

第四章 我國高中職多元入學政策制定內涵與現況

本章旨在探討我國高中職多元入學政策制定之內涵與現況。第一節探討高中職多元入學政策的發展背景與沿革；第二節探討高中職多元入學政策的實施特色、精神及目標；第三節探討高中職多元入學政策制定的疑慮與反思。

第一節 高中職多元入學政策制定的發展背景與沿革

高中職升學壓力一直是國中學生揮之不去的惡夢，也是近年來教育改革過程中備受爭議話題。理論上，政府應提供充足的升學機會給予有意繼續求知的莘莘學子，然而在有限的經費及資源設備上，不能廣納所有力爭上游的學生，勢必要建立一套良好的選才機制，既能吸引優秀學生就讀，又能符合教育機會均等的原則，讓學生得以適才適性發展。也因為這種選才機制間接造成過度升學競爭，扭曲學校教育本質，造成惡性補習、能力分班、不按課表上課、死背課本上的教條內容等諸多問題，因此在教育改革的倡議中，屢屢提出改造政策，其中呼應行政院「教育改革總諮議報告書」(行政院教育改革委員會，1996)，所揭櫫的教育改革五大方向：教育鬆綁，帶好每位學生，暢通升學管道，提昇教育品質，建立終生學習社會，而有多元入學制度的產生。因此，本節試從高中職多元入學政策制定的發展背景與沿革加以探討。

壹、高中職多元入學政策制定的發展背景

多元化的社會，許多變遷正刺激著教育的變革，例如周淑媚(2001)在「新世紀新教育－談教育改革的方向」一文中，提到現今國際局勢的變化有下列情形：政經結構重組、民主化的確立、新科技的衝擊、知識結構重整、國際化的趨勢、地球村的觀念、地球環境的惡化、環保問題改善的急迫性。因此，受到多元時代新價值觀的影響，教育制

度的變革已是全球化之趨勢，而高中職多元入學政策的改革便是受到此多元智慧，多元選擇特質影響應時而生，其政治、經濟、社會、文化的影響包括以下數點(周燦德，199；蘇德祥，2001)：

一、由政治民主化點燃引信

由四一〇教改聯盟等各界民間教改團體發動及推進，由下而上，為多元入學制度催生。然教育政治化、社會化面臨嚴重挑戰，教育問題在政治意識下變成教育決策變革的焦點問題。加之民意代表政治利益的訴求，利益和壓力團體的遊說、干預，政治亂象叢生，導致教育改革形成多頭馬車現象。

二、經濟建設為教育建設的後盾

經濟建設的快速發展為教育建設的後盾，經濟自由化促使教育制度改革時機成熟。加上經濟與職業結構日益精密與複雜，多元能力、多元智慧更是迫切需要。

三、社會結構、功能大幅的改變

首先是人口與家庭結構改變，其次是消費社會的出現，尤其是電腦及網際網路的發展。多元入學受以上因素影響外，尚有知識來源管道的多元、訊息技術的精進，知識老化與淘汰折舊率的提高，社會價值觀念的多元化，族群自我意識的高漲等。這些對教育系統產生的壓力，形成道德規範失勢與功利取向抬頭，諸般急遽變遷的多元化社會，自然也牽動了入學制度的多元化。

四、多元文化刺激多元教育

物質與低俗文化的充斥，抵銷了教育的積極效果；鄉土意識的覺醒，多元文化多采多姿形貌受彰顯，也備受衝擊；原住民文化、客家文化、閩南文化、日本文化、歐美文化、外勞文化、中國文化，均成萬馬奔騰之勢，在在需要多元的包容。多元文化刺激我們的教育，於是教育改革攤在陽光下；教材開放民營、評量多元化，評量內走出課本、走出教科書範圍；入學管道多元，學生升學只要有心就上，有才就中，人人有機會。

五、教育制度本身求變求新求好的需求

教育普及化，國人受教育程度提昇，知能增長，對教育要求日益殷切，加之教育制度本身求變求新求好的需求，及對「聯考制度」的反思。爲了因應教育自由化、民主化、多元化及教育機會均等的趨勢，因此高級中等學校多元入學制度成爲歷任教育部長竭力推動的教改政策。

除了上述社會價值多元化，族群自我意識高漲等因素外，多元入學政策的制定推動又與強調教育自由化、民主化、多元化，及教育機會均等目標之發展有關，茲歸納諸多學者的論點說明以下數點(黃文三，2004：33；蔡文山，2004：264；劉秀滿，1999)：

一、傳統聯招的負面批評

高中職的入學制度多年來係採聯合招生，統一分發的方式進行，雖然且有公平特色，但是偏重智育課程，學校教學目標容易受到不利影響，窄化學習興趣與志願，且學生不斷重複練習準備考試之測驗試題，嚴重影響正常教學。有關聯招令人詬病的缺點包括以下幾點(劉秀滿，1999)：

- (一) 考試領導教學，嚴重扭曲國中教育的本質。
- (二) 高中、高職、五專重複招考，造成重複錄取現象。
- (三) 考生爭入都市名校，擴大城鄉學校差距。
- (四) 按成績與志願分發入學，形成學校階梯排名。
- (五) 一試定終生，無法充分甄別考生能力。
- (六) 升學管道競爭激烈，惡性補習大行其通。
- (七) 聯招入學制度只讓學校選擇學生的目的，而未讓學生有選擇學校的機會。

由此可知，傳統聯招窄化教師教學內容、窄化升學管道，也窄化學生的發展方向，更造成升學的競爭壓力。它不但對教育產生許多負面影響，也不符合多元價值的社會，必須建立多元的入學管道以補單一聯考制度的不足，才能滿足各類學生的發展需求。因此，高中職多

元入學政策在滿足各類學生的發展需求，避免過去聯考智育掛帥所衍生的教育扭曲現象、避免一試定終身、賦予教師合理的教學空間、改變傳統學生依成績選校刻板排序情形，以及幫助學校發展特色，並引導學校教學正常化等，均為多元入學政策的本意與期望。

二、因應民間教改意識興起及知識經濟時代來臨

自民國 76 年宣布解嚴後，民主的腳步日益加快蓬勃，對於教育現況的諸多弊端更引起種種教育改革的呼籲。於是，諸如森林小學等體制外的教育改革行動此起彼湧，更於民國 83 年的四一〇教改大遊行的訴求，引起社會大眾對於教育品質的未臻理想，如教育資源分配不均，升學管道未能暢通，教育權未能下放，弱勢族群未能受到照顧等的關切，進而在行政院成立之「教育改革審議委員會」，積極研擬各項教改方針(行政院教改會，1996：2-14)。之後，在其教育改革總諮議報告書中明確揭示教改的五大方向即：教育鬆綁、帶好每位學生，暢通升學管道，提昇教育品質，建立終身學習社會等。其中，多元入學政策即是呼應並試圖為解決升學壓力，與引導教學正常化的具體政策，強調教育應該重視學生的主體性與多元發展，以符應多元社會及多元化教育的需求。

同時，在因應知識經濟時代的來臨，主張在後資本主義社會中，資本不再是主導經濟發展的力量，知識的運用與製造才是經濟成長的動力(崔之元，1999)。亦即強調「知識」是未來國家活力的泉源，而「人才」是未來致勝的關鍵，人才擁有的知識是國家主要的競爭利器，是創造國家優勢與永續經營的最佳工具。藉由知識的獲取、累積、分享、應用與創新，倡導主動創新的知識經濟精神面對各項挑戰(蔡文山，2002)。因此，學校教育的目的不再只是教導學生基本生活的能力，教學的方法要創新以啟發學生創造思考能力，學校教育也需要有更多的創意和活力，以提昇學生的「知識競爭力」。多元入學政策即是期望學習型態趨於多元化，讓學習場所由學校延伸至社區，知識的內容由傳統的被動變成主動創造，學習的模式由強調競爭而為強調合作的

方式。

三、提供適性教育機會，並促進學校教學正常化

教育應本著因材施教，有教無類的理念，提供學生適性的教育環境，唯多年來傳統聯招統一掄才的篩選下，各式的人才都接受一元化的塑造模式，過度集中認知方面的發展，忽略了其它技能性能力的培養。因此，在強調記憶背誦的考試模式下，教學內容單一而僵化，窄化教師教學與學生的學習，而標準化的答題技巧讓學生被訓練為考試機器，課本的知識內容成為真理，缺乏反省批判及多元啓迪發展。同時，因為升學競爭的壓力，造成社會大眾及家長對智育成績的偏重，相對忽略了品格操守、體能訓練方面的要求。因此，多元入政策的精神在於尊重每一個生命的獨特性，開啓學生的生命視野，引導學生開發自我潛能，啓迪多元智慧，讓學生的智慧可以獲得多元的開展，每一個個體都可以作自己，都能盡力扮演好自己的角色。

四、落實教育機會均等理念的實施

教育機會均等的理念不僅是世界的潮流，也是我國教育的一貫政策。在行政院教改總諮議報告書中亦指出，「教改不僅要實踐社會正義，讓每個人有公平受教育的機會，更要在學習歷程中追求卓越，讓每個人都能充分發揮潛能，得到適性發展」(行政院教改會，1996)，其用意亦在試圖改善社會經濟不利地位的弱勢族群教育，以及促進所有學生擁有進一步適性發展的教育機會，符合教育機會均等的理念。

然而，升學主義造成能力分班的教育現況，使得所謂升學班及後段班在受教育環境與品質上，無法享受公平的對待。其次，爲了升學而產生的補習現象，也是造成台灣地區教育機會不均等的原因，因爲社經地位較高的學生可以藉由補習或家教而考上較好學校，而沒有能力負擔補習或家教經費的學生，則減少學習的機會，造成立足點的不平等(蔡文山，2004)。因此，多元入學政策除了保有功績主義，提供學生有機會依個人能力爭取最優的教育機會，並對於弱勢族群實施補償式公平的機會，不論是原住民、身心障礙學生、蒙藏生、僑生等提

供優惠辦法，賦予弱勢學生獲取較佳的機會和位置，以符合教育機會均等原則，並讓每位學生都能開發其潛能，啓迪其多元智慧。

五、符應多元智慧的學理依據

1983年美國哈佛大學心理學家迦納(Howard Gardner)提出「多元智慧理論」(the theory of multiple intelligence)，認為「智慧」是解決問題的能力，或是在各個文化背景中創作該文化所重現的作品之能力(引自黃文三，2004)。例如不同的文化背景之下，需要人類的不同智慧去解決生活上的問題，以出生在非洲的民族而言，智慧就是知道如何狩獵，在惡劣的大自然環境中求生存；相對地，對於南海小島國的人民來說，智慧並不是高深的微積分，而是知道如何造船及捕魚的技巧。顯見智慧是多元的，其潛能是否被引發取決於其文化的價值觀，以及個人本身、家庭、老師和其他人影響下所做的選擇和決定。

迦納所提出的多元智慧論，強調人類至少擁有九項智慧，包括語文智慧(linguistic intelligence)、邏輯—數學智慧(logical-mathematical intelligence)、音樂智慧(musical intelligence)、肢體—動覺智慧(bodily-kinesthetic intelligence)、視覺—空間智慧(spatial intelligence)、人際智慧(interpersonal intelligence)、內省智慧(intrapersonal intelligence)、自然觀察者智慧(naturalist intelligence)、存在智慧(existential intelligence)等，每一種智慧有它的發展歷程，每一種智慧都會因腦部某些特定部位受傷而遭受損害，每一種智慧都具有文化價值(Gardner,1983)。由此可知，個體的智慧具有多層次多向度的發展可能性，只要社會環境給予適當的啓發，激發了學生的優勢智慧，就可以達到卓越的成就。更具體而言，以多元智慧論為教學傳遞管道，不同智慧優勢的學生都能被重視並得到啓迪及成就，肯定每一位學生有不同的認知長處和認知風格，讓學生能發現自己的優勢智慧，並運用優勢智慧來學習。

因此，多元入學政策的精神亦在改變傳統聯招過度集中認知方面的發展，忽略了其他技能性能力的培養，相信人類智慧發展是相當多

元的，注重個體適才適性發展的重要，培養德、智、體、群、美五育並重為目標，並透過基本學力測驗、指定科目考試，及其他專長的評定與篩選，讓有志於升學再深造的社會青年，以申請、甄選，及登記分發入學等管道，提供不同類別的智慧者繼續接受教育，引導其智慧的多元發展。

貳、高中職多元入學政策制定的沿革

高中職升學壓力一直是國中學生揮不去的惡夢，為此，當時幾任教育部長均戮力於高中職入學制度的改革，希冀舒緩國中學生的升學競爭壓力。如前部長毛高文先生的「自願就學輔導政策」；繼任的郭為藩部長揭示高中入學制度朝多元入學管道。其後的吳京部長主張廢除高中聯考，規劃並公布高職免試入學政策；以及林清江部長到任後，提出「教育改革行動政策」，公布高級中學多元入學政策，無不希望減輕學生壓力，導引國中教育正常發展。茲說明當時幾任部長對於高中職入學制度的主張如下(陳國偉，2003；張芳全，2002；蘇德祥，2002)：

一、毛高文部長的「國中畢業生自願就學輔導政策」

毛高文部長自民國 76 年 7 月接任部長以來，至民國 82 年 2 月，長達 5 年半之久。接任初期對於千頭萬緒的中等教育工作重點，即是放在高中入學考試的改革上。之後在民國 77 年召開之第六次全國教育會議中，達成對有關中等教育政策延長義務教育為十年，並改進高中入學考試辦法的共識。只是民國 78 年 9 月，當時行政院長李煥提出施政報告時卻指出，三年內將實施十二年國教，此項突如其來的訴求馬上引起各方的關切與爭論。

不過民國 79 年初閣揆易人，郝柏村先生被提名行政院長，在內閣改組及社會的疑慮下，教育部宣佈暫緩實施延長國教政策，並宣稱將另行規劃實驗政策，其後所出爐的就是國中畢業生自願就學政策(李天健，1993)。該政策所擬定的在學成績記分法，依自願、免費、免試之原則，以三年內在學成績及一次會考為依據，採五等第計分。此一

改革政策所涉及的具體變革包括三個部分：以國中三次在學成績取代一次入學考試的分數，作為學生學業成就的指標；擴大競爭項目的範圍，將智育上的競爭擴及所有國中五育；改變升學分發作業常模，將原有全體考生為參照常模，改變以班級為主的參照團體(王震武與林文瑛，1994)。依據教育部的規劃用意，此政策的推行主要在促進教學正常化，避免一試定終生，達成五育均衡的教育目標，並可消除明星學校，使中等教育均衡發展。

自學政策以追求常態編班，五育均衡發展為理想，但反對者認為自學政策仍脫離不了傳統威權統治，講求管理、著重升學的本質。更具體而言，教育部只是把聯考的壓力轉移至國中三年的每次考試，並把智育上的競爭轉化為五育的競爭。表面上給予教師教學自主權，以掌握教學進度及因應學生的個別差異，但以成績為主的入學選擇機制仍不脫控制色彩，甚至把控制的層面擴大到德、體、群、美育上。因此，其是否能壓制升學主義，減緩補習風氣，達成正常教學、常態編班，或抑制越區就讀現象，有待系統評估來檢驗，自是引起眾多討論。

因此，自學政策在 79 學年度起由台北市、高雄市及金門縣率先試辦，80 學年度再加入台東縣、宜蘭縣。惟試辦期間爭議不斷，尤其以分發配額公平性較受爭議，反對者藉由上書李總統，迫使教育部暫緩全面施行。即使當時台北市教育局林昭賢局長稱台北市全面實行自學政策已獲教育部贊同，不可能再改變，但是反對者藉由立委聯合質詢，各種民意調查的方式，迫使教育部一再讓步。最後在教育部不擴辦，不停辦的原則下，雙方達成妥協，紛爭暫告平息(王震武與林文瑛，1994)。因此試辦期滿後，於 85 學年度相繼停辦。

二、郭為藩部長的「明確宣示將實施高中多元入學制度」

郭為藩部長自民國 82 年至 85 年長達時間 4 年，正好是國內教育環境變化最激烈的時期。有關多元入學政策的推動正式刊載於官方文件，可溯源於郭為藩部長於民國 83 年召開之第七次全國教育會議後，翌年所提出的「中華民國教育報告書」。該報告書揭示高中教育願景

爲：「改進高中入學制度，建立多元入學制度，導引國中教育正常發展，規劃設置完全中學，試辦直升制度，減輕升學壓力，促進各地區教育均衡發展，推動綜合高中試辦計畫，提供學生多元教育管道」(蘇清守，1994)。而後行政院教改會於1996年12月所提出的「教育改革總諮議報告書」，在暢通升學管道方面，即提出「推動多元入學制度」之建議(行政院教育改革委員會，1996)。

民國82年內閣改組就任的郭爲藩部長，在立法院報告自學政策時，曾感性的表達有些家長、老師和校長認真地推動多元入學政策，乃希望爲糾葛複雜的教育問題找出一些改革途徑，如果突然叫停會令許多人傷心。同時，教育部的立場一直是支持自學政策的繼續局部試辦，以促進高中入學的多元化，使國中學生在準備聯考之外，多一種選擇。換言之，至此自學政策被定爲多元入學政策之一，而非單一取代聯考的方法(李天健，1993；郭爲藩，1995)。另外，值得一提的是，郭部長對於延長國教年限提出較爲務實作法，是將一年一年的延長，而非先前曾考慮的一次延長三年(十二年國教)，對於那些升學意願不高的學生，即所謂後段班學生，加以照顧而有「邁向十年國教－發展與改進國中技藝教育計畫」。此計畫所持理由在於提高國民品質，提昇勞動力素質，因材施教及防治青少年犯罪(教育部，1993)，希望透過多元運作方式，引導國中教學與輔導並重，落實生涯輔導與職業輔導，共分兩個階段逐步推動。第一階段自八十二學年度起讓國二學生修讀職業陶冶課程，加強職業認知及職業試探，國三時接受二年技藝課程，使之習得一技之長；第二階段自八十五學年度起全面實施十年國教，其辦理方式包括成立國中技藝教育班及與職校合作兩種方式(曾淑柑，1998)。

郭部長所提的十年國教政策並沒有配合免試的前提，其認爲國民教育不一定要免試升學，也不一定要學生都在同一所學校接受教育。因此入學方式是多元化，但並不考慮實施免試，所以技藝教育政策的本質是強調分流的，在國三階段爲了重視個別差異以利因材施教，提

早分化使技藝教育向下銜接至國中階段(教育資料文摘，1993)。這種帶有強制性的分流措施，可能忽略了教育問題是資源分配不均而非太少，許多未升學的學生，並不會沒有學校可唸，而是學習技藝的興趣不高，因此教育部計畫三年後實施的十年國教政策，最後又被主張綜合高中的呼聲所掩蓋了(曾淑柑，1998)。

三、吳京部長的「核定公布高職免試入學政策」，另規畫「高中免試多元入學方案」

吳京部長的任期自民國 85 年 6 月至 87 年 3 月，任期不滿兩年，被外界封為「點子王」，其施政風格雖然備受爭議，卻也帶來無窮教育改革希望。他以非專業背景出身接掌教育部，時值教育改革方興未艾之際，民眾無不對其教育改革的關心與熱忱，抱以殷切期盼。在第七次全國教育會議報告中，曾建議我國後期中等教育，學校能在高中、高職、五專之外，增設綜合高中提供多元教育進路，以滿足學生性向興趣較遲定向學生的需要，達成適性發展的教育目標(黃政傑，1995)。所謂「綜合高中」是指高級中等學校能依據教育功能，同時設置普通教育及職業教育課程，國中畢業生入學時不分普通科和職業類科，入學後經由試探和輔導歷程的實施，協助學生自由選習普通課程和職業課程追求自己的進路。換言之，綜合高中在於打破後期中等教育強制分流的不合理性，希望藉由延緩分化的入學方式，讓學生有充分的性向試探的時間，為解決高職生的升學意願及升學壓力。

又依據民國 84 年 1 月教育部公布修正職業學校法第四條規定：職業學校入學資格，須曾在國民中學畢業，或具同等學力者，經入學考試合格，甄試錄取、登記，分發或保送入學。此法原為高職多元入學取得法源依據，自此教育部引為可行性高，阻力較小，而提出並積極規劃高職免試入學政策，並於國 1997 年 7 月公布，且預計在民國 89 學年度起實施。在其政策中言及，「為增進學生適才適性發展，發揮高職自主選才功能，促進國中正常教學，現行以聯合招生考試為主的入學方式，將逐步調整為擴大辦理推薦甄選、申請登記入學，技能

優良學生甄審、保送等入學方式，並再統整規劃免試登記入學改革政策，期許逐年取消聯考制度，以落實高職入學多元化的目標」。隨後，教育部公布高職多元免試入學政策，並自 86 學年度試辦，其所規劃的政策，包括推薦甄選、申請入學，自願就學、資賦優異及特殊身分學生保送及免試登記入學等，並預計在 89 學年度實施(曾淑柑，1998)。此一政策較大的變革在於「申請登記入學」，且教育部欲取消以往聯考的評量，採計國中的在校成績；另外為求公平並加入會考的成績，重視班級中的競爭，將以往成績的計算方式由原有的五分制改為五等第九分制，以便區分學生表現的差異性。因此，吳京部長即是主張廢除高中聯考，規劃並公布高職免試入學政策，以國中在校成績及兩次統一會考成績，作為分發入學之依據，也為落實常態編班，縮短城鄉差距並消除明星學校，減少越區就讀現象。

四、林清江部長的公佈「高中多元入學方案」及「高職多元入學方案」

林清江部長自民國 87 年 3 月至 88 年 6 月任職期間，短短的一年三個月，將廢除高中聯考的期望付諸實現。多元入學政策係針對聯考的單一入學方式型態沈痾所做的變革。當初有技巧的從高職先行試辦，原因正如教育部所言，因為高職的入學機會供過於求，時機成熟，阻力也較小，所以高職免試入學在各縣市所舉辦的公聽會中，聽到的大都是針對實施技巧，也就是對成績採計、會考次數、考試時間所做的修正建議，而較少對此政策的合理性產生質疑(曾淑柑，1998)。然而，在傳統「萬般皆下品，唯有讀書高」的價值觀念下，高職仍是一般學子的第二個選擇，但對於更進一步的高中免試多元入學政策研議時，卻又引起許多的討論與質疑。

繼任的教育部長林清江先生，接續提出的教改政策中，提出「教育改革行動政策」，經過一番的努力與協商，傳統高中聯招與高職聯招分別在民國 87 年 7 月及 9 月正式畫下句點，自九十學年度起全面實施「高級中學多元入學方案」與「高級職業學校多元入學方案」，使高級中等學校多元入學政策之推動向前邁進一大步。

五、楊朝祥部長的「積極推動高中、高職多元入學方案」

楊朝祥部長的任期自民國 88 年 6 月至 89 年 5 月總統大選後，因政黨輪替而卸任，任期只有 11 個月，是遷台後任期最短的教育部長。其在任內積極推動前任林清江部長規劃的既定政策，繼續推行高中、高職多元入學方案，並結合其他管道，建立更客觀合理的多元入學制度，並擴充高中容量，調整高中職學生比例，以滿足學生需求。

在高職方面，除繼續積極規劃高職、五專多元入學方案外，並預定自 89 學年度實施「高職免試多元入學方案」，取消高職聯考，將行之有年的高職聯招制度逐年調整為擴大辦理推薦甄選、申請入學、技能優良學生甄審保送入學等多元方式。甚至，楊部長肯定 12 年國民教育的正面功能，除了繼續規劃高中職社區化推動方案外，並指示積極研議規劃延長國民基本教育年限，有其貢獻所在。

六、曾志朗部長的「整合為高中及高職多元入學方案」

曾志朗部長自民國 89 年 5 月至 91 年 2 月，面對多元入學方案實施及修改的各界壓力，仍能穩健如期推動，是其對高中多元入學方案的貢獻。多元入學方案自 90 學年度起全面實施，其國中基本學力測驗，無論測驗題型或試題品質均獲社會各界肯定。同時，曾部長亦規劃多元入學方案與國中基本學力測驗檢討工作，經過多次的深度座談會及公聽會後，將各界反應的意見修訂整合，並經教育部部務會議研議通過，於民國 90 年 8 月 31 日正式核定函頒「高中及高職多元入學方案」。

七、黃榮村部長的「微調修訂高中及高職多元入學方案」

其榮村部長自民國 91 年 2 月至 93 年 5 月任職期間，在政策的延續性的原則下，加速推動教育政策，例如有關多元入學方案實施以來，諸如學生壓力不減反增、申請不公、制度複雜等爭議予以重視，設法克服執行困難，並堅守教改理念，宣示不走聯考回頭路，以微調方式及符合簡單、公平與多元三大修正原則，朝向多元入學的路線繼續邁進，於 91 年 8 月提出高中及高職多元入學方案的修正案。

表 4-1 歷任部長有關高級中等學校多元入學政策一覽表

歷任部長	任期	任內推動的多元入學政策或相關政策
毛高文	76.7~82.2	積極推動「國民中學畢業生自願就學輔導方案」。
郭為藩	82.2~85.6	推動修訂「高級中學法」及「職業學校法」，明文規定多元入學管道，明確宣示將實施高中多元入學制度。
吳京	85.6~87.3	建構三條升學國道，核定公「高職免試多元入學方案」，規劃「高中免試多元入學方案」。
林清江	87.3~88.6	訂定「教改行動方案，研發「國中基本學力測驗」，規劃「九年一貫課程」，並公布「高級中學多元入學方案」、「高級職業學校多元入學方案」。
楊朝祥	88.6~89.5	積極推動高中、高職多元入學方案，並繼續研議推展「十二年國民教育」。
曾志朗	89.5~91.2	完成整合「高級中學多元入學方案」與「高級職業學校多元入學方案」為「高中及高職多元入學方案」。
黃榮村	91.2~93.5	以微調方式，並符合簡單、公平、多元三項原則修訂高中及高職多元入學方案。

資料來源：陳國偉(2003：209)

由上可知，歷任教育部長對研議「延長十二年國教」、推動「自願就學輔導政策」、「十年國教—國中技藝教育計畫」、「綜合高中」及「免試多元入學政策」等政策均能積極努力，最後終於在民國 90 年，將高中職入學政策整合為「高中及高職多元入學方案」，至此正式廢除行之有年的聯招考試制度，伴隨台灣莘莘學子四十多年頭的傳統聯考遂正式走入歷史(馬向青，2001)，其主要目的為紓解國民中學學生升學壓力，導正國中教學，鼓勵各校發展特色及有效結合社區資源，並啟發學生多元智慧(教育部，2002)。

此一重大的入學變革影響甚鉅，除了攸關人才之培育之外，更要

回應許多團體對於教育的冀望並兼顧社會公平正義之訴求，其發展又可分為三個階段：醞釀萌芽期、行動發展期、修正磨合期，茲分析各個階段的發展情形如下(陳國偉，2003)：

一、醞釀萌芽期

(一) 全國第七教育會議彙編之「中華民國教育告書－邁向二十一世紀的教育遠景」

此報告書以「紓解升學壓力」與「教育自由化」為主軸，透過修正高級中學法，調解高中教育目標，建立多元入學制度等，以紓解升學壓力(教育部，1995)。該報告書的遠景包括：彈性調整高中職學生比例，適應當前社會需求；改進高中入學制度，建立多元入學管道，導引國中教學正常化；規劃設置完全中學，試辦直升制度，促進各地區教育均衡發展；推動綜合高中試辦計畫，提供多元教育管道；改進課程教材，因應社會和學生需求；均衡城鄉高中教育發展，普遍提高教育水準；並獎勵輔導私立高中健全發展，提升其教學品質。

(二) 教育改革總諮議報告書

由李遠哲院長召集之行政院教育改革審委員會，成立於民國八十三年，經彙集全民意見提出呼籲教育改革工作既要矯正現有體制的弊病，更要建立新的秩序與價值(行政院教改會，1996)。因此，首先應予教育鬆綁的社會觀念，包括聯招公平性之再思考，升學主義與文憑主義之消弭；其次暢通升學管道，加強學生生涯輔導並提供多元進路。該報告書並提出二大教改方向，即朝綜合高中發展，並推動多元入學制度，開闢彈性多元入學管道，不僅是建立多元制度之必要條件，更是達成學生全能發展的主要途徑。對於考招制度而言，學生入學第一部分考核基礎科目之能力，可經由統一考試評量，做為門檻或篩選淘汰之用；第二部分則為其他項目的表現，可用多元的方式評量。考試不必等同招生，考試可由學校單獨施考，或採聯合方式，招生則由各校彈性實施。

二、行動發展期

(一) 邁向學習社會白皮書

教育部為推展終身學習，建立學習社會，促進社會發展，提升國競爭力，建議效法歐美先進國家開闢彈性多元的入學管道，以適應學生多元化的特性與需求(教育部，1998)。在報告書第三部分的具體途徑中提及，展望未來我國應擴大推薦甄選入學管道；高中及五專入學管道，除考試以外，應增加推薦入學或其他多元管道，高職則可先辦理推薦甄選，然後逐步擴大推展免試入學；高中職及專科進修補習學校，宜研酌取消入學考試，改以申請入學取代，期盼彈性多元入學管道以利推展終身學習。

(二) 教育改革行動政策－暢通升學管道

該政策於十二項子政策中的第十項提出暢通升學管通政策，其有關高中職入學制度改革內容如下表所示(教育部，1998)：

表 4-2：暢通升學管道項目中有關高級中等學校入學制度改革表

實施高職免試多元入學政策	一、加強宣導高職免試多元入學政策。 二、調整登記分發區域內學校資源分布，輔導各高職充實師資、設備，發展學校特色。 三、輔導各登記分發區研訂實施作業規定，並開發電腦系統。 四、規劃及輔導各登記分發區籌備統一命題基本能力測驗。 五、輔導各高職擴大辦理推薦甄選及試辦申請入學方式。
實施高中多元入學政策	一、發布並宣導高中多元入學政策。 二、協調省(市)縣(市)主管教育行政機關增改設高中。

(續)表 4-3：暢通升學管道項目中有關高級中等學校入學制度改革表

實施高中多元入學政策	三、充實各地區高中教學設備，改善教學環境。 四、輔導成立相關招生委員會，並開始運作。 五、輔導各招生區增加推薦甄選及申請入學等招生名額。 六、開發高中分發入學電腦作業系統。 七、繼續輔導各私立高中健全發展及建立學校特色。 八、繼續辦理優秀國中畢業生升學當地高中計畫。 九、成立國中基本學力測驗研發單位。
------------	---

資料來源：教育部(1998)。

由上表得知，高職免試多元入學政策之論點與高中多元入學政策頗多相似處，具體整合兩政策之相關議題，有助於改革高中職入學制度。

三、修正磨合期

教育部於民國九十年十二月舉辦「二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議－新思考、新行動、新願景」(教育部，2002)，以再次整合各方意見並彙整結論暨建議事項，對於高中職、五專多元入學政策提出整合入學管道及方式，加強政策宣導工作，及國中基本學力測驗之改進，並建立學校特色，加強國中升學高中職之輔導措施，最後通盤檢討，以因應招生不足困境等建議。其會議具體重點包括：研議高中、高職、五專政策再加整合簡化；國中基本學力測驗命題導向；國中基本學力測驗加考作文之題型、方式、原則；國中基本學力測驗與國中小九年一貫課程之配合及評量方式之研發；多元入學國中基本學力測驗相關事項之宣導、輔導；輔導學校轉型和調整科班，並建立學校特

色。另對於改進入學分發方式，規劃將五專登記分發入學與高中、高職合併處理，但維持五專北、中、南三個登記分發區，及高中、高職十七個登記分發區，且五專得由學生任擇一區選填志願，而不限制須以住所所在地之分發區為限

綜上所述，歷任教育部長對於高中職入學制度的改革，無論是延長國教的訴求、自學政策的提出、技藝政策的施行，到綜合高中及免試多元政策的研擬，都可顯示政府積極地思索解決升學的沈痾，引導教學正常化，紓解過度的升學競爭壓力。因此，多元入學政策自民國85學年度即開始規劃，86學年度起試辦，90學年度起徹底實施的「高中職多元入學政策」，所要挑戰的是「一試定終生」的傳統聯招。此政策透過廢除現行高中職聯考制度，採取多元入學管道並行的方式，除了可合乎各界對教改的期望，亦可維持歷年來聯招的公平性和公信力，希望藉由教育自由化，教育民主化之趨勢，賦予學校多元、彈性的空間，及學校選才，學生選校的自主，以減輕學生的升學壓力。

第二節 高中職多元入學政策制定 的實施特色、精神及內涵

高中職多元入學政策的研擬係為了突破傳統的窠臼，亟盼藉此變革能促進整體教育正面的、良性的發展。以往聯招考試僅以聯招分數為錄取標準，而多元入學政策則考慮到藝能，數理或語文能力的資優學生。對學生而言，特殊潛能學生的升學管道有更大空間，不必因為聯招制度而犧牲個人興趣；另一方面，採計國中在校成績對於平時學習態度良好的學生，可以肯定在校表現，凸顯累積平時實力的重要性。對教師而言，傳統聯考制度下，升學率是教學成效的唯一指標，考試領導教學讓教師背負極大的壓力。因此，多元入學政策的訴求之一，便是希望提供更寬廣的教學空間，使任課教師能發揮專業自主的精神，能提供更寬闊的教學空間，並配合個別差異，給予學生不同的教學與輔導。職是之故，本節探討我國高中職多元入學政策的內容，

包括政策決策的歷程，政策的精神、目標、特色及其具體規劃內容。

壹、高中職多元入學政策制定的決策歷程

有關高中職多元入學政策的決策歷程，可分成幾個方面來說明(許泰益，1998)：

一、由高級中等學校學區制規劃開始

吳前部長上任之後，指出規劃高級中等學校實施「學區制」。經於八十六年三月辦理十場次推動學區制公聽會，由公聽會所蒐集之意見及問卷分析結果顯示，現階段應從多元入學及解決城鄉的差距著手為宜。

二、組成推動小組及研擬小組

由於之前的開會意見蒐集及問卷分析之結果，乃積極成立高級中學多元入學政策推動小組，由政務次長擔任召集人，研議政策之規劃執行，共召開二次委員會議。同時成立研議小組，由中等教育司長擔任召集人，協助推動小組規劃的各項實施策略，研擬並分析各項實施計劃，執行計劃，共召開六次委員會議。這兩個委員會之成員包括學者專家、教育行政人員代表、五專、高中、高職校長代表及高中職聯招區負責學校校長代表等。

三、辦理公聽會廣徵建言

民國八十六年十二月起，於全省、北高兩市、金門地區及澎湖縣辦理十二場次推動高級中學入學政策公聽會，蒐集各界意見，作為修改政策之參考依據。

四、進行問卷調查

民國八十七年四月間，辦理台灣地區高級中學多元入學問卷調查。調查對象包括國中、小學生家長，國中、高中教師，行政人員及國中學生。發出問卷一四一〇〇份，有效問卷九一一二份，回收率百分之六十四點六。問卷調查統計分析結果，作為修改政策之參考依據。

五、擬具草案提部廳局首長會報討論

民國八十七年五月一日教育部召開部廳局首長會報，原則決定九

十學年度起廢除高中聯招，推動多元入學政策，發展國中學生基本學生測驗以取代傳統聯招。

六、公佈實施並進行政策之宣導說明

爲使各界能了解本政策，宣導說明以求溝通，進而建立共識，乃是當務之急。因此，製發宣導資料如簡介、答客問、教師手冊、海報、錄影帶等，以及協調省市政府教育廳局、各縣市政府辦理高中校長、主任、教師、學生家長說明會等。

由上可見，高中職多元入學政策的政策制定乃是教育部爲回應國人對教育改革之殷切盼望，並衡酌中等教育發展現況，而逐步研擬規劃。無論十二年國教的倡議、自學政策的試辦、高職免試多元入學政策的公布，及至「高級中等學校學區制」的研議，更在於經歷十二場次的公聽會之後，教育部有鑒於城鄉差距仍大，推動不易，經檢視後遂修正爲「高級中學多元入學政策」，並於民國八十七年七月四日正式公布，並自九十學年度起廢時傳統高中聯招，改以國民中學基本學力測驗取代。其後，高職多元入學政策、五專多元入學政策，也秉持高級中等多元入學政策的精神和內涵相繼出爐。因此，高職和五專聯考，亦如同高中聯考一般，於九十學年度正式走入歷史。

貳、高中職多元入學政策制定的目標與精神

高中職多元入學政策於民國八十九年八月十九日經過法定程序修正公布後，正式成爲我國九十學年度起高級中等學校入學制度的主要依據。此政策係以「國中基本學力測驗」取代「一試定終身的聯考」，實施「考招分離」的方式，讓學生以多元的管道進入後期中等教育。根據教育部民國九十年八月所修正發布的「高中及高職多元入學政策」，其主要目標有五項(教育部，2001)：

- 一、紓解國民中學學生升學壓力，多元評量學生學習成就，使學生適性發展，以培養五育並重的國民。
- 二、重視學生學習歷程，顧及學生之性向及興趣，以激勵學生之向學動機。

三、輔導高中職辦理入學招生，提供學生多元入學途徑，以建立符合學校及學生需要之入學制度。

四、鼓勵高中職發展學校特色，以引導國民中學畢業生就近升學。

五、結合社區資源及特色，以發展學生及發展社區意識。

這五項政策目標反應出高中職多元入學政策所欲追求的教育品質，不但與學生適性發展及學習潛能有關，也強調學校辦學品質與特色，更涉及社區資源及社區意識。亦可謂此政策所欲達成的目標涵括了個人、學校及社區等三個層次，希望透過多元入學政策的實施，不但有助於學生的學習，並能使高中職建立特色，逐出推動「高中職社區化」，同時發展社區意識(孫志麟，2004)。因此，若我們從高中職多元入學政策的精神來看，高中職多元入學政策的精神包括：「多元特色」：發展學校特色與課程，自訂招生條件與方式；「多元智慧」：導引國中教學活潑正當化，國中學生朝多元適性發展；「多元選擇」：申請、甄選、登記分發入學自己挑，學校類型與課程各有特性任您選(教育部，2004)。

參、高中職多元入學政策的方式與內容

高中職多元入學政策雖自九十學年度起全面實施，但自八十六學年度起除了傳統聯招考試外，開始試辦高職推薦甄選入學，八十七學年度起亦因應各招生區需求辦理申請入學、推薦甄選入學，加上原有試辦自願就學輔導政策、完全中學直升入學及各項資優甄選入學等多項入學管道；八十九學年度高職更取消聯招改採免試登記入學。因此，在民國八十九年五月底之前的入學管道為推薦甄選入學、申請入學、資優保送、直升入學，自學政策、基本學力測驗分發入學等六種方式。其實施對象、實施範圍、舉辦時間等如下表所示(教育部，1998)：

表 4-3：90 學年度高中多元入學政策六種升學管道一覽表

入學方式	實施對象	實施範圍	舉辦時間
一、基本學力測驗分發入學	應屆或非應屆畢業生或具同等學歷已取得基本學力測驗分數者	現行招生區	七月上旬
二、推薦甄選	國中應屆畢業生符合推薦條件者	現行招生區	四月下旬
三、申請入學	國中應屆畢業生或國二跳級生符合申請條件者	各招生區或各校	五月中旬
四、資優甄選	數理、藝能資優生	各招生區或各校	四月中旬
五、直升入學	完全中學三年級及高中附設國中部應屆畢業生	一、完全中學中三直升中四 二、完全中學及其鄰近國中 三、高中附設國中部	三月中旬 (北高兩市) 五月下旬 (台灣省)
六、自學方案	自願就學輔導方案學生	台北市	六月中旬

資料來源：教育部(1998：12)。

九十學年度實施多元入學政策時，爲了統整及簡化程序，將「申請入學、直升入學、自願就學輔導方案」統整爲「申請入學」；「甄選入學、資優甄選」統整爲「甄選入學」；再加入「登記分發入學」，以多元入學政策三種入學方式實施之(教育部，2002)。茲將八十九學年度與九十學年度多元入學政策各項入學方式比較圖示如下：

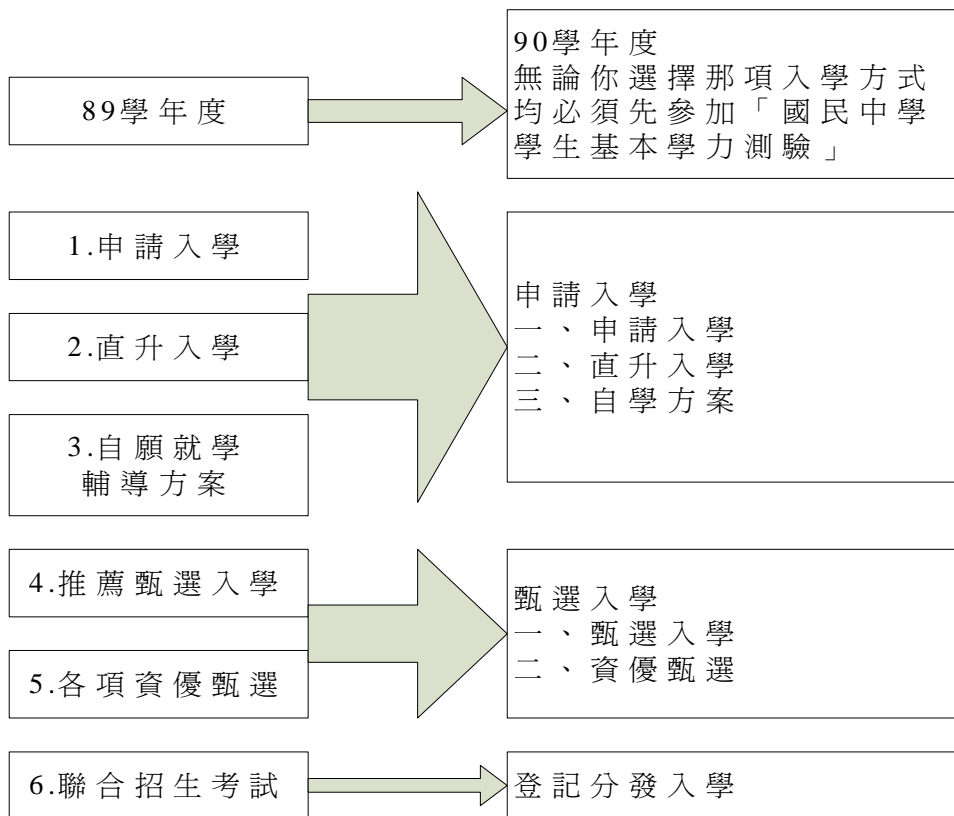


圖 4-1：89 學年度與 90 學年度多元入學政策各項入學方式比較

資料來源：教育部(2001)。

因此，高中職多元入學政策將入學管道簡併爲「甄選入學」、「申請入學」和「登記分發入學」等三種管道，此三種入學管道的流程圖如下圖所示：

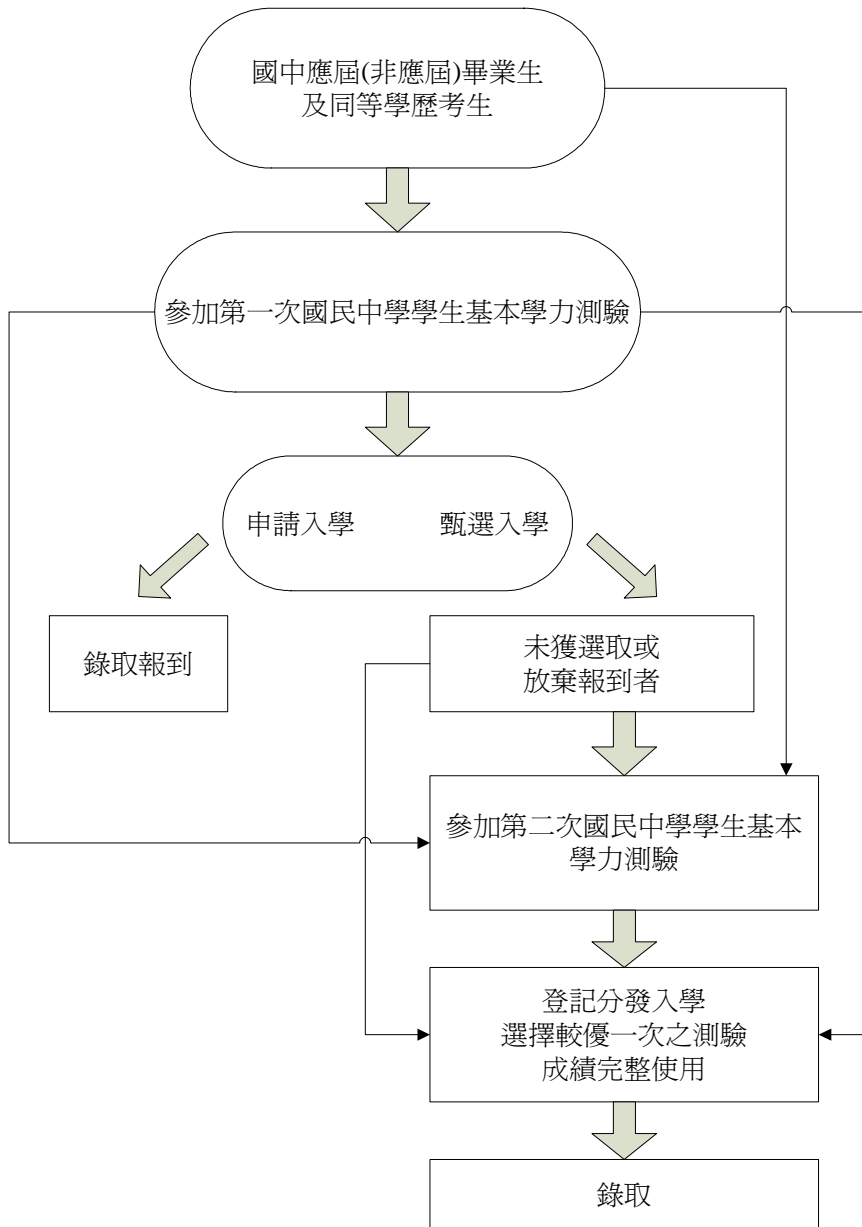


圖 4-2：高中、高職、五專多元入學政策三種入學方式流程圖

資料來源：教育部(2001：7)。

其實施範圍、實施對象、實施方式，以及實施時間約略說明如下
(教育部，2001)：

一、甄選入學

- (一) 實施範圍：**【得跨區】**音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育特殊才能班、各單類科高中及高職海事、水產、護理、藝術、農業類科等經主管教育行政機關核准設立之班、科、校，得跨區聯合辦理招生，學生應就單一學校或跨區聯合甄選入學委員會擇一報名。**【不得跨區】**依一般智能及學術性向所設之數理、語文資優班，招生區內各校得聯合辦理甄選。學生限向國中三年級學籍所在地招生區之單一學校或聯合甄選入學委員會報名。
- (二) 實施對象：1、國民中學應屆畢業生取得國民中學學生基本學力測驗分數者。2、非應屆國民中學畢業生及同等學力取得當年度國民中學學生基本學力測驗分數者。3、符點「資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法」之規定，取得國民中學學生基本學力測驗分數者。
- (三) 實施方式：1.以國民中學學生基本學力測驗分數為甄選條件，不採計在校學科成績。2.各校應配合招生之科、班性質參採學生在校藝能表現、綜合表現或特殊才能等。3.各校應視實際需要就實驗、口試、小論文、實作、表演或術科等項選擇辦理，但不得加考任何學科紙筆測驗。
- (四) 實施時間：1.每年第一次國民中學學生基本學力測驗成績公布後。2.放榜時間應於每年第二次國民中學學生基本學力測驗報名前。

二、申請入學

- (一) 實施範圍：**【不得跨區】**學生限向國中三年級學籍所在地招生區聯合申請入學委員會提出申請，其申請校數如下：1.向一所高中提出。2.向一所高職提出。3.同時向一所高中及一所高職提出。申請校數，各招生區得視實際需要酌予增加，並應報請主管教育行政機關核定，但超過上述規定之校數，其報名費用不得增加。
- (二) 實施對象：1.國民中學應屆畢業生取得國民中學學生基本學力測

驗分數者。2.非應屆國民中學畢業生及同等學力取得當年度國民中學學生基本學力測驗分數者。3.符合「資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法」之規定，並取得當年度國民中學學生基本學力測驗分數者。

(三) 實施方式：1.國民中學學生依各校所訂條件，自行向欲就讀之學校或聯合申請入學委員會提出申請。2.各校以國民中學學生基本學力測驗分數為申請條件，並得擇一至二科加權計分。3.各校應參採學生之在校成績(限直升入學及自學政策)、優良品德、綜合表現或特殊事蹟等。4.各校得考量社區地緣因素，提供若干名額予鄰近國中，其提供名額之原則及錄取方式，應報經主管教育行政機關核定。5.各校採書面審查方式辦理，不得再辦理任何形式之測驗。6.直升入學以本校學生為原則，但經主管教育行政機關核准者，不在此限。

(四) 實施時間：1.每年第一次國民中學學生基本學力測驗成績公布後。2.放榜時間應於每年第二次國民中學學生基本學力測驗報名之前。

三、登記分發入學

(一) 實施範圍：【得跨區】1.學生可選擇一登記分發區參加分發。2.各區公立高中職應聯合辦理登記分發。3.各區高中職登記分發入學委員會與個區五專登記分發入學委員會應統合辦理分發。

(二) 實施對象：1.國民中學應屆畢業生取得國民中學學生基本學力測驗分數者。2.非應屆國民中學畢業生及同等學力已取得當年度國民中學學生基本學力測驗分數者。3.符合「資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法」之規定，並取得當年度國民中學學生基本學力測驗分數者。

(三) 實施方式：1.以國民中學學生基本學力測驗分數為分發依據，不得加權計分。2.學生應以當年度一次國民中學學生基本學力測驗分數完整使用，並應於報名參加國中學生基本學力測驗時，選擇

登記分發區。(如參加二次學力測驗之學生，可擇較優一次成績參加登記分發；惟以第二次報名時，所選擇之登記分發區為分發依據。)3.各應屆畢業之國民中學學生依各區登記分發入學委員會之規定提出申請，各國民中學應提供必要之協助。

(四) 實施時間：1.第二次國民中學學生基本學力測驗結束後。2.於每年七月辦理為原則。

由上可知，高中職多元入學政策的三種入學管道中，除了「實施方式」為最主要的差異之外，其他三項有部分相似之處。此外，基本學力測驗在各種入學管道中，均扮演關鍵的角色，它雖是「資格考」的性質，卻被錯用為「鑑別考」的篩選機制(孫志麟，2004)。又根據教育部編印九十學年度高中職多元入學政策宣導手冊(教育部，2001)，指出多元入學政策的特色尚有以下八項：

- 一、為減輕國中學生的壓力，簡化六項升學管道為三項，即「申請入學」、「甄選入學」、「登記分發入學」。
- 二、為幫助國中學生快樂學習，避免在校成績排序所造成的競爭現象，「甄選入學」是由國中學生主動提出申請，不再有「限額推薦」之情形，希望同學把握機會，主動提出申請。
- 三、為減輕國中學生因考試而產生的壓力，「甄選入學」是以「國民中學學生基本學力測驗」的成績為依據，不再加考學科紙筆測驗。
- 四、為維持多元入學制度之公平性及公信力，以「標準化測驗」取代傳統聯招命題。
- 五、為發展各高中、高職學校特色，各校得自行選擇多元入學管道、訂定甄選條件、標準、項目及計分之加權等。
- 六、為維護特殊身分學生之權益，其入學之各項優待，另訂有辦法，依教育部規定辦理。
- 七、為尊重私立學校之自主權，各私立高中、高職、五專，可自行決定採單獨招生方式或參加各區聯合辦理；惟其辦理之基本原則，比照該區之公立學校辦理。

八、為減少國中學生及家長負擔，並節省教育資源，由各生自行向學校提出「申請入學」、「甄選入學」或兩項皆參加，依各區簡章規定辦理，如未獲錄取，可參加各區「登記分發入學」。

本政策之特色在強化考招分離之原則下，簡化入學管道，重視高中職校辦學特色及自主性，提供學生公正、多元的入學機會，包括申請不限額、甄選不加考學科紙筆測驗、特殊身分優惠處理等。它有別於以往單軌、制式的入學管道，展現了多軌，適性的入學方式，希望能讓每一位學生都能發揮所長，適得其所，企圖開啓教育領域的多元思維。

第三節 高中職多元入學政策制定疑慮與省思

我國高中職多元入學政策因肩負教改重責大任，也牽涉全國數十萬國中畢業生的升學權益，因此政策自實施以來，備受民眾的關心和矚目，動見觀瞻。多元入學政策的基本理念，在於紓解學生的升學壓力，提供多元化的學習方式，讓學生能適性發展，並嘗試開啓「多元選擇、多元特色、多元智慧」之門，讓學生不再只有一條升學管道進入高中職。茲歸納分析我國高中職多元入學政策制定實施的疑慮及其實質合理性如下數點：

壹、高中職多元入學政策制定的意識型態

多元入學政策的設計期能符合多元社會的價值觀，也呼應世界的潮流趨勢。無論民間團體或教育主管機關在推動多元入學的目標，皆欲紓解國中升學壓力，重視學習歷程，顧及個別差異使其適性發展，並能結合社區資源，發展各校特色及社區意識(教育部，2002)。然而多元入學政策的實施卻出現許多爭議，除了仍有多數人不了解政策內容外，其中有的質疑甄選入學與申請入學的公平性，基本學力測驗難以考招分離，多元的入學方式增加教師的與學生負擔...等，可見高中職多元入學政策仍有設計不周延，功能不彰之處。政策的實施或修正都是為了解決某些存在的問題，而在政策制定過程中為了解政策的可

欲性(desirability)和可行性(feasibility)，則必需釐清或省思所蘊含的意識型態，進一步了解政策當中所隱含的價值及政策所欲為何。以高中職多元入學政策為例，該政策所隱含的意識型態有以下幾項(黃新民，2003)：

一、教育鬆綁，廢除聯考

聯考制度實施以來，最為人詬病之處是其所衍生的「升學主義」，亦即在聯考的篩選「管制」下致使個人罔顧能力、興趣，不計健康、人格發展及經濟代價只求升學；也造成學校的一切活動皆是為了學生升學，甚至不惜違背法令與教育原理。因此高中職多元入學政策主要欲紓解國中學生的壓力，並在教改主張教育鬆綁理念下，解除聯考的不當管制—廢除聯考。

二、重視差異、多元發展

多元入學政策欲達到「使學生適性發展，重視學習歷程及顧及學生性向及興趣」等目標，也具有多元主義(Pluralism)的精神—重視個別的差異性及對於任何價值採取中立的觀點。其在教育系統中的積極義涵之一，就是教育人員能尊重不同生活風格的學生，並給予適當的協助，使得個人能力獲得開展，進而追求個人的自我實現。同時，多元入學政策強調基本能力的培養並測量學生在各學科的性向或潛能，特別是甄選入學與申請入學方面，各校自訂標準選才，呈現多元評量，不再以智育為唯一衡量的標準，學生在校的各種表現與才華得以受到重視。

三、教育機會均等

一項政策的實施必涉及社會正義的探討，其中包含著資源分配不均等的觀點，亦即政策實施以後對誰有利？是對特定的人或者每個人？根據多元入學政策制定的精神中強調「多元智慧」，主張「國中學生應朝向多元適性發展」不但呼應世界各國教改重視教育機會均等的潮流，並與「教育改革總諮議報告書」裡建議促進教育機會均等的聲音相謀合。在教育機會均等理念裡，除了具備形式正義以外，必須

進一步求得實質正義，以羅爾斯在《正義論》(The Theory of Justice)一書中所提出的兩個正義原則(林火旺，1998；Rawls，1971)，其一為「平等原則」，也就是主張人人有相同的權力去獲得資源；另一為「差異原則」，也就是肯定社會不平等的存在並給予差別待遇，社會應該給真正需要幫助的人適宜且足夠的資源。因此，以教育方面而言，就是每個學生受教的權利相等，對於弱勢族群就必須給予特殊的處遇，以使其能獲得同等與足夠的適性教育，包括原住民、身心障礙學生、蒙藏生僑生等，提供弱勢族群學生獲取較佳的機會和位置，以符合教育機會均等原則。

四、發展社區意識

高中職多元入學政策的目標之一，在於鼓勵高中職發展學校特色，以引導國中畢業生就近升學(高中職社區化)，並結合社區資源及特色，發展學生與家長的社區意識。所謂「高中職社區化」係指規劃一個適當的社區地理範圍，社區內高中職校透過教育資源的整合，共同建構成爲一個高中職學生能夠適性學習的社區；同時延伸學校教育，回應社區民眾繼續教育需求，帶動社區學習文化，奠定終身學習社區的基礎(教育部，2003)。社區意識的發展與近年來新興起的社群主義(communitarianism)有所呼應之處，即在不同的個體差異中建立統合性(unity)，進而尋求共同的善(common good)。以高中職多元入學而言，統合性並不意味社會成員之間共享一套完整的價值觀，而是成員在共享「正義」的原則之下，各自保有自己的特性，實現自己的價值。換言之，透過高中職多元入學政策的機制之共享的正義原則下，來實踐自由主義的公共德行，例如由於學生的來源多元而接納不同的差異，以及該政策的配套措施中推動高中職社區化及各校特色，而使學校不得不與社區成員交流與對談，使不同的理念能彰顯且並存(林火旺，1994)。

貳、有關高中職多元入學政策的疑慮

就理念層面而言，對高中職多元入學政策持正面意見者，多是贊

成多元入學對紓解國中生升學壓力、下放教育選擇權、兼顧公平與正義的正面功能，並肯定高中職入學的多元管道及多元化的評量方式對於學生適性發展的正面意義；然而就技術層面而言，相對地，從多元入學政策制定實施中所產生的問題，包括基本學力測驗的問題、多元入學政策的定位、管道的區隔性不足、手續繁雜不易懂、配套措施、明星學校觀念根深蒂固等，造成許多的爭議與批評(林全義，2002；陳國偉，2003；湯志民，2003；楊思偉，2000；楊朝祥，2001)：。

一、多元入學理念搖擺模糊

多元入學的主要精神是升學管道多元選擇、發展學校多元特色，及啓發學生多元智慧，並以國中在校成績和各項能力表現，如社團、服務、領導才能、特別才能等，作為推薦甄選和申請入學的參考依據，以突破聯考統一考試和分發的限制，以多元解一元之套，讓國中教育能正常化。然而受到大環境「升學主義」的影響，高中職並未努力發展自己特色，讓學生有更多的選判價值，卻很認真的設定條件，希望在多元入學的過程中，找回原來的學生。致推甄程序簡化至僅以學科筆記為主，國中和教師仍以模擬考的方式學生練習基本學力測驗，班級幹部輪流做或增加校內競賽，讓學生徒有多樣化能力的表現(湯志民，2003；楊朝祥，2001)。家長和學生的選擇，還是依據原來聯考排名的學校。尤其在多元入學政策，雖有三種入學管道，但三種入學管道皆以基本學力測驗做為入學的主要依據，可說是「一種考試，多管道入學」，與多元入學得精神相互違背，遑論啓發學生多元智慧，發展學校多元特色。

二、基本學力測驗定位不明

基本學力測驗是高中職多元入學的主要依據和關鍵，其設計原意是為了解國中畢業同學是否達到應有的學力水準，它應屬於「效標參照評量」，只是一種門檻功能，另外還需參考學生在校成績等。但因教育部為了減輕學生考試壓力，將採計在校成績改以「基本學力測驗成績」取代，造成資格考驗功能的「效標參照評量」卻被當作具有篩

選功能的「常模參照評量」使用(湯志民，2003；楊朝祥，2001)。

所謂「效標參照評量」其目的是鑑別學生是否達到預期的效標，並不強調學生在成就上的相對位置；而所謂「常模參照評量」其目的在篩選學生，特別強調鑑別學生成就的高低。三種入管道都以基本學力測驗作為分發或參考的主要依據，甚或是唯一依據，這種採單一指標的入學依據明顯陷在傳統聯招的窠臼，只是用一個新的名詞包裝而已。換言之，基本學力測驗作為「門檻」的功能更該高於「鑑別」的功能，直接用基本學力測驗分數分發，明顯違背政策的本意，也造成社會大眾難以分辨「基本學力測驗」和「聯考」有何差別，似乎只是考試次數和考題簡單一點而已。

三、升學壓力不減反增的現象

升學壓力太過沉重將影響教學正常的進行，亦戕害學生的身心健康，因此多元入學政策的主要目標之一即是紓解國中學生升學壓力，多元評量學生學習成就，使學生適性發展，以培育五育均衡之國民，並重視學生學習歷程，顧及學生之性向及興趣，以激勵學生之向學動機。然而多元入學實施以來，申請入學與甄選入學需參酌特殊才能的成就與表現，以致學生不僅學科需要補習，專長的領域也須出人頭地，徒增壓力(楊朝祥，2001)。又學者楊思偉(2000)在「亞洲儒家文化圈地區升學競爭問題之比較研究」的研究指出，亞洲地區包括香港、新加坡、日本、韓國及我國等，受到儒家傳統思想「萬般皆下品，唯有讀書高」的影響，升學壓力是一種難以紓解的棘手問題，一味擴充學校數目並不能徹底解決升學競爭，多元化入學考試方式未能有效紓解升學壓力，可能與此深層文化因素有關。再者，前教育部長吳京(2000)認為，要紓解國中學生升學壓力，必須整合高中學校的資源，當學生願意回到到家附近高中就讀，不再為某些明星學校擠破頭，升學壓力才會解除，可見「明星學校」的迷思亦是重要影響因素。

四、制度設計過於複雜難懂

一個良好的入學方式不僅讓考生清楚了解如何選擇何種的管道

入學，同時也讓招生的學校或各學系能清楚的知曉利用何種管道，訂定何種標準，方能招來適合的學生就讀。然而多元入學政策在制度設計方面，學生升學管道除了原有聯考、資優甄選、自學政策、特教生分發等，又加上推薦甄選、申請入學、直升入學，使得高中職入學管道變多，同時因為申請對象和條件各有不同，一般民眾家長及學生要弄懂並不容易。另在制度演變方面，以台北市高中職多元入學為例，86 學年實施推薦甄選；87 學年度加入申請入學，推薦甄選在前辦理；88 學年度改為申請入學在前，推薦甄選在後；89 學年度申請入學延後在 4 月間與推薦甄選一前一後辦理；台北市並自行研發「學科基本能力測驗」(5 科)，供各校使用，90 學年度配合教育部的高中職多元入學，學生改為參加「基本學力測驗」，入學管道簡化為申請入學(含直升、自學等)、甄選入學和登記分發入學(湯志民，2003)。可見高中職多元入學年年改變的複雜制度，常令當時學生及家長莫所是從。

五、多元入學管道區隔性不足

多元入學政策中各招生的管道，原先設計時都有其用意及其特色，例如「申請入學」適合資賦優異、有特殊才藝並且有特殊成就的學生使用；「甄選入學」適合具有特殊才藝但未達到特殊成就的學生，學生在初選通過後，必須再以藝能表現、綜合表現、特殊事蹟佐證方能入學；性向、興趣尚未分化的國中生則採「登記分發入學」。但如今三條入學管道都以基本學力測驗的成績當作主要的入學依據，三條管道間的區隔性不足，影響多元入學的基本精神。

六、多元入學變成多錢入學

多元入學的設計是期盼學生能依自己的能力、成就選擇適合的管道及學校入學，但為了增加入學的機會，學生均參加多所學校的申請與推薦入學，因申請入學與推薦入學各校均分別辦理，學生必須分別報名與繳交報名費，如果未能如願，在參加考試登記入學，學生尚需繳交一次報名費，結果光是報名費就所費不貲。

相較於過去的高中聯考，學生只要報一次名，從報名、考試，到

分發放榜，學生不必再繳任何費用。但多元入學政策的基本學力測驗要報名，甄選入學要報名，申請入學要報名，登記分發也要報名，一份報名費變成四份報名費，就連簡章也有四種，每份都要花錢買。雖然教育部籲請考生和家長理性選擇一種升學管道，不必花錢報名參加每一種升學管道，負擔就不會太重，不過這種道德勸說似乎是難奏其效。對學生而言，任何一個升學管道，在沒有確定放榜錄取之前，都只是未知數，學生自然不願意放棄任何可以升學的管道和機會。

七、多元入學精神未能突顯

多元入學政策的主要精神來自多元智慧的理論，雖然智慧是多元的，但因先天和後天的因素，每個人僅有少數的專長智慧，因此學生應及早發掘自我的專長智慧。然而現今的多元入學政策，多仍以智育的成績作為入學的依據，推甄、申請入學部分參酌其他學習領域的成就與潛能，但多元入學的精神未能突顯。尤其基本學力測驗所能測驗的學習成就僅少數的幾個學科(五科)，且因擔心學生壓力太重，怕國中教師評分不公，教育部即決定不採計學生在校成績，而不管申請、推甄、登記入學都以國中基本學力測驗作為主要錄取的依據，造成學生僅僅重視升學的學科，而非自己專長的智慧，且學測對於學生學習成就的評估準確度絕對不如長期的觀察，不採計在校成績，偏重智育成績，均與多元智慧的理念不符。

八、申請入學、甄選入學公平性受質疑

傳統聯招具有公信力且受認同，以考試成績決定勝負，不加計其他主觀條件，且考題明確評分客觀，因此聯招被讚譽為公平、公正、公開。然而多元入學政策卻受質疑，多元入學政策中的推薦甄選與申請入學，往往被質疑有人情關說、外力介入的情形，或是面試、口試、小論文等方式主觀判斷成分過重，較缺乏客觀評量的指標(林全義，2002)。例如多元入學政策中申請和甄選入學管道招生時，常要求國中學生提供在校團體活動、競賽成果與班級幹部等方面的佐證資料，可能導致部份學校社團參與形同虛設，學校疲於舉辦各種競賽或班級幹

部輪流做等非常態因應對策；推薦函的要求也被認為不切實際，容易引起弊端，如推薦教師儘寫好話，把學生描寫成非常完美，或是由學生自己以電腦打好推甄信函，教師僅負責簽名；又如爲了取得社會服務證明，各地公益團體的義工資源暴增，但沒有辦法發給服務證明的團體則乏人問津，或是透過捐發票，購買愛心 T 恤，目的就在於換取相關社服時數或證明。因此，多元入學政策中的甄選或申請入學，不論資料的準備、成績的證明、學校的甄試，可能存有家長代工，特權介入的情形。

九、明星學校的迷思不易破除

多元入學政策爲發展學生的多元智慧，設計了多元的管道讓不同智慧的學生進入特色的高中就讀。然而受到傳統的「萬般皆下品，唯有讀書高」觀念影響，認爲讀書才能出人頭地，而且要讀書就要進入明星學校。所謂明星學校就是升學率高的高中，只有傳統的明星高中才是進大學的保證，因而成爲大家追求的目標。補習重考是爲了進入名校，而補習班也以升學率爲號召，強調每年有多少人考上第一志願明星高中而令學子趨之若鶩。多元入學政策的設計希望考生和家長可以根據學生的能力、性向與興趣，衡量住家與學校的遠近與交通狀況，選擇就近學區的高中職就讀，其用心良苦可見一斑。換言之，高中職多元入學政策問題出在人的觀念價值，尤其是迷信明星學校的觀念若不破除，升學問題就無法解決。

十、社會的共識未能建立

任何政策的實施，如果未能建立共識，就已經注定失敗的命運。同時，任何一個政策的制定與實施，必然會有質疑與反對的聲浪，尤其高中職多元入學案攸關全國數十萬國中學生的學習生態與升學權益，難免引起諸多的疑慮與不安。教育部推出高中職多元入學政策的決策不是草率成事，但卻令社會大眾有就急就章之感，茫茫然不知所措(陳國偉，2003)。究其原因在於教育部的決策不易公開化、透明化，畢竟研擬決策政策須要有專門的知識與成熟的判斷力，此無可厚非，

但社會大眾對多元入學政策的精神目的、多元入學的管道，對國中基本學力測驗的計分尚不清楚之際，多元入學政策卻已開始啓動，逐步實施。教育部與各主管教育行政機關，未能在決策政策宣布前與宣布後即能進行大力的宣導，導致社會各界的疑慮與爭議也越來越大，諸如甄選入學和申請入學無法維持公平性的競爭，使得師生家長不滿，大眾質疑不斷；由於宣導不足致國中師生及家長普遍有所誤解，加之甄選入學與申請入學方式的均呈現諸多不公平與不合理現象，多元入學可能變成「多錢入學」、「多元競爭」、「多元壓力」、「多元補習」、「多元痛苦」、「多元人情」，是以政策有待大力宣導及說明，並審慎檢討各界的看法與建議。

傳統上，我國高中職教育係屬於選擇性的教育，國中畢業生必須經過考試入學才得以進入高中職就讀，為社會、學校、考生及家長提供一個公正而客觀的入學制度。然而，多年來的聯合招生考試，統一分發的方式，受到過分崇尚明星學校之偏頗價值觀影響，導致高中職入學考試過度競爭，嚴重妨害國中教學的正常化，填鴨式教學讓學生成為考試機器。學校成為考試的工廠，教育背離生活，也斲喪學生潛能發揮的培養與機會。有鑑於此，為紓解國中生升學壓力，促進國中教學正常化，多元入學制度的改革乃因應而生。

參、高中職多元入學政策制定程序合理性的省思

政策的制定往往有其時代性，隨著政治的解嚴，社會的開放，政府也須能更快速且有效的回應各種不同的需求，故政策制定往往是協商之後的產物，教育政策之制定亦然。由於高中職入學制度的變革攸關莘莘學子的前程及國家人才的培育，關係重大也就備受各方的批判與爭議，也惟有這些爭議及參與，而使得政策的制定得以在嘗試錯誤中進行檢討與修正。以高中職多元入多政策為例，教育部為回應國人對教育改革的殷切期盼，審視國家未來發展需要，國際競爭走向，並衡酌國內中等教育發展狀況，積極研擬高中職多元入學政策。

然而政策的制定研擬大多基於機關政事別之任務、機關首長之政

策理念、民意機關決議、壓力團體之強烈要求，及輿情反應等，以定其施政項目，並經審慎之規劃而據之以全力執行。這教育政策制定過程必須就教育政策與政策目標、入學管通與實施方式、學生輔導與政策宣導等議題，邀請公私立國中、高中職、五專校長、教師會、家長會代表、學者專家、教改團體、民意代表及其它社會人士深入討論並尋求共識。無論是辦理公聽會，座談會廣徵建言，或是進行問卷調查，甚至進行政策之宣導說明，在在說明高中職多元入學政策制定係經審慎之規劃，再經多方研討修正之後定案公布。茲歸納文獻分析學理依據，以及分析我國高中職多元入學政策制定內涵與現況，提出該政策制定之程序合理性的省思如下(李奉儒、詹家惠，2002；黃文三，2004；黃新民，2003；柯智焰，2001；康瀚文，2004；鐘德馨，2003)：

一、政策制定具有多元參與的發展趨勢

教育發展即是公共事務之一，且與社會大眾、家長，及學生息息相關，因此在政策制定時往往廣納各方建言，並予博諮眾議之後尋求共識而後定案公布實施。由於升學問題從延長國教的訴求、自學政策的提出、技藝政策的施行，到綜合高中、免試多元入學政策的實驗，一方面看到政府積極地想解決升學的沈痾；一方面也由於政治的解嚴、社會的開放、教育水準的提升、民眾參與公共事務的機會與意願能力增加，使得政策參與呈現多元化發展。

以往，教育政策的制定往往由政治與教育菁英主導，包括行政首長、高級行政官員、國會領袖、工商龍頭等，他們的基本思維是維持政策的穩定和連續，並以擁有優越的資源如財富、資訊和事業才能，影響政策的制定，因而容易造成政府決策操縱在少數特權份子手中。然而增加人民參與公共事務的機會是民主社會的象徵，尤其是在國家財政負擔日益沉重之際，有效的引進及運用民間資源協助學校運作，亦是近年來教育政策制定的發展趨勢(教育部，2002)。也因為教育自由化、民主化、多元化的發展，人民更重視以選擇適合自己的教育方式與教育內容來滿足自己的需求，更因為高中職聯招考試的種種負面

影響，引起民眾的不平與不滿，因而對於多元入學政策的期待，漸漸從對公共事務的冷漠不願意參與，轉而積極地透過正式及非正式途徑，來為教育發聲，來影響政府的決策。

這種多元參與的發展趨勢包括個人及團體，尤其民間教改團體的積極參與，透過諸如刊物的出版、座談會或研討會、公聽會、大眾傳播媒體，或是藉由舉辦活動、遊說、民意調查、自力救濟等方式，來表達對教改的訴求。在高中職多元入學政策的政策制定中，除了學者專家外，家長、教師、教師會、家長會、教改團體、民意代表及其他社會人士紛紛參與發表建言的情形屢見不鮮。

二、政策制定具有折衝妥協的色彩

在日趨民主化的社會中，教育政策的制定同時受到理性與非理性因素的擠壓，造成政策內涵的扭曲。尤其是解嚴之後的教育政策制定，可以發現除政府行政部門外，包括民意代表、壓力團體和利益團體等，都能對教育政策制定產生一定影響力。雖然這些團體能對政府不合理的決策形成一股制衡的力量，但也往往這些團體有其政治性的考量，或是為了自身的利益，最後所看到的教育政策充滿彼此相互妥協、折衝協商的色彩，更可能與政策原意大有出入，或盡失其政策理想的情形。以我國高中職多元入學政策制定為例，如入學管道從六元改為三元、從採計在校成績到不採計、從國文科是否加考作文、從教育部與台北市政府教育局對於第二階段考試自主產生爭議，突顯多元入學政策變革在政策制定上的不確定性(柯智焰，2001)。

三、政策制定多以經濟發展為導向

過去我國教育政策制定往往配合國家對經濟、政治意識型態和社會安定的考量為著眼點，在這種種的考量之下，教育政策常被視為邊陲政策並具有明顯的工具性色彩。例如國中技藝教育政策的提出是為了解決基層人力的不足；綜合高中是為培育中級及高級技術人才。雖然解嚴之後，教育不再只是國家意志的工具，但培養優秀國民以厚植國力，仍是政府施政的重要價值。因此高中職多元入學政策在紓解

升學壓力的另一項配套措施，乃是逐年增加高中學生人數，並調整高中職比例，一方面呼應教改中「廣設高中」的需求，一方面減少了高職校數，增加綜合高中及普通高中數，以延後分流提高人力素質。同時，亦因應產業技術的升級，並符應著生產模式由福特主義－「大量生產」轉向後福特主義－「彈性生產」，也就是由過去講究高度分工，轉而強調具創新、多樣化、教育程度高與多樣技能的勞工(戴曉霞，2001)。國家除了透過教育政策維持其合法性外，另外的目的就是提供其重要價值(黃新民，2003)。

四、政策制定充滿市場導向意識型態

教育政策制定受到近年來新右派教育改革的市場經濟理念影響，認為把市場經濟原理應用到教育，以政府介入力量提供開放競爭與選擇機會，將可以因為競爭而提升學校品質及教育機會之均等；同時，因為賦予家長學校教育選擇權，使學校更重視家長與學生的想法和需求。這種論述是從國家的控制中釋放出來，並基於相信人皆有向上及利己的信念，能有能力作合理的選擇並從足夠的選擇以利競爭，而帶動品質的提升。亦即期望教育能透過市場機制的競爭，家長與學生有能力作判斷及選擇，而學校在開放選擇之下競相提升效能，以滿足消費者的需求。

高中職多元入學政策的政策制定充滿市場導向的意識型態，對於教育選擇強調自由競爭，但其假設人人權利平等的適者生存觀，忽略學校個體的實質差異性，家長地位財的不均等，以及對弱勢族群、先天社會不利地位者可能有視而不見的情形(鐘德馨，2003)。也由於受到市場自由意識型態的影響，學校以全國性評量的成績作為其教學品質的標籤，學校如同商品一般供學生和家長選擇，促使學校因為競爭而提升品質，並賦予家長選擇權，使學校更重現家長和學生想法與需求。但市場機制不但複製了教育的消費者原有的不平等，亦隱含了社會偏見，因為並非每位學生和家長都有同等的學校選擇權力，教育選擇權與其社經地位與文化資本之間似乎有者相當密切的關係。學者強

納森(Jonathan)認為，地位財結合了地位(status)和優勢(prestige)，且具有累積性，使得個人的才能與其努力的報酬產生不一致現象。家庭社經地位較高的學生，將在家長教育選擇權的虛幻自由下，獲得不平等的較佳升學機會和位置(引自李奉儒、詹家惠，2002)；而家庭社經地位較差的學生亦在此虛幻自由下，認同並接受選擇制度的合法性，較差的升學機會，亦讓其向上階層流動的可能性大大降低。

五、政策制定仍維持功績主義價值理念

所謂「功績主義教育選擇」被界定為：「以學生學業能力及教育成就為基礎，依據其在標準測驗或競爭考試上的表現，做為高等教育機會分配指標的教育選擇方式」(張鐸嚴，2004)。功績論者相信，每個階層的子代都有公平的機會，在教育選擇的競爭中獲致成就，進入高社經階層。在功績社會中，人們依據量化的成就，彼此競爭形成社會流動，人們都努力於獲取功績，而未來社會地位的分配標準就是個人的智識與能力。個人被分配到較好的社會地位，是因為個人的努力與能力所換來的；而被分配到較差的社會地位，是因為自己努力不夠，能力不足。因此，功績主義強調以「學業成就」和「競爭性考試」做為教育選擇的主要方式和選擇規準(黃文三，2004)，巧妙的以自由主義來讓社會大眾相信他們在獲取社會地位是公平且自由的，例如過去的聯考制度便是扮演著此合法性的機制。它塑造了社會大眾「功績主義」的意識型態，使家長和學生相信其公正性，而願意接受被分派至高中、高職或專科；也讓人相信只要自己努力就能通過這樣的機制，而做較好的選擇。

然而，在功績主義的社會理想裡，社會可說是處在一種完全的真空狀態(康瀚文，2004)，社會的選擇機制是在一種完全不受其他因素干擾(包括性、階級、種族、社經背景、居住地區等社會因素)的社會狀態下進行。這樣的機制只能提供參與的機會均等，不同背景的學生在聯考的前提下接受相同的課程，卻忽略了過程與差異性。例如高中職多元入學政策為了回應社會大眾對升學壓力的不滿，主張廢除聯考

並採多元入學方式－甄選入學、申請入學與登記分發入學。然而這三種入學方式皆以基本學力測驗的分數做為依據，其中名額佔半數以上的登記分發入學更是全以基測分數來分發，與聯考並無不同，亦彰顯政府對於聯考合法性危機的作法，卻維持聯考所隱含的功績社會價值(黃新民，2003)。因此，功績主義的社會理想可能只是一種迷思，這種功績主義的迷思，與多元入學政策所追求的「適性、適才、適所」的教育理念有所相違背。

壹、高中職多元入學政策制定實質合理性的省思

教育的本質是成人之美，發展學生的主體性(李奉儒、詹家惠，2002)。在行政院教改會的「教育改革總諮議報告書」中指出：「教改不僅要實踐社會正義，讓每個人有公平受教育的機會，更要在學習的歷程中追求卓越，讓每個人都能充分發揮潛能，得到適性的發展」(行政院，1996)。然而多元入學政策，實施多年爭議不斷，社會普遍出現反彈的聲浪，甚至恢復傳統聯招之議呢？由此可見，多元入學政策的雖然其立意與精神應受肯定無庸置疑，但內容及做法仍有改革與修正的空間。茲探討高中職多元入學政策實質合理性的省思如下(李奉儒、詹家惠，2002；邱天助，2002；郭雅筑，2001；陳儒晰，2004)：

一、「多元」的省思

多元入學政策強調「多元特色、多元智慧、多元選擇」為原則來展現新的教育選擇機制，並試圖在多元化的價值型塑下，教育出符合國家或社會多元化發展所需求人才。然而，多元入學被批評為以「多元」民主之名來包裝「一元」之實，並非是多種形式的教育選擇機制並存的多元選擇，只是一種數量上而非實質上的「假」多元(陳儒晰，2004)。例如：將基本學力測驗成績不再只是參照指標，反而變成申請與甄選入學的重要指標，且成為登記分發入學的唯一指標，其與原意相去甚遠；高中職也未能真正依據辦學理念與學校特色訂定選才標準，國中亦都停留在升學主義中，沒有確實引導學生依據個人性向及能力選擇學校；基本學力測驗仍偏向「學科」基本學力測驗，被質疑

形同一個更大型的聯考。

又如，多元入學政策一年舉行兩次基本學力測驗，免除學生一試定終身的恐懼，其課程雖是全國一致所謂「基礎的、核心的、重要的」，但因為不同背景的學生以其不同的文化及社會資源，卻必須學習相同的全國性課程，再經全國性標準化測驗結果，更加突顯不同背景學生之能力上的差異與不公平對待。再者，九年一貫課程的實施鼓勵各校發展學校本位課程，然而由一個全國標準化測驗來測出學生的學習成果令人質疑。因此，高中職多元入學政策其實並未擺脫一套獨斷的主流文化價值觀，充斥著優勢族群的知識論述，弱勢族群可能落入相對弱勢與不利境況中。

由上可知，多元入學未能尊重並關懷弱勢族群的不同文化觀，更視其差異為一種歧視或忽略，並藉由選擇機制之管道來型塑並建構出一元化的共識，使基測成為教育選擇的唯一門檻或主要指標，被認為與過去的聯考制度又有什麼差異呢？(李奉儒、詹家惠，2002)。多元入學政策雖使不同特質的學生，能在教育選擇中獲取公平的學校選擇機會，這種多元的實踐卻只是在一個既定的框框之有限選擇，也無法涵蓋多元化的本質與開展。

二、「公平」的省思

多元入學政策試圖讓不同學生得以依其需要，來選擇不同的入學管道，並讓學生的個別差異可以融入在多元的教育選擇裡。但是在多元民主的社會中，開放競爭的機會並不表示每個人都有機會獲得公平性的潛能開展。例如學習個體的能力有無受到後天社會環境的影響？個體在追求成功的努力是否受到社會結構的差別待遇？個體是否能在社會真空的環境中自由開展其潛能，而不會受到任何社會不利因素之影響？而利用教育選擇工具來評鑑學生之能力與努力是否達到某種程度，這種「評鑑」本身就是一種控制學生發展自我潛能的手段，這種控制往往隱藏著社會結構的不平等對待，包括種族、階級、性別或其他社會分類因素之型塑與宰制(陳儒晰，2004)。

過去的聯考便扮演著合法性的機制，它塑造了社會大眾「功績主義」的意識型態，使家長與學生相信其公正性，而願意接受分派至高中、高職或專科。它讓人們，尤其是低下階層相信只要自己努力，就能通過這樣的機制而做較好的選擇，然而這樣的機制只能提供不同背景的學生，在聯考的前提下接受相同的課程，卻忽略了過程和差異性。換言之，以考試為教學導向的過程中，一致的教材可能只對某些人有利，對某些人士不利的。例如包爾斯(S.Bowels)和金蒂斯(H.Gintis)在 1976 年出版的《資本主義美國的學校教育－教育改革與經濟生活的矛盾》(Schooling in capitalist America : educational reform and the contradictions of economic life)一書中，明白指出功績主義不過是促進社會不公平合法化的一種迷思而已(Bowels & Gintis,1976)。而多元入學政策仍有類似聯考的基本學力測驗，維持聯考所隱含的功績社會價值，將教育機會資源的分配予以合理化，並且昭告社會大眾那些人被選擇出來接受更好的教育，以及那些人被分類為只能接受次等教育或被淘汰，好讓社會成員能夠認同並接受選擇制度的合理性(李奉儒、詹家惠，2002)。

三、教育選擇機制中資本的迷思

若以社會的選擇機制不可能完全不受其他因素干擾而言，那教育選擇機制中的入學機會便不只是依據個人的努力與能力的標準，更可能接受到家庭社經背景、教育期望、性別、種族、階級、居住地區等的影響(康瀚文，2004)。從過去傳統聯考的相關研究，即指出聯考的公平性是值得懷疑的，例如莊勝義(1979)對不同地區國中畢業生升學高中、高職及五專的機會進行研究，發現不同家庭背景與不同居住地區的學生，接受高級中等教育的機會有所不同；譚光鼎(1992)的研究發現，從國三學生的升學狀況結果得知，父母親的教育程度與家庭社經水準愈高，家庭環境愈佳，居住區域愈屬於都市地區者，其學校經驗愈良好，並影響其升學發展、志願選填，與升學態度；林大森(1996)的研究指出，中等教育體制的「公立私立」分流中，家庭背景較好的

人大多考上公立學校，較差者則多考上私立學校，而進入公立學校者，往後的最高學歷、初現職及收入取得方面，比歷經私立分流途徑者，佔了較大的優勢。由此可見過去的相關研究發現，教育選擇不可能完全是功績主義的社會，仍有許多影響因素。

以高中職多元入學政策為例，首先「登記分發入學」管道只採計基本學力測驗的成績，近似於過去的聯考，因此過去聯考制度裡的家長社經地位、教育期望、性別、階級、居住地區等因素，仍會影響學生的教育成就。外國學者以文化資本的觀點來提出許多解釋，其中波哲爾(P.Bourdieu)從馬克斯(Karl Marx)的資本論出發，他認為除了有形的經濟資本外，還有許多帶有社會文化意義的無形文化資本，深深影響學生的學習表現或成就，包括其世代相傳的文化背景、知識、性情，以及技能等內化於意志或性情之中的資本，與制度化形式的資本(Bourdieu,1977)。他又認為，出生於不同階層的個體，因其生活環境與接觸的階層族群不同，學到的語言模式也會有顯著的不同。例如中下階級學生使用的語言，將比中上階級的學生使用的語言更具有「侷限性」(restricted code)；而當學校學習均以中上階層使用的「精緻性」(elaborated)語言為主時，低下階層的學生在學習方面便顯得不利。此外，波哲爾和巴斯恩(P. Bourdieu & J.C.passeron)在探討教育過程中「淘汰」(exclusion)與「選拔」(selection)兩種機制時，認為這兩機制取決於語言和文化的特定關係(Bourdieu & passeron,1977)。例如在考試的各種形式中，對於論文模式、風格、陳述技巧、用字遣辭，都表現了考試對於知識及社會定義的強制性。由上可知，在探討教育相關問題時，適時引入「文化資本」的概念，將有助於理解不同社會背景學生學習成就表現之差異。

至於其他如「申請入學」及「甄選入學」管道，前者使用第一次基本學力測驗的成績外，尚參採在校表現優良事蹟；後者除了使用第一次基本學力測驗的成績及參考在校表現與優良事蹟外，各高中可加考其他如實驗、口試、小論文、其他術科測驗。由於資本之間具有「可

轉換性」，中上階級擁有較多的經濟資本，可透過轉換而成爲文化資本並傳承給下一代，使其更能適應學校的教育過程與社會的選才機制。例如家庭背景較好的家長，能夠藉由經濟資本與文化資本間的轉換，子女從小就送到才藝班培養各項才華與能力，自然能在學校裡面有較爲突出的表現；而中上階層的父母親較有時間關心子女的教育，對於學校方面的訊息掌握，學校要求的配合事項都比中下階級家庭的父母親好；甚至多元入學所造成評量方式多元時，中下階級家庭可能無法理解或應付這樣的轉變，拉大了階級間入學機會差距的可能性。因此，有人認爲多元入學只是菁英階級的遊戲，對窮人而言，只有透過公平競爭的聯考，才有翻身的機會(邱天助，2002)。台灣的教育改革表面上是人本教育理念的實現，或不良教育制度的變更，其實也是一場赤裸裸的文化鬥爭，涉及日常生活世界裡，某些族群文化合法性的主張與社會結構再製；在文化霸權的殖民法則下，呈現的是優勢階級對弱勢階級生活文化的排擠與壓迫。總之，多元入學政策雖然強調多元原則，背後仍隱含著主流文化的價值與意識型態。

四、教育機會均等的省思

教育機會均等的理念不僅是世界的潮流，也是我國教育的一貫政策。然而我國的升學主義造成能力分班的教育現況，不僅後段班學生的受教權受到剝奪，前段班學生亦無法享受正常教學。爲了升學而產生補習現象，也造成教育機會不均等的原因，因爲藉由補習或家教的學習機會，與學生的家庭社經地位有很大關係，造成立足點的不平等。從教育均等的歷史脈絡而言，各國的情形最先是從入學機會的不平等開始，希望能達到一種「起點式的平等」。但起點式的平等並不一定能保證學生都能接受同樣的教育，包括學生入學機會是否真的均等，受教育的過程，以及接受教育之後的結果是否均等。因此教育機會均等涵蓋教育活動的整個歷程，包含起點、過程與結果(郭雅筑，2001)。「均等」的意義，簡言之，就是將教育資源依據公平的原則，分配給每一位個體，不因種族、社會階級、性別、地理位置之不同而

有所差異(Thomas et al,1992)。換言之，教育機會均等應是不同性別、宗教信仰、種族、社會階級及經濟地位等，人人都有機會接受同等教育，並使其天賦才能發揮到最高程度；不但入學機會的均等，而且入學後，應在同等條件下，有同樣的機遇，境遇或資源，進一步能接受適性的教育。

但是我國高中職多元入學政策，如前述仍存在功績主義的迷思，提供學生有機會能依個人能力爭取最優的教育機會。但是透過文化資本、社會資本，及經濟資本的運作，家庭的經濟背景、教育期望、性別、階級、居住地區等因素，仍有可能會造成學生在多元入學政策的機會不均等。因此，多元入學政策必須幫助弱勢族群獲得特殊的教育方式，以彌補弱勢族群先天與後天資源不足所導致的機會不均等。例如原住民將依照「原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法」各項升學優待辦理；而身心障礙者將可以選擇參加各種多元入學管道外，可依「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」辦理之。可見多元入學政策的設計，已將原住民與身心障礙者的升學機會納入考慮，唯學者譚光鼎(2003)指出，弱勢族群不只是原住民與身心障礙者，至少可以包括原住民、婦女、經濟弱勢與文化不利者、中輟生、外籍配偶與其子女等五種。這些弱勢族群存在著先天與後天的教育不利問題，更不能忽略或遺棄，更要照顧到弱勢族群的差別待遇，透過合理的選擇機制，讓弱勢族群也能得到適性發展的教育。

五、共同知識與共同文化代表性的省思

多元入學政策以基本學力測驗作為入學的重要或唯一依據，並標榜藉此客觀性的「標準化測驗」，以測得學習過程中所應得的、基本的、核心的知識。但由於學習過程與結果牽涉課程內容的規劃、設計與編排，也涉及知識的選擇、分類、分配、傳遞與評鑑，因此反應出學習過程與結果之社會控制與權力分配(Bernstein,1975)。另，學者艾波(M.Apple)認為課程、教學與評量是一種權力競爭的產物，課程並非中立，隱含社會優勢階級所認定的合法知識(Apple,1996) 換言之，學

校課程知識並非單純，客觀與公正的產物，往往是權力建構的產物 (Young,1971)。由此可見，基本學力測驗所謂的基礎的、核心的基本能力指標是誰所認定的？共同知識與共同文化，其標準又是誰訂的？是否學校教育所用的語說型式偏向於中上階級所熟悉的正式語言，因而在教育成功方面，較中低階層學生處於較佳地位？因此，多元入學政策所謂的「多元」，似乎更有利於主流文化或中上階層者，對於弱勢族群並未給予差異、多元而平等發聲的地位，多元的對象可謂非常「一元」(李奉儒、詹家惠，2002)。

另外，九年一貫課程的實施，鼓勵各校進行學校本位課程，以發展其多元特色。但透過全國性的標準化測驗，可能造成弱勢族群學生保留了所屬族群的文化，卻在主流文化的全國性基本學力測驗中喪失競爭力。再者，多元入學政策中對於智育的要求外，也著重學生的各項才藝表現及社團幹部經驗。這些音樂，美術等才藝往往不是來自學校學習的結果，反而是依賴高社經地位所提供有利的文化資本；班級社團幹部的經驗，除了班級功課好，或來自高社經地位家庭的學生較有機會，是以顯示中上階層的政治與經濟優勢，使得他們可以將自身的文化轉換為社會的主流文化，形成一種葛蘭西(A.Gramsci)所主張的「文化霸權」(cultural hegemony)，使教育淪為階級再製的工具(李奉儒、詹家惠，民 91)。由此可知，多元入學政策深刻隱含主流族群的價值觀，少數族群在多元評比指標下容易落入弱勢，使得下層階級習於受宰制的真實世界而不自知，有違教育公平與社會正義的追求。

本章小結

本章旨在探討我國高中職多元入學政策制定合理性內容與現況，並從教育政策制定程序合理性與實質合理性面向分析。首先，就高中職多元入學政策制定的發展背景與學理依據作探討，包括為呼應民眾對傳統聯招批評，配合世界潮流趨勢與知識經濟時代的需求，以及多元智慧適性教育發展的提倡，並分析歷任教育部長對多元入學政

策的努力成果。其次，探討高中職多元入學政策的決策歷程，政策本身的精神、特色與內涵作介紹，以了解其政策制定的過程與立意內容。再者，從多元入學政策制定實施後的疑慮與批評，分析該教育政策制定的程序合理性與實質合理性，歸納出高中職多元入學政策制定合理性的指標，並從多元入學政策所呈現的主流價值與意識型態來檢視有關的迷思或得以檢討改進之處。本章的文獻探討發現，雖然多元入學政策的精神與特色立意甚佳，但內容及做法仍有許多待商榷斟酌，它提供本研究在與問卷調查及訪談上有關多元入學的程序合理性與實質合理性的題目研擬。

