

第一章 研究緣起、目的與設計

壹、研究緣起

依照我國現行學制，後期中等教育乃銜接於義務教育階段之後，乃是教育分流的起點；而完成後期中等教育之後，學生或繼續升學邁向高等教育、或進入職場成爲生產勞動力，乃是進一步進入升學或就業之前的必經階段。因此，後期中等教育乃是我國學制中教育分流歷程的關鍵階段，而此一教育分流的歷程，因將導向社會分化的結果，則而是否在有意無意中，因而導致社會地位、經濟收益、個人福祉等的不公平待遇？是否因而導向社會正義受到危害？歷年來一直是理論與實務探討的重要課題之一。

本研究乃爲國家教育研究院籌備處（以下簡稱國教院）以「教育公平之政策研究」爲題進行多年期整合性之研究（三年期計畫）之一部份。屬於第一階段理論及指標建構取向研究中之子計畫四：後期中等教育教育公平指標之研究。並期望以其研究成果，作爲後續第二階段議題與特定政策取向研究之基礎。本研究著重於理論與指標的建構，主要目的在於瞭解後期中等教育階段之教育公平指標之相關理論與研究現況、建構我國後期中等教育之教育公平量化指標體系，並建立相關之教育公平與質性指標案例。

爲深入掌握後期中等教育的教育公平問題，建立適切的後期中等教育的教育公平指標乃刻不容緩。本公平延續總計畫的研究成果，將教育公平界定爲「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、居住地區、社經地位等）獲得相對應的對待，俾使得以透過教育開發潛能及適性發展。」（王如哲等，2009: 4）。再以此爲基礎，採用總計畫研究中所發展出的教育公平指標架構，持續深化後期中等教育中的教育公平層面，以期建立得以掌握與觀察後中教育公平性的量化與質化參照依據。簡言之，本研究延續總計畫所採用的 CIPP 模式，藉由背景（context）、輸入（input）、過程（process）、結果（product）等四個面向，來探究後期中等教育中的四個重要的教育公平課題：家庭社經、入學機會、受教內涵、教育進路。分述如下：

（一）背景：學生的社經背景是否影響其入學機會？是否影響學業成就表現？是否有礙其潛能的發揮？一直都是教育公平議題中最重要關懷議題。但學生的社經背景何其多元？究係納入哪些面向的考量，才比較符合教育公平的理念？

（二）輸入：後期中等教育學生的入學機會是否公平之面向，各地區入學機會是否公平？國中生進入高中或高職的機會是否公平？基測入學的計分與機制是否公平？多元入學的機制是否公平？特殊學生加分入學的設計是否公平？

（三）過程：後期中等教育學生的受教內涵是否公平之面向，如各地高中職的資源是否均等？每生所得教育資源是否公平？受教內容與課程是否公平？

（四）結果：後期中等教育學生的教育進路是否公平之面向，如大學入學的設計，影響到高中職學生升學進路的機會是否公平？繁星計畫、甄選入學等機制是否公平？特殊學生加分的設計是否公平？同等學力的規劃是否公平？

為達成上述的研究目的，本研究將先聚焦在教育公平指標的相關期刊論文與專書論文的理論探究，再縮小深入分析範圍「後期中等教育階段」之教育公平面向與議題，以期進一步提出量化之指標與質化之案例。

貳、研究目的

基於上述研究動機與理念，本研究的研究目的包括：

- 一、瞭解後期中等教育公平指標之相關理論與研究現況；
- 二、建構我國後期中等教育公平量化指標體系；
- 三、建立我國後期中等教育公平質性指標體系；
- 四、根據研究結果，提出可供我國政府施政參考之具體建議。

參、研究設計

一、研究方法

本研究擬採多元化的研究方法從事研究，針對研究議題之不同，分別採用適合的方法作為研究之用，包含文件分析與德懷術等。

(一) 文件分析：主要分析之文件包括後期中等教育階段重要的政策文獻與法規。

(二) 德懷術：針對所發展的指標進行德懷術深入探究，以便修正並確認適切之後期中等教育公平指標。

二、後期中等教育之教育公平理論架構模式

以整合型研究所發展的我國教育公平理論架構模式為基礎，參照後期中等教育的脈絡與議題，發展出「後期中等教育之教育公平理論架構模式」，如下表 1 所示。在本研究中，將再充實與檢討此一架構，並透過指標建立的歷程，調整與修正此架構使其更為完善。

架構中的橫軸包括四個面向，乃以評鑑的四個重點，涵蓋上述分析之後期中等教育的四個重要內涵，即背景（家庭社經）、輸入（入學機會）、過程（受教內涵）、結果（教育進路）等。

架構中的縱軸參採總計畫中所指出的教育公平的五個重要面向，每一個面向均指出教育公平的規劃重點，包括社會結構、法律制度、個別差異、補償措施、適性發展。本計畫再加以簡化，予以區分水平公平與垂直公平兩類，並予以調整與修正，以便更適切地呈現出後期中等教育之教育公平情況。

表 1、後期中等教育之教育公平理論架構模式

橫軸 縱軸	背景 (家庭社經)	輸入 (入學機會)	過程 (受教內涵)	結果 (教育進路)
水平公平 垂直公平				

第二章 文獻探討

壹、教育公平與功績主義

教育公平 (educational equality) 乃是社會正義的重要基本價值 (Brighouse, 2000)，許多的教育體系也高舉教育公平做為其政策的目標。因此，不僅公平、正義乃是社會哲學或政治哲學中重要的論辯主題，教育公平或教育機會均等，亦成為教育政策中重要的實踐領域。

Husen & Postlethwaite 曾提出六個影響教育公平議題產生的因素 (轉引自莊勝義, 1998)，分別說明如下：

一、意識或知覺到某種形式或程度的不公平是社會問題：社會上許多的不公平現象，往往被視為理所當然，或是因缺乏足夠的道德勇氣而不願揭露。因此，教育公平議題產生的首要因素，乃是洞察到有不公平現象，進而願意批判與揭露。

二、平等論的訴求：意識到不平等之後，人人往往繼而主張應該一視同仁，這便是平等論 (egalitarian appeal) 的觀點，也是早期爭取教育公平的重要主張。例如，意識到黑白分校的問題，乃進而爭取黑白合校；意識到能力分班的弊病，乃強調應該常態編班。

三、功績主義的訴求：功績主義 (meritocratic appeal) 不像平等論那樣只是強調一視同仁的重要性，而是認為：關鍵在於讓每個人都有一個公平的起始點，依照個人努力所展現的功績，來決定其社會地位與社會流動。因此，非屬於個人努力的因素，如個人的出身背景、家庭因素、族群或性別等等，都應該盡量排除。

四、功利主義的訴求：功利主義 (utilitarian appeal) 重視的是人力資本與教育投資的觀念，認為教育資源的分配，應該著重是否提升了個人或整體的教育品質。因此，主張功利主義者往往認為，平均式的資源分配，未必具有倫理的正當性，反之，教育的擴展即使沒有立即救濟社會的不平等，但或許具有長期的效果，有助於提升國民的整體素質。

五、教育的合法性：這樣的論點是將教育視為個人爭取社會地位的一種合法性標準 (legitimate standard)，或是一種地位財 (positional good)。因此，教育財的獲得變非常重要，透過教育擴張，讓每個人都能獲得教育財，或是消彌教育不公平，讓每個人都有機會能獲得教育財，如此，社會公平的理想才能達成。

六、教育效力之界限：這種論點強調教育乃是大社會中的一環，因此，教育雖然有助於社會流動，但相對地，學校所在脈絡的各種社會因素，也影響教育理想的達成。簡言之，教育的效力是有限的，考量教育公平的問題，不能不考慮教育在整體社會結構中的地位。

誠如上述，教育公平或教育機會均等議題的產生，有許多不同的理念，有

的贊同，有的則持比較保留的態度。根據 Hurn (1985) 的觀察，功績主義的理念乃是美國教育擴張的一個根本原則或理想，因此也是影響教育公平政策落實的重要概念。

功績主義社會 (meritocratic society) 概念的重點，在於強調：決定一個人地位的因素，應該是才能 (talent) 與努力 (effort)，而非特權 (privilege) 或社會出身 (social origin)。在此一理念之下，學校教育的功能應該是能促進人類的平等，讓社會真正開放給有才能的人。可見，為了促進一個以個人功績表現為基礎的社會，學校教育應該能盡量地減少因為特權或社會出身所產生的影響，促進個人的才能與努力能夠受到重視與肯定，如此一來，一個平等的社會才能建立。

上述功績主義的理念賦予了教育一個重要的角色，希望透過教育公平的達成，才促成社會公平的達成；相對地，功績主義社會強調個人才能的發揮，也正是教育以促成個人潛能發揮為目的相互呼應。Frankel (1971, 引自莊勝義, 1989) 認為，這種企圖矯正個人處境，使其自然稟賦得以充分發展的論點，即稱為教育的機會均等。

然而，功績主義也有其限制，例如，英、法、德、瑞等國家在二次大戰之前所普遍實行的雙軌制教育，便是假功績主義為名，限制了中下階級向上社會流動的機會，達到社會控制的目的。又如，英、法等國於 1960 年代以前盛行的中學教育考試，也因為過早分流的設計，限制了學生進入中等教育的機會，導致學生未來發展機會之不均等，亦是功績主義被誤用的例子 (沈姍姍, 1998)。

但，學校教育究竟如何才算是不在乎學生的特權或社會出身？如何才算是肯定學生的才能與努力？換句話說，究係如何學校教育才算是給了學生公平的「教育機會」呢？更具體而言，學校教育如何同 Green (引自黃嘉雄, 1998) 般，使來自不同族群的學生獲得高或低教育成就者之分配比例，更為接近呢？

貳、教育公平的內涵

從上述的說明可知，即使功績社會的理念可以被接受，但教育公平的實質內涵仍有很大的爭議。Coleman (1975) 指出教育機會公平並不是一個單一的概念。他則提出教育機會均等 (Equality of educational opportunity) 的五個定義，前三個定義著重學校的輸入層面，後三個則強調學校的輸出面向。五個定義分述如下：

1. 有關輸入上的教育差異，如每生所得到的教育經費、有形的設備、圖書資源等；
2. 每校中不同社會背景學生或不同族群背景學生的組成比例；
3. 無形的學校特質：如教師對學生的期望、教師的士氣、學生學習興趣的程度；

4. 每生在相同的資源投入下，其教育結果是否公平；
5. 每生在不同的資源投入下，其教育結果是否公平。

著重於第四個定義的意義是，Coleman 將著重於各種教育資源投入對學生產生的影響。因此，學校的品質乃被視為是學校對學生產生的影響。而學校的品質一經界定，便能進一步測量各種社會背景或族群背景學生是否有機會接觸或使用這些學校的資源。由於所強調的教育機會均等的概念，著重於對有效促進學習的因素必須公平，因此又被稱為「有效的機會均等（effective equality of opportunity）」

Coleman (1975) 認為：輸出的均等 (equality of output) 不應該過於強調，因為研究顯示，校外資源的差異，特別是家庭背景的差異，影響到教育資源的使用，也因此對學生成就產生極大影響。除非有一個全能的政府，能消除這些背景上的差異，不然，結果不可能能夠平等 (unachievable)。Coleman 的報告中也指出，大部分學校投入因素對學校教育成果的影響，遠不及學生的背景因素 (Coleman, 1990: 119; 莊勝義, 1998:412)。沈姍姍歸納 Treiman & Terrell 與 Kerckhoff 等人的研究也指出，英國與美國的教育制度雖然不同，前者傾向贊助性流動 (sponsored mobility)，傾向菁英主義、繼承性地位、與特殊主義；後者則顯現競爭性流動 (contest mobility) 的精神，強調均等主義、成就取向與普同主義，但兩國的社會流動率卻並未有太大之差異。可見，輸出面向的結果平等，涉及太多的影響因素，未必是學校教育所能著力。因此，輸出面向的結果可以做為參考，卻未必能用以判定教育的不公平。OECD (2001: 185) 的國際比較研究也顯示：(學生) 在學校中的表現其實受到許多學校以外因素的影響。家庭、鄰居、社區等都很重要，雖然這些面向也都彼此有關。

但輸入的平等 (equality of input) 是否就應該是教育政策應該強調的呢？Coleman (1975) 認為，追求輸入面的平等仍有兩點疑慮，首先，即使輸入的資源很少時，輸入的平等依然可以成立，那麼，即使所有的學生完全沒有得到教育資源，仍能被視為教育機會公平；其次，有些學生 (如殘障或母語不同的學生) 需要更多的學校資源以促成合理的教育成就，則其需要的教育資源輸入，應該與一般生不同。再者，資源有限，投入在一個層面的資源太多，就會影響其他層面的資源投入，互相產生排擠的效果。最後，輸入的平等往往忽略教育的效果，這反倒才是學校教育的目的。由於輸入的平等仍有不足，因此，基於矯治性正義的理念，方才有「積極性的差別待遇」與「補償教育」的產生。

可見，輸出與輸入兩個層面都應該是教育公平的重要面向，卻應該都是關照的層面。莊勝義 (1989) 即認為：若將機會均等作為一種分配原則，依然有其侷限。首先，在解釋功績與自由時，仍應慎重考慮個人天生稟賦的道德性、家庭背景、分配者的權威等；其次，若社會情境強調矯治性正義 (rectificatory justice)，則應更強調基本需求的滿足、補償性的差別待遇、結果的均等等。Levacic 提出程序公平與分配公平兩類 (引自黃嘉雄, 1998)：程序公平 (procedural equity) 指社會成員或團體，均在既定規則之下使用社會所提供的資源或服務，每個成員或團體均受該規則的規範，沒有特例。程序公平講究規則建立的過程應具合理性，並能一體適用。至於在規則之下，不同成員最後所

獲得之效益的多寡，則不予考量。分配公平（distributional equity）乃是就資源投入的角度而言，可再分水平公平與垂直公平。水平公平：對具同樣條件者，給予同樣對待（equal treatment）。垂直公平：對不同條件者，給予不同的對待（unequal treatment）。

綜而言之，為彰顯功績社會的精神，上述學校教育不管如何設計，應該都掌握一個基本的關懷：就是要盡量減緩家世背景的影響，提供學生公正的教育環境，以發揮其潛能。基於這樣的理念，合理的教育機會公平，應該界定為「有效的學校教育，足以盡可能地促進成人的公平機會」。而學校的任務，除了促進學生在機會上的均等外，更重要的，應該針對不同環境因素對學生所可能產生的不公平影響，儘量地予以減緩或降低。

參、教育公平的指標初探

上述的討論顯示，教育公平的概念不是一個單一的面向，而影響教育公平的落實也有不同因素，但教育公平從 1960 年代以後，便一直是教育政策的爭議重點。從教育史而言，美國教育史中黑人等少數族裔的入學問題、是否合校、有否受到歧視？英國自 1970 年代以後爭議的文法中學存廢問題、綜合中學的價值等，均與教育公平議題有關。而我國自黃昆輝（1972）年以後，亦持續重視教育機會均等的問題。

然而，教育政策上雖然重視此一問題，但究係如何判定教育公平的程度卻不是容易的事，政策上如何著手也很難有明確的依據。更何況，誠如上述，教育的投入也未必能導致預期中較為公平的教育結果，使得促進教育公平的政策往往也受到合理性的質疑。

儘管如此，各國對教育公平的議題依然十分重視（沈姍姍，1998；楊瑩，1998a；OECD，2009），並試著從種種可能影響教育公平的面向，試圖促進教育機會均等與提升教育公平。本節中試圖分析幾個重要的國際比較指標，並從中探討與教育公平的面向，以做為進一步發展後期中等教育公平指標的基礎。

一、教育綜覽（EAG）

OECD 各會員國為了互相瞭解各國教育狀況，並交換教育政策的心得，以做為調整與改革教育事務的基礎，每年都會發佈一份《教育綜覽（Education at a Glance）》。其指標具有涵蓋範圍廣泛、方法嚴謹、參與國家眾多等優點。而由於教育公平都是各國政策強調的重點，因此，教育綜覽中的指標，對於有關教育公平的各個面向也多有相關。

早期的指標傾向比較具體的項目，容易從各國既有的統計資料中取得的，如入學人數與比例、教育經費等。但 OECD 於 1990 年代初期發展國際比較的教育指標時，收錄的統計項目隨已加入有關「結果」與「過程」面向的資料，前者如教育成就、就業情形等，後者則包括教育組織的情形、決策與政策等。相較之下，指標更為豐富，涉及更多不同學科領域，包括教育的脈絡、環境、資

源、過程與影響等等 (Walberg & Zhang, 1998)。而在 OECD (2009) 的報告中，也明確指出此一關係：

脈絡→過程→結果

OECD (2009) 《教育綜覽 (Education at a Glance) 》對各國教育資訊指標，包含了有關脈絡、過程與結果的資訊，總計超過 600 個指標。正如 OECD (2009:4) 「指標所提供的資訊，乃是有關投入於教育的人力與財務資源、教育與學習體系如何運作與發展、以及教育投入的回饋收益情形」。在《教育綜覽》中，OECD 提出一個三維的概念，包括教育體系、教育議題、與教育政策。OECD 認為，教育體系中可分為不同層面，而不同層面中依其性質，又可分為不同面向的議題，最後，在不同層次體系中的不同議題，都有政策可以關注改善之處，亦即政策可以著力的地方。各維度的內涵詳細分述如下：

(一) 教育體系

所謂的教育體系可以進一步區分為四個層次或面向：

鉅觀層次：教育體系整體

中間層次一：教育機構或組織

中間層次二：教學脈絡與機構內的學習情境

微觀層次：從事教育或學習的個人參與者

(二) 教育議題

進一步言，此四個層面中的指標，可再依其性質加以區分，亦即：學習的結果、政策脈絡、以及政策所在的背景，所發展出與下述 12 個重要議題有關的類別，如表 1：

表 1. 《教育綜覽》指標分類架構表

	1.教育與學習的產出或結果	2.型塑教育結果的政策與脈絡	3.政策脈絡所在的背景與限制
I.從事教育學習的個人參與者	1.I.個人教育成果的品質與分布	2.I.個人對教學與學習的態度、投入與行為	3.I.個別學習者的背景與特徵
II.教育機構環境	1.II.教育機構的品質	2.II.教學、學習情形與教室氛圍	3.II.學生學習情形與教師工作條件
III.教育服務的提供者	1.III.教育機構的產出及其表現	2.III.學校環境與組織	3.III.提供教育服機構及其社區環境之特徵
IV.教育環境整體	1.IV.教育體系的整體表現	2.IV.教育體系的整體環境，資源的配置與政策	3.IV.國家的教育、社會、經濟與人口脈絡

資料來源：OECD, 2004a: 22，2009: 18

(三) 教育政策

由上述的矩陣面向中，OECD 希望連結到政策的面向，使得指標所呈現的資訊，能提供各國政策者進行反思謀求改革。因此，政策的關照可視為上述矩陣的第三層面，而此一政策的層面包括以下三個重點（OECD, 2009: 19）：

- 1.教育結果與教育方案的品質；
- 2.教育結果的平等與教育機會的均等；
- 3.資源的運用能合適、有效並具效率

(四) 三維向度的教育指標

根據上述架構所發展出來的指標，則區分為四大類，分別是《教育綜覽（Education at a Glance）》中的一章（OECD, 2009: 19），包括：

1. 教育機構的產出與學習的影響；
2. 投入在教育的財務與人力資源；
3. 入學機會、就學參與與發展進路；
4. 學習環境與學校的組織。

在這四大類中，許多面向的內含有需要進一步說明，OECD 列出下列參考，OECD (2004a: 133-157) 將相關的指標歸納為四大類群：

表 2 教育綜覽的教育指標四面向

1.學習結果、畢業與完成學業之情形	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
畢業率 一般教育成就、勞動力的教育成就 依教育成就分的勞動參與率 依教育成就分的失業率 高等教育的中輟率 相對收入 教育投資的回饋報酬率	就學率 受教年限 (school expectancy) 高等教育階段的受教年限 淨在學率、粗在學率 高等教育的國際化 (外國學生的比例)	每班班級人數 生師比 教師薪資	全國性的教育財務 (包括 PPPs、GDP、扣除通貨膨脹的 GDP、教育公共支出) 投入每生的教育經費 高等教育階段每生累計的教育經費 相對於 GDP 的每生教育經費支出 每生教育經費佔 GDP 比例 教育經費支出之趨勢 公私部門教育投資的比例 教育支出佔公共支出的比例 公共部門對學生或家戶的教育經費補助

資料來源：研究者整理自 OECD, 2004a

二、學生能力國際評量測驗 (PISA)

PISA 是當今規模最大，也最受各國矚目的學生成就測驗之一，測驗除了以 15 歲學童的學業成就為主要的測驗項目外，也納入有關學校教育與學習環境的相關指標，以瞭解影響學習成就的相關因素。在其技術報告中，OECD (2006: 54) 明確提出 PISA 對教育成就的概念架構，整理如下 (如表 3)：

表 3 PISA 測驗內涵之概念架構

	脈絡 (antecedents)	過程 (processes)	結果 (outcomes)
教育體系	1.鉅觀的經濟與人口脈絡	5.教育政策與組織	9.體系層次的教育結果
教育機構	2.教育機構的特色	6.教育機構的政策與實務	10.機構層次的教育結果
教學脈絡	3.教學脈絡的特色	7.學習環境	11.學習脈絡的教育結果
學生個人的參與與學習	4.個人的背景因素	8.個人的學習歷程	12.個人的教育結果

資料來源：OECD, 2006: 54

依據上述架構所進一步發展指標時，PISA (OECD, 2001) 認為，學生在學校的學習表現，乃是受到學校內、外因素的影響。而所謂的內外在因素，可區分為家庭因素與學生特質、學校資源、學校的政策與實務、與教室實況 (OECD, 2001:202, 312-3)。其內涵整理如表 4：

表 4 影響學生成就的重要因素指標

1.家庭因素與學生特質	2.學校資源	3.學校的政策與實務	4.教室實況
<p>學生層次的社經文指數 (index of economic, social and cultural status)</p> <p>學校層次的社經文指數</p> <p>男女性</p> <p>是否在外國出生</p> <p>家庭結構 (單親家庭、核心家庭、混合家庭、其他)</p> <p>家中兄弟姊妹的人數</p> <p>出生地國家</p> <p>家中所說語言</p> <p>父母親教育程度</p> <p>父母親興趣 (文化議題、社會議題)</p> <p>父母親是否參與額外學習活動</p> <p>與古典文化有關的財物或活動</p> <p>家庭財物 (家庭財物、家中所有教育財、家中所有文化財)</p> <p>父母親的職業</p> <p>父母親職業地位</p>	<p>生師比</p> <p>學校規模大小</p> <p>學生在學校內可用的電腦數比例</p> <p>校內教師中具大學等級本科系學歷的人數比例</p> <p>校內老師參與專業發展的人數比例</p> <p>學校設備基礎建設的品質指數</p> <p>學生採用學校資源的指數</p> <p>學校基礎設備的品質</p> <p>學校教育資源的品質</p> <p>是否有電腦可供使用</p> <p>助教比例與教室規模</p> <p>學校資源的使用</p> <p>到校上學的時間 (一年上課幾週)</p> <p>學校的型態 (公、私立)</p>	<p>正式評量之使用指數 (use of formal student assessment)</p> <p>影響學校氣氛的教師因素 (teacher-related factors affecting school climates)</p> <p>校長所知覺的教師士氣與投入情形 (principals' perceptions of teachers' morale and commitment)</p> <p>教師自主情形 (teacher autonomy)</p> <p>學校自主情形 (school autonomy)</p> <p>教師的專業發展</p> <p>校長所知覺對影響學校氣氛的教師因素</p> <p>校長所知覺之教師士氣與投入情形</p> <p>教師短缺情形</p> <p>學校與教師的氛圍 (教師支持的程度、影響學校氣氛的學生因素、影響學校氣氛的教師因素)</p> <p>學校外的學習</p> <p>投入教育的資源 (教師短缺情形、學校基礎建設與資源的品質、學校經營的模式與經費來源、公私立相關人員)</p>	<p>非正式評量的使用 (use of informal student assessments)</p> <p>教師與學生之間的關係</p> <p>秩序的氣氛 (disciplinary climates)</p> <p>成就的壓力 (achievement press)</p> <p>教師是否支持學生</p>

資料來源：OECD, 2001: 202, 312

除了上述面向之外，PISA 調查中也關注「學生的學習策略與態度」，其內含包括：是否投入閱讀活動、對閱讀的興趣、對數學的興趣、控制策略、記憶、衍申、合作與競爭性學習、學生對閱讀的自我概念、學生對數學的自我概

念、對電腦的興趣、對使用電腦是否感到自在、用來做家庭作業的時間等 (OECD, 2001: 223)。

又，OECD 乃進一步利用「社經斜線 (social-economic gradient)」來探索學生成就，與學生的經濟、社會、與文化地位之間的關係，亦即一方面以 15 歲學生在 PISA 測驗上的成績作為其教育成就，一方面，則以「經濟、社會、文化指數 (index of economic, social and cultural status, ESCS)，簡稱社經文指數」之標準差來呈現學生背景上的差異，藉由此兩軸數據的相關情形，呈現兩者之關係。

社經文指數 (ESCS) 最早是於 2000 年的 PISA 中採用，主要包括五項內涵：父母最高職業、父母最高學歷、家中財富、家中所有文化財、家中所有教育財。其中，有關父母的職業；全職、兼職、找工作中、其他等資訊，是由受試學生於開放問卷中填寫，再依開放問卷的結果，以「國際職業分類標準 (international Standard Classification of Occupations, ISCO) 加以區分」。到 2003 年時，由於考量到所謂的社經地位主要乃與教育、職業與收入有關，所以，乃將社經文指數的內涵僅留下最高學歷、最高職業、與家中財物三項，倒是在 PISA 資料中，並未直接調查家庭收入一項 (OECD, 2006: 316)。

從上述社經文指數的內涵而言，OECD 調查中所關心的所謂學生家庭背景，亦即一般常提到的所謂的學生家庭的社經背景，已經從一個比較偏重經濟的概念，擴展而更具有社會與文化的意涵。OECD (2001: 193) 補充說到，除了社經背景指數所呈現的學生背景情形之外，OECD 亦考慮許多家庭或社會的因素，包括家庭結構、是否為移民？性別、單親、移民、母語並非為當地的官方語言、每個學生有一兩個兄弟姐妹、父母的受教年限是否超過 12.3 年？值得注意的，上述所提到的這些項目，對於所謂的家庭因素有更細緻的關注，例如，除了家庭整體的社經地位、父母親的教育程度之外，還納入了人口因素 (demographic factors) 的考量，包括家庭結構是否為單親家庭、兄弟姐妹的人數多少、是否是在國外出生等？以及文化因素 (cultural factors)，例如注意到家庭所從事的文化活動，如是否參訪博物館、藝廊、聽歌劇、看芭蕾舞劇、聽古典交響樂、看現場戲劇等？

又一般僅以家庭收入來代表家庭的經濟情況也有所調整。如在 PISA 調查中便認為，家中資產 (Household assets) 要比家庭收入更能夠呈現家中穩定而持續的財富狀況。所謂的「家中資產」可分四類 (OECD, 2006: 223, 316)：

- * 家庭富有財 (family wealth possessions)：家庭財富 (家中是否有洗碗機、自己的房間、家中是否有洗碗機、自己的房間、教育軟體、可否上網；另是否有手機、電視、電腦、機車、浴室等)
- * 家庭文化財 (cultural possessions)：如家中是否有古典文學書籍、詩詞、藝術作品

- * 家庭教育財 (home educational resources) : , 如字典、安靜的讀書場所、讀書用的書桌、教科書、計算機等
- * 一般家庭財物 (home possessions) : 其他家中財物

PISA 強調，學生的成就既然受到許多學校以外因素的影響，而教育體系對這些校外的社會或經濟因素卻往往無能為力，因此，學校究竟能否減緩社經背景對學生成就的影響？或學校究竟能否發揮促進教育公平的功能？便成為教育政策上的重要關注議題。OECD (2001:195-196) 在這方面也相當重視，並透過校內與校際兩個面向，分別觀察學生成就與其社經背景之間的關係，來監測社經背景對學生成就的影響，並檢討教育公平是否受到影響的指標。

(一) 校內之學生成就與其社經背景指數之間的關係。

若一國內不同學校之間的學生社經背景差異不大，則表示各校所收的學生同質性較高。這種情形很可能意味著「校內」學生的異質性較大，亦即學生之間的社經背景差異是比較明顯的。因此，要降低校內的社經斜線，促進教育品質與公平，乃需注意儘量避免因學生的社經背景來決定其分組或分班。抑或是，對於學業表現較差的學生應該給予特別的資源或照顧。

(二) 校際之學生成就與其社經背景指數之間的關係

學校與學校之間在社經背景指數上的差異如果愈大，或許是因為不同社經背景的學生原本就住在不同地區、城鄉差距、或是經費上的考量。但也有可能是因為教育體系的特色，例如，是因為私立學校的設立、或分流方式等。儘管如此，因為學生在社經背景較低學校中的表現的確較差，則試圖降低學校之間的社經背景差異，便是政策上可行的努力方向。若此，則促進品質與公平的方法，便是提高社經指數或是設法讓社經斜線更為平坦。教育資源的分配，是否與學校的社經背景有關？亦即，社經背景較高的學校，是否因此得到較多的教育資源呢？

OECD (2001: 201) 的報告指出，從 PISA 的資料顯示兩個重要訊息。首先，社會區隔 (social segregation) 顯然有利於既有的優勢者，會強化其學業表現，也或許因此而提高所有學生的學業表現平均。其次，學校之間的整體的社會背景若太明顯，則很可能有礙平等。然而，PISA 的資料也證明，上述的兩難在某些國家是可以被減緩的，亦即在關照教育公平時，亦能達到學業成就的卓越。只是，究竟其他國家要如何才能達到此一境界，卻是有待研究與討論的。

在許多教育體系如德國與奧地利中，學校與學校之間之所以學生的學業表現有明顯差異，是因為他們將學生進行分流，而將學生分配到不同學校或學程（如普通與技職分流）的依據，則是能力而非其社經背景。若此，則似乎學校之間的差異，是學生能力的影響，而非其社經背景。然而，學生之所以在學業表現上的差異，事實上又與其社經背景因素互相交織。因此我們便很難說，學

校之間的差異，僅與學生能力有關，而與其社經背景無關。綜合言之，則學校之間的差異，究竟是因為能力，或是因為其社經背景，其實很難說有確切的因果關係（OECD, 2001: 200-201）。

三、後期中等教育調查（ISUSS）

除了 PISA 以 15 歲學童之學業成就進行大規模國際普查之外，OECD 自 1998 年起進行國際教育指標計畫（Educational Indicators Programme, INES）時便開始規劃，並於 2001 年起，特別之後期中等教育階段進行「後期中等教育國際調查（International survey of upper secondary schools, ISUSS）」（OECD, 2004a）。並於 2004 年公布其報告：《完成終身學習的基礎（Completing the Foundation for Lifelong Learning - An OECD Survey of Upper Secondary Schools）》（OECD, 2004c）。這項調查的目的有三，其中亦包括對教育平等的關懷。三項目的是：

1. 協助學生順利升學或就業，並在此過渡階段能做明智的抉擇；
2. 追求重要的教育目標，如平等與品質；以及
3. 在變動的脈絡中，要能有適當的改變與策略，以達到教育目標。

OECD（2004b）指出，完成後期中等教育階段的教育，乃是學生未來成功進入勞動市場與持續保有就業力的最低門檻。因此，後中教育的品質亦是各國重視的政策重點。因此，ISUSS 的調查也強調要檢視後中教育的規劃方式。尤其是各教育體系在此一階段，是否公平地提供（providing equitably）所有學生適當的教育，包括招生入學的方式、是否提供進路的輔導？是否得以經由不同的進路繼續學習？（OECD, 2004c: 8-9）。進一步檢視 ISUSS 調查中的指標（OECD, 2004b:14-15）可以看出，後中教育的品質有四個重點，亦即：強調教師品質的「人力資源」（human resource）、關照學校或機構品質的「學校運作」（school functioning）、與科技的數量與使用情形有關的「資訊與通訊科技的使用」（availability and use of information and communication technology, ICT）、有關後中教育如何幫助學生導向升學或就業之「促進進路發展的政策與實務」（School policies and practices to enhance transition）。各層面的內涵與其指標，整理如下（如表 5）：

表 5 ISUSS 調查四個面向之內涵重點

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
生師比 教師流動率 各科目是否聘有合格老師 支持教師專業發展的方式或機制	入學機會的均等 分流或分組的規劃 篩選政策 學生進路的監控與具透明性 學校與校外機構的聯繫與各領域發展合作	學校所有的電腦的數量 學校中使用電腦的情形 利用科技以促進創新式教學的程度 教師是否具備使用 ICT 的能力 學校行政人員對科技的知覺與看法	學生在過渡階段所花的時間 可供學生諮詢生涯發展的人力資源 學校協助學生就業的措施 追蹤瞭解學生畢業後的情形 學校利用哪些輔導策略進行生涯進路的諮商？ 有多少學生接受個別的生涯輔導？ 各年級的上課時間？ 是否有校外的實習或工作機會？

資料來源：OECD (2004b)

與 OECD 所作的《教育綜覽》相較，在 ISUSS 所作做的調查，並未再重複彙整教育經費、財務等數據，也並未像 PISA 調查般，刻意對影響學生學業成就的社會、經濟、文化因素多所著墨。從上述 ISUSS 的四類重點中，可以看出兩項特色：一是強調其過渡性角色，二則是重視師資與科技的使用。分述如下：

首先，ISUSS 的調查乃是凸顯後期中等教育做為一個學制中的過渡性（transition）角色，欲瞭解各國中的不同後中教育體系如何招生、如何分流或分組、又如何規劃讓學生導向升學或就業等。例如：針對「入學方式」的部分，這份調查中所指的是：學校是依據下列哪一種方式作為入學篩選的原則？包括：當地的居民、學生的學業成績、入學考試、學區內的小學畢業生、家長對學校教育或宗教理念的支持、學生對某一科特別有興趣、或以校友的親友為優先等。而對於「分組/分班」的方式，所列出的可能性包括：隨機分組、能力分組、刻意將不同能力程度的學生編在同一班、依照教師的專長分配、依年齡分組、依學生所選的科目或學程分組、依照學生家長的要求分組。

其次，在 ISUSS 調查中，師資人力與資訊科技的使用乃被凸顯為後中教育階段的兩項最重要教育資源，被認為是影響後中教育品質的兩個關鍵（OECD, 2004c: 58）。就師資而言，重要的議題包括生師比、教師人力的組合（正式教師、助理教師、行政人員、專業人員如諮商輔導人員、圖書館員、心理師等）、正式老師或兼職代課、教師的缺額與需求、教師聘任、各科教師的缺額情形等。就科技方面而言，後中學校中是否有充足的軟、硬體？供學生使用或

供老師使用的科技設備是否充足？校內上網的情形？以及，教師如何利用資訊與通訊科技的情形？是否有接受相關專業的培訓？學校是否列有經費以協助教師做專業發展等。

除了上述的指標之外，ISUSS 也從四個面向中，進一步歸納提出下列 11 項重要的規準（OECD, 2004c: 137），做為衡量後中教育品質的重要參考。其中，第一項入學制度與後中的招生有關，關係到入學機會的教育公平；第二項則呈現後中教育的結果，可用來檢視教育結果的公平；而從第三項開始，則基本上與後中教育的過程有關，且是呼應了 ISUSS 的特點，亦即，從是否後中適切地扮演過渡性角色、是否提供高品質的師資、以及是否適切地發揮資訊與通訊科技的教育功能等三個主要的面向，來深入地檢視後中的教育過程。以下，整理 11 項規準，並簡要說明其內涵。

- * 1. 入學制度應具包容性（入學制度是否僅採學業成績？）
- * 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）
- * 3. 有多元的輔導與諮商策略（校內外所提供的輔導與諮商機會）
- * 4. 有多元的外部回饋
- * 5. 專業的師資（學生與合格教師比）
- * 6. 能聘有合格教師（聘任合格教師的困難度）
- * 7. 學生能運用的電腦資源（學生人數與供學生使用的電腦數的比例）
- * 8. 教師能運用的電腦資源（教師人數與供教師使用的電腦數的比例）
- * 9. 參與教師專業發展（是否有多樣的教師專業發展管道與機會）
- * 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（利用電腦發揮多樣的教育功能）

四、我國中小學教育機會公平的指標

孫清山、黃毅志（1996）的研究，考量的是家庭讀書環境（是否有書桌、

書架等)、家庭文化資本、參加補習的項數。黃毅志(1996)亦採用相關的指標,如家中是否擁有報紙、電視、收音機、音響等設備等。陳怡靖、鄭耀男(2000)的研究,則考量社會資本、文化資本與財務資本。其中,社會資本包括:父母激勵、父母期望、父母教育投入、親師聯絡、及親子互動等,具體而言,則包括父母常陪伴或教導做功課、父母常與你討論你的事情或困擾、訂學生報紙或課外讀物、因你成績好而給予獎勵、和你討論升學的期望、常和你的學校老師聯絡等。而文化資本乃包括參觀畫展、博物館、聽音樂會或演奏會等。

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。

貳、後期中等教育公平之指標

基於上述對教育公平理念的探討，以及對學者提出之教育公平之理念架構，另參酌指標訂定的三個條件：內容有效性、資料可及性、政策可行性等以做為指標擬定與篩選的原則。本節將歸納進一步歸納相關的規準做為其內涵（如表 7）。

表 7 後中教育公平的架構與指標

	背景 (家庭社經)	輸入 (入學機會)	過程 (受教內涵)	結果 (教育結果)
水平 公平	<p>學生層次的社經文指數 (index of economic, social and cultural status)</p> <p>性別</p> <p>族群 (黑人/白人、移民/非移民、本省/外省、原住民/非原住民)</p> <p>男女性</p> <p>是否在外國出生/ 出生地國家</p> <p>家中所說語言</p> <p>學生家庭的社經背景 (ESCS, Economic, social and cultural status of family)</p> <p>家庭所得</p> <p>父母的教育程度</p> <p>父母的職業類別或聲望 (是否公部門)</p>	<p>進入後中的就學機會率</p> <p>進入後中的就學率</p> <p>進入高中/高職/綜中的比例?</p> <p>進入公/私立學校的比例?</p> <p>入學考試之計分是否公平?</p> <p>受教年限 (school expectancy)</p> <p>15-17 歲之淨在學率、粗在學率</p> <p>不同入學方式 (甄選入學或考試分發) 是否影響學生的教育成就 (進入大學的機會)?</p> <p>學費高低是否影響學生入學機會?</p> <p>學校的區域分布是否影響入學機會?</p>	<p>學校型態或特色 (有形的)</p> <p>每校中不同背景學生之比例 (如移民學生比例)</p> <p>整個學校的 ESCS 平均</p> <p>各校在整個學校 ESCS 平均上的差異程度</p> <p>ESCS 校內差異之平均 (average of within school variances)</p> <p>各校 ESCS 校內差異之差異程度 (dispersion of within school variances)</p> <p>學校是否是綜合型 (comprehensive) 或選擇型 (selective)?</p> <p>學校為公立或私立 (public or private)?</p> <p>學校是否過早分流 (early selection)?</p> <p>學校是否有能力編班 (ability grouping)?</p> <p>學校是否有留級 (grade repetition)?</p> <p>學生是否有充分機會選擇不同受教內涵?</p> <p>學校是否男女分校? 宗教分校?</p>	<p>畢業率</p> <p>中輟生比例</p> <p>升學或就業率</p> <p>20-24 歲人口中具後期中等教育證書的比例</p> <p>進入公/私立大學的比例</p> <p>進入不同學門/領域/科系的比例</p> <p>高等教育的中輟率</p> <p>進入勞動市場的收入</p> <p>依教育成就分的勞動參與率</p> <p>依教育成就分的失業率</p>

<p>每家戶所擁有的電腦數（數位落差）</p> <p>每家戶所擁有能夠上網的電腦數</p> <p>家庭結構（單親家庭、核心家庭、混合家庭、其他）</p> <p>家中兄弟姊妹的人數</p> <p>父母親興趣（文化議題、社會議題）</p> <p>父母親是否參與額外學習活動</p> <p>與古典文化有關的財物或活動</p> <p>家庭財物（家庭財物、家中所有教育財、家中所有文化財）</p>	<p>善於規劃學校選擇權，以避免影響教育公平</p> <p>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</p>	<p>學校規模大小</p> <p>班級規模大小</p> <p>教育經費</p> <p>教育經費的分配是否均等、透明？</p> <p>學校經費是否充足（特別是由學校自籌經費的體系）？</p> <p>全國性的教育財務（包括 PPPs、GDP、扣除通貨膨脹的 GDP、教育公共支出）投入每生的教育經費</p> <p>高等教育階段每生累計的教育經費</p> <p>相對於 GDP 的每生教育經費支出</p> <p>每生教育經費佔 GDP 比例</p> <p>教育經費支出之趨勢</p> <p>公私部門教育投資的比例</p> <p>教育支出佔公共支出的比例</p> <p>公共部門對學生或家戶的教育經費補助</p> <p>師資素質</p> <p>生師比</p>	
--	---	---	--

			<p>教師短缺情形（合格教師比）</p> <p>校內教師中具大學等級本科系學歷的人數比例</p> <p>助教比例與教室規模</p> <p>影響學校氣氛的教師因素（teacher-related factors affecting school climates）</p> <p>校長所知覺的教師士氣與投入情形（principals' perceptions of teachers' morale and commitment）</p> <p>教師自主情形（teacher autonomy）</p> <p>教師流動率</p> <p>支持教師專業發展的方式或機制</p> <p>校內老師參與專業發展的人數比例</p> <p>教師薪資</p> <p>校長所知覺對影響學校氣氛的教師因素</p> <p>校長所知覺之教師士氣與投入情形</p> <p>可供學生諮詢生涯發展的人力資源</p> <p>設備品質</p> <p>教育基礎建設（educational infrastructures）的品質</p> <p>學生採用學校資源的指數</p> <p>學校教育資源的品質</p>	
--	--	--	---	--

			<p>學校所有的電腦的數量</p> <p>學校中使用電腦的情形</p> <p>學生能運用的電腦資源</p> <p>教師能運用的電腦資源</p> <p>能發揮電腦之教育用途</p> <p>課程與教學實務</p> <p>正式評量之使用指數 (use of formal student assessment)</p> <p>非正式評量的使用 (use of informal student assessments)</p> <p>有多元的輔導與諮商策略</p> <p>有多元的外部回饋</p> <p>利用科技以促進創新式教學的程度</p> <p>教師是否具備使用 ICT 的能力</p> <p>學校利用哪些輔導策略進行生涯進路的諮商？</p> <p>有多少學生接受個別的生涯輔導？</p> <p>學校協助學生就業的措施</p> <p>是否有校外的實習或工作機會？</p>	
--	--	--	--	--

			<p>學校型態或特色（無形的）</p> <p>教師對學生期望（規訓特色）</p> <p>教師的士氣與投入</p> <p>學生學習興趣的程度</p> <p>學校的社會聲望</p> <p>教師與學生之間的關係</p> <p>秩序的氣氛（disciplinary climates）</p> <p>成就的壓力（achievement press）</p> <p>教師是否支持學生</p> <p>學校自主情形（school autonomy）</p>	
垂直公平		<p>入學制度應具包容性（入學制度是否僅採學業成績？）</p> <p>進入不同類學校的機會是否公平？如，男女生進入高中的比例？原住民學生進入高中的比例？弱勢學生進入高中的比例？</p>	<p>針對最需要的學生或地區，給予資源上的補助</p> <p>訂立具體的公平目標，特別針對低成就與中輟生</p> <p>不同類型學生的教育需要是否被重視？（如弱勢生）</p> <p>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</p>	

資料來源：本研究彙整

第四章 我國後期中等教育指標之修正

壹、德懷術之討論與分析

經過三次德懷術之修正與討論，專家們的意見逐漸趨於一致，顯現在問卷各選項之平均數提高，眾數趨於適切，各填答者的差異標準差則減少。

貳、專家諮詢座談

專家諮詢座談一共舉辦兩次，討論重點主要包括下列三個問題，針對先前經三次德懷術所建構之教育機會公平指標再予討論。三個問題如下：

- 一、我國後期中等教育公平「指標架構」是否恰當？
- 二、我國後期中等教育公平「指標項目」該如何增刪？
- 三、我國後期中等教育應重視的其他教育公平面向為何？等三面向

以下簡述兩次座談會之重點，詳細之座談會討論要項，請參見附錄三、附錄四。

一、東區座談會討論摘要

納入與會專家之建議妥適於指標中呈現與考量，例如：與指標 2-1-5 與以考量區域特性；指標 2-1-7 納入考量就學貸款；指標 2-2-2 妥適依據區域特性，以設定學校選擇權；並於層面三中，有關設備品質項目納入實習、實驗場館、藝文、科學的設施設備；另外，指標 3-5-5 將補習改為課輔，將安親班去除，並納入交換學生之選項。

二、中區座談會討論摘要

加入專家所提之相關建議，另由於本研究以後期中等教育為研究範疇，目的在於瞭解後期中等教育階段之教育公平指標之相關理論與研究現況、建構我國後期中等教育之教育公平量化指標體系，並建立相關之教育公平與質性指標案例。因此，部分指標之制定乃採概念式定義，將於正式施測時，再針對各項擬出具體之操作式定義與選項。

參、指標之建構與確立

經過上述德懷術討論與專家諮詢座談，本研究乃據以發展出下列四個面向的指標，包括質性的選項、與量化的數據。共計含四個層面、13 個次項目、共 98 條指標，詳見下表。

表 8 本研究所發展與建構之指標一覽表

層面一：家庭社經

學生個人背景因素	1-1-1 性別（男/女）
	1-1-2 族群（原住民/非原住民/新住民）
	1-1-3 是否在外國出生（出生地為台灣、大陸、越南、泰國、日本、韓國...）
家庭背景的社經文因素	1-2-1 家庭所得的高低（最高 20%、次高 20%、中組 20%、次低 20%、最低 20%）
	1-2-2 父母的教育程度
	1-2-3 父母的職業類別
	1-2-4 父母的職業是否為公部門？
	1-2-5 家中所說語言種類
	1-2-6 每家戶所擁有的電腦數（0, 1, 2...）
	1-2-7 每家戶所擁有能夠上網的電腦數（0, 1, 2...）
	1-2-8 家庭結構（單親家庭、寄親家庭、核心家庭、混合家庭、其他）
	1-2-9 是否為祖父母照顧（隔代教養）
	1-2-10 家中兄弟姊妹的人數（0, 1, 2...）
	1-2-11 父母親參與額外學習活動（如知性或與社交活動等）的情形
	1-2-12 家庭財物（家庭財物、家中所有教育財、家中所有文化財）
	1-2-13 家庭所進行之相關文化活動類型（包含一般文化活動與古典文化活動）

層面二：入學機會

後中入學機會	2-1-1 進入後中的就學機會率
	2-1-2 後中階段的就學率（淨在學率、粗在學率）
	2-1-3 進入高中/高職/綜中/五專的比例
	2-1-4 進入公/私立學校的比例
	2-1-5 入學考試之計分是否公平（甄選入學計分方式、考試分發計分方式、免試入學計分方式）
	2-1-6 不同地區（各縣市）學生進入後中學校的比例
	2-1-7 高中職學費高低是否影響學生入學機會
後中入學方式	2-2-1 透過不同入學管道進入後中學校的比例
	2-2-2 妥適規劃學校選擇權，以提供家長與學生選擇就學的機會
	2-2-3 在教育體系內提供第二次機會（如學分班、進修部等再次進修之機會），讓未能取得相關證書的人取得

	2-2-4 入學制度採入學測驗成績、或其他可替代之規準（如在校學業成績、技藝表現優良...等）
--	---

層面三：受教歷程

學校型態或特色 (有形的)	3-1-1 每校中不同族群學生之比例 (原住民、新住民、非原住民比例)
	3-1-2 整個學校的學生家庭社經背景情形
	3-1-3 各校在整個學校學生家庭社經背景平均上的差異程度
	3-1-4 學生家庭社經背景校內差異之平均 (average of within school variances)
	3-1-5 各校學生家庭社經背景校內差異之差異程度 (dispersion of within school variances)
	3-1-6 學校於招生入學時訂有特定規準 (如學業成績、社經條件)，或不訂任何規準 (採就近入學或學區入學)
	3-1-7 學校類別 (公立或私立)
	3-1-8 學校分流時機 (於高一、高二分組或分科，或不分流)
	3-1-9 學校是否有能力編班 (ability grouping)
	3-1-10 學校重讀、重修、重補修的人數/百分比
	3-1-11 學生是否有充分機會選擇不同進路
	3-1-12 學校是否男女分校？ (是、否)
	3-1-13 學校規模大小 (全部學生數)
	3-1-14 班級學生平均人數
教育經費(指後期中 等教育階段而言)	3-2-1 教育經費的分配是否均等
	3-2-2 學校經費是否充足
	3-2-3 全國性的教育財務 (包括 PPPs、GDP、扣除通貨膨脹的 GDP、教育公共支出) 投入每生的教育經費
	3-2-4 後中教育經費佔全部教育經費比例
	3-2-5 後中教育經費支出佔 GDP 比例
	3-2-6 後期中等教育階段每位學生累計支出或是獲得的教育經費
	3-2-7 相對於 GDP 的後中每位學生教育經費支出
	3-2-8 公私部門教育投資的比例
	3-2-9 教育支出佔公共支出的比例
	3-2-10 公共部門對學生或家戶的教育經費補助
	3-2-11 針對最需要的學生或地區，給予資源上的補助
	3-2-12 是否特別針對經濟弱勢族群，訂定學費或相關補助規定
師資素質 因素	3-3-1 生師比
	3-3-2 合格教師比 (整體/各科、含正式與代理代課)
	3-3-3 校內教師中具大學/碩士/博士等級本科系學歷的人數比例

	3-3-4 影響學校氣氛的教師因素 (teacher-related factors affecting school climates)
	3-3-5 校長所知覺的教師士氣與投入情形 (principals' perceptions of teachers' morale and commitment)
	3-3-6 教師自主情形 (teacher autonomy)
	3-3-7 教師流動率 (全國/各校)
	3-3-8 支持教師專業發展的方式或機制
	3-3-9 校內老師參與專業發展的人數比例
	3-3-10 可供學生諮詢生涯發展的人力資源 (輔導老師人數與生師比)
設備品質	3-4-1 學校所有的樓、地板面積大小
	3-4-2 每生所享有之樓、地板校舍面積
	3-4-3 學校所擁有的圖書總數
	3-4-4 平均每生所可利用之圖書數
	3-4-5 學校所有的電腦的數量
	3-4-6 學校所有的可上網之電腦數
	3-4-7 學校中可供教學或學習使用電腦的情形 (各科教學是否使用電腦或網路)
	3-4-8 每生所能使用的電腦數
	3-4-9 教師能運用的電腦數
課程與教學實務	3-5-1 使用正式學生評量之次數
	3-5-2 使用非正式學生評量之次數
	3-5-3 是否針對課程與教學納入多元的外部回饋 (如專家、家長、校友等)
	3-5-4 教師是否具備使用 ICT 的能力 (如電腦能力檢測)
	3-5-5 學生是否參與額外的學習活動
學校型態或特色 (無形的)	3-6-1 教師對學生期望 (規訓特色)
	3-6-2 教師的士氣與投入
	3-6-3 學生學習興趣的程度
	3-6-4 學校的社會聲望
	3-6-5 教師與學生之間的關係
	3-6-6 秩序的氣氛 (disciplinary climates)
	3-6-7 學校自主情形 (school autonomy)
輔導與諮商	3-7-1 是否針對弱勢生 (經濟弱勢、文化弱勢、學習成就低落) 訂有相關教學或輔導措施?
	3-7-2 設計並提供系統性的協助, 以幫助學業落後的學生, 並避免過高的重修率

	3-7-3 學校利用哪些輔導策略進行生涯進路的諮商（如性向測驗、實地參觀、經驗分享等）
	3-7-4 有多少學生接受個別的生涯輔導
	3-7-5 是否有校外的實習或工作機會

層面四：教育結果

學生學習結果	4-1-1 畢業率（分地區、族群、性別、社經背景等）
	4-1-2 中輟生比例（分地區、族群、性別、社經背景等）
	4-1-3 20-24 歲人口中具後期中等教育證書的比例
學生畢業後表現	4-2-1 升學或就業率（分地區、族群、性別、社經背景等）
	4-2-2 進入公/私立大學的比例（分地區、族群、性別、社經背景等）
	4-2-3 進入不同學門/領域/科系的比例
	4-2-4 不同類型後中學制畢業生進入勞動市場的收入
	4-2-5 不同類型後中學制畢業生的勞動參與率
	4-2-6 不同類型後中學制畢業生的失業率

第五章 結論與建議

壹、結論

本研究分析教育公平的理論，探討既有的教育公平指標、分析國際重要的後期中等教育指標體系，據以歸納入在後期中等教育中的重要教育公平議題或項目，並參酌台灣地區的教育公平問題，以發展出後期中等教育公平的指標草案。

本研究繼而邀請專家學者，利用德懷術技術討論所草擬的指標，進而加以修正；本研究又召開兩次的專家諮詢座談，針對重要的指標項目進行斟酌，並對德懷術結果進行微調。

經過上述德懷術討論與專家諮詢座談，本研究乃據以發展出下列四個面向的指標，包括質性的選項、與量化的數據。共計含四個層面、13 個次項目、共 98 條指標。

貳、建議

依據上述的研究成果，本研究據以提出三點建議。

首先，教育公平的概念從理念到實務，向來受到各國的重視，乃是教育改革中的重要內涵，因此如何落實各級各類教育的教育公平，乃是教育人員不可迴避的重要課題。儘管學校僅是社會的一部份，仍受到外在社會環境因素的影響，但學校教育乃是社會流動的重要策略，是社會正義的重要面向，因此，後期中等教育的教育公平問題，應該持續重視，不斷改善。

其次，根據本研究的分析，後期中等教育公平的議題，可依背景、輸入、過程、結果四個階段加以分析。根據所發展出來的指標，發現在過程（受教歷程）階段的教育公平議題最多。可見，學校教育在促進教育公平上扮演重要角色，亦顯現如何在受教歷程或內涵上促進公平，乃是後期中等教育公平的最主要的課題。

最後，本研究所發展的 98 項指標，其指標的內涵乃包括質性與量化的資料，也盡可能地納入了重要的教育公平問題。然而，實際的施測與蒐集資料時，尚須針對實際的狀況與資料的形式，加以微調。例如，增刪選項或確立具體的歸類方式。因此，建議後續的研究能先以小規模的地區進行測試，修正本指標體系。

參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36，25-46。
- 王如哲、魯先華、陳榮政、劉秀曦等（2009）。教育公平理論與指標建構（期末報告），未出版。台北：國家教育研究院籌備處
- 羊憶蓉、吳惠林（1996）。分流教育與經濟發展－政策分析與實際效果。行政院教育改革委員會，教改叢刊 AB08。
- 余霖（2007）。十二年基本教育的學區劃分與入學方式。載於蘇永明、方永泉編，尋找國民教育的新方向：十二年國民基本教育研究。台北：學富。
- 吳明清（1993）。試析高中推薦甄選入學方案的理念與爭議，載於高中階段入學制度的改進，88-97。國立教育資料館編印。
- 吳清山（2003）。教育法規：理論與實務。台北市：心理。
- 莊勝義（1998）。教育機會均等的理念、研究與實踐－回顧與展望，載於中華民國比較教育協會主編，社會變遷中的教育機會均等，頁 29-54，台北：楊智。
- 沈姍姍（1998）。教育機會均等理念的式微？－自教育改革趨勢探討，載於中華民國比較教育協會主編，社會變遷中的教育機會均等，頁 29-54，台北：楊智。
- 黃昆輝（1972）。論教育機會均等，載於方炳林、賈馥茗主編，教育論叢，頁 89-109，台北：文景
- 阮芳姆（2005）。大學多元入學與教育機會均等。俺俺俺社會學研究所碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 林大森（1996）。中等教育分流體制與社會地位取得。東吳大學社會學研究所碩士論文，未出版。
- 林大森（2003）。台灣技職教育轉型的社會學分析。嘉義：南華大學教育社會學研究所
- 林文瑛、王震武（1996）。分流教育的社會效果分析。台北：行政院教育改革諮議委員會，教改叢刊 AB10。
- 林生傳（1999）。性別教育機會均等的分析、檢討與實踐。教育學刊，15，1-34。
- 林生傳（2005）。教育社會學。台北市：巨流。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。台北市：高等教育。
- 孫志麟（2000）。國民教育指標體系建構之研究。國立臺北師範學院學報，13，121-148。
- 孫志麟（2000）。教育指標的概念模式。教育政策論壇，3（1），117-135。
- 翁福元（1998）。準後福特主義社會中教育機會均等理想之實現－解嚴後台灣

- 教育改革的反省，載於中華民國比較教育協會主編，社會變遷中的教育機會均等，頁 73-108，台北：楊智。
- 馬向青（2001）。我國高級中等學校入學制度之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 教育部（2008）。教育施政藍圖（98-101 年）。檢索日期，2009 年 2 月 10 日取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=87
- 教育部（2009）。教育部年度施政計畫。檢索日期，2009 年 2 月 10 日取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1832
- 教育部（2010）。教育統計。台北：教育部
- 莊勝義（1989）。台灣地區高級中等教育機會均等問題之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 莊勝義（2007）。十二年基本教育與教育機會均等。
- 陳怡錚（2001）。台灣地區高中/技職分流與教育機會不均等之變遷，東師教育研究所研究生學術論文集。台東：國立台東師範學院。
- 陳建州、劉正（2004）。論多元入學方案之教育機會均等性。教育研究集刊，50(4)，115-146。
- 陳怡如（2007）。十二年基本教育與私校發展。載於蘇永明、方永泉編，尋找國民教育的新方向：十二年國民基本教育研究。台北：學富。
- 陳憶淮（2003）。教育改革對我國後期中等教育的影響—分流制度中教育機會均等之探討。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。
- 陳韻如（200?）。大學多元入學制度與教育機會均等 - 以學生家庭社經地位與學業成就分析。
- 陳麗欣、楊瑩（1994）。台灣地區不同家庭背景子女受教機會差異之研究—國中以上不同類型學校學生組成結構之分析，國科會教育學門研究計畫成果發表會論文集，師大教育研究中心編。
- 陳麗珠（2007）。論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例。教育研究與發展期刊，3(3)，33-54。
- 陳怡靖、鄭耀男（2000）。台灣地區教育階層化之變遷 -- 檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在台灣之適用性。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，10（3），416-434
- 黃嘉雄（1998）。學校本位管理政策下的教育機會均等 --以英國為例。載於中華民國比較教育學會、中國教育學會（主編）：社會變遷中的教育機會均等（頁 143-180）。台北市：揚智。
- 黃毅志（1996）。台灣地區民眾地位取得之因果機制：共變結構分析，東吳社會學報，5：213-248
- 孫清山、黃毅志（1996）。補習教育、文化資本與教育取得，台灣社會學刊，19：95-139
- 黃昆輝（1972）。論教育機會均等，載於方炳林、賈馥茗編，教育論叢，頁 89-109。台北：文景

- 王麗雲、甄曉蘭 (2007)。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊, 36, 25-46。
- 甄曉蘭 (2007)：偏遠地區國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。教育研究集刊, 53(3), 1-36。(TSSCI 正式名單)
- 楊瑩 (1988)。台灣地區教育擴展過程中，不同家庭背景子女受教育機會差異之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 楊瑩 (1994)。教育機會均等——教育社會學的探究。台北：師大書苑。
- 楊瑩 (1995)。教育機會均等 — 教育社會學的探究。台北市：師大書苑。
- 楊瑩 (1998a)。教育機會均等。載於陳奎熹 (主編)：現代教育社會學 (頁 269-313)。台北市：師大書苑。
- 楊瑩 (1998b)。當前台灣地區教育機會均等問題的探討，載於中華民國比較教育協會主編，社會變遷中的教育機會均等，頁 1-28，台北：楊智。
- 楊瑩 (1999)。當前台灣地區教育機會均等問題的探討。載於中華民國比較教育學會、中國教育學會 (主編)：社會變遷中的教育機會均等 (頁 1-28)。台北市：揚智。
- 蓋浙生 (2008)。教育經濟與財政新論。台北市：高等教育。
- 鄭森雄 (2003)。研議改善公私立高中職校差距專案計畫。台北：教育部。2010 年 六 月 ， 擷 取 自 <http://www.comm.npust.edu.tw/aboutus/statework/files/A92.12.9.pdf>
- 張建成 (1993)。光復以來台灣山胞之教育成就及其家庭相關因素的探討。國科會研究報告
- 簡茂發 (1984)。高級中學學生家庭社經背景、教師期望與學業成就之關係。台北：師大教育研究所
- Brighouse, H. (2000). *Educational equality and the new selective schooling*. London: Institute of Education
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity, *Harvard Educational Review*, 38(1), pp.7-22
- Coleman, J. S. (1975). Equal Educational Opportunity: a definition, in *Oxford Review of Education*, 1(1), pp.25-29
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder, Colorado: Westview
- Field, S., Kuczera, M. & Pont B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Heath, A. (1989). Class in the Classroom, in Cosin, B., Flude, M. & Hales, M. (Eds.) *School, work and equality*. London: Hodder & Stoughton
- Organization for Economic Co-operation and Development (2000). *From initial education to working life: making transitions work*. Paris: OECD
- Organization for Economic Co-operation and Development (2001). *Knowledge and*

- skills for life: first results from PISA 2000. Paris: OECD
- Organization for Economic Co-operation and Development (2004a) *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications*, Paris: OECD
- Organization for Economic Co-operation and Development (2004b) *OECD Survey of Upper Secondary Schools: technical report*, Paris: OECD
- Organization for Economic Co-operation and Development (2004c) *Completing the Foundation for Lifelong Learning: an OECD survey of upper secondary schools*. OECD: Paris
- Organization for Economic Co-operation and Development (2006). *PISA technical report*. Paris: OECD
- Organization for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance*. Paris: OECD
- PISA (2009a) School questionnaire for PISA 2009. Paris: PISA
- PISA (2009b) Student questionnaire for PISA 2009. Paris: PISA
- Secada, W. G. (1989). Educational equity versus equality of education: An alternative conception. In Walter G. Secada (Ed.), *Equity in Education* (pp.68-88). New York: Falmer Press.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation: theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.), Boston: Kluwer Academic Publishers
- Walberg, H. & Zhang, G. (1998) Analyzing the OECD indicators model. *Comparative Education*, 34(1): 55-70.
- Gorard, S. & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28.

附錄一：PISA 2009 問卷題目（節錄）

PISA 2009

學校問卷	學生問卷題目
<p>分為七個部分：學校的架構與組織、學生與教師組成、學校的資源、學校的課程、教學與評量、學校氣氛、學校政策與實務、校長風格</p>	<p>第二部分：你的家庭與家境</p>
<p>第一部份：學校的架構與組織</p> <p>Q1. 學校包含有幾個年級？</p> <p>Q2. 是公立或私立學校？</p> <p>Q3. 校務經費的來源（政府、學生所繳學費、各項捐贈、其他）</p> <p>Q4. 學校所在社區的人口規模？</p> <p>Q5. 社區內有多少學校可供選擇就讀？</p> <p>Q6. 男女生人數？</p> <p>Q7. 留級（repeat grade）學生的比例</p> <p>Q8. 母語與官方語言不同的學生比例</p> <p>Q9. 師資（全職或兼職？是否為合格教師？是否為大學畢業？）</p>	<p>Q8. 同住的家人為何？</p> <p>Q9a/b. 母親的工作為何？工作內涵為何？</p> <p>Q10. 母親的教育程度為何？</p> <p>Q11. 母親的學歷為何？</p> <p>Q12. 母親目前的工作狀況？是否就業？</p> <p>Q13.</p> <p>Q13a/b. 父親的工作為何？工作內涵為何？</p> <p>Q14. 父親的教育程度為何？</p> <p>Q15. 父親的學歷為何？</p> <p>Q16. 父親目前的工作狀況？是否就業？</p> <p>Q17. 父母親與學生的出生地/國家？</p> <p>Q18. 你若非在本國出生，那幾歲時移民到本國？</p> <p>Q19. 你在家中最常使用的語言？</p>
<p>C 部分：學校資源</p> <p>Q10. 學校共有多少電腦？有幾部可以連線上網？</p> <p>Q11. 校內各科老師與專業人員是否均為合格？</p>	<p>Q20. 你在家中擁有下列哪些設備（書桌、自己的房間、安靜的讀書場所、你可以用來做功課的電腦、教育性的電腦軟體、連線上網、古典文學、詩詞、藝術性作品、參考書、字典、洗碗機、DVD 播放機、其他奢侈品）？</p> <p>Q21. 你家是否有下列設備？有多少（手機、電視、電腦、汽車、套房）</p> <p>Q22. 你家中擁有的書籍有多少？</p>
<p>D 部分：學校課程、教學與評量</p> <p>Q12. 校內是否能力分班？班級內是否能力分組？</p> <p>Q13. 學校是否提供相關課外活動？</p> <p>Q14. 學校是否為不同母語的學生提供相關協助與教學？</p> <p>Q15. 學校中的評量方式為何？</p> <p>Q16. 學校中的評量目的為何？</p>	<p>第五部分：你的學校</p> <p>Q33. 你對學校的觀感如何？（學校是否協助你準備成人生活？上學是不是浪費時間？學校教育是否幫助我在做決定時更有自信？學校所學對我的未來是否有幫助？）</p>

<p>E 部分：學校氣氛</p> <p>Q17. 校內的學習是否受到下列因素的影響？（教師對學生的期望太低、學生曠課、師生關係差、上課受到其他學生的干擾、教師未回應個別學生的需要、教師曠班、學生不尊敬老師、老師抗拒改變、學生飲酒或吸毒、老師對學生太嚴、學生受同儕霸凌、學生為受到鼓勵）</p> <p>Q18. 家長對學校的期望？</p> <p>E 部分：學校政策與實務</p> <p>Q19. 招生的考量因素為何？</p> <p>Q20. 學生會轉學的因素為何？</p> <p>Q21. 學校會對家長呈現的績效包括哪些方面？</p> <p>Q22. 學校如何處理學生的成績資料？</p>	<p>Q34. 你對老師的觀感如何？（和老師相處是否融洽？大多數的老師關心我的福祉？大多數老師願意傾聽我的意見？）</p> <p>第七部分：圖書館 a</p> <p>Q40. 你的學校是否有圖書館？</p>
---	---

附錄二：邀請進行德懷術問卷之專家學者

張佳琳	教育部主秘室
吳俊憲	靜宜大學師資培育中心副教授
詹惠雪	新竹教育大學教育系副教授
翁福元	暨南大學教育政策研究所教授
陳怡如	暨南大學比較教育研究所副教授
詹盛如	中正大學教育學研究所副教授
陳樹叢	麥寮高中校長
呂世璋	金門高中實驗研究組長
洪福全	金門高中教務主任
阮淑美	嘉義立仁女中主任
郭義騰	嘉義高商校長
曾璧光	宜蘭高商實習主任
何佩玲	蘇澳海事校長
江惠真	光啓高中校長
陳貴生	松山工農校長

附錄四：中區焦點座談諮詢會

「教育公平理論與指標建構之整合研究子計畫四：後期中等教育公平指標之研究 焦點座談會」會議紀錄

壹、時間：民 99 年 12 月 07 日（星期二）下午二時

貳、地點：中正大學教育館一館 501 室

參、主席：林永豐 紀錄：郭俊呈

肆、出（列）席人員：蔡清田教授、陳延興助理教授、詹盛如副教授、黃繼仁副教授、翁福元教授（請假）、周承淑校長、柯朝塗校長、鄭勝文校長（請假）、顏淵輝教務主任、阮淑美總務主任、林永豐副教授、郭俊呈助理（詳如簽到單）

伍、主席致詞：

首先，非常感謝各位學者先進與百忙中仍撥冗參與此焦點座談會。本研究係為教育公平理論與指標建構之整合性研究中的一個子計畫，期盼藉由研究，建構教育公平之理論與指標，據以檢視國內教育公平之議題，分析政府在教育公平政策上推行之成效。本研究設計之原理乃基於優先建構公平理論，使研究成員對概念之界定及研究架構形成共識，俟理論及指標建構完成後，再運用指標蒐集資料，並以這些資料與指標來客觀檢測議題的公平，也以這些資料與指標來檢測與教育公平相關的政策是否達成其目的。本研究係為上述整合性研究之子計畫四：後期中等教育之教育公平指標之研究，主要目的在於瞭解後期中等教育階段之教育公平指標之相關理論與研究現況、建構我國後期中等教育之教育公平量化指標體系，並建立相關之教育公平與質性指標案例，煩請各位學者先進給予實務與經驗的意見。

陸、討論提綱：

案由：為了使後期中等教育公平指標之建構更趨具體與完善，且更能符應我國教育環境脈絡，提請討論。

說明：本研究擬依據：一、我國後期中等教育公平「指標架構」是否恰當？二、我國後期中等教育公平「指標項目」該如何增刪？三、我國後期中等教育應重視的其他教育公平面向為何？等三面向針對目前本研究藉由三次德懷術所建構之教育機會公平指標予以討論。

柒、討論摘要：

黃繼仁：由於社會變遷因素，將使得低收入戶的認定標準有所改變，導致台灣低收入戶的數量將提高，因此現階段討論教育機會公平指標建構有其必要性。

指標 3-2-3、3-2-6 與 3-2-7 所探討之範疇有所重複，建議予以合併討論。

層面三的設施品質上應納入實驗設備與語言教室之相關指標予以討論。

建議指標 3-5-5 應該為學校是否提供學生參與額外的學習活動。

陳延興：學生家庭社經背景與教育機會公平之品質有關聯，建議指標建構時應多加考量

與凸顯因經濟不公平所造成之影響。另外，一般文化與古典文化的界定，除依據國外相關文獻之接訂外，應依據我國文化脈絡加以界定。

詹盛如：指標層面中論及設施設備，建議應在考量實習、實驗場館、藝文、科學的設施設備。

指標 3-3-4 影響學校氣氛的教師因素，所涉及面向廣泛，應如何評定？

蔡清田：指標 1-2-1 家庭所得的高低應如何評定？

指標 1-2-5 應改為家中所使用語言種類。而語言係包含國語、英語、客家語、閩南語、原住民語言(其他用語或原生地語言)。在家庭社經文項目中，應考量家庭有沒有在買與孩童學習有關之書及、雜誌以及訂閱報紙。

指標 1-2-9 應考量長輩有否提供孩童課後補習支援。

層面三中對於學校所提供之客府應包含第八節課、晚自習與假日課輔。

應須考量學校對於學測、繁星計畫等，是否提供相關輔導機制。

指標 3-1-8 應納入再轉組的機制。

周承淑：指標中有否考量與國際接軌層面。

指標 1-2-4 對於公部門應界定清楚。

指標 1-2-12 家中財物之內涵應分項來問比較妥適。

目前大學入學進路可能影響此指標的評定，因此應考量目前高中教育的定位，亦即普及教育或精英教育。

指標 3-1-13 對於學校規模大小的評定，應考量完全中學已包含國中生人數，建議應告知去除國中人數後評定。

柯朝塗：指標 1-2-4 對於公部門應界定清楚。

指標 3-3-8 與 3-3-9 所論及之專業發展，意與專業發展評鑑與專

業發展社群的概念混淆，建議改為進修時數。

指標層面中論及設施設備，應針對學科屬性予以妥適檢討設施設備使用或提供情形，例如：資料處理科所提供之電腦數相對多於美容美髮科所提供之電腦數。

公私立學校之退場機制是否亦屬教育機會公平指標設定之參酌。

顏淵輝：指標 1-2-1 與 1-2-2 之訂定應納入學校獎助金之考量。

重讀與重修應改為重補修。

指標 3-3-6 教師自主之訂定應考量是否成立教師會且定期召開。

阮淑美：目前我國訂有高級中學成績考查辦法，並有重補修的規定。

指標 3-2-1 學校經費應如何界定？可否考量去除人事費後再評定。

指標 3-3-8 與 3-3-9 所論及之專業發展，意與專業發展評鑑與專業發展社群的概念混淆，建議改為進修時數。

決議：

將上述相關建議妥適於指標中呈現與考量，由於本研究以後期中等教育為研究範疇，目的在於瞭解後期中等教育階段之教育公平指標之相關理論與研究現況、建構我國後期中等教育之教育公平量化指標體系，並建立相關之教育公平與質性指標案例。因此，部分指標之制定乃採概念式定義，將於正式施測時，再針對各項擬出具體之操作式定義與選項。

柒、臨時動議： 無

捌、散會