

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；差異與肯認政治吊詭的結合一起。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	-學生的數學與科學成就 -7到8年級的學科進步情形 -4年級學生的科學態度 -成人的書寫與運算能力	
	勞動市場的表現	-失業率與學歷程度 -收入與學歷程度 -近年後期中學與大學畢業生之失業率	
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)	A-1 個人教育成就 A-1-1.工作收入與機會不等 A-1-2.教育的社會功能 A-2 社經背景 A-2-1.收益與貧困 A-2-2.經濟安全感 A-3 文化資本 A-3-1.成人教育階段 A-3-2.15歲學生的文化資源 A-3-3.15歲學生的文化學習 A-4 志向與感知 A-4-1.15歲學生的專業志向 A-4-2.學生對平等的規準 A-4-3.學生對平等的一般意見	
	教育過程的不公平 (Inequalities in the education process)	B-1 受教的數量 B-1-1.期望 B-1-2.教育支出 B-2 受教的質量 B-2-1.來自教師的支持 B-2-2.紀律 B-2-3.隔離 B-2-4.感覺被公平對待	
	教育不公平 (Inequalities in education)	C-1 技能 C-1-1.結果/技能的不平等 C-1-2.在學校的弱點與傑出 C-2 個人發展 C-2-1.公民知識 C-3 學校生涯 C-3-1.學校生涯的不公平	

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"> ● 教育經費支出比例 ● 教育經費支出中經常門支出和資本門支出比率 ● 各級各類教育經費占總教育經費比率 ● 各級各類教育每生單位成本 ● 教育部對弱勢學生獎補助經費比率 ● 教育部推動教育優先區計畫歷年執行經費比率 	
	學習環境	<ul style="list-style-type: none"> ● 中小學公私立學校數 ● 中小學班級規模 ● 各級各類教育每生空間面積 ● 各級各類教育每生圖書數 ● 各級各類教育生師比 ● 各級各類教育教師年齡分佈 ● 中小學教師任教年資分佈 ● 各級各類學校不同學歷教師比率 ● 中小學教師工作時數 ● 中小學教師薪資 	
	在學情形	<ul style="list-style-type: none"> ● 各級各類教育學齡人口在學率 ● 中小學升學率 ● 國民中小學生輟學率 ● 大學退學率 ● 高等教育階段各領域學生比率 ● 高等教育階段研究生占學生總數比率 ● 高等教育階段國際學生占學生總數比率 	

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"> ● 中小學學生學習表現 ● 國民最高教育程度結構 ● 年輕人口就業率 ● 不同教育程度者的勞動參與率 ● 各級各類教育畢業生薪資報酬 ● 師資人員就職率 ● 15歲以上人口不識字率 	