

◎書評
《論 Amartya Sen 能力取向理論與教育
中的社會正義》

王俊斌*

壹、前言

到底什麼是「正義」(justice)？這個問題看似簡單卻極難回答，若將「每一個人都可以取得其應得的部分，視為是公道或公正的」，那麼，「每個人應得」的說法其實意指著「誰才有身分或資格參與分配？」，以及「什麼是應得的？」等兩個問題。前者是與「公民身分」(citizenship)的界定相關，像是我們會支持所有法定少數民族有權利分配國家教育資源，同時也會對外來者參與資源分配的身分認可多所設限。至於後者，所謂「應得」涉及「這是什麼樣的正義？」(justice of what?)之思考，例如：絕大多數人會接受有限資源應「等量均分」，而且貪多務得之舉應被譴責，若能如此，這樣的狀況才會是正義的。然而，「等量均分」的做法就一定合宜嗎？就以提供所有學生免費午餐為例，這樣的政策顯然對家境富裕且有美食偏好的某甲不具意義，但是對家庭

* 王俊斌 Chun-Ping Wang
國立中興大學教師專業發展研究所副教授
E-mail: chunping@nchu.edu.tw

本文評介Walker, M., & Unterhaller, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.

經濟困窘的某乙卻是及時雨。顯然，考量兩者的不同狀況與需求差異，「等量均分」會是最簡單卻又會是不符正義的做法。與之相反，「僅提供所有人最低應得的部分，並且給予最弱勢者額外的補償或協助」，這種採取「非均等」的分配可能才是正義的做法。當然，「非均等」又會引來「什麼是最低應得？」或者「誰是社會最弱勢？」的質疑。姑且不論孰對孰錯，根據前述的嘗試性解釋，「正義」一詞的內涵不免混雜著「公平」(fairness)、「平等」(equity)或「均等」(equality)等概念在內，由此可知「正義」議題的複雜性。

有關「正義」問題的討論，一般都會追溯至Plato的《理想國》(Republic)。在對話錄中，Socrates問Cephalus：「可以從財富中獲得的最大好處是什麼？」Cephalus回答：「財富可以讓一個人免於欺騙他人，也不必擔心死後仍虧欠神祇獻禮或欠錢未還。」Socrates反問：「說實話或欠償還錢就是正義的嗎？」Socrates舉例：「如果有個朋友在神智清楚時將武器託管給我們，但他在神智不清的時候要來取回，我們應該還給他嗎？」答案顯然是否定的，而Socrates據此反駁僅是說實話或欠償還錢，這並不是正義的正確說法(Plato, 1961: 589-580)，我們同樣也不能將正義簡化為「對朋友行善，對敵人行惡」(Plato, 1961: 581-582)。就Plato個人而言，他認為無論是個人的至善或城邦的至善，它們都必須仰賴正義才得以實現。個人的至善即「靈魂的正義」，城邦的至善即「社會上的正義」。所謂「靈魂的正義」，係將正義解釋為個人將理性智慧通過勇敢意志來克制自身欲望的狀態，而且正義所體現的一種和諧秩序也將會同樣反映在城邦的政治制度之中。Aristotle則是採取德行論觀點，認為一個正義的行為係源自其正義的品格特質，而且一切德行都會在正義之中得到成全(Aristotle, 2000: 82-83)。由於所謂的德行被界定為依循中庸之道的品格穩固狀態，因此，正義即意指一種處在兩種極端間或者處事公平的中庸之舉。

在西方文化中，希臘時期的正義思想占有極重的分量，不過，若就當代

正義理論而言，從Rawls在1971年出版的《正義論》(*A Theory of Justice*)至少被翻譯成28種語言，以及在哲學、經濟學、法學、政治等領域造成的影響來看，《正義論》的經典地位自是不難想見(Pogge, 2007: 3)。正因如此，當代正義議題的討論總不免會引用Rawls「正義即公平」(*justice as fairness*)以及政治自由主義之基本架構(*basic structure*)的憲政設計。本文要評介的是Walker與Unterhalter共同編輯並在2007年出版的《論Amartya Sen能力取向理論與教育中的社會正義》(*Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*) (為方便讀者閱讀，引述本文資料將以AS縮寫表示)，該書的編者之一Walker任教於諾丁罕大學(*Nottingham University*)，主要研究專長為高等教育；另一位編者Unterhalter則是任教於倫敦大學教育學院(*Institute of Education, University of London*)，主要領域為「教育與國際發展」。該書旨在討論Sen的「能力取向」理論，以及該理論如何被用來處理教育中的正義問題。評介本書的重要意義在於，國內有關教育均等、教育機會公平或多元文化教育等研究，幾乎都會引用Rawls的「差異原則」(*the different principle*)來論證社會處境最不利者的利益最大化(Rawls, 1971: 60)，Rawls的基本立場雖然仍被「能力取向」理論延續，但Sen卻清楚指出Rawls正義理論的侷限性，也批評他具有只關心權利的平等共享，卻不關心人們擁有的自由權利有何實質意義的「拜物教」(*fetishism*)心態(王俊斌, 2010, 2012)。簡言之，「能力取向」理論的重要價值即在修正並補充Rawls以降的西方主流觀點，並且嘗試整合自由主義的契約論傳統以及Aristotle的德行論傳統。另外，相較於「能力取向」理論在社會學、法學、經濟學與倫理學等不同領域所形成之廣泛討論，包括西方社會與臺灣在內，教育研究社群對於「能力取向」理論的關注及其在教育正義議題的思考與應用，相關文獻都極其有限。有鑑於此，本書所集結的篇章可以說是瞭解「能力取向」理論內涵，也是掌握「能力取向」教育正義觀的

重要著作。

貳、本書要旨：「能力取向」的理論內涵與教育實踐

國內教育研究領域對Amsrtya Sen這個名字應該不會太熟悉，Sen是第一位獲得諾貝爾經濟學獎（1998）的亞洲學者。1933年，他出生於英屬印度西孟加拉省的聖提尼克坦（Santiniketan），聖提尼克坦是以印度詩人Rabindranath Tagore（泰戈爾）所創立的學校為中心發展而成的城鎮。因為祖父與Tagore之間的私人情誼，Tagore因而幫Sen取了“Amartya”這個具有「永生」意涵的名字。Sen在1959年取得英國劍橋大學三一學院博士學位後，曾在加爾各答、德里、牛津與劍橋等大學任教，也曾擔任三一學院院長，目前則是哈佛大學的經濟與哲學教授。Sen的研究領域包括福利經濟學、社會選擇理論（social choice theory）與發展經濟學等。他在幼年時期親身經歷了巴基斯坦獨立分離前的動亂、印度教徒與回教徒之間的暴力衝突、大規模的乾旱與飢荒、高達半數以上人口，以及三分之二的婦女沒有機會上學（Sen, 1999, 2005）。這樣的成長經驗使他極為關注人類發展機會與社會正義問題，而這個背景經驗也應是促成他發展「能力取向」理論之根本出發點。如同Sen對「能力取向」理論的分析，我們一方面可以從某個已經被付諸實踐的「功能作用」（functioning），也就是一個人真正能夠擁有或能夠做得到的事情，另一方面則是一個人能夠擁有的「能力集合」（capability set），也就是其能真正掌握的機會。這兩者的意涵是不同的，前者是指一個人所做的事，後者則是指一個人有實質自由能做的事。顯然，Sen認為所謂的能力是指個人能夠真正擁有並能將之付諸實踐的功能組合。據此，所謂的能力就是一種自由，也就是足以去成就各種生活方式的選擇自由。以飲食並獲得營養的能力為例，富人禁食與窮人挨餓兩者的行為表徵看似相同，但是，前者可以選擇良好飲食與營養而不為，而後者則是無從選擇，

他們之間不同的「能力集合」是實際存在的（Sen, 1999: 74-75）。

在Walker與Unterhalter共同編輯的《論Amartya Sen能力取向理論與教育中的社會正義》一書中，她們並未探討《正義論》與「能力取向」理論之間的關聯性。一般而言，給予貧窮或弱勢額外補償，這多少反映Rawls正義理論的差異原則，而且我們若仔細研究《正義論》相關文獻可以發現，當初Rawls在撰寫《正義論》時，Sen已是其中一位重要閱讀與評論者（Rawls, 1971: xi），同時，「能力取向」理論基本立場乃是支持並延續著Rawls的正義理論架構。據此，若要對「能力取向」理論有更深度的理解，自然必須回到Rawls的理論，甚至要更往前追溯到效益論（utilitarianism）傳統。在這本書的有限篇幅中，當然沒有必要處理此一巨大工程，不過，對於「能力取向」理論研究有興趣者則必須做這一般學術史的鑽研工夫。

僅就《論Amartya Sen能力取向理論與教育中的社會正義》各篇章得以集結的緣由來看，Sen最初發展「能力取向」理論時，便邀請美國芝加哥大學Nussbaum教授參與專案計畫，她的任務是為經濟發展與人類福祉等議題提供必要的哲學基礎（Nussbaum, 2000）。在2001年時，Sen與支持者共同組成「人類發展與能力協會」（Human Development and Capability Association, HDCA），並於每年舉辦「能力取向」理論研究與實踐的學術年會。本書的成因是一群學者與研究生在2003年12月成立「能力與教育」研討社群，而許多文章更是曾在HDCA年會中發表的論文。「能力與教育」研討社群的維持與運作，端賴學者的熱情與積極參與，這對討論的深度有著實質的貢獻。值得一提的是，本書特別呈獻給倫敦大學教育學院McLaughlin教授（1949-2006），當初，McLaughlin算是最早加入並長期參加「能力與教育」研討社群的成員，由於他的意外早逝，不但使得該社群失去一位批判性的評論者，我想這多少也使得教育領域（特別是道德教育研究）無法立即跟上其他學門的「能力取向」理論的研究潮

流。

《論Amartya Sen能力取向理論與教育中的社會正義》一書共12章，區分為「能力取向與教育的理論觀點研究」、「能力取向理論的教育應用」，以及「能力取向的教育應用展望」等三個部分。由於本書為多篇論文合輯，在有限篇幅下，本文不打算逐章簡介，而是從「理論內涵」與「實踐面向」等二個角度綜合性討論各章共同提及的重點與問題。

一、「能力取向」理論的核心概念

(一) 平等、「能力—功能作用」與能動性

Sen將「能力」定義為一個人能夠擁有某種東西，或者能夠去做某些事，但這個說法顯然不同於資源如何被公平分配的問題（AS: 2）。有關「能力取向」理論，包括平等、「能力」、「功能作用」與「能動性」（agency）等核心概念。就「能力取向」的平等觀而言，「能力取向」提供的是一種規範性架構，透過這個架構，我們才得以瞭解並評估在某個社會情境中的個人幸福或社會制度問題。Sen認為，這當然不是一個整全的正義理論，早在1980年提出〈什麼樣的平等？〉（Equality of What?）一文時，Sen就認為不論是指收入、福利水準、權利或自由的平等，任何平等理論都必須通過時間的檢驗。顯然，Sen（1982: 353）清楚指出道德哲學早已對「什麼樣的平等？」提供許多可能的答案，如效益論或正義論，不過這些觀點都存在著各自的侷限性。再者，縱使企圖整合這些平等觀，Sen仍認為我們不可能建構全面性的平等理論。相較而言，提出一種平等表述的另類方式（即basic capability equality），也就是將「能力取向」定位為Rawls政治自由主義與社會契約論傳統的擴展或補充（AS: 2），這才是一個對的思考方向。

就Rawls的「正義即公平」而言，他主張多元民主社會應該建立一套能夠

解決各種衝突的基本架構，一旦大家認可這個基本架構的正當性並藉此解決紛爭，那麼良序社會便值得期待。然而，Sen認為，當人們接受某種平等做為標準，並且能將此一平等內涵付諸實現，便能體現社會正義。因此，所謂的「能力均等」(equality of capability)並不是從形式或程序的立場來思考正義問題，「能力取向」主張唯有人們能夠擁有各種不同選擇的可能性，並有能力去選擇自己認為有價值的生活，這樣才是真正的自由，而這也才足以展現主體的「能動性」。據此，「能力」也就可以被解釋為能夠去實踐各種有價值的行動，或者是能夠過自己想要的生活(AS: 3)。顯然，當社會被賦予提供每一個人有能力實現幸福的責任，這便意味著某些基本能力應該為所有人共同分享，人們也有自由與能動性來進行選擇，只要人們能夠將能力之功能作用真正付諸實現，這便體現了社會正義。

顯然易見，當「能力取向」理論把焦點放在社會或教育制度的調整，期待相關制度的安排能夠協助不同人有選擇自身需求的能力，並且可以使這個能力發揮功能作用，也就是說，這樣的觀點是以人們的實際處境為關注焦點的。若以主張資源應平等分配的效益論正義為對照，效益論正義只關心分配給每個人的資源量的一致化，並不關心不同人分得等量資源之問題。就此，「能力取向」的正義觀點當然不同意僅給出一套評量平等狀況的客觀指標，而是要求正義情境的評估必須回到每個人身處的社會脈絡中，評估每個人是否擁有選擇自由以及選擇的能動性。因此，正義情境的評估必須關注「選擇機會—產出結果」或者「能力—功能作用」之間的動態關聯(AS: 4-5)：

首先，功能作用可以看成已經實際完成的結果，例如：學生藉由到學校上課學會閱讀、與人交談、參與群體生活等，這些都屬於功能作用的例子。能力就是指能夠將這功能發揮作用的潛在可能性，例如：有機會被教導閱讀、有圖書或報刊可以閱讀、不論家長的社會階級或性別都可以參與學校事務、家長

工作的工時與負荷都在合理限度內以便參與子女的學習等。簡言之，能力與功能作用的差別在於有機會完成與實際完成之間的不同，或是潛在可能性與實際結果之間的差異。

其次，能力與功能作用的區分是極為重要的，如果僅評估功能作用的結果，我們對一個人的實際狀況與作為的相關資訊便會受到極大限制。如同我們看到兩個人雖有同樣的功能作用結果，但是在一樣的結果背後，他們卻可能有著非常不同的故事。舉例來說，有兩個同樣取得大學文憑的女性，一個可能家世優沃，她只是想進入父親公司擔任實習經理前有機會體驗大學生活，她也不需要傑出的學業成就表現。縱使如此，她仍勤勉向學，並認真參與課堂的討論。另一個女性則是來自勞工家庭，她只能上較差的公立學校，學校根本不注重學生課業，而且常會面臨不同家庭階級的同儕問題。公立學校的教學並未替她進大學奠定較好的基礎。而她在班上的學習與互動一直無法提升她的自信心，這也使得她愈來愈退縮。縱使她很努力，但始終無法得到最好的成績，最後，她不免將問題歸因於自己的家世，也不願請導師協助就業。就這兩位女性而言，她們皆得到中等成績，亦即她們有一樣的功能—作用結果，但是在這個結果背後的能力集合卻是截然不同的。

（二）受教育做為一項基本能力與教育正義

所謂的基本能力（*basic capabilities*），應該被看成是基本需求的滿足，這樣的基本需求包括自由或幸福等哲學性的觀點在內；不過，「受教育的能力」（*the capability to be educated*）應該被視為基本能力（AS: 30），因為如果一個人沒有機會受教育，這對個人發展與未來幸福必定是不利的。由於「受教育」與否會影響個人對基本需求的回應方式，追根究底，「受教育的能力」也就攸關個人能否擁有幸福生活。因此，「受教育的能力」當然應該被納入基本能力之中。然而，「受教育」做為一項基本能力應該具有兩種不同意涵，一個是

「教育本身即為功能作用」(education as functioning in itself)，另一個則是「教育做為其他功能作用的催化者」(education as a facilitator of other functionings) (AS: 109)。前者意指受教育本身就是目的，亦即受教育本身就是一種幸福的狀態；後者則是將教育當成一種手段，透過教育的過程來協助幸福生活的實現。一般而言，教育活動同時包含這兩種面向，「能力取向」一方面主張教育的目的在於強化主體的能動性，另一方面則是主張透過教育可以協助個人擁有實現幸福生活之能力。到底哪些項目是「受教育的基本能力」？雖然不同「能力取向」理論研究者仍未有定論，不過「受教育的基本能力」大概可以列出以下各種能力 (AS: 37)：

1. 讀寫素養：能夠閱讀、書寫以及語言表達，也能具備論述推理的功能作用。
2. 算數：能夠計算、測驗與數學解題，也能夠具備邏輯論證的功能作用。
3. 學習氣質：能夠專注、追求興趣、完成任務並主動探索。
4. 體能活動：能夠保持運動並參與運動社團。
5. 科技：能夠理解自然現象、具備科技常識並能使用科技設備。
6. 實踐理性：能夠聯結手段與目的之關聯，也能批判或反省自我與他人行為。

顯而易見，「受教育的能力」對個人幸福與否的影響，不僅會發生在受教育當下，也會影響個人未來生活。舉例來說，假設我們看到非洲肯亞兩位參與國際學生數學成就測驗而且成績都是不及格的女生，一般人大概只會注重分數結果，但是若把焦點轉為可能的能力集合，看待問題的態度也就會不同。可能有一個女學生是來自肯亞首都的學校，該校有良好設備與合格教師，但這位女學生的成績不佳的原因在於她把時間都花在參與社團，沒有留下任何時間練習數學。另一個女學生可能住在肯亞的窮鄉僻壤，她對數學雖有興趣，但在師資

不足的狀況下，學校只能由非數學專長的英文老師來教她，雖然課後也可以請家教，但是父母只願提供男生較多的資源，女學生放學後又要花較多的時間做家事或幫忙照顧嬰兒，她當然沒有時間準備考試，成績不好也就理所當然了（AS: 9）。根據一般國際教育成效的評比，若不是從輸入面（如教育經費），就是從輸出面（學生學習成效），可是「能力取向」應為學生才是教育活動的主體，它關心「受教育」是否能讓學生擁有基本能力？而學生能否藉由受教育而有機會得到幸福人生？唯有能夠關照不同學生的生活脈絡，「能力取向」的教育正義才有被付諸實踐的可能。

二、能力取向的教育觀點與社會正義

在學校教育與正義問題的討論上，本書各章雖然都由不同作者所著，除了直接討論性別均等問題的文章外，大部分篇章的主題，包括教育中的社會正義、能力的測量、能力取向與學校治理、孟加拉的教育問題，以及能力的選擇等，看似處理不同議題，但這些論文卻共同關注教育中的性別不均以及婦女的社會地位問題。也就是說，本書篇章的主題或討論事例皆共同圍繞在女性議題之上。回顧前述提及的Sen的幼年成長經驗，這其實早已解釋他為何後來會投注極大心力關懷國際貧窮問題、飢荒問題以及婦女遭受的不利處境。特別是針對不同社會中的婦女問題，Sen曾提出一個極著名的研究，即1992年刊登在《英國醫學期刊》（*British Medical Journal*）的〈消失的婦女〉（*Missing Women*）論文，他發現世界有許多地方皆出現女性因暴力等人為因素而呈現較低的存活率的現象，而這現象也反映女性能力被嚴重剝奪的問題（Sen, 1999: 104）。顯然，Sen的研究充分說明了教育的性別不均與婦女處境問題何以會是本書多數篇章的共同焦點。

我們或許會認為教育普及程度與國家經濟發展有著極密切的關聯性，例

如：Green在《教育與國家形成：英、法、美教育體系的興起》(*Education and State Formation: The Rise Education Systems in England, France and the USA*)一書中，對各國國民教育發展的比較分析，便是極經典的詮釋(Green, 1990)。如果從教育投資的角度觀之，國民基礎教育的普及化當然會反映在國家教育經費支出的增加上，而這似乎也意味著國民素養的提升以及生活品質的改善。不過，實際的狀況真的是如此嗎？本書從「能力取向」的立場提出反駁，認為問題必須回到實際社會脈絡，潛在的問題才能真正浮現！平心而論，教育普及是可以具體反映在入學人數的增加上，但是在南非的社會中，一個黑人女學生到學校上學，她可能要承受被教師或同學性騷擾或性侵害的風險，甚至也有可能因此感染HIV病毒。若真如此，學校環境也可能損害這個女學生的能力發展。據此，我們可以說學校教育具有兩個可能被混淆的意涵(AS: 49)，一個是學校教育可以被視為功能作用的結果或是一種幸福狀態，另一個則是教育可以被視為一種能動性或施為的過程，透過教育可以讓一個人更有可能去擁有或去實踐某些行為。然而，如果受教育也存在剝奪女性其他能力發展的可能性，那麼我們看待教育與社會正義的聯結就必須以更貼近實際的社會脈絡來陳述。

教育普及是否就是社會正義的體現？答案顯然不可能用簡化的方式來表述。在1990年時，聯合國教科文組織(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO)、世界銀行(World Bank)與157個政府共同支持教育普及世界宣言(World Declaration on Education for All, EFA)，並且設定要在2000年要達成此一計畫目標。然而，EFA本身不但沒有明確的定義，反而將普遍就學視為是「均等」(equality)，而將「平等」(equity)看成移除不平等的障礙，例如：給予女童、婦女或身障者等特定團體就學機會。同時，EFA也主張教育應讓學生可以獲得知識、推理能力、技能與價值。不過根據相關規劃，EFA將這樣的教育限定只給特定年齡的國小學童。到了2000年，EFA在達

卡舉行了世界教育論壇 (World Education Forum)，與會的164個國家與NGOs也通過延續EFA的行動方案，宣布要在2005年達成性別的教育均等，而EFA則是預期能在2015年達成。如果從一般政策分析角度來看，我們大概會把焦點放在政策內容、評估指標與實施成效等面向，但若從「能力取向」的角度來檢視，「能力取向」當然會對EFA的指標與測量提出批評 (AS: 67-73)。一般會有三種方法可以用來評估EFA，即「粗入學率」(the gross enrolment rate, GER)、「淨入學率」(the net enrolment rate, NER)，以及性別落差 (gender gap)。其中，GER是指所有學齡兒童在特定人口普查日當天真正到學校上課的人口比例，不過，許多國家GER實際調查的統計比例都會超過100%，因為許多國家並沒有適當的學前教育機構，因此學校會大量收留未及學齡的兒童入學。除此之外，學校也存在著許多重複計算的超齡學生。因此，我們並無從得知這些學生是正常上學，還是只有在人口普查日當天出席。相較之下，NER則會較仔細查核學童是在調查的學齡範圍內，也可以依據行政區域或性別來分別統計，因此所得的數據會比GER精確。不過，NER的調查也無法清楚掌握學生是否真正固定上學，而且許多國家也沒有良好的戶政制度，學生的年齡是否正確也同樣無從查核。也就是說，NER的數據亦不一定準確，這些既存事實致使所有調查像是在猜謎一般。因此，有時調查者會用性別落差來校正GER或NER的數據，而性別落差也僅是對比男生與女生入學的比例，或者僅提供相對於男生入學人數的女生入學比例，在資訊非常有限的狀況下，性別落差的統計通常也不能用來反映性別的入學不均等或者學校教育的問題。近年來，由UNESCO所公布的全球監控報告 (Global Monitoring Reports) 也已將兒童入學率、重複計算比率、真正就學率、教師數量、成人識字率以及教育經費支出等列入各國教調查的統計資料，後續也有非常多修正的教育統計調查方法。不過，各種方法都仍存在著問題。由於EFA的目標在於促進基礎教育的普及化，

有關教育品質的爭論也有其實質意義，然而相關爭論卻極少會關注教育品質與社會均等之間的可能聯結，這已是不爭的事實。

從「能力取向」理論來檢視EFA，雖說普遍入學的目標是絕對正確的方向，然而現有的調查統計方法也屢屢修正，因為有關教育的意義與教育均等的論辯應該要能更貼近不同社會事實。因此，「能力取向」不會將焦點放在學生就學率的數據調查與比較上，而會將普及基本教育的目的界定為「提升個人能動性與選擇自由並促進其幸福」。為了達成此一目的，教育活動自然必須同時關注三個面向（AS: 78-83）：

- 1.教育的內在價值：實現能動性與幸福等理想。
- 2.教育的地位價值（**positional value**）：調整或修正性別、種族與階級的不均等問題。
- 3.教育的制度性價值：在輸入部分應該注意教育素質與文化資本等問題，在輸出部分則包括測驗結果與資格證明等問題的檢討。

參、能力取向與教育正義的問題評析

根據「能力取向」理論，一個人的生活是否幸福不應該僅以實際財富（收入或日常需求）或效益（諸如幸福或欲望滿足）做為判斷標準，而應該是以良好政治制度的安排做為基礎，且相關配置要能賦予每個人有能力去得到他們所需要的富庶生活與幸福人生。顯而易見，「能力取向」的說法充分體現著Aristotle德行論立場：「一個人能夠真正生活安適（**living well**）且行事順遂（**acting well**），這個人生才稱得上是幸福的」（Airstotle, 2000: 82-83）。參酌前文引述有關教育不公的諸多事例，「能力取向」理論強調教育的內在目的在於「提升個人能動性以及能夠追求其想望的幸福」，這樣的教育理想是值得支持的。不過，讀者應該避免用「整全理論」（**comprehensive doctrine**）的角度來

理解「能力取向」理論，「能力取向」理論不是也不會企圖取代所有正義理論。相反地，透過「能力取向」觀點所提供的視野擴展，將有助於我們對教育正義問題的複雜性有更明晰的認識。我們若以性別不公的問題為例，不同理論取向自然會提出不同觀察或意見（AS: 91）。例如：絕大部分人都會引用英、美政治學的平等思想，而且這個取向大概都會從收入與資源均平分配等經濟學角度來解決性別均等問題。像是Lynch與Barker則是嘗試將教育均等問題與平等賦權（equal empowerment）或改善人們追求幸福生活的條件相聯結。至於「能力」均等，也關注條件（condition）的均等問題，但是它卻能同時關注教育、經濟、社會政策、健康等社會配置的問題，同時，「能力」均等對於全球發展不均等也有許多討論。當然，性別不均的相關理論不只有這三種，若只以這三者為思考範圍，那麼哪一個理論較正確？或者哪一個理論較好？問題當然不是以這樣的方式被提出來，而是我們如何看待這些理論之間的關係。就以非洲肯亞這樣的國家為例，貧窮或教育中的性別不公等問題是極其複雜的。不可否認，國際救援、促進貿易與協助教育發展，這些手段對肯亞及其國民是深具意義的。簡言之，看待這樣的複雜問題，我們當然不能只採取經濟的角度，也不能只強調人權提升的成就，而且在貧窮問題與社會性別不公的狀況沒有稍加改善之前，貿然地期待個人有能力追求幸福生活，這種想望無疑太過浪漫。質言之，若僅就教育中的性別不公而言，任何一種正義或公平觀點都無法將性別均等的複雜性完全解釋清楚。因此，促進教育正義之政策制定與實踐，必須透過不同觀點的補充，才能真正提出切合實際的相關做法（AS: 104）。

無庸置疑，有關「能力取向」理論的研究，或者應用「能力取向」理論來分析教育正義問題，本書當然具有引用新理論開展教育正義視野的重要意義。不可諱言，Sen所發展的「能力取向」理論，除了尚待教育學者鑽研的議題外，事實上也面臨嚴厲的質疑與挑戰，而本書的某些證據也有待商榷。

首先，在本書最後的「能力取向」未來展望中，Walker與Unterhalter提出人權、權力、全球正義、課程與教育學等不同議題之分析供讀者進一步思考。就以人權的研究為例，Walker與Unterhalter（AS: 240-241）認為，「能力取向」觀點不但可以用來支持人權相關論述，又可以超越人權論述的限制。也就是說，我們不應僅侷限於各種權利的討論，而應更積極地看待「能力—功能作用」對於社會正義與人類幸福的意義。因此，不僅學生就學的機會均等問題，我們也應將能力與功能作用等概念納入教育機會均等的歷程與結果思考之中。舉例來說，英國婦女很早就爭取到讀大學的權利，但我們可以從能力的角度來提問：英國婦女可以使用此項權利、進入大學就讀，甚至能在大學裡有優異表現等各種能力之實際狀況為何？也就是說，這樣的問題既可以被看成是人權的問題，也可以被視為「受教育的能力」或者「實現個人幸福之能力」之問題。

其次，有關「能力取向」理論所受到的批判或質疑，顯然Pogge是一位極具代表性的批評者，他認為Sen對於社會正義問題的提問方式不見得妥當。簡單地說，若問「哪一種正義觀點或平等理論較好？」，Pogge與Sen兩人顯然都認為問題不應如此被提出來。不過，對於Sen及其追隨者所採取的多元視野的互補立場，Pogge就完全不同意了，Pogge認為我們該問的問題應該是「哪一種觀點可以提供更合理檢證社會正義的公共標準？」，顯然，Sen與Nussbaum仍未能清楚提供這樣的公共標準（Pogge, 2010: 17-60）。另外，Pogge也批評「能力取向」理論仍無法妥適面對並處理「自然不均」（*natural inequalities*）的問題，像是頭髮與皮膚顏色、身高或其他天生特質等皆是「自然不均」。Pogge認為，社會階級的存在是無法否認的事實，因此資源分配本來就會存在水準的（*horizontal*）差異。但是，「能力取向」的支持者卻要求將自然的不均等視為垂直的（*vertical*）關係，因此要求社會制度的規劃應該要依據每個人不同的天生秉賦的發展需求來安排，而這樣的想法當然有過度浪漫的問題（Pogge,

2003)。針對Pogge的批評，「能力取向」理論的支持者認為Pogge的想法顯然對覺察社會不公的敏感性太低！

除了Pogge之外，Cohen對「能力取向」核心概念的批評也十分重要。Cohen（1993）認為，有關食物（或糧食）的問題一直是Sen長期關注的議題，因為食物的主要功能就是提供人們營養。一般來說，人們透過養分攝取或飲食來得到營養，也就是說，透過取得食物並使食物賦予他們攝取營養的能力能夠發揮作用，經由這樣的過程，他們才讓自己真正得到的營養。但是，事實上，Cohen（1993: 20）認為食物賦予某人滋養自身的能力，這不能被等同於食物直接讓人得到營養。食物能夠讓人得到營養的意思，應該是指食物使人能夠被滋養成爲可能，至於這個人是否能讓這樣的可能性付諸實現，這當然是另外一回事。另外，Cohen同時也指出自由與能力性的概念謬誤。他以小嬰兒獲得營養爲例，小嬰兒只能被動受照顧，無法透過能力的功能作用使自己獲得生存。但在小嬰兒的狀況中，僅說藉由善（如獲得食物）來產生效用，其他的可能性一概不提，這樣的說法顯然不正確。小嬰兒或成人都能夠從食物中獲得營養，而成人雖能夠主動得到真正滋養，但這並不意味著就只有成人才能得到營養，小嬰兒顯然也可以在被照護下得到營養。因此，Sen的「能力—功能作用」聯結顯然存在著論證的謬誤。

最後，則是有關本書的論證問題。由於Sen將「能力」界定爲個體具有實踐運用某種功能（例如去做或達到某種狀態）的能耐，例如：人具有避免飢餓的本能，但也有可能斷食或絕食。至於所謂的「功能作用」，是指個人依其所能爲（to do）或能享有好生活（to be）最後實際得到的具體結果，它應足以反映出人的實際狀態。例如：日常生活所需物品（例如麵包或米）能否達成其效用（例如要有適當的營養），它們受到許多個人與社會因素影響（例如新陳代謝速率、身體體格、年齡、性別、活動階層、健康、醫療水準、營養的知識與

教育、氣候條件等)，因此，功能作用涉及個人在需求下，進而掌握或使用某一資源的可能性。根據Sen對於「能力－功能作用」的界定，這便賦予「能力取向」理論內蘊「自由」與「能動性」等意涵。本書許多篇章之作者基於透過教育過程使人獲得自由的概念，也將「能力取向」的教育正義套上批判教育學（critical pedagogy）的解釋框架（AS: 240-241），認同批判教育學追求真正解放與社會正義的理想，也同意一般教育可能設下成功的障礙，甚至會限縮主體的能動性（AS: 247）。形式上，「能力取向」與批判教育學二者雖共同提及自由、能動性與社會正義等概念，但我們顯然不能將兩者等同視之，甚至也不能將「能力取向」摻加Freire的色彩。雖然Sen的福利經濟學觀點具有Marx的社會主義理想，但是Sen基本仍謹守自由主義與社會契約論的傳統。至於Nussbaum所主張的「能力取向」觀點，她一開始便極清楚地展現新亞里斯多德主義（Neo-Aristotelianism）的詮解角度，而她所謂的「批判」是要回到古希臘「自我檢視」（self-examination）的Socrates傳統，這當然不是批判教育學的说法。因此，本書部分章節類比批判教育學的引申，這部分的妥適性應該有所保留。

參考文獻

- 王俊斌 (2010)。論Martha Nussbaum「能力取向」的正義觀與教育發展。《教育研究集刊》，56 (2)，41-69。
- [Wang, C.-P. (2010). On M. Nussbaum's capability approach to justice and its application to education. *Bulletin of Educational Research*, 56(2), 41-69.]
- 王俊斌 (2012)。效用、基本善與能力發展——論「平等」的多元視野及其教育蘊義。《教育研究集刊》，58 (2)，37-69。
- [Wang, C.-P. (2012). Utility, primary goods, and capabilities development: Multi-perspectives of 'equality' and its educational implications. *Bulletin of Educational Research*, 58(2), 37-69.]
- Aristotle, R. C. (Ed.). (2000). *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cohen, G. A. (1993). Equality of what? On welfare, goods, and capabilities. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 9-29). Oxford, UK: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise education systems in England, France and the USA*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillian.
- Plato (1961). The republic. In E. Hamilton & H. Cairns (Eds.), *The collected dialogues of Plato* (pp. 575-844). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pogge, T. (2003). Can the capability approach be justified? *Philosophical Topics*, 30, 167-228.
- Pogge, T. (2007). *John Rawls: His life and theory of justice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pogge, T. (2010). A critique of the capability approach. In H. Brighouse & I. Robeyns (Eds.), *Measuring the justice: Primary goods and capabilities* (pp. 17-60). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1982). Equality of what. In A. K. Sen (Ed.), *Choice, welfare and measurement* (pp. 353-369). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.

Sen, A. K. (2005). *The argumentative Indian*. London: Allen Lane.

Walker, M., & Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.