

我國後期中等教育分流模式之探討

林永豐

摘要

本研究關心我國後期中等教育的分流設計，特別從分流的觀念出發，探討學制分流、機構分流與課程分流的特色與影響。為確實掌握我國後期中等教育分流的脈絡與特色，本研究分析近十年來相關的重要論述；繼之針對後期中等教育的實務人員進行訪談，藉此掌握實務運作的困難與限制；最後，本研究乃發展出三種分流模式，並召集專家學者進行討論。其中，多元進路模式最符合現狀，但受限於兩條國道的基本架構；綜合高中模式制度架構最為清楚，但不易將學生導向適當學程；普通模式符合後中普通化的趨勢，但相關設計與現狀相距太遠有待建立共識。本研究最後提出以下四點建議：1.漸進調整，兼顧現狀事實與未來願景；2.彈性規劃學制分流，滿足學生多元的需求；3.降低機構分流的色彩，提高組織的彈性應變機能；4.落實課程分流精神，使課程具試探與分化功能。

關鍵詞：分流、後期中等教育、綜合高中

林永豐，國立中正大學課程研究所助理教授
電子郵件：arthur@ccu.edu.tw
投稿日期：2006 年 11 月 13 日；採用日期：2007 年 3 月 8 日

Contemporary Educational Research Quarterly
June, 2007, Vol.15 No.2, pp. 1-34

An Investigation on the Models of Educational Specialization of Upper Secondary Education in Taiwan

Yung-Feng Lin

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the tracking system of upper secondary education in Taiwan. In particular, different approaches or forms of tracking—system specialization, curriculum specialization and institutional specialization were discussed and were used as main conceptual tools to examine relevant issues. Main discussions about educational specialization in Taiwan since early 1990s were analyzed and practitioners in schools were interviewed. Furthermore, three models of ideal types were proposed and discussed. They are multi-pathway model, comprehensive high school model, and general education model. Finally, four suggestions were made: 1. to reform gradually to take both current limitation and future vision into account; 2. to make system flexible to respond diverse demand of students with different background and needs; 3. to lessen institutional specialization to make school organization more flexible ; 4. to highlight curriculum specialization to emphasize exploration function of curriculum.

Key words: streaming, tracking, Upper secondary education, comprehensive high school

Yung-Feng Lin, Assistant Professor, Institute of Curriculum Study, National Chung Cheng University
E-mail: arthur@ccu.edu.tw
Manuscript: Nov. 13, 2006; Accepted: Mar. 8, 2007

壹、前言

我國後期中等教育（簡稱後中）的分流，主要是讓學生在結束義務教育、進入後中之際，分別導向高中、高職、五專、綜合高中（簡稱綜高）或就業。此一分流機制，又可歸納為兩個主要原則：第一，於義務教育結束後分流；第二，普通與技職教育分流。其中，就第一原則而言，各界對「避免過早分流」雖有共識，但對於延至何時？如何分流等等，卻仍有歧見。此一爭議，使得高職於高一就將學生導入科或群的方式、或是普通高中於高二進行的文理分組等方式……都承受調整的壓力。就第二原則而言，兩條國道的基本架構在我國行之有年，未來幾年內也可望持續。但自綜合高中試辦以來，其所提供的統整課程架構，使學生有走「第三條路」的機會。相對之下，是否還要強調兩條國道？則引發討論。可見，我國後期中等教育中有關分流的論述尚不完整，相關的配套與影響也仍有待釐清。

放眼國際，每個社會裡都有普通／職業教育分流的情形，所以普通課程與職業課程分化的情形就成為後期中等教育課程最重要的特徵。依照分化的程度的不同，可以區分出三種課程類型：分軌型、連結型與統整型（Raffe, 1993; Raffe, Howieson, Spours & Young, 1998）。但基於各國經濟的轉型、社會的需求、改善技職教育聲望的低落或是鼓勵終身學習等等理念，也紛紛針對於分流的架構提出反省或調整（Lasonen & Young, 1998; OECD, 2000）。可見，分流的議題不僅是後中改革的根本之一，也是各國教育改革政策相當重視的一環。

基於上述體認，本文以我國後期中等教育作為討論的範圍，來探討影響分流教育的脈絡與因素。下文中的分析乃基於一個為期半年的研究專案，研究時間從二〇〇六年四月到十月。研究採用的方法主要有三：利用文件分析檢視重要的官方與教改報告書、採用半結構式訪談法蒐集高中職教育相關人員的意見、並舉辦專家諮詢座談以討論分流的三種模式。

本文將先分析分流的概念；其次整理我國歷年來有關分流的重要發展與理

念；繼之，再深入探討學制架構、課程規劃與實施機構等重要面向的規劃；最後，再討論不同分流模式之優缺點，並據以提出相關建議。

貳、分流的意義與類型

教育分流源於社會分工（division of labor）的概念（林永豐，2002b；Young, 1998），其常用的英文對應字為tracking 或 streaming，但後者有時亦指分班或分組，則不在本文討論的範圍。此外，亦有從專門化（specialization）的角度來討論後中的分化（Richardson, Spours, Woolhouse, & Young, 1995; Young, 1998），因為，分流的目的是在導向專門化，是專門化的必要條件，因此，後中教育要達到什麼樣的專門化，亦涉及分流的設計。本文中所稱分流或分化，特別是指在後期中等教育階段將學生導向普通與技職兩類不同的教育，或是導向不同的專門領域。

顧明遠（1990：71）主張：教育分流（educational streaming）是人才培養的分流，是指學校教育體系把受完一定基礎教育的青少年學生，分成幾個類群，使他們分別接受不同類型的教育，以培養社會發展所需要的各種類型人才。分流是現代學校教育系統的一個重要功能，是社會和個人的雙向選擇。王廣亞和林騰蛟（1999：19）也認為分流教育包含兩個面向：首先，個別式教育的精神希望能配合個人設定不同的教育方法，選擇不同的教材內容，使每一個人都能獲得最佳的發展機會；其次，計畫教育的精神則為因應工業化社會需要不同知識程度與技術水準的努力，而轉變成以分流教育來符合社會需求（尤指勞動力的需求）。特別是中等教育階段既負擔為大學培養合格新生，又同時為國家經建培育就業人才的雙重任務，個人進入高級中等學校系統中的不同分流管道具有關鍵性的地位。

歸納言之，分流的目的一方面為了因應學生不同的興趣、性向與能力，一方面則符合社會與職業分工的需要，進而以教育的手段將學生做某種形式的區分，並配合施以不同的教育規劃。再就分流的類型而言，又可分為學制分流、機構分

流與課程分流三大類，茲詳細說明如下：

一、學制分流

學制，指各級學校制度，學制在不同層面上的設計，與分流的實施息息相關。就修業年限而言，有三年制的高中、高職、綜合高中、五年制的五專、六年制的完全中學；就教育性質而言，有強調普通教育的高中，亦有著重職業教育的高職，還有兼重兩者的綜合高中；就學習內涵而言，有強調單一特色或專長的單科高中、各種類型的職業領域職校、亦有強調綜合型的高中。可見，學制分流是指：透過學制上設計，將學生導向不同的修業年限、不同的教育性質或是不同的學習內涵。

從教育制度中縱的面向而言，分流點可以在義務教育、後期中等教育、高等教育的期間；抑或是可以在教育階段的轉換之際，如進入後中之際或是進入高等教育之際。再從橫的面向而言，學制上的差別，使得學生有接受不同類型教育的機會，例如，將學生向普通或技職教育、導向文理分組抑或是導向不同的職業類科。再就整體而言，整個教育制度中的各類型學制，彼此之間是否提供學生轉換的機會，也與分流的設計有關。

二、機構分流

機構分流（institutional specialization）是指設置不同類型的機構，讓不同的進路都有相對應的機構以進行教學活動。例如，普通教育是在高中這類機構中進行，職業教育是在高職這類機構中進行。機構分流的基本理念是：不同類型進路的教育因有其特有文化，所以應該在特定的場所施行。

機構分流又可細分為兩類：進路「間」的機構分流與進路「內」的機構分流。首先，進路間的機構分流指每一進路都有特定的實施機構，如高中、高職、綜高分別設立。一九九六年以前，我國高級中等教育的學制採功能制（謝文全，1992：16），亦即升學與就業預備課程分設不同類型的學校來實施：高中負責升

學預備，而職業學校負責就業預備，此乃機構分流的典型。其次，進路內的機構分流則指在同一進路之內，依學習內涵不同而加以區分，如單科高中分別設立，抑或是高工、高商、高農分科設立。但此類之機構分流也有程度之別，像有些學校會同時設立兩類以上之職業類別，如工商職校，這類學校的機構分流不明顯。儘管如此，延教班（或稱實用技能班）在性質上與高職屬於不同進路的學制，卻往往設於高職此一類型之機構內，因此，可視為在學制面分流，但在機構面不分流的例子。

三、課程分流

課程分流（curriculum specialization）是指：不同進路各自發展出不同的課程，以達到分流的目的。例如，高中課程與高職課程不同，高職課程與五專課程不同和延教班的課程也不同，這都是課程分流。課程分流的基本理念是：既然分流，因此便需要不同的課程，因此，不同進路的課程也都應視分流的目的，規劃具特色的課程。在分流很明確的制度下，不同進路的課程彼此差異很大，課程重疊的部分比較少，反之則否。

課程分流有兩個重要的觀念必須釐清。首先：課程雖然分化，但未必指學生的分化。例如可以允許學生透過選修的機會，接觸這些分化的課程，再逐步確定自己的進路，所謂「選修代替分組」便是此一理念；有的制度也讓學生兼修兩類或多類課程，因而跨越課程分流的界線。例如，黃政傑（1996：223）認為，課程分流「是藉課程的豐富多樣，讓學生自由選修進路，彈性地導向不同的前程」。其次，課程雖然分化，但未必受限特定的機構。例如，學校與學校之間可以透過跨校開課或跨校選課的方式，提供學生選修的機會。同一所學校也可以同時提供兩類或多類課程。例如，工商職業學校與綜合高中均是。

綜上所述，分流可以被視為一個由共同導向分殊的教育歷程。其目的在於適合學生興趣、性向與能力等方面的不同，也因應社會與職業分工的實際需要，進而調整學制、機構與課程等規劃。為分析我國後期中等教育對教育分流概念與規劃上的特色，下節將先回顧重要的文獻，並歸納其特點。

參、我國後中教育分流的發展與演變

綜觀我國後期中等教育的發展，有關分流的爭議大致可以分為四個階段。雖然後中的討論至今仍不斷持續，但在所區分的不同階段中，對分流原則均提出重要的論述，或開啟重要的改革措施，值得探究。茲分析如下：

一、肇始期（一九九四年以前）

自一九六八年實施九年國民教育，取消初中與初職的分流之後，我國學制中的分流點，乃由國小畢業之際延後至國中畢業之際，再透過聯考制度，將學生導向高中或高職。此一分流機制，有三個要點：首先，分流點是固定的，所有學生均需在完成義務教育之際（約十五歲），做出生涯抉擇；其次，選擇的機會是被動的，因為高中職校的比例是固定的，若考不上高中，便只能改唸高職；第三，高中職為獨立的兩條進路，各有特定的法令、課程與就學機構，轉換進路的機會不大。

一九六八年以後，與分流有關的變革主要有三。首先是一九八三年起，開始強調「以選修代替分組」，並規劃六類六十四科選修，但受到大學聯考的影響，一直未能落實。其次，一九七〇年以來高職以「群集課程」的概念取代「單位行業」，使學生避免分化至太過狹隘的領域（劉克立，1983）。然而，相對於高中生只需選文組或理組的情形，高職分化的程度還是很大。第三，由於經建會建議培養更多的基層技術人力，乃採取增設高職與五專之策略，遂使後期中等教育階段的技職進路，快速膨脹，達到一九八二學年度約為 3：7，並維持至一九九〇年代初期。

一九九〇年初，對此一分流機制的批評漸漸浮現（教改會，1994），其中四一〇教改聯盟的主要人物之一——黃武雄的一段話，最能言簡意賅地總結對傳統機制的批評。他說：

強迫分流是對弱勢階級與族群的歧視，太早分流則會窄化學生的視野與能力……策略是延緩高中之前的分流。但在高中階段有充實的技職課程，以供學生選修……。（黃武雄，1996：65）

對一個尚未長大成人的兒童來說，所謂公平競爭其實是殘酷的階級歧視、職業歧視與族群歧視……讓想上高中大學的人都有充分的機會。這時候留下來上職校或專校者，便是基於自由意願真正有心提早專門化的人。（黃武雄，1996：42-43）

可見，在一九九〇年代中期以前，普通與技職分立的原則並未受到挑戰。但升學需求提高，高中容量不斷擴增，相對地高職不僅學生數減少，其定位與教育目標也引發爭議。當一個「將70%學生導向分流細密的職業類科」的制度，希望轉變為「以升學為目的的普通教育」時，傳統的分流制度是否需要調整，也就愈來愈受到重視了。

二、討論期（一九九四—一九九六年）

此一時期中，有關分流機制的重要理念均已出現雛形。四一〇教改聯盟提出「廣設高中大學」的願景，是一個普通高中為主的制度。為了滿足大多數學生升學的需求，並培養現代公民的素養，認為「讓想上高中大學的人都有充分的機會，這時候留下來上職校的人，便是基於自由意願真正有心提早專門化的人」（黃武雄，1996：43）。

第七次全國教育會議則提出「建立彈性、多元的學制」的藍圖：「建立彈性學制，中長程應以建立不同類型、不同年限之學校為標的，近程上以落實「課程選修」為依歸……改革中等學校多元學制，設立綜合高中、完全中學，並提供普通科與職業類科兩類學生互選之機會，暢通學習生涯管道」（教育部，1994：107, 194）。策略上，是以學年學分制以及選修代替分組，來鼓勵學生選修，避免缺乏彈性的分科、分組；並調高一般共同必修科目的比重，以促進轉換進路的機會。此外，延後分流的概念也被強調，認為：「職業性向的試探與陶冶宜越早

越好，分流則盡量延後」（教育部，1994：99）；甚至建議規劃五三四四學制，以延後學生分流的年限（教育部，1994：266）。

教改會對分流的主張有三：第一是延後分流，教改會（1996：12）認為：「學制的設計需保留彈性，以避免過早把學生分流定向」，甚至認為應至高三再行分流，例如：「高中課程則應加強動手的能力，人文與自然組課程之分化宜延至高三實施（教改會，1996：79）」；第二是普通與技職分立的原則應加以調整，教改會（1996：19,76-78）強調：「目前普通教育系統和技職教育系統涇渭分明，高級中等教育過早實施分流和分化的現象應加以改變，促使升學管道暢通……高中與職校教育功能應有其共通之處，整個高級中等教育的學制分流與課程分化，乃須有所變革」，並建議將《高級中學法》、《職業學校法》及《國民教育法》予以修訂，合併為《學校教育法》，建立以綜合高中為主體的高級中等教育制度；第三，綜合高中應為未來分流之主要策略，教改會（1996：19）主張「為使學制分流與課程分化能滿足未來的需求，高級中等學校應朝綜合高中的方向調整，建立以綜合高中為主體的高級中等教育制度……藉由綜合高中之普遍設置，最終實現以綜合高中為主的學區制」。

整體而言，此一階段的三個論述，恰好代表了對後期中等教育的三個不同願景：四一〇教改的意見是以普通教育的高中為主，第七次全國教育會議主張讓多元的學制進路並存。相對地，教改總諮議報告書中的建議，則可視為提出了一個有別於傳統的、跨越普通與技職鴻溝的結構性改變，雖然綜合高中的實質規劃有待爾後的幾年間才會逐漸成形。

三、建構期（一九九六—二〇〇〇年）

此一時期的特色，在於前一階段的諸多學制與課程的理念，都進入實際規劃或進一步的落實。首先，是一九九六年開始試辦的綜合高中課程實驗，從初始的十八校增加至二〇〇〇年的一百二十一校，共 61,711 學生。其次，是技職高等教育迅速擴增，從一九九六年的十所，增加至二〇〇〇年的六十二所，大幅提高了高職生繼續進修的機會，使第二國道的技職教育體系更形完備，也使高職教育

不再僅是終結教育（教育部，1999）。最後，是一九九九年修訂公布的高級中學法，正式將綜合高中、完全中學法制化，也確立了學制多元化的發展方向。

此一時期在理念內涵上也有重要的進展。隨著課程實驗的推展，綜合高中已逐步呈現出具體形貌。高中不分流、大一不分系的主張，以及愈來愈受重視終身學習的理念，也開始影響有關分流的討論，以下分別討論之。

綜高課程最重要的特色，在於強調在分化之前，設置一個統整、試探的階段，使「學生進入綜合高中時不分普通科或職業科，高一主要都修習共同科目，另外加上少數生涯規劃或職業試探相關的課程，或是必修或是選修，這是統整和試探階段。到了高二高三，學生開始選擇未來進路，可升大學、四技二專或就業，在學校輔導下依進路選修課程，選修課愈來愈多，與學生志趣結合更加密切，這是分化專精階段」（黃政傑，1999：1）。綜高規劃小組強調所謂「統整、試探、分化」的分化原則，是以漸進的方式導向分化，而非將三年的期限，硬性分化為三個階段：「一年級課程重在統整、試探，以共同科目為主；二年級重在試探、分化，兼重共同科目和專精科目；三年級重在分化、專精，以學術或職業導向的專精科目為主。學生依其性向、志趣，考慮未來進路，而在學校輔導下自由選課」（黃政傑等，1995：66-67）。

對於進路的設計，綜高的規劃是以「學程」的概念，取代分組或分科。讓「具學術性向者修習學術導向課程，具職業性向者修習職業導向課程，而性向未定者或已定向者，均可跨修學術和職業兩者的綜合導向學程……學術導向課程以升大學院校為目標，可分化為第一至第四類組等四組課程；職業導向課程以立即就業和升各類四技二專為目標，而依就業或升學的不同要求，開設五、六種的職業學程，供學生選擇」（黃政傑等，1995：66-67）。透過選課的機會讓學生得以試探性向，或是擴大學習層面，學生或許在不同學程間轉換不定，也可以同時跨修兩個學程。

當時的教育部長吳京，他則一方面發展綜合高中，一方面倡導其「高中不分流」的理念，主張延後至高三以後再分流。他認為：「在性向和興趣未明確之前，學生不必在國中畢業時立即分流，太早選擇接受普通教育或技職教育，以落實我所提出的「高中不分流」的理想」（吳京，1999：80）。他又說「我認為只

有實施高中不分組、高中學區制，並配合大學聯招不分組考試，才能培養兼具人文與科學的人才；透過加強學生的通識教育，使學生不致因為在高二階段分了四個類組，而有偏重人文或科學領域的情形……修滿某一類課程達四十學分時，畢業證書上將註記主修學程，讓未來就讀的大學瞭解學生的性向……延後至高三才分流（吳京，1999：86-87）。上述的觀點，反映了主張後中進一步普通化的論點，就內涵而言，相當接近黃武雄廣設普通高中的主張，也促使大一不分系的論點愈來愈受到重視。

繼吳京部長之後的林清江部長公布了終身教育白皮書「邁向學習社會」（教育部，1998），其中的規劃對分流設計也有影響。特別是，隨著高等教育體系的逐漸擴張，回流教育或終身學習的概念也愈來愈受到重視，因此，「教育的整個制度在終身教育的原則下，無論是目標、課程、內容、教學方法等均應重行思考與安排，重新建立聯繫體系，才能有相互轉換的機會」（教育部，1998：11），使得「學習的成就（如學分），可以累積成為文憑或學位，並且在轉移時獲得承認或抵免」（教育部，1998：18）。若把後中視為回流教育的一環，則後中實扮演著促進學生繼續從事終身教育的重要角色（林永豐，2005）。特別是高中職教育應保有讓學生轉換進路的機會，以鼓勵學生探索其性向與生涯發展，提升學習動機，此外，加強語文、數學……等基礎能力，也才能培養學生繼續高等教育與終身學習的能力。

歸納言之，此一時期綜合高中的規劃與落實，在我國學制的變革上具有重要意義。隨著綜合高中的普及，使得早期對「過早分流」的批評，得以藉由課程中「統整與試探」的階段來加以解決；而既然分流得以延後，以高一為主要分流點的入學制度也逐漸感受到調整的壓力。同時，此一時期高中不分流的論點不僅呼應四一〇教改的主張，又受到終身學習論述的支持，後中普通化的趨勢與主張，也就愈來愈不容忽視了。

四、轉型期（二〇〇〇年以後）

雖然一九九九年公布的《高級中學法》確立了多元進路並立的原則，但近幾

年來後期中等教育的發展，卻呈現出統整化與普通化兩個趨勢。分述如下：

就統整化而言，在升學管道持續暢通、進路轉換愈趨容易的背景下，各進路之間的關係漸漸受到重視。例如，二〇〇一年起國中基本能力測驗取代聯考，重於學生是否具備基本能力，而不再強調為不同進路取才。二〇〇一年起試辦的高中職社區化政策，鼓勵不同類型學校的學生得以互相選課、老師可以互相開課，達到課程資源共享，著眼的是校際間的互補。二〇〇二年起高中、高職、五專的登記分發已合併辦理，等於強調三條進路的相同性而非相異性。二〇〇四年起，綜合高中校數已達一百六十二所，首度超過高中、高職而成為後中最主要的機構類型（雖然學生數僅佔 13.1%）。最後，二〇〇五年教育部公布「後期中等教育共同核心課程」，強調共同基本素質養成之外，也使得各進路有了實質的共同課程要素，便於學生轉換進路，進一步呈現統整型學制（林永豐，2002a；林永豐，2003）的形貌。可見，兩條國道的原則已逐漸淡化，而統整架構的概念則相對受到重視。（林永豐、詹盛如，2004）

就普通化而言，從一九九〇年代初期分流議題開始受到重視以來，強化普通教育的呼聲一直受到關注，如四一〇教改聯盟所倡議的「廣設高中大學」，以及吳京所主張的「高中不分流」等想法都是。二〇〇〇年以後，這股趨勢似乎愈來愈明顯。二〇〇一年時，李遠哲倡議的高職改革，強調普通教育的重要性，卻引發「廢高職」的疑慮。二〇〇三年，教育部公布「高中課程綱要」草案時，強調「加強通識教育，順應大學延後分化趨勢，採高一高二課程不分化之原則」，卻立刻引起各界眾多的質疑與批判，擔心學生素質降低與大學課程難以銜接、國家競爭力衰退等等。二〇〇五年，新公布的「職業學校課程標準」中，將一般科目的比例提高至七十二至八十學分，幾乎接近畢業學分的二分之一，使得高職普通化的趨勢更加明顯。同年，行政院經建會（2005）所提出的「重點人才整體培育與運用」計畫，也強調欲「改進現行大學學制，培養二十一世紀跨領域領袖人才，教育部分別推動教育延緩分流、學制彈性化、推動學分學程、培養學生的國際觀及外語能力等。經建會還訂出具體的時程，希望於「九十八年實施高中課程修訂及延緩分流，九十六年完成十至二十所大學延緩科系分流」。

上述的統整化與普通化兩個趨勢都不是新的概念，卻在這幾年愈趨具體明

顯。相較之下，各界對統整化的接受度較高，批評也較少；而顯然普通化的爭議則較大，其原因如何？涉及哪些因素等等，則有待進一步的釐清。

肆、分流的規劃及其影響因素

分流的規劃影響到此一階段專業發展的程度、課程的安排、機構的設置……等等，然而，分流的規劃受到許多因素的影響，有必要從宏觀的角度加以探究。本節中，將分別就上節所歸納出來的三個面向深入探討，並結合訪談所得到的資料，加以綜合性地評析。

一、學制架構

學制分流著重整個後中學制架構的設計，其中最重要的是在後中階段要不要分流？若要分流，分流點為何比較恰當？以下先整理不同論點，再予以評述。

(一)延後分流的論點

主張分流點應該延後的論點，多著眼於學生的性向尚未明確，因而所做的分流抉擇往往受到許多外在因素的影響，例如，父母的期望、同儕的建議或從眾、流行或熱門科系的吸引……等等。此外，國中教育階段並沒有適當的課程協助學生進行性向試探。受訪者提到：

高中不一定要分流，在高中這個區塊裡面，學生的性向、興趣是漂浮的……你現在要跟學生說你的興趣在哪裡？學生可以今天講一樣、明天講一樣……我個人倒是很贊成延後分發，甚至在高中裡面不分，讓學生普遍的學習。(S1)

流行有時候沒有道理可講。像我舉的例子，餐飲管理現在人很多，你認為有需要這麼多做菜的人嗎？餐飲管理有真的熱門到這樣嗎？……現在

資料處理在大部分學校還是排在前面，招生也還算容易，那你說有那麼多需要培養資料處理？就好像高職的階段，其實理論上他學的那些文書軟體，一般有些人不念這個科也會，但是那個科還是招生、還是設科，還是很多人讀。（V2）

也有受訪者認為延後分流乃是因應對人力素質需求的提高，以便培養寬廣的學識基礎，特別是在後中與高等教育愈趨普及的脈絡下，良好的基礎能力將是繼續進修從事終身學習的重要關鍵。受訪者強調：

早期人力需求在教育不普及的時候，它是認為趕快分流，訓練一些基礎的人……因為現在很多量產的東西都是電腦化，所以反而是廣度知識的人需要比較多，技工可能需要較少……分流有延後的說法，這跟產業的需求不是沒有關係。（V2）

如果說不要太早去做專業的研究的話，就累積比較寬廣、深厚的基礎能力，以後要做什麼都像什麼，很快就會跳上去……高中進來還是要分，但是分的時候也許不需要分得那麼細，可以稍微把它模糊一下。（CS2）

（二）儘早分流的論點

也有不少論點強調分流的價值，認為不同的學生需要不同學習型態的教育，技職教育不同於高中的課程與教學，正適合某些學生，不宜忽視。受訪者提到：

事實上有些學生真的有很好的技術能力，所以引導他的話會學得很好，你叫他去讀數學，對他來講很痛苦啊……那你讓他實際去動手的話，他有很多創意會出來。（S2）

不必要用外在的因素，影響高職的發展，高職也會有一片天……我常強調，給予部分學生一條路……政府如果投入財力，給它發展的空間，我倒是覺得職業

學校應該存在……。 (S1)

(三)彈性分流的論點

許多受訪者則強調，分流的設計應有彈性，不僅不宜有全體一致的規劃，分流點也不宜被視為一個固定的點。例如：

教育制度……其實應該是有可選擇性，就是你如果可以分就去分，你要慢一點分就慢一點分，對不對？不是很武斷的說，一定十五歲不能分，十六歲或十八歲才能分，不是這樣，因為每一個人成熟度其實也不一樣，每一個人家庭背景也不一樣……。 (V2)

有的孩子適合早一點分，國小，甚至於國中就OK了，啊！有的孩子是（適合）……像大學、高一的時候不分系、不分組別，就是說讓他能充分的去試探，然後再來分，會比較好一點。 (CS2)

另一種想法則是，若讓分流保持彈性，允許學生能有轉換進路的機會，則可以避免不當分流的弊病，同樣可以達到適性發展的目的。有受訪者認為：

社會組能不能轉自然組嗎？以前我們老師很反對，我說為什麼不可以，他後來發現有興趣，也不能規定他只能轉一次，學期中也可以轉。 (S1)

(四)綜合討論

前文提到，分流點的設計同時受到學生個人與社會職業兩個方面因素的影響：就個人因素而言，高等教育就學率的增加，顯見國人就學意願不斷提高。就社會因素而言，具高中職學歷者之失業率自一九九七年以後，均高於大專學歷者（行政院主計處，2005），影響後中畢業者直接進入職場的意願；再者，國內的基層技術人力雖然仍然有需求，但這些需求比較多的行業，大多是工作條件不佳，以勞力操作為主（行政院主計處，2006），對年輕人的吸引力有限，轉而希

望提升自己的教育程度以便改善就業的願景；此外，高等教育的入學機會逐年攀升（教育部，2005），更鼓勵年輕人繼續升學。可見，在個人與社會兩項因素的相互影響下，均傾向促成延後分流。

根據前述分析，延後分流可再區分為兩個意義：反對過早分流（early specialization），如十五歲分流；或是主張後期分流（late specialization），如延後到高三或大學再行分流。訪談的結果顯示，仍有許多受訪者贊成進入後中即分流，也呼應了強調普通與技職應分流的論點（楊朝祥，2006；張添洲，2006）。可見，延後分流的論點仍是有爭議的。

二、實施機構

相較於學制分流與課程分流，我國後中的論述中，對機構分流的討論相對來說是很少的。詳細言之，再就「進路間」與「進路內」兩類機構分流進行討論。

（一）進路間的機構分流

「不同機構，分別設立」是我國後中機構型態的主要特色，此一觀念也未受到太多的質疑與挑戰。誠如一位受訪者所說：

我是覺得（高中與高職）還有存在的必要性……你說某某高工，它還是有一些學生家長要讓孩子去唸，它也是有它的功能，那不管學生進去的程度怎麼樣，還是有一些適合的位置給他去。綜合高中的功能……整個模式不一樣，既然是多元的社會、多元的思考，應該是可以讓它並呈沒有什麼不好。（CS2）

（二）進路內的機構分流

進路內的分流，乃受到機構或組織形式的影響。例如高職以「科系」為招生與行政運作的單位，使得實際上的分流乃是以「科系」為選項，而很難轉型為以「群」為單位，而這也使得分流點仍維持在高職入學之際。有位受訪者便強調：

（高職）科有自己的科主任跟專任老師……所以就會去保護自己的學生來源……其實我們新課程第一年是可以分群招……但是問題是說，你如果用現在這種架構按「科」來招，人力穩定，學生來源穩定，對老師來講工作權他有保障，但是如果分「群」來招，到第二年如果讓他自由選，尊重他的意願的話，會有某些科沒有學生……。（V2）

同樣地，綜合高中「學程」的性質類似於「科系」，有固定的師資編制且為具體的行政運作單位，影響所及，在招生壓力之下，仍傾向及早將學生導入學程。有位受訪者便提及：

基本上綜合高中的精神就是說高二分流，可以按你的意願選擇。結果後來你條件又限制人家，比如說某一個學程開不成，老師沒有課上，於是強制他去選這個，那個精神就喪失了……因為（學生）會選來學程你掌握不了，於是學校在行政上很困難，因為你公立學校，師資一進來就沒辦法了，你不能因為沒有課就走人，沒有嘛！私立學校也不見得那麼容易啦。（V2）

（三）綜合討論

就進路間而言，若一所機構僅屬於一種進路，那麼轉換進路便需透過「轉學」這樣的機制來進行。而三條主要進路之中，只有高職並未提供延後分流的機制，若參照高職招生人數逐年下降的趨勢，顯見維持進路間壁壘分明的機構分流，對高職是不利的。此外，若每個學校都只屬於特定的一種進路，則面對招生人數變化很大的情形，也比較沒有因應的彈性。

就進路內而言，高中不分強調文理分校，單科高中數量也少；高職則以分類設立為原則。綜高雖然均會包含學術與專長兩類學程，但每所學校所開設的學程不同，也未依類別加以區分，因此，進路內的分流並不明顯。訪談資料顯示：高職與綜高由於科系有具體的組織相對應，因此傾向於提早分流。事實上，普通高中不以文、理分組為招生的依據，也沒有相對應的組織形式，則高二再行分化的

理念便較容易落實。可見，若進路內的機構組織愈分殊，便愈有提早分流的期望或壓力，反之則否。

三、課程規劃

本節探討分流設計中的課程規劃，下文中分別從專業課程的概念、組織的形式、以及課程的試探與輔導等面向加以分析與討論。

(一)專業課程的概念

分化的目的之一，在於發展專業，為進入某一領域培養基礎知能。然而，在後中階段培養「一技之長」，是否仍具重要性呢？高職畢業即就業，是否具有競爭力呢？另外，倘若四技二專的教育強調普通教育的核心能力，那麼，高職教育是否還需強調培養專長能力以為基礎？下述是一些質疑：

業界要用大學畢業生，結果沒有指定科系的工作佔百分之六十，意思就是你什麼科系都可以，只要你大學畢業就好了……你的專業能力其實是進來以後再培養就好了……大學都這樣子，你高職到底還有多少（價值）。（CS1）

很多人以為美容主要是高職畢業就可以做，可是問題在哪裡？他技術是高職畢業就可以做，可是EQ來講……高中畢業以後，他半年的訓練可能比你高職的還好，對不對？（CV2）

今天在談技術學院的專業課程來講，我要考你高職的專業課程，你專一專二高職上去的都考得很不錯阿，但是對後面的發展的時候……完全沒有學的（高中生）……到後面去，可能比他更有發展嘛……。（V1）

也有受訪者主張：後中階段的專業課程應定位為陶冶與試探的性質，而不在精熟與深入。而後中課程的普通教育性質若增加，則也將導致分流點的延後。例

如：

高職教育……已經變成只是種陶冶性質了……算是試探的東西，而不是早期職業教育的專精，所以（倘若）完全以專精的人才培育方式的話，會把很多時間都花費在那上面，那之後基本能力學科時間不夠，就會受到影響。（V1）

（二）專業課程的組織形式

目前的後中有文理分組、群、科與學程等等組織不同專業課程的方式。許多受訪者認為，這些方式並沒有本質上的差別，也有助於使專業課程更有結構與內涵，例如：

目的都還是一樣啦，差異不大，只是不同時間所講出來的名稱不一樣。（S2）

還沒成熟的小孩子，不知道整個要出去就業的職類，技術需要什麼準備，沒有去規範他，他（課程）會顯得很分散……。（V2）

然而，專業課程的功能若是在於試探與陶冶，是否仍需要一個這麼結構化的專業課程？需要修畢這麼多的學分數？同樣地，不同導向的學生，對專業課程的需求是否不太一樣？受訪者的評論如下：

這個學校如果你……是升學導向，這個專業的部分其實可以減少一些，然後增加做學問的工具……但是職業學校至少還有三分之一，他的學生其實學術的接受度不是很好，他是可以高職以後馬上投入就業市場，像這個專業科目要很精，至少它要滿足就業的需要。（V2）

我比較傾向高中高職不必再去劃分，而應該是到學校裡面去做課程的規劃……商業的綜合高中、工科的綜合高中都可以。所以學校規模要稍微大一點來發揮，讓學生比較有空間去做選擇……。（V1）

上述的建議，類似於「單科高中」或是高職新課程中「群」的概念，使學校不僅有明確的教育目標，也可以讓學生在入學前便有心理準備，可能會往哪些類別的進路來發展；另外，科系之間互相支援的情形也比較理想，可以發揮群聚效應。

(三) 分化前的試探與輔導

受訪者大致同意：分化前應有適當地試探與輔導。有的建議從選修課來摸索，有的則建議以職業輔導或生涯輔導的課來引導。儘管如此，受訪者們卻反應實施上的許多困難。例如，必修學分數太多、沒有多餘的教室等等，此外，社會觀念是否能接受讓學生自己去安排課餘的時間？而非要求學校管教？受訪的人員提到：

現在必修時數就那麼多了，所以你就沒辦法去做試探嘛，如果說必修不要那麼多，一直下降，那把那個選修時數加大的話，是可以做這樣的試探。(S2)

中小學教室的設計大概都是固定的，所有教室大概都是那麼大，全部都一樣，但是大學裡面就比較有大有小，而且有一些大教室的時候可以這樣，但是在中學就比較沒辦法。(V1)

一天可以排多一點空堂，然後有課來、沒課回家，整個社會要接受這樣的觀念，不要看到一個高中生在上課時間看電影，就批評這個學校，你要承認它是正常現象……因為我們現在高中高職還在像管小孩一樣，家長也要求學校……。(V2)

(四) 綜合討論

普通高中透過文理分組，專業養成的特質很明顯（黃炳煌等，2005：22）高職課程歷經二〇〇〇年與二〇〇六年兩次課程修訂，專業課程的比例已經降低許

多，但仍佔課程的一半以上。然而，訪談的資料顯示：「專業養成」的理念與「延後分流」的想法是相對的：分流點再延後，便有礙於專長的養成，必須面對「後期中等教育是否需要專長養成？」此一根本問題。反之，若仍強調專長養成，實務上便會有提早分流的趨勢與壓力，甚至使得試探的功能被忽視而無法落實。

從另一方面來思考，倘若專業分化自高等教育階段才開始，則後中可以專注性向試探與奠定共同基礎能力，則角色與任務都較現行制度單純。然而，所謂的大學不分系，主要精神是「先強調科系之間共同性、再進入不同科系的專業」，因此，雖然不選系，但還是要選「學院」。若此，則性向試探、奠定專長進路基礎等等，仍是後中課程所應負擔的功能。

伍、三種分流模式的規劃與限制

為進一步討論我國後期中等教育可能採用的分流模式，本文根據一九九四年以後的主要論述，歸納出三類理想類型，分別是：多元進路模式、綜合高中模式與普通進路模式。本節將採用上述討論的學制架構、實施機構與課程規劃等三方面來說明其設計，並輔以專家座談的意見做參考。

一、多元進路模式

多元進路模式最符合現狀，維持兩條國道既有政策的大原則，並增設綜合高中進路以提供延後分化的機會。其主要規劃如下：1.學制架構：高中、高職、綜高為分別獨立的進路，學生在升高一之際便需做好進路選擇，或是進入綜合高中，於高二再選擇；2.實施機構：強調機構分流，維持既有的高中、高職、綜高三類學校，不同類的學校發揮不同功能；3.課程規劃：三類課程的內涵可以有異有同，但以分別設計為原則。高中課程發展共同能力，高職課程培養分化之專長，綜高課程則以性向試探為主，兼重高中職的目標（參見圖1）。

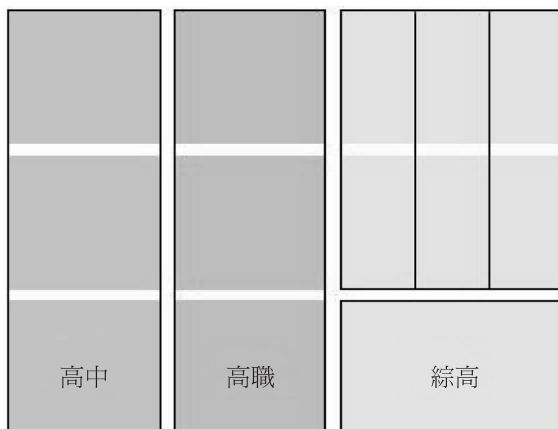


圖 1 多元進路模式示意圖

多元進路模式的主要精神在於維持多元學制各自發展機構與課程上的特色，以提供自由選擇的機會。這種模式的想法源於一九九〇年代中期，尤以黃政傑所提「高級中等教育多元化」、以及吳清基所提「後期中等教育多元化」為代表：

希望整合現有高中高職教育，把學校類型分為綜合高中、普通高中、職業高中、完全中學等類型。普通高中以學術基礎教育為主，學生畢業後升學大學校院；職業高中以培養基層技術人才為主，學生畢業後導向就業市場；綜合高中則兼有兩者之功能。（黃政傑，1996：222）

後期中等教育的改革應強調多元化，滿足社會多元選擇機制的提供，讓學生在學術高中、單科高中、綜合高中、完全中學、職業高中等各種學制裡，選擇對自己最有利的學習。（吳清基，1999a：68）

然而，多元進路模式仍面臨許多疑慮。首先，綜合高中雖然提供了延後分化的機會，但三條進路並存的學制架構，使得大多數學生還是得在進入後中之際便有分流的壓力，似乎這時候不分流，便慢了一年。其次，既然分流點並未延後，

三條進路的課程又個別規劃，使得綜高往往易被視為是「特殊的」、「只適合那些尚未決定未來進路的人」的學校。例如，參與座談的一位專家便指出：

這樣的模式會有一個問題，就是剛剛說的競爭力問題……就是綜高的學術學程想要跟高中比、綜高的專門學程想要跟高職比，所以競爭力不在於本身的競爭力，好像我們比較沒有看到孩子本身是什麼樣子的能力內涵……會認為說，他如果跟高職生比，他有沒有證照啊！他專業科目夠不夠阿，他能不能夠升學等等，所以我覺得這還是比較……因為用機構分流，所以就已經有第一層的標籤了。（NM-3）

最後，綜高課程雖強調課程分流，也在一年級加強進路介紹與生涯輔導，然而，學生在進入高二之際，仍以「選擇進路，再行修課」的方式，可見透過選修代替分組，達到試探與分流目的的理想，仍未能在綜高落實。

二、綜合高中模式

綜合高中模式並不是要所有的學校均改為現有之綜合高中，而是不同進路均採用同一個課程架構，並利用此一架構來強調「統整、試探、分化」的精神。其主要規劃如下：1.學制架構：強調先有統整、試探為目的之導入階段，再引導學生選擇不同學程；2.實施機構：學校可以基於學校特色、師資專長、學生意願與需要……等考量，僅發展學術學程（類似現行高中）、僅發展專業學程（類似現行高職）或同時發展多種多類學程（即現行綜高）。不強調機構分流，而學校功能則依其所開設之學程來界定；3.課程規劃：包含共同、專門與選修三類課程。統整試探階段加強基本核心能力、再將學生導入分殊的學程，並安排選修科目以因應學生之不同需求（參見圖2）。

綜合高中模式因為強調共同的課程架構，易為學生與家長所瞭解，學校也易透過增設學程的方式達到轉型的目的。分流的重點則由導向高中、職或綜高，轉為著重導向不同學程。因此，更方便學生探索性向，可以落實課程分流，也更能確保學生保有轉換進路的機會與彈性。此一模式符合陳伯璋（1992：24）所說，

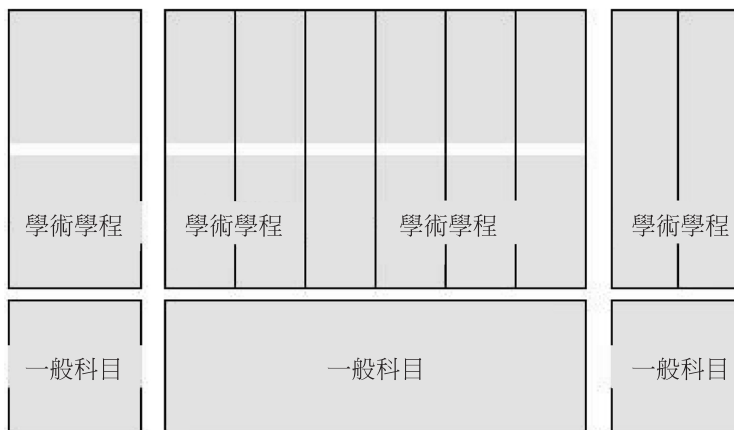


圖 2 綜合高中模式示意圖

高中是兼具「普通教育」的延續性角色，以及某種職業性質的「生涯發展」的性質。也呼應了曹亮吉和周麗玉（1996：132）所提出的構想：

高級中等學校之課程宜合併規劃，分共同必修課程與選修課程。必修部分，所有高級中等學校的學生都相同。選修部分，有傳統的高中課程或高職課程，每校只要開授適量而有特色的選修課程即可，可以是全高職導向、全高中導向、某種程度的綜合，或強調自然科學的、人文的、藝術的、體育的選修課程等等。後期中等學校教育，課程的分化應優先於學制的分流。

綜高模式可能遭遇的問題也不少。首先，學校資源有限，不可能提供所有學程，導入階段也僅限介紹該校所設的學程。因此，學生仍得在入學前，便有心理準備，體認到自己僅能就「學校所提供的學程」之中去做選擇。制度上雖然提供延後分流的機會，但愈慢分流，選擇的範圍似乎愈窄。

綜高模式若要改善上述的困境，有必要對高一升高二時如何轉校或銜接以導入合適的學程有所規劃。例如，有位與會的專家指出：

不管工科、商科，就是在一個社區裡面，都有這些，你要普通高中就給你普通高中、你要工業的高中就給你工業、商業就給你商業，那你要什

麼樣的特殊教育，它就給你特殊教育，就是適合孩子的學習。（SM-3）

最後，儘管大多數學生以升學為主要進路，但如何周全地規劃多元的學程，以符合部分學業成就較差學生的需要？如何透過落實選修課提供適性學習的機會，將有賴進一步審慎地規劃。

三、普通進路模式

普通進路模式以不分流為原則，將大多數學生導向普通高中，僅少部分人基於自我選擇而接受技職教育。普通進路模式的主要規劃如下：1.分流架構：普通與技職二分，但以普通高中為主；2.實施機構：以普通高中為主要的實施機構，加上少數精緻高職，仍屬機構分流；3.課程規劃：強調普通教育，加強語文、數學、基礎的自然與社會科學知識……等等一般共同之基礎能力。（參見圖3）。

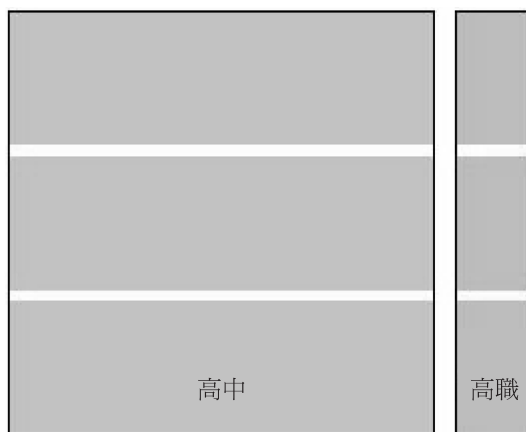


圖3 普通進路模式示意圖

普通進路模式強調高中不分流的理念，符合國人升學期望，也符合前段所論述的後中普通化的趨勢。普通進路模式重視的，不是為「研究高深學術及學習專門知能」的大學做預備，而是贊同謝文全（1992：17）所提到：後中之「分化及專精的功能逐漸由高等教育所取代」。此一理念也呼應了黃武雄（1996：64-5）

所說：

我們所反對的並不是分流，而是太早分流與強迫分流……我們的策略是延緩高中之前的分流，但在高中階段有充實的技職課程，以供學生選修……

普通進路模式可能的困難之一，在於大一不分系與高中不分流這兩個概念並不一致。因為所謂「大一不分系」雖指不分系，但仍分學院。倘若大學入學的本質還是分化，那麼勢必也會導引後中課程走向分化。其次，各界對於「後中需不需要專業教育？」仍缺乏共識，我國對基層人力的需求仍殷、高職能為部分學生提供適性教育的機會……等因素，都引發關切。多與會的實務教育人員便指出：

還是有學生……沒有辦法直接從理論方面的思考方向，去繼續做更深的研究，就是有些人真的是必須要從「做」之中，他才可以去學到它的理論……其實很多人念高職，到後來成就不一定會比高中成就還要差，可能他是比較晚去發展……我是認為高職還是有存在的必要……。（NM-2）

最不可行的……是普通進路模式……事實上我在一線教師的立場……我們職校孩子的思考模式是跟一般孩子不一樣……當大家都去念高中的時候……我覺得會有一些孩子找不到成就感跟立足點。（SM-7）

四、綜合評析

歸納上述分析，三類模式雖各有其論述的重點，但也有其限制。若從分流的三大面向論之，則又可顯現出不同模式的優勢或缺點。

就學制架構而言，多元模式與普通模式都維持兩條國道的架構，但前者強調多元進路，後者則強調普通進路。相對地，綜高模式則不凸顯進路差異，強調學程之間彈性地轉換。再從分流點來看，多元進路模式與綜高模式的分流點較早，

大約在高一或高二左右。普通模式既不強調分流，所以分流點較晚。再從分流的彈性而言，多元模式雖提供延後分流的機會，但受兩條國道的影響，有提早分流的傾向與壓力。綜高模式因強調同一架構，轉換進路的彈性最高。至於普通模式雖然凸顯延後分流，但因普通與技職分立，使得技職學生未必易於轉回普通進路，分流的彈性反而是較小的。

就實施機構而言，首先，多元與普通模式都依照機構分流的原則，讓各進路有其特定的教育機構，但也使得這兩類模式都只能透過轉學來提供學生轉換進路的機會，不僅較不具彈性，技職進路也容易被賦予不當的標籤作用。特別是在普通模式中一大一小的進路設計，技職進路究竟會朝精緻化發展？抑或是被邊緣化？則有待觀察。相對之下，綜高模式由於同一機構內可以彈性包容不同進路，因此，不同進路的學生數若有消長的情形，學校本身便比較容易彈性地去因應，不必涉及複雜的組織調整（羅文基，2002：117）。其次，普通模式強調不分流，所以各校之間儘管仍有分流的情形（如文理分組），但同質性應大於差異性。相較之下，多元模式與綜高模式則都有分類、科或群的設計，因此，是否有足夠的彈性與合理的機制，將學生導向適性的學程，乃是實務上的挑戰。

就課程規劃而言，多元模式與普通模式均強調進路的特色，讓各進路分別發展有特色的課程。相對之下，綜高模式則在同一個課程架構下，將學生導向不同學程。換句話說，是將進路之間的差異降低，但引導學生注重學程的選擇。再就專業課程而言，多元模式與綜高模式除了共同科目之外，均包含相當份量的專長課程，而普通模式中則否。由於大學入學機制反映了大學對入學新生的期望，而目前制度中，專業教育（大學入學中的指定考試科目與四技二專入學中的專業科目）仍佔有相當份量，因此，多元與綜高模式比較合理，也易於被接受。相對之下，普通模式既然只重視普通科目，因此，有賴高等教育入學制度中，大幅降低專業科目所佔的比例。但這便意謂後中課程不具分化的功能。然而，大一不分系並不表示不分流，可見，後中課程仍肩負分流的任務。

陸、結論與建議

本文關心我國後期中等教育的分流設計，特別從分流的觀念出發，探討學制分流、課程分流與機構分流的特色與影響。本文乃分析近十年來相關的重要論述，分為肇始、討論、建構與轉型四個階段，探討各時期中所出現的重要論述與有關分流制度的重要改革。繼之乃深入討論有關分流議題的各種問題與策略，以瞭解理念規劃的特色與實務運作的困難。最後，則發展出三種分流模式，並探討其規劃與限制，希望可作為爾後改革分流教育的參考。

綜合上述分析與討論發現：三個模式各有其優勢與限制。首先，多元進路模式提供了一個可以延後分流的機會，也改善了普通與技職教育對立的情形。然而，此一模式維持了兩條國道的架構，使學生仍有儘早分流的壓力，綜合高中的優點也較難發揮。其次，綜合高中模式強調「統整、試探、分化」的後中課程精神，使制度架構清楚易掌握。然而，如何妥適地將學生導向適性的學程？如何透過學程或選修課使學業成就不高的學生也能得到適性教育？都有待突破。最後，普通高中模式符合國人的升學期望，也最凸顯後中普通化的趨勢。然而，即使是大一不分系，後中仍有分流的必要與壓力。況且，此一模式對現狀改變太大，不易達成。

基於上述，本文提出以下幾點建議：

一、漸進調整，兼顧現狀事實與未來願景

分流制度的調整乃是一個全面性的改革，尤其學制、機構與課程三方面環環相扣，必須做配套的調整，才得以落實。我國自一九九〇年代初期以來，有關後中分流的論述中所呈現的三個分流模式各有其優缺點，不僅有其現實上的限制，在理念上也未必完備。可見，有關分流的改革，有必要對不同的願景有更深入的討論，並規劃對應的配套措施，以建立對改革的共識。

二、彈性規劃學制分流，滿足學生多元的需求

學制分流的焦點有三：一是分流點的設計，二是導入專業進路的發展，三則是進路或類科之間的轉換。我國後中的改革已經使得學生有將分流點延後的機會，專業類科朝向綜高學程與高職群科分化，而進路之間的轉換也較為彈性。然而後中的就學參與率愈來愈高，而各進路的學生不僅異質性增加，其未來進路的發展也趨向多元，因此，學制分流不宜做一致性地規範，而應該落實學制中的各種彈性與機會，使得學生的多元需求可以得到滿足，均得以獲得適性的發展。

三、降低機構分流色彩，提高組織的彈性應變機能

機構分流的原則雖然凸顯「功能型」的學制特色，但面對學生人數增減不定時，相當沒有彈性，對組織的穩定性影響很大。類科分得太細，彼此又獨立運作，不僅使得學生的分化過早過細，也使得科系之間的師資、設備均無法互相支援。因此，高職與綜高應逐漸強調學群的概念，而組織採「綜合型」規劃，相對之下較能靈活運作，具有彈性應變的能力。

四、落實課程分流精神，使課程具試探與分化功能

課程分流利用必修與選修的搭配，使分流更具彈性，也更能符合不同學生的需要。然而，「選修代替分組」不僅未能落實，「統整、試探、分化」的理想，也僅在綜合高中裡略有成果。關鍵的問題是必修學分太多，使學生沒有選修的機會；而在高等教育入學機制中，選修的科目也不受到重視，大幅降低學生選修的動機與意願。因此，必修學分數應予降低，而大學與四技二專入學中，對於專業科目的規定也應該更具彈性，才會鼓勵學生透過課程選修來探索性向與興趣，也才得以發揮課程的試探功能。

註釋

- 1.本研究受國科會社會科學研究中心「年輕學者學術輔導與諮詢辦法」補助支持，並蒙國立台南大學黃政傑校長擔任薪傳學者，於研究過程中指導建議甚多，僅此致謝。
- 2.本文研究之訪談對象為後中教育人員共八名，主要是學校的校長或主任。取樣的原則主要是學校類別計包含高中（S）兩所、高職（V）兩所、由高中轉型的綜高（CS）兩所以及由高職轉型的綜高（CV）兩所。逐字稿之編號參採學校的背景，並顯示學校性質為公立（N）或私立（P）的差異。
- 3.本文研究之專家座談旨在蒐集對不同分流模式的意見，先後於台北與高雄舉辦兩場，分別註記為 NM 與 SM。受邀與會的人員主要包括教育行政機關代表 2-3 人、專家學者 2-3 人、高中、高職與綜高學校教育人員代表各兩名。討論的重點乃是針對不同分流模式在學制、機構與課程方面的規劃方式，及其可能遭遇的問題加以討論。

參考文獻

中文部分

- 王廣亞、林騰蛟（1999）。分流教育與人才培育的探討。**中等教育**，**49**，18-27。
- 行政院主計處（2005）。**人力資源調查統計年報**。台北市：作者。
- 行政院主計處（2006）。**缺工及人力需求統計電子書**，2006年11月，取自 <http://www.dgbas.gov.tw/lp.asp?ctNode=3318&CtUnit=411&BaseDSD=7>
- 吳京（1999）。**吳京教改心**。台北市：天下。
- 吳清基（1999a）。高級中等學校轉型的需求。載於黃政傑（編），**台灣教改1999上篇**。台北市：漢文。
- 林永豐（2002a）。後期中等教育課程的改革趨勢——一個泛歐洲的觀點。**教育研究集刊**，**48**（1），35-63。
- 林永豐（2002b）。新經濟對後期中等教育的影響——論普通與職業教育分流的轉型趨勢。**台灣教育社會學研究**，**2**（1），79-112。
- 林永豐（2003）。關聯機構、彈性課程——論我國後期中等教育改革的趨勢。**課程與教學季刊**，**6**（4），85-100。
- 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、詹盛如（2004）。從兩條國道政策的反省論我國的教育分流架構。**教育研究資訊雙月刊**，**12**（6），59-84。
- 張添洲（2006）。後期中等教育高職之發展。**教育研究月刊**，**149**，47-54。
- 教改會（1994）。**第一期諮議報告書**。台北市：作者。
- 教改會（1996）。**總諮議報告書**。台北市：作者。
- 教育部（1994）。**第七次全國教育會議實錄**。台北市：作者。
- 教育部（1998）。**邁向學習社會、推展終身教育、建立學習社會**。台北市：教育部。

- 教育部（1999）。**技職教育的回顧與前瞻**。台北市：教育部技職司。
- 教育部（2005）。**教育統計**。台北市：教育部統計處。
- 曹亮吉、周麗玉（1996）。**課程改革**。教改會教改叢刊BB29。台北市：教改會。
- 陳伯璋（1992）。我國高中課程結構及課程標準修訂之反省與檢討。載於國立教育資料館（編），**高中教育發展——教育問題座談會專輯**。台北市：國立教育資料館。
- 黃武雄（1996）。**台灣教育的重建——面對當前教育的結構性問題**。台北市：遠流。
- 黃政傑（1996）。綜合高中試辦方案之規劃。**教育改革的理念與實踐**。台北市：師大書苑。
- 黃政傑（1999）。綜合高中的未來。載於教育部（編），**綜合高中課程實驗相關資料彙編**。台北市：教育部。
- 黃政傑、李隆盛、沈珊瑚、林新發、張碧娟、林思偉、蕭錫錡、周淑卿、石德光（1995）。**綜合高中課程規劃之研究**。教育部委託專案報告。台北市：國立台灣師範大學教育研究中心。
- 黃炳煌、余霖、林永豐、林貴美、高熏芳、張煌熙、歐用生（2005）。**我國普通高中課程綱要發展之基礎研究——普通高中課程分化之研究**。教育部委託專案報告。台北縣：淡江大學課程與教學研究中心。
- 楊朝祥（2006）。**台灣中等職業教育發展沿革與經濟發展**。*中等教育*，57（2），4-31。
- 經建會（2005）。**行政院「重點人才整體培育及運用」之規劃——新聞稿**。台北市：行政院經建會。
- 劉克立（1983）。高工板金科發展之構想。*工業職業教育*，4（2），34-42
- 謝文全（1992）。高中教育的發展。載於國立資料館（編），**高中教育問題**。台北市：教育資料館。
- 羅文基（2002）。我國高中職轉型綜合高中課程發展之研究。載於潘慧玲（編），**教育改革的未來**。台北市：高等教育。
- 顧明遠（編）（1990）。**教育大辭典**（第一冊）。上海：上海教育。

西文部分

- Lasonen, J., & Young, M. (Eds.) (1998). *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- OECD (2000). *From initial education to working life: Making transitions work*. Paris: OECD.
- Raffè, D. (1993). Multi-track and unified systems of post-compulsory education and upper secondary education in Scotland': An analysis of two debates. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 223-252.
- Raffè, D., Howieson, C., Spours, K., & Young, M. (1998). The unification of post-compulsory education: Towards a conceptual framework. *British Journal of Educational Studies*, 46(2), 169-187.
- Richardson, W., Spours, K., Woolhouse, J., & Young, M. (1995). *14-19 education and training changes and challenges, the learning for the future project, working paper*. London: Institute of Education, University of London; Warwick: Centre for Education and Industry, University of Warwick.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer.

