

Keywords: cultural capital, capability approach, low SES and culturally diverse gifted students, equality of educational opportunity

壹、前言

任何的文化都有資優生，基於各種文化的習性、態度、價值觀有所不同，使得各族群資優生的出現率大不相同。資優生的出現率與個人基因及環境所提供的機會相互關連。低社經條件（環境因素）可能危害學生的智力發展，造成學生潛能的喪失，而低社經地位的文化特質，可能營造出不利的社會化條件、不平等的教育機會、家長職業的歧視等交互作用，使得我們難以評量社經文化殊異學生的潛能，不利於其才能的展現，造就他們成就動機削弱。假若文化的差異加上低社經的影響，將造成社經文化殊異學生的智能發展更大的限制。

另一方面，社經文化殊異學生所抱持的態度與價值觀，與主流文化之間有明顯的落差。實際上，我們的教育制度被設計成處罰那些與強勢文化價值觀明顯不同的學生，係所謂的文化再製（the cultural reproduction）問題，即便是在強調族群文化的學校，提供學生成人角色典範之學習，仍不免發生令人失望的情形。Clark（花敬凱譯，2009）指出其原由自三個方面：一、學生所處的家庭及其所代表的文化；二、社會中強勢族群所形成的主流文化；三、主流文化透過學校，灌輸其優勢文化的價值觀及態度，因此教師若不重視多文化教育的課題，忽略社經文化殊異學生所潛藏的資優特質，認為資優生不可能出現在社經文化殊異的家庭中，以致於未能滿足社經文化殊異資優生的學習需求或提供方案服務，限制住他們發揮潛能的機會，使其無法享有與其他同儕平等的教育權利，因而我們對於社經文化殊異資優生的教育權利應有所聲張。去年，Grantham（2012）在《資優兒童季刊》（Gifted Child

Quarterly）發表評論，指出心理學家在過去與現在對於資優定義與資優教育之重要觀點，未將少數群體（underrepresented groups）和平等（equity）之議題討論納入考量，教育領導階層（education leaders）也坦承這樣的忽視，因而藉此提出卓越焦點的資優教育（eminence-focus gifted education）與平等議題，期能喚醒大眾對少數群體議題的關注，並促使資優教育邁向新階段。

值得關注的是，今年正式實施十二年國民基本教育，特殊教育在面對這波改革應該如何建構，實為相關教育人員所關注與討論之課題。十二年國民基本教育實施計畫裡，以「促進教育機會均等，以實現社會公平與正義」目標與特殊教育的關係最為密切，其關鍵在於能否依據個別的需求、能力、貢獻或功績，分配不同或不等量的資源，達到公平正義的教育機會均等。比如說，勤勞者和懶惰者所獲得的酬勞會不一樣多，需求多者與需求少者所得到的補助會有所不同，或是同樣的機會提供給不知把握的人，倒不如給那些會好好把握的人，否則會造成資源浪費（王俊斌，2007）。至於公平與正義之論述，近年來更是在Amartya Sen與Martha Nussbaum倡議的「能力取向」（the capability approach）中，對障礙人士之社會公平正義，提出了積極性的論述。林幸台（2012）於2012年特殊教育學會研討會中，針對議題「能力取向：十二年國教中特殊教育的建構」述及，藉由能力取向檢視特殊教育在面臨波教育改革時，特殊教育不僅要考慮學生資源分配是否充足，更要關切學生轉換資源的能力（capability）、能否有自由探索的機會及積極促進或提升其實質的功能運作（functioning），作為我們特殊教育未來發展的重點與願景。

綜述，筆者擬探討社經文化殊異資優生之

教育機會均等議題。社經文化殊異資優生係指擁有資質優異，卻居處偏遠地區的學生或是原住民、家境清寒、較缺乏文化刺激的外籍人士、雙親使用不同母語的學生或綜合類型之社經文化殊異學生。職是，筆者試圖從Pierre Bourdieu提出的「文化資本」(the cultural capital)觀點，以及Amartya Sen倡議的「能力取向」(the capability approach)思維，透過理論內涵的分析，據以說明援此建構社經文化殊異資優生教育機會均等的可能性，提出適切的論述與可行的建議，期能關心我國教育工作的夥伴，提供思想上的啟發。

貳、文化資本觀點

從文化層面處理弱勢族群學生之教育機會不均等、學習不利等問題，以法國社會學家Pierre Bourdieu提出的「文化資本」概念最為廣泛應用與討論。Bourdieu闡述透過家庭的社會化功能，將特定人格、價值體系、行為習慣、生活風格等傳遞給下一代，進而家庭文化與學校文化的接合，使得學校成為社會階級再製的機制。Bourdieu認為文化資本會受到文化風格、消費型態及社會地位的影響，將文化資本視為一種特殊場域(field)的產出(Bourdieu, 1979)，人類則為維護或提升其資本在場域中的優勢地位，將文化資本作為地位鬥爭的焦點，並且鬥爭的目的在於維護社會階級間之區隔，是以Bourdieu提出「文化再製理論」(cultural reproductive theory)。Bourdieu在文化再製理論中主張，統治階層利用教育體系進行文化資本的輸送與配置，以達成社會再製的目的，學校課程則是統治階層所選擇「有價值且正當的文化」做為工具，往往屬於中、上階級的文化資本，因此中、上階級家庭的學生在學校體系中更容易習得這些文化。易言之，文化資本是階層的表徵，其作用如同經濟資本般維持著統治階層(陳青達、鄭勝耀，2008)。因而，教育場域中，Bourdieu強調學校教育

表面上似乎是一個成就公平正義的良方，實際上卻是透過某些隱形的權力，在整個教育場域中進行鬥爭與排除來達到階級的長久存在。

從上可知，文化資本的再製既然與學校教育有密不可分的關係。假如學校教師缺乏警覺性和自我檢視，即可能成為再製文化資本的「共犯」。校園本身就像是小型社會，教室內的學童不但既有不同的文化資本，彼此間也正在進行文化資本的占有、分配和轉換，教師卻不自知地擔任文化「再製者」的角色。就此而論，不同族群或國籍的學童，其文化資本本有殊異，文化更是沒有孰優孰劣之分，對於弱勢族群學生的學校適應不良，可能不是生來能力不足所產生，而是學校機制使然，像是教師交付學生搜集及整理課程時，社經背景較高的學生能有較佳的家庭資源可做支援，在討論問題時，教師可能對於社經背景較低的學生顯得較不耐煩，或者難以覺察文化差異、傳遞主流教育的工作之餘，已無暇設計貼近學生生活經驗的課程，易產生「畢馬龍效應」現象(劉美慧、廖千惠、李雪菱，2005)。有鑑於此，教師應警惕自己勿將族群、文化偏見投射在某些少數弱勢族群身上，並且考量如何提升殊異文化資本的學童皆能有均等的教育機會及發揮潛藏能力的機會，以彌補文化資本差距所引發的不公平問題。此不僅是改善文化資本再製的重要著力點，也是教師在教學及課程設計時，需重新審視與省思之課題。

參、能力取向思維

國內外有關於教育均等、教育機會公平或多元文化教育等相關研究，大都引用John Rawls的「差異原則」主張給予社會處境最弱勢者的利益最大化。近年來，Rawls的基本立場被「能力取向」所延續，不過，Amartya Sen和Martha Nussbaum則指出Rawls《正義論》(a theory of justice)的侷限性，評論《正

義論》僅關切權利之平等共享，漠不關切人們擁有的自由權利之實質意義。爰此，筆者先簡述說明「能力理論取向之核心概念」，再說明「能力取向對差異之釋義」。

一、能力取向之核心概念

能力取向延伸Rawls的《正義論》而來。Rawls的《正義論》指出「正義即公平」(justice as fairness)，主張「公平」意在保障人人「原初情境」(original position)的平等。他假設「原初情境」係人們不會因為社會階層之不同、天賦才能高低之不同、財富分配之不均、喜歡興趣之差異等因素，受到不公平的對待。然而，就現實面來講，當我們面對弱勢族群時（如社經文化殊異者），所謂「原初情境」顯然就不能與其他社會群體居於立足平等的可能（王俊斌，2007）。因而個體所獲得的資源分配（量）的平等性或效用（utility）的高低，都不能成為評估個人福祉（well-being）之比較指標，也就是說，每個人都有不同的資源需求，轉換資源的機轉過程也各異，所以能力取向終究關注個體是否有能力獲得功能的結果（ends）。以此論述，我們不應該只從「資源」來看，反而從「能力」來衡量福祉，個體之所以能擁有福祉，是因為「能力」產生作用，反映出個人有選擇不同生活的「自由」，所以人類福祉的關鍵其實在於人是否具備成功追求他/她個人選擇目標的「能力」。

能力取向關切「人們真正發揮功能與選擇的機會」(people's real opportunities for functioning and choice)，即個體是否有能力執行功能（capability to functioning）及個人可完成或者擁有生活狀態達到自由與機會之程度（引自Reindal，2009）。「能力」（capability）是人們的潛在功能（potential functioning），「功能」（functioning）則是個人能成為什麼樣的人或做什麼事（what can do or can be）（如健康、壽命、擁有尊嚴、參與社區活動等）。功能與能力的差異，等同

於實際成就與可能達成的成就之間的差距，或者結果與機會之間的差別（Terzi, 2007）。

能力取向主張以基本能力平等來擴充基本財（basic goods）（如自由和機會、收入和財富、自尊等）平等的不足，因此我們應該建構一個良好的政治安排，賦予每一個人都有能力去得到他們想要的圓滿人生（徐子婷、楊雅婷、何景榮譯，2008）。能力取向也關注個體是否具有實踐或運用某種功能的潛在能力，思考的問題不在於如何補償弱勢（如社經文化殊異者），而是如何真正擴大自由平等的適合對象，或者積極提供不同個體行使自由平等之支持性條件。

除此，能力也反映了個體有機會可以達到不同的能力集合（capability sets）（如當地所重視的價值與作為、能夠實際達成的自由與機會等）來提供個人選擇，以實現這個人自認為有價值、有意義的生活。假若能力集合愈豐富、愈多元、選項愈多，就愈自由。因此，能力集合的擴張，即為人們追求的目標，為達到公平正義、擴張能力集合的過程中，擁有同樣的機會，而不受到歧視、強迫或壓制。總之，一個社會若能更積極地提供人們各種「能力」得以開展的外在條件，如此滿足每一個人行使某種「功能」基本門檻的底線，這個社會才會是公平正義的（徐子婷、楊雅婷、何景榮譯，2008）。

二、能力取向對於差異（differences）之釋義

對於人類生活品質的平等、差異之普同現象，我們有必要認知，並藉由Sen（1999）提出造成人類差異性之原由的五大面向中探究：

（一）個人特質（personal characteristics）：人類體質、損傷、健康、性別等不同。

（二）環境多樣性（environmental diversity）：氣候、污染、疾病等環境變化影響人的不同。

（三）社會風氣（social climate）：影響個

人轉換資源的機會或改善生活品質的條件或基礎建設，如公民教育的安排、公共衛生，以及犯罪與暴力事件的發生率等。

(四)特定的風俗民情 (code of a given community)：指涉不同社會間的差異，並非個人間的差異。

(五)家庭 (family)：家庭成員間的資產分配情形。譬如，許多發展中國家，人民受教育的機會，常是男孩比較占優勢，係因為他們被認為是未來的經濟支柱，以致教育經費會花費在他們身上，反觀女孩成年後則以家事及照顧孩子為主要任務。

由上所述的差異性來理解人們需求呈現出多樣性，影響個人所獲得的資源，造就出人們不同的福祉或自由。爾後 Terzi (2005) 將能力取向的差異質性觀念連結至特殊教育領域上，並重新審視差異之兩難問題 (dilemma of differences)：損傷 (impairment) 與障礙 (disability)。「損傷」是個體與社會環境交流後所產生的諸多不同的結果，「障礙」則是能力匱乏的組成現象。準此而論，能力取向則將「損傷」與「障礙」視為人類樣貌的多樣性，Terzi認為教育服務的提供必須同時考慮個體內在特質因素（如運用多元觀點解讀人性特質而非以正當與否來做二元區分）及個人、社會、情境條件相互連鎖 (interlocking) 所帶來的障礙機制。對於個體障礙的評估，應考量相關能力的組成配置，即個體能否有充足的機會與自由克服損傷所附帶的效用。教育正義關注的是提供個體能力組成的選擇範疇，以及考量損傷和障礙在此組成中扮演的角色。由此可見，教育工作者有必要協助學生選擇和構築其基本能力，推動這些能力組合有最大的可能性，促成個體有意義地參與現在和未來社會 (曾瓊禎, 2011)，所以特殊教育工作者不僅要考慮資源分配是否充足，更要考量學生轉換資源的能力，以及是否有自由探索的機會與範疇，以積極促進並提升其實質的功能運作 (林幸台, 2012)。

肆、建議

對於社經文化殊異學生的教育機會權利之重視，近幾年來政府機關訂定相關法令、政策等權利保障（如特殊教育法、教育優先區）、學術單位的研究方案（如雙重殊異特殊需求及社經文化殊異資優生之發掘與輔導方案）、民間公益團體的培育計畫（如摩根士丹利惜才育英計畫）的因應下，提供充足的資源、福利和服務，讓學生得以有機會發揮所長。然而，目前限以提供資源的方式，來考量個體需求的差異性，對於教師轉換知識的能力、多元文化課程設計的能力、社經文化殊異學生資源轉換的能力、個人文化價值的珍視、自由探索的機會與範疇等方面的重視則有所不足，應更進一步的努力和推動，以期他們能真實展現個人的潛能。

而文化資本理論提醒教育工作者，關心文化弱勢者受到優勢文化所壓迫，資源分配不均等、教育機會公平性等問題，影響其在學校的學習機會及學業成就，且提醒教師多元文化素養及批判性思考態度是否充足；能力取向則主張教育應該要營造學生開展各種能力的外在條件，或積極提供不同個體行使自由平等權的支持性條件，幫助個人轉換或增強自身的能力，得到所欲求的功能狀態。是以，基於上述的認知與理解後，筆者認為可從「培育教育人員成為知識轉化者」、「運用多元文化課程設計取向」、「提升轉換資源的能力，以利發揮功能」、「重視學生的選擇，並賦予真實的機會」等建議來改善情形，期能促進社經文化殊異資優生均等的教育機會。

一、培育教育人員成為知識轉化者

教師在傳授主流階層的「正統知識」時，若未能加以自我檢視與覺察，容易成為意識型態操弄的工具與社會再製的「共犯角色」，因而犧牲了弱勢族群的文化價值。若要加以防範，教師宜扮演「知識轉化者」

(transformative intellectuals) 的角色，培養轉換知識的能力，對於潛藏的性別、階層、族群、民族、宗教、信仰等霸權 (hegemony) 意識，抱持著批判思考的態度，尊重人類多樣性的價值，秉持公平正義的原則來審視課程內容，肩負起課程的批判與創造的實踐。此外，相較於一般性課程，資優教育課程能有較大的課程自主權，資優教育教師更可發揮個人的專業知能，覺察課程中隱含歧視的意識型態，並藉此形成一個議題，與學生探討公平正義的原則，建立學生批判思考能力。

除了自我批判思考外，教師能主動學習多元文化的價值，掌握各族群的文化特色，方能瞭解社經文化殊異學生的優弱勢能力，進而發掘社經文化殊異資優生接受適性教育的機會與享有公平的教育權利。王雅玄 (2008) 建議可藉由培育教師多元文化素養，從師資培育課程及在職訓練做起。在師資培育課程方面，能安排教師體驗多元文化的環境，學習多文化素養的認知、情意與技能面，抑或實地訪談偏鄉族群，體現揉合的多元文化觀和培育多元文化情感；在職教師則多方參與多元文化知能研習、讀書會和工作坊之討論。藉由上述作法，期能幫助教師學會尊重每位學生的殊異文化、瞭解多元文化的價值，以及學會檢視自己對學生是否有偏見的態度或歧視性語言。

二、運用多元文化課程設計取向

現今，各學校設有課程發展委員會，其下設有各學習領域小組。各學習領域小組面對主流文化 (如高身分地位的學科知識) 做課程設計時，相較於弱勢文化地位者，如身心障礙、社經文化殊異、經濟弱勢、資賦優異、原住民、新移民、單親家庭、低成就等學生的多元文化價值，我們可將他們的文化價值整合進主流文化的課程設計，以滿足及尊重學生的殊異文化特性，期待學生發展出自己的「文化主流」。也就是說，學校各領

域召集小組宜採取多元文化教育觀，讓不同族群、文化、特殊需求學生的文化、資訊融入課程內容當中，能看見自己族群文化的歷史與特質，讓全體學生也能浸淫在多元文化的學習氛圍，耳濡目染，培養尊重文化差異，學會欣賞、接納多元的世界觀。

教師亦可運用多元文化的課程統整 (multicultural curriculum integration) 方式，將被邊緣化的族群及文化加入課程，讓弱勢族群者認為他們與社會是共同體，確保其文化之重要性與平等地位。以多元文化課程設計為取向，Banks (2004) 提供一套教師在設計多元文化課程設計取向之思索素材：

(一)貢獻取向 (contribution approach)：把不同民族學生族群的文化元素 (如節慶、風俗、習性、英雄人物、服飾等) 納入課程內容。

(二)添加取向 (additive approach)：維持既有課程，適時加入一些新的觀念、主題、單元或一門課，將族群文化的概念和價值融入課程。

(三)轉化取向 (transformative approach)：讓學生從多種民族和文化的觀點來檢視概念、議題和事件等，幫助學生了解所探討不同文化的世界觀為何。

(四)社會行動取向 (social action approach)：讓學生從不同族群的觀點去關注社會中的重要議題，亦做出決定、採取行動來協助解決。

如前述，多元文化的課程統整，其目的在於連結學生的生活經驗、體驗解決問題的方法，讓知識成為學生帶得走之能力，亦符合Renzulli (1973) 對於規劃與落實特殊族群資優生的教育服務重要因素之一：課程的關聯性 (relevancy of curriculum)，其方案內容主要與學生的日常生活息息相關，讓學生有機會選擇自己想要探討的主題，將生活經驗融入課程，使教育成為個人的一部分，期能未來展現自身的「文化主流」。

三、提升轉換資源的能力，以利發揮功能

能力取向以為差異是一種普世現象，每一個體都是異質體，所擁有資源需求不相同，轉換資源的能力也各異。Robyens(2005)指出影響個人轉換資源的因素(individual conversion factors)包涵社會、環境和個人三方面：(一)社會：公共政策、社會規範、種族歧視、性別角色、社會階級、權利關係等；(二)環境：地理位置、家庭經濟等；(三)個人：個人體質、性別、閱讀技巧、智力等。由此可知，社經文化殊異資優生均有所限制，侷限他們轉換資源的能力，造就有限的能力集合以供個人做選擇，所以無法充分實現個人認為有價值、有意義的生活。或許教師透過個別輔導計畫，瞭解及評估社經文化殊異資優生之社會文化脈絡(性別角色、社會階層、經濟支柱、文化背景及語言等)、環境(家庭經濟、家中環境等)與個人能力、需求及習性，適性發展學生的優勢及補強弱勢(如語文學科能力、學習態度、內省態度及提問技巧等)，設計出符合社經文化殊異資優生特質與需求之區分性課程，課程亦融入學生特有的文化風俗，建立其文化認同與自我肯定，進一步透過良師引導、個別輔導技巧等，亦會是可以考量的方向，以助學生提升轉換資源的能力，利益功能發揮。

四、重視學生的選擇，並賦予真實的機會

當學生進行生涯抉擇時，常會詢問教師的意見，作為重要的參考依據。若教師以為此目標為學生所需，不斷提供教學資源來滿足他/她，或是家長單方面替學生做好決定時，教師也同樣認定此為學生所需，有可能已限制著他們選擇的自主性。例如：「有舞蹈才能的原住民資優生，國中時為舞蹈資優資源班學生，當面臨高中選擇時，教師或家長也建議他/她選擇舞蹈資優班就讀，將來大

學也同樣要選擇舞蹈相關科學系就讀」為例，此雖發展他/她的某項長才，卻未能全然考量學生真正能做(able to do)以及能夠成為(able to be)的發展機會，無形中可能扼殺個人所欲或自認為有價值、有意義的生活，學生會是在有限的條件下或在成人決定下做出最佳決定的；回到教育的本質來說，教師是引領學生未來朝向何處的關鍵性角色，教師需時常審視自己是否在有限思維的框架裡思考？是否考量到學生真實的能力本質及內心嚮往？在面對學生生涯抉擇時，能否引發學生主動表達自我的選擇或意願，並且尊重其所選擇的信念與價值。除此，還要能擔當親子間溝通的重要推手，讓家長理解學生的期待，如此學生才有真實的機會選擇所欲的生涯，此亦能符合能力理論的核心概念：尊重差異、珍視價值與公平正義。

伍、結語

文化資本與能力取向皆能強調教育機會均等之公平性。文化資本指出學校教育制度保有優勢文化的價值觀與態度，提醒教師對於意識型態要有深切反省與檢視的能力，也對於種族文化、社經階級的多樣性加以尊重，並且具備跨文化的思維模式，確保全體學生的學習機會均等，打破社會階層再製之永久性。然再加以結合能力取向所倡議的核心觀點，不僅提供了權利模式新的視野框架，將個體差異性之意涵賦予新的詮釋，並且關注到個人自我意識的提升，強調學校教育要能積極提供學生各種能展開能力之外在條件及各種可選擇的真實機會，終能推動學生有能力拓展不同於現在的生活狀態。綜言之，有了上述的基本認知後，筆者認為可從四個方面來加以努力：一、培育教育人員成為知識轉化者；二、運用多元文化課程設計取向；三、提升轉換資源的能力，以利發揮功能；四、重視學生的選擇，並賦

予真實的機會。期能促進社經文化殊異資優生有均等的教育機會，盼可以收到拋磚引玉之效。

參考文獻

王雅玄 (2008)：進入情境與歷史：臺灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。《臺東大學教育學報》，19 (1)，33-68。

王俊斌 (2007)：潛能取向理論與教育公平性問題。《教育與社會研究》，13，41-70。

林幸台 (2012)：能力取向：十二年國教中特殊教育的建構。載於中華民國特殊教育學會 (編)，44週年會議事手冊暨論文選集 (21-23 頁)。臺南：編者。

花敬凱 (譯) (2009)：啟迪資優—如何開發孩子的潛能 (B. Clark 著：Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school)。臺北：心理。

徐子婷、楊雅婷、何景榮 (譯) (2008)：正義的界限：殘障、全球正義與動物正義 (M. C. Nussbaum 著：Frontiers of justice)。臺北：韋伯文化國際。

陳青達、鄭勝耀 (2008)：文化資本與學習成就相關研究。《新竹教育大學學報》，25(1)，79-98。

曾瓊禎 (2011)：從能力理論及社會關係模式探討特殊教育議題。《特殊教育季刊》，120，27-36。

劉美慧、廖千惠、李雪菱 (2005，10月)：文化斷層還是文化鷹架：文化回應教學在德路固學校之實踐。發表於2005年臺灣教育學術研討會，臺東。

Banks, J. A. (2004). *Multicultural education* (5th ed.). New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Grantham, T. C. (2012). Eminence-focused gifted education: Concerns about forward movement void of an equity vision. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 215-220.

Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: Toward a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155-168.

Renzulli, J. (1973). Talent potential in minority group students. *Exceptional Children*, 39(6), 437-444.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford, UK: University.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.

Terzi, L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757-773.