

第三章 我國後期中等教育公平的架構與指標

壹、我國後中教育公平架構之建構

楊瑩（1998b）曾歸納，英、美兩國與台灣地區對教育機會均等問題的討論，有以下三個重點：

一、教育機會均等問題探討的初期，重點往往在於接受免費基礎教育或初等教育機會的均等。

二、教育機會均等問題探討的中期，可說是包含了兩階段的發展，前一階段之重點在於免費中等教育機會均等；後一階段之重點則常在於個人所接受教育內容的均等。

三、教育機會均等問題探討的後期，關注的重點一是接受中等教育以上教育機會均等的議題，另外則探討不同社會經濟背景家庭的子女，其教育機會是否隨著教育的擴展而趨均等。

從上述的發展重點可知，有關教育機會均等的討論，最明顯地就是從入學機會的爭取，到教育內容與結果的關心。此外，隨著受教年齡的增加，逐漸從對初等教育的關心，轉而以中等與高等教育為重點。在此脈絡之下，後期中等教育逐漸受到重視，因為，後中教育的入學與其教育內涵也涉及了教育公平的問題。

Walberg & Zhang（1998）分析 28 國的教育特色，將指標區分為三大類：脈絡（contexts）、過程（processes）、與結果（results）。教育脈絡的因素會影響教育的成本、資源與學校教育的過程，而過程顯然對結果，亦即對學生的教育成就有所影響。

Field, Kuczera & Pont（2007）指出教育公平有兩個主要面向：公平（fairness）與包容（inclusion）。公平指的是個人或社會的處境，如性別、社經地位、族群身份等，不應該阻礙了個人潛能的發揮。包容則是指：應該確保對所有的人都提供一個最低限度標準的教育，例如，要能夠使所有的人都能夠讀、寫、做簡單的算數。上述這兩個面向是密切相關的，而避免學校教育的失敗，將能有助於減輕社會不利所引發的教育失敗。Field et al.（2007）進一步提出十個促進教育公平的方式，分屬三個主要的政策面向：教育體系的設計、學校教育內外的實務、教育資源的投入。十個方式分述如下：

（一）教育體系的設計：

方式一：避免過早分流或分組，並延後學術選擇

方式二：善於規劃學校選擇權，以避免影響教育公平

方式三：在後期中等教育階段，提供有趣的各類教育方案，避免某一學制

缺乏生涯進路、並預防學生中輟

方式四：在教育體系內提供第二次機會，讓未能取得相關證書的人取得

（二）公平與包容的教育實務

方式五：設計並提供系統性的協助，以幫助學業落後的學生，並避免過高的留級率

方式六：強化學校與家庭的連結，以協助貧困家庭的家長來幫助其子弟

方式七：回應學生的多元需求，協助在主流教育中的移民與少數族群學生

（三）投入的教育資源

方式八：落實全民教育，重視提供幼年兒童教育與基本教育

方式九：針對最需要的學生或地區，給予資源上的補助

方式十：訂立具體的公平目標，特別針對低成就與中輟生

由上述學者們的主張中可以發現，教育公平的面向可以從不同角度來加以討論。若延續本整合型研究之架構，則依照 CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Stuffleman, Madaus & Kellaghan, 2000) 的架構，來探討教育公平的重要議題。以下，簡要地分析 CIPP 四個階段與前述教育公平面向的參照（詳見表 6）。

由於各種分類架構的重點不同，在表 6 中的歸納與比較也因此不是絕對的，往往在對應時，會有重複或與兩個類別都有相關的情形。例如，在 EAG 《教育綜覽》的分類中，「2.型塑教育結果的政策與脈絡」其實與 CIPP 架構中的輸入與過程都有關係，甚至也與結果有關。

表 6 各教育指標的比較與我國後中教育公平的 CIPP 架構

	背景 (家庭社經)	輸入 (入學機會)	過程 (受教內涵)	結果 (教育結果)
EAG (2009)	3.政策脈絡所在 的背景與限制	2.型塑教育結果 的政策與脈絡	2.型塑教育結果的政策與脈 絡	1.教育與學習的 產出或結果
		3.入學機會、 就學參與與發 展進路	2.投入在教育的財務與人力 資源 4.學習環境與學校的組織	1.教育機構的產 出與學習的影響
		2.入學機會、就 學參與與進路 發展情形	3.學習環境與學校機構 4.財務	1.學習結果、畢 業與完成學業之 情形
PISA 國際 學生成就 測驗 (2006)	脈絡 (antecedents)		過程 (processes)	結果 (outcomes)
	1.家庭因素與學 生特質	3.學校的政策與 實務	2.學校資源 3.學校的政策與實務 4.教室實況	
ISUSS 後中 教育調查 面向 (2004)		2.學校運作	1.人力資源 2.學校運作 3.資訊與通訊科技的使用 4.促進進路發展的政策與實 務	
ISUSS 之 11 項後中 教育標竿 (2004)	1.入學制度應 具包容性(入 學制度是否僅 採學業成 績?)		3.有多元的輔導與諮商策略 4.有多元的外部回饋 5.專業的師資 6.能聘有合格教師 7.學生能運用的電腦資源 8.教師能運用的電腦資源 9.參與教師專業發展 10.參與與 ICT 有關的教師專 業發展 11.能發揮電腦之教育用途	2.學生成就的表 現(20-24 歲人 口中具後期中等 教育證書的比例)
Walberg & Zhang	脈絡		過程	結果

(1998)				
Field, Fuczera & Pont (2007)		教育體系的設 計	公平與包容的教育實務 投入的教育資源	教育體系的設計

資料來源：研究者整理

以下，乃依上述各個層面簡要加以說明：

一、背景（家庭社經）

學生之家庭背景是否影響其教育成就的表現，一直是教育機會均等理念中，最核心的關注重點（林生傳，1999, 2005）。但早期對家庭背景概念的界定，偏向從社會與經濟面向來解釋，後來則加入比較文化的層面，即家庭的型態與主觀理念等。

簡茂發（1984）探討家庭社會經濟背景、教師期望與學業成就關係時，認為家庭社會經濟背景，主要包括經濟面的家庭經濟狀況、父母每月總收入，以及社會面的父親職業、父母教育程度等。張建成（1993）探討家庭相關因素對台灣山胞教育成就的影響，將家庭因素分為三類：家庭結構（家長教育程度、職業地位）、家庭文化條件（家中有關教育或讀書的物質設備、與語言問題的干擾、幼年教育抱負、同胞手足平均受教年數等）、與家長教育態度（家長對學校教育價值的肯定程度、對子女教育程度與學業成績的期望、以及家長參與或關心子女教育的程度）等。楊瑩（1998a, 1998b）歸納各學者對家庭背景的界定，認為家庭背景應包括客觀與主觀兩個層面。客觀層面關心父母的教育程度、受教經驗、父母職業、社會階級、家庭收入或經濟狀況等；主觀層面則包括父母教育態度、養育或管教子女方式、父母對子女的期望等等。大多數的研究仍顯示，以學校中的考試成績而言，貧窮人家的子弟的表現往往也是比較差的（Heath, 1989）。在大部分的 OECD 國家，在數學低分群的學生中，貧窮家庭子弟的比例是社經背景較高學生的三到四倍（OECD, 2009）。

Bourdieu 所稱的形式文化之文化資本也受到學者的重視。DiMaggio 與 Wang 的研究列出與文化資本相關的指標包括：聆聽交響樂、音樂會、參觀藝術表演、博覽會等屬於高知識教養的音樂、藝術活動，Farkas et al. 等的研究則考量學生的學習習慣與風格，例如曠課日數（引自陳怡靖、鄭耀男，2000）

就社會資本而言，Coleman（1990）則提出，與學童教育成就有關的社會資本，至少包括：家庭內的親子關係、手足關係、家庭外的親師關係、師生關係、同儕關係、社區鄰里關係、父母與同儕的父母之間的關係、父母在社區內的關係、與鄰居的相處、與子女教師的聯繫、與子女的朋友之關係等。另，Black 與 Downey 等人則提出「資源稀釋」的概念，認為家中兄弟姊妹的人數若增加，將會影響到父母與子女互動的機會、分散了家中可利用的資源等。Hagan et al 等人的研究，則注意到搬家次數若多，將會影響到家庭外的社會資本。

若純粹就家庭財務狀況而言，根據文獻，大致可分為三大類：首先是單純的經濟收入與財物設備等，包括父母的收入，與家庭的物質設備，如，家中是否擁有彩色電視、冰箱、自動洗衣機、立體音響、汽車、房屋的棟數等。發現家庭的財物資本愈高，子女的教育程度愈高。

第二類是指文化財或文化活動，包括前述 PISA (OECD, 2006) 所提到的是否有古典文學書籍、詩詞、藝術作品等。

第三類是教育財，或父母運用金錢在子女教育的物質投資，包括家庭讀書環境的布置，如專用的書桌、書房、課外讀物、字典、百科全書等。在台灣，孫清山、黃毅志 (1996)、陳怡靖、鄭耀男 (2000)，則提到子女是否接受補習教育是影響教育成就的重要因素，其中又可細分是否參加校內課業輔導、校外補習、請家教等。

在本研究中，採取比較廣義的看法，認為所謂學生的背景應該包括學生家庭的經濟、社會與文化層面，因此，在內涵上比較接近 EAG 與 PISA 等國際調查中對學生家庭背景的觀點。

二、輸入 (入學機會)

入學機會的均等是早期對追求教育公平的重點，特別是指學生入學不應該受到各項家世因素的影響。從英美兩國的經驗來看，入學機會的均等，不管是黑人入學的機會、或是社經背景學生較差學生不受歧視與排斥、性別或宗教因素的影響、移民學生入學的問題、或是多元族群的入學議題，都是與入學機會有關的教育公平問題。

然而，後期中等教育由於介於義務教育與高等教育之間，因此各國的教育體系中均有分流或分組的設計，也因此，對於學生的入學有或多或少的規範。這些規範是否涉及教育公平？其實也有爭議。參照 ISUSS 的作法，則是建議列舉相關的指標，如校際間的社經文指數等，再參照各國的脈絡予以審慎的解釋。

以我國高中職為例，根據教育部的統計 (2010)，後期中等教育階段的 15-17 歲，淨在學率達 92.35% (男：91.61%、女 93.15%)，而粗在學率更高。又，國中畢業生進入後期中等教育學校的就學機會率，更是自 1986 年以後便一直高於 100%，亦即，國中畢業生只要想升學，都有就學的機會。然而，由於我國後中的學校多達 486 所，其中有高中高職之分、公私立之分、不同地區、不同類科等之區別，是否學生得以透過既有的入學管道進入其適合的學校仍涉及教育公平的問題 (吳明清, 1993)。此外，我國後中教育中，學區劃分與菁英高中之存廢問題，乃是十二年國教政策中最具爭議的議題。其中，不止因為建商炒作，造成明星學區周邊房地產看漲，更因為學區的劃分，涉及教育機會均等的理想，也影響社會正義是否落實 (余霖, 2007)。

在本研究中，有關入學機會的問題仍著重其入學機會的均等。但本研究亦將審慎考量後期中等教育的特性，對於分流、分組等後中教育的多元化是否影響教育公平的落實，亦納入觀察的重點。

三、過程（受教內涵）

教育內容的均等關注的是，即使學生獲得了均等的入學機會，則在其入學之後，所經歷的教育過程是否亦有相同的機會，亦即其教育內涵是否也具有「質」方面的均等。

在後期中等教育階段，由於學生的背景與學業成就之差異大，學校是否能提供適合所有學生興趣與能力的教育機會，就變得更不容易。也因此，比起國中小階段，則後期中等教育階段在「教育過程」這一面向上，要維持並落實教育機會均等就顯得更不容易。

公私立學校品質的差異、教育分流、學校內之能力分組、及教師給予不同期望等具體教育措施。例如，陳怡如（2007）指出，我國高中職學校所面臨的困境中，公私立教育資源分配不均的問題，最爲人所詬病，包括公私立學校學生在每人校地面積、每人校舍面積、生師比、班級人數等都有極爲明顯的差距（鄭森雄，2003）。又上述所謂的教育資源分配不均，又主要指教育經費的分配，以 2005-6 年的高職爲例，私立學校人數是公立學校人數的一倍多，但所得到的經費補助卻僅約一半。

本研究中，受教內涵關心的是後中教育的歷程，尤其重視學校教育的師資人力的投入與學校環境與教室實務等內涵。

四、結果（教育進路）

教育結果是衡量教育公平的重要面向，亦都是目前各國際教育比較中的重要項目，尤其，教育結果相對於入學機會，原就是教育體系中輸出與輸入的兩個重點，因此，也是衡量後中教育公平的重要項目。

從教育結果來衡量教育公平向來被視爲是激進的看法，因此早在 Coleman（1975）時便認爲及時採用，也不宜過度誇大。儘管如此，相對於所謂的教育內涵往往過於廣泛，且教育過程與教育結果的關係往往也不明確，因此，教育結果仍廣泛地被採用，並視爲呈現教育公平的重要面向，或至少，可以做爲進一步探討教育公平是否可以改善的基礎。

以我國爲例，高中職學生繼續升學高等教育的比例高達 70-90%之間，則是否進入大學或進入什麼大學往往就被視爲後期中等教育的重要結果。例如，是否有考上大學？有多少人考上國立大學等。

在本研究中，教育結果仍以學業成就爲主要內涵，再參採學生是否順利進入適當的高等教育或就業市場等相關指標。由於我國並未有畢業會考或證書考試等全國性的學業測驗，因此，重要的大學入學考試結果與升學的情況，乃被納入用以代表教育之結果。