

# 德國全日制學校在教改中的意義與啟示

朱啟華\*

## 摘要

實踐教育機會均等，是德國的教育制度所追求的理想之一。而在近年來的教育改革措施當中，全日制學校的設置，就是一個最為具體與廣為討論的例子。德國政府自2003年以來，召開全國性的教育會議，討論了全日制學校設置的重點、方向、可能面臨的問題以及解決之道，並將會議內容集結成冊。本文透過文件分析的方法，掌握文獻中對於設置全日制學校的主要措施及其意義，並由此掌握德國教育界對於教育機會均等的理解，以及所要實現的教育目的。最後則指出，在台灣追求教育機會均等目標的過程中，可以在理念上擴充對於教育機會均等概念的意義內涵，在實踐上提供學生發展其除了智育能力以外的機會，為台灣的教育衍生一種可能的反省觀點。

**關鍵詞：**全日制學校、德國教育制度、教育機會均等、台灣、教育改革

---

\*朱啟華，國立中正大學教育學研究所副教授

電子郵件：educhc@ccu.edu.tw

來稿日期：2009年12月9日；修訂日期：2010年1月20日；採用日期：2010年1月26日

# The Insight and Reflection of Full-time School in German Educational Reform

Chi Hua Chu<sup>\*</sup>

## Abstract

Practicing educational equality is one of the ideals of German educational system. In recent years, the establishment of full-time school provided extensive discussion of educational reform in Germany. In order to discuss the establishment of full-time school, the government of Germany has hold national conference of education and published all of the information in this conference. The purpose of this study is to explore the main measures and context of the full-time school in Germany by using literature review and document analysis. And to outline the understanding of educational equality and educational purpose in German perspective revisits the concept of educational equality and developing the other chances beyond the intellectual education of students in Taiwan.

**Keywords:** full-time school, German educational system, educational equality, Taiwan, educational reform

---

<sup>\*</sup> Chi Hua Chu, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University  
E-mail: educ@c@ccu.edu.tw

Manuscript received: December 9, 2009; Modified: January 20, 2010; Accepted: January 26, 2010

## 壹、前言

扶助弱勢族群，提升教育機會均等，是台灣近幾年來教育改革政策的重點之一。當中較主要的措施，首先是教育優先區計畫，教育部在84學年度補助台灣省教育廳試辦教育優先區計畫新台幣8億元，擬定5項指標；並在85學年度擴大辦理並擴充為10項指標，目的在於改善師生安全衛生及健全身心發展教育環境，提昇學習效能。另外則是將外籍配偶的子女列為弱勢學習學生，加以補助（楊振昇、林坤燦，2008）。

此外，教育部也提出了弱勢助學方案，包含補助私立高中職及大專院校經濟弱勢學生，提供就學貸款、扶助外籍配偶子女、課後照顧及輔導、補助身心障礙學生及低收入戶（楊振昇、林坤燦，2008）。而對原住民學生則分別就其就讀托兒所或幼稚園、國民教育、中等教育及高等教育等不同階段，提供減免補助、獎助學金、升學保障等措施，目的即在於透過教育，降低因為學生家庭低社經地位在學習上帶來的機會不均等，進而促進社會階級的流動。

進一步來看，除了上述具體的教育政策外，教育學者對於這些教育政策在改善教育機會的討論文章，也有一定的數量。比如以關鍵字「教育機會均等」輸入國立教育資料館的網頁（[http://192.192.169.230/cgi-bin/edu-paper/m\\_toc](http://192.192.169.230/cgi-bin/edu-paper/m_toc)），可以搜尋到約142筆的相關文章。而已經刊登在期刊上的文章，大約包括了教育經費或資源之分配（丁志權，2004；陳文燕，2000；陳蓮櫻，2006；陳麗珠，2007；廖年森、劉孟珊，2004；蘇龍輝，2008）、弱勢族群的教育問題（邱豐盛、鄭秀琴，2005；傅木龍，2005；楊振昇、林坤燦，2008）、教育優先區（李新鄉、張俊欽，2006；徐易男，2007；葉子超，1999；蔡進雄，2000；廖春文，2000）、性別（林生傳，1999；謝小芬，1992；陳志賢，2000）、高等教育中教育機會均等的問題（張碧芬、余民寧，1993；彭森明，2005；曾天韻，2004）等。

由上述所提及的具體教育政策與相關的討論文章，顯示教育機會均等是教育領域中的重要問題。但在討論的相關議題中，對於全日制的學制與教育機會均等的關係，卻幾乎被忽略。理由可能是因為全日制學制在台灣的教育體制中早已行之有年，以至於忽視了它在提升教育機會均等可能扮演的角色。相較於此，德國自西元2000年之後，大力推行全日制的學制，認為它能彌補中下階層學童在學習上的劣勢，促進社會階級的流動。基於此，德國政府所提出關於全日制學校的政策與討論，足以使台灣重新思考與界定全日制學校在促進教育機

會均等時能發揮何種功能。

基於上述理由，本文試圖以德國所推動的全日制學校為主題，先探討其設置的歷史—社會背景。接著就其設置的主要目的之一：促進教育機會均等，在教改中所具有的重要性、理念及具體措施，進行陳述與討論，最後由此衍生出對台灣全日制學校在理念及具體措施上所能提供的省思及參考依據。

## 貳、德國全日制學校設置的歷史——社會背景

由於德國設置全日制學校與提升教育機會均等有極密切的關聯性，因此首先對教育機會均等的問題在德國教育歷史中的發展，進行簡短的歷史回顧。

若就德國教育的演變來看，教育機會均等是到1960年代之後才被熱烈地討論。第二次世界大戰之後，德國社會處於納粹屠殺猶太人暴行的震驚之中。人們無法理解，為何強調理性的社會，會有這類的行徑產生，因此深入了解「人究竟為何」的時代精神。而這也是存在主義在當時盛行的主要原因。

但Fend（2006）認為，由於存在主義本身對人性抱持懷疑與否定的立場，所以對於教育的重要性與意義，有所質疑，認為它是多餘且沒有必要性。對於這種看法，當時的教育學者試圖提出解決之道。W. Flitner（1889-1990）就是當中的代表人物。Flitner試圖由西方文化及精神發展史進行系統性的回顧中，發展出可以引導人存在的目的及規範。Flitner在總結中指出，人的存在目的與規範包含了理性、道德、人性與超驗性，亦即宗教，它們構成了個人生命整體，以及形成與他人共同生活時所應擔負的責任。這些觀點實際上也凸顯了Flitner所建構的理想人類圖像（引自Fend, 2006a）。所以尋找人類圖像以重新建構教育目的，即是二次戰後到1960年代德國教育界所關注的主題。

Flitner由德國文化傳統中，再重建出適合於戰後教育目的之思考模式，也是當時德國，尤其是西德教育單位的決策取向。戰後英、美與法國分區托管德國，批評德國傳統三分學制是菁英式的教育，而非普及的教育。但在1950年之後西德各邦的教育政策仍是以回復戰前的教育制度為主。比如在1955年2月17日的「杜賽多夫決議」（Düsserdorfer Abkommen）各邦教育部門所達成的協議是：「每學年起訖時間、學校類型、每類學校的修業年限、外語課程、考試認證以及過去就存在的在高等學校培養教師的傳統」（Tenorth, 1988）。

回顧過去或以傳統為師的教育方式，在德國1960年代中葉以後逐漸改變。主要是因為社會大眾對於傳統價值觀的質疑，但這情況不只侷限在德國，

內，而是全球性的現象。Linden認為，

這可以一方面歸結到三個結構性因素：全球性的經濟不景氣、受更多教育，尤其是高等教育的要求、以及反殖民運動。另一方面則有許多使人看到除了西方社會體系外可能的政治制度，比如古巴革命、中國普羅大眾的文化大革命、布拉格之春與越南戰爭。最後則是由於國際間的互動而產生跨國學習與串連，比如不同國家的工會組織與學生團體間的結盟，有助於交換彼此間的抗爭經驗與議題。（引自Wikipedia, 2009a）

凡此種種，都促使人們重新反省與檢視傳統的社會價值。面對這個影響，在教育學上就不再以思辨或抽象的角度看待個人，而是分析在社會影響下所形成的個體。這可以由60年代德國的教育類期刊「教育學學報」（*Zeitschrift für Pädagogik*）當中所引用的學者名字及其著作的趨勢看出端倪。Tenorth（1986：25）在針對這份期刊發行25週年所作的分析中指出：

1965年之前在這份刊物中提到的大部分是在哲學、文學及歷史上有名的教育學者，比如史普朗格（E. Spranger, 1882-1963）、諾爾（H. Nohl, 1879-1960）、菲利特爾（W. Flitner, 1889-1989）、史萊爾馬赫（F. Schleiermacher, 1768-1834）、狄爾泰（W. Dilthey, 1833-1911）、盧梭（J.-J. Rousseau, 1712-1778）、歌德（W. Goethe, 1749-1832）以及威尼格（E. Weniger, 1894-1961），但在1969到1970之間，就產生了改變。在這份期刊中較常出現者比如羅特（H. Roth, 1877-1948）、布列欽卡（W. Brezinka, 1928-）、莫能豪爾（K. Mollenhauer, 1928-1998）、布蘭克茲（H. Blankertz, 1927-1983）以及哈伯馬斯（J. Habermas, 1929-）等。

上述在60年代後期所出現的，都是在當時較為年輕，且分別為著重在實證與社會批判取向的學者，前者形成了實證的教育科學（*empirische Erziehungswissenschaft*），後者則是批判教育學（*kritische Pädagogik*）（Fend, 2006: 198）。教育機會均等的問題，也由這階段開始，成為德國社會關注的主題。Fend（2006b）分析這個轉變主要是因為現代社會強調分工，依照個人的成就而決定他在社會上的職業或社會地位，以使社會整體得以運作。但為了要使社會公平，就要使所有人有同樣發展其能力的機會。如此使

得人們開始注意學生社會背景與學業成就間的關係，避免因為學生的低社經背景而不利他的才能開展。而在1960年代的德國社會，受教育的機會受到忽略的四類群體，分別是鄉村的兒童、天主教信仰的兒童、女童、來自勞工階級的兒童（Dahrendorf, 1965）。尤其是在1963年到1964年之間，勞動階層佔全德的49.8%，但只有6%這類社會背景的學生進入大學中就讀（Dahrendorf, 1965）。如何使得這些社會上被忽略的團體或個人，得到相同的教育機會，就是德國在1970年代引進綜合中學（Gesamtschule）之主要原因。

實際上，傳統的德國中等教育學制，是以升學為主的文法中學（Gymnasium），為職業作預備的主幹學校（Hauptschule）以及為調和兩者，並可在這兩者中互轉的實科學校（Realschule）。雖然有這三種入學管道，但是在學生第四學年畢業後，第五學年開始就要進入中學階段。這樣的教育制度，使得來自中下階層背景的小孩，由於還沒有受到足夠的文化刺激，就因為學制過早分化，而進入主幹學校。至於來自中上階層的小孩，因為家庭背景因素，所以以進入文法中學就讀為主。因此，社會階級的區隔在學校系統中明顯再現。在60年代末期要求民主化以及教育機會均等的訴求下，也就對三分學制產生質疑，並試圖以綜合中學取代傳統的三分學制（朱啟華，2002）。

1963年，西柏林的教育局長就提出了英國及瑞典的綜合中學之概念，以便有別於當時東柏林所實施同一性質的學校體制。但直到1968年才正式以西柏林新科隆（Neukölln）的華特——哥皮思（Walter-Gropius）學校為德國第一所公立的綜合中學，作為1970年代全西德大力推動綜合中學的典範（Baumert & Raschert, 1995）。而與西柏林教育部門相呼應的，則是聯邦政府所推動的教育政策。德國聯邦政府在1965年成立了德國教育委員會（Deutscher Bildungsrat），作為中央政府教育政策的諮詢單位。這個委員會包含了教育委員會（Bildungskommission）以及政府委員會（Regierungskommission）。前者由18位不同領域中的學者及公眾人物組成，後者則包涵了當時共11個聯邦的文化委員、4名中央政府的國務秘書以及3名地方政治團體的領導人。委員會的任務，在於規劃德國教育系統的需求與發展、對教育結構的體系提出建議，教育經費粗略估算、由幼稚園到成人教育的發展作長期性的規劃與建議。在此委員會運作的10年中，所提出的重要建議案首先是在1970年《教育結構計畫書》（Strukturplan），其主要目的在強調國家的教育體制如何與國際接軌。當中的討論對象包含了由學前教育到成人繼續教育，內容涉及了職業學校制度、師資培育、教育行政與教育經費的分配。當中影響最大的是在國小與國

中階段引入試探期（Orientierungsstufe）以及綜合中學，尤其是後者在70年代德國各邦到處可見，並被視為是有助於促進教育機會均等的重要政策（Führ, 1979）。

到1982年止，西德共有統整式的綜合中學（Integrierte Gesamtschulen）187所，合作式的綜合中學（Kooperative Gesamtschulen）182所，兩者共369所，佔全西德8%。而60年代在教育上被忽略的團體，天主教信仰者與女性在學習上不再受到忽略，城鄉學童的就學機會也縮小差距，至於中下階層學童的就學機會的改善則較為緩慢，同時又有外國人這個新弱勢族群加入。但總體而言，綜合中學在減緩教育機會不平等的成效顯著（Baumert & Raschert, 1995）。

然而，綜合中學在降低機會不均等上的成效卻被一些問題所掩蓋，一方面是因為三分學制是德國傳統的教育學制，人們較無法接受英式的綜合中學；另一方面則是因為家長可以自由決定小孩是否要送進綜合中學就讀。但因為家長較能接受傳統的文科學校（Gymnasium），所以學業成就較佳的學生大部分都不在綜合中學就讀。這使得綜合中學的學生因為較缺少這類學生的刺激，以至於在學生的學習成果上就不如促進教育機會均等方面有顯著成效（Fend, 2006b）。

而在80與90年代，德國教育界討論的則是教育擴充（Bildungsexpansion）是否能提升教育機會均等。這是因為德國由1950年代之後不斷推動上述諸項教改措施之後，有資格進入大學的高中生人數大為增加。比如1960年高中畢業生能進入大學的只有8%，而在2007年則達到50%（Wikipedia, 2009b）。另外，Tenorth（1988）指出，「1972年10到15歲來自勞工階層背景並進入文法學校的學生佔5.6%，到了1982年則有8.2%」。而具同樣家庭背景的學生，在1972年則有80%進入就業為主的主幹學校（Hauptschule），到了1982年則降為68%。這樣的結果，雖然難以確定是否真的達到所謂的教育機會均等，但總體來看，德國在80以及90年代，與社會層級有關的教育機會均問題並不是當時所關切的重點（Fend, 2006b）。直到2000年德國15歲中學生參與「國際學生評量方案」（Programs for International Student Assessment, PISA），不理想的成績在2001年公佈後，社會弱勢群體教育機會均等問題才又重新被正視。

## 參、PISA的影響：全日制學校的設置

依據1998年德國各邦文化部長會議（Kultusministerkonferenz）的決議，為了解德國學生的學習情況以檢驗其教育品質並加以改革，所以決定參加由聯合國經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）所提出的「國際學生評量方案」。PISA共有三個主要的測驗主題：閱讀能力（Lesekompetenz）、數學基本教育（Mathematische Grundbildung）以及自然科學基本教育（Naturwissenschaftliche Grundbildung），每次的研究時間以3年為限，並且以一個主題作為主要研究重點，另2個主題為輔。依據OECD的計畫，第一次的主題是閱讀能力為測驗重點，於2000年實施，第二、三次分別在2003年及2006年，主題各是數學及自然基本教育（朱啟華，2003），而德國重新注意教育機會與社會階層的問題，並提出全日制學校的主張，則是在第一次測驗之後，故對此項測驗結果與影響有了解的必要。

### 一、2000年PISA的結果

2000年PISA是以閱讀能力測驗為主，數學及自然基本教育為輔，共有32個國家參與，屬於OECD中的24個成員國：澳洲、比利時、丹麥、德國、芬蘭、法國、希臘、愛爾蘭、冰島、義大利、日本、加拿大、韓國、盧森堡、墨西哥、紐西蘭、荷蘭、挪威、奧地利、波蘭、葡萄牙、西班牙、瑞典、瑞士、捷克、匈牙利、大英國協以及美國。另外不屬於OECD參與國或團體為巴西、立陶宛、列支敦士登及獨立國協。第一次PISA的結果在2001年12月4日公布，德國學生的閱讀能力在32個國家中排名22。成績差以及特別差的團體，亦即風險團體（Risikogruppe）佔23%（Terhart, 2002）。而數學測驗結果則排名第21，除了比盧森堡優，學生的平均成績低於參與的西歐及北歐國家。同時數學能力差的學生數也極多，而自然科學的能力測驗也在第21（Terhart, 2002）。

在對這些測驗結果考察時，可以發現成績差的與極差的學生數極多，好的則較少。同時驚人的發現是，社會階層與測驗題目性質間的有高度的相關性。在這三項測驗主題中，測驗題目由簡單到困難的程度共分為一到五等層級（Deutsches PISA Konsortium, 2001）。2000年PISA閱讀測驗的結果中發現，低社會階層家庭的小孩，大部分都停留在最基本、簡單的第一層級；在數學方面這現象雖不明顯，但已經顯示學生的家庭背景是影響其閱讀能力的最大因素

(Terhart, 2002)。而社經背景前1/4與後1/4的德國孩童，二者在閱讀能力的成績差距是所有參與國當中最大的(Deutsches PISA Konsortium, 2001)。這也使得教育機會均等與社會階層間的關係，重新被大眾所重視。

## 二、德國全日制學校的設置

有鑑於學生學習成績與其社會階層間的關聯性，德國聯邦政府中，「教育暨研究部」(Ministerium für Bildung und Forschung)的女部長布嫻(E. Buhlmann)在2003年8月29日與各邦主管教育部門簽署名為「2003-2007未來的教育與照護投資計畫」(Investitionsprogram Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007)的行政協議。主要目的在於建立新的全日制學校，輔導既有的學校轉型為全日制學校，在既有全日制學校中提供更多就讀機會以及提升既有全日制學校之品質。同時聯邦政府也分別列了由2003年起，連續5年每年分別編列3億(約新台幣135億)、10億(約新台幣450億)、10億(約新台幣450億)、10億(約新台幣450億)及7億(約新台幣315億)歐元的預算，作為輔導轉型或建立新的全日制學校之用(Verwaltungsvereinbarung, 2003)。之後，聯邦的教育與研究部又陸續召開了許多討論全日制學校的會議，並集結成冊。以下將以此作為探討內容，以便進一步了解官方對全日制學校在提升教育機會均等所扮演的角色及具有的功能<sup>1</sup>。

(一)《未來的教育與照護投資計畫之起始會議》(Startkonferenz zum Investitionsprogram Zukunft Bildung und Betreuung)

2003年9月8日及9日，Buhlmann邀集了全國教育界的相關人士聚集柏林，對於全日制學校的發展原則與方向進行討論。Buhlmann(2003)在致詞時指出，過去德國的學校無法充分地提升與促進學生的稟賦，所以在OECD舉辦的國際評比中，德國學生的學習成效遠低於OECD的平均值。此外，德國學生的社會背景對其學習成果有決定性的影響，在參與國當中是最顯著的。基於此，

<sup>1</sup>換言之，PISA測驗分數差的學生，主要來自中下社會階層背景的學習者，並且在與國際上已開發國家的比較下，情況特別嚴重。這顯示過去所關注的教育機會均等與社會階層兩者關係的問題，並未得到解決。因此在PISA之後，德國政府所推動的全日制學校，作為提升學生，尤其是來自社會弱勢階層背景者，學習成效的主要方式。由於德國傳統學制是學生只有半天在學校學習，而全日制學制下的學生要全天上課，直到下午才放學。所以學生留在學校中的時間比較長。當中涉及引入全日制學制之假設。德國政府認為，因為學習成效較差的學生以來自中下階層者為主，故顯示家庭教育的功能無法彰顯，學生如果能留在學校較久，學習較多的知識與技能，或者有精熟所學的機會，應當能改善他們的學習效果。這個立場可以在下述的分析中看到，同時也顯示設置全日制學校在2000年之後德國教改中所具有的重要性。

全日制學校的設置與推廣，可以使學校有更多時間幫助個體，開展其創造力以及提升教學品質。所以在會議當中，討論的主題就分為八個主要面向：

1. 人們要什麼樣的全日制學校；
2. 全日制學校提供哪些內容；
3. 全日制學校提供哪些對個人的幫助；
4. 學校與青少年救助單位（Jugendhilfe）如何合作；
5. 全日制學校的空間規劃；
6. 校長、教師及相關人員在全日制學校要做的事項；
7. 教育人員相關的學習內容及活動；
8. 家長及學生在全日制學校的參與機會。

對於這八項主題，本文不一一討論，只就當中涉及到提升教育機會均等有關的理念或措施；加以陳述。

首先就全日制學校涉及概念來看，它應當能提供學生足夠時間以達到精熟所學內容，並由此促進其在認知、技能、社會及情緒上的發展。此外也要對不同能力的學生（Holtappels, 2003），提供不同的學習管道及題材，創造彈性與多面向的學習文化。這些學習內容除了知識之外，還可以有藝術、音樂以及體育。

另外，因為學生在校時間變長，所以在課程安排上，也會與校外組織或機構的人士合作，提供相關學習內容。這些機關比如托兒所、或可以在下午照護學童的青少年救助機構、可以統合學校、職業及社會要求的青少年社工機構（Thimm, 2003）。由學校與學校外機構之合作，企圖減少學生社經背景對其學習成果之影響；另一方面實現青少年救濟機構所強調的學習的自願性（Mack, 2003: 170-171）。

## （二）《新構全日制學校》（Ganztagsschule neu gestalten）

2004年9月17日及18日在柏林則舉辦了第一次全日制學校會議，共有約1200人參與，並有100個工作坊對如下的7個主題進行討論：

1. 從長處出發——個別兒童之提升；
2. 新的教學方式——教師與學生的機會；
3. 捨棄45分鐘的節奏——早上及下午的接軌；
4. 改善教學環境；
5. 新構學校——學生與家長的共同責任；
6. 以全日制學校為重點——與校外夥伴的合作；

### 7.合理的新要求——校內人員的資格。

在會中，Buhlmann（2004）強調了全日制學校可以作為較好的教學品質及提昇個人能力之依據。同時允許不同學習管道及考量不同學習立足點的多面性教育學（Pädagogik der Vielfalt），學生天份才能較早得到提昇，避免延誤。而在會中也有實施全日制學校的例子，以具體說明學校運作的重點。比如在北萊茵邦（Nordrhein-Westfalen）一所實施全日制的主幹學校——Lohschule，就先透過測驗了解學生的起點行為，再由此提出個別化的補救教學課程，內容包含了：語言能力之提昇、輔導家庭作業、開展學生的天份（包含音樂方面）、有助於行動能力提高的學習領域、改善較差部分的學習成效、主動與有選擇性的安排休閒活動（Resch, 2004）。也有與會人員建議要善用電腦科技媒體，以提高學習效果（Risse, 2004）。同時也由於上課時間充裕，所以也有學校不再侷限過去一堂課45分鐘的限制，而改為依課程彈性設計上課時間（Schweitzer, 2004: 79）。另一方面，在教室或學校空間的設計上，強調實用與美感，使中午想休息的學生，不受到干擾；後者則重視教室顏色與門窗的設計，都應當要有助於學生學習（Appel, 2004）。至於參與學校發展的成員，在波次坦（Potsdam）的一所基督教小學，已經由學校家長、學生、教師及校長所組成的一個團體，共同思考與規劃轉型成全日制學校後的可能發展方向（Bliss, 2004: 90）。而在這份報告書中，也進一步討論了學校與青少年救助機構或校外社會組織合作的目的，在於：再開展正面的學校氣氛、避免將較不守秩序的學生區隔化、豐富休閒活動、發展年輕人情緒及創造力、平等對待男女學生、創造與學生溝通的機會、實現合乎民主、公民社會要求及人格發展的教育目的、能面對個人及社會的問題處境、試圖解決困擾情境（Thimm, 2004）。

### （三）《對個人的輔助——為所有人提供教育機會》（Individuelle Förderung- Bildungschancen für alle）

第二次的全日制學校會議在2005年的9月2日及3日在柏林（Berlin）舉行，是由德國聯邦教育與研究部以及德國兒童與青少年基金會（Deutsche Kinder- und Jugendstiftung）合辦，參加人數超過1,500人，而討論的主題包含了：1.每個孩子有其長處——在教學中提升個人；2.自我負責的學習——由學校、青少年救助及學校外夥伴的合作輔助學生；3.教師需要哪些能力與援助；4.以多面性作為機會——利用全日制學校中的異質性；5.學習的場所——全日制學校的時間與空間之全貌；6.優良學校原則之落實。

這次會議的內容，與前二次討論的主題類似，強調要開展學生長處，並加以發展，以便於破除學生社經背景對其學習成就的負面影響（Palentien, 2005）。學校與校外組織，比如青少年輔助團體（Jugendhilfe）、德國青少年研究所（Deutsches Jugendinstitut）合作，以便為不同能力之青少年提供與其能力相應的學習內容（Pautz & Stolz, 2005）。而在全日制學校任職的教師，也需要具有不斷學習的概念。它們應當在修習教育學分的過程中，掌握理論、實際與實習三者的緊密關係；初任教者需要有個具有專業性並可共同討論的團體；在職進修要著重教師的學習，使他們了解並認知與主體有關的理論與信念，並注重教師如何將專業知識化為實踐之歷程（Brömer, 2005）。另外也有一所在柏林附近地區（Berlin-Kreuzberg）的全日制學校（Hunsrück-Grundschule），以本身的課程設計為例，說明教學活動與內容的重點。由於這學校68%的學童有外國血統，所以在課程安排上，以每班最多15人的小班制，補救以非德語為母語兒童的語言能力。同時德語課是以戲劇方式進行，尤其是廣播劇的對白為題材，以提高學生學習動機與興趣（Dobe, 2005）。此外，配合學生在校時間變長，所以上課時間也不再侷限在每節課45分鐘，休息5分鐘的規律上，而更彈性利用（Wedekind, 2005）。但總體來看，可以以G. Bellenberg的觀點作為總結。Bellenberg（2005）認為，要降低學生社經背景對其學業成就的影響，關鍵在於教育制度。所以他主張一個較為公平的教育制度，首先要避免對學童過早進行分化，給予足夠發展能力的學習時間；其次則是訂立最低的教育標準，內容規定學童應當具有的基本知識，以便於未來能參與社會中；同時這也標示著不分何種社經背景的學童都應具備的能力。最後應當由學生學習，而非以教師教學的角度反省教育理論與實際教學活動。

#### （四）2006年之後的發展

德國自2005年之後，每一年仍持續對全日制學校的發展召開全國性的會議。但不再印製如同之前的會議手冊及相關會議文章的簡介，所以以下只就每年討論的主題加以陳述，以了解每年會議的重點。

2006年9月22及23日在柏林召開第三次全日制學校會議，主題為「合夥打造學校——共同舉辦教育」（Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten）。強調學校應與校外組織，比如文化藝術的團體、環保機構、運動協會、企業及教會，共同推動這次全日制學校的設立。隔年，在2007年9月21及22日召開第4次的會議，有來自德國國內及國外的教育人士約1,300人參加，主題為「全日制學校變多了——教育由當地負責」（Ganztagsschulen weden

mehr. Bildung lokal verantworten)。到2007年止，全德已經有6,400所學校接受補助並轉型為全日制學校，佔全德的1/6。因此這次討論焦點在於各地全日制學校的運作，及與當地校外組織的合作情況。並期盼由此緊密合作而形成的教育景觀（Bildungslandschaft），能成為地方政府發展教育時，加以參考的積極的標準因素（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007）。

接著在2008年9月12及13日，聯邦教育與研究部（Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF）和各邦文化部長會議（die Konferenz der Kultusministerinnen und -minister der Länder, KMK），與德國兒童及青少年基金會（deutsche Kinder- und Jugendstiftung, KJS）共同合作，舉辦第五屆的全日制學校會議，以「一起推動學校——參與在全日制學校當中」（Schule gemeinsam gestalten—Partizipation an Ganztagschulen）為主題，約有1300位教師、學生與教育人士參加。由於校園民主化一直是德國自1970年以來所努力推動的政策，所以如何在全日制學校中，使校長、教師、學生及其家長，有充分的意見表達與參與決策，就是這次會議的重點。尤其是希望能由這些參與的過程，培養學生與他人共同決定（Mitbestimmung）的民主素養與能力（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008）。而在2009年9月11及12日則以「品質與永續」（Qualität und Nachhaltigkeit）為主題，召開第六屆的全日制學校會議。主要是關切全日制學校中的教育目的及方法，如何使改革後的學校優於過去，並使這些優點持續保存並發展下去？這些都是這次會議主要討論點（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009）。

#### （五）小結

綜合德國第一到第六屆所召開的全日制學校會議，若由本文的主題來看，討論的重點大致相同。首先就其基本理念來看，重視開展學生學習能力，且不獨重在認知能力，而是依其本身的能力或潛能，予以開展，以提升學生受教育機會之公平與均等。其次，為實施這項目的，學校要與不同的校外機構合作，提供不同的學習內容，以便適才適性發展其潛能。而在決定這些學習內容的過程，也強調學生及其家長的參與。此外也提及如何提升教師專業知能，以激發學生學習動機與學習成效。故全日制學校的設立，雖然屬於德國學校制度上的變革，但基本上仍是以傳統三分制的學制為基礎所推行的教育措施。

## 肆、全日制學校設置的啟示

由德國全日制學校的教改措施來看，其原初的目的，在於改善在PISA測驗中，學習成績較差的學生，也就是屬於認知方面的教改目的。然而就其後續發展來看，改革措施已經不侷限在認知方面，而是更擴展到學生其他能力發展上，比如體育、藝術、音樂等。也可以由此看出，德國教育界對於教育機會均等的概念，由先前的以提昇學生認知能力為主要目的，延伸為依學生本身能力，而提出相對應的教育目的。為何產生這種變化，一方面由於非本文所關切的主題，另一方面也由於掌握的文獻有限，所以無法再加以探討。但由上述的教改措施，可以為台灣的教育提供如下的反省：

### 一、就理念上來看

德國全日制學校之設置是對於PISA結果的反應。主要目的之一在於為來自社會弱勢背景的學生，提供更多的教育機會，亦即透過全日制學校之設置，實現教育機會均等。但由歷年來的討論內容來看，教育機會均等的意義並不是只著重學習者基本認知能力之發展與知識的學習。更重要的是要了解學生的能力與潛在性的才能，比如在藝術、音樂或運動等方面的天份，提供適當的學習內容，加以開展。由此來看，在這次德國教育改脈絡下所理解的教育機會均等，是依學生的能力予以適切相應的教育，它包含了認知但又不侷限在這面向上。對台灣的教育而言，在討論教育機會均等時，似乎也可以思考除了學生智育之外，如何發展並陶冶他們在其它方面的能力，破除過去只將教育機會均等侷限在學業成就的觀點，而能以學生本身的特長是否能在教育中得到充分發展的機會，作為考量教育機會是否對所有學生都平等的依據。

### 二、就實務來看

台灣在傳統上就以全日制學制為主，但對於實施這類學制與改善教育機會不均等的關係，似乎較缺乏探討與思考，而將全日制學制的存在視為理所當然，且上課教材也以學科知識的學習為主。因而使得學校的教育目的偏重在智育的陶冶，其它非學科的課程，比如音樂、美術、體育等相關課程都被忽略。這個現象與我們對於教育機會均等只侷限在知識學習的詮釋角度有關，但透過對於德國教改的分析，可以擴展對於教育機會均等的理解，進而思考如何透過現今在台灣已經實施的全日制學制，與校外其它組織合作，安排一些開展學生

非學科領域的學習內容。

總之，就理念與實務的角度而言，德國近年來教改所推動的全日制學制與教育機會均等二者間的關係，可以提供台灣思考教育制度及其相關教育理念時的一種思考面向。

## 參考文獻

- 丁志權（2004）。弱勢學生教育經費編列的現況與展望。**台灣教育**，**626**，2-9。
- 朱啟華（2002）。探討德國教育學者Wolfgang Klafki教育理論之轉向。**教育研究集刊**，**48**（3），71-92。
- 朱啟華（2003）。德國的PISA研究。**教育研究月刊**，**112**（8），153-163。
- 李新鄉、張俊欽（2006）。台灣地區教育優先區計畫成效之研究初步報告摘述。**現代教育論壇**，**15**，339-355。
- 林生傳（1999）。性別教育機會均等的分析、檢討與實踐，**教育學刊**，**15**，1-34。
- 邱豐盛、鄭秀琴（2005）。正視「新移民子女」的學習及教養問題。**教師天地**，**137**，34-39。
- 徐易男（2007）。教育均等理念與教育優先區計畫之實施。**教育趨勢導報**，**24**，113-121。
- 謝小芬（1992）。性別與教育機會——以兩所北市國中為例。**研究彙刊**，**2**（2），179-201。
- 張碧芬、余民寧（1993）。我國大學的教育機會均等、需求與發展之因果模式的探討。**教育與心理研究**，**16**，223-254。
- 陳文燕（2000）。我國國民教育經費分配之研究——以北高兩市為例。**教育研究資訊**，**8**（6），35-61。
- 陳志賢（2000）。由教育機會均等來看兩性平等教育。**港都文教簡訊**，**43**，10-11。
- 陳蓮櫻（2006）。英美兩國大學學費制定及其相關因素對我國大學學費之啟示。**彰化師範大學教育學報**，**9**，143-170。
- 陳麗珠（2007）。論資源分配與教育機會均等之關係。**教育研究與發展期**

- 刊，3，33-53。
- 傅木龍（2005）。扶助弱勢族群。《教師天地》，137，34-39。
- 彭森明（2005）。台灣高等教育應如何進一步落實公平化的理念？《教育研究月刊》，137，5-15。
- 曾天韻（2004）。台灣地區出生背景對大學及研究所入學機會之影響。《教育與心理研究》，27（2），255-281。
- 楊振昇、林燦坤（2008）。台灣地區若是族區學生教育補助計畫之現況與展望。《教育研究月刊》，8（172），17-28。
- 葉子超（1999）。談教育機會均等與教育優先區問題及建議。《教師之友》，40（5），42-50。
- 廖年森、劉孟珊（2004）。高中職教育資源投入之比較分析。《教育政策論壇》，7（1），41-58。
- 廖春文（2000）。教育優先區發展模式及實施策略之研究。《台中師院學報》，14，1-50。
- 蔡進雄（2000）。教育優先區的理念與實施方向。《人文及社會學科教學通訊》，10（5），160-170。
- 蘇龍輝（2008）。從教育機會均等觀點探討教育經費之合理分配。《南縣國教》，31，34-35。
- Appel, S. (2004). Lernumgebung verbessern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.82-83). Berlin: BMBF.
- Baumert, J. & Raschert, J. (1995). Gesamtschule. In Skiba, E.-G., Wulf, Ch. & Wünsche, K. (Eds.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I* (pp.228-269). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bellenberg, G. (2005). Einem sozial gerechteren Schulsystem in Deutschland. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.102-107). Berlin: BMBF.
- Bliss, F. R. (2004). Gemeinsam Schule bewegen—Beteiligungsprozesse in Gang setzen und eine Beteiligungskultur an der Schule etablieren. Ein Praxisbeispiel. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.89-91). Berlin: BMBF.

- Brömer, B. (2005). Lehrerinnen und Lehrer sind auch Lernende. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.57-58). Berlin: BMBF.
- Buhlmann, E. (2003). Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.13-18). Berlin: BMBF.
- Buhlmann, E. (2004). Begrüßung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.17-20). Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Pressemitteilung. Ganztagsschulen schaffen neue Bildungsbündnisse vor Ort*. Retrieved January 20, 2009, from [http://www.bombf.de/\\_media/press/pm\\_20070921-189.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20070921-189.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Pressemitteilung. Ausbau von Ganztagsschulen zeigt weitere Erfolge*. Retrieved September 10, 2009, from [http://www.bombf.de/\\_media/press/pm\\_20080912-159.pdf](http://www.bombf.de/_media/press/pm_20080912-159.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). 6. *Ganztagsschulkongress*. Retrieved September 13, 2009, from [http://www.ganztaetig-lernen.org/www/druckansicht.aspx?Modul\\_Id=1518](http://www.ganztaetig-lernen.org/www/druckansicht.aspx?Modul_Id=1518)
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Osnabrück: Nannen Verlag.
- Deutsches PISA Konsortium (Eds.), (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen:Leske + Budrich.
- Dobe, M. (2005). Umgang mit der Heterogenität in einer Berliner Ganztagsschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (p.68). Berlin: BMBF.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Führ, C. (1979). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick*. München: Carl Hanser Verlag.
- Holtappels, H. G. (2003). Entwicklung von Ganztagsschulen—Modelle und

- Konzeptentwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.86-111). Berlin: BMBF.
- Mack, W. (2003). Bericht der Arbeitsgruppe 4. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.168-171). Berlin: BMBF.
- Palentien, C. (2005). Den Kreislauf von Sozialschicht und Schulerfolg durchbrechen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle* (pp.43-44). Berlin: BMBF.
- Pautz, N. & Stolz, H.-J. (2005). Erweiterung des Spektrums individueller Förderung durch Kooperativ entwickelte Angebote. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle* (pp.49-50). Berlin: BMBF.
- Resch, M. (2004). Praxisanforderungen an eine Ganztagschule. Beispiel Lohschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagschule neu gestalten* (pp.64-66). Berlin: BMBF.
- Risse, E. (2004). Neue Lernkultur mit offenem Unterricht an eine normalen Schule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagschule neu gestalten* (pp.72-73). Berlin: BMBF.
- Schweitzer, W. (2004). Ein rhythmisierter Schultag an der Alber-Schweitzer-Schule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagschule neu gestalten* (pp.79-80). Berlin: BMBF.
- Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21-86.
- Tenorth, H.-E. (1988). *Geschichte der Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Terhart, E. (2002). *Nach Pias. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Sabine Groenewold Verlag.
- Thimm, K. (2003). Impulsreferat. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.150-161). Berlin: BMBF.

- Thimm, K. (2004). Kooperationsprojekte von Schule mit außerschulischen Partnern—Inhalte und Organisationsformen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung(Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.101-102). Berlin: BMBF.
- Verwaltungsvereinbarung (2003). *Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007*. Berlin: BMBF.
- Wedekind, H. (2005). Das Berliner Modell—neue Lernkultur und Lebensräume in der Ganztagschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.72-73). Berlin: BMBF.
- Wikipedia (2009a). *68er—Generation*. Retrieved August 19, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/68er-Generation>.
- Wikipedia (2009b). *Bildungsexpansion*. Retrieved August 20, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsexpansion>

