

臺灣教育社會學研究 十六卷二期

2016年12月，頁29～63



教育制度中的社會正義理論分析—— 多元觀點與比較基礎建構

王俊斌

摘 要

有關社會正義與教育公平議題之研究，當代呈現資源論轉向或能力取向理論之「後羅爾斯」思潮。在此脈絡下，本研究之目的如下：首先，對比「經濟正義」與「司法正義」，藉此說明「教育正義」內涵之特殊性及其複雜性；其次，分析英、美與華人社會「教育正義」理念及其制度運作之社會脈絡，並以此反映「教育正義」的「同語歧義」現象；第三，為解決各國教育制度之正義觀點之可比較性基礎，本研究將考察當代政治哲學研究的「後羅爾轉向」，諸如 Thomas Pogge、Gerald A. Cohen、Iris M. Young、Nancy Fraser、Amartya Sen、Martha Nussbaum等學者見解，企圖以此建立多元角度之比較視野；最後，將依據多元「正義」觀點之比較視野，建構各國教育制度之社會正義比較的參照架構。

關鍵詞：後羅爾斯主義、社會正義、能力取向、教育公平、教育制度

- 本文作者：王俊斌 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所副教授。
- 投稿日期：105年7月16日，修改日期：105年12月4日，接受刊登日期：

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/TJSE/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

105年12月10日

• DOI：10.3966/168020042016121602002

A Study of Social Justice Theories in Educational Systems: Multiple-Perspectives and Construction of Comparative Foundation

Chun-Ping, Wang

Associate Professor

Graduate School of Curriculum and

Instructional Communications Technology

National Taipei University of Education

Abstract

Within the context of capitalist globalization, almost all justice theories are inevitably influenced by John Rawls's notions of "justice as fairness" or political liberalism. Recently, a number of frontier studies or critical revisions have appeared, authored by such people as Thomas Pogge, Gerald A. Cohen, Iris M. Young, Nancy Fraser, Amartya Sen, and Matha Nussbaum, which have merged to form a contemporary "Post-Rawlsian Turn". The main purposes of this article are as follows: firstly, to analyze different theoretical claims relating to "educational justice" and assess their feasibility; secondly, to inquire into the reasons why particular educational justice discourses are raised within certain social contexts; thirdly, to discuss different perspectives of "social justice" and elaborate on their educational implications; finally, to compare different orientations towards "justice" and attempt to provide a reasonable basis for the comparative study of social justice theories in educational systems.

Keywords: Post-Rawlsianism, social justice, capability approach, educational equality, educational systems

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?」及「什麼是應得?」等兩個問題。前者是與「公民身分」(citizenship)的界定相關, 如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», 並譴責貪多務得之舉, 若能如此, 這樣狀況才會是正義的。然而, 「等量均分」的作法就一定合宜嗎? 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, 但是對家庭經濟困窘的某乙卻是及時雨。若考量兩者的不同狀況與需求差異, 「等量均分」會是最簡單卻不符正義的作法。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作法。當然, 「非均等」自然又會引來「什麼是最低應得?」或者「誰是社會最弱勢?」的質疑。

面對「正義」議題的複雜狀況(王俊斌, 2012a, 2012b), 我們很難有客觀的標準尺度來作為決斷的依據(Sen, 2009), 面對此一狀況, 本研究將說明「教育正義」內涵之特殊性及其複雜性, 並通過英、美與華人社會對「教育正義」之政策表述的同語歧義現象, 藉此指出有既想追求績效責任又想推動差異補償、有關注階級對立關係的化解、有強調教育篩選功能與升學制度公平的維持、有主張以社會民主制來回應改革開放的氛圍變化, 或者是企圖兼顧頂尖競爭與適性揚才。面對教育正義狀況比較的複雜性, 若僅依循傳統教育投資占國內生產總值(Gross Domestic Product, GDP)比例、各階段學校教育的統計、國際學生能力評量(Programme for International Student

Assessment, PISA) 之表現或弱勢教育相關政策與投資，這類數據或指標雖有其價值，但未必能真正反映不同社會內部實際狀況。

參考Amartya Sen在〈什麼樣的平等？〉(Equality of what?)一文中的觀點，他認為採取某種「平等」即反映著某種「正義」的界定，而「平等」則可以有很多種答案，不同觀點雖有其特點，但卻也會有其理論侷限，我們根本不可能建構出一種足以整合不同「平等」的整全性學說(comprehensive doctrines)(王俊斌，2012a：42；Sen, 1982: 353)。在John Rawls於1971年出版《正義論》(A Theory of Justice)之後，Rawls的思想在政治、經濟、法律、教育等領域造成廣大影響，其中不乏Rawls的追隨者，如Thomas Pogge運用正義理論解決世界貧窮與全球正義問題；也有批判性的修正者，如Martha Nussbaum在《正義的疆界》(Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership)一書批評《正義論》無法有效解決「身心障礙」、「出生國籍因素」與「其他物種」等三種正義議題的例外狀況，並企圖以「能力取向理論」(capability approach theory)擴展正義研究的新領域(王俊斌，2010：54-60)。本研究後續將考察當代政治哲學的「後羅爾轉向」(Post-Rawlsian Turn)，也將討論當代重要學者對於Rawls政治自由主義的資源論擴展或能力取向理論的補充，並融入「背景—輸入—歷程—結果」之分析架構中，期能以此建構各國教育制度之社會正義的多元比較之參考架構。

貳、「正義」理念的多元角度與教育正義意涵分析

「正義」一詞具有多重意思，舉例來說，「正義」意指「各循其本，各安其位」之意，如《易經·繫辭傳》有所謂的「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」，或者是Plato在《理想國》(Πολιτεία/The Republic)中依其形上學建構出人係依其金、銀或銅材質不同而各安其職，「正義」因此是一種正當行

為 (right conduct)，統治者治理城邦、衛士階級保衛國家，而一般大眾則投入各種勞動生產。不論是中國哲學的「道」或是《理想國》「各司其職」的說法，這才會是「正義」。再者，「正義」又有行為是「適當」或「恰當」之意，如同在孟子「義利之辨」中，「義」一般被解釋為「宜」，這是指一個行為是否「適當的」或「恰當的」，但這不只是「把事情做好」(to do the thing right)而已，更涉及「做對的事」(to do the right thing)之意涵。故按照「義」即「做對的事」之思維，「義」也就接近西方“duty”或“justice”(黃俊傑，1986：113)。除此之外，「正義」也具有「公道與正直」之義，如《論語·憲問》中有「或曰：『以德報怨，何如？』子曰：『何以報德？以直報怨，以德報德。』」而Aristotle也說：「平等的對待平等，不平等的對待不平等。」(To treat equal equally, to treat unequal unequally.)故僅給予一模一樣的對待，這當然不會是「公道」，採取算術上的均等對待是可能作法之一，採取幾何上的比例原則來處理，才是符合實質平等或公道的精神。

一般提及「正義」的理論，政治哲學中存著許多關於「正義」的理論詮釋，事實上，在提出某種「平等」界定之際，便已反映與其對應的特定「正義」觀點 (Sen, 1982, 1993)。除了效益論採取「最大幸福原則」(the greatest happiness principle)來界定「正義」之外，Rawls提出的「正義即公平」(justice as fairness)當然是最具影響的觀點，所謂「正義即公平」並不是說正義直接等於公平，Rawls將「平等」導向一個特定方向，主張在面對實際多元民主社會中必然存在的價值或立場衝突(這些衝突可能是源自宗教、哲學或道德等不同立場)，他的「正義即公平」並非某種整全性學說 (comprehensive doctrine)，而是企圖透過某種公平、合理程序，建構出一套解決問題的「基本結構」(basic structure)，進而促進社會合作的條件。簡言之，多元民主社會的立場衝突若能依循「差異原則」、「機會均等原則」、「自由平等原則」等公平程序處理，這樣才會是「正義」(王俊斌，2013；Barclay, 2003: 9-10; Rawls, 2005: 12-14)。

不同學門或領域對於「正義」也存在著界定的差異，如「經濟」一詞源於古希臘的“οἰκονομία”（oikonomia）一詞，意指「家庭生活所需的管理」，因為這與資源的分配與使用有關，故經濟學最早也被稱為「政治經濟學」（politic economic）。從字源意來看，“economy”一詞最早意指「家庭生活所需的管理」（household management），該詞源自拉丁文的“oeconomia”與希臘文的“oikonomia”，其字首“oikos”的意思是「家」（house）、「住所」（abode）或「寓居之所」（dwelling），而“nomos”的意思則為「管理」（managing），故“oikonomia”便有「節儉與合理使用資源」（frugality, judicious use of resources）的意思（Harper, 2001）。顯而易見，為何是「節儉」？或者如何才是「合理」？這便隱含著「經濟正義」的概念。如同Karl Marx在《剩餘價值學說史》（*Theory of Surplus Value*）指出勞動決定價值，亦即貨物的價值內容是被勞動投入量所決定的（鄭學稼，1971），而他在《資本論》（*Das Capital*）中針對布爾喬亞社會（bourgeois society）之商品形式進行價值學剖析時，他也區分「使用價值」（use-value）和「交換價值」（exchange-value）等不同價值形式（Marx, 1970: 21），Marx顯然認為工人製造的物品具有內在先驗價值，勞動的目的原本與人的生存息息相關，只是在工業化的生產勞動過程，工人勞動的目的即在於滿足個人生活所需，物品的價值是依其可用性程度來判斷，愈有用的東西當然具有愈高的「使用價值」，故「政治經濟學」關心的「經濟正義」是勞動生產的剩餘價值如何合理分配，而不是如何累積更大利益。相較於Marx的經濟正義觀，主流的經濟學則是建立在「供給—需求」與最佳獲利等基礎之資本主義經濟學，故其所謂「經濟正義」並不是剩餘價值的合理分配，而是在私有制與自由市場等前提下，保障經濟人（homo economicus）的財產支配權及投入自由競爭市場的權利。Marx的「經濟正義」可能導出共產制度下的均貧，而資本化經濟制度則可能衍生出以富裕社會為名的假性需求（Baudrillard, 1998: 69），更會造成權貴資本主義（crony capitalism）的社會不正義問題（Piketty, 2014）。

就法律學中有關「司法正義」(juridical justice)而言,「法」的中文古字「灋」,該字右半邊的意思是指神獸獬豸,該獸見有人糾紛時會用角撞倒理屈一方並將他吃掉,故獬豸象徵正義的司法角色。在西方,希臘神話中的正義女神左手拿天平,衡量世間的善惡與是非,右手拿劍懲治世間上的惡人,讓世界上的惡人受到制裁。然而正義女神卻矇著雙眼,藉此保持對人、事的客觀判斷。在司法制度中對於正義有不同界說,如「報應性刑罰」主張刑罰的本質在於「報應」犯罪人對他人所帶來的侵害,或平復犯罪受害者的痛苦,而也唯有通過「報應」的手段,司法正義也才足以彰顯。有關「報應性刑罰」最早見於《漢摩拉比法典》(*Codex Hammurapi*)的「同害報復原則」(*Talionprinzip, Ius talionis*),即以「以牙還牙」、「以眼還眼」作為傷害罪的處罰方式,而這樣的作法也可見於《舊約聖經》裡的〈出埃及記〉、〈利未記〉與〈申命記〉之中。另一種司法正義的界說則為「修復式正義」(*restorative justice*),此一觀點主張處理犯罪事件不應只從法律觀點來解決,同時也必須進行「社會關係」的修復,簡言之,犯罪受害人的權利與尊嚴應得到滿足,但人際間受損害的關係也應有機會修復。換言之,「修復式正義」並不要求對於犯罪者施加同等行為之處罰,而是要求犯罪者志願參與受害個人或群體之協商,主動回復已造成之不平等關係。

與「經濟正義」或「司法正義」不同,教育領域中的正義問題有其特殊性,過去對於「平等」的關注點在於保障每個人都有相同的權利或機會,在相同立足點之生活,也就是所謂「人生而平等」(*all men are created equal*)的概念。在現今的用法中,則是認為每個人都應有相等的機會來完成最大的可能成就,此用法並不以為所有人實際的能力或才賦都相等,而是認為每個人都具有相等的基本權利(方永泉,2000)。在教育場域中,怎樣的制度才會是均等或公平?就此而言,美國「布朗訴托皮卡教育委員會案」(*Brown v. Board of Education*)是極重要的事例,美國曾將白人和有色人種學童加以隔離,這樣的制度對於有色人種學童帶來破壞性的效果,也就是會將黑人解釋為比較卑下的族群,進而戕害其自我認同與學習動機。因此,以

法律規定種族隔離的作法，會使黑人學童的教育及心理發展遲滯，並且會剝奪他們在非隔離學校體制下所能獲得的益處（單文經，2000）。除此之外，雖然1954年最高法院的「布朗判例」雖然取消了「分離但均等」（separate but equal）之原則，但是黑白合校卻也造成日後「白人外流」（white flight）、家長選擇學校（school choice）等問題，使得種族隔離（segregation）問題也隨之白熱化。隨後，1966年一篇名為〈教育機會均等〉（Equality of educational opportunity）的報告書，也就是所謂《柯爾曼報告書》（Coleman Report），指出學生學業成績的變異主要受到家庭和家庭社經背景的影響，學校影響反而較小，也就是說，學校被解讀為沒有效能（陳順利、黃毅志，2015：112）。

檢視臺灣有關「正義」或「平等」議題的教育研究，特別像是「教育機會均等問題」的研究，學者們大抵將「均等」界定為「提供等量的教育、使學習者達到的一致標準、使每一個個體充分發展潛能、提供機會使學生學習結果符合某個常模」（陳奎熹，1990：65），或者是將「均等」區分為「個人基本的平等、機會的均等、情境或條件的均等以及結果的均等」（楊瑩，1995：147）。然而，若從「教育正義」（justice of education）的定義來看，有學者認為「教育正義」係指教育的作為和資源分配夠符合公平合理，尊重個體發展和權利，保障個體接受教育機會均等，避免個體受到差別待遇，使個體在機會平等的環境下發揮其潛能和價值（吳清山、林天祐，2005：80）。綜觀前述各種說法，「教育正義」的內涵顯然不同於前述的「經濟正義」或「司法正義」，「教育正義」不僅關注教育資源分配的合理性，或者是個體適性發展之權益保障與能力促進，它更可能與經濟與司法領域有所重疊，由此可見「教育正義」的複雜性。

參、以教育正義為名：政策論述的同語歧異現象

有關教育中的社會正義問題，不同國家對於「社會正義」與「教育公

平」之看法，必定自受到其特定社會脈絡與文化價值之影響，縱使規劃的目標相仿，但各國對於「社會正義」與「教育公平」的內涵界定會是歧異的。再者，縱使是同一個國家，也可能因為時空條件的變化而有不同立場。鑑於跨國教育比較並非本研究焦點，又限於研究者能力與篇幅限制，故僅選擇以美、英及華人國家（如新加坡、中國與臺灣）為例，另為統一討論體例，故將盡可能先討論各國有關促進教育發展之政策與法令，再分別就其促進教育機會均等與社會正義之具體作法進行討論：

一、美國：既追求標準本位的績效檢核又推動弱勢族群的差異補償

教育改革運動在美國社會可以說已是一種週期性活動（periodical rituals）（蔡清華、鄭勝耀，2011：112），如1957年蘇聯發射人造地球衛星，美國社會不僅檢討了進步主義的兒童本位理念及其生活化課程造成學生素質下滑，更掀起一股重新奠定學生閱讀、寫作、算數與行為規範的「回到基礎運動」（Back to the Basics Movement）（Morgan & Robinson, 1976；引自王俊斌，2015：145）；1970年代初期，為能提升教學效能，故有「表現本位教育」（performance-based education）運動的出現，企圖將企業界的行為主義模式與科學管理原則應用到教學流程的管理之中（蔡清華、鄭勝耀，2011：112）；在Ronald Reagan總統主政的1980年代，聯邦政府對於基礎教育的介入更勝以往，當時許多公立中小學的辦學績效愈來愈差，學生基本學科能力水準低落，中學生輟學率逐年增高，畢業率降低，而且在國際間學科競賽成績不佳，這些現象被批評將導致國家競爭力降低，改革中小學教育的呼籲因而日漸升高（顏國樑，2013：131）。美國因而啟動了教育追求「卓越」（excellence）的精神，如1983年公布《國家在危機之中——教育改革勢在必行》（*A Nation at Risk: Commission on Excellence in Education*）報告，便引起美國社會大眾對於教育議題的高度關注，「追求卓越」更成為當時教育改革的重要政策主張。為能改善基礎教育，當時改革訴求旨在要求提

高學術標準，制定國家統一課程，強調優質教育，實行標準評價之「標準本位運動」（王俊斌，2015：146）。1990年代延續追求績效責任的教育改革浪潮，基礎教育改革除了仍以追求卓越為目標，為能真正提高教育品質，故倡議制定國家統一課程標準以強化課程品質，也提高中學畢業所需的學分要求，更主張應以標準化測驗（standardized test）來保障學習效能與學習成效（蔡清華、鄭勝耀，2011：112）。

邁入21世紀之後，這一股追求績效責任的標準本位運動又被推向另一波高峰，如George Bush總統於2002年1月8日所簽署《沒有孩子落後》（No Child Left Behind），該法的主要目的在縮小中小學的學習落差。在美國，不同族裔的小孩在學業表現有明顯的不同，在少數族裔中，亞裔學生學業成就較佳，但美國南方的非裔及印第安裔學生，不管是學業表現或未來就業與收入都呈現一路落後。不論學生背景而一視同仁對待，這顯然有違社會正義。《沒有孩子落後》開始正視不同族群間的學習落差，並積極加以矯正，要求學校必須以拉拔少數族裔及弱勢學生為重要職責，同時實施標準檢核並給予獎懲（蘇進榮，2014）。例如，學校必須達成各州每年所訂的閱讀及數學目標數據、各州都要有學生樣本參加四年級和八年級閱讀及數學的全國教育進步測驗、對於持續無法達成目標學校，應提供學生選擇其他公立學校與補救教學的機會，或者特別強調撥款補助高貧困學區，改進不利地區學生學業成就以消弭社會不公。

後來，幾乎美國各州都訂定了全州適用的學力測驗，甚至公布各學區與各學校的成績，企圖以此顯示辦學績效，但這卻也造成考試引導教學的弊病。Barack Obama於2009年上任後，為矯正的弊病和缺失，於是宣布了《邁向巔峰計畫》（Race to the Top, RTT）。此一計畫的法源來自Obama總統在同年2月17日所簽署的《美國振興與再投資法案》（American Recovery and Reinvestment Act, ARRA），政府從中提撥了43.5億美元作為《邁向巔峰計畫》基金，不同於《沒有孩子落後》的強制規定性質，《邁向巔峰計畫》乃屬於志願性、競爭性的補助，內容主要在於強化課程教學的共同標準和評

量。不過，《沒有孩子落後》績效系統中的一項核心要素就是學生「分群」(subgroup)的設計，即強調不同學生分群的績效與教育機會平等。但為減低各州的評比壓力，美國聯邦政府允許各州實施所謂的「超級分群」(super subgroup)，也就是同意將各校排名後25%的學生或是所有分群的學生整合成一個單一集團，這樣的作法卻反而衍生不同學習困境學生的個別需求受到忽略，原本要追求的社會正義與教育公平的理念反而更難實踐(陳成宏，2016)。

近代美國教育制度中有關社會正義及適性發展之討論，如美國教育機構一向盡力遵循的《肯定行動》(Affirmative Action)條款，用以保障少數族裔與性別的就學與工作機會。更值得一提的是，近來美國也興起一股檢討大學入學申請提交「學術能力測驗／學術評估測驗」(Scholastic Aptitude Test/ Scholastic Assessment Test, SAT)成績合宜性的聲浪，像是有愈來愈多的美國大學校院修正申請者應繳交SAT成績的政策，轉而讓申請者可自由選擇提交SAT或ACT(American College Test)成績，有些大學甚至乾脆取消入學測驗作為申請門檻之規定，這種朝免試入學發展的改革趨勢，其主要鑑於SAT是美國少數族裔、女性和低收入家庭子女入學的障礙，因為來自高收入家庭的學生有更多機會與時間參加補習班以準備考試，進而造成對低社經地位家庭子女入學機會的不公平。因此，為促使大學生在經濟、性別、種族等不同背景上的多元化，遂開始有不同的篩選機制與替代方案出現(劉秀曦，2010)。無可諱言，美國近期大學入學政策的調整可能對非裔黑人學生較有利，但這對華裔或亞裔卻未必是好事！到底怎樣才算是公平？看來很難給出唯一的標準答案。

二、英國：擴大教育資源挹注期以緩和社會階級的對立問題

根據英國在1967年的《兒童與他們的初等學校報告書》(Children and their Primary Schools)，即一般熟知的《普勞頓報告書》(Plowden Report)，該報告提出給予弱勢「積極性差別待遇」(positive

discrimination），也就是主張對於落後地區應優先給予補助之「教育優先區」（Educational Priority Areas, EPAs）概念（Plowden, 1967）。該份報告主張對於兒童因家庭因素導致就學嚴重受阻（most severely handicapped），鄰近學校應該給予優惠待遇，期望透過額外資源的挹注，使得物資條件欠缺或文化貧乏地區的兒童可以享有和豐足地區兒童一樣的優質教育。換言之，為能讓「最匱乏地區學校」能與富庶地區學校有同等發展之條件，給予弱勢者額外資源，這便體現Rawls在《正義論》中第二正義原則（即差異原則）之精神（王俊斌，2012a：40-41）。我國參考此一作法，在1994學年度試辦教育優先區，而英國的「教育優先區」政策後來則已改為「教育行動區」（education action zone, EAZ）。根據英國社會學者Margaret Archer在1979年所出版的鉅著《教育制度的社會根源》（*Social Origins of Educational Systems*）之分析，英國是屬於地方分權的國家。在教育事務上，社會中的強勢階級已經由外部交易取得其優勢，如公學的私立貴族學校。中央政府所主導的教育變革大多是在保障弱勢團體，因為其他團體自己握有資源，可經由外部交易就自行達到目的。另一個導向就是在維繫教育制度的系統化，以免變成無政府狀態，但這也說明了為何英國政府對於教育事務的介入成效有限，其原因便在於難以消解既得利益者的反抗（蘇永明，2014）。

英國教育制度最大的決定因素就是社會階級，因此從教育選擇策略的角度來比較，資本化的美國學校教育呈現一種「競爭性流動」（contest mobility）的樣態，相較於此，Ralph H. Turner則是將英國社會的教育選擇形式歸類為一種「贊助性流動」（sponsored mobility）的樣態。1950年代末期英國贊助性流動之學校教育是指：

個人獲得某種社會地位，例如加入私人俱樂部，須先得到其他會員的贊助。此種制度最大的特徵，在於早期的分化與明顯的隔離；被挑選的菁英與未被選中的一般民眾，通常是被安排在兩種完全不同的教育機構中接受教育。被挑選的菁英，由該團體現有成員依其所認定的成

就標準授予地位，而非由個人以其他方式自行獲得；而且這些菁英所接受的教育型態，不僅包括特殊技能的訓練，還包括菁英團體行為標準與價值觀念的灌輸。（楊瑩，2000）

若種族問題是美國教育正義的核心議題，那麼階級問題便是影響英國教育發展的核心因素。早在1970年代Margaret H. Thatcher擔任教育及科學大臣時即已採取市場化的「新自由主義」（neo-liberalism）政策。後來，英國保守黨更在1988年通過《教育改革法》（The Educational Reform Act），積極落實市場機制，進行一定程度的開放入學政策（open enrollment），除非學校能證明空間與設施不足，否則不能拒絕家長為孩子挑選辦學績優學校之權利。另外，地方教育當區（local education authority, LEA）在分配中央撥付的教育經費時，其中的85%更必須以該校冊學生數為基礎，其主要目的乃在營造自由市場的競爭精神（秦夢群，2015：75；楊瑩，2012：81）。表面看來，自由選擇與市場競爭等概念應有助於消除階級的不公平，然而，菁英與普羅大眾的階級對立關係仍然存在。

三、新加坡：強調菁英教育以維持國家全球競爭實力

新加坡總理李顯龍（Lee Hsien Loong）在其1989年擔任參謀總長任內，提出四項核心價值：「社會為先」、「家庭為社會的基石」、「以共識取代競爭」及「種族與宗教的容忍與和諧」，此一主張受到穆斯林組織共享協會（Joint Committee of Muslim Organizations, JCMO）、淡米爾代表委員會（Tamils Representative Council, TRC）、新加坡歐亞聯盟（the Eurasian Association in Singapore）等不同族群的支持與認同。新加坡政府於1991年正式發表《共享價值白皮書》（Shared Values White Paper），除了前述四項價值之外，另外再加入「關懷扶持，尊重個人」一項，期待在新加坡經濟快速發展之餘，各種族與不同團體之間仍能保有互助關懷的熱忱。藉由白皮書所揭示的五項新加坡之共享價值，期待此一「共同且獨特的文化」

(common, unique culture) 能讓新加坡公民不論種族、宗教都能緊密連結在一起，進而形塑具有「新加坡人的特質」(Singaporean characteristics) 之「新加坡族」意識 (Nichol & Sim, 2007: 19)。新加坡公民共享的五項價值包括 (Singapore Government, 1991: 10)：

(一) 國家至上，社會為先 (nation before community and society above self)；

(二) 家庭為根，社會為本 (family as the basic unit of society)；

(三) 關懷扶助，尊重個人 (regard and community support for the individual)；

(四) 求同存異，協商共識 (consensus instead of contention)；

(五) 種族和諧，宗教寬容 (racial and religious harmony)。

面對多元種族的環境，新加坡提出共享價值來促進社會凝聚力，這一直是發展國家意識及型塑國民價值觀最直接有效的途徑，從1990年代迄今，這五項價值仍影響著的新加坡教育。顯而易見，新加坡標舉的共享價值充分展現東方社會的集體主義 (collectivism)，如國家與社會所代表的「大我」凌駕於個人的「小我」之上；不同種族、宗教或人際之間必須以和諧的維持為要務，而不是以權利的捍衛為目標。在這樣的文化價值下，新加坡對於「正義」的界定有別於西方的個人權利均等的概念。

事實上，由於華人是新加坡社會的主要族群，伴隨中國經濟實力崛起 (the rise of China's economic power) 的國際態勢，新加坡的學校教育也企圖藉由母語教育 (特別是華語課程) 的落實，奠定新加坡足以與日本、韓國及臺灣競爭的優勢基礎。對缺乏天然資源的小國來說，人力資源是相當重要的資本，而知識經濟又為新加坡獨立以來發展國家經濟的重要基礎，新加坡對菁英教育的堅持，的確為該國培養了不少優秀人才，只是新加坡的「教育正義」卻是體現於「依學生能力給予不同就學管道」，而不是「依學生不同天賦與興趣給予不同的輔導」之上。檢視新加坡中學教育的升學競爭制度，該制度充分呈現出如下特色 (李怡樺、王俊斌，2008)：(一) 分流制度：根

據小學離校考試的成績，分別接受特別課程（special courses）、快捷課程（express courses）或正規課程（normal course）；(二)依據學生學習能力與程度，規劃為期四到五年的不同修業年限；(三)所有學生必須參加至少一項的課程輔導活動（co-curricular activity, CCA），其表現可作為下一個教育階段的入學參考依據之一。在課程科目安排上，依據學生的能力與程度而有不同的安排，只有少數學生可接受特別課程或快捷課程，學生在修業四年課程後，可參加新加坡一劍橋普通教育證書（普通水準）會考（Singapore-Cambridge General Certificate of Education Ordinary level examination, GCE 'O' level）。進入正規課程約有50%學生，該課程又分學術課程（Academic Course）與技藝課程（Technical Course）兩種，學生則可以參加「新加坡一劍橋普通教育」N級證書會考（GCE 'N' level），通過後可選擇是否要繼續修讀第五年的中學課程，第五年結束後始可參加GCE 'O' level檢定。

顯見，新加坡對「菁英教育」堅持從不曾動搖，尤其是在重視人力資本與降低教育耗損率的觀點上，菁英教育更是具有其無可撼搖的地位（李怡樺、王俊斌，2008）。因應全球經濟轉型為以知識為基礎，由於自然資源與環境條件的限制，新加坡教育目標明確以「人」為國家唯一的資源，期待以「人才培訓為基礎，進而塑造新加坡未來」作為教育任務。縱使新加坡總理吳作棟（Goh Chok Tong）於1997年即已提出「思考的學校，學習的國家」（Thinking Schools, Learning Nation, STLN）作為21世紀教育願景，其目標在於培養具有思考力的未來人才，並以「思考型學校、學習型國家」作為人力資源培育的一環。然而在菁英教育與分流教育形式不變，並顧及教育經濟與資源分配均等情況下，新加坡看重的是因應全球經濟的競爭實力，並非以強調個人適性發展為著眼，而「教育正義」自然是要維持競爭制度的公平性，讓有能力的學生能夠在教育選擇過程中脫穎而出。平心而論，若依據Zakaria（2015）將功績主義區分為「天賦的功績主義」（talent meritocracy）與「考試的功績主義」（exam meritocracy）兩種類型，新加坡的菁英仍偏向「智力」面向，而不在於學生多元智能的開發。

四、中國：採取社會主義民主制回應改革開放的社會氛圍

中國教育制度的發展可區為從1949年建立新政府至文化大革命時期（1949～1966年）、文化大革命時期（1966～1976年）及改革開放以後的教育（1976之後迄今），而改革開放以後的教育發展又可細分為：1976～1984年的教育恢復發展期、1985～1992年的教育改革起步與穩步發展期、1993～1998年的教育事業快速發展期、1999年迄今的教育改革持續與教育質量全面提升時期（楊洲松，2011：435）。首先，中國的改革開放帶動了中國走向經濟的資本化，如中國共產黨於1978年召開第11屆三中全會，該會議最重要在於調整原有「以階級鬥爭為綱」的政治路線，改採四個現代化政策，並提出在堅持社會主義下的市場經濟，進行經濟的改革開放。從1978年改革開放以降，中國經濟發展快速，成功地從計畫經濟轉型為資本化的市場經濟，隨著加入全球經濟體系的程度愈深，中國也就順勢成為世界工廠。根據統計，中國外匯儲備在2006年2月時以8,536億美元超過日本成為最大外匯儲備國，至2015年12月為3.33兆美元，持續保持世界最大的外匯儲備國地位。此外，中國出口總量占世界的13.8%，進口總量占世界的10.0%，各種經濟表現支撐起「中國崛起」（China Rising）之勢。不可諱言，中國的經濟改革開放，「讓一部分人先富起來」的政策明顯改善原有的貧窮問題，像是改革初期仍有2億人生活在貧困線以下，但是根據「購買力平價」（Purchasing Power Parity, PPP），中國在2015年的人均GDP超過8,000美元。更進一步來看，經濟條件的改善當然有助於教育的普及與品質的提升。

在快速發展之後，中國在1993年公布《中國教育改革和發展綱要》，提出高等教育應以中央、省（自治區、直轄市）等兩級政府主辦。為了因應經濟改革開放所需的大量人力，自1998年高等教育開始擴大招生，並根據1993年《關於改革與積極發展普通高等教育的意見》、《中國教育改革和發展綱要》、《關於重點建設——批高等學校和重點學科點的若干意見》等法令，從1995年開始展開「211工程」，也就是著手推動建設100所具有一定影響力

的高等學校和重點學科。1998年爲了實踐中國的現代化，接續又推動了「985工程」，更促進中國高等教育的質量提升（楊洲松，2011：437-438）。相較於高校入學機會的擴張及重點學校與學科的素質建設，中國爲了改進基礎教育的「應試教育」問題，1999年頒布《中共中央、國務院關於深化教育改革，全面推進素質教育的決定》，強調個人的全面發展，要求學校除應發展學生認知與學科表現外，更期待透過推動素質教育，建構一個充滿生機的有中國特色的社會主義教育體系。到了2006年，中國的高等教育正式進入大眾化階段，該年也著手修訂了《義務教育法》，提出義務教育應具有公益性、普及性與免費性。同時，也主張應縮小學校差距，不得區分重點及分重點之學校，更禁止學校實施重點班（即能力分班）。簡言之，中國經濟的發展帶動義務教育的機會及學校教育質量的改善（楊洲松，2011：438-439）。

中國學者曾以教育程度作爲教育機會平等的衡量尺度，研究指出20世紀1990年代中國教育主要呈現於不同職業階層、不同性別和不同地區受教育者的教育機會不平等問題（章露紅，2015；盧乃桂、許慶豫，2001）。如同「衣食足而知榮辱，倉廩實而知禮節」或「富而後教」等觀點之分析，經濟條件的改善進而會帶動人民對於教育的需求，過去臺灣實施九年國民教育的原因即在於此，而中國在改革開放後更爲重視教育公平，這也是同樣的道理。此外，經濟上的自由開放，在某種程度也會牽動教育的「民主化」，如人人享有平等的教育權之意識抬頭（楊晶、關景媛，2014：466-468）。但是，相較於英國或美國談論「教育權平等」或「民主」等概念，中國也同樣提及「教育公平」或「教育民主化」等用語，不過語詞使用的脈絡與概念內涵有著明顯不同。基本而言，英、美等國家是在自由資本主義的概念下使用「教育公平」或「民主」，近年來中國的教育研究或學校課程教材雖也有類似說法，但「公平」或「民主」仍是一種社會民主制的觀點，也就是主張「應加強社會主義、集體主義和愛國主義教育」（石中英，2006：15-16）。換言之，一方面開始吸納西方社會的「公平」與「民主」概念，另一

方面又企圖維持社會民主制路線，故會有「加強社會主義、集體主義和愛國主義教育」之議。無可諱言，高度政治化本來就是中國教育的基本特質（楊景堯，2003；轉引自楊洲松，2011：456）。有研究曾對北京師範大學出版社版的小學語文教材與人民教育出版社版的中學思想品德教科書進行內容分析，研究發現小學語文教科書仍有領導人神話、革命敘事重述等民族主義教材；在中學的思想品德教育中，則對於愛國心有更細緻的論述（李政亮，2015）。顯見，對於中國教育公平議題之瞭解，必須充分掌握其社會脈絡與政治因素，才能有較妥適的觀察。

五、臺灣：既期待「適性揚才」之素養涵育又強調「頂尖卓越」競爭力強化

臺灣近幾十年來的學校教育發展，若以高中、高職教育為例，1970年時為應因九年國民義務教育的實施，將初級中學改為高級中學，原屬中學之初級部也改納入國民教育範圍，高級中學則單獨設立，其教育目標、內容、施教方法等和從前均不同。1988年教育部透過政策引導，逐漸調整高中與高職之比率為3：7，以適應實際之需要。到了2007年之後，轉變成5：5之高級中學與職業教育並重局面，甚至更有「廢除高職」之議。顯而易見，能夠就讀高級中學即意謂著菁英階級，而就讀職校則變成等而下之的不得已選擇，當時廣設高中雖有打破階級及延後分化之目的，卻也造成學生一窩蜂擠向升學，自然也壓縮了不升學學生的選擇空間。隨後推動的十二年國民基本教育，計畫總體目標特別列出「促進教育機會均等，以實現社會公平與正義」與「落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業」，此改革一方面希望透「免試入學」或「免學費」來實現社會正義，另一方面也期待能達成「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」之理想（教育部，2014a）。可想而知，最初推動十二年國民基本教育，社會的紛擾來自於入學制度規劃、教育資源分配等攸關社會正義卻又難以令人滿意的僵局。

至於高等教育階段，臺灣近期的大學治理重點幾乎完全集中於全球競爭

力與協助學生就業等人力資本式論述，傳統大學教育的陶冶傳統已被「就業準備」或「帶動經濟發展」等說法所取代。像是政府挹注大量經費的《頂尖大學計畫》，目的除了期待提升臺灣高等教育機構的全球排名外，更希望藉此「積極延攬並培育人才，厚植國家人力資源；強化產學合作，促進產業升級及提升國家競爭力；回應產業及社會需求，培育跨領域頂尖人才」（教育部，2014b），基本上此計畫仍是一種「以經濟為本位」的規劃。除此之外，臺灣也在2004年開始實施以教學為重點補助的《教育部獎勵大學教學卓越計畫》，推行此一計畫的目的在於因應臺灣社會的快速變遷，以及高等教育因大學數量擴充導致品質低落及競爭力不足等問題。該方案明確宣示計畫重點即「確保學生學習成效，提升就業競爭力及國際移動力，強化學用合一」（教育部，2014c）。

綜觀前述兩項攸關高等教育發展的重要計畫，所謂「人才」不完全是指「知識份子」，而是較傾向要能滿足產業需求，所謂「以學生為中心」的課程改革也不在於提供「有人味」的教育而是要能強化競爭實力。平心而言，這種狀況並不是臺灣的特殊狀況，而是發達資本化社會的共同病癥（Nussbaum, 2010）。有關教育市場化之討論，關注焦點已從原先入學機會問題轉變為追求頂尖或者增加學生就業競爭力之問題。為解決教育市場化衍生的教育品質疑慮，評鑑手段是極其自然的發展。只是評鑑指標重視「系所規劃的課程與學生未來就業能力的關聯性」、「畢業生的就業率」或「雇主滿意度」等客觀績效數據，這反而強化「市場社會」與「教育達爾文化」。然而，若問臺灣教育是否完全走向「新自由主義」的潮流？我們赫然發現有兩套幾近相反的價值同時存在：一方面，高等教育完全服膺於「市場社會」的運作邏輯，教育資源過度集中在少數大學，造成大學的「M型化」現象（教育部，2016）；另一方面，臺灣卻又極力主張教育制度的多元化與落實學生本位的適性發展，期待以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，實踐「自發」、「互動」與「共好」之全人教育理想（教育部，2014a）。或許，我們可以說高等教育階段與國民基本教育階段的功能與目

標不同，但兩者的教育價值只能是兩極化的取捨？為何在基礎教育極度頌揚自主與自由，但在高等教育卻將「學用合一」視為辦學的勳章？

不同於高等教育發展，臺灣過去長期由國家統一辦理一元化國民基礎教育，一直到1987年政府解除戒嚴後，整個體制才開始鬆動。從森林小學實驗計畫開始，二十多年來教育改革，大多皆是由體制外「另類教育」（alternative education）或「理念學校」（ideal school）來點燃改革的火種，而這一類學校所實施的教育內容，確有不同型態之美感經驗教學，這是主流學校所欠缺的（陳伯璋、盧美貴，2014：35），如宜蘭縣的慈心華德福中小學，係以Steiner的古典美學為架構所開展的人智學建構，在課程與教學中的「優律斯美」（Eurythmy）；新北市信賢種籽實驗小學強調Dewey「藝術即經驗」的日常生活美學教育；在臺中與竹東的道禾實驗學校是以中西文化美學觀來融合美感經驗於書道、茶道、劍道及一般課程中；苗栗卓蘭的全人中學強調解放美學與民主公民素養的實踐；「苗圃彰化社區合作學校」則主張不管在任何社會體制下，最終的教育目標都應以孩子的自我實現為目標。一個老師要扮演的是引導者，而非領導者的角色；也就是說他所站的位置是與孩子平等的，他尊重孩子的所有潛力，所有的可能性，而不是一個威權、全知全能、上對下的角色（梅世傑，無日期）。

不容否認，另類或理念學校的教育無疑讓我們的學習天空更為多彩與開闊，而立法院近期三讀通過《實驗教育三法》，像是賦予公立學校更多彈性與空間轉型並投入實驗教育的《學校型態實驗教育實施條例》，讓在家自學（home schooling）擁有正式法源的《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》，以及藉由公辦民營型式賦予學校發展辦學特色的《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，這些法規當對於國民的教育選擇權提供更實質保障，也呈現某種「反資本化學校教育」（de-capitalizing schooling）的改革趨向（Wang, 2016）。

肆、正義理念析辨：當代社會正義理論的後羅爾斯轉向

同樣是資本化社會，影響美國教育正義的關鍵因素在於種族問題，近期爲了改善少數弱勢的入學障礙，嘗試修正入學申請的要求條件；英國的問題偏向社會階級問題，故採取各種補償措施以縮小因階級問題所造成的教育不正義；新加坡則是重視學校教育的選擇與分流功能，教育正義體現於把對的人放在適當的位置上，據此強化人力素質與國家的競爭力；中國雖因經濟改革開放而開始面對社會正義與教育民主化問題，然而其教育正義仍傾向對人民課以公共責任之義務要求，與西方社會的權利均等基礎不同。與前述各國相較，臺灣一方面企圖提供中等以下教育更多元的選擇機會，也就是透過法令制度的修正給予受教者更大適性發展的自主空間，另一方面爲提升全球競爭力與產業發展需求，高等教育卻又服膺新自由主義的市場化原則，教育正義因而呈現截然相悖的立場。

爲有助於各國教育制度之正義狀況比較，依循Amartya Sen《正義的理念》（*The Idea of Justice*）之建議，他強烈批評堅信單面向「正義架構」（framework of justice）之可能偏誤，其問題在於可能會將人們實際生活遭逢的不幸簡化爲一種空洞的修辭（empty rhetoric）（Sen, 2009: 26）。因此，若能從多元理論視野中找出促進社會正義或降低不正義的可能方法，這自然要先回歸特定的社會脈絡之中，再展開不同主體立場與社會狀態之比較，這不只能讓我們對特定脈絡的「實際狀況」保持敏感性，更能盡量避免我們的判斷偏誤（Sen, 2009: 12-13）。本研究以下將通過當代重要正義思潮之討論，進一步提出教育正義的比較架構。

針對當代「後羅爾斯轉向」的資源論轉向或能力取向的理論擴展，如Gerald A. Cohen在2008年發表《拯救正義與平等》（*Rescuing Justice and Equality*），他批評Rawls搞錯了問題的先後順序，真正重要的核心問題是分

配問題，而不是正義的程序問題（Cohen, 2008）。由於《拯救正義與平等》一書所引發的關注，Brian Feltham遂於隔年邀集學者從不同立場討論Cohen的觀點並彙集為《正義、平等與建構主義：關於Gerald A. Cohen拯救正義與平等思想的討論》（*Justice, Equality and Constructivism: Essays on Gerald A. Cohen's Rescuing Justice and Equality*）一書。

Iris M. Young在《正義與差異政治》（*Justice and the Politics of Difference*）中則是認為有關於社會正義問題，分配問題固然重要，但真正公平的實現乃在於壓迫（oppression）和宰制（domination）之解除。這是因為若僅著眼於資源或社會地位（positions）的分配，這便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的可能影響，一個公義的社會必須正視剝削、邊緣化、無力感（helplessness）、文化帝國主義與暴力等五種不同壓迫弱勢的手段（Young, 1990: 48-62）。再者，若僅把分配擴充到非物質層面，諸如Rawls主張「基本善平等」（equality of primary goods），即期待「基本權利與自由」、「遷徙自由以及在多樣機會的職業選擇自由」、「在基本結構的政治與經濟體制之中，擔負各種職務或職位之責任者所應享有擁有的權力與特權（prerogatives）」、「收入與財富」、「自尊的社會基礎」等應能由社會成員公平分享（Rawls, 2005: 181），這種看法的問題在於誤將這些非物質社會財視為是靜態的，反而忽略這些非物質的社會財是社會關係與社會過程的功能（楊深坑，2008：5；Young, 1990: 15-16）。

Nancy Fraser認為面對全球經濟危機與人權迫害等問題，分配正義問題自然更形重要（張珍立譯，2009：4），但隨著認肯（recognition）政治的浮現，她則從政治代表權角度指出：某些個人或團體，只因其文化價值的制度化模式蔑視其獨特特質，致使其無法平等參與，也無法在社會互動中成為完整的參與者，這會是不正義的（張珍立譯，2009：39，44-45）。因此，她主張正義的核心概念為平等參與（participatory parity），但平等參與的代表權問題又必須滿足兩項條件：一、物質資源之分配必須確保參與者的獨立

及聲音，損及參與平等的各種形式都應排除，如物質上的不平等及經濟依賴，諸如財富、收入和休閒時間的制度性剝奪、剝削及總體不平等；二、要求文化價值的制度化模式對所有參與者表示同等尊重，並確保達成社會尊重的平等機會。顯而易見，Fraser（2010: 33-34, 100-115）認為正義問題不能僅思考對弱勢的補償，Rawls卻僅將平等權分享完全侷限在一個特定國家概念之下，忽略國與國之間的複雜性，為解決Rawls理論的不足，當然要更積極關注認肯政治問題及真正平等參與政治制度之建構。

不同於Cohen、Fraser或Young的批評觀點，Sen則是贊同Rawls大部分主張，不過當他卻認為Rawls的正義理論框架存在著某種「拜物教」（fetishism）的傾向，也就是說，當Rawls認為自由平等公民應該要平等共享「基本權利與自由」、「遷徙自由及在多樣機會的職業選擇自由」、「在基本結構的政治與經濟體制之中，擔負各種職務或職位之責任者所應享有擁有的權力與特權（prerogatives）」、「收入與財富」及「自尊的社會基礎」等五項「基本善」（Rawls, 2005: 181），那麼把「基本善」看作是某種優勢的具體展現，而不把它看作是人與善之間的一種關係（Sen, 1982: 366），一旦堅持以基本善平等作為社會正義的判斷標準，這無疑會掉入道德盲（blind morality）的困境。亦即，這種類似拜物論式的殘缺（fetishist handicap），它的問題在於完全只關心「基本善」本身，根本不關心「基本善」對於人類有何意義（Cohen, 1993: 16）。因此，Sen主張我們應把注意力從擁有各種善轉向各種善能帶給人們的實際作用（王俊斌，2012a）。

當Sen在〈什麼樣的平等？〉一文中即主張應以「基本能力平等即正義」（justice as basic capability equality）來擴充「正義即公平」（justice as fairness）的不足，這是因為一個人的生活是否幸福？它不應以實際財富（收入或日常需求）或效益（諸如幸福或欲望滿足）作為判斷標準，而是應該建構一種良好的政治制度安排，賦予每一個人有能力去得到他們所需要的富庶生活與幸福人生，這樣的看法即為「能力取向理論」（theory of capability approach）。Sen（1982: 353）清楚指出我們雖可以對「什麼樣的

平等？」提供許多可能答案，如效益論或義務論，不過這些觀點都存在著各自的侷限性。縱使許多學者企圖某種整全性的平等觀點，不過，Sen則是認為我們不可能建構全面性的平等理論。相較而言，我們僅能提出一種平等表述的不同表述，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（Walker & Unternalter, 2007: 2），而這才是一個對的思考方向。順著此一觀點，Sen在2009年出版《正義的理念》也將Rawls二個正義原則之設計批評為一種「先驗制度主義」（transcendental institutionalism），他假想一種現實生活中不會存在的「完美正義」（perfect justice），以致於Rawls與現實問題永遠存在隔閡。因此，能力取向更關注「每一個人有可能做些什麼以及有可能成為什麼（be able to do or be）？」（Nussbaum, 2011: 14）而不是正義原則本身的合理性程度。相較之下，Sen（2009: xvii）的比較取向（the comparative）遂以「社會選擇理論」（social choice theory）為核心，重視面對各種正義情境進行決斷時的理智作用（reasoning），要求有關正義的問題必須透過公共討論（public discuss）來處理。事實上，我們雖不能保證理性選擇就一定會得到正確的結果，但是選擇理性的慎思（reasoned scrutiny）至少能讓我們盡可能客觀（Sen, 2009: 40）。站此一立場之上，「正義」也就不應侷限於單一標準或價值，而應是多元立場慎思後的理性選擇。這種多元正義觀其實早已為「歐洲教育制度公平研究小組」所提出的報告所採用，該份報告主張應採取多元標準來看待教育公平議題，像是教育制度公平的衡量指標不應該只適用某種單一原則，而是要在不同的正義原則脈絡下進行討論（楊深坑，2008：24-25；European Group for Research on Equity in Educational Systems, 2005）。顯見，嘗試從多元角度檢視教育公平議題對未來教育能否是真正落實適應發展的教育理想極為重要。

伍、結論：教育制度中的正義觀點比較架構

爲能掌握教育正義或機會均等之實際狀況，各國多透過長期調查各項統計數據，而統計主要向度包括教育發展程度（如各級各類學校數、學生數、教職員數等）、教育資源投入（如教育經費總額、每生平均教育經費支出、經常門支出、資本門支出、政府教育經費占GDP比率等）、各級學校學生學業成就（如畢業率、就業率、休退學率等）、教育規模（如高等教育淨在學率、粗在學率等）等。然而，各項資料雖極爲豐富，但此類統計資料基本上仍只是對教育現況的描述，較缺乏對教育公平的關注（楊瑩、楊國賜、劉秀曦，2011：48）。

有鑑於此，我國國家教育研究院故針對各階段教育公平問題進行指標建構之整合型研究，其研究目的旨在透過教育公平意涵及其相關理論之探討，希望能建構一套適合我國的教育公平指標體系，以作爲檢視政府實施教育公平政策成效之參考（王如哲、魯先華、劉秀曦、林怡君、郭姿蘭，2011）。但是，若就指標面向的完備性，各級學校教育公平指標實已發揮提供評估教育狀況之參考，然各種不同指標所依據的理念基礎是否一致？相關指標若是評估的參考準據，選擇指標的依據爲何？諸如此類問題顯然仍未被仔細處理。舉例來說，所列之教育公平指標一方面關注「教育經費支出占GDP之比率」或「每生教育經費支出」等指標，這些指標應在於反映教育資源投入及其均等分配之一般狀況，然而有關「原住民、中低收入、身心障礙學生之每生教育經費支出與一般學生之差異」或「教育優先區與非教育優先區學校之每生教育經費支出差異」，這些指標則是關注「弱勢補償」的積極性差別待遇。簡言之，不同教育公平指標之間存在著互斥性，也就是分別表徵不同教育正義理念。

參考Baker、Coleman、Farrell、Hallinan、Lynch、Oxenham等人採取「輸入—歷程—結果」之系統性分析架構（引自譚光鼎，2010：247-

249)，教育的公平問題不能僅思考機會是否均等，而是要能系統性掌握輸入條件（inputs）與供應面的均等（equality of provision），資源應用與參與機會的歷程均等，以及關注弱勢者獲致成功的比例與一般人之間是否相同之結果均等。除此之外，在Sen在《正義的理念》一書強烈批評「絕對正義」（absolute justice）的謬誤，他指出像是在Rawls內心早已堅信某種「正義的先驗架構」（transcendental framework of justice）。而這卻會將人們實際遭逢的不幸簡化為解決多元衝突的「基本結構」，這種主張無疑只一種空洞的修詞（empty rhetoric）（Sen, 2009: 26）。與此相反，他提出「正義的比較架構」（comparative framework of justice），主張正義議題的多元比較更有助我們更謹慎面對存在於每個人實現生活中的差異來源，這些差異可能來自不同社會脈絡的「環境的多樣性」，如氣候狀況（包括溫差、雨量、洪水等）會影響人應用所得來改變生活品質的能力；寒帶地區的窮人面對保暖和衣著的需求問題不會發生在溫暖地區的窮人身上。差異也可能來自「社會氛圍的差異」，這與個人將所得資源用來改變生活品質的「轉換率」（conversion-rate）問題息息相關，對女性而言，擴大公共教育機會是會受到特定地區犯罪和暴力程度的影響（Sen, 1999: 70-71）。綜合相關看法，有關正義問題的檢視必須加入不同社會背景因素，也就是應該以「背景—輸入—歷程—結果」作為分析架構，而這樣的架構雖與教育公平指標建構所採取的CIPP模式（背景—輸入—過程—結果）相似，但本研究並不採取指標的檢核，而是將前述多元正義理念整合為各向度分析之基礎。本研究所建構多元教育正義比較架構及其內涵說明如下：

一、背景層面

一般而言，國民的教育需求水準與國家經濟發展程度明顯相關，教育相關法律制度變革也可看出國民教育權的落實程度，而教育普及程度與階級流動的可能性則與社會系統朝向封度或開放之方向發展有關。此外，國家GDP更是衡量各國教育發展狀況與教育投資量的比較指標。然而，Sen等學者在

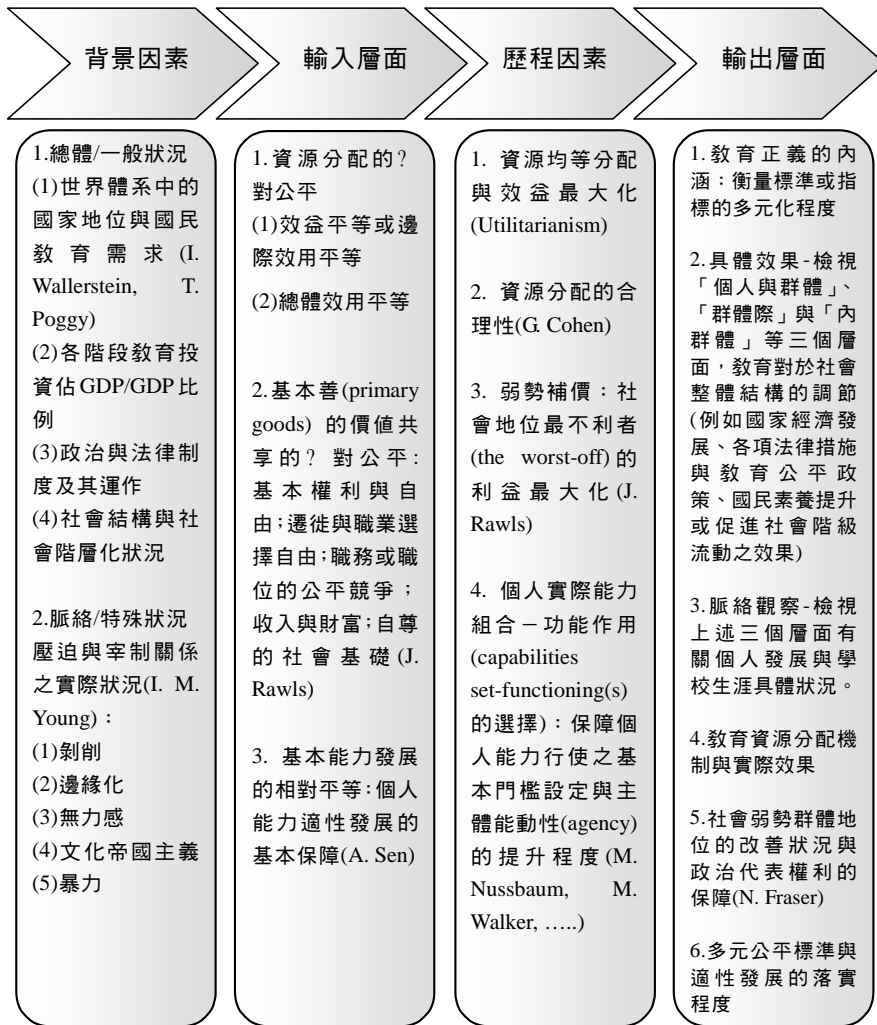


圖1 多元教育正義的比較架構

《生活的誤測：為何GDP增加不等於生活品質的改變》 (*Mis-measuring Our Lives: Why GDP doesn't Add Up*) 提醒GDP僅是數字累加，它不等於國民實際生活狀況，數值增加反而有可能讓人生活在更糟的社會 (Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2010)，這其實也符應Piketty (2014) 對權貴資本階級的世襲化的

觀察。因此，對於影響教育正義的背景也應關注不同社會脈絡的特殊狀況，特別是社會潛在的壓迫與宰制，舉例來說，美國是屬高平均國民所得的國家，但黑人學生卻需承受更高的「校園暴力」威脅；印度與回教國度的女性學生則因男性霸權與宗教教義而被剝奪就學權利。為能貼近不同社會脈絡以反映實際狀況，故比較研究應可參考I. R. Young的五種壓迫或宰制面向，檢視特社會之正義問題。

二、輸入與歷程層面

檢視促進教育正義之實際作為時，必須先區分兩個層次的差異，即「分配原則」與「個別需求滿足」。首先，分配原則涉及效益論式「物質資源的均等分配」與Rawls政治自由主義有關「基本善的價值公平分享」，前者強調等量均分，故注重任何人分得的份額必須等量，對於偏鄉小校教育成本過高的批評便反映這種看法，若得較多資源可被允許，這就必須以增加總體效益或社會福祉為前提，如頂尖大學計畫便是；後者則是依循Rawls的正義理論架構，期待社會成員能共享「基本善」之價值，為實現此一價值故有機會均等之保障及扶助弱勢之資源差異分配等制度設計。顯然，為避免教育公平指標將定位迥異之教育公平理念混置在同一向度之問題，進行各國教育正義狀況之輸入與歷程時，必須將「資源分配」與「價值分配」分別檢視。其次，有別於前述一般原則之討論，每一個社會成員是否具備真正可以進行選擇的「能動性」(agency)？這便與能力取向的適性發展相關，舉例來說，全民健保提供所有國民基本的醫療保障，在資源共享的精神下，同時彰顯「社會最不利者利益最大化」之價值。然而，是不是每一個人都可真正公平使用醫療資源？偏鄉或離島居民可以真正進行選擇的「能動性」是相對偏低的。故從適性發展的概念，如果閱讀素養是一項重要能力(capability)，那麼這個能力如何讓學生真正具備並能加以實踐？相較於來自都會地區中產階級以上家庭之學生，他們已有相對優勢的文化資本，但是來自偏鄉或弱勢家庭學生可能還需要「補助學校充裕的圖書資源」、「強化行動圖書館功

能」、「成立社區故事屋提供課後閱讀指導」、「提供學生行動學習設備進行數位閱讀」、「給予低社經家長改善家庭文化資本之經費補助」等不同支持「功能作用集合」(functioning(s)set)，這也才能真正協助學生真正適性發展。從能力取向的適性發展角度，縱使每一項「功能作用」需求的資源量差異極大，公共資源勢必無法完全負擔，也可能影響其他階層之資源分配，然若能擴大功能作用集合，個人化適性發展始有較佳之實現條件，這也是事實。

三、輸出層面

教育對於一個人所造成的改變，若從結果的檢視指標來看，可能是學業表現、在學率與升學率、就業薪水或者是代間流動比較等，然若參考歐盟作法，為反映不同立場以提供整全判斷之依據，故應檢視比較指標的多元化程度。若就具體效果而言，可以從「個人與群體」、「群體際」、「內群體」(in-group)等角度，如提供婚姻移民婦女之教育措施、原住民教育自治權、弱勢族裔內部對自身文化保存與融入主流社會的爭議等，進行教育對於社會整體結構調節的多角度檢視，並就個人發展與學校生涯具體狀況進行個案的脈絡性觀察。除此之外，輸出面除了應呈現教育資源分配之法制與實際效果外，其實也應掌握社會弱勢群體地位的改善狀況及其「政治代表權」是否被保障。

對照國際早已累積極為可觀的正義理論研究及其教育應用成果，國內教育公平研究卻現階段仍存在視野的侷限性及正義理念未被清楚區隔等問題，透過前述各節有關各國教育正義問題及當代新興社會正義理論之趨勢研究，期待所建構衡度教育正義狀況之比較架構，能裨利相關研究之進行。

參考文獻

(一)中文部分

- 方永泉（2000）。平等。教育大辭書。2016年11月20日，取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1303872/?index=45>
- 王如哲、魯先華、劉秀曦、林怡君、郭姿蘭（2011）。我國教育公平指標之研究。教育政策論壇，14（4），1-33。
- 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。
- 王俊斌（2012a）。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。
- 王俊斌（2012b）。Amarya Sen的能力取向與育中的社會正義。當代教育研究，20（3），171-189。
- 王俊斌（2013）。論當代「能力取向理論」發展及其對高等教育研究之影響。教育科學期刊，12（2），1-22。
- 王俊斌（2015）。符合「標準」就是專業？關於「標準本位」的理念迷思及其實踐弔詭。載於吳清基、黃嘉莉（主編），師資培育法：20年的回顧與前瞻（頁141-167）。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 石中英（2006）。21世紀基礎教育的文化使命。教育科學研究，1，15-16。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 李怡樺、王俊斌（2008）。國族建構——新加坡教育制度發展與現況之探究。載於林志忠（主編），邁向新世紀的東南亞教育（頁146-181）。南投縣：國立暨南國際大學課程教學與科技研究所。
- 李政亮（2015）。中國教科書中的民族主義型構。台灣國際研究季刊，11（2），159-179。
- 秦夢群（2015）。教育選擇權研究。臺北市：五南。
- 張珍立（譯）（2009）。Scott Lash & Mike Featherstone著。認與差異：政

- 治、認同與多元文化。臺北市：韋伯文化。
- 教育部（2014a）。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：作者。
- 教育部（2014b）。邁向頂尖大學計畫。2016年7月15日，取自http://140.113.40.88/edutop/index_1.php
- 教育部（2014c）。104-105教卓計畫說明會簡報。2016年7月15日，取自<http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/>
- 教育部（2016）。新世代高教藍圖與發展方案。臺北市：作者。
- 梅世傑（無日期）。瑪利亞·蒙特梭利對教育的基本觀念。2016年4月18日，取自<http://miaopuschool.org/people.php?id=2>
- 章露紅（2015）。二十年來我國教育公平研究的學術進展——基於1994—2014年間的文獻分析。復旦教育論壇，13（4），39-45。
- 陳成宏（2016）。「沒有孩子落後」之後：NCLB豁免計畫的角色定位、法理基礎與實施爭議之探討。教育科學研究期刊，61（1），69-89。
- 陳伯璋、盧美貴（2014）。另類學校課程美學實踐的反思：以道禾實驗學校為例。教育研究月刊，241，34-52。
- 陳奎熹（1990）。教育社會學研究。臺北市：師大書苑。
- 陳順利、黃毅志（2015）。解除Coleman等人報告書的魔咒：學校中的班級因素對學業成績之影響。教育科學研究期刊，60（2），111-138。
- 單文經（2000）。布朗判例（Brown vs. Board of Education, 1954）。教育大辭書。2014年12月22日，取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1303858/>
- 黃俊傑（1986）。先秦儒家義利觀念的演變及其思想史的涵義。漢學研究，4（1），109-151。
- 楊洲松（2011）。中國教育。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒（主編），比較與國際教育（第二版）（頁433-459）。臺北市：高等教育。
- 楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16（4），1-37。
- 楊景堯（2003）。中國大陸高等教育之研究。臺北市：高等教育。

- 楊晶、關景媛（2014，10月）。教育生活中「民主」理解讀。發表於「正義、責任與教育：國際學術研討會暨中國教育哲學學會第17屆學術年會」。上海市：華東師範大學。
- 楊瑩（1995）。教育機會均等——教育社會學的探究。臺北市：師大書苑。
- 楊瑩（2000）。贊助性流動。2016年7月15日，取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1315413/>
- 楊瑩（2012）。英國教育行政制度之檢視。教育行政研究，2（2），79-124。
- 楊瑩、楊國賜、劉秀曦（2011）。我國高等教育公平指標之研究。教育政策論壇，14（4），35-62。
- 劉秀曦（2010）。美國大學入學考試之新趨勢：朝多樣化發展。國家教育研究院電子報，6。2016年11月20日，取自http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=6&content_no=163
- 蔡清華、鄭勝耀（2011）。美國教育。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒（主編），比較與國際教育（第二版）（頁83-120）。臺北市：高等教育。
- 鄭學稼（1971）。評馬克斯的抽象勞動論。政治大學學報，24，1-20。
- 盧乃桂、許慶豫（2001）。我國90年代教育機會不平等現象分析。華東師範大學學報（教育科學版），4，7-16。
- 顏國樑（2013）。美國《不讓一位孩子落後法》政策執行：成效、爭議與啓示。教育研究月刊，226，130-147。
- 譚光鼎（2010）。教育社會學。臺北市：學富文化。
- 蘇永明（2014）。英國研究評鑑對教育學門的衝擊：從RAE到REF。比較教育，76，1-28。
- 蘇進棻（2014）。簡介美國「沒有孩子落後」法案頒訂背景與內容。國家教育研究院電子報，93。2016年11月20日，取自http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=93&content_no=2288

(二)英文部分

Barclay, L. (2003). What kind of liberal is Martha Nussbaum? *Nordic Journal of Philosophy*, 4(2), 5-24.

Baudrillard, J. (1998). *The consumer society: Myths and structures*. London / Thousand Oaks / New Delhi: Sage.

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.

Cohen, G. A. (2008). *Rescuing justice and equality*. Cambridge, MA: Harvard.

European Group for Research on Equity in Educational Systems (2005). *Equity in European educational systems*. Retrieved June 29, 2011, from <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=296>

Fraser, N. (2010). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.

Harper, D. (2001). *Online Etymology Dictionary – Economy*. December 20, 2014, Retrieved from <http://www.etymonline.com/index.php?term=economy>

Marx, K. (1970). *A contribution to the critique of political economy*. New York: International.

Morgan, M. T., & Robinson, N. (1976). The “Back to the Basics” movement in education. *Canadian Journal of Education*, 1(2), 1-11.

Nichol, R., & Sim, J. B.-Y. (2007). Singaporean citizenship, national education and social studies: Control, constraints, contradictions and possibilities. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(1), 17-31.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The Human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools: A report of the central advisory council for education*. London: HMSO.
- Rawls, J. (2005). *Political liberalism*. New York: Columbia 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. (1993). Capability and well-being. In M. C. Nussbaum & A. K. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 30-53). Oxford, UK: Clarendon.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Sen, A. K. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Singapore Government (1991). *Shared values white paper*. Retrieved April 18, 2016, from https://www.academia.edu/1740666/White_paper_on_shared_values_1991_
- Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2010). *Mis-measuring our lives: Why GDP doesn't add up*. New York: The New Press.
- Walker, M., & Unternalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and society justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wang, C.-P. (2016). Two faces of eco-justice in Chinese society — Decapitalizing schooling reform for sustainable future. In C. Bowers (Ed.), *Eco-justice: Essays on theory and practice in 2016* (pp. 83-96). Eugene, OR: Eco-Justice.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zakaria, F. (2015). *In defense of a liberal education*. New York: W. W. Norton & Company.