

教育研究集刊

第五十八輯第二期 2012年6月 頁37-69

效用、基本善與能力發展—— 論「平等」的多元視野及其教育蘊義

王俊斌

摘要

本文之目的係在Sen〈什麼樣的平等？〉一文的基礎上，藉由效益論、正義論與能力取向理論等相關文獻之分析，深入探究「效益平等」、「總體效用平等」、「Rawls的基本善平等」，以及「基本能力平等」等四種不同觀點之內涵及其侷限性。相較於能力取向理論在福利經濟學與倫理學領域已累積的大量文獻，能力取向理論之教育應用研究卻仍極為有限。因此，本文最後嘗試提出「平等」的多元思維取向，期待能夠為未來教育公平議題研究提供更妥適的倫理學基礎。

關鍵詞：Sen、效用、基本善、能力取向、社會正義

王俊斌，國立中興大學教師專業發展研究所副教授

電子郵件：chunping@nchu.edu.tw

投稿日期：2011年9月12日；修改日期：2012年5月15日；採用日期：2012年5月17日

Bulletin of Educational Research
June, 2012, Vol. 58 No. 2 pp. 37-69

Utility, Primary Goods, and the Capabilities Approach: Multiple Perspectives on “Equality” and Their Educational Implications

Chun-Ping Wang

Abstract

This essay, based on the foundations laid out by Amartya Sen in his article “Equality of what?” as well as other related literature and studies on utilitarianism, theory of justice, and the capabilities approach, delved into the contents and limitations of four different “equality” viewpoints which encompassed “utilitarian equality,” “total utility equality,” the “Rawlsian equality of primary goods,” and the “basic capability equality.” A large amount of research had been previously conducted on the application of the capabilities approach to welfare economics and ethics, but research on the educational applications of the capabilities approach remained comparatively sparse. To address this problem, this essay proposes in its concluding section multiple perspectives on “equality” and attempted to provide an ethical foundation that would better suite the discussions of educational equality in the future.

Keywords: Sen, utility, primary goods, capabilities approach, social justice

Chun-Ping Wang, Associate Professor, Institute of Professional Development for Educators,
National Chung Hsing University

Email: chunping@nchu.edu.tw

Manuscript received: Sept. 12, 2011; Modified: May 15, 2012; Accepted: May 17, 2012

壹、前言

到底怎樣才算是好的教育政策或恰當的資源分配呢？「平等的對待所有學生」，或許可說是最常見且最容易的回答方式。然而，當我們追問這裡所指的是「什麼樣的平等」（Equality of what?）？此種「平等」又如何被實踐？¹一旦認真追問不同主張及其配套作法時，問題就變得十分複雜。顯然，平等與否的判斷標準，並不是單一的，我們可以根據享樂效益論（hedonistic utilitarianism）中「最大量的善或最小量的惡」之效用（utility）標準來判斷，也可以依循Rawls著名的二個正義原則來實現良序社會（well-ordered society）之理想，可以藉由溝通行動的理性論辯來達成社群共識，可以經由揭露社會底層宰制性結構（例如種族、階級、性別、才智與性傾向）來強化個人力圖改變的能動性（agency），可以彰顯女性視野的關懷倫理學做為出發點，也可以採取Sen發展的「能力取向理論」（theory of capability approach），嘗試去觀照每一個人真實生活中所面臨的不幸並努力提供改善的條件……。毫無疑問，「平等」理論是極其多樣的，但是，卻沒有哪一個理論可以令所有人滿意。

因此，在面對教育資源分配或權利保障的教育公平議題（issue of educational fairness）時，一旦選定某個「平等」尺度，其結果必然是有人因而得利，同時有人相對受害。例如，我們該依據房屋所有權或是長期租賃且有居住事實做為優先進入明星學校的排序標準？如果提供基礎國民教育是國家最有效的投資（即在一定的資源投入下，讓所有學齡兒童受益），那麼人民是否仍有權利選擇非體制

¹ 本文有關「平等」一詞係指 equality 一詞，考量 Aristotle 在《政治學》（*Politics*）的說法：「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」（轉引自楊深坑，2008：10）。前者（依數量）採取數學式平均數量分配的方式稱之為‘equality’，是恰當的，然而，後者（依價值）採取「以差異來對待差異」的比例性補償原則，或者基於不同的差異之間不能等量齊觀之考量，這便是所謂「差異的平等」（equality of difference）。在本文中「公平」一詞來對應 equity 或 fairness 等具有「差異的平等」之概念，同時，也能區隔僅具有數量一致之「平等」（即 equality）。

化的教育形式、甚至要求國家額外補助？存在於多數人權利維護與少數弱勢者福利保障之間的衝突該如何權衡？在教育資源有限的情況下，不同教育對象（例如資賦優異與身心障礙）或不同階段（例如國民教育與高等教育）之教育經費該如何分配？縱使是在同一教育階段之中，存在於發展學術頂尖與平均提高每個學生之教育成本之間的衝突，到底孰輕孰重？

若以偏遠地區學校裁併校之爭議為例，臺灣近年來由於都市化發展，促使鄉村年輕人口大量外移，再加上日益嚴重的少子化問題等因素，致使偏遠地區學校裁併之校爭議不斷的被提出來討論。面對這個問題，監察院於2004年提出一份「教育部所屬預算分配結構之檢討」報告書，報告書中雖然標示政府應在有限資源的前提下，力求兼顧公平受教機會與有效的分配教育資源等兩個層面。但是，針對偏鄉小學平均學生每人享有過高的教育成本現象，基於避免教育資源被不當浪費之考量，該份報告書要求教育部應在合理學校經營規模的基礎上，再來公平分配有限教育資源（黃煌雄、趙榮耀、呂溪木，2004）。²檢視所謂「在合理學校經營規模的基礎上，再來公平分配有限教育資源」，這其實就是一種「數人頭決定學校存廢」之主張，也就是認定維持每人分享資源數量的大致平等（rough equality）才是公平的。無庸贅言，當主張偏遠地區小學廢校後所節省的教育資源，能進而擴大可以再行重分配的資源總量時，這樣的立場即清楚展現「最大多數人的最大利益」之效益論（utilitarianism）的觀點。

相較於效益論的純粹資源分配觀點，英國在1967年《普勞頓報告書》（Plowden Report）中所提出之「積極性差別待遇」（positive discrimination），則是另一種公平觀點的典型。根據該份報告，它主張對於兒童因家庭因素致就學嚴重受阻（most severely handicapped），鄰近學校應該給予優惠待遇。而這個方案最終則是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

² 根據「教育部所屬預算分配結構之檢討」報告書的觀點，其建議教育部應要求各縣市政府裁併百人以下的小校，以節省這些迷你小學預估每年高達 51 億元的人事經費。基於同樣的立場，行政院主計處也曾在中央對各縣市教育設施補助經費中列入裁併校補助項目，規定「凡有裁併校（班）者，每併一班，第一年補助 60 萬元；每併一校，第一年補助 120 萬元。連續補助三年，第二年及第三年補助額度各為第一年的三分之二及三分之一」，企圖藉此項政策工具鼓勵各縣市政府廢併校。

童可以享有和豐足地區兒童一樣的優質教育（楊深坑，2008：16-17；Plowden, 1967: 470）。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，即體現Rawls在《正義論》（*A Theory of Justice*）中第二正義原則（即差異原則）之精神。同樣是面對與偏鄉小學存廢有關的爭議，若是依據Rawls主張的「基本善平等」（equality of primary goods）³與「正義即公平」（justice as fairness）之架構（王俊斌，2010：48-54），我們的首要之務應該是確保「最弱勢者的最大利益」，而非維護「最大多數人的最大利益」。

不同於效益論與Rawls的正義論，Sen則是提出「能力取向理論」來闡述不同的「平等」視野（Sen, 1982）。Sen指出，當某人使用輪椅，而另一個人是活動能力「正常」時，他們可能有相同的收入與財富，但就行動能力來說，身障者所處的情境必定是相對不利的。⁴依循這個想法，我們除了應努力維持讓偏遠地區學校（即地位最不利者）處於最有利的決策前提，期以消解壓制弱勢者的宰制性結構外，若良好情緒（emotions）發展也是重要能力（Nussbaum,

³ 有關 good 一詞的中文翻譯有其困難，例如，在效益論的脈絡中提到 good，它顯然除了抽象價值的分配外，它更重要的在於處理各種實質資源或利益分配的問題，因此，若譯為「善」，自然無法含括此一概念之完整內涵，若譯之為「善品」雖較不合中文的使用習慣，但在討論效益論的脈絡中，仍暫時接受「善品」的譯法。至於 Rawls 正義論所主張的 primary good，因為他強調的是像自由權等是抽象價值的分配，故而譯為「善」或「基本善」，應是較沒有疑義的。

⁴ 試想如下的一種狀況：有一個因先天殘疾而行動不便的學生，學校已將其上課的教室安排在出入相對方便的一樓教室，不過，有一些課程或活動難免需要到地下室或其他樓層。為能保障此一學生的受教權與出入方便的自由行動權利，家長或特殊教育工作者是否有權主張學校應增建電梯或樓梯升降椅？我們不難想見這訴求所會面臨的質疑：增建設備所需的經費勢必侵害學校絕大多數學生的利益，為了屈指可數的極端少數人投入較大的成本是否符合公共利益？或者，為能讓最不利者的狀況最有利，我們自然要給予差異對待？然而，困難之處卻是應為之最低限度補償標準又該如何設定？與前兩者不同的是，「能力取向」觀點並非要我們立即提出公平的判斷準據，而是要我們以能否滿足個人某種能力行使之最低門檻來判斷。據此，我們可以說，一個學校的環境規劃若愈能讓行動不便的學生與一般學生同樣在校園中自由行動，那麼這樣的環境條件是愈公平的。

2006: 76-77)，尊重每一個孩子滿足其對父母的情感依附也就會是該被維護的權利。那麼，要孩子集中住校，或者要他們天未亮就搭交通車到遠處就學，這些作法都會是不適當的。換言之，教育應該更積極的提供學生開展各種「能力」（capabilities）的外在條件，才是公平。

面對立場迥異的「平等」理論，本文選擇Sen於1979年哈佛大學Tanner講座所發表的「什麼樣的平等？」（Equality of what?）之重要演講為基礎，企圖更深入的探究他當時論及的四種「平等」主張及其倫理論證問題：

各種道德哲學已對「什麼樣的平等？」提供許多可能答案，〔我〕將集中討論三種平等觀，即效益平等（utilitarian equality）、總體效用平等（total utility equality），以及羅爾斯式平等（Rawlsian equality）。這些觀點各自有其嚴重侷限，……縱使整合這三種平等觀，我們根本不可能建構出一個適當的理論。相對而言，提出一種平等表述的另類方式（即 basic capability equality），我們對其關注仍然顯得不夠。（Sen, 1982: 353）

雖然Sen在〈什麼樣的平等？〉一文中早就建議人們應掌握某種「平等」觀點無可避免的理論侷限性，不過，教育領域對此並未有太多的關注。⁵像是國內一份針對臺灣國民中小學校長倫理傾向（ethical predisposition）與道德領導行為（moral leadership）之普查性研究，便反映此一事實。該研究統計2,648份有效回收問卷後發現，有高達六成的學校校長傾向採取以行為結果能否促進多數人幸福之效益論立場來從事倫理判斷，而且多數校長的道德領導行為更會是在衡量各種行為可能產生的結果後，選擇能獲致最大化利益和最小化傷害結果之行為（張鈺

⁵ 檢視有關「平等」議題的研究，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、使學習者達到一致的標準、使每一個個體體充分發展潛能、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，1994：147）。雖然教育機會均等研究的成果已極為豐碩，然而，像是「什麼樣的平等？」這類涉及平等內涵或者將實踐方法之理論分析，教育研究社群則甚少關注相關基礎研究。

富、馮丰儀，2010：86）。無庸贅言，當多數掌握決策權力者傾向以效益論做為行事標準時，「維護最大多數人的利益」自然會是前述各種教育公平議題決斷的首要依據。與之相較，另一份由歐洲教育制度公平研究小組所提出的報告卻更具前瞻性，它主張應採取多元標準來看待教育公平議題，例如，教育制度公平的衡量指標不應該只適用某種單一原則，反而應該嘗試在不同的正義原則脈絡下進行討論（European Group for Research on Equity in Educational Systems, 2005）。顯見，具備多元檢視公平議題之素養對未來教育發展極為重要。

本文之目的即在〈什麼樣的平等？〉一文討論的基礎上，藉由偏遠地區學校存廢的爭議為例，詳細論證並比較不同理論之觀點。首先，將分別討論「效益平等」與「總體效用平等」之立場，並解釋兩者雖同屬效益論陣營，但何以會得出不同「平等」結果的理據。其次，則是探究「Rawls的基本善平等」之內涵及其對於效益論的批評，另外也將指出Rawls政治自由主義思想的可能問題。至於「基本能力平等」，本文將說明其德行論倫理學基礎及其嘗試為Rawls正義理論提出修正的企圖。最後，相較於「能力取向」理論在福利經濟學與政治哲學研究領域的豐碩成果，此一理論之教育應用的討論顯然是十分有限（王俊斌，2010；Saito, 2003; Walker, 2008; Walker & Unterhalter, 2007）。本文嘗試提出「平等」的多元思維取向，期待能夠為教育公平議題研究提供更具深度的倫理學基礎。

貳、效益平等：邊際效用平等的意涵及其問題

所謂的效益論，係以行為產生的整體結果（overall consequences）來決定其正當性，它是以人們所感受到的愉悅與幸福之心理狀態，或者是各種偏好的滿足（satisfaction of preferences）來判斷某一行為的效益程度（Alexander, 2008: 9）。亦即，若一個行為能令更多人感到快樂或滿足，那麼這個行為就會更具道德價值，而人們也就有更大的義務來實踐此一行為。換句話說，當Bentham或Mill將快樂與幸福視為「善」的享樂效益，那麼這種觀點便會主張能產生最大量的善或最小量的惡之行為才會是道德上對的行為（林火旺，1999：78-80）。而除了「最大量善或最小量惡」的典型效益論解釋外，效益論觀點也存在著思考取向上的區隔，一個是與個人道德有關的理論，另一個則與公共選擇理論（a theory

of public choice) 或公共政策適用標準有關。不過，兩者只有形式上的區隔，因為當人們依據效益論立場來進行思考時，他們不可避免的仍會同時觸及倫理學與公共政策決策等兩個層面 (Sen & Williams, 1982: 1-2)。準此，當 Sen 在討論效益論的平等概念時，他將「效益平等」界定為「邊際效用平等」 (equality of marginal utility)。首先，在個體經濟學中有關供給與需求的分析，它是假定當我們可以依效用大小來衡量消費者的滿足程度，那麼「總效用量」 (total utility sum) 是指消費者由商品得來的總滿足，而「邊際效用」則是指消費者新增每一單位商品時所增加的效用 (高希均、林祖嘉，1997：210)。其次、在資源有限 (例如時間與金錢) 的情況下，決策者在思考分配資源給不同用途時，應該使資源在每一個用途上的邊際利益皆相等，如此，才能達成最高淨利益的資源分配 (高希均、林祖嘉，1997：215)。⁶無庸贅言，這樣的平等觀即涉及效益論如何分配有限資源的倫理問題或者是不同政策效用之計算與決策問題。

Sen 在〈什麼樣的平等？〉一文中所界定的效益平等，是指邊際效用平等，也就是著手處理「最大淨滿足值」 (即總效益) 該如何由社會所有成員共同分擔

⁶ 舉例來說，當某家公司係以其自有資金 (即無向外借貸資金的情形下) 從事轉投資，在金額有限且邊際效用平等的前提下，每投入每一個投資案的最後一個單位資金，其邊際利益應該相等。若投入甲方案的最後一個單位成本可得 10% 的報酬率，而把最後一個單位成本投入乙方案則可以獲得 25% 的報酬率。那麼，該公司自然應將最後一個單位資本投入乙方案才能獲得效益的最大化。另外，在時間有限的情況下，多投入一單位時間至任何工作皆會有邊際利益產生。例如，某人投入工作甲第一小時的邊際利益為 1,000 元，第二小時為 1 元，且此後為 0 元。若投入乙工作第一、二與三小時所得之邊際利益分別為 3、2、1 元。由於某人只有 5 小時的工作時間，就應投入 2 小時在甲工作上，3 小時給乙工作。也就是說，若完全皆做甲工作，我們所得之利益只有 1,001 元，這並非利益最大的結果 (引自高希均、林祖嘉，1997：215-216)。「邊際效用平等」顯然是以效益總和的最大化為考量，也就是主張每個人每增加一個份額的資源 (利益)，就有義務貢獻等量的效益值。一旦有人無法達成應有之效益配額，就必須重新檢討投入資源量之合理性。相較於此，「總體效用平等」則是以每人應分得之等量資源為準據，即保障每個人儘量能獲得等量的金錢、物資或時間。簡言之，前者著重於投入資源後所能得出效益總和的總大化，而後者則是著重投入資源量的均等化或平均共享 (後者更詳細的論證，請參見下一節)。

之「純粹分配問題」(pure distribution problem)：

即在一群人中分配一個成分均質蛋糕的問題。每個人分到的蛋糕愈大，而且當他也只能從他所分到的蛋糕中獲得利益時，他獲得的利益自然也就愈大。然而，隨著他所分到的份額增大時，他所能得到利益的增加率卻又會同時呈現遞減趨勢。效益論的目標是不考慮分配，而只追求在總體上獲得最大利益，亦即要求使每個人的邊際效用平等，這裡的邊際效用是每個人從多得到的蛋糕份額中所能夠獲得的漸增的利益。按照這一種解釋，邊際效用平等體現著對每個人的利益的平等對待。(Sen, 1982: 354)⁷

在純粹的分配問題的思考過程中，不論蛋糕的尺寸或者參與分配的人數有多麼複雜，一個基本的前提絕對不變，那就是獲得者所得到的邊際效用與損失者所失去的邊際效用必須是相等的(Sen, 1982: 354-355)。據此，當總利益必須被公平的分配時，效益論自然不容許某個人會比其他個人獲得較多的利益，因為即使在效益的總和中，他只是多得一點點極微不足道的利益，仍會被視為是過多分配的不平等現象。⁸為了避免這樣的狀況出現，效益平等大多會採取一種錯誤的假定，亦即假設每個人在獲得等量利益(例如分得一樣大小的蛋糕)的前提下，自然必須付出相同的貢獻量(亦即要提供等量的效用值)。若回到本文有關臺灣偏遠地區學校裁併校的爭議，我們若以「邊際效用平等」做為標準，其政策評估之分析過程如下：

一、「邊際效用」的定義

針對偏遠地區學校裁併校與否的決策，假定最後的決策標準係依效用量的大小來衡量教育投資的必要性，那麼所謂的「邊際效用」，則是指每新增一單位(或再投入一定金額)教育資源後所增加的效用程度。

⁷ 同樣是分配蛋糕的例子，Rawls 則是用來解釋分配的程序性正義(procedural justice)問題(Rawls, 1971: 83-90)：要切一個蛋糕供許多人食用，最公平的辦法便是切蛋糕的人最後拿。如此，切蛋糕的人為了儘可能拿到最大片的蛋糕，一定會小心公平的分蛋糕。

⁸ 顯而易見，邊際效用平等正充分反映了像是前述監察院報告所採取的立場。

二、效用程度比較的前提預設

- (一) 假定偏遠地區國民小學與非偏遠地區國民小學兩者同一年度已獲得等量的教育資源；
- (二) 為能計算兩校所能得出的效用量，故先行假設以下條件：
 1. 不考量兩校所屬地區的土地與建物之成本，也不考量校舍以及其他硬體設施的折舊問題；
 2. 兩校之班級數相同，即同樣一至六年級各有一班，每班學生人數分別為1人與35人；
 3. 獲得政府核定的教師員額皆為1.5倍，因此，全校含教職員人數為： $6班 \times 1.5倍 = 9人$ （即核定之全校教師員額）；
 4. 學校其他人事包括學校校長、公務員、工友以及約聘僱人員各1人；
 5. 二校教職員工數合計各13人；
 6. 全校教職員工之平均薪資為4.5萬元。

三、效用值的計算

- (一) 假設兩校具有等量的年度教育經費，經費項目包括資本門與經常門（含人事經費與其他業務費用）。
- (二) 若僅比較學校運作的人事成本，若兩校的人事經費分別為4.5萬元 $\times 13人 \times 13.5月 = 789.75萬元$ ，那麼，為維護每個學生接受國民義務教育之權利，平均每個學生平均分享之學校人事成本分別為：
 1. 偏遠地區國民小學： $789.75 \div 6$ （每班1人，共6人） $= 131.625$ （萬元／每生）
 2. 非偏遠地區國民小學： $789.75 \div 210$ （每班35人，共210人） ≈ 3.76 （萬元／每生）
$$\therefore 1. : 2. = 131.625 : 3.76 \approx 40.38 : 1$$
$$\therefore \text{兩校每生分得之平均人事成本約相差40倍}$$
- (三) 若比較非人事經費之每生平分享的資源，結果也將得出每名偏遠地區

國民小學學生平均分享資源遠高於非偏遠地區國民小學學生狀況之結果。

四、教育投資的邊際效用比較與政策的決定

- (一) 由於「邊際效用」係指每新增一單位（或再投入一定金額）教育資源後所增加的效用程度，亦即在投入經費固定的情況下，教育投資後所產出的效用大小係以接受國民教育之學生數做為標準。
- (二) 因為兩校產出之效用程度分別為6人與210人，所以，效用比為 $6:210=1:35$ ，亦即非偏遠地區國民小學的投資效益是偏遠地區國民小學的35倍。
- (三) 由於「邊際效用平等」係假定在等量的資源投入下，平等分享資源者應提供相同的效用程度，如此，才能達成最高淨利益的資源分配。現在兩校的效用比相差35倍，可行的策略若不是提高非偏遠地區學校的教育投資量，就是減少偏遠地區國民小學所分得的教育資源。
- (四) 以「邊際效用平等」為標準的最後決策：在資源有限的情況下，唯一可行的就是透過減少或裁併偏遠地區國民小學，藉以擴大可分配的有限資源，進而達成最大化效益的目標。

根據上述的分析，效益平等顯然是以產出的效益量結果來考量利益分配的合理性，無法提高效益總和者或邊際效用較低者，他們原可分得之資源或福利配額自然要被檢討。此種價值一元論立場（a monistic theory of value）一方面預設所有測量事物因具有共同可測量的特點，所以，可以用一個共同量尺來測量；另一方面也將每一個人視為「效益理性選擇模型」（the utilitarian rational-choice model）的算計單位（Nussbaum, 1995: 14），無怪乎效益平等會被批評有可能得出強制性均等分配、甚至是忽略個體實際需求的後果。有鑑於此，任何的效益分配自然應該要以公平做為各種可能抉擇方式的前提，這就如同要達到讓人們進到戲院觀賞戲劇的最大效益（也就是讓戲院客滿），戲院座位便要先做好座位的合宜配置，並確保每個椅子堪用（Lyons, 1965: 162）。如果分配應有的平等前提無法保證，那麼效益平等就會其盲點：

假如 A 是一個跛腳不良於行的人，B 是一個生活愉悅且具有才幹的人，A 所貢獻的效用量（或利益）是 B 在某一個給定收入水準下所能貢獻效用量的一半，那麼在處理 A 和 B 之間純粹的分配問題時，效益論者就會認為應該藉由降低 B 的收入來拉平兩人的貢獻量。這樣一來，跛腳人 A 的處境只會更加不利，因為在同樣收入水準下僅能貢獻較少的效用，這使得他的收入將會被減少。效益論必然會導致這種情況，因為它完全只關心效益總和的最大化。（Sen, 1982: 357）

藉由Sen的分析，「效益平等即邊際效用平等」所會遭遇的問題，就如同偏遠地區學生因無法為總體利益累聚做出更多的貢獻，這不但意味著他們沒有權利要求更多福利，同時，也迫使他們落入更不利的困境之中。

參、總體效用平等：詞典式排序之「最小值的 最大化規則」

如果說，Pigou於1920年代提出的「福利經濟學」（welfare economics）係主張經濟學研究應有助於改進社會狀況，也就是要以達成國民收入均等化為其理想，那麼所謂的「福利主義」（welfarism），自然不是以一般效益論之利益總和結果來判斷善的大小（the goodness of state of affairs），而是根據某一狀況下善的效用程度來進行判斷，亦即，在福利平等或收入均等化等概念約制下，重點在於使最不利者（the worst-off person）與他人同樣獲得近似的利益水準，若能如此，也才能具有較高的道德善之價值。雖然，總體效用平等與效益平等相類似，不過，它所關注的焦點則是從邊際效用轉向總體效用。Sen認為，邊際效用是假設當收入增加（即多分得一定份額的利益）時，才會產生相對效用，這種假定顯然是一種與事實相悖的觀念（counter factual notion）。相反的，總體效用並不是在一開始就與可能現實狀況相悖，而是考量它與事實的可能差距，並計算影響總量的各種因素。換言之，如果能夠增加效用或幸福的事物是可以被觀察的事實，那麼總體效用自然就會是以實際狀況為基礎（Sen, 1982: 359）。因此，效益平

等是總和最大化的結果，但所謂「最大化」卻是一種想像性的抽象概念，與之相較，總體效用平等卻是對資源量是否均分的直接觀察。

到底什麼是「總體效用平等」？它是如何被計算的？又如何被用來做為人際平等標準？如果類比「效用平等即邊際效用平等」之說法，總體效用平等主張利益分配應依據詞典式排序之「最小值最大化」規則（*lexicographic version of max-min rule/lexmin rule*），也就是藉由確保地位最不利者之最大利益，進而達成整體利益分配均等化之結果。顯而易見，這裡的定義其實包括兩個層面：首先，它暗示著某種絕對平等（*absolute equality*）（Sen, 1982: 359），也就是它希望達成每個人實際分得利益量的均等。其次，所謂*lexmin rule*是可以看成Rawls最小值最大化的詞典序列說法的擴展而已（Hammond, 1979: 1127）。⁹若與福利總額（*total welfare*）的平等分配相較，Rawls認為，個人自由權的保障才是更重要的，故而賦予「平等自由原則」絕對的優位性。無庸贅言，總體效用平等係以實際利益量而非抽象的價值為標準：

對於一個狀態下事件的善之判斷，它是根據這種狀態下處境最差者的效益水準來判斷的；但是，如果處境最差者分別在兩種不同狀況下仍會有相同效用水準時，接下來就必須根據倒數第二個最差狀況者之效用水準來排序。如果它們也相差無幾，那麼，就要根據倒數第三最差狀況者之效用水準來排序，以此類推。如果兩種不同的利益分配，在從最差狀況依次向上的全部過程中的兩種分配的效用水準都彼此相當，那麼，這兩種分配就是相等的善。依循社會選擇理論（*social choice theory*）的說法，這可以稱之為「詞典式排序之最小值」。（Sen, 1982: 360）

據此，我們可以給出「總體效用平等」簡要的定義。所謂詞典式排序之「最小值最大化」規則，它可以說是整合了「效用平等偏好前提」（*utility equality*

⁹ 這如同 Rawls (1971: 61) 對兩階段正義論原則應用的說明，正義問題必須先尋求滿足「權利平等第一原則」的可能性。若第一階段原則無法滿足時，我們才退而尋求適用第二階段原則的可能性。

preference)¹⁰與「Patrick Suppes律則」。¹¹若應用總體效用平等做為政策決策依據，面對同樣的偏遠地區小學存廢爭議卻會得到迥異於邊際效用平等之結果：

一、依據Sen的分析，「總體效用平等」其實不過就是暗示著一種「絕對平等」。簡言之，「總體效用平等」即在維持每一個人平均分得利益與資源的差距最小化，一旦我們能從各種實際的分配方法得出結果差距最小化之分配方式，這才會是一種更趨近公平的分配。

二、每人平均分得利益值之計算：

(一) 若偏遠地區與非偏遠地區學校之學生數分別為6人與210人，另外，也同樣假設兩校分得等量的教育經費（即789.75萬元），那麼偏遠地區與非偏遠地區學校每生分得之教育經費比為131.625萬元：3.76萬元。

(二) 有關偏鄉學校存廢之問題，應有下列不同政策之可能性：

1. [政策A]：維持現有狀況

(1) 偏遠地區學校： $789.75 \div 6$ （每班1人，共6人）= 131.625（萬元／每生）

(2) 非偏遠地區學校： $789.75 \div 210$ （每班35人，共210人） ≈ 3.76 （萬元／每生）

¹⁰這就像是考慮四種效用水準 a、b、c、d，由於它們的量值是依次遞減的，因此，在兩端的兩點（a，d）比在中間的兩點（b，c）顯得更不平等。因為這完全是一個只以排列為基礎的次序比較，其中，a、b、c和d的具體量值實質各是多少，這並不重要。因為在總體效用平等的比較中，它只關心是否平等的問題。換言之，我們從上述排序關係便可以論證：（b，c）比（a，d）優越，或者至少不低於（a，d），也就是說，由於（b，c）的分配較能縮小因選擇所造成的差異，這樣觀點即為「效用平等偏好」。

¹¹在兩個人分配利益的狀況中，Suppes 提出了利益分配的無差異則（indifference rule）。他認為，當兩個不同決定操作選項對於某一個人的利益不會有差異，或者是同一操作選項對於兩個不同對象的福利分配不會有不同結果時，這便是 Suppes 的無差異規則。若用形式語句的方式來解釋這個規則，我們便可以說，如果每個人處在狀態 x 時所獲得的利益，至少與他本人在狀態 y 時相同，或者說，當每個人處在狀態 x 時所獲得的利益，至少與另一個人在狀態 y 時相同，那麼就必須承認，狀態 x 至少不比狀態 y 差。此外，如果嚴格來說，他們之中有一個人獲得的利益更多一些，那麼當然可以斷言，x 嚴格來說是更好一些的（而不只是不比 y 差）。

$$\therefore (1) : (2) = 131.625 : 3.26 \div 40.38 : 1$$

\therefore 兩校每生分得之平均人事成本約相差40倍

2. [政策B]：偏遠地區學校廢校，並將經費撥給非偏遠地區學校

(1) 偏遠地區學校：廢校後之學生與經費移給非偏遠地區學校

(2) 非偏遠地區學校教育經費： $789.75 \times 2 = 1579.5$ （萬元）

非偏遠地區學校學生數： $210 + 6 = 216$ （人）

非偏遠地區學校每生平均分得教育費： $1579.5 \div 216 = 7.3125$
（萬元／每生）

$\therefore (1) : (2) = 0 : 7.3125$ （由於偏遠地區學校廢校並移撥所有資源，故比例的前項為零）

\therefore 偏遠地區學校廢校後，不但排除原有每生平均教育經費差距懸殊之現象，它更讓絕大多數學生分得的資源增加一倍。然而，偏遠地區學生心理與生活負擔加重以及其他衍生性問題，它們則完全並未被列入計算考量。

3. [政策C]：鄰近偏遠地區學校有條件併校，併校後經費撥給非偏遠地區學校

(1) 鄰近之偏遠地區學校有條件併校：假設兩所鄰近偏遠地區學校之交通問題已被解決，或已取得社區發展的合理共識，那麼兩校在併校後可以將結餘之經費用來提升非偏遠地區學校之教育品質。

(2) 兩所偏遠地區學校併校後所需之教育經費為789.75（萬元）

\therefore 假設兩校學校各有6班6個學生，合併後學生總數為12人

\therefore 偏遠地區學校每生平均分得教育費為： $789.5 \div 12 \div 65.79$ （萬元／每生）

(3) \therefore 非偏遠地區學校獲得之教育經費： $789.75 + 789.75$ （併校後挹注之經費） $= 1579.5$ （萬元）

\therefore 非偏遠地區學校學每生平均教育經費： $1579.5 \div 210 \div 7.52$
（萬元／每生）

(4) 調整經費分配後，兩校每生平均教育經費之比為65.79：

$$7.52 \div 8.75 : 1$$

∴兩校每生分得之平均人事成本約相差8.75倍

- (3) 對比政策A、B、C每生教育經費分配，我們可以得知不同地區學校學生平均分得之教育經費為（40.38：1）、（0：7.3125）以及（8.75：1）。

三、依據總體效用平等的分配形式必須符合以下兩種條件：（一）各種分配方法選擇要以分配者之間最小利益差異為標準；（二）若各種分配方法選擇不會造成同一對象實質利益的增減，那麼這些分配的方法才能被納入考量。原則上，政策A由於兩者實際分得的利益或資源差距過大，故不符合總體效用平等的標準。政策B看來似乎最貼切「效用平等偏好」的立場，但是，政策B對偏鄉學生原有實質利益之變動性過大，亦即它不符合利益分配之無差異原則，故政策B仍不甚理想。相較之下，政策C不但能夠達成縮小利益差距之目的（即較符合絕對平等之理想），同時它對偏遠地區學生之原有利益的影響已儘可能縮小（即相對較能符合利益分配無差異原則之要求）。根據「總體效用平等」的定義，一旦我們能從各種實際的分配方法得出結果差距最小化之分配方式，這才會是一種更趨近公平的分配，那麼政策C也將會是將恰當的方案。

由於總體效用平等是以效用大小做為排序標準，不過，它強調應以社會處境最差者的狀況為考量起點。換言之，任何可能的政策調整都必須滿足弱勢者的影響應降至最低，也就是不同對象間之利益差距也要儘可能縮小等兩個前提之原則。形式上，總體效用平等顯然與Rawls「差異原則」（difference principle）的意涵相近，但是，總體效用平等仍有其理論困境（Sen, 1982: 361）：

（一）它並未注意不同分配之間是反映著怎樣的程度差異，若以前面討論過的（a，d）與（b，c）的比較為例，假設（b，c）為（3，2），那麼效用平等偏好會斷定（3，2）兩者較趨近平等，故而會比（10，1）和（4，1）都好。的確，總體效用平等本質上並不會對這深究不同效益分配實際上是反映多少效益程度的差異。

（二）除了不關心「程度」的問題外，詞典式排序之「最小值最大化」原則，如果說是從最差處理的狀況開始排序，顯然，它根本不注意攸關最差處境者下效益分配過程，它只說「最差狀況的排序順位」。至於到底有多少人的利益受

到影響，這是一個人與另一個人的比較，還是與數百萬或數十億人的比較，在這樣效益分配比較之中並不重要。

鑑於前述兩種效益論的平等觀及其問題，Sen接著討論Rawls基本的善的平等，也就是將焦點放在基本自由權是否平等分享，而非關注資源或福利之分配問題。

肆、Rawls 的正義理論：社會基本善的平等共享

有別於效益論對於「平等」的界定，Rawls顯然把「平等」導向全然不同的方向上。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），Rawls的正義理論並非某種整全性學說（comprehensive doctrine），¹²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），或者是可以促進社會合作（social cooperation）之公平條件。普遍而言，Rawls的主張被認為較能貼切社會現實（Barclay, 2003: 9-10; Rawls, 2005: 12-14）：

一、政治正義觀本身雖然仍舊是一種道德性觀點，但是，它僅做為人們在面對各種政治、社會或經濟制度時的基本結構而已，它並不涉及人類生活價值的實質內涵、理想人格特質類型或者是人際理想關係，所以，政治自由主義也就不會與一般整全性倫理觀點相同；

二、這樣的政治觀本身並不是從任何善的整全性觀點所推導出來的，故而正義的政治觀是一種獨立的觀點（freestanding view），它是想從各種不同的整全性觀點之中找出交疊共識；

三、這一種正義的政治觀即反映著民主社會的公共政治文化。為了迴避採取某特定善的觀點所會引發的爭論與衝突，它因而提出了一種正義的政治性制度來引導交疊共識的產生。這個制度的核心概念就是奠定在我們所共享的政治文化之上。簡言之，一個公平、合作的社會體系之所以能夠長期持續下去，它必須藉由

¹²Rawls (2005: 175) 是將「整全性學說」（comprehensive doctrine）解釋為：當一個學說把所有公認的價值與德行包含在一個精確陳述的思想架構中，它就是充分整全的。

正義的政治觀中兩組重要的概念才有可能，一個是把所有公民當成是自由且平等的個體，另一個則是讓每一個個體在正義政治觀的約制下，促進良序社會（well-ordered society）的實現。

表面上，他所提供的「基本結構」看似一種不涉及任何特定價值的衝突解決策略，但是，當他說一個公平、合作的社會體系中的公民必須是自由且平等的個體，而且每一個個體都願意接受諸如憲法層次正義政治觀之約制，也就是排除私領域之結社關係，自由多元的民主社會才會在兩個正義原則架構下，朝良善方向發展。顯然，這種說法與效益平等或總體效用平等說法截然不同。在兩個正義論原則中，由於他係藉由「社會基本善」來描述人們對於平等的需求（Sen, 1982: 364-365），因此，對於正義原則的解釋也必須以基本價值的保障來看待。¹³簡言之，Rawls的平等觀即為社會基本善的平等共享，亦即我們可以將基本善的平等共享視為「基本結構」能否發揮作用的必要條件。更進一步來看，Rawls在後來的《政治自由主義》（*Political Liberalism*）中將善（goods）列成一張基本清單，並據此做為自由平等公民所需要的五項權利（Rawls, 2005: 181）：

- 一、基本權利與自由；
- 二、遷徙自由，以及在多樣機會的職業選擇自由；
- 三、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）；
- 四、收入與財富；
- 五、自尊的社會基礎。

根據這一份清單，Rawls的平等觀因而可以被解釋為所有社會成員在初始狀之下，特別是各種基本權利與自由的部分，這些基本善應該都是要由所有社會成員平等共享的。質言之，我們若以兩個正義基本原則為基礎，有關偏遠地區學校存廢之判斷大抵如下：

¹³根據 Sumner 在《福利、幸福與倫理》（*Welfare, Happiness and Ethic*）一書中解釋（Sumner, 1996: 1-5）有關 'welfare' 一詞其實包括類似效益論的實際能夠得到的利益或喜好的滿足，另外它另外也指涉能夠進增人們「幸福」（well-being）之某種倫理價值的抉擇。因此，我們可以說 Rawls 的正義論是一種價值的公平分配，這自然不同於效益論的利益分配。

一、首先即以第一正義原則（即平等自由原則）是否能被滿足做為判斷起點，如果說，每一個人對於最廣泛之平等基本自由體系，以及類似的自由體系，都應具有平等的權利，那麼選擇就學的地點與形式、甚至是否接受國民教育，在基本善平等的前提下，它們都應屬於個人應被保障公民權範疇。

二、若第一正義原則無法被滿足時，我們便退而尋求滿足第二正義原則的可能性，亦即面對社會的不平等事實時，若我們無法提供給每一個人同等質量之教育機會，也就是說，當偏遠地區學校學童被迫要遠離自己生長的社區而到遠處就讀，這便已無法滿足機會公平之原則。當機會公平原則無法維持時，我們就只能再退而求其次，尋求滿足處境最不利者能獲得最大之利益（亦即差異原則所謂最小值最大化）。簡言之，任何教育資源分配之決策均應保障偏遠地區學校學生在最差狀況下之最大利益，因此，當我們以基本善的平等為前提，教育資源分配是允許差異的，它不會像效益平等完全只重視投入資源與產出效能的對稱性，對於額外給予偏遠地區學校較多的經費，這又是必須被容忍的。縱使因資源匱乏而被迫重分配，任何可能措施仍必須竭力維護偏遠地區學生之最大利益。

如果兩者都算是某種分配正義（*distributive justice*），只是效益論的重點在於利益分配的問題，而基本善的平等則是關心基本價值保障的問題。雖然Rawls認為我們可以透過正義兩個原則的程序來逐步落實基本善的平等，不過，這樣的安排也不是全然沒有疑慮，像是效益論與能力平等從不同的角度提出質疑：

一、若以Rawls的差異原則所受到的質疑為例，效益平等或總體效用平等並非是完全沒價值的。換言之，差異原則在理念上是強調任何一項行為或公共政策必須對於社會不利地位者最有利，可是，這個差異原則的行為判斷卻有可能存在完全無法被接受狀況（Harsanyi, 1975: 596）：

（一）有限利益分配的困境：有兩個病人同時患有嚴重的肺炎，醫生能夠讓他們重拾健康的唯一機會便是實施抗生素治療，但是，醫院的藥品存量卻只能夠讓一個人治療。若考量這兩個病患的不同狀況，病患A除了意外得到肺炎之外，他原本身體是很健康的；病患B卻已是癌末病人，透過抗生素治療是可以讓病患B的生命再延長幾個月。現在，到底哪一個病患應該接受抗生素治療？根據Rawls正義論的差異原則，病患B的處境顯然是相對較不幸的，因此，抗生素藥品應該要給癌末患者B。與之相反，效益論觀點的決定顯然較符合一般人的看

法，因為若只為讓一個完全無助的病人暫時延長生命，這個效益自然不如讓一個人再次恢復健康身體，準此，抗生素藥品自然是要給病患A，這樣的決定顯然會帶來更多、更好的結果。

(二) 有關剩餘資源 (surplus resources) 分配的問題：若社會存在著A與B兩類人，他們生活的需求皆已獲得充分的照顧，然而，仍有多餘的剩餘資源，那麼我們便存在著如下兩種不同抉擇：由於A具有優異的數學能力，而且也具有接受更高階數學教育的強烈意願，所以，這些資源是用來提供A高階的數學教育。相對的，若B是重度智能不足者，我們若運用剩餘資源提供他們接受補救教育或矯正訓練的機會，顯然這一類訓練是只能得到極其有限的成果（像是教他們如何綁鞋帶），而且這種訓練所能帶給B的滿足感是更小的。現在，我們該如何決定剩餘資源的應用呢？依據差異原則，由於B在這兩類人之中是相對不幸的，所以，資源應該是要用在提供B接受補救教育或矯正訓練的課程上。與之相反，效益論則是會主張應該要提供A所需的課程，因為這是著眼於A能夠得出「更多的利益」，同時，它也可以創造出更大的滿足感。

上述有關差異原則的反例，Harsanyi認為，它們皆已直接指出Rawls正義論之差異原則與「最小值最大化」的嚴重問題。因此，他說 (Harsanyi, 1975: 597)：「假若這些反例的論證是有效的，那麼Rawls的理論根本就會是錯的」。平心而論，筆者認為第二個有關剩餘資源分配的例子，它並不是 Rawls理論的難題，原因在於當我們理解「社會存在著A與B兩類人，他們生活的需求皆已獲得充分的照顧，卻仍有多餘的剩餘資源」，那麼問題是，這些多出來的資源該如何一如往例平等的分配給所有人的問題，而這自然包括A與B兩類人。至於如何公平的分配，這自然就不是基本善平等的個別問題而已。毫無疑問的，第一個例子完全凸顯效益平等可能比基本善平等較恰當之處。

二、在訂定正義兩原則之應用規則時，Rawls採取類似嚴格詞典式排序的方式來設定原則適用的先後關聯，也就是第一原則先於第二原則，而第二原則中的機會公平原則又先於差異原則，這樣的安排即表明著不允許任何人以基本自由權來交換其他正義原則之適用。而機會公平原則先於差異原則之安排，則是為了修正效益論可能缺失，也就是為了避免產生「為獲致最大幸福而將基本自由與各種機會進行不公平分配視之為合理」的可能偏失 (Alexander, 2008: 33-34)。最

後的差異原則應按「最小值最大化」(maxi-min)之原則來分配經濟福利(王俊斌, 2010: 50-51; 施俊吉, 1991: 306-307)。推敲前述關於基本善平等的程序性設計, 當它一開始就假設所有人將會是自由且平等的, 但這個前提根本與實際狀況相悖。為此, 他故而以互為因果的論證方式來解釋基本善平等設計的合理性:

一個現代社會若要保障公民做為自由平等且能公平合作的個人, 就必須建立在一些基本原則之上……。處於原初狀態下不同立場的代表者如何就以下兩個原則達成一致: 第一個是自由原則, 根據這個原則, 所有公民就具有平等的行為自由; 第二個是次要原則, 它確保平等獲得各種公共職位的權利, 並且規定各種不平等狀況只有在對於社會最弱勢者最有利的狀況下, 才能被接受。〔在提出前述正義的二個原則之後〕Rawls 論證這種平等概念會在由其自身所促成的多元社會中獲得支持。政治自由主義的世界觀是中立的, 因為它是一個合理的結構, 並未涉及任何實際訴求。最後, Rawls 則是概述了民主法治國家各種基本權利與基本原則, 這些基本權利與基本原則卻也正是從正義兩個原則中推導得出的。(Habermas, 1998: 50)

這樣的規劃自然是與傳統契約論立場一致, 同時, 這樣的安排有可能取得超越效益論的成果。不過, 基本善的平等雖然看似可以保障最弱勢者受到最小侵害, 但是, Rawls 卻又要面對所謂「處境最不利成員」難以定義的困境。Rawls 自己承認要界定它是不太容易的, 但他仍主張可以藉由兩種方式來確立最弱勢者的身分 (Rawls, 1971: 98): 其一是我們可以選擇某一個特定的社會地位, 例如, 以「非技術工人」(unskilled workers) 為衡量依據, 凡是平均收入或財富水準與此一團體相當或更低者, 這便是「處境最不利的成員」。其二則是用相對收入與財富做為衡量標準, 因此, 只要收入與財富不及中等收入或財富一半者, 處於這樣處境的社會成員便是「最不利者」; 這樣的區分顯然可以讓我們注意到最低收入者和一般收入者的差距。Rawls 認為, 我們可以從上述兩種方式之中擇一或者兩者並用, 據此找出社會中處境最不利的成員。

若根據前述找出「處境最不利成員」的方法，我們該如何給出「偏遠地區學校」的定義？像是它應以地區為之？以交通便利與否為之？以多數家長的職業及其平均收入為之？以學校學生人數為之？這個「最不利成員」根本很難有清楚的區辨標準。例如，監察院的報告要求裁併的是學生數100人以下的學校，縱使給出一個標準，所謂「處境最不利者」的界定仍有其不可避免的爭議，像是它根本無法回答為何是以100人為標準？學生數101人的學校為何不用裁併？當學生數100人以下的學校皆要被併廢校時，某些教師數比學生數多的學校，它們是否就會陷入權益被剝奪或被污名化的困境？若這些狀況可能存在，那麼差異原則的實際應用就不會如我們所想像的那麼簡單。

伍、基本能力平等：跨越行使能力之基本門檻

針對公平與否的判斷，效益論顯然較能對各種不同立場之利益給予平等對待（Hare, 1976: 116-117），而且面對兩個具有同等急迫需求的人，效益論更不會有因人而異的考量。亦即，它較能避免可能的分配不公問題（Harsanyi, 1977: 294-295）。不容否認的，效益論的客觀性正是它最大的優點。然而，一旦效益論極力排除與個人需求相關之道德問題，這便是一種極嚴重的理論侷限：

隨著反倫理學思潮發展，福利經濟學避開了人際效用比較的問題，留存的尺度僅有帕累托最適（Pareto optimality），亦即沒有任何社會成員的利益會受到損害，而且沒有任何人還有爭取利益的可能性，只要存在著這樣的狀況，它便是帕累托最適的。（Sen, 1987: 31）

簡言之，所謂帕累托最適¹⁴意味著能夠得出最大化利益的完美分配，然而，

¹⁴我們可以藉由以下的例子來解釋帕累托最適之意涵。假如政府要推動一項幼兒照護與教育的福利政策，對象若定為一般中、低收入家庭三歲以上的幼兒，那麼這個政策的目標即在於增加中、低收入家庭之福利。不過，政府若為籌措經費，因而必須調整原有分配方法，這便有可能會壓縮非中、低收入家庭者原已享有的福利水準。一旦這種狀況發生，這個政策就不是帕累托最適的狀態。如果政府重新評估此一政策的配套內容，並嘗

Sen卻批評帕累托最適境界不但忽略其中的道德因素，它更可能漠視社會不平等的事實。這就像是一個貧富差距極為懸殊的社會，其中少數1%的人卻占有99%的財富，而剩下99%的人口卻都處於赤貧或飢餓狀態。面對這樣的社會事實，我們只要維持現狀，它就是帕累托最適境界，顯然這是有些荒謬的。

效益論的錯誤於「把愉悅建立在對他人的剝奪」（Sen, 1982: 363）上，而這正是Rawls會提出「以平等來取代加總，以基本善取代福利」的原因（Cohen, 1993: 9）。雖然Sen大抵贊同Rawls主張，不過，當基本善被視為「每個有理性的人都想要的東西」時（Rawls, 1971: 62），兩者之間的差異也就被區隔開了：

在 Rawls 的框架中存在著某種「拜物教」（fetishism）的因素，他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）

Sen認為，若堅持藉由基本善平等的判斷來促成社會正義的實現，這無疑會掉入漠視道德（blind morality）的困境。亦即，這種類似拜物論式的殘缺（fetishist handicap），它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）。Sen一方面批評Rawls的理論盲點，另外一方面也提醒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：

Rawls 自己還是要參照各種能力來對基本善的優點進行判斷，例如，關注收入而不是人們的收入能夠做什麼，關注「自尊的社會基礎」而不是自尊本身。如果人類彼此的狀況非常相近，一般來說，這並不會造成多大問題。但是，在人與人之間，從各種善到能力的實質性轉換，這兩者之間顯然存在著極大差距。（Sen, 1982: 368）

試將三足歲以上改為五足歲以上，只要這樣的調整並不會影響其他人原有利益，同時，它也能增進中、低收入家庭幼兒的教養福利時，這便是使人們福利總和最大化的狀態，亦即這個幼兒照護與教育的福利政策會是一種帕累托最適的境界。

簡言之，Sen 主張以基本能力平等來擴充基本善平等的不足，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）做為判斷標準，而應該建構在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。換句話說，能力平等的說法即體現著 Aristotle 德行論的立場：「一個人能夠真正生活安適（living well）且行事順遂（acting well），這個人才稱得上是幸福的」（Aristotle, 2000: 5）。

在〈什麼樣的平等？〉一文中，當時，Sen 雖只用短短兩頁篇幅來談基本能力平等，不過，他卻將基本能力平等清楚定位為縮小不同平等觀的另類表述形式。然而，它卻又不應被看成足以整合不同觀點的完備理論體系。¹⁵簡單的說，基本能力平等關心每一個人本身具有的各種功能作用（human function(ing)s），以及促使這些功能發揮作用之相關能力，這個能力平等觀的核心概念包括（Sen, 1989, 1993: 30-53）：

一、功能作用（functioning）：即個人依其所能為（to do）或能享有想望的生活（to be）所收致之具體結果，它應足以反映出人的實際狀態。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。

二、能力：係指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。

三、功能作用的持續與整合（functioning n-tuple）：持續的功能作用呈現出構成人類生活狀態之各種行為與生存樣態的結合。對於功能作用的持續性與整合，它必須藉由日常所需物資的使用效益（即個人的效益估量）來理解其意義。每一個功能作用的持續與整合即意指某種生活方式的陳顯。

四、能力組合（capability set）：係指個人可以達成之功能作用的持續與整

¹⁵顯然，Sen 最初對於「基本能力平等」的定位，只是把它視為補充性論述或是促使不同平等立場彼此對話的作用，他當時並無意發展更根本性的平等理論體系來取代效益論或正義論。

合之集合。簡單的說，它可以看成是個人可以在不同的日常所需及效益性之間進行抉擇。因此，能力平等可反映一個人是否有機會或有能力從各種可能的生活方式中進行抉擇。

如果說，「能夠讓每個人選擇做自己真正想做的事，或者能夠去過自己想要的生活」，這句話即為基本能力平等的定義，那麼它便蘊含如下特點：

一、在效益論或正義論中利益分配或價值保障的對象，係指非特定對象之抽象主體，而基本能力平等相關的主體則是每一個具體的個人；

二、不論是效論或正義論，它們皆以利益分配或價值分配之結果，做為某種恰當的判斷標準，而基本能力平等僅是反映一種潛在的可能性，亦即，它所強調的是各種功能是否有使之發揮作用的條件，而不是去評估某一個功能實際運作的成效；

三、如果邊際效益平等或總體效用平等是以效益論為其基礎，基本善平等則是以Kant的義務論與「道德人」概念為根據，而基本能力平等則是體現Aristotle功能（*εργον/ergon*）的說法與中庸的概念。首先，當我們說任何事物都有其功能時，諸如「刀子的功能就是鋒利」之目的論的解釋，所謂的善是指人類展現出靈魂與美德相契合之行為（Aristotle, 2000: 12），而人生的目的則在於追求最高善或幸福（*eudaimonia*）。然而，「幸福是一種行為實踐的動態過程，而不是一種心靈的感受狀態」（Aristotle, 2000: 14）。因此，只有個人的潛在能力能夠得到逐步開展時，這個人才算是真正幸福的。其次，Aristotle認為，所謂的中庸不能以算術平均的方式來衡量，就像需要多少營養才算適量一樣，這會是因人而異的。亦即，我們無法依據嚴格數學規則來決定怎樣才算適度、過度或不及（Copleston, 2003）。套用「中庸」的說法，所謂能力平等是異於效益論的利益計算，也不同于正義理論的抽象價值均等預設，它給出的判斷基本上是個別且相對化的。

基本能力平等認為，一個社會若能夠更積極的提供人們各種能力得以開展的外在條件，也就是能滿足每一個人行使某種功能「基本門檻」底限之社會，才是正義的。試著想像一個來自貧苦家庭卻有繪畫天分的《魯冰花》主角古阿明，在這部八〇年代末期的臺灣電影中，古阿明與美術老師同樣受到社會環境的壓抑，

老師的教育專業不被重視，而古阿明的天賦能力更被埋沒。¹⁶面對社會結構性壓制的問題，思考如何滿足每個人「能力」發展的外在條件，這才是教育正義議題應關注的焦點：

幸福顯然需要某些外在善（external goods）配合，例如，若缺少一把像樣的弓箭，任憑再怎樣優秀的射手也無法將能力卓越的展現出來。因此，若缺少外在條件或資源的支持，我們根本無法表現出高貴行為。（Aristotle, 2000: 15）

就基本能力平等的立場而言，同樣面對偏遠地區學校存廢的狀況，我們若以 Nussbaum 列出的核心能力清單項目內容為例（王俊斌，2010：66-67），基本能力平等顯然不會給出一致的標準答案，它甚至更會導出可矛盾的結論：

一、就以「情感」（emotions）這項能力為例，對於外在於我們的人與事物產生情感上的依附，愛那些愛護並關心我們的人，或者因思念而感到傷悲等，這些對每一個人而言，都是再自然不過的事情（Nussbaum, 2011: 33）。一旦我們認同每一個幼小心靈都應該獲得家庭親情的支持，那麼主張廢校後改以通學專車接送或住校等方式來解決就學問題，則不但侵害了每個人原本享有的「基本善平等」，它無疑是加諸更多求學的不公平負擔，甚至可能剝奪學生情感能力的平等發展。

二、不論是就「人際關係連結」（affiliation）或者是「遊戲」（play）等能力而言，前者是指能夠與他人共處，能夠對他人表現出關懷，能夠表露出複雜的社會互動，甚至是能夠設身處地為他人著想；而後者則是指一個人真正展顏歡笑與盡情嬉戲（Nussbaum, 2011: 34）。顯然，這兩種能力的自然與學生的社會化

¹⁶當無數電影作品一再敘說著類似的時時（例如《汪洋中的一隻船》之所以感人即在於先天肢障的主角力爭上游的意志使人動容；《琴之森》（ピアノの森）之所令人悵然正是因為一之瀨海的音樂天賦卻因其樂曲詮釋不合一般規範而被淘汰；印度電影《3 Idiots》之所以戲謔反諷就是它讓出身賤民階級的 Chhote 冒名替主人拿了帝國理工大學的文憑，但名校的高學位與高社經地位地位卻完全不是主角所能享有的……），它們便是一再指出提供一個人得以發揮其潛在能力之社會資源（即外在善）的重要性。

發展息息相關。換言之，透過裁併或廢校，進而提供偏遠地區學校學生更豐富社會連結關係，以及更多元的同儕互動形式，這對於學生的「人際智能」培養當然是件好事。

Sen雖嚴厲的批判效益論的平等觀，而且也不完全同意基本善平等，不過，我們卻不可就此誤認基本能力平等具有理論的優越性。如同Sen就不認為我們可以找到一個整全性架構來吸納各種平等觀點的優點，他一方面清楚表明自己只是嘗試以基本能力平等來縮小不同平等觀的立場歧異，但另一方面也坦白指出基本能力平等的問題（Sen, 1982: 369）：

一、與其他的平等相較，縱使基本能力平等具有十分明確的優點，但這並不意味著基本能力平等就足以做為道德善的唯一指引。特別是當其他平等觀並不全然與道德無關時，基本能力平等充其量就只能掌握部分與平等相關之善的概念。

二、我們可以運用許多種不同的方式（例如類似效益性觀點的lexmin of basic capabilities；或者是類似效益論的方式來使用可能的平等概念）來編排各種基本能力的索引（index），顯然到底哪些能力應該被含括，這是一個需要認真對待的問題。¹⁷

除了上述兩個問題之外，基本能力平等似乎存在一個未被Sen提及的嚴肅課題，這個問題是與能力基本門檻概念有關的。這是因為當我們對某個能力的發生

¹⁷雖然「能力取向」是由 Sen 與 Nussbaum 共同發展的理論，不過，Sen 所主張的「能力取向」是以新福利經濟學為基礎，他認為個人才是自己福利的最佳判斷者，而且所有不同個人的福利狀況進而才構成總體社會福利。表面看來，這個觀點似乎與 Nussbaum 的新亞里斯多德主義（Neo-Aristotelianism）並未有衝突，也就是說，她同樣支持每一個人應有追求自己理想生活之權利。然而，新福利經濟學認定不同個人之間的福利函數是互不依賴的，也就是說「基本能力」必須放在實際的社會脈絡來考量。與此相對，Nussbaum 則是致力於發展一份開放性的「核心能力」清單，她強調唯有如此，才足以充分檢視可能的人類發展問題。就此，Sen 認為根本不存在一份可以超越不同時代或者是能夠跨越不同社會脈絡的「核心能力」清單，如果仍認定一個理論是可以與特定社會事實完全隔開的，她顯然誤解了「純粹理論」的本質及其作用的價值。無庸贅言，這個爭論自然是研究「能力取向」理論必須處理的關鍵問題，像是 Anderson 便曾以「民主平等」（democratic equality）的角度試圖調和兩者（Alexander, 2008: 68-71）。限於篇幅，本文並未就此再行討論。

作用與否僅設定一個最低的門檻概念來限制時，這是不是就有可能合理化利益的不平等獨占？或者是允許有能力者恣意使用資源？針對這個問題，Holland就曾建議在所謂滿足能力需求的基本門檻之外，應該思考制定「能力」滿足上限（capability ceilings）的必要性（Holland, 2008: 402-403）。除此之外，基本門檻又該採取怎樣的判斷標準？這個顯然類似純粹分配問題或差異原則對地位最不利者的界定，Sen當時在〈什麼樣的平等？〉一文中並未就此提出討論。

陸、結論：多元「平等」視野下的教育正義

針對於效益、總體效用、基本善，以及與基本能力等觀點之分析，前兩者是以效益論為其倫理基礎，第三者則是以原初狀況之理性道德人而與Kant之義務論相連結，至於最後一個則是與每一個人實際幸福生活或Aristotle之德行論有關。若從倫理學基礎的不可共量性來看，企圖建構一種整合各種觀點之鉅型理論，至少Sen早在1982年的文章中便已指出這條路是行不通的，而本文各節之分析也支持著這個論據。質言之，不論是資源分配、基本權保障或實際條件的改善，各種可能的立場都應該被納入考量，而這正是本文主張應該藉由多種政治哲學或倫理學觀點（即本文所指之多元「平等」視野）來檢視教育公平議題（issues of educational justice）之理由。毫無疑問，僅採取某個單一觀點自然會失之偏頗，然而，「平等」的多元視野如何不會只是形式並列不同取向？又該如何迴避某種觀點衍生之問題？就此，本文最後自然有必要交代所謂多元視野證立的可能性基礎。筆者認為，這包括「平等取向的確立－方法論的解析－多元觀點的辯證與互補」等三個層次：

一、確立「平等」取向

參考Gewirtz在〈社會正義的再思考：一種概念性的分析〉（Rethinking social justice: A conceptual analysis）一文中的立析，她將社會正義區分為「分配的」以及「關係性」等兩種主要面向，自由論、社群論以及後現代論皆屬於分配取向的社會正義觀，而Young主張免除壓制性關係（freedom from oppressive relations model）之女性主義觀點，則為典型的關係取向（Gewirtz, 2001: 49-

64)。分配取向關心人們能夠擁有的資源、福利與抽象價值（例如基本自由權）之份額大小，而關係取向則是偏重不公平的社會結構性因素及其解決方式。雖然能力取向是混雜式的複合理論（hybrid theory）（Alexander, 2008: 125-126），要將之定位是有其困難。不過，當能力平等主張社會應建構一種良好制度，賦予每一個人有能力去得到他們所需要的幸福，這個說法自然傾向為關係取向的正義觀。

二、針對採取之平等觀進行方法論（methodology）解析

Sen曾提及當我們斷言某種道德原則有其缺陷時，提出這種批評的基礎可能是什麼？若摒棄訴諸道德直覺這個角度不談，他認為至少也可以用兩種不同方法論做為相關批評提供理據（Sen, 1982: 353）：第一種方法可以稱之為「個案蘊義批評」（case-implication criticism），即舉出一些特殊個案並從中探究運用該原則之可能結果，以便對這種原則進行評斷，最後則是必須仔細檢視與我們直覺相違背之狀況，以期把握道德悖理的關鍵所在。像是本文前述曾討論跛腳不良於行處境，這便是「個案蘊義批評」的典型事例。第二種方式則是「優先性原則批評」（prior-principle criticism），這個方法不是從一般狀況到特殊狀況，而是從一般到抽象原則的層次，也就是藉由另一個更基本的原則對上述原則的一致性加以考察。這類原則通常會在更抽象的層次上得到闡述，例如，Rawls「原初狀態」係假設人們在這種狀況下將不再是任何人，他們只能試著從不同角度合理的選取一個最恰當的決定。例如，邊際效用平等是以「效益累加總和的最大化」為其依據，總體效用平等即以「利益分配的均等化」為判準，基本善平等則是以「共享基本自由權等價值以及max-min rule」為其基礎，或是能力平等則是著眼於社會應協助人們跨越各種能力發揮「功能作用之最低門檻」，它們皆為不同平等觀的核心概念，而針對這些概念的後設批評也就是「優先性原則批評」的應用。在面對教育正義議題時，我們應參考這兩種不同方法論取向來進行批判性反省。

三、多元觀點的辯證與互補

若以本文討論的觀點為範圍，邊際效用平等基於總體利益最大化之考量，不

容許任何人獲得較多利益雖是優點，不過，它卻也有可能讓弱勢者更為不利。總體效用平等意指一種「絕對平等」，但流於形式化分析的侷限卻可能無助實際平等的改善。面對民主社會的多元價值衝突，基本善平等是可以被看成解決爭端的合理架構，但是，這個觀點卻可能過度簡化個人無法行使各種權利的現實困境與制度性問題。基本能力平等相對看重個人實際生活境遇，並期盼每一個人皆有力量過幸福生活，但是，「能力」概念本身的模糊性卻也一直備受批評。綜觀前述不同立場，相對於自然科學的客觀性，只要是牽涉到與人相關的問題，我們根本不應期待有唯一標準答案。也就是，僅憑某種單一立場無助於問題解決，而企圖找出一種整全性理論則又是不切實際。職是之故，我們一方面應嘗試掌握不同立場之見解，另一方面也應掌握某一視野的侷限性並尋求改善。唯有如此，我們才能在多元觀點的辯證與對照之下，逐漸體現教育正義議題的妥適方法。只是，此方法的妥適性基礎，如同自然科學領域的互補論（thesis of complementarity）主張，「一種正確的論點，它的相反是錯誤的論點；但是，一種深度的真理，它的相反仍是深度的真理」（楊深坑，2002），將之類推到多元「平等」的互補性自然也同樣適用。質言之，我們必須從多元角度來找出相對較合宜的立場來進行決策，同時又能夠就所選定觀點之理論侷限性進行後設反思，而反思的目的就是為了能減少決策所會衍生的不公。那麼，這種平等的多元思維取徑與後設反思能力之陶冶，就不只是個人層次的公平素養教育而已，它更會是促進社會正義與教育發展的轉化機制。

DOI: 10.3966/10288708201206002

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 Martha Nussbaum's justice perspectives of capabilities approach and educational developments. *Bulletin of Educational Research*, 56(2), 41-69.]
- 林火旺（1999）。*倫理學*。臺北市：五南。
- [Lin, H.-W. (1999). *Ethics*. Taipei, Taiwan: Wunan Books.]

- 施俊吉（1991）。論羅爾斯的差異原則。載於戴華、鄭曉時（主編），*正義及其相關問題*（頁305-315）。臺北市：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- [Shih, J.-J. (1999). On Rawls' difference principle. In H. Dai & S.-S. Zheng (Eds.), *On justices and related issues* (pp. 305-315). Taipei, Taiwan: Institute of Humanities and Social Sciences, Academia Sinica.]
- 高希均、林祖嘉（1997）。*經濟學的世界：總體與個體理論導引*。臺北市：天下文化。
- [Kao, H.-C., & Lin, Z.-J. (1997). *The world of economics: Macro and micro theory guideline*. Taipei, Taiwan: Bookzone.]
- 張鈿富、馮丰儀（2010）。臺灣國民中小學校長倫理傾向及道德領導行為之研究。*教育與心理研究*，33（1），73-97。
- [Chang, D.-F., & Feng, F.-I. (2010). A study of lower-secondary and elementary school principals' ethical predispositions and their moral leadership in Taiwan. *Journal of Education & Psychology*, 33(1), 73-97.]
- 陳奎憲（1990）。*教育社會學研究*。臺北市：師大書苑。
- [Chen, K.-S. (1990). *A study of sociology of education*. Taipei, Taiwan: Shitabooks.]
- 黃煌雄、趙榮耀、呂溪木（2004）。教育部所屬預算分配結構之檢討。臺北市：監察院。
- [Huang, H.-H., Zhao, R.-Y., & Lu, S.-M. (2004). *The review of Ministry of Education's budget allocation structure*. Taipei, Taiwan: Control Yuan.]
- 楊深坑（2002）。*科學理論與教育學發展*。臺北市：心理。
- [Yang, S.-K. (2002). *Scientific theories and education development*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 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。
- [Yang, S.-K. (2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37.]
- 楊瑩（1994）。*教育機會均等——教育社會學的探究*。臺北市：師大書苑。
- [Yang, Y. (1994). *Equality of educational opportunity – A study of sociology of education*. Taipei, Taiwan: Shitabooks.]
- Alexander, J. M. (2008). *Capabilities and social justice: The political philosophy of Amartya Sen and Martha Nussbaum*. Aldershou, UK: Ashgate.
- Aristotle (2000). *The nichomachean ethics*. New York: Cambridge University Press.
- Barclay, L. (2003). What kind of liberal is Martha Nussbaum? *Nordic Journal of Philosophy*,

4(2), 5-24.

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.

Copleston, F. C. (2003). *A history of philosophy* (vol. 1). London, UK: Continuum.

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>.

Gewirtz, S. (2001). Rethinking social justice: A conceptual analysis. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of education today* (pp. 49-64). New York: Palgrave.

Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other: Studies in political theory*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Hammond, P. J. (1979). Equity in two-person situations. *Econometrica*, 47, 1127-1136.

Hare, R. M. (1976). Ethical theory and utilitarianism. In H. D. Lewis (Ed.), *Contemporary British Philosophy*. London, UK: Allen & Unwin.

Harsanyi, J. C. (1975). Can the maximin principle serve as a basis for morality? A critique of John Rawls's theory. *American Political Science Review*, 69, 594-606.

Harsanyi, J. C. (1977). Nonlinear social welfare functions: A rejoinder to professor Sen. In R. Butts & J. Hintikka (Eds.), *Foundational problems in the special sciences* (pp. 293-296). Dordrecht: Reidel.

Holland, B. (2008). Ecology and the limits of justice: Establishing capability ceilings in Nussbaum's capabilities approach. *Journal of Human Development*, 9(3), 401-425.

Lyons, D. (1965). *The forms and limits of utilitarianism*. London, UK: Oxford University Press.

Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary, imagination and public life*. Boston: Beacon Press.

Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The Human development approach*. 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* (vol. 2). London, UK: HMSO.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Rawls, J. (2005). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of philosophy of education, 37*(1), 17-33.
- 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. (1987). *On ethics and economics*. Malden, MA: Blackwell.
- Sen, A. K. (1989). *Commodities and capability*. New Delhi, India: Oxford 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 Press.
- Sen, A. K., & Williams, B. (Eds.). (1982). *Utilitarianism and beyond*. Cambridge, CA: Cambridge University Press.
- Sumner, L. W. (1996). *Welfare, happiness, and ethics*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Walker, M., & Unternalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and society justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 477-487.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?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>