

論差異、社會正義與大學教育機會—— 分析我國大學生背景資料、 知覺大學教育功能之態度

顏 素 霞*

摘 要

1994 年「四一〇 教育改造行動聯盟」走上街頭，其所訴求的精神代表民眾對教育改革的關心，也促使社會更開放、多元，且漸能尊重族群間的差異。探討差異可以了解社會正義的根源；檢證教育機會可以驗證社會正義實踐的情形。本研究除了探討差異及社會正義的理念外，經由量的調查資料提供數據，驗證社會正義的實踐實況。本研究探討的內容包括：1.大學生社會經濟背景、入學方式性別和就讀學校類型的分析，藉以說明大學教育機會與學生出身背景的關係。2.以問題為核心，合理與否為思辯焦點，探討教育機會差異的現況是否與轉變中的社會正義(公平與關懷)相違背。本研究對象包括八十七學年度(1998---1999 年)就讀日間部大學三年級的學生(不包括二技或四技的學生)，男生樣本為 886；女生樣本為 1061。研究重要發現包括：1.學生社會背景較高者就讀較高品質大學(高分組學校、投資報酬率高的學系、大學教育功能運作積極者)機會較高。2.醫學類組和資訊工學類組學生社會經濟背景較具優勢；教育學院學生居於劣勢。3.女生就讀文史類及教育學類者最多，男生就讀資訊工學及理學類者居多。

關鍵詞：差異、社會正義、高等教育、教育機會

*顏素霞：國立屏東師範學院初等教育學系副教授

壹、前言

1987 年台灣解嚴。解嚴以後，威權政治體制瓦解，社會各種力量漸漸被解放出來。民間力量湧動，從政黨集會結社到教育改革的各種活動無所不包，承認差異、尊重個體成爲一股澎湃的驅動力，致使台灣社會產生史無前例的活潑性和變動性，相對的也爲社會帶來前所未有的震撼。1994 年「四一〇 教育改造行動聯盟」走上街頭，代表部分民眾對教育改革的參與熱情。如果說政治解放能爲解嚴後的台灣勾畫出歷史圖像的主要線條及輪廓，那麼教育的解放就是配合線條、輪廓的光影，它可以使圖像更具立體和逼真。四一〇 教育改造行動聯盟所訴求的重點之一是「廣設高中和大學」，提升民眾接受高等教育的機會。教育改造的聲音，急欲打破學校教育的閉鎖性和惰性，大眾批判教育資源是否被少數族群壟斷的聲浪此起彼落，有的從學校教科書內容分析其意識形態；有的從受教機會是否平等探討弱勢族群的教育機會。民眾開始關心社會正義，因此教育資源的合理分配成爲現階段民眾關切的主題之一。

大學以研究創新、教學培育人才及服務爲最重要使命，換言之，高等教育的素質可以作爲衡量國家競爭力的指標之一。我國大學校院數量在解嚴之後急速膨脹，從 1991 年 50 所，到 2000 年 135 所，增加近二倍，而且還在快速擴展當中，預估不久後將突破 150 所。學生人數也隨之激增，2000 年我國高等教育學生佔總人口比率爲 3.7 % (國民所得 12,268 美元)，日本在 1996 年不過 2.1% (國民所得 29,925 美元)，美國 1996 年國民所得高達 31,456 美元，其比率 3.8% 也只比我國略高。(陳維昭，2000 本文爲 2000 年 9 月 15 日「大學理念資源分配與社會實踐學術研討會」主題演講講稿)如果以七十四年學生人數爲基數 100 (就讀人數 179,343)，八十七年爲 228；八十八年則爲 262。這些數據除了顯示我國高等教育在學校數及就學人數兩方面量的成長極爲快速外，同時也反映國人對就讀高等教育的熱烈期盼，普遍期待擁有高學歷的士大夫價值觀。教育擴增的結果，就讀大學機會雖然增加，但緊接著教學品質及效率成爲教育投資所更關切的主題。

有關大學教育因量增所帶來的質變，是否影響教育機會均等，是否影響教育機會均等仍待探討。

國內有關教育機會均等的調查研究，都有學者持續研究。中華民國比較教育學會及中國教育學會(1998)也曾主編專書「社會變遷中的教育機會均等」，其中許多學者也針對教育機會均等，提出概念上的論述。我國高等教育逐漸進入大眾化時期，大眾化時期的高等教育，其入學機會應是提供給有能力且努力的人就讀，是屬於權力(right)，不同於精英時期的特權(privilege)，也異於普及期的義務(obligation)。(楊思偉，2000，17-20)因此，此時期甄選學生的方式，一方面採用能力主義，一方面也採用教育機會均等的理念，希望高等教育的選才標準更合乎均等的原則。

近年來教育相關問題受到多元主義、自由主義、批判教育論及解釋學等尊重差異概念的影響，呈現許多不同風貌。研究者以為透過差異的思辯可以更了解社會正義的根源；經由教育機會的檢證可以剖析社會正義實踐的情形及困境。差異概念側重哲學的、文化的思辯，社會正義偏重法則、公平、合理的實踐性。因此本研究除了探討差異及社會正義的理念外，也藉由量的資料提供數據，驗證社會正義的實踐實況。因此本研究分析的資料包括：一、我國大學生出身背景與就讀高低分組學校，及不同學科類組的關聯情形；二、就讀高低分組及不同學科類組學生，對大學教育功能態度取向的差異情形。希冀藉差異及社會正義的理念探究和對大學教育機會實況分析，審視我國大學教育機會發展之情形，作為相關決策者之參考。

貳、差異的內涵——從區隔、辨識到多元

解嚴後的台灣社會，為了擺脫威權體制的桎梏和僵化體制的宰制，社會上充滿著批判的、革命的、顛覆的、多元的現象。功能主義學派面臨解組的重大挑戰，其中首當其衝的學校教育，更是成為眾所矚目的焦點。可能是因為傳統運作的同一法則受到阻礙，也可能是為了避免文化、政治或社會運作再被宰制，尋找差異重新締造多元的活絡性，成為現今社會科學研究的主題之一。研究者也期待這股力量能

為僵化的教育注入活力，相關行政人員也能體察文化差異、組群差異、性別差異的內涵和意義，重新反省弱勢族群受教育機會的公平性及社會正義實踐的意義；但這並不表示差異概念是學校教育政策實施的唯一原則。

一、差異是文化建構的媒介

西方傳統哲學理念以 Logos 的常性，來指稱人具有理性表現，他們認為當人類對其經驗問題，獲得圓滿解答時就是一種理性表現，這種說詞實是一種粉飾太平的陷溺。事實上人與團體中成員因互動所產生的風俗、習慣和制度，是屬於人為事件，它將隨人之意願而有所更換，這些變化、更迭的過程將形成文化、產生差異，同時也不可避免的影響個體的認同感。差異和同一性(identity)不同的地方是在於社會的個別主題常常用自己所造成的差異來凸顯自己，例如人類利用差異創造文化形成區別。一般說來，差異來源有兩大途徑：一種途徑是經由個體具體的感覺經驗，觀察得知的差異，所呈現出來的是具體事物之間的特質，例如物體的顏色、圖像等區分；另一種途徑是經由個人抽象作用，個體將具體物性的差異，轉化為邏輯差異的表徵，個體甚至運用這些差異表徵，辨別事物的差異性，形成所謂的普通概念或是偏見，例如我們常常用來指稱某某群體的文化特色，即是運用轉化後的表徵，來區分、辨識事物的特質。差異源初的本質是區分、辨識凸顯個體，並無優、劣、好、壞之分。然而當差異應用到社會制度的具體表現時，可能形成不同群體、種族、性別的標籤。

差異可以視為知識的再認知，它是在歷史中被錘鍊而成，而歷史是由許多不同權力關係組成。換言之，知識、主題、社會實踐在不對稱(asymmetrical)、不能比較(incommensurate)的文化球體中錘鍊差異。(McLaren and Giarell,1995: 7)知識論(epistemology)稱差異是指符徵(significant)和符旨(signifie)之間的不同(劉千美, 2001: 15-16)，符徵指稱物質構成；符旨是指非物質的層次概念，前者是經由具體感覺經驗直接觀察的，通常是指具體事務之間彼此的差異；後者是經由抽象作用將具體物性的差異，轉化為邏輯差異的表徵。Hennessy 從

女性主義觀點分析差異，他認為差異不是必要的連接物(essential connections)，它只是調和的(mediated)、是參差不齊的歷史地位之產物。例如女性主義所凸顯的是性別差異的存在，主張性別之間是自己性別與他者的關係，僅是對等的差別，並不存在霸權、支配的關係。任何自我認同都是參照與自己有異的他者，才能成為可能。因此重新思考差異外在的意義時，發現辨識(articulate)差異如同是一種符號閱讀(symptomatic reading)行動，是一種批判的、優越的實踐。(McLaren, 1995: 210)

民主社會所稱的歧異(diversity)是在一種透明化的規範(transparent norm)中，經由主人(多數人民)所建構和主導的。儘管如此，這仍然可能會產生錯誤的共識，例如普遍論(universalism)就是似是而非的觀念。事實上，差異並不是針對一致性，而是強調不能同一標準，例如文化就是差異制度，是符號建構的活動，Bhabhas 認為文化是轉化的過程。差異不是文化的明顯物(cultural obviousness)如黑人對白人、拉丁人對歐洲人或美洲人，差異只是文化和歷史的建構媒介。差異沒有明顯的經驗區域，一個社群對另一社群的認同，被視為是文化多元差異，可能只是相對符號(opposing signifiers)的關係。差異是依據意識型態的產物，是對文化信號的接收。信號既不是永恆的註定，也不是泛歷史的。在社會衝突時，這些信號可能導致決定與不能決定的因素。(McLaren, 1995: 169, 212-213)差異是不確定也是未決定的(undecidable)，差異的發展從歷史角度來看，或是從不同地理區位來分析，可視為錘鍊、批判以及實踐，具區隔、比較、辨識的行動意義，它不是用來定位霸權或是支配關係，而是作為文化建構的媒介。然而由於文化剝奪(cultural stripping)將使個人擔心差異，個人若去除其原有文化將成為透明人，如果又認同陌生不明確的文化，將使個人產生罪惡感，因此尊重差異可避免文化剝奪對個人的衝擊和傷害，並進而發展多元文化。然而社會現象也因各種差異概念而增添許多不穩定和不確定性。

二、差異促使普全性的不存在

社會科學爲了避免陷溺於傳統的同—性，差異思想乃應運而生，差異思想真正想顛覆、瓦解的對象是結構，是千年來理性的同—性，避免同—性對人類潛意識、慾望的壓迫。西方 Logos 所主張的理性同—的無上優越性，不但限制人類表象的思維方式，且將差異侷限在只能指稱事物之間相互區別的性質，或是將差異用來指稱他物對某物而言之所以成爲他物的關係。因此唯有透過正視差異才可解放人類的潛意識、慾望、潛能，重新創造人類文化的內涵。差異理念期待文化發展兼具繁複、多元、繽紛、多變，因此差異隱含多重性、不確定性、主觀性、變化性，唯有如此才能擺脫同—性的桎梏，解放人類被壓抑的創造能源。由於我們能肯定差異避免同—性，個體的獨特性才能逐漸受到尊重和肯定，方有機會開創多元、富活力的文化契機。

Derrida 以延異(différance)來解構傳統 Logos 的同—性，延異可能形成概念，它會帶來必要的開放和非直線關係(fault-lines)，並且促發解構(deconstruction)，因此延異可以稱之爲普全化的不存在(generalized absence)。Derrida 認爲西方哲學歷史常常基於呈現(presence)的形上學，以爲說話(speech)凌駕書寫(writing)，認定說話可以作爲個人真正思維和意義的表徵，書寫則是被視爲次要的、附加的。(Parker,1997: 79)Derrida 爲了凸顯書寫的優越性，乃創延異(différance)這雙關語。差異(difference)和延異(différance)在法語的讀音相同，但是書寫方式及意義卻不同。延異是爲了顯示思想而使用的策略，具區分、區辯之意，不但有空間化的涵義，也有時間延後之意。差異和延異的不同，只存在視覺的書寫並不存在聽覺的說話中，因此說話並非必然的優越性，說話無法表達顯現個人的真正思想和意義，因此說話無法凌駕書寫，同—性無法凌駕差異。解構使文本(text)成爲一種經濟的、差異和不平均的系統觀念，文本有其任務和價值，可藉以區別其他名詞或概念，來界定其地位。但是文本不能單獨存有，它必須放置在情境脈落中才有意義。例如教育的概念不只是唯一的、獨自的、自訂的(self-defining)概念，它必須與其他概念(例如灌輸、

訓練、教導、教育學等)一起安置在奪目耀眼的天河中(galaxy)，藉由區分這些概念來建構探索(inventory)(Parker,1997:79)。Freire也認為如果我想成長，我就必須了解我與他人的差異之所在，當我了解差異將發現敵對(antagonism)。敵對將是一種更大的差異，然而此時我不能封閉，我要學習。我所爭論的不是對抗他人而是自我，我不能將自己陷溺在否定他人、否認相反、否認不同、否認世界、否認生活的派系化(sectarianization)我們應承認差異使人更豐富。因此教育學所建構的差異既不是外在化(exoticizes)也不是魔化(demonizes)他者(other)，而是尋找將差異定位在殊異性(specificity)和能力，並用以證明批判參與的社會關係和文化實踐(cultural practice)的位置。(McLaren and Giarell,1995:18)。當普全化不存在時將無可避免的產生解構，然而解構後的文化認同或是社會正義，將面臨另一種混亂、虛無的放任和資源分配的考驗。

三、差異引發解構的後現代主義

解構是一種虛無主義的策略、荒謬的放縱雜處、耽溺於恣意專斷的遊戲(張鼎國,1998:185)，解構源初並不是為了要製造新理性或新秩序，它可能只是生活中合理性改變的症候。然而由於觀念的解構，不但促發社會劇變也激發社會思潮的蓬勃興起。二十世紀歐陸的解構觀念，主要是探討直觀、潛意識、意志、生命潛能等議題，挑戰傳統觀念的同一性、限定性、壓抑、中心性等議題對人類的宰制(歐政敬,2000:137)。例如後現代主義所主張的是去中心化(decentralization)、去疆界化(de-territorialization)以及瓦解理性中心；反對常態科學(normal science)和齊一化的結果，因為齊一的同一性可能窒息個性，侷限個體積極進取的創新精神，甚至扼殺文化的多元性。後現代主義主張自我表現蔑視社會認同，重視差異解構同一，因此反對理性和自我意識的邏輯作用，主張非理性、潛意識或無意識的作用。後現代肯定的概念內容包括：無政府主義、反璞歸真、多元論、無標準、無規則、無模式和相對主義，主張描述現象、解釋學、存在主義、後結構主義。後現代反對的概念內容包括：權威、人為中心、

一元論、本質主義和基礎主義，甚至反對哲學、反對真善美、反對終極和絕對、反對社會的群體意識，強調個體主義和縱欲。(張之滄，1998：221-222)這種後現代的解構現象，充其量只是一種解放，它可能產生一種消極被動的力量，藉以振奮人心、激勵士氣，但卻無法有效解決社會制度資源分配的實際問題。

C. A. Mackinnon 從女性主義觀點對後現代主義提出質疑與反駁，後現代論者聲稱「客觀性的批判」，是後現代論洞燭先機的研究取向；Jean-Francois Lyotard 又稱它為「後設敘述的懷疑」(incredulity toward meta-narrative)。Mackinnon 認為這種說法實是偏頗又不洽當，因為後現代竊取諸多女性主義學者、馬克思論者、現實主義學者等人的研究論點。況且所謂後現代主義核心的認識論，是傾向藉由否認、拒絕向真實負責，如此一來將消解社會真實。因為後現代的多元性很雜亂，其信條無非是「普全性的不存在」，它所揭示的不是高深莫測而是模糊不清，充其量只不過用一大堆詞彙來堆砌主題，自稱從事後現代研究者，常常言之無物。(陳昭如 譯，2001：110-117)如果根據後現代主義的看法，「事實」並不存在，所有的事情都只是一種閱讀，如果真有事實也又都是不確定、偶然的、遊戲的、都與詮釋有關，這種論述將再度陷溺於認識論的困境(epistemological uqandanies)中。如果我們無法確知事實的真偽，對世界的態度及對真實的觀點，若只採用「心理層面」的單面觀，不但薄弱且與事實不符。如果事實只存在「被認定的」那是很可怕的、易被曲解的。另外後現代主義被認為是學院派理論，是由學院精英於學院中創造出來的，若不與真實生活人們接觸，其理論建立完全與現實處境無關，如此一來，雖然培養出具批判性的學生，但他們可能認為沒有什麼是真實的、不從事行動是聰明的，承認政治是啞劇、腹語，真實是文本(閱讀比行動安全)、沒有什麼可以改變，那麼將如何具體實踐人權？後現代這種看法根本就是倒向自由主義的相對主義，然而就構築現存社會秩序而言，相對主義是極薄弱的，在真實社會制度的運作，是滯礙難行的。因此後現代論以差異作為普全化不存在的相對主義，解構同一，雖可以振奮人心、激勵士氣，但卻無法有效解決社會制度資源分配的實際問題。尊

重差異的概念可促發社會正義內涵的部份質變，卻無法取替社會正義合理的、公平的規準性及其實踐性。

德國社會學家 Beck 認為當個人從舊有社會形式與聯繫中解脫出來，原有的信仰、規範將失去意義，個人將進入新的連接體系。個人主義化表現出來的解脫、除魔化、再整合，可能因呈現解構、失去穩定性並產生新的控制形式，是一種舊社會的瓦解、新社會整合的建立，形成第二個現代(second modernity)。(孫治本，2001：21)

主張第二現代者認為後現代還未到來，Giddens 說：「當代人類並沒有超越現代性(beyond modernity)，反而是生活在其激進化階段中」。(劉維公，2000：10-12)第二個現代仍然繼續探索人類社會在運轉中所無可避免的不確定性(uncertainty)和偶成性(contingency)。它拒絕非理性，仍然沿用現代的理性主義的思辯法則；它拒絕絕對主義，承認矛盾、差異及衝突，試圖重新建立解決衝突的合法單位及程序規範，此為第二現代的主張。因此如果我們能運用經過解構歷程的心智，讓人們把人文科學從傳統理性中拯救出來，並且從重新定義「理性」，運用這種新理性來指稱某種清楚的、具體的、合理性的東西，例如將理性視為一系列的道德性，如寬容、尊重別人的觀點、樂於傾聽、依賴說服而不是征服。因此我們除了一方面思考主觀意識，從差異的多元面向考量個人需要、意向、個人知覺、尊重差異，作為政策或決定的評斷依據外；也不應忽視以具體行動、可行、合理的法則踐履社會事實的改革。在社會改革或教育改革的過程中，差異並非唯一、無限的指導綱領，社會實踐仍須基於理性的合理思辯，重新思索「正義」或「社會正義」的意義，以期建構多數人的社會秩序。

參、尊重差異的社會正義——從分配、不公平到關懷

當個人從舊有社會形式與聯繫中解脫出來，此時原有的信仰、價值觀、規範將失去意義，以差異概念所延伸的解構意識，將使原先社會失去穩定性並產生新的控制形式，因此社會正義必須積極重新思考分配與公平意義，以不同角度思考合理性及公平性。

一、社會正義的概念

在社會體制中，有關分配問題的正義，常常是大家注意的焦點。所謂正義一般是指：用一個適當的(calculated)方式，公平地適宜地對待他人。探討正義，並不是討論它是不是存在，而是確認它已存在，並體會正義所關心的是分派公平性，思考分配是否因差異而變得不公與偏私，因此正義是需要不斷奮鬥，不斷創造。正義不只是存在人際關係中；正義也包括權利(right)和義務(duty)，與正義有關的分配問題將與匱乏息息相關，如果因分配所產生的匱乏是人生的一個事實，那麼它不只是客觀的貧窮，也是主觀慾望相對的感受，此時相對匱乏將存在，公道與正義仍是人群必須重視的社會規範。(洪鑣德，1997：28)

(一)正義的意義

自由主義者認為正義(justice)是社會首要的品德，社會應該依據正義的概念有所規範，早期亞理士多德(Aristotle)對正義有些具體的說明，他認為正義的目的是他人的善(good of others)，為使社會和政治團體產生並維持幸福(happiness)。正義與法律有關，是為了避免模糊利益化；正義是公平的分享，依據個人應得(deserts)公平分配。(Stevens & Wood, 1995: 3)如果社會依賴的是與正義不相關(irrelevant)的特質，如種族、性別、宗教、家庭背景等因素，那麼就無法達到均等；如果依賴的是與正義相關(relevant)的特質，如能力、努力，雖然結果不等，但是仍是合乎正義的競爭結果。(Strike, 1989: 15)馬克思論者對正義沒有興趣，他們認為社會對正義的觀點，僅僅只是一種意識形態，正義必須賦予物質的解釋，以及支配階級的支持，正義或是所謂的均等只是競爭理論的一部分。Miller 認為馬克思主義所謂的正義道德觀包含三個因素：均等(equality)、一般規範(general norms)及普全性(universality)。可見對馬克思論者而言，均等可視為是道德概念(moral conception)。然而對自由主義者而言：1.正義是社會機制首要的品德(virtue)；2.正義的概念被用在分配的爭議上；3.正義的本質常在作決策時爭論不休；4.正義用來區分如何分配以及檢視政策的適

當性。(Strike, 1989: 18)有些學者以為正義應排除自然和社會偶然因素所造成的不平等，它應容忍差異，承認宗教、道德、思想、信仰和族群生活的多樣性，主張不同階級、種族、膚色、性別、社會地位，每一個人所擁有的權利和義務相同的。

I. M. Young 卻認為自由主義的觀念，並沒有達成實質的平等，普遍、公正的理想根本是不存在的幻想。人不可能沒有立場，如果任何有立場的道德觀就不可能是普遍的，因為每個族群有其不同文化、需要、經驗、歷史及對社會關係不同的看法。(林火旺, 1998: 378-388)因此無可避免的，差異將影響個人對意義的解釋和對政策的推論，普全性雖然不必然存在，但不同標準也無法否認正義所隱含合理的思辯。

重視差異內涵的學者認為，如果只以形式上的平等(如憲法規定國民受教育機會相等)就以為合乎正義，是不合理的。因為以優勢族群的經驗、規範為導向所設定的正義普遍法則，將成為壓抑非主流族群的藉口，貶低他們的殊異性和自我認同。例如自由主義論者認為學校有責任將資源公平分配，強調正義即公平(justice as fairness)。這些學者認為學校教育可以透過三種途徑促發自由主義成長。1、學校主要工作是發展學生自主、理性和自尊(rationality、autonomy、and self-respect)。其中理性和自主是不可分的，理性被視為自由選擇的能力；自尊是尊重他人權力的個人意志之心理條件。2、以正義為主要考量，發展公民責任的技巧、價值和信念。教育學者應該尋找法則的承諾，確保自主。但是因為社會的不完美，因此必須有價值順從的道德教育，例如學校的任務是教導學生民主慎思(deliberation)過程，並且能透過討論和參與以解決問題，瞭解民主。學校也能確保學生有機會學習(如讀、寫、算)，並能公平分享群體的利益。3、學生能選擇並增進對他們自己有益的技巧和能力。學校應幫助學生增進他們自認好的生活，使他們在經濟上成為有能力的。(Strike, 1989: 240-241)然而有學者就認為自由主義論者將學校視為再製民主文化的地方，因為學校教育無法確保正義的實現，無法跳脫功能主義的侷限性。然而研究者以為如果學校教育去功能化的話，那麼就不存在學校教育了，

但這並不表示學校教育不存在其他反功能論或非功能論的實況。

我們探討正義仍須回歸到正義的本質，思考「應然」(should be)和「實然」(actually is)的分野，正義需不斷努力和折衝的。社會正義重視的不只是實際上的現況，它也重視應然的理想，但我們必須認識清楚的是人爲的社會無法臻至屬於上帝的無限正義(infinite justice)。就馬克斯主義論者而言「從每人依據他的能力，到每人都依據他的需要」(From each according to his ability, to each according to his need)(Strike,1989：168)的共產社會來說，共產思想較具合理性。因爲共享沒有資源匱乏的問題，所以不需要正義，即使有相對匱乏(relative scarcity)也可以克服；其次共產社會的人際關係，是建立在普遍慈善捐助(benevolence)和善意(goodwill)的基礎上，並不是利益的矛盾(contradiction)因此不需要正義。儘管共產社會理想多麼崇高，反觀現實社會實體存在的資源競爭又是不容否認的，因此正義就成爲不可或缺的品格，更何況即使沒有階級的社會中，仍需要權利(rights)以維持社會權威力量。如果我們一方面肯定正義的必要性；一方面也能分享馬克斯主義對友誼、慈善捐助、團結(solidarity)的肯定(Strike,1989：171)，那麼社會正義的內涵就更具豐富性了。

人們很難找到一個共通的並爲我們無條件接受的正義定義，然而正義常常以公正(fairness)、平等(equality)、公平(egality)的形式出現。陳文團將正義的三種形式列表以爲比較。

表 3-1：公正、平等與公平比較表

	判準	條件	特質	形式	目的	手段
公正	可溝通和可接受性	性質的	相互的、主觀的、較不嚴謹、較實際	相互性	同意	契約承諾
平等	量的客觀性	數量的	形式的、中立的、客觀的、較不實際	分配	確定性解決	基於自然率的法律
公平	質的客觀性	客觀性質的	區別於形上學	交換	確定性解決	基於道德的法律及倫理體系

資料來源：陳文團：政治與道德 頁 157

本文無意區分正義三種形式的差別，然探討正義內涵，很難從正面的形式考量正義的本質。如果也能探討相對性的不平等、不公平的意義，則更能凸顯平等的可能性和正義的本質。

(二)不平等的差異原則(different principle)

John Rawls 在其著名的「正義論」(A Theory of Justice)一書的第二章，特別探討因社會和經濟的分配不平均，所需要的正義原則包括：(1).被合理的期望適合每一個人的利益；(2).有關的地位和職務(offices)對所有人開放。個體由於能力及天賦的差異、社會環境不同及偶發事件的好運氣(good fortune)所造成的不平等，必須以差異原則補償其不利因素。「不均等者以不均等待之」是屬於一種差別待遇，它被認為是一個合乎正義的社會所需條件之一，是對於該社會與經濟上的不平等者，促使其處境最不利的成員，獲得最大的利益，才能達到自然自由的體系(the system of natural liberty)的平等。至於所謂自由的均等(liberal equality)則是強調開放的機會，任何人獲得文化知識、技能的機會不是依賴階級地位，因此不論公私立學校制度都應排除階級障礙。一般所謂民主的均等(democratic equality)偏向結果的平等，主張每一個人對任何事都有相等的機會。(Barry,1989：219)John Rawls 希望達到一種事實上的平等，然而這種平等需要一種不平等為前提。這就是差異原則。

不平等的差異原則以弱勢者為補償重點，可能忽略個人努力的功績和應得的價值。由於 Rawls 認為經濟上的貧困是肇因於偶然因素是一種天生的不平等，與個人努力與否無關。有人認為經濟上較優渥者，可能是因為他們個人後天的努力使然，不全然是後天偶然因素造成的，因此差異原則對這些努力的人而言可能是另種不公平。(張建福，1991：281-283)這種以道德角度探究社會基本結構---分配公民的基本權利和義務、劃分社會利益和負擔的制度，主張差異原則的補償，對主張功績論者而言是不公平的。不可諱言的，差異原則衍生的不平等的容忍度，成為眾所討論的焦點。雖然不平等的差異原則充滿人道理想和對「最不利的成員」的補償，但執行困難、成效難以評估。然而也是因為對差異原則補償的觀點，促使人們進一步思考正義的另一個倫理道德觀。

(三)水平式的不平等

有關西德社會階級型態的研究，除傳統社會學以階級的垂直性來驗證不平等的概念外，最近有些學者主張以水平式不平等及不平等的個人主義化，取替社會階級所描繪的垂直式不平等。德國學者 P.A.Berger 從語意學觀點的兩個指標描述不平等：一為量化指標；一為變遷性指標。運用量化的可大可小、可多可少，來描述不平等；運用變異屬性的可否為媒介描述不平等的內涵。

表 3-2：描述不平等的語意學

	類屬——排除式的	漸次——量化的
穩定	例如：性別、出身、種族	例如：財產、智力(?)
不穩定	例如：職業、工作位置	例如：收入、教育、年齡

資料來源：社會階級的終結：水平式不平等、社會不平等的個人主義化(引述孫治本，2001：54)

由表 3-2 得知，教育屬於不穩定、漸次量化的特質，是可能改變的，這也是為什麼國人一直以學歷文憑作為社會階層指標之參考。Hardil 研究西德社會不平等面向時，發現正式教育和金錢、職業聲望、正式權利一樣，是富裕、成功、權力需求(生活目標)的不平等的條件之一。但是不同群體對正式教育、金錢、職業聲望、權力的需求也不同，例如：正式教育對教育精英、專家、學生是主要的不平等生活條件，教育量的多寡對這些人影響較大。對權力精英、富人、經理人員而言，教育的重要性就不是如前者那麼重要了。因此某一社會位置在某些不平等生活條件層面佔優勢，在其他層面卻可能居劣勢。社會位置打破垂直高低階級的迷失，以差異、區分取代優劣等級。Beck 認為個人所得、生活水準、教育程度、社會流動的提高，使社會不平等愈來愈屬於個人的事，在先進工業社會「階級」已逐漸消失，不平等成了個人的事，可能產生所謂「社會不平等的個人主義化」。Hradil 認為不平等不僅是與客觀的生活條件有關，也與個人態度、氣質等主觀因素有關。社會不平等的個人化源基於經濟的富裕、資訊的爆炸、社會福利的擴展，使個人愈來愈有能力型塑自己的生活，不平等也愈來愈受主觀因素的影響。個人覺知哪些生活條件較重要，自己過得比

別人好或不好，越來越屬於個人的主觀認知。這種新的族群以其主、客觀因素，型塑屬於它們的生活風格(lifestyle)，這將打破階級固定藩籬。例如消費風格固然與收入有關(客觀條件)，但也與消費者主觀品味、慾望有關。(孫治本，2001：20-22)工業先進國家的社會不平等，可能將呈現水平方式並參雜許多個人主、客觀因素的風貌。行銷學者以 AIO(activity、interest、opinion)為生活風格主要構面，第二個現代(second modernity)理論的社會學家(如：Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash)以秀異(Distinction)為主軸建構生活風格。Berger就認為傳統不平等是以物質的多/少、高/低為判準的階序差異(Graduelle Unterschiede)；生活風格的不平等是屬於範疇排擠(Kategoriale Exklusivaten)以「我族對異類」、「圈內人對圈外人」的生活處境為判準。(劉維公，2001：13-15)傳統社會機制的正義是處理生活機會和生活資源分配的問題，但是面對生活型式的衝突是無能為力的。生活政治(life politics)處理的問題是有關生活實踐所引起的社會倫理問題，因此水平式的不平等需要更多的尊重、容忍和體諒。Annette Spellerberg 研究發現生活風格與客觀的生活條件和社會位置有關。特別是年齡對生活風格影響最大，其次依序是教育程度、性別、生涯階段(單身已婚無子已婚有子、)職業、自認所屬的階層及收入。Marlis Buchmany 在瑞士的研究顯示，教育程度、職業和所得仍然是社會不平等的核心因素，然而研究也發現高學歷未必能獲得相對應的職業及收入。(孫治本，2001：26-27)

正義之所以有意義是因為它落實在人類的社會運作，本文並不特別區分正義與社會正義。社會正義所追求的平等，在社會福利發達、人民基本生活不虞匱乏的社會，它可能轉化為主、客觀的個人知覺。人們所追求的平等不再只是經濟上的物質分配，可能已轉移到文化及心理層面的需求，然而這與台灣目前的社會現況仍有距離，更何況高等教育的文憑，對台灣社會民眾而言已是不可或缺的必備條件。

二、轉變中的社會正義——關懷的道德感

轉型中的正義在最近幾年成為熱門的話題，包括政府對過去受迫

害者的道歉、賠償，個人或群體透過撰寫回憶錄還原真相，重新審視有關權力的請求與責任的歸屬(鄭純宜 譯，2001：406)。可見社會大眾對正義的唯一性或公正性已有更多元的詮釋或是質疑，從情緒或道德層面關照正義，成爲近年相當重要的議題。教育學者或是社會學者正企圖透過道德的情緒性、認知性或是理性，重新建構社會正義的新秩序，以免解構後(或是劇變中)的社會大眾情感失序或是虛無化。法治社會所依賴的公平正義法則，大部分偏向陌生的人際關係運用，後現代所主張的他異性(otherness)，強調差異、尊重他人，主張關心人我或是人他(它)的關係，形成所謂關懷倫理(care ethics)著重在人與人關係的對待。例如：如何接受關心，付出關懷。甚至可擴增爲人與動物或大自然的關係。關懷的啓動乃源自於對他人情感的覺知及設身處地的同理心，將傳統正義的觀念添加差異的概念和仁慈的同理心，我們不難發現社會正義正在轉變中。

(一)女性的正義觀點

L.Kohlberg 和 C.Gilligan 對於男性、女性道德發展有不同的看法，L.Kohlberg 以正義觀點來指稱男性道德的發展，C.Gilligan 以關懷觀點來指稱女性道德的發展。前者的正義觀點較重視理論法則(abstract rules)認爲有關權利(right)的法則很重要，著重權利或正義的公平性。後者正義觀點點以仁慈、付出(giving)關心有需要的人爲出發點，它的目的是在避免傷害他人，並維持自己不被傷害。將其比較表列如表 3-3(Martin,1989：24)。

表 3-3：正義觀點和關懷觀點比較

道德發展階段	L.Kohlberg 的正義觀點	C.Gilligan 的關懷觀點
成規前期 (preconventional)	自我中心，關切的是：避免處罰；自我需要的滿足	自我中心，重視自己的需要
成規期 (conventional)	期望吻合，關切的是：取悅他人；配合社會期望	自我犧牲，視他人的需要更重要
成規後期 (postconventional)	自主的認知：社會信條和普遍法則	成熟的關懷倫理：在自我需要和他人需要之間獲致平衡

資料來源：Mike W. Martin: Everyday morality; an introduction to applied ethics : p29

C.Gilligan 認為關懷某人意味著希望對方幸福(well being)甚於尊重他們和他們的權利，這種關懷倫理讓世人重新關照女性對道德的獨到見解。N. Noddings 認為女性總是將自己定位為人(persons)和道德實踐者(moral agents)，對人單向關懷(one-caring)(Noddings, 1984: 40)不以回報為前提，以人際為主軸，希望從人際間的相遇、接納、承諾、回應等互動中，建立微觀的、具處境、重視人際關係、情意交流的倫理學。J.C.Tronto 進一步擴增關懷的範疇，從社會政治觀點探討關懷活動的範圍不只限於於人際，關懷是文化的、生活網絡的產物；關懷有行動、有歷程，不只人格情操的表現而已。(方志華，2001: 31-32, 36-37)Gregory 將關懷視為民主教育的目標，運用行為主義分析關懷，發現關懷包括六種美德：熟悉(acquaintance)、注意(mindfulness)、道德意想(moral imagining)、團結(solidarity)、寬恕(tolerance)和自我關照(self-care)。熟悉、注意、道德意想三者，強調關懷應具備民主社會中與人合作，透過社會探究藉以發展互惠的成長、適應、與人溝通、瞭解他人的需要和興趣等美德；團結意味著幫助他人達成目標，不是經由探索、發現或是反省，而是藉由想像力、敏感性創造出對陌生人的困苦能設身處地的感同身受；寬恕不以暴力而是經由說服贏得團結，或是從他人的觀點瞭解善是什麼，寬恕雖是消極的美德(negative virtue)但是它具有允許各種族群的人，有更多政治和社會發展空間的特性；至於自我關照是一種自我尊重，能在憐憫和自主(compassion and autonomy)、美德和權力(virtue and power)之間的衝突創造平衡。(Gregory,2000: 450)熟悉、注意、道德意想、團結、寬恕和自我關照等內涵，不但使關懷更豐富、具體，也使社會正義的實踐更具可能性。

雖然有些學者反對將關懷視為對正義不足的補充，他們認為關懷之情需要去邀請、去培養、去增強、去保存和珍惜；正義卻只是當作基本規範去要求即可。然而作為以道德倫理為前提的正義，必然包含關懷的倫理，在社會關係的實踐過程，轉變中的正義，已從不平等補償概念添加關懷的情愫。當然欠缺理性公平為前提的關懷很難落實社會的實踐，甚且可能因善(good)而害正當性(right)，因此本研究將增

添關懷的道德感，視為轉變中的正義的一部分，以期激發吾人對社會正義內涵新的理性思考。

(二) 轉變中社會正義的特質

後現代主義重視差異存在的事實，對於現象它保持一種未決定的態度，我們可以說：後現代主義研究的是一個差異的個體，後現代主義的態度是一個開放的態度。然而後現代主義可能因為對差異的過度倚賴，或是陷溺在無限的異質紛爭中而無法掙脫，此時後現代主義將身陷相對主義或虛無主義(nihilism)的泥淖。如此一來，它對於社會正義的踐履將只停留在「海市蜃樓」的空談。楊秉煌(2001：87)引用 White 的說法：「必須有一個方式，並不是所有的另類都必須被關懷，有一些應該被強迫。」這種看法似乎說明社會正義的踐履，必須有某種程度的同一性。轉變中的社會正義從差異觀點出發應具有下列特點：1、對人而言：重視個別差異，承認個人是「異質且去中心化」(heterogeneous and decentered)，尊重個體的殊異性。2.在地理區位上：重視地理區域的在地性(local)，承認區域發展的重要性。中央與邊陲、都市與鄉村都是由於地理位置的區隔，產生對不同地理區域文化、經濟、族群的偏見。因此如果能接受地理區域的獨特性，必能肯定不同族群、文化及其經濟型態。3.在歷史脈絡中，肯定歷史對文化的錘鍊，但也不再拘泥正義是恆久不變的唯一真理，轉變中的正義是可以添加人類的關懷情感、倫理規範。轉變中社會正義除了面臨多元文化、差異解構的挑戰，也必須承受資源公平分配的難題，它的規準最少應考慮：1、不平等差異原則的共識：某種程度的同一性，不但是社會運作的機制，同時也是評判社會正義與否的規準，從相對而非絕對的角度考量；是有限而非無限度的角度思量。2、更多的寬容和關懷：社會正義需在人際關係中實踐，它與當時所在的處境(situatedness)、立場(standpoint)以及地位(positionality)有關，誠如楊秉煌(2001：81)引述 Engels 的說法「永恆不變的正義的觀念是不斷變化的，不僅隨著時間和地方而變，也隨著個人所關注的事物而變。」既然如此，寬容和關懷就是用來彌補普全、同一、競爭社會運作法則

所產生的缺憾；然而在社會事實踐履上仍有許多難以克服的難題，例如利益排擠效應。

差異是社會事實社會正義主要探討的是社會利益與負擔的分配，然而在人為制度中如何彰顯社會正義，是學者專家所關切的。例如：最能彰顯教育制度的社會正義即是教育改革。轉變中的社會正義為台灣教育帶來許多變革，例如：多元入學、廣設高中和大學、助學貸款、特種考生(僑生、退除役軍人、原住民)入學條例和特殊學生輔導等。這些改革所帶來的利益排擠效應，正面臨社會大眾對教育機會內涵的檢視，社會正義的踐履也受到考驗。

肆、大學教育機會---社會正義的實踐

差異概念促使我們重新思考社會正義的內涵；探討教育機會可以檢測社會正義實踐情形。功績論者認為教育機會均等是一般機會均等的先決條件，他們相信教育的成效能打破機會均等的障礙，並且能激發才能及型塑態度的環境。事實上社會存在既有文化差異和財富、階級的不同，況且發掘和評量才能的方法又不完備，因此在這場競賽中並無法確保比賽的公平性。(Jr., & Wood, 1995: 4-5)儘管如此，我們仍希望透過相關研究，為教育政策提供另類的思考層面，作為相關決策的參考。

一、教育機會相關研究

教育機會均等是主張每一個人都有相同機會，獲得經濟或政治的價值技能，而不依賴種族、家庭背景和其他無關的特質。研究教育機會均等的指標很多，Jencks 等人認為可以用成本(cost)、社會排除(social exclusiveness)及教師、教學品質作為學校教育均等考量因素(Jencks, 1972)。投入(input)、途徑(access)、參與比率(participant proportion)、處理方式(treatment)、產出(output)、機會(opportunity)、條件(condition)、立足點(footing)也可以作為衡量的標準(莊勝義, 1998)。由於時代變遷及教育擴充的結果，各國探討教育機會均等問題時，一方面將重心轉移至高等教育，一方面探討弱勢團體的教育機

會均等問題，如性別教育機會、弱勢群族教育機會或是被學校排除(exclusion)(如中途離校的學生；教育經費排擠效應)及選擇性(selectivity)等問題。Hean 曾以背景因素及學業因素為自變項，學校的選擇性及學生所能分配到的資源為依變項，進行分析，結果發現：黑人、社經背景低者，傾向就讀選擇性低、資源較少的大學；學業表現較優者，傾向就讀選擇性較高、資源較多的大學。Hean 進一步分析發現家庭社經背景將透過學業成績影響學校選擇性(轉引自曾天韻，2000)，這和陳正昌(1994)的研究類似。Jencks 等人也發現不同個體或群體，獲得國家教育資源也不同，白領階級的兒童受教年數比藍領階級的兒童長；低教育成本的教育階段比高成本的教育階段平等，中小學教育成本較低，其教育機會也較平等(Jencks，1972)。

陳政寬的研究發現高等教育受背景因素影響，顯得不平均。黃毅志的研究結果發現，背景因素對個人教育成就仍有相當的影響力(曾天韻，2000)。楊瑩(1994)的研究發現：大學校院學生與三專或二專學生、技術學院學生比較，大學院校學生的家庭背景占優勢。曾天韻(2000)的研究發現父親教育、父親職業、母親教育對子女就讀大學有顯著影響；男性比女性更容易取得高等教育的機會及就讀實用科系；原住民就讀高等教育機會居於劣勢的；母親教育程度對子女接受較高層級的教育機會的影響力，大於父親教育程度的影響力。國內外相關研究均驗證「背景因素對個人教育成就是有影響力的」。至於其影響途徑很多，有的是從學生學業成就來探討；有的從教師、父母期望來分析；有的從教育政策分析資源分配的問題。這些研究無非想探究學校教育過程或結果是否有不合理性或不合乎現階段社會正義之處。

二、調查分析重點與問題探討

十年來我國高等教育的發展及變革，不只是量的增加，質方面也發生許多變化。例如學系的擴增、多元入學方式、通識教育課程的多元化及學群觀念的突破、師生比例的改變，都為我國大學教育注入許多新生的動力。本研究之旨趣在瞭解台灣教育機會發展的情形，檢視是否符合社會正義？過去的研究均證實教育機會的擴增，並未能帶來

社會地位的平等，也無法縮小社會間的不流動性及經濟上的不均等。Connell 等人也指出，透過教育制度的社會流動並不是容易的命題 (proposition)，對工人階級而言流動 (mobility) 和分裂是一體的兩面；對統治階級的人而言，流動雖然隱含階級的團結，但也意味著可能帶來的階級瓦解 (Connell, 1983)。文化資本 (culture capital) 可能無可避免的必須透過象徵符號來維繫社會關係，因此文憑主義所發展成文憑社會的「身分群體 (status groups)」亦可能形成文化再製。(黃駿, 2001: 121-122)

高等教育擴張將使高等教育呈現「通貨膨脹」，但是高等教育的文憑價值短時間內並不會「貶值」，究其原因在於國人士大夫觀念根深蒂固。然而中下收入的家庭要負擔如此沉重的高等教育成本，是否符合社會正義？值得探討。因此本研究分析重點著重在：(一)、大學生社會經濟背景、入學方式性別和就讀學校類型的分析，藉以說明大學教育機會與學生出身背景的關係。(二)、以問題為核心，運用合理與否為思辯焦點，探討大學教育機會差異的現況是否與轉變中的社會正義 (公平與關懷) 相違背。討論的議題包括：問題一：大學教育有入學條件限制，合理/不合理？問題二：入學條件限制，考慮學生出身背景 (父母親受教年數、職業等級) 合理/不合理？問題三：入學條件限制，考慮學生輸入成本因素 (物質資本如：補習，讀書環境等、文化資本如：旅遊，圖書等、心理支持如：家人鼓勵，家人伴讀，高期望) 合理/不合理？問題四：入學條件限制，考慮個人因素 (能力及努力) 合理/不合理？問題五：大學教育考慮投資效益 (投資成本高未來就業收入較高) 合理/不合理？問題六：不同性別就讀學科類組不同，合理/不合理？問題七：男性受教年數、職業等級優於女性，合理/不合理？

三、研究設計及方法

(一) 研究假設

為檢證大學生教育機會與學生出身背景的關係，提出下列研究假設：

1. 大學生出身背景 (投入因素) (父、母親受教年數、職業等級) 高

於小學生的出身背景。2.大學生出身背景(父、母親受教年數、職業等級)不同，其就讀學校類型(高低分組、學科領域)不同，較高的出身背景者有較多的選擇機會。3.入學方式、性別與就讀學校類型有關(高低分組、學科領域)。4.學校類型(高低分組、學科領域)不同，學生對大學教育功能(教育品質)知覺態度有差異。

(二)研究對象

本研究是以八十七學年度(1998---1999 年)就讀日間部大學三年級的學生為研究對象(不包括二技或四技的學生)。

1.樣本選取方式：樣本選取原則如下：(1)除依照學科領域分層取樣，將大學學系分為八大學科領域，包括：理學類、工學類、文史類、醫事類、商學類、法學類、資訊類及教育學院類等。(2)依大學入學成績分高、低分組，分層取樣：以「八十五學年度大學聯合招生考試各校系錄取標準表」為參考依據。將抽樣學系分為高、低分兩組，高分組學系的最低錄取分數，為所有該相關學系的第三個四分差以上者；低分組學系的最低錄取分數，為所有該相關學系的第一個四分差以下者。若該學系是採學科加權計分時，則先扣除其加權分數。扣除公式如下： $(\text{加權學科的高標分數} + \text{加權學科的低標分數}) \div 2 \times \text{加權百分比}$ 。

2.樣學系如下表

表 4-1：抽樣學系表

學科領域	抽樣學系
理學類	化學系、數學系、物理系
工學類	機械工程系、化學工程系
文史類	中(國)文學系、外國語文(英文)系、歷史系
商學類	會計系、企業管理系
法學類	法律系(包括法學、司法、財經等組)
醫事類	醫學系、牙醫系
資訊程	資訊工程、資訊管理
教育學院	初等、數理、美勞

資料來源：八十五學年度大學聯合招生簡章

初步設定 1999 年的樣本系組數共計 260 個系組，進一步以四分

差將學生樣本分爲高、低兩組的抽樣學系，高分組計有 87 個系組；低分組計有 70 個系組。

(三)研究工具

本研究希望探討我國大學教育機會的現況。研究者一方面分析大學生出身背景；一方面以高、低分組及不同學科領域作爲學校品質變項，分析兩者之間的關係。並且進一步探討高、低分組及不同學系類組的學生所知覺的大學教育功能的態度，作爲學校效率的主觀指標，並且比較兩者之間的差異情形，以進一步探討我國大學教育機會均等的發展現況。

1.學生背景資料

本研究調查學生的背景資料包括學生就讀的校別、系別、性別、入學方式(重考生、應屆考生、推薦甄選生、及其他級特種考生)、父親教育程度、母親教育程度、父親職業類別及母親職業類別。校別及系別由學生自行填寫。

2.大學教育功能態度取向問卷

本研究採用 1985 年研究者設計之「我國大學生對大學教育功能之態度調查問卷」。本研究之問卷內容分爲兩部分：(1)輸出功能包括：通識功能、實用功能、研究功能、服務功能，此類功能偏向對社會產生較直接影響的功能。(2)支持功能包括：適應功能、激勵功能、公正功能、評量功能，偏向維繫大學組織運作的功能。受試者根據個人主觀知覺，依題目意義依據學校實況作答，其填答分「相符」、「大致相符」、「難以決定」、「大多不相符」及「不相符」等，分別給予五分、四分、三分、二分及一分；反向描述則反向計分。(顏素霞，1985)

(四)實施程序

由於本研究樣本學系限制相當多，爲確保作答樣本是出於大學生自由意志，因此先透過屏東師範學院初教系學生，徵詢能協助本研究實施問卷調查者，如願意者，則在欲施測學系的負責人一欄填寫自己的姓名、學系。在聯絡人一欄填寫就讀該學系學生的姓名及地址。由

研究者以印刷掛號郵寄，並附回郵信封。問卷於 1998 年年底寄出，1999 年四月再次請負責人協助催促問卷回收。有效樣本分別為男生 886 人；女生 1061 人。

(五)資料處理

- 1.將父、母親教育程度換算為受教年數：博、碩士 = 18 年、大學 = 16 年、專科 = 14 年、高中職 = 12 年、國中 = 9 年、小學 = 6 年、未上學 = 0 年。
- 2.學科領域分為：醫事類、文史類、理學類、法商學類、資訊與工學類、教育學院類。
- 3.父、母親職業類別：依照 Hollingshead 的職業分類：高級專業及高級行政人員(等級 = 5)、專業人員及中級行政人員(等級 = 4)、半專業人員及一般公務人員(等級 = 3)、技術工人(等級 = 2)、半技術及非技術人員(等級 = 1)。
- 4.卡方檢定學生背景變項(入學方式、父母親職業類別)與就讀高低分類組與就讀學科領域之關聯情形。
- 5.採單因子變異數分析，檢驗父、母親不同的受教年數與就讀高低分學校及不同學科領域之差異情形。
- 6.採單因子變異數分析，檢驗就讀高低分學校學生及就讀不同學科領域之學生對大學教育功能態度取向的差異情形。

(統計資料請參閱附錄一)

四、調查結果分析、問題探究與結果討論

(一)調查結果分析

茲將本研究調查的重要結果表列如表 4-2，並將資料分析如後：

- 1.不同學生出身背景：在「量」方面，大學生出身背景(父母親的受教年數及職業等級)都比當年(1993)小學生時的出身背景好，大學生的父母親受教年數，比小學生的父母親多接受約一年多的教育，平均的職業等級也較好，顯然大學生出身背景較高。在質的方面，出身背景較高者傾向選擇就讀醫事、資訊與工程的學系類組，同時也

傾向就讀高分組的公立學校。出身背景較低者傾向就讀教育學系類組，也傾向就讀低分組的私立學校較多。

- 2.大學品質：教育、醫事、資訊與工程的等類組的學生，覺得大學教育功能的運作較好；就讀高分組大學的學生，也覺得學校在輸出功能或支持功能都比低分組學校好。
- 3.就讀大學成本效益：公立大學學費比私立大學低；醫事、資訊與工程類組的學費較高；文史、理學類學費較低；教育學院文史類學費最低(註¹)。公立大學師生平均比率(12.47%)優於私立大學(24.69%)(註²)。重考生就讀低分組的學校較多；而且就讀文史及教育類組較多
- 4.性別方面：男性在受教年數與職業等級都優於女性；男性就讀的科系也以成本效益高的醫事、資訊與工程類組，女性就讀文史、及教育學類較多。

表 4-2：學生出身背景、性別與就讀大學類型比較表

教育機會均等指標	比較項目	結果
不同學生出身背景 M1=1999年調查大學生的資料 M2=1993年調查小學生的資料	(一)、父親受教年數	M1=11.76 > M2=10.16
	(二)、母親受教年數	M1=10.36 > M2=9.28
	(三)、父親職業等級	M1=2.86 > M2=2.45
	(四)、母親職業等級	M1=1.78 > M2=1.64
	(五)、不同學科類組	醫事、資訊與工程類組學生出身背景較好；教育學院學生出身背景較不好
	(六)、高低分組學校	高分組學生出身背景較好
	二、大學品質	(一)、不同學科類組
	(二)、高低分組學校	高分組學系覺得他們學系的教育功能較好

¹依據 89 學年度大學聯合招生簡章規定：公立大學(以台灣大學為例)，八十八年各學科領學雜費徵收標準如下(元)：牙醫 30960；工學院 25240；理學院 25040；商學院 21920；文法學類 21590。私立大學(以輔仁大學為例)，八十八年各學科領學雜費徵收標準如下：牙醫 58490(中山醫學院)；工學院 48810；理學院 48400；商學院 42390；文法學類 41740。教育學院以屏東師範學院為例：理學院 24120；文法學類 20790。顯然醫學類組收費最高，其次為工學院、理學院，再來就是商學院、文法學院，最後是教育學文史類組。

²依據教育部編印(1999)，「中華民國教育統計提要」資料：公立大學師生比為 12.47%；私立大學師生比為 24.69%。公立獨立學院師生比為 13.12%；私立獨立學院師生比為 17.81%

三、就讀大學成本效益	(一)、學費 (二)、師生比例 (三)、重考生	公立大學學費比私立大學低；醫事、資訊與工程類組的學費較高；文史、理學類較低；教育學院文史類學費最低(註 1) 公立大學(12.47%)優於私立大學(24.69%)(註 2) 就讀低分組的學校較多；就讀文史及教育類組較多
四、性別(受教年數、職業等級，依據學生出身背景資料)	(一)、受教年數 (二)、職業等級 (三)、就讀學科類組	男性(M=11.76)高於女性(M=10.36) 男性(M=2.86)高於女性(M=1.78) 男生就讀資訊、工程及理學類較多；女生就讀文史、及教育學類較多

(二)問題探究

本研究的結果和其他學者研究的結果相似，印證「學生出身背景影響學生就讀大學的機會及就讀學校的品質」。然而我國大學教育機會現況是否符合會的社會正義呢？以下將就相關問題討論之。

問題一：大學教育有入學條件限制，合理/不合理？

大學教育的本質，不是義務的普及教育，逐漸跳脫少數特權的精英主義。因此大學仍需有合理的入學條件限制，應是合理的。

問題二：入學條件限制，考慮學生出身背景(父母親受教年數、職業等級)合理/不合理？

教育機會的正義原則已在明文規定須排除學生出身背景的影響，這種先天上的不平等或經濟優勢，在大學入學條件中應被排除的。我國傳統上以紙筆測驗的考試成績作為入學依據，即是為了踐履不受家庭背景影響的公平正義。這種以能力取向的入學方式，也是一般人認為較公平的教育機會。然而所有研究又指出，學生出身背景較優勢者，其選擇就讀大學甚至是品質較好(名校)的大學機會較多。究其原因可能須進一步探討，學生出身背景與教育投資的關係。

問題三：入學條件限制，考慮學生輸入成本因素(物質資本如：補習，讀書環境等、文化資本如：旅遊，圖書等、心理支持如：家人鼓勵，家人伴讀，高期望)合理/不合理？

社會制度認可個人應得(desert)並公平分配。學生出身背景雖不

是直接影響學生就讀大學機會的因素，但出身背景間接透過物質資本、文化資本和心理支持等因素，增加個體獲取較多學習的機會，從功績社會的觀點和大學教育不是義務教育的觀點來看，也是合理的並沒有違背正義原則，這也說明各階層的家長何以對大學教育投資不遺餘力。然而在競相投入教育成本的同時，是否因經濟條件不同，家庭所能投入的資本也不同，造成大學教育機會或是明星大學(大多數屬公立大學)被優勢團體壟斷，衍生社會正義的問題。大學教育的必要性或是投資報酬率，成為社會大眾心理層面及物質報酬考量的指標，投資的邊際效用在哪裡？社會正義成為困難度很高的理想，台灣目前並未形成共識。

問題四：入學條件限制，考慮個人因素(能力及努力)合理/不合理？

大學教育資源有限，選擇適當人才就讀，發展個人專長也是大學教育目的之一。然而選才的標準是否真能衡鑑個人能力和努力？亦或是又落入階級複製的窠臼？如何在資源有限的分配過程中，肯定個別差異又能公平分配資源，是很難兩全其美的，所以才有不平等的差異原則。大學多元入學方案基本上肯定個人能力的差異和殊異性，是無法只用紙筆測驗評量的，因此多元入學方式希望學生有機會展現個人特殊才能。大學入學條件考慮個人因素(能力及努力)應是合乎正義原則的。然而又該如何評量學生真正的能力和努力呢？評量學生方式如何獲得共識？可能要先建立家長、考生能從差異的觀點肯定自我做起，否則文憑主義將發展成「身分群體」的集體意識，高等教育的文憑價值將可能沖銷多元入學的美意，並將使明星大學、熱門科系激化社會的競爭，如此一來公平與社會正義的對立更難調和。

問題五：大學教育考慮投資效益(教學品質好、投資成本低、未來就業收入較高)合理/不合理？

資本主義的社會講求投資效益。從相關資料(參閱註 1)顯示私立大學的學費顯然高出公立大學甚多。雖然就讀醫學類組收費最高，其次為工學類組、理學類組，再來就是商學類組、文法類組及教育學文史類組，但是未來就業收入醫學類組、工學類組較高。因此學業成績優勢者有權利選擇學費較低的公立大學、教學品質較好的大學就讀，

或是選擇未來職業收入較高的類組就讀，顯然符合競爭法則，卻未必符合社會正義，因為公立大學的經費來源值得商榷。私立大學學費高者其教學品質卻不如學費較低的公立學校，合理嗎？大學教育機會已從「量」的公平要求延伸到要求教學「品質」的公平對待。

問題六：不同性別就讀學科類組不同，合理/不合理？

性別、學科類組的不同，若是用來區分差異，那麼就不應該存在優劣，學生依自己性向選擇適合的學科類組就讀，不能說是不合理的。但是性別、學科類組的差異若是用來比較、評斷優劣，那麼就需要社會正義更多的關懷，甚至立法保障弱勢者。

問題七：男性受教年數、職業等級優於女性，合理/不合理？

資料顯示男性受教年數比女性大約多一年多，但是在五等職業類別中，男生職業等級高於女生職等甚多，同樣學歷男性收入也高於女性(註³)。受教年數、職業類別、收入無可避免的是社會機制的運作。許多教科書都以男性觀點撰寫，女性的經驗和成功事蹟在社會歷史是較缺乏的，在科學、藝術或專業領域也是以男性中心為前導。在大學的專業領域，女性因欠缺工作網路系統支持、得到的贊助較少，因此降低她們對生涯的熱忱。即使女性也和男性修習相同的課程(商務、管理)，但是因性別刻板印象，大約只有 3.5% 的女性成為管理階層人員。(Ashcroft, Bigger and Coates, 1996: 117-118)雖然女性受教機會增加許多，但多數就讀成本較低文史類組、教育類組，女性受教的品質仍需繼續受到關切。從量的數據來看，我國大學教育已逐漸跳脫精英式的特權教育，如果與過去的高等教育相比較，大學教育量的擴增、女性就學人數比例的增加，都足以說明我們的大學教育機會愈來愈合乎正義法則，但是若從學校品質或投資效益來分析，優勢群體仍然宰制大學教育機會。

³依據黃正惠(1999)，「高等教育的回收」指出：加拿大 1991 年調查資料，不同學科領域的年薪(美元)(以學士學位、30-9 歲為例)如下：教育學類：男生：46031；女生：41160。人文藝術類：男生：45990；女生：39708。商學類：男生：56183；女生：46171。工學類：男生：59547；女生：52087。數理學類：男生：55374；女生：48548

(二) 討論

均等(equality)強調以量的客觀標準來判準、以分配的形式、基於自然率的法則解決問題，若依此來評斷高等教育，我們發現高等教育將具有下列現象：男女生就學率相同；各科系男女生比率一樣；各族群、階層依人數比例分配到各大學、各學系就讀；有關大學教育經費也依照比率分配；城鄉的大學數量依照比例分配……等。教育機會均等若以「量」的平等為訴求，高等教育也依此標的為準則，那麼它又何異於義務教育？它又如何踐履社會正義？大學教育如何追求卓越又應如何兼顧均等？大學教育的改革聲浪為何此起彼落？儘管普遍公平、正義不存在，但社會大眾對教育改革仍寄予厚望。

高等教育機會應依其教育階段特質考慮差異特性及社會正義(包括公平(egality)、平等(equality)、公正(fairness)、關懷(care)等特質)的需求。差異的重要性是避免同一性對人類潛意識、慾望的壓迫，差異理念使文化發展兼具繁複、多元、不確定性、主觀性、變化性，如果社會大眾肯定差異，那麼個體的獨特性逐漸受到尊重和肯定，個體(不同群體)才有機會開創多元、富活力的文化，增加族群的信心。每個族群有其不同文化、需要、經驗、歷史甚至對社會關係有不同的看法，如果只以形式上的平等就以為合乎正義，那麼以優勢族群的經驗、規範為導向的正義普遍法則，將成為壓抑非主流族群的藉口，貶低他們的殊異性和自我認同，因此社會正義是社會和諧希望之所寄。

我國男女生就讀大學的機會，除探討人數比率的數量值，也應探討學科領域的實用和學校效率的實質問題上。例如：1985年大學生男、女生比例為：56.90% 比 43.10%；1999年大學生男、女生比例為：50.83% 比 49.1710%，可見兩性就讀大學部人數比例相當。碩士班男女比例也從1985年男生76.50%，女生23.50%發展到1999年男生占66.24%，女生占33.76%。博士班女生比例1985年為12.13%到了1999年增加為21.42% (教育部，1999)。教育擴張的結果，大學部男女就學比率接近理想的期望平等值，但是較高教育成本的研究所階段的女性就學人數，仍然有相當大的差距。因此社會大眾並不能

就此認為大學教育機會已符合社會正義。本研究也驗證女生就讀學費較低的文史類及教育學類者居多，男生就讀學費較高的資訊工學及理學類者居多。教育品質的公平性仍是社會正義關心的要點。

所謂自由的均等是強調開放的機會，任何人獲得文化知識、技能的機會不是依賴階級地位。民主的均等卻是偏向結果的平等，主張每一個人對任何事都有相等的機會，想要達到後者這種事實上的平等，就需要以不平等為前提。不平等的差異原則以弱勢者為補償重點，雖然不平等的差異原則充滿人道理想和對「最不利的成員」的補償，但它可能忽略個人努力的功績和應得的價值，對公績論者這是不公平的。儘管我國每年將近有十萬名的大學入學名額，接近 70% -80% 的升學率，男女學生就學比率接近理想的期望平等值，但是社會大眾對大學教育改革的聲浪仍然響徹雲霄，因為民眾希望大學教育機會能更符合各階層對公平的期許。

轉變中的社會正義從差異觀點出發：對人而言，重視個別差異，尊重個體的殊異性。在地理區位方面，重視地理區域的在地性，承認區域發展的差異，同時也認同歷史文化的主觀性。民眾如能認同社會不平等結構是多面向的，打破垂直高低階級的迷失，以差異、區分取代優劣等級，那麼社會不平等愈來愈屬於個人的事，不平等不僅是與客觀的生活條件有關，也與個人態度、氣質等主觀因素有關，社會大眾就能漸漸屏除文憑主義、破除明星大學的階序觀念。此時，大學多元入學方案才能實踐尊重個別差異發展個人專長的理想。因為廣設高中、大學，得以提升弱勢族群接受大學教育的機會。雖然弱勢族群接受高等教育人數的量增加了，但受教品質及家庭負擔的教育成本，又成為教育當局應該關照的議題。基於關懷弱勢族群，加強他們對自己族群差異特質的認同，有關私立大學的學費政策、政府對各大學的補助款及弱勢族群家庭的教育補助應優先考量，例如：優惠鼓勵弱勢族群接受大學教育，即是肯定差異關懷弱勢的社會正義。

伍、結論———追求卓越與社會正義

所謂高等教育包括：研究所、大學、獨立學院及專科學校，其中

研究所、大學、獨立學院以研究高深學術培養專門人才為宗旨，追求卓越也是大學重要目標，然而在追求卓越的同時也不應該排擠弱勢族群受教的機會。本研究調查結果可作為教育當局決策之參考。

一、調查結果摘要

茲將本研究調查發現臚列如後：

- (一)學生社會背景較高者選擇就讀較高品質大學(高分組學校、投資報酬率高的學系、大學教育功能運作積極者)機會較高。
- (二)醫學類組和資訊工學類組學生社會經濟背景較具優勢；教育學院學生居於劣勢。
- (三)女生就讀文史類及教育學類者最多，男生就讀資訊工學及理學類者居多。

當優勢族群在某一教育階段達到飽和時，其量的增加率雖然比弱勢族群減緩，但質的提升仍然居優勢。本研究的發現印證國內外的相關研究結果，父母親教育年數、職業等級對學生就讀不同學科領域是有影響的，畢竟父母親對教育的投資包括人力資本(如：關懷、期望)或是物質資本的補習費、學習環境，可能也相對增加。其中師範學院學生給人的印象是：家庭社經地位較低，本研究也得到相同的結果。如果教育能促進社會流動，對於學業成就表現不錯，但社經地位低者，就讀學費較低廉的師範學院、可接受職業訓練(可以修習教育學程)，也是一種符合社會正義的機會選擇。

二、追求卓越或追求社會正義？

我國高等教育有逐漸階層化現象。高分組的公立大學，除統計數字上有較優勢的教學品質外，在教育功能方面，高分組學生也主觀普遍認為他們學校，在輸出功能及支持功能的任務都比私立低分組學校有較好的效率。雖然台灣的學生想爭取就讀高分組學校是具理性思考的，但是我國優勢的公立明星大學不但招收優秀學生(學業成績表現較佳者、社會背景較優者)，又接受政府經費的大量補助，在資源分配屬不平等，從社會正義觀點來看有欠合理；更何況弱勢族群就讀學費負擔沉重的私立大學，實在有待社會正義的關懷和相關法令的支

持。

以差異為核心所引發的解構現象，充其量只是一種解放，無法有效解決社會制度資源分配的實際問題。但是在經濟富裕、資訊爆炸、社會福利擴展的社會，個人愈來愈有能力型塑自己的生活，不平等也愈來愈受主觀因素的影響，資源分配的問題應漸漸要著重在關懷弱勢族群。功績論者認為教育的成效能打破機會均等的障礙，且能激發才能及型塑環境，主張追求大學卓越作為競爭標的，未必是合理的。事實上，社會存在既有文化差異和財富、階級的不同，學校評量學生才能的方法又不完備，在這場競賽中無法確保比賽的公平性，即使是傳統大學聯招也無法評量差異、專才和意向，如此一來優勢群體無可避免的又將宰制大學教育機會。重視差異、肯定個別、關懷弱勢族群是社會未來發展的方向，大學追求卓越不應以大學系統作為壟斷資源的藉口，政府更不應該放任立足點已不平等的明星大學藉追求卓越，犧牲社會正義的實踐。

三、關懷為核心的教育政策

大學設有不同學系、類組，招收不同性向、志趣的學生就讀，其出發點已顧及學生的特殊性和個別性，肯定個別的差異性及專才，然而從每年升學競爭的激烈，不難發現熱門科系、明星大學仍是莘莘學子競相選讀的目標。過去的研究均證實教育機會的擴增，並未能帶來社會地位的平等，也無法縮小社會間的不流動性及經濟上的不均等。國人因士大夫的文憑主義觀念根深蒂固，加上政府機關用人常常以學歷敘薪，激發文化再製，使文憑主義更加盛行。即使高等教育不斷擴張，文憑價值短時間內仍不會「貶值」，熱門科系仍是大家追逐的目標。擴增高等教育所產生的文憑虛榮心，對弱勢族群更具有心理上的認同作用，因此政府應該秉持關懷弱勢群體的正義觀點，協助他們就讀大學，甚至補助他們就讀明星大學或熱門學系，激發和建立弱勢族群的自信心，重新檢討高等教育經費補助政策。例如：英國地方政府負擔大約 21% 的大學支出，這些支出主要用來獎助學生的學費及生活津貼(顏素霞，1996)。

追求卓越的競爭是基於功利主義(utilitarianism)的概念，他們認為投資品質卓越的大學，能以「最小成本獲得最大利益」創造社會整體的進步，並且不會損及其他大學的利益，事實上功利主義的分配觀念無法改善弱勢團體的不利地位，甚至可能擴大社會的不平等。教育部鼓勵大學追求卓越、大學合併若以經費補助為誘因，實是違反正義原則。正義是社會機制的品德，可用來檢視政策的適當性，如果運用「正義」檢視過去我國高等教育，將發現採菁英教育政策將排擠弱勢族群受教的機會，是不符合正義的。更何況永恆不變的正義觀念是不斷變化的，不僅隨著時間和地方而變，也隨著個人所關注的事物在變，現階段大學教育應該多加些關懷弱勢群體的社會正義，擴增各階級受教機會，直接補助弱勢族群家庭(如減稅、補助學生住宿及生活津貼)，而不是運用一般納稅人的錢，採用功利主義的觀點追求卓越，排擠社會正義的實踐。

附錄：調查統計資料表

表 1：樣本背景資料的平均數及標準差

樣本背景資料	M1	M2	SD1	SD2
父親受教年數	11.76	10.16	3.86	3.85
母親受教年數	10.36	9.28	4.10	3.71
父親職業等級	2.86	2.45	1.39	1.24
母親職業等級	1.78	1.64	1.21	1.01
家庭月平均收入等級	2.17		0.94	

M1：本研究資料 M2：陳正昌研究資料

表 2：父母受教年數與就讀高低分學校、不同學科類組比較表

類別	父親平均教育年數		母親平均教育年數	
	M	SD	M	SD
高分組	12.16	3.88	10.9	4.17
低分組	11.40	3.81	9.87	3.99
F	19.43**		31.34**	
學科領域	M	SD	M	SD
G1 醫事	14.2	3.27	13.30	3.20
G2 文史	11.48	3.92	10.15	3.99
G3 理學	11.54	3.68	9.87	4.03

G6 法商	11.59	3.75	9.95	3.92
G7 資訊與工程	12.82	3.82	11.95	4.24
G9 教育學院	11.12	3.82	9.35	3.89
F 值	14.04** G1 > G9, G2, G3, G6 G7 > G9, G2, G3, G6		25.07** G1 > G9, G3, G6, G2 G7 > G9, G3, G6, G2	

表 3：父母親職業類別與就讀高低分組學校之關聯表

職業等級	父親職業等級			母親職業等級		
	高分組	低分組	合計	高分組	低分組	合計
1	157	205	362	539	653	1192
2	234	245	479	96	127	223
3	122	149	271	97	98	195
4	203	187	390	104	63	167
5	126	153	279	45	38	83
合計	842	939	1781	881	979	1860
	$X^2=7.32$			$X^2=20.77**$		

表 4：父母親職業類別與就讀不同學科類組關聯表

職業等級		醫事 人數	文史 人數	理學 人數	法商 人數	資訊與 工學	教育學 院人數	合計 人數
1	父	6	87	60	54	71	80	358
	母	30	306	180	194	226	241	1178
2	父	7	137	66	71	90	103	474
	母	4	66	32	32	46	40	220
3	父	8	70	45	43	41	60	267
	母	8	55	35	31	29	39	194
4	父	19	108	63	64	81	53	388
	母	16	42	22	24	35	27	166
5	父	17	65	47	55	46	46	276
	母	3	22	20	15	12	11	83
5	父	57	467	281	287	329	342	1763
	母	58	491	289	296	348	359	1841

父： $X^2=40.90**$ 母： $X^2=39.61**$

表 5：入學方式與就讀高低分組學校之關聯表

入學方式	高分組人數		低分組人數		合計
重考生	113	30.4	305	67.6	438
	14.5		29.6		22.6
應屆考生	632	53.8	542	46.2	1174
	68.9		53.1		60.6

推甄生	103 11.2	59.9	69 6.9	40.1	172 8.9
特種考生	49 5.3	32.0	104 10.2	68.0	153 7.9
合計	917 47.3		1020 52.7		1937 100.0

$$X^2 = 95.73 * *$$

表 6：入學方式與就讀不同學科領域之關聯表

入學方式	醫事 人數 %	文史 人數 %	理學 人數 %	法商 人數 %	資訊與 工程人數%	教育學 院人數%	合計 人數 %
重考生	13 20.6	110 21.2	68 22.7	62 20.1	80 22.2	96 26.0	429 22.4
應屆考生	45 71.4	303 58.5	178 59.3	189 61.2	212 58.9	240 65.0	1167 60.8
推甄生	3 4.8	48 9.3	36 12.0	20 6.5	39 10.8	26 7.0	172 9.0
特種考生	2 3.2	57 11.0	18 6.0	38 12.3	29 8.1	7 1.9	151 7.9
合計	63 3.3	518 27.0	300 15.6	309 16.1	360 18.8	369 19.2	1919 100.0

$$X^2 = 49.82 * *$$

表 7：性別與就讀不同學科領域之關聯表

性別	醫事 人數 %	文史 人數 %	理學 人數 %	法商 人數 %	資訊與 工程人數%	教育學院人 數%	合計 人數 %
男	32 50.8	113 21.9	191 62.4	143 45.3	271 75.7	132 35.8	882 45.7
女	31 49.2	403 78.1	115 37.6	173 54.7	87 24.3	237 64.2	1046 54.3
合計	63 3.3	516 26.8	306 15.9	316 16.4	358 18.6	369 19.1	1928 100.0

$$X^2 = 297.37 * *$$

表 8：高低分組、不同學科領域學生對教育功能知覺態度比較表

學科領域	輸出功能		支持功能	
	M	SD	M	SD
G1 醫事	76.44	14.88	77.48	11.44

G2 文史	71.76 14.86	72.54 12.06
G3 理學	71.82 17.62	72.74 15.90
G6 法商	74.67 14.38	75.05 12.31
G7 資訊與工程	76.78 15.45	78.10 13.30
G9 教育學院	75.95 13.85	75.87 13.16
F 值	6.63 * * G9 > G2 G7 > G2, G3	9.55 * * G9 > G2 G7 > G2, G3
學校類別	輸出功能 M SD	支持功能 M SD
高分組	75.24 14.63	75.47 12.73
低分組	73.09 15.82	74.20 13.82
F 值	8.55 * *	4.16 *

參考資料

- 方志華(2001)關懷倫理相關理論開展在社會正義及教育上的意涵。*教育研究集刊*，46，頁 31-51。
- 李奉儒(1998)從傳統到後現代的省思。*現代化與實踐倫理學術研討會論文集*，國立暨南大學編印，頁 102-118。
- 林火旺(1998)公民身分認同和差異。刊載於蕭高彥、蘇文流主編：*多元主義*。台北：中央研究院中山人文社會科學研究所。頁 379-409。
- 孫治本(2000)學習型理性——與貝克談第二現代。*當代*，156，頁 4-12。
- 孫治本(2001)社會階級的終結：水平式不平等、社會不平等的個人主義化，*國立政治大學社會學報*，頁 1-38。
- 教育部編印(1999)*中華民國教育統計提要*。
- 莊勝義(1998)教育機會均等理念、研究與實踐——回顧與展望。刊載於中華民國比較教育學會與中國教育學會主編：*社會變遷中的教育機會均等*。台北：揚智，頁 403-454。
- 洪鑣德(1997)*馬克思社會學說之析評*。台北：揚智
- 張之滄(1998)後現代主義的實在論態度。*哲學雜誌*，24，頁 206-224。
- 張福建(1991)羅爾斯的差異原則及其容許不平等的可能程度。刊載於

- 戴華、鄭曉時主編：*正義及其相關問題*。台北：中央研究院中山人文社會科學研究所。頁 281-304。
- 張鼎國(1998)書寫誌異與詮釋求通：追求一場南轅北轍的哲學對話。*東吳哲學學報*，頁 179-208
- 陳文團(1998)*政治與道德*，台北：台灣書店。
- 陳正昌(1994)*從教育機會均等觀點探討家庭學校與國小學童學業成就之關係*。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 黃正惠(1999)高等教育的回收。*文教新潮*，頁 16-18
- 黃駿(2001)，文化之政治經濟學、組織政治與身分群體——Collins 論文憑社會與韋伯理論之關係。*教育研究集刊*，**46**，頁 107-122
- 曾天韻(2000)台灣地區出身背景對高等教育入學機會之影響。國立台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 楊思偉(2000)高等教育普及化發展模式初探。*教育研究資訊*，**8(4)**，頁 17-32。
- 楊瑩(1994)*教育機會均等——教育社會學的探索*。台北：師大書苑。
- 楊秉煌(2001)地理學與社會正義。*地理學報*，**29**，頁 67-92
- 歐陽敬(2000)差異與解構的存有學：多元性理論的差異哲學之重建。*思與言*，**38(3)**，137-170。
- 劉千美(2001)*差異與實踐*。台北：立緒。
- 劉維公(2000)不是「後現代」是「第二現代」，*當代*，**154**，頁 10-18
- 劉維公(2001)何謂生活風格---論生活風格的社會理論意涵，*當代*，**168**，頁 10-25。
- 鄭純宜 譯(2001) Ruti G. Teitel 原著，*變遷中的正義*。台北：商周。
- 顏素霞(1985)大學教育功能之研究——我國大學生對大學教育功能之態度取向。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 顏素霞(1996)英國教育財政制度之研究。*屏東師院學報*，**9**，頁 122-147。
- Ashcroft, K., Bigger, S., & Coates, D. (1996) *Researching into Equal Opportunities in colleges and Universities*. London: Kogan Page.
- Barry, B. (1989). *Theories of Justice*. Los Angeles: University of

California

- Connell, R. W. et al (1982). *Making the difference---Schools, Families and Social Division*. London Boston : George Allen.
- Gregory, M. (2000) Case as a goal of democratic education. *Journal of Moral Education*, **29**(4), 445-461.
- Jencks, C. et al (1973). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Martin, Mike W. (1989). *Everyday Morality ---An introduction to applied ethic*. California : Wadsworth Inc.
- McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, New York and London: Routledge.
- McLaren, P. and Giarelli J. Edited, (1995) *Critical theory and educational research*. New York: State University.
- Noddings, N. (1984) *Care, A Feminine approach to ethics & Moral Education*. London : University of California Press.
- Parker, S. (1997) *Reflective teaching in the postmodern world*. Buckingham: Open University Press.
- Strike, K. A. (1989) *Liberal justice and the Marxist critique of education ---A study of conflicting research programs*. N.Y. : Rutledge.

On the Difference, Social Justice and the Educational Opportunity of University --- Analyzing the students' Background and Their Perception about Their College Missions

Su-Hsia Yen*

Abstract

Taiwan has entered the mass higher education stage recently. The problems of difference(multi),social justice(morality)and excellence(efficiency)of higher education become more and more complicated. Therefore, the purpose of this paper is not only to know the spirits of the difference and social justice but also to examine the practice of social justice in higher education. By surveying 886 boy students and 1061 girl students on their opinion about the practice of their department's mission, I find: Having higher SES, students can get more opportunity to enter better universities; The students of medicine colleges and technology & engineering colleges have higher SES; The higher SES students get more choices or chance to go to colleges; Most girls enter the teacher education colleges and humanity colleges, but most boys enroll the science colleges and technology & engineering colleges.

I also discuss the conflict between morality of social justice and the utility of excellence in higher education. However, in the context of the uncertain, changeable, and undecided society, government should give every student equal chance to go to university and ensure less advantage ethnicity or group can get more caring or choice in higher education.

Key words: different, social justice, educational opportunity, higher education

*Su-Hsia Yen : Associate Professor, Department of Elementary Education, National Pingtung Teachers College.