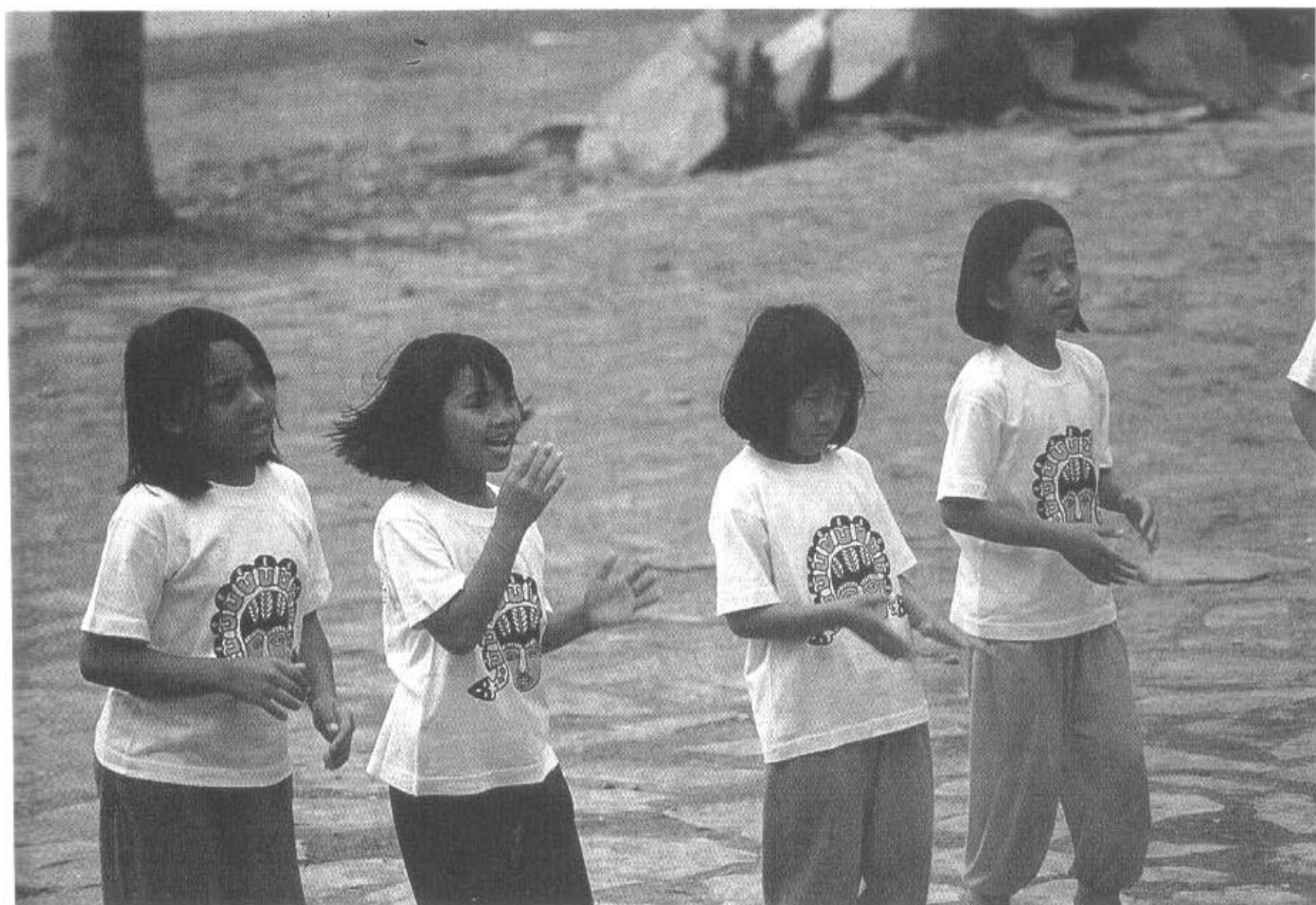


論教育機會均等意涵與做法(上)



師
苑
鐸
聲

羅清水／臺灣省國民學校教師研習會主任



確保每個學生擁有均等的教育權，是當前教育部門所應重視與規劃的工作

壹、前言

自第二次世界大戰結束後，民主思潮快速成長，促使教育民主化的理想，漸受重視，其中反映教育民主化指標之一的「教育機會均等」理念，亦受到各先進國家的關注。我國憲法第一百五十九條及第一百六十三條分別規定「國民受教育之機會一律平等」及「國家應注重各地區教育之均衡發展，……邊遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之。……」。據此，教育機會均等與各地區教育之均衡發展，已為我國教育的根本政策之一。

由於學者專家對教育機會均等涵義之意見各有不同主張，致使教育當局對落實教育機會均等之措施有所不同，影響其應有之成效。因此，為貫徹教育機會均等之理念，宜就其涵義、理論及相關概念等，詳加探究，作為我國國民教育階段落實教育機會均等理念之參考。

貳、教育機會均等的涵義

教育機會均等的涵義，因受社會文化背景、政治經濟型態與教育哲學觀點等因素之影響，致使歷來中外學者之闡釋，多有不同。茲就有關文獻所載中外學者之主張，分別加以評述。

一、國外學者對教育機會均等之闡釋

英國學者陶尼（Tawney，1922）認為教育機會均等，係指人人有相同的機會，依其能力與興趣，進入地位相同但性質不同的中等學校就讀。這種觀點本質上持有「均等但有差異」（Equal but different）的想法，保有傳統文法中學凌駕於現代中學及技術中學之上的階級色彩。

伊薇姿（Evetts，1973）指出，教育機會均等可作三種解釋：

第一、每個人不論其潛力如何，都應享有相同分量的教育資源；

第二、不論兒童的環境如何，對能力相同者，應提供相同的待遇；

第三、對教育條件不利的兒童，應提供正面差別的待遇，而不是僅要求相同的學校教育。對第一種解釋，伊氏認為，如果只致力於學校設施的均等化，而忽略其它因素，則機會均等將無法達成；至於第二種解釋，伊氏認為其本質上是反映英國三分制的中等教育；對於第三種解

譯，依氏採支持的態度，她認為補償教育的目標主要在補救不利兒童的教育差距（Educational lag），進而縮短這些少數學生與大多數學生的成就差距（Evetts，1973：61-62）。

從上述英國學者對教育機會均等之詮釋，他們偏向於從當時的社會環境與教育條件來考慮，以尋求一種具有時代意義的闡釋。因此，這些闡釋，在當時英國教育上，具有相當程度的影響力，但對於不同社會變遷及教育改革之其它國家，其解釋力可能需重新評估（莊勝義，民78：29）。

美國方面，曾任芝加哥大學比較教育中心主任的安德森（C. A. Anderson）對教育機會均等的涵義，提出以下的看法（Anderson，1967：30-47；黃昆輝，民61：89-91）

1. 教育機會均等即是提供每個人同量的教育（An equal amount of education for every one）。

2. 教育機會均等意即學校教育的提供，足使每一兒童達到一既定的標準者（Schooling sufficient to bring every child to a given standard）。

3. 教育機會的提供，足使每一個體充分發展其潛能者（Education sufficient to permit each person to reach his potential）。

4. 提供繼續教育的機會，直至學生的學習結果符合某種既經同意之常模者（Continued opportunities for schooling so long as gains in learning per input of teaching match some agreed norm）。

就整體而言，安德森所闡釋的教育機會均等，強調某一基準的教育，不論在質與量，人人都應相同。至於基準教育以上，則應使人人依其潛能，追求更多更好的教育機會，並達到某種程度的教育成果。如此之界定，對於先天不利之兒童，未必能使其獲得真正教育實惠，因此，安氏之論點似尚有其不逮之處。

柯爾曼（James Coleman）於一九六五年接受美國教育署全國教育統計中心委託，主持有關教育機會均等的實地調查，結果發現，當控制學生的社會經濟背景變向後，不同種類的學校，對學生學業成就的影

響，並無太大的差異（Coleman，1968；引自楊瑩，民81：133-134）。換言之，只有少數學生的成就差異，可歸諸每生平均單位成本、圖書多寡、或物質設備等的影響。

柯爾曼曾指出，在美國大多數民衆的看法中，教育機會均等包括下述四項大要，這四要項不僅見諸美國早期社會，即使在目前也存在適用（Ibid：134）：

1. 要為所有兒童提供一特定水準的免費教育，此水準應足以構成個人加入勞動力市場的基礎。
2. 無論兒童出身背景如何，均需為其提供一共同的課程。
3. 在低人口密度的情形下，透過人為的規劃，使不同背景出身的兒童，能有入相同學校受教之機會。
4. 因為學校的經費端賴地方稅收支應，因此對同一地區的學校應提供均等的經濟支援。

上述四個關於教育機會均等涵義的闡釋要項，事實上隱含著一些假設，其中柯氏自己指出的有五項：第一、假設免費的教育可以消除機會不均的經濟因素。第二、假設「機會」呈現於某特定的課程上。第三、假設兒童將來會有不同的職業，所以需要均等的機會，提供不同的課程，給每一類型的兒童。第四、假設均等是建立在進入相同學校的機會上面。第五、假設機會均等是建立在學校教育效果的某種形式上（Coleman，1968；莊勝義，民78：30）。對於這五個假設，柯氏作了詳盡的說明，惟當論及教育機會均等究竟是否意指學校投入資源的均等，或意指學校教育結果的均等時，柯氏均予否定，他說若以學校教育結果來看，則「均等」是個不能達成的空詞；假使用投入資源來界定，則此名詞是個虛弱（weak）的概念，因它未提供素質上的保證（Coleman，1975；引自莊勝義，民78：30）。

一九六九年國際經濟合作與發展組織（OECD）以「教育計畫之社會目標」為主題研討後之結論，教育機會均等一詞，至少具有下述三種涵義（Sussman，1967：17；黃昆輝，民61：91-92；郭為藩與高強華，民77：323-324；楊瑩，民81：135-136）：

1. 能力相同的青年具有相等的機會接受非強迫教育 (non-compulsory education) 不論其性別、種族、住區、社會階級，或其它不中肯的標準。

2. 社會各階層的成員，對於非強迫教育具有相等參與比例 (equal rates participation)。

3. 社會各階層的青年，具有相等的機會以獲取學術的能力。

上述三個教育機會均等的涵義，特別重視非強迫教育，係因教育先進國家的義務教育已很普及，教育機會不均等的問題較少。然而，強調「相等的參與比例」，對入學機會的均等，雖作了明確的說明，但對教育過程及教育結果是否符合機會均等的原則，並未提出說明，另述及「相等的機會以獲取學術的能力」，雖可指涉均等機會的教育成就，但意義仍欠明確。

詹克斯 (C. Jencks) 在其「不平等 --- 美國的家庭與學校教育效果重估」一書中，列出下述三項結論 (Jencks, 1972: 22-23; 莊勝義, 民78: 32-33)：

1. 不同的個人之間與不同群體之間，所獲得的國家教育資源，十分不均等。

2. 進入低成本的學校者 (初等與中等教育)，比進入高成本的學校者 (學前與高等教育)，較符合均等的原則。

3. 即使所有的教育都免費，也不足讓人們實際受教育的機會達到均等。

詹氏的第三項論點，提醒大家，教育不只是入學就了事，教育的本質、特性，以及學校教育在社會制度中扮演的角色與獨特的功能，乃教育機會均等所應重視的課題。

海內曼 (S.P. Heyneman) 從「機會」與「結果」兩種角度說明教育機會均等的措施如下：(Heyneman, 1980: 115-173; 莊勝義, 民78: 33-34)

1. 就均等教育機會的結果分配而言：

(1) 提供每位學生充分的教育資源，以充分發展其才能。

- (2)對高等教育提供無限的獎助或補助。
- (3)提供每個人最低限度的學業成就精熟度。
- (4)提供社會不利者相同地位的學業成就。

2. 就均等的教育機會而言：

- (1)提供均等的入學機會。
- (2)學校中各種能力與社會背景的群體，要有相稱的比例。
- (3)學校的品質要均等化。

從海氏對教育機會均等涵義的看法中，顯示其重要概念如「入學機會」、「相稱比例的參與團體」、「均等品質的學校」、「最低限度的學業成就」、「社會不利者相同地位的學業成就」，幾乎包括了整個教育的起點、過程及結果，具有相當的周延性。但「充分的教育資源」及「無限的獎助或補助」二項，在現實社會中資源有限之下，似乎有其實質上的困難。

二、國內學者對教育機會均等之闡釋

黃昆輝先生曾根據多位學者見解，加以分析，最後提出兩項教育機會均等的基本概念如下（黃昆輝，民61：92）：

- 1. 每一個體應享受相同年限的義務教育。
- 2. 每一個體應享受符合其能力發展之教育。

黃氏所提相同年限的義務教育，並不意味相同的教育品質，亦未排除雙軌精神的學校教育設施；另其符合個體能力發展之教育，

立意雖佳，但對「能力」一詞之解釋，難有明確定論，其實際成效將受影響。

蓋浙生亦提出兩個基本概念（蓋浙生，民76：179-182）：

- 1. 每個人都有相等機會，接受最基本的教育，這種教育即一般所指的國民義務教育。
- 2. 人人具有相等機會，接受其能力發展的教育，這種教育雖非強迫性，但根本上含有適應個性、潛能發展的意義，是一種適性、分化的教育。

上述黃、蓋兩人之見解值得注意的是，將教育分成兩部分，即相同



年限的義務教育與符合能力發展的教育。與其概念相同者尚有陳奎熹先生（陳奎熹，民80：66），提出之概念有二：第一、每一個人具有相等機會接受最基本的教育，這種教育是共同性、強迫性的教育，也可稱為國民教育。第二、人人具有相等機會接受符合其能力發展的教育，這種教育是分化教育，雖非強迫性，但含有適應個性發展的意義，也可以說是人才教育。

此外，陳氏進一步分析教育機會均等的涵義，指出三項必須澄清的觀念：

1. 就所謂「均等」而言，均等指的是「機會」的均等，而非「結果」的相等。也就是國父所說的立足點的平等（真平等），而非齊頭點平等（假平等）。

2. 教育機會均等，除了消極地不對學生之就學機會加以性別、宗教、種族、社會地位或其它之限制外，更含有積極地提供彌補缺陷的機會，促進立足點的平等，以便充分發展個人才能的意義。

3. 教育機會均等，不僅指入學機會的均等，而且還包含教育內容與教育情境的均等。易言之，學生不但應有同等入學機會，而且在入學以後，應在同等條件下接受適性的教育。這些條件主要是指學校經費、師資、設備的均等，當然也包括家庭與社會環境以及其它影響學業成就不利因素的合理改善。

陳氏論點比較不同之處，在於提出均等的涵義，乃是指立足點的平等，而其重視的工作有二：一為彌補缺陷的機會，促進立足點的均等；另一指教育機會均等包括入學機會、教育內容與教育情境均等。至於教育結果應達到何種程度的水準及應具備何種程度的升學或就業能力，則未予分析說明。

林清江先生對於教育過程中的教育機會均等，亦相當重視，他認為就學理與事實的演進而言，教育機會均等政策的內涵包括下列三項（林清江，民77：112）：

1. 學生的就讀機會均等，使不同性別、背景、階層、及地區的學生，皆有機會接受與其能力相當的教育機會。

2. 學校之中的課程、教育內容，以及教育資源平等，使學生在公平的環境中成長與發展。

3. 教育過程的均等，使學生在接受教育的過程中，不會受到任何不利的影響；在接受教育之後都能施展長才。

林氏的三項論點，已涵蓋了教育的起點與過程，但對教育結果（如基本學術能力與就業謀生技藝之獲得）的機會均等，未特別指明。

郭為藩、林清江、蓋浙生與陳伯璋等四人合撰之「教育機會均等理想的實踐」一文中指出，教育機會均等的倡導非常重視下述四項要點（郭為藩等，民75：29-30）：

1. 所有國民接受相當年限的免費而課程相同的義務教育，不因學童的社會背景、性別、身體特徵而有差異。

2. 在基本教育階段，儘量促使不同地區的學校在教育素質上水準一致，而在基本教育以上階段的學校，所有國民應有公平競爭的入學機會，不因社會身分或經濟條件而有所差異。

3. 教育的實施要顧及個別學生的學習能力、性向與志趣，對於資賦優異、智能不足、身體或感官殘障學生，應給予因材施教，以發展潛能的機會。

4. 教育機會均等強調教育機會的公平，是「真平等」，而非教育數量形式上的相等（假平等）。就高等教育而言，所強調的是教育的開放，一方面應有公平的入學制度；另一方面要確保繼續進修的機會，使有能力與有求學意願的在職者，也有機會充實自己。

上述四項要點之特性分別為：對不同教育階段，應有不同的教育機會均等的要求；由社會因素造成的不平等因素（如社會背景行性別等），應予排除；對於自然因素引起的不平等，應妥善因應。

黃炳煌先生認為，把「均等」視為「相等」者，是著眼於「量」的一致；而把「均等」視為「相同」者，卻側重於「質」的雷同。但依其看法，「均等」既不等「於相」等，亦不等於「相同」或「同一」。那麼「均等」或「平等」究竟指的是什麼？他認為「均等」宜作「相當」解釋。所謂「相當」，係指個人之所得或所有，與其本身或主觀之條件



表一 國內外學者對教育機會均等的看法

內 涵	均等 或 公平	劃分 不同 階段	資源 充分 供應	實施 補救 教育	因材施 教、資 源均分	入學、過 程、結果 的均等
學 者						
英 國						☆
Tawney 1992						
Evetts 1973				☆	☆	
美 國						
Anderson 1967	☆	☆	☆			☆
Sussman 1967						☆
Coleman 1968					☆	☆
Heyneman 1980			☆			☆
中華民國						
黃昆輝 1972		☆				
郭為藩 1986		☆		☆	☆	☆
蓋浙生 1987	☆	☆		☆	☆	
林清江 1988		☆		☆		☆
黃炳煌 1988	☆				☆	
陳奎熹 1991		☆		☆	☆	☆

(但非主觀之意願)，諸如能力、教育程度、努力程度等等，或客觀之實際需求「相合」、「相稱」或「相配」，儘量做到恰如其分，適得其所，就是「均等」或「平等」。(黃炳煌，民77：31-32)。

基本上黃氏側重的重點在於教材教法，屬於教學上的教育機會均等

問題，因此，為學習能力稍差的學生，準備一套適合其能力的教材或教法，即謂之「均等」。

三、國內外學者對教育機會均等概念看法的比較說明

從以上國內外學者對教育機會均等的內涵說明，顯示教育機會均等一詞，因國情、社會背景及時代潮流，而有不同的界說。為能探討教育機會均等的真正涵義，並對學者的論點加以比較、評論，茲將多位學者對教育機會的看法整理表一（詳見第9頁）。

（一）有關均等（equality）與公正（equity）的問題：雖然涉及此一問題的學者不多，但卻是釐清概念的重要工作。

「教育機會均等」乃譯自英文 "equality of educational opportunities" 或 "equal educational opportunities"，其中 "equality" 或 "equal" 是代表其內涵的重要字眼。根據韋氏辭典（Webster's New World Dictionary）的說法，"equal" 的解釋有數種

1. 指與他人相同的尺寸、量、或數字。
2. 指與他人相同的權力、能力、階級或地位。
3. 指比例上的相稱、勻稱、齊一的狀態。
4. 指不可或缺的能力、權力、勇氣，以完成某種挑戰。

就上述可知，"equal" 乃是與他人比較之下，在某種項目上有相同或齊一的狀態。因此需透過比較的方式，了解每人是否都相同，乃是 "equal" 的重要精神所在。

至於 "equity" 的涵義，據韋氏辭典（頁769）之解釋如下：

"a free and reasonable conformity to accept standards of natural right, law, and justice without prejudice, favoritism, or fraud and without rigor entailing undue hardship."

窺其意旨乃是對某種自然權利、法則及正義無私無偏的遵守。而所謂自然權利係指天賦人權的部分，如生存權；法則與正義則是指在社會之中，維持社會運作重要的律則，例如英美有以衡平法（equity law）補足習慣法（common law）之不足（即以公平及正義原則補正習慣法）。

茲舉一例說明 "equality" 與 "equity" 的差別。若有甲、乙二人，

甲身體健康，乙則先天體弱需多吃食物，現有二個麵包，若均分二人，是謂"equality"，但如此一來，乙可能因食物不足而身體敗壞，為維護乙之生存權，則須分多一點給乙，以補正此種不公正所引起的後果，是謂"equity"。然此種分法，也不能使甲因過少而影響其健康，因為甲、乙二者享有相同(equal)的生存權。因此，給予弱者不相同的分配，須有一定的限度，而此限度應為社會大眾所能接受，否則因對少數人的照顧而影響大多數人的發展，也非社會之福。

由是可知，"equality"與"equity"有所不同，前者譯為「均等」，後者則為「公正」。但由上例可知，"equity"的基礎在於"equal"，也就是在每個人基本權利相同的前題下，再因應個別需要做特殊情形的處置，方為"equity"的精神所在。而勞斯(J.Rawls, 1971)在《正義論》(The Theory of Justice)一書中，提出兩個原則來說明正義(P.60)：「First: each person is to have an equal right to the most extensive basic liberty compatible with a similar liberty for others.

Second: social and economic inequalities are to be arranged so that they are both (a) reasonably expected to be to everyone's advantage and (b) attached to position and offices open to all.」

上述第一個原則乃是每一個人在最大的程度上，平等地享有與別人相容且相同的自由權；其二係社會與經濟的不平等，必需安排得使人有理由期望它們是對每個人都有利，而且，與他們有密切關連的地位與職務，應公開給所有的人。其中第一個強調的即是相等的權利；第二個原則才是處理不均等的問題，這種不均等是合社會正義的，它符合社會分工的需要，與非正義社會裡社會階級的不平等，迥然不同。它必需要有equal的概念作為正義或公正的基礎，方可使正義和公正落實。

從上所論，公正與均等的最大不同之處，在對不平等的處理。進一步來說，在均等的概念下，需達到一致性的要求，否則，須透過特別的處理，使期獲得相等的對待，是謂均等。例如，文化不利地區的兒童，在學齡入學前，給予提早教育的機會，使其具有與相同智力者相同的學

習能力，即為均等概念下發展出來的措施。然而，在均等的基礎上，仍無法使個體順利發展，獲得應有的成果時，則需透過特別的處理，給予更多額外的資源，例如，學校中對低成就學生所進行的補救教學，即是在公正的理念下，所發展出來的具具體措施。

(二)將教育機會均等概念劃分為不同階段問題：在許多學者對教育機會均等的說明中，約略可看出渠等將之劃分為義務教育階段與非義務教育階段。在義務教育階段，學者大都主張相同年限、相同的入學機會；在非義務教育階段為分化教育，主張機會開放。

窺其兩階段的說法，主要在於義務教育階段是規範所有兒童，具有強迫、全體一致的特性，因此，確保每一為兒童具有同一的量或機會學習，便是其重點工作，反觀，非義務教育階段，學生之就學端視其個人意願，不具強迫性，所以，開放入學機會，供有意願者依其能力、興趣進入學校就讀，應為其精神所在。

(三)資源充分供應問題：部分學者提出充分提供教育資源，以符合每個學生的需求進而使學生充分發展，這是一種教育資源無限的觀點，值得深思。一旦資源無限，則每個人可以任意取得所需資源，彼此之間無須為資源之分配而有爭議。而所謂教育資源充分供應，則係指要充分的提供各種資源，滿足學生有求必應的地步。若能如此，則無資源分配的問題，更無教育機會均等的問題。但實際而言，社會的資源是有限的，在許多地方是無法充分提供學生的，因此，有必要進行適當的分配，使學生享有基本的教育權。

由此可知，充分提供教育資源是個烏托邦式的理想，根本沒有一個社會能達到此境界。而探究多為學者主張此說的用意，旨在促使教育資源的開放，使學生能獲得適當的資源，發展其潛能。因此，重要的是在資源的開放，俾使每人接進或運用資源的機會一致，才是教育機會均等的真正涵義。據此，就資源供應的觀點，教育機會均等應包含兩個概念，一為教育資源的均等分配，一為教育資源的開放。

(四)實施補救教育問題：人類不平等的起源大概可分為兩種，一是社會發展所引起，如階級的形成，多屬社會因素所造成；另一為自然因



素所引起，如人類出生時，與生俱有之智力、身體狀況等。

社會因素的不平等，是人為運作下的結果，這種人為的結果，卻造成部分人類應享有的機會在出生時，因背景不同而被剝奪，例如文化不利兒童，因資源等因素無法順利就學，致使學習成就低落，因此，如何找回或確保此等因社會因素遭受不平等待遇的人類，他們原來應有的機會，促使均等原則得以達成，便是重要課題。至於自然因素造成的不平等，如智障等兒童，與一般兒童的差異，很難用人為方式改變，但在每個人都有基本受教權的概念下，設計不同的教材及給予不同的資源，以不平等的方式與予對待，是屬公正概念的實施。

職是之故，有許多學者（如陳奎熹、林清江等）主張使不同性別、背景、階級及地區的學生，不作入學的限制（或給予相同的機會），而面對社會因素造成的不平等，則希望透過各項教育措施，以補其不足，使能順利進入學校就讀，如美國在柯爾曼的研究後，提出改革計劃，即是在教育機會均等的理念下完成。

而對自然因素引起的不公平，中外學者多未提及，可見其乃涉及公正的問題，而非均等的問題。僅有郭為藩等四人所提的內涵中，可看出資賦優異、智能不足及身體殘障學生，應給予因材施教，以發展潛能的機會，此點似乎逾越了均等原則，而成為公正原則的作法。

（五）因材施教與資源均分問題：教育機會均等的重點之一乃是資源均等分配的問題，而資源均等分配與資源有效運用，是不同的兩個概念，就時間順序來看，資源分配在前，資源運用則是運用其所配得的資源，因此發生在後，故教育機會均等的理念應比因材施教的影響更早發生。就牽涉的重點來看，教育機會均等強調每一個人都一致，而因材施教則著重於每個人的差異，所以兩者是截然不同的概念。

但是，資源分配與資源運用兩者卻又具有密切的關係。資源均等分配若無有效的資源運用，則不管其如何合理的分配，也難發揮其應有之功效，因之有效的資源運用是合理分配達到目的的重要手段。由是可知，因材施教是促進教育機會均等理念實踐的重要措施之一。

（六）入學、過程、結果的均等問題：由部分學者的主張，約略可

以看出，教育為一整體的過程，分別為入學階段、教學階段及結業階段，而此三階段對教育機會均等又有不同的要求。安德森主張學生要達到一定的學業標準-----結業階段，而蘇茲曼則強調學生入學機會相同-----入學階段，林清江則強調注重教學過程中資源的均等運用-----教學階段。茲將以上三階段的說法整理如下：

入學機會的均等	資源均等的分配	學習結果的一致
入學階段	學習階段	結果階段

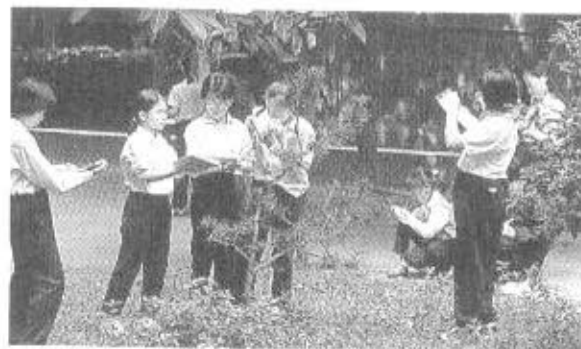
根據義務教育與非義務教育的劃分，分析此三階段，更可發現義務教育與分義務教育在教育機會均等上的不同涵義。

在義務教育階段主要是希望學生獲得一定的能力，以利於社會生存，進而可以繼續發展，所以應達到一定基礎的成就，同時，義務教育非屬分化教育，所以強調教學中資源的均等分配，是有其必要性。

但在非義務教育階段，既是分化教育，則無法要求學生有一致的學習結果，資源運用則需視其不同的教育類科或層級而作合適的調整，故無所謂均等的問題。因此，非義務教育階段的重點在入學階段，促使每個人都有均等的入學機會，故蘇茲曼（Smssman）在非義務教育部分，便設定三個標準以判定是否達到教育機會的均等。

綜合上述討論，教育機會均等與教育機會公正的內涵不同，在資源有限的情況下，確保每個學生擁有均等的教育權，是當前教育部門所應重視與規劃的工作。而在義務教育階段，應強調入學機會的均等、教育過程資源分配的均等與有效運用、及要求每位學生達到應有的水準。如果學生因社會性的不公平，而影響其受教權時，則可用補救方法，補其不足，使其順利接受教育。

（待續）



教育機會的提供，在使每一個體充分發展其潛能