

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，也因為過早分流的设计，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