

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

摘要

一九九七年三月教育委員會發表了《九年強迫教育檢討報告》，報告書聲稱要「深入檢討現行的九年免費及強迫教育政策」（頁 vii）。報告書的「主要關注範疇」有以下四方面：（一）班內的大幅度個別差異，（二）課室內的有效學習，（三）學習／行為有問題的學生，及（四）學習能力測驗的不良效應（頁 viii）。除了這些對課室、學生及測試的關注外，報告書完全欠缺任何體制及結構上的討論或檢討，更根本地完全沒有觸及免費及強迫教育政策的核心問題——九年強迫教育是否能夠為全體適齡兒童，特別是社會不利者（the socially disadvantaged），提供公平和均等的學校教育？本文的目的，就是要從體制及結構層面上去檢討實施了接近二十年的免費及強迫教育政策是否能夠為香港學童，特別是社會不利者，提供一個公平和均等的學校教育。據此，我會首先簡單說明檢討強迫教育體制及結構的概念架構。其次，我會證立，過去二十年香港政府所實施的強迫教育政策根本就完全沒有顧及教育機會均等與公平的問題，而只是把強迫教育實施以前的一種排斥性的精英主義教育制度，變換為一種分隔性的精英主義教育制度。最後，我會探討這種分隔性精英主義對學校教育過程造成的影響，一方面它對學能較低及社經背景較不利的學生，不單沒有為他們創造更大的教育機會，更會延

續以至擴大他們在學業上的不利地位；另一方面，再會探討這樣一種學校體制結構對香港教育以至經濟發展的不良影響。

一九九七年三月香港政府下設的諮詢組織教育委員會發表了一份《九年強迫教育檢討報告》（以下簡稱《九檢報告》），報告書聲稱要「深入檢討」實行了接近二十年的免費及強迫教育政策。但綜觀整個報告，我只見到一些細節上的討論，例如整份報告書的「主要關注範疇」就只有以下四方面：（一）班內的大幅度個別差異，（二）課室內的有效學習，（三）學習／行為有問題的學生，及（四）學習能力測驗的不良效應（《九檢報告》，頁 viii）。除了這些對課室、學生及測試的關注外，就完全欠缺任何體制及結構上的討論或檢討，更根本地完全沒有觸及免費及強迫教育政策的核心問題——九年強迫教育是否能夠為全體適齡兒童，特別是社會不利者（the socially disadvantaged），提供公平和均等的學校教育？因此，本文的目的，就是要從體制及結構層面上檢討實施了接近二十年的免費及強迫教育政策是否能夠為香港學童，特別是社會不利者，提供一個公平和均等的學校教育。據此，我會首先簡單說明檢討強迫教育體制及結構的概念架構，其次，我會證立，過去二十年香港政府所實施的強迫教育政策根本就完全沒有顧及教育機會均等與公平的問題，而只是把強迫教育實施以前的一種排斥性的精英主義教育制度，變換為一種分隔性的精英主義教育制度。最後，我會探討這種分隔性精英主義對學校教育過程造成的影響，一方面它對學能較低及社經背景較不利的學生，不單沒有為他們創造更大的教育機

會，更會延續以至擴大他們在學業上的不利地位；另一方面這樣一種學校體制結構對香港教育以至經濟發展的不良影響。

1. 強迫教育與均等教育——一個概念架構

上文指出《九檢報告》完全沒有觸及強迫教育的核心問題——為下一代提供公平、均等的學校教育，同時亦指出報告沒有在體制及結構層面上作檢討。依此實有必要開宗明義，對強迫免費教育與公平均等教育之間的體制及結構上的關係略加說明。

上文中我指出施行接近二十年的免費強迫教育，只把以往的排斥性精英主義變換為分隔性的精英主義。而這兩種精英主義學制，事實上，就代表著強迫免費教育與公平均等教育發展階段的其中兩種學制結構。以下我將會歸納先進國家在均等教育發展過程中出現過的四種學制結構取向，它們分別是，除了排斥性精英主義與分隔性的精英主義以外，還有簡單的均等教育與公平的均等教育兩種教育取向。

首先所謂精英主義，作為一教育政策取向，就是指學校教育制度的整體結構是偏向於優待那些被制度認定為「精英」的學生；在現代學校教育中，精英的甄選標準主要取決於學生個人的智能與努力，因此被教育制度中認定為精英的學童就自然是那些智能高而又勤力的一群，換言之，就是「最可受教」（most educable）的一群。然而，精英主義教育制度在結構上又可概分為兩大類：其一是排斥性精英主義（exclusionary elitism）；其

二是分隔性的精英主義（segregated elitism）。前者是指其偏向精英分子的方式是採取一種把非精英分子——未達「精英」水平的學童——直接排斥在正規學校體系以外的學校制度。香港在未實施初中三年免費強迫教育以前的中學教育，就正是這種排斥性的精英制度，因為當年在升中試不及格的學童就會被排斥在香港政府的資助教育體系之外，若學童的家長無能力支付私立中學的學費，他們就更會被完全摒諸於正規學校體系以外。事實上，世界各國在未有實施普及教育以前的學校制度均屬排斥性的精英制度；然而這種學制是明顯地與自由民主國家中，公民權利的均等參與及均等待遇原則相違背；因此取替排斥性精英主義學制，已屬所有現代國家教育政策中的當然目標；同時，取替排斥性精英主義學制，亦標誌著實現了均等教育原則的第一個層面，即均等入學機會，¹ 簡言之，就是再沒有適齡學童因智能或社經背景而被排斥在學校教育體制以外，全體適齡學童均可入學。

但廢除了排斥性精英主義學制，並實現入學機會均等，並不就代表完全實現均等公平的教育制度。很多時候，這只代表著教育體制由一種精英主義學制轉變到另一種精英主義學制，更具體而言，就是由排斥性精英主義變換為分隔性的精英主義。至於所謂分隔性精英主義則是指學校制度內，把精英分子與其他一般學童分隔出來給予不同，甚至是「重點」以至優待的培養。例如，英國在一九四四年開始實施九年強迫教育時，就在中學實施三層分隔的 tripartite 制度，即把中學分隔為文法中學、工業中學及普通中學三種學制。² 不少研究顯示英國戰後這樣三層分隔學制實際上造成了教育機會的不均

等以至社會上的不公平，因為被挑選進入文法中學內的學童無論在學業成就及升學機會均遠高於其他學制的學童，因此這學制就被學者稱為「保底式的升學制度」（sponsored mobility system），即精英分子會受保底進入特別學制內，予以培養，並確保其晉升機會。³ 而且有研究更發現進入文法中學的機會，更大比例地被中產階級背景的學童所佔據，而社會不利階層背景的學童的入讀機會就顯著地偏低；⁴ 至六十年代中期這種備受批評的學制就漸漸被「綜合學校運動」（comprehensive school movement）——一種消取三層學制並在同一學校組織內為學童提供綜合的學校教育——所取代。⁵ 而現存的一個最具代表性的「保底一分隔」精英主義教育制度的例子，就是現行星加坡的學制，⁶ 星加坡在小學四年級（九歲）就透過全國性的考核，把學童分流到三個不同的教學語言學制內，其一（EM1）是同時學習英語及母語作為第一語言；其二（EM2）是以英語作為第一語言學習，而母語只作第二語言學習；其三（EM3）以英語作為第一語言學習，母語則只能作口語學習。到了中學又把學生分流到四年的速成學制或五年的普通學制，繼而在速成學制中又再分為 EM1 與 EM2 兩流，而近年（1994 年）星加坡政府更把普通學制再分隔為文法與工藝兩類課程。雖然分隔性精英主義及保底式的升學制度內，學童是享有均等的入學機會，但它卻造就了另一層次的不均等，這就是教育過程上的不均等。⁷ 這種不均等，一方面會顯示在實質教育過程上，這是指被分隔到不同類別學制的學童，在課程內容、升學前景與機會、以至教學資源的投入，均可能受到不相同的對待，因而造成教育過程不均等。另一方面，分隔主義學制造成的另一類更值得關注的教育過程不均等，就是一種非實質性的不均

等；即被分隔到不同類別學制的學童，在社會、經濟及種族背景上均存在著顯著的差別，更具體而言，就是被分隔到精英類別學制的學童，每來自高社經地位家庭或／及具支配地位的一族群；其結果就是造成社會或及種族上的分隔以至不均等。

事實上，針對分隔性精英主義及保庇式的升學制度，及它可能引致的教育過程上的不均等，不少現代社會均會實行另一種的教育政策取向，這種學制可稱之為「簡單均等教育」（simple-equality education）或所謂「競賽式升學制度」（contested mobility system），⁸ 在這種學制內，在一段相對地較長的時間內，是不會對學童作任何篩選及分流，換言之，他們是獲得一視同仁——簡單均等——的待遇，並且讓他們在均等的環境下「競賽」，以顯露每個學童的才智。例如上述英國以綜合學校取代三層分隔學制，就可視為由保庇式的升學制度轉變為競賽式升學制度，亦即由分隔性的精英主義轉變為簡單均等的普及教育。事實上，非篩選的綜合學制，在七十年代以來已基本上成為北美及歐洲（特別是北歐）先進國家的中小學學制的主流，特別是在強迫教育年限內的學校教育就更強調非篩選及綜合的教育取向。⁹ 很明顯，這種教育取向就是力求實現教育過程上的均等，即力求在強迫教育學制內，學童可享有完全相同的學校教育環境。


然而，非篩選的綜合學制及「競賽式升學制度」所實現的教育過程的均等，亦每被認為只屬「簡單的均等」，即只概括地為同年齡學童提供完全相同、不加區別的學校教育，而未能造到「公平的均等」。¹⁰ 所謂公平的均等，若用哲學家羅爾斯（Rawls）的界定，就是指

「所有的社會原級物品（social primary goods）——自由與機會、所得與財富、自尊的基礎——都應均等地分配，除非不均等的分配是能夠使最不足者（the least favoured）得益」。¹¹ 免費及強迫教育作為個人潛能發展的機會，它亦應該是均等地分配予下一代，但那些因種種社經或／及文化因素而無法充分享用免費強迫教育所提供的發展機會的學童，亦即所謂「不足」（less favoured）和「不利」（disadvantaged）的學童，就應獲得不均等的（額外的）教育資源以至機會的分配。這種公平的均等的政策取向，就是歐美各國一直實行的補償教育（compensatory education）及積極性歧視教育（positively discriminating education）的理據所在，這類教育政策的主要措施是在教育過程上，給予那些被認定的「不利」或「不足」的學童額外的待遇，其目標是希望他們能達致與一般學童相若的教育結果（educational outcome），這亦就是追求教育結果上的均等。¹²

總結以上有關強迫教育與均等教育之間的關係，我們大致可以用表一來顯示。

表一 強迫教育與均等教育

教育機會均等理念	教育機會不均等	入學機會的均等	教育過程的均等	教育結果的均等
教育政策取向	排斥性精英主義	分隔性精英主義	簡單的均等	公平的均等
學制結構		保底式升學機制	競賽式升學機制	補償式教育

 = 強迫教育階段

從上表的一個概念架構出發，我們就可以理解到強迫教育並非一個單一的教育政策取向，它可以涵概不同

的學制結構、政策取向以至教育均等的理念。因此若我們真正要對香港的強迫教育作一深刻的檢討，我們就有必要從上述的分析架構入手。

2. 香港免費強迫教育的起點

香港政府在一九七零年代初開始著手推行九年強迫教育，從當年政治經濟的歷史脈絡作分析可以得知，香港政府推行九年強迫教育的主要政策目標並非出於教育的考慮，更遑論是爲了教育機會以至社會機會均等化的理想。對這段歷史的理解，實有助我們對往後建構而成的教育體制有更深入的認識。

七十年代香港政府推行九年免費強迫教育，可以說是受到六十年代中期香港政府所經歷的兩次「認受性危機」（Legitimation Crisis）而引發。其一是由1966年四月因天星小輪加價而引發的「九龍騷動」事件；其二是1967年香港左派團體所發動，爲期八個多月的暴動。這兩次社會動亂，無論是本質及其影響均有很大的分別，但卻合起來促進了七十年代香港公共政策的大規模改革，而學校教育正是其中一個重要政策的領域。

1966年四月的九龍騷動，基本上是一次沒有政治背景、無組織、群眾自發性的騷動。但它卻清楚地宣示了香港戰後二十年社會及經濟發展所造成及積壓著的一種社會不滿與疏離（social discontent and alienation）。¹³ 從參與騷動者，特別是被拘捕及定罪者的背景及調查報告中，就可以看到騷動參與者絕大部分是戰後出生、在港出生或居港十年以上、小學教育程度、低收入的勞工階

層；¹⁴ 這群青年在沒有任何政治動機的心態下，¹⁵ 在一次沒有太大政治意義的事件中，突然間宣泄出他們的不滿及怒憤，並演化為反社會的破壞性行爲。這次爲期不到一星期的九龍騷動，正好提示香港政府實有必要「提供較佳的受教育和就業機會，改善居住環境，增加青年福利和康樂設施，以及讓青年參與社會事務而培養成一種有歸屬的感覺。」¹⁶

若 1969 年九龍騷動是提示了戰後香港社會上積壓著的不滿以至「認受性危機」，並敦促港英政府必須進行公共政策改革；1967 年的暴動就提供了港英政府推行公共政策改革所需的社會支持及確認（social support and recognition）。1967 年左派團體發動的暴動，由四月底至五月初的個別企業內的勞資糾紛，演變成遍及九龍及港島的騷亂，最後更發展至以恐怖手段在市區內到處放置炸彈；其結果就是驅使大多數香港市民站到港英政府的一邊，使港英殖民地政府意外地獲得前所未有的社會支持與認受性。¹⁷

就是在這樣一個政治背景下，再加上同時期香港經濟起飛而帶來的公共財政的支持，港英政府就開展起繼後十五年的（1967–1982）公共政策改革。¹⁸ 在教育政策上，最重要的改革就自然是 1971 年爲所有適齡學童提供免費的小學教育，及在 1978 年把免費普及教育延展至中三，而實現了九年免費強迫教育。然而，若我們仔細分析其中政策建議的轉變，就更能清楚見到港英政府在強迫教育政策問題上的搖擺及草率的態度。

首先，小學教育的普及化的政策建議大致可追溯到《1965年教育白皮書》，在這份政策文件中，就確定：¹⁹

政府要盡速增加官立小學及政府資助小學的學位，……；新的目標是要使凡擬獲得任何此類學位的兒童都能為其所願。工作小組估計小學學齡兒童中，百分之八十均將要求享有由政府資助的教育。政府已接受此項估計擬訂有關計劃，亦接受工作小組所提應設法於一九七零至七一年度實現此項目標的建議。

文件中清楚說明在1965年，香港政府的政策目標只是為百分之八十的適齡學童提供「資助」小學教育，而非全面的「免費」小學教育。事實上，由局部的資助小學教育發展至全面免費小學教育，其間的變化主要是源自在1968年九月（1967年左派暴動平息後的新學年），港府開始減低官立及資助小學學費，在徙置區以外的小學，學費由每年五十元減至四十元；徙置區內的小學，則由每年四十元減至三十元。香港政府更清楚指出這項減費是「確保沒有來自貧困家庭的學童，因父母沒有能力支付學費而失學。」²⁰ 其後，在1969年九月的新學年，港府更進一步再減小學學費至每年二十元及十元。²¹ 而港府真正承諾提供免費小學教育，是始自1970年十月港督戴麟趾在立法局所作的施政報告；在報告中他首次宣佈港府將會實施免費小學教育的計劃，並進一步指出港府正考慮設立強迫入學法例。²² 由上述政策的轉變，我們可以見到香港政府的免費小學教育的政策，其實始自1966及1967年間兩次暴動以後。若從實際數字來看，從表二中我們可以見到，在1971-1972學年，香港小學學生人數正好是最高峰期，總數達七十三萬人；而同年

官、津、補學額只達全數學額的 77.2%；換言之，仍有 22.2%的小學生需要就讀私立小學，若以實際人數而言，即有十四萬八千多學生仍未享有免費小學教育。隨著七十年代小學學生人口的下降，官津補小學學生佔總數學額的百分比才升至 1982 年的 87.9%，至此，才可以算達到為全體願意接受免費小學教育的學童提供足夠學位。

至於中學教育的普及化，1966 及 1967 年的兩次暴動亦很大程度加速了中學普及化的速度。在《一九六五年教育政策白皮書》中，香港政府對中學教育擴展的承諾其實十分有限，白皮書只計劃為 15%至 20%的小學畢業生提供資助中學學位，所謂資助中學學位是包括了官立、資助（文法及工業）中學，以及在選定私立中學獲得資助的學位。²³ 但在 1966 年及 1967 年的暴動以後，特別是麥理浩港督在 1972 年到任後，初中教育普及化就成為香港政府的既定政策。事實上，在麥理浩港督到任後的第一份施政報告中，他就明確地指出：

免費小學教育目標現已達成……在七十年代的其餘年份內，我們發展的方針，必以中學和工業教育為主。……我們目前的目標，是為本港十二至十四歲的半數兒童提供三年中等教育。……我們的最終目標當然是要為本港十二至十四歲的全部兒童提供三年中等教育，政府提議我們應立刻一心一意向此目標前進。²⁴

麥理浩港督的施政承諾，到了 1973 年，就具體化為《一九七三年綠皮書：教育委員會對中學教育擴展計劃之報告書》的政策提議。綠皮書建議：「中期目標，是要在一九八一年供應足夠的三年制學位給 80%的十二至

十四歲兒童，和足夠的五年制學位給 36%的十二至十六歲學童。最終目標，是供應足夠的三年制受助學位給 100%的十二至十四歲學童。及在官立與資助中學供應足夠達到中學會考的五年制學位給 40%的十二至十六歲學童。」²⁵

表二 官津補學校學生與私立學校學生數目比率的變化

學年	小學日校學生			中一至中三日校學生			中四至中五日校學生		
	官津補	私立	合計	官津補	私立	合計	官津補	私立	合計
	學校	學校	(%)	學校	學校	(%)	學校	學校	(%)
1959-60	187,546 (49.5)	191,293 (50.5)	378,839 (100)	13,942 (33.7)	27,371 (66.3)	41,313 (100)	6,173 (39.6)	9,397 (60.4)	15,570 (100)
1967-68	457,945 (65.8)	238,231 (34.2)	696,176 (100)	33,294 (25.9)	95,299 (74.1)	128,593 (100)	16,065 (27.6)	42,205 (72.4)	58,270 (100)
1972-73	576,407 (79.5)	148,765 (20.5)	725,172 (100)	53,629 (27.9)	138,314 (72.1)	191,943 (100)	21,864 (32.5)	45,390 (67.5)	67,254 (100)
1978-79	478,646 (86.5)	74,884 (13.5)	553,530 (100)	122,315 (42.3)	166,600 (57.7)	288,915 (100)	49,287 (35.8)	88,341 (64.2)	137,628 (100)
1982-83	478,515 (88.6)	61,507 (11.4)	540,022 (100)	171,303 (67.6)	82,086 (32.4)	253,389 (100)	99,134 (61.1)	63,210 (38.9)	162,344 (100)
1991-92	452,816 (90.3)	48,807 (9.7)	501,625 (100)	229,585 (89.9)	25,762 (10.1)	255,347 (100)	120,580 (82.9)	24,831 (17.1)	145,411 (100)

資料來源：除 1991-92 年外，其他數字來自香港教育署年報；

1991-92 年數字來自 *Enrolment Survey 1992* (Education Department, 1992)。

然而，《一九七三年綠皮書》所認定的政策目標，到了《一九七四年的白皮書：香港未來十年內的中學教育》，就被修訂為：「到了一九七九年時對所有兒童提供九年資助教育——即六年小學教育和三年中學教育」；²⁶ 至於高中學額亦修訂為：「一九七九年時至少

將會有 55% 的適齡兒童接受高中教育」。²⁷ 但到了 1977 年，麥理浩港督又出人意表地再次把普及初中教育的步伐進一步加速，在 1977 年十月的施政報告中，麥理浩就宣佈提早一年（即 1978 年）實施九年免費教育。²⁸

至此，我們得知，1967 至 1978 年間，普及中學教育政策就先後作了四次的修訂，每次均加速了普及中學教育的速度。促使港府如此積極加速實現強迫初中教育的主要原因，就是回應香港貿易對手（特別是歐洲共同市場）指控香港工業僱用廉價童工，因此港府就只好把十五歲以下的兒童全數迫令入學。²⁹ 就是由於普及中學教育的急速實行，官津補中學的學額遠遠追不上需求，從表二中我們就見到自 1967 年以來官津補學位已不斷擴展，但直至 1978-79 學年，官津補中學的初中學生仍只佔全數初中學生的 42.3%；換言之，大部分學生仍然是在私立學校就讀（57.7%），而私立學額絕大部分是由政府通過「買位」方式給予資助，然後再分派與學童。這種通過向私立中學大量買位，以達致免費強迫初中的措施，就最能說明港府在推行九年強迫教育過程中，草率和急就章的取態。由於要在一九七八年匆匆為當年全部中一學生提供免費強迫學位，其結果是在當年的 109,132 個中一生中，只有 44,774 人可入讀官津補中學，只佔總人數的 41.03%，即接近六成的學生只能入讀買位私校。更嚴重的是，政府投入買位私校的資源是遠低於官津補中學，以一九八二年幣值計算，政府對買位私校每個學位支付 1,500 港元，但對每個津補學位的資助卻是「這個數目的三倍」，³⁰ 因此致令在一九八二年來港對香港教育作全面檢討的 OECD 國際顧問特別指出：這是「一個令人不可接受的現象」³¹。而且，從表二數字可

以得知這種「令人不可接受」的現象，在整個八十年代一直維持，到了九一至九二學年中一至中三學生才降至總人數的百分之十。

簡單回顧過香達免費強迫教育的緣起，我們不難察覺香港政府推行九年強迫教育是出於對政治與經濟壓力的回應，多於是為了實現既定的教育目標而作的理性設計及規劃，更遑論是為了實現教育均等的理想。更諷刺的是，為了迅速達致強迫初中教育，港府就在香港中學學制內製造了一個「令人不可接受」的不均等現象，這是指那些在升中派位成績評核中，被歸類到較低「組別」的學童，卻多數被分派到買位私校去，他們所獲得的公帑資助，竟是他們那些成績較佳的同輩的三分之一，無論是從簡單均等或公平均等的標準來看，都無可置疑地是有違均等教育的目的。這正好說明港府在設計及推行強迫教育時，根本就完全沒有均等教育的考慮。

3. 香港強迫教育的發展——分隔性精英主義的建構

就是在這樣一個缺乏教育理念指導和欠缺理性規劃的政策取態，及一個結構上不均等的學制下，香港九年強迫教育就開展起來。在繼後二十年的發展中，我們基本上可以看到學校教育制度正向著兩個方向發展：（一）綜合及共同學制的發展，（二）分隔性精英主義的擴展。前者是表示一種減少分流分類和趨向教育過程均等的發展方向，後者卻剛好相反是顯示香港中學學制正朝著保底和分隔精英主義的方向發展。這兩個方向相背的趨勢的發展軌跡，將會是本節的討論主題。

3.1. 綜合及共同學制的發展

香港教育體制中的綜合及共同學制的發展，主要顯示在兩個具體教育政策上。其一就是取替買位私校的學位，在上節中我們已得悉，買位私校的學位所獲的政府財政資助只及津補中學的三分之一，這明顯是一種教育過程上的不均等。在過去二十年間，香港政府已積極取替買位私校的學位，這可以證之於表二的數據，在過去二十年間官津補學額的增加，由一九七八至七九學年間，只佔強迫初中學額的 42.3%，增加至了一九九一至九二學年的 89.9%；而官津補學額的實質數目的增加就更達 107,270 個，增幅為 87.7%。同期間，強迫初中學額中的買位私校學額亦由 113,723 個下降至 13,309 個，即買位私校學額佔總學額的比率，由 39.4% 降至 5.1%。換言之，若以財政投入為準則，過去二十年間香港強迫初中的學制正趨近於「共同學校」的理想。事實上，表二數據亦顯示，同樣的趨勢亦在中四及中五的學額中出現。整體而言，在財政投入上，香港學制已接近「共同學校」的要求。

另一個具體教育政策可顯示香港中學學制內，正向綜合及共同學制的方向發展，就是中學學制內，逐漸消退的文法中學、工業中學與職業先修學校的三層學制。工業中學及職業先修學校與主流的文法中學的分別，及這些分別的逐漸消退並使三層學制趨向綜合的過程，並非本文有限的篇幅所能述說清楚，³² 因此我只會選擇其中兩個要點來說明：其一是工業中學及職業先修學校的學生的升學機會，其二是工業中學及職業先修學校的學生所修讀課程的內容。

首先，在升學機制來說，工業中學及職業先修學校與文法中學的分別就是，在前者就讀的學生，其升讀高中的機會是相對地較低。就工業中學而言，當這類中學最初在一九三二年設立時，就只開設三年制課程，即入讀學生基本上是沒有機會升讀高中；但於一九五七年工業中學課程已開設至中五，而到了六十年代中，就更開設至預科。換言之，就升學機制而言，工業中學早在六十年代中已與主流文法中學併軌。但在一九六九年香港政府又開設職業先修學校，其課程亦只屬三年制，其後在一九八一年，職業先修學校才擴展至中五，及後在一九八六年更擴展至預科。至此，結構上而言，在學制上香港中學內的三層學制已在八十年代中趨於綜合。

其次，就課程內容中「術科、實用及工藝科目」的比重，文法中學與工業中學及職業先修學校亦有顯注的分別，現時三類學校在初中課程中「術科、實用及工藝科目」的比重，分別是 15–20%、25–30% 及 30–40%。³³ 對職業先修學校而言，「實用及工藝科目」比重只佔 30–40%，已是多年爭取的結果，因為在職業先修學校開設之初，這個比重是 50%。當年這樣的一個課程結構，根本很大程度上就限制了職業先修學校學生升讀中四及中五課程的機會，更遑論升讀預科以至大學課程的機會。這個比重在一九八一年就降至 40–50%，然後在一九九七年發表的《職業先修及工業中學教育檢討報告書》就進一步降至 30–40%。

總結以上有關職業先修及工業中學在學制與課程結構上的轉變，我們得知這兩類學校初期都是向學生提供一種升學前景受限制的中學教育，換言之，當年在這兩類學

校就讀的學生，相對於在文法中學的同輩，是受到教育過程上的不均等待遇；隨著過去數十年這兩類學校在學制及課程上的改變，這種教育過程上的不均等正逐漸消滅。

總括而言，以上有關買位私校與職業先修及工業中學在結構上的轉變，我們基本上可以視之為香港中學體制內一種趨向綜合及共同學制的發展趨勢；換言之，亦可視之為香港中學體制結構上，消滅了教育過程上的不均等。然而，這些在外顯結構上的均等化趨勢，卻被另一些反普及化和反均等化的教育政策趨向所掩蓋，結果形成一種我稱之為分隔性精英主義的學制。

3.2. 分隔性精英主義學制的建構

過去二十年免費強迫教育發展過程中，另一個重要的發展趨勢卻是與上述的綜合及共同教育取向相反的，追求分隔精英主義學制的政策取向。這種政策取向在過去二十年間先後表現在多個具體教育政策建議及爭論中，我將在本節中逐一說明。

首先，就是環繞著「中學學位分配辦法」的政策討論。一九七八年港府實施九年免費強迫教育的同時，取消了一直為人詬病的升中試，取而代之的就是「中學學位分配辦法」。³⁴ 在這個派位辦法下，全港被劃分為二十四個「學校網」，小六畢業生基本上會在原「學校網」升讀中學。至於小六畢業生會被分配到「學校網」哪一所中學，則取決於學生被核定的學業成績「組別」。「組別」的核定是以小六畢業生過去十八個月校內各科的成績為基礎，並通過一全港性的標準化「學能測驗」來予

以調整。根據經調整的校內學業成績，小六畢業生會被平均分配成五個「組別」，成績最好的百分之二十會編入第一組，其次最好的百分之二十編入第二組，餘此類推。在學位分配時，第一組學生較第二組學生獲優先派位，第二組學生又較第三組學生優先，餘此類推。在同一組別內學生的學位分配卻根據學生家長的志願進行，先按第一選擇進行分配，然後是第二選擇，餘此類推。當選擇同一中學的學生人數多過校內學位時，則會透過電腦作隨機分派。

這樣的學位分配辦法基本上是較過往奉行的升中試制度的篩選程度（selectivity）為低，這基本上是符合普及教育的減少篩選與分類的原則，³⁵ 然而在一九八一年一月發表的《檢討中學學位分配辦法工作小組報告書》中，卻指出：「工作小組認為，隨機分配的結果顯然未如理想，其中一個原因是每組所包括的範圍太廣」（6.3 段），並建議當局考慮「增加組別的數目」（6.15 段）。

其後在 1985 年 8 月 27 日，教署把工作小組的建議落實至一份中學學位分派的諮詢文件內，建議的主要部分是要在每個沿用的五個組別內，再細分為五個細組，換言之，小六畢業生將被分成廿五組；再者又建議改變原來每個組別平均佔百分之二十學生的分佈，代之以每組不等比例的劃分辦法；其不等比例分佈為一與五級各佔升中學生 7%，二級佔 28%，三級佔 33%，四級佔 25%，在這樣一個學能組別的劃分辦法下，廿五細組內的第一組就將會只包括學生人口中學能最高的首 1.4%，很明顯這是一個篩選程度極高的劃分辦法，在這

個劃分辦法下，中學學位分派的隨機性必然大為降低。正如諮詢文件承認，這種學能組別劃分的建議，就是要減低中學收生的「混合能力」的程度（degree of mixability intake），同時減少派位的「隨機程度」（degree of randomness）。³⁶ 這個建議雖然在各中學校長反對聲中而被擱置，但它卻清楚標示了強迫教育體制內，一種追求分隔精英主義的政策取態，即一種反對混合能力、普及、綜合的學制，並力求建立精密分類及分隔的學制。

另一個標誌著追求分隔性精英主義教育的政策建議就是，1988年《教統會第三號報告書》建議的「直接資助計劃」。³⁷ 雖然「直接資助計劃」同時針對著另外兩個因推行強迫初中教育而產生的問題（其一是安置買位私校問題，其二是解決「愛國學校」一直被排斥於強迫中學系統以外的局面），但它的更基本的目標就是建立一個「具備高教育水準」的私校系統，為追求優質教育的家長，提供「一個真正可行的選擇」。而加入「直接資助計劃」的學校則「有充分自由去訂定符合基本教育標準的課程、學費及入學資格」；建議中的「直接資助計劃」學校是可以先於中一學位分配，通過自行主辦的入學試，向全港招生；換言之，這些學校是可以超越「學校網」，在全港挑選最精英的學生，其後果明顯是希望在免費強迫學制內建構一分隔性的精英學校體系。再者，《第三號報告書》又建議這些學校只要收取的學費不超過特定的水平時，它就可享受政府的資助，其最高資助額可相等於津貼中學所得的全數資助。簡言之，「直接資助計劃」就是嘗試通過「半私立化的」手段，以期把部分成績優異、又有能力支付額外學費的學生與「普通」學生分隔開來，並給予「優質」的——較津貼中學

更充裕的辦學經費的——學校教育。雖然由於種種原因，施行多年的「直接資助計劃」始終並未能實現建立「優質」私校系統的目標，³⁸ 但它卻清楚展示了分隔性精英主義教育取向的本質，把學業成績以至家庭背景較佳的學生及早地分隔出來，給予資源更充裕的教育。

在一九九零年十一月發表的《教統會第四號報告書》，我們又可以找到另一個建構分隔性精英主義學制的意圖。在《第四號報告書》中，教統會建議在中學實行「語文分流」，這項政策首先通過「目標為本評估」把中小學畢業生依其語文能力分類為三組個別：（6.4.19 段）

組別 C —— 最適合接受中文授課的學生。

組別 B —— 可能比較適合接受中文授課，但亦可能適合接受英語授課的學生。

組別 E —— 較適合使用英文學習的學生。他們之中有不少如果選擇接受中文授課，成績亦會同樣理想。

根據入讀中一的學生的語文能力組別，中學會被分成兩類：（1）用英語作為教學語言的中學和（2）用中文作為教學語言的中學。這個建議毫不含糊地是試圖把香港中學生依其英語能力，分為可用英語學習和不可用英語學習兩類，繼而把他們分隔開。³⁹

《第四號報告書》的建議到了一九九七年三月，就落實成為教育署的《教學語言強力指引》諮詢文件，並在同年九月修訂成為《中學教學語言指引》。《指引》規定大部分中學由一九九八至九九學年的中一開始，應

以中文為教學語言；但學校如果具備足夠條件，可向教育署長申請特別批准用英語教學；這些條件是：（2.4 段）

- 學生能力：在過去三年，學校中一新生平均有不少於百分之八十五屬於「教學語言分組評估」組別 I（以中文或英文學習，同樣有效）及組別 III（以中文學習更為有效，但亦可以用英文學習）；
- 教師能力：由校長評估及證明教師能力；
- 支援策略及措施：學校須向學生提供足夠的校本支援，例如開辦銜接課程。

這三項條件中，後兩項根本沒有甚麼確切的意義，只有「學生能力」最具體和重要，換言之，可以招收到百分之八十五英文能力優異學生的學校，就可獲特別批准用英語教學，其他中學就只能用中文授課。這明顯是一種分隔性的精英主義學制，而精英的界定標準就是英語能力，他們就會被集中起來（85%），並被分隔到經特別批准的英文中學內學習，據估計這類享有特權的英文中學只佔全數中學的四分之一。

這些陸陸續續在過去二十年間提出的教育政策，雖然無論在政策範圍或內容上均有很大的分別，但它們卻相當一致地針對著一個共同目標，就是力求在免費強迫初中學制，以至整個趨於普及的中學學制內，建構出一個分隔性的精英主義學制。這樣一個政策議論雖然直至今天（1997–98 學年）仍未能成功地建立起一個能確實分隔開精英與非精英的學制結構，然而最諷刺的卻是，一個高度依學能分隔的體制已悄悄地在香港中學體制內

建構起來。這可從筆者與中大教育學院一組同事所造的一個有關香港中學體制的效能的研究中得到佐證。⁴⁰

我們的研究用分層抽樣的方法，在高、中、低三個學能組別的香港中學中，隨機抽樣五十所學校進行研究，研究其中一個部分是測量校內學生的學能水平，在中二學生樣本中，我們先後在一九九三（中二）和一九九四年（中三）對他們的中、英、數三方面的學能進行了測試；同時對中四學生樣本亦做了兩次同樣的測試，再者我們亦取得這個樣本學生在一九九四年在香港中學會考的成績。根據這些數據，我們就可以計算出這些中學之間學生學能的分隔程度。我們所採用的量度工具就是一項在教育研究中通用的所謂「分隔指標」（segregation index）。⁴¹ 這指標是用來量度學校之間在學生的各項特徵上（如種族、社經背景、學能等）的分隔程度，實質而言，就是指學生的特定特徵在「學校之間的平方和（between-school sum of squares）與總平方和（total sum of squares）的比率」（Willms, 1986, p. 229）。根據上述的學生在中、英、數的測試，我們首先計算出一個三科成績的平均值，用以表示學生的整體學能成績；然後用這個整體學能成績的數字，計算出樣本中學之間的學能分隔指數，結果在表三第三排報導。香港中學這些學能分隔指數可對照於其他國家的相關指數，就可以得知香港中學的學能分隔程度是否嚴重。表四報導了在美國、加拿大和新加坡的初中學生閱讀和數學能力的分隔指數。當我們比較香港（65.86%及 55.04%）與其他三個地區的初中學生的學能分隔程度時，我們就可清楚見到，香港的免費強迫學制明顯較其他三個地區的免費強迫學制更大程度地把學生依學能分隔。

表三 學校之間學能的方差百分率（學能分隔指數）

	中二至中三學生樣本		中四至中五學生樣本		
	93 學能測試	94 學能測試	93 學能測試	94 學能測試	94 會考成績
隨機方差					
學校之間	.668	.574	.553	.472	.500
學校內部	.346	.469	.495	.569	.505
方差百分率					
學校之間*	65.86%	55.04%	57.69%	45.38%	49.71%
學校內部	34.14%	44.96%	42.31%	54.62%	50.29%

* 學能分隔指數

表四 美國、加拿大與新加坡的初中學能分隔指數

	美國	加拿大	新加坡
分隔指數			
閱讀能力	26.78%	9.16%	33.08%
數學能力	9.44%	17.95%	25.03%

資料來源：美國 Ho & Willms, 1996；加拿大 Ho, 1997；新加坡 Willms, 1993。

除了學能分隔以外，我們的研究亦計算了香港中學之間學生家庭社經地位的分隔指數。學生的社經背景是以四個變項總合而成，它們分別是（a）父親教育水平、（b）母親教育水平、（c）父親職業地位及（d）家庭每月總收入。計算結果在表五報導。同樣我們可以把香港這些數字與其他地區的相關數字作比較，以檢視香港中學間階級分隔⁴²的程度。可以找到的相關數據就有美國與蘇格蘭兩地（見表六）。比較三個地區初中學生在免

費強迫學制內的階級分隔程度，亦可見香港免費強迫學制內的階級分隔程度亦稍稍高於其他兩地。

表五 學校之間學生社經背景的方差百分率（學生社經背景分隔指數）

	中二至中三學生樣本 社經背景	中四至中五學生樣本 社經背景
隨機方差		
學校之間	.233	.200
學校內部	.521	.556
方差百分率		
學校之間*	30.89%	26.42%
學校內部	69.11%	73.58%

* 學生社經背景分隔指數

表六 美國和蘇格蘭的初中學生的階級分隔指數

	美國	蘇格蘭
階級分隔指數	25%	22%

資料來源：Willms, 1992。

造成香港免費強迫學制相對地高度依學能分隔的原因，我想主要是源自沿用了二十年的「中學學位分配辦法」本身。雖然上節我們見到，一九八一年的《檢討中學學位分配辦法工作小組報告書》及繼後一九八五年的中學學位分派的諮詢文件，均認為「中學學位配辦法」的隨機性過大，並想盡辦法要把它降低。但以上顯示的香港中學學制內的高度學能分隔的現實，我們基本上可以肯定，現行的「中學學位分配辦法」的隨機因素根本

已大大減低，而造成這個隨機因素減少的原因，可能就在於「中學學位分配辦法」的「老化」，這是指在同一個學校網內，參與中學學位分配的各方——包括小學校長與教師、家長與學童、中學校長及教師，經過長時間的參與其事，已漸漸清楚自己在這個「選擇與匹配的遊戲」中的相對位置，因而大大減低了學位分配的隨機性。以上的推論可以很容易就得到證實，只要我們訪問在同一個學校網內任教多年的小學教師或校長，就可以知道他們對整個「選擇與匹配遊戲」的了解程度，他們清楚知道自己學校內學生的學能組別分佈，並可以相當準確地估計在特定學能組別內的學生入讀指定中學的機會率。換言之，這個已經運作了二十年的「選擇與匹配遊戲」，其中的各種可能性均已被其參與者完全「參透」了，因此根本就沒有太大意外或隨機性可言。其結果就漸漸建構起一個高度依學能分隔及一定程度依階級分隔的中學體制。

4. 結語

以上的分析基本上可以確立我在本文開首的論斷：過去二十年香港實行免費強迫教育只是由排斥性精英主義學制轉變為分隔性精英主義學制。若應用第一節所介紹的均等教育的概念來檢視港府過去二十年有關免費強迫教育的政策，我們不難察覺，過去二十年間，港府在強迫初中制度中只實現了「入學機會的均等」，而對「教育過程上的均等」所做的就很有限，因而造成上述的一個高度分隔而又遠離綜合與共同教育理想的學制得以出現。再者，若從「教育結果均等」的標準來看，我們更清楚見到港府在這方面的政策措施就更是近乎空白，在

過去二十年港府根本沒有實現過任何大規模的「積極性歧視」的教育政策，⁴³ 其結果就是使集中在一起的成績較低的學生，無論在學業與行為上均每況愈下，這可以在近年港府多份報告書中，一再提及的「成績最差的三分一學生，……水準則一直下降」（《教統會第六號報告書》，2.13 段）得到證明。

更不幸的是，近年在香港教育界形成的一種追求優質的政策議論，其中卻完全漠視現存高度分隔的精英主義學校教育體制，及成績最差學生缺乏支援而每況愈下的境況，而把質素問題簡單化為整體學生水平的下降，並只追求建立質素指標、質素保證，以至一套完全的質素控制機制，⁴⁴ 其可以預見的結果就只會延續現存的高度分隔的精英主義學制，並只著力「保庇」成績最好的四分之一，而繼續對非精英學童不作任何「積極性歧視」援助。

然而若香港經濟真的要向「高增值」的產業發展，⁴⁵ 則才智（talent）將會是最重要的決定因素。那麼現存的「分隔—保庇」的精英主義教育體制，將無法滿足「高增值」的產業發展的才智需求，因此香港學校教育體制就必需在下一代中盡力發掘更多的才智，換言之，它就必需向綜合與共同教育及「積極性歧視」教育的方向發展，並實現「教育過程上的均等」「教育結果均等」，唯有如此，香港才可能有足夠的才智和人力資源，以迎接廿一世紀的挑戰。

1. 有關教育機會均等的界定與討論可參考：Coleman, 1990, part one；亦可參考 Apple, 1988; Bits, 1990; Burbules, 1990; Burbules, Lord & Sherman, 1982; Ennis, 1976; Jencks, 1972, 1988; Levin, 1976; Green, 1988 和 Howe, 1989, 1990。
2. 可參考：Halsey, 1980，特別是 Chapter 9；亦可參考：Bellaby, 1977; Silver, 1973 和 Tyler, 1977。
3. Turner, 1971 和 Hopper, 1971。
4. Halsey, 1980, Chapter 9。
5. Bellaby, 1977。
6. 可參考：Wong, 1988 和 Yeoh, 1994。
7. 可參考：Coleman, 1990, part one。
8. Turner, 1971 和 Hopper, 1971。
9. OECD, 1983, 1987。
10. 可參考：曾榮光，1988a；亦可參考：Coleman, 1990, part one 和 Rae, 1980。
11. Rawls, 1971, p. 303.
12. 可參考：Coleman, 1990, part one 和 Howe, 1989。
13. 有關九龍騷動的成因，可參考：《一九六六年九龍騷動調查委員會報告書》，第六篇；及 Scott 1989, pp. 82–96。

14. 《一九六六年九龍騷動調查報告書》，附錄七；Scott, 1989, pp. 90–91。
15. 《一九六六年九龍騷動調查報告書》，頁 78。
16. 《一九六六年九龍騷動調查報告書》，頁 104。
17. 有關 1967 年暴動分析參考自：許家屯，1993，上冊；及 Scott, 1989, pp. 96–106。
18. Chiu 1994; Chow, 1994; King, 1975; Scott, 1989, pp. 106–126; Wong, 1994。
19. 《一九六五年教育政策白皮書》，頁 3。
20. *Hong Kong Education Department Annual Summary 1968–1969*, p. 7.
21. *Hong Kong Education Department Annual Summary 1969–1970*, p. 1.
22. *Hong Kong Education Department Annual Summary 1970–1971*, pp. 8–9.
23. 《一九六五年教育政策白皮書》，頁 4。
24. Speech given to The Legislative Council on October 18th 1972 by H. E. The Governor, Sir Murray MacLehose, Hong Kong: Government Information Service.
25. 香港政府布政司署（1981）《香港教育制度全面檢討》，香港：政府印務局，頁 188。
26. 同上註，頁 192。
27. 同上註，頁 193。

28. Address by H. E. The Governor Sir Murray MacLehose, at the opening session of The Legislative Council, 5th October, 1977. Hong Kong: Government Information Service, pp. 13–14.
29. 可參考：Cheng, 1987, pp. 321–325。
30. 國際顧問團（H. E. The Governor Sir Murray MacLehose, at the Opening session of The Legco）。《香港教育透視：國際顧問團報告書》，頁 40。
31. 同上註。
32. 可參考：教育署（1997a）《職業先修及工業中學教育檢討報告書》。
33. 同上註。
34. 有關中學學位分配辦法的細節，可參考：教育署（1981）《檢討中學學位分配辦法工作小組報告書》。
35. 可參考：曾榮光，1988a、1991。
36. Hong Kong Education Department, 1985.
37. 有關「直接資助計劃討論」可參考：曾榮光，1988a、1988b、1988c。
38. 在「直接資助計劃」實施以來，真正有資助或津貼體系內的「名校」轉入「直接資助計劃」的嘗試，就是聖保羅書院（男校）在 1992 年的嘗試，但結果都因立法局拒絕聖保羅書院的「額外撥款」要求而告吹。
39. 有關討論可參考：曾榮光，1997a。

40. Lo, L. N. K., Tsang, W. K., Chung, C. M., Chung, Y. P., Cheng, Y. C., Sze, P. M. M., Ho, E. S. C., & Ho, M. K. (1997).
41. 有關「分隔指數」的運算與應用可參考：Willms, 1986。
42. 對於香港有關社經地位 (socio-economic status) 與社會階級 (social class) 之間的關係，可參考：Tsang, 1992, 1993, 1994a, 1994b。
43. 雖然早在一九八二年已在香港中小學內推行「輔導教學」，但該項政策卻不能視為「積極性歧視教育」政策，因為該項政策只是一項不加區別的簡單均等政策，即港府完全沒有理會學校間學生能力的差異，只一視同仁地分派等量的教師。直至一九九四年港府才開始為收錄大量學業成績屬最低的百分之十學生的中學提供支援，但就我個人而言，整個計劃無論在深度（支援的內容）與廣度（涵蓋的學校數目）均十分不足夠，對高度依能力分隔的香港中學學制而言，簡直就是杯水車薪。
44. 有關討論可參考：曾榮光，1997b。
45. 有關「高增值」產業與學校教育的關係可參考：Carnoy, 1996; Levin & Rumberger, 1989 及曾榮光，1997c。

- 一九六六年九龍騷動調查委員會（1966）。《一九六六年九龍騷動調查委員會報告書》。香港：政府印務局。
- 香港政府（1965）。《一九六五年教育政策白皮書》。香港：政府印務局。
- 香港政府（1973）。《一九七三年教育政策白皮書》。香港：政府印務局。
- 香港政府（1974）。《一九七四年教育政策白皮書》。香港：政府印務局。
- 香港政府布政司署（1981）。《香港教育制度全面檢討》。香港：政府印務局。
- 許家屯（1993）。《許家屯回憶錄》。香港：香港聯合報有限公司。
- 教育署（1981）。《檢討中學學位分配辦法工作小組報告書》。香港：政府印務局。
- 教育署（1997a）。《職業先修及工業中學教育檢討報告書》。香港：政府印務局。
- 教育署（1997b）。《中學教學語言指引》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會（1988）。《教育統籌委員會第三號報告書》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會（1990）。《教育統籌委員會第四號報告書》。香港：政府印務局。

教育統籌委員會（1996）。《教育統籌委員會第六號報告書》。香港：政府印務局。

曾榮光（1988a）。〈均等與公平：批判第三號報告書直接資助教育計劃〉。《明報月刊》，277期，頁35–41。

曾榮光（1988b）。〈多元化社會與私營化學校——從英美經驗看直接資助計劃〉。刊於鍾宇平、黃顯華（合編），《學校私營化：理論、效果與抉擇》，頁47–61。香港：小島文化出版公司。

曾榮光（1988c）。〈私立學校與精英主義——從教育社會理論看直接資助計劃〉。《信報財經月刊》，141期，頁83–88。

曾榮光（1991）。〈普及教育與精英主義教育之間的矛盾〉。《明報月刊》309期，1991年9月號。

曾榮光（1997a）。〈香港教學語言政策發展的回顧與前瞻——兼評《中學教學語言指引》〉。《明報月刊》，383期，頁18–22。

曾榮光（1997b）。〈《教統會第七號報告書》的深層意義：市場效率的膜拜〉，教育政策研討系列之三。香港教育研究所，香港中文大學。

曾榮光（1997c）。〈資訊經濟的勞工質素與學校教育質素〉。「滬港教育合作與發展研討會」上宣讀的論文，華東師範大學，一九九七年十月二十八至二十九日。

國際顧問團（1980）。《香港教育透視：國際顧問團報告書》。香港：政府印務局。

- Apple, M. W. (1988). Redefining equality: Authoritarian populism and conservative restoration. *Teacher College Record*, 90, 167–84.
- Bellaby, P. (1977). *The sociology of comprehensive schooling*. London: Methuen.
- Bits, J. H. (1990) Equality of opportunity and the problem of nature. *Educational Theory*, 40(3), 309–319.
- Burbules, N. C. (1990). Equal opportunity or equal education? *Educational Theory*, 40(2), 221–226.
- Burbules, N. C., Lord, B., & Sherman, A. (1982). Equity, equality opportunity, and education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(2), 169–187.
- 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.
- Cheng, K. M. (1987). *The concept of legitimacy in educational policy-making: Alternative explanations of two policy episodes in Hong Kong*. Unpublished Ph.D. thesis, University of London.
- Chiu, R. L. H. (1994). Housing intervention in Hong Kong: From laissez faire to privatization. In B. K. P. Leung & T. Y. C. Wong (Eds.), *25 years of social and economic development in Hong Kong* (pp. 336–356). Hong Kong: Centre of Asian Studies, The University of Hong Kong.

- Chow, N. (1994). Welfare development in Hong Kong: An ideology appraisal. In B. K. P. Leung & T. Y. C. Wong (Eds.), *25 years of social and economic development in Hong Kong* (pp. 321–335). Hong Kong: Centre of Asian Studies, The University of Hong Kong.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder: Westview Press.
- Ennis, R. (1976) Equality of educational opportunity. *Educational Theory*, 26(1), 3–18.
- Green, S. J. D. (1988). Is equality of opportunity a false ideal for society? *The British Journal of Sociology*, 39(1), 1–25.
- Halsey, A. H. (1980). *Origins and destinations: Family, class, and education on modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Ho, S. C. (1997). *The contribution of cultural capital and social capital on parental involvement in B.C. elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Canada.
- Ho, S. C., & Willms, D. J. (1996). The effect of parental involvement on the achievement of eighth grade students. *Sociology of Education*, 69, 126–141.
- Hong Kong Education Department. (1969). *Hong Kong Education Department Annual Summary 1968–1969*. Hong Kong: Government Printer.

Hong Kong Education Department. (1970). *Hong Kong Education Department Annual Summary 1969–1970*. Hong Kong: Government Printer.

Hong Kong Education Department. (1971). *Hong Kong Education Department Annual Summary 1970–1971*. Hong Kong: Government Printer.

Hong Kong Education Department. (1985). *Consultative paper on review of Secondary School Place Allocation System, 27 August 1985*.

Hopper, E. (1971). A typology for the classification of education systems. In E. Hopper (Eds.), *Readings in the theory of educational systems* (pp. 91–110). London: Hutchinson University Library.

Howe, K. R. (1989). In defense of outcomes-based conceptions of equal educational opportunity. *Educational Theory*, 39(4), 317–336.

Howe, K. R. (1990). Equal opportunity and equal education (within limits). *Educational Theory*, 40(2), 227–230.

Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Harmondsworth: Penguin.

Jencks, C. (1988). What must be equal for opportunity to be equal. In N. E. Bowie (Ed.), *Equal opportunity* (pp. 47–74). Boulder: Westview Press.

- King, A. Y. C. (1975). Administrative absorption of politics in Hong Kong: Emphasis on the grass roots level. *Asian Survey*, 15(5), 422–439.
- Levin, H. M. (1976). Educational opportunity and social inequality in Western Europe. *Social Problems*, 24, 148–172.
- Levin, H. M., & Rumberger, R. W. (1989). Education, work and employment in developed countries: Situation and future challenges. *Prospects*, 19(2), 205–224.
- Lo, L. N. K., Tsang, W. K., Chung, C. M., Chung, Y. P., Cheng, Y. C., Sze, P. M. M., Ho, E. S. C., & Ho, M. K. (1997). *A Survey of the Effectiveness of Hong Kong Secondary School System*. Final Report for Research Grant Council, Hong Kong.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (1983). *Compulsory education in a changing world*. Paris: OECD.
- OECD. (1987). *Adolescents and comprehensive schooling*. Paris: OECD.
- Rae, D. (1980). *Equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, I. (1989). *Political change and the crisis of legitimacy in Hong Kong*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Silver, H. (1973). (Ed.). *Equal opportunity in education*. London: Methuen.
- Tsang, W. K. (1992). *The class structure in Hong Kong* (Occasional Paper No. 17). Hong Kong: Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies, The Chinese University of Hong Kong.
- 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.
- Tsang, W. K. (1994a). Emergence of a class structure: Changes in the class structure in Hong Kong. In S. K. Lau et al. (Eds.), *Inequality and development: Social stratification in Chinese societies* (pp. 73–121). Hong Kong: Hong Kong Institute of Asian-Pacific Studies, The Chinese University of Hong Kong.
- Tsang, W. K. (1994b). Behind the land of abundant opportunities: A study of class structuration in Hong Kong. In B. K. P. Leung & T. Y. C. Wong (Eds.), *25 years of social and economic development in Hong Kong* (pp. 8–75). Hong Kong: Centre of Asian Studies, University of Hong Kong.
- Turner, R. H. (1971). Sponsored and contest mobility and the school system. In E. Hopper (Eds.), *Readings in the theory of educational systems* (pp. 71–90). London: Hutchinson University Library.

- Tyler, W. (1977). *The sociology of educational inequality*. London: Methuen.
- Willms, J. D. (1986). Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland. *American Sociological Review*, 51, 224–241.
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Willms, J. D. (1993). *Training of ministry researchers on monitoring performance*. An extensive workshop organized for the Ministry of Education, Singapore.
- Wong, R. L. H. (1994). Youth Development: Reflecting back and looking forward. In B. K. P. Leung & T. Y. C. Wong (Eds.), *25 years of social and economic development in Hong Kong* (pp. 379–389). Hong Kong: Centre of Asian Studies, The University of Hong Kong.
- Wong, S. T. (1988). *Singapore new education system: Education reform for national development*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Yeoh, O. C. (1994). Singapore: system of education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*, (2nd ed., Vol. 9., pp. 5476–5485). Oxford: Pergamon.

From Exclusionary Elitism to Segregated Elitism: The Latent Structure of the Development of 9-Year Compulsory Education in Hong Kong

TSANG Wing-kwong

(Abstract)

In March 1997, the Board of Education issued the *Report on Review of 9-year Compulsory Education*. It claims “to conduct an in-depth review on the existing 9-year free and compulsory education” (p. vii). The report has identified “four major areas of concern” to be addressed. They are: (1) existence of wide individual differences in the same class; (2) effectiveness of learning in the classroom; (3) pupils with learning or behavioral problems; and (4) undesirable washback effects of the Academic Aptitude Test (p. viii). Apart from its concerns for classroom teaching, students and testing, the report has failed to offer any review on the institutional and structural aspects of 9-year compulsory education. Moreover, it has failed to touch on the core of policy problem pertaining to free and compulsory education, that is, can 9-year compulsory education provide equal and just school education to all student cohort within the compulsory- education age, especially those who have been identified as the socially disadvantaged?

This article aims to assess the 9-year compulsory education from institutional and structural perspectives, and more specifically to evaluate whether the policy has provided Hong Kong students, especially the socially disadvantaged, equal and just school education. To these aims, I shall, first of all, explicate briefly a conceptual framework to be used in assessing compulsory education at institutional

and structural levels. Then, I shall argue that the compulsory education, which has been implemented by the Hong Kong Government for nearly twenty years, has totally ignored issues on equity and equality of educational opportunity. I shall substantiate that what has happened in Hong Kong schooling system for the past twenty years is but a placement of the elitist schooling system, which I characterize it as exclusionary elitism, with another type of elitist schooling system, which I designate as segregated elitism. Finally, I shall elaborate the influences of the segregated elitism on Hong Kong education system. I shall argue that segregated elitism has not only failed to enhance the educational opportunities of students of low ability and socially disadvantaged. It has also perpetuated or even augmented their unfavorable situations with the education system. Furthermore, I shall illustrate that segregated elitism would also bring harmful effects to Hong Kong schooling system at large as well as its economy.