

上述研究設計之原理乃基於優先建構公平理論，使研究成員對概念之界定及研究架構形成共識，俟理論及指標建構完成後，再運用指標蒐集資料，並以這些資料與指標來客觀檢測議題的公平，也以這些資料與指標來檢測與教育公平相關的政策是否達成其目的。易言之，理論及指標建構取向（第一階段）之研究乃在為整個研究建立理論根基，以及建構監控教育公平之指標，此階段之研究可作為後續研究階段之評估準則，使議題與特定政策之分析（第二階段）有所依據。議題之研究則有助於深入了解台灣地區在教育公平上所存在的重大議題。認識問題正是解決問題的重要前提，特定政策之研究有助於瞭解政府所提出之相關教育公平政策之成效，以及這些政策是否真有助於解決教育公平之問題。

第三節 研究目的與問題

基於上述研究背景，本研究的目的如下：

壹、研究目的

- 一、瞭解終身教育公平指標之相關理論與研究現況。
- 二、建構我國終身教育公平指標的具體架構與層面。
- 三、建立我國終身教育公平指標的具體項目與內容。

根據上述研究目的，本計畫擬定的研究問題如次：

貳、研究問題

- 一、當前國內外有關終身教育公平指標之相關理論與研究為何？
- 二、我國終身教育公平指標的可行架構與層面為何？
- 三、我國終身教育公平指標的可行項目與內容為何？

第二章 文獻探討

有關終身教育公平性指標的相關文獻探討，可分析如下：

第一節 終身教育的意涵與我國的現況分析

壹、終身教育是人人教育

中國自古有「活到老學到老」的觀念，莊子在養生主篇也有：吾生也有涯，而知也無涯，以有涯逐無涯，殆矣的說法。荀子也曾說：學不可以止，學至乎歿而後已。此等說法已有學習歷經生命全程的終身學習理念。龍沃斯與戴維斯（Longworth and Davies, 1996）將終身學習界定為：個人歷經生命全程，獲得知

識、價值、技能與理解，以發展潛能的過程。兩人將終身學習分成三個向度，各包含不同要件：(一)學習者：學習需求、動機、願景及目標、學習可及性、技巧與能力、輔導與資訊、有效與回饋。(二)終身：學前、小學、中學、大學、繼續、成人、高齡。(三)學習：經費、品質、整合、科技運用、認證。此三向度涵蓋個人的內外條件，以及生命的不同階段。簡言之，終身學習是歷經個人生命全程的學習過程，其所涉及的重要議題與條件，包括個人動機與需求等內在條件，以及學習設施、管道整合及成果認證等。若以2002年6月21日我國公佈實施的「終身學習法」第3條對「終身學習」一詞的界定：「指個人在生命全程中所從事之各類學習活動」(法務部，2010)為例，也反映類似的意涵。

自從哈欽斯(Hutchins, 1968)提出學習社會(learning society)之後，學習社會的建構，便成為各國推展終身學習的重要目標或願景，諸如聯合國教科文組織(UNESCO)自1990年代以來，便以「人人教育」(Education for all)為理想，透過會員國戮力推動；1996歐盟的終身學習年，以及我國1998的終身學習年，都是直接以邁向學習社會為願景。學習社會是：人人終身學習的社會，也是聯合國教科文組織所揭示人人教育的理想。人人教育是人人有教育機會，有學習權利的理念。為達此目標，對於因個人及環境等內外條件處於不利，致使教育機會與學習權利受到影響的社會大眾，便有待教育公平與學習機會的補充，以符基本的公平原則。阮森(Ranson, 1994)在其「邁向學習社會」的著作中，也強調此等觀念，並比喻：學習社會邁向教育民主。

貳、從社區到社會：推動差異化與分眾化的終身學習

社區歧異性的特質，其中部分便是肇因於在社會、經濟及文化等發展程度的不同；亦即反映了社區所在區域發展及居民社經條件的差異。於是，便出現都市型、鄉鎮型、農村型或偏遠型等不同社區的分類。台灣雖然幅員不算大，但因屬島嶼國家，且多山多河流等特質，讓台灣的地理環境也呈現各樣面貌，分從縣市及其社區展現出來。教育部為推動1998年邁向學習社會的「發展學習社區」行動方案，結合台灣師大、中正大學及高雄師大等設有成人教育相關系所的大學進行實驗。其中台灣師大選擇了台北縣泰山鄉(鄉鎮型)，中正大學則在嘉義縣新港鄉(農村型)，個人時任高雄師大成人教育研究所所長，為能與兩校有所區隔，充分發揮學習社區實驗的成效，於是選擇在高雄市左營區，定位為都會型社區，便基於社區發展程度不同及屬性的差異。惜該實驗未能持續，尚難獲致不同類型學習社區的實驗成效。有感於擬定切合社區個別差異之策略的重要性，研究者後續在計畫的執行，也發現台灣不同地區之社區在推動學習等方面的明顯差異，並在後續研究、教學及實務工作等方面，持續關注此等課題。

即以人口多寡為例，馬特(Matter, 2007)曾深入社區現場進行為期四年的參與研究，比較人口密度不同的社區在互動與差異的來源，發現密度越高差異來源越

大，越不易預估常住人口數及社區結構。南米拉、蘇蘭德、黑納南與尤提拉 (Nummela, Sulander, Heinonen, and Uutela, 2007) 於芬蘭南部的研究發現，社經地位及健康的自我評量，與社區類型的不同有顯著相關。對於都市地區的民眾，經濟收入與健康自評的正相關最顯著，在高及低人口密度鄉村的兩類型社區，則存在相對較低的正相關。顯示在健康自評上，受到社區類型不同與個人經濟條件差異的影響。此等社區類型或其民眾特質差異的存在，有待因應其個別差異的策略，這對學習此一主題亦然。此個別差異也顯示個人及社區等內外條件的差異，會影響其可用教育資源的多寡。

參、人人教育的理想有待達成

就終身學習來說，個人能否善用各種正規、非正規及非正式的教育資源進行持續的自我學習，可謂是實踐終身學習的重要條件。學習社會是終身學習社會，也是全民終身學習的社會。當自 1998 年以來，邁向學習社會已成我國終身教育的政策願景時 (教育部，1998)，吾人亟需思考：此一學習社會僅是在學習參與處於優勢之族群的社會，還是真正能落實到人人學習的全民終身學習社會。雖然從 1994 年第一個「發展及改進成人教育五年計畫」以來，即使未聚焦在自我學習，於成人或終身教育政策面，對於諸如不識字者、老人、婦女、原住民、勞工，甚或目前之新移民等弱勢族群，政府率多能列為優先服務對象，結合不同行政部門及管道，提供補償性的繼續教育資源。惟多年以來，在患寡的問題已減少後，其核心問題在於：不患寡而患不均，不患寡而患如何有效，未能真正切合弱勢者的學習需求，或是仍侷限於給魚吃，虛擲教育資源而未能教以捕魚，無法獲致治本的成效。我國終身學習法在第 4 條第 3 款即明文規定：各級主管機關為確保弱勢族群終身學習資源，並引導再投入社會服務機會，應優先提供原住民、身心障礙者及低收入戶之終身學習機會及資源。」 (法務部，2010)。如此的規範精神，也反映出對特殊弱勢族群終身學習資源與機會的重視及保障，同時有助於教育公平目標的追求。

以教育部委託暨南國際大學成人及繼續教育研究所所進行的 2008 台閩地區成人教育調查為例 (吳明烈、李藹慈、賴弘基，2009)，發現台灣地區 16 歲以上成人參與正規及非正規學習活動的比例為 29.21%。然而，在未參與者之中，男性 74.30%，65 歲以上者 88.68%，國小以下學歷者 94.19%，獨居者 88.68%，無收入者 83.60%，居住在偏鄉者 78.80%，非勞動力者 80.79%，農林漁牧業者 88.94%，顯示以成人為例，渠等是否參與學習受到性別、年齡、教育程度、家庭型態、經濟收入、居住地區、工作、職業等社會人口變項，以及社會經濟條件的影響。而此等背景或條件，也可能是影響渠等教育資源多寡，以及教育機會及學習權利是否均等的主要條件。由上述調查可知，不同背景的成人在有無學習參與的高比例差異，也顯現出教育在資源、機會及權利等潛在的落差，有待進一步發掘並加以彌補。

第二節 終身教育的國際趨勢及其對公平性的啟示

終身教育的推展自 1970 年代以來益見普及，從全球聯盟組織到個別國家，都可窺見在政策上的重視與倡議。

壹、聯合國教科文組織 (UNESCO) 的呼籲

聯合國教科文組織自 1990 年來，在全球大力推動「全民教育」(Education for All)，透過國際力量，針對弱勢國家的弱勢民眾，提供教育資源與繼續學習等補償性機會，以消弭教育死角，普及終身學習。目標對象包括：不識字者、獨居高齡者、特殊境遇婦女、低階勞工及農漁民、少數民族、身心障礙者、低開發及偏遠地區等相對處於不利者。甫於 2009 年 12 月 1-4 日於巴西召開的「第六屆國際成人教育會議」(Sixth International Conference on Adult Education-CONFINTEA VI) 揭示的大會主題是：為變動不居的未來成長與學習- 成人學習的力量 (Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning)，戮力強調成人學習是面對充滿變數的未來，追求成長與進步的主要力量。再次確認推動成人教育及學習的迫切性及重要性。會後與會者共同提出呼籲，期待各國政府立即採取行動，因為不採取行動所付出的代價太高；強調此呼籲是暮鼓晨鐘，希冀各國政府及國際社群採取行動，付出更大的努力，否則全民教育的理想無法實現。

台灣雖然不是聯合國教科文組織的成員，但我們是國際社群的一份子，也應充分與國際趨勢同步，透過成人及終身教育，追求全民教育理想的實踐，落實教育機會公平與均等。尤其應反映當前社會變遷的趨勢，諸如：高齡化、資訊化、多元化、M 型化，針對獨居高齡者、數位落差者、新移民、低所得及待失業者等社會弱勢民眾，結合多元管道的學習服務，強化宅配教育的便利方式，消弭教育死角，提高學習參與動機，擴充並普及教育對象，以增進教育投資的效益，落實全民終身學習社會。

貳、歐盟 (European Union) 的經驗

歐盟將 1996 年訂為終身學習年，提出邁向學習社會白皮書。其中的重點之一，便是促進「社會融合」(social inclusion)，聚焦於協助弱勢者的補償教育，減少教育資源及機會的落差。其後在 e 化教育的政策上，消弭數位落差 (digital divide) 也是核心目標之一。目前已有 27 個會員國，尚有包含土耳其等 3 個候選國的歐洲聯盟，對於成人及終身教育的投資與推動，更是不遺餘力。所揭示的目標是：為變動的未來奠定基礎 (Laying the foundation for a dynamic future)，強調高品質的教育及訓練，是歐洲發展知識社會及在全球化經濟有效競爭的關鍵所在。歐盟所揭示的目標，與聯合國教科文組織「第六屆國際成人教

育會議」的主題若符合節，兩組織都強調，教育或學習是面對未來及競爭的重要基礎與策略。從 2007-2013 年，歐盟已編列 70 億歐元（約 3209 億台幣）投資於教育與訓練，主要的計畫有四（EU, 2010）：

一、里奧那多達文西 (Leonardo da Vinci)：以義大利藝術及發明家達文西為名，計畫目標以職業訓練為內容，尤其針對年輕人及企業訓練人員提供職業繼續教育。

二、伊拉茲瑪斯 (Erasmus)：以荷蘭文藝復興人文主義者 Desiderius Erasmus (1466-1536) 為計畫名稱，目標在於促進歐盟會員國所屬大學之間的合作，促進大學生的流動及相互採認。

三、葛隆維 (Grundtvig)：以丹麥成人教育之父 Nikolaj Frederik Severin Grundtvig 為名，目標在資助成人教育方案，特別是跨國之間的伙伴關係、網絡及流動。(四) 康美紐斯 (Comenius)：以捷克教育及科學家 John Amos Comenius (1592-1670) 為名，康美紐斯的生日 3 月 28 日是捷克教師節。計畫目標在資助學校與教師之間的合作。

歐盟的教育及訓練計畫，透過會員國政策或社會基金 (social fund) 的贊助，在 27 個會員國普遍地推動。所提出在知識社會的需求，以及全球市場競爭的需要，致使教育及訓練投資的重要性，恰也是我國所面臨的當務之急。因此，如何以教育與訓練為政策主軸，優先連結中央政府的主要部門，諸如：教育部、勞委會、青輔會、人事行政局等，甚或經濟部、國防部、衛生署、警政署、法務部、農委會等專司不同人力養成及培訓的部門，協調政策重點，區隔目標對象，致力於不同人力的培訓，以整體提升人力素質，提升國家競爭力，應是教育部政策的優先議題。

參、個別國家：以美、英、日當前作法為例

一、美國

美國教育部 (U.S. Department of Education, 2010) 日前舉辦「我學故我在」(I am What I Learn) 的個人學習故事影片的競賽。將具有特色的個人學習動機、目的、過程與結果，以故事敘說及影片的方式呈現。美國教育部結合「You Tube」主辦，獲獎的影片，除獲得獎金外，影片也隨著「You Tube」播放，廣為人知，增加仿效及推廣的成效。活動名稱的「我學故我在」，仿存在主義 (Existentialism) 之「我思故我在」，頗能凸顯學習才能形塑及發展自我的理念。

楷模學習 (Model learning) 不論是何種主題，確實是一種可行及有效的活動設計或推動方法。在我國的好人好事代表、各類有功人員及講座的頒獎及表揚，無非肯定個人之外，也希望能獲致樹立楷模，群起仿效的擴大成效。美國教育部「我學故我在」的特色，除了應用楷模學習的傳統觀點外，主要是能結合當今網路時

代影片分享及流傳的大眾文化，抓住時下網路族或年輕人的喜好，不僅公開表揚，且不限於以出版言行錄或傳記等紙本而已，而是以影片為題材及呈現方式，擴大了參與及影響層面。類此優點，在台灣的活動設計上，絕對有相當的資訊科技條件予以斟酌、修正或仿效。

二、英國

英國除了政府部門隨著歐盟的政策推動教育與訓練外，向來也是成人及終身教育辦理成效良好，可供他國仿效參考的國家之一。在組織上，其中非政府部門組織的「學習與技能委員會」(The Learning and Skills Council)成立於2001年，係由之前的「擴充教育撥款委員會」(Further Education Funding Council)及「訓練與企業委員會」(Training and Enterprise Council)結合轉型而來(Department for Education, 2010)。「學習與技能委員會」的存在是讓英國人具有更好的技能，更多的競爭力。其明確的目標在於增進英國年輕人及成人的技能，以確保有世界一流的勞動力。所肩負的工作包括：1. 提高年輕人的學習參與及成就。2. 增加成人的學習需求。3. 提高技能層次提升國家競爭力。4. 增進教育及訓練服務的品質。5. 促進教育參與機會及均等。6. 增進教育機構的效率及效能。顯見「學習與技能委員會」具有政策形成、推動及督導等影響力，關心不同層面的教育及辦理績效。

除了既有的政府部門外，類似英國「學習與技能委員會」的組織，可避免行政組織體制的束縛，提高在運作上的效率及效能；同時能以目標為導向，在組成成員、經費編擬及應用，以及行政運作等方面，發揮更靈活及更聚焦的角色功能。我國在行政部門設有多類任務型的「委員會」，惟率多流於形式，功能不彰；甚或反讓公務人員綁手綁腳，未蒙提高效能之利前，便折損了效率。以攸關成人及終身教育的「終身學習推展委員會」來看，雖然依「終身學習法」有其規範及任務，但卻未受到重視，功能尚未彰顯。從中央政府著手，或應參考英國「學習與技能委員會」的編組及作法，調整現有「終身學習推展委員會」的組織，發揮跨部門、任務編組及多元成員及專長組成等優勢，在成人及終身教育推動上，扮演更積極有效的角色。

三、日本

日本自1990年代以來的教育改革，便是以建立終身學習社會，推動終身學習為目標，這與於該年實施生效的「生涯學習振興法」有密切的關係(MEXT, 2010)。在終身學習網絡上，以社區為本位，除原有的公民館、分眾的婦女館外，設置終身學習館，規模類似我國的社會教育館，擁有上課場所、資訊提供、諮詢服務、休閒娛樂、圖書收藏借閱及活動辦理等多元功能及軟硬體設施，但分佈卻遠比社教館來得普遍。除了終身學習館外，尚有分佈更普遍，更能深入社區基層的「終身學習中心」，規模雖遠小於終身學習館，卻更能靈活運用，貼近民眾生活場域。

設置點可在社教機構、公共場所、社區大樓或商業區的超市等。除了規模大者提供上課場所外，率多提供學習資訊，或專人提供學習諮詢等教育服務。日本終身學習館及終身學習中心的作法，也被韓國教育改革，發展終身學習網絡政策的仿效。於是在韓國紛紛設置終身學習館及終身學習中心，作為在社區普遍推動終身學習的重要機構；同時，在社區終身學習網絡上，扮演重要的觸媒角色。

值此全球在地化 (glocalization) 的時代，一者面臨全球化的挑戰及國際參與的需求，二者如何保有我國在地的歷史、文化及教育等特質，發展具有在地特色的成人教育及終身學習社會，同時進一步能外銷到其他國家，可謂是當前重要的課題。從聯合國教科文組織、歐盟、美、英、日等主要組織及國家的當前政策重點觀之，渠等對我國的啟示在於人人教育理想的實踐，以及具體政策的擬定。

重視特殊族群的特別教育，便是基於學習權的教育公平性理念。類此仍有賴援引社會學的次文化探討其內外條件的殊異性，並從個別化教育的觀點，發展適性教學 (adaptive teaching) 的有效策略，以期落實從分眾教育到大眾教育的全民教育理想。具體言之，為達成人人教育的理想，以下的重要議題有待探究與落實：

(一) 檢視當前公部門對弱勢族群補償教育的作法，評鑑其達成目標與教育投資的成本效益，以確實發現問題癥結與困難所在，作為研議後續教育服務的參考及依據。

(二) 選取影響個人學習的重要條件，從社會人口變項著手，進行分眾之具體化學習特質的個別差異分析，以歸納其特質類別，進而延伸到心理變項的探究，作為發展個別化學習諮詢輔導的基礎。

(三) 區隔特殊族群中，相對弱勢與優勢學習者的個別特質差異，分析渠等特質差異的狀況，以弱勢族群為優先對象，並兼顧優勢族群的探討，落實因材施教與全民教育的理想。

(四) 運用依社會人口及心理變項等個別差異為基礎所歸納的特殊族群學習特質，強化多元文化教育的微觀探究，據以發展適性教學的有效策略，補充當前在地化成人教學理論與實務的不足。

(五) 增進在跨文化學習特質與教學策略的差異分析及比較研究，從境內台灣社會的不同次文化著手，進而延伸到境外的其他地區及國家的特殊族群，以發掘不同區域及層次多元文化教育的異同。

第三節、人人教育機會均等與公平正義意涵再釐清的必要性

「教育機會均等」幾乎是國人對教育政策、實踐、或論述中，相當熟悉的辭彙。儘管如此，這個辭彙的內涵與政策訴求到底是什麼，似乎仍沒有定論。「教育機

會均等」如果仍屬有爭議的辭彙，則在教育政策、實踐、與研究的論述裡，它怎能成為教育政策制定時所應遵循的「原則」？或者是教育實踐所應努力達成的理想目標？抑或是教育研究所據以判斷人際或群體間差異的社會現象？台灣近一二十年來的教育改革風潮中，對於教育機會均等的訴求，幾乎毫無疑惑地把它看成「不證自明」的社會理想，或者視為邁向所謂「公義社會」的重要措施。即使處於民主參與及「眾聲喧嘩」的當前台灣社會，這個容有爭議的辭彙，卻悄悄地成為多年來教育改革的重要主張，而沒有出現因對其內涵或訴求的見解殊異引起爭執，這種現象實有違民主社會的常理。

壹、教育機會均等的涵義-理念解析：教育機會或教育成就

關於「教育機會」的涵義，歷來有關研究或聚焦於教育資源的投入，或強調入學進路(access)的暢通，或張顯教育過程的對待，或著重相當程度的教育成就。若這樣理解「教育機會」，則「教育機會均等」所關注的焦點，應是上述「教育機會」的分配是否平等。

柯爾曼(Coleman, 1968)曾以五種指標判斷教育機會是否均等：

- 第一、以「社區投入學校資源的差異」來界定，例如學生單位成本、學校設備、圖書館、教師素質、以及其他類似的可量化因素；
- 第二、以「全校學生的種族組成比例」來界定，這樣有些依聯邦最高法院（黑白分校的教育本質上是不平等）的判決而認為均等的，就會因其種族組成比例，顯現出不均等的教育機會；
- 第三、根據「學校的各種無形資源或特性，以及可直接從社區投入學校資源追溯到的因素」來界定，像教師士氣、教師對學生的期望、學生學習興趣等等；
- 第四、以「學校對具有相同背景與能力的學生之教育效果（如學業成就、學習態度、自我觀念等）」來界定，在這個定義下，不均等可能來自學校的投入、種族的組成比例、或更多無形資源的差異；
- 第五、以「學校對具有不同背景與能力的學生之教育效果」來界定，這樣的定義強調學校教育結果的均等。

不過，必須注意的，上述柯爾曼所指的學校教育，大致上是以中小學及學前教育階段，特別是涉及國家或政府應負責的義務教育，並未涵蓋高等教育階段，因此上述五項指標，是否仍適用於本研究，有待商榷。

王家通(1998)認為「教育機會」的具體意義，就是涵蓋經費、建築設備、師資、教材等等，所構成的「教育資源」。這樣定義下的「教育機會」，既不涉及個人如何使用資源，也無關乎其「教育成就」。這樣的定義乍看之下好像簡單易懂，但若詳細檢視，則有其困難在。首先，就「教育資源」的內涵而言，這樣的「教育機會均等」，必須確保人人入學進路、課程、教材、師資、設備等等方面之同質且等量。其次，若不能精確定義「教育資源」的內涵與外延時，則教育資源的同

質等量之判準，所涉及的複雜因素可能被過度化約。例如，所謂的師資方面之平等，若非指同一位教師，則僅能以某些條件(例如學歷與資格)泛泛地宣示其等量同質。又若同儕互動與社區環境也都可能構成教育資源的一部分，則不同班級、不同學校的學生之教育機會就不可能均等。因此，這樣定義的「教育機會均等」理念，雖有其理想性，實際上恐怕不太可行(莊勝義，2007)。

如果學校教育機會是否均等與教育成就不相干，則教育機會是否均等的問題，就不太會受到重視。所以，將教育機會界定為教育資源，雖企圖彰顯「教育機會」與「教育效果」之別，但若輕忽兩者之間難於割裂的密切關係，則就當前的教育實際而言，既可能窄化了教育機會均等的訴求，也不易揭露教育機會不均等的關鍵以及相應的改革措施(莊勝義，2007)。

一言以蔽之，「教育機會均等」一詞的涵義之爭議，涵蓋究竟是「機會的平等」或「結果的平等」或「條件的平等」？而是否平等則主要係透過個人間的或群體間的比較？所關注的焦點往往著重在天生稟賦或後天環境差異造成的不平等。此外，人們所處社會結構與教育功能(如選擇、分派等)之相關程度，也可能導致她/他們對教育機會(不)均等問題有不同程度的關切。

貳、結合「需求、能力、機會、成果」的教育機會均等理念

「教育機會均等」要能成為有意義的訴求，其前提是教育或教育機會為眾人之所欲，甚且不嫌多。無論以「平等」或「機會均等」作為分配的原則，如果沒有眾人之所欲的「被平分項」(equalisandum)，則平等或機會均等都將顯得空泛。因此，教育機會均等理念，預設了教育或教育機會為人們所欲的，而且人們所欲的教育或教育機會的確存在。

然而，光有機會或資源，如果擁有者沒有能力去使用它們，則透過教育以充分發展個人潛能的期待終將落空。而且，受天生稟賦與環境因素影響的個人能力與特質，既持續影響個人掌握(或創造)機會以及使用資源的效能與效益，也影響對其選擇機會的自由度和使用資源的自主性。因此，在考量到個人需求之外，教育機會均等的理念，勢必要進一步處理「能力」、「機會」、與「成果」三者的連帶關係。

根據米紹(Dennis E. Mithaug)的機會均等理論，由於「能力、機會、與成果」三者交互作用，將產生循環累積的利益或不利，並持續影響個人的「自決前景」(prospect for self-determination)，機會均等理論乃在改善累積的不利，以提升處境最不利者的自決前景(莊勝義，2007; Mithaug, 1996:3)。循環累積的利益或不利，往往由下述三種效果決定：(一)個人基於其需要，依其現有的能力去應用資源，以獲取他/她所欲的標的；(二)人們藉以追求其標的之手段，受到

社會和環境所呈現的機會之調控；(三)人們以前所獲致的成果。這三種效果交織作用，增益或者減損人們後續機會的最適性(optimalities of subsequent opportunity)，因而強化了處境優勢者的利益，也強化了處境不利者的不利(莊勝義，2007)。

教育機會均等理念，若結合「需求、能力、機會、成果」，則可凸顯其訴求的複雜性，既揚棄向來將機會平等與結果平等對立的思維，又兼顧資源平等與福利平等的理念。首先，強調教育與人類欲求的交互關係，人類需要接受教育以理解、改變、昇華自己的欲求，進而提升與精鍊自我教育。不同發展階段的人生，可能有不同的欲求，社會所提供的教育機會，勢必要與時俱進，才能滿足人們所需。第二，強調教育與能力的關係，人們依現有能應用教育機會或資源以獲致所欲的成果，同時擴充已有的能力並形成新的能力。第三，表明作為「平分項」的是「教育機會」而非「教育」本身，「平等」作為分配原則。教育機會與平等，為「教育機會均等」的雙重訴求，一方面是對教育機會的追求，另一方面是對平等的欲求(莊勝義，1998)。平等或不平等的現象，多源於人際間的「比較」，由於人們對於這些平等或不平等現象的「計較」，而萌生公平或不公平的心理感受。對於社會生活中不公、不平的現象，教育可能塑造或改變人們的特定態度或想法，也讓人能夠判斷如何去比較或計較才合情理。第四，就教育與成果的關係而言，彼德斯(Peters, 1966:37-38)界定教育為一種「工作-成就」(task-achievement)的活動，人接受教育往往預期導向某些成果，而所預期的成果也影響教育的進行。有些成果利於「自求多福」，有些則可以「與人為善」、「利益眾生」。當然，教育的成果可能刺激人們對原先預設的成果之反思，甚至造成改變—改變欲求或想法、對教育的欲求、或對其它價值的欲求等等。對於教育成果均等與否或公不公平的計較，可能出於「自利」的動機或目的，或緣於「利他」的理由(莊勝義，2007)。

參、「教育機會均等」係一雙重訴求的概念

一、訴求教育機會

(一) 首先，就歷程而言，教育機會牽涉到人的成長與機構間的關係。前者指教育係一生的事，儘管其中某個年段的教育格外需要；後者指教育活動發生在某些地方，如家庭、學校、大學等。

(二) 其次，就任務而言，教育機會涉及某些(學習)活動，而從事種種(學習)活動只是教育的必要而非充分條件。所以，同樣入學、分在所謂的「好班」、擁有優秀的師資與設備，未必然在受相同的教育。因此，個人如何參與教育活動，若受到個別差異(能力、努力、與機運等)的影響，則教育機會的人際間比較，應以一定程度(或標準)的教育結果為前提，才符合情理。

(三) 就成就表現而言，教育活動預期某種水準的教育成就。教育成就雖非直接作為分配的對象，卻被當作個人獲取其他機會、利益、資源、或權力、地位、與

文化資本(象徵資本)的決定性與合法性標準。因此，獲致「一定水準的教育成就之機會」，成為一種融合機會均等與結果均等的訴求(莊勝義，1998)。

對照上述三項內涵，在教育機會均或不均等的研究，「教育機會」的概念，主要是被當作研究上的比較指標(莊勝義，1998)：

首先，進入某特定教育機構(如台灣的明星高中、英國的文法中學)，常以「參與比例」(proportion of participation)作為比較各種背景(如性別、身心特質、民族、家庭社經地位、居住地區等)學生之比例的差異情形，國內外這類研究的例子甚多，其中以福洛德(Floud)等人的研究，屬「政治算術」研究策略之一代表。這類研究的特色之一，在於資料易於取得，如自人口普查資料、學校紀錄、及相關統計等，獲取所要分析或統計的數據。其缺點在於無法分析或解釋那些不在學的青少年之背景特性。

其次，參與一定的教育(學習)活動，主要以教育過程的因素作為研究的焦點。在結構面有針對課程與設備的研究，如柯爾曼的研究，就把這個因素當作投入(input)處理；陳伯璋與歐用生等人揭露台灣中小學課程與教科書的階級與性別意識形態，在當時具有相當的啟蒙及批判作用。在行動面有師生互動與同儕互動的研究，哈格瑞福(David Hargreaves)與威利司(Paul Willis)的研究，可歸為這一類。

再其次，獲得相當水準的教育成就(如學業成績、受教年數、初就業時之收入或職業地位等)，常以階級、族群、性別、或/與身心特質等為自變項，分析其與教育成就之間的關係，許多有關「地位取得」的研究屬於這一類。台灣在這方面已有相當可觀的研究(可參考：楊瑩，1994，pp. 214-216；孫清山與黃毅志，1996)。

二、訴求平等

「平等」是教育機會均等的另一訴求，有關平等這個理念，向來有許多的論辯，大致可從意義、焦點、主體、人際間比較、與正當性等議題，來加以分析(莊勝義，1998)：

(一) 平等的涵義

1、平等指事務的狀態(a state of affairs)，這個意義下，「有差異」幾乎同義於「不平等」，例如在身高、性別、膚色等特質上的人際間比較。

2、平等是倫理或道德上的應然假設，如對人性尊會生活中，也不易當作規範群己關係的準則。這種形上規約的平等理想，不強調人際間事實性不平等的比較，在現實人類社會生活中，也不易當作規範群己關係的準則。

3、平等表現在作為節制人群關係與約束個人行為的規則、規範、與原則上，它調節形上規約與事實描述的平等涵義，做為某特定社會生活的實踐準則，如「法律之前人人平等」、「國民受教育之機會一律平等」。這種意義的平等內涵，常需隨著社會情境的變異而調整，所以也較有爭議。

(二) 甚麼的平等？(Equality of what?)

Douglas Rae 等人在其 1981 出版的專著中，以平等的領域(domains of equality)稱之，指要被平分的各種事物。謝恩 (Amartya Sen) 在其 1992 出版的專書中則以平等的焦點變項(focal variable)名之，指作為人際間比較的事物，如收入、財富、幸福、自由、機會、權利、需求的滿足等等。在這個論題上，政治哲學的論辯中，有強調資源分配的平等者 (如 Ronald Dworkin)、有主張福利分配的平等者 (如 Richard Arneson)、有以能力或才能分配的平等綜合前述兩類型者 (如 Sen 以及 John Roemer)。平等的訴求在分配性正義與矯正性正義中有不同的涵義，而且可能是互相衝突的。有限的教育資源，用於補償過去分配時在某一種特質上的不利者，就減少了依目前標準分配所需的資源。所以，究竟要先補救過去的不平等現象，還是先處理目前的平等分配訴求，的確有爭議。

(三) 誰的平等？(Whose equality?)

這是涉及人際間比較的主體問題，如一特定群體中個人間的比較、多群體中個人間的比較、多群體之間的比較等。在這個問題上，最需強調的是「肯認的平等」(equality of recognition) 的問題，平等對待所有成員 (equality of membership)，避免不當的排斥特定個人或團體。過去女性參政權、黑奴公民權被剝奪，即是這類不平等的例子，目前台灣在聯合國的處境，也類似這種不平等肯認 (不是個主權獨立國) 的實質意義。

(四) 平等的比較指標

作為平等的比較指標頗多，常見的有：投入(input)、進路(access)、參與比例(participant proportion)、處遇(treatment)、產出(output)、成果(outcome)或結果(result)、機會(opportunity)、條件(condition)、或立足點(footing)等，不同指標往往代表不同的平等訴求，也可能反應出不同的政治意識形態。

(五) 可正當化的不平等(justificable inequalities)

由於可正當化的不平等情況，不易窮舉列出，在此僅提出概念性的原則。在平等當作主要的訴求價值系統時，係根據它所定的規則、標準、程序、與評量方法，作為人與人之間的比較。但是，當平等僅僅是追求社會正義的眾多價值 (例如，需求、人權、自由等) 之一時，則不平等但合乎人權或需求或自由的訴求，即可能被視為正當的。另外，與這個主題有關的是「平等但不同」的概念。若就事實性的平等(factual sense of equality)而言，不同即事實性的不平等，則「平等但不同」的概念是矛盾的。但是，如果把「平等但不同」當作一個涉及雙重比較的概念，則可以是個具有意義的訴求。例如一個醫生施以兩個病人一樣具有醫學專業的醫療處理 (診斷)，但依據病患特徵而給不同的處方，並不遭受不平等對待病人的譴責。又如購物時付現或刷卡的付款方式不一，也不會構成差別待遇

的指控。再如入學考試，只管總分數是否達到錄取標準，不論考生在各科分數上的差異情形，卻被視為公平的。然而，「平等但不同」的訴求，在英美教育經驗中，卻是個有爭議的問題，主因不平等往往是建築在種種不同或差異的條件之上。

教育經驗中出現過的「可正當化的不平等」，多數係針對某些處境特別者，基於社會公益、福利、或特殊政治因素考量，而給予所謂的「正向的差別待遇」(positive discrimination)或「補償性的優惠待遇」(compensatory discrimination)，或者提供所謂的「肯定行動方案」(affirmative action)等等，以協助特殊處境者通過競爭門檻、獲致較多資源、或得到較佳的機會。這樣的不平等之正當性基礎，有些係建立在道德說服，有些則是透過法律規章的保障，往往隨著時移勢轉而變動。例如，美國聯邦最高法院於 2003 年針對密歇根大學入學政策，作了兩項判決：一是 *Grutter v. Bollinger* 案，一是 *Gratz v. Bollinger et al.* 案。前者針對密歇根大學法學院入學政策，後者針對密歇根大學部的入學政策。這兩項判決聲明，大學以種族因素不當地作為入學優惠措施，例如，對某些種族背景的申請者提供「固定數量或比例的加分」方案，類似台灣對特種考生的優惠方案，顯然違反憲法對人民的平等保護之原則，必須加以揚棄。這是美國對平權措施憲法爭議的較新認定。台灣存在多年的升學優惠措施，是否有檢討必要，或許是教改論述遺漏的重要項目之一，也是論及屬全民教育之終身教育公平時所必須考量的重要議題。

研究者(王政彥, 2003)探討當代社會學家代表人物之一，紀登斯(A. Giddens)的「第三條路」(The Third Way)的核心理念之一是：尋求發展一個奠基於平等原則的多元社會。「第三條路」強調基於平等的原則，紀登斯沿用衝突論、馬克思論、社會主義的觀點，基於平等的原則去發展多元的社會、多元的概念。這些跟舊思想都有一些重疊，那新思想在哪裡？以新右及新左做比較，新右正視有不平等的存在，新左一味的為不平等追求權利，過猶不及。「第三條路」強調平等要有條件，要不違反社會正義、社會凝聚。它強調要基於這平等的原則，也正視了這是一個多元社會，本來就可能有強弱勢之分。但是基於平等原則，企圖思索用其他的方式，進行福利國家的改革，讓既有之左派、右派的一些策略方法，不要再掉入這樣的一個泥淖，以找到它的出路。今天我們強調社會公平、為弱勢族群如：原住民、新移民、不識字者、老人、婦女、失業者等謀福利，有沒有把績效的觀念帶進來？有沒有效率、效能、效果？我們有沒有把權責分享帶進來？你不是只給他魚吃，總要幫助他也自食其力，能夠捕魚，這就是「第三條路」給我們的啟發。若從終身教育公平性觀之，此紀登斯「第三條路」核心理念所強調者，或可讓我們將社會正義、凝聚、責任、績效、權責分享等觀點融入，作為指標發展，與意義的參考。

第三章 研究設計與實施