

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<sup>32</sup>；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。」<sup>1</sup> 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。

由前述可知，約自二十世紀中期以來，歐美國家陸續注意到後天不利因素對學童學習成就所造成的影響，而努力投注教育資源給文化不利地區或相對弱勢之受教者，以提升其文化教育水準，達成教育公平正義的理想。教育優先區的主要精神在透過「教育機會均等」的實現，以達成教育公平與正義的理想（閻自安，1998），並期促進社會公平與經濟均富。依據廖春文（2000）之研究，其學理基礎如下：

- 一、哲學基礎：二次世界大戰以來，「教育機會均等」理念是各國推展教育的主流思想。其思潮演進，由最基本的「有教無類」（入學機會均等），至「因材施教」（受教過程要求適材適性），乃至第三階段強調對弱勢族群與環境不利學童之積極補償，以追求實質上的受教機會公平，避免教育成果落差，而導致社會階層複製。「教育優先區」即本於第三階段「濟弱扶傾」之精神，透過政策與制度，協助後天環境不利者得以享有實質的教育與社會的公平與正義。
- 二、社會學基礎：就社會學觀點而言，文化不利地區或家庭不利的孩子，由於從小處在不利於智能發展的環境中，因此，即使入學機會、受教過程、享有師資、教育設備等條件均等，其學習成果也容易呈現落後現象，並陷於「社會再製」的困境。而透過「教育優先區」計畫改善不利地區的教育環境，提升社區文化，及給予學業上的加強輔導，正是增進學童學習成效及競爭力的對症措施，有助於縮短社會差距，促進適切的社會流動，及整體社會的穩定與發展。
- 三、政治學基礎：由政治學觀點來看，受教育是人民的基本權利。政治是處理眾人之事，而政府政令的宣達、社會共識的營造、乃至國家發展、國民競爭力的提升等均需以教育為後盾，因此，政府積極參與教育之規劃，力求普遍提升國民知識水準與生活能力，才能達到國家生存與發展的目標。而面對社會可能存在的環境條件不均等所造成的教育不利與貧窮，民主國家多採取「危險共擔」原則，由資源再分配之福利服務，改善弱勢群體之不利因素，「教育優先區」措施即是其中之一。
- 四、心理學基礎：就兒童身心發展過程來看，早期發展是後期發展的基礎；至於智力，雖由先天遺傳決定智力架構，然影響智力發展的卻是後天環境，且早期的環境影響大於晚期。就兒童認知發展過程而言，教育應著重於提供適切環境，以提升智能層，方能協助學童達到真正的發展。「教育優先區」措施即是透過改善學童受教環境，期能促使學童適性發展。
- 五、經濟學基礎：教育是準公共財，不但能提升個人的生產力，社會更賴以促成整體的經濟繁榮。然而國家財政的投入與分配，仍需注意效益問題。水平公平的教育財政供給模式，固能維持平等而基本的教育規模，但唯有垂直公平的「積極差別性待遇」，方能提供真正的機會公平，避免環境不利群體因學習落差而被邊緣化，甚而削弱整體教育效益的危機。「教育優先區」措施即本於垂直公平的原則，期能支撐教育產出效益的正向成長。

一般人以為，提供學生們在不同的教育階段中，有相同的入學及參加考試的機會，即符合教育機會均等的原則。然而，依歐美各國長期以來的實證研究可知，來自不同社會—經濟背景的學生，即使在同一教育環境中，其所能享有與運用的教育機會與資源並不相同。這主要是因其受不利環境影響所形成的語言表達不佳、行為表現不適當所致。（林清江，1988）教育優先區計畫即本於補償弱勢族

群或社會處境不利者文化經驗之不足，提供垂直性的補助，期能使其潛能獲得充分的開展。此為教育優先區計畫「濟弱扶傾」精神。

J.Rawls認為「正義即公平」，即「以平等對待平等的，以差等地對待差等的」。他主張兩項正義原則，第一項是平等的自由權原則，強調每公民擁有平等的自由權，利不因性別、種族、信仰之不同而有所差異，故對人應同等尊重。第二項包括會均等原則及差異原則。機會均等原則主張每一個公民享有同等展開自我能力的機會，為形式上的公平，然須配合差異原則及權宜的公道措施，方能實現社會正義的精神。三、垂直公平與機會公平Berne & Stiefel 1984從實證觀點提出教育（學校）財政公平的三項原則：（一）水平公平：指每位學生均獲得相等的教育資源。（二）垂直公平：依個人、家庭或地區的不同特性，給予不同的待遇。（三）機會公平：每位學生應受到公平的對待，絕不可受到「可疑因素」（suspect factors，包括性別、種族、區域特性、家庭收入、地區財政狀況等等）的影響而造成不公平。

## 第七節 適性發展與教育公平

適性發展在總計畫中的定義，背景部分為：「檢視有否阻礙個體適性發展的社會因素。」；輸入部分為：「能配合個體不同發展需求規劃升〈入〉學制度並給於充分的資源投入，讓每一個人都能依其潛能獲得適合之分化發展。」；過程部分為：「教學場域、教材提供、課程規劃、教學過程與學校輔導作為能否根據個體不同潛能適性施教。」；結果部分為：「能根據個體不同潛能訂定具差異性的能力指標，能讓個體之潛能透過教育獲得充分發展，在社會上適才適所。」Coleman的社會資本論是以家庭為中心，向內構築親子關係、手足關係；向外則延展至學校的親師關係、師生關係與同儕關係，還有社區鄰里關係（陳怡靖、鄭耀男，2000）。個體只要啟動社會資本，便可獲得成長的資源與助力。但個體在家庭中僅獲得初步薰陶，不論在資歷、體能，或其他方面，皆須進一步接受學校培育後，方能變成社會上有用的人。西方學者曾以兄弟姊妹和雙胞胎為樣本研究發現，在控制了家庭背景與智力等遺傳因素後，個體的能力差異大部分是學校教育所造成的（引自陳建州、劉正，2001）。

學校教育的重要功能就是在透過制度化的運作，發展學生得以在社會中獨立生存、適應發展所需憑藉的各項資本，包含人力資本、文化資本、社會資本。其中社會資本是發展人力資本與文化資本的基礎。因為在社會上，人們需仰賴人際互動，運用他人的資源以維繫生存。當個人所擁有的社會資本愈多，則所獲得的相關資訊、資源、情感支持、情緒支持及協助也愈多，個人的效能也越高（蔡進雄，2004）。由此可知學生擁有豐厚的社會資本，將有利於其學習效能。更有甚者，中國人的成就動機傾向於社會取向，即強調來自團體的推動力量，並將個人成功歸結於團體、老師、父母的督促與鼓勵。所以社會資本對國人而言更顯重要。