

美國《不讓任何孩子落後》法案政策之績效 責任探討與省思

李寶琳*

臺北市立大學教育學系博士候選人

*通訊作者：李寶琳
通訊地址：247 新北市蘆洲區集賢路 222 巷 32 號 8 樓
E-mail: paolinglee@gmail.com
投稿日期：2013 年 5 月
接受日期：2013 年 12 月

摘要

美國教育改革是建立在績效責任的前提下，《不讓任何孩子落後》法案（No Child Left Behind Act, NCLB）是如此，其前身《初等與中等教育法》（Elementary and Secondary Act, ESEA）也是如此。這是源於教育改革已經積極追求標準的達成，與傳統績效責任系統講求的師生比、註冊率、中輟率等人口數據相較，新績效責任是以學生學習成效為績效評定的基礎。績效的講求方面，政府、學界與民間雖各有意見，但都有教育必須考量績效的共識。本文先介紹《不讓任何孩子落後》法案政策的內涵與新績效責任理論，再進一步說明具有新績效責任精神的教改政策——美國的《不讓任何孩子落後》法案實施十年來所產生的問題，並以《不讓任何孩子落後》法案主要的績效責任項目「年度充分進步指數」（Adequate Yearly Progress, AYP）、「高度適任教師」（High Qualified Teacher, HQT）及《不讓任何孩子落後》法案家長教育選擇權來說明達成績效的困難之處以及學校、家長、學生可能面臨的問題與遭遇。最後，提出研究結論與建議，期對國內的教育改革提供有價值的參考。

關鍵詞：《不讓任何孩子落後》法案、績效責任、家長教育選擇權

No Child Left Behind Policy: Discussion and Reflection on Its Accountability

*Paoling Lee**

Ph.D., Candidate, Graduate School of Educational, University of Taipei

*Corresponding author: Paoling Lee
Address: 8F., No.32, Ln. 222, Jixian Rd., Luzhou Dist., New Taipei City 247, Taiwan (R.O.C.)
E-mail: paolinglee@gmail.com
Received: May, 2013
Accepted: December, 2013

Abstract

The American education reform is based on the concept of accountability, which is also the foundation of the No Child Left Behind Act (NCLB) and Elementary and Secondary Education Act (ESEA). It has shifted the traditional approaches to actively pursuing the standards reached (standards-based reform). The traditional accountability system emphasized population data such as student-teacher ratio, enrollment rates, and dropout rates; on the other hand, the new accountability focuses on the student learning outcomes (student performance) as a basis for performance evaluation. Although the government, scholars, and civics hold different views on the aspects of performance, they share similar perspectives on the role of accountability in school education. This review covers the introduction of the NCLB policies and the new accountability theory, then discusses the problems and challenges after a decade of NCLB policies in the United States. Adequate Yearly Progress (AYP), Highly Qualified Teacher (HQT) and NCLB Choice Provision are used as examples to elaborate the further concerns that may be raised by the NCLB policies. This study concludes that while well-meaning, some NCLB policies were not practical. Research suggests that a reviewing and assessing mechanisms should be established for education reforms, utilizing a credible research system and focusing accountability on student growth, in order to provide valuable reference for education reform in Taiwan.

Key words: *No Child Left Behind Act (NCLB), accountability, NCLB choice provisions*

壹、前言

2009年美國就任了史上第一位黑人總統，在教育政策上，也多有變動。總統歐巴馬（Barack Obama）的刺激經濟方案中有巨額經費投注於教育，其中用於教育革新（educational innovation）的新增經費高達50億美金；官方聲稱，到了2011年，各級公立學校將會得到聯邦教育部史無前例的高額補助，會比2010年之前的教育經費多出將近兩倍之多（教育部，2009）。的確，根據美國教育部2013年公布的紀錄顯示，2011年的教育預算編列就比2010年多出19.3億美元（U.S. Department of Education, 2009, 2010a）。歐巴馬聘請芝加哥教育局長鄧肯（Arne Duncan）擔任教育部長，鄧肯以改造芝加哥聲望不佳的公立學校教育系統而聞名，他及歐巴馬希望的不僅是保住教師教職及翻新老舊的校舍，真正重要的是為21世紀的需求重塑教育（reinvent education for the 21st century），從而改變聯邦政府在公立教育系統中的角色。鄧肯強調，這是大家討論已久，實現重新定義聯邦在教育中扮演角色的契機，而且是一生一次的機會，大家要摒棄長久以來的官僚主義，成為引領革新及改變的引擎。在整體刺激經濟方案的7,870億美元的經費中，50億美元顯得不足為道，但是相較過去歷任教育部長可以運用的1,600萬美元，鄧肯可說是掌握最多資源的教育部長（教育部）。而歷來擔任美國教育部長的人選，實際上都有卓越的教育改革行政績效表現，例如柯林頓（Bill Clinton）總統時代的教育部長萊利（Richard Riley），即是在南卡羅萊納州州長任內成功的改革州內教育，擁有全國性的知名與肯定度，而被延攬為教育部長（張奕華，2003）。

小布希（G. W. Bush）任內的兩位教育部長也是一樣，佩吉（Rod Paige）曾擔任美國第七大、德州最大學區——休士頓獨立學區（Houston Independent School District, HISD）的教育局長，《不讓任何孩子落後》法案（No Child Left Behind Act, NCLB）在其任內上路，繼任的斯普林斯（Margret Spellings）一直是布希政府團隊裡的教育顧問，對教改事務參與甚深，都是熟悉教育與教改的人物（U.S. Department of Education, 2013）。

隨著科技不斷的更新與進步，美國教育確實明顯落後，每5個學童之中，有3名無法達到該年齡應有的閱讀或是數學能力；每4個高中生中，就有1名輟學。跟其他努力推展數理科學教育的國家相較，美國已失去領先與競爭力。鄧肯指出：「我們要做的事情很多，既然國家提供如此雄厚的後盾，我們要把每一分錢都致力在提升教育」（教育部，2009）。鄧肯在芝加哥擔任教育局長時，就以大刀闊斧改革公共教育而知名，他與芝加哥市長達利（Richard M. Daley）都曾嚴詞批評過布希政府的《不讓任何孩子落後》政策。芝加哥市的教育改革在達利市長與幾位強勢的教育局長領導下有明顯的改善與進展，被稱為教改的芝加哥模式（Chicago Model）（王麗雲，2006）。鄧肯在當了部長之後，接受《美國新聞報》（U.S. News）訪問時表示，會修正布希政府的《不讓任何孩子落後》政策，也實際展開全國的意見徵詢行旅，在2009年底將意見送進國會，作為修正的依據，至於《不讓任何孩子落後》法案會不會改個名稱，鄧肯也沒有定論（Ramirez & Clark, 2009）。

2010年3月13日，歐巴馬政府發布了藍皮書，有關教育改革方面，並沒有

終止《不讓任何孩子落後》政策，而是綜合了多方意見，並修訂 1965 年通過的《初等與中等教育法》（Elementary and Secondary Education Act, ESEA），重新聚焦於平等與弱勢照顧，對教育改革政策的執行則強調彈性變通（flexibility）、資源協助（resource）、成果績效（accountability for results）。學區與州政府必要時可以申請豁免（waiver）相關的聯邦法令，改為更有績效的本位方式（U.S. Department of Education, 2010b）。

由此可見，美國教育改革是建立在績效責任的前提下，《不讓任何孩子落後》法案是如此，其前身《初等與中等教育法》也是如此。這是源於教育改革已經積極追求標準（standards-based reform）的達成，與傳統績效責任系統講求的師生比、註冊率、中輟率等人口數據相較，新績效責任（the new accountability）是以學生學習成效（student performance）為績效責任評定的基礎（吳清山，2000；張奕華，2004；張鈿富，2000，2004；Fuhrman, 1999）。績效的講求方面，政府、學界與民間雖各有主張，但都有教育必須考量績效責任的共識。

2012 年底，歐巴馬順利連任總統寶座，雖然 2012 年 9 月開學時，芝加哥的公立學校教師，因市政府的教改政策可能導致學校關閉與教師失業，史無前例的選擇在有學生在校的時間點罷工，引起了全世界的矚目（李緣，2012），也考驗著歐巴馬的選情。或許是如同藍皮書所揭示的彈性變通，芝加哥當局與教師工會一週後達成協議，結束了罷工，但也顯示了教育改革的歷程，已經對社會各界造成新的挑戰與影響。

本文將先介紹《不讓任何孩子落後》

法案的政策內涵與新績效責任理論，再進一步說明具有新績效責任精神的教育改革政策——美國的《不讓任何孩子落後》政策實施十年來所產生的問題，並以《不讓任何孩子落後》法案主要的績效責任項目「年度充分進步指數」（Adequate Yearly Progress, AYP）、「高度適任教師」（Highly Qualified Teacher, HQT）、「家長教育選擇權」（NCLB choice provisions），來說明達成績效的困難與學校、家長、學生可能面臨的問題與遭遇，其中家長教育選擇權實施方式頗為複雜，因此將作較大篇幅的說明。最後，提出研究結論與建議，冀對國內的教育改革提供有價值的參考。

貳、《不讓任何孩子落後》法案的精神與內涵

1965 年，美國通過了《初等與中等教育法》，此法為當時「向貧窮宣戰」（War on Poverty）施政措施的一個重要部分。《初等與中等教育法》強調教育機會的公平（equal access to education）、建立學習標準（high standards）與績效責任（accountability），可視為《不讓任何孩子落後》法案實施的前身與基礎（State of Washington Office of Superintendent of Public Instruction [OSPI], 2012）。

歷任美國總統都相當重視教育，教育改革都是施政重點。1983 年 4 月，雷根（Ronald Wilson Reagan）總統任內，教育部公布了由「國家卓越教育委員會」（National Commission on Excellence in Education, NCEE）所進行的調查《國家在危機中》（A Nation at Risk）報告書，立即引起注意，並開始美國 80 年代教育改革的序幕。報告書指出美國中小學教育

的素質並不理想，國際評比之學科成就表現落後、乏善可陳，需要即刻改善。其背景因素乃在於 80 年代以降，美國經濟持續不景氣，年輕人失業率越來越高，教改人士認為進步主義導致美國教育平庸化，若不立即有所對策，美國未來在經濟、科技、學術發展的國際競爭力將遠遠落後其他國家。1990 年代，對公共教育系統的不滿，反應在選舉政策上，學校重組（restructuring）是此階段的主要議題。老布希（G. H. W. Bush）總統推出「邁向公元 2000 美國的教育策略」（America 2000: An Education Strategy）計畫，柯林頓總統在 1994 年 3 月推動《邁向公元 2000 年的目標：教育美國法案》（Goal 2000: Education America Act），首次訂定了全國性的教育標準，並在同年也通過了《改革美國學校法》（Improving America's School），確立以「標準」（standards）導向的改革，而且為了使美國在國際競爭中保有優勢，柯林頓總統在《學童卓越教育法》（Educational Excellent for All Children）中的第十一章《教育績效責任法》（Educational Accountability Act）中，提出了應堅守的學業標準，以確保學生的學習品質（林俊傑，2009；張德銳、李俊達，2001；陳佩英、卯靜儒，2010；劉慶仁，2001；蔡清華，2003）。

《不讓任何孩子落後》教育法案在 2001 年 12 月經美國參眾兩院審議通過，而小布希執政的 2001 年 9 月，發生了 911 事件，全國團結氣氛達到最高點，《不讓任何孩子落後》法案得以在全國共識下，獲得兩黨支持而順利過關，於 2002 年 1 月由小布希總統簽署實施。《不讓任何孩子落後》法案基本原則有以下四點：一、加強對教育成果的績效責任；二、賦

予地方更大的彈性和控制權力；三、鼓勵經研究證實有效的教學方法；四、擴充家長的教育選擇權（張鈿富、王世英、葉兆祺，2007）。《不讓任何孩子落後》法案也被視為是一項革命性的立法，擴大了聯邦政府介入地方教育的權力，並延續幫助處境不利學生的《初等與中等教育法》措施（楊巧玲，2007；陳佩英、卯靜儒，2010）。美國「教育週報」（Education Week）研究中心於 2011 年更新整理《不讓任何孩子落後》法案的核心內容，簡潔扼要的說明這個已經執行近 10 年的教改政策重點：

一、年度測驗（annual testing）

從 2005 ~ 2006 學年開始，各州 3 ~ 8 年級的學生，每年必須接受閱讀與數學的評估測驗，2007 ~ 2008 學年開始，小學、國中與高中的學生，至少要接受一次科學評估測驗。測驗結果要與州定的學科標準（academic standards）作比較，4 與 8 年級學生必須參加全國的閱讀與數學教育測驗（National Assessment of Educational Progress Testing），與全國的水準作比較。

二、學業進步（academic progress）

州政府必須要求每一個學生的學習都能在 2013 ~ 2014 學年都達到精熟（proficient）水準，每一所學校要能達到州所訂定的「年度充分進步指數」目標，「年度充分進步指數」是依據法定的公式與學生總人數比例計算出來的。學校若持續失敗，就必須接受外部矯正評估，也可能面臨被接管的命運。

三、辦學報告卡（report card）

州政府要求學校必須在 2002 ~ 2003 學年開始將辦學的績效提出報告，州政府也要將學區的辦學資訊提供出來，包括

學生年度學業測驗以及「年度充分進步指數」達成績效，學區必須將這些資訊提供給家長參考。學校、學區、州都必須製作辦學報告卡。

四、教師品質 (teacher qualifications)

州政府要求教師必須在 2005 ~ 2006 學年都成為教學領域的「高度適任」(highly qualified) 教師。根據法律的定義，「高度適任教師」應該是擁有證書並專精領域教學。2002 ~ 2003 學年開始，以 Title I 經費雇用的新老師，都必須擁有兩年制學院教育、學士或碩士學位，或通過領域知識與教學的評鑑。

五、閱讀優先 (reading first)

這是一項競爭型計畫，在 2004 年挹注了一億多美元，在經濟弱勢地區，針對幼稚園到三年級學生，施予以「科學與研究」為基礎的提早閱讀計畫。另外在貧困地區，辦理 3 ~ 5 歲兒童的提早閱讀計畫，但此經費後來卻被國會刪除。

六、弱勢優先 (funding changes)

透過改變 Title I 補助經費公式的方式，整個《不讓任何孩子落後》法案的重點，希望能協助弱勢的學區與學校，法案的修正也給州與地方政府較大的彈性使用聯邦經費的權限。

以上敘述，先以國內學者楊巧玲 (2008) 的發現補充說明：學校在接受聯邦 Title I 經費補助後兩年沒有達成目標，學校必須接受技術性協助，學生也可以選擇轉學；三年內沒有達成目標，學生可以獲得「補充性教育服務」(supplemental education services)，包括請家教在內。由此可見美國政府的教育改革與經費補助，都以立法為施政基礎，以學生學習成

果作績效評估，聚焦於照顧弱勢，補充性教育服務方式多元，且歷任總統的教育政策方向都頗為一致、不相衝突，同時在政策持續執行期間，政策實施已經將改善的彈性機制列入。

但《不讓任何孩子落後》法案之績效評估，主要以獎懲機制來達成改善的目的，符合績效標準的學校可以持續獲得經費補助，而連續兩年未達成目標的學校，則要列入改善名單，政府有權要求學校提出改善計畫、協助學生轉學、提供補救教學、進行課程改革、替換全部或部分教職員、或轉型為特許學校，甚至由州政府接管經營。根據最新的統計資料顯示，2010 ~ 2011 年間關門的中小學有 1,929 校之多 (National Center for Education Statistics, 2013)，當然，學校的型態與關門的理由非常多樣，但仍可窺見績效責任制度的實施相當徹底。《不讓任何孩子落後》法案是希望藉由提升教師素質和學校辦學之績效，達到縮小學習成就差距的目的，進而提升國家人力資源之競爭力。

參、《不讓任何孩子落後》法案的實施績效

《不讓任何孩子落後》法案從上而下的一致標準，未必能適合廣大美國的各個地區，因此批評、反對、甚至訴訟的情況十分普遍 (陳佩英、卯靜儒，2010)，以下先闡明美國教育績效責任發展現況，再聚焦於「年度充分進步指數」、「高度適任教師」與家長教育選擇權三項主題上，並說明《不讓任何孩子落後》政策在執行時所引發的若干問題，尤其是家長教育選擇權的實施程序相當複雜，將多加討論。

一、美國教育績效責任發展探討

美國績效責任運動的興起於60年代，因為平權主義思潮盛行，各級學校大量擴張，稅金用於教育經費非常吃緊，為有效率的使用教育經費，績效運動於焉興起（秦夢群，1988）。所以，學校績效責任不是一個新的概念，在《國家在危機中》報告書裡，倡導以學習結果為基礎的教育（outcome-based education）與以標準為基礎的教育（standard-based education），可以說是績效責任表現的具體作為（吳清山，2000）。

對於美國政府的整體施政，國會鑑於聯邦政府的浪費與無效率，行政管理部門未能有效掌握施政目標，乃於1993年有《政府績效成果法》（Government Performance and Result Act, GPRA）之立法（林慶隆、李枝春、郭大榮，2002；Office of Management and Budget [OMB], 2012），確立公共行政部門的行政績效責任，教育部門自然也無從例外。

在學術界，由哈佛等七所美國知名大學組成的「教育政策研究聯盟」（The Consortium for Policy Research in Education, CPRE），長期關注、研究與評論教育政策，該聯盟學者Fuhrman（1999）撰文指出，傳統教育績效責任系統只講求師生比、註冊率、中輟率等人口數據，新教育績效責任理論重視學習者的表現，而非僅是學校整體的表現。新教育績效責任把重點放在學生成就（performance），異於以往只著重教育輸入（input）、過程（process）、及相關規定遵守（compliance with rules and regulations）的教育模式，改以學生學習成就為導向的標準化測驗作為教育績效的評估依據（劉慶仁，2001）。為因應標準化（standards-based）的改革趨勢，州政府與學區希望學校能達

成他們的經營目標，以標準化的成就準則來做為比較基礎（Fuhrman）。

新績效責任主要的意涵，是學校經營必須轉變成與學生學習表現相關的取向，而不是對一般規則作遵守而已。視學校為一個持續改進的組織，學校的發展要有改進發展的策略，評鑑與測驗用來改進教師教學與學生學習，並定期公開的提出改進報告，因此，Fuhrman（1999）建議新教育績效責任理論可採取以下的作法：

- （一）學校經營聚焦在學生學習成就表現上；
- （二）以學校整體為改進的標的單位；
- （三）改進是持續不輟的經營策略；
- （四）以民主化的參與、回饋、討論為主要的視導方法；
- （五）績效類型必須多元呈現；
- （六）學校要做年度績效報告；
- （七）表現水準要有實證結果可以證明。

Sunderman（2008）所編輯的 *Holding NCLB Accountable* 一書結論中，已認定國會對《不讓任何孩子落後》法案的政策要求，採取的是新績效責任制，且經過一段時間的實施，教育界對新績效責任的認知已形成以下簡約的四種型態：

- （一）制定表現標準（set performance standards）
- （二）依標準評估表現（assess performance on standards）
- （三）合格：獎勵，不合格：制裁（pass standards: rewards, fail standards: sanctions）
- （四）改善表現達成標準（improve performance on standards）（Ingersoll, Merrill, & May, 2013）

實施《不讓任何孩子落後》法案以來，對績效責任的施行檢討，日漸增多。

Sunderman 在 2008 年即認為，評量與績效系統應該是用來幫助學校進步的，但國會過於高估州政府監督學校績效的執行能力，反而妨礙了學校的進步。哥倫比亞大學教育學院學者 Hatch 在 2013 年提出對績效責任的研究，他認為績效實則含有兩個面向：回應責任（answerability）與義務責任（responsibility）。《不讓任何孩子落後》法案中新績效責任制設定目標，學校與學生就必須鉅細靡遺的達成，是為回應責任。但像挪威的學校教育，重視師生關係，重視不同族群、不同社經背景團體的融合，並不依賴考試、排名與評鑑來辦學；挪威成人識字率很高，社會風氣也重視成人繼續教育、社會福利與健康照護；PISA 和 TIMSS 的排名並非頂尖，但社會運作良好，經濟發展穩定，是偏向義務責任型發展的例子。由此可知，美國對新績效責任實施的方式，正醞釀著改變。

二、《不讓任何孩子落後》法案 實施績效探討

《不讓任何孩子落後》政策之實施，學校主要的績效責任是「年度充分進步指數」、「高度適任教師」，學區與州政府則必須促進辦學報告（report card）的公開透明、家長教育選擇權的落實與經費有效率與均等的分配給真正弱勢的兒童（陳佩英、卯靜儒，2010）。但在實際施行的過程卻出現了許多問題與現象，茲就「年度充分進步指數」的實施、「高度適任教師」的問題、家長教育選擇權的現實面說明如下：

（一）「年度充分進步指數」實施績效之探討

就「年度充分進步指數」的實施而言，各州可以自訂該州的「年度充分進步指數」標準，以加州為例，其標準含出席

率、年度量化指標（Annual Measurable Objectives, AMO）、學業表現指標、畢業率，有一項未達到，即未能通過「年度充分進步指數」。曾有中學校長說（引自林俊傑，2009；陳佩英、卯靜儒，2010）：「自從實施《不讓任何孩子落後》法案之後，學校失去了自己的步調，因為未達『年度充分進步指數』的標準，已經有 30 位校長被解聘。」同時，標準化測驗與經費補助綁在一起，考試主導了教學，為了提高通過機率，有些州降低測驗水準，有些學校甚至讓成績不好的學生提早中輟，而這些學生正是需要幫助的少數族裔與低社經弱勢學生。為了提高「年度充分進步指數」通過率而產生的事件、醜聞與訴訟，時有所聞。

幾乎可以肯定的說，「年度充分進步指數」的績效責任是以懲罰學校來達成的，一旦學校未達到當年「年度充分進步指數」水準，接踵而來的是由輕而重的加強教育措施——延長學習時間、促進家長參與、讓學生轉學、替換學校教職員、限縮學校行政層級的權力、增加上課日數、學校重整等，聯邦政府這時可依法介入，協助弱勢與低收入的學生優先轉學至較為成功的學校。而「年度充分進步指數」採用的標準化測驗，可視為政策制訂者一項方便的工具，可以容易而快速的獲得學生學習的資訊，將之公諸於家長，表現政府施政的績效。但標準化測驗的性質單純而狹窄，做為參考可以，但絕非唯一的準則，以此準則來判定學校是否有效能，喪失教育意義。補助各州的 Title I 經費，會因為沒有達成「年度充分進步指數」被減少或取消，但事實上沒有辦法在短期內達成「年度充分進步指數」的學校，幾乎都處於貧弱學區，此舉反而失去了對弱勢學生的援助。學生雖然可以因為學校未達成

「年度充分進步指數」而轉學，但沒有學校會歡迎來自低成就學校的學生，深恐轉入太多這樣的學生，反而讓自己的學校在未來降低水準而無法達成「年度充分進步指數」的標準（Lauen, 2008）。

《不讓任何孩子落後》法案在「年度充分進步指數」上的績效最終要求是 2014 年所有的學生都必須達到精熟（proficient）水準，已經被視為是一項不可能的艱難任務。

（二）「高度適任教師」實施績效之探討

美國許多教師素質的研究都指出，貧弱學區的教師素質向來都較低，「高度適任教師」標準要求各州教師必須在 2005 ~ 2006 學年都成為教學領域的高品質合格教師，的確是對症下藥，但問題是教師聘用也是有市場機制的因素，薪資不高、學生族群多元的地區，教師不合格的比例就相對較高（DeAngelis, White, & Presley, 2010）。

再者，各州的教師素質標準並不一致，取得合格證書的管道也非常多元，過程也並不嚴謹，所以合格教師不一定適任，偏鄉與貧弱地區合格教師更少，中學比小學更難達成全部師資合格。因為 2006 年要達成 100% 合格的師資要求，州政府更不想從嚴把關師資，師資的品質在「高度適任教師」標準的要求下，其實改善的不多（陳佩英、卯靜儒，2010；黃怡雯，2008）。

DeAngelis et al. (2010) 在 2001 ~ 2006 年以伊利諾州的「高度適任教師」實施情形作了研究，研究者用「教師學術能力指標」（The Index of Teacher Academic Capital, ITAC）為比較基礎，將學校以所在地區（locale），分為都市（urban）、郊區（suburban）、小城

市（small town）和鄉村（rural），加上貧窮水準（poverty level）、族群比例（percentage minority）作分類，研究結果顯示，伊利諾州的「高度適任教師」水準有些微上升（+0.04），伊利諾州的大城芝加哥市，教師合格率最低，但在研究期間水準上升（-1.24 → -0.8）最多，其他類型的學校也多數呈現小到中等幅度的進步，但多元種族比例高的學校，師資水準有下降的趨勢。研究結束時是 2006 年，原是該達成「高度適任教師」100% 的期限，研究雖顯示有一點進步，但還是無法達成《不讓任何孩子落後》法案起初定下的水準。

Ingersoll et al. (2013) 發表的研究指出，學生學業的表現與教師的替換率高度相關，成功型的學校教師流動率都不高，顯示「高度適任教師」的績效要求是有必要的。

（三）家長教育選擇權實施績效之探討

美國社會系統的價值所在，咸認為透過學習成就的自由競爭，而獲得社會向上流動機會，所以促進教育機會均等，一直是美國重要的教育政策，家長教育選擇權就是達成的手段之一。再者，給予家長教育選擇權的目的，是希望以擬市場的機制（quasi-market mechanism）讓學生向辦學績效較佳的學校流動，刺激學校的改革（陳明印，2002）。

歷來的選擇權制度有（Lauen, 2008）以下方式：1. 家長可以在學區內作多元選擇，例如選擇進入磁性學校（magnet school）就讀，但入學有特別的規定。2. 跨學區的選擇，但因為美國學區經費自給自足，沒有義務負擔他學區的學生，除非有聯邦或富裕學區資助，否則情形非常少見。3. 就讀公辦民營的特許學校（charter

school)，但特許學校的經營績效未必良好。4. 提供教育券（vouchers），有些地區提供經費，讓家長選擇去公立或私立學校，即教育券措施，大多數的教育券措施針對低收入學生。

《不讓任何孩子落後》法案的家長選擇權方案頗為複雜，是採取負面表列方式顯示學校辦學績效，如果一個學校連續兩年在數學與閱讀成就上，都沒有達到「年度充分進步指數」，低社經與低成就的學生可以優先轉學到學區內或附近學區的學校，但這個學校必須符合「年度充分進步指數」。聯邦經費會挹注給接受學生的學校，學區可以使用 Title I 的經費在交通工具與家教上，但不能超過 20%。這個方案不包括特殊課程學校，但可以優先進入特許學校。學校不能以額滿為理由，拒絕方案學生轉入，而是要想辦法讓學生的受教權受到維護。其他包括增建教室、增設學校、遠距教學、私校安置等也是解決方式。

但實際上學校選擇方案又有許多系統性的問題。首先，必須先確定哪些學校在兩年內未合乎指標，再確定合乎指標的學校，以便安置可能的轉學生。接下來公告合乎規定的可申請轉學名單，並明確告知程序、學校容量、交通方式等細節。有些地區的學校，所有學校都合乎標準，但像費城（Philadelphia），高達 74% 的學校是待改進狀態，家長的選擇就會受到障礙。找到合格學校，提供轉入、確認合格名單，即時通知家長等流程，是行政人員很大的負擔與挑戰，提供成績證明的流程必須精確而迅速，但不幸的是有些時候會有成績造假的醜聞。無論如何，成績要在下一個學年之前呈現，但能夠達成這個要求的學校並不多。再者，有資格進入方案轉學的學生家長，只有 1/4 知道學校處於待改進狀態，他們因此有資格轉學。擁有

較佳社經地位與成績的人，比較會利用學校選擇方案。

學者 Lauen（2008）對《不讓任何孩子落後》法案家長教育選擇權的研究指出，公共教育應是全民資源，《不讓任何孩子落後》法案所設計的一些教育選擇權機制，只限於有能力的家長可以協助子女達成，因此大膽的聲稱《不讓任何孩子落後》法案是一項教育改革的假承諾（false promises）。

三、對《不讓任何孩子落後》法案實施績效的評論

《不讓任何孩子落後》法案是仍在持續進行中的教育改革方案，Bryk（2003）對芝加哥的教改進行長時間的研究，他發現教改的確有正向促進學校改善的作用，但上有政策，下有對策，學校會讓學生重複練習同一本測驗題本，以提高分數；或讓成績不佳的學生以輟學、缺席或留級的方式來提高進步的績效，而經常被犧牲的對象，居然是最需要被幫助的弱勢，是為教改的矛盾現象。這種矛盾現象，在《不讓任何孩子落後》法案中也屢見不鮮。Linn（2009）肯定《不讓任何孩子落後》法案是一個值得稱讚的教改方案，因為《不讓任何孩子落後》法案同時對全體學童與特殊需要的弱勢團體兒童提供了學習上的支援，但《不讓任何孩子落後》法案的績效系統設計，的確非常不切實際，例如「年度充分進步指數」在 2014 年要讓所有的學生達成精熟等級、精熟的定義過於貧乏、只重視語文與數學的測驗等，都是需要改進的現象。Ravitch（2010）對學校改革素有研究，她評論《不讓任何孩子落後》法案是技術專家取向（technocratic approach）的學校改革，設計出透過標準化測驗來評量學習成功的方式，期待這樣

的訓練能強化國家經濟的競爭力。Maleyko (2011) 的研究則發現，《不讓任何孩子落後》政策實施後，出現了課程窄化、聚焦於基本技能、高層次思考與課程創新減少、教師異動頻繁等原先意想不到的狀況。

但《不讓任何孩子落後》法案還是有支持者的，Rury (2012) 認為，標準化測驗在美國行之有年而且信用卓著，例如美國大學入學測驗 SAT (Scholastic Assessment Tests)，學生的知識並沒有因此而窄化。而分析《不讓任何孩子落後》法案的標準要求，不是要要求卓越 (excellent)，而是要求在學習的基本層次要達到精熟 (a basic level of proficiency)；而在公平性方面，《不讓任何孩子落後》法案要求所有學校一定要聚焦對弱勢學童的關照，使弱勢者的潛力有更多發揮的可能。

部分民間組織表達對《不讓任何孩子落後》法案的反對與失望，如「公共教育聯盟」(Public Education Network [PEN], 2012) 在 2005 ~ 2007 年三年間在全美辦了 25 場公聽會，發表了「向公眾公開」(Open to the Public: How Communities, Parents and Students Assess the Impact of the No Child Left Behind Act 2004-2007. The Realities Left Behind) 報告書，綜合了各方意見後指陳：

- (一) 實施了《不讓任何孩子落後》法案，教育系統的不公平現象仍然存在，州政府與學區因為有聯邦的政策指示，反而可以合法的、不必負責的做一些缺乏效能的事。
- (二) 《不讓任何孩子落後》法案的評估系統是失敗的，測驗的品質與可靠性需要改進，除了考驗基本技能，也要評估其他領域的成就才對。

(三) 所謂「高品質」的教師，應該是在師資招聘與師資養成階段就準備好的事，紙上的測驗與認證的方式，很難找到有能力的教師，國家領導人與師資培育機構，應該要正視這個問題。

(四) 《不讓任何孩子落後》法案的家長與社區參與是口惠而不實的，家長參與對學校與學區文化的影響仍然很小。

(五) 《不讓任何孩子落後》法案的設計忽視社區在解決學校表現低落的角色，如果一個學校一旦被評定為失敗，學校會被學生、教師、教職員工放棄，學生轉學，員工離職，社區等於空城。社區領導人認為，應該發展社區型的學校，而非以制度鼓勵轉學。

「國家公平測驗中心」(National Center for Fair & Open Testing, FairTest) 於 2012 年發表專文，即以「失落的十年、失敗的政策」(NCLB's lost decade for educational progress: What can we learn from this policy failure?) 為標題，認為《不讓任何孩子落後》法案是一項失敗的教改政策，失去了公平與品質，限制了對窮人的服務，擴大了學習成就的落差，且減緩了學習進步的速率，而改進的措施無法彌補美國教育系統已經造成的裂隙。「公平測驗組織」建議 (Guisbond, Neill, & Schaeffer, 2012)：

- (一) 標準化測驗仍然受到信賴，但是否可以採用多樣的指標來評定學生的學習成就。
- (二) 政府的角色應該是幫助學校達成教育性與社會性的目標，而不是懲罰。
- (三) 學校的角色應該是幫助所有的學生成功，而非績效達成的工具。

- (四) 應發展教室本位、學校本位的學習策略，低利害相關的測驗方式，服務所有的學生。
- (五) 測驗的目的在幫助學習，不是處罰的依據。

歸納以上的論點，對《不讓任何孩子落後》法案不是沒有讚許，但批判集中在於：測驗領導了教學、沒有真正幫助到弱勢、績效評估設計不切實際、不公平的現象依然存在、教師素質難以提升、政府與學校的角色立場失準、社區凝聚力喪失等。即便以上對《不讓任何孩子落後》法案的評論一針見血，但所有評論都沒有放棄標準化測驗與績效責任，只是希望更合理得使用這些工具，讓教育為所有的人服務。

四、美國政府的績效改善策略

美國政府教育部門於 2010 公布了藍皮書，具體提出《不讓任何孩子落後》法案的改善措施內容 (U.S. Department of Education, 2010b)：

- (一) 增進教師的教學效能與校長的領導效能，確認每一個教室都有一位好老師，每一所學校都有一位能領導的校長。
- (二) 提供充分資訊給家庭與家長，使家長能督促學校促進學生的學習。
- (三) 實施大專就學與就業準備的測驗取向，並實施評鑑。
- (四) 給予弱勢地區學校應有的補助與協助。

以上藍皮書的改善方向，廣泛而具彈性，將測驗目的落實在大專階段的就學與就業的實際面，仍然強調家長選擇權與弱勢扶助，對績效的講求改以正面的提供資源，不再有負面表列的情形，依舊以學生學習成就為中心。可見美國政府有關

教育改革政策的修訂，並沒有以終止政策為手段，而是綜合了多方意見，再度重新授權修訂 1965 年通過的《初等與中等教育法》，聚焦於平等與弱勢照顧，強調彈性變通、資源協助、成果績效。學區與州政府必要時可以申請豁免，即學區或州政府可以在聯邦政府的同意下，以較少要求的標準、更有績效的本位方式協助學區或州內的學校 (Georgia Department of Education, 2014; U.S. Department of Education, 2010b)。今以 2012 年華盛頓州 (Washington State) 的豁免申請案為例，州教育局準備的申請書長達 676 頁，首先扼要地說明擬申請豁免的項目是針對《初等與中等教育法》法案哪一項規定標準，希望以怎樣的方式來取代辦理，接著列出豁免實施後的保證條款 (assurances)，再逐一詳述形成此一政策的原則要項、會議結論、考察研究、紀錄圖表等說明與佐證，組織化的呈現支持申請豁免的正當理由 (OSPI, 2013)，送教育部核准。可見申請豁免並不容易，申請的基礎，仍然在於如何以不同的方式，達成教育績效。

美國教育政策研究中心 (Center on Education Policy [CEP], 2013) 在網站上成立專區，長期關注豁免的實施情形，該中心的資料顯示，截至 2013 年 9 月，已有 51 個學區或州申請到豁免，但華爾街日報的報導強調有 3 個學區處於危險邊緣，後續須要監督觀察 (Porter, 2013)。學區與州希望改變原有的績效標準，來幫助學區內的學校達成改善，但教育部的監督機制仍未放鬆。聯邦教育部在教改中的角色是十分積極的，教育部也要製作國家教育報告卡 (Nation's Report Card)，公告教育績效的達成情形，教育資源的供給變化，圖 1、圖 2 是 2012 年國家教育

統計中心（National Center for Education Statistics）公告的國家教育進步評估（National Assessment of Educational Progress, NAEP）報告中的閱讀與數學得分歷年趨勢圖。

圖 1 與圖 2 的曲線顯示測驗結果是逐年進步的，總體而言，學生的學習成就因為有《不讓任何孩子落後》法案的教改的措施，呈現進步的趨勢。但美國公立學校系統仰賴地方稅收支持，富裕與貧窮社區的學校品質因此相差很大，聯邦政府想用經費補助政策來達成均衡與公平，但績效政策不切實際讓問題更加複雜，豁免的實施如今看來愈見廣泛，教育學者 Tienken（2012）指出，豁免方案必須以事實為基礎（evidence-based programs），對學校行政與社區才有幫助；民間人權組織 CHSE（Campaign for High School Equity, 2013）提出一份有關豁免實施的白皮書，指出豁免方案若不必強制提出對弱勢、種族、低社經背景學生的進步成就報告，會弱化對這些學生的關注程度。豁免方案究竟會產生什麼效果，尚待觀察。

即便如此，美國仍是擁有最多諾貝爾得獎者的國家，人才濟濟，國力堅強，教育不能謂不發達，聯邦政府也不會輕易放鬆對基層教育品質的監督，以維持施政的績效與國家的穩定，並使美國在國際競爭中永保領先地位。

肆、《不讓任何孩子落後》 政策對臺灣教育政策之 省思與啟示

《不讓任何孩子落後》政策的實施範圍，侷限於初等與中等教育，廣義來講，即是 k-12 的教育階段，讓兒童與青少年人人有機會接受高品質的教育，主要在鼓

勵學區與學校以學生學習績效贏得補助的獎懲機制來運作，俾使人力資源素質提高，對外讓美國在國際競爭中仍保有引領世界的優勢，對內是想改變聯邦政府在公立教育系統中的角色。

臺灣的教改範疇則廣自學前教育至高等教育，其歷程為 70 年代後期國內邁向多元、民主、開放的社會，1994 年 4 月「四一〇教改行動聯盟」提出「制定教育基本法、落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化」四大訴求。同年行政院成立「教育改革審議委員會」，1996 年 12 月完成「教育改革總諮議報告書」，提出「教育鬆綁、帶好每個學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會」做為教育改革的基本方針。為落實「教育改革總諮議報告書」之建議，教育部於 1998 年擬定「教育改革行動方案」，經行政院「教育改革推動小組」審議通過，以 5 年時程，自 1998 年 7 月至 2003 年，編列經費 1,570 餘億元，實施 12 項工作計畫，包含：健全國民教育、普及幼稚教育、健全師資培育與教師進修制度、促進技職教育多元化與精緻化、追求高等教育卓越發展、推動終身教育及資訊網路教育、推展家庭教育、加強身心障礙學生教育、強化原住民學生教育、暢通升學管道、建立學生輔導新體制、充實教育經費與加強教育研究（教育部，2013）。而實施十二年國民基本教育，則是目前最重要的施政重點。

我國教改任務繁重龐雜，擴及所有的教育階段，並未如《不讓任何孩子落後》政策以初等教育為限。中美國情雖有不同，但對基層教育的重視，是不分軒輊的。以下就制度面、政策面、績效執行與制度研究等四方面探討《不讓任何孩子落後》政策對臺灣教育政策之省思與啟示。

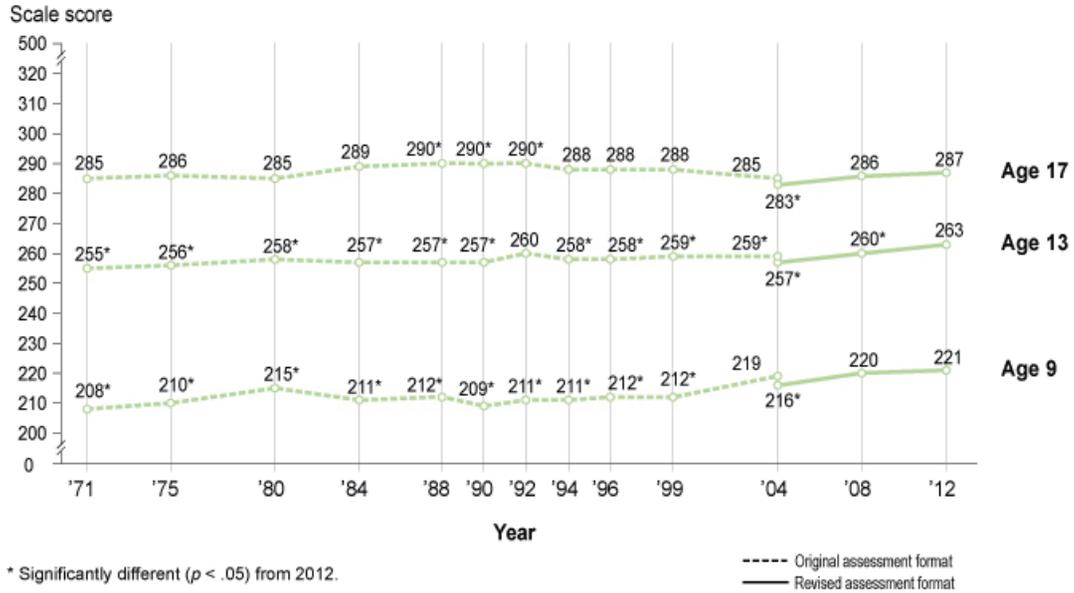


圖 1 9 歲、13 歲、17 歲閱讀測驗平均分數趨勢統計 (Trend in NAEP reading average scores for 9-, 13-, and 17-year-old students)

資料來源：The Nation's Report Card (2013)。

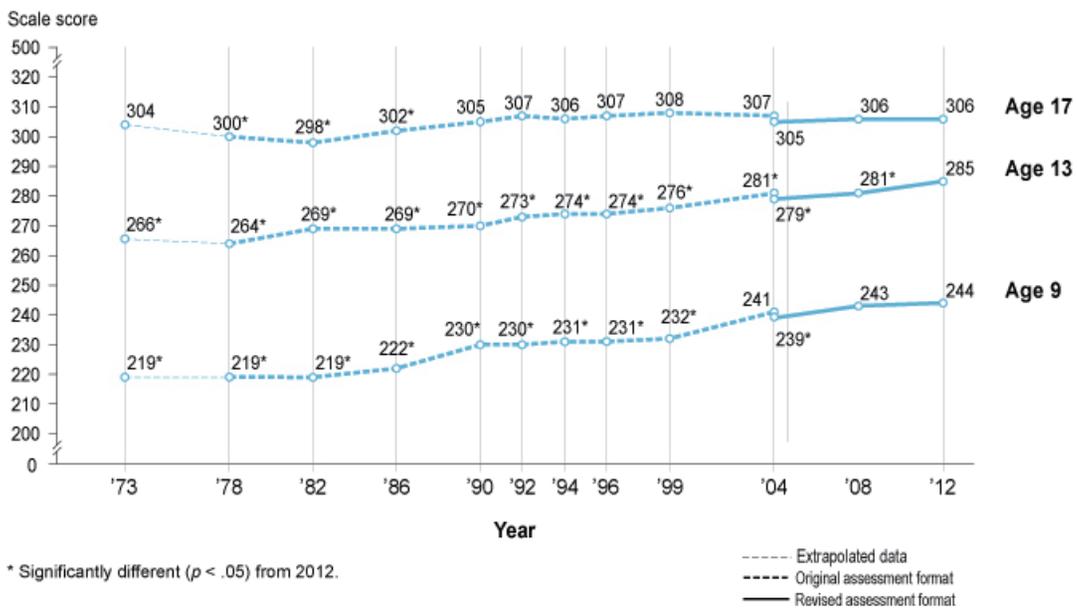


圖 2 9 歲、13 歲、17 歲數學測驗平均分數趨勢 (Trend in NAEP mathematics average scores for 9-, 13-, and 17-year-old students)

資料來源：The Nation's Report Card (2013)。

一、制度面

美國的中等與初等教育，多以各州自治為原則，聯邦政府的教改政策想要介入，必須經過立法的程序。立法之前必定是凝聚各州的意見與經驗，因此能有依據與共識，也不會因為政府政權更迭而有巨大的改變。《不讓任何孩子落後》法案的前身是《初等與中等教育法》，兩法案都是用於中等與初等教育，兩法案有互補與銜接性，議員及其參謀團隊、政府部門人員對法案的瞭解程度都很高，雙方處理法案的態度都相當專業，值得參考。而法案實施有缺失，也能廣泛蒐集意見，及時提出彈性措施因應，提高了行政效率與教育改革的效能。

同時，美國的教育部長的任期都夠長，可以有穩定的施政方向。臺灣的教育施政，根據學者統計與教育部部史網站顯示，1993～2003 十年間換了七位教育部長（張奕華，2003），2004～2012 年間則歷任了四位部長。且美國的教育部長多是因為在各州改革教育有成而被延攬，我國的教育部長尚有非教育專長出任。我國教育部長的任命，應該非僅是政治性的任務安排，更要能熟悉各階段教育的發展，充分瞭解教育改革與教育事務的演變，相信這樣的人選，對教育施政品質定有正面的影響。

二、政策面

無論是《初等與中等教育法》或《不讓任何孩子落後》法案，始終堅持兩個目標：協助弱勢與績效責任，所以即便是《不讓任何孩子落後》法案的實施備受批評，但教改的精神始終不變。這是植基於美國的立國精神與民主政治的主張，立國精神要求平等，民主政治則透過民意機關有效的監督施政，對於政府部門的績效責任，也是透過立法來要求，並非無的放矢。

反觀我國的教改運動，最初的主要訴求是「鬆綁」，對弱勢的關注，是近幾年才開始成為焦點，並非是教改的初衷。而我國對各種施政績效要求，容易流於民粹式的單一價值取向（例如廣設高中大學），或政黨、意識形態抗爭（例如母語教學、文言文比例等），或為反對而反對的內耗（例如私校公共化與直升比例等），訴求廣泛，議題多元，無論是政策執行者或政策監督者，都缺乏公信力，不易有一貫而堅定的立場。而從美國豁免政策的申請，要詳述學區內各種情況，連帶要提出保證教育品質的機制，可以看出對政策理解、專業與負責的態度。

我國與美國的教改條件本來就不同，但基礎教育始終是人民的基本權益，對弱勢者在教育環境中的處境，應本於人權給予最需要的關注與援助，而不是擔心窮人上不了私立學校，美國家長教育選擇權中，就包括選擇私立學校的資助。該擔心的是有沒有立法協助，而不是有沒有立法限制。

三、績效執行

《不讓任何孩子落後》法案實施之初提出的主張與績效系統的設計，的確不切實際，例如「年度充分進步指數」在 2014 年達到每一個學生都能精熟，教師合格率在 2006 年達到 100% 等，都是不可能的任務。問題在於政策制定者希望績效成果顯而易見，所以制度設計會向簡易、單一、可以大量操作方向傾斜，忽視背景、種族、階級、個別的差異。而民主國家的選舉制度，往往把許多議題泛政治化，教育是人人關注的項目，也是容易吸引選票的政策，但選舉之後，政治人物一旦站上公堂，教育議題只是民主社會眾多議題之一，儘管備受關注，但不見得會是優先項目（王麗雲，2006）。

因此教育績效系統的設計，是一個重要而嚴肅的問題，政策執行者應該給教育更充分的關注，例如豁免制度的實施，可以彈性卻仍須要對績效負責，可以說是美國在教改績效責任政策上的新方向。

我國基層教育教育績效的要求雖然沒有明確地羅列項目與達成標準，但各級政府主要以學校評鑑為辦學績效考核的依據，學校如有未通過的項目，則追蹤輔導之。同時，由於電腦系統方便操作與彙整資料，各項教育計劃實施成果的績效統計也非常方便。但是我們究竟要把重點放在哪裡？是瑣碎的各項計畫統計，還是一個滿足廣泛、基礎性需求的穩定施政方針？須要審慎考量。

四、政策研究

美國民間社團與學術界教育研究風氣蓬勃，重視政策影響的研究，以研究的具體結論來評論政策，有實事求是之效。我國教改任務多元龐雜，更需要藉由不同層面的研究來深入瞭解社會實相。固然有中央層級與學術界的研究資源挹注，民間團體與工商業界，應本諸於實務應用之需要，亦應資助不同立場的研究，使得教改有實際與多面向的發展，教改的成果才能嘉惠社會各階層。

伍、結論與建議

一、結論

Ravitch (2000) 曾說：「人們對教育改革都抱著不切實際的想法，浪漫的認為自己未曾經歷、過去式的教改時代值得稱許，對自己正處於其中的教改進行式，則多有批評。其實教改歷程沒有什麼平靜與浪漫，有的只是變動與不安。」《不讓任何孩子落後》法案的發展，的確是如

此，美國政府大膽的改革主張與穩定的施政理念，使得中小學教育持續改善，過程中褒貶不一，有進步的、正向的績效，也有不少不良的影響。但美國所以改善中小學教育的目的是在於提升國家競爭力，與促進國內人民生存機會均等，對教改追求績效與標準的原則，也不會輕易放棄，不過從申請豁免的案件越來越多的趨勢，預料會有方向與方式的改變。

綜觀美國的教改發展，即《初等與中等教育法》到《不讓任何孩子落後》法案，再到豁免方案申請，我們可以發現，教改的政策是連續不斷的，但對政策適時的檢討與反省，也是不容間斷的，換句話說，對績效責任的執行，同樣要做連續不斷的反省與檢討。教改過程中必須積極反映爭議，並且要提出對策，適時紓解爭議與壓力，顧及眾人的權益之餘，也要關照少數的福祉。無論是美國與臺灣，教改都涉及人民的基本權益，而基本權益是不能只講績效，還必須要講實效。政策的制訂、執行與檢討，在民主與現代化的國家裡，績效是不得不去考量科學化、數據化與執行化的面向，但在多變的後現代世紀，我們應該把數據績效成果當成一個參照對象即可，因為數據化的曲線，必有其極限，不可能一直是上升的仰角，而一旦下降，就使得人心惶惶，不知所然。線性、數據化的思考模式是有侷限性的，無益於多元與改變迅速的社會生態。

應該進一步重新思考教育績效的意義了，績效不能只是政治說詞與圖騰，也不該是簡單的教育輸入、成果輸出的操作機制，除了數據與曲線，還有沒有其他的現象或指標，可以代表教育的功能與素質？在獲得數據與曲線之後，瞭解其背後的內涵與成因，才是倡導績效責任制最有價值的部分。

二、建議

(一) 教育主管行政機關對教育改革政策應建立評核檢討機制

美國政府教育部門於 2010 公布了藍皮書，具體提出《不讓任何孩子落後》法案的改善措施內容，並不斷強調變通、豁免等各項修正政策的申請方案，來適時修正政策未盡之處，以確定達成教改的立法真義。換句話說，民主社會依法行政很重要，但依法卻無法讓民眾得益反遭損失，應積極提出檢討改進的行政方案，才是真民主的作風。因此，行政機關如能建立彈性的評核與改善機制，適時檢視教育法案實施現況，提出修正與改善方案，將是教育績效的最高表現。

(二) 政府與民間的教育改革組織應建立有公信力的研究制度

美國參議院健康、教育、勞工與退休金委員會 (US Senate Committee of Health, Education, Labor, and Pensions) 主席 Tom Harkin 提出了修正《不讓任何孩子落後》法案的「強化美國的學校」草案 (Strengthening America's Schools Act)，已經在 2013 年 6 月 12 日參議院的教育委員會通過 (Resmovits, 2013)。是否會進一步的成為美國教育的另一項立法措施，有待觀察。但參議員 Tom Harkin 提出的草案長達一千頁，可見美國民意代表對教育改革做足了功課，在不倚賴行政機關的協助下，提出修正法案，並以透過立法的手段，來達成改革的目的。循序漸進、有本可遵的修正改革的教改進行方式，是我國政府與民間教改團體應該虛心參考的。對於政策實施的疑慮或辯解，應該投入資料的蒐集與研究，再發布有根據的言論，而不是做假設性、推測性的發言。有價值的建議，才能產生有價值的政策。

(三) 官方與民眾對教育改革的共識應建立在有助學生學習成長的績效責任上

美國的《不讓任何孩子落後》政策，歷經不同黨派與種族的總統主政之下，並未將此政策立即翻修或束之高閣，反而重申 1965 年的《初等與中等教育法》，強調改革的目的仍聚焦在幫助弱勢、教育機會公平、建立學習標準與建立績效責任之上。而學者、民間教育團體的研究，也是在檢驗政策的實施，是正效果還是反效果，看似立場對立，但目標是一致的。所以學生的學習成長，才是教改的焦點，在此前提之下，作制度、師資、設施、評量等大方向的改革，也對學生社經背景、種族社群個別化的需求予以協助，有此共識，學習成效才能轉化為社會動能。

根據美國國家教育統計中心的統計 (圖 1 與圖 2)，《不讓任何孩子落後》法案的實施，使美國學童在閱讀與數學的學習成就上，是持續進步的。但豁免方案的申請持續增加，代表《不讓任何孩子落後》法案的績效標準已經改變。改變不可避免，但改變的方向，應該還是在追求教育品質的道路上。而此項持續精進的歷程，象徵教育不斷進步改革的需求，美國《不讓任何孩子落後》法案的新績效要求，適足以作為臺灣教育改革與進步的省思。

參考文獻

- 王麗雲 (2006)。市長控制模式的教育治理分析。教育研究集刊, 52(2), 165-173。
- 吳清山 (2000)。學校績效責任的理念與策略。學校行政雙月刊, 6, 3-13。
- 李緣 (2012)。芝加哥教師罷工結束 市長：誠實的妥協。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/12/9/20/n3686955.htm%E8%8A%9D%17>

- e5%8a%a0%e5%93%a5%e6%95%99%e5%b8%88%e7%bd%a2%e5%b7%a5%e7%bb%93%e6%9d%9f-%e5%b8%82%e9%95%bf-%e8%aa%a0%e5%af%a6%e7%9a%84%e5%a6%a5%e5%8d%94
- 林俊傑 (2009)。美國 NCLB 法案中教育績效責任制度之評析——以加州 AYP 制度為例。《教育研究》，17，1-16。
- 林慶隆、李枝春、郭大榮 (2002)。美國政府績效責任制度之介紹。《審計季刊》，22(2)，45-55。
- 秦夢群 (1988)。《教育行政理論與運用》。臺北市：五南。
- 張奕華 (2003)。從教改萬言書論臺美教改政策：績效責任觀點。《教育研究月刊》，114，83-95。
- 張奕華 (2004)。從「布朗案」論 NCLB 政策中績效責任系統之內涵與執行。《教育研究月刊》，124，139-150。
- 張鈿富 (2000)。新世紀教育行政績效責任的建構。《商業職業教育季刊》，78，17-21。
- 張鈿富 (2004)。美國績效責任與學校教育改造的發展。《教育研究月刊》，124，22-32。
- 張鈿富、王世英、葉兆祺 (2007)。美、日、德、法、英國國家教育政策分析。《教育資料集刊》，36，121-152。
- 張德銳、李俊達 (2001)。美英兩國的績效責任運動及其對我國中小學教育的啟示。《教育資料與研究》，43，23-29。
- 教育部 (2009)。美國教育部長的教育改革方針。取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=2852
- 教育部 (2013)。教育改革。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>
- 陳佩英、卯靜儒 (2010)。落實教育品質和平等的績效責任制：美國《NCLB》法的挑戰與回應。《當代教育研究》，18(3)，1-47。
- 陳明印 (2002)。美國 2001 年初等及中等教育法案修正法案之分析。《教育研究資訊》，10(1)，205-228。
- 黃怡雯 (2008)。美國中小學教育改革對我國之啟示。《學校行政雙月刊》，54，94-116。
- 楊巧玲 (2007)。美國教育政策的發展及其啟示：沒有任何孩子落後。《教育資料集刊》，36，153-170。
- 楊巧玲 (2008)。美國初等教育革新的突破與困境：「補充性教育服務」之現況、爭議及啟示。《教育資料集刊》，37，97-117。
- 劉慶仁 (2001)。績效責任：美國當前教育改革的趨勢。《教育資料與研究》，43，30-38。
- 蔡清華 (2003)。美國教育制度。載於王家通 (主編)，《各國教育制度》(263-302 頁)。臺北市：師大書苑。
- Bryk, A. S. (2003). No child left behind, Chicago style. In P. E. Peterson & M. R. West (Eds.), *No child left behind?: The politics and practice of school accountability* (pp. 242-268). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Campaign for High School Equity. (2013). *Maintaining a focus on subgroups in an era of Elementary and Secondary Education Act waivers*. Retrieved from http://www.scribd.com/fullscreen/163523582?access_key=key-1n8a81dmj5afi13nx3s6&allow_share=true&view_mode=scroll
- Center on Education Policy. (2013). *NCLB/ESEA waiver watch*. Retrieved from <http://www.cep-dc.org/index.cfm?DocumentSubTopicID=48>
- DeAngelis, K. J., White, B. R., & Presley, J. B. (2010). The changing distribution of teacher qualifications across schools: A statewide perspective post-NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 18(28), 1-31.
- Fuhrman, S. H. (1999). *The new accountability*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429336)
- Georgia Department of Education. (2014).

- Graduation test waivers and variances*. Retrieved from <http://www.gadoe.org/External-Affairs-and-Policy/Policy/Pages/Waivers-and-Variations.aspx>
- Guisbond, L., Neill, M., & Schaeffer, B. (2012). *NCLB's lost decade for educational progress: What can we learn from this policy failure?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 529798)
- Hatch, T. (2013). *Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway*. Retrieved from <http://cpre.org/hatch-norway>
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2013). *What impact have accountability policies and practices had on the retention of teachers?* Retrieved from <http://www.cpre.org/aera-2013-what-impact-have-accountability-policies-and-practices-had-retention-teachers>
- Lauen, D. L. (2008). False promises: The school choice provisions in the NCLB. In A. R. Sadovnik, J. A. O'Day, G. W. Bohrnstedt, & K. M. Borman (Eds.), *No Child Left Behind and the reduction of the achievement gap: Sociological perspectives on federal educational policy* (pp. 203-226). New York, NY: Routledge.
- Linn, R. L. (2009). Improving the accountability provisions of NCLB. In M. A. Rebell & J. R. Wolff (Eds.), *NCLB at the crossroads* (pp. 163-184). New York, NY: Teacher College Press.
- Maleyko, G. (2011). *The impact of no child left behind (nclb) on school achievement and accountability* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Detroit, MI.
- National Center for Education Statistics. (2013). *Fast facts -- Closed school*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=619>
- Office of Management and Budget. (2012). *Government Performance Results Act of 1993*. Retrieved from <http://www.whitehouse.gov/omb/mgmt-gpra/gplaw2m>
- Porter, C. (2013). *Three states get warning about "no child" waivers*. Retrieved from <http://online.wsj.com/article/SB10001424127887323455104579015201380180962.html>
- Public Education Network. (2012). *Open to the public: How communities, parents and students assess the impact of the No Child Left Behind Act 2004-2007. The realities left behind*. Retrieved from http://www.issuelab.org/click/download1/open_to_the_public_how_communities_parents_and_students_assess_the_impact_of_the_no_child_left_behind_act_2004_-_2007
- Ramírez, E., & Clark, K. (2009). *What Arne Duncan thinks of No Child Left Behind*. Retrieved from <http://www.usnews.com/articles/education/2009/02/05/what-arne-duncan-thinks-of-no-child-left-behind.html>
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Resmovits, J. (2013). *No child left behind bill passes senate committee, but no end in sight for recasting bush law*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/2013/06/12/-no-child-left-behind-passes_n_3430308.html
- Rury, J. L. (2012). Two cheers for NCLB, and questions for professor garrison. *American Journal of Education*, 118(3), 385-388.
- State of Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2012). *Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/ESEA/>
- State of Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2013). *Washington State ESEA flexibility request*. Retrieved from http://www.k12.wa.us/esea/pubdocs/WAS_tateESEAFlexibilityRequestAmendment-July-19-2013.pdf
- Sunderman, G. L. (Ed.). (2008). *Holding NCLB accountable: Achieving accountability, equity, & school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- The Nation's Report Card. (2013). *Summary*

of major findings. Retrieved from http://nationsreportcard.gov/ltt_2012/summary.aspx

Tienken, C. H. (2012). NCLB waivers: Instructions for secretary Arne Duncan and state education bureaucrats. *Kappa Delta Pi Record*, 48(2), 59-61.

U.S. Department of Education. (2009). *Fiscal year 2010 budget summary -- May 7, 2009*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget10/summary/edlite-section1.html>

U.S. Department of Education. (2010a). *Fiscal year 2011 budget summary -- February 1, 2010*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget11/summary/edlite-section1.html>

U.S. Department of Education. (2010b). *Obama administration's education reform plan emphasizes flexibility, resources and accountability for results*. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/press-releases/obama-administrations-education-reform-plan-emphasizes-flexibility-resources-and>

U.S. Department of Education. (2013). *Margaret Spellings, U.S. Secretary of Education -- Biography*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/news/staff/bios/spellings.html>