

資料顯示，城鄉在上述層面，確實存有差異存在。就縣市別觀之，依 2003 年行政院主計處人力資源調查顯示，台灣地區各縣市 15 歲以上民間人口教育程度仍以工商業較繁榮之台北市、台中市等教育程度較高，而以東部縣市平均教育程度較低；90 年台灣地區大專以上人口比率 24.5%，較 80 年提高 9.7 個百分點，其中台北市及台中市分為 44.8% 及 36.1%，各增 16.1 及 15.8 個百分點，其餘各縣市亦均呈提升趨勢。所得分配的差距近年來有擴大的趨勢，按行政院主計處的公佈的資訊，2000 年台灣所得分配的差距為 5.55 倍，2001 年台灣所得分配的差距為 6.39 倍（行政院主計處，2003）。2001 年行政院主計處公佈的報告指出，近年來產業景氣兩極化，高科技產業薪資扶搖直上，國人所得在 1999 年名列前 10% 的高所得者，平均每人「已分配要素所得」近 133 萬，是最後 10% 的最低所得者的 42.17 倍。兩年前這樣的高低所得組相差只有 23.7 倍（經濟日報，2001, 4, 13）。當教育愈來愈普及，進入高等教育的入學機會大幅增加，另一方面台灣所得分配的差距反而擴大，而此擴大現象是否影響入學機會的分配，值得持續觀察與深入探究。

### 第三節 教育機會均等

教育機會均等（equality of educational opportunity）的理想，一直是世界各國長期追求的目標。教育機會均等的前提是入學機會的均等，在消極方面，不因性別、宗教、種族、家庭背景等因素，限制其入學機會；積極方面，應協助有困難的學生，提供彌補缺陷的機會，使能發揮其潛能。Warnock(1975)

在「教育均等的概念」一文中指出，教育機會均等，是指每個人均有平等的權利，以獲得某種程度的教育，同時也能獲得受教育的機會，沒有人有權利剝奪他人受教育的機會。她更進一步指出，在討論教育機會均等概念時，必須對下列二種觀念加以區分，即「每一個人都有平等的權利受教育」(everyone has an equal right to education)，以及「每一個人都有權利接受平等的教育」(everyone has a right to equal education)。前一個概念重在「權利」，強調受教育「權利的平等」，在此觀念下，可能產生三種結果：第一種結果--以平等的權利接受平等的教育--這是真正教育機會的均等；然後在平等的權利下，有可能接受到的是不平等的教育，於是就產生了後二種結果，第二種結果--對處於不利 (disadvantaged) 地區、家庭、種族或智能狀況下的兒童，實施增強式的補償教育，以特別的方案和資源來援助他們，這也可說是教育機會的均等；然而第三種結果則是--權利雖平等，但少數人 (尤其都市地區中、上階層者) 受較好的教育；其他地區或不同團體的人則受較差的教育，此種情況下，「權利的平等」不過是形式而已，因為兒童無法受到同樣好的教育，因此，這不能算是教育機會的均等。至於第二句話的意義，從字面上不難看出它是一種教育機會的均等，但如果在執行上，不能因應實際需要，實施彈性、多元、因人制宜的教育措施，只千篇一律地實施平等的教育，結果將流於「齊頭式的平等」而失去了教育均等的真正原意 (郭明堂、羅瑞玉, 1995)。

教育機會均等概念界定最為清楚的，要屬美國的 Coleman。他於 1964 年，率領了一個研究小組，調查美國種族和其它團體教育機會不均等的狀況，然

後在 1966 年，將研究結果出版了「教育機會均等」(Equality of Educational Opportunity) 一書，即著名的柯曼報告書 (Coleman Report)。Coleman 根據歷來不同的觀點，將教育機會均等的概念，界定成五種不同的定義，前三種是根據學校教育的「輸入」(inputs)，後二者則是根據學校教育的效果 (effects)，這五個定義的方式如下：

(一) 以學校整體輸入的特徵 (global input characteristics) 來看教育機會的均等，例如：平均對每個學生的投資、學校硬體設備、圖書館資源等。

(二) 以學生組成 (student composition) 來看教育機會是否均等，如是否有種族、社會階級的差異。

(三) 以學校無形的特徵 (intangible characteristics) 來看教育機會是否均等，例如教師對學生的期望、教師的士氣，以及學生的興趣水準。

(四) 給予相同的個別輸入，然後看結果是否均等。

(五) 給予不同的個別輸入，然後看看結果是否均等。

由聯合國教科文組織 (UNESCO) 所作的統計，全世界高等教育學生數由 1960 年代的一千三百萬，增加到 1991 年的六千五百萬；預計 2020 年代，約有一億五千萬學生接受高等教育。在此快速擴充的期間，高等教育的趨勢與變革包括：(1) 特羅模式 (Trow Model) 中的由菁英型 (elite) 的就學率 (15% 以內) 走向大眾型 (mass) (15% 至 50%)，甚而到普及型 (universal) 教育 (50% 以上)，亦即往普及管道型 (universal access system) 發展；(2) 高教功能涵蓋社會領導階層的培育與職業的準備；(3) 菁英式高等教育已無

法完全符合社會化的需求，必須採取多樣化的發展以因應不同的需求；(4) 高教的擴充造成沉重的財務負擔，政府資助高等教育的能力普遍較低，高教機構自籌財源的比例逐年上升；以及(5) 高教的內部效率（例如，學生單位成本）及外部效率（例如，研究成果及畢業學生之品質，能否配合社會及經濟的需求）逐漸成為社會關注的焦點（引自楊思偉，2000；葉至誠，2002）。

綜合上述的論點可知，我國高等教育的發展，除逐年增加教育投資及改善教育環境外，並力求教育機會均等，致教育日趨普及、高等教育持續擴充，國人教育程度因而明顯提升。1991年我國25歲以上人口高等教育比率為22%，較1999年日本之31%、南韓23%、美國35%及加拿大39%等國為低，但高於大陸之2.0%（1990）及新加坡7.6%（1995）。然而更重要的是，當教育擴張提升大學入學機會均等之際，如何確保大學教育品質與學生素質，則是不容忽視的課題。

#### 第四節 主要國家入學制度

本章以美國、英國、日本、德國、荷蘭等國為主，就各主要國家大學入學制度所蒐集的資料，分析、比較其制度的特點做為我國可能改進多元入學制度的參考資訊。本節的主要相關文獻蒐集、彙整及分析，敘述如下：