

教育研究集刊

第四十八輯第一期 2002年3月 頁35-63

後期中等教育課程的改革趨勢—— 一個泛歐洲的觀點

林 永 豐

摘 要

本文從鉅觀的角度探討歐洲各國後期中等教育課程改革的議題，強調普通課程與職業課程間統整與分流的關係，並據以分析整體的改革趨勢。本文指出：後期中等教育課程可以依照兩個指標加以分析。首先，根據普通與職業課程分流與統整的程度，各國的課程可以歸納為三種主要類型：分軌型、連結型與統整型課程。其次，各國課程也可以根據不同課程原則間相關聯的程度，區分為孤立型課程與關聯型課程。針對歐洲近十年來課程政策的分析發現，兩股一般性的改革趨勢相當明顯：一方面，各國致力於減緩普通與職業課程間互斥的分立狀況，改革的方向在於從分軌走向統整；另一方面，各國也試圖兼顧並均衡過去被視為不相容的課程原則，改革的方向在於從孤立走向關聯。因此，本文認為：歐洲各國後期的中等教育課程正在逐漸轉型，從高分化/低關聯的傳統課程，邁向低分化/高關聯的未來課程。

關鍵字：後期中等教育、課程、教育改革

本文作者為英國倫敦大學教育研究院博士研究生。

電子郵件為：arthuryf@yahoo.com

投稿日期：2001年10月31日；採用日期：2001年12月13日

Bulletin of Educational Research

March, 2002, Vol.48 No.1 pp.35-63

An Analysis on the Reforms of Upper Secondary Curriculum - an European point of view

Yung-Feng Lin

Abstract

The aim of this article is to explore the trends of development of the upper secondary curriculum in different European countries. In particular, this paper highlights the relationship between the general and the vocational curricula and their transformation in the face of common challenges in the last decades. The analysis is based on a two-dimension conceptual framework. On the one hand, according to the degree of differentiation between general and vocational curriculum, different curricula can be conceptualized as tracked, linked or unified curriculum. On the other hand, different principals of curriculum could be seen as exclusive or compatible. Thus, the insular and the connective models of curriculum can be distinguished. Recognizing the variation of different policies in different aspects, it is argued in this paper that two general

Yung-Feng Lin is the doctoral student at the Institute of Education, University of London, U.K.. E-mail address: arthuryf@yahoo.com

Manuscript Received: Oct. 31, 2001; Accepted: Dec. 13, 2001

trends can still be identified. First, all different types of upper secondary curricula have tried to reduce the degree of differentiation between general and vocational curricula which were formerly seen as divided. The trend is a move from the traced to the unified model. Second, different principles of curriculum have been increasingly seen as compatible rather than exclusive. The trend is a move from the insular to the connective model. Therefore, this paper concludes by suggesting that a general development of the upper secondary curriculum in Europe is towards a low differentiated / high connective model of the curriculum of the future.

Keywords: upper secondary education, curriculum, educational reform

根據聯合國教科文組織的定義：後期中等教育指的是義務教育之後，高等教育之前的階段（UNESCO, 1997）。過去這二十年來，包括臺灣在內的世界個主要國家，紛紛就後期中等教育進行許多根本性的改革。主要的幾個改革的重點包括：加強職業教育、延長職業教育的修業年限、改革普通教育加強職業取向的科目、彈性的學程與進路、加強課程中對科技的理解與學習等等（OECD, 1990: 61; OECD, 2000）。

本文旨在討論並分析歐洲各國後期中等教育課程改革的議題與趨勢，並著眼於普通與職業課程統整與分流的關係。由於歐洲地區涵蓋了不同類型的後期中等教育課程，分析其整體的改革趨勢，適足以對照出各國改革的重點。爲了了解課程改革的背景，本文首先分析各國教育體系所面臨的共同問題與挑戰。其次，本文將提出一個分析架構：一方面以普通與職業教育分化的程度，區分不同類型的後期中等教育體系；另一方面，以四個主要的議題，探討課程關聯與孤立的程度。根據這個架構的分析，本文進而說明從分化到統整、從孤立到關聯的兩個改革趨勢，並試著勾勒出歐洲課程改革的整體走向。

壹、共同的問題與挑戰

由於各種變動的經濟與社會情勢，歐洲各國的後期中等教育體系，在過去的二十年間，普遍面臨了許多根本性的轉變。其中最爲明顯的三項共同趨勢分別是：就學人數增加、普通課程轉趨主流與職業課程聲望低落。

一、就學人數增加

1980年代中期以來，歐洲各國間一個普遍的趨勢是：愈來愈多的學生在完成義務教育後，並沒有直接進入就業市場，而是選擇繼續升學（OECD, 2000; Leney & Deluca, 2000; Green, Wolf & Leney, 1999）。年青人從就

學到就業的過渡期是從大約5.5年增加為7.7年（OECD, 2000: 70）¹。在許多OECD的會員國中，就讀後期中等教育已經相當普及，完成後期中等教育已經是大多數人就業的基本條件。各國學生完成義務教育之後，直接進入學徒制或以職場為主的職業課程的人也愈來愈少，只有德國與奧地利除外（Green, Wolf & Leney, 1999: 153）。

除了這股整體性的趨勢之外，有兩項特色也很值得注意。第一、繼續升學的學生大多數選擇全時的（full-time）課程，而非兼職的（part-time）課程。在英國，1980年代中期以後，全時學生人數持續增加，但兼職學生逐年減少。以16歲這個年齡層而言，全時學生與兼職學生的人數比從1986年的2.61增加為1994年的9.29，足足增加了3.5倍（Spours, 1995: 9）。第二、雖然整個後期中等教育的人數明顯增加，但年級愈高在學的人數愈少，增加的幅度就愈小。這意味著許多學生並沒有完成整段的後期中等教育，而是中途就離開了。

影響學生作決定是否繼續升學的因素很複雜，但大致可歸類為正面的推力或負面的阻力（Raffe, 1992; Spours, 1995; Green, Wolf & Leney, 1999）。一方面，許多因素仍然吸引學生直接進入就業市場（Finegold, et al, 1990）。比如說，許多服務業仍需要許多大量基層人力，對學歷與技能的要求都不高。然而，正面的助力也很明顯。例如：對終身學習的重視，使得完成中等教育成為進入就業市場並保持就業能力的最基本要求。其他的助力還包括：義務教育的成績普遍提高、重視並願意接受更長與更高等的教育、就學的長遠優點、更多的機會進入高等教育機構等等。

二、普通課程轉趨主流

普通課程轉趨主流（academic drift）指的是學生們愈來愈傾向於選擇

註 1：根據OECD的定義，所謂的過渡期是指：義務教育結束時的年紀，到該年齡層中超過50%以上的人不在學的年紀。

普通性的課程，而非職業課程或訓練。在法國，中學生選擇普通大學會考（Baccalaureat Generale）的人數，從1980年的22.1%增加為1994年的40.1%（Green, Wolf & Leney, 1999）。瑞典的職業課程人數顯著減少，相對地普通課程的人數則增加。丹麥的職業課程人數雖然增加，但是選擇普通課程的人數更多。奧地利、義大利與葡萄牙尤其明顯，因為後期中等教育階段增加的人數，全部是在普通課程（Pire, 1998: 17）。歐洲國家中只有荷蘭例外，荷蘭在這個階段增加的學生，全部在職業課程（Pier, 1998: 16, 19）。

即使在職業課程有悠久歷史的國家，像是德國，普通課程轉趨主流的趨勢也很明顯。比如說，中學畢業生得到大學入學文憑（Abitur）的人數，從1980年代的22%左右，增加到1994年的37%。儘管職業課程的「並行制」²（dual system）仍享有很高聲望，但選擇進入文法中學（Gymnasium）的人數已經在1994年第一次超過選擇職業進路的學生。

另一個普通課程轉趨主流的例證是，職業課程中所含有的普通或學術性內容愈來愈多。此外，透過職業課程，繼續高等教育的機會也大幅增加（Green, Wolf & Leney, 1999）。像奧地利，就讀可以繼續升學的職業課程的人數仍有增加，但無法繼續升學的職業課程則面臨招生的困難。這些發展意味著各國逐漸不把後期中等教育的職業課程當作是「終結課程」。

普通課程之所以逐漸轉趨主流與各國的背景有關。例如，許多國家強調高就學率，或是政策性地強調大多數的學生都應該在義務教育之後繼續就學，這類的國家往往把普通/學術性的課程當作學校教育的主要內容。於是，當整體的就學率增加時，普通課程往往就成為優先的選擇（Young, 1998: 143）。但除此之外，普通課程轉趨主流仍有許多共通性的因素。首先，普通課程在大多數的國家長久以來就有比較高的聲望。第二，普通課程往往是通往高等教育的主要管道（Green, Wolf & Leney, 1999: 164）。

註 2：並行制指的是理論學習與工廠實務並行。學生每個星期有部分的時間在學校上課，有部分時間到工廠實習。

第三，一般性的能力，如閱讀與數學等，對未來的就業愈來愈重要，而這些能力乃是傳統普通課程的主要範圍。因此，不僅普通課程變得熱門，職業課程中普通性與學術性學科也愈來愈受重視（Lasonen & Young, 1998; Young, 1999）。

三、職業課程聲望低落

選擇職業課程的人數則因國家而異：在荷蘭、挪威與英國，選擇職業課程的學生比例有所增加，但像德國、奧地利、義大利等，則呈現減少的趨勢（Green, Wolf & Leney, 1999: 158）。整體而言，職業課程聲望逐漸低落的現象是很明顯的（Lasonen, 1997; Lasonen & Young, 1998）。

職業課程的聲望低落，可以從各國職業課程招生不易看得出來。普通課程漸成主流的趨勢意味著：職業課程與普通課程必須在招生上一起競爭。德國三大主流之一的實科中學（Hauptschulen）已經得開始面對招生的危機（Green, Wolf & Leney, 1999）。不同的職業課程間也互相競爭。職業類別愈寬廣的課程，開始取代職業類別狹隘的課程。比如說，英國的普通性全國職業證照（GNVQs）從1992年開始施行，其內容就增加了許多普通或學術學科。修習普通性全國職業證照的人數持續增加，而修習內容較為狹隘的全國職業證照（NVQs）的人數則逐漸減少，這意味著後者將面臨更嚴重的招生問題。此外，參加學徒制課程但未結業的人逐漸增加、職業課程中的退學率增加、由普通課程轉學進入職業課程的人數也增加（Hasan, 1997）。

導致職業課程聲望低落的因素也很複雜，例如：課程老舊、教學死板、與業界的聯繫不足、缺乏繼續升大學的機會、師資不良等等都是（Young & Raffe, 1998）。傳統的觀念認為職業課程旨在預備立即就業、培養初級人力等等，使得職業課程進升高等教育的管道並沒有得到重視。然而，變遷中的經濟愈來愈需要高等的技能（Hasan, 1997）、以及學生升大學的意

願逐漸提高，在在都使得沒有機會繼續升學的職業課程變得沒有吸引力，聲望也就低落了（OECD, 1990; 2000）。

四、小 結

上述的幾項問題已經逐漸成為各國政策關心的重點。比如說，對某些國家而言，後期中等教育原本就著重菁英教育，繼續升學只對想進大學的人有關。問題是，後期中等教育人數的增加並不意味著所有的學生都想進大學。那麼，傳統的課程適不適合那些不想從事學術研究，或是不想進入大學的學生呢？對其他原本就有高就學率的國家而言，就學人數持續增加反而凸顯那些沒有繼續升學的人，是不是會使得他們愈來愈被邊緣化了呢？此外，職業課程聲望的低落也引發相當多根本性的討論。例如：第一、傳統的職業課程往往局限於比較狹隘的職業類別，這類課程適不適合未來的就業呢？第二、許多國家的職業課程自成一條獨立的進路，與普通課程的進路並行。這類的並行課程是不是適當的後期中等教育課程呢？第三、隨著普通或學術性內容的增加，普通課程與職業課程並立的理由是不是還成立呢？

再進一步討論各國的教育政策如何反省這個問題之前，本文先討論各國中等教育的幾個類型。

貳、後期中等教育課程的分析架構

以下的分析將主要根據兩組理想類型。第一組類別是依照「分化（differentiation）」的程度來區分的，分別是分軌課程、連結課程與統整課程。第二組類別則依照「關聯性（connectivity）」來區分。可分為孤立性的課程與關聯性的課程。

一、普通／職業分流與三類課程類型

由於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 et al., 1998）。

首先，分軌型課程將普通課程與職業課程區分為兩條「不同而分立的進路」。進路的不同，使得學生的分組、教學、評鑑、學歷等等都跟著不同。分軌型課程的特色之一，在於不同進路之間轉換的機會不大。德國、奧地利與其他許多德語系的國家都是分軌課程的例子。在這些國家中，學生必須在不同的進路之間作選擇，而分軌的普通與職業課程，乃是這些國家後期中等教育階段最重要的特色。

第二種類型是連結型課程。連結型課程基本上仍將普通與職業課程加以區分，且強調共同的與互通的成分，如共通的課程。此外，要在不同進路之間轉換，也比在分軌型課程中容易許多。除德語系國家之外，大部分歐洲國家都是屬於連結課程的型態。以法國為例，三條進路彼此分立，但都在共有的大學入學文憑（Baccalaureat）架構下，且彼此有許多共有的特色。

最後，統整型課程中則沒有特定的進路，而是一組「統整性的設計」（Raffe et al., 1998: 173）。學生不再依照傳統的進路來分組，課程的組織可能是自由選課的學分制，或是選修多樣而彈性的學程。蘇格蘭於1998年施行的課程改革，就是歐洲地區第一個統整課程的範例（Raffe et al., 1998）。

上述三種課程類型的區分並不是絕對的。各國的課程可能在某些層面具有分軌的特色，但另一層面分化的程度並不明顯。又例如：依照定義，凡是進路不完全分離，也不完全統整的都可以稱為連結型課程。但不同國

家中可能因課程連結的方式或重點的不同，而差異很大。另外，連結型課程的目的可能非常不同，例如，有的旨在維持分立的進路，有的則強調彼此間的聯繫。

二、關聯性與四個課程改革的主要層面

關聯性是一個新的概念，用以分析一個體系、所含的成分、以及其間的關係（Young et al., 1994; Young, 1998; Young & Volanen, 1998）。例如，課程的關聯性指的是不同課程間、學程與整體課程間的關係。此外，組織的關聯性可以用來指不同學校類型間的關係、或是與大學的關係。在以下的討論中，本文採用關聯性的概念，來指稱不同而相關的課程原則之間的關係。例如：學習應著重一般性或特殊性、課程應強調彈性或一貫性、不同的課程應強調個別的特色或是共同的部分、課程應強調菁英選才或是普及教育水準。

依照其不同課程原則間關聯的程度，後期中等教育的課程可以區分為兩類：孤立性的課程與關聯性的課程。孤立課程指的是偏重某些課程原則，彼此間也缺乏連貫性。關聯課程強調兼顧不同課程原則的重要性，也強調課程整體的關聯性。

三、分析的架構

上述所提到的兩個面向——分化的程度與關聯的程度——可以構成一個概念架構（見表一），用以分析後期中等教育課程中，普通與職業教育統整與分流的變遷。一方面，分軌型、連結型與統整型三種課程，分別代表普通與職業課程之間維持高分化或低分化程度的不同類型。另方面，孤立型與關聯型課程，則分別代表課程原則間低關聯或高關聯的關係。以下的分析主要根據歐盟的兩份研究報告（Lasonen, 1997; Lasonen & Young,

1998)。這兩份研究強調兩類教育地位不均的問題，並著重各國改革政策的分析。此外，由於研究的範圍涵蓋八個國家³及其不同類型的課程，因此適足以反應近年來各國普通與職業教育互動與調整的關係。本文將分別探討不同類型的課程如何回應共同的問題與挑戰，並進行相關的改革。

表一 分析後期中等教育課程的概念架構

		(普通/職業課程)分化的程度		
		分軌型	連結型	統整型
(課程原則)	孤立性	高分化 低關聯		低分化 低關聯
	關聯性	高分化 高關聯		低分化 高關聯

資料來源：整理自Lasonen, 1997; Lasonen & Young, 1998.

參、分流與後期中等教育課程的轉變

針對改進普通與職業教育的地位不均的問題，研究報告中首先指出四類政策的策略：改進職業課程、兩類課程互補、連結兩類課程、統整兩類課程（Young & Raffe, 1998）。雖然這四類政策並不只限於課程的領域，課程改革是政策中主要的部分，所以四類政策也可以視為四個課程改革的策略。以下本文將討論四個策略的特色，其實施的背景以及政策的重點。

註 3：這八個國家分別是：德國、奧地利、挪威、芬蘭、英格蘭與威爾斯、法國、蘇格蘭、瑞典。

一、四類課程改革策略

(一)改進職業課程

這個策略主要是維持普通與職業課程的分立。選擇職業課程的人數減少這類的問題，被認為是導因於職業課程本身的缺點。正如德國的布登堡改革專案（Brandenburg Reform Project）中指出的：

…「學術與職業課程之間」地位平等（parity of esteem）的問題，基本上只是職業訓練水準高低的問題。也就是說，要解決兩者之間聲望不均等的問題，首先要著手的就是改進職業訓練（Bremer, 1997: 163）。

因此，普通與職業課程地位不均的問題，被認為與普通課程無關，普通與職業課程分立的情形，也不被認為是個問題。這個策略之所以被稱為「改進職業教育」，是因為政策的重點完全在職業進路之內，和普通課程沒有互動改進的關係。在德國、奧地利以及其他德語系國家，職業教育有相當的歷史與聲望，學徒制的建立也很有制度，尤其是普通與職業教育分流的觀念仍深植人心（Birke, et al., 1998）。比如說，繼續維持職業教育「並行制」的意見仍很強烈，而支持普通教育的文法中學的代表，仍強烈地反對與職業進路進一步地整合。

基於這樣的歷史背景，「改進職業教育」這個策略所關心的：是如何調整職業教育來因應普通課程漸成主流，以及職業課程聲望低落的問題。政策的重點可列舉如下：培養職業相關的技能與知識、提升職業課程學生繼續升學到高等教育的機會、改進課程與教學、減低普通課程與職業課程間在教學方面的差異、鼓勵學校機構與企業界之間的聯繫，以及不同專科學校之間的聯繫等等。

(二)兩類課程互補

「兩類課程互補」的政策基本上維持普通與職業雙軌並立。但這類政策認為，不同進路中有許多可以互相學習的地方，因此致力於增進兩者之間的聯繫，使得兩類進路可以做「雙向」的互動與學習。

芬蘭的後期中等教育改革實驗是「兩類課程互補」的好例子。在芬蘭，選擇普通課程與職業課程的學生分別就讀不同類型的學校，兩者地位不均等的情形也很嚴重，因此，1990年代以來的改革重點，就在鼓勵學生跨越學校的藩籬，到不同類型的學校去選課。改革的主題在於更新課程的內容與教學的方法，增加普通學校與職業學校的老師合作的機會，並鼓勵學生在地區性的範圍內彈性地選課（Virolainen, et al., 1998: 74）。其他的策略還包括：學校的經營與組織將以區域性的發展為原則、學生可以從不同的學校修習不同的學分、組織個別的學程、增加普通教育的成分等等。

挪威則從1994年起，推行綜合高中計畫，取消原有普通學校與職業學校的區別。其主要的理念是：學生不管接受哪一類的教育都應該就讀同一類的學校（Virolainen et al., 1998: 76）。然而，這類的綜合高中並不強調課程與進路的統整，因此普通與職業課程仍然區隔明顯，學生轉換進路的機會仍不大。挪威教改的另一個重點，在於讓所有的學生都能接受相當程度的普通教育，以提升每個公民生活的水準（Virolainen et al., 1998: 78）。因此，在高中階段仍有很大比例的普通教育的課程。

從芬蘭與挪威的比較中可以發現，普通與職業教育的分際仍明顯地存在於許多層面。比如說，原本分立的兩類學校機構統整為單一類的學校，但課程方面卻仍保有分軌的特色。

(三)連結兩類課程

「連結兩類課程」和「兩類課程互補」的目的都在減緩普通與職業課程間明顯的區隔，卻未必強調兩者之間的互補性。英國與法國的課程改革可作為代表。

1990年代初期，英國原以「進階級中等教育證書（A levels）」與「全國性職業證照（NVQs）」兩類課程為主。前者為學術性課程，以升大學為主，後者以職場為主，且職業範圍的界定比較狹隘。1992年引進的「普通性全國職業證照（GNVQs）」則界於兩者之間。GNVQs共分為15個職業領域。課程內容相當廣泛，也不準備讓學生於畢業後立即就業，另外學生也可以據此申請進入大學就讀。這些特色使GNVQs具有相當彈性，學術與職業課程間也不再像以前一樣截然分明。

就法國來說，後期中等教育包括三類主要課程：一般性、技術性與職業性大學入學文憑（Baccalaureat general, Baccalaureat technologique & Baccalaureat professionnel）。職業性大學入學文憑共分為35類，除應用性內容外，也強調普通性的共同課程，如數學、科學與外國語文。為與其他兩類大學文憑相競爭，職業課程著重讓學生在某一類職業類別上發展專長，並加強課程與企業界之間的聯繫，讓學生能將所學和相關的就業市場作結合。此外，由於同屬於整個「大學入學文憑」架構下的一部分，職業課程也提供升讀大學的機會（Levrat & Lazar, 1997: 133）。

英法兩國之所以強調連結型課程各有其文化或政治上的因素。一方面，降低兩類課程的區隔，以提高就學率、增加進路彈性、肯定學習成就等，已漸為接受。但英國向來著重菁英教育，所以，普及高中教育，降低普通與職業教育的分界，仍被許多人視為有損高中教育的「金字招牌（gold standard）」（Smithers, 2000）。在法國，統整型課程則仍被認為和馬克思主義者Henri Wallon有關，因而充滿了政治敏感性（Spours et al., 1998: 114）。因而，連結型課程乃成了折衷產物。但比較英法兩國的例子，可以看出「連結兩類課程」這類政策可以再區分為「強」與「弱」兩類。法國的政策明顯在增加各類課程間的相似性，並減少其差異性，屬於「強的連結型」；相對之下，英國的例子則較傾向於維持分軌的特色⁴，屬於「弱的

註 4：在最近的課程改革，分軌的特色則稍微減緩。例如，「課程2000」中，學術性的進階級中等教育證書（A levels）與普通性全國職業證書（GNVQs）都學分

連結型」。

(四)統整兩類課程

「統整兩類課程」是唯一完全捨棄傳統普通與職業課程分際的一種策略。課程依照整體性的原則重新組織，以便將「所有的學生與所有類型的學習都涵蓋在同一個體系之中」（Raffe et al., 1998: 135）。在這個體系中，學生的進路可以更多元化，而不只是傳統的兩種或三種。

蘇格蘭最近的課程改革強調學分制與選課，讓學生有選課的自由並能結合不同的普通與職業課程。因此，學生得以依照自己的興趣與能力，選擇自己的學習進路。改革還強調課程的整體結構與設計，縮短普通與職業課程的差異等等（Raffe et al., 1998: 146）。瑞典的課程改革則強調課程的一致性。所有的學生都得修習同樣的年限。新的課程重新組編為16類學程，但強調學程間的共通課程。

蘇格蘭和瑞典兩國的統整型課程之所以最具規模，與其教育傳統有密切的關係。在這兩個國家中，義務教育和高等教育階段都是不分流的統整型態。此外，瑞典的高中職課程原本就包含在同一類學校之中，而蘇格蘭的高中職學生也本來就有選修不同類課程的彈性。此外，兩國の後期中等教育體系都不若英法的體系大，因而執意要保留普通或職業傳統的勢力也就相對較小（Spours et al., 1998）。

不過，蘇格蘭和瑞典所呈現出來的「統整兩類課程」政策則不相同。如蘇格蘭的模式，可視為個別化的統整（individual integration）；而瑞典的模式，則應視為分組式的統整（group integration）。另外，統整這個概念可以是多面向的，以瑞典為例，課程方面雖然統整，但兩類課程師資的培育仍然依循分軌制。

化了。因此，學生可以更容易地從兩類學程中累積學分。而這也為後續發展兩類學程的共同課程奠定基礎。

二、改革的趨勢：從分化走向統整

上述討論簡單地回顧了歐洲地區的課程改革，並凸顯了幾個重點：第一、普通與職業的分野在大多數的國家仍非常明顯。大多數的課程改革策略包括：「改進職業課程」、「兩類課程互補」、「連結兩類課程」等，也都維持分軌的基本型態。第二、大多數的策略著重在改革職業課程，而非普通課程。

儘管如此，有兩個問題必須再加以考慮。首先，大多數的國家想辦法去改善職業進路，或是增加兩個進路之間的聯繫。其背後的假定是：一旦普通課程或是職業課程能改善，那麼兩者的地位就渴望達到均等了。但這個觀點所忽略的是：為什麼普通與職業課程要彼此分軌？Finegold等人在評論英國後期中等教育的缺點時提到，各個課程所面對的問題都不過是表面的徵兆，真正的問題其實在「分軌」本身。他們表示：

我們同意這些「各個課程的問題」都是缺點，但我們相信這些不過是另一個深層問題的表徵。依照我們的看法，英國後期中等教育之所以就學率太低、學業成就表現不良，主因是因為他們「學術與職業課程」被區分了（Finegold et al., 1990: 4, original emphasis）。

換句話說，學術與職業教育的分流被認為是英國後期中等教育最重要的問題。這個批評也許不能適用於其他國家的情境，不過歐洲各國的教育體制雖然仍維持分軌，但的確逐漸增加兩類課程之間的聯繫、或是在職業課程中增加普通教育的成分（Green, Wolf & Leney, 1999）。即使在德國與奧地利，教育改革所針對的目標之一，也在於聯繫普通與職業教育，並克服兩者分立所帶來的缺點（Birke & Spours, 1997: 265）。這個發展，似乎也回應了Finegold等人的批評。因此，普通與職業的分野雖然還在，但

事實上都已經變得較為模糊。

另一個值得深思的問題是，既然仍要維持職業教育的進路，那麼採行分軌制或連結制的國家就得面對如何維持職業教育就學率的問題。這個問題之所以重要，是因為招生的問題使得這些國家的職業教育體系變得相當不穩定，並有壓力地朝統整性的課程架構改革（Raffe, 1993a: 40）。這個走向的理由在各國都很明顯，例如，年輕人的職業期望，或是其教育期望普遍都提高了。此外，由於年輕人到成人的歷程普遍都延長了，這意味著年輕人留在學校體系裡接受教育的年限也跟著延長，於是大多數的人都不急著決定未來生涯，也就不想在早期就被特定的進路限制住。因此，學生總傾向於選擇較寬廣的進路（一般性的課程與進路）。不同類型的課程於是都得更富彈性以茲因應。

基於這些反省，儘管各國政策上的差異仍大，但我們仍可以歸納出一個一般性的課程改革方向。正如Young & Raffe所指出的：

跡象顯示：大多數的教育系統正逐漸朝向更統整的方向改革，即使他們的起點不同、速度不一、終點未必相同、改變的層面也不一樣（Young & Raffe, 1998: 45）。

這股趨勢就是在減緩普通課程與職業課程之間的差異、使得兩類課程的聯繫更多、提升彼此的地位、在各類學程增加普通教育內容。換句話說，這股趨勢指出：歐洲各國的教育改革，使得後期中等教育的課程已逐漸從分軌制的型態，朝統整性的型態轉型。

肆、關聯與後期中等教育課程的改革

歐洲過去二十年來的課程改革經驗中，凸顯許多相對但不同的課程原則。如何兼顧這些原則，提高整體課程的關聯性，乃成為課程改革的重點。以下的分析，以四個課程改革的主題為主：兼顧學習範圍的一般性與特殊

性、兼顧課程的彈性與一貫性、在分化的學程中維持共同課程、在選擇性的制度中提升整體就學參與。現分述如下：

一、四個課程改革的目標

(一)兼顧學習廣度與專長發展

歐洲過去二十年來的發展顯示：不管普通或職業課程，分科細膩的專精型課程逐漸朝向廣泛學習的一般型。顯示學習的廣度與個人專長的發展逐漸受到同等的重視。

大多數歐陸國家的普通課程都具有相當的學習廣度。最好的例子是法國，其普通性與科技性大學入學文憑旨在提供普通性的中等教育，而不是學術性的預備教育。其他國家大致依循法國的模式，例如丹麥、德國、荷蘭、瑞典、芬蘭、義大利、西班牙等都是（Leney, 1995: 18）。相對地，英國的進階性中等教育證書則強調學術性的大學預備教育，學生可以只專攻2或3個學術學科。但1980年代末期以來，「過度專門化」（over-specialisation）的批評不斷，因此政府也逐漸引進許多措施來增加學習的廣度，如補充級進階課程（AS levels）、廣域學科、學分化等等。

就職業課程來說，增加學習廣度的主要例證則是減少職業類別的數目，並統整相近的職業類別。以德國來說，職業訓練類別從1970年代的627個減少為1988年的332個（Casey, 1990）。芬蘭從1980年代的250個減少為中學階段的77個與專科階段的60個（Virolainen et al., 1998: 77）。英國的普通性全國職業證書（GNVQs），只區分15個職業類別。挪威則將過去的一百多個職業類別課程歸類為13大類（Andersen, 1997: 179）。

在統整型課程中，蘇格蘭的設計是將所有普通類與職業類的課程都放在同一個學分架構下，讓學生自由選課，學生也被鼓勵選修不同的學分以增加廣度（Raffe, 1997a: 208）。瑞典則將過去28類172種職業類別加以簡化。在其綜合高中課程中，只剩下16類全國性學程，每個學程都有共同的

普通教育學科 (Arnman, 1997: 231; Raffe et al., 1998: 147)。在蘇格蘭的例子中，學習廣度並沒有硬性要求，所以可稱為「選修式的廣度」，瑞典則透過學程的安排要學生必修，所以稱為「必修式的廣度」。

簡言之，大部分的歐洲國家雖然也強調普通課程為大學教育做準備的角色，但並沒有將學生的學習範圍，狹隘地限定在某幾個所要專精的學科上。英國是個例外，但也在1990年代以後逐漸轉型中。相對之下，職業課程朝向廣域職業類別的趨勢則在各國都很明顯 (Raffe & Makinen, 1997: 247)。值得注意的是，各國並沒有因此就放棄學習分化的需要，並沒有因此而完全取消可讓學生發展專長的職業類別。因此，學習廣度與專長發展兩種原則變得同等重要。

(二)兼顧課程的彈性與一貫性

增加課程彈性指的是增加學生選修的機會，並鼓勵從不同的進路選課。另外也強調學生能夠彈性地進出某一課程、多元的學習進路、並允許不同進路之間的轉換 (Arnman & Lazar, 1997)。然而，課程彈性增加之後，自然凸顯課程一貫性的問題。以下分述三類課程的因應趨勢。

在分軌的系統，普通與職業教育徑路分明自成體系，課程既沒有彈性，也沒有所謂課程不一貫的問題。但這種嚴格的分際，已經開始有些微的改變。例如，德國高中階段的技術學校 (Fachoberschulen) 可以讓學生繼續升讀高等教育的技術學院 (Fachhochschulen, or polytechnics) (Birke et al., 1998: 49)。奧地利於1994年以後的改革，也開始提供進階的職業學程 (Berufsmatura/Fachmatura, or Vocational Highers) 讓學生可以選擇繼續升學或是就業 (Birke et al., 1998: 54)。此外，技術學校 (Fachhochschulen) 的課程也開始提供選修的機會 (Birke et al., 1997a: 57)。

在連結型的課程裡，增加課程彈性的主要作法是增加選修所占的比例，並讓學生得以建構自己個別的學程 (individual programmes)。挪威的「2+模式」指的是所有學生都得修習第一階段為時兩年的共同課程，之後的

第二階段開始分化，有各種一或兩年的課程，分別通往大學或就業（Anderson, 1997: 191）。芬蘭則將必修科目從15個減少為4個。學生並能從其他學校選修最多30-40%的學分（Virolainen, 1997: 115）。英國從2000年起，將所有學術與職業學科都學分化，並鼓勵學生結合兩類課程。法國則是連結型課程裡的一個例外，既不強調進路之間的互轉，也不允許學分的相互抵認。課程的組織仍以學科為主，所謂的核心能力（core or key skills）則不受到重視（Levrat & Lazar, 1997; Spours et al., 1998: 130）。儘管如此，近幾年來的改革開始試行許多增加課程彈性的作法（Levrat & Lazar, 1997: 135），而職業性的大學入學文憑（Baccalaureate Professional）也提供繼續升學的管道（Green, Wolf & Leney, 1999: 169）。

統整型的課程最強調課程的彈性。蘇格蘭的選修系統提供學生最大的彈性，讓所有學生都有機會選擇升學或就業（Raffe, 1997a: 216）。相對之下，瑞典的設計則明確區別三類課程：核心課程、基礎課程與選修課程。大部分的課程仍是必修，不同課程間的轉換也相當有限（Raffe et al., 1998: 149），不過，除了核心課程之外，各地區可依需要加以調整，學分制也增加學生選修的機會（Raffe et al., 1998: 147）。

綜而觀之，統整型的課程有的強調彈性，有的強調一貫性。連結型課程雖然保持分軌的基本型態，但仍普遍地重視互相選修的機會，並提供彈性進路。即使在分軌制的課程，增加彈性的實驗性政策也不少。這個趨勢顯示：隨著就學人數的增加，學生的背景逐漸多元，使得各種制度都有調整的壓力，以符合不同的學生需要。

（三）在分化的課程中維持共同課程

在分軌型課程與連結型課程中，普通與職業課程不僅所涵蓋的學科不同，學習的領域也截然不同（Raffe et al., 1997a）。但是過去二十年來，不同課程間共同科目明顯增加，尤其是職業課程裡增加了相當份量的普通教育內容。

分軌型課程中，普通教育在職業課程裡的比重明顯增加。以德國為例，三百多個職業類別雖然彼此的差異性仍大，但愈來愈強調數學、科學與語言等普通學科的重要性（Green, Wolf & Leney, 1999: 178）。這項轉變，使得選修職業課程的學生具有繼續高等教育的基礎（Birke et al., 1998: 47），也使得各職業類科間的轉換比較容易。奧地利以樹枝狀的層次組織課程，並據此引進以普通教育為主的共同必修課程（Birke et al., 1997: 49）。

連結型的國家中，挪威引進核心課程作為各課程間共同的科目（Anderson, 1997: 191），包括挪威語、英文、社會研究、近代史、數學、自然科學等（Virolainen et al., 1998: 105）。芬蘭則將所有課程區分為必修與選修，並在職業課程的必修學分裡增加相當的普通/理論科目（Virolainen et al., 1998: 81），共同必修的科目則包括數學、芬蘭語或瑞典語、外語等（Virolainen et al., 1998: 77）。法國也是在第一年要求共同必修的科目，真正的分化則留至第二年才開始，這些必修學分包括：法語、數學、外語、史地（Levrat & Lazar, 1997: 135）。另外，職業課程裡的普通教育也有增加（Green, Wolf & Leney, 1999: 177）。英國學術與職業課程共同的科目只限於英文與數學（Spours et al., 1998: 119），但最近的改革使得職業課程學生選修普通教育的機會增加。

瑞典與蘇格蘭兩個統整型課程對共同課程的要求剛好相反。瑞典要求八個共同的核心科目（Arnman, 1997: 231），並將職業課程的年限由兩年延長為三年，以便納入更多的普通教育內容（Green, Wolf and Leney, 1999: 178）。相對之下，蘇格蘭強調自由選課，所以不要求必修（Raffe, 1997: 214）。儘管如此，蘇格蘭仍透過鼓勵的方式，建議學生修習重要的普通學科。

由於後期中等教育不再是義務教育，因此有人主張課程應該盡量以選修為主，不要有必修課程（Smithers, 1993; 2000）。但增加共同科目，或是增加職業課程裡的普通教育成分，則明顯是許多國家改革的重點。各國

也在必修與選修間尋求一個平衡點。然而，由於普通與職業課程的差異性變小，要在不同進路中轉換的可能性就增加了。另外，既然不同課程間的共同性增加，因此就沒有必要太早分化，這也間接延後了進入就業市場的時機。

（四）在選擇性的制度中提升整體就學參與

「選擇」一直是後期中等教育中最重要的功能之一。然而，選擇的功能可以有強有弱。以日本來說，高中階段的就學率從1955年的51%一直提高到1990年代的95%（Inui & Hosogane, 1995: 164），明顯是一個低選擇性/高就學率的例子。英國的例子則剛好相反。1990年代以前，後期中等教育以進階級中等教育證書為主，但這個學程在1951年剛施行的時候，只有3%的學生完成，到1990年代仍只有大約30%，可以說明高選擇性/低就學率的情形（Young & Leney, 1997）。近年來，歐洲國家普遍強調提升整體就學率，並調整過去強調菁英的選擇機制。

德國等分軌型的國家認為，強調分立的課程不會降低整體就學率，反而還比較能將那些學業成就不高的學生留在（職業）教育課程裡（Birke et al., 1998: 68）。這些學生至少可以在職業課程裡學到一些技能，比較有機會找到一份工作，並為自己獲得一份薪水。

許多連結型課程也都明確地以增加就學率作為改革的目標。比如說，瑞典便認為所有的學生都應該接受三年的後期中等教育（Arnman, 1997: 231）。法國則希望在1997時讓80%的學生都能獲得某一種大學的入學文憑（Levrat & Lazar, 1997: 134）。芬蘭則鼓勵無法完成普通或職業課程的學生，能夠接受某種學徒訓練（Virolainen, 1997: 116）。挪威則將學徒制納入綜合高中的課程中，並希望藉此鼓勵更多的學生完成三到四年的學業（Virolainen et al., 1998: 76）。值得注意的是，這些國家都仍強調擴大職業教育，相對之下擴大普通課程的趨勢並不明顯。

統整型課程最強調提高整體就學率。蘇格蘭的改革希望其單一的課程

架構能夠顧及所有的學生（Raffe, 1997: 208）。瑞典則已經將就學率提高到98%，而將輟學率減低至10%以下（Raffe et al., 1998: 138）。

簡言之，增加就學率是各類型課程關心的共同議題，只是所採取的策略有所不同。採行分軌型課程的國家，認為普通與職業分立有助於提升整體就學率，而採行統整型課程的國家，其觀點則剛好相反。另外，許多國家為了不讓普通課程的學生增加太多，便將學生導引至其他的職業性的學程。

二、改革的趨勢：從孤立走向關聯

上述的分析討論了歐洲各國間四個重要的課程改革議題。從這四個目標看來，課程改革朝向均衡兼顧不同課程原則的方向是很明顯的。此外，儘管強調的面向與重點可能不同，但這四個主題普遍在各個國家中都得到討論與關心。可見，增加課程的關聯性，已經是教育改革的重要一環。

因此，我們可以進一步歸納說，不管在分軌、連結、或是統整型的課程類型中，四個課程改革的目標都是改變傳統課程的重要主題。傳統的課程往往強調單一的課程原則，相對之下，各國課程改革則致力均衡這些過去視為衝突的原則。各國課程政策的重點，正顯示將後期中等課程從孤立型轉換為關聯型的課程改革趨勢（Young & Volanen, 1998）。

伍、結 論

就歐洲地區而言，各國的改革逐漸呈現出一致的趨勢，雖然起點不同，採取的策略互異。導致這個一致性的一個主要因素，就是各國正面臨非常類似的問題與挑戰。正如Birke & Spours所指出的：

各個教育體系現階段改革的結果，產生了許多特色。這些特

色讓不同教育體系間的相似性愈來愈多，而其差異性則相對減少（Birke & Spours, 1997: 270）。

他們接著指出，這些政策不是體系本身，可以用以指出發展的方向（Birke & Spours, 1997）。有鑑於就學率增加、普通課程轉趨主流、職業課程聲望低落等等共有的問題在各個國家都愈來愈明顯，Birke和Spours的觀點正足以提醒我們注意改革的方向，而不是策略的細節。

基於上述分析，可以歸納出兩個重要的課程改革趨勢。一方面，普通與職業課程分化的情形已不再像以前一樣強烈，兩類課程之間的差異也逐漸減少。改革的重點在於增加兩類課程間的聯繫與統整。另一方面，課程改革的目標也得到相當的共識，以試圖兼顧並均衡過去被視為不相容的課程原則，並提升整體課程的關聯性，改革的重點在於將從孤立型的課程，轉型為關聯型的課程。

因此我們可以強調一個明顯的對照：一方面，是分軌／孤立的課程模式，另一方面是統整／關聯的課程模式。由於傳統的課程多具有分軌／孤立的課程特色，這一類的課程可以被視為是「傳統的課程」。相對之下，課程改革所顯示的發展方向，卻呈現出另一個完全不同的課程模式。這個模式強調減輕課程間的分化程度，也不再強調普通與職業教育的分野。新的模式同時重視不同課程原則之間的均衡，並提高課程整體的關聯性。相較於「傳統的課程」，這個新課程模式於是可以被視為「未來的課程」（Young & Volanen, 1998）。從這兩股鉅觀的發展趨勢來看，本文的結論是：歐洲各國的後期中等教育課程正在逐漸轉型，從高分化／低關聯的傳統課程，逐漸邁向低分化／高關聯的未來課程（表二）。

表二 邁向未來課程模式的發展趨勢

		(課程)分化的程度		
		分軌型	連結型	統整型
(課程原則)	孤立性	高分化 低關聯		
關聯的程度	關聯性			低分化 高關聯

由於普通與職業教育分流長久以來一直是各國後期中等教育的特色（OECD, 1990; 2000），上述有關歐洲地區後期中等課程的發展趨勢分析，適足以作為各國課程改革的參考。以我國而言，高中與高職分立的後期中等教育基本架構，自民國59年成型以來，一直延續至民國80年代中期，未有重大的調整。這種課程架構，強調高中為升學準備、高職為就業暖身，充分呈現出高分化／低關聯的特色。然而，近十年來的教改，如學年學分制、完全中學、綜合高中、高中職社區化、擴增技職高等教育、調整專科學制、推行多元入學方案等等，已逐漸使得我國的後期中等教育在學校機構、課程、入學管道、升學進路、分流原則等方面，都有相當大的轉變。因而，不僅「兩條國道」的分立原則逐漸模糊，呈現出連結型課程的形貌，而且新的高中職課程也愈來愈強調學習廣度、課程彈性、共同基礎能力等等，調整了過去課程各自孤立的情形。這些發展，似乎呼應了前述歐洲課程改革朝向低分化／高關聯的趨勢。由於上述以課程為主的改革，將使得我國的後期中等教育有結構上的變革，此一邁向低分化／高關聯的趨勢，值得我們繼續觀察與分析。

參考書目

- Arnman, G. (1997). Another change in the upper secondary school in sweden, in Lasonen, J. (Ed.) *Reforming upper secondary education in europe: The Leonardo da vinci project post-16 strategies*. Finland: University of Jyväskylä.
- Arnman, G. & Lazar, A. (1997). Flexibility in post-16 education and curriculum development, in Lasonen, J. (Ed.) *Reforming upper secondary education in europe, Finland: Institute of educational research*. University of Jyväskylä.
- Birke, B., Blumberger, W., Bremer, R. & Heidegger, G. (1998). Enhancing vocational programmes in Austria and Germany, in Lasonen, J. & Young, M. (eds.) *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- Birke, B. & Spours, K. (1997). Reforms and their influence on education systems, in Lasonen, J. (Ed.) *Reforming upper secondary education in Europe*. Finland: Institute of Educational Research, University of Jyväskylä.
- Casey, B. (1990). *Recent developments in west Germany's apprentice training system*. London: Policy Studies Institute.
- Finegold, D., Keep, E., Miliband, D., Raffae, D., Spours, D., & Young, M. (1990). *A British 'Baccalauréat'*. London: Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education, University of London.
- Hasan, A. (1997). OECD Activities related to research on vocational education and training, in CEDEFOP, *Education, training and work: Research findings and conclusions*. Thessaloniki, 1997.
- Inni, A. & Hosogane, T. (1995). Education as a foundation for work-the efficiency and problems of the Japanese upper secondary schools, in Bash, L. & Green, A. (eds.) *World yearbook of education, 1995, Youth, Education and Work*, London: Kogan Page.
- Lasonen, J. (Ed.) (1997). *Reforming upper secondary education in Europe*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.

- 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.
- Levrat, R. & Lazar, A. (1997). Post-16 strategies and the French national reform of the upper secondary school, in Lasonen, J. (Ed.) *Reforming upper secondary education in Europe*. Finland: Institute of Educational Research, University of Jyväskylä.
- Leney, T. (1995). Lessons from the French: Post-compulsory education and training in France, in Young, M., Hodgson, A. & Leney, T. (eds.) *Unifying the post-compulsory curriculum: Lessons from France and Scotland*. London: Institute of Education, University of London.
- Leney, T. & Deluca, M. (2000). Trends of convergence and divergence in the systems of education and vocational education and training of the member states of the European Union, in Laubach, U. & Sellin, B., *Comparative vocational education and training research in Europe: Balance and perspectives*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- OECD (1990). *Curriculum reform: An overview of trends*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *From initial education to working life: Making transitions work*. Paris: OECD.
- Raffe, D. (1992). *Participation of 16-18 year olds in education and training*. National Commission on Education Briefing no.3.
- Raffe, D. (1993). Tracks and pathways: Differentiation in education and training systems and their relation to the labour market, in CEDEFOP, *The determinations of transitions in youth*. Berlin: CEDEFOP.
- Raffe, D. (1997). Issues in the Scottish reform programme: Higher still in relation to the six themes, in Lasonen, J. (Ed.) *Reforming upper secondary education in Europe*. Finland: Institute of Educational Research, University of Jyväskylä.
- Raffe, 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).
- Raffe, D. & Makinen, R. (1997). Labour market issues in the eight reforms, in Lasonen, J. (Ed.) *Reforming upper secondary education in Europe*. Finland: Insti-

- tute of Educational Research, University of Jyväskylä.
- Smithers, A. (2000). The qualifications framework, in Smithers, A. & Robinson, P. (eds.) *Further education Re-formed*. London: Falmer Press.
- Smithers, A. & Robinson, P. (1993). *Changing colleges: Further education in the market place*. London: Council for Industry and Higher Education.
- Spours, K. (1995). *Post-compulsory education and training: Statistical trends, the learning for the future project, working paper 7*. London: Post-16 Education Centre, Institute of Education, University of London; Warwick: Centre for Education and Industry, University of Warwick.
- Spours, K., Lazar, A., Levrat, R. & Young, M. (1998). Linkage approaches to post-16 education reform: The case of the English and French Systems, in Lasonen, J. & Young, M. (eds.) *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- Virolainen, M. (1997). Post-16 strategies and the experimental reform of Finnish upper secondary schools, in Lasonen, J. (Ed.) *Reforming upper secondary education in Europe*. Finland: Institute of Educational Research, University of Jyväskylä.
- Virolainen, M., Makinen, R., Anderson, K., Njerve, I. Sandvik, O. & Kristiansen, K. (1998). The strategy of mutual enrichment and upper secondary education reforms in Norway and Finland, in Lasonen, J. & Young, M. (eds.) *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- UNESCO (1997). *International standard classification of education 1997*. (ISCED-1997), Paris: UNESCO.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer.
- Young, M. (1999). *Improving vocational education: Trans-European comparisons of developments in the late 1990s*. paper presented to SPESNET workshop in the University of Flensburg, Germany, 1999.
- Young, M., Hayton, A., Hodgson, A., Morris, A. (1994). An interim approach to unifying the post-16 curriculum, in Tomlinson, S. (Ed.) *Education reform*. London:

IPPR and Rivers Oram Press.

Young, M. & Leney, T. (1997). From A-levels to an advanced level curriculum of the future, in Hodgson, A. & Spours A. & Spours, K. (eds.) *Dearing and beyond*. London: Kagon Page.

Young, M. & Raffe, D. (1998). The four strategies for promoting parity of esteem, in Lanenon, J. & Young, M. (eds.) *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.

Young, M. & Volanen, M. V. (1998). Mapping the national strategies: A commentary, in Lanenon, J. & Young, M. (eds.) *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.