

國原則可成為檢討教育機會均等是否落實的憲法原則，並透過憲法上對社會國原則的論述，在大範圍上尋繹國家對教育給付上的大方向，以作為教育憲法的基本建構方向。平等原則部分可以將其視為國家針對特定學習有困難的子女，為追求自我實現的教育結果均等面向，而以平等原則作為落實教育資源的合理分配理由。因此，社會國原則是講究教育過程的分配部分；而平等原則是在教育過程中強化國家補助教育資源的正當理由。民主國原則對少數保障的觀點，延伸教育機會均等保障，並檢視民主國家除了多數決原則的遵守外，更應強化少數保障的民主論述。

體系正義的定義是指與公平正義連成一體，而有學者稱之為「憲法全盤價值理念」，希望藉此約束行政機關對事物本質的判斷，在維持相當程度的價值中立，於明確固定的法體系下，將公平正義視為體系正義的直接目標，不希望因為人為的操作機制，忽略法律體系對公平的要求，並以一貫的價值標準斟酌各種事務應該給予何等的待遇。此正當理由在體系正義下可以作何種聯結？才足以構成符合適度教育機會均等的作為？國家建立基礎教育系統的目的，其目的或有多樣的選擇，但最重要也最終極的目的即是透過學校教育，促使來自不同階層的每位學童得以利用學校教育系統的開放性特質，包容眾多的意見想法，與來自不同文化的同儕共同理解社會型態下的自我，應該扮演何種文化角色，進而激勵自我向他人學習或藉由課業、生活上的成就獲得肯定。抽象的體系正義理論運用於教育實務時，得以開放的學校教育場所，理解社會流動作為國家施政時，可成為其建構新教育機會均等的充分說理。不僅不違背先前的教育體制規範，更能掌握國家未來面臨類似弱勢者教育問題時，作為一種支持性地說理，也加深憲法上體系正義與教育實務的澄清。

第五節 個別差異與教育公平

個別差異在總計畫中的定義，背景部分為：「學生社經地位與相關資本形式等背景變項對教育公平的影響。」；輸入部分為：「檢視現行教育資源在不同區域、縣市、學校與學生間投入程度之差異。」；過程部分為：「檢視教師教學方式、課程設置與活動設計在不同學生之間的差異。」；結果部分為：「個別差異負面影響最小化，及說明與公平理想之差距。」對於國民小學的學生而言，其社會參與始於家庭，擴展及社區，加深於學校。孩子即在家庭、社區、學校所構成的社會網絡中成長，並建構其社會資本。依據研究顯示，孩子的社會資本顯著影響其學業成就，尤其以國小階段的影響最大（陳麗如，2005），所以社會資本的培養是孩子成長過程中不可輕忽的一環。Coleman 將社會資本分為兩類：一為家庭內社會資本，包括親子關係、手足關係，而以親子關係影響最大；另一類為家庭外社會資本，包括親師關係、師生關係、同儕關係、社區鄰里關係、父母與孩子同儕的關係等（陳怡靖、鄭耀男，2000；陳麗如，2005），其範圍正可含蓋家庭、學校、社區。家庭內社會資本由親子互動養成，即家長的關懷表達、教育期

許、親子交談、家長參與學習（如指導學業、參與學校活動）。父母（或家中成人）必須在家，與孩子情意交流、投入關心、鼓勵、協助、指導，與期望等；有關子女教育的互動越頻繁，親子關係的聯結越強，越有助於子女的教育成就（陳怡靖、鄭耀男，2000）

就家庭背景因素來看，對養成社會資本深具影響的因素包括：家庭完整性（是否為單、寄親家庭、隔代教養家庭）、兄弟姊妹人數、家庭社經背景（含父母教育程度、父親職業、家庭收入）、族群別，以及個人性別因素等（陳麗如，2005；廖慧宜，2006；陳怡靖、鄭耀男，2000）。家庭內社會資本的培養須倚賴親子間綿密的互動，家庭不完整或父母都在外地工作會影響父母與孩子間的互動機會（黃毅志、陳怡靖，2005），也同時影響親子間透過擁抱、撫慰、傾聽、鼓勵、協助、導引等所傳達的關懷、支持、諒解等情意的質與量。依據Maslow所主張的需求層次論，當人類對「愛與隸屬」（Love and belongingness needs）的需求未被滿足時，個體無法發展「尊重」（Esteem）及「自我實現」（Self-actualization）的高層次需求（引自張春興、林清山，1989），而學業成就是學生教育抱負的體現（黃毅志、陳怡靖，2005），正是屬於高層次需求，此亦驗證後來的實證研究，顯示家庭完整性對孩子學習的重要（陳怡靖、鄭耀男，2000）。兄弟姐妹人數眾多，瓜分了父母對子女的關注及時間，造成資源稀釋，而不利於個人的教育取得；若加上性別因素，則依統計，兄弟數多會導致社會資本稀釋；姊妹數多則僅影響財務資本稀釋，對社會資本沒有影響，顯示父母重男輕女的差別待遇，往往對男生投以較大的教育期望，而女生得自父母的社會資本較低，導致自我成就期望較低（陳怡靖、鄭耀男，2000）。就族群別而言，原住民父母對子女的教育投入較漢人父母少，此乃由於文化認知不同所導致（陳怡靖、鄭耀男，2000）；客家人較重視教育，對子女的期望較高，所以子女的教育成就較高（吳乃德，1997）。家庭背景因素中以社經地位影響子女學習最顯著（謝孟穎，2003；張善楠、黃毅志，1997）。父母教育程度高、職業層級高者，往往較關注子女的課業，對子女的教育期望也較高，與學校教師的互動較頻繁，其子女能擁有較高的社會資本（黃毅志、陳怡靖，2005）又公教人員對其子女的教育期望較高（黃毅志，1995；鄭耀男、陳怡靖，2000），亦能給予子女較多的關懷與督促。依據國外研究，社經背景對年紀越小孩童的升學影響愈大（引自黃毅志、陳怡靖，2005）。影響子女獲得社會資本有三大條件：一為家中成人實際在家的時間，一為成人對孩子的關注多寡（陳麗如，2005；許崇憲，2002）。因此，所謂歷程因素係指家長憑藉其社經背景所賦予的觀念、能力，透過長時間的互動歷程，轉化成子女的社會資本。

歷程因素包括父母的教育期望與教養方式，而二者又受家長的認知與教育價值觀影響。由於高社經地位之父母較能體驗教育促使社會流動的正向功能，所以對子女有較高的期望，以及較積極的管教態度和學習參與（陳怡靖、鄭耀男，2000），而子女的個人期望亦與家長的期望呈正相關；反之，低社經背景的

父母往往缺乏教育態度與對子女的學習參與，容易造成子女學習意願低落與學習上的無力感（郭丁熒、許竣維，2004），而這正符應了Coleman所主張：社會資本會影響學生的教育抱負，進而影響其教育成就（引自黃毅志、陳怡靖，2005）。

在教養方式上，依據文獻歸納有三類：一、權威型：子女服從，尊重父母權威；二、放任型：不為子女制定行為規則或執行不徹底，給予子女過多的溫暖與接納；三、民主型：規則明確，執行堅定，強調親子溝通，鼓勵子女依其獨特性自由發展（許崇憲，2002）。而依社經地位歸納，家長社經地位愈高，教育期望愈偏重多元發展；教養方式也愈自由、民主，在安全範圍內允許子女自由選擇，同時能積極給予子女實質協助，所以子女在學習過程中顯得較輕鬆自在，更因為得到父母的社會支持（愛護誘導），而有較佳的學業表現；低社經背景的家長較權威，且因須花費較長的時間在工作上，較少與教師緊聯絡（謝孟穎，2003），雖亦期待子女的學業成就，但無法給予實質的幫助，當子女表現不佳時，多施以責罵、處罰（郭丁熒、許竣維，2004），親子關係較冷漠疏離、凝聚力低（謝孟穎，2003）。在符應子女的學習成就方面，則民主型教養模式能促進學習成就；其餘兩種則對學習有負面影響（許崇憲，2002）。此外，我國傳統的親職分工，往往是母親擔負養育與照顧子女的主要責任，父親只是從旁協助者的角色。然依據國外研究指出，有父親參與親職的孩子，其認知發展較好；有父親形象的孩子，其社會競爭感較強，且較少出現沮喪癥候；父職參與可幫助兒童在性別刻板印象、性別角色態度、社會化發展等方面正向發展，還可提高孩子的內控力及認知發展，並幫助其性別角色認同的塑造（蔡嫻娟、許學政，2004）。由此可知父親所能給予孩子的社會資本不亞於母親，且在孩子成長的歷程中是不可或缺的一環。然而，要使父職參與發生正向影響，仍有待父母雙方的密切配合。首先是父母對孩子要有共同的期望，再者父母之間的夥伴關係品質，也是成功養育孩子的必要條件（蔡嫻娟、許學政，2004）。

陳麗如（2005）引述Scott-Jones認為，親子正向的互動層次有三：一為價值傳遞，即父母透過提供學習資源，傳達對子女學業的抱負與期望，強調努力的重要，並能以身作則，成為子女的學習楷模。二為督導，高社經背景的家長比低社經背景的家長更重視檢查子女的聯絡簿，也會向子女確認老師是否指派功課，並規範子女在家的作息，協助子女管理時間，以及了解子女在校的行為表現與學習情況。三為協助，父母教育程度好，可提供較多資源，掌握子女的學習進度，並教導子女讀書技巧，適時協助子女在課業學習上的困境。上述互動中，影響子女社會資本最大的莫過於親子談話。父母藉由談話了解子女在學校發生的事（含師生互動與同儕互動）、生活與學習上的困擾、未來的計畫，也可談及父母的工作與生活經驗，無意間便將父母的價值觀傳遞給子女（陳麗如，2005）。然而，據調查，社經背景愈高的父母，因採民主教養方式，與子女談話的內容愈多元，透過談話，以教導子女、為其解惑，並使子女了解父母的期盼與要求；低社經背景的父母雖常與子女聊天，但內容侷限於課業，多採消極教養方式，多責罵，少教

導、鼓勵和解惑（郭丁榮、許峻維，2004）。

由上述可知，家庭內社會資本對子女學習的影響聚焦於家長參與，以及家長對子女支持行為所產生的影響力。需注意的是，父母在家僅為培養社會資本的必要條件，而非充分條件；重點在父母與親子間要維持良好的親子關係，讓子女感受到父母的關懷和愛³²；再者必須父母與子女一起「做」的互動回饋過程，絕非父母單向輸入即可；而過程中，父母的負面情緒、管教態度不一致、管而不教，或管教過於嚴厲，或凡事代勞的寵溺模式皆能抑扼子女培養自我管理與自我控制的能力（陳麗如，2005），間接影響子女建構人際網絡，然後影響其社會資本的養成，是不良的培養模式。

綜合針對家庭背景因素與歷程因素所探討，檢測家庭內社會資本的具體項目將包括：家庭完整性（雙親、單親、寄親、寄養家庭等）、父母社經背景（父母親教育程度、父親職業、家庭收入）、家中兄弟姊妹人數、父母常陪伴或教導做功課、父母常與子女討論子女的事情或困擾、針對功課進步與行為對錯給予子女明確的賞罰、常和子女討論升學的期望、常與子女的老師聯絡等（陳怡靖、鄭耀男，2000）。

第六節 補償措施與教育公平

補償措施在總計畫中的定義，背景部分為：「檢視現行相關政策對弱勢族群在入學前之補償措施。」；輸入部分為：「在入學階段時，是否能針對結構性差異造成教育不公平提供積極性差異對待。」；過程部分為：「社會福利救助與教育措施，在教育過程中，是否對弱勢族群能給予積極性的差別待遇。」；結果部分為：「補償措施有效性之檢核。」¹ 補償措施在教育公平的實施上，可稱為補償教育（compensatory education），此一針對處於弱勢及文化刺激不足學生的補救教學，在1960年的美國，及1980年的法國都有類似方案。1967年英國卜勞頓報告書（The Plowden Report）中，Wiseman建議英國政府積極介入改善曼徹斯特地區學校之校舍與社區環境，以防止不利地區兒童受物質或經濟貧乏之影響而在起跑線上居於劣勢，此外，荷蘭政府積極推動「教育優先方案」（educational priority policy programme/OVB），針對擁有大量貧困或不利學童之學校，增加其教師員額，並給予額外設備補助（閻自安，1998）。國內於1995年也試辦教育優先區計畫，1996年起正式辦理，分別針對地理環境不利、社區文化不利、及家庭環境不利之學童，給予不同補助，期能補償後天不利因素，縮短城鄉距。