

教育機會均等相關政策中的潛在課程省思

嚴銘政

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

先前學校有兩位同仁分別來找筆者，一是提到當她在課堂上向學生說明中投區免試入學超額比序積分時，原意是想讓學生瞭解現在的升學方式，並非僅以學業成績為主，而是強調多元價值，但卻有幾位學生將重點放在扶助弱勢項目上，質疑加分的公平性；另一位則是資源班教師來反應當她找學生原班老師討論如何提升英文聽力程度，以協助他們能在會考有更好的表現時，卻有老師疑惑表示特殊教育學生的適性安置輔導並沒有納入會考分數評比，會考成績好壞並不會影響他們的升學，需要強逼他們練習嗎，讓資源班老師一時語塞。

上述兩件事情，恰巧都和教育機會均等的政策有關，也對師生造成了非預期性的影響，誠如林淑華與張芬芬（2014）所述，學校體系中的制度措施、傳統習俗、行事儀式以及其他非制度化的交互作用，構成了學校潛在課程，師生浸淫於學校情境中，不知不覺習得某些價值與規範，產生了「潛在」的影響。由於潛在課程的影響經常是隱藏、無形且深遠的，為避免其對教育形成負向的作用，有必要對實行教育機會均等過程中可能形成的潛在課程進行探究省思。

二、教育機會均等的理念與相關政策

教育機會均等，是教育上重要的理念，也是社會公平正義的重要指標，目的係以消除或減輕因經濟、性別、種族、階級、宗教差異等因素所造成的機會之不公平，使每個人能依其潛能獲得最好的發展，最終以追求眾人所嚮往的理想生活為標的，並促進社會階級流動的良善發展（黃昭勳，2019）。

雖然教育機會均等的內涵會依個人觀點而異，對其概念的詮釋和探討也會隨著時空環境的不同而有重點上的轉移，但大致都可分成起點、過程與結果三個面向來分析（黃俊峰，2014）。起點的均等，是指每個人要有同等的人學機會；過程的均等，強調學生受教環境與學校資源必須相同，並讓家庭及社會起點不平等的學生獲得適性的教育；結果的均等，則是個體於完成某一教育階段之後，在學業成就、受更高一層階段教育的機會與社會地位的獲得等亦要均等。

近年來，我國教育行政單位投入了許多心力和資源來落實這三項教育機會均等，首先在《教育基本法》第4條—人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等（教育部，2013），即是起點均等的明確規範；其次，「偏遠地區學校教育發展條例」的訂定

（教育部，2017）、「教育優先區計畫」的推動、「高級中等學校均質化與優質化」的實施，使過程均等中的資源分配更加公平，而「特殊教育」的服務與「學習扶助」的開辦，更是提供身份或學習弱勢學生「補償教育」（compensatory education）來扭轉過程中的不平等；最後在結果均等的部分，則透過入學措施的調整，如高中免試入學超額比序中納入扶助弱勢項目、身心障礙學生適性輔導安置及特殊身份學生入學方式優待標準，或是大學入學的繁星計畫等（張婉珮，2016），來實踐社會公義及增進社會流動。

不過要能落實教育機會均等理想，除了政策的協助外，還必須著眼實際教育場域投入與產出過程的檢視，更要留意潛藏教育措施中，以潛移默化的方式影響師生的態度和情感的「潛在課程」，尤其是當中的負面作用，如無法予以覺察處理，不但會阻礙教育機會均等的展現，更甚者可能產生更多的衝突，引發嚴重的社會問題。

三、教育機會均等的負向潛在課程

教育機會均等是民主社會所追求的目標，然而只要是不同的兩個個體，一定會有不平等的現象產生，即便入學機會與教育過程可以達到均等的程度，也無法保證結果的均等（黃俊峰，2014），此一現實困境，可能會導致在執行教育機會均等相關作為時，產生下列負向的潛在課程：

（一）弱勢學生污名化

教育機會均等關注重點在身份、經濟、區域及學習等的弱勢學生，因此藉由「積極性差別待遇」，給予他們更多的協助，讓弱勢學生可以有機會和優勢學生獲得均等的教育結果。然而在提供弱勢學生額外資源時，卻也可能造成其他學生產生不公平的情緒，尤其在升學相關制度上更容易引發不滿，才會發生如前言所提，部分學生質疑中投區免試入學超額比序積分中，為何偏遠地區學校及（中）低收入戶的學生可以獲得額外的分數。

同樣的情形也出現在大學入學制度，為了實踐「照顧弱勢、區域平衡」所推動的繁星計畫，本意是讓中後段高中優秀學生亦能有機會進入頂尖大學就讀，實施以來，確實造福了不少偏鄉及弱勢學生，但陳薏文與陳易甫（2019）的訪談卻發現，這些繁星生進入大學後，會受到旁人將其定位成透過特殊管道才能進入頂大的「投機份子」，導致他們在察覺外界對其身分普遍存有疑慮後，會盡可能減少暴露身分的機會，藉此將自身隱匿於由「正常」管道（申請入學、指定考試）入學的同儕之中，佯裝成「非繁星生」蒙混通關，小心翼翼地依循虛擬身分的角色要求行事，付出多餘心力消除其身分汙名。當蒙混過關的策略失敗、不得不揭

露其繁星身分時，又得技巧性地建立起繁星群體內部的異質性，用以回應旁人的質疑與自我身分遭貶抑的危機，使其在校園生活身份建構過程中，被迫需耗費大量心神來處理身份污名。

（二）形成平等的假象

就我國而言，教育主管單位為促進教育機會均等，可謂不遺餘力，前述各項政策的逐一推動，使得國內教育機會均等的發展，已從早期「有教無類」的就學保障，到「因材施教」的適性教育，更進展至實施「積極性差別待遇」的補償教育（楊振昇，1998），教育機會均等所訴求起點、過程與結果的平等，似乎已經落實於教育現場中，並達成追求社會正義與階層流動的目標。

然而保障個體在機會上的均等，是否就可以使每一位學生都有向上流動的可能？試想不同地區的文化水準不同，家庭背景也不一致，並且家庭社經地位較差或文化資源不利的學生，成長於在一種不利於智能發展的環境底下，入學以後，即使師資、設備相等，其學業成就亦可能比其他一般學生差，而且人的天生能力不同，即使給予相等的機會，也很難獲致相等的學習成就（黃俊峰，2014），亦即在教育結果均等上，不但有其理念的爭議，實行成效也未能獲致預期的成效。從沈暉智與林明仁（2019）研究家戶所得與資產對子女教育的影響可得知，現行教育體制對社會或所得階級流動的幫助可能極其有限，家庭社經背景越好的學生越有機會進到好學校，進而越有機會提升其未來所得，子女的所得和教育成就，仍與上一代的所得關係密切。換言之，當前的教育機會均等，似乎僅是一項安撫社會大眾的「假象」。

（三）功績主義的驕傲

如前點所述，目前教育機會均等制度藉由適性教育與額外資源的提供，尚無法完全協助弱勢學生得到理想中的教育成果，這種情形卻可能衍生其他人誤認在給予機會補償，磨平差距鴻溝、創造公平環境後，弱勢學生的成功或失敗，都是當事人應得的，導致如 Micheal J. Sandel 在《The Tyranny of Merit》一書所提功績主義（meritocracy）的迷思（賴盈滿譯，2021）。

功績主義著重依績循賞，代表因自己努力而得到較好的成果，是理所當然的，是一種社會爬升的動態平等概念，所以認為當每個人往上爬的機會是平等時，贏家的成功是個人的功勞，與社會無關，而既然成功是自己的事，那失敗就是輸家自己的錯，結果導致不平等的情況日趨惡化，而且會被正當化，甚至製造出「功績主義的驕傲」（meritocratic hubris），對弱勢學生缺乏同理心，甚至輕蔑和貶抑，更不會有休戚與共的相互責任，反過來也會造成弱勢學生對優勢學生的憎惡，社

會團結將會遭受到嚴重破壞（賴盈滿譯，2021）。

四、建議

綜合前述，教育機會均等是我國政策一項重要的理想，但在實行過程中，可能發生某些負向的潛在課程影響，為消弭此種境況，本文提出以下建議：

（一）轉化比較平等的標準

教育機會均等的核心價值是平等，其追求本質上是一種「手段」而非「目標」，著重在檢討「教育機會不均等」的現象，而非要求齊頭式的假性平等，所以個別差異必然還會存在。但當此「不平等」的現象陷入「人際間」比較時，即容易萌生公平或不公平的心理感受。此時惟有透過引導，除將個體間的優劣評比轉為個人自身能力成長的進步判斷外，也需肯定多元成就，切勿僅採單一標準（如學業成績、升學表現等）來論斷教育結果，方可避免教育機會均等的負向潛在課程的影響。

（二）重視學生主體能動性

能動性（agency）是能力取向理論所提出，不強調能力上的平等，因為當能力平等時，可能又會造成其他方面不平等，改以重視個人的能力，認為能力的本質是一種自由，代表了個人決定過什麼樣生活的選擇範圍，受教育即為一項能力，可增進個人選擇的自由。因此在教學實踐中，首重學生將資源轉化成個人能力的效益，以擴大主體能動性的實質自由為先（王俊斌，2012），進而減少對教育成效與公平的片面評判，才有辦法改善教育機會均等可能遭遇的困境。

（三）澄清功績主義的迷思

功績主義認為在平權措施下，深信「應得論」，主張成就是自己奮鬥的結果，卻忽略了個人的秉賦努力，也取決為社會條件是否得以讓其發揮施展，Micheal J. Sandel 以知名籃球員 LeBron James 為例，如果他是生活在在中世紀重視壁畫家的佛羅倫斯，還有辦法靠打籃球賺進高額收入嗎（賴盈滿譯，2021）？因此建議學校在進行教育機會均等制度宣導時，亦需進行功績主義迷思的價值澄清，帶領學生重新思考看待成功的方式，同時引導他們關懷各種社會議題，以意識到他者的歷史性及文化性，才能學會同理、尊重、感激與謙遜，降低階級傲慢與對立，以建立起生命共同體的均善社會。

參考文獻

- 王俊斌(2012)。書評－《論Amartya Sen能力取向理論與教育中的社會正義》。當代教育研究季刊，20(3)，171-189。
- 沈暉智、林明仁(2019)。論家戶所得與資產對子女教育之影響－以1993-1995出生世代及其父母稅務資料為例。經濟論文叢刊，47(3)，393-453。
- 林淑華、張芬芬(2014)。國小校務評比活動中潛在課程之個案研究。課程與教學，17(3)，147-176。
- 張婉瑛(2016)。從教育機會均等談城鄉教育均衡發展。臺灣教育評論月刊，5(2)，33-37。
- 教育部(2013)。教育基本法。臺北市：作者。
- 教育部(2017)。偏遠地區學校教育發展條例。臺北市：作者。
- 陳慧文、陳易甫(2019)。繁星的天空真的如此美好？對繁星身分的異質性觀察。取自<https://twstreetcorner.org/2019/02/19/chenyiwenchenyifu/>
- 黃俊峰(2014)。論教育機會均等－以能力均等代替學業成就均等。臺灣教育評論月刊，3(1)，91-95。
- 黃昭勳(2019)。從「教育機會均等」觀點檢視偏鄉教育發展現況。臺灣教育評論月刊，8(4)，127-134。
- 楊振昇(1998)。教育機會均等的理念與省思。教育資料與研究，21，29-30。
- 賴盈滿譯(2021)。成功的反思：混亂世局中，我們必須重新學習的一堂課(Micheal J. Sandel 原著，2020年出版)。臺北市：先覺。

