

《比較教育》

試題評析

今年考題整體看似簡單，大致落在政策評述上。然而平時未加以訓練整合能力之同學，看到題目與實際作答之後，可能會有一種不如想像中簡單的感覺。

在各題方面，所幸未出現冷門之國別—如俄羅斯、印度、義大利、西班牙等。但包含理論探究的部分(如第2~4題)，恐怕才是作答最為困難之處，尤其是對相關理論不甚熟悉者。

此外，第4題可以算是有些變化的題型，出題回答之重點在於應先說明「比較教育研究的觀點」，再就該題所列舉之內容(如大學排行榜、TIMSS、PISA等)作答。

一、從世界各國的教育改革趨勢中，可以發現許多國家近年來紛紛進行教育部以及相關行政組織的改組工作，如英國2007年6月將原先的「教育與技能部」(The Department for Education and Skills)改成「兒童、學校與家庭部」(Department for Children, Schools and Families)與「革新、大學與技能部」(Department for Innovation, Universities and Skills)，日本與韓國也先後將教育部改組為「文部科學省」及「教育科學技術部」。試比較這些國家教育部門改組之原因，並探討我國教育部為因應21世紀教育發展所可能面臨之革新問題。(25分)

答：

近年來，各國教改措施均有著共同的趨勢，無論是歐美國家，亦或是鄰近的日本與韓國，莫不以創新、卓越發展與績效導向等作為其改革的首要目標。總體來說，其共同之趨勢主要包含下述幾大面向：

(一)教育改革權國家集中化

- 1.以英國而言：從英國教育改革的動向觀之，可以清楚地看到英國政府視教育改革為國家重要教育政策，也是政府帶動國家發展不可推卸的責任，十餘年來英國的教育改革均屬於政黨施政的一環，也都由教育部主導，雖仍會考量人民和社會的需求，以及世界的潮流，但基本上由政府主導。就教育行政而言，英國教育改革的責任也由最高教育主管機構承擔起來，這也說明英國教育制度逐步邁向中央集權式。易言之，政府視教育改革是責任，也是投資，而且政府主動掌握主導權，因此教育改革首先需符合國家的需求，即提升國家的國際競爭力。英國前教育部長Charles Clarke(2004: 3-5)就曾在其向國會議員報告2004年之後五年的教育方向時提及：教育與其他社會服務工作皆屬於公共事務，因此需要有一個全民共同認可的基礎，而且也需要有一定標準的產出；但是在行政方面，教育卻需要與其他健康或社會服務有所區分，必須有其獨立運作的行政機制；教育工作的基本假設是只有一小部分菁英可以做決策。然而教育決策必須兼顧智愚貧富等各類人性的尊嚴，如綜合中學的發展雖可能引發少部分菁英的不悅，但卻是對每個人的最佳選擇。直言之，英國政府決心讓每個孩子在入學的那一刻起，就在最好的環境中開始其學習生活—每個學校都提供最高標準的學習環境、條件、課程與教學、生活和適應等各種支援；而且為了讓學生能更早地將其學習與生活結合，學校必須延伸為社區、健康、服務、娛樂的學校，與社區和學生生活融為一體；對於14-19歲的孩子，學校教育必須讓他們有進入社會生活的一技之長，並讓其能力在高等教育階段可以與國際抗衡。由此可知，英國教育改革，或許如Clarke所言，不只是學校的變革或活動，而是整個社區、整個國家一起動起來的變革。
- 2.以日本而言：1970年代以來，日本政府即透過各種諮詢委員會，針對教育議題，提出各種諮詢報告書，進入80年代末期，日本因泡沫經濟的崩毀，開始進入經濟停滯與體制重整的時代。1997年1月24日公佈《教育改革計畫》，具體規劃教育改革的課題與完成之工作項目，1999年9月，改訂該教育改革計畫，明確地指出「面臨廿一世紀，為了能因應未來世界性的競爭，有必要以創造科學技術、文化立國為目標，發展成爲一個有活力的國家，並能在國際社會有所貢獻」。2000年以後更提出廿一世紀教育發展的4個目標、17個提案，2001年也提出《廿一世紀教育新生計畫》，2004年更提出實現「教育文化立國」與「科學技術創造立國」的目標。近期，在前首相安倍晉三組閣期間，亦在內閣官房下令野依良治組成「教育再生會議」，全面主導教育改革及提言之工作。
- 3.以韓國而言：1980年代以來，韓國政府即進行周期性的教育改革工作，盧武鉉執政時期，即強調「參與政府」，以體現「實現教育改革與知識文化強國」作為目標。相關之教育政策包括：透過提高學校教育效

能、恢復對公共教育的信賴、強化高等教育競爭力、開發國家人力資源、構築終身學習社會、縮小教育差距、追求社會統合，以及推進教育資訊化與社會化等。

(二)義務教育優先化

- 1.以英國而言：就制度面和措施面來說，英國對3-4歲的幼兒提供每週12.5小時的養育(educare)（教育和照顧），也加強設立「安親班學校」，提供無法在家用早餐的孩子在學校用早餐，也提供課後照顧的服務，以協助工作忙碌的家長來照顧其子女，不讓孩子的生活中有空窗期。此外，在每個鄉鎮都設有兒童信託機構(Children's Trusts)，整合所有相關政府機構，以確立每位孩子都受到適切的照顧、保護和教育。在中小學方面，則提供學童高品質的學習環境，也讓學生對於課程有更多選擇，以符合學生的個別差異（英國近年的教育改革相當重視個別化的學習，尤其對於14歲以下學生的學習，為強化學生個別化的學習，英國教育部提出教育需要符合下列五個要件：1.不限於班級2.學校要運作起來3.要有足夠讓學生選擇的課程4.有效地教與學5.對學習加以適切的評鑑），同時也加強家長與學校的關係，並鼓勵各校策略聯盟，不但資源共享，也相互扶持；同時提高師資素質、校長的學校經營和領導能力，並讓課程更具彈性，也將學校經營權交給學校，學校辦得好就可以擴充規模（此即功績制度的落實），英國教育部預計在2010年的時候，增加200所學術導向的學校，以培養更多的世界公民；另一方面，政府也不會讓學校成為失根的浮萍，讓學校自生自滅或不知何去何從，而對學童的學習造成負面的影響(Clarke: 2004: 8)。
- 2.以日本而言：日本《教育基本法》於1947年制定公布，比我國之《教育基本法》早了52年，而其義務教育之改革則大力地著墨於修訂課程綱要—即《學習指導要領》、整備教育環境與養成兒童良好的基本生活習慣等。
- 3.以韓國而言：其中等教育之入學率在1999年時，已高達96.4%，朝向準義務化之發展方向。而其重視初、中學教育內涵發展之項目包括：
 - (1)初中等教育的量與質的發展：2004年中學校完成無償義務教育，初、中等學校達到90%以上的完全升學率。
 - (2)教育機會多樣化與優秀人才的培養風氣提高：後期中等教育階段多樣化。
 - (3)為建立受信賴的教師職業道德風氣，打造制度基礎。
 - (4)建立可隨時改訂課程的機制：積極應對知識與社會的變化，將5年為週期的課程改革改為可隨時改訂，並擴大現場教師和一般國民的參與。
 - (5)公共教育條件的改善：如縮短師生比的差距、透過民間資本的引進，克服政府預算制約的問題等。

(三)市場導向

- 1.以英國而言：英國自1988年教育改革法案施行以來，強調自由市場競爭、私有化、效率、成本效益與家長選擇等，均反映市場理論與消費主義的概念。此消費者意識的教育改革，賦予家長權利去選擇最適合其子女就讀之學校。1996年開始實施的4歲幼兒教育券政策，更使得家長選擇權利擴大。教育就業部(DfEE, 1997)對於幼兒教育券施行的原則，除認知4歲接受教育之必要性外，更強調家長在教育中的角色、意識到消費者重視選擇與品質，以及對於服務品質與花費代價間的覺醒。
- 2.以日本而言：市場化是歐美現今教育改革的主要改革理念，日本當然無法避免，不論是整體的行政層面或教育層面，受到市場化觀念的影響，開放與競爭成為至高無上的價值，高等教育同樣受到這種浪潮的影響，日本高等教育學者天野郁夫氏提到日本高等教育面臨「地殼變動」的時代，亦即受到「市場力量」的制約已經不可避免，所以「開放與競爭」已是日本高等教育改革的主軸（天野郁夫，1998）。其次，日本政府整體從緩和管制與市場競爭機制兩方面著手，而在小泉內閣任內更加落實這種理念，也就是以中曾根康弘內閣起引入的新自由主義的手法（楊思偉、溫明麗譯，1997），推動各種教育改革。
- 3.以韓國而言：承上所述，「參與政府」推進以平等性為主的政策，並將2006年訂為「消除教育差距元年」，並構築教育安全網。如：加強弱勢地域的農漁村教育，引進並無償提供針對低收入子女的教育券制度，對大學升學者提供優惠政策等。

(四)教育成就及品質之強調

- 1.以英國而言：自1988年教育改革法以來所施行的國定課程及全國性評量測驗制度，即企圖以規格化之教改策略來提升全國教育的成就水準。1997年工黨發表的教育白皮書《卓越學校》(Excellence in Schools)十分強調提升成與教育的效能，主要係感受到國際經濟競爭之壓力。1997年「學習社會中的高等教育」(Higher Education in the Learning Society, Summary Report, 13)白皮書，也明確指出：「隨著已開發及開發中國家之競爭益形激烈，以及由於通訊與資訊科技發達而產生商機處處之需求，因而吾人必須進行人力之投資，以使學生具備參與競爭行列之能力」。

2.以日本而言：2000年以後，日本文部科學省除重新檢討「寬裕教育政策」外，在中小學階段則推動全國學力調查，並鼓勵學童超前學習，擴大並提高成就導向的教學，提供個別指導以使其有更多的時間學習；在高等教育方面，1997年和1998年分別提出「教育改革計畫」，提出「推動大學改革與研究之發展」，提到四項內容，包括：規劃21世紀的大學理想藍圖、實現彈性化的高等教育運作、推動學術研究及科學技術研究的綜合發展、藉由產學合作促進研究的活性化。

(五)卓越、創新與科學技術的重視

1.以英國而言：全球化經濟引起了對終身職業(job for life)概念的再思考，採取低價工資作為競爭並非好的選擇，英國希望以能力(capability)作為競爭的基礎，包括創新、企業化、品質以及透過產品及服務增加更多的附加價值，而這些都需要由提昇技能來實現。從1997年至2003年提出技能策略，英國在各方面已有長足的進步，從幼兒教育的提供到高等教育都發展了改革的方案，目的就是要提昇教育品質的標準。這些改革投入了大量的資金，希望能夠傳遞符合未來潮流，更加精進的技能給更具資格的新一代進入人力市場。現階段英國針對創新人才發展最新之指導方針，奠定於2008年3月公佈之「創新國家白皮書(Innovation Nation)」，這個策略為強化英國社會各層面之創新能力，因此，綜整以下政策計畫與調查研究，而建置了一套先進的架構：

- (1)「知識經濟計畫(the Government's knowledge economy programme, 1998)」
- (2)「創新報告(Innovation Report, 2003)」
- (3)「科學和創新投資架構(the 2004 Science and Innovation Investment Framework, 2004)」
- (4)「Sainsbury勳爵對科學與創新政策之評論(Lord Sainsbury's recent review of science and innovation policy)」
- (5)「2008 BERR 企業策略(2008 BERR Enterprise Strategy)」

英國政府認為政府不能並且不應該獨立推動上述策略，因此上述策略架構之特色即是英國政府和所有合作夥伴從這個策略開始促使英國為一個充滿創新能力之國家，而英國之創新、大學與專門技術能力部(DIUS)角色即是跨部門整合所有政府組織內外的資源。

2.以日本而言：2002年度開始實施的財政支援政策—「21世紀COE計畫」的主旨在於幫助大學培養世界級最高水準的研究以及教育據點。文部科學省於95年7月22日向中央教育審議會(中教審)提出新的支援政策(亦即後COE計畫)，預計選定150個研究據點，從2007年度開始進行為期五年的財政支援。接受現行COE計畫援助的有274個研究據點，後COE計畫與其相比，雖然援助的對象大幅減少，但相對地，會提高對各個研究據點的援助。採取此一戰略乃是為了使各個研究據點能夠更快地提高各自的國際競爭力。目前該計畫還需等待中教審的決議才能正式決定。根據文部省對外表示，後COE計畫的支援領域大致與COE計畫一樣，都是鎖定在生命科學以及社會科學等研究領域。除了目前的274個研究據點外，還會重新對外招募，從中挑選出150個作為援助對象。至於大學之間合作設立的研究據點，基本上也會納入考量。

3.以韓國而言：受到1997年金融危機的打擊和教訓，韓國各界深切感受到厚植國力及提升國家競爭力之重要性。韓國教育部在1999年決心推動「韓國腦力21」(Brain Korea 21, 簡稱BK21)方案的主要因素有四：(1)研究水準不高：韓國的SCI排名在1998年位居世界第十七，其數量約為美國的3.9%，日本的15.5%。(2)韓國的高等教育經費偏低：韓國主要大學之高等教育經費每生單位成本只有其他國家世界級大學的1/4，甚至只有經費充裕大學的1/20。(3)韓國在人才培育和研發方面對外國的倚賴過深，每年約入超7億美元。(4)韓國中小學教育體系亟待強化。為了改善上述情形，BK21主要以研究生之質與量的提升為主軸，透過獎助學金、海外研習獎助金、研究基礎設備之建置，積極改善二十一世紀韓國之研究人力(這也是本計畫名為「韓國腦力21」的主要原因)。為了執行此一計畫，韓國政府在1999年至2005年七年間投資12億美元，並依據「選擇和集中原則」補助少數大學。申請BK21計畫之大學必須組成跨校「研究聯盟」(research consortia)，包含一個主導大學和一個或一個以上的參與大學。BK21計畫結束後，獲得補助之大學可望向世界級大學大步邁進。具體而言，BK21計畫的目標涵蓋以下五點(Ministry of Education & Human Resources Development, n.d.; Yoon, 2001)：

- (1)發展世界級的研究所及培養研發人力：預計2005年之後，每年培養1,300名自然科學和工程領域博士，讓某些研究所躋身世界前十大、SCI之發表數亦可望進入世界前十大。
- (2)支持未來研發人力，以厚植研究能力及競爭力：將BK21總經費的70%給予研究生、博士後、特約研究員。
- (3)培植專門化的區域型大學，並強化產學連結：由產業界和地方政府提供配合款，並支持研究成果之商品化。

(4)強化產學在課程和研究方面的合作：因應產業之需求，以培養能為產業所用的人才。

改革大學系統以培養有創意之人力資源：多元化入學管道、增加學生數，建立研究經費的中央管理系統，普遍實施教授評鑑制度。

此外，韓國針對大學以上高級人力之培訓，特別是高科技人力之培訓由國家科學技術委員會主導，該委員會長期主導科技人力開發，最新的做法是於2005年8月通過《理工科人力育成支援基本計畫》，其法源依據為《提升國家競爭力支援理工科系特別法》，本計畫原由教育部、科技處、產業資源部及其他相關部會執行，李明博政府上台改編政府內閣組織後，改由教育部與知識經濟部取代。

(六)職業教育主流化

- 1.以英國而言：英國的義務教育從5歲到16歲，隨著全球化的趨勢，英國提供更寬廣的選擇機會給學生，另為了降低失業比率，政府也提供獎學金或免學費的優待，讓那些尚未獲得初級職業技能檢定的成人可以免費的學習，可以說是貫徹了「沒有學生因為貧窮而無法學習」之教育機會均等的社會正義。值得一提的是，英國2005年特別針對職業教育所提出的「14-19：教育與技能」白皮書(The White Paper Skills: Getting on in business, getting on at work)，該白皮書是根據英國政府在2003年7月所提出的全國「技能策略」(Skills Strategy)所撰寫而成，技能發展方向及策略持續進行。技能白皮書所發展的策略是希望用來協助企業主擁有正確的技能以支持企業的成功，同時也在幫助個人獲得求職所需技能以及達成個人自我實現。在技能白皮書之前，英國政府針對14-19歲至成人技能的訓練進行規劃，於2005年2月23日提出了「14-19教育與技能白皮書」(14-19 Education and Skills)，目標定在未來10年達成16歲青年中有90%在就學或接受訓練，並訂定出整合的終身學習策略以培養國家所需要的人才。英國政府一反傳統只看重學術取向的教育改革，也極力拉抬職業教育的社會地位。因此，不但規定14歲即可開始與產業合作，依照自己將來可能從事之職業的性向，從學徒開始提早做職業準備。此等學校與就業結合的政策，類似台灣的「最後一哩」(last mile)的設計，此計畫甚至已經思考到2008年和2013年的願景：2008年開始有計畫的大力推展此類職業技術證照的學習；2013年學生陸續獲頒高階級職業技術證照。
- 2.以日本而言：在中學階段、各種學校、專修學校、大學的產學合作都有職業教育。如下：
 - (1)初中為職業預備教育，有技術及家政選修科目。
 - (2)普通高中，開社職業類科選修；職業高中必修三十個普通高中學分，三十個職業專業科目課程。
 - (3)在大學方面：有短期大學(二至三年)、高等專科學校(五年制，類似我國五專)、專門學校(二年制)、放送大學。
 - (4)在社會教育方面：有社會教育設施、函授教育、開放講座、員工辦學、企業辦學。
 由上述描述可歸結出日本的職業教育特色為各級職業教育相互聯接，職業教育也重視實務教學。
- 3.以韓國而言：韓國初中課程即提供選修技術及職業相關課程，高中除一般普通高中外，另有各種資優單科學校。在職業高中方面，則分為農、工、商、水產及海洋業類科。

(七)重視產學合作

- 1.以英國而言：英國於1970年代初期，針對大學和企業界的合作關係進行研究，發現由學術研究成果到被企業贊助研發的經費開始朝向和產業發展、社會福利相關性較高的研發計畫。至於推動產學合作的政策，則是在1980年代以後才逐漸出現。20世紀90年代，英國工業和貿易部發表的《英國的國家創新系統》報告，特別強調產學合作過程中知識的儲存、轉移和流動方面的政策主張，有關發展方向如下：(1)鼓勵企業在高新技術方面的投資、(2)重點支援中小型企業，並使之通過與高等教育合作提高經濟競爭力、(3)完善政府對科研的政策、(4)加強政府部門間的協作，改革「象牙塔」的研究機構、(5)推動企業與大學、研究機構的合作。1986年，英國政府推出了一項投資4.2億英鎊資助產學合作的「LINK計畫」，主要目的是拉近大學研究和產業研究的距離，其所支持的計畫以實用、具共通性(enabling and generic)，並且具市場潛力的研究為主，至於基礎性研究或短期開發型研究均不在支持之列。
- 2.以日本而言：1990年代之後日本經濟長期停滯，為克服和擺脫資源缺乏、高勞動成本等經濟發展的不利因素及困擾，日本繼提出「技術立國」、「科技立國」後，於2002年度再提出了「知識產權立國戰略」，旨在大力推行知識成果創新、產權保護、產權應用和人才開發戰略。文部科學省在對於推動大學產學合作上，則以透過產學合作模式共同培養產業人才。經濟產業省則是另一個對產學合作著力甚深的部會組織，其認為團塊世代人才的大量退休、專業理工及跨領域人才的不足、大學人口量增質減與學用落差、企業對於人才投資的減少、及推動技術教育方案認定制度等問題，將與研究技術的投資創新與否，共同決定了產學合作的未來性。
- 3.以韓國而言：在《韓國政府的高級人力培養五年計畫》(2006-2010)中，政府提出五大領域十四項重點課

題，包括如領域：培育需求導向型的高科技人力中之重點課題7~10(誘導產學研合作、培養產學合作研究人力、強化工工人材的再教育、促進產學合作所開發新技術的商業化等)，皆揭示了政府投入產學合作的決心。

二、請以比較教育中的結構功能理論 (structure-functional perspective) 與衝突理論 (conflict theory)，分析當前中小學課程中一綱多本與一綱一本相關議題的主要爭論。(25分)

答：

在教育領域中，運用結構功能論與衝突學派學說之研究，泰半直指課程社會學研究的發展過程，茲將二者之定義概述如下，並以其二者作為探討一綱多本與一綱一本之準據。

(一)主流的結構功能論忽略課程的研究

涂爾幹曾提出教育的兩類課程：一為共同性課程，一為分化性課程。社會學家史賓塞亦曾強調，教育學者應探討何種知識最有價值的問題。兩位社會學者雖然簡要提出課程主張，但一些深層的問題並未進一步地有所主張，如課程如何形成、由誰來選擇、代表誰的利益、科學是否客觀等。到了1950、60年代，結構功能論一方面強調教育對社會中其他部門之正向功能；另一方面主張教育具有統整(社會化)分配(選擇)平等(機會均等)和保護(照顧)等一般性社會功能。結構功能論過度強調教育的正向功能，傾向於學校教育的內容、方法、與過程，並未將課程視為探討的重點。忽視學校中知識的選擇、組織、分配、與傳遞等因素。課程研究領域主要發展自行政學、心理學、和哲學。1970年代以前，課程社會學的研究是相當貧乏的。

(二)衝突學派—新教育社會學與新馬克思主義教育分析，開展了課程社會學研究領域

- 1.1970年代初，新教育社會學採取二種研究取向：(1)對教育知識的權力分配與社會控制意義之深度解釋，Young認為學校知識的選擇與組織，隱藏著社會結構理的權利分配原則。而對控制意義之解釋，認為學校教育中何謂有用的知識、有效的教學法、好學生、客觀評量標準、成功者、失敗者等，應被視為是社會建構的，涉及意義設定和社會控制的問題。(2)著重師生對知識與意義的建構意義之研究，教師如何解釋知識、如何對學生期望、如何分配不同知識給不同學生、又學生如何衡量知識的價值、如何建構知識的內在意義等，都是探究的重點。
- 2.新教育社會學開啓了課程社會學研究的三個方向：(1)學校科目的歷史研究(2)教室中課程知識性質之研究(3)課程發展的物質上和意識型態上的各種影響因素之研究。
- 3.1970年代中葉，馬克思主義教育分析興起，課程或學校教育的過程，成為學者解釋學校教育與社會結構間關係的焦點，重要論點有三：社會關係再製論、文化再製論與文化霸權論。1970年代中葉之後，課程學者逐漸增加採用社會學的理论觀點和概念架構來探討課程問題。

(三)新興社會學理論的融入

- 1.批判理論批判物質文化對人類生活的宰制與扭曲；也批判實徵主義的研究方法論，對社會科學研究的支配現象。另一方面肯定人類的意志力、主體性、和自律性，希望人類能獲得自我與整個社會的整體解放。
- 2.後現代主義強調部分、變動、歷史、暫時、個殊、差異、多元等觀念之重要性，希望從對現代化過程所展現的現代性之反省中，思考後現代生活中的遠景。
- 3.後結構主義給予主體、個殊、差異、和歷史生成等概念的高度意義。
- 4.兩性平權主義則抨擊長期以來人類在經濟、家庭、政治、文化、和教育等各領域生活中，對女性的不平等待遇，希望建立真正合理而平等的兩性平權社會。

(四)一綱多本與一綱一本之主要爭論

- 1.問題背景：為迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教改脈動，政府期以整體提升國民之素質及國家競爭力而致力於教育改革。教育部依據行政院核定之「教育改革行動方案」，進行國民教育階段之課程與教學革新，鑑於學校教育之核心為課程與教材，作為教師專業活動之根據，乃以九年一貫課程之規劃與實施為首務。自此，教科書「一綱多本」與「一綱一本」政策之爭論，成為教育改革政策關注之焦點所在，亦被視為是教育改革成功與否、教科書意識型態是否解放等重要的指標之一。
- 2.爭議焦點：
 - (1)「支持恢復一綱一本」政策的論述：

支持教科書恢復一綱一本的論述，絕大多數都來自於對「一綱多本」政策所帶來諸多問題之批判與檢討，學者周祝瑛(2003)曾指出「一綱多本」政策，有如下之問題產生：①教科書內容錯誤百出、教科書品質優劣不一；②教科書編輯委員球員兼裁判的問題；③教科書市場機制混亂與非法行銷行動百出；④教科書價格上漲，家長負擔增大；⑤課程銜接的混亂情況。周淑卿(2003)也指出「一綱多本」政策，帶來如下諸多不良影響：⑥民編本教科書版本歧異，課程難以互相銜接，也造成考試命題上之困難；⑦教科書教材呈現多元化的假象；⑧教科書市場集中趨勢明顯，形成另類統編本現象；⑨教科書內容出現媚俗傾向，教科書品質未見提升；⑩教科書市場競爭激烈，教師專業倫理是否隨之提升之疑慮；⑪教科書版本繁多，教師只能更為依賴教科書；⑫書價大幅上揚，對於弱勢學生產生更多不利影響。而台北市教育局副局長林騰蛟(2007)曾指出「一綱多本」政策的爭議如下：A.教科書一綱多本的政策，產生許多非預期因素的影響；B.教科書聯合計價與議價措施，迫使出版商改變生存之道；C.一綱多本政策，使補教業者更昌盛，學生升學壓力未減反增；D.一綱多本引發國中基本學力測驗命題是否公平合理的爭議。為了改革前述「教科書一綱一本」政策的諸多弊病，所以台北市、台北縣、基隆市等三縣市教育局，決定自民國96年8月起，從國中七年級開始試辦五科（領域）教科書單一版本教科書，而100年8月起，北北基共辦基測後，第一屆高中職新生入學，並將進行共辦基測之試務工作檢討。

原本「教科書開放政策」是希望達到「教科書意識型態解放」、「減輕學子學習壓力」的目的，但綜上所述，「教科書開放政策」似未能達到原有的預期目標，反而衍生出更多新的教科書問題。例如：民編版教科書審查效果不彰，教科書內容疏漏百出、各版本課程銜接不易、教科書價格偏高、而民編本教科書品質與統編本相比較，並未有明顯的提升與改變，而以上諸多問題中，尤以教科書價格昂貴以及版本混亂，造成學子升學壓力不減反增，最爲人所詬病，也是社會各界要求恢復統編本最主要的論述理由。

(2)「反對恢復一綱一本」政策的論述：

教科書政策開放市場化之後，產了許多的問題，因此要求教科書恢復「一綱一本政策」的聲音再度興起，而有另外一派專家學者堅持反對教科書恢復統編的「一綱一本政策」，而其中反對教科書恢復統編「一綱一本政策」的代表性人物，如：前中研院院長李遠哲與國立編譯館館長藍順德先生，兩人所提出的論述值得深入探討。李遠哲前院長在93年3月發表的教改萬言書中，特別針對教科書是否恢復統編「一綱一本政策」，表達了明確反對的立場，其反對理由與論述之概念，大致包括：尊重差異、肯定多元，希望長期被網綁的教育能夠獲得舒展和解放，爲教育開拓更多自由開放的空間。……國家實施義務教育，主要的目的在於建立社會的共同價值，樹立公民的基本條件；如果施行不慎或不知克制，教育也可能成爲任何政權宰制人民的工具。所以學校在傳道、授業、解惑之餘，不應被視爲意識形態國家的機器與手段。在教科書是所承載的意識形態的工具（不單只限於政治方面，也包括了種族的、性別的、階級的、宗教的等），在社會已經走向民主開放之際，教科書的全面開放則應緊扣社會的脈動。《教育改革總諮議報告書》對教科書的革新只在第三章綜合建議中主張「國立編譯館的教科書編輯業務，在統編制改爲審定制後，可以把工作交給民間」。報告書特別強調，「不論國民教育或高級中學教育，教科書之擇用權均在學校」，這當然是爲了尊重學校和教師的專業與自主。在第四章附表一有關改革中小學教育的配合考量措施中則提到「應速予開放中等學校教科書爲審定制」。此爲後來施行所謂教科書一綱多本的政策依據。其次，國立編譯館藍順德館長，在92年11月7號《教科書開放政策的演變與未來發展趨勢》一文中，對於教科書是否應該恢復統編「一綱一本」議題，表達明確反對立場的論述：教科書開放的主要目的，在於發揮教師專業自主，促進教學生動活潑，啓發學生多元智慧，培養學生多元能力；藍順德館長認爲教科書應否統編「一綱一本」是教育基本理念和意識型態的問題，教科書統編「一綱一本」制是威權體制下的產物，象徵國家對課程理念和教育內容的管制，統編本「一綱一本」教科書容易造成學生僵化的思維和偏見的觀念，與當前世界教育發展趨勢是理念的衝突，其理至明。

簡言之，對於教科書是否恢復統編的「一綱一本政策」之觀點，皆著眼於教科書統編制是威權體制下的產物，象徵國家對課程理念和教育內容的管制，「一綱一本政策」下的統編本教科書容易造成學生僵化的思維和偏見的觀念，教科書將恢復成以往承載國家意識形態的工具，教科書將被執政者使用來豎立良好的意識形態典範。從主張「一綱多本」之論述發現，受到學者艾波(Apple)的影響，皆把教科書視爲國家機器運作的結果，兩者皆認爲，在開放市場化的情形下，教科書是不會受到政府意識形態的干預與影響，而市場化的結果，可以促進教育多元化，假若恢復統編，將給予國家機器干預教育內

容的機會，也容易產生國家機器利用教科書灌輸特定意識型態的機會，這樣的觀點，明顯是希望政府對於教育及教科書的干預越少越好。

而有關「一綱一本」政策與「一綱多本」政策的爭議，新任教育部長鄭瑞城(2008)曾於日前指出，續推「教科書一綱多本」政策，但同時也支持將「一校一本」的選書方式，擴大為「一地區一本」的選書方式。而這樣的方式，其實正符合Apple所提出：1.官方知識是一種和解與妥協的政治；2.而優勢團體總是比其他團體有更多的權力去定義「什麼是問題？」、「什麼是被需要的？」、「怎麼樣的回答是適當的？」；3.妥協不會一直是穩定的；4.弱勢團體不會永遠是輸家，課程的民主化也是有可能的。地方透過主動提出爭議，然後地方與中央，進而達成和解妥協，形成一種新的論述，一種新的官方知識，一種地方與中央都能接受的新教育政策。就如同北北基縣市政府所提出之「北北基一綱一本共辦基測」之政策，在某些方面，衝擊了原有中央集權的教育威權體制，但同時也帶給了教育政策新的向前動力，並透過入學方式的改變，去引導教科書政策，從量變進行到質變，進而使台灣的「教科書開放政策」，達到地方、中央、學者、專家、教師、學子、家長等多方面共贏的教育理想目標。

【參考書目】

- 1.比較教育講義第二回，頁13-25。
- 2.扶志凌(2008)。以我國教科書「一綱多本政策」正反論述：檢視「北北基一綱一本共辦基測」政策之可行性分析。網路擷取：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/71/71-23.htm>

三、自1980年以來，世界各國推動教育改革過程中，經常面臨維持「社會公平」與促進「經濟效率」的兩難。試以美國、芬蘭與紐西蘭為例，說明其教育改革上的具體措施與遭遇困難之所在。(25分)

答：

1980年代後，世界各國之主要教改趨勢與政策，在追求「社會公平」與「經濟效率」之間，始終難以抉擇而力行，綜觀其背景，無外乎與「社會正義」與「新自由主義」之主張有觀，茲將二者之論點分述如下，並以美國、芬蘭與紐西蘭等國之相關政策探討如後。

(一)社會公平之觀點

J. Rawls是最早擁護公平寓於政府之觀念的理論家。在其『正義論』一書中，他寫道：「對我們而言，正義的主題是社會的基石，或者更確切地說，是主要的社會制度分配權利和責任，以及決定如何分配社會合作所產生的利益。」。David K. Hart摘述了達成社會公平的途徑：

- 1.正義論足以提供社會公平的倫理內容。接受正義論可以提供公平行政人員一個清楚、發展良好的倫理指引，注入社會公平現在所缺乏的那股力量。
- 2.正義論可以提供必要的倫理共識，此即公平的公平行政人員兼具造福弱勢群體的責任和義務。
- 3.正義論可節制複雜的公共組織，防止組織侵犯個人的基本自由。
- 4.正義論提供解決倫理僵局（原始地位）的手段。
- 5.正義論提供公共行政專業律則，此即對社會公平的承諾。

即言之，所謂社會公平有兩特點：①平等自由權，保障每一個人都有相同的權利追求自己的生命解答；②照顧社會和經濟上最差階級的利益，因為每一個人的幸福都依賴一個社會合作的體系，只有使最差階級都能因合作而獲利的制度，才能期待所有的人都能誠心的合作，而不以違法的手段破壞社會秩序和安寧。

(二)經濟效率之觀點

1970年代全球景氣低迷，然而政府對於經濟的干預或補貼措施，不但無法有效改善經濟情況，反而使得公共部門因受到保護而缺乏競爭力，國家財政日益惡化，人們開始對於過去所謂的「大政府、小市場」的信念產生質疑，因而主張「小政府、大市場」，宣揚自由經濟市場理念的新自由主義逐漸受到重視。新自由主義(neo-liberalism)認為政府過度干預經濟活動，甚至壟斷公共及社會服務，將會造成社會資源的浪費，因此提倡自由企業、競爭、私有財產及小政府理念，國家或政府應避免干預自由市場的正常及有效運作。1980年代由於新自由主義(neo-liberalism)的興起，使得一些市場原則，例如：解除管制(deregulation)、競爭(competition)經由市場化，受到公立學校的重視，教育市場化運動也在各國蔓延。而新自由主義的經濟學者，對於國家干預主義和福利國家進行強烈的批判，如Hayek反對政府干預經濟與國家福利，因為這將扭曲

和抑制市場的自由與效率。他認為市場是傳遞和整理訊息，以及合理配置資源的有效機制，比任何人所精心設計出來的機制都還有效。因此，Hayek極力倡導經濟自由主義，反對公有制和中央集權的計畫經濟。但他也強調，這種經濟自由主義並不是放任自由主義，政府必須採取積極的行動，以維護有利於競爭的環境。而國家的角色，應限制在維持財產權及提供市場運作所必須的合法程序。1979年英國保守黨柴契爾夫人當選首相後，基於小政府理念，減少國家干預，強調個人競爭，讓Adam Smith的那隻看不見的手，開啓新右派市場化經濟的新紀元。1980年代末英國的教育改革，可以說是保守黨政府政治主張的具體轉化與實踐。當時主流的保守黨政治意識型態，學者稱為新右派，或稱為柴契爾主義(Thatcherism)。新右派為一種具有影響性及政治性之「意識型態」，其包含了兩個對立的角度，支持有限政府和自由市場力量的新自由主義，以及基於傳統社會、宗教和道德價值，要求社會秩序和權威的新保守主義。由此可知，新右派的概念相當複雜，其中的要素是包含新自由主義與新保守主義，彼此互相矛盾的概念，如教育市場化和選擇權、教育券、私有化，是新自由主義主張的概念，而績效責任、國定課程與國定測驗等措施，則受到新自由主義和新保守主義與中產階級企業經營理念所影響。而新右派的共同議題，包括了減低通貨膨脹、降低稅賦、民營化、公領域市場化和組織再造。其核心價值則是增強市場力量，與選擇的提供。新右派的立場，是維護傳統價值，主張國家的目的是維持市場機制的順利運作，並積極發揮政府管理權力的角色，以提供個人選擇、市場化與國家發展的基礎。新右派的內涵，重視市場化的自由競爭機制，運用市場化與私有化的模式來發展課程，具有社會達爾文的思想的影子；新右派也重視國家積極的角色，制定國定課程，並以國定測驗來維持高標準與高品質的教育內涵，新右派重視對過去西方優質傳統文化的維護，企圖恢復過去以基督教文化為主的單一傳統而攻擊多元文化課程觀，積極維護傳統文化價值，綜合上述則構成了新右派的內涵與意識型態(王恭志，2004)。

(三)美國、芬蘭與紐西蘭等國之相關教育政策

1.美國V.S芬蘭—家長選擇權V.S學習無等級

(1)美國：教育選擇權是一個複雜的權力分配的問題，它涉及層面包括政府、學校、教師、家長和學生的權力運作，但是目前所談「教育選擇權」仍大都以家長教育選擇權為主；也就是指家長或學生在義務教育階段內，有選擇學校的自由與權利。教育選擇權的概念起源於1950年代，美國經濟學家佛利曼(Milton Friedman)，他批評公立學校品質低劣，認為應透過自由市場的競爭原則，在教育系統內提供「教育券」(voucher)給家長為其子女選擇校的就讀費用，藉此可改進學校教育品質，這種論點受到教育界的重視，所以家長教育選擇的呼聲日益增高。事實上，美國教育選擇權並無一套統一或標準的模式，各州都會根其州的特性及需要，提供可供家長或學生選擇的教育方式。除了前述政府補助家長選擇私立學校教育費用之外，還有跨學區教育選擇權、學區內教育選擇權等，讓家長或學生有更多的選擇學校機會。

(2)芬蘭：1985年，芬蘭廢除能力分組教學，1995年開始強調學習更彈性與異質性，因此，國民學校完全不存在能力分級團體或成績排名。1999年新教育法(Perusopetus laki, Basic Education Act)廢除公開排名或競爭性學習評量方式，國民教育階段無任何國家考試，除了國家委員會舉辦非公開性的評鑑性測驗外的學校隨機樣本，所有學校不做任何校際評比與排名，學校之間沒有惡性競爭，也使得教師流動率低。1999年教育法雖賦予學生與家長國民教育階段的選擇權，但由於學校沒有好壞之分，家長無從比較，也促使學生低流動率，也成為穩定教育品質不可或缺之原因。

2.教育評鑑機制，確保教育品質

(1)美國：2001年，國會以兩黨支持的多數票通過了總統提出的《不讓任一孩童落後》法案(No Child Left Behind, NCLB)，並於2002年1月8日簽署成為正式法律。這項法案的通過結束了數十年來對學生期望低的現象並消除了學生表現不好的理由。此一法案的執行要點有七項：

- A. 結束學生間的成就差距。
- B. 閱讀改善文盲。
- C. 擴大彈性並減少層級控制。
- D. 成敗獎懲。
- E. 提高家長的選擇權。
- F. 改進教師品質。
- G. 建立廿一世紀更安全的學校。

NCLB要求每一個班級都要有高素質的教師，要求對學生的學習根據新研發的成果進行“研究型”的指導(eseach- based instruction)。NCLB還要求每年都要對低年級學生的閱讀和數學能力進行評價，在中

學階段則檢查學生的不足之處並做出必要的彌補。這項法律重塑了公共教育，公共教育應確保每個兒童都有接受高品質教育的機會，都有學習必要技能的機會，幫助他們成為21世紀有能力的公民。又爲了使學生在2014年將數學與閱讀精熟，創新的教育改革是必要的。在「美國競爭力開始」(American Competitiveness Initiative, ACI)計畫中指定38億美元的教育基金，2007年全年則有59億美元教育經費，未來十年將有1,360億美元投入強化教育、促進研究發展及鼓勵企業家精神(entrepreneurship)的工作，並促使公私部門與教育社群有更好的準備以投入廿一世紀學生的教育。特別是強調數學和科學能力的培育上。

- (2)芬蘭：1999年新基本教育法規定，教育機構有責任義務進行學校經營與效能的自我評鑑，藉由評鑑機制，達到異中求同以維護公平教育機會，也從同中求異以尊重地方脈絡，傳承地方文化。1988年正式廢除督學部門，沒有教育視導制度，所有教育活動則依據教育法規與國家核心課程爲評鑑目標，中央從策劃性角色轉變爲評鑑性角色。2003年4月芬蘭成立教育評鑑諮詢委員會，負責計畫、協調、管理，以及發展初等與中等教育的評鑑事宜，爲了確保教育品質，教育部亦推薦性公布教學優良典範與優良效能學校。
- (3)紐西蘭：未來的教育工作是充滿挑戰的，因而許多近年來所發展的教育方案都將持續進行甚至擴大辦理，例如兒童早期教育(early childhood education, ECE)、特殊教育(special education)，以及高等教育(tertiary education)等。在2003年，教育部將直接負責督導這些新政策的執行，針對此教育部也發展了一些主要的策略。在確定所有孩童與學生擁有健全的學習基礎上，則強調確認孩童在八、九歲時，能養成深厚的語文與讀寫能力，因爲他們必須在這個階段對學習產生信心，並對其文化與認同感到安心。此外，他們也要持續在教育的參與上，逐漸累積豐富的經驗。因此，紐西蘭教育部所關注的主要項目包括：1.語文與數學能力；2.提升在兒童早期教育的參與品質，此項策略計畫(Strategic Plan)聚焦於提升對於兒童早期教育的參與、提升兒童早期教育中心的品質、教育部門在推動兒童早期教育時與其他社會政策部門培養更密切的合作關係。

3.美國&紐西蘭－高等教育的大眾化－擴張與整併

美國著名教育社會學家馬丁·梭羅(Martin Trow)博士於1973年在經濟合作與發展組織(OECD)於巴黎召開之國際會議上提出《從菁英向大眾高等教育轉變問題》(Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education)一文，清楚提及高等教育從菁英邁向大眾過程中，教育公平之思維不外乎二，一爲「高等教育入學機會之均等」，此觀點論述在於當高等教育入學率達50%以上時，接受高等教育似乎可視爲一種義務，取代菁英選拔之特權觀。是以，大眾化之高等教育是對所有希望獲取高等教育者開放，政府之責在於透過計畫性措施協助弱勢學生獲得高等教育就學機會；其二爲「受教者學習成就平等」，認爲高等教育公平除解決入學機會均等外，受教者於高等教育學習中，是否能順利完成課程，以達學習成就之平等。所以，政府應協助弱勢學生於就讀高等教育期間提供學習所需費用之協助，俾使弱勢學生順利完成高等教育學業，以達受教者學習成就平等理念。

- (1)美國：美國最早的高等教育整併紀錄可追溯到1940年代，當時的整併運動是以私立學校爲主，而美國的高等教育，在1940年到1978年，幾乎每年都有1到23個不等的學校合併。以2001年爲例，即有下列大學整併成功之案例：A.Illinois州的Barat College併入DePaul University；B.New York州的Marymount College成爲以Bronx爲基地的Fordham University 的分校區之一；C.Alliant University和U.S. International University 合併成爲Alliant International University，合併後的新大學有五個校區，以及在Mexico City、Nairobi的校園等。
- (2)紐西蘭：紐西蘭政府推動教育學院與大學合併，已略見成果，紐西蘭原本有七所教育學院，在政府推動與輔導下，陸續與綜合大學合併，例如：奧克蘭大學與奧克蘭教育學院之合併，合併過程校內也有教授強烈反彈，他們認爲一般大學著重學術研究，教育學院著重師資培育、實務研究，兩者會有衝突，但政府支持合併，並減少對教育學院之補助款，合併已是擋不住的潮流，合併之後可以互享軟硬體資源，教育學院除教學技巧的訓練外也增加了教學專業外的知識，奧克蘭大學其他學院的學生也可以來修教育學分，若不合併，教育學院就要與其他學校搶學生、資源，教育學院在大學的支持下，除師培外也可在社會研究、自然科學、學校經營等協助下更有發展性。

【參考書目】

- 1.顏妙芳(2005)。新右派哲學對英國教育政策的影響。網路擷取：<http://society.nhu.edu.tw/e-j/51/51-25.htm>。

2. 比較教育講義第三回，頁1-20。

3. 比較教育講義第六回，頁1-35。

四、比較教育的研究中經常出現一些有趣的強烈對比現象，如：美國在世界大學排行榜中擁有最多的百大，但她的中小學生在歷次「國際數學與科學教育成就趨勢調查」(Trends in International Mathematics and Science Study, 簡稱TIMSS)與「國際評量計畫」(The Program for International Student Assessment, 簡稱PISA)中成績始終不甚理想。另外，印度同時擁有全球高科技優秀人才，但國內卻同時出現文盲比例較高的情形。台灣為何在國際學生成就測驗中，如PISA(2006)呈現數理表現佳，但語文閱讀能力不佳的情況。試以比較教育的觀點，評析上述議題。(25分)

答：

比較教育研究中，常以比較點之有無與異同作為擇定研究標的與研究可行性之準據。就一般國際評比而言，如世界經濟論壇(WEF)之國家競爭力排名、瑞士洛桑管理學院(IMN)之世界競爭力排名、知識經濟指數排名(KEI)、世界大學排行榜、甚至是OECD的國際學生成就評量(PISA)，或是IEA的國際數學與科學教育成就趨勢調查(TIMSS)之研究，基本上，無法針對各國歷史文化發展之實際狀況一一各別深究，排名也未按國家之開發程度分列，也因此造成排名上的迷思與誤解。總的來說，上述相關調查研究，依比較教育之觀點可藉以下幾項理論或概念加以討論之：

(一)就比較教育方法論中之「可比較點」的概念而言：

比較之對象(國家)，應從研究方法、範疇、時點及單位等，多方面考量之。以漢斯與貝瑞岱的方法論而言，二者主張如下：

1. 漢斯(Nicholas Hans, 1888-1969)的觀點：漢斯主張因素決定論研究，深知比較教育旨在研究每一個具有不同歷史背景的國家的教育制度，及其與教育具有密切關係的民族性和文化。比較教育應先負責搜集當前各國教育制度現狀的資料，以供研究之參考。他相當反對蒐集統計資料，以為統計資料的比較毫無意義，因為各國皆具有特殊背景。其中心觀念以為一個國家的教育制度，乃是其「民族性」的外向表現。唯有從歷史上分各國形成教育制度不同的活動因素，方能瞭解教育的過程。在教育傳統上，韓斯提出塑造一個理想國家的五項因素：種族統一、宗教統一、語言統一、領土完整、主權完整。他一再強調，任何革命均無法改變其民族性，且當前的教育制度，皆為過去歷史的產物。他亦認為影響教育發展的因素有三大類：自然、宗教、世俗。他的比較方法完全是綜合歸納的。

2. 貝瑞岱(G. Z. F. Bereday)的觀點：其思想受到Hans、Ulich與Kandel的人文科學與人文主義影響，另則受Jullien、實證主義、Mill與結構—功能主義的影響，強調教育制度為國家服務工具性功能，且從教育—社會的架構中探討教育與社會的關係。首創將分析的「問題取向」研究方式(problem approach)與「全面性分析」(total analysis)研究方法帶入比較教育。兼重實證主義與人文學科，將人文學科與社會科學的理論、技術與研究成果與比較研究結合，促成比較教育的科學化。他將現代比較教育研究，分為二大類型：一為地區性研究(area studies)，二為比較研究(comparative studies)。在地區性研究中，特別重視「描述」(description)和解釋(explanation)。並認為真正的比較研究自「解釋」開始，而非始於「描述」。在「解釋」過程中，常須借助於哲學、經濟學、歷史、自然科學、政治學、人類學、社會學、心理學等知識，強調比較教育不僅屬於社會科學領域，而亦屬於人文科學的範疇。

(二)就依賴理論之觀點而言

依賴理論在1970年代後漸次運用在比較教育的研究領域上，學者批評傳統比較教育的觀點，認為偏重「國家」為單位的研究，已是不合時代考量的方法模式，因為考慮一國教育制度的狀況應同時注意其外來之因素，誠如前言所述，應把一國的教育放入整個世界體系的脈絡之中來檢視。因之學者以為，戰後有許多在政治上重獲獨立的殖民地地區，受到了核心國家透過教育體制和文化的方式支配後，以致這些國家的教育和其經濟面一樣陷入新殖民主義的困境中。所謂新殖民主義在比較教育依賴理論中指的是：核心國家如何透過世界知識網路、資訊的傳播、文化出版品、以人力訓練學校教育的西方化，進行心靈奴役(servitude of mind)以達到所謂的學術殖民主義(literary colonialism)。歐爾巴賀(Philip G. Altbach)也認為發展中國家的知識、文化，就如同它們對工業先進國家經濟的依賴一般，是處於整個世界知識和教育體制的邊陲地帶。

(三)就世界體系理論之觀點而言

「世界體系分析」的研究觀點在於對於教育制度的探討，世界系統分析認為外在於本國之因素較諸國內因素具有更大的影響力，因此著重於探究教育制度在跨國情境中所發揮的作用。例如新殖民主義之研究、第三世界家之教育等研究主題。Martin Carnoy—他認為先進國家往往透過知識的製造與傳播來維持國際間的不平等，並使第三世界國家持續依賴先進國家，亦即先進國家以教育為其對弱勢國家施行宰制的工具，因而這些先進國家對弱勢國家教育制度的影響力往遠大於弱勢國家的國內因素。因此，Carnoy在《教育即文化的帝國主義》(Education as Cultural Imperialism)一書便著力於探究國主義與殖民主義，以發現形成「學校教育即發展」(schooling as development)與「學校教育即宰制」(schooling as domination)這兩類概念之差異的原因所在。此一研究取向的代表人物尚有：John Meyer、John Boli-Bennett、Francisco Ramirez、Robert Arnove及Altbach等。

據上述之討論可知，美國大學排行榜、OECD的國際學生成就評量(PISA)，或是IEA的國際數學與科學教育成就趨勢調查(TIMSS)之研究，若就比較教育方法論之觀點探討，首先，在研究標的之選擇上，該類研究所造成比較點上之無法精確，間接亦造成調查結果之準據，純粹僅就表面量化之排名為依歸，並無法全然符合比較教育研究的宗旨所在。

其次，無論從美國、印度或台灣所參與的國際評比當中，該類評比並未就一國之歷史、文化、政治經濟等進行如貝瑞岱所言之描述與解釋，在教育制度的內涵上，亦未針對制度所造就之影響層面深入分析；不少學者以為，全球政治經濟等今日大凡以美國馬首是瞻，其外來人口及其民族大融爐之國族性，對其鞏固國家之戰略地位彌足重要；而印度由於在教育制度上，著重職業教育的實作人才培育，因此，培育出高素質的科技人才；台灣近十年來的教改，則因一味模仿他國之教育制度，或多少牽涉政治意識型態的灌輸，政策急就章或朝令夕改的結果，導致教改本質與精神上的悖離。最後，再就比較教育研究之精神來看，依照衝突學派論述所謂先進國家對於所謂半邊陲—邊陲國家之宰制，由經濟層面的轉為文化層面的觀察，都可能是造成比較教育研究資料呈現出過於簡化或表面的現象，甚至造成資料的誤用與誤判，因此，比較教育對於研究標的的選擇、研究方法與範疇之界定，甚至是資料的分析推衍，更應進一步務實地深究研究標的之可比較性，或可運用文化研究的方式，近接研究現場、實地了解，才能使比較教育的研究更具意義。

【參考書目】

1. 比較教育講義第二回，頁25-30。