

之背景與需求（如種族、性別、居住地區、社經等）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。」上述定義包含以下二大重點：

首先在理念層面上，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）是否公平進行價值判斷。由於教育最重要之目的在於讓個體能夠適性發展，故此處所稱之分配公平，係指學生能在受教過程中獲得與其潛能相對應之教育資源，亦即無論在入學機會、制度設計、經費分配、課程教學或評量方式等方面的規劃與執行，皆能回應不同學生的個別需求，讓個體潛能得以充分發展。

其次在實質層面上，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。具體而言，可透過教育系統的觀點，從輸入層面檢視教育制度之設計是否會對學生入學或學習造成不公平；從過程層面檢視教師作為對學生學習成就與人格發展可能產生的影響；從結果層面檢視個體在受過教育之後是否具有正確的自我價值觀，是否已具備未來發展所需之基本能力等等。

第二節 教育公平的相關理論

為釐清教育公平概念，理論之探究實不可或缺，且透過闡釋教育公平之立論基礎，亦可協助明瞭國內外相關研究或教育政策在討論教育公平時係植基於何種立場或理論觀點。基於此，本節擬針對教育公平背後之理論詳加剖析，期能讓研究具有更紮實的理論根基。

壹、不同學門及理論派別對教育公平的見解

Louzano (2001) 曾指出在教育公平研究上主要有幾種理論：一是結構功能論 (The functionalistic approach) —與 Durkheim 的功能理論的傳統有關，因此不均等與社會階段、性別、種族、國際及個人的能力與努力有關；二是社會或文化複製論 (The social or cultural reproduction theory) —群體之間不均等是由社會拘束 (social constraints) 所造成，而不是由於基因遺傳或個人選擇所造成；三是文化多元論 (Cultural Pluralistic Approach) —教育公平意謂著給予所有社會群體所需要之不同的、合宜的課程；四是個別差異論 (Methodological Individualism Approach) —不均等來自於不同個人的權衡且受制於外部和內部因素 (參見表 2-1 所示)。

表 2-0-1 教育公平有關理論

理論	不均等的原因
功能論 (Functionalism)	家庭文化剝奪 (Family cultural deprivation)
複製論 (Reproduction Theory)	文化資本與習性 (Cultural capital and habitus)
文化論 (Cultural Theory)	家庭與學校的文化與教育差距 (Cultural and pedagogic distance between home and school)
個別差異論 (Methodological Individualism)	與個人在學習生涯上決定有關之不同的成本、風險和利益 (Different cost, risks and benefits associated with individual decisions about school career)

資料來源：修改自 Louzano (2001:7)。

由於不同學門及理論派別，對教育公平具有不同界定，故分別就哲學、社會學、經濟學與法學學門對教育公平之見解闡述如下：

一、就哲學的角度而言

自由主義與社群主義是西方哲學思潮之兩大傳統，茲就不同傳統對教育公平之主張探究如下。

(一) 自由主義

自由主義為一個相當龐雜的思想體系，其基本精神在於強調個人的權利與利益優先於各種群體價值。易言之，自由主義係以個人主義為基礎，相信個體擁有與生俱來的自然權利，該權利是至高無上的並且獨立於政府之外，應受到保障。自由主義雖然隨著不同時空背景而有多樣的實踐內容；但發展至今仍具有共同的核心承諾，亦即相信個體擁有「平等的道德價值」(the equal moral worth)，並能包容多元定義的人生觀(張明貴，2005；Kernohan, 1998)。

在公平概念的相關研究中，Rawls 為影響較大的學者之一。Rawls 的思想在相當程度上受到了美國自由主義傳統的啟發，其所提出的正義理論就是在肯定多元價值的前提下，欲建立分配社會基本權利和義務之正義原則。Rawls 在 1971 年出版專書《正義論》(A Theory of Justice) 中，對何謂「公平正義」提出一套系統性的理論。他闡述作為正義的兩個原則包括：1. 每個人都擁有與他人相等的最廣泛的基本自由權利(平等自由原則)；2. 社會和經濟上不平等的制度設計，應滿足兩個條件，即對每個人均有利(差異原則)，以及地位及職務對所有人均平等開放(機會公平原則)(林火旺譯，1998)。若從教育制度的角度而言，Rawls 所謂的公平原則即為一種以補償教育為中心的理論，其差異原則與機會公

平原則，強調補償教育是公平原則的必要條件，也是實踐社會公平正義不可或缺的要素。王家通(1998)即以 Rawls 的理論為基礎，闡述從社會正義的觀點來看，當教育資源的均等分配不能符合社會正義原則時，即可配合公平概念來加以平衡，亦即積極實施補償教育，甚至透過社會福利政策等給予弱勢者更多資源。

由上可知，自由主義之理念基礎係建立在對差異的尊重，與對不同生活方式的寬容上，故為了能夠平等對待不同的價值觀，政府任何政策的制定和執行必須採取中立原則，不應對任何價值理想或特殊的生活方式有所偏頗（林火旺，1993）。自由主義在現實社會的體現，可以美國 1960 至 1970 年代之民權運動為例，該運動即立基於自由主義，認為所謂平等的政策係指在分層系統內對各種不同類型（如教育、職業、生涯、代際等）的流動皆給予平等的機會。若針對教育而言，則是要求在教育資源配置和教學過程中皆須平等地對待每一個兒童，具體措施包括基礎教育階段取消雙軌制、平等地招收各種社會階層的兒童、減少公立學校的品質差異、對不同背景學生資源投入平等、取消種族隔離、追求平等的學校教育環境（包括學校風氣、師資和教育質量），以及讓能力及努力相當的學生學業成就達到平等（楊東平，2006）。

（二）社群主義

前述以 Rawls 為代表的正義論雖是研究正義問題的主要理論模式，也被廣泛借鑑到教育公平的研究中；但也遭到其他學者的批評，包括來自以 Alasdair Macintyre、Charles Taylor、Michael Sandel 與 Michael Walzer 等人為代表的社群主義的批判。社群主義一方面質疑 Rawls 以「權力取向之自由主義」為主要特徵的正義論，另一方面亦對當代西方個人主義極度氾濫的嚴重後果進行反思（魏峰，2008）。

社群主義是一種強調社區聯繫、社會環境和文化傳統之積極價值與共同利益的理論思潮，旨在對抗個人主義極度發展所產生的危機，其與新自由主義的主要差異在於個人與社群的關係，新自由主義主張個體優先於社群，權利優先於善；社群主義則相反，認為沒有獨立於善的自由權利，權利應該建立在普遍善的基礎上。此外，社群主義認為公民對國家事務的關心是公民應有的職責與重要美德，他們認為權利不是天賦的，而是社會過程的產物，是一種人們透過政治參與努力爭取的結果（俞可平，1998）。

社群主義學者與 Rawls 之間的分歧在於他們採用不同的方法論，Rawls 發展出來的是一種普遍的、抽象的、假設性的契約方法；社群主義學者如 Macintyre (1984) 則認為權利只存在於特定的歷史時期和社會環境，絕不是人類發展的普遍特徵，因此正義觀念不是普遍的，只是基於特殊社會和歷史的群體共識。易言之，二種理論派別論點之差異在於對是否存在一種可適用於各領域之正義原則的

論爭，Rawls 對此問題抱持肯定態度，認為正義原則可以應用於政治、經濟、法律與倫理等不同領域；但社群主義者卻持相反立場，認為不同領域有其適用之正義原則。Walzer 亦同樣對 Rawls 的正義理論提出反駁，並提出「複雜的均等」(complex equality) 概念，將正義從單純的原則性議題帶回現實世界的社群當中來討論。Walzer 認為正義的概念，並非一種可以單一物質或是貨品來衡量的標準，討論正義時必須注重所處的脈絡 (Walzer, 1983)。總之，Walzer 闡明正義理論的多元特性，指出正義原則在形式上是多元的，社會資源應依不同原因、不同程序在相異個體之間進行分配 (Walzer, 1994)。

就社群主義而言，教育是一種重要的公共實踐，教育為公共價值提供一個環境，並透過對成員施予教育的過程來傳播社群共同的價值觀，故教育不僅是複製社會階級、傳播意識型態，或培養國家所需的勞動力而已，教育也進一步創造一個有利於培養公共意識與公共利益的環境 (金生鈺, 2007)。社群主義的公平正義觀點與教育政策的特質也具有契合性，因為就權利分配而言，社群主義把權利視為是法律權利，而非如新自由主義主張的天賦道德權利，也突顯政策對於權利保障的重要意義，易言之，權利不僅是哲學論證的產物，更需要透過具體的政策和制度來進行配置和保障 (俞可平, 1998)。

二、就社會學的角度而言

對西方資本主義國家而言，教育公平之意涵除了隨著政治民主與教育發展程度而演進外，不同學派之學者對教育公平亦有相異的詮釋和關注焦點，其中社會學角度對教育公平的探討，主要在於論述教育在社會公平問題的核心位置。Benadusi (2001) 即從教育社會學的觀點來探討公平與教育之間的關係，並分由下列不同學派或理論的角度進行論述。

(一) 結構功能學派

以 Durkheim 和 Parsons 為先驅的結構功能學派，認為社會為許多部門所構成，這些部門構成了社會結構，社會結構中各部門對於社會整體生存的貢獻就是所謂的功能。Durkheim 認為教育制度的功能即在滿足社會需求，教育具有社會化與個性化的功能，由社會化所形成的同質性使社會成員具有共同觀念、態度與行為，以做為建設社會的共同基礎；由個性化所導致的歧異性，則可讓個人發揮潛能以做為社會分工的基礎。此外，Parsons 則將班級視為一種社會體系，透過班級體系中社會化與選擇功能，學校可以為社會培養具有共同價值信念與適當工作能力的人才進而促成社會的統整與發展 (陳奎熹, 1998)。

結構功能論認為學校不但是一種社會化的機構，也擔負著選擇和分配人才的功能。學校教育的篩選機制係依據功績主義 (meritocracy) 而運作，亦即讓個體能在公平的競爭機會下，依其展現的能力被選擇、分配至社會各階層上。因此，

個體可以透過學校教育突破社會階級的壟斷，促成社會地位流動，進而消除社會的不平等。至於造成教育結果不均等之原因有二，其一是由性別、種族、社經地位與國籍等先天因素所造成；其二則是因為個人先天能力結合後天努力之結果所導致；但結構功能論者將第二種因素所造成的教育不均等視為是一種自然且公平的狀態（Benadusi, 2001）。

簡言之，結構功能學派對公平原則的處理，係由功績社會之觀點出發來探討教育公平的問題。但結構功能論者也主張應該給予弱勢者較公平的待遇，讓每一個人都有機會透過努力獲致成功。Parsons（1970）即認為在教育公平的層面上，應該致力於透過教育打破傳統的階級社會，逐步轉變成真正的民主社會，並指出當時美國社會之教育領域與經濟領域同樣存在「貧困」的問題，亦即部分不能或不願完成中學教育者已逐漸成為「教育貧民」（educational poor），並影響其生涯發展的其他層面，故政府對這群人應特別加以扶持和關注，其積極意涵係指政府應提出某些補償性的教育政策，讓更多的人有接受教育的機會，而非僅著重於教育供給面的均等（Benadusi, 2001）。

（二）衝突理論

再製理論是二十世紀中後期興起於西方社會學領域的一種現代社會批判理論，其關注的焦點在於檢視學校教育中導致不公平的機制。再製理論主要由Bowles和Gintis的階級再製論，以及Bourdieu的文化再製論所構成。Bowles和Gintis（1976）指出美國公立學校教育中主流文化為上層階級的文化，讓處於主流文化之外的下層階級子女，相對於上層階級子女較難在學校競爭中獲得成功，最後導致階級再製。易言之，Bowles和Gintis否定了功能論者對於學校教育可促進社會流動的說法，認為教育制度事實上仍受到階級背景的影響，透過學校教育，社會分工的不平等現象還是在下一代社會中重現。美國資本主義的教育乃是透過教育的社會關係與工作的社會關係二者之間的符應原則而產生再製的機制，而其基本動力因素乃是社會的經濟結構（陳奎憲，1998）。

此外，Bourdieu則認為再製與符應現象的產生不全是因為社會上的政經因素所決定，而是透過階級之間「文化資本」（cultural capital）尤其是語言、文字以及生活習性的不同，進行社會控制任務。文化不利者不僅在社經地位不利，即使在教育過程中，他們也常被標示為低成就者。Bourdieu理論的重點在於檢視學校教育的功能，究竟在文化資本的傳遞過程中扮演何種角色。他認為學校教育系統傾向於再製文化資本的繼承分配，透過文化資本作為中介，學校教育成為社會再製的機制（陳奎憲，1998）。

從前述衝突論者對階級再製與文化再製的論述可知，影響學校教育中教育不公平的因素主要來自於家庭環境，基此，僅致力於追求學校內部教育機會均

等，對提升教育公平之效果往往有限。基此，Benadusi (2001) 建議在檢視教育公平現況時，可將學童之父母的教育程度納入評估指標中。

(三) 文化多元主義

文化多元主義(cultural pluralism)之觀點約出現於1960年代之西方社會，就美國60年代的民權運動而言，該運動之核心價值不僅是爭取公民權利(civil rights)而已，同時也是爭取人類對不同文化的尊重。1990年代以後，文化多元主義已廣為流行，認為所有文化都享有同等價值，且不同文化之間會相互影響，並主張要消除西方文明的思維模式和語言等方面在其他地區的壟斷地位。因此，強調在教育內容、歷史研究、文化批評和社會改革方面，應儘量反映世界上各種不同文化的觀點，以顯示文化的多元性和不同文化的平等性。總之，文化多元主義者認為文化是多元、多樣的，每一種文化都有屬於自己的傳統和世界觀，且這些傳統和世界觀並無優劣的先天判準，因此不同文化間若要相互尊重、和平共處，首先必須承認異文化的價值(陳美如，1990；Benadusi, 2001)。

在教育議題上，文化多元主義認為若要實現公平正義真諦，消弭我族中心思想，維護所有不同背景學生的學習權利，其重點在於讓教育內容適合所有族群。Volmink (1994) 強調學校的功能不在於讓所有學生的成績都達到同樣標準，而是讓學生的學習能達到為其未來生活做最佳準備的成就水準。此外，學校有責任替每個學生創造公平競爭的機會，並採用適合個別學生能力且多元的評分標準，更不能讓某些學生因學業成績相對較差而受到歧視，甚至被剝奪與他人公平競爭的機會。

三、就經濟學的角度而言

經濟學為一門研究人類如何在有限資源與無限欲望之前提下，進行交易及選擇的科學。經濟學者對於教育政策之關注，其出發點即因教育政策涉及利益的選擇與分配，而如何選擇與分配正是經濟學關注之焦點。基此，就經濟學的角度而言，教育公平主要體現在如何在不同個體間公平地分配教育資源。王紅(2003)即指出教育公平的本質為調節教育領域中成員之間分配關係的一種行為規範，成員之間係以教育資源的分配為核心形成了特定的社會關係，公平與否端視成員之間或群體之間所占有教育資源的相對狀態。易言之，教育公平係指教育制度中不同成員之間資源分配所遵循的行為規範，並就資源分配過程中不同成員的利益關係進行協調。

(一) 人力資本論

Espinoza (2007) 指出公平概念與人力資本論(human capital theory)有關，人力資本論為Schultz (1967) 與Becker (1975) 等人於1960年代初期發展的一

種新的生產要素報酬理論，主張經濟成長的關鍵因素不再是古典經濟學所認定的土地或資本，而是人力素質的改變和提昇。人力資本論與當時社會學領域中盛行的結構功能論的觀點相結合，認為透過教育能夠增加人類的知識和技能，或藉由獲取在勞動市場中受到認可的文憑，可為個人未來生活帶來更多收益。易言之，人力資本論者將教育視為經濟發展的重要決定因素，認為透過對教育的投資可促進經濟成長，亦有助於提升個人未來所得水準、促進社會流動，進而達到追求社會公平正義的目標。此外，為避免出現人力資源浪費等負功能，要求個體之間公平競爭，強調結果的不平等，藉此提升教育資源的投資效率。

惟人力資本論在 1970 年代以後逐漸式微，除了因理論本身所引起的質疑與爭議外，對學校教育功能的檢討也發揮一定程度的影響。因為包括 Coleman 等人致力於學生家庭背景影響的研究即發現，具有相同教育程度者其就業機會常因家庭社經地位不同而有所差異，基此，若不設法改變社會結構而只是一味地擴充教育數量或增加教育投資，不僅無助於問題解決，還可能強化社會既存的不平等現象（楊瑩，1994）。

（二）福利經濟學

福利經濟學係由英國劍橋學派經濟學家 Arthur Cecil Pigou 於 1920 年代創立，為一門側重於研究社會經濟福利的經濟學理論體系。其主要內容包括社會經濟運作之目標，以及實現社會經濟運作目標所需的生產、交換和分配的最適條件與政策建議等，由於福利經濟學家把道德規範引入經濟學，文獻中討論了大量的經濟倫理問題，如移轉性支付問題、對社會弱勢者的補償問題，以及分配正義問題等，使福利經濟學研究成了有別於實證經濟學的規範經濟學（羅志如、范家驥、厲以寧和胡代光，1996）。

Pigou 認為經濟學研究的目的改進社會狀況，故應以經濟福利為主題，他並將功利主義學者 J. Bentham 之「最大多數人的最大幸福」原則運用於經濟學中，並從效率和簡單的公平觀點提供對政策結果的價值判斷架構。以社會福利最大化的角度而言，分配問題不能完全寄望於市場機制，因為分配結果可能不是社會所冀望者，故必須仰賴政府的介入與重分配（徐仁輝，2006）。1920~1930 年代之後，西方又出現了新福利經濟學，創始人為義大利經濟學家，亦是洛桑學派重要代表人物 V. Pareto。Pareto 表述比 Pigou 更為明確之資源配置最適條件，亦即一種配置已不可能使任何一個人的福利提高，而不損及其他人的福利，此即為 Pareto 效率（Pareto efficient）或 Pareto 最適境界（Pareto optimal）。但無論是新舊福利經濟學皆認為，就社會組織而言，使社會總福利提高的政策才是正當的政策（羅國杰，1993）。

1998 諾貝爾經濟學獎得主 A. K. Sen 的論點則是延續並修正 Rawls 的理論(朱敬一, 1998)。Sen (1988) 指出 Rawls 將重點置於資源分配問題上, 認為只要憑藉物質資源的再分配, 就可改善弱勢者困境之論點有所不足, 故提出能力均等 (equality of capability) 的社會平等理論, 強調分配公平的首要之務在於讓個體擁有能自由生活的基本能力 (basic capability) 均等。所謂基本能力, 係指個體可以成就的各種功能的組合, 亦即讓個體可以達成各種生活型態的實質自由。在此觀點下, 貧窮已不僅是一般所認定之低所得, 更是一種基本能力的剝奪(劉楚俊, 2001)。Sen 認為社會公義的衡量, 並非從所擁有的資源或基本財貨來考量, 而是考量社會成員是否真正具有追求自己認為有價值生活的自由。因此, 對平等的考量, 應著重於能力平等而非收入或財貨的平等, 而一個公平的教育制度, 必須讓社會成員發展如識字、批判性思考、算術、統計、音樂欣賞、表達等不同能力, 並容許不同背景的人均有能力追求其所認為有價值的生活(轉引自楊深坑, 2008)。

此外, Sen 認為效率的評定應從個人自由而非由效用觀點出發。市場機制的效率原則, 可說是經濟學的核心, 但 Sen 也提醒眾人, 市場機制的深遠力量必須奠基於社會公平與正義, 透過基本社會機會的創造來補充。因此在討論市場機制時, 必須同時思考市場機制的自由 vs. 效率問題, 與自由 vs. 不均問題, 尤其在處理嚴重的剝奪與貧窮問題時, 必須更重視公平問題, 此時政府介入即扮演重要角色, 可透過各種社會福利制度來支持弱勢者, 這也正是福利國家所欲達成之目標(劉楚俊, 2001)。

四、就法學的角度而言

在法學討論中, 公平通常不僅是正義的同義詞, 而且還被視為是正義的核心。此時公平所指涉者不僅在於確保每個人合理應得的利益, 而且也包含一種相對應的法律、制度與關係, 亦即有關分配的理想和制度的統一體(胡勁松, 2001)。英國法學家 Hart (1961) 認為公平之命題有二, 其一為某種利益或負擔在不同個體之間分配的標準是否具有合理性; 其二則是由權益受損者提出賠償請求, 此時公平就具有保障或救濟的意義(張文顯等, 1996)。

若以 Hart 的觀點來討論教育公平, 首先受教者所關注的並非是個體如何被對待或享有何種待遇, 而是不同受教者在教育過程中所享有的權利與義務是依照何種標準來劃分。易言之, 教育公平的基本要求, 在於不同階層或群體間是否按照合理比例公平地分配教育資源。再者, 近代以來辦理義務教育為政府的主要責任之一, 國家也就理所當然地取得分配教育資源的權力, 此時教育的法律或制度即具有決定性意義, 其不僅確立了具體教育活動中不同群體或個體間利益或負擔分配的原則與範疇, 且法律與制度本身對政府權力的行使亦有約束作用(胡勁松, 2001)。

其次，教育公平也是一種個體受教權利保障的問題，亦即一種基本人權的保障。受教權利之發展已從過去少數人的特權逐漸演變為普遍的公民權利，並受到法律保障，目前多數國家除透過憲法原則性的規定來保障人民受教之基本權利外，亦會藉由相關法案或措施的推動來促進教育公平。國際間對於「教育人權」的界定在各種人權條款中都曾出現，最著名也最受到廣泛遵守的，即為 1948 年聯合國所提出之《世界人權宣言》，其中第 26 條關於教育權利的規定分為三方面：一、人人都有受教育的權利。教育至少在初級與基礎階段應為免費，初等教育應為強迫性質，技術與執業教育應充分提供，高等教育應以公平選才方式提供平等入學機會；二、教育應使個人人格得以充分發展，並加強對人權及基本自由的尊重。教育應促進所有國家、種族或宗教團體之間的相互了解、容忍和友誼，並應促進聯合國為維持和平的各項活動；三、父母有優先權利選擇子女的教育方式(羊憶蓉，1998；翁文艷，2003)。

此外，由於公平背後所體現的是不同族群、不同個體間的利益衝突，有利益衝突就有法律規制、程序規範和權利救濟。因此教育公平不僅是法治社會的一種理性原則和倫理要求，還蘊涵著以程序正義和權利救濟為主要內容的穩定性的公平保障體系。程序正義係相對於實質正義和形式正義而言，強調以過程為中心，從過程中追求正義，實現程序正義有利於從結果上實現公平(姜濤，2008)。英國法學家 Wade (1973) 指出「權利依賴救濟」，救濟在法律上的意義旨在補救由於規範的破壞而造成的權益損害，當受教者感到被不公平對待時，可據以表達意見、主張權利並得到相對應的補償(徐炳等，1997)。

惟值得注意的是，教育公平為一種相對性的變遷概念，任何時代所謂的教育公平實際上都與社會所認同的價值體系相呼應。故法律上的教育公平並不一定等同於實質上的教育公平，最明顯的例子即為美國 1954 年「布朗判例」出現前法律上所認可之「隔離但平等」(separate but equal) 原則，藉由法律維護學校中種族隔離所造成的事實不平等(翁文艷，2003)。直到 1966 年，Coleman 發表一篇對近代美國社會學發展非常重要的研究報告，即《教育機會均等研究》(Equality of Educational Opportunity Study)，發現學校資源投入並非是提高學生學習成就表現的關鍵因素，反而是家庭背景變項，尤其是父母社經地位因素才是影響學生學習成就表現的主因(Coleman, 1968)。該調查報告發表後引起廣大的迴響，美國該時期所實施的補償教育即為該報告影響之結果。

總之，當我們從法學角度來討論公平的意涵時，教育公平不僅是一種分配的理想，更是一種相對應的規範和制度，教育公平十分需要建立一套能夠確保教育資源在不同群體間公平分配之保障制度，並透過制度的規範來補償教育不公平對個體造成的損害。因為完善的法律與制度是制衡決策者權力過大、限制其逐利的重要力量，也是保障教育公平的重要方式，故在民主社會中加強教育立法與相關制度的建構，仍是保障受教者教育權利與機會公平的有效手段。在立法與政策執

行的過程中，除了應強化教育法規的權威性，並應透過各種宣傳手段，來提升受教者權利意識。

貳、教育公平相關理論之關注焦點

由上可知，不同學門和理論派別分由不同視野來關注教育公平，本研究試圖從哲學邏輯中釐清教育公平之內涵，從社會變遷中探尋教育公平的軌跡，從經濟分配中剖析教育公平的原則，從法律規範中確認教育公平的保障。有鑑於前述討論的範疇涵蓋哲學思辯、社會結構、資源分配與法律保障等向度，也再次印證教育公平實為一多面向的概念。

但值得注意的是，由於在不同的時空背景下，不同教育研究者或決策者將根據個人偏好擇取不同的理論觀點，進而對教育公平有不同的詮釋及決策。且任何國家的教育政策、制度與內容在追求教育公平的理想時，仍需依照當時政治、經濟與社會等各方面的發展來規範教育公平的具體內涵，並根據不同教育層級的特性和需求來擇定和檢視教育公平的具體內容。再加上某些理論對於教育公平指標之發展與相關質量資訊之蒐集並不適合，某些理論又爭議頗多，故一般而言多選擇部分理論作為後續指標建構之根基。例如，隸屬於歐盟之「歐洲教育制度公平研究小組」研究小組亦在多方考量後，擇取 Walzer 的正義理論、Sen 的能力均等，與 Rawls 之正義論為發展教育公平指標之基礎。

爰此，本研究參酌歐美經驗，但不以建構一套囊括所有理論思想之指標為目標，而是以發展一系列與我國國情及教育發展現況較為符應之指標為鵠的，是故，在綜合前述不同理論派別對教育公平之討論後，本研究歸納五個關注焦點如下。

一、強調「社會結構」

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、限制與影響。易言之，教育公平為社會公平的一環，故只有同時對教育制度與外在整體結構進行檢視，才能對教育現況公平與否進行判斷。

就不同理論派別之觀點而言，社群主義論者認為討論正義時必須注重所處的社會結構與制度脈絡，衝突論者亦提醒我們影響學校教育中教育不公平的因素主要來自於學生的家庭環境。易言之，對教育公平之體現而言，教育系統內入學機會、教師態度、資源配置與成就評量等機制之公平性雖然重要，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。

二、建構「法律制度」

由於法律是以國家公權力來保證政策或方案執行的規則，故對社會具有普遍的約束力，故在民主社會中，教育發展通常會與教育立法有所聯繫。此外，因法律規定可對教育公平性發揮積極的保障與導引作用，故透過立法，建立一個個人在立足點上都可以公平發展的制度結構是有必要的。

就不同理論派別之觀點而言，社群主義將個體受教權利視為是一種法律權利，並認為權利需要透過具體的政策和制度來進行配置和保障。法學的角度亦認為教育公平不僅是一種分配的理想，更是一種相對應的規範與制度，因為完善的法律制度才是實踐教育公平目標的保障。

三、尊重「個別差異」

公平係基於差異而產生，個體之間若未具差異即不會產生公平問題，故個別差異可說是教育公平命題產生的基礎。在此面向上，教育公平之展現為教育過程可讓不同個體之差異得到充分尊重並自由發展。

就不同理論派別之觀點而言，自由主義與多元文化主義之理念即建立在對差異的尊重與對不同文化的寬容上。例如，Walzer (1983; 1994) 即認為社會資源應依不同原因、不同程序在相異個體之間進行分配；Volmink (1994) 指出學校有責任替每個學生創造公平競爭的機會，並採用適合個別學生能力且多元的評分標準；Sen (1988) 也強調人類具有異質性，只有在尊重個體因社會及文化等因素所造成的差異後，才能審慎地選擇適合個別差異的能力指標以衡量教育公平的程度。

四、實施「補償措施」

過去對於弱勢族群學生給予更多的教育經費補助或實施補償教育時，常被視為是一種主流社會對弱勢族群的恩惠，但隨著時代變遷，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，已逐漸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。

就不同理論派別之觀點而言，Rawls (1971) 提出差異原則與機會公平原則，容許不均等的存在仍是公平的，強調補償教育是公平原則的必要條件，也是實踐社會公平正義不可或缺的要素；Parsons (1970) 認為政府應提出某些補償性的教育政策，讓更多的人有機會接受教育；福利經濟學重視對弱勢者的補償問題，主張政府應透過移轉性支付等相關措施來提升社會總福利；法學觀點則強調「權利依賴救濟」，亦即當受教者感受到不公平待遇時，可據以主張權利並得到相對應的補償。

五、追求「適性發展」

追求教育公平的理想，除了透過前述補償性措施外，更應有積極的作為，例如，根據個體不同潛能訂定具有差異性的能力指標，因材施教，讓每一個人都能依其潛能適性發展，在社會中貢獻所長。

就不同理論派別之觀點而言，結構功能論者認為個人潛能的發揮為社會分工的基礎，個體可透過公平的競爭機會依其潛能自由發展，最後再根據所展現的能力與努力被選擇、分配至社會不同階層。福利經濟學者亦主張一個公平的教育制度應使其成員能夠發展不同的能力，容許不同背景的人有能力追求其認為有價值的生活。

參、本研究之教育公平理論架構模式

根據前述所提之教育公平五項重點，並參考歐洲教育系統公平性研究團隊所提出之教育制度公平指標理論架構模式後，本研究提出適用於我國各層級教育公平理論架構模式如下表 2-2 所示，以作為後續建構教育公平指標與檢視教育現況公平程度之根基。

表 2-2 本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				
法律制度				
個別差異				
補償措施				
適性發展				