

國立台東大學教育學系(所)
碩士論文

指導教授：梁忠銘 先生

歐美及我國提升學習成就政策之比較研究

研究生：劉怡汝 撰

中華民國九十八年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 教育研究碩士班

本班 劉怡汝 君

所提之論文 歐美及我國提升學習成就政策之比較研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

范熾文

(學位考試委員會主席)

鄭彰昌

張恩志

(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 07 月 12 日

國立台東大學

- 附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。
2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育 系(所)
教育研究 組 97 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：歐美及我國提升學習成就政策之比較研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為： ，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	☒		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名： (親筆簽名)

研究生簽名： (親筆正楷)

學 號：96000001 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 7 月 24 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

誌謝詞

本論文能夠順利完成要感謝的人很多。首先要感謝指導教授 梁忠銘博士，在本人確立研究方向和論文題目時給予的協助，並在之後提供許多修正和改進本論文的寶貴意見。由於跟隨老師學習，本人不但於教育領域方面獲益匪淺，更從老師身上學習了許多人生態度和謙虛為懷的處世智慧。老師「教育人」不偏不頗的堅持，給予非教育相關科系畢業的我非常多的鼓舞和信心，也使我更明白其實當個「教育人」是一件多麼快樂的事。雖然這幾年的教甄已讓我身心疲乏，但此篇論文的完成，彷彿是撫慰我的一帖良藥，讓我能夠真正不受打擾地從事一件自己喜歡的事情。而這個過程真的很謝謝老師給予我自由的發展空間，寫出自己想要的論文。

同時要感謝口試委員 范熾文教授和 鄭承昌教授對於此篇論文提供許多深入的思考角度和建議，使本人的拙著更具完整性和周延性。此外，要特別感謝系上 黃毅志教授、鄭耀男教授、熊同鑫教授和系主任溫雅惠教授，及周慶華教授的教導，使本人受益良多。由於師長們的細心教導，本人才能建構論文之基本架構和研究基礎。

研究所兩年，我在校僅有三個學期，其中一個學期到美國當交換學生，但學校的訊息卻不曾遺漏，這主要得感謝班長淑媛，由於其細心的叮嚀和熱心相助，我才能依照學校進度將此篇論文如期完成。另外，同窗婉如、如觀和榮輝，學姊介文的真誠加油讓本人在撰寫論文時倍感溫馨和鼓舞。轉進教育之路雖然艱辛，但有你們的幫助和陪伴，真的給予我無比的勇氣和活力。

最後，要感謝我的家人。感謝媽媽、公公和婆婆打理我的日常生活；感謝老公忍受我寫作期間自問自答的古怪行徑；感謝姊妹給予我的支持。並且希望天上的爺爺、奶奶和爸爸，能看見當初那個拿著畫筆的女孩正朝著她想要的方向一步一步前進，並能感到欣慰。沒有你們的支持，我無法一直堅持到這裡。

劉怡汝 謹識於

國立台東大學 教育學系教育研究碩士班

中華民國九十八年七月

歐美及我國提升學習成就政策之比較研究

摘要

本文之目的為擷取各國政策之優點及臚列各項措施之可能限制，做為本國在提升學習成就方面的參考。研究方法為文獻分析法及 G.Z.F. Bereday 的比較教育研究法。首先，運用「經濟合作暨發展組織」(Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD) 所主辦的「國際學生評量計劃」(Programs for International Student Assessment, PISA) 做為比較各國學習成就背景之介紹；之後運用描述、詮釋、並排、比較等方式，解析美、英、法、德與我國在提升學習成就之相關教育政策；最後，提出研究結果和建議。本研究獲致之研究結果為歐美及我國於政策上鬆緊政策並用、持續補助學習落後學生、結合校外所有可能夥伴和首重閱讀、數學和科學成就之四大趨向。最後，提出本國提升學習成就政策之七項建議。

關鍵詞：教育改革、教育政策、學習成就

A comparative study of Euro-America and R.O.C. raising student attainment policies

Abstract

The purpose of this paper is to provide our country with a reference for promoting academic proficiency by extracting the advantages of the policies in different countries and by enumerating the probable restrictions of the various strategies. The research methods applied here are literature review and G.Z.F. Bereday's Comparative Method in Education. First, the Programs for International Student Assessment(PISA) by Organisation for Economic Co-operation and Development(OECD) is applied to elaborate the comparison of learning achievement in different countries. Next, the methods of description, interpretation, juxtaposition, and comparison are used to analyze the educational policies related to the promotion of learning achievement in US, UK, France, Germany, and Taiwan. Afterwards, the conclusions and suggestions could be reached. The research concludes in four main tendencies of policy in Europe, US, and Taiwan, that is, the execution of both loose and tight policies, the continuing sponsorship for leaning-lagged students, the connection with off-school resources, and the focus on the achievements in reading, math, and science. Finally, there are seven suggestions provided in this paper for promoting the policies of learning achievement in Taiwan.

Key words: education reform; educational policy; student attainment

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 名詞釋義	3
第三節 研究範圍與限制	6
第二章 文獻探討	9
第一節 美、英、法、德及我國於 PISA 之表現	9
第二節 美國提升學習成就政策	13
第三節 英國提升學習成就政策	25
第四節 法國提升學習成就政策	43
第五節 德國提升學習成就政策	54
第六節 我國提升學習成就政策	61
第三章 研究設計與方法	75
第一節 研究方法與研究實施	75
第二節 研究架構與流程	77
第三節 研究工具、效度與信度	81
第四章 研究結果與討論	83
第一節 國家教育標準	83
第二節 教育機會均等的提倡	87
第三節 校外合作夥伴	91
第四節 英美績效責任制及法國能力指標	95
第五章 結論與建議	97
第一節 結論	97
第二節 建議	100
參考文獻	105
附錄	113

圖 次

圖 3-1	研究架構.....	77
圖 3-2	研究流程.....	78



表 次

表 2-1	PISA 2000／2003／2006 年學生測驗成績排名.....	11
表 2-2	美／英／法／德及我國於 PISA 測驗成績排名.....	12
表 2-3	美國近年重要教育法案與報告書	15
表 2-4	美國沒有任何孩子落後法案施行內容	17
表 2-5	美國沒有任何孩子落後法案核心原則及實施策略	18
表 2-6	英國提升學習成就相關政策及實施內容	27
表 2-7	英國教育優先區計劃	40
表 2-8	法國義務教育修業年限與分級	44
表 2-9	法國歷年重要教育改革	45
表 2-10	法國教育優先區計劃	51
表 2-11	我國重要教育政策與發展重點	63
表 2-12	九年一貫基本內涵	65
表 2-13	九年一貫課程七大學習領域	66
表 2-14	國民中小學九年一貫課程學習領域與階段	66
表 2-15	九年一貫課程十大能力指標	67
表 2-16	國民中小學課程標準和九年一貫課程網要授課時數差異 ...	68
表 2-17	教育優先區指標歷年更動表	70
表 4-1	美／英／法／德及我國教育標準	84
表 4-2	美／英／法／德及我國義務教育階段國家考試時間點	85
表 4-3	美／英／法／德及我國教育機會均等相關政策	87
表 4-4	美／英／法及我國教育優先區指標與衡量指標	90
表 4-5	美／英／我國家長選擇學校權	93
表 4-6	法國與我國基本能力指標內容	96

第一章 緒論

本研究旨在探討美、英、法、德等國提升學習成就之法案政策施行主軸及核心原則，並取諸國相關法案、政策和施行要點，針對台灣教育政策作一省思，最後擷取各國立法、立案的精神及優點，為台灣教育提供另一思考角度及行動策略的參考。

此篇研究共有四章：第一章為緒論，分別敘述本研究之研究動機與目的、名詞釋義、研究範圍與限制；第二章為文獻探討，先就美、英、法、德及我國於「國際學生評量計劃」三次的學習成就表現做探討，後分開敘述各國提升學習成就之相關政策；第三章是研究方法，主要介紹此篇之研究方法、研究架構與流程、研究工具與信效度；第四章是研究結果與討論；第五章為結論部份。

第一節 研究動機與目的

美、英、德、法等國一直以來為世界政治、經濟和教育的翹楚，且均為已開發國家，雖其教育改革方法殊異，但近年皆致力於提升學生學習成就之施政方針一致。

例如美國 2002 年布希總統簽署之「沒有任何孩子落後」法案，對美國中小學做了全面性的變革。英國的 1988 年《教育改革法》(Education Reform Act)為其帶來教育政策的巨大改變，使英國脫離了其教育傳統的「演進式」發展，走向「革命式」的形態（吳世婕，2003）。而德國因在「國際學生評量計劃」(Programme for International Student Assessment, PISA)中表現不佳，其教育部亦提出若干改進方案。法國政府明定義務教育階段學生應達到的七大知識基本能力，和我國九年一貫強調之十大基本能力立意相似皆強調「帶的走的能力」。

聚焦國內，台灣在現代化的過程中亦從事了教育上巨大的變革，1996 年以李遠哲博士為總召集人行政院教育改革委員提出的「教育改革總諮詢報告書」以教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質及建立終身學習社會為教

育改革的方向。九年一貫中「帶好每位學生」理念和美國「沒有任何孩子落後」法案立意相同；強調培養學生的十大基本能力，和法國為義務教育階段學生設立應達到的七大基本知識能力皆為能力導向。

除此之外，台灣政府推行了諸如：教育優先區計劃、攜手計畫課後扶助方案與國小課後照顧方案，以扶助弱勢兒童。與各國皆積極強調讓弱勢兒童接受平等教育之目標相同。

然而與諸國仍有不同之處，台灣因國情及文化上的差異，並未將美國和英國教育強調的績效責任制落實在教育政策中。

其次，隨著全球化、網路普及和資訊流通快速，國際間人才流動和競爭已為必然的趨向。當各國視教育為一種對未來的投資時，學習成就表現和全球化觀點就成為國際間教育政策和實施方針之優先考量事項。近來國際學習成就表現比較之研究計劃中以「經濟合作暨發展組織」(Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱 OECD)所主辦的「國際學生評量計劃」(Programme for International Student Assessment, PISA)為最著名且美、英、法、德和我國皆有參與者，故本文以上述各國於此計劃中之學生學習成就表現做為資料分析之參考。希望藉由美、英、德、法等國經驗檢視台灣現行教育策略，擷長補短，並找出提升學習成就的最佳方式，此即為本研究之動機。

基於上述研究之背景與動機，本研究之具體目的如下：

1. 了解美、英、法、德及我國提昇學習成就之相關法令、政策及實施現況。
2. 分析美、英、法、德及我國提昇學習成就政策背景及理念。
3. 探究美、英、法、德及我國提昇學習成就政策之異同、優勢與限制。

期待透過本研究成果提供教育決策相關單位及教育現場提升學生學習成就之參考建議。

第二節 名詞釋義

本節針對「學際學生評量計劃」及本論文所採用之「學習成就」二個名詞加以解釋如下：

壹、國際學生評量計劃(Programs for International Student Assessment, PISA)

PISA 是「經濟合作暨發展組織」(Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱 OECD) 所主辦的一項以年齡為導向的調查研究，採取素養 (literacy) 的觀點設計測驗，測驗的內容主要分為三個領域：閱讀素養、數學素養及科學素養。其評估對象為接近完成基礎教育的十五歲學生，是否能將在校習得的知識與技能應用於進入社會後所面臨的各種情境及挑戰。其評估的是，學生對於日常生活中可能接觸到的各種文書資料，運用其閱讀能力所能達到的理解和詮釋的程度；運用數學知識和技能去解決數學相關的難題及挑戰所能達到的程度；以及運用科學知識和技能去了解、解釋和解決各種科學情境及挑戰所能達到的程度 (Programs for International Student Assessment in Taiwan, 2008)。

其每隔三年舉辦一次，迄今已施測 3 次，分別為 2000 年、2003 年及 2006 年，下一次的施測將於 2009 年，每次施測皆以某一素養作為主要施測重點，其餘二項則進行綜合評測。2000 年的主項為閱讀素養，2003 年是數學素養，2006 是科學素養，2009 年的主項又回到閱讀素養，每 9 年即形成一個大循環。

參與國家數 2000 年有 43 國、2003 年略減至 41 國，2006 年共 57 國參加這個評量方案，在 2009 年已有 67 個國家簽署要參加這個評量方案。其通常會在各施測國家，抽測 4,500 到 10,000 名學生(OECD,2009)。

美、英、法和德國於 2000 年即開始參與 PISA 施測，至今年即為第四次參與。我國則於 2006 年第一次參加調查，PISA 於我國抽測了 240 所學校，受測學生共計 8815 位 (到考率 97.75%) ；其中包含了國中、五專、高中、高職(包括實用技能班與建教合作班)及進修學校。2007 年公布測驗結果，我國學生在「數學成就」為國際第一，「自然科學」平均成績為國際第四名，「閱讀」成績則是第十六名 (教育部, 2008a)。

貳、學習成就

學習成就定義廣泛，此論文依在國際上多國所接受之 PISA 測驗的三個領域：閱讀素養、數學素養及科學素養，做為學習成就的主要比較和參考指標。

一、閱讀素養(reading literacy)

根據OECD之定義(OECD, 1999)，閱讀素養具有兩種特徵：1.終生學習概念；2.閱讀互動(interactive nature)和建構性理解(constructive nature of comprehension)的特質。前者指出閱讀素養是個人持續不斷於生活經驗中及同儕互動中累積的知識、技能和策略，而非僅止於學校求學期間所習得之能力。後者乃從認知的角度切入，強調閱讀者對於文本意義的理解來自於使用個人先前知識和一系列社會或文化上所共享之文本、情境之暗示。其認為當閱讀者在建構意義時會使用多種過程、技巧和策略以加速、管理和維持理解，而此過程和策略也因情境及個人對不同閱讀材料的互動目的而不同。

基於上段之二項特徵，本研究參考OECD之PISA所採用之閱讀素養定義如下：

“Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.”

(閱讀素養是指理解、使用和反應文本，以達成個人目標、發展個人知識及潛能和參與社會。)

二、數學素養(mathematical literacy)

根據OECD之定義(OECD, 1999)，數學素養關注於學生是否具有迎接未來挑戰之數學能力。即學生是否能於不同領域或情境下應用數學技巧，分析、推理和溝通想法。

基於以上，本研究參考OECD之PISA所採用之數學素養定義如下：

“Mathematical literacy is an individual’s capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded mathematical judgements and to engage in mathematics, in ways that meet the needs of that individual’s current and future life as a constructive, concerned and reflective citizen.”

(數學素養指的是個人有能力確認和理解數學在世界上扮演的角色、做有根據之數學判斷及使用數學，以符合現在和未來成為積極、具參與和反思能力之公民的需要。)

三、科學素養 (scientific literacy)

依據OECD之定義(OECD, 1999)，本研究採用之科學素養定義如下：

“Scientific literacy is the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity.”

(科學素養指的是具有使用科學知識、確認問題和依證據下結論之能力，以了解並幫助人們在自然世界和人類活動帶來的改變中做決定。)



第三節 研究範圍與限制

於本節中，研究者陳述此論文之研究範圍和研究限制。

壹、研究範圍

義務教育為教育的基礎，其攸關國家的發展與民族的生存，亦是培養學生基本生活知能的黃金時期。欲研究提升學習成就，當從此階段開始。故本文之研究範圍為美、英、法、德及我國在提升義務教育階段學生學習成就相關之政策、法案和施行要點。

貳、研究限制

根據G.Z.F. Bereday在《教育中的比較方法》（Comparative Method in Education）一書中提及，研究者在進行研究前需具備三項要件：1.具備所研究之文化的語言知識；2.在研究地長期旅行或居住；3.檢視可能存於蒐集而得之證據與研究者分析時的文化偏見（洪雯柔，2000）。

經由審慎檢討和評估，本研究有以下之限制：首先，因研究者有語言能力之限制，此論文參考文獻皆為中文或英文文獻，故法國及德國提升學業成就政策分析資料，必須引用其他中外學者之相關著作或其以官方網上以英文呈現之相關文獻。轉引之部份，因非研究者親視原文文獻，故研究者參閱知名期刊多篇專著，補足此項不足處。

其二，研究者雖曾於美國短期居留及到德國短暫旅遊外，並未在英國及法國長期居住或旅行，因此對於諸國之教育相關背景和法令源由知識大部份來自於文獻資料和其他學者相關研究，故即時性較低。為補足此項缺憾，研究者藉由各國教育官方網站最新資訊以補足時效性問題。然而，因非研究者親自旅行或居住所取得之第一手資料，故在分析上採取多閱覽文獻方式以求客觀。

最後，避免個人文化偏見上，研究者採取並列具體事實、法令規章和施行辦法，盡量呈現原文重點內容以減少關於政策良窳之個人主觀批評。然而就如 Bereday 認為的，文化偏見是無法避免的。因此，研究者透過先探討個別國家政策特色與

脈絡，了解其個別政策背景後，再進行五國的共同比較。同時，採取多項觀察角度，減少本身具有之文化偏見限制。





第二章 文獻探討

本研究將文獻探討的部份分成六節，先說明美、英、德、法及我國於 PISA2000、PISA2003、PISA2006 中的表現，後分就美、英、法、德及我國提升學業成就政策及教育改革特色和脈絡加以分析探究。

第一節 美、英、法、德及我國於 PISA 之表現

此節分列美、英、德、法及我國於 PISA 2000、2003、2006 年之施測結果及三次評量之綜合表現分析。

壹、PISA 2000 年施測結果

2000 年參與國家數有 43 國，我國因 2006 年才開始參與 PISA 施測，故無比較資料。美、英、德、法國皆參與此次施測。有關各國於 PISA 2000 年施測中的比較結果詳附錄一。

此次施測，除英國表現較優外，其餘三國的表現相較其它先進國家有落後的現象。於閱讀素養方面：英國排名第 7、法國第 14、美國第 15，德國則排第 21 名，其中德國的得分(484 分)甚至低於 OECD 的平均分數(500 分)。於數學素養方面：英國排名第 8、法國第 10、美國第 18，德國則排第 19 名，其中美國得分(493 分)和德國得分(490 分)皆低於 OECD 的平均分數(500 分)。於科學素養方面：英國排名第 4、法國第 12、美國第 14，德國則排第 20 名，美國得分(499 分)和德國得分(487 分)皆低於 OECD 的平均分數(500 分)。

就此次結果顯示，德國 15 歲學生無論在閱讀、數學和科學之學習成就皆遠落

後許多先進國家。因此，也促成了德國近年來教育上的全面檢討和改革。

貳、 PISA 2003 年施測結果

2003 年參與國家數有 41 國，較 2000 年略減 3 國。美、德、法國皆參與此次施測，英國及我國未參與。有關各國於 PISA 2003 年施測中的比較結果詳附錄二。

此次評量，閱讀素養排名方面：法國第 17、美國第 18，德國則排第 21 名；數學素養方面：法國第 16、德國則排第 19 名，美國第 28；科學素養方面：法國第 13、德國第 18 名，美國則排第 22。

此次施測，法國排名較 PISA 2000 年略有退步，數學素養由第 10 名降為第 16 名。德國排名則和 PISA 2000 年相距不大，學生學習成就仍舊落後眾多國家。至於美國更是排名大幅下降，於數學和科學素養上更低於 PISA 2000 年時原本領先的德國，尤其數學素養更名列參與 41 國中的第 28 位，這對一向以領導世界新知和掌握主要知識的美國，無疑是一個警鐘。

參、PISA 2006 年施測結果

2006 年共 57 國參加這個評量方案，美、英、德、法國及我國皆參與此次施測，美國因認為閱讀素養問題有題意不清之情形，故無參加此素養的排名。關於各國於 PISA 2003 年施測中的比較結果詳附錄三。

於閱讀素養方面：我國排名第 16、英國排名第 17、德國排第 18 名、法國則排第 23 名。於數學素養方面：我國排名第 1、德國排第 20 名、法國第 23 名、英國排名第 24，美國則排第 35。於科學素養方面：我國排名第 4、德國排名 13、英國排名第 14、法國第 25、美國則排第 29 名。

我國於此次施測中，數學和科學素養表現優異，然而閱讀素養並未同樣出色。德國於科學素養上排名有明顯進步。而法國和美國在排名上卻遠遠落後許多參與國家，甚至美國落後幅度持續拉大。

肆、PISA2000 / 2003 / 2006 年施測結果分析

由 2000 年到 2006 年六年間，美、英、法、德和我國在閱讀、數學和科學素養上之消長趨勢，或可一窺各國學習成就之發展脈絡（參考表 2-1）。

表 2-1 PISA 2000 / 2003 / 2006 年學生測驗成績排名

閱讀素養			數學素養			科學素養		
PISA2000	PISA2003	PISA2006	PISA2000	PISA2003	PISA2006	PISA2000	PISA2003	PISA2006
1. 芬蘭	1. 芬蘭	1. 南韓	1. 日本	1. 香港	1. 台灣	1. 南韓	1. 芬蘭	1. 芬蘭
2. 加拿大	2. 南韓	2. 芬蘭	2. 南韓	2. 芬蘭	2. 芬蘭	2. 日本	2. 日本	2. 香港
3. 紐西蘭	3. 加拿大	3. 香港	3. 紐西蘭	3. 南韓	3. 香港	3. 芬蘭	3. 香港	3. 加拿大
4. 澳洲	4. 澳洲	4. 加拿大	4. 芬蘭	4. 荷蘭	4. 南韓	4. 英國	4. 南韓	4. 台灣
5. 愛爾蘭	5. 列支敦	5. 紐西蘭	5. 澳洲	5. 列支敦	5. 荷蘭	5. 加拿大	5. 列支敦	5. 愛沙尼亞
6. 南韓	6. 紐西蘭	6. 愛爾蘭	6. 加拿大	6. 日本	6. 瑞士	6. 紐西蘭	6. 澳洲	6. 日本
7. 英國	7. 愛爾蘭	7. 澳洲	7. 瑞士	7. 加拿大	7. 加拿大	7. 澳洲	7. 澳門	7. 紐西蘭
8. 日本	8. 瑞典	8. 列支敦	8. 英國	8. 比利時	8. 澳門	8. 奧地利	8. 荷蘭	8. 澳洲
9. 瑞典	9. 荷蘭	9. 波蘭	9. 比利時	9. 澳門	9. 列支敦	9. 愛爾蘭	9. 捷克	9. 荷蘭
10 奧地利	10 香港	10. 瑞典	10. 法國	10. 瑞士	10. 日本	10. 瑞典	10 紐西蘭	10 列支敦
11 比利時	11 比利時	11 荷蘭	11 奧地利	11 澳洲	11 紐西蘭	12 法國	11 加拿大	11 南韓
12 冰島	12 挪威	15 日本	12 丹麥	12 紐西蘭	13 澳洲	13 挪威	13 法國	13 德國
14 法國	14 日本	16 台灣	13 冰島	14 冰島	20 德國	14 美國	14 比利時	14 英國
15 美國	17 法國	17 英國	14 列支敦	16 法國	23 法國	16 冰島	15 瑞典	15 捷克
21 德國	18 美國	18 德國	18 美國	19 德國	24 英國	20 德國	18 德國	25 法國
22 列支敦	21 德國	23 法國	19 德國	28 美國	35 美國	26 列支敦	22 美國	29 美國

資料來源：研究者整理自 OECD（2001；2004；2007）

英國三項素養排行由 2000 年皆排於 10 名內，降至 2006 年閱讀排行第 17，數學第 24，科學第 14。至於法國，其數學素養由 2000 年之第 10 持續退至 2006 年之第 23；閱讀素養由 2000 年第 14 持續退至 2006 年第 23；科學素養由 2000 年之第 12，持續降至第 25。

美國、德國三次測驗表現成績偏低或平均得分低於 OECD 平均分數，美國在 PISA 測驗中表現並不理想，三次測試排名不但不見起色反而下降嚴重，2006 年數學素養甚至排名至第 35，科學素養排名第 29（閱讀因對題目有爭議，故無參加排

名)，平均得分數皆低於 OECD 平均分數。至於德國雖自詡為「哲學家的國度」，但閱讀成績排名在 2000 年和 2003 年均為第 21，2006 年略升為第 18 皆低於 OECD 平均分數；數學成績三次測驗中大致在 19 到 20 名；科學方面則有較明顯之進步，由 2000 年之第 20 名，前進至第 13 名。其他此類國家在 PISA 的學習成就競賽中，無論是閱讀、數學和科學素養成績上仍有很大的改進空間。

綜合以上，三次施測中，美、英、法、德和我國的排名比較中（參考表 2-2），可發現我國於 PISA2006 年的閱讀平均成績雖排名參與國的第 16 位，且明顯低於數學和科學素養表現，但仍舊略為領先英國和德國，甚至遠超過法國。本研究所討論的五國中，除我國因無 2006 年之前的資料可做比對，德國在科學素養平均成績是唯一可看見較大提升的部份，而英、美、法三國的各項成績是逐次下降。因此，上述國家如何看待學生學習成績低落，並採取必要措施以因應全球化衝擊下，各國的強大競爭，是值得深入探究和討論的議題。

表 2-2 美/英/法/德及我國於 PISA 測驗成績排名

閱讀素養			數學素養			科學素養		
PISA2000	PISA2003	PISA2006	PISA2000	PISA2003	PISA2006	PISA2000	PISA2003	PISA2006
7. 英國	17 法國	16 台灣	8. 英國	16 法國	1. 台灣	4. 英國	13 法國	4. 台灣
14 法國	18 美國	17 英國	10. 法國	19 德國	20 德國	12 法國	18 德國	13 德國
15 美國	21 德國	18 德國	18 美國	28 美國	23 法國	14 美國	22 美國	14 英國
21 德國		23 法國	19 德國		24 英國	20 德國		25 法國
					35 美國			29 美國

資料來源：研究者整理自 OECD（2001；2004；2007）

第二節 美國提升學習成就政策

此節先簡述美國教育行政制度與義務教育，後分就美國提升學習成就之相關政策和其改革的脈絡與特色二部份分開討論。

壹、美國教育行政制度與義務教育

美國在政治上是一聯邦國家，由五十個州所組成，在教育行政上是採地方分權式，層級上則分為聯邦(federal)、州(state)和地方(local school districts)三級。依據 1971 年聯邦憲法第 10 條修正案之規定：「凡憲法未授與聯邦，而又未禁止各州行使的權利，均保留於各州或人民。」因此州乃各級教育的最高權利來源，掌握教育主要事務。而聯邦教育部則局限於三項主要職責：1.從事教育研究；2.從事無法為單一州政府負責之教育服務事項；3. 核發獎助金事宜（沈珊珊，2000）。

美國地方教育行政採學區制，各地學區通常分為「地方教育當局」和「地方學校委員會」(local school boards)，前者負責公立中小學教育的每日運作管理、經費及有關公立幼稚園、中小學教育的政策制定；後者之成員由該學區民眾選舉產生，主要任務在多數州為雇用學校校長與教職員、決定薪資、制定辦學方針、核准新的課程實驗方案、建立夥伴關係及職務安排等（蔡清華，2009）。

美國學校制度各州略有不同，主要分為學前教育、初等教育、中等教育和高等教育四階段。學前教育（3-5 歲兒童）非義務教育範圍，大部份的州義務教育始於 7 歲，但幾乎所有的州都認可學生 6 歲入學，因此 6 歲兒童大部份均已就學。至於義務教育的年限因州而異，界於 9 至 12 年，其中以 9 到 10 年的州最多（教育部統計處，2008）。又初等教育和中等教育修業年限各州規定不同，又分為六三三、六六、八四、四四四等學制。

貳、美國提升學習成就相關政策

美國近年來在教育事業上投注龐大的經費，聯邦政府藉由國會通過之教育法案和報告書的頒布，具體向各州陳述國家教育政策走向和教育願景。以下，分就

各時期較重要且與提升學習成就之有較直接相關的法案和報告書（參考表 2-3），依年代列示於下：

表 2-3 美國近年重要教育法案與報告書

年份	教育改革法案與報告書	內容
1958 年	國防教育方案 (National Defense Education Act)	中央以專案補助方式補助中小學加強數學、自然與外語之教學。
1964 年	經濟機會法案 (Economic Opportunity Act)	其中之「起點計劃(Head Start Program)」，針對文化與經濟不利家庭子女給予免費之學前教育。
1965 年	初等與中等教育法案 (Elementary and Secondary Education Act, ESCA)	1. 依貧窮家庭子女數進行專款補助。 2. 法案第一條款(Title I)，編列整個法案 76% 的經費。 3. 1968 年增列第七條款(Title VII)，即〈雙語教育法案〉(Bilingual Education Act)
1983 年	「國家在危機中」報告書 (A Nation at Risk)	針對美國教育缺失提出五項建議： 1. 各個高中應提升學生之畢業標準。 2. 訂定更嚴格和客觀的學業與行為標準。 3. 延長上課的時間。 4. 改進教學的七項建議。 5. 提供教育從業人員持續與穩定的經費。
1994 年	西元 2000 年美國教育目標法案 (Goal 2000: Educate America Act)	制定國家教育目標、學科標準、補助各州參與全面性的教育改革。
1996 年	什麼最重要：為美國未來而教 (What Matters Most: Teaching for America's Future)	進行 1994 到 1996 年兩年之研究，提出美國教育改革成效不彰之原因和建議。
2002 年	沒有任何孩子落後法案 (No Child Left Behind)	績效責任制(accountability)、賦予地方更大的彈性空間、家長選擇權。
2002 年	2002-2007 年策略計劃	補助各州教育改革經費、第一條款(Title I)、更新學校資料庫、教師薪資，並獎勵各州設定高評量標準。

資料來源：研究者依蔡清華（2003）；U.S. Department of Education（2009）之資料整理而成。

一、1957 到 1968 年

美國與提升學習成就相關的法案，可追溯到 1957 年，此年蘇聯領先美國發射了第一枚人造衛星，這使一直以科學傲視全球的美國顏面無光，當時的總統艾森豪因應國內民眾的期望，提出了〈國防教育法案〉(National Defense Education Act)，其以專款補助的方式補助各州中學加強數學、自然與外語等科目之教學（蔡清華，2003）。

1964 年國會通過〈經濟機會法案〉(Economic Opportunity Act)，其中著名的「起點

計畫」(Head Start Program)，給予文化與經濟不利家庭的子女實施免費的學前教育（從 4 歲到 5 歲，為期一年），以使其能順利銜接上小學的課程（蔡清華，2003）。

1965 年的〈初等與中等教育法〉(the Elementary and Secondary Education Act, ESEA) 法案，旨在補助低收入戶家庭子女提升弱勢者學業成就，該法案中最重要者為第一項條款(Title I) 占有法案經費之 76%，之後 1968 年增列第七項條款，即〈雙語教育法案〉(Bilingual Education Act)，運用聯邦經費協助中小學為新移民和英語能力受限的學童，開設雙語教育課程，以免其在語言學習的過渡階段影響其他學科之學習成效（劉世閔，2008；蔡清華，2003）。

二、1983 到 2000 年

1983 年雷根總統公布《國家在危機中》報告書，文中指出美國公立中小學教育的素質極不理想，國際學科成就乏善可陳，若不立即改善美國未來在經濟長科技上的成就將會遠落後其他國家。基於此，此報告書提出以下建議：1.各個高中應提升學生之畢業標準；2.訂定更嚴格和客觀的學業與行為標準；3.延長上課的時間；4.改進教學的七項建議；5. 提供教育從業人員持續與穩定的經費（蔡清華，2003）。

1994 年〈西元 2000 年美國教育目標法案〉(Goal 2000: Educate America Act)，賦予聯邦府在中小學的權限。依此法，聯邦教育部得以制定國家之教育目標、建立主要學科標準、透過經費補助方式鼓勵各州進行教育改革，並且提出「以學習標準為基礎的教育改革」(standards-based reform)方案。之後 1996 年，「全美教學與美國未來委員會」(National Commission on Teaching and America's Future, NCTAF) 提出《什麼最重要:為美國未來而教》(What Matters Most: Teaching for America's Future)報告書，其針對美國教育成效不彰之原因進行研究並進而提出五項建議：1.嚴肅面對學生與師資素質的標準；2.重建師資培育與專業發展；3.調整教師徵聘業以覓得合格教師；4.鼓勵與獎勵教師專業知能；5.改善學校組織以促成師生成功（蔡清華，2003）。

三、2001 迄今

2001 年總統小布希公布修正〈初等與中等教育法〉，法案名稱改為〈沒有任何孩子落後〉(No Child Left Behind , NCLB)法案(丁志權，2004)，其為美國近年來教育政策的最重要改革計劃和提升學習成就之改革方案(該法案於 2007 年依據施行結果修正和擴大辦理範圍)。次年，美國聯邦教育部發佈了〈2002-2007 年策略計劃〉(U.S. Department of Education Strategic Plan 2002-2007)，此計劃中將提升學生學習成就列為六大目標之一，明確宣示提升學生學習成就的決心。茲就 2007 年修正之〈沒有任何孩子落後〉法案和〈2002-2007 年策略計劃〉，分開敘述如下(U.S. Department of Education , 2002)：

(一) 2007 年沒有任何孩子落後法案修正案

2002 年 1 月 8 日，美國總統小布希簽署了「沒有任何孩子落後」教育法案。其立法背景為美國國內對教育的普遍看法：任何一個小孩都可以學習(Every child can learn)。其法案目的為提升美國公立中小學教學品質，充分照顧到每一個學生，尤其是來自社經背景較低的貧窮及少數族裔學區的學生，都能得到優良的教育品質(參考表 2-4)。

實施方式為從 2004-2005 學年起，公立學校三到八年級學生須參加年度閱讀和數學測驗，兩年連續成績不佳的學校會得到較多經費從事改善；若成績還未改善，低收入家庭學生可得到補習經費補助，或交通經費補助，讓這些學生到其他公校上課；若連續六年都沒改善，則教職員可能會被要求撤換(張鈿富、葉兆祺、林友文，2007)。

除此之外，學校必須在未來的 12 年內，把學生的閱讀與數學程度，提高到熟練 (proficiency)水準，並縮減不同經濟情況及族裔學生的分數差距；允許教會或其他宗教組織提供補習或課後活動；各州 4 年內須要求所有教員具任教科目的合格教師資歷，若教師資格不合，學校必須通知家長；學校定期提出「成績報告」，比較該校與同地區、全州其他學校的標準測驗成績，並顯示兩年來該校學生成績與該校與其他學區的合格教師比率的趨勢；未來 5 年每年提供將近 10 億元改善學生閱讀能力，以確保每個三年級學生都能閱讀；英語能力有限的學生在美國就學 3

年後，學校須對他們做英語測驗，以確保其英語能力已到熟練程度（張鈿富、葉兆祺、林友文，2007）。

表 2-4 美國沒有任何孩子落後法案施行內容

背景	1. 時間：2002 年布希總統簽署立法。 2. 目的：以全面提升全美中小學教育品質為目標。 3. 作法：要求教師都需通過資格認證、學校對學生負責，並需通過「應達成年度進展」(Adequate yearly progress - AYP)者。
指標	1. 貧窮學校低成就表現之新移民或少數族裔。 2. 英語能力不足之新移民或少數族裔。 3. 身心殘障。 4. 被忽略或誤入歧途等學生
指標界定	貧窮學校標準： 1. 州政府及學區可自行界定標準： 如州可界定35%以上學生來自低收入戶家庭、學區可界定40%以上學生來自低收入戶家庭。 2. 經費不足時：以低收入戶學生超過75%以上學校優先。
補助項目	1. 「校區改革計畫」(Schoolwide Program): (1) 確保包含弱勢學生在內的所有學生均能符合高學術標準。 (2) 如學校無法有效改善弱勢學生的學業表現，首先將接受輔導，如繼續表現不佳，則將接受矯治方案(corrective action)。 (3) 如果學校連續3年表現不佳(fail)，則該學校弱勢學生有權使用Title經費轉學至表現良好的公私立學校，或其自行選擇的提供處接受輔助教學(supplemental educational services)。 2. 「閱讀優先」(reading first)計畫： (1) 改善幼稚園至3 歲閱讀困難孩童及提高識字率。 (2) 規定各州經費優先用於6,500 名以上低收入家庭學童，或是擁有超過15%低收入家庭學生之中小學。
衡量指標	1. 「校區改革計畫」： (1) 「年度閱讀」及「數學評量」為學校的持續改善提出有力的診斷，各州可選擇及設計其個別評量方式。 (2) 各州每年將選取若干3年級及8年級的學生接受「全教育進展評量(NAEP)」的數學及閱讀測驗。 2. 「閱讀優先」計畫： (1) 各州政府必須將年度成果報告送交教育部進行專家審查。 (2) 符合績效責任給予績效獎金。 (3) 倘經評鑑執行成效不彰，教育部長可收回全部或部分補助經費，並進一步提供行政協助和輔導措施。

資料來源：國立教育資料館（2006）。

〈沒有任何孩子落後法案〉推行 5 年後，2007 年 1 月美國教育部公佈了一份，名為「立基在成果上：〈強化沒有任何孩子落後法案〉藍圖」(Building on Results: A Blueprint for Strengthening The No Child Left Behind Act)之官方文件（參考表 2-5），重申 NCLB 四個核心原則為：1. 在 2014 年以前，所有學生的閱讀和數學能

力必須達到或超越其就讀的年級水準；2. 每年評估學生學習並分計資料，縮小成就的差距；3. 所有主要科目的教師都是合格教師；4. 提供學生家長及時的訊息和選擇（U.S. Department of Education, 2007）。

表 2-5 美國沒有任何孩子落後法案核心原則及實施策略

	內 容
核心原則	1. 在 2014 年以前，所有學生的閱讀和數學能力必須達到或超越其就讀的年級水準。 2. 每年評估學生學習並分計資料，縮小成就的差距。 3. 所有主要科目的教師都是合格教師。 4. 提供學生家長及時的訊息和選擇。
具體實施策略 (2007 年提出)	1. 續評估學生並參與四年級和八年級的全國教育進展評估。 2. 給予革新和改善的彈性 包括：成長模式的運用、依學校的特性排出支持事項的優先順序、提供使用聯邦經費彈性、簡化經費申請流程、改善身心障礙學生的評估、加速英語程度有限 (LEP) 學生習得英語、「安全無毒的學校」(SDFS) 方案的革新。 3. 讓學生有挑戰感並為成功做好準備 包括：改善中學畢業率、確保學生的畢業是為未來的成功做準備、提升高中課程的嚴謹度、補助給服務低收入學生的中學、成立「輔助教師團隊」(Adjunct Teacher Corps) 提供特定專長教學。 4. 協助教師關閉成就落差 包括：獎勵傑出的教學、重視數學及科學成就、「閱讀優先」(reading first)。 5. 強化公立學校並使家長授權賦能 包括：「學校改進專款」(school improvement)、加強學校重建、透過公私立學校獎學金促進選擇、提供額外的員額配置自由給最有困難的學校、擴大委辦學校的選擇、增加「補充的教育服務」、提供私立學校師生同等的服務

資料來源：研究者依 U.S. Department of Education (2007) 之資料整理而成。

秉持這四項主要原則、五年的實施經驗和資料累積，美國教育部更進而提出了五項教育政策，做為延續和貫徹 NCLB 的具體實施策略（詳表 2-4）。茲簡要臚列於下（楊巧玲，2007；吳慧子、張鈿富、吳舒靜，2007；U.S. Department of Education, 2007）：

1. 2014 年前所有學生的閱讀和數學能力必須達到或超越其就讀的年級水準

為於 2014 年前達到此項目標，各州將持續評估學生並參與四年級和八年級的全國教育進展評估（National Assessment of Educational Progress, NAEP），作完上述評估後，各州應將學生的評估結果告知家長，促使學校為改進學生的表現負責。此外，聯邦政府將繼續支持各州建立學習標準與評估機制，並提供平台給各州依學習標準的達成度進行跨州的比較。

政府之長期追蹤資料顯示美國於數學成就上已持續在進步，於 2004 年時，13 歲學生數學評估成績優於以往，與 1999 年相較平均分數多了 5 分，與 1973 年相較更多了 15 分（U.S. Department of Education, 2006），也給此項政策推行的成效提供了保證和背書。

2. 給予革新和改善的彈性

爲了達成 NCLB 目標，聯邦政府提供更多的彈性、選擇與工具幫助州政府改善績效系統並展現學生成就的進步，具體的作法包括：

（1）成長模式的妥善運用

此模式乃是測量和追蹤個別學生進步情形之系統性資料，其目的在於提供各州足夠的資訊以了解學生學習的進展，及檢視各州是否逐漸關閉學生間學習落差。此項主要的工作重點在於藉由個別學生成長的測量，以保證在 2014 年前所有學生皆可達到規定的水準且不受其出身背景的影響。

（2）依學校的特性排出支持事項的優先順序

經由上述改善資訊系統和提供的數據化報告，各校可列出該校改革最迫切需要的資源和支持。各州可依此提供各校不同的技術協助、介入、改正和重建，並將資源直接灌注於真正有益於學習成就提升的項目上。

（3）提供更多彈性使用聯邦經費，簡化經費申請流程

（4）改善對身心障礙學生的評估與績效，提供替代性或修正過的標準

（5）加速英語程度有限(limited English proficiency, LEP)學生習得英語

全美目前約有 500 萬名英語程度有限之學生，且數目仍在增加中，爲了強化學生閱讀的基礎，州的績效系統對各學區和學校是否協助學生精進英語程度將加以評鑑。

（6）支持「安全無毒的學校」(safe and drug-free schools, SDFS)方案的革新。

3. 讓學生有挑戰感並爲成功做好準備

此項主要施行於全國中學教育的改革上，其具體做法有五項：

（1）改善中學畢業率

各州將採更精密的畢業率計算方式。此項規定，各州於 2011-2012 年的績效報告中，應包含各州學校層級的畢業率計算和各學區平均畢業率資料。

（2）確保學生的畢業是爲未來的成功做準備

於 2010-2011 年間，各州必須發展各科學習標準，以確保高中畢業生能具有升學或就業的能力。2012-2013 年間，各州將依之前所訂之標準進行評估，並公開結果。

- (3) 提升高中課程的嚴謹度
- (4) 增加補助經費給服務低收入學生的中學
- (5) 成立「輔助教師團隊」(Adjunct Teacher Corps)提供特定專長教學

此項乃是針對許多一直缺乏合格或學有專長的教師學校（尤其是位於低收入地區的學校），所採取的支持措施。「輔助教師團隊」將提供優秀的校外人士機會，在中學裡發揮其學科專長，特別是在數學與科學二科。各學區可以申請與其他公私立組織、機構建立夥伴關係和運用社區資源所需的補助經費。

4. 協助教師關閉成就落差

教師教學攸關學生學習成效，欲關閉學習落差，需從強化教學著手，其作法包括：

- (1) 獎勵傑出的教學

要讓學生達到各教學階段的能力水準有賴高品質的教師，因此設立「教師激勵專款」(Teacher Incentive Fund)，幫助各州獎勵那些提高學生成就與關閉成就落差的教師和校長。

- (2) 重視數學的成就

為了強化小學與中學的數學教學，前總統小布希推動了「數學現在」(Math Now)的計畫，以提升此二階段學生之數學能力，使學生可以順利的進入下一個階段挑戰更難的課程內容。

- (3) 重視科學的成就

前總統小布希於 2006 年宣布「美國競爭力方案」(American Competitiveness Initiative)，方案中希望藉由改進學生之數學和科學成就以維持美國的國際競爭力。為了加強對科學的重視，此法案將科學納入〈沒有任何孩子落後〉法案的績效系統中，並期待 2019 年到 2020 學年度時，所有學生皆可精通科學。

- (4) 透過「閱讀優先」(reading first)建立專精的閱讀教學

為了使每個孩子在三年級之前能夠具備閱讀的能力，NCLB 中之「閱讀優先」

方案，共在全美 5600 間學校和 1600 個學區推動，共有約 1800 萬學生和 10 萬名老師受惠於此方案，實施成效卓著，故今後將繼續投資並加以擴大辦理。

(5) 提供教師工具去協助較年長且遭逢困難的閱讀者

「努力的閱讀者」(striving readers)方案，提供經費給學校去設計能夠提升六到十二年級學生閱讀成就的教學策略，並透過嚴謹的實驗研究評估其施行過程和效果。

5. 強化公立學校並使家長授權賦能

在 NCLB 頒佈前，家長面對辦學不佳的學校選擇性很少。NCLB 賦予家庭更多的選擇，包括送孩子就讀表現較佳的公立學校或公立的委辦學校(charter school)，希望能以此刺激辦學不利的公立學校改進。其重整長期表現不佳學校的具體措施有：

(1) 投入「學校改進專款」(school improvement)

專款將撥給最需改善的學校，支持該校訂定改進計畫，並協助各州管理和監控各校改進計畫，扭轉低學習成就學校的困境。

(2) 加強學校重建

(3) 透過公私立學校獎學金促進選擇

此項方案乃針對低收入家庭給予獎學金支助，以幫助其選擇辦學優良的私立學校就讀。其獎學金種類有二：一為「希望獎學金」(Promise Scholarships)，二為「機會獎學金」(Opportunity Scholarships)。前者為讓低收入的三到十二年級學生到學區外的公立學校或私立學校就讀，也可選擇接受密集的家教。後者則是提供地方設計的獎學金給被分配到需要改善、糾正或重建的學校低收入學生。

(4) 提供額外的員額配置自由給最有困難的學校

為了促進更積極性的改革，被要求重建的學校領導者可擁有適配適當教職員工的權利。

(5) 擴大委辦學校的選擇

為了提升委辦學校的品質，聯邦的委辦學校方案將會支持所有可以提升學生學習成就之申請案，使此類學校更有彈性。

(6) 增加「補充的教育服務」

所謂「補充的教育服務」(supplemental educational services, SES)乃為提供免費的家教與課後協助給低收入、居住於偏遠地區、身心障礙或英語能力有限的學生，使其能達到各年級的設定標準。將增加經費補助各學區，使學生和家長都能接受到此項服務。

(7) 提供私立學校師生同等的服務

處於危險邊緣的學生，無論就讀何種學校皆能獲得學業上的服務。此法建議私立學校師生可以參與此方案，此外私立學校在運用聯邦經費時可以有彈性。

(二) 2002-2007 年策略計劃

美國聯邦教育部於 2002 年發布〈2002-2007 年策略計劃〉。其策略目標包含：創造有成就感的文化(Create a Culture of Achievement)、提升學生學習成就(Improve Student Achievement)、發展安全校園及培養學生堅強品格(Develop Safe Schools and Strong Character)、改進教育為具有實證基礎的領域(Transform Education into an Evidence-Based Field)、提升高等教育和成人教育的品質，並增加人們接受此等教育的機會(Enhance the Quality of and Access to Postsecondary and Adult Education)、創建卓越的管理制度(Establish Management Excellence) (U.S. Department of Education , 2002)。

在提升學生學習成就目標方面，六大目標中第二項目標-提升學生學習成就之具體目標有四(U.S. Department of Education , 2002):

1. 保證學生在三年級時能達到該年級相對應的閱讀能力。
2. 提升所有學生數學和科學的成就。
3. 提升所有中學生的學業表現。
4. 提昇教師和校長素質。

其依舊是依循〈沒有任何小孩落後〉法案之架構和核心原則而發展。

參、美國教育改革的脈絡及特色

歸納以上法案及即參考國內學者意見，美國教育改革的特色主要有以下幾點（王世英等，2007；吳慧子、張鈿富、吳舒靜，2007；陳玉娟，2007；張鈿富、葉兆祺、林友文，2007；楊巧玲 2007；蔡清華，2009）：

一、重視學習成就

〈沒有任何孩子落後〉法案第一項目標即為使所有學生在 2014 年前，閱讀和數學能力能達到或超越其就讀的年級水準。其法案規定學生在四年級、八年級和十二年級時需接受重點科目之評量，藉以確保學生之學習成就。之後的修正案亦強調科學的重要性，在在顯示其聯邦政府提升閱讀、數學和科學素養等學習成就，以增進其國際之競爭力之政策意圖。

二、強化聯邦政府在教育的涉入程度

〈沒有任何孩子落後法案〉乃聯邦政府對初等與中等教育的重新授權，此宣示其對基礎教育的立場，對教育成果表達積極明確的期望，以確保中小學學生能達到一定的學習成就水準（楊巧玲，2007）。此外亦藉由經費的掌控，促進辦學能力不佳之學校進行改革，雖然美國教育制度是採地方分權制，但聯邦政府涉入教育的程度漸深。

三、強調多元文化的尊重

美國是個移民大國，境內除了美國大陸原住民族，尚包括早期英國移民進入之白人，和來自墨西哥、非州和亞州等地之移民，為了加速具移民背景學生適應美國社會，美國政府制定了法案第一條款(Title I)和第七條款(Title VII)，即〈雙語教育法案〉，明定讓英語處於不利地位（英文非母語）之學生能獲得更多學習英語的機會。

根據統計，在 2000 年時，美國每 5 孩中就有一位是移民者或是在美國出生，

但父母都是外來移民。估計到 2040 年，將達到 3 位孩童中就會有一個外來移民子女（陳玉娟，2007）。因此如何讓這些學童能融入美國社會，教學過程中如何尊重來自不同移民國家背景的學童，乃是美國教育政策仍需大力協助各州政府和地區學校之重點。

四、教育績效責任制

美國聯邦政府經由立法、建立全國性的標準，並藉由經費的掌控，要求學校如欲得到聯邦政府之教育經費支持，則相對要表現出優秀的治學成績。中央經由學生在四年級、八年級和十二年級重要學科之評量成績，做為學校是否能改善學生學習成就的參考指標。

吳清山、黃美芳及徐緯平（2002）歸納美國教育績效責任之發展特色有七：
1.績效責任概念源起於企業界，強化於對學生學習成就的積極關注；2.由科層績效主導轉而興盛專業及市場績效；3.持續發展客觀評量機制，兼採質化評鑑資料；4.提升學童基本能力，追求表現高標準；5.建立全國性的教育目標及標準；6.積極制訂法案逐步推動；7.逐漸減少法令規章限制，強調以彈性換取績效。

美國在提升學生學習成就的政策，大致上是依循專業及市場績效責任制的模式下發展。前者強調學校和教師在教學時的專業能力和品質，後者則是強調市場上之供需原則，學校為提供教育服務的生產者，而學生和家長則有選擇學校和教育服務權利的消費者。

綜合以上，美國中央政府其在給予地方更多辦學彈性的同時，亦要求學校具有治學之專業和經得起市場機制考核的能力。

五、賦予家長選擇學校的權利

在上述市場績效責任制中，家長選擇學校的權利，為主要的因素之一。根據張鈿富（2004）之研究，家長如同市場中之顧客，其對於學校的影響力在於學校的辦學成果是否能滿足家長的期待和要求，而學校的生存也端賴是否能吸引學生就讀。NCLB 賦予家庭更多的選擇，包括送孩子就讀表現較佳的公立學校或公立的

委辦學校(charter school)，此刺激辦學不利的公立學校改進績效。

六、提高教育人員素質

爲提高教育員素質，設立了「教師激勵專款」(Teacher Incentive Fund)以獎勵提高學生成就與關閉成就落差的教師和校長。並且成立由優秀的校外人士組成「輔助教師團隊」在中學裡發揮其學科專長，輔助老師之教學。





第三節 英國提升學習成就政策

此節先簡述英國教育行政制度與義務教育，後分就影響英國教育改革因素、提升學習成就之相關政策和其改革的脈絡與特色三部份分開討論。

壹、英國教育行政制度與義務教育

英國教育行政制度分為中央與地方兩個層級。中央教育行政機關為教育與技能部(Department for Education and Skills, DfES)，其於 2007 年 6 月分為「兒童學校和家庭部門」(the Department for Children, Schools and Families, DCSF)和「創新大學和技術部門」(the Department for Innovation, Universities and Skills, DIUS)，前者著重於改善中小學的教育環境，後者則負責高等教育及之後的教育。地方教育層級為地方教育局(Local Authority, LA)，其主要職責為提供地方教育經費、監督和執行教育預算和學校教職員的聘用解雇（詹盛如、盧思好，2009）。地方教育局下每所學校擁有一學校管理委員會(school governing body)，其由地方教育局指派的委員、教師代表、家長代表和社區成員共同組成，主要負責監督經費運用與教職員晉用相關事項（王如哲，2001）。

另外，為加強教育標準的維持和監控，英國依 1992 年教育法設立教育標準局(Office for Standards in Education, Ofsted)，其獨立於教育與技能部外，主要職責為綜理教育視導工作，實施經常性的視察並提出視導報告書和建言（方德隆，2003）。

英國義務教育，始於學童 5 歲到 16 歲共 11 年，分為四個關鍵階段(key stage)。關鍵階段一為 1 到 2 年級（5 到 7 歲）；關鍵階段二為 3 到 6 年級（7 到 11 歲）；關鍵階段三指 7 到 9 年級（11 到 14 歲）；關鍵階段四則為 10 到 11 年級（14 到 16 歲）。第一和第二關鍵階段為小學階段，第三和四關鍵階段則為中學階段。

本文主要探討各國於義務教育階段之提升學習成就相關政策，故法案觸及對象年齡若無完全在此區間者，本文並不加予討論。例如，《14 至 19 歲的教育與技能》(14-19 Education and Skills)白皮書，並不列入本節之研究內容。此外，因英國與提升學習成就之相關政策方案繁多，本節僅就 1988 年之後重要之「法案」(Act)、「綠皮書」(Green Paper)、「白皮書」(White Paper)和「策略書」(Strategic Paper)簡

略探討其內涵、目的和實施方法。

以下，就影響英國教育改革因素、提升學習成就之相關政策和其改革的脈絡與特色三部份分開討論。

貳、影響英國教育改革因素

翁福元（2008a, 2008b）為文指出二十一世紀初期影響英國教育改革的主要因素有三：

1. 社會背景因素

在人口結構上，英國雖為老人化社會，然而其中小學學生人數仍是呈現增加趨勢，此促成了教師年齡年輕化，加上社會族群日益多元化、知識經濟發展和社會不均現象依舊存在，皆促使英國政府投注更多的資金於教育改革上。此外，隨著科學技藝的發展、經濟與生活水平的提升和對環境生態的關注，亦導致教育的變遷和改變（翁福元 2008b）。

2. 歷史傳統的影響

主要包括英國貴族和紳士文化和自由主義的影響，前者導致教育不平等的現象仍舊存在，後者則使英國教育體系相對法德等國為晚，另外，重視人文輕科技和重理論輕實踐技藝的傳統，亦使其科技教育落後於德法二國（翁福元，2008a）。

3. 意識型態與社會思潮

主要為市場化(marketization)和第三路線(the third way)，前者主要表現在學校績效的提升、學校本位管理的實踐和家長選擇權與校務參與權的擴充。後者表現於提高基礎教育的標準、推行「教育行動區」(education action zone, EAZ)、重視教育培訓和終身學習和重視高等教育在知識經濟發展中的作用（易紅郡，轉引自翁福元，2008a）。目前「教育行動區」已停辦。

參、英國提升學習成就相關政策

英國政府於 1988 年後頒布了許多與教育相關之法案、白皮書、綠皮書與策略書，其中與提升義務教育階段學生學習成就有直接相關之政策，包括：〈教育改

革法〉(Education Reform Act, 1988)、〈卓越與樂趣：小學的改革策略〉(Excellence and enjoyment: A strategy for primary schools, 2004)、〈與學校形塑新關係〉(Building a new relationship with schools, 2004)、〈學童與學習者的五年策略〉(Five Year Strategy for Children and Learners, 2004)、〈更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇〉(Higher Standards, Better Schools for all, 2005)、〈教育及視導法〉(Education and Inspections Act, 2006)、〈願景 2020〉(2020 Vision, 2007) (參考表 2-6)。茲就以上政策，分列陳述於下。

表 2-6 英國提升學習成就相關政策及實施內容

年代	教育政策	主要內容
1988 年	教育改革法	建立國定課程、學習標準、標準化的全國性評量、教育市場化機制、學校本位經營、家長自由選舉、學校開放入學。
2002 年	卓越與樂趣：小學的改革策略	發展學校特色和革新、促進卓越的教學、著重個別孩童的學習、建立教室外夥伴關係、加強學校領導和合作。
2004 年	與學校形塑新關係	建立智慧型的績效責任架構、簡化學校改革流程、改進資料與資訊系統。
	學童與學習者的五年策略	適性化學習、廣博課程、學校現況報告、學校網絡、中學自主、校園重建、簡化和精進績效責任制、公辦民營中學、學校夥伴關係。
2005 年	更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇	發展全新的學校體系、增加家長選擇及全民入學、家長與學生全面參與改善標準、適性化教育、採取強硬措施處理低成就表現學校、治學優良學校給予更多辦學自由、給予老師法定管教權、家長責任契約。
2006 年	教育及視導法	信託學校、公平入學、規定明確之學校教職員管教權、擴大家長管制契約、稽查人員工作之整併。
	願景 2020：教學與學習審議會報告	提供 10 項建議，包括：提升教學品質、有關學習的評量、國定課程總結性評量的實施、適性化學習、確認所有學生皆有進步…。

資料來源：研究者自行整理

一、教育改革法

1988 年〈教育改革法案〉(Education Reform Act)確立了英國「國家課程標準」，且為英國教育政策帶來不同以往的巨幅改變。該法案的主要內容包括建立國定課程(National Curriculum)、明確的學習標準、標準化的評量，及推動教育市場化機制、學校本位經營和績效責任制、設立城市技術中學院(City Technology Colleges)、家長自由選擇及學校開放入學等 (林天祐，2004；王世英等，2007)。

國定課程規定中等學校必須教授英文、數學、科學此三門核心科目(Core

Subjects) 並輔以歷史、地理、技術、音樂、藝術、物理和外國語等七門基礎科目 (foundation subjects), 共 10 個科目。此外, 國定課程對每個學科皆設有成就目標 (attainment targets, AT)、學習方案(programmes of study)和 10 個成就水準。學生在各關鍵階段結束後, 即 7、11、14 和 16 歲時需參加全國性的測驗, 更同時引進成績名次表, 發布考試成績, 以確保學生能達到各階段規定的教育目標 (沈珊珊, 2000; 莊明貞, 2006)。其主要之目的, 在於: 確保受教權、確立標準、強調課程的銜接與連貫及促進社會大眾對學校的了解 (方德隆, 2003)。

同年實施〈全國讀寫與算術改革策略〉引進在小學階段每日一小時讀寫和數學, 加強學童讀寫與算術。將 1998 至 1999 年定為閱讀年, 小學每天至少要有 1 小時語文素養課程 (literacy hour), 以提升學生讀寫能力 (戴維揚, 2005)。

1990 年公布「二十一世紀的教育與訓練」(Education and Training for the 21st Century)。1992 年〈選擇與多樣化〉白皮書、設立國家教育標準局 (Ofsted), 旨在定期考核、評鑑及視導學校, 不合格之學校應提出限期改善計劃, 若再不合格則可勒令該學校停辦或改由教育協會 (Education Association) 經營 (戴維揚, 2005)。

1993 年「中小學課程評量局」(School Curriculum and Assessment Authority, SCAA), 其主要職責在於對中小學課程實施大規模評鑑 (溫明麗, 2006)。

二、卓越與樂趣：小學的改革策略

〈卓越與樂趣：小學的改革策略〉(Excellence and enjoyment: A strategy for primary schools)文中指出, 小學教育是影響孩童發展的關鍵階段, 因其型塑兒童未來的生活, 同時也是提供其學習基本工具、經驗發現的樂趣、學習解決問題、表現創意 (在寫作、藝術及音樂活動上)、發展自信及培養人格成熟性的重要時期。為持續精進小學階段教育, 教育技能部期待學校在關注提高教學標準的同時能兼顧學童學習的樂趣。基於上述想法, 此改革策略的目的在於將小學教學的卓越和學生學習的樂趣相結合 (DfES, 2003)。其推動事項則有以下方面 (DfES, 2003; 劉慶仁, 2007) :

（一）發展學校特色和革新

由於教育標準局(Ofsted)的報告中顯示：最好的小學能將高標準和廣博的課程結合在一起。因此教育技能部期望所有小學皆有此等願景並發展學校特色，例如發展體育、音樂、特殊教育、社區合作的專長。此外亦希望學校能：自訂課程，使教師有比以前更多的教學自由；有創新的教學和治校方案；利用全國性測驗、成就目標和學校表現排行(test, targets and tables),幫助每個小孩發展潛能，協助學校改善績效，給予家長和大眾更多了解學生在校表現的機會。

政府方面則有下列措施：

1. 支持革新並提供學校更多的自主空間。
2. 持續關注標準，維持小學階段所有學生在關鍵階段二(7-11 歲)時皆能達到第四級(Level 4)的成就目標。
3. 成就目標由地方教育局設定，改為先由學校針對每一小孩設定，之後再由地方教育局設定。
4. 提供較佳表現學校資訊，並鼓勵背景相同之學校與之看齊。
5. 維持關鍵階段一的全國高標準，但 7 歲時的國定測驗成績將不對外公開，僅用來補充教師評量，統合為單一完整的教師評量報告。
6. 確定所有學生和擁有多元種族學生的學校，皆能獲得肯定。其主要做法為促進附加價值(value-added)的評量，以讓學校能因學生課業外的傑出表現獲得肯定。
7. 將學校特色和其表現排行納入學校整體性的評量內。

（二）促進卓越的教學

卓越教學和學習樂趣是此政策的改革重心。讀寫和數學依舊占有重要的地位，但是政府希望所有的學校皆能提供學生豐富和有趣的課程，且在每一學科上都能有傑出的教學。基於此，中央將在〈全國讀寫與算術改革策略〉的成功基礎上，幫助老師對此政策有更深入的了解並且協助其在聽說、自然發音(phonics)和數學技能的教學。此外，除將上述協助擴展到其他的基礎學科外，政府亦將加強學校教師的專業成長，對於相對表現不如相同條件學校的學校提出質疑。

（三）著重個別孩童的學習

此策略協助發展與學習有關的評量；支持地方教育局、學校、教師和教室助理提供適合不同學生的服務，例如有特別教育需要的小孩、資優學生和少數族裔的學生；確保學生在轉學和升級時能得到協助，特別是在升小學或中學時。

（四）建立教室外的夥伴關係

好的國小學校都明瞭和家長和社區合作對於學生學習有正向效果。因此政府將協助學校與家長建立良好的夥伴關係，主要做法為每年提供家長學童在校學習情形的資訊。此外，政府將持續推動延伸學校(extended schools)以支援學生學習，同時融入當地社區，提供課外的活動助長兒童學習樂趣和支持高標準。最後，兒童的行為亦是重要事項，政府將協助學校教導學生正向行為，並給最需要的學生額外的支持。

（五）加強學校領導和合作

若學好的學校領導此改革策略無法成功，故政府採取以下措施：

1. 政府與國家學校領導學院(National College for School Leadership, NCSL)合作發展小學改革策略領導培訓計劃(Primary Strategy's Leadership Programme)，聘請顧問領導者(consultant leaders)以協助校長治學。
2. 所有學校將有可能成為廣大學校網絡中的一員，此將使得學校領導者和教師可以學習不同的做事方法，同時透過網絡交易和合作可促進學校領導和革新。
3. 「領先實務」(Leading Practice)計劃將取代「燈塔示範學校」(Beacon School)計劃，以肯定學校優點和特色，而地方教育局也將協助學校在網絡上跟其他學校分享自校之領先實務；
4. 每個地方教育局將設有一名小學改革策略經理，提供和學校溝通的窗口。

（六）改革人力

人力上的改革給予學校更多的彈性去關注學生、教師教學上擁有更多的自由並且善用有特殊技能的人士，進而提高教育標準。其實施後，教師和協助教學者在量和質上都有所提升。如何善用教學助理人員並確認品質的最大提升和彈性，將是未來一項重要的挑戰。

三、與學校形塑新關係

教育技能部與教育標準局於 2004 年 6 月發表〈與學校形塑新關係〉(Building a new relationship with schools)方案，其意經由建立中央、地方教育當局和學校之間的新關係，給予學校更多的自由去關注於真正有利於教學的事務，同時幫助學校找出治學上的弱點，進而提供適合個別學校的改進措施和協助。其主要含三個方面（劉慶仁，2006；Miliband,2004）：

（一）建立智慧型的績效責任架構

爲一種結合優質學校自評、較輕的中央視導工作份量和年度「學校現況報告」(School Profile)而成的架構。其強調利用每年各校的現況報告，以補充全國性測驗中各校表現的排行資料，其內容包含：學生在校成就和進步幅度資料、學校教導全部學生的方式、在教育標準局最新評量中的表現、學校如何提供學生廣博的課程、校長和理事對於未來改進優先事項的看法及學校對於體制的貢獻..等。由於各級學校的上傳資料皆可於全國學生資料庫(National Pupil Database)中取得，資料更加透明化和易於取得，省卻了許多官僚系統的運作，亦提供大眾一個對學校有更多了解的管道。

（二）簡化的學校改革流程

各學校運用自我評鑑的方式進行改革，並訂定本身的改革計劃，同時可藉由與學校改革夥伴(School Improvement Partner)的單一對話(single conversation)中，獲得改革時所需的協助，例如：確立應發展的優先事項、改進目標和所需的支持..等。

（三）改進資料與資訊系統

學校可經由線上索取方式，獲得教育技能部所有部門之文件資訊和控管資訊流程的機會。同時此方案中確保中央教育機關和地方教育當局不會重覆向學校索取資訊，強調資料只要蒐集一次，便可使用多次(collect once, use many times)，減少學校行政負擔。

2005 年 3 月，教育與技能部和教育標準局出版了〈與學校形塑新關係—後續

步驟〉(A New Relationship with Schools: Next Steps)，文中重申〈與學校形塑新關係〉的精神、討論實施以來的成果和經驗、設計改變的進程表，並列述此方案對於學校地方教育當局、家長、學生及學校理事的關係和意義。此外，文中更列出進行中的實際變革方法，其主要包括(DfES, 2005a)：

1. 學校預算由每年編制一次改為三年一次。
2. 縮短視察期間（由每次訪視一週減少為每次不超過兩天）和通知時間（由先前的 6 至 10 週前通知，改為 2 到 3 天前通知）、提高視察頻率（由每六年施行一次改為每隔三年）及通知學校時間。
3. 透過學校概況報告，提供家長更多學校資訊，促進視導成效。
4. 各校管理人員經學校改革夥伴的協助，達到更高品質的教學小準。
5. 學校自我評鑑的實施。
6. 更佳的電腦資料和資訊系統。

四、學童與學習者的五年策略

2004 年 7 月教育技能部公布〈學童與學習者的五年策略〉(Five Year Strategy for Children and Learners)，其乃為因應四項主要的挑戰：1.不利學生開始的年齡在很早就開始了，然而政府仍未在小孩五歲前提供所有父母足夠的養育協助；2.辦學卓越的中學數目仍舊不足；3.有太多 14 到 19 歲的學生在校外遊盪，對學校不感興趣，甚者惹事生非並且在 16 歲時就退學了；4.許多成年人未具應有的閱讀和數學能力，並且許多訓練並不符合市場需求(DfES, 2004)。

該策略承諾小孩在入小學前能得到以下的保證：所有學生在高品質教學和支持性的教職員努力下，可以得到適性化的學習，並且在讀、寫、算上皆能有很大的進步；提供廣博的課程和選擇，讓學童學習一種外國語文、玩一項樂器和參加競爭性的運動；經由「學校現況報告」(School Profile)的資訊提供，家長和學校可以建立良好的關係；更多小學能受益於網絡上的彼此支持，治學優良的校長可以幫助辦學不彰的校長改善學校。在中學階段則承諾以下事項：自 2006 年起學校預算三年編列一次；推動學科重點中學 (Specialist Schools)；中學自主，其可擁有自己的土地、管理自己的資產、聘雇自己的教職員、改善自己的管理部門(Governing

Bodies)並且和校外人事合作；校園重建；簡化和精進績效責任制；到 2010 年，將有 200 家「公辦民營中學」(Academies)；推動學校夥伴關係(DfES, 2004)。

2004 年〈與學校形塑新關係〉和〈學童與學習者的五年策略〉納入 2005 年教育法(Education Act 2005)。

五、更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇

2005 年，英國教育與技能部(Department for Education and Skills, DfES)發佈《更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇》(Higher Standards, Better Schools for all: More Choice for Parents and Pupils)白皮書，當時的首相 Blair 在書中回顧自 1944 年以來英國雖然在教育上有長足的進步，但學校標準仍舊有提升的空間，爲了達到提高標準的目的，政府將給予學校更多的辦學彈性與自由並且結合家長的參與，賦予家長選擇學校和參與的權力，以提升學校辦學績效及給予辦學不良學校壓力，促其改進。

基於此，此份白皮書之目的在於藉由將學生需求及家長參與置於學校體系的核心位置，以改善或改變學校體系，進而讓每個小孩不管其出身背景或居住區域皆能受到良好的教育，並發揮潛能。茲就此白皮書之重點列示如下（張鈿富、王世英、葉兆祺，2007；詹盛如，2006；劉慶仁，2006；DfES, 2005b）：

（一）發展全新的學校體系

此項的主要內容有四：

1. 每所學校可獲得一種自我管理的信託(Trust)資格,其賦予學校與新夥伴合作的自由，以幫助其發展校風和提升標準。
2. 「公辦民營中學」(Academies)仍是計劃的核心，將繼續於低成就學校區域推展。
3. 私立學校(Independent schools)較能融入此新的體系。
4. 任命一位全國性的「學校行政長官」(Schools Commissioner)去促進學校的改革、加強和學校夥伴的合作、宣揚選擇、機會和多元的益處，並在家長選擇權受阻時採取行動。此措施將使得公立學校成爲獨立且免費(non-fee)的系統。在此系統下之學校可決定是否要成爲自我管理的信託學校，且於申請的過程中不

會有不必要的官僚干預。

（二）增加選擇與全民入學

其目的在於在提供更好的學校及入學機會給每一個人，其主要做法有三：

1. 於學童進入中小學時提供家長足夠的資訊，及諮詢顧問，協助最貧困的家長選擇學校；
2. 提供貧困兒童免費之校車到六英哩內最近的三所中學就讀；
3. 學校可採「能力分段」(banding)的方式選取學生入學，即先對學生的能力進行分組，然後學校於不同組別中，選取需要的學生。

（三）家長與學生全面參與改善標準

在此項中，政府將確保以下事項：

1. 家長得定期收到有關小孩學習情形的報告，並有機會和老師討論進度。
2. 家長可以組「家長委員會」(Parent Councils)並影響學校決策，例如：學校餐點、制服和紀律。
3. 家長享有暢通的地方申訴管道，同時教育標準局(Ofsted)亦提供全國性的申訴服務。
4. 家長對於學區內的學校可以掌握更多的資訊。
5. 家長可以設立新的學校。

（四）打造個人化的適性教育

打造個人化適性教育相關措施有：

1. 針對學業成績落後最多的學生，進行一對一的數學和英文補救教學。
2. 提供更多延伸課程和機會給資優學生。
3. 課餘時間，提供學生更多學習的機會。
4. 更多依學科能力分組的教學方式。
5. 每所學校有一專業人員，負責協助發展適性化的課程。

（五）採取強硬措施來處理失敗和低成就表現的學校

政府訂定以下規則來管理表現不佳學校：1.學校如從教育標準署接到改進通

知，一年內未改善者將被列為「特殊處置」(Special Measures)學校。而此類學校若在一年內仍舊無改善者，則會被迫關閉或由其他學校代替；2.新學校及辦學失敗學校的替代學校都需經由競標而設立。且所有新學校都將是自我管理的基礎學校、志願補助學校、信託學校或「公辦民營中學」；3.家長可以促使教育標準署採取行動或要求新的教育者，此外如果家長對現有選擇權有不滿時，地方主管機關應回應他們的需求。

(六) 表現好的學校給予較多的自由空間

表現優良學校政府給予以下權利：

1. 可擴充並與其他學校結盟，以增加招生名額。
2. 最好的學科重點中學 (Specialist Schools) 可獲得額外專長學科，並獲得較多經費補助。
3. 教育標準署將施予較簡化之視導措施。

(七) 更佳紀律促進教與學

其相關措施有：

1. 給予老師明確的法定管教權，且每校有清晰的教規與懲處。
2. 擴大家長責任契約和規定，要求家長為其子女的違規行為負責。
3. 要求家長在學生被停學的前五天負起監督責任，如果此學生在上課時間在外遊蕩，家長會將被罰款。
4. 希望校長能提供超過五天之停學處份，並將其做妥善之記錄。

(八) 地方教育局的新角色

地方教育局的角色從「供給者」(provider)轉換成「委託者」(commissioner)，其主要責任在於促進選擇、多元和公平獲得學校招生名額及交通資訊的機會。以確保低社經背景的學生有更多的選擇進入好學校。此外，其對於表現不佳之學校有處置的新權力。

六、教育及視導法

2006 年通過〈教育及視導法〉(Education and Inspections Act)，將 2005 年〈更標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇〉白皮書及〈14 至 19 歲的教育與技能〉(14-19 Education and skills)納入。

此法案展示了英國政府在確保所有的小孩在學校都能獲得所需的教育並發展潛能上前進了一大步。其與義務教育階段相關之教育政策主要包括以下部份 (DfES,2006a；劉慶仁，2007)：

(一) 信託學校方面

此法授與學校更多的權力去設計符合該校學生的課程並且要求各校為其治學績效負起責任。同時學校也可與校外的合夥人成立信託學校。信託學校相較於一般的基礎學校(foundation schools)較有彈性，且具有以下特徵：1.擁有自己的資產；2.可以僱用自己的教職員工；3.可自設入學方式。但和公立學校一樣仍要接受教育標準局(Office for Standards in Education,Ofsted)的定期視察。

(二) 地方教育局的新角色

此法賦予地方教育當局新的策略性角色，即促進選擇、多元化、高標準和激發所有小孩的學習潛能。此外，因地方當局教育局需在家長詢問教育品質上做出回應的義務，因此政府亦賦予其早期介入表現不佳學校的權力。同時身為地方學校的長官，其負有擴充各級學校、設立競爭標準和成為學校組織問題決策者之責任。

(三) 公平入學方面

此法給予英格蘭地方教育局促進公平教育機會的職責，並藉由緊縮入學的限制以達成此項工作目標。此外其重申學校不能以學生能力做為入學的標準，此具體做法有：

1. 禁止學校用面談的方式篩選學生。
2. 賦予入學許可討論會(Admission Forums)新的權力，去編制年度報告和提供反對意見給學校決策者。
3. 各學校決策者的決策受此法約束三年。

4. 加強學校入學規則（School Admissions Code）的地位，同時禁止學校採取不當的「學生超額遴選標準」（oversubscription criteria），例如學校要求學生提供額外的補充申請書，或在制服和交通政策上有明確的指示都是被禁止的，因其可能會損及貧窮家庭學生入學的權利。

另外，本法亦將為最貧困家庭提供免費交通車和協助家長選擇學校，列為地方教育當局的職責。

（四）學生行為方面

新法給予學校教職員明確的管教權，擴大家長管制契約和強制規定（parenting contracts and orders）以改善退學和停學情形，此外為加強停學學生的妥善安排，契約中亦明文要求家長在學生被停學的前五天要做好看顧的責任，而學校管理部門(governing bodies)和地方教育當局則要提供第六天之後全天的替代性準備方案。

（五）稽查人員職務的革新

此法將現有的稽查員的工作合併，以便將所有與學習相關的議題做一整併，統整後其不僅可以為兒童和青少年提供全方位的服務，例如終生學習的服務，亦可減輕視察的負擔和多餘的官僚運作，讓所有的視察皆關注於教育的施行和經費的有效配置。

六、願景2020

2006年英國教育技能部出版《願景2020：教學與學習審議委員會報告》(Vision 2020: Report of the Teaching and Learning Review Group),其為因應目前到2020年社會、經濟、科技、環境等方面的轉變，針對5到16歲學生的教學與學習提出改進建議以及建立2020年時學校可達到的願景。該報告主要的佐證來源有三：廣泛諮詢實務工作者和利害關係人、參訪國中小學和特殊學校、及參考大量有關於適性化學習的相關知識。

此報告書主要用意在結合學校、地方政府、中央主管機關三方力量，達成具有以下五項特質的社會：

1. 學生成功機會並不會因社經背景、性別和族別而有不同。
2. 教育是為每一位學生的需要而設計的並預期每位學習者皆能達成高標準。

3. 所有學童和青少年在離開學校時能具備英文和數學的基本能力，知道如何學習、創意的思考及處理改變的能力。
4. 教師運用其專業技巧和知識成為學生的學習夥伴，同時可以配合學生的學習情況快速調整教學方式。
5. 學校邀請家長成為教育學童之共同教育者(co-educators)，增益其支持學生學習的能力。

其對於教育政策則提供以下之建議(DfES,2006b)：

1. 提升教學品質。
2. 提升有關學習的評量。
3. 配合國定課程之總結性評量的實施。
4. 培養學生自發性學習的能力。
5. 促使家長和照顧者參與其子女的教育。
6. 設計適性化學習發展的學校。
7. 發展適性化學習的技巧。
8. 系統性革新策略的推動。
9. 距焦及確認所有學生皆有進步。
10. 新增補助適性化學習之專案經費。

此外，《願景 2020》強調運用「適性化的學習與教學」(personalising teaching and learning)政策，以便在 2020 年前達成上述目標。依其定義，所謂「適性化的學習與教學」，係指依每一位學童和青少年不同的學習狀況，施行高度結構化和回應性方法，使其能有所進步、增加成就和參與感。

其希望藉由學生和家長投入教育且互為夥伴的關係，強化學習與教學上的連結(DfES,2006b)。此願景具體運用於提升學習成就方面的建議包括：配合學生能力給予高品質的教學、定期施予「為了學習的評量」(assessment for learning)之形成性評量，監控學生進步情形，一旦發現落後情形產生，立即給予回應和補救、設立「學習嚮導」(learning guide)，其由訓練有素之成人擔任，主要功能在於協助學生改善學習狀況(陳伊琳、林仁傑，2008)。

七、教育優先區計劃

教育優先區一詞源於 1967 年英國的《卜勞頓報告書》(The Plowden Report) 。此報告書中建議政府應本著教育機會均等之理念，針對處於環境或經濟不利狀況之學童，進行積極性的差別待遇 (吳清山、林天祐，2003)。

英國於1999年著手規劃〈城市卓越計畫〉(Excellence in Cities,EiC) (參考表 2-7)，其主要包涵三個核心主軸 (國立教育資料館，2006)：

(一) 學習良師

其主要為在中學設置專業之「學習良師」(Learning Mentors)，其主要工作在於和現職老師合作，協助學生克服學習障礙，同時改善學生的學習成就水準。

(二) 學習輔助小組

在學校內設立「學習輔導小組」(Learning Support Units)，其目的在於改善學生的偏差行為、提高上課出席情形，以促進學生均能融入教育系統，降低被學校排除學生之人數。

(三) 資賦優異與具備特殊才能的學生

主要目標在於協助來自社經地位不利地區資賦優異學生發展其專長和才能，並加強此類學生在鑑定、供應與資助層面的協助。

(四) 城市學習中心

於每個學習單位引進「資訊與通訊科技」(Information,Communication and Technology, ICT)學習機會及設備，增進學習不利地區學童學習成效，並縮小數位落差。

除城市卓越計劃外，亦成立「領導示範學校」(Beacon Schools)、「卓越學校群集」(Excellence Clusters)使之與位於社經不利地區之學校合作並建立夥伴關係。另提供領導績效獎金以鼓勵協同合作的夥伴學校達成目標。最後針對未參與城市卓越計畫的社經不利地區學校，推行「小學城市卓越計畫」(Primary EiC)給予弱勢學生與資賦優異學生協助。

表 2-7 英國教育優先區計劃

計劃名稱	「城市卓越計畫」(Excellence in Cities, EiC): 「城市卓越計畫行動區」(EiC Action Zones, 簡稱 EiCAZ)
背景	針對區域需求, 設定目標, 採取行動, 提升教育水準。方式為將數個學校、地方教育局和社區, 以夥伴關係結合, 並採由下而上方式, 透過學校群集推展。
指標	依在校領取免費午餐之人數作為其認定低收入戶與需要補助學生之標準。
補助項目	(一) 城市卓越計畫: 1. 「學習良師」(Learning Mentors) 透過良師, 改善學生學習成就水準。在中學設有具有專業的學習良師, 與當地的小學老師合作, 鑑別學生進入中學時所需要的特殊需求。 2. 「學習輔助小組」(Learning Support Units) 改善學生的偏差行為、提高上課出席情形, 以協助偏差學生融入正常教育系統, 降低被學校排除學生之人數。方式為提供貼近學生需求且能改善行為及學習態度之短期教學及課程。目前在英格蘭約有1500個學習輔助小組, 其中在小學有120個, 成效良好, 目前教育部持續擴增中。 3. 「資賦優異學生」(Gifted and Talented) 目的在於改善及協助在全英格蘭年齡從3到19歲資賦優異與具備特殊才能學生之教育, 特別是那些來自社經不利地區有學習低成就之虞的學生。其方式為, 發展方法或輔助器具、確認與使用有效手段, 針對能力優異的學生因材施教, 提供適合其需求的教學與學習。 4. 「城市學習中心」(City Learning Centres, CLCs) 提供學生最先進的「資訊與通訊科技」(Information, Communication and Technology, ICT) 學習機會及設備, 結合其他單位資源及其他學習中心設備, 串連其他學習網絡。 (二) 領航示範學校(Beacon Schools) 由地方教育局推薦表現最好的學校, 作為示範學校(標竿學校), 與處於社經不利地區有夥伴關係的學校共同合作。 (三) 領導績效獎金(Leadership Incentive Grant, 簡稱 LIG) (四) 「卓越學校群集」(Excellence Clusters) 針對文化與社經地位最為不利地區, 設計最有系統的課程以提升學習水準, 同時透過地區性的合作夥伴關係, 著重個別學生與其家長之需求。 (五) 「小學城市卓越計畫」(Primary EiC) 特別針對未參與城市卓越計畫的教育行政局中屬於社經不利地區的學校。 方式為: 1. 針對過去3年中平均取得免費午餐補助超過35%的學生給予協助。 2. 針對弱勢學生與資賦優異學生提供學習良師等補助教學。 3. 培養部分「學科專家」(specialist)與實務工作者, 協助解決學生困難, 特別關注在聽說與溝通能力有問題的學生。 4. 發展家長參與策略, 讓家長成為「協同教育者」幫助子女學習。

資料來源: 國立教育資料館 (2006)。

肆、英國教育改革的脈絡與特色

近年來國內研究有關英國教育政策之學者，對於英國教育改革的脈絡與特色有不同之見解。

沈珊珊（2000）指出英國教育發展趨勢有五：1.中央教育權力擴張；2.市場導與消費者意識的教育理念；3.教育成就品質之強調；4.中等學校類型的多元化與專門化；5.學校本位的師資培育變革。

溫明麗（2006）分析 1988 年教育改革法頒布實施後英國主要教育改革方案後，歸納出英國教育改革的四大主要脈絡：1.教育改革權國家集中化，即英國最高教育主管機關承擔教育改革的責任，並握有主導權，其改革的目的是在於符應國家的需求及提升國家競爭力；2.義務教育優先化，包括提供中小學高品質的學習環境、加強親師合作、給予辦學優良學校更多的自由空間等；3.職業教育主流化；4.教育評鑑能力化，指的是教育改革的績效評估是依學生的能力有無提升，作為判斷成效之基準。

劉慶仁（2007）將英國近年來教育改革歸納為九項重大措施：1.改善學生評量測驗；2.加強讀寫與算術；3.發展所有基礎科目；4.注重個別孩童學習；5.推動教室以外的夥伴關係；6.促進領導與校際合作；7.促進公平入學機會；8.改善學生行為與管教；及 9.改革善用學校人力。

王世英等人（2007）提出英國教育主要有三項特色：1.因應市場化需求，實施務實的教育政策；2.充分發揮學生潛能，學術與技能均受重視；3.功績主義導向，以具體指標衡量教育品質。

翁福元（2008a）則根據 2000 年以來英國教育與技能部相關政策文件，歸納出英國初等教育改革的特色為：1.強調高標準；2.強調教學卓越與學習樂趣；3.積極提升教師素質；4.調整政府與學校的關係，強調家長及社區的合作；5.學校自主、自我評鑑、與自我改進；6.強調歷史與社會結構因素在教育改革中的重要性；7.在保留現有教育制度、學校體系、與教育成果的前提下，進行激進的與全方位的教育改革。

綜觀英國教育政策之脈絡和特色，其自 1988 年教育改革法施行後，中央政府權力擴張，地方教育局的權力削減，將權力下放至個別學校。不難發現英國中央

政府希望結合學校、家長和社區整體的力量，全力提高學生學習成就的期望和標準的企圖。同時為確保教育實施的品質，其對學校採取嚴格的績效責任制度，如定期視導和實施全國標準化測驗藉以確立一明確之比較基準、要求辦學不良的學校限期改善、給予辦學優良學校更多的自由空間，皆是其施政重點。

此外，在設立成就目標、學校表現排行及全國性測驗外，英國政府亦強調適性化學習和教學的重要性，以修正強調考試和學校辦學下可能忽略的因材施教觀點。教育與技能部(Departmental for Education and Skills, DfES)於 2008 年度報告中，明列六大策略目標，其中第三項目標為在教育上達到世界級標準（Achieve world-class standards in education.），第四項目標為縮小弱勢兒童的學業成就差距（Close the gap in educational achievement for children from disadvantaged backgrounds），此強調績效責任制度的特點與美國教育趨勢相似。



第四節 法國提升學習成就政策

此節先簡述法國教育行政制度與義務教育，後分就影響法國教育改革背景、提升學習成就之相關政策和其改革的特色及動向三部份分開討論。

壹、法國教育行政制度與義務教育

法國教育制度為中央集權制，分為中央行政組織和地方行政組織。中央與地方在教育行政方面之權利劃分主要依循兩大原則（黃照耘，2006）：1.中央政府國家，可在公立教育之教學內容、教學活動組織、人員管理及各級機構之行政運作有著其決定性的權力影響。2.地方各級政府則必須參與在各級學校的興建與庶務之管理。

中央教育行政機關，自 2007 年分為「國家教育部」和「高等教育與研究部」，前者主要掌理全國教育政策、訂定全國高中以下課程與教學綱要、頒授各項國家文憑、分配教育人力與資源，下設之學校教育司主管各及學校事宜，國家總督學處則負責定期訪視學校、評估教育形式、內容方法、協調大學區間的教育工作，並且每年提出檢討報告。後者則是掌理高等教育及研究科技領域政策等（楊深坑，2009）。

地方教育行政組織，分為 31 個「大學區」、26 個「行政區」和 100 個「省」。在 1982 年「去中央法」實施後，許多重要的權利下放至地方教育行政機構。從此地方職權增加，在初等教育和初級中學的管理及職業教育與訓練方面具有更多的自主和決定權（王家通，2003）。近年來，大學區總長與行政區首長在教育事務上「共同分享主導權」，已為法國教育行政上主要特徵（黃照耘，2007）。

法國學制分為四階段：學前教育、初等教育、中等教育和高等教育。學前教育（2-6 歲）為免費教育，但不是屬於義務教育。法國義務教育根據 1975 年通過之「初等與中等教育改革法案」年限為 10 年，始於初等教育教育階段，相當於我國小學，其入學年齡為 6 歲；終於中等教育的前面階段（高中一年級），即 16 歲。（教育部統計處，2008）。

表 2-8 法國義務教育修業年限與分級

義務教育		修業年限	階段與分級		學生年齡
初等教育		第一年	基礎學習階段	預備班 (CP)	6-7 歲
		第二年		基礎班一年級(CE1)	8 歲
		第三年		基礎班二年級(CE2)	9 歲
		第四年	加深學習階段	中級班一年級(CM1)	10 歲
		第五年		中級班二年級(CM2)	11 歲
中等教育	第一階段	第六年	觀察調適階段	第六級	12 歲
		第七年	中心階段	第五級	13 歲
		第八年		第四級	14 歲
		第九年	性向導引階段	第三級	15 歲
	第二階段	第十年	決定階段	第二級	16 歲

資料來源：駐法國台北表處文化組（2009）；楊深坑（2009）。

法國小學分為五個年級。一年級稱為預備班，二年級是基礎班第一年，三年級是基礎班二年級，四年級是中級班第一年，五年級則為中級班第二年（參考表 2-8）。此外亦設有適應班和融合班，前者屬特殊安置，強調補助教學，當學生能跟上一般課程後即專回普通班，後者則是收容障礙程度較重之學生（林貴美、劉賢俊，2007）。與其他國家義務教育比較不同的是，法國在小學階段開始就有嚴格的留級制度，如果成績無法達到國家認可的標準就需留級重修。

法國初級中學稱為「卡來治」(colleges)，分為觀察調適階段、中心階段和性向導引階段。初中後 2 年，即第四級和第三級時，學校會對學生各科成績做特別紀錄，以做為初中畢業後參加「初中畢業證書考試」成績的一部分(楊深坑，2009)。

貳、法國教育改革

法國自 1833 年制定基宙法後強制社區要開設小學後，其中央將教育權集中於國家辦理，之後至 1959 年，期間義務教育年限於僅止於初等教育階段，擴充到 16 歲，共 10 年。1982 年〈去中央法〉頒布後，教育事務由中央全部掌控，改由權利

下放地方，中央則負責制定政策之大方向、設立教育標準和監督地方教育行政組織達到一定的教學目標。政府對教育的涉入，由全面的控制，到給予地方更多的辦學自由。其憑藉國家標準的設立和全國的評鑑機制，改變其對於政策品質和學生素質的控管方式，改為教育總結成果的驗收，此可知法國政府對於權利的下放非全部放任，而是在既定教育目標前提下，給予地方最大的彈性。

以下，就法國自〈基宙法〉後之重要改革方案，歸納如表 2-5 所示。

表 2-9 法國歷年重要教育改革

年份	教育改革方案	教育改革內容
1833 年	基宙法	強制社區要開設小學，省區則要設置一所師範學校。
1881 年	費利法案 (1881 年教育法)	實施全民教育，初等教育為免費之義務教育。
1905 年		教會與學校教育分離，國家根據契約補助私立學校。
1936 年		義務教育延長到 14 歲，從 6 歲到 14 歲，共 8 年。
1959 年	柏端教育改革	義務教育延長到 16 歲，從 6 歲到 16 歲，共 10 年。
1975 年	哈比教育改革	重新統一學校學制與名稱。小學修業 5 年，初中 4 年，高中 3 年。
1982 年	去中央法	教育事務由中央集權走向地方分權。依法中央負責辦理高等教育，地方大學區辦理中等教育，省區則負責辦理初等教育。
1989 年	教育導向法	確立基本的教育原則：「學校的任務不只是提供平等的教育機會而已，還必須有成果，即具有提供訓練與證書之義務。」
2000 年	教育法典	修正 1989 年之「教育導向法」，為目前法國實施現代化教育的最高指導準則。
2003 年		成立「學校的未來」全國教育辯論委員會，以檢驗教改成果和擷取廣大民眾意見。
2005 年	費雍法案	確立學校未來教育目標和任務、設立「教育高等諮詢委員會」、進行課程改革、推動學校自主、促進校外合作夥伴關係…等。

資料來源：林貴美、劉賢俊（2006）；王家通（2003）。

參、法國提升學習成就相關政策

法國於提升學習成就方面，主要有五項政策：學校未來發展方向與計劃法案、學校閱讀控制、留級制度、家長責任契約和教育優先區計劃等。茲分就其政策敘述如下：

一、學校未來發展方向與計劃法案

建立全國共同之基本知識與能力標準，是近年來法國課程改革上之重要教育理念。2005 年 8 月 23 日法國政府針對義務教育階段，公布《學校未來發展方向與計劃法案》，該法案強調在此教育階段建立學生所需達到能力之全國標準，以保障學生在受完義務教育後能於學校習得未來生活所需的基本生活技能，此外為進一步確保和監控學生達成目標情況，故於義務教育階段安排了三個評估階段。

2006 年 7 月 12 日出版的政府公報，將其納入教育行政法規，並於 2006 年 9 月開始配合全國中小學教育、學習困難學生之輔導、師資培育等三方面共同實施（法國教育部，2006）。以下分別列述法國之七大基本知識能力和三個評鑑階段於下：

（一）七大基本知識能力

2006 年 7 月 11 日，法國教育部公布《認知與能力之共同基礎》，明確規定法國義務教育階段學生應達到的七大基本知識能力，其強調基本知識能力不僅是應付學校的記問之學，更應包含知識、能力和態度三元素。其中「知識」指的是文法、拼字、發音、字彙等；「能力」指的是能夠在各個具體場合實際運用；「態度」則是學生對他人所持有的開放態度（駐法國代表文化組，2006）。此項改革的重點在於保障每位國民在接受義務教育後，可獲得共同的基本知識和能力，而其施行的背景乃在回應歐盟新制定之「終身學習基本能力」之教育政策及和因應 PISA 測驗所帶來的衝擊（黃照耘，2007）。

七大基本知識能力的具體內容，如下所示（駐法國代表處文化組，2006；黃照耘，2006；王世英等人，2007；張鈿富、王世英、葉兆祺，2007；黃照耘，2007；楊深坑，2009）：

1. 精通法語：

法語的聽、說、讀、寫能力是一切知識的基礎，因此七大基本知識能力以此為首，強調在學生就學的最初幾年即能打好法文的基礎，以利日後各科的學習。其強調的重點為字彙能力、語法和拼字。此外為使學生語言的學習不與生活脫節，故學生亦須學習實用的法語課程，例如：正式書信的書寫、科技新知的語

彙以及適當的溝通技巧。

2. 能運用一門外國語言：

要求學生能具有現今社會仍通用的某一國語言，而不包括古希臘文和拉丁文等已不通用的語言。其乃以歐洲委員會 2001 年制定的共同標準 A2 程度（即學生具有日用語言的中等程度）作為衡量學生是否達成此一項知識能力的標準。

3. 具備基礎數理能力與科技常識：

數學領域上強調學生具有應用數學的基本能力，其課程包括心算、四則運算、數學證明、機率、比例、座標、圖表解讀...等。而科學教育的重點，在於使學生理解自然現象、了解知識的意義，進而培養其求知的欲望；強調透過實際的操作，幫助學生掌握抽象概念。

4. 控管常用的資訊與通訊操作技巧：

此項亦依歐洲標準，包含資訊社會中技術的精確及批判使用。法國的電腦基本知識和網路證書(B2i)包括小學、初中和高中三個程度，其中前二項為基本知識能力要求的程度標準。

5. 人文素養：

其教學重點在教導學生了解世界的發展與多樣性、培養學生的感受力、激起學生對於文學藝術的愛好和品味。其內容包括：地理方面，能對自身領土和歐盟各國的情形能有所了解；經濟方面，認識到生產與交換原則；本國歷史方面，對法國史、歐洲史和世界史有所認識...等。

6. 社會與公民能力：

社會教育上，使學生能尊重團體生活的規則和尊重他人，並培養對不同性別與種族的寬容。公民能力上，則讓學生認識國旗、國歌的歷史與內容、認識法國政府組織與主要機構和歐盟與聯合國的組成與運作。此外亦使學生認識民主生活的基本規則，培養其法律觀念，進而促進其獨立判斷之批判能力。

7. 獨立自主與進取心：

獨立自主的基本能力內容包括：能夠掌握方法、發現與解決問題、記憶、邏輯思考、具有毅力與恆心。主動能力方面則強調學生在每一年齡的能力範圍內，都可以對自己的生活做好規劃，同時也可和同學其同商議計劃並共同實現。

（二）三個評鑑階段

法國教育有三個全國性的評鑑階段。其開始於基礎班一年級，最後一次於義務教育結業後。第一次評鑑階段，在基礎班一年級（8 歲）時，即小學二年級結束後施行，其目的為確保每位學生都能夠獲得基本法語的讀寫能力。第二次評鑑階段，在初等教育結束後即中級班二年級（11 歲），此次的評量乃為確定此時學生都能夠學會基本的法語文法、動詞變化以及重要的數學四則運算能力。第三次評鑑階段，在初級中學結業（15 歲）後學生需經過七大基本知識能力的考核，才能獲得畢業證書(法國教育部，2006a；張鈿富、王世英、葉兆祺，2007)。

二、學校閱讀控制

七大基本能力中以精通法語為首，強調法語讀、寫、算的基本能力，若要達到此能力標準非一蹴可得，而需從加強學生之閱讀素養著手，培養學生對知識的興趣及對法語的運用技巧。基於此，法國亦訂定相關政策以促進學前教育和基礎班一年級（8 歲）學生閱讀能力之進展，進而使有閱讀問題之學童於教育階段的早期即可獲得幫助。

承上段所言，法國對學生讀寫算能力訓練之起始階段甚早，於學前教育階段即開始實施。在學前教育階段，學童即可接受與國民教育階段相同的基本能力訓練，首先學校教授此階段學生多樣的字彙；然後讓他們於閱讀中發現法文發音原則和文法規則；最後，讓學生就能從中習得寫作的規則和型態。除此之外，在學前教育每學期的開學之初，也會教授學前兒童法文解碼與分辨的技巧、訓練其閱讀理解能力，以培養他們簡單寫作技巧。如果學生在學前教育無法達成該階段結束後的能力指標，就會對個別學生施予個人化的教育（張鈿富、王世英、葉兆祺，2007）。

其主要做法為於基礎班一年級或各學年的開始，即對學生作標準化的診斷性評量，以了解學生目前的能力水準，並針對其所面臨有關讀、寫、算能力方面的困境予以分析，進而提供補助教學和協助。另外，政府亦強化師資的訓練和提供教師教授閱讀之輔助工具，如參考案例手冊或專家學者對於閱讀的訪談與教學紀

錄...等 (王世英等，2007；張鈿富、王世英、葉兆祺，2007)。

三、留級制度

法國的教育理念長久以來持的是菁英教育制度，故除了明訂義務教育階段學童應達到的七項基本能力指標外，法國自小學階段即有留級制度，藉以維持教育的高品質。其作法為，每一階段皆有預定的學習目標，學生如果無法達到目標水準，則需再修習同一年級課程；其目的在，以嚴格的目標控管，確保學生於每一學習階段結束後皆能達到該階段的要求水平。

根據法國教育部的統計資料，1960 年 11 歲兒童能自小學順利畢業者僅有 46%，1997 年為 83%，1999 年時約有 80% 的學童可以在 11 歲時自小學順利畢業，近幾年留級幾率改善許多。為了減低升級轉銜產生的學習適應上的困難，並避免因暫時性的跟不上而留級的情形發生，學校教學時常打破級制教學，學生可按其學習速度選擇適當的學習階段上課，只要完成該年級的課程就可進升到下一個年級或階段學習 (林貴美，劉賢俊，2007)。

四、家長責任契約

法國前總理德維爾班於 2005 年 12 月 1 日進行的月度媒體報告中表示，法國中小學教育的失敗乃肇因於青少年問題和郊區暴動，因此他提出「家長責任」為不須經過國會辯論即可付諸實行之政策，其聲明中針對未滿 16 歲之經常曠課和不守紀律的學生，社工人員、學校與學生家長將簽訂「家長責任契約」，要求家長督促學生的學業，以達到一定的學習目標 (駐法國代表處文化組，2005)。

之後，法國教育部長德羅比安於 2007 年就任之初，亦強調推動「家長責任」為其施政重點。同年 7 月 10 日其向高等教育諮議會，提出關於學生家長、家長會和家長代表權責的行政法規，其具體規定為：

1. 家長得以積極介入孩童的教育。
2. 家長會功能予以制度化。
3. 詳細訂立學生家長代表參與學校課程委員會與行政委員會的規定。

五、法國教育優先區計劃

法國將教育優先政策為重要之教育政策，政策思維由「地區」改為「個人化」，強調：「幫助需要幫助者」、「個人化」，讓有困難的學生都受到幫助；困難愈大，幫助愈多。增設「全國教育優先政策執行長」，由總督學擔任。法國目前之教育優先區計劃，依補助的多寡，分為「必勝專案」(reseaux ambition reussite)和一般教育優先區（ZEP, zones d'education prioritaire），前者經費較後者為多（參考表2-10）。茲簡要說明其內容如下（國立教育資料館，2006）：

（一）必勝專案

符合教育優先區指標之學校可獲得以下之補助：

1. 課程輔導

補助小學第四年（10歲）開始一直到中等教育第一階段第三年（14歲），每週四天的晚間課程輔導。

2. 充實師資

增加1000名經驗豐富的教員到必勝專案學校，協助教學工作和經驗傳授。

3. 教學助理

投入3000 個教學助理人員，協助小學生或初中生的課業輔導與作業練習。

4. 個人輔導

包括職業教育的提前和減少留級人數，並盡量以「個人輔導」的方式協助學生課業。

5. 優先升學

必勝專案初中的優秀畢業生，在升學方面可享有優先權，可在大學區內選擇想要繼續就讀的高中。

（二）一般教育優先區

在義務教育階段，其補助項目包括：

1. 加強兒童閱讀能力

幼稚園開始教導學生閱讀，使學童於小學一年級時能有充足的閱讀環境。

表 2-10 法國教育優先區計劃

計劃名稱	(一)「必勝專案」(reseaux ambition reussite) (二)教育優先區(ZEP, zones d'education prioritaire)政策
指標	將學校列為三個等級，依不同等級給予不同的補助。三個等級分別為： (一)EP1：「必勝專案」重點補助學校符合下列條件者： 1. 學生來自社會與職業方面居弱勢的家庭 2. 初中一年級成績低落者（比平均成績少 20 分） 3. 初中一年級初中入學年齡較遲者（較正常入學年齡晚兩年） 4. 學生家長失業或領取最低工資 5. 學生家長非以法語為母語 (二)EP2：一般情形的學校，將維持原有的標準給予補助。 (三)EP3：有些原本被列入教育優先區的學校已達一般學校的標準，將在三年內逐步取消教育優先補助。
補助項目	(一)必勝專案：（補助較一般教育優先區多） 學校獲得具體的補助如下： 1. 課程輔導： 2. 充實師資。 3. 教學助理。 4. 個人輔導。 5. 優先升學。 (二)一般教育優先區： 1. 加強兒童閱讀能力。 2. 創造成功的學習環境： 3. 減少文化隔閡，培養學生的好奇心與開放態度 4. 成功導航 5. 追求卓越 6. 教員培育與升遷安排
衡量指標 （績效 評估機 制）	(一)「必勝專案」以學業進步為指導原則 1. 契約方式。 2. 定期檢驗。 (二)一般教育優先區 1. 由教育優先的政策主持人（由教育部的國民教育總督學兼任）指揮觀察執行小組。 2. 各學區的負責人推動教育優先網的執行。 3. 加強地方教育優先政策的推動。 4. 「優先地區觀察協會」（Association Observatoire des Zones Prioritaires, 簡稱OZP）

資料來源：國立教育資料館（2006）。

2. 創造成功的學習環境

其具體做法包括：設立「開放學校」，提供學童在學校假期學習語言、從事文化或體育活動、促進學校與家長之間的互動合作、聘僱有外語能力的人擔任學校與外籍家庭之間的翻譯及協助學生家長進修…等。

3. 減少文化隔閡，培養學生的好奇心與開放態度

4. 成功導航

提供初中三年級及高中學生升學以及就業的生涯輔導。

5. 追求卓越

- (1) 各地方教育單位提供學生家庭更充足的資訊，使學生能在更大的範圍內選擇適合自己的學習環境。
- (2) 國家增設獎學金，給教育優先區內國中三年級成績優異的學生。

6. 教員培育與升遷安排

- (1) 大學師範學院師資培育，增加在教育優先區任教的特別課程。
- (2) 在教育優先區任職的教學或行政人員，除能獲得較優補助，也可以在同一學校任滿五年後，獲得較優年資及升遷待遇。
- (3) 國家發給特別補助，有居住補助與經濟補助。
- (4) 督學人員協助教學人員，使其更能滿足學生學業與生涯規劃方面的需求。

「必勝專案」以學業進步為指導原則，其主要績效評估的機制為，以四年或五年契約的方式與必勝專案學校簽定契約，責成其按部就班達成目標。同時定期檢驗學校辦學成效。主要項目包括：閱讀能力、七大基本知識能力的掌握和校規遵守的情形··等。而一般ZEP，則以成立「優先地區觀察協會」（Association Observatoire des Zones Prioritaires, 簡稱OZP）的方式，定期出版觀察報告以評鑑各地教育優先政策執行成效。

肆、法國教育改革的特色及動向

我國學者由多方角度探究法國教育改革的特色及動向。林貴美與劉俊賢（2007）針對初等教育現況摘述法國教育改革之重點與特色有：1.學前教育的普及化與免費就學；2.基礎教育向下延伸至5歲；3.使「每個學生皆有成就」，強調讀、寫、算基本能力的加強；4.人文與公民教育及團體生活的加強；5.國際視野與外語能力的培養；6.充裕師資來源多元化與師資品質提升的要求。

黃照耘（2007）根據2007年3月22日，法國前教育部長德霍比洋於巴黎索邦大學發表的《一更有效益與更公義的學校，教育部2005至2007年施政檢討》報告，歸納出法國中等教育的改革重點為：1.共同基本能力之建立；2.教育機會均

等的推動；3.師資培育品質的提升。

王世英等人（2007）提出法國教育特色有四：1.機會均等，其包括職訓教育最低年限降至 14 歲、教育優先區之強化、開辦學生性向導航之公共服務、自小學二年級起進行閱讀能力評量和強調瀕臨失學生之家長責任制；2.推動語文教育；3.強化學生評量；普及資訊和通訊科技教育。

楊深坑（2009）分析法國之發展背景、學校制度和教育行政制度後歸納出法國教育改革的 8 個動向：1.建立受完義務教育應具備之核心能力指標；2.加強個別化教育；3.強化公民教育，學校生活紀錄列入成績考核；4.教育優先改以「成就學習網絡」，促進進一步的教育機會均等；5 改進特殊教育，協助特殊需求學生升學；6.大學改採學士／碩士／博士三級學位制度；7.師資養成學院併入大學，提升師資培育水準；8.教育行政走向分權化。

綜合以上學者看法及對於法國相關法令之探討，可發現法國近期教育改革的方向，乃以強調社會均等為基礎，保障所有不同出身背景學生的受教權。同時為使學生能培養生活之能力，訂定明確之核心能力指標，再輔以全國性學習評鑑、留級制度、家長責任契約的訂定，以使各階段學生皆可達到七大知識基本能力，為未來做好準備。

第五節 德國提升學習成就政策

此節先簡述德國教育行政制度與義務教育，後分就影響德國教育改革因素、提升學習成就之相關政策和其改革的脈絡與特色三部份分開討論。

壹、德國教育行政制度與義務教育

德國教育行政制度基本上分為三級：聯邦、邦與地方縣市。為教育地方分權的國家，全國共有十六個邦。聯邦政府主要職責為制定全國教育目標和原則，並掌控立法和財政權；各邦擁有其教育事業之立法與行政管理權（謝斐敦、張源泉，2009），邦之內皆設文化部主要責任在負責中小學的運作，主要包含（余曉雯，2007）：

1. 課程時間安排之規定：包括課程種類、目標與內容的訂定、授課時數和教科書；
2. 學生學習歷程之行政規定：指的是學生作業、評分、升級、考試及進入下一階段教育的相關事項；
4. 有關課程與教學組織之規定：此部分包含教學計劃、教師基本薪資之訂定、教師薪資來源及分配、教師之培育、派任與升遷等事項；

地方縣市教育局的職權依各邦政策不同而有差異，其主要負責教育視導任務，依視導層面分為專業視導、法律視導和服務視導。其他則依各邦規定，負責地方學校事務的管理，包括、設備、建築、非教師人員薪資等經費之分配（余曉雯，2007）。為協調各邦之教育問題，設置有「各邦文教部長會議」（簡稱 KMK）和「聯邦與各邦教育計畫與研究促進委員會」（簡稱 BLK）。此外，各邦下、縣市之上設有地方行政公署，負責教師之派任與調動，同時設有督學定期訪視學校及督導實習教師（沈珊珊，2000）。

德國為世界上第一個實施義務教育的國家，其教育年限為 10 年，從 6 歲到 15 歲，包括初等教育和中等教育第一階段。初等教育階段學校名稱為「基礎學校」，兒童 6 歲進入基礎學校接受教育，除 Berlin 邦與 Brandenburg 邦的修業年限為 6 年，其他均為 4 年，之後進入中等教育前階段先進行為期二年的「定向階段」即觀察指導階段，其目的在給予學校、家長多一些時間認識學生能力，以利之後的分化。

隨後分為主幹學校、實科學校、高級中學和綜合制學校。主幹學校為 5 年制，主要對學生進行基礎教育，為未來的就業作準備，畢業後可進入職業學校或職業專門學校繼續學習；實科學校為六年制，畢業後升學職業教育學校或就職中級幹部者所讀的實科學校；文科中學為 9 年制，畢業生可獲得直接升入高等學校的資格；綜合中學，學制 6 年，其乃綜合上列三種學校而成（教育部，2008f；沈珊珊，2000；謝斐敦、張源泉，2009）。

貳、影響德國教育改革因素

德國學生的學習成就向來是學校教育者和教育當局所關切的重點。1997 年 10 月 24 日在康士坦次(Konstanz)舉行的「各邦文化部長會議」決議：為了達到確保教育品質的目的，將會對學校某些年紀的學生，進行超越各邦的學生學習成就測驗，並對測驗結果加以比較（朱啓華，2003）。其亦決定此後德國將積極參與國際學生學習調查，其中包括了著名的國際學生評量計劃(PISA)和國際學生閱讀調查（Progress in International Reading Literacy Study，PIRLS）。

然而，在 2000 年「國際學生評量測驗」中，德國在施測的三項素養上表現均不佳；在 43 個參與國中，閱讀、數學和科學素養成績分別排名第 21、19 和 20，並且其平均分數皆低於 OECD 國家的平均分數。更甚者，德國學生的社會背景與學業成就間的關係，在所有國家中還是最緊密相關的（OECD, 2001）。其顯示德國義務教育階段所培養的學生能力，在許多方面不僅無法超越一些先進國家，甚至落後世界國家的平均。故當年成績公佈後，引發德國國內對學校教育的批評和檢討聲浪，也促使了一波新的教育改革運動。

參、德國提升學習成就相關政策

德國 PISA2000 後之改革聲浪與提升學生學習成就有關之政策主要包括：七個行動領域、建立教育標準、中央統一考試、引進教育監控和全日制學校，茲對其分開說明如下：

一、建議七個行動領域

因應國內的改革聲浪，各邦文教部長會議，在 2001 年的決議中提出未來需要努力從事的七個行動領域建議（KMK,2002,引自余曉雯，2009）：

1. 在學前階段就改善語言能力。
2. 以提早入學方式，使得學前領域與小學間有較好的銜接。
3. 改善小學教育，改善閱讀、數學及自然科學能力。
4. 支持忽視的孩子，特別是具有移民背景的兒童與青少年。
5. 在既定的標準及結果取向的評鑑前提，持續發展和保障課程與學校品質。
6. 改善教學活動的專業性，特別著眼於教師在學習診斷與教學方法的能力。
7. 增建學校內及校外的全日照護，其目的在於擴展教育及支持的可能性，特別是針對那些具有特殊能力及教育不足的學生。

於此七個行動領域脈絡下，德國初等教育方面的重要改革措施有以下五項（余曉雯，2007）：

1. 提早入學，並將入學決定日(Stichtag)彈性地訂在 6 月 30 日到 9 月 30 日間，以降低延遲入學的比例。
2. 強化具有移民背景學生之學習成就。
3. 設置全日制學校。
4. 教育標準的設定。
5. 教育監控。

二、設立教育標準

德國於 2000 年前並無確立全國性的教育目標、針對學生學習成就進行的長期系統性評比與監控，亦不曾定期參與國際性的學生學習成就測驗，因此對於國內學生學習成效與學校辦學品質，缺乏足夠的資訊和探究。鑑於德國於 PISA 測驗中出乎意外的低落表現，促使德國教育體系開始關注設立教育標準的重要。又因 PISA 施測對象是各國將近完成義務教育的 15 歲學生，教育標準主要在初等與中等學校施行。

根據張炳煌（2007）之研究，2003 年各邦文教部長會議（KMK）通過引進第一批全國性的教育標準；訂定十年級（15 歲）時取得中級學校畢業證書的教育標準。該會議將教育標準定義為一種與畢業資格有關的平均教育標準，並且規範教育標準應符合下列條件：

1. 掌握個別學科為原則。
2. 描述學生在特定年級時，所應獲得的學科能力。
3. 係指向系統性與連貫性學習，並依循累積能力獲得的原則。
4. 在先前已決定的能力範圍架構上，說明學生期望的成就。
5. 僅指涉到個別學科的核心範圍，留給學校寬廣的空間以從事其教育活動。
6. 訂定出一個平均要求的水準。
7. 透過例題說明教育標準的內涵。

此一致性的教育標準發表後，全國各邦均同意自 2004 年起採用之，同年六月各邦文教部長會議亦共同簽署成立了「教育系統品質發展研究所」（簡稱 IQB），以檢驗教育標準的實施情形，且評估學生學習成就是否達到教育標準的要求（張炳煌，2005）。

三、引進教育監控

於七個行動領域提供未來教育方向和建立全國性的標準後，如何進行進一步的教育監控，以確保教育實施過程及其成效，成為新的關注重點。基於此種需要，各邦文教部長會議於 2006 年提出結合全國性教育標準和評量計畫之教育監控系統，其包含 4 項決議內容（林聰敏、陳國瑤，2008；余曉雯，2007；張炳煌，2007）：

1. 參與國際性學生學習成就測驗之研究；
2. 進行各邦集中畢業會考之邦際比較，檢視教育標準的達成情況；
3. 在教育標準的基礎下，檢測各邦之個別學校的學習成效；
4. 聯邦與邦共同提出教育報告書。

此外，邦際間的比較是採從各邦抽取代表性樣本，施予相同的測驗再進行比較，教育標準檢測的時間於基礎學校時為三年級（9 歲）；主幹學校為八年級（14 歲）；中等教育證書階段為相當學生 15 歲的九年級（張炳煌，2007）。

四、中央統一考試

各邦文教部長會議在「國際學生評量計劃」2000 年成績結果公佈後，決定繼續參與國際性學生學習成就測驗，並將其擴大為下列數個全國性學生學力測驗（張炳煌，2005）：

1. 國際學生評量計劃(PISA)。
2. PISA-E：其擴充原來 PISA 測驗的內容，使課程發展和德國學校課程有更緊密的相關，同時擴大受測樣本的選取。
3. PIRLS 測驗：施測對象為各國國小四年級的學生，測驗的目的在了解學童的閱讀理解能力。
4. 學生德文英文成就測驗（DESI）：主要目的，在了解德國九年級學生在德文與英文方面的能力。

另外，亦於中等教育階段進行全國性的統一考試，評量科目分為兩組：1.德文、英文與法文；2.數學、物理、化學與生物。其配合國際學生評量計畫(PISA) 每三年實施一次的週期，2009 年進行德文、英文與法文的全國統一考試，2012 年進行數學、物理、化學及生物的施測，2015 年則由回到第一組的評量科目（張炳煌，2007）。

五、推行全日制學校

為提供教育品質，七個行動領域在初等及中等階段的教育，以推動全日制學校為主，且投注經費最多。主要原因為，相較於其他國家學校多為全日制，德國的學校大部份為半日制，聯邦政府期待透過延長學生在校時間，給予學生更多的學習機會，以彌補家庭教育的不足，並且在老師充裕時間的指導下，學生能習得更多解決問題的能力和培養獨立自主的能力。基於此，2003 年中 5 月 12 日，中央與地方協議簽署「投資計劃：未來教育與看顧」(Zukunft Bildung und Betreuung)，其中計劃從 2003 年到 2007 年投資 40 億歐元改建或新建全日制學校，讓全國一至十年級的學生全能夠整天在學校學習。其目標乃在讓全日制學校普及以符合家長和學生的需求，增加學生在校學習的時間，以提升學生學習成就（BMBF,2009；

張淑媚、朱啓華，2008；戴維揚，2005）。

全日制學校的增設，主要是在義務教育階段，即初等與中等教育前階段內設立。其類型依學生的參與型態分為三種：

1. 全體參與型：該校所有學生必須參與每週至少 3 天 7 小時的學習。
2. 部分參與型：該校某一年級或某一班級的學生必須參與。
3. 開放式：由各別學生自由報名參加(SKMK,2007,引自謝斐敦、張源泉，2009)。

肆、德國教育改革的特色

經由探討德國教育改革之背景因素及 2000 年後德國於提升學習成就相關之教育政策，可歸納德國教育革改的特色主要有：建立各邦皆認同之全國性教育標準、經濟務實之教育監控制度和增加學生在學時數。以下就各項特點分開敘述之。

一、建立各邦皆認同之全國性教育標準和行動領域

德國雖在教育制度上偏向地方分權，各邦政府擁有中小學的運作權利，但各邦在不同的教育政策理念下，依舊能透過「各邦文化部長會議」與中央建立對話機制，進而確立全國性的教育標準和七個行動領域，實屬難得。又此項非中央政府直接頒布之標準而由各邦協議出的規範，有助提升各邦對於中央教育政策之認同和共識。其協商過程亦充分展現德國各邦異中求同的高度民主態度。

二、經濟務實之教育監控

德國於 PISA 2000 年測驗成績表現不佳後，建立了結合全國性教育標準和國際評量計劃的教育監控制度。其運用 PISA 三年測驗一次之週期，配合德國境內中等教育階段學生測驗，使學生不需年年接受評量，而是與 PISA 測驗同時施測。此做法不但務實且能減少大規模施測之成本。同時藉由與國際大型標準化測驗的配合實施，亦可改進國內評量方式和內容，以符合國際學習成就測驗要求的學生能力趨勢。

三、 增加學生在校時數

有感於德國中小學大部份為半日制，聯邦政府為增加學生在校學習時間以提升學生學習成就，投資 40 億歐元改建或建立全日制學校，其在延長學生在學時數上巨額教育經費的投入，為其改革上一大特色。此外，給予學生提早入學的彈性，以利學前教育與小學階段的銜接，乃為其另一特色。



第六節 我國提升學習成就政策

此節先簡述我國教育行政制度與義務教育，後分就影響我國教育改革發展、提升學習成就之相關政策二部份分開討論。

壹、我國教育行政制度與義務教育

我國教育行政制度為中央和與地方（包括直轄市、縣）二級制。在中央主管單位為教育部，依〈教育部組織法〉，其主要職權為（謝文全，2007）：

1. 主管全國學術、文化及教育行政事務。
2. 對於各地方最高級行政長官執行教育部主管事務，有指示、監督之責。
3. 就主管事務，對各地方最高行政長官之命令或處分，認為有違背法令或逾越權限者，得提經行政院會議議決後，停止或撤銷之。

其細項包括（謝文全，2007）：

1. 擬定全國性的教育政策及計畫。
2. 制訂學校的設立及設備標準。
3. 制頒課程綱要及編審中小學教科書。
4. 辦理教師資格檢定與審定。
5. 設立並管理國立各級學校及社會教育機構。
6. 遴選國立學校校長。
7. 監督高級中等以上的私立學校。
8. 管理全國學校體育、部分文化及社會教育。
9. 監督及補助地方教育行政機關。
10. 核定國立學校教職員之敘薪、考績、退休及撫卹案。
11. 主管及辦理國際文化、教育及體育活動；
12. 處理申訴案件。

地方教育行政機關在直轄市者為直轄市教育局，各縣市者為縣市教育局，主要職權為（謝文全，2007）：

1. 訂定地方教育政策與計畫。

2. 設置並管理縣市立學校與社教機構。
3. 遴聘與考核縣市高等中等以下各級學校校長。
4. 辦理中小學教師資格檢定。
5. 核准縣市學校教師之解聘、停聘與不續聘案。
6. 核定縣市立學校教職員之敘薪、考核、退休及撫卹案。
7. 劃分國民中小學學區並分發學生入學。
8. 核辦私立國民中小學及幼稚園之設立與變更等事項。
9. 設置縣市立運動設施與場地。
10. 視導縣市學校及社會教育機構。
11. 評議教師之申訴案。
12. 辦理國民教育程度之自學進修學力鑑定考試。
13. 執行中央委辦教育事項等。

我國學制分為幼稚教育、國民教育、高級中等教育和高等教育四階段，在公立國中小是採學區制。義務教育始於國民小學（6 歲），終於國民中學（15 歲），共修業 9 年。公立國中小學占大多數，私立學校所占比率甚低。

貳、我國教育改革發展

我國政府於 1968 年將國民教育延長為 9 年，其後制定〈國民教育法〉和〈強迫入學條例〉，使我國學童於 7 歲入學後，即可享有基礎之國民教育，其主要的成果在於國民不識字率的降低和國民素質的提升。依據教育部統計處（2009）的資料顯示，我國十五歲以上人口不識字率，由 1993 年的 6.59%，逐年下降，2008 年時僅有 2.2%不識字率（詳附錄十一）。其主要歸功於我國普及的義務教育。

1994 年 9 月 21 日，行政院成立「行政院教育改革委員會」，由當時中央研究院院長李遠哲博士擔任召集人，此會的成立乃我國近年來最重要教育改革的開端。為回應 1995 年 4 月 10 日，2 萬多名教改人士、學生和家長大遊行的教改需求，此會於 1996 年提出《教育改革總諮議報告書》，該報告書明確指出我國學教育的四項理念分別為：教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護和教育專業自主權的維護；和教育現代化的五個方向為：人本化、民主化、多元化、科技化、

國際化；教育改革的目標則有：達成現代化教育、滿足個人與社會的需求、邁向終身學習的社會、促成教育體系的改造和教育改革的社會動員。

之後再此架構藍圖下，我國於 1998 年為提高教學品質推動了降低國民中小學班級學生人數計劃，使每班學生人數降至 35 人，同年行政院推動了 12 項教育改革行動方案。

1999 年 6 月 23 日，在 410 教育改造聯盟自 1995 年的催生下，我國〈教育基本法〉由總統公布施行。此法明定中央與地方政府教育權限，保障學生學習和受教權及賦予家長選擇學校和參與校務的權利。同時，亦強調教育在政治和宗教上的中立原則，及小班小學的學校規模發展。為我國教育政策和方向建立了最高的法令基礎（參考表 2-11）。

表 2-11 我國重要教育政策與發展重點

年份	重要教育政策	發展重點
1968 年	九年國民教育	增班設校、師資訓練、提高學童就學率。
1982 年	強迫入學條例	
1996 年	教育優先區計畫	對相對弱勢地區學校給予積極性差別待遇的資源輔助，逐步落實教育機會均等理想。
	教育改革總諮議報告書	教育鬆綁、帶好每個學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會。
1998 年	降低國民中小學班級學生人數計畫	國小 92 學年度止降至每班 35 人，國中 93 學年度降至每班 38 人，預定至 96 學年度止，每班降至 35 人。
	教育改革行動方案	行政院「教育改革推動小組」審議通過，以 5 年時程，實施 12 項工作計畫
1999 年	教育基本法	學生受教權與學習權。教育之民主化、多元化、分權化和中立化。家長學校選擇和參與校務的權利。教育機會均等。
2001 年	實施「九年一貫課程」	「國民中小學九年一貫課程總綱綱要」，確立七大學習領域名稱及課程架構。課程綱要取代課程標準。
2007 年	國民小學班級學生人數調降方案	國小一年級自 96 學年度起以 32 人編班，逐年降低 1 人，至 99 學年度降至每班 29 人。此外國小全校未達 9 班學生 51 人以上小校，增置教師員額 1 人。
	推動十二年國民基本教育	宣布自 2007 年起逐步推動十二年國民基本教育
2009 年	國民中學階段精緻國教發展方案	國中一年級自 98 學年度起以 34 人編班，逐年降低 1 人，至 102 學年度降至每班 30 人。另外國中 21 班以上學校，增置專任輔導教師員額 1 人。

資料來源：研究者依中華民國教育部部史全球資訊網（2009）資料整理而成。

2001 年依教育鬆綁的理念下，依「國民中小學九年一貫課程總綱綱要」，確立七大學習領域名稱及課程架構。以課程綱要取代之前之課程標準。2007 年「國民小學班級學生人數調降方案」和 2009 年「國民中學階段精緻國教發展方案」，針對班級學生數提出逐年降低的計劃，一方面為因應少子化的衝擊，另一方面減輕教師負擔，使其能專注於教學工作，進而使學生能獲得更多的關注和教導機會。

縱觀近年我國教育改革脈絡，可發現教育政策變革項目頗多。除了上述幾項外，為貫徹教育均等之教育原則，我國亦參考了英國教育優先區的精神，實施教育優先區計劃，以補助性的方式，協助弱勢學生和家庭能獲得教育上的支持。我國教育政策上追求多元、自主以符應現今台灣社會要求民主和自由之呼聲相應，然在政策的規劃上，取諸國際教育潮流於我國教育體制上，是否真合於我國之民情和文化，則有待進一步的考驗。

參、我國提升學習成就相關政策

在教改的潮流下，我國國民教育經過了許多重要的教育改革項目，其中與提升學生學習成就相關之政策包括：1996 年起辦理的「教育優先區計劃」、2003 年公布之「國民中小學九年一貫課程綱要」、「關懷弱勢弭平落差計畫」、2004 年「弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略」、2006 年則有「攜手計畫—課後扶助」，針對經濟與文化弱勢且學習成就低落學生進行補救教學等。

除以上項目外行政院於 2006 年 8 月為因應我國未來少子化趨勢而核定「五年精緻國民教育發展方案」，此方案希望藉由減少班級學生數，以達成提升教學品質、穩定教育人力、有效運用教育資源等目標（吳清山、賴協志，2007）。之後 2009 年訂定「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」，補助內容有四（教育部，2009a）：

1. 依扶持五歲幼兒教育計畫。
2. 推動教育優先區計畫。
3. 攜手計畫。
4. 國民小學兒童課後照顧服務。

教育部 98 年施政方針第五項中，亦明示逐步降低國中小班級學生人數，強化

國民教育精緻發展、加強辦理國小學童課後照顧、建構國中小優質環境，有效提升閱讀風氣為重點工作（教育部，2009b）。

以上政府教育政策中又以「九年一貫課程」、「教育優先區」、「補救教學」：攜手計劃、兒童課後照顧，及「焦點三百國民小學兒童閱讀計劃」與提升所有學生學習成較有直接相關，茲對其分別說明如下：

一、九年一貫課程

以下對九年一貫實施的內容和成效分點說明。

（一）九年一貫課程內容

九年一貫課程以課程綱要取代以往之課程標準，權利由中央下放至地方，其內容包含五項基本內涵（參考表 2-12）、七大學習領域（參考表 2-13）、七大重要議題及十大能力指標。其目的在於國民中小學階段，學生可藉由七大學習領域和七大議題的學習內容，達到「帶的走的」十項能力指標。其內容如下：

1. 五項基本內涵包含：

- （1）人本情懷。
- （2）統整能力。
- （3）民主素養。
- （4）鄉土與國際意識。
- （5）終身學習。

表 2-12 九年一貫基本內涵

基本內涵	1. 人本情懷方面：包括了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。
	2. 統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。
	3. 民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。
	4. 鄉土與國際意識方面：包括鄉土情、愛國心、世界觀等(涵蓋文化與生態)。
	5. 終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等。

資料來源：整理至教育部國民教育司——國民教育社群網。課程綱要。（2009，03，27）

表 2-13 九年一貫課程七大學習領域

學 習 領 域	1. 語文	包含本國語文、英語等，注重對語文的聽說讀寫、基本溝通能力、文化與習俗等方面的學習。
	2. 健康與體育	包含身心發展與保健、運動技能、健康環境、運動與健康的生活習慣等方面的學習。
	3. 社會	包含歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、本土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面的學習
	4. 藝術與人文	包含音樂、視覺藝術、表演藝術等方面的學習，陶冶學生藝文之興趣與嗜好，俾能積極參與藝文活動，以提升其感受力、想像力、創造力等藝術能力與素養。
	5. 自然與生活科技	包含物質與能、生命世界、地球環境、生態保育、資訊科技等的學習、注重科學及科學研究知能，培養尊重生命、愛護環境的情操及善用科技與運用資訊等能力，並能實踐於日常生活中。
	6. 數學	包含數、形、量基本概念之認知、具運算能力、組織能力，並能應用於日常生活中，瞭解推理、解題思考過程，以及與他人溝通數學內涵的能力，並能做與其他學習領域適當題材相關之連結。
	7. 綜合活動	指凡能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思、並能驗證與應用所知的活動。包含原童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動、及運用校內外資源獨立設計之學習活動。

資料來源：整理至教育部國民教育司—國民教育社群網。課程綱要。（2009，03，27）

2. 七大議題為：

資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育及海洋教育教育。

3. 七大學習領域為：語文（分為本國語文和英語）、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動等學習領域（參考表 2-14）。

表 2-14 國民中小學九年一貫課程學習領域與階段

	一	二	三	四	五	六	七	八	九
語文	本國語文			本國語文			本國語文		
				英語			英語		
健康與體育	健康與體育			健康與體育			健康與體育		
數學	數學			數學			數學		
社會	生活		社會		社會		社會		
藝術與人文			藝術與人文		藝術與人文		藝術與人文		
自然與生活科技			自然與生活科技		自然與生活科技		自然與生活科技		
綜合活動			綜合活動		綜合活動		綜合活動		

資料來源：教育部國民教育司—國民教育社群網。課程綱要（2009，03，27）。

每一階段下皆設學習者於領域學習後所應達到的表現指標，稱為分段能力指標。其主要作為教師教學時之參考和依準。

表2-15 九年一貫課程十大能力指標

十大基本能力	1. 了解自我與發展潛能	充分了解自己的身體、能力、情緒、需求與個性，愛護自我，養成自省、自律的習慣、樂觀進取的態度及良好的品德；並能表現個人特質，積極開發自己的潛能，形成正確的價值觀。
	2. 欣賞、表現與創新	培養感受、想像、鑑賞、審美、表現與創造的能力，具有積極創新的精神，表現自我特質，提升日常生活的品質。
	3. 生涯規劃與終身學習	積極運用社會資源與個人潛能，使其適性發展，建立人生方向，並因應社會與環境變遷，培養終身學習的能力。
	4. 表達、溝通與分享	有效利用各種符號(例如語言、文字、聲音、動作、圖像或藝術等)和工具(例如各種媒體、科技等)，表達個人的思想或觀念、情感，善於傾聽與他人溝通，並能與他人分享不同的見解或資訊。
	5. 尊重、關懷與團隊合作	具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。
	6. 文化學習與國際了解	認識並尊重不同族群文化，了解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。
	7. 規劃、組織與實踐	具備規劃、組織的能力，且能在日常生活中實踐，增強手腦並用、群策群力的做事方法，與積極服務人群與國家。
	8. 運用科技與資訊	正確、安全和有效地利用科技，蒐集、分析、研判、整合與運用資訊，提升學習效率與生活品質。
	9. 主動探索與研究	激發好奇心及觀察力，主動探索和發現問題，並積極運用所學的知能於生活中。
	10 獨立思考與解決問題	養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。

資料來源：教育部國民教育司--國民教育社群網。課程綱要。(2009，03，27)

4. 十大能力指標為（參考表 2-15）：

- (1) 了解自我與發展潛能。
- (2) 欣賞、表現與創新。
- (3) 生涯規劃與終身學習。
- (4) 表達、溝通與分享。
- (5) 尊重、關懷與團隊合作。
- (6) 文化學習與國際了解。
- (7) 規劃、組織與實踐。
- (8) 運用科技與資訊。
- (9) 主動探索與研究。
- (10) 獨立思考與解決問題。

九年一貫之十大能力指標包含範圍非常多面向，其涉及層面包含了人類社

會所需培養的能力，例如其內容中「建立人生方向，並因應社會與環境變遷，培養終身學習的能力」和「積極服務人群與國家」，其能力設定的層次是否過高，仍有商議之空間。

九年一貫課程相較於 82 年、83 年公佈之國民小學、國民中學課程有以下之變革：

1. 以課程綱要取代課程標準：強調國中、國小課程一貫的設計，而非分開訂定課程標準。
2. 以十大基本能力作為教學之目標：非以往國中、國小分開訂定教學目標。強調培養學生「帶的走」的能力，而非「背不動的書包」。
3. 縮減上課節數：九年一貫課程綱要中規定，全年授課日數以 200 天(不含國定假日及例假日)、每學期上課 20 週、每週授課 5 天為原則。教學總節數中又分為基本教學節數(占總教學節數之 80%)和彈性學習節數(占總教學節數之 20%)，彈性教學時間給予學校發展特色和老師更多教學的自主空間。其每週基本授課節數與之前課程節數如下表所示。在 3 到 6 年級階段縮減節數最多，每週達到 7 節；在 1、2 年級和 7 年級(國中一年級)階段節數減少 3 至 4 堂(參考下表)。

表 2-16 國民中小學課程標準和九年一貫課程綱要授課時數差異

年級 課程 節數(週)	一	二	三	四	五	六	七	八	九
國民小學、國民中學課程標準	26	26	33	33	35	35	33 -34	35 -36	*30+5 -33+5
九年一貫課程綱要	22	22	26	26	28	28	30	30	30
九年一貫課程綱要減少節數	4	4	7	7	7	7	3-4	5-6	5-8

*括號中節數，為教師實施個別差異教學時間。

資料來源：整理至教育部國民教育司--國民教育社群網。九年一貫課程。(2009，03，27)

4. 學校本位課程的推廣：各校成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，推動學校本位課程發展，並由課程發展委員會審查、決定全校各學習領域課程計畫及相關實施內容。
5. 教材來源多元化：部編本和審定本教科書不再是唯一的教材來源，鼓勵地方、學校及教師自編教材和講義。

6. 打破學習領域界限：彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學。並以協同教學增進教學效果。

（二）九年一貫課程實施成效

九年一貫課程中強調培養學生「帶的走」的能力，跳脫中國傳統上只重視智育成績之傳統，將知識與生活結合並強調學生獨立思考和問題解決能力的培養，不僅開拓學生國際視野更進而強調不同文化間的相互瞭解。

九年一貫課程實施的成效褒貶不一。在學習領域方面，吳清山（2007）指出「藝術與人文」、「社會」和「自然與生活科技」等學習領域，根本無法由一個教師進行教學仍須採分科教學，學習領域教學有名無實。在重大議題融入教學方面，莊明貞（2008）研究指出，因轉化課程落實困難、重大議題未設課程（教科書）評鑑機制、重大議題未設地方教育輔導機制和中小學教師難為轉化型知識份子等因素，使得重大議題相較於七大學習領域顯得邊陲而「不重要」。

此外，在分段能力的劃分上，我國主要依學科進行劃分，而非依學生學習階層劃分（黃嘉雄，2002），亦遭受批評。雖 97 年課綱調整數學領域由原來的國小一至三年級為第一階段，四、五年級為第二階段，國小六年級到國中一年級為第三階段，國中二年級到三年級為第四階段，調整至國小分為二階段，國中合併為一階段。但各學科階段如欲做七個領域的整體評估，仍只能在各階段告一段落，即國小畢業和國中畢業階段實施。

二、教育優先區計劃

我國效法英國教育優先區計劃的精神，於民國 1995 年試辦，次年全面實施教育優先區計劃。（吳清山、賴協志，2006；陳麗珠，2007）

教育部於 1995 年試辦教育優先區計劃，且專款補助具有：「地震震源區或地層滑動區」、「地層下陷地區」、「山地及離島地區」、「試辦國中技藝教育中心」及「降低班級人數急需增建教室」等五項指標（特殊問題）之學校。以改善師生安全衛生、教育環境及充實其教育設備。

（一）教育優先區指標

教育優先區指標自民國 1996 年提出後經過多次的修正(參考表 2-9)。於 1999、2003 和 2006 年度共刪除了 5 項指標；於 2006 年度將 2004 年度納入之「大陸配偶子女」自指標中刪除。此外，將「低收入戶學生」從「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」指標中提出，納入 3.「隔代教養、單（寄）親家庭及親子年齡差距過大及外籍、大陸配偶子女比例偏高之學校」之指標內。

依據「教育部 97 年度推動教育優先區計劃」(2008b)，其最新指標為以下 6 項：

1. 原住民學生比率偏高之學校。
2. 低收入戶、隔代教養、單(寄)親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女之學生比率偏高之學校。
3. 國中學習弱勢學生比率偏高之學校。
4. 中途輟學率偏高之學校。
5. 離島或偏遠交通不便之學校。
6. 教師流動率及代理教師比率偏高之學校。

其歷年來指標之更動情形，整理如表 2-17 所示。

表 2-17 教育優先區指標歷年更動表

年份	1996 年	1999 年	2003 年	2004 年	2005 年	2006 年
教育優先區指標	1.原住民及低收入戶學生比例偏高之學校 2.離島或特殊偏遠交通不便之學校 3.隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校 4.中途輟學率偏高之學校 5.國中升學率偏低之學校 6.青少年行為適應積極輔導地區 7.學齡人口嚴重流失地區 8.教師流動率及代課教師比例偏高之學校 9.特殊地理條件不利地區 10.教學基本設備不足之學校	刪除指標： 5. 國中升學率偏低之學校 9. 特殊地理條件不利地區 10. 教學基本設備不足之學校	刪除指標： 6.「青少年行為適應積極輔導地區」	修改指標： 將「大陸配偶子女」新增至 3.「隔代教養、單（寄）親家庭及外籍配偶子女比例偏高之學校」之指標內。	修改指標： 將「低收入戶學生」納入 3.「隔代教養、單（寄）親家庭及親子年齡差距過大及外籍、大陸配偶子女比例偏高之學校」之指標內。	修改指標： 將「外籍、大陸配偶子女」於指標中刪除。 刪除指標： 7.「學齡人口嚴重流失之學校」

資料來源：研究者依教育部國民教育司 97 年度推動教育優先區計劃（2008）整理而成。

（二）教育優先區補助項目

依據 98 年「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」其教育優先區補助項目共有 10 項（教育部，2009b）：

1. 推展親職教育活動。
2. 原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導。
3. 學校發展教育特色。
4. 修繕離島或偏遠地區師生宿舍。
5. 開設國小附設幼稚園。
6. 充實學校基本教學設備。
7. 充實學童午餐設施。
8. 發展原住民教育文化特色及充實設備器材。
9. 交通不便地區學校交通。
- 10 整建學校社區化之活動場所。

三、補救教學

補助教學部份，可分為國小兒童課後照顧和國中小皆有之攜手計劃二種。

（一）國民小學兒童課後照顧

依據「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」（教育部，2008c），國民小學兒童課後照顧服務補助對象有四：

1. 低收入戶學生。
2. 身心障礙學生。
3. 原住民學生。
4. 其他情況特殊經學校評估須扶助之學生。

國民小學辦理兒童課後照顧服務，其目的為促進兒童健康成長、支持婦女婚育及使父母安心就業。其由學校提出申請，經直轄市、縣（市）主管機關核定後辦理，又以山地、偏遠、離島、原住民或特殊地區學校，優先辦理本服務。低收入戶、身心障礙及原住民學生得優先並免費參加本服務。實施方式可由學校自辦

或委託委託立案之公、私立機構、法人或團體辦理（教育部，2006）。

（二）攜手計劃

依據 2007 年修訂之「教育部補助辦理攜手計畫課後扶助要點」(教育部，2008e)，教育部補助地方縣市政府，補助對象有二：

1. 一般性扶助對象：

學習成就低落需補救者且具有以下身份之一者：

- (1) 原住民學生。
- (2) 身心障礙人士子女及身心障礙學生。但接受其他輔導方案之資源服務者，原則以不得重複接受補助。
- (3) 外籍、大陸及港澳配偶子女。
- (4) 低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟。
- (5) 失親、單親及隔代教養家庭子女。
- (6) 其他經學校輔導會議認定學習成就低落之弱勢者（以不超過攜手計畫受輔對象人數百分之二十為原則）。

2. 國中基測提升方案受輔對象：

為前年度國中基測成績 PR 值低於 10 之人數達到全校應考學生數之百分之二十五以上之學習成就低落學生。

一般性扶助方案者以抽離原班實施為原則；國中基測提升方案者，則可選擇抽離原班實施分組或小組教學。編班人數以 6-12 人，以 10 人為原則。國語文及數學於一年級至九年級均得實施；英語於三年級以上始得實施；自然及社會則於七年級以上視需要實施。

四、焦點三百國民小學兒童閱讀計劃

教育部於 2001 至 2003 年推動「全國兒童閱讀計畫」，2004 年起針對弱勢地區國小推動「焦點三百國小兒童閱讀計畫」，2006 年起針對偏遠地區國中推動閱讀推廣計畫；2007 年度更投入一億元以逐年購買圖書全面性充實全國國中小閱讀環境，同年並推動「國民中小學閱讀五年中程計畫」，其主要內容有四（教育部，2008d）：

1. 精進閱讀教學。
2. 調整增加閱讀時間。
3. 充實國中小圖書設備。
4. 鼓勵學校及幼兒園推動家庭閱讀以及社會各界合力提升社會閱讀風氣。
具體做法包括：辦理「閱讀策略教學方案」之徵選、建立閱讀種子師資培訓制度、要求學校落實每學期至少讓學生完成 4-6 篇作文之政策、鼓勵學校運用彈性課程或部份晨間活動時間開設閱讀課等。
此外，教育部亦架設「Kids 全國兒童閱讀網」，辦理「閱讀護照」活動。其以用線上登錄所看書籍名稱和數量之方式，鼓勵兒童能閱讀多樣且大量書籍。網上亦列出教育部於 25 縣市中挑選出積極推動閱讀活動之學校，各為「標杆學校」。可算是全台閱讀計劃的交流網站，和提供優良書籍的參考指標。





第三章 研究設計與方法

本章陳述本文之研究方法，共分三節，分別為：研究方法與實施、研究架構與流程、研究工具與研究的效信度分析。

第一節 研究方法與研究實施

於此小節中，研究者將分別陳述本研究之研究方法與研究實施情形。

壹、研究方法

本研究採用文獻分析法及G.Z.F. Bereday的比較教育研究法，透過描述、解釋、並列與比較等步驟進行相關主題研究。茲分述於下：

一、文獻分析

研究者經由文獻閱覽，確定研究目的與範圍，進行文獻蒐集與探討，瞭解相關理論基礎，建立本研究架構。

因本研究主要探究美、英、法、德及我國提升學習成就之異同和比較其相關教育政策之施行成效，故相關文件的取得以各國官方文件為主要資料來源，因其為第一手原始資料，除能避免二手資料可能帶來的錯誤訊息亦可直接掌握此五國相關教育政策、法令和施行要點，進而解析出其政策走向、特性和影響。

研究的資料來源主要是此五國的官方文件、國內外期刊及專書。研究法令類別包括教育法(act)、綠皮書(green paper)、白皮書(white paper)、報告書(report)與教育計劃·等。資料分析的年代界於 2000 年至 2008 年，此乃因近年來國際間的學習成就競賽趨於白熱化，相關研究較早期為多。除此之外，繼 PISA 於 2000 年開始施測之後，各國政策亦具較大幅變化，因而將此時期的官方文件及研究資料作為此論文之分析對象。

二、比較教育研究

美國比較教育學者 G.Z.F.Bereday 於 1964 年提出比較教育研究的四個步驟：描述(description)、解釋(interpretation)、並列(juxtaposition)及比較(comparison)。於「描述」階段，乃是對研究對象國的教育狀況和資料做敘述和說明；在「解釋」階段，則是運用社會科學之方法來詮釋所蒐集到的資料。「並列」階段時，研究者進行初步的比較，藉由資料的並列找出比較點。之後「比較」階段，則是進行跨國界資料的同步分析(simultaneous analysis)，先選擇問題，再找出與比較國教育之整體關連性，進而討論與研究，最後提出本文之研究結果和對未來研究建議（王家通，2003；沈珊珊，2000；Bereday,1964）。

本研究於文獻分析後，進而描述、解釋、並列及比較美、英、德、法及我國提升學習成就之相關教育政策，並歸納上述先進國家和我國所採提升學習成就政策之特色和異同，最後針對面臨的同樣問題取得不同的教育方案進行省思並進而提供改進建議。

貳、研究實施

此研究之實施，首先，於第二章文獻探討部分，描述和解釋美、英、法、德及我國提升學習成就之相關政策和計劃。其次，於第四章並列探討各國相關政策。最後，比較各國政策之異同和實施成效，進而於第五章提出結論和提供未來研究參考之建議。

第二節 研究架構與流程

此節研究者將研究架構及流程製成圖表俾利於閱讀。本研究之架構與流程如下所示：

壹、研究架構

本研究之研究架構以各別分析美、英、法、德及我國提升學習成就政策為始，後就此五國政策之相同點和相異點做一綜合之分析及解釋，最後依研究成果撰寫結論和建議。本文之研究架構如下：

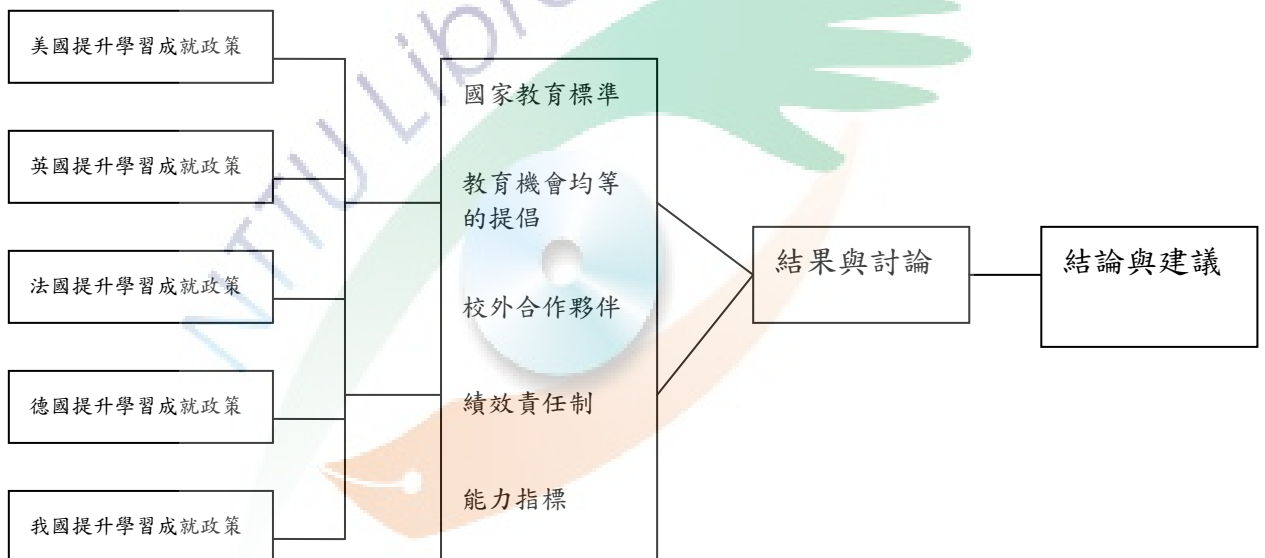


圖 3-1 研究架構

貳、研究流程

本研究流程主要為確認研究問題、文獻蒐集與探討、描述和解釋資料、並列資料、分析比較各國提升學習成就政策及提出結論及未來研究建議六大部分；研究流程如下：

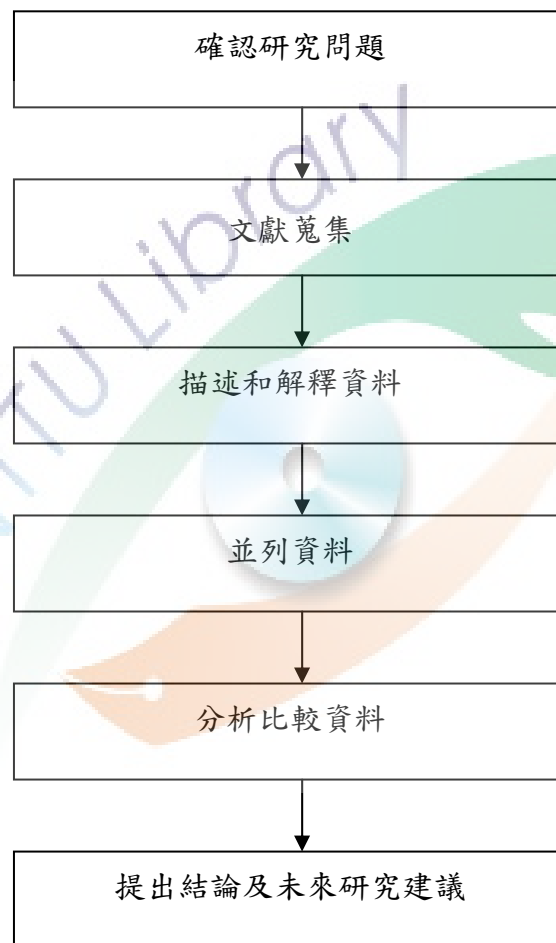


圖 3-2 研究流程

一、 確認研究問題

近來國內提升學生學習成就之呼聲日高，相關教育措施不斷提出。研究者參考相關國內文獻後，體認到僅分析國內提升學習成就政策，相對缺少比較之意義，故擴大研究之範圍，決定擷取諸國相關教育政策部分作探究；又在研究各國政策前，為取統一之比較基礎，選擇普遍為國際間認可之 PISA 測驗結果，做為此文之比較指標。

於初步閱覽 PISA 測驗結果後，研究者選擇美國、英國、法國和德國做為研究比較對象。乃因此四國於測驗中表現未竟理想，故相關提升學習成就政策改革有其必要性；同時在國際競爭的壓力下也有其推行的迫切性。

基於以上之背景和理由，研究者決定將論文主題定為歐美及我國提升學習成就政策之比較研究。

二、 文獻蒐集

研究者參閱國內外期刊、論文、研究報告及各國教育中央單位網站之最新資料。國內相關文獻，主要經由中華民國期刊論文資料庫、國家圖書館之全國碩博士論文資訊網、國立教育資料館搜尋；國外文獻則經由各國教育官方網站、Academic Search Premier 資料庫、Yahoo 及 Google 之搜尋引擎整理和擷取。

三、 描述和解釋資料

於蒐集相關資料後，研究者進一步進行文獻之探討、歸納和解釋。先就美、英、法、德和我國在 PISA 三次評量結果做探討，後分別列示此五國提升學業成就之相關教育政策和措施。

四、 並列資料

於分列美、英、法、德及我國相關資料後，將其作一水平並列和統整，藉以找出比較點做為分析前之準備。

五、 分析比較資料

於上述步驟後，研究者分析及比較美、英、法、德與我國提升學力教育政策之相似點和相異點，並進一步探究各國政策中宜供我國參考借鏡之處，做為提出結論與建議的基礎。

六、 提出結論及未來研究建議

此論文最後部份，就以上研究流程所得，提出結論並期待透過此研究成果提供相關教育單位及教育人員提升學生學習成就之參考。



第三節 研究工具、效度與信度

此節中，研究者將說明此研究之工具及信效度。

壹、研究工具

本文之研究者即為研究工具。研究者透過文獻的蒐集和整理，及本身對於相關教育知識的理解和詮釋，逐步解析此五國提升學業成就之政策及法案。

貳、效度與信度

此文屬質性研究，又研究工具即為研究者本身，故「研究者偏見」為影響效度之一大關鍵。因此研究過程中研究者對於同一觀點或相似事件反應，以正負面相互呈現方式。同時為改善內在效度，研究者亦使用方法及資料的三角交叉法，利用資料來源的多元策略，以提升內在效度。

信度方面，為維持相同條件下，蒐集、分析和解釋文獻的一致性，同時增加文獻參考量，並參酌不同資料庫，分析法案時也以表列為優先。



第四章 研究結果與討論

本章進行研究結果與討論。依據研究主題及研究目的，本章將以第二章各國相關政策文獻資料為基礎，進行各國政策異同之並列及分析政策之優勢和限制比較。由於各國提升學習成就相關政策，或有名稱相同或相似，但實施方式迥異之情形發生，因此本章將先依各國政策名稱和特質做分類，後再依其異同做細項之討論。

基於此，本章分為三節討論：第一節將呈現及分析各國國家教育標準之相同和相異處，第二節則討論此五國教育均等政策，第三節裡將探討校外合作夥伴關係，最後第四節的部份，則分別討論英美績效責任制和法國知識基本能力與我國的差異。

第一節 國家教育標準

在教育行制度型態上，美國、英國和德國在歷史上雖屬於地方分權制，然而近年來為面對國際強大競爭挑戰，此三國中央政府漸將一些權力集中於國家，以方便國家整體國力之規劃和提升學生素質之策略推動。相較於美、英和德國，法國和我國一直以來為教育政策權集於中央的國家，但隨著法國於 1982 年〈去中央法〉的頒布，和我國「九年一貫課程」以課程綱要取代課程標準後，許多教育權利和彈性已逐漸下放至地方政府。各國在中央與地方權利劃分上，試圖找到一個平衡點。

縱使各國於教育行政權的劃分和趨勢上有不同的方向，但由其教育改革的脈絡中，仍可發現各國在制定國家教育標準上的努力。而教育標準的訂定，亦被視為引領教育方向的重要基礎。預設的教育標準不但可以做為教學成效良窳的參考指標，亦可當作教育政策上監控品質的有利工具。然因各國政策制定之背景和訴求不同，仍有相同和相異之處，茲就其討論於下：

壹、各國皆制定國家教育標準

美、英、法、德和我國近年來皆發展出國家教育的標準（詳表 4-1），其中英國制定國家教育標準為最早，也是規定項目較多的國家。其 1988 年〈教育改革法案〉內容包括了建立國定課程、各學科成就目標、標準化評量機制和全國性測驗等。

美國於 1950 年代前後教育政策方向主要為輔助文化與經濟不利家庭之子女學習，具體做法為提供專款補助在教育上相對弱勢的學童。之後為改善美國境內教育上的缺失，聯邦政府於 1994 年提出〈西元 2000 年美國教育目標法案〉，以此建立國家級的教育目標和標準。

此後，我國於 2001 年提出九年一貫課程綱要，其中除列示義務教育階段學生應「帶的走」的十項能力指標，亦規定了以學科為主的分段能力指標。德國則於 2003 年訂定中級學校畢業的標準，及持定年級學生應習得的學科能力。之後，2005 年法國亦提出了義務教育階段學生應獲得的七大基本知識能力。

表 4-1 美/英/法/德及我國教育標準制定

國家	國家教育標準內容
英國	1988 年〈教育改革法案〉確立國家課程目標、學科標準
美國	1994 年〈西元 2000 年美國教育目標法案〉建立國家教育目標和學科標準。
我國	2001 年九年一貫十大基本能力、學科分段能力指標
德國	2003 年訂定十年級（15 歲）中級學校畢業證書的教育標準
法國	2005 年七大基本知識能力

資料來源：研究者自行整理

貳、考核教育標準之方式不同

雖然各國皆訂有國家教育標準、學科標準和以國家考試確保教育目標達成之政策方向相同，然而其在施行方式上有許多的差異。以下分就國家考試評量時間點和評量目的之不同作說明。

一、評量時間點各異

美國和英國是運用各學習階段告一段落後，施行全國性之測驗以檢視其標準達成程度；受測對象在美國為 10 和 14 歲學生，在英國為 7、11、14 和 16 歲學生。在法國是依現有之留級制度逐年考核學生，並在評量 8、11 和 15 歲學生之學習成就，最後一次的評鑑則與學生是否能取得初中畢業證書直接相關，學生若無法通過七大知識能力的考核即無法取得證書。

德國方面的方法，乃採多種方式進行教育標準的監控，其方法除抽測各邦 9、14 和 15 歲代表學生樣本，進行邦際比較外，亦配合 PIRLS 和 PISA 測試（PIRLS 測試 10 歲學生、PISA 測試 15 歲學生）將評量科目分兩組於中等教育階段進行全國性的統一考試。此外還包括德文英文成就測驗（15 歲）和訂定中級學校畢業證書教育標準等（參考下表）。

表 4-2 美/英/法/德及我國義務教育階段國家考試時間點

國家	內容
美國	公立學校四年級（10 歲）和八年級（14 歲）學生須參加全國教育進展評估（NAEP）
英國	學生在 7、11、14 和 16 歲時需參加全國性測驗。
法國	學生在 8、11 和 15 歲需接受評鑑，最後一次學生需通過七大基本能力的考核才能獲得初中畢業證書。
德國	抽測各邦 9、14 和 15 歲學生進行邦際比較、結合 PIRLS 和 PISA 測試（PIRLS 測試 10 歲學生、PISA 測試 15 歲學生）將評量科目分兩組於中等教育階段進行全國性的統一考試、德文英文成就測驗（15 歲）、訂定中級學校畢業證書教育標準。
我國	國中基本學力測驗（15 歲）

資料來源：研究者自行整理

美、英、法、德在制定學科標準時是以年級為劃分方式。我國雖同樣有各科的學科能力指標，但各科下又細分不同階段，加上階段劃分並非完全一致（分為 3 或 4 階段），因此要完整的一次施測七大學習領域，只有在國小畢業時和國中畢業前才有可能。我國目前義務教育階段採行的全國性測驗乃以國中基本學力測驗為主，施測對象為國三學生（15 歲），在此之前並無全國性評量，大部份的評量仍是以各別學校的評量為主。相對其他國家，我國的評量可算是義務教育結束後的一次總結性評量，所有形成性的評量皆在學校施行。

二、評量目的不同

美、英、法和德國教育目標皆強調讓每一位學生在某一特定年級或階段能達到一定的能力和水準，因此評量的目的在於確保各年級或各階段學生，在閱讀、數學和科學等學科水準可以達到一定的要求。基於此評量目的，其各次的評量除了是各年級或階段學生學習成效資訊的蒐集外，亦屬於診斷式的評量，政府藉由一次一次的測驗成績，得以檢視各校或地區教育標準的達成情形，並施予落後學生或學校必要的支持和協助。

反觀國內，雖教育部一直強調國中基本學力測驗之主要目的在於鑑別學生是否具備進入下一個學習階段的能力，並將其歸納為一種標準參照的考試，但在我國升學主義倡行之社會氛圍下，國中基本學力測驗的主要作用乃在作為之後區分就讀學校的依據；成績好與壞其實並不直接影響學生畢業與否，但卻關係到學生未來進入何種學校。就其考試類型而言，嚴格而言應屬常模參照評量，此種測驗的主要目的在於挑選學生，而不在確保學生在義務教育結束後是否具備一定之能力。基測成績充其量也只能提供政府對於國中畢業學生學習成就之大致了解，屬於義務教育階段結束後的總結性評量，實和提升學生各階段能力無直接相關。

國中基測的實施和教育部預設之施測目的似有出入。如果基測提供的結果，只能做為篩選學生的工具，那政策實有需要重新調整的空間；若只是由以前的聯考制度改為目前的新名稱，實質功用大同小異，那反而會徒增學生升學壓力，對於我國學生學習成就的提升效果有限。

第二節 教育機會均等的提倡

近年來民主化和強調以人為本的觀念在全球都開始受到重視，同時伴隨工業和商業極度發展，社會中貧富差距日益擴大。如何在提升各國經濟實力、發展國力的同時，兼顧社會公平正義、濟弱扶傾和縮減國內不同出身背景學生的學習成就差距，乃是義務教育階段各國政府施政重點。此種強調教育社會均等的理念下，美、英、法、德和我國均發展出不同之積極性補助弱勢學生的教育政策。其中各國均設置教育優先區，然其補助對象、教育優先區之指標及衡量指標之方式仍有其不同處，以下先討論各國教育優先區的設置，後針對各國教育優先區指標和衡量方式作並列探討。

壹、教育優先區的設置

各國提升學習成就相關政策除強調教育標準的建立和實施國家考試外，還有一項重要的特點，乃基於社會均等的理念下，強調每一名孩童都很重要，且對於來自於文化或社經地位不利學生教育的重視。其目前具體策略主要分為美國的〈沒有任何孩子落後〉法案和英、法、德和我國的教育優先區計劃（參考下表）。

表 4-3 美/英/法/德及我國教育機會均等相關政策

國家	政策名稱
美國	1964 年〈經濟機會法案〉中之「起點計劃」(Head Start Program) 1965 年〈初等與中等教育法〉之第一項條款 1968 年依〈初等與中等教育法〉新增之〈雙語教育法案〉(Bilingual Education Act) 2002 年〈沒有任何孩子落後〉法案 (No Child Left Behind) 2007 年立基在成果上：〈強化沒有任何孩子落後法案〉藍圖
英國	1967 年《卜勞頓報告書》提出教育優先區的計劃， 近年主要有「城市卓越計畫」、目前有「領航示範學校」、「領導績效獎金」、「卓越學校群集」、「小學城市卓越計畫」、公平入學等方案。
法國	1960 年教師工會發起實施教育優先區 1997 年推動的「卓越中心」 現今分為「必勝專案」、「一般教育優先區」施行教育優先區計劃
德國	「就業起步 (Job Starter) 計畫」： 提供「前景低希望地區」(大多集中德東地區)補助款，資助企業提供學生職業培訓計畫。
我國	1996 年教育優先區

資料來源：研究者依教育資料館（2006）資料整理而成。

美國自 1964 年〈經濟機會法案〉中之「起點計劃」給予文化與經濟不利家庭子女實施免費的學前教育後，不斷擴充其對於弱勢學生的協助。2002 年〈沒有任何孩子落後〉法案，其扶助之指標包含了：貧窮學校低成就表現之新移民或少數族裔、英語能力不足之新移民或少數族裔、身心殘障和被忽略或誤入歧途等學生

英國則自 1967 年《卜勞頓報告書》提出教育優先區的計劃後，有「城市卓越計劃」的提出，該計劃中提供優良教師進入中學以協助學校教師改善學生學習成就，並透過學校群集互相支持網絡，設計有系統的課程以提升學習成就，此外如「學習輔導小組」和「領導績效獎學金」的設立，亦提供了各國在教育優先區方面不同之思維和參考依據。

法國於 1960 年教師工會發起實施教育優先區後，迄今依 1997 年推動的「卓越中心」，區分為必勝專案和一般教育優先區兩項計劃辦理教育優先區。其政策的思維從過去補助地區改為幫助弱勢學生為主。

我國於 1995 年試辦教育優先區計劃，1996 年即開始施行，迄今教育優先區指標依據台灣社會和人口的結構變化，與法國相同的，我國教育優先區政策，由早期針對「地震震源區或地層滑動區」、「地層下陷地區」、「山地及離島地區」等不利地區加以補助的情形，擴大至學校層級和學生個人的補助，其指標涵蓋台灣目前主要的弱勢學校、學生和團體（詳表 2-9）。

至於德國，與美、英、法和我國不同處在於其雖有教育優先區的設置，但其主要是依地區商業競爭力、就業機會、平均所得、人口結構四大因素予以綜合評量後，將全國劃分為數個發展程度不一之地區。而教育優先區則是針對「前景低希望地區」給予補助款，以鼓勵企業提供學生職業培訓名額。其主要目的在於提供職業教育的協助，使該地區能增加就業機會、留住人才並進而促進該區之發展（國立教育資料館，2006）。其概念與其他國主要以扶助義務教育階段學童生活和學習成就之目的不同。

貳、教育優先區指標不同

德國教育優先區主要補助對象為落後地區初中三年級和高中階段（詳附錄十二），非本文欲討論之義務教育階段，且和提升學習成就之相關性不高，故德國教

育優先區在此部份無做進一步之探討。

在教育優先區指標方面，我國指標涵蓋範圍很廣，將台灣來自弱勢家庭和地區的學生都列入指標中，其補助的單位為學校，學校運用補助款再進行學生學習輔導、推展親職教育活動、充實學校基本設備等方式協助弱勢學生學習。

雖我國教育優先區指標大致包含了美國、英國和法國補助的對象，與他國不同的地方在於：我國補助的主要標準主要依學生之家庭收入，而英國則是依在校領取免費午餐之人數作為其認定低收入戶及需要補助學生之標準；法國除補助家長失業和領取最低薪資之學童外，亦將學生初中一年級的成績列入考慮；美國則把身心障礙學生也納入指標中。

在社會公平正義的考量下，我國試圖提供各弱勢學校和團體補助，其計劃精神彌足珍貴，但教育的補助應是長期而非短期投入，應強調穩定且持續的支持，而非僅止於某些年度的大量補助。同時，在希望滿足各方需求的考量下，如何適切的分配國家有限之教育經費，並使其真正運送到最需要支持的學校和學童身上，是我國在教育優先區的指標界定上應戒慎小心之處。

參、教育優先區施行成效的衡量

美、英、法和我國皆訂有教育優先區施行的衡量機制（參考表 4-4）。美國主要是利用「全國教育進展評量(NAEP)」的數學及閱讀測驗，以檢視各州成效；英國則是透過教育標準局評鑑教育優先區之施行成果。

法國評鑑方式主要有二：一為與受補助學校簽訂四到五年契約，責其完成預定之學習成果和目標外；二為設立「優先地區觀察協會」，到各教育優先地區，與教育人員訪談、蒐集各地執行成果和資訊，最後依其訪視所得撰得之觀查報告，做為評鑑施行成效之依據。

我國評量教育優先區之執行成效單位主要為各直轄市及縣（市）政府，雖和美國類似是採地方自行管控績效的方式，但是我國並未與美國相同有一個全國共同的進展評量測驗或標準，執行成效報告主要還採是由學校自行撰寫，縣市政府審核的方式辦理，雖可因地制宜，訂定不同之成效目標，但總不及一套全國性的標準來的客觀。為具體明瞭實施成效，政府實有推行一套明確之評量機制之需要。

表 4-4 美/英/法及我國教育優先區指標與衡量指標

	教育優先區指標	衡量方式
美國	1. 貧窮學校低成就表現之新移民或少數族裔。 2. 英語能力不足之新移民或少數族裔。 3. 身心殘障。 4. 被忽略或誤入歧途等學生	1. 「校區改革計畫」： (1) 「年度閱讀」及「數學評量」為學校的持續改善提出有力的診斷，各州可選擇及設計其個別評量方式。 (2) 各州每年將選取若干3年級及8年級的學生接受「全國教育進展評量 (NAEP)」的數學及閱讀測驗。 2. 「閱讀優先」計畫： (1) 各州政府必須將年度成果報告送交教育部進行專家審查。 (2) 符合績效責任給予績效獎金。州政府必須將年度成果報告送交教育部進行專家審查。 (3) 倘經評鑑執行成效不彰，教育部長可收回全部或部分補助經費，並進一步提供行政協助和輔導措施。
英國	依在校領取免費午餐之人數作為其認定低收入戶與需要補助學生之標準。	1. 社經不利地區學校表現之改善情形。 2. 評鑑學生學習成就情形。 3. 方案實施前後差異情形。 4. 方案對於學校的整體影響。
法國	1. EP1：「必勝專案」重點補助學校符合下列條件者： (1) 學生來自社會與職業方面居弱勢的家庭。 (2) 初中一年級成績低落者（比平均成績少 20 分）。 (3) 初中一年級初中入學年齡較遲者（較正常入學年齡晚兩年）。 (4) 學生家長失業或領取最低工資。 (5) 學生家長非以法語為母語。 2. EP2：一般情形的學校，將維持原有的標準給予補助。 3. EP3：有些原本被列入教育優先區的學校已達一般學校的標準，將在三年內逐步取消教育優先補助。	1. 「必勝專案」以學業進步為指導原則 (1) 契約方式。 (2) 定期檢驗。 2. 一般教育優先區 (1) 由教育優先的政策主持人（由教育部的國民教育總督學兼任）指揮觀察執行小組。 (2) 各學區的負責人推動教育優先網的執行。 (3) 加強地方教育優先政策的推動。 (4) 「優先地區觀察協會」（Association Observatoire des Zones Prioritaires, 簡稱 OZP）定期版評鑑報告。
我國	1. 原住民學生比率偏高之學校。 2. 低收入戶、隔代教養、單(寄)親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女之學生比率偏高之學校。 3. 國中學習弱勢學生比率偏高之學校。 4. 中途輟學率偏高之學校。 5. 離島或偏遠交通不便之學校。 6. 教師流動率及代理教師比率偏高之學校。	1. 直轄市及縣（市）政府研訂「九十六年度教育優先區計畫實施成果訪評計畫」，就各項指標與補助項目之執行效益，自行實施客觀的整體評估。 2. 教育部組成「九十六年度統合視導地方教育事務工作訪視小組」，赴直轄市及縣（市）政府評鑑執行成效。

資料來源：研究者依教育資料館（2006）資料整理而成。

一方面為教育成本的考量，另一方面也可進行不同地區推行成果的比較，監控各學校實施成果，並因應其需要做必要的調整。

最後，無論是採用全國性評量、中央評鑑、與優先地區學校簽定契約或由地方自行評鑑之方式驗收教育優先區成效，均有其效果與功能，然仍應依國情和客觀環境作考量，訂出明確之衡量機制。若無清楚明瞭之成效要求標準，則很可能淪為盲目之投注教育經費，甚者實無成效，而施政者仍無自知。

第三節 校外合作夥伴

在各國提升學生學習成就相關政策中，除制定全國共同標準、施行全國統一測驗和設立教育優先區外，為因應近年教育問題日益複雜情況下，各國逐漸向外尋找新的改革力量；以往侷限於政府和學校教育人員才有機會從事教育改革的情況，已有重大改變。政策逐漸走向關注校外資源的方向，強調運用更多的校內外合作夥伴關係以使教育的實施更有效率和成效。

此種合作夥伴對象，主要為學生家長和社區人士；合作的方式為賦予其更多參與學校事務和選擇學校之權利，但同時也要求其對學生之管教負起責任。在社區方面，則藉助社區具教學專長之人士力量改進地區教學。

以下分就家長參與學校決策、家長學校選擇權、家長責任契約和社區投入教育行列四方面分開討論。

壹、家長參與學校決策

在美國和英國家長參與學校決策行之有年，例如：英國 2002 年〈卓越與樂趣：小學的改革策略〉鼓勵學校和學生家長和社區人士建立良好關係，以提升學生學習成就水準。2005 年之〈更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇〉白皮書，亦將家長納入教育核心位置；學生家長不但可定期收到小孩學習情形報告，亦可組成「家長委員會」影響學校決策。法國在〈費雍法案〉中亦有家長可積極

介入孩童教育、組織家長會、參與學校事務的行政法規。

我國依據〈國民教育階段家長參與學校教育事務辦法〉，學生家長可組織不同層級之家長團體、要求學校主動提供子女教育之相關資訊及對學校教學與課程提出異議權。學生家長或家長會代表可參加學校數種會議包括：校務會議、教育審議委員會、校長遴選委員會、學校課程發展委員會、學生申訴評議委員會…等。我國家長參與學校事務範圍相較歐美國家並不遜色。

雖然近年來不少關於家長干預學校事務太深，而引起校園教師和教職員反彈事件的發生，但也無法完全抹滅家長參與學校決策之重要貢獻。未來，學校可藉由親師溝通更加了解學生背景和特質，並設計符合學生特質之適性化教學和輔導方式。同時，在提升教育品質的共同目標上，成為最好的合作夥伴。

貳、家長學校選擇權

家長學校選擇權其實非近年來的特有新思潮，其主要的發展背景為對於公立學校長久辦學不力的反動，其強調運用市場競爭的模式，一方面給予學生家長更多的選擇自由，另一面則做為督促公立學校強化教學的工具，藉以提升公立學校教育品質。

在美國及英國都可看到其發展家長選擇權之脈絡（參考表 4-5）。英國於 1988 年〈教育改革法〉中明訂給予家長更多選擇學校的權利條款，在其 2005 年〈更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇〉白皮書中進而提供貧困學生家長更多的選擇，並提供免費校車協助學生入學等具體措施。

美國於 1991 年之〈西元 2000 年教育目標法案〉中提出將選擇的自由還給學生與家長，實施方式包括：提供免稅津貼、發放教育券、給予特別提款狀、實施助學貸款及設置獎學金（周仁尹、曾春榮，2006）。之後〈沒有任何孩子落後法案〉延續其做法，提出「希望獎學金」和「機會獎學金」方案，給予低收入戶家庭家長，在較少的經濟限制下，可替其子女選擇辦學優良的公立學校和私立學校就讀，而不需像以往一樣只能任其留在辦學不利的公立學校就讀。可謂是家長學校選擇權上實施方式較多元的國家。

我國家長選擇學校權納入法條為 1999 年制定之〈教育基本法〉，此法第八條第

三款中規定：「國民教育階段，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」其給予家長選擇學校的法源基礎。

家長選擇權的實施除能使家長能替其子女選擇適合且辦學優良的學校外，在市場機制的觀念上，其亦是替教育管理機構淘汰不良學校之機制。然在台灣升學主義掛帥的環境下，家長選擇學校的依據通常是以升學率為主要依歸，又社經背景較優之家長亦較有可能替學生選擇較優之學校，對於弱勢學生而言，家長的選擇權相對而言仍是受限的。除非，我國能採取英國和美國模式，以補助弱勢家庭方式，促進其選擇，否則家長學校選擇權的開放只是利於社經地位較高之少數人，在社會公平正義的考量下，我國實有發展家長學校選擇權之配套措施之必要。

此外，在家長選擇權擴張下，仍有許多疑慮需要解決。例如：家長選擇的學校一定是較優學校嗎？家長是否皆具有教育上足夠的專業能力去判斷學校的良窳？政府是否提供足夠之學校資訊，輔助家長做選擇？如何在給予家長更多學校選擇權，刺激辦學不利的公立學校改進績效的同時，讓真正表現良好的學校在市場上生存下來？若一味的順應家長的期望和選擇，未必真能達到正向的效果。

表 4-5 美/英/我國家長選擇學校權

國家	家長選擇學校權內容
美國	2002 年〈沒有任何孩子落後〉法案 (No Child Left Behind) 中之「希望獎學金」、「機會獎學金」賦予學生家長選擇較佳學校的權利。
英國	1988 年給予家長自由選擇權、 2005 年〈更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇〉協助家長選擇學校、提供貧困兒童免費校車到六英里內最近的三所中學就讀。
我國	1999 年教育基本法給予家長學校選擇權和參與校務的權利。

資料來源：研究者自行整理

最後，台灣偏遠之小學為數甚多，在家長學校選擇權不斷擴張的同時，學生的流失和社區的永續發展都將面臨嚴峻之考驗，甚者徒增城鄉差距。因此斷然學習英美運用市場機制處理台灣學校問題，似乎非最佳方式。如何在提升學生學習成就的同時，也不忘教育的目的還有其他？都我國教育主管單位和教育政策制定人員需深思的問題。

參、家長責任契約

相對於英、美及我國在家長學校選擇權上的擴張，法國除加深學生家長參與學校事務的深度外，亦利用與家長訂定責任契約的方式提升學生學習成就。其具體做法為，要求家長為其未滿 16 歲且經常曠課和不守紀律的孩子，負起管教的責任，且要求其督促學生功課。

法國之做法強化了家長管教和學生行為之連結。學校和家長運用立契約方式，將學生學習成就和品德管教之責任規劃清楚的範圍。在實務上此種立約式的管教，給予家長責任更鮮明之定位。

肆、社區投入教育行列

校外合作夥伴除學生家長外，亦包括學校所在社區人士。各國政府雖均有教育優先區之設置，但社區學校的發展，仍舊仰賴社區人士和學校的共同努力。

在美國社區有「輔助教師團隊」的成立，團隊之成員主要為具有學科專長的社區人員，成立的目的為妥善運用社區中的人力，彌補社區內學校師資不足的問題。英國政府則協助學校與社區建立良好關係，推動「延伸學校」支援學生學習及融入社區。

我國與美、英兩國相同皆強調建立社區關係之重要性，然與其略為不同處在於我國主要希望社區人士協助學校本位的課程發展，並提供相關之人力和財務資源。其對於學生學習成就的直接影響較英、美為弱，然在充實課程內容上則較其豐富和多元。

第四節 英美績效責任制及法國能力指標

此節將先就英美績效責任制和我國現行教教育政策的差異做討論，後就法國七大知識能力指標和我國十大能力指標之異同做探討。

壹、英美績效責任制於我國施行不易

美國（沒有任何孩子落後）法案，藉由全國性數學和閱讀測驗以做為判斷學校辦學績效和經費補助標準，而英國也利用全國測驗中各校排行、學校現況報告作為各校辦學績效的參考。美、英兩國運用學校資訊的蒐集，充分掌握學校在學生學習成就方面的成效，同時採用嚴格教育標準和家長學校選擇的雙重監控下，積極淘汰辦學不良學校。其監控教育品質之方式，不僅關注大量教育資源的投入，同時亦要求學校提出相當的成績，以做為未來改進的參考。

相較我國義務教育學校多為公立，學生大部份依照學區就讀，學校辦學的優劣對於學校的存廢並無絕對的相關。加上我國在義務教育期間並無全國性測驗，以供全國學校做比較基準，教育的品質常常因地區而有重大差別。政府提供經費補助教育優先區和針對弱勢學生施予補救教學，或可彌補教育品質參差不齊之缺憾，然而我國以上措施皆欠缺一套標準之評量方式。因此績效責任制在我國不容易建立，也無法落實。

綜合以上，雖說教育是百年大計，教育政策施行成果無法立竿見影，但政府在投注大量教育經費的同時，亦應發展出一套監控和評量成效之機制。而這也是目前我國施行教育政策時應向美、英效法之處。

貳、法國和我國基本能力定義相異

法國雖和我國一樣強調學生基本生活能力的培養，但法國把精通法語、能運用一門外國語言、具備基礎數理能力與科技常識等較具體之目標納入七大基本能力內容中，並將其作為初中畢業與否的標準。而我國的十大基本能力指標，基本上是朝大方向作規劃，較細項之目標則列於學科能力指標中（參考表 4-6）。

表 4-6 法國與我國基本能力指標內容

	法國「七大基本知識能力」	我國「十大基本能力」
指標 內容	1. 精通法語 2. 能運用一門外國語言 3. 具備基礎數理能力與科技常識 4. 控管常用的資訊與通訊操作技巧 5. 人文素養 6. 社會與公民能力 7. 獨立自主與進取心	1. 了解自我與發展潛能 2. 欣賞、表現與創新 3. 生涯規劃與終身學習 4. 表達、溝通與分享 5. 尊重、關懷與團隊合作 6. 文化學習與國際了解 7. 規劃、組織與實踐 8. 運用科技與資訊 9. 主動探索與研究 10 獨立思考與解決問題

資料來源：研究者自行整理

若將義務教育階段目標，訂為培養學生基本生活知能和技巧的前提下，我國十大基本能力對於義務教育階段學生，似乎過於抽象且不合發展階段。其列示之十大能力指標大部份屬於較高之知識層面，若將其做為國家教育願景或許適合，然將其定義為學生應「帶的走」的能力，似乎過於不合現狀。

同時以適性化教學的理念而言，我國的十大基本能力設計上也難看出強調兒童本身的理念；大部份的能力，仍是依成人世界的觀點設計而成。期望學生能在義務教育階段即發展出其受用一生之知識和能力，這在現實面上，似乎又與理不合。

第五章 結論與建議

本研究旨在透過文獻分析和 G.Z.F. Bereday 的比較教育研究法以了解美、英、法、德及我國於義務教育階段提升學習成就相關政策實施現況和其背景理念，及其政策之異同、優勢與限制。依此，本論文之研究結論與建議分兩節列示如下：

第一節 結論

綜合以上章節對於文獻資料之描述、解釋、並列和比較，本論文之研究結果如下。

壹、歐美及我國提升學習成就政策之趨向

近年來，國際競爭和全球化增進了人才和資訊的流通；促進了跨疆域人才的流動和競爭；亦迫使各國在維持整體國力的前提下，面臨嚴峻的挑戰。以往強調各國依其文化和歷史，培育國家所需要的優秀人才思維，以漸不敷現今瞬息萬變的國際社會型態；過去珍視的價值傳統能力，放諸國際人力比較的平台，仍有許多待商榷和調整處。

歐美及我國在提升學習成就政策上的多次政策改變，充分反應了各國傳統教育思維漸趨一致的走向。本研究歸納美、英、法、德及我國提升學習成就政策發現各國政策之四大趨向：

一、鬆緊政策並用

中央教育機關在多元發展的考量下，皆賦予地方和學校更多的自主權，然而

在不涉入教育過程的開放政策下，對於各辦學單位成效的要求卻較以往為多。其主要手段為制定全國一致之教育標準，並透過視察與全國統一之測驗做為主要評量指標之參考。教育政策雖強調鬆綁並賦予學校和教育人員更多的治學自由，然而透過各國近期相關文獻和政策發展的分析，不難發現各國政府堅守教育品質之原則從未鬆動，更改的僅是其趨向於運用科技和資訊的掌握，發展出一套更加智慧型的評量機制，而此機制不但給予教育更多的發展可能空間，亦在開放和集權中間取得了平衡。

二、 持續補助學習落後學生

無論各國社會人口組成為何，各國提升學習成就政策主要仍舊以扶助弱勢，縮短學習成就差距為主要目標。

本著社會正義和教育機會均等的理念，各國以縮短國內學生學習差距為主要策略。其具體作法雖因國而異，但對於社經地位低及學習成就之弱勢學生進行補助的方向基本上是一致的。

三、 結合校外所有可能夥伴

依據各國提升學習成就政策分析發現：中央政府不但在教育上要求學校表現應有的效能，更試圖將所有的教育利害關係人納入改善教育的行列。此種合作夥伴對象，主要包括學生家長、社區人士、其他同級學校和社會人士。合作的方式為對等之夥伴關係，鼓勵其參與學校事務和提供意見的機會，同時也要求其對學生之管教和學習成就負起共同之責任。

四、 首重閱讀、數學和科學三大素養

雖然美、英、法和德國近年於 PISA 測驗中表現不佳，美、英、法全國統一國家考試科目均包含閱讀、數學和科學技能之培養；德國配合 PISA 施測之科目亦為此三科；我國雖強調七大領域的平衡發展，但實際上重點科目亦為此三科。

貳、歐美及我國提升學習成就政策殊途同歸

在各國提升學習成就的相同趨向下，可發現各國依其民族文化背景和國內教育法規發展歷史脈絡下，形成了不少異於他國的政策。例如：法國自小學開始即有的留級制度、德國全日制學校的推廣、美國運用提供獎學金的方式協助低收入戶家長選擇學校、英國給予學校老師明確的法定管教權、我國教育優先區補助對象涵蓋國內主要多項弱勢學校和學生。

然而，在教育目標和成效逐漸與學習成就劃上等號的同時，各國竭盡所能運用所有可用之資源和方法、訂定相關法案、提撥龐大教育經費等方式，達成提升學習成就之教育長期願景是一致的。

綜合以上，雖然我國於 PISA 測驗中表現不俗，但這項成績並未能直接與我國國民教育階段辦學優良劃上等號。台灣日益蓬勃的補習班和安親班，延長了我國學童的實際學習時間，相對亦犧牲了學童的活動時間。筆者期望台灣教育的實際推手仍舊在於教育主管機關，而這推手能建立更多辦學優良的中小學，給予學生一個不需補習的理由。

第二節 建議

英、美、法、德及我國在提升學習成就方面的努力充份展現於教育政策和方向的訂定上。各國實施之方式雖看似大同小異，但其中仍有許多與我國不同之處，可供我們學習和借鏡。研究者提供以下幾點建議。

壹、善用校外合作夥伴

教育事業非由政府單獨推動或依靠學校教職員即可，欲提升教育品質，培養學生基本之閱讀、數學和科學素養，需同時藉助學生家長、學校所在社區及他校的支持及協助。

我國雖已賦予家長許多參與孩童教育的權利和機會，但親師衝突情形時有發生，建立親師溝通和合作的平台除靠學校單方努力，力量仍嫌薄弱。研究者建議未來政府應可多加舉辦促進學校和家長溝通之活動、培訓老師與家長溝通之技巧、鼓勵學校主動提供如英國學校定時提供給大眾之「學校現況表」。使學校不僅在校園外觀上無圍牆，在實質上也是資訊透明，可供家長、社區人士和社會大眾檢視，並進而提供必要的支持和資源。

貳、國中畢業證書資格取代國中基本學力測驗

目前我國義務教育階段全國統一之評量測驗僅有國中畢業時之國中基本學力測驗，然其主要功能在於驗收義務教育階段學生在各學科之學習成就結果在同期畢業生中之相對表現，其主要功能在台灣被做為是否進入較好後續學校的參照指標，對於學生是否在義務階段達到一定的標準並無積極性的補助效果。

再者，我國之攜手計劃國中基測提升方案，受輔對象是依前年度基測成績 PR 值低於 10 之人數達到全校應考學生數之百分之二十五以上之學習成就低落學生，並非依校內目前學習成就表現低落學生，其對於需受輔學生缺乏適性化的設計，在很多方面是依學校歷史表現成績做為補助標準。

研究者建議，在十二年國教的推動下，我國或可參考法國和德國之方法，將國中基本學力測驗更改為標準參照測驗，用以做為學生國中畢業與否的根據。如此，一方面政府和教育主管機關可以確保學生真的具有義務教育階段必須習得之知識和技能，另一方面也可避免國內惡性補習和升學主義蔓延國中小情形持續惡化。

參、擴大參與國際性標準化測驗

我國在全球化趨勢下積極推動外語的學習，然國際競爭力並非全部依賴於精通強勢語言或了解先進國家之文化習俗就已足夠，而應培養閱讀、數學和科學等素養，才足以因應未來國際社會的需求。

鑑於國內義務教育階段，缺乏全國統一之評量方式，政府或可參考德國模式，利用我國目前已參與之 PISA 和聯合國「國際教育科學文化組織」(United Nations Educational Scientific, and Cultural Organizational, UNESCO) 下之國際教育成就評比協會(The International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA) 主辦之 TIMSS(Trends in International Mathematics and Science) 和 PIRLS(Progress in International Reading Literacy Study) 測驗，配合國內全國性的統一考試，在不影響教學的狀況下，運用最少的經費支出，蒐集各年級學生的學習成就水準，並進而利用國際性測驗中提出之各國比較研究，深入探討國內現況和未來改善方案的發展。

肆、訂定各年級能力指標

我國目前九年一貫課程依七大學習領域範圍，下再細分為 3 或 4 個階段，各階段再依學科細分能力指標作為老師教學時的參考。雖近來七大學習領域的階段有更動，如數學領域其中有一階段橫跨國中小學課程，目前已調整為國中另成一個階段。然而領域下再分之階段結束時間不一致，致使發展整年級各科的學習成就水準目標有其困難和複雜度。此外，各年級教師要使平時之各學習領域形成性評量配合分段能力指標，有其不便性。

建議將各學習領域階段時間統一，或可依年級劃分能力指標，或參考英國及法國依年級分階段，各階段銜接處再施予學生全國性的統一測驗。以便於教師和學校熟知某一年級或年齡學生各學習領域之學習成就。

伍、建立學校自主但中央審核學校辦學績效制度

我國九年一貫課程強調課程鬆綁、鼓勵學校自主管理、和賦予地方更多教育自治權，和現今強調民主和多元發展之世界潮流一致。然而，強調開放、學校自行發展特色之政策下，並非任由學校發展。

歸納英、美績效責任制，和比較台灣現行政策和教育行政的限制，建議中央政府除重視經費的適當配置外，亦可依各公立學校的辦學績效予以監控。雖無法如美、英國般運用強大市場機制，迫其出場，但仍可給予辦學欠佳學校壓力，促其改進。

陸、教育優先區補助階段宜提前和排出優先辦理事項

不利地區兒童發展受限，開始的年齡很早。我國對於攜手計劃和課後照顧皆為學童進入小學後，然許多不利因素已在學前階段產生，以致影響後續小學階段課程的銜接和理解。

因此建議，可參照英國將義務教育提前至 5 歲、美國提供 4-5 歲文化或經濟不利家庭子女免費的學前教育，或進而採如法國學童 2 到 6 歲之學前教育皆免費方式。補助教育優先地區之學庭和學校，將不利地區小孩之障礙情形降至最低。

此外，教育優先區之補助除了依符合指標之學校主動申請外，政府亦可參考美國模式，依學校之特性排出支持事項的優先順序，由最迫切需要處予以改善。

柒、建立公開透明之學校連繫網絡

近來電腦科技之發達，促成資訊流通加速，此種數位科技化之趨勢或可促成學校行政和學生學習成就之建檔、校際間連繫管道、學校現狀的公開化，同時在監控學校辦學成效上將更有效率。

美國「成長模式」運用測量和追蹤學生個別進步情形之系統性資料，及英國「學校現況表」的施行可成為我國改進資料與資訊系統的參考。希望隨著更多資訊的提供，學生家長、社區人士和關心教育議題的專業人事，皆可協助學校改革。此外，建立各學校間連繫網絡，亦可由他校經驗中獲得啟發和鼓舞。





參考文獻

中文部份

- 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。
- 王世英、張鈿富、葉兆祺、謝雅惠、吳美清、張雲龍(2007)。**主要國家教育發展資料蒐集與分析**。國立教育資料館專案研究報告(F0042112)。台北市：國立教育資料館。
- 王如哲（2001）。**比較教育**。台北市：五南。
- 王家通（2003）。**比較教育研究**。高雄市：麗文。
- 中華民國教育部部史全球資訊網（2009）。**教育大事年表**。2009年3月20日，取自 <http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>
- 方德隆（2003）。英國教育制度。載於**各國教育制度（初版）**（頁317-318）。台北市：師大書苑。
- 朱啓華（2003）。德國的PISA研究。**教育研究月刊**，112，153-163。
- 沈珊珊（2000）。**國際比較教育學**。台北市：正中。
- 余曉雯（2007）。德國初等教育現況及改革。**教育資料集刊第三十三輯—初等教育**。211-228。
- 余曉雯（2009）。德國整與提升移民背景學生語言能力政策之探討-學前與初等教育階段。**教育資料集刊第四十一輯—2009各國初等教育（含幼兒教育）**。185-206。
- 林天祐(2004)。英國中小學教育品質管理策略尾方案-近十年教育改革的分析。**教育研究月刊**，123，49-65。
- 林貴美、劉賢俊（2006）。法國最的教育改革：費雍教改。**教育資料集刊第三十二輯—教育變革與發展**。157-176。
- 林貴美、劉賢俊（2007）。法國初等教育現況與改革。**教育資料集刊第三十三輯—初等教育**。189-210。
- 林聰敏、陳國瑤（2008）。德國中等學校評鑑制度之研究—以黑森邦中等教育第一階段學校為例。**教育資料集刊第三十八輯—各國中等教育**。223-246。
- 吳世婕（2003）。布萊爾工黨政府中等教育改革之分析研究。**淡江大學歐洲研究所**

碩士論文，未出版，臺北。

吳清山（2007）。台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年。**教育資料集刊第三十二輯—教育變革與發展**。9-11。

吳清山、林天祐（2003）。**教育小辭書**，108-109。台北市：五南。

吳清山、賴協志（2006）。國民教育政策檢討與策進。**教育資料集刊第三十一輯—教育政策專輯**。9-11。

吳清山、賴協志（2007）。台灣初等教育改革的省思：1994-2007。**教育資料集刊第三十三輯—初等教育**。1-27。

吳慧子、張鈿富、吳舒靜（2007）。美國中等教育改革與發展趨勢。**教育資料集刊第三十四輯—中等教育**。109-133。

法國教育部（2006a）。法國教育部有關家長責任的最新規定。**法國教育部新聞稿**（2006年7月12日）。2009年5月20日，取自http://192.192.169.230/edu_message/data_image/BB/2006/0026C.PDF

法國教育部（2006b）。法國義務教育中「七項基本知識能力」之教育行政法規。**法國教育部新聞稿**（2006年7月12日）。2009年5月20日，取http://192.192.169.230/edu_message/data_image/BB/2006/0027C.PDF

洪雯柔（2000）。貝瑞岱比較研究方法之探析，59-60。台北市：揚智。

翁福元（2008a）。二十一世紀初期英國初等教育主要改革分析：社會學的觀點。**教育資料集刊第三十七輯—各國初等教育**。167-190。

翁福元（2008b）。二十一世紀初期英國中等普通與職業教育改革分析。**教育資料集刊第三十八輯—各國中等教育**。161-184。

國立教育資料館（2006）。各國教育優先區政策概況。2009年5月10日，取自http://www.nioerar.edu.tw/Files/priority/priority_all.pdf

教育部（2006）。國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準。2009年3月29日，取自教育部全球資訊網http://www.edu.tw/law_regulation_list.aspx?pages=2&unit_sn=15

教育部（2008a）。PISA 成績放異彩台灣學生受肯定。**教育部電子報 294 期**，2008年2月14日，取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?period_num

=294&topical_sn=157&page=2

教育部 (2008b)。教育部國民教育司 97 年度推動教育優先區計劃。2008 年 8 月 17 日，取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=8230

教育部 (2008c)。教育部補助國民小學辦理兒童課後照顧服務作業要點。2009 年 3 月 29 日，取自教育部全球資訊網 http://www.edu.tw/law_regulation_list.aspx?pages=2&unit_sn=15

教育部 (2008d)。教育部補助國民中小學閱讀推動計畫作業要點。2009 年 3 月 31 日，取自教育部全球資訊網 http://www.edu.tw/law_regulation_list.aspx?pages=5&unit_sn=15

教育部 (2008e)。教育部補助辦理攜手計畫課後扶助要點。2009 年 3 月 31 日，取自教育部全球資訊網 http://www.edu.tw/law_regulation_list.aspx?pages=5&unit_sn=15

教育部 (2008f)。教育統計指標之國際比較(2008 年版)。2009 年 5 月 20 日，取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858

教育部 (2009a)。教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點。2009 年 3 月 29 日，取自教育部全球資訊網 http://www.edu.tw/law_regulation_list.aspx?pages=2&unit_sn=15

教育部 (2009b)。教育部 98 年度施政方針。2009 年 3 月 24 日，取自 http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=17651

教育部國民教育司--國民教育社群網。九年一貫課程。2009 年 3 月 27 日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief8.php>

教育部國民教育司--國民教育社群網。課程綱要。2009 年 3 月 27 日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief8.php>

教育部統計處 (2008)。教育統計指標之國際比較(2008 年版)。台北:教育部。2008 年 8 月 17 日，取自 http://www.edu.tw/files/publication/B0013/i2008_a-4-6.Doc

教育部統計處 (2009)。十五歲以上人口不識字率。台北:教育部。2009 年 6 月 10 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview78.xls

莊明貞 (2006)。英國近期課程政策變革及其啓示。教育研究月刊，148，26-34。

- 莊明貞（2008）。九年一貫課程重大議題研修變革之探析。**教育研究月刊**，175，75-82。
- 陳玉娟（2007）。美國移民子女教育情況及其政策探究。**教育資料集刊第三十七輯——各國初等教育**。119-142。
- 陳伊琳、林仁傑（2008）。英國適性化學習政策分析。**教育資料集刊第三十八輯——各國中等教育**。185-200。
- 陳麗珠（2007）。論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例。**教育研究與發展期刊**，3(3)，48-50。
- 溫明麗（2006）。1988以降英國教育改革對台灣教育的啓示。**教育研究月刊**，148，5-16。
- 張炳煌（2005）。國際學生學力測驗對於德國教育研究的衝擊。**教育資料與研究**，62，35-47。
- 張炳煌（2007）。德國中等教育階段實施教育標準之進展。**教育資料集刊第三十四輯——中等教育**。213-230。
- 張淑媚、朱啓華（2008）。德國對PISA的討論及對台灣教育的啓示。**教育資料集刊第三十七輯——各國初等教育**。225-242。
- 張鈿富（2004）。美國績效責任與學校教育改造的發展。**教育研究月刊**，124，22-32。
- 張鈿富、王世英、葉兆祺（2007）。美、日、德、法、英國家教育政策分析。**教育資料集刊第三十六輯——教育變革與發展**。121-152。
- 張鈿富、葉兆祺、林友文（2007）。美國初等教育改革動向分析。**教育資料集刊第三十三輯——初等教育**。125-150。
- 黃照耘（2006）。法國教育行政。載於**各國教育行政制度比較**（頁301-354）。台北市：五南。
- 黃照耘（2007）。法國中等教育改革分析。**教育資料集刊第三十四輯——中等教育**。179-212。
- 黃嘉雄（2002）。九年一貫課程改革的省思與實踐，38-39。台北市：心理。
- 楊巧玲（2007）。美國教育政策的發展及其啓示：沒有任何孩子落後。**教育資料集刊第三十六輯——教育變革與發展**。153-170。

- 楊深坑（2009）法國教育。載於楊深坑、李奉儒（主編），**比較與國際教育**（初版）（頁221-283）。台北市：高等教育文化。
- 詹盛如（2006）。教育白皮書。**英國教育輯要**，65，4-5。
- 詹盛如、盧思妤（2009）。英國學校體制之變革—以信託學校為例。**教育資料集刊第四十一輯—2009各國初等教育（含幼兒教育）**。163-184。
- 駐法國代表處文化組（2005）。法國總理擬於以「家長責任」與「機會均等」理念處理郊區危機。**世界報**，（2005年12月25日）。2009年5月20日，取自 http://192.192.169.230/edu_message/data_image/BB/2005/0025C.PDF
- 駐法國代表處文化組（2006）。法國「高等委員會」提出中學生應具備的七項基本知識。**世界報**，（2006年3月31日）。2009年5月20日，取自 http://192.192.169.230/edu_message/data_image/BB/2006/0006C.PDF
- 駐法國台北代表處文化組（2009）。**法國學制簡介**。2009年6月13日，取自 <http://www.edutaiwan-france.org/>
- 劉世閔（2008）。弱勢者教育與政策因應。**教育研究月刊**，172，35-39。
- 劉慶仁（2006）。英國當前的學校教育改革。**教育資料集刊第三十二輯—教育變革與發展**。131-156。
- 劉慶仁（2007）。英國初等教育改革現況分析。**教育資料集刊第三十三輯—初等教育**。167-188。
- 蔡清華（2003）。美國教育制度。載於王家通（主編），**各國教育制度**（初版）（頁263-302）。台北市：師大書苑。
- 蔡清華（2009）。美國教育。載於楊深坑、李奉儒（主編），**比較與國際教育**（初版）（頁73-110）。台北市：高等教育文化。
- 謝文全（2002）。美國教育改革向與國內教育改革現狀之探討。**教育研究月刊**，97，5-12。
- 謝文全（2007）。**教育行政學**，472-480。台北市：高等教育文化。
- 謝斐敦、張源泉（2009）。德國教育。載於楊深坑、李奉儒（主編），**比較與國際教育**（初版）（頁171-220）。台北市：高等教育文化。

戴維揚(2005)。從 PISA 與 TIMSS 國際學測檢視課程改革與評量機制。課程研究，
1 (1)，119-147。



西文部份

- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BMBF(2009). *All-day Schools, Time for More*. Retrieved June 4, 2009, from <http://www.bmbf.de/en/1125.php>
- DfES(2003). *Excellence and enjoyment: A strategy for primary schools*. Retrieved June 2, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/dfes-0377-2003PrimaryEd.pdf>
- DfES(2004). *Five Year Strategy for Children and Learners*. Retrieved May 18, 2009, from <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/Cm-6272.pdf>
- DfES(2005a). *A New Relationship with Schools: Next Step*. Retrieved May 18, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFES-1288-2005&>
- DfES(2005b). *Higher Standards, Better Schools for All: More choice for parents and pupils*. London: Author.
- DfES(2006a). *A Short Guide to the Education and Inspections Act 2006*. Retrieved May 18, 2009, from <http://www.dcsf.gov.uk/educationandinspectionsact/docs/Guide%20to%20the%20Education%20and%20Inspections%20Act.pdf>
- DfES(2006b). *Vision 2020: Report of the Teaching and Learning Review Group*. Retrieved May 18, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/6856-DfES-Teaching%20and%20Learning.pdf>
- Miliband, D.(2004). *Personalised learning: Building a new relationship with schools*. Retrieved May 18, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=PERSONAL-LEARNING&>
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills—A New Framework for Assessment*. Retrieved January 17, 2009 from http://www.pisa.oecd.org/document/58/0,3343,en_32252351_32236159_33688954_1_1_1_1,00.html

- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life—First results from the OECD Programme for International Students Assessment (PISA) 2000*. Retrieved January 17, 2009, from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's world—First results from PISA 2003*. Retrieved January 17, 2009, from http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html
- OECD (2007). *PISA 2006—Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis*. Retrieved January 17, 2009, from http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html
- OECD (2008). *PISA 2006 Results-Analysis and Data*. Retrieved January 17, 2009, from http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1,00.html
- OECD (2009). *OECD Programme for International Standards Students Assessment (PISA)*. Retrieved January 17, 2009, from [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417.en_32252351_32235907_1_1_1_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1,00.html)
- Programs for International Student Assessment in Taiwan. (2009). *什麼是PISA?*. Retrieved January 17, 2009 from <http://pisa.nutn.edu.tw/pisa01.html>
- U.S. Department of Education (2002). *Strategic Plan 2002-2007*. Retrieved August 17, 2008, from <http://www.ed.gov/about/reports/strat/plan2002-07/index.html>
- U.S. Department of Education (2006). *National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics*. Retrieved August 17, 2008, from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=38>
- U.S. Department of Education (2007). *Building on Results: A blueprint for Strengthening The No Child Left Behind Act*. Retrieved August 17, 2008, from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/nclb/buildingonresults.p>
- U.S. Department of Education (2009). *American Recovery and Reinvestment Act of 2009: Using ARRA Funds to Drive School Reform and Improvement*. Retrieved May 26, 2008, from <http://www.ed.gov/policy/gen/leg/recovery/guidance/uses.doc>

附錄一

PISA 2000 年學生測驗成績統計

排名	閱讀素養		數學素養		科學素養	
	國家	平均分數	國家	平均分數	國家	平均分數
1	芬蘭	546	日本	557	南韓	552
2	加拿大	534	南韓	547	日本	550
3	紐西蘭	529	紐西蘭	537	芬蘭	538
4	澳大利亞	528	芬蘭	536	英國	532
5	愛爾蘭	527	澳大利亞	533	加拿大	529
6	南韓	525	加拿大	533	紐西蘭	528
7	英國	523	瑞士	529	澳大利亞	528
8	日本	522	英國	529	奧地利	519
9	瑞典	516	比利時	520	愛爾蘭	513
10	奧地利	507	法國	517	瑞典	512
11	比利時	507	奧地利	515	捷克	511
12	冰島	507	丹麥	514	法國	500
13	挪威	505	冰島	514	挪威	500
14	法國	505	列支敦斯登	514	美國	499
15	美國	504	瑞典	510	匈牙利	496
16	丹麥	497	愛爾蘭	503	冰島	496
17	瑞士	494	挪威	499	比利時	496
18	西班牙	493	捷克	498	瑞士	496
19	捷克	492	美國	493	西班牙	491
20	義大利	487	德國	490	德國	487
21	德國	484	匈牙利	488	波蘭	483
22	列支敦斯登	483	俄羅斯	478	丹麥	481
23	匈牙利	480	西班牙	476	義大利	478
24	波蘭	479	波蘭	470	列支敦斯登	476
25	希臘	474	拉脫維亞	463	希臘	461
26	葡萄牙	470	義大利	457	俄羅斯	460
27	俄羅斯	462	葡萄牙	454	拉脫維亞	460
28	拉脫維亞	458	希臘	447	葡萄牙	459
29	盧森堡	441	盧森堡	446	盧森堡	443
30	墨西哥	422	墨西哥	387	墨西哥	422

註：灰色部份為明顯低於 OECD 平均分數（閱讀：500 分；數學：500 分；科學：500 分）國家及其得分。

資料來源：整理至 Knowledge and Skills for Life—First results from the OECD Programme for International Students Assessment (PISA) 2001 by OECD, 2007. Retrieved January 17, 2009, from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>

附錄二

PISA 2003 年學生測驗成績統計

排名	閱讀素養		數學素養		科學素養		問題解決	
	國家	平均分數	國家	平均分數	國家	平均分數	國家	平均分數
1	芬蘭	543	香港	550	芬蘭	548	南韓	550
2	南韓	534	芬蘭	544	日本	548	香港	548
3	加拿大	528	南韓	542	香港	539	芬蘭	548
4	澳大利亞	525	荷蘭	538	南韓	538	日本	547
5	列支敦斯登	525	列支敦斯登	536	列支敦斯登	525	紐西蘭	533
6	紐西蘭	522	日本	534	澳大利亞	525	澳門	532
7	愛爾蘭	515	加拿大	532	澳門	525	澳大利亞	530
8	瑞典	514	比利時	529	荷蘭	524	列支敦斯登	529
9	荷蘭	513	澳門	527	捷克	523	加拿大	529
10	香港	510	瑞士	527	紐西蘭	521	比利時	525
11	比利時	507	澳大利亞	524	加拿大	519	瑞士	521
12	挪威	500	紐西蘭	523	瑞士	513	荷蘭	520
13	瑞士	499	捷克	516	法國	511	法國	519
14	日本	498	冰島	515	比利時	509	丹麥	517
15	澳門	498	丹麥	514	瑞典	506	捷克	516
16	波蘭	497	法國	511	愛爾蘭	505	德國	513
17	法國	496	瑞典	509	匈牙利	503	瑞典	509
18	美國	495	奧地利	506	德國	502	奧地利	506
19	丹麥	492	德國	503	波蘭	498	冰島	505
20	冰島	492	愛爾蘭	503	斯洛伐克	495	匈牙利	501
21	德國	491	斯洛伐克	498	冰島	495	愛爾蘭	498
22	奧地利	491	挪威	496	美國	491	盧森堡	494
23	拉脫維亞	491	盧森堡	493	奧地利	491	斯洛伐克	492
24	捷克	489	波蘭	490	俄羅斯	489	挪威	490
25	匈牙利	482	匈牙利	490	拉脫維亞	489	波蘭	487
26	西班牙	481	西班牙	485	西班牙	487	拉脫維亞	483
27	盧森堡	479	拉脫維亞	483	義大利	486	西班牙	482
28	葡萄牙	478	美國	483	挪威	484	俄羅斯	479
29	義大利	476	俄羅斯	468	盧森堡	483	美國	477
30	希臘	472	葡萄牙	466	希臘	481	葡萄牙	470

註：灰色部份為明顯低於 OECD 平均分數（閱讀：494 分；數學：500 分；科學：496 分；問題解決：500 分）國家及其得分。

資料來源：研究者整理自 OECD（2004）

附錄三

PISA 2006 年學生測驗成績統計

排名	閱讀素養		數學素養		科學素養	
	國家	平均分數	國家	平均分數	國家	平均分數
1	南韓	556	台灣	549	芬蘭	563
2	芬蘭	547	芬蘭	548	香港	542
3	香港	536	香港	547	加拿大	534
4	加拿大	527	南韓	547	台灣	532
5	紐西蘭	521	荷蘭	531	愛沙尼亞	531
6	愛爾蘭	517	瑞士	530	日本	531
7	澳大利亞	513	加拿大	527	紐西蘭	530
8	列支敦斯登	510	澳門	525	澳大利亞	527
9	波蘭	508	列支敦斯登	525	荷蘭	525
10	瑞典	507	日本	523	列支敦斯登	522
11	荷蘭	507	紐西蘭	522	南韓	522
12	比利時	501	比利時	520	斯洛維尼亞	519
13	愛沙尼亞	501	澳大利亞	520	德國	516
14	瑞士	499	愛沙尼亞	515	英國	515
15	日本	498	丹麥	513	捷克	513
16	台灣	496	捷克	510	瑞士	512
17	英國	495	冰島	506	澳門	511
18	德國	495	奧地利	505	奧地利	511
19	丹麥	494	斯洛維尼亞	504	比利時	510
20	斯洛維尼亞	494	德國	504	愛爾蘭	508
21	澳門	492	瑞典	502	匈牙利	504
22	奧地利	490	愛爾蘭	501	瑞典	503
23	法國	488	法國	496	波蘭	498
24	冰島	484	英國	495	丹麥	496
25	挪威	484	波蘭	495	法國	495
26	捷克	483	斯洛伐克	492	克羅埃西亞	493
27	匈牙利	482	匈牙利	491	冰島	491
28	拉脫維亞	479	盧森堡	490	拉脫維亞	490
29	盧森堡	479	挪威	490	美國	489
30	克羅埃西亞	477	立陶宛	486	斯洛伐克	488

註：灰色部份為明顯低於 OECD 平均分數（閱讀：492 分；數學：498 分；科學：500 分）國家及其得分。

資料來源：研究者整理自 OECD（2007）

附錄四

PISA 2000 / 2003 / 2006 年學生測驗成績排名

排名	閱讀素養			數學素養			科學素養		
	2000 年	2003 年	2006 年	2000 年	2003 年	2006 年	2000 年	2003 年	2006 年
1	芬蘭	芬蘭	南韓	日本	香港	台灣	南韓	芬蘭	芬蘭
2	加拿大	南韓	芬蘭	南韓	芬蘭	芬蘭	日本	日本	香港
3	紐西蘭	加拿大	香港	紐西蘭	南韓	香港	芬蘭	香港	加拿大
4	澳大利亞	澳大利亞	加拿大	芬蘭	荷蘭	南韓	英國	南韓	台灣
5	愛爾蘭	列支敦斯登	紐西蘭	澳大利亞	列支敦斯登	荷蘭	加拿大	列支敦斯登	愛沙尼亞
6	南韓	紐西蘭	愛爾蘭	加拿大	日本	瑞士	紐西蘭	澳大利亞	日本
7	英國	愛爾蘭	澳大利亞	瑞士	加拿大	加拿大	澳大利亞	澳門	紐西蘭
8	日本	瑞典	列支敦斯登	英國	比利時	澳門	奧地利	荷蘭	澳大利亞
9	瑞典	荷蘭	波蘭	比利時	澳門	列支敦斯登	愛爾蘭	捷克	荷蘭
10	奧地利	香港	瑞典	法國	瑞士	日本	瑞典	紐西蘭	列支敦斯登
11	比利時	比利時	荷蘭	奧地利	澳大利亞	紐西蘭	捷克	加拿大	南韓
12	冰島	挪威	比利時	丹麥	紐西蘭	比利時	法國	瑞士	斯洛維尼亞
13	挪威	瑞士	愛沙尼亞	冰島	捷克	澳大利亞	挪威	法國	德國
14	法國	日本	瑞士	列支敦斯登	冰島	愛沙尼亞	美國	比利時	英國
15	美國	澳門	日本	瑞典	丹麥	丹麥	匈牙利	瑞典	捷克
16	丹麥	波蘭	台灣	愛爾蘭	法國	捷克	冰島	愛爾蘭	瑞士
17	瑞士	法國	英國	挪威	瑞典	冰島	比利時	匈牙利	澳門
18	西班牙	美國	德國	捷克	奧地利	奧地利	瑞士	德國	奧地利
19	捷克	丹麥	丹麥	美國	德國	斯洛維尼亞	西班牙	波蘭	比利時
20	義大利	冰島	斯洛維尼亞	德國	愛爾蘭	德國	德國	斯洛伐克	愛爾蘭
21	德國	德國	澳門	匈牙利	斯洛伐克	瑞典	波蘭	冰島	匈牙利
22	列支敦斯登	奧地利	奧地利	俄羅斯	挪威	愛爾蘭	丹麥	美國	瑞典
23	匈牙利	拉脫維亞	法國	西班牙	盧森堡	法國	義大利	奧地利	波蘭
24	波蘭	捷克	冰島	波蘭	波蘭	英國	列支敦斯登	俄羅斯	丹麥
25	希臘	匈牙利	挪威	拉脫維亞	匈牙利	波蘭	希臘	拉脫維亞	法國
26	葡萄牙	西班牙	捷克	義大利	西班牙	斯洛伐克	俄羅斯	西班牙	克羅埃西亞
27	俄羅斯	盧森堡	匈牙利	葡萄牙	拉脫維亞	匈牙利	拉脫維亞	義大利	冰島
28	拉脫維亞	葡萄牙	拉脫維亞	希臘	美國	盧森堡	葡萄牙	挪威	拉脫維亞
29	盧森堡	義大利	盧森堡	盧森堡	俄羅斯	挪威	盧森堡	盧森堡	美國
30	墨西哥	希臘	克羅埃西亞	墨西哥	葡萄牙	立陶宛	墨西哥	希臘	斯洛伐克

註：灰色部份為明顯低於 OECD 平均分數國家。

資料來源：研究者整理自 OECD (2001；2004；2007)

附錄五

PISA 2000/2003/2006 參與國家（中文）

PISA2000（共 43 國）

阿爾巴尼亞	捷克	印尼	馬其頓	俄羅斯
阿根廷	丹麥	愛爾蘭	墨西哥	西班牙
澳大利亞	芬蘭	以色列	荷蘭	瑞典
奧地利	法國	義大利	紐西蘭	瑞士
比利時	德國	日本	挪威	泰國
巴西	希臘	南韓	秘魯	英國
保加利亞	香港	拉脫維亞	波蘭	美國
加拿大	匈牙利	列支敦斯登	葡萄牙	
智利	冰島	盧森堡	羅馬尼亞	

PISA2003（共 41 國）

澳大利亞	德國	南韓	波蘭	突尼西亞
奧地利	希臘	拉脫維亞	葡萄牙	土耳其
比利時	香港	列支敦斯登	俄羅斯	英國
巴西	匈牙利	盧森堡	塞爾維亞與蒙特內哥羅	美國
加拿大	冰島	澳門	斯洛伐克	烏拉圭
捷克	印尼	墨西哥	西班牙	
丹麥	愛爾蘭	荷蘭	瑞典	
芬蘭	義大利	紐西蘭	瑞士	
法國	日本	挪威	泰國	

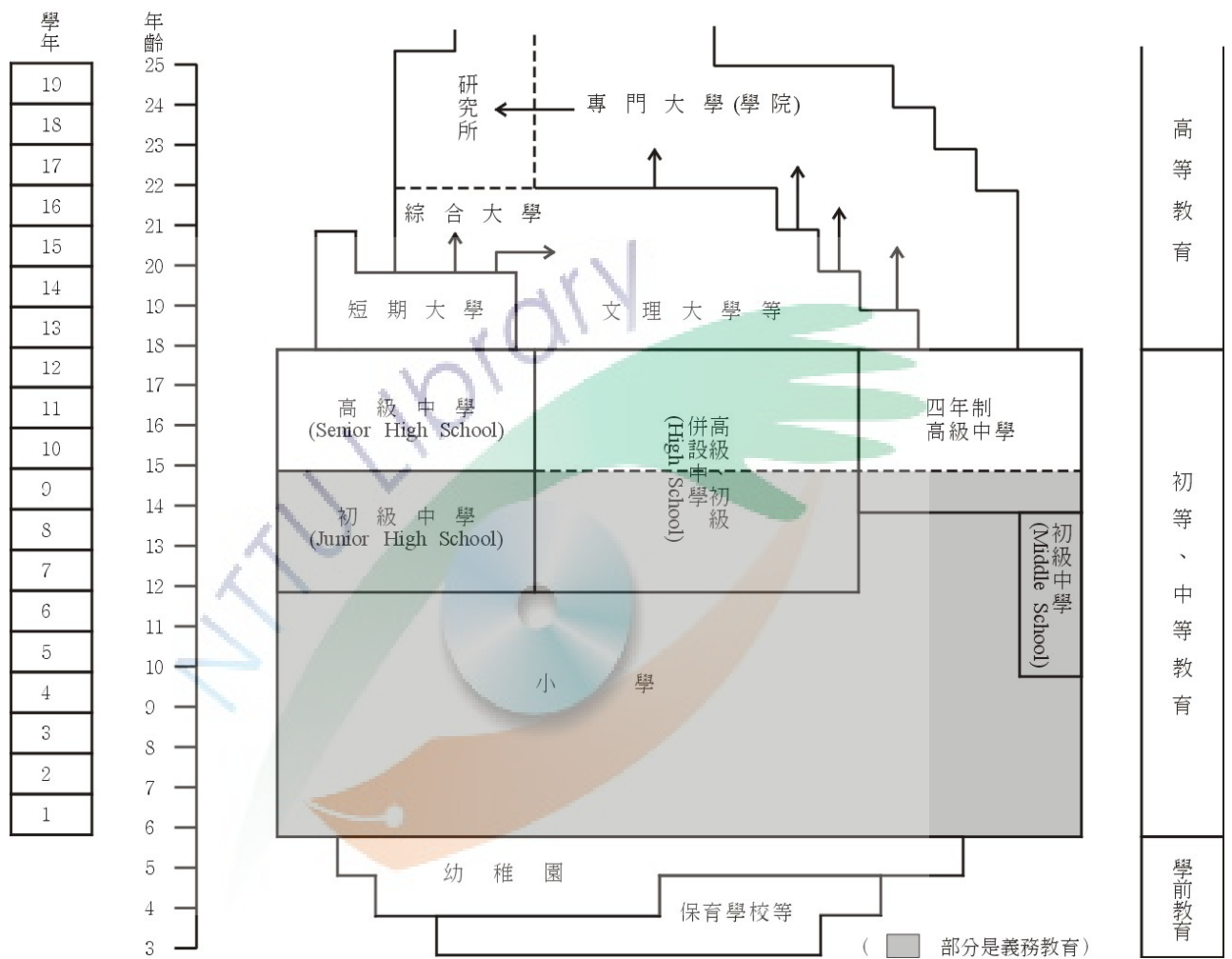
PISA2006（共 57 國）

阿根廷	丹麥	義大利	紐西蘭	瑞典
澳大利亞	愛沙尼亞	日本	挪威	瑞士
奧地利	芬蘭	約旦	波蘭	台灣
亞塞拜然	法國	南韓	葡萄牙	泰國
比利時	德國	吉爾吉斯	卡達	突尼西亞
巴西	希臘	拉脫維亞	蒙特內哥羅	土耳其
保加利亞	香港	列支敦斯登	塞爾維亞	英國
加拿大	匈牙利	立陶宛	羅馬尼亞	美國
智利	冰島	盧森堡	俄羅斯	烏拉圭
哥倫比亞	印尼	澳門	斯洛伐克	
克羅埃西亞	愛爾蘭	墨西哥	斯洛尼亞	
捷克	以色列	荷蘭	瑞典	

資料來源：研究者整理自 OECD（2001；2004；2007）

附錄六

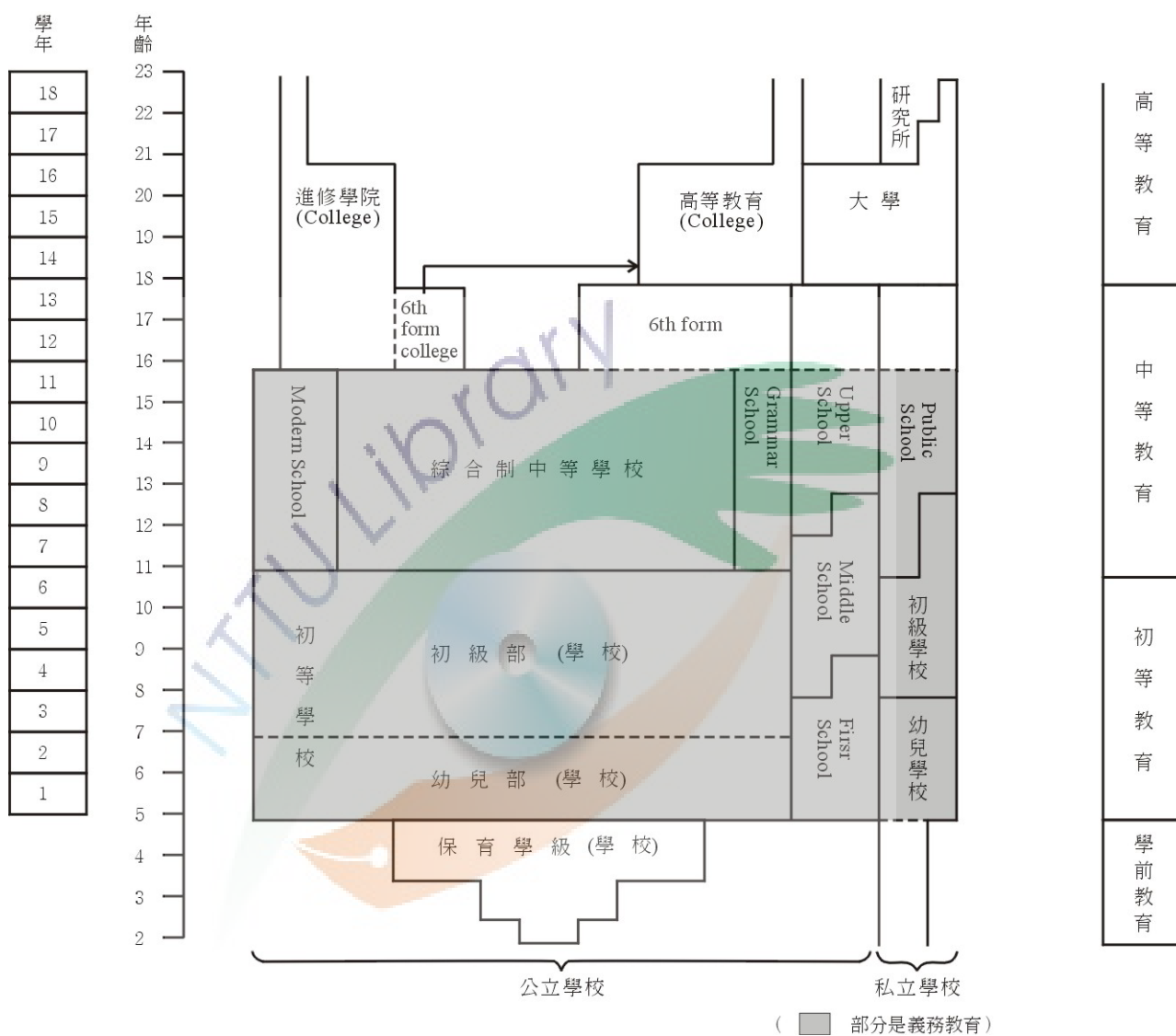
美國學制圖 United States School System



資料來源：教育統計指標之國際比較（2008 年版）

附錄七

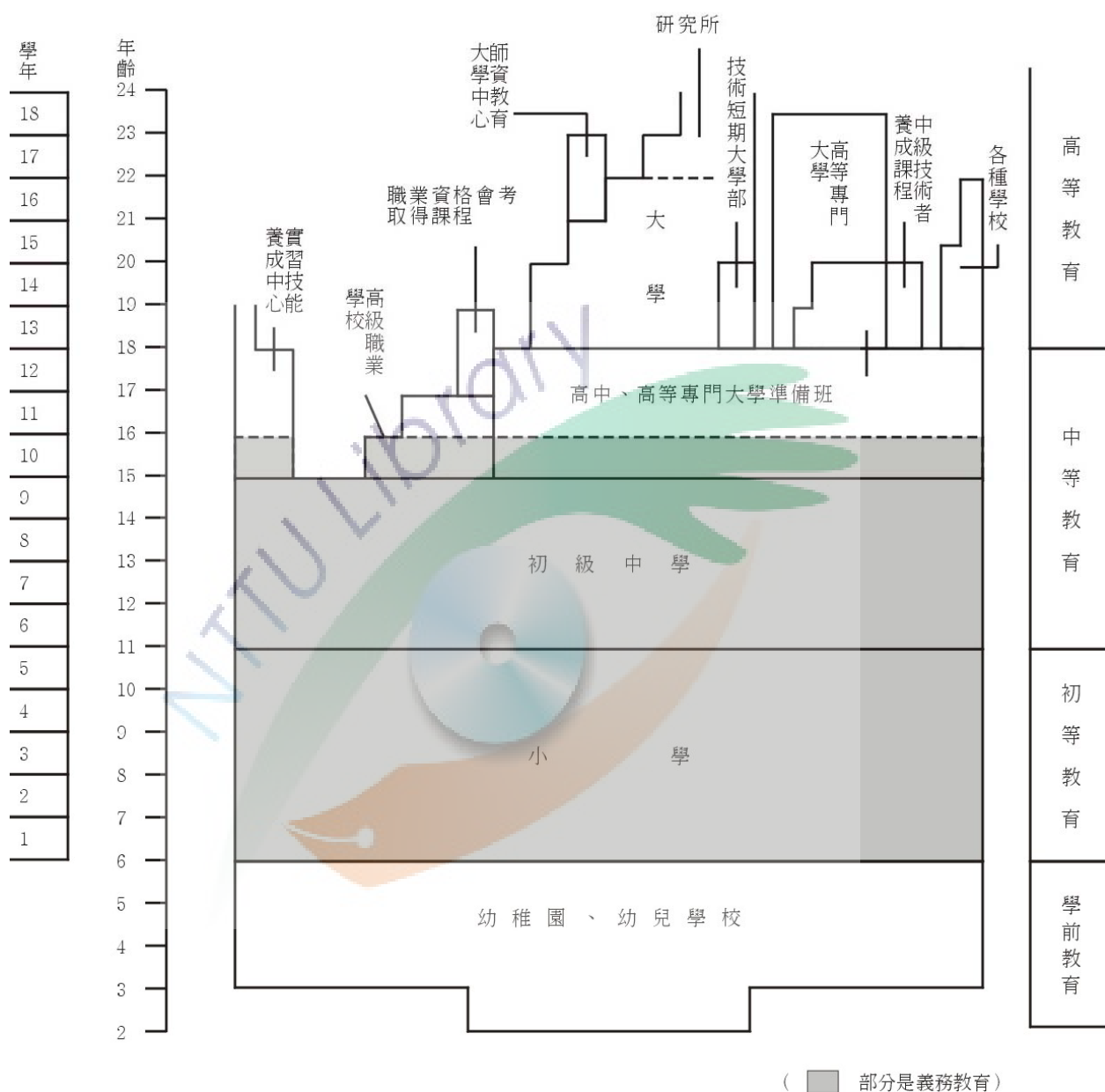
英國學制圖 United Kingdom School System



資料來源：教育統計指標之國際比較（2008 年版）

附錄八

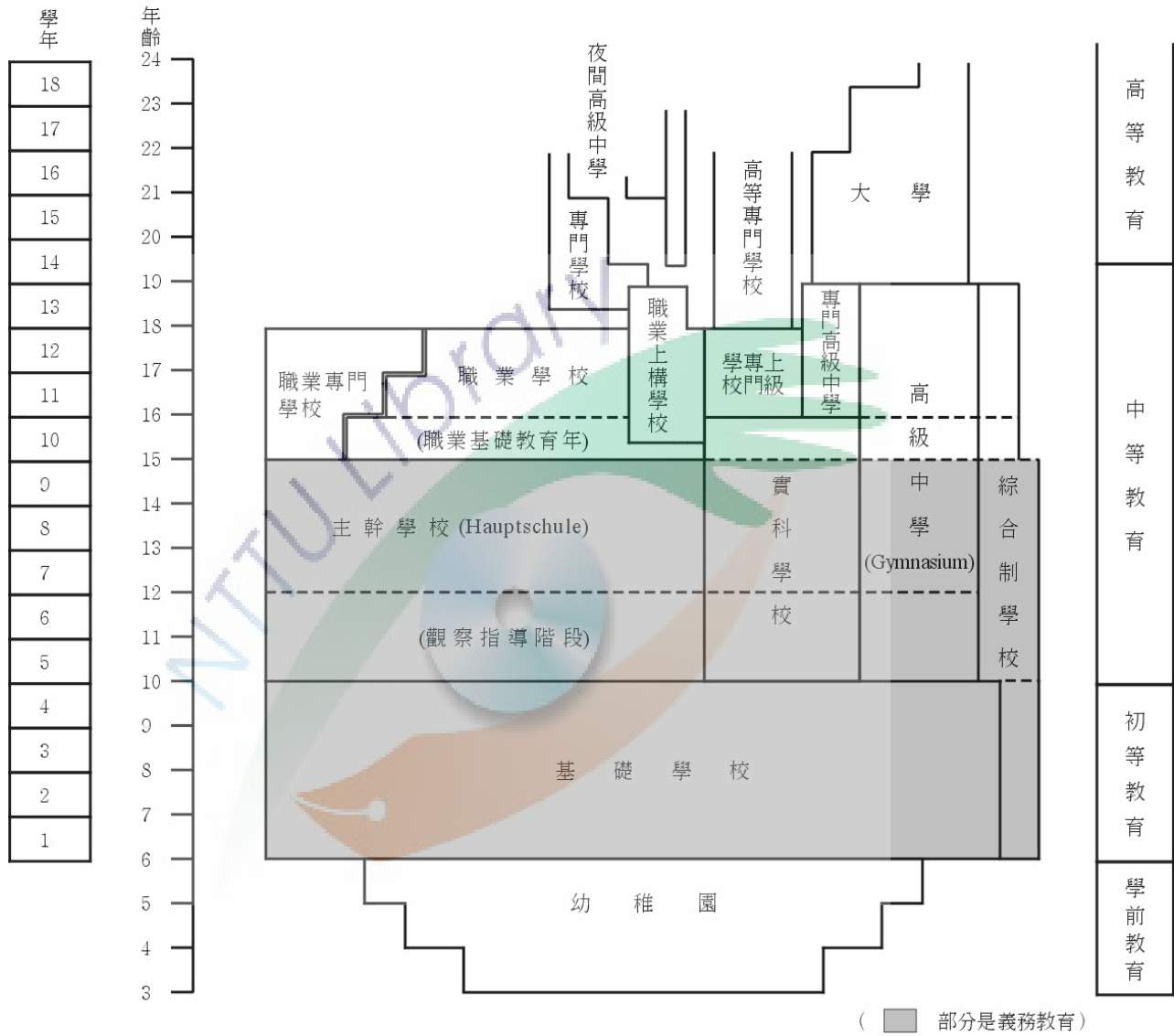
法國學制圖 France School System



資料來源：教育統計指標之國際比較（2008 年版）

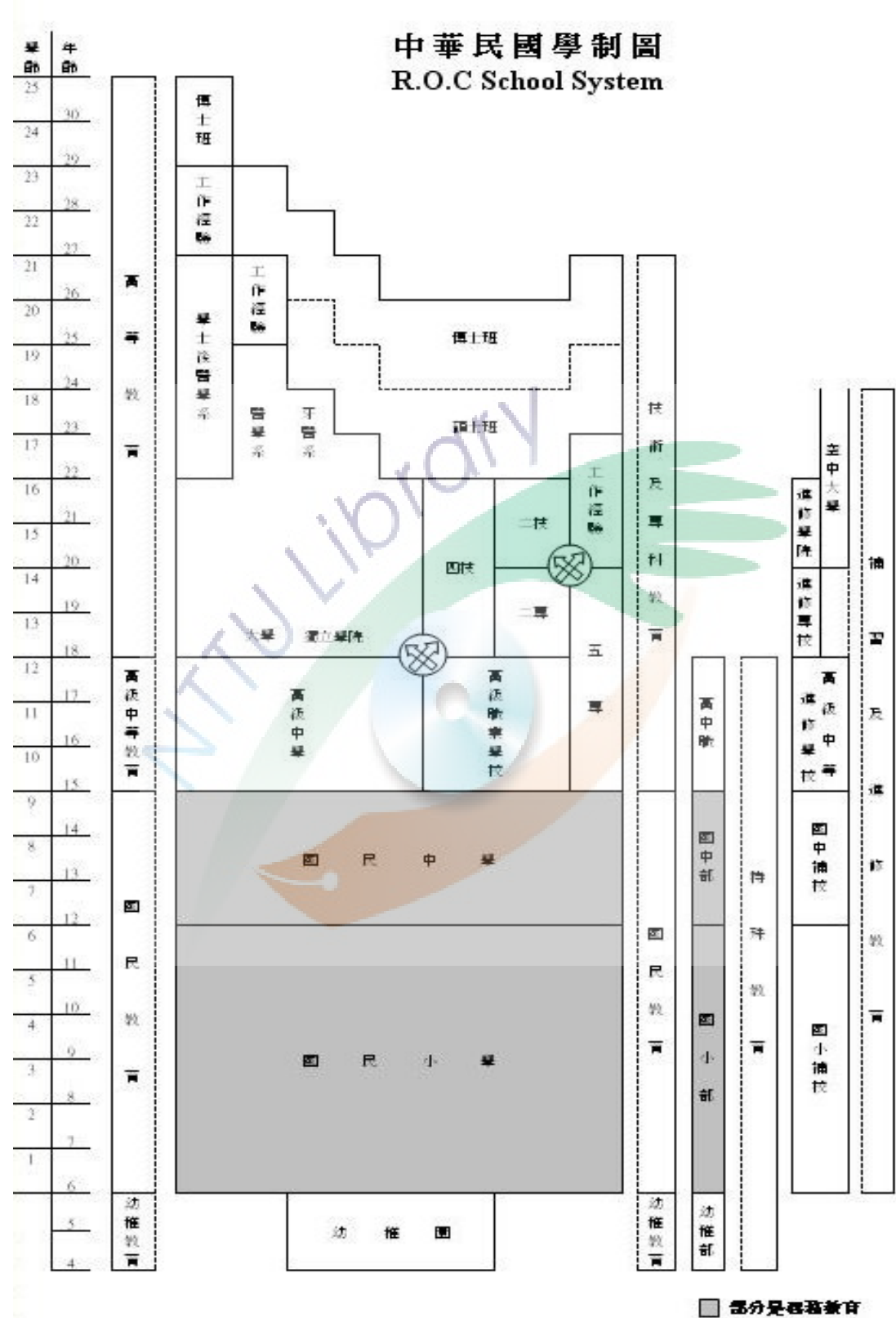
附錄九

德國學制圖
Germany School System



資料來源：教育統計指標之國際比較（2008 年版）

附錄十



資料來源：教育統計指標之國際比較（2008 年版）

附錄十一

我國十五歲以上人口不識字率

年底別	15 歲以上 總人口數	不識字人口			不識字率
		合計數	男	女	
82	15,715,711	1,035,210	242,814	792,396	6.59
83	16,008,293	1,001,625	216,235	785,390	6.26
84	16,281,348	975,698	201,291	774,407	5.99
85	16,542,890	939,178	188,081	751,097	5.68
86	16,828,535	898,153	164,541	733,612	5.34
87	17,113,191	869,625	154,792	714,833	5.08
88	17,357,791	819,087	141,969	677,118	4.72
89	17,573,579	781,468	132,973	648,495	4.45
90	17,743,684	746,658	123,913	622,745	4.21
91	17,921,884	711,175	115,426	595,749	3.97
92	18,122,930	548,567	78,460	470,107	3.03
93	18,302,040	520,583	72,398	448,185	2.84
94	18,511,334	494,381	66,689	427,692	2.67
95	18,730,896	471,365	61,904	409,461	2.52
96	18,927,715	447,702	57,016	390,686	2.37
97	19,131,828	424,608	52,603	372,005	2.22

資料來源：教育部統計處（2009）。

附錄十二

德國教育優先區計劃

一、計劃名稱	教育優先區
二、背景	(一) 採聯邦制度，文化教育事務屬於各邦管轄權，各級公立教育均免學費，低收入戶可申領社會救濟金。 (二) 職業教育係採「雙軌制」，即師徒訓練方式，企業與職業學校共同合作培訓基層技術人員，惟因經濟不景氣和失業人數偏高（2006年2月失業率達到12%），有些企業不願或無力提供「培訓位置」（Ausbildungsplatze），尤其「前景低希望地區」（幾乎集中在德東地區－2006年2月失業率平均超過19%）最為明顯。
三、指標	根據439 縣市的地區發展前景，劃分「前景低希望地區 / 結構虛弱地區（Regionen mit Zukunftsrisiken/ Strukturschwache Regionen）」，區分指標及其所占百分比： (一) 工商業競爭力, Wettbewerb & Innovation, 43% (二) 就業機會, Arbeitsmarkt, 26% (三) 富裕程度及社會狀況, Wohlstand & Soziale Lage, 19% (四) 人口結構, Demografie, 12%
四、補助項目	「就業起步（Job Starter）計畫」： 提供「前景低希望地區」（大多集中德東地區）補助款，資助企業提供學生職業培訓計畫。
五、成效	德國自1990 年統一至今，致力於建設德東地區，可惜績效仍舊不彰，然而迫於東西兩區差別很大，無論如何還是必須繼續投入，以儘量縮小差距，由「聯邦教育暨研究部」每年依據補助款及企業提供學生職業培訓名額來檢討成效。

資料來源：國立教育資料館（2006）。