

論教育機會均等意涵與做法(下)

羅清水 / 臺灣省國民學校教師研習會主任

教育機會均等與教育機會公正，是屬於兩個不同的概念

貳、教育機會均等問題之理論分析

一、結構功能論的觀點

社會學的結構功能論者，認為社會是一完整的結構，由許多制度所組成，每個制度均需發揮其獨特的功能，並成爲一種有機的組合，以維持社會的和諧與穩定。

其中涂爾幹 (Emile Durkheim) 與帕森斯 (Talcott Parsons) 對教育之社會功能的解析，爲主要代表。涂爾幹認為教育的目的，在激起並發展兒童生理的、智力的與道德的品質，以適應整體政治社會和個人將來所處特殊環境的需要 (陳奎熹，民71：24)。這就是教育的「社會化」功能。在社會化過程中，教育將社會價值與規範傳給兒童，使其具備有效參與社會生活的特質。帕森斯認為班級是一種社會體系，學校教育具有「社會化」與「選擇」的功能，爲社會培養具有共同價值與信念及適當工作能力的人，進而促成社會的統整與發展。

針對教育機會均等的有關問題，涂爾幹認為，爲有效發揮各個成員的功能，社會必需確保人人有均等的機會 (Blackledge & Hunt, 1985：16-17；

莊勝義，民78：43)。由於教育制度是社會結構的一部分，且具有社會化的功能，因此，教育機會應均等的提供給各個社會成員。不過，如果由於社會的高度分工造成個人機會的不均等，涂氏似乎認為這是維持社會穩定所必需的。所以他強調應重視建立在社會利益之上的道德教育 (Ibid：17-21；43)。

帕森斯認為由於教育制度本身具有選擇的功能，個人天生能力的不同、家庭環境的差異及成就動機的強弱，將導致個人教育成就的差異，這種不均等可能使社會趨於分裂和衝突，因而需要透過教育的實施，使人們體認由於教育成就造成的個人收入和地位的不均等，是可以接受 (Ibid：68；43)。這種論點顯示，爲追求社會的穩定與和諧，不均等的現象，可以透過教育的社會化功能，找到一種合理化的說明。

上述功能論的觀點認為，只要提供個人的教育機會是均等的，其後所形成的教育成就的不均等，應該歸因於個人的智力與努力的差異。換句話說，一個公平的社會，教育機會是均等的提供給所有的兒童，至於個人財富與地位的獲得，則賴其努力與智力，而社會階級、種族及性別等因素，應不致產生不均等

的現象，因此，人人生而有不同的天賦，個人成就的不均等，成為社會的特色。所以，在和諧的社會裡，教育機會不均等的問題是不會發生的。

二、衝突論的觀點

衝突論者認為社會是支配團體與受支配團體之間永久對立、衝突關係下，不斷變遷的動態歷程。社會制度與組織，均係利益團體控制弱勢團體的工具。由馬克斯(Karl Marx)與韋伯(Max Weber)為首，發展成兩支的衝突論派別，對社會變遷，雖有不同主張，但均認為教育是為社會的經濟目的服務，而此觀點與功能論的基本論點沒有太大的差別。

馬克思主義的基本假定，認為社會尤其是指資本主義社會)的不均等，是必然存在的，這與功能論否定社會沒有不均等問題，形成強烈的對比。鮑爾斯(S. Bowles)認為在教育制度裡，學校只能滿足資本主義社會的勞動力需求，無法提供兒童均等的機會。

教育制度是再製階級結構的代理商，一代一代的再製階級制度(Bowles, 1971; 引自莊勝義, 民78: 46)。鮑氏與金提斯(H. Gintis)的研究指出，美國的中等學校所重視的行為與態度，對資本主義社會中，既存不均等的現象，具有「合法化」的作用

Chapman, 1-986: 45; 莊勝義, 民78: 46)。

另一位持馬克思主義觀點的學者阿圖色(Louis Althusser)，主張教育是資本主義意識型態的國家機器("ideological state apparatus" of capitalism)之一部分，學校教給兒童的是資本主義的意識型態，諸如尊重既存社會秩序及相信社會制度是公平的...等信念。學校透過課程、管教方法及班級組織等方式，而與軍事、警察及法律制度等，共同發揮其國家機器的功能。不過，當兒童學會以自己的想法來判斷或思考時，可能運用知識來改變社會，而不是盲目的支持現實社會(Ibid, 45-46; 46)。因此，當多數人認為社會無法提供均等的教育機會給每位兒童，是一件不合理、不能忍受的問題時，將會刺激社會的改革。

韋伯派的觀點，強調「地位團體」(status group)的利益衝突，所稱地位係從財富、權力及社會階級獲得，有相同地位的個人即組成其地位團體(Ibid: 46)。柯林斯(Randall Collins)運用「地位」的概念到教育方面，強調教育的主要角色，在教導特別的地位文化(particular status culture)(Collins, 1971; 引自莊勝義, 民78: 47)。柯氏並指出，造成教

育變遷的原因，是社會中相互衝突的利益，而非經濟的力量（Chapman，1986：47；莊勝義，民78：47）。

一般而言，韋伯派的觀點，強調地位團體間利益衝突的社會意義，但因其基本假定，認為不均等是社會的必然現象，教育的效果僅在「再製」社會的階級制度，所以僅藉教育制度的改變，不可能消除在教育上的機會不均等的問題（莊勝義，民78：48）。

賀恩（Christopher J. Hurn）認為鮑爾斯與金提斯的論點，全是缺乏根據的主觀臆測，而予嚴厲的批評。賀氏指出教育愈來愈成為一門專業，其所進行的專業活動，絕非像鮑氏與金氏所說的強制、鎮壓的控制活動；其次，學校教育亦非如渠等認為的緊密連結，而指是鬆散的關係；此外，鮑、金二氏假定學校教育的品質，會與學校想要教的完全一致，也無法獲得事實的支持（Hurn，1978：202-203；莊勝義，民78：48）。

三、互動論的觀點

互動論是一個微觀導向的社會學理論，以小規模的社會情境為其分析重點，與前述功能論及衝突論以整個社會結構為對象的論點，有所不同。在教育方面，互動論的研究者哈格里夫

（David H. Hargreaves）曾對能力分班的社會效應，進行參與式觀察研究（participant observation study）。哈氏發現能力分班制度，產生學生次級文化，導致學生間的衝突，而「後段班」的學生，被標上學業失敗者的標誌，產生反學校、反學識的次級文化，不利於其日後之發展（Hargreaves，1967：159-181）。

另一位研究者凱蒂（Nell Keddie）觀察一些不是能力分班的班級教師與學生間的互動情形，發現教師會以學生的外貌及刻板印象（stereotype），把學生分段，而以不同的方式對待他們。因此，凱氏得到一個結論，教師對學生的分類差別待遇，與正式的能力分班一樣，會妨礙勞工階級子女的進步（Keddie，1984；引自莊勝義，民78：50）。

哈格里夫及凱蒂的研究發現，已經明顯的指出，在教育過程中的編班及教師態度，都會產生教育機會不均等的情形。另外，美國學者Cicourel與Kitsuse（1963）研究學校輔導人員對學生的輔導，及英國學者Nash研究教師對學生特性的知覺，均發現教育過程中產生教育機會不均等的原因（莊勝義，民78：50-51）。

互動論的主要興趣，在於對教育過程中師生及同儕互動的關係，以質的分析途徑，進行微觀的研究，對發掘教育過程中，不公平的現象，頗具成效。不過，由於既有的理論預設及其僅對小規模社會情境研究的方法論特性，限制了其解釋或預測整個社會結構變遷的效力。

綜合上述對教育機會均等看法的分析，功能論者似乎僅相信入學機會的均等問題，其它關於教育過程中的待遇是否公平？教育結果是否造成明顯的不均等問題，則未予重視；衝突論者雖認為不均等是社會的特性，但從其強調「經濟力量」、「地位」的概念及肯定教育的效能來看，推斷其較重視教育結果的分配之均等，或許較為合理（莊勝義，民78：49）；而互動論者，則著重於探討教育過程的待遇是否公平。不過，杜威所強調的，教育是一連續的活動歷程，探討教育機會均等的問題，似宜就其整個歷程為對象，方不致於有所疏漏。

參、結語

本文分析國內外學者及不同理論對教育機會均等的看法，發現教育機會均等的內涵，隨著時代背景、國情及教育學說之不同，而有不同的意義。大體來

說，教育機會均等內涵的演進可以分為三個階段：

（一）一九五〇年以前：

強調之重點在入學接受基礎教育之機會相等，希望藉「免費」的教育，減少因經濟障礙造成的不均等現象，所以，各國採取的措施大都集中於為民衆提供免費的公立小學教育。

（二）一九五〇年代開始至一九六〇年代中期為止：

此一階段注重共同教育經驗的提供，主張人人不但應有接受免費中等教育的權利，而且每個人也都應有相當之機會，接受共同、綜合型態的教育。例如英國工黨力倡綜合中學，美國一九五四年最高法院推翻其於一八九六年支持南方諸州當時所實施的「隔離但均等」原判，改判學校應廢除種族的隔離政策，均是此階段概念的最佳寫照。

（三）一九六〇年代中期開始

衡量教育機會均等的重點，已由教育資源的投入，轉至教育過程的產出，同時，受到當時盛行的「相對劣勢」概念的影響，試圖為每一個來自不同家庭環境背景的兒童，提供「差異中但求均等」的受教機會。英國一九六七年卜勞頓報告書之公布，改變了民衆對「均等」一詞的界定，引進了「積極差別待

遇」的觀念（楊瑩，民81：131）。而在美國，柯爾曼主持的調查報告，亦大大的改變了教育機會均等的概念。換言之，教育機會均等的概念，在此階段，已由原來入學機會及接受共同教育經驗機會之均等，擴大至使來自「社會--經濟」不利地位的學生，有得到補償文化經驗不足的機會。英國「教育優先改善地區」(Educational Priority Areas)方案之實施，即為此階段概念的具體反映。

教育機會均等的實施，在義務教育與非義務教育階段，各有不同的重點。義務教育是屬強迫的、全民的教育，有其一致性的要求，因此，應包含入學階段（入學機會的均等；消極方面，不因性別、宗教、種族、家庭背景，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）、學習階段（教育資源的均等分配與有效運用）、及結業階段（一定的學習成就）。而在非義務教育階段，是屬分化教育，所強調的是教育機會的開放，一方面要求公平的入學制度，一方面要求資源的開放，並確保繼續進修的機會。

就深層意義來說，教育機會均等與教育機會公正，是屬兩個不同的概念。

本文中曾對教育機會公正的函義，進行簡明的分析。衡諸當前若干教育措施，大部分是在教育機會均等概念下，所發展出來，然而，部分措施如對殘障者及資優生給予額外的教育資源等，應屬教育機會公正下所引發出來的措施，因此，在現階段，除應加強落實教育機會均等的理念外，在確保學生受教權之前提下，適時運用教育機會公正的概念，應是未來現代化教育所應努力的方向。

參考書目

一、中文部分：

- 林清江。(民77)。教育的未來導向。
臺北：文景。
- 黃昆輝。(民61)。論教育機會均等。
載於教育論叢。臺北：文景。
- 郭為藩、林清江、蓋浙生、陳伯璋。
(民75)。教育機會均等理想與實踐。
載於理論與政策，創刊號。
頁29-39。
- 蓋浙生。(民76)。探尋教育的軌跡。
臺北：文景。
- 黃炳煌。(民77)。教育問題透視。
臺北：文景。
- 莊勝義。(民78)。臺灣地區高級中等教育機會均等問題之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文。



陳奎熹。(民80)。教育社會學研究。

臺北：師大書苑。

楊 瑩。(民81)。從教育機會均等談高級中等教育之改革。載於二十一世紀的高級中等教育。

臺北：臺灣書店。

二、英文部分：

Anderson, C. A.(1967).Sociological Factors in the Demand for Education in Social Objectives in Educational Planning by Study Group in the Economics of Education, OECD.Paris, p30-47.ERIC ED 057475.

Bowles, S.(1971).Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In B. Cosin & M. Hales (eds.)(1983). Education, Policy and Society, (pp.27-50), London: Routledge & Kegan Paul.

Chitins, S.(1977).Education and Equality. In A. Kloskowska & G. Martinotti(eds.) Education in Changing Society (pp.73-106).

Coleman, J.S.(1968).The concept of equality of educational opportunity. In Harvard Educational Review (ed.) (1968) Equal educational Opportunity (pp.9-24). Massachusetts: Harvard University

Press. Also in L. P. Miller and E.W.Cordon(eds.)(1974) Equality of Educational Opportunity (pp.3-16). N. Y.: AMS Press.

Evetts, J. (1973).The Sociology of Educational Ideas. London: Routledge & Kegan Paul.

Heyneman, S.P.(1980).Planning the equality of educational opportunity between regions. In Ggrron and Ta Ngoc Chau (eds.) Regional Dispartities in Educational Development: A Controversial Issue (pp.115-173). Paris: Unesoc.

Parson, T. (1971).The system of modern societies. N.J.: Prentice-Hall.

Rawls, J. (1971).A Theory of Justice. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press. 臺北市：雙葉(民74)影印版。

Sussman, L.(1967)? "Summary Review by the Rapporteur" in Social objectives in Educational Planning, OECD. Paris, p17.ERIC ED 057475.

Towney, R.H. (1922). Secondary Education for All: A Policy for Labor. London: George Allen & Unwin.