

教育研究集刊

第五十四輯第三期 2008年9月 頁33-64

德國教育系統中階級 不平等現象之研究

余曉雯

摘 要

2001 年，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）發布了第一屆「國際學生評量計畫」（Program for International Student Assessment, PISA）之結果。這個針對 32 個國家中 15 歲的青少年所進行的有關閱讀、數學以及自然科學的成就測驗，為德國社會投下了一顆爆破力驚人的炸彈。令德國社會大眾震驚的，不只是因為其青少年在三個領域中的排名都遠遠低於 OECD 成員國的平均，更令其難堪的是，德國學生的成績與其社經背景間的正相關，高居 32 國之首。也就是說，在德國，來自愈高社會階層的孩子，在測驗中所獲得的分數也就愈高。

面對 PISA 的結果，德國社會除了在政策面向上有各種教育舉措的研商與討論之外，教育界對於教育與社會平等間之關係的討論，也因為 PISA 而重燃火苗。

翻開德國教育史，這個議題其實不算新，1960 年代，「鄉村天主教工人少女」標舉出教育中弱勢者的圖像即可看出一二。自 PISA 測驗公布後，新的教育弱勢族群之代稱改為「來自問題社區的土耳其工人移民子弟」。時序輪轉半世紀，弱勢族群之區域有異，種族、性別也不同，但不變的是其階級印記：工人。因此，本研究之主題將聚焦於德國教育系統中的階級不平等現象。

為能較全面地了解此議題，本研究一方面透過實際數據之呈現，指出教育系統中的階級不平等狀況；另外，亦將從歷史文件分析中，探討有關當局所採行之

相關改革措施；最後，則試圖將德國教育系統特徵與相關社會學之解釋加以結合，除了提出可能的解釋模式外，並期望藉此能深化對此議題之思考。

關鍵詞：德國教育、教育機會分配、階級不平等

余曉雯，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授

電子郵件為：hwyu@ncnu.edu.tw

投稿日期：2008年4月30日；修正日期：2008年7月1日；採用日期：2008年8月20日

Bulletin of Educational Research
September, 2008, Vol. 54 No. 3 pp. 33-64

A Study on Class Inequality In German Educational System

Hsiao-Wen Yu

Abstract

In 2001 the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) released the results of the first “Program for International Student Assessment (PISA),” which is a comparative research about the reading, mathematics, and natural science performance of 15 year old students in 32 countries. The result was like a bomb for Germany, not only because the rank of German, was below the average among the OECD, but also because the positive correlation between the performance of the students and the socioeconomic status of their families was the strongest among OECD countries. This means that the higher the social status of the students’ families is, the higher their grades will be.

When we survey the German educational history, it is apparent that the issue is not a new one. Darendorf used the “young girls from the working class in the country” as the representative image of inequity in the 1960’s. In the latest results of PISA, the new symbol of inequity is “the Turkish boys from the working class in a troubled community.” After forty years, even the region, religion, race, and the gender of the educationally discriminated groups have changed, the unchanged aspect is the class stamp- the worker. Thus this study will focus on the unfair distribution of educational opportunities among different classes.

36 A Study on Class Inequality In German Educational System

In order to analyze this issue, we presented the unequal situations of different classes by means of statistical data. In addition, we also explored the relevant reforms undertook by the authority. Finally, we brought up an explaining model combining the characteristics of the German educational system and the relevant sociological explanation, in the hope of deepening the discussions about this topic.

Keywords: German education, distribution of educational opportunity, class inequality

Hsiao-Wen Yu, Assitant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University.

E-mail: hwyu@ncnu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 30, 2008; Modified: July 1, 2008; Accepted: Aug. 20, 2008

壹、研究背景、動機與目的

2001 年，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）發布了第一屆「國際學生評量計畫」（Program for International Student Assessment, PISA）之結果。這個針對 32 個國家中 15 歲的青少年所進行的，有關閱讀、數學以及自然科學的成就測驗，為德國社會投下了一顆爆破力驚人的炸彈。PISA 2000 為德國社會所帶來的震驚，幾乎如同教育學者 G. Picht 在 1964 年提出《教育大災難》（Die deutsche Bildungskatastrophe）時一般。在那黑暗的一天，德國所面對的結果，不僅僅是其青少年在三個領域中的排名都遠遠低於 OECD 成員國的平均，更令其難堪的是，德國學生的成績與其社經背景間的正相關，高居 32 國之首（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002）。也就是說，在德國，來自愈高社會階層的孩子，在測驗中所獲得的分數也就愈高；在德國，階級屬性成為影響教育成就的重要關鍵要素。

教育的不平等現象當然並不是 PISA 的新發現。1960 年代，德國社會學者 R. Dahrendorf 即以「鄉村天主教工人少女」為圖像，標示出當時的教育不平等狀況（Baumert, Cortina, & Leschinsky, 2005）。在這樣的圖像中清楚地點出，個人往往因為其所屬的地區、宗教、階級、性別等，而使得其在教育機會之分配上，獲得不公平的對待。不過，這些可能帶來不平等的因素，並非恆久固定不變。透過教育舉措的安排、教育改革的推行，或其他社會變遷的結果，而有可能在時代運行中翻轉其面貌。在 PISA 公布結果之後，這個不平等的圖像即被「來自問題社區的土耳其工人移民子弟」所取代。時序輪轉近半世紀，這些屬性雖然區域有異、宗教更迭、種族、性別不同，但不變的卻是其階級印記：工人。

面對 PISA 的結果，德國社會除了在政策面向上有各種教育舉措的研商與討論外，教育界對於教育與社會平等間之關係的討論，也因為 PISA 而重燃火苗。

本研究的目的，一方面在檢視當前德國教育機會上階級不平等的現狀，並說明相關的教育改革措施；另一方面，則試圖透過理論與實證研究之考察，並配合德國教育體制的特徵，來分析此現象，期盼能加深對此議題的思考，以打造出更

符合平等的教育設計。

貳、德國教育機會階級不平等現象與相關改革

1957 年，德國重要教育社會學者 Schelsky（1957）就已直指學校在「分派個人地位、社會位置及生活機會上，扮演著初級、重要且幾近唯一的角色」(die Schule als die primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen)。雖然，在 21 世紀的今日，教育所具有的傳統意義——與世界面對、周旋，並尋求自我開展（Büchner, 2003）——依然重要，然而，教育所帶有的各種社會功能——職業生涯之塑造、社會地位之流動、個人對社會資源之利用，以及文化之參與等，使得在現代教育不平等之問題得到反省，並進一步積極地打造和實現社會平等。

探討教育中的各種不平等現象，向來是教育社會學中的重要議題。所謂的不平等，用 Büchner（2003）的話來說，就是「不同的人或群體對重要、有限的社會資源，具有不同的擁有可能性」(die unterschiedliche Teilhabemöglichkeit von Personen und Personengruppen an wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen)。因此，自 1940 年起，在美國開始出現教育不平等的社會學討論，即是將不同社會團體的教育參與率，當成檢視社會不平等的一項重要指標。這些研究除了將統計代表性與不同的公民群體特徵——例如種族、性別——加以關聯外，並且將不同群體間的統計不平等現象，視為社會資源分配不均的結果（Radtke, 2004）。1964 年 J. S. Coleman 接受美國聯邦教育署（U. S. Office of Education）的委託，進行一項評估美國各種族和其他少數民族教育機會均等的專案研究，《柯爾曼報告》（Coleman Report）即是此類研究取徑的一項重要文獻（張明輝，1978）。

《柯爾曼報告》探究種族與教育機會間的關聯。不過，種族只不過是造成教育機會不平等分配的一項可能因素，研究陸續從各種面向考察教育現象，指出其他亦可能促成不平等之原因。

當然，不管是種族、宗教、階級或性別，這些面向與教育機會分配之間，並非屬於直接的因果關聯，往往是透過教育過程中的許多中介因素之參與而產生其

影響力，例如教育系統中的特徵，如學制安排、授課時數、學校自主（Ammermüller, 2005），學校中的師生互動、課程內容、成績評定，或者家長的態度、期望、教育投入，以及學生的興趣、動機、能力、性向等。因此，許多學者在分析此現象時，往往亦會將不同面向加以結合予以考慮，而提出其解釋模式。

誠如之前所說的，雖然在德國的宗教、性別或地區所帶來的不平等分配，已逐漸削減其影響力，¹不過，階級或家庭背景的差異與教育間的關聯，卻並未與時俱減，甚至在 PISA 2000 的研究中，還高居 32 國之首。階級不平等的教育分配情形，在德國究竟呈現出如何的狀況，以及相關的理論與研究如何解釋此等現象，是以下所要探討的焦點。

一、教育機會階級不平等的現況

家庭社經背景與教育成就之間不平等的關係，在德國並不是獨一無二。在 PISA 2000 的研究中，這是一普遍存在於各國的現象，差別只在於其嚴重度不同。同樣地，Schütz、Ursprung 與 Wößmann（2005）與其他研究者以 TIMSS 1995 及 TIMSS 1999 的資料為基礎，探討家庭背景、學校財務配置，以及學校系統之制度性配置等因素與學生學習成就間的關係時，亦指出家庭背景的影響最大。

家庭背景與教育分配間的關係，通常呈現在如下幾個層面上：

1. 學業成績。
2. 就學校類型、就讀科系，以及伴隨而來的在各類學校中學生的階級分配狀況。
3. 此外，近來留學相關變項亦被納入考慮，當成是另一個用來檢視不同階級教育機會差異的指標。

以下，即透過幾項統計數據來呈現出德國在這些面向上的現況。

¹ 這裡只能說削減強度而無法說完全消失，因為以德國為例，雖然女性無論在文理中學或高等教育之參與率上，似乎已與男性平分秋色，但不平等的狀況其實是更細緻地反映在學校類型、科系的選擇或更高的教育階段（余曉雯，2007）。

（一）學業成就差異

從 2000 年開始施行的 PISA 測驗，不只以 15 歲的青少年在閱讀、數學、自然科學及問題解決策略上之表現為測驗重點，並且透過問卷調查，進一步去分析受測學生的家庭背景與其學業間的關係。因此，在 PISA 的結果報告中，除了呈現各國學生在特定項目上的成績排名外，亦進一步透過統計數據來揭示學生的背景與成績間的分配狀況。

在 PISA 的調查報告中，德國學生的社經背景與學習成就被分為七階層與五等級。其中，學習成績在一級以下及一級者，屬於風險團體。亦即，其能力在應付日常生活上大有問題。圖 1 所顯示的即是不同社經背景的學生在 PISA 2000 中，閱讀成績的分布狀況從圖 1 中可以看出，不管是低階或高階之服務階層背景的學生（社經背景處於 I 及 II 階層），其閱讀能力都在第一等級之上，並且相較於其他階層而言，能達到最高閱讀等級的學生亦遙遙領先；相對而言，那些來自僅具有訓練資格或未具特定技能的工人階層之學生（社經背景處於 V、VI 及 VII 階層），其位在風險團體的機率高出許多，而且沒有任何一個學生的成績可以超過閱讀能力的最高等級。

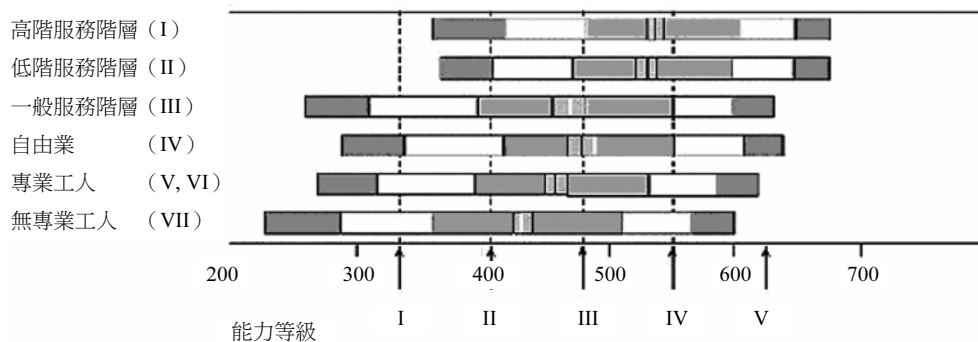


圖 1 PISA 2000 中德國各階層學生閱讀成績分配圖

資料來源：出自 Artelt et al. (2001: 36)。

由此可知，階層背景與學習成績間的相關性，並不因為學校類型而有所不同。也就是說，即便所就讀的是同一類型的學校，但是階層背景仍使得同類型學校中

的學生在成績表現上有所差異。以表 1 中的文理中學為例，就算低階背景的學生亦有機會就讀此類學校，然而，其所得成績之平均（578）仍與高階背景的學生（602）相差了 24 分；而在主幹中學中，這個成績差異甚至高達 50 分。

表1 PISA 2003中不同類型學校中不同階層背景學生數學成績之比較

家庭社經背景 學校類型	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
主幹中學	400	429	436	450
綜合中學	438	469	489	515
實科中學	482	504	528	526
文理中學	578	581	587	602

資料來源：出自 Prenzel et al. (2004: 22)。

正如之前所言，成績與家庭背景間的正相關，在 PISA 測驗中，幾乎是每個國家都必須正視的問題，但德國的情況卻比其他國家都嚴重；此外，若以高／低社經背景學生的成績差異來做比較，德國兩者間的差距亦是最大。圖 2 所呈現的即是在 PISA 2000 中，各國之間來自最高與最低階層學生間的閱讀成績差異之比較。從此圖中可以看出，除了德國之外，兩個階層間成績差異超過 100 分的還有比利時、瑞士、盧森堡和英國，而在南韓和日本，其成績差異卻不到 40 分。

（二）就讀學校類型、科系及留學差異

1. 中等教育階段

德國中學主要分為三種類型的學校：主幹中學（Hauptschule）、實科中學（Realschule）與文理中學（Gymnasium）。1960 年代教改之後，在某些邦才開始有綜合中學（Gesamtschule）之設立，但其數量稀少。此外，亦有所謂的特殊學校（Sonderschule）供給學習有問題的學生就讀。在主要的三類型學校中，對於培育學生未來的職業發展上，各有其職責。粗分來講，主幹中學的學生原則上之後所從事的職業類別屬於藍領階級，實科中學則為白領階層，而文理中學學生畢業後通常進入一般大學，是培育學術後代的搖籃。

從圖 3 PISA 2000 的統計圖中可以看出，具有高階服務階層背景的學生大半進入文理中學就讀，其比例幾為工人階層的五倍；相較而言，無專業工人階層背景的學生在主幹中學中所佔的比例最高，約莫為高階服務階層的四倍。

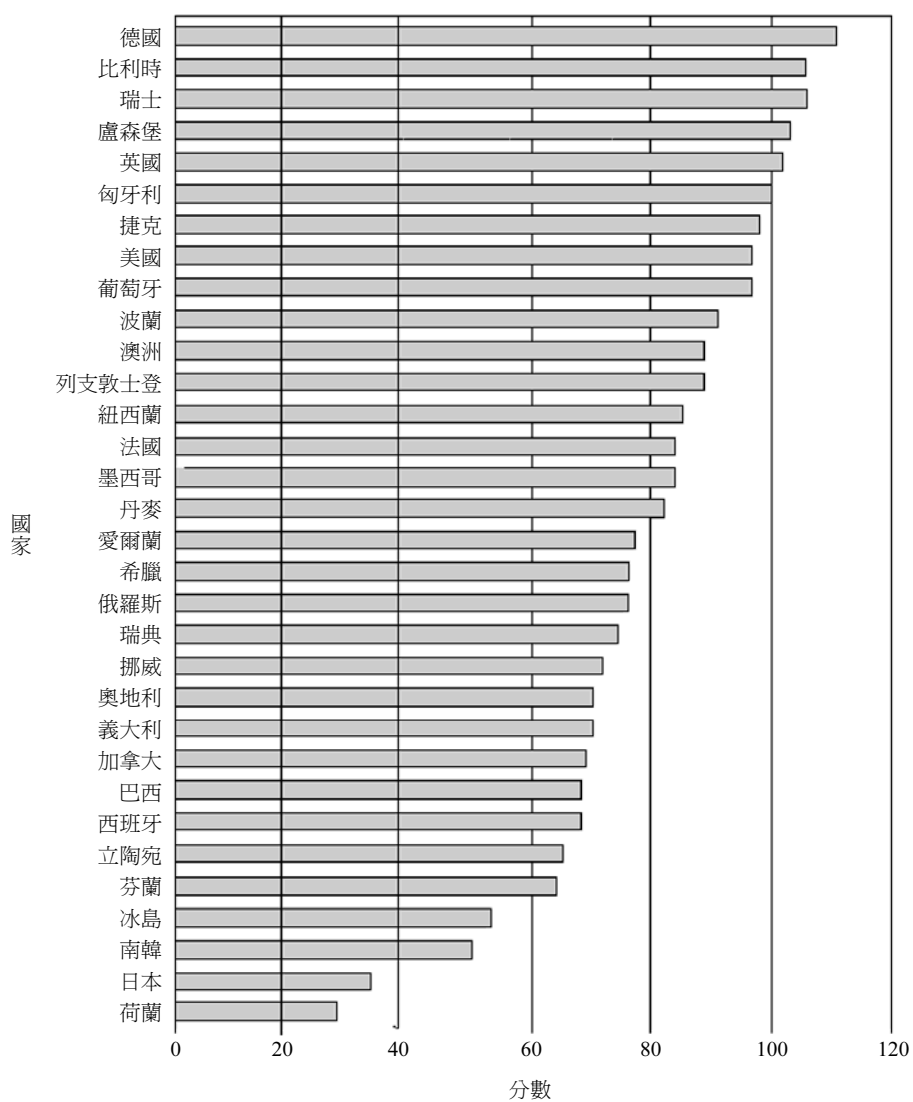


圖 2 PISA 2000 中來自最高與最低階層學生閱讀成績各國差異之比較

資料來源：整理自 Artelt et al. (2001: 40)。

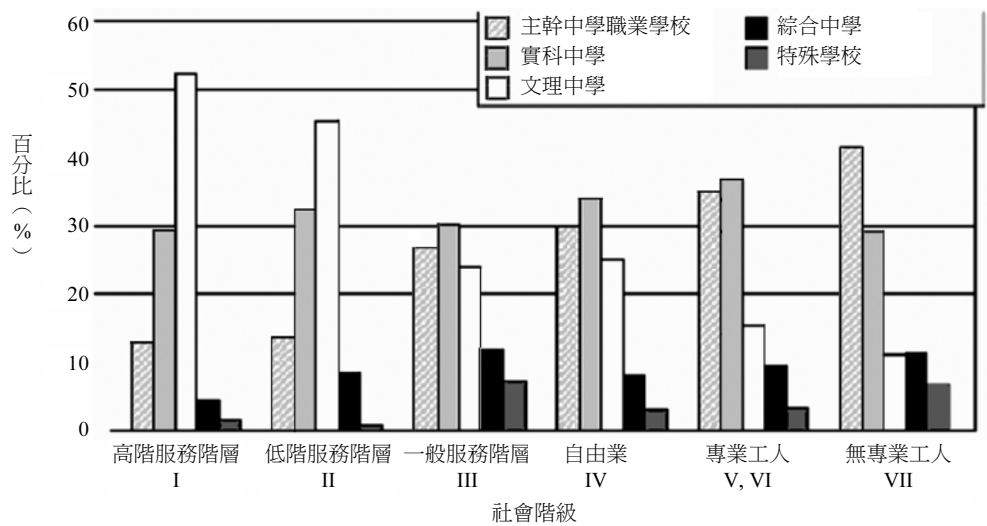


圖 3 PISA 2000 中德國不同階層背景學生就讀學校類型分配狀況

資料來源：出自 Artelt et al. (2001: 35)。

在這樣的分派之下，每一類型學校中的學生背景聯繫階層分布狀況，自然相應而有所不同。表 2 所呈現的，即是德國各階層背景的學生在不同類型學校所佔的比例。以文理中學而言，來自最高階層的學生佔有半數以上，將近是最低階層的十倍左右；而在主幹中學中，低階背景學生則佔最多數，其比例為高階背景的六倍多。

表2 PISA 2000中德國不同類型學校中階層分布狀況

學校類型 \ 家庭社經背景	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
主幹中學	44.7	31.7	16.7	6.9
綜合中學	24.0	24.1	27.0	24.9
實科中學	25.8	31.6	26.7	15.9
文理中學	5.6	12.1	29.5	52.8

資料來源：整理自 Artelt et al. (2001: 34)。

從之前表 1 的統計數據中可以看出，就讀主幹學校的學生成績表現不如其他

類型的中學。以 PISA 分數前後四分之一的學生表現比較，主幹中學的學生與文理中學的學生成績差異都超過了 150 分，相當於 PISA 測驗中 1.5 等級之差 (Artel et al., 2001)。

階級、就讀學校類型與學業成就三者其實是環環相扣的。來自低階層背景的學生，因為種種客觀因素，²大半進了主幹中學，這也幾乎意味著其在學業表現上將難有突出之成績。

2. 高等教育階段

德國高教系統自 1970 年後，主要分為傳統大學 (Universität) 與專業高等學院 (Fachhochschule)，其他類型的學校所佔比例極少。雖然兩者都屬於高等教育，但不管在入學條件、修業規則、結業資格，以及與之伴隨而來的職業發展路徑，兩者的差異很大。傳統大學以學術與研究為取向，大學中的課程設計即以專業知識、方法知識及專業外之資格訓練為主，其主要功能在於培育學術新生代；至於專業高等學院設立之主旨，則以職業實務為依歸。因此，無論在教學或課程設計上，都特別以職業工作上之要求及需求為考量，而其研發則著重在應用性。³

在這樣不同的要求及不同的未來發展前景之下，家庭背景與所選擇學校類型之間，即呈現出相關性。圖 4 所呈顯的是 2005 年不同社經背景在高等教育中的入學分配狀況。從此圖中可以看出，若其父親職業背景為工人者，則其進入高等教育之機率為 17%；反觀父親職業領域屬於公職人員，則其子女進入大學之比例高達 65%，幾為前者的四倍。從圖 4 中還可以看出，大半高階背景的學生，會選擇傳統大學就讀；相對而言，低階背景學生選擇專業高等學院的比例與選擇傳統大學之比率相近。

若將父親職業簡單區分為具有學術背景與非學術背景，則兩者的教育進路的落差就更大。圖 5 被稱為「教育漏斗」(Bildungstrichter)，意指在教育進路過程中，藉由不同關卡將學生分流。圖 5 即呈現 2005 年來自學術與非學術背景家庭的孩子在教育路途上的不同境遇。

² 這個部分在下文將會進一步詳加討論。

³ 關於兩者較詳細的比較，請參見余曉雯(付梓中)。

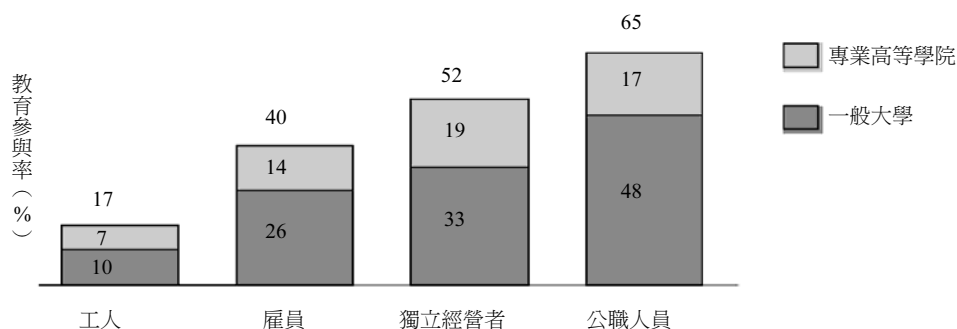


圖 4 2005 年不同社經背景學生的大學入學狀況分配 (以父親職業為比較基點)

資料來源：整理自 HIS (2006: 21)。

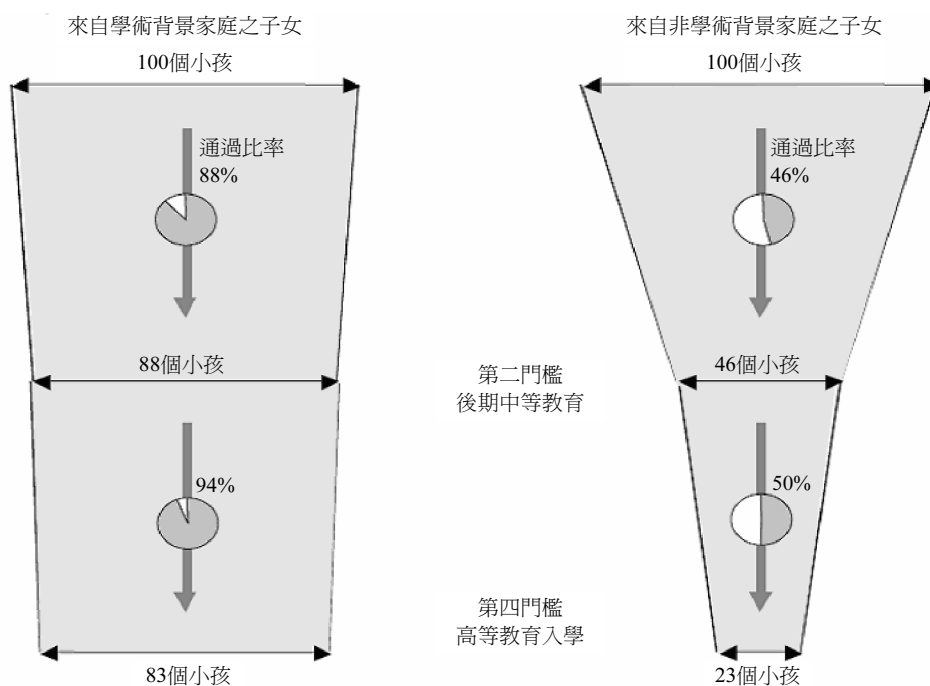


圖 5 2005 年來自學術與非學術背景家庭的孩子教育進程之比較

資料來源：出自 HIS (2006: 27)。

漏斗標誌出的第一個關卡是在進入後期中等教育時。在這個點上，來自學術背景家庭的孩子還維持著近九成的通過率，但非學術背景家庭的孩子則剩不到一半的機率可以繼續往前進；而到了進入高等教育的關卡時，前者還有高達 94% 的孩子走在這條路上，但後者卻又有將近一半的比例在這個漏縫中離開了此條軌道。

至於在科系選擇上，Reimer 與 Pollak（2005）以德國高等教育資訊系統研究所（German Higher Education Information System Institute, HIS）於 1983 年與 1999 年兩次調查的資料為基礎，檢視學生的社會背景對中等教育之後在學習領域、就讀學校類型的選擇，以及留學經驗等面向上的影響，研究發現，雖然性別在科系的選擇上影響力最大，但家庭背景在某些領域上，亦具有高相關性。表 3 中的資料顯示，就所選讀的科系而言，就讀醫學系所學生之階級差異最大。⁴高階背景學生無論在 1983 年或 1999 年，選擇醫學科系的比例約為工人背景學生的兩倍。至於法律系雖然在 1983 年還具有相當的階級差異，但到了 1999 年時，其差別則已縮小許多。此外，電機與經濟較為應用性的類科，不論在 1983 年與 1999 年時，皆是勞工階級背景學生之首選（Reimer & Pollak, 2005）。

至於留學經驗在這份研究中，也整理出高低階層在 1983 年與 1999 年的差別。從表 4 的統計數據中可以看出，由於留學是一需要經濟與時間投資之選擇，因此，在 1983 年時，整體留學的比例並不高。及至 1999 年，雖然來自不同階級的學生在人數上都有增加，但相對而言，工人階級背景之學生所佔留學生之比例仍偏低。

二、1960年代以來的相關改革

從以上所討論的面向中可以看出，家庭的階級背景與學生的學業成就、就讀學校類型，或者選讀科系與留學可能性上，都具有明顯的相關性。過去亦有許多研究提出類似的結論，例如 Krais（1994）、Schimpl-Neimanns（2000）或 Müller 和 Haun（1994），在檢視過去多個相關的研究後發現，教育機會的不平等現象的確存在。

⁴ 因為無論就時間或金錢投入上，醫學系所需的花費最大。

表3 家庭職業背景與就讀科系領域間之百分比比較

就讀領域	年代	上層階級	低階雇員	小業主	工人階級
生命科學	1983	10.60	9.76	6.37	9.10
	1999	6.62	7.09	6.84	7.21
電機	1983	14.67	16.68	17.36	21.15
	1999	9.84	11.74	12.15	12.62
文化／人文學	1983	14.45	13.55	15.76	14.21
	1999	14.75	15.16	13.69	13.69
醫學	1983	9.16	6.98	7.05	5.14
	1999	9.59	6.57	6.53	5.51
社會科學	1983	3.96	6.27	6.09	8.25
	1999	8.65	8.47	6.60	9.37
法律	1983	10.13	7.12	6.14	4.58
	1999	8.57	5.22	7.01	7.00
經濟	1983	12.23	12.27	17.24	13.51
	1999	14.87	13.64	18.16	16.53
師培	1983	8.47	8.64	4.83	7.81
	1999	10.91	13.48	11.69	12.45
其他	1983	4.29	4.21	7.86	2.86
	1999	4.77	5.19	6.35	4.98
自然科學	1983	12.43	14.50	11.30	13.41
	1999	11.43	13.43	9.43	10.64
總計	1983	100.00	100.00	100.00	100.00
	1999	100.00	100.00	100.00	100.00

資料來源：出自Reimer & Pollak (2005: 20)。

表4 1983年與1999年不同階層背景學生留學率之變化情形 總人數(%)

職業地位	年代	未留學	留學	總數
上層階級	1983	2,309 (99.01)	23 (.99)	2,232 (100)
	1999	1,130 (91.72)	102 (8.28)	1,232 (100)
低階雇員	1983	2,228 (99.78)	5 (.22)	2,233 (100)
	1999	1,197 (94.85)	65 (5.15)	1,262 (100)
小業主	1983	901 (99.45)	5 (.55)	906 (100)
	1999	384 (95.52)	18 (4.48)	402 (100)
工人階級	1983	1,152 (99.91)	1 (.09)	1,153 (100)
	1999	424 (97.03)	13 (2.97)	437 (100)
總計	1983	6,590 (99.49)	34 (.51)	6,624 (100)
	1999	3,135 (94.06)	198 (5.94)	3,333 (100)

資料來源：整理自Reimer & Pollak (2005: 32)。

不過，教育機會的不均等分配，當然不是 PISA 測驗的最新發現，也不是當代才出現的問題。德國自 1960 年代，便針對教育平等議題進行討論，也提出了改革的要求與呼籲。

當時，德國教育當局爲了改善教育機會不平等現象，擴大了各級教育之參與度，自 1960 年起，德國教育系統開始進入教育擴張期。當時支持教育擴張的兩個重要論點之一即爲：促進教育機會平等（Büchner, 1985）。

除了進行量的擴張外，中等與高等教育也在 1960 年代之後，推出其他相關改革措施。在中學部分，爲改善中等教育分流所帶來的教育機會不平等現象，1970 年代最重要的兩個教育措施爲：定向階段與綜合中學的設立。定向階段當初設置的意義即在於，透過小學四年級後多加長的兩年時間，讓教師、家長與學生能有更多的時間了解及探索性向與能力。不過，由於立場上的差異，定向階段只在某些邦獲得實行，如下薩克森邦（Niedersachsen）即全面引入，而在布蘭登堡（Brandenburg）與柏林（Berlin）兩邦，則將小學年限延長爲六年（陳惠邦，2001）。

至於綜合中學的部分，是「教育審議會」（Deutscher Bildungsrat）在 1969 年所提出的綜合中學設立之實驗計畫。其理念是試圖在結構、組織、課程與教育理念上，爲三類學制提供另一種可能性。此外，綜合中學之提出亦帶有強烈的社會目標，期望藉此達到社會整合的功能（Büchner, 1985）。

另外，爲了減輕經濟所帶來的教育機會不平等之可能性，中學部分自 1962 年起，文理中學開始免收學費；而高中生的教育補助學金（Schüler BAFöG），亦由 1970 年開始引入。⁵高等教育部分的改革也相類似，如廢學費、制訂教育補助金（BaföG）、設立綜合大學等（Mayer, 2005），⁶都是 1970 年代之後的重要改革措施。

在這樣的教育改革推動之下，以整體中等階段的就學率來看，教育擴張確實在量的擴充上，帶來福利均霑的效果。以 14 歲的青少年爲例，1960 年的就學率

⁵ 但此項措施在 1981 年時取消。

⁶ 有些措施已倒退，如 2003 年關閉綜合高校，2006 年有些邦開始引入學費。

為 72%，1970 年增為 92.5%，到了 1977 年則已達 100%，而 15 歲的就學率也從 1960 年的 32.5%，上升至 1977 年的 77.3%。至於高等教育階段，亦在此擴張期中，大大地增加了學生就學的機會。根據統計數據，德國在 1950 年時，淨入學率僅為 5%，經歷 1960 年代與 1970 年代的教育擴張期後，到 1990 年初已成長至 30%，甚至到 2000 年後突破 30%，以 2003 年為顛峰，達到 38.9% (Teichler, 2005)。

然而，正如 Baumert 在檢視了一些重要的研究後所得出的結論：在不平等的系統中，教育事業所扮演的像是輪子般的角色。教育擴張所帶來的是程度提升的效果，卻未能撼動原有的整體參與不平等分配之結構，也並未能啟動社會平衡之自動發展 (引自 Krais, 1994)。⁷

而且，若以 PISA 的成績做為一項檢驗指標，那麼曾經企圖透過綜合中學來達至社會平等之理想，也似乎離目標很遠。因為從表 1 的數據中可以看出，在綜合中學中，最高 (515) 與最低階層 (438) 學生間的成績差異，亦高達 77 分。因此，家庭階層背景與教育機會之關聯，就不僅僅是學校類型或數量多寡之改革足以改變，在整體的教育規劃上還需要放入更多的考慮，以求能更細緻地解釋此現象，也較能夠提出真正帶來改變成效的改革措施。下一節即以此為重點，試圖從德國的教育系統之特徵、過去的研究及相關理論之解釋，對此加以進行分析。

參、解釋模式之提出

雖然德國的教育系統具備機會平等的形式條件，例如義務性的初、中等教育、免費的三級教育，然而，因為其在結構制度上的安排，加上其他相伴的因素，使得家庭階級背景所帶來的教育參與及進路之差異，比其他許多先進國家都來得嚴重 (Müller & Pollak, 2004)。

以下先從社會學中的相關討論做一簡單描述，其後，將這些理論與相關研究及德國教育系統的特徵加以結合，試圖提出一較全面性的架構來理解德國教育系

⁷ 情況當然並不完全如此悲觀，譬如因性別或宗教而有的不平等現象，在參與結構上的確具有顯著的改變，只是在某些層面上仍然無法完全撼動舊有結構。

統中階級不平等的分配現象。

一、教育社會學中的兩條解釋路徑

教育社會學中關於階級與教育機會不平等的研究，有各種不同的理論進路。不過，在此主要討論其中經常被使用的兩條路徑：社會化及教育決定行為之研究。前者以英國教育社會學家 B. Bernstein 對言說形式的分析，以及法國社會學者 Bourdieu 的文化再製論為代表；⁸後者則以法國社會學者 R. Boudon 的論述為主用來解釋教育機會的社會不平等之產生與再製。此外，本文亦指出 D. Gambetta，以及 R. Erikson 與 J. O. Johnson 的解釋觀點與 Boudon 的差異所在。

本研究之所以選擇這兩條路徑加以說明，是因為兩者各代表教育研究的微觀與鉅觀層面，而這對於階級與教育機會分配關係之了解，以及本研究所要發展的綜合解釋模式，都具有莫大的啟示。

社會學對教育機會不平等分配的研究中，早期主要是依循社會化的理論，來解釋家庭與學校對社會不平等的再製。在此觀點下，價值取向、教育觀念或教養方式等，都具有強烈的階級性，因此，不同的社會階層在教育子女上自然提供不同的社會化過程。例如 Rolff 在其 1967 年所出版的《社會化及透過學校的檢選》（*Sozialisation und Auslese durch die Schule*）一書中，就很清楚地指出，社會階級屬性、學校成就機會以及社會分派間，此三者彼此相繫。而學校的配置非但不利於低階層背景的孩子，並且在與不同家庭背景的孩子之互動上，學校之作為亦因此有所不同。在兩者交相作用情況下，透過學校的檢選過程，使得階級的不平等分配與既有的社會階層結構，幾乎處於停滯狀態（Kristen, 1999; Rolff, 1967）。

此外，在同一進路上，Bernstein 則從語言行為的階級屬性來討論此問題。

⁸ Bourdieu 所提出的文化資本論所指的是一種受到社會階級、種族與父母親教育程度影響，而藉由代間傳遞且深深內化於個體之內的明確系統，因此，其分析的範圍並不僅侷限於階級之上。而從 PISA 或其他研究者的相關研究中亦清楚顯示出，種族與教育機會不平等間的關聯，也往往與階級屬性相結合，而形成更複雜的面貌。

Bernstein 在 1960 及 1970 年代所提出的符碼理論中，區分了中產與低階所使用的不同的語言類型，來解釋學校成就所呈現出來的階級差異。對 Bernstein 來說，這兩種階層所使用的語言，其實各自表達了不同的生活世界及生活方式。問題在於，低階孩子所使用的限制型的符碼（restricted codes），讓他們在學校的學習中面臨了雙重難題：一是語言所造成的認知貧瘠，使其缺乏多層次及抽象思考；另一則是語言對於上課之內容所帶來的障礙。相反地，中產階級所熟悉的去脈絡化、意義獨立的精緻型符碼（elaborated codes），卻是學校教育的主要符碼類型，使得其子女因此在學業成就上有較佳的表現（Büchner, 1985）。

較晚近出現的，而其理論之涵蓋面向也更廣的是以 Bourdieu 為代表的文化再製理論。Bourdieu 和 Passeron 在 1960 至 1980 年代，根據法國社會現象的研究，提出了將個體分派至不同教育機構的社會機制之解釋。在這段期間其所出版的兩本重要著作為：《教育特權與教育機會》（Bildungsprivileg und Bildungschancen），此書出版於 1964 年，主要是以大學中的階層分配狀況之相關數據為基礎，例如就讀科系、家庭財務支持，以及中輟率等的比例，而提出其論點，認為社會系統透過教育體系以獲得其合法性。教育系統藉由其傳授的內容，去確認社會的結構與其機制（Bourdieu & Passeron, 1971）。另一本則是出版於 1970 年的《秩序的維持》（Die Aufrechterhaltung der Ordnung）。⁹此書主要是以前者的立論與假設為基礎，加以擴充與證明，進一步探討選擇的機制，以及其掩飾方式與在社會中的功能（Wenske & Pohl, 2005）。另外，Bourdieu（1973）於《文化再製與社會再製》（Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion），以及 1983 年所發表的〈經濟資本、文化資本、社會資本〉（Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital），則是其理論中極重要的代表著作。

綜合這些著作的重點，Bourdieu 對於家庭背景與教育機會間的關聯，可以從兩方面來闡釋。一方面，Bourdieu 的分析焦點放在不同階級所具有的家庭配備差

⁹ 1971 年德國「馬克斯－普朗克教育研究所」（Max-Planck-Institut für Bildungsforschung）將兩書合併出版，稱為《機會平等的幻覺》（Die Illusion der Chancengleichheit）。

異。他以經濟資本、社會資本與文化資本來說明不同的家庭資源之配置。不同階層的家庭因為所帶有的「經濟」、「社會」與「文化」資本不同，因此，對於其子女在教育投資、習性養成及相關資源之提供上，自然產生莫大差異。這也同時意味著，來自不同階級家庭背景的子，經歷了相當不同的社會化過程，而此社會化的過程最後所陶養出來的習性（*Habitus*），也就自然具有強烈的階級色彩（Bourdieu, 1983; Bourdieu & Passeron, 1971）。

然而，若要進一步去理解教育機會與階級之間的關聯，那麼另一個切入點則是，檢視教育機構的性質，此為 Bourdieu 再製理論的重點。對 Bourdieu 來說，教育系統並非階級中立的機構，而是中產階級文化資本制度化的機制。學校中的教育課程內容與組織、學校對學生的選擇與淘汰，以及考試與文憑的授予等等運作機制，均有利於原本擁有豐富文化資本的宰制階級，而學校中用來衡量學業成就的相關標準，也並非客觀之準則，而是以菁英文化為取向。此外，學歷變成了衡量能力的標準，這種能力上的分類被賦予神聖性，同時也成為決定高低順序之機制。教育資格變成了取得重要社會位置之資產，上層階級因此更加願意傾力投資孩子的教育（許弘儒，2004；Schimpl-Neimanns, 2000）。由此看出，教育系統傾向再製文化資本之差異，而非根本地去改變不平等的階級結構。透過文化資本的中介，教育系統乃成為社會再製的機制，並且繼續維持階級間不平等的機會分配（Bourdieu, 1983; Bourdieu & Passeron, 1971）。

社會化的研究所提供的解釋架構，所涉及的層面比較是框架條件的部分。也就是說，因為家庭的社會位置不同，以及學校機構本身的運作方式，使得個體所帶有的不同條件，在學校場域中繼續膨脹發酵，終致造成學業成就以及教育參與上之落差；但另一派的解釋論點則是從微觀社會學的角度出發，亦即將焦點放在教育決定之行為上，試圖說明教育選擇所涉及的相關面向，以及不同階層間在做決定時的考量差異。這一派解釋途徑中，重要的代表有 Boudon、Gambetta，以及 Erikson 與 Johnson。

三者的解釋模式之主要差異，在於著重的面向不同。簡言之，其分析的出發點在於，認為社會背景並不能當成是單一的解釋變項，而是提供一結構性的脈絡，行為者的決定過程即在此脈絡中發生。教育進程可以看成是一連續性的決定過

程，在每個決定點上，家庭必須選擇去留，而此去留之決定，則是各種不同因素交相作用的結果（Kristen, 1999）。

在 Boudon 於 1974 年所提出來的模式中（見圖 6），認為家庭背景在社會化、教育費用及對教育收益之考量不同，而將這些面向所帶來的影響效果區分為家庭背景的初級效果（primmärer Herkunftseffekt）與次級效果（sekundärer Herkunftseffekt）。前者指的是文化背景上的階層差異對學業成績的影響；後者則指出社會出身背景在個別教育階段時，對教育決定的影響。

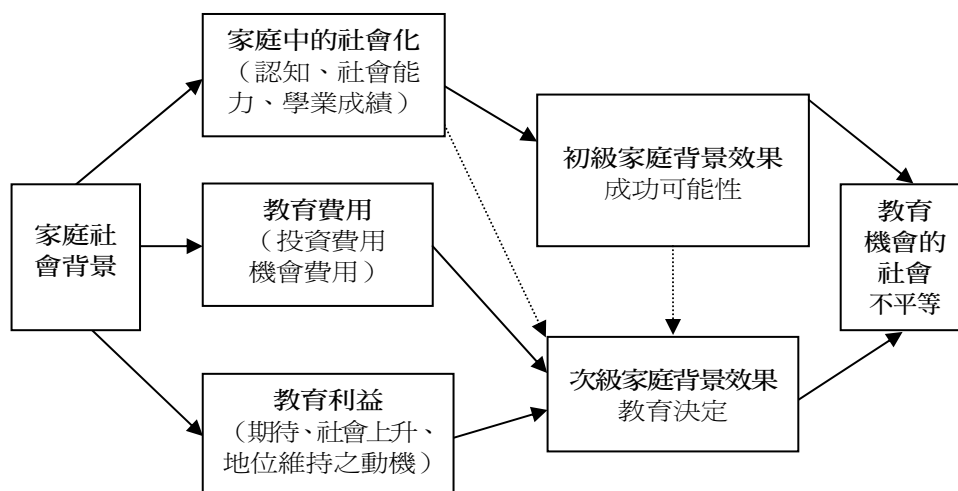


圖 6 Boudon 解釋教育機會的社會不平等之產生與再製模式

資料來源：出自 Middendorff (2007: 31)。

Boudon 所提出的這個解釋模式可以當成是一個很基本的架構，用以理解家庭背景對教育機會不平等的作用方式。不過，Boudon 的解釋模式上，有些面向並未予以考慮，譬如 Gambetta 在之後所提出的教育決定之研究中，則又另加入了優先性的考慮（Kristen, 1999）。因此，以下試圖將社會化理論與教育決定論的要點加以統合，並配合德國教育系統的特徵，試圖較清楚地去理解為何在德國的教育機會分配上，會有強烈的階級差異之存在。

二、德國教育機會階級差異之綜合解釋

當 PISA 成績揭曉後，在一片反省檢討聲浪中，三分學流以及半日制學校又再成為備受攻擊的焦點。當然，也有論辯者提出，雖然實行綜合學制的芬蘭在三次測驗中都表現突出，但同樣的，有著類似教育系統的希臘成績卻也平平。此外，若說德國因為授課時數太少而使得學生成績不佳，但芬蘭從 7 到 15 歲，整體的授課時數都遠低於德國。因此，這些單一面向的比較，其實都無法真正涵蓋教育成就的差異。

不過，雖然個別因素缺乏整體之解釋力，但卻不失做為理解的觀察點，而更重要的是，如何將這些單一面向予以整合，才是理論所需努力的目標。原則上，半日制的學校設計以及三分學流系統，的確在分析德國教育機會不均等的分配上，是兩個重要的制度性特徵。不過，這兩個特徵需要進一步與前述所提及的教育社會學之解釋加以接合，才更具解釋力。以下即先嘗試在制度特徵下，將前述理論加以納入考量，之後則進一步提出綜合性的觀點。

（一）半日學校與社會化

德國傳統的中小學以半日學校為主，因此，學生全年的上課時數不管在哪一個階段都遠遠低於 OECD 的平均值。以 7、8 歲與 15 歲學生的全年上課時數為例，OECD 各國的平均分別為 758 與 910 小時，而德國則僅有 631 與 892 小時(OECD, 2006)。

雖然半日學制的安排，有其特定的社會歷史淵源。不過，其所展現出來的教育思考是，將學校視為知識傳遞之處所，至於其他教育功能則交給家庭。在這樣的制度設計下，Bourdieu 的理論，或者是社會化的分析，在理解階級間的教育成就差異是很有解釋力的，因為在日益複雜且競爭的社會情況下，貧富階級間對子女教育投資的差異，以及在整個教養社會化的過程中，透過各種資本所累積出來的習性，都因此更具階級性。

這種因為階級所帶來的差異，與學校的功績取向結合，形成了一不利於低階層背景學生發展的機制。Büchner (2003) 以馬拉松長跑的譬喻，來描述不同背景學生在學校此種功績化的取向下，所必須面對的教育處境。他認為學生進入學校

後，就如同參與在長程的馬拉松競賽中。表面上，學生皆為選手，競賽規則亦公平合理。但重點是，有些參賽者在進入賽程前，可能就被訓練成馬拉松選手，或者已具有拳擊、游泳選手等訓練背景。放在 Bourdieu 的概念下來理解，那些馬拉松、游泳或拳擊選手，其實就是帶有強大文化、社會與經濟資本者。因此，若把教育進程看成是從初等一直延伸到高等教育的競賽，那麼這些選手往往能如魚得水，一路抵達終點而獲得獎牌。但對來自其他背景之學生，早在許多中間路途上，因為不堪負荷而退出競賽。

德國半日學制的問題就在於，階級差異很難透過短短四年的半日制初等教育系統加以平衡，而且即便學校有意透過各種促進措施來弭平階級間的不平等，然而，四年之後的分流體系立即接續而上。學生尚未從教育系統中獲取平衡之資源，就將因為學習表現而被加以分隔，進入不同的中等教育歷程。如此，使得階級之間教育參與的鴻溝，隨著教育程度之上升而愈擴大。

（二）分流與教育決定

比起許多國家來說，德國的學生在相當早的階段就必須面對人生未來職業取向的選擇。雖然因為某些邦引入定向階段，或因柏林與布蘭登堡兩邦之小學將延至六年，而使得某些學生多了兩年的準備時間，但大部分的學生都在小學四年級時，就得面臨進入何種類型的中等學校之決定。至於高等教育階段，具有資格的學生也必須在傳統大學與專業高等學院之間進行抉擇。因此，在理解不同社會群體在教育結果上所呈現出來的差異，就必須把制度性的特徵，與個人的教育決定同時放在一起考量，¹⁰而後者也是德國晚進許多相關研究著力之處。

對於德國的分流制度，許多研究早已提出批評。在 OECD 於 2006 年所出版的教育報告中，就直指分流系統是使得德國教育展現出不平等分配的最重要因素，並且認為此結構性因素無法藉之後的教育歷程予以平衡（OECD, 2006）。而 Sinn（2006）亦認為，三分系統不但沒能改善不均，反而增加不平等，早應丟於歷史的垃圾桶中。

¹⁰ 這裡所謂的「個人的教育決定」，在進入中等教育前，由於學生年紀尚幼，所以其實往往是家庭的決定。

分流制度除了因為太早決定孩子的未來定向之外，提早分化亦加深了家庭背景對學生學習之影響，而且，在不同的學校類型中所習得的知識與認知發展，進一步影響了未來在教育進程中的不同機會（Schütz, Ursprung, & Wößsmann, 2005）。

此外，正如 Baumert 等研究者所指出的，影響初等至中等教育的決定因素有三項：學生成績、家長意願和教師推薦，而此三項因素皆與學生之社會背景有關（Baumert et al., 2005）。以 R. Lehmann 和 R. Peek 的研究為例，他們在 1997 年針對漢堡所有的初等教育機構進行一項大規模的研究，其用意即在探討哪些因素會影響學生由初等教育進入中等教育時，教師所展現出來的推薦行為。研究結論為：教師評定的成績與學生實際上的能力、學生所獲得推薦的學校類型間，存有落差。亦即，在同樣能力之前提下，低階家庭之子女所獲得的成績較低，也就表示，他們需要表現得更好，才能取得進入更高資格之路徑。以具體成績為例，學生獲得推薦進文理中學的平均成績為 78 分，但父親若為文理中學畢業者，其子女成績平均只要 65 分即可獲得推薦；反之，若父親未具中等學校畢業資格者，其子女平均成績需高達 98 分才可能獲得推薦（Radtke, 2004; Wolter, 2006）。此研究亦指出，高階社經背景的父母傾向將孩子送往高等學校，即使教師並未做出此種建議；而低階層家庭則往往遵循教師建議，讓孩子就讀教師所建議之學校類型。

而且，即便具有同樣的資格，不同階層在做出教育選擇時，往往有不同的評估。因此，情況其實正如 S. Keller 與 Z. Marisa 在 1964 年所提出的「社會位置理論」（social position theory）中所指出的，要達到同樣的教育資格所需面對的處境，與所需克服的困難有很大的社會差異（Kristen, 1999）。因此，所謂的要求度並不是一絕對的標準，而是相對於社會位置而有不同。

在 Boudon 所提出的解釋模式中，家庭社會背景透過教育費用——教育投資、機會損失——以及教育利益——期待、社會提升、地位維持之動機——而影響教育決定。而 Gambetta 則從下面三個面向來考慮個人的教育決定（Kristen, 1999）：其一是推力（Push-Faktoren），在此面向上，教育被看成是一種消費財，因此，推力指的是在做決定時所必須面對的經濟、制度及文化上的限制；另一是拉力（Pull-Faktoren），相對於前者，教育被看是為投資財，拉力指的是對不同的選擇

所可能帶來的成功比率加以理性的評估。前兩個面向與 Boudon 的解釋相近，比較特別的是第三個面向，有關個人優先性或計畫的考慮，對 Gambetta 來說，這個面向除了與前兩者相關外，次文化的價值、相關團體的效果等，也會帶來一定的影響力。

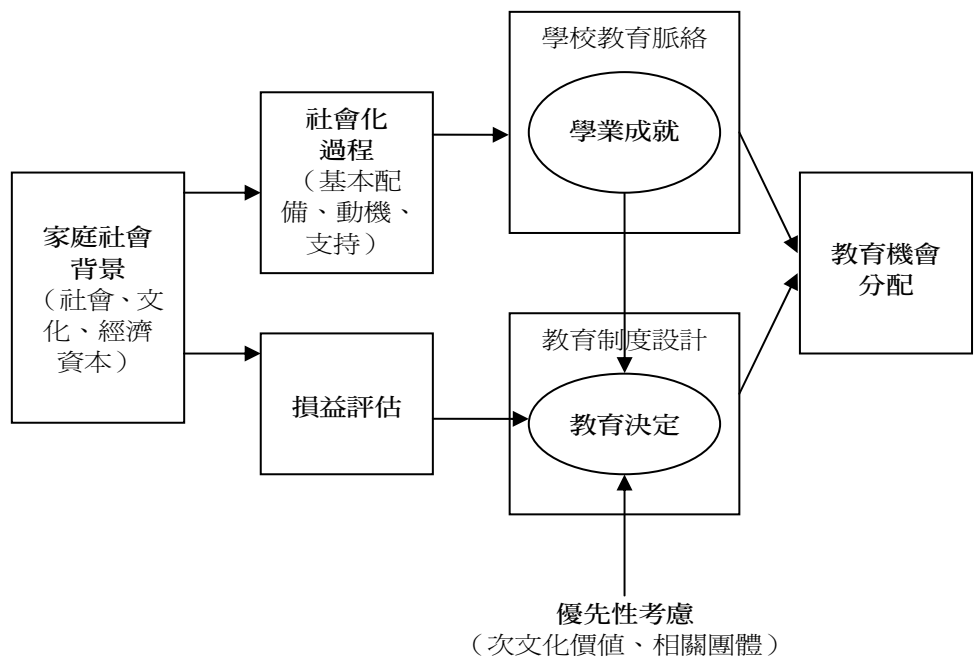
R. Breen 與 J. H. Goldthorpe 所提出的解釋，亦是將教育進程看成是由一連串不同過渡階段所構成之決定過程。在每個分支點上，都得面臨離開／就業、留下／成功、留下／失敗三種可能；而影響教育決定的因素則包括風險評估及地位維持之動機、學校能力及成就期待，以及相應的資源配備（Kristen, 1999）。

Müller 與 Pollak（2004）即遵循 Breen 與 Goldthorpe 所提出的模式，一方面假設不同社會階級對於特定教育資格的市場價值有不同的判定；另一方面則就德國職業訓練系統之特性，以及傳統大學與專科高等學院之差異切入，從此兩面向共同來分析呈現在後期中等及高等教育的教育參與及結果之差異。就前者而言，他們認為低階社經背景在評估選擇時，損失被看得比獲益更重要。因此，家長及孩子關心或選擇的是阻止向下流動而非引導向上提升之教育層級。而德國的職訓系統，正是一為勞工階級設計的良好機制，其提供了一「安全網」，保護低階社經背景的孩子不至失業，或僅取得不需技能之工作。也因此，在中等教育階段，低階社經背景的學生大多選擇進入主幹中學，之後接繼進入二元職業體系；而到了高等教育階段，雖然低階社經背景的學生亦取得大學入學許可，但其往往很容易捨棄傳統大學之路，而進入專業高等學院就讀，或在非高等教育領域之機構接受職業訓練，以獲得保障。

三、整合模式之提出

家庭社會背景與教育機會差異之間，並非一單線前進的關聯，而是透過許多中介變項之結合，而在不同國家形成不同的樣貌。德國教育制度中的半日學校與分流制度設計此兩項特徵，很清楚地指出了影響教育機會分配的兩項重要因素：家庭的社會化與教育決定。然而，除此之外，還有其他作用力在其中發酵。從前述有關的理論及相關研究的討論中，本研究試圖將其所涉及的多種層面加以整合，提出一新的模式，用以解釋教育機會所呈現出來的階層不平等之分配狀況

(如圖 7)。



圖示說明：→代表影響方向

圖 7 階級與教育機會不平等之整合性解釋模式

這個模式所要解答的問題是：家庭社會背景究竟如何影響教育機會分配？亦即，在此模式中，最左邊的端點，究竟經歷了什麼樣的歷程，而形成了此模式最右邊的結果。

以 Bourdieu 的理論為基礎，家庭社會背景的差異，意味著其所帶有的經濟、社會與文化資本不同，而這樣的差異對個體所產生的影響，主要可以分成兩個面向來看：其一是社會化的過程。在整個教養的社會化過程中所涵養出來的基本配備（如學習能力、思考方式、語言習慣、特定技能）、動機（如學習期望、成就追求），以及從家庭中所獲得的學習支持等，在在對於學生在學校的學習成績有重大的影響，此即圖 7 中所標示的，社會化過程影響教育成就。然而，影響教育成就的因素當然不僅僅來自家庭。學業成就之呈現，主要是發生在學校的教育脈絡中，

社會化對學業所帶來的影響，是在學校脈絡中被強化或轉化。亦即，如果學校對弱勢學生提供足夠的支持性措施；教師的專業素養與能力能夠意識並針對學生的個別差異給予適切的輔助，而且與學生的互動不受學生家庭背景的差異所影響，而在對待與評定上公平視之，或者，學校在行政與課程上具有足夠的自主性，能夠因應學生的狀況有所調整，而不受統一的規定所牽引等，如此，弱勢學生的學業成就就有可能獲得提升的效果，而在教育機會上得到較公平的分配。反之，則可能進一步強化家庭社會化對學業成就的影響，而使得不平等的現象更形嚴重，如同之前所描述的德國的狀況一般。這是此解釋模式的上半部分。

而家庭的另一個作用面向則在於教育決定上，亦即此模式的下半部分。家庭背景對教育決定的影響，主要是透過家庭對於損益的評估，即如之前 Boudon 的理論所揭示出來的，舉凡家庭對於社會地位維繫的強烈度，或者對於當前的選擇與未來的風險、利益的不同評估等，都會影響所做出來的教育抉擇。可是，亦如同學業成就是在學校脈絡中被決定般，個體或家庭的教育決定亦非真空下的選擇，而是發生在教育制度所提供的外在條件框架下。這個外部框架可以看成是行為決定的外在限制，或者是以做為決定時的考慮面向。以德國而言，指的是教師在推薦上所扮演的角色，以及不同教育途徑（文理／實科／主幹中學、大學／專業高等學院）的規劃與相應這些途徑所必備的要求。此外，學生在校的學業成就，以及 Gambetta 所提出來的優先性之考慮等，亦是另外兩項影響教育決定的重要因素。

總結而言，家庭的社會背景其實是藉由兩條管道影響了之後的教育機會分配：一是透過社會化過程影響學業成就，另一則是經過損益評估而使個體做出不同的教育決定。不過，從這個模式中還可以看出，家庭的社會化也透過了學業成就而間接影響了教育決定。但家庭在這整個過程中，並非處於獨佔地位，而是在某種程度上必須與外在的其他力量加以競逐。學校脈絡、教育制度設計，以及相關團體或次文化價值等優先性的考慮，亦在教育機會的分配上具有一定的作用力。在這些各種因素的角力之下，最後呈現出來的則是教育機會的分配狀況。

這個解釋模式基本上是彙整了之前所提到的各種重要面向。它的形貌類似 Boudon 所提出來的模式，但把外在的制度性條件與優先性對教育決定的影響納入

考量，因為正如同 Kristen（1999）所說的，教育路徑繫於許多決定，但此決定非僅由個人所做，亦與其他個人、集體組織之決定相關。此模式與 Boudon 的另一個差異是，認為最後影響教育機會不均的兩項主要因素是學業成就與教育決定。

不過原則上，這樣的解釋模式有其一定的侷限性。它的作用不在做出精確的宣稱，而在於提供一理解性的架構。在此架構之下，雖然無法細緻地去解釋不同變項間究竟比重、相關度如何，也未放入更大的整體社會、經濟變遷脈絡之中，同時亦無法關照到在時間延展中的變化過程，可是卻在某種程度上，指出相關研究在進行此議題探討時必須考慮到的切入點。也因此，亦為相關的教育改革指出著力點。因為不管在學業成就上，或者教育決定上，教育體制本身都帶有著舉足輕重的影響力，也因此有可能透過制度性的設計與措施，施加其力量。雖然也許並不完全能夠與家庭所帶來的影響抗衡，但至少可以打造出一個利於來自弱勢階級家庭背景的學生，得以改變其發展可能性的空間。

肆、結語

經過 2000 年 PISA 震撼之後，德國在學前、初等、中等及高等教育上，都提出了不同的改革重點與措施。例如在初等及中等教育階段引入教育標準、教育監控、全日學校、能力促進措施等（余曉雯，2008）。不過，備受爭議的三分學流制度卻依然在飽受批評當中，屹立不搖。

Bauer 與 Bittlingmayer（2005）認為，德國目前在進行教育改革時，必須堅守兩個基本準則：其一，以解放性的教育為目的，而不應將教育縮水成經濟可用的知識；其二，努力減少教育歧視，以社會補償取代學校檢選。若以此兩個準則來檢視上述所提及的幾項改革措施，那麼只能說，全日學校與能力促進措施，算是符合第二項準則。至於教育標準或教育監控的實行，在很大程度上，也只能看成是用以提升學業成就的手段，而無法帶來解放性的教育，亦未能更動原來檢選性的制度。

此外，正如德國教育論壇（Forum Bildung）在其所提出的《教育機會促進》報告書（Förderung von Chancengleichheit）中所說的，支持機會平等意味的是，

對抗阻礙個人同等參與教育及獲得最適化支持的障礙（Forum Bildung, 2001）。因此，除了教育制度內的種種改革措施刻不容緩外，還必須進一步將學校與學校外之機制加以接軌，將學前階段與家庭之促進一起納入考量，才有可能逐一鬆動各種造成教育機會不平等之環節，進而發揮點、線、面之串接功能，如此才有可能撼動積之已深之不平等結構，讓個體透過教育歷程而獲得生命最大的開展。

除了在實務上指出可以努力的方向，就研究方法而言，本研究很重要的目的在於，立基於德國的教育狀況，並且參酌過去相關的社會學理論，針對其所呈現出來的階級之間的教育機會不平等現象，提出綜合性的解釋模式。因此，這套解釋模式雖然具有強烈的德國在地性，但卻在某種程度上可以看成是一整合性的理解架構。從這套理解架構中可以試圖去解釋，為何在不同的國家中，家庭階級背景對教育機會分配之影響，具有相當大的程度差異。以芬蘭而言，從初等到中等教育完全不分流的教育制度，即與德國初等教育四年級之後即進行分流的設計，讓家長與學生面對很不一樣的教育決定之脈絡，而這僅是影響因素中的其中之一點。若要對此差異做更全面的解釋，則必須針對其他層面做更細緻的考量。此即本研究的另一用意。亦即指出未來相關研究可以著力的切點：在多面向的各種實證研究基礎下，進一步結合當地特殊的教育情境與脈絡，以期能針對教育機會分配現象提出更具說服力與在地性的說明。

參考文獻

- 余曉雯（2007，11月）。德國教育系統中機會不平等現象之探討。論文發表於國立臺灣師範大學教育系主辦之「公義社會與教育行政革新」國際學術研討會，臺北市。
- 余曉雯（付梓中）。德國大學與研究所制度。載於王如哲（主編），各國大學教育制度。臺北市：高等教育。
- 許弘儒（2004）。Bourdieu 的「文化資本」概念及對教育機會均等的解釋。教育研究資訊，12（3），75-102。
- 陳惠邦（2001）。德國教育。臺北市：師大書苑。
- 張明輝（1978）。教育機會均等理想與高等教育發展趨勢。國教月刊，25（78），20-31。
- Ammermüller, A. (2005). *Educational opportunities and the role of institutions*. Retrieved July

- 16, 2006, from <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf>
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Eds.). (2001). *PISA 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde*. Retrieved February 15, 2008, from <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=materialien&lid=14265>
- Bauer, U., & Bittlingmayer, U. H. (2005). *Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform*. Retrieved July 18, 2007, from http://www.bpb.de/publikationen/8DRUU0,0,0,Egalit%E4r_und_emanzipativ:_Leitlinien_der_Bildungsreform.html
- Baumert, J., Cortina, K. S., & Leschinsky, A. (2005). Grundlegende Entwicklungen und Stukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In K-S. Cortina, J. Baumer, A. Leschinskz, K-U. Mayer, & L. Trommer (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 52-147). Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1973). *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-198). Goettingen: Schwartz.
- Büchner, P. (1985). *Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 5-23.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, & Frauen und Jugend (2002). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie: Folgerungen aus derPISA-Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Forum Bildung (2001). *Förderung von Chancengleichheit-Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung*. Retrieved July, 20, 2007, from <http://www.forum-bildung.de/bib/material/chancen-empf.pdf>
- HIS (2006). *Bildungsbeteiligung und soziale Zusammensetzung. Ergebnisse der 18 Sozialerhebung*. Retrieved October 18, 2007, from http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Vortrag_Middendorff_WiKo_Soz18_Bildungsbeteiligung.pdf
- Krais, B. (1994). Erziehungs-und Bildungssoziologie. In H. Kerber & A. Schmieder (Eds.), *Spezielle Soziologie* (pp. 556-576). Hamburg: Rohwolt.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit-ein Überblick über den*

- Forschungsstand*. Retrieved October 18, 2007, from www.mzes.uni-mannheim.de
- Mayer, K. U. (2005). Das Hochschulwesen. In K.-S. Cortina, J. Baumer, A. Leschinskz, K.-U. Mayer, & L. Trommer (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 581-624). Hamburg: Rowohlt.
- Middendorff, E. (2007). *Bildungsbeteiligung und soziale Zusammensetzung. Ergebnisse der 18 Sozialerhebung*. Retrieved March 1, 2008, from http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Vortrag_Middendorff_WiKo_Soz18_Bildungsbeteiligung.pdf
- Müller, W., & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(1), 1-42.
- Müller, W., & Pollak, R. (2004). *Class patterns in post-secondary and tertiary education in West Germany*. Retrieved July 18, 2007, from <http://www.sidos.ch/method/RC28/abstracts/Walter%20Mueller.pdf>
- OECD (2006). *Education at a Glance 2006*. Retrieved December 16, 2006, from [http://www.crue.org/pdf/Informe%20OCDE%202006%20\(Education%20at%20a%20Glance\).pdf](http://www.crue.org/pdf/Informe%20OCDE%202006%20(Education%20at%20a%20Glance).pdf)
- Prenzel, M., Burba, D., Carstensen, C. H., Drechsel, B., Ehmke, T., Heidemeier, H. et al. (Eds.). (2004). *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Retrieved June 28, 2007, from http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung_2003.pdf
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion Von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS-Beiträge*, 23, 143-178.
- Reimer, D., & Pollak, R. (2005). *The impact of social origin on the transition to tertiary education in West Germany 1983 and 1999*. Retrieved January 8, 2008, from <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-62.pdf>
- Rolff, Hans-G. (1967). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund-Verl.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 636-669.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2005). *Education policy and equality of opportunity*. Retrieved July, 18, 2007, from www.CESifo-group.de
- Sinn, H-W (2006). *PISA und die deutsche Drei-Klassen-Gesellschaft*. Retrieved June 28, 2007, from http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoHome/B-politik/05stp/_stp?item_link=

stp073.htm

Teichler, U. (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch*. Frankfurt: Campus.

Wenske, Ch., & Pohl, C. (2005). *Reproduktion sozialer Ungleichheit nach Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron*. Berlin: Humboldt-Universität.

Wolter, A. (2006). *Still ruht der See-Hochschulzugang und soziale Ungleichheit*. Retrieved June 28, 2007, from <http://www.gew.de/Binaries/Binary5543/wolter.pdf>