

第二章 相關文獻探討

茲分別就我國高等教育的發展、高等教育公平的意涵與評估工具、國內外公平指標之相關研究，與建構我國高等教育公平指標之初步構想說明如下。

壹、我國高等教育的發展

高等教育主要功能之一為國家培養人才、促進社會進步、經濟快速成長，故各國對於高等教育的擴充均相當重視。茲將我國自 1981 學年度至 2009 學年度期間高等教育的發展情形與特色歸納如下：

一、大學及學院急速擴增，專科學校漸減，且技職體系大學校院擴充速度較一般大學校院為快

我國大學校院數與受教人口數在 1980 年代以後呈現快速成長趨勢，根據教育部統計資料顯示（表 2-1），從 1981 學年到 2009 學年，公私立大專校院由 104 所迅速增為 164 所；惟其中多為由專科學校升格改制而成，且 2009 學年度公立學校僅占 33%（54 所），私立學校則占 67%（110 所）。

表 2-1 台灣大專校院校數成長摘要表—依其體系及類別區分

校別 學年度	一般大學校院			技職體系大學校院			大專校院 校合計	專科學校			總計
	公	私	小計	公	私	小計		公	私	小計	
1981	14	13	27	0	0	0	27	21	56	77	104
1986	14	13	27	1	0	1	28	21	56	77	105
1991	25	22	47	3	0	3	50	13	60	73	123
1996	31	26	57	6	4	10	67	14	56	70	137
2001	33	35	68	17	50	67	135	3	16	19	154
2006*	35	35	70	17	60	77	147	3	13	16	163
2007	35	36	71	17	61	78	149	3	12	15	164
2008**	33	36	69	17	61	78	147	3	12	15	162
2009	34	37	71	17	61	78	149	3	12	15	164

說明：*係該學年度下學期統計資料； **係該學年度上學期統計資料。

資料來源：修改整理自楊瑩（2010：24）；教育部（2010a）。

二、在各層級學生人數的變化方面，研究生增幅大於大學部學生人數的增幅，專科生人數則下降。

在學生人數方面，由 1981 學年時僅為 358,437 人，至 2009 學年已擴充為 1,336,592 人，增加將近 3 倍（教育部統計處，2010a）。由表 2-2 可知，1981 學年度我國大專校院學生人數共 358,437 人；其中專科學生 192,901 人，大學部學生 158,181 人，碩士班研究生 6,555 人，博士班研究生 800 人；此若與 2009 學年

度大專校院 1,336,592 人相比較；台灣大專校院學生人數在這段期間約增加一倍；其中除專科學生人數下降外，大學部學生增為 1,010,885 人（增加約 5.4 倍），碩士班研究生為 183,401 人（增加約 27 倍），博士班研究生為 33,751 人（增加 41 倍），由此可見這 30 年間在台灣高等教育快速擴張的過程中，以研究生人數增加的幅度最大，研究生人數的增幅遠高於大學部學生人數的增幅，專科生人數則下降。

表 2-2 1981-2009 學年度我國大專校院學生數成長摘要表

階段 學年度	博士生	碩士生	大學部	大學院校合計	專科*	總計
1981	800	6,555	158,181	165,536	192,901	358,437
1986	2,143	11,294	184,729	198,166	244,482	442,648
1991	5,481	21,306	253,462	280,249	332,127	612,376
1996	9,365	35,508	337,837	382,710	412,837	795,547
2001	15,962	87,251	677,171	780,384	406,841	1,187,224
2002	18,705	103,425	770,915	893,045	347,247	1,240,292
2003	21,658	121,909	837,602	981,169	289,025	1,270,194
2004	24,409	135,992	894,528	1,054,929	230,938	1,285,867
2005	27,531	149,493	938,648	1,115,672	180,886	1,296,558
2006	29,839	163,585	966,591	1,160,015	153,978	1,313,993
2007	31,707	172,518	987,914	1,192,139	133,890	1,326,029
2008	32,891	180,809	1,006,102	1,219,802	117,653	1,337,455
2009	33,751	183,401	1,010,885	1,228,037	108,555	1,336,592

說明：*專科學生人數包含大學校院附設專科部學生。

資料來源：修改整理自楊瑩（2010：22）；教育部（2010a）。

三、18-21 歲人口高等教育「淨」在學率，近 30 年來已大幅上升，且近 10 年來此年齡組女生的高等教育淨在學率較男生為高

此外，就淨在學率觀之，我國 18~21 歲人口淨在學率在 1988 年首度超過 15%，亦即由「精英」(elite) 階段邁入 Trow 所謂之「大眾化」(mass) 高等教育階段，代表接受高等教育在我國已不再是少數菁英份子獨享之權利；其後更在 2004 學年度突破 50%，進入普及化 (universal) 階段。若觀察適齡青年人口的高等教育入學率，從表 2-3 摘錄自教育部統計資料顯示，2009 學年度時，18-21 歲人口高等教育「淨」在學率平均為 64.98%，且 18-21 歲女生的高等教育淨在學率 (68.93%)，較男生 (61.34%) 高出 7.59 個百分點。高等教育發展能在不到二十年的時間，由大眾化階段轉進普及化階段，放眼世界各先進國家，亦屬少見。此一現象除了反映國人對於教育的重視之外，亦足以證明政府對於促進高等教育

機會均等之努力確實有其成效。

表 2-3 1976-2009 年台灣 18-21 歲人口高等教育淨在學率 單位：%

學年度	合計	男	女
1976	9.97	11.15	8.73
1980	11.07	11.86	10.25
1985	13.88	14.24	13.49
1987	14.82	14.90	14.74
1988	15.95	15.86	16.04
1989	17.18	16.67	17.72
1990	19.36	18.33	20.44
1995	27.79	25.88	29.78
2000	38.70	35.47	42.11
2003	49.05	45.33	52.99
2004	53.20	49.58	57.04
2005	57.42	54.00	61.06
2006	59.83	56.70	63.16
2007	61.41	58.33	64.71
2008	63.76	60.42	67.37
2009	64.98	61.34	68.93

說明：淨在學率 = 18-21 歲高等教育在學學生數占當年 18-21 歲人口之比率
資料來源：修改整理自楊瑩 (2010: 32)。

就高等教育機會公平性觀之，首先，就性別來看，誠如戴曉霞 (2010) 指出的，在 1988 學年度高等教育的淨在學率突破 15% 的同時，女性的淨在學率首次超越男性，此後一路領先，到了 2009 學年度已有大於 7.59 個百分點的差距 (女性 68.93%，男性 61.34%)，顯示女性的教育機會已有長足的改善。惟根據戴曉霞 (2010) 的分析 (圖 2-1) 亦發現，從專科到博士班，男女性的分佈並不均衡，女性還是集中在高等教育體系中較基礎階段。以 2009 學年為例，專科的女性學生比率為 68.87%，但博士班只有 28.47%，雖比 10 年前增加了 7 個百分點，但其成長還是稍嫌緩慢。

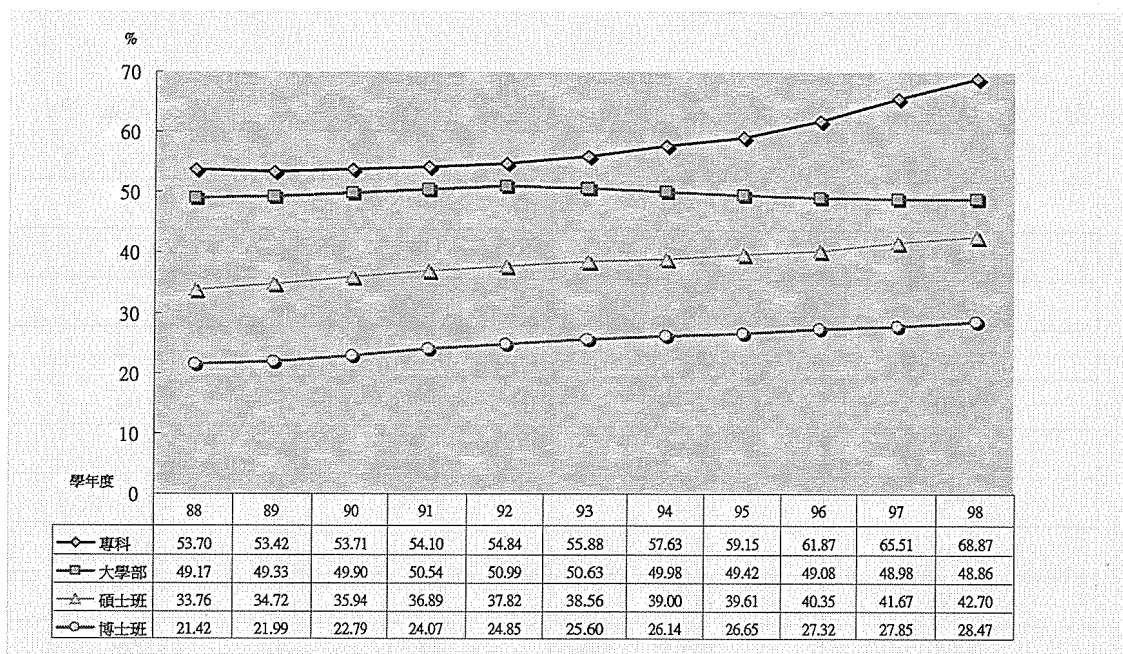


圖 2-1 我國高等教育女性學生比率
資料來源：教育部統計處（2010b）。

同時，根據戴曉霞（2010）的分析，就家庭收入來看，雖然高所得家庭子女接受高等教育的機會還是明顯高於低所得家庭，但是表 2-4 和圖 2-2 顯示：

- 一、不同所得家庭之間，子女受高等教育的組間差距有縮小的趨勢；
- 二、家庭所得最低的兩組之受高等教育比率之成長高於其他三組。

從上述改變可知，我國高等教育的擴張，相當有助於提昇較低收入家庭子女接受高等教育的機會。

表 2-4 我國高低所得家庭 18-23 歲人口受高等教育比率 單位：%

年別	全體家庭	18-23 歲人口受高等教育比率依可支配所得五等分位分				
		第一分位組 (最低所得組)	第二組	第三組	第四組	第五分位組
1981	19.8	7.3	12.7	15.6	20.3	28.0
1991	31.1	23.0	26.6	29.0	30.5	36.7
1996	41.6	30.8	35.1	38.3	42.7	48.2
2001	55.0	39.9	46.4	51.7	55.5	64.4
2002	57.5	36.9	50.7	54.1	58.2	67.4
2003	61.2	45.0	53.0	60.3	61.6	69.2
2004	65.5	45.7	57.5	62.9	67.6	73.7
2005	67.1	52.4	58.3	62.9	68.6	75.0
2006	67.1	57.6	58.8	63.0	67.3	76.1
2007	71.0	53.4	64.2	67.5	73.8	77.5
2008	72.5	65.7	62.6	71.8	72.3	79.6

資料來源：教育部（2010b）。

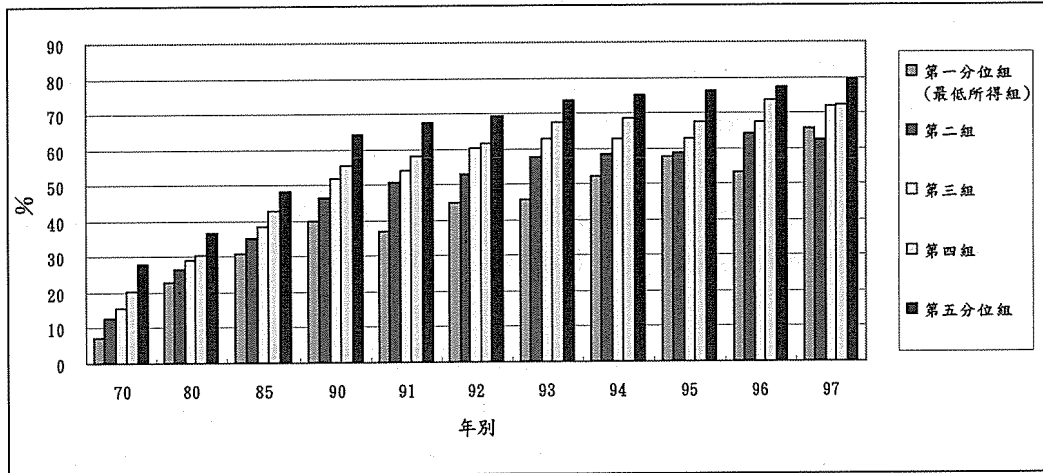


圖 2-2 我國高低所得家庭 18-23 歲人口受高等教育比率圖

資料來源: 教育部 (2010b)。

此外，戴曉霞 (2010) 在第八次全國會議的報告中也提及，為平衡城鄉差距，教育部推動「大學繁星計畫」，將全國各高中學生在校學業成績排名百分比視為等值，以「高中在校成績百分比」作為優先排比順序，百分比小者優先錄取，以培育更多偏鄉地區優秀菁英人才。此計畫於 2009 學年度總計錄取 1,324 名偏鄉地區優秀學生進入大學就讀。

只不過，在該報告中，戴曉霞 (2010) 也明白指出，雖然受高等教育的比率確實有大幅成長，惟因高等教育學雜費、生活費等所費不貲，致使有些學生或望之怯步，或半途而廢。舉例來說，大專校院因經濟因素休學人數逐年攀升，2005 學年度 8,520 人，2006 學度 9,521 人，2007 學年度 10,386 人 (引自戴曉霞, 2010)。為了鼓勵經濟弱勢學生把握接受高等教育的機會，並順利完成學業，政府推動多項助學措施，主要包括：

一、低收入戶學生、身心障礙學生及其子女、特殊境遇家庭子女、原住民學生學雜費減免。

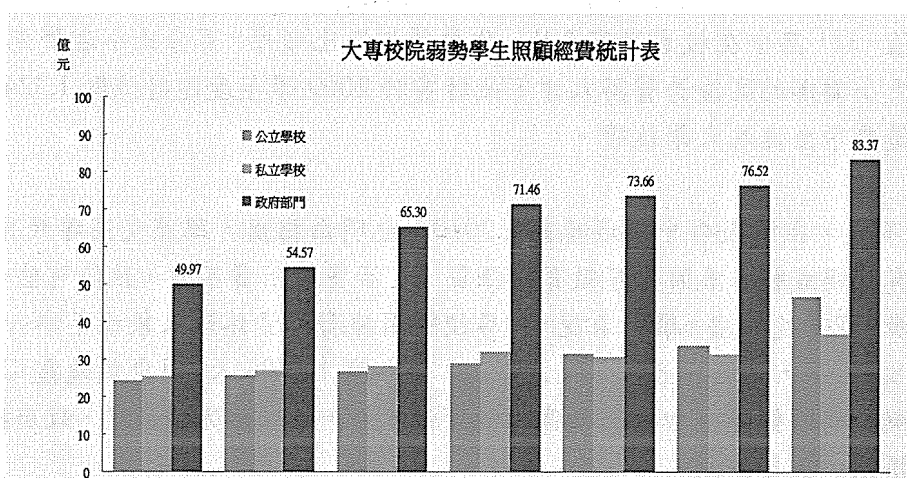
二、由政府及學校提供各類清寒獎 (助) 學金，如大專校院學生弱勢助學計畫，即讓家庭年所得約在後 40% 的大專校院學生均能獲得政府或學校的就學補助，政府將原來對私立學校的獎補助經費提撥部分額度，改為直接補助學生學雜費用，同時配合各校原辦理共同助學措施之經費，提供包含助學金、生活學習獎助金、緊急紓困助學金及低收入戶學生免費住宿等助學措施。

三、家庭年收入在 120 萬元以下學生或家庭有 2 名高中職以上學生就學可申辦就學貸款；就學期間至畢業或退伍後 1 年，利息由政府全額或半額負擔 (家庭年收入 114 萬元以下家庭子女之就學貸款，政府全額利息補助，年所得介於

114 萬元至 120 萬元者，政府提供半數利息補助)。2006、2007、2008 學年度大專校院以上學生申請就學貸款人數占大專校院以上學生人數為 22.14%、22.79%、27.75% (引自戴曉霞，2010)。

圖 2-3 顯示，包含就學貸款利息補助、私校之學雜費減免、就學獎助及其他補助等照顧弱勢學生經費逐年成長 (教育部，2010c)。

由前述資料可知，高等教育數量迅速擴張之現象，雖滿足了國人接受高等教育的需求，且對提昇國民素質確實有積極正面之影響；但伴隨著高等教育從菁英型發展為普及型階段後，除了致力於追求卓越之外，高等教育的公平議題亦開始受到各界重視。爰此，本研究旨在檢視我國高等教育的公平程度，瞭解我國高等教育是否存在不公平問題，以及不公平的程度為何，之後方能據以謀求解決之道。而欲回答前述問題，首先必須針對高等教育公平之意涵進行探討，其次亦需建立相關指標，才能透過相關資料以具體評估並呈現我國高等教育公平程度。



年度	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
總經費(億元)	99.48	106.99	112.04	132.39	135.62	141.35	166.90
公立學校	24.21	25.56	26.68	28.87	31.31	33.56	46.79
私立學校	25.30	26.86	28.06	32.06	30.65	31.27	36.74
政府部門	49.97	54.57	65.30	71.46	73.66	76.52	83.37

說明：經費主要含就學貸款利息補助、私校之學雜費減免、就學獎助及其他補助。

圖 2-3 我國大專校院弱勢學生經費補助學費
資料來源：教育部 (2010c)。

貳、高等教育公平之意涵

在二十一世紀知識經濟與全球化的時代中，隨著個人所得與財富分配逐漸 M 型化、貧富差距日益擴大的情況下，經濟弱勢族群的教育機會均等再度成為各國關注的重要議題。許多先進國家制訂高教政策時，都會特別強調應重視社會中弱勢文化與弱勢族群的問題，並透過各種具體政策企圖在經濟成長中維持社會公平，在入學條件及就學花費上給予弱勢族群之保障，以避免高等教育淪為少數既得利益者的專寵（周祝瑛，2008）。

教育公平雖已受到廣泛重視，惟因公平本身即為一個抽象的概念，不同學者對公平的詮釋不但受到個人主觀價值影響，亦受到外在客觀環境衝擊，故迄今仍無明確而統一的定義。Desjardins(2001)即指出公平(equity)、均等(equality)、公正(fairness)和正義(justice)等詞彙在政策討論與學術著作中常被互用。基此，本研究總計畫於階段一的研究期程中，已將教育公平界定如下：所謂「教育公平」，係指個體在受教育過程中，所被分配到之教育資源（如權利、機會、經費等），能因其差異之背景與需求（如種族、性別、地區、社經地位等）獲得相對應的對待，讓個體得以透過教育開發潛能及適性發展。上述看法包括二大重點：

一、在理念上，所謂教育公平係指對於教育過程中分配給不同個體之教育資源，包含權利、機會與經費等是否公平進行價值判斷，此即所謂分配公平。

二、在實質上，則是透過對教育現實環境中的不公平現象之檢視，逐步消除對不同種族、性別、年齡、能力、居住區域或社經地位之個體的不公平對待。

惟因高等教育屬於選擇性的教育，與其他階段之教育不同，初等教育的功能主要在於心智啟蒙及社會化，為兒童提供基本的知能及社會價值觀；中等教育階段又可再分成初級與高級兩階段；初級中等教育因仍屬於義務教育的範疇，故以提供綜合教育為主，除延續初等教育之能之培訓外，尚肩負有人才選擇與安置的功能。至於義務教育之後的高級中等教育，在我國因屬於一般與技職分流的雙軌教育，遂分成以升學為導向的一般教育性質的高級中等學校，及以就業為導向的技職教育性質的高級職業中等學校；在此高級中等教育階段，人才適性選擇與安置的功能更加突顯。至於高等教育的功能，則在於為青年提供較高深的知識與技能之訓練，累積人力資本，與透過提供向上社會流動之機會，促進社會公平。因此，一旦高等教育在入學機會之提供，與資源之分配上無法符合教育公平之原則，或傾向於對較高社經地位家庭的學生較為有利時，高等教育原擬促成社會公平或向上社會流動的初旨即無法達成，對社會的公平反而容易有負面的影響，或使既有的不公平現象更加惡化。

參考教育機會公平之相關論述與研究後，本研究對高等教育公平之定義，即兼顧投入、過程與產出等三方面，將高等教育公平之意涵，包含「入學機會公平」、「資源分配公平」，與「成功機會公平」。換言之，在高等教育階段，人人都

應有公平的入學機會，不應讓經濟條件等因素成為接受高等教育的阻礙；且在接受高等教育過程中能享有經費、師資、設備等資源在品質與數量上分配的平等；最後，透過教育，能讓所有青年學子都有相同獲致成功的機會。簡言之，高等教育公平係指不因受教者的社會地位、經濟狀況、種族、宗教、年齡、性別，或生理特徵等條件之不同，而在入學機會、教育過程與成功機會上有所差異。

參、高等教育公平之評估工具

「指標」係指一種評定抽象事物或概念的特徵，或用來做為判斷抽象事物優劣或程度之依據（呂鍾卿、林生傳，2001）。Scheerens（1991）認為所謂教育指標係指允許對教育制度各主要層面之表現進行價值判斷的統計量。美國教育部國家統計中心（National Center for Education Statistics, NCES）曾就教育指標下定義，認為「教育指標可用來指出教育系統的品質與功能，藉由指標量化數據的呈現，可發揮分析教育資訊、瞭解教育現況、導引教育發展，以及顯示教育趨勢等作用」（Thomas, 1997）。Cave, Hanney 和 Kogan（1997）則認為高等教育指標是指一種可信賴、權威性的衡量教學與研究活動結果的工具，通常以量化方式來呈現。其衡量方法包含公式的運用、價值與詮釋判斷，及同儕評鑑或聲望排名等非正式、主觀的程序。

高等教育公平指標為教育指標的一種，對高等教育公平指標之需求係伴隨著高等教育大眾化趨勢與消費意識的抬頭而來。1980年代以後，一方面因為經濟指標與社會指標之蓬勃發展，另一方面則由於高等教育擴充後公共經費挹注隨之增加，讓納稅人開始對高等教育受教機會公平與否賦予更多關注。此外，由於政府承擔著促進教育公平的主要職能，為有效履行該職能，需要建立一套能有效評估與定期監控高等教育公平程度的機制，藉此做為教育政策調整參考。爰此，透過指標所蒐集的資訊正可提供大學利害關係人參考，大學利害關係人包括提供教育經費的政府、做為納稅義務人的社會大眾，與享用教育服務的學生等等。建構一套有系統的高等教育公平指標，藉此明確呈現高等教育公平現況，可讓大學利害關係人透過指標瞭解接受政府補助的高等教育機構，是否負起應盡的社會責任，致力於達成提升教育公平、促進社會和諧的目標，也因此高等教育公平指標的研究遂成為各國政府、學術研究機構與社會大眾共同關注之議題。

惟由於教育公平與教育品質兩概念相似之處，在於公平程度與品質良窳都和當事人的主觀認知有關。Hughes（1988）即曾指出「教育品質的概念包含投入、過程、產出，是多面向的、無法用單一指標來評估」。同理，由於高等教育公平與否主要來自於人們對高等教育入學機會、資源分配與成功機會的主觀認知，係為一種相對的比較而非絕對的概念，故對於高等教育公平的衡量亦須透過不同向

度的多元指標來進行，方得以呈現一個較為整全的高等教育公平樣貌。基此，本研究之執行將參酌聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）、歐盟（European Union, EU）等國際組織，及英、美國家已發展之教育指標架構，並斟酌我國國情後，將高等教育公平分為社經脈絡、入學機會、資源分配，與成功機會等四個構面探討；各構面再分別擇定數個指標細項，以提供未來檢測高等教育公平時較整全之依據。

肆、高等教育指標之運用限制

然而教育指標的運用不當也可能產生某些負面效果，故在發展指標時應將指標的限制納入考量。Layzell（1998, 1999）根據對美國高等教育系統進行研究後，提出指標運用時應注意的幾項警示如下：

一、明訂策略目標方向

在發展高等教育公平指標之前，決策者必須先釐清兩個問題：「高等教育應達成的首要目標為何？」及「如何衡量該目標的達成程度？」，而基於文化背景與政治考量之差異，不同決策者皆有一套蘊含其公平或效率之政策價值的偏好指標，但該指標卻不一定能適用於廣泛的策略目標。而一旦缺少策略目標，指標就失去方向而陷入無謂的資料蒐集活動（Layzell, 1998, 1999）。

二、指標項目不宜過多

對多數決策者而言，為了以更整全視野來衡量教育發展現況，常同時運用多種指標。惟指標過多卻可能產生以下結果：1. 指標愈多，個別指標所代表的重要性愈低；2. 指標愈多，代表機構欲達成之目標愈多，愈有可能面臨不同目標間衝突的危機（Layzell, 1998, 1999）。Johnstone（1998）也承認高等教育系統具有平衡各種指標間「多元、不易衡量與相互矛盾目標」之需求。例如當政府將政策目標設定為提升高等教育參與率時，將造成機構為獲得較多政府補助而讓更多學生入學；結果可能導致與原先提高畢業率或強化畢業生素質之目標發生衝突。

三、考量資料可取得性

資料的可取得性會影響教育指標的發展和執行，美國「州高等教育辦公室」（State of Higher Education Officer, SHEFO）調查結果即發現美國採用新指標的各州中，有80%反應他們必須蒐集更多新資料以支援新指標系統的發展。若使用

現有資料庫中的資料，雖可降低前置作業的時間和成本，但僅由這些資料所產生的指標卻非最有用或最適當的 (Layzell, 1998, 1999)。

四、質量指標同時兼顧

指標依其性質又可分為質性與量化。前者係由文字或以敘述性方式來呈現學校成效；後者則是以量化數據加以表示。一般而言，質化指標因需依賴決策者之專業判斷主觀認定，故較易產生無法客觀衡量的情形；相對地，量化指標則有缺乏彈性之問題存在。因此，建構指標時首先必須考量目標，其次再衡量質量指標之利弊，並在二者之間取得平衡。在西方國家量化指標雖已被視為是有效的評估工具，但仍需輔以非量化判斷。理論上，教育政策評估應捨棄單一面向的衡量工具，而應以包含質性與量化之指標來衡量政策成效；惟實務上，為避免引起爭議，許多與經費分配有關的政策仍採取量化指標為之，以減少人為判斷的主觀因素 (Jongbloed & Vossensteyn, 2001)。Watts (1992) 亦曾批評採用量化指標可能產生的問題之一，即為試圖將不可計量的事物數據化。此外，Harris (1998) 也提醒吾人儘管量化指標能呈現機構表現的客觀外貌，但許多用來建構指標的資料卻也是從主觀判斷的活動而來，且在運用指標推論事實的詮釋過程中，亦同樣蘊含人為判斷之主觀成分。因此，過度聚焦量化指標將可能導致以手段取代目的之後果。惟量化指標雖具有上述問題，但不可否認地，相較於質性指標而言，量化指標的確較為具體且明確，因此至今也仍較受各國教育決策者青睞。相反地，質性指標雖能提供主管機關對大學機構多元表現之不同觀點，但卻需要一套更嚴謹的建構過程，故相較之下達成目標的困難度亦較高。基於此，如何取得兩種類型指標之平衡點，至今仍屬於爭議不休的議題。

伍、國外高等教育公平指標之相關研究

教育公平不但是社會公平的重要組成部分，亦是社會公平價值在教育領域的延伸和體現。爰此，第二次世界大戰以來，國外許多先進國家已針對教育公平此一不容忽視又亟待解決之問題，進行多方面的探索與實踐。茲就國際間對於高等教育公平指標之建構情形說明於下。

一、全球高等教育排行榜高等教育公平指標

由於確保各社會階層都有公平合理接受高等教育的機會，已成為世界各國政府所面臨之共同課題，其中尤以入學可接近性 (accessibility) 與就學可負擔性 (affordability) 成為各界關注的新議題。故 2005 年「全球高等教育排行榜」(Global Higher Education Rankings: Affordability and Accessibility in Comparative

Perspective)曾針對大學入學可接近性與就學可負擔性兩個構面，逐一檢視 OECD 國家高等教育的整體表現（如表 2-5）。惟因各國國情及重點不同，故在資料蒐集與指標定義上較為廣泛，主要為反映受調查國家人民高等教育參與程度之普遍性與參與者的社會地位（周祝瑛，2008；Usher & Cervenán, 2005）。

表 2-5 全球高等教育排行榜高等教育公平指標

構面	指標項目	指標說明
入學可接近性	1.就學率	同年齡層中接受高等教育的比例
	2.畢業率	年齡在 25~34 歲中完成高等教育的完成人口率
	3.教育水準指數	所有 45~65 歲之間具有高等教育學歷的男性比例除以所有大學生中具有高等教育比例的父親，再乘以 100
	4.性別平衡指數	在學生男女性別比率
就學可負擔性	1.大學學雜費	大學學雜費標準
	2.就學成本	大學學雜費加生活費(膳宿費、書籍費等)
	3.淨就學成本	就學成本扣除來自政府與民間的獎補助
	4.退稅後淨就學成本	淨就學成本扣除所得稅抵減
	5.實付成本	淨就學成本扣除學生貸款
	6.退稅後實付成本	實付成本扣除所得稅抵減

資料來源：整理自 Usher & Cervenán (2005)。

二、經濟合作與發展組織教育公平指標

1988 年起，OECD 即開始推動「教育系統國際指標」計畫（The International Indicator Education Systems, INES Project）（U.S. Department of Education, 2009），並針對會員國相關資料進行比較與分析，每年發行《教育概覽：OECD 指標》（Education at a Glance: OECD indicators）一書，讓會員國能透過指標瞭解其他 OECD 國家的教育現況。自 2003 年起，OECD 更以「教育公平主題式檢視」為題進行為期 5 年的研究，目的在於汲取他國政策經驗以改善自身的教育公平現況，並將研究內容聚焦於探討教育公平、教育中輟、不同教育進度對教育公平的影響，以及教育制度中移民和少數族群的融合等。在此基礎下，除部分會員國教育部出版分析報告外，研究團隊更在深入檢視各國相關政策與實務後，據以提出最終研究成果報告「不再失敗：達成教育公平的十個步驟」（No More Failures: Ten Steps to Equity in Education），以作為各國改善教育公平之參考。

綜合教育系統國際指標計畫歷年來指標的建立，OECD 已針對教育公平指標進行相關的研議與發展。分別可以從性別、年齡、居住地、特殊學習需求、社經地位、種族類別等分類項目，藉由成人人口的社經脈絡、財政暨教學資源、教育的可接近性、學校教育環境、各級學校畢業率、學生學習成就與成人識字率、勞動市場的表現等項分別再細分檢視細目，構成一個如表 2-6 所示的指標架構。

表 2-6 OECD 教育公平指標架構

指標構面與項目		個別差異類別					
		性別	年齡	居住地	特殊需求	社經地位	種族
成人人口的社經脈絡	成人人口教育程度						
	不同教育程度的勞動市場參與率						
財政和教學資源	GDP 的教育支出比例						
	基礎教育的每生支出						
	教育機構的教師與其他人事聘用						
	對高等教育學生的依法資助						
	生師比						
教育的可近性	入學率						
	預期受教育年限						
	高等教育可接近性						
	繼續教育與訓練的參與情形						
學校教育環境	中小學學生在校時數						
	教師薪資						
	初中能力分班						
	學校和課程類型的差異程度						
	小學留級制						
	家長教育程度與對學校活動參與度						
各級學校畢業率	後期中學整體畢業率						
	後期職業/一般中學畢業率						
	高等教育畢業率						
	不同類型、學科高等教育畢業率						
學生學習成就與成人識字率	學生的數學與科學成就						
	7 到 8 年級學生進步情形						
	4 年級學生的科學態度						
	成人的書寫與運算能力						
勞動市場的表現	失業率與學歷程度						
	不同程度學歷的收入						
	高中與高等教育畢業生之失業率						

資料來源：Hutmacher, Cochrane & Bottani (2002).

三、歐盟教育公平指標

EU 提出的「教育制度公平方案」和上述 OECD 和教育公平之研究幾乎在同時進行。但與 OECD 採取主題式的研究、比較性較低，且屬於質性研究不同，歐盟「歐洲教育制度公平研究小組」(European Group of Research on Equity of the Education Systems, GERESE) 之研究焦點在於證明建構一套教育公平指標的可行性，並藉此評估與比較歐盟會員國教育制度的公平性。此外，歐盟所建構的教育公平指標背後亦有理論基礎作為支持，包括功績主義、平等主義、自由主義與社群主義。惟因其中部分理論較不適合發展指標與收集資訊，部分理論又爭議頗多，故研究小組最後擇取 Walzer 的正義理論、Sen 的能力均等，與 Rawls 之正義論作為根基來發展指標 (Department of Theoretical and Experimental Education, 2009)，其指標如表 2-7 所示。

表 2-7 EU 教育公平指標架構

指標構面	次構面	指標細項
A. 教育不平等內涵	A1. 個人教育成就	1. 工作收入與機會不等 2. 教育的社會功能
	A2. 社經背景	1. 收益與貧困 2. 經濟安全感
	A3. 文化資本	1. 成人教育階段 2. 15 歲學生的文化資本 3. 15 歲學生的文化學習
	A4. 志向與感知	1. 15 歲學生的專業志向 2. 學生對平等的規準 3. 學生普遍對平等的意見
B. 過程	B1. 受教數量	1. 期望 2. 教育支出
	B2. 受教品質	1. 來自教師的支持 2. 紀律 3. 隔離 4. 感覺被公平對待
C. 內部結果	C1. 技能	1. 結果/技能的不平等 2. 在學校的弱點與傑出
	C2. 個人發展	1. 公民知識
	C3. 學校生涯	1. 學校生涯的不公平
D. 外部結果 — 社會與政治因素	D1. 教育與社會流動	1. 教育層級的職業成就 2. 社會出身對職業地位的影響
	D2. 教育對弱勢者的助益	1. 從菁英到弱勢者的貢獻
	D3. 不平等的整體影響	1. 學生對均等的評鑑 2. 學生對教育系統的期待 3. 學生對正義的感覺 4. 容忍/不容忍 5. 社會政治的參與度 6. 信賴

資料來源：Department of Theoretical and Experimental Education (2009).

四、英國高等教育公平指標

1980 年以來，英國高等教育系統雖在促進經濟成長和創新研究、擴大入學機會、提高教學品質，以及強化企業合作等方面皆有相當顯著的成就；但高等教育擴張的利益卻未惠及不同背景的人才。易言之，在英國仍有許多弱勢家庭學生，無論是否具備接受高等教育的能力，仍將大學視為是可望而不可及的場所 (Department for Education and Skills, 2003a, 2003b)。爰此，為保障弱勢族群受教機會與權利，英國歷年來即不斷透過相關報告書與法案的公布實施，在追求卓越發展的過程中亦同時強調公平正義，藉此促進國家社會的和諧發展。

為具體呈現大學校院擴大入學參與政策的執行成效，英國政府早於 1999 年即著手建構「高等教育表現指標」(higher education performance indicators)。1997

年，英國「國家高等教育諮詢委員會」(National Committee of Inquiry into Higher Education, NCIHE) 在《狄林報告書》中建議英國應該發展更能呈現英國高等教育系統特色的指標與標竿 (benchmarks)，並主張在建構指標時應將高教機構的脈絡與多樣性納入考量。基此，1999 年，HEFCE 成立「表現指標指導小組」(Performance Indicators Steering Group, PISG) 作為發展大學表現指標的專責單位，其成員來自英國財政部 (HM Treasury)、教育與就業部 (Department for Education and Employment, EfEE)、英格蘭高等教育撥款委員會 (HEFCE)、高等教育統計局 (Higher Education Statistic Agency, HESA) 與大學校長委員會 (CVCP) 等不同單位 (PISG, 1999; Pugh, Coates & Adnett, 2005)。

有關 PISG 之任務，第一階段為替英國政府及高等教育撥款委員會發展高等教育公平與表現指標，並藉此讓各高教機構瞭解政府關注之治理重心所在；第二階段為迎合其他高等教育利害關係人資訊公開的需求；第三階段則是回應英國財政部對於各大學校院應提升畢業生就業率之要求。在指標建構過程中，PISG 也承認因指標具有高度的複雜度與爭議性，造成指標的詮釋與建構同樣困難 (PISG, 1999)。儘管如此，1999 年 12 月 PISG 仍公布了第一份高等教育表現指標報告，並認為前述指標可協助外界更有效瞭解不同地區高等教育機構在擴大多元背景學生高等教育參與的情形 (Pugh, Coates & Adnett, 2005)。HESA 每年持續公布相關統計數據，藉此讓社會大眾更加瞭解英國高教系統的運作狀況；惟隨著政府高等教育政策之變革，指標構面與內涵亦會隨時進行檢視與調整。

2010 年 HESA 公布的高等教育表現指標，其構面涵蓋擴大參與指標 (widening participation indicators)、中輟率 (non-continuation rates)、部分時間學生學業完成率 (module completion rates)、研究產出 (research output)，以及畢業生就業 (employment of graduates) 等範疇，主要研究對象仍為大學生 (HESA, 2010a)，目前前述指標已被視為是評估英國高等教育績效責任的重要工具之一。根據 2010 年 4 月公布的最新調查數據顯示，英國弱勢族群高等教育參與率已經從 2004/05 年的 28.2% 進步到 2007/08 年的 29.5%；來自不利地區 20 歲以下的青年學子，其高等教育參與率亦從 2005/06 年的 8.6%，進步到 2008/09 年的 10.1% (HESA, 2010b)。

五、美國高等教育公平指標

半世紀以來，美國在各界提升高等教育入學機會的努力下，高等教育入學率逐年提高，滿足更多社會成員接受高等教育的需求；然而不同族群 (包括種族、性別與家庭社經地位) 之間高等教育的參與程度仍有差異。以家庭年收入為例，來自家庭年收入高於 100,000 美元的高中畢業生，有 91% 可進入大學，家庭年收入在 50,001 到 100,000 美元之間者，有 78% 可進入大學，但家庭年收入低於 20,000

美元者，則僅有 52% 畢業後可進入大學校院 (The National Center for Public Policy and Higher Education, 2008)。由此可知，美國不同群體間教育的公平差距仍未完全消除。有鑑於高等教育可負擔性惡化已經危及美國弱勢群體高等教育入學機會與學位取得情況，美國聯邦政府近年來不斷透過修訂相關法案，與提出一系列配套措施來促進公平理想的實踐。國會於 2008 年通過「高等教育機會法案」(Higher Education Opportunity Act)，從節制學費調漲、擴大學生資助和建立友善校園等方面著手促進入學選擇機會 (U.S. Department of Education, 2008)。

此外，為了具體評估各州高等教育公平現況，俾提供各州政府高等教育政策參考，美國聯邦政府於 1998 年成立「全美公共政策與高等教育研究中心」(The National Center for Public Policy and Higher Education)。該中心為一非營利、非屬於任何黨派的獨立機構，主要任務為針對全美五十州的兩年制及四年制公私立大學校院之大學部表現以量化方式進行評鑑及比較，該中心於 2001 年時首度發表州際間的「2000 年美國各州高等教育評鑑報告」(Measuring Up 2000)，藉此作為各州政府與社會大眾評估各州高等教育機構表現的參考。其後每隔 2 年亦陸續出版新的高等教育機構表現報告書 (The National Center for Public Policy and Higher Education, 2000)。

由於教育指標必須隨著社會變遷發展不斷檢討改進，故美國每隔兩年出版的 Measuring UP 報告書其指標亦略有調整，茲將最新出版的 Measuring UP2008 報告書的指標內容與成果摘要呈現如表 2-8 所示：

表 2-8 Measuring UP 2008 指標

構面	次構面	達成情形
入學準備	進階 K-12 課程	未改善
	12 年級學生之學業成就	未改善
教育參與	不同收入家庭的大學入學率	未改善
	跨州學生的遷移	未改善
可負擔性	未能符合有資格學生的財務需求	未改善
	助學金分配	部分改善
	學生貸款	已改善
學業完成	跨系統學生的進步情形	未改善
	6~10 年內完成學業的比率	部分改善
社會利益	教育成就	已改善
	公民參與	已改善
終身學習	成人技能水準	退化
	成本效益	未改善

資料來源：The National Center for Public Policy and Higher Education (2008: 20).

六、國外高等教育公平指標綜合討論

由前述文獻分析可知，若欲檢視一國教育制度公平程度或教育政策執行成效，以作為政府相關政策規劃、執行與檢討改進之參考，實有賴建構一套較為健全且完備的指標系統作為評估標準。然而指標發展並非憑空想向或直接由國外移植，必須具有政策目標以作為價值判準和方向指引，否則很可能隨著決策者偏好而更迭，或因不符本國歷史文化脈絡背景而流於不切實際。基此，為提升未來研擬我國高等教育公平指標與蒐集相關數據資訊的可行性，茲將前述先進國家與國際組織所發展的教育指標系統整理如表 2-9 所示，藉此提供後續初擬我國高等教育公平指標之參考。

從國外經驗可發現，探討教育現況中有關公平議題時，必須先找到參照對象並以相對和比較的概念，才能察覺不同地區、不同國家、不同學校或不同個體間在資源分配或受教機會等方面所存在的公平差異。故高等教育公平指標可分為國家層級、地方層級與學校層級，分別比較不同國家、區域、學校以及個體間，在各指標項目上所呈現的差異程度。

再者，無論是國際組織或英美等國所發展的教育公平指標體系，整體上仍是遵循在教育領域應用較廣之 Stufflebeam 的 CIPP 評估模式，亦即包括背景評估 (Context evaluation)、投入評估 (Input evaluation)、過程評估 (Process evaluation) 以及成果評估 (Product evaluation)。在背景方面，如成人人口的社經脈絡、教育不平等內涵等項目；在投入方面，如教育的可接近性、財政和教學資源、入學準備度等項目；在過程方面，如就學可負擔性、學校教育環境、教師對待學生的方式等項目；在結果方面，則如學生學業表現、畢業率、就業情形、不同社經地位受益程度等項目。

此外，就指標數量和內容觀之，無論是國際組織或英美等國所發展的教育公平指標體系，亦符合 Layzell 所提出的指標運用限制，在指標數量上不求多以免降低各指標的重要性並模糊焦點；在指標內容上亦採取質量兼顧，除量化數據資料外並佐以質性文字說明，以呈現較為整全之高等教育公平樣貌。

表 2-9 國外高等教育公平指標綜合討論

項目	指標構面	指標重點說明
全球高等教育排行榜	入學可接近性	以高等教育就學率與畢業率為主要指標，探討不同國家中不同族群接受與完成高等教育的比率與差異程度
	就學可負擔性	以大學相關成本為主要指標，瞭解不同國家高等教育成本占該國人民可支配所得的差異
OECD 教育公	成人人口的社經脈絡	瞭解各國成人人口的教育程度，及不同教育程度勞動市場參與率

項目	指標構面	指標重點說明
平指標架構	財政和教學資源	著重於政府對不同政事部門與各級教育間經費分配之公平性
	教育的可近性	不同族群各級教育的入學率與學習年限
	學校教育環境	探討學校中教學資源與課程安排的差異
	各級學校畢業率	瞭解不同族群學位完成情形
	學生學習成就與成人識字率	瞭解不同族群學生學業成就
	勞動市場的表現	瞭解不同教育程度者在勞動市場中就業率、薪資水準與失業情形
EU 教育公平指標架構	教育不平等內涵	瞭解不同教育程度者的薪資收入與獲致成功機會的差異、不同族群文化資本的差異、不同族群對未來抱負水準的差異
	過程	瞭解教育過程中不同族群學生所獲得的有形資源（如教育經費）與無形資源（如教師對待）是否有差異
	內部結果	瞭解學生受教後專業知能的差異
	外部結果—社會與政治因素	瞭解學生受教後對社會流動或政治參與的影響，與學生對教育均等的整體評價
英國 HESA 高等教育表現指標	擴大參與	瞭解不同族群學生高等教育的入學率
	中輟率	瞭解不同族群學生是否受到能力以外因素之限制而不得不中斷學業
	部分時間學生學業完成率	由於在職生的增加，英國愈來愈重視非全職學生的學業完成情形
	研究產出	與高等教育機構績效責任較有關連
	畢業生就業	瞭解不同族群學生畢業後就業情形
美國各州 Measuring UP 報告	入學準備度	各州的 K-12 系統提供學生進入高等教育機構前之課程準備程度
	州居民參與率	各州居民進入高等教育機構的機會
	學費負擔能力	各州大學平均學費佔家庭年收入的比例及各州府所提供獎助金方式
	學生畢業率	各州學生取得大學文憑與證書的比例
	不同社經地位受益程度	高等教育對社會經濟的影響
	學業表現	學生學業成就

陸、我國高等教育公平指標之相關研究

我國高等教育階段雖亦存在諸多公平問題，但因國內目前在高等教育公平的研究上，有關公平指標建構之研究相對不足，故實有必要建構一套適用於我國之高等教育公平指標，才能有效評估高等教育公平現況與相關政策執行成效。茲先就我國現行教育公平指標之檢討，與教育部現行教育公平指標分別說明於下。

一、我國現行教育指標系統之檢討

我國現行之高等教育指標系統，主要向度包括教育發展程度（例如各級各類學校數、學生數、教職員數等）、教育資源投入（例如教育經費總額、每生平均教育經費支出、經常門支出、資本門支出、政府教育經費占 GDP 比率）、各級學校學生學業成就（例如畢業率、就業率、休退學率）、教育規模（高等教育淨在學率、粗在學率）等，但此類統計資料基本上是對教育現況的描述，較缺乏對教育公平的關注。某些教育階段的資料雖已按性別、城鄉、區域、族群等類別進行學生人數的統計，但這些訊息仍然零散且不完整。

此外，從我國現行教育統計數據亦可發現，多數統計量仍是以「總量」或「每人平均」的模式來呈現。高等教育規模與數量的擴充，通常也意味著高等教育公平程度的提升，此時高等教育的機構總數、學生總數，以及每人平均教育經費支出等統計量表面上似乎可做為檢視我國高等教育公平程度的工具。然而值得注意的是，公平係為一種對不同個體或不同族群之間資源是否合理分配的衡量。諾貝爾獎得主 Sen (1988) 即曾明確指出「總量因素和分配因素之間的衝突」，認為「古典功利主義僅重視將不同個體的個別效用直接加總後得到總效用，卻忽視了總效用在個體之間的分配情形為何」。易言之，總效用的增加並不代表資源分配的合理和公平狀況的改善，過於重視總量的成長，容易掩蓋或忽略總體之下不同群體或個體間所存在的巨大差異。

由上可知，目前我國教育統計指標中常用的「總量」和「人均」模式雖可在一定程度上反映高等教育公平狀況的變動情形；但若將其作為衡量我國高等教育公平的專門指標並不理想，因為只追求總量或人均的最大化，可能會忽略個體間資源分配的不公平程度。尤其我國在 M 型化社會的趨勢下，貧富差距逐漸拉大、教育公平問題亦不斷突顯，亟需建立一套專門的高等教育公平指標，唯有透過對高等教育現況持續的測量與評估，才能有效監控和及時矯正不同教育主體間教育資源分配的差距。

除了可能忽視不同群體間資源分配差異外，目前教育部要求國內各級學校定期申報之基本數據，亦多屬於人事資料、學生學籍資料，與學校財務資料等基本數據或行政管理資料。對於弱勢學生比例（新移民子女、低收入戶子女）、學生學業成就，與通過體適能比例等產出方面的資料則付之闕如。教育產出層面資料的重要性，在於其不僅有助於瞭解一般學生學習成就的影響因素，如資源投入程度、學生努力程度、學習機會和學習能力等，對於協助弱勢學生更有直接關連，因為透過教育產出的數據資料，可分析教育不公平所帶來的社會成本，藉此喚醒世人瞭解到不符公平正義的高等教育不僅為教育領域之重大議題，其負面影響更涉及社會各個層面，甚至威脅到整個民主國家的運作。

二、高等教育公平指標仍有待補足

近年來國內在高等教育公平的研究成果上，主要仍聚焦於高等教育公平理論探討與問題呼籲，對指標建構的相關研究也多屬於教育發展指標而非公平指標（簡茂發、李琪明主編，2001；楊孟麗、王麗雲，2007；潘慧玲，2008）。雖已有針對教育機會均等進行指標建構者，但其關注焦點則為幼稚教育階段（郭雅筑，2001），高等教育層級之公平指標仍有待補足。

由於教育部統計處定期公布之指標數據仍為現階段我國相關教育統計資訊之最主要來源，就其內容觀之，亦可發現若干對於性別公平指標之建置。早期我國各項統計資料之蒐集雖有按性別分類，惟未普及化，也未彙集成單一性別統計窗口；至1999年1月行政院婦女權益促進委員會（簡稱婦權會）第5次委員會議決議「建立我國以性別為基礎之國家相關統計分析資料」，其後才開始有系統啟動全面性別統計資料之蒐集，因此目前教育類性別統計指標，係配合婦權會及行政院主計處之協調而加以蒐集整理（行政院主計處，2006）。

茲將教育部統計處目前所建構之性別平等指標中，與高等教育有關者呈現如表2-101所示，由指標項目可發現，除以性別為主要關注點外，亦含括對於原住民、外籍配偶子女與特殊教育等弱勢族群相關資料之蒐集；但整體而言，並未有系統地加以整合及呈現，仍有待持續擴充與改進。

表 2-10 教育部統計處性別公平指標-高等教育部分

構面	指標項目
促進教育機會均等， 引導社會正向流動	100 各級學校學生人數
	106 大專校院學生人數
	108 國人平均受學校教育年數
發揮教育公平正義， 關懷弱勢學生就學權益	201 外籍配偶子女就讀國中小學生人數
	202 特殊教育學校學生人數(身心障礙類)
	205 大專校院原住民學生人數
	207 大專校院休退學統計
	208 遭遇家庭變故學生人數
拓展教職專業取向， 加強生師互動關係	300 各級學校教師人數
	306 大專校院教師數
	307 各級學校校長人數
	308 各級學校主管人數
建構校園為無性別發展障礙 之友善環境機制	401 教育部性別統計
	402 各縣市政府性別平等教育委員會性別統計
	403 大專校院性別平等教育委員會性別統計
	404 校園性侵或性騷擾性別統計
	405 大專校院開設與性別議題相關課程統計

資料來源：整理自教育部統計處（2009）。

柒、建構我國高等教育公平指標之初步構想

本研究為「我國教育公平理論與指標建構之整合研究」之子計畫五：「高等教育公平指標之研究」，故本研究所欲建構之指標亦將以總計畫已提出之教育公平理論架構模式為基礎，據以研擬我國高等教育公平指標。

一、總計畫所提出之教育公平指標架構

本研究總計畫已根據文獻分析與焦點團體座談結果，將教育公平指標分為背景、輸入、過程，與結果等不同面向，同時並將社會結構、法律制度、個別差異、補償措施，與適性發展等因素納入考慮，如表 2-11 所示。由該表可知，本研究總計畫在指標系統之選擇上，仍採用教育領域應用較廣之 Stufflebeam 的 CIPP 評估模式。目前國內教育部辦理之大學校院系所評鑑、高職校務評鑑等多項評鑑計畫均採用此模式。CIPP 評估模式包含背景評估（以 C 表之）、投入評估（以 I 表之）、過程評估（以 P 表之）以及成果評估（以 P 表之）四種評估，除了可以指導決策，即形成性評估，亦可以判斷績效，即總結性評估。余源情(2003)指出背景評估包含尋找未解決的問題；投入評估即分析各項政策的規劃與設計；過程評估為監測政策執行；成果評估則在於辨識與評估政策執行成效。

表 2-11 整合性研究之教育公平理論架構模式

縱軸	橫軸	背景	輸入	過程	結果
社會結構		由於教育公平為社會公平的一環，教育公平能否實踐在一定程度上受到教育系統外如民主化程度、社會價值觀、經濟發展與文化背景等外在結構所影響，故此面向公平指標旨在檢視教育制度以外整體脈絡對教育現況公平程度之影響。			
法律制度		由於透過法律規範可對教育公平發揮積極的保障與導引作用，故經由立法程序與執法手段，一方面盡最大可能地消除社會上種種教育不公平的現象；另一方面則在於保障不同受教者在教育上的基本權利，並建立一個人人在立足點上都可以公平發展的制度。此面向公平指標旨在檢視我國相關法律規範中對受教者權利之保障程度，並藉此體現修訂或制訂符合教育公平理念之法規制度的重要性。			
個別差異		個別差異可說是教育公平命題產生的基礎，故此面向公平指標旨在檢視現有教育環境是否能強化教育主體的個別差異、是否能關照並尊重自主性，以及是否能容納多元性，具體作為包括提供學生適性發展及潛能發揮的環境、提供公平正義的教育機會、創造豐富而多元的教育活動及提倡潛移默化的教育過程。			
補償措施		為了讓所有人都有獲致成功的機會和能力，照顧弱勢族群或文化不利兒童，已成為教育和社會福利的重要政策之一，此種積極性的差別待遇亦是教育公平理想實踐的關鍵，故此面向公平指標旨在檢視教育現況中是否能對文化經濟不利之弱勢族群，提供積極性差別待遇的補償措施，讓他們有迎頭趕上的機會。			

縱軸	橫軸	背景	輸入	過程	結果
	適性發展	追求教育公平的理想，除了透過前述補償措施外，更應根據個體不同潛能訂定具有差異性的能力指標並因材施教，讓每一個人都能依其潛能適性發展以在社會中貢獻所長。在教育資源分配上，尤應以學習者實際需求為考量，確實照顧各個學校與個別學生的需求，充分賦予達成預定目標的資源，確保透過教育足以發展孩童的個別潛能。			

二、本子計畫初擬之我國高等教育公平指標架構

本子計畫旨在係針對我國高等教育公平現況的檢視與相關政策的執行成效，建構適當的評估指標。爰此，在參酌前述總計畫教育公平理論架構之 CIPP 評估模式，另根據本子計畫文獻探討中國外相關經驗與國內研究結果，進行彙整與修正後，將我國高等教育公平指標架構分為 C：「成人人口的社經脈絡」、I：「入學階段的教育機會」、P：「教育過程的資源分配」，與 P：「學習成果的成功機會」四個構面來說明。

首先就社經脈絡構面而言，教育公平能否實踐的要素並不完全決定於教育系統本身，在一定程度上係取決於教育系統的外在因素，包括政治、社會、經濟與文化等外在結構對教育系統的規範與限制。易言之，教育系統內入學機會、資源配置與學業成就等面向的公平性雖然重要，然而更具根源性的問題在於對整個社會與經濟結構的反省，以免學校教育再製社會階級。故此面向之高等教育公平指標旨在檢視教育制度以外社經脈絡對教育現況公平程度之影響，次構面則進一步分為性別平等、經濟狀況、教育普及與就業情形，並據以發展出各指標細項。

其次就入學機會構面而言，由於高等教育階段所應遵循的公平原則，通常係指以能力為基礎之教育機會公平競爭原則，亦即只要有能力與意願，人人都應有相同的高等教育入學機會，不應讓能力以外的因素成為個體接受高等教育的阻礙。目前在我國影響高等教育入學機會公平性的主要因素為入學考試制度。爰此，本研究在入學機會構面之下將再細分為入學管道、學生特質、機構分佈等次構面，並據以發展出不同的指標細項。

再則就教育過程構面而言，在接受高等教育過程中，亦應關注經費、師資、設備等教育資源在不同受教者之間的公平分配，因為高等教育為高成本的教育，故來自於政府的經費補助，對學校教育品質良窳影響甚鉅，亦會造成不同學校之間每生教育支出的差異。此外，由於近年來大學學費不斷調漲，此時唯有透過良好的配套措施，才能在學費調漲的現實環境中，保障經濟弱勢學生的受教權利。基此，本構面之下將進一步區分為可負擔性與教育品質等次構面，並據以發展出不同的指標細項，藉此檢視我國高等教育的公平現況。

最後就學習成果構面而言，透過高等教育學習過程應讓所有青年學子都能適性發展，有獲致學習成就的相同機會，未來得以在社會中貢獻所長、學以致用、適才適所；然而現實環境中，受教者的社會地位、經濟狀況、種族、年齡、性別，或身心特徵等因素皆可能影響其完成學業的年限，甚至導致休退學情形發生，進而影響其未來就業與生活品質，故這些因素都將納入本構面予以檢視。此外，由於對學習成果而言，許多重要資料都來自於個體的主觀認知，雖然資料蒐集不易，但仍屬重要資訊，有必要在指標建構時予以呈現，故本構面之下將再區分為客觀數據與主觀認知兩個次構面，並據以發展出不同的指標細項。

茲將本研究初擬之「我國高等教育公平指標體系」架構呈現如圖 2-4 所示，指標細項則臚列如表 2-12 所示。

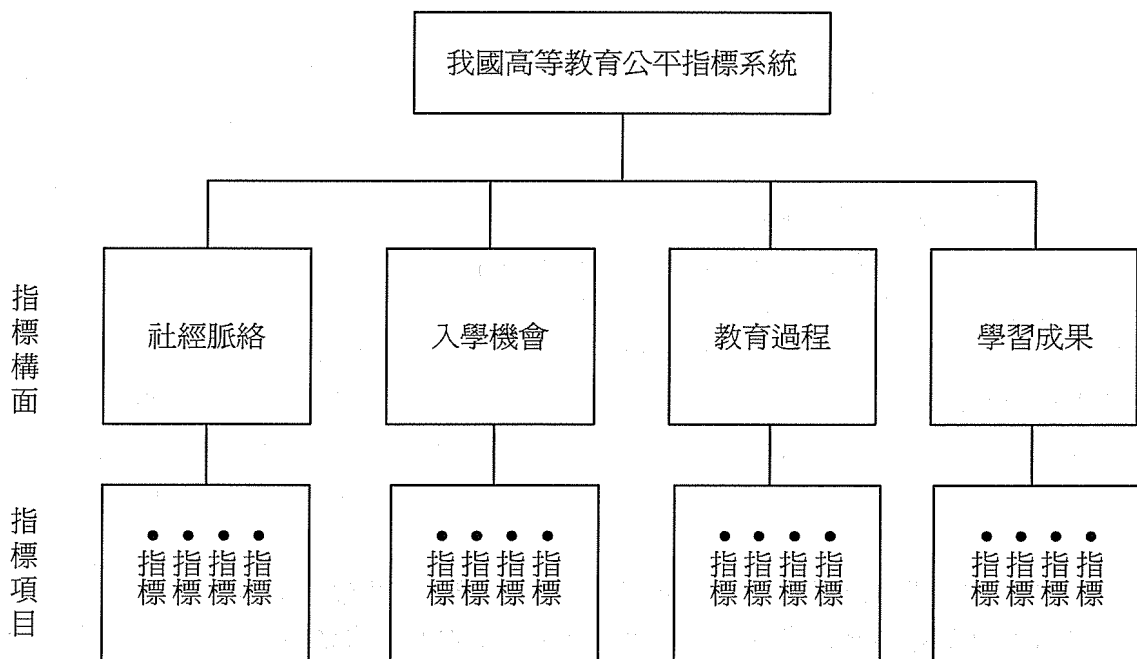


圖 2-4 我國高等教育公平指標架構（初擬）

表 2-12 我國高等教育公平指標細項（初擬）

構面		指標項目
社經脈絡	I-1	男女工資比率
	I-2	吉尼係數 (Gini Coefficient)
	I-3	勞倫茲曲線(Lorenz curve)
	I-4	成人人口教育程度
	I-5	不同教育程度的勞動市場參與率
入學機會	II-1	不同條件學生由考試分發方式進入大學的比率
	II-2	不同條件學生由甄選入學方式進入大學的比率
	II-3	不同條件學生由繁星計畫方式進入大學的比率
	II-4	在校生中不同條件學生比率
	II-5	在校生中外籍配偶子女比率
	II-6	在校生中身心障礙學生比率
	II-7	大學學雜費標準
	II-8	教育總成本
	II-9	教育淨成本
	II-10	每平方公里高等教育機構數
教育過程	III-1	政府教育支出占 GDP 之比率
	III-2	各級政府教育支出占歲出比率
	III-3	各級政府教育人事支出占其總教育支出之比率
	III-4	政府對公、私立學校之教育經費補助金額占學校總收入比率
	III-5	公、私立大學平均每生教育支出
	III-6	不同條件學生平均每生教育支出
	III-7	政府對不同條件學生的教育資助（獎、助學金）占總教育資助比率
	III-8	政府對公、私立學校學生之平均每生教育資助（獎、助學金）
	III-9	公、私立學校之生師比
	III-10	公、私立學校之生職比
學習成果	IV-1	不同條件學生之畢業率
	IV-2	不同條件學生之畢業年數
	IV-3	不同條件學生之休學率
	IV-4	不同條件學生之退學率
	IV-5	不同條件大學畢業生之升學率
	IV-6	不同條件大學畢業生之就業率
	IV-7	不同條件大學畢業生學用相符程度
	IV-8	不同條件大學畢業生薪資報酬
	IV-9	不同條件大學畢業生之失業率