

## 第一章 緒論

本研究主要在探討，中央、區域及學校教育公平指標之建置。本章緒論將說明本研究背景與目的、研究方法與步驟、名詞釋義、預期成果及研究限制等內容，茲分述如下：

### 壹、研究背景及目的

近年來，全球化狂飆席捲，在地化反彈之音亦隨之回擊；自由市場機制及公平正義的價值，糾葛夾纏，跌宕起伏。

我國的政治、經濟、社會及教育體制，也難逃全球化及在地化、自由與正義相互的矛盾與衝擊；之中如何的抉擇取捨，乃成為教育決策核心思索的議題。但教育機會的均等，成為政府施政的共識；可是其中涵括的自由競爭與扶持弱勢，卻還是爭議不休的議題。

本研究便是在自由與正義的辯證之大環境氛圍中孕育而生。基於公平正義的核心價值，不能因個體的出身背景、生理或心理因素而受到教育差別的待遇。為有效實施更為均等的教育，如英國的教育優先區（Education Priority Area, EPA）、美國的啟蒙教育方案（Head Start），及對特殊教育的重視，均是為了保障弱勢族群教育機會的均等（吳清山，2003a）。

他山之石，可以借鑑。我國教育部 98 年施政計畫（教育部，2009），諸如「保障弱勢就學補助方案」、「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」、「推動教育優先區計畫」、「攜手計畫課後扶助方案」、「創造偏鄉數位機會推動計畫」、「發展與改進特殊教育」等，皆為落實教育公平攸關的政策方案。足見，政府教育單位亦介入資源之配置，冀求教育公平正義之實踐。

在學校層級教育公平目標的達成，牽涉到學校內部與外部整體且多元的複雜因素，依據彭森明（2008）針對 91 學年度入學的大一新生所作的調查，發現年所得在 50 萬元以下的家庭，其子女有 47.7% 進入私立大學院校，而進入公立大學院校者只有 14.6%。以今年（2010）大學入學指考入學規定 10 分底限，大約

有 97.5%左右的學生均能上大學（教育部，2010）。表面上似乎幾乎人人均能接受大學教育，但家庭經濟弱勢者卻有大部分比例進入私校，此一現象反應的是弱勢家庭之學生進入大學後的學習品質，也就是對於在學者學習成就的相關扶助措施有必要研擬多元且質量並重的學校層級教育公平指標，以協助檢視當今台灣各層級各類型教育的公平性，此乃是迫不容緩且又極具挑戰性之工作。

由此可知，教育公平的踐履已成為世界的潮流趨勢，沸然莫之能禦。緣此，本研究有下列四項目的：

- 一、具體建構中央層級教育公平的質化與量化之指標。
- 二、發展區域層級教育公平的質化與量化之指標。
- 三、提供學校層級教育公平的質化與量化之指標。
- 四、釐析中央、區域、學校教育公平指標之關聯性。

## 貳、研究方法與步驟

為瞭解目前台灣區域教育公平之實際情況，政府著手進行建構教育公平指標體系，透過文獻分析、諮詢會議、焦點團體座談以及比較教育研究法等方式，蒐集相關教育公平指標，並藉以確認各層級教育公平指標的重點與內涵，最終目的乃是在讓教育更臻完善與美好。

## 參、名詞釋義

### 一、教育公平

Rawls 在 1971 年出版的「正義論」(A theory of justice)，闡述教育公平，包括平等自由原則、差異原則和機會公平原則(林火旺譯，1998:77)。透過 Rawls 的正義論原理原則，教育公平在理念上，係指對於教育過程中分配給不同個體之教育資源，包括權力、機會與經費等，是否公平進行價值判斷，此即分配公平。在實質上，則是透過對教育現實環境中不公平現象的檢視，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(王如哲等，2005:9)。

### 二、教育公平指標

係採表 1-1 所示，建構出指標項目名稱。

表 1-1 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				

(王如哲等，2009：26)

### 三、中央、區域、學校層級

中央則界定為中央政府（國家）之層級，區域則包括直轄市、省轄市及縣等範圍，學校則指各級各類之學校。

### 肆、預期成果

本研究預期成果如下：

- 一、建置中央層級教育公平的質化與量化之指標及其重點與內涵。
- 二、發展區域層級教育公平的質化與量化之指標及其重點與內涵。。
- 三、提供學校層級教育公平的質化與量化之指標及其重點與內涵。。
- 四、釐析中央、區域、學校教育公平指標之關聯性。
- 五、提供我國教育執政當局，制度及決策時攸關教育公平價值判斷的參考。

## 伍、研究限制

限於時間及本研究所使用的研究方法，有以下限制：

- 一、質化之指標，係由文獻論述闡釋建置，應依循社會脈絡的變遷，而作持續性的調整。
- 二、量化之指標盡量採用教育部統計年鑑所列之變項，方可操作；但仍有不少之指標，目前並無現成之數據，尚須再開發資料庫。
- 三、由於時間限制，研究方法未能納入德懷術及問卷調查，證成理據略嫌薄弱。

## 第二章 文獻探討

為建置中央、區域、學校不同層級的教育公平質、量化指標，並發展縷析其重點與內涵，且勾勒三者間的關聯性，得先進行文獻分析，作為本研究設計、分析與討論之參考。

### 壹、教育公平之意涵

羅爾斯的「公平式公正」理論 (Justice as Fairness)，所處理的是社會基本結構的公正問題，並依此建構自由主義型的憲政文化。

羅氏乃屬於左派的自由主義，他認為個人對於天生偶然因素及後天所處的環境，所造成的不平等，不應負責，應該透過補償的機制加以弭平；因此他發展出差異原則，思忖解決社會與經濟上的不平等。

差異原則以下列方式來安排。(a) 它們是對每個人都是有利的 (b) 它們是隨附著職位與工作，而這些職位與工作對所有人是開放的 (石元康，1989：62)。因此，本研究運用羅爾斯的差異原則，揚棄自由放任的平等思維，強調的是透過政府的機制，介入資源的分配及造成平等的關懷與照顧，扶植弱勢族群的成長，滋長社會更和諧及繁榮。

### 貳、多元文化教育之發展

#### 一、多元文化主義理論發展脈絡

多元文化教育之核心理論基礎為多元文化主義，聚焦於不同的議題，並採用相互抗衡的價值觀，以不同的社會立場來運作或運用彼此衝突之理論模式的各種主張 (Kincheloe & Seeinberg, 1997) (吳雅玲，2007)，以下說明多元文化教育的三大理論基礎：

#### (一) 保守多元文化主義

保守多元文化主義認為學校教育的目的是將有缺陷的學生同化於主流文化內，且在去脈絡化的教育情境裡進行同化，並使所有學生

達到相同的學習成就，並期待差異融化消失，故對特殊文化常視而不見。保守多元文化主義認為缺乏主流社會之家庭價值觀，使得非主流團體在學校情境中相對的失敗，在教育上的問題歸因於學生個人，並認為學生參與自由市場競爭，是獲得向上社會流動的途徑與機會，可知保守多元文化主義相當強調社會控制與競爭的意識。保守多元文化主義的目標是一種熔爐式的同化主義。(吳雅玲，2007)

## (二) 自由多元文化主義

自由多元文化主義堅信人生而平等，來自不同文化背景的個體享有相同的平等與共同的人性，同時強調多樣性與文化多元性，並主張須接受與珍惜差異，透過接受、容忍與瞭解各種不同背景者而達到平等與卓越 (Banks, 1994) (吳雅玲，2007)。然而自由多元文化主義將主流文化常態化，使其每成為每個人隱默的參照標準，而社會不平等的產生就是因為弱勢團體在自由社會中缺乏公平競爭的教育機會，故自由多元文化主義雖主張民主，但又忽略權利分配不公平的問題，雖強調容忍與接受，卻忽視主流文化對阻礙人人平等與卓越之影響以及社會權力結構問題。(Jenks, Lee & Kanpol, 2001) (吳雅玲，2007)因此自由多元文化主義的課程目的仍是將所有同化於主流文化價值觀中，因為追求同質性與一致性，卻造成弱勢族群的文化無法彰顯，形成主流文化更加穩固。(吳雅玲，2007)

## (三) 批判多元文化主義

批判多元文化主義致力於追求平等與消除人類痛苦，並批判某些強勢文化強加於他者的暴力，探究社會不平等，如種族主義與性別偏見如何透過學校教育而再製(Kincheloe & Steinberg, 1997) (吳雅玲，2007)。批判多元文化主義將多元歧異視為一種概念，並探究各面向的差異，主張差異並非如自由多元文化主義或保守多元文化主義所主張可與共識產生連結，而是一種無法相對比的特性

(incommensurability)。

批判多元文化主義強調的是須將教育上之平等、卓越、增能等概念之探討予以脈絡化，並主張教育與知識非中立的活動，是由文化、歷史、族群及語言所形塑的，同時也強調學生之間的複雜性、異質性應予以正面對待並視為彰顯霸權運作的討論題材，應將差異脈絡化，而非異化，以避免差異成為互動之阻礙，而能夠成為改造社會的動力，因此主張非主流團體的歷史與論述應納為課程內容之一。

批判多元文化主義亦關注知識與權力間的密切關係，強調教育應探討權力形塑個人意識的方式與過程，並進而思索如何積極對抗與轉化。認為教學要讓學習者從結構性的分析觀點思索權力資源重新分配的問題，故學習是為追求社會正義，而抗爭亦是重要的課程內涵。教師應建構發展學生民主對話、批判反思與統整知識能力的轉化課程。  
(吳雅玲，2007)

從縱向面的歷史沿革，亦可剖視多元文化主義理論內涵之痕跡與胎動。

自由主義淵源之說，大致以啟蒙時代之後發軔為定論。它肯定人的理性與進步之信念，並由契約論的設定建構分權制衡的有限政府之議。揆其林總之說，主要核心之義為私有財產、市場經濟、有限政府、個人自主、國家中立等主張。其中的個人自主與國家中立兩項主張，遭到了社群主義之抨擊。

個人是自由主義的基石，個人的價值超越一切。個人是自由平等的，其基本人權受到憲政主義的保障。因此，個人是形上抽象的自我，他的存有不受到歷史、文化的羈絆，可以自由自主的規劃自我人生的美好計畫。晚近，後現代的資訊工業社會崛起，人與人彼此疏離程度加深，造成原子化的個人社會。孤離異化的存有，非但無法捍衛自由，極有可能成為政治犬儒及極權獨裁的溫床。

社會必然存在強與弱勢的族群、階級及文化。由於自由主義的平等法制思維，於自由市場機制中，主流文化自然的弱化邊陲的聲音，甚至吞噬弱勢文化的存在；形成單一同質化的主流文化社會。

社會存在多元的文化現象，這是不可否認的事實。自由主義劃分公私領域。公共領域，由自由平等的法制間架運作；至於私領域，則是每個人可以忘情施為的空間，呈顯多元的價值，國家平等看待，保持中立的地位。公私領域區劃，保障了個人的人權與修正人生計畫的自主性；但是權力的符碼運作，還是形成單一主流文化的優勢位置，弱勢文化偏僻於邊陲地區之態勢。

抽象存有、異化疏離、主流霸權等這些流弊，遭致社群主義的攻擊。

社群主義認為人是社會的存有，不可能脫離生長的社會所滋長的歷史文化。自我的建構不是向壁虛造，而是歷史文化的薰陶形塑。自我浸潤於社群中成長，方不是漂泊的浮萍，才有落葉歸根之感。抨擊自由主義無負擔的自我人觀。

自由主義公私領域之劃，國家中立之議，其方法論是個體主義。社會結構呈顯社會（國家）與個體的二元對立，並將國家以契約式的立憲主義，權力框限於一定的範圍之中，忽略了國家與個體間的社群架構。雖然，自由主義亦倡自由結社之說；但都被社群主義歸為工具性的組織，匱乏真正的情感友誼聯結。社群主義凸顯出社群居間的重要性位置與角色。

社群主義意旨在反省批判自由主義的限制與侷限，更強調在社群的基礎上，建立多元認同的社會；國家不過是個人所屬的眾多社群中的一個政治社群（莊富源，2007：181）。它是在修補自由主義的缺憾，絕不可能完全取代自由主義之姿。

社群主義強調參與的實踐場域，從小範圍的社群開始，如家庭、

鄉里、工作處所、擴大到社區、學校等，在群我的互動過程間，重構形塑真正的自我。台灣日漸發展的社區營造及生命共同體的凝聚，當可為社群主義發展的註腳。

社群以社區為單元，當然社區場域有大有小；但都是參與創造凝聚「共善」的空間。從人、空間、文化的交織對話，構成社群主義的藍圖。派森斯 (T. Parsons) 界定社群才是行動者之一集體，他們共有一個有界限的地區，以之作為進行日常生活最大部分之基礎。由此可見，社群是以一定空間區域為場域，用普遍公民平等身份共同參與締造共同文化。因此，它與自由主義的公民身份同構，仍是從普遍的公民角度出發，容或在詮釋自我及共善等面向有區隔，所以都會滋生主流同質單一化的弊端；區別的不過是空間場域狹廣的範圍問題。單一同質的霸權論述，乃激起了多元文化主義的興起。

多元文化主義興起於 1970 年代以後，以族群為立論之基礎。不同的族群應有差異文化展露，公領域的動力機制，應保障多元文化的燦爛開展，不能受到優勢主流文化族群的壓抑宰制。族群與文化的生存尊嚴，區別了自由文化與社群主義的普遍平等公民觀，崛起了肯認及差異政治的呼籲，並為多元文化教育奠定先聲。

差異的前提是肯認。肯認後欣賞不同的差異，並在保障差異的公民社會中，發展各族群文化的特色；差異與肯認政治弔詭的結合一起。在肯認差異中，維持其獨特的文化認同，並保有其文化特質的權限 (沈六，1993：59-60)，這是多元文化主義的真諦。

多元文化主義的公民觀，筆者提出楊格 (I. M. Young)、金里卡 (W. Kymlicka) 的觀點為代表。楊格認為弱勢族群必須擁有更多的特殊權利及族群代表權。特殊權利是解決自由主義公民社會中公民身份普遍化的流弊，表達特殊族群獨特需求，及對其文化與生活方式的肯定 (Young, 1990：40-42)。族群代表權則為透過自治組織的方式，

賦予政策的發言權及否決權等方法 (Young, 1990: 184-187)。

金里卡認為需要對個別族群提供差異的族群權利，包括自我管轄權、多元族裔權、特別代表權 (Kymlicka, 1995: 10, 26-33) 的主張；來解決少數民族、族群及非族裔團體（勞工、婦女、殘障等）弱勢邊緣的位置。多元文化主義的公民觀，思忖解決自由主義與社群主義公民身份普遍化造成同質化的危機，並經由差異與肯認政治過程，臻至多元文化認同的公民社會。

多元文化主義堂堂成為當代政治、教育等人文社會科學的顯學，且在教育的課程改革，激起改絃更張的火花浪潮。

多元文化主義，非僅是對自由主義、社群主義的修正調整；在面臨後現代的當今，它應吸收哲學、批判詮釋學的菁華，作為理解批判的根源基礎。

## 二、認同、肯認的多元文化教育

1960 及 1970 年代盛行民族復興運動，1980 年代反種族主義的教育；至此，多文化教育內涵，不再只是少數民族歷史文化介紹而已，而是延伸至具有不同特質的人口團體，如少數民族、婦女、低社經背景的人、身心障礙者、特殊需要學生。但本文聚焦於多元民族教育的低社經地位新移民家庭子女教育問題。

從社會文化學習課程理念的哲學思維，預計可以達至 Duncan (1986) 的多元文化教育的課程設計目標。

- (一) 使學生知道：族群差異、自己文化之歷史及獨特性。
- (二) 使學生能夠：分辨刻板印象，客觀地審視自己的文化。
- (三) 使學生接受：每一文化的獨特性。
- (四) 使學生發展：正面的自我形象及自我信心。

班克斯 (Banks, 1989、1994) 為了落實實踐途徑及課程模式。其實施途徑可分為以下三步驟：課程改革—將原有課程改變或附加新內容；成就提

昇—增進低社經、有色或殘障學生的學業成就；群際教育—發展民主群際態度和價值觀，啟發對多元種族、族群文化團體正面態度，幫助受害或邊緣團體發展對所屬族群具有較正面態度。在多元文化內容融入課程之程度，他更提出四種多元文化課程模式（貢獻模式、添加模式、轉換模式、社會行動模式）說明於下（Banks, 2007）：

#### （一）貢獻模式（The Contribution Approach）

此模式主張在特殊節日或適當機會將教科書所忽略的弱勢族群英雄節日與零碎之文化等片段加入主流課程中。貢獻模式優點是簡單易行，是學校嘗試將多元文化內容融入主流課程可直接使用的方便模式，但缺點則是仍由主流文化的標準來篩選弱勢團體的英雄與文化，此模式也易形成文化的瑣碎化與去脈絡化。

#### （二）添加模式（The Additive Approach）

此模式不改變既有課程架構與本質，以一本書、一個單元或是一門課的方式將特定團體文化、概念與主題內容納入主流課程中，並依此主題設計活動，這些添加的內容與材料是課程的附件而非課程中的一環。此模式的優點是可在既有課程架構中實施，亦比貢獻模式更具深度；缺點是學生仍是由優勢文化的觀點來看待特定團體的文化。

#### （三）轉換模式（The Transformation Approach）

此模式強調課程結構、本質與基本架設的整體改變。課程內容應訴求重要觀念、本質與事件，並從不同文化團體觀點加以探討。多元文化課程改革的發展是有邏輯性的將不同團體的觀點、參考架構與內容融入課程，以擴展學生對社會之複雜性、本質與發展之理解

（Banks, 2007）優點在於可使學生瞭解不同團體文化對整體社會文化形成的貢獻，並鼓勵弱勢團體自覺；缺點則是不易執行，需大幅度的改變課程架構。

#### （四）社會行動模式（The social Action Approach）

社會行動行動模式是在轉換模式之基礎上要求學生對於所探究的社會議題提出另類觀點並採取修正與反省性的行動。此模式可使學生明瞭自己可以成為社會變革的推手，目標是教育學生成為具社會批判反省、社會改革等價值觀、知識與技巧之社會參與者，協助弱勢團體得以完全參與社會並實現民主理想。此模式執行困難，因其課程改革工程浩大，教師需長時間的備課與選擇議題、教材，而議題的選擇亦容易引起同校教師與家長的爭議。

本文關注實施途徑與文化教學策略等內涵，多元文化教育教師，如具備了高達美哲學詮釋學為基源的社會文化學習課程的內涵理念。他涵養蓄積著去主體性、視域交融等人文素養的教學情懷；以此出發，發展群際教育的貢獻取向教學策略，讓四大族群與新移民外籍配偶孕育下的子女，薰陶浸潤於多元文化教育的教學氛圍中，去除族群的隔閡。

貢獻取向策略，強調的是特定的民族節日與慶典，並表揚其著名人物。但此策略並未真正涉及種族之間的問題及改變主流的文化。

高達美的真理，是由相互前歷史的成見侷限與交流對話中，如同無心的遊戲間自然生成。一場遊戲之際，沒有二元的主客，更沒有高低的理性情感之矛盾掙扎；理性消失泯滅，僅留下彼此交會與欣賞。貢獻策略於去主體遊戲的嬉鬧聲揚中，素朴的讓不同的文化進入學生的心靈胸壑間，激盪共鳴、撼動心弦，達成情意的教學目標。惟有高達美的解構詮釋，才能顛覆主流文化，但又不是盍甲干戈的卸除，而是在天籟人賴蛙鳴蟬啣的相契中，感動的學習認知不同的民族或族群的文化。因此，高達美哲學詮釋學為資糧的社會文化學習理念，可導致優質的貢獻取向教學氣氛與策略。

聯合國於1995年召開全球文化差異大會，與會者達成各國應採取多元文化論的具體政策，在肯定自由民主體制下，追求族群共有共

榮觀點。多元差異的前提是肯認。

首先，我們皆同意現代或後現代的社會是多元化的景況。在多元化的社會中，從個人走向團體政治，如工作、教會、職業團體、婦女團體等，包括少數族裔或弱勢團體。後現代社會的新社會運動，更將更多的弱勢族群（如女性、同性戀、原住民、少數民族、行動不便者、動物權團體、環保人士等）加入參與，尋求自身的集體認同（孟樊，2001：82-83）。肯認政治已經成為 21 世紀新的政治風潮。

在高達美的解構去主體性，但仍承擔過去歷史成見的限制中，相互交流對話。前歷史的成見就是找尋自我與群體間的認同。群體共享的公共善，它不僅是個體的共同價值，還是群體成員共享認同（we-identities）。新移民的外籍配偶，自有其母國的民族或族群之認同。跋涉他鄉為異客，濃郁的鄉愁是化不掉的。新移民子女的成長學習，便面對雙重的歧異文化之認同；要拭掉他國文化認同的衝擊，是不可能的。壓抑與扭曲，對於新移民及其子女，將構成斷傷。

多元文化主義的教師，奠基於高達美的哲學思維，運用班克斯的貢獻取向教學策略，並參考班克斯的族群階級論。由於貢獻取向教學策略的氛圍，開啟了新移民子女文化心理的束縛，突破了文化膠囊的禁錮，並認同其雙文化的來源（Banks，1988：50）。他沈浸於雙文化的美感躍動旋律中，並從雙文化的認同與澄清間，重新肯認自我。同儕也因為多元文化社會學習的教學情境，接納並認同多元文化的繽紛及多彩。

由於社會文化學習以高達美哲學詮釋學基源，推展出貢獻取向的教學策略，達致肯認政治的認知，建立雙族群的文化認同。這是多元文化教育課程理念基礎內涵的第一步驟。

### 參、教育高權的權力界線

言及教育高權，首先應探討實質法治國之內涵，其旨意使人民免受實證法的侵害，更著重在限制政府權力，要求政府守法（許育典，2005：83），原則內涵如下：

以基本人權保障為核心，而展開出全幅法治真諦。

一、憲法最高性

二、基本權保障：具防禦力、主觀公法請求權；立法、行政、司法都受到人民基本權利的拘束。

三、權力分立原則：具客觀法功能、司法者需有權利救濟途徑、立法者備法律保留原則、權力區分（三權分立、人事不相容）、權力制衡（較強調司法對行政、立法的制衡，行政立法制衡演變成政黨的制衡）。

四、依法行政原則：法律優位、法律保留原則。

五、法的安定性原則：禁止溯及既往、信賴保護。

六、比例原則：拘束行政、立法、司法行為、適當性原則、最小侵害原則、合比例性原則。

七、權利救濟（許育典，2005：83、92）

制衡與分權恰為法治的核心價值，教育高權亦不例外。教育法體系位階，應為憲法及增修條文→不成文教育法→國際教育法→教育基本法→教育活動主體法律、教育活動法律、教育行政法律等。教育行政的範圍，又包括（1）組織與教學、（2）員工人事、（3）學生事務、（4）財政與總務、（5）學校與社區關係（秦夢群，1997：13）。

上述的我國法律規章，呈顯出中央、區域、學校之教育高權的權力分際；其間所開展的教育公平指標，值得探索。

至於區域及學校的教育公平指標內涵，亦可由上述論述之文獻探索中，得到理論的依據。

肆、教育公平指標

國內各級各類學校教育成效評鑑指標之建構文獻極多（楊孟麗、王麗雲，2007；潘慧玲，2008；簡茂發、李明琪，2000），而針對教育機會均等或教育公平之相關理念論文亦不少（王保進，1991；馬信行，1993；楊深坑，2008；陳麗珠，1993；蔡文標，1998；黃木蘭，1998；陳怡文，2001）。國外在教育公平指標之建構上也有參考文獻也易於搜尋（NCES，2007；OECD，1998）。唯以學校整個體系為標的，提出教育公平指標者，目前國內外之研究均待進一步完成。

因此，本研究在以「教育公平」整體系統研擬公平指標，所依據之文獻，便包含了學校教育品質、教育品質、教育公平、教育機會均等、教育資源分配、以及各層級及各類學校教育評量指標等等國內外文獻。

從文獻探討彙整各層級教育公平指標研擬構想之啟示，學校層級包含了學前一直到成人終身教育體系之社區大學或長青大學，區域層級則含括區域發展的異同以及城鄉間教育資源與文化刺激等，國家層級則是關注於整體教育資源的分配、弱勢教育及特殊教育的部分，要能概括出所有層級為標的之教育公平指標確實甚具挑戰性。因此研究者依據上述之文獻探討後，擬具了下述的構思方向：

### (1) 質與量並重

教育公平性之衡量，不能全然只重量化指標，實際場域所透露的訊息反而重要，現象背後的意義掌握不能忽略，就如美國黑白種族子女混合就讀政策推行早期，不同種族學生表面上已在同一學校就讀了，然而背後更多的不公平問題卻不斷衍生（Green，1983）。所以諸如學校文化氣氛的感受、尊重與容忍的主觀知覺等等均包含在內。

但質的指標在描述與精確衡量上有困難，因此本研究在質的指標上嘗試以5等第作為評比依據，以求盡量精確。

### (2) 不只看硬體更看軟體

公平性不只看表面的設備、經費等資源，同時要審視各種讓這些資源能夠運作的配套措施；不只看設備，更要看操作設備的人為素質。

### (3) 不只重視水平的公平也重視垂直的公平

教育立足點是否公平，著眼於一視同仁及沒有區別待遇是普遍所追求者；但對於基本學習能力文化、經濟等等弱勢者，如何能提供其擺脫弱勢所需的補償措施和外加機會之社會正義，亦需兼顧，因此機會均等與社會正義兼顧乃研究者之思考方向。(胡勁松，2001；張文顯等，1996；Coleman，1968；Hart，1961)

四、我國及國際教育公平指標統整，如表 2-1 所示：

表 2-1 國內外教育公平指標有關研究摘要表

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
NCES 「年度教育概況報告」 (2009)	學習機會	-公立中小學生師比	
	學校特質與氣氛	-公立學校支援學生職員比	
	財政(一)： 中小學教育	-全國各區公立學校財源變化 -依支出類別區別之公立中小學支出 -每生教學支出之差異 -依學區所在地區別之公立中小學支出 -國際教育支出比較	
	財政(二)： 中等教育後之 高等先修銜接 教育階段	-對大學生之聯邦補助與貸款 -就讀中等教育後之高等教育銜接 -教育之總價與淨使用價格 -研究生與主修生之總價與淨使用價格	
	教職員	-教職員薪資、福利與總津貼	
OECD(2009) 教育指標	教育機構的產出與學習的影響	1. 成年人口受教育之年數 2. 高級中等教育之畢業率 3. 高等教育之畢業率 4. 15 歲學生之科學能力表現 5. 學生在科學領域的態度與動機 6. 不同學歷之就業情形 7. 教育的經濟效益 8. 教育投資的誘因 9. 教育的社會產出	
	教育經費與人力投資	1. 每生之教育經費支出 2. 教育經費支出占國內生產毛額 (GDP) 之比率 3. 政府與私人對教育機構之投資	

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
		4. 教育經費占政府經費之比率 5. 學生教育經費支出與政府經費對學生之補助 6. 教育經費投注的資源與補助 7. 支出層級的影響因素	
	教育普及程度、就業及進程	1. 初等至成人教育的就學率 2. 高等教育之外國學生比率 3. 畢業生之就業比率	
	學習環境與學校組織	1. 中小學學生之上課時數 2. 班級人數與生師比 3. 教師薪資 4. 教師授課時數與上班時數 5. 教師評價與反饋及其影響 6. 教師的作法、信念與態度	
OECD 教育 公平指標(引 自 Healy & Istance, 2001)	成人人口的 社經脈絡	-成人人口教育程度 -教育程度與勞動參與率	
	財政暨教學 資源	-GDP 的教育支出比例 -基礎教育的每生支出 -教育機構的教師與其他人事聘用 -對高等教育學生的依法支助 -師生比	
	教育的可近性	-小/中學的入學比率 -預期教育程度 -高等教育可近性 -繼續教育的參與	
	學校教育環境	-小/中學生在校時數 -教師薪資 -初級中學的能力分班 -學校分類的差異程度 -小學留級制 -家長教育程度與對學校活動參與度	
	各級學校畢業率	-後期中學整體畢業率 -職業/一般後期中學畢業率 -高等教育整體畢業率 -不同高等教育類別畢業率	

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
	學生學習成就與成人識字率	<ul style="list-style-type: none"> <li>-學生的數學與科學成就</li> <li>-7 到 8 年級的學科進步情形</li> <li>-4 年級學生的科學態度</li> <li>-成人的書寫與運算能力</li> </ul>	
	勞動市場的表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>-失業率與學歷程度</li> <li>-收入與學歷程度</li> <li>-近年後期中學與大學畢業生之失業率</li> </ul>	
EU 歐洲教育制度公平研究小組(2003)	教育不平等內涵 (Context of inequalities in education)	<ul style="list-style-type: none"> <li>A-1 個人教育成就               <ul style="list-style-type: none"> <li>A-1-1.工作收入與機會不等</li> <li>A-1-2.教育的社會功能</li> </ul> </li> <li>A-2 社經背景               <ul style="list-style-type: none"> <li>A-2-1.收益與貧困</li> <li>A-2-2.經濟安全感</li> </ul> </li> <li>A-3 文化資本               <ul style="list-style-type: none"> <li>A-3-1.成人教育階段</li> <li>A-3-2.15 歲學生的文化資源</li> <li>A-3-3.15 歲學生的文化學習</li> </ul> </li> <li>A-4 志向與感知               <ul style="list-style-type: none"> <li>A-4-1.15 歲學生的專業志向</li> <li>A-4-2.學生對平等的規準</li> <li>A-4-3.學生對平等的一般意見</li> </ul> </li> </ul>	
	教育過程的不公平 (Inequalities in the education process)	<ul style="list-style-type: none"> <li>B-1 受教的數量               <ul style="list-style-type: none"> <li>B-1-1.期望</li> <li>B-1-2.教育支出</li> </ul> </li> <li>B-2 受教的質量               <ul style="list-style-type: none"> <li>B-2-1.來自教師的支持</li> <li>B-2-2.紀律</li> <li>B-2-3.隔離</li> <li>B-2-4.感覺被公平對待</li> </ul> </li> </ul>	
	教育不公平 (Inequalities in education)	<ul style="list-style-type: none"> <li>C-1 技能               <ul style="list-style-type: none"> <li>C-1-1.結果/技能的不平等</li> <li>C-1-2.在學校的弱點與傑出</li> </ul> </li> <li>C-2 個人發展               <ul style="list-style-type: none"> <li>C-2-1.公民知識</li> </ul> </li> <li>C-3 學校生涯               <ul style="list-style-type: none"> <li>C-3-1.學校生涯的不公平</li> </ul> </li> </ul>	

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
	社會與政治因素 (Social and political effects of inequalities in education)	D-1 教育與社會流動 D-1-1.教育層級的職業地位 D-1-2.社會出身對職業地位的影響 D-2 教育對弱勢者的助益 D-2-1.菁英對弱勢者的貢獻 D-3 不平等的整體影響 D-3-1.學生對教育公平的評價 D-3-2.學生對教育系統的期待 D-3-3.學生對教育系統是否正義的感覺 D-3-4.容忍/不容忍 D-3-5.社會政治的參與度 D-3-6.信賴	
WB 「世界發展 指標」(2007)	人民	-每生教育支出 -教育支出占國內生產毛額比率 -公部門之教育投資總額 -生師比	
Louzano (2001)	脈絡 (Context)	1.1 Social and Cultural Context 1.1.1 Inequalities in social resources 1.1.2 Inequalities of cultural resources 1.2 Political Context 1.2.1 Equity criteria 1.2.2 Judgements about equity of the system	
	過程 (Process)	2.1 Quantity of Education Received 2.1.1 Length of schooling 2.1.2 Spending for education 2.2 Quality of Education Received 2.2.1 Inequalities in conditions of learning 2.2.2 Inequalities in quality of life	

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
	內部結果 (Internal Results)	3.1 Inequalities among individuals 3.1.1 Disparities in competencies 3.1.2 Proportion below the justice threshold 3.2 Inequalities among categories 3.2.1 Social background (SES) 3.2.2 Educational attainment of parents 3.2.3 Gender 3.2.4 Racial, and ethnic minorities	
	外部結果 (External Results)	4.1 Individual Consequences of Education Inequalities 4.1.1 Economic and social Consequences 4.1.2 Non-monetary consequences 4.2 Collective Consequences of Education Inequalities 4.2.1 Inequalities to the advantage of everyone or the least favored 4.2.2 Institutional Consequences	
Meuret (2001)	脈絡 (Context)	1.1 社會與文化脈絡(Social and cultural context) 1.1.1. 社會資源不平等(Inequalities in social resources) 1.1.1.1. 財政收入(Revenue) 1.1.1.2. 安全(Security) 1.1.2. 文化資源(Cultural resources) 1.1.2.1. 教育(Education) 1.1.2.2. 期望和規範(Expectations and Norms) 1.2 政策脈絡(Political context) 1.2.1. 平等標準(Equity criteria) 1.2.2. 現行教育體制的公平判決(Judgments about the equity of the current educational system)	

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
	過程 (Process)	2.1. 教育數量 (Quantity of education received) 2.1.1. 學制(Length of schooling) 2.1.2. 教育支出(Spending for education) 2.2. 教育品質(Quality of the education received) 2.2.1. 學習條件的不平等(Inequalities in conditions of learning) 2.2.1.1. 學校環境的不平等(Inequalities in the school environment) 2.2.1.2. 隔離(Segregation) 2.2.2. 生活品質的不平等(Inequalities in the quality of life) 2.2.2.1. 福利的不平等 (inequalities in well-being) 2.2.2.2. 公平對待的感覺(Feeling of being treated fairly)	
	內部結果 (Internal Results)	3.1. 知識與技能(Knowledge and skills) 3.2. 個人與社會發展(Personal and social development) 3.3. 學術生涯(Scholastic careers)	
	外部結果 (External Results)	4.1. 社會流動(Social mobility) 4.2. 教育不公平的個別結果(Individual consequences of educational inequalities) 4.2.1. 經濟結果(Economic consequences) 4.2.2. 社會結果(Social consequences) 4.3. 集體結果(Collective consequences) 4.3.1. (Are educational inequalities to everyone's advantage or to the advantage of the less favored?) 4.3.2. 制度結果(Institutional consequences)	

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
Thomas, Wang, & Fan (2001) 、	Gini 指標	<p>平均在校年數(average years of schooling for the concerned population)</p> <p>具有一定程度的學校教育之人口比例(stand for the proportions of population with certain levels of schooling)</p> <p>在不同教育程度的年數(the years of schooling at different educational attainment levels)</p>	
潘慧玲 (2008):教育 指標	教育經費	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 教育經費支出比例</li> <li>● 教育經費支出中經常門支出和資本門支出比率</li> <li>● 各級各類教育經費占總教育經費比率</li> <li>● 各級各類教育每生單位成本</li> <li>● 教育部對弱勢學生獎補助經費比率</li> <li>● 教育部推動教育優先區計畫歷年執行經費比率</li> </ul>	
	學習環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 中小學公私立學校數</li> <li>● 中小學班級規模</li> <li>● 各級各類教育每生空間面積</li> <li>● 各級各類教育每生圖書數</li> <li>● 各級各類教育生師比</li> <li>● 各級各類教育教師年齡分佈</li> <li>● 中小學教師任教年資分佈</li> <li>● 各級各類學校不同學歷教師比率</li> <li>● 中小學教師工作時數</li> <li>● 中小學教師薪資</li> </ul>	
	在學情形	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 各級各類教育學齡人口在學率</li> <li>● 中小學升學率</li> <li>● 國民中小學生輟學率</li> <li>● 大學退學率</li> <li>● 高等教育階段各領域學生比率</li> <li>● 高等教育階段研究生占學生總數比率</li> <li>● 高等教育階段國際學生占學生總數比率</li> </ul>	

研究者/單位 (年代)	指標層面	細項指標	說明
	學習成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 中小學學生學習表現</li> <li>● 國民最高教育程度結構</li> <li>● 年輕人口就業率</li> <li>● 不同教育程度者的勞動參與率</li> <li>● 各級各類教育畢業生薪資報酬</li> <li>● 師資人員就職率</li> <li>● 15歲以上人口不識字率</li> </ul>	

### 第三章 研究設計、方法與進度

本章將針對本研究的整體設計與架構進行描述，其次，也會對研究方法進行仔細的說明與呈現，讓讀者能夠瞭解研究方法的使用、特性與內涵。最後則是說明本研究截至目前為止的研究進度，以及待完成的進度與事項。

#### 壹、研究設計

本研究主要目標是中央、區域、學校各層級教育公平指標之建構，以及內涵之論述。整體研究設計如圖一所示，前半年的焦點在確認公平指標，建構出中央、區域、學校指標的範圍與內涵。在發展公平指標之前，因此探索公平指標是研究設計的首要目標。要達成第一階段的目標，本研究預計採用文獻分析法，以及焦點座談，藉此凝聚初步的公平指標。第二階段則運用上述的成果發展問題，辦理相關專業人士對於這些公平指標的看法與觀點，確認出指標項目與內涵。最後，才能從比較教育的角度，參酌 OECD、EU 等相關公平指標，設計出適合我國脈絡使用之教育公平指標。

#### 貳、研究方法

本研究原本預計採用焦點團體法、深度諮詢，以及比較教育研究法等三種方法。目前已經採用之研究方法是焦點團體座談，以及深度諮詢。圖 3-1 為研究流程。

##### 一、焦點團體訪談

焦點團體具有引發眾人意見，交換彼此論點依據，以及彰顯議題之核心內涵的多重作用 (Cohen, Manion & Morrison, 2007)。在進行焦點團體座談前，研究團隊參酌文獻探討的研究成果，擬議出焦點座談會的討論題綱，主要在將文獻分析所得出的指標構面，交付焦點團體座談進行討論，讓成員檢討初步架構的妥適性、完善程度與需要增修的內涵。

為收集到足夠且充分的研究，本研究進行三次焦點座談，每次參與成員

約有 3-9 位（詳細出席人員請見附錄二），出席人員包括大學學者、教育部或教育局/處官員、現職中小學校長與教師代表等人。焦點座談分別於 7 月 8 日與 7 月 13 日，在高雄師範大學、暨南國際大學與國家教育研究院籌備處豐原院區召開。每次進行時間約兩個小時，直到參與人沒有新的發言為止。會議全程錄音，隨後謄寫會議記錄，並且依照發言人所提出的意見，對初步架構進行修正與檢討，細緻化教育公平的構面與子指標的建構，初步的研究成果請見第四章。第四章依據出席代表意見，進行教育公平指標之修訂。

## 二、深度諮詢

邀集國內政治、經濟、社會、教育領域等學者，就教育公平指標廣泛討論，然後凝聚問題意識。規劃整理深度諮詢會議之重點內涵，作為建置教育公平指標之參酌。

## 三、比較教育研究法

蒐集 NCES、OECD、EU 等國際文教機構之教育公平指標，再配合文獻、諮詢、焦點團體訪談，發展出適合我國的教育公平指標。下圖為研究流程圖。

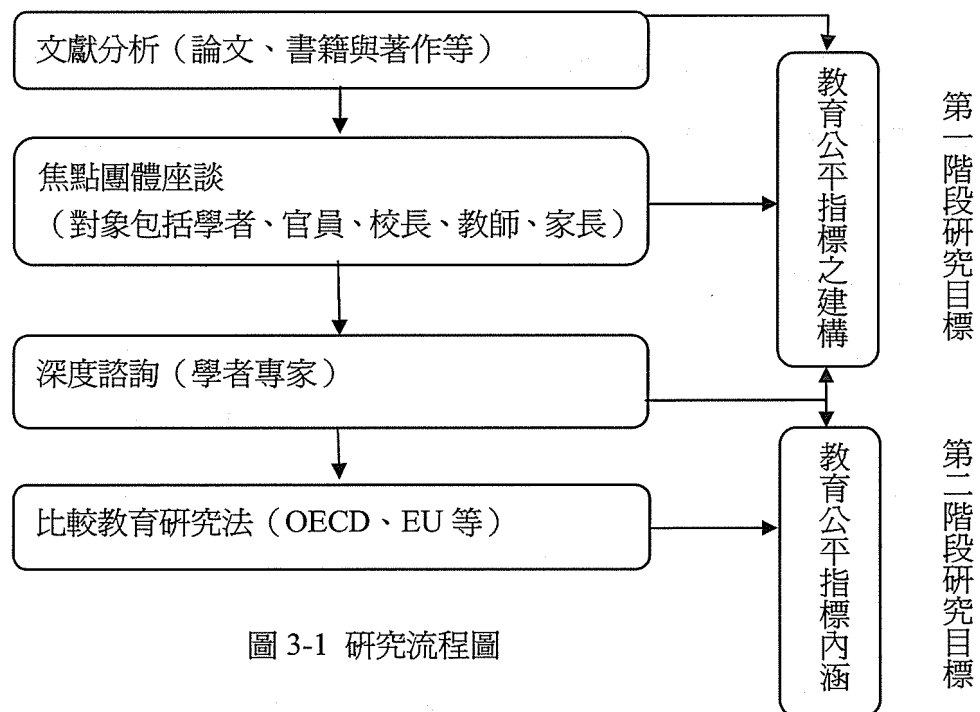


圖 3-1 研究流程圖

參、研究進度

按照原先計畫規定，本研究時程為 98 年 2 月 1 日至 99 年 12 月 31 日。預定的研究進度甘梯圖，如下圖 3-2：

圖 3-2 研究甘梯圖

年月	工作項目	蒐集相關文獻	歸納教育公平指標	深度諮詢	焦點訪談	研擬教育公平指標	初擬教育公平指標	確認教育公平指標	撰寫結案報告	備註
99 年 2 月		■								
99 年 3 月			■	■						
99 年 4 月				■	■					
99 年 5 月				■	■	■				
99 年 6 月					■	■	■			
99 年 7 月							■	■		
99 年 8 月							■	■		
99 年 9 月							■	■		
99 年 10 月								■	■	
99 年 11 月								■	■	
99 年 12 月								■	■	
預定進度累計百分比		10	30	50	70	80	90	95	100	

研究期間：99 年 2 月 1 日至 12 月 31 日

## 第四章 研究成果與討論

### 壹、各層級教育公平指標研擬之方法與過程

本研究在各層級教育公平指標之研擬採文獻整合分析、彙整指標架構及層級結構項次後，進行焦點團體討論逐次修正，最後完成初步架構。茲分述如下：

#### 一、有關焦點團體討論之說明

焦點團體具有引發眾人意見，交換彼此論點依據，以及彰顯議題之核心內涵的多重作用 (Cohen, Manion & Morrison, 2007)。在進行焦點團體座談前，研究團隊參酌文獻探討的研究成果，擬議出焦點座談會的討論題綱，主要在將文獻分析所得出的指標構面，交付焦點團體座談進行討論，讓成員檢討初步架構的妥適性、完善程度與需要增修的內涵。

每次訪談時全程錄音，隨後謄寫會議記錄，並且依照發言人所提出的意見，對初步架構進行修正與檢討，細緻化教育公平的構面與子指標的建構。

#### 二、本研究在各層級公平指標研擬框架之設計

本研究所研擬之教育公平指標乃國家教育研究院籌備處所主導，而由王如哲所主持之教育公平理論與指標建構整合型研究之第十一個子計畫，因此本研究在指標架構上依循整合型研究規範之五個關注焦點框架，茲述如下：

##### (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主號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，建立一個人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，讓每一個人都能依期潛能適性發展，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。

### 四、各層級教育公平指標研擬結果與討論

#### (一) 各層級教育公平指標研擬歷次焦點團體討論對本研究具有啟示性之重點敘述

##### 1. 有關教育公平之意涵

99年5月7日湯教授在座談會提及：

「這個計畫的研究架構中是要建立教育公平指標，還是如何建立教育公平指標？兩者是不一樣的。第一年研究中，研究內容中描述此項指

標內容相當模糊，內容需要明確且的定義出公平的內容，從內部或外部？從補償作用來看公平性？或可以從哪幾個面向來探討呢？」

事實上目前問題顯然是要建立教育公平性，建立內容較為簡單，但在建立教育公平性之前，必須要先了解如何建立教育公平性的指標，然而如何建立是較困難的部分，也就是確定橫軸及縱軸的層面。

本研究依據的主軸是 John Rawls 在 1971 年所提出的公平性原則，正義與差異原則是兩個重要概念，正義可視為公平，是本研究的主要架構。王教授所發表的教育公平，意指個體在受教育的過程中所分配到的教育資源，例如權力、機會、經費等，且能因為其所差異的背景或需求，例如種族、性別、新移民、居住地區、社經地位等，透過教育的開發，激發他們的潛能與自信。

## 2. 有關指標構面之意見

葉教授於 99 年 5 月 7 日座會提及：

一共有四個向度需要思考：

- (1)理論的思考：先確定不同公平、正義理論背後的意涵。
- (2)模式：縱軸是個關鍵因素，研究方法建議採用探索性的研究方式，利用公平量化問卷，發給老師、學者來填寫。橫軸是則分成國家、區域或學校請教授來填答，再利用數據來整合，可清楚的分析屬於台灣公平性的理論架構有哪些，可分的層次。X 為各理論，Y 軸為公平性。
- (3)指標：之後評鑑部分，指標不要太多，因為會造成之後政策評估績效的困難，關鍵指標七個最適當，需濃縮。
- (4)研究方法：濃縮方式可使用 AHP 方法，指標(類別)和指標之間是互斥，層次和層次之間有垂直隸屬關係；ANP 使指標可以相互相關，考驗信度(看是否可合併)，構面和構面的整合，國家區域之前的聯屬關係，看整體平均數的相關性即可以了解權重關係性。質化用

54321 的等第尺度來評估。縱軸結構可調整，如可增加法律措施，補償措施可改為政策措施，用 CIPP 或 IPP 概念也可再考量。

### 3. 有關各層級教育公平指標實質內容之意見重點

99 年 7 月 13 日焦點團體討論中卓蘭實驗中學陳校長提及：

- (1) 學校層級，指的是所有階段的學校嗎？區域層級的區域是依據條件來做區域劃分等，是需要增加說明的部分。
- (2) 後期中學應還包含綜合高中、高級職業學校、完全中學、普通高級中學，較為複雜，教育公平指標發展時，應加入考量。
- (3) 後期中學的學生，入學程度的差異較大，明星高中與職業學校之間，學習起點不同，也是指標在設立時，應加入思考的部分。
- (4) 家長的社經背景影響，也是可加以考量的部分。
- (5) 教育經費投入的分配原則及教育資源關注的重點等，在教育公平指標部分，教育經費是關鍵的指標。在指標內容中加權部分如何計算，也是我想瞭解的部分
- (6) 質化指標部分，在學生家長滿意度部分，該如何計算收集，操作型定義部分如何定記，可能也是個難題。

### (二) 各層級教育公平指標研擬結果

經理論與實證研究文獻分析，並參酌歷次焦點團體訪談意見，稍微修改本研究總計畫在教育公平指標之研擬框架，研擬出本研究之各層級教育公平指標如下：

## 貳、研究成果

### 一、學校層級教育公平指標

表 4-1 學校層級教育公平指標一覽表

各層面	背景	輸入	過程	結果
社會結構	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 城鄉生活環境均衡滿意度</li> <li>2. 偏鄉交通便利狀況鄉（住家地區生活中心忍受度）</li> <li>3. 全國各級各類學校學生家庭所得最高及最低 5 分之一家庭教育資本佔可分配所得之百分比差距</li> <li>4. 各層級學校可收容學生量與學生就學需求量之比例</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各層級各類學校政府教育經費投入與實際需求比</li> <li>2. 各層級各類學校合格教師與學生比例</li> <li>3. 政府在各層級公私立學校投資比</li> <li>4. 各級各類學校擁有每生圖書數及每生電腦數與理想數量之比例</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各級各類學校學生不受非學力因素之影響而完成其學業之可能性高低（5 等第）</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各層級學校教育畢業總人數與全國該年齡層總人口比例</li> <li>2. 各級各類學校就學年齡層學生犯過接受法律處遇以上懲罰之比率</li> <li>3. 各層級學校學生家庭擁有電腦數佔全國家庭擁有電腦數比例</li> <li>4. 各級各類學校學生畢業後之就學率、就業率與失業率</li> </ol>
法律制度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各級各類學生及家長對教育機會均等政策體現之滿意度（5 等第區分）</li> <li>2. 各級各類受教育學生及家長感受目前國家制定實現教育公平與正義法令制度之積極度（5 等第區分）</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多元族群教育均等（含弱勢族群）有關之教育規章、實施細則或相關制度充足度（5 等第區分）</li> <li>2. 各級各類學校平均每生之教學空間與教育部標準之比率。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各級各類學校校內教師自我評鑑合格比</li> <li>2. 各級各類學校教師每年規定需接受教育訓練、研習與進修時數與最低上課時數對勺規定數量比率</li> <li>3. 各級各類學校學生及家長感受學校實現教育機會均等及提昇多元文化教育素養之主動度（5 等第）</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各級各類學校學生學習失敗率（學業不及格率）</li> <li>2. 法令規章對於教育經費規定額度與各層級政府經費年度總預算比</li> <li>3. 各級各類學校選才（學生入學）制度公平性（5 等第）</li> <li>4. 各級各類學校教師每天完成其學校任務所需之時間與法令規定每天服務時間比</li> </ol>

各層面	背景	輸入	過程	結果
個別差異與適性發展	1. 各級各類學校學生家長高、中、低所得族群平均年所得與國民平均年所得對照比	1. 各層級學校特殊教育師生比例 2. 各級各類特殊教育需求學生個別化教材提供之充足率 3. 各級各類學校教師之特殊教育知能充實度(5等第區分)	1. 各級各類學校有特別教育需求學生之個別化課程、教學提供之妥適率(5等第) 2. 各級各類學校教師自編課程、教材比率 3. 各級各類學校學生成績評量中非制式評量(如檔案評量)佔學期總評量成績比例	1. 各級各類學校學生學習成績不及格比率 2. 提供個別補救教學課程之中小學學校比率 3. 各級各類學校學生及其家長知覺學校對不同族群的容忍程度(5等第區分)。
政策制定 (補償措施等)	1. 不同層級特殊教育需求族群人數與該層級就學需求人數之比率 2. 各級各類就學人口與佔各級各類潛在就學總人口比例	1. 學校無障礙環境妥適性需求滿意度(5等第區分) 2. 需特別補償措施之個人或族群所獲得特別補償教育之妥適度與充足度(均以5等第區分)	1. 各層級、各類弱勢學生實際獲得與依據法令規章應獲得補助總額百分比	1. 各層級學生就學貸款年度總申請額度與獲貸總額度比例

## 二、區域層級教育公平性指標

### (一) 區域層級教育公平性指標內容

表 4-2 區域層級教育公平指標

各層面	背景	輸入	過程	結果
社會結構	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學區特性(文教區、工商區、農業區)</li> <li>2. 家庭社經地位(父母親教育程度與收入多寡)</li> <li>3. 都市化程度(區域中都市人口在總人口中所占比例的高低)</li> <li>4. 家庭類型(小家庭、折衷家庭、大家庭)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師素質(教師情緒管理能力)</li> <li>2. 家長參與(家長擔任學校志工人數)</li> <li>3. 經費投入(投入教育經費總量)</li> <li>4. 學校建築(投入學校建築教育經費數量)</li> <li>5. 學校設備(投入學校設備教育經費數量)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 校長領導(關懷型、倡導型)</li> <li>2. 教師教學(講解式、探索式)</li> <li>3. 學校文化(學校內成員互動情形)</li> <li>4. 班級氣氛(學生彼此之間互動情形)</li> <li>5. 社區互動(社區與學校互動情形)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 家長滿意度(家長對學校的滿意程度)</li> <li>2. 社區滿意度(社區對學校的滿意程度)</li> <li>3. 校友滿意度(校友對學校的滿意程度)</li> </ol>
法律制度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育法規(教育相關法令規章訂定總數)</li> <li>2. 教育政策(教育相關政策制定總數)</li> <li>3. 教師學歷(大專以下、碩士、博士)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 區域對教育投入經費比率(區域對教育投入經費/區域總收入)</li> <li>2. 中央對區域教育投入經費比率(中央對區域教育投入經費/中央對區域投入總經費)</li> <li>3. 區域師生比(區域老師總數/區域學生總數)</li> <li>4. 區域每生教育單位成本(區域學生總數/區域教育總花費)</li> <li>5. 區域教育經費成長率(區域</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 區域教育資源整合(區域教育資源整合之運作情形)</li> <li>2. 區域學校策略聯盟(區域學校策略聯盟之運作情形)</li> <li>3. 區域教育選擇權(區域教育選擇權之運作情形)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 區域學生升學率(區域學生升學人數/區域學生總人數)</li> <li>2. 區域學生輟學率(區域學生輟學人數/區域學生總人數)</li> </ol>

		<p>教育經費/上年度區域教育經費預算)</p> <p>6. 區域學校樓地板面積 (區域學校樓地板總面積)</p> <p>7. 區域學校藏書數量 (區域學校藏書總數量)</p>		
個別差異	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生才藝 (學校課業以外的其他特殊能力)</li> <li>2. 族群 (閩南族群、客家族群、外省族群、原住民族群與外籍配偶族群)</li> <li>3. 家庭收入 (父母親年收入總金額)</li> <li>4. 家長教育程度 (國小以下、國中、高中職、大專、研究所以上)</li> <li>5. 家長職業類型 (公農工商)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 家庭教育資源 (家長對子女教育投入金額)</li> <li>2. 區域教育投入 (區域對教育投入金額)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 適性教育 (依學生性向採用適當教學方法)</li> <li>2. 多元評量 (運用各種評量方式來評量學生學習表現)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 區域學生校外表現 (區域學生對外參加比賽獲獎情形)</li> <li>2. 區域學生英語能力 (區域學生參加基測 (學測) 英文成績)</li> <li>3. 區域學生數學能力 (區域學生參加基測 (學測) 數學成績)</li> <li>4. 區域學生作文能力 (區域學生參加基測 (學測) 作文成績)</li> <li>5. 區域學生科學能力 (區域學生參加科展成績表現)</li> <li>6. 區域學生電腦能力 (區域學生通過電腦相關證照比率)</li> <li>7. 區域學校評鑑表現 (學校接受外部評鑑表現)</li> </ol>

補償措施	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 低收入家庭比率 (低收入家庭數量/家庭總數)</li> <li>2. 中低收入家庭比率 (中低收入家庭數量/家庭總數)</li> <li>3. 繳不出學雜費學生比率 (繳不出學雜費學生人數/學生總數)</li> <li>4. 隔代教養家庭學生比率 (隔代教養家庭學生人數/學生總數)</li> <li>5. 外籍配偶家庭學生比率 (外籍配偶家庭學生人數/學生總數)</li> <li>6. 單親家庭學生比率 (單親家庭學生人數/學生總數)</li> <li>7. 身心障礙學生比率 (身心障礙學生人數/學生總數)</li> <li>8. 特殊境遇家庭學生比率 (特殊境遇家庭學生人數/學生總數)</li> <li>9. 教師流動比率 (教師流動人數/教師總數)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 中央補助區域教育經費比率 (中央補助區域教育經費/中央補助區域總經費)</li> <li>2 區域編列補償措施教育預算比率 (區域補償教育預算/區域總預算)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師服務精神 (對於弱勢學生積極協助就學)</li> <li>2. 補救教學 (針對學習落後學生進行補救教學)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生就學率 (學生就學人數/屆齡學生總人數)</li> </ol>
適性發展	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多元智能 (語言智能、數學-邏輯智能、內省智能、人際智能、身體動覺智能、音樂智</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 區域編列資優教育經費比率 (區域編列資優教育經費/區域總預算)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生學習態度 (學生對學習的求學態度)</li> <li>2. 師生關係 (教師與學生之間)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國際競賽表現 (參加國際奧林匹亞競賽成績)</li> </ol>

	<p>能、視覺空間智能、自然智能。)</p> <p>2. 學生類型(早閉型、未定型、定向型、迷失型)</p>	<p>2. 區域購買資優教育教材設備(區域購買資優教育教材設備總金額)</p>	<p>的互動情形)</p> <p>3. 創新教學(使用創新教學方法來授課)</p> <p>4. 合作學習(運用合作學習來教學)</p> <p>5. 探索教學(運用探索學習來教學)</p>	
--	--	---	---	--

三、中央層級教育公平指標

表 4-1 中央層級教育公平指標

縱軸 \ 橫軸	背景	輸入	過程	結果
社會結構	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 一般學生</li> <li>2. 公私立學校</li> <li>3. 低收入戶</li> <li>4. 特殊家庭</li> <li>5. 原住民</li> <li>6. 外籍配偶弱勢家庭</li> <li>7. 隔代教養</li> <li>8. 單親家庭</li> <li>9. 寄親家庭</li> <li>10. 親子年齡差距過大</li> <li>11. 宗教信仰</li> <li>12. 特教學生鑑定標準</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育經費比例(占教育部門比率)</li> <li>2. 輔導師資資源中心</li> <li>3. 社工師資資源中心</li> <li>4. 志工師資資源中心</li> <li>5. 特殊教育資源中心</li> <li>6. 特殊教育資源需求</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 經費分配公平性</li> <li>2. 經費專款專用</li> <li>3. 經費核撥更有效率</li> <li>4. 提供教師、志工專業訓練</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 中學畢業率</li> <li>2. 大專畢業率</li> <li>3. 研究所畢業率</li> <li>4. 各級教育與收入</li> <li>5. 各級教育與失業率</li> <li>6. 一般生與背景中之結果之趨近相同。</li> </ol>
法律制度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育政策與發展</li> <li>2. 教育制度</li> <li>3. 學制</li> <li>4. 各級教育</li> <li>5. 教育改革</li> <li>6. 教育監督</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國際教育法、條約、宣言</li> <li>2. 憲法</li> <li>3. 司法院大法官解釋</li> <li>4. 教育基本法</li> <li>5. 特殊教育法令與規章</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育活動主體(學生、家長、教師、私立學校、弱勢族群)之法律</li> <li>2. 教育活動(特殊、社會及終身學習、性別平等、學校教育)之法律</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育機會平等</li> <li>2. 免納學費</li> <li>3. 政府供給書籍</li> <li>4. 補習教育</li> <li>5. 獎學金</li> <li>6. 地區教育均衡發展</li> </ol>

縱軸 / 橫軸	背景	輸入	過程	結果
			3. 教育行政之法律 (學校組織、教育事務及經費、教育人事、教育行政組織)	7. 保障工作權益 8. 學習權、受教育權、身體自主權、人格發展權。 9. 私人興學補助 10. 家長參與學校事務之權利
個別差異	1. 人力資源投入 2. 財力投入 3. 教育均等性 4. 最低成就改變 5. 最高教育成就變化 6. 高等教育成就變化 7. 特殊教育師生比例 8. 特教學生之特殊需求	1. 各級教育每萬人註冊率、教師數 2. 社會結構項中背景每萬人註冊率、教師數 3. 各級教育 GNP/GDP 比率 4. 社會結構項中各背景項 GNP/GDP 比率 5. 初等教育四年級一般及社會結構中變項成就 6. 中等教育最高年級一般及社會結構中變項成就 7. 大學四年級及研究所一般及社會結構中變項成就 8. 每一特殊教育學生之單位成本。	1. 調整人力資源投入比率 2. 調整財力投入的各項比率 3. 專業學業成就輔導政策 4. 專案補助政策 5. 特教學生的課程設計與教學方式 6. 特教學生輔導策略 7. 弱勢學生輔導系統	1. 社會結構背景項弱勢族群獲得公平對待 2. 社會結構背景項弱勢族群獲得差異性關懷 3. 提升社會結構背景項下弱勢族群學業成就 4. 特教學生學習成果

縱軸 橫軸	背景	輸入	過程	結果
補救措施	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 少數族群之文化、宗教、語言權利</li> <li>2. 弱勢族群教育社會均等權利</li> <li>3. 宗教教育之自由</li> <li>4. 私校之公費補助</li> <li>5. 特殊教育學生的受教權利</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 少數族群教育法</li> <li>2. 弱勢族群教育法</li> <li>3. 宗教教育法</li> <li>4. 教育經費編列與管理法</li> <li>5. 特殊教育資源支援系統</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 生理需求</li> <li>2. 教育需求</li> <li>3. 尊嚴需求</li> <li>4. 自我實現需求</li> <li>5. 自我作主需求</li> <li>6. 教育資源公平需求</li> <li>7. 特殊教育資源提供</li> <li>8. 無障礙環境設施</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 加強文化意識</li> <li>2. 加強文化間親和能力</li> <li>3. 克服少數、弱勢族群造成歧視偏見之文化資本</li> <li>4. 鼓勵私人興學</li> </ol>
適性發展	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多元文化教育政策</li> <li>2. 身份認同（肯認）教育政策。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育內容</li> <li>2. 課程改革</li> <li>3. 升學考試制度</li> <li>4. 師資培訓</li> <li>5. 群際教育</li> <li>6. 自我管轄權</li> <li>7. 多元族裔權</li> <li>8. 特殊代表權—非族裔團體。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多元文化教育計畫</li> <li>2. 多元文化教科書課程—貢獻模式、參與模式、轉換模式、社會行動模式</li> <li>3. 彈性適性升學方式</li> <li>4. 多元師資培訓評鑑</li> <li>5. 多族群欣賞文化氣候</li> <li>6. 矯正措施</li> <li>7. 特殊教育計畫</li> <li>8. 特殊教育課程</li> <li>9. 特殊教育彈性評量方式</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多族群欣賞</li> <li>2. 異中存同的文化認同</li> <li>3. 尊重弱勢族群的特殊權利</li> <li>4. 參與學習中表現自我、肯定自我</li> </ol>

## 第五章 結論與建議

透過文獻、諮詢、焦點座談所得結果，發展適切的各層級教育公平指標。

### 壹、結論

本研究所建構出的各層級教育公平性指標，可用來檢視台灣目前學校教育、各區域間以及整體國家架構視野下的教育公平之現況，對於評估結果之報告，可做為制定教育政策與計畫之參考依據。另外，可藉由表揚機會，讓落實教育公平優異的區域能分享其經驗，亦可讓有待加強的區域可效法學習可取之處。應提供發聲管道讓各級學校、地方區域，透過檢討會或座談方式，交流區域間或學校間的運作情形，並提出所需之資源協助，如此才能讓各層級之間的教育公平性更加落實。

### 貳、建議

#### 一、建立整體教育公平指標資料庫

政府應成立專責單位負責建立整體教育公平指標資料庫，不僅針對學校、區域及國家層級，更需進一步加入各級各類教育的教育公平指標，並且編列預算定期研究更新教育公平指標之發展情況，隨著時空環境變遷去評鑑、修改與增減整體教育公平指標資料庫，以符合時代潮流與落實教育公平的目標。

#### 二、加強落實各層級之教育公平，縮減差異的現象

台灣各區域的教育公平發展差異甚大，城鄉教育資源的分配差距等問題；在經年累月的沉澱下，造成台灣各區域之間落差更大。雖然教育部有教育優先區計畫、幼兒教育券計畫、午餐補助低收入戶計畫，以及就學貸款計畫等，但是仍是不足充其量只能治標不能治本，因為經費雖然能迅速協助弱勢地區教育，然而隨著時間的經過會漸漸消彌於無形，教育資源合理分配與充實人力資源乃是落實各層級教育公平的最佳策略。

#### 三、發展細部具體各層級教育公平性指標並加以驗證

本研究所建構的指標僅統整歸納出大方向，比較細部具體的指標項目仍需持續再發展，可採用問卷調查或是座談會、公聽會等方式，收集較為具體的指標項目來最為

衡量各層級教育公平的基準。此外，發展整體的教育公平指標體系，也要實際實地施測驗證，然後評估實際成效，作為擬定教育政策的方針。

#### 四、各層級教育公平性指標權重決定採用優先順序

雖然本研究已採用焦點團體法與深入訪談法來收集教育公平指標，然而教育公平指標相當多元與紛歧，也許會有一些遺漏的指標，尚待我們去填補。建議未來研究可採用 Delphi 法去探求更多遺漏的指標。另外，為了瞭解各指標之間的優先順序與重要性程度，可採用階層程序分析法（AHP）來建構指標權重體系，藉以完善且周嚴的建立教育公平性指標體系。

## 參考文獻

### 壹、中文部分

- 王如哲等 (2009)。教育公平理論與指標建構研究報告。台北：國家教育研究院籌備處。
- 王慧秋 (2001)。桃園縣國民小學學校效能之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 石元康 (1989)。洛爾斯。台北：東大。
- 江 澈 (2007)。私立高級中學校長競值領導、教師專業承諾、組織創新與組織效能關係之研究—私立高中有效經營模式之建構。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 江志正 (2000)。國民小學團體動力、組織學習、學校發展策略與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 吳清山 (2003)。學校效能研究：理念與應用。臺灣教育，619，2-13。
- 吳清山 (2003a)。教育法規、理論與實務。台北市：心理。
- 吳雅玲 (2007)。多元文化教育理論與多元文化課程模式對我國師資培育課程之啟示。國立編譯館館刊。35 (4)，p51-64。
- 李瑞娥 (2004)。國民小學終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能關係之研究—學習型學校模型之建構。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 沈六 (1993)。「多元文化教育意識型態與理論」，收錄於中國教育學會主編：多元文化教育，頁47-70。台北：臺灣書局。
- 孟樊 (2001)。後現代的認同政治。台北：揚智出版社。
- 林天祐 (2000)。教育行政革新。臺北市：心理。
- 林天祐 (2004)。優質學校教育指標：學生學習、校園營造與資源統整。教師天地雙月刊，134，32-39。
- 林火旺譯、Jonn Rawls著。(1998)。羅爾斯正義論。台北市：臺灣書局。
- 林生傳 (2000)。教育社會學。臺北市：巨流。
- 林顯正 (2006)。國民小學學校效能評鑑指標之研究—ISO評鑑模式。國立屏教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 柯嚴賀 (2007)。國民小學團體動力、組織價值、組織創新與學校效能關係之研究—以高雄市為例。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 胡勁松 (2001)。論教育公平的內在規定性及其特徵。教育研究，8，8-12。
- 秦夢群 (1997)。教育行政—理論部分。台北：五南。
- 張文顯等 (譯) (1996)。H. A. Hart著。法律的概念 (The Concept of Law)。北京

- 市：中國大百科全書出版社。
- 張德銳(1995)。教育行政研究。臺北市：五南。
- 張慶勳(1996)。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 張慧玲(2002)。幼稚園學校效能指標與權重體系之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 教育部(2009)。教育部年度施政計畫。2009年2月10日取自 [http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site\\_content\\_sn=906](http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=906)
- 教育部(2010)。99年度教育部計畫。臺北市：教育部。
- 莊富源(2007)。轉變中的學校公民教育。高雄：復文圖書。
- 許育典(2005)。教育憲法與教育改革。台北：五南。
- 陳啟榮(2007)。外籍配偶子女教育問題芻議。北縣教育，59，90-92。
- 黃木蘭(1998)。原住民學生學校教育機會均等之研究--以花蓮為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 黃建忠(1998)。國民小學教育品質指標之建構。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃振球(1991)。績優學校。臺北市：師大書苑。
- 黃淑梅(2004)。國民中學教育績效責任指標建構之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃淑馨(2004)。學校運用家長與社區資源實務探討。教師天地雙月刊，134，60-63。
- 黃義良(2006)。國中小學校行銷指標與行銷運作之研究。師大學報(教育類)，50(2)，139-158。
- 楊孟麗、王麗雲(2007，6月)。教育指標及教育發展。載於中央研究院人文社會科學研究中心舉辦之「社會指標及社會發展」國際研討會論文集，台北市。
- 楊深坑(2008)。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16(4)，1-37。
- 溫明麗(2008)。教育101：教育理論與實踐。臺北市：高等教育。
- 劉春榮(1993)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 潘慧玲(2008)。教育指標年度報告書。台北：國立師範大學。
- 蔡文標(1998)。台灣地區國民教育階段特殊教育資源分配公平性之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所，未出版，嘉義市。
- 蔡進雄(2000)。國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 盧彥賓(2006)。臺南縣國民小學學校效能之研究。國立臺南大學教育與經營管理研

究所碩士論文，未出版，臺南市。

謝文全 (2003)。教育行政學。臺北市：高等教育。

簡茂發、李琪明(2001)。我國教育指標系統之發展與建構。載於簡茂發和李琪明(主編)，當代教育指標(頁403-407)。臺北市：學富文化。

## 貳、英文部分

Banks, J.A. & Banls, C.A.M.(1989) *Multicultural Education—Issue and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J.A.(1988). *Multicultural Education : Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J.A.(1994). *A Instruction to Multicultural Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Banks, J.A.(2007). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. a. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issue and perspectives (6th ed.)*(pp.247-270). Boston: Allyn and Bacon.

Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in education(6th ed.)*. London: Routledge Falmer.

Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.

Duncan, C.G.(1986). "Developing a Multicultural Approach to the Curriculum ", In R.K. Arora and C.G.Duncan, *Multicultural Education*, 36-46, Boston: Routledge & Kegan Paul.

European Commission. (2003). *Equity of the European educational systems: A set of indicators: Report of Devising international indicators on equity of educational systems*.

European Commission(2000). *European report on the quality of school education-Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for official publications of the European Commissions.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). No more failures: Ten steps to equity in education. Paris: OECD.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Green, T. F. (1983). Excellence, equity and equality. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of Teaching and Policy* (pp. 318-341). New York: Longman.

Grift, W. J. C. & Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.

- Healy, T., & Istance, D. (2001). International equity indicators in education and learning in industrialized democracies. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 133-164). Washington, DC: Kluwer academic publishers.
- Healy, T., & Istance, D. (2001). International equity indicators in education and learning in industrialized democracies. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp.195-215). London: Kluwer Academic Publishers.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*(7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jenks., Lee, J.& Kanpol, B.(2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The urban Review*, 33(2),87-105.
- Kincheloe, L. & Seinberg, R.(1997).*Changing multiculturalism*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Kymlicka, will.(1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Louzano, P. (2001). *Developing educational equity indicators in Latin America*. Harvard University Graduate School of Education A-997 Field Experience Program.
- Lunenburg, F. C.,& Ornstein, A. C. (1991) . *Educational administration: Concepts and practices*.Belmont. California: Wadsworth.
- Marcia · J.E. (1980) .Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.) *The handbook of adolescent Psychology*. New Work : John Wiley & Sons.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., & Moore, M. T. (2001). Monitoring school quality: An indicators report. *Education Statistics Quarterly*, 3 (1), 38-44.
- Meuret, D. (2001). A system of equity indicators for educational systems. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 133-164). Washington, DC: Kluwer academic publishers.
- Mortimore, P. and MacBeath, J. (2003). School effectiveness and improvement. In M. Preedy, R. Glatter and C. Wise(Eds.). *Strategic Leadership and Educational Improvement*. London: Paul Chapman publishing.
- Mortimore, P., & Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45 (1), 4-8.
- National Center of Education Statistics. (2009). *The condition of education 2009*. Retrieved May 10, 2010, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2009082>

- NIST(2008). *2009–2010 Baldrige national quality program: Education criteria for performance excellence*. Maryland: National Institute of Standards and Technology.
- OECD (1998). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009 : OECD Indicators*. Retrieved May 1, 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>
- OECD and European Union Studies on Equity in Education (2009). Retrieved September 11, 2009, from <http://norberto.bottani.free.fr/spip/spip.php?article167>
- Parsons, T. (1970). Quality and inequality in modern society, or social stratification revisited. In E. O. Laumann, P. M. Siegel, & R. W. Hodge (Eds.), *The Logic of Social Hierarchies* (pp. 13-72). Chicago: Markham.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1990). *Towards the effective school*. England: Basil Blackwell.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). London: Falmer Press.
- Richard R., (2000). Toward a composite index of school performance. *The Elementary School Journal*, 100(5), 409-441.
- Sen, A. K. (1988). Equality of what. In Laurence H. Tribe et al (Eds), *The Tanner lectures on human values* (pp.197-217). Salt Lake City : University of Utah Press ; Cambridge : Cambridge University Press.
- Thomas, V. Wang, Y., & Fan, X. (2001). *Measuring education inequality: Gini coefficients of education*. Policy Research Working Paper 2525, Washington DC: The World Bank.
- Tomul, E. (2009). Measuring regional inequality of education in Turkey: An evaluation by Gini index. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 949-952.
- Volmink, J. (1994). Mathematics by all. In S. R. Lerman (Ed.), *Cultural perspectives on the Mathematics classroom* (pp. 51-67). Boston : Kluwer Academic.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York : Basic Books.
- Walzer, M. (1994). *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- West, R .P. (2004). Indicators of school quality: School characteristics that predict success in raising academic achievement. *Utah Special Education Consortium*, Salt Lake City, December, 2004.

Young, Iris Marison.(1990).*Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University.

附錄壹、諮詢會議記錄：(共計六次諮詢會議)

**國家教育研究院籌備處**  
**教育公平理論與指標建構子計畫十一：**  
**學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第一次諮詢會議**  
**會議記錄**

壹、時間：99年5月7日(星期五)上午10時

貳、地點：國家教育研究院籌備處(二樓會議室)

參、主持人：翁研究員志宗

紀錄：林佳穎

肆、出席人員：致遠管理學院郭副校長添財、彰化師範大學公共事務與公民教育學系莊副教授富源、國立暨南國際大學教育政策與行政學系葉副教授兼系主任連祺、國立屏東教育大學教育學系湯副教授維玲、東海大學行政管理暨政策學系邱副教授瑞忠、國家教育研究院籌備處陳助理研究員榮政、嘉義大學管理研究所黃博士生文雄、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、探討題綱

一、諮詢大綱：

- (一) 國家(State)層次教育公平(量化、質化)指標如何建立？
- (二) 區域層次教育公平(量化、質化)指標如何建立？
- (三) 學校層次教育公平(量化、質化)指標如何建立？

二、討論內容：

感謝各位學者及專家，一同討論三項諮詢大綱，提供寶貴建議。

湯副教授維玲：

- (一) 這個計畫的研究架構中是要建立教育公平指標，還是如何建立教育公平指標？兩者是不一樣的。第一年研究中，研究內容中描述此項指標內容相當模糊，內容需要明確且的定義出公平的內容，從內部或外部？從補償作用來看公平性？或可以從哪幾個面向來探討呢？
- (二) 為什麼區分國家、區域與學校的層級？
- (三) 如何詮釋第一年所做研究結果以落實之後的計畫。

翁研究員志宗：

第一年計畫中，並無對定義公平的解釋，研究內容是從不同角度中來說明；公平是經過一些調適、調整的介入機制，例如介入較弱的市場、介入弱者以茲給予更好的資源，而不是藉由市場的供需機制。

**陳助理研究員榮政：**

理想目標是仿照經濟領域的發展，有紅黃綠燈來看景氣的內容，達到建立指標的研究目的。第一年是根據社會學、政治學、經濟學及政治方面的老師們來建立公平的內容，但因為切入的方向不同，以至對公平有不同的定義；因此本研究是根據不同專家角度的公平性，所執行的報告，才會造成公平性定義的出入。

**郭副校長添財：**

目前的問題顯然是要建立教育公平性，建立內容較為簡單，但在建立教育公平性之前，必須要先了解如何建立教育公平性的指標，然而如何建立是較困難的部分，也就是確定橫軸及縱軸的層面，因此確認後，較易之後做具體的指標；橫軸的指標有五個，上回已經確認，縱軸的原先五個層面尚須討論及取捨，是此次關鍵的事情。

**翁研究員志宗：**

縱軸是外部的，橫軸是內部的，第一年的研究結果在橫軸很難去做，例如在教學上對於弱勢有沒有關心，因此說不定橫軸需要放棄，但最重要還是要建立指標。

**湯副教授維玲：**

(一) 教育整體指標內容中經費不見了：從教育的不公平來看公平，教育指標在文獻中較多提及經費的部分；在直轄市或都會型的城市通常經費較多，因此投注在教育方面的經費也較多，對於學生、教師及家長的方面也要較多，那麼會有失公平性，那應該做差異性的補償；當在八八水災時，屏東學生的課桌椅都受損了，取而代之的是台北市所淘汰的桌椅，然而屏東校長認為在那麼好的桌椅竟然要淘汰，內心的感受是相當不公平；因此經費資源部分，常是大家最關心的部分，但在教育整體的指標內容及軸向卻沒有看到。

(二) 內容 45 頁，子計畫為什麼區分為國家、區域與學校的層級？其指標如何建立？指標內容有教育經費、教育資源、課程教學與教育成果，但只有在教育成果中可看到國家、區域級學校層級，然而為何要分區域國家，而不是有各

自的指標？

郭副校長添財：

國家、區域與學校的層級重疊性很高，然而區域與國家重疊性更高，但仍會有一些仍是會有不同，例如社會教育，但這裡我們是以整合來看。

莊副教授富源：

湯教授剛所提的，是從教育的公平性本身來看；教育的公平性的內容很多，應是建立在政治立法上，而政治資源就是對社會做全能價值的分配的過程，因此可以將教育公平性拉到國家、區域及學校，透過教育的立法呈現出來。

翁研究員志宗：

針對縱軸補償措施經費部分，及結果部分，從左派的自由主義來看，如何在縱軸發揮正義感、創造公平合作的社會體系，前提須要先建立平等原則及差異原則，而差異性原則是偶然性發生的，例如出生所造成的弱勢，因此偶然性應得到補償；橫軸方面即為平等的關懷(理性感)，例如在人生其中得到平等的關懷後的結果，對於自己的生涯發展及自我實現，有不斷的修正的能力。

邱副教授瑞忠：

(一) 本研究依據的主軸是 John Rawls 在 1971 年所提出的公平性原則，正義與差異原則是兩個重要概念，正義可視為公平，是本研究的主要架構。王教授所發表的教育公平，意指個體在受教育的過程中所分配到的教育資源，例如權力、機會、經費等，且能因為其所差異的背景或需求，例如種族、性別、新移民、居住地區、社經地位等，透過教育的開發，激發他們的潛能與自信。

(二) 剛所提到五個縱軸，包含有社會結構、法律制度、個別差異、補償措施及適性發展都環扣正義及差異理論兩個主軸。

於建立指標部分，針對橫軸部分，主要考量為公平理論；公平理論是輸出和結果相等，輸出在社會結構、法律制度等，若與輸出的結果相等則是公平，例如經費的輸入，國家做到了教育資源的輸入，補助偏遠地區的原住民學校，所產出的結果大於或等於輸入，即達到公平原則，反之是不公平的；但若投入大量的資源到偏遠地區，但輸出的結果不是很好，我們無法說是不公

平，因為我們資源已經投入了，雖然投入大於成果。

例如東海有一位全盲的法律系學生，當時那個年級共有 3 千 3 百多位同學，但為了他需要改造所有的定向、教室、宿舍等，國家需要為了他花費兩百多萬元的經費，萬一他讀到一半不繼續就讀了，那資源是浪費的嗎？如果今天用公平的指標或是差異的原則來看，我認為是公平的。

(三) 導入資料探勘的技術：為相關性因素分析，例如：將經費投入原住民補助程度上，導入相關性因素分析，若看到原住民的教育程度提高了，那就能瞭解經費與教育程度是呈現相關的，之後進行決策樹分析，最後加入理論，指標就會出現。因此可將教育公平抽象的東西，建立成指標。

翁研究員志宗：

若縱軸若是 input，如何找出指標，來做相關性檢驗，讓指標找到一個理想值。

湯副教授維玲：

可以以評鑑的概念來看相關面向，縱軸是指標，橫軸為評鑑的歷程；在文獻回顧中，大多是只有一個面向，但研究中分為兩個面向，且在建立的過程某些面向會不見，因此增加其困難度；因為認為縱軸不單是這五個面向，可以透過學習機會、特質、財政、教職員等，可以更清楚的知道教育與其關係。建議將橫軸先去掉，單看縱軸，因此可以從某個理論角度，來建立指標，可再利用另一個理論來補強；例如可以清楚的說明使用自由主義者理論角度來看公平的定義，再另用另一個定義來補強，或是利用兩個理論各建立其指標，再互相補強，相較下會比較清楚。

翁研究員志宗：

剛所提出的內容，是先跳脫兩個面向部分，利用縱軸面向來看；而橫軸是利用評鑑的制度還衡量。

郭副校長添財：

橫軸是思考的方向，一定要找出交叉點。主要是找出縱軸五個內容，之後分析的方式就是屬於較技巧性的方法。

葉副教授兼系主任連祺：

一共有四個向度需要思考：

- (一) 理論的思考：先確定不同公平、正義理論背後的意涵。
- (二) 模式：縱軸是個關鍵因素，研究方法建議採用探索性的研究方式，利用公平量化問卷，發給老師、學者來填寫。橫軸是則分成國家、區域或學校請教授來填答，再利用數據來整合，可清楚的分析屬於台灣公平性的理論架構有哪些，可分的層次。X 為各理論，Y 軸為公平性。
- (三) 指標：之後評鑑部分，指標不要太多，因為會造成之後政策評估績效的困難，關鍵指標七個最適當，需濃縮。
- (四) 研究方法：濃縮方式可使用 AHP 方法，指標(類別)和指標之間是互斥，層次和層次之間有垂直隸屬關係；ANP 使指標可以相互相關，考驗信度(看是否可合併)，構面和構面的整合，國家區域之前的聯屬關係，看整體平均數的相關性即可以了解權重關係性。質化用 54321 的等第尺度來評估。縱軸結構可調整，如可增加法律措施，補償措施可改為政策措施，用 CIPP 或 IPP 概念也可再考量。

郭副校長添財：

發展探索性之前，也需要先發展層面，否則沒有資料做分析。

湯副教授維玲：

應該有整體教育公平性的指標，再來分國家、區域與學校。

葉副教授兼系主任連祺：

說明指標的概念，包含下列四個部分：

- (一) 命名：指標的面(名稱)、隸屬層級
- (二) 指標定義
- (三) 如何評估、評估方法、重要性(權重)
- (四) 如何判斷達成與否？或達成程度為何？

邱副教授瑞忠：

先找出公平的指標，找出國外已出現的公平指標，將過去十至二十年的資料庫中的統計資料，來做相關性分析，就可以找出本土性公平指標。

湯副教授維玲：

為什麼我們不採用國外已經成熟的公平性指標定義？反而提出社會結構、個別差異性、法律結構呢？可先找到一般性的教育公平性指標。

**郭副校長添財：**

當初文獻收集，可能考量到各級各類的教育，修改了一個較有彈性的框架，將社會結構、個別差異的面向納入考量。解決縱軸問題，即是法律、社會結構、教育經費、預算及政策措施。

**葉副教授兼系主任連祺：**

最後一頁結果，評量內容為學校是否定有多元智能衡量之表格，個別差異與適性發展放入，縱軸不變，個別差異的內容的定義為要以權力、機會、經費及課程教學，應該是少了課程教學評量方面及教師素質。定義上個別差異是與適性發展較屬於受教者本身問題，有點混淆。國家、區域及學校所各層級指標數應可屬於倒三角形發展，例如國家管大方向，之後越來越細。

**湯副教授維玲：**

找出目前的問題在哪裡？指標名稱如何出來？先修改別人的面向，列出一個面向，訂出明確定義，否則發展出來的項目，一定會有所遺漏。且沒有共同性的理論。

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第二次諮詢會議

#### 會議記錄

壹、時間：99年5月18日（星期二）上午10時

貳、地點：國立臺北教育大學教育經營與管理學系

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：林佳穎

肆、出席人員：國立臺北教育大學教育經營與管理學系張副教授芳全、嘉義大學管理研究所黃博士生文雄、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、討論議題：

一、諮詢大綱：

- (一) 國家 (State) 層次教育公平 (量化、質化) 指標如何建立? 請討論。
- (二) 區域層次教育公平 (量化、質化) 指標如何建立? 請討論。
- (三) 學校層次教育公平 (量化、質化) 指標如何建立? 請討論。

二、討論內容

國立臺北教育大學教育經營與管理學系張副教授芳全：

- (一) 關於教育指標的部分，在2008年時，師大的潘慧玲教授作了一個計畫，完成「教育指標年度報告書」，對你們這個計畫來說應該會有蠻大的幫助，建議可以參考。
- (二) 至於建立指標的流程，首先要先釐清指標的目的 (用途、目標)、釐清教育經費的比例、指標的定義等。
- (三) 而什麼是教育公平? 教育公平約略可以分為三種公平：
  1. 水平公平 (資源公平)
  2. 垂直公平 (積極的差別待遇)
  3. 代間公平 (上下兩代間的公平)
- (四) 針對各個指標，根據定義、目的，進一步設定操作性定義。
- (五) 指標的類型，如整併指標或單一指標，多項指標結合的情況下，有加權的問題

需要考慮。

- (六) 如 PISA、TASA 等學習成就資料庫，是以不同年級學習成就指標品質，作一個整併的動作。
- (七) 建議用一種三維方向 (xyz 軸) 的立體化思考，例如：x 軸-教育程度、y 軸-環境空間、z 軸-教育系統等，提供您們發展指標時，可以採用的思維方式。
- (八) 選用的指標類型，計畫書中提到的是 CIPP。如需用到加權的計算方式，可參考 UNDP (聯合國) 性別平等指標等。
- (九) 解說教育指標間的關連，例如：能力資本，在指標意義中所意指內涵為何。
- (十) 需特別注意調查的時間、使用資料的時間對於使用的目的、使用的單位與調查的對象等，都影響極大。
- (十一) 建議的資料收集方式有：個案研究、德懷術、因素分析、主成分分析、迴歸等。
- (十二) 三維的思維方式可以很多方向的發展，可以應用在各種不同領域中，例如各國各區域的經濟發展公平情形，所得越高越公平嗎？此問題即可用 x 軸-經濟發展、y 軸-環境空間 (五大州-歐美亞澳非)、z 軸-教育程度 (初中高)；如探討社會結構中經濟發展的文化層面，即可將 z 軸更換為-文化資本等。

本處制度及政策組翁組長志宗：

如何將指標操作化？

國立臺北教育大學教育經營與管理學系張副教授芳全：

- (一) 這個問題，第一可參考潘慧玲教授的計畫內容，進行篩選；第二，也可以從另外 10 個子計畫的指標內容去進行篩選；第三，可以從內政部統計處、行政院主計處或是各地教育局等公務機關的資料進行分析、聚焦與歸納出公平指標係數的操作化標準。
- (二) 目前描述性解說的質性指標發展得較少，目前還是以有衡量標準的量化指標為多數。
- (三) 發展指標的目標，大致可以有兩項目的，一為現有資料的佐證，另一則作為資料庫建立的依準。
- (四) 發展國家層級指標，可以現有資料庫之資料數據，作量的計算。
- (五) 指標的公平程度的界定方式：由專家學者篩選指標→確認學理基礎與主張→由專家學者投票確認。
- (六) 教育公平部分的資料，建議先確認有沒有相關的資料，像關於城鄉差距的資料就很少。
- (七) 學校層級的指標，可用 x 軸-經費資源、y 軸-環境空間、z 軸-學校層級來作深入思維的架構。

陸、臨時動議

柒、散會：12時30分

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第三次諮詢會議

#### 會議記錄

壹、時間：99年5月21日（星期五）上午10時

貳、地點：國立成功大學法律學系暨科技法律研究所許育典主任辦公室

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：林佳穎

肆、出席人員：國立成功大學法律學系暨科技法律研究所許教授兼系主任育典、國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系莊副教授富源、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、討論議題：

一、諮詢大綱：

從教育法學觀點探討下列問題：

- (一) 國家 (State) 層次教育公平 (量化、質化) 指標如何建立？請討論。
- (二) 區域層次教育公平 (量化、質化) 指標如何建立？請討論。
- (三) 學校層次教育公平 (量化、質化) 指標如何建立？請討論。

二、討論內容：

本處制度及政策組翁組長志宗：

王如哲教授在前一年已完成理論架構的部分，這是第2年的整合型計畫，共有11個子計畫，希望您能協助在法律層面探討教育公平的層次。

國立成功大學法律學系暨科技法律研究所許教授兼系主任育典

- (一) 比較法治的部分，德國是民主法治聯邦國，有明確的憲法法制，社會福利、社會安全是追求符合人性水準的生活，因此賦稅較高，稅金約70%，也造成高收入的族群，移民到隔壁小國，逃避高稅額的負擔。
- (二) 德國的社會國原則基本法規定，也落實在教育中，包括國民教育基本權、學生人格自我開展權、學生自我實現權。

- (三) 憲法第 11 條強調學習自由(沒有設定修業年限)，德國憲法說明教育是公共財，不應因為環境不同而有差異。
- (四) 德國的教育事務是隸屬於各邦政府自行決定。
- (五) 社會福利國家，教育制度與財政連結，免收學費，兩德統一後，開始酌量收取費用，如學生活動費等，類似一種象徵性的收費，目前已有 2 個邦開始收費。
- (六) 德國制度認為每個人都有選擇工作訓練場所的自由，高中畢業可申請入學，大學要有輔系才能畢業，約花費 6-7 年的時間。
- (七) 德國是社會國體系，兼顧社會的公平正義。憲法的第一條民有民治民享，應是社會國的基本原則。
- (八) 教育不該受到原生家庭的限制。保障教育基本權是社會國的原則，如外配子女多存在在鄉村地區，家庭教育的資源有限，容易形行社會問題。
- (九) 二次大戰前德國是屬於警察國家，人民僅維持著最低「活下去」基本想望。
- (十) 德國教育中，技職教育發展良好，在所佔的比例約 7 成，以高中教育而言，高職職 70%，一般高中佔約 30%。
- (十一) 90 年代末期，教育是為經濟結構服務，以財務需求培育需要的人才，教育變成為經濟結構的人力規劃師，失去教育的「自我實現」意義。
- (十二) 教育過程應是包含尋求自我人格的發展，教育其實是成人決定兒童的發展。
- (十三) 台灣的教育較缺乏啟發式的教學、忽視了思維的開啟。
- (十四) 教育公平應著重於教育機會的開闊。
- (十五) 應確保出版自由，禁止事前管制。國家意識型態容易透過教科書內容影響人民，因此教科書的審定制，應列入教育公平的思考。
- (十六) 黃武雄與顧忠華等人所推動的 410 教改，原意在於廣設國立高中、大學，卻演變成廣設私立高中、大學，原社會國理念無法落實。
- (十七) 國家的教育公平法治，基礎在於教育基本法中的教育基本權，落實法治教育、零體罰、落實救濟權、人權教育等。
- (十八) 德國視教育為公共財，教育資源有限，應避免教育資源濫用。
- (十九) 對於高等教育教授的 SSCI 要求標準的合理性有必要再探討，一味追求 SSCI，

反而抑制人文學科的成長。

- (二十) 應立法從寬，執法從嚴，相關的配套措施，則應該落實小班小校。
- (二十一) 以教育公平出發，教育基本權應是共享權、人民的基本權利，可要求救濟，也就是教育應是國家義務保障的基本權。
- (二十二) 教育權具有社會權的性質，因此教育權涉及財政共享的特性，而一般基本權性質為防禦權，而教育基本權則是具有平等共享的共享權性質。
- (二十三) 教育基本權還包含入學設施的請求權，特殊學生所需要的必備教育設施，具有創設請求權，是平等共享教育資源的實踐。
- (二十四) 私立學校是尊重興學自由，受法律監督、公平性的監督。私立學校是屬於一種私人契約。
- (二十五) 憲法第二十一條指出人民有受國民教育之權利與義務，孩童沒有行為能力，家長則有送學義務。
- (二十六) 公立學校則是適當性的監督，有保護的義務、授予行使公權力的權力。
- (二十七) 日本視教育基本權，應是出生持續到死亡。
- (二十八) 就社會權面向而言，涉及到國家財政預算的限制。
- (二十九) 就教育分流而言，德國的學制分流得很早，在小學四年級的時候就進行階段測驗、性向測驗，作為分流的依據，中學-高職或高中-大學，在德國以職業學校為主要學校（職業取向）。

國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系莊副教授富源：

面對目前少子化的趨勢，您認為學校應該如何面對這樣的衝擊？

國立成功大學法律學系暨科技法律研究所許教授兼系主任育典

- (三十) 以中小學而言，可以趁這個時機點，落實小班小校，亦可增加流浪教師的就業問題。
- (三十一) 實證研究為政策執行的後盾，建議進行相關實證研究，以作為政策因應的參考。
- (三十二) 以高等教育而言，生員量縮減，私立大學應會發展，自行整併，發展特色，變大變好，才有確保其競爭力。

(三十三) 教育公平問題的探討，一個很重要的方向在於國家教育資源的挹注比例為何，各階段的學校，初等教育、中等教育、高等教育等分配比例為何；城市與鄉村的教育資源分配原則等，是否符合比例原則、平等原則？目前現況為何？都是瞭解教育公平性值得深入瞭解的部分。

陸、臨時動議

柒、散會：12 時 30 分

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第四次諮詢會議

#### 會議記錄

壹、時間：99年5月21日（星期五）下午2時

貳、地點：國立中正大學法律學系暨研究所李仁森副教授研究室

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：林佳穎

肆、出席人員：國立中正大學法律學系暨研究所李副教授仁森、國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系莊副教授富源、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、討論議題：

一、諮詢大綱：

從教育法學觀點探討下列問題：

- (一) 國家(State)層次教育公平(量化、質化)指標如何建立?請討論。
- (二) 區域層次教育公平(量化、質化)指標如何建立?請討論。
- (三) 學校層次教育公平(量化、質化)指標如何建立?請討論。

二、討論內容：

本處制度及政策組翁組長志宗：

王如哲教授在前一年已完成理論架構的部分，這是第2年的整合型計畫，共有11個子計畫，希望您能協助在法律層面探討教育公平的層次。

國立中正大學法律學系暨研究所李副教授仁森

- (一) 中小學基本教育的問題、城鄉差異的配套等，例如日本的制度，因為日本的教師是公務員身份，需輪調至不同地區任職，如此可避免偏鄉地區的教師流動過於頻繁，無法留住好教師，相對造成城鄉差異越來越大，不僅先天條件的限制、教育資源與師資都是造成偏遠地區教育公平性限制的因素。

- (二) 目前財政劃分法，縣市、鄉鎮的地方性資源很少，資源分配的不公平，社會結

構進一步造成弱勢情形。

- (三) 教育資源的補助，不該以族群作為標準，只是強調族群間的差異與不平等，原住民的認定標準為何？補助措施應是維護族群的自尊，而不是強化差異，操作的不當、標準的不明確，優惠性措施卻變成逆向性特權。建議以教育補助而言，不該以族群作為劃分標準，而是應該針對每個個體的弱勢進行補助。族群的補助措施，需要再調整。
- (四) 以日本而言，他們的教科書與午餐都是免費，可以確認其基本教育條件的平等。
- (五) 1997 年的文化振興法，應是關注立足點的公義，制度卻反而凸顯其差異之處。應是依據經濟狀況作補助。
- (六) 日本的法學體系劃分，是以一時救助為主，也是一種競爭性的經費補助。
- (七) 平等應是比較、相對的概念，而非單獨的規准。
- (八) 憲法第七條說明平等權，「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等。」在日本曾有個案例是，有一位在日本中部地區的電力公司任職的員工，因相對的工作年資，卻沒有獲得相對的職位提升，因此提出救濟，認為自己是因為政黨立場的思想，而在職位上遭到打壓，最後也獲得勝訴。
- (七) 少子化的衝擊，偏遠地區的學校面對裁撤的壓力，學校的更新、裁撤應考量到孩童的受教權力，追求實質的公平。
- (八) 臺灣未實行師資輪調制，師資流動率高，增加城鄉的差異程度。
- (九) 五都的改制，將造成其他縣市的資源分配比例，更受到壓抑，教育資源也相對的更為不足。日本的 47 個縣級，地位相等，可平起平坐。其教育基本法中也關注到城鄉差異
- (十) 憲法對於教育預算的規範已經凍結，相對對於教育預算的下限也沒有限制。
- (十一) 教育資源的挹注部分，相對而言台灣是比較低的，以大學教師來說，每人基本的研究費金額是 30 萬。
- (十二) 目前大專院校過多的情況，是 410 教改所遺留下來的遺毒，若是開放陸生來台，涉及的層面很複雜，未必是很好的解決方式，還是要審慎考量。

(十三) 從目前的教育法令也指示出錯誤的政策亟需改善，城鄉差異的問題、弱勢群體的教育資源補助的必要性與方式。

(十四) 目前各地方政府的教育審議委員會功能不彰，甚有些縣市政府並無設置。

(十五) 有些特殊情形，例如政黨、宗教等造成對於某些教育活動無法配合，這樣的情況也會造成公平性的爭議。例如日本曾有個案例，因為學生信奉「耶和華見證人」，依教義不能從事格鬥性的活動，因而拒絕參與學校的競賽活動，卻因此留級而後遭到退學，學生提出告訴，後來裁決學校敗訴，因學校可彈性措施，而無執行措施。

(十六) 憲法第七條（平等權）指出「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等」。城鄉、族群（包含新住民、外籍配偶、原住民等），相關配套措施與輔訓系統，皆應作為教育公平性的考量。

陸、臨時動議

柒、散會：16時00分

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第五次諮詢會議

#### 會議記錄

壹、時間：99年5月19日（星期三）上午10時

貳、地點：東海大學教育社會學系研討室

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：林佳穎

肆、出席人員：東海大學社會學系劉教授正、國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系莊副教授富源、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、討論議題：

一、諮詢大綱：

從社會學觀點探討下列問題：

（一）國家（State）層次教育公平（量化、質化）指標如何建立？請討論。

（二）區域層次教育公平（量化、質化）指標如何建立？請討論。

（三）學校層次教育公平（量化、質化）指標如何建立？請討論。

二、討論內容：

東海大學社會學系劉教授正

（一）88年簡茂發教授、張佃富教授、潘慧玲教授都分別有針對指標發展的成果，可以參考他們的研究成果，進行教育公平指標的基礎。

（二）可參考教育年報、OECD、歐盟（EU）、主計處（人力運用調查資料）等資料。

（三）以學校、區域、國家層級的教育指標，可從社會結構去思考，教育公平性受到社會結構中的哪些因素所影響？客觀存在或是主觀認定的因素，如法律制度、補償政策等，皆是可以深入探討的方向。

（四）參考之前的指標計畫資料，以確保互補作用，避免重複作業。

（五）建議不作庶民調查，以焦點團體為主，建議可以以教育機會、教育資源、教育

環境三項為主軸，進行公平性的深入探討。

- (六) 建議可以加入「家庭的教育投資金額」的調查，這是目前比較缺少的部分。
- (七) 對於弱勢族群的看法、家庭背景結構的調查、師資結構（教師的學經歷）、各級學校經費結構、班級結構（家長社經背景）、教育環境等項目的公平性，皆是值得深入探討的部分。
- (八) 區域的劃分，可針對五都與其他縣市的資源分配問題進行探討，包括地方政府教育資源的挹注，分配的根據、考量的因素等。
- (九) 各區域的教育期待、各縣市的貧富差異、區域內的家庭社經背景結構等，都是教育公平性方面，值得深入探討的項目。
- (十) 以國家層級而言，教育平等與否，應是依據比較值來判斷，是不是需要帶入比較教育的部分，建議先設定作為比較值的國家，並確認其代表性。
- (十一) 教育公平性的指標，可操作的因素包括性別、族群、外配家庭等。
- (十二) 高等教育的擴張，提升了量多，但質的界定確未加以定義，高等教育的均質化，反映了什麼樣的公平性問題。
- (十三) 教學 10 年以上的教師，是否需要加以評量？教師角色對於教育公平性的角色為何？皆是在發展公平性指標過程中思考的問題。
- (十四) 教育機會：補償措施、垂直整合，影響因素包含：學校、人口等。教育環境：在於各校校長、行政人員、教師對於弱勢族群、學生的關注。教育資源：各縣市政府，在官方、半官方、民間等教育投資的比較。
- (十五) 高等教育的擴張：可從社會結構（制度因素-被動因素）、經濟制度（理性選擇-主動因素），加以探討。
- (十六) 學校層級部分：可從學生家庭背景（社經背景、家長收入、教育程度等）、教師訓練、教師結構（幼教到大學的師資結構）、學校經費預算等深入探討。
- (十七) 區域層級的部分：可從各地人口資源調查、縣市資源分配的部分、各縣市的貧富差距、家長對於子女的教育期待、中央對於不同區域的補助等因素，加以探討。
- (十八) 國家層級部分：各國的相比較（包括家庭、學校、區域）、性別、族群、省

籍、教育程度、外籍配偶家庭等因素加以探討。

陸、臨時動議

柒、散會：12時00分

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第六次諮詢會議

#### 會議記錄

壹、時間：99年7月7日（星期三）

貳、地點：國立臺北教育大學教育經營與管理學系

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：林佳穎

肆、出席人員：國立臺北教育大學教育經營與管理學系張副教授芳全、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、討論議題：

一、諮詢大綱：

請張教授對初擬之國家層級教育公平指標、區域層級教育公平指標、學校層級教育公平指標，進行檢視及修正。

二、討論內容

國立臺北教育大學教育經營與管理學系張副教授芳全：

（一）對於國家層級教育公平指標：

感謝國家教育研究院給我參與這指標意見表達。本案在指標內容設計完整，僅就個人理解內容提供參考，不成熟之處，請見諒。相關意見如下：

1. 各面項中的各指標宜考量可以操作性。

例如社會結構中的原住民，就應改為原住民占總人口比率，或是原住民學生占總學生人數比率。同時要釐清這些公平指標是以台灣環境為主，或是不管台灣的社會及教育文化環境，都可以適用？因為所列的有些指標不適合台灣環境，如宗教教育自由或宗教信仰等，是否宜重新思考。

2. 各面向指標宜明確劃分哪些是客觀指標，哪些是主觀指標，或是應確認指標的類型。

例如在社會結構的輸入乙項，經費投入占教育部門比率就應該是客觀指標（個人所

指的客觀指標是由政府部門、民間團體或國際組織所發布的數據資料，就可以瞭解它們的變化情形，如果不是可以調整為主觀指標)，例如輔導師資資源中心，如果是一個主觀指標，則是輔導師資資源中心的滿意度(在此所指的主觀是由研究者設計出問卷來讓受訪者填寫該指標的態度或意見，而由此意見的程度來反應它的高低數值，類似這種量表所反應出來的，稱為主觀指標)。簡言之，在整份指標的內容中，宜先對各向度中的指標明確的劃分指標的屬性，如此才更好操作及後續的研究。

3. 宜考量的指標單位或是計算方式，也就是應思考它是如何計算的，尤其是客觀指標，它是由政府部門發布，如為主觀指標可能僅是一種態度反應可以不用瞭解它的計算方式，但需要瞭解它在態度量表中的選項是幾個等第。

例如社會指標中的背景直中，一般學生，不太能瞭解其的意義，如果把它調整為各級學生人數更為具體。公私立學校，則調整為公私立學校比率低收入戶改為低收入戶占全國戶數比率；特殊家庭改為特殊家庭占全國家庭數等這樣更可以看出它所要表達及要操作比較的內容。

4. 有不少所列的項目應可以考量刪除。

例如社會結構中的背景之 11 項，即宗教信仰，看不出它的意義，可能與台灣環境不符。結果中的第四項各級教育與收入也可刪除。後續的項目也不少，如後續所述。

5. 對於指標的名稱可以再精確的掌握。

例如，社會結構的結果前三項是否改為男女學生中學畢業率、男女大專學生畢業率、男女學生研究所畢業率或是不同族群中學生畢業率、大專畢業生率、研究所畢業率。

6. 不明確的指標宜再具體化或建議刪除。

如法律制度的背景中所列的六項中是否為主觀指標，如果是，可以改為教育政策與發展的滿意度、教育制度滿意度(不過它又太大，是否為教育行政制度的滿意度；學制滿意度、各級教育滿意度:教育改革滿意度(但它範圍又太大，可否具體的指出哪些教育改革，如九年一貫課程、學費自由化、高中職社區化或閱讀計政策的滿意度；教育監督所指的可能較不明確可以思考更具體的項目。

(1)法律制度的輸入中所列的四項是否為滿意度，如果是則應調整，如第六點所述。

- (2)法律制度的過程所列的三項是否為滿度，如果是應調整如上的第六點所述，同時為讓指標更明確，建議將這三項所列的細項一一列出來會更好。
- (3)法律制度的結果所列的 10 項中，第一項教育機會均等，所指的是哪一類教育機會均等宜說明，第二項中的免納學費宜改為免納學費的學生人數比率(占總學生或該類學生人數的比率)，第三項政府供給書籍宜改為政府供給書籍占所有學生比率，也就是指標要有可操作性。第四項補習教育刪除。第五項獎學金宜改為弱勢學生獲獎學金比率。第六項看不出內涵，是否調整為地區教育經費支出情形；第七項為保障工作權益，是指保障女性教育行政人員或保障女性教師的工作權益？第十項家長參與校務的滿意度(應為主觀指標)。
7. 個別差異的背景中所列的六項，看不出如何測量與個別差異有關，可以考量刪除，改為教育經費投入弱勢學生比率(如新移民、低收入戶、偏鄉、離島)。
8. 個別差異的輸入中列七項，也就是：
- (1)各級教育每萬人註冊率、教師數改為兩項，一為註冊率，一為教師數。
  - (2)社會結構項中背景每萬人註冊率、教師數，同上改為兩項。
  - (3). 各級教育 GNP/GDP 比率同上改為兩項，甚至可以將它區分為政府部門及私立部門比率。
  - (4)社會結構項中各背景變項 GNP/GDP 比率，不清楚題意，可以刪除。
  - (5)初等教育四年級一般及社會結構中變項成就，不解一般及社會結構中的變項成就。
  - (6)中等教育最高年級一般及社會結構中變項成就，同第 5 項。建議可以刪除。
  - (7)大學四年級及研究所一般及社會結構中變項成就，同第 5 項，建議刪除。
9. 個別差異的過程中所列四項，其中第三及四點是否為主觀指標，如果是改為專業學業成就輔導政策滿意度、專案補助政策滿意度(但這需要對於何謂專案補助或學業成就輔導政策的政策有所界定，否則無法看出其意涵，也不易操作)。
10. 個別差異中的結果修改如下：
- (1)社會結構背景項弱勢族群獲得公平對待，弱勢族群獲得公平對待滿意度(是否為主觀指標再確定)

- (2)社會結構背景項弱勢族群獲得差異性關懷，改為弱勢族群獲得差異性對待滿意度(主觀指標)。
- (3)提昇社會結構背景項下弱勢族群學業成就，弱勢族群學生學業成就相較於一般學生表現。
11. 補救措施中的背景，將第一項分為兩項，即少數族群文化滿意度、語言權利滿意度(主觀指標)，將宗教予以刪除(台灣可能不適合)；第三項的宗教教育之自由刪除。私校之公費補助改為政府對於私校補助比率。
12. 補救措施的輸入中的各項改為滿意度(主觀指標)，但是對於少數、弱勢族群及宗教教育法，因為台灣沒有所以建議可以刪除，可以加入原住民族教育法的滿意度。
- 13 補救措施中的過程，將這六項調整為主觀指標(如教育需求的滿意度)，先刪除自我作主需求，因為不明確。同時在生理需求亦不明確，也可以刪除。
14. 補救措施中的結果，第一項刪除，不解其意；第二項為主觀指標，改為文化間親和力滿意度；第三項改為弱勢族群偏見的感受程度、第四項為鼓勵私人興學的滿意度。
15. 適性發展的背景第二項不解其意義，可以刪除。多元文化教育政策是否為主觀指標?如是應為對它的滿意度。
- 15 適性發展的輸入之八項，並無法看出其意涵，教育內容太廣，是否為國民中小學的課程內容?師資培育的哪些項目與適性發展有關?第五至第七項不解其意義，這些內容宜具體化，並確認是主觀，還是客觀指標。
- 16 適性發展的過程，所列六項仍僅有面向或概念性的意義，看不出是主觀指標或客觀指標，因未能瞭解其內涵，難以認定這些指標是否為適性發展的過程指標。
17. 適性發展中的結果，仍有如第 16 點所提的問題。

(二) 對於區域層級教育公平指標：

區域層級教育公平指標在指標內容設計完整，僅就個人理解內容提供參考，不成熟之處，尚請見諒。相關意見如下：

1. 本案宜先對於區域層級的意義先掌握，是否為各縣市或是幾個縣市整合為一個區域

或有其他意義應先釐清。

2. 各面向(縱面及橫面)中所列的指標，應先明確的區隔為主觀指標或是客觀指標，這在國家層級已提及，確定指標類型之後，再將指標項目列入會更明確與具體。
3. 指標具有可操作性，因此在背景所列的(不管是社會結構、法律制度、個別差異、補償措施、適性發展)看起來都是面向，而非可以測量的，僅有補償措施乙項所列內容看來比較像是指標，其他的看來是一種面向或概念，比較無法具體操作，建議研究團隊再調整，如城鄉差距是指對它的滿意度，或是哪些項目的城鄉差距是用來測量背景的指數，應先確定。又如家庭類型所指的意義是指，哪些類型?法律制度中的教育行政體制及教育改革所指的為何?很難以思考這些與教育公平性指標有關聯，建議再具體思考及條列為宜。
4. 在社會結構(補償教育、個別差異與適性發展)中的背景、輸入、過程及結果所列項目中均加入區域為宜。
5. 社會結構中的結果是否宜調整為區域家長對教育滿意度、區域校有對教育滿意度，社區滿意度刪除。
6. 個別差異中的背景、輸入、過程及結果所列項目看起來均為名稱或向度，看不出有指標意味。例如輸入的家長參與，是否宜改為家長參與程度、家庭教育資源宜改為家庭教育經費支出比率、區域教育投入宜改為區域教育經費投入比率；而在結果中的學生品格表現是否為主觀指標，即對學生品格滿意度。
7. 補償措施的過程，教師服務精神及區域補救教學是否為主觀指標(即改為滿意度)。
8. 在補償措施中的結果，僅一項學生就學率，是否改為區域層級中
  - (1)低受入家庭學生比率或是學習表現
  - (2)中低收入家庭學生比率或是學習表現
  - (3)隔代教養家庭學生比率或是學習表現
  - (4)外籍配偶家庭學生比率或是學習表現
  - (5)單親家庭學生比率或是學習表現
  - (6)身心障礙學生比率或是學習表現
  - (7)特殊境遇家庭學生比率或是學習表現

9. 適性發展中的背景兩項，看不出是指標，建議刪除改其他指標。輸入項改為

- (1) 編列資優教育經費比率
- (2) 購置資優教育教材設備經費
- (3) 家長教養方式滿意度(或建議刪除)

10 適性發展中的過程，所列的是否宜為主觀指標，同時探索教學建議刪除。

11. 適性發展中的結果，宜增列特殊學生(如弱勢、新移民、隔代教養、低收入戶等)在區域內的競賽表現情形。

(三) 對於學校層級教育公平指標：

在學校層級指標內容設計完整，僅就個人理解內容提供參考，不成熟之處，請見諒。

相關意見如下：

1. 學校層級所列的各項指標，就整體來看，較有指標意味，不會僅有面向及概念的意義，這些項目比較具體且可以操作。
2. 社會結構的背景中的 2 偏鄉交通便利狀況，多一個鄉字。(同時它應為主觀指標)。而過程中的文化或經濟不利，建議區分為兩項即以經濟不利為主(即以中低收入戶為主，或文化不利(隔代教養、單親家庭)為主。在結果項中的第二項，受法律處遇以上懲罰之比率，文字太襖口可否更白話些。
3. 法律制度的背景變項，可否將法條列出，它以主觀指標為主，因為文中所列五等第方式要讓受試者填，此時更應注意哪些條文是具有這些精神可以從國民教育法、高級中學教育法、大學法、職業學校法、私立學校法或教育基本法中去找尋。
4. 法律制度中的輸入變項缺乏，建議補充一兩項的指標或項目為宜。
5. 個別差異的背景中，宜將項目調整為各題項，即
  - (1) 學生家長高度所得族群平均年所得與國民平均年所得比
  - (2) 學生家長中度所得族群平均年所得與國民平均年所得比
  - (3) 學生家長低度所得族群平均年所得與國民平均年所得比
6. 政策制定中的過程缺乏指標，建議宜納入一至兩項，較為平衡。
7. 政策制定中的輸入，學校無障礙環境妥適性需求滿意度，可以改為各級各類學校無障礙環境妥適性需求滿意度。

## 8. 政策制定的結果可以納入文盲率(實質的文盲率及功能性的文盲率)

附錄二、焦點座談會議記錄：(共計三次焦點座談會議)

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第一次座談會議記錄

貳、時間：99年7月8日(星期四)上午9時30分

貳、地點：國立高雄師範大學教育大樓1313室

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：黃文雄

肆、出席人員：國立屏東教育大學教育學系簡教授成熙、國立屏東教育大學教育學系湯副教授維玲、國家教育研究院籌備處陳助理研究員榮政、嘉義大學管理研究所黃博士生文雄、國家教育研究院籌備處吳行政助理于嫻、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、探討題綱

一、諮詢大綱：

(一) 請修正子計畫11：「學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究錄」之教育公平指標。

(二) 子計畫11：「學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究」之教育公平指標。質化與量化如何呈顯與操作。

(三) 其他

二、討論內容：

感謝各位學者及專家，一同討論三項諮詢大綱，提供寶貴建議。

翁研究員志宗：

美國哥倫比亞大學有一個教育公平的研究中心，相關計畫結果深深影響美國教育政策走向，本計畫亦希望為我國教育政策提供建議。

陳助理研究員榮政：

從總計畫的角度來看，主要是宏觀架構，本子計畫主要是兩個取向，其他子計畫有的歸納粹取出來，第二個取向是不與其他子計畫重複，重新發展。

簡教授成熙：

(四) 建議利用國家層級、區域、學校三階之縱、橫軸簡化成可操作性之概念。將

縱軸以「社會結構」為主，作更周延之分類，將橫軸之輸入、過程、結果，整合成公平性結果之指標，會較具有可操作性。至於原有之完整架構也可以在報告中呈現，代表更完整的中央、區域、地方的指引手冊。

- (五) 法律制度，代表一種願景、理想及政策，但不一定具有指標之可操作性，研究小組可以根據專業提出未來應修訂的期許與建議，不必作為縱軸，例如法律之輸入，其實都可視為是整體公平性的指標，置於法律之「輸入」就不是很恰當。
- (六) 對未來五都 16 縣，宜有更宏觀之視野，慎防經費之不公平，相關之財政收支劃分之法令，研究小組可加以正視。
- (七) 如果還要維持「橫軸」之概念，可以把社會指標之內容，視為類別變項，然後「依變項」(各項公平指標)，也可以完全不要「橫軸」，直接把輸入、過程、結果等部分整理成周延的公平指標(根據其性質去歸類)。
- (八) 除了分配正義外，新的學理傾向於「差異政治」，希望能回應少數族群、團體之認同問題。作此一認同議題，很難銜鑑出，建議可先從原住民、客家文化之語言及區域等議題，提出較「友善」的指標，不必一體通行。
- (九) 簡單說來，建議研究小組：
1. 此計畫與其餘 10 計畫，作橫向的歸納統整。
  2. 作為論述，實有各種聲音，針對已有國家、區域、學校及橫、縱軸理念，頗具完整性，但有些是理念，不具操作性，研究小組可完整呈現。
  3. 針對可操作性，再與其餘 10 計畫歸納，形成指標，重心放在指標的歸納。
  4. 不一定要區分國家、區域、學校層級。對中央而言，這是國家政策，國家正是希望這套政策能看出各區域之不同，所以可以一套即可，至於區域、學校個別差異，可以用手冊方式去描述建議，不要讓基層又為了這指標而疲於奔命。

湯副教授維玲：

三個層級都以總計畫的四個面向來發展，個人仍然建議不要採用 two dimension，因為 two dimension 較為混淆，且各國的指標行之有年，均採用 one dimension。

且 CIPP 是連續性的概念，而目前看來卻是階段性概念，且橫向構面間無法連貫，例如國家層級的背景，為學生身份、家庭、宗教三個概念，但輸入、過程看不到相對應的結果，如結果是失業率與畢業率，看不出連貫性。且採用 two dimension 在細格部分會過細，可操作性過低。

陳助理研究員榮政：

OECD 的指標確實為 one dimension，後來總計畫開專家諮詢會議時，有委員提出宜有 CIPP 或 IPO 概念。

湯副教授維玲：

目前架構是考慮很周延，但會過於複雜，會無法清楚的看出不同層級的關係、CIPP 的關係、縱軸的關係等。指標宜簡化，清楚的讓人知道公平是哪幾個指標，哪幾個向度，但目前的架構，施行人員無法記憶，需有這個表，操作時容易有所遺漏，所以指標應只放最重要的指標，至於操作過程或方法過程，如何蒐集量化與質化資料，應另外考慮。且與其他國家比較，目前架構顯得難以實施，指標過多。

且個人仍堅持採用 one dimension，若採用 two dimension，開始落實後一定會怨聲載道，尤其從學校層級來看，資料收集後匯集到縣市政府，縣市政府再匯集到教育部，所以幾乎所有內容都要從學校進行，負擔過重。很多資料可採用現行統計資料即可。另外要考量連貫性，例如在國家層級的背景層面考慮的指標，應該與區域、學校層級有連貫性。

再從結果構面來看，可從不同教育層級、不同類型來看，教育層級包含義務教育、國民教育、高等教育、社會教育等，且在不同階段會有不同重點。且在學科表現，是否只考量核心課程(國英數科學)，亦可以考量。但仍宜將過於詳細的細項，合併歸類至大項。簡而言之，建議採用 one dimension，並將指標簡化，且儘量採用現有之統計資料。

目前指標較少看到弱勢族群，尤其是特教生的考量，建議研究小組納入。

翁研究員志宗：

綜觀湯教授的意見，縱軸可從 context 作簡單的分類，如學前、學校、社會教育等，底下再做詳細描述，在橫軸部分則考量 method，化繁為簡。

若採用國外方式，那這國家、區域、學校三個層級如何區分？

湯副教授維玲：

把整體的指標訂出來，哪些需要縣市政府或學校才能收集的，各自劃分，資料一般由下而上收集。另外，國外指標不適宜的應視國情修正。

陸、臨時動議

柒、散會：12時30分

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第二次座談會議記錄

參、時間：99年7月8日（星期四）下午2時30分

貳、地點：國立暨南國際大學人文學院118會議室

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：黃文雄

肆、出席人員：國立暨南國際大學公共行政與政策學系黃教授鈺堤、國立暨南國際大學教育政策與行政學系葉副教授連祺、國立暨南國際大學比較教育學系鍾副教授宜興、國立暨南國際大學比較教育學系黃助理教授照耘、國立暨南國際大學教育政策與行政學系林助理教授夢潔、國家教育研究院籌備處陳助理研究員榮政、嘉義大學管理研究所黃博士生文雄、國家教育研究院籌備處吳行政助理于嫻、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

#### 伍、探討題綱

##### 一、諮詢大綱：

- (一) 請修正子計畫11：「學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究錄」之教育公平指標。
- (二) 子計畫11：「學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究」之教育公平指標。質化與量化如何呈顯與操作。
- (三) 其他

##### 二、討論內容：

感謝各位學者及專家，一同討論三項諮詢大綱，提供寶貴建議。

##### 翁研究員志宗：

美國哥倫比亞大學有一個教育公平的研究中心，相關計畫結果深深影響美國教育政策發展，本計畫亦希望為我國教育政策提供建議。

##### 黃教授鈺堤：

針對其他，提出以下五點

- (十) 愛因斯坦提到「正是理論決定什麼可以被觀察到」，因此選用不同的教育公平理論時，會有不同的教育公平指標。
- (十一) 教育公平理論甚多，可卓參系統理論、因果效益主義、新制度論、正義

論...等。

(十二) 本計畫應是採用投入轉換產出的系統理論，為實體觀的開放系統。一般而言，對系統如何被設計與控制感到興趣，希望藉由本計畫達到結構上的穩定性。

(十三) 根據系統理論，提出自我再製的系統理論，用此來談教育公平的改革或是教育公平的政策調控。

1. 改革內涵的包含理念、制度...等，又以理念最重要，為指引的意象。
2. 系統理論要強調整體性，不可分、不可疊加。
3. 研究者應該對此系統如何保持自主性、環境敏感性感到興趣，且系統應追求動態穩定，追求風險最小，效用最大。
4. 教育公平是由內部運作的邏輯所界定，因此是一種系統心態的問題，而不是投入狀態的問題。
5. 想對此系統進行調控，系統會不斷改變，會難以抓到調控的方向。

(十四) 分配公平與風險問題是很重要的，社會國家的弔詭性，政府越追求社會資源的公平分配，但是由於結構性的因素難以改變，如人性貪婪，使得越想要追求公平，但公平的問題越嚴重。

針對諮詢大綱第一點，提出三點建議

- (一) 依照自我再製系統理論，調控只能是自我調整，不能是他我調控。
- (二) 政治系統在道德上與政治上，被要求對其他社會次系統進行調控，直接調控將使教育系統的自主性跟功能性流失，另一方面會使政治或行政過份負擔，以致於治理的危機。故宜採保持距離的監控。
- (三) 由於直接調控的難以達成，可考量間接調控，間接調控指的不是直接介入，而是改善整個環境，改善教育系統所處的脈絡，改善城鄉差距。

針對諮詢大綱第二點，提出以下建議：

- (一) 每個系統內部自我運作邏輯不同，因此談論方式也不同。學術系統所採用的概念，可能過份簡化或曲解政治系統或教育系統，並對其做出過份要求，但對被觀察的現象而言，會呈現過度負擔。

- (二) 政治系統如果想要進一步認識教育系統，有必要對教育系統中處理教育公平的相關人員進行訪談與諮詢，蒐集可以彰顯教育公平的指標，如果指標過多，可以 Dephi 法進行縮減。

**鍾副教授宜興：**

- (一) 公平與公正宜界定清楚為 equity 或 equality。
- (二) 以教育資源的劃分來看，背景變項無法變動，只是後續進行分配資源時要考量是否公正。要以差異原則作資源劃分，還是以補償原則作資源劃分。
- (三) 要這麼多指標作什麼，是要瞭解到底教育資源上的劃分是否公平公正，但若干指標在國內較不具意義，需國際比較才能凸顯意義。
- (四) 指標應能長期收集，且由政府部門收集，但學校層級部分如何收集？由學校收集嗎？還是以國家層級來看學校位置的不同，資源劃分出現狀況。多數以資源分配來看，應為國家層級如何分配，學校僅是接收資源。

**林助理教授夢潔：**

- (一) 教育公平的定義應更明確。本提案應較趨近於積極差別待遇，及依能力不同給予資源。
- (二) 指標分為三個層級，但層級的指標間較難看出關連性，且指標宜說明如何找出來的。
- (三) 各級教育間的資源分配狀況，以國教來看主要是縣市層級，建議指標可以區分不同的教育層級。

**葉副教授連祺：**

- (一) 本研究案具價值，提出許多公平指標構想。
- (二) 提出更明確有關教育公平指標的定義和測量(或觀察)，以利確認。
- (三) 清楚明確學校、區域、國家三層級指標對應目前教育行政運作系統之單位為何？如教育部、縣市政府教育處、學校，以利各指標未來應用的可操作性。
- (四) 所列指標眾多，在未來應用時，因為教育資源及決策優先性考量，宜細分為二類，一類為重要，一類為次重要，以利將來決策機關參考。

**黃助理教授照耘：**

- (一) 根據 OECD，公平採用 equity 或 equality 都可以。
- (二) 不見得要以演繹方式由理論推演，可以採用歸納式，各國家到底是理論影響制度，還是制度影響理論，這是互動的。可以參考各國的指標如何使用，但應考量國情不同，是否可以在台灣使用。且指標應清楚定義要做什麼，以及給誰使用。
- (三) 初中等教育可參考台灣教育長期追蹤資料庫，高等教育可以參考台師大的高等教育資料庫，並參考這些資料可以提供哪些次級資料，作為教育公平與公正指標的參考。
- (四) 教育現場的人員訪談，有可能每年依照時事變化而有不同結果，但可作為三角校正的參考。
- (五) 可建立全國性的評量方式，以利教育公平指標施行。

陸、臨時動議

柒、散會：16 時 30 分

## 國家教育研究院籌備處

### 教育公平理論與指標建構子計畫十一：

#### 學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究第三次座談會議

#### 會議記錄

壹、時間：99年7月13日（星期二）下午4時

貳、地點：國家教育研究院籌備處豐原院區第二會議室

參、主持人：本處制度及政策組翁組長志宗

紀錄：林佳穎

肆、出席人員：教育部中部辦公室黃副主任新發、僑光科技大學人文與科技學院張院長勝成、僑光科技大學林副教務長金福、國立卓蘭實驗中學陳校長永昌、明台高級中學林校長垂益、青年高級中學賴校長建成、慈明高級中學楊主任漢傑、弘文高級中學吳校長冠輝、台中市大業國民中學余校長香青、台中市大墩國中涂校長文雪、南台科技大學教育領導評鑑研究所李教授兼人文社會學院院長新鄉、彰化師範大學公共事務與公民教育學系莊副教授富源、國家教育研究院籌備處林研究助理佳穎。

伍、討論議題：

一、諮詢大綱：

（一）請修正子計畫11：「學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究」之教育公平指標。

（二）子計畫11：「學校、區域、國家不同層級教育公平指標研究」之教育公平指標，質化與量化如何呈顯與操作。

（三）其他。

二、討論內容：

教育部中部辦公室黃副主任新發：

（一）參閱此份初擬之教育公平指標，內容十分豐富，惟不易聚焦。

（二）計畫所依據之背景、過程、輸入、產出的CIPP架構，可建構完整的教育公平指標，如能再進一步增加及考量社會之普遍要求，將能更臻完美。

僑光科技大學人文與科技學院張院長勝成：

- (一) 區域的定義為何，應加以說明。
- (二) 各級教育的定義與界定，建議要定義清楚。
- (三) 背景變項部分前後有些不同，先後指標建議應統一設定。
- (四) 指標內容中提及的中學，其定義為何，是國中或是高中，建議要進行區分。

僑光科技大學林副教務長金福：

- (一) 研究架構的縱軸橫軸，可加入垂直公平（縱軸）、水平公平（橫軸）的思考，此架構配合 CIPP 的流程，應規劃一個具有邏輯性的架構，來發展指標內容。
- (二) 建議增加各層級的指標內容間的連貫性，以串連出一個整體的架構。
- (三) 目前的指標內容，不論是質化或量化指標內容，建議要對應其具體明確操作型定義，以避面執行時，可能產生的偏差現象。

台中市大墩國中涂校長文雪：

在指標內容部分，因為還在消化吸收，我先提出一點建議，針對指標的操作型定義，能夠直接單純，避免數字呈顯出來並沒有相對的意義，目前的情況就類似學校都在玩數字遊戲，其量化的數據反而失去了它應有的作用。

台中市大業國民中學余校長香青：

- (一) 初步閱讀完指標內容，想瞭解分類的標準為何，不同層級的部分指標內容，似乎可以對換移動。
- (二) 633 轉變為 543 的學制變革，我認為沒有這個必要性，教師的教學心態才是核心重點。
- (三) 教育公平的追求，有一個重要的指標在於教育資源的分配，國民教育的學生數量最多，但教育資源分配，則是偏重於高等教育，這部分建議可以深入思考與探討。
- (四) 學測制度的修改，又將回到一次學測，百分制計分，類似以前的高中聯考，那前幾年的努力意義何在？到底改變了什麼？

國立卓蘭實驗中學陳校長永昌：

- (一) 學校層級，指的是所有階段的學校嗎？區域層級的區域是依據條件來做區

域劃分等，是需要增加說明的部分。

(二)後期中學應還包含綜合高中、高級職業學校、完全中學、普通高級中學，較為複雜，教育公平指標發展時，應加入考量。

(三)後期中學的學生，入學程度的差異較大，明星高中與職業學校之間，學習起點不同，也是指標在設立時，應加入思考的部分。

(四)家長的社經背景影響，也是可加以考量的部分。

(五)教育經費投入的分配原則及教育資源關注的重點等，在教育公平指標部分，教育經費是關鍵的指標。在指標內容中加權部分如何計算，也是我想瞭解的部分

(六)質化指標部分，在學生家長滿意度部分，該如何計算收集，操作型定義部分如何定記，可能也是個難題。

慈明高級中學楊主任漢傑：

在入學考試制度部分，如學測，制度可能造成的不公平現象，應加入指標內容中，以深入考量。

青年高級中學賴校長建成

(一)看到這個計畫，心裡很感動，教育公平的議題受到關注與重視。而且整體教育公平指標計畫，有留意關注到各個面向是相當好的計畫。

(二)國中階段的學生，因為升學主義的影響，此階段教育制度缺乏彈性，生活充滿學業壓力與挫折感，不建議改成四年。

(三)高中，目前走多元發展，較符應學生的不同需求，能提供多元發展的機會，發展多元技能，如要改學制年份，我比較建議將高中改為四年，即是534，讓學生可以開心的多元發展技能、多方建立學習成就。

(四)少子化情形，將會壓縮到學校的生存空間，如霧峰鄉今年目前有200位新生兒，但當地的就有11所小學，教育資源該如何分配，也是值得思考的部分。

南台科技大學教育領導評鑑研究所李教授兼人文社會學院院長新鄉：

(一)謝謝各位先進提供的建議，希望能進一步具體明確指出指標內容可以調整

的部分。

- (二) 教育制度的目標即是提供出適性發展的教育制度，而此制度也應是全面性的開展設計。

國立卓蘭實驗中學陳校長永昌：

- (一) 指標內容的量化部分，在計算方面的加權方式，建議要詳實的設計與說明。
- (二) 地域差異、入學程度、地區的普遍家長社經背景、各校經費等，建議加入學校的指標內容。

教育部中部辦公室黃副主任新發：

- (一) 建議教育公平指標內容應參酌國際組織與各國的情形，以作為國際比較的依據。
- (二) 城鄉之間的應設立一個統一的標準，指標內容應以易理解作為設計的原則。
- (三) 教育公平指標除了在教育資源的關注外，在公平性社會流動的部分，亦應加以深入思考。
- (四) 以前學生時期的恩師曾說過「千金難買少年窮」，文化不利、資源不足創造的可能是不利，也可能是機會，應關注於教育制度能否保障社會流動的公平性。
- (五) 教育公平應是相對公平，而非絕對公平，指標應簡化、明確化，採取螺旋式的建構，以學校做為同心圓中心，逐步擴展至區域與國家。

國立卓蘭實驗中學陳校長永昌：

指標內容設計應考量國際評比的指標比較連結（PISA、TASA 等），以便作為國際比較的依準。

彰化師範大學公共事務與公民教育學系莊副教授富源

- (一) 感謝各位先進的寶貴意見，目前研究計畫正在實證研究的專家檢証階段，各位意見相當寶貴，對於教育公平指標發展的工作十分有助益。
- (二) 賴校長提到應減少實用技能般的共同科目時數，但教育政策重視通識教育，專業科目較為死板，而通識科目則活潑許多。
- (三) 本計畫的另一項意義也是在於，人權意識的高漲、保障教育的公平、資源

的平等分配，教育制度應保障教育的公平性，力求人民皆有平等發展的機會與空間。

青年高級中學賴校長建成：

我的本意不是反對基礎學科的重視，而是在實用學分班本意是延長10年國教的配套措施，技能班的學生，可以針對就由就業能力養成部分，進行免費的課程與實習，制度修改後來要求需補滿150學分，原先6學期144學分的丙級考照課程加上實習課程，為補滿150學分，以基本學科來補足學分達到150學分，這樣的基本學科補足方式，則淪為操作性質，無實質作用，才建議這部分應加以調整。

陸、臨時動議

柒、散會：18時30分