

南 華 大 學

教 育 社 會 學 所

碩 士 論 文

小 班 小 校 論 述 與 教 育 政 策 制 定

Small-Class Elaboration and Education Policy Formulation



研 究 生：林 瑋 琇

指 導 教 授：蘇 峰 山

中 華 民 國 九 十 八 年 七 月 七 日

南 華 大 學

教育社會學研究所

碩 士 學 位 論 文

小班小校論述與教育政策之制定

研究生：林瑋琇

經考試合格特此證明

口試委員：何明修
張啟豪
蘇峰山

指導教授：蘇峰山

系主任(所長)：鄒川雄

口試日期：中華民國 98 年 6 月 22 日

謝辭

在人生的旅途中，在不同的階段總是會遇到不同的人、事、物，有些人、事、物讓你傷心難過；有些人、事、物讓你痛恨；而有些人、事、物卻是你一輩子想忘都忘不掉的。

從來沒想過自己會從研究所畢業，尤其在論文停擺了這麼多年以後，越來越不敢奢望可以畢業。我一直以為我會就此中途放棄，抱著這個遺憾到老，很慶幸地，我今天仍有機會爲了寫謝辭而苦思。現在回想起這幾年的歷程，許多片段畫面都一一浮現在眼前，許多景物依舊而人事已非，六年的變化也真不小。

回想當初打電話來詢問瑞霞姐是否有機會候補上，聽著瑞霞姐的分析，我知道我必須放棄希望，怎知就在我工作後的一個多月，接到了瑞霞姐的通知，我後補上了。那時候的心情真是五味雜陳，老天爺爲什麼要讓我走這遭呢？可能是工作的同事們與我有短暫的一個月情緣吧！告別了他們，我進入了忙碌的生活。

所幸的是，我大學同學「百八」已經早我一年進入所上，也就是我的學長崇仁，他這綽號如果沒有我的到來，應該不會被知道才是。我在入學前特地請他陪我找房子，記得那次我還生平第一次搭上所謂的「野雞車」，一路上可是見識到檳榔攤、收費站、交流道口都可以是上下車地點這景緻，我就這樣被放在嘉義交流道口附近的檳榔攤，打電話給崇仁學長也說不清楚自己身處何方，那是第一次感覺到身處異鄉的不安感，畢竟這是我第一次到一個完全陌生的地方。

終於找到我在嘉義的第一個落腳處「雅筑居」，一棟全新管理又好的宿舍，令我至今懷念。我的第一隻兔子「蘿拉」也是在那邊長大的。這幾年又多養了兩隻，至今也只有蘿拉仍然陪伴著我。

新鮮的研究生生活，尤其是研一時班上同學常常聚會，而當時的所長也就是後來我的指導老師峰山教授也常常請大家吃飯，也是這樣才有機會認識了老師家可愛的成員：永遠不會老的妖姬師母美智，與蝙蝠很有緣的蘇小翰、皮膚好到令人忌妒的蘇小宇。如果人家問我，來南華什麼讓你收穫最大，我會毫不猶豫的說：「認識蘇老師一家人是我來南華最大的收穫。」因為老師與師母的好，當學生的點滴在心頭，這是上輩子修來的福氣，怎能不好好珍惜。

最後要感謝的人真的很多，論文得以完成，首先要感謝的是我的恩師峰山教授的耐心指導，能精確地給定對於論文的方向，能淺顯易懂地解釋問題，能有愛心、耐心不放棄愚昧的學生，只可惜學生不才，仍無法完全參透老師的高深學問，辜負老師的期望，在這要跟老師說聲抱歉。再來要感謝本炫老師讓我有機會學習如何當一個助理；感謝瑞賢老師的指導，上您的課好輕鬆自在；謝謝恆豪老師願意擔任我的口試委員，您的親切讓我有如打了一劑強心針；謝謝明修老師的指導，論文題綱時，您的意見非常的寶貴，更謝謝您口考時的仁慈，您的笑容讓我的緊張情緒緩和了不少。還有跟您把酒言歡的時光學生永生難忘，約定下回再來嘉義聚聚，別忘記我們的約定是帶著孩子呢！還要感謝好朋友兼學長崇仁，還有崇穎學長陪伴我度過許多快樂的時光，好懷念跟你們去唱歌以及去老師家喝酒的快樂時光。再來就是學程認識的玉昇學長，不厭其煩地鼓勵並督促我完成論文，讓錯誤百出了文章有能現今的面貌，我的同門淑瑜陪我度過許多難過的事情，沒有你們就沒有今天的我，我要跟你們致上最高的謝意。

2009年7月7日瑋琇於台中

小班小校論述與教育政策之制定

摘要

隨著新世紀的到來，面對知識與資訊的爆增、多元價值的選擇與判斷，標準化的班級經營模式已經遭到遺棄，取而代之的是「量身訂做」的教育內容，達到激發個人潛能，提升國民教育品質的效果。大量的關於「小班小校」的論述、研究也相應問世。教育是國家發展的根基，爲了提高國民的素質，培育國家未來的棟樑，必須在資源有限的情況之下，提高教育資源投入所產生的經營績效。針對這波民間要求實現「小班小校」的改革呼聲，教育部爲也做出了回應，於民國八十七年公佈，將逐年補助地方政府教育經費使國中小一律三十五人編班。至此，小班小校從民間議題變爲教育部的政策。

本研究結合國外班級規模變動之實驗、小班小校的理論基礎、小班教學精神的落實來探討小班小校如何從一個民間議題，快速成爲國民教育重點執行的政策，並對落實小班教學政策之困難進行研究。

關鍵字：小班、小班小校、小班教學精神

Abstract

With the coming of the new century, an explosion of knowledge and information as well as diversified selection and judge, standard class model has been substituted by tailored education, in order to stimulate the potential to enhance national education quality. In the same time, lots of discussion and research about Small-Class has come out. Education is the foundation of the developments of a country. In order to raise the quality of citizens, we have to upgrade the efficiency under the fact of limited resources. Facing such reform requests, the Ministry of Education has announced in 1998 that the quantities of student in a class can't surpass the standard of thirty-five in all junior and elementary schools, from when the Small-Class has changed to educational policy from civil topic.

By concluding the experiments of changing class scale in other countries , the theories of Small-Class, the practice of Small-Class teaching spirit, this paper is trying to probe into the major factors which truly influence the way the Small-Class has changed to educational policy from civil topic and also have research on the difficulty to practice the Small-Class policy .

Key Words: small-class, small class and school, the spirit of small-class teaching

目錄

| | |
|--------------------------|----|
| 第一章 緒論..... | 1 |
| 第一節 研究動機..... | 4 |
| 第二節 問題意識..... | 5 |
| 第三節 名詞釋義..... | 5 |
| 壹、 小班小校..... | 5 |
| 貳、 小班教學精神..... | 7 |
| 參、 小班教學精神計畫..... | 7 |
| 第四節 本文架構..... | 8 |
| 第二章 文獻探討..... | 9 |
| 第一節 相關研究文獻..... | 11 |
| 壹、 美國關於小班制的重要研究..... | 11 |
| 貳、 國內相關研究..... | 17 |
| 第三章 研究設計與分析方法..... | 25 |
| 第一節 研究設計..... | 25 |
| 第二節 分析架構..... | 25 |
| 第三節 資料蒐集與分析方法..... | 26 |
| 第四章 研究結果與貢獻..... | 27 |
| 第一節 小班小校從口號到政策的轉變過程..... | 27 |
| 壹、 「醞釀階段」..... | 27 |
| 貳、 「宣示階段」..... | 28 |
| 參、 「落實階段」..... | 28 |
| 第二節 小班教學精神之意涵..... | 29 |
| 壹、 小班教學精神之目標..... | 29 |
| 貳、 小班教學精神上之預期效益..... | 31 |

| | |
|------------------------------|----|
| 參、 小班教學精神的內涵 | 32 |
| 肆、 小班教學之相關理論研究 | 32 |
| 第三節 小班教學政策實施之困難 | 43 |
| 壹、 教育行政上的政策執行經費不足、管理不善 | 43 |
| 貳、 教師對落實小班教學精神的理念的認知不大 | 44 |
| 參、 小班小校政策執行致使城鄉差距加劇 | 44 |
| 第五章 研究結論與建議 | 48 |
| 壹、 行政方面 | 48 |
| 貳、 落實小班教學精神理念方面 | 49 |
| 參、 城鄉差距方面 | 51 |
| 肆、 結論 | 52 |
| 參考文獻 | 53 |

表目錄

| | |
|-------------------------------|----|
| 表格 1 美國班級規模變動之實驗..... | 13 |
| 表格 2 國中小平均每班學生人數..... | 59 |
| 表格 3 各縣市國民教育（小學）平均每班學生人數..... | 61 |
| 表格 4 我國小班政策理念重要措施時間表..... | 65 |

第一章 緒論

歷史上來看，我國的「小學」教育（或私塾）是以「小班小校」為傳統的。民國初年時，蔡元培在論教育時曾說：「學校教育注重學生健全的人格，故處處要使學生自動，……。最好使學生自學，教育不宜硬以自己的意思，壓到學生身上。不過要看個人的個性，去幫助他們作業罷了。但尋常一般的學生，總有二十人左右，一位教員，斷不能知道這個學生的個性；所以在學生方面，也應自覺。」如果閱讀民初人物自傳，則多半提及其小學教育，每班人數只有二、三十人而已。然而近六十年以來，開始發展義務教育（早期稱平民教育），恰逢戰爭、冷戰、人口大幅成長以及急速的都市化。一方面學生人數大幅增加且分佈不均，另一方面因當時的國防占據大多數資源而形成大班大校的非正常現象。台灣則因早期特別注重體育，都預留了大片操場，而為「大校」留下空間。光復以後由於缺乏適當的都市規劃，未建新校（台北市的高中是明顯的例子），而都市中又任由老校膨脹班級數，造成眾多「大校」現象的存在。中小學教育投資不足的另外一個原因是在資源分配上面。即使在經濟起飛的七、八十年代，中央總預算中教科文仍未達憲法訂定之百分之十五，直到 2000 年以後才有所改善。

隨著新世紀的到來，面對知識與資訊的爆增、多元價值的選擇與判斷，以及反大量化與去中心化的社會趨勢，標準化的班級經營模式已經遭到遺棄，取而代之的是「量身訂做」、「因地制宜」的教育內容，達到激發個人潛能，提升國民教育品質。

一九六〇至一九七〇代，強調多元、民主、自由教學的開放教育在教育界刮起了一陣旋風，此種以小班小校做為訴求的教育理念，受到大眾的青睞。加上

教育機會均等的實現，精緻教育的理念，教育市場自由化，以及教育改革的落實，使得教育生態產生巨大的變動。民國八十年「救一救下一代行動聯盟」大聲疾呼『降低中小學班級人數』（自立晚報，民 80）；黃武雄帶領的民國八十三年「四一〇 教改運動」提出小班小校之政策訴求，並將「小班小校」列為教改四大需求（小班小校、廣設高中大學、制訂教育基本法、促進教育現代化）之首，促使教育行政當局正視大班級教學品質的問題（中國時報，民 83）。國民教育法第十二條規定「國民小學及國民中學，以採小班制為原則」。八十五年十二月提出教育改革總諮議報告書，書中提出教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提昇教育品質、建立終身學習社會等五大方向的綜合建議。在帶好每位學生中有具體建議「縮小學校規模和班級規模」（行政院教育改革審議會，民 85）。2002 年，黃武雄又發表觀點認為：由中央政府透過地方發動的教改政策，應著重於：(1) 調節升學供需(不是擬定升學方案，分配升學機會);(2) 改善教育環境(如：推動小班小校，規劃自在愉快的教學空間);(3) 調整教育權力結構(如：學校自主，社區監督，師資自由化)。長期以來，黃武雄提出的許多教改構想，已經成為國家教育政策的目標與改革方向，如小班小校、廣設高中大學，對教育部的政策制定帶來深遠影響。

綜上可見，自民國八十年民間進行「降低中小學班級人數」全國簽名運動，到八十三年「四一〇教改聯盟」將「小班小校」列入教改四大訴求的首位，整個社會對調整國民中小學班、校至恰當的規模，有著較高的期待。大量的關於「小班小校」的論述、研究也相應問世，其中，有提出的實證研究表明：「小班小校」的學生在學習品質與人格健康發展上均較「大班大校」的學生更好。參與一線的一些教育工作者也更是積極表達：「小班」為補救教學、因材施教、合理輔導管

教、改善教學品質、甚至為班級家長會的組織及親師合作，提供了有利的條件。也有國際比較評論上指出，我國中小學班級平均人數比起美、英、法、德等先進國家 20 至 30 人還落後甚多，即使與亞洲國家（如：日本、俄國、新加坡）的 30 至 40 人相比較也很顯遜色。

針對這波民間要求實現「小班小校」的改革呼聲，官方（以教育部為代表）做出了回應。在「小班」部分，教育部於民國八十三年「四一〇說帖」中，曾提出降低國民中小學班級人數的兩階段計畫，表示八十七學年度班級人數降為四十人；儘管與民間「每班不超過三十人」的期望仍有一些差距。而行政院教育改革審議委員會召集人李遠哲院長在「新世紀的教育方向」演講中宣示：應配合小班制，將每個學生都帶上來；民國八十四年二月，教育部出版的「中華民國教育報告書」中提出三階段降低班級人數計畫，九十學年度每班降至三十五人為目標；同時發展小班教學精神計畫也在正式在八十七學年度起跑，希望達到「校校有小班、班班有小班教學精神」的目標。至於「小校」部分，「四一〇」也提出「每校 30 班」的要求。從各級政府財政緊縮，教育部仍至八十八會計年度起，大力增加國教補助經費，尤其在小班小校計畫投入一百三十億元，可看出教育部如火如荼的實施九年一貫課程的同時，對小班小校議題所受到的壓力與重視不在話下，然而不同於九年一貫課程在制定與實施層面所遭遇到的正反兩面爭議，小班小校議題可以說是教改聲浪中，不論在民間或官方，最沒有受到爭議的政策。時至今日，教育部統計處數據顯示，九十七學年度國民小學班級學生人數已經降為 27.67，國民中學班級學生人數降為 33.94，可見「小班小校」的訴求，對整個社會對調整國民小學班、校至恰當的規模，有著顯著的影響。

第一節 研究動機

小班小校的論述者，大體都認為降低班級人數只是一種「策略、過程與手段」，並非教育的目的；而是期望能透過降低班級人數，落實小班教學精神並發揮其功能來提升教育品質，帶動國民中小學進行各項改革，而所謂的小班教學精神，其主旨在於發揮「多元化、個別化及適性化」的教學精神，以滿足學生的個別學習需求，在此目的與理念下，無論班級規模大小，小班教學精神均存在及適用之。（教育部，民 87）

教育改革原本就是經過不同論述的過程，而小班小校論述雖非新觀念，但自 1994 年四一〇教改聯盟提出為四大訴求之一後，即被視為是集體共識一般地自然形成教育政策，更被視為是中小學教育非常基礎且重要的推動政策，甚至是解決教育問題的根源，雖其成效仍有待進一步的觀察與試驗，但卻無人提出不同的論述。事實上，在許多縣市的偏遠地區，早在小班小校訴求提出之前，已經實施所謂的小班小校，但卻未見其對於當前的教育問題有良好的解決方法。日前監察院建議教育部裁併百人以下的國中小，而這些裁併的幾乎是偏遠山區的學校，這樣的論述似乎與小班小校的理念不相符。偏遠地區學校的師生，年年都在擔心會被併校，而都會區域的學校卻是努力的希望達到小班小校。這樣的矛盾，讓吾人想問小班政策的落實是否會加劇偏遠地區與都會地區的差距。

第二節 問題意識

本論文嘗試探討小班小校如何成爲一個議題，甚至如何快速成爲國民教育重點執行的政策？小班小校政策的落實存在哪些困難？小班小校政策是否會影響城鄉差距？筆者企圖從小班小校的教育論述，尤其是對小班小校政策中存在的城鄉差距加以研究，導出可行的研究結果，以作爲小班小校政策的實施與修正之參考。

第三節 名詞釋義

壹、 小班小校

所謂「小班小校」指的是學校的規模與班級人數的問題。所謂的「小班」是相對應於「大班」而言，近五十年以來發展義務教育（早期稱爲平民教育），恰逢戰爭、冷戰、戰後嬰兒潮導致人口大幅成長及急速的都市化。一方面學生人數大增且分佈不均，另一方面因國防佔據大多數資源而形成大班大校的不正常現象。（牟中原，民 84）一班動輒五、六十人，導致學生學習空間狹小、教師負擔過重，有礙於教師個別指導學生的機會，因此「小班」乃至於「小校」的理念油然而生。而關於小班人數爲多少則各國情況不一，例如：以南韓爲例，由二十世紀六十至九十年代初期的一段長時間裡，其中小學班級都維持在 50 至 70 人之間（Ministry of Education & Human Resources Development, 2001: 24），因此對

於該國而言，一個三十人的班級也可算是小班。而在美國文獻的探討之中，一方面由於該國的中小學早已縮減到平均少於三十人的規模，另一方面由於把小班視作一種適應師生互動的教學的策略，基於研究所得，美國的主流遂認為二十人以下的班級，方可稱為「小班級」(Finn, 2001)。英國工黨提出小學低年級班級人數降至 30 人以下，自由黨則呼籲應將 11 歲以下學童班級人數降至 25 人以下。我國則是依據民國八十七年五月十四日行政院院會透過之「教育改革行動方案」，期望在民國九十六學年度止，達到國民中小學班級學生人數每班降至三十五人。據教育部最新統計處數據顯示，九十七學年度國民小學班級學生人數已經降為 27.67，國民中學班級學生人數降為 33.94。可見小班與否，跟一地的具體處境有莫大的關係。儘管各國關於小班的標準並不一樣，但對採取小班教學的優勢都有共識，認為小班教學的好處如下：

一、為補救教學創造條件

在適當的班級人數下老師才可能為學習落後的學生，進行深入的輔導，使低成就學生真正受惠。否則常態分班，只是將後段班學生重新分配到班後段，成為前段及中段學生的陪讀，學習將更為不利。

二、為因材施教創造條件

不論分班或分組教學，都需要老師依學生程度不同，提供不同教材、安排不同進度、指定不同的作業、實施不同的評量、補充不同的額外閱讀材料，這也只有班級人數適中時才能做到。

三、為合理輔導提供有利條件

在班級人數過多時，教師爲了維持起碼的上課秩序，以及避免同學互相傷害，經常採取較爲嚴厲的管理態度，不符合尊重個性的輔導原則。森林小學小班制帶來了實施人本教育的有利條件即爲明證。

四、爲改善教學品質提供有利條件

班級人數減少後，教師在作業、考卷批改、家庭訪問、學生資料填寫等各方面的例行性工作也隨之減少，才有可能花更多的時間在教材準備和媒體製作上。

五、爲班級家長會的組織工作，提供更好的條件

班上人少，班級內的家長領袖容易將訊息及意見，通知給其他家長。

貳、 小班教學精神

本研究之小班教學精神，係指八十七學年度教育部發展之「小班教學精神計畫」爲其主要內涵。就教育實務觀點而言：降低班級人數僅係一種「策略、過程與手段」，並非教育目的，確實發揮小班教學精神及功能，才是符應教育改革之宗旨。依據教育部發展小班教學精神計畫，這是一項長期的計畫，然而教改是繼續不斷的歷程，改進教學不能等到每班學生人數降至三十五人才開始，因此在逐年降低班級人數時，採取小班教學的精神，帶動國民中小學進行各項改革，是刻不容緩的要務。而所謂小班教學精神，旨在於發揮「多元化、個別化及適性化」的教學精神，以滿足學生的個別學習需要，在此目的與理念下，無論班級規模大小，小班教學精神均存在及適用之（教育部，民 87）。換言之，每位教師都要採取小班教學的精神進行教學，其基本目標有三項，分述如下（教育部，民 87）：

參、 小班教學精神計畫

係指教育部於民國八十七年爲了帶動各國民中小學進行各項的教學改革所研擬的計畫。此計畫於民國八十七學年度至八十九學年度實施。

第四節 本文架構

本研究共分為五章

第一章緒論

描述本研究研究之動機、問題意義、名詞釋義及本文架構。

第二章文獻探討

針對過去學者的研究作分析與探討。包括相關文獻研究及理論研究。

第三章研究設計與分析方法

介紹本文的研究設計及分析方法。

第四章 研究結果與貢獻

分析小班小校如何從民間教改團體的訴求轉變爲國家政策，並對實施小班小校政策的困難，小班小校政策可能導致的城鄉差距加以研究。

第五章 研究結論與建議

對本研究進行總結，並對落實小班教學政策提出策略建議。

第二章 文獻探討

班級規模過大所形成的各種負面影響，一直是教育改革關注的重點，Zahorik (1999)曾指出，在較大的班級規模下，會有較多的班級秩序管教問題、難以符應學生學習需求，以及教師教學士氣低落等問題；國內學者亦指出大班教學下所產生的問題，包括無法顧及學生個別差異及形成以管理代替教學之弊病（高強華，1998；湯梅英，1998）。為瞭解上述大班下所產生的各種弊病，世界上各主要國家，如英國、瑞士、加拿大、美國等，均希望透過降低班級人數的實施，來減輕教師的負荷、提升小班教學的品質（李詠吟，2002）。在我國，降低班級規模亦為重要的教育議題之一，而且，透過法令來規範小班的實施，如國民教育法（1979）第十二條即清楚明列國民小學及國民中學之編制應以小班制為原則；此外，作為我國教育憲法的教育基本法(1999)，亦規定國民基本教育各級學校應以小班小校為原則，可見對我國對小班議題之重視。而在 1998 年教育部公佈的「教育改革行動方案」中，更以實際經費來支應小班政策的推行，當時共編列了 369 億元用以補助國民中小學降低班級人數，以達到每班 35 人編班之目標，再加上教育部「發展小班教學精神計畫」的 18 億元，共計在小班相關政策即投入了 387 億元（行政院，1998）。（陳利銘、許添明，2003）

九十年代以來，多數國家都在推動小班制。在國人心目中，英美國家都是實施小班制的代表，實際上，就英美國家而言，他們認為仍不夠小。自 1998 年起，美國在柯林頓政府推動下，已有超半數的州實施「班額削減計劃」，將每班人數由 25 人左右減少至 15-18 人 (Finn2002；U.S. Department of Education, 2002)；而根據格拉斯等(Glass & Smith, 1978)針對這些研究所作的後設分析

(meta-analysis)顯示，減低班級的人數可望可以提升學生的學習成就，特別是當班級人數降低至廿人以下時，效果更為顯著(Finn, 1998；U.S. Department of Education, 1999)。而事實上，各州在過去十多年來都陸續有推動小班教育的地方計劃。英國的貝理雅政府在競選時也曾許下五大承諾，其中之一就是把幼兒班至小三的班額降至 30 人以下（葉建源，2004）。

至於韓日兩國，也在削減班額。南韓的金大中總統在經濟低潮中，於 2000 年元旦賀辭中宣佈要大力投資教育，實施小班教育 (Kim, 2001; U.S. Department of Education, 2002)。而日本則隨著適齡人口下降，其最近的七項教育改革首要任務之一，便列出了在主要科目中削減班額至每班二十人 (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2001)。這種種跡象都顯示，東亞各國正在按照各自的具體情況削減每班人數。

目前東亞各國都在大力推動教育改革，在經歷了九十年代末的亞洲金融危機之後，公共財政都頗為緊絀，但各國仍然紛紛堅持減少每班人數，其意義更為突出。為何各國都欲減少每班人數呢？這又聯繫到另兩個大趨勢。第一，是配合教育改革的需要，尤其是亞洲地區，改革每每強調更多的師生互動，反對單方向的灌輸，大班級制顯然是改革之路上的一大障礙（行政院教育改革審議委員會，1998）。第二，2000 年以後，美國有關小班制研究的突破性進展，大家對小班制的成效，有了新的認識。

而回顧有關小班制的研究論述，以美國最為發達，但結論也最為紛紜。過去幾十年裡，有不少研究發現小班制可以帶來積極效益，可其程度卻極為參差，有些效益較大，有些效益偏低，且與所涉及的額外成本不成比例，因此一些學者對於廣泛推行小班制有頗大的保留。此外，由於多數小班制的研究規模都較小，

方法又欠嚴謹，因此可信程度並不高。情況到了近年開始出現變化，美國先後推行了幾項大規模的小班制試驗，提供了大量數據，使小班小校教學的研究有可能達致比較嚴格而可信的結論。

本章則在於探討所涉及的相關研究文獻與理論；前者在於檢視歷年來相關於小班小校論述的文獻，後者關於本研究所涉及的理論基礎。

第一節 相關研究文獻

文獻探討分為二個部分：一為舉美國有關小班小校議題具有代表性的三個計畫；二為國內有關小班小校相關議題的探討與論述，以及學者的反思。

壹、美國關於小班制的重要研究

早在 1920 年代，已經有關於小班教學影響的相關研究論述¹，此議題受到重視則歸因於近三十年來的發展。1964 年柯曼(J.S. Coleman, 1966)等人曾接受美國教育部委託，調查各級公立學校對不同族裔在教育機會均等的可能影響，並於 1966 年提出著名的《教育機會均等報告》(一般通稱為《柯曼報告》)。該報告指出：學校教育資源投入對學生學習成效²影響有限，無論是老師的教育程度、設

¹早期研究成果討論參見 Mitchell, Douglas, Cristi Carson & Gary Badarak(1997), 「How Changing Class Size Affects Classrooms and Students」(http://cerc.ucr.edu/publications/PDF_Transfer/Class_Size/cs002_how_changing_class_size/cs002_how_changing_class_size.pdf)。討論小班教學相關參考書目之整理參見「Sources for Additional Class-Size Information」(<http://www.heros-inc.org/referen.pdf>)。

²教育資源投入包括實驗室數量、教科書、圖書、設備、課程安排、教師特質等因素；學習成效是以標準化成就測驗來評量學生學習程度。

備、圖書、學生平均教育成本等投入項，對學童學業成績影響都相當有限。原始投入項中，同儕與學校的影響都不顯著，只有家庭的影響顯著。某種程度上，《柯曼報告》似乎暗示著投資在學校教學項目改善的花費所能造成的影響相當有限，因此，在資源有限的情況下，哪些投入項能夠真正影響或者提高學童的學習成效，就成為教育經濟學家以及教育政策研究人員關心的核心。

《柯曼報告》以及英國的《普勞頓報告,1967》等各地進行的諸多研究，得到類似結論，認為影響兒童學業成就最主要的因素在於家庭環境及父母親的態度，而並非學校教育資源的投入，針對此點 Eric A. Hanushek 將 1966 年至 1996 年間三十年關於資源投入與學習成效在專書與重要期刊發表的 90 項研究、377 項功能預測推估加以後設檢視，得出一些總體分析結果。大體說來，在這三十年間，師生比、教師具有碩士學位的百分比、教師教學平均年數、教育支出等項，以及實質教育資源都呈現穩定地增加；然而，學生的學習成效並沒有相對應的成長。總體而言，只有三分之一的研究指出，教師測驗成績對學習成效在統計上達到顯著水準，其餘無論是在行政投入、設備、師生比、教師教育程度、教師經驗、教師薪資、平均學生教育成本支出等項上，都沒有達到顯著水準。師生比及平均學生支出，在不同教室、不同學校、不同地區、不同郡邑之間，都沒有顯著的差異。然而，在不同州間，師生比與平均學生支出對學習成效影響，有 64% 的研究達到統計上的顯著水準，具有正相關；但這只反應出不同州間的教育政策會對學習成效產生影響，成效與作用並不是透過師生比來達成。在 23 項研究中，師生比對學習成效影響達到顯著水準者只有 1 項，而教師是否具備碩士資格在 33 項調查中沒有一項達到顯著水準(甚至，還有 10% 的研究負相關達到統計上的顯著水準) (Eric A. Hanushek, 1997)。

事實上，美國小學師生比從 1969 年的 25.1 比一降到 1997 年的 18.3 比一，中學生的比例也從 19.7 降低到 14 比一。但美國教育發展評估機構依每年中小學進行包括閱讀、數學和科學等測驗的長期研究，發現師生比大幅下降的結果，學生成績「並沒有實質性的提高」，顯示實施小班制的發展階段，美國中小學學生的知識水準並沒有明顯的進步。當然，僅從表面數位，無法控制許多重要因素，在解釋項上會產生相當程度的偏誤。例如，在這期間，學生輟學率低、學生來自完整家庭的比率從 85% 降低到 68%、不太會用英語的學生人數從不及 2.8% 上升到超過 5.1%、來自貧窮家庭的比例從 14.9% 上升到 20.2% 等等，都會拉低了平均成績。面對班級學生人數的相關爭議，美國以班級大小為研究主題的計劃相當多，然而，大多數報告的問題在於：研究設計不當、抽樣未能隨機化、樣本數太小、研究期間過短等限制，以致於無法達到有效推論的目的。

表格 1 美國班級規模變動之實驗

| 計畫名稱 | 地點 | 時間 | 計畫型態 | 參與學生人數 | 成本概估 (美元) | 每班人數 | 主要發現 |
|------|------|-----------|-------|--------|-----------|-------|---------------------------------------|
| STAR | 田納西州 | 1985-1989 | 示範性實驗 | 約 1 萬 | 1200 萬 | 13-17 | 小班學生表現明顯進步 0.2 個標準差，對少數族群學生尤其有幫助。 |
| 縮小班 | 加州 | 1996-至今 | 在全州推動 | 1800 萬 | 50 億 | 少於 20 | 小班學生表現呈現些微差異，進步了 0.05~0.1 個標準差，少數族群沒有 |

| | | | | | | | |
|----|-----|-------|-----|-------|-----------|-------|---------------|
| 級 | | | | | | | 特別獲益。 |
| SA | 威 斯 | 1996- | 初步研 | 6.4 萬 | 1 億 300 萬 | 12-15 | 小班學生表現明顯進步 |
| GE | 康 辛 | 2001 | 究 | | | | 0.2 個標準差，對少數族 |
| | 州 | | | | | | 群學生尤其有幫助。 |

表一：錄自《科學人，2002 年創刊號 pp.107》

在經費方面，美國立法機構已經花數十億美元來降低小學的班級人數，單單在加州，教育官員已經投注了大約 50 億美元在上面。已有數以百計的研究探討小班教學是否真能改善學生的課業表現。但幾乎所有的研究都還不能下定論。而唯一的例外是，美國「學生教師成就比」（即 STAR 計畫）研究發現，小班教學對於低年級的少數族群學生特別有幫助。上表是美國小班制研究最有名的三個計畫，其中田納西州的 STAR(Student-Teacher Achievement Ratio)³計畫堪稱規模最大、最有決定性，傑出的哈佛統計學者莫斯代勒稱之為「美國教育史上最偉大的實驗」。此計畫將實驗學校剛上幼稚園的孩子編入三種不同班級：分別是 13~17 人的小班，22~26 人的普通班，以及多一位教師助理的普通班。計畫結束後，研究人員開始分析結果，所得共識並不多，可以確定的是，有無教師助理並不會影響學生表現。而有些分析家批評 STAR 計畫和其中一些重要結論，史丹佛大學胡

³此一計畫是由田納西州州政府撥款一千兩百萬美元推動的四年(1985-1989)計劃，將剛上幼稚園的孩子隨機編入三種不同班級，第一組是 13 至 17 人的小班、第二組是 22 至 26 人的普通班、第三組也是普通班，但每班多了個教師助理，為達到控制效果，教師指派也完全隨機化，各班採用完全相同的教材。計畫案結束時，參與學生人數從 6,400 人增加到 12,000 人。

佛研究所韓努謝克表示，他同意學生可以從小班教學中獲益不少，但他主張，不能引用 STAR 的數據來證明學生回到普通班上課後，小班制的好處會持續幾年。因為如果學生在幾年後依然表現良好，很難確知他的表現中有多大比例是受了其他因素影響，例如，可能和家人支持息息相關。韓努謝克也認為，STAR 沒有做好稽查工作以確定教師和學生都是隨機編班。雖然他的論點具有參考價值，然而更多專家相信，學生在只有 13~17 個學生的小班中學習的效果，顯然大於在 23 個學生的普通班就讀的效果，而且其中的差異具有統計上的意義。

在 STAR 試驗的正面成效影響之下，美國不少地方的教育當局紛紛推出規模大小不同的計劃和試驗。其中較受注目的包括威斯康辛州的 SAGE (Student Achievement Guarantee in Education) 計劃，為初步研究，參與人數約 6 萬 4 千人，成本約 1 億 300 萬美元，每班人數 12 至 15 人。結果發現小班學生表現明顯進步 0.2 個標準差，對少數族群學生尤其有幫助。⁴該計劃在 1996 年開始在 30 所小學內的幼稚園及一年級推行，逐年擴展至三年級。其特別之處，是特別針對貧窮家庭的子弟。計劃的初步成效跟田納西州的 STAR 計劃相似，在語文和數學方面都取得了可觀的成效，而黑人成績的進步尤其顯著 (Biddle and Berliner, 2002)。小班級為何有這麼深遠的影響力，研究者尚在探討之中。初步估計是每班人數減少之後，學生得到較充分的照顧，師生關係變得和諧，學生上課的注意力較為集中，對學習、對社群、對自己，都建立起比較正面的態度和形象。在早期的學校經驗中，這些都非常重要 (Biddle & Berliner, 2002; Hertling, et al, 2000)。

不過縮小班級的經驗也不完全是正面的。加州在 1996 年開展一項大規模的縮減班額計劃 (class size reduction programme)，全州推動，參與人數約 1800

⁴<http://www.sciam.com.tw/read/readshow.asp?FDocNo=31&DocNo=50>

萬人，成本為 50 億美元，讓每班人數少於 20 人。結果發現小班學生的表現呈現些微差異，進步了 0.05~0.1 個標準差，少數族群則沒有特別獲益。由此便被 Biddle & Berliner (2002) 稱為「一個州不應該怎樣縮小班級規模，加州的計劃在許多方面都幾乎可列作教科書裡的個案研究」。當年加州的小學班級的平均人數為 28 人，而目標是每班低於 20 人。然而，加州當時正面臨課室和合格教師的短缺，班額的減少，意味著須要招攬更多教師，形成大量財政較為短絀的學區無法招聘足夠的合格師資 (Stecher, et al., 2001)。加州的經驗正好說明，小班雖然能夠帶來良好效益，但必須經過好好策劃，如果不理會其他不利因素而只顧推動小班教學，效果可能適得其反。(U.S. Department of Education, 1999)

STAR 計畫提出之初引起相當多質疑，但其後續的追蹤及持續研究，則產生了相當程度的影響。1989 年的「後續效益研究」(Lasting Benefits Study) 追蹤當學生於三年級結束後回到正常規模的班級，其小班學習經驗的相關影響是否還會持續作用，該項研究持續進行，不過已經發現到了四年級時，有小班學習經驗的學生在學業及行為表現上仍優於來自大班教學的學生。有鑑於此，田納西州從 1990 年起又進行一項挑戰計畫(Project Challenge)，試圖於全州最貧窮的十六個學區實施幼稚園到三年級(K3)的小班教學。實驗結果相當良好，以二年級學生閱讀與數學為例，Project Challenge 學區由原先表現最差提升到接近中等的水準。田納西州的研究發現具有指標作用，各界逐漸接受「小學低年級階段，小班制在學生學業成就上優於大班制」的看法。(劉慶仁，1998)

總括來說，美國現有具代表性的實驗研究(表一)可以獲得以下幾項結論：

- 1.在低年級階段，降低班級規模可以導致更高的學生成就。

2.相關研究的數據指出，倘若班級規模從二十位學生以上大幅降至二十位以下，學生成就的提高足以讓一般學生從第五十個百分位增加至六十個百分位數以上，這對於社經地位不利與少數族裔學生而言，效果更大。

3.學生、教師與家長均表示，降低班級規模對課堂活動的品質有正面的影響。

4.小班級學生比大班級學生在標準化測驗及基本能力的測驗上表現好得多，無論是小班級中的白人、少數族裔學生，或市區、市郊、偏遠地區學校的小班級，均顯示同樣的測驗結果。

5.小班級教學對少數族裔學生成就表現的影響初期是白人學生的兩倍，之後則大約相同。

6.小班級教學學生留級的比例較小，而且能早一點找出學生的特別教育需要。

7.學生在有無教學助理的大班級中，學業成績並無顯著差異。（劉慶仁，民 89）

由於有長期大量調查及實驗設計，以及後續追縱研究，即使仍有爭議，美國教育部依據研究發現而提出政策上的建議，獲得柯林頓政府及議會的支持，形成具體法案及經費預算政策，全面推動小班教學。這已是既定而且正在執行的政策。

貳、國內相關研究

班級規模對於教學所造成的影響、校辦小校的規模探討一直是國內外教育學者所關注的焦點，國內許多專家學者皆對小班小校的議題進行研究。

一、教育部小班統計數據變化

降低班級人數以達到小班小校的訴求，並不是近幾年來的新觀念，國內對「小班小校」的重視，首先是來自於民間的力量。民國八十年的「救一救下一代行動聯盟」提出『降低中小學班級人數』；民國八十三年「四一〇教改運動」提出「落實小班小校」訴求更是促使小班議題受到重視的主因。而為了因應各界對「落實小班小校」、「減少班級人數」以提高教育品質，教育部在八十四年二月出版的「中華民國教育報告書」提出三階段「降低班級人數計畫」，以九十年度時每班學生人數降低到 35 人為計畫目標。但在八十九年公佈的教育改革行動方案修正說明中，將達到時間延到九十六學年度，但承諾會補助地方政府所需之硬體及教師人事費用。八十六年提出的《教育改革總體計畫綱要》，經行政院教改推動小組會議討論，最後彙整出教改行動方案中，關於國中小降低班級學生人數相關計畫，所佔經費最多，涵蓋最廣，包括增建教室經費 350 億，增聘教師人事費用 835 億，相關經費預計分十年執行，以達到縮減人數的目標。然而「降低班級人數」已達到小班小校的理想是一個長遠的計畫，對於現今教育問題解決實在緩不濟急，因此，為了落實小班教學所希望達到的教學目標，教育部另外編列十八億元預算，用以發展小班教學精神計畫，其中包含：規劃小班教學示範計畫、加強小班教學師資研習、營造小班教學學習環境、改進小班教學課程與教材、改進小班教學教法與評量、成立小班教學輔導諮詢商單位、評鑑小班教學成效、推廣小班教學作法、宣導以學生為中心的小班教學精神等八項。據教育部最新統計處數據顯示，九十七學年度國民小學班級學生人數已經降為 27.67，國民中學班級學

生人數降為 33.94，可見「小班小校」的民間訴求，對小班小校的落實有著顯著的影響。有關國中小平均每班學生人數的數據變化如下表 2(見附錄一)：

此外，從教育部「中華民國教育統計指標」及教育部統計處網站得知，國小平均每班學生人數最高在民國三十九學年度 53.81 人，到 97 學年度已經降為 27.67，國中平均每班學生人數最高則在民國五十五年的 52.81 人，到 97 學年度已經降為 33.94。儘管最新數據顯示國中小平均每班學生人數相較於民國三十九年有明顯的下降，但是與民國初年一班人數約二、三十人有天壤之別。推究其原因為，義務教育的快速發展及人口大幅的成長，加上光復後缺乏恰當的都市規劃，使得日據時代留下來的老學校在都市中不斷地膨脹班級數，造成眾多班級規模過多的大學校。加以中小學教育資源不足及資源分配不均，例如在中央總預算中教科文仍未達憲法訂定之百分之十五，直到 2000 年以後才有改善。「大班大校」的問題主因在台灣的都市化，尤其是衛星都市，根本解決之道在「都市發展」。從表三中可以看出，不同縣市之間存在著人數的差異，平均人數偏高大多分佈在都會地區，尤其以高雄市、台北縣、桃園縣、台中市、嘉義市、台南市平均班級學生數較高，在每一年的下降趨勢下，高雄市與台南市更在九十一學年度略為升高。因此「大班大校」並非單純的教育問題，而是近五十年教育投資不足及資源分配方式所形成的異態，且都市土地之使用有嚴重的排擠性。(牟中原，民 84) 這些因素都影響了教育品質，致使小班的需求日益受到重視。而從任懷鳴先生的「從人口趨勢看台灣地區小班小校之規劃」一文中，即使是大班大校最多的台北縣境內，各鄉鎮的學校及班級規模也有很大差異存在。而台北市、高雄市的小班小校自八十六學年度開始均能達到每班平均人數 35 人以下，其原因為北高兩市為直轄市，本身有足夠經費解決大班大校的問題，因此大致能達到小班目標。筆

者認為小班小校議題，除了突顯了教育資源分配不均，教育資源多集中於都會地區，且小班小校議題由都會區提出，卻標榜為解決全國性教育問題的最佳途徑，讓人產生探究其促進「小班小校」成為教育政策的那些行動者，其具有哪些共同特性，導致他們把「小班小校」政策認知為一種似教育萬靈藥，足以改善普遍存在的舊式的教學模式與大班教學的缺失。各縣市國民教育（小學）平均每班學生人數如下表 3(見附錄 2)：

透過數據顯示，小班小校的訴求，隨著民間訴求的呼聲不斷高漲，教育政策也隨之不斷的進行調整，我國的小班小校規模達到當初教育部制定的計劃目標。但小班小校的落實情況在城鄉存在差距，不同縣市之間存在著人數的差異，平均人數偏高大多分佈在都會地區。可見，小班小校政策在全國範圍內的落實還任重道遠。

二、國內關於小班小校爭議的已有研究

有關小班教學所帶來的好處，Pugh 曾比較班級大小對於教學的影響，發現小班教學具有下列優點：

- 1.非正式及個人的氣氛更為濃厚。
- 2.學生與學生之間、學生與教師之間的關係更為密切。
- 3.教師更關心學生，更能注意個別差異。
- 4.教師更關切學生的人格發展。
- 5.家長與教師的互動更加頻繁。
- 6.學生更有機會參加社交活動。（張清濱，民 88）

小班教學可以提高教學品質，促進教育機會均等，並且可以照顧弱勢族群，達到公平性。既然小班教學有許多優點為何美國不能普遍推行？探究其因乃在於「小班」與「師生比」混為一談而造成問題與誤解。張清濱在「國中英語科小班教學實驗」研究中表示，經費的增加不能保證品質的提升。小班教學精神必須從七個層面著手，分別為教材多樣化、教法個別化、作業彈性化、學習適性化、媒體活潑化、活動生活化、評量多元化。

深言之，班級人數多寡與學校規模大小也是影響教學品質的重要變數。所以世界主要國家莫不致力於降低班級人數。例如：英國小學一班平均約 22 人，美國平均約 24 人，法國平均約 23 人，德國約 23 人，澳洲約 28 人。根據上述的資料，如果我國把小班教學標準訂在 35 人，和其他先進國家相比，顯然有一段差距。由於我國人口生育率自然的下降，導致在尚未全面實施小班小校政策的情形下，國小平均班級人數即自然降到 35 人以下，任懷鳴先生在「從人口趨勢看台灣地區小班小校之規劃」的研究，其中一項建議就是「班級人數應降低至 30 人」（任懷鳴，1995）。湯梅英教授在市北師現代教育論壇研討會中發表的「有效實施小班教學是迷思還是迷失？」一文讓我們可以反面思考，他表示：小班的定義是以三十五人為基準，但三十五人如何產生不得而知，以現在台北市來看，許多學校早已達到標準，但與歐美班級人數多在二十人左右相比，我們的小班卻是相對的大班。而小班教學所要達到的目標，即是因材施教的教育理想，如果教師發揮「小班教學精神」就可以達到目標，那麼班級人數到底要多少人才算小班似乎也無關緊要。然而是事實上，降低學生數只是去除環境的不利因素，希望老師改變教學方法的同時，不因增加老師負擔而降低教育品質，只有從制度面及教師觀念改變

兩者兼重，無不時在個人與制度間對話、檢證，教學改革才能為教學常態，教育理想才有可能落實於日常教學而不致流於神話、迷思，或是不著邊際的迷失！

三、小結

小班小校可以說是美國現在最致力推行的政策之一，但教育學者也指出小班制一個明顯的缺點：成本太高。諸如需要更多的教師、教室以及教學設備，這些額外的開支也高的令人難以接受，另一方面，教育學者也並不否認小班制可能帶來的長期效益，如：公民知識水準的提高，以及因此帶來的社會成本降低。根據各方面的建議，美國的立法機構正在對小班制進行教育與經濟方面的雙重評估，評估小班制是否能提高學生成績？若可以，是對於哪些年齡階段的學生最有幫助？哪些學生能從小班制獲得最大的效益？小班制對社會整體的效益最多？也就是說小班制在美國仍是在一個實驗階段的教育政策，而我國已經將它視為教育萬靈丹，期望它能改善現有的教育問題。

而國內有關小班小校議題的文章，歸納幾點大致有數個相似點：

- 1.認為大班的教學造成了許多低成就學生，戕害了學生潛能發揮的機會。然而面對量變—班級人數減少，是否會帶來質變—教學品質的提升，則強調真正具有關鍵影響力的是教師是否改變教學態度，以學生的學習為考慮核心。

- 2.降低班級人數已達到小班小校進而提升教育品質，已經成為世界各國教育改革的趨勢，且根據許多的研究顯示，小班小校的作法會為辦學成效帶來正面影響。雖然這些實驗研究並沒有受到嚴格的查核，然而國內學者均相信小班小

校確實會帶來教好的教育品質。而他們的確信來自於對大班教學的失望，以及對小班教學的期望。

3.強調美國的例子：(1)STAR 計畫(2)縮小班級計畫(3)SAGE 計畫。研究主要發現小班學生的表現只呈現些微差異但對少數族群學生幫助較大！

4.強調減少班級人數只是一種手段，主要目的在於發展「多元化、個別化、適性化」的小班教學精神。

小班小校在二十多項教改訴求中，是最被肯定也是強烈期盼著的改革項目，同時也是花錢最多的項目。經費主要運用在：

- 1.補助地方政府增班所需各項硬體建設；
- 2.增聘教師人事費；
- 3.發展小班小校精神計畫。

不論是「教改行動方案」核定十年 1158 億 7422 萬的預算，還是實際推動的前五年的 388 億元，都是相當龐大的金額，在教育資源有限的情形下，筆者以為教育部推行小班小校有主客觀因素。

1.在客觀上：

(1)人口結構的改變，產生少子化現象，導致學校招生的衝擊，而小一編班原則以縣市內不減總班級數為原則，必須酌降班級人數已達到不減班標準。教改聲浪則是傾向趁此少子化現象推動小班之想法，以「台南地區各界人士教育改革建議之綜合分析」為例，其中關於國小教育面臨的最大問題，統計以「班級人數過多」最嚴重（61.67%）。加以親師互動進入新的時代，而異質化新生代更需要發展適性教育。小班小校目的，即為多元化、個別化與適性化。

(2)民間教育改革團體的積極推動，促使教育部制定小班小校政策。

2.在主觀上：

(1)透過人口推估得知，由於少子化情形，人數自然降低影響，即使教育部不作任何政策，平均每班學生數仍然可以自然降至每班平均 35 人以下，因此，將目標訂至 35 人，可自然且輕鬆達成政績。

(2)而教育部也知道，降低班級人數不一定可以達成小班小校理想，也知道經費使用不一定可以看出成效，特以「小班小校精神」，建構人們一個希望的願景。

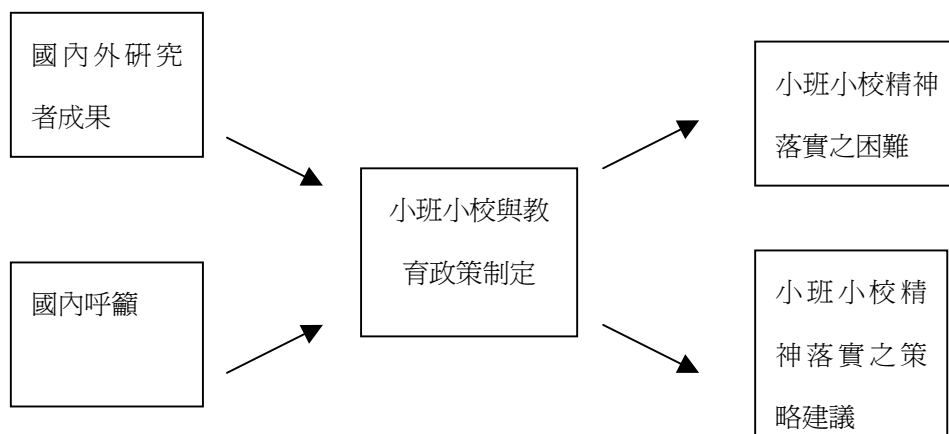
十年教改，諸多理想與實際執行，被各界所詬病，輿論甚至不斷追問誰要為教改失敗負責。在這些批評中，「小班小校」政策執行卻鮮少有人提出質疑，負面意見也最少。引起論者對於「小班小校」論述的形成產生興趣，不論小班小校的實際成效為何，一項教育改革的提出竟鮮少反面論述，可以說是相當罕見，是什麼樣的背景、什麼樣的價值觀，讓這些小班小校的論述者竟有如此相同的立場，而他們的論述是否代表著某一特定族群的期望，但卻訴諸於全國性的共同訴求。如果是陷入這樣的思考，那麼小班小校強調的多元化、個別化、適性化，就不是屬於每一個個體的，而是某些人的「多元」、某些人的「個別」、某些人的「適性」，那也就失去了小班小校制定的目的了，因此，本論文試圖分析小班小校政策背後所代表的價值與意義，檢視小班教學真正的實施價值所在。

第三章 研究設計與分析方法

第一節 研究設計

本論文研究設計分成四部分：第一部分在於對於小班小校形成的脈絡陳述與分析，著眼在探討小班小校議題形成的起源以及台灣在何種社會背景與時代脈絡下提出小班小校的訴求。第二部分將聚焦於社會結構層面，探討國內外有關小班小校的文獻研究及有關小班小校的理论研究。第三部分，介紹本文的研究設計與分析方法。第四部分，探討小班小校的倡者、論述者，他們如何看待小班小校這個議題，如何對它形成論述，並推動付諸於實際的教育政策以及他們對小班小校實施之難題與落實小班小校精神計劃的看法。在此，小班小校是否有所成效將不是本論文探討範圍與重點。

第二節 分析架構



第三節 資料蒐集與分析方法

本研究為質性研究取向採取文獻研究方法進行研究。文獻分析研究法是一種次級資料的分析方式，可以透過圖書館和網路蒐集國內外對本研究題目有關之文獻、期刊、書籍、報紙、政府出版品，藉此來發覺出之前未發現的問題、研究時所面臨到的相關問題等。並針對研究目的加以蒐集而來之專家學者有關小班小校相關研究或文獻資料等；深度瞭解小班小校政策之形成背景，實施之困難，最後經由分析、整理與歸納後，以作為本研究之參考與基礎資料。

本研究之參考資料來源除了獲取自國家圖書館、各大學圖書館、市立圖書館、還包括立法院圖書館、與有關立法院資訊之網站、網頁。文獻與相關資料蒐集之後，除作為本研究之內容探討與分析外，另外供研究者作為深度訪談之參考與方向。

本論文初步從小班小校議題建構、提出到教育政策制定的相關文獻資料以及研究論文，企圖瞭解台灣教育制度改革發展的歷程中，影響教育政策制定的關鍵性因素。其次，蒐集相關教育部公報與統計資料、民間教改團體刊物、小班小校通訊、小班小校學術研討會等相關論文以掌握論述者的觀點與社會脈絡關係。最後，瀏覽相關媒體報導與學校網站相關訊息以瞭解社會大眾對小班小校政策的認知與瞭解。

由於研究問題與事實分析的需要性，本論文的研究方法將從文獻蒐集中歸納出相同的論述、分析其論述形成的共同背景與淺藏的意識型態與價值。

第四章 研究結果與貢獻

本章根據第一章之研究問題意義，在回顧眾多研究文獻並探討實施小班小校的理論基礎後，將研究結果分為以下三方面加以說明。第一節剖析小班小校如何從民間教改團體的訴求轉變為國家政策，第二節對落實小班教學精神的意涵加以說明，第三節對實施小班小校政策的困難，尤其是對小班小校政策中存在的城鄉差距加以研究，導出可行的研究結果，以作為小班小校政策的實施與修正之參考。

第一節 小班小校從口號到政策的轉變過程

隨著對民間對降低班級人數的呼籲，到教改會時期的共識凝聚，再到教育改革行動方案的提出，由呼籲至具體實施，其間的發展循序漸進。根據吳清山、蔡菁芝（2001）的研究，我國的小班政策發展大致上可以區分為三個階段，分別是「醞釀階段」、「宣示階段」、「落實階段」。分述如下：

壹、「醞釀階段」

「醞釀階段」約由 1988 年全國教育會議到 1994 年間民間教改團體對降低班級人數之呼籲，在此階段內共計有二次全國教育會議，會中均提出應降低班級人數至每班 40 人。而民間四一〇教育改造聯盟更在 1994 年提出了教育改革四大訴求，其中之一便是推行小班小校，小班政策當時正蓄勢待發。

貳、「宣示階段」

1994 年，行政院正式成立「行政院教育改革審議委員會」，廣納各方意見，進行教育改革的審議工作；1995 年，教育部發佈中華民國教育報告書，將降低班級人數納入重要教育政策之一（教育部，民 84）。1996 年，行政院教育改革審議委員會提出總諮議報告書確立最遲至 2006 學年度，達成每班人數低於 30 人的指標，實施時可先由國小一、二年級開始。其後，1997 年教育部提出降低班級人數的政策規畫，在 2007 年，先由國小一年級進行班級人數降低至 35 人。

參、「落實階段」

是從 1998 年教育改革行動方案開始。1998 年，教育部爲了因應民間團體與教改會的建議，教育部遂推出小班教學精神計劃，希望能達到「校校有小班，班班有小班教學精神」的目標。行政院將「降低國民中小學班級學生人數，並提升小班教學效果」列爲該方案的執行項目之一，以每班 35 人做爲小班政策的執行目標，並編列經費以支應各項軟硬體的支出（吳清山、蔡菁芝，2001）。2002 年，教育部於中程施政計劃書中指出：「自八十七學年度至九十二學年度逐年達成國小一至六年級以 35 人編班之目標，自九十一學年度至九十三學年度逐年達成國中一至三年級以 38 人編班之目標，自九十四學年度至九十六學年度逐年達成國中一至三年級以 35 人編班之目標」（教育部，民 91）。自此，我國小班政策之檢討與改進建議降低班級規模方由理念轉變爲實際，在民間與政府一致的共識下，更獲得了實質經費的支援。小班議題發展的十數年間，由口號政策，由呼

籲至落實，其間的進展不可謂不大。表 4(見附錄 3)整理我國小班政策的重要時間表。

綜合上述，在政策制定的過程中，利益團體、抗爭活動、統計數據等皆會影響政策問題的形成（林天祐等，民 85；陳怡秀，民 91），而小班教學政策的形成，即是因世界主要國家（如：英、美、法、德）的教育改革趨勢所影響，再加上由民間教育改革團體發聲，政府方開始有所行動。由此可見，「小班小校」的民間訴求，對小班小校的落實有著顯著的影響。

第二節 小班教學精神之意涵

根據教育部發展小班教學精神計畫研習手冊分析(教育部，民 87b)，小班教學精神之意涵可分以下四方面來說明：

壹、 小班教學精神之目標

教育部小班教學精神之計畫實施期間自八十七學年度至八十九學年度，定有一項基本目標及三項總體目標，詳述如下：

一、 基本目標

囿於經費之故，無法在全國各國中小全面實施小班教學，才以「小班教學精神」稱之。而參與小班教學精神之學校類型，依學校班級人數多寡，區分為三類型學校：（教育部，民 87）

(一) 第一類型學校：係指已達小班人數標準之學校（班級人數在 3 5 人以下者）

(二) 第一類型學校：係指未達小班人數標準之學校（班級人數在 3 6 人至 4 0 人之間者）

(三) 第三類型學校：係指班級人數規模較大之學校（班級人數在 4 1 人以上者）

各縣市應遴選各類型學校參加，比率應相當，三年內各校均應設有十班教學精神發展班（統稱小班教學班）。

二、 總體目標（教育部，民 87）

（一） 尊重學生個別差異，提供適性教育機會

學生有個別差異的存在，教師應重視學生的受教權。在教材設計、教法選擇、教學評量等各方面，教師都應滿足每一位學生學習需求，發展學生多元的智慧與潛能。

（二） 改善班級師生互動關係

傳統的教學多為教師單向的知識傳輸，忽略師生之間、同儕之間多向的互動關係，極易造成學生的厭惡現象。小班教學精神強調師生建立良好的互動模式，提供多元的教學活動設計，促進學生主動、積極、快樂的學習，營造良好的班級氣氛。

（三） 提高教師教學品質

只有降低班級人數並不能保證教一定成功。有效的教學應建立在教師的「教」與學生的「學」之基礎上。透過小班教學精神的發揮，教師能夠想盡辦法，協助學生學習，此種教與學的新觀念、新作法，讓教師教得更生動，學生學得更自信，更有成就感；無形中便提升了教學品質。因為都會區在現階段欲達到小校小班之規模實屬不易，只能運用小班教學的方法於目前的班級教學中，並選擇班級進行實驗，尚不能稱之為小班教學，暫以小班教學精神為名。

貳、 小班教學精神上之預期效益

小班教學精神主要達成預期效益詳述如下（教育部，民 87b）：

- （一）至八十九學年度止，全國各國民中小學校內均設有「小班教學班」。
- （二）中小學教師能改變傳統教學觀念與方式，願意創造、運用多元化的教學法，且逐年增加使用次數。
- （三）中小學教師每學期皆能自編多元化的教材與評量方法，並符合學生個別需求。
- （四）把每位學生都能帶上來，使其賦有強烈的主動學習意願，懂得利用探究與搜尋資料等學習方法力以及良好的學習習慣，呈現多元的學習成就。
- （五）經由師生互動的密切與關心，減少學生偏差行為，降低中途輟學率。
- （六）各校皆能認同理想的教育願景，永續以學習型成長團體，共同經營學校，營造各校一流形象與特色。

歸納之，小班教學精神所預期的效益主要表現在教師能力的提升，教學方式的改變，教材與評量的多元化，將每位學生都能帶上來，並經由師生的互動導正學生行爲，降低中途輟學率，營造學校特色，達成理想的教育願景。

參、 小班教學精神的內涵

小班教學不在斤斤計較班級人數的多寡，應以其多元化，個別化及適性化的精神，提昇教學品質，使能滿足人的發展需求。所以小班教學精神的內涵如下述（張素貞，1998）：

（一）符合人文精神：崇尚群體關懷，尊重個人自由；創造生動的學習；情意的薰陶。

（二）符合認知發展：教師的教學操弄與學生的特性；重視學習歷程；肯定學習結果。

（三）重視班級情境：教室社會體系之組成；師生協商；互動性學習。

肆、 小班教學之相關理論研究

一、 小班教學精神的哲學理論

理念與精神，可以說是人類整體在教育發展的歷史中思索的結晶，它的理論基礎其實便是來自於十八世紀以來在教育史上興起的「兒童本位」(child-centered)的教育學說，筆者在此僅列舉筆者所認為較為重要的理論基礎。大體上，小班教學所本之適性化、多元化與個別化精神的理論基礎主要有五(徐世瑜,民 89；羅清水，民 88a, 88b；方永泉,民 90)，詳如以下說明：

(一) 盧梭(J.-J. ROUSSEAU,1712-1778)的自然主義(NATURALISM)學說

1. 自然主義(NATURALISM)學說理論

盧梭是西洋教育史上著名的教育思想家。他將傳統以「成人」為重心的教育扭轉到以「兒童」為重心，其貢獻正如科學史上的哥白尼(N. Copernicus)將地球中心的天文學說轉變為太陽中心的天文學說一樣，所以盧梭又被稱為「教育史上的哥白尼」。盧梭最有名的教育著作就是《愛彌兒》(Emile)一書，在該書中盧梭力倡自然主義的教育學說，其中最著名的句子便是「出自造物主之手的東西，都是好的，而一到人的手裡，就全變壞了。」(盧梭原著，1989) 由於盧梭對於人的自然本性深具信心，因此若以一句話來總括盧梭的教育學說時，那便是「返回自然」(return to nature)。

由於盧梭強調「返回自然」的自然主義教育，所以他對於形式主義(formalism)的矯揉造作的惡習非常厭惡，也由於他認為「自然」便是「好的」，所以他重視兒童本身所具有的價值、尊嚴與自由。對於盧梭來說，所謂的自然主義教育就是重視感官經驗與實地經歷的教育，就是給學生充分自由的教育；自然主義的教育不是干預學生本性的「積極教育」(positive education)，而是順其自然的「消極教育」(negative education)。「我們不能將孩子教得更好，我們所能做的只是不要將孩子教壞」。積極教育為什麼會有弊害，在於它是在兒童心靈尚未成熟之前，就強要兒童明白種種屬於成人職責的教育。但是消極教育則是不直接與兒童談論理性，而是先注重兒童感官的完全發展(林玉體，1984)。

盧梭在教育史上的貢獻十分巨大，而他的教育學說也扭轉了教育的重心，簡言之，亦即將教育的重心由成人轉變至兒童的身上，讓教育工作者能開始正視兒

童本身所具有的尊嚴、價值與自由，此點無疑地給了後世教育工作者無窮的靈感與啓示。

2. 小班教學與自然主義教育

(1) 小班教學是以兒童為本位的教學活動，注重兒童之發表，合作與解決問題之能力，盧梭的自然主義教育，將教育的重心由成人轉變到兒童的身上，是小班教學的重心所在。

(2) 自然主義教育注重天賦人權，使在自然優良之教學環境中成長，符合小班教學在學校空間的佈置與教學環境的改善。

(3) 自然主義教育尊重兒童的個別發展，是小班教學因材施教理念的實踐。

(4) 小班教學重視田園教學、鄉土教學，符合自然主義的教育思想。

(二) 杜威(J. DEWEY)的「教育即生長」的進步主義

1. 進步主義理論

杜威是廿世紀最重要的教育哲學家之一，他不僅在哲學界有著顯著的影響力，他的「教育即生長」(education as growth)的觀念對於當代的教育思想有著更重大的啓發作用。杜威一方面發揮充實的美國的實用主義(pragmatism)思想，另一方面又將實用主義的觀念運用於教育思想上，使得教育思想更貼近了人類的生活經驗，並成為進步主義(progressivism)教育思想的先河。

在杜威豐富的教育思想中，「教育即生長」無疑是最令人印象深刻並且能朗朗上口的教育口號。杜威認為人與其他動物最大的不同處在於人具有「創造性的智慧」(creative intelligence)，他能夠不斷地去探索、提出問題、追求問題的解決，

也能夠不斷地就自己所提出的假設進行實際的驗證行動。由於人有這個創造性的智慧，所以人的經驗能夠不斷地拓展與生長。

基於這種發展與連續的經驗觀，杜威將教育本身視為一種歷程。「教育是經驗不斷重組改造的歷程」。而且這種歷程就是教育的目的。「教育無外在目的，也應無外在目的，教育的本身就是目的」(林玉體，1984)。教育除本身之外，不可能有其他的目的；若說教育有內在的目的，這種內在的目的就是「更多的教育」。對於教育工作者來說，他應該要發展「更多的教育」的可能性，如果真要真正地保有這種「更多的教育」的可能性，惟一的作法或是最高的目標就是要培養學生「自我教育」、「自我學習」的能力，這樣當外在的正式教育不再提供任何的教育機會時，個人的教育與經驗仍然有繼續發展生長的可能性。

總之，杜威所強調的不斷生長的教育觀與教育與社會間的密切關係，使得人類的教育思想更貼近了生活，也更突顯了教育在培養學生主動學習的重要性。杜威的思想後來成為進步主義的重要藍本，而他的教育理念，也成為後來許多教育改革人士所主張的教改措施(包括小班教學)的理論基礎。

2. 小班教學精神反映進步主義的教育觀

(1) 小班教學精神強調親師合作的重要性，符合進步主義教育「學校與家庭應合作，以謀適應兒童生活之需要」這項原則。家庭教育如能和學校教育相結合，就不會有脫節現象，兩者在教育理念與教育方法的功能相得益彰。

(2) 進步主義的教育觀強調教育的內容應與社會現況相結合，學校教育自應不外於社會。小班教學強調運用社會資源的重要性，是進步主義的教育觀的具體表現。

(3) 學校即社會，學校成爲社會的縮影，學生在這種環境下成長，有朝一日他離開學校進入社會，便可適應社會的生活。因此學校在促進學校與社會的聯繫，以發揮學校教育之更大功能。因此杜威將教育本身視爲一種歷程。學生從經驗中學習取而代之以教師和教科書爲中心的教學方法。這是小班教學生學習態度的改變，也是創造思考教學的表現。

(4) 小班教學存在統整各科學習教材，使成一系統的知識，而進步主義強調廣域課程，重視學習領域的統整，兩者理念一致。

(三) 教育人文主義(EDUCATIONAL HUMANISM)

1. 教育人文主義理論

教育人文主義是繼進步主義後所興起的教育思想它襲用了大部份的進步主義教育原則，包括以兒童爲核心、教師所具有的非權威角色、強調兒童的主動與參與、重視合作與民主的教育等。除了進步主義外，存在主義(existentialism)也是教育人文主義的重要來源，存在主義使教育人文主義更多了一些「人味」，使得教育人文主義更強調個別兒童所具有的單一獨特性，重視探求個人在人類經驗中所具有的意義。另外，教育人文主義還受到了心理學中第三勢力—人文心理學或存在心理學的影響，使其強調學生的「人性化」與「自我實現」，認爲教育應該幫助個別學生去發現、成爲和發展真實的自我與全部的潛能。最後，教育人文主義汲取了六 0 年代浪漫主義批評家的思想，那些浪漫主義批評家認爲當前學校已經變得理性淪亡、心靈解體，因爲學校中充塞著秩序與懲罰的觀念而忽略了人性的健全與成長(Knight 原著，1997)。這種觀點成爲後來教育人文主義者論述「沒有失敗的學校」的基礎。

教育人文主義的中心論旨就在嘗試建立一個良好的學習情境，使得兒童可以免於激烈的競爭、嚴酷的訓練與失敗的恐懼。它希望將師生間原屬對立的關係轉而創造出充滿信任與安全感的教育關係，因而使學生不再浪費力氣於失敗的恐懼上，轉而投入個人的成長與創造力的發展上。教育人文主義者認為過去的學校教育其實就是一種「心智的囚禁」(jail mentality)，教育的最終目標不應再是培養知識的專家，而應置於「自我實現」之中。因此，在教育人文主義者的眼中，一些具有開放性、想像力的教育實驗都受到鼓勵，至於標準化的測驗與集體式的教學則受到非難。教育人文主義者相當強調教師與學生個人或是小團體一起的合作。

依據奈特(G. R. Knight)的分析，教育人文主義應用到學校教育時，產生三種學校制度的形式：開放的教室、自由的學府與沒有失敗的學校(Knight 原著，1997)。其中開放的教室意圖打破傳統教室的僵化情形，以便提供嶄新的學校教育經驗。在開放的教室中，空間規劃為不同的學習區，教室中有可供閱讀、算術與藝術創作的活動區域；開放的教室也沒有預先排定時間與內容的計畫表。開放的教室其實是一個學習的團體，在其中教師與學生一同工作。而自由的學府則可視為對於大眾教育的一種反動，自由的學府往往設立在不同的地點，包括貧民窟到軍營、倉房等，雖然設立時間大都不長，不過它們設立的目的都是在發展自由的兒童，以期兒童能成為獨立與勇敢的人，能夠應付現代世界中複雜萬變的情況。至於「沒有失敗的學校」則是格雷瑟(W. Glasser)所著的一本書書名，格雷瑟認為人類有兩種失敗—愛的失敗與完成自我價值的失敗。他認為學校在傳統上一直是失敗的，因為學校中一直未能建立起溫馨的人際關係，而使學生對於愛及自我價值的需求能夠滿足。學校的角色應該要能提供溫馨而沒有脅迫的學習環境。

2. 人文主義教育對小班教學的影響

(1) 人文主義側重個人創造思考的發展，解決生活實際問題的能力，符合小班教學提供學生主動探索與思考的教學活動。

(2) 自我實現是人文教育的最高境界，強調達成人的價值，發展人的特質，小班教學在激發學生潛能的教學，尊重每個學生的自由發展，讓他們自己發現自己真實的一面，提供學生一個民主、自由、開放的學習環境，正是人文教育的極至。

(3) 人文主義在訓練學生解決生活上實際問題的能力，透過問題和探究的教學方法，使學生獲得知識，這是小班教學能力本位的教學目的。

(四) 存在主義教育 (EXISTENTIALISM)

1. 存在主義教育理論

存在主義 (existentialism) 發源於十九世紀的歐陸，是西方社會劇烈變動中的時代產物，它表現了逆潮流而行的思想，是一種描寫苦悶與失望的思想，可說是一種危機哲學 (philosophy of crisis)。存在主義強調以人為中心，人要超越環境的影響，能自我負責，不受制於人或環境。存在主義起始於人，係指起始於「一個存在的人」 (man as an existent)，而非「一個思想主體的人」 (man as a thinking subject)。沙特 (Sartre) 對此提出「人的存在是於本質 (Existence precedes essence) 的看法。(邱兆偉，民 77) 換句話，存在主義者是主張「我在故我思」，這和理性主義者之「我思故我在」存在區別。存在主義在教育目的上是以完成「全人」 (the whole man) 為目的，要每個人認識其存在，個人的存在是完整的，教育不應僅是知識的灌輸及技能的訓練，更應顧及個人的意志和情感。

2. 存在主義的教育思想和小班教學關係

(1) 存在主義重視個性教育，主張為追求更具「人味兒」的生活而教育，教師應當把學生當作「人」，而非當作「物」或「工具」看待，因此學生要自己能覺察自己，瞭解自己的個性，掌握自己未來的方向。小班教學精神就是要老師注意到每個學生的存在，重視學生情緒、情感以及創造力的發展，讓學生應該學習發展自己的原則，與自我的榮譽感。所以，小班教學成果展示區的佈置是實現學生肯定自我價值的最佳看板。

(2) 小班教學精神很強調師生的互動關係，而存在主義視師生為一平等的學習主體，老師於教學中應鼓勵學生進行對話，從對話中解決學習的障礙，使教學更具效果。

(3) 存在主義重視遊戲的教學方法和實際行動的參與，是一種最能啓發個性和自由創造的教學方式，正符合小班教學啓發學生創造思考的要求。

(五) 結論

綜合上述小班教學之教育哲學理論，可歸納如下：

1. 在多元化方面

(1) 學習情境之營造：自然主義重視自然環境的薰陶，因之教學應將班級的教學環境佈置妥當，校園設置各種不同的學習角落，並且改善與充實教學設備。

(2) 改善課程與教材：統整課程是進步主義廣域課程的理想，進步主義強調從實際生活上去獲取經驗的做中學，所以戶外教學、田園教學正符合其需求。

(3) 提昇教師教學能力：進步主義強調學校與家庭應密切合作，所以家長成長團體的成立與運作可達到親師合作的目的。

(4) 社會資源的應用：社會資源及社區人士有效的應用可以增加教學效果，也可達到尊重少數人，重視多元文化的目的。存在主義「我—汝」之關係，重視師生互動，正符應小班教學師生互動的精神。

2. 在個別化方面

(1) 提昇教師教學能力：人文主義透過問題解決和探究的教學方法旨在養成學生的生活能力，這是小班教學能力本位教學。

(2) 改進教學與評量：進步主義和自然主義同為主張以兒童為中心的教育，強調應順應兒童本性。而存在主義的遊戲教學和進步主義的做中學，都是創造思考教學的優異教學法。

(3) 改善課程與教材：運用科技融入教學是後現代主義重視資訊教育的實現。

3. 在適性化方面

(1) 提昇教師教學能力：後現代主義強調教師應由傳統的知識傳授者轉化為課程的設計專家和問題的診斷者，小班教學的教師應更具活潑化，角色更應多元化。

(2) 教學改進與評量：存在主義與人文主義同樣重視兒童的個性教育，促其達成自我實現的最高境界，與小班教學的要求不謀而合。

二、 小班教學之教育社會學基礎

(一) 教育機會均等

1. 教育機會均等理論

教育基本法第四條規定：人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教、信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。可見教育機會均等是世界各國教育發展的重要趨勢。所謂教育機會均等應從下面三個觀念來加以澄清，才能把握其真義。（陳奎熹，民 80）

(1) 均等是指「機會」均等，而非「結果」相等。

(2) 教育機會均等，除了消極地不對學生就學機會加以性別、宗教、種族、社會地位或其他之限制而外，更含有積極地提供彌補缺陷的機會，促進立足點的平等，以便充分發展個人才能的意義。

(3) 教育機會均等，不僅指入學機會的均等，而且還包含教育內容與教育情境的均等。簡言之，學生不但有同等機會入學，且在入學以後，應在同等條件下接受適性教育。這些條件主要是指學校經費、師資、設備的均等，也包括家庭與社會環境以及其他影響學業成就不利因素的合理改善。

2. 小班教學與教育機會均等

(1) 小班教學強調適性化，因此需要革新學校制度，例如：自編教材，彈性教學時間調整教科書內容等，使適合每位學生的程度，這就是教育機會均等的實踐。

(2) 教育機會均等強調，改進評鑒方式及考試制度，使社經地位較低者能蒙受其利；小班教學的多元評量正符合其意。

(3) 小班教學對於學生的補救教學，使社經地位較低，家庭收入較少者受惠甚多，此種方式和教育機會均等對文化不利兒童的補償教育有異曲同工之處。

(二) 佛朗德斯(N.A.FLANDERS)師生交互作用模式

Flanders(1960) 將交互作用分析，實際應用於教學情況中，所獲之研究成效頗為卓著。Flanders 以學生的依賴性、學生的學業成就來探討教師對學生學習的直接或間接影響。他提出三個重要原則（陳奎熹，民 79）：

(1) 在教學活動的較前階段裏，限制學生參與的自由，將增加其依賴性，而且降低其學習成績。

(2) 在教學活動的較後階段裏，限制學生參與的自由，不會增加其依賴性，而且會增加其學習成績。

(3) 在教學活動的較後階段裡，擴展學生參與的自由，將減少其依賴性，而會增加其學習成績。

(三) 不變的教學資源理論(FIXED INSTRUCTIONAL RESOURCE THEORY)

不變的教學資源理論（Mitchell, Douglas, 1990），此理論假設教師的總能力是有限的，而且必須分割給所分配到班級的所有學生。因此，班級人數增加，則每個學生能獲得教師的時間與注意的比例較小。例如，一個班級有十位學生則

每一位學生能獲得教師十分之一的教學關注；而廿五位學生的班級，每位學生只能得到教師二十五分之一的教學關注。但同樣的道理，若增加一個學生，則前者的損失比後者來得多。學生能獲得教師的教學關注比例會下降地更少，因為教師的作用力(effort)分散地更稀薄了。

第三節 小班教學政策實施之困難

在推動小班教學過程中，不乏遇到一些困難。有研究者認為(吳慧玲，民 90)，就環境因素而言，教室的空間有限、學生人數太多、學生個別差異太大、經費不足；就課程因素而言，課程內容太多；就教法因素而言，教學時間不足、無法跳脫傳統課程的約束、考試影響教學；就家長因素而言，家長對小班教學精神瞭解不充分、家長配合度不高、家長的能力無法參與教學活動；就行政支援而言，無法獲得具體的實務協助。也有研究者認為(邱碧相，民 89)，教師的頻繁流動，造成實施小班教學精神計劃的斷層。此外，「教師日常校務工作繁瑣冗雜外，又須兼辦各式各樣與教學無關之行政業務」(謝承慶，民 90)，「學校設施不足，學校經費有限，教師課程負擔及兼辦行政工作仍未減輕」(謝百亮，民 89)，也影響小班教學的落實。綜合上述，小班教學政策的實施之困難可歸納為以下幾個方面來敘述：

壹、 教育行政上的政策執行經費不足、管理不善

為提升教學品質，各縣市政府要配合中央的降低班級人數計畫，勢必增加編列班級數，而其衍生的教師人事費用、設備增建等問題，自然會影響地方政府的財政運作。（盧延根，民 93）另外，教師日常校務工作繁瑣冗雜外，又須兼辦各式各樣與教學無關之行政業務，無法專心正常教學工作，也影響小班政策的落實。

貳、 教師對落實小班教學精神的理念的認知不大

根據國內學者研究（陳利銘和許添明，民 92；盧延根，民 93）指出，在教師專業養成教育中，欠缺小班教學概念之教導，而教師於小班教學時，並未轉變其教學信念或教學方式，仍以傳統方式進行教學；而美國蘭德報告亦指出：「小班政策推行後，小班教師與每一學童個別輔導增加，但教師之教學內容及技巧並無二致。」（Viadero, D., 2001），因此要真正落實小班教學政策，還有一段距離。

參、 小班小校政策執行致使城鄉差距加劇

小班教學政策的執行，需要教學資源與設備的支持，然而，受到交通、教育資源、社會資源的影響，在鄉村及偏遠地區學校，其教學資源比起都市地區學校而言，都相對地較為不足，因此，往往很難吸引優秀教師前往任教，使得我國都市地區的教師素質平均高於鄉村及偏遠地區（陳利銘和許添明，民 92）。根據國內學者研究（胡夢鯨，民 84）指出，以專任教師人數及教師學歷來比較國小教師資源，都市地區明顯優於鄉村地區：在專任教師人數方面，台北市明顯高於

其他縣市，而在教師學歷方面，都市地區學校的教師學歷平均高於鄉村地區的學校教師學歷，如台北市、高雄市具有博士學歷、碩士學歷的教師明顯高於其他縣市；此外，盧延根（民 93）亦指出，我國小班政策的推行是針對三十五人以上班級，進行班級規模的降低，此舉對於班級人數過多的都市地區學校特別有利，而相較於原本班級人數即不多的偏遠或鄉村地區學校，實質幫助有限。因此，師資素質的城鄉差距，在小班政策大量教育資源的挹注下，師資資源城鄉差距將可能更為加劇。孫志麟（1995）也利用「不合格教師比率」及「低學歷教師比率」二項指標所劃分出的教師素質優先改善地區，包括了花蓮縣、台東縣、澎湖縣等鄉村及偏遠縣市，該縣市群集與另一縣市群集間的不合格教師比率具有顯著差異存在。

而此師資素質的城鄉差距，在小班政策大量教育資源對都會地區的挹注，將可能更為加劇。因為我國小班政策的推行是針對 35 人以上的班級，進行班級規模的降低，這種做法對班級人數過多的都會區學校特別有利，而對於原本就是小班居多的鄉村或偏遠地區學校來說，實際的幫助非常有限。正如本文第二章已瞭解到，鄉間、偏遠地區早就已經是小班小校，大量經費投入實質獲利最多的反而是都會區的明星學校，小班小校政策反而可能強化了原有城鄉差距以及教育資源分配不均的現象。加上鄉村或偏遠地區由於交通不便、資訊缺乏及資源的嚴重不足，原本就較難以吸引或留任優秀教師任教，小班制的推行可能使得都會區學校對鄉村或偏遠地區學校教師產生更大的吸引力，從而造成鄉村或偏遠地區優秀合格師資的流失，致使原本存在的師資素質城鄉差距加劇。

為解決教育城鄉差距問題，教育部也付出行動，採取「教育優先區計劃」及「離島地區計劃」等一系列措施，具有緩和與教育差距擴大的作用；整體而言對實踐教育機會均等的政策，也起著積極的推動作用。詳述如下：

其一，「教育優先區計劃」。該計劃除了加強學校硬體設備，更關心學生課業，提供免費課後輔導，讓學生的一般學科能達到基本水準。基於「教育資源分配合理化」與「教育機會實質均等」，對弱勢族群與教育文化不利地區，透過完善的教育計畫與補助方式，提供較多的資源，藉以提供或改善教育環境條件，縮短城鄉教育發展之差距，教育優先區計劃 1996 年開始實施。（蔡進雄，1997）

教育優先區計劃指標，共計有六項：(1) 原住民及低收入戶學生比例偏高之學校。(2) 離島或偏遠交通不便之學校。(3) 隔代教養、單（寄）親家庭學生及外籍配偶子女比例偏高之學校。(4) 中途輟學率偏高之學校。(5) 學齡人口嚴重流失地區。(6) 教師流動率及代理教師比率偏高之學校。教育優先區計畫之補助項目，共計有八項：(1) 推展親職教育活動。(2) 補助文化資源不利地區學校學習輔導。(3) 補助文化資源不利地區學校發展教育特色。(4) 修繕偏遠或離島地區師生宿舍。(5) 開辦國小附設幼稚園。(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。

其二，「離島地區計劃」。該計劃依照 2000 年公佈的「離島建設條例」第十二條規定辦理補助金門、馬祖、澎湖、屏東及台東等縣離島地區就讀國中小學生書籍、學雜費、交通費。在教育部每年三至五千萬元的國教補助之外，再以每年七千萬元的法定預算補助離島地區國中小學生。（林依蓉，2003）

其三，縮短學習落差計畫（教育部，民 93）。其總目標為：縮小城鄉教育落差，彰顯教育正義精神。整合並善用各界資源，實現弱勢關懷。在對象上包含文

化不利及相對弱勢等群體，在項目上包含辦理教育專屬頻道、補助充實文化特色、設備教材、住宿及伙食等。在科目上包含英數等科，對於英語教學上，特規劃引進外籍師資等各項措施。

其四，縮短中小學城鄉數位落差（行政院研考會，2001）。 1. 補助偏遠、次偏遠等地區資訊學習，以 92 學年度為例，共計 1,067 所，其中國小 828 所，國中 227 所，高中職 12 所。 2. 持續補助國中小電腦教室設備，以 92 學年度為例，以偏遠地區國中小補助為優先，以補足一人一機及第二間電腦教室設備。

綜合上述，本研究認為教育是一種消費，亦是一種投資，財源的籌措、有效的利用至關重要，針對小班小校城鄉差距的問題，政府必須挹注更多的教育資源，提供必需的教育經費，讓教育內涵更充實，以發輝功能促進教育發展；而在弱勢族群教育方面應給予更多的關懷，提供均等的教育機會，以促進社會階層的改变，緩和都會地區與偏遠地區之間的教育城鄉差距。

第五章 研究結論與建議

因世界主要國家的教育改革趨勢所影響，再加上由民間教育改革團體發聲，我國的小班政策發展經歷了「醞釀階段」、「宣示階段」、到最後的「落實階段」，自此，我國小班政策之檢討與改進建議降低班級規模方由理念轉變為實際，由口號政策，由呼籲至落實，在民間與政府一致的共識下，更獲得了實質經費的支援。但小班政策的落實並非一帆風順，不乏遇到一些困難。本研究從國內外研究者對小班小校這一議題的研究文獻著手，進而分析我國小班小校如何從民間教改團體的訴求轉變為國家政策，並對實施小班小校政策的困難尤其是對小班小校政策中存在的城鄉差距加以研究。對於我國落實小班教學政策之困難，根據文獻研究並結合前文對小班政策落實之問題的詳細探討，本節對小班政策落實之困難提出建議，詳如以下說明：

壹、行政方面

一、充裕教育經費，以利推行小班教學

寬列教育經費，充實學校設備，以提昇教學品質。

二、調整學校行政組織，減輕教師工作

籲請政府調整學校組織編制，增加專任行政人員，分擔教師工作、使教師專心教學。

三、充實學校的硬體設備及各項教具

學校除了參考教育部「發展小班教學精神計畫」中之「基本教學設備需求配置表」，針對教學設備進行檢核與申請補助外，還應該逐年編列預算，充實視聽教學設備、電腦網路相關設備及其他教學科技媒體等。此外，在有限的經費下，也應該最大程度地利由現有的各種資源，包括善用校內現有圖書教具及其他視聽設備、利用教室剩餘空間佈置學習角、運用走廊與壁面設置學習成果展示區等。在教具的充實方面，除了採購新的教具外，也應鼓勵師生依教材需要，就生活中隨手可及之物，設計製作教具，並制定獎勵辦法。小班教學是一種鼓勵師生共同合作的教學方法，因此在校園內可規劃學生作品展示板，激勵學生持續其創作與學習的意願。

貳、落實小班教學精神理念方面

一、鼓勵學校教育人員多參加小班教學精神相關活動，以提昇師資素質

政府既要推行小班教學政策，處在教育最前線的教師，對於小班教學的概念自然不可不知。然而，教師根深蒂固的教學認知非一日所能改變，為避免行政人員與教師對小班教學精神理念的看法有不一致的現象產生，應請學校行政人員和教師之間常做雙向溝通，或多參加有關小班教學方面的研習活動；鼓勵資深教師多參與各項研習，勇於面對教育改革，創新教學。

二、教學反省與尋求提昇教師的專業知能

爲求教學成效及教師成長，教師必須對自己的教學行爲進行反省並尋求改進方法，具體的做法包括撰寫教學劄記、進行同僚視導…等等，而透過教師不斷地反省，可適時地調整班級經營及教學策略，使教學效果提昇。

三、營造良好的班級環境與氣氛

爲了讓學生有良好的班級學習氣氛，教師應營造尊重、感恩、適性及創意的班級文化(朱惠玲,民 88)，而爲了讓小班教學精神能充分發揮，教師應配合學習活動佈置適宜的學習情境，班級中可設計學習角、表演角、科學實驗角、自主學習角、視聽角、休閒娛樂角及作品展示角…等區域(邱明雄,民 88)。

四、彈性化的課程與教材

在課程與教材上，教師要依據學生的個別差異及起點行爲，調整教材內容或補充教材，同時教師也要親自編選教材教具，讓教學效果更佳(黃義良,民 88)。小班教學的主要精神是適性化、個別化與多元化，所以小班教學的課程與教材應該更具彈性化。

五、多樣化的教學方法

爲達到適性化、個別化的目標，教師要採多元、適性的指導方法，依照學生的特質給予個別化教學。而其中教學法可包括直接教學法及間接教學法，前者如講述、意義學習法(meaning learning)，後者則包括發現教學法及合作學習法。每

種教學方法的運用，其實都應該因時、因人、因地而制宜。尤其是在小班教學中，由於強調教學方法的多元化，其教學方法的使用更應靈活而具有彈性。

六、多元化的評量方式

爲了要瞭解教師的教學效果與診斷學生的學習進度及學習困難，教學評量是必要的。爲評量多元能力，教師要採多元化的評量方式，具體的方法可包括紙筆測驗、口頭發表、辯論、表演、實驗、實作、檔案記錄、動態評量等方式(林志忠,民 90;盧美貴,民 87;張清濱,民 88)，而透過多元化的評量應可診斷、評估及協助學生學習。小班教學中所使用的評量應該重視形成性的評量，而且其所採用的評量方式也應更加多元化，絕不單只限於紙筆測驗而已。簡言之，小班教學中所使用的教學評量技術，其基本目標仍在發揮多元化、個別化與適性化的教學精神。

參、城鄉差距方面

偏遠地區的教育與都會地區的教育差距問題一直是政府最困擾且極欲改善的部分，由於偏遠地區的教學資源不足，加上交通不便、資訊缺乏及資源的嚴重不足等因素，很少有優秀的合格教師願意前往任教，針對此一問題，教育當局應補助偏遠地區經費，鼓勵其發展學校特色，吸引學生就讀，並提供教師實質的獎勵誘因，吸引優秀教師自願前往任教，這樣不但能紓解都市地區班級人數過多的問題，順利推行小班教學政策，更能充實偏遠地區的教師資源，提高偏遠地區學校的競爭力與學生的學習成就。（陳利銘、許添明，民 92；盧延根，民 93）

肆、 結論

落實小班教學精神，對於提升國民的教育品質具有正面性的功效；因此，民間、政府、家長與教師各層面都有相同的共識，也是教育改革重點指標項目之一。學校是教育的主要場所，必須為學生提供良好的學習環境；教師則更是教育成功的關鍵，教師能確實落實小班教學精神，也才能從中發揮教育的最大效能，培養國家新世紀的主人翁。隨著時代的發展，人類的傳統價值觀念不斷的解體、再重組，過去以大班級與過多學生為主的教學現象也必須加以調整與因應。台灣社會結構正處於轉型的過程，教育成為社會轉變的最重要動力，然而教育與社會的關係是相互影響的。透過教育的力量，可以促進社會結構的變革；相同地，透過社會機制的力量，也可以影響教育的政策制定，進而促成社會的再改造。因此，每一項教育政策都深深影響了我們未來的社會，這也是教育改革所要正視的問題。小班小校政策的實施，不論其成效如何，已經確確實實在教育政策中執行。對該政策的落實面臨諸如行政經費、師資問題以及城鄉差距等問題的探討，也是對政策制定過程的檢視，可以讓我們反省既有理念的侷限，看透何以教育公平性一直是努力的目標所在。

展望二十一世紀，舉世各先進國家無不為增強國家生存條件與競爭力，竭盡所能為下一代的教育而努力。台灣教育部衡量各縣市政府以及中小學所面臨的教材、教學、評量與教師能力等問題，所倡議的「發展小班教學精神計劃」，希望能帶動教育的革新，提升台灣二十一世紀的人力品質。

參考文獻

一、中文文獻

1. Knight, G. R.原著(1997)。簡成熙譯《教育哲學導論》，台北市：五南，124-129。
2. 方永泉（民 90）。小班教學的基本理念與精神，載於《教育改革的微觀工程～小班教學與九年一貫課程》，國立暨南國際大學教育學程中心主編，3~34。
3. 四一〇教育改造聯盟（民 85）。民間教育改造藍圖：朝向正義的結構性變革，臺北：時報。
4. 自立晚報（民 80）。逾三萬家長簽名促降中小學班級人數。
5. 自立晚報（民 83）。推動教育改造，萬人走上街頭。
6. 行政院教育改革審議委員會（民 85）。教育改革總諮議報告書。
7. 行政院教育改革審議委員會編（1998）。總諮議報告書。
8. 行政院研考會（2001）。台灣地區數位落差問題之研究，行政院委託研究報告（編號：RDEC-RES-090-006）。
9. 任懷鳴（1995）。從人口趨勢看小班小校的規劃，行政院教育改革審議委員會委託專題研究報告。
10. 朱惠玲（民 88）。落實小班教學精神：營造尊重、感恩、適性、創意的班級文化，班級經營，第 4 卷 3 期， 27-31。
11. 牟中原（1995）。中學小班小校制議題初探，教改通訊，第十三期。
12. 李詠吟（2002）。加州小班教學的實施及其對台灣教育的啓示，文教新潮，17-27。
13. 吳清山、蔡菁芝（2001）。中美兩國降低班級人數政策之研究，初等教育學刊，頁 10-28。

14. 吳慧玲（民 90）。教育部「發展小班教學精神計畫」實施現況與教師教學效能之研究，國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文。
15. 邱兆偉（民 77）。存在主義哲學與教育思潮，台北：師大書苑。
16. 林玉體（1984）。西洋教育史，台北市：文景，301-470。
17. 林天祐、虞志長、張志毓、餘瑞陽、丘春堂、楊士賢（民 85）。教育政策形成及制訂過程之分析，初等教育學刊，1-40。
18. 林伶貞（民 88）。小班教學，我喜歡，班級經營，第 4 卷第 3 期，48-53。
- 19.
20. 林志忠（民 90）。小班教學與教學評量〉載於《教育改革的微觀工程～小班教學與九年一貫課程，國立暨南國際大學教育學程中心主編，85~102。
21. 林依蓉（2003）。城鄉差距漸小、教育部政策奏效，新台灣新聞週刊，388 期，1。
22. 邱明雄（民 88）。小班教學之教學環境設計，國教天地，第 133 期，45-55。
23. 邱碧相（民 89）。迷你小學推展「小班教學精神」經驗分享，載於《高雄縣政府小班教學精神研習手冊》。
24. 胡夢鯨（民 84）。台灣地區城鄉國民小學教育資源分配之比較，國立中正大學學報，6(1)，1-35。
25. 高強華（民 87）。提升小班教學成效的途徑，中等教育出版社，109-111。
26. 孫志麟（1995）。教師素質優先改善地區劃定之研究，教育研究資訊，3(1),75-89。
27. 徐世瑜（民 89）。小班教學精神的理論與實務，台北市立師範學院學報第 31 期，93-104。

28. 教育部（民 87）。教育改革行動方案。
29. 教育部（民 91）。教育部中程施政計畫（九十一至九十四年度）。民 93 年 12 月 28 日，取自：<http://pm.rdec.gov.tw/grpmis/mids/教育部>
30. 教育部（民 93）。教育部縮短城鄉學習落差補助要點，中華民國 93 年 12 月 8 日台國字第 0930137070E 號令訂定。
31. 陳怡秀（民 91）。國民小學實施小班教學精神計畫之研究，臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，16。
32. 陳利銘、許添明（2003）。我國小班政策之檢討與改進建議，教育政策論壇，第六卷二期。
33. 陳奎熹（民 80）。實現機會均等理想的教育措施，台北：師大書苑。
34. 陳奎熹（民 79）。教育社會學研究，台北：師大書苑，141-143。
35. 張素貞（1998）。小班教學的理念與作法，載於《教育部發展小班教學精神計畫研習手冊》教育部，2-3。
36. 張文軍（民 88）。後現代教育，台北：揚智，69。
37. 張清濱（民 88）。增加互動，促進學習，張清濱主任談小班教學的精神，12-16。
38. 張勳誠（1998）。國中如何實施小班教學精神，載於《發展小班教學精神實施計畫研習手冊》，台北：教育部。
39. 梁明坤（民 87）。從班級學生數的變化談小班教學精神，北縣教育，第 28 期，18-21。
40. 湯梅英（1998）。有效實施小班教學是迷思或迷失，現代教育論壇，66-68。
41. 黃義良（民 88）。小班教學落實於國教階段的具體策略，班級經營，第 4 卷 3 期，22-26。

42. 劉慶仁（1998）。美國小班制教學的研究與措施，
<http://www.houstoncul.org/ecs/ecs98/ecs98b05.txt>.
43. 劉慶仁（民 89）。小班教學，從美國經驗談起。載於美國教育新知選輯第五期。
44. 盧延根（民 93）。國民中學「降低班級學生人數」面臨困境與因應策略之析論，人文及社會學科教學通訊，14(5)，81-94。
45. 盧梭原著，李平滙譯（1989）。愛彌兒，台北市：五南，1。
46. 謝承慶（民 90）。從兼任（辦）行政工作談小班教學精神的實施，教師之友第 42 卷第二期。
47. 謝百亮（民 89）。建構小班教學的學習環境，國教輔導第 40 卷第一期。
48. 羅清水（民 88）。小班教學精神的理念與實施（上），研習資訊第 16 卷第 4 期，1-4。

二、英文文獻

1. Biddle, B. J. & Berliner, D. C. (2002). Small Class and Its Effect. *Educational Leadership* (Feb), pp. 12-23.
2. Coleman, J. et al(1966) Equality of Educational Opportunity. Washington D.C: U.S. Government printing Office.
3. Eric A.Hanushek(1997) Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, Educational Evaluation and Policy Analysis,19(2),141-164.
4. Finn, J. D. (1998). *Class size and students at risk what is known? Who is next.* Retrieved July 7, 2002, from: <http://www.ed.gov/pubs/Classsize/practice.html>.
5. Finn, J. (2001). *Class Size and Students at Risk: What is Known? What is Next?* National Institute on the Education of At-Risk Students, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
6. Finn, J. D. (2002). Small classes in American schools: Research, practice and politics. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 551-560.
7. Hertling, E, et al. (2000). Class Size: Can School Districts Capitalize on the Benefits of Smaller Classes? ERIC Clearinghouse: *Policy Report*, no. 1.
8. Kim, D. J. (2001). *New Year's Policy Address at the Ceremony for the Opening of Government Offices for the Year 2000.* January 3.
9. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2001). *The Education Reform Plan for the 21st Century (The Rainbow Plan).*
10. Mitchell, Douglas E. & Beach Sara Ann (1990). How changing class size affects classrooms and students. *Policy Briefs*, 12, 1-4.
11. Stecher, B., Bohrnstedt, G., Kirst, M., McRobbie, J., & Williams, T. (2001). Class-size reduction in California: A story of hope, promise, and unintended consequences. *Phi Delta Kappan*, 82 (9): 670-674.
12. U.S.Department of Education (1999). *Reducing class size what do we know.* Retrieved June 7, 2002, from: http://www.ed.gov/pubs/ReducingClass/Class_size.html.

13. Viadero, D. (2001, April 25). Smaller classes in L.A. seem lifting test scores, especially among poor. *Education Week*. Retrieved December 6, 2004, from http://192.192.169.230/edu_message/data_image/DH/2001/0310E.PDF

附錄一

表格 2 國中小平均每班學生人數

| 學年度 | 國小平均每班學生人數 | 國中平均每班學生人數 |
|------|------------|------------|
| 三十九年 | 53.81 | 44.62 |
| 四十五年 | 51.34 | 48.48 |
| 五十年 | 52.68 | 50.85 |
| 五十五年 | 52.00 | 52.81 |
| 六十年 | 49.83 | 51.86 |
| 六十五年 | 47.13 | 51.77 |
| 七十年 | 43.72 | 46.67 |
| 七十五年 | 43.88 | 45.09 |
| 八十年 | 40.95 | 43.83 |
| 八十五年 | 34.17 | 40.10 |
| 八十六年 | 33.06 | 38.68 |
| 八十七年 | 31.91 | 37.37 |
| 八十八年 | 31.46 | 35.91 |
| 八十九年 | 30.84 | 35.01 |
| 九十年 | 30.48 | 34.91 |
| 九十一年 | 30.12 | 35.68 |
| 九十二年 | 29.89 | 36.02 |
| 九十三年 | 26.69 | 35.3 |

| | | |
|------|-------|-------|
| 九十四年 | 29.26 | 34.8 |
| 九十五年 | 29.00 | 34.1 |
| 九十六年 | 28.45 | 33.4 |
| 九十七年 | 27.67 | 33.94 |

表二：資料來源：教育部主計處 教育統計指標



附錄二

表格 3 各縣市國民教育（小學）平均每班學生人數

| | 九十五 學年度 | 九十二 學年度 | 九十一 學年度 | 九十 學年度 | 八十九 學年度 | 八十八 學年度 | 八十七 學年度 | 八十六 學年度 | 八十五 學年度 |
|------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 台灣地區 | 28.94 | 29.92 | 30.16 | 30.52 | 30.88 | 31.49 | 31.95 | 33.1 | 34.21 |
| 台北市 | 27.70 | 29.35 | 29.39 | 29.71 | 29.88 | 29.99 | 29.97 | 30.29 | 31.27 |
| 高雄市 | 31.39 | 32.64 | 32.39 | 31.64 | 31.43 | 32.67 | 34.06 | 34.95 | 35.55 |
| 台灣省 | 28.88 | 29.8 | 30.09 | 30.54 | 30.97 | 31.61 | 32.07 | 33.39 | 34.55 |
| 臺北縣 | 31.00 | 32.67 | 32.69 | 33.19 | 33.69 | 34.71 | 34.19 | 35.59 | 36.68 |
| 宜蘭縣 | 26.68 | 27.55 | 27.88 | 28.41 | 28.89 | 29.54 | 29.64 | 31.02 | 32.32 |
| 桃園縣 | 31.45 | 32.39 | 32.85 | 33.26 | 33.62 | 33.93 | 35.34 | 37.13 | 38.29 |

| | | | | | | | | | |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 新 竹 縣 | 28.31 | 28.39 | 28.4 | 29.05 | 29.42 | 29.75 | 30 | 31.17 | 32.18 |
| 苗 栗 縣 | 25.31 | 26.4 | 27.03 | 27.5 | 28.45 | 28.64 | 29.82 | 30.82 | 31.63 |
| 台 中 縣 | 30.36 | 30.86 | 31.19 | 31.81 | 32.37 | 33.37 | 34.15 | 35.52 | 37.01 |
| 彰 化 縣 | 29.74 | 30.3 | 30.74 | 31.57 | 32.32 | 32.84 | 33.78 | 35.39 | 36.49 |
| 南 投 縣 | 23.51 | 24.23 | 24.5 | 24.52 | 25.02 | 26.21 | 25.82 | 27.22 | 28.26 |
| 雲 林 縣 | 25.92 | 25.92 | 26.23 | 26.64 | 27.05 | 27.54 | 28.15 | 29.36 | 30.71 |
| 嘉 義 縣 | 23.84 | 23.38 | 23.45 | 23.56 | 23.72 | 23.9 | 24.4 | 24.6 | 25.73 |

| | | | | | | | | | |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 台 南 縣 | 27.87 | 28.32 | 28.71 | 29.02 | 29.36 | 29.78 | 30.38 | 31.6 | 32.91 |
| 高 雄 縣 | 28.86 | 30.02 | 30.42 | 30.73 | 30.87 | 31.51 | 31.95 | 33.05 | 34.31 |
| 屏 東 縣 | 26.18 | 26.93 | 27.05 | 27.65 | 27.94 | 28.47 | 29.32 | 30.24 | 32.06 |
| 台 東 縣 | 20.21 | 21.45 | 21.36 | 21.37 | 20.72 | 21.37 | 20.79 | 21.76 | 22.26 |
| 花 蓮 縣 | 22.65 | 24.3 | 24.53 | 25.32 | 24.6 | 24.59 | 24.57 | 25.59 | 26.37 |
| 澎 湖 縣 | 17.03 | 18.28 | 17.82 | 18.19 | 18.36 | 18.83 | 19.4 | 19.75 | 20.99 |
| 基 隆 市 | 29.50 | 30.33 | 30.47 | 30.84 | 31.64 | 32.41 | 32.52 | 34.18 | 35.81 |

| | | | | | | | | | |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 新竹市 | 31.32 | 31.96 | 32.55 | 32.55 | 33.63 | 34.12 | 34.91 | 36.35 | 37.93 |
| 台中市 | 31.93 | 32.81 | 33.39 | 34.13 | 35.21 | 36.16 | 37.29 | 38.93 | 39.7 |
| 嘉義市 | 32.42 | 32.75 | 33.26 | 33.94 | 34.08 | 34.77 | 36.4 | 38.77 | 39.26 |
| 台南市 | 31.68 | 33.37 | 33.91 | 33.56 | 33.81 | 34.45 | 35.72 | 37.2 | 38.66 |

表三：教育部主計處 教育統計指標

附錄三

表格 4 我國小班政策理念重要措施時間表

| 時間 (民國) | 內容 |
|------------|---|
| 84/02 | 教育部頒布「中華民國教育報告書」，「降低班級人數」列入重要教育政策之一 |
| 85/01 | 教育部依行政院指示修訂「國民小學與國民中學編制及教職員員工員額編制標準」，規定「國民小學與國民中學，每班學生人數以四十人為標準，其每班學師人數最多不超過四十五人」 |
| 86/04 | 教育部提出 87 學年度國小一年級每班先行降為三十五人之政策構想，計劃於 87 學年度編列新臺幣五十七億元，作為執行所需之相關經費 |
| 86/06 | 行政院教育改革推動小組同意教育部所提「降低國民中小學班級學生人數計畫期程」，未來十年將編列六百八十億元，計畫 96 學年度達成國小每班三十五人目標 |
| 86/08 | 落實小班小校政策，87 學年國小每班降至三十五人 |
| 87/04 | 行政院教改推動小組審議透過「降低班級學生人數計畫加速推動方案」目標，至 96 學年度止，國中小班級人學均降至每班三十五人 |
| 87/04 | 行政院教改推動小組決議國中小學生班級學生數將於十年內降到三十五人 |
| 87/05 | 87 學年度起三年內補助十八億元經費拖動小班制教學示範計畫，希望到 89 學年度可達到「校校有小班、班班有小班教學精神」目標 |

| | |
|-------|---|
| 87/05 | 提出教育改革行動方案經費需求，小班制教學預計自 88 學年至 90 學年，每年花費六億元，用以加強小班教學師資研習、營造小班教學環境、改進教材及教法評量等事宜，三年達成校校有小班教學示範班 |
| 87/05 | 教育部決定自 87 學年度起，國小一年級以三十五人編班 |
| 87/08 | 教育部辦理「發展小班教學精神計畫行政人員及種子教師研習活動」，分北、中、南、東四區，使各縣市教育行政及實施小班教學之學校相關人員能充分了解此計畫之精神與理念 |
| 87/09 | 教育部編列 130 億元補助地方落實國中小小班教學制所需人事費用 |
| 87/11 | 經建會透過 89 年度至 92 年度「降低國民中、小學班級人數計畫修正草案」，所需硬體經費 350 億元 |
| 88/03 | 教育部召開「研商發展小班教學精神計畫評鑑指標、訪視結果及 89 年學年度補助案」會議，會中決定獎勵台北縣實踐國小等四十五所國中小，補助計六億元 |
| 88/03 | 立法院教育審查，立委要求落實小班小校，教育部將以公文通知國中小學每班低於三十人的學校不得裁班、減班或併班 |
| 88/08 | 教育部召開教育行政協調會報，邀請各省（市）縣（市）教育主管人員，說明小班教學精神計畫：降低國中小學班級人數僅是一種「策略、過程與手段」，而非目的，發揮小班教學精神及功能，才能符合宗旨 |
| 88/08 | 國民教育行政會議中，教育部邀請直轄市與縣市教育局長研商國民教育問題，研議重點包括：88 年度起補助增班所增聘教師人事費用，執行國小一、二年級以三十五人編班，國中執行不減班措施，運用專款六億元推動「發展小班教學精神計畫」 |

| | |
|-------|--|
| 89/05 | 以災區學校列為小班小校優先推動區，提高教師員額編制，絕不迴避、不敷衍 |
| 91 | 教育部於中程施政計劃書中指出自八十七學年度至九十二學年度逐年達成國小一至六年級以 35 人編班之目標，自九十一學年度至九十三學年度逐年達成國中一至三年級以 38 人編班之目標，自九十四學年度至九十六學年度逐年達成國中一至三年級以 35 人編班之目標 |
| 97 | 教育部統計處公佈最新數據顯示，九十七學年度國民小學班級學生人數已經降為 27.67，國民中學班級學生人數降為 33.94。 |