

〈二〉避免的精熟取向(mastery-avoidance orientation)：學生工作是為了避免精熟的不足或失敗，而盡可能的學習。

〈三〉趨近的表演取向(performance-approach goal orientation)：學生的努力是要展示與他人相關的能力，或要公開證明他的自我價值。

〈四〉避免的表演取向(performance-avoidance goal orientation)：學生避免看起來比其他同儕沒競爭力、沒能力。

成就目標理論無論是二、三或四個向度，其論述主軸都是強調環境的目標結構會影響學生的動機、認知激勵、和學業成就。因此，在教室或是學校層級都需要考量影響學生成就目標的各種因素。以教室層級而言，最重要的就是教師對學生目標設定的影響，多數研究都提出教師期望對學生學習的重要性，而在學校層級，主要就是校長本身的領導行為，如何透過影響教師的機制，進而影響學生的成就目標。

### 第三節 社會結構與教育公平

社會結構在總計畫中的定義，背景部分為：「教育系統外與教育公平有關之政治、經濟、社會、文化與人口等背景因素。」；輸入部分為：「公私部門對於教育事務之經費與人力投入。」；過程部分為：「社會價值觀和民主化程度對教育過程中公平性的影響。」；結果部分為：「教育對社會結構的調解和說明教育促進社會階級流動的現象。」在這之中，主要影響教育公平的因素是家庭的社會經濟水準，也就是財物資本。

在所有的資本中，財務資本是轉換最靈活的一種，依據陳麗如（2005）的分析，財務資本具備了以下特性：其一，財務資本是所有資本的基本型態。俗語說，金錢不是萬能，但沒錢則萬萬不能，舉凡生活中的食、衣、住、行、育、樂等，皆需財務支持。其二，財務資本易於轉換成其他型態的資本，例如：財務資本多的孩子較能在衣著打扮上獲得師長的喜愛，此為財務資本轉為社會資本。財務資本多的父母較有餘裕購置較多的課外讀物、安排豐富的休閒活動、讓孩子參加多樣的補習、學習多元的才藝等，此為財務資本轉為文化資本。其三，家庭財務資本易因家庭結構的改變而變動，例如因家庭成員數增加而產生稀釋作用等（陳麗如，2005）。上述對財務資本特性的論述，仍不離傳統以家庭為中心的討論範圍，但本研究認為財務資本為其他資本的基本型態，及其易於轉換為其他資本、易受組織內外環境結構影響等特質，也同樣適用於學校財務資本與社區財務資本，經過運用轉換為其他資本以助益於學童。此外，財務資本的投入必須具備持續性與穩定性（楊瑩，1999），必須源源不絕地供應孩子生長所需，才能發揮效果。

財務資本對教育的影響係由Coleman的財務資本理論提出，Coleman認為影響子女學業成就的因素，除了人力資本與社會資本外，還有財務資本（引自唐

詩韻，2004）。所謂財務資本，簡單來說就是家庭的收入與財富，此與Bourdieu所提及的經濟資本（指各種生產經濟利益的因素，如土地、工廠、勞動、貨幣等各種收入）觀念相當，皆指物質資源。郭丁熒與許峻維（2004）兼採Bourdieu與Coleman的觀點，將經濟與財務資本界定為「父母所提供子女在學校教育社會化的過程中涉及的相關物質資源」；其餘大同小異的說法為：「財務資本指家庭的收入與財富，可用以協助子女增進學業成就表現之物質資源，有時也稱為『經濟資本』」（李敦仁，2007；李敦仁、余民寧（2005）；鄭耀男、陳怡靖（2000））。而唐詩韻（2004）則認為，依據Coleman的理論，財務資本表現在有形的物質資源，也表現在父母透過財力的影響而提供的教育投資。

有關家庭財務資本對孩子的影響，國內外已有許多實證研究加以探討。由於財務資本可直接立即轉換成金錢，進而成為培養其他資本的源頭（林森富，2001），所以對孩子成長中所需各項投入影響很大。就學業成績而言，Lockheed & Fuller（1989）以泰國八年級學生3747人為研究樣本，研究影響學生數學成績的因素發現，家庭收入對學生的前後測數學成績都有顯著的正面影響，而Lockheed and Fuller以馬拉威21個學校103位就讀第四級、第七級學生為研究，發現學童在下課後需要幫忙家裡勞動或工作賺錢的，會對學童的學業成績有負面影響（引自鄭耀男、陳怡靖，2000）。

就教育資源之取得而言，Wong、Fejgin以及Roscigno & Ainsworth-Darnell研究指出，家庭社經地位愈高者，父母愈能為子女營造良好的讀書環境和提供充沛的教育設備，進而有助於子女教育成就之取得（引自李敦仁、余民寧，2005）。就輟學機率而言，Teachman、Paasch、Carver以及Hearn研究發現家庭收入低者，輟學的可能性較高（引自唐詩韻，2004；鄭耀男、陳怡靖，2000）；反之，Teachman、Paasch、Carver以及Hofferth、Boisjoly & Duncan研究發現家庭經濟收入愈高，子女輟學的可能性愈低（引自李敦仁、余民寧，2005）。就選讀學校的限制而言，Hearn、Lockheed and Fuller、Teachman、Paasch、Carver、Teachman、Hofferth、Boisjoly & Duncan等皆提出相關的研究，即家庭收入低者，選讀學校較受限制，學業成績也較低；家庭經濟收入愈高，子女較能自由選讀學校，學業表現也較好（引自鄭耀男、陳怡靖，2000；唐詩韻，2004；李敦仁、余民寧，2005）。

就參加補習教育而言，Stevenson and Baker研究日本參加shadowed education的學生，就讀大學的可能性較高（引自唐詩韻，2004；鄭耀男、陳怡靖，2000）。在國內相關研究也指出，無論是國初中升高中職、五專，或是高中升大學，參加補習的項數越多，升學的機率越高。至於學生在放學後需要為家裡工作或賺錢者，對其升學有顯著的負面影響（黃毅志，1995）；郭丁熒、許峻維（2004）的研究亦指出，高社經地位的家庭為了提升子女順利取得高學歷及高文憑，其所提供的幫助與資源遠超過其他階級的家庭，如給予子女全科的補習，以助其全面提升學業能力；依據子女的興趣補充課外讀物、電腦等，以境養子女多元智慧與由上述可知，父母將家庭收入與財富用於協助子女提升學習成就的有形物質資源與

無形的教育投資上，即形成Coleman 所謂財務資本。歷來有關財務資本的研究，皆聚焦於家庭財務資本，而諸多實證研究也證實，家庭財務資本能提供子女教育資源，正向影響其教育成就（鄭耀男、陳怡靖，2000）。

誠然，家庭是學童的第一個學習場所，家庭的培育也是孩子能否順利接受學校系統化教育的前置因素（許宏儒，2005；謝孟穎，2003），其各項投入足以影響孩子日後的發展；但由前述探討學校投入的理論可知，學校教育給予孩子更深化的能力培養，與進一步社會化的陶冶，是孩子將來得以獨立於社會的重要學習歷程，而教育財務資源投入與應用的適足性與公平性，會直接影響教學品質與學生的受教機會均等（許添明，2003；陳麗珠，2006），所以學校財務資源也是不可忽略的中介因素，亦應加以重視。此外，社區則是孩子伸展生活觸角的大環境和舞台，前述有關社區理論說明社區在提供孩子學前經驗、小學、國中階段的生活拓展與探索，都具備不可抹滅的功用。因此投資足夠的財務資本，以建設適足的軟硬體設施，以及舉辦多元的活動，提供給孩子豐富的探索環境，亦是社區建設不可忽略的一環。只是依目前所見文獻而言，以探討家庭財務資本的資料最豐；而國內有關學校財務資本者多著眼於教育經費的分配、運用之公平性與適足性的探討，學校財務資本尚可由此切入（陳麗如，2005；許添明，2003）。

由上述家庭財務資本對孩子的影響可知，父母擁有較高社經地位與經濟能力，確實能提供孩童豐富的財務資源，使學童在學習的起點行為、學習過程中的學業成績、各階段的選校限制等佔有優勢（李敦仁、余民寧，2005；唐詩韻，2004；楊瑩，1999）。然財務資本的影響並非直接的（李敦仁，2007），楊瑩（1999）的研究指出，家庭客觀因素（父親職業或社會階級父母教育、家庭收入、家庭完整狀況等）與主觀因素（父母的期望、父母養育子女的方式、家庭的語言型態、親子溝通交流等）對孩童的學習成就有顯著影響；其中客觀因素中的社經地位與經濟能力，固然可提供孩童豐富的財務資源與文化資源，但父母的期望、養育方式、家庭語言型態、親子溝通交流等，則是決定孩童能否實際受惠的關鍵，因此，李敦仁（2007）認為，財務資本必需透過社會資本間接影響孩子的學習機會與學習成就。此外，前述主觀因素中的語言型態與父母為子女安排的學習活動有些是文化資本的範圍，所以財務資本也會轉換成文化資本而對子女產生影響，只是文化資本仍需透過父母對子女的參與、期望與關懷（心力投入，屬社會資本），作為子女接受濡染的推進力，才能完成代間的移轉（周新富、王財印，2006）。換言之，父母依據其文化能力、經濟能力、對子女的教育期望、教養觀念等，決定家中經濟資源對子女教育的投資比例，並善用財務資源提供的教育軟硬體設施，再透過親子交流互動的方式啟發與鼓舞，協助子女從中獲得教育成就，子女才得以間接得到財資本的正向影響。也就是說，所說財務資本是所有資本的基本型態（陳麗如，2005），而其運用則端賴父母的能力與觀念態度。父母的能力包含父母的文化能力與經濟能力。文化能力指父母對主流文化的認知、鑒賞等能力；至於經濟能力，則包含財力與物質，綜合前述Bourdieu與Coleman對財務資本的定

義，可以家中的資產、收入為衡量變項；觀念態度指父親對子女教育的重視程度，具體表現在子女的補習項數、才藝學習項數、家中是否有固定的讀書地方、是否有參考書、報紙及字典或百科全書、適性的課外書籍、電腦、網路、視聽器材設備、子女是否需要利用時間協助家中工作或賺錢、假期是否安排子女參加學習活動或休閒活動及所參加的項數等（引自李敦仁，2007；黃毅志，1995）。

## 第四節 法律制度與教育公平

法律制度在總計畫中的定義，背景部分為：「現行法律制度對不同國籍、族群、區域、性別、年齡等受教者基本教育權力的保障。」；輸入部分為：「現有對達成教育公平目的之法制投入面敘述。」；過程部分為：「現行法律制度對教育公平等執行面之保障。」；結果部分為：「檢視現有法律制度對保障教育公平不足之處。」人生而自由平等是民主國家的立國精神與努力目標，而教育機會均等的理想，不僅希望藉由教育的力量來促進社會的公平，其本身也代表一種社會正義。何謂滿足在資源選擇上的機會均等？能夠滿足適性發展的個別需求滿我實現，但在基礎教育的國民小學階段，做為國家義務教育的起始點，學生在畢業時需有一定程度的學業能力銜接後國中教育，所以需有一定水準的產出（output），這可說是國家對於教育基本權的最低保障。其次在適性發展的自我實現方面，根據學生性向，提供足夠的教學資源是積極的教育權實踐。另一方面排除達到機會公平的阻礙因素。

我國憲法中有關教育平等的國家政策主張，具有客觀法面向的約束力，無論在行政、立法、及司法各面向，應有具體化的公共利益主張。憲法 21 條的教育基本權雖是較為抽象的憲法建構，但可輔以憲法第 159 條與國民教育法第 2 條的規定，成為主張教育機會均等的直接憲法與法律明文依據。根據憲法第 159 條規定，國民受教育機會，一律均等。代表國家不論國民的出身背景、種族、階級，皆應促使所有國民接受國民教育的機會均等，此為憲法對教育機會均等的明文規定。將其規定在基本國策，並非代表教育機會均等條款僅為一種方針條款，而對於國家公權力毫無拘束力。因為憲法看待個人與群體間的關係，主要是本於所謂保有個人自我實現的前提下，能在個人與群體間尋求平衡。但必須認清的是，基於個人自由權的保障前提，即使承認其處於群體社會關係的框架下，憲法仍承認個人與群體間的競爭或衝突關係。基於此，國民基礎教育的義務性和權利性，正說明此種請求和逼迫的張力關係。

教育機會均等應考慮到教育活動的整體性，包括起點、過程、與結果。教育機會若能循著均等、公平分配的對待給予參與的機會，至少在面臨自我實現上的困頓時，教育過程的適時提供教育資源，可以彌補先天環境的不足。在法理層面，有三種原則可以探討。社會國原則除了社會安全作為保障人民，符合最低生存標準的現代化設施建構外，也十分強調社會正義在教育資源的分配過程，因為社會