

【教育政策研討系列】

從國際視域看東亞社會的影子教育

何瑞珠

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

何瑞珠

香港中文大學教育行政與政策學系教授

香港中文大學香港教育研究所

學生能力國際評估計劃－香港中心主任

© 何瑞珠 2009

版權所有 不得翻印

ISBN 978-962-8908-32-5

教育政策研討系列

教育是個人和社會未來的寄望。社會可以通過教育提高人民的質素，創造更豐盛、更融洽且更自由舒暢的生活環境；社會也可以通過教育提升窮人及弱勢人士的階梯，讓他們憑藉自己的努力和才幹，分享經濟增長的成果；社會更可以通過教育幫助新移民融入社會，適應新的生活和工作要求，並參與社會事務與建設。現代化的社會都積極參與教育，並承擔了中、小學義務教育的所有經費。

教育是「百年樹人」的事業，需要社會給予大量物質與精神的支持。但教育的發展，往往受到個別「利益攸關者」所左右。要達成社會參與教育所訂立的目標，要有效運用投入的資源，社會就必須制訂明確而可行的政策來加以引導。這不單要平衡各方利害，更要釐清教育的目標，讓教育向着對社會整體最有利的方向發展。教育政策的訂定，往往因時制宜，只針對當前的流弊，但政策的連鎖作用及長遠影響卻可能並未得到深入的分析而被決策者忽略了。隨着民主議政及參政的出現，人民群眾、教育專業人士及教育政策制訂者，都需要掌握不同的觀點，透過更深入的分析，才能參與有建設性的「議論」（discourse），制訂出最合乎社會長遠利益而認受性最廣的政策。

香港中文大學香港教育研究所為了提供理性「議論」教育政策的場地和條件，不時安排各類型的「教育政策研討會」，邀約有關決策者、教育專業人士、前線工作者及研究人員參與討論，並出版有關教育政策研討的文章系列，供各界人士參考。

國際教育素質評估系列

在全球化的大勢下，香港在各方面與世界各地的聯繫更形緊密。若能從國際比較的角度了解香港以至世界各地的整體教育素質及教育改革成效，實在饒有意義。首先，在全球種種教育改革的影響下，學生各方面的認知能力、學習態度及學習方法將有何變化？學生是否已掌握所需的知識及技能，以面對二十一世紀的轉變？學生是否具備足夠能力繼續在人生中不斷學習，能理性分析問題並有效表達意見？此外，家庭的經濟、社會及文化資源與學生表現有何關係？另一方面，不同地域之間的教育政策及學校生活的各個方面（例如學校權力下放、學校風氣、教師自主及家長參與等）對教育素質及學校效能又有何影響呢？這些都是十分重要且值得探究的課題。

香港中文大學香港教育研究所出版「國際教育素質評估系列」，旨在透過跨越國界的比較研究，了解各國的教育方向、步伐及成效。本系列對多類人士都有參考價值：教育研究學者能夠從國際視域，監察教育現況及教育改革的成效；教育決策者可因應全球發展來制訂當地政策，以適應新世紀的變化；教師及家長亦可從更廣闊的視野，了解香港、華人社會、亞太地區以至世界各地的教育情況，讓教育領域內不同的成員更能以「理據」及「數據」作出理性的決策及行動，為學生的未來共同努力。

國際教育素質評估系列

已出版書目：

- 《從國際視域剖析香港教育的素質與均等》
何瑞珠 著
- 《從國際學生閱讀評估計劃看本港中文科的讀
文教學》
湯才偉 著
- 《從 PISA 剖析香港中學生的學習策略與學習成
效的關係》
何瑞珠 著
- *Can Basic Education System in Hong Kong Be Equal and
Excellent: Results from PISA2000+*
By Esther Sui-chu Ho
- *A Cross-national Perspective on Some Characteristics
Shared by the Best-performing Countries in PISA*
By Andreas Schleicher
- *Student Performance in Chinese Medium-of-Instruction
(CMI) and English Medium-of-Instruction (EMI) Schools:
What We Learned from the PISA Study*
By Esther Sui-chu Ho & Evelyn Yee-fun Man
- 《從 PISA 看香港中學生的閱讀表現、習慣及
態度》
何瑞珠 著
- 《PISA 2003 解難能力評估及啟示》
何瑞珠 著

從國際視域看東亞社會的影子教育

摘要

在亞洲、非洲、拉丁美洲等國家，補習早於 20 世紀 60 年代已十分普遍，而到近年更在西歐、北美及澳洲等國家開始流行 (Bray, 1999)。補習又稱為「影子教育」，是因為補習與正規教育在本質上有近似的地方：補習在提供的課程及服務等方面都跟隨或模仿正規教育的課程及考核範圍，以至兩者的關係仿如物體及其影子一樣。有不少學者認為，補習的普及情況與社會的文化差異有關 (Baker & LeTendre, 2005; Bray, 1999)。東亞地區受儒家思想影響，重視學業，強調努力，補習的風氣較容易形成和發展。西方社會則較重視個人性向和才華，若在正規學習時間以外再補習，較難為一般家長及學生接受。可是，近年世界各地的教育改革均十分重視評估，尤其是學業成就的考核及監控，無論學生或學校均用盡不同方法務求學業成績達標，使補習風氣在世界各地日漸普遍，而補習對社會與民生的影響亦愈來愈廣泛 (Baker & LeTendre, 2005; Ho, 2006; Ho & Kwong, 2008)。本文嘗試根據學生能力國際評估計劃 (Programme for International Student Assessment) 的實證數據，探討世界各地的補習現況，尤其是東亞社會的補習參與率、補習類型、補習時間和補習跟學科成績的關係。

研究背景

「補習」基本上指正規教育以外的教學活動，是學生就正在學校修讀的科目在正規課堂以外的補充學習。這類學習在香港普遍稱為補習，但在不同社會有不同稱謂，其經營形式與規模亦十分多樣化。早於 20 世紀 80 年代已有學者開始進行有關方面的研究 (如 Baker, Akiba, LeTendre, &

Wiseman, 2001; Bray, 1999; Hussein, 1987)，學術界把這類服務統稱為「影子教育」，以反映其與正規教育的關係（如 Baker et al., 2001; Bray, 2003）。簡單來說，補習之所以稱為「影子教育」，是因為補習與正規教育在本質上有近似之處：前者在提供的課程及服務等方面都跟隨或模仿正規教育的課程及考核範圍，以至兩者的關係仿如物體及其影子一樣（Stevenson & Baker, 1992）。Bray（2003）則認為，補習稱作「影子教育」的原因主要有三：補習的出現乃基於正規教育的存在；補習經營的規模及形式會跟隨正規教育的制度而改變；補習受到的社會關注通常較正規教育的為低。

正如 Baker & LeTendre（2005）指出，影子教育的存在並不是要取代正規教育，而是有補充、輔助正規教育的作用。學生會在課餘時間接受補習，務求更有效地吸收和掌握課堂的知識，家長亦期望透過補習提升子女在正規學校及公開考試的成績。

在東亞地區的社會，家長一般都十分重視子女的學業成績，期望他們能在考試中取得好成績，以升讀理想學校並取得更高學歷。為了提升學業成績，家長讓子女在課餘參加補習班或聘請私人補習教師，以期補充正規課堂上學習的不足，繼而提升學生的學習成效（Kwok, 2001; Russell, 1997）。但這類有償的課後補充教學輔助活動的普遍情況，亦被批評帶來負面影響，例如過分的考試導向、使學生過分依賴而導致負面的學習態度、剝奪了學生課餘活動的空間等。補習風氣在世界各地似有日漸普遍的趨勢，並引起國際關注，例如「聯合國教育、科學及文化組織」便曾就補習的現象進行了兩項十分全面的國際性研究（Bray, 1999, 2003）。本文旨在探討補習活動在世界各地（尤其是東亞國家或地區）的情況及影響。

影子教育的再界定

「影子教育」基本上指常規教育以外的教學活動，是學生在學校正在修讀的科目的補充學習。Bray (2003) 提出影子教育並不包括其他非學科性課外活動（例如彈琴、繪畫、體育活動等）的學習。但隨着常規教育的改革，近年學校愈來愈多要求學生有不同類型的學習經驗，影子教育的經營方式與規模亦因而十分多樣化：有「校內」或「校外」提供的；有「學術性」或「非學術性」的；功能有「輔導」成績稍遜者或「增潤」成績優異者的。這些影子教育的特質，使影子教育的定義超越了一般傳統學科的補習，而涵括常規課堂以外種種「學術性」及「非學術性」的學習活動。

形式

在授課形式方面，影子教育除了有整班學生的集體授課外，亦有以小組形式進行，甚至是一對一的私人教授。集體授課多在機構或導師提供的教室或正式的場地進行，而一對一的補習大都在學生或導師的居所等非正式的地方進行。補習學校提供多元化的服務或「課程」，除一般的學科溫習／補習班外，亦有考試前短時間內進行的「精讀班」等（Baker & LeTendre, 2005）。例如，一項在香港進行的研究（Lee, 1996）指出，香港的補習學校提供的服務包括私人授課、補習班、功課輔導及課餘學童託管等。

科目

在補習服務所提供的科目方面，Baker & LeTendre (2005) 指出，影子教育的效用在於輔助常規教育的學習，故此補習學校一般只會提供主流學校課程內所有的科目。最普遍的補習項目主要是最能增加升學與就業機會的科

目，例如語文、數學和科學；不同地區的補習學校亦會因應當地文化背景及市場需要而提供相應的科目（Bray, 1999; Tong, 2001）。例如在香港，中學的中文、英文和數學科是升讀大學必須及格的公開考試科目。又例如，英文一方面是國際語言，亦由於香港的歷史背景，它在香港的升學就業方面有其重要性；另一方面對絕大部分華裔學生來說，英文是外語，學習上較困難，所以補習英文較為普遍。事實上，Lee（1996）和 Tong（2001）的兩項調查都發現，最多中學生補習英文，而補習數學或理科的中學生雖然比補習英文的少，但比補習其他科目的多很多。亞洲地區較普遍的補習科目一般有語文（外語）、數學和科學（Lee, 1996; Tong, 2001）。在英文為官方語文的新加坡，一項語文調查則發現，超過 50% 受訪小學生及 30% 受訪中學生有補習英文。但在斯里蘭卡，補習英文的需求相對較低，科學和數學反而是最多學生補習的科目（de Silva, 1994，引自 Bray, 1999）。總的來說，補習科目的普遍性因地域不同而異，主要取決於該科目對升學與就業機會的影響。

上課時數及不同年級學生的參與率

在上課時數及學生分布方面，學生大都在下課後上補習課。補習班的上課日由星期一至星期日不等。雖然學生出席補習班的時間通常比正常上學的時間短，但他們平均每星期用在補習的時間卻由一小時至十數小時不等。TIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）的研究指出，有超過 70% 受訪的日本、南非及菲律賓中一及中二學生，每星期補習的時間少於 1 小時（Baker et al., 2001）。香港的研究訪問了 10 歲到 19 歲的學生，卻發現 70% 以上的中學生每星期會用 4 小時或以下去補習（Lee, 1996），但小學生卻有約 36% 是用 6 小時或以上的。在澳門，高小學生每星期用在補習的時間更高達 20 小時（Ho & Kwong, 2008）。

這些補習時間上的差別可能是源於學生接受補習的功能或科目數量不同。例如，澳門小學生補習的功能主要是託管及做功課，直至雙職的父母下班，因此時間特別長；又例如，香港的小學生有補習「全科」的，補習的日數和合共的時數便會較多，上述用6小時或以上補習的36%香港小學生便屬這類。在馬來西亞，有超過五成學生補習一至兩個科目，而同時補習五至六個科目的學生亦有近兩成（Chew & Leong, 1995, 引自 Bray, 1999）。此外，用於補習的時間亦會因應學業階段等環境因素而異，例如中學生一般比小學生要面對更多高風險的公開考試，因此中學生參加補習的情況較普遍，但小學生較多補習多個科目，於是補習的時數較高。然而，澳門基於本地獨有的社會和教育環境，尤其雙職家長的工作時間愈來愈長，澳門高小學生參加補習的人數最多（達75%），而他們每星期補習的時數亦最長，平均達20小時；初中及高中生的補習時數則稍低，但平均亦達14及10小時（Ho & Kwong, 2008）。

學生參加補習的原因／動機

學生參加補習班的原因可從社會及個人兩個層面來討論。就社會層面來說，許多國家會於一個學業階段的終端（例如小學畢業或中學畢業年級），設立區域性的統一評核，來評定學生是否達到學能標準。成績對學生的升學前途影響很大，例如是否能入讀心儀學校，是否能獲大學取錄，或是是否能入讀理想的學系等，公開考試的成績均十分重要。學生為了加強對考試內容的認識及掌握考試的技巧，便會尋求在常規課堂以外的協助，甚至參與各種收費昂貴的補習活動。例如在台灣，調查發現有超過三成受訪中學生報讀補習班的原因是為了要考入理想的大學（Tseng, 1998）。

有國家甚至為了提升學生的整體成績，把促進補習活動定為國家政策，鼓勵學生參加。在多族裔的新加坡，政府就

曾資助專為某些族裔學生而設的補習中心，期望這些補充教學輔助活動能提升應試學生的成績，以期全國學生的成績全面地高於國際評估研究（如 TIMSS）的平均值（Bray, 1999）。然而，在一些經濟相對落後的國家如柬埔寨，補習的興起卻是源於政府投入的教育資源嚴重不足，令許多薪金偏低的教師要依靠開辦補習班來賺取額外收入。為了確保學生對補習的需求，有些教師會故意將一些須考核的教學內容不在常規課堂教授，留待在補習班才講解，於是學生便不得不參加由自己學校教師開辦的補習班了（Bray, 1999）。這樣一來，補習便成了教育工作者腐敗的行為。

就個人層面來說，學生參加補習班的原因多數是為了得到更好的考試成績。而不論學生的成績是好是壞，他們都有可能參加補習班。TIMSS 的研究發現（Baker & LeTendre, 2005），在 41 個受訪國家中，有超過七成國家的學生補習的原因主要是為了將勤補拙，改善欠佳的成績。不過，亦有少於一成國家的學生主要是想精益求精，令自己本來已經優異的成績更理想。然而，為甚麼學生要靠補習去改善自己的成績呢？難道主流學校的教師加上個人的溫習，不足以令他們達到理想的成績？這是否反映了主流學校欠缺對學生自主學習的培育？還是學校欠缺類似補習的課外支援呢？

學生參加補習還有一個與經濟效益有關的原因。由於僱主傾向聘請學歷高、成績好的人士，所以成績欠佳的求職者受聘的機會較低。因此面對職業市場激烈的競爭，學生必須在考試中取得好成績，以至入讀名校，將來才較容易找到理想的工作。家長和學生都視補習為考取好成績、有利將來找到理想工作的手段。這種情況在台灣、香港和日本等地特別普遍（Baker & LeTendre, 2005; Bray, 1999）。

此外，有部分學生參加補習班是受同輩影響而和朋友一同參加的（Baker & LeTendre, 2005）。亦有一些

家長把補習學校視作照顧他們子女的託管中心（Bray & Kwok, 2003）。家長雖然不是補習的直接參與者，卻可能在當中扮演着重要的角色。例如，家長怎樣判斷子女是否需要補習或其他方式的協助？如何協助子女選擇補習的服務提供者？如何評估補習服務的效益等問題？這些都值得進一步研究。

影子教育對正規教育的影響

一般來說，正規學校的課程原則上應按學生身心全面發展的需要而設計，故此內容須着重平衡學生人格的培養與知識的傳授。但反觀補習教學一般只着重知識的傳授，甚至只着眼於如何應付考試（Tong, 2001）。不少日本的教師指出，參加「學習塾」（即補習學校）的學生只懂得機械化地學習，對學科內容欠缺理解（Sawada & Kobayashi, 1986，引自 Bray, 1999）。這種只重視學生考試成績而忽略內容理解及分析的補習方法，容易使學生淪為「考試機器」，而學不到應有的知識，忽略了全面的發展。從這方面看，補習或者影子教育是否扭曲了正規教育原有的精神呢？正規教育和它的「影子」又存在着怎樣的互動關係呢？

如前所述，特別在一些教師薪金偏低的地區，有些教師以操控教學內容為手段，迫使學生另外付費參加自己的補習班。教師這樣的腐敗行為給學生一個壞榜樣，會對學生的價值觀造成不良影響。同樣，補習亦可能影響主流學校教師的價值觀。例如在大部分學生都參加補習的學校裏，教師備課及上課的態度可能會比較散漫（Bray, 1999），原因可能是他們意識到即使學生有不明白的地方，下課後亦會有補習老師給他們解釋，所以上課時是否準備充足對學生成績的影響不大。另外，補習又可能使教師面對更嚴重的學生成績參差問題。因為補習可令成績好或富裕的學生表現再進一步，於是擴大了學生之間的成績差距，使教師在選材授課時面

對一定困難。不過，補習對教師亦有一些幫助，例如 Yiu (1996, 引自 Bray, 1999) 發現有些教師會參考補習學校的筆記，豐富自己上課的內容。

在對學生的個人影響方面，有些人認為，補習可以因應學生在學習上的個別需要，採取相應的教學策略，使教學更有效。筆者相信這看法是指在一對一或小組教學的情況下的可能效果。例如 Sawada & Kobayashi (1986, 引自 Bray, 1999) 在日本進行的研究指出，學生上補習班時間的長短和他們的數學成績有正相關；Lee (1996) 的研究亦有類似發現，受訪學生普遍認同補習可以改進他們的成績。然而，研究則鮮有報告補習加深了學生對課程內容的理解，亦有研究報告顯示補習與學生的學業成績沒有明顯關係 (Fergany, 1994, 引自 Bray, 1999)，甚至補習的時間愈長成績反而愈差 (Ho & Kwong, 2008)。這些不一致的研究結果可能是因為除了補習之外，還有很多其他未能釐清的因素影響學生的成績，亦有可能是成績稍遜的學生更多參與補習。這些因素均有待更多實證研究作進一步探討。

除成績以外，補習又可能對學生的行為和態度有負面影響。例如學生因有補習導師的協助而輕視正規課堂老師的教學，於是上課時便不投入和容易出現負面行為。Hussein (1987) 的研究更指出，有些學生認為只要補習能讓他們考試及格，即使他們不上學亦無所謂。由此可見，補習可能影響學生的學習態度和價值觀，而後者對學生的終身學習至為重要。

研究設計

本研究的問題主要有三方面：(1) 了解世界各地（特別是東亞地區）補習的參與率；(2) 比較世界各地（特別是東亞地區）學生參與補習的時間；(3) 探討世界各地參與補習與學習成效的關係。

本研究數據來自 PISA 2003 及 PISA 2006 兩項調查。PISA 2003 收集了全球 40 多個國家／地區學生在常規課堂以外的學習時間安排，數據包括了兩類「校內」及三類「校外」的「影子教育」；有「學術性」和「非學術性」的；其功能有「輔導性」和「增潤性」的。PISA 2006 收集了全球 50 多個國家／地區 15 歲學童學習科學、數學及閱讀三個範疇每星期的時間投放，而時間投放分為三方面：（1）校內常規課時；（2）校外補習課時；及（3）課後用於自習或自行完成功課的時間。本研究將集中分析第 2 項「校外補習課時」與學生在科學、數學和閱讀方面成績的關係。

研究發現

影子教育的參與率

根據 PISA 2003 的結果顯示（見表一）：韓國影子教育的參與率最高，達 90%；最低為丹麥，僅有 28%。OECD-PISA 2003 的平均參與率為 59%。大部分歐洲國家如丹麥、挪威、瑞典、比利時及荷蘭的參與率都不超過 40%；韓國、希臘及土耳其均高於 80%。在東亞地區中，韓國的參與率最高，其次為日本（69%）和香港（65%）。這三個東亞地區的參與率均高於 OECD-PISA 2003 的平均參與率。

這結果與 Baker et al.（2001）對 TIMSS 研究的分析相近。TIMSS 在 1994-1995 年間進行的研究發現，在 41 個參與研究的國家當中，參加補習的學生比例由 10% 至超過 80% 不等。其中，歐洲國家如英國、法國和德國的學生只有少於 20% 參加補習。相反，東南亞、非洲及拉丁美洲（例如菲律賓、南非及哥倫比亞）等地的學生則有超過 70% 參加補習。而在東亞地區如南韓、香港和日本，學生參加補習

表一：影子教育的參與率

排名	國家／地區	參與率
1	韓國	90%
2	希臘	87%
3	土耳其	81%
4	拉脫維亞	79%
5	俄羅斯聯邦	76%
6	西班牙	71%
7	匈牙利	71%
8	日本	69%
9	波蘭	69%
10	意大利	66%
11	奧地利	65%
12	中國·香港	65%
13	盧森堡	65%
14	芬蘭	64%
15	中國·澳門	64%
16	突尼西亞	64%
17	泰國	63%
18	葡萄牙	62%
19	英國	61%
20	塞爾維亞	61%
21	愛爾蘭	60%
22	巴西	59%
	OECD 平均值	59%
23	紐西蘭	56%
24	美國	56%
25	德國	55%
26	冰島	54%
27	捷克共和國	53%
28	斯洛伐克	53%
29	澳洲	52%
30	法國	52%
31	墨西哥	51%
32	加拿大	50%
33	烏拉圭	50%
34	列支敦斯登	45%
35	瑞士	43%
36	荷蘭	39%
37	比利時	36%
38	瑞典	36%
39	挪威	32%
40	丹麥	28%

所佔的比例分別是 45%、50% 和 60%。這說明了東亞地區有相當多中學生參與課後不同類型的補習／補課或其他增潤／輔導課程。

本研究的發現更說明了世界各地影子教育的參與率均有上升的趨勢，東亞地區中學生參與課後不同類型的補習／補課或其他增潤／輔導課程的比率均仍高於 OECD-PISA 2003 的平均參與率。

不同類型的影子教育

根據 PISA 2003 的量度，影子教育可分為五類，其中兩類屬「校內」模式，包括為成績優異學生開設的「增潤班」及為成績稍遜學生而設的「輔導班」；另有三類屬「校外」模式，包括「私人補習」、「校外進修班」及「校外其他活動」。

表二顯示，就 PISA 2003「校內」影子教育的 OECD-PISA 2003 平均參與率來看，增潤班為 18%，輔導班為 20%，兩者差距不大。在東亞地區，參與輔導班的學生百分比較參與增潤班的為多，韓國參與輔導班的學生高達 59%，香港及日本為 32%，均高於 OECD-PISA 2003 平均值；至於增潤班方面，韓國的參與率達 34%，日本為 24%，香港為 19%，三者亦高於 OECD-PISA 2003 平均值。由此可見，東亞地區校內的補習參與率比 PISA 其他國家更高，而且多以「補底」為主。

就「校外」影子教育的平均參與率來看，PISA 的私人補習、校外進修班及校外其他活動的平均參與率分別為 13%、15% 和 30%。由此可見，PISA 整體學生在校外較多參與課外活動，較少參與私人補習及進修班。就東亞三個地區而言，韓國在校外其他活動的參與率亦是最高，達 67%，而校外進修班和私人補習的參與率亦分別達 38% 和 20%，

表二：不同類型的影子教育

國家／地區	校內			校外		
	輔導班	增潤班	私人補習	校外進修班	校外其他活動	
韓國	59%	34%	20%	38%	67%	
俄羅斯聯邦	50%	33%	14%	24%	35%	
土耳其	46%	39%	19%	27%	59%	
拉脫維亞	43%	33%	21%	37%	36%	
中國・澳門	39%	27%	12%	16%	17%	
泰國	38%	35%	21%	30%	18%	
意大利	35%	15%	18%	16%	22%	
中國・香港	32%	19%	21%	23%	12%	
法國	32%	12%	14%	7%	11%	
日本	32%	24%	5%	14%	48%	
希臘	28%	24%	33%	55%	43%	
墨西哥	26%	24%	9%	12%	23%	
匈牙利	24%	13%	19%	22%	46%	
葡萄牙	22%	4%	27%	11%	30%	
冰島	21%	25%	15%	12%	21%	
OECD 平均值	20%	18%	13%	15%	30%	
巴西	19%	15%	11%	32%	34%	

美國	19%	24%	10%	10%	37%
英國	17%	18%	10%	17%	38%
加拿大	15%	14%	9%	11%	31%
盧森堡	14%	6%	16%	14%	47%
西班牙	13%	7%	29%	37%	39%
斯洛伐克	13%	7%	29%	37%	39%
紐西蘭	13%	12%	11%	10%	41%
烏拉圭	12%	7%	22%	13%	28%
南斯拉夫	12%	10%	21%	8%	41%
捷克共和國	12%	18%	11%	22%	19%
瑞士	12%	8%	8%	15%	17%
列支敦斯登	12%	7%	6%	14%	21%
奧地利	11%	19%	12%	6%	45%
瑞典	11%	4%	6%	8%	22%
愛爾蘭	10%	8%	14%	12%	46%
比利時	10%	10%	7%	10%	15%
芬蘭	10%	41%	3%	13%	30%
挪威	10%	7%	3%	5%	19%
澳洲	9%	12%	13%	10%	35%
丹麥	7%	2%	4%	9%	16%
德國	5%	17%	17%	4%	34%

註：以校內輔導班的參與率由高至低排序。

全部均高於 OECD-PISA 2003 平均值。香港方面，參與校外其他活動者只有 12%，遠低於 OECD-PISA 2003 平均值，但校外進修班及私人補習的參與率則分別高達 23% 和 21%，均高於 OECD-PISA 2003 平均值，可見不少香港中學生課後仍投身補習，忽略了其他課外活動。日本則與韓國及香港很不同，日本的課外活動參與率高達 48%，但校外進修班及私人補習的參與率只有 14% 及 5%，均低於 OECD-PISA 2003 平均值，這可能與近年日本教育改革減省課程內容及課時，為學童開拓思考及活動空間有關。

若將 PISA 2003 五類影子教育的平均參與率由高至低排列，順序為：校外其他活動（30%）、輔導班（20%）、增潤班（18%）、校外進修班（15%）、私人補習（13%）。若看 PISA 歷屆學術成績最優異的國家芬蘭，其影子教育的平均參與率由高至低排列，順序為：增潤班（41%）、校外其他活動（30%）、校外進修班（13%）、輔導班（10%）、私人補習（3%）。由此可見，無論是 PISA 的國際指標或是芬蘭的學生，整體的課餘學習生活安排均十分重視課外活動；在芬蘭，校內參與補課的更以增潤班為主，有別於東亞地區以輔導班為主。

影子教育的時間分布

表三顯示 OECD-PISA 2003 的平均值為 4.8 小時，亦即整體而言，參與 PISA 2003 的 15 歲學童平均每星期花 4.8 小時於課餘各類型的影子教育上。若比較參與 PISA 的 41 個國家／地區，參與課餘學習時間最長的為墨西哥（平均每星期花 16.42 小時），最短的為丹麥（平均每星期只花 1.54 小時）。大部分歐洲國家如比利時、挪威、瑞典及法國，每星期課餘學習的時間均少於兩小時。

就東亞地區而言，韓國名列第三，每星期高達 15.71 小

時；日本名列十四，每星期 4.61 小時；香港名列十八，與日本相約，每星期 4.19 小時。其中，韓國的每星期 15.71 小時中主要用於輔導班（4.75 小時），其餘依次為校外其他活動（4.12 小時）、校外進修班（3.73 小時）、增潤班（1.88 小時）及私人補習（1.23 小時）。日本的 4.61 小時中，最多用於校外其他活動（1.96 小時），其餘依次為輔導班（1.13 小時）、增潤班（0.85 小時）、校外進修班（0.56 小時）及私人補習（0.11 小時）。香港的 4.19 小時中，最多用於輔導班（1.21 小時），其餘依次為校外其他活動（0.87 小時）、校外進修班（0.78 小時）、私人補習（0.71 小時）及增潤班（0.62 小時）。這結果顯示，港、日兩地學生放學後的補習時間遠低於韓國，這可能與一般印象不符，但亦可能是港、日兩地學生放學後的時間多用於自習或自行做功課。

影子教育的效能

根據 PISA 2006 的數據分析，表四至表六顯示投放於校外補習的時間多少與學術成績的關係。

閱讀成績方面，在參與的 57 個國家／地區中，有 44 個是校外補課／補習超過 4 小時者比少於 2 小時者成績顯著為低；有 10 個則無顯著分別。由此可見，對絕大多數國家／地區（54 個）而言，校外補課／補習對閱讀成績並不一定具效益。例如盧森堡，多補習者（超過 4 小時）比少補習者（少於 2 小時）低 127.0 分，其餘英、澳及歐洲多個國家的關係亦然，而只有 2 個國家／地區（希臘和韓國）是校外補課／補習超過 4 小時者比少於 2 小時者成績顯著為高的。就東亞地區而言，日本補習少於 2 小時者的平均總分為 502.1 分，多於 4 小時者則為 441.5 分，相差達 60.6 分。香港補習少於 2 小時者的平均總分為 540.9 分，亦比補習多於 4 小時者高出 36.4 分。中華台北的結果與香港相似。只有

表三：影子教育的時間分布（小時／星期）

國家／地區	校內			校外			總計時數
	輔導班	增潤班	私人補習	校外進修班	校外其他活動		
墨西哥	4.02	3.00	2.53	3.16	3.71	16.42	
土耳其	2.82	2.18	1.74	3.83	5.76	16.33	
韓國	4.75	1.88	1.23	3.73	4.12	15.71	
希臘	1.72	1.32	2.21	5.18	2.42	12.85	
俄羅斯聯邦	1.96	1.27	0.60	1.56	3.71	9.10	
拉脫維亞	1.31	0.93	0.63	1.95	2.29	7.11	
巴西	1.05	0.82	0.61	2.17	2.15	6.80	
烏拉圭	0.51	0.35	1.41	0.80	2.13	5.20	
西班牙	0.37	0.24	1.04	1.58	1.77	5.00	
美國	1.30	1.50	0.26	0.39	1.50	4.95	
中國・澳門	1.47	0.83	0.67	0.66	1.20	4.83	
OECD 平均值	0.97	0.78	0.51	0.89	1.65	4.80	
南斯拉夫	0.30	0.30	0.84	0.32	2.91	4.67	
日本	1.13	0.85	0.11	0.56	1.96	4.61	
盧森堡	0.34	0.37	0.48	0.84	2.49	4.52	
愛爾蘭	0.57	0.33	0.34	0.48	2.76	4.48	
匈牙利	0.53	0.38	0.57	0.59	2.24	4.31	

中國·香港	1.21	0.62	0.71	0.78	0.87	4.19
加拿大	1.10	0.88	0.24	0.41	1.26	3.89
泰國	0.89	0.83	0.59	1.21	0.31	3.83
紐西蘭	1.16	0.48	0.28	0.32	1.57	3.81
葡萄牙	0.43	0.31	0.89	0.40	1.58	3.61
意大利	1.00	0.42	0.49	0.63	1.06	3.60
芬蘭	0.19	1.98	0.07	0.35	0.80	3.39
奧地利	0.25	0.49	0.31	0.20	2.11	3.36
澳洲	0.67	0.58	0.29	0.33	1.37	3.24
英國	0.45	0.51	0.20	0.45	1.60	3.21
捷克共和國	0.24	0.44	0.27	0.83	1.00	2.78
德國	0.14	0.61	0.49	0.13	1.35	2.72
斯洛伐克	0.54	0.45	0.60	0.36	0.71	2.66
冰島	0.54	0.66	0.37	0.32	0.63	2.52
瑞士	0.26	0.25	0.19	0.58	0.72	2.00
法國	0.57	0.23	0.34	0.18	0.50	1.82
瑞典	0.35	0.10	0.20	0.22	0.82	1.69
挪威	0.33	0.21	0.12	0.22	0.77	1.65
列支敦斯登	0.21	0.16	0.10	0.35	0.82	1.64
比利時	0.20	0.34	0.16	0.32	0.56	1.58
丹麥	0.23	0.12	0.12	0.32	0.75	1.54

表四：影子教育與閱讀效能

國家/地區	少於 2 小時		多於 4 小時		平均分相差*
	百分比	平均分 (a)	百分比	平均分 (b)	
盧森堡	90.0	491.1	3.1	364.1	127.0
列支敦斯登	95.6	516.5	0.6	415.1	101.4
比利時	92.2	514.3	2.0	413.2	101.1
冰島	92.9	492.2	1.9	393.8	98.4
瑞士	92.3	506.6	2.1	408.9	97.7
奧地利	96.0	497.6	1.2	402.5	95.1
阿根廷	92.6	389.4	1.5	294.7	94.7
德國	88.7	517.2	3.2	423.2	94.0
紐西蘭	88.7	531.1	3.3	441.0	90.1
愛爾蘭	88.7	526.9	4.0	441.7	85.2
克羅地亞	92.5	484.3	1.4	408.6	75.6
荷蘭	90.2	519.5	1.7	445.0	74.5
英國	90.3	502.5	2.2	434.7	67.8
澳洲	88.0	520.4	3.2	454.5	65.9
西班牙	88.7	469.4	3.6	404.6	64.8
意大利	84.1	479.8	6.1	415.1	64.8
瑞典	89.9	514.4	2.7	450.1	64.4
泰國	89.9	422.0	2.3	358.6	63.4
以色列	73.2	458.3	8.8	396.0	62.3
葡萄牙	90.9	478.9	1.8	416.8	62.1
日本	93.2	502.1	1.3	441.5	60.6
波蘭	90.0	512.8	2.6	455.5	57.3
OECD 平均值	84.9	499.2	4.1	443.4	55.8
立陶宛	89.7	476.7	2.6	423.5	53.1
法國	87.1	495.0	2.2	442.5	52.5
芬蘭	95.3	549.5	0.8	500.0	49.5
斯洛文尼亞	87.7	502.7	2.0	457.4	45.4
拉脫維亞	85.0	485.3	3.3	440.2	45.1

愛沙尼亞	84.1	507.6	3.4	462.5	45.1
墨西哥	78.6	420.0	6.1	375.2	44.9
智利	81.9	450.4	4.6	411.3	39.1
挪威	80.1	495.3	4.3	456.9	38.4
卡達	68.1	325.9	10.8	288.6	37.3
中國・香港	86.2	540.9	4.1	504.5	36.4
中國・澳門	81.8	498.7	7.6	462.4	36.3
加拿大	84.4	535.1	5.4	499.2	35.9
印度尼西亞	77.2	397.6	5.1	370.5	27.2
俄羅斯聯邦	88.6	444.0	2.3	417.4	26.6
塞爾維亞	82.6	407.3	4.8	382.3	25.0
黑山共和國	86.3	398.5	4.6	373.6	24.9
保加利亞	78.9	413.5	6.5	389.3	24.3
巴西	77.5	401.7	5.9	378.0	23.7
捷克共和國	90.4	492.1	1.6	468.8	23.3
烏拉圭	88.9	421.5	2.8	398.6	23.0
突尼西亞	64.5	391.6	12.5	370.3	21.4
匈牙利	74.8	488.4	7.0	469.3	19.1
約旦	62.1	408.0	13.5	389.7	18.3
哥倫比亞	77.9	391.6	5.9	375.2	16.4
斯洛伐克	85.8	468.9	2.8	453.8	15.1
中華台北	85.9	497.1	3.2	484.7	12.4
丹麥	63.4	502.1	9.8	491.7	10.3
土耳其	62.3	451.3	13.6	447.7	3.6
阿塞拜疆	64.0	359.0	15.8	357.1	1.9
吉爾吉斯	67.4	294.1	11.6	292.3	1.9
羅馬尼亞	69.2	396.4	8.7	405.8	-9.4
希臘	64.8	456.5	10.4	467.5	-11.0
韓國	66.6	544.5	6.9	580.0	-35.6
美國*	78.6	m	6.1	m	m

* 誤差因四捨五入所致。粗體代表有顯著分別。

m 代表欠缺數據。

韓國的結果剛好相反，補習多於4小時者平均得580.0分，比補習少於2小時者的544.5分高出35.6分。

科學成績方面，它與閱讀成績的結果相近，亦有29個國家／地區是少補習者的科學成績顯著優於多補習者。其中奧地利的差異最大，其15歲學童若校外補習少於2小時者平均分為516.7分，但若補習多於4小時者則平均只得400.0分，相差達116.8分；有18個國家／地區補習多少對成績的影響並無顯著分別。由此可見，對大多數國家／地區（47個）而言，校外補課／補習對科學成績並不一定具效益。但有10個國家／地區是校外補課／補習超過4小時者比少於2小時者科學成績顯著為高。就東亞地區而言，日本多補習的學生，其科學成績亦遜於少補習者，差距達85.3分；可是香港、中華台北及韓國的差距則剛好相反，這三地校外補習多於4小時者的平均得分均顯著高於補習少於2小時者，差距分別為香港36.0分、中華台北53.5分和韓國41.4分。為何在這三地，校外補課／補習時間的多少與科學成績的高低有正關係，有待進一步探討。

數學成績方面，它亦與閱讀及科學成績的結果相近，有36個國家／地區是少補習者的成績高於多補習者；有15個國家／地區補習多少對成績並無顯著影響。由此可見，對大多數國家／地區（51個）而言，校外補課／補習對數學成績並不一定具效益。但有6個國家／地區是校外補習超過4小時者比少於2小時者成績顯著為高。在少補習者成績高於多補習者的國家／地區中，瑞士的差距最大，學童補習少於2小時者的平均分比多於4小時者的高出98.9分。就東亞地區而言，香港及日本的情況與瑞士相似，少補習者成績高於多補習者，差距分別為13.4分（香港）及6.0分（日本），在這兩地校外補課／補習對科學成績並無效益。但中華台北及韓國則剛好相反，中華台北學童中多補習者的平均分數為590.6分，少補習者為522.7分，相差67.9分；韓國學童多

補習者平均分為 586.1 分，少補習者為 517.6 分，相差 68.4 分。為何在中華台北和韓國，校外補課／補習愈多對科學成績似乎愈有效益，亦有待進一步探討。

由以上結果可見，校外補習不一定能改善學科成績；尤其在閱讀方面，在 44 個國家／地區補習太多可能對學生的成績更有負面影響，在 10 個國家／地區補習多並無顯著效益。在數學和科學方面，各國補習成效的差異很大，分別在 51 及 47 個國家／地區並無顯著效益。對香港及日本而言，補習多似乎效果欠佳，但亦可能是成績稍遜者更多參與補習。但在韓國及中華台北，成績優異者亦多參與補習。

結語及啓示

補習活動稱作「影子教育」，反映了它（影子）附從於正規教育的關係，即補習活動在一定程度上是由正規教育衍生出來的。教育系統內的競爭元素（例如影響升學的高風險考試）往往被視為引致補習或過分操練的原因，但現代社會的集體或普及教育系統和配套的結構化課程安排和升學制度，不可能不存在這些競爭元素，故高風險考試往往被視為「必要之惡」。

在世界各地，影子教育因着不同的社會文化有不同的存在型態，普及情況亦有別。但隨着正規教育的改革，近年學校愈來愈多要求學生有不同類型的學習經驗，以至影子教育的經營方式與規模亦十分多樣化：有「校內」或「校外」的；有「學術性」及「非學術性」的等等。本研究的發現說明了世界各地影子教育的參與率均有上升趨勢，OECD-PISA 2003 的平均參與率達 59%。東亞地區中以韓國的參與率為最高（90%），其次為日本（69%）和香港（65%）。這三個東亞地區的參與率均高於 OECD-PISA 2003 的平均參與率。

表五：影子教育與科學效能

國家/地區	少於 2 小時		多於 4 小時		平均分相差* a-b
	百分比	平均分 (a)	百分比	平均分 (b)	
奧地利	96.3	516.7	0.9	400.0	116.8
瑞典	93.6	509.2	0.8	410.9	98.3
冰島	95.5	495.2	0.6	409.3	85.9
日本	96.2	535.0	0.4	449.7	85.3
列支敦斯登	91.1	529.1	1.5	448.5	80.6
比利時	95.0	518.8	1.1	445.9	72.9
盧森堡	91.6	492.3	1.7	422.7	69.6
德國	91.4	529.4	1.6	463.3	66.1
立陶宛	91.4	492.7	1.7	438.0	54.7
紐西蘭	94.0	535.5	1.3	482.2	53.4
英國	93.5	519.4	1.0	466.4	53.0
芬蘭	96.0	565.7	0.5	513.5	52.2
法國	92.3	500.1	1.1	451.6	48.5
挪威	86.3	495.7	2.2	449.9	45.8
瑞士	93.9	514.9	1.1	469.5	45.4
愛沙尼亞	87.1	537.6	2.3	493.1	44.5
美國	86.9	495.1	3.4	451.4	43.7
愛爾蘭	95.5	511.8	0.8	470.1	41.8
墨西哥	81.4	417.4	5.3	375.7	41.7
阿根廷	91.5	402.0	1.8	363.4	38.5
OECD 平均值	89.1	503.5	2.6	468.9	34.6
克羅地亞	92.5	496.9	1.5	463.6	33.3
意大利	89.5	480.6	2.8	447.3	33.3
荷蘭	91.8	532.9	1.5	500.9	32.0
西班牙	86.1	493.7	4.1	464.1	29.5
澳洲	94.7	529.9	1.0	500.5	29.4
加拿大	91.3	539.7	1.8	510.3	29.4
以色列	81.9	465.2	5.0	440.2	24.9

黑山共和國	80.4	418.4	5.8	395.7	22.7
捷克共和國	91.5	520.1	1.7	498.3	21.8
保加利亞	81.4	442.5	4.4	423.0	19.5
吉爾吉斯	74.7	332.7	7.0	313.9	18.9
烏拉圭	89.5	434.5	2.6	415.7	18.8
波蘭	91.0	500.9	1.5	483.4	17.5
塞爾維亞	86.0	438.6	3.0	421.4	17.2
斯洛文尼亞	89.0	524.6	1.9	508.3	16.3
羅馬尼亞	82.1	420.6	4.5	405.1	15.5
葡萄牙	88.4	476.7	3.0	465.4	11.3
哥倫比亞	83.4	389.8	4.9	380.0	9.9
智利	86.5	440.0	2.6	432.1	7.9
約旦	68.0	424.8	9.7	421.0	3.9
拉脫維亞	89.6	492.2	2.0	489.7	2.5
匈牙利	81.7	507.2	3.8	505.2	1.9
中國・澳門	82.9	512.8	6.3	512.8	0.0
丹麥	90.1	497.9	1.8	499.8	-1.9
俄羅斯聯邦	80.2	480.8	5.3	486.0	-5.2
巴西	86.6	392.8	2.5	399.0	-6.2
阿塞拜疆	73.5	385.7	8.0	392.5	-6.8
卡達	70.2	354.4	8.2	363.9	-9.5
印度尼西亞	81.5	391.4	4.2	411.0	-19.7
突尼西亞	60.2	380.6	13.0	406.9	-26.3
斯洛伐克	90.3	487.2	2.5	520.4	-33.2
中國・香港	82.2	538.0	5.4	574.1	-36.0
希臘	55.8	459.6	14.8	501.0	-41.4
韓國	77.9	514.2	3.3	555.6	-41.4
中華台北	82.7	525.2	3.3	578.7	-53.5
泰國	81.2	415.8	5.2	469.5	-53.7
土耳其	73.4	412.6	11.3	482.8	-70.2

* 誤差因四捨五入所致。粗體代表有顯著分別。

表六：影子教育與數學效能

國家/地區	少於 2 小時		多於 4 小時		平均相差 *
	百分比	平均分 (a)	百分比	平均分 (b)	
瑞士	88.4	537.2	2.6	438.3	98.9
盧森堡	84.8	500.2	3.7	404.0	96.2
奧地利	91.1	513.4	2.5	434.2	79.3
瑞典	91.5	508.3	1.6	429.8	78.5
冰島	87.1	513.6	2.7	436.7	76.8
德國	84.6	521.2	4.1	447.6	73.7
比利時	90.6	533.3	2.3	463.5	69.8
列支敦斯登	90.8	529.6	1.5	468.5	61.2
愛爾蘭	87.5	508.4	2.9	447.5	60.9
紐西蘭	88.4	529.0	3.1	473.6	55.3
愛沙尼亞	82.3	522.0	4.5	466.9	55.1
斯洛文尼亞	81.5	514.6	4.5	459.9	54.7
意大利	82.7	469.6	4.5	417.0	52.6
荷蘭	89.4	540.1	2.0	487.9	52.2
立陶宛	89.3	491.7	2.4	440.3	51.4
法國	83.7	503.5	2.6	452.8	50.7
芬蘭	95.3	551.1	0.9	501.2	49.9
挪威	83.2	499.4	2.9	451.7	47.7
英國	90.4	500.3	1.8	453.1	47.2
美國	78.2	483.3	6.3	438.2	45.1
OECD 平均值	82.0	502.2	5.0	462.4	39.7
克羅地亞	85.4	473.5	3.3	434.0	39.5
丹麥	72.3	521.9	5.0	483.4	38.5
加拿大	82.7	535.0	4.7	497.0	38.0
澳洲	86.4	525.1	3.2	487.7	37.4
捷克共和國	87.3	520.3	2.9	483.7	36.6
匈牙利	76.2	496.9	6.1	462.4	34.6
西班牙	79.1	487.0	6.2	455.9	31.0

墨西哥	77.6	412.9	7.4	382.1	30.8
波蘭	89.6	499.5	2.6	472.9	26.6
卡達	61.6	325.1	13.9	302.7	22.4
黑山共和國	82.8	405.4	6.1	384.3	21.1
以色列	54.7	455.8	17.8	436.9	18.9
斯洛伐克	86.4	494.8	2.8	477.0	17.8
拉脫維亞	77.4	490.6	4.8	474.0	16.6
葡萄牙	86.0	469.1	2.8	453.0	16.2
塞爾維亞	82.5	438.8	5.4	423.1	15.7
中國・澳門	78.5	528.5	9.0	513.2	15.3
中國・香港	86.3	392.4	4.1	377.5	15.0
阿根廷	72.5	548.9	8.7	535.5	13.4
智利	82.6	413.6	4.2	402.0	11.6
吉爾吉斯	71.2	320.8	10.7	311.8	9.0
烏拉圭	84.5	433.0	4.2	426.0	7.0
保加利亞	78.3	418.3	6.4	412.2	6.1
日本	86.7	524.0	2.8	517.9	6.0
羅馬尼亞	70.3	413.6	9.4	413.7	0.0
阿塞拜疆	66.4	476.0	14.9	477.2	-1.1
約旦	60.8	385.6	14.1	388.4	-2.8
哥倫比亞	76.2	371.9	7.0	375.5	-3.6
巴西	76.9	372.9	6.2	376.9	-4.0
印度尼西亞	73.7	389.3	6.7	395.0	-5.7
俄羅斯聯邦	81.8	476.3	3.9	484.3	-8.0
突尼西亞	49.7	355.3	22.3	378.5	-23.1
泰國	81.1	412.2	4.4	449.0	-36.8
希臘	49.7	442.1	19.4	479.0	-36.9
土耳其	56.0	406.8	18.8	457.8	-51.0
中華台北	62.2	522.7	8.7	590.6	-67.9
韓國	48.5	517.6	19.9	586.1	-68.4

* 誤差因四捨五入所致。粗體代表有顯著分別。

就不同類型的影子教育活動而言，不同東亞地區的補習參與率的差異相當大。就增潤班和輔導班這兩類校內影子教育來看，OECD-PISA 2003 的平均參與率約為兩成，東亞地區校內的補習參與率比 PISA 其他國家更高，而且多以「補底」為主。就三類校外影子教育來看，從 OECD-PISA 2003 的平均參與率可見以參與課外活動居多，達三成，而參與私人補習及校外進修班的只達約一成半。東亞三個地區方面，韓國中學生參與三類校外補習及課外活動均遠遠高於 OECD-PISA 2003 平均值。香港中學生參與課外活動者低於 OECD-PISA 2003 平均值，但參與校外進修班及私人補習者則均高於 OECD-PISA 2003 平均值。日本則與香港相反，課餘多參與課外活動，很少參與校外進修班及私人補習，這可能與近年日本教育改革減省課程內容及課時，為學童開拓思考及活動空間有關。

就影子教育的時間分布而言，參與 PISA 2003 的 15 歲學童平均每星期花 4.8 小時於課餘各類型的補習或活動上。東亞地區方面，韓國學童每星期所花的時間高達 15.71 小時，名列第三；日本則為 4.61 小時，名列十四；香港與日本相似，有 4.19 小時，名列十八。這結果顯示港、日兩地 15 歲學童放學後的補習時間遠低於韓國，這似乎與一般印象不符，但亦可能是港、日兩地學童放學後的時間多用於自習或自行做功課。

就影子教育的效能來看，根據 PISA 2006 的數據分析顯示，校外補習不一定能改善學科成績；尤其在閱讀方面，補習太多對學生的成績更有負面影響。至於數理方面，各國補習成效的差異很大。對香港及日本而言，補習較少似乎更有效能，這亦有可能是因為成績稍遜者才參與補習。但在韓國及中華台北，多補習似乎變成爭取佳績的必要手段。

現時各地政府對該地的補習活動有不同的政策。從國際

研究可以總結出三種政策取態：不干預、規管、積極干預（Baker et al., 2001; Bray, 2003; Stevenson & Baker, 1992; Tong, 2001）。教育當局可從中參詳對補習活動應採取的政策方向。第一種政策取態是「不干預」，指的是主要由市場調節這類活動的形式及規模。例如在一些第三世界國家（如非洲），政府根本沒有能力規管；亦在某些先進國家（如加拿大），補習並不普遍，政府便無意規管。這些國家的政府會採取監察但不干預的做法，例如只收集補習社數量或導師收入的數據，作為稅收及調整教師薪酬的參考。

第二種政策取態是「規管」，例如韓國於上世紀二十多年間，對補習活動的政策「從禁制到規管，再而積極干預」的調整過程是很值得參考的經驗。鑑於補習的負面影響，韓國在 1980 年曾嘗試全面禁制私立補習中心，及後因公眾需求及禁制難於執行，政策便逐步放寬。在 1981 年，韓國曾禁止學科性質的補習活動；至 1984 年，只容許成績落後（最差的 20%）的學生接受校內老師的補課；至 1989 年，又容許大學生在中、小學校內任補習導師，並容許學生在學校假期到私立補習中心接受學科補習；自 20 世紀 90 年代開始，基本上不再規管，容許私營補習中心為中、小學生補習；自此補習情況更趨普遍，政府再嘗試禁制但失敗，到 90 年代後期，轉而採取積極干預的策略，務求減低補習風氣的負面影響。政府為避免屬弱勢社群的學生受到不均等的待遇，主動為所有學生在校內提供補習服務，又利用廣播發放免費的教學節目等。另一方面，又嘗試改變大學只以學術成績為收生準則的情況。

第三種政策取態是「積極干預」，例如新加坡政府考慮到照顧個別差異的學習需求，亦要避免因家庭資源不足而對弱勢社群造成教育不均等的情况，於是資助學校聘請補習導師或購買校外的補習服務，又為減低族裔間的社經地位差距而協助有關社團組織提供補習服務。近年美國的 NCLB

(No Child Left Behind) 政策，目的正是為了提高中、小學的整體素質，並減少不同家庭背景學生的成績差異。為此，美國政府為成績落後的學生提供補充教育服務（supplementary educational services）。

總的來說，各地政府對補習活動有不同的取態，主要視乎補習活動對社會的影響是大是小、是正面還是負面而定。現時香港的有關法律（指香港法例第 279 章《教育條例》，特別是第 279F 章《教育（豁免）（提供非正規課程的私立學校）令》）基本上把不涉及正規教育的補習中心只視作一般的商業經營註冊和監管，沒有就教學人員資歷作出規定和監管。但當補習活動變得普及化以至明星化及神化時，對社會便有一定的負面影響，政府大抵不能採取不干預政策。若視影子教育或補習為一種補充教學輔助措施，亦可以減低學習的個別差異問題，並增潤學生的課餘生活。

引起教育界和大眾關注的不是把補習視作一種補充教學輔助措施本身，而是補習風氣的盛行是否代表全人教育沒有得到實現？學生的身心沒有得到平衡發展？補習會否引致社會的教育資源分布不均等？這些問題均值得深思和進一步研究。

參考文獻

- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). Demand for achievement: The worldwide growth of shadow education systems. In

- D. P. Baker & G. K. LeTendre, *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling* (pp. 54–70). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611–620.
- Ho, E. S. C. (2006). High-stakes testing and its impact on student and schools in Hong Kong: What we have learned from the PISA studies. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(1), 69–87.
- Ho, E. S. C., & Kwong, W. L. (2008). *Shadow education and related services in Macao: The phenomenon and its impact* (Funded by the Government of the Macao SAR, China). Hong Kong: Hong Kong Centre for International Student Assessment.
- Hussein, M. G. A. (1987). Private tutoring: A hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 91–96.
- Kwok, P. L. Y. (2001). *A multi-level social analysis of demand for private supplementary tutoring at secondary level in Hong Kong*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Lee, C. (1996). *Children and private tuition* (Youth Poll Series No. 34). Hong Kong: The Hong Kong Federation of Youth Groups.

- Russell, N. U. (1997). Lessons from Japanese cram schools. In W. K. Cumming & P. G. Altbach (Eds.), *The challenge of Eastern Asian education: Implications for America* (pp. 153–170). Albany, NY: State University of New York Press.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.
- Tong, T. S. L. (2001). *Education as a commodity: Private tutoring in Hong Kong and Taipei*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Tseng, J. L. C. (1998). *Private supplementary tutoring at the senior secondary level in Taiwan and Hong Kong*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Hong Kong.

Understanding Shadow Education of East Asian Societies from an International Perspective

Esther Sui-chu Ho

Abstract

Private tutoring has been getting popular in Asian, African, and Latin American countries since the 1960s. It is also becoming more popular in Europe, North America, and Australia in recent years (Bray, 1999). Private tutoring is also termed “shadow education” for there is correspondence between private tutoring and formal education, and the instructional content of the former primarily follows the curriculum of the latter. In a sense, private tutoring is the “shadow” of formal education. Some scholars suggest that the popularity of private tutoring depends on culture (Baker & LeTendre, 2005; Bray, 1999). East Asian societies are mostly under the influence of Confucianism. People value academic attainment and attribute success mostly to effort. Therefore, it is easier for private tutoring activities to develop in these societies. In Western societies, people emphasize individual difference and attribute success to talent. Spending extra effort in studying after school would be less acceptable to parents and students alike. However, recent education reforms worldwide tend to emphasize assessment, in particular the monitoring and testing of academic achievement. As such, schools and students would make every effort to achieve the standards and thus private tutoring is becoming more popular worldwide (Baker & LeTendre, 2005; Ho, 2006; Ho & Kwong, 2008). This article draws on the empirical data of the Programme for International Student Assessment (PISA) to examine this worldwide phenomenon of shadow education; in particular, the data of East Asian societies will be further analyzed to see how various factors of private tutoring relate to students’ academic performance.