

# 《比較教育》

- 一、比較教育經常會依研究主旨或需求，而將世界國家區分不同類別或等級，如早期使用的第一世界、第三世界或已開發國家、開發中或低度開發國家等。試分析比較教育中將國家分類或分級並發展出的理論及其限制或缺點。(25分)

答：

## (一)世界國家的分類

- 1.依政治與經濟制度區分：第一世界（資本主義）、第二世界（社會主義）、第三世界（開發中國家）。
- 2.依經濟發展與工業化程度區分：已開發國家、開發中國家（較不發達國家）、未開發國家（低度開發國家）。
- 3.併用經濟與政治指標區分：係採聯合國之分類體系，此體系把世界區分為發達的、自由市場經濟（第一世界）、中央計畫經濟（第二世界），與不發達的、自由市場經濟（第三世界）。此種分類係以個別的經濟指標與政治指標為標準，較易於描述而不易辯解。

## (二)已開發國家與開發中國家的相關理論及限制

### 1.現代化理論：

- (1)現代化理論認為低度開發國家要發展成高度開發國，必須採納根植於西方科技經濟複合體底層的行動模式，因為這些新的行動模式可以使得這些國家的社會、文化與政治、經濟結構發生變化，從這些國家踏上發展之途。換言之，所謂現代化理論事實上是將作為現代西方社會中特徵的「現代性」放在理論核心，認為「現代性」一方面是造成結構現代化的力量，另一方面也是結構現代化的後果。一般認為，現代化歷程是單一直線之進化模式，每個社會都是從未開發「傳統的」社會演化到開發之「先進」社會。此種現代化的歷程假定涉及二點偏差：第一，其具有西方導向(Western-orientated)、意識形態偏見(ideologically biased)與我族中心主義(ethnocentric)的優越感；第二，單一直線的發展模式只適用於解決政治上於1960年代才獨立的國家，而忽略西方早就獨立卻正進行「再次現代化」(remodernization)的老國家，也不適用於較早獲得政治獨立，然而其社會及文化遺產卻會阻撓現代化的發展，因而不得不毀壞舊結構的「倒現代化」(demodernization)。

- (2)法傑林德與沙哈(Fagerlind&Saha, 1983)現代化概念的不同認定而加以歸類，可分述如下：

A.以工業化程度區分現代化歷程：現代化理論若植基於經濟發展或工業化程度之直線模式，可以羅斯托(Rostow, 1971)經濟成長五階段為代表：傳統時期、經濟起飛前期、起飛時期、技術成熟時期與大眾化高度消費時期。台灣則是在1953-1968為經濟起飛時期，1960年開始進入技術成熟時期。

B.以理性化程度區分現代化歷程：以英克里斯與史密斯(Inkeles & Smith, 1974)之理論為代表。其二人認為除非人們之能力或態度趕得上社會其他部門的發展，否則任何一個國家或機構均不得稱為現代化。現代化理論中與教育較為關聯的即是學校教育與個人的現代化態度及價值觀。其二人以其理論進行比較研究，認為影響個人行為現代化變項有教育、傳播媒體以及職業經驗等。

### 2.依賴理論：

把西方現代化的社會比喻為「核心」(metropolis)，而那些未現代化的非西方社會為一群失去其本身控制能力的「邊陲」，完全依賴核心。細分依賴理論學派的話，可歸為三大流派：

- (1)古典依賴理論——代表人物桑卡爾(Oswaldo Sunkel)和費塔杜(Celso Furtado)。以ECLA（聯合國拉丁美洲經濟委員會）為代表，這些觀點是由受過西方教育的技術官僚或知識份子所倡導，重點在於批評正統經濟理論之所以無法解釋拉丁美洲的低度開發問題，乃是因為忽略了重要的「結構」因素，即不同的歷史和國家脈絡。誠如培瑞奇(Parl Prebisch)指出：「拉丁美洲的低度發展是它在世界經濟中的位置所致，也是採取自由主義式的資本主義經濟政策的結果。」他用「核心—邊陲」的關係來說明造成富國與貧國之間不平等關係擴大的原因。解決之道——在高度保護主義的關稅壁壘下，進行工業化，也就是建立以國內市場為導向的本國產業。

- (2)新馬克思主義依賴理論——代表人物山度士、法蘭克(A.G Frank)、馬瑞尼(R.M Marini)。借用馬克思對帝國主義的觀點，認為低度發展是資本主義擴張的部分及結果，而且是其必須且不可或缺的部分。西方資本主義本質上就會演變成帝國主義，從早期建立「殖民式的依賴關係」(colonial dependence)；到十九世紀末期建立了「金融與工業的依賴關係」(financial-industrial dependence)；發展到戰後以多國

公司為基礎的「科技與工業的依賴」(technological-industrial dependence)。這每一類型的依賴各自對應著一種特殊的情勢與環境，這些情境不僅制約了這些國家的國際關係，同時也制約了這些國家的內部結構。

- (3) 依賴發展理論——代表人物卡杜索(F. Cardoso)。卡杜索對發展的定義是：「資本的累積及其對生產體系分化的效果。」認為邊陲地區也有發展的可能性，即某種程度的資本累積及工業化。然而，外國資本雖然可使較前進的低度發展國家工業化，但這種工業化的社會及經濟成本相當高，本土企業若不能與外國公司掛勾，就會被取代。其結果在國內形成了國際化部門和非國際化部門的「結構雙元性」，前者依賴大企業而生存，後者成為從事低生產活動的邊緣化部門(marginalization sector)。依賴不必然受害因為：①中產階級可獲得好處，部門競爭將取代階級鬥爭；②國家積極介入，誠如伊文斯(Peter Evans)所言，跨國公司、國內大企業及國家公部門三角聯盟，將展現不同之依賴型，此派對於發展的定義，超越了前二派的決定論。

### 3. 世界體系理論：

世界體系理論的創建者為華勒斯坦(I. Wallerstein)，其理論淵源於馬克思的資本主義理論與布勞岱(F. Braudel)的資本主義經濟發展理論，參考了列寧(V. I. Lenin)與希法亭(R. Hilfreding)的帝國主義理論，用以分析現代世界政治、經濟與文化體系的性質。華勒斯坦認為資本主義經濟為核心的世界系統結構，在發展過程中分化為「經濟發展的核心地區」與「經濟低度發展的邊緣地區」。季登斯對於法蘭克的依賴理論將工業化社會的繁榮歸諸於剝削貧窮國家的結果不以為然，指出工業化國家自這些國家所獲得的資源，在其自身內部工業化過程所產生的資源中僅佔小部分；然而對於華勒斯坦關心全球的不平等，把世紀視為一整個社會體系來分析則頗為肯定。但季登斯也指出這兩種理論均集中於世界體系發展的經濟因素，而忽略政治、戰爭及文化因素對全球互賴的關係的影響。

二、通常在相似的情境下比較不同教育實體的作為最能凸顯比較教育研究之意義。如日本與德國在二次大戰戰敗後的相同處境下，歷史教科書對其各自國家的作為卻有迥然不同的處理，請試著從文化、民族性等觀點論述此差異。(25分)

**答：**

Hein和Selden (2000) 指出，「有關國家過去故事的選擇或擬撰總是具有規範性的，它指導人們如何以國家主體思考和行動，及如何看待與外界的關係」。審視各教育實體中關於歷史教科書從文化與民族性的觀點作為國家機器工具代表之比較教育的內涵，首先可由意識型態與學校教育之觀點敘明之。

1. 意識型態躍居為合法地位的霸權，成為具有排他性、主宰性的意義和行動系統，且意識型態從來就不是獨立存在，它一旦依附權力，即與權力互生相長，成為教科書中的合法與正統知識，展現其壓迫性與宰制性的力量。這類霸權的存在與民主社會的教育信念是格格不入的，因為它嚴重妨礙自主心靈的生成與建構。
2. 國家意識型態透過學校教育的形塑，凝聚人民的認同及共識。國家的課程從來就不是教材或課堂中個別知識的總合；它向來是透過某些擁有權力分配和社會控制的人士或團體，將選擇性知識合法化的過程 (Apple, 1996)；如同Althusser所指稱，學校教育是製造特定意識型態的國家機器之一，教科書總是意味著「正確」、「標準」、「合法」的知識，其透過精選知識的傳遞，成為承載意識型態的工具。以下茲從文化與民族性的觀點詳述如下：

#### (1) 教科書文化觀點的著立點—文化霸權的展現

葛蘭西認為，一個具備「知識與道德的集團」的階級總能體現對所屬階級完整的文化霸權。他以『歷史性集團』這個概念指涉社會中階級與階級化的牽連，經濟、政治、與文化之間盤根錯節的複雜相對性。『歷史性集團』不僅在勾勒階級結構，而且也在透顯歷史過程中不同階級間權力關係的聯繫或宰制形式，這種形式必須透過文化傳播而使人民適應自得。葛蘭西的動態文化霸權概念影響艾波在研究學校教育時提出一個新的批判觀點，他說：「學校，尤其是課程，就像是文化霸權的代理人，部份選擇少數統治階層的知識為正式學校課程，合法化學校課程背後所隱藏的階級、性別、與種族等意識。」他也說：「在學校中，課程、教學、與評鑑的形式是優勢團體為維持自己優勢的地位，考量弱勢團體關心的議題所做出的調和與讓步的結果。」

#### (2) 教科書民族性觀點的展現

探索歷史教科書以民族觀點作為論述的重點在於提出權力和文化相互作用的分析，包括國家基於主流文化、意識型態以及政治權力的優勢，透過官方知識構築過往與未來的想像，試圖以集體記憶方式，延續和

重塑文化認同與價值體系。其間，取決於國家民族的集體認同及自我定位，企圖劃定出「我們」和「他們」之間的界限，以確保國家政治和民族文化意識歸屬，因此歷史教科書的重要性不言而喻。如同Stanner所言，教科書「就像一個視窗，它已經有條件地排除整個象限的景觀」，而此景觀不斷被重構。如何促進不同國家地區的人民瞭解、認識自己及他者的歷史，就同一歷史事件，每個國家都從自己觀點著眼，各自表述彼此的不同，明瞭其背後不同的深層原因與癥結，包括政治、經濟、社會、文化、教育制度等，或有助於彼此更具格局與寬容度。又如艾波所言，經濟的決定性其實都與知識與權力的衝突，文化與政治的衝突，有著密切的交互關聯，那是一個複雜而微妙的互動關係，需要結合微觀的批判俗民誌研究和鉅觀的經濟、政治、與文化的結構分析，才能一窺究竟。對艾波而言，學校的教育系統不只幫助生產經濟上的知識，同時也生產意識型態上的知識。學校同時服務經濟與文化上的功能。但艾波也認為學校與經濟、文化之間並不是簡單的一對一的符應關係。他認為學校也有其相對的自主性，不該被化約為資本累積過程的結果與壓力。他說：「我們無法完全瞭解教育機構是如何處於經濟、文化、與政治權利的關係中，除非我們去檢視學校如何在不平等的社會形成中，負載不同的功能。還有，當我們揭開學校所扮演的不同角色時，我們也不能假定教育機構能永遠成功的完成其累積(accumulation)、合法化(legitimation)和生產(production)的三項功能。」

綜上所述，歷史教科書經過刻意的設計，往往為了彰顯自己，對異己選擇以失憶、弱化、消失、沈寂，甚至是扭曲、虛構等方式來對應，但可能產生出對立的史觀。Croce曾謂「一切歷史都是當代史」，無論是日本或是德國，從比較教育的觀點，顯現的是其再現歷史教科書背後的政治、社會、文化、權力的繁複關係及意圖，也提供我們理解所謂歷史知識乃是在特定的脈絡下，真理和霸權、社會、文化、政治、經濟等交互運作的結果。知識與權力彼此綿密的滲透、相互激生，知識為權力提供意識型態的合法性，而權力進一步確保知識的神聖和有效性。

「今日的教科書，孕育下一代的心靈」(Today's textbooks, tomorrow's minds)，學校應當教什麼，對當代公民方具有意義，其內容實值得對話與論辯。真正的共同文化，需要創造必要的條件，使所有人能參與內容和價值的創造，以及再創造的過程。歷史教科書為歷史教育和課程中的一環，為瞭解國家主體的過去，並形塑人民對國家的認同，自有其重要價值且影響深遠。然教科書並非聖經，亦非唯一的教材，而是作為一個對話的起點，歷史教學應超越教科書文本的限制，提供理解歷史的脈絡及反省思維，以進行有意義多元觀點及批判視角，敏覺透視歷史教科書中的文化差異，以釐清爭議，瞭解歷史記憶是如何形成的？思維包含在教科書中的意識型態是什麼？和「他者」相較，彼此的差異是如何造成的？誰在決定我們應該要教什麼的問題上扮演核心的角色？

三、我國108年課程綱要將新住民語列入「語文」領域，要求學生在本土語文及新住民語文中任選一種必修。新住民語主要有越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、馬來西亞和菲律賓等7國語言。試從文化傳承、多元文化與語言的文化資本間可能的衝突分析此政策。(25分)

**答：**

語言作為文化傳承的工具，從多元文化與文化資本的觀點探討之，茲分述如下：

(一)多元文化興起的原因有四：

1. 種族觀念與運動的影響。
2. 民權運動與弱勢族群的影響。
3. 文化多元主義對同化主義的質疑。
4. 社會批判理論的多元文化觀。而在探討多元文化時，「族群認同」(ethnic identity)的議題也常成為討論的焦點，少數族群在多元族群社會中常會有一種「認同」取向，這種取向構成他對社會接納或拒斥的態度，也會影響他對社會制度（如教育、文化、政治等）的參與程度。關於這種態度，可以稱之為「族群認同」或「文化認同」(cultural identity)。多元文化牽涉到文化形成理念和社會結構關係的分析，而族群認同則牽涉到行動者在社會中的生活適應型態。依據Ogbu所提出的族群認同之基本架構，可以分為兩個基本向度，一是對自我所屬族群（或本族傳統文化）的認同，一是對強勢族群（或主流文化）的認同，而這兩個向度的正負取向交錯成為四種認同類型：
  - (1) 調適者(acculturative)：對於自我族群文化和主流文化都能接納，並有能力加以整合調適。
  - (2) 同化者(assimilative)：拋棄自己的母文化，完全接受多數族群的主流文化者。
  - (3) 邊緣人(marginal)：既不接受多數族群文化的涵化，也喪失對本族傳統文化的認知與接納。

(4)分離者(dissociative)：排斥並抗拒多族群的主流文化，唯獨對本族傳統文化產生強烈的向心力。就以上四類文化認同的適應者而言，第一種類型是適應最好的人，第二種類型次之，他們的生活相對來說比較積極，教育和社會成就比較高，其餘三、四種則是社會行動的消極者，教育和社會成就相對較差。

(二)文化資本是指不同社會地位之家庭所擁有的文化資產，不同於商業市場中所使用的經濟資本。經濟資本強調土地、工廠、勞動力、貨幣、資產、收入等物質性因素，而文化資本則是透過家庭和學校教育所獲得的文化資產，它雖然也包括物質性的事物（如繪畫、古董），但它更強調語言習慣、秉賦才能和學位頭銜等非物質的因素。文化資本的概念係由法國學者波迪爾(A. Bourdieu)所提出。他把社會中各種市場所競爭的資本，區分為四類：經濟資本、文化資本、社會資本、象徵性資本。其中文化資本和經濟資本乃是構成社會階層化的兩個主要原則。文化資本的形式有三種：

- 1.歸併化的形式：內化於個人心靈且有長期的穩定性，成為一種稟性和才能，並構成個人的行為習慣(habits)（或譯為「生存心態」）；
- 2.客觀化形式：物質性的文化財產，例如：出於名家之手而有一定價值的繪畫、雕塑等藝術品；
- 3.制度化的型式：由合法化的制度所確認的各種名銜、學位等。

波迪爾認為，學生的文化資本表現於日常語言行為上，語言資本(linguistic capital)就是文化資本。文化資本的差別，乃是語文詞彙之多寡、語文內涵結構之複雜度、解讀並運用複雜語文結構之能力的差別。語文資本來自家庭文化環境，經由學校教育而發展。上層社會家庭的文化資本比較多，下層社會家庭的文化資本相對較少。而學校的課程、教學、考試測驗工具，其本質都是語文，目的是在教導、評量學生「了解和運用語文的能力」。教育的層次越高，學校的聲望越高，課程內容與教師使用的語文就越學術化和複雜化，學生受淘汰和篩選的機率也越高。因此家庭教育所塑造的習慣，代表學生的「文化資本與教育氣質」，與「學校課程中的文化資本」之差距的大小，將影響學生學業成就的高低。

(三)關於多元語言政策衝突的調合，吾人可再以班克斯(Banks,1996)提出之多元文化教育應包含之五個面向評析之：

- 1.內容統整：在語言教學活動中，可多利用不同的文化內涵或例子，以闡釋教學的概念和原理、原則。藉由內容的統整，學習者可以對未曾經歷的異文化，有更多的包容和理解，避免產生「主宰」的偏見；
- 2.透過語言知識的建構，在教學過程中讓學生瞭解知識如何產生，學科中的文化假設、觀點與偏見如何影響知識建構的過程。教育應該反映出學習者的社會、文化及權力位置，讓他們試著從「認知主體」的角色出發，以便和外在世界的社會環境進行對話與互動；
- 3.減低偏見：形成族群偏見的原因很多，除了缺乏對歷史、經驗與價值，在語言教學的過程中，適當地運用各種降低偏見的策略，也就是說要發展策略，讓學習者對其他族群有正面、肯定的態度。
- 4.平等教學：指的是在教學過程中對不同族群學生的平等對待和互動，避免因為刻板印象或教學偏見而讓不同族群的學生有不同的成長機會。
- 5.增能的學校(學習)：文化增能是多元文化教育的目的，增能也是給予個體自我肯定的一種信念，或是達成目標的一種力量。McLaren(1989)則認為增能是要使學習者批判經驗外的知識，以更加瞭解自我和世界，並使得習以為常的假定得以轉化。透過增能教育，讓語言學習能要鼓勵參與、解決問題、鼓勵對話、民主過程、探究精神，以及統整和積極學習。

四、請試述下列名詞之意涵：(每小題5分，共25分)

- (一)英國第六級制學院(the sixth form college)
- (二)索邦宣言(the Sorbonne Declaration)
- (三)新加坡小學離校考試(PSLE)
- (四)紐西蘭語言巢(the Kohanga Reo)
- (五)美國的曼恩(H. Mann, 1796-1859)

答：

(一)英國第六級制學院

「第六學級」傳統上是指英國中學教育的最高級；第六學級的學生通常是參加「普通教育證書」(General Certificate of Education)「尋常級」(Ordinary Level)考試後仍然在學且有意繼續升學者。這些學生的年齡多半在十六歲至未滿十九歲之間。是以，此第六學級的課程一般是以二年為期，有時尚可分為「較低」(lower)

與「較高」(upper)兩階段，以資區別。早期「第六學級」是文法中學或獨立學校(Independent Schools)中為少數菁英學子提供大學預科教育的場所，具有類似大學先修班的性質；原則上修業一至二年。不過由於以往英國牛津與劍橋大學招收大學部學生時，尚要求學生參加各該校單獨舉辦的入學考試，因此有些學生在第六學級就讀的時間會再延長一年或一個學期，專門用來準備此二大學的入學考試。

自一九七〇年代英國政府開始大力推廣綜合中學後，第六學級的課程安排就轉趨多樣化發展；不僅提供中等教育證書(Certificate of Secondary Education)、普通教育證書尋常級考試的複習課程，還包括參加普通教育證書進階級(Advanced Level)考試的預備教材，以及一些就業導向的課程。由於英國的中等學校有不同的類別，因此學生在達到義務教育階段的離校年齡(十六歲)後，若有意繼續進修，就可有若干不同的選擇途徑。在一般綜合中學就讀的學生，只有當其就讀的學校開設有第六學級課程時，才有留於原校繼續進修的機會，否則學生在達到離校年齡後，若有意繼續進修，他們就得進入一些專門招收十六歲至十九歲學生的「第六學級學院」(Sixth Form College)，或進入以招收十六歲以上學生為主的擴充教育學院(Colleges of Further Education)及第三級學院(Tertiary Colleges)就讀。

英國「第六學級學院」雖以「學院」為名，但並非屬於高等教育的機構，反而是屬於中等教育階段的後期教育。這些學院是自一九六六年後才陸續設立，多半由各地方教育當局(Local Education Authorities)辦理。其教學內容是以一般學科教育為主，旨在為學生升學(大學)作準備，在學學生常被安排參加許多不同的考試；僅少數學院開設有非學術取向之技術課程。

## (二)索邦宣言

1.《索邦宣言》是《波倫尼亞宣言》的前身。在受邀參加索邦大學八百年慶典時，英國、德國和義大利的教育部長與法國教育部長一起，就各自的高等教育體系中出現的問題進行探討，試圖制定出一種國際的而不是國內的政策方法來解決各自在高等教育發展中出現的問題。最後這四位歐盟主要成員國的教育部長們同意簽訂一份《歐洲高等教育體系和諧建構聯合宣言》，又稱索邦宣言。《索邦宣言》的主要內容強調現在歐洲的發展已經進入極其關鍵的階段，因此我們不應忘記歐洲不僅是歐元、銀行和經濟的歐洲，更應該是知識的歐洲我們必須加強並從知識、文化、社會和技術向度建設我們的大陸，而這些在絕大程度上是由大學來塑造的，山東人學博士學位論文也將繼續在歐洲發展中扮演關鍵角色。在這些時刻，學生和學術應該在整個大陸上自由的流動，快速的傳播知識，而現在我們太多的畢業生卻沒有在國外學習的經歷。因此《索邦宣言》呼籲消除障礙，建設能夠促進學生流動性以及就業的框架，建立一個歐洲高等教育區以使民族身份和共同利益相互影響、相互加強，使歐洲、歐洲學生特別是歐洲公民獲益。《索邦宣言》確定了五項行動目標，這包括建立基於兩層學士和碩士學位體系的互認，增強高等教育體系的可讀性通過使用學分轉換系統比方和學期的互認等方式增強高等教育體系的靈活性增強第一層學位的國際認證對於研究生學習和縮短碩士學位學習，延長博士學位學習增強人員與學生的流動性。

《索邦宣言》提出學生應至少在外國的大學學習一個學期，同時應鼓勵更多的教師和研究人員在國外的大學進行工作。《索邦宣言》明顯的具有教育國際化和知識經濟化的特徵，因此《索邦宣言》試圖不僅在歐盟國家內更是在整個歐洲範圍內擴大其影響。在這一目標的指引下，成立了一個由當時的歐盟輪值主席國奧地利領導的籌備委員會，準備次年在波倫尼亞舉辦的論壇。

2.「波隆那歷程」的首要目的，在於建立一個歐洲高等教育區EHEA (European Higher Education Area)，歐洲各國不同的教育體系、學分制度整合，加強歐洲各國人才互通、增進大學畢業生的可聘性、促進歐洲大陸未來的整體發展。其次，「波隆那歷程」志在增強歐洲高等教育系統的國際競爭力，以及讓歐洲高教系統可以具有全球性的吸引力。

3.要解釋「波隆那歷程」首先必須先談論「索邦宣言」(Sorbonne Declaration)。1998年5月，法國、義大利、英國及德國主管高等教育的部長們在巴黎大學(索邦)共同簽署了一份調和歐洲高教體制結構的聲明，之後其他歐洲國家也陸續參與。在1999年6月，29位歐洲各國的教育部長在波隆那聚集，協議在2010年之前建立一個「歐洲高等教育區」(EHEA)，並在全世界推廣歐洲的高教體制。他們擬定了六項行動計畫：(1)建立各國間相互易讀及可相較的文憑制度；(2)採用兩階段的高等教育體制(大學部與研究所)；(3)建立統一學分制度；(4)促使人才得以相互流通；(5)提倡品質保證；(6)提倡以歐洲為主的高教經驗。

## (三)新加坡小學離校考試

小學離校考試(Primary School Leaving Examination, 簡稱PSLE)是由新加坡教育部舉辦的一項國家統一考試，以評估新加坡小學六年級學生升讀中學課程的能力，以及分配學生到合適的中學。考試的科目包括英文、母語(通常是華文、馬來文和泰米爾文，還有一些泰米爾印度語言，即孟加拉語、古吉拉特語、印

地語旁遮普語以及烏爾都語），數學和科學。歷年來，為了適應新加坡教育部的政策，小學離校考試的格式已經過多次的改革。從2021年起，小六會考成績將以八個積分等級，取代現有的積分制。這項改革的目的是，主要是為了減少過度競爭的現象，並改變過於重視學業成績的觀念。今年的小一學生將是首批在新會考制度下受影響的學生。在分配中學方面，教育部將給予新加坡公民優先權，而學生選擇學校時的排名將會更重要。從2021年起，每個小六會考科目（英語、數學、科學和母語）都會獲得一個積分等級，各個等級由一組分數構成，一共將有八個積分等級。學生小學離校考試的總成績，就是他各科積分等級的總積分。總積分的最低分為4分（四科均獲得1分），最高為32分（四科獲得8分）。總積分越低越好。而這將取代T-score分數。有了這個新制度，學生不再被精細區分，因為在改革後，只會有29種小學離校考試總成績，而在目前的制度下，可有超過200種T-score分數。

目前的分流制度將保留，學生們將根據他們的小學離校考試總成績，被分配到快捷、普通學術和普通技術。四個主要科目的等級積分加起來，就是學生會考總成績。考獲總積分4分至20分，就會分配到快捷班，21分至22分，就可能分配至快捷或普通學術。23至24分的學生就分配至普通學術或普通技術，而26至30分，英語和數學考獲積分等級7或更好的學生，就會分配至普通技術。

#### (四)紐西蘭語言巢

語言巢(KohangaReo)的概念源自紐西蘭，是以家庭為概念，配合社區所發展出來的「母語幼稚園」。1982年紐西蘭毛利族面對母語絕種的威脅，積極展開保存民族語言和文化的母語復興運動，他們自發性的在社區建立家庭—鄰里—社區的母語傳授中心，由祖父母充當「母語戰士」教育學前兒童，有效地改變語言流失的趨勢，又透過文化政治運動爭取語言權。1987年通過毛利語言法案將毛利語提升為官方語言，設立毛利語言委員會，負責推廣使用毛利語。他們透過草根社區由下而上，搶救瀕臨死亡的語言，重生母語的生命與活力，並贏得紐西蘭政府和一般大眾的支持，可說是全世界少數民族中值得學習的搶救族語流失的成功典範。

語言巢的發展原理是讓毛利兒童從出生一開始就要浸淫在毛利語和其價值觀中，在母語幼稚園中負責照顧兒童的保母(kaiawhi)是精通毛利語及文化的婦人，每天輪班提供四到八個小時照顧學童，保母完全使用毛利語跟兒童說話、講故事、遊戲。由祖母來教學是母語幼稚園的特色，媽媽要出席一起陪伴兒童，除了可以學習毛利語言文化以外，又可以學習養育兒童的方法。族語是母語幼稚園唯一使用的語言，在確保師資上，則在1979~1980年間，透過推動家庭發展計畫(Tu Tangata Whanau)和Aatarangi運動，替母語幼稚園運動建立基礎。Aatarangi運動透過社區課程推廣成年人的族語學習、再學習，號召已經會講族語的祖父母，目的是培養他們成為母語教師，以便將母語傳授下去。

#### (五)美國的曼恩為(Horace Mann, 1796-1859) 美國學者

- 1.有美國公共教育之父的尊稱，亦為美國第一位教育改革家和政治家。1837年，美國麻州(Massachusetts)首先成立州教育委員會(Board of Education)，其貢獻良多。該會主要任務在於探求教育事實，並從教育統計資料中去發掘教育問題，並向州立法機關提呈教育年報(annual reports)，曼恩被推為教育委員會首任秘書，其革新教育觀念，引起同仁注意歐洲教育的特點。另其尚有創辦州立師範學校、倡導裴斯塔洛齊的教育方法等建樹。
- 2.英國比較教育家韓斯(Nicholas Hans)認為第七次年報，係最早從事教育價值的評估，並從事學校組織與教學方法的比較研究。此年報有兩項特徵：一是具有高度的選擇性，並特別稱讚普魯士的教育；第二是攻擊當時美國的權威主義。曼恩主張建立以親情為基礎的師生關係，而不是當時的權威管理。
- 3.曼恩認為歷史的價值在教育的比較研究方面，具有重大的意義。由於歷史無法改變，因此未來具有「無限的可能性」(Infinite possibilities)，他深信歷史的任務在於闡明現在的問題。

【版權所有，重製必究！】