

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

林永豐

摘要

本文以終身學習的落實為目標，探討後期中等教育所扮演的角色與挑戰。本文首先分析促進終身學習的重要策略；其次則申論後期中等教育對於終身學習理念的落實，所可能扮演的角色與功能，即：提升學習的動機與願望、奠定繼續學習的基礎、塑造學習文化，以及促進社會包容；本文繼之以此四項功能為考量，詳細分析我國後期中等教育的改革中，與終身學習相關，而有必要加以重視與調整的七大議題與挑戰，包括：就學參與、招生入學、課程規畫、進路轉換、課程架構、社會包容、與學習認證等。本文主張：後期中等教育對促進終身學習扮演著策略性的角色。此一角色是指：後期中等教育乃是義務教育結束後的第一個階段，也是學習逐漸邁向專精分化的開始，亦即處於銜接義務教育與成人終身學習的關鍵地位。因此，良好的後期中等教育，將是成功推展終身學習的重要基礎。

關鍵詞：終身學習、後期中等教育、高中職教育

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：2005年3月7日；採用日期：2005年5月19日

Towards a Well-Established Foundation for Lifelong Learning: On the Role of Upper Secondary Education and the Reform Issues

Yung-Feng Lin

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the roles of upper secondary education in promoting lifelong learning and the reform issues related. Following a starting analysis on the concept of lifelong learning, this paper goes on to elaborate four key functions of upper secondary education and their relevance to promoting lifelong learning. With the promotion of lifelong learning in mind, seven related issues involved in the upper secondary education reform in Taiwan are highlighted and examined. These issues include increasing participation, recruitment, curriculum planning, pathway transfer, curriculum framework, social inclusion, and learning recognition. Based on the previous discussion, it is argued that upper secondary education plays a strategic role in promoting lifelong learning. It is mainly because that upper secondary education is the first education stage after compulsory education and therefore, is a key stage in which individual specialisation begin. Because of this strategic position on the education system, a well-established upper secondary education is argued to be a necessary foundation for students to move towards higher education in particular and lifelong learning in general.

Key words: lifelong learning, upper secondary education, senior and vocational high schools

Yung-Feng Lin, Assistant Professor, The Institute of Curriculum, National Chung Cheng University

E-mail: arthur@ccu.edu.tw

Manuscript received: March 7, 2005; Accepted: May 19, 2005

壹、緒論

「終身學習」(lifelong learning)的概念興起於一九七〇年代，一直到一九九〇年代中期以前，此一概念大多被用來強調鼓勵成人回到正式教育體系再次接受教育，因此和「回流教育」(recurrent education)、「成人教育」(adult education)、「繼續教育」(continuing education)等概念類似(黃富順, 1997: 3; Hodgson, 2000: 2)。一九九〇年代中期以後，終身學習的概念又再次得到各國的重視與強調，對此一概念的詮釋也變得更加廣泛。如 OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2001a: 10) 認為，終身學習應包含「從搖籃到墳墓間，所有有目的性的學習活動，其目的在增進學習者的知識與能力。」而這樣的學習對處於未來社會中的公民，非常重要。OECD 即指出：當我們邁向二十一世紀，終身學習對每一個人都將是必要的。也因此，終身學習應該能被普及，使得每一個人都能有終身學習的機會 (OECD, 1996)。

我國於一九九〇年代中期以後也陸續強調終身學習的重要。教改會 (1996) 的總諮議報告書呼籲將終身學習視為未來教育改革的重點。教育部 (1998) 公布的「邁向學習社會」白皮書更揭櫫「推展終身教育、建立學習社會」乃為終身學習社會的共同發展趨勢。二〇〇二年公布的「終身學習法」更是一個重要的里程碑，強調「鼓勵終身學習、推動終身教育、增進學習機會、提升國民素質」皆為終身學習的重要宗旨。

相對於上述終身學習理念的發展，學校制度與終身學習的關係也逐漸受到重視。早在一九九〇年，OECD 便已出版專書《課程改革》(Curriculum Reform)，討論學校制度與課程受到新思潮後的變革 (OECD, 1990)；繼之於 2000 年，又以《從初始教育邁向工作生涯》(From initial Education to Working Life) 一書，剖析由學校體系過渡到工作職場的相關議題 (OECD, 2000)；有感於後期中等教育所可能扮演的重要角色，OECD 更於二〇〇四年出版《健全終身學習的基礎》(Completing the Foundation for Lifelong Learning) (OECD, 2004)，

深入分析各國後期中等教育的發展現況，及其與推展終身學習的關係。

在我國，教改會總諮議報告書提出達成終生學習的五大途徑，分別為：推廣終身學習的理念、統整終身教育體系、配合從事學校教育的改革、建立妥善的回流教育制度，以及提出有效的行政配合措施。可見，終身學習的達成，除了理念的推廣之外，有必要透過制度的調整與政策的推動來加以達成。邁向終身學習白皮書中，明確點出教育制度應具有新的面貌（教育部，1998：10）；在此脈絡之下，後期中等教育的角色愈來愈受到重視，教育部甚至宣示：後期中等教育將繼國中教育之後，成為下一波教育改革的重點（後期中等，2001）。

本文所要論述的是：後期中等教育對促進終身學習扮演策略性的角色。此一角色是指：後期中等教育乃是「後義務教育」（post-compulsory education）的第一個階段，也是學習逐漸邁向專精分化的開始，亦即處於銜接義務教育與成人終身學習的關鍵地位。因此，良好的後期中等教育，將是成功推展終身學習的重要基礎。為了論述後期中等教育的此一角色，本文首先將詳細地檢視促進終身學習的重要策略；其次，將分析後期中等教育對促進終身學習所具有的功能；繼之，則以我國為脈絡，具體地討論高中職教育改革中，對促進終身學習相關的議題與挑戰；最後並提出結論與建議，以期作為未來後期中等教育前瞻規畫與宏觀改革的參考。

貳、促進終身學習的重要策略

「終身學習」的主要意涵，不僅在於為成人學習者營造第二或第三次的學習機會，也普及了「每個人終其一生，都應該能夠，也該被積極地鼓勵繼續進修學習」（OECD, 1996: 15）這樣的理念。這意謂著：不管年齡與職業，所有的人都應該有機會再次接受培訓、或提升自己的知識或技能。此外，終身學習也是一個落實「學習社會」（learning society）理想的策略。依據 OECD 的描繪，學習社會乃是一個具有下列特色的社會：

所有的人皆享有均等的學習機會，因而入學的機會是開放的；藉此，所有的

人均能夠被鼓勵，不僅能回到正式的教育體系，也能終其一生繼續學習（OECD, 1996: 15）。

具體言之，促進終身學習並期進而建立一個學習社會，有下述幾項重要的策略。

一、增加就學參與率

傳統的教育觀認為接受教育與從事工作是可以截然二分的，是一種「直線教育觀」，相對地，新式的「循環教育觀」則主張將個人生涯中的教育、工作、休閒、與退休等四項最主要的活動以循環的方式呈現（王政彥，1997：41）。循環教育觀以「從搖籃到陵墓」的取向來看待接受教育與從事學習，此一取向不僅強調人們在其一生當中的每一個階段，都能有機會學習，更強調每個階段的學習將成為下個階段的學習基礎，而每個人也因此被鼓勵繼續學習。

終身學習強調從整體性的觀點來看待教育。這意謂著不同階段的教育安排應該能夠互相串連起來，學習者因而在不同的學習階段都能順利地轉換進路、也能接續下個階段的學習。換句話說，各種教育課程應該能夠被系統化地設計，使得眾多課程之間的聯繫、與不同進路之間的轉換皆能適切且合理（OECD, 2001a: 11）。

鼓勵全民繼續學習的觀點，使得所謂高等教育的對象或是成人教育的學習者，將鼓勵那些中輟、或高中職畢業後就立即就業的人，「繼續升學」或「回到教育體系」，也就促使後期中等教育或高等教育的就學參與率愈形提高。Young（1998）指出，學習社會的主要模式之一，乃是所謂的「學校模式」（school-model），如北歐等國家，強調藉由提高就學率，使得人們得以接受良好的初始教育（initial education），並培養繼續學習的能力與態度。

二、肯定不同類型的學習

傳統教育的特徵包括在正式機構進行、全時教育、有詳細規範的課程等等，

相對地，終身學習主張應該能肯定各種不同類型的學習表現與成就。以職場為主的學習（work-based learning）、產學合作關係等等。例如，OECD（1973:24）很早便呼籲：教育與勞動市場間不僅要做密切的配合，而且要消除社經因素妨礙個人接受教育的現象，因此，提出擴大第三級教育的參與，重行認定工作經驗的價值，主張大學應對成人學生開放門戶，以交替方式提供教育與工作的輪替……等等（黃富順，1997：4）。

終身學習的範疇由正式學習，擴展而包含非正式學習，進而肯定學習的內容可以是無所不包，各類經驗與角色事事可以學習，因為人生不同的發展階段，各有其獨特的需求，經由學習獲致滿足並形成寶貴的經驗，例如，自我實現、就業能力、建立自信、積極的公民參與等等。況且，學習的目標是因人而異，每個人也可依其努力來獲致成功（楊國德，1997：74）。除此之外，終身學習也強調學習應包含學習民主素養、批判地參與政治活動等所謂的「解放的」（或博雅的）成人教育（liberal adult education）¹（Hodgson, 2000: 53）。

三、促進學習機會的均等

一九六九年，當時瑞典的教育部長Olof Palme提倡回流教育的概念時，即指出回流教育乃是促進教育機會均等，達成社會民主、保障個人自由的重要策略。瑞典政府並正式將回流教育納入立法，規定年滿二十五歲以上具有四年工作經驗的成人，皆得以接受高等教育（黃富順，1997：7）。

在過去，傳統課程往往有詳細規畫而固定的課表，班級的組織大多以年齡或年級來區分，採用能力分組、權威的教學模式、評量與以記憶為主的學習型態。然而，OECD 國家中，有許多年輕人的求學型態逐漸地由純粹留在正式教育體系，轉而結合教育與就業；亦或是熱衷於由職場返回學校機構，進行二次學習

1 「初始教育」（initial education）是指人們從首次進入教育體系，到第一次離開教育體系之間所受的教育。就學制而言，由於大多數國家都已經將初等與前期中等教育納入義務教育的範圍，所以初始教育至少涵蓋了這兩個階段；此外，愈來愈多的人繼續、不間斷地完成後期中等教育，或甚至高等教育，對這些人而言，初始教育也涵蓋了後期中等教育或高等教育（OECD, 2003a: 82）。

(Healy, 1997: 53)。由於各類就學率的逐步提升，學習者的背景與需求都愈趨多元，因此，各種教育課程的彈性應該能夠增加。而當從教育到就業職場的轉換模式愈來愈趨複雜時，各類學習進路的彈性也應該予以提升，例如，普通與職業進路之間、正式與非正式教育之間的轉換(OECD, 1996: 95)。

為了鼓勵更多的人，特別是成年人，在其生涯中不斷地學習，許多足以阻礙繼續進修的障礙就需受到重視，並試圖加以排除。例如，學習的成果無法被承認、無從累計、或不能轉移與抵免，缺乏學習的晉陞管道、課程為期太長等等(Young, 1999: 184)；此外，高中職與高等教育之間缺乏一貫性、未能在不同地區提供在地的就學機會(Paczuska, 1999: 98)；當然，缺乏可供參考的充分資訊也會影響進修學習的意願(OECD, 1996: 17)。

四、加強知能因應職場需求

一九七〇以後逐漸顯著的經濟全球化與科技創新，使得各開發國家的低階的勞力市場逐步萎縮，相對地，對高階勞力市場的需求則逐步增強。基於對七大經濟先進國家的研究，Castells (2000: 244) 主張：近年來職業結構逐漸向上升級的趨勢相當明顯。需要高階技能或教育程度的職業所占的比例不僅比低技能職業所占的比例要多，增加的幅度也比較快(Castells, 2000: 244)。另外，根據針對OECD國家就業市場的分析指出，需要高階技能的工作機會正以每年10%的速度增加，成長非常顯著。此外，雇主希望員工們能彈性地調整工作，並隨時學習與應用新的能力，以便能因應快速變遷的市場需求、新的生產方式、與新的各式科技(Burrows, Gilbert, & Pollert, 1992: 4)。勞動力所具有的能力愈多元，整體的勞動力愈具有彈性。可見，新的經濟與彈性的生產方式所需要的，是更高、更廣的整體勞動力。終身學習強調的繼續學習，便希望勞動力的水準能不斷提升，以因應工作職場上的需求。

參、後期中等教育對促進終身學習所具有之功能

從OECD各會員國²教育發展的情形看來，各國後期中等教育體系不僅在量的方面有明顯的變化，也引發在質的層面有許多根本的反省或調整（OECD, 2001a, 2002, 2003a）。後期中等教育已逐漸被視為成功地進入工作職場與持續地保有工作地位的基本要求。各國最核心的教育目標之一，就是要確保年輕人首度離開教育體系時，都至少能獲取後期中等教育的文憑證書，以便成為就業或繼續進修的基礎（OECD, 2004: 8）。基於這項角色，後期中等教育已不僅被視為義務教育的延長，而且更成為一個重要的過渡階段：幫助學生由義務教育的基礎，邁向進階的高等教育、終身學習，或是順利地進入工作職場。

由於後期中等教育介於義務教育與高等教育之間的關鍵性地位，因此，後期中等教育是否能促使學生順利地銜接高等教育、從事就業或終身學習，乃成為眾所關切的議題。詳細分析，後期中等教育所扮演的此一重要角色，乃具有五項重要的功能，茲分別討論如下：

一、提升學習的動機與願望

後期中等教育與高等教育就學人數的增加，也意味著愈來愈多的年輕人在完成義務教育之後，會花比過去還長的時間，留在教育體系，亦即，人們就學的時期是延長的。根據OECD的定義，所謂的過渡期指的是：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。一九九〇至一九九六年間，年輕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）。

2 據2004年OECD的年度報告，其會員共30國，分別為：奧地利、澳洲、比利時、加拿大、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克共和國、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國。

以二〇〇三年的資料為例，OECD各會員國中，十五至十九歲組中，就業者只佔 10-30%（平均為 20.2%）、相對地，二十至二十四歲組中，就業者已達 50-70%（平均為 62.9%），而到二十五至二十九歲組，就業的比例已經高達 80-95%之間（平均為 86.8%）（OECD, 2003a: 294）。可見，對許多學生而言，從學校過渡到職場的主要階段，已經在高等教育而非後期中等教育。

然而，影響學生作決定是否繼續升學的因素很複雜：一方面，許多因素仍然吸引學生直接進入就業市場。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、高等教育的學費太高等等。另一方面，也有許多誘因，鼓勵學生繼續留在教育體系。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進階的教育、就學的長遠優點、更多的機會進入高等教育機構等等（林永豐，2002：39）。

因此，後期中等教育扮演的重要功能與挑戰是：不僅要鼓勵學生完成後期中等教育的學習，還要繼續保有動機與意願繼續進修與學習。為了鼓勵此一學習動機，許多國家紛紛調整後期中等教育的學制或課程，例如，使學生得以能夠累計學分、並能彈性轉換進路，亦即增加多元的進路（OECD, 2001a: 28）。而允許學生結合學術與職業取向的課程，也可以作為引發學生學習動機的策略之一。Coffield（1997: 22）也指出：為建立一個具有高學習熱情、高成就，以及全民終身學習的文化，後期中等教育中不同課程聲望不均的問題、個別進路的學習範圍過於狹隘等問題，就應該特別受到重視。此外，OECD 也特別指出下列三項：

1. 避免學生過早離開學校體系，特別是那些有中輟傾向的學生
2. 幫助學生提升學習的動機，並能夠獨立地進行各項學習的活動
3. 幫助學生提升各項成就表現，並帶好每一位學生（OECD, 2001a: 22）

從系統整體的觀點言之，所謂鼓勵學生的學習動機，將不只是學生是否對某一科目或課程有沒有興趣，而是整個體系是不是鼓勵學習？這種「全系統」（a whole-system approach）的取向，旨在營造一個「相互關聯的機會網路」（a connected network of opportunities）。此一網路體系提供各類課程、給予學分都是依照課程的內容與學生的學習成果，而不是問學生是在哪裡修習這些學分的

(OECD, 2001a: 39)。根據 OECD (2001a: 20) 的分析，就後義務教育階段而言，這樣的一種彈性的、系統的學習機會主要可從三個層面加以調整。

1. 後期中等教育中的「普通」與「技職」教育，使兩條進路之間的連繫更加密切。
2. 「後期中等教育」與「高等教育中的技職教育」，使前者的學生能更順利地進入後者。
3. 高等教育階段中「大學教育」與「非大學教育」，使學員能更彈性與順利地在兩者之間轉換。

二、奠定繼續學習的基礎

終身學習的核心理念之一，既然鼓勵人們於完成初始教育之後，能繼續從事學習。為了因應後續生涯中長達數十年的學習，具備良好的學習基礎就顯得相當重要。

Sargent 和 Field (1997) 的研究指出，初始教育的長短，仍是決定其後是否持續參與各項學習活動的單一最佳指標。許多其他的研究則顯示，學生在義務教育結束時所表現的學業成績如果不理想，則將顯著地影響到爾後參與終身學習的情形 (Coffield, 1997; Keep & Mayhew, 1999; Young, 2000: 99)。OECD (1996: 20) 更明白指出，初始教育已經普遍被認為不足以因應終身所需的知識與技能，但一定要打好繼續學習的基礎。

顯然，後期中等教育不僅是進入就業市場的基本要求，也應該是人們在職場中從事進階學習的必要基礎 (OECD, 2003a)，否則，即使年輕人能夠順利找到工作，也有進修的機會，卻因為基礎能力不足，無從參與各類的培訓課程。就年輕人進入高等教育的情形也是如此，倘若僅止於廣開大學門戶，使高中職畢業生都有機會進入，卻因為基礎能力不足，無法勝任高等教育對各重要學科的要求，則無法順利完成高等教育的情形勢必增加。可見，後期中等教育階段的教育不僅應有其自身的規畫，也同時應為下一個階段的學習，奠立好基礎，亦即具有「預備教育」的特質。

後期中等教育必須奠定繼續學習基礎的另一項理由是：儘管終身學習的理念是要普及學習的機會，然而，事實上，學歷愈高，所得以接觸與利用的學習機會顯然多得多。根據 Reich (1991) 的觀察：「公司提供給大專生的進修機會要比高中生多了 50%。在高科技行業，有博士學歷的人的進修機會，足足比僅有大專學歷的人多出兩倍」。換句話說，提升自己的學歷水準，將有助於接觸更多終身學習的機會。

對於所謂繼續學習的基礎，學者們多有討論。Ainley 和 Bailey (1999: 173) 指出，培養語文與數學等基礎能力、獲取相關的證書以便爾後的學習與生涯發展。Young (1998: 57) 也強調，傳統以學科為主的學術性課程和學生未來的工作生活有相當的關聯。不僅學術成就高的學生，總是具有較高程度的一般性知識與能力，包括數學、自然科、外語等能力，也往往是進入許多行業的基本要求。學科能力之外，一般性的學習能力與特質，也相當受到重視，例如：培養良好的動機與能力，以便能夠從事自我導向 (self-directed learning)、能更妥善地結合以學科為主的學科知識，及其實際的應用、培養跨學科的能力，如人際與社會關係、溝通的能力、問題解決的能力、培養繼續學習的能力 (OECD, 1996: 16) 等等。

三、塑造學習文化

傳統上，證書 (qualification) 總是教育選擇機制中的主要依據。例如，後期中等教育的學歷證書，結合了高等教育的入學機制，乃成了大學篩選人才的主要憑藉。然而，這種觀點使得證書的功能被窄化，使得證書只對那些得以進入大學窄門的人有意義，而對大多數人而言，證書不過是一次挫折的標記。這樣的角色，並不符合終身學習的理念中：希望每個人都有學習的機會，也都能終其一生不斷地學習的想法。因此，上述後期中等教育證書的傳統角色勢必應做適當地調整。

英國政府於一九九八年發布的綠皮書《學習的年代》(The learning age) 中也強調證書對促進終身學習扮演重要角色。證書的頒授可用以肯定學生具有受雇

的能力（employability）、作為引起學生繼續學習動機的媒介，以及提供學生藉以申請進階學習的依據（DfEE, 1998）。如果，後期中等教育的證書依此方向轉型，則證書不僅能被視為繼續下一階段學習的基礎、代表了具有邁向終身學習的能力，並得以鼓勵建立一種終其一生的學習關係，而不僅僅是為大學入學鋪路。

前文已經提及：就學率的提升，使得後期中等教育的畢業證書更為普及。而就學時期的延長，意味著在後期中等教育階段就離開學校體系進入職場的人數減少；這意味著：和高等教育比起來，既然後期中等教育的學生立即面對就業市場的機會（或壓力）減少，那就更不容易受到就業市場的影響，例如，學生急著要學一技之長的動機或壓力都會較不明顯。相反地，後期中等教育作為高等教育、以及將來的終身教育奠基的角色就愈明顯。

後期中等教育及其證書在性質上的轉變，也意味著另一種「新學習文化」的形成，而此一新學習文化，正是終身學習社會所強調的。根據吳明烈（2004：204-205）的分析，新學習文化具有下列四項內涵：學習觀念逐漸重視非特定時間或場所中的學習；學習型態兼顧正規、非正規與非正式學習；學習制度符應個別需求，強調整體性與彈性；以及學習策略強調多元創新，以激勵學習者的興趣。二〇〇三年，我國十八至二十一歲組的淨在學率為 49.05%，顯示在高等教育這個時期，大約會有一半的人，由教育體系進入職場。可見，此一階段的終身學習，已經包括了教育體系內的高等教育，以及教育體系外的各種終身學習方式。換句話說，後期中等教育不能如傳統般只重視學校體系內的學習型態，而應該培養新的學習文化，讓學生得以在多元的情境下、以多元的策略繼續學習。

四、促進社會包容

提倡終身學習的目的，除了增進經濟上的回饋與競爭力之外，也在於促進「社會包容」（social inclusion）。在終身學習的理念下，後期中等教育就學率逐漸提升，相對之下，突顯了那些未就讀或未完成學業的一群。這群人是否能妥善地受到照顧，是否能和其他人一樣繼續從事終身學習，抑或是會被排除在終身學習體系之外，乃是終身學習社會中重要的議題。

最新的 OECD 資料顯示，絕大多數的 OECD 國家中，學齡人口取得後期中等教育學歷的人數比例已經超過 70%，而歐洲地區的丹麥、芬蘭、德國與波蘭等國家甚至都超過 90% (OECD, 2003a: 35)。因此，社會包容所要關注的人數，大約是各年齡層中 10-30% 的人口。這些人當中，雖然有許多人是轉入就業市場，但也有未就學、亦未就業的一群，特別值得關注。以二〇〇一年為例，十五至十九歲組中，約有 5.7%、二十至二十四歲組中則達 9.4% (OECD, 2003b)，和一九九九年相較，有些微的增加 (OECD, 2001b)。

上述這群人之所以受到關注，有許多理由。首先，當愈來愈多的教育資源是針對完成後期中等教育的人來設計時，那些未能完成後期中等教育的人，所能享受到的教育資源將愈來愈少。前文也分析，大多數的回流教育機會乃提供於高等教育或是更高的階段，因此，未能取得後期中等教育文憑的人，根本鮮少有機會從事終身學習。當超過半數的人將進入高等教育、而繼續進修也在整個社會中蔚為風潮時，這群人將因不具備繼續學習的基礎能力，而成為最缺乏學習文化的一群。此外，當完成後期中等教育逐漸被視為普通，亦或是理所當然時，那些未能完成後期中等教育的人自然就愈來愈有可能受到社會的忽視或歧視。因而，形成了 Hodgson 和 Spours (2000: 194) 所謂「被排斥」(excluded) 或「被邊緣化」(marginalised) 的情形。更由於這群人很可能來自社經背景較差的環境、無一技之長、也無能力繼續進修，造成持續失業的機率大幅提高 (SEU, 1999:8-9)。

因此，當終身學習強調「全民」都應該有機會、也有能力繼續從事學習時，社會包容的議題與挑戰也不應忽視。就後期中等教育而言，發展適當的課程，例如，結合學校與工作職場的課程設計、以工作職場為主 (work-based) 的技職課程，都旨在保持學生的學習動機，避免過度造成學生的挫折，反而提早離開教育體系、中斷了初始教育的基礎學習。從量的角度觀察，是提升後期中等教育的整體就學率；就質的層面來分析，則是讓低成就的人也具有終身學習的能力。英國的「關懷社會邊緣青年輔導委員會」(Social Exclusion Unit, SEU) 更指出三項具體目標：

1. 訂定明確的目標，即，取得後期中等教育的證書。
2. 營造多重、彈性的進路，使不同需要的學生得以透過不同的方式取得畢

業證書。

3. 與其他政府部門合作，以具體方式補助清寒背景的學生（SEU, 1999: 9）。

肆、改革高中職教育以促進終身學習的議題與挑戰

上文已經詳細地論述後期中等教育對促進終身學習所具有之功能，及其可能的因應策略。有鑒於此，本文將以台灣的後期中等教育為脈絡，探討高中職教育改革中，影響終身學習之層面，並試圖分析其議題與挑戰。

一、就學參與的問題

過去十多年來，我國後期中等教育的就學率一直很高。一九九〇年時，十五至十七歲的淨在學率已超過 70%，而二〇〇〇年以後，更維持在 87% 以上，若就粗在學率來分析，最高更達 99.94%（教育部，2003）。

誠如上述，後期中等教育的高就學率，乃是推廣終身學習一個好的開始。畢業生的能力將可達到一定的水準，更重要的是，此一能力還能受到全國性的肯定。我國後期中等教育階段的高就學率，顯示年輕人受完義務教育之後，直接進入就業市場的比例很低，若參照高等教育的就學率也是逐年升高的趨勢，顯見國人就學的意願很強，而初始教育的時間也就被延長，有助於為後續的學習奠定比較好的基礎。事實上，就學率的逐年提升，也是實現十二年國教的另一種途徑。

儘管如此，下列議題仍值得注意。首先，由於後期中等教育階段的高就學率，使得我國回流教育的機會，除了為失學的成人提供補償教育機會之外，主要將集中於高等教育階段，因此，繼續提高具有高中職學歷的人數與比例，才可以確保所有的人都有機會利用這些終身進修的機會。其次，當完成後期中等教育的人數大幅提高，後期中等教育的品質也開始引發各國的關注。前者為量的提升，後者則為質的改進。因為，一旦後期中等教育的品質開始遭受質疑，後期中等教

育文憑的社會評價也將開始貶值，因此，發展某些品質管控的措施，乃成了必要挑戰。

二、招生入學的問題

一直至二〇〇〇年的高中職五專末代聯考為止，我國的後期中等教育的入學機制，一直是採用高中、職、五專三類學制「分別辦理聯考、個自招收新生」的方式進行。其基本的假定是：不同的進路有其個別的、對新生的要求，為了讓完成義務教育的學生順利地分流、也為了不同進路能招收到適合的學生，因此，最好的方式乃是由個別的進路分別辦理。二〇〇一年的高中職五專多元入學，則本著「考招分離」的精神，以基本學力測驗做為評判學生學業成就的主要依據，再配合申請、甄選、登記分發等多元升學管道，來為後期中等教育選才。

伴隨著上述招生機制變革的相關因素中，有三項發展最值得重視。第一、新的多元入學方案中高中、職、五專雖然仍是個別招生，但已不再個別辦理聯考，而是三個管道「共同」採用相同的一個基測考試成績。雖然，基測成績以外，個別的進路還是可以訂定不同的入學要求，但過去為不同進路準備不同考試的情形已經不再，單就此入學機制而言，三條進路的差異形同瓦解。第二、舊制聯考與現行國中基測的基本差異之一，在於聯考著重為菁英的明星高中篩選出約二萬人，卻因而對其他的二十七萬人幾乎沒有鑑別度，相對之下，基測關心的是：「學生在經過三年的學習之後，是否具有某些基礎的、重要的、核心的能力」……因為是基本學力，「各個題目應該是大多數的學生可以答對的……而測驗題目的答對率最好在 50 至 75% 左右（國民中學學生基本學力測驗推動工作委員會，2003）」。可見，入學機制就形式上，已由艱難變為簡單，就性質上，則由菁英的篩選，轉為基本能力的認可。第三，高中職的學校數已從一九九〇年的 386 所逐年增加至二〇〇三年的 472 所，然而相對地，國中畢業生人數自一九九三年達到三十八萬八千人的頂點之後便逐年下降，至二〇〇一年只剩三十萬人，二〇〇二年則小幅回升至三十一萬三千人（教育部，2003）。參照台閩地區人口粗出生率從一九九六年至二〇〇三年，已從千分之 15.1 降至 10.1（內政部，2003），

影響所及，造成了許多高中職校面臨招生不易的困境，後期中等教育的供給容量已被迫逐年向下調整，國中畢業生的就學機會率也從最高的一九九九年 109.5% 逐年降低至二〇〇三年的 105.5%（教育部，2003）。

從終身學習的角度言之，後期中等教育的招生入學逐漸強調「共同」（進路整合）與「基本」（基本學力）的原則，符合終身學習著重基本能力培養的訴求。不強調菁英篩選，提高了對中等能力者的鑑別度，因此，教育選擇的性質，已由選擇「菁英者」轉為選擇「適於從事高等或終身教育者」。儘管如此，基測簡易化的特色，產生了對於能力較高的考生而言，會有得分偏高、試題鑑別力偏低的現象，會不會反而降低了原本高成就者的學習動機？是不是應有相關的配合措施以維持學習品質、避免素質下降，值得深究。至於，高中職數量過多，在招生的壓力下，使得許多高中職廣開大門，雖然有助於提升整體的就學率，卻形同沒有篩選機制，倘若招進來的新生無法勝任學業要求，僅是為了獲取畢業證書，則遑論建立終身學習所需的知識與技能。而這項挑戰，就有賴補充課程或品質管制等策略，來加以因應了。

三、課程規畫的問題

一九九六年以前，高中職的課程乃是依照普通與技職進路分立的原則來設計，除了一九九三年起陸續有高中職學分化的實驗之外，沒有根本上的變化。一九九六年起，綜合高中開始試辦，才開始有「統整型課程」的雛形出現。

從終身學習的角度來看，高中職課程改革中最令人關切的是：課程是否足以奠定繼續學習的基礎？首先，一般高中是普通教育的一環，傳統以來即是為大學入學做準備，隨著普通高中在後期中等教育中所佔比例的增加，有助於培養更多的人具備進入大學的基本素養；其次，高中職課程「學分化」的趨勢，使學分得以累計與轉移，符合終身學習理念中，對課程應具彈性的期望，而因為課程的學分化，使得過去常見的留級的情形已不復見，對於鼓勵學生的學習動機也有相當的助益；此外，二〇〇〇開始實施的高職新課程，強調「兼顧學生就業與升學進路」，有助於淡化傳統高職純粹為就業做預備的色彩，而強化一般科目在課程架

構中的角色，也有助於加強學生的基本能力，因而能銜接技職高等教育。

值得注意的是，高中畢業生的升學率在一九八五年時還僅止於 40.19%，卻急速增加至二〇〇三年的 74.85%，增加將近一倍（教育部，2003）。引發的問題是：一個為了篩選出其中四成菁英份子的課程，是不是仍適合用以培養其中近八成的人進入高等教育？再者，二〇〇〇年的高職新課程雖然明顯地兼具了升學導向，但近年來，進入四技二專的高職生，其基本學科能力素養屢屢受到批評，顯示佔目前後期中等教育 60% 左右的高職生，其進入高等教育的能力是受到質疑的，進而，其是否能夠有效地從事再學習、能夠銜接以高等教育為主的回流教育？都令人關心。最後，後中技職進路中不同學制間，相同科目份量不同的情形仍有待進一步地調整，以求其一致，而後期中等教育與高等教育階段的技職課程之間應如何銜接，亦即，技職一貫課程所欲處理的議題，仍有待進一步地釐清與解決。

四、進路轉換的問題

自一九六八年實施九年國民義務教育之後，我國學制的設計，乃是以義務教育結束時、進入後期中等教育之際，為實際分流的時間點，維持近三十年，至一九九六年綜合高中試辦之後，才稍有調整的跡象。在此一制度之下，高中與高職為互為獨立的兩大部分，學術與職業分流自此開始，即使有所謂高中附職、或高職附中，但基本上都是一校兩制。除了極少數例子之外，高中職學生不需、不必、也不能互相轉換（transfer）進路、或互修課程。

十五歲是不是一個恰當的分流時機，值得加以深究。參照大多數 OECD 國家義務教育平均結束於十六歲（OECD, 2003a），雖然稍早，但也相去不遠。值得注意的是：義務教育結束是不是就等於分流開始，在各國的作法並不一致，例如，蘇格蘭與瑞典設計的是統整型的後期中等教育，並不刻意區分出技職教育進路，另外，美國、日本等國雖然有技職教育，但後期中等教育階段以普通教育為主流，形同不分流的情形，而如芬蘭、英國等，雖然進路分明，但鼓勵不同進路的人可以互通，相當程度上即是淡化了分流的色彩（林永豐，2002）。

我國於十五歲分流的設計，於一九九〇年代初期以來，一直受到「過早分流」的批評（教改會，1996）。更受人關注的是，受到人力規畫思維的影響，早在一九六六年當時的經合會首度訂出高中職的學生人數比例為4：6，至一九七二年調整為3：7，此後，此一比例一直維持到一九九四年，才開始有所消長。從終身學習的角度言之，過早分流，雖然能提早專精，但卻未必是學生真正的興趣所在，深深影響學生的學習動機；而過早強調專精，不利於爾後學生在不同領域間互相轉換、形同不鼓勵學生繼續進修；此外，70%的後期中等教育學生被規畫至以就業為主的高職課程，較缺乏基礎能力的培養，其實不止不利於學生進入高等教育，更使學生缺乏從事終身學習的能力與素養。

一九九六年開始試辦的綜合高中、二〇〇一年開始的高中職五專多元入學、以及預計二〇〇六開始的後期中等教育共同核心課程都可以視為淡化十五歲分流、強調基礎能力培養的設計，因而對於強化終身學習的基礎有正面的意義。然而，太過強調延後分流，卻可能反而使得高中職畢業生未能順利銜接專精的高等教育，不利於高等教育階段的學習，此外，較好的共同基礎，搭配學分化的設計與性向試探的理念，應該意味著能鼓勵學生去嘗試不同課程，方便學生轉換進路，因此，如何逐漸由延後分流的思維，轉而藉由「課程分流」的方式（黃政傑，1996），強調兼顧性向試探與專長分化的「彈性分流」（林永豐，2003）乃是未來的重要挑戰；最後，考量到後期中等教育應奠定終身學習的基礎，因此共同核心科目的規畫應不僅是各類課程的「共同」部分，而應該以「能因應高等教育的基本要求」與「足以從事終身學習」為目標，規畫其核心的、基礎的知能與素養。

五、課程架構的問題

普通與職業教育分流的情形，長久以來一直是各國後期中等教育的特色（OECD, 2000: 58）。儘管如此，各國分流的時間點有的較早、有的較晚；各進路的關係有的密切、有的界線嚴明；職業進路有的以學校為主、有的則以學徒制為主。因此，後期中等教育的課程架構，又可區分為強調兩條進路分立的「分軌

型」、著重兩條進路互動交流的「連結型」、與注重整體彈性的「統整型」（林永豐，2002：43）。

一直至一九九六年綜合高中開始試辦以前，我國的後期中等教育是很明顯的分軌型架構。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，不同進路間轉換的機會也不大。即使在綜合高中之內，學術學程與職業學程（或稱專門學程）的區分，依然有明顯的分軌精神。擬定中的「技術與職業校院法」將與現行的「大學法」並立，而大學入學與四技二專入學兩個高等教育入學機制也沒有合流的跡象，顯見分軌仍將是後期中等教育與高等教育最主要的特徵。但另一方面，高中職五專入學進路已逐步整合、綜合高中（至少在一年級）強化了統整的概念、高中職社區化強調了不同類型學校之間的合作、後期中等教育共同核心課程的概念，均使得我國的後期中等教育也開始具備「統整型」的特色。

從終身學習的角度來觀察，後期中等教育作為「後義務教育時期」的第一個階段，因此，其重要的角色之一，在於是否能夠構成一個適當的「爬升架構」（climbing frame）（Spours, 2000: 127）或是「學習的晉升管道」（progression route）（Young, 1999），讓學生順利地從義務教育過渡到高等教育或終身學習？這可從升學機率與課程內涵兩方面來分析：

就升學機率而言，一九八七年時，高職畢業生的升學率才不過 2.83%，使得高職教育充滿了「終結教育」的色彩。隨著一九九〇年代以後，技職高等教育的擴張，高職生繼續留在教育體系的機會得以大幅提高，到二〇〇三年時已達 62.63%，終結教育的性質可說已經消失，而轉型為「中繼教育」（或預備教育）的趨勢則非常明顯，對強化學生信心、鼓勵繼續學習都應有正面的助益。儘管如此，由於整個課程架構強調分軌，而高職畢業生的升學率歷年來皆低於普通進路的畢業生，兩者相差懸殊的情形，不僅影響了技職進路的聲望，也降低了學生留在技職進路的意願。再者，基於分軌的設計，制度上並不鼓勵轉換進路。然而，歷年來大學新生中高職生所佔的比例僅在 1% 左右，而四技二專新生中高中生所佔的比例已超過 3%（二〇〇二年），差距雖然不大，但趨勢很明顯。未來若欲將高中生排除在技職高等教育之外，是否形同打擊其繼續學習的動機？

就課程內涵而言，目前的高中、職課程仍以各自獨立的原則來規畫，由於彼此的課程規畫理念不一致，高職生雖然有機會報考普通大學，但準備度不夠，基礎學科的素養較差，以致錄取率偏低，換句話說，是高職課程仍未依照中繼教育的思維來調整。相較之下，高中生由於基礎學科的知能較優，即使轉換至技職進路，仍能有不錯的表現，較受到四技二專的偏愛。未來，若繼續強調分軌，是否對高職生不利，仍有待觀察。

六、社會包容的問題

誠如上述，我國後期中等教育的就學率歷年來均相當高，因此，社會包容的問題與壓力相對之下就不明顯。以二〇〇三年為例，十五至十九歲年齡組（後期中等教育階段）的淨在學率為87%，所以不在學者至多不超過12%，而粗在學率高達98%，所以，可以合理地推估國中生重考、進入職場後再回流者應該不少，若再排除其中直接進入職場者，則不在學、也未就業者，應不至於太多，至於是不是低於OECD國家的平均值，則因缺乏確切的證據，無從得知。

上述數據顯示，就量而言，我國後期中等教育已為終身學習培養了相當充足的人力基礎，相當程度上，也減輕了政府與社會，必需照顧低階勞力的成本與負擔，相當值得肯定。儘管如此，這項高就學參與的情形，恰恰可能加深被排斥或被忽視的一群人，更加地被「邊緣化」。自一九九〇年來的數據即顯示，僅具有高中職教育程度的人，其失業率一直高於總失業率，而具國中及以下程度的人，2000年以後一直接近總失業率，並有逐年攀升的趨勢（行政院主計處，2003）換言之，當後期中等教育已經成為非常普及的常態時，僅取得、或未能取得高中職的畢業證書，將更容易失業。另外，我國十五歲以上人口之文盲率達仍達5.99%（台閩地區人口統計資料），顯見社會包容的問題仍不可忽視。

從終身學習的角度來觀察，一九九〇年代中期以後，以「推展十二年國教」為思維的發展，對於將易於被社會邊緣化的人再度拉回到教育體系中，給予學習技能的機會，也展現社會不放棄學生的決心，具有正面的意義。這包括：國中技藝教育的推廣、高職免試升學的實施、高職實用技能班的落實等等皆是。然而，

所謂的社會包容，應不僅止於維持形式上的高就學率，事實上，上述高危險族群之所以易於離開教育體系，有可能是既有的課程未能充分地吸引其興趣，也未必適合其需要，因此，在課程與教學方面也應該做適度的調整，例如，更彈性的課程、結合學校與工作職場的設計等等，都是可以嘗試的方向。

七、學習認證的問題

就我國的情形而言，學習成就認證的問題一直至一九九〇年代中期以後，才逐漸在教育政策上受到重視。一九九六年，行政院教改會的總諮議報告書首先倡議應「建立承認學習成就之機制」。繼之，一九九八年教育部發表的「邁向學習社會白皮書」，也主張認可全民學習成就，認為各級學校應該在傳統的考試入學方式之外，增加其他多元化途徑，以接納不同能力與專長的學生。而二〇〇一年的「大學教育白皮書」中，更具體地呼籲應建立認證機制。而非正規學習成就的部分，至二〇〇二年「終身學習法」及二〇〇三年「非正規教育學習成就認證辦法」頒佈之後才得到正式的肯定。

從終身學習的角度來分析，學習成就認證的議題，主要是源於對不同類型學習的肯定，因此，教改會提出的「學習成就」概念，乃是一大突破，有異於傳統的思維，而主張：學習可以是在學校以外的脈絡下產生，也不一定和傳統的學歷證書有關。既然，終身學習強調任何時間、任何地點，所有人都可以從事有意義的學習，那麼，終身學習的成果——學習成就，就應該得到肯定。上述我國自一九九〇年中期以來的發展，符合此一終身學習的理念，而非正規教育學習成就認證辦法的發佈，也可被視為此一理念的進一步落實。

上文也提到，我國後期中等教育與高等教育的就學率都很高，顯示大多數人會在教育體系內至少取得後期中等教育的學歷證書。因此，就後期中等教育而言，所謂不同類型學習，大致上僅止於高中、職、五專等不同進路的課程型態，以及以技職教育為主的課程如實用技能班等，皆屬於學校為主（school-based）的課程類型（有關後期中等教育的三種主要教育類型，請參見 OECD, 2000）。相對地，以學校體制外的學習為主的人數不多，類型上則多被視為非正式的學

習。

由上可知，所謂學習成就認證的問題，主要將於高等教育階段來處理。從終身學習的角度言之，後期中等教育與高等教育兩個不同階段，因而得以採取策略性的分工：對於高等教育階段所可能從事的各種學習類型，應本著肯定不同類型學習的精神，予以宏觀的規畫，考量其特色，斟酌採認學分並允許轉移。後期中等教育階段的主要任務，則專注於以學校教育體系為核心，彈性地結合工作職場為主（work-based）的學習、以及基礎職業證照的取得，以奠定充分地學習基礎，因應後續可能從事的各種學習類型。再者，誠如上述，在後期中等教育已成為常態的脈絡下，其他類型的學習即使能夠受到某種形式肯定，卻很難能像高中職證書一樣受到全國性的認可，因此，在以學校教育為主的前提下，如何將多樣的學習類型，融入於既有的課程規畫當中，可以維持高就學率，也避免學生受到歧視，但同時又保有學生的學習興趣，兼顧到對於不同學習類型的肯定，將是未來後期中等教育的挑戰。

伍、結論

本文從終身學習的角度，分析現階段高中職教育的各項議題，並嘗試論述後期中等教育對促進終身學習的落實，具有相當重要的策略性角色。此一角色，源於後期中等教育的地位處於義務教育之後，和高等教育之間；由於義務教育是全民參與，而高等教育階段有一半的人將離開學校體系，因此，後期中等教育的「中繼教育」性質將愈趨明顯，擔負著幫助學生預備高等教育與終身學習的角色也愈形重要。此一重要的角色，使後期中等教育至少擔負下述四項重要的功能：提升學習的動機與願望、奠定繼續學習的基礎、塑造學習文化，以及促進社會包容。

本文簡要地回顧了我國過去十年來主要的後期中等教育變革，並具體詳細地從七大層面，分析高中職教育改革中與促進終身學習有關的議題與挑戰。基於上述討論，本文歸納認為：後期中等教育對促進終身學習扮演著策略性的角色，這

個角色在於：持續擴大就學參與、強調基本素養的共同招生、因應多元學生背景的彈性課程設計、鼓勵學習的多元進路規畫、以統整精神為核心的課程架構、以社會包容為關懷的課程創新、肯定不同類型的學習認證。總結上述論點，本文主張：後期中等教育的重要性已受到世界各國的肯定，也逐漸成為各國教育改革的重心。我國後期中等教育有必要釐清其教育性質、反省課程與教學的內涵、並注重招生與進路規畫等層面的調整，方得以充分地落實終身學習，有助於學習社會的發展。

參考文獻

中文部分

- 內政部（2003）。**台閩地區人口統計**。台北市：內政部。
- 王政彥（1997）。回流教育的理論。載於中華民國成人教育學會（主編），**回流教育**（頁 33-64）。台北市：師大書苑。
- 行政院主計處（2003）。**台灣地區人力資源調查統計年報**。台北市：行政院主計處。
- 吳明烈（2004）。**終身學習——理念與實踐**。台北市：五南。
- 林永豐（2002）。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（2003）。關聯機構、彈性課程——論我國後期中等教育的改革趨勢。**課程與教學季刊**，6（4），85-100。
- 後期中等教育教改列車即將啟動（2001，11月16日）。**教育部新聞稿**。
- 國民中學學生基本學力測驗推動委員會（2003）。**九十三年國民中學學生基本學力測驗問與答**。（94年8月20日）。取自 <http://www.bctest.ntnu.edu.tw>
- 教改會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：行政院教改會。
- 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（2003）。**教育統計**。台北市：教育部。
- 黃政傑（1996）。**教育的理念與實踐**。台北市：師大書苑。
- 黃富順（1997）。回流教育的意義、發展與實施。載於中華民國成人教育學會（主編），**回流教育**（頁 1-32）。台北市：師大書苑。
- 楊國德（1997）。**終身學習社會——二十一世紀教育新願景**。台北市：師大書苑。

西文部分

- Ainley, P., & Bailey, B. (1999). The business of learning: The student experience. In A.

- Green & N. Lucas (eds.), *FE and lifelong learning: Realigning the sector for the twenty-first century* (pp. 173). London: Institute of Education, University of London.
- Burrows, R., Gilbert, N., & Pollert, A. (1992). Fordism, post-Fordism and economic flexibility. In N. Gilbert, R. Burrows, & A. Pollert (Eds.), *Fordism and flexibility: Divisions and change* (pp. 1-9). Hampshire: MacMillan.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Coffield, F. (1997). Nine learning fallacies and their replacement by a national strategy for lifelong learning. In F. Coffield (ed.), *A national strategy for lifelong learning* (pp. 22). Newcastle: University of Newcastle.
- Dfee (1998). *The learning age: A renaissance for a new Britain*. London: HMSO.
- Healy, T. (1997). Lifelong learning for all: International experience and comparison. In F. Coffield (ed.), *A national strategy for lifelong learning* (pp. 53). Newcastle: University of Newcastle.
- Hodgson, A. (2000). An international and historical context for recent policy approaches to lifelong learning in the UK. In Hodgson, A. (ed.), *Policies, politics and the future of lifelong learning* (pp. 2). London: Kogan Page.
- Hodgson, A., & Spours, K. (2000). Building a lifelong learning system for the future. In A. Hodgson (ed.), *Policies, politics and the future of lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Keep, E., & Mayhew, K. (1999). Evaluating the assumptions that underlie training policy. In J. Ahier & G. Esland (eds.), *Education, training and the future of work (I)* (pp. 184). London: Routledge & Open University.
- OECD (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- OECD (1990). *Curriculum reform: An overview of trends*. Paris: OECD.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *From initial education to working life: Making transitions work*. Paris: OECD.

- OECD (2001a). *Education policy analysis 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2001b). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- OECD (2003a). *Educational policy analysis*. Paris: OECD.
- OECD (2003b). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Completing the foundation for lifelong learning-an OECD survey of upper secondary schools*. Paris: OECD.
- Paczuska, A. (1999). Further education and higher education: the changing boundary. In A. Green & N. Lucas (eds.), *FE and lifelong learning: Realigning the sector for the twenty-first century*. London: Institute of Education, University of London.
- Reich, R. (1991). *The Work of Nation*. New York: Vintage Books.
- Sargant, N., & Field, J. (1997). *The learning divide: A study of participation in adult learning in the UK*. UK, Leicester: Niace.
- Spours, K. (2000). Developing a National Qualifications Framework for Lifelong Learning: England's unfinished business. In A. Hodgson (ed.), *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Social Exclusion Unit (1999). *Bridging the gap: New opportunities for 16-18 year olds not in education, employment or training*. London: SEU.
- 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). Reconstructing qualifications for further education: Towards a system for the twenty-first century. In A. Green & N. Lucas (eds.), *FE and lifelong learning: Realigning the sector for the twenty-first century*. London: Institute of Education, University of London.
- Young, M. (2000). Bring knowledge back in: Towards a curriculum for lifelong learning. In A. Hodgson (ed.), *Policies, politics and the future of lifelong learning*. London: Kogan Page.