

從教育結構之變遷看教育機會之分配（上）

詹火生 楊瑩

* **

壹、「教育機會均等」一詞之演變

雖然社會學者對教育機會均等之研究為數頗衆，且淵源已久，但對「教育機會均等」此名詞之範定，仍見仁見智，未有定論。歐美社會學者對此問題之研究始於約十九世紀，其中馬歇爾（Alfred Marshall）所提教育中產階級的理論是其中最主要的概念。

廿世紀以降，由於人們對機會均等分配的關切日增，且此方面的爭議常見於報章雜誌，因此許多學者開始逐漸慎重的檢視「機會均等」之含義。對「均等」一詞之定義，目前仍衆說紛紜。就教育學領域而言，席威爾（Silver）即指出「均等」一詞若未冠以明確的範圍界定，則無異是一個毫無實際意義的名詞。「均等」此觀念必須要囿以特定的領域才有其實質的意義。因此，「機會均等」一詞與「均等」一詞自宜有所區別。學者專家對「教育機會均等」一詞所作之詮釋及分類也因其各自觀點而有所差異。惟若再深一層檢視這些詮釋，仍可發現在各種不同的定義中含有一共同的特徵，即每種定義均有其產生的時代背景，其含義與各該社會當時的環境或制度演變有密切關係。席威爾（Silver, 1973: XXI-XXIV）即會對此觀念的演變作過精湛的分析。

席威爾從各類定義所存在的不同時、空，將不同的定義加以綜合歸類。他指出「教育機會均等」此概念與公開入學競爭息息

相關。有關「教育機會均等」一詞最早期及最簡單的定義是指人有相等的機會進入中等學校就讀，這些學校性質種類或不盡相同，但彼此地位相當。學童選擇適者就讀。這種解釋可見於英國早期的一些書刊或報告書中。例如：湯尼（Tawney）所著「全民中等教育」（Secondary Education for All）一書即採取此種觀點來界定「教育機會均等」一詞。該書是為英國工黨政府教育諮詢委員會而編撰，於一九二二年出版。除此，此種詮釋亦可見於英國一九二六年的哈多報告書（Hadow Report）以及一九四四年的教育法案。另一種對「教育機會均等」的解釋亦以中等教育之均等受教育機會為焦點，但它與前者不同處在於強調人人應有相等的機會接受適性的中等教育，而所謂適性的中等教育是指共同、綜合中學型態的教育。此種說法極為教育學界及政界人士支持，且在一九五〇年代及一九六〇年代初期頗為盛行。惟在一九六〇年代的英國社會，亦有另一種觀念並存。這種觀念介於前述二種說法之間，因此特別受一些對均等主義持保留態度的學者所支持。這類的說法是建議提供一種「混合式」（Mixed）的制度，使選擇性的文法中學與非選擇性的綜合中學並存。

至一九六〇年代末期，英國社會復存有另一種較激進式的詮釋方式。所謂「教育機會均等」係指均等之受教機會「加上」積極性的差別待遇（positive discrimination）。「積極性的差別待遇」

此名詞首見於一九六七年的卜勞頓報告書（*Piowden Report*）中。此報告書強調重新分配教育資源的需要，且主張分配重點應以初等教育及學前教育，而非中等教育，為優先考慮。英國繼卜勞頓報告書之後所實施的「教育優先性計劃」（*Education Priority Areas*）即此類觀念影響所及的產物。然而，由於早期美國社會所實施的學前教育階段的補償教育並未達成其預期的目標，因此美國社會補償教育失敗的例子使大家對此類措施的功效產生懷疑，也令英國政府在執行此類教育優先性計劃時躊躇不決。柏因斯坦（*Berstein*）對補償教育之強烈批評，以及他所提應將政策重點置於知識及價值觀念研究之建議，一方面為懸而未決的問題提供了另一值得探索的導向；另一方面也為「教育機會均等」提供了另一嶄新的詮釋方式。

除了席威爾之外，尚有不少社會學者嘗試就歷史發展的過程檢驗對「教育機會均等」界定方式的差異。莫斯格列夫（*Musgrave*）在其所著「教育社會學」一書（1979：342）中即曾有過這種嘗試。在討論教育的選擇功能時，他指出早期，尤其是十九〇〇年代，「教育均等」意指所有兒童有相等之受教機會。惟彼時介於學童才能及其學業表現之間的干擾因素尚無法衡量，而且這些因素往往與社會結構的其他各部分彼此相互關連。廿世紀以來心理學等行為科學的發展，為學業成就的評量提供了較具體的客觀指標。這些測驗在一九三〇年代的英國社會並被用來作為學術性中等學校選擇學生之依據。換句話說，「教育機會均等」的含義在當時是指所有具有相同智力的兒童應有相等的受教機會。但到一九五〇年代，此種觀念已因學者對智力測驗缺失之批判而產生變革。前述「弱勢」（*Weak*）的定義已被一種新的、強硬的定義

取代。此種「強勢」（*Strong*）的定義是假設：如果在公平的公開競爭情況下，所有兒童均有能力來參加入學競爭的行列。換個角度來說，此種強勢的詮釋相信一個基本的前提：不同社會背景出身的兒童其教育成就應該相均等。持有此種看法的學者乃力倡積極差別待遇的措施，認為教育機會之分配應優先考慮物質或認知條件上較欠缺的兒童。教育優先性計劃及中等學校改組朝向綜合中學型態發展就是受此觀念影響而萌生的兩項重要決策。這也就是說，對「教育機會均等」之詮釋，已由早期偏重教育「投入」（*Input*）的觀點轉至「輸出成果」（*Outcome*）的衡量。由於其目的是使環境因素趨於均等以達成或保障結果之均等，因此補償教育的措施乃成為減少不均等的重要行政措施（*Musgrave*, 1979 : 343）。

艾維次（*Evets, 1973 : 55-71*）也會從歷史變革的觀點分析教育機會均等此名詞意義的演變。根據其分析，廿世紀初期教育機會均等並不是一個熱門的話題。英國社會在一八七〇年教育法案頒布實施後，大致上咸認為全民性開放的公立初等教育已可說是社會均等之實現。彼時許多人亦認為彼時的英國教育制度已達成為該社會培育人才之功能。然而，隨著工業化的發展，大眾逐漸體認教育的重要性，各個人的教育抱負與願望也隨之提升。凡此種因素乃使前述觀念開始動搖。而促成觀念改變的最主要導因之一可說是第二次世界大戰的爆發。在戰爭期間袍伍相伴之生活經驗漸漸打破了傳統的階級界限。戰後大多數人的態度有了根本的改變。在重建社會的過程中，大多數人均以社會正義及公共責任為未來社會發展的優先要件。但是，由於各個人的意見頗為分歧，「機會均等」究竟應以何者為特定範圍則尚乏一致之定論。一九四四年的教育法案所倡三分制中等教育制度是立基於「均等中

有其殊異」(Equal but different)的原則，但因為此原則所倡言「不同種類的中等學校享有相等的地位和聲望」純為無法實現的口號，因此該原則乃廣遭批評。而「教育機會均等」之詮釋亦開始轉至針對進入文法中學受教機會的均等為主。

艾維次認為在教育領域，「機會均等」一詞可有三種解釋的方式。第一種解釋是指無論個人之潛能高低，每個人均應享有相等量的教育資源。這也就是說，學校教育應是在一標準化的形式下進行。第二種詮釋則指，無論個人出身背景或環境如何，具有相同智能的兒童應享有相同的受教機會。第三種解釋其重點不在等量的學校教育，而是主張為教育不利兒童 (educationally under-privileged children) 提供積極差別待遇各項措施 (Evets, 1973: 62)。對第一種解釋，艾維次加以批判，他指出：假如一社會只致力於學校設施或教育資源之均等分配，而罔顧其他各方面的社會因素，則「機會均等」一詞純流為空談，永遠無法實現。第二種詮釋，事實上即為英國三分制中等教育之反映。對此種看法，艾維次也舉出兩項缺點加以批駁。首先，就社會正義的觀點而言，由於環境因素對人類智力的測定有其深遠之影響，因此把兒童依其所測智力加以區分，事實上即無異於將兒童依其環境是否有利而作分別，與個人的真正能力無關。其次，一個工業化的社會必定需要許多不同領域的人才，因此沒有一個社會能有足夠雄厚的基礎或資本來承擔因忽略環境因素而萌生的人才損失。因此，艾維次認為第三種詮釋是比較合適的方式。因為艾維次認為補償教育的概念代表試圖建立一種能為衆人普遍認可的技能、學習及了解的基礎，此基礎為每一個兒童提供「差異中求均等」(different but equal)的就學機會。

上述席威爾、莫斯格列夫、以及艾維次對教育機會均等一詞之演變所作之分析是以該概念在英國社會歷史演變的過程為基礎。無可否認，此概念勢必因時間之不同而有不同的含義。一方面，每一種詮釋均可視為對彼時社會相關意識型態的反映；另一方面，這些不同的解釋對各該社會的實際教育改革政策也有舉足輕重的影響力，不容忽視。

美國社會雖然自開始即存有一種較廣泛普及的信念，認為教育，尤其是公立學校教育，應以促進機會均等為標的，但與英國社會相類似之關係在美國迄今也未能對「教育機會均等」一詞達成一致的看法。自從一九五四年美國最高法院要求學校廢止種族歧視以來，許多學者開始研究學校教育對學生成就的影響。一九六六年柯爾曼 (Coleman) 報告書的發表引發了大眾對有關問題的關切，且在美國掀起討論教育機會均等之熱潮。

柯爾曼的調查研究係一九六五年接受美國教育署全國教育統計中心委託而實施的。在其一九六八年所發表的另一篇討論教育機會均等概念的文章內，柯爾曼指出當初在進行實地調查研究時，並無任何統一的概念可資採用。因此該研究乃致力於廣泛的相關資料的蒐集。在一內部備忘錄中，柯爾曼回溯該研究小組對界定教育機會均等此概念的嘗試。他提及，當時有五種解釋的方式被列入考慮。在第一種定義下，所謂「不均等」是指投入學校的社區資源不均等，例如：每學生單位支出、學校設備、圖書館、師資素質等。第二種定義則以學校學生的種族分佈為範定標準。第三種對「不均等」之界定，則包括學校裡許多無形、或不可觸知的特徵，以及可直接從社區對學校之投入(*input*)而追溯的因素等。這三種定義有一根本共同點，即均以「投入的資源」(*input* but *equal*)的就學機會。

resources)為考慮重點。根據柯爾曼(1968)自「」的描述：「在第一類定義下，投入學校的資源是透過學校行政行動而為（如：設施、課程、教師等）；在第二類定義下則是在於學校其他學生份子的教育背景；而第三類則導源於由各類因素互動而產生的許多無形特徵，例如道德等」。

第四種定義則係以學校對具有「相同」能力及背景的學生的影響來作為界定「不均等」之標準。第五種定義則針對學校對具有「不同」能力及背景的學生的影響為主。換言之，此兩類定義均係將重點置於學校教育的效果。教育機會均等意謂「結果」的均等。惟第四類定義是以「相同」的個人投入為前提，而第五類定義則以「不同」的個人投入為依歸。

在考慮上述五種定義後，該研究小組決定將重點置於第四種詮釋的方式，同時並儘可能提供與上述五種定義有關的資料。該研究小組認為在採用此定義的情況下，該研究較能將其結果轉化成實際的政策改革，以加強教育的效果。柯爾曼述及，第一及第二種解釋當然也可轉化成政策措施付諸實施，但這些改革措施很難顯示是否真能有助於教育效果的提升。根據第五種定義而採行的政策改革雖可改善教育的效果，但柯爾曼表示其研究似乎不能提供足供導向此種改革的資料。

柯爾曼除了主持此項知名的調查研究外，他的另一貢獻是在於他對「教育機會均等」此概念的闡釋。他指出早期開始在美國盛行且迄今仍有部分人抱持相同觀點的一種對「教育機會均等」的特殊含義。這特殊含義包括下列四個要項：

〔一〕要提供所有兒童「免費」教育至某一水準，該水準應足以使各該兒童參與日後社會的勞動力市場。

(二)無論兒童的出身背景如何，要提供所有兒童一種共同的課程。

(三)一方面透過人為的設計籌劃，一方面由於低人口密度，要為不同背景出身的兒童提供相同的學校教育。

(四)在同一地區(locality)內提供均等之教育機會，因為學校經費主要是來自地方稅收。

誠如柯爾曼自己指出的，在此特殊含義中蘊含有某些假設。

首先，它假設目前存在的免費教育制度消除了經濟資源上的社會不均等。對此假設最常見的批評是事實上免費教育並不意謂著對所有家庭無論其經濟狀況如何，其子女教育成本均等於零。尤其因子女就學而減少之勞力或收入，往往也是貧困家庭決定是否讓其子女繼續學業之重要因素。而且除了家庭經濟因素的考慮外，更根本的是隱含在社會結構中有關教育機會均等的問題。例如：在傳統社會，職業多半是沿襲父職。但手工藝業者或小生意販子女一旦接受較高教育，則無形中即意謂其將喪失繼承父業的機會。換句話說，兒童在學校接受較高之教育，或許意謂著較高水平職業生涯各項機會之開展，但同時無形中也意謂較低水平職業生涯機會的喪失。當初主張為所有兒童提供一共同的教育經驗時，其宗旨是在增加個人的機會，而非減少其機會。然而事實的發展未盡全如所預期的理想。高水平機會的擴展同時伴隨低水平機會之封堵。這種情形在採行學術性課程的中學中更形顯著。

此特殊含義中的第二項假設是認為所謂教育機會均等是指所有兒童均接受一特定課程(exposure to a given curriculum)。在這定義下，機會的多寡是以兒童得以接觸的課程水準來測量。兒童得以接觸的課程水準愈高，則其機會愈大。關於此假設較有趣的一

點是學校及社區所扮演的被動角色。根據此假設，學校的責任主要是為兒童提供各種的機會，例如使學校在地區分佈上、或交通來往上，便利兒童就學，提供免費教學，並為所有學生提供相同的課程，不排除任何兒童接受高等教育的機會。然而，使用此機會的責任却全繫於兒童或家庭本身。因此，兒童所扮演的角色是一個積極、主動的角色，只要學校提供了機會，他有責任自己去追求較高的成就，爭取該機會。這種角色的扮演直到強迫義務教育之實施後才漸有所轉變，運用此機會的責任乃轉移到政府身上。十九世紀及廿世紀強迫教育階段公立學校的教學泰半均蘊含有此種提供共同課程的假設。然而此種提供共同課程之假設在廿世紀初的美國社會隨著中等教育的膨脹而遭遇批判。柯爾曼指出，在一九一八年全國教育協會(National Education Association)委員會的報告書問世之前，美國中等學校早期的標準課程根本上是一種古典傳統式的課程，這些課程主要是為大學預備。由於進入中學就讀的青少年無意繼續入高等教育學府者日漸增多，因此使得中學課程之改革愈形必要。基本教育年限的增長，使得這類青少年由少數團體轉成多數團體，傳統重大學預備的課程已無法適合其需要，在此情況下，開設此類大學預備課程給少數學生，而照顧大多數無意升學者之需要，乃被批評為「不均等」的措施。

然而，中等學校課程之改革並非一夕之間的產物，大多數學校的改革措施是將課程予以多樣化(diversify)，而非訂定一新課程以取代舊課程。換句話說，傳統的大學預備課程仍存。用此種多樣化課程來滿足各類學生的需要的方式，與早期初等教育採特定標準課程的方式自然有極大的差異。這種多樣化課程的設計乃立基在一前提上：即假設中等學校畢業的學生將理所當然的選擇

不同的職業途徑。而且這等於暗示，對一個無意升學的中學生而言，若能予以一個為他特別設計的課程，則其教育均會將較強迫他接受大學預備的課程來得更為均等。此定義所隱含的一個最大的問題癥結在於它將一個有問題的假設視為理所當然，此假設是認定學生在中等教育後必然會在就業或就學(升學)之間選其一而行。我們或可視為當然的說百分之七十高中學生將來不會升學入高等教育就讀；但指派其中某一定兒童在入高中時即修讀為這百分之七十不升學者而設計的課程無異是剝奪該兒童入大學就讀的機會。而且選派特定學生在入高中時即修讀大學預備課程亦易導致不均等之現象，尤其當這些學生在高中畢業前夕的成績表現落在那些百分之七十的學童成績之後時，不均等的問題乃更趨嚴重。這是一個相當實際的矛盾困擾，而且事實上尚無一種教育制度可以完全解決此問題。此概念之最大特徵乃在於它將兒童預期的未來視為當然。當教育機會均等之概念以提供所有兒童一特定課程來界定時，它是將兒童的未來視為一開放的生涯，但隨之衍生的分化課程的概念則假定兒童入高中時即有不同的前程，並根據其預擬的未來施予不同的課程。如果一個社會是全然靜止的職業分配，毫無職業流動的現象存在，則學童繼中等教育之後無論選擇就業或升學均不會造成機會不均等的問題。但是，事實上沒有一個社會可以作到如此，同時每種職業所享有的不同職業聲望，更加強了社會流動的現象；一旦有職業流動的事實，則分化課程之實施即意謂教育機會不均等之分配。

簡言之，教育機會均等概念的歷史發展可分為四個階段。第一階段是指所有的兒童必須在相同學校接受相同之課程。第二階段則假定不同的兒童將有不同的職業生涯，因此所謂機會均等即

指為不同類型的學生提供不同的課程。第三及第四階段則可說是對往昔定義的挑戰階段。第三階段可遠溯自一八九六年美國最高法院判決支持南方諸州所施行的「隔離但均等」(Separate but equal) 開始，至一九五四年美國最高法院判決學校廢止種族隔離的政策為止，因法庭認為這種種族隔離的措施會構成機會的不均等。也就是在這階段，對「教育機會均等」概念的詮釋開始轉注於學校教育的「效果」(Effects)。一九五四年的判決主要是認定在此種種族隔離政策下，學校教育的效果是不相同的，或極有可能是不相同的。其法律依據是認為利用種族作為指派學校就讀的規準妨害了基本的自由。可惜的是，由於美國最高法院並未引用學校教育的效果作為衡量不均等的標準，而是用作種族整合標準的認定，因此該判決雖已隱含了學校教育效果之考慮，但此學校教育效果之概念旋即為種族整合的標準所掩蓋。

根據柯爾曼的看法，教育機會均等此概念演變的第四階段是在他率領同僚從事教育機會均等的實地調查那段期間。該調查是以一九六四年公民權法案 (the Civil Rights Act) 的命令為依據而實施，旨在為教育主管評估美國種族及其他少數團體「缺乏教育機會均等」的問題。前述教育機會均等概念之演變，使得該項研究之進行遭遇到概念界定上之困擾。如前所述，柯爾曼曾考慮五種可能的解釋，並將教育投入 (input) 及結果 (result) 作了明確的區分。該報告討論教育機會均等的概念時不僅將投入列入考慮，同時也考慮其結果。繼該報告發表後，教育機會的均等廣受關切，對其含義的研討也漸趨熱烈。然而柯爾曼承認，該報告並未明確指出「有效的」(effective) 均等機會的概念，即該報告未提出對學習可產生功效的各要素。此報告之所以避開學習效果的原因是

因為當時尚無任何教育領域的研究可提供哪些因素對學習是有效的發現。柯爾曼指出，該報告發表後圍繞該報告的各項爭議亦指出：有關學習效果的測量迄今仍是一尖銳、且未達成協議的論題。但是，最重要的一點是柯爾曼報告已將投入的「效果」拿來用作評估學校素質及機會均等的依據，而非僅如往昔般專由投入因素來測量學校教育的素質，例如：小班教學優於大班教學，高薪延聘教師勝過低薪延聘教師等。

雖然如此，以教育的結果，而非其投入，來詮釋教育機會均等的概念，並未解決所有的問題。為比較地區及種族因素對兒童學業的影響，柯爾曼把學童分為四組：北部都市地區黑、白兩種族、團體，南部鄉村地區黑、白兩種族、團體，並比較此四組學童第一、三、六、九、十二年級時的成績。柯爾曼發現，從一年級入學後開始，到十二年級時為止，北部都市地區白人子女的學業成績一直居四組之首，其次依序為南部鄉村地區白人、北部都市地區黑人、南部鄉村地區黑人。若比較同一種族，但不同地區學童之成績，則可發現北部地區白人及南部地區白人學童成績差距有逐年漸增的趨勢，就黑人學童而言，亦有類似的結果產生。若再看第一組及第四組——北部白人及南部黑人之學業成績，其差距更為懸殊。然而，有趣的是若比較同一地區但不同種族的學童成績，則可發現，兩組在一年級時雖已有差距，但此差距並未因年級升高而加大，換言之，北部地區的黑、白兩種族學童成績差距沒有太大的變化，仍保持在一定的範圍之內。南部地區的黑、白兩種族學童成績差距也是維持恒定，並未因年級升高而加大。此項發現似乎暗示，學校教育對不同種族的學童影響相等，但學校外的影響，如家庭或鄰里社區，則有不同的影響。因此，校

內及校外兩組影響力量的相對強度 (relative intensity) 更增添教育機會均等此概念的複雜性。如果學校對兒童有相等的影響，且其影響程度大於校外影響程度，則透過學校教育的影響，可使不同的兩團體間之差距縮小，此類影響型式可稱之為聚合 (convergent) 的性質。但若學校之影響較校外之影響為弱，則透過校外分離或散發性 (divergent) 的影響，不同的兩團體間差距將逐漸加大。此兩種影響交互作用之下，此兩組影響的相對強度遂決定了教育制度在提供機會均等上之功效 (effectiveness)。此種相對強度的概念亦賦予教育機會均等以新的含義，即導致學校及兒童角色扮演的改變。由於學校有責任去刺激、鼓勵兒童獲取好的成績表現，學校的角色乃由被動、消極而轉為主動、積極。學校承擔促進兒童學業成就責任的這種角色轉變，在柯爾曼的看法，是未來教育實施的關鍵，對教育結果或功效有舉足輕重的影響。

柯爾曼對詹克斯 (Jencks, 1972) 「不均等」一書的主要批評 (Coleman, 1973) 即係指出詹克斯混淆兩種「不均等」的不同含義——機會的不均等以及結果的不均等。柯爾曼述及，詹克斯的本意是想討論「結果」的不均等，但他整本書却幾乎全在談「機會」均等的問題。在一九七五年紐澤西州議會聯合教育委員會會議中，柯爾曼復提出一篇討論教育機會均等此概念的論文。在此論文前段，柯爾曼即先闡述近年來有關此概念的各項爭議，並將重點置於教育機會均等究竟是否意指學校投入資源的均等，或意謂學校教育結果的均等。他提及，如果以教育的產品或結果來界定均等，則教育機會均等是永遠無法實現的理想，因為環境對不同兒童的影響是極不均等的，尤其對較低階層家庭而言，他們在教育方面能給予其子女的與其他中上家庭所能提供的是否有極尖銳

的差異。假如我們以投入的學校資源來界定教育機會均等，則將有兩種相反意見萌生。第一、當投入學校的資源是極為微渺，或甚至於幾近零時，這種均等的存在仍是可確認的。第二、對某些兒童而言，如果要達到某種合理的水準或結果，他們可能比其他兒童需要更多的資源投入。因此，柯爾曼認為教育機會均等本身不是一個有意義的名詞。假如我們用學校教育結果來界定，則「均等」是一個不能達成的空詞；假如用投入資源來範定，則此名詞是一個薄弱無力 (weak) 的概念，因它並未提供素質上的保證。在柯爾曼的看法，教育機會均等是一個錯誤的、且易誤導的概念。它之所以是錯誤的概念，是因它將「機會均等」放在教育機構內，且將重點置於以教育本身為目的，而非以教育為達到成人生活的工具或手段。它之所以是個誤導的概念，是因它意謂著如果以純粹正式 (投入) 以外的方式來界定，則均等的教育機會是可以實現或達到的，而事實上這種均等機會的分配却是無法達成的。因此，柯爾曼認為正確的說法不是「……的均等」，而應是「……：不均等之減少」。後者才可恰當的意喻事實的情況——學校招收學生入學的最初情境，與校外環境對兒童的不斷的影響是不均等的。學校的任務除了透過其所教導的內容增進每個人的機會外，還包括減少這些不同的環境下對成人生活的不均等影響。

席威爾在其一九八〇年的一本新著「教育及社會情況」中，用「不確定圖」(the map of uncertainty) 來描述教育機會均等概念的發展。席威爾認為在一九五〇及六〇年代，此概念之使用經常是隨意不經心的，此種不夠慎重的態度導致了一九七〇年代的不確定發展及易變性。雖然迄今為止此概念的含義已因時間不同而迭有改變，但基本上在一九五〇及六〇年代大眾對此名詞使用之

態度可說是相當具有信心的。社會學家於一九五〇年代在此方面的研究澄清了一些有關的概念。他們「再發現了」(Rediscovering)存在於教育失敗及社會背景之間的相互關係，並力倡「教育」的成敗繫於「社會性」的分配。一九六〇年代「均等機會」在社會及教育領域內成為一個極重要的論題，而且此概念之討論蘊含著向階級障礙、及向不均等作戰之含義。許多社會學家致力於家庭及社會背景對教育機會影響之研究，他們的研究為各該社會教育選擇的機構如何運作提供了愈加清楚、同時也愈加複雜的解釋。某些社會中，政府干涉或參與政策的施行，例如：美國的補償教育，英國的中等學校改組，及透過教育優先性計劃所施行的積極差別待遇等措施，再再顯示大眾對教育在達成更公正及公平的社會過程中所扮演的積極角色的信心。

然而，自一九七〇年代開始，有關此概念的信心開始動搖 (Silver, 1980 : 36-38)。在美國及英國逐漸萌生對利用學校作為社會控制的工具的批評。除外，其他各方面的批評亦生，例如批評一九六〇年代自由派或社會民主的假設，批評學校被用為勞資協會主義國家意識型態傳播組織而却不自知，以及批評學校教育以服務資本主義為目的。但是，同一時期間，有關教育機會均等的批評，在英、美兩國的演變發展路線不盡相同。在美國，討論的重心偏重於美國往昔之控訴案件，包括對美國教育機構的歷史角色的再修訂。而在英國這方面的討論則偏重於文化、知識概念的分析，尤其許多討論均圍繞一九七一年楊麥可 (Michael F. D. Young) 所編「知識與控制」一書所述及的控制的觀念打轉。惟在英美兩國所萌生的評論亦有一共同點，即泰半批評學校本身、學校課程及其教育過程，均以支持現存社會秩序為標的。在此情況下，各

該社會所推行的促進教育機會均等的政策並未帶來社會真正的變革，為維持現存社會秩序，所有教育擴展的措施均僅旨在「合法化」現存的不均等現象而已。

同時，不同立場者對教育機會均等之批評亦有所偏。評論者的态度也有從自由中間派轉至極右派的發展趨勢。一九六九年起及一九七〇年代間發表在英國「黑報告」(Black Paper) 一系列的文章即為其中一例。而傑森 (Jensen) 於一九七二年所著「遺傳與教育」一書中，強調遺傳及環境因素對不同社會背景出身的兒童的智力的影響，更引發了有關教育機會均等之爭論。

最近這幾年，許多有關教育機會均等之研究，已漸由早期偏重社會階級差異的分析，轉而側重不同地區、不同種族及性別間的分析。對教育機會均等此概念之闡釋，也有許多不同的分類。前面所述有關此概念的討論是與其含義演變的歷史發展有關者。本研究之所以選擇上述論述加以介紹，即係基於下述信念：教育問題之討論，若不考慮各該社會實際的情況或發展，則這些討論均是不切實際的。且若缺乏對該社會之了解，將無法使我們充分了解其問題的實況。

我國學者對「教育機會均等」一詞的界定，亦各有其論說。首先，雷國鼎在論析我國三民主義教育政策之特質，即曾提及所謂機會均等之教育應具有五種涵義：(一)經濟待遇之均等，(二)個人待遇之均等，(三)學科上處置之均等，(四)對升學者與就業者之處置均等，(五)就學時機之均等。而此五項涵義亦均各有其執行重點。例如：第一項涵義強調國家對於個人與地方，透過經費補助之措施，使人人均享有教育之機會，均衡各地教育之發展。第二項涵義則強調特殊教育之提供。第三項涵義強調學校課程與教材之選

配，應顧及學生之需要與能力。第四項涵義強調教師對學生之公平待遇。第五項涵義強調教育設施在滿足學齡兒童之需求外，亦應對失學民衆提供補習教育或繼續教育之機會（雷國鼎，民國五十八年）。

教育學者對「教育機會均等」一詞的較有系統的闡析，則可說首見於黃昆輝「論教育機會均等」（民國六十一年）一文。該文內除將不同學者或國際組織所下的定義加以分析討論外，並指出「教育機會均等」一詞，不外兩個基本觀念：

第一、每一個體應享受相同年限的義務教育；

第二、每一個體應享受符合其能力發展之教育。

同文中，黃昆輝並曾申論教育機會均等與教育擴展、學制結構、及社會階級次級文化間之相互關係。根據其評論，教育擴展、學制結構、及社會階層次級文化等因素，與教育機會均等化關係至為密切。但是，此三者間之關係並非絕對正向的。就教育擴展而言，

(一) 教育的擴展，並不一定就減少社會階級在參與選擇性學校的機會上之差異。其差異性減少的程度，須視擴展的程度而定。

(二) 教育的擴展對於教育機會均等化的影響，通常仍維持社會階級繼承的型式。亦即須俟高階層子女對高等教育的需求得到充分的滿足之後，進一步的教育擴展，始能減少階級間教育參與的差異。

(三) 影響教育均等化的因素，除上述社會階級的差異外，尚有選擇性學校本身優越的文化與傳統。

(四) 非強迫教育機會之均等化，實須經由其大量的擴展始能獲

致。（黃昆輝，民國六十一年）

其次，就學制的結構言之，單軌學制為教育機會均等化所必需。過早之中等教育階級的分化，對於中下階層的子女較為不利。綜合中學的提供，符合民主的理想，但由於社區的特徵及職業結構的制約，亦有階級差異的存在。「歐洲學制的結構，由雙軌發展為綜合的中等學校，期以促進學生於課程分枝間的流動，減少課程的社會選擇性，並增加勞動階級子女參與高等教育的機會。此外，學生團體的社會階級組成對於教育的結果具有重要的影響，來自低社會階級的子女，較來自高階層的子女，更能從學校教育中得到利益。易言之，文化不利的兒童受惠較大，反之，高社會階層的子女受惠較小」。（黃昆輝，民國六十一年）

最後，就社會階層次級文化而論，黃昆輝亦指出，許多傳統之勞動階級的價值觀念，對於其子女的學術能力的發展而言，並未發生誘導的作用。在此種情形下，可以採取兩大對策。第一、各種社會階級次級文化既然懷有不同的價值體系，則應提供以不同類型的教育，以適應其需要。第二、即是干預下層階級子女之早期的社會化，使能增加其追求學術性課程之能量。第一種建議實際上可說是一種雙軌制度的安排。即對勞動階級提供以「實用」的教育，而對中層階級則施以「文雅」的教育（或稱「主智的」教育）。然而，此種看法有其缺失。尤其，今日經濟的發展日進千里，經濟結構所需求的人力很可能在其離校的短時間內無法適應職業上的要求。何況，二、三十年後的工業社會或許不會有太多的「非心智」的工作，因此，傳統的「學術的」與「職業的」教育，及「實用的」與「理論的」教育之二分法，已失其意義。因此，在變遷急速的現代社會，吾人不宜過於偏重窄狹、專門

的職業訓練，而必須顧及教育內容上的主智性質，否則，兒童便無法適應變遷中的社會，自然也不可能成為合適的公民。

第二種建議在實施上亦有其困難。主要的關鍵在於經費問題。據研究指出，補償教育的費用，往往要三倍於一般普通兒童的教育投資；此對低度開發國家而言，較易滋生困難。何況對文化不利兒童所提供的補償教育，具有兩種基本的涵義：一是需要更多的費用，另一是需求更多的學校教育。此種教育的提供，就今日世界大部分國家而論，因政治權力及國民收入之社會分配的限制，尚無法實現。再說，教育機會均等化的獲得，絕非僅靠教育本身的力量所能致之，其他因素尚多。直接干預以改變次級文化方案，似無法單從補償教育獲得效果，尚須將其他因素，如：此等兒童家庭經濟的改善、社區文化環境的改進、及家長價值觀念的導變等，均列入考慮，否則無法獲得滿意的效果。

林清江於其「教育機會均等理想的實現」（民國七〇年）一文中亦述及，教育機會均等的衡量指標有三：

- (一) 進入各級學校就讀的機會是否均等，
- (二) 受教年限、學校類型及課程內容，是否能表現機會均等的基本精神，
- (三) 受教的過程是否有利於個人成為社會棟樑之材。

同文內亦指出，教育機會均等的概念經過三個階段的演變：第一階段重視入學機會的均等，第二階段重視最低受教年限的實施，第三階段重視受教過程的均等。但是，此三階段之演進並非替代性的發展。由第一階段入學機會的要求到第三階段受教過程機會的均等，蘊含著教育制度上的重要改變，但它不是以新汰舊，而是與時擴增的。彼此之間的關係從另一角度來說，可謂是不斷

補充的。第二階段概念形成後，第一階段概念依然存在。第三階段概念形成後，第一、二階段仍存。

陳奎惠在討論「實現機會均等理想的教育措施」（民國七〇年）時，除列出主要各家定義或解釋外，並對「教育機會均等」所蘊含的意義，作了與黃昆輝教授所提大體相似的範定。陳教授認為此名詞，不外兩個基本觀念：第一、每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，也可說是人才教育。進而再析之，有三點概念必須澄清：第一、所謂的「均等」是指「機會」的均等，而非「結果」的相等。亦即為立足點平等，而非齊頭點平等。第二、教育機會均等除消極面不對學生之就業機會加以性別、宗教、種族、社會地位或其他之限制外，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。第三、教育機會均等不僅指入學機會的均等，且尚包括教育內容與教育情境的均等。易言之，學生不但應有同等機會入學，而且在入學之後，應在同一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，以及其他影響學業成就不利因素的合理改善。

國內教育學者對「教育機會均等」名詞的界定，大致上均以前述論析為依據再加闡釋，很少有超出此範圍者。政大林文達在其「教育機會公平性之研究」（民國七十二年）一文中，則係由「公平」意義之界定，引申討論「教育公平」。該文內簡短的敘

由韋氏英文大辭典及美國學者亞歷山大(Kern Alexander)的解釋，公平應指基於尊重天賦人性，自然所有的不同本分，而給予相當的財貨及利益。公平的關鍵就在於判別財貨及利益均等分配是否基於個體相同天賦能力和財貨及利益均等分配是否基於個體相同天賦能力和財貨及利益不均等分配是否基於個體不同天賦能力。如果判斷結果發現財貨及利益不均等分配並非來自天賦能力的不同，而是來自後天人為安排的差別，則顯然出現不公平。

教育是一種財貨，又能滋生利益，使受教者獲得所得，而增加財富，獲得聲望而改善其社會地位。教育機會的不均等分配，如係後天安排而產生，自然是教育不公平；反之，教育機會的不均等分配，如係配合個體不同天賦能力，而給予不同團體差別的持分，則係教育公平。研究教育不公平也要分析教育機會有無不均等情事，並要探究不均的產生，是否源自後天因素。如果發現教育機會不均等係後天因素造成的效果，即可斷言教育不公平。(林文達，民國七十二年)

除上述外，國內雖亦有學者嘗試以實證研究來探討教育機會分配的現象，但極少有人嘗試圖對教育機會均等作其他的範定。黃昆輝的詮釋係以歐美學者及國際組織所會下的定義發展而得；林文達則係由教育經濟學的觀點，首將教育視為一種財貨，再由「公平」名詞的範定加以引申。兩者詮釋方法、分析重點互異。但基本上，他們對教育機會不均等或機會分配公平性問題之關懷却是相當的。

綜合言之，上述國內外學者對「教育機會均等」一詞不同的

界定方式，說明了此名詞具有時、空之不同內涵。不同社會、不同時代的人們，對此名詞可能因歷史背景、或立場觀點之殊異，而賦予不同的意義。值得慶慰的，我國社會長久以來對「教育」所寄與的深厚期望與執著，使我國近卅餘年來在台灣地區教育機會之擴展，一直以「公平」分配為固定目標或理想。雖然實際機會之分配，未必能達成完全「均等」的理想，但席威爾所描述的一九七〇年代以來歐美學者對「教育機會均等」概念信心的動搖及迷失，並未明顯出現於國內社會。

貳、有關教育機會均等之既有研究

發現與文獻分析

一、歐美學者之研究與論述

社會學者對於教育現象之研究在歐美各國之發展過程不盡雷同，而其焦點之轉移又可由教育社會學此門學科在各該國的不同演變窺其端倪。早期社會學者中不乏有知名之士曾對教育制度之研究表示關切者，例如：卡爾孟漢(Karl Mannheim)以及涂爾幹(Emile Durkheim)兩人均會分別在教育研究所及社會學系同時執教，並會著專書討論教育現象或問題(孟漢於一九四六年時同時在倫敦教育學院及倫敦政經學院任教；涂爾幹亦曾在巴黎大學同時擔任社會學及教育研究之教席)。其他社會學者雖然有的也許並未專就教育問題發表論述或著作，但在其學理或討論中，仍不時可見其對彼時教育問題之關切。

在英國，教育社會學的發展雖然是由倫敦大學教育學院首先開設教育社會學的碩士課程，但此學科的研究重心並不在倫大教

育學院，而在倫敦政經學院(LSE)。一九五〇年代格拉斯(Glass)率領其社會學系內師生所進行的「社會流動」調查，可說是英國社會學者對教育問題研究的第一個卓越成就。社會學者的熱心參與，也促使「教育研究」此學科之學術地位逐漸提昇。

在美國，教育社會學的發展則係由教育學系或研究所肇端。二次大戰後，教育的快速擴張，吸引了大眾的關注，也隨而導致社會學者漸漸參與的趨勢。一九五〇年代社會學者在教育制度方面的研究深受結構功能論的影響，加上科學研究方法之運用，教育現象之討論乃從教育系往外擴延，而在社會科學各領域中，以社會學者的參與最為熱烈，也最有貢獻。

五〇年代倫敦政經學院社會學者參與教育問題之研究時，透過這些學者與政府決策人士的密切關係，其研究的發現或建議對教育決策常有非常深遠的影響。繼格拉斯教授的社會流動調查後，倫敦政經學院的師生仍有許多人不斷的從事此方面的深入探究。尤其早期這些社會學者的焦點，都置於學校和社會網絡間相互關係的探討；在英國社會的此類研究，更較他國重視社會階級間機會之差異。

佛勞德、賀爾西及馬丁等人在一九五六年所作的研究(Floud, Halsey & Martin, 1956)即旨在檢討教育制度在社會選擇過程中所扮演的角色，以及英國一九四四年教育法案對文法中學的影響。此研究分兩階段。第一階段是先了解一九三九年前英國教育機會的社會分佈，並進而探研此種教育機會分佈與能力分佈間之關係。其後，並將該分佈情況與一九四四年教育法案公佈後之情形加以比較。第二階段則是以較長時間有系統的調查家庭環境和出身對各類中學學生成就及其日後職業的影響。第一階段中有關一九三

九年前機會之社會分佈資料是擷取格拉斯教授一九四九年的社會流動研究資料。他們發現雖然中等學校教育之擴展及獲減免學費之學生人數日增，但教育機會之階級不均等現象並未如預期的減低。雖然來自低階層家庭子女進入中學的學生絕對人數已增，但其所占比例仍低。而且中階層或高階層家庭子女獲免費入中等學校就讀的機會，仍較低階層家庭子女為高。由於格拉斯教授的研究中並未包含智力或其他影響中學教育選擇過程因素的分析，因此佛氏等人乃再選擇英格蘭兩地區進行實地研究，一為密德爾市(Middlesbrough)，另一為赫特福德郡西南部(South West Hertfordshire)。密德爾市是一個新興的工業都市，其居民以手工及非技術工人為衆，人民的收入較低，居住環境較差。而赫特福德郡西南部是一個傳統即屬富庶，但社會較分化的區域，各階級居民均享有較佳的物質環境，以及較高的收入。

在此二地區的長期深入調查項目包括：不同社區階層兒童家庭背景、其在各類不同中學的學業成就、其日後的職業、以及其家居環境、過去學習生涯與就業等之間的關係。除外，並連續三年，每年均記錄中等學校學生成績屬「優」及「劣」者之智力分數，觀察學生自入學以來三年內智力分數高低的變化。

在此研究中，「能力」一詞是以「智力分數」來範定；「機會」一詞則以「進入文法中學」為區別標準。佛氏在全國研究的資料中發現，整體而言，在英國絕大多數具有最低要求標準智力分數的學童，均有機會進入文法中學就讀。因此，就全國資料而言，「能力」與「機會」兩者間之關係較往昔來得更為密切。但是，在上述二地區的長期深入研究亦使他們不能不承認，前述全國性資料的概述，在個別不同地區有時會有不同的結果。

在赫特福德郡西南部，家庭物質環境對學生教育機會之影響，不若家庭大小、父母教育、態度及志願的影響。而在密德爾市，即使屬於同一社會階層的兒童，其教育機會仍受其家庭物質環境相當程度的影響。佛氏等之研究代表了早期社會學者對教育機會分配過程中，家庭及環境因素影響的探究。可惜的是，此項研究界定「能力」與「機會」的方式過於偏狹。而其中又常為人所批評的是「智力分數」本身在某種程度上即涉及某些性向或價值的表徵，不足以作為衡量個人「能力」的絕對指標。並且以「入文法中學就讀」為「機會」有無之界定標準，亦偏限了該研究分析的範圍，蓋因教育機會之分配、或教育成功與否，並不能以「是否能入文法中學就讀」來作唯一的衡量標準。

傑克森與馬斯丹在一九六二年所作的研究則是一項規模較小的調查。他們蒐集的資料可分三大部分：（一）地方性的記錄，（二）調查十個中等階層家庭子女的學校生活，（三）抽選八十八個通過文法中學期末考試的勞工階級子女作為研究的對象。根據地方性的記錄，很少有勞工階級的子女通過文法中學的畢業期末考，並隨而進入大學或高等教育機構就讀；但中等階層家庭子女通過的比例則相當高。此部分的發現，使他們歸納結論如下：學費之減免或地區高就業率及繁榮，均不足以促使多數勞工階級子女完成高中的課程或進入大學就讀（Jackson & Marsden, 1962 : 210）。

其次，從對十個中等階級子女學校生活之研究發現：此類兒童入學時即有較佳的教育傳承，而且文法中學內之教學或語腔對這些兒童而言，恰為其「家庭生活的自然延續」。而他們對那八十八個通過文法中學畢業考的勞工階級子女的調查，更發現：這些兒童通常是在小家庭內成長，而且其中有三分之一是該家庭中

的獨子（或女）。他們也多半住在受中等階級影響較大的地區，而且超過三分之一的父母本身和中等階級有所關聯，並同享許多中等階級者的抱負與態度價值觀。而其餘的三分之二家庭多半是屬於勞工階級中較高水平者。除外，這些勞工階級家長對其子女期望亦高，希望其子女能有好的成績表現。勞工階級子女所承受來自父母的壓力，也許並不比中等階級子女所承受的壓力要大，但此壓力已足使其努力適應所踏入的新環境。而在勞工階級家庭中，或無意的排拒其原有的鄰里親友或環境。而在勞工階級家庭中，父母親面對著子女形如陌生者的尷尬處境，而此處境又因父母親缺乏有關學校、或子女未來計劃或職業生涯的訊息而更趨嚴重。

同時，此種與中等階級認同的過程不僅出現在就學期間，並續而延長到這些學童的未來生活。這八十八位勞工階級出身的兒童長大之後，逐漸從事「專業」的行業，超過半數成為教師。他們成為典型的公民。希望保存此種層級式的社會。他們的配偶也多半是與其有相同背景、或相當教育水準的人，是故，十一歲考試所決定的教育階層化，對人們的影響，不僅及於幼年或青少年，並且更延續存在於成人生活之中。（Jackson & Marsden, 1962 : 213）

傑克森及馬斯丹的研究也並非全無缺失。他們最為人詬病處以在於研究方法上的居多。例如：樣本數過少，缺少控制組的比較，以及忽視了同階級內的差異。其次，即是他們對有關中等階級價值的情緒性排斥，以及他們對勞工階級所謂美德的無批評地全盤接受，亦為學者批評的重點。然而，無可否認的，他們對在團體中個別情境變化的研究有其獨到的貢獻。

另一個有關家庭背景對子女教育影響的著名研究，即是道格

拉斯在人口調查委員會贊助下所作的追蹤調查 (Douglas, 1964)。此調查是於一九四五年開始籌劃，但真正實施是在一九四六年。此調查原先旨在調查英國產前及產期的服務效果。在一九四六年三月第一個禮拜（三月三日至九日）出生的嬰兒中，抽取了五、三六二個兒童作為研究的對象。但在道格拉斯此分析中，蘇格蘭的學童因其學制與英格蘭不同，故未包括在內。以父母的教育及社會背景，加上父親的職業為依據，道格拉斯將這些兒童的父母分為四個社會階級：高、低中等階級，以及高、低勞工階級。道格拉斯對這些學童分別進行文字及非文字的智力測驗，而發現：不同社會階級子女的智力測驗分數有相當的差異。在十一歲時的智力測驗，高、低中等階級子女的平均分數分別為五六・九九、五三・八八，而高、低勞工階級子女的平均分數是五〇・〇五及四五・五五，上述十一歲時智商的差異已較八歲時的差異為大。而在學業成就的測試上，階級間亦有相當的差異。中等階級高、低兩組間之差異有漸縮小的趨勢，但中等階級與勞工階級間的差距則愈來愈大。道格拉斯嘗試圖分析影響教育成就的因素，他認為學童在學業上的成就是在相當程度上是受其父母鼓勵的影響，其成就高低並與其家庭環境及學校成績有關。換言之，道格拉斯所提供之結論與佛勞德等人有相似之處，即儘管一九四四年教育法案頒佈後，教育的普及已促成大眾教育機會的擴增，但基本的不均等現象仍存。

道格拉斯隨後在一九六八年與羅斯、辛普遜 (Douglas, Ross, & Simpson, 1968) 將原來之研究再加擴大。其對象仍為相同的樣本，但範圍已從原來小學教育的研究，擴大到前五年中學教育的研究。同時，並將蘇格蘭的學童亦包含在考慮範圍內。他們發現，在小學階段前述的階級間差異，至中學階段更為增大。甚至對資

賦較優異的學童而言，其在十一歲時家庭背景之影響雖不顯著，但至中學階段，差距逐漸加大。這些資賦較優但來自勞工階級家庭的兒童，雖通過中學入學之選擇測試，但是他們在中學的後半段生活中，却深為成績落後或較早離校所苦。同時，此研究發現可見於小學階段，同時也可見於中學階段。換句話說，家長的態度與學校的師資設備，對兒童離校年齡之遲早有相當的影響。

道格拉斯的研究也為英國的中學選擇測試，以及中學教育前後的實況提供詳細的說明。他的發現之一——因提早離校而由文法中學輟學的高能力勞工階級子女，在教育上來說，是一種才能的浪費 (Waste of talent)——仍為其後若干年學者探研的重點，而且該報告的問世對教育政策的形成有非常大的影響。然而，由於該研究所蒐集的有關家長態度的資料是根據學校老師的意見表而得，並非直接由家長回答，此部分資料的分析乃受教師主觀判斷的限制，增加態度測量上的障礙。

曼徹斯特大學威斯曼教授為卜勞頓委員會 (The Plowden Committee) 在曼徹斯特進行的一項兒童研究，是英國學術界與決策合作的最佳例證 (The Plowden Report, 1967 : Vol. II, 347-400)。威斯曼 (Wiseman) 此調查的目的在於調查小學生學業成就與環境因素之間之關係，尤其特別側重學校內環境的探討。威斯曼並以其在一九五一年與一九五七年時在曼城與沙弗 (Salford) 所作的研究為架構，把此研究設計成為一個以學校為基礎 (School based) 的研究，以學校為單位。除了從事學校資料的蒐集外，威斯曼並抽樣訪問部分學童之家長，俾使瞭解個別學童的詳細資料。曼徹斯特一七六所小學依學校種類及地區分類，並抽取其中四十四所小學為研

究對象。至於個別學童之抽取，則以每校選取十位學生為原則，共選取廿二所學校。扣除未回答者及資料不全者，共計訪問一百八十六位學童的家長。

利用因素分析方法，威斯曼對學校所作的分析中發現與教育成就最有關的因素是存在於兒童的家庭環境之內。而其所採用的「家庭」變項，包括犯罪（家庭及子女犯罪）、免費餐點衣物、兒童身高、父母職業、不足夠的物質需要、頭髮生蚤的學童、家庭環境的不夠整潔等等因素，對兒童學業成就的影響幾乎是「鄰里環境」及「學校」此二變項相加後的兩倍。同時，家庭環境因素所造成的影响，在聰明的孩童身上更為顯著。家庭、鄰里環境、及學校中所存在的不利因素更減少了有才能的兒童在學校就讀的比例。尤其重要的，威斯曼指出：「教育的貧乏」（*educational deprivation*）現象，主要「並非」貧窮的結果：父親的態度與母親的照顧，比物質需要的水準更來得重要。」

威斯曼對個別學童家長的研究亦支持上述的說法。此研究發現：經濟水準及社會階級的影響較父母對子女教育的態度的影響要來得低。易言之，兒童學校成就的差異能用父母態度解釋者，比能用父母物質環境及學校因素解釋者為多。而且，子女年齡愈長，父母態度的相對重要性愈增加。同時，根據其發現——環境因素的影響對愈低年級的學童影響程度愈為深遠，而此影響程度又隨兒童年齡漸長而逐漸減低，威斯曼乃建議以學前教育的提供來解決因家庭環境所帶來的不良影響；透過學前托兒所或幼稚教育之提供，儘早來扭轉不利的家庭環境對孩童的影響，而非單從改善物質環境著手。

雖然威斯曼的研究也不乏可議之處，例如：其在家庭環境因

素選擇上的窄狹，或過分集中於曼城此一都市地區小樣本的研究，然而威斯曼的研究至少在下述二方面有其不可磨滅的貢獻：（一）他至少試圖將「家庭環境」、「鄰里」、「學校」三變項加以區別，（二）呼籲大眾重視父母態度及母親照顧對兒童學業成就的影響。

這種學術界與政府決策部門合作共同探討教育問題的事件，並非僅英國社會所獨有。其他國家也可找出不少相似的實例，其中美國柯爾曼所作「教育機會均等」之研究即為最有影響力，且最為著名的一個範例（Coleman, 1966）。

柯爾曼的研究事實上是美國國會一九六四年通過人權法案（Civil Rights Act of 1964）後之產物。其資料是以美國教育署所轄的全國教育統計中心所作的調查為基礎。在該人權法案中第四〇二條中清楚註明：教育署長應該在此法案公佈實施兩年內向總統及國會提出一調查報告，說明在美國及其領土與哥倫比亞特區內，各級公立教育機構在不同種族、有色人種、地區、或原國籍別間所存在的均等教育機會方面的缺失。換言之，國會當初要求從事此項調查最先的假設是黑白種族間學校成就的差異泰半是教育措施提供上的不同水準所致。這也就是說，此研究初旨在期藉此調查呈現黑白種族不同學校間的不均等現象，而且當初提議之議員認為，透過給予此二不同種族相同的資源，將可獲致均等的教育結果。

在此前提下，柯爾曼擔任研究召集人，而其調查是以問卷法調查四千所公立學校。調查在一九六五年的九月及十月展開。在這些學校裡的所有教師、校長、地區督學，以及三、六、九、及十二年級的所有學生，加上半數一年級的學生均為此研究的對象。其調查樣本數超過六十四萬五千位學生。而柯爾曼所主持的此

項研究問題有四大項：

(一) 在公立學校內種族團體隔離的程度（包括：黑人、印第安人、東方人後裔之美籍人、居住在美國本土的波多黎各人、墨西哥裔美籍人、以及白人等）。

(二) 學校對不同種族團體是否提供均等的教育機會，而其衡量的項目規準有：實驗室的數目、教科書、圖書館、以及課程安排、甚至教師特質等。

(三) 以標準化成就測驗測試學生學習的程度。

(四) 區分或瞭解學生成就與學校之間的關係。

但是，柯爾曼的研究結論，則與前述國會交付研究之預期結果正好相反。他們發現：當控制學生的社會經濟背景此變項時，

不同種類的學校對學生成就的影響並無太大的差異。換言之，當初國會議員假定種族間教育成就之高低主要源自學校教育資源分配不均等之構想，並未能獲得實證資料的支持。反而，柯爾曼的研究發現：只有很少的學生成就差異，可歸諸於每一學生的平均經費、圖書多寡、或物質設備（如體育館或餐廳）等的影響。

柯爾曼研究之所以大噪一時，亦源自其令人驚異的發現。由於此研究，人們開始懷疑充足的財源或設備是否必能促成學生學業的優異表現。當然，柯爾曼的研究也受到很多人的批評。批評

會無形中也忽視了同一學校內不同學生個體間之差異。尤其，柯羅柏與賀爾西(Karabel & Halsey, 1977: 19-22)指出：柯爾曼的結論「家庭、而非學校，必須為學生相對的低成就負責」與其報告所顯示的資料並不盡一致。例如，柯爾曼在其報告中述及：學校和不同種族團體之間的關係並不盡雷同。一般白人學生的學業成就所受學校設備優劣、課程標準及教師特質的影響，要較一般少數種族團體來得輕微(Coleman, 1966: 22)。而除了東方人後裔以外，其餘少數種族團體的學業成就則較一般白人學生更受到學校的影響。從這角度來看，不同種族團體學生成就之差異，將隨其在校年數之漸增而加大。

雖然柯爾曼的研究並非十全十美，但柯爾曼也有其獨到的貢獻。尤其因為他的這項研究激起了一般大眾對教育效果評估的關切。同時，他的研究也為政府決策當局提供了學校生活的實際資料，並提出可參考改進的建議。同時，此研究喚起人們的注意，開始體認到教育機會不均等並不盡然全導源於學校因素，反而學校以外的因素亦有相當的影響。也就是由此研究開始，使得學者重視貧民區文化貧乏理論的研究，探討學校以外因素的影響。

另一個對美國社會教育影響的著名研究是布勞與鄧肯有關職業流動的研究(Blau & Duncan, 1967)。此項研究並非獨立的調查，而是配合美國人口普查局每月的人口現況調查而實施。在一九六二年三月，抽選當時二十一至四歲間約二萬五千名男性為樣本統計，以及其完全以文字表達之能力作為成就測驗的標準，也常為人所詬病(Wilson, 1968; Dyer, 1968; Shipman, 1972: 154; Banks, 1976: 208-209)。同時，柯爾曼以學生團體組合、設備、課程標準、及教師等變項為標準，來探討不同種類學校所提供的教育機

美國社會職業結構的變遷、模式、及歷史演變趨勢外，布勞及鄧肯亦嘗試區別在工業化社會中社會流動結構和歷史原因的差異。他們認為在工業化社會中存有一根本的教育普及擴充的趨勢，而此種教育普及的趨勢對社會結構的階層化體系有深遠的意義。他們指出，個人的獲得地位已較賦與地位更為重要。但是，這不是說家庭的影響力業已絕跡。它真正的蘊含是：較高的社會地位在工業化社會已不能直接靠世襲傳承，而必須透過社會認可的方式，以其實際成就來合法取得。在這過程中，教育在社會地位的取得上漸增其重要性，而且父子傳襲的社會地位，也透過教育此中介變項而得以延續。

布勞及鄧肯的研究對教育現象探討上最重要的貢獻就是其地

位獲得因素模式的使用，其變項包括父親的教育與職業地位、受訪者（或樣本）的教育、第一份職業、以及在一九六二年時的職業。透過對代間流動與代內流動之同時分析，布勞及鄧肯作了如下的結論：個人的社會背景（或出身）對其職業地位之取得有相當程度影響，但是他自己本身的訓練和早期經驗對其日後職業成就的影響，比較之下，要來得更為深遠。同時，由於個人的出身背景、教育及職業等因素間並非完全獨立的，因此這些因素對個人最終職業的影響也不是可以累積的。這也就是說，父親的教育對兒子職業成就的影響依父親職業及兒子教育此二中介因素的影響而異。一方面，父親的職業不僅透過影響兒子的教育及首次職業或早年經驗而影響兒子最終的職業成就，而且在控制兒子教育及早期職業經驗的情境下，父親的職業對兒子最終職業成就的影響縱使歷經一段長久時間仍然存在。

但是，布勞及鄧肯的研究也難免有若干闕失。他們毫無異議

的全盤接受戴維斯與摩爾（Davis & Moore）對階層化所建的模型，以及他們將其因徑模式建立在數值達百分之八十二的殘餘（residual 83%）上，是被克勞德（Crowder, 1974）批評的兩大要項。同時，柯羅柏與賀爾西（Karabel & Halsey, 1977: 19）亦指出：再以較長一段時間詳細檢驗父母與其第二代職業間的相關，或檢驗兒子教育與其首項職業間的相關，可看出他們所說的「在工業化社會存有一種教育普及化特徵的趨勢」結論，遭遇嚴重的挑戰。同時，困難的是，我們很難清楚測出職業的流動到底有多少是在職業結構的變遷以外發生的。是以，與其說布勞與鄧肯在資料分析的發現上有所突破，不如說他們最卓越的貢獻是在於他們應用「因徑分析」於社會學的研究（Heath, 1981: 4045）。

威斯康辛大學西威所主持的長期研究（Sewell & Shah, 1967）也是利用「因徑分析」於學生家庭社經背景的探究。威斯康辛的資料早期有二：

- (一) 調查一九五七年威斯康辛州公、私立及教會高中高年級所有的三六、一七一位學生，回收問卷有三四、一五一份。
- (二) 在一九六四、六五年抽取約三分之一的回收樣本，以四次郵寄問卷寄至其一九五七年所登記的地址交由其父母代轉，並必要時以電話追蹤調查。在所抽取一〇、三二一位追蹤調查學生樣本中，一九六四年追蹤調查最後回收問卷為九、〇〇七份，約為其早期調查三分之二樣本的八七·二%。

西威在其研究中所用的變項包括學生的性別、學生家庭的社會地位、智商、進大學計劃、及學生的成就測驗分數。前四項資料取自一九五七年的首次調查，而成就測驗成績則以一九六四年

的追蹤調查資料為依據。至於社會背景，則區分為四等：高、高中等、低中等、以及低階層四大類；其用以區分的標準則係下述各變項的組合：父親職業、父親正式教育程度、母親正式教育程度，以及學生若進入大學所需經費的預估額、學生入學後所引起家庭內的犧牲、以及學生家庭大概財富及所得水準等。

在一九五七年至一九六四年這七年的長期調查中，西威發現家長社會背景及學生智商對這些學生入大學的計劃，至大學就讀、及由大學畢業有直接的影響。而透過這類直接的影響，並進而間接影響學生的教育成就。西威在男女不同性別團體的分析中並發現，就男性而言，智商對入大學計劃或在大學就讀等的影響要大於家長社會背景；對女性而言，則反之，即家長社會背景之影響要大於智商。但若僅以實際進入大學就讀之學生為範圍，則不論男女，智商對是否能順利完成大學學業的影響要大於家長的社會背景。然而，這並不意謂家長社會背景毫無影響；事實上，對已進入大學就讀者而言，在決定其是否能順利由大學畢業時，無論男女性別，其家長社會背景的影響仍存。

西威及赫塞 (Sewell & Hauser, 1975) 以前述調查為架構，又加入取自官方的學生與家長所得收入 (1964-1967) 資料，進而抽取一、七八九位於一九六四年在一般勞動市場內就業且於一九六五六七年社會安全資料中有所得收入資料者為對象，進行深一層的分析。此研究與前述威斯康辛研究不同處，即排除了來自農家背景者，在軍隊服役者，一九六四年時仍在就業者，以及女性樣本。同時在其分析變項中又加入：(一)高中成績，(二)較重要的他人影響，(三)教育與職業抱負。在分析父母的鼓勵、教師的鼓勵、及朋友教育計劃對受訪樣本高中以後教育成就的影響後，西威及

赫塞表示：父母的鼓勵與朋友的教育計劃常以樣本家庭社會背景為依歸，而教師的鼓勵常視學生學術能力及表現而異。同時，這也就是說因教師的鼓勵是以學生的學業能力及表現為基礎，因此，教師的期望對提供均等的教育機會有其獨特的貢獻。

誠然，也有部分學者對西威的研究加以批評。例如：格藍佛特 (Granovetter, 1976) 即曾批評西威所用的社會心理因素。而且也有學者指出，他們的模式不能充分解釋個人所得高低的差異。但是，他們的發現——教育程度愈高水平，來自低社會背景的學生教育機會愈為不利——至少為美國社會教育機會不均等的問題提供了一個清晰的寫照。班克斯 (Banks, 1976 : 58) 即曾歸結：雖然美國的學者傾向於以高中以後的教育來估測社會人力資源的浪費，而不像英國般的將焦點集中於中等教育階段，但是存在英、美此二社會中的階級差異可以說是並無二樣。

詹克斯和其同事所著「不平等」(Inequality, 1972) 一書可說是迄今為止知名度最高的一項有關教育和不均等關係的研究。自此書問世後，該書即遭受猛烈的圍剿。針對此書而批評的論著加起來可能已超過該書自身的厚度。一九七三年二月號的「哈佛教育評論」(Harvard Educational Review, Vol. 43, No. 1) 也用了整本的篇幅來討論該書。這本書 (Jencks, 1972) 挑起了學者及輿論爭辯的高潮，也促使大家開始注意實證資料分析方法上的限制。

基本上，本書是間接資料的再分析，其資料來源極廣，包括柯爾曼一九六六年的研究資料，布勞與鄧肯所作代內職業變動的調查，西威所作威斯康辛高中生的長期追蹤研究資料，美國對退伍軍人特設的全國意見研究中心，美國人口普查統計，以及其他研究等。他所分析的變項包括教育設施的提供、教育成就、兒童

的認知能力、職業地位、收入、工作滿意程度等。詹克斯的主要結論有：

- (一) 不管是從教育資源的分配來看、從學生進入其所欲進入的學校機會來看、或從其對課程的選擇來看，教育機會是不均等的。
- (二) 若以標準化測驗來衡量認知能力的高低，則遺傳與環境上之不平等在製造認知能力的不等上，是扮演一個很重要的角色。遺傳上佔優勢者，往往也佔有環境上的優勢，因此更加重了不均等問題的嚴重程度。沒有實證資料足資證明學校間的差異是導致認知能力不等的主因。

(三) 對個人教育成就而言，家庭背景較智商遺傳基因有更大的影響。而家庭的影響一部分取決於其社會地位，一部分則取決獨立於社會水準以外的文化及心理特徵。雖然在估測上有困難存在，但是認知能力對學業成就的影響仍然可說是相當顯著。沒有證據顯示家庭背景的角色漸失其重要性，但也沒有證據顯示認知能力的角色重要性日增，在決定個人受教年數這點來看，學校之間的「質」的差異扮演的角色微不足道。

(四) 個人的職業地位與其教育成就有密切相關。但是，具有相同教育水準者，其職業地位仍有相當的差異。此差異似乎又無法以任何可區辨的因素加以解釋。雖然家庭背景和認知能力會影響個人的職業地位，但是此影響是透過對個人受教年數而產生，並非透過影響一個已完成其教育者的職業地位而產生。也因為教育成就只部份受到家庭背景的影響，也因為職業地位僅受到教育成就的部分影響，因此家

(五) 對個人收入多寡而言，家庭背景、認知能力、教育成就或職業地位之解釋能力均嫌不足。因為來自相同家庭背景、相同教育程度、相同認知能力測驗得分者之收入仍有極大的差異。這即顯示，收入的多寡或許取決於個人「能力的差異」及「運氣」，而後者又與家庭背景、教育成就或認知能力無多大關係。

(六) 工作的滿足程度又較其他變項更難解釋。它與教育成就、職業地位或收入的關係極微。

以上述發現為依據，詹克斯歸結：學校產出的特性與其投入密切關連，此「投入」即為入學受教兒童的特性。而且即使教育機會達成均等，也難以使所有成人地位達到均等。因此，我們無證據可支持「學校內之改革可帶動校外社會變遷」的說法。對於教育改革之效果為何有限，詹克斯提出三項原因 (Jencks, 1973 : 255-256)：

(一) 兒童受到家庭生活、鄰里環境、或電視的影響要大於他們所受學校生活的影響。

(二) 教育改革者對足以影響兒童的學校生活的控制力極弱。即使將資源重新分配、重新分班、或重編課程教材，也很難

改變學校內師生朝夕的互動行動。

(三) 即使學校對其學童具有不尋常的影響，此種影響也很難日後在其成人生活中繼續維持下去。

對詹克斯「不均等」一書的批評是多面的。首先，如前所述，柯爾曼即曾批評詹克斯未能區別機會不均等及結果不均等此二不同的概念 (Coleman, 1973 a)。柯爾曼表示，詹克斯所關切的主要是如何使所得收入均等，即結果的均等，但他全書中却花了相

當多的篇幅來討論機會的均等。柯爾曼甚至批評，詹克斯利用統計技巧，但却主觀成份極濃的方式，來低估教育成就和認知能力對所得之影響 (Coleman, 1973 b)。同時，亦有許多人批評詹克斯過分重視個人特性之差異，或詹克斯忽略了團體特性的因素，也未試圖從社會層面加以分析 (Coleman, 1973 b; Pettigrew, 1973; Pullum, 1973; Thurow, 1973; King, 1974) 尤其，凱菲茨 (Keyfitz, 1973) 指出，不同團體平均所得的差異，是大多數人們用來證明機會不均等的事實。因此，個人所得高低的差異常是可以容忍的，尤其當機會不均等的現象已消滅，或某些團體（如：黑、白不同種族團體，男女不同性別團體）平均收入已達相當水平的情況下更為如此。但是，即使已達到上述一般人可容忍的差異程度，詹克斯仍認為個人所得的差異是不可容忍的。於是他遂提出所得再分配的主張。詹克斯所提以所得再分配來解決不均等問題的建議，亦引起廣泛的爭論，尤其所得的再分配往往涉及生產量的增減考慮。

另外，詹克斯將「所得」此變項中無法解釋的變異數歸諸於個人「運氣」及「能力差異」的說法，更招來學者對其分析方法上之批判。凱菲茨即指出，對此無法解釋的變異數，詹克斯並不嘗試再加入其他因素，如：新的教育方法、養育兒童技巧、營養、維他命等等來加以分析，而逕歸納為個人天賦能力的差異及運氣的說法，是犯了統計分析上的一大錯誤，過於武斷。而胡森 (Husén, 1975 : 43) 亦提及，詹克斯統計分析上的最大錯誤，在於他將取自許多不同來源的二手資料組合分析，而在他所使用的衆多資料中，只有「才能計劃方案」(The Project Talent) 資料是屬於長期研究的性質，允許較多的複變異數分析。總言之，詹克斯之研究最引人關注，但也問題最多的是他導源於受教年數均等後對其效果之人

分析。理論上或假設上，我們可以控制某一變項，並算出其他變項影響程度的範圍，但實際上，非常值得考慮的是，當一社會若達到教育的完全均等時，是否仍然會不影響其他各變項的關係？除了上述方法上的批判外，亦有學者批評詹克斯對其後有關內部的實際互動過程。目前我們雖然很難評定詹克斯對其後有關不均等的研究的影響及貢獻是好是壞，但是，至少可以肯定的是：詹克斯對自由改革派的反擊，使人們了解存在於教育、家庭和社會間相互關係的複雜性。社會不均等的現象或許並不能單靠教育來解決，但任何有關促進社會均等的策略方案却不能不把學校列入考慮。

詹克斯對教育改革到底能否帶來社會均等的懷疑並不是獨一無二的。同時，這種懷疑論也不是美國社會所獨有的。在一九六〇年代的晚期，歐陸亦有部分學者持有同樣的看法。其中以法國的波當 (Boudon, 1974) 為最有名。在波當所著「教育、機會和社會不均等」一書（法文版，一九七三；英文版，一九七四）中，波當也認為應當為教育機會不均等負責的不是學校，而是社會。但波當與詹克斯之不同，在於他在其書內主要是致力於社會流動模式的建立。波當所採用的資料也並非源自其實證之調查研究，而是以二手資料為基礎，包括格拉斯的調查，及布勞與鄧肯的資料等等。他的研究旨在探討為何二次大戰後的歐洲工業化社會所實施的鉅大教育擴展對社會均等所產生的影響竟然如此微小。而他所關切的問題是：為什麼教育機會不均等 (IEO, Inequality of Educational Opportunity) 減低的程度如此之有限？而且，儘管教育已快速擴展，為什麼社會機會不均等 (ISO, Inequality of Social Opportunity) 的現象却絲毫未見減小？(p.xv)

波當在其書內除界定「教育機會不均等」及「社會機會不均等」為在教育成就水準上社會背景的差異，以及在社會成就水準上社會背景的差異外，他並嘗試建立此二者的分析模式。以此二者之模式為基礎，波當提出了一個組合的模式（the IEO-ISO model）。根據波當自己的說法，建立此模式的主要目的是要探討下列二方面對社會流動、或對社會機會不均等所造成的影响：（一）入學受教人數的增加以及教育水準的提升，（二）工業社會中特有的教育機會不均等之減少。根據其研究發現，導致教育機會不均等（IEO）以及社會機會不均等的主要因素是階層化。而且階層化程度的逐漸鬆散也許更較任何其他因素會影響教育與社會機會的不均等。在此研究中，波當並將階層化對教育機會不均等的影響分為兩大類：初級的影響和次級的影響（primary and secondary effects）。所謂「初級的影響」意指導源於社會階級間文化差異的學校成就差異；而「次級的影響」指的是非因文化差異不均等現象而引起的其他學校成就上的差異。在波當的看法，階層化對教育機會不均等的影響本質上是指數的，而文化不均等的影響則隨時日而減弱。因此，文化不均等的因素的驟減對社會階級間在大學程度上的相異比率或差異程度只能帶來極小的影響，但經濟不均等之略減，却將可導致指數的影響效果。是故，波當認為階層化對教育機會不均等的次級影響，在其他條件恒定時，或許要較其初級影響來得更為重要（Boudon, 1974: 84-85）。換言之，波當相信，就教育機會不均等而言，文化不均等所扮演的角色，要較一般人所想像的來得更為有限。

波當對教育在促成社會均等上的悲觀態度，亦可在其另一篇文章「教育及社會流動：一個結構模式」（法文版，一九七三；

英文版，一九七七）中清楚看出。在分析梭羅（Thuroow, 1972）所蒐集的資料後，波當指出美國社會在一九四九至一九六九這廿年間存在兩大趨勢：（一）教育不均等減少，（二）經濟不均等增大。基本上，波當同意梭羅的假設——個人所得收入、就業結構、或社會結構（指社會地位的分配）是獨立於教育結構的演進過程之外。在此前提下，波當作了如下的歸納：大體而言，教育機會的擴展並未隨之帶來社會機會不均等之減低；此種情形，甚至在教育擴展導致教育機會不均等的減少時亦然。是以，波當以為，教育需求之增加似乎只是使個人花費更長一段期間來認清社會的期望，而社會期望本身根本上却絲毫未有改變。美國社會在一九四九到一九六九年此廿年間教育的擴充即已證明用教育擴充來減少經濟不均等是效果極小的，而且在減少社會的不流動性上，它也收效極微。

波當所試圖建立的有關社會流動的模式究竟適用程度如何，至今仍是尚未定論的議題。但是，至少像奚斯（Heath, 1978）所評論的，波當的研究在實質上及方法理論上均是引人關切的。在實質上，波當能以其分析模式顯示某些大家所假設的存在於教育和流動間之關係是錯誤的。而在方法論層次上，他是率先從事解釋性模式建塑者，而此分析模式試圖去解釋某些實證資料的發現，即在現實世界上如果某些敘述是真，則此發現即為真。縱如上述，波當的研究仍有些許闕失。佛如（Flew, 1976: 59）即曾謂，波當從一開始就似乎理所當然的認定在個人才能、個性或傾向方面毫無顯著的或遺傳上的差異。尤其，赫塞則針對波當的模式作了一個尖銳的批評（Hauser, 1976）。赫塞認為波當的論述在社會學觀點而言，是過於天真的，他的討論不夠中肯，而且他所提的模式以

模倣為主，而忽略了對其優點的探討。

對利用教育促成社會均等的悲觀論，在一九七〇年代初期盛行。其對教育政策的影響可由英國教育優先性計劃（EPAS）的無疾而終而見端倪。教育優先性計劃（Education Priority Areas）是英國教育史上干預學派（Interventionist Approach）所提出的特殊政策，此策略是由卜勞頓委員會（the Plowden Committee）提出，旨在實施積極差別待遇（positive discrimination）的構想。卜勞頓委員會建議，「積極性差別待遇」應採行為全國性的政策，在此計劃下，應以受嚴重家庭環境困擾的地區為優先考慮的區域。而且此教育優先區域計劃的目標應是使這些在最物質貧乏地區的學校成為與其他地區最佳的學校得以相比擬。在其報告中，卜勞頓委員會認為此計劃的實施可分為兩個主要的階段。第一階段是自一九六八年至一九七二年，屬於實驗期（Halsey, 1972 : 32）。報告中建議，除了優先考慮物質最貧乏地區的學生，先期以補助百分之二的學生為目標，其後在五年內再擴大範圍至百分之十以外，同時在這些被選定的教育優先區域，並須採行特別措施以改進該類地區的師生比例。而此類地區的師生比例為不超過 1 : 30，同時對在這些教育優先區域學校任教的教師另予特殊協助與優厚待遇，而且在這些區域中，應重視學前（幼稚園）教育的普及（Plowden Report, 1967 : Vol. 1, 66-67）。

除上述具體措施外，卜勞頓委員會亦建議着手進行相關之研究，以期發現在教育優先區域計劃中何種發展有最建設性的效果，俾供日後長程計劃之籌劃參考。至於第二個階段，較長期的計劃階段，則須視第一階段實驗期間的結果而定（Halsey, 1972 : 32）。卜勞頓委員會並且主張：教育優先性區域應成為一持續性政策，

而其所想達成的師生比例，在一九七一年之後仍必須維持。而這計劃所包括的學生數最初應以百分之十的人口為目標，如果必要，在某些區域其所包括的兒童數亦可超過百分之十。
自卜勞頓報告發表之後，英國政府已參照該委員會的建議案採取配合行動，惟此類行動之進展極為遲緩。其中在英格蘭四個不同地區建立「行動—研究」小組（action-research team），以及一個統籌小組設於牛津，專責為教育優先性計劃的實施提出全國性的可行政策，即為英國政府對卜勞頓委員會所建議從事相關研究的反應。

教育優先區域計劃最突顯的特徵就是「行動—研究」方法的採用。大體而言，「行動—研究」是一種期盼使傳統上分離獨立且各有其獨自方法的「社會研究」和「社會行政」結合的嘗試（Halsey, 1972 : 165）。然而，「行動—研究」此一名詞已會在此之前被許多政府干預計劃使用過。第一類常用的「行動—研究」內涵與「社會計劃」有關。此類研究所探討的結果是一組廣泛的可供實地測試的行動假設。因此，此種研究主要的功能在於政策的執行，而且此行動是視為未來全國政策實施的試石。第二類行動—研究可稱為「研究取向的探討」（research approach）。它並不像第一類的研究能吸引決策者的興趣，但它對有志於理論知識發展的社會科學家而言，却是有相當的吸引力。透過此類研究，可將因果關係之分析加入其相關分析之中，而且社會科學家可有一機會透過導引變遷來操縱其間之關係。第一類及第二類行動—研究可說是一種不必理會外在世界的行動計劃，而且不必考慮政府所擬之變遷行動。這類研究可說是理論家或設計者試驗的溫床，而不必將外在現實世界列入考慮。同時，此二類研究的標準程序是

爲期避開霍桑效果 (Hawthorne effects)，力圖躲開公共注意力。只有在實驗期過後，其發現才可公佈並採取較廣範圍的行動，換句話說，此二類研究中儘量避免曝光，以避開公衆施展的壓力並使實驗得以孤立隔離。

其他三類的「行動—研究」與外在世界的關係與前二類不同。第三類的「政治研究」旨在針對已認知的社會問題作些事情，而且其策略是將此研究公諸於世，吸引大眾關注，一方面藉此增加對日後大規模行動的支持，另一方面成爲一項在募集更多經費基金前的把持性行動運作。第四類「行動—研究」可說是轉移注意力的研究 (diversionary approach)，它主要是用來作爲一種安撫急進改革或變遷派政治壓力的鎮靜劑或麻醉藥。其主要假設可說是：我們知道是應該作些什麼，但是在目前我們還不能作，所以先研究研究。是故，第三類與第四類之「行動—研究」事實上是公共關係的運作；第三類主要是表明其所提議的行動是普遍的而且甚受接受的，而第四類則樹立了一個看起來蠻像慎重調查研究般的外觀。而第五類的「行動—研究」可稱爲「增殖或擴增的研究」(the multiplier approach)。在此類研究中，其目的是覓求類似「增殖」的擴大效果，並企圖由此研究來將發生的結果予以確認。最後這一類研究可說是綜合了前四類研究的許多要素。但不像第一類社會計劃模式，第五類的研究試圖利用此計劃的社會環境內涵來增加其效果：雖然其資源的投入是小規模的，但是它所預期的是：其結果能是鉅大的，假如人們的態度有所改變，而且參與者能朝向更廣泛的行動面邁進 (Halsey, 1972: 167)。

然而，賀爾西自己指出，這五類的「行動—研究」並不盡然囊括了所有可能的種類，而且一項計劃是否屬於那一特定類屬亦

依判斷者的地位以及與不同結果有關的相對重要性而異。身爲教育優先區域計劃的主持人，賀爾西坦白表示，雖然此研究整體而言是依「行動—研究」小組的統一原則而實施——即試圖使此行動計劃朝「研究」取向接近，但在英格蘭四個不同地區的工作小組間之差異仍存。而此差異的存在或可歸諸爲各該小組不同性質成員的組合，在某些地區其成員是學術經驗極豐的「研究員」，但有的地區其成員則爲教育實務經驗較豐的「行動者」。但是，值得一提的，在伯明罕、利物浦、倫敦、及西雷汀 (Birmingham, Liverpool, London & West Riding) 四地區的研究小組均享有相當的獨立自主權，他們自始即可將此研究計劃的通用目標作適當的詮釋。是故，很明顯地，教育優先區域計劃乃面臨不同地區持不同觀點導向的問題。而也就因觀點的互異，衝突之處在所難免。

教育優先區域計劃整體而言是支持卜勞頓委員會的建議，例如：將較大注意力集中於學前教育，建立社區學校，透過教育優先區域之實施繼續積極差別待遇的方案。但英國政黨政治的更迭，使得此計劃的進行遭受阻礙。英國政府並未十分支持繼續執行此教育優先區域方案。而其中的一個主因即是彼時悲觀論之崛起，使得人們對教育的功效產生懷疑。同時，該研究報告中意味深長的道出：在社會行動研究中，理論是在政黨環境中運作。在實驗期間，政府對教育優先區域計劃的態度搖擺不定。自卜勞頓報告公佈後，政府是作了些許改革，但改革進展很緩慢。因此對「教育優先區域」一詞全國性定義的欠缺，以及政府對此計劃態度上的遲疑，更導致地方差異的萌生，以及在官方認定爲特別貧乏地區學校與實際上處於困難處境的學校間亦有鴻溝裂隙產生。舉例言之，在伯明罕地區，地方政府當局及教師認爲應有一九七所

學校列入此計劃範圍內優先考慮，但是結果因涉及支付教師額外津貼的考慮，只有五十所學校是中央認可優先補助的學校。同時在伯明罕此地區尚有十所學校其積分點低於標準分僅一分之差而已。所以，英國政府對伯明罕、利物浦及西雷汀等地經費援助的削減更使此教育優先區域計劃的成效和影響大為降低。

教育優先區域研究的最大貢獻，平心而論，不在其研究發現，也不在於其建議內容，而在於其「行動—研究」方法的採行。它是一種有意義的嘗試，企圖將向來分立的行動與研究兩部分連結在一起。它就像其報告中陳述的，此類研究不可能為實際問題提供簡單確定的試驗處方。它所能提供的只是協助決策的參考，而非替代決策。任何一個研究它所帶來的也只是相關資料的提供而已，而非獨一無二必須完全照著作的結論(Halsey, 1972: 179)。

同樣地，教育優先區域研究也並非完美無瑕的。尤其在文化貧乏方面的研究上，就有學者會針對其所採用的指標合適程度進行評論。例如，以該地區的犯罪或青少年犯罪比率、遊蕩比率、自殺資料、及其他社會病理學上的指標或個人缺陷作為劃分區域的標準，即遭人非議。尤其是此類指標的選擇過分偏重個人因素，而忽略了社會結構面的考慮。同時，也有學者質疑，在解決都市貧乏此問題時，是否應如此過分重視以地區為分析方法的採用，容易忽略該地區的異質性。尤其，在同一地區的不同學校往往有相當的差異，而且對非在此類學校就讀的兒童環境的分佈亦未列入考慮。而「對某」特定問題的處理」和「多

項問題或貧乏處境所累積的情境認定」兩者之間是有距離存在的。伯恩斯承認，他的上述分析與教育優先區域計劃所支持的積極差別待遇的政策是相矛盾的。因他發現，在貧乏或落後地區的大多數學童並不是處於真正貧乏的環境中，而大多數真正處於貧乏或落後情境的學童，却不住在指定為優先考慮的貧乏地區。因此，以區域為單位的政策有其缺點。此即，不論社會或經濟貧乏區域是以何種標準界定，除非全國有半數地區包括在考慮的範圍內，否則仍有很多處於困境而需協助的人們仍然居住於官方認定的貧乏地區以外的區域。同時，即使在指定的貧乏地區，其居民也大多數並非所謂處於貧乏困境有待協助者。換言之，以區域為基礎分配資源的方式，並不確保資源能到達真正需要者的手中。

賀爾西、奚斯及里奇(Halsey, Heath, & Ridge, 1950)在牛津所作的研究是另一個探討教育和職業間關係的研究。其資料源自一九七二年那菲爾學院(Nuffield College)的社會流動研究專案，但將樣本侷限於年齡介於二十一~六十之間的男性樣本，且該樣本在十四歲時必須時居住在英國。在此範圍內之樣本數乃減至八、五二九人(原調查之樣本數為一〇、三〇九人)。此研究中對職業之分類乃以高索羅布(Goldthorpe & Hope, 1974)的分類為基礎略加修改為八等級，並再將此八大類合併為三大類，稱之為「服務階級」(Service Class)、「中等階級」(Intermediate Class)、及「勞工階級」(Working Class)。同時為了解不同年齡人口教育之演變，此研究將樣本依年齡分為四組：〔在一九一三~二二年出生者，〔二〕在一九二三~一九三一年出生者，〔三〕在一九三三~四二年出生者，〔四〕在一九四三~五一年出生者。最老的人口年輪正好是在第一次大戰後入學接受教育，而最年青的人口年輪則正逢中等教育

力朝綜合教育推展的時期。此研究發現，在教育大量擴展的初期，教育不均等的現象逐漸增大，但此不均等現象隨著教育的普及而日漸減小。出生率的降低導致學校人口的逐漸下降，而此種人口的減少，也可使教育機會均等的現象較容易達成。

而就英國社會而言，此研究指出，一九四四年教育法案公佈後教育機會不均等的現象仍存。而且愈是較高教育層次或水準，此種教育機會不均等的現象愈是嚴重。例如，在義務教育期滿後離校的勞工階級子女約有三分之二，但在服務階級中正好相反，約有三分之二此種家庭出身的子女在十六歲之後仍繼續在學校中就讀，預備升學。若論其中學畢業校外證書考試中獲一項以上高級科目及格者，出身自服務階級家庭之子女中有百分之六十三獲一項以上高級科目（A level）及格，但出身於勞工階級家庭之子女中，僅有百分之五十三獲一項以上高級科目及格。換言之，此研究指出，在這四十餘年來，英國社會不均等的問題與往昔並無太大的差別。此與一般人認為英國社會已朝功績主義的發展正好相反。教育機會雖然普及，但存在於階級間之不均等現象本質上並未見改變。尤其，根據智商分佈之研析，此研究發現勞工階級子女進入文法中學就讀者的平均智商要較服務階級子女高九分之多。此種智商之分佈差異在私立公學中更為顯著，達十一分之多。此種差異與一九四四年教育法案公佈前之差異並未有太大的差異。換句話說，出身服務階級的子女，其入私立公學就讀的機會要大於勞工階級家庭的子女。

賀氏此項研究再度呈現了英國傳統以來的教育機會不均等的問題。對認為英國教育制度已朝向功績式社會發展的人而言，其所提供的相反實證資料不啻是當頭棒喝。但是此研究也承認，僅

以男性樣本為對象，而忽略了女性教育機會的研究，是其分析中最弱的一環。

除了上述實驗主義論者的研究外，衝突學派的學者亦曾試圖從另一角度來分析。柯林（Collins, 1974）於一九六七年在其所作加州三〇九個單位的研究中即指出：需要較高教育程度之組織以提供各式各樣服務工作者為最多，而非直接從事物品生產的工廠；以大規模、全國著名、且內部科層化的組織為多，而非小規模、地方性的、或內部管理以非正式型態出現者為多；以具有較高科技水準的組織為多，而非技術較簡單之組織。因此，他認為教育條件已變成文化控制的工具。而這些組織對就業者教育資格的要求，正反應出雇主希望僱用可尊敬或高度社會化的雇員，而非以技術或能力為主要考慮。除上述研究外，柯林在一九七七年亦以包括中國、日本、印度、及其他歐洲國家等的教育制度比較研究發展出一套「文化市場」（Cultural market）的理論。以韋伯的階級、地位和黨派觀念為基礎，柯林指出教育制度不僅是經濟利益的產品，也是文化及科層體制利益的產品。是以，在柯林的眼中，教育是不同地位社區或團體為爭奪其獨占優勢、或經濟利益、或聲望的多角鬥爭。在此文化市場中，不同的團體跟隨相似的購買模式而行，但却為不同的利益打算。柯林並且進而指出，不同社會及不同時期教育發展的程度是依其文化市場的性質而異。而文化市場的運作方式，與一般物品交易市場相同，端賴其供需求來調節或運作，而在文化市場中所通行的文化貨幣可說是教育資歷或正式學歷。而在此原則下，文化所能「購買」的社會成員身分的「價格」，由於其貨幣「供給」的外因性增加，而有「貶值」的可能；相反的，物價升值的機會也是可預見的（Collins, 1974）。

62)。

鮑里斯及季亭士 (Bowles & Gintis) 所著「資本主義美國的學校教育」(一九七六) 也是衝突學派者所發展的重要經典，但此書與柯林斯不同之處，乃在於其分析是以馬克斯的解釋為基礎。鮑氏及季氏認為過去這段期間的教育從未曾是促成經濟均等的有效力量，而且教育改革之所以失敗與該經濟市場的基本特徵是互相關聯的。根本上，他們認為資本主義社會的教育制度只是在於塑造年青的一代使其接受未來合適角色的安排，以將現存的不均等現象加以合法化而已。教育是一個再製 (Re-production) 過程，學校是執行此過程的機構。為維持其既得利益與地位，上層階級者會利用教育來再製造資本主義的社會分工。鮑里斯在其一九七一年所發表的「不均等教育及社會分工的重現」一文中即曾清楚表示：

不均等的學校教育再製造社會分工。資本主義社會中上層階級的權力存在於其界定及維持運作的規則或決策的規準——遊戲的規則 (rules of the game)。而此種規則的運作可由下二例而見端倪：

(一) 在學校中的優異表現應該被獎勵的原則；(二) 中小學教育應大部分由地方稅捐來予以經費支援的原則。在第一原則下，上層階級得依其子女較易有傑出表現的項目來界定何者是值得獎勵的優異表現，是以表面上維持了公平待遇的外觀，但實質上却是確保不均等之結果。於是，獎賞優異表現乃成為透過將成功與能力結合而將學校教育的不均等現象加以合法化。同時，透過開啓小部份機會給下層階級中資賦優異者，使之有向上社會流動的事實，而造成已具有大量向上社會流動機會的假像，來合法化現存的社會制度。而第二原則之所以被支持，是因維持政治自由的必要性使然。在居住環境可因所得水準而隔離的情況下，第二原則正好為

不同階級的子女提供不均等的學校資源的分配。因此，根據鮑里斯的說法，此二遊戲規則（獎賞優異表現，及地方性經費支援學校教育）正好顯示了上層階級社會政治和經濟權力間的互補。這也意謂著，政治權力不均等分配的結果與階級文化維持教育制度的結果是互補的，此教育制度使得各階級不等之地位得以合法地代代相傳，而透過教育上層階級所灌輸的似是而非的觀念，使當代美國社會人民相信既存的不均等現象是基於才智與努力，而安於現狀。鮑里斯也就是在此出發點上表示：單單透過學校制度的改革是無法達成教育均等的。而教育的不均等是深植於其經濟制度的基本組織內，透過學校制度本身的運作，我們可以在階級次文化與社會階級偏見的相互增強作用中發現美國教育目前的不均等問題。

鮑里斯與季亭士在分析一九六二年美國人口普查調查資料，及全國意見研究中心於一九六六年對退伍軍人所作的研究，以及加州指導研究的資料後，提出具體數例證明智商、社會階級背景、及教育等因素各自均與經濟成就有關，而在此三因素中，智商的影響力最小。因此，他們對遺傳決定論者提出強烈的批評，而且極力主張生產的社會關係——若以權力與責任、責任及獎賞來界定——掌握控制了所有個人在組織化生產活動內互動關係，並決定美國階層化體系的主要因素。整體言之，他們認為在合作資本主義社會，生產的社會關係通常是與科層化分工相互配合，並具有從上而下循一漸進科層體制或次序權力運作或控制的特徵。而教育制度的運作是透過一種密切的符應 (correspondence) 而展開。此種「符應」是存在於兩種社會關係之間：一為在工作場所控制人際互動的關係，另一為教育制度的社會關係。更具體的說，

教師之間、師生間、學生彼此間，及學生與其工作間的權威與控制關係可說是複製了控制工作場所的科層化分工。

鮑里斯與季亭士所提的「符應原則」並非毫無瑕疵的。特別是此原則假定在教育和經濟間有一極和諧一致的關係存在(Barton et al., 1980: 6)。艾波(Apple, 1980)也指出學校的性質與一般公司、工廠或辦公室有別，而且教師的工作環境也不同於一般工人。師生在學校間的互動關係並不是純粹的施與取，對其所傳遞的知識內容與意識型態也常因其各自的目的而有所反饋。在此情況下，學校不僅是價值規範或意識型態的傳送站，而且它還「製造」價值規範及意識型態。而柯林斯對鮑里斯及季亭士的批評，則是從另一角度着眼。他認為鮑氏等未從比較觀點來分析。而最顯明的例子是，鮑氏等未將教育貶值的因素列入考慮，也未試圖解釋組織內，社會階級間及種族團體間對權力與財富的鬥爭(Collins, 1976)。這種馬克斯分析模式假定在工人之間有一同質文化的發展，而且透過參與對抗單一敵人的共同經濟鬥爭，培養出一種自我意識的共同利益感。但是，實際上正式文化財的擴張已使其上述假設遭受挑戰。這種文化財廣佈對職業領域所造成的效果却是在使之分化，而非使之統一或一致。

二、我國學者之研究

教育社會學的研究在我國的發展，是以教育學系或研究所為主；社會學者對教育社會學的研究，一直似乎未具太大的興趣。近年來由於社會階層化或社會流動研究的崛起，乃開始有社會學者嘗試進行教育與職業流動關係之探究。而在為數不算少的教育學者研究中，教育與家庭背景的關係、學校同儕團體或次文化的大

影響、教室人際關係的互動是較常見的研究主題，但其研究對象泰半係以在學學生為對象，鮮有將範圍擴及一般社會人士者。

在衆多教育學者研究中，規模較大且較有系統的研究首推黃昆輝所主持的六十五學年度大學入學考試報考者與錄取者家庭社會背景之比較分析（黃昆輝，民國六十七年）。該調查係以郵寄問卷方式進行，共收回有效問卷一四、一〇六份，其中錄取者計四、〇四二名，占樣本數之二八·七%。其研究發現有：

(一) 報考者父親教育程度，在高中(職)以上與初中(職)以下二者之比率，約各占一半；錄取者父親教育程度所占的比率，以前者稍高，占五七·一四%，後者為四二·八六%。如再細析之，報考者父親教育程度，以小學畢業為最多，占三〇·三%，其次為高中(職)畢業，占二五·五%。而錄取者父親的教育程度，則以高中(職)畢業為最多，占二六·九%，其次為小學畢業，占二六·七%。因此，雖來自父母教育程度較低的家庭者，其仍有相當大的入大學就讀機會，但父母教育程度較高者，其子女入大學之機會隨之增多。

(二) 報考者父親的職業，以專業人員及管理人員為最多，占二六·一%，其次為技術工人(二五·九%)、非技術工人(一九·一%)、半專業人員(一八·三%)、高級專業及管理人員(九·九%)；而錄取者父親的職業不但亦以專業人員及管理人員為首，且其比例(三〇·九%)也較報考者比例為高。若將「高級專業及管理人員」此類與「專業人員及管理人員」合計，則此類人員在報考者父親者父親中所占比例為三六%，在錄取者中占四二·二%。因

此，父親為較高職業類別者，其子女獲入大學就讀的機會要較其他類別者為高。

(三) 考生來自中等收入家庭者，其在報考者與錄取者中所占的比率大抵相同（四五·九六及四五·四%），但在收入較高的家庭中，其子女獲入大學就讀的比率則有較高的趨勢。具體而言，來自低收入（全家每月收入在五千元以下）家庭者，報考者中有一八·四%，但錄取者中僅一二·八%；而來自高收入（一萬元以上）家庭者，報考者中占三五·六%，錄取者中却占四一·八%。

四城市地區比鄉村地區的家庭，其子女錄取機會較大。家住在院、省轄市地區者，報考者中占三二·八%，錄取者中占四三·一%。

(五) 錄取者來自人口數較少之家庭者，所占比率較高；換言之，家庭總人口數或兄弟姊妹人數較少者，錄取的比率較高。(六) 家人參與文化活動情形及家中購置圖書情形與其子女之大學入學機會，並無顯著的相關。

簡言之，根據此研究發現，我國大學入學考試考生的錄取機會，確稍受父親教育程度、父親職業類別、家庭收入、家庭居住地點及家庭大小等構成家庭社經背景因素之影響。

在此研究之後，雖亦有學者以特定類型學校或特定年級等學生為樣本從事家庭社經背景的分析，但規模並不太大；而較有系統與規模的大專學生家庭社經背景資料的蒐集，可說是下列二項：(一) 教育部高教司所作有關大專院校學雜費及助學貸款之研究（楊瑩，民國七十二年），(二) 行政院研考會委託政大陳聽安所作大專學費之研究（陳聽安，民國七十年）。前項研究是在六十八學

年度進行，後者則係於六十九年度實施。此二研究之共同點除在於其基本目標是以學費標準為主，學生家庭背景資料之蒐集為輔外，其最大特徵即是此二研究有關家庭收入資料之分析，均以財稅中心上年度所得申報資料為依據。惟前者財稅資料之蒐集是以學生家長之身分證統一編號而取得，而後者是以學生本人的身分證統一編號編入，求得申報扶養該生之所得稅繳納資料。

在前項研究中，除家長所得申報資料的分析外，還包括其以問卷調查所蒐集的資料分析。該問卷以全體大專日間部學生為樣本，抽取二五、一三四人資料加以分析，約占大學學生人數的十分之一。其主要發現，在一般自費大專學校學生中（即不包括師範院校及陽明醫學系），公私立大學院校學生父親教育程度均以專科程度以上者為最多，幾占三分之一。次為小學程度及以下者，再次為高中（職）及初中（職）。但專科學校公私立間學生父親教育程度之分佈則略有不同，私立專科學生父親教育程度有較公立為優之趨勢。此資料若與當年全國四十歲以上男性教育資料相較，則可發現，大學院校學生父親的教育程度較全國四十歲以上男性平均教育程度為高，例如專科以上程度者大學院校生家長中占三二%，但在全國資料中則僅占一八·一%。同樣的情形也可發現於父觀職業的分析，在大學院校中，除公立醫學院學生父親職業係以專門技術人員及管理人員比率較高外，其餘各科系學生父親均以佐理人員所占比率較大，約為二八%及三〇%。若將大學院校學生父親職業與全國十五歲以上就業男性人口資料加以比較，亦可發現全國十五歲以上男性就業人口中，專門技術人員、行政主管人員、監督及佐理人員所占比率，計為一五·八五%，而大學院校學生父親中屬於此三類職業者，

則約占五分之三。

在財稅資料提供的所得分佈分析方面，楊瑩與陳聽安的研究兩者均有類似的發現。家庭之收入高低與入大學就讀之機會有相當之關聯。不僅高所得家庭子女入大學之機會較低所得者為大，同時科系及學校類別之選擇，亦與家庭所得有相當之關係。一般而言，公立大學院校中，醫學院科系學生家庭收入較其他科系為高，教育及公費醫科學生家庭收入亦不如其他一般科系者。而在大專學生之比較方面，以公立大學學生家境最好，依次為私立大學、公費大學、私立專科、公立專科、公費專科。

林文達在七十一學年度上學期，以有子女就讀國小五年級的學生家長為母體所作的調查，是另一個以教育機會均等為主題的研究。此研究以全國國小二、二四〇所，分北、中、南、東及金馬區，並按都市、鄉村及偏遠地區分層比例抽樣，共得統計表六、四八六份（林文達，民國七十二年）。根據其分析結果發現教育機會確有社會階層不公平及地域不公平的情事：

(一) 社會階層不公平：

1. 社會階層高、父母教育程度高、職業階層高、所得多、

更加關注子女教育、在態度及物質設備上均給予子女較有利的安排，其負擔教育經濟能力也高，一切後天因素

，都有利其子女獲取較低社會階層子女多的教育機會。

因此，社會階層所出現的教育機會差異，實源自後天因

素，國內社會階層所呈現的教育機會不均等是不公平的。

2. 依所得區分階層時，中下及下階層教育機會的損失，家庭負擔教育經濟能力低應是主因；而中上及上階層獲有各種教育——私立教育機會的利益，主要是其經費負

擔能力高。

3. 依戶長職業區分階層時，不公平數要比依家庭所得區分階層時大；同時，專業及管理人員——上階層佔有了切教育機會利益，其餘中、下兩階層都是受損者；可見造成職業階層教育機會不公平，除了所得外，另有與職業聲望或地位有關的其他原因，此尚待進一步探究。

4. 目前教育不公平的情形是：(1) 私立教育是利富、利高職業、利高社會階層的，(2) 公立公費專科、大學及學院及多樣選擇性教育也是利富、利高職業、利高社會階層的。(3) 惟一呈現利貧、利低職業、利低社會階層的是公立

國小及國中。

(二) 地域不公平：

1. 私立學校是利富、利都市地區的。

2. 地區位置偏遠、開發晚總獲得較少教育機會的。

3. 地域教育機會不公平的情形是：

(1) 台北、高雄市區最富有、公私教育機會最多，其居民

戶長多來自上及中上所得階層，不但占有了多數公立教育機會，更能在私立教育機會上取得絕大多數機會利益。

(2) 省、縣轄市教育機會負擔能力遠比台北、高雄二市區弱，因此，在選擇性教育機會方面，儘量爭取公立教育機會，在公立高中、公費專科及公費大學都占了優勢；私立教育方面，因其上及中上階層戶多，也占有較多的機會。

(3) 鄉鎮地區教育機會，遠較前二區少，但較山地、沿海

、邊遠及離島地區多。二區雖同由多數下及中下階層戶所組成，但後者更受家庭規模大及地處邊遠的限制。

(4) 山地、沿海、邊遠及離島地區國民義務教育學齡人口

實受教育比偏低甚多。

教育學界另一項較具規模的有關學生家庭社經背景的探究，

可說是師範大學教育研究所簡茂發主持的「高級中學學生家庭社經背景、教師期望與學業成就之關係」此項調查（民國七十三年）。此調查是以台灣地區公立高中高三學生為研究對象，對學生及教師分別進行問卷調查，學生部分並予以國文、英文、數學三科學業成就測驗。成就測驗表之擇取係以教育部六十五年所編製之標準化測驗為依歸，計調查學生樣本二、三九六人，教師樣本一四四人。

此研究中所指「家庭社經背景」包含父親職業、父母教育程度、父母每月總收入及家庭經濟狀況等因素，「教師期望」包含教師對學生三方面的期望：學習能力、未來班上成績、未來大學聯考成績；有學生知覺的，亦有教師直接賦予的。「學業成就」包含學生國文、英文、數學三科的成就測驗分數。以上述為架構，其研究發現主要有：

- (一) 就家庭社經背景和學業成就的關係而言，除了家庭經濟狀況一項外，其餘家庭社經背景因素，諸如父親職業、父母教育程度、父母每月總收入等，都和高中生國、英、數三科的學習成就有關。
- (二) 就教師期望和學業成績而言，無論是教師賦予學生的期望，或是學生所知覺的期望，都和高中生的學業成就有關。教師期望愈高的高中生，其學業成就也愈高。

王湘雲的研究包括有四個主要的變項：父親的職業、樣本的職業、樣本的教育、以及社會分化的指標。而職業變項的分類是依蔡瑞門（Treiman, 1977）的國際職業聲望標準表來加以分類。根據其研究發現父親地位對兒子職業的影響有一半是透過兒子的教育此中介變項而達成。而個人的職業成就受其自身教育資格的影響很大。換言之，此研究指出，在台灣父親的地位對兒子職業的直接影響不大。但父親的地位對兒子的教育有很大的影響，且後

(三) 就家庭社經背景、教師期望和學業成就三者的交互作用關係而言，前二者綜合後對學業成就的解釋力，確實比二者單獨的解釋力為大。其中最具解釋力的變項為：教師對學生未來大學聯考成績的期望、學生所知覺的前項教師期望及父親教育程度。

國內社會學界對教育問題之探究起源亦早，例如黃大洲與趙大漳於民國六十四年研究六十三學年度大學入學考試考生的資料，發現錄取學生以商人子女為最多，占二七%；其次為公務人員子女，占二四%；再次依序為農家子女（一一%），工人子女（一〇%），最低者為教育人員子女（七%）（黃大洲、趙大漳，民國六十四年）。但可惜由於社會學界鮮有學者專注於教育社會學之探討，兼以彼時人力投資論之方興未艾，轉移了學者注意的焦點，因此，在此方面的討論並不常見。王湘雲所作有關台灣社會流動的研究，可說是第一個正式開始對於建立社會流動模式的嘗試。此研究資料主要取材自顧浩定（Grichting）於一九七〇年所作的調查。但扣除女性戶長、年齡在二十五至四歲以外者，以及教育與職業資料不齊者後，所餘樣本數計六八一人（王湘雲，一九八〇）。

者又再影響到兒子的職業成就，因此，父親地位對兒子的職業成就亦產生相當的間接影響。

王大修對我國大學教育機會均等的再檢討（民國七十二年）是針對黃昆輝對大學入學考試報考者與錄取者資料的分析而作的方法論上的討論。在此文中，他檢視了一些統計方法的運用與解釋性，並指出若干分析上的有欠週詳之處。其後的一個論及「教育結構變遷與教育機會均等」的研究，則是由王德睦、陳宇嘉與張維安利用陳寬政與王湘雲所主持的「家庭結構之變遷」，以及賴澤涵與陳寬政共同主持的「台灣卅年來社會流動」兩項計劃的資料加以分析而成。此項訪問調查係於一九八〇年進行，但資料的整理却是在一九八三年（王德睦、陳宇嘉、張維安，民國七十三年）。其最突出的貢獻並不在於其研究的發現，而是在於其以人口年輪（Age Cohort）分析之方法，以及利用對數線性模型來探討教育結構變遷的影響所作之嘗試。他們在控制結構性效果後，發現父子兩代之間的教育傳承依然存在著顯著的關係。同時此種父子兩代教育傳承的關係，因不同的人口年輪而有所差別，在兩代之間，父子教育傳承的關係也有差別。這意謂著：台灣的父子教育傳承關係雖然顯著，但却因不同的時間而表現出其差異性，充分顯示出此項關係存在著一種變遷的現象。

就資料呈現的現象來看，此研究顯示：越年輕者越有受高教育的機會，即使是却除了結構性的影響，依然顯現出越年輕的人，其教育成就越不受父親教育的影響，易言之，越依自己的能力來達成其教育成就。就社會的角度而言，這種情形象徵著台灣的教育機會是逐漸走向均等的方向，但父子之間的教育傳承仍然顯著却是不可忽略的。

除了前述的研究分析外，國內社會學界（尤其集中於東海大學）在陳寬政的支持或領導下對社會流動關注者漸增。陳氏自己亦曾撰述「結構性社會流動影響機會分配的過程」（民國六十九年）與「能力與成就的社會學考察」（民國七十一年）兩文，特重研究方法之討論。陳文玲「人口成長對社會流動的影響」（民國七十四年）論文，與王德睦等人所採用的資料相似，均源自陳寬政與王湘雲合作之「家庭結構變遷」的調查。人口年輪分析方法之採用及對數線性模型之應用，再加上一系列的 G^2 考驗與條件分解來析離人口成長與「純粹」結構變遷的結果，她歸納如下之結論：（一）兩代間的教育差異指數隨著教育發展而呈現先增後減的週期，涵蘊著教育流動的增減週期，（二）人口成長（或人口年輪規模）對社會流動有顯著的影響，（三）傳統的結構性社會流動中，人口成長所占比重為三七%，代內結構變遷為一%，而代間結構變遷為六二%。

綜合國內外學者的研究發現，我們可知「教育機會」之分配在各國均有不均等問題之出現。只是各個社會所呈現的不均等現象，與其本身的文化背景或教育制度有悠久且關係密切的歷史淵源，且其問題的嚴重性也有程度上的差異。在自由民主及工業化的社會中，個人能力及資格之具備，已漸成為其日後職業地位取得之重要條件，但是此先決條件之具備影響因素極衆，因此如何探討這衆多變項所可能產生的直接或間接效果，乃成為一項重要的研究課題。

* 英國威爾斯大學社會福利博士，現職為台灣大學社會學系副教授。
** 英國里茲大學社會學碩士，現職為國立編譯館副編審。

國立編譯館館刊

第十五卷

第二期

一六八