

英格蘭 14-19 歲教育改革— 朝向終身學習的國民教育

詹寶菁*、黃文定**

臺灣目前正在進行十二年國民教育改革，希望藉由延長全體國民的受教年限，而非以義務教育的方式，以均衡校際間、城鄉間、不同軌之間的不均等現象，從而提昇國家競爭力與實現社會公義的理想。在英格蘭，橫跨義務教育階段前後的教育改革已進入計畫與逐步執行的階段，其目的在提昇青少年於義務教育後繼續接受教育或訓練的參與率，進而達成國家經濟發展與社會正義雙重目標。臺灣與英格蘭兩國教育的改革，無論在方式和目的皆有相似之處。因此，本文著重於分析英格蘭 14-19 歲教育改革中有關課程與證書的規劃，進而反思臺灣十二年國民教育的規劃。為達成該目的，本文將分析英格蘭 14-19 歲教育改革的背景、相關課程的計畫與實施、及預期的困難與挑戰，最後基於前述英格蘭的經驗反省臺灣十二年國民教育的規劃。

關鍵字：教育改革、英格蘭、十二年國教、終身學習

* 作者現為臺北市立教育大學教育學系講師

** 作者現為英國布里斯托大學教育研究所博士候選人

壹、前言

目前教育部正積極推動十二年國民教育，教育部認為延長國民教育年限，其法源依據主要是來自《教育基本法》第 11 條「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。」（教育部，2007）根據教育部的推行計畫，推動十二年國民教育之政策的目標為：(1)提升國民素質，增進國家競爭力；(2)促進教育機會均等，實現社會公平正義；(3)紓緩升學壓力，引導學生適性發展；(4)平衡城鄉差距，降低教育落差（教育部，2007）。因此，這次改革主要是藉由延長國民教育年限，以提昇國民普遍素養，進而增進國家競爭力和實現教育機會均等的理念。

臺灣已於民國 57 年實施九年國民義務教育，所有的國民皆須接受九年的教育，這階段的教育內容是普通、共同的，義務教育階段後則為後期中等教育，主要是普通高中、綜合中學或高職形式的教育，該階段的教育內容是自願的和適性的，分別為學生將來繼續升學或就業而準備。目前教育改革以十二年為規劃的範圍，在教育階段上納入高中職，形式上訴諸於「國民教育」而非以延長「義務教育」的形式出現，因而現階段推行的十二年國民教育，本質上涵蓋了義務教育和非義務教育階段，即強迫的和自願、選擇的方式，教育內容上，則包括共同和適性發展的教育內涵。

行政院於 2007 年 2 月 27 日宣示十二年國民教育方案預計於 2009 年全面實施（教育部，2007），國內已有學者專家為文探討其政策發展（吳清山，2000；吳清山、高家斌，2005、2007；楊思偉，2006；陳益興、王先念，2007），議題部份，以施政的重點之一高中職社區化有關者為最（吳敏華，2004；李坤崇，2007；林永豐，2007；馮丹白、陳信正，2007；黃增榮、王保進，2006；蔡炳坤，2005；盧延根，2004），其他議題，尤其是課程部份則仍待努力。再者，在其他國家課程的規劃上，僅見張煌熙（2007）和楊思偉（2005）分別對美國與日本中學進行介紹，英國部份，雖然林永豐（2003、2005）為文介紹了後期中等教育（主要指 14-18 歲教育階段）的證書和課程，不過英國政府於 2005 年提出〈14 到 19 歲教育與技能〉白皮書（14-19 Education and Skills）（DfES, 2005a），該白皮書指陳 14-19 歲教育的改革方向，目前已進入計劃與執行階段，有更新的發展。

在英格蘭地區，橫跨義務教育階段和非義務教育階段的教育改革受到相當的重視，針對 14 到 19 歲年齡階段的教育政策和討論不斷地提出和進行，英格蘭的義務教育從 5 歲開始至 16 歲為止，2005 年白皮書所規劃的教育改革範圍涵蓋了義務教育階段的後期（14 到 16 歲）和非義務教育階段的前期（16 到 19 歲）年齡，而且採取的方式和臺灣相同的，兩地都不是以延長義務教育年限的

方式進行，而是以提高在學率和平衡不同進路間的差距為主（教育部，2007；DfES, 2007）。就以上兩點來看，英格蘭 14-19 歲教育改革和臺灣目前推動十二年國民基本教育的規劃有相同的精神。

因此，本文將探討英格蘭針對 14-19 歲進行的教育改革，特別是與課程有關的部份，即義務教育階段後期和非義務教育階段的課程規劃，並將焦點置於兩階段之間的課程銜接，以及非義務教育階段課程如何滿足不同的個人需求，以達到全民教育的理想，希望藉由此一分析提供臺灣規劃十二年國民教育的參考。為達成上述目的，以下將先介紹英格蘭 14-19 歲階段教育的發展。接著探討 2005 年白皮書中所揭示的推動 14-19 歲教育改革之背景，並針對白皮書中課程與證書的規劃與實施進行分析。最後，參照英格蘭的經驗，反思臺灣十二年國民教育的規劃與實施以為本文結論。

貳、英格蘭 14-19 歲教育的簡介

在臺灣，義務教育從 7 歲起至 15 歲為止，義務教育階段之後的正式教育，很明確地就是指高中職，因為多數青少年在國中畢業之後，就接著進入高中職，然後選擇升學者就進入大學院校，其他則進入就業市場。英格蘭的義務教育從 5 歲起至 16 歲為止，5 歲到 11 歲為小學階段，11 歲到 16 歲則為中學階段，這兩階段的課程於 1988 教育法案頒布後，主要依據國定課程（National Curriculum），大部分的學生在中學的最後兩年（Year10 和 11，約 14-16 歲）準備中等教育普通證書（General Certificate of Secondary Education, GCSE）的測驗，這項測驗是針對 16 歲以上學生所設的全國性測驗，該測驗的成績是決定學生未來進路的主要指標（如學術性的 A Levels 或職業性課程）（Haywood, 1997），同時，中學階段亦提供職業性課程。

在英格蘭，學生於 16 歲完成義務教育後並無法直接進入大學，依英國大學入學的規定，需要參加為取得各種證書的課程，有些學生繼續留在中學裡準備，有些則進入學院或不同的機構。16 歲之後到大學或就業前的課程主要是協助學生準備各種測驗，以獲得各種證書，以因應將來進入大學或職場之需求，所以課程的內容取決於學生準備獲得的證書。這些不同的證書和相對應的課程可以區分三條進路：學術的（academic）、廣泛性職業的（broad vocational）和特定職業的（occupational or work-based）（Lea, 2003; Raffe, Howieson, Spours, & Young, 1998）。此一三軌系統在 1991 年教育與科學部（Department of Education and Science, DfES）和就業部（Department of Employment）共同出版的白皮書〈二十一世紀教育與訓練〉（Education and Training for the 21st Century）中確立（Young and Spours, 1998）。以下根據這三條進路介紹英格蘭 16 歲以後的教

主題文章

育。

首先，學術的進路以高級普通教育證書（General Certificate of Education Advanced Level, GCE A Level）課程和進階補充級普通教育證書（General Certificate of Education Advanced Subsidiary Level, GCE AS Level）課程為主。A Levels 在 1951 年開始實施，準備 A Levels 測驗的課程主要由中學的第六級（sixth forms）和擴充教育（further education, FE）的中六學院¹（sixth-form colleges）提供，有些綜合性擴充教育學院也提供這類型的課程，這些課程主要針對 16 到 18 歲學生；在科目的選擇上，學生可自行決定修習的科目，其測驗成績是學生能否進入大學的重要參考依據之一。1986 年以前，普通教育證書包括普通級（Ordinary Level, 即 O Level）和進階級（Advanced Level, 即 A Level），學生需先通過普通級才能進入進階級，但前者於 1980 年為 GCSE 取代（Mackinnon and Statham, 1999）。至於 AS Levels，其前身是 Advanced Supplementary Levels，在 1987 年開始實施（Macfarlane, 1993），而目前的 AS levels，是在二千年課程（Curriculum 2000）改革後實施的，這項改革將 A Levels 中所有科目設計成由兩階段各三單元構成的課程，這兩階段分別是 AS 和 A2，AS Levels 等同於 A levels 第一年的初級課程，學生即使沒有完成 A2 的課程，也可以獲得 AS 的證書，之後有機會可以再繼續進入 A2 課程以完成 A Levels，或搭配其它科目的 AS 或 A Levels 證書來申請大學；這項作法的目的乃是希望鼓勵學生在第一年修習較廣泛的課程，以避免以往 A Levels 的學習過於狹隘的批評（DCSF, 2008a; Hodgson and Spours, 2003）。另外，有些擴充教育學院亦提供 GCSEs 課程，這對於那些中學畢業後在 GCSE 測驗裡表現不佳的人而言，提供了重新準備的機會，以獲得較佳的測驗結果（Huddleston and Unwin, 2002）。

其次，特定職業的進路以 1987 年開始在英格蘭實施的國家職業資格證書（National Vocational Qualification, NVQ）課程為主；NVQs 是一種特定職業的技能訓練，課程提供的對象廣泛，包含 16 歲以上青少年和成人，招收全日制與部分時間制學生。該課程是由學分（unit）組成，分成必修和選修學分，評量方式則以實作為主。該證書共分五級，學生在取得某一級證書後，可繼續接受更高一級的訓練以取得該級證書。除了 NVQs 以外，還有其它以培養職業技能為主的課程，例如商業與科技教育委員會（Business and Technology Education Council, BTEC）所提供的課程²，學生在修習完特定等級的課程後，即可取得該等級的職業技能證書（Huddleston and Unwin, 2002）。

¹ 關於「sixth form college」一詞的中譯，本文採用黃蘊（2003）的譯法，取其為延續中學第五級的意義，使讀者更容易了解其義涵。

² 關於 BTEC 所提供的課程及證書的種類，請參見 <http://developments.edexcel.org.uk/nationals>

第三，廣泛性職業的進路以 1992 年開始實施的國家普通職業證書 (General National Vocational Qualification, GNVQ) 課程為主，GNVQs 在 1991 年出版的白皮書〈二十一世紀教育與訓練〉中首度提出，被定位為與學術性 GCSEs/A Levels 平行的另一種職業性選擇，和前述的 NVQs 最大的差別在於，GNVQs 不是以技能為主的課程，而是一套兼顧學生將來就業與進入高等教育的廣泛課程，這套課程共分為三級：基礎的、中級的和進階的 (Hodgson and Spours, 2003; Huddleston and Unwin, 2002)；不過，GNVQs 在 2007 年停止實施，學生若想修習類似的課程，可從職業性 GCSEs 和 BTEC 所提供的課程中選擇 (Edexcel, 2008b)。

第二和第三進路的職業性課程主要由擴充教育學院所提供，根據 Huddleston 和 Unwin (2002) 的分類，擴充教育學院可大致區分為以下五類：一般擴充教育學院和綜合學院 (general FE and tertiary colleges)³、中六學院 (sixth form colleges)、專門特色學院 (specialist designated colleges)、藝術設計與表演藝術學院 (colleges of Art and Design and the Performing Arts) 以及農業與園藝學院 (agriculture and horticulture)。根據 1944 年的教育法案規定，地方教育局 (local education authority, LEA) 必須向教育部 (Ministry of Education) 提出設置郡立學院 (County Colleges) 的計畫，提供義務教育階段後 15 歲到 18 歲青少年適合的教育 (1944 到 1972 年間英格蘭的義務教育僅至 15 歲為止)，換言之，義務教育階段後的教育與訓練的提供成為地方政府的責任 (Huddleston and Unwin, 2002; Richardson, 2007)。

不過，這項規定在 1980 年代產生重大的轉變；1988 年的教育法案終止了地方教育局必須設立郡立學院的責任；隨後，在 1991 年出版的白皮書〈二十一世紀教育與訓練〉中宣佈，終止地方教育局在擴充教育學院上的權責，這項轉變可讓中央政府更充份有效地統籌運用教育資源，同時，藉由直接將經費撥予地方學院，以管理擴充教育學院，而這項改變對學院最直接的影響即是學院之間的整併 (Richardson, 2007)。

另外，根據 Lea (2003) 的分析，在 1980 年代，16 歲後教育的明顯轉變是職業課程的擴充，以及對於銜接職業與學術課程的嘗試與努力，這是由於提供離校年輕人的就業市場萎縮，以往多數年輕人在離校後會直接進入工作場所，現在則進入中學的第六級或是學院繼續就讀 (Young, 1999)。這些努力如：1983

³在 1965 年後，越來越多的綜合中學 (comprehensive schools) 相繼成立，當時政府財政困難，又是戰後嬰兒潮的末期，有些地方政府基於人口數驟降的考量，為解決就學人數不足的困境，在 1970 年代開始設立具有綜合性質的學院 (tertiary colleges)，這些學院同時提供全日制和部分時間制、及學術與職業的課程，這項作法在 1980 年代初期逐漸被更多地方教育局所仿效 (Cantor and Roberts, 1986; Macfarlane, 1993; Pendle, 2004)。

主題文章

年開始實施的青年訓練計畫（Youth Training Schemes, YTSs），以經費補助企業主雇用並訓練年青人工作技能；1983 年成立商業與科技委員會，該委員會在 1986 年後陸續推出兼具學術與職業特性的課程，以培養專業人才；1984 年設立職前教育證書（Certificate of Pre-vocational Education, CPVE），該證書的課程提供廣泛的（而非特定的）職業課程給職業性向未定的學生，作為進入職場前的試探與準備；1986 年成立國家職業資格委員會（National Council for Vocational Qualifications），希望整合所有的職業性證書，以對應學術性的證書；最後則是上述的 GNVQ 課程。這些改革背後的假定有二：其一，以往英國教育大多偏重學術，但是對大部分的學生來說並不需要，也無法在這類教育上有成功的表現，因而學術性教育既無法滿足個人需求，也無法符應工業發展所需；其二，學術性教育使學生太早專注於少數幾門學科（如 A Levels 的課程和證書之設計），窄化學生的知識領域，且學生所習得的知識少有機會應用於生活中。雖然這個方向的改革延續到 1990 年代，甚至二十一世紀，但此一方向的改革也引發關於教育目的與方向的爭論，而爭論的焦點乃在於：英格蘭是否應朝向以技能為主的教育？關於這項爭論，我們將在下一部分中討論。

叁、14 到 19 歲教育改革的背景

對於 2005 年白皮書所規劃的 14-19 歲教育改革之背景，我們可以從以上的描述和相關學者專家對此一階段教育所面臨的議題與挑戰的論述來理解。

一、14-19 歲教育所面臨的議題與挑戰

從以上對英格蘭 14-19 歲教育的簡介和相關學者的討論中，可以歸納出目前英格蘭 14-19 歲教育面臨的議題和挑戰，分別討論如下。

（一）如何使 16 歲以後的教育成為全民的教育(education for all)？

一份由教育與技術部出版的報告書〈更高的期望〉（Raising Expectations: Staying in education and training post-16）（DfES, 2007）特別指出，在經濟合作發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）的會員國中，英國 17 歲青少年接受教育或訓練的比率遠低於許多國家，而在 16 歲完成中等教育到 17 歲間離開學校不再接受教育或訓練的比率卻遠高於許多國家；該報告書進一步建議，基於個人福祉、國家經濟競爭力和社會安全，英格蘭應在 2015 年達到 90% 以上的 17 歲青少年接受教育或訓練的目標（目前為 76%），對於那些未接受教育或訓練者，將採取強制措施（如罰款）。

雖然報告書中強調學生在完成義務教育後繼續接受教育或訓練的重要性，

並建議以強制措施達成人人接受教育的目的；然而，就課程的觀點而論，16 歲以後的教育已屬於非義務教育階段，本質上是選擇與自願式的教育，所以更重要的議題應該是，這階段教育所提供的課程是否能符合個人的需求和激發學習者的學習意願，使人人願意繼續學習；同時，在 16 歲以前的中學教育階段，能否為 16 歲以後的學習做好準備，以使學生能順利銜接，也極為重要。這兩點反映在 2005 年的白皮書所規畫的 14-19 歲教育改革中，下一節將會討論其規劃與作法。

（二）朝向以技能為主的教育？或繼續維繫傳統的學術教育？

正如上述針對 1980 年代 16 歲後教育的課程轉變的分析所示，職業課程的擴充引發了教育目的與方向究竟是否朝向以技能為主的爭論。支持者的立場大致如同上述分析所呈現的兩個假定：以 A Levels 為例，Elliott、Forster、Greatorex 和 Bell（2002）、Huddleston 和 Unwin（2002）及 Young（1999）認為，A Levels 的課程和測驗是以學科為單位，整套課程只不過是學科的組合，學科和學科之間缺乏連結，教師的教學活動往往以通過測驗為首要目的，這樣的課程既無法達到全人的發展，也無法將知識脈絡化及應用到日常生活經驗當中。反對者則認為以職業技能為主的教育過於迎合工業上的需求，可能犧牲了教育中人文精神與思辨的目的，教育將淪為為經濟服務的工具，成為製造一個個機器人的生產線，以及塑造出一群群沒有批判能力之高科技時代的消費者；還有反對者認為，強調職業資格與證照往往將個體侷限在既有的職業與就業結構中，同時，對於技能的強調往往強化學習者對於失業的特定歸因方式，認為失業問題是個人的問題，而非經濟結構的問題，由此再製了勞工階層青少年的態度與想法，接受低薪與低地位的工作，進而鞏固既有的社會與經濟不平等（Lea, 2003; Pring, 1997; Williams, 2008），即合理化社會結構中的不平等與維持宰制者的優勢地位。對於這個爭論，Tomlinson 在其針對 14 到 19 歲教育改革報告書中的陳述，可以指出英格蘭未來發展的方向：「我們希望賦予學科的學術知識足夠的成長空間，我們也希望提供 14 歲以上學生高品質的職業教育，兩者就其本身而言雖然不同，但對年輕人的未來幸福乃至於國家都極為重要。」（DfES, 2004b, p. 1）以下我們將焦點轉移到 14-19 歲教育的課程問題，尤其是有關如何組織職業技能與學術知識的討論。

（三）邁向整合學術知識與職業技能？或維持學術與職業分流？

正如上述，英格蘭 16 歲後教育是一個三軌分立的系統，分流系統有其背後特定的哲學，例如，Plato 在其〈理想國〉（The Republic）（1987）一書中將人區分三級（金質、銀質和銅質），如果每一級的每個人將其能力發揮在其相對應能力的工作上，那麼整個社會都將受益；同樣的，這樣的分流系統也或多或少

主題文章

受到社會學裡結構功能論社會分工的影響，即每個人依據其才智分派到不同的社會位置；另外，Young（1999）亦認為，對於職業和學術的分化，不只是課程組織的問題，對「自為目的的知識」（knowledge for its own sake）和「應用性知識」（the applications of knowledge）的區分，實際上對應了經濟上對「勞心」（mental labour）與「勞力」（manual labour）的區分。

然而，這種分流系統並非毫無問題，它承受來自經濟、社會與教育的壓力。就經濟而論，教育的分流系統是建立在經濟和社會分工的概念上，但是當前的經濟發展趨勢已逐漸打破了這種分工的概念，目前我們所需的是更高層次和新型態的技能與知識，特別是整體的和核心的能力（competences）；同時，為了因應就業市場裡存在著越來越多的流動性與不確定性，人們所應具備的能力應是多面向的，而且可轉換應用於不同情境。就教育而言，越來越多年輕人希望保有開放的選擇空間，延緩專門化（specialization），也希望對教育課程具有多樣的選擇。就社會的壓力而言，當人們對教育和職業的期望越來越高，自然而然地，接受教育的時間延長，對於資格證書的需求增加，這樣的壓力導致兩個問題，首先，學生往往偏好較高地位的學術性課程，因而，職業課程很容易被視為是無法進入學術性課程時不得已的選擇，職業課程在無法取得與學術課程同等地位的情況下，也就難以吸引學生就讀；其次，日益嚴重的經濟與社會的不平等加速了教育上的不平等，兩者形成一個惡性循環，因為對於那些沒有獲得資格證書或提早離校者所面臨社會和經濟邊緣化的危機也就更高。簡言之，16歲後教育應滿足更廣泛與更多樣的需求，而這樣的需求不是分流系統所能滿足的，因為分流系統的每一軌道所服務的人及其目的是特定的（Raffe et al., 1998）。綜合上述，英格蘭的16歲以後教育如何因應這些壓力及改革既有的分流系統，值得深入了解與分析。

（四）如何強化學生的基本能力和普通技能？

上述第三點中曾討論到現在經濟型態對於能力的需求與以往工業經濟不同，需要新型態的技能與知識。依據 Lord Leitch（Leitch Review of Skills, 2006）對於技能的回顧，技能（skills）可區分為三種類型：一、基本能力（basic skills），如讀寫能力和運算能力；二、普通技能（generic skills），如團隊合作和溝通；三、特殊技能（specific skills），如機械操作和程式設計。前兩種技能可應用在不同領域的職業、學習和日常生活中，屬於可遷移的技能，而特殊技能則只能應用於特定領域。因此，基本能力和普通技能對於個人的學習、就業與生活有極高的重要性；此外，對於年輕人而言，發展普通技能的重要性高於學科特定知識和職業性實用技能的學習，這個想法已經在英國為教育學者、雇主和政策制定者討論了將近四十年（Huddleston and Unwin, 2002）；Dearing 在 1996 年針對 16-19 歲教育的檢討報告中指出六項關鍵技能的範疇（communication,

application of number, information technology, improving own learning, problem solving, working with others)，這項建議後來被英格蘭的資格暨課程局（Qualifications and Curriculum Authority, QCA）所採納。然而，這些基本能力和普通技能的學習與強化如何在既有的課程架構中實施，將是一個值得探究的課題。

（五）如何建構一個提昇個人終身學習的 14-19 歲教育？

面對當今社會、經濟和科技快速轉變的挑戰，終身學習是個人因應此一情境的重要途徑；藉由終身學習，個人不僅能開展自我潛能，還能獲得新知識和技能以提昇競爭力和促進就業；另外，就國家而言，終身學習的提倡可以提昇其人力資源的素質，進而強化該國在全球化趨勢下的競爭力（Jephcote and Abbott, 2005）。然而，正如 Jephcote 和 Abbott（2005）所指出的，英國 16 歲後教育的分流系統無法落實終身學習的理念，其原因在於學生不容易在不同軌道間轉換，以學習不同領域的知識和技能，這和終身學習中開展個人自我潛能的理念背道而馳。

在檢視各國知識經濟和知識社會的模式之後，Green（2006）也發現終身學習常被當作是達到國家經濟競爭與社會凝聚的關鍵。其中北歐國家最能兼顧這兩個指標，即高整體勞動生產力、高就業率，和相對而言較均等的薪資；而英國則具有中等的整體勞動生產力、高就業率，和高度的薪資不均等。主要的原因是來自於技能的兩極化，導致薪資的不均等，進而產生社會凝聚力不高。何以英格蘭和北歐各國有此差異呢？Green 從教育解釋其中的差異，原因之一是低收入家庭的兒童並沒有接受良好的學前教育或得到應有的支持；另外，兩國不同的學校系統也有影響，首先，北歐各國的義務教育同質性很高，而且主要是由國家資助；英國雖然有綜合性質的中小學，但是由於學校可以選擇學生或是不同的教育政策，形成相當程度分流的中等教育，並且和社經背景產生連結的現象。再者，北歐的終身學習主要由國家負責，參與率是歐洲國家中最高的，英國雖然提供許多成人學習的機會，不過多屬於自願性，而且教育程度較高者比較會進入成人學習，這無異擴大了先前分流學校系統產生的能力極化作用。所以，如何使英格蘭的青少年在完成義務教育時都能具有相當水準的能力，以接續未來的升學或就業的生涯發展？這個問題除了提高在學率外，更重要的是如何使所有的人都能接受一定品質的教育與訓練，以減少能力極化，及隨之而產生的收入極化的問題，才能達成兼顧經濟發展與社會正義的目標，這是 14-19 歲教育值得思考的問題。

然而，如何建構一個提昇終身學習的 14-19 歲教育？如同 Young（1999）所建議的，我們可以跳脫以資格證書或課程內容的觀點來看待此一議題，而從

主題文章

學習的歷程來看待學術知識與應用技能之間的分野，換言之，我們應將學術科目的學習與職業技能的應用視為是個人學習歷程中具有連續性階段，這樣的觀點便與終身學習產生了密切的關連，因為我們如果將離開學校進入職場或生活領域也視為是學習的一部分，那麼學術理論與實際應用的分野也就沒有那麼明顯，而關鍵即在於延伸及擴展學習活動的概念，例如從學校到工作場所或社區；而此一延伸學習活動的概念，正符應終身學習的目標。另外，從歐洲共同體執委會（Commission of the European Communities）於 1995 年所公布的白皮書〈教與學：邁向學習型社會〉（Teaching and Learning: Towards the Learning Society）提出的多項提昇終身學習的建議，例如加強學校與企業的合作、認可在傳統教育和職業訓練系統外獲得的學習、強調關鍵技能的學習、加強多種語言的學習，前兩項是將學習的場域和型態多元化，後兩項正與前述第四點強化學生的基本能力和普通技能有密切關連，事實上，終身學習這個概念在上述學術與職業分流與否的問題上，也可提供另一種思考的角度。

二、14-19 歲教育改革的提出

在英國的官方報告書中，1996 年教育與就業部（Department for Education and Employment; DfEE）所提出的〈學習與競爭力〉（Learning to Compete: Education and Training for 14-19 Year Olds），首次將 14 到 19 歲視為一個整體來思考改革方向；根據 Sims 和 McMeeking（2004）的分析，其背後理念乃是，此階段學生所習得的知識和技能在未來的擴充教育和訓練、高等教育、就業乃至社會生活扮演極為關鍵的角色。之後，英國政府於 2003 年提出〈14-19：機會和卓越〉（14-19: Opportunity and Excellence）白皮書（DfES, 2003），並成立以 Tomlinson 為首的工作小組（Working Group on 14-19 Reform），致力於規劃 14-19 歲的教育改革，於 2004 年分別提出期中與總結報告書（DfES, 2004a, b）。接著政府於 2005 年提出〈14 到 19 歲教育與技能〉白皮書（14-19 Education and Skills, DfES, 2005a）和執行計畫（DfES, 2005b）回應工作小組的建議。

14-19 歲的教育改革，其重要性如教育國務卿 Ruth Kelly 在白皮書中所言，對「國家經濟」和「社會正義」的實現都很重要（DfES, 2005a, p. 3）。如白皮書所揭示，改革的主要目的在促使中等教育和後期中等教育的轉型，讓所有年輕人都能持續學習，直到 18 歲（DfES, 2005a）。對國家而言，此年齡階段的青少年若具備高層次的知識、技能和彈性，將有助於國家競爭力的提昇，尤其是在知識經濟時代，掌握和創造知識、訊息的能力，已成為全球經濟競爭的新形式資本，工作者的素質水準將成為全球競爭的重要關鍵，這個觀點反映了工黨政策顧問 Charles Leadbeater 的建議，他認為知識連同金融和社會資本，將成為引導現代經濟的三股力量，而第三級教育系統（tertiary education systems，包括擴充教育和高等教育）將成為教育改革的重點（Leadbeater, 2000）。以英國目前

青少年的學習年限來看，如同之前所言，遠遠落後於其他國家 (DfES, 2005a)。另一方面，統計資料顯示，輟學率高者，和反學校、反社會的態度，甚至是犯罪有高相關 (DfES, 2005a)，將會影響國家和社會的安全與安定。

就青少年本身來說，14-19 歲階段居於關鍵的地位，是未來成人生活學習和就業的基礎，例如，根據調查顯示，16 歲前是否取得證書將影響未來的就業機會 (DfES, 2005a)；此外，在學術類和職業類的證書之間，職業類別的證書和教育較不受重視，大幅降低學生取得「有價值」證書的機會；再者，研究發現，社經地位的高低影響了青少年證書取得和大學就讀的機會 (DfES, 2005a)。因此，英國政府認為，如果讓 14-19 歲的人都能接受適當的教育，將能有效減低社經地位對學習和升學的影響，以切近社會正義的理想。

肆、14 到 19 歲教育改革中課程和證書的規劃

英格蘭的 14-19 歲教育改革不僅包括 16 歲後的教育，而且將涉及的年齡層分別往下和往上延伸，政府將如何面對與規劃這一年齡階段的教育改革呢？本節將針對 14-19 歲教改政策進行分析，探討其中政府如何回應或面對上節提及的問題與挑戰。

由於有關 14-19 歲教育改革的資料眾多，針對本文目的，以下分析主要基於二份官方文件，第一份為〈14 到 19 歲教育與技能〉白皮書 (DfES, 2005a)，該份文件主要依據工作小組的總結報告書，由教育國務卿 Ruth Kelly 向國會提出，為引領後續改革方向的主要官方文件；第二份是其執行計畫 (14-19 Education and Skills Implementation Plan, DfES, 2005b) 橫跨了 2005 年到 2015 年這十年的計畫，並參照執行單位的文件，特別是負責證書和課程的資格暨課程局。茲將上述官方文件中，關於義務教育階段前後的課程改革，參照上述關於英格蘭 14-19 歲教育面臨的問題與挑戰整理歸納為以下五點：

一、彈性的學習階段設計

白皮書中規劃的教育改革，企圖改變的面向不僅包括課程、評量和證書，還包括學習階段的設計。英格蘭 1988 年後的國定課程，設定的對象是 5 到 16 歲，屬於義務教育階段，多數學生於 16 歲後，或就業，或參加考試課程繼續學習，所以 16 歲成為英格蘭青少年生涯發展的關鍵階段。白皮書中將 14 到 19 歲視為一個改革的整體，使學生的學習更加彈性與適性化，學生可以針對較拿手的科目，提早準備 GCSEs 或 A levels 等證書考試，不用等到特定的年齡，(如 GCSEs 的課程通常是 14 歲時參加，持續兩年，16 歲參加考試，而 A levels 則

主題文章

是 16 歲時參加準備課程，18 歲考試），使學習更切合學生的需要，以吸引學生繼續學習。另外，根據統計，學生平均通過 8 個 GCSEs，更有 25% 的學生獲得十個或是更多的 GCSEs (DfES, 2005a, p. 48)，因此，彈性的設計還包括可以讓學生準備更高等級的證書，而非僅停留在同一等級。

二、整合前一階段的學習－紮實的第三階段課程

14-19 歲的教育改革雖然是從國定課程的第四階段 (Key Stage 4)，即 14 歲開始，白皮書中的規劃卻向下延伸到國定課程第三階段 (Key Stage 3)，使 11 到 14 歲成為紮實的基礎 (“a strong foundation”, DfES, 2005a, p.28)。主要目的是使進入第四階段的學生都能具有足夠且充份的基礎，以繼續之後的學習。為達到此目的，第三階段的任務之一，即在使未能在小學階段 (即 Key Stage 2) 達到各科預設標準的學生，能在中學的第一階段 (即 Key Stage 3) 補強；並學好第三階段的課程。不過，國定課程第三階段需要學習的科目最多，包括三個核心課程 (English, mathematics, and science) 和九個基礎課程 (design and technology, information and communication technology, history, geography, modern foreign languages, art and design, music, physical education, and citizenship)，如此安排的目的是讓學生能夠接觸各種不同的領域，在進入第四階段時，學生就可以選擇較有興趣或能力的科目深入學習，所以第三階段具有鮮明的探索和銜接的色彩。

在課程修訂方面，保留原來國定課程中所有的科目，但是責成資格暨課程局檢視課程內容，使各科目規定的學習內容更一致，並精簡科目與科目之間重疊的學習內容，使學校有較多的彈性空間，以協助未達到期望標準的學生和開展學生的能力 (DfES, 2005a)；另外，為了使學生具備堅實的基礎，強調核心科目的學習，即英語、數學和科學需達到規定的程度 (level 5)，另外還加上基礎科目中的 ICT (information and communication technology) (DfES, 2005a)。英語、數學和科學等三個核心科目每年都會進行標準化評量，並將評量的結果以學校為單位公布，一般大眾都可以查詢 (如 BBC 的網站)，2008 年時將增加 ICT 的線上評量，至於其他基礎科目的評量則主要由教師執行，未公布評量結果，這部份改革的重點則在於發展教師在評量方面的專業知識和技能，及建置標準化測驗和評量活動的資料庫，使教師可以運用 (DfES, 2005a)。從評量的角度來說，標準化評量及公開化的評量結果，將使英語、數學、科學和 ICT 的重要性超過第三階段的其他科目。

三、彈性的第四階段課程

為了使學校課程能符合學生廣泛的興趣與特質，並提供探索各領域的機會，彈性的課程規劃成為重點。調整後的第四階段課程，除了共同的宗教教育

(religious education) 及和青少年問題與生涯有關的教育 (sex, drug, alcohol and tobacco education, and careers education) 外。一方面減少第四階段的必修國定課程，目前除了維持三個核心科目和三個基礎科目 (ICT, citizenship, physical education) (DfES, 2005b)，不再要求學生一定要修習「設計與科技」(design and technology) 和現代外語 (modern foreign languages) (DCSF, 2007)。另一方面還安排了與工作有關的學習和企業 (work-related learning and enterprise)，讓學生有較多的機會獲得與工作有關的學習經驗 (DfES, 2005b; DCSF, 2007)。並增加選修科目的比率，讓學生有機會修習其他非必修的基礎課程 (如 arts, design and technology, the humanities, modern foreign languages)，和準備各種領域專門文憑 (specialised diplomas) 的課程 (DfES, 2005b)。

四、強調英語和數學

在這份白皮書中，特別強調英語和數學的核心地位，認為是學習和就業的應用能力 (functional skills) (DfES, 2005a)。提昇學生英語和數學能力的具體的作法除了精簡第三 (11 到 14 歲) 和第四學習階段 (14 到 16 歲) 規定的課程內容，讓學校有較多的時間加強學生的英語和數學，以達到規定的水準 (level 5)。在 16 歲義務教育階段後，則強調能將英語和數學應用於不同脈絡中的能力，包括生活和工作，將這兩個科目的學習界定為基本能力的一環，而不純然定位於學科知識的學習。

為了確認英語和數學的學習效果，英格蘭從評量制度來強化這兩個科目的地位。在國定課程階段，如同第一點提及，英語和數學的評量是屬於標準化評量，加上評量結果會以學校為單位公開給大眾，使國定課程中的英語和數學兩科的學習結果達到一定的水準。在 16 歲義務教育結束時，則以 GCSEs 證書制度來強化課程中英語和數學的地位，如同這份白皮書的建議，未來每位學生都能通過五個 GCSEs，其中包含英語和數學 (DfES, 2005a)。針對義務教育階段之後 16 到 19 歲的年青人，則可能隨著新文憑課程或其他課程，使學生繼續加強學習 (DfES, 2005b)。

五、強調應用能力

如第四點所言，在白皮書和其執行計畫中，英語和數學是兩個重要科目，除了強調其身為國定課程核心科目的地位外，更強調其對於生活、其他領域的學習、未來的學習與工作的重要性，即強調其功能或應用的面向。所謂的應用能力指的是實際技能 (QCA, 2008)，除了英語和數學之外，還包括基礎科目中的 ICT，目前資格暨課程局已發展出個別標準，分成三級 (entry, level 1, and level 2)。英語則分別針對聽說、讀和寫三方面另外分級；數學除了數學知識外，特別提出過程技能；ICT 則分成系統、選用，和訊息表達溝通技能 (QCA, 2007a)。

主題文章

這些標準將會包含在數學、英語和 ICT 的 GCSEs、新的文憑和見習課程中(QCA, 2007b)，預計於 2010 年提供單獨的證書 (QCA, 2008)。

六、銜接學術和職業進路

目前的學習和證書可以區分成學術 (GCSEs, AS, A-levels) 和職業 (如 NVQs) 兩大類別，其中職業證書的地位遠低於學術證書，這可以從學生的修課意願和大學入學是否接受該證書得知。針對這個面向，這份白皮書和執行計畫提出許多方法企圖銜接兩者，甚至將工作型式的學習納入第四階段的課程，使學生能有機會接觸兩者，兼具學術和實務兩方面的能力，成為具有能力 (skilled) 的人，並藉此提昇職業類證書的地位。

為達成此目標，政府將責成相關單位發展新的 GCSEs 評分基準 (measures)，進而發展全國證書架構 (National Qualifications Framework)(QCA, 2006)，使所有證書的地位可以相互參照，無論將來升學或就業，這些證書都會獲得高等教育機構或雇主承認 (DfES, 2005a)，一方面可以破除職業類證書和學術類證書之間不均等的地位，另一方面，可以使學生在不同軌道間轉換(DfES, 2005b)，學習將更具彈性。

除了建立全國證書架構外，為了銜接學術和職業軌道，現行的作法是在已建立名聲的 GCSEs 中納入職業類的科目，藉由原有的名聲，提高學生修習的意願，並使 GCSEs 同時具有學術類和職業類證書的性質，破除 GCSEs 僅為學術科目證書的印象。目前已經有許多教育機構提供這類的課程，如應用藝術和設計 (applied art and design)、應用商業 (applied business)、應用科學 (applied science)、工程 (engineering)、健康和社會照護 (health and social care) 等 (Edexcel, 2008c; Oxford Cambridge and RSA Examination, OCR, 2008)。

從現存的 GCSEs 中發展職業類考試科目是初步的作法，因為 GCSEs 的地位已被社會大眾認同，所以發展職業類科的 GCSEs 也比較容易被大眾認可，不過附加式的教育改革並無法真正解決問題，教育與技術部企圖發展一套包含三個等級的文憑 (diploma)。依白皮書和執行計畫裡的規劃，如果要獲得一特定領域的文憑，需要包括三個領域的學習：一般學習 (generic learning)、主要學習 (principal learning)、額外和/或專門學習 (additional/specialist learning) (DfES, 2005a, b)。一般學習目前修改為核心內容 (core content)，包括：(1) 英語、數學和 ICT 應用能力的評量；(2) 發展學生團隊工作和自我管理的能力；(3) 安排機會讓學生發展計畫；(4) 須要至少十天的工作經驗 (DCSF, 2008b)。簡言之，希望透過核心內容的學習，培養學生能在不同情境應用的普通技能。其他兩個領域的課程內容則與學生選定的特定領域有關，主要學習是針對該領域進行學習，其中至少一半以上是應用性質的課程，額外和/或專門學習則是讓學生可以

針對選定的領域再專門化，或是準備其他相關證書，如 GCSEs、AS 和 A levels。從上述三個領域的學習，可以看出新文憑課程內容除了可以包括部份國定課程中的內容外，還有與工作有關的學習和經驗（QCA, 2007c）。這項針對新文憑的課程預定在 2008 年 9 月開始提供其中五個（DCSF, 2008b; DfES, 2005b），其課程架構已經公告（QCA, 2007d），供授與文憑單位發展課程。

從前一節提及的 14-19 歲教育所面臨的議題來看。首先，為了使 16 歲後的教育成為全民的教育，白皮書中規劃的學習階段彈性化、14-16 歲課程的彈性化，更能讓學生依其興趣與未來發展進行學習；另外，使學生在 11-14 歲課程奠定紮實的基礎，將能減少學生在後續階段因學習失敗而選擇退出的機會；最後，第四階段的課程和證書中加入一些職業或與工作有關的學習，將會吸引對學術課程較不感興趣的青少年繼續學習。其次，從第四階段納入和工作有關的學習，及新文憑可以包括 GCSEs 或 A levels，加上 GCSEs 和 A levels 的地位仍鞏固，可以看出政府持續維繫傳統的學術教育，但也同時企圖提升職業教育的地位，並使學生有更多的機會能在學術和職業兩軌之間轉換。再者，在強化學生的基本能力和普通技能方面，我們可以看到第三階段對國定課程核心科目和 ICT 的強調，並在第四階段強調英語、數學和 ICT 的應用能力。這些作法也是企圖使 14-19 歲教育成為終身教育的一環。

伍、預期的困難與挑戰

教育改革的推展通常面臨重重的挑戰，雖然英格蘭 14-19 歲的教育改革仍處於推展的前期，目前面臨、及可預期的困難與挑戰可以歸納為以下幾點。

一、提供課程的機構

在〈14-19 教育和技能〉白皮書中，預計為該年齡青少年提供廣泛的學習機會，以接觸各種不同的職業領域，讓青少年有機會發展其興趣與能力。這些列出的領域十分廣泛，任何一個機構都無法獨力提供所有的課程，加上英國學校並沒有將職業教育融入學校課程的傳統，這意味著學校或是地方教育單位並沒有充份的經驗，可以確保提供所有的課程（Beresford, 2007）。因此，如果想提供完整且高品質的各類課程以滿足青少年的需要，學校、學院和相關訓練機構之間的密切合作就顯得十分關鍵（Beresford, 2007; DfES, 2005a），這包括負責課程的主要機構需要接受新的觀念，例如課程中特定部份請其他機構提供，建立付費式代為訓練的合作關係，另外，因為學生需要在不同機構上課，需要重新思考影響課表安排的因素，如通勤時間。

主題文章

除此之外，如何吸引數量充份和能提供高品質訓練機構加入也是另一個挑戰。雖然有興趣提供課程的機構皆需要經過篩選和評估，才能提供相關課程，但是如果無法吸引具有聲望的養成機構，或是發展有效的評估指標，將會影響高等教育機構或企業主對這套課程和文憑的接受程度。以之前進階職業教育證書（Advanced Vocational Certificate of Education, AVCE, 2000-2004）的經驗為例，該證書於 2000 年取代進階級的 GNVQs，卻僅實施四年，到 2004 年 6 月就撤消，這使得課程提供機構對於投入新文憑課程持保留的態度。另外，課程的開設將受到市場需求的影響，以目前的情況來說，有些職業領域的課程遠較其它受歡迎，所以開設的機構也比較多，相對地，較少機構願意提供冷門的課程，因為修習的學生較少，以目前規劃的十四個特別文憑課程來說（DfES, 2005a），要滿足各類學生的興趣與需求，對提供機構來說，或是尋求合適機構來說，並非易事。

最後，新文憑和以往證書相較之下，要求較多的工作經驗（以目前的規劃而言，至少必須十天）（DCSF, 2008），這意味著養成機構需要與企業或是相關單位建立密切的合作關係，讓學生能在在學期間獲得較多的工作經驗，對目前安排工作經驗已經吃緊的機構來說，這顯然是另一個挑戰（Hodgson and Spours, 2007）。

二、新文憑的地位

前面曾經介紹，政府規劃一套新的文憑，企圖銜接目前學術和職業分流的證書制度，以提高職業類證書的地位，不過從剛落幕不久的 GNVQs（存在於 1992-2007）和 AVCEs 經驗（Directgov, 2008; Ecclestone, 2000; Hodgson and Spours, 2007），或是更早期的經驗（如，Pre-Vocational Education, CPVE, 1985-1989; Technical Vocational Education Initiative, TVEI, 1984-1994）（Ecclestone, 2000）來看，設計一套可以滿足各種需求的證書制度並不容易，不但可能無法達到原先預期的目的，而且頒發的證書可能無法得到雇主和大學兩方面的高評價，在採用程度上自然也就不如其他評價較高的證書，這類的證書可能淪為低成就學生不得已的選擇。

再者，根據以往的經驗，大學對於非學術類文憑的接受程度持謹慎的作法，如英國大學院校入學委員會（Universities and Colleges Admissions Services, UCAS）於 2007 年初才採認 1987 年開始實施屬於職業類的 NVQs 證書（Beresford, 2007），如果新文憑並不適用於大學入學申請，不但會影響學生修習新文憑課程的意願，另一方面，該新文憑的設計初衷--使該文憑能彈性地適用於職業或學術領域，以破除職業與學術分流的證書制度，也將無法達成。

此外，原有證書的地位也會影響這套新文憑的普遍接受程度。這波針對 14

到 19 歲的教育改革，並沒有採納 14-19 歲教育改革工作小組總結報告書(DfES, 2004b) 的建議，將目前所有證書整合為一個系統，取代原來的證書。相反地，新的文憑制度仍相當倚重 GCSEs 和 A levels 這兩種證書，如新文憑課程中的「額外學習」和「專門學習」，就可以以 GCSEs 或 A levels 取代，可能是職業類科目或是學術科目，以這兩種證書目前優勢的地位而言，能力較佳的學生會如同以往，仍然傾向修習 GCSEs 和 A levels 課程。至於新文憑對其他職業類證書的影響，可能只會取代一些以學校教育為主的職業文憑，如 NVQs 和職業類科的 GCSEs，對於以學院或工作為主的證書，如 BTEC，則不一定能與之競爭或同享其名，所以已建立名聲的職業證書頒發單位對這套文憑仍採取觀望的態度，如 Edexcel 或 CGLI (City and Guilds London Institute)，因為這套新文憑可能會重蹈 GNVQs 和 AVCEs 的覆轍—接受程度不高，而且成為能力較低者取得的證書，因此，Hodgson 和 Spours (2007) 預測它將只會位居於中間的地位，而無法取代 GCSEs 和 A levels 的地位，或是並駕其驅，成為具有聲望的文憑。

三、課程實施的問題

以新文憑目前的規劃來說，第一、二級證書主要針對 14 到 16 歲青少年的需要，該年齡仍屬於義務教育階段，接著的 16 到 19 歲則脫離了義務教育階段，這樣的安排可能衍生相關的問題。其中最令實務工作者關心的是，16 歲之前的青少年，即使他們獲得第一和第二級的文憑，因為年齡的問題，他們也無法獲准進入工作場合，那麼不禁令人質疑在義務教育階段安排與職場有關的課程內容的真正用意。

另外，課程規劃銜接也成為重要議題之一，類似的課程可能同時存在於 16 歲之前和之後的課程中，如何避免學生修習內容重覆的課程成為另一個可預期的問題；此外，如果學生於 16 歲之後不繼續修習相關課程，又如何讓課程在 16 歲之前達到某個特定的程度呢？這個問題資格暨課程局已經意識到了，其提出的解決方案是讓第一級的課程較廣博，使學生獲得一個以上職業領域的經驗，然後在第二級深入學習，但是些微的調整並無法解決根本的問題，課程內容還是極有可能重疊 (Hodgson and Spours, 2007)，可能的解決策略是養成單位、證書頒發單位，或是資格暨課程局需要發展各職業領域的能力指標。

伍、結語—反思臺灣的十二年國民教育的規劃

英格蘭的 14-19 歲教育改革，企圖達到提昇國家競爭力與社會正義的理想，其作法包括整合後期義務教育和非義務教育階段、強調核心能力的培養、整合職業和學術分流的培育方式、提昇地位低落的職業證書和課程，透過這些

主題文章

方式，來降低年青人在義務教育階段學習落後的情形，奠立後續學習的基礎，並吸引那些對原來以學術為主的非義務教育階段不感興趣的年青人繼續學習，最終目的在延長全民的教育年限。本文接著提出下列四點，供我國思考十二年國民教育課程之參考。

一、對十二年國民教育目的的反省

英格蘭 14-19 歲教育改革的提出，就學生個人而言，乃在於為學生未來的學習、成人生活以及就業奠立更堅實的基礎；就國家而言，希望藉由此一改革以提昇國家經濟競爭力，同時實現社會正義。若以上述改革目的對照我國推動十二年國教的目標，兩者有其相似之處，即均強調國家競爭力與社會正義。然而，在學生個人的部分，我國較偏重紓緩升學壓力與適性發展，對於個人未來生活的準備與終身學習的建立，較少著墨。臺灣十二年國民教育的目標如果僅停留於「提昇國中入學高中職比率，期達到百分之百」(教育部，2007，頁 297)，以目前國中進入高中職的比率已達 95% (教育部，2006)，上述目標反應現況的成份較大，並將國中升學壓力延後至高中職，若能將十二年國教定位為終身學習中的一環，使高中職成為協助青少年獲得終身學習所需的知能，為青少年未來的生涯奠立基礎，則無論選擇的是升學或就業之路，都能得到良好的發展。

再者，一個終身學習的社會，如 Green (2006) 的研究顯示，將有助於達成經濟發展與社會正義的雙重目標。就我國目前現況而言，我國的義務教育同質性高，多由政府資助，就這兩點而言，和北歐國家相似。雖然教育部於 1998 年公布〈邁向學習社會〉白皮書，明確指出建立終身學習社會的具體途徑，提出多項實施方案；並於 2002 年公布的「終身學習法」規定各級主管機關應整體規劃終身學習政策、計畫與活動，並設置終身學習推展委員會，以推展終身學習；然而，就目前十二年國民教育推動上，仍未見將高中職教育視為終身學習的一環這樣的理念出現，我國是否能夠如北歐各國，藉由終身學習的推動以達成兼顧經濟發展與社會正義的目標，仍有待觀察。

此外，從英格蘭關於 16 歲以後教育方向究竟應否朝向以技能為主的爭論中，我們可以省思臺灣未來十二年國民教育的方向，雖然個人的經濟生活與國家競爭力有其重要性，但過度強調就業準備與經濟發展的面向卻可能忽視了個人生活的不同面向（例如道德、美學、人文關懷、人際關係等）。

二、從課程銜接的觀點，檢視十二年國民教育課程

英格蘭 14-19 教育改革白皮書中的課程規劃，不僅針對 16 歲後非義務教育的課程進行改革，還往下修訂了第三和第四階段的課程。其具體作法是使 11-14 歲第三階段成為 14-16 歲階段的紮實基礎，學生修習各個國定課程規定的科

目，並確保在英語、數學、科學和 ICT 上的表現。第四階段則減少必修科目，增加選修的空間以容納多元的課程，讓學生有機會探索學術與職業領域的學習，且能針對個人的興趣選修，為 16 歲後自願和選擇的各類進路準備，這些修訂的主要目的在使前後階段的課程能相互支持與銜接。

從課程內容規劃上看，英語、數學和 ICT 成為縱貫 11-19 歲各學習階段的主軸，11-16 歲時，強調英語、數學、科學等核心課程及 ICT，為義務教育階段學習的重點，16 歲後，仍強調英文和數學的核心地位，不過著重於應用面向。從策略運用來說，英格蘭透過核心科目的設定、各校評量成績的公布、及 GCSEs 等證書，來強調特定科目與能力在 14-19 歲教育中的重要性。

反觀國內十二年國民教育的推動，就課程橫向的整合而言，目前已推動的作法是提出「後期中等教育共同核心課程」(教育部，2008a) 包含七大領域(語文、數學、社會、自然、藝術、生活、體育) 共 48 學分，雖然適用於各類型學校，但是這些核心課程是將普通高中的課程歸為七個領域；另外，就課程縱向銜接而言，「普通高級中學課程綱要總綱」已於 2007 年 1 月頒布(教育部，2008b)，並於實施通則中強調課程設計應銜接國民中小學九年一貫課程與大學基礎教育課程，同年也頒布了「職業學校群科課程綱要」(教育部，2008c)。從課程綱要的修訂和內容看來，普通高中和高職分流是目前的作法，只是如何讓學生可以在這兩套課程間轉換或探試則不清楚。最後，上述的課程修訂都是針對高中職，至於國民中小學課程是否修訂，或如何修訂才能和高中職銜接，則尚未提出。例如，吳清山和高家斌(2007) 便指出，現行國中採用的九年一貫課程，所學的是較為淺顯的領域課程，但「普通高級中學課程標準」則是較為艱深的分科課程，將使高中生面臨課程銜接的困難。

三、就課程的提供者而言

對於臺灣即將實施的十二年國民教育，教育部期望「讓每個孩子就近能找到優質化的高中職，適性就讀，紓緩升學壓力；用好學校辦好教育，用好教育來培養好人才」(教育部，2007，頁 300)，在此邏輯下，「學校」成為十二年國民教育改革關鍵的單位。辦好每一所學校需要投入龐大的經費，這是無法於短期內達成的，因此，既存的「好」學校將持續成為學生競相爭取入學的對象，一方面，多元而彈性的課程並不容易由單一所學校提供，為達到著重適性化和高品質教育的改革，除了仰賴學校發展校本課程、特色課程，或教師成為課程發展與設計者之外，從英格蘭的經驗可以發現，機構之間可以相互代為培訓部份課程內容，不只是教育機構間的合作，也包括工作場合與教育機構間的合作。

臺灣也可以思考各校發展專長，再進一步結合不同專長領域機構之間互相合作，不僅僅是校際之間，更能結合實際的工作場所。如此，除了可以提供多

主題文章

元的課程以切合學生的需求外，也能減低學校和教師的工作負擔，並將學校之間的競爭關係轉化為合作的關係，將教育的焦點回歸於培養學生，而非全能的學校或教師，或是以學區制使後期中等學校成為受養護的（domesticated）（陳奎熹，2001）教育機構之一。

四、學術與職業分流的培育方式

對於學術與職業分流的爭議，英格蘭仍保留甚至強化已被社會認可的證書，藉由這些證書涵蓋部份職業領域，以提昇職業課程與證書的地位，並發展新的文憑制度，可以有不同的組合，部份內容可以納入具有聲望的學術證書，吸引學生加入職業領域學習，使學生的學習進路更具彈性，這對臺灣強調學術為主的升學壓力問題有其啟示性。

臺灣實施十二年國民教育的重要目標之一在減緩國中的升學壓力，除了讓高中職社區化、優質化之外，針對後期中等教育分流的特質，也需要思考為何職業教育較不吸引學生，進而思及改進之道，否則，以目前升學以高中為主的現況，「提昇國中入學高中職比率，期達到百分之百」，其結果很可能是所有的國中生都希望進入普通高中，如此一來，僅是將目前國中升學壓力延後至高中，屆時是否又再以延長國民教育年限來解決升學壓力呢？延長國民教育將淪為為升學問題解套的工具與手段。

可行的作法是提昇產學合作與企業對文憑的認可。在上述關於英格蘭 14-19 歲教育改革可能面臨的挑戰中，養成機構與企業之間的合作與企業對文憑的認可程度扮演著重要的角色。這項挑戰也是我國在推動十二年國民教育（特別是關於職業進路）時所應注意的。根據徐明輝（2002）的研究，我國自八十年代後期，產業結構遽變，技術密集工業外移，服務業比重已遠超過製造業，然而，實際開辦的職類仍偏重製造業，造成技能檢定職類未能符合現行產業結構需求的情況。另外，我國的技能檢定證照核發均由政府機構辦理，產業界無法置喙，同時，目前參檢對象大部分以職業訓練中心或職業學校畢結業生為主，職訓中心或職校因設備限制或強調教育的發展性，難免與產業界的需求有落差，因此，產業界對技能檢定制度認同度並不高，為改善此種現象，可考慮加入民間的力量，由企業界或公（工）會負責技能訓練與檢定的推行，或由政府與民間共同推動辦理。

參考文獻

吳敏華（2004）。均衡品質·共享資源·十二年國教：我國高中職社區化推動方

- 案初探。**中等教育**，**55**(3)，144-154。
- 吳清山(2000)。延長十二年國教的基本考量—兼論十二年國教會重蹈九年國教的覆轍嗎？**教育研究**，**71**，5-7。
- 吳清山、高家斌(2005)。十二年國民教育政策發展的回顧與展望。**教育資料與研究**，**63**，53-66。
- 吳清山、高家斌(2007)。台灣中等教育改革分析：1994-2007年。**教育資料集刊**，**34**，1-24。
- 李坤崇(2007)。後期中等教育入學學區劃分之理念與趨勢。**教育研究月刊**，**158**，45-56。
- 林永豐(2003)。英國後期中等教育的證書與課程。**教育研究月刊**，**112**，104-118。
- 林永豐(2005)。奠定終身學習的基礎：論後期中等教育的角色及其改革議題。**當代教育研究**，**13**(2)，203-228
- 林永豐(2007)。追求均質學區—從高中職社區化反省學區的規劃。**課程與教學季刊**，**10**(2)，134-144。
- 徐明輝(2002)。**我國技能檢定制度改革之研究**。暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投。
- 張煌熙(2007)。**美國高級中學課程分化問題之探討**。2007年臺灣教育學術研討會論文集。臺北：臺北市立教育大學。
- 教育部(2006)。**中華民國教育統計**。臺北：教育部。
- 教育部(2007)。台灣推動十二年國民基本教育文件—國民的權利，國家的義務。**教育資料集刊**，**33**，295-300。
- 教育部(2008a)。**後期中等教育共同核心課程指引總綱**。2008年5月21日取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/02_總綱_0204.doc
- 教育部(2008b)。**新修訂普通高中課程綱要**。2008年5月21日取自 <http://140.116.223.225/98course/07/index.htm>
- 教育部(2008c)。**職業學校群科課程綱要**。2008年5月21日取自 http://www.edu.tw/law_regulation.aspx?law_regulation_sn=1683&pages=0

主題文章

- 陳奎熹 (2001)。教育社會學新論。臺北：師大書苑。
- 陳益興、王先念 (2007)。十二年國民基本教育政策規劃歷程研析。中學教育學報，14，1-15。
- 馮丹白、陳信正 (2007)。高中職社區化教育政策實施成效與問題分析。教育政策論壇，10(2)，123-164。
- 黃增榮、王保進 (2006)。十二年國教「學區劃分」之探討。研習資訊，23(1)，37-48。
- 黃藹 (2003)。英國教育制度重要名詞翻譯之商榷。國立編譯館館刊，31，55-59。
- 楊思偉 (2005)。十二年一貫課程規劃之應有作法：以日本為例。教育研究月刊，140，52-62。
- 楊思偉 (2006)。推動十二年國民教育政策之研究。教育研究集刊，52(2)，29-31。
- 蔡炳坤 (2005)。十二年國教「學區劃分」之規劃研究。教育研究，140，40-47。
- 盧延根 (2004)。十二年國民教育入學方式的執行困境與因應策略之探討。臺灣教育，626，47-52。
- Beresford, J. (2007). Specialised diplomas: Issues and concerns. *Managing Schools Today, June/July*, 46-49.
- Cantor, L. M. and Roberts, I. F. (1986). *Further education today: A critical review* (3rd ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Dearing, R., Sir (1996). *Review of qualifications for 16-19 year olds (summary report)*. Hayes: SCAA.
- Department for Children, Schools and Families, DCSF (2007). *Key Stage 4 curriculum*. Retrieved 6 February, 2008, from <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/14to19/ks4/>
- Department for Children, Schools and Families, DCSF (2008a). *GCE AS level*. Retrieved 22 February, 2008 <http://www.dfes.gov.uk/qualifications/mainSection.cfm?sID=43&ssID=124>
- Department for Children, Schools and Families, DCSF (2008b). *What is a diploma?* Retrieved 22 February, 2008 from http://www.qca.org.uk/qca_10972.aspx

- Department for Education and Employment, DfEE (1996). *Learning to compete: Education and training for 14-19 year olds*. London: HMSO.
- Department for Education and Skills, DfES (2003). *14-19: Opportunity and excellence*. Nottingham: DfES.
- Department for Education and Skills, DfES (2004a). *14-19 qualifications and education reform: Interim report of the working group on 14-16 reform*. Nottingham: DfES.
- Department for Education and Skills, DfES (2004b). *14-19 qualifications and education reform: Final report of the working group on 14-16 reform*. Nottingham: DfES.
- Department for Education and Skills, DfES (2005a). *14-19 education and skills* /presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by command of Her Majesty. London: TSO.
- Department for Education and Skills, DfES (2005b). *14-19 education and skills implementation plan*. Nottingham: DfES.
- Department for Education and Skills, DfES (2007). *Raising expectations: Staying in education and training post-16*. Norwich: TSO.
- Department of Education and Science & Department of Employment (1991). *Education and training for the 21st century*. London: HMSO.
- Directgov (2008). *NVQs*. Retrieved 22 February, 2008
http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039029
- Ecclestone, K. (2000). Bewitched, bothered and bewildered: A policy analysis of the GNVQ assessment regime 1992-2000. *Journal of Education Policy*, 15(5), 539-558.
- Edexcel (2008a). *BTEC Nationals 2007*. Retrieved 22 February, 2008 from
<http://developments.edexcel.org.uk/nationals>
- Edexcel (2008b). *GNVQ Successor*. Retrieved 18 May, 2008 from
<http://gnvq.edexcel.org.uk/home/>

主題文章

- Edexcel (2008c). *Qualifications: GCSE (vocational subjects)*. Retrieved 6 February, 2008, from <http://www.edexcel.org.uk/quals/gcse-voc/>
- Elliott, G., Forster, M., Greatorex, J., and Bell, J. F. (2002). Back to the future: A methodology for comparing old A-level and new AS standards. *Educational Studies*, 28(2), 163-80.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Luxembourg: OOEPEC.
- Green, A. (2006). Models of lifelong learning and the 'knowledge society'. *Compare*, 36(3), 307-325.
- Haywood, R. (1997). Links between learning styles, teaching methods and course requirements in GNVQ and A Level. In R. Haywood, *Separate but equal? A Levels and GNVQs* (pp. 126-62). London: Routledge.
- Hodgson, A. and Spours, K. (2003). *Beyond A Levels: Curriculum 2000 and the reform of 14-19 qualifications*. London: Kogan Page.
- Hodgson, A. and Spours, K. (2007). Specialised diplomas: Transforming the 14-19 landscape in England? *Journal of Education Policy*, 22(6), 657-673.
- Huddleston, P. and Unwin, L. (2002). *Teaching and learning in further education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Jephcote, M. and Abbott, I. (2005). Tinkering and tailoring: The reform of 14-19 education in England. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(2), 181-202.
- Lea, J. (2003). Overview: Post-compulsory education in context. In J. Lea, *Working in post-compulsory education* (pp. 5-32). Maidenhead: Open University.
- Leadbeater, C. (2000). *Living on thin air: The new economy*. London: Penguin.
- Leitch Review of Skills (2006). *Prosperity for all in the global economy: World class skills (final report)*. Norwich: TSO.
- Macfarlane, E. (1993). *Education 16-19: In transition*. London: Routledge.
- Mackinnon, D. and Statham, J. (1999). *Education in the UK: Facts and figures* (3rd

- ed.). London: The Open University.
- Oxford Cambridge and RSA Examination (2008). *GCSE*. Retrieved 6 February, 2008, from <http://www.ocr.org.uk/qualifications/gcse/index.html>
- Pendle, P. (2004, June, 8). Tertiary colleges are the stars of the FE system. *Guardian*. Retrieved 17 February, 2008 from <http://education.guardian.co.uk/print/0,,4941282-48826,00.html>
- Pring, R. (1997). Aims, values and the curriculum. In S. Tomlinson (Ed.), *Education 14-19: Critical perspectives* (pp. 21-36). London: Athlone.
- Qualifications and Curriculum Authority, QCA (2006). *The national qualifications framework*. Retrieved 22 February, 2008 from http://www.qca.org.uk/qca_12949.aspx
- Qualifications and Curriculum Authority, QCA (2007a). *Functional skills standards*. London: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority, QCA (2007b). *Functional skills within the diploma*. Retrieved 10 March, 2008 from http://www.qca.org.uk/qca_13921.aspx
- Qualifications and Curriculum Authority, QCA (2007c). *Lines of learning*. Retrieved 10 March, 2008 from www.qca.org.uk/qca_13473.aspx
- Qualifications and Curriculum Authority, QCA (2007d). *An integrated curriculum*. Retrieved 3 March, 2008 from www.qca.org.uk/qca_13472.aspx
- Qualifications and Curriculum Authority, QCA (2008). *Functional skills: Essential for life, learning and work*. Retrieved 10 March, 2008 from http://www.qca.org.uk/qca_12945.aspx
- Raffe, D., Howieson, C., Spours, K., and Young, M. (1998). The unification of post-compulsory education: Towards a conceptual framework. *British Journal of Educational Studies*, 46(2), 169-87.
- Richardson, W. (2007). In search of the further education of young people in post-war England. *Journal of Vocational Education*, 59(3), 385-418.
- Sims, D. and McMeeking, S. (2004). *Mapping the 14-19 learning landscape*. Slough: National Foundation for Educational Research.

主題文章

Williams, J. (2008). Constructing social inclusion through further education – the dangers of instrumentalism. *Journal of Further and Higher Education*, 32(2), 151-60.

Young, M. (1999). Knowledge, learning and the curriculum of the future. *British Educational Research Journal*, 25(4), 463-77.

Young, M. and Spours, K. (1998). 14-19 education: Legacy, opportunities and challenges. *Oxford Review of Education*, 24(1), 83-97.

The 14-19 Education Reform in England – Toward Lifelong Learning

Pao-Jing Chan* **Wen-Ding Huang****

In Taiwan, the reform of 12-year education system is being undertaken and will be put in practice in 2009. This reform aims to balance the inequality between schools, areas, and tracks by promoting youngsters' involvement in post-compulsory education or training rather than by making education compulsory for the upper secondary learning stage. A similar reform of the 14-19 education age-group is being undertaken in England in a similar way to that in Taiwan is currently in the implementation stage. This paper aims to analyse the background of this education reform in England, to examine the plan and its implementation in relation to the curriculum, and to discuss potential difficulties and challenges. Based on this examination, this paper will conclude with reflections on the Taiwan's reform of 12-year education.

Keywords: 14-19 education reform, England, the 12-year education, lifelong learning

* Lecturer, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

** PhD candidate, Graduate School of Education, University of Bristol

