

# 社會公義、差異政治與教育機會 均等的新視野

楊深坑\*

## 摘 要

本文旨在比較分析社會公義相關理論基礎、資源分配與尊重差異之政治策略，並探討其在教育機會均等上的意義，據以提出邁向公義社會之教育構想。第一部分首先分析正義的形上學基礎與社會資源分配的合理性基礎。J. Rawls和J. Habermas將正義原則歸諸理性論證與協商所得的公平規範；I. M. Young則訴諸社會壓迫與宰制結構之解除；A. Sen則強調各個個體均有能力追求有價值的生活。其次，分析Rawls的差異原則、Young的差異政治，以及Sen能力差異的三個主軸論述，據以說明教育機會均等不單純是資源的分配公平，更是對各個不同族群獨特性的尊重與認肯（recognition）。第三部分則根據前兩項分析的結果評論Coleman報告書、OECD及European Council教育機會均等報告書及我國相關的教育機會均等政策。最後，本文提出一個實現社會公義的教育構想。

**關鍵詞：**社會公義、差異政治、公平、公道、教育機會均等

---

\* 楊深坑，國立中正大學教育學研究所講座教授

電子郵件：skyang@ntnu.edu.tw

投稿日期：2008年7月11日；修正日期：2008年8月28日；接受日期：2008年12月11日

Contemporary Educational Research Quarterly  
Dec., 2008, Vol.16 No.4, pp. 1-37

## Social Justice, Politics of Difference and a New Perspective of Educational Equity

Shen-Keng Yang \*

### Abstract

This paper attempts to offer a critical analysis of various theories of justice and their implications for educational equity with a view to proposing a fair educational system facilitating the actualization of ideal just society. First of all, metaphysical and sociological foundations of justice are discussed. The focus of this paper is specifically on the analysis of J. Rawls' theory of justice, Young's politics of difference and Sen's capability approach to social justice. The second part of this paper moves to the study of "politics of difference" and "politics of recognition" based on Rawls', Young's and Sen's theories of social equity and justice. Based on the results of foregoing analysis on social justice theories, this paper gives critical comments on the reports and policy documents of Coleman, the European Commission, the OECD and the Ministry of Education in Taiwan. The paper is

---

\* Shen-Keng Yang, Chair Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: skyang@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Jul. 11, 2008; Modified: Aug. 28, 2008; Accepted: Dec. 11, 2008

concluded by a recommendation for designing a fair and inclusive education system conducting the fulfillment of social justice.

**Keywords:** social justice, politics of difference, fairness, equity, equality of educational opportunity

教人學而執有命，是猶命人葆而去其冠也。 —《墨子》〈公孟篇〉  
οὔτε γὰρ ἄν μὴ αὐτοῦ ἀλλαγῆς κοινωνία ἦν οὐτ' ἀλλαγὴ ἰσότητος μὴ  
οὔσης, οὐτ' ἰσότης μὴ οὔσης συμμετρίας.

- Aristotle, N. E. 1133b,17--18

Eine solche Assoziation ist durch Verhältnisse reziproker Anerkennung  
strukturiert, unter denen jeder erwarten kann, von allen als Freier and  
Gleicher respektiert zu werden.

- J. Habermas, Faktizität und Geltung, 638

## 壹、緒論

教育部從1995年試辦教育優先區以來，指標迭經修正，2007年的教育優先區推動計畫，更

將「照顧弱勢族群學生」之議題，納入教育優先區計畫考量，期能  
平衡城鄉教育差距，實現「教育機會均等」與「社會正義原則」的  
精神。(教育部，2007：4)

這項說明看起來與J. Rawls (1971: 303) 正義理論中的「差異原則」(the  
difference principle) 頗為類似。據此原則，一個合乎正義的社會，必須促使其  
「處境最不利的成員」獲得「最大的利益」。

再就教育部2007年的教育優先區推動計畫目的來看，主要有六：規劃教育資源分配之優先策略、改善文化不利地區之教育條件、提升處境不利學生之教育成就、提供相對弱勢地區多元化資源，以及促進不同地區國教均衡發展。這六項目的隱含的預設，仍有如Rawls的基本預設，資源分配的不公平導致弱勢團體的發展困難，欲達社會正義，須考慮資源再分配，使不利地位者，得到更大的資源挹注。

這種挹注措施，是把社會正義化約為資源的分配，正如Young（1990: 15-16）的批判，會引發兩個問題：其一，著眼於物質資源或社會地位（positions）的分配，會忽略決定分配類型的社會結構與制度脈絡，特別是決策權力與過程及勞力分工和文化，尤為重要。其二，即便是把分配擴充到非物質的分配，如權力、機會、自尊等，仍有問題，會使人誤以為這些非物質的社會財是靜態的東西，而忽略了這些非物質的社會財是社會關係與社會過程的功能。Young認為，關於社會正義問題，分配固然不可忽視，但仍應追根究柢，追索其根源乃在於壓迫（oppression）和宰制（domination）之解除。

Young適切地指陳了社會不公不義的制度結構根源，惟仍有制度之上與制度之下的社會公義問題有待深入探討。就制度之上而言，指的是在歷史發展過程中所建構出來的歷史想像與形上學建構，如十七世紀以降，西方殖民主義所建構出來的「白人的負擔」、「白人優越主義」等理念，《易·繫辭》所謂的「立天之道，曰陰曰陽；立地之道，曰柔曰剛；立人之道，曰仁曰義」、「乾道成男，坤道成女，各正性命」，以及Plato依其形上學所建構出來不同材質的人各就其位的正義社會。這些歷史想像或形上學建構往往成為種族、階級、性別、才智、性傾向等不平等或宰制結構的合法化工具，有待進一步的拆解。就制度之下的個人層次而言，如何喚醒個人批判意識，解除意識型態之蒙蔽，增益其能力，對抗不公不義，轉化得來不易的有限資源，以發展個人的潛能更為重要。質言之，教育機會均等與公義社會之體現，資源的分配固然重要，然而，更根源性的問題在於宰制結構之拆解，以及拆解之後個體自主能力之強化，以達實質的公平與正義之實現。本此認識，本文即先就社會正義之形上學、社會層面、意識型態層面加以分析，次就不同族群與個體應有的差別處置進行探討，再依前兩項分析所得結果評論國內外重要的教育機會均等之方案與報告，最後提出促進公義社會實現的教育構想。

## 貳、社會公義的意義與內涵

justice的中文翻譯，依朱堅章（1991：1）之見，學術討論宜譯為正義，就生活層面而言，以譯為公道較為通俗，公道較接近於equity，但並未等於justice，justice除了equity以外，還包括fairness，但與equality又有所區別，本文所分析的social justice譯為社會公義，包括了公平、公道、正義等概念，有關這些概念的討論將於本節分析完各種justice的相關論述後，再做比較。此處值得一提的是，朱堅章在此又將學術上的正義分為兩種說法，即以人為中心，訴諸人的理性或契約的人為規範，以及訴諸社會實體或最高的存有。前者即類如本文前述之財貨的分配問題，後者則是一種形上論證，流於其極成為合法化宰制結構的工具。就生活上的公道而言，朱堅章又劃分為兩種說法：「各盡所能，各取所值」和「各盡所能，各取所需」。這兩種說法隱含著三個問題，有待探討：其一，「各盡所能」的「能」是類如Plato所謂的秉諸先天，「上智下愚不移」或者是人為的努力；其二，所謂「各取所值」是否流於「功績主義」（meritocracy）甚或菁英主義（elitism），尤以高等教育，「擇優錄取」是否有違教育機會均等原則？亟待探討；其三，所謂「各取所需」，是否類如Rawls的差異原則或Young的差異政治，補助弱勢，助其發展？凡此均於以下加以分析。

先就形上學論證而言，中西自古以來均有人倫之合理性法則契合宇宙和諧合理秩序之說。《詩經》所謂「天生蒸民，有物有則，民之秉彝，好是懿德」，孔子讚之曰：「為此詩者，其知道乎！」是可見孔子和詩經中所隱含的意義在於，相信人倫的正義法則和天道之合理秩序有互相契合的關係。《左傳》〈成公十三年〉更明言之：「民受天地之中以生，所謂命也。是以有動作禮義威儀之則，以定命也。能者養之以福，不能者敗以取禍。是故君子勤禮，小人

盡力。勤禮莫如致敬，盡力莫如敦篤。敬在養神，篤在守業」。稽諸《左傳》，人之「能」與「不能」係天所命，應各司其職，或勤其禮，或盡其力，才符合禮義法度。

將尊卑之序、男女之別推衍到天地之序最爲徹底者應屬易傳。《易·繫辭》〈上傳〉第一章指出：「天尊地卑，乾坤定矣。卑高以陳，貴賤位矣。……乾道成男，坤道成女。」〈序卦傳〉更將男女、尊卑、夫婦、父子、君臣等人倫軌範在天地之道上找到合法性的基礎：「有天地，然後有萬物；有萬物，然後有男女；有男女，然後有夫婦；有夫婦，然後有父子；有父子，然後有君臣；有君臣，然後有上下；有上下，然後禮儀有所錯」。

對於所謂人道與天道一以貫之，以天地之道來合法化人倫軌範的說法，荀子首先反對。〈天論篇〉云：「天行有常，不爲堯存，不爲桀亡。」說明了荀子認爲，在天地自然法則中，並不蘊含道德秩序與目的，人倫與正義法則之起，由於人生而各有欲利之蔽，又不得不營群居生活，故以禮儀規範，做爲公平分配的基礎。〈禮論篇〉云：「人生而有欲，欲而不得，則不能無求。求而無度量分界，則不能無爭。爭則亂，亂則窮。先王惡其亂也，故制禮義以分之」。〈富國篇〉則曰：「人之生不能無群。群而無分則爭，爭則亂，亂則窮。故無分者，人之大害也。有分者，人之大利也」。由此可見，禮儀規範之訂定，乃在於防止人之欲望需索無度，造成天下大亂，民生困窮。如何分才算公道？荀子在〈榮辱篇〉指出：「夫是之謂至平。故或祿天下而不自以為多。或監門御旅，抱關擊柝，而不自以為寡。故曰斬而齊，枉而順，不同而一。夫是之謂人倫。」同篇稱：「故仁人在上，則農以力盡田，賈以察盡財，百工以巧盡器，士大夫以上至於公侯，莫不以仁厚知能盡官職」。質言之，俸祿所得，多多益善，從未有人嫌自己所得過多，以此只好訴諸以能力來分工，以決定所得分配，方符合禮儀之分，這種說法有類於西方功績主義的分配正義。

問題是正如荀子的基本主張，人生而有各種欲望，利害之徵逐。「好榮惡辱，好利惡害，是君子小人之所同也。若其所以求之之道則異也」。揆諸荀子，君子求榮求利，能恪遵禮義之道，「小人則不然。大心則慢而暴，小心則淫而傾。知則攫盜而漸，愚則毒賊而亂」（《不苟篇》）。小人經常「心如虎狼，行如禽獸，而又惡人之賊已也」。「言無常信，行為常負，唯利所在，無所不傾」（《不苟篇》）。面對唯利是圖、慢暴賊亂、如虎狼禽獸的小人，荀子主張「刑及之而宜」（《非十二子篇》），因為「殺人者不死，而傷人者不刑，是謂惠暴而寬賊，非惡惡也」（《正論篇》）。換言之，荀子認為，違反禮法分際的「小人」應施以刑罰，才能維繫一個合乎公道（即荀子所謂的「至平」）的社會，這種正義即是Aristotle所謂的「矯正的正義」（*justia correctiva*）（Koutras, 1993: 74）或《刑法》上所謂的修正正義（*corrective justice*）（干學平、黃春興，1991：106）。

有關公平、公道、正義的思想，從神學、形上學論證以迄於認為，人透過理性做合理的資源分配，這種思想的遞衍，東西方均有類似的軌跡可循。希臘神話中的天神Zeus有類於書經中的「天」，皆為宇宙秩序的掌管者（Yang, 1978: 27-28）。在Homer和Hesiod的史詩中，Themis或Dike係Zeus的第二任妻子，是天（Ouranos）和地（Gaia）所生的女兒，為Zeus執行維護神界奧林帕斯山（Olympus）秩序的任務，正義因而可以說有其神聖的根源。Hesiod稍晚之作品《工作與白天》（*Works and days*）首先提出了其他動物悉依優勝劣敗之自然法則而行為，只有人類才有法律與正義，可以說使正義的思辯落實到人文世界。把正義置諸人文世界來思考，意味著人類從神話突破，邁向理性反省（楊深坑，2000：24）。

在先蘇格拉底哲學中，Anaximander和Parmenides首先突破神話以及具體運思的思維，而推向高層次的抽象思考，來說明宇宙與人倫世界的生成變化。



Anaximander突破其同時代的思想家用具體的元素來說明世界的根源，而用無限性（ἄπειρον）來解釋宇宙之演化，一切事物源之於「無限」，毀後走入無限，成毀之間統之於一個合理的次序，而以「正義」（Dike）做為準繩（Diels & Kranz, 1956: 12 Anaxm. B1）。Parmenides認為「思想與存在是一致的」，卻以「正義」來做為「存有」在時間序列發展過程之因果作用（Diels & Kranz, 1956: 28 Parm. B8）。Heraclitus更將這種「正義」的宇宙秩序下貫到城邦的法律秩序，他以為人類須服膺於理性，就有如城邦須用法律來規約一樣，理性也是法律與正義的保證，均來自於神之律則（Diels & Kranz, 1956: 28 Herac. B80, B94, B114）。這種宇宙秩序、心理的理性秩序與城邦的法律秩序一貫的說法，實類似《詩經》所謂的「天生蒸民，有物有則，民之秉彝，好是懿德」。

Heraclitus已將正義問題置諸城邦生活來探討，而Socrates更從城邦規範的合法性來探究正義問題，他反對Sophists主觀主義以雄辯來界定合法性，而試圖追求一種普遍的正義定義，但做為有德者之城邦市民，態度上卻採取了合法的就是正義的。根據Xenophon（ca. 444B.C. – ca. 357 B.C.）《回憶錄》（Xenophon, 1994, BK. IV, 4-12 & 4-19-24），Socrates相信合法律的就是正義的（τό νόμιμον δίκαιον εἶναι）。這個說法不僅適用於明文規定的立法，也適用非明文規定的習俗規約。難怪乎Socrates在〈自辯篇〉（Apology）中，雖極力為自己並未「褻瀆神明，敗壞青年」而辯護，結果仍難逃被判死刑的命運。在〈克利多篇〉（Crito）中，其弟子雖以判刑不公，極力遊說Socrates逃亡，仍不為所動，甘願就刑，因為這樣才合乎正義。Socrates的就刑顯示了一個當代公民社會中，一個極為嚴肅的問題有待思考：即公民的抵抗權的分際何在？

Socrates之被判刑，刺激了Plato對於當時雅典的政治現象進行深度的思考與反省。Plato融會了先蘇格拉底的形上思考與蘇格拉底對「正義」普遍性定

義之追求，把宇宙秩序、心靈秩序和政治秩序視為同一。在Timaeus篇中，創造者（δημιουργός）依不同材質塑造宇宙（cosmos），在Republic篇中也類推地認為，人類的心靈也有三種型，即理性、意志和嗜慾。就個體而言，能以理性來控制意志和嗜慾即可以成為「正義」之人，就政治社會而言，理性靈魂偏勝者擔任統治者，意志靈魂偏勝者擔任軍人，而嗜慾靈魂偏勝者擔任生產大眾，每個人各依性之所近、各就其位，即是一個正義的社會（Plato, Republic, 434c）。教育的設計依各個人材質之不同，而培育其在正義社會中不同階層身分的人材（Plato, 401e、Plato, 425c、Plato, 498b、Plato, 503e、Plato, 536d）。

Aristotle雖然接受了Plato將正義視為人類最高的德行可以統攝諸德的說法，但否定了Plato的「道通為一」，將正義歸諸超越的形上法則之說。Aristotle將正義置諸平等交換的社會來加以解釋。在〈尼可馬倫倫理學〉（*Nicomachean Ethics*, 1133 b17-18）中，Aristotle即指出：「沒有交換即不足以成為社會，交換不平等也不成為社會，平等不依共有尺度，亦無法成為社會。」

何為平等的共同尺度？Aristotle認為「平等有兩種，其一為依數量之平等；其二為依照價值。所謂依數量，即按照數目或體積要求等量，所謂依價值，即按比例原則」。（*Politics*, 1301 b29-33）

這兩種平等概念如何運用才合乎正義？Aristotle將正義分為三種類型，其一為分配的正義：涉及到政治權力、價值及國家給予的經濟資源依比例原則來分配；其二為矯正的正義：涉及到對於不公平待遇者或財貨受損者給予應得的補償，適用數學的平等概念；其三為償還的正義：這種正義涉及了人與人之間的交換關係，可能造成的互相傷害，必須由傷害者提供適當的補償給受害者，Aristotle認為償還性的正義不適合用「以眼還眼、以牙還牙」的數學平等方式，而宜依比例原則，才合乎實質正義，也才能保證社會交換之安全與公平。

因為正如Aristotle (N. E. 1133 a16-18) 所說的，單是醫師或只有農民並不足以成為社會，社會是由很多不同，且並不是完全平等的各階層職業的人所組成。因此，財貨、地位、權力、榮譽的分配與補償不能依算術的平等原則，而應依照比例原則來進行，才能維繫社會分工的運行。

由前文的分析可以發現，Aristotle已經突破了用形上學論證來合法化正義的宇宙、心靈、政治、教育融貫為一的說法，這樣的論證可能有合法化不公不義的意識型態之危險，如中國的「奉天承運」、西方的「君權神授」，以及「男女有別」、「種族主義」等意識型態。Aristotle所承襲的希臘哲學傳統，仍以正義為所有德行之樞紐，在正義的德行下，為因應城邦生活關係益趨複雜，故其論述正義轉而逐漸關心社會權力與財貨的公平分配。

正如Aristotle (N. E. 1131 a25-29) 所指出的，對於正義與平等之詮釋常因不同的社會階級與政治立場之不同而有差異，這種差異也見諸近代正義理論之爭。自由主義和社群主義可以說代表了自Aristotle以降爭論的兩種主要立場。對於自由主義者而言，每一個體均有能力來形成、修正或理性地追求良善生活，也有獨立自主的能力與權力來要求公平分配其所應得的東西。社會制度、社會過程與實踐如果妨害個人自由、平等與權力的追求，均應予以批判。社群主義則以為個人追求公平與良善生活與正義的能力並非完全獨立自主的，而係就為某一社群的成員而發展出來，社群提供了架構脈絡，使得個人以發展追求正義與良善生活之能力，正義的理念與原則也因而會因社群不同而有差異 (Fives, 2005; Strike, 2000)。

正義原則訴諸獨立自主個人之理性原則或參與社群之中的理性分析與論辯？換言之，做為合理分配的正義原則是如何達成而成為個人理性抉擇之依據或社群共守的規範？對於這個問題的解決，Rawls運用了平等地位的「道德人」(moral persons) 經由公平合理協商過程，共同選出來的一套彼此互利的共同

規範。正如Papastephanou (2005: 500) 的分析，Rawls就為政治的自由主義者而言，不可能將正義的公平原則訴諸特殊的綜合性的宗教、哲學或道德基礎，然而，何以不訴諸具體的理性個體，而是「道德人」？關於此，Rawls仍延續I. Kant所提出的正義原則應具有普遍有效性，因而其所提出的「道德人」類比於Kant所謂的睿智界的自我 (noumenal selves)，這睿智界的自我才能詮釋Rawls所謂的自由又平等的理性人的觀點 (Rawls, 1971: 255-256)。

Rawls認為，只有這些自由又平等的理性人處在「原初地位」(original position)，站在「無知之幕」(veil of ignorance) 之後所磋商出來的原則，才是真正的正義。所謂的「原初地位」的「無知之幕」，是指每一個參與正義原則之磋商者都不知道自己在社會中的位置，也不知道自己在天賦資質能力在人群地位中所居地位的高下，甚至不知道自己的價值觀與心理癖好 (Rawls, 1971: 12)。根據Rawls的說法，只有排除了個人社會地位、才賦以及價值觀和癖好的考量，才不致於將自己利害攸關的觀點，引進正義原則的論證。只有在這種理性而平等的磋商下所得的正義原則才具有普遍的有效性。

J. Habermas雖然和Rawls一樣，繼承Kant的理性概念，但反對Rawls所謂的睿智界自我之原初地位之境。Habermas (1986: 19) 認為Rawls所假設的，處於「原初地位」中參與正義原則磋商者，並不如Rawls所稱的全然無知，相反地，卻必須對某種基本善做評估，因為所謂的「無知之幕」一旦解除，他們終將面對實際地位，他們可能須發現基本善對其有利或至少無害。Habermas認為在正義原則的形成過程中，每一個個體均須將利害考量引進論辯與磋商的過程，因此，Habermas認為實踐論辯 (praktischer diskurs) 才是正義原則形成的最佳途徑。實踐論辯已經將所有參與規範論辯者都視為自由、平等的理性磋商者，在探討規範的過程中，只有較好的論辯才具有強制力。實踐論辯對Habermas而言，是一種極為優越的意志形成形式，所有參與者均以其實際的

社會角色參與其中，而Rawls所假設的「原初地位」便無必要（Habermas, 1986: 19），因為溝通總是在實際的生活世界中進行，在溝通的過程中，個體的需求與利害考量也在共同意志的形成中得到適當的詮釋與定位。

為使一個體的需求與利害考量均能融入規範形成的論辯過程，Habermas（1983: 99, 1984: 177-178）假設了一種「理想的說話情境」（*ideale Sprechsituation*），在此情境中，所有參與論辯者均須遵守下列的論辯規則：

- 一、任何具有說話和行動能力之主體均可參與論辯；
- 二、任何人均可對任何論點質疑、均可將任何論點引進論辯中，以及均可表達態度、欲望與需要；
- 三、任何人均不可因內在於或外在於論辯之拘束力而受阻前述一、二項權力之享有。

這些規則不僅保證所有規範論辯參與者的機會均等，也將每一個參與者可能的疑惑、態度、欲望和需要都列入意志形成過程中加以考慮，更以第三規則來防止欺騙、權力和意識型態介入論辯過程。透過這樣理想的論辯過程所得到的正義法則才具有普遍有效性，也由於所有個別的需求與利害考量均在論辯過程中列入考量，因此，一旦規範形成，每一個人均需承擔因遵守規範所帶來的不便利。

Habermas雖然批判Rawls的「原初地位」違反社會實際，然而，他本人所提出的「理想的說話情境」，仍是個假設性的建構，在現實社會中很難實現。Young（1990: 7）在《正義與差異政治》中，就批判Habermas過度信賴同質性的公眾（*homogenous public*），因而並沒有從差異性的角度來論述正義問題。Young自承其方法論來自批判理論，特別是Habermas的後期資本主義與溝通倫理的觀點，Young更進一步地融進了後現代主義者J. Derrida、J.-P. Lyotard、M. Foucault和J. Kristeva's的差異觀點，來檢視公平、正義、一般的善等相關問

題。

Young在《正義與差異政治》第一章首先批判了所謂正義的「分配典範」(distributive paradigm)，依此典範把正義歸結到資源、權力、地位的公平分配，這種分配的典範忽略了決定分配型態背後的社會結構與制度脈絡，特別是決策權與決策過程、勞力分工，以及文化脈絡，而這些社會結構與制度脈絡所隱藏的「壓迫」和「宰制」才是社會不公不義的根源。因此，解除宰制結構，改革表面上看起來是大公無私、無視於差異的所謂普遍政治，但建立容忍差異、包容各種族群的差異政治，才是導向社會公義之道。

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。習於社會宰制結構的弱勢族群，雖然外在的壓抑結構已經解除，卻仍可能如Plato洞穴比喻中的囚徒，誤以幻為真，習於被壓迫而不自知。因此，解放和啓蒙，賦予能力是必要的。Sen (1992, 1999)，以及Anand、Fabienne與Sen (2004)即從能力出發，來探討社會公義問題。Sen認為社會公義之衡量，並非從所擁有的資源或基本善來考慮，而是考慮社會成員是否真正有自由去追求自己認為有價值的生活。因此，平等的考慮，應考慮能力的平等，而非收入或財貨的平等。能力(capability)是指潛在的功能運作(potential functioning)；功能運作是無限的，包括了個人各種可能的作為和存有方式，以選擇其所認為的有價值生活方式。能力與功能作用的區別在於，前者是潛能與機會，後者是真正的實現。Sen所強調的重點不是真正完成的功能作用(achieved functionings)，而是有機會、有自由去踐履這些功能作用。能力因而代表自由去完成自己所認為的幸福(well-beings)，自由的行動和有能力做選擇才足以導向幸福(Sen, 1992: 48, 51)。Sen特別強調，選擇一種個人有理由相信是有價值的生活，是相當重要的。因此，正如Walker (2006: 165)的詮釋，Sen的能力是理性和自由的結

合。社會正義的解釋宜從每個人是否有足夠的能力做理性的抉擇來衡量。

既然強調個人能力之平等，Sen很容易被誤解為新自由主義下的個人主義。事實不然，Robeyns (2003a: 65) 和Walker (2006: 106) 均指出新自由主義的個人主義可以說是本體論 (ontologically) 上的個人主義，亦即個人是原子論式的個體，理性選擇不必考慮規範系統。Sen的能力取得的正義概念可以說是倫理的個人主義，個體及其選擇並不是孤立的，而是取決於個體與環境、個人與他人之間的互動關係，亦即個人選擇的能力是和社會、政治、經濟制度等有密切的互動關係。也因此決定了個人在社會團體中地位是否有利，這種地位有利與否的差異，影響個人是否有能力與機會來選擇、來轉化社會資源以求自我實現。探討均等必須把這些可能有利或不利的社會規範或實踐列入考慮，才能達到實質的平等。

本節的分析顯示，過去形上學論證合理化了所謂「天無私覆、地無私載」、「天尊地卑」、「長幼有序」的正義秩序，這種正義秩序下貫人心與社會，往往成爲合法化不公不義社會階層結構與意識型態的工具。及至Aristotle，除了將正義做爲統攝諸德的德行而外，更注意了社會資源分配的平等 (isotes, equality) 問題。資源分配之平等與否，也是近代自由主義和社群主義關心的焦點。Rawls透過自由而平等的「道德人」所協商的正義原則，又以爲正義即公平 (fairness)，似乎又把正義和公平等量齊觀。但Rawls的正義原則又容許差異原則，也就是容許inequality的存在仍舊是公平的。Young和Sen更分別從社會制度與結構層面與個人能力層面探討合乎正義的差異政治，這才合乎公道 (equity)，而equity也是近年來探討教育機會均等、實質正義習用的概念 (European Group for Research on Equity in Education Systems, 2005; Field, Kuczera, & Pont, 2007; Gorard & Smith, 2004; Zine, 2001)。「歐洲教育制度均等研究小組」(European Group for Research on Equity in Education Systems, 2005:

13) 即指出公道的概念比起平等 (equality) 更為困難，公道至少原則上允許不平等 (inequalities) 的存在。公道必須進行多層面的分析，因為如果只採取嚴格的平等待遇，會忽略了個體的獨特性，以及由此獨特性與社會結構所複製的不平等。Field、Kuczera與Pont (2007: 29) 則以為教育上的公道包括兩個層面：公平 (fairness) 和包容 (inclusion)，前者指的是個人與社會環境，如性別、社經地位和種族來源不應成為教育成就的障礙；後者指的是對於所有人的均等，都可以得到最低標準的教育。Zine (2001) 在分析加拿大Toronto區學校董事會 (Toronto District School Board) 所發布的反種族主義與種族—文化平等政策草案的爭論時指出，有些歷史上的弱勢團體 (historically disadvantaged groups)，如婦女、殘障者、男同性戀、女同性戀團體，反對這個政策草案把所有弱勢團體在同一個政策架構下來考量，他們否定了equity意味著equality of difference的概念，認為不同形式的差異不能等量齊觀，而應有不同政策來處理；換言之，差異處理應採何種政策才公平 (fair) 與公道，才能促進公義社會的實現，這是未來探討教育機會均等所亟宜面對的嚴肅課題。下一節即進一步分析面對差異的政治策略。

### 參、差別待遇、差異原則和差異政治

前節的分析已經指出，自Aristotle起討論社會正義問題時，已經注意到資源的分配不能採取算術上的平等對待原則，而應採取幾何上的比例原則來處理實質的平等或公道的問題。近代社會公義與教育機會均等的論述，主要先從資源分配的比例原則出發，以差異來對待差異，再及於社會結構及個人所受的壓抑因素之解除。英國Plowden Report (Plowden, 1967, vol. I: 470) 首先提出「積極差別待遇」(positive discrimination) 原則，對於兒童因家庭因素而嚴重受阻 (most severely handicapped)，鄰近的學校應該給予優惠待遇。這個方案



應逐步地使得「最匱乏區域的學校」(schools in the most deprived area)能和全國首善之區的學校一樣，均達優越的水準，為達此目的，這些學校對於資源的較大要求應該予以維護。從*Plowden Report*的建議說明中，可以發現其主要著眼點仍是以額外的資源挹注，使得物質條件欠缺、文化貧乏地區的兒童享受和豐足地區兒童一樣的優質教育。

Rawls (1971: 302-303)也基於資源分配的考慮提出差異原則，以達社會與經濟的實質公平與正義。其兩項正義原則的優先順序規則 (priority rules) 如下：

一、每一個人均享有平等權：在相當完備的體系下，享有各項平等的基本自由權，而且與他人在同一體系下所擁有的自由權並行不悖。

二、社會與經濟之不平等必須滿足下列兩個條件：

(一)各項職位 (offices) 及地位 (positions) 須在公平的機會均等條件下對所有人開放。

(二)使社會處境最不利的成員獲得最大的利益。

這兩項原則的優先順序，是原則一優於原則二，原則二／(一)優於原則二／(二)。其中二／(二)即所謂的差異原則，其最受爭論點即在於，「處最不利地位的成員」如何界定，為解決此問題，Rawls引進基本善 (primary goods) 的概念，包括各種基本自由權、擔任各項職務權、自尊、職業選擇等權力。問題是這些基本權的缺乏是個人欠缺努力或社會結構性的因素使然，則仍有爭論，如屬前者，是否仍應給予最大利益，實有待討論。

在稍後的〈一個有理有序的社會〉(A well-order society) 一文中，Rawls (1979)對於社會不利地位者採取另外的定義方式，即歷史、自然、社會等三項偶然因素所造成，其中包括出身的家庭或階級較不利者、天資較差者，以及運氣和際遇較壞者。從這個新界定可以發現，Rawls已經注意到社會結構性的

因素，也注意到特殊需求者，但仍難免於以「結果」來論斷，是一種「結果平等」而非「機會的平等」；再者，差異原則主要著眼點在於對弱勢的補償，完全忽略了「功績」(merit)所「應得」(deserve)的價值。從教育的觀點來看，並沒有真正地深入教育結構的深層意識型態因素對個人發展的障礙，也沒有從各個個體資質不同應給予適合其所能的教育。

Young在接受專訪時也自承，他和Rawls一樣都認為正義問題的探討和基本社會結構的問題 (Sadoč & Shaughnessy, 2001: 99)，但不認為正義問題可以單純地化約為資源的分配。即便是Rawls的「差異原則」針對處境不利地位者給予最大的資源挹注，仍無法達到社會正義。Young的《正義與差異政治》一書，雖非針對教育問題而發，但仍舉教育機會均等為例證來說明資源的分配並不足以達到均等的要求。Young (1990: 26) 指出，提供教育機會當然也包括了特殊物質資源，如金錢、建築、書籍、電腦等的特別挹注，在教育制度中也有理由相信更多的資源對於兒童的教育機會更大，但教育基本上是在複雜的社會關係過程中產生。以美國的文化脈絡而言，即便是同樣的資源挹注，男童與女童、黑人與白人、勞動階層與中產階層之間，仍無法獲得同樣均等的教育。質言之，Young認為機會均等和社會正義不能單純地化約為資源的分配或再分配，而宜透過決策過程、社會分工，以及文化深層意義等三個層面的分析架構，來評估一個社會過程或制度結構是否合乎社會正義 (Sadoč & Shaughnessy, 2001: 99; Young, 1990: 9)。據其分析，社會的不公不義根源是在於「壓迫」與「宰制」。在《正義與差異政治》的第二章，Young分析了五種面向的壓迫：剝削 (exploitation)、邊緣化 (marginalization)、無權能 (powerless)、文化的帝國主義 (cultural imperialism) 和暴力 (violence)，這五個面向的壓迫和宰制，如不從結構面與意識型態面加以解除，則不論再給予多大的額外補助都無法導向實質的正義。以「文化的帝國主義」為例，往往含

括了對於原住民物質與文化的掠奪與壓抑，使得原住民賴以生存發展的物質與文化資源顯得匱乏，甚至於產生自我疏離的心理態度。因此，即便是反歧視運動、原住民還地運動或原住民文化運動等措施，如果流於歷史傷害的補償，仍不算實質的社會正義與公平。要達實質正義，必須解除所謂同化政策的文化帝國主義，回歸到其獨特的「差異」文化意識，遠離疏離，才是真正公平的體現。質言之，Young所謂的壓迫與宰制，不純然是資源的分配而已，宰制不只是誰擁有什麼而已，而更是一個族群如何看待自己與他人、如何行動、什麼樣的欲望、什麼樣的符號表徵、結構，與過程使得他們導致現在的思考與行為方式。為解除這些壓迫結構，甚至於用文化革命的激烈手段也在所不惜。

值得注意的是，Young所謂的「差異政治」，指的是以族群為基礎的差異政治。因此，從教育機會均等的角度來看，有兩個策略值得考慮：其一，從政經文化政策面來看，並不是把族群自我孤立、自我隔離，而毋寧說是建構一種異質性的公眾，使弱勢團體遠離受宰制的結構與習俗；其二，從課程與教學層面來看，應該開啓多元的觀點，使自己族群被歷史過程、社會過程淹沒的聲音，重新在課程與教學中展現出來。換言之，在課程教學的規劃上，助長批判意識的喚醒，才能將弱勢根源的「差異」轉化為強化權力與能力的根源。

如何強化不同族群的權力與能力？Young在接受專訪時認為，可以採用Sen的能力取向的社會平等理論，一個公平的教育制度必須使其成員均能發展不同的能力，如識字、批判思考、算術、高級的計算與統計、音樂欣賞、表達等等，但不是說把這些能力都發展到最高度，但應儘量寬廣。一個公平的教育制度應該容許不同背景的人均有能力追求其所認為有價值的生活（Sadoč & Shaughnessy, 2001: 98-99）。

Sen的能力，正如前節所分析，指的是一種潛在的功能作用，而非已經實現功能作用。因此，能力導向的教育機會均等論述，能動者的自由（agency

freedom) 是為重要關鍵，Sen指的能動者的自由是「某人可以行動且產生改變，而其成就係依其本身的價值與目的來判斷，不管他人用外在規準來衡量是否會一樣」(Sen, 1999: 19)。能動者 (agency) 也是個人追求自己認為有價值的目的地及過自己想過的生活方式之能力，而能動者和幸福有非常密切的關係，因其可以自由選擇，缺乏能動者 (lack of agency) 或能動者受限 (constrained agency)，也就相當於弱勢者或處境不利者，這也是教育機會均等政策所必須特別關心的族群。

處境地位是否有利，又取決於個人的功能作用和周遭環境之間的交互作用，特別是個人是否有能力將其受環境所侷限的資源轉化成為有價值的能力，也就是有價值的功能作用，以促進個體進一步的發展。個人功能運作和環境之交互作用的討論中，Sen也強調人類存在的異質性 (heterogeneity of human beings)，在《重新檢視不平等》一書中，Sen (1992: xi) 就指出：

人類的多樣化並不是可以忽略的附屬現象，也不是後來才加進來的因子，它是我們對於平等問題之興趣基礎的層面。

人類的相異 (difference) 可以依照三個主軸來加以論述：一、個人主軸 (personal axis)：如性別、年齡、身體狀況等；二、交互的外在或環境主軸 (intersecting external or environmental axis)：如財富、氣候、地緣環境等；三、個人與個人之間或社會主軸 (inter-individual or social axis)：如政治結構、民權狀況、文化等。這三個軸線因素足以產生個體在轉化社會資源上之能力差異。因此，衡量教育機會均等不能以單一標準來衡量，而應考慮到這三個軸線的差異。同樣的資源或甚至給更多的資源給傷殘者或社會弱勢者 (如Young所說的歷史發展下的文化被剝削者)，其轉化資源於自己發展的功能作用或Sen所說的能力，其產生的作用可能因人而異。差異原則置諸Sen的理論下，因而不單純是資源的再分配而已，而是依前述三個關係到個人能力發展對

個人給予適當的尊重與肯認。只有在尊重、肯認每一個個體因個人、社會、文化等因素所造成的差異，才能審慎地選擇適合個別差異的能力指標來衡量教育機會均等的程度。

綜合本節分析顯示，過去對於促進社會公義之體現，大多著眼於對於弱勢者或處境不利地位者給予更多的資源挹注，以助其發展，殊少考慮弱勢者之所以成為弱者的結構性因素。**Rawls**對差異原則解釋，後來雖也考慮了自然、歷史與社會因素所造成的差異，但仍難免以結果來論斷，且重點置諸資源的再分配問題。**Young**雖把弱勢團體所遭受之不公待遇歸諸社會結構與制度的剝削與壓迫，但壓迫結構解除後的賦權增能問題，仍待解決。**Sen**雖然從能力做出發來考慮不同個人、環境與社會文化差異下，可能造成轉化社會資源能力的差異，也提出了資源分配與「差異」的尊重與肯認來考慮教育與社會的公平問題，但仍難免於對弱勢的優惠待遇。至於處於優勢者，如果優勢來自於資賦優異（the gifted），是否也應該給予更多資源或特殊的處遇，助其發展最大的潛能，發揮在社會過程中的最大功能作用，則均較少論述。再者，處於劣勢者，劣勢的來源如果是屬於不努力的後果，是否該給予特殊的待遇，頗值懷疑。如果不利地位來源是由於天生的資質，如何在教育過程中協助其發展能力，更是論教育機會所應面對的嚴肅課題。至於弱勢的來源如果是社會結構與教育過程的不公不義，如性別歧視、種族歧視、性傾向歧視、文化的帝國主義、階級不平等及歧視下所造成的疏離等，是否應如**Young**的主張採取激進的文化革命手段，或者從結構面、過程面或個體功能發揮面採取漸進的調整手段，使個體獲得適性發展，均是有待於未來教育機會均等及社會公義論述與策略規劃時所應深思的基本課題。下節即根據前述分析的結果，評析國內外重要的教育機會均等報告書。

## 肆、教育機會均等理念與原則評析

前述分析已經說明了早期對於社會公義問題的論述，主要著眼於資源的分配與再分配問題。教育機會均等的早期經典文獻為Coleman（1966）教育機會均等報告書，其最初的研究假設係想探討是否教育資源的投入不均等會造成學校教育結果的差異。

1964年，美國國會通過《民權法》（Civil Right Act），依《民權法》之意旨，美國國會責成美國教育署（U.S. Office of Education）研究由於種族、膚色、國家來源之不同，缺乏均等之教育機會，是否會影響學生的學習成就。Coleman及其研究團隊接受委託後，即展開包括4,000所公立學校之60,000名教師、600,000學生之全國性的調查研究，研究的重點問題主要有四：一、學生的組成結構：即在公立學校中不同種族來源，如黑人、波多黎各人、印地安人、亞裔美國人、墨西哥人等在公立學校中的隔離程度；二、學校教育資源的投入，包括圖儀實驗設施、教科書、課程安排、教師特質等是否因不同種族團體而有不同；三、學生的學業成就，以標準化測驗評量學生的學習成果；四、探討是否不同的學校教育投入會影響不同的學習成果。

研究報告於1966年（Coleman, 1966）出版，結果引起相當大的震撼，與國會委託研究案的預設正好相反，亦即學生學業成就和學校特質如圖儀設施、課程與教學安排、教師因素等的關係不大。換言之，學生成就的差異，並不是學校教育的結果，而是學校教育之初就已經決定，特別是種族融合的因素決定了少數族群的學業成就。報告也指出：

少數族裔兒童在學校教育開始時（at the start of school）即有嚴重的教育不足，顯然並非學校教育的結果，其更嚴重的教育缺陷是在學校教育之後所產生，顯然是種族隔離學校（segregated school）所造

成的結果。(Coleman, 1966: 22)

由此可見，種族的融合才是促進教育機會均等，符合社會正義最為關鍵性的社會因素。

Coleman報告書在教育機會均等研究上樹立了重要的里程碑，從資源投入的關注到社會結構性因素的探討，引起極大的迴響。自1960~1970年代開始，美國婦女團體、少數族群所積極展開的「反歧視運動」(Affirmative Action)多少受到Coleman報告書的影響。Hallinan (2000: 76)稱Coleman的研究結果是美國教育制度中，反隔離政策最重要的影響因素之一，實為中肯之論。

Coleman的報告書印證了前節所分析的，教育機會均等的實現並非單純的資源分配的問題，更宜以差異對待差異，考慮制度結構與不同族群文化型態之特殊性，設計多元的教育制度與教育過程，給予合理的資源分配，才是促進實質的公義之道。Field、Kuczera與Pont (2007)接受「經濟合作暨發展組織」(Organization of Economic Cooperation and Development, OECD)委託調查會員國教育機會均等的狀況，即從制度設計、學校與非正規教育教育實踐，以及資源分配等三個側面來進行分析。

這份研究報告的源起背景是在2003年的「國際學生評量計畫」(Programme for International Student Assessment, PISA)中，OECD國家的15歲年齡層竟然高達8%有閱讀上的困難，而基本讀寫的困難也就意味著就業較難、健康較差、犯罪可能性高、壽命較短。證據顯示，社經地位較差與接受學校教育較少者之情況尤為惡化。很多人會認為有些族群會在學校中有較多的失敗、中輟、學習欠佳者，是很難改變的差異。但是證據也顯示，芬蘭學生在評量中的表現，幾乎可以說沒有閱讀困難者，在15歲組中，女生只有0.3%，男生只有1.8%。這樣優越的表現可以歸因於芬蘭已有適當的對策解決學校中的學習失敗以及中輟生的問題，也就是社經不利地位者亦能得到適當的學校教

育，達到實質的均等。因此，芬蘭以及某些國家對於社經不利地位者、中輟生、學校失敗的政策應有足供其他國家借鑑之處。

基於前述的考慮，這個研究以原有OECD十個國家參與的「OECD教育公平主題檢討」為基礎，擴展到所有OECD國家教育公平性的調查，要求各國貴請專家撰寫各該國有關教育公平之分析性報告。有五個國家自願接受實地訪查，研究小組針對各國報告、實地訪查及其他相關研究進行分析，分析的重點有四：強迫教育的公平性、離開學校的早晚與中輟、不同的教育進路及其對公平性的影響，以及教育制度中對移民與少數族群的融合（Field, Kuczera, & Pont, 2007: 27-28）。針對這四個教育公平性的挑戰問題，研究小組分析各國因應的情況進行比較，據以提出達到教育機會均等必須要進行的十個步驟之建議：

一、公平而又具有包容性的教育制度設計：步驟（一）～（四）（Chapter 3）

步驟（一）：對於太早的教育分流與學術性的選擇加以限制。

步驟（二）：對學校選擇審慎管理，避免危害教育公平。

步驟（三）：在高級中學提供具有吸引力之其他可能性的進路選擇，有效地連結職業世界，及早預防中輟。

步驟（四）：為欠缺基本教育和技術者，提供必要第二次教育機會。

二、公平而包容性教育實踐：步驟（五）～（七）（Chapters 4 & 6）

步驟（五）：認明並提供系統性的協助，幫助學習落後者，降低留級比例。

步驟（六）：強化學校與家庭聯絡，協助弱勢家庭父母幫助學生學習。

步驟（七）：回應多元化，在主流教育中，為少數族群及移民提供包容性的教育。



### 三、公平而包容性的教育資源提供：步驟（八）～（十）（Chapter 5）

步驟（八）：對所有人提供強有力的教育，優先提供早期幼兒教育及基本教育。

步驟（九）：直接提供資源給最需要的學生與地區。

步驟（十）：設定改善教育公平的具體目標，特別降低欠缺基本能力之學生人數及中輟生人數。

從前述十個政策性的建議可以發現，這個報告書的重點不僅給予弱勢者額外的資源挹注，更從教育制度結構及教育過程調節，以減少中輟生並輔導弱勢學生之學習，避免其離校時尚未具基本能力。質言之，這些政策建議強調的重點在於防止弱勢者在學校教育過程中的失敗，以達公平與正義。然而，正如「歐洲教育制度均等研究小組」（European Group for Research on Equity in Educational Systems, 2005: 12）所指出的，人民對政府教育措施之判斷，不僅依均等原則，他們也關心政府對教育資質與教育財源的分配方式是否尊重其權力，如學校選擇權是憲法上的基本權力，難以因公平原則而受限；再如人民也關心教育制度的效能，投入的經費有效運用，能夠有效地教育出社會有用的知能，凡此均不能因為強調公平而犧牲效能。

基於正義、公平與效能，必須同時考慮「歐洲教育制度均等研究小組」融合了本文前所分析的自由主義、社群主義、Rawls、Young、Sen等人的正義理論，兼攝Walzer（1983）教育與其他領域的公平與正義各自獨立之說，以及Roemer（1996）、Fleurbaey（1996）等人正義之責任理論（theory of responsibility），亦即結合不同原則考慮資源的公平分配；有些依照天生資質來分配，此非個人的責任；有些依努力來分配，這是個人所須承擔的責任。該小組融合當代各種正義與公平理論，提出五項教育平等原則：自由主義原則（依資質公平競爭）、教育機會平等原則、學校教育過程處置平等原則、教育成就

或學術成就平等原則（基本能力之外的學校教育結果容許差異），以及社會成就平等原則（亦即離校之後有同等機會發揮個人所長）。

依照前述五個教育平等原則，「歐洲教育制度均等研究小組」提出八個衡量教育制度均等指標的設計原則：

一、教育制度均等衡量指標不可只適用於某一單一原則，而應可在現有的不同正義原則脈絡下進行討論。

二、教育制度脈絡下，教育資質與財源分配之不均可以分為三大類：個體之間的落差、族群之間的不平等，以及個體教育成就低於最低門檻的程度。

三、影響不均等的個人範疇中，最重要的是個人無可逃避的範疇，如社經地位、出身、性別等。

四、在教育制度所分配的資財中，必須重視影響個人及民主生活最重大資質之公平分配。

五、教育不均等之衡量不僅依教育結果，如表現或生涯，也應依教育制度之向上分流及影響教學過程本身的不均等來衡量。

六、教育不正義之瞭解重點與學校生活有密切關係，如機構本身、機構成員及同班同學對學生的對待情形。

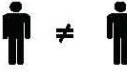


七、教育的公平有利於社會的公平，因此，教育公平指標的建構不只應涉及教育的不公平而已，也應涉及到不公平所產生的社會與政治效果。

八、指標系統不僅應衡量不公平程度而已，也應衡量對不公平的知覺；指標系統也應認明公民對於現行教育制度公平性的判斷，以及判斷所根據的規準。

根據上述原則，「歐洲教育制度均等研究小組」提出了下列教育制度均等指標理論架構模式，來做為各國教育制度均等比較的指標基礎，請見表1。

綜合前述三個教育機會均等報告書的研究結果可以發現，教育機會均等

表 1 教育制度均等指標理論架構模式

直軸 橫軸	個體之間的 不平等 	各個不同範疇 之間的不平等 	個體／範疇的不同 最起碼的下限 
A.教育不均等之脈絡 A1 教育的個人後果 A2 經濟與社會不平等 A3 文化資源 A4 抱負與知覺			
B.教育過程的不均等 B1 接受到的教育量 B2 接受到的教育品質			
C.內在結果—教育中的不平等 C1 認知技巧 C2 個人發展 C3 學校生涯			
D.外在結果—教育不平等的政 治與社會效果 D1 教育與社會流動 D2 弱勢者的教育利益 D3 不平等的集體效果			

資料來源：European Group for Research on Equity in Educational Systems (2005: 26).

之實現已經不僅止於資源分配的問題，更是教育制度結構的與教育過程的總體調整，促使每一個體與族群均能在公平的基點上享受均等的教育，並能有公平的升學進路與未來生涯發展的機會。

以前述三個教育機會均等報告書來檢視臺灣教育機會均等的研究可以發現，臺灣對於教育機會均等的理論爭議較少覺察，而研究的焦點問題也傾向於資源分配、升學進路，以及家庭背景的教育影響，殊少社會結構與教育結構宰

制因素的研究與個人與族群能力（capabilities）開展的相關研究。根據楊瑩（1998：299）的分析，我國學者對於教育機會均等所持的概念同質性甚高，主要基於兩個理念：每一個個體均應享受相同年限的義務教育與每一個個體均應享有符合能力發展的教育。由於理念的同質性高，故教育機會均等的研究主要方向為義務教育以上階段升學進路的分析、教育資源投入不平等之研究，以及學生學業成就與家庭背景因素關係之探討（楊瑩，1998：303-304）。

再就近年來我國推動的涉及教育機會均等方案來看，主要仍著眼於照顧弱勢、消滅城鄉差距、資源的再分配。2004年公布的《性別平等教育法》雖已經強調課程、教材、教法及教學環境應消除性別歧視，但仍未從教育結構面及增強個體能力等較積極性的作為來促進實質的教育公平與正義。再以教育部近年來積極推動的教育優先區計畫而言，2007年的補助項目包括推展親職教育活動、補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導、補助學校發展教育特色、修繕離島或偏遠地區師生宿舍、開辦國小附設幼稚園、充實學校基本教學設備、充實學童午餐設施、發展原住民教育文化特色及充實設備器材等，其中前三項係從教育過程本身對於弱勢團體進行補償性的教育，後五項的著眼點仍在於額外資源的挹注。

以教育部2007年開始推動的「大學繁星計畫——大學增加名額受理高中職入學招生方案」而言，目標有三：一、平衡城鄉教育資源的落差，體現教育機會均等的公平正義；二、照顧學習起點弱勢的學生，提供適性揚才成功發展的機會；三、深化高中職社區化的功能，增加區域高中職學生升學優質大學及科技大學之機會。具體措施由原來2006年「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」獲選12所大學，加入「獎勵大學教學卓越計畫」總共25所大學，共504個學系招生，提供1,742個招生名額，供偏鄉地區高中學生申請入學，以增加偏鄉地區、學習起點弱勢學生有進入優質大學的機會。這個方案從Rawls的差

異原則觀之，給予自然環境、社經不利地位者最大優惠待遇，頗符合Rawls的正義原則，惟提供名額太少；再者，也有類似長春藤高中更改高中學生成績事件，引發「繁星計畫」淪為「明星計畫」之批評，亦即弱勢學生仍處弱勢地位，並沒有辦法實現計畫所揭「照顧弱勢、區域平衡」之理念。最值得注意的是，繁星計畫是「十二年國民基本教育實施計畫」中，子計畫八「推動大學支持高中職社區化」之一環，故其終極目的在於推動高中職社區化，減少所謂「明星高中」。延長國民基本教育為十二年是否即符合公平正義，爭論甚多，至於所謂消除明星高中引發的討論更大。事實上，為達公平正義，調整教育結構，使每個國民在基本教育之外，享有公平競爭的機會，免於結構性的壓抑，盡其可能開展其最大潛能，才是體現教育機會均等之道。

## 伍、邁向公義社會的教育設計

綜合前述各節的分析顯示，近代正義理論已突破傳統「天生材質命定，各就各位以符正義」之說，轉而關心資源分配、弱勢族群扶持，以及社會結構的壓抑與宰制之探討。最近更進而從個人能力的完全開展為著眼點，突破社會結構與意識型態之侷限，讓每一個個體在立足點的平等上得到適性發展。

合宜的教育制度與教育過程設計，是使各個個體得以適性發展的重要契機。以此，教育一方面可視為個體不可分割的基本人權，個體有權要求對教育的資財做合理的分配。從社會觀點來看，教育資財的合理分配也是導向公義社會建立之重要途徑。基此考慮，以下擬綜合前述正義與教育機會均等研究報告分析所得結果，從下述六個層面提出一個邁向公義社會之教育構想，做為本文之總結：

一、理念與政策：正如「歐洲教育制度均等研究小組」所揭，教育均等指標建構第一原則所稱，教育機會均等不能僅符應某一種理論原則，而宜就各

種理論來討論教育機會均等指標。正如前節Coleman教育機會均等報告書所分析顯示，研究結果證實資源投入並非教育機會不均等的主要因素，學校的種族隔離才是造成弱勢團體學生學業表現低落的主要因素。North（2006: 511）也指出，焦點集中注意於社會財貨的分配以及學校中學校經費、教師素質、多元課程與課外活動等均等問題，仍無法解決學校教育中的文化帝國主義，而解除學校教育中的文化帝國主義有賴於Young（1990）所謂的「差異政治」，從政策過程、文化過程解除壓迫與宰制結構，用差異來對待差異，尊重各個族群的獨特性，這也符應了Fraser（1997: 5）分配與認肯應該兼籌並顧的說法，也就是說，在社會或教育過程中，有些族群之所以受到不公不義的待遇，此與經濟層面之不公平分配與文化層面受到歧視是有互為因果、密不可分的關係，兩者在政策層面都應做適當的處理（Robeyns, 2003b: 539）。我國《性別平等教育法》（教育部，2004）第12條第2款規定：「學校應尊重學生與教職員工之性別特質及性傾向」，第13、14條規定學校之入學許可及教學與其他活動不得因性別與性傾向而有差別待遇，凡此均屬於N. Fraser所謂的「認肯政治」（politics of recognition）的重要環節，可說是極為進步的政策。惟資源的再分配、壓迫與宰制結構的消除或弱勢者的尊重與認肯均較屬於補償性的措施，教育機會均等的政策除了補償性的措施外，更應兼採Sen的能力理論，有積極性的作為，考慮各個個體資質之不同，訂定不同的能力指標，因材施教，使每一個個體在社會均能施展積極性的功能作用，才符合實質的社會正義。

二、制度與結構：為達成上述透過教育實踐實質的社會公義之政策理念，教育制度與教育結構亦宜改弦更張，建立一個人人可以在立足點平等上適性發展的制度結構是必要的。Field、Kuczera與Pont（2007）的研究報告曾建議，教育制度的設計應該限制太早分流及太早進行學術性的選擇、學校選擇應做慎重管理、後期中等教育應提供多元的選擇進路並有補救性措施等，均為未

來教育制度設計應審慎考慮之處。至於弱勢族群是否宜設特殊的學校予以補救，則有相當多爭論。依Young（1990）的差異政治理論推衍，就不主張將同質性的弱勢族群置諸同質性團體進行補救教育，因為這種制度結構可能使弱勢族群在社會壓抑結構的複製下，愈處劣勢。Kim與Taylor（2008）最近對美國「另類學校」（alternative schools）所做的研究發現，另類學校雖然對於受剝奪或被邊緣化學生提供了一個信賴的氣氛，但並沒有使學生得以從教育不公平的惡性循環中突破，反而使這些學生更從主流的教育中被邊緣化。因此，將弱勢族群設法融入主流的制度結構中是必要的。再者，一個公義社會也不應為了扶助弱勢而壓抑才賦優異者潛能的發揮，而應在學校制度設計上，使補償原則和功績主義原則兼籌並顧，才能促進公義社會之實現。

三、課程與教學：Young在接受專訪時曾經指出，過去傳統課程往往使得有些被壓抑的族群在課程中銷聲匿跡，沒有被表徵出來，特別是文學、歷史課程敘說的只是官方的權力故事，使得社會壓抑結構更形強化。因而Young主張，課程內容應促進多元的觀點，即使數學、科學、音樂也應如此（Sardoč & Shaughnessy, 2001: 96）。Eisenberg（2006: 21）在詮釋Young差異政治的教育意涵時也指出，依Young的策略至少應包括反映多元文化、多元種族、多種語言社會性質之課程，課程方案中也應含括種族意識、性別意識及其他性傾向平等對待的覺察，課程決定的過程也應納入家長、教師及弱勢團體的聲音。教學過程對於弱勢團體也宜及早輔導，並進行親職教育，以防止弱勢團體因社經不利而導致學校生涯的失敗，甚至中途輟學。這也是Field、Kuczera與Pont（2007）為OECD所做報告書特別強調的重點之一。就才賦優異者而言，也應有特別的課程設計與教學方法，助長其潛能之完全開展。

四、評量與進路：Young《正義與差異政治》一書對於當前教育與職業體制中，運用標準化測驗來評估學生的成就水準，決定其就業與升學進路的客觀

依據，提出嚴厲的批判。Young (1990: 206-214) 認為標準化測驗表面上看起來標準、過程都很客觀，然而究其實，測驗本身主要反映的是白人中產階級的文化價值，對於弱勢族群的獨特性完全忽略，因而使得少數弱勢族群在標準化測驗表現欠佳，少數較佳的升學與就業進路機會均無法獲得。比較教育學者 Masemann (1990) 在〈教育改革：本土知識形式的衝擊〉一文中也指出，以西方知識形式編製的標準化測驗來量度非洲兒童，會讓人誤以為非洲兒童的智商及學業表現低於其他地區兒童，而事實上，那是評量工具係以西方理性邏輯的思考方式編製而成，不符非洲的本土思考方式所致。因此，教育改革要成功，須納入本土的知識形式，如美國《不讓任何兒童落後法》(No Child Left Behind Act) 即要求各州縮短、甚至消除各個不同族群兒童學業表現的差距，聯邦政府及國會並責成各邦績效責任，每年均應有充足的進步，到2013~2014學年，所有學校、所有學生在閱讀與算術均應達同樣標準。根據Kim與Sunderman (2005) 對美國六個州學校及兒童之調查卻發現，不同地緣特色及族群的兒童的差異甚大，很難達到該法要求的統一標準，因此，應採取多元指標，即因應不同地緣學校、不同族群學生採取多元指標，如此才能縮短城鄉與族群學業成就表現的差距。質言之，公義社會要能體現，升學與就業進路的衡量指標應依區域與族群特性之不同採取多元化指標。

五、教師與學生：教師在教室情境中居於主導地位，其教學技術、態度、隱含著的意識型態不僅影響學生的學習表現，也影響學生價值觀念與自我認同之形成。教師由於不適當的意識型態，如種族優越、男性中心、性別歧視，不經意表現在教學上，對學生造成莫大的傷害而不自知。過去我國對於不適任教師調往偏遠學校處理，使得處境不利地位之學生雪上加霜，更難享受優質教育，使社會不公不義的情況更為嚴重。Eisenberg (2006: 21) 在詮釋Young差異政治在教育上的運用時，建議學校、家長會、校董會應聘用來自弱



勢團體之教師、校長與委員或董事，使得弱勢者有發聲的管道，這是扶助弱勢相當重要的措施。然而，最根本的解決之道，應是在師資培育過程中，培養教師多元文化之素養與態度和批判意識，才不致於在教學過程中自覺或不自覺地表現出種族、性別、階級、性傾向的歧視行為。學生的組成，如依Young、Fraser等人之見，也不宜將弱勢者編為一個班級，甚或一個學校以進行補救教學，如此表面上愛之，卻適足以害之，因為可能更進一步地強化其被壓抑的結構與意識型態。師生一體宜在一個異質化的團體中，進行批判性的意識覺醒教學。教師有責任透過P. Freire所謂的「意識化」(conscientization)教學策略，讓學生不管其自身地位為何，均能省察自己、自己與他人、自己與世界的定位，建構合宜的知識形式，也為自己的建構負責，如此才易於導向公義社會之建立。

六、特殊處境學生的教育處置：過去從正義的分配理論出發，對於弱勢族群、社經不利學生給予特殊的教育資源或不同的教學策略，往往予人一個相當負面的印象，誤以為以強者之姿施惠於弱勢者。因此，特殊資源的挹注必須建立在對弱勢者的「認肯」與「尊重」，從而啓迪其批判意識與自我意識，增強其能力，跳脫社會再製的歷史命運，如此才是公義社會應有的積極作為。再者，對特殊處境學生的處置，也宜援用Roemer (1996) 所謂的責任原則，亦即其不利地位如果歸諸本身的不努力，即須啓發其責任意識、自我增能，以跳脫不利地位。如果是屬於社會結構因素，非其所能負責，即宜依前述的理念與政策、制度與結構、課程與教學、教師與學生、評量技術的改進等各個層面進行適度的調整，避免壓抑結構的複製。如果是屬於天生的(inborn)的因素，如能力的欠缺(disabilities, inabilities)或性傾向屬於較少數的族群(queer)，這些均非其所能負責，一個公義的社會不應因其人數少而歧視，而應等同對待，基於同是兄弟姐妹的情懷，予以適當扶持，使其在所謂的「主流」

(mainstream) 社會中得以發展；再者，特殊處境學生的處理往往誤以為是對弱勢學生的照顧。事實上，社會上仍有極為少數天生即有非常優越資質 (advantage) 的學生，也就是才賦優異學生，這些學生更應予以特別的教育設計，使其潛能得以完全開展。這也是促進公義社會不斷進步的主要動力。

### 致謝

本文係由臺灣教育社會學學會於2008年5月16~20日在國立中正大學教育學研究所舉辦之「省思教育不平等：弱勢者的教育」國際學術研討會主題演講的講稿改訂而成，謹向主辦單位敬致謝悃。

## 參考文獻

- 干學平、黃春興（1991）。荀子的正義理論。載於戴華、鄭曉時（主編），*正義及其相關問題*（頁93-130）。臺北：中央研究院中山人文社會科學所。
- 朱堅章（1991）。泛談正義——生活中的公道。載於戴華、鄭曉時（主編），*正義及其相關問題*（頁1-7）。臺北：中央研究院中山人文社會科學所。
- 教育部（2004）。*性別平等教育法*。
- 教育部（2007）。*教育部推教動育優先區計畫（九十六年度）*。
- 楊深坑（2000）。哈伯瑪斯的溝通理性及其正義概念。載於*溝通理性·生命情懷與教育過程——哈伯瑪斯的溝通理性與教育*（頁23-40）。臺北：師大書苑。
- 楊瑩（1998）。教育機會均等。載於陳奎熹（主編），*現代教育社會學*（頁269-313）。臺北：師大書苑。
- Anand, S., Fabienne P., & Sen, A. (Eds.). (2004). *Public health, ethics, and equity*. New York: Oxford University Press.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity study (EEOS)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Diels, H., & Kranz, W. (1956). *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlin: Weidmann.
- Eisenberg, A. (2006). Education and the politics of difference: Iris Young and the politics of education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 7-23.
- European Group for Research on Equity in Education Systems (2005). *Equity in European educational systems*. Retrieved June 17, 2008, from [http://www.wwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=4&issue=2&year=2005&article=7\\_Equity\\_Part\\_1\\_web&id=140.122.68.52](http://www.wwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=4&issue=2&year=2005&article=7_Equity_Part_1_web&id=140.122.68.52)
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Fives, A. (2005). Virtue, justice and the human good: Non-relative communitarian ethics and the life of religious commitment. *Contemporary Politics*, 11, 117-131.
- Fleurbaey, M. (1996). Reward patterns of fair division. *Journal of public Economics*, 159, 365-395.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge.

- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education, 40*(1), 15-28.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1986). Moralität und Sittlichkeit. In W. Kuhlmann (hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit* (pp. 16-37). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hallinan, M. (2000, August 1). Ability group effects on high school learning outcomes. (ERIC document reproduction service No. ED467684 Retrieved Dec. 29, 2008, from ERIC database).
- Kim, J.-H., & Taylor, K. A. (2008). Rethinking alternative education to break the cycle of educational inequality and inequity. *The Journal of Educational Research, 101*(4), 207-218.
- Kim, J. S., & Sunderman, G. L. (2005). Measuring academic proficiency under the No Child Left Behind Act: Implications for educational equity. *Educational Research, 34*(8), 3-13.
- Koutras, D. N. (1993). *La morale sociale d'Aristotele. Les vertus de justice et d'amitié*. Athens: National Centre of Social Research. (in Greek)
- Masemann, V. L. (1990). Educational reform: Impact of indigenous forms of knowledge. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 4, pp. 1848-1857). New York: Tarrytown.
- North, E. C. (2006). More than words? Delving into the substantive meanings(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research, 76*(4), 507-535.
- Papastephanou, M. (2005). Rawls' theory of justice and citizenship education. *Journal of Philosophy of Education, 39*(3), 499-518.
- Plato (1903). Republic. In J. Burnet (Ed.), *Platonis Opera*. Oxford: Clarendon.
- Plowden, B. (The Plowden Report) (1967). Children and their Primary schools. A report of the central advisory council for education, 2, London: HMSO.
- Robeyns, I. (2003a). Sen's capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities. *Feminist Economics, 9*(2-3), 61-92.

- Robeyns, I. (2003b). Is Nancy Fraser's critique of theories of distributive justice justified? *Constellations Forthcoming*, 10(4), 538-554.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- Rawls, J. (1979). A well-ordered society. In P. Laslett & J. S. Fishkin (Eds.), *Philosophy politics and society* (pp. 6-20). Oxford: Basil Blackwell.
- Roemer, J. E. (1996). *Theories of distributive justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sardoč, M., & Shaughnessy, M. F. (2001). An interview with Iris Marion Young. *Educational Philosophy and Theory*, 33(1), 95-101.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Strike, K. A. (2000). Liberalism, communitarianism and the space between: In praise of kindness. *Journal of Moral Education*, 29(2), 133-147.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defence of pluralism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Xenophon (1994). *Memorabilia* (A. L. Bonnette, Trans.). Ithaca: Cornell University Press.
- Yang, S.-K. (1978). *Eine vergleichende Studie über die ethische Theorie der Mesotes bei Aristoteles und Konfuzius*. Athen: Hermes. (in Greek)
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zine, J. (2001). Muslim youth in Canadian schools: Education and the politics of religious identity. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(4), 399-423.