

2000 年以降德國學齡前與初等 教育制度改革源起與措施—— 以「北萊茵河— 威西發冷邦」爲例

羅秀青*

摘要

德國基於「聯邦主義」原則，教育事務之職權屬各邦權限，各邦可自行決定之，故各邦教育體制有其相異性；仍有共同性。本文首先依普遍性原則概述德國中等教育第一階段以下之教育體制；其次，以「北萊茵河—威西發冷邦」爲例，詳述學齡前教育制度與初等教育制度。繼之，本文將聚焦於德國 2000 年的「PISA 震撼」（PISA shock），探討其源起及導致 2000 年以降德國學齡前與初等教育制度的改革措施；最後，本文整理出德國教育主管當局面對「國際學生評量」方案的態度與作法，提供我國參考。

關鍵詞：德國學齡前教育制度、德國初等教育制度、德國 2000 年「PISA 震撼」

*羅秀青，國立台灣師範大學教育研究學院博士後研究員

電子郵件：hclo2008@googlemail.com

來稿日期：2009 年 2 月 2 日；修訂日期：2009 年 3 月 5 日；採用日期：2009 年 3 月 16 日

The German Educational Reform in Preschool and Elementary School Systems after 2000 by Case of the Federal State Nordrhein: Westfalen

Hsiu-Ching Lo*

Abstract

In Germany, according to federalism, each federal state possesses the autonomy of its educational affairs. Therefore, the educational systems of different federal states may be different. But the similarities still exist between them. This paper firstly gives a brief overview of the German educational systems with the focus on the discussion of the preschool and elementary school systems by case of the federal state Nordrhein-Westfalen (NRW). Secondly, this paper concentrates on the "PISA-Shock 2000" in Germany. Its cause and impacts on the preschool and elementary school systems and the influences on the following reform after 2000 were expounded. The author not only gives an introduction to the German educational reform in preschool and elementary school systems, but also presents some suggestions to Taiwan based on the German viewpoints and experiences.

Keywords: preschool system in Germany, elementary school system in Germany, PISA shock 2000 in Germany

* Hsiu-Ching Lo, Postdoctor Researcher, College of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: hclo2008@googlemail.com

Manuscript received: February 2, 2009; Modified: March 5, 2009; Accepted: March 16, 2009

壹、德國中等教育第一階段以下之教育體制

德國教育制度自學齡前至高等教育之建制（參見圖 1）依序為：學齡前教育階段（Elementarbereich）、初等教育階段（Primarbereich）、中等教育階段（Sekundarbereich），又分為中等教育第一階段（Sekundarbereich I）與中等教育第二階段（Sekundarbereich II）、以及高等教育階段（或稱第三教育階段）（Tertiärer Bereich）。德國學齡前教育在大部分的邦，隸屬社會部門，其法源依據為《聯邦法》的《兒童與青少年扶助法》（以下簡稱《兒福法》）（Das Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG）。¹各邦再依據聯邦法的《兒福法》之規定，各自訂有學齡前教育機構的法律。自初等教育至高等教育階段則隸屬各邦教育部門管轄，其相關法律亦由各邦自訂。以下簡述中等教育第一階段以下之教育體制。

一、北萊茵河—威西發冷邦學齡前教育階段

為解決 3 歲以下兒童收托昂貴與學齡兒童安親班一位難求等問題，有關學齡前兒童與學齡兒童課後安親機構，已統一由《兒童日間托育機構法》（Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, GTK）來規範。

以「北萊茵河—威西發冷邦」（以下簡稱「北威邦」）（Nordrhein-Westfalen, NRW）為例，依「托教合一的混齡」原則（Strätz, 1986），同一機構可收托不同年齡的兒童，即同一機構若建築、師資與師生比等合乎法律，則可同時收托 3 歲以下幼兒以及學齡兒童，其兒童組別可為「小混齡組」，其由年齡在 4 個月至 6 歲兒童所組成，每組人數限制在 15 人；或由幼兒年齡在 3 歲至 14 歲兒童所組成之「大混齡制」兒童組，每組人數限制在 20 人；其兒童組別亦可為由幼兒年齡在 3 歲至 6 歲兒童所組成之「幼稚園組」，每組人數限制在 25 人。

換言之，不論是以「兒童日間托育機構」或「幼稚園」為名立案，若學齡前托育機構合於法律規範，可同時收托 3 歲以下兒童、幼稚園年紀之兒童與學齡兒童。因此，學齡前托育機構大部分皆具有托兒所、幼稚園與課後安親班等多重功能。

¹聯邦《兒福法》為各邦《幼稚教育法》之母法，各邦在此母法的原則性規範下另定其施行法律，《幼稚教育法》（das Kindergartengesetz）或稱《日間托育機構法》（das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen）名稱不一。為因應職業婦女對於其 3 歲以下幼兒有托育之需求以及外國移民子女漸增而產生入小學前德語語言教育之迫切性，自 2008 年八月起「北威邦」適用新通過之《幼兒教育法》（KinderBildungsgesetz）。有興趣進一步瞭解新法全文之讀者可參閱 Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2007)。

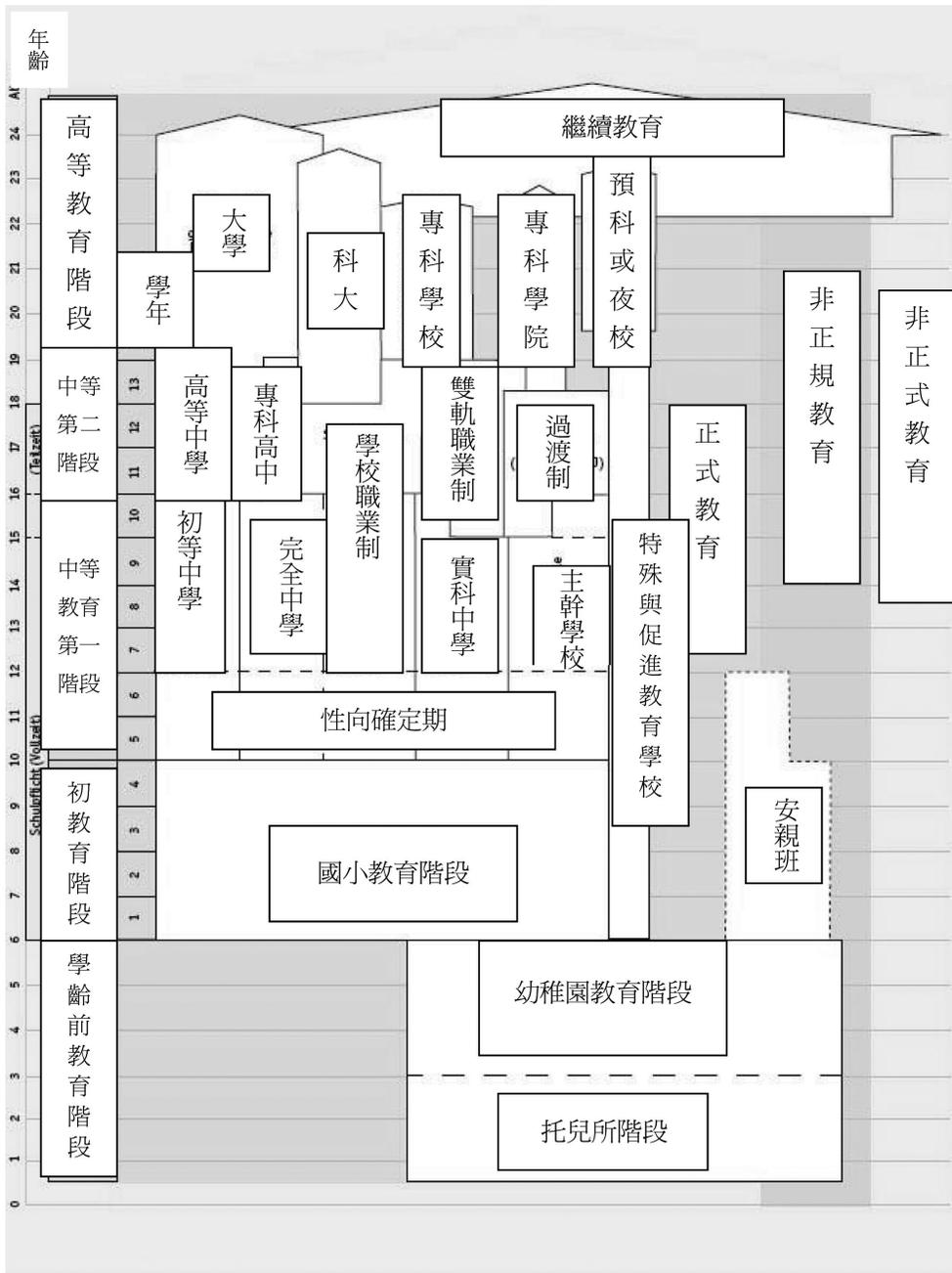


圖 1 德國總體教育體制概覽圖

資料來源：Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK & das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006: 20)。

在此教育階段，德國每名年滿 3 歲兒童欲就讀幼稚園或學齡前日間托兒機構，具有「法律請求權」（Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz）。1992 年《聯邦懷孕與家庭扶助法》（Das Schwangeren- und Familienhilfegesetz, SFGH）修正，²《兒福法》亦跟著修正。修正後的《兒福法》規定，德國年滿 3 歲的兒童就讀幼稚園具有「法律請求權」，即地方政府負有提供年滿 3 歲兒童「幼稚園位子」（Kindergartenplatz）的法定義務。³就法律上而言，德國兒童 3 歲入幼稚園已是一種權利，然實際執行上仍有諸多困難，例如：實務上，有 3 歲兒童因住家附近無學齡前托育機構，致使其請求權無法履行。

二、初等教育階段

初等教育階段（Primarbereich）指國民小學階段（Grundschule）。小學入學年齡一般規定為 6 歲，共計四個年級（Jahrgangsstufe）。然而每位屆學齡孩童在生理與心理發展的成熟度不一，小學入學年齡得應家長要求而延後入學，或進入專為屆學齡發展遲滯或尚不具「學齡能力」（Schulfähigkeit）兒童所設立之「國小附設幼稚園」（Schulkindergarten）⁴就讀；或可重讀幼稚園 1 年，延後於 7 歲半或七歲入小學。值得一提的是，德國教育體制自國小一年級起便實施「留級制」：學習評量結果不佳的學生，應再重讀 1 年或 2 年。藉此，一方面，責成學校教育輔導該類學生，於重讀的時間內具備與其年齡發展應有之程度表現；另一方面，亦可確保每一教育階段應達到之教育品質。

三、德國中等教育第一階段

德國中等教育階段又細分為中等教育第一階段與中等教育第二階段。後者一般屬於技職教育，本文略而不述，僅討論中等教育第一階段。中等教育第一階段始於小學四年級生結業後至十年級。學生於十年級結業，成績達於規定標

²法條修正理由一為保護未出生的生命，二為藉此促進一個對兒童友善的社會。原文為：「...zum Schutz des vorgeburtlichen Lebens und zur Förderung einer kinderfreundlichen Gesellschaft...」。見該法第 1 條第 5 號之規定。究其修法當時社會背景而言，該法修正實為對《刑法》218 條「墮胎」規定各黨派爭執下的妥協結果，希冀藉提供產後托育服務，打消懷孕婦女墮胎意念，使其產後可外出工作，不因有幼齡子女而致經濟拮据。藉此，得以保護未出生的生命。

³對此請求權，政府有履行義務。至於政府對請求權之執行模式，乃基於德國政府官方與民間宗教暨慈善團體，在社會福利部門的「合作夥伴」關係（partnerschaftliche Zusammenarbeit）。然，關係的複雜性及其運作模式於此不能深究，須另闢專文闡述之，故略之。

⁴在「國小附設幼稚園」就讀學童限於屆學齡兒童，意即 6 歲兒童，其社會行為或自制能力未達學齡兒童之成熟度或尚未具備「學齡能力」（Schulfähigkeit），與就讀啟智班或啟智學校之智力發展遲滯兒童有別。請參考 Wikipedia 對此機構之定義（Wikipedia, 2009）

準，授予十年級畢業證書，若成績未達標準，則授予結業證書。十年級畢業證書代表的意義有二：一為義務教育的完成；二為該生具有「初級中等學歷資格」（Mittlere Reife）之證明（約等同我國之國中畢業學歷），代表第一個基本學歷證明，其重要性可視為繼續升學或進入技職教育體系之「入場券」。

小學四年級生結業後並非直升五年級，而是由導師依其學業成績之高低，推薦至不同性質的學校就讀，此即德國學制之「分流制」。此階段不同性質的學校如下：（一）成績特優學生就讀的升大學「文科中學」（Gymnasium），若每一年級順利升級成功，其學程為五到十三年級。（二）成績普通學生就讀的一般「實科中學」（Realschule），其學程為五到十年級。（三）以及成績差學生就讀的「主幹學校」（Hauptschule），其學程為五到十年級；就讀前述學校均無學區限制。（四）另尚有六〇年代教改後興起的「完全中學」（Gesamtschule）可供就讀，其學程亦為五至十年級，但以同一「住宅區域」（Wohnbereich）內之學生為主。

國小四年級學生於分發就讀學校後，有 2 年時間（五年級和六年級）可考慮轉學，此時期稱為「性向確定期」（Orientierungsphase），若發覺其程度不適合該校，可依欲就讀學校之相關規定進行轉學。轉學案例中，由升大學的「文科中學」轉入一般「實科中學」或初級的「職業學校」者為多。此階段有「留級制」與「升級考試制度」，以確保學生每一年級學習評量的品質。

然而因為此階段中輟生日益增多，為使學生在中輟學業後欲復學或轉入技職教育系統繼續就讀，學校亦授予九年級或十年級結業證書。德國義務教育年限為 10 年，但容許學生中輟學業 2 年，中輟生於年滿 18 歲前，隨時可依各校規定辦理復學，或憑九年級或十年級結業證書進入技職教育系統就讀。但超過 18 歲仍中輟者，則喪失取得「初級中等學歷資格」之機會。取得「初級中等學歷資格」之一般「實科中學」或「完全中學」畢業生，成績達到繼續升學標準者，可繼續就讀德國中等教育第二階段的「高等中學」（gymnasiale Oberstufe），其修業年級為十一至十三年級。而原本就讀「文科中學」的十年級學生，若成績達到標準且成功升級，亦可展開其中等教育第二階段學程，其修業年級為十一至十三年級。⁵

德國因應中等教育中輟生問題的措施有二：一者，考慮學生在青春期的特殊心理與身體發展狀況，容許學生有 2 年的中輟期；二者，學校可頒發「結業

⁵ 近來，「北威邦」有關中等教育第二階段出現改革聲浪，因本文題目限制為對德國學齡前與初等教育制度之探討，為恐失焦，作者只好忍痛捨去對其做進一步的深入探討。對「北威邦」有關中等教育第二階段改革有興趣之學者可參考以下由該邦教育部網站所公布之資訊，請參閱 Schulministerium（2008）。

證書」予中輟生，使其未來仍有復學或轉入技職教育體系的機會，此種「以學生為中心」的教育措施，值得效法。

又，此教育階段仍有「留級制」與「升級考試制度」，以確保其教育品質。德國初等教育僅 4 年，之後便展開前述之「分流制」，德國學界對此制之實施點夙來有強烈之爭論，認為該制過早實施且是阻礙社會弱勢族群教育機會的平等。有關此制之改革，曾於 1970 年代的教改期間被提出，但反對者眾，故持續至今未變。而「2000 年 PISA 震撼」（PISA-shock 2000）後，再掀質疑「分流制」過早實施之議題。

貳、德國學齡前與初等教育制度改革源起 與影響

一、源起

2000 年由「經濟合作暨發展組織」（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）規劃與執行的持續性與定期性國際性比較研究計畫，名為「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）（OECD Programme for International Student Assessment, 2009）。該評量方案主要針對所有參與國 15 歲學生，在其將屆完成身為公民的基礎課程訓練之際，瞭解學生能否將在校習得之知識與技能，實際運用在日常生活。該評量方案每 3 年舉行一次，每次測試各有其主測領域及其他兩項輔測領域。2000 年為第 1 次舉行該項國際評量方案，主要測試領域為閱讀，輔測領域為數學與自然科學；2003 年為第 2 次測試，主要測試領域為數學，輔測領域為閱讀與自然科學；2006 年為第 3 次測試，主要測試領域為與自然科學，輔測領域為閱讀與數學；2009 年的主要測試又回到閱讀領域。

德國 2000 年的教改乃肇因於德國 15 歲受試學生在該年針對閱讀素養所進行之國際評量結果不如預期所致，引起德國教育界對其教育體制改革的激烈爭論與探討，此即所謂的「2000 年 PISA 震撼」。

為探討德國學生在 2000 年「國際學生評量計畫」閱讀素養測試結果表現不佳的原因，德國教育學者除了針對受試學生之學校因素、教育內容與方式深入探究外，亦對其家庭因素進行研究。結果發現，影響學生測試成就總體表現的

主因為：具有外國移民背景受試學生之評量結果不佳所致，雖然 70% 以上的該類學生接受完整的德國義務教育，但該類學生中有近 50% 的比例，連 2000 年 PISA 閱讀素養測試的最低第一等級的程度都達不到，且德語閱讀能力不佳將阻礙該類學生其他學科的學習成效（Weiß et al., 2001: 39）。以 2006/2007 學年「北威邦」為例，有外國移民家庭背景（父或母在德國出生或父母皆非在德國出生）之學生已占該邦所有初等與中等教育階段學生總數的 15.3%（Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007a）。此為數不少的外國移民子女對德國教育體制所造成的衝擊與挑戰，教育主管當局不得不正視之。

以下將以圖 2 為例，進一步分析外國移民背景與閱讀素養之關係。

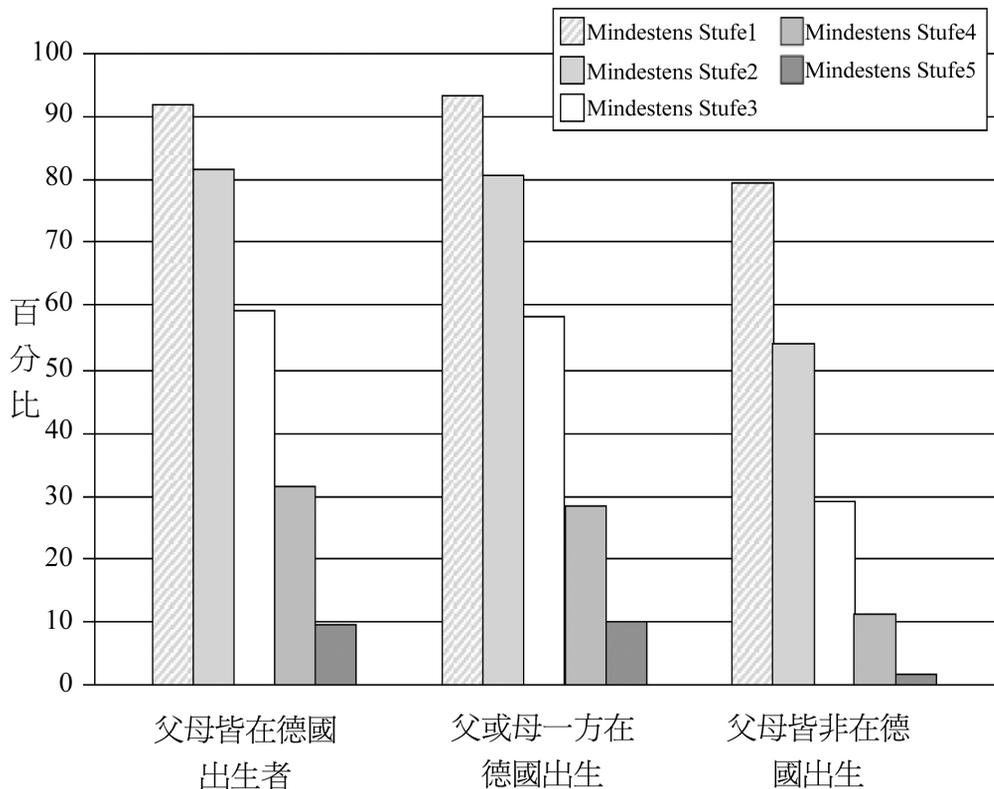


圖 2 德國 15 歲受試學生依其外國移民家庭背景與其所達到閱讀程度之關係圖
資料來源：Weiß et al. (2001: 39)。

圖 2 為 2000 年「國際學生評量計畫」中，德國 15 歲受試學生依其外國移民家庭背景與其該方案閱讀程度測試結果所繪之關係圖。2000 年所進行之「國際學生評量計畫」，依其評量程度由高至低共分五個等級：達到最高閱讀素養等級為「至少達到第 5 等級」（Mindestens Stufe 5），最低為「至少達到第 1 等級」（Mindestens Stufe 1）。

「外國移民家庭背景」乃指：受試學生父母的出生國。圖 2「外國移民家庭背景」自左至右之順序為：父母皆在德國出生（Beide Eltern in Deutschland geboren）、父或母一方在德國出生（Ein Elternteil in Deutschland geboren）以及父母皆非在德國出生（Kein Elternteil in Deutschland geboren）。圖 2 顯示，父母皆在德國出生與父或母一方在德國出生之德國受試學生，其閱讀素養評量結果相差不多；但父母皆非在德國出生之受試學生，雖然其中 70% 的學生接受完整德國義務教育至十年級，但其閱讀素養評量結果仍有近 20% 的學生未達閱讀素養評量最低的第 1 等級，顯見該類學生因其外國移民家庭背景因素之影響，父母限於語言能力無法對其進行輔導與協助，導致其對德語閱讀素養評量表現不夠好或很差。

繼 2000 年 PISA 之後，為求改進與提升德國整體教育體系的教學品質與成效，基於「測試結果乃過往學習過程之累積」的概念，有關國際評量方案，不應僅參與有關中等教育階段的 PISA 測驗，亦應參與有關初等教育階段的國際評量方案，以求瞭解中等教育第一階段的 15 歲學生於 PISA 測試結果不佳之因，是否溯源於之前的初等教育階段學習成果不佳所致。

2000 年 PISA 之後，德國教育界興起「累積性學習」（kumulatives Lernen）之新概念（Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 2002: 3-4）：新學到的知識與技能和以往學到的知識與技能可連結起來，同樣地，以往學習的成果亦可與最新的學習成效融合在一起，兩者具有關聯性並可實際應用。其實，德國除了藉參與經濟合作暨發展組織於 2000 年所進行的 PISA 測驗，對該國中學生學力程度有概略認識外，對於該國學生在初等教育階段所獲得之學習成效所知甚微。在此情形下，德國參與了由「國際教育成效評量協會」（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）於 2001 年舉辦「閱讀素養調查之國際研究」（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS；德文為 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, IGLU），評量其國小四年級學生的閱讀素養。該評量可說是對 OECD 進行的 PISA 方案的補充研究。

以德國 15 歲學生在 2000 年 PISA 與 2001 年德國 10 歲國小學童在 PIRLS 之測試結果作比較，學生後者成績表現較前者為佳。由此比較結果可發現：德國 10 歲國小學童的程度表現來自於之前國小一至四年級學習的累積，2001 年的 PIRLS 驗證其學習成效頗佳。因此，對於 2000 年德國 15 歲學生的 PISA 評量結果不佳，遂出現是否是過早實施的「分流制」所致之疑問。

根據 PISA 研究以及學者們的研究結果發現：德國過早實施「分流制」，造成學生就讀中等教育第一階段不同學校主要取決於學生家庭背景，尤其是造成具有外國移民家庭背景的學生教育機會不平等，其具體表現於學生家庭背景與所就讀學校類型之密切關連性上（OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001; Baumert, Stanat, Watermann (ed.), 2006; Baumert & Schümer 2002: 159-202; Baumert, 2002）。

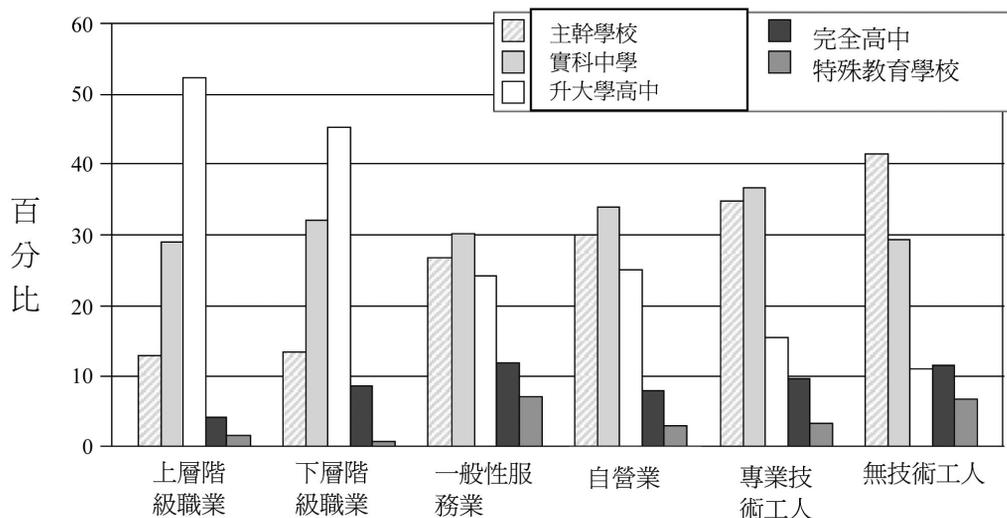


圖 3 德國 15 歲學生依其就讀學校類型與其照顧者之職業屬性之關係圖
資料來源：Weiß et al. (2001: 35)。

圖 3 顯示，父母從事上層階級職業者，其 15 歲子女有 50% 以上就讀學業成就要求高的「升大學高中」（Gymnasium），而父母從事無技術職業者，其子女僅有 10% 就讀「升大學高中」；與此相反的是，父母從事無技術職業者，其子女有高達 40% 就讀學業成就要求較低之「主幹學校」，而父母從事上層階級職業者，其子女僅有 10% 左右就讀該類學校。根據經濟合作暨發展組織對 2000

年 PISA 受試學生的所作的研究顯示，以受試學生家長從事一般社會觀感較高的職業以及受過較高等教育與家長從事一般社會觀感較低的職業及所受教育程度不高做比較，前者子女的學業表現一般較後者子女為佳（OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001: 219）。

此外，該份研究報告提出以下結論：「學校的區隔（schulische Segregation）使得教育不公平的可能性更形加劇」（OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001: 240）。另有研究指出，「主幹學校」面臨成為「下層社會階層的學校」（unterschichtspezifische Schule）之威脅，同時使得因家庭背景條件限制而就讀此類學校之學生，因過早實施的「分流制」，更加深其在教育方面的不利狀況（Klemm, 2006; Schümer, 2004; Schümer, 2005）。

下文以圖 4 詳細說明「分流制度」對具有外國移民家庭背景的學生所造成的教育機會不公平情形。圖 4 為依德國 15 歲學生（不包括肢體與智能障礙之特教學生）具有的外國移民家庭背景與其就讀中等教育第一階段學校類型關係圖。本文前已述及，德國初等教育階段止於國小四年級。繼之的中等教育第一階段（五年級至十年級）由國小導師依據學生學業成就高低，推薦學生至應就讀的學校，依次為：升大學「文科高中」（Gymnasium）；一般「實科中學」（Realschule）或「完全中學」（integrierte Gesamtschule）；以及學業成績表現最差的「主幹學校」（Hauptschule）。完全中學為 1970 年代教改下之產物，初期屬實驗性質學校，後來雖然逐漸獲得各邦教育當局之認可，但其數量與其他三類學校相較甚為稀少，對總體教育成效影響不大。

圖 4 自左至右順序顯示：學生父母皆在德國出生者（beide Eltern in Deutschland geboren）就讀一般「實科中學」與升大學「文科高中」比例較高，較少就讀「主幹學校」；學生父或母一方在德國出生者（Ein Elternteil in Deutschland geboren），學生就讀「文科高中」與「主幹學校」比例較高，較少就讀一般「實科中學」；學生父母皆非在德國出生者（Kein Elternteil in Deutschland geboren），則有近 50% 的學生就讀於「主幹學校」，其次為就讀「實科中學」，較少就讀「文科高中」。

換言之，圖 4 最右邊顯示，具有外國移民家庭背景之學生，有較高比例就讀學業成就要求較低的學校，如：「主幹學校」，而有較低比例學生就讀學業成就要求較高的學校，如：準備升大學的「文科高中」。具有外國移民家庭背景之學生，因家庭因素造成其淪為語言弱勢一族，進而影響其總體學業成績表現，結果僅能就讀「主幹學校」，決定其未來僅能走技職教育方向。以國小五

年級為分流制度的實施點，影響學生未來的發展以及其步入社會後的社經地位，對於 10 歲的學生是否公允，再度成為德國初等與中等教育體制改革之議題。

繼 1970 年代教改後，德國初等與中等教育體制改革議題已沉寂多時，此次因 2000 年 PISA 與 2001 年 PIRLS 等國際評量，再次引起教育學界與社會公眾廣泛注意與激烈討論。

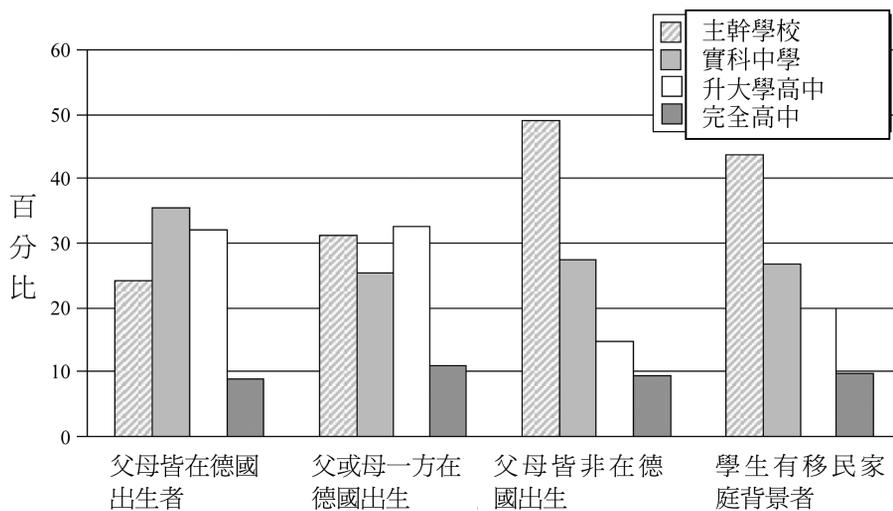


圖 4 德國 15 歲學生外國移民家庭背景與其就讀中等第一階段學校類型關係圖
資料來源：Weiß et al. (2001: 38)。

二、影響

綜合前述，2000 年「PISA 震撼」讓德國教育學者們驚覺到：教育機會不公平的老問題仍然存在，今昔不同的是，Dahrendorf 於 1966 年調查確認的四種遭受教育不公平待遇的弱勢族群：鄉下兒童、勞工子女、女孩以及天主教徒子女（Dahrendorf, 1966），其四合一的圖像代表為「鄉下的天主教徒女兒」（katholische Arbeitermädchen vom Lande），已轉變為「來自問題社區的土耳其青少年」（Türkische Jugendliche aus dem Problemviertel）或稱「移民者之子」（Geißler, 2005）。

自德國 1970 年代教改努力至今，僅改善了女性的受教權，但過早實施的「分流制」，使得勞工子女依然是教育的弱勢一族，且新增了「移民者之子」的教育弱勢族群。對於「PISA 震撼」所發現的「新」的與原有的教育弱勢族

群，希冀藉由教育補救措施，改善其學業成就表現，進而達到保障與改進整個教育體系的教學品質。基此考量，德國針對「PISA 震撼」採行的教育改革措施，首先從改善外國移民子女從學齡前教育階段與初等教育階段的學業成就之表現著手，其次為改革中等教育第一階段的學制，如考慮廢除「主幹學校」。

參、「PISA 震撼」所引起之學齡前與初等教育階段改革措施

「PISA 震撼」揭開繼 1970 年代之後，於 2000 年開始的新一波教育改革序幕。基於前述之論述與分析，得知德國 15 歲學生在國際評量測驗表現不佳之兩大原因，一為外籍移民子女測試成績差所致；另一為德國教育體制過早實施「分流制度」。基此，德國學齡前與初等教育階段掀起一連串改革措施，最主要目的在於改善外籍移民子女因家庭因素導致的學業成績表現不佳的困境，希冀由推行新的改革措施，消弭因家庭因素造成的學生學業成績表現不佳之情形，進而促進教育機會公平化。

一、學齡前階段之教育改革措施

2000 年「PISA 震撼」後，「北威邦」在德國學齡前教育階段所引發之改革措施計如下：

（一）對學齡前教育內容做建議性規範

以往德國學齡前教育屬非正規教育，基於其法律保障之「機構經營者自主權」（Trägerautonomie），其課程內容與實施方式由各「幼稚園」或「兒童日間托育機構」負責統籌規劃，主管與監督單位無權亦不可介入。自 2000 年「PISA 震撼」後，各邦幼教最高主管單位紛紛擬定「幼稚教育計畫」（Bildungspläne），期各邦在幼教領域有原則性規定，藉此達成各邦某種程度的一致性教育標準。據此「幼稚教育計畫」，各邦幼教主管當局再與各邦幼教經營者代表（宗教或非政府公益組織或團體）再簽訂「幼稚教育協定」（Bildungsvereinbarung）（Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003），以確定具體的幼教學習領域（Bildungslernbereich）。

以「北威邦」為例，該邦的幼教學習領域為：語言，律動，遊戲、勞作與媒體、自然與文化環境等四大學習領域。希冀從重視學齡前教育的學習領域開

始，為日後的初等與中等教育階段之學科學習打下良好基礎。然而，攸關幼教學習品質的幼教課程的規劃與其實施方式，依法仍屬個別幼教機構經營者之自主權限，幼教主管當局不得干涉。

（二）新增學齡前德語課程

德國政府希冀藉新增學齡前德語課程，來提升外國移民家庭子女德語程度，使其未來就讀小學時因接受過學齡前德語課程，不受其家庭背景差異的影響，而享有較平等的起始教育條件。「北威邦」率先於 2003 年提供該項課程的補助，但實施初期，該項課程僅限於補助特定學齡前托育機構，其收托兒童中，有超過一半以上為外國移民家庭子女（Runderlaß des Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit und des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2002）。其後，對該項課程的補助，不再限定特定學齡前托育機構（不再對機構中外國移民背景兒童所占比例作嚴格規定），而是視地方政府財源狀況，對所有提供該項課程的學齡前托育機構，給予補助。現今，該項課程的實施已正式納入法律規範。

2008 年八月生效的《幼兒教育法》第 13 條第 5 項條文中規定（Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007）：

依《社會法》第 8 冊第 22 條第 3 項之法意，對兒童語言發展的持續性促進乃屬學齡前教育機構之應履行之教育任務。基此，教育的概念必須包含語言促進措施的實施。兒童未具適齡的德語能力，收托該童之托育機構須負責提供其所需之額外的德語課程。

基此，德語課程由法律明文規範為學齡前教育的主要內容，在該邦各學齡前托育機構中全面實施。另外，為因應日益增加的外國移民家庭及其子女所產生的德語教學需求，原有的「德文教學法」（Deutsch als Fremdsprache, DaF）學科因其教授對象乃針對非住在德國境內的非德籍人士，已無法應付因社會變遷所產生的新的德語教學需求，對於住在德國境內的非德籍人士，非正式的「第二德語」（Deutsch als Zweitsprache, DaZ）學科正逐漸形成。⁶

⁶有關「第二德語」專書已有 Benholz & Iordanidou（2005）以及 Kniffka & Siebert-Ott（2009）可供參考。另，其相關專業網站（Huth, n.d.）探討「德文教學法」與「第二德語」（Deutsch als Fremd- und Zweitsprache）之議題；而由埃森大學（Universität Duisburg-Essen, n.d.）網站，可參考其研發之「第二德語」教學課程；此外尚有針對有關「第二德語」的相關議題，提供給所有幼教教師與一般教師，一個討論與互動的平台網站（Treffpunkt DaZ, 2004）。

（三）落實「教育紀錄」

此指對每名幼兒的教育學習與成長過程做詳實的「教育紀錄」，俾日後提供國小教師瞭解學生學習經驗。學齡前幼兒教育屬非正式「學校外教育」（*auserschulische Erziehung*），僅需達成《兒福法》第 22 條第 1 項規定之「促進兒童自我負責與合群性人格的養成」目標即可。對於其教學課程、範圍、內容與實施方式均無規定，基本上學齡前教育機構為一托育性質的社會機構。

2000 年「PISA 震撼」後，基於前述「累積性的學習」概念之興起，一方面將未來國小各學科轉化為學齡前教育不分科的學習領域中，希冀藉此加強重點學習領域，為學齡前兒童未來進入小學正式教育打下良好基礎。另一方面，對每名幼兒各學習領域過程做詳實「教育紀錄」。該紀錄不限形式，可為書面文字紀錄亦可為錄影帶紀錄。紀錄內容為每名兒童的人格發展與其在各學習領域的優勢與學習困難。該份記錄，經兒童家長簽字同意後，可提供給各兒童國小導師做教學與輔導之參考。該份記錄，對於人格發展不成熟或有學習障礙的兒童，尤其具有重大意義：國小導師可據此提早採取補救或加強的輔導措施，使該類學生不致因太晚被發現學習障礙，而延誤其恢復正常學習與發展的時機。

（四）引進評鑑制度，提升教育品質

因學齡前托育機構具有法律保障之「機構經營者自主權」，因 2000 年「PISA 震撼」而簽訂的「幼稚教育協定」，其第 8 點規定需實施評鑑制度（*Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003*）。但以各機構自我評鑑為主，且該項評鑑制度非強制性，乃各自發展出一套標準化的評鑑模式，且彼此間的評鑑內容與標準不一，對促進幼教品質發展之成效不大。然前述之《幼兒教育法》生效後，有關評鑑制度之規定，載於該法第 11 條第 2 項中，且為強制性，但仍以自我評鑑為主，計有以下三項評鑑指標（*Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007*）：

1. 「學齡前托育機構工作理念與原則書面報告」；
2. 依據之教育概念或依負責人秉持之特殊教育理念以及該機構所實施之「品質發展報告」；
3. 亦有外評機制，但須取得受評學齡前托育機構之同意，由該邦最高主管機關或由其委託之機構至受評機構執行外評工作。此與前述第一項改革措施相同，受限於「機構經營者自主權」之規範，對於攸關幼教品質發展甚為關鍵的幼教課程的規劃、內容與其實施方式，皆未納入評鑑內容。

（五）全面實施學齡前兒童德語能力調查

2000 年「PISA 震撼」顯示，因家庭因素造成特定學生德語素養較差，該類學生其他學科亦普遍表現不佳。換言之，家庭因素造成特定語言弱勢學生，該類學生因其德語掌握能力不佳而非智力差，導致其總體學業成績差。一般認為，外國移民家庭子女以及德國經濟與社會弱勢家庭子女乃屬於潛在性德語能力較差的弱勢一族，有必要及瞭解其德語程度。

基此，「北威邦」於 2007 年首次進行全邦 4 歲兒童德語測試，結果顯示：有 19% 受試兒童有加強其德語程度的必要性（Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2007b）。邦政府撥款提供測試成績不理想之幼兒所需之德語課程，希冀該類兒童未來進入德國正規教育的小學就讀時，不因家庭背景造成其德語程度較差，進而影響其與其他同齡學生在正規教育起點之教育機會。

（六）學齡前托育機構與國小之合作

學齡前托育機構與國小之合作的倡議，早於 1970 年代德國教改風潮中，即由當時「德國教育審議委員會」（Deutscher Bildungsrat）規劃的《教育體制結構計畫書》（Strukturplan für das Bildungswesen）中被提出，同時以欲在國小設立為期 2 年的「入學適應期」為合作基礎。後因教改焦點轉移他處，致使「入學適應期」之設立未果，⁷ 導致學齡前托育機構與國小合作的計畫無法實現。直至「PISA 震撼」後，該計畫再度於「幼稚教育協定」中被提出，但對於合作雙方如何在組織、內容與方式上合作則未曾提及。

實務上，僅有幼教師參訪國小的活動持續舉行，而有關兩機構共同舉辦的在職教師研習營則寥寥可數。2008 年八月生效的《幼兒教育法》第 14 條中特別對此兩機構之合作事宜作規範，如兩機構內的教育內容、方法與概念，須定期且持續性的告知合作雙方；雙方應定期互相舉辦教學觀摩；兩機構須指定合作事項的專責人員；雙方共同舉辦家長說明會；雙方共同舉辦「幼小銜接」的研討會以及共同舉辦在職與繼續教育之研習營等（Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007）。在合作實務上，因幼教師資養成訓練系統與國小教師不同，前者由相當我國五專制之師專訓練，後者則受大學教育學程養成。幼教師學歷等同我國五專制畢業生，而國小教師則等同我國碩士畢業生，兩機構在合作方面最感困擾的是，兩機構教師因學歷程度差異所形成之溝通問題。

⁷ 有關「入學適應期」在教改以及其近期發展，將在德國初等教育階段之教育改革措施中詳述。

近來因《波隆那宣言》（Bologna declaration）之影響，有大學及科技大學（Fachhochschule）紛紛成立幼兒教育相關科系，提供幼教教師取得更高學歷的機會。由於其實施期過短，尚未見有對提升幼教教師資成效的相關研究。且因政府財政緊縮，大力刪減對幼教機構之補助，致使幼教教師工作條件每況愈下，又幼教教師在工作量大增情形下，是否有時間及精力去取得更高學歷，令人深感質疑。簡言之，《幼兒教育法》實施未久，對於兩機構在法律規範下的合作成效，現作評論猶嫌過早。

綜觀德國學齡前教育階段之改革措施，在學齡前教育內容規範方面，因受「機構經營者自主權」的限制，僅可就學習領域作「建議性」規範，對提升幼教品質成效有限。在新增學齡前德語課程方面，對教授該課程教師之資格與課程未做嚴格規範，成效尚待觀察。對幼兒教育學習與成長過程的「教育紀錄」，需經家長同意，方可轉交給國小教師參考。對於有學習障礙的兒童家長，可能因自尊心作祟而不願轉交「教育紀錄」，可能使該類兒童有未蒙此措施之利反受其害之虞。

有關評鑑制度乃以自我評鑑為主，且攸關幼教品質發展甚為關鍵的幼教課程的規劃、內容與其實施方式，受限於「機構經營者自主權」之規範，皆未在評鑑內容中，使該項評鑑制度僅具政策性宣示。有關學齡前兒童德語能力調查的目的為針對德語能力較差的兒童，給予補助性德語課程訓練，但因其無強制性，若家長認為沒必要讓其子女接受該課程或沒時間帶其至授課地點，該措施之美意大打折扣。而由法律規範的學齡前托育機構與國小之合作，因實施不久，其合作成效尚待觀察。由此觀之，德國學齡前教育階段之改革措施，仍有前述諸多執行上的困難尚待克服。

二、德國初等教育階段之教育改革措施

針對 2000 年「PISA 震撼」所揭露的問題，德國初等教育陸續展開一連串的改革措施，計有：國小一、二年級合併為「入學適應期」（Eingangsphase）及推行全日制學校。以下詳述之。

（一）國小一、二年級合併為「入學適應期」

以「北威邦」為例，2003 年修訂《學校法》（Schulrechtsänderungsgesetz NRW），在此邦境內之國小階段實施為期 2 年的「入學適應期」，以促進學齡兒童應有的「學齡能力」（Schulfähigkeit）。此項措施並非所謂的「新發明」。早在 1970 年代德國教改風潮中，即載於當時「德國教育審議委員會」所提出的

《教育體制結構之計畫書》中：「……國小應針對 5 歲暨 6 歲兒童設立為期 2 年的『入學適應期』」（Deutscher Bildungsrat, 1970: 119-120）。一來因當時該計畫書僅具建議功能，對各邦教改的實際推行不具拘束力；再者，建議實施之「入學適應期」中包括 5 歲兒童，無異於強迫幼兒提早入小學，遂遭家長、幼兒心理學家以及幼教經營者與主管幼教行政單位的強烈反對。此「入學適應期」的爭議，後來被簡化為「5 歲兒童究竟適合何種教育形式」之議題，爭議逐漸失焦。為回答「5 歲兒童究竟適合何種教育形式」，遂由學術研究單位進行一連串相關研究與試驗，試圖對此爭論提出解決之道。

其後，由於學術研究所進行的研究與試驗結果，無法對此爭論提出解決之道；且繼續進行相關研究與試驗，將面臨財務困難；再者，該爭議重點已由「何種教育形式對 5 歲兒童為最適」又轉移至「何種課程內容對 5 歲兒童為最適」等因素，德國 1970 年代教改風潮下所提出充滿改革新意的「入學適應期」的建議，終至腹死胎中。

然而 2003 年在「北威邦」通過且已於 2005/2006 學年實施的「入學適應期」與德國 1970 年代教改風潮下欲實施者相較，兩者在教育理念方面有顯著不同（Götz, 2004: 264）。在「北威邦」實施「入學適應期」之教育理念乃基於「多樣化的教育」（Pädagogik der Vielfalt）（Prenzel, 1995），而非教改期間所堅持的「平等教育」（Pädagogik der Gleichheit）。「平等教育」強調經由強制 5 歲兒童入小學，提供相同的課程，使得每位新生不論其家庭背景不同，因提早入學而達到在教育起始點的平等；「多樣化的教育」則不力求拉平每位入學新生學習程度的差異為目標；反而接受、認可與運用入學新生彼此間在學習背景方面的「多元性」（Pluralität）與學習程度的「差異性」（Differenz），視其為對促進與豐富學習之潛在正向因素，進而在學制結構、在教育組織以及教育課程的實施方式進行改革與調正。

基此「多樣化的教育」理念，「北威邦」所實施的「入學適應期」不再限於同齡兒童所組成之班級授課，亦可為由一、二年級兒童組成混齡班級授課。另，亦可在同齡兒童所組成之班級或在混齡班級中，依不同學科之需求再分成學習程度不一之小組授課。現行以一、二年級兒童組成混齡班級授課型態為最普遍。值得一提的尚有：本文於之前初等教育階段述及之「國小附設幼稚園」，由於「入學適應期」的實施遭致裁撤命運。此後，特教教師、社教教師以及國小教師將合作輔導原應就讀「國小附設幼稚園」之學生，使其在 2 至 3 年的「入學適應期」中能具備同齡兒童應有的「學齡能力」。此舉究為邦政府為節省教

育支出之縮編措施？抑或基於特殊教育理念，有待進一步研究。此外，「留級制」因實施「入學適應期」，始於國小三年級。而學習程度佳的學生，亦可在入學一年後逕至跳級至國小三年級就讀（Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004）。

（二）推行「全日制小學」

德國基於教育「以家庭教育為主，學校教育為輔」的傳統觀念，2000年「國際學生評量計畫」學測震撼前，國小皆為半日制。2000年「國際學生評量計畫」學測震撼後，為改善外籍移民子女的德語程度以及提升弱勢家庭兒童的學業成就，遂在邦政府經費補助下，全力推行「全日制小學」。邦教育主管單位僅對「全日制小學」之實施做原則性規範，對於實施「全日制小學」所依據之教育理念，組織形態與教育內容則由各校依其自主權決定之。

以下舉「北威邦」的兩所學校：巴哈小學（Bachschule）與「庫特書馬赫小學」（Grundschule Kurt-Schumacher-Straße）為例說明（Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005）。

位於德特莫德市（Detmold）的巴哈小學以「促進概念」（Förderkonzept）為教育理念。其學生來自差異極大的社會階層：學生家長中有60%為失業者，15%的學生家長屬於本市頂級薪資階層。面對學校由多元文化與多階層家庭背景的學生所組成之情形，該校教學重點放在「促進課程」（Förderunterricht）的實施。因學業成就強的學生與學業成就弱的學生同樣有權要求提升其學業成就。上午的正式課程，將依學生個別興趣以及其強項科目與較弱科目再做區分；下午課程亦依前述原則進行，但提供多元化的活動與課程，計有文化、體育及生態的活動，亦有針對語言與數學的補救教學課程。另，尚有減壓與集中注意力的訓練課程。

另一學校為位於武鵬塔市（Wuppertal）的「庫特書馬赫小學」，其特色為設有「融合教育班」（Integrationsklassen）以及「共同課程」（Gemeinsamer Unterricht），使得殘障生或學習障礙生能與一般學生共同上課。為顧及學生間的差異性與個別性，課程乃以適於學生的「節奏」進行，整個課程計有：上午正式課程分為三個時段以及下午課程；課程進行的方式有個別學習、以方案為主的小組學習與討論及補救教學等。

「全日制小學」最大的特色為增加下午時段的課程。小學一般上午皆為正式課程，不需另外付費；下午則為課外活動時間，中午並提供午餐，亦有教師監督家庭作業的完成，但需另外付費。收費標準依學生家庭收入高低而不同。

希冀藉由非正規教育模式如踢足球等課外活動或額外的補救課程，使得德語程度不佳或學業成績不好的學生，能在無壓力或較少壓力的情境下，增進其德文能力或提升其學業成績，且下午非正式課程中亦提供監督學生家庭作業完成的服務。藉此，一方面可補足外籍移民家長或社會弱勢家長無法協助其子女課業的缺憾；另一方面使得經濟弱勢之父母，亦可在其子女上全日制學校的情形下出外工作，改善其家庭經濟（Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006）。全日制小學的實施，代表學校的功能已由純教育功能擴大至社會福利服務的功能。

綜觀德國在初等教育階段的改革措施有以下兩點特色：（一）國小一、二年級合併為「入學適應期」的措施，不僅考慮到兒童入小學前各自不同的學習經驗，亦在「幼小銜接」上做了向學齡前教育制度的修正努力；（二）全日制小學的實施，則擴大了學校的教育功能至社會福利服務的功能。

肆、結論與建議

2000 年「PISA 震撼」揭開德國繼 1970 年代之後，新一波教育改革序幕，其改革幅度之廣，堪與 1970 年代教改比擬，上至中等教育第二階段下至學齡前教育階段。促成改革的導火線為：該國 15 歲學生參與 PISA 測驗，但其受試整體表現不如預期的好，引起教育界與社會大眾嘩然。對此受試結果，德國有關教育主管當局的態度與因應措施為：一方面，積極參與其他國際學生評量計畫，藉此與其自身過往參與過的同類型方案做比較，希冀找出其教育體制中，是哪一教育階段出了問題？並對其教育體制作全面的檢討；另一方面，委託專家學者就影響學生學業成就表現的相關因素進行研究，計有：教學因素、學校因素、學生個人因素以及學生家庭背景因素。

研究結果發現，受試學生評量結果表現不佳之主因，乃源於學生家庭背景因素所致，尤其是具有外籍移民背景之學生；其他如社會弱勢家庭子女因過早實施的「分流制」，造成其就學機會不平等問題，亦是影響該類學生學業表現的重要因素。基此，其改革目標訂為：改善並提升外籍移民子女與社會弱勢家庭子女的就學機會與學業成就表現。同時，因應社會變遷，擴大其學校原有的教育功能至社會福利功能。德國此種面對相關的國際學生評量計畫的態度與作法值得我國參考。

綜觀德國因 2000 年「PISA 震撼」而施行的改革措施，在學齡前教育階段方面來看，雖然學齡前托育機構在體制上屬非正規教育的社會福利機構，但其

教育內容逐漸向正規教育靠攏；再加上「教育紀錄」的實施與推行與國小之合作，展現其對「幼小銜接」議題較過往重視之態度。而「新增學齡前德語課程」以及全面實施「學齡前兒童德語能力調查」，則為針對外籍移民子女與社會弱勢家庭子女，改善並提升其入小學前的德語能力所採行之措施。至於「評鑑制度」之實施受限於「機構經營者自主權」之規範，成效尚待評估。

德國在初等教育階段的改革方面，計有：實施的「入學適應期」與推行「全日制小學」等措施。「北威邦」於 2005/2006 學年所實施的「入學適應期」，乃基於為數不少的外國移民家庭子女，因經濟或文化因素，多未就讀學齡前機構，一旦進入國小正規教育體制，可能產生適應問題。藉由「入學適應期」的實施，提供該類學生一個較公平的教育生涯起點。該項措施在「幼小銜接」議題所代表的意義為：其初等教育制度朝學齡前托育制度做調整。欲對其成效作一適切評估，因其實行時間尚短，此時不宜。

至於「全日制小學」之推行，家長須部份負擔經費，但正值全世界經濟不景氣，經濟弱勢家庭子女（如：失業者子女與中低收入戶子女）的參與意願不高，對其實施成效，恐大打折扣。但該項措施所代表的意義為：因應社會變遷，學校功能已從既有的教育功能，擴大至社會福利服務的功能。雖然德國 2000 年後，在學齡前與初等教育階段所採行的改革措施，在實務層面有待改進，但其針對體制弊病作全面改革的決心，值得我國效法。

我國學生參與 2006 年的 PISA 方案，2007 年 12 月 4 日公布之排名結果為：自然科學排名為第 4 名，數學第 1 名以及閱讀素養第 16 名。我國學生參與 2006 年 PIRLS，全球 46 國中排名第 22，遠落後排名第 2 的香港。但教育主管當局以及新聞媒體關注的焦點，不是我國學生閱讀素養的岌岌可危，而是陶醉在我國學生在數學表現的第 1。

在此，首先就所謂「排名第 1」背後所隱藏的迷思，作一破除的說明。PISA 排名，乃以平均成績計算而得。比較 2006 年 PISA 方案數學前 4 名國家的平均分數，其相差極微，依序為：台灣 549，芬蘭 548，香港與韓國同為 547。平均數不代表全部真相，尚須與標準差配合解讀，因標準差能呈現受試學生的分散程度，如此，始能呈現受試學生數學素養的全貌真相。比較該年數學前 4 名國家的標準差：芬蘭標準差為最小的 81，香港與韓國同為 93，台灣標準差為最大的 103，此意味著台灣數學排名雖為第 1，但成績優秀與成績不佳學生落差極大，原因為何？有必要對此做深入研究，並探討數學成績表現是否與家庭背景有關？其中是否隱藏著社會階層與教育機會不公平的問題？針對弊因，儘早改

善與補救，方能保持甚而提升我國學生往後於類似國際評量測試的總體表現。畢竟，「一次」的第 1，不代表「永遠」的第 1；破除迷思的用意在於：不希望台灣學生 PISA 數學第 1 的表現成爲「唯一」的一次第 1。

其次，就我國學生 2006 年 PISA 閱讀素養排名第 16 名以及 2006 年 PIRLS 閱讀成績的排名第 22 名，提出急切的呼籲：我國小學的國語與國中的國文教育出了嚴重問題，請教育主管當局、校長、教師與家長們正視此問題。2006 年的 PISA 閱讀素養，共區分爲 5 等級，依其程度由低至高排列：我國學生占最低第 1 等級水準的有 11.5%，第 2 等級有 24.2%，第 3 等級有 34.0%，第 4 等級有 21.6%，而我國學生在最高的第 5 等級僅有 4.7%。而列該項排名第 1 的芬蘭，其學生在第 1 等級的有 4.0%，第 2 等級有 15.5%，第 3 等級有 31.2%，第 4 等級有 31.8% 以及第 5 等級有 16.7%。

換言之，我國學生閱讀程度大都分布在較低等級，而芬蘭學生則分布在較高等級。特別值得注意的是，我國學生連最低的第 1 等級水準都達不到的占 3.8%，而排名第 1 的芬蘭僅爲 0.8%。又，經濟合作暨發展組織平均達最高第 5 等級的學生有 8.6%，我國學生僅有 4.7%，我國學生閱讀素養之低落，值得憂慮。教育主管當局應針對我國學生閱讀素養不佳之因，展開深入調查與研究，探究是何原因致此？教學方式與課程使然？或學生家庭因素使然？畢竟，閱讀能力爲一切學科的基礎，教育主管當局對我國學生如此的閱讀表現所發出的警訊，不應等閒視之。

基於本文前述之德國經驗，台灣教育界面對即將參與的 2009 年 PISA 測驗應有的態度是：評量的排名僅爲指標，教育（過程與成效）品質的改進與提升方爲根本；應有的作法是藉由參與此次 PISA 方案之機會，一方面，檢視台灣學生閱讀素養程度與他國相較如何；另一方面，藉此機會對自 2006 年 PISA 測驗與 PIRLS 後，台灣整體教育在閱讀、科學與數學方面，從教育政策、學制結構到教學內容與方式作徹底檢討，探究有否需要改進之處。此外，亦應對影響學生學業表現之家庭因素，作一調查與研究，探究學校功能是否有因應學生家庭因素，實施功能擴大的必要性？如何擴大？具體內容爲何？在此須特別強調，針對台灣教育弊病所採行之改革措施，應立基於台灣教育弊病之成因、現存之教育體制以及台灣社會變遷的基礎上，萬不可隨意移植外國不合我國教育情況之措施。畢竟，教育乃百年大計，乃今日知識經濟社會之基礎，影響國家未來國際競爭力之發展甚鉅，應謹慎爲之。

參考文獻

- Benholz, C. & Iordanidou, C. (2005). *Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I*. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Schrödel. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.
- Baumert, J. (Ed.) (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Eds.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Jürgen Baumert (Ed.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (pp. 159-202). Opladen: Leske+Budrich.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: The author.
- Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder & das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). *Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Retrieved July 7, 2005, from <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Schulformen/index/html>
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In Berger P. A. & Kahlert H. (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 71-100). Weinheim und München: Juvenat Verlag.
- Götz, M. (2004). Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen

- Schläuchen? In Faust G., Götz M., Hacker H. & Roßbach H.-G. (Eds.). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (pp. 254-272). Bad Heilbrunn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huth, M. (n.d.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.manfred-huth.de/fbr/index.html>
- IGLU (2002). *Reading literacy study, PIRLS information*. Retrieved January 1, 2009, from <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/2001ws/gspaed/pisa/iglu2001infobroschuere.PDF>
- Klemm, K. (2006). Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? *Pädagogik*, 58 (7-8), 76-80.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: UTB.
- Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Der Regierungsentwurf für das neue Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz, Kibiz)*. Retrieved February 5 2009, from <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/Kibiz.pdf>
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003). *Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten*. Düsseldorf. PISA hat Folgen: Veränderte Bildungsarbeit im Kindergarten und Grundschule. Retrieved April 15, 2004, from http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/index_frame.html
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004). *Konzept zur Schuleingangsphase*. Retrieved February 21, 2009, from http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase_Konzept/Eingang.pdf
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). *GanzTag stärkt. Individuelle Förderung in der offenen Ganztagsgrundschule*. Retrieved May 23, 2008, from http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1060/GanzTag_2_2005.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). *Offene Ganztagschule im Primarbereich*. Retrieved February 21, 2009, from <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/InfoGTGS/R>

- echtsgrundlagen/NeuOGS_12-63-4.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007a). *Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler; ausländische Lehrerinnen und Lehrer. Schuljahr 2006/07. Statistische Übersicht Nr. 361*. 2. Auflage. Retrieved January 16, 2009, from http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2006_07/Auslaender2006Nr361.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2007b). Ergebnisse des ersten landesweiten Sprachtests für Vierjährige: 34.000 Kinder erhalten zusätzliche Sprachförderung. Bildungsklick, Retrieved August 17, 2007, from <http://bildungsklick.de/pm/54779/ergebnisse-des-ersten-landesweiten-sprachtests-fuer-vierjaehrige-34000-kinder-erhalten-zusaetzliche-sprachfoerderung/>
- OECD Programme for International Student Assessment (2009). *What PISA is*. Retrieved February 2, 2009, from http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: The author.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Opladen: VS Verlag.
- Runderlaß des Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit und des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (2002). *Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich*. Retrieved August 5, 2004, from <http://www.tageseinrichtungen.nrw.de>
- Schulministerium (2008). *Schulformen*. Retrieved May 13, 2008, from <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/index.htm>
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus interprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In Schümer G., Tillmann K.-J. & Weiß M. (Eds.). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000 Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (pp. 73-114). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schümer, G. (2005). Bildung und soziale Ungleichheit. In *Die Deutsche Schule*, 97(3),

266-284.

Strätz, R. (1986). *Die Kindergartengruppe: soziales Verhalten drei bis fünfjähriger Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.

Treffpunkt DaZ (2004). *Treffpunkt DaZ*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.treffpunkt-daz.de/>

Universität Duisburg-Essen (n.d.). *Förderunterricht*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.uni-duisburg-essen.de/foerderunterricht/>

Weiß, M., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. & Prenzel, M. (Eds). (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Retrieved January 16, 2009, from http://www.oecd.org/document/55/0,3343,de_34968570_34968795_39169783_1_1_1_1,00.html

Wikipedia (2009). *Schulkindergarten*. Retrieved February 2, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/Schulkindergarten>