

平等或適足？兩種教育正義觀的比較*

陳俊宏**

東吳大學政治學系副教授

近年來，平等論與適足論對於教育資源分配的論辯，是教育哲學討論的重要議題。平等論主張，資源必須平等分配，教育機會不應受到個人無法控制的外在因素所影響，教育的不平等若起因於這些元素，就是不正義。適足論則主張，資源的分配應以適足性為原則，只要每個人獲得最低門檻的資源，則在門檻之上的不平等，不能稱為不正義。本文試圖從兩派對於教育目的以及教育資源分配的論辯，比較兩種理論觀點的差異，以及各自遭遇的難題。本文認為，一個完整的教育正義觀，必須有效處理兩派所遭遇的難題，本文將提出一個得以解決兩派主張的規範性觀點。

關鍵字：教育機會均等、教育平等、教育適足、民主適足論

* 本文自初稿至完稿，獲得許多人寶貴的建議、評論與提問，才得以順利完成。首先特別感謝張福建教授在本文寫作過程中持續地鼓勵與鞭策。本文的初步構想最早發表於 2012 年中研院人文社會科學研究中心所舉辦的「公民意識、社會正義與公民參與」研討會，感謝張福建教授的邀請與陳光輝教授的評論與建議。在張福建教授規畫的「中西政治思想座談會」中，非常感謝田芳華教授與王俊斌教授給予相當寶貴的評論與建議，讓本文在出版之前能與臺灣教育學者進行對話，並釐清一些重要的想法。本文部分內容也曾宣讀於許宗力教授所主持的整合型計畫「社會正義之理論與制度實踐」年度研討會，特別感謝許宗力教授、陳昭如教授、林明昕教授、莊世同教授及陳嘉銘教授的評論與建議，以及許多參與者的提問與評論。感謝林凱衡、張瑋珊及葉儒婷在寫作過程中的協助。筆者衷心感謝《人文及社會科學集刊》二位審查人的寶貴意見。當然，本論文所有的疏漏責任都歸屬於我。本論文研究經費部分，要特別感謝科技部的補助（計畫編號：102-2420-H-031-001-MY3）。

** E-mail: cjh@scu.edu.tw

收稿日期：104 年 3 月 17 日；接受刊登日期：105 年 3 月 7 日

壹、前言

教育對一個人的生涯發展具有巨大影響，因此教育體系的正義（justice in education），也是判定一個社會是否正義的重要指標。一般而言，關於教育正義的討論大致集中在兩個面向：一，何謂教育的目的？二，何謂正義的理念？同意教育目的未必同意對正義的理解；反之，同意正義的理念卻可能因為對於教育目的理解的差異，而產生完全不同的教育主張。然而究竟應該如何理解教育正義？什麼樣的平等才符合教育正義？我們應該確保每一位學童擁有平等的機會與資源，還是平等的教育成就，才符合教育正義的理想？¹ 近年來，教育平等論與教育適足論對於教育資源分配的論辯，不僅是教育財政領域的重要爭論，² 也是教育哲學領域關於教育正義的重要爭論之一。教育平等論認為，教育是成就個人獲取其他社會價值或目標的重要手段，因此教育資源必須平等加以分配，同時個人教育的成就，必須取決於個人的能力以及學習的意願，教育機會不應該受到個人無法控制的外在因素所影響，因此教育的不平等若是起因於這些元素，就是不正義的。教育適足論則認為，教育的目的在培養平等的公民，使其能夠有效地參與社會及政治生活，確保公民之間存在平等的互動關係。若要使一個平等的公民能夠在公共領域有所作為，每個人都應獲得最起碼適足層次的教育機會與資源，因此教育資源的

- 1 相關的爭論包括：一個社會應該確保所有人受到一樣好的教育？抑或是讓每一位孩童平等地獲得作為一個公民所需的基本能力？抑或應該讓最弱勢者獲得最大可能的教育資源，以拉近教育成就之間的落差（achievement gap）？甚至讓不同社會背景的孩童皆能獲得同等的教育成就？
- 2 從美國政府關於教育資源分配政策的發展歷程來看，自 1954 年 *Brown v. Board of Education*（布朗控訴教育局案）（Supreme Court of the United States, 1954）廢除種族隔離政策以來，教育資源分配的焦點多集中在教育公平的主張，並特別關注如何縮小地方學區之間的學校財政差距，以保證各學校或各受教育者在相同的條件下擁有獲得等量資源的機會。然而從 1989 年肯塔基州（Kentucky State）的 *Rose v. Council for Better Education*（Supreme Court of Kentucky, 1989）案例後，美國關於教育資源公平性的討論以及各州的法律判決結果，已有從公平性邁向適足性的趨勢，但近年來卻開始出現許多對於適足性主張批判之聲浪。參見 Darby and Levy, 2011；Koski and Reich, 2007。國內有關教育適足論的討論可參見陳麗珠，2006；詹盛如，2008。

分配應以適足性為原則，只要每個人獲得最低門檻（threshold）的教育機會與資源，則在此門檻之上的不平等，便不能稱為不正義的。這兩種對於教育目標的不同主張，將呈現兩種不同教育資源分配的標準，也將影響我們對於教育正義的想像。本文試圖從教育平等論與教育適足論對於教育資源分配的論辯，分析及比較兩種理論觀點的差異，以及各自遭遇的理論難題。本文認為，兩派的主張都遭遇理論上的難題，必須進行實質修正，藉由檢視各自的理論盲點，本文將嘗試提出一個可以解決兩派理論難題的規範性觀點。

貳、平等或適足？

在近二十年政治哲學的討論中，「平等」究竟是一個分配的理念抑或是一種社會關係，³ 是一個重要且持續爭論的議題。其中機運平等主義（luck egalitarianism）與關係平等主義（relational egalitarianism）的主張受到學界高度的重視。機運平等主義將平等視為一種分配模式，認為公平分配社會資源的基本原則，應該以強調社會成員的自由選擇與應得（desert），及非個人所能掌控的因素為重要考量，亦即以運氣／選擇區分（luck/choice distinction）或是原生運氣（brute luck）／選擇運氣（option luck）區分，藉此釐清個人責任歸屬。國家一方面應該補償個人因為原生運氣所帶來的傷害及損失，但個人也應該承擔自由選擇的後果，不管後果如何，社會無需補償個人自由選擇的損失。同樣地，社會也不應該拿走個人自由選擇之下的獲利。機運平等主義進一步認為，如果一味強調人人平等，忽略社會成員的應得、自由選擇與所應承擔的責任，反而可能違背社會正義。機運平等主義的主要代表者，包括 Richard Arneson、Gerald A. Cohen、Ronald Dworkin 和 John Roemer、Kochor Tan 等。⁴

3 把平等視為分配的理念，將焦點放在資源分配的面向，因此(一)分配什麼（基本善（primary good）、資源（resource）、優勢（advantage）、福利（welfare）或能力（capabilities）），以及(二)何種分配不平等是符合正義的？(三)何種分配的原則可以讓何種形式的不平等應該以平等的名義獲得補償（應得、運氣、誘因、個人自願選擇等）？便成為議論的焦點。

4 這些學者的代表性作品包括：Arneson, 1989; 2000; 2011；Dworkin, 2000; 2003；Cohen, 2000；Roemer, 1994；Tan, 2008。

然而這種主張也遭致不少批評。其中許多學者認為平等應被視為一種社會關係的理想，倘若某種不平等會造成某些人的處境不利，導致社會上人與人的關係不平等，那麼這樣的不平等就是不合乎正義的。而這種關係的不平等之所以是不正義，是因為它壓迫到不平等關係下弱勢的一方，即使某一個分配的結果是出於每一個人可以控制的因素，並不表示結果的好壞，就需由個人來承擔。因此就消極目標而言，平等的目的，不是消除人類事務的原生運氣的影响，或是要讓人與人之間無所區別，而是要結束社會強加於公民身上的種種壓迫關係；就積極目標而言，也不是要求每個人得到他們道德上應得的，而是去創造一個每個人與他人處於平等關係的社會秩序，同時思考一個平等的社會所需的制度與政治實踐（Anderson, 1999）。關係平等主義並非不考慮資源分配的議題，而是在思考如何確保於關係平等的基礎之下，使資源得到合理分配（Schemmel, 2012b）。⁵ 關係平等主義不在確保每個人享有平等資源，而在確保每個人都能具備有效與足夠（enough）的資源，從而避免被他人壓迫，並確保一個人充分享有能夠在民主社會中作為一個平等公民所需的基本能力。至於什麼才算足夠，可隨文化規範、自然環境和個人條件而有所不同。這種關係平等主義的學者包括 Elizabeth Anderson、Samuel Scheffler、Christian Schemmel、Iris Young、Jonathan Wolff 等。⁶

近年來，這兩派的論辯，⁷ 也反映在教育正義的領域，特別是關於教育資源分配的議題上。主張教育平等（educational equality）的一派，如同機運平等主義的立場，認為教育資源必須加以平等分配，同時個人教育的成就，必須取決於個人的能力以及學習的意願，教育機會不應該受到個人無法控制的外在因素所影響，因此教育的不平等若是源自於這些因素，就是不正義的。

5 對關係平等論而言，一個社會被視為「平等」，關鍵不在於分配資源的方式，而在於社會關係的品質，強調公民之社會關係的品質以及社會制度如何對待公民的方式。換言之，關係平等主義關心的焦點不在於「平等分配什麼？」的問題，而是哪一種分配方式才能實現平等社會的理想。

6 這些學者的代表性作品包括：Anderson, 1999；Scheffler, 2003; 2005；Wolff, 1998；Young, 1990；Schemmel, 2012a; 2012b。

7 基於篇幅與研究問題的限制，本文無法詳細介紹此一論辯的各方爭點。關於此爭論的介紹，可以參考 Moss, 2014；Knight, 2009。

此派學者包括 Harry Brighouse、William S. Koski、Rob Reich 及 Adam Swift 等人。⁸ 主張教育適足性 (educational adequacy) 的另一派則認為，教育資源應以適足性為原則，若要使一個平等的公民能夠在公共領域有所作為，國家有義務確保每個人都應獲得最起碼適足層次的教育機會與資源，只要每個人獲得最低門檻的教育機會與資源，則在此門檻之上的不平等，不能稱為不正義的。此派學者包括 Elizabeth Anderson、Amy Gutmann、Debra Satz 及 James Tooley 等人。⁹ 這兩派所爭執的，不僅在於資源應該如何分配，對於教育目標的看法也有很大的歧異，而在這場論辯中又以教育平等論者 Harry Brighouse 及 Adam Swift 與適足論者 Elizabeth Anderson 及 Debra Satz 的交鋒最具代表性，¹⁰ 透過分析他們的對話，有助於勾勒此一論辯的整體輪廓。以下本文將主要透過此四位學者的論辯，分析兩方的基本主張。

參、教育平等論的基本論點

教育不僅具有內在的價值 (intrinsic values)，可以使人的本性和本能得到高度的發展，同時也是個人追求其他價值的重要管道。教育平等論認為，學校教育是個人參與市場經濟、追求其他社會成就的準備場域，因為許多的實證研究都發現，一個人的教育成就與其他社會成就之間具有高度相關性。由於教育資源獲取的公平性將嚴重影響一個人在勞動市場的競爭力，使得教育平等論者特別重視競爭公平性，強調個人獲得教育成就的機會，不應受到個人無法控制的因素所影響 (Brighouse, 2000: 117-118; 2010: 28)；同時，一項符合平等原則的教育資源分配，必須依據個人的聰明才智，以及他花費多

8 這些學者的代表性作品包括：Brighouse and Swift, 2006a; 2006b; 2008; 2009a; 2009b; 2014；Koski and Reich, 2007；以及 Reich, 2013。

9 這些學者的代表性作品包括：Gutmann, 1987；Tooley, 1996；Anderson, 2004; 2007; 2012；Satz, 2007; 2008。

10 此四位皆是政治哲學領域中跨足教育正義議題的重要學者，其中 Elizabeth Anderson 更是開啓當代政治哲學有關機運平等論與關係平等論爭辯的重要學者。兩派學者在建構自己主張的同時，也分別針對彼此的觀點進行批判，並針對批評提出具體的回應與實質的修正，因此透過他們的對話，有助於理解這一場論辯的討論內容與層次。

少努力去發揮才能而定，個人的社會背景不應該具有任何影響。¹¹ 所以一個人教育成就的願景，應當取決於其「天賦」與「努力」，而非取決於社會階級或家庭背景，一項符合平等原則的教育資源分配，就是確保個人的教育機會，不會因為階級或家庭而受到影響。這個基本主張可以進一步從兩個論點加以分析：英才主義式的平等觀，以及強調有限的父母偏愛。¹²

一、英才主義式的平等觀 (meritocratic conception of equality)

教育平等論主張，教育成就必須是來自於個人的天賦或努力，而不應受到社會階級或其他因素所影響。例如教育平等論重要的倡議者 Adam Swift 即認為，人們擁有相同水平的特點——IQ 加上努力——應該具有同樣成功的可能性 (Swift, 2003: 24)。因此「天賦」與「努力」應該是主要、甚至是唯一的入學依據。¹³ 學校應該依據「功績原則」(merit principle) 來招收學生，而不管申請者的性別、種族或其他社會特徵 (Brighouse and Swift, 2008: 447)。換言之，一個兒童具有相同的天賦以及努力，學校教育的目標應該是努力使其達致相同的教育成就，而不論其是否來自富裕或貧窮家庭，或究竟出身於哪一種階級。¹⁴ 因此教育成就的落差是可以被允許的，只要這個落差是由於個人的天賦與努力的差異所造成，而非其他的偶然性因素所導致，則這樣的資源分配就可以被接受，而無法指責為不正義的。對教育平等論者而言，面對長期以來實證研究一再呈現不同社經階級之間存在教育成就重大落差，需要矯正的不是教育成就落差此一事實，而是要矯正某些人因為社會階級或家庭背景而獲得較好的教育成就，於是擁有優勢、得以發展潛能，所導致的不平等。

11 這不意謂著教育平等論不考慮教育的內在價值，而是特別強調教育對於達成其他目標的作用。

12 關於其他教育平等論的主張可參考 Koski and Reich, 2007 以及 Reich, 2013。

13 因此可以說英才主義是智力 (intelligence) 與努力 (effort) 的結合，亦即 $I+E=M$ 。

14 羅爾斯在提出公平的機會平等主張時，也提出類似的看法：「為了闡明公平機會的理念，我們說：假設存在著一種自然天賦的分配，那些擁有同等天資和能力並具有同樣意願以使用這些天賦的人們，應該具有相同的成功前景——不管他們的社會出身為何、他們生來屬於什麼階級、或是成年之前的發展程度如何。在社會中的所有地方，對於那些擁有相同天賦和動機的人們，應該在修養和成就方面存在同樣的前景。」參見 Rawls, 2001: 44。

另一方面，教育平等論主張，因為教育與個人是否能夠成功進入勞動市場具有高度相關性，因此學校教育的功能之一，在於培育學生獲得種種學識與技能，作為學生進入勞動市場之前的職前準備，並確保所有的學生都可獲得在勞動市場公平競逐的機會 (Brighouse and Swift, 2008; 2009a)。教育資源是由國家統籌支配，應該基於平等原則加以分配，確保每一個人受到國家平等的尊重與關心 (equal respect and concern)，因為不平等的分配將對社會傳達一種不佳的認知與感受，認為國家重視或偏袒某些特定社會階層的生活。更重要的是，教育無疑地是一種公共財，更多人獲得知識對社會整體的發展確實有利。但教育同時也是一種私有財，而且是一種帶有地位性質的私有財，一種確立相對地位的商品 (positional good)，可為學生提供工作收入、社會地位和聲望的相對優勢地位。作為一種地位商品，¹⁵ 這種商品的性質在於以物品價值的「稀有性」及「相對性」，而非絕對性，來確認其價值，因為若所有人都能夠獲得這種商品，則此商品將失去可帶來的相對優勢 (Koski and Reich, 2007: 597; Reich, 2013: 58-59)，故教育對擁有者所能展現的價值，取決於其他人擁有多少教育商品 (Brighouse and Swift, 2006a: 474-475; 478)。換言之，一個人在教育分配所處的「相對位置」，而非他的「絕對獲得」，是重要的議題。例如在每年的入學申請過程中，哈佛大學提供入學許可的名額往往比申請入學的人數少得許多，因此一旦獲得哈佛的入學許可，在學的訓練不僅對個人的發展帶來重要的幫助，學校的名聲在職場上也是一種重要的品牌保證，展現對個人學識與技能的肯定，進而提高個人的競爭優勢。對一位哈佛大學的學生而言，哈佛文憑所展現的價值及其在職場的優勢，不在於哪些人擁有哈佛文憑，而在於多少人沒有哈佛文憑，假使所有人都進哈佛，則哈佛文憑作為地位商品的相對優勢將大大降低。進一步而言，教育作為一種地位商品，至少具有兩種形式：(一)教育具有入學許可的利益 (admission benefit of education)：一個人獲得好的教育，比較容易取得進入後續好學校 (包括高中或大學) 的機會；(二)教育具有收入的利益 (earnings benefit of edu-

15 「地位商品」一詞，源自於經濟學家 Fred Hirsch，當他討論對某個人說某種商品的價值取決於其他人沒有這個商品。參見 Hirsch, 1976。

cation): 獲得良好教育的人, 比較能夠贏得高酬勞與高社會地位的工作機會。而教育作為地位商品的兩種形式, 與個人未來生涯發展的某些長期後果也具有高度相關性, 例如相對比較好的工作滿意度、比較長壽等 (Brighouse and Swift, 2006a: 476; Koski and Reich, 2007: 597; 599-604)。換言之, 一個人獲得較好的教育, 意謂著相對於其他人, 在入學與經濟成就上擁有較大的地位優勢, 也將直接影響其未來的生涯發展。因此, 國家必須在「教育競賽」的過程中, 確保公平的競爭 (fair competition) (Brighouse and Swift, 2006a: 476), 一方面讓每一位學童不受其個人種族、性別、階級等因素的影響而享有平等的教育機會與資源, 另一方面則對於那些「天賦」與「努力」都相當, 但因為家庭社會經濟背景, 而導致教育上處於劣勢的學童, 進行補償式措施, 藉由提供更多的教育資源, 矯正他們的處境。

二、有限的父母偏愛 (parental partiality)

教育平等原則若要完全落實, 必然會與其他的價值, 例如家長的自主權產生衝突, 因此如何解決價值之間的衝突, 便是教育平等論者必須處理的課題 (Brighouse and Swift, 2014: 23)。教育平等論強調「天賦」與「努力」的重要性, 並且反對個人的社會背景對教育資源分配的影響, 然而學童的努力與意願本身即深受家庭環境的影響, 於是就必須處理每個學童的家庭背景對其可能造成的影響究竟該如何規範的問題。¹⁶ 一般而言, 由於父母親享有依據他們的價值觀去安排子女日常生活的自由權, 因此孩童的人格發展強烈受到父母親以及家庭的文化與社會背景的影響。¹⁷ 然而孩童作為一個主體, 國家貫徹「平等尊重與關心」的原則, 也應適用於每一位孩童。依據教育平等論的主張, 倘若個人教育的成就, 必須取決於個人的能力以及學習的意願, 他們所享有的資源與機會, 不應該受到個人無法控制的外在因素所影響的話,

16 例如羅爾斯即認為:「公平機會的原則只能不完全地實行, 至少在家庭存在的情況下是如此。自然能力發展和取得成果的範圍受到各種社會條件與階級態度的影響, 甚至努力和嘗試的意願、在通常意義上的傑出表現本身都依賴於幸福的家庭和社會環境。」(Rawls, 1971: 74)

17 例如 1948 年聯合國大會所通過之《世界人權宣言》(Universal Declaration of Human Rights) 第 26 條即主張「對於子女的教育方式, 家長有優先選擇的權利」(United Nations, 1948)。

則這些外在因素當然也包括自己的父母在內（例如社經地位因素、教養方式等）（Brighouse and Swift, 2006b）。因此嚴格意義下的英才主義平等觀，一方面必須介入那些長期忽視教育的父母對孩童所造成的負面影響，同時也要限制那些過於關心孩童教育的父母投入過多的教育資源，以避免扭曲教育的公平性，而不論哪一種做法都必然與父母的自由權有所衝突；因為若要澈底落實教育平等的原則，除非強制孩童在寄宿學校就讀與生活，並讓孩童澈底遠離父母親的管教，否則就必須介入家庭的親密生活，或是對家長的權利行使進行限制，以防止家庭因素扭曲了教育競賽的公平性。如上述所言，教育作為一種地位商品，影響個人未來入學與工作機會的相對優勢。由於教育的投資可以轉換成在勞動市場及社會與政治職位競逐上的優勢，將自己的孩子送到高品質的學校，似乎便是犧牲了機會平等的理想：父母決定送孩子去私立學校或是轉至明星學區，以追求比較好的教育品質，當自己的孩子獲得這些優勢的同時，可能會使原本處於不利地位的孩子變得更加劣勢（Swift, 2003）。故教育平等論主張國家可以採取的政策方向，除了討論如何解決因家長經濟弱勢或忽視孩童教育而導致孩童的學習弱勢，或防止家長基於經濟優勢而對教育資源進行過度的投資之外，甚至要考慮私校的存廢等。¹⁸ 例如 Adam Swift 就主張，某人獲得優秀大學的入學許可，甚至一般大學的入學資格，不應該是由父母是否有能力或意願送他到私立大學而定。因此如何確保教育資源的平等，防止父母的介入扭曲了教育競賽的公平性，便是追求教育平等必須思考的面向。Brighouse 與 Swift 則進一步認為，確保父母親和其子女有機會去發展家庭生活以及親密關係當然是必要的，Brighouse 與 Swift 將這種親密關係所產生的價值視為重要的關係價值（relationship goods），確實應該加以保障，儘管它們可能會影響教育機會平等原則的落實（Brighouse and Swift, 2009b: 59）。但由於父母親的偏愛可能導致教育機會的不公平，因此仍必須對父母親的自由權進行某種程度的限制。舉例而言，基於親子關係的維護，父母親為子女閱讀睡前故事是可以被允許的，即使從嚴格的意義上

18 這裡所謂的私校，指的是相較於公立學校，在入學資格要求上基於某種社會及經濟基礎，而必須付出額外學費的學校。

來說，這仍然可能會導致學童在教育成就上的不平等，特別是相較於無法提供這些教養作為的父母而言（Brighouse and Swift, 2009b: 43）。然而父母親在國家提供每位孩童平等的教育資源之外，又再花費額外的金錢進行子女的教育投資則不應被允許，因為父母提供的教育資源所導致的不平等，會嚴重扭曲競賽的公平性，同時禁止父母親進行私人教育投資，並不會對營造親密的家庭關係帶來任何傷害（Brighouse and Swift, 2008: 447）。倘若社會不容許父母的選擇權構成對他人的歧視與傷害，則社會也不應該容許父母利用自己的社經優勢，而在行使教育選擇權時，導致他人處於相對不利的位置。基於教育作為一種地位商品的立場，國家必須確保教育競賽過程中，每一個競賽者享有資源上的平等，故而設此限制。Swift 認為，父母親在經濟或文化上的優勢，讓進入私校的學生比公立學校學生獲得更好的教育，因此擁有相對的競爭優勢，使他們在教育競賽中輕易地插隊（jump the queue），取得較好的大學許可及工作機會（Swift, 2003: 24）；他們之所以能夠獲取競爭優勢，並不是因為他們的天賦或努力，而是由於他們的家庭背景足以提供豐厚的教育資源。可見私立學校的存在嚴重違反平等原則，因為私校學生的優勢，便是公校學生的損失。另一方面，Swift 也認為那些資質與努力都不足的私校學生，可能因為父母具有財力，並投入豐厚的教育資源，使其得以成功取得入學資格，進而有利於未來的就業，這將嚴重扭曲教育作為分配學童未來獲得大學許可與工作之競賽規則的公平性。簡言之，當英才主義平等觀與家長自主權產生衝突時，除非（一）家庭親密關係的維繫沒有其他的途徑可以達成，（二）這個親密關係的維繫不是一種以孩童未來生涯發展為目標的計畫性行為，則家長的自由權可以優先於英才主義的平等主張，儘管這些家庭親密關係的維持可能導致教育機會的不平等（Brighouse and Swift, 2014: 24-25）。¹⁹

19 除了家長自主權之外，Brighouse 與 Swift 也認為，在某些條件下，關心社會最不利地位者的利益，比起功績原則，更具有優先考慮的急迫性。Brighouse 和 Swift 認為，保障獲益最小者的利益，一方面可以彌補功績平等原則可能帶來的缺失，同時可以協助處理在不同天賦能力者當中進行教育資源的分配，例如在判斷我們應該將教育資源分配給天才，還是給天生失能的族群時，我們必須去問，哪一個政策的決定，對於那些處於社會不利地位的人的利益有所幫助。因此 Brighouse 與 Swift 這個主張較傾向於優先主義（prioritarianism）的立場。參見 Brighouse and Swift, 2014: 18-22。

肆、教育適足論的基本論點

教育適足論主張教育資源的分配應以「適足性」為原則，若要使一個平等的公民能夠在公共領域有所作為，每個人都應獲得最起碼適足層次的教育資源，因此就資源分配的角度而言，重點不在每個學童是否獲得「相等」的教育資源，而是每個學童都應享有「適足」層次的教育資源，確保一個人充分享有在民主社會中作為一個平等公民所需的基本能力，使其能夠在公共領域中以一個平等公民的身分來生活。相較於教育平等論強調教育的工具性價值，教育適足論不著重教育作為一種地位商品的面向，也非關注教育資源的「相對剝奪」，而是強調教育對於追求平等的社會與政治關係的重要性。教育適足論也不將教育視為一種競賽，而是將教育，特別是義務教育，作為培養每一位學童享有基本能力，使其能夠以一個平等公民的身分來生活的主要場域。²⁰ 因此，教育適足論強調教育的主要目的，在於培養學童作為一個民主公民所需的基本技能、知識與秉性，使其得以與他人平等地互動，重點在於如何將所有學童的能力提升（leveling up）至適足的標準之上，而非教育資源是否在孩童之間獲得平等的分配。至於何謂「適足」標準，則有不同的說法，例如 Amy Gutmann 主張，適足門檻的設定，是以一個孩童能夠擁有參與民主過程所需的技能與秉性，得以平等地參與政治生活為準（Gutmann, 1987: 128-139）；James Tooley 主張是一個人可以在職場上獲取並維持工作的能力（Tooley, 1996）；Debra Satz 則主張適足的門檻標準是使一個人獲得可以在公共領域與同儕平等互動的基本能力（Satz, 2007; 2008）。換言之，教育平等論強調如何確保教育資源達致分配的平等，適足論則強調如何透過教育達到社會與政治關係的平等。以下簡述適足論者的基本觀點。²¹

20 羅爾斯採取類似的立場，他認為：「國家在兒童教育問題上，主要是關心他們作為未來公民的角色，以及一些重要的事情，例如他們如何獲得對公共文化的理解能力和對它的制度的參與能力、他們能否在經濟上獨立自主並終生都能成為自強自立的社會成員，以及能否發展他們的政治德性等等。」參見 Rawls, 2001: 157。

21 如上所述，因篇幅有限，以下將主要針對 Elizabeth Anderson 與 Debra Satz 兩位作者的觀點來進行分析。關於其他教育適足論的主張可參見：Gutmann, 1987；Tooley, 1996。

一、關係取向的平等觀 (relational egalitarianism)

所謂關係平等 (relational equality)，強調的不僅在於分配上的平等，而是如何去除所有可能導致人與人互動時不平等的關係。因此平等指涉的是一種平等社會關係的理想。平等主義 (egalitarianism) 主要是在以個人為道德平等主體的基礎上，追求社會的平等關係，以取代社會等級制度。²² 就關係平等論的重要學者 Elizabeth Anderson 來說，平等作為一個**道德理念**，它主張所有人擁有平等的價值，同時還主張人們僅僅因為他們擁有「人」的身分，便具有平等獲得某些東西的資格。作為一個**社會理念**，它主張人類社會必須被視為平等者之間的一種合作性安排，在其中每個人都有著平等的社會地位。作為一種**政治理念**，它主張公民僅僅因為他們公民的身分，而有資格擁有基本的權利與獲得平等的尊重，不因他們身上的任何差異而有所不同。平等主義關注如何追求一個免於壓迫與宰制的平等關係，若僅僅追求某些物質分配上的平等，並不能保證平等關係可以實現。例如在黑白種族隔離的社會中，隔離且平等 (separate but equal) 的政策，或許可以讓不同的種族群體使用同等數量的衛浴設施與公共空間，儘管設施的數量或品質是相等的，卻仍然是不平等，因為他們的分配原則是要去建構某種不平等的關係，並將某些特定的種族鑲嵌在社會的次級地位。

進一步而言，關係平等主義試圖追求的平等社會，在於期待每一個人享有平等的權威 (authority)、尊重 (esteem) 以及身分 (standing)，然而這些都指涉人與人之間互動關係的形式，只有在與他人所在的社會關係之間進行考量才有意義。因此關係平等論反對的是壓迫、與生俱來的社會等級制、階級制度所導致的特權，以及非民主的權力分配等。Elizabeth Anderson 透過分析三種不平等的等級制度，來突顯關係的平等無法單從資源的平等獲得。第一種社會等級制度是支配 (domination) 或命令 (command)，在這些制度中，

22 歷史上平等主義對抗許多形式的社會等級制度，包括奴隸制度、農奴制度、封建制度、寡頭政治、種姓制度，以及階級不平等、種族主義、父權主義、殖民主義，與因性別、殘疾和身體特徵所遭受的污名等等。

位居低劣位置的人往往受到任意的、不受課責的權威所支配，而使其成爲無力者（powerless）。他們必須受制於優勢者的命令，同時在行使各種自由時，必須獲得他們的許可或受到他們的宰制。服從於這樣的社會關係，意謂著不自由的狀態，反之，從壓迫與支配的關係中解放出來，則可獲得自由。第二種社會不平等是尊重的等級制度（hierarchies of esteem），在這個體系之下，位處低劣地位的人常被污名化、屈從於大眾的專斷刻板印象；由於大眾對他們的群體認同，展現出一種羞辱、輕蔑、作噁、恐懼、憎恨的態度，而使得他們容易遭受揶揄、迴避、隔離、歧視、迫害，甚至暴力攻擊。在某些情形下，這些次級團體或許被允許進入主流之中，然而往往必須透過壓抑、隱藏，或是放棄他們被污名化的認同（例如他們的性傾向、宗教、語言、傳統服飾或族群身分的各項特徵），以適應於主流社會之中。第三種社會不平等是身分地位的等級制度（hierarchies of standing），在這一體系之下，那些位居優勢地位之人的利益，被賦予較特殊的權重，同時維護及鞏固他們利益的規範，往往被視爲社會制度運作的正常模式，使得那些具有較高身分地位的人享有較多的權力、優勢、機會或是利益，他們通常具有向他人提出要求的特殊地位，同時對於可能與自己利益相衝突的政策發揮影響力；反之，那些位居低劣地位的人，他們的利益往往容易被忽視或犧牲，此一結果導致他們被邊緣化，同時缺乏優勢者所享有的權力、優勢、機會與利益（Anderson, 2012: 50-57）。

一般而言，支配、聲望與身分地位的等級制度通常是結合在一起的，一個優勢團體經常享有聲望，並對他人具有支配力、享受較多使用資源的機會，同時對決策有特殊的影響力，左右制度的運作以利他們追求利益。反之，被污名化的團體常常受限於低劣的、被支配的等級社會地位，缺少近用（access）資源的機會，且在種種影響他們根本利益的制度運作與政策制定過程中，受到忽略或壓迫。因此關係平等所要解決的問題，不是物質資源或福利分配導致的不平等，而是如何處理優勢者與劣勢者之間的關係（Anderson, 1999: 312）。長期以來，以「平等」爲號召的社會運動，便是將焦點放在對社會平等關係的追求，同時傾向於將資源的平等分配，視爲平等關係的一個條件，或是其可能達致的結果。

從這一角度理解平等，則教育的目的必須基於關係平等的原則來運作，意即確保每一個公民被視為平等的個體，並在一個免於受壓迫、歧視的平等關係中相處，因為若某些成員被排出於競爭的行列之外，不僅會使他們的尊嚴與地位受到傷害，也將使他們成為社會的二等公民。關係平等的理想，就在於確保公民的自由和作為平等公民的種種條件，Anderson 稱之為民主平等 (democratic equality)。因此學校必須提供充分的教育資源，去確保每一個公民享有作為平等公民所應具備的自由條件。所謂平等的公民身分，意謂著不平等的壓制關係 (oppression)，例如附屬地位、屈服於暴力以及邊緣化關係的去除 (Anderson, 2012: 50)。在 Anderson 的民主平等觀中，學校教育必須確保每一位學童擁有成為公民所需具備的基本能力，讓他得以免除剝奪，同時可以在地位平等的基礎之上，與其他人一起營造集體的生活 (Anderson, 1999: 289)。²³ 因此教育的目的可分消極與積極兩個面向，一方面消極地避免任何個人受到不平等關係的壓迫，另一方面積極地培養學童具有平等公民所需的基本能力，並學習與他人平等地一起生活的秉性與能力。

另一位教育適足論者 Debra Satz 則從教育的目的，論證教育適足性的概念應該連結到平等公民資質的概念 (idea of equal citizenship)，Satz 稱之為公民的平等 (civic equality)。對 Satz 而言，教育的本質是讓公民有效地行使政治權利以及其他能夠展現公民身分的種種能力，這在民主社會尤其重要 (Satz, 2007: 636)，因為教育是培養良好公民的重要基礎，是一個人政治共同體中，享有自由且平等的公民資格的必要條件，同時也是一個人有效行使政治權利的基本條件。²⁴ 學校系統扮演的角色，即是透過國家的資源，培養一個民主公民所應具有的基本能力與技能。因此對 Satz 而言，民主社會中的教育適足性有幾個必要條件：(-)行使基本權利所需的知識與能力：讓每個公民有

23 此處所謂的能力 (capability)，Anderson 採用 Amartya Sen 的能力途徑，是指一個人可能實現的各種功能性活動組合的實質自由，意即反映了人們能夠選擇何種生活類型的自由，也就是一個人實際「能夠做什麼」或「成為什麼」(being or doing)。關於 Amartya Sen 的能力途徑，可參考 Sen, 1992; 1999。

24 正如 *Brown v. Board of Education* 的判決所強調：「義務教育法和教育上的鉅額支出這二者都表明，我們認識到教育對我們民主社會的重要性。……教育是良好公民品德的真正基礎。」(Supreme Court of the United States, 1954)

足夠的知識和能力，行使個人基本權利與自由（言論與表意自由、投票、參與政治、服公職等）。(二)集體合作的能力：必須考慮到所有學童成員的技能與知識的整體分配。例如一個陪審團能否成功運作，以及個別陪審員能否勝任陪審團的工作，不僅取決於個人的能力，同時也部分取決於其他成員的能力；所有的成員不僅應該知道一些基本概念（合理懷疑、無罪推定與比例原則等），同時還需具備在集體審議過程中如何思辨、論證的能力。(三)互動整合的能力：平等的社會不只是獨立個體的總和，還包含人們之間的合作與關係，因此有些能力必須透過與不同身分背景的同學互動才能養成。(四)平等尊嚴的互動關係：必須保證教育機會與資源弱勢的學童，其自尊不會在相對弱勢的情形下受到傷害（Satz, 2007: 637-638）。

二、教育資源充分主義（sufficientarian）

對適足論而言，教育資源的分配原則不在於平等的分配，每一個人獲得平等的教育資源，對其而言未必是適足或充分的，因此在確保公民之間維持符合正義的關係上，它追求的是一種關係平等主義，而在有關教育資源及機會的分配議題上，它則是採取充分主義（sufficientarian）的立場（Anderson, 2007: 615; Satz, 2007; 2008）。²⁵Anderson 與 Satz 採取的論證策略有所不同，前者主要是從菁英應該具備的條件與能力，以及如何培育菁英的角度，後者則從培養未來公民所需的能力來進行論證。首先，Anderson 認為，一個民主社群如何培養菁英是一個重要的議題。作為菁英，²⁶在社會上享有其職位帶來的許多特權與機會，由於這些特權與機會對造福社會大眾有幫助，因此菁英在各自部門應該憑藉其特權，提升社會上所有人的福祉，當然也包括最弱

25 所謂充分，強調的是滿足某種要求或達到某種標準，也就是說，一個人不會（或不能合理地）認定什麼東西（如果存在）帶來他生活上的不滿或痛苦，是因為他擁有的資源太少所致。可以參考 Frankfurt, 1987。充分主義的基本信條強調，讓所有人生活在某一個門檻之上，在道德上是有價值的，即使門檻該如何界定可能有歧見。對他們來說，讓某些人生活在門檻之下是錯誤的，因為一個人生活在門檻之下，就等於生活在剝奪與支配之中，故而構成不正義。關於充分主義的分析及其批判，可參考 Casal, 2007。

26 所謂菁英，Anderson 將其定義為「那些位處領導與擔負重要責任位置的人」（Anderson, 2007: 599）。

勢的人 (Anderson, 2007: 596)，而要達致這個目標，有賴於菁英能夠有效地回應與關心所有階層人民生活的利益。換言之，她認為一個民主社會的菁英，必須能夠有效地服務整個社會，而非僅是成就個人，故菁英的資格條件，便不僅是從學業成績優越來認定而已，還要求具有某些基本能力，使其得以有效回應人民的利益與提供有效的服務。

一個民主菁英欲服務人群 (尤其是弱勢者)，Anderson 認為至少必須具備四種能力：(一)意識到社會所有部門的利益與問題；(二)有效地提供這些利益所需要的服務；(三)了解發展這些利益的技術知識；(四)能夠與各部門進行有效互動 (Anderson, 2007: 596)。因此一個民主社會的教育體系必須以培養這四種能力作為菁英養成的重點，同時必須確保受菁英教育的學生能夠展現這些能力。然而如何才能培育具備這些能力的菁英？Anderson 認為，菁英的成員必須來自社會的所有部門，包括那些處於最弱勢地位的人，這些不同背景的菁英，必須一起被教育，使他們可以發展團體之間「恭敬互動的能力」(respectful interaction)。在她看來，只有與各行各業的人，特別是遭遇弱勢處境的人，有實際互動接觸的經驗，每個人才能真正地相互理解，也才能真正對於社會底層弱勢者的具體利益與生活困境，有充分的認識與高度的敏感。換句話說，民主社會的菁英必須是一個可以整合並跨越社會種種不平等與區分界線的群體。

對 Anderson 而言，不同出身背景的孩子必須一起被教育，因為在學校場域中所進行的社會整合 (social integration)，不僅能夠讓未來的菁英們擁有做出良好決策所需的知識 (不僅是書本上的知識，也包括來自常民生活所累積的處境知識 (situated knowledge))，同時也讓弱勢者有機會成為菁英的一分子。出身於弱勢家庭的人，更能夠體會弱勢家庭的處境，如果未來成為菁英，也較能夠從他們具體的生命經驗中，設想出較符合弱勢家庭需要的政策。假定菁英的能力培養與訓練必須符合上述條件，則自學童年少的時候，特別是義務教育的階段就必須提供這樣的教育機會，使他們將來有機會接受高等教育，並得以加入菁英的行列。因此，(一)在義務教育的階段，任何一個具有潛力與興趣的學生，必須享有進入初級或中級教育體系的機會，使其充分具有進入大學，甚至研究所就讀的資格與能力；(二)高中階段應享有充足的

學院預備課程的教育機會與資源；(三)修正入學政策，例如實施積極行動方案 (affirmative action)，使得社會弱勢家庭出身的學童也能獲得菁英教育的機會，以及擁有成爲菁英的有效管道。Anderson 認爲，假如透過教育制度進行的社會整合可以產生符合資格的菁英，則教育資源分配所導致的結果將對所有人有利，社會弱勢者就沒有立場因爲其他人投入比較多的教育資源而有所抱怨 (Anderson, 2007: 622)。

Satz 則從培養未來公民所需的能力，強調適足教育資源的必要性。Satz 認爲一個平等社會中的公民，除了個人的基本技術能力之外，還需要具備與他人合作以及在公共領域進行決策的能力。由於某些能力是透過團體互動培養的，因此必須透過不同群體身分的個人之間的互動才能養成。然而一個人的養成教育若完全與其他階級或種族隔離，或者將弱勢與優勢學生隔離教學，不讓學生藉由跨階級、跨文化、跨階層的互動而彼此理解，將會使學生缺乏相關的知識與視野，同時破壞了民主社會強調每一個人都是平等個體的理想。Satz 呼應 Anderson 的主張，認爲一個社會的領導人若僅僅來自特定的社會群體，則這樣的菁英將會缺乏體認與表達其他不同社會成員利益的能力，因此教育體系若有系統地排除窮人家庭的學生與富人家庭的學生擁有相同的學習機會，則不能夠成爲適足的教育。

就教育適足論的角度，教育資源分配的重點，不在於每個人是否獲得平等的資源，而是如何讓教育有助於達致平等社會的目標。不同於教育平等論著重教育的地位商品的工具性價值，適足論強調教育價值與民主公民資質的關係，亦即強調培養每一位學童獲得作爲公民所需的資質對一個民主平等社會的重要性；這些公民所需的資質，不同於市場競爭所需的技能，並不是地位商品性質的，也無需與他人比較，而是每一個學生都應該獲得的基本能力。只要確保每一個人獲得基本門檻的適足資源，得以培養其作爲公民應有的能力，並確保其在公共領域中能夠以一個平等的公民身分來行事，在社會平等的關係中與他人互動及競爭，讓每一個人活得有尊嚴，則超越門檻之上的不平等，例如父母親對子女花費門檻之上的額外教育投資，並不會構成不正義。

從適足論的主張看來，他們先試圖描繪出一個理想的社會藍圖，這個理想的藍圖是確保每一個民主的平等公民有機會與他人平等地互動，共同經營

一個平等的社會，再根據這個藍圖去建構教育，使其發揮應有的功能，來成就此一理想。換言之，教育是用來達成社會正義的手段之一。對 Satz 來說，適足論的優點，在於它不僅限於關注資源或金錢如何平等的分配，且重視教育制度如何進行平等的安排，因為適足論重視教育成就的本質（不限於資金和機會），它甚至有助於將階級與種族議題整合至教育體系的安排之中，而階級和種族的整合，不僅有助於改善弱勢學童的表現，同時也是構成平等公民的基本條件（Satz, 2007: 626）。將弱勢與優勢學生進行隔離教學的措施，不但可能在學生身上強化了父母親的階級地位，同時也破壞了民主社會中，尊重與保障每一個人都是平等個體的理想。Satz 列出五種初級及中級教育（K-12 的範圍）應該如何分配的標準：（一）確保社會成員需求的最低教育：學校必須提供技能，使個人可以進行政治上的種種作為（例如投票、參加遊行或陪審團等），以及維持就業與過有尊嚴的生活。（二）保障公平的教育和就業位置機會的最低水平：任何確保成為菁英的種種機會不平等，必須受到適足性標準的限制，運作的標準必須基於這些不平等是否會影響平等公民資質獲得最低條件的滿足而定。（三）確保領導技能散布於各社會團體：領導人的組成必須跨越不同的社會團體。（四）發展在多元社會中合作互動需要的能力：必須確保每一個人擁有與他人一個分殊差異的社會進行合作的能力，因為教育適足論和平等公民權的概念緊緊相連，教育體系若完全將窮人或少數族群從富人或中產階級中加以隔離，則無法達致適足論的主張。（五）避免透過教育拉低天賦和能力的發展：教育不僅是個地位商品，同時也具有內在的價值，不能因為追求資源的平等而導致個人天賦與能力發展的整體水平下降，因此除非這麼做可以讓弱勢者獲得的資源跨越適足的門檻，否則任何降低優勢者教育願景水平的政策都不應該被允許（Satz, 2007: 647-648）。

伍、兩種途徑的比較：理據、政策及其困難

從上述對兩種教育正義觀的分析中，可以看到三種重要的差異：（一）在教育目的與教育政策背後所要追求的價值之間的差異，亦即著重教育的地位商品價值還是強調教育對於追求平等社會的重要性；（二）關於教育資源應該如何

分配的差異，亦即強調絕對適足門檻標準還是相對的比較標準；(三)教育內容所要追求的價值與其他重要社會價值發生衝突時應該如何取捨的差異，例如是否應該對家長的偏愛進行限制的爭議。根據教育平等論，教育是成就個人獲取其他社會價值或目標的重要手段，同時與個人的社會成就指標之間具有高度相關性，因此平等分配教育資源才構成正義，教育成就的不平等是可以被允許的——只有在不平等是來自於個人的天賦與努力所營造的結果；亦即，不平等的結果必須來自於公平的競爭程序，而為了維持競爭的公平性，在特定條件下，必須對家長的偏愛進行某種程度的限制。反之，教育適足論則強調教育對於追求平等的社會與政治關係的重要性，重視教育的非地位商品性質（non-positional aspects of education），強調菁英培育以及公民資質對於民主社會發展的重要性，因此國家應該提供讓每一位學童能夠有效參與民主社會所需的知識、情意與技能，這是每一位學童都應該獲得的，而非取決於與他人之間的競爭或比較。只要確保每一個人獲得基本門檻的適足資源，得以培養其作為公民應有的能力，父母親對子女花費門檻之上的額外教育投資，並不會構成不正義。

此外，兩個途徑的分配標準是不同的。根據教育平等論，假定我們要問某人在教育資源分配的過程中是否被平等對待，則我們必須進行比較性的評估，例如 A 是否具有與 B 一樣多的資源？或者在何種資源分配之下，情境 A 的後果等於情境 B 的後果？或者為什麼有些社區的教育資源會比較多？因此教育平等論的判準必然是涉及比較意義（comparative）的。然而對教育適足論者而言，由於教育的目的在確保每個學生享有適足的教育資源以成為一個有能力的公民，我們要問的是哪一個階段的教育資源對於達成某種教育成就是充分的？故適足論的標準是非比較的（non-comparative）（Reich, 2013: 58）。當我們去問一個人是否具有足夠資源，我們無須進行比較，僅需建構一個適足的門檻作為絕對的標準，並依此來分配資源（Reich, 2013: 48）。²⁷基於這兩種主張所進行的政策推演，教育平等論者檢視的方向可能包括：(一)各級學校與學生享有的教育資源是否平等？(二)家庭對於子女的教育投資是否

27 本文認為這個區分方式是有疑義的，見下一節的分析。

構成資源的不平等？(三)如何矯正低收入戶家庭子女的教育資源，使其教育成就不受社會階層因素影響？而教育適足論者檢視的角度則可能包括：(一)設定適足標準，也就是每個學校或學區都必須達成的每位學生支出的標準。(二)檢視大學教育入學之前的教育體系，哪些因素有助於社會整合的達成？是否有學校以階級、種族或社經條件作為拒絕招生的理由？(三)修正入學政策，例如實施積極行動方案，以矯正階級複製對於菁英養成所帶來的負面影響。

透過上述的比較分析，我們對於兩派主張的基本理據以及政策方向有了一個初步的圖像，以下本文將指出，不論是平等論或適足論，在教育目的以及教育資源分配的證成上，皆遭遇許多理論的難題。

一、對英才主義平等觀的質疑

教育平等論者主張，一個人教育成就的願景，應當取決於個人的「天賦」與「努力」，個人的社會背景不應該具有任何影響。因此國家必須確保在「教育競賽」的過程中，每一個人享有平等的教育機會與資源，不論其種族、性別與階級，並對那些「天賦」與「努力」都相當，但因為家庭社會經濟背景，而導致教育上處於劣勢的孩童，採取補償式措施，藉由提供更多的教育資源，矯正他們的處境。然而不論是以「天賦」還是「努力」作為資源分配的判準，都是有疑義的。首先，何謂天賦？是先天的天賦（*inborn talents*）或後天的天賦（*developed talents*）？如果教育平等論指的是先天的天賦，則將面臨一個質疑：倘若將社會階級因素視為教育資源平等分配過程中，任意、獨斷的偶然性因素，而不應影響一個人的教育機會與成就的話，則天賦同樣也是任意、獨斷的偶然性因素；如果教育平等論指的是後天的天賦，則又面臨另一個質疑：不論生長在何處，孩童天賦的發展，往往受到父母親的階級背景（文化資本或經濟資本）、生長的家庭環境、住所的鄰居以及其他與階級相關因素的影響。一個擁有某種先天天賦的孩童，很可能在學齡前期就獲得肯定，因此有比較多的機會或意願持續努力。例如一個具有文學天賦的孩童，由於父母親的關注與刻意栽培，在閱讀的過程中獲得較多鼓勵而很早就體認成功的經驗，比起較沒文學天賦的孩童，前者或許會因獲得較多肯定，引發更強烈的學習動機，進而導致他們進入不同的發展途徑；這樣的發展遠

非孩童所能控制。除了天賦以外，個人是否能夠且願意「努力」求學，往往也受制於種種的外在因素，例如慣習 (*habitus*)、家長的社會與文化資本、孩童的適應性偏好 (*adaptive preferences*) 等等。²⁸ 此外，正如 Satz 所言，「功績」標準本身是內生於 (*endogenous*) 競賽規則的，此一標準必然對那些資質相對比較差、或是受後天環境制約而無法努力的學生，產生不利的影響，因此它也就必然無法提供資質相對比較差，或是比較沒有選擇的學生充分的教育資源 (Anderson, 2004: 103; Satz, 2007: 630)。舉例而言，假如我們選擇投入較少的教育資源培養進階數學能力，相較於投入大量資源提升一般數學能力的方式，則我們的選擇將可能影響整體學生的數學能力水平；假如教師對班上的後段班學生投入比前段班學生更多的心力，同樣也會影響班上學生能力的整體發展。因此不同的分配標準，將會造成不同的功績水平，進而影響誰能成為競爭中的佼佼者。「功績」本身無法告訴我們誰應該成為優勝者，而是「誰」基於「何種」規則選擇了「哪些」功績標準，決定誰將成為優勝者。此外，我們現在訂定的入學標準與工作條件，其實都是後天發展的天賦與技能，因此我們重視的是申請者目前所擁有的資格，而這些功績標準所考核的能力，都是後天發展的資質與能力，並非與生俱來的。²⁹ 另一方面，在義務教育的階段，一個老師必須盡力教導所有的孩童獲得基本的學識與能力，既包括那些天賦異稟與努力向上的孩童，也包括天資較差或學習動機弱的懶惰孩童 (Walzer, 1983: 203)。這些教育的成果是個人追求未來教育機會的前提，但這些能力的獲得與否無法取決於孩童的選擇。因此學校教育中，培養這些能力的要求無須來自於每一位孩童自己的選擇，必須以確保所有人

28 舉例而言，倘若父母親是人生勝利組，生活壓力小，可以展現因「努力」而成功的典範；反之，父母親長期處在壓力之下，同時他們的努力沒有被看見或彰顯，可能也會對孩童產生影響。因此父母親的階級屬性，透過日常生活實踐，可能會影響孩童努力的程度。

29 例如羅爾斯便主張：「各式各樣的自然天賦（諸如天生的智力和自然能力）並不是帶有不變能量的固定的自然資產。它們只是一些潛能，不能脫離社會條件而自動地實現出來……。培養和訓練過的能力永遠是一種選擇的結果，在有可能實現的範圍廣闊的可能性中所進行的很小的選擇。影響它們實現出來的東西之中，包括了社會對鼓勵和支持所持的態度，以及影響它們早期訓練和使用的制度。不僅我們的自我觀、我們的目標和抱負，而且還有我們已實現的能力和才能，這些都反映出我們個人的歷史、機會、社會地位以及幸運和不幸所產生的影響。」參見 Rawls, 2001: 57。

得以獲取這些基本能力作為教育成就的目標；功績原則（天賦加努力）在此並非教育資源應該如何分配的重要判準。對一位教育現場的老師而言，我們無法告訴一位學童，因為他的天資稟賦不夠，或是因為他的努力不夠，導致非常糟的教育成果，而主張他必須為他的選擇所帶來的結果負責，特別是對那些在功績原則運作之下的教育競賽過程中，意外失敗或甚至注定失敗的學童而言，這將造成進一步的標籤化，使他們被視為社會當中一群資質不夠或不努力的失敗者，而成功者不僅吹捧自己的成就，同時可以宣稱自己是比較有價值的一群人。因此教育平等論者是基於一種狹隘的功績主義，在這個思維之下，只強調教育與社會成就是以個人學業成績作為功績的標準，不過是將昔日的貴族統治（aristocracy）換成新的英才統治（meritocracy）。³⁰ 由於「天生」稟賦的性質與社會階級和出身背景一樣，都是任意、獨斷的偶然性因素，我們無法宣稱僅僅因為個人的「天生」資質，就比他人更具有資格去獲得較優勢的社會地位；而在「後天」天賦的發展無法擺脫父母親的社會階級與出身背景的影響之下，依據教育平等論的主張，我們事實上也無法宣稱因為個人後天發展的稟賦，而比他人更有資格去獲得優勢的社會地位。

二、如何解決平等價值與其他價值之間的衝突？

為了追求教育平等的落實，教育平等論主張家長自主權必須受到限制，因為經驗證據一再證明，不平等的教育成果，來自於校園之外的許多因素，特別是家庭因素的影響；因此國家一方面對那些被父母長期忽略的孩童提供協助，另一方面也要對那些投入過多教育資源的父母進行限制，以維持競賽的公平性。然而正如前文所言，家長的社會階級背景、教育程度、收入與財富、人格特質、宗教信仰、管教方式、健康狀態等等，無一不對孩童的發展產生重要的影響，即使孩童的天賦與努力，也都受制於家庭因素。因此我們不可能確保不同家庭環境的孩童之潛能，能夠在不受家庭因素影響的情況下，獲得平等的發展。儘管教育平等論體認到這一點，並強調除非在(一)家庭親密關係的維繫沒有其他途徑可以達成，(二)這個親密關係的維繫不是一種以

30 關於功績原則的批判，另可參考 Young, 1958 以及 Young, 1990: chap. 7。

孩童未來生涯發展為目標的計畫性行為的前提下，家長的自由權方可優先於英才主義的平等觀；然而基於上述理由，這種限制既不合理，要滿足這兩個條件也確實相當困難。另一方面，如同適足論所言，為了確保教育平等而限制家長對教育資源的投資，不僅對那些有心投資教育資源、但沒有時間全力關注孩童教育的「雙職工家庭」(dual-career families)的父母造成極大的限制，禁止額外教育投資也可能導致教育品質被拉至水平之下(leveling down)的危險，降低有資源的人投入更多人力資本，以創造社會整體福祉的意願(Satz, 2007: 633-634)。此外，就適足論的觀點，只有當父母親的教育選擇權行使構成對他人的傷害，例如基於種族歧視或族群偏見等建立菁英學校，因為嚴重違反民主平等或公民平等原則，而必須受到國家的干預之外，無須限制父母因偏愛子女所進行的教育投資，甚至是私立學校的存在。換言之，只有當私校的存在構成歧視或是壓迫等事實，才有限制它的理由。倘若私立學校的教育是採取種族隔離或族群偏見的方式，則公共資源不應該補助這些造成社會隔離，並嚴重影響民主文化建立的學校。本文同意適足論的觀點，因為社會隔離不僅僅破壞民主社會的運作，同時也將導致群體之間的不平等，並孤立了弱勢團體的社會網絡。因此國家要做的不是以資源分配不公平為理由，取消私立學校，而是當私立學校採取任何形式的隔離政策時，國家必須有效地干預，但是不應該藉由廢除私校制度，干涉父母親的選擇自由。

三、對門檻之上資源投入的爭議

教育適足論認為教育的目的在培養平等的公民，使其能夠有效地參與社會及政治生活，確保公民之間存在平等的互動關係。而創造與維持這樣的平等關係，需要培養包容、相互尊重與合作的態度，以及其他唯有透過與他人集體行動才能獲得的種種技能。因此，教育資源的分配原則不在於「平等」，而在於「適足」。然對教育平等論而言，教育的目的不僅是培養公民，義務教育也並非只是公民教育(civic education)，因為教育與個人未來的私人報酬之間具有高度相關性，故家長不會將教育視為只是獲得公民所需的基本能力與技能的途徑，而是將它視為進入勞動市場與取得優渥薪資的必要條件。教育平等論者認為，適足論者忽略了教育作為一種地位商品，它的價值取決於其

他關係人的教育成就，只有當一個人比其他人有更好的教育成就時，他才真正擁有可以在就業市場上競爭的能力，因此任何教育的不平等，都很可能會導致弱勢者在激烈的教育競賽中，處於不利的地位。僅僅設定某種適足的教育標準，而不考慮門檻之上的不平等，將會提供新的誘因，促使有錢的父母親利用更多的私人投資來維持或增加孩子的地位優勢，避免孩子在未來的競爭市場上失去優勢。而父母親或國家的額外投資（超出適足標準之上），很可能會改變競爭的條件，而導致不公平（Koski and Reich, 2007: 605; 613）。只要教育具有地位商品的性質，並提供個人相對競爭優勢，則任何教育資源的分配都不可能忽視在適足門檻之上的資源所造成的公平競爭的問題（Brighthouse and Swift, 2006a: 483; Giesinger, 2011: 41），特別是當那些獲得門檻之上資源的學生透過額外資源的投入，藉以維護其競爭優勢時，將嚴重扭曲競爭的公平性。國家若不介入這種競爭公平性的扭曲，將導致一個負面的結果，人們會認為國家重視或偏袒某些特定社會階層的生活，而使某些人被視為二等公民。適足論者 Anderson 認為，透過菁英的遴選與養成的過程，提高弱勢學童成為菁英的機會，讓弱勢者有機會成為菁英的一分子，並使弱勢家庭的背景成為菁英的資格條件之一，可削減優勢家庭因經濟優勢而投入額外資源的意願，有效降低教育的地位商品性質（Anderson, 2007: 597）。學校場域所進行的社會整合，讓不同出身背景的孩童必須一起被教育，並培養菁英具有關懷弱勢處境的視野與能力，確實是學校教育中應該著重的面向，然而達成社會整合的目標，並不代表未來的菁英位置可以充分反映不同群體的代表性，換句話說，獲得充足的教育資源，不代表這些弱勢者未來可以成為菁英，獲得重要的權勢與地位。此外，學校教育除了培育具有關懷弱勢視野的菁英之外，也需培育不同專業技術領域的菁英，只要這些專業的培育及養成仍是學校教育所需提供的教育內容，教育的地位商品性質就不可能消除，父母親利用經濟優勢所進行的額外教育投資，就不可能停止。因此這個方法或許可以降低優勢家庭投入額外資源的意願，但不可能完全消除。換言之，**門檻之上資源的不平等，仍可能構成不正義**。教育適足論必須考量父母親對其子女花費門檻之上的額外教育投資可能帶來的影響，並限制在門檻之上的輸入（input）與產出（output）的不平等，否則將構成教育不正義。

陸、民主適足論：一個初步的探索

從上述的分析可知，儘管兩種教育正義觀對於教育資源的分配，各自提出重要的洞察，但也分別遭遇許多理論的難題。一方面，教育平等論強調教育的地位商品性質，因此重視公平競爭的重要性，而英才主義平等觀存在理論上的難題，並不適合作為義務教育的資源分配標準；此外，為了追求教育資源的平等分配而對家長偏愛所做的限制，可能降低擁有資源的人投入更多人力資本，以創造社會整體福祉的意願。另一方面，教育適足論強調教育的非地位商品性質，強調適足門檻絕對標準的存在，並認為門檻之上的資源不平等並不構成不正義，然而卻忽略門檻之上的不平等可能導致某些學童成為二等公民的疑慮，違背教育適足論的理想。

本文認為，一個完整的教育正義論，必須解決上述理論的難題，這並非單一套分配標準可以做到的。教育資源應該如何分配？必須先回答「為什麼要分配」，才能回答「分配什麼」的問題，亦即必須回到教育本質的討論之上。教育平等論著重教育的工具價值，學校應該教什麼知識與技能，取決於社會或勞動市場所重視的能力，因此教育資源的分配取決於它的地位性質以及它與個人社會成就的關聯。然而這種教育目標的主張是片面的。若教育的目標完全取決於它的地位商品性質，以及它與社會或勞動市場競爭之間的關係，教育（*Bildung*）的本質將嚴重被忽視，不止是訓練（*Ausbildung*）而已，教育的內在價值也同時被忽視，無法透過其他方式（金錢或其他物質資源）加以補償。³¹ 反之，適足論強調教育的非地位商品性質，主張國家應該提供每一位學童能夠有效參與民主社會所需的知識、情意與技能，這是每一個學童「應得」的，而非個人公平競爭下所獲取的「報酬」。然而適足論無法否定地位商品性質對於一個人追求其他價值的重要性，因此無法迴避公平競爭

31 正如 Richard S. Peters (1967) 所言，訓練（*Ausbildung*）是指對於時限特定任務或工作所需的專業技術的發展；反之，教育（*Bildung*）則強調學習的非工具性價值，強調教育有其自身的價值而不取決於它是否能成就其他目的。

的問題所帶來的質疑，畢竟富有家庭具有門檻之上的資源，必然可以投入更多以保障自己孩子的競爭優勢，導致競爭無法確保公平。因此，兩派主張都必須進行修正：平等論必須調整以教育工具性價值為基礎的資源分配標準；適足論無法避免門檻之上的不平等所帶來的傷害，因此必須考量門檻之上資源分配的平等。

為解決上述的問題，本文提出民主適足論（democratic adequacy）的主張。本文認為，一方面以一個適足的民主門檻作為分配的最低標準，可以解決英才主義平等觀所遭遇的困境；另一方面，在滿足民主門檻的標準之外，我們必須同時檢視門檻之上的資源投入是否構成不平等。

一、適足民主門檻的必要性

本文認同教育適足論的說法，強調教育的主要目的在培養平等的民主公民，使其能夠有效地參與社會及政治生活，確保公民之間存在平等的互動關係。因此民主適足論所要追求的，不僅在於每個人是否獲得平等的資源，而是去思考如何讓教育有助於達致平等社會的目標。義務教育階段的目標之一，在於培養學童作為一個民主公民所需的知識、基本技能與秉性，且學校系統應該提供「適足」的基本學校設施，使學童得以成為一個有資格參與公共事務的公民，並使其足以在學術或是就業環境中與他人競爭。至於「適足」的標準，可藉由建立門檻標準來加以確定。

從上述分析可知，嚴格的英才主義平等觀，不論在理論上或是在實務操作上，都有其困難。教育平等論僅僅強調教育的工具性價值，重視教育資源的「相對剝奪」，並未預設任何的門檻；由於教育資源的分配，可能面臨教育競賽無底洞（bottomless pit）的惡性循環，或教育品質被硬拉至水平之下的困境，因此適足的門檻有其必要性。所謂無底洞的惡性循環，具體而言便是：假定某種教育資源的分配可以提升弱勢孩童的教育成就，儘管這種介入方式可以促進教育平等，但弱勢孩童教育成就的提升，卻可能造成他人的威脅；如此一來，優勢家庭為了維持子女的競爭優勢，就必須加碼教育的投資，來增加子女的教育成就，以維持其競爭優勢，這時若要再提升弱勢孩童的教育成就，便又需對其進行額外的教育投資，於是陷入無止盡的教育競賽之中。

另一方面，爲了禁止家長利用自己的社經優勢，使他人處於相對不利的位置，對每一個競賽者享有資源上的平等所做的限制，可能導致教育品質被拉至水平之下的危險。因此設定一個最低教育成就的門檻作爲標準，可以減緩無底洞的教育競賽及拉低水平的問題，倘若未能達到標準，也可以檢視無法達致門檻的原因。藉由此一標準，讓國家政策決定者必須確保提供每位孩童一定的教育水平，而不僅是確保其獲得平等（一樣多或一樣少）的資源。另一方面，奠基於公民資質養成的適足標準，可以解釋爲什麼某些群體所遭遇的不平等需要得到更多的重視（例如那些最弱勢孩童所遭遇的不平等），因此一個弱勢孩童掉入門檻之下所遭遇的不平等，和獲得門檻之上的富裕與極端富裕的孩童之間的不平等，不會被賦予同等的對待；換言之，適足論優先關心的不平等對象，是社會當中那些低於適足門檻的最弱勢孩童。儘管相對於其他公共投資，國家究竟應該投入多少教育資源可能存在爭議，但適足標準至少提供了一個得以規範富裕與貧窮孩童之間不平等的範圍，因此奠基於公民資質養成的適足門檻，是一個「更具理想性」的主張。適足民主門檻所欲達致的教育成果，在於培養民主的公民以及創造平等的社會關係，因此學校教育的目標，不僅是培養學生擁有競逐社會地位與成就所需的知識與能力而已。所有的學童除了應當獲得基本的知識與技能之外，還必須具備參與民主社會所需的能力，特別是對公共議題批判性反思的能力；而對自己的未來計畫做出合理以及知情的決定，也是學校教育的核心目的。³² 這些能力包括能夠有效的聽、說、讀、寫，充足的科學、數理與歷史知識，以及理解與處理當代民主社會的重要爭議議題。這些能力既不是只有少數人才能擁有的，也不是透過競爭而來的，而是每個人都應該具備的。³³ 另一方面，民主教育不僅重視應該如何提供孩童平等的教育機會，也強調階級與種族之社會整合

32 例如在美國 *Campaign for Fiscal Equity et al. v. State of New York et al.* 719 N.Y.S.2d 475 (Supreme Court of New York, 2001) 的判決當中，即指出紐約州憲法所要培育的公民，不僅要有最基本的就業能力，更要有永續發展的就業力；不能只是會投票或當陪審員而已，而必須是有能力及知識、有所作爲的公民。

33 例如 *Brown v. Board of Education* 指出：「倘若一個孩子失去了受教育的機會，人們就很難有什麼理由指望他在生活中取得成功。這樣一種受教育的機會，國家保證提供的機會，應該成爲人人均能按平等條件獲得的權利。」(Supreme Court of the United States, 1954)

的必要性。學校作為社會化的場域，學生可以學習如何看待自己以及與他人平等相處；學校場域所傳遞的訊息，若具有隱藏性的貶抑，強化具有某些特質的學童比其他學童較為次等的印象，則在校園中的接觸過程，將會影響一個學童對自由與平等公民觀念的認知。透過集體學習的過程，學校教育可以打破團體之間的刻板印象，同時鼓勵不同社會群體之間的知識傳遞、尊重與相互理解，藉以培養平等的公民，而這些教育成果必須在團體互動的層次上才有可能獲得，無法僅由個人的教育資源或機會的平等分配來獲得。教育平等論認為適足論的門檻是非比較性的絕對標準，然而適足的民主門檻也可以依據整體教育目標的設定去進行調整，成為動態的、具彈性的比較標準。首先，以培養一位平等的公民具備所需的基本能力為目標，如何才能算是達致這個目標的適足門檻、需要運用多少的教育資源才算充分，往往也必須視其他人擁有多少資源而定（Satz, 2008: 434），因為若一個人擁有比其他人多的資源，則其他人究竟需要多少資源才足夠，也往往會受到影響。另一方面，今日視為補充性而非必要的能力，來日可能成為必要的能力，因此在設定希望達到的成就水準時，藉由參考與比較辦學績效良好、財政狀況優良的學校所提出來的規畫及設定的成果目標，亦可檢視目前設定的標準是否充分，換言之，民主門檻也是比較性的、動態的標準。

綜上所述，強調適足的民主門檻的存在有幾項優點：(一)教育後果取向 (outcome-based)：透過民主門檻標準，設定某些教育成就的內容是學生作為一個未來公民所需要的基本能力，則可以認知到學生之間不同的能力水平，以及為了提升能力水平，使其達致門檻標準，某些學生比其他學生需要更多的資源。(二)民主門檻的標準可以減緩無底洞的教育競賽或是拉低水平的風險：透過學校教育系統，國家無須保證每一位孩童獲得平等的教育成果，而應保證其獲得適足的教育成果，因此沒有必要提供弱勢學生和優異學生一樣的教育資源，也沒有必要與優勢家庭進行無謂的資源競賽，或為了追求教育資源的平等，而導致將教育品質拉至水平之下的危險。

二、門檻以上的資源必須平等分配

適足論主張，只要確保每一個人獲得基本門檻的適足資源，得以培養其

作為公民應有的能力，並確保其在公共領域中能夠以一個平等的公民身分行事，在社會平等的關係中與他人互動及競爭，每一個人都活得有尊嚴，則超越門檻之上的不平等，例如父母親對子女花費門檻之上的額外教育投資，並不會構成不正義。適足論進一步認為，基於教育的非商品性質，國家應該提供每一位學童能夠有效參與民主社會所需的知識、情意與技能，因此學校教育所教授的知識與技能並不取決於它與市場競爭的關聯性，適足門檻所要保障的能力既不是只有少數人才能擁有的，也不是透過競爭而來的，而是每個人都應該擁有的能力。倘若以追求平等的社會與政治關係的重要性為教育的目標，來設計學校教育的課程內容，不僅可以降低因強調教育的地位商品性質而嚴格要求公平競爭的必要性，使所有學童都能獲得門檻標準所保障的能力，也對民主社會的健全發展更加有利。因此，除非家長的自主權構成對他人的傷害，例如基於種族或性別歧視或族群偏見等所建立的菁英學校，嚴重違反民主平等或公民平等原則，必須受到國家的干預之外，公權力不能以追求資源平等為理由對其進行干預，而造成個人天賦與能力發展的整體水平下降。

然而如上述所言，教育除了有助於建立平等的社會與政治關係之外，仍需考量其工具性價值，無法否定教育的地位商品性質與個人追求其他價值之間的關聯性。僅僅設定某種適足的教育標準，而不考慮門檻之上的不平等，將會提供新的誘因，促使有錢的父母親，藉由更多的私人投資來維持或增加自己孩子的地位優勢，避免孩子在未來的競爭市場上失去優勢。父母親或國家的額外投資（超出適足標準之上），很可能會改變競爭的條件，而導致不公平，因此適足論必須體認門檻之上的不平等對於追求關係平等所帶來的傷害。即使每個孩童都獲得適足的資源，但門檻之上的資源分配若導致社會的領導人僅來自特定群體，同時造成某些成員被排出於競爭的行列之外，抑或妨礙他們獲取權力或優勢，使他們成為社會的二等公民，則此現象就違反適足論的基本主張，且這樣的標準也不符合適足的標準，必須進行介入與調整。正如 Gutmann 所言，資源分配的標準，只有在它並未剝奪其他孩童有效參與民主過程的能力的基礎上，才可以被證成（Gutmann, 1987: 138）。因此不論是 Elizabeth Anderson 的民主平等觀或是 Debra Satz 的公民平等觀，都必

須關注門檻之上的不平等，一旦這些不平等可能影響公民的平等地位，導致某一階級或群體的學童教育成就明顯落後於其他群體時，即必須進行介入與調整。我們可以一方面提供每一個孩童作為一個平等公民所需的適足的教育資源，**一旦達致民主門檻**，民主適足論主張必須關注如何在教育過程中確保公平競爭，關注每個孩童在教育過程中可能遭遇的「相對剝奪」，避免某些成員被排出於競爭的行列之外，進而阻礙他們獲取權力或優勢。因此在理論上，民主門檻可以確保每一個孩童擁有最低門檻的基本能力，避免遭遇教育資源的「絕對剝奪」，讓他們在政治過程中成為有效的參與者，在工作場合成為有生產力及自信的勞工，甚至可以與其他優勢孩童成為同儕，並同時關注每一位孩童在競爭過程中可能產生的「相對剝奪」情形。

或許有人會質疑，只要教育具有地位商品性質，僅關注民主門檻之上的不平等，仍舊無法完全確保教育競賽過程中的公平性。換言之，教育的地位商品性質，導致個人教育成就與其他社會成就之間存在高度的關聯性，因此教育資源的平等分配是追求公平競爭的前提。然而如上所言，儘管在實際上我們無法達致資源分配的平等，但民主門檻所確保的是讓每一個孩童擁有民主社會所需的基本能力，事實上，光是讓每一個孩童獲得適足的資源及符合民主門檻的能力，就是一件相當不易的事情。另一方面，教育成就的不平等，不完全取決於教育系統本身，而是在一定程度上受制於教育系統外在結構因素（政治、經濟、社會與文化）的規範、制約與影響，無法單從教育資源分配的方式來解決。³⁴ 若要弱化教育成就與社會成就的關聯性，降低教育的地位商品性質所帶來的相對優勢，則需要透過學校教育之外的政策管道來解決，例如實施累進稅進行財富重分配以改善貧窮，建立健全的安全照顧體系以維護全民健康，提供公共圖書館、在職進修課程、優質公共媒體頻道以及終身學習系統等。教育平等論在意的是教育作為一種地位商品，影響個人未來入學與工作機會的相對優勢，即教育的投資可以轉換為勞動市場上的優勢，所以必須在意競爭的公平性。然而當教育不再是邁向成功人生的唯一前提，例如高等教育文憑不再是競逐社會位置的必要條件，個人無需以文憑作

34 關於此議題的分析可參考 Bowles et al. eds., 2005。

為獲得收入、健康及壽命等價值的入場券，這些乃是每一個公民應該獲得的基本保障，則此時教育的地位商品性質所帶來的成就不平等才可能獲得根本性的解決，而這個目標無法僅僅透過學校系統的教育資源分配來達成。

柒、結論

本文試圖從近年西方政治哲學中，機運平等主義與關係平等主義對於教育機會均等原則的論辯，分析比較兩種平等理論觀點對於教育資源分配的不同理解。本文認為，一個令人滿意的教育正義理論，必須同時考量平等與適足的重要性；教育平等論強調教育資源的平等分配，而適足論強調透過教育達到政治與社會平等，皆是教育的重要目標，兩個目標的追求是可以同時並行的。然而，不論教育平等論或適足論，都遭遇許多理論的難題。一方面，英才主義平等觀存在理論上的難題，不適合作為義務教育的資源分配標準；此外，為了追求教育平等而對家長偏愛所做的限制，可能降低擁有資源的人投入更多人力資本，以創造社會整體福祉的意願。另一方面，教育適足論強調教育的非地位商品性質，強調適足門檻絕對標準的存在，並認為門檻之上的資源不平等並不構成不正義，但卻忽略門檻之上的不平等可能導致某些學童成為二等公民的疑慮。本文提出一種民主平等觀來解決這些困難：(一)強調教育後果取向的民主門檻標準存在的必要性，如此可以免除無底洞的教育競賽或是拉低水平的風險。(二)一旦達致民主門檻，在這個基礎之上，教育適足論也需關注如何在教育過程中確保公平競爭，確保每個學童，特別是弱勢階層的學童，擁有獲得優勢社會地位的平等機會。

在國內，教育平等和教育適足性這兩個概念，在政策上似乎還沒有明確地被放在對立的位置上進行討論，對於適足性概念的關注，大多僅侷限在教育財政領域中資源的投入與產出的分析，較少討論其背後的規範性理據。本文試圖提出初步的探索，盼能對於臺灣教育改革，提供可能的思考方向。

參考資料

A. 中文部分

陳麗珠

- 2006 〈從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望〉，《教育政策論壇》9(4): 101-117。(Chen, Li-ju, 2006, "From Equity to Adequacy: The Present and Prospect of School Resources Allocation Policy in Taiwan," *Educational Policy Forum* 9(4): 101-117.)

詹盛如

- 2008 〈台灣教育經費的現況分析〉，《教育資料集刊》40: 1-25。(Chan, Sheng-ju, 2008, "An Overview of the Educational Expenditure in Taiwan," *Bulletin of Educational Resources and Research* 40: 1-25.)

B. 外文部分

Anderson, Elizabeth

- 1999 "What Is the Point of Equality?" *Ethics* 109(2): 287-337.
2004 "Rethinking Equality Opportunity: Comment on Adam Swift's How Not to Be a Hypocrite," *Theory and Research in Education* 2(2): 99-110.
2007 "Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective," *Ethics* 117(4): 595-622.
2012 "Equality," pp. 40-57 in David Estlund (ed.), *The Oxford Handbook of Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.

Arneson, Richard

- 1989 "Equality and Equal Opportunity for Welfare," *Philosophical Studies* 56(1): 77-93.
2000 "Luck Egalitarianism and Prioritarianism," *Ethics* 110(2): 339-349.
2011 "Luck Egalitarianism: A Primer," pp. 24-50 in Carl Knight and Zofia Stemplowska (eds.), *Responsibility and Distributive Justice*. Oxford: Oxford University Press.

Bowles, Samuel, Herbert Gintis, and Melissa Osborne Groves (eds.)

- 2005 *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Brighouse, Harry

- 2000 *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
2010 "Educational Equality and School Reform," pp. 15-69 in Harry Brighouse, Kenneth R. Howe, and James Tooley's, *Educational Equality*, 2nd ed. Graham Haydon (ed.). New York: Continuum.

Brighouse, Harry and Adam Swift

- 2006a "Equality, Priority, and Positional Goods," *Ethics* 116(3): 471-497.
2006b "Parents' Rights and the Value of the Family," *Ethics* 117(1): 80-108.
2008 "Putting Educational Equality in Its Place," *Education Finance and Policy* 3(4): 444-466.

- 2009a "Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz," *Journal of Applied Philosophy* 26(2): 117-128.
- 2009b "Legitimate Parental Partiality," *Philosophy & Public Affairs* 37(1): 43-80.
- 2014 "The Place of Educational Equality in Educational Justice," pp. 14-33 in Kirsten Meyer (ed.), *Education, Justice and the Human Good: Fairness and Equality in the Education System*. London: Routledge.
- Casal, Paula
- 2007 "Why Sufficiency Is Not Enough," *Ethics* 117(2): 296-327.
- Cohen, Gerald A.
- 2000 *If You're an Egalitarian, How Come You're So Rich?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Darby, Derrick and Richard E. Levy
- 2011 "Slaying the Inequality Villain in School Finance: Is the Right to Education the Silver Bullet?" *Kansas Journal of Law & Public Policy* 20(3): 351-387.
- Dworkin, Ronald
- 2000 *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 2003 "Equality, Luck and Hierarchy," *Philosophy & Public Affairs* 31(2): 190-198.
- Frankfurt, Harry
- 1987 "Equality as a Moral Ideal," *Ethics* 98(1): 21-43.
- Giesinger, Johannes
- 2011 "Education, Fair Competition, and Concern for the Worst Off," *Educational Theory* 61(1): 41-54.
- Gutmann, Amy
- 1987 *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hirsch, Fred
- 1976 *Social Limits to Growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knight, Carl
- 2009 *Luck Egalitarianism: Equality, Responsibility, and Justice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Koski, William S. and Rob Reich
- 2007 "When 'Adequate' Isn't: The Retreat from Equity in Educational Law and Policy and Why It Matters," *Emory Law Journal* 56(3): 545-617.
- Moss, Jeremy
- 2014 *Reassessing Egalitarianism*. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Peters, Richard S.
- 1967 *Ethics and Education*. Chicago: Scott, Foresman and Company.
- Rawls, John
- 1971 *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- 2001 *Justice as Fairness: A Restatement*. Erin Kelly (ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reich, Rob

- 2013 "Equality, Adequacy, and K-12 Education," pp. 43-61 in Danielle Allen and Rob Reich (eds.), *Education, Justice and Democracy*. Chicago: University of Chicago Press.

Roemer, John

- 1994 *Egalitarian Perspectives: Essays in Philosophical Economics*. New York: Cambridge University Press.

Satz, Debra

- 2007 "Equality, Adequacy, and Education for Citizenship," *Ethics* 117(4): 623-648.
2008 "Equality, Adequacy, and Educational Policy," *Education Finance and Policy* 3(4): 424-443.

Scheffler, Samuel

- 2003 "What Is Egalitarianism?" *Philosophy & Public Affairs* 31(1): 5-39.
2005 "Choice, Circumstance, and the Value of Equality," *Politics, Philosophy & Economics* 4(1): 5-28.

Schemmel, Christian

- 2012a "Luck Egalitarianism as Democratic Reciprocity? A Response to Tan," *The Journal of Philosophy* 109(7): 435-448.
2012b "Distributive and Relational Equality," *Politics, Philosophy & Economics* 11(2): 123-148.

Sen, Amartya

- 1992 *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
1999 *Development as Freedom*. New York: Alfred Knopf.

Supreme Court of Kentucky

- 1989 *Rose v. Council for Better Education*. Retrieved November 12, 2015, from http://www.schoolfunding.info/states/ky/lit_ky.php3

Supreme Court of New York

- 2001 *Campaign for Fiscal Equity et al. v. State of New York et al.* 719 N.Y.S.2d 475. Retrieved November 15, 2015, from <http://schoolfunding.info/wp-content/uploads/2011/11/719-NYS-2d-475.pdf>

Supreme Court of the United States

- 1954 *Brown v. Board of Education*. Retrieved December 12, 2015, from <http://caselaw.findlaw.com/us-supreme-court/347/483.html>

Swift, Adam

- 2003 *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge.

Tan, Kok-chor

- 2008 "A Defense of Luck Egalitarianism," *The Journal of Philosophy* 105(11): 665-690.

Tooley, James

- 1996 *Education without the State*. London: IEA.

United Nations

- 1948 *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations.

Walzer, Michael

1983 *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Basic Books.

Wolff, Jonathan

1998 "Fairness, Respect, and the Egalitarian Ethos," *Philosophy & Public Affairs* 27(2): 97-122.

Young, Iris

1990 *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, Michael

1958 *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. London: Thames and Hudson.

Equality or Adequacy? A Comparative Perspective on Justice in Education

Chun-hung Chen

Associate Professor

Department of Political Science, Soochow University

ABSTRACT

Over the past decades, there has been ongoing philosophical debate between luck egalitarians and relational egalitarians. Recently, an equivalent debate has been taking place in the sphere of education. According to the educational equality approach, justice requires prospects for educational achievement to be dependent upon a child's ability and willingness to learn, and not on factors outside of her control. Nevertheless, proponents of what can be called adequacy approach have instead argued that the state is required to ensure all children have adequate education. Once this threshold is obtained, there is no injustice in the fact that some children have better education than others. This paper tries to address this debate. It will not only lay out at conceptual level the difference between equality and adequacy but also to show what these conceptual differences mean for educational policies.

Key Words: equality of educational opportunity, education equality, educational adequacy, democratic adequacy