

# 精英主義與均等主義之間

## 尋找《教育改革建議》的理論基礎

### 摘要

在教育統籌委員會發起的《教育制度檢討》的政策議論中，湧現了兩個對立的議論題旨——精英主義與均等主義。本文旨在釐清這兩個看似互相衝突的教育政策取向的含義。取材自社會分層及教育社會學的概念及理論，本文將建構一個精英主義與均等主義的分析架構，並以本港及外國教育政策來說明其中的各個度向及取向，為香港教育制度檢討的政策議論提供理論基礎。

1991年1月教育統籌委員會發表了自香港特區政府成立以來第一份政策文件，名為《廿一世紀教育藍圖：教育制度檢討——教育目標諮詢文件》（以下簡稱《教育目標諮詢文件》）。《教育目標諮詢文件》引起了香港社會一陣熱烈的議論，結果在諮詢期結束前，共收集了一萬四千多份意見。在是次教育目標的議論中，其中一個湧現的課題是精英主義與均等主義之辯。

這個課題首先出現在1月25日在灣仔會議展覽中心舉行，由教統會主辦的《教育目標諮詢文件》大型研討會上。會上其中一位主講嘉賓，立法

會商界代表田北俊猛烈批評在普及教育下，香港大學生的水平日漸下降，連最基本的「兩文三語」亦掌握不好，所以他建議倒不如恢復「精英制」。他主張：「寧可培訓出一千名精英，比培訓出一萬個庸才還要好」。<sup>1</sup>會上教統會主席梁錦松則表示不認同「精英制」，並呼籲教育界在往後的學制改革中，要好好搞清楚何謂精英主義。<sup>2</sup>其後，教育統籌局局長王永平以一篇署名文章加入討論。王局長先為精英下了以下的定義：「『出類拔萃者』為『精英』」。繼而再指出

精英應無分界別，田北俊議員是工商界的精英，李卓人議員是勞工界的精英。大學教育也不是培養精英的唯一途徑。所以，大學畢業的劉慧卿議員是精英，不是大學畢業的陳婉嫻議員也是精英。（王永平，1999）

事實上精英主義與均等主義之辯不時在香港教育政策中湧現，而且每每出現意念混淆，論點糾纏不清的現象（參考曾榮光，1998，第10、11、13章）。因此，筆者想在進入實質改革方案討論之前，不妨先弄清楚精英主義與均等主義究何所指。本文的目的旨在釐清精英主義與均等主義的意義及度向，再建構出一個分析架構，以便在往後有關教育政策設計的討論過程中不致出現誤解。

## 精英的定義

精英是一個相對的概念，相對於「普通人」才會出現精英。正如著名社會學者 C. Wright Mills 所言：「精英是一群個人，他們所佔據的地位使他們可以超越普通人所處的尋常處境」（Mills, 1958, pp. 3-4）。然而這個定義需要一個重要的補充，就是「超越」的意義為何？根據另一位社會學者界定，「精英是指那些行使權力與影響力的個人，而這些權力與影響力是建基在他們控制了較大比例的社會資源」（Etzioni-Halevy, 1993, p. 29）。簡言之，精英是擁有超然地位的個人，並且擁有由這地位而衍生的權力、影響力及社會資源控制權。但以上對精英的理解只是從結果及地位兩方面入手，未有考慮精英本身所具備的才智與優點。這正好引出精英理論的一個矛盾，正如 Pareto (1935) 指出，社會上享有精英地位與特權者未必是最有才智與能力的人；同樣道理，具才智與能力的人又未必一定能進入精英的位置。這點帶出了精英分析的另一個度向，就是精英的選拔過程，即分析精英的選拔是否以相關的才智與能力為基礎，抑或是建基於其他不相關的因素，如世襲關係，這正是 Pareto 所謂的精英更替（circulation of elites）的問題。

從以上精英的定義出發，我們得知精英的分析大致可劃分為兩個度向：（1）分析精英的地位與結果，及（2）分析精英的選拔過程。前者是分析精

英所享有的特殊地位與權力的性質；後者是分析獲取精英地位的過程。例如以上王永平局長所列舉的立法會議員都是香港社會中的政治精英。他們享有較一般普羅市民更大的政治權力，如立法權、審核政府財政預算權等，同時他們獲取這些地位的過程是源自立法會的選舉結果。因此我們可以說，他們的精英地位無論在結果與過程兩方面都是合法和合理的。根據精英結果與過程這兩個分析度向，我們可以對精英主義作進一步的釐清。

## 精英的結果分析

首先，就精英地位與權力的結果分析，我們又可再進一步細分為三個次度向（sub-dimensions）。第一是精英的制度領域（institutional domains）的界定。在現代社會中，不同制度領域均已建立其自身的精英層級，因此在分析精英的地位與待遇時，必須界定清楚其所屬的制度領域。<sup>3</sup> 例如，王永平局長就田北俊與李卓人的類比，基本上是把多個精英制度領域混淆了。因為若在政治制度領域而言，田北俊與李卓人同屬政治精英，然而把田北俊在工商界的精英地位與李卓人在勞工界的精英地位混為一談，根本就是分析度向的混淆。這樣，我們不難察覺，王局長所謂「精英應無分界別」的論點，根本是錯誤的，因為任何精英的地位與權力的分析，都必須先界定清楚其所屬的制度領域或界別。

當界定清楚精英的所屬的制度領域後，第二個分析次度向就是領域內的結果分析（intra-domain analysis），即分析在指定制度領域內，是否容許精英存在？若是容許，要進一步分析的是精英地位所引的特殊待遇及／或權力的質與量為何？這些質與量又是否合理？例如，在民主政治制度內，我們必須解答是否容許政治精英的存在，這基本上是直接參與民主（direct-participatory democracy）與間接代議民主（indirect-representative democracy）間的爭論（Held, 1987）。其次，即使接受了代議民主制，我們仍然需要知道這些代議制度下的精英（如立法會議員）所擁有的權力（行政權或立法權）及待遇（如議員津貼）是否合理。又例如在經濟制度領域內，我們分析的課題是（Wright, 1994）擁有生產資料或特殊生產知識與技能的個人，是否應較其他參與生產者，分配到更多的生產成果？甚至擁有生產成果分配的決定權？這正是資本主義與社會主義以至共產主義者之間的爭論。就社會主義者而言，他們的信念及行動，是要減少或完全消除在經濟制度領域內的精英地位、權力與待遇，追求生產成果分配上的均等主義；相反，資本主義支持者卻相信由生產資料擁有者（即資本家）支配生產成果的分配，甚至取得較大比例的生產成果都是絕對合理的。

然而當我們把以上的分析轉移到學校教育制度的領域內，問題就不再這樣壁壘分明了。在學校

教育結果上，根本不可能實現完全的均等主義。任何一群同年齡的學生，在學業成績上必然有差異，換言之，教育結果必會出現高低、上下的差別，不可能實現絕對均等。因此更深層的問題是，在學校教育制度領域內，學業成績結果的差異是否應該加以強調，以至制度化成為教育待遇的差異？然而更複雜的是，上述問題根本沒有截然的是非答案，而是必須予以分段及不同程度的處理。簡言之，我們必須決定，在哪一個教育階段以後開始區分學生在學習結果上的差異？要作多大程度上的劃分？以及這些區分會被制度化為甚麼程度的教育待遇的分歧？

現時香港學校教育制度中，第一階段的制度層面上的學業結果劃分，出現在小六升中一的階段。在這階段學生的學業結果只會概略劃分為五個組別，而這種結果劃分在很大程度上是不會制度化為正規教育待遇上的分歧，因為絕大部分的升中生均可享有大致相同的中學教育待遇（這是就物質層面而言，如辦學的單位成本）。第二階段的學業結果劃分以至制度化為教育待遇上的分歧，出現在中四階段。在這個階段中，約有 10% 的適齡學生被排斥於正規學校教育制度以外，另外約有 5% 的學生雖仍然留在正規學校教育內，但卻不再可以享受政府資助的教育待遇，而需要自費在私立學校內繼續學業。第三階段的教育待遇分歧，在中五會考階段出現，這是香港學校教育過程內，最大規模的一次

教育待遇分歧。在這階段中，只有約 30% 的適齡人口可以修讀主流的預科課程，其餘的學生要離開正規的學校教育制度，此外，有部分學生會接受職業教育。第四階段的教育待遇分歧，是升讀高等院校的階段。在這階段只有約 18% 的適齡人口可以進入大學供讀學位課程，另外 7% 則可供讀文憑課程（sub-degree programs），換言之，香港約有 25% 的適齡人口可享用高等教育。而香港學制檢討的一個重要課題，就是要檢討以上各教育階段對學業結果以至教育待遇所作的區分，其程度和實質內容是否合理。

除了辨認清楚精英所處的制度領域及領域內精英結果的分析以外，精英結果分析的第三個度向是相互領域之間（inter-domain）的結果分析，即不同制度領域的精英地位與權力之間的相互關係。兩個最為論者採用的分析概念就是相互領域之間的地位凝固（status crystalization）與地位自主（status autonomy）（Etzioni-Halevy, 1993）。所謂精英地位及權力的凝固，是指不同制度領域的精英地位之間的一種互相繁衍（inter-generating）及互相加強（inter-reinforcing）的現象與趨勢，其結果使社會上不同制度領域的精英地位，由一群社會關係密切的個人所佔據。例如，不少美國學者指出，在美國社會中，經濟、政府、軍事等制度領域的精英地位，相當一致地被一群社會關係密切的個人所佔據，形成一個

「權力精英」( power elite )或「統治精英」( governing elite )的階層 ( Mills, 1958; Domhoff, 1983 )。香港社會學者在七十至八十年代的香港政治與經濟制度領域內，同樣發現明顯的地位凝固現象 ( Davis, 1977; Leung, 1990 )。不少社會學者均對這種精英地位凝固的現象加以批判，認為是不均等和不合理的社會現象，又指出精英地位的凝固會孕育出專制主義的精英制度 ( despotic elite system ) ( Etzioni-Halvey, 1993 )。相對於精英地位的凝固，有社會學者提出精英地位之間的相互自主 ( autonomy )，以及互相制衡 ( check and balance )。民主理論中的行政、立法、司法之間的三權分立，正好體現這種不同制度領域精英之間的相互自主與互相制衡的理念。這種精英之間的相互自主與制衡，並不限於政治制度之內，經濟、文化和政治制度領域之間的精英可以存在相互自主與制衡的關係，因而可以產生一種民主的精英制度 ( democratic elite system ) ( Etzioni-Halvey, 1993 )。

若將上述領域之間的分析應用到學校教育上去，我們不難察覺得到，在學校教育制度內精英地位的分配中，明顯存在制度領域的地位凝固現象，即在學校制度中取得精英地位的學生，每每是來自社會、經濟、文化制度中的精英分子的家庭。世界各國的實徵研究相當一致地顯示，學生的學業成就與其社會、經濟及文化背景有顯著的關連。<sup>4</sup> 針對



這種精英地位的凝固，大部分先進國家都在教育政策上，力求消除或減少社經背景對教育結果的影響。普及教育、強迫教育、補償教育可視為建立教育精英地位的自主及減少其他制度領域干預的政策手段。香港的學校教育制度亦存在顯著的學業結果與社經背景之間的地位凝固，並建構起以學業能力及與社經背景為基礎的「分隔性的精英主義」（曾榮光，1997）。這種「分隔性的精英主義」，正是香港學校制度檢討必須解決的問題。

## 精英的過程分析

在討論過精英結果分析的各個度向後，可以進入精英過程的分析。所謂精英過程的分析，是指在精英的培養和選拔過程中必須作出的各種取態及決策。在香港教育政策議論中，有關精英與均等主義的爭論，每每出現於把精英結果與精英過程兩者混淆起來，而引起不必要的誤解與爭拗。例如，王永平局長對劉慧卿與陳婉嫻議員的類比，明顯是把精英的結果與選拔過程混淆了。劉慧卿與陳婉嫻同是立法會的直選議員——政治領域的精英，在選拔過程中，「大學畢業與否」這個因素根本就不重要，甚至完全無關要旨，把她們類比為「大學畢業的議員」和「不是大學畢業的議員」，根本是一個莫名其妙的類比。而再據此推論為「大學教育也不是培養精英的唯一途徑」，就更是邏輯推論上徹底的錯誤。大學教育當然不是培養或選拔「民選政治

精英」的途徑，但大學教育卻是培養文化學術精英的主要途徑。王局長之錯誤在於把不同制度領域內的精英結果與過程來了一個大混亂。又例如，在是次教育目標議論中，工商界及一般反對普及均等教育的論者，指責在教育上實行均等主義，會形成不重競爭、造就庸才（mediocre）的「教育共產主義」和「鏟平主義」（馬家輝，1999；關平，1999），這很明顯又是一次教育結果與教育過程的混淆。他們所反對的明顯是教育結果方面的均等主義，然而在上節的討論中，我們已理解到普及與均等教育政策所追求的根本並不是，亦不可能是教育結果的絕對均等或「共產主義」。事實上，世界各國在本世紀以來所推行的各種均等教育政策（Organization of Economic Cooperation and Development [OECD], 1983），均旨在實現教育過程的均等主義，即給予每個學童均等的受教育機會。

在釐清了精英主義與均等主義爭論中，有關教育結果與過程兩個度向的分別以後，我們可以對精英過程的分析度向作進一步的說明。在精英過程分析中，我們可概分為以下三個次度向去分析：（1）培養及選拔過程中對培養及選拔對象（例如學童）本體論的原則（ontological principle）假設；（2）選拔過程中選拔的根據基礎（eligibility ground）；（3）培養過程中的教育機會均等。

## （1）培養及選拔對象本體論的原則

首先，在培養及選拔過程中，對培養及選拔對象的本體論原則，基本上可以有兩個截然不同的假設（參考 Runciman, 1970; Bell, 1977）：其一是尊重原則（principle of respect），即在選拔過程中，假設每個參與者均是平等地位的，因此受到均等的尊重。這種本體論原則主要體現在民主政治選舉過程中，因為在過程中每個合資格的公民，皆可享有均等的選舉與被選舉權。至於另一本體論原則是獎賞原則（principle of praise），即在選拔過程中，假設每個參與者是不相同的，因此應給予不同的待遇及獎賞。這種本體論原則主要體現在資本主義市場經濟中，因為在資本主義市場中，每個參與者的市場能力（market capacity）或議價能力（bargaining power）都不相同，因此他們應該在市場上得到不同的獎賞。<sup>5</sup>

然而，當我們把本體論原則應用到學校教育制度時，問題就變得複雜很多，因為在學校教育過程中，兩種本體論原則均同時起著作用：一方面學校教育制度有必要給予社會上每一個下一代基本的尊重，因此必須提供基礎教育，這是普及和均等教育的本體論根據；但另一方面，學校教育制度又要為社會培養及選拔人才，因此必須進行選拔和篩選，即獎賞已證實具備才智的學童（獎賞可以是額外的教育機會與待遇），這是精英教育的本體論根據。

至此，我們就不難察覺，在學校教育的制度領域內，尊重與獎賞原則未必一定是互相對立的，它們可以是階段性的互換原則，即在普及教育階段以前，每個學童應獲得均等的尊重（即均等的教育待遇）；然而在普及教育階段以後，就只有部分學童可以獲得獎賞（即特殊的教育待遇）。因此，每個社會必須因應其經濟、政治、文化狀況，決定在哪一個階段開始為下一代給予不同的本體論的看待，即由尊重原則轉為獎賞原則。

## （2）選拔過程的根據基礎

在精英選拔過程中，界定清楚選拔對象的本體論基礎以後，我們可以進而處理用以評定及選拔精英的標準是否適切的問題。在現代開放社會中，精英選拔標準的一個根本的原則<sup>6</sup>是成就取向（achievement orientation），即取得精英地位的個人是通過本身的努力（effort）與才智（intelligence）而成為精英，而並非像傳統封閉社會般，由世襲取向（ascription orientation）所決定。據此，我們可以辨別清楚兩種精英選拔制度，其一就是績效主義精英制度（meritocratic elite system），即個人是因為具備相關的「優點」（merit）而成為精英；另一種是貴族主義精英制度（aristocratic elite system）。就學校教育的選拔而言，世界各國的學校教育制度均認同成就取向的績效精英主義，然而世界各先進國家過去近一個世紀的普及均等教育政策實踐卻相當一致地

顯示，學生的社經、種族及文化背景始終與他們的學業成績有顯著的關係，<sup>7</sup> 即一定程度的世襲取向始終存在於世界各國的學校教育制度內。

### （3）培養過程中的教育機會均等

由於世襲取向揮之不去，世界各國在普及均等教育的政策實踐上，都不單只在選拔過程上力求達致績效主義，並且會從培養及教育過程入手，以期給予不同社經、種族及文化背景的學童均等的教育機會。這亦引申出精英過程分析的第三個度向教育機會均等。

教育機會均等這個理念，在過去三十年在教育社會學的研究領域中，引發出相當多的討論及研究（Coleman, 1990; Mithaug, 1996）。從中大致可以把教育機會均等歸納為四個度向：（1）入學機會的均等、（2）參與教育過程的均等、（3）教育成果的均等、（4）教育果效的均等。

第一、入學機會均等是指學校教育制度為所有適齡或有志就學的學童提供實質的入學機會。入學機會均等的界定至少需要兩方面的闡釋，第一方面的闡釋是適齡或有志就學學童的界定，前者一般代表法定就業年齡以前的兒童，例如在香港是指十五歲以下的兒童；後者是指願意繼續求學的學生。這個分類引申出兩種不同的入學機會均等的政策，

其一是只為適齡學童提供均等的入學機會，這可以視為最低限度（minimum）的入學機會均等政策，例如九年免費教育；其二是為所有有志就學的學生給予均等的入學機會，可以視為最高限度（maximum）的入學機會均等政策，例如美國為法定就業年齡以後的學童仍然提供免費教育至第十二級。第二方面的闡釋是有關實質的入學機會。相對於實質的（substantive）入學機會就是形式上的（formal）入學機會，後者是指學校教育制度只負責提供學位予學童，但不會給予其他的資助，使學童切實享受到入學機會，例如免費教育是一種實質的政策，使學童得以享受入學機會。更實質的政策，是強迫免費教育，因為它可以百分百確保學童入學。

第二、參與教育過程的均等，是指學校教育制度為入學的學童提供均等的教育待遇，使他們獲得均等的參與教育過程的機會。總結過去四十年有關教育過程的理論爭辯與實徵研究結果，大致可以把參與教育過程的均等概分為三個次度向：（i）物質資源投入的均等，（ii）教學過程的均等，以及（iii）種族 社會 文化組合的均等。

- （i）物質資源投入的均等，可以說是最基本的參與教育過程的均等，因為它只追求每個參與學校教育過程的學童能夠得到均等的物資的投入，包括財政上人均投入的均等，以及各種物質硬

體配備的均等。以香港為例，自 1978 年以來，香港教育制度正承擔起為學童提供九年免費普及教育，然而卻一直未能給予每一個中一至中三學生均等的物質資源投入的教育待遇，因為一直以來，就讀於買位私校的中學生，其人均財政投入較官津學校者為小。這種不均等現象要等到 2000–2001 年，買位私校全面被取替以後，才可望得以糾正。

- (ii) 教學過程的均等，是指政策上力求使每個學童在所參與的教育過程中，可以享受到均等的教學待遇及升學機會。這種均等概念的具體政策體現，就在於普及教育階段內應否把學生依能力分流的爭議。例如，英國在戰後（1944）實行九年強迫教育，依學生的升中考試（eleven-plus examination）成績，把他們分流到文法、工業與普通中學去，然而五、六十年代連串研究均顯示這種依能力分流的學制，同時帶來各種有形或無形的教學待遇及升讀機會的不均等，因而在六十年代英國掀起綜合學校運動（comprehensive-school movement），逐漸取替三層分流學制（Silver, 1973; Bellaby, 1977; Tyler, 1977; Carr & Hartnett, 1996）。事實上大部分已發展國家均傾向於在強迫教育階段不作任何能力或課程上的分流，讓學童得以享受真正的教學過程的均等。

(iii) 種族 社會 文化組合上的均等，這概念與上述教學過程均等的政策爭議有密切的關連。在英國有關三層分流學制的研究發現，把學生依學能分流會同時形成學生社經背景上的分隔，即相同社經背景的學生聚集在同類學校內，而造成另一種形式的教育過程參與不均等（Silver, 1973; Halsey et al., 1980）。而這種不均等的爭議，在美國的多種族學校教育制度內，表現得較為明顯。六十年代以來，不少研究顯示，美國學校教育制度存在著顯著的種族與社經背景的分隔現象，而這些分隔對學童參與教育過程的機會造成不均等。事實上，消除學校分隔（school desegregation）自六十年代以來已成為美國聯邦政府的既定政策，亦成為追求種族 社會 文化組合上的均等的主要政策手段（Mosteller & Moynihan, 1972; Katzenelson & Weir, 1985; Salomone, 1986; Coleman, 1990）。筆者與香港中文大學同事所做的研究亦顯示，在香港學校教育制度內同樣存在顯著的學能及社經背景的分隔，而且這些分隔現象又在一定程度上影響學童所經歷的教學過程（Lo et al., 1997）。

第三、教育機會均等的另一個度向就是教育成果的均等，即不同類別的學生均有獲取特定教育成果的機會。這個度向所謂的均等並非絕對均等（absolute equality），即並非追求每個學生的成績相



等，而是一種相對的均等（relative equality），即相對於學生的各種類別（例如性別、種族、階級等）的比例，教育成果的分佈亦力求相類似，例如，一般社會中學生人口的男女比例多是各佔一半，則教育成果的均等所追求的就是，在各學業成績組別以至各學業階段中的學生人口中，男女比例亦接近一半一半；又例如，美國社會中黑人約佔全美人口 10%，則美國大學生人口中亦應有 10% 屬黑人，才可以稱得上是教育成果上的均等。這種均等概念衍生的教育政策有：一般先進國家奉行的補償教育（compensatory education）與積極性分歧待遇（positive discrimination）政策（OECD, 1980; Widlake, 1986; Scheerens, 1987; John, 1987; Slavin et al., 1989; Eberhardt & Fiske, 1998），和在美國引起極大爭議的入學配額政策（Wilkinson III, 1979; Salomone, 1986），前者是為社會或文化上不利者提供額外的教學待遇，後者則更直接在不同教育階段為不利者提供特定的升學機會。

第四、教育機會均等的第四個度向就是教育果效的均等，這是指當教育成果伸延到就業市場以至職位層級結構時，相同學歷的個人是否享有均等的聘任和升遷的機會。具體而言，不同性別、種族或階級，但學歷相同的個人，是否享有均等的聘任和升遷的機會。從這個均等概念而衍生的社會政策有美國政府實施的確認行動（affirmative action）政

策，即在聘任過程中確認不利社群的存在並給予優待，例如美國聯邦政府部門規定必須聘用一定比例的少數族裔僱員（Kellough, 1989; Rosenfeld, 1991; Mills, 1994; Curry, 1996; Bunzel, 1998）。

## 精英主義與均等主義的教育政策

總結以上有關精英結果與過程的分析，我們可以用表一中的欄（1）來綜合精英分析的不同度向。根據這些精英分析的度向，我們可以界定清楚精英主義與均等主義的區別。首先，「主義」可視為一種意識形態，即一種信念，從而引申為一種價值取向，最後發展成一套行動綱領或政策取向。根據這個對「主義」的理解，我們可以對精英與均等主義的區別作進一步的澄清。以學校教育為例，精英主義與均等主義的爭論，在於對教育理念的理解、教育價值上的取態及教育政策選擇上的分歧。表一中欄（2）列舉了由不同精英分析度向而引申出的精英與均等主義的不同取向。

根據表一所羅列的度向與取向，我們可以知道針對不同的精英分析度向，便應區分開不同的精英及均等主義。教育政策上的精英主義與均等主義之間的爭論，不時都只源自雙方未能認識清楚對方所主張的取向究竟是哪一類別的精英或均等主義，因此確實有必要澄清在學校教育政策議論中的精英與均等主義爭論的種種取向，並確定一般先進學校教育制度應作的政策取向。

表一 精英分析的度向與精英主義 / 均等主義的取向

(1) 精英分析的度向				(2) 精英主義 / 均等主義的取向		
精英地位的分配結果	領域內的精英結果	支持精英地位、權力與待遇的存在		分配結果上的精英主義		
		反對精英地位、權力與待遇的存在			分配結果上的均等主義	
	領域之間的精英結果	精英地位的互相凝固		專制精英主義		
		精英地位自主及互相制衡		民主精英主義		
精英培養及選拔過程	培養及選拔對象的本體論原則	尊重原則			本體論上的均等主義	
		獎賞原則		本體論上的精英主義		
	精英選拔過程的根據	成就取向的績效精英主義			選拔根據上的均等主義	
		世襲取向的貴族精英主義		選拔根據上的精英主義		
	精英培養過程上的機會均等	入學機會均等	最小限度的均等：只為適齡學童提供入學機會			培養過程上的均等主義
			最大限度的均等：為全體願意就學者提供入學機會			
		教育過程上參與的均等	物質資源投入的均等			培養過程上的均等主義
			教學過程上的均等			
			種族 社會 文化組合上的均等			
		教育成果上的均等	絕對均等			培養過程上的均等主義
相對比例的均等						
教育果效上的均等	消極的反歧視政策			選拔過程上的均等主義		
	積極的確認行動					

- (1) 就教育制度領域內，教育結果的均等主義根本是不可能出現的，因為任何一群同年齡學生，在學業成績上必定存在差異，因此必然會出現精英的位置。然而問題在於，學校教育制度是否容許這些精英位置的佔據者，把他們的精英位置轉化為特殊以至優越的教育待遇。這個問題必須給予階段性的處理，即在強迫或普及教育階段內，精英位置不必要甚至不應該轉化為優越的教育待遇，這正好體現對學童的尊重原則，並實現教育本體論的均等主義。然而在強迫或普及教育階段以後，精英位置就無可避免地轉化為優越的教育待遇（例如接受大學教育），因而出現教育結果的精英主義。問題只是學校教育制度容許這種優越待遇發展至甚麼程度，這是體現對學生的獎賞原則，以及實現教育本體論的精英主義。簡言之，在普及教育階段內，雖然不可能實現教育結果的均等主義，但教育制度亦不應讓精英主義氾濫。至於在普及教育以後，教育結果的精英主義就理所當然地出現。
- (2) 就教育制度領域與其他領域之間的關聯，原則上一般先進學校教育制度自然力求避免其他制度領域的精英結果凝固而成為教育制度的精英結果，即學校教育制度應力求避免學生的性別、社經、文化及種族背景對學生的學業成績

造成任何正向或反向的影響，要盡可能避免在精英選拔過程出現世襲精英主義。相反是要力求教育制度領域內精英結果的自主，即精英地位的分配只取決於學生的才智與努力，而不受其他制度領域因素的影響。換言之，就是力求在精英選拔過程中實現績效精英主義。

- (3) 在精英的培養過程中，一般先進學校教育制度均力求實現教育機會的均等主義，包括入學機會的均等、教育過程參與機會的均等、教育成果上相對或比例上的均等及教育果效的均等。

至此，當我們釐清不同度向的各種精英與均等主義以後，就不難明白在教育領域內精英主義與均等主義並非互相排斥，而是相輔相承的手段與目的、過程與結果。現代學校教育制度所追求的是通過均等主義的教育過程，實現績效精英主義的教育以至社會結果。反過來說，現代社會若要選拔真正具備績效的精英，就必須在培養過程上盡量實現均等主義。特別是在全球化的資訊經濟年代，香港若要成功轉型為具創意及高科技的經濟，則對專業人才及受過專上教育的知識階層的需求必會迅速增加（Castells, 1993, 1996; Carnoy, 1996）。若要滿足香港經濟對績效精英需求日益增加的結果，香港學校教育制度這個作為主要培養及選拔精英的機制，必須切實推行更大程度的均等主義教育，即在培養及選

拔過程中盡量保留及發掘香港下一代的潛在才智（potential talent），具體而言，就是避免過早，甚至是不必要的分流和篩選，以窒礙潛在才智的發展。另一方面是要切實施行有效的補償教育，使那些因種種社經、文化條件而未能發展及冒顯的潛在才智得以成就成為績效精英。據此，我們不可能同意本文開首所引述，自由黨黨主席田北俊的言論：「寧可培訓出一千名精英，比培訓出一萬個庸才還要好」，並主張大學教育恢復「精英制」的說法。田先生的主張根本就是本末倒置及短視的做法，因為把大學教育這個培養績效精英的途徑與場所回復到「精英制」，根本完全不符合廿一世紀知識及資訊年代對人力資源的要求。總括而言，若要為廿一世紀的香港社會創造充足而又真正具備績效的精英，在培養及選拔過程中力求均等主義才是正確的途徑。

## 註 釋

1. 見 1999 年 1 月 26 日本港各報章報導。
2. 同註（1）。
3. 有關精英及社會分層的不同領域，最早有 Weber（1948/1991）劃分的經濟、政治及文化三大秩序，以及從而出現的三類不同的階級，和繼而出現的三個領域的精英。其次 Aron（1978）則界定現代社會的精英有：政治領袖、政府行政官員、經濟領袖、勞工領袖、和軍事領袖五類。事實上精英領域的界定，可以有很多不同的分類，很大

程度是視乎研究課題本身的性質。本文的研究對象自然是教育領域內的精英。

4. 有關研究汗牛充棟，較新近的有 Shavit & Blossfeld, 1993; Fischer et al., 1996。香港的研究有 Tsang, 1993。
5. 有關方面的社會學討論可參考 Weber, 1948/1991; Giddens, 1973; Wright, 1985。有關方面的哲學討論可參考 Macpherson, 1962; Carens, 1993。
6. 有關討論可參考社會分層研究中有關分層的根據的爭論：Parson, 1964; Erikson & Goldthorpe, 1993, esp. Chapter 1; Davis & Moore, 1994; Tumin, 1994; Dahrendorf, 1994。
7. 同註(4)。

## 參考文獻

王永平(1999年2月6日)。漫談教育改革。《大公報》。

馬家輝(1999年1月27日)。救救各校：避開教育共產主義的陷阱。《信報》。

曾榮光(1997)。《從排斥性精英主義到分隔性精英主義：香港九年強迫教育發展的深層結構》(教育政策研討系列之十一)。香港：香港中文大學香港教育研究所。

曾榮光(1998)。《香港教育政策分析，社會學視域》。香港，三聯書店。

關平 (1999年2月2日)。 鏟平主義 。《商報》。

Aron, R. (1978). *Politics and history*. New York: Free Press.

Bell, D. (1977). On meritocracy and equality. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 607–635). New York: Oxford University Press.

Bellaby, P. (1977). *The sociology of comprehensive schooling*. London: Methuen.

Bunzel, J. H. (1998). *Affirmative action in higher education: A dilemma of conflicting principles*. Stanford: Hoover Institution.

Carens, J. H. (Ed.). (1993). *Democracy and possessive individualism: The intellectual legacy of C. B. Macpherson*. New York: SUNY Press.

Carnoy, M. (1996). Technological change and education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2nd ed., pp. 269–275). Oxford: Pergamon.

Carr, W., & Hartnett, A. (1996). *Education and the struggle for democracy: The politics of educational idea*. Buckingham: Open University Press.

Castells, M. (1993). The informational economy and the new international division of labor. In M. Carnoy et al., *The new global economy in the information age: Reflections on our changing world* (pp. 15–43).



- Castells, M. (1996). *The rise of network society*. Oxford: Blackwell.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder: Westview Press.
- Curry, G. E. (Ed.). (1996). *The affirmative action debate*. Reading, MA: Addison-Welsey.
- Dahrendorf, R. (1994). Class and class conflict in industrial society. In D. B. Grusky (Ed.), *Social stratification: Class, race, and gender in sociological perspective* (pp. 82–93). Boulder: Westview Press.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1994). Some principles of stratification. In D. B. Grusky (Ed.), *Social stratification: Class, race, and gender in sociological perspective* (pp. 39–47). Boulder: Westview Press.
- Davis, S. N. G. (1977). One band of politics rekindled. *Hong Kong Law Journal*, 7, 44–84.
- Domhoff, G. W. (1983). *Who rules America now?* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Eberhardt, J. L., & Fiske, S. T. (1998). *Confronting racism: The problem and the response*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Erikson, R., & Goldthrope, J. H. (1993). *The constant Flux: A study of class mobility in industrial society*. Oxford: Clarendon Press.
- Etzioni-Halevy, E. (1993). *The elite connection: Problems and potential of western democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Fischer, C. S. et al. (1996). *Inequality by design: Cracking the Bell Curve myth*. Princeton: Princeton University Press.
- Giddens, A. (1973). *The class structure in the advanced societies*. London: Hutchinson.
- Halsey, A. H. et al. (1980). *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Held, D. (1987). *Models of democracy*. Oxford: Polity Press.
- John, E. (1987). *Positive discrimination, social justice and social policy*. London: Tavistack.
- Katzenelson, I., & Weir, M. (1985). *Schooling for all: Class, race, and the decline of the democratic ideal*. Berkeley: University of California Press.
- Kellough, J. E. (1989). *Federal equal employment opportunity policy and numerical goals and timetable: An impact assessment*. New York: Praeger.

- Leung, B. K. P. (1990). *Social issues in Hong Kong*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Macpherson, C. B. (1962). *The political theory of possessive individualism*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (1958). *The power elite*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, N. (Ed.). (1994). *Debating affirmative action: Race, gender, ethnicity, and the politics of inclusion*. New York: Delta.
- Mithaug, D. E. (1996). *Equal opportunity theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (1972). *On equality of educational opportunity*. New York: Vintage Books.
- Organization of Economic Cooperation and Development [OECD]. (1980). *Educational policy and planning: Compensatory education programmes in the United States*. Paris: OECD.
- Organization of Economic Cooperation and Development [OECD]. (1983). *Compulsory education in a changing world*. Paris: OECD.
- Pareto, V. (1935). *The mind and society*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Parson, T. (1964). Evolutionary universals in society. *American Sociological Review*, 29(3), 339–357.

- Rosenfeld, M. (1991). *Affirmative action and justice: A philosophical and constitutional inquiry*. New Haven: Yale University Press.
- Runciman, W. G. (1970). *Sociology in its place, and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salomone, R. C. (1986). *Equal education under law: Legal rights and federal policy in the post-Brown era*. New York: St. Martin's Press.
- Scheerens, J. (1987). *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners*. Amsterdam: Northern Holland Publication Co.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. (Eds.). (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Silver, H. (Ed.). (1973). *Equal opportunity in education: A reader in social class and educational opportunity*. London: Methuen.
- Slavin, R. E. et al. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tsang, W. K. (1993). *Educational and early socioeconomic status attainment in Hong Kong* (Occasional Paper No. 23). Hong Kong: Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies, The Chinese University of Hong Kong.
- Tumin, M. M. (1994). Some principles of stratification: A critical analysis. In D. B. Grusky (Ed.), *Social*

*stratification: Class, race, and gender in sociological perspective* (pp. 47–54). Boulder: Westview Press.

Tyler, W. (1977). *The sociology of educational inequality*. London: Methuen.

Weber, M. (1948/1991). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth, & C. W. Mills, Eds.). London: Routledge.

Widlake, P. (1986). *Reducing educational disadvantage*. Milton Keynes: Open University Press.

Wilkinson III, J. H. (1979). *From Brown to Bakke: The supreme court and school integration, 1954–1978*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, E. O. (1985). *Classes*. London: Verso.

Wright, E. O. (1994). *Interrogating inequality: Essays on class analysis, socialism and Marxism*. London: Verso.

**Between Elitism and Egalitarianism:  
In Search of a Theoretical Foundation  
for the *Framework for Education Reform***

Tsang Wing-kwong

(Abstract)

In the policy discourse on the *Review of Education System* initiated by the Education Commission, two antagonistic discursive themes emerge. They are elitism and egalitarianism. This paper aims to clarify the meanings and implications of these two seemingly conflicting orientations in educational policy. Drawn from concepts and theories on social stratification and sociology of education, an analytical framework of elitism and egalitarianism will be constructed. The dimensions and orientations in the framework will be illustrated with education policies in Hong Kong and in other developed countries. The objective of this paper is to provide a theoretical footing for the policy discourse on the Education Reform in Hong Kong.