty hundred. *China Times*, pp. A3.〕
- 李秀娟（2004）。我國中小學不適任教師處理模式之研究。（未出版之碩士論文）。國立中山大學教育研究所，高雄市。〔Lee, H. C. (2004). *A study of model of treatment for incompetent school teachers in Taiwan*. Unpublished master thesis, Institute of Education, National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung.〕
- 林翠香（2002）。不適任教師的個案輔導與行政處理。（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。〔Lin, L. (2002). *The individual guidance and the administrative management of an unqualified teacher*. Unpublished master thesis, Institute of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 柯昕儀（2003）。建構我國中小學教師素質管理機制之研究。（未出版之碩士論文）。國立中山大學教育研究所，高雄市。〔Ko, H. Y. (2003). *A Study of the construction of quality management system for elementary and secondary school*

- teachers in Taiwan*. Unpublished master thesis, Institute of Education, National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung.]
- 張新仁 (2004)。中小學教師教學評鑑工具之發展編製。載於國立臺灣師範大學教育研究中心 (主編), **2004 教育評鑑回顧與展望學術研討會論文集** (頁 41-45)。臺北市: 國立臺灣師範大學。[Chang, S. J. (2004). Developing the tools of instructional evaluation for elementary and middle schools' teachers. In Educational Research Center of National Taiwan Normal University (Ed.), *2004 review and prospect of educational evaluation* (pp. 41-45). Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 張德銳 (2003)。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。**教育資料集刊**, **28**, 129-144。[Chang, D. (2003). Instruction difficulties and professional development strategies for beginning teachers in elementary and middle schools. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 129-144.]
- 張德銳、吳武雄、許籐繼、李俊達、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美蕙、常月如、曾政清、黃春木、白師舜、曾燦金 (2004)。**中學教師教學專業發展系統**。臺北市: 五南。[Chang, D., Wu, W. K., Sheu, T. J., Lee, G. D., Hon, B. L., Wong, M. S. Chen, W. H., Zing, M. H., Cung, Y. L., Zing, Z. C., Huang, C. M., Bi, S. S., & Zing, C. C. (2004). *System of instructional profession development for middle school teachers*. Taipei: Wunanbooks]
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志峰 (2000)。**發展性教學輔導系統——理論與實務**。臺北市: 五南。[Chang, D., Tsai, S. Y., Sheu, T. J., Gung, C.Y., Lee, G. D., Tsai, M. J. Lee, B. J., Chen, S. H., Fong, C. H., & Lai, Z. F. (2000). *Theory and practice—System of instructional guidance developmentally*. Taipei: Wunanbooks.]
- 教育部 (2003)。**處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項**。教育部九十二年五月三十日台人(二)字第 0920072456 號書函訂頒。臺北市: 作者。[Ministry of Education (2003). *The notes of treating incompetent teachers in elementary and middle schools*. MOEyear92/month5/day30T(2) No.0920072456 letter enactment. Taipei: Author.]
- 許籐繼 (2005)。**教學視導人員能力指標建構之研究** (第二版)。臺北市: 師大書苑。[Sheu, T. J. (2005). *Construction of competence indicators for instructional supervisors* (2nd ed.). Taipei: Shtabook.]

黃坤錦（2003）。教師在職進修與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，241-258。

[Huang, K. G.. (2003). In-service training and professional development for teachers. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 241-258.]

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。**教育研究資訊**，12（4），129-168。[Pan, H. L., Wang, L. Y., Chien, M. F., Sun, Z. L., Chang, S. J., Chang S. S., Chen, S. H., Chen, S. M., & Tsai, B. Z. (2004). Developing a profession competence indicator system for teachers of elementary schools and junior high schools. *Educational Research & Information*, 12(4), 129-168.]

簡茂發、彭森明、李虎雄、毛連塏、吳清山、吳明清、林來發、黃長司、黃瑞榮、張敏雪、唐書志（1998）。中小學教師基本素質之分析與評量。教育部委託專案研究。臺北市：國立臺灣師範大學。[Chien, M. F., Peng, S. M., Lee, H. S., Mou, L. W., Wu, C. S., Wu, M. C., Lin, L. F., Huang, C. S., Huang, R. L., Chang, M. S., & Tang, S. Z. (1998). *Analysis and assessment of elementary and junior high school teachers' basic qualities*. The Project entrusted by Ministry of Education. Taipei: National Taiwan Normal University.]

鐘文燕（2006）。國民小學教學不適任教師處理之研究。（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學課程與教學研究所，臺北市。[Chung, W. Y. (2006). *A study of managing instructional incompetent teachers in elementary schools*. Unpublished master thesis, Institute of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education, Taipei.]

ABC PAS council (2004). *PASS teachers' handbook—A guide and resource for the new and veteran teacher*. Los Angeles: Author.

Aronold, P. S. (1986). *Characteristics and management of superior and incompetent secondary teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Moscow.

Blacklock, K. (2002). Dealing with an incompetent teacher. *Principal*, 81(4), 26-28.

Bridges, E. M., & Groves, B. (1984). *Managing the incompetent teacher*. Eugene, Oregon: ERIC/CEM School Management Digest Series.

Bridges, E. M. (1985). Managing the incompetent teacher: What can principals do? *NASSP Bulletin*, 69(478), 57-65.

- Bridges, E. M. (1986). Collaborative research: The case of the incompetent teacher. *Teacher Education Quarterly*, 13(2), 59-66.
- Bridges, E. M. (1990). *Managing the incompetent teacher*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. M. (1993). Reviews—The incompetent teacher: Managerial response. *Educational Leadership*, 50(7), 93.
- Conley, D. (1987). *Eight steps to improved teacher remediation*. Eugene, Oregon: University of Oregon.
- Criswell, J. R. (1996). Becoming a teacher: Reflections of a teacher educator at mid-career. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 9-14.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria: ASCD.
- Doll, R. C. (1983). *Supervision for staff development: Ideas and application*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fabian, H., & Simpson, A. (2002). Mentoring the experienced teacher. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(2), 117-125.
- Fuhr, D. (1990). *Supervising the marginal teacher*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324825)
- Gerlach, G. J., & Giles, S. E. (1999). Intervention for marginal preservice teachers. *Contemporary Education*, 70(2), 38-41.
- Henderson-Sparks, J. C., Ehrgott, R. H., & Sparks, R. K. (1995). Managing your marginal teachers. *Principal*, 74, 32-35.
- Huge, J., & Richard M. (1983). *Supervising the marginal teacher*. Alexandria: ASCD.
- Jackson, C. M. (1997). Assisting marginal teachers: A training model. *Principal*, 77, 28-29.
- Johnson, T., Petrie, G., & Lindauer, P. (1999). Dismissing the incompetent teacher. *Streamlined Seminar*, 17(3), 1-4.
- Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 63-80.
- Lawrence, C. E. (2001). *The marginal teacher: A step-by-step guide to fair procedures for identification and dismissal*. CA: Corwin Press.
- Leake, B., & Leake, D. O. (1995). Mentoring the marginal urban school teacher.

Education and Urban Society, 28, 90-102.

McGrath, M. J. (1993). When it's time to dismiss an incompetent teacher. *School Administrator*, 50(4), 30-33.

Mitchell, H. J. (1999). Group mentoring: Does it work? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 7(2), 113-121.

Perry, C. (2000). Mentoring as partnership in collaboration: One school's story of professional development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(3), 241-250.

Phillips, W., & Young, B. (1997). Just caring? supervisors talk about working with incompetent teachers. *Journal of Educational Thought*, 31, 105-121.

Rogus, J. F., & Nuzzi, R. J. (1993). Helping the marginal teacher. *NASSP Practitioner*, 20, 1.

Sweeney, J., & Manatt, R. P. (1984). A team approach to supervising the marginal teacher. *Educational Leadership*, 41, 25-27.

Waintroob, A. R. (1995). Don't fool with incompetent teachers. *The Educational Digest*, 61(2), 36-39.

臺灣國民小學學校閒置空間 現況、問題與對策

高翠霞^{*} 蔡崇建^{**} 莊潔^{***}

摘要

本文旨在探究臺灣地區目前國小校園閒置空間的現況、產生原因及再利用對策，以文獻蒐集、訪談 21 縣市教育處（局）科長、網路官方文件資料收集等方式進行，以數據呈現各縣市政府國小校園閒置空間再利用現況，對照分析中央及地方政策及執行狀況。本文之研究結果發現：一、閒置情況越多之縣市空間活化越多元；二、採用之再利用策略乃因地制宜，並受地方需求與政策的影響；三、目前校園閒置空間界定的認知差異影響再利用推展工作。本文為此提出建議：未來應以由下而上的特色發展搭配由上而下的政策方案，並結合教育、觀光、產業發展之閒置空間再利用，以整體規劃校園閒置空間再利用策略。

關鍵詞：少子化、空間再利用、校園閒置空間

^{*} 高翠霞，臺北市立教育大學教育學系教授

^{**} 蔡崇建，國立臺灣師範大學特殊教育學系暨創造力發展研究所教授

^{***} 莊潔，臺北市公館國小教師

電子郵件：kaots@tmue.edu.tw；T14023@ntnu.edu.tw；elsa6924@yahoo.com.tw

來稿日期：2010 年 8 月 23 日；修訂日期：2010 年 10 月 13 日；採用日期：2011 年 1 月 28 日

Vacant Space and Adaptive Reuse Strategies in Taiwanese Elementary Schools

Trai Shar Kao^{*} Chung Chien Tsai^{**} Chien Chuang^{***}

Abstract

Birthrate decline results in less students and more vacant school space in elementary schools in Taiwan. This article introduces the current status and the administrative strategies adopted to deal with the problem. Data were collected among documents and by interviews with local educational administrators. Major findings are (1) the more vacant space, the more diversified strategies developed, (2) re-use strategies are developed with the local demands as priority consideration, and (3) the lack of consensus on the identification of “vacant space” hinders the effective reuse of the land. The study suggests that both top-down and bottom-up strategies should collaborate in the development of the most effective re-use strategies.

Keywords: vacant school space, birth rate decline, adaptive reuse, school policy of space planning

^{*} Trai Shar Kaog, Professor, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

^{**} Chung Chien Tsai, Professor, Department of Special Education & Institute of Creative Development, National Taiwan Normal University

^{***} Chien Chuang, Teacher, Gong Guan Elementary School, Taipei

E-mail: kaots@tmue.edu.tw; T14023@ntnu.edu.tw; elsa6924@yahoo.com.tw

Manuscript received: August 23, 2010; Modified: October 13, 2010; Accepted: January 28, 2011

壹、少子化衝擊與校園閒置空間

臺灣的社會變遷首在人口結構的快速改變，當中除少子女化外，外籍配偶以及高齡人口的成長則是另兩項存在的事實，使得當前社會呈現少子化、異質化及高齡化的三化現象，也會讓社會和學校面臨更大的挑戰（張鈿富、王世英、葉兆祺，2007）。近十年來，依據教育部統計處資料顯示我國人口少子化的社會趨勢已然形成（教育部統計處，2009）。年復一年臺灣地區婦女生育率屢創新低，新生人口數逐年遞減。根據內政部（2008）的統計報告顯示，育齡婦女的平均總生育率（平均每位育齡婦女一生中所生育之子女數）從 2000 年的 1.68 人，逐年下降至 2008 年的 1.05 人。行政院經濟建設委員會（2008）在《中華民國臺灣 97 年至 145 年人口推計報告》中，臺灣人口成長最快將在 2023 年呈現停止成長的現象。

「少子化」一詞，最早出現於 1990 年代的日本，由於日本是世界經濟發展快速的國家之一，社會轉型進入工商業的現象明顯，已婚夫妻面對緊張工作環境，常錯過生育的機會，並減退育兒的動機。少子化對於社會結構、經濟發展等各方面都會產生重大影響，根據世界衛生組織（World Health Organization，WHO）的認定，一個國家的育齡婦女總生育率應該維持在 2.1 以上的人口替換水準，才能維持人口自然的替代（日本總務省統計局，2008）。

據教育部統計資料顯示，因少子化影響，八十八學年度全臺灣國小學生數為 1,927,197 人，到九十七學年度為 1,677,303 人，10 年間共減少近 25 萬人；而全臺灣在九十七學年度入學的小一新生數為 233,299 人，預估至一〇三學年度將只有 194,799 人，較九十七學年度的小一學生數將減少 38,500 人（教育部統計處，2009）。少子化現象首當其衝受到影響的便是學校教育，早期臺灣在都市化影響下，原來人口從鄉鎮流向都會區，造成偏遠鄉鎮社區的沒落，偏鄉小學面臨無人就讀的境況。近年在都會區亦受少子化的影響，學校減班及裁併校的結果，出現大量學校空間閒置的現象。直接地，各級學校面臨經營與資源運用的衝擊將成為艱困產業（高翠霞、翁俊棋，2007；薛承泰，2004）。

顯而易見地，教育現場衍生出兩大層面議題：第一，為節約學校營運成本與學生受教權考量，「廢校」、「併校」議題浮現，政策上逐漸著手關閉人數少於 50 名學生的學校，媒體也常見社區居民抗爭或搶學生「保五總隊」（至少 50 名學生）的現象；第二，學校閒置校舍問題變成普遍現象，依教育部統計資料顯

示，九十至九十六學年度全國改制及整併的小型學校計有 138 校。其中改制部分有 41 校，分別為本校改分校 28 校、本校改分班 2 校、分校改分班 11 校；整併部分有 97 校，分別為本校裁併 13 校、分校裁併 34 校、分班裁併 50 班（陳木城、鄭同僚，2007）。而在校舍閒置部分，以台北縣為例，在九十四學年度國中、小因學生人數減少而空出的教室保守估計就有近千間（黃天如，2005；高翠霞、溫育賢，2009）。

在目前國民小學校園中，年年減班已是普遍的現象，雖校舍教室之閒置即是社會公共資源浪費，然大部分的學校對於閒置教室及空間的處理方式，多採保守「暫不使用」但「以後可能會用」的態度（高翠霞、莊潔、范靜芬，2008），此乃未考慮成本效益績效，也不符永續經營主流思維。反觀鄰國日本受到少子化的影響，文部科學省 2003 提出《關於適應新時代教育基本法與教育振興基本計畫的構想》擬定新政策以因應社會變遷，做為日本教育戰略計畫的綱領性文件（日本文部科學省中央教育審議會，2003）。目前臺灣仍乏國小校園閒置空間整體性調查統計，亦乏各地方政府對於相關政策的分析與討論，故本文之研究目的在於探究臺灣各縣市國小校園閒置空間現況、教育行政與學校對再利用對策的看法，以及如何重新定位學校的價值與發展趨勢。

貳、校園閒置空間概況與再利用策略

參照各領域文獻發現，「閒置空間」（vacant space）一詞適用於各種類型為利用或使用不當的空間，包含人造及未建置的土地，此名詞的定義繁多，相關文獻出現在建築景觀、古蹟保存、城鄉發展、社區營造，乃至於藝文、商業管理、公共行政等領域。Coleman（1982）以死亡的空間（dead space）與失序的空間（disturbed space）來表示，Greenberg、Popper 與 West（1990）則認為整體而言，閒置空間可視為暫時廢棄遺置或無主的場所。湯志民（2008）認為閒置空間非個別性及地方性的課題，而是一個全球性的現象。陳朝興（2001）則認為閒置空間議題是城市空間發展中調適、修補、探索的過程，而空間的轉化各有其不同的社會及歷史發展之過程。

臺灣探討閒置空間再利用相關議題早期大多都為公共空間，大部分以古蹟、舊建物為主。近年來學校閒置空間的討論逐漸受到重視，相關研究亦逐漸累積，多著重於文獻分析及實際案例分享。在閒置空間的定義上，本文綜

合文獻（張嘉原，2006；湯志民，2008；萬新知，2005；日本文部科學省，2010），將校園閒置空間定義為「因少子化、人口遷移或其他因素引發學校減班或廢、併校後產生閒置且目前未被運用於教學用途之校舍」。

以下針對臺灣校園閒置空間的概況及再利用政策進行說明，並以民族性、教育體制與臺灣最為相近，又為少子化與校園閒置空間議題的發軔地——日本為例，從文獻中討論日本脈絡下其發展情形及策略，最後討論為何校園閒置空間為一重要也必須重視的議題，及學者提出可能的發展方向。

一、臺灣校園閒置空間再利用概況

本文瀏覽臺灣及日本相關文獻發現，校園閒置空間應分為兩類：「廢校」與「閒置空間」，前者為整個校園空間不再使用，後者為部分校舍或其他校園內的空間閒置，其中閒置空間多指因少子化而利用率降低的閒置教室。

臺灣廢校的情形依據九十八年度教育部調查全國各國民中、小學廢校閒置校舍統計資料顯示：1981 年至今，各縣市因裁併校而廢校者計有 147 校，各縣市閒置校舍再利用者有 119 校。再利用方式以做為觀光休閒用途居多（占 36.97%），其次為提供機關團體使用或學校自行維護（占 31.9%）、做為文教用途（占 19.33%）、土地歸還地主或建物不堪使用報廢拆除（占 10.08%）、做為社福機構用途（占 2.52%）。廢校後尚未再利用學校為 28 校，共計教室間數 131 間（教育部國民教育司，2009）。

而面臨廢棄的校舍，教育部從 2003 年起積極推動各項方案計畫來促進校園閒置空間的再利用：2003 年推動「國民中小學閒置校舍活化再利用示範計畫」，欲將偏遠地區之廢校，活化再利用為地方社區生態旅遊景點，共補助「宜蘭縣蓬萊國小東澳分校」、「嘉義縣中山國小石碇分校」與「桃園縣奎輝國小嘎色閣分校」，使其分別轉型為「海釣、遊艇的海上休閒活動新據點」、「童軍露營中心」及「自然中心」（湯志民，2008）；2007 年則提出與校園閒置空間再利用有關之「活化校園空間總體規劃方案」，其中包含「社區終身學習中心」（運用校園閒置教室設置高齡者、新移民學習中心或玩具工坊）、「樂活運動站」（利用校園閒置空間設立學校與社區共用）、「偏鄉學校數位機會中心」（結合軟硬體設施設置）、「營造永續節源新基地」（閒置空間改造專案補助）、「國民中小學活化校園空間與發展特色學校」五個子計畫（教育部，2007）；而 2008 年公布之「精緻國教基礎設施建設計畫作業要點」中，在「善用教育資源，充分發揮空間使用價值」之目的下，每年補助 100 所學校發展特色學校及閒置校舍空間活化利

用（教育部，2008）。顯示教育部欲以從上而下的方案計畫推行，帶動地方政府積極規劃縣市內閒置校園的活化與再利用。然而各縣市少子化情形並不相同，城鄉亦有差距，在推展再利用之同時，了解各縣市的閒置校舍現況及經營對策，可做為相互借鏡，亦助於日後政策及實際推展。

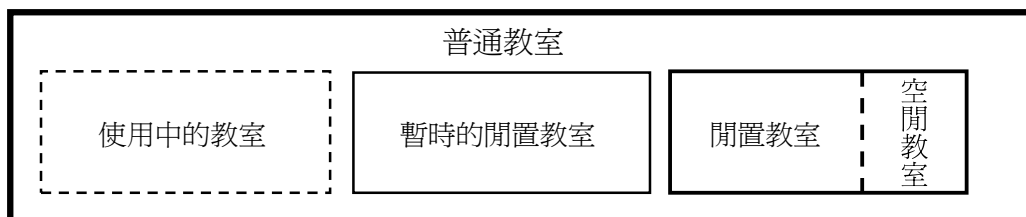
二、日本學校閒置校舍活用策略

由於現代社會的核心家庭增加，不婚及晚婚情形加上現代高學歷年輕女性對於婚姻價值觀的轉變下促成出生率降低，在日本亦造成學生人數驟減班級數減少，以致於產生學區整合及校舍空間閒置的情形。

1992 年到 2001 年間，全日本共有 2,124 所小學廢棄，因人口過疏、少子化的原因有 1,320 所（占 62%），有 1,748 件的學校整體有再利用計畫（占 82%），約 70% 是以校園建築的再利用為主（殷寶寧，2006）。2002 到 2008 年日本文部科學省統計則有 1,986 所小學廢棄，再利用的方式大多為社會教育及體育設施（文部科學省，2010）。日本目前面臨少子化的問題。根據 2008 年人口統計資料，日本不滿 15 歲的人口約 17,248,000 人，僅占整體人口的 13.5%，創下新低（日本統計局，2008）。

日本各地的學校很早就發現少子化帶來的閒置教室問題（日稱「余裕教室」），並思考要如何處理這些閒置的教室，長年著重於學校設施，自 1992 年即針對學生數減少產生的閒置教室進行多目的活化，並開放給地區使用。1993 年文部省更進一步推動閒置教室的活化推動，通過「余裕教室（閒置教室）活用指針」（星野 繁，1999），其中前三章即描述「活用的基本考量」、「計畫策訂」、「教室活用具體的手法」，清楚以時間空間的分配定義出「使用中的教室」、「暫時的閒置教室」、「閒置教室」、「空閒教室」不同的意義（如圖 1），其中閒置教室是預估會長時間閒置，但日後若增班時還能轉為普通教室，空閒教室則是未來也不會有使用計畫，從「使用層面」加上「未來規劃」來思考。日本各地區亦依據文部科學省訂定的活用指南，再針對各地的特性發展訂定地區閒置空間發展執行依據，例如橫濱市、東京都北區皆有相關的閒置空間活用指導方針（橫濱市教育委員會，2006；東京都北區教育委員會事務局，2001）。

圖 1 日本文部科學省對閒置教室的定義概念圖



資料來源：橫浜市教育委員会（2006）。余裕教室活用指針。取自 <http://www.city.yokohama.jp/me/gakusyu/open/pdf/katuyousisin.pdf>

在少子化方面日本中央更積極面對，文部科學省於 2006 年制定出總括性的政策，頒布《少子化社會白皮書》，期望從個人、家庭、學校、社區層面進行教育工作資源，改善教養環境提升人口素質（王怡文，2009）。

表 1

日本文部科學省學校閒置教室活用分類方式一覽表

學校設施活用	學校設施用	1. 學習方法、指導方法多樣化應用的空間。 2. 特別教室等的學習空間。 3. 兒童、學生生活、交流空間。 4. 心靈教室諮詢 ROOM。 5. 準備教課的空間。 6. 其他：教職員用的空間、地方性支援學校開放使用的空間、學校使用的儲備倉庫。
	學校之外設施活用	1. 社會教育設施。 2. 備蓄倉庫。 3. 兒童福祉設施（保育所、兒童館）。 4. 放學後小朋友教室。 5. 社會福利設施。 6. 其他。

資料來源：日本文部科學省（2010）。余裕教室・廃校施設の有効活用。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyosei/yoyuu.htm

日本文部科學省 2009 年統計全國中小學共有 61,102 間閒置教室，其中小學為 40,209 間，文部科學省統計至 2009 年 5 月 1 日，61,000 多間閒置教室活化再利用達 99.1%，調查未活用的也有 70.1% 已有活用計畫。活化再利用的方式如表 1 內容，92% 為學校內部使用，其餘學校設施以外的活用則有兒童福利設施、社會教育設施、社會福利設施等，學校設施外的活用全國超過 2000 間的閒置教室，高達 65.5% 為提供學生下課放學後的活動教室（文部科學省，2010）。

三、校園閒置空間再利用與學校功能轉型

由於臺灣都市化地區土地的高密度使用，加上土地取得的困難與政府預算的限制，導致各項公共設施用地的徵收無法趕上因人口密集壓力所產生的基本需求，影響了社區的一般活動空間，質言之，社區發展與社區環境改善工作最大的瓶頸在於提供社區活動的公共設施嚴重不足（黃世孟，1996；傅朝卿，2001；曾梓峰，2002；萩原昌義編，2004）。

近年，透過實證調查學校閒置空間再利用的結果，透露出學校功能轉型的契機。陳桂蘭（2007）提出校園閒置空間再利用九項策略有：配合各學習領域設計學習步道策略、設計人性化空間、規劃永續校園資源教育區、規劃學生各種學習活動空間、充實教室資訊及各項軟硬體、設計創意美感的校園環境、學校與社區能空間交流資源共享、開放校園供各界租借利用和充實教師教學研討空間等。張詩欣（2008）的研究則建構出國民小學校園閒置空間永續發展評估指標及權重體系，認為國民小學校園閒置空間永續發展評估指標，含 3 大層面、8 項指標共 30 個評估因子。8 項指標依權重高低排序為：價值效益、生態保育、健康環境、綠色消費、永續經營、環境規劃、社會教育的功能及社區發展等。

上述文獻在「校園閒置空間」再利用之觀點大都強調在學校內部使用上，學校內部運用之主體性明確，通常透過教育行政政策和學校創新經營，即可快速進行，但需注意的是，「再利用」之策略，應以文化價值、經濟效益、結構安全和永續經營的原則審慎評估後堆動，否則有可能會成為「再開置空間」（高翠霞、陳桂蘭，2008；湯志民，2008）。萬新知（2005）提出 6 類閒置校舍再利用方向，分別為：地方產業文化發展中心、社區教育場所、體能運動場館、社區照護中心、服務機構、環保生態園區等。高翠霞、溫育賢（2009）以「提升學校教育品質」與「學校與社區共同永續發展」二面向歸類校園閒置空間未來

可規劃方向；陳詩芸（2007）則將閒置空間再利用類型歸納為教育、居住、辦公、文化建築、商業、醫療福祉、運動、集會，共八大類。

考量學校閒置空間再利用時，最重要原則就是「使用者需求」，若能符合使用者需求，則閒置空間再利用才有意義（張嘉原，2006）。漢寶德、劉新圓（2008）認為，由於再利用的空間，大部分都是全民的財產，政府在補助閒置空間再利用時應該考慮民眾的需求。Spector（2003）也曾提到校舍再利用往往能為學校注入新生命或是能與社區聯結，當作社區教育的中心（Campbell, 1982），甚至帶動地方觀光（紀佩伶，2007）。美國二十一世紀學校基金會及柏克萊大學附屬的城市學校中心於2010年三月的《公立學校的結合使用——新社會契約架構》（Joint use of public schools: A framework for a new social contract）報告書中提到：學校可以成為更有效益的公共空間，學校空間開放多元利用的主要是能「符應學校的使命——提供教育服務」，若能結合多元的機構及非營利組織，促進社區的健全，改善其在社會、情緒、經濟以及健康上面臨的阻礙，例如在學校提供最基本的健診服務，為學生的家庭服務就是對孩子們最大的支持。此外，藉由這樣方式亦能增加學生家長親近學校的機會（21st Century School Fund and Center for Cities & Schools, 2010）。學校閒置空間的規劃與再利用不僅是重新給予學校提升其教育品質，也蘊藏學校永續發展的契機。

參、研究方法

本文乃國科會專題研究計畫「利用學校閒置空間規劃社區永續教育中心的可行模式之研究（NSC 96-2511-S-133-002-MY3）的部分成果，研究中主要為質性研究以訪談、文件蒐集進行相關資料的收集，另兼以量化資料為輔，調查各縣市國小校園閒置空間情形以及了解各縣市主管機關相關政策，經資料內容分類、展示並加以分析整理，提出研究結果及建議如後。研究流程、對象、工具及進行方式如下：

一、研究流程

本文欲了解各縣市的校園閒置現況，在研究流程上，首先收集國內外校園閒置空間相關定義、操作方式及案例進行了解，其次為了解各縣市校園空間主管機關調查國小校園閒置現況，進行訪談大綱發展，內容效度經過專家進行審

查修訂後定稿，同時致電聯繫各縣市教育處主管單位，以 1 個月的時間分別至各縣市實際訪談（2008 年八、九月），隨後彙整資料，並於 2009 年十二月間蒐尋教育局、各縣市政府官方網站公布之校園閒置空間再利用因應政策與新聞內容，進行文件分析與比對。

二、研究對象

本文之研究欲了解各縣市的校園閒置現況以及發展方向，唯各縣市對於校園閒置空間實際調查與重視情況不一，需經由實際訪談方能獲得一手資料並了解各縣市相關政策，因此以各縣市教育局學校硬體設施主管單位為研究對象，於 2008 年八、九月間共訪談 22 位縣市教育局（處）國民教育科科长（其中臺北縣為永續環境教育科科长、桃園縣為教育設施科科长），以「國民小學校園閒置空間及再利用政策調查」半結構式問卷為研究工具，於訪談前 1 週寄出，以方便受訪者事先準備相關資料，研究小組親自訪談紀錄，並在受訪者同意下錄音，之後進行逐字稿整理比對記錄內容，以確定內容的正確性。研究中除外島，共訪談 22 位，獲得 21 份訪談資料（其中彰化縣訪談後，回覆資料在郵遞中遺失），於以「縣市—訪談日期」為文件編碼，在文中呈現如（屏縣—20080821）代表為 2008 年 8 月 21 日訪談屏東縣受訪者所獲資料。

三、研究工具

本文之研究以「國民小學校園閒置空間及再利用政策調查」訪談大綱為研究工具，經專家審查內容效度（審查之專家包含國中小校長、教育政策、環境教育、建築、城鄉發展背景學者以及城鄉發展處長等共 9 位），審查意見中並無須刪減之題目，在訪談題目文字上進行修改後定稿。

訪談大綱內容分為「基本資料」、「縣市所轄國民小學校園閒置空間現況」、「縣市所轄國民小學參與教育部校園活化相關計畫情形」以及「未來校園閒置空間改造方向」等四個部分。其中請受訪者填寫所轄國民小學「校園閒置空間情形」，包括調查有閒置空間的國小校數以及閒置教室數；為了解各縣市國民小學「參與校園活化相關計畫情形」，調查參與永續校園、活化校園學校及活化空間類型，以填報參與年度及實行相關計畫學校之活化內容，並調查縣內是否有相關計畫及經費；最後調查受訪者縣內「未來閒置空間改造方向」，並提出其他想法及建議。

四、網路文件分類及分析標記方式

本文之研究欲了解各縣市政府採取之校園閒置空間再利用對策，於 2009 年十二月間查詢教育部、各縣市政府官方網站公布之校園閒置空間再利用因應政策與新聞內容，進行文件內容的分析。校園閒置空間活化類型（表 4）之分類方法，為參考教育部「閒置校舍活化再利用計畫書」所擬之再利用方式、日本文部科學省針對公立學校閒置教室多元彈性運用方式（如前述），以及萬新知（2005）規劃之閒置校舍再利用方向，將校園空間活化類型區分為「學校設施活用」與「學校設施之外活化再利用」兩大類：前者包含響應中央政府所辦理之能資源教育中心、特色學校等計畫；後者則分為「教育功能」及「創造新價值」兩類方面。

分析單位採網頁內容有「明確」敘述校園閒置空間再利用策略之段落者，紀錄其活化類型。在分類標記方面，呈現兩種標記方式：一者以「有（✓）、無」之標記方式，僅為了解各縣市政府採取再利用對策類型，不計算次數；二者以「阿拉伯數字」為標記方式，以教育部所倡導的相關因應政策標明具體明確的數據，以「阿拉伯數字」表示校數。

肆、結果與討論

經本文之研究於 2008 年八、九月份與各縣市教育局（處）科長的訪談資料，以及 2009 年十二月間各縣市政府官方網站公布之校園閒置空間再利用政策與新聞，進行資料的分析、整理與比對。以下分別為「各縣市國民小學閒置校舍現況及分析」及「各縣市執行現況與未來規劃」兩部分加以陳述：

一、臺灣地區小學閒置校舍調查結果分析

根據訪談各縣市教育局科長，各縣市國民小學校園閒置空間情形，依照閒置空間校數多寡排列，整理如下：

表 2

2008 年各縣市教育處（局）轄內有閒置空間之國民小學學校數調查結果一覽表

縣市	有閒置空間的學校數	廢併校數	總閒置教室數（不含廢併校）
台北縣	26	6	434
宜蘭縣	29*		35
台南縣	17	6	143
高雄縣	0	19	0
屏東縣	資料缺失	19	資料缺失
花蓮縣	資料缺失	16	資料缺失
嘉義縣	12*		105
台東縣	8*		資料缺失
台北市	5	0	9
雲林縣	4*		24
桃園縣	3*		45（包含廢併校）
高雄市	1	0	資料缺失
基隆市	0	1	0
嘉義市	1	0	5
台中縣	0	0	0
南投縣	0	0	0
苗栗縣	0	0	0
台中市	0	0	0
新竹市	0	0	0
台南市	0	0	0
新竹縣	0	0	0
彰化縣	資料遺失	資料遺失	資料遺失

說明：* 有閒置空間校數＋廢併校數

1. 2008 年調查以臺灣本島 22 個縣市為對象
2. 資料缺失為當年未進行調查或於訪談中未針對此項詳細說明
3. 彰化縣調查資料由於人為疏失，導致資料遺失
4. 2008 年調查結果國民小學有閒置空間的校數（含廢併校），共計 173 所

從與主管科長訪談結果顯示，22 個田野調查訪談縣市有學校閒置空間者有 14 縣市，共計 173 所國小目前有校園空間閒置的情況。從各縣市之資料來看，目前閒置情況最多的前幾個縣市為：台北縣（32 所 /434 間）、宜蘭縣（29 所 /35 間）、台南縣（23 所 /143 間）、高雄縣（19 廢併校）、屏東縣（19 廢併校）、嘉義縣（12 所 /105 間）。從訪談中發現大多數的縣市教育局（處）近年已重視學校閒置空間問題。由各縣市填報數據以及訪談中發現，少子化是全台各縣市普遍的現象，影響 22 縣市政府對閒置空間再利用策略因素如下：

（一）對於學校閒置空間認知差異

本文研究中將校園閒置空間定義為「因少子化、人口遷移或其他因素引發學校減班或廢、併校後產生閒置且目前未被運用於教學用途之校舍」，然而從訪談得知這個部分的認知差異很大，目前對於校園閒置空間的定義其實在受訪的科長之間，乃至於學校之間都有不同的想法，例如台北市目前稱閒置校舍為「空餘教室」，花蓮縣閒置的部分則指的是「裁併學校」，並非減班之後空餘教室。台南市及新竹縣國教科科長皆提到每間學校對於閒置校舍認知有所落差，造成統計與實際情形上的差距。從訪談結果中了解，雖獲得各個縣市國小校園閒置空間數，但由於對於閒置空間的定義是各說各話，因此量化的資料統計確實有疏漏，主觀的認定標準使得無法進行客觀的量化統計。

此外，從 2008 年的訪談過程中發現，廢併校與學校有閒置校舍有兩種截然不同的發展規劃，由於廢併校已無學生使用，亦無學校單位的編制，僅有空間而無管理人員，易於做整體功能轉換，也利於委外辦理；然而仍正常運作的校園閒置空間是在平日有師生出入的狀態下，在原有的學校行政體系下做再利用，考量的因素與廢併校不同，未來應分別討論。

（二）空間功能定義認知

由於定義上的認知不同，對於空間運用的功能也各自有想法。基隆市、台北市、苗栗縣、高雄市的受訪者表示有少子化的情形，但「原本校舍不足，空出來的教室多轉為專科教室」，南投縣也表示雖有少子化的情形：

一般我們是希望學校若有多餘的教室，那就可以用來當做別的，科長也認為學校是非常彈性和自主的……都很會規劃，坦白說（空間）不會放在那裡。

（南投縣—20080821）

（三）城鄉差距及人口移動

校園閒置空間多寡與少子化有關，從數據上也顯示不同縣市閒置空間的數量與城鄉差距、跨區就讀以及人口移動有關，未有校園閒置空間多為中北部縣市以及都市，且在同一地區，城鄉差距很大。此外，新竹、台中因有科學園區進駐，人口數不減反增。

（四）班級數的影響

訪談中發現苗栗縣、花蓮縣、台東縣的國民小學多為六班的小型學校，一個年級只有一班，因此除非廢併校，即使少子化也不會再減班，無閒置空間的產生。此外，原住民學校的班級人數控管和廢併校標準與一般學校標準不同，臺東縣科長就表示「因為原住民居多，所以廢併校問題反而有此考量而有所保障，是比較特殊的地方。」（台東縣—20080819）

（五）政策具決定性影響

因應少子化的現象，教育部亦訂定相關對策「降低國民中小學班級學生人數計畫」，八十七學年度起逐年實施，至九十二學年度一至六年級班級人數皆降至 35 人以下（教育部，2008）。九十五年行政院核定「國民小學班級學生人數調降方案（期程為九十六學年度至一〇〇學年度）」已修訂完成「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」（教育部，2009）。北縣、竹市、竹縣、南市的受訪者皆表示因為這項政策，因此雖有少子化，但未減班。

除了教育部減少班級內人數的做法之外，花蓮及屏東的受訪者也提到縣長以不併校為政策，然而對照花蓮縣九十七年度施政成果報告所述（花蓮縣政府，2009），以及九十八年度施政計畫（花蓮縣政府，2009b）看來，事實上縣政府還是繼續執行裁併校的措施；屏東縣的科長也說道「少子化狀況很常見，現在縣長上台宣示說不併校，人少還是招收」（屏東縣—20080821），由屏東縣九十八年度施政計畫顯示，屏東縣致力於改善文化不利地區教育環境，執行老舊校舍重建計畫為主（屏東縣政府，2009）。

（六）依建物耐震詳評依據，校舍將進行補強或改建

台南市科長及高雄縣科長皆提到建物的汰舊及控管。台南市進行全面建物耐震詳評，規劃校舍改建方向，因此各校依照建物做最適當的規劃，學校依照各情形做自己的特色，因此校園空間已有良好的規劃利用，無閒置情形。高雄縣科長表示：

陸續管控學校量體化，如建教室前先評估社區成長情形並去管控量，新設校或老舊學校要改建以及增班的計畫都會做嚴格的控管，早在幾年前高雄縣就已經在控制新設校的量。（高雄縣—20080820）

雖然如此，依高雄縣政府教育處九十八年度施政計畫中顯示，將依「高雄縣小校組織再造試辦要點」，辦理小型學校（分校、分班）裁併減班業務，並委託旗山、新港、茂林與杉林等國小代管裁撤後校舍校園環境管理（高雄縣政府教育處，2009），表示雖然以建物汰舊與控管來避免減班產生的閒置教室，但校園閒置空間產生乃為時代的趨勢，各縣市政府必須提出更多元的因應策略。

二、各縣市學校閒置空間再利用政策的文件分析結果

各縣市政府則因地方人口、流動狀況與人文、自然資源之不同，對於學校閒置空間再利用採取之因應策略與執行結果也有所不同。以下分別依各縣市（不含離島之金門、澎湖與連江等三個縣）訪談和文件資料分析結果，彙整各地方政府因應國小閒置空間採取政策內容。以下茲分別依兩院轄市、5 個省轄市以及各縣府等不同地方自治單位做質性描述與統計說明（如表 3 與表 4）。

表 3

各縣市國小閒置空間再利用現況之調查結果質性描述一覽表

縣市別	產業型態	地方政府學校閒置空間再利用政策重點
台北市 (院轄)	都會型 商工業	1. 教育局撥出經費執行「普通教室教學環境改造精進計畫」（從 2005—2008 年每年新台幣 1 億元）將空餘教室做專科教室精緻化。2009—2012 年度全面實施。教育局 2009 年至 2012 年「推動國小專科教室改善工程」（臺北市教育局，2009）、小額補助閒置空間再利用配合特色課程計畫。 2. 案例：玩具工坊、民間幼兒園設置及社區運動場所樂活運動站、露營地等。

（續下頁）

縣市別	產業型態	地方政府學校閒置空間再利用政策重點
高雄市 (院轄)	都會型 工商業	1. 強調開放校園提供社區使用。如：高齡學習中心、新移民學習中心、樂活運動站、露營地等。 2. 推動綠色永續環境教育管理計畫（高雄市政府教育局，2009）。 3. 與高雄市腦性麻痺服務協會、福智文教基金會，在左營國中舊校區，以一年一租的方式，將校區免費借予，作為終身學習園區用（高雄市新聞局，2008）。 4. 鼓勵能資源教育中心、特色學校、英語村設置，共 19 所，其中國小 10 所。
基隆市 (省轄)	都會型 工商業	1. 市政府執行創意空間活化、優質校園計畫等計畫，近幾年約新台幣 1,000 至 3,000 萬元，皆由市府出資。 2. 開辦國中小英語村和特色學校。 3. 辦理新移民學習中心、樂活運動站，政策在於老人和新移民之樂齡教育計畫（基隆市政府教育處，2009）。
新竹市 (省轄)	都會型 商工業	1. 九十八年度為人口自然增加率最高且居住人口增加幅度最大之縣市，目前仍有新學校、新校舍的興建（新竹市政府，2009）。 2. 文件中未見學校閒置空間相關政策著墨。主要配合教育部「活化校園空間規劃方案」鼓勵學校發展樂活運動站、高齡學習中心、能（資）源教育中心、特色學校。
台中市 (省轄)	都會型 商工業	1. 近幾年人口呈 2.8% 的成長（內政部戶政司統計，2009），校園閒置空間的現象並不嚴重。 2. 閒置空間再利用策略除特色學校外，對象以高齡者樂活運動站與新移民學習中心為主。
嘉義市 (省轄)	都會型 工商業	1. 近幾年人口數呈 0.5% 的小幅成長（內政部戶政司統計，2009），閒置空間的問題不明顯，鼓勵學校發展特色。 2. 閒置空間再利用以設置樂活運動站及新移民學習中心為主。
台南市 (省轄)	都會型 工商業	1. 政府推展「台南府城國民中小學發展計畫——發現校園好望角」，提供經費補助各校規劃美化校園閒置空間、發展特色學校（臺南市政府教育處，2005）。 2. 利用校園閒置空間設置英語學校、玩具工坊、社區終身學習中心、新移民學習中心與「樂活運動站」。共有 7 處樂活運動站設置（臺南市政府教育處，2009）。

(續下頁)

縣市別	產業型態	地方政府學校閒置空間再利用政策重點
台北縣 (北區)	多元 混合型	1. 少子化影響明顯的地區。 2. 北縣閒置教室的再利用政策提供作為社區大學、幼稚園、中途學校、公辦民營學校、童軍營地、民間租用生態教育農業會館、生態探索假日遊學學校、冬夏令營戶外教學資源中心、安親班與才藝補習班等(徐雨潔, 2006)、高齡學習中心、新移民學習中心、樂活運動站等。 3. 鼓勵縣內學校參與教育部推動之「活化校園空間總體規劃方案」, 如: 新泰國小成立玩具工坊、能(資)源教育中心、英語魔法學校。 4. 九十六及九十七學年度獲選之教育部特色學校校數 45 所。
桃園縣 (北區)	多元 混合型	1. 桃園縣於 2006 年運用校園閒置教室建構英語村, 提供縣內學生假日及平常育樂營及遊學課程, 提升英語能力(桃園縣政府研究發展處綜合企劃科, 2009)。 2. 閒置空間設置能資源教育中心、玩具工坊、鼓勵設置特色學校。強調提供新移民家庭學習與樂活運動站等。
新竹縣 (北區)	多元 混合型	1. 科學園區新市鎮的出現, 人口跨縣市流動而呈現增加的趨勢, 自 2006 年至 2009 年人口增加 4.8%, 故政策上未凸顯閒置空間問題。 2. 鼓勵學校設置能資源教育中心、發展特色學校置樂活運動站。 3. 新豐鄉福興國小設置「新竹縣新移民學習中心」, 提供新移民家庭學習與休憩服務(新竹縣政府計畫處規劃科, 2009)。
苗栗縣 (中區)	以農 為主	1. 利用閒置空間設置新移民學習中心、樂活運動站(苗栗縣政府教育處, 2008)。 2. 配合教育部特色學校方案, 鼓勵縣內學校提出計畫(苗栗縣政府教育處, 2007)。 3. 2008 年訪談時主管科表示 2009 年將推動英語村設置。
台中縣 (中區)	多元 混合型	1. 配合教育部特色學校方案, 鼓勵縣內學校提出計畫(臺中縣教育處體健科, 2008)。 2. 鼓勵學校設置能資源教育中心。 3. 設置新移民學習中心、樂活運動站。

(續下頁)

縣市別	產業型態	地方政府學校閒置空間再利用政策重點
南投縣 (中區)	以農 為主	1. 以樂活運動站設置為重點政策（南投縣政府教育處，2009）。 2. 鼓勵學校設置能資源教育中心。 3. 設置新移民學習中心。
彰化縣 (中區)	多元 混合型	1. 縣內政策強調社區與學校結合，以學校為社區活動中心的概念出發（彰化縣政府，2007）。 2. 學校閒置空間再利用以設置高齡學習中心、樂活運動站及新移民學習中心為焦點。 3. 鼓勵學校提報教育部發展學校特色方案計畫，設置能（資）源教育中心或英語學校（彰化縣政府，2009）。
雲林縣 (中區)	以農業 為主	1. 2006 年啟動小型學校轉型優質計畫，讓原本名列裁併校的百人以下小校提報優質轉型（教育部，2009）。 2. 鼓勵學校提報教育部發展學校特色方案計畫，設置能（資）源教育中心或英語學校。 3. 政策上以社區民眾需求為考量，學校閒置空間再利用規劃主軸為新移民學習中心、早期療育、日間托育中心、高齡學習中心及樂活運動站（雲林縣府公共關係科，2007）。
嘉義縣 (南區)	以農業 為主	1. 學校閒置空間再利用以繁榮地方的政策為主。布袋、義竹、朴子等三鄉鎮之 7 所閒置學校空間再利用（嘉義縣政府新聞室新聞行政課，2006），則以英語學校規劃為主軸。 2. 縣府架設「國民中小學閒置 & 活化校區資料網」，活化重點案例如：石碇——童軍露營中心、圍潭——東石鄉公所清潔隊隊部及資源回收處所、中正——中華護生協會租用設立生命佛學院，鰲鼓——東石鄉自然生態展示館。 3. 鼓勵學校提報教育部發展學校特色方案，朝設置能（資）源教育中心、英語學校或玩具工坊等方向，讓學校閒置空間再利用。 4. 設置新移民學習中心、樂活運動站。

(續下頁)

縣市別	產業型態	地方政府學校閒置空間再利用政策重點
台南縣 (南區)	以農業 為主	1. 縣政府對於校園的閒置空間政策，以鼓勵學校提報教育部發展學校特色方案，設置能（資）源教育中心為重點。 2. 訂定「台南縣裁併校區及預定校區認養要點」以為活化裁併校區效益，開放財團法人或社福團體申請認養，將裁併校區綠美化，成為社區公園（臺南縣政府，2009）。 3. 活化校區部分廢校閒置校舍由民間團體接手活化校區案例如，案例如：冒險學校（新化大坑分校極限運動場）、地方農村營造中心（礁坑分校）。 4. 設置高齡學習中心、新移民學習中心、樂活運動站。
高雄縣 (南區)	以農業 為主	1. 2003 年起推展「新校園空間美學」校園好望角局部改造計畫，每年編列新台幣 400 萬元提供 40 所學校申請新台幣 10 萬元以下角落及閒置空間改造。 2. 2009 年度依「高雄縣小校組織再造試辦要點」，辦理小型學校（分校、分班）裁併減班並委託 4 所國小代管裁撤後校舍校園環境管理（高雄縣政府教育處，2009）。 3. 政策重視終身學習中心與社區學苑的設立。 4. 配合縣府社會、文化、都市、觀光等部門，將裁併學校朝社區托育中心、地方社區活動中心、地方文史資料中心、小型展演廳、觀光資訊服務中心等公共設施（高雄縣政府，2009）進行規劃。 5. 設置能資源教育中心、建構英語村。 6. 強調新移民家庭學習、樂活運動站等再利用方向。
屏東縣 (南區)	以農業 為主	1. 屏東縣在 2003 至 2006 年間，已調整縣內不到百人的小型學校。 2. 縣府自 2006 年起，輔導學校爭取教育部「活化校園計畫」經費補助，設置能（資）源教育中心。 3. 政策重視結合地方文化產業（劉偉瑩，2006）。 4. 設置高齡學習中心、新移民學習中心、樂活運動站。 5. 已廢校或裁併之學校，開放各級政府機關申請借用或民間團體申請租用（以文教用途或公務用，非營利性質），若無其他機關團體借（租）用者，則各學校定期維護管理（屏東縣教育處，2008）。

（續下頁）

縣市別	產業型態	地方政府學校閒置空間再利用政策重點
宜蘭縣 (東區)	以農業 為主	1. 政策傾向免費提供、租用或拍賣方式予縣府各單位、非營利組織、藝術家創作、安親或養老院運用。 2. 另因應地區特性與需求(文超順, 2006), 廢棄校舍可成立公辦民營學校。 3. 縣府成立永續校園輔導小組, 協助學校申請教育部永續校園計劃, 鼓勵學校設置能資源教育中心、英語學校與玩具工坊(宜蘭縣政府教育處, 2009)。 4. 設置高齡學習中心、新移民學習中心、樂活運動站。
花蓮縣 (東區)	以農業 為主	1. 強調提供老人學習中心、樂活運動站。 2. 閒置空間再利用策略多元: 青少年交流教育研習中心、中途學校、大專生寒暑假期間輔導學生場所、原住民文物手工藝品展示室、托兒所、居民活動中心或市民廣場、古道社區文化、自行車休息站、勞委會職訓中心、受災戶短期安置場所、觀光景點、民間公益團體借用推廣社區教育, 及鄉公所辦公室(花蓮縣政府, 2009)。 3. 鹽寮分校併校後空出校地, 委外經營並蓋青少年教育研習中心。
台東縣 (東區)	以農業 為主	1. 2009 年有關校園空間的施政計畫, 以推動新校園運動、辦理小型學校合班上課(裁併校)補助計畫為重點目標(臺東縣政府教育處, 2009)。 2. 強調新移民學習中心、樂活運動站。 3. 縣內 8 所因裁併校閒置校地, 提供有意開發或有公務需要單位, 循撥用、借用或標租等方式再利用(胡美足, 2008)。

以上調查中可發現以下三點現象：

（一）訂定相關改造及管理計畫、經費補助等長期性的因應政策多集中於院轄市及北區，發展快速，非其他縣市能及，顯示各地資源分配不均的景象；

（二）閒置議題逐漸受重視，從本文研究歷程發現的其中明顯的變化，如 2008 年訪談時僅有基隆市、台北縣市、高雄縣、台南市擁有府內相關計畫並編列預算，至 2009 年網路文件調查時各縣市相關推廣資訊紛紛增加，乃至如屏東管理辦法、宜蘭輔導小組的出爐，一方面是地方感受到少子化的影響，同時也是對閒置校舍的重視；

（三）省轄市及科學園區所在地發展迅速人口聚集現象，更加速鄰縣的少子化及閒置，例如新竹市、台中市為科學園區所在地，人口數增加，少子化問題較不明顯，最明顯的例子為新竹縣內竹北地區人口大增但其他地區人口減少，平均起來縣內仍是人口增加，受訪者曾表示縣內少子化其實十分嚴重，只是在數字上看不出來；台南市、嘉義市表示無閒置校舍的狀況，而台南縣與嘉義縣的受訪者則表示人口流失非常明顯。

各縣市實際發展再利用現況調查請見表 4。

表 4

各縣市國小閒置空間再利用現況之調查統計結果一覽表 *

校園空間活化類型																					
縣市 政府	學校（對內） 活化再利用							學校對外開放之活化再利用													
	※能（資）源教育中心 ※特色學校 ※英語村（魔法學校） ※玩具工坊 森林小學、公辦民營學校 中途學校或庇護工廠 ※高齡學習中心 ※新移民學習中心 ※樂活運動站 自然中心 幼稚園、托兒所或課輔班 社區教育中心 社區大學或部落大學 藝文展示、表演或紀念館 政府或民間團體租借 醫療、早療、安養中心 運動設施館、露營地或公園 社區活動中心或原住民會館 政府檔案或機具管理 觀光服務或產業交流中心 短期安置所或遊學住宿							社教功能							創新價值						
台北市		5		1					2	✓							✓				1
高雄市	1	1	10				1	1	2		✓						✓				
基隆市		1	2					1	4		✓										
新竹市	1	2					1		3		✓										
台中市		1					1	1	3		✓										
嘉義市		2						1	6		✓										
台南市		1	1	1				1	7		✓										
台北縣	6	45	1	1	✓	✓	1	4	2	✓	✓	✓				✓			✓		9
桃園縣	1	5	2	1				1	2	✓	✓										1
新竹縣	1	2						1	3		✓										1
苗栗縣		3						2	5		✓										
台中縣	2	2						1	2		✓										
南投縣	1	3						1	4		✓										
彰化縣	4	3	3				1	1	2		✓						✓				
雲林縣	1	7	1				1	1	3		✓					✓					
嘉義縣	1	9	1	1				1	5	✓	✓			✓		✓	✓	✓			
台南縣	5	4					1	2	5		✓					✓			✓		1
高雄縣	1	9	5					1	3	✓	✓	✓		✓			✓		✓		
屏東縣	2	15					1	1	3		✓			✓							1
宜蘭縣	1	6	4	1	✓		1	1	6	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		
花蓮縣		4				✓	1		3	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		2
台東縣		2						1	2		✓			✓							1
總計	28	132	30	6	2	2	10	24	77	2	5	21	1	2	5	2	7	3	1	5	17

說明：1.* 資料蒐集至 2009 年止。

2. 阿拉伯數字表示校數，✓ 代表該縣市「有」執行此方案。

3. ※ 表示是教育部推動的方案或計畫。

由各縣市政府對校園閒置空間再利用策略的執行狀況（表 3、表 4）分析整理後，作者歸納出以下五點：

（一）學校閒置空間越多縣市之再利用策略越多元化

對轄內學校閒置情況越嚴重之縣市，其所採取活化類型越多元，且越積極響應較教育部推動方案計畫。如：台北縣、宜蘭縣的校園活化類型達 14 種，兩個縣參與行政院推動方案補助校次高達 64 校次及 21 所學校。

（二）地方社區需求影響空間再利用方式

校園閒置空間再利用之類型，隨地方居民的需求與政府施政發展方向而定。如：台北縣歷年之新移民人口數均居全國之最（內政部戶政司，2009），故縣內設置之新移民學習中心有 5 處；高雄市為舉辦世界運動會，分三階段建構 19 所英語村以提升整體市民的英語能力。

（三）學校閒置空間再利用策略乃因地制宜

前述受訪者表示廢併校問題比較嚴重的縣市（高雄縣、屏東縣、花蓮縣），其執行空間活化的方式不一致。花蓮縣致力於處理廢併校之空間再利用；屏東縣則積極輔導縣內學校轉型為特色學校；高雄縣除了推廣特色學校以外，也積極輔導縣內國際英語村的建置。

（四）農業縣在閒置空間再利用政策相對積極

彰化縣、台南縣、雲林縣與嘉義縣為臺灣四大農業縣，境內農戶數占全國農戶比率 41.66 %（行政院農業委員會），由於地域原有城鄉差距、人口移動造成學校閒置空間的問題，故對於空間活化十分積極也具特色。彰化縣積極鼓勵縣內學校提報教育部申請營造永續節源新基地；台南縣也積極從事老年化人口的規劃，縣內高齡學習中心就設置比他縣市多；雲林縣另特別運用校園閒置空間設置兒童早療中心；嘉義縣在小校轉型特色學校的輔導方面，也頗具成效。

（五）台東縣廢併校的處理進展

2008 年的受訪者表示台東縣內由於多為小班小校，閒置教室較少，「都以老舊校舍設備改善為主，及校舍修繕部分，鮮少有閒置空間的計畫（東縣—20080819）」，然而由於「人力資源嚴重不足」，受訪者提到 8 所學校面臨考驗。

從官方網路的資料發現，東縣設置一處新移民學習中心、兩處樂活運動站與兩所特色學校，與其他縣市相較略少，而縣內目前 8 所裁併學校僅有招募使用的訊息公告，對於再利用的策略仍待擬定。

（六）「樂活運動站」與發展「特色學校」為最普遍閒置空間再利用策略

設置「樂活運動站」與發展「特色學校」為各縣市最積極之空間活化策

略。尤其是樂活運動站的設置，即使主管科表示轄內所有學校沒又閒置空間的問題，甚至人口呈正成長的縣市，如：台南市、新竹縣，也設置多達 5 至 7 處的學校樂活運動站。此外，特色學校肩負促進地方產業發展功能，目前每個縣市至少皆有 1 所教育部補助之特色學校。

（七）推展開置教室轉為「玩具工坊」的普遍性不高

在中央政府推動之方案計畫中，「玩具工坊」為各縣市尚未普遍的活化類型，目前只有 6 個縣市設置玩具工坊。顯示其招募及培訓銀髮志工擔任學校駐診技師的經營方式恐有困難，對於增進社區老人自信心及社會參與能力，讓老人與學童有互動交流、培養學童愛物惜福的習慣等仍有促進空間。

（八）閒置校舍規劃成「社區大學或部落大學」的縣市仍然有限

「社區大學或部落大學」與「政府檔案或機具倉儲管理」為各縣市政府最少應用的空間活化類型。雖然台北縣長於其施政報告中指出，縣政府把閒置教室活化供社區大學使用視為施政重點之一，但事實上大部分社區（部落）大學均利用當地學校的夜間或假日等未使用之空間作為教學教室，只有利用少數閒置教室設置社區（部落）大學行政管理處室之用，故研究結果呈現利用閒置校舍作為社區（部落）大學的縣市仍不多見。

（九）再利用方式以「教育用途」與「場地管理維護」為優先考量的因素

「社區教育中心」與「運動設施館、露營地或公園」為最常見之活化類型。學校自古即扮演著學習中心的角色，不但是及齡國民的學習場域，更是社區居民學習新知與情感寄託之所在，再加上為了響應教育部近幾年推動之方案計畫，各種社區教育中心（如：高齡學習中心、新移民學習中心等）如雨後春筍般在各個學校中展開，故各縣市最常以設立「社區教育中心」作為一般閒置教室再利用的策略。此外，「運動設施館、露營地或公園」為最常見之裁併學校閒置空間再利用的手段，其中又以公園綠美化為最易於維護與管理的活化類型，由此符應了基市科長所述：校園閒置空間要與社區合作最大問題在於場地設施管理與維護（基隆市—20080819）。由此可見，各縣市政府與學校在從事校園閒置空間規劃時，仍以「教育用途」與「場地管理與維護」為優先考量。

（十）結合教育、觀光與產業發展為學校空間活化的趨勢

不少縣市採取「遊學住宿」、「觀光服務或產業交流中心」的方式來活化校園空間。受到特色學校推展遊學課程的影響，特色學校提供遊學住宿的功能，不但適用於《都市規劃法》限制學校土地僅能作為教育用途，還能促進學校與社區結合，兼具教育與觀光產業發展，帶動國內教育旅行風潮。此外，應用裁

併校舍設置生態教育農業會館、觀光資訊服務站等促進觀光與產業發展的空間活化類型，也漸漸為各縣市政府所應用。

伍、結論與建議

本文之研究透過訪談 22 縣市教育局（處）科長對於校園閒置空間不同面向之看法，藉此反應臺灣地區對於校園閒置空間認知與看法，以及各縣市政府網站公布的執行資料，進行內容歸納與統整，提出校園閒置空間再利用應「符應地方需求、結合各方資源、積極整體規劃」，結論與建議詳述如下：

一、校園閒置空間界定的認知差異影響再利用推展工作

從訪談結果分析發現，目前「校園閒置空間」的定義認知問題不僅影響量化調查結果，亦會影響各縣市在面臨掌握數據以及因應之決策。本文之研究自 2008 年的田野調查訪談各縣市主管科長到至 2009 年關方網路相關資料整理，過程中發現閒置的議題逐漸發酵，相關的新聞、公告、配套計劃的出現顯示此議題普遍受到重視。此時更需要清楚的界定閒置空間的定義使用時機及功能，釐清「是否只要是『有在使用』或是『將要使用』就非閒置」，讓規劃者、管理者、使用者了解校園閒置校舍及廢併校時不同的規劃使用方式，清楚的訂出閒置空間再利用的「目的」、「使用者及優先順序」、「使用時機」、「基本需求考量」才能符合活化再利用意旨。

二、由下而上的特色發展搭配由上而下的政策方案

考量學校閒置空間再利用時，最重要原則就是符合「使用者需求」，使閒置空間再利用產生最大意義。研究結果顯示，各縣市政府執行校園閒置空間再利用策略時，均是因地制宜，選擇符應地方居民需求（如：高齡化、新移民、早期療育、英語能力提升）與適合地方特色發展的策略。再利用的空間既然大多為公共財，政府在補助閒置空間再利用時應該考慮地方上民眾的需求，並讓民眾參與，由下而上的運作方式力於可持續的營運。此外，中央政策明確制定的對地方發展是最重要的依據及助力，如苗栗縣受訪者認為教育部的補助計畫應有明確方向，若已決定裁併之學校，則不宜過度發展學校特色，以免增加執行裁併之阻力。

依據以上的分析結果，本文提出政策方案應該重視兩個層面：從上而下的綱要制定帶動各地方由下而上朝多元方向發展，應促進中央統籌制定校園閒置空間總體發展計畫，讓積極發展的縣市學校有發展先行的依據，同時重視在地化特色需求，使地方發展有施展的空間。

三、結合教育、觀光、產業發展之間置空間再利用

面臨少子化、高齡化、異質化，學校因社會的趨勢而轉變，也是學校與社區尋求共同發展的機會。從學校的角度而言，許多受訪者接提到校園閒置空間再利用應回歸教育本質，從教育的角度來探討再利用的方向；然而從社會教育的層面來看，以學校校舍空間為取向，往往能為學校注入新生命，亦可成為社區教育的中心，乃至帶動觀光發展。透過政策的制訂以及實際推行，學校設施亦能成為更有效益的公共空間，如苗栗縣受訪者也曾提到校園開放的可能性。結合中央、地方、社區與民間企業的資源及人力，運用閒置空間發展大家所關注的議題，如：在地化產業發展、永續觀光推廣、國際語言能力提升等，充分運用全民的公共財，此不但有助於公民素養與教育品質的提升，亦可發揚地方特色、促進社區發展。

四、積極整體規劃校園閒置空間再利用策略

中央整體策略規劃是地方施政的準則，各部門間的整合配套則能提升空間再利用的推展效能。訪談的過程中，多位縣市受訪者曾提出在操作上遇到「法規限制」的難題。其中宜蘭縣、花蓮縣科長都提到法律上的限制對空間再利用的侷限，例如學校土地依照《都市規劃法》，僅能做為教育的用途，並建議教育部在此部分可與其他部會做協調；北縣的受訪者則建議未來規劃方向可採變更用地。屏東縣科長也提到若收費涉及都市計畫土地利用法規問題、原住民地區等，可能會收回土地的問題。

從日本的發展方向中可以看到一份界定清楚的《閒置教室活用指南》可以帶動各地方的發展，美國二十一世紀學校基金會及城市學校中心（21st Century School Fund and Center for Cities & Schools, 2010）也指出，在學校建築開放結合活用上，各州應規劃完整的政策、實行綱要、經費、相關計畫及成立政府組織，以負責全面性的發展。建議各縣市政府在進行校園閒置空間再利用規劃時，能整合教育處、城鄉發展處、地政處、財政處、工務處……等相關部門的協調，並結合機關或民間力量，積極國家層級整體規劃再利用策略，成為地方

發展的準則，使校園空間發揮最大效益，不再閒置。

致謝

本文為國科會專題研究計畫「利用學校閒置空間規劃社區永續教育中心的可行模式之研究」(NSC 96-2511-S-133-002-MY3)的成果之一。感謝國科會研究經費補助，亦對研究進行中所有協助研究調查的專家、縣市科(課、處)長、和接受問卷調查的學校夥伴致上萬分謝意。此外，也要特別感謝 2008 年暑假期間冒著酷暑親自至各縣市訪談的研究夥伴——溫育賢(新竹市、新竹縣、苗栗縣、南投縣)、范靜芬(基隆市、台北市、桃園縣、宜蘭縣)、陳桂蘭(台北縣、高雄縣、高雄市、屏東縣、台東縣、花蓮縣)、陳黛娜(台中縣、台中市、彰化縣、雲林縣)，和高宜媛(台南縣、台南市、嘉義縣、嘉義市)。

參考文獻

- 內政部戶政司 (2009)。人口數及人口增加率。取自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/month/m1-01.xls> [Dept of Household Registration, M. O. I. (2009). *Population and the population growth rate*. Retrieved from <http://sowf.moi.gov.tw/stat/month/m1-01.xls>]
- 內政部戶政司 (2009)。各縣市外籍配偶人數按國籍分與大陸港澳配偶人數。取自 <http://www.immigration.gov.tw/aspcode/9808/> 外籍配偶人數與大陸 (含港澳) 配偶人數.xls [Dept of Household Registration, M. O. I. (2009). *Number of counties by nationality of foreign spouses and of mainland, Hong Kong and Macao*. Retrieved from <http://www.immigration.gov.tw/aspcode/9808/> 外籍配偶人數與大陸 (含港澳) 配偶人數.xls]
- 文超順 (2006)。宜蘭縣因應少子化的教育措施。取自 <http://plnt3.e-land.gov.tw/report/05%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B1%80.ppt> [Wen, C. S. (2006). *The educational policy of Yilan County cope with the low birth rate*. Retrieved from <http://plnt3.e-land.gov.tw/report/05%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B1%80.ppt>]
- 王怡文 (2009)。日本政府因應少子化對國小衝擊的教育政策研究。(未出版之碩士論文)。國立臺南大學教育經營與管理研究所，台南市。[Wang, Y. W. (2009). *A study of the japanese government policies to confront the problem of low fertility rate in elementary school education*. (Unpublished master thesis). National University of Tainan, Tainan.]
- 行政院主計處 (2008)。生育概況。取自 <http://www.dgbas.gov.tw/public/Attachment/8811136871.doc> [Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. (2008). *Fertility overview*. Retrieved from <http://www.dgbas.gov.tw/public/Attachment/8811136871.doc>]
- 行政院農業委員會 (2007)。農戶數及農戶人口數。取自 <http://www7.www.gov.tw/todaytw/2007/intestine/ch06/2-6-30-0.html> [Council of Agriculture, Executive Yuan (2007). *Numbers of farm households and population*. Retrieved from <http://www7.www.gov.tw/todaytw/2007/intestine/ch06/2-6-30-0.html>]
- 行政院經濟建設委員會 (2008)。中華民國臺灣 97 年至 145 年人口推計。取自 <http://www.cepd.gov.tw/dn.aspx?uid=5821> [Council for Economic Planning and Development. (2008). *Population Projection of Taiwan, R.O.C. from 2008 to 2156*.

- Retrieved from <http://www.cepd.gov.tw/dn.aspx?uid=5821>.]
- 宜蘭縣政府教育處 (2009)。宜蘭縣環境教育中程 (98-101 年) 實施計畫。取自 <http://www.ilc.edu.tw/> [Educational Department of Yilan County Government (2009). *Yilan County's environmental education medium-range plan (from 2009 to 2011)*. Retrieved from <http://www.ilc.edu.tw/>]
- 花蓮縣政府 (2009)。九十八年度施政計畫。取自 http://www.hl.gov.tw/workplans/98/plan_index.asp?dept=TE0: 教育處 [Hualien County Government (2009). *Administration plan of year 2009*. Retrieved from http://www.hl.gov.tw/workplans/98/plan_index.asp?dept=TE0: 教育處]
- 南投縣政府行政處 (2007)。國姓北山國中「蕨處逢生」獲教育部教學卓越獎。取自 <http://www.nantou.gov.tw/big5/hotnewsdetail.asp?cid=75&cid1=251&dptid=376480000&mcid=34956> [Nantou County Government Administrative Department (2007). *Guosing township beishan junior high school's teaching program of "Jue Chu Feng Sheng" rewarded excellent teacher awards by Ministry of Education*. Retrieved from <http://www.nantou.gov.tw/big5/hotnewsdetail.asp?cid=75&cid1=251&dptid=376480000&mcid=34956>]
- 南投縣政府教育處 (2009)。本縣「南光國小」榮獲教育部辦理全國樂活運動創意競賽。取自 <http://www.ntct.edu.tw/index.htm> [Education Department of Nantou County Government (2009). *Nan-Gwang elementary school of Nantou County rewarded the National LOHAS innovative competition by Ministry of Education*. Retrieved from <http://www.ntct.edu.tw/index.htm>]
- 南投縣政府教育處 (無日期)。南投縣教育十大施政主軸。取自 <http://www.ntct.edu.tw/index.htm> [Education Department of Nantou County Government (n. d.). *Ten educational policy objectives of nantou county*. Retrieved from <http://www.ntct.edu.tw/index.htm>]
- 屏東縣政府 (2009)。九十八年度施政計畫。取自 <http://www.pthg.gov.tw/planreo/CmsShow.aspx?Parm=2006102714222984,20061027142048843,3#top8> [Pingtung County Government (2009). *Administration plan of year 2009*. Retrieved from <http://www.pthg.gov.tw/planreo/CmsShow.aspx?Parm=2006102714222984,20061027142048843,3#top8>]
- 屏東縣教育處 (2008)。屏東縣立中小學閒置校園管理要點。取自 http://www.ptc.edu.tw/index.php/ptc_files/files_view/d4d12b18d972281589f65834669167ec

[Education Department of Pingtung County Government (2008). *Management point of Pingtung County's elementary and junior high schools' idle campuses*. Retrieved from http://www.ptc.edu.tw/index.php/ptc_files/files_view/d4d12b18d972281589f65834669167ec]

紀佩伶 (2007)。彰化縣國民小學空間再利用之研究。(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學地理學系，彰化市。[Chi, P. L. (2007). *A study of the space reuse at elementary schools in Chung Hua County* (Unpublished master thesis). National Chunghua University of Education, Chunghua City.]

胡美足 (2008)。東縣裁併閒置校地 歡迎申請活化利用。取自 <http://web.ner.gov.tw/culturenews/culture/culture-detail.asp?id=92307> [Hu, M. Z. (2008). *Taitung County cut down and merge idle campuses and welcome to apply for revitalization*. Retrieved from <http://web.ner.gov.tw/culturenews/culture/culture-detail.asp?id=92307>]

苗栗縣政府教育處 (2007)。推動國民中小學校舍空間活化利用與發展特色學校。取自 http://www.miaoli.gov.tw/index/news/news1_02.asp?bull_id=8121 [Education Department of Miaoli County Government (2007). *To promote primary and junior high schools to activate and to develop featured schools*. Retrieved from http://www.miaoli.gov.tw/index/news/news1_02.asp?bull_id=8121]

苗栗縣政府教育處 (2008)。新客共學習，樂居好山城——栗林國小社區新移民學習中心揭牌典禮。取自 http://www.miaoli.gov.tw/index/news/news1_02.asp?bull_id=13429 [Education Department of Miaoli County Government (2008). *New customers are learning together and living in lovely mountains-Opening ceremony of new immigrants of learning centre at Lilin elementary school and community*. Retrieved from http://www.miaoli.gov.tw/index/news/news1_02.asp?bull_id=13429]

徐雨潔 (2006)。閒置校舍活化再利用提高使用效能減少不必要公帑支出。北縣新聞。取自 <http://www.tpc.gov.tw/web/News?command=showDetail&posted=138588> [Xu, Y. J. (2006). The reuse and aviations of idle school campuses increase the efficiency and reduce unnecessary expenditure of public funds. *Taipei County News*. Retrieved from <http://www.tpc.gov.tw/web/News?command=showDetail & posted=138588>]

- 殷寶寧(2006)。**社區與學校**。取自 <http://publish.tpc.gov.tw/housing/tsp/95document/bc13.pdf> [Yin, B. N. (2006). *Community and school*. Retrieved from <http://publish.tpc.gov.tw/housing/tsp/95document/bc13.pdf>]
- 高雄縣政府(2009)。**高雄縣綜合發展計畫**。取自 <http://gisapsrv01.cpami.gov.tw/cpis/cprpts/kaohsiung/index.htm> [Kaohsiung County Government (2009). *Comprehensive development plan of Kaohsiung County*. Retrieved from <http://gisapsrv01.cpami.gov.tw/cpis/cprpts/kaohsiung/index.htm>]
- 高雄縣政府教育處(2009)。**九十八年度施政計畫**。取自 <http://www.ks.edu.tw/> [Department of Education, Kaohsiung County (2009). *Administration plan of year 2009*. Retrieved from <http://www.ks.edu.tw/>]
- 高翠霞、莊潔、范靜芬(2008年11月)。**蚊子教室怎麼辦？——從永續發展教育的角度看校園閒置空間再利用**。王順美(主持)，2008環境教育研討會。國立臺灣師範大學，台北市。[Kao, T. S., Chuang, J., & Fan, J. F. (2008, November). What can we do about the mosquito classrooms? From the perspective of sustainable development education to consider the reuse of vacant campuses. In wang, S. M. (Chair), *2008 Environmental education conference*, National Taiwan Normal University, Taipei City.]
- 高翠霞、陳桂蘭(2008年11月)。**以推動閒置空間再生經營地方永續發展——臺北縣國光國小與社後社區的經驗**。林素華(主持)，2008環境教育研討會。國立臺灣師範大學，台北市。[Kao, T. S., & Chen, G. L. (2008, November). To promote the idle space regenerated and manage local business to sustainable Development—Experiences of Taipei County Guo Guang elementary school and She Hou community. In Lin, S. H (Chair). *2008 Environmental education conference*, National Taiwan Normal University, Taipei City.]
- 高翠霞、溫育賢(2009年11月)。**學校閒置空間及其再利用之區域差異分析**。張珩(主持)，2009年環境教育實務交流暨學術研討會。臺北市立教育大學，台北市。[Kao, T. S., & Wen, Y. X. (2009, November). Analysis of regional difference of idle campus space and reuse. In Zhang, H. (Chair). *2009 Environmental education practice exchange and symposium*. Taipei Municipal University of Education, Taipei City.]
- 基隆市政府教育處(2008)。**基隆市九十七年度市屬學校優質校園環境營造計畫**。取自 <http://www.kl.edu.tw/> [Department of Education, Keelung City Government

(2008). *Project of constructing excellent campus environment of Keelung City in 2008*. Retrieved from <http://www.kl.edu.tw/>]

基隆市政府教育處 (2009)。九十八學年度教育處施政目標與重點。取自 <http://www.klcg.gov.tw/uploaddowndoc?file=/klcg/plan/%E6%95%99%E8%82%B2%E8%99%95.doc&flag=doc> [Department of Education, Keelung City Government (2009). *Administration plans and key points of Department of Education in 2009*. Retrieved from <http://www.klcg.gov.tw/uploaddowndoc?file=/klcg/plan/%E6%95%99%E8%82%B2%E8%99%95.doc&flag=doc>]

張詩欣 (2008)。國民小學校園閒置空間永續發展評估指標之研究。(未出版之碩士論文)。國立政治大學教育行政與政策研究所，台北市。[Chang, S. H. (2008). *A study of evaluation indicators on sustainable development for vacant school space in elementary schools*. (Unpublished master thesis). National Chengchi University, Taipei City.]

張鈿富、王世英、葉兆祺 (2007)。美、日、德、法、英國家教育政策分析。教育資料集刊，36，121-152。[Chang, D. F., Wang, S. I., & Yeh, C. C. (2007). An analysis of the educational policy of major counties. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 36, 121-152.]

張嘉原 (2006)。學校閒置空間再利用之初探。載於林山太等 (主編)，友善校園規劃與經營 (頁 222-235)。台北市：國立教育資料館。[Chang, C. Y. (2006). Introduction to the reuse of vacant school campus. In S. T. Lin et al. (Eds.), *Friendly campus planning and management* (pp. 222-235). Taipei City: National Institute of Educational Resources and Research.]

教育部 (2007)。空間無間，學習無限——我教育部推動活化校園空間總體規劃方案。取自 http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=891&pages=7&site_content_sn=4414 [Ministry of Education (2007). *Space seamless, learning infinite—The master plan is set to promote the activation of campus space by the Ministry of Education*. Retrieved from http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=891&pages=7&site_content_sn=4414]

教育部 (2008)。教育部補助推動精緻國教基礎設施建設計畫作業要點。取自 <http://www.edu.tw/files/regulation/B0055/13462C.pdf> [Ministry of Education (2008). *The guidelines of the Ministry of Education subsidize to promote refined compulsory education and Infrastructure*. Retrieved from <http://www.edu.tw/files/>

regulation/B0055/13462C.pdf]

教育部 (2009)。活化教育角落、發現在地特色——推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校計畫成果及案例。取自 <http://siro.moe.edu.tw/fip/index.php?n=2&m=0&cmd=article&p=7> [Ministry of Education (2009). *Activate every corner of education, discover local distinguishing feature-Plan achievement and cases of promoting activation of the national primary and secondary school campus space and developing characteristic schools*. Retrieved from <http://siro.moe.edu.tw/fip/index.php?n=2&m=0&cmd=article&p=7>]

教育部國民教育司 (2009)。生命再起——教育部致力推動活化國中小廢校後閒置校舍。取自 http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=2537 [Department of Elementary Education, Ministry of Education (2009). *Resurgence of life—The Ministry of Education is committed to the activation of idle waste elementary and junior high schools*. Retrieved from http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=2537]

教育部統計處 (2009)。重要教育統計資訊——國民中小學學生數推估。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956 [Department of Statics, Ministry of Education (2009). *Important information for education statistics—Estimates of the student number of national elementary and middle schools*. Retrieved from http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956]

陳木城、鄭同僚 (2007, 1 月)。你可以再靠近一點——天涯海角廢校現場。黃秉德 (主持), 柳暗見花明: 偏遠小學再生契機。2007 年度 NPO-EMBA 主題論壇。國立政治大學, 台北市。[Chen, M. C., & Cheng, T. L. (2007, January). *You can come closer-The waste school site*. Huang, P. T. (Chair). *Liu an jian hua ming: the recovery of primary schools which situated in rural area*. Symposium on NPO-EMBA of 2007, National Chengchi University, Taipei City.]

陳桂蘭 (2007)。校園閒置空間再利用策略之研究——以臺北縣國光國小為例。(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學課程與教學研究所, 台北市。[Chen, G. L. (2007). *A Study of Reuse Strategies of Vacant Spaces in Guoguang Elementary School in Taipei County*. (Unpublished master thesis). Taipei Municipal University of Education, Taipei City.]

陳朝興 (2001)。臺灣推動閒置空間的實踐經驗與觀察。載於張玉璜 (主編),

2001 推動閒置空間再利用國際研討會會議實錄（頁 1-4.1~1-4.7）。台北市：行政院文化建設委員會。〔Chen, C. H. (2001). Practical experiences and observation of Taiwan promotion of the idle space. In Y. H. Chang (Ed.), *2001 International symposium records of promoting the reuse of vacant space* (pp. 1-4.1~1-4.7). Taipei City: Council for Cultural Affairs, Executive Yuan.〕

陳詩芸（2007）。**閒置校園再利用作業模式之研究**。（未出版之碩士論文）。逢甲大學都市計畫學系，臺中市。〔Chen, S. Y. (2007). *A study of reuse operation model for vacant campus*. (Unpublished master thesis). Feng Chia University, Taichung City.〕

傅朝卿（2001）。臺灣閒置空間再利用理論建構。載於張玉璜（主編），**2001 推動閒置空間再利用國際研討會會議實錄**（頁 1-1.1~1-1.0）。臺北市：行政院文化建設委員會。〔Fu, C. C. (2001). The theory construction of the reuse of Taiwan vacant space. In Y. H. Chang (Ed.), *2001 International symposium records of promoting the reuse of vacant space* (pp. 1-1.1~1-10). Taipei City: Council for Cultural Affairs, Executive Yuan.〕

曾梓峰（2002）。**推動閒置空間再利用相關法令之探討與研擬之研究**。高雄市：國立高雄大學。〔Tseng, T. F. (2002). *A study of relevant laws of promoting reuse of vacant space*. Kaohsiung City: National University of Kaohsiung.〕

湯志民（2008）。校園閒置空間再利用之探析。載於中華民國學校建築研究學會（主編），**校園建築與運動空間活化再利用**（頁 3-63）。台北市：中華民國學校建築研究學會。〔Tang, C. M. (2008). A analysis of reuse of campus vacant space. In Chinese School Building Research Institute Ed. *Activation and reuse of campus building and sport space* (pp. 3-63). Taipei City: Chinese School Building Research Institute.〕

黃天如（2005 年 9 月 8 日）。少子化空出教室近千間。**中國時報**，C1 版。〔Huang, T. J. (2005, September. 8). Due to low birth rate, there are nearly thousand classrooms left. *China Times*, P. C1〕

黃世孟、李永展、龐景行（1996）。**國民學校與鄰近社區資源共享模式之研究**（無編號）。台北市：內政部建築研究所專題研究計畫成果報告。〔Huang, S. M., Lee, Y. Z., & Pang, J. H. (1996). *A study of resource sharing models of national schools and neighbor communities*. (No label). Taipei City: Research project by Architecture and Building Research Institute, Ministry of the Interior.〕

- 新竹市政府 (2009)。第七屆第八次市長施政報告。取自 http://www.hccg.gov.tw/web/SelfPageSetup?command=display&pageID=24948&_fcmID=D40000001852000001_6_3 [Hsinchu City Government (2009). *The seventh session, the eighth Mayor's administration report*. Retrieved from http://www.hccg.gov.tw/web/SelfPageSetup?command=display&pageID=24948&_fcmID=D40000001852000001_6_3]
- 新竹縣政府計畫處 (2009)。新竹縣議會第十六屆第八次定期大會縣長施政報告。取自 http://www.hsinchu.gov.tw/modules/v10_chief/report/detail.asp?id=67&key=&sd=&ed= [General Development Department, Hsinchu County Government (2009). *The sixteenth session, the eighth regular assembly, the administration report of the chief magistrate by Hsinchu County Parliament*. Retrieved from http://www.hsinchu.gov.tw/modules/v10_chief/report/detail.asp?id=67&key=&sd=&ed=]
- 萬新知 (2005)。閒置校舍再利用之研究。載於中華民國學校建築研究學會 (主編)，*學校建築：現代化 VS. 國際化* (頁 181-197)。台北市：中華民國學校建築研究學會。[Wan, H. C. (2005). A study of reuse of vacant campus building. In Chinese School Building Research Institute (Ed.), *Campus Building: Modernization versus Internationalization* (pp. 181-197). Taipei City: Chinese School Building Research Institute.]
- 嘉義市政府 (2008)。嘉義市政府九十八年度施政計畫。取自 http://www.chiayi.gov.tw/web/plan/Manasystem/Files/file_downloads/200901061120321.pdf [Chiayi City Government (2008). *Chiayi city government annual administration plan of year 2009*. Retrieved from http://www.chiayi.gov.tw/web/plan/Manasystem/Files/file_downloads/200901061120321.pdf]
- 嘉義縣政府新聞室 (2006)。陳明文率一級主管視察布袋、義竹、朴子等閒置校區。取自 http://www.cyhg.gov.tw/chinese/news_1.aspx?NID=6085 [Press Room of Chiayi County Government (2006). *Chen, Ming-wen led first-level managers to Budai, Yizhu and Potzu in order to inspect the vacant campuses*. Retrieved from http://www.cyhg.gov.tw/chinese/news_1.aspx?NID=6085]
- 嘉義縣政府新聞室 (2007)。陳縣長指示積極建構英語村。取自 http://www.cyhg.gov.tw/chinese/news_1.aspx?NID=7410 [Press Room of Chiayi County Government (2007). *Magistrate Chen indicated that Chiayi County government would build English language village actively*. Retrieved from http://www.cyhg.gov.tw/chinese/news_1.aspx?NID=7410]

彰化縣政府（2007）。社區與學校結合的最佳典範 彰化縣芬園鄉文德國小校慶及大竹社區活動中心啟用共同熱鬧舉行。取自 http://www.chcg.gov.tw/information/03bulletin/bulletin_search_con.asp?bull_id=35528 [Chunghua County Government (2007). *The best example of combination of community and school. The anniversary of Changhua County Wunde elementary school and the activity center of Dachu community were held together.* Retrieved from http://www.chcg.gov.tw/information/03bulletin/bulletin_search_con.asp?bull_id=35528]

彰化縣政府（2009）。九十八年度彰化縣政府補助國民中小學「校園閒置空間活化」實施計畫。取自 <http://163.23.90.193/school/data/pub/200908141055500.doc> [Chunghua County Government (2009). *Year of 2009, Chunghua County Government subsidized the program of activation of campus vacant space to national primary and secondary schools.* Retrieved from <http://163.23.90.193/school/data/pub/200908141055500.doc>]

漢寶德、劉新圓（2008）。閒置空間再利用政策之檢討。國政研究報告（無編號）。台北市：財團法人國家政策研究基金會。[Han, B. D., & Liu, X. Y. (2008). *A review of the reuse of vacant space policy.* N.P.F. Research Report (No label). Taipei City: National Policy Foundation Research Report.]

臺中市政府新聞處（2009）。中小學老舊校舍補強整建 須完成耐震能力評估。取自 http://www.tccg.gov.tw/sys/msg_control?mode=viewnews&ts=49cdcf19:4fe7&theme=tccg&layout= [Department of Information, Taichung City Government (2009). *Renovation and reinforcement of primary and secondary old school buildings are required to complete of seismic assessment.* Retrieved from http://www.tccg.gov.tw/sys/msg_control?mode=viewnews&ts=49cdcf19:4fe7&theme=tccg&layout=]

臺中縣教育處（2008）。公告！本縣舉辦第二次「活化校園閒置空間座談會」。取自 http://www.tcc.edu.tw/news/board_show.php?bo_no=50541 [Department of Education, Taichung County Government (2008). *Announcement: Our county would hold the second forum of Activation of campus vacant space.* Retrieved from http://www.tcc.edu.tw/news/board_show.php?bo_no=50541]

臺北市教育局（2009）。優化空間精進教學 國小專科及特教教室環境精進方案施作成果觀摩會。取自 http://www.taipei.gov.tw/cgi-bin/Message/MM_msg_control?mode=viewnews&ts=4b220ddc:1a39&theme=/3790000000/96media_qamsg&layout=/3790000000/96media_qa&pressmode=&acc=&pwd= [Department

- of Education, Taipei City Government (2009). *To optimize the space and striven teaching-The achievement meeting of striving elementary specialist and special education classroom*. Retrieved from http://www.tapei.gov.tw/cgi-bin/Message/MM_msg_control?mode=viewnews&ts=4b220ddc:1a39&theme=/3790000000/96media_qamsg&layout=/3790000000/96media_qa&pressmode=&acc=&pwd=]
- 臺東縣政府教育處 (2009)。臺東縣政府九十八年度教育施政目標與重點。取自 <http://www.taitung.gov.tw/tw/CP/1257/AttachFiles/633743773785313345.pdf> [Taitung County Government Education Department (2009). *Taitung County Government educational administration plan and priority in 2009*. Retrieved from <http://www.taitung.gov.tw/tw/CP/1257/AttachFiles/633743773785313345.pdf>]
- 臺南市政府教育處 (2005)。復興創藝好望角——熱鬧、創意、歡欣開鑼囉！取自 <http://www.tncg.gov.tw/news.asp?SUB1=H1&SUB2=03&SUB3=04&ID={1804B4EA-855E-4789-846C-66297343A532}> [Department of Education, Tainan City Government (2005). *Fu xing creativitve corner—Cheerful, creativity and joyful opening*. Retrieved from <http://www.tncg.gov.tw/news.asp?SUB1=H1&SUB2=03&SUB3=04&ID={1804B4EA-855E-4789-846C-66297343A532}>]
- 臺南市政府教育處 (2008)。進學國小「玩具工坊・玩具診所」開幕。取自 <http://www.tncg.gov.tw/news.asp?SUB1=H1&SUB2=03&SUB3=0D&ID={EB1AAEFC-9CED-4EB9-83F4-77476E85F948}> [Department of Education, Tainan City Government (2008). *The opening ceremony of Toy Workshop, Toy Clinic in Municipal Jinsyue elementary school*. Retrieved from <http://www.tncg.gov.tw/news.asp?SUB1=H1&SUB2=03&SUB3=0D&ID={EB1AAEFC-9CED-4EB9-83F4-77476E85F948}>]
- 臺南市政府教育處 (2009)。臺南市進學國小榮獲教育部樂活運動創意競賽獎項。取自 <http://www.tncg.gov.tw/news.asp?id=%7B85D65878-25E8-45B9-BE2D-00AE515C3973%7D&Lang=> [Department of Education, Tainan City Government (2009). *Tainan City Municipal Jinsyue elementary school is awarded the creative competition of LOHAS sports by Tainan City Government*. Retrieved from <http://www.tncg.gov.tw/news.asp?id=%7B85D65878-25E8-45B9-BE2D-00AE515C3973%7D&Lang=>]
- 臺南縣政府 (2009)。九十七年度施政成果報告。取自 <http://www.tainan.gov.tw/cht/chief/blueprint/Download.aspx?sn=37> [Tainan County Government (2009).

Administration achievement report of 2009. Retrieved from <http://www.tainan.gov.tw/cht/chief/blueprint/Download.aspx?sn=37>]

劉偉瑩 (2006)。留在部落學習 屏縣小校不裁。取自 http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=48191&keyword=屏東 [Liu, W. Y. (2006). *Staying and learning in tribe, no dissolving elementary schools in Pintung County*. Retrieved from http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=48191&keyword=]

鄭沛揚 (2009)。活化空教室 北市教育局推動創意教學。臺北市教育 e 週報，425。取自 <http://enews.tp.edu.tw/prient.aspx?EDM=EPS2009112320395430U> [Cheng, P. Y. (2009). *Activation of an empty classroom, the department of Education, Taipei City Government promotes creative teaching*. Taipei Weekly E News, 425 issue. Retrieved from <http://enews.tp.edu.tw/prient.aspx?EDM=EPS2009112320395430U>]

日本文部科學省 (2010)。余裕教室・廃校施設の有効活用。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyosei/yoyuu.htm

日本文部科學省中央教育審議会 (2003)。新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について (答申)。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htm

日本總務省統計局 (2008)。人口推計年報。取自 <http://www.stat.go.jp/>

東京都北區教育委員会事務局 (2001)。北区余裕教室活用指針。取自 <http://www.city.kita.tokyo.jp/docs/digital/069/atts/006937/attachment/attachment.pdf>

星野繁 (1999)。生涯學習社会における学校施設の開放——主に余裕教室の現状と方向性に着目して。取自 <http://uuair.lib.utsunomiya-u.ac.jp/dspace/bitstream/10241/1215/1/KJ00000193925.pdf>

萩原昌義 (編) (2004)。研究紀要第 15 集「あすをめざして」地域の教育力と公民館特集——埼玉県入間地区公民館連絡協議会。取自 <http://www4.familie.ne.jp/~iruma/asuwo/asuwo-15-19.htm>

横浜市教育委員会 (2006)。余裕教室活用指針。取自 <http://www.city.yokohama.jp/me/gakusyuu/open/pdf/katuyousisin.pdf>

21st Century School Fund and Center for Cities & Schools (2010). *Joint use of public schools: A framework for a new social contract*. Washington, DC: Author.

Campbell, E. (1982). *Community education and housing needs*. (ERIC Document

中國大陸義務教育均衡發展 辨析

沈有祿^{*} 譙欣怡^{**}

摘要

2010 年公布的《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》規劃中國未來 10 年教育發展和改革的目標藍圖，但如果其在加快縮小城鄉差距如果一味地不顧及到省域內的各縣市間的經濟發展差距，則容易出現在當前義務教育經費的「省統籌、以縣為主」管理政策實施中如果對經濟比較落後縣市及省份的轉移支付不足，那麼省域內各個縣市內義務教育的城鄉發展及縣市間和省際間發展的差距可能會擴大。為了更好地實現義務教育均衡發展，有必要在執行義務教育均衡發展政策時，先清楚地理解和認識什麼是義務教育均衡，誰是義務教育均衡的主體，義務教育均衡是對什麼的均衡，怎樣才能實現義務教育均衡，又如何評價義務教育發展的均衡性。本文以政策文本分析的方法對上述問題進行清晰地考量，因這些都是關乎義務教育均衡發展政策成敗的當前亟待解決的重大理論與實踐問題。

關鍵詞：義務教育、均衡發展、教育改革和發展規劃綱要

^{*} 沈有祿，廣西大學教育學院副院長、教授，碩士生導師，華中師範大學教育學院博士後

^{**} 譙欣怡，廣西大學教育學院講師

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

來稿日期：2011 年 1 月 12 日；修訂日期：2011 年 1 月 31 日；採用日期：2011 年 2 月 11 日

Remarks on the Balanced Development of Compulsory Education in Mainland China

You Lu Shen^{*} Xin Yi Qiao^{**}

Abstract

The Educational Reform and Development Planning Guideline (2010-2020) published in 2010 describes the goals and paths of the educational development and reform in China in the upcoming ten years. The guideline has a whole chapter discussing the importance of balanced development of compulsory education, which certainly meets the demand of educators in general. However, some details mentioned in it may require careful reconsideration. For example, it says the balanced development of compulsory education shall firstly be achieved within the scope of single counties, and later in larger administrative areas. If we take no account of the economic development gap between different counties within a province, the educational development gap may be worsened. The statement made in the guideline may give the impression that the provincial and central governments are unwilling to fund the balanced development of compulsory education. Because the balanced development of compulsory education is a fundamental right of modern citizens, it is necessary to identify its subject (who), objectives (what), and implementation and evaluation procedures (how). This article attempts to completely understand the above issues through document analysis. It is believed that by merely focusing on the micro level of the students and families and schools, and ignoring the macro level of county government and provincial government, balanced development of education cannot be realized.

Keywords: compulsory education, balanced development, educational reform and development planning guideline

^{*} You Lu Shen, Vice Dean, Professor & Supervisor for Graduates, School of Education Guangxi University/ Postdoctor Research Fellow, School of Education Central, China Normal University.

^{**} Xin Yi Qiao, Instructor, School of Education Guangxi University

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

Manuscript received: January 21, 2011; Modified: January 31, 2011; Accepted: February 11, 2011

壹、政策背景

2010 年公布的《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010—2020 年）》對中國未來 10 年的教育發展與改革的目標與路徑作了藍圖規劃，其中第四章對義務教育進行專門規劃，其義務教育均衡發展之描述基本上涵蓋當前義務教育均衡發展訴求的方方面面，包括目標、任務、保障措施及實施步驟等內容都有比較詳盡的論述，但是為了更好的促進義務教育均衡發展，這一表述中還是有待改進。如其在加快縮小城鄉差距中的「率先在縣（區）域內實現城鄉均衡發展，逐步在更大範圍內推進」（中華人民共和國中央人民政府，2010）。如果一味地不顧及到省域內的各縣市間的經濟發展差距，非要先在省域內的各個縣域內實現了均衡才去實現省域內的各縣市間的義務教育均衡發展，那麼容易出現在當前義務教育經費的省統籌管理的實施中；如果對經濟比較落後的縣市的轉移支付不足的話，那麼省域內各個縣市内義務教育的城鄉發展及縣市間的發展的差距會存在擴大的可能性，如此怎能實現義務教育均衡發展。而且鑑於現在的義務教育主要的財政投入是縣級，所以這種縣域內均衡發展的提法很容易給人感覺，其實就是省級政府和中央政府不願意為義務教育均衡發展埋單。

貳、對義務教育均衡發展的闡釋

根據中國教育部基礎教育司副司長楊念魯（2009）認為義務教育的均衡

在我們看來主要指以下幾方面：一是在城鄉之間；二是在地區之間；三是在學校校際之間都能在義務教育的辦學條件、辦學水準、師資素質、教育品質等方面大致平衡和相當。所有適齡兒童少年都能依法、平等接受義務教育，享有公平接受義務教育的機會。教育的需求和教育的供給大致相對均衡，這是我們所認為的義務教育均衡發展的概念。

作者進一步認為義務教育均衡發展又可分四個階段、四個維度來理解。四個階段為：最低層次為獲得就學（有學上）的機會（狹義上的教育機會或教育

就學機會)的大致平等，這個基本上已經實現(除部分少數民族及特別困難群體外)；第二階段為基本辦學條件的大致均等，目前在此方面差距還很大；第三階段為教師及校長資源的大致均等配置，目前在做，但是離理想均衡狀態差距還很遠；第四階段是義務教育的諸如年級標準考試、升學考試等考試成績的大致均等，升入高一級階段就學機會的大致均等，其中成績均等是不能完全實現，允許有合理的差距。四個維度為：最低層次的均衡是縣域內城鄉間、校際間的大致均等；中等層次的是省域內市縣區域間的大致均等；高級層次是省際間的大致均等；最高層次是不分民族、地區、性別、家庭背景的學生享有大致均等的義務教育就學機會以及保障順利完成學業的辦學資源及取得大致均等的教育品質與升學機會。

參、義務教育均衡發展：對誰的均衡？

一、誰是義務教育均衡發展的主體

當討論義務教育均衡 / 公平概念時，涉及到四類群體。這四個可能的群體是「接受」義務教育的兒童，可能從對義務教育的付費中獲得收益的成年人或家庭，做義務教育決策的如學區、州政府等政治單元，以及提供受雇的教師及其他職員(Leannas, 1978)。兒童通常是義務教育公平關注的對象，因為他們在義務教育系統中要生活很長時間，而且很多人認為他們的義務教育經歷應該被公平的配置。在談論與均衡 / 公平有關的學校財政時，如果納稅人承擔了支援義務教育負擔的部分份額，那麼納稅人也是義務教育均衡 / 公平關注的對象。國家下面的教育管理部门(如地區)也是義務教育均衡 / 公平關注的對象。另外，還要討論那些具有特殊利益的選擇性群體，如來自低收入家庭、少數民族以及殘障學生經常是該情景最關注的群體，同時也關注那些低財富或低收入的納稅人(Leannas, 1999)。

二、四個主體及與之相對應的義務教育均衡發展原則

(一) 做為受教育對象——學生的水準公平與垂直公平原則

1. 水準公平與同等對待原則

水準公平作為一種學生的概念，具體指的是處境相同的學生應該受到同等

的對待。首先，只要是學生，都享有同等的受教育的機會，即入學機會均等，每個人不論是何種民族／種族、性別、出生地區都應享有相同的受教育權利。正如教育部長袁貴仁（2010）表示

教育公平應當說是社會公平的基礎，是人生公平的起點。它的基本要求是保障每個公民接受教育的權利，關鍵是機會公平。

其次，實現這種同等的受教育權需要保障性的資源投入（包括政策及制度、法律這類分配資源的制度資源）大致均等，即同樣的學生應該享有大致均等的師資、辦學條件，教師及家長對待學生的關切與照顧或期望大致均等，資源配置政策應該對所有學生同等對待，給予相同的資源投入保障。因為單單就政府在法律意義上規定接受義務教育為公民的基本權利，還不足保證公民實際享有這項權利和政府真正盡到了其應有責任。因為一個人僅僅具有對某種東西的平等的法律權利，和一個人具有有效運用這種權利來保護其利益或追求其目標的能力，這兩者是根本不同的。因為，平等法律權利的價值畢竟要體現在人們運用它能幹什麼方面，而不能說他們知道他們擁有這些權利就滿足了，更重要的是政府要提供適當的資源保障這種權利的公平實現（廖申白等譯，1991）。

2. 垂直公平與補償原則

垂直公平具體指處境不同的學生應該給予不同的對待。類似於水準公平的使用者一樣，垂直公平的使用者也會問，怎樣來定義「不同的處境」的學生。這一概念通常是被模糊的或清楚地用來定義不同的學生群體，根據學生為了達到某種特定的產出水準而需要使用或需要的投入的品質來區分他們。考慮到不同兒童間的不同，特別是具有殘障與無殘障兒童的不同，對他們之間的不公平應給予不平等的對待。這適用於兒童間合法的不同方面，尤其在身體殘疾或學區資源開銷的不同方面。在處理這一問題時，貝爾勒（Robert Berne）與斯蒂埃菲爾（Leanna Stiefel）（1984）將七至十二年級非殘障學生作為基數 1（一個正常學生或標準學生）來看待，而將具有不同殘障狀態的學生折合成不同權重的標準學生數（如一個六年級的殘障學生相當於 6 個標準學生）（引自 Leannas, 1978）。

因此，作為義務教育均衡發展中的最少受惠者，政府應對他們提供補償。但是，羅爾斯（John Rawls, 1921-2002）的差別原則在補償糾正這種不公平時還是不足，舉例言之，對「最不利群體」的補償（何懷宏等譯，1988）就容易造成對最低收入的 10% 人口提供平均的補償，可是還可能存在最低 5% 人口的

狀況沒有得到根本的改善。因此，應將羅爾斯的對群體的補償改進為對個人的補償，即如德沃金（R. Dworkin，1931-）所說的對每個公民的平等的關切（引自馮克利譯，2003），給予每個不利地位公民予適度的補償，即相當於把基礎教育資源這種公共產權的使用權明晰並分配到每個人，才能達到根本的資源配置激勵與公平效果。

（二）做為為義務教育均衡發展埋單的各級各地區政府、家長——財富 / 財政中立與轉移支付原則及能力支付原則

由於我國義務教育法規定義務教育的財政支出主要由縣級政府負責，因此由於各縣市及各地區間的經濟發展不平衡，各地區間的生均經費¹等教育投入相差很大，基本辦學條件包括教師在內也是差異非常大，尤其是發達地區 / 重點學校已處於高度發達狀態，而落後地區 / 薄弱學校卻處於很低水準，這樣就很難實現義務教育在區域間及區域內城鄉間的平衡。要實現真正的義務教育均衡發展，就必須將這樣外部財富或財政影響因素剔除掉，使各地區間的生均經費及辦學條件不依賴於當地的經濟發展水準或財政支出水準，即生均經費與財政支出或人均地區生產總值不存在相關性，這就是財富 / 財政中立原則。對落後地區及薄弱學校應加強省級政府及中央政府的財政轉移支付，尤其是那些長期以來義務教育發展處於相當低水準的縣市，應獲得更多的中央財政轉移支付。

對分擔義務教育成本的家長需要考慮其支付能力，儘管當前已經實行了「兩免一補」政策，²但是由於農村寄宿等制度仍然造成貧困家庭孩子上學成本的增加，這對此類家長及學生也是不公平的，因此需要對他們進行特別的補償。

¹ 生均經費指生均教育經費，為中國大陸政府每年為每位學生撥付的教育經費，含生均教育事業費和生均基礎建設經費，其中生均教育事業費又含生均人員經費（主要用於教師的工資、福利）與生均公用經費（主要用於維持學校正常的教育教學辦公用經費）。以中小學階段為例，生均教育事業費與生均基礎建設經費的比例大致約 95：5，生均人員經費與生均公用經費的比例大致為 80：20 左右。

² 「兩免一補」是「全部免除農村義務教育階段學生學雜費，對貧困家庭學生免費提供教科書並補助寄宿生生活費」的簡稱。實際上是「一全部免（針對全體農村義務教育階段學生）、一部分免和一部分補貼（針對部分貧困家庭學生）」的簡稱，但是從適用對象上講可以稱其為對貧困家庭學生的「兩免一補」。它是中國共產黨黨中央、國務院深化農村義務教育經費保障機制改革的內容之一。「兩免一補」政策首先於 2005 年在中國大陸 592 個國家扶貧開發工作重點縣開始實施。當年，中央和地方政府共投入新臺幣 353 億元，使 3,400 多萬名貧困家庭學生從中受益。2007 年於全國範圍內實施。「兩免一補」實施對象是農村地區義務教育階段貧困家庭學生，同時還有城市居民享受最低生活保障政策家庭的接受義務教育的學生，包括人均年收入低於國家貧困線家庭的學生、父母患重大疾病喪失勞動能力的貧困生、單親家庭經濟困難學生、因突發事件導致家庭貧困的子女等。

（三）做為義務教育實際提供方的學校與教師——過程對待平等原則

在義務教育均衡 / 公平的發展與研究中，人們長期對在教育教學過程中學校及家長怎樣對待學生都沒有過多地關注，以及家長怎樣輔助學校教育學生及對待學生也是如此。因此，學生對在學校中被公平對待的一般感知也是義務教育均衡發展的一個重要維度。

例如，教師能否公平的對待學生，教師有沒有他們偏愛的學生，教師是否尊重所有的學生，學校中的其他成年人是否公平地對待學生，學生是否被公平地導向（指導），是否對學生開設同樣的課程，當學生受到懲罰時，他們是否是應得的，同樣的冒犯對有的學生的懲罰是否要比對其他冒犯學生的懲罰大，當學生獲得表揚或獎勵時，他們是否是應得的，是否總是同樣的學生受到獎勵，教師給學生的分數是否反應了學生的努力程度，學生是否得到公平的打分等。家長對學生的心理期待及家庭教育中是否公平的對待孩子及是否對孩子給予正確和公正的心理期望等這些都教育過程中應公平對待學生的重要領域。

肆、義務教育均衡發展：對什麼的均衡？

總之，對義務教育均衡發展應關注的對象，即對什麼的均衡，貝爾勒與斯蒂埃菲爾從學校財政的角度評價義務教育的均衡 / 公平應關注的對象，他們於 1984 年建立的學校財政系統公平性評價框架確定了輸入、輸出及結果三個維度，義務教育的入學機會與過程中的各種資源保障是義務教育均衡 / 公平目標對象的重要維度。

表 1 及表 2 分別列出能應用目前的教育均衡 / 公平發展的目標與對象的例子（Joeld & Jeffery, 2007）。

表 1

教育均衡發展目標對象的種類表

機會／過程	資源	結果
比例率：	平均班規模	測試成績
招生	課程可能性	畢業率
入學	生均經費	收入
升學	生師比	職業狀況
複讀	學校設施的品質	
	教科書的品質	
	教師教育水準	
	教師經歷及學位	

資料來源：Educational equity and public policy: Comparing results from 16 countries, by D. S. Joel and M. P. Jeffrey, 2007, p. 22. Copyright 2007 by UNESCO Institute for Statistics.

表 2

教育均衡發展的目標與對象

公平關注的對象		公平的目標對象		
		機會 / 過程	資源	結果
學生特徵	性別			
	社會經濟地位			
	民族 / 種族			
	殘障狀態			
地區特徵	種類（如省、自治市）			
	城市 / 農村			
	財富			

資料來源：Educational equity and public policy: Comparing results from 16 countries, by D. S. Joel and M. P. Jeffrey, 2007, p. 23. Copyright 2007 by UNESCO Institute for Statistics.

可見義務教育均衡首先是對入學機會及就學可能性在地區、性別、民族、社會地位、身體狀況間的大致均等；其次是在教育教學過程中的各種資源保障的大致均等，如享有基本相同的班級規模、課程數量、生均經費、教師數量及品質（生師比、教師學歷、職稱及培訓情況、性別及年齡構成等）、教科書等基本的辦學條件；再其次是在教育過程中享有大致相同的考試成績及學校和家長對學生大致相同的關切與心理期望與對待；最後是學生升入中學的機會大致均等，不能因為種族/民族、性別、家庭財富、身體殘障等差異而懸殊過分。另外，義務教育均衡發展對區域及群體間也有最低的要求，首先均衡是縣域內城鄉間、校際間的大致均等；其次是省域內市縣區域間的大致均等；再次是省際間的大致均等；最後是不分民族、地區、性別、家庭背景的學生享有大致均等的義務教育就學機會以及保障順利完成學業的辦學資源及取得大致均等的教育品質與升學機會。

伍、怎樣實現義務教育均衡發展？

一、實現義務教育均衡的步驟

（一）入學機會均等：當前政府的第一教育重任是提供義務教育這一基本公共教育服務產品的最低充足性水準，這個不能僅僅從各地區的毛入學率來衡量，而要從淨入學率、保持率及升學率來衡量，這是最基本的就學機會的最低充足性的基本要求。在這方面尤其是要提高女童、少數民族、邊境地區兒童、殘障兒童、困難家庭及落後地區兒童的入學機會及順利完成學業以及升入高一級學校的機會的大致均等，至少與其他正常兒童不能差距太大，要實現這個可能就需要加大轉移支付力度對這部分兒童給予更多的補償，其生均經費可能就是正常兒童的生均教育經費的2倍，甚至是3倍或更多，尤其是對殘障兒童及少數民族兒童而言，才能保障他們就學機會的順利完成和取得與正常學生大致接近的成績。

（二）基本辦學條件均等：在起點階段的機會均等的基礎上，需要加大保障實現入學機會均等資源配置的均等，既包括每年的新增流量資源的配置平等，也包括對過去就遠遠落後於其他地方或群體的地區及群體給予更多的補貼，將之前的欠帳彌補下，然而再讓他們與其他之前領先於他們的地方和群體

有大致均等的資源保障的起點上的公平競爭環境，至於教育過程中的成績等教育品質均衡也應該是義務教育均衡發展的重要內容之一，但應當是在起點上的資源做到大致均等的配置以後，再繼續保障後續的資源投入也均等的情況下再追求高品質的，大致均衡的義務教育品質，但是教育品質的發展是很難在短期內做到均衡，故當前應該更重視對資源配置均等的努力。為此，當前政府應制定全國基本的辦學條件，規定落後地區必須達到這一基本要求，而且政府尤其是中央政府應在短期內加大對落後地區的財政轉移支付力度，使其達到全國基本的辦學條件，如此才有機會與其他地區處於大致相同的發展起點上。

（三）師資均等：實現教師尤其是優秀教師及校長資源的區域內及區域內城鄉間的合理流動，實現教師資源的均衡配置。很顯然，在基本辦學條件大致相同的基礎上，甚至基本辦學條件還沒有達到政府規定的基本標準，決定一所學校發展品質好壞的是教師及校長，有優秀的校長，有好的辦學理念，有優質的教師，一所學校就能快速發展起來，成為某一地區的示範學校，如此就引致了擇校行為。所以，如果使優秀教師（包括校長）在各縣市內城鄉間、在各縣市內校際間及各縣市間形成合理的流動機制的話，就能形成各縣市區域內的教師資源均衡配置，如此就能保證實現區域內義務教育品質大致均衡的方向發展的可能性。正如教育部基礎教育一司副司長王定華所言，義務教育均衡發展的核心是教師的均衡。各地在教師流動方面採取很多好的辦法，成效是明顯的。

大家關心的大規模輪崗問題是可以解決的，輪崗的目標、要求是可以實現的。通過輪崗和教師的合理交流，可以有效地縮小學校間師資力量的差距（人民網教育頻道，2009）。目前各地在這方面有了初步嘗試，如瀋陽市、北京市就是率先在市內實現教師在城鄉間的定期流動機制，人事關係也跟著走的這種流動，比短期的交流更有效果。《規劃綱要》中對城鎮教師評定職稱（職務）時要求有1年以上的農村或薄弱學校工作經歷的要求（中華人民共和國中央人民政府，2010），這是值得肯定的。但是要求年限太低，只有1年，城鎮及優質學校教師達到農村及薄弱學校工作1年很難對這些學校起到很大的改善作用，要形成真正的長期交流制度，3—5年一個週期才能有比較明顯的效果。

（四）教育質量差距不過懸殊：最高境界正如《規劃綱要》的教育發展戰略目標裡所說的那樣，形成惠及全民的公平教育，……努力辦好每一所學校，教好每一個學生……（中華人民共和國中央人民政府，2010），這才是真正的「堅持以人為本、推進素質教育……」。每個人不論其出生、民族、性別、身體狀況，都享有大致均等的入學機會，在基本辦學條件及師資條件均等配置的前

提下，實現如考試從成績及升入中學機會一類的教育品質的大致均等，最終實現個人的全面發展。

二、實現義務教育均衡發展的現況與應加強之重點

大陸教育部從 2005 年下發了《關於推進進一步推進義務教育均衡發展的若干意見》，2006 年在成都舉行了推進義務教育均衡發展的現場會，明確要求各級行政部門實現「兩基」（基本普及義務教育，基本掃除青壯年文盲）後，要適時把義務教育均衡發展作為今後的主要任務來做。這幾年，國家和各地在推進義務教育均衡發展上主要採取以下三項措施（楊念魯，2009）：

- （一）義務教育經費保障機制的建立，有效促進了義務教育的均衡發展；
- （二）國家和地方制定了若干政策，縮小地區和學校之間的辦學條件的差異；
- （三）加強農村和城鎮薄弱學校教師隊伍的建設，使得優質教育資源初步實現一定程度上的均衡。

今後大陸政府應在以下幾個方面移入更多經費：

一是制定全國義務教育公用經費標準，繼續加大對義務教育經費保障機制的投入力度。據財政部、教育部印發的《關於調整完善農村義務教育經費保障機制改革有關政策的通知》可知，從 2007 年起 3 年內，新增經費人民幣 470 億元³（折合新臺幣約 2,123.93 億元）左右，用於調整完善農村義務教育經費保障機制改革有關政策。至此，2006—2010 年全國農村義務教育經費保障機制改革累計新增經費，將由原來的人民幣 2,182 億元（折合新臺幣約 9,860.458 億元）至少增加到人民幣 2,652 億元（折合新臺幣約 11,984.39 億元）（中華人民共和國財政部，2008）。如果按照 2003—2007 年的農村初中及小學在校生數下降規模來預測 2008—2010 年的在校生數，再將 2006—2007 年的在校生數合起來（小學＋初中），在 2006—2010 年期間全國將增加人民幣 2,652 億元（折合新臺幣約 11,984.39 億元）平均分配到義務教育階段，也就是每個農村學生每年人民幣約 624—746 元（折合新臺幣約 2,820—3,371 元），包括校舍維修改造費、公用經費、免費教科書費、家庭經濟困難寄宿生生活費，可見，除去校舍改造費、公用經費占保障經費的絕大部分外，對家長減免的教科書費及生活補助費合起來也就是每生每年不到人民幣 300 元（折合新臺幣約 1,356 元），這點

³ 新臺幣數值以臺灣銀行 2011 年 1 月 28 日牌告匯率顯示的人民幣兌新臺幣 4.519 賣出價計算。

錢其實起不了根本性減輕負擔的作用，可見在增加農村義務教育經費方面還有很大的增長空間，才能從根本上減輕農村家庭的負擔。為此，各級政府要依法履行職責，不斷健全義務教育，特別是農村義務教育經費保障機制，適當提高農村義務教育階段家庭經濟困難學生寄宿生活補助標準，改善中西部地區辦學條件和中小學生營養狀況，優化公共教育資源配置。

二是儘快制定全國義務教育階段城鎮、農村學校基本辦學條件最低標準，且對區域間的差異應該有個上限規定；對低於該標準的地區中央要直接補貼其缺額部分，而不能由省裡充籌負責（對中西部省份而言），因省統籌還是不能從根本上解決這一問題。今年的《政府工作報告》（中國政府網，2010）就指出，在合理布局的基礎上，加快推進中西部地區初中校舍改造和全國中小學校舍安全工程，儘快使所有學校的校舍、設備和師資達到規定標準。為農村中小學班級配備多媒體遠端教學設備，讓廣大農村和偏遠地區的孩子共用優質教育資源。加強學前教育和特殊教育學校建設，加大對少數民族和民族地區教育的支援。

三是加強教師隊伍建設，改善農村教師待遇。《政府工作報告》強調，2010年及今後的幾年要從多方面採取措施，吸引優秀人才投身教育事業，鼓勵他們終身從教，其重點加強農村義務教育學校教師和校長培訓，鼓勵優秀教師到農村貧困地區從教，加強師德教育，增強教師的責任感和使命感。因為教師是發展教育的第一資源，我國農村教師隊伍總體上水準偏低已經成為制約提高農村教育品質的突出問題。因此，一要吸引優秀的人才作教師，其次要做好培訓工作，三要鼓勵優秀人才到農村貧困地區從教，最後應堅持加強師德教育（中國政府網，2010）。為此，應繼續加大西部特崗教師計畫，加快城鎮、農村教師的定期流動制度建設和實施步伐，提高農村教師待遇等措施，吸引優秀教師到農村去，從根本上改變農村教師隊伍品質落後的狀況，為實現義務教育的城鄉均衡發展提供基本保障條件。

值得強調的是，當前有一種危險的思潮，此即認為可以實行差異化義務教育均衡發展，或者可以採差異化的觀點來指導義務教育均衡發展。這種觀點極其危險，因為當前對絕大多數地區來說，即使某種程度上實現了入學機會的大致均等；但是在歷史積累下來的存量資本的巨大差距及現存的流量資本投入的巨大差距的雙重作用下，基本辦學條件要達至大致均等還有很遠的路要走；師資條件大致均等、教育品質差距不要太懸殊，那就更是遙遙無期了，因優質資源的配置就像滾雪球一樣，「馬太效應」（Matthew effect）⁴會越演越烈。儘管

在極少部分地區已經達至了入學機會及基本辦學條件的大致均衡的地方這種觀點具有一定的生長土壤，但是如果沒有師資保障的均衡配置，最終也無法實現教育品質的大致均衡。在這種情況下，如果讓這種觀點被政府所採納並成為義務教育均衡發展的指導思想，那義務教育均衡發展地實現更是遙遙無期，正如中國的足球一樣，不知道何時是個盡頭。一旦這種觀點得逞會遺害一代人、一個民族甚至一個國家。

陸、如何評價義務教育均衡發展？

評價義務教育均衡發展，我們完全可以借鑑西方，尤其是歐盟的義務教育制度均衡 / 公平發展測度評價指標體系中的指標，在結合我們當前的實際，選取我們更關注的、能反應我們國家實際情況的一些指標加以測度。歐盟在 2005 年發布的公開報告《歐盟義務教育制度的公平性：一套指標體系》（Equity of the European educational systems: A set of indicators），分別從教育不平等的背景、教育過程中的不平等、教育的內部結果及教育的外部影響方面構建了 29 個指標來測度歐盟義務教育制度的均衡性（引自沈有祿、譙欣怡，2009）。當前關於義務教育資源配置的均衡性應當是討論的重點和政策關注的焦點。

如果將義務教育資源分為人力資源、財力資源、物力資源三個角度來分析，並結合考慮個體間的差異、群體間的差異與低於最低限度門檻值的個體與群體。如此，我們可以嘗試粗略地構建義務教育資源配置均衡 / 公平發展測度指標體系，該指標體系從人力資源、財力資源、物力資源及義務教育人力、財力、物力資源的分配制度四個層面來測度義務教育資源配置的均衡性，具體的財力資源的各個指標又可以從五個縱向維度加以測度，即從充足性、水準公平、垂直公平、機會均等、財政中立這五個維度加以測度，四個層面的各個指標都可以用常用的不平等的測度方法如極差（range）、標準差（standard deviation）、極差率（range ratio）、變異係數（variation coefficient）、基尼係數

⁴ 美國科學史研究者羅伯特·莫頓（Robert K. Merton）於 1968 年首先提出「馬太效應」（Matthew Effect）這個術語。他歸納「為任何個體、群體或地區，一旦在某一個方面（如金錢、名譽、地位等）獲得成功和進步，就會產生一種積累優勢，就會有更多的機會取得更大的成功和進步。」他闡述這一觀點時引用了《聖經》在「馬太福音」第 25 章中的兩句話：「即是指好的愈好，壞的愈壞，多的愈多，少的愈少的一種現象。」（百度百科，無日期）

(Gini coefficient)、泰爾指數(Theil index)或麥克隆指數(McLoone index)來測度(王利文等譯, 2006), 只要各指標測度的差異值在國際公認的均衡標準下我們就認為該指標的配置是均衡的, 或者向著值往小的方向變化的趨勢, 我們就可以認為該指標的配置是向著均衡的方向發展。

其中, 關於義務教育的人力、財力、物力資源配置制度的均衡性這個指標主要是檢測我們的宏觀教育資源配置制度的公正性與否, 其中尤為核心的是財力資源的收入與分配的指導原則/政策及具體的徵稅或撥款方式是否充分反應了充足性、公平性及效率性, 在人力資源方面還要看是否有利於教師的學歷、性別、職稱構成合理化的公平導向的政策及其實施的公平性的測度。具體指標有三: 第一, 人們對教育資源配置制度的總體公平性感知的測度, 其下又具體分為對人力、物力、財力配置公平性的感知的測度; 第二, 教育資源收入及分配制度(相關的教育稅費及教育費撥款方式)的公平性的測度; 第三, 教師資源構成及配置相關政策的公平性(包括教師的養成、流動等政策, 如相關經費政策等)(沈有祿, 2008)。

在構建整個義務教育制度均衡/公平測度框架又遵循著具體的指導原則, 即該指標必須能適用於現存的各種公平原則的背景, 而不僅適用於各種公平理論的一種; 在相關的個體及群體間最重要的是要改善那些難以一時改變其社會地位的弱勢個體及群體的處境; 在義務教育所產生的眾多直接與間接結果中, 對於個體或國家民主社會生活的公平分配來說這是最重要的; 除了對義務教育結果的不平等的測度外, 指標體系還應對義務教育制度的上游以及義務教育過程本身不平等的測度也很重要; 該公平指標體系必須能測度對這些不平等的感知或理解並提供標準, 使公民能據此判斷現行的義務教育制度的公平性(沈有祿、譙欣怡, 2009)。

柒、結語

《國家中長期教育改革和發展規劃綱要(2010—2020年)》提出了義務教育均衡發展的目標、任務、保障措施及實施步驟等。但是如何更好地理解「義務教育均衡發展」, 尤其是其均衡的主體中的各地地方政府容易被忽略, 從而導致國家層面尤其是來自中央政府的財政轉移支付的不足而導致現行義務教育投入體制下各縣市難以實現縣域內的義務教育均衡發展, 更不用說在各地經濟發

展差距難以縮小的情況實現各縣市間及省級間的義務教育均衡發展了。因此更好地理解與認識義務教育均衡發展的主體，均衡發展的具體內容，以及當前和今後政府應該怎樣來促進義務教育均衡發展，應如何評價這種發展的均衡性，是當前推進義務教育均衡發展的重要理論與現實課題。

如果我們對義務教育均衡的主體，尤其是對為義務教育投資埋單的縣級政府（承擔絕大部分 80%—90% 以上的責任）及省級政府和中央政府這一主體的三個層級間責任的認識不明確時，尤其存在小（財政能力弱的）政府承擔責任最大（教育投資負擔）的義務教育，而大（財政能力強大的中央與省級）政府卻承擔很小的責任時，就容易忽略宏觀面，如此一來，較低範圍（縣域內）之義務教育均衡發展的成就會被較大範圍內（縣際及省際間）的差距所掩蓋，義務教育均衡發展政策的執行效果就可能降低。政策執行的最后效果可能成為低層次（微觀）的成功，而卻是高層次（宏觀）的失敗。

備註

本文係沈有祿主持的「國家社科基金資助專案」《教育機會分配的公平性問題研究》（10XJY005）、「中國博士後科學基金特別資助專案」《中國、印度基礎教育發展與均衡政策比較研究》（201003486）、「中國博士後科學基金面上資助專案」《中國、印度基礎教育公平政策比較研究》（20090460966）階段性成果。「國家社科基金資助專案」《進城農民工子女教育政策績效評價與體制創新研究》（10BJY014）（主持人周國華）階段性成果。

參考文獻

- 人民網教育頻道 (2009)。義務教育均衡發展的核心是教師的均衡。取自 <http://edu.people.com.cn/GB/10352234.html> [Education online of people network. (2009). *The core of balance of compulsory education: The balance of teachers.* Retrieved from <http://edu.people.com.cn/GB/10352234.html>]
- 中華人民共和國中央人民政府 (2010)。國家中長期教育改革和發展規劃綱要 (2010—2020 年)。取自 http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm [Central government of the People's Republic of China (2010). *Educational reform and development planning guideline (2010-2020).* Retrieved from http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm]
- 中華人民共和國財政部 (2008)。2007—2009 年全國財政將新增 470 億元完善農村義務教育經費保障機制。取自 http://jkw.mof.gov.cn/zhengwuxinxi/tourudongtai/200807/t20080725_58875.html [Ministry of finance of the People's Republic of China (2008). *Additional national rising fund of RMB 47 billion yuan to consummate the guarantee system of compulsory education in rural areas in mainland China.* Retrieved from http://jkw.mof.gov.cn/zhengwuxinxi/tourudongtai/200807/t20080725_58875.html]
- 王利文等 (譯) (2006)。論經濟不平等 / 不平等之再考察 (原作者: Amartya, S.)。北京市: 社會科學文獻。[Amartya, S. (2006). *On the inequity of economy/ review of inequity* (L. W. Huang Trans.). Beijing: Social science materials.]
- 百度百科 (無日期)。馬太效應。取自 <http://baike.baidu.com/view/7020.htm> [Baidu (n. d.). *Matthew effect.* Retrieved from <http://baike.baidu.com/view/7020.htm>]
- 何懷宏等 (譯) (1988)。正義論 (原作者: 約翰·羅爾斯)。北京市: 中國社會科學。[John, R. (1988). *The theory of justice* (H. H. He et al. Trans.). Beijing: Social science materials.]
- 沈有祿 (2008)。基礎教育資源配置公平研究。(未出版之博士論文)。北京師範大學教育學院, 北京市。[Shen, Y. L. (2008). *The research on the distribution of the equity of elementary educational resources in mainland China.* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, Beijing Normal University, Beijing.]
- 沈有祿、譙欣怡 (2009)。歐盟教育制度公平測度指導原則簡述。比較教育研究,

- 10, 27-30. [Shen, Y. L., & Qiao X. Y. (2009). Remarks on the guidelines of the measurement of equity of educational system in Europe. *Comparative Education Review*, 31(10), 27-30.]
- 袁貴仁 (2010)。促進公平提高品質是未來十年工作重點。取自 http://www.edu.cn/jyghgy_9557/20100228/t20100228_451737.shtml [Yuan, G. R. (2010). *The key work of the next ten years is to advance the equity and quality of education in mainland China*. Retrieved from http://www.edu.cn/jyghgy_9557/20100228/t20100228_451737.shtml]
- 馮克利 (譯) (2003)。至上的美德——平等的理論與實踐 (原作者: Ronald, D.)。南京市: 江蘇人民。Ronald, D. (2003). *Sovereign virtue: The theory and practice of equity* (K. L. Feng Trans.). Nanjing: Jiangsu People.]
- 新華網 (2010)。政府工作報告解讀: 2010 年教育工作有哪些重點任務。取自 http://news.xinhuanet.com/politics/2010-03/19/content_13205940.htm [Xinhua net. (2010). *Reading the work report of the People's Republic of China: The key tasks of education in year 2010*. Retrieved from http://news.xinhuanet.com/politics/2010-03/19/content_13205940.htm]
- 楊念魯 (2009)。創新舉措, 促進義務教育均衡發展實現教育公平。取自 http://news.xinhuanet.com/edu/2009-11/10/content_12425615.htm [Yang, N. L. (2009). *Create new approaches to achieve educational equity by improving the balance of development of compulsory education in mainland China*. Retrieved from http://news.xinhuanet.com/edu/2009-11/10/content_12425615.htm]
- 廖申白等 (譯) (1991)。倫理學、效率與市場 (原作者: Allen, E. B.)。北京市: 中國社會科學。[Allen, E.B. (1991). *Ethnic, efficiency and market* (S. B. Liao et al. Trans.). Beijing: Social science.]
- Leannas, R. B. (1978). *The measurement of equity in school finance with an expenditure disparity measure*. (No. 22-78-13030, Nov. 1978) Document prepared for the U.S. Office of Education, Department of Health, Education, and Welfare Under Education Commission of the States Contract: 31, (pp. 72-74). New York, NY: Graduate School of Public Administration, New York University.
- Leannas, R. B. (1999). Concepts of school finance equity: 1970 to the present. In F. L. Helen, C. Rosemary, & S. H. Janet (Eds.), *Equity and adequacy in education finance: Issues and perspectives* (pp.10-12). Washington, DC: National Academy

Press.

Joel, D. S., & Jeffrey, M. P. (2007). *Educational equity and public policy: Comparing results from 16 countries*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

中國浙江省溫州市小學集團化辦學的動因與管理策略

舒志定* 楊禮文**

摘要

基礎教育集團化辦學是擴大優質教育資源，實現區域優質教育資源均衡發展的重要舉措。如何切實有效解決集團學校各個校區資源重組和實質性融合，發揮規模效益，提高教育教學品質，是一項有意義的課題。本文以溫州市蒲鞋市小學集團為個案，蒐集教育行政管理部門制定的有關教育政策文本，以及小學集團制定的管理方案、規章制度等文本資料，蒐集了學校招生人數的變化情況，並指出集團化辦學有助於不同學校分享優秀師資、優質教育資源、優良學校管理經驗，促進薄弱學校的發展，這是集團化辦學的基本原因。文章針對集團學校建立初期面臨的決策困難、管理效率不高、學校文化融合困難等管理難題，提出規劃發展願景、創新管理機制、完善決策系統、實施扁平化管理、加強教學質量監控等管理策略，為提高集團化辦學績效理清思路。

關鍵詞：集團化辦學、優質教育、教育均衡、管理策略

* 舒志定，上海師範大學現代校長研修中心教授

** 楊禮文，溫州蒲鞋市小學集團副校長

電子郵件：szd8600@163.com；839745036@qq.com

來稿日期：2011年1月23日；修訂日期：2011年2月13日；採用日期：2011年2月20日

The Background and Management Strategies of Group Schools: A Case Study in Wenzhou, Zhejiang Province

Zhi Ding Shu^{*} Li Wen Yang^{**}

Abstract

Currently the unbalanced development of education among different areas is a common phenomenon. As a result, school choice is a hot problem, particularly in cities. In order to expand the quality education resources, achieve the balanced development of regional education, and meet people's increasing need of education equity, various forms of research and practice are attempted on group schools in Shanghai, Hangzhou, Suzhou, and Wenzhou. At present, the major task of group schools has gradually moved from improving external environment to adjusting the internal structure, relationship, and functions of the schools. As a case study, the research explores the background, the problems encountered, and the management strategies of the group schools in PuXieshi, Wenzhou. It is hoped to provide an insight on how to reorganize and integrate various resources, so as to improve the quality of education on an appropriate scale.

Keywords: group schools, quality education, balanced development in education, management strategies

^{*} Zhi Ding Shu, Professor, Centre for Educational Leadership Shanghai Normal University

^{**} Li Wen Yang, Vice President, PuXieshi Group Primary School

E-mail: szd8600@163.com; 839745036@qq.com

Manuscript received: January 23, 2010; Modified: February 13, 2010; Accepted: February 20, 2011

壹、前言

進入新世紀以來，中國全面普及了義務教育，進入了鞏固普及成果、著力提高品質、促進內涵發展的新階段。其中，解決義務教育均衡與公平發展是新時期的重點工作。中國教育部於 2010 年一月頒布實施《關於貫徹落實科學發展觀，進一步推進義務教育均衡發展的意見》。「意見」指出：

把均衡發展作為義務教育的重中之重，按照促進義務教育均衡發展的法律要求，以適齡兒童少年接受更加公平更高品質的義務教育為目標，合理配置教育資源，不斷提高保障水準，大力推進素質教育。（教育部，2010：1）

2011 年 1 月 24—25 日召開的國家教育工作會議明確提出促進義務教育均衡發展是今年教育工作的重要項目（楊晨光、張晨，2011）。的確，為了擴展優質教育資源、促進義務教育均衡發展。各地結合實際，創新工作思路，確保義務教育品質，確保全社會享用更多的優質義務教育資源，實現教育的公平發展。在此情形下，實施集團化辦學是實現義務教育快速、均衡、協調發展的創新舉措。本文簡要介紹集團化辦學產生背景的基礎上，以溫州市鹿城區蒲鞋市小學集團為例，分析集團化辦學管理面臨的困難以及採取的因對策略。

貳、集團化辦學源於推進義務教育均衡發展的需要

當前義務教育的區域發展不均衡、城鄉學校發展不均衡；優秀校長、優質教師分布不均，致使學校辦學水準差異顯著；改造薄弱學校困難較多，學校辦學環境差異懸殊；難以完全按照《義務教育法》要求做到就近入學，導致擇校問題越來越嚴重；進城務工人員隨遷子女與當地學生平等接受義務教育等是義務教育不均衡發展的主要表現（張力，2010；陳小婭，2010；楊海霞，2010）。雖然義務教育不均衡發展的類型是多樣的，造成不均衡發展的原因是多

方面的。但是優質教育資源供給不足與優質教育資源分布不均衡卻是共同的問題。即使是在經濟相對發達區域，這也是造成義務教育階段不均衡發展的重要原因。這些區域的不少學校，雖然已經擁有現代化的辦學設施與校舍，但是，缺乏優秀的教師、優秀的學校管理團隊，影響了辦學水準的提高。

為了擴大優質教育資源，實現區域教育優質均衡發展，滿足人民群眾日益增長對優質公平教育的需求，一些地區、學校進行了多種形式的改革和嘗試。地處長三角區域的上海、江蘇、浙江等省市探索義務教育集團化辦學，試圖解決義務教育優質教育資源均衡發展問題。

比如 1998 年 9 月 1 日，浙江省杭州市名校——求是小學嘗試「連鎖辦學」的方式接管了位在原於城西蔣村商住區競舟路的配套新學校，通過求是小學（名校）「輸出」品牌、師資和管理的模式，實現新區配套學校超常規發展，開啟義務教育公辦名校集團化辦學的探索（金立山，2009）。2001 年 9 月 1 日，該校以同樣的方式成立了華立星洲校區。兩所新校區的發展均獲得巨大的成功。經西湖區人民政府批准，由三個「校區」組成的公立教育集團——杭州求是教育集團於 2002 年十月正式成立（董齊、葉輝，2009）。2004 年九月，杭州市委、市政府出臺《關於進一步推進基礎教育改革和發展的若干意見》，首次提出在全市實施名校集團化辦學戰略。2006 年九月和 2007 年九月，杭州市先後頒佈《關於實施中小學名校集團化戰略的若干意見》和《關於進一步推進名校集團化戰略的意見》。這兩份「意見」進一步明確了集團化辦學的基本做法以及發展目標，即採用「名校+新校」、「名校+弱校」、「名校+農校」、「名校+民辦校」等多種辦學模式，強化名校優勢，通過名校輸出品牌、辦學理念、管理方式、幹部和優秀教師、現代教育資訊技術等方式，發揮名校輻射與影響作用，實現優質教育資源的共用與再生的目的（董齊、葉輝，2009）。

浙江溫州市鹿城區從 2003 年開始就將集團化辦學作為推進區域優質教育均衡發展的戰略選擇，並把集團化辦學定位在「名校加鄉校」、「名校加弱校」、「名校加新校（指社區新建學校）」等三種模式，以此不斷擴大本區域優質教育資源。經過 5 年的集團化辦學，鹿城區先後創辦了 9 所集團學校，覆蓋了城鄉 27 個校區或分校，名校教育資源總量較 2003 年有了大幅度提高，目前有 25,000 多名學生在集團學校接受優質教育，使全區優質教育資源覆蓋面達到 66%（陸健，2008）。

由於目前集團化辦學主要為解決學校發展不均衡、擴大優質教育資源問題（周谷平、孫秀玲，2006）。因此，採取集團化辦學的類型、形式是不一樣的。

例如從集團學校的組成結構看，有「名校＋新校」、「名校＋弱校」、「名校＋名企」、「名校＋農校（指農村學校）」等模式；從集團學校形成途徑看，有連鎖式、加盟式、合作式、嫁接式等；從集團學校的辦學性質看，有公立學校、國有民辦學校、民辦公助學校、民辦學校以及混合制；從集團學校辦學層次看，有同一辦學層次，也有跨層次、跨類別、跨區域等形式（王鳳傑、張雪松，2006）。

由此結合目前集團化辦學情況分析，集團化辦學指以一所優質學校為核心校區，整合或合併若干所辦學水準、師資力量較弱的學校或新建學校組建而成一所新的學校，新的學校共用優質教育資源、師資資源與管理資源，共同提升辦學水準，最終目標是擴大區域內優質教育資源，解決區域內義務教育均衡發展與教育公平的問題。

通過採取集團化辦學，有效地擴充了優質教育資源。以杭州市為例，杭州市城區的名校總數從 2003 年的 10.8% 上升到 33.2%（含未以集團命名的「名校加新校」）（吳躍文、鄭歲華，2005：36），也有研究者對集團化辦學的評價作了調查，發現 21.7% 的教師認定集團學校運作正常，有 35.8% 的教師認為集團學校運作基本正常，29.6% 教師集團化辦學優勢得到了發揮，35.2% 的教師認為集團化辦學優勢得到基本發揮（劉希平，2008）。雖然通過學校辦學集團化的改革與創新，擴充所在區域優質教育資源，但是，集團化辦學也引起質疑與困惑：第一是集團化辦學乃由一所名校融合或聯合多所學校組建而成，因而，如何確保各所學校辦學優勢與辦學的個性化，避免出現各所學校辦學觀念與模式的雷同現象。其次，一所名校要帶動多所學校的發展，可能會造成名校資源的「稀液」（稀釋）（周谷平、孫秀玲，2006）。第三，集團學校的成立，要求集團學校校長化更多精神去關注「集團學校」的經營，例如如何確立有影響力的學校品牌、如何使集團學校資源得到最大利用與開發。這些要求集團學校校長逐步培育自己「經營學校」的觀念與能力（周彬，2005）。的確，這些困惑與問題挑戰著集團學校的領導能力。

參、溫州市鹿城區小學集團化辦學的背景及困難

從 2003 年啟動實施集團化辦學以來，溫州市鹿城區小學集團化辦學發展迅速，已經組建了廣場路小學集團、蒲鞋市小學集團、瓦市小學集團、城南小學集團、建設小學集團、水心小學集團、南浦小學集團和百里路小學集團學校，涉及全區 35 所小學，其中外來務工子弟學校 4 所（溫州市鹿城區教育局，2009）。鹿城區小學集團化辦學主要有兩種類型：第一，合併式。改掉校名，成大一統。如溫州市廣場路小學與上陡門第一小學，城南小學和府學巷小學的集團化辦學，上陡門小學和府學巷小學成為廣場路小學、城南小學的分校。第二，聯盟式。若實力相近，一方稍強時，則共用新校名。此類方式如水心小學集團學校由原來的水心第一小學、第二小學和第三小學組成；南浦小學集團由南浦第一小學、南浦第二小學和南浦第三小學組成（溫州市鹿城區教育局，2007：3-4）。以下以蒲鞋市小學集團化辦學為例，闡釋集團化辦學產生背景與學校發展面臨的困難。

一、蒲鞋市小學集團化辦學背景

2007 年七月由蒲鞋市小學和橋兒頭小學為主體成立蒲鞋市小學集團學校。這兩所小學分別於 1984 年、1991 年建校，兩所學校各具不同的辦學風格、教育管理制度、校園文化以及師資水準。蒲鞋市小學以教育理念新穎、靈活，治學施教嚴謹，培養人才全面發展著稱；橋兒頭小學在學生道德教育、數學學科教育等方面成績突出。

近年來，由於溫州城市化的發展，區域內產業結構的調整、發展，兩校所在區域的社會經濟、居住人口結構都發生了新的變化，再加上兩所學校辦學品質的差異，使兩所學校遇到新的困難。當地區域的居民更加看重蒲鞋市小學的教育教學品質，結果入學的學生人數持續增加，學校規模不得不持續擴張，按照學校設計的辦學規模，只能接受 25 個班級，實際上卻發展到 41 個班級、1,800 多名學生，造成學校生均教育資源嚴重不足。而橋兒頭小學的辦學規模是 30 個班級，可是因為城區改造、調整，以及自身辦學品質下降等原因，從 2002 年以來，入學學生數持續減少，只有 23 個班級，班級學生數平均不足 38 人，

造成師資、場地、設施的閒置與浪費。為發揮兩校辦學優勢，緩解區域內的擇校熱現象，鹿城區教育局決定組建蒲鞋市小學集團，成立集團化辦學工作領導小組，完成了各校區行政領導班子配置，並且展開辦學理念、師資管理調配、教學科研、教師福利待遇、校園文化建設等「五統一」工作。

二、蒲鞋市小學集團辦學面臨的困難

蒲鞋市小學集團學校組建之後，以原先兩所小學為基礎設置蒲鞋市和橋兒頭兩個校區，共計 66 個教學班級，2,829 名學生，159 名教職工。集團學校辦學規模、辦學場所、師生人數都發生顯著變化，也使集團學校的整合與發展帶來新的困難。

（一）集團學校科學決策的困難

集團化辦學是新的辦學組織形式，給學校科學決策造成的困難主要有四：其一是決策方案論證困難。兩個校區管理文化和教育教學生態的差異是客觀存在的，如果決策前不能充分完成調研工作，導致執行難度加大；其次是監控與制約校長的行政權力，缺乏有效的決策諮詢機制和權力約束機制。第三，是缺乏集團學校發展總體規劃，導致管理效率下降；最後是不善於利用「外腦」，關門辦學，造成決策失誤。

（二）集團學校提升執行力的困難

設置科學化的執行機制，對達成學校決策目標，實現集團學校資源優化組合、發揮良好規模效益影響深遠。就蒲鞋市學校集團內部管理執行來說，面臨著三大問題：第一，提高管理效率的困難。蒲鞋市小學集團是單法人學校，機構設置是「一塊牌子，一班人馬，一套制度、兩個校區」，從理論上說不會影響學校管理效率，可實際上，學校管理機構集中在一個校區，教學空間分散，特別是校區間橫跨一條交通幹道，給教師跨校區組織教研活動、學生跨校區選課以及集體組織體育訓練隊、科技和文化活動等帶來了安全隱患和諸多不便；而且，多校區辦學，隱約間出現一些不良現象，比如有人這樣感歎：校區多了，管理工作難了；領導多了，師生辦事難了；埋怨多了，統一認識難了；問題多了，兩全其美難了。

第二，如何有效精簡組織機構與管理人員。集團學校組建後，為了保證學校辦學秩序的穩定，按照「合二為一」的原則，學校進行機構設置與人員配置。比如學校校級領導由原兩校各 2 人組成，中層幹部組成成員兩校各占 1/2，潛意識地維持著「平分秋色」的格局。出現這種現象的實質，是在權力和崗位

的分配中搞平衡，對各個校區實行照顧，求得表面上的穩定。結果增加了融合的難度，降低了執行力，不但沒有消除人事的緊張狀況，反而因為機構臃腫，人員龐雜而造成新的矛盾。

第三，怎樣調動與激勵全體教師特別是相對薄弱學校教師工作積極性，困難不少。集團學校成立後，各職能處室主要負責人主要是原先教育基礎較好的學校，這就容易使學校教師、家長認為是一所學校吞併了另一所學校，認為是被吞併學校的教師不自覺地把自己當作是「配角」，主動發展的積極性受到影響。

（三）集團學校融合與創建各校區辦學特色與優勢的困難

集團學校是原先兩所完全獨立學校的合併與聯合，因而，如何使兩所學校的教育理念、學校文化、管理思路能夠取長補短，融合發展，這是一個問題。同時，在強調融合的同時，又應該強調發揮各校區辦學優勢與特色，這也是學校發展困難。

肆、適應集團學校發展需要改變學校管理思路

為了解決集團學校管理面臨的困難，切實提高集團化辦學的綜合效益，蒲鞋市小學集團充分利用兩校原有辦學優勢，積極探索集團化辦學的新思路。

一、確立集團學校發展願景，重構學校文化

學校發展願景是學校發展目標的宏觀規劃，它體現著辦學理念、學校發展的價值取向，是學校文化的完整體現。對新組建的集團學校來說，構成初期管理困難的最主要原因，是原先不同學校的教育理念、學校文化的融合的困難。為此，決定通過確立集團學校共同的發展願景，重構集團的學校文化目標，鼓勵集團學校全體教師創新與創業，達到學校發展共識、凝聚人心、實現學校平穩、持續發展的目的。為完成構建集團學校發展願景的任務，集團學校發動各個校區、中層管理部門、各年級、各學科自下而上地討論學校願景。主要進行三項工作：一是開展教育思想大討論，組織每個教職工制定個人職業生涯規劃；二是各職能本部門、年級組和學科組制定各自發展規劃。三是對個人職業生涯規劃和部門、學科發展規劃進行討論與交流，學校最終形成第一個3年發

展規劃，即《溫州市蒲鞋市小學 2008—2010 年辦學規劃》，該辦學規劃提出了學校發展願景及努力目標。集團學校發展願景與目標：

學校辦學願景：打造全省一流名校，讓每一個孩子享受優質教育。

學校發展目標：以辦人民滿意學校為目標，以集團化辦學為抓手，推進蒲鞋市校區和橋兒頭校區優質資源重組和文化融合，打造鮮活、和諧、多元的育人文化生態，在 5 至 10 年內把學校打造成全省一流名校，讓進入蒲鞋市集團學校的每一個孩子都能享受優質教育，得到全面健康活潑的發展。（蒲鞋市小學，2007a：3）

願景概括了集團學校的長遠目標、使命及其核心價值，讓全校師生、家長對學校發展的未來有了明確的期待，從而對學校發展確立歸屬感、認同感。同時，根據「辦學規劃」，又制定《溫州市蒲鞋市小學集團化辦學實施方案》。在「實施方案」中，既提出學校發展的宏觀目標，又把重點確定在進一步明確與落實年度工作目標，使學校各項工作既能整體布局，又能重點突出，思路清楚。比如 2008 學年度目標是實施「一二三四工程」：

形成一種氛圍：扎實推進集團化辦學，全力打造智慧教育品牌。

確立兩個導向：聚精會神搞建設，扎扎實實抓教學。

達成三種狀態：教育理念零距離，師資配置全流通，硬體水準無差別。

落實四項工作：創建和諧、進取的集團學校制度文化；做好教育團隊建設；舉辦校園特色教育活動；做好服務創新工程。（蒲鞋市小學，2007b：2）

二、建立適合集團學校辦學特點的決策機制

構建有效的決策機制，是提高集團學校管理績效的關鍵。蒲鞋市小學集團在決策中嘗試抓大放小，建章立制，重心下移，實現宏觀決策、科學決策與民主決策。

首先，制定學校章程，規範與制約校長職責。在校區多、師生多的集團學校怎樣全面落實校長負責制，賦予校長辦學自主權，使校長獨立負責行使職權，全面負責教學、科學研究和其他行政工作，又要避免校長權力過於集中（吳志宏、馮大鳴、周嘉方，2000）。集團學校組建後，制定了《溫州市蒲鞋

市小學章程》，從而使學校日常管理有「章」可依。「章程」對校長的職責、權利、義務作出明確規定，確保學校「集中決策、分權實施」管理目標的實現。

如《溫州市蒲鞋市小學章程》第二章「管理體制」中對學校領導機構、管理職能作了明確規定。

第 9 條 學校實行校長負責制，校長是學校的法人代表，對教育行政部門負責，對外行使法人代表職權，對內全面負責學校的教育、教學和行政管理工作。

第 10 條 校長的主要職責：（1）全面貫徹黨和國家的教育方針，堅持社會主義辦學方向，認真執行有關的法律、法規、政策，按教育規律辦學。（2）領導學校教育、教學工作。按照國家下達的教育計畫制定學校的發展規劃和學年、學期計畫並認真組織實施。建立和完善教學管理系統，搞好教學常規管理，維護正常的教學秩序，指導教師進行教學改革和教研活動。（3）管理學校的人事工作。認真執行黨的知識份子政策和幹部政策，團結、做好教職工聘任、考核、培訓、獎懲、晉升工作。（4）抓好後勤工作和校園建設，用好學校經費，管理好校舍、設備等校產。

第 11 條 校長的主要職權：（1）根據國家的教育方針及教育行政部門的教育改革與發展的要求，結合任期目標，主持學校的全面工作。（2）根據國家的新課程標準和教學計畫要求，選用合適的教材並調整學校的具體教學計畫，開展各項教學改革活動。（3）根據精簡、統一、效能的原則，決定學校內部管理機構設置和人員配備。（4）根據上級有關法規、政策，決定學校定員、調配、聘任教職工，確定教職工的職務崗位和工作量，決定各種崗位津貼和超工作量補貼，執行獎懲制度。（5）根據財務管理制度，安排和使用政府撥款及其他款項（蒲鞋市小學 2007c，1-2）。

其次，完善管理制度，規範學校決策行為。根據《溫州市蒲鞋市小學章程》，又制定《溫州市蒲鞋市小學議事制度》、《溫州市蒲鞋市小學校務會會議制度》等管理制度，規定學校重大事項的議事、決策的程式。一是注重調研，傾聽意見。關乎學校改革、發展和穩定等重大事項，按照「集體領導、民主集中、充分醞釀、會議決定」的要求，必須廣泛徵求意見，充分論證，形成論證材料與可供選擇的方案或建議。二是充分醞釀，會議決定。學校成立教工代表

大會、校務委員會、學術委員會等決策機構，承擔學校重大事項討論與決策任務。三是及時溝通，加強保障。在重大決策的實施過程中，通過各種管道向兩個校區廣大教師、家長及時通報情況、明確任務和要求、進行廣泛宣傳發動，以便從思想上、組織上保證決策的實施。

最後，賦予教師權力，堅持學術治校的原則。鼓勵與支援教師參與學校管理，體現學術治校的原則，是蒲鞋市小學集團考慮的議題之一。學校建立學術委員會、教研組長聯誼會議制度、中隊輔導員聯席會議制度、年段長工作聯繫制度等多個非行政性組織，負責審議專業性、學術性事務。如年級組長、教研組長和骨幹教師代表共同組成學校學術委員會，對教師職稱評審、教師優質課評比、金鑰匙杯教學比賽等重大學術活動具有表決權，對任命學科教研組長具有提名權，還負責審批由市、區級骨幹教師領銜的名師工作站的工作計畫等。

三、以精簡高效的原則創新學校內部管理模式

如何建構集團學校內部管理模式，不同的集團學校探索了不同管理模式。鹿城區集團學校管理模式如下：

（一）「線管為主」的模式

所謂「線」指學校主要職責。「線管為主」模式就是按學校主要職責作為管理對象，比如學校分成教學、德育、行政和後勤等幾方面，因而，學校副校長分管其中一方面或幾方面工作。各校區設一位校區主任，負責校區事務性工作，執行和落實學校各部門（線）的工作安排。同時，各校區分別設置教導主任、總務主任、少先隊輔導員等機構與人員（如圖1）。

這一管理模式優點：部門職責清楚，學校各部門工作目標便於落實，避免出現校區間各自為政現象，各分管校長可以有自己的工作思路，能夠全程自主獨立地進行決策，有利於調動工作積極性，提高工作能力和水準。缺點是：校區間的行政力量不平衡，分校區又設置行政人員，從學校到校區到教師和學生之間，管理層級增加，增加管理成本。

（二）「塊管為主」的模式

學校副校長分別負責各校區日常工作；各校區設置教導處、總務處、少先隊輔導員等。除了重要會議和重大活動，一般性的教師會議和活動均由各校區獨立安排（如圖2）。

這一管理模式的優點是：各校區都有一位校級領導，行政力量基本平衡，有利於發揮校區辦學主動性和積極性，落實「集中決策，分權實施」的管理原

圖 1 「線管為主」的組織管理模式圖

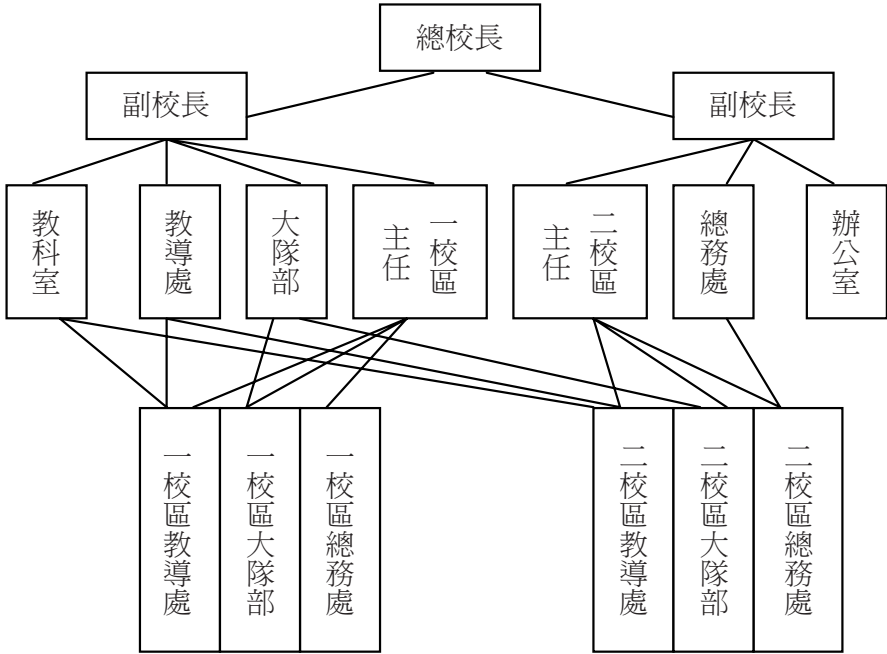
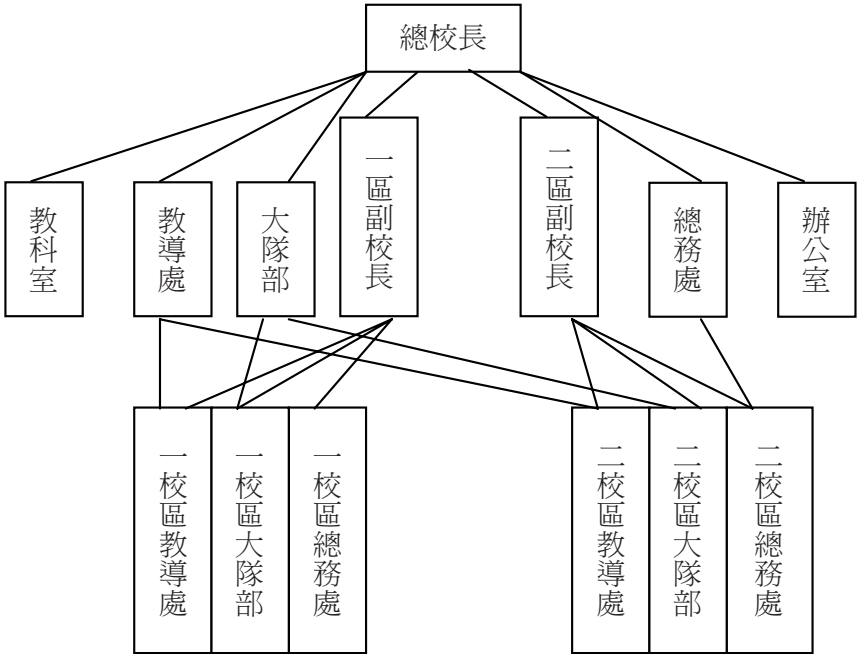


圖 2 「塊管為主」的組織管理模式圖



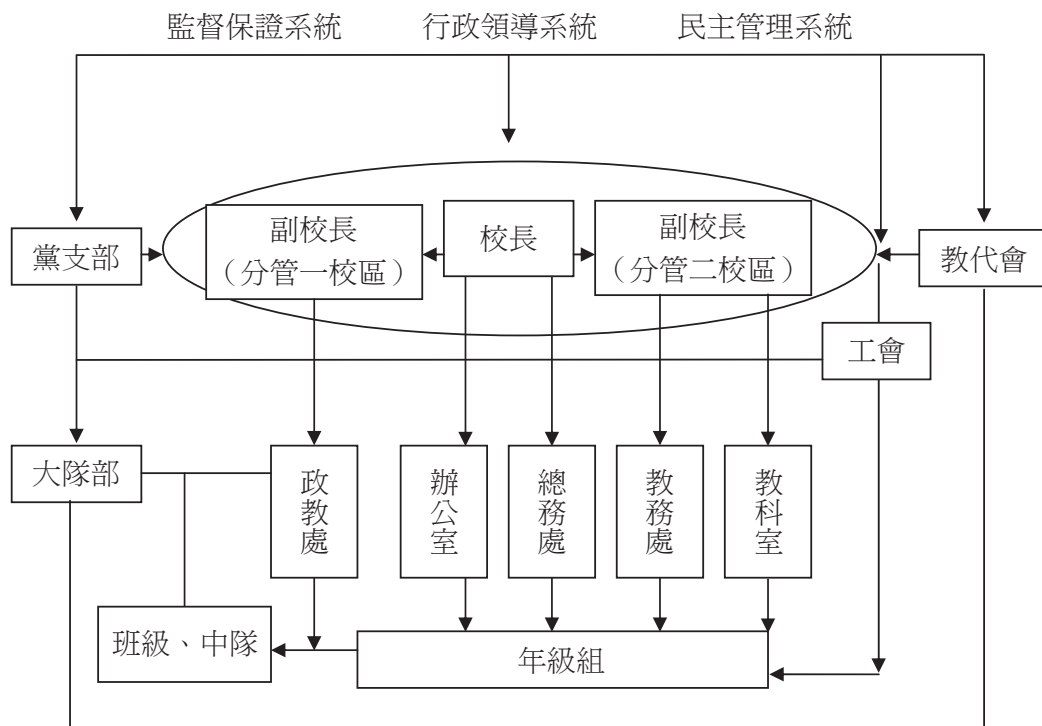
則。缺點是：學校副校長分管各校區工作，而校區又要受到學校各職能部門領導，這樣，不利於理順管理關係，增加管理成本。同時，由於每位學校領導分管一個校區，容易使校區之間的融合造成困難，出現校區之間的「融而不合」現象。

通過對上述二種管理模式利弊分析，蒲鞋市小學集團根據兩個校區地理位置相對較近，校區文化各具特色的實際，創建「塊管為主、條塊結合」的管理模式。

（三）創建「塊管為主、條塊結合」的管理模式

集團學校校長是學校法人代表，全面負責學校各項工作，2 位副校長分別主持 2 個校區的日常工作，又同時分管集團學校的教學、德育、後勤、教科研等工作，這樣，3 位校領導既負責「塊」上工作，又有「條」上分工。校內設置辦公室、教務處、政教處、教科室、總務處等職能機構，每一職能機構設 1 位主任、1 至 2 名副主任，分工管理兩個校區的相關工作，其中處室負責人在主校區辦公。黨支部和工會、教代會起到監督和權力制衡的作用（如圖 3）。

圖 3 溫州市蒲鞋市集團學校管理組織系統圖



這種模式彌補線管模式和塊管模式的不足，既有塊上的獨立性，利於各校區發展辦學特色、激發辦學活力，又相容各處室的工作聯繫和協調，統籌協調全校教育教學管理工作。

四、學校管理方針

當然，提高這一管理模式績效的關鍵在於各分管副校長具有全局意識，不但要管好各自校區的日常事務，當好管家，還要成為專家，要瞭解自己分管的「線」上工作，與處室負責人積極溝通。各處室負責人則應與分管校長充分的聯繫請示，並積極為年級組、學科組教師做好指導、諮詢和服務工作。

（一）實行扁平化管理，打造高效能團隊

配合「塊管為主、條塊結合」的管理模式的正常運行，蒲鞋市小學集團提出要開展高效能管理團隊建構，實行扁平化管理。

首先，要求中層幹部兼任多個工作崗位，使職能部門之間，職能部門與年段組之間，做到上通下聯，左右協調，資訊回饋速度加快，執行力加大。如學校辦公室主任兼資訊技術處主任，人事幹部兼教導處副主任分管技能課教學；政教處主任兼任工會主席，政教處副主任兼大隊輔導員，教科室副主任兼校名師辦公室主任，集團學校教學業務幹部兼教科室主任。其他中層分別兼任一至六年級的年段負責人。

另一方面，是轉變處室職能，實現管理重心下移。如教導處重點抓好教學調研、品質監控和一般性的教學常規督導檢查工作，強化教研功能，適當弱化教務功能。又如突出年級組功能，賦予年級組在校本課程的開設，教師選擇、年段各類活動的開展等方面具有決策及組織權。

（二）實行第一責任人制度

在蒲鞋市小學集團，從學校領導到普通教師，每個人規定各自的崗位職責、任務、內容、目標，人人都是所在崗位的第一責任人。根據這種設崗思路，強化各處室及其成員的責權意識，有利於增強各管理職能部門的工責任感及主動性。通過第一責任人制度的實施，蒲鞋市集團學校「壓扁」了管理層次，提高組織的反應能力和管理效率。

條塊結合的組織形式、跨職能工作團隊、扁平化網狀組織運作方式以及第一責任人制的有機結合，讓蒲鞋市小學集團在上規模、多校區的集團化辦學運作中呈現出團隊的合作性、反應的靈活性和執行的高效性。

五、以全員管理理念建立教學品質監控系統

教學品質是學校工作的重點。蒲鞋市小學集團按照全員管理、全程管理的工作理念，建立完善了教學品質監控系統，激發、引導教師、學生、家長對學校教育教學工作的監控，切實提高學校辦學品質。

成立由分管校區的副校長、教務處副主任、年段長組成的校區教學品質督導組，實施分校區教學品質監控。同時，加強教學檢查，包括日常教學檢查和教學過程檢查。日常教學檢查指「期初」、「期中」、「期末」等三個階段的常規教學檢查。教學過程檢查主要是課堂教學品質監控，由校區督導組聽課、學科專家組聽課和班主任聽課組成。

建立教學檢查回饋系統，由日常教學監控抽查回饋、現場教學檢查回饋、多級課堂聽課回饋，資訊員教學回饋等組成。通過日常教學監控抽查、現場教學檢查，發現教師教學中存在須改進與加強的問題，及時回饋發放《蒲鞋市小學集團教學品質監控情況告知書》，並要求相關年級組予以解決落實。

同時，建立學生教學資訊員制度。從四年級開始到六年級，每個班級設立學生教學資訊員，由班長或者學科課代表擔任，每個月上報一次課堂教學情況，通過蒐集、彙總、回饋教學一線資訊，為教學管理和教學監控提供參考。

從上述討論可知，蒲鞋市小學集團的運作，有三點是值得關注的：（一）緊緊抓住提升學校辦學品質為核心，始終堅持集團學校辦學的首要宗旨，對統一師生的思想認識是至關重要的；（二）以學校發展願景引領全校師生對學校發展的信心，這有助於師生自覺地認同學校發展方向，變成促進學校改革與發展的動力源泉；（三）是學校通過建立「辦學章程」，做到規範辦學，既提高了辦學效率，又能理順集團學校之間關係，有助於樹立與形成積極、向上、競爭的學校風氣。

伍、結語

經過蒲鞋市小學集團師生的共同努力，學校發展獲得顯著績效。比如入學難的問題得到緩解，帶動相對較弱學校的發展。2007年至2009年，蒲鞋市校區每年一年級新生招生班額由原來7個下降到6個，緩解了招生的壓力，而橋兒頭校區則由4班上升到6班，全集團總班額由23個上升至28個，這樣，學

校資源利用趨於合理，配置穩定。

誠然，集團化辦學不是簡單的「名校＋新校」、「名校＋弱校」或「名校＋民校」疊加模式，也不是把名校優質教育資源進行平均分配，把名校教育資源「稀釋」，它應該追求整體發展前提下的個性化、多元化、特色化的辦學目標，達到和而不同的辦學境界。由此看來，努力建構集團學校在系統管理、資源分享、經費配置等各層面的合理運行模式，探索各校區較合理的行政管理、指導、合作或服務關係，研究如何更有效地擴大優質教育資源，帶動相對弱勢學校的發展，是富有現實意義的課題。

參考文獻

- 王鳳傑、張雪松（2006）。推進教育公平的有益探索——杭州實施名校集團化戰略的做法和經驗。*今日浙江*，**21**，56-57。〔Wang, F. J, & Zhang, X. S. (2006). Beneficial exploration on improving education equity: Strategy of setting up branch schools by prestigious schools in Hangzhou. *Zhejiang Today*, 21, 56-57.〕
- 吳志宏、馮大鳴、周嘉方（2000）。*新編教育管理學*。上海市：華東師範大學。〔Wu, Z. H., Fong, D. M., & Zhou, J. F. (2000). *New educational administration*. Shanghai: East China Normal University Publishing.〕
- 吳躍文、鄭歲華（2005）。*製造名校——名校集團化改革研究*。北京市：科學技術文獻。〔Wu, Y. W., & Zheng, S. H. (2005). *Forging outstanding schools: A study of reform for group schools*. Beijing: Scientific and Technical Literature Publishing.〕
- 周谷平、孫秀玲（2006）。追求教育公平與保證教育品質。*高等農業教育*，**8**，8-11。〔Zhou, G. P., & Sun, X. L. (2006). Pursuing education equality and guaranteeing education quality. *Higher Agricultural Education*, 8, 8-11.〕
- 周彬（2005）。「名校集團化」辦學模式初探。*教育發展研究*，**2**，78-82。〔Zhou, B. (2005). Study on the models of “prestigious schools group”. *Research in Educational Development*, 2, 78-82.〕
- 金立山（2009）。打造優質教育的「杭州模式」——訪杭州市教育局局長徐一超。*杭州通訊*，**8**，22-23。〔Jin, L. S. (2009). Quality education of Hangzhou model: Interview with Xu Y. C., the director of Hangzhou Educational Bureau. *Hangzhou Communication*, 8, 22-23.〕

- 張力 (2010)。從國際國內兩個視角看義務教育均衡發展問題。 **人民教育**，1，5-8。〔 Zhang, L. (2010). Domestic and international perspectives on the issue of balanced development in compulsory education. *People's Education*, 1, 5-8. 〕
- 教育部 (2010)。關於貫徹落實科學發展觀 進一步推進義務教育均衡發展的意見 (教基一 [2010]1 號)。取自 <http://www.moe.edu.cn/> 〔 Ministry of Education (2010). *Suggestions on facilitating balanced development in compulsory education under guidance of the concept of scientific development (Ref. (2010)1)*. Retrieved from <http://www.moe.edu.cn/> 〕
- 陳不姬 (2010)。要把義務教育均衡發展作為教育改革發展的重中之重。 **中國農村教育**，6，1。〔 Chen, B.Y. (2010). Priority to balanced development in compulsory education in education reform. *China Rural Education*, 6, 1. 〕
- 陸健 (2008 年 4 月 9 日)。溫州市鹿城區：集團化辦學推進區域教育均衡發展。 **光明日報**，第 10 版。〔 Lu, J. (2008, April 9). Lucheng District in Wenzhou: Facilitating balanced development in district education through group schools. *Guangming Daily*, pp. 10. 〕
- 楊海霞 (2010)。義務教育：從失衡到均衡 專訪國家發改委投資研究所戰略室副主任王元京。 **中國投資**，5，86-87。〔 Yang, H. X. (2010). Compulsory education: From imbalance to balance. Interview with Wang Y. J., the deputy director of the Strategy Department at Investment Institute of National Development and Reform Commission. *China Investment*, 5, 86-87. 〕
- 楊晨光、張晨、餘冠仕 (2011 年 2 月 1 日)。創新思路抓落實 深化改革開新局。 **中國教育報**，第 1 版。〔 Yang, C. G., Zhang, C. & Yu, G. S. (2011, February 1). Innovation for effective implementation and reform for a new start. *China Education Daily*, p. 1. 〕
- 溫州市鹿城區教育局 (2007)。 **鹿城區教育集團化辦學資料彙編**。(未出版)。〔 Lucheng Education Bureau (2007). *Literature on group schools in Lucheng District*. (Unpublished). 〕
- 溫州市鹿城區教育局 (2009)。關於深化集團化辦學 理順管理關係促進教育優質均衡發展的通知 (溫鹿教 [2009] 81 號)。取自 http://www.lcedu.net.cn/DetailInfo_127_20086.htm 〔 Lucheng Education Bureau (2009). *Notice on facilitating balanced development of quality education through administration reform and group schools (Ref. (2009)81)*. Retrieved from http://www.lcedu.net.cn/DetailInfo_127_20086.htm 〕

cn/DetailInfo_127_20086.htm]

董齊 葉輝 (2009 年 3 月 25 日)。名校集團化：杭州教育均衡公平改革第一步。光明日報，第 10 版。[Dong, J., & Yue, H. (2009, March 25). Setting up branch schools by prestigious schools: The first step of beneficial exploration on improving education equity. *Guangming Daily*, pp. 10.]

蒲鞋市小學 (2007a)。溫州市蒲鞋市小學 2008—2010 年辦學規劃。(未出版)。
[PuXieshi Group Primary School (2007). *Planning of PuXieshi group primary school 2008—2010*. (Unpublished).]

蒲鞋市小學 (2007b)。溫州市蒲鞋市小學集團化辦學實施方案。(未出版)。
[PuXieshi Group Primary School (2007). *Implementation of the PuXieshi group primary school program*. (Unpublished).]

蒲鞋市小學 (2007c)。溫州市蒲鞋市小學章程。(未出版)。
[PuXieshi Group Primary School (2007). *Regulations of the PuXieshi group primary school*. (Unpublished).]

劉希平 (2008)。杭州市「名校集團化」辦學實踐調查。浙江教育科學，3，3-9。
[Liu, X. P. (2008). Investigation of the practice of group schools in Hangzhou. *Zhejiang Education Science*, 3, 3-9.]

日本學前與初等教育現況

翁麗芳*

摘要

文部科學省是中央的教育主管機構，1958 年首次公布《學習指導要領》，是為學校（國小、國中、高中）編制課程的依據。目前使用的是 2008、2009 年修訂版本，而 2011 年度全面實施新版課程。2009 年四月幼稚園全面實施新《幼稚園教育要領》，國小、國中是部分內容先行實施。當今日本文部科學大臣高木義明打出：以「人與智慧」的力量使「元氣日本」復活的口號。本文以文部科學省等公開的資料，詮釋高木文部科學大臣提出的：教師的質與量的充實、活用資訊傳遞技術的新的學習的創出，以及更減輕教育費負擔、學校、家庭、社區的銜接合作，學校設施的耐震化、老朽化對策，以初等及學前教育為中心焦點，分析日本延續前世紀末，迂迴於改革與退守間的教育現況。

關鍵詞：日本、學前教育、初等教育、學校教育、教育改革

* 翁麗芳，國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授

電子郵件：wong0809@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2011 年 1 月 15 日；修訂日期：2011 年 1 月 23 日；採用日期：2011 年 2 月 12 日

Early Childhood Education and Elementary School Education in Japan

Lee Fong Wong^{*}

Abstract

“Guidelines governing the teaching and learning” promulgated by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) are the basis of curriculum structures of primary and secondary schools in Japan. In April 2009, the new Kindergarten Education Guidelines was implemented. Minister Yoshiaki Takagi called on “using the strength of humanity and wisdom to resurrect the vitality of Japan.” This study examined the current status of elementary education and early childhood education in Japan by analyzing the publications of MEXT, in which the Minister Yoshiaki proposed the enhancement of teachers’ quality and quantity, utilization of communication technologies, reduction of educational expenses, school-family-community coordination and cooperation, and strategies for improving the quality and shockproof function of aging school facilities.

Keywords: Japan, early childhood education, elementary education, school education, educational reform

^{*} Lee Fong Wong, Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National Taipei University of Education
E-mail: wong0809@tea.ntue.edu.tw
Manuscript received: January 15, 2011; Modified: January 23, 2011; Accepted: February 12, 2011

壹、前言

1990 年代以來在經濟泡沫化、人口少子化衝擊當中，人才立國、教育立國成為流行口號。霸凌、中輟生等學校校園問題不絕，再加上無工作意願的「尼特族」(NEET) 以及想工作卻找不到安穩職場的新貧階級等問題，這些日本當代社會現象促使日本大眾關注教育，促成修訂教育相關法規等各種面向的教育改革。十餘年來，課程標準修訂、實施了，學校教育進行鬆綁、彈性化，提供空白課程，強調師生的自主性，但是，經濟景氣仍然不如 1970、80 年代，學校培養出來的人才仍然遭受不適用工作現場的指責；再者，PISA¹ 國際學習成就評比調查結果，日本學生的表現排名下降，引發課程改革方向錯誤，學校教育過度鬆弛的質疑。另外，經濟不景氣，內閣頻頻改組，主掌國家教育方針，文部科學大臣頻頻換人，執政黨與在野黨的政見辯論頻頻登上媒體，經濟景氣、少子化問題更引發各界對於學校教育問題的嚴格批判。

日本國立社會保障、人口問題研究所所長阿藤誠指出少子、高齡化影響社會與經濟發展(朝日新聞社，2004)。內閣府在《小孩・育兒遠景》² 中指出 1960—2005 年間日本社會男女的未婚、不婚化趨勢(內閣府，2010a)。生育年齡青年男女的未婚化、非婚化趨勢影響出生人口，乃造成少子化的問題，還出現勞動力人口減少，影響經濟的發展。

自 2001 年文部省與科學技術廳合併為「文部科學省」(簡稱「文科省」)以來，十年期間歷任 11 名文部科學大臣，平均任期不到 1 年，此文部科學大臣(通稱「文科大臣」或「文相」)的高替換率雖然與內閣政治有關，但也映照出當代日本教育施政的不易。現任文科大臣高木義明是 2010 年九月，政黨輪替，民主黨躍上執政舞台時上任的。高木的網站以「打造希望與安心的國家」為標題，在其 2011 年「年頭感言」裡，打出「以『人與智慧』的力量使『元氣日本』復活」的口號(高木義明，2011)。

高木的教育政策並非因為政黨輪替而出現的特別政策，相反的，仔細分析

¹ PISA 乃經濟合作暨開發組織 (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) 辦理之 Programme for International Student Assessment 之簡稱，以 15 歲學童為對象之國際性學習成就調查。

² 原文: こども・子育て白書。

的話，可以看出高木政策其實是國家教育事業的延續，是日本政府對於近年民眾、媒體的教育批判的回應。例如，高木強調小人數班級、強化大學教育、研究角色、消解畢業新鮮人找不到工作的就業問題、提升科學技術水準的必要性，這些都在前幾任文部科學大臣任內即已成為議題，只是在 2010 年方研擬出具體的策略。

2010 年十二月，經濟合作暨發展組織 2009 年實施的國際學生能力評量計畫結果公布，高木以文相立場作果如下的發言：

2010 年六月內閣會議定出「新成長戰略」，「以日本在國際性學習到達度調查達世界頂尖排名為目標」，本次的調查結果堪稱我國正順利邁向目標前進……這是學生本人、家庭、各學校、地方公共團體結合一體，努力提升學力的成果，也是 2008 年四月起實施全國學力、學習狀況調查及其後的努力、2002 年二月開始的「學習呼籲」、2003 年十二月開始的明確化學習指導要領「基準性」所發展的內容充實指導、2005 年十二月開始的提升讀解力計畫等均屬文部科學省近年推動各種政策的成效。（文部科學省，2010a）

但是，高木也指出「與世界頂尖水準國相比，日本依然屬低位（學力）層級」，他舉述幾個日本學生現在的問題：讀解力集中擅長於必要情報的蒐尋，其間關係性的理解或是與本身知識、經驗的銜接能力仍嫌不足；數學的讀解力在經濟合作暨發展組織平均之上但仍遜於頂尖水準國；讀書活動雖有進展，比起諸外國，不讀書的學生仍嫌多。高木文科大臣宣示：文部科學省一方面藉著 2011 年度以後全面實施的新學習指導要領，致力於思考力、判斷力、表現力的養成，同時為了實現 35 人以下班級，要充實整備改善教職員定數等的教育條件，推動「個別化指導」的落實（引自文部科學省，2010a）。

高木特別指出教師的質與量的充實、活用資訊傳遞技術的新的學習的創出，以及輕減教育費負擔，學校、家庭與社區的銜接合作，學校設施的耐震化、老朽化對策的施政方向（高木義明，2011）。本文首先鋪陳二十一世紀初頭（2000—2010 年）的教育改革，說明少子化對學前教育的影響後，再以 2011 年的初等教育為焦點，分析學校教育政策現況。

貳、二十一世紀初日本的教育

2002 年初，文科大臣遠山敦子在全國都道府縣教育委員會聯合會上宣示：「學校要變好！教育要改變」是教育改革目標（文部科學省，2002），並提出「學習呼籲」；³ 其後修訂、實施新學習指導要領，啟動提升讀解力計畫（2005 年十二月），全國學力、學習狀況調查（2008 年四月）。本節先探討近十年來跨世紀教育改革的背景，再分析文科省的教育政策與成果。

一、二十一世紀初的教育改革理念

文部（科學）省下設置的中央教育審議會（以下簡稱「中教審」），負責教育制度以及教育、學術與文化等根本性重要事項的調查審議，向文部（科學）大臣提出教育、學術與文化相關建議，是日本教育政策、內容決策的重要諮詢機構。審議會由文相聘請 30 人以內的委員，任期 2 年，得續聘任。

2001 年文科省改制以後的第三期中教審（2005 年二月—2007 年一月）被視為是當代全面性教育改革策略制定的關鍵，當時的文科大臣遠山敦子對中教審提示課程修訂的基本原則（出發點）為：以「為二十一世紀兒童的教育充實」為目標，同時檢討教師素質、能力及教育硬體提升，全面檢討中央的課程標準。這是對於之前教育鬆綁下學力鬆弛的各方的批判的回應，也是遠山敦子對於大興修改《學習指導要領》的明確指示（文部科學省，2001）。

2007 年中教審公開的答申報告書中聲明體制鬆綁與灌注知識二理念並非對立，基礎性知識、技能與活用該知能的思考力、判斷力、表現力，正如車的兩輪，相互關連，同等重要。另外，重視基本的生活習慣及社會規範意識以培育豐富心靈情操也是教育改革的重要理念。

第四期中教審（2007 年二月—2009 年一月）在教育改革上有下列兩大具體成就：

（一）道德教育及體驗活動的充實：針對橫貫教科的事項及各教科教學內容的具體改善；

（二）確定包括以下四項教育課程的基本框架（翁麗芳，2006）：1. 國小、

³ 原文：「学びのすすめ」

國中的上課時數；2. 國小引進英語課程；3. 高中：共同性與多樣性；及 4. 對應身心發展階段的不同，教育階段學校間的圓滑的銜接等

至此，增加上課時數、強化基礎知識學習、國小引進英語課程、重視小、中、高校間的銜接，提供多元教材與價值觀點的新課程觀呼之欲出。

二、二十一世紀初日本的學校教育

少子高齡化社會的發展趨勢，年金等的社會福利保障經費的增加，日本政府的經濟財政壓力加重，除了增稅等的財政措施之外，解決年青人失業失志、犯罪增加、家庭解體、兒童虐待、自殺問題，進而提高生育率，充實托育服務，提高教育品質，提升兒童青少年對未來職業、工作的正面態度都成為小泉（2002—2006 年）、安倍（2006—2007 年）、麻生（2008—2009 年）到鳩山（2009—2010 年）內閣的政策方針。

轉換「鬆綁」方針，文部科學省打出「扎實學力」方針；2003 年度起開始實施「提升學力行動計畫」。該計畫內容分：個別性指導的充實、個性、能力的伸展、提高學力素質等大項製作各種具體計畫（翁麗芳，2007）。

（一）跨世紀教育改革的背景動向

1. 經濟合作暨發展組織的 2000、2003 年度國際學生能力評量計畫結果

日本學生「讀解力」、「數學的應用力」表現的國際排名明顯下滑，由第 8 名、第 1 名降至第 14 名，排名第 6，引發日本社會對於學力低落、「鬆綁」方針的憂慮。2006 年、2009 年的 PISA 調查，2007 年有國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in International Mathematics and Science Study，TIMSS），日本學生的表現有起有落，仍然備受大眾及媒體關注。

翁麗芳（2010）以 1998 年版課程為對照，分析 2008、2009 年版的國中小課程的特色，其對日本近十年間跨世紀教育改革的背景有如下的觀察，茲說明如次：

2. 將幼兒教育納入教育範圍，強調幼稚園到大學一貫的實力培養

2006 年修訂《學校教育法》⁴新增「幼兒期教育」規定。《學校教育法》在各教育階段別學校的目的、目標上做了文字修改，從幼稚園到大學的八個教育階段，將原來是排序最末的幼稚園調到最前頭，鄭重宣示幼兒時期是培養扎實的基礎能力、思考力、問題解決能力的重要時期。

⁴ 被稱為「教育憲法」的《學校教育法》制定於 1947 年，現行的 2006 年修訂版之各教育階段別學校的目的、目標等之文字修訂號稱現代教育改革大事。

2009年7月3日，文科大臣鹽谷立召開「為實現教育安心社會的懇談會」，會後發表公開談話，強調經濟不景氣，兒童家庭背景落差擴大的現實狀況中，教育的「質的安心」與「（教育費用）負擔的安心」，確保每一個兒童的教育機會的重要性。

3. 將特殊需求兒童納入一般教育對象，推動「特別支援教育」

由於重視每一個兒童，日本乃在對應每個兒童身心發展的義務教育方針下推展「特別支援學校」、「特別支援教育」，此乃新課程的特色。文部科學省自2007年度開始進行指定地區，研究發展障礙早期綜合支援示範事業（「發達障害早期総合支援モデル事業」），目的在透過教育與醫療、保健、福祉等相關機關的合作，探求發展障礙早期綜合支援的理想之道。

除了重視傳統上稱障礙兒者的教育權外，強調「每位」兒童的特殊需求，此也是本次新課程的重大特徵。譬如語言發展遲緩的新移民兒童也列為就讀一般國中小普通班者之「特別支援」的對象。

4. 突破傳統教科框架，重視教科間的橫貫聯繫、體驗活動及道德教育

文科省修訂《學習指導要領》，增加國小、國中的上課時數，充實道德教育及體驗活動；確定國小引進英語課程、高中課程的共同性與多樣性等新課程修訂重點；凸顯教科間橫貫聯繫、體驗活動及道德教育的重要。

5. 鬆綁——有限度的提高學校自主權限

文科省依地方特性，設定特定事業的不受中央規制的構造改革特別區域，通稱「特區」，目標在促進教育的結構性改革，並且藉以促使地方的活性化，提升國民生活及國民經濟發展。文科省公開宣稱：為了建立確實的學力，培育身心勇健的下一代，達成結構性改革，而推動「特區」制度，允許不依據《學習指導要領》編制多樣性課程；認可營利公司開辦學校等前所未有的嘗試。

6. 教師人才的精選與嚴格督導

文科省推出教師證照10年更新、教師甄選新招、活用退休校長、主任為教師等新策；精選並且嚴格督導教師人才。

7. 家庭、社區的教育參與

新課程重視體育，加入「體驗活動」、「飲食教育」，以及課程外展至兒童的課後照顧等亦是學校經營的新貌。

體驗活動、飲食教育等改革與家庭、社區緊密相連。一方面因為學力/學業成就不佳問題，兒童自殺、校園霸凌、中輟生等問題層出不窮，成為近年校園經營的關鍵問題；另一方面，家庭教育力（父母的兒童教養能力）下降，學

校不但不再能期待家庭協助教育兒童，還必須擔負往昔家庭扮演的品德引導之角色。

學校培養兒童學識能力之外，結合家庭、社區，提供多元資源，藉校外人、事、物的接觸經驗，培養兒童正面人生觀、正確的職業觀、良好的飲食習慣，並進而影響家庭，活化社區，促進地區居民的緊密連帶感情，提升地區，進而全縣、全國發展。

總之，在二十一世紀的最初 10 年，日本政府積極修訂教育相關法規，形成重視幼兒教育、特殊需求兒童、突破傳統教科框架、提高學校自主權限、精選與嚴格督導教師、家庭、社區參與學校教育的教育政策。

（二）教育推動過程與成果

本項以 2007、2008、2009 年度《教育白皮書》（原文「文部科學白書」）的內容為依據，分析近 10 年間文科省的教育推動過程與成果。

2008 年度《教育白皮書》第一章第一節「教育政策的總合的推動」裡，陳述修訂《教育基本法》與制定《教育振興基本計畫》兩件大事。

1. 《教育基本法》與《教育振興基本計畫》

2006 年十二月《教育基本法》修訂公布，依據該法第 17 條第 1 項，2008 年七月，內閣會議首次通過日本中央政府的教育總合計畫《教育振興基本計畫》，明定以 10 年為期的兩大計畫目標：

第一，義務教育修畢完成，所有的兒童都有有自立、能生存於社會的基礎能力；

第二，培育支撐社會，促進社會發展以及國際社會的領袖人材。

日本政府依據以上述兩大計畫目標明定四個基本方向，擬定 2008 年度到 2012 年度 5 年間的 77 項具體政策，致力於實現有效率、有效果的教育（文部科學省，2008）。

中央與地方的分工盡責，相互銜結、合作也是「振興教育」的必要條件。地方須參考中央的計畫，擬定合乎地區實情的計畫。為了實現「教育立國」的目標，文科省宣示將持續督察各地方施策狀況，穩定實施計畫，為教育的振興更進一步努力（文部科學省，2008）。

2. 今後教育政策的展開

2008 年度《教育白皮書》歸結：減輕教育費負擔、提升學校的教育力、實現領航世界貢獻世界的大學、支援社會新鮮人就業以及培養自立的社會人、職業人、「新公共」的實現等五個教育政策（文部科學省，2008）。這五個政策背

後存在經濟不景氣，家長的子女教育費負擔重的因素，然而學校培育出來的人才、畢業生走出校門找不到工作，就業的年輕人能力不能令企業、社會滿意的問題，簡言之，民眾對於學校教育的成果不滿意，必須靠發展「新公共」，社區、企業等各界一起培育下一代人才。

（1）減輕教育費負擔

家庭經濟狀況的差距引生升學機會及學力的落差，因此，制定社會安全網（safety net），確保教育機會及公教育品質的提升愈發重要。檢討教育費負擔，俾使無關家庭經濟狀況，確保所有的兒童都能安心受教育，發展其受教意願與能力。

（2）提升學校的教育力

為提升公教育品質，確保教育投資，在人文、軟、硬體諸層面都有充實學校教育環境的必要，尤其充實教師的質與量是最重要課題，刻正檢討提升教師資質方策的及教職員員額定數改善的良策的檢討。教材數位化等教育資訊化的推展、指導方法、學習方法的變革以及對應這些教材打造的學習環境，環境教育、人際溝通教育等，以吻合二十一世紀的學校教育目標。

（3）領航世界貢獻世界的大學的實現

（4）支援社會新鮮人就業以及培養自立的社會人、職業人

近年，對於甫踏出校門的社會新鮮人而言，就職環境是愈來愈嚴苛，政府一方面採取緊急雇用對策，聯合相關部會支援社會新鮮人的就業。另一方面，非正規雇用的年輕人增加以及社會新鮮人提早離職等，從學校移轉職場（從學生轉到社會人）轉銜不順的問題愈來愈明顯。各級學校教育應當充實生涯教育、職業教育，培育學生具備成為社會人、職業人所必要的能力。

（5）「新公共」的實現

市民、非營利組織、企業等正積極扮演提供公共財及服務的角色，特別是，學校支援地域本部等鄰里社區進行學校教育及運動、文化分野的支援活動，正是「新公共」發展的重要活動場域。

今後，當透過學校教育、社會教育，保障學習、活動的場地，構築學校與社會教育、文化、體育設施、非營利組織等的網絡化連結關係，改善制度，實現「新公共」的教育支援活動。

參、2011年日本的學前及初等教育政策現況

一、迂回曲折的幼托制度改革

當代的少子化趨勢除了影響國家計畫遠景之外，最受直接衝擊的是幼稚園與托兒所的經營。簡單說來，少子化造成幼兒托教供過於求問題，但是卻又存在有托育供不應求問題。供過於求主要發生在3歲以上幼稚園界，供不應求現象存在於2歲以下托兒所。1990年代以來幼托制度改革的「緊急任務」是解消嬰幼兒送托無門年輕家長的苦惱，而緩解少子化趨勢是其間接目標，但是，托顧品質等爭議也不斷，幼托制度改革不可謂成功，人口出生率雖然逐漸持平不再下滑，卻也不見回升。

2010年九月民主黨開始執政，「育兒津貼」⁵政策成為少子化對策的重大議題，意圖以現金發放政策彌補當前幼托制度改革不成功的民怨。另一方面，學力低落、年輕人喪志不謀生計、進入職場者表現不佳，這些顯然引起教育人員對於幼兒教育的重視：一種是向下扎根，加強學前教育是彌補當前學力低落等教育問題的上策；另一種是對於當前強調自由、遊戲中心之幼兒托教課程的質疑，認為幼稚園、托兒所的教材教法開放過度，不能銜接國小教育，引生「小一問題」。二十幾年前，小一新鮮人無法安坐於教室內上課的「小一問題」只是偶發事件，近年成為文科省嚴陣以待的普遍性教育問題，「幼小銜接」成為研議中的重要課題。

二、兢兢業業力求一搏的學校現場

2011年四月起全面實施的《新學習指導要領》的修訂工程在2000年便開始著手，目標是培育具備現代科技技能且能活躍於世界舞台的人才。

文科省2010年十二月公開《落實實施新學習指導要領》說帖，對於即將上路的新學習指導要領提出五個重點：充實自然及數學教育、充實語文活動、改善教職員定數（實現35人以下班級）、實施精熟度別指導、少人數指導、家庭、地域、學校結為一體的教育推動體制，此正是十年來教育改革「提升學校的教育力」、「實現『新公共』」等具體政策的實現（文部科學省，2011）。

以下分項闡述高木文科大臣在2011年「年頭感言」（高木義明，2011）中

⁵ 原文：子ども手当て。

所宣示的質量均增的新學習指導要領的全面實施、改善教職員的質與量，實施小班教學、建設安全、高品質、符應新時代需求的學校等重點政策。

三、質量均增的新課程內容

即將全面實施的《新學習指導要領》號稱分量增加，這雖然是十餘年來大眾對於教育現場高度關切的結果，但實際上，近年國小、中學校現場都在「學力低落」的社會指摘下已實際增加授課時間跟內容。2009 年，文部科學省針對全國 21,442 所公立國小、9,930 所國中進行授課時數、內容等的調查，調查結果是，各校總授課時數及各教科等的授課時數不是與文科省規定的標準時數一致就是超出，沒有低於標準者（文部科學省，2009b）。

以下彙整文科省 2008 年以來公開的相關內容，具體說明日本新課程內容增加的實際做法。

（一）充實自然科、數學教育

2008 年 12 月 24 日，以文部科學大臣之名公布「基礎科學力強化總合戰略構想」，扎實理（自然）數教育，強化基礎科學能力成為明確的國民教育方針。新課程增加了國小、國中的自然科、數學科上課時間與內容。

1. 在增加授課時數方面

- （1）算數、數學：國小增加 16%、國中增加 22%；
- （2）自然科：國小增加 16%、國中增加 33%。

2. 在增加授課內容方面

- （1）算數、數學：注重充實能活用數量及圖形的知識、技能的實際場面的活動；
- （2）自然科：充實觀察、實驗等的體驗學習；
- （3）共通：容易誤失的內容反覆學習，以確實的習得。

（二）充實語文活動

- 1. 在增加授課時數方面：國語科國小增加 6%、國中增加 10%；
- 2. 在增加授課內容方面：充實（各教科等）的語文活動；重視製作報告及論述等。

另外，對應培育世界領袖人才的目標，社會逐漸正視國小引入英語教育的議題。根據文科省 2009 年度國小外語學習計畫狀況的調查，全國 21,442 所公立國小當中，97.8%（20,978 校）在五年級及六年級實施英語教育，僅少數學校因特殊情形僅在五年級或僅在六年級或不實施英語教育。爭議多年後，2011

年度開始，全國的國小都導入外國語活動，充實外國語教育也成為確定政策。

（三）改善教職員規定人數（實現 35 人以下班級）

增加教職員人數（詳見下面「三、改善教職員的質與量，實施小班教學」）、活用校外人才支援課程、減輕教師的行政事務負擔。

（四）實施精熟度別指導、少人數指導

推動「個別化指導」及充實準備其教育條件，以實施對應每 1 名學童的學習程度的精熟度別指導以及少人數指導等。

（五）調查小六、國三生的國語、算數、數學學力學習狀況

2007 年以來開始進行小六及國三生的國語、算數、數學學習狀況的研究調查，調查重點不僅在「知識」，還擴及「活用」問題，全國性的學力及學習狀況調查最重要的是運用調查結果改善教育。此外，推動兒童讀書活動也是另一個政策重點。

（六）家庭、地域、學校結為一體的教育推動體制

學校必須與鄰里社區交流、攜手合作，透過生涯學習活動及以高齡者為首的社區居民的交流，充實學校的同時，將學校發展為社區的據點；學校提供可資做為家庭讀書活動的資訊、協助鄰里社區讀書團體的形成、推動學校早晨讀書等讀書活動。

總之，新學習指導要領以各種方式充實課程內容，並且加深分量，以有效的、深化的學習為目標。這樣的改革自然必須有提升教師素質等的配套策略。

四、改善教職員的質與量，實施小班教學

改善教師素質是日本長期的教改議題，值得注意的是，增加教職員數量也是近年教育討論的另一個重點。2010 年 8 月 27 日公布的「新・公立義務教育諸學校教職員定數改善計畫案」（文部科學省，2010b）是提升教師質量，改進學生學習成效的具體方案。以下分析該計畫案的內容，一窺教職員質量改善與小班教學政策的意涵。

「新・公立義務教育諸學校教職員定數改善計畫（案）」的副標題是：檢討 30 年不曾進行的 40 人班級、策定 10 年不曾進行的教職員定數改善。開宗明義就敘述「強勁人才」的實現是成長的原動力，是對未來的投資。制定此改善國中小學教職員員額數計畫的目的就是面對即將開展的新學習指導要領實施，以少人數班級確保教師有足夠的時間跟兒童相處，實現高品質教育，達成世界最高水準的教育力的目標（文部科學省，2010b）。

這個計畫包括：8 年期程的推動（35・30 人）小班計畫、5 年期程的改善教職員配置、實施彈性班級編制等三部分（文部科學省，2010b）。

（一）8 年期程的推動（35・30 人）小班計畫：小班計畫又分五個部分，分期在國小、國中推動：

1. 國小全體 35 人班級的實現（2011 年度—2015 年度的 5 年計畫）；
2. 國中全體 35 人班級的實現（2014 年度—2016 年度的 3 年計畫）；
3. 國小一、二年級 30 人班級的實現（2017 年度—2018 年度的 2 年計畫）；
4. 副校長、教頭、學生指導教師及事務職員配置的充實；
5. 國小複式班級相關班級編制標準的降低、國中複式班級的解消（2012 年度）。

小班計畫的推動估算國中小增加 51,800 名的教職員需求。文科省估算今後 8 年兒童數減少將帶動教職員數自然減少，退休教職員增加將帶動教師平均年齡下降、薪水支出減少，善加活用這些財源，可望財政不增加負擔（文部科學省，2010b）。

（二）改善教職員配置計畫：改善教職員配置是 2014—2018 年度的 5 年期計畫，以固定財源的確保為計畫前提。計畫內容包括（文部科學省，2010b）：

1. 對應新學習指導要領實施增加的授課時數及內容、充實國小自然科（理科）專科教育、學校管理功能及讀書活動（估計增加 24,800 人）；
2. 配置學生指導（進路指導）教師，對應複雜、多樣化及國中生涯教育、進路指導的充實（估計增加 2,100 人）；
3. 配置養護教師，支援學童身心兩方面（估計增加 1,600 人）；
4. 配置營養教師，充實飲食教育（估計增加 900 人）；
5. 配置特別支援教育協調人員，充實配置學校的地區中心的功能（估計增加 800 人）；
6. 充實對於有障礙學童的到班指導（估計增加 5,000 人）；
7. 充實對於外籍學童的日語指導（估計增加 1,500 人）；
8. 充實教師研習（估計增加 3,300 人）。

國中小班級人數的規定始見於 1958 年制定的《公立義務教育諸學校班級編制及教職員人數標準相關法律》（《公立義務教育諸學校の學級編制及び教職員定數の標準に関する法律》），1958 年以後有過 7 次大修定，從 45 人修訂到 40 人 1 班，每班 40 人的規定是 1980 年修訂實施的，其後該法雖然又有多次修

訂，但是只增加「考慮兒童或是學生數的變遷及學校設施整備狀況，以漸次接近本項所定標準數字為宗旨，每年度以政令制定」（文部科學省，2010b）等文字，最近 30 年，1 班 40 人的規定仍然不變。

在近 30 年來的教育改革論戰裡，難免議論教師素質、生師比等問題，但是直至 2010 年八月之前，每班 40 人規定都不曾變動。雖然如此，夙來標榜重視教育的法規的京都府在 2008 年度開始擴充教師，進行每班 30—35 人的特別措置，並且於 2010 年完成此工作。

以市町村為單位，市町村活用京都府配給的教師定數，依據學校實情及學生身心狀況，選擇「少人數教學、團體教學或少人數班級」方式（文部科學省，2010b），展開少人數教育。京都府在 2008 年度開始採用的小班策略，將教師員額定數由學校單位轉為市町村單位；市町村可以就其教師總員額定數自由裁量各學校員額（文部科學省，2010b）。換句話說，市町村可以依據各校的實際狀況，發揮自主權，決定學校的教學方式，彈性分配教師定數。

五、建設安全、高品質、且符應新時代需求的學校

高木文科大臣在 2011 年頭感言中論及新時代的學校建築應當耐震化、老朽化、室內環境清潔、防止、防犯意外事故（高木義明，2011），最新版的《教育白皮書》中也有具體說明。

（一）耐震化校園建築的推動

作為兒童渡過一日大半生活的場所以及非常災害時期社區居民的應急避難場所，學校設施的安全確保極為重要。文部科學省將行使國庫補助，支援地方政府積極推動學校建築耐震化工程，以確保學校設施的安全性。

（二）老朽化對策

目前，約有 50% 公立學校設施是逾 30 年的建築，兒童學生急增期所興建的學校建築老朽化的狀況嚴重（文部科學省，2009a）。為確保地震發生時及日常的安全安心、學校設施的使用壽命長，針對老朽化學校設施推動戰略性再生整備。

（三）室內環境對策

推動室內空氣污染對策、石綿對策等學校設施的室內環境對策，確保學童有健康舒適的學校生活。

（四）意外事故防止、防犯對策

推動學校意外事故防止、防犯對策，使學校設施成為具備充分防災性、防

犯性等安全性，提供安心感的環境。

肆、保守中求變的日本教育

少子化趨勢使得教育成為官民雙方共同關心，且愈來愈關注的議題，日本學校的近代化始自 1872 年明治時代的學制，138 年來，除了政治體制牽制教育外，出生率、兒童人口，以及社會的經濟發展是影響學校教育的重要因素。二十世紀中期，二次世界大戰是封建君主國與民主現代國家得重要分界線，二次世界大戰以後，邁向民主，邁向尊重個人是迄今不變的方針，然而過了戰後嬰兒潮人口增加時期，1980 年代以來，出生率持續下降，日本政府一方面訴求學校教育的充實，讓每一個兒童均得暢性接受教育，而且標榜品質，務求培育優秀人才。文部科學省因此倡言教育改革，在義務教育階段的國小、國中課程之外，向下，探討扎根的學前（幼稚園）教育，向上，探討高中教育免費化，大學培育高科技研究人才、合乎企業需求人才的具體策略。當代日本教育當局強調幼稚園到大學一貫的實力培養的學習，重視各教育階段學校之間的圓滑的銜接，學前及初等教育的改革不過是中等、高等教育的基礎扎根，意圖培養二十一世紀扎穩日本活躍國際社會的人才。

全球化時代，國際間的教育動向，PISA 等國際性學習成就評比結果對於日本保守國家也發揮刺激作用，經濟景氣、企業的人才期待，以及家庭教育功能、收入下降，是當今日本打出充實教師、活用資訊傳遞技術創出新的學習方法、輕減教育費負擔、學校與家庭、社區銜接合作的教育政策背景。以當今世界潮流而言並無可稱奇，惟對照其自身教育發展過程，現況可謂保守中求變時期。近幾年輪流的執政黨皆致力於義務教育、學前幼托制度改革，甚至提升婦女地位，推動協助減輕家庭托育以及教育費負擔。中產雙薪家庭孩子幼小時送托無門的窘境已經稍見紓解，但是父母愈來愈在意小孩的托教品質，迫使政府將幼兒教育納入教育範圍。幼稚園到大學一貫的實力培養可謂是新課程一大特徵；然而此乃本世紀初歐美先進國重視的教育成效，將幼兒托育與教育納入公共領域，投資社會的經濟發展的人才培育觀點，對於日本的新課程改革具有實質的影響；進（強化課程的質與量）與退（重視心靈，減輕課業）之間的矛盾也是全球化時代的共同難題。

參考文獻

- 翁麗芳 (2006)。日本的教育改革。**教育資料集刊**，**32**，41-60。臺北市：國立教育資料館。〔Wong, L. F. (2006). Educational reform in Japan. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 45, 41-60.〕
- 翁麗芳 (2007)。日本的學前及初等教育改革。**教育資料集刊**，**33**，33-90。臺北市：國立教育資料館。〔Wong, L. F. (2007). The reflection on the reform of preschool and elementary education in Japan. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 33, 33-90.〕
- 翁麗芳 (2010)。日本中小學課程政策分析。**中小學課程政策之整合研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究研究報告**。臺北市：國家教育研究院籌備處。〔Wong, L. F. (2010). Analysis on Japanese school curriculum policy. *Intergraded research on grades 1-9 curriculum for elementary and junior high school education*〕。
- 文部科學省 (2001)。平成 13 年度 文部科學白書。〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2001). *FY2001 white paper on education, culture, sports, science and technology*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200101/hpab200101_1_002.html〕
- 文部科學省 (2002)。第 30〔大臣のほんねと一く〕「學びのすすめ」。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki/daijin/020703.html〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2002). *Newsletter No. 30—The Minister's sincere talk: Why should we learn*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki/daijin/020703.html〕
- 文部科學省 (2007)。平成 19 年度 文部科學白書。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/index.htm〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2007). *FY2007 white paper on education, culture, sports, science and technology*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/index.htm〕
- 文部科學省 (2008)。平成 20 年度 文部科學白書。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200801/index.htm〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008). *FY2008 white paper on education, culture, sports, science and technology*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200801/index.htm〕

- mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200801/index.htm]
- 文部科學省 (2009a)。平成 21 年度 文部科學白書。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1296699.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2009). *FY2009 white paper on education, culture, sports, science and technology*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1296699.htm]
- 文部科學省 (2009b)。平成 21 年度 (公立小・中学校) 教育課程の編成・実施狀況調査。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1269841.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)(2009b). *Survey on the development of curriculum and practice for elementary and junior high school education*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1269841.htm]
- 文部科學省 (2010a)。OECD 生徒の學習到達度調査 (PISA2009) について (高本文部科學大臣コメント)。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1299985.htm。[Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2010a). *About PISA 2009—Comment by Minister of MEXT Yoshiaki Takagi*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1299985.htm
- 文部科學省 (2010b)。新・公立義務教育諸學校教職員定數改善計画。取自 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afeldfile/2010/09/22/1297939_11.pdf [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2010b). *Xin.gongli yiwu jiaoyu zhu xuexiao jiaozhi yuan dingshu gaishan jiha*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afeldfile/2010/09/22/1297939_11.pdf]
- 文部科學省 (2011)。新學習指導要領・生きる力。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2011). *New course of study, ability for live*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm]
- 內閣府 (2010a)。平成 22 年版 子ども・子育て白書。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2010/22pdfgaiyoh/22gaiyoh.html> [Cabinet office (2010a). *White paper on children and child rearing Japan*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2010/22pdfgaiyoh/22gaiyoh.html>]

内閣府 (2010b)。子ども・子育て新システム検討會議 (内閣府少子化対策 HP 内)。取自 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/index.html> [Cabinet Office (2010b). *Symposium on new system for children and child rearing in the HP of strategy on birthrate-declining society on Birthrate-Declining Society, cabinet office, Japan*. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/index.html>]

高木義明 (2011)。HP of Yoshiaki Takagi。取自 <http://www.y-takaki.jp> [Yoshiaki Takagi (2011). *HP of Yoshiaki Takagi*. Retrieved from <http://www.y-takaki.jp/>]

英國幼兒教師教學能力之培育

魏惠貞^{*} 李來春^{**} 林欣毅^{***}

摘要

本文旨在探討英國幼兒教師教學能力的內涵及其培育模式，作為我國幼兒教師教學能力培育政策與具體措施制定之參考。2011 英國幼兒教師教學能力涵蓋六個課程領域，根據國家制定的幼兒課程標準，幫助幼兒達到能力指標，配對產生幼兒教師應有的教學能力計 30 個，其培育是根據輸入、過程、輸出的模式進行分析。高品質的幼兒師資培育之關鍵，在於國家修訂更合時宜的政策與措施，以確保幼兒教師教學能力培育的品質。本文提出教育應用、後續研究、政策制定參考等三大建議，作為啟示以代結論。

關鍵詞：英國、幼兒教師、教學能力

^{*} 魏惠貞，臺北市立教育大學幼兒教育學系副教授

^{**} 李來春，國立臺北科技大學互動媒體設計研究所副教授兼所長

^{***} 林欣毅，臺北市立教育大學幼兒教育學系國科會研究專案助理

電子郵件：wwj9801@gmail.com；hd8901@ntut.edu.tw；altruism1122@hotmail.com

來稿日期：2011 年 1 月 15 日；修訂日期：2011 年 1 月 23 日；採用日期：2011 年 2 月 12 日

Early Years Teacher Teaching Competencies Preparation in UK

Whei Jane Wei^{*} Lai Chung Lee^{**} Hsin Yi Lin^{***}

Abstract

This paper is to study the model of early years teacher required teaching competencies (EYTRTC) and its preparation in UK. According to National Curriculum, there are 30 competencies of early years teachers across six curriculum domains. The model of EYTRTC is analyzed as input, process, and output. The key to high quality of early year teacher certification is the sound policy making and implementation by the government. Implications and suggestions are proposed for educational practice, policy development, and future research,

Keywords: the United Kingdom, early years teacher, teaching competencies

^{*} Whei Jane Wei, Associate Professor, Department of Early Childhood, Taipei Municipal University of Education

^{**} Lai Chung Lee, Associate Professor & Director, Graduate Institute of Interactive Media Design, National Taipei University of Technology

^{***} Hsin Yi Lin, Assistant, National Science Council Research, Taipei Municipal University of Education
E-mail: wwj9801@gmail.com; hd8901@ntut.edu.tw; altruism1122@hotmail.com

Manuscript received: January 15, 2011; Modified: January 23, 2011; Accepted: February 12, 2011

壹、緣起

二十一世紀高品質的幼兒師資培育模式重視產官學夥伴關係的建立，與真實評量機制的落實執行，這是一種世界趨勢（Curtis & Hevey, 2000）。例如美國密西根州立大學教育學院（Michigan State University College of Education）師資培育模式是一套 5 年期的課程，強調學生的專業知識、技能、使命感與性向必須符合職場的需求，惟有經由實習生的自評與舉證，並且達到帶實習的指導教授與幼稚園的輔導教師之認定標準，才能獲得政府核發的合格教師執照（Stuart & Tatto, 2000）。即美國幼兒教師執照的授予與換證是根據能力本位核心能力的標準（Yinger & Hendricks-Lee, 1998）。

高品質幼兒教師教學能力培育成功的關鍵，在於政府政策的制定與實質控管（Curtis & Hevey, 2000）。例如英國幼兒教師教學能力之培育模式採取 1 年期學士後幼兒教師師資培育（postgraduate certificate in education, PGCE），藉由教育部與資格課程局（quality and curriculum authority, QCA）所訂定的合格幼兒教師教學能力標準，及實習生的自評與舉證，以及指導教授與輔導教師的審核，來控管幼兒教師執照核發的品質（DfEE, 2000），簡言之，指導教授與輔導教師的審核以及實習生的自評與舉證，皆依據教育部所訂定的國家課程標準作為審核標準。

至於我國的幼兒教師師資培育方式，是在獲得幼兒教育學士學位，或是通過 26 學分的幼兒教育學程完成初試，即取得實習資格，經過為期半年的實習課程，由負責大五實習的指導教授與幼稚園的輔導教師，各自給予實習成績，再計算兩位評分者的平均，只要及格並通過教師資格檢定考完成複試就取得教師執照。我國與英國的模式之差異在於沒有國家規定的審核標準，以及缺乏實習學生根據國訂課程標準的自評與舉證，以致指導教授與輔導教師之看法可能因為沒有統一之標準而有所差異，對於幼兒教師應有的教學能力標準之認定亦無共識（Wei, 2001a, 2001b, 2002, 2004; Wei & Hammons, 2001; Wei & Lee, 2008）。因此，本文提出英國教育部所頒行之課程標準中所規範的幼兒教師應有之教學能力，並探討其培育之道，其及對於我國現行幼兒師資培育品質管理之啟示。

貳、英國幼兒教師應有之教學能力

英國幼兒教師資格是由政府根據課程標準授予合格教師執照（DfEE, 1998），其中所規範的幼兒教師應具有專業知識與了解程度；教案設計與班級經營能力；追蹤輔導、觀察評量、學習紀錄、學習結果報告與教學有效性；其他應有之專業教學知能等能力。每項專業教學知能均是根據幼兒應有的學前成熟準備度發展而成，針對每一項幼兒能力指標，均詳細舉證幼兒常發生且易觀察的具體行為，以及對應的教師應有之教學能力指標。

現行英國幼兒課程標準與英國幼兒教師教學能力培育手冊之內涵，包含個人、社會與情緒發展，溝通、語文與文學，數學的發展，對世界的知識與了解，體能發展，創造力發展等六個課程領域，及幼兒基本能力本位的教師教學能力指標（Kwon, 2007; QCA., 2000a; Reading Borough Council, n. d.），茲詳述如下。

一、個人、社會與情緒發展

（一）性向與態度

1. 為幼兒準備新的活動與經驗，包含令人興奮與擔憂的經驗。
2. 鼓勵幼兒探索並談論新的學習經驗，評價做事的想法與方法。
3. 提供幼兒無阻礙的學習機會，需要時則提供活動以輔助學習。

（二）自信與自尊

1. 鼓勵幼兒分享感覺並談論遇到特殊經驗時的反應方式。
2. 提供幼兒認同與因應彼此感覺的機會。
3. 提供資訊以幫助幼兒了解人們的不同處事方式之原因，並鼓勵幼兒談論其不同之處。

（三）締結人際關係

1. 確保幼兒與成人有相互傾聽的機會並說明行為的理由。
2. 使幼兒專注於協議好的行為規範並對其行為負責。

（四）行為與自制

1. 使幼兒專心的認識議題並找出答案。
2. 鼓勵幼兒從他人的觀點思考議題。

3. 確認並讚美正向的行為，說明正向的行為可以使幼兒與成人感到更加快樂。

（五）生活自理

1. 給予幼兒時間練習較困難的技能，例如綑綁，並鼓勵互相幫助。
2. 確保學習環境能夠讓幼兒自主的使用資源。
3. 鼓勵幼兒嘗試技能與活動，並達到熟練，例如穿鞋子。

（六）社群感

1. 鼓勵幼兒談論彼此經驗的相似處與相異處及其原因。
2. 確保所有的幼兒皆獲得支持以參與討論並被細心的傾聽。

英國重視幼兒的「個人、社會與情緒發展」，獨立成為一個幼兒課程領域，並將六個範圍提供具體的能力指標。本文擬從英國幼兒課程領域與配對衍生的教師應有的教學能力，提供機會深入省思理想的「我國幼稚園課程標準修訂」、「大學師資培育應培養的課程能力」與「幼稚園教師應有的教學能力」的理論與實際之間是否有落差，暨如何解決該落差即問題之所在。

二、溝通、語文與文學

（一）能溝通的語言

1. 設定合作的任務，例如建築、有關食物的活動、藉由角色扮演與問題解決的方式來編撰故事，協助幼兒一起溝通與計畫任務的執行、角色的扮演，以及所需材料。
2. 在遊戲中提供有趣並刺激的機會以培養幼兒說、寫語言的樂趣。
3. 鼓勵幼兒設想故事或事件的可能結局。
4. 鼓勵幼兒彼此傾聽，給予思考的時間，以及用文字建構其想法的時間。
5. 鼓勵幼兒思考其所使用的文字之影響力。
6. 設立問題與回答的範例，並協助幼兒詳細說明。
7. 設立流暢的、片段的閱讀，鼓勵幼兒推論，接收並重述喜愛的故事。
8. 提供機會以述說廣泛的目的，例如，向他人呈現想法，如描述、解釋、指導或辯護，討論並計劃個別或共享的行動。
9. 鼓勵幼兒結合文字與聲音，例如胡謔的詩歌。
10. 鼓勵幼兒向他人呈現、解釋想法並詳述其所說的內容，例如完成說明或提出問題。
11. 協助幼兒把握重點，敏銳地調整他們說話的措詞以提升語言清晰度與

邏輯能力。

12. 提供幼兒機會參與有意義的聽、說活動。

13. 證明幼兒對於討論活動當中的貢獻是有價值的、有用的。

(二) 能思考的語言

1. 鼓勵幼兒談論自己的感覺，例如，爭吵之後、當他們興奮的看到下雪或興奮的經歷兄弟姊妹的生日。

2. 為幼兒編撰一個故事，讓幼兒設想接下來會發生什麼事。

3. 要求幼兒在動作之前告訴教師其即將做的事，並設想可能的結果，例如它可能會被擠破，因為裡面擠了太多東西了。

4. 協助幼兒認識圖案，例如，「他總是在白天睡覺」，結果畫成「天變黑了一定是快下雨了」，解釋成「因為太陽太重了所以下沉了」，設想「如果天太黑太陽就不會升起」，思索成「假如橋倒塌了會如何」？

5. 要求幼兒說明理由，並進一步解釋或證明。

6. 教師對幼兒想什麼、如何想感興趣，而非僅在乎他們知道什麼。

7. 鼓勵幼兒對文字的意義進行探索並發問。

8. 有時鼓勵幼兒用文字解釋事情如何進行，而非僅一味去做。

(三) 連結聲音與字母

1. 進行互動遊戲，鼓勵幼兒聽聲音，當幼兒使用正確的字母時即發出聲音。

2. 教師對於幼兒的觀察字母感興趣。

3. 示範書寫讓幼兒能夠看見拼字的動作，並確認如何使用他們所聽來的知識鼓勵幼兒把聽來的知識應用於寫作上。

4. 讀出幼兒的寫作，讓幼兒知道寫作是溝通的重要方式。

5. 唱誦英文字母。

(四) 閱讀

1. 針對同一個故事討論不同看法。

2. 團體一起寫詩，鼓勵幼兒發揮譬喻的能力，例如「像雷一樣大聲」。

3. 當幼兒能夠看懂書本內容時可以示範閱讀，語調保持自然，並留意內容的斷句。

4. 製造富有想像空間的文字敘述，例如怪獸或其他特徵鮮明的故事或詩篇。

5. 協助幼兒確認故事中主要的事件，例如討論事件當中的重要因素改變後的意義，並鼓勵幼兒演出故事內容，且以此為基礎再依想像演出。

6. 藉由書本、文章、資通訊技術等方式，鼓勵幼兒增加其第一手的經驗。

7. 示範閱讀策略並提供多種的文本，以鼓勵幼兒使用閱讀策略。

（五）寫作

1. 和幼兒一起寫故事、詩及散文。
2. 寫作時和幼兒談論即將寫作的內容與原因，並談論做決定時的方法，要寫什麼、如何選擇文字、安排順序，並重讀模範作品以提供幼兒良好的範例。
3. 鼓勵幼兒在寫作時運用他們的能力找出文字當中的各種重點。
4. 寫作時鼓勵幼兒重讀他們的作品。
5. 提供幼兒材料與機會讓幼兒在遊戲當中使用文字寫作，並且為個人及團體寫作設立目標。

（六）書寫能力

1. 讓幼兒廣泛的練習書寫文字，例如標示工作內容、寫卡片、寫備註。
2. 持續練習書寫富有想像力的段落，適時加入一些輔助文字。
3. 介入協助幼兒正確的握筆。
4. 適時協助幼兒正確的書寫文字，例如當他們正在畫畫時。

從上述六種「溝通、語文與文學」基本能力的內涵分析，看得出英國很重視教師如何鷹架提問、去想幼兒怎麼想、給充分機會讓同儕對話、從中培養幼兒了解別人表達的想法與了解自己表達的想法、加強幼兒聽懂別人說話的能力，尤其是教師可以從對話中記錄個別幼兒對因果關係的預測能力，幫助幼兒從對話中發展出假設，再從實驗中去發現自己的假設是否獲得支持，不但有效培養幼兒系統思考的能力，更能培育教師發展其「以幼兒為中心」的教學能力，值得我國於幼稚園課程標準修訂與師資培育時借鏡。

三、數學的發展

（一）數學符號與運算

1. 給予幼兒每天例行計算和確認的責任。
2. 在詩詞、歌曲和故事中包含算數的部分。
3. 在詩詞、歌曲、故事和各種運算活動中標示數字。
4. 當幼兒集合大量的物品或拼湊成大型的物體時，給予評論以鼓勵幼兒思考「量」的概念，例如「好高的高塔！你用了多少塊積木呢？」。
5. 用大量的物品來示範估計值，並介紹這些估計值，例如「百」、「千」、「百萬」。
6. 說明如何將東西排成 5 個或 10 個一列以幫助計算。

（二）計算能力

1. 和幼兒討論他人遇到問題時的不同解決方式。
2. 鼓勵幼兒選擇數學問題並結合自己的故事情節，讓別的小朋友來解答。
3. 鼓勵幼兒延伸問題，例如「假設有 3 個人必須要平分原本只有 2 人共享的積木」。

（三）圖形、空間與測量

1. 提出問題，例如「這個圖形為什麼不是三角形？」或「這個圓形有什麼特別的地方？」
2. 鼓勵幼兒從不同角度解釋看到的圖形是什麼，例如，「如果我把這個圓錐體反過來你會看到什麼形狀？」或「如果你的身體夠小，可以走在甜筒底端，你會看到什麼形狀？」
3. 鼓勵幼兒延伸問題，例如「假設這張床是要給泰迪熊睡的。」

綜上「數學的發展」之內涵分析發現，英國重視教師運用鷹架提問技術與創造思考發問技術，以培養幼兒創意的解決問題能力，希冀提供機會省思：理想的幼兒教師應如何培育幼兒數學能力的發展。

四、對世界的知識與了解

（一）探索與調查

1. 記錄幼兒的發現，例如，畫出、寫下、錄音、照片等方式。
2. 提供機會讓一些成人指導幼兒學習用工具與感覺來進行調查。
3. 鼓勵幼兒觀察、評論並記錄活動當中的相同處、相異處、圖案及改變之處。
4. 樹立調查行為的範例並舉出問題，例如「你怎麼想？」、「告訴我多一點？」、「可能會發生什麼事？」、「我們能夠多做些什麼？」、「有什麼作用？」與「如何運作？」。
5. 鼓勵幼兒提出問題、解決方法並回答。

（二）技能的設計與培養

1. 提供幼兒運用技能的機會，初步計畫簡單的方案，在設計與製作過程中選擇、想出屬於自己的答案。
2. 擴大技能使用的範圍，例如剪（剪刀、麵團裁刀、模具、撕裂），結合（黏、釘、貼膠布、標籤、迴紋針、鈕扣、橡皮筋、縫紉）以及完成（捲、編織、分類、打摺、上漆、上色）。

3. 鼓勵使用評價的、比較的語言，例如「較長」、「較短」、「較高」、「較重」及「較大」。

（三）資通訊技術（Information Communication Technology，ICT）

1. 提供資通訊技術發展學習技能，例如利用訊息處理方式發展言語、溝通、字彙、寫作等能力；利用讀誦書本以訓練閱讀、利用繪圖訓練作記號、利用講電話訓練聽與說；以及 CD、電影、電視、音樂等方式。

2. 鼓勵幼兒觀察、討論資通訊技術的使用，例如交通號誌、電話、街燈、商店中標價的條碼。

3. 鼓勵幼兒表現出資通訊技術的使用。

（四）時間感

1. 鼓勵幼兒在角色扮演中提出關於生活當中的討論與探索的問題。

2. 提供幼兒參考材料，例如照片、書籍、訪談。

3. 比較不同年代的加工製品，例如花園工具與家具。

（五）區域感

1. 提供機會讓幼兒藉由訪問當地人、檢視照片、地圖、參觀當地景點來認識環境。

2. 提供刺激及資源讓幼兒繪出簡單的地圖、平面圖、圖畫、素描、當地的景色、想像中的風景。

3. 鼓勵幼兒對自然與環境的建造表達意見，提供幼兒機會聆聽不同的觀點。

4. 提供機會設計具有實用性的、有吸引力的環境，例如照顧花園或組合戶外裝備。

5. 鼓勵文字的使用以幫助幼兒說出意見，例如「忙碌」、「安靜」、「吵鬧」、「具吸引力」、「醜陋」、「雜亂」、「汙染」。

（六）文化與信仰

1. 藉由看書以展示不同語言、服裝和習俗。

2. 加深幼兒文化與信仰的知識，例如藉由看書、聆聽簡短的外國故事、觸摸工藝品、邀請宗教或道德團體來參觀、參觀當地的禮拜儀式及文化中心。

英國重視培養幼兒對世界脈動的了解、重視國際宏觀，例如教師應具備資訊科技應用的能力，這一點是英國保持進步並與世界先進國家幼兒教育並駕齊驅的原因。我國幼兒教師很怕英文與科技，殷切我國幼兒師資培育出來的教師應有的教學能力，與職場需求的競爭力，能劃上等號。

五、體能發展

（一）動作能力

1. 讓幼兒了解他們的動作並鼓勵他們探索不同表達意見及動作的方式。
2. 讓幼兒有重複及改善動作的機會，使他們能藉此思考、提升及改進。
3. 讓幼兒知道他們的動作並鼓勵他們思考與練習動作的方法及資源的使用，例如單手拿書可能會掉落、一壺水可能需要兩手拿、在地板上滾來滾去是安全的，但是在板凳上則需要手腳並用。

4. 教導幼兒動作的技能，例如如何安全的移動椅子。

（二）空間感

1. 告知幼兒不同的空間，讓幼兒能夠將動作與空間結合。
2. 教導幼兒思考所處的空間作為他們計劃下一步動作的依據。

（三）健康與身體察覺

1. 找出讓幼兒投入的方法，引起其興趣、考量其健康和能力，讓幼兒們都能夠展現活潑。
2. 告訴幼兒如何保持健康，讓他們知道許多事是無法掌控的。
3. 提供幼兒機會談論任何與他們有關的議題，並提供必要的支援。

（四）使用設備

1. 提供幼兒機會發展或修正已有的技能。
2. 教導所需的技能並給予幼兒練習的機會。

（五）使用工具與材料

1. 教導幼兒如何有效且安全的使用工具與材料。
2. 提供幼兒機會練習並提升技能的機會。
3. 告訴幼兒他們正在做的事、該如何做、如何做好以及下次如何改進。

英國教師會找出讓幼兒投入的方法，引起其興趣；告訴幼兒他們正在做的事、該如何做、如何做好以及下次如何改進；這些都是教師應有的教學能力，可以省思並加強。

六、創造力發展

（一）對媒體與物質的探索

1. 提供幼兒機會使用技能並藉由他們的表現探索概念與想法。
2. 協助幼兒做決定。

3. 協助幼兒表達感覺，包括他們的表現、適時使用適當的文字，例如，「那讓我感到非常……。」

4. 持續給予有建設性的回饋，並協助幼兒做審美的判斷。

（二）音樂

1. 向幼兒告知並展示各式樂器如何彈奏出不同的聲音。

2. 持續協助幼兒思考並改進他們的工作與別人的工作。

3. 盡可能讓幼兒能夠有臨場經驗並記錄其表現評量。

（三）想像力

1. 留意能夠引起幼兒想像力的事物。

2. 藉由提供適當的物質以支持幼兒的想法。

3. 示範並教導技能讓幼兒能夠成功的實作。

4. 擴展幼兒的經驗並藉由圖片、畫作、詩歌、音樂、舞蹈和故事引發他們的想像力。

5. 讓幼兒了解圖片、畫作、音樂、舞蹈可以表達出不同的想法和感覺。

6. 規律的介紹新的字彙，讓幼兒能夠談論他們的經驗、感覺，並描述他們的行為。

（四）對經驗、表達、溝通有反應

1. 協助幼兒幫助他人並提供不同的觀點。

2. 持續發展字彙讓幼兒能夠溝通想法及感覺。

3. 鼓勵討論有關自然的美、人們的責任。

4. 介紹有關他人如何藉由媒體表達經驗或想法的例子。

5. 協助幼兒評價他們的工作並思考改善的可能。

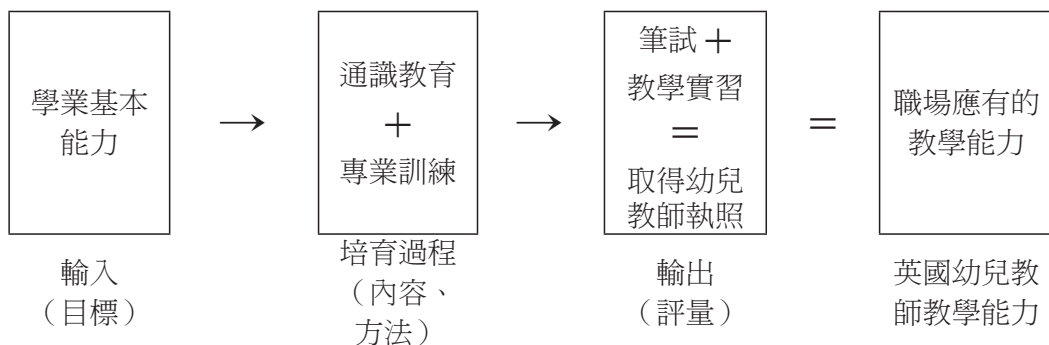
英國重視幼兒與教師創造力發展的培育，已正式納入課程標準，如果我國幼稚園課程標準將創造力獨立成為一個課程領域，在大學將創造力規劃為必修課程，將使大學幼教師資培育出來的畢業生之課程能力，等於幼稚園教師應有的教學能力，不但可提升教師的競爭力，更能培育創意的幼兒成為解決問題高手。

參、英國幼兒教師教學能力培育之內涵

英國幼兒教師教學能力培育之理論基礎是能力本位教育（competency-based education, CBE），即在確保大學培育的準幼兒教師的能力能夠符合職場的期望（Jones & Moore, 1995）。Cooper 與 Sixsmith（2003）指出，英國的幼兒師資培育提倡更好的師資培育品質，在確保師資培育機構所提供的課程品質之前，應該先考慮到英國幼兒教師應該擁有什麼樣的教學能力。

Watts（1987）認為幼兒教師的專業自主性包含：特殊專長、不斷提問與追求答案、利他與服務的胸懷以及終身專業發展的責任感。此外，Watts（1987）也提出實習是師資培育過程最重要的一環，即藉由實習的過程，讓幼兒教師的專業知能能夠符合幼稚園實際教學時所需之能力，同時，藉由幼兒教師的專業知能，讓幼兒精熟課程標準中幼兒基本能力指標所設定的能力表現。簡言之，英國幼兒教師教學能力之培育模式是以職場需要的能力為師資培育機構的宗旨，根據該宗旨規劃課程，設立課程目標、內容、方法與評量，此即為成功的師資培育模式，如圖 1 所示。

圖 1 英國幼兒教師教學能力之培育模式圖



一、學習結果、目標、能力、標準

能力本位教育是目前英國的幼兒師資培育趨勢，強調技能的培養，並採用能力指標的方式來呈現評量工具，強調教師教學的有效性，屬於行為主義的觀

點，以實作評量的方式呈現教師技能表現的舉證，強調教師是決定者、專業自主的人與懂得省思的人，屬於建構主義的觀點。在英國，幼兒教師教學能力之培育是由能力指標發展為合格教師授與執照的能力標準（standards for the award of qualified teacher status, SAQTS）（DfEE, 1998），SAQTS 乃英國幼兒教師應有的教學能力之專業知能內涵。具體言之，合格的英國幼兒教師不但應具備下列關鍵能力，包括：溝通的能力、解決問題的能力、批判思考的能力、創造思考的能力、資料蒐集與判斷的能力、與他人共事的能力，並重視自我責任感、對環境敏銳的知覺，以及積極參與社會的能力。

歐洲教育聯盟（European Commission, 2010）也指出，高品質教師的能力應包含：合格教師專業能力、終身學習能力（例如：使用資訊科技的知能）、追求專業成長發展、建立夥伴關係的能力（例如：與別人共事的能力）。欲讓師資培育過程養成的關鍵能力成為職場所需的競爭能力，則學生必須能使用其關鍵能力，英國的作法是透過政府對教師教學檔案的舉證，確認幼兒教師教學能力達到的品質。英國幼兒教師教學關鍵能力涵蓋層面如下（DOE, 1998）：

（一）實務教學能力：幼兒教師現場教學的能力，包括變通的能力、做決定的能力、執行的能力（技能方面）。

（二）基礎教學能力：幼兒教師對幼兒教育基礎的知識之理解能力（認知方面）。

（三）省思教學能力：從幼兒教師對教學實務問題的解釋能力與省思改進能力，展現出合適的教師應有的個人態度與價值觀（情意方面）。

二、內容

典型的師資培育課程均包含課程名稱、學分數、必選修等部分，相當重視能力本位目標導向的哲學基礎，例如，其師資培育課程即能力本位目標導向的課程規劃，所有課程均為必修，且在英國幼兒教師教學能力培育手冊（即課程標準內），詳細列出每一課程領域的目標、幼兒能力指標、教師教學能力指標、幼兒能力發展里程碑、幼兒能力表現舉證、配合幼兒能力指標的應有教學能力標準與舉證，每一項核心能力均詳細規範準教師一定要被教、一定要能應用在教學上的能力（DfEE, 1998; QCA, 2000a）。

英國幼兒教師教學能力培育的內容包括教育學的知識、有效的教學與評量方法、應有的學科知識等，這些教學能力決定幼兒教師是否能為幼兒學前準備度，及提供有效教學之重要因素（DfEE, 2000）。因此，英國幼兒教師教學能力

培育的內容是根據幼兒能力指標，規劃包含具體教學能力指標及詳細教學能力表現標準之教學能力（DOE, 1998）。

三、教學過程：教材、教法、與評量

在師資培育過程，英國幼兒教師教學能力培育方法的專業課程包括：示範教學、微型教學、假試教、觀察見習、工作坊與研討、省思實作課程包含教學日誌撰寫與行動研究執行等（Carter & Anders, 1996; Karçkay & Sanlı, 2009; Kpanja, 2001）。

理論上，培育幼兒教師之教學過程：含教材、教法、與評量，應該有放諸四海的標準及常模；但實際上，幼教師資培育在培養幼兒教師的過程所採用的教學方法，大多受到其被養成過程所學到的方法之影響（Stuart & Tatto, 2000）。評量是採用標準參照評量，完全根據客觀且詳盡的國家課程標準執行。

英國的幼兒師資培育成效評鑑包括自我評鑑、內部評鑑與外部評鑑，作法相當慎重與詳細（Harrison, 2011; Stephenson, 1999）。英國幼兒教師之合格教師地位（qualified teacher status, QTS）的授予標準（the standards for the award of QTS），由皇家督學（Office for Standards in Education, Ofsted）認定其品質，培訓者須負責舉證新進教師（newly qualified teachers, NQTs）的教學能力；初任教師的培訓課程（initial teacher training curriculum）包含使用資通訊技術於所有教材之教學能力表現等（DfEE, 1997, 1998; Ofsted, 1997; TTA, 1997）。

肆、結論與建議

傳統的英國幼兒教育是以幼兒為中心的課程與教學，重視幼兒的個別興趣、自由遊戲、第一手的學習經驗，以及統整的課程與學習。自 2000 年五月，英國政府提供每位幼兒教師一本《國家幼兒課程標準與實施手冊》（Curriculum guidance for the foundation stage），2000 年九月接著提出幼兒能力指標與學習結果（QCA, 2000b），英國政府重新界定以幼兒為中心的教育模式，強調幼兒學習能力應達成的標準，國家課程標準同時詳細規範英國幼兒教師教學能力的標準與措施。

綜上所述，本文以下提出三點結論，作為政府修定我國幼兒教師教學能力

政策與措施之參考。

一、教育應用的建議

表 1 為我國幼兒教師教學能力培育措施的舉例說明。根據表 1 建立幼兒學習檔案與幼兒教師教學檔案，幼兒學習檔案內容包括：

- (一) 課程領域與學習向度
- (二) 幼兒能力指標
- (三) 任務分析
- (四) 幼兒能力表現舉證，幼兒教師教學檔案內容包括 I 課程領域與學習向度
- (五) 教學能力指標；
- (六) 教學能力指標具體措施
- (七) 評量等第與舉證。

根據政府修訂的國家課程標準，培養幼兒教師教學能力的具體作法與英國國家課程標準的內容一樣，由實習學生自行根據標準自我進行真實的舉證實作評量，大學指導教授與幼稚園輔導教師亦根據政府修訂的國家課程標準觀察、指導與評量實習學生。在此共識下，培育教師教學能力，最後由政府根據檔案評量結果授予教師執照。

二、後續研究建議

我國目前並無標準化的幼兒教師教學能力觀察表與實作評量，因此，大學教授與幼稚園教師之間，對於我國幼兒教師應有的教學能力缺乏共識，所以後續研究可以採用修訂的德懷法，進行大學指導教授與幼兒園輔導教師雙方看法的研究，以完成我國標準化幼兒教師教學能力觀察表與實作評量工具，並建立常模。

三、政策制定參考

建議政府修定國家課程標準與幼兒教師執照政策，並加速推動幼托整合的執行，落實產官學與跨領域團隊合作，加強教師執照品質的管控，提升我國幼兒教師教學能力之培育成效。

表 1

我國幼兒教師教學能力培育措施之建議表

I 課程領域與學習向度	II 幼兒能力指標	III 任務分析	IV 幼兒能力表現舉證	V 教學能力指標	VI 教學能力指標具體措施	VII 評量等第與舉證
1. 個人、社會與情緒發展 1-1 性向與態度 1-2 自信與自尊 1-3 締結人際關係 1-4 行為與自制 1-5 生活自理 1-6 社群感	1-1-1 對於學習持續感興趣、興奮與強烈的學習動機。 1-1-2 有自信的嚐試新的學習活動，主動自發地萌發想法並與大家分享。 1-1-3 維持專注且適時安靜地學習。	1-1-1-1 表現出好奇心。 1-1-1-2 表現出強烈的探討欲望。 1-1-1-3 面對新的學習經驗表現出積極的嚐試。	1-1-A 幼兒花了很長的時間探索黏土，並用手指捏出很多造型。 1-1-B 幼兒爬上溜滑梯，轉身倒著溜下來，教師在旁邊拍手鼓勵，幼兒一次比一次表現得更精熟。	1-1-T1 為幼兒準備新的活動與經驗，包含令人興奮與擔憂的經驗。 1-1-T2 鼓勵幼兒探索並談論新的學習經驗，評價做事的想法與方法。 1-1-T3 提供幼兒無阻礙的學習機會，需要時則提供活動以輔助學習。	1-1-1-T1 師生的互動支持幼兒的興趣，允許幼兒從錯誤中學習。 1-1-1-T2 觀察幼兒如何自我探索並據之計劃主題課程。 1-1-1-T3 提供幼兒可操作的素材以吸引幼兒。 1-1-1-T4 提供多元的素材與學習活動。	教師根據教學能力指標具體措施評量等第並舉出符合該等第的證據。

資料來源：“Curriculum guidance for the foundation stage” (pp. 32-33), by QCA, 2000, UK: QCA publications.

參考文獻

- Carter, K., & Anders, D. (1996). Program pedagogy. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 557-592). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper, H., & Sixsmith, C. (2003). *Teaching across the early years 3—7: Curriculum coherence and continuity*. London: RoutledgeFalmer.
- Curtis, A., & Hevey, D. (2000). Training to work in the early years. In B. Cosin, & M. Hales (Eds.), *Families, education, and social differences* (pp. 49-63). Manchester: Elsevier B. V.
- DfEE (1997). *Framework for the assessment of quality and standards in ITT*. London: Author.
- DfEE (1998). *Teaching: High status, high standards*. London: Author.
- DfEE (2000). *Planning for learning in the foundation stage*. London: QCA Publications.
- DOE (1998). *Norms and standards for educators* (No. 20844). Pretoria, South Africa: Author.
- European Commission (2010). *Common European principles for teachers' competences and qualifications*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Jones, L., & Moore, R. (1995). Appropriating competence. *British Journal of Education and Work*, 2, 78-92.
- Karçkay, A. T., & Sanlı, S. (2009). The effect of micro teaching application on the preservice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 844-847
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- Kwon, Y. -I. (2007). Changing curriculum for early childhood education in England. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>
- Ofsted (1997). *Primary ITT follow-up survey methodology 1997-98*. London: Author.
- QCA (2000a). *Curriculum guidance for the foundation stage*. London: Author.
- QCA (2000b). *Desirable learning outcomes and early learning goals*. London: Author.
- Reading Borough Council (n. d.). *The foundation stage*. Retrieved from <http://www.>

reading.gov.uk/educationandlearningold/earlyyearsandchildcare/General.asp?id= SX9452-A7818A93

- Stephenson, J. (1999). Evaluation of teacher education in England and Wales. *TNTEE Publications*, 2(2), 191-199.
- Stuart, J. S., & Tatto, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: An international view. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 493-514.
- TTA (1997). *Career entry profiles for newly qualified teachers*. London: Author.
- Watts, D. (1987). Student teaching. In M. Haberman & J. M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education (Vol.3)* (pp. 151-167). Norwood, NJ: Ablex.
- Wei, W. J. (2001a). The most important 12 desired competencies in the fields of educational foundation and educational methodology: Practice-based preschool teacher certification. *The Elementary Education Journal*, 48(2), 13-26.
- Wei, W. J. (2001b). Development of possible cognitive competence for use in developing a criterion-referenced performance test to license kindergarten teachers in Taiwan. *Taipei Municipal Teachers College Journal*, 32, 485-518.
- Wei, W. J. (2002). A comparison of opinions between professors and teachers about kindergarten teacher competencies. *Early Child Development and Care*, 172(4), 1-12.
- Wei, W. J. (2004). *Kindergarten teacher preparation and teacher certification in UK*. (Report No. NSC 41109F). Taipei: National Science Council.
- Wei, W. J., & Hammons, J. O. (2001). Using the Delphi process to reach consensus between Taiwanese teachers and professors about possible competencies for use in a simulated teaching performance test used to determine licensure. *Early Child Development and Care*, 167, 149-160.
- Wei, W. J., & Lee, L. C. (2008). Electronic teacher portfolio development. *Teacher Profession Development Journal*, 1, 87-116.
- Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1998). Professional development standards as a new context for professional development in the US. *Teachers and Teaching*, 4(2), 273-298.

英格蘭中小學教師 評鑑制度之發展

劉兆文^{*}

摘要

本文旨在探討英格蘭的中小學教師評鑑制度之發展，並提供我國在擬定相關法案時之借鏡。本文主要採文獻分析方法。分析係立足歷史發展之角度，包括：官方文件，教師會的立場，以及教師評鑑的相關報導。先從英格蘭經濟衰敗的社會背景與國家政策的發展，檢視教師評鑑制度興起的原因；探討範疇設定在教師評鑑制度以及其相關的教育改革運動。其次依序檢視 1991 年、2001 年、2006 年英格蘭的教師評鑑法規的意義，內容，與特色；特別是影響立法過程的相關因素。教師會的立場用以代表教師的共同觀點。最後根據討論，建議我國教育立法過程，主事者應明確宣導法規的精神與內容，並勇於承擔成敗；法規制定後也應持續反應輿情，適時修訂；修法過程尊重教師會之意見，並建議接納教師會提出另案之評鑑辦法。

關鍵詞：教師評鑑、英格蘭教育、教師績效管理

^{*} 劉兆文，國立政治大學附設實驗國民小學教師

電子郵件：chaowen.liu@googlemail.com

來稿日期：2010 年 11 月 10 日；修訂日期：2011 年 1 月 17 日；採用日期：2011 年 2 月 12 日

The Development of Teacher Evaluation System in England

Chao Wen Liu^{*}

Abstract

The aim of this study is to explore the development of teacher evaluation system in England, whose experience can serve as reference in the formulation of our related educational policies. Documentary analysis was the main method utilised. In general, this study adopts a historical perspective, examining documents of governments, National Union of Teachers (NUT), and news reports related to teacher evaluation. This paper examines education reform movements in England by looking at the meanings, contents and characteristics of Teacher evaluation regulations in 1991, 2001, and 2006, focusing on the factors that influenced the legislations and the standpoint of NUT. Finally, several suggestions are proposed. During the legislation process of educational acts, the underlying principles and the content of related acts should be made clear. These acts should be revised from time to time based on the responses or feedback from the society. Such revisions ought to respect the NUT's standpoint and accept their proposals of alternative evaluation programmes.

Keywords: teacher evaluation, teacher performance management, English education

^{*} Chao Wen Liu, Teacher, The Affiliated Experimental Elementary School of National Chengchi University
E-mail: chaowen.liu@googlemail.com
Manuscript received: November 10, 2010; Modified: January 17, 2011; Accepted: February 12, 2011

I. Introduction

Much international research has been introduced to Taiwan through scholars' responses to the 410 March, most of which describe American and English experiences in education reform. Various papers discuss recent education reforms in England, when teacher evaluation experiments were implemented by the Ministry of Education in Taiwan. Some research focus on the national curriculum reform (Chiang, 1997; Huang, 2001) and the teacher education reform (Lee, 2000, 2003, 2005). Many studies explore teacher professional development (Chang et al., 2001; Chiang, 2003; Lee 2003; Shen, 2006), while several others examine the educational policy (Chiang, 2008; Huang, 2002; Lee, 2000; Lin, 2004; Su, 2000; Wen, 2006; Weng, 2007). The majority of the research investigates TE in England (Chang, 2007; Cheng, 2003; Din & Chang, 2004; Fu, 1995, 1998; Lee, 2006; Su, 2001; Wen, 2004; Yeh, 1998).

Generally, the studies above depict the English experience of teacher evaluation system as a "good measure". Lee stated that:

The mechanism of teacher evaluation in England is based on relevant policies and legislations and a series of executing measures and evaluation reports. When the teacher evaluation mechanism is designed in our country, the English experience could be a good example. (Lee, 2006, p. 196)

It is worth noting that all the aforementioned studies adopt documentary analysis as their research method, apart from Chiang (2003), who used interviews (but only in part). Moreover, all collected documentations in those studies were official publications only up to 2006. In this study, I include the most current data available. Another difference between the previous studies and my research is the aim. To date, most of the research in this area describes the English system and models based on the assumption that the teacher evaluation system in England can be usefully applied to the Taiwanese context. In contrast, my study concerns the formatting of the teacher evaluation system policy within the discourse of the

public sphere and its interaction with the Taiwanese government's viewpoint, the NUT's policy, and reflections from English society. In general, I drew inspirations from the historical perspective of the English experience, various official documentations combined with viewpoints of the NUT, and news reports related to teacher evaluation system. When exploring the meaning of teacher evaluation, I believe that attention ought to be given to a) the process of reconceptualisation, and b) the development of the educational policy in Taiwan.

In the English context, the term "teacher appraisal" is utilised, although one should note that it has been changed to "teacher performance management" since 2004. Although there are some differences between "teacher evaluation" and "teacher appraisal" (Montgomery & Hadfield, 1989), I chose to use the term "teacher evaluation" because most Taiwanese teachers are familiar with it, and it is widely adopted in educational research.

II. The Education (School Teacher Appraisal) Regulations 1991

In this section, the socio-economic background which influenced the formulation of the policy of TE is described. Further, the results of implementation, including NUT's standpoints and changes in education practice, are investigated. The teacher evaluation system in 1991 is discussed in detail.

A. The Development of Teacher Evaluation

The main concern of this section is to trace how teacher evaluation came about in England, and how this reflects on the formulation of an education policy that meets society's needs through public discourse.

Bell (1988) stated that British teachers were experiencing great freedom in their curriculum decisions by the second half of the twentieth century. The widely accepted starting point is "The Great Debate", initiated by Callaghan in 1976, calling for higher standards and greater accountability in education. By 1976, the

Labour government was in deep financial trouble, and Callaghan was pressured by the U.S. and by the right wing of his own party to accept a loan from the International Monetary Fund (IMF) (Gillard, 2007).

Since 1969, a series of “Black Papers” which described the government’s serious financial problems, written by right-wing educationalists and politicians, were brought about by the economic climate. The views presented in the “Black Papers” focused on the development of the progressive style in primary schools. Gillard (2007) claimed that the “Black Paper” writers were given ammunition by the “William Tyndale Affair”. William Tyndale was a primary school in north London. In 1974, some staff introduced radical changes, and these changes were associated with an extreme form of romantic liberalism. The result was a violent dispute among staff, and between some staff and the school managers. Local politicians and the local inspectorate became involved. From 1975 to 1976, there was a public inquiry into the teaching, organisation and management of the school (Davis, 2002). The “Great Debate” about education and Callaghan’s speech at Ruskin College Oxford on 18 October 1976 (which was followed by various “Department of Education and Science” (DES) and “Her Majesty’s Inspectorate of Education” (HMIE) initiatives regarding the establishment of the Assessment of Performance Unit and the beginning of mass testing by local education authorities) was deemed an intervention of the central government in schooling. The public image of teachers began to change throughout the 1970s. Callaghan’s Ruskin speech, with its call for the accountability of teachers concerning the curriculum, was seen as the first stage in the development of teacher evaluation system, as discussed in numerous studies (Evans & Tomlinson, 1989; Goddard & Emerson, 1992; Poster & Poster, 1993). At that time, all the teachers’ unions strongly opposed politicians having any role in what was taught in schools. No education minister would propose changes without consulting the general secretary of the NUT (BBC, 2005). The former general secretary, Steve Sinnott, paid tribute to Lord Callaghan, commenting that:

Perhaps if he had been Secretary of State for education he would have been able to deal better with the issues in the great debate...I think the debate needed to be one which engaged with everybody, including teachers and teachers' organisations. (BBC, 2005)

The economic crisis of 1973—1975, the Black Papers, and the William Tyndale affair were cited as factors which had an impact on the public image of teachers at that time and resulted in demands for an increase in the examination of public education.

Throughout the early 1980s, the Conservatives' desire to increase their control over the work of teachers was apparent. Sir Keith Joseph, the Secretary of State at the time, spoke of a need to assess teachers and to dismiss those unable to achieve an "acceptable" standard (Gillard, 2008). The White Papers, teaching quality (DES, 1983) and better schools (DES, 1985), stressed a need to manage teacher performance to raise standards in schools. Before evaluation was made legal, the White Paper—teaching quality (DES, 1983) put the emphasis on teacher assessment at a time of falling rolls. It emphasised the need to improve initial teacher training, and proposed that the Secretary of State should promulgate criteria against which all courses would be reviewed. Kelly et al. considered that, "the paper also expresses the view that regular and formal evaluation of teachers is necessary..." (Kelly, 2001, p. 49). In teaching quality, the statement (DES, 1983, p. 25) revealed

concern for quality demands that...teachers fail to maintain a satisfactory standard of performance, employers must...be ready to use procedures for dismissal.

This statement caused the dissatisfaction of teachers. Teachers, rightly or wrongly, saw evaluation as a means of drastically decreasing the teaching force. The issue of ensuring teaching quality by teacher evaluation was often discussed. Gunter claimed that the teacher evaluation policy "has developed rapidly and unevenly during the 1980s and 1990s in England" (Gunter, 2001, p. 247).

At the North of England Education Conference, Sir Keith Joseph intensified the debate by arguing that “the aim should be to remove such [under-performing] teachers from a profession where they can do such disproportionate harm...” (Joseph, 1984, p. 144). This widely reported statement was rapidly picked up by the teachers’ unions, and some of them threatened to boycott evaluation for nearly a decade thereafter. The aftershock was so fierce that Sir Keith mitigated what he said in later speeches. His intention was deemed a palliative but did little to mollify the teachers’ outrage. Joseph declared

I attach particular importance to the interesting and innovative work... in the important area of teacher assessment and in the schemes of collective self-assessment within the schools. (Joseph, 1984, p.144) .

In the early days of teacher evaluation system, there was some confusion between “assessment” (i.e. judgmental and summative) evaluation in the speech, and that which is developmental and formative. Sir Keith’s reference to “collective self-assessment” was too vague to be helpful. This confusion over terminology continued to bedevil relationships between the DES and the teachers’ unions. At a time when confusion and argument were at their peak, the DES belatedly but widely delegated the Suffolk LEA to conduct a pilot project for evaluation. The pilot project was conducted in six LEAs, and a report entitled “Those having torches” was published.

Sir Keith lectured at a conference in Chester in January 1985:

To be fully effective an appraisal system would have to be complemented by better arrangements for the individual teacher’s career development-including induction, in-service training... I am only concerned with the need to dismiss the very small number of incompetent teachers who cannot be restored to adequate effectiveness... I am concerned with the whole range of positive advantages that would flow from applying to the teacher force standards of management which have become common elsewhere. (Bell, 1988, p. 292)

In February 1985, the Permanent Secretary at the Department of Education and Science, Sir David Hancock, pointed out that he wanted sound decisions on such matters as staff deployment, in-service training, promotion and career development, as well as a framework for helping schools and colleges to improve standards, set goals, and identify ways in which staff could achieve these communal goals. The fact that an appreciable number of schools and researchers (Bunnell & Stephens, 1984; Newman, 1985; Turner & Clift, 1985) were already engaging in staff appraisal as a foundation underpinning the government's design of teacher evaluation systems is often overlooked. There was ample evidence that staff evaluation schemes were mushrooming (Bunnell & Stephens, 1984; Newman, 1985; Turner & Clift, 1985), but Newman (1985) claimed that no one appraisal can work for all. He also warned that it is difficult for a school to borrow an appraisal scheme from another school. Newman cautioned that if a national scheme were to be introduced, there needed to be sufficient flexibility to meet the different management styles and structures, different approaches to learning, and different staff experiences.

In response to the union threat to boycott evaluation, the language was toned down by Sir Keith Joseph, but in the White Paper, *better school* (DES, 1985), the government's position remained resolute: better information about teacher competence was essential to improve teacher deployment and development and, ultimately, to facilitate the dismissal of those who continue to under-perform. In the same year, DES produced a report, *Quality in school: Evaluation and appraisal* (DES, 1985), which was a consequence of a two-year survey of a number of LEAs and schools in which staff evaluation was taking place.

According to Gunter (2001), there were three broad positions with regard to the purpose of evaluation from the early 1980s and into the 1990s: instrumental performance appraisal, humanist appraisal, and critical appraisal. In the approach of instrumental performance, evaluation is about pursuing a school's outcomes, which can be achieved and measured. The humanist approach is developed by teachers' participation in the design and operation of the evaluation process.

This is done through negotiation and agreed purposes. In the critical approach, evaluation emphasises teaching and learning as a means through which social injustices are understood and defeated by teachers and pupils.

B. Legislation

In 1989, the National Steering Group (NSG) restated the developmental purpose of appraisal from the 1986 Advisory Conciliation and Arbitration Service (ACAS) agreement and emphasised that “appraisal is an integral part of the management and support of teachers and must not be treated as an isolated exercise” (Bridges & Kerry, 1993, p. 141). Although the making of national regulations went through a stop-start process, the appointment of Clarke as Secretary of State in the late 1990 saw a speedy imposition of a national framework (DES, 1991a, 1991b). It was the Education (No. 2) Act 1986 that made evaluation a legal requirement.

The Secretary of State may by regulations make provision for requiring LEAs [LAs] or such other persons as may be prescribed, to secure that the performance of teachers to whom the regulations apply... is regularly appraised in accordance with such requirements as may be prescribed. (DES, 1986)

Further, the Education (School Teachers’ Pay and Conditions of Employment) Order 1987 stated that head teachers were responsible for Supervising and participating in any arrangements within an agreed national framework for the appraisal of the performance of teachers who teach in the school (DES, 1987).

The Secretary of State for Education, Baker (1987) argued that he did not prescribe the requirements, but that it was for the LEAs selected for the pilot scheme to advise him through NSG. Somewhat contradictorily, personally, the Act was partly deemed having had too many loopholes for comfort. In other words, it opened up the possibility for agencies other than LEAs to be made responsible for the evaluation procedures.

The next phase of evaluation was strongly influenced by political issues. In February 1987, in her address to the Industrial Society, the Minister of State, Rumbold, assured people that sacking poor teachers was no longer in anyone's mind. The provocative speech caused two of the largest teaching unions, the NUT and the National Association of Schoolmasters, to refuse to serve on the NSG of the six LAs pilot projects for the whole of 1987, partly because a pay settlement had been imposed on the teaching profession. However, the Education Act 1988 began to dominate the attention of teachers and their representatives in the following year.

In 1989, the Secretary of State, John MacGregor, made a pragmatic decision that the introduction of the national curriculum established by the Education Act 1988 should be the Government's highest priority. His successor, Clarke, came under attack from opposition parties for the delay, so in December 1990, he countermanded MacGregor's decision in a letter to local education authorities, stating that regular appraisal will help to develop the professionalism of teachers and improve the education of their pupils (DES, 1990). Hence, the Education (School Teacher Appraisal) Regulations 1991 embodied the law and the DES Circular 12/91 offered advice about how the exercise should be conducted. Such legislations should be seen alongside the increasing power of governors. The authority of the Secretary of State was promoted, and the shift was to make schools responsive to market forces, whilst teachers and LEAs were the losers (Bartlett, 2000).

C. The System of Teacher Evaluation in 1991

The 1991 Education (School Teacher Appraisal) Regulations (Department of Education and Science (DES), 1991a) aimed to enable teachers "to realise their full potential and to carry out their duties more effectively" (DES, 1991a, p. 2). According to School Teacher Pay and Conditions Document (1991), evaluation is part of a teacher's "professional duties", and teacher performance is directly linked to both "professional development and career planning" and "those

responsible for taking decisions about the management of school teachers” (DES, 1991a).

The aims of this regulation include a) improving teachers’ performance, professional and career development for general teachers; b) helping teachers having difficulties with appropriate guidance; and c) improve the management of the school (DES, 1991a). The regulations also present evaluation as a series of mandatory tasks which comprise classroom observation, interview with the evaluator, target setting and evaluation statement, with a two years cycle. While the evaluation process cannot be used for disciplining or dismissing a teacher, the evaluation statement may be utilised by those responsible for taking decisions on the promotion, dismissal or discipline of school teachers or on the use of any discretion in relation to pay (DES, 1991a).

Circular 12/91 provides guidance that a) the appraisal should be based on a job description; b) the appraiser should have a management responsibility for the appraisee (DES, 1991b, p. 4); c) the appraising body is maintained by a local education authority; and d) to help manage the process of an initial meeting, self appraisal and other data in addition to classroom observation could be part of an appraisal. The Circular stressed that an appraisal should be set within a management context:

The school’s objectives in a particular year should be linked with appraisal, so that, for example, professional development targets arising from appraisal may be related to agreed targets and tasks in the development plan. Similarly appraisal targets, when taken together, should provide an important agenda for action for the school as a whole. Targets set during appraisal should therefore meet the needs of the school as well as those of individual appraisees. Setting appraisal within the framework of school development should also ensure that targets are realistic and make the best use of available resources. (DES, 1991b)

D. The Post—1991 Period

The making of national regulations went through a stop-start process from 1988, but a change of the Secretary of State in late 1990 saw a quick shift from a voluntary system to the imposition of a national framework. LEA'S (and governing bodies for grant-maintained schools) schemes for appraisal strongly emphasised developmental systems (Gunter, 1999). By the mid 1990s, all 340,000 teachers in England and Wales had been through at least one evaluation since the 1991 Regulations. The process itself has been evaluated as follows: first, a research project was commissioned by the Department for Education and Employment (DfEE) (Barber et al., 1995); and second, a report by the Office for Standards in Education (Ofsted) based on HMI visits to schools and Ofsted Section 9 inspection reports were published in April 1996. This was then used in a consultation process led by the Teacher Training Agency (TTA) and Ofsted (Ofsted, 1996). The capacity of appraisal to bring about change was researched in the mid 1990s. Barber et al. (1995) and Wragg et al. (1996) found general support for appraisal, and much successful work going on. Nevertheless, Barber et al. (1995) found that there was an "implementation dip", and appraisal was not being given the attention it deserved, both in schools and nationally. Site-based management from 1988 increasingly put the emphasis on organisational development, and the Ofsted was making demands for accountability in schools in such a way that less attention was given to teacher developmental appraisal from 1992 onwards.

The official review by Ofsted (1996), the *Appraisal of Teachers 1991—1996*, reported that teacher performance had not been well-supported through appraisal, and there was only a weak link between appraisal and improvement. Moreover, the connection between effective management and appraisal was still under-developed. In particular, the report raised a concern that performance-related pay and its link with appraisal needed review. It was noted that while Circular 12/91 had identified such a link as "legitimate and desirable", schools tended to follow the appraising body's (LEA, or the Governors for a grant maintained school)

recommendation not to make this link. Following consultation, Ofsted and the TTA produced a summary report (TTA/Ofsted, 1996) which repeated the need for technical improvements, but mainly emphasised the importance of how appraisal was managed. The Report concluded that appraisal was functioning below its full potential and justified its call for a review on the basis of a different context in 1996 as compared to 1991. Responses to this were summarised in a joint Report published by Ofsted and the TTA in June (TTA/Ofsted, 1996). This report stressed the need for a more effectively designed and operationalised system, and went on to emphasize the importance of how it is managed in school. More resources are therefore not needed:

In those schools where appraisal is a part of normal management strategies, [it] is consistent with a school's culture and style, dovetailed into its administrative structures and integrated with the other functions carried out in the school, it works without any extra resource requirements other than those normally necessary to secure well managed schools. (TTA/Ofsted, 1996, p. 6)

This is consistent with the views of successive governments in conceptualising appraisal as something that makes performance outcomes more secure through integrating teachers with priorities of improvement in schools. The Green Paper, *Teachers: Meeting the challenge of change* (DfEE, 1998), builds on this discourse about establishing the appropriate systems within schools that will drive and enable external accountability for measuring educational standards.

E. Controversy of Appraisal

A common view which is evident in the literature from the early 1980s to the 1990s is that informal appraisal is ongoing, but there is a need for a formalised process (Marland, 1986; Marsh & Scott, 1991; Metcalfe, 1985). There are various debates about the nature of schools and the work of teachers. The tension within the educational literature lies in two areas: the skills and knowledge of individual

teachers or the school's development plan, and how teachers can achieve relevant targets. The integration of teachers' performance with organisational goals is highly instrumental. Lusty (1983) argues that teachers have escaped accountability for too long: "the day of reckoning for teachers is speeding onward if it has not already arrived" (Lusty, 1983, p. 377). This emphasises the tasks and systems. Stenning & Stenning (1984) present three objectives of appraisal: a) to reward on the basis of merit; b) to review performance and to remedy defects; and c) to review teachers' potential, consider career planning and development. Such an approach operates according to the collection of objective data and measurement against criteria, and this serves as the groundwork for performance management in the late 1990s. This position has often supported a "ring binder" approach to teacher appraisal, with checklists to tick and forms to fill in (Mathias & Jones, 1989). Appraisal is presented as value free and politically neutral; this facilitates the importation of "generic" appraisal systems from the private sector (Pierce, 1996; Trethowan, 1991).

For those who take a humanistic approach, appraisal is seen as a professional entitlement that enables the individual to reflect, develop and hence improve the quality of teaching and learning. Teachers' control of the process is seen as vital through negotiation and agreed purposes (Selmes, 1986). As Wragg argues:

It [appraisal] should be done with emphasis on peer support. Teachers should play a central part and be given the time to watch each other's lessons, at all levels, whether in schools or higher education. In other words, it should be collegial, rather than competitive. (Wragg, 1987, p. 84)

Emphasis is placed on achieving job satisfaction and on the credibility of the system, not just with the public, but within the profession as well (Fidler & Cooper, 1988). What distinguishes this approach from those who focus on instrumental performance management is the emphasis on the subjective meaning of those who participate in the appraisal, and how it will lead to development only if teachers take ownership of, and believe in, the process.

In contrast, those who take a critical approach ask questions about the power structures underpinning policy intentions and prescribed practice, such as gender (Bennett, 1992; Thompson, 1989). This approach focuses on the nature and purposes of teaching. McBride (1989) points out that “given simple directions, most of us can make kitchen furniture from a flat pack. Teaching is not this kind of activity. Teaching is a practice.” (McBride, 1989, p. 27) Eggleston (1979) argues that we should not be evaluating teachers, but rather, we ought to emphasise the area of teachers conducting research on teaching. In other words, the classroom is not a place to gather data for management decisions, but for research and development. This theme can be traced throughout the work of Montgomery (1985) and Isaac (1989). The former presented, tested and evaluated a model of appraisal rooted in classroom processes while the latter stressed the importance of teacher learning. Following this pedagogic legacy, Elliott (1991) is concerned about avoiding the import of appraisal models into educational institutions, particularly those “which dispossess[es] the workforce of the power to control their occupational performance and futures” (Elliott, 1991, p. 95). He is in favour of a two-tiered appraisal system. The first level is an action research process rooted in educational values, enabling teachers to reflect on and develop an understanding of how they identify themselves as educators. The second level demonstrates an ethical connection to the development and welfare of children.

Ball (1990) endorses the concern about increased managerialist control of teachers by stating that their work is being redefined in a way that enables it to be “calculable, describable, and comparable” (Ball, 1990, p. 154). Ball (1990) uses Foucault’s concept of “moral technology” to conceptualise appraisal as a form of “examination” in which power is exercised even in a potentially developmental process:

the appraisees are encouraged to display their shortcomings, to seek out or identify appropriate therapeutic procedures, and to judge themselves and award their own punishment” (Ball, 1990, p. 161).

Furthermore, Ball (1990) takes the discussion to a different analytical level, asking questions about those who are involved in the “discourses of management and research fields like school effectiveness” (p. 165). He argues that this is a “professional job creation” (ball, 1990, p. 165) in which consultants and trained managers have access to certain types of knowledge that is used to devise procedures that conceptualise the teacher as a subordinate. Ball’s work utilises theory from the broader social sciences to develop his critique. In addition, he gives teachers access to theory which can be used to analyse, interpret and explain their context and work through seeing the structural determinants of knowledge creation.

While a variety of positions have existed on the appraisal terrain, it is clear that those who inhabit the instrumentalist networks are in the ascendancy. By creating the climate that was easy for the government to dismiss developmental teacher appraisal and exclude particular research networks, as stated in the Green Paper (DfEE, 1998), humanist and critical knowledge workers are currently marginalised. Humanists are concerned about the failure to give developmental appraisal enough time to embed itself and make a difference to teaching and learning. However, this approach is rapidly disappearing through a combination of changes in the LEAs (Gunter, 1999), and the silence that can be induced by instrumental performance systems (Bennett, 1999; Gleeson & Gunter, 2001). Critical approaches remain vocal, are providing rigorous analysis, and present alternative approaches for educational change (Fielding, 2001; Gunter, 2001; Merson, 2000), but they are largely located in higher education and can therefore be written off as being “irrational ... destructive and mad” (Ball, 1994, p. 44).

The NUT’s former General Secretary, Doug McAvoy, said:

The result is a significant blow to the government...It gives the lie to government claims that teachers support its proposals. They do not. They regard them as divisive and damaging to the future of the profession. ... The government has failed to win the hearts and minds of teachers. Until it

listens to the profession, it will be jeopardising its own aims for education.
(BBC, 1999)

III. The Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations 2001

Throughout the 1980s and the first half of the 1990s, successive Conservative administrations attempted to employ greater control over teachers' performance. Thus the introduction of appraisal was seen as an initial move to assess teaching, thereby influencing the practice of all teachers. The aim of the education policy was to link teachers' performance to their pay. However teachers resisted the initial threat by the "Tories" (Bartlett, 2000), and appraisal was consequently abandoned as a limited measure for the government, schools or teachers. With the election of New Labour in 1997, the aggressive position of previous Tory administrations has subsided. As Bartlett (2000) described, "all stakeholders are seen to be working together to raise standards in schools." (Bartlett, 2000, p. 34)

A. The Risk of Education

The polarisation of finance became more significant when New Labour came to power in 1997. This was attributed to Thatcherism. Labour's huge majority, and the strength of its support across a wide social spectrum, gives the party the opportunity to heal the divisions created by Thatcherism (TES, 1998a). Besides the changes in economic policy, changes were expected through education reform to resolve the issue of destitution (TES, 1998b). The new Government stated that:

[we] must do more to convince the poor and excluded it has not forgotten them...the Government's New Deal, its action to improve training and lifelong learning among adults, raise achievement in schools and give tax breaks to low income families were all geared to help the most disadvantaged. (TES, 1998)

Some risks in education were especially emphasised, including the lag[ging] behind of language learning in the UK (BBC, 2000c), increased violence among pupils (BBC, 2000b), parents' concern about pupils' behaviour in schools (TES, 2000a), a big gap in A-level candidates who come from private schools and state schools (TES, 2000c), and a high ratio of truancy, unruly classroom behaviour and expulsions (BBC, 1998).

In addition to these risks in education, a number of crises (among teachers) were revealed to challenge the ability of crisis management of the new government. They are: the number of applications for teacher training in secondary schools was almost 5,000 short in 1998 (BBC, 1998) 10,000 extra staff were needed in 2000—2004 (TES, 2000b), and over 30,000 teachers leave each year (BBC, 2001).

According to TES reported, the chief inspector, Chris Woodhead, claimed that up to 1 per cent of teachers could face dismissal in the next couple of years, but that is far less than the 15,000 incompetent teachers (TES, 1999). According to the survey by the National Employers' Organisation for School Teachers, a total of 600 were sacked, retired or redeployed. Another 400 cases have yet to be resolved (TES, 1999). 2,100 teachers were banned in the 12 months to March 31, 1997, and the DfES has dealt with no fewer than 458 misconduct cases (TES, 1998).

More than half of the teachers in the UK leave their jobs after 10 years of teaching experience. So the supply of teachers was irregular and there were poorer lessons from the teachers supplied (BBC, 2002b). Nearly 2,000 newly-qualified teachers have not yet passed compulsory numeracy tests (TES, 2000).

Only 69 of the 1,782 allegations of abuse made by children against the National Association of Schoolmasters/ Union of Women Teachers (NASUWT) members in the past 10 years have led to convictions (Guardian, 2004). Those false accusations mean that parents misunderstand teacher's professionalism and parents hope to involve their children's education.

Teachers' work is all-embracing. Ken Shorey, head of Court Moor school in Fleet, stated that he routinely works up to 70 hours a week (TES, 1998). The average time of a teacher's work is 52 hours per week, whilst that for the head teacher is 60 hours. According to the TES (1998), teachers are described as "tired and stressed workers, [and] are less productive"(TES, 1998).

To face these serious risks in education, the New Labour Government designed numerous education reforms to remedy the situation. Simultaneously, it introduced the notion of professionalism into educational practice to promote effectiveness.

B. An Era of Professionalism

As with all education systems worldwide, the English education system has been subjected to rapid development. Since the reign of the New Labour Government, some of these changes have been supported by methods borrowed from industrial or commercial activities, including performance management of individuals (Peters et al., 1999). Much research explored the contested nature of professionalism, yet there was still no consensus on what the term "professional" means. The words "profession" and "professionalism" continue to be used in the literature despite their disputed meaning. In the twentieth century, professionalism became the basis of teacher regulation located in the shifting state-teacher relations (Ozga, 1995). Teacher professionalism, as broadly described, inhabits a complex reality and consists of a range of abilities, behaviours and understandings. Some researchers explored these characteristics and claimed that teacher professionalism should include:

- a) a body of specialist knowledge; a code of ethics; autonomy from influences which might negatively affect professional judgement (Danaher et al., 2000);

- b) a critical function which implies a duty to subject the profession to scrutiny and review (Tomlinson, 1995);

- c) the development of the practical and affective components which are aspects of a sense of responsibility, duty, obligation, and accountability (Carr, 1992); and

d) a requirement for abilities across a range of organisational, social, managerial and presentational skills. (Mortimore & Mortimore, 1998)

To these may be added Eraut's views on the interplay of professionalism and accountability in increasingly more complex patterns (Eraut, 1994). A number of features of managerialism have been outlined (Clarke & Newman, 1997; Fergusson, 1994; Pollitt, 1990). These are often associated with economic rationalism with ulterior motives. They include, on the one hand, the control over professionals by reasserting "management's right to manage", and on the other, communication of the notion that good management resides only in the private sector. This implies that the public sector is characterised by liberalism.

Another shift of the controlling feature is from managerialism to professionalism, which occurs "by giving them [teachers/schools] budgets or by setting them adrift as quasi-autonomous business units" (Hoggett, cited from Avis, 1996, p. 109). In schools, this has led to a shift in control from the central government to schools, with power invested in the principal as the person responsible for regulating a particular institution, while the quality of education is simultaneously monitored by evaluation systems.

In September 2000, a system of performance management was introduced by statutory force into all state-maintained primary and secondary schools in England (DfEE, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d). The Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations 2001 (DfEE, 2001) requires schools' governing bodies to ensure that the performance of all teachers (including the head teacher) is reviewed annually. The introduction of performance management into England's primary schools (schools with pupils aged 3–11) has been particularly controversial, not least because the very concept of performance management is so alien to the traditional cultures of these organisations, because they previously utilise the term of "appraisal".

C. Teacher Evaluation in 2001

The so-called “Performance management in schools” initiative has been described as the world’s biggest performance management system (NAHT, 1999, p. 21; Mahony & Hextall, 2001, p. 182). It covered approximately 18,000 primary schools, 3,500 secondary schools, 1,100 special schools, 500 nursery schools, 23,000 head teachers, 400,000 teachers and an unknown number of ancillary staff. With a huge budget and the time and risk to teachers’ morale and motivation, it is essential that the initiative’s perceived effectiveness and appropriateness are investigated.

School governors conduct an annual performance review of head teachers with the assistance of an accredited adviser, while the performance review of teachers is done either by the head or, in the case of larger primary schools, a more senior teaching colleague, for instance a team leader.

Performance management is an ongoing cycle, not an event. It involves three stages:

- a) Planning: team leaders discuss and record priorities and objectives with every teacher in their team. They discuss how progress will be monitored;
- b) monitoring: the teacher and team leader keep progress under review throughout the cycle, taking any supportive action needed; and
- c) review: the teacher and the team leader review achievements over the year and evaluate the teacher’s overall performance, taking into account his/her progress against the pre-discussed objectives.

The cycle should take place over a year (more frequently than previous regulations), linking with the school’s plans for management and target setting. The precise timing of the cycle is a matter for discussion and agreement within each school. The head teacher will need to consider workload implications and how the cycle fits best with the school’s other arrangements. After the first year, planning should flow naturally from the previous year’s review.

As with head teachers, it is recommended that teachers receive between three and six formal objectives in the planning stage (DfEE, 2000a), including at least one each for pupils' progress, professional development and management/leadership in the case of more senior teachers (DfEE, 2000a). The DfEE published available guidelines and advice about the operation of teachers' performance management arrangements (DfEE, 2000a, 2000b).

Schools may already use numerous methods to observe a teacher's development in the stage of the monitoring progress. Short informal discussions and classroom observation were strongly suggested. Those supportive actions ensure that the professional development is apt.

The stage of performance review offers teachers and team leaders an opportunity to reflect on the teacher's performance in certain structural ways, such as reviewing, discussing and confirming the teacher's essential tasks, understanding achievements and talking about areas for improvement and professional development.

It is also expected to introduce a performance-related element into teachers' pay. There are two pay scales for teachers: a lower scale for the less experienced and, for those who have proved themselves to be sufficiently competent, an upper pay spine. In order to allow progress from the lower to the upper pay scale, individuals with a minimum of four to five years of teaching experience are invited to supply evidence to the head teacher that they have achieved the "threshold" standards in a variety of areas, including their subject knowledge, teaching and assessment, pupils' progress, wider professional effectiveness and professional characteristics (DfES, 2001a). With regard to the performance-related element of teachers' pay, the Department (DfEE, 2000b) stated that if teachers on the lower pay spine are performing satisfactorily, they can expect a continuous annual increment. Teachers above the threshold will need to prove their performance through the annual review process to receive an increase of salary.

D. The Post-2001 Period

The UK performed poorly in international surveys of educational achievement throughout the 1980s and 1990s (Reynolds & Farrell, 1996). A variety of attempts to improve the overall educational outcome and to reduce the variation between schools by bringing ineffective schools up to the levels of the more effective has followed (Reynolds et al., 2003). Generally, the New Labour Government's attempts to remedy this include operating an educational market in which consumers, empowered to choose schools for their children and resourced with published performance data on the academic achievements of schools, are meant to "drive up" standards by their actions. Simultaneously, support for schools to respond positively to pressure has come from the central Government providing guidance on what is effective school management and school level processes, together with some interventions to improve teacher evaluation system and professional development.

According to Smithers' Report (2007, p. ii), England rose four places in the 2003 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) evaluation for primary school pupils (from 10th place to 6th place in Mathematics) on the basis of an improvement of 47 points in test scores. Blair's Government claimed that these results were a vindication of his policies. Again this was in spite of the fact that the initial response rate was lower than that of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2003 study.

England came third in the international table in the 2001 Progress in International Reading Literacy (PIRLS) study, when, once again, initial participation rates were lower than the PISA 2003 study. The Government argued that these good results were a consequence of its education reforms, including the national curriculum and teacher evaluation system.

Although the results above might not be attributed to a single factor, i.e. teacher evaluation system, the New Labour Government deems those achievements as results of their effort to develop the evaluation system.

IV. The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006

To face the challenge of educational crises mentioned in the previous section, the New Labour government proposed three measures:

a) Changing the name of the government department: New Labour tried to foster “skill”, especially employment skills, via the changed name of the Department for Education and Employment to the Department for Education and Skills in 2001. The Department of Education had six name changes since World War II. The name given was the Department for Children, Schools and Families in 2006 which emphasises social welfare and family care. The final name was the Department for Education in 2010. The aforementioned changes appear to illustrate initial attempts at reforming education in Britain. These names point to the changing priorities of the government towards education.

b) Raising the educational budget and constituting a monitoring institution: The New Labour government hugely increased the educational budget in the first three years by an additional £9 billion. The areas supported include nursing education, vocational education, technological equipment, personal computers for teachers, and school evaluation. There was an annual increase of £180 for each pupil (Guardian, 2002). In 1998, a subordinate section under the Department for Education and Employment was created to collect educational information. This serves to assist the Office with regard to Standards in Education.

c) Teacher education reform: In 1997 the Education White Paper, excellence in schools was announced. This Paper held the view that teaching innovation is the core of education reform and the innovation of teacher education is the key of teaching innovation (DfEE, 1997). The White Paper emphasised the importance of teacher evaluation system, advocating a positive correlation between teacher performance and teachers’ pay, and that inadequate head teachers and teachers should be dealt with urgently. In July 1998, the Teaching and Higher Education Act was passed, and the Green Paper, Teachers: Meeting the challenge of change, was addressed in December. These papers designed the big wave of teacher education reform, the most radical reform in the teaching profession since 1880

(DfEE, 1999a).

A. Background of the Education (School Teacher Performance Management) Regulations 2006

Facing the crises of the educational level and the embarrassing situation of teachers, the New Labour Government announced “Teaching: High status, high-standard” (DfEE, n. d.) in 1997. The fundamental purpose for this wave of teacher reform was therefore stipulated. In September 1998, the Secretary of State wrote to all teachers that the main goal of the educational reform is to rebuild teachers’ dignity. The Prime Minister, Tony Blair, further emphasised in his speech in January 2000 that “performance-related pay” can raise the rate of the passing threshold; its main purpose was to improve the social status of headmasters and teachers (BBC, 2000). The tactics of “carrot” and “stick” are simultaneously used; the carrot is defined by “high rewards” and “supporting measures”, while “punishment” and “getting involved with enterprises” characterise the “stick”. Among some of the methods they use are: a) high rewards; b) severe punishments; c) involvement of enterprises in the education sector; and d) sincerity to help teachers and so forth.

Since the Green Paper, *Teachers: Meeting the challenge of change*, the term teacher appraisal was substituted by performance management. The latter effectively integrates the effects of TE and the idea of enterprise management, formatting an approach that aims to improve teachers’ responsibilities, promote the level of teaching, and facilitate pupils’ learning.

The term “performance management” emerged in the 1990s, but it came from the performance-related pay (PRP) in the 1980s. Implementing PRP, policy makers recognised that managers disseminate the concept that there is a close relation between performance and pay, simultaneously spreading the attitude of respecting work to the members of their organisation, gradually changing the organisational culture.

Hence, in England, the term “teacher appraisal” was replaced by performance management (Bubb & Hoare, 2001). The DES defined performance management as ... a way of helping schools improve by supporting and improving teachers’ work, both as individuals and in teams (OfSE, 2002).

In 2005, the Rewards and Incentives Group (RIG) framed a vision of a new professionalism and first mentioned it in the 1998 Green Paper, *Teachers: Meeting the challenge of change*. New professionalism recognises the importance for teachers to maintain and improve their professional practice. It promotes professional development as an integral part of a teacher’s everyday life.

By focusing on their practice and developing their expertise, teachers have better capabilities to help pupils achieve their potential, besides gaining personal job satisfaction and progressing in their careers. This is at the heart of the new professionalism and its relation to performance management.

B. The Process of Legislation

In the summer of 2007, the Department for Children, Schools and Families (DCSF) commissioned PricewaterhouseCoopers LLP (PwC) to undertake an independent evaluation of the making good progress (MGP) pilot. The MGP pilot aims to respond to the challenge of continuing to raise educational achievement by focusing on progress and attainment in five key strands.

According to the Schools Minister, Jim Knight, revised arrangements to teachers’ and head teachers’ performance management...will support ongoing professional development and help to secure better outcomes for pupils and will be in place by Autumn 2007 (DfCSF, 2006). He also claimed that there would be an updated schedule for the introduction of performance management requirements for schools and local authorities (DfCSF, 2006).

The English Government’s five-year strategy for children and learners constituted

plans for re-focusing performance management arrangements for teachers and head teachers in 2005. Revised arrangements for performance management were included in these plans, reflecting the wider aim of creating new professionalism for teachers. Such plans were published for consultation in June 2005. The proposals were broadly welcomed, but feedback from local authorities early in the consultation highlighted concerns about introducing the revised arrangements in the autumn term. This view was reinforced by various responses to the consultation. It was evident that schools and local authorities were keen to get the introduction of the revised arrangements right, and therefore needed more time to prepare.

Considering the outcome of the consultation and the advice of RIG social partners, ministers agreed that implementation of the revised arrangements for teachers' performance management would be postponed until autumn 2007. The revised regulations and guidance were still published as planned in autumn 2006 to ensure that schools and local authorities had as much time as possible to plan and make preparations in the academic year. The Training and Development Agency for Schools was supporting the implementation and workshops during that term, providing guidance and other forms of assistance for schools.

From the official viewpoint, schools and local authorities had the opportunity to ensure that all teachers and head teachers were empowered and confident to engage fully with performance management to develop their skills and careers under the revised arrangements. This includes better planning at the start of the cycle and greater transparency, as well as consistency and fairness in assessments at the end of the cycle. It also provides improved access to continuing professional development and other support needed to carry out their jobs effectively.

The revised professional standards for teachers set out what is expected of teachers throughout their careers. These provide a backdrop to performance management discussions.

C. Teacher Evaluation in 2006

The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006 differed from previous regulations, in that it included teachers and head teachers, but did not cover school support staff. Revised arrangements are instrumental to the development of the new professionalism agenda. Their purpose was to develop a culture whereby teachers/head teachers feel confident and empowered themselves to participate fully in performance management, as described by RIG in their submission in May 2005. Those who manage staff engage in a professional dialogue with them, respect them as professionals, make decisions about their work and contribute to an open, equitable and fair meeting. Professional development should be an ongoing part of everyday activities, not a separate activity adding to teachers' workload. There is an entitlement and duty to engage in the Career Professional Development (CPD) which is effective and relevant to an individual's professional development, career progression and aspirations.

The development of more effective arrangements for performance management is being taken forward as part of the development of the new professionalism for teachers, as described by the RIG. Performance management was defined by the Department for Children, Schools and Families as the process for assessing the overall performance of a teacher or head teacher, in the context of the individual's job description and the provisions of the School Teachers' Pay and Conditions Document (STPCD), and making plans for the individual's future development in the context of the school's improvement plan (TeacherNet, 2008). Professional standards provide the backdrop for discussions about performance and future development. Such standards define the professional attributes, knowledge, understanding and skills for teachers at each career stage. Professional development opportunities support the achievement of objectives and the furthering of one's career.

The governing body of the school should be responsible for ensuring that teachers'

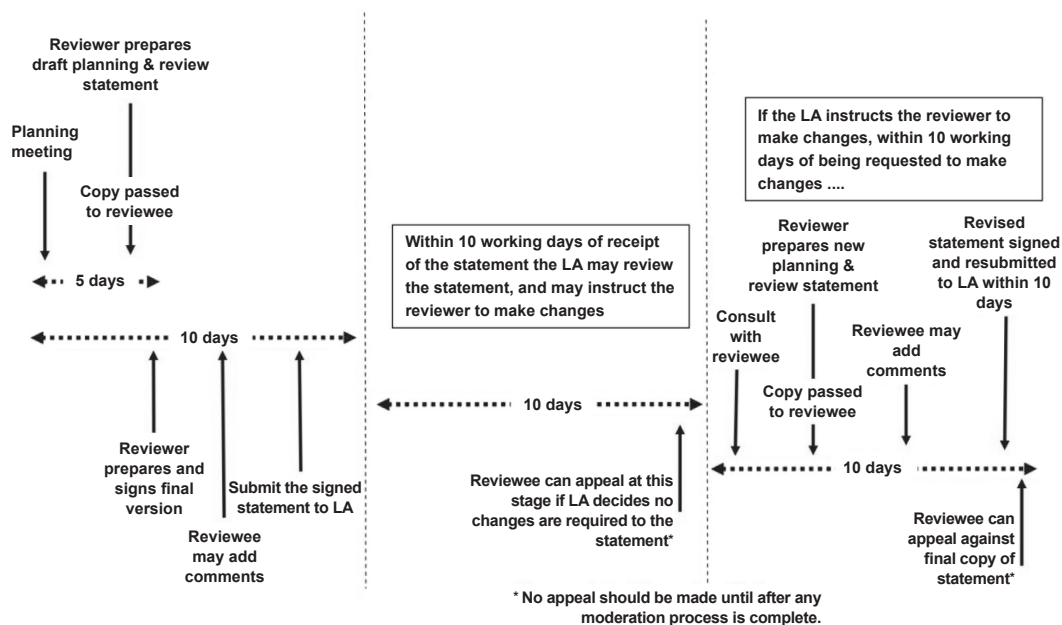
performance is managed and reviewed according to the performance management policy (2006, Regulation 8[1]). The reviewer is delegated by the head teacher, who would be best placed to manage and review the teacher's performance (2006, Regulation 11[3]). The performance of every teacher in a school should be managed and reviewed on an annual basis (2006, Regulation 12[1]). The total period of classroom observation should not exceed 3 hours per cycle (2006, Regulation 17[4]). The full timeline of the teacher evaluation process is structured as in Figure 1.

The meeting is conducted by the reviewer with the reviewee, by considering and determining the objectives, performance criteria, classroom observation, other evidence, support, training and development needs. Generally, contribution to the pupils' progress forms the main objectives. In classroom observation, the focus is discussed. In addition, other evidence that can be gathered to help assess a teacher's performance is identified. Further, the support that will be provided to help the reviewee achieve the relevant performance criteria will be stated. Also, training and development needs and the actions taken to address them will be mentioned. In the planning meeting, the reviewer and reviewee must agree on the arrangement of teacher evaluation.

Classroom observation for performance management is limited to no more than 3 hours per cycle, but it is not necessary to use all 3 hours. Paper feedback must be given within a fixed number of days of the observation. The protocol for classroom observation must be built by the authority and be included in the performance management policy.

If the reviewee is dissatisfied with his/her review statement, s/he can add comments or appeal about the results. The final results and any pay recommendations are recorded in the statement by 31st October.

Figure 1 Process and Timings—Timeline for Agreeing on the Planning Meeting Statement



Source from: "Performance management for teachers and headteachers." by TeacherNet, 2008. Retrieved from <http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/performance/performancemanagement/>

The role of LA is to establish the authority's performance management policy, monitor the operation and outcome of performance management arrangements, and review the policy annually. Also, the LA ensures that the content of all teachers' planning and review statements are drafted such that one is able to achieve a satisfactory work/life balance. It also takes action in relation to appeals in line with the authority's policy.

D. Teacher's Perspectives on Performance Management

The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006 was supported by numerous unions, including the Association of School and College Leaders (ASCL), the Association of Teachers and Lectures (ATL),

National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers (NASUWT), National Employers' Organisation for School Teachers (NEOST), and the Professional Association of Teachers (PAT), but not the NUT. This regulation is more carefully revised and implemented: a pilot experiment and teachers' reflections are used as meta-evaluation (DfCSF, 2006). According to the consultation's final report (DfES, 2006), a majority of the educators consider that well-structured performance management arrangements were fundamental to raising standards in schools. 94% of the respondents agree or partly agree with the proposals for appointing performance reviewers for teachers and head teachers. The pre-meeting which discusses how performance will be assessed is a significant phase; it obtained 84% agreement, with only very few disagreements. Those who disagreed thought that it was crucial for both parties to be totally clear about the criteria which they are confident about, and feel that it is fair. Some respondents said that reviewers had to accept a training that included a) setting meaningful and measurable objectives; b) effective classroom observations; c) knowledge of teacher standards; d) knowledge of teacher pay and conditions; and e) identifying CPD needs and provision to understand the whole performance system. From this official survey, most respondents revealed positive perceptions of performance management arrangements.

The polarisation of teachers' perspectives might be explained by the "Hawthorne Effect", which is a form of reactivity whereby subjects improve an aspect of their behaviour because they know that they are measured experimentally (simply in response to the fact that they are being studied).

V. Conclusion

According to the previous discussion, much inspiration can be drawn from English experiences of teacher evaluation system.

Since 1969, a series of Black Papers resulted in many difficulties and the need for education reform permeated the whole of England The Great Debate

revealed the government's determination for education reform. The economic crisis of 1973—1975, the Black Papers and the William Tyndale Affair called for increasing scrutiny of public education, and the Government was driven to undertake education reform. The issue for policy makers was to clearly define a better education quality.

The William Tyndale Affair, in which the staff introduced radical changes associated with an extreme form of romantic liberalism (Davis, 2002), stimulated the discussion of professionalism in England. The issue of professionalism involves keeping a balance between teachers' authority/freedom and their responsibility/ethics. The measure provided by LA can offer an insight into ways of dealing with related issues of conflict between teachers' authority and responsibility in Taiwan.

The Conservatives wanted to increase their control in 1980s to introduce education reform. The White Papers, teaching quality (DES, 1983) and better schools (DES, 1985), stressed a need to manage teacher performance to raise standards in schools, and to set the agenda for the reform strategies via public discourse. Much relevant research, pilot studies, green/white papers, conferences and websites ensured that all those measures were discussed publicly, and that common views were reached to formulate the TE policy. This policy underwent some rapid development during the 1980s and 1990s in England.

After the process of legislation, teacher evaluation system was implemented throughout England in 1991. Its implementation was assessed by means of its effectiveness, usefulness, and accuracy, and then enacted by a newer regulation in 2001 and a revised version in 2006.

The teacher evaluation policy in England has been undergoing gradual and moderate development, although this sometimes triggered the NUT's dissatisfaction. The policy makers stated and explained their policies clearly when they were announced. Although such policies reflected mainstream views,

it should be noted that the minorities' views must be respected as well. However, a majority of people tend to be silent about the public policy. The views of the minority are voices that spoke on behalf of the most important people or some interest groups. It can be a good inspiration for Taiwan.

The focus is on the empowerment of the teacher when formative evaluation is implemented, while accountability is emphasised in summative evaluation. Formative evaluation aims to improve teaching quality and career development, hence it is a professional issue. The evaluator should be a professional in education. Summative evaluation manages and controls the quality of education in practice, and is based on managerialism and accountability. Thus it is a political issue. Evaluators should involve relevant stakeholders in the evaluation process. In England, the evaluator is the teacher's line manager in school who is more aware of the teacher's strengths and weaknesses. Parents' views are included when there is a school inspection. The teaching profession emphasises teachers' authority and freedom based on their responsibility and educational ethics.

Further, the tactic of carrot and stick is used at the same time. The carrot is defined by high rewards and supporting measures, while punishment and getting involved with enterprises characterise the stick. The educational White Paper (DfEE, 2001) stipulates that the passing rate in every school should be up by 1/4 in the five subjects of GCSE in 2005. Schools which do not reach the standard will be taken over by the LEA and business. However, it was shown that the questions asked by English teachers are different from those in Taiwan, so the purpose of TE in the latter is quite different. England emphasises improvement, while Taiwan focuses on promotion; in other words, the English measure is to control the quality, while the Taiwanese are interested in developing professionals.

Based on the inspirations above, some insights can be offered for the teacher evaluation system policy in the Taiwanese context.

Portney (1986) constructed a formation circle for the decision-making process

in education policy, which includes agenda setting, policy formulation, policy adaptation, policy implementation, and policy evaluation. According to Portney's circle, Government officials should have a clear understanding of the principles and content of related laws before they are passed, in order to put forward a public issue and to control the agenda. The former British Minister of Education vigorously promoted the Government's education policies through various public speeches and interviews with the mass media. Their models can be good examples. When a political issue becomes a publicly discussed topic, and is further debated to achieve consensus in society before it is drafted, its implementation will be more powerful/successful, whether it is the Governing party's Green Papers or the Government's White Papers.

Education policies should be evaluated after their implementation. The relevant feedback can be useful when it comes to revising related laws. Such policies should be revised regularly and at suitable periods according to public opinions. The English Teacher Evaluation Bill is amended based on the evaluation results provided at the end of each evaluation cycle. In accordance with the country's political and economic development, the teacher evaluation system in England has also undergone three complete revisions to reflect the needs of the times. The Taiwanese Government is currently drafting bills related to teacher evaluation. Hence, the system in England, which adopted the evolutionary approach to amend its laws, can act as a model of legislation for Taiwan. The NUT's viewpoints should be respected. Before the legislation of the Education Bill in England, what is needed is the endorsement from the teachers unions. Only if the Government receives support from the majority of the unions can the educational policy be considered democratic.

Alternative programmes proposed by the NUT should be accepted. In the amendments to the 2006 regulations, the NUT did not endorse the policy. In contrast, they proposed an alternative teacher performance management model. This version was recognised by the Government, because the Government itself attached great importance to the spirit of evaluation while allowing some

flexibility in terms of implementation. Such an approach not only won the support and consensus from all the teachers unions, but the policy was able to be implemented smoothly.

According to the results of implementation, the system of reward and punishment should be clearly executed: The tactics of carrot and stick are simultaneously used; the carrot is defined by high rewards and supporting measures, while punishment and getting involved with enterprises characterise the stick. Among some of the methods they use are: a) high rewards; b) severe punishments; c) involvement of enterprises in the education sector; and d) sincerity to help teachers and so forth. The clear system of reward and punishment can inspire education policies in Taiwan.

The ultimate goal of designing and implementing teacher evaluation should be to enhance teacher professional development: students' learning can be improved when the objective of teacher evaluation is achieved. Therefore, the teacher evaluation policy should focus more on improving professional development rather than proving the teaching quality.

Nevertheless, the study of how teachers are assessed in England can serve as an inspiration for our countries, particularly during the enactment of the evaluation policy in Taiwan. However, researchers should take note that the extent to which this can be relevant depends heavily on the cultural context.

References

- Avis, J. (1996). The enemy within: Quality and managerialism in education. In Avis et al. (Eds.), *Knowledge and Nationhood* (pp. 105-120). London: Cassell.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. London: Open University Press.
- Barber, M., Evans, A., & Johnson, M. (1995). *An evaluation of the national scheme of school teacher appraisal*. London: HMSO.
- Bartlett, S. (2000). The development of teacher appraisal: A recent history. *British Journal of Educational Studies*, 48(1), 24-37.
- BBC (1998, September 28). *Education, teachers "not trained" in key subjects*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/181962.stm
- BBC (1998, October 1). *Education, Blunkett targets truancy and expulsions*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/183823.stm
- BBC (1999, May 13). *Education, teachers back action over pay*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/342356.stm
- BBC (2000a, January 2). *"Performance-related pay" can raise the rate of the passing threshold*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1645960.stm
- BBC (2000b, April 19). *Teachers sue over violent pupils*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/education/2000/unions_2000/719304.stm
- BBC (2000c, May 10). *Language learning in UK "lags behind"*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/742587.stm
- BBC (2001, January 13). *Truth about teacher shortages*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/mike_baker/1114515.stm
- BBC (2002a, March 5). *Teachers' unions "blocking reform"*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1854718.stm
- BBC (2002b, December 16). *Supply teacher rejects negative image*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2580943.stm
- BBC (2005, March 27). *Callaghan's great education debate*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4386373.stm
- Bell, L. (1988). *Appraising teachers in schools*. London: Routledge.

- Bennett, H. (1992). *Teacher appraisal: Survival and beyond*. London: Longman.
- Bennett, H. (1999). One drop of blood: Teacher appraisal mark 2. *Teacher Development*, 3, 411-427.
- Bridges, D., & Kerry, T. (1993). *Developing teachers professionally: Reflections for initial and in-service trainers*. London: Routledge.
- Bubb, S., & Hoare, P. (2001). *Performance management: Monitoring teaching in the primary school*. London: David Fulton.
- Bunnell, S., & Stephens, E. (1984). Teacher appraisal: A democratic approach. *School Organisation*, 4(4), 291-302.
- Carr, D. (1992). Four dimensions of educational professionalism. *International Journal of Research & Method in Education*, 15(1), 19-31.
- Cassidy, S. (2000, June 2). Oxbridge fracas heralds cash boost. *TES*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=335225>.
- Chang, F. F. (2001). The advanced skills teacher in England: The new initiative, its effects, and implications to Taiwan (in Chinese). *Journal of Primary Education*, 9, 55-74.
- Chang, F. F. (2007). Teacher appraisal in UK: Context, development, and its implications (in Chinese). *Journal of Elementary Education*, 27, 1-32.
- Chang, D. R., Chang, F. F., Qiu, J. C., Chang, M. H., Xing, Y., Wan, J. C., Chang, Y. C., Yeh, H. H., Chang, C. Y., Gao, H. Y., & Lee, J. D. (2000). *The study of planning mentor teacher system in Taipei secondary and primary schools* (in Chinese). Taipei: Taipei Municipal Teachers College.
- Cheng, H. H. (2003). The development of head teacher evaluation policy and its inspiration in UK (in Chinese). *Tainan Teacher College*, 37, 129-153.
- Chiang, T. H. (1997). The school curriculum and education reform in Britain (in Chinese). *The Academic Journal of Hsin-Chu Teacher College*, 5, 95-127.
- Chiang, T. H. (2003). The political characteristics of British teachers' associations (in Chinese). *The Academic Journal of Tainan Teacher College*, 1(37), 55-81. (NSC 89-2413-H-024-033-FC)
- Chiang, T. H. (2008). The relationship between education reform and primary and secondary school teachers' professional practice in England and Wales (in Chinese). *Comparative Education*, 64, 1-38.

- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state*. London: SAGE.
- Danaher, P. A., Gale, T., & Erben, T. (2000). The teacher educator as (re)negotiated professional: Critical incidents in steering between state and market in Australia. *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 55-71.
- Davis, J. (2002). The Inner London Education Authority and the William Tyndale Junior School Affair, 1974-1976. *Oxford Review of Education*, 28(2/3), 275-298.
- DES (1983). *Teaching quality*. London: HMSO.
- DES (1985). *Better schools*. London: HMSO.
- DES (1985). *Quality in school: Evaluation and appraisal*. London: HMSO.
- DES (1986). *Education (No. 2) Act of 1986*. Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1986/61/contents>.
- DES (1987). *The education (school teachers' pay and conditions of employment) order 1987*. London: HMSO.
- DES (1989). *School teacher appraisal: National framework—Report of the national steering group on the school teacher appraisal pilot study*. London: HMSO.
- DES (1990). *MacGregor, J. appraisal*. (DES News 297/90). London: HMSO.
- DES (1991a). *The education (school teacher appraisal) regulation 1991 (No. 1511)*. Retrieved from http://www.opsi.gov.uk/SI/si1991/Uksi_19911511_en_1.htm
- DES (1991b). *School teacher appraisal circular. (No. 12/91)*. Retrieved from http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/12_91/
- DfEE (1997). *Excellence in School*. London: Author.
- DfEE (1998). *Teachers: Meeting the challenge of change*. London: HMSO.
- DfEE (1999a). *Teachers: Pay and performance management*. London: HMSO.
- DfEE (1999b). *Teachers: Taking forward the challenge of change*. London: HMSO.
- DfEE (2000a). *Performance management in schools: Model performance management policy*. London: HMSO.
- DfEE (2000b). *Performance management: Guidance for governors*. London: HMSO.
- DfEE (2000c). *Performance management in schools: Guidance note*. London: HMSO.
- DfEE (2000d). *Performance management in schools: Performance management framework*. London: HMSO.
- DfEE (2001). *Education (school teacher appraisal) (England) regulations 2001, (No. 2855)*. Retrieved from <http://www.opsi.gov.uk/si/si2001/20012855.htm>

- DfCSF (2006). *Performance management-knight*. Retrieved from http://www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2006_0135
- Din, I. G., & Chang, D. R. (2004). Comparative analysis of the teacher evaluation systems in the U.S. and the U.K. and its inspiration for Taiwan. *The Academic Journal of Taipei Municipal Teacher College*, 2, 85-100.
- Eggleston, J. F. (1979). Evaluating teachers or teaching? *Forum*, 25(2), 40-42.
- Elliott, J. (1991). Action research and the emergence of teacher appraisal in the UK. In J. Elliot (Ed.) *Action research for educational change* (pp. 1-56). Buckingham: Open University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Evans, A., & Tomlinson, J. (1989). Teacher appraisal: An overview. In A. Evans & J. Tomlinson (Ed.), *Teacher appraisal: A nationwide approach* (pp. 9-27). London: Jessica Kingsley.
- Fergusson, R. (1994). Managerialism in education. In C. Clarke, A. Cochrane, & E. McLaughlin (Eds.), *Managing social policy* (pp. 93-114). London: Sage.
- Fidler, B., & Cooper, R. (Eds.). (1988). *Staff appraisal in schools and colleges*. London: Longman.
- Fielding, M. (2001). *Taking education really seriously: Three years hard labour*. London: Routledge Falmer.
- Fu, M. L. (1995). The system of teacher appraisal in primary and secondary school in England (in Chinese). In Chinese Education Association (Ed.), *Education evaluation* (pp. 273-308). Taipei: Shtabook.
- Fu, M. L. (1998). *The evaluation of primary and secondary school teachers in the U.K. and its inspirations for Taiwan* (in Chinese). Unpublished doctoral dissertation, National Cheng-Chi University, Taipei.
- Fox, K. (2005). *Watching the English: The hidden rules of English behaviour*. London: Hodder.
- Gillard, D. (2008). *Education in England: A brief history*. Retrieved from <http://www.dg.dial.pipex.com/history/timeline.shtml>
- Gleeson, D., & Gunter, H. M. (2001). The performing school and the modernisation of teachers. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture* (pp. 139-158). London: Routledge

Falmer.

- Goddard, I., & Emerson, C. (1992). *Appraisal and your school*. Oxford: Heinemann.
- Guardian (2002, July 15). *Improvements for all*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/education/2002/jul/15/schools.uk4?INTCMP=SRCH>
- Guardian (2004, April 15). *Teachers call for right to sue false accusers*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/society/2004/apr/15/childrenservices.schools>
- Gunter, H. M. (1999). Adding values: The role of LEA appraisal co-ordinators in the implementation of teacher appraisal. *Educational Management and Administration*, 27(4), 375-387.
- Gunter, H. M. (2001). Teacher appraisal research networks 1980—2000. *Educational Review*, 53(3), 241-250.
- Huang, C. S. (2001). A study on the curriculum and instruction regarding primary technology education in England (in Chinese). *The Academic Journal of Taichung Teacher College*, 15, 379-408.
- Huang, H. (2002, December). *Reflections and perspectives of the British Labour Government's education reform* (in Chinese). Paper presented at Prospects of education in the new century, Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.
- Issac, J. (1989). Appraisal or rejection. *Curriculum*, 10(3), 175-176.
- Joseph, K. (1984). Speech by the Rt Hon Sir Keith Joseph, Secretary of State for Education and Science, at the North of England Education Conference, Sheffield, on 6th January 1984. *Oxford Review of Education*, 10(2), 137-146.
- Kelly, P., Cole-Bailey, M., De Montfalcon, S., & Hartley Institute (2001). *Education 1979—97: The conservative impact—A select guide to the official publications*. Southampton: Hartley Institute, University of Southampton.
- Lee, F. J. (2000). The organisation and operation of the Local Education Authorities in England and Wales (in Chinese). *Comparative Education*, 49, 79-91.
- Lee, F. J. (2003). New directions of teacher training, quality management and professional development in the U.K. (in Chinese). *Taiwan Education*, 623, 36-45.
- Lee, F. J. (2005). Mechanism of quality management of primary and secondary school teachers in the U.K. (in Chinese). *Comparative Education*, 58, 136-171.
- Lee, F. J. (2006). Preliminary planning of a teacher evaluation system for school

- teachers in Taiwan: Some implications from England and Wales (in Chinese). *Journal of Educational Research and Development*, 2(3), 193-216.
- Lin, T. Y. (2004). Plans and strategies of educational quality management in primary and secondary schools in the U.K.: Analysis of education reform in the recent ten years (in Chinese). *Journal of Taiwan Education*, 123, 49-65.
- Lusty, M. (1983). Staff appraisal in the education service. *School Organisation*, 3, 371-378.
- Mahony, P., & Hextall, I. (2001). Performing and conforming. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture* (pp. 174-191). London: Routledge Falmer.
- Marland, M. (1986). Appraisal and evaluation: Chimera, fantasy or practicality. *Educational Management and Administration*, 14, 169-189.
- Marsh, I., & Scott, A. (1991). Staff appraisal: Lessons from United Kingdom industry? *The Vocational Aspect of Education*, 115, 205-213.
- Mathias, J., & Jone, J. (1989). Developing and introducing a programme of teacher appraisal. *Studies in Design Education Craft and Technology*, 21(2), 81-83.
- McAvoy, D. (1999). *Teachers back action over pay*. Retrieved from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/342356.stm>
- McBride, R. (1989). The innovation of appraisal. *Forum*, 37(2), 26-28.
- Merson, M. (2000). Teachers and the myth of modernisation. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 155-169.
- Metcalf, C. K. (1985). Appraising appraisal: An examination of some of the issues involved in staff appraisal in secondary schools. *British Journal of In-Service Education*, 11(2), 91-95.
- Montgomery, D. (1985). Teacher appraisal: A theory and practice for evaluation and enhancement. *Inspection and Advice*, 21(1), 16-19.
- Montgomery, D., & Hadfield, N. (1989). *Practical teacher appraisal*. London: Kogan Page.
- Mortimore, P., & Mortimore, J. (1998). The political and the professional in education: An unnecessary conflict? *Journal of Education for Teaching*, 24(3), 205-219.
- NAHT (1999). *Response to the Green Paper—"Teachers: Meeting the challenge of change" and technical consultation paper on pay and performance management*.

Haywards Author.

Newman, J. (1985). *Staff appraisal schemes in the South Midlands and the South West*.

New York, NY: Centre for the Study of Comprehensive School.

Office for Standards in Education (1996). *The appraisal of teachers 1991—1996*.

London: HMI.

Office for Standards in Education (2002). *Performance management of teachers:*

Report on the implementation of the government's new performance management requirements for teachers, based on a sample of primary, secondary and special schools. London: HMI.

Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: Professionalism, deprofessionalism and the new managerialism. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 22-35). London: Kogan Page.

Peters, M., Marshall, J., & Fitzsimmons, P. (1999). Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism and the doctrine of self-management. In C. Torres & N. Burbules (Eds.), *Globalisation and education* (pp. 109-133). London: Routledge.

Pierce, A. (1996). Appraisal through 360 degrees. *Managing Schools Today*, 5(4), 20-21.

Pollitt, C. (1990). *Managerialism and the public services*. Oxford: Blackwell.

Portney, K. E. (1986). *Approaching public policy analysis: An introduction to policy and program research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Poster, C., & Poster, D. (1993). *Teacher appraisal: A guide to training*. New York, NY: Routledge.

Reynolds, D., Muijs, D., & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 88-100.

Reynolds, D., & Farrell, S. (1996). *World apart? A review of international surveys of achievement involving England*. London: HMSO.

Selmes, C. (1986). Teacher evaluation in the classroom. *Educational Management and Administration*, 14, 191-196.

Shen, S. S. (2006). The study of professional development of teachers in England: Its implications for Taiwan's teacher advancement policy (in Chinese). *Educational Information and Research*, 72, 67-78.

- Smithers, A. (2007). *Blair's education: An international perspective*. London: Centre for Education and Employment Research, University of Buckingham.
- Stenning, W. I., & Stenning, R. (1984). The assessment of teacher's performance: Some practical considerations. *School Organisation and Management Abstracts*, 3, 77-90.
- Su, Y. M. (2000, February). *Welcoming educational challenge of the new century: A case study of the strategies of the British Green Papers* (in Chinese). Paper presented at the Educational Challenge of the New Century, Chinese Comparative Education Society, Taipei.
- Su, Y. M. (2001, Worember). *The standard of teacher appraisal in UK* (in Chinese). Presented at the 8th Forum of Education administration, National Hsin-Chu Teacher College, Hsin-Chu.
- TeacherNet (2008). *Performance management for teachers and headteachers*. Retrieved from <http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/performance/performancemanagement/>
- TES (1998a, April 10). *In the court of Mr. Charisma*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/>
- TES (1998b, June 12). *Two thousand teachers banned*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/>
- TES (1999, September 10). *Schools get tough with bad teachers*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/http://www.tes.co.uk/>
- TES (2000a, January 17). *Parents want to return to the rod*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/>
- TES (2000b, August 11). *10,000 extra staff needed in four years*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/>
- TES (2000c, August 25). *1,800 face test failure*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/>
- Thompson, M. (1989). Appraisal and equal opportunities. In A. Evans & J. Tomlinson (Eds.), *Teacher appraisal: A nationwide approach* (pp. 28-45). London: Jessica Kingsley.
- Tomlinson, J. (1995). Professional development and control: The role of the General Teaching Councils. *Journal for Education for Teaching*, 21(1), 59-68.
- Trethowan, D. (1991). *Managing with appraisal*. London: Paul Chapman.

- TTA/Ofsted (1996). *Review of headteacher and teacher appraisal: Summary of evidence*. London: Author.
- Turner, G., & Clift, P. (1985). *A first review and register of school and college based teacher appraisal scheme*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Wen, M. L. (2006). Inspirations for Taiwanese education from British education reform since 1988 (in Chinese). *Journal of Education Research*, 148, 5-16.
- Wen, M. L. (2004, May). Meta-analysis of British education evaluation (in Chinese). Paper presented at the *Academic Conference of Retrospection and Prospection of Evaluation in Education*. National Taiwan Normal University Research Centre, Taipei.
- Weng, F. Y. (2007). The analysis of British education reform 1990—2007: A marketisation perspective (in Chinese). *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 36, 191-210.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal: A practical guide*. London: Macmillan.
- Wragg, E. C., Wikeley, F. J., Wragg, C. M., & Haynes, G. S. (1996). *Teacher appraisal observed*. London: Routledge.
- Yeh, Y. C. (1998). Discussion of teacher performance and salary grading in the UK: Autumn announcement of the Green Papers (in Chinese). *British Education Series*, 14, 2.

法國初等教育師資培育制度 演進與現況改革分析

黃照耘^{*}

摘要

本文主要目的藉由分析法國初等教育師資培育制度演進與現況，以回應我國於 2010 年 11 月 25 日提出「辦理卓越師資培育特色議題計畫」中多項師資培育改革方案。首先說明選擇法國師培改革作為我國學習的理由；第二部分介紹法國初等教育師資培育制度演進；第三部分探討法國初等教育師資培育制度現況，包括：由中央主導推動之師培改革重要報告書、師資生遴選方式與輔導措施、碩士層級的教師職前教育實施模式與課程等；第四部分則檢討法國初等教育師資培育制度對我國之啟示，如：承繼國家文化傳統以落實中央優質主導的師資培育制度改革、注重生涯規劃理念，以符合社會公平正義的師資生遴選與輔導措施及推動多元面向碩士層級教師職前教育模式與課程等啟示，並從啟示中尋找有助我國初等教育師資培育制度改革之參考。

關鍵詞：法國教育、初等教育、師資培育

^{*} 黃照耘，國立暨南大學比較教育學系助理教授

電子郵件：roberthuang@ncnu.edu.tw

來稿日期：2011 年 1 月 11 日；修訂日期：2011 年 1 月 22 日；採用日期：2011 年 2 月 11 日

The Analysis of Evolution and Current Reforms of French Primary School Teacher Education System

Chao Yun Robert Huang^{*}

Abstract

The paper presents and analyzes the evolution and current effort of reform of French Primary School Teacher education system, in order to serve as reference in many teacher preparation projects in Taiwan. The first part states the reason for choosing the French experience as a possible model for learning. The second part introduces the evolution of the system of French Primary School Teacher education. The third part discusses the current trends of reform, including the role of the central government in teacher education reform, the recruitment and training of prospective teachers, and master-level teacher education. In the last part, we attempt to discuss the implications of the French Teacher Education System for the similar issues in Taiwan, such as teacher preparation system reform based on the cultural tradition, concepts of career planning, and the development of fair teacher recruitment systems.

Keywords: education in France, primary school education, teacher education

^{*} Chao Yun Robert Huang, Assistant Professor, National Chi Nan University Department of Comparative Education

E-mail: roberthuang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: January 11, 2011; Modified: January 22, 2011; Accepted: February 11, 2011

壹、前言

初等教育是一國之立國基礎，而此基礎的建立與成長，除必須投入相當的有形物質資源外，更仰賴良好品質的師資，以落實、推動相關初等教育政策，促進學生基本學習能力。近年來世界各國為求其國家競爭力與永續發展，無不投入相當多的資源於教育與師培體系制度之改革（楊思偉，2010）。我國亦於2010年八月底所舉辦的「第八次全國教育會議」其中「第七中心議題：師資培育與專業發展」中針對如何孕化教育志業良師，發揚師道文化典範，促進教師專業發展並確保師培素質以及導引創新師培模式等方面，進行全方位師資培育制度發展改革檢討（教育部，2010）。教育部亦於2010年11月25日以「辦理卓越師資培育特色議題計畫」鼓勵相關師培機構辦理強化師資生遴選及輔導機制、發展師資生適任教職衡鑑、強化師資生基本教學知能、與國際接軌能力、創造力、多元文化素養及特殊教育，輔導學生通過各項教學基本能力檢定，並提供畢業師資生回校增能課程等新興發展方案，以期能夠促進我國師資培育之素質及效能提升（行政院公報資訊網，2010）。

我國留法先進前教育部部長郭為藩認為：「如果要了解師範教育的性質以及師範教育制度的演變，法國應該是最合適的研究對象」（郭為藩，2007：23）。此真知灼見除首先說明法國師資培育制度在世界各國之獨特地位外，亦間接告知研究法國師資培育制度具有的價值，可為我國作為相關改革參考。分析其中理由有下：

首先，就文化觀點而言，我國與法國在師資培育制度之創始與發展演進具有多處相似。兩國師資培育制度皆歷經長久的以「師範」為主要典範的師資培育制度，社會大眾對於教師在國家應扮演的社會中堅角色與發揚師道文化典範在兩國師培教育中皆有其明確規範。

其次，就教育行政觀點而言，台灣和法國在教育行政體系與管理模式實同屬傾向中央主導的國家（鍾宜興，2006）。此特性使得兩國在師資培育制度改革過程與方式較為接近，兩國皆以中央教育政策為主導，進行相關師培制度改革，實施全國不分地區之統一時間且性質相同的師培制度。此一特性與以「聯邦制」（美國）或「邦聯制」國家（德國）在進行改革時，以州或邦為主要改革對象的模式大為不同。

最後，師培模式改革方面，特別是在初等教育師資培育方面，兩國亦逐漸將培育機構層級由中等教育層級首先提升至專科學校，後再提高到以高等教育層級以學院與大學為主的培育制度演進。法國自 2008 年末，也由前教育部長達叩（Xavier Darcos，1947-）提出師資培育制度碩士化改革。此一改革雖曾遭到反對，但自 2009 年六月在新任的教育部長夏代爾（Luc Chatel，1964-）與高等教育暨研究部長貝凱絲（Valérie Pécresse，1967-）共同努力下，已在 2010 年九月開始實施此一碩士層級之新的師資培育制度，法國在師培模式的「大學化」（universitarisation）與「碩士化」（mastérisation）過程與實施方法應可供我國參考（黃照耘，2010）。

本文主要分析法國初等教育師資培育制度創始演進過程與現階改革方向，藉由文獻分析法（documentary analysis），將目前法國政府所提供的數位原始官方案與報告資料，作為一手資料文獻基礎與研究，探究法國如何制定其國家發展師資培育策略，重塑一充分專業自主與理論實務並重之初等教育師資培育制度，尋找值得我國進一步參考學習之處，以利我國未來師資培育制度之改革發展。

貳、法國初等教育師資培育制度演進

法國教育社會學始祖涂爾幹（Emile Durkheim，1858-1917）曾在其教育制度演進重要研究著作《法國之教學演進》（L'évolution pédagogique en France）中說明其針對教育制度採取歷史研究（l'étude historique de l'enseignement）的重要理由，他認為：

歷史研究不僅使我們可避免在未來可能犯下的錯誤，更重要的是藉由此類型的研究，逐步歸納整理形成並提供可修正前人已犯過錯的解決方法（Durkheim, 1938 / 1999, p. 106）。

涂爾幹的說明提醒研究者，歷史研究並非只是單純陳述史實，而須由分析史實過程中歸納相關原則，進而產生知識移轉並運用於其他相關問題之探討。近年來，由於網際網路的快速發達，使得文獻分析（documentary analysis）更廣泛地運用於教育、歷史與其他社會科學之基礎性研究，特別是在官方文件之取得與屬於個人或學術團體之出版品（McCulloch, 2004）。本文在探討法國初

等師資培育制度的創始演進時，即把握以上所言，主要運用多元化的一手資料搜集，逐一建構此教育制度之發展演進經過與其相關時代意涵。

茲就將法國初等教育師資培育制度自 1794 年創始以及其時代演進一直到師資培育制度於 1989 年由師範院校改制為「師資培育學院」(Institut Universitaire de Formation des Maîtres, IUFM) 前，此一歷史沿革作以下四大時期闡述：

一、初等師範學校制度初創期（1794—1833年）

探討法國初等教育師資培育制度自 1794 年創始一直到二十世紀初此段歷史演進，首先主要參考的文獻由十九末至二十世紀初法國教育學家的布育松 (Ferdinand Buisson, 1841-1932) 於 1882 年所召集編纂的《初等教育與教學大辭書》(Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire)，以及於 1911 年亦由布育松修編新增定，但更名為《新初等教育與教學大辭書》(Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire) 等兩大著作 (Buisson (Ed.), 1882, 1888, 1911/2007)。在前後相距近 30 年的新舊兩版大辭書中對「師範學校」(les écoles normales) 之定義解釋，皆明確界定師範學校具有兩大特性：此類學校是傳授知識的院所 (maisons d'instruction)，也是授予職業教育的院所 (maisons d'éducation professionnelle) (Buisson (Ed.), 1888)。不過在歷史上，最早使用師範學校此名稱與創設制度的國家，應為在當時與另一與法國敵對歐陸大國——奧匈帝國。1774 年，奧地利即在其首都維也納首創師範學校，其德文稱為 Normalschule，在 1780 年時該國即有 15 所師範學校負責初等教育師資培訓，而同類型的機構則更早於 1750 年以「教師研習院」(Lehrerseminare) 之名在德國境內廣泛成立 (Buisson (Ed.), 1888; Dufraisse, 1981; Marc, 1975)。

法國師資培育制度的沿革與自 1789 年的法國大革命後國家欲全面性興辦「全民教育」(instruction publique) 有密切關聯，其中即為教化人民而於全國各地所開辦的初等學校 (écoles primaires) 所進行的中下階層人民教育 (instruction populaire) (Nique, 2005)。在歷史演進中，整個師資培育制度亦隨著全國各級初等、中等、與高等教育的興革演變，舉凡從師資培育制度的修業年限、位階屬性到師資培育課程內容，無一受到其他各級教育的重新定位而產生變化 (Obin, 2006)。因此，欲深入了解法國師資培育制度，亦必須對法國其他各級教育，特別是初等教育的興革演變有基礎認識，方能一窺此獨特制度其沿革所代表的實質意義。

1789 年法國大革命後，很快的即在 1791 年九月於制憲時期（Constituante）由達雷宏（Talleyrand, 1754-1838）向當時國民議會憲法委員會（Comité de Constitution à l'Assemblée nationale）提出其組織全國全民教育之構想，隨後於 1792 年，由著名的政治哲學家恭鐸榭（Condorcet, 1743-1794）向當時立法議會（Assemblée législative）與國民公會（Convention Nationale）提出《全民教育全面組織律令報告與計畫》（Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique），此兩大教育計畫可謂今日法國國家主動投入教化全民之初等教育之創始（黃照耘，2008：195；Buisson (Ed.), 1882, p. 781, p. 1057; Condorcet, 1792, p. 5; Talleyrand, 1791, p. 26）。

1794 年，當時年僅 32 歲文學與修辭學皆有極高造詣的文學博士（docteur ès arts）的拉卡拿（Joseph Lakanal, 1762-1845）為順利推動初等教育新國家政策，遂向國民公會（Convention Nationale）提出《設置師範學校報告》（Rapport sur l'établissement des écoles normales），用以設置師資培育機構培養師資。拉卡拿即首先說明所謂的「normales」，即源自拉丁文之「norma」即是法文「尺度」（la règle），即說由這些學校培養而出的人才，必須為民表率，具有典範效應（un effet le type, la règle），此即在法國最早使用「師範學校」（les écoles normales）此名稱之由來（Buisson (Ed.), 1888, p. 2058; Lakanal, 1794, p. 1）。

拉卡拿的計畫主要欲在巴黎設置一所師範學校（Ecole normale de Paris），能夠接受 1,400 名學生，以為期 4 個月的時間訓練，使其在接受訓練後，能夠返回薦送這些學生的縣區（districts）（每 20,000 名居民即可薦送 1 位學生），並在縣區中 3 個重要市鎮（chefs-lieux de canton）（地點的選擇是由縣區行政長決定）再開辦地方師範學校，用以傳授基礎知識給每位公民。由於地方實無充分經費支援實施，因此拉卡拿的計畫只從 1795 年 1 月 20 日到 1795 年 5 月 15 日，實施了 1 期即結束（Buisson (Ed.), 1888, p. 2058; Grandière, Paris, & Galloyer (Eds.), 2007, p. 16; Gréard, (Ed.), 1874, p. 202）。拉卡拿的計畫主要是想藉由全國性短期培訓教育種子教員的方式（stage national de formation des formateurs），將大革命中所提倡新思想由中央迅速地傳播到地方（Chartier, 1992）。

誠如拉卡拿所言，他欲設置的學校主要是培養為民表率且具有典範效應的人才，因此實可將此類學校譯作為「典範」或「楷模」學校。而此一理念，亦使法國以國家為主導師資培育制度具有其推動國家政策與行政之功能，如在整個十九世紀設置師範制度的主要目標即有：自 1800 到 1830 年之「傳播啟蒙思想」（propager les Lumières）、1830-1848 年之「管控群眾人心」（gouverner les

esprits)、1848—1870 年之「對抗社會主義」(lutter contre le socialisme)、1870—1904 年之「鞏固共和政體」(consolider la République)等目標(Chartier, 1992, p. 166)。這也正是在 2008 年各大學區的師資培育學院尚未完成融入大學之前，此類高教機構被定位為具行政特性之國家公立機構(les établissements publics à caractère administrative)的主要原因(黃照耘，2007)。

二、初等師範學校制度奠基期(1833—1881年)

上述介紹所提及拉卡拿的計畫只短短實施了 4 個月即結束，事實上，自法國大革命以來，國家雖有不少良好教育計畫，但由於政局不穩，也因此其具體實施的成效實有限。十九世紀初的法國，在政治上歷經多次政權的轉換，王權與共和體制交互執政，也因此政策實施上缺乏連貫與一致性。

1830 年，法國進入由路易菲利普(Louis-Philippe, 1773-1850)所統治的七月王朝時期(La Monarchie de Juillet, 1830-1848)，努力推動全民教育，主要展現於 1833 年的《基佐法案》(La loi Guizot)教育改革。1832 年，時任「全民教育部部長」(Ministre de l'Instruction publique)的基佐(François-Pierre-Guillaume Guizot, 1787-1874)，在曾前往德國訪視的哲學家與比較教育學家顧善(Victor Cousin, 1792-1867)協助下，首次以「初等教育」(l'instruction primaire)為名立法。1833 年的《初等教育法案》(La loi sur l'Instruction primaire du 28 juin 1833)亦稱《基佐法案》，此法案除全面推動初等教育，使其成為國家基本大業外，在師資培育制度演進方面亦於法案的第 11 條(Art.11)規定：各省(département)得獨自集力或與鄰省共同興辦修繕一所「初等師範學校」(école normale primaire)。

《基佐法案》所提及的興辦初等師範學校與先前拉卡拿創設之學校，雖使用同樣用語 école normale，但兩者目標略有不同。相對於拉卡拿將師範學校視為國家行政制度，《基佐法案》中的師範學校則較具推動實質全民初等教育之功能，並實際由地方主持興辦的師資培育制度(Buisson (Ed.), 1888; Guizot, 1816, p. 45, 1889, p. 100)。事實上，自拉卡拿之後，拿破崙(Napoléon Bonaparte, 1769-1821)時期即以「帝國大學」(Université Impériale)或之後的「法蘭西大學」(Université de France)組織全國各級教育。因此，各級中等教育學校，如由市鎮興辦的初級中學(collèges)與國立的高級中學(lycées)皆陸續於全國成立。1808 年，由拿破崙親自頒布的「大學組織律令」(Décret impérial portant organisation de l'Université du 17 mars 1808)中第 108 條款明文規定：在各大學區中的初級中學與國立的高級中學設置師範班(classes normales)，用以培育初

等學校的教師（Buisson (Ed.), 1911/2007）。真正第一所以培育初等學校師資的師範學校則於 1810 年於法、德邊境大城史特拉斯堡（Strasbourg）成立。此師範學校除成立最早外，更重要的是，教學內容及授課方式上採德國神學院研究討論方式（*séminaires allemands*），以為期 3 年的時間培育一具專業才能的初等教育教師（Buisson (Ed.), 1888, p. 2059）。此後，法國各地陸續皆有以此範例開辦的師範學校。在 1833 年基佐立法前，全國即有 29 所初等師範學校，在立法後，又多增加 36 所（Buisson (Ed.), 1888）。

《基佐法案》主要價值在於將師資培育制度正式鑲嵌入整體教育制度中，由於在法案中首度確認初等教育所應教授的課程內容，因此在師資培育制度中之培育內涵，乃至於如何研創教學方法皆首次在此法提及。直至今日有關探討法國師資培育制度研究文獻皆奉此法為圭臬，在法國師資培育演進過程中具有首要地位（王秋絨、湯維玲，2008；林貴美，劉賢俊，2007；張國蕾，2007；Eurydice, 2008）。

三、實施義務教育之初等師範院校全面發展期（1881—1946 年）

雖然自 1833 年的《基佐法案》開始，規定各省須興辦修繕一所初等師範學校後，在短短 3 年，於 1836 年時全國 86 省份中即有 74 所初等師範學校。但離每個省份皆有 1 所初等師範學校的理想仍有距離。另外，74 所初等師範學校皆是為男學生所設，隨著時代演進，女子受教育的權利亦日趨受重視。這些問題皆需再等了約 50 年，於十九世紀末義務教育的推動才有解決（Buisson (Ed.), 1888）。

1870 年 9 月 4 日，法國正式進入第三共和時期（Troisième République，1870-1940），徹底告別王權政治，國家共和政治體制新開始。在 1881 與 1882 年期間，由當時的教育部長費希（Jules Ferry，1832-1893）以兩次立法、三大法案：1881 年六月的《初等教育於公立學校完全免費實施法案》（*La loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques du 16 juin 1881*）、《初等教育人事組織法》（*La loi relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire du 16 juin 1881*）以及 1882 年《初等教育義務教育法》（*La loi relative à l'obligation de l'enseignement primaire du 28 mars 1882*）等三大法案使全國初等教育改革成為全民免費、義務與世俗宗教中立之初等教育（*la gratuité, l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire*）（Buisson (Ed.), 1888, p. 1704, p. 2132; Buisson, 1918, p. 16; Carré & Liquier, 1897, p. 494）。在實施義務教育前，費希部長已感師資之不足，故在 1879 年即

強制性規定各省須設置初等師範學校，其中亦包括為培育女性教師的女子初等師範學校，以因應小學與幼稚園對女性教師之需求（Buisson (Ed.), 1888）。

另外，十九世紀末，為發展全民義務教育，除各地設置初等師範學校外，教育部亦於巴黎再創設 2 所高等師範學院，分別於 1880 年 7 月 13 日創設的楓丹內歐荷斯女子教師高等師範學院（Ecole Normale Supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses）與 1882 年 12 月 30 日創設聖克路德男子教師高等師範學院（Ecole Normale Supérieure d'instituteurs de Saint-Cloud），此兩所高等師範學院主要負責充實各地初等師範學校內部培訓人員，即在初等師範學校教學授課與培訓未來初等教育教師的教師（Buisson (Ed.), 1911/2007; Gontard, 1981）。

此後，初等教育師資培育制度不斷革新，1887 年教育部頒布律令制定初等師範學校之內部運作與師資培育課程內容。初等師範學校主要招收具有基礎證書（brevet élémentaire）16 到 18 歲的初等學校畢業生。師資培育為 3 年，畢業時須通過高級證書（brevet supérieur）考試。

要成為正式國小教師，實習教師（instituteurs - stagiaires）須在公立學校實習 2 年後取得「教學能力檢定證照」（Certificat d'aptitude pédagogique，CAP），方可成為正式教師。1887 年，公立學校的教師成為國家公務人員。在二戰德軍占領時期的維其傀儡政府（Le gouvernement de Vichy）於 1940 年曾廢除師範學校，因為其認為師範學校帶有濃厚的法國共和價值色彩，師培機構改稱為「教師職訓專校」（instituts de formation professionnelle），並要求學生畢業時須取得高中會考文憑（Baccalauréat）（Eurydice, 2008, p. 164）。

四、初等教育師資培育制度教育層級提升期（1947—1989 年）

師範學校在二戰後於 1947 年重新恢復，但此時師範學校已提升至專校水平，其招生方式分為兩種：第一類招收具有初級中學畢業證書（Brevet d'études du premier cycle du second degré）15 到 17 歲的學生；第二類則招收具有高中會考文憑 17 到 19 歲的學生。第一類學生須有 4 年的師資培訓，前 2 年準備通過高中會考，後 2 年則接受教育專業訓練，後來此教育專業訓練只縮短為 1 年，師資培育總計 3 年；而第二類學生則只有教育專業訓練，為期 2 年（Eurydice, 2008, p. 164）。

由於二戰過後以及在 1958 年法國正式進入第五共和（Cinquième République），實施一連串教育改革，特別是在 1959 年將義務教育的年限延長至 16 歲，造就了初等與中等教育學制之垂直連貫性，以及在 1975 年所制定的「單

一初級中學改革」(la réforme du collège unique)，結束長久的雙軌學制之後，初等教育師資培育制度亦隨時代演進而於其教育層級有所提升 (Legrand, 2005)。

六〇年代為因應急速增加的就學人口，師範專校主要招收具有高中會考文憑的高中畢業生，再接受 1 年的教育專業職訓後即投入職場成為教師。師資培育的年限在 1968 年提升至 2 年，1979 年，更提升至 3 年，並在 1978 年取消不具有高中會考文憑學生的報考資格。1960 年，創設初中普通科適性教學證照 (Certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général, CAPCEG)，使初等教育教師 (instituteurs) 亦有機會任教於初級中學，1969 年，此類教師更名為初級中學普通科教師 (les professeurs d'enseignement général des collèges, PEGC)。此制度為此段時期初級中學提供主要師資，此制度一直到 1987 年才終止 (郭為藩，2007：25；Eurydice, 2008)。

1980 年代，由於必須面對大量教師離職、在初等與中等教育 80% 的就學率以及降低班級學生人數等問題，教育部採取多種方法，鼓勵大學畢業生投入教職，如開辦多次任教甄試，並提高教師待遇以及多元的職涯發展來解決師資之不足。1984 年，師資培育已再提升至學院水平，因為新規定，所有進入師培機構培訓的學生必須有 2 年高等教育修業證明才能報考，後來，進入師範學院則須再加上 2 年的師資培育，並在畢業時取得「國小教師高等教育文憑」(Diplôme d'études supérieures d'instituteur, DESI) (Eurydice, 2008, p. 165)。

五、師資培育學院時期 (1989—2010 年九月之前)

(一) 沿革

師資培育制度在 1989 年有一劃時代之變革，依據 1989 年《教育發展導向法》(Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989) 與 1990 年的《師資培育學院運作組織律令》(Décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres)，規定在各大學區設立一「師資培育學院」，以取代在初等教育師資培育制度行之有年的「初等師範院校」，以及在中等教育師資培育制度的地區教學中心、國立學徒學習教育師範院校、技職教育教師培訓中心等舊制度，正式將初等與中等的師資培育制度整合為一 (Bourdoncle, 1990; JORF, 1989, 1990)。

2010 年九月前所實施的師資培育學院之師培制度，將幼稚園、初等與中等教育等不同類別教師的培育模式皆調整為相同，欲擔任教職者首先須先具備大學學士資格 (licence)，後再進入各大學區的師資培育學院培訓 2 年，取得其任

教資格（林貴美，劉賢俊，2007：208）。現行法國師資培育的方式與年限，在歐盟各國當中明確屬於「接續式模式」（*modèle consécutif*），即先於普通高等教育機構獲得學士文憑後，再決定欲成為教師，而進入師資培育機構培訓之師資培育制度（Eurydice, 2005, p. 201）。

（二）制度

在初等教育方面，國小教師的稱謂也由過去的「*instituteur*」（小學男老師）或「*institutrice*」（小學女老師）改稱為「*professeur des écoles*」（國小教師），此一新稱謂「*professeur*」與中等教育的教師相同。師資培育舊制教師可透過重回師資培育學院進修達到新制教師的水準後變更其職位稱謂，至2008年1月1日，在國小已有高於92%新制稱謂的教師，舊制未進修的教師約只剩8%。除此之外，1991年之新法（*la loi du 26 juillet 1991*）中規定，歐盟國家的國民若符合法國教師之能力資格要求，亦可於法國初等與中等教育任教，享有相同待遇（Eurydice, 2008）。

2005年，師資培育學院則依據《學校前景計畫與發展導向法案》（*La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*）中第85條（Article 85）規定，必須在2010年前併入大學，並成為大學之一學院（JORF, 2005）。2008年時，全法國包含海外省所有30所（即每大學區皆1所）本土27所師資培育學院已全數完成併入大學，成為大學內部之一學院，只剩海外省關達路（Guadeloupe），幾內亞（Guyane）與馬丁尼克（Martinique）3所尚未併入（Eurydice, 2008）。2008至2009年之統計資料顯示，全國共約有64,677名第1年公費生與第2年實習生，共有4,500餘名全職授課人員以及20,000名校外兼課人員，以輔助各項教學與實習事務（MEN-MESR-DEPP, 2009; Portail des IUFM, 2009a）。

（三）任務

師資培育學院主要有以下任務（Eurydice, 2008）：1. 第一年主要提供教師任用競試（*concours de recrutement des enseignants*）之學科準備；2. 第二年，主要針對通過教師任用競試者提供包含實習之理論與實務的專業師資培育；3. 提供現職教師繼續教育（*formation continue*）；4. 與各大學建立研究合作。

（四）流程

以師資培育學院所實施的師培育模式流程主要可分為五階段：

1. 篩選入學

師資培育學院第1年，主要入學方式採資料審查，各師資培育學院可依其需

求進行筆試和（或）面試。目前法國大學皆已採學、碩、博士等三階新學制，許多大學科系在學士文憑之第 2 年或第 3 年皆有開設與擔任教職之相關課程，用以介紹與輔導欲成為教師的大學生即早認識教職（Portail des IUFM, 2005）。

2. 教師任用競試準備

師資培育學院第 1 年課程主要提供教師任用競試（concours de recrutement des enseignants）之學科準備，但欲參加教師任用競試者，無進入師資培育學院接受第 1 年培訓的強迫性，但所有應考者至少須具有大學學士文憑。雖然師資培育學院第 1 年培訓不具強迫性，但若進入師資培育學院則成為公費生（免繳學費與社會保險費用），因此吸引多數欲擔任教職者入學（Eurydice, 2008; Portail des IUFM, 2005）。

3. 通過教師任用競試

師資培育學院第 1 年與第 2 年之間為教師任用競試教師，通過後始能進入第 2 年培訓，此考試由教育部與大學區共同計劃、研擬與實施。2005 年《費雍法案》（La loi Fillons）（JORF, 2005）亦規定欲任初等教育教師其外語能力須經由一高等教育單位認證，在教師任用競試中亦加考外語。教育部有架設教師任用競試專門網站（Système d'information et d'aide aux concours, SIAC）協助考生準備考試，初等教師任用競試主要考科有法文、數學、歷史與地理、實驗科學與科技筆試以及面談或口試（Eurydice, 2008; Portail des IUFM, 2005）。

4. 專業師資教學與教職培訓

師資培育學院第 2 年主要針對通過教師任用競試者提供包含實習之理論與實務的專業師資培育，所有通過教師任用競試者皆須接受第 2 年培訓。進入 IUFM 第 2 年，受訓者則具有國家公務人員身分，享有薪資。第 2 年培育主要包含三大面向：（1）教學能力；（2）學校實習（包含一全權負責之帶班實習）；（3）培訓專業論文（Eurydice, 2008; Portail des IUFM, 2005）。

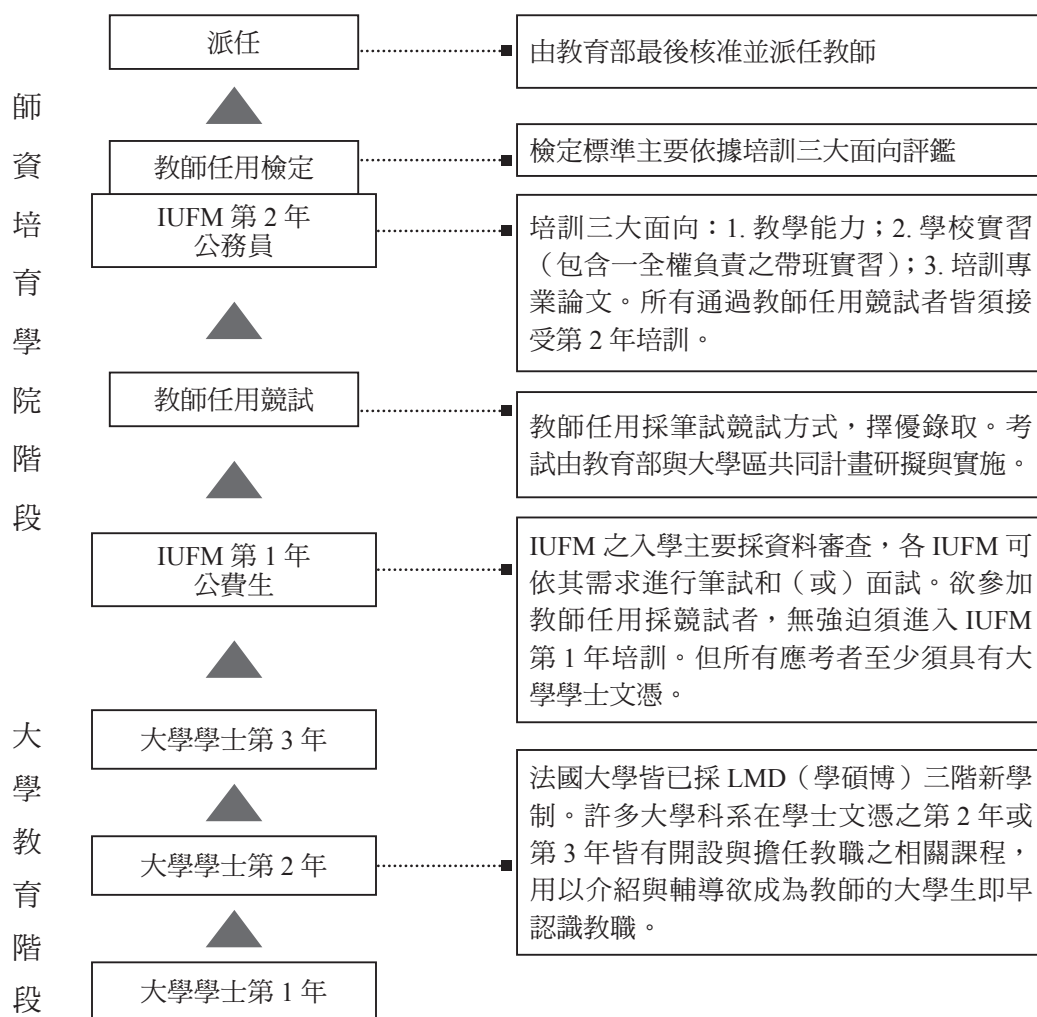
5. 評鑑檢定與任用

在接受第 2 年教師專業培育後，會由師資培育學院進行評鑑考核檢定，檢定標準主要依據培訓之三大面向。評鑑檢定由大學區的評審會（jury académique）評鑑，主要參考師資培育學院主管負責師資培育的單位以及大學區派至各省學區的教育督學（inspecteur de l'éducation nationale）之意見。通過評鑑檢定後，才由教育部任命派遣。幼稚園與國小教師是由大學區總長授予證照任命。依據 2007 年的行政通告（la circulaire n° 2007-045）每位新任教師在授予證照任命時，亦交付有關其專業能力之教師評鑑檔案（dossier de

compétences)，此檔案即是師資培育學院在第 2 年教師專業培育後大學區的評審會評鑑之主要依據與記錄，它亦伴隨新任教師在頭 2 年任教時，成為繼續在職評鑑的工具依歸（Eurydice, 2008, p. 175）。

下圖（圖 1）即是法國師資培育制度在未碩士化前由師資培育學院負責培育的方式與年限圖：

圖 1 未碩士化前之「師資培育學院」培育方式與年限圖



資料來源：“Les IUFM: un lieu unique pour la formation aux métiers de l'enseignement.”
by Portail des IUFM, 2005, Récupéré de http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/fr_4pages-quadri.pdf

師資培育學院所提供的各種教師任用競試或證照如下：(1) 國小教師檢定會試 (Concours externe de recrutement de professeur des écoles, CRPE)；(2) 中等教育適性教職證照 (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire, CAPES)；(3) 中等教育適性體育教職證照 (Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive (second degré), CAPEPS)；(4) 職業高中適性教職證照 (Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnel, CAPLP)；(5) 科技高中適性教職證照 (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technologique (lycée), CAPET)；(6) 教育主要輔導顧問檢定會試 (Concours de recrutement des conseillers principaux d'éducation, CPE) (Eurydice, 2008)。

參、法國初等教育師資培育制度現況及改革 (2010年九月之後)

自 2005 年的《學校前景計畫與發展導向法案》規定將師資培育學院須併入大學成為其學院之一部分。師資培育學院將併入大學之主要原因，即在於加強師資培育學院與大學各相關學系之研究合作。為配合自 2008 年後所有師資培育學院培育已融入大學之事實，2008 年末到 2009 年初，法國前教育部長達叻 (Xavier Darcos, 1947) 提出調整實施多年的師資培育模式方案，此一改革，即是有關師資培育制度「碩士化」(mastérisation) 之改革。師培制度碩士化改革，雖然歷經師資培育學院各校長之聯席會議與教師工會反對抵制，但自 2009 年 6 月 23 日內閣改組後，在新任的教育部長夏代爾與高等教育暨研究部長貝凱絲共同努力下，於 2009 年 7 月 9 日發表共同聲明，將有關將師資培育制度碩士化之改革與各教師工會、各大學校長與大學區總長共同檢討此一改革之細節，最後結論於 2009 年 11 月 13 日提出 (MEN, 2009a, 2009b, 2009c)。法國高等教育暨研究部亦於其 2010 年頒布的行政通報，詳細規定新教師碩士文憑之實施方式 (B.O.-MESR, 2010)。

在此小節所欲分析檢討的法國初等教育師資培育制度現階改革主要即聚焦於 2010 年九月之後於全法國共同所推動的碩士層級的新制師資培育制度且特別針對於初等教育師資此一類別教師職前教育部分，以期首先初步了解法國教育

行政管理體系如何以中央主導的方式實施其師資培育制度改革。其次，為配合我國 2010 年八月所舉辦的「第八次全國教育會議」其中「第七中心議題：師資培育與專業發展」以及 2010 年 11 月 25 日之「辦理卓越師資培育特色議題計畫」，本文在此亦針對法國師培機構辦理如何強化師資生遴選及輔導機制，如何於碩士層級的教師職前教育發展師資生適任教職，強化師資生基本教學知能與國際化能力進行以下三大改革領域之探討：由中央主導推動之師培改革重要報告書、師資生遴選方式與輔導措施、碩士層級的教師職前教育實施模式與內容。

一、由中央主導推動之師培改革重要報告書

法國師資培育制度在近 20 年來主要有三次重大變革，首先是於 1989 年依據 1989 年《教育發展導向法》於各大學區設立一師資培育學院，用以整合在初等與中等教育各類師資培育制度。其次則是自 2005 年依據《學校前景計畫與發展導向法案》將師資培育學院併入大學成為其學院之一部分。最後即是在 2008 年末至 2009 年初所推動以及已實施的師資培育制度碩士化改革。

綜觀上述三次師培制度之發展轉折，其背後實皆有報告書作為其制度改革藍圖之策劃依據。例如：1989 年為策動整合師培體系而於各大學區設立一師資培育學院之《邦賽報告書》(Rapport Bancel) (Bancel, 1989)。在最近的十年中，即自 2001 年至 2010 年，由法國中央教育部與教育相關機構所主導推動之師培改革重要報告書，主要集中於師資培育學院之成效與其應否併入大學與如何將師培制度與遵照歐盟波隆納宣言協定 (les accords de Bologne)，朝向與歐盟其他師培制度調協一致政策進行等議題。

以下乃近 10 年主要報告書之大要：

(一) 2001 年由「國家評鑑委員會」(Comité National d'Evaluation, CNE) 以對高等教育機構進行評鑑報告方式公告的《師資培育學院在其創設第 1 個 10 年之發展轉折報告書》(Les IUFM au tournant de leur première décennie) (CNE, 2001)；

(二) 2001 年由教育部委任玻農升 (Michel Bornancin, 1939-) 大學區總長所提的《教師與教育諮詢顧問於師資培育學院第 2 年之職前教育報告書》(La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation, en deuxième année d'IUFM) (Bornancin, 2001)；

(三) 2002 年由教育部委任卡斯巴 (Pierre Caspar) 大學教授所提的《師資培育學院內教育人員之培育報告書》(Réflexions sur la formation des

formateurs en IUFM) (Caspar, 2002) ;

(四) 2003 年由教育部委任歐班 (Jean-Pierre Obin) 全國教育總督學 (Inspecteur générale de l'éducation nationale) 所完成的《教職，一明日之志業報告書》(Enseigner, un métier pour demain) (Obin, 2002) ;

(五) 2003 年由教育部所屬之全國教育總督學處 (Inspection générale de l'éducation nationale, IGEN) 與全國教育行政與科學研究總督學處 (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, IGAENR) 所執行的《師資培育學院職前與在職培育報告書》(La formation initiale et continue des maîtres) (Septours & Gauthier, 2003) ;

(六) 2006 年由教育最高審議會 (Haut conseil de l'éducation, HEC) 向教育部長所建議的《師資培育建議報告書》(Recommandations sur la Formation des Maîtres) (HEC, 2006) ;

(七) 2008 年由國會議員 傑歐華 (Guy Geoffroy, 1949-) 向總理所提的《師資培育學院融入大學：朝向在高等教育與研究中實際深根化之總結程序之報告書》(L'intégration des instituts universitaires de formation des maîtres au sein des universités - « Des procédures en voie de conclusion aux nécessités d'un véritable enracinement dans l'enseignement supérieur et la recherche ») (Geoffroy, 2008)。

在上述七大報告書中，以 2006 年由教育最高審議會 (Haut conseil de l'éducation, HEC) 向教育部長所建議的《師資培育建議報告書》(Recommandations sur la Formation des Maîtres) 最具全方位代表性。教育最高審議會 (Haut conseil de l'éducation) 為自 2005 年新成立的審議機構，取代了原有的「全國課程審議會」(Conseil national des programmes) 以及「學校評鑑最高審議會」(Haut Conseil de l'évaluation de l'école) 兩大審議機構。教育最高審議會在教育部部長的敦請下，可針對當前各項教育問題，如：教學、基礎知識與技能之內容 (le contenu du socle commun de connaissances et de compétences) 之界定與相關師資的培育，提出其意見與看法，以供教育部施政參考。此外教育最高審議會必須每年針對現今的教育制度向總統提出年度調查報告 (bilan annuel)，並將此報告的各項結果向大眾公布。教育最高審議會之成員是由社會各階層人士，包含：各職業工會、學生家長、學生以及教育相關人員所組成。目前教育最高審議會有 9 位成員，其中 3 位由共和國總統推任，其他則由國民議會議長、參議院議長以及經濟與社會審議會主席 (le président

du Conseil économique et social) 各推 2 位，所有成員任期皆為 6 年；主席則由總統於 9 位成員中指定 1 位擔任（黃照耘，2006：310）。

在 2006 年由教育最高審議會向教育部長所建議的《師資培育建議報告書》其主要方向原則（Les principes directeurs）如下（HEC, 2006）：

- （一）培育教師成為一專責志業；
- （二）確保所有教師皆具穩固的學科術養（culture disciplinaire）；
- （三）保證師資培育能與學生「基礎共同知識與能力」（le socle commun de connaissances et de compétences）有所結合；
- （四）朝向和歐盟各國調協制度與相互學習之前景發展；
- （五）藉由各項研究結果使教學法與教學之實務傳遞更為清楚確實；
- （六）在第 2 年教育實習課程中充分將教育現場實務與在大學所學作全面與系統性結合；
- （七）加強師資職前培育與初任教師前 2 年之在職指導教育；
- （八）師資培育須充分對社會其他與學校相關的教育、醫療、心理與社服專業人員多加進行合作；
- （九）強制執行教師在職教育進修，使其成為其終身教育之一環；
- （十）與大學區各大學互信進行各項合作，並接受相關成效評鑑。

綜觀近十年來法國中央教育部與教育相關機構所主導推動之師培改革重要報告書，皆在各時期具有振聾啟聵與暮鼓晨鐘之效，對於後續的師培增進改善或全面改革皆具有其主導引領之功用。2006 年由教育最高審議會向教育部長所建議的《師資培育建議報告書》對法國師培制度中的多項重點項目，如師資職前教育、教師專責志業與師資培育品質保證制度皆有其明確建議，此亦是法國師資培育制度現階改革之主要基礎。

二、師資生遴選方式與輔導措施

（一）碩士化前遴選方式

法國師培制度在碩士化前，主要招收對象是具有大學學士資格的畢業生，後再進入師資培育學院培訓 2 年之師資培育，此一師資培育制度與台灣過去師範學院之學士後教育學分師資班之做法類似（林貴美，劉賢俊，2007）。

法國師資培育學院主要採篩選入學，入學方式主要採資料審查，各師資培育學院可依其需求進行筆試和（或）面試（Eurydice, 2008; Portail des IUFM, 2005）。

個人入學審查資料檔案主要包含申請人過去在大學期間各項學業表現與其性向志願。各師資培育學院除了資料檔案審查外，可依其不同類別教師之甄選需求，再加上通識測驗（*test de connaissance*）或評審會面談（*entretien avec un jury*）。全國各師資培育學院之審查時間與其審查細節標準會依據其學院發展導向不盡相同，申請人可去信詢問清楚或參考全國師資培育學院的共同網站公告。各師資學院則依據申請人的各項成績作等第排名（*barème de classement des candidats*），並最後公告錄取名額，若無人前來則依序遞補。師資培育學院入學之最後決定，則由其學院院長所主持（*sous la présidence du Directeur de l'IUFM*）的入學許可委員會（*la commission d'admission*）作最後決定（*Portail des IUFM, 2009b*）。

雖然各師資培育學院之審查時間不同，但自 2005 年後全國舉行教師任用競試（*concours de recrutement des enseignants*）之各科時間則統一，因此師資培育生無法於同時至兩大學區應試（*B.O., 2005*）。大學學士生可依其意願申請與目前其所就讀大學所在大學區以外的其他大學區的師資培育學院。而師資培育學院的所在地與未來的分發（*affectation*）擔任教職地區之關聯，則依據教師類別不同有所差異。初等教育小學教師部分（*professorat des écoles*），採各大學區分發制，因此若申請的大學區的師資培育學院與後續的通過第 1 年與第 2 年之間的教師任用競試皆同屬一大學區，則未來即有高可能性分發於在此大學區。但在中等教育，即初中與高中（含職業高中）之教師，則採教育部全國統一分發。而分發的時間有二：第 1 次在通過第 1 年與第 2 年之間的教師任用競試後，會依據競試分數排名、通過者之志願（可填 5 個大學區志願）與家庭實際狀況，先分發師培生到其第 2 年將進行的實習的大學區與其所屬的師資培育學院；在第 2 年實習完後，會有第 2 次分發，主要依據其第 2 年實習表現、準教師之志願與家庭實際狀況，先進行全國跨大學區性（*mouvement national inter-académique*）之分發，先決定將分發至何大學區，之後再進行大學區內（*mouvement intra-académique*）的第二次分發，決定任職學校（*Portail des IUFM, 2009b*）。

（二）碩士化後遴選方式

有關於師培生之遴選方式在碩士化後變動不多。碩士化後之師培生之遴選亦主要採資料檔案審查外，可依其不同類別教師之甄選需求，再加上通識測驗或評審會面談。只不過審查人員除過去師資培育學院審查員外，亦包括各大學相關師培的研究所人員。另外，在過去進入師資培育學院第 1 年的師資培育

生，所謂享有公費，實僅限免繳學費（目前約 226 歐元，折合新台幣約 9,266 元）與免繳社會保險費用。因為自 1998 年起，法國政府即取消過去所稱的師資培育生補助金（allocations d'IUFM）。取而代之的是必須經過審核的獎學金（bourses d'études）或助學金（allocations d'études）。師資培育生須依其自己所得與父母所得據實申報家庭狀況，向各大學區申請獎學金或助學金。師資培育生在第 1 年申請時獲補助機率極高，但若無考過第 1 年與第 2 年之間的教師任用競試則後續被補助的機會將遞減（Portail des IUFM, 2009a）。此一依自己所得與父母所得據實申報的請獎學金或助學金目前於碩士化後亦於碩士第 1 年實施。師培生第 2 年除上述獎學金或助學金外，在其必須參加的全責式帶班實習（stages en responsabilité）中，師培實習生則有每小時 34.30 歐元（折合新台幣約 1,406 元）薪資，全部實習約有 3,000 歐元（折合新台幣約 123,000 元）薪資（B.O.-MESR, 2009, p. 256）。

（三）輔導措施

有關法國師資培育學生的輔導措施主要可分為一般大學中之生涯輔導措施與激勵學士階段大學生投入教職之輔助課程。法國目前負責高等教育之大學生生涯規劃主要組織以在全國各地區（région）的國家教育與職業資訊局（Office national d'information sur les enseignements et les professions, Onisep）最為重要，該局為教育部監管的公立機構主要負責編訂發行各項書面資料與視聽媒材，並管理全國各項升學與就業基本資料。國家教育與職業資訊局在各大學區皆設分處，全國共 30 個，負責發行具地區特色的教育與職業資訊，同時由相關領域或中心提供 400 個行業簡介及一本統整介紹各行業的辭典。另外於各省的職業介紹中心（Cité des Métiers）與各城市的生涯輔導與資訊中心（Centre d'Information et d'Orientation, CIO）亦皆有提供所有在大學生相關生涯輔導資訊。各大學亦設有大學校際生涯與就業輔導服務處（Services Communs Universitaires et Interuniversitaires d'accueil, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle des étudiants, SCUIO），主要用於制定各大學與當地業界之合作就業模式，並協助大學生順利找到其未來職涯發展方向。這些機構組織皆能為欲擔任教職的大學生提供必要的生涯輔導資訊以及相關性向測驗，使大學生即早針對其個人發展志向投入教職。

為激勵學士階段大學生於碩士階段投入教職之輔助課程，主要是與其日後可能投入教職的各相關科系：如外語、數學與自然科學等開設於大學學士文憑之第 2 年或第 3 年開設與擔任教職之相關課程，使學生除取得學士文憑外，

亦可藉由教職之相關課程使學生對任教科目課程知識加以學習，再加上朝向教職方向生涯輔導以及至國小、國中、高中進行見習，並在各級學校校方教師指導下初步實習等措施可積極輔導欲成為教師的大學生即早認識教職並進入碩士層級的師培教育（Portail des IUFM, 2009b）。例如，巴黎大學區師資培育學院為位於首都的師資培育學院，學院於 2007 年十二月併入巴黎 - 索邦第四大學（Université Paris-Sorbonne, Paris IV）成為其中學院之一。除了培訓師資外，亦負責在大學中各相關係所開設有關於激勵學士階段大學生投入教職（sensibilisation aux métiers de l'enseignement）之課程。

激勵學士階段學生投入教職可使學生藉由理論課程與實際學校之見習提早了解教職工作，更重要的是修習此課程可使學生在進入目前碩士層級之教育時，提供其對欲從事教職具有良好意願且已作有準備之證明。審查其入學的委員亦可從此課程修習的狀況，判定此生是否具備擔任教職的初步能力與特質（JORF, 1994）。此一以具體修課成績依據來進行遴選審查師培生其入學資格，為法國在師資培育制度中在遴選師培生之特點。

三、碩士層級的教師職前教育實施模式與課程

師資培育在未碩士化前，在職前培育方面，有其全國統一性的共同架構規劃，如此 2005 年之《師資培育師資學院專業培育：專責細目手冊》（La formation professionnelle des enseignants en IUFM: Cahier des charges）、2006 年的「師資培育學院培育教師專責細目手冊行政命令」（Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres）與 2007 年的《師資培育專責細目手冊實施行政通告》（Circulaire. n° 2007-045 du 23-2-2007, Mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres）（B.O., 2007; CDIUFM, 2005; JORF, 2006）。

在師資培育碩士化後，於職前課程組織方面，目前中央或全國尚未有統一完整架構。由於此新措施始於 2010 年九月開始實施，但目前就現有資料仍有許多大學區（académie）未有明確課程計畫。有規劃的大學區目前較清楚的部分僅初等教育國小教師部分。

基本而言，新師資培育制度即碩士化計畫，其師資培育學院培育教師的流程主要可分為以下五階段（Portail des IUFM, 2009c）：

（一）大學學士階段

在現階採學、碩、博士等三階新學制下，大學可於學士文憑之第2年或第3年皆有開設與擔任教職之相關課程，使學生除取得學士文憑外，亦可藉由教職之相關課程使學生對任教科目課程知識先作預先學習，在加上朝向教職方向之生涯輔導以及至國小、國中、高中進行見習，並在各級學校校方教師指導下初步實習等措施可積極輔導欲成為教師的大學生即早認識教職並進入碩士層級的師培教育。

（二）大學碩士階段

師資培育學院兩年培育等同於研究所教育，教師任用競試延後進行。此兩年研究生階段主要的培育內容包含培養必要教學能力、參與經規劃之實習、完成獨立研究論文以及準備教師任用競試。

（三）通過教師任用競試

由教育部舉辦的教師任用競試，其考試的時間亦由先前於在師資培育學院培訓時期第1年與第2年之間，改為在碩士第2年的第1學期末首先進行初試筆試，再於第2學期末進行複試口試。無論競試結果如何，在接受完2年研究所教育培育2年後，須通過師資培育學院與大學中相關科系考核後可取得大學碩士文憑。

（四）第1年擔任教職階段

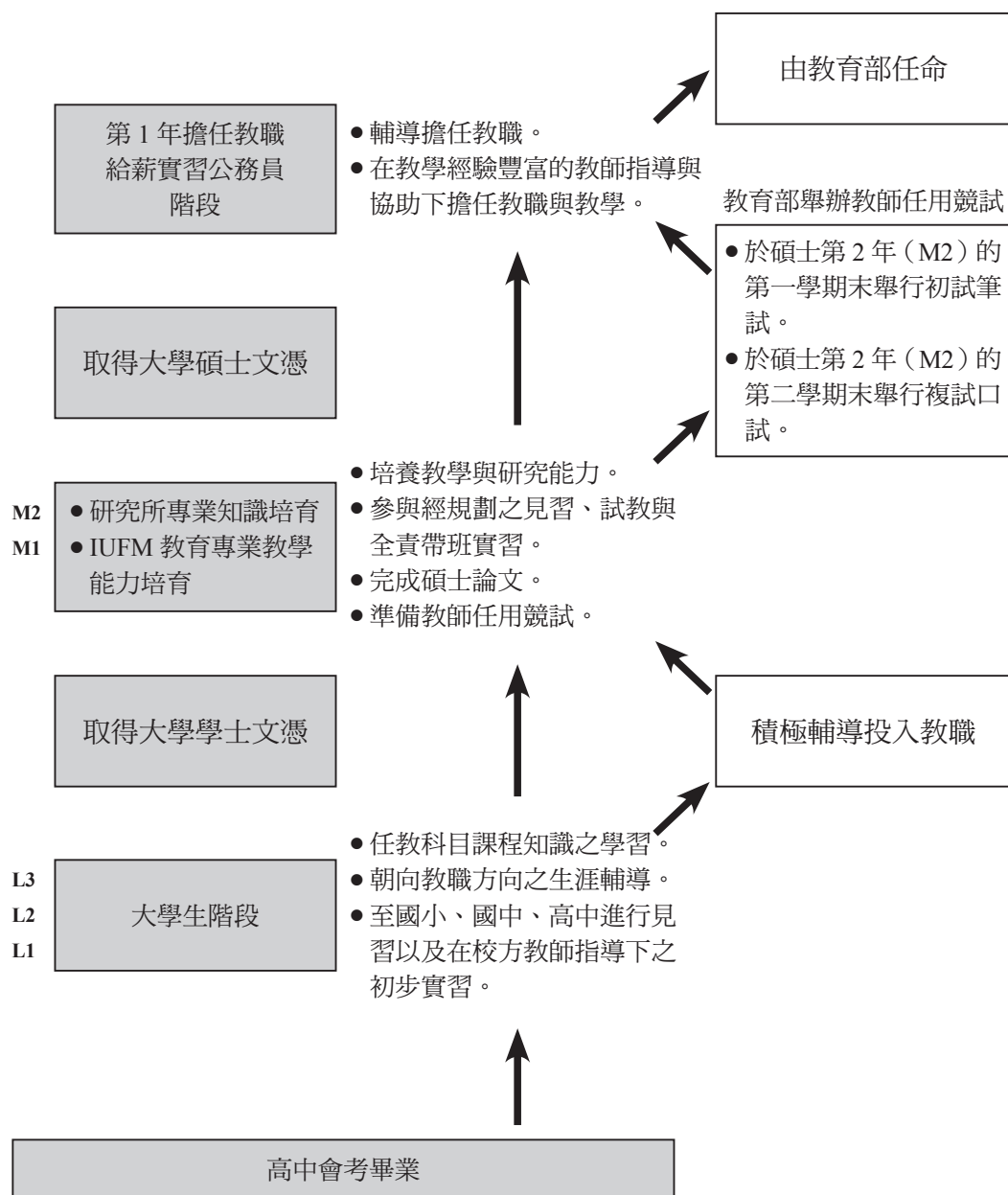
通過兩階段教師任用競試者，則可擔任第1年擔任教職，成為給薪實習公務員階段，在教學經驗豐富的教師指導與協助下擔任教職與教學。

（五）正式任用

在擔任1年給薪實習公務員後，會由師資培育學院進行評鑑考核檢定，通過評鑑檢定後，才由教育部任命。

圖2即是法國師資培育制度在碩士化後（現行）碩士層級新制師資培育模式與年限圖：

圖 2 碩士化後現行碩士層級新制師資培育模式與年限圖



資料來源：“Se préparer et se former aux métiers de l’enseignement.” by Portail des IUFM, 2009c, Récupéré de http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/actualites_pratiques/1re-annee/documents/Plaquette-Salon-2008.pdf

目前碩士層級初等教育教師職前教育實施之課程內容方面，本文以法國隆河—阿爾卑斯地區（Région Rhone-Alpes）之格勒諾博大學區（Académie de Grenoble）國小師資培育為例介紹之（UPMF, 2010a）。若以擁有人文與社會科學碩士研究所的格勒諾博第二大學（Université Pierre Mendès France Grenoble 2）為例，其初等教育師資碩士（Master mention Métiers de l'enseignement scolaire）之第 1 年與第 2 年之課程可參考表 1（UPMF, 2010b, 2010c）。

表 1

格勒諾博第二大學初等教育師資培育碩士課程分配表

第 1 學期			
課程名稱	課堂講座 (Cours)	實作 (TD)	歐盟累計學分 (ECTS)
1. 學科知識與研究（依據學士文憑分組）	165 小時（講座與實作）		18
2. 教育專業實務		42 小時	6
(1) 學校見習		12 小時	3
(2) 語文能力加強		30 小時	3
3. 基礎與多學科能力（二選一）		60 小時	6
(1) 強化數學學科能力		60 小時	6
(2) 強化法文、史地、藝術學科能力		60 小時	6
第 1 學期總時數與歐盟累計學分		267 小時	30

（續下頁）

第 2 學期			
課程名稱	課堂講座 (Cours)	小組實作 (TD)	歐盟累計學分 (ECTS)
1. 學科知識與研究 (依據學士文憑分組)	110 小時 (講座與實作)		12
2. 學科與人文社會科學研究	54 小時		6
(1) 發展心理學	18 小時		2
(2) 教育政策	18 小時		2
(3) 加強選修	18 小時		2
3. 基礎與多學科能力 (2 選 1)		60 小時	6
(1) 強化法文、歷史地理、自然學科能力	60 小時		6
(2) 強化數學、自然與史地學科能力	60 小時		6
4. 基礎與語言學科能力		60 小時	6
(1) 強化數學科或法文學科能力 (2 選 1)		30 小時	
(2) 專業外文		0 小時	3
第 2 學期總時數與歐盟累計學分		284 小時	30
碩士第 1 年總時數與歐盟累計學分		551 小時	60

第 3 學期			
課程名稱	課堂講座 (Cours)	小組實作 (TD)	歐盟累計學分 (ECTS)
1. 教育專業實務		42 小時	6
(1) 學校見習		20 小時	3
(2) 教師任用競試初試筆試準備		32 小時	3
2. 資訊科技與外語	6 小時	54 小時	6
(1) 資訊科技與教育	6 小時	24 小時	3
(2) 外語與教育		30 小時	3
3. 其他與教育相關職業介紹	48 小時		6
4. 學科與教育志業	20 小時	100 小時	12
(1) 國小法文與數學教學		40 小時	4
(2) 學習心理學與個別差異	20 小時		2
(3) 強化包班多學科教學能力		60 小時	6
第 3 學期總時數與歐盟累計學分		270 小時	30

(續下頁)

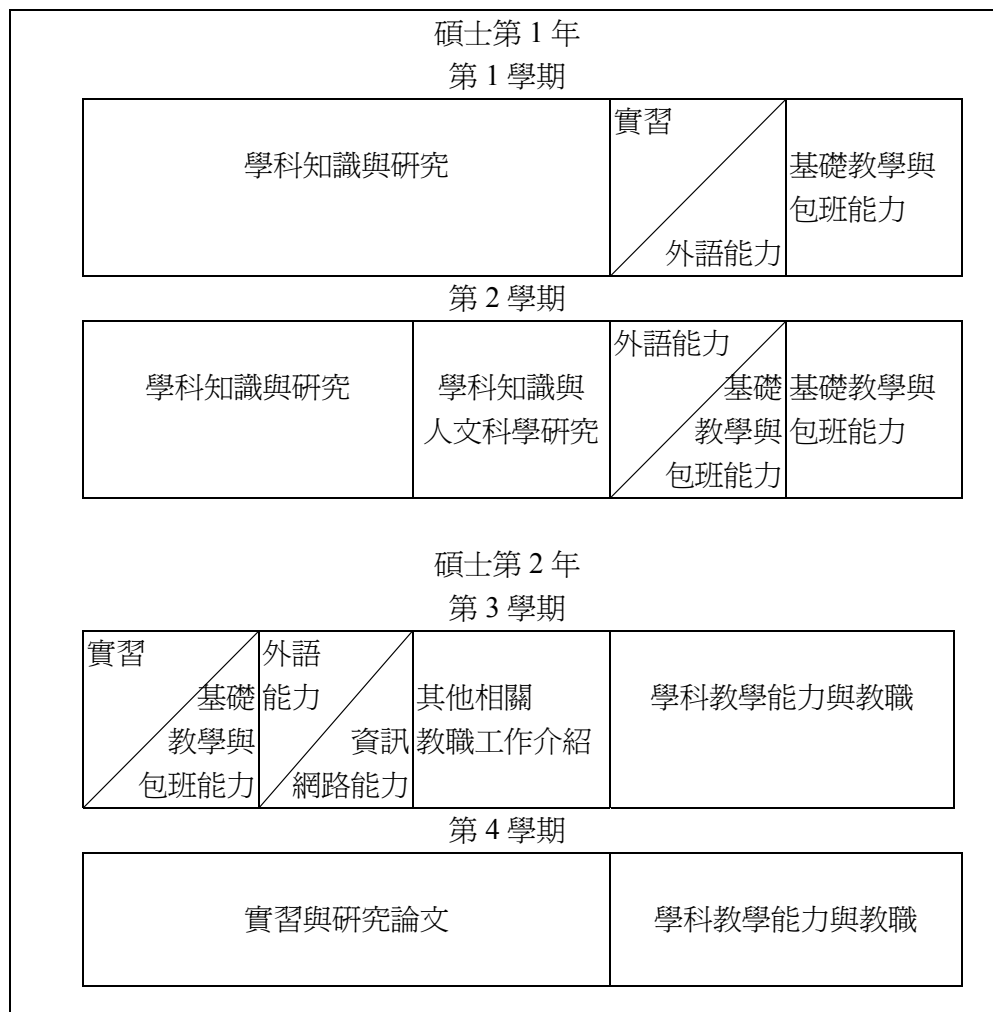
第 4 學期			
課程名稱	課堂講座 (Cours)	小組實作 (TD)	歐盟累計學分 (ECTS)
1. 學科教學與教育志業（全責式實習）	12 小時	108 小時	12
(1) 國小法文與數學科教學		40 小時	4
(2) 國小體育與藝術科教學		30 小時	3
(3) 學習能力評量與了解學生群體異質性	12 小時	8 小時	2
(4) 擔任國家公務人員之認知與責任		30 小時	3
2. 教育實習檢討與研究論文		64 小時	18
(1) 教育實習檢討		40 小時	12
(2) 研究論文指導	20 小時	24 小時	6
第 4 學期總時數與歐盟累計學分		184 小時	30
碩士第 2 年總時數與歐盟累計學分		454 小時	60
2 年碩士總時數與歐盟累計學分		1,005 小時	120

資料來源：“Master 1 Métiers de l’enseignement scolaire: spécialité Enseignement Primaire- Sciences Humaines et Sociales.” by Université Grenoble 2 Pierre-Mendès-France (UPMF), 2010b, Récupéré de <http://www.upmf-grenoble.fr/OB99928753/0/ficheformation/&RH=ACTUALAUNE>

“Master 2 Métiers de l’enseignement scolaire: spécialité Enseignement Primaire- Sciences Humaines et Sociales.” by Université Grenoble 2 Pierre-Mendès-France (UPMF), 2010c, Récupéré de <http://www.upmf-grenoble.fr/OB07479373/0/ficheformation/&RH=ACTUALAUNE&ONGLET=3>

格勒諾博第二大學其初等教育師資培育其碩士課程可分為七大類，分別為：（一）學科知識與研究（Disciplines et recherche）；（二）實習與研究論文（Stages et mémoire）；（三）學科教學能力與教職（Disciplines et métiers）；（四）外語能力（Langues et métiers）；（五）基礎教學與包班能力（Fondamentaux et polyvalence）；（六）使用資訊網路科技（TICE et métiers）；（七）其他相關教職介紹（Ouverture et métiers）（IUFM de Grenoble, 2010）。圖 3 即是此七大類課程實施進程圖。

圖 3 格勒諾博第二大學初等教育師資培育碩士課程實施進程圖



資料來源：“Master Métier de l’enseignement scolaire pour devenir professeur des écoles.” by Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l’Académie de Grenoble (UFM de Grenoble), 2010, Récupéré de <http://iufm.ujf-grenoble.fr/images/Documents/Master-MES/plaquette-master-mes.pdf>

由表 1 與圖 3 可以看出，雖然目前在師資培育碩士化後，其職前課程組織中央或全國並未有統一完整架構，但是目前由各大學中具有相關專長的研究所以與各大學區師資培育學院共同負責碩士層級之職前課程亦能兼顧教育理論與實務。初等教育師培碩士之教育專業課程的課程安排仍有其差異。初等教育師培

碩士側重於培養國小教師包班多學科教學能力與了解學生學習發展心理與個別差異，並透過漸進式的不同類型的見習觀摩與現場實習使教師能體會其擔任國家公務人員之認知與責任以及在學校教育行政政策之認識。

法國師資培育特別重視教師志業職務範疇之課程，如何使教師具有專業倫理與職業道德，了解教育體系與制度之發展現況以及教師應在學校與社會須扮演的角色等此類課程組合，皆在師培教育中占有其重要性與固定比例，而這些課程亦主要在實習檢討中進行，使實習教師初步體認國家付予其教化國民之使命。這些由實際教學現場所進行的交反省學習可充分結合教育之理論與實務兩大層面，由做中學，提升整體師資培育之良好培訓效果。

肆、法國初等教育師資培育制度改革對我國之啟示

探討法國初等教育師資培育制度創始演進與現階改革方向後，提出其對我國之三大啟示：即承繼國家文化傳統以落實中央優質主導的師資培育制度改革、注重生涯規劃理念以符合社會公平正義的師資生遴選與輔導措施、配合國際教育改革趨勢以推動多元面向的碩士層級教師職前教育模式與課程：

一、承繼國家文化傳統以落實中央優質主導的師資培育制度改革

本文曾提及我國與法國在師資培育制度實有多項歷史演進與現實環境相似之處。就文化觀點與教育行政觀點而言，我國與法國同起源於以師範為主要典範的師資培育制度，以及具有中央教育政策為主導進行相關師培制度改革之特性。對我國而言，教師具有其扮演的社會中堅角色與發揚師道文化典範之責任。對法國而言，自其師資培育制度創始長久以來在不同時代亦具有其各階段師資培育目標，從傳播啟蒙思想、管控群眾人心、對抗社會主義到最後鞏固共和政體。在當前法國師培制度改革中亦再次重申教師須視其工作為一專業志業，教師須具有專業倫理與職業道德與體認其在教育體系制度、學校、社會中之責任以捍衛國家社會自由、平等與博愛之民主共和體制價值。

其次，臺灣與法國在進行師培制度改革方面，中央所主導與扮演的角色亦十分重要。就法國近 10 年來由中央教育部與教育相關機構所主導推動之師培改革重要報告書而言，每每提出重要改革報告後即有其重要改革措施與修法實施新制，例如 2005 年的《學校前景計畫與發展導向法案》將師資培育學院將併入大學成為其學院之一部分，以及自 2008 年末至 2009 年初所推動，並於 2010 年九月之後於全法國共同推動的碩士層級的新制師資培育制度皆深受由中央教育部與教育相關機構所主導之師培改革報告書建議之影響。

我國中央教育部亦深刻體認國家各項建設仰賴於各級教育培養所需人才，而各級教育培養所需人才其實成效又以其相關師資素質良窳最為重要。師資培育實為各項教育之母與教育品質的核心，亦影響其他各項教育的成敗。有鑑於此，我國亦於 2010 年八月所舉辦的「第八次全國教育會議」在其中「第七中心議題：師資培育與專業發展」中結論建議首先研訂發布《師資培育白皮書》，全面規劃我國完整師資培育發展藍圖，其中包含的項目包括職前培育、實習檢定及證照、在職進修、教師評鑑及進階制度等。除此之外，中央教育部亦計畫於 2012 年設置「師資規劃及培育司」，用以配合學校教育需要以及教師職涯整體發展，於單一行政單位統合辦理各級各類師資培育、在職進修、獎優汰劣、專業發展及評鑑等，以帶動師資培育制度專業及永續發展與提升師資素質（教育部全球資訊網，2010）。本文即以法國之例，說明與我國相近，皆以中央教育部主導政策走向之國家，如何承繼其國家文化傳統以落實中央優質主導的師資培育制度改革，希冀我國亦能仿倣法國，在進行良好檢討與規劃後，確實與創新我國師資培育制度之改革。

二、注重生涯規劃理念以符合社會公平正義的師資生遴選與輔導措施

本文曾說明法國師資生遴選方式與輔導措施，並之以回應我國教育部於 2010 年 11 月 25 日以「辦理卓越師資培育特色議題計畫」，鼓勵相關師培機構辦理如何強化師資生遴選及輔導機制、發展師資生適任教職之新政策構想。

法國師資生遴選方式與輔導措施，無論在碩士化之前與之後實施的方式皆注重以生涯規劃理念，以符合社會公平正義遴選與輔導其所需的師資生。現行以碩士層級的師培制度而言，欲擔任教職的大學生可先至分布於全國各地區負責高等教育之大學生生涯規劃主要組織的國家教育與職業資訊局（Onisep）、各省的職業介紹中心、各城市的生涯輔導與資訊中心或是在大學中的大學校際生

涯與就業輔導服務處獲得了解自己職業性向與自己將來在教職中可能的職涯發展資訊。此外欲擔任教職之大學生亦可於其大學學士文憑之第2年或第3年階段參加由日後可能投入教職的科系之激勵學士階段大學生投入教職課程，以利初步了解自己是否適合擔任教職。

在師培生之遴選方式方面，碩士化後之師培生之遴選主要採資料檔案審查、通識測驗或評審會面談。各項遴選程序皆符合公開公正原則，以期遴選出適合於未來擔任教職的師培生。此外師培生亦可依自己所得與父母所得據實申報獲得碩士第1年獎學金或助學金。除此之外，師培生於其碩士第2年除獎學金或助學金外申請外，亦可由全責式帶班實習中，獲得每小時34.30歐元（折合新台幣約1,406元）薪資，全部實習約有3,000歐元（折合新台幣約123,000元）薪資。以上措施皆能符合社會公平正義鼓勵與輔導社會各階層優秀大學生投入教職。

在我國亦開始有師培機構開始針對如何發展教師特質衡鑑與師資生遴選及輔導機制進行專案研究，以期研發適用於各類師資生遴選的教師專業意向測驗量表與建立周全可行的師資生遴選與輔導機制。所謂教師特質衡鑑主要在探討大學生或研究生須具備何種特質的，才最適合修讀師資職前教育學程並於未來擔任教職。為此期盼能研發出包括「意願」、「能力」與「特質」等三個向度的「教師意向測驗」。而在遴選師資生部分主要亦考量其學業表現、人格特質、溝通技能、學習意願、與任教意願。另外，亦建議師範校院能採用預修課程用以鼓勵欲從事教職之學生，能先行修習有關教職之相關學科，以利自我了解其未來擔任教師需要擁有的專業知能，並自我察覺自我是否真有擔任教職工作興趣與決心（國立臺中教育大學教師教育研究室，2010）。

相較於我國目前仍正在研擬的發展教師特質衡鑑與師資生遴選及輔導機制，在本文中所探討的法國師資生遴選方式與輔導措施之例已實施多年，在其中，對於以重視生涯規劃理念在全國所設置的生涯規劃之機構體系與人員運作皆非常的完整。而其激勵學士階段大學生投入教職課程與符合社會公平正義原則按師培生與父母所得據實申報獲得獎學金或助學金與可觀的實習薪資皆可以給予我國參考，以期讓我國大學校院即早建置相關生涯規劃之機構體系，使師資生能同時接受必須的生涯輔導，以期在符合社會公平正義原則下，培養師資生成為未來的經師與人師。

三、配合國際教育改革趨勢以推動多元面向的碩士層級教師職前教育模式與課程

現行法國師資培育制度為自 2010 年九月實施的碩士層級教師教育，師資培育制度碩士化其中主要原因是為了遵照波隆納宣言協定（les accords de Bologne），以利歐盟各國在高等教育文憑協調一致政策（la politique européenne d'harmonisation des diplômes），首先欲讓其師培制度與現行大學學、碩、博士等三階新學制有更緊密的運作結合，並確認師培文憑為高中會考後 5 年修業（Bac+5）才可獲得之高教研究所碩士文憑，並期望此新制師培模式能夠與歐盟其他師培制度建立國際互動與學術交流（Barrère & Legrand, 2009, p. 22; CDIUFM, 2010）。

在師資培育碩士化後，此配合國際教育改革趨勢以推動多元面向的碩士層級教師職前教育模式與課程，目前中央或全國尚未有統一之完整架構。但由目前本文已蒐集的資料，此一於 2010 年九月開始實施新措施，實亦與未碩士化前如 2005 年《師資培育師資學院專業培育：專責細目手冊》、2006 年公告「師資培育學院培育教師專責細目手冊行政命令」與在 2007 年的《師資培育專責細目手冊實施行政通告》有其基本一致性。以本文所舉之例格勒諾博第二大學初等教育師資培育碩士課程實施進程而言，其七大類別課程其中大都與碩士化前相同，如學科知識、實習、學科教學能力與教職、基礎教學與包班能力。

所不同的是，碩士層級師培制度更須培養未來的教師具備進行教學實務研究的能力，能夠由實地觀察了解其教學問題發生原因以及培養自我反思與問題解決之能力，朝向能執行教學研究並藉由研究達到師資培育專業化（formation à la recherche et par la recherche）之目標（Altet, 2010; CNE, 1992, 2001; Gaborieau, 2005, p. 515）。另外，新制碩士層級的師資培育亦特重教師外語溝通能力以及使用資訊網路科技能力，以期未來教師能夠進行中小學國際教育交流，使師資培育能夠在後續的在職教育階段更具有國際視野。另外在實習方面，亦依據雙聯式原則（l'alternance）即為大學與大學區所屬之學校，共同負責合作學生在各級學校之實習，以利其對教育現場有更深入了解與強化其未來教學能力。教育實習分別在 4 個學期進行，前 2 學期主要以見習與試教（stages d'observation et de pratique accompagnée）為主，後兩學期則是全責式帶班實習（stages en responsabilité），藉由組織教育現場的培訓人員，其中包括師培機構的實習輔導教師（réfèrents）、學校校長與教師、實習輔導員（instituteurs et professeurs des

écoles maîtres formateurs)、各級督學 (corps d'inspection)，共同協助指導實習生實習 (B.O.-MESR, 2010, p. 13)。

我國於 2010 年所舉辦的「第八次全國教育會議」中之「中心議題柒：師資培育與專業發展」提議，為強化師資素質，特別是在學科教學能力方面，建議規劃培育碩士級教師 (教育部，2010：48)。法國目前在其師資培育制度所實施的專業型碩士教育 (Master Professionnel) 無論在課程建構理念、其人員組織與投入整體培育師資之模式與其實際實施課程的方法原則，實可為我國未來規劃碩士層級師資培育作為參考。

伍、結語

誠如法國已故左派社會黨前總統密特朗 (François Mitterand, 1916-1996) 於 1989 年法國大革命兩百週年時接受聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 專訪時曾說的一段話，密特朗總統說：

我不認為介於「過去」(le passé) 與「現在」(le présent) 之間存在著令人左右為難之困境，但我堅信社會各界團結之力能夠清楚地知道如何運用他們的過去來創見「未來」(UNESCO, 1989, p. 6)。

本文主要目的即藉由探究法國初等教育師資培育制度於過去之創始演進與其現階改革之動態，用以預見法國與我國在初等教育師資培育可以採行之改革方法，提供我國相關研究人員參考，促進臺法兩國彼此的認知，增進合作交流效益，協助我國師資培育機構多元了解世界各國詳例，能夠在政策擬定更具前瞻性與周延化的斟酌，並確認本身未來發展的目的與宗旨，培訓出更具專業且多元的教師，回歸教育的最基本面來規劃與實施，如此，臺灣的師資培育制度才能永續發展，保障各項教育改革之確切落實，發揮其不可取代的基礎功能與實現教育之終極理想。

參考文獻

- 王秋絨、湯維玲（2008）。法國中小學師資素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒（主編），**中小學教師素質管理制度比較研究**（頁 105-138）。臺北市：高等教育。〔Wang, C. R., & Tang, W. L. (2008). Research of systems of teacher quality management in France. In Yang, S. K., Wang, C. R. & Li, F. R. (Eds.), *Comparison of systems of teacher quality management* (pp. 105-138). Taipei: Higher Education.〕
- 行政院公報資訊網（2010）。教育部令：修正「教育部補助師資培育之大學發展卓越師資培育作業要點」，並修正名稱為「教育部補助辦理卓越師資培育特色議題計畫作業要點」。 **行政院公報**，**16**（227），30185-30189。取自 http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg017007/ch05/type1/gov40/num11/Eg.htm 〔The Executive Yuan Gazette Online (2010). Ministry of Education Order is hereby given, for the revision of 'MOE Operation Directions for Subsidizing Universities of Teachers' Education to Promote Excellent Teachers' and re-titling it as 'MOE subsidy directions for teacher education universities to develop programs of excellence and special academic interest'. *The Executive Yuan Gazette*, 16 (277), 30185-30189. Retrieved from http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg017007/ch05/type1/gov40/num11/Eg.htm〕
- 林貴美、劉賢俊（2007）。法國初等教育現況與改革。**教育資料集刊**，**33**，189-210。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 34, 3-24.〕
- 教育部（2010）。**第八次全國教育會議中心議題柒師資培育與專業發展分區座談會手冊**。臺北市：作者。〔Ministry of Education (2010). *Di baci quanguo jiaoyu huiyi zhongxin yiti qi shizi peiyu yu zhuan ye fazhan fenqu zuotanhui shouce*. Taipei: Author.〕
- 教育部全球資訊網（2010）。**第八次全國教育會議第二天 中心議題陸——拾重大教育議題之因應作為**。取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3831

- [Ministry of Education Online (2010). *Di baci quanguo jiaoyu huiyi zhongxin Yiti Lu-Shi Zhongda Jiaoyu Yiti Zhi Yinying Zuowei*. Retrieved from http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3831]
- 國立臺中教育大學教師教育研究室 (2010)。發展教師特質衡鑑與師資生遴選及輔導機制。取自 <http://www.ntcu.edu.tw/course/02acourse/download/law-08.doc>
- [Guoli taizhong jiaoyu daxue jiaoshi jiaoyu yanjiushi (2010). *Fazhan Jiaoshi Tezhi Hengjian yu Shizisheng Linxuan ji Fudao Jizhi*. Retrieved from <http://www.ntcu.edu.tw/course/02acourse/download/law-08.doc>]
- 郭為藩 (2007)。法國師資培育制度的轉型。教育研究與發展期刊, 3 (1), 21-33。[Kuo, W. F. (2007). French teacher education system in transition. *Journal of Educational Research and Development*, 3(1), 21-33.]
- 黃照耘 (2006)。法國教育行政。載於江芳盛、鍾宜興 (主編), 各國教育行政制度比較 (頁 301-354)。臺北市: 五南。[Huang, C. Y. (2006). French educational administration. In F. S. Chaing & Y. H. Chung (Eds.), *Comparison of systems of educational administration across countries* (pp. 301-354). Taipei: Wu-Nan.]
- 黃照耘 (2007)。法國高等教育制度演進與當前改革分析。教育資料集刊, 35, 213-238。[Huang, C. Y. (2007). The systematic evolution and the current reform of French higher education. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 35, 213-238.]
- 黃照耘 (2008)。法國初等與學前教育制度銜接之歷史回顧與現況分析。教育資料集刊, 37, 191-223。[Huang, C. Y. (2008). The link between preschool education and primary education in France: A review of its history and an analysis of the current state. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 37, 191-223.]
- 黃照耘 (2010)。法國師資培育改革之觀點。載於楊思偉 (主編), 各國師資培育改革政策之實施與發展 (頁 45-59)。臺北市: 五南。[Huang, C. Y. (2010). The point of view of French teacher education reform. In S. W. Yang (Ed.), *The implementation and development of teacher education reform policy across countries* (pp. 45-59). Taipei: Wu-Nan.]
- 張國蕾 (2007)。法國「未來學校引導規劃法案」對其師資培育制度影響之研究。教育資料集刊, 36, 231-246。[Chang, K. L. (2007). A study of the influence of

- “French law of orientation and programming for the future of School”. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 36, 231-246.]
- 楊思偉 (2010)。主編序。載於楊思偉 (主編), **各國師資培育改革政策之實施與發展** (頁 i-iii)。臺北市: 五南。[Yang, S. W. (2010). Preface. In. S. W. Yang (Ed.), *The implementation and development of teacher education reform policy across countries* (pp. i-iii). Taipei: Wu-Nan.]
- 鍾宜興 (2006)。比較與結論。載於江芳盛、鍾宜興 (主編), **各國教育行政制度比較** (頁 459-503)。臺北市: 五南。[Chung, Y. H. (2006). Comparison and conclusion. In F. S. Chaing & Y. H. Chung (Eds.), *Comparison of systems of educational administration across countries* (pp. 459-503). Taipei: Wu-Nan.]
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en Education*, 8, 12-23.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres: Rapport du Recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports* [Version électronique]. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Barrère, A., & Legrand, G. (2009). Entretien de Patrick Baranger. *Recherche et Formation*, N° 60, 13-24.
- Bornancin, M. (2001). *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation, en deuxième année d'IUFM: Rapport de mission remis à Jack LANG, Ministre de l'éducation nationale, par Michel BORNANCIN, Professeur des universités et Recteur d'académie* [Version électronique]. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, 8, 57-72.
- Buisson, F. (Ed.). (1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Partie 1. Tome 1*. Paris: Hachette.
- Buisson, F. (Ed.). (1888). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1er Partie 1. Tome 2* [Version électronique]. Paris: Hachette.
- Buisson, F. (Ed.). (1911/2007). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette. Edition électronique reproduite par INRP (Institut

- National de Recherche Pédagogique). Récupéré de <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Buisson, F. (1918). *La foi laïque: extraits de discours et d'écrits (1878-1911) préface de Raymond Poincaré* [Version électronique]. Paris: Hachette.
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (B.O.) (2005). Concours de recrutement de personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des lycées et collèges, concours de recrutement de professeurs des écoles, concours pour les maîtres des établissements d'enseignement privés sous contrat - session 2006. *B.O. Spécial n° 6 du 16 juin 2005*. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/spécial6/default.htm>
- Bulletin Officiel du Ministère de l' Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (B.O.-MENESR)(2007). Circulaire. n° 2007-045 du 23-2-2007, Mise en oeuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école: Mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres. *B.O. Encart n°9 du 1-3-2007*. Récupéré de <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/9/encart9.pdf>
- Bulletin Officiel du Ministère de de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (B.O.-MESR)(2009). Circulaire. n° 2009-109 du 20-08-2009, Organisation de stage pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement. *B.O.-MEN n°31 du 27 août 2009*. Récupéré de http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/31/33/6/Bulletin-officiel-31-MESR_117336.pdf
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (B.O.-MESR)(2010). Circulaire. n° 2009-1037 du 23-12-2009, Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement – rentrée universitaire 2010. *B.O.-MESR n°1 du 7 janvier 2010*. Récupéré de http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/rubrique-bo.html?cid_bo=50134
- Carré, I., & Liquier, R. (1897). *Traité de pédagogie scolaire; précédé d'un Cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation; et suivi d'un Appendice contenant des notions d'administration scolaire* [Version électronique]. Paris: Armand Colin.
- Caspar, P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM: rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale* [Version électronique].

Paris : Ministre de l'éducation nationale.

Chartier, A. -M. (1992). Notes critiques 2, Les Écoles normales: De la naissance à la mort. *Recherche et Formation*, N° 12, 165-169.

Comité National d'Evaluation (CNE)(1992). *CNE 1992 Rapport au Président de la République*. [Version électronique]. Paris: Publications du Comité National d'Evaluation.

Comité National d'Evaluation (CNE)(2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie* [Version électronique]. Paris: Publications du Comité National d'Evaluation.

Condorcet (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique: présentés à l'Assemblée nationale, les 20 et 21 avril 1792 au nom du Comité d'instruction publique* [Version électronique]. Paris: Imprimerie Nationale.

Conférence des directeurs de IUFM (CDIUFM)(2005). *La formation professionnelle des enseignants en IUFM: Cahier des charges*. Récupéré de <http://www.iufm.education.fr/applis/actualites/IMG/pdf/Cahier-charges.pdf>

Conférence des directeurs de IUFM (CDIUFM)(2010). *Présentation du Colloque organisé par la CDIUFM: 20 ans de formation et de recherche dans les IUFM, et maintenant?*. Récupéré de <http://www.iufm.fr/reseau-iufm/colloque/20ans-IUFM/documents/Presentation.pdf>

Dufraisse, R. (1981). L'éducation durant la période révolutionnaire 1789—1815. In G. Mialaret & J. Vial (Eds.), *Histoire mondiale de l'éducation 2, De 1515 à 1815* (pp. 317-336). Paris: PUF.

Durkheim, E. (1938/1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.

Eurydice (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005* [Version électronique]. Bruxelles: Author.

Eurydice (2008). *Organisation du système éducatif en France 2007/08* [Version électronique]. Bruxelles: Author.

Gaborieau, J. -P. (2005). Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). In P. Champy & C. Etévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, (pp. 513- 515) (3^e ed.). Paris: Retz.

Geoffroy, G. (2008). *L'intégration des instituts universitaires de formation des maîtres*

- au sein des universités - « Des procédures en voie de conclusion aux nécessités d'un véritable enracinement dans l'enseignement supérieur et la recherche »* [Version électronique]. Paris: La Documentation française.
- Gontard, M. (1981). Les enseignements primaire et secondaire en France. In G. Mialaret & J. Vial (Eds.), *Histoire mondiale de l'éducation 3, De 1815 à 1945* (pp. 251-289). Paris: PUF.
- Grandière, M., Paris, R., & Galloyer, D. (Eds.). (2007). *La formation des maîtres en France 1792-1914, Recueil de textes officiels* [Version électronique]. Lyon: INRP.
- Gréard, O. (Ed.). (1874). *La Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois, suivi d'une table analytique et précédé d'une introduction historique, Tome III Table Analytique* [Version électronique]. Paris: Charles de Mourgues Frères.
- Guizot, F. (1816). *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'Instruction publique en France* [Version électronique]. Paris: Maradan.
- Guizot, F. (1889). *Instruction publique, education, extraits, précédés d'une introduction par Félix Cadet* [Version électronique]. Paris: Vve E. Belin et fils.
- Haut Conseil de l'Education (HCE)(2006). *Recommandations remises au Ministre sur la Formation des Maîtres* [Version électronique]. Paris: Author.
- Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Grenoble (IUFM de Grenoble)(2010). *Master Métier de l'enseignement scolaire pour devenir professeur des écoles*. Récupéré de <http://iufm.ujf-grenoble.fr/images/Documents/Master-MES/plaquette-master-mes.pdf>
- Journal Officiel de la République Française (JORF)(1989). *Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989)*. JORF du 14 juillet 1989. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr>
- Journal Officiel de la République Française (JORF)(1990). *Loi n° 90-587 du 4 juillet 1990 relatif au droits et obligations de l'Etat et des départements concernant les instituts universitaires de formation des maîtres à la maîtrise d'ouvrage de constructions d'établissement supérieur et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale, à la jeunesse et aux sports*. JORF du 11 juillet 1990. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr/>

- Journal Officiel de la République Française (JORF)(1994). *Arrêté du 7 décembre 1994 fixant les conditions d'admission en institut universitaire de formation des maîtres*. JORF du 15 décembre 1994. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr>
- Journal Officiel de la République Française (JORF)(2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. JORF du 24 avril 2005. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- Journal Officiel de la République Française (JORF)(2006). *Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. JORF du 28 décembre 2006. Récupéré de <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- Lakanal, J. (1794). *Rapport sur l'établissement des écoles normales: séance du 2 brumaire, l'an III de la République, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, par Lakanal, à la séance du 7 brumaire par ordre de la Convention nationale* [Version électronique]. Paris: Imprimerie Nationale.
- Legrand, A. (2005). Primaire (Enseignement). In P. Champy & C. Etévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (pp. 773-775) (3^e ed.). Paris: Retz.
- Marc, P. (1975). Incertitudes et frontières de la fonction enseignante : La formation p pédagogique. In G. Avanzini (Ed.), *La pédagogie au 20e siècle* (pp. 321-338). Toulouse: Privat.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. London & New York: Routledge Falmer.
- Ministère de l'Education Nationale (MEN)(2009a). *La nouvelle formation des maîtres, Communiqué de presse—Xavier Darcos, 15/01/2009*. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/pid146-cid23462/la-nouvelle-formation-des-maitres.html>
- Ministère de l'Education Nationale (MEN)(2009b). *La nouvelle formation des enseignants. Information—Xavier Darcos, 15/05/2009*. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/cid25081/masterisation-nouvelle-formation-des-enseignants.html>
- Ministère de l'Education Nationale (MEN)(2009c). *Luc Chatel et Valérie Pécresse précisent leur méthode de concertation et de travail sur la mastérisation*.

- Communiqué de presse—Luc Chatel, 09/07/2009*. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/cid28868/methode-de-concertation-et-de-travail-sur-la-masterisation.html>
- Ministère de l'Education Nationale- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche - Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (MEN-MESR-DEPP)(2009). *Repères et référence statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* [Version électronique]. Paris: MEN-MESR-DEPP.
- Nique, C. (2005). Ecoles normales. In P. Champy & C. Etévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 315-320) (3^e ed.). Paris: Retz.
- Obin, J. -P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain: Rapport au Ministre de l'Education Nationale*. Paris: La Documentation française.
- Obin, J. -P. (2006). Les enseignants. In B. Toulemonde (Ed.), *Les notices: Le système éducatif en France* (pp. 56-63). Paris: La documentation Française.
- Portail des IUFM (2005). *Les IUFM: un lieu unique pour la formation aux métiers de l'enseignement*. Récupéré de http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/fr_4pages-quadri.pdf
- Portail des IUFM (2009a). *Présentation*. Récupéré de <http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/presentation.html>
- Portail des IUFM (2009b). *Foire aux questions*. Récupéré de <http://www.iufm.education.fr/applis/faq/faq.php>
- Portail des IUFM (2009c). *Se préparer et se former aux métiers de l'enseignement*. Récupéré de http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/actualites_pratiques/1re-annee/documents/Plaquette-Salon-2008.pdf
- Septours, G., & Gauthier, R. -F. (2003). *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche: La formation initiale et continue des maîtres*. Paris: Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
- Talleyrand (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791*. Paris: Imprimerie Nationale. Récupéré de <http://gallica.bnf.fr>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)(1989).

Un entretien exceptionnel avec le Président de la République française François Mitterrand. *Le Courrier de l'UNESCO*, juin, 4-9.

Université Grenoble 2 Pierre-Mendès-France (UPMF)(2010a). *Les Masters pour les métiers de l'enseignement*. Récupéré de http://www.upmf-grenoble.fr/1274428920418/0/fiche_actualite/&RH=U2FR

Université Grenoble 2 Pierre-Mendès-France (UPMF)(2010b). *Master 1 Métiers de l'enseignement scolaire: spécialité Enseignement Primaire- Sciences Humaines et Sociales*. Récupéré de http://www.upmf-grenoble.fr/OB99928753/0/fiche_formation/&RH=ACTUALAUNE

Université Grenoble 2 Pierre-Mendès-France (UPMF)(2010c). *Master 2 Métiers de l'enseignement scolaire: spécialité Enseignement Primaire- Sciences Humaines et Sociales*. Récupéré de http://www.upmf-grenoble.fr/OB07479373/0/fiche_formation/&RH=ACTUALAUNE&ONGLET=3

荷蘭初等教育制度之探討

劉家瑄* 林貴美**

摘要

本文旨在探討荷蘭的初等教育體制與特色，藉以拓展我們的視野，並進而了解歐盟國家的教育發展與趨勢。本文以資料蒐集與文獻分析的方法來探討荷蘭的初等教育體制與現況，並評論其特色。全文共分成四部分：第一部分先對荷蘭的歷史、政治、宗教、語言、人口、經濟做簡介；第二部分介紹荷蘭的學校制度，包括制度與現況的分析；第三部分歸納學校制度、學前教育與初等教育的特色；第四部分比較荷蘭與我國初等教育制度，並就其學制特色及對我國相關制度之啟示提出討論。簡言之，初等教育向下延伸已是國際教育發展的趨勢，基礎教育年限延長，可奠定厚實的執行根基，轉銜教育非常重要必須落實。荷蘭嬰幼兒的托育津貼措施值得跟進，幼托機構的監督與管理有其必要性，相關政策亟待制定；至於融合教育的實施，則需要突破一般學校與特殊學校的合作關係。

關鍵詞：荷蘭、學校制度、初等教育

* 劉家瑄，荷蘭烏特列支大學社會研究院博士研究員暨教學助理

** 林貴美，國立臺北教育大學特殊教育學系兼任教授

電子郵件：c.liu@uu.nl；maylin@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2011 年 1 月 14 日；修訂日期：2011 年 1 月 28 日；採用日期：2011 年 2 月 16 日

The Primary Education System of the Netherlands

Cha Hsuan Liu^{*} Kuei Mei Lin^{**}

Abstract

The main purpose of this paper is to explore the features of primary education system of the Netherlands, in order to enhance the understanding of on the education development of countries in the European Union. This paper discusses the current situation of the preschool and primary school education and analyzes its features through document analysis and literature reviews. The first part of the paper introduces the history, political system, religions, languages, population, and economy of the Netherlands. The second part is an overview of the school system of the Netherlands. The third part offers an analysis of the primary education features of the Netherlands, based on the observation of its school system, preschool education, and primary education. The fourth part compares the primary school education situation of the Netherlands with that of Taiwan. According to the research, lowering school age has become the international trend to build up better academic foundation. Therefore the transition of children's education has become even more important. In addition, Netherlands has an extensive childcare system and excellent integrated education, which can be of reference for drawing up future policies.

Keywords: The Netherlands, school (education) system, primary education

^{*} Cha Hsuan Liu, PhD Researcher & Assistant of Education, Faculty of Social Science, The Netherlands Utrecht University

^{**} Kuei Mei Lin, Adjunct Professor, Department of Special Education, National Taipei University of Education
E-mail: c.liu@uu.nl; maylin@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: January 14, 2011; Modified: January 28, 2011; Accepted: February 16, 2011

壹、緒論

根據 2006 年經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）所做的國際學生評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA），荷蘭教育的排名為世界第 9 名，遠高於世界平均（OECD, 2007）。在 1999 年《波隆那協議》（Bologna Process）簽訂之後（Bologna Process, 2010），歐洲各國之中、高等教育體制也有了許多變化（Eurydice, 2007）。為使讀者在教育領域以外也能對荷蘭多些了解，故在此先對其歷史、政治、宗教、語言、人口、經濟等背景做簡介。

一、歷史

荷蘭原屬神聖羅馬帝國（Holy Roman Empire）的公爵領地（dukedom），歷經各王朝的統治。在八十年戰爭（the eighty year's war, 1568-1648）期間甚至曾受到西班牙國王腓力二世（King Philip II of Spain, 1527-1598）的控制。荷蘭早於 1789 年 5 月 1 日就已制定最早的憲法。但不久即於 1795 年被法國的邦拿巴王朝（Bonaparte）占領，直到 1813 年拿破崙在萊比錫之役戰敗將兵力移出荷蘭為止。荷蘭的威廉一世親王（Sovereign Prince William I, 1772-1843）隨後結束流亡返國，並於 1815 年自立為國王，荷蘭才恢復自主（Eurydice, 2007）。

荷蘭於 1848 年頒布了影響其政治體制甚大的新憲法。憲法中將政府責任劃歸給內閣，而非由王室負責，至此荷蘭成為君主立憲制（constitutional monarchy）的國家。此憲法並給予人民接受教育的自由，教會與私人均可創辦學校，而人民亦有選擇學校接受教育的自由空間，但這卻也引發後來的「學校爭議」（schools dispute）。爭議的起端是因為自由派人士希望教育獨立，不受宗教的影響；但就另一方來說，新教徒與天主教徒希望政府能提供經費資助宗教團體辦理的私立學校。由於政府並不願意提供經費補助私立學校，使得學校爭議問題持續不斷。直到 1917 年再度修定憲法、增立條文修改憲法內容後，此爭議才獲得解決。此後所有私立學校都可以平等地接收政府經費補助（Dutch Eurydice Unit, 2007）。這是荷蘭宗教人士（新教徒與天主教徒）在學校爭議的長久紛爭中獲得首次勝利。

二十世紀初，荷蘭對外政策偏重於保護殖民地與尋求國際貿易及金融的領先地位，對於其他歐洲勢力則保持中立，甚至在第一次世界大戰時仍依然如此。在二次世界大戰時荷蘭被納粹德國占領，此期間有 80% 的荷裔猶太人受到迫害，戰後荷蘭便於 1949 年選擇加入北大西洋公約組織（North Atlantic Treaty Organization，NATO），荷蘭的中立特性於是喪失。此外，荷蘭並參與了於 1957 年成立的歐洲經濟共同體（Eurydice, 2007）。

二次世界大戰後的荷蘭漸漸失去了各殖民地。荷屬東印度（Dutch East Indies）在戰後獨立為印尼（Indonesia）。荷蘭雖然試圖以武力取回殖民地，但在各國壓力下只得將統治權於 1950 年交還給印尼；荷屬安的列斯（the Netherlands Antilles）於 1954 年獲得自治權；西新幾內亞（West New Guinea）則於 1962 年移交給聯合國接管。阿魯巴（Aruba）也於 1986 年從荷蘭王國得到自治權（Eurydice, 2007）。

荷蘭於二十世紀的五〇到七〇年代間，經歷了快速的工業化發展，在民主與社會方面都產生巨大的改變。尤其是在政治、工業、教育、女性權力、兩性關係、文化、教堂地位等方面都發生重大改變（Eurydice, 2007）。八〇年代，經過經濟衰退與高失業率的衝擊，以及八〇年代與九〇年代之間的社會動盪後，荷蘭對於《墮胎法》、安樂死、同性戀平等權等道德與社會問題的開放與誠懇面對的態度，更引發世界對這些問題的關注。

二、主要行政與立法組織

（一）國家政府機關

荷蘭的立法機關與我國不同，是由議會（Staten Generaal）、首相（minister-president）與內閣（ministerie）共同組成。首相與內閣為行政組織。議會分為兩種，包含首席議院（eerst kamer），類同於上議院，共 75 席，由省議會（provinciale staten）選出；以及次議院（tweede kamer），類似於英國政治系統的下議院，共 150 席，由年滿 18 歲之荷蘭國民選出。內閣共有 12 位大臣執行政府的政策。政府亦可聘請國務卿（staatssecretaris）。政府職位每屆任期為 4 年（Eurydice, 2007）。

（二）省政府機關

荷蘭由 12 個省組成，每個省皆由省議會管理。省議會由各省選民直接選出，每屆任期 4 年，並由議會成員選出任期同樣為 4 年的省議長（gedeputeerde staten）；省議會中也會選出參議院的成員；省議長的責任包括例行行政及

執法等職責。另有由王室任命任期 6 年的女王專員（*commissaris van de Koningin*），主管省議會及表決省議長的政策（Eurydice, 2007）。

（三）市政機關

根據 2007 年 1 月 1 日的資料顯示，荷蘭共有 443 個城市，各由其市議會（*gemeenteraad*）及市執行委員會（*college van burgemeester en wethouders*，包含市長 *burgemeester* 及市政官 *wethouders*）所組成。市議員任期 4 年，由市民選出。市政官人數依據城市大小由市議會決定。市長主管市議會及市執行委員。市執行委員負責日常管理，以及執行中央政府與省屬機關方面的決策（Eurydice, 2007）。

三、宗教

荷蘭憲法保障宗教自由，荷蘭的宗教與政府是區分的，並沒有國家宗教。境內以羅馬天主教（*Roman Catholics*）之信仰者人數最多為 30%，其他主要宗教為荷蘭改革教派（*Dutch Reformed Church*）11%、自由改革教派（*Free Reformed Church*）6% 及回教（*Muslims*）5.8%，另外有 5.2% 的荷蘭住民有其他信仰，其他的 42% 荷蘭人則無宗教信仰（*Central Intelligence Agency*, 2010）。

四、語言

荷蘭住民主要使用日耳曼語系的官方荷蘭語（*Dutch*）及菲士蘭語（*Frisian*），另外也有其他同屬日耳曼語系的方言通行（如 *Lower Saxon*、*Limburger* 等）。荷蘭法律規定，除非是外國語課程、授課者非荷蘭人或課程本質、組織、學生及教學品質需要，否則高等教育、成人教育及職業教育都必須以荷蘭語文教學（Eurydice, 2007）。

五、人口

荷蘭的土地面積和臺灣差不多，但人口數少於臺灣（臺灣人口目前約 2,300 萬人）。目前荷蘭人口為 1,678 萬人，居住於約 41,543 平方公里的區域（扣除河流、湖泊與運河之後的面積約為 33,893 平方公里）。人口密度約為每平方公里住 404 人（*Central Intelligence Agency*, 2010）。根據 2007 年資料顯示，荷蘭境內少數族群占 20%，共 314 萬人，其中 160 萬人為第一代移民，154 萬人為第二代以上移民。超過半數的少數族群來自土耳其（*Turkey*）、摩洛哥（*Morocco*）、蘇利南（*Suriname*）、荷屬安的列斯（*Netherlands Antilles*）與阿

魯巴。人口大都集中於西部地區（Eurydice, 2007）。

荷蘭目前人口成長處於遞減狀態。其原因主要是人口移入減少，且移出人數增多。移民人口總數由 2002 年的 24,000 人減少到 2004 年的負 16,000 人，2006 年更再減少到負 31,000 人（Eurydice, 2007）。由於人口平均年齡的上升，逐漸提高的死亡率也稍微減緩了人口數的成長。目前人口成長率約為 0.39%（Central Intelligence Agency, 2010）。

六、經濟

荷蘭經濟在過去的 20 年間經歷過許多重大改變，尤其是在經濟來源及國家收入等級方面的變動更為顯著。目前大部分的國家生產總值（gross domestic product, GDP）來自於商業服務，1980 年代商業服務收入僅占 GDP 的 36%。但後來經濟型態走向國際化，大多數商品與服務都出口至其他國家；1980 年以後荷蘭進出口成長都超過 GDP，這可能因為再出口（re-export）的影響，人民生活開銷也隨之大幅上升（Eurydice, 2007）。

2003 年荷蘭每人平均 GDP 約高於 1960 年 1.5 倍（Eurydice, 2007），但其經濟在 1970 年代末期即呈現緊縮，失業率升高至 10% 以上，同時還伴隨高通貨膨脹與急速薪水調升。此經濟不振的情況迫使貿易工會、雇主與政府協商，同意完成對薪資的約束、減少工時與降稅的政策（Eurydice, 2007）；調升薪水多出的部分則用於扶持私營企業，以便增加新的工作機會。此政策的成功使荷蘭於 1984 年到 2000 年之間人民平均每年增加 1.8% 的工作機會（Eurydice, 2007），工作機會的增加伴隨著較為緩慢的勞動生產率，使得同期每年的平均成長率為 1.1%。2000 年至 2003 年間新一波的經濟衰退及失業率攀升，使得雇主與勞方不得不再次協商共謀對策，最後勞方同意減少薪資以維持經濟的穩定（Eurydice, 2007）；2009 年，人民的 GDP 平均為 39,200 美元（折合新臺幣約 126 萬元）（Central Intelligence Agency, 2010）。

貳、學校制度

荷蘭的學制並沒有包含 4 歲以下幼兒的學前教育（如圖 1）。一般所謂的學前教育階段為 2 至 4 歲，提供此階段的服務機構由社會福利與勞工部（Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, SZW）監督（Broekhof,

2006; De Rijksoverheid, 2011)。正式初等教育學制階段共 8 年，含 4 歲和 5 歲的學前教育與 6 至 12 歲的小學教育；中等教育階段含四年制至六年制中學；而高等教育階段共有三種修業學程，含大學學士（3—4 年）、碩士（1—2 年）與博士（約 4 年）。因此，修完高等教育的最高學歷需 8 至 10 年以上；各級學校與教育行政單位溝通相關事宜係由「教育文化與科學部」（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, OCW）負責管理（Eurydice, 2007）。

一般幼兒在 4 歲以前的「學前階段」，屬幼兒照護與托育，係安置於日間托育中心（de kinderdagverblijven），託交專業褓母（de gastouders）照護或參加幼兒活動中心（de peuterspeelzalen）所舉辦的托育服務（Broekhof, 2006）。幼兒年滿 4 歲即可進入教育系統的基礎學校（de basisscholen）就讀，惟 4 歲幼兒的教育不屬於強迫教育，家長可以視狀況選擇要不要讓孩子進小學接受學前教育。正式的義務教育是從 5 歲開始到 18 歲，共 13 年，因此幼兒從 5 歲開始即屬強迫教育階段，家長必須讓孩子入學，進入教育體制的學校就讀（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

中等教育階段由於教育訓練的不同而有三種教育學程（Eurydice, 2007）：第一，職業教育：職業教育包含 4 年中級職業準備教育（voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs, VMBO）及半年至 4 年的中等職業教育（middelbaar beroeps onderwijs, MBO）；第二，高等一般繼續教育（hoger algemeen voortgezet onderwijs, HAVO）：為五年制普通中學教育；第三，六年制科學研究準備教育（voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, VWO）。

荷蘭自 2008 年起有新的教育體制，讀完中級職業預備教育的學生，需另修 1 至 2 年的中等職業教育才算完成義務教育。如選擇五年制普通教育（高等一般繼續教育）的中學，則最快於滿 17 歲才能完成高中學業，若就讀六年制科學教育路徑者則最快於滿 18 歲才能畢業（Eurydice, 2007）。換句話說，國家提供的義務教育原則上至 17 歲高中畢業為止。

高等教育階段及修業年限亦因訓練體系之不同而有別。為因應歐盟高等教育互認學制，2002 年一月起，荷蘭高等教育改行學、碩士系統（BaMa system 或稱 Anglo-Saxon degree system）¹（Inspectie van het Onderwijs, 2003）。一般

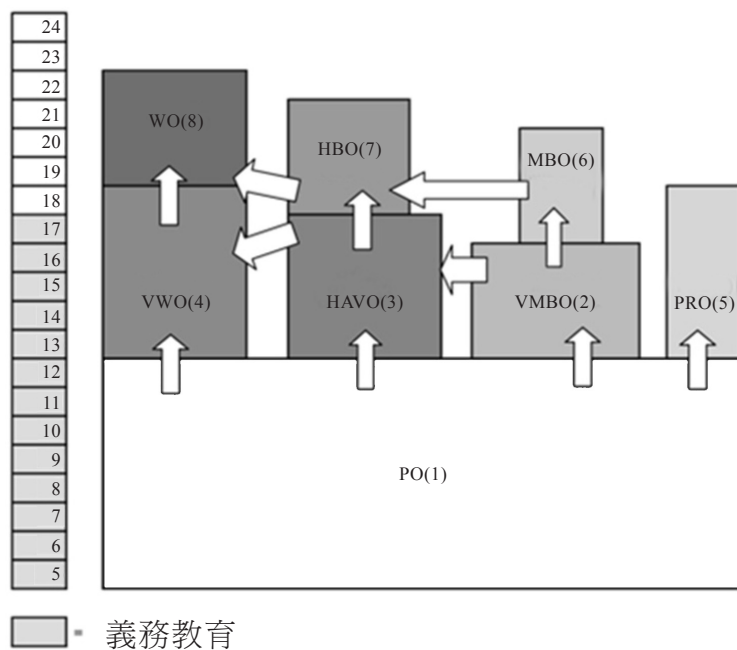
¹ Bama (bachelor/master system)：2002 年之前，荷蘭科學大學之學程為六年制，完成學業後可獲頒 doctorent (類同於碩士學位)。Bama system 施行後，原科學大學之學程劃分為大學及研究所兩部分。學業完成後，學生可分別獲頒學士學位或碩士學位（Inspectie van het Onderwijs, 2003）。

而言，大學修業 4 年，碩士修業 1 至 2 年，博士通常為 4 到 5 年。

在中等教育階段就讀五年制普通中學的學生，將來可進入高等應用教育機構或稱為應用科學大學（Hoger beroeps onderwijs，HBO）就讀；中等教育修讀六年制科學準備教育（voorbereidend wetenschappelijk onderwijs，VWO）的學生，大學則可繼續接受科學研究教育訓練（wetenschappelijk onderwijs，WO），但五年制普通中學的學生不能選讀科學研究教育路線的課程（Eurydice, 2007）。

提供職業教育的中等職業教育學校類似臺灣的專科學校，介於高職與專科之間，畢業後若要轉到普通教育路線，只能選擇應用科學大學，並須從大一開始讀起，不可以直接以轉學或插班方式進入大學。

圖 1 荷蘭學制圖



說明：

1. 初等教育；
2. 職業準備教育；
3. 高級一般中等教育；
4. 科學準備教育；
5. 職業訓練；
6. 中等職業教育；
7. 高等專業教育——學士；
8. 大學——學士與碩士；

資料來源：“The education system of the Netherlands” by Eurydice, 2007, p. 166.

Copyright 2007. by Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

參、初等教育暨學前教育簡介

由於荷蘭正式的學前教育體系不含 4 歲以下的幼兒。除了由家人照顧外，滿 6 週以上而未滿 4 歲之幼兒可聘請褓母，或安置於日間托育中心。此外，2 至 4 歲幼童還可選擇參加幼兒活動中心的活動。為了讓勞工能安心地托育幼兒、積極投入勞動市場，荷蘭於 2005 年通過《兒童托育法》(De Wet Kinderopvang)，以規範上述服務之兒童照護與托育品質、管理及收費補助等相關事務。這項管理工作屬於社會福利與勞工部 (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid) 之管轄範圍 (De Rijksoverheid, 2011)，惟自 2007 年三月之後，有關幼兒在托育機構中的學習與教育則移交給教育文化與科學部統理 (Eurydice, 2007)。以下說明日間托育中心、褓母托育與幼兒活動中心的角色與任務性質 (De Rijksoverheid, 2011)：

一、日間托育中心 (Kinderdagverblijven)

日間托育中心係照顧 6 週大的嬰孩至滿 4 歲的幼童。托兒時間通常自早晨 8 時起至傍晚 6 時，1 週 5 天。家長可選擇 1 週至少 2 個半天或 1 週 1 日至數日全天制托育幼兒 (De Rijksoverheid, 2011)。若選擇政府立案的托育中心，則這項花費可依家長的收入標準，向政府申請退稅 (kinderopvangtoeslag)，退稅金額占費用金額之比例計算：2011 年政府所核定之退稅標準為每小時 6.37 歐元 (折合新臺幣約 255 元/時)。每個月最多補助 250 小時 (De Rijksoverheid, 2011)。

二、褓母托育 (Gastouderopvang)

褓母托育是居家形式的托育照護。幼兒可送至褓母家中托育，或請褓母至家裡照顧孩童。每位褓母最多隻能照顧 6 名未滿 10 歲的孩童 (包括自己的小孩)，2010 年荷蘭修正兒童托育法，以促進褓母托育品質 (De Rijksoverheid, 2011)。只有聘請經政府立案的褓母才可以向政府申請退稅。

三、幼兒活動中心 (Peuterspeelzalen)

幼兒活動中心開放時間不一：有些中心每週開放 5 日，有些則僅於特定日開放。至於半日或全日開放並無統一規定，主要目的是提供幼兒做一些如畫

畫、唱遊等活動，使家中幼兒有機會參與同齡幼兒之群體的社會生活，通常家長會讓幼兒參加 1 週 2 個半日的活動，這些中心並不提供專業托兒服務，參加活動的花費亦不得向政府申請退稅（De Rijksoverheid, 2011）。幼兒年滿 4 歲，便不得繼續留在日間托育中心或參與幼兒活動中心的活動。因此托育中心通常會在幼童 4 歲生日當天舉辦歡送會，而自第 2 天起，該幼童即可進入基礎學校就讀（初等教育體系）（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009），惟此時仍非屬義務教育。

荷蘭初等教育起步較其他國家早，自 5 歲開始至 12 歲止為義務教育（leerplicht）階段。事實上幼童年滿 4 歲即可選擇入學接受基礎教育，惟 4 歲這一年為幼小銜接的轉銜期，政府只是提供入學的機會並不強迫，可由家長自由選擇讓其孩子留在家中或進入小學就讀，雖然如此，目前 4 歲兒童的入學率仍高達 98%（Eurydice, 2007）。

基礎教育共 8 年，分為 8 個年級：第 1 年仍屬學前教育階段，主要提供幼小銜接的機會，讓幼齡學童提早參與及適應小學的團體生活；第 2 年從 5 歲開始，學童才正式進入義務教育階段，接受系列性的認知教育（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。幼童最慢需於年滿 5 歲後的第 1 所學校開學日起開始入學（如六月出生的孩子，需在九月第一學期開學時入學；一月以前出生的孩子則須在一月第二學期開學時入學），以履行義務教育。

對 4 歲或 5 歲的幼童而言，每天上學仍是件困難的挑戰。因此這個年紀的幼童並不需要按照正常規定每週上學 5 天，未滿 6 歲之前，原則上 1 週可以有 5 個小時待在家裡（即有 1 天可以不必去學校），必要時或在特殊情形下，家長可以和學校溝通討論，讓幼童在家的時間稍作延長。惟每週在家的時間最多延至 10 個小時（即 2 天）。此外學校若發現幼童有適應不良的情形，也會根據幼童之特殊需要，安排特別的課程協助，使其得以跟上同班同學之課程進度（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

四、就學條件

只要是居住在荷蘭境內的適齡學童，無論其是否具有合法的居留權，均享有接受國民教育之權利與義務。各級教育單位皆不可拒收學生的入學申請。每個符合入學資格的學生均有一個「個人識別號碼」（Persoonsgebonden nummer, PGN；EngPersonal bonding nr.）做為每一個學生的註冊與行政管理，包括學校教育經費的撥放（詳見「費用」一節）、健康保險等。荷蘭從

2006 年起，各級學校開始採用國民身分證號碼（Burgerservicenummer，BSN）做為學生的學籍號碼，這個學籍資料可以一路跟進到終生教育的註冊與學習，以方便教育行政管理。應入學之學齡兒童若其身分非屬荷蘭國人民或新移民，甚或是無正式居留身分，仍然可以入學，惟其在註冊時，校方會代為申請一組身分號碼以利學童入學（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

五、就學的義務與自由

學童接受義務教育的事宜係由地方政府監督與管理。在荷蘭，如果家中有年滿 2 至 3 歲的幼童，便會收到住家當地縣市政府寄來關於如何為孩子登記入學的資訊。一般而言，家長們具有為孩子選擇學校的自由，孩子的入學並不受居住學區的限制。因此許多熱門的明星學校都有很長的等待名單，有時長達 2 至 3 年，政府通常會建議家長要及早決定未來要送小孩入學的學校並辦理入學登記，以免延誤孩子就學的時機（Gemeente Den Haag, 2009）。

雖然義務教育從 5 歲開始，但只要年滿 3 歲 10 個月的幼童，就可以提前進入小學「試讀」幾天，以適應小學的作息。荷文稱為「試讀期」（kennismakingsperiod）。「試讀期」最長為 5 天（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。在這段時間裡，幼童要學習與了解什麼是學校及在學校裡可以做什麼。這是一種幼小銜接的措施。

當學校發現學童有異常的缺席狀況時，須向教育當局負責主管義務教育的行政人員報告，再由教育局著手調查學童缺席的原因並著手處理（Gemeente Den Haag, 2009; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

六、學校類型

荷蘭境內約有 7,000 所小學，荷文稱之為基礎學校（Basisschool），即提供基礎教育的學校。這些基礎學校根據不同的辦學理念而有不同的學校類型，包括：普通學校（openbare scholen）、特別學校（bijzondere scholen）、特別教育概念學校（Scholen met een pedagogische opvatting）及特殊教育學校（speciaal basisonderwijs）。在教育法規之下，不同行政區有其條例來規範所管轄之學校，使學校方面在進行校務運作時有所依據。原則上，政府授予各類基礎學校有選擇教學課程與教育方法的自由（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

（一）普通學校

普通學校或稱開放的學校（openbare scholen），一般而言係接納來自不同宗教或不同政治、哲學與經濟背景的學生。這類學校屬於公立的較多，也有私人創辦，由一個董事會管理的私立學校，甚或是隸屬於某個連鎖性質接受政府監督的教育機構；目前約有 1/3 的荷蘭學齡兒童就讀於這類的普通學校（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

（二）特別學校

所謂的「特別學校」（bijzondere scholen），主要是根據所信仰的宗教或生命哲學理念辦學的學校，因此特別學校也有許多類型，例如羅馬天主教學校、基督教學校、猶太教學校、回教學校、印度教學校及自由學校等。前五者皆為宗教學校，而自由學校是不牽涉宗教理念的學校，目前就讀「特別學校」的學童比例達所有學齡人口的 2/3（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

（三）特別教育概念學校

荷蘭除了有普通學校與根據宗教信仰所辦的特別學校外，還有一種特別教育概念的學校（Scholen met een pedagogische opvatting），此類學校包括蒙特梭利學校（Montessorischolen）、道爾頓教育學校（Daltonscholen）、佛勒內學校（Freinetscholen）、耶拿計畫學校（Jenaplanscholen）等。國內也有人辦理（惟大都集中於學前教育階段）蒙特梭利學校，以提供學生個別化教育為理念，國人較不陌生，在此介紹其他教育概念之學校（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009；Gemeente Den Haag, 2009）：

1. 道爾頓教育學校

此類學校原稱為「兒童大學教育學校」（children's university school），望文生義，即提供學童大學預備教育的學校。首創者派克賀斯特（Helen Parkhurst, 1887-1973）於 1919 年創設道爾頓學校。進步主義的教育理論曾使其成為世界爭相模仿的典範學校。Parkhurst 認為教育的目標與使命應使學童之智能與參與社會的能力能平衡發展（引自 Nederlandse Dalton Verenigin, 2011），因而開始道爾頓教育計畫（Dalton Plan），其主要教育理念如下（Nederlandse Dalton Verenigin, 2011）：（1）教學必須根據學生的需要、興趣與能力來設計教學活動；（2）培養學生的獨立能力及可靠的人格特性非常重要；（3）重視學生的社會能力及責任感之養成。可見強調教育的目標在啟發與培養學生的主動性與自律能力以及判斷力，同時還要注重其社會意識與集體價值的發展。道爾頓教育

的主要架構為家、任務（assignment）與實驗室（Nederlandse Dalton Verenigin, 2011）。道爾頓教育將學生分為以家為單位的學習小組，每個家庭都有 1 位家長（輔導教師），負責引導、輔助與追蹤每名學生在道爾頓教育中的學習發展；任務是教師與學生之間所訂定的契約行為；學生從分派或選擇的任務中培養時間管理與組織能力，並藉以發展個人的特質。實驗室其實是實驗科學教育的教室，學生和教師可以個別或小組的方式於課堂中討論，從中找出有興趣之實驗主題，再進行有關主題之研究。因此道爾頓學校的學生從小就需學會自己規劃時間、尋求協助以解決問題並為自己的學習負責。目前荷蘭道爾頓小學校共有 369 所（The Dalton school, 2010; Nederlandse Dalton Verenigin, 2011）。

2. 佛勒內學校

此類學校是依循法國教育家佛勒內（Célestin Freinet, 1896-1966）的教育改革理念所建立的學校。目前這類學校於全世界約有 40 個國家均有設立（International Federation of Modern School Movements, 2010），佛勒內學校目前在荷蘭約有 16 所，其教育理念始於欲鼓勵早期做童工的兒童在工作的同時也能接受教育，由於這些兒童都必須要工作賺錢，因而對學習書本上的知識興趣較為缺乏，於是佛勒內使用出版「班刊」的方法做為引誘其學習的媒介，讓學生參與資料蒐集、寫作、討論及編輯製作班級刊物，以增進其閱讀與寫作的技能，進而達到學生學習相關知識、獨立研究、團體參與自我發展的教育目標。故此類學校強調的是「做中學」的理念（International Federation of Modern School Movements, 2010）。

3. 耶拿計畫學校

此類學校來自德國，由來自耶拿地區的彼特（Peter Petersen, 1884-1952）所創立的教學體系，其教學特色為學生不依年齡分級，而採行混齡編班，再依課程不同分組，提供孩子在團體中歡慶、工作、玩樂中學習的機會（Nederlandse Jenaplanvereniging, 2010）。簡言之，耶拿計畫學校的教育中心理念是「寓教於樂」，主要的教育目標為讓孩童在快樂中學習，在自動自發的學習過程中發展其自主性及獨立學習的能力。目前在荷蘭約有 200 所耶拿計畫小學及 10 所耶拿計畫中學（Nederlandse Jenaplanvereniging, 2010）。

以上特別教育概念的學校通常經由機構或協會管理，家長也可以參與協會的運作。

（四）特殊教育學校

此類學校提供身心障礙或行為異常兒童特別的照護與教學方法。目前荷

蘭約有320所特殊學校(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。大部分的荷蘭特殊教育學校會與一般普通學校合作，進行融合教育。讓學童有機會在普通學校中與同年齡的兒童互動與學習，但有時身心障礙或行為異常兒童在參與一般學童教育與學習時，常會遭遇到不適應或感到困難。此時就讀特殊教育學校有時更能幫助這些學童自我能力的發展。

七、課程與教學

(一) 基礎教育課程

基礎教育的必修課程是根據法律所訂定的，任何類別的學校均必須遵守。惟教學方案與教學方法則可以由學校自行設定(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。國家所制定的必修課程有荷蘭語、英語、算術與數學、自己與世界、美術教育、體育與運動，除政府規定的8年內必須上滿7,520堂課之外，學校可以自行決定課程時間的分配，惟課程所涉及的課題必須涵蓋政府所規範的內容(Eurydice, 2009)。類似於宗教或生命哲學思想等的養成教育，並非政府規定的必修課程，只有特別學校提供此類教學，即使這些特別學校的管理階層強加要求在校學生必須修習相關的上述課程，政府也不過問(Eurydice, 2009; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

普通學校則無義務提供關於宗教教育或生命哲學思想的養成教育。但若家長與學生有強烈需要，則可以和學校當局共同討論修習這些課程的可能性。通常學校可以通過人文基金會來協助家長連絡教會或宗教團體，請他們為該學生提供課後輔導，家長也可以通過相同的協商方式，請學校安排其他如法語或德語等非必修課程(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

(二) 其他課程內容

基礎教學的目的不單提供學童知識教學，如何幫助學童均衡地發展社會能力、文化涵養及體能也極為重要。因此荷蘭的基礎教育也相當注重學童以下諸種能力與態度的發展與培養(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)：良好的儀態、自我表達、分辨事實與意見之間的差異、傾聽(listening with respect)、以互敬的態度給予意見(criticism)、自信、以互敬與負責的態度與人相處、環境關懷等。此外學校對學童在學校裡學習能獨立工作(working independently)、蒐集與整理資料、獨自解決問題以及與人合作的能力也非常重視。學童也從學校教育中了解荷蘭的社會價值觀(social norm and value)、互敬互重及包容其他思想的教育(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschap, 2009)。

有些學校從學童入學起即提供電腦課程或使用智慧型電子白板教學，此類課程通常是教導學童如何郵寄電子郵件、從網路蒐集資料及文書處理等 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

(三) 課後輔導

大部分的地方政府會和學校及體育協會、文化機構或安親班等機構合作，共同舉辦如體育、文化等類型的課後活動 (De Rijksoverheid, 2011)。舉辦此類課後教育的組織，中文可稱之為延伸學校或社區小學 (荷語：Brede scholen；English: broad-based school or community school) (Community of knowledge on Arts and Cultural Education in Europe, 2011)。根據 2007 年的統計，全荷蘭約有 1,000 所社區小學 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)；社區小學提供的活動或課程各有不同，有些是注重體育活動、文化活動或生活教育；有些則著重在安親照護，這類教育組織亦歡迎家長參與教學管理：家長可以參與相關機構的課程與教學的討論，讓活動與教學更貼近學童的需要 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

八、教學時數

荷蘭的初等義務教育由 (4) 5 歲至 12 歲止，在這 8 年內，學童上課的總時數，不可少於 7,520 小時；自 2006 年 8 月 1 日起，荷蘭政府給予基礎教育與特殊教育學校更多自主的空間來決定教學時數的分配 (Eurydice, 2007; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

某些學校將總時數平均分配在八年施行，不論高低年級，所有學生每年的上課時數至少為 940 小時。在採取高低年級不同時數政策的學校，低、中年級學生 (一至四年級) 每週上課時數較短，每年平均的上課時數為 880 小時，而高年級學生平均每年課程上課時數約為 940 小時 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)；大部分小學的每日課程從早晨 8 時 30 分或 8 時 45 分開始上課，通常學生及家長在上課前 15 分鐘內才可進入校園 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。從三年級起，每週正式上課時間為 5 天。不過，為因應政府所規定之學年總上課時數，有些學校在一般假期外，每年會有 7 週只上 4 天的課程 (但不得超過 7 週)。由於上課日因學校而有不同，校方會在學年初發給學生「學年假日表」供家長參考，家長有權同意或參與學校的假期安排 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

午餐時間一般由家長自行安排。由於學校社區化，大部分的學童會回家吃午餐，之後再返回學校繼續下午的課程。如果家長無法在中午接送學童，有些學校會安排安親媽媽（爸爸）在校陪伴學童午餐，但需要這項服務的家長必須另外付費，家長也可以志願參加午間安親的工作；當然，家長也可以為學童報名校外的午間安親班，安親班教師會負責學童的午餐及接送，有些學校則規定學童一律在校用餐，此時學童的午餐及午休時間則會被計算在學年總上課時數之內（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

九、學校假期

學校會在每個學年度的開始發給學童該學年度的上課日期及假期計畫表（行事曆），這份通知包含該學年的重要假期及學習的起始與結束之時間。學生主要假期（如暑假）的時間與長度由政府決定，其他較短的假期政府只給建議。即令是如此，大部分的學校還是會根據政府的建議安排假期。全國學校的暑假日數雖然相同，但荷蘭依據學校的所在地區假期開始日期分北荷蘭區、中荷蘭區及南荷蘭區，三區略有不同（De Rijksoverheid, 2011）。這項方案是為了避免國人在同一天開始放假而造成旅遊人潮或工作人口在假期中突然增減，徒增不便。²

學生除了病假外，在一些特殊情況下（如家族婚喪喜慶或特殊宗教節日時），學生亦得向校方請假；有時家長無法在學生假期內休假，必須提早放假或延後數日上學，學校負責人根據實際情況與需要，可特許學生1年有1次的特別假，但不可超過10天；10天以上，則須向教育當局報備並請求許可；如果教育當局拒絕該項請求，家長不得有異議或提出重新申請（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

十、學生評量報告

學校一般會在每個學年開始舉行有關學生的學習評量的資訊晚會（informatieavonden），級任教師會在會議中報告這學年的教學計畫及學校方面如何評量學生的學習成果。學校也會定期籌辦晚間家長聚會（ouderavonden）、學習報告會（rapportenavonden）或圓桌會議（tafeltjesavonden），在這些小型會議裡，家長可以和教師針對學生的學習報告、家庭作業、校外活動及行為，進行較全面性的討論（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

² 荷蘭工作人口的年假可長達20個工作日。絕大部分年假是根據家中孩童的學校假日來安排。

除了各校自定的測試評量外，荷蘭亦有全國統一標準的「基礎教育成就測驗」(Centraal instituut voor toetsontwikkeling, CITO)，測驗名稱同於其發展單位荷蘭國家教育測驗發展中心，對於具閱讀障礙(dyselexie)的學童，國家教育測驗發展中心提供語音考試(Cito, 2009)。學校可以參考國家教育測驗發展中心的測試結果來評量學生的學習，學生的測驗結果同時也影響到學校評價，故許多小學也用學生的會考表現來作為改進教學內容與教學方法的參考。

八年級學生在畢業前，將參加全國統一舉行的國家教育測驗(類似於全國會考)，所得的成績，對申請未來就讀的中學具有決定性的影響(Eurydice, 2007)。學生、家長與學校可利用這項成績學生配合學生的表現、性格與興趣等，來思考如何選擇下一階段的教育與學校，如職業教育、應用教育或科學教育，之後校方會製作一份教育報告(onderwijskundig rapport)提供家長參考(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

如同臺灣的聯考一般，通常會考表現優異的學生有較高的機會就讀「科學準備教育學校」，獲取未來升學至科學大學的通行證；成績次之的學生得以申請進入應用科學的高級一般中等教育學校。而學科成績中等以下的學童多半進入職業準備教育學校，雖然如此，在某些特殊情況下家長仍可向申請的學校提出相關資料，證明學童具有同等學力得以就讀「升學中學」(如 HAVO 或 VWO)(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。

十一、特殊教育

在荷蘭 5 名孩童之中約有 1 名需要短期或長時間的特別關注(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)。而學校基於有教無類與因材施教的理念應給予這些孩童個別教育或特殊輔導。荷蘭小學利用相關的教育輔具(helping tools)，如觀察、測驗、考試及學童追蹤系統(Student tracking system)來了解學童的發展狀況及需要(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009)；一般學校若發現學習上有困難的學生，會及早期發現問題並及早研討解決方案。

(一) 學習困難學生

如果發現學童有學習困難，學校可以安排個別指導，或將同一學習程度的學童集中在一起，開設課後輔導班加強輔導。有些學校設有特殊教育師資編制(remedial teachers)，對有特殊需要的學童可提供特別的輔導與照護。某些學校則接受政府經費，提供特別輔導課程給來自低社經背景或不同種族文化背景

的學童，進行補救教學，如加強語言課程（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。若學校沒有適合的輔導課程或解決方案，學習進度落後的學童可能會被要求留級，重讀該年級，惟家長仍可以和學校討論這樣的安排是否恰當，而當上述諸法效果不彰時，該學童可能需要接受特殊教育或校外機構的協助（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。例如兒童福利中心（jeugdwelzijnsinstellingen）、兒童醫療日間照護（medische kinderdagverblijven）、區域精神健康門診中心（Regionale instelling voor ambulante Geestelijke Gezondheidszorg, RIAGG）等的協助與矯治（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

（二）照護諮詢團隊

許多有特殊需要的學童在學習方面產生的問題可能導因於行為障礙、發展障礙、學習障礙，或來自於問題家庭。由於學童每天在校時間很長，學校教育和兒童關護機構需要共同合作來幫助這些學童，以預防他們因為學習困擾而中途輟學。在此前提下，學校會同兒童照護專家組成一個照護諮詢團隊（Zorg-en Adviesteams, ZAT's）來研擬最佳及最快的處理方案（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。這個諮詢團隊會依照校方所報告的警訊，進行診斷，再提供學童適當的協助與支持。之後校方也會根據需求，組織同樣的諮詢團隊提供繼續教育及職業中學轉銜服務（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

（三）學校輔導服務（De schoolbegeleidingsdienst）

當學童有無法以一般輔導方式解決的問題時，校方會在家長同意下邀請心理學或兒童發展教育專家在課外時間再進行診斷或觀察研究，再由這類專家提供輔導策略（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。這項輔導所需費用由校方負責，校方可再向政府申請補助（De Rijksoverheid, 2011）。

（四）特殊教育學校（Scholen voor speciaal onderwijs）

一般說來，荷蘭小學均有實施融合教育，並有特殊教育專業人員可以提供障礙學童在學習上的大部分協助（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。但在某些情況下，特殊學校能卻能給予障礙程度較重的學童更好的教育機會，因此特殊學校仍同時存在。特殊學校通常是小班制，而且學校方面具有處理行為或學習障礙的專業知識與技能，在完成基礎的小學特殊教育之後，學童如有需要可繼續就讀中等教育階段的特殊繼續學校（Voortgezet speciaal onderwijs, (V)SO）（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,

2009)。

荷蘭的特殊教育學校與我國的制度稍有不同：不以特殊學校類型稱呼，而是依服務的學生對象將特殊教育學校分成四種教育類型（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009；De Rijksoverheid, 2011）：

第一類：視障與弱視兒童教育（speciaal onderwijs voor blinde, slechtziende kinderen），類似我國的啟明學校；第二類：聽障與溝通障礙兒童教育（dove, slechthorende kinderen），類同啟聰學校；第三類：身體障礙、智能障礙或慢性疾患兒童教育（gehandicapte en landurig zieke kinderen），類同我國的啟智學校或不分類的特殊學校；及第四類：學習困擾與行為偏差之兒童教育（kinderen met stoornissen en gedragsproblemen），類同國內的青少年輔育院。

荷蘭與我國不同的是，類組中可能會包含多重障礙類型的特殊學校。如第三類組中即有四類特殊學校或組織：含癲癇兒童學校、慢性病兒童學校、身體障礙及智能障礙與多重障礙兒童學校、嚴重學習障礙兒童學校（De Rijksoverheid, 2011）等。

（五）（再）融合教育

荷蘭的基礎教育以實施融合教育為原則，不過即使障礙學童就讀於一般小學，有時仍然需要特殊的教育服務，這時所就讀的學校就需與特殊學校合作，共同來研擬及提供最佳的教學方案，因此荷蘭政府持續地推動一般小學與特殊教育學校的合作，這種學習途徑被稱為「讓我們再次一起上學校」（Weer Samen Naar School，WSNS）（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。基於這項合作，就讀一般小學但具有學習困難的學生可以得到特殊教育學校教師與專業團隊適當的協助，這對具有學習障礙、行為障礙及有家庭問題（upbringing problem）的學生尤其重要，同時也對有閱讀障礙、過動及自閉症兒童有所助益。即使是資優兒童也能得到特別的關注與輔導。兩校之間的合作經費皆由政府提供給有學童需要特殊輔導的學校，而經費的分配則根據參與學校共同決定的合作計畫來提供，合作經費也可用於編制特殊的教學課程或支付特殊教育教師的鐘點費。在這樣的合作之下，有特殊需要的學童不需安置或轉學至特殊教育學校（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。此種教育理念類同於許多國家所推行的「融合教育」或「再融入教育」。³

³ 「再融入教育」是普通小學提供特殊學校小學生回歸與融合之機會。

十二、教育經費

荷蘭義務教育的學費由政府所徵收之稅金支付（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。以 2009 年為例，教育文化與科學部支付學校的金額約為每名學童每年 4,600 歐元（折合新臺幣約 184,000 元）。政府為在普通學校就讀的特殊兒童所支付的金額則為每年 9,200 歐元（折合新臺幣約 368,000 元）。當特殊兒童選擇特殊教育學校就讀時，政府撥給該校之經費為每名學童每年 20,100 歐元（折合新臺幣約 804,000 元）（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。因此學校每年從政府所獲取的經費和在校學生人數多寡有絕對的關係。

家長雖然沒有支付學費的義務，但是學校可以向學生家長收取「家長贊助金」（Ouderbijbedrage）（De Rijksoverheid, 2011）。這筆款項類似臺灣學制下的雜費，通常用來支付學校舉辦學生活動的開支，如：節慶活動、游泳課、校外教學等開銷。每個學校所要求的家長贊助金不同，通常根據家長的薪資收入來決定，金額不會太高，有些學校是採年費制，有些學校則是根據活動需要來收取費用，家長可依個人意願來決定是否要繳交這筆款項。若家長沒有繳交贊助金，其孩童自然不能參與相關的學校活動，但是校方不能以這個原因拒絕學童入學；而且由於該學童不能參與有關活動，學校必須幫該學童安排安親照顧，當所有活動結束後，校方有責任向家長報告贊助金流向（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

如果家長因為宗教信仰或其他理由，而對選擇學校類型有特殊要求，有可能無法在住家附近找到合適的學校，這時家長便須預算額外的交通費開銷，以便安排學童上下學的特別接送。這項開銷可向政府相關部門申請交通補助費，依照家庭收入狀況，可獲得部分或全額的補助（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009；Gemeente Den Haag, 2009）。

肆、特色

綜合以上荷蘭學制與初等教育的現況，以下說明其特色。

一、學校制度方面

（一）學制為多軌制且富彈性：荷蘭的基礎教育共 8 年（含學前教育 2

年，小學 6 年)；中學階段屬多軌，分四年制、五年制與六年制；大學分三年制與四年制，另外有類似臺灣的專科教育，以及類似法國學徒訓練制度的「實習訓練」體系(林貴美、劉賢俊，2007)，原則上開放給小學畢業後到 18 歲有興趣從實務經驗中學習職業技能的學生。

(二) 基礎教育為 8 年：荷蘭的學前教育為 2 年，且併入初等教育體系；幼童 4 歲即可選擇進小學初等教育；5 歲並已列入義務教育學程，配合小學的作息規範(Eurydice, 2009)。8 年的基礎教育成為荷蘭學制的最大特色，幾乎較世界其他國家多 2 年。

(三) 中等教育多軌制：中等教育原則上為六年一貫，沒有初中、高中之分，但依選擇教育訓練性質的不同而出現分軌制度，即有 4 加 2 年制的職業教育(VMBO；MBO)、五年一貫制的應用科學教育(即就讀 HAVO 的學校，接受技術教育與普通教育)及六年制科學教育(即就讀 VWO 的學校，接受學術研究與科學準備教育)等不同系統。

(四) 高等教育符合歐盟高等教育體制：根據 1999 年波隆那協議(Bologna Declaration)，荷蘭已修改高等教育學制為學士—碩士學程，以符合歐盟高等教育學歷互認體系(Eurydice, 2007)，但其體制內仍有四年制科技大學(應用科學類)及四年制科學教育(學術研究)體系之分，碩士依領域亦有一年制、一年半及二年制等不同類別。

(五) 義務教育長達 13 年：自 2008 年以後其義務教育年限改從 5 歲小學基礎教育到 18 歲中等教育共 13 年(Eurydice, 2009)，是全世界義務教育最長的國家之一。根據聯合國教育、科學及文化組織(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO)的資料：全世界義務教育最長的國家為德國、荷蘭、比利時與阿根廷，均為 13 年(ChartsBin, 2009)。

(六) 教育自由，學校類別繁多：荷蘭國土一邊面臨大西洋，海運興盛，與外界交流便捷而頻繁，容易受到北歐與南歐甚至世界各種文化思想的衝擊與影響；一面與歐陸相連，和西歐國家關係密切，其人民、思想、生活、文化、教育與科技彼此相互交流與影響也很大，因而養成其人民具有較為開放的視野與崇尚個人思想自由的胸襟，故而發展出多元教育和種類繁多的學校，各放異彩，吸引人民自由選擇，彼此不衝突，可以各取所需，令人刮目相看。

二、學前教育方面

（一）學前教育免費嬰幼兒托育費用由政府提供補助：荷蘭政策著重人民的福利，學前教育方面，幼童從 4 歲起即可進入正式的基礎教育體系就讀學前教育免費；嬰兒則從 6 週至 8 週開始，家長就可以自由選擇托育方式，托育費則由政府提供補助。此項幼托補助政策的實施乃是在鼓勵家長即早尋找托育幼童的專業機構或褓母，而使家長能夠安心早日回到職場。

（二）嬰幼兒托育師資與托育品質由教育部監督與管理：對托育機構及褓母的照護與托育品質、管理及收費補助事務由「社會福利與勞工部」監督，而有關教育內容與師資等則受「教育文化與科學部」輔導與管理，以確保托育品質。不同的托育機構或有不同的辦學理念，收費不一，但家長仍可依其家庭信仰或教育理念選擇適當機構或褓母，政府則依其家庭收入狀況，提供大部分的學費或托育費的退稅補助。

三、初等教育方面

（一）注重幼小銜接，幼兒 4 歲起即可入小學接受轉銜教育的服務：荷蘭的兒童從五歲開始接受義務教育，幼兒從 4 歲開始即可進入小學就讀，並以漸進方式（可 1 週上學 8 個半天），以便提前適應小學生活，目前 4 足歲入小學的百分率已達 98%（Eurydice, 2007）。

（二）小學基礎教育階段較長，提供較厚實的基礎教育：幼兒從 4 歲開始進入小學實施幼小銜接的轉銜教育，從 4 歲到 12 歲小學畢業，學習過程共 8 年，算是歐美國家中基礎教育起步最早、受基礎教育時間最長，也是基礎教育奠基較厚實的國家之一。

（三）有系統地提供學習困難學生適當的輔導或教育機會：荷蘭小學利用相關的教育觀察、測驗、考試及學童追蹤系統（student tracking system）來了解學童的發展狀況及需要；對於學習上有困難的學生，具有不同的輔導或教育方案，如：一般學校的個別輔導或與特殊教育課程、照護諮詢團隊服務、與校外機構合作計畫、特殊教育學校等。

（四）小學畢業升學的方向主要根據全國會考成績：荷蘭的中等教育係多軌制，不同的學程之間接軌較不容易，小學畢業升學的選擇與申請主要根據全國會考成績的結果。國家教育測驗發展中心之全國統一標準的「基礎教育成就測驗」（此測驗以發展測驗的機構為名）對小學畢業生申請未來就讀的中學具有

決定性的影響。學校、家長與學生均需參考這項成績，再配合學生的表現、性向與興趣等，學校才對學生提出如何選擇下一階段教育方向的建議：如職業教育、應用教育或科學研究教育，通常唯有學業表現優異的學生才有機會就讀應用與科學教育（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

（五）學童教育經費由政府所徵收之稅金支付：教育文化與科學部統計每個學年度各校學生人數根據在校學生人數多寡支付學校該年度之教育經費（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009）。

伍、結論與啟示

以下依其學制特色及其對我國學制的啟示，提出如下結論：

一、自由開放的教育與多元的學校展現多采多姿的社會風采

荷蘭社會開放而兼容並蓄，具有尊重個別思想與容納不同做法的社會特質，其表現在教育上就有各種不同類別的學校與不同體系的教育形態提供民眾自由選擇，由「教育文化與科學部」約束與管理教育內容與品質，使家長與學子都能滿足所需，此點實值得吾人關注與學習。

二、初等教育向下延伸為教育發展趨勢

荷蘭正式的學前教育已納入初等教育系統，從 4 歲到 5 歲均採取免費教育。而法國的學前教育從 2 歲起即可享有免費教育。一直以來我國學前教育均需家長付費。2010 年第八次全國教育會議（教育部，2010）在十二年國民基本教育的議題中對應該向上延伸到 18 歲或向下延伸到 5 歲有熱烈而深入的討論。日前馬英九總統於今（2011）年的元旦文告中向國人承諾：滿 5 歲的幼兒將於今（2011）年八月起即可享有免費的學前教育（引自李明賢、陳智華，2011）。馬總統的這項允諾，將讓我國的學前教育向前邁出一大步，漸漸跟上國際教育發展的潮流。

三、落實幼小銜接與轉銜教育值得重視

荷蘭的幼童從 5 歲開始即接受義務教育，滿 4 歲起即可進入小學就讀，接受適應小學生活的轉銜教育，毋需跟從學期初入學的制式規定。在 5 歲之前，

入學時間可依該幼童之個人智能及社會發展狀況調整上課時數，其作法漸進落實。而我國目前各級學校所做的轉銜服務較重形式——著重資料登錄與管理，較不務實，學生較難實際受惠。因此荷蘭在小學普遍設置學前班，並採彈性調整上課時數逐漸讓幼童適應小學作息的幼小銜接與轉銜教育措施，頗具特色，值得參考。

四、基礎教育階段修業年限較長，可奠定較為厚實的根基

歐美國家的小學教育大致是 5 至 6 年，而荷蘭的小學卻從 4 歲即開始進入小學接受轉銜教育到 12 歲小學畢業，基礎教育時間共有 8 年，這是世界上少有的「最長的基礎教育」國家。

馬總統已允諾從今（2011）年八月起 5 歲幼兒將可享受免費學前教育，對於 12 年國民基本教育將同時向上與向下延伸，小學向下延伸 1 年，從 5 歲開始即可享有免費教育，頗符合世界潮流。若參考荷蘭學制從 5 歲開始即進入義務教育，法國自 2005 年開始將幼稚園大班（5 歲）納入基礎教育階段（林貴美、劉賢俊，2007），則教育部對基礎教育應該有新的主張，尚待制定相關政策。

五、嬰幼兒的托育津貼有待跟進，對托育機構的監督與管理政策有待制定

荷蘭家長對 4 歲以下的嬰幼兒可自 6 至 8 週起，根據需要將其送至嬰幼兒托育中心或托給褓母照顧，所花費的托育費用可向政府申請補助，依據家庭收入的不同，至多約可享有 80% 的退稅補助。同位於鄰近的法國，則從 2 歲開始即提供免費但非強迫性的學前教育。這些政策與措施均為方便小家庭必須投身職場的父母親外出工作的需要。社會局或教育局主動提供幼童安全與較高品質的托育照顧或學前教育，使必須外出工作的父母能夠安心，實在是項貼心而又合乎社會公義的政策，值得跟進。

日前經建會擬定一項「2—6 歲平價托育的方案」，第一階段對家庭年所得低於新臺幣 110 萬元高於 30 萬元之家庭，其子女就讀於與教育部合作的私立園所，每年將補助新臺幣 30,000 元，對低收入戶將補助新臺幣 60,000 元（許玉君，2010）。若站在國家經濟開發與國際教育發展的視野來看，此經建會的計畫值得肯定。此外，荷蘭教育部已於 2007 年接管幼托機構管理與監督的任務，此作法顯示提高托育與幼兒教育品質是新世紀政府的責任，因此我國制定幼托津貼給付方案時，對托育機構的管理與監督辦法亦不能忽視，才能確保托育與幼

兒教育的品質。

六、一般學校與特殊教育學校需攜手合作再創融合教育利基

荷蘭的一般學校與特殊教育學校常攜手合作，共同推動「融合教育」與「再融合教育」，讓特殊教育學校學生有機會回歸一般學校接受教育。此政策的施行也讓特殊教育學校的教師可以依其專業知能，直接或間接地服務於一般學校有特殊需要的學生。另外，荷蘭學校會同兒童照護專家組成照護諮詢團隊，並和兒童關護機構共同合作來幫助學習障礙學童，以預防其中途輟學。透過多方合作，共同為學習或適應困難的學生創造學習利基與更大的幸福。荷蘭此教育措施有其獨特性，值得關注與參考。

參考文獻

- 王銘義（2010年7月12日）。兩岸經貿文化論壇22項共同建議兩岸學歷互認加速相互招生。**中國時報**，A12。〔Wang, M. Y. (2010, July 12). Liangan jingmao wenhu luntan 22xiang gong tong jianyi liangan xueli huren jiasu xianghu zhaosheng. *China Times*, pp. A12.〕
- 李明賢、陳智華（2011年1月2日）。103年高中職免學費7成免試入學。**聯合報**，A1。〔Li, M. S., & Chen, C. H. (2010, January 2). 103nian gaozhongzhi mianxuefei 7cheng mianshi ruue. *United Daily News*, pp. A1.〕
- 林貴美、劉賢俊（2007）。法國初等教育現況與改革。**教育資料集刊**，33，189-211。〔Lin, G. M., & Liou, S. C. (2007). French reform in primary education. *Bulletin of Educational Research*, 33, 189-211.〕
- 許玉君（2010年12月31日）。經建會鼓勵生育方案。**聯合報**，A2。〔Hu, Y. C. (2010, December 31). Jingjianhui guli shengyu fangan. *United Daily News*, pp. A2.〕
- 教育部（2010）。**第八次全國教育會議**。取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831〔Ministry of Education (2010). *Dibaci quanguo jiaoyu huiyi*. Retrieved from http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831〕
- Broekhof, K. (2006). *Preschool education in the Netherlands*. Utrecht: Sardes Educational Service.

- Bologna Process (2010). *About the Bologna process*. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>
- Central Intelligence Agency (2010). *The world factbook—Netherlands*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/nl.html>
- Centraal instituut voor toetsontwikkeling (2010). *Cito en het—primair onderwijs*. Retrieved from http://www.cito.nl/po/frame_builder.htm?/po/
- ChartsBin (2009). *Duration of compulsory education around the world*. Retrieved from <http://chartsbin.com/view/xo6>
- Cito (2009). *About cito*. Retrieved from http://www.cito.com/about_cito.aspx
- Community of knowledge on Arts and Cultural Education in Europe (2011). *Compendium—Glossary*. Retrieved from <http://www.comace.org/the-netherlands/brede-school>
- De Rijksoverheid (2011). *Kinderopvang*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang>
- DUO (2007). *Inleiding CROHO*. Retrieved from http://www.ib-groep.nl/zakelijk/HO/CROHO/Inleiding_CROHO.asp
- Dutch Eurydice Unit (2007). *The education system of the Netherlands*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- European Commission (2010). *European credit transfer and accumulation system (ECTS)*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm
- European Commission (2010). *The European qualifications framework (EQF)*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- Eurydice (2007). *The education system of the Netherlands*. The Hague: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Eurydice (2009). *Organisation of the educational system in the Netherlands 2008/09*. The Hague: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Eurydice (2009). *National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms*. The Hague: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Gemeente Den Haag (2009). *De wegwijzer primair onderwijs 2009*. Den Haag: Gemeente Den Haag met Openbaar en Bijzonder Onderwijs Den Haag.

- International Federation of Modern School Movements (2010). *Flyers*. Retrieved from http://www.fimem-freinet.org/coope-space-fr-fr/animation-fimem/secretariat/copy_of_presentation-en/prospectus-2008/view?set_language=en
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Bama-transities, de invoering van het bachelor-masterstelsel in het WO en HBO*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Primair onderwijs 2009—2010: Gids voor ouders en verzorgers*. Den Haag: Author.
- Nederlandse Dalton Verenigin (2011). *Daltonscholen in de buurt*. Retrieved from http://www.dalton.nl/html/leden/page_1.php
- Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV) (2010). Retrieved from <http://www.jenaplan.nl/>
- Nuffic (2009). *Higher education in the Netherlands*. Retrieved from <http://www.nuffic.nl/international-organizations/docs/publications/factsheet-the-education-system-in-the-netherlands-july-2009.pdf>
- Nuffic (2010). *The Dutch education system*. Retrieved from <http://www.nuffic.nl/international-students/docs/Diagram-DES.pdf>
- NVAO (2010). *National qualifications framework—The Netherlands*. Retrieved from <http://www.nvao.net/nqf-nl>
- OECD (2007). *Range of rank on the PISA 2006 science scale*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/42/8/39700724.pdf>
- The Dalton school (2010). *The dalton plan—philosophy*. Retrieved from <http://www.dalton.org/philosophy>

各國初等教育相關指標統計資料

編輯小組

本集刊配合本輯「各國初等教育」主題，特別蒐集整理各國重要教育指標，提供讀者展讀本輯時可以參閱。惟囿於篇幅，僅從 2010 年九月經濟合作暨發展組織出版之《2010 年教育概覽：OECD 指標》（Education at a glance 2010: 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及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，簡要說明如下：

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，OECD）於 1961 年正式成立，總部設在法國巴黎，前身為「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Co-operation，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、奧地利、比利時、加拿大、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等國家。

（三）EU19：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union，EU），歐盟目前有 27 個會員國，EU19 係指 OECD 會員國中屬於歐盟之 19 國，19 國包括：奧地利、比利時、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、英國等國家。

（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，以及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之間的等值係數，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，則根據購買力平價指數，法國的 2.84 歐元兌美國的 2.2 美元，即 1.29 歐元兌 1 美元；此意味在美國用 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物品，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，來衡量真實購買力。但由於各國生活習慣及社會經濟環境背景不同，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。

(六) 學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2010 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、獨立經營之私立學校三類，簡要說明如下：

1. 公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任者；

2. 政府補助之私立學校：指超過 50% 資金來自政府的經費，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；

3. 獨立經營之私立學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

(七) ISCED：國際標準教育分類 (International Standard Classification of Education, ISCED)。依據 1997 年國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：指學前教育 (pre-primary education)。

「1」：指國小或基礎教育第一階段 (primary education first stage of basic education)。

「2」：指國中或基礎教育第二階段 (lower secondary education second stage of basic education)。

「3」：指高級中等教育 (upper secondary education)，又細分如下：「3A」進入 5A 預備課程，為普通教育；「3B」進入 5B 預備課程，為職業準備教育；「3C」為進入就業市場。

「4」：指非高等教育的後中等教育 (post-secondary non tertiary education)。

「5」：指高等教育第一階段【first stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification)】：5A—以理論為基礎的高等教育

課程（如：大學），以取得進階研究之入學資格；5B—實務取向或職業明確之學程（如：技專院校）。

「6」：指高等教育第二階段—進階研究資格取向【second stage of tertiary education（leading to an advanced research qualification）】。

（八）在圖表中出現「(1),(2),(3)」，其中的數字分別指 1—3 欄；看到「x（數字）」，意指該資料（x）與「欄內的數字相同」，例如 x（3）表示該資料與第三欄內的數字相同，其餘類推。

二、圖表資料來源

（一）表 1—表 8 整理自《2010 年教育概覽：OECD 指標》中關於初等教育部分的資料（線上版），該資料網址為 <http://www.oecd.org/edu/eag2010>。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站《教育統計指標之國際比較》，該資料網址為 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366。

三、各國主要初等教育指標

表 1

2008 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育生師比——按專任教師計算

(Ratio of students to teaching staff in pre-primary and primary education (2008) : By level of education, calculations based on full-time equivalents)

	學前教育 (%)		初等教育
	師生比 (含助教與教師)	師生比	(%)
	(1)	(2)	(3)
中華民國		10.7	16.7
澳洲	—	—	15.8
奧地利	12.0	16.3	12.9
比利時 ¹	15.9	15.9	12.6
丹麥	—	6.2	10.1
芬蘭	—	11.4	14.4
法國 ¹	19.0	19.0	19.9
德國	10.7	13.8	18.0
義大利	11.2	11.2	10.6
日本	15.8	16.5	18.8
南韓	17.9	17.9	24.1
荷蘭	—	15.8	15.8
紐西蘭	9.6	9.6	17.1
挪威	—	—	10.8
瑞典	6.1	6.1	12.2
瑞士	—	16.6	15.4
英國 ¹	16.8	17.9	20.2
美國	11.0	13.4	14.3
OECD 平均	13.1	14.4	16.4
EU19 平均	12.3	13.2	14.6

1. 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（2010）。教育統計指標之國際比較（2010 年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

其餘各國資料取自“*Education at a glance 2010*” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

表 2

2008 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育女性教師百分比——按專任教師計算

(Gender distribution of teachers (2008): Percentage of females among teaching staff in pre-primary and primary education, based on head counts)

	學前教育 (%)	初等教育 (%)
	(1)	(2)
中華民國	98.9	68.5
奧地利	99.0	89.2
比利時	97.9	80.3
芬蘭	96.6	78.3
法國	82.2	82.4
德國	97.8	85.2
義大利 ¹	99.2	95.3
日本	97.1	64.8
南韓	99.3	77.2
盧森堡 ¹	98.4	71.7
墨西哥	95.5	66.4
荷蘭	x (2)	83.8
紐西蘭	98.6	83.5
挪威 ¹	—	73.8
葡萄牙	96.6	79.8
西班牙	90.6	75.2
瑞典	97.0	81.0
瑞士 ¹	98.2	79.8
英國	94.5	81.4
美國	97.3	85.6
OECD 平均	96.9	80.5
EU19 平均	96.7	84.4

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（2010）。**教育統計指標之國際比較（2010 年版）**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366
其餘各國資料取自“*Education at a glance 2010*” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

表 3

2008 年我國與 OECD 國家初等教育學生就讀公私立學校百分比

(Students enrolled in public and private institutions in primary education 2008)

	公立 (%)	私立—政府補助 (%)	私立—獨立經營 (%)
	(1)	(2)	(3)
中華民國	98.2	1.8	
澳洲	69.7	30.3	—
奧地利	94.6	5.4	x (2)
比利時	45.9	54.1	—
加拿大 ¹	94.2	x (1)	x (1)
丹麥	86.7	13.0	0.2
芬蘭	98.6	1.4	—
法國	85.0	14.4	0.5
德國	96.4	3.6	x (2)
義大利	93.2	—	6.8
日本	99.0	—	1.0
南韓	98.7	—	1.3
紐西蘭	87.6	10.2	2.2
挪威	97.8	2.2	x (2)
葡萄牙	88.8	2.5	8.7
西班牙	68.6	27.9	3.5
瑞典	92.7	7.3	—
瑞士	95.8	1.3	2.9
英國	95.0	0.1	4.9
美國	90.3	—	9.7
OECD 平均	89.6	8.1	2.9
EU 19 平均	90.2	7.7	2.6

1. 參考 2007 年資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。**教育統計指標之國際比較（2010 年版）**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

其餘各國資料取自“*Education at a glance 2010*” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

表 4

2008 年我國與 OECD 國家初等教育平均每班學生人數——按公私立分

(Average class size, by type of institution 2008—Calculations based on number of students and number of classes)

	公立 (%)	私立 (%)			總計
		私立總計	私立—政府	私立—獨立	
			補助	經營	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	27.6	34.9	—	34.9	27.7
澳洲	23.2	24.9	24.9	—	23.7
奧地利	19.3	20.6	x (2)	x (2)	19.3
比利 (Fr.)	19.7	20.8	20.8	—	20.2
丹麥	20.0	16.8	16.8	—	19.6
芬蘭	19.8	18.4	18.4	—	19.8
法國	22.7	23.1	x (2)	x (2)	22.7
德國	21.9	22.4	22.4	x (3)	21.9
希臘	16.6	20.4	—	20.4	16.8
匈牙利	21.4	19.3	19.3	—	21.2
冰島	18.0	14.4	14.4	—	17.9
義大利	18.6	20.1	—	20.1	18.7
日本	28.0	32.8	—	32.8	28.1
南韓	29.9	30.9	—	30.9	30.0
盧森堡	15.6	18.1	20.1	18.0	15.7
墨西哥	19.7	20.7	—	20.7	19.8
葡萄牙	18.6	20.1	24.3	19.1	18.8
西班牙	19.7	24.4	24.3	24.8	21.0
英國	25.7	13.6	25.7	13.5	24.6
美國	23.8	19.3	—	19.3	23.3
OECD 平均	21.6	20.8	20.9	21.0	21.6
EU19 平均	20.3	19.1	20.1	18.3	19.9

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。教育統計指標之國際比較（2010 年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

其餘各國資料取自“*Education at a glance 2010*” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

表 5

2008 年我國與 OECD 國家初等教育教師工作時數表——按教學週數、日數及淨教學時數計

(Organization of teachers' working time——Number of teaching weeks, teaching days, net teaching hours, and teacher working time over the school year)

	教學週數	教學日數	淨教學時數	應在校時數	規定工作時數
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	40	200	800—960	1,600	1,600
澳洲	40	196	873	1,207	—
奧地利	38	180	779	—	1,776
比利時 (Fl)	37	180	810	936	—
比利時 (Fr.)	37	181	724	—	—
丹麥	42	200	648	1,306	1,680
希臘	36	178	593	1,140	—
芬蘭	38	188	677	—	—
法國	36	—	926	—	—
德國	40	193	805	—	1,775
日本	40	201	709	—	1,899
南韓	40	220	840	—	1,680
荷蘭	40	195	930	—	1,659
紐西蘭	39	197	985	985	—
挪威	38	190	741	1,300	1,688
葡萄牙	37	171	855	1,261	1,432
西班牙	37	176	880	1,140	1,425
英國	38	190	654	1,265	1,265
美國	36	180	1,097	1,381	1,913
OECD 平均	38	187	786	1,178	1,659
EU19 平均	38	184	763	1,149	1,601

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。**教育統計指標之國際比較（2010 年版）**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

其餘各國資料取自“*Education at a glance 2010*” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

表 6

2008 年我國與 OECD 國家公立初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

(Teachers' salaries 2008——Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale, by primary education, in equivalent US dollars converted using PPPs)

單位：美元

		最低起薪	15 年教學資歷 老師平均年薪	40 年教學資歷 老師平均年薪	15 年教學資歷老 師平均年薪占平 均每人 GDP 比率
		(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國 ^{1,2}	學士	18,706	27,551	32,749	—
	碩士	21,694	33,261	35,638	—
	博士	23,922	36,231	36,231	—
澳洲		33,153	46,096	46,096	1.39
奧地利		28,622	37,914	56,709	1.98
比利時 (Fl)		29,223	41,093	50,190	1.72
比利時 (Fr.)		28,115	39,430	48,163	1.71
丹麥		37,449	42,308	42,308	1.13
希臘		25,974	31,946	38,658	1.49
芬蘭		29,386	38,217	47,976	1.63
法國		23,735	31,927	47,108	1.98
德國		43,524	54,184	58,510	1.34
日本		27,545	48,655	61,518	2.23
南韓		31,532	54,569	87,452	2.77
荷蘭		35,428	45,916	51,226	1.45
紐西蘭		25,964	38,412	38,412	1.48
挪威		29,635	37,023	37,023	1.25
瑞典		28,409	33,055	37,967	—
瑞士		44,308	56,493	69,354	1.57
英國		30,534	44,630	44,630	1.46
美國		35,999	44,172	50,922	—
OECD 平均		28,949	39,426	48,022	1.71
EU19 平均		28,628	38,582	46,977	1.69

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（2010）。教育統計指標之國際比較（2010 年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

其餘各國資料取自“Education at a glance 2010” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

表 7

2008 年我國與 OECD 國家初等學校（含公私立）教師年齡結構百分比——按年齡分

(Age distribution of teachers 2008——Percentage of teachers in public and private institutions by age group.)

	< 30 歲 (%)	30—39 歲 (%)	40—49 歲 (%)	50—59 歲 (%)	≥ 60 歲 (%)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	13.9	44.4	33.6	7.6	0.5
奧地利	8.3	21.4	35.6	33.4	1.3
比利時	23.1	28.9	27.6	18.7	1.6
芬蘭	10.4	30.8	30.6	25.8	2.4
法國	15.8	35.8	28.5	19.4	0.5
德國	6.1	22.3	21.3	41.8	8.5
義大利 ¹	1.4	19.1	37.5	37.5	4.5
日本	13.1	23.4	35.1	27.8	0.7
南韓	23.1	34.7	24.0	16.7	1.6
盧森堡 ¹	28.9	30.6	17.5	22.0	1.0
荷蘭 ²	20.3	21.3	24.6	29.2	4.6
紐西蘭	13.6	23.5	26.1	27.4	9.4
挪威 ¹	11.6	30.4	21.8	25.4	10.8
葡萄牙	11.0	30.9	28.9	26.8	2.4
西班牙	14.2	25.3	29.1	27.4	4.0
瑞典	5.1	23.2	22.9	33.8	15.0
瑞士 ¹	18.1	23.0	26.4	28.8	3.8
英國	24.6	26.7	21.3	25.8	1.6
美國	19.0	25.3	24.1	25.7	5.8
OECD 平均	15.3	26.7	27.6	26.2	4.2
EU19 平均	14.9	26.9	28.2	26.4	3.6

1. 僅包括公立學校。

2. 包括學前教育。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。**教育統計指標之國際比較（2010 年版）**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

其餘各國資料取自“*Education at a glance 2010*” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

表 8

2007 年各國學前暨初等教育每生使用教育經費占每人生產毛額之比率

(Annual expenditure on pre-primary and primary education per student for all services relative to GDP per capita 2007)

	學前教育（3 歲以上）（%）	初等教育（%）
	（1）	（2）
中華民國	17	17
澳洲	17	17
奧地利	17	24
比利時	15	21
丹麥	15	25
芬蘭	14	18
法國	17	19
德國	18	16
義大利 ¹	23	24
日本	13	22
南韓	15	20
荷蘭	15	17
紐西蘭	19	17
挪威	11	18
葡萄牙 ¹	22	22
西班牙	20	21
瑞典	15	23
瑞士 ¹	11	22
英國	22	24
美國	20	22
OECD 平均	18	20
EU19 平均	18	19

1. 僅計入公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。**教育統計指標之國際比較（2010 年版）**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

其餘各國資料取自“*Education at a glance 2010*” by OECD, 2010. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

參考文獻

教育部 (2010)。教育統計指標之國際比較 (2010)。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

OECD (2010). *Education at a glance 2010*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

《教育資料集刊》本刊第 48 輯更正啟事

1. 本輯目次〈我國推動高等教育品質保證系統之探究〉一文之英文文題「The impetus for Quality Assurance System of Higher Education in Taiwan : Challenge and Response」應更正為「An inquiry on quality assurance system of higher education in Taiwan」，特此致歉。
2. 本輯目次〈美國高等教育系統治理組織設計對台灣的啟示〉一文之英文文題「The Rational Organization of the US Higher Education and Its Implication For Taiwan」應更正為「The Organizational Design of American University System Governing Boards and Its Implication for Taiwan」，特此致歉。
3. 〈新加坡共和理工學院「一天一問題」問題導向學習〉一文之英文文題「The “One Day One Problem Based Learning” in the Republic Polytechnic of Singapore」應更正為「The “One Day One Problem-based Learning” in the Republic Polytechnic of Singapore」，特此致歉。

《教育資料集刊》作者基本資料表
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research
Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文(Chinese) : 英文(English) : (last name) (first name)	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (Year, month, day)
投稿題目 (Paper-Title)	中文(Chinese) : 英文(English) :		
共同撰稿者 (Co-authors, if there is any)	請依作者之排行順序列出共同作者(含單位及職稱), 如為單一作者免填 (in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
稿費寄奉方式 (Remuneration Disbursement)	身分證字號: ☐ 銀行帳戶(Bank Account) 戶名(Account Name): 銀行及分行名稱(Bank and Branch name):	身分證字號: ☒ 郵政存簿儲金帳戶(Post Office Account) 戶名(Account Name): 局號(Bank and Branch name):	
擬投稿之性質 (Column)	專輯主題(Topic): 輯別(Vol.):		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等)共_____字。(請務必填寫) Total Word Count: [] words, including Chinese/English abstract, references, figures, etc		
服務單位與職稱 (Institution & Position)	中文(Chinese): 服務單位[] 職稱[] 英文(English): Institution [] Position []		
最高學歷 (Highest Academic Degree)		學術專長 (Academic field)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電 話 (Phone)	(O): (Mobile):	(H): (Fax):	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (The originality of the paper)	本論文是否為博碩士論文改寫? ☐ 否 (以下免填) ☐ 是: 指導教授為_____ Is this paper a revision of your thesis / dissertation? ☐ No ☐ Yes: Advisor: _____. 是否與指導教授共同掛名? ☐ 是 ☐ 否 Is your supervisor a coauthor? ☐ Yes ☐ No 本論文是否於研討會上發表或出版? ☐ 是 出版號_____ ☐ 否 Is your paper already presented or published? If yes, then ☐ Yes ISBN: _____ ☐ No		
茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。 I hereby declare that the above information is correct, that no part of my paper has been published elsewhere, and that my paper is original. I take full responsibility for my paper.			
作者簽名(Author's Signature)			

《教育資料集刊》徵稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定

中華民國 96 年 6 月 08 日編輯委員會修訂

中華民國 97 年 8 月 13 日編輯委員會修訂

中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會通過修訂第 6 點

中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會通過修訂第 5 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 49 輯至 52 輯各輯主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

（一）第 49-52 輯主題如下

輯數	截稿日期	出刊日期	出版主題	說明
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)」	一、闡述各國各級教育 「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」等發展趨勢研究、探討實務現況或優、缺點分析、特色說明，以及對我國各級教育之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 50 輯	100 年 4 月 10 日	100 年 6 月	「2011 各國中等教育」	
第 51 輯	100 年 7 月 10 日	100 年 9 月	「2010 各國技職教育」	
第 52 輯	100 年 10 月 10 日	100 年 12 月	「2010 各國高等教育」	

- (二) 請就亞洲(台灣、中國大陸、新加坡、韓國、日本、印度等)、美洲(美國、加拿大)、歐洲(英國、法國、德國、波蘭、俄羅斯、西班牙、挪威、荷蘭、瑞典、丹麥、芬蘭等)、澳洲(澳大利亞、紐西蘭)等國家初等、中等、技職、高等教育之「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」、「師資培育」等進行論述或比較研究。
- (三) 有關「編輯計畫」、「作者基本資料表」等資料，請逕至國立教育資料館網站下載，網址為 <http://www.nioerar.edu.tw>

五、撰稿原則

- (一) 來稿請用電腦橫打(請用 Word 文字、新細明體 12 號字、單行間距存檔)，並必須符合國科會人文與社會處「臺灣社會科學引文索引」資料庫(Taiwan Social Science Citation Index, TSSCI)之學術規範，文長以 13,000 字為原則，不超過 20,000 字(含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等)；稿紙大小以 A4 紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中英文摘要(含關鍵字 3-5 組)；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要請勿超過 200 字；行文請言簡意賅。
- (三) 來稿所附之 Word 電子檔的檔案名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」。
- (四) 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附註與參考文獻(請用 APA 格式)；APA 格式請參考本刊「撰稿格式說明」，並請在中文參考文獻中加註英文譯名(詳見撰稿格式)。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：kitty@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，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。
- 九、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟因本刊編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期集刊二冊，並依每 1,000 字新臺幣 750 元支付稿費，最高新臺幣 8,500 元整；著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本館可全文刊載於本館刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本館著作授權利用作業要點規定辦理。
- 十一、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。

《教育資料集刊》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過
中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過
中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議依照 APA 六版格式修正通過

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 格式第六版手冊（Publication manual of American Psychological Association, 6th edition, 2010）；且為符合 SSCI 格式，中文參考文獻請同時用英文呈現，若無英文者，請用漢譯。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()的格式為之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，臺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()、英譯部分以中括號〔〕為之：第二行起空 4 個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。臺灣少數族群的政策探討。**教育資料與研究雙月刊，專刊**，59-76。〔Shih, C. F. (2007). Minority policy in Taiwan. *Educational Resources and Research, Special Issue*, 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。〔Wen, M. L. (2006). PACT ethical mode and its application for internet (IT) ethics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 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、文稿若以中文為之，則引號一律使用「」；西文稿件則用英文標號格式" "。

（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) (4 個位元)

1. (6 個位元)

(1) (8 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，除作者自行製作者外，均須註明如參考文獻般詳細的資料來源（含作者，篇、書名，頁碼，年代，出版地，出版單位等）；表號用細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，細明體 12 號字且需粗體；圖號與圖名同一行，均不須粗體，但圖名須用細明體 14 號字。

範例：

表 1 表號自行一行；表名稱須粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

少子化與高齡化的對照表

單位：萬人

年別（西元）	大學學齡人口（18－21 歲）	65 歲以上人口
2006	128	226
2016	123	302
2026	80	475
2051	51	686

資料來源：作者整理自簡太郎（2007）。臺灣人口政策與人口結構變遷之探討。教育資料與研究，74，19。

表 2

九年一貫課程改革前後之課程比較表

九年一貫	改革前之舊課程
課程綱要	課程標準
課程統整	學科知識本位
學校本位課程	國定本教科書
彈性課程	固定課程

資料來源：溫明麗（2008）。**教育 101 教育理論與實踐**（頁 284）。臺北市：高等教育。

表 3

多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

歷年的課程標準 對多元文化 的詮釋與處理	1993 年以前的 課程標準	1993 年的 課程標準	1998 年 課程綱要
	壓抑多元文化的論述，強調中華文化的主流價值。	接納多元文化	鼓勵、強調多元文化
課程處理多元文化的方式	排除	添加	融入

資料來源：陳美如（2004）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞（主編），**課程改革：反省與前瞻**（頁 152）。臺北市：高等教育。

圖 1 研究概念架構圖

標題須置左，圖號 12 號字；圖名稱為 14 號字，均不必粗體

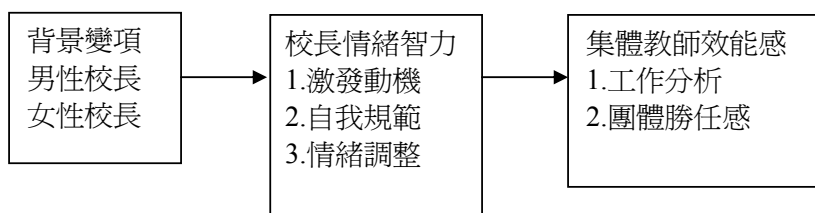
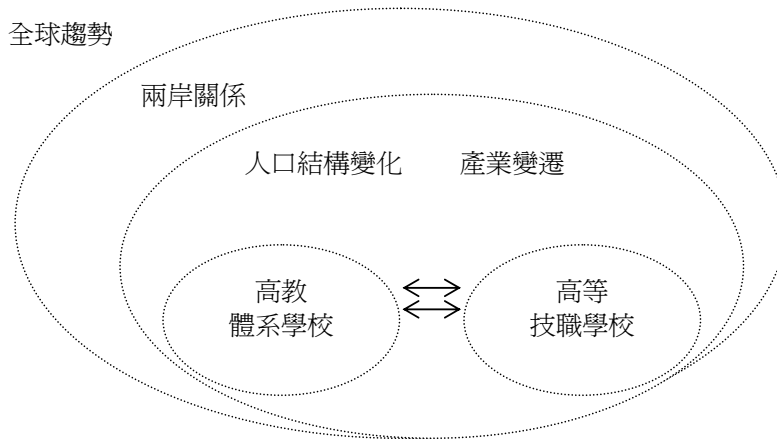


圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

標題須置左，圖號 12 號字；圖名稱為 14 號字，均不必粗體



資料來源：吳靖國、林騰蛟（2010）。臺灣高等技職教育發展的理論性反思。《教育資料集刊》，47，6。

六、本刊文章統一使用電腦 Word「新細明體」12 號字體；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 6 個位元，並以「標楷體」11 號字體呈現，該引言與內文前後各空一行；中文年代後用「：」，英文年代後用逗點，並須加上「p.」。

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, p. 8）

範例三：

……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, p. 64)

範例四：

……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，除非冠上姓氏)、「占」20%(非「佔」)、「了」解(非「瞭」解)、「臺」灣(非「台」灣)、提「升」(非提「昇」)。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以臺東縣為例，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 年臺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、表格使用水平線條(直線線條毋須呈現)，表號與表名分行，表名需粗體，且資料來源需依照撰稿格式五之說明；表格若跨頁需在跨頁前註明「續下頁」，跨頁表頭不須註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表 4

表名稱需粗體，且須與表格對齊

品質標準取向下品質內涵之向度表

向度	品質定義	實例	測量方式
範疇	品質無法界定，但可被認知。	天生智能或美貌。	無法測量，但可被具敏銳度者所知覺。

(續下頁)

表 4

品質標準取向下品質內涵之向度表

向度	品質定義	實例	測量方式
產品本位	在每一個價值屬性的單位上表現出無價的特質。	超越消費者渴望之特徵。	超越期待之特徵。
使用者本位	適用：滿足消費者。	實現消費者之期待。	消費者滿意之水準。
過程本位	與規格相一致。	可信的。	根據所承諾的測量。
價值本位	最佳價格、實際上最好用。	把錢花在刀口上。	每單位成本之效率。
系統本位	提供服務以滿足消費者之制度。	與品質保證相一致的制度。	制度是適當的與一致的。
文化	組織透過訓練、科技及工具之整合，以確保消費者滿意度之常態性文化。	品質是組織各部門間之共識。	檢測組織是否以統整方式確保消費者滿意。

十、統計資料表之註記與符號須清楚說明，數字需靠右對齊，只須呈現上下格線。

範例：

表 6

批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				-5.99**
前測	22	13.41	2.97	
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				-1.32
前測	22	2.77	1.27	
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				-2.22*
前測	22	3.09	0.75	
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				-2.00
前測	22	3.32	1.32	
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				-2.14*
前測	22	1.95	1.25	
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				-1.32
前測	22	2.27	0.90	
後測	22	2.64	0.98	

* $p < .05$ ** $p < .01$

十一、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，且中文期刊刊名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。臺灣中等教育改革分析：1994—2007。
教育資料集刊，34，3-24。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 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。〔Yang, S. K. (2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 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（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

溫明麗（2008）。**教育哲學——本土教育哲學的建構**。臺北市：三民。
〔Wen, M. L. (2008). *Philosophy of education: The construction of Taiwan's idea of education*. Taipei: Shan Ming.〕

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（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 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）。臺北市：心理。〔Ling, T. Y.

(2004). Xiaowu pingjian zhuan yehua de tantao. In M. H. Chang (Ed.), *Jiaoyu zhengce yu jiaoyugexin* (pp. 319-340). Taipei: Psychological Publishing.]

秦夢群 (2004)。教育的基本課題。載於**教育概論** (頁 1-39)。臺北市：高等教育。[Chin, M. C. (2004). *Jiaoyu de jiben keti*. In M. C. Chin (Ed.), *Introductaion to education* (pp.1-39). Taipei: Higher Education.]

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 133-157). New York & London: 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 4 個位元。

範例：

黃藹 (譯) (2001)。**哲學概論** (原作者：R. P. Wolff)。臺北市：學富。[Wolff, R. P. (1998). *About philosophy*. (H. Huang, Trans.) Taipei: Pro-Ed Publishing.]

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.) Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

(五) 附註需於標點之後，並以上標為之；附註之說明請於同一頁下方區隔線下說明，說明文字第二行起應和第一行的文字對齊。

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 (若有主持人，則該場次主題名稱或該文文題須粗體，西文須斜體)、會議舉辦地點、會議名稱 (若無主持人，則會議名稱須粗體，並加上「」；西文須斜體，且第一個字母均需大寫)、及會議地點

¹ 臺資方 (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。

等，若有主持人須加註「(主持)」，且自第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

蔡錦玲（2007 年 10 月）。台灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。賴義雄（主持），**日本、美國、及臺灣的海洋教育**。海洋教育國際研討會，國立科學工藝博物館，高雄市。[Tsai, C. L. (2007, October). Marine education in Taiwan: Building a closer link between marine science/technology education and industries. In Lai, R. Y. (Chair), *Marine education in Japan, the United States, and Taiwan*. International symposium on promotion of marine education, National Science and Technology Museum, Kaohsiung.]

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.

Muellbauer, J. (2007, September). Housing credit and consumer expenditure. In S. S. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

（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）、網址等均須齊全；若為電子郵件或部落格資料等，則需加註日期，名稱不需粗體。第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

楊國賜（2006）。**我國大學自我評鑑機制與運作之探討**。取自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> [Yang, K. S. (2006). *Woguo daxue ziwo pingjian jizhi yu yunzuo zhi tantao*. Retrieved from <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>]

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved from http://www.glocalforum.org/?id=197&id_p=193&lng=en

Smith, S. (2006, January 5). Re: Disputed estimates of IQ [Electronic mailing list message]. Retrieved from <http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/message/670>

- (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 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例：

黃俊斌(2007)。**國小批判性思考教學模式及其在社會領域上的應用**

(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系, 臺北市。

[Huang, C. P. (2007). The critical thinking teaching model and it's application to social study in the elementary school. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, Taiwan Normal University, Taipei.]

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**

(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系,

埔里鎮。[Yen, C. N. (2010). *A study on professional career barriers and transition of primary female principal: The application on critical ethnography*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University, Puli.]

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

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）

2011年03月出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

編輯顧問：David Bridges（英國） / Geoff Whitty（英國） / William Sweet（加拿大）

總編輯：溫明麗

編輯委員：江愛華／吳明珏／吳明清／吳清山／林源湧／邱美虹／段慧瑩／
范麗娟／張玉琴／張雲龍／施正鋒／陳文團／陳美婷／黃炳煌／
黃能堂／彭基源／溫明麗／歐用生／劉春榮／劉美慧／謝雅惠／
羅綸新（依姓氏筆畫）

編輯小組：林源湧（召集人）／王秉倫／王清標／林于郁／郭英慈／楊永慈

執行編輯：楊永慈

助理編輯：羅天豪

印刷者：冠順數位有限公司

地址：106 台北市大安區和平東路一段 87 號 2 樓

電話：（02）3322-2236

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）7736-6054

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◎