

國立陽明交通大學
人文社會學系族群與文化碩士班
碩士論文

Department of Humanities and Social Sciences,
Graduate Program of Ethnicity and Culture
National Yang Ming Chiao Tung University
Master Thesis

族群、教育與差異政治：
以 Iris Marion Young 作為取徑論原住民族高等教育
Ethnicity, Education and the Politics of Difference:
A Youngian Approach to Indigenous Higher Education

研究生：章涵（Han Chang）
指導教授：許維德（Wei-der Shu）

中華民國一一一年十月

October, 2022

族群、教育與差異政治：
以 Iris Marion Young 作為取徑論原住民族高等教育
Ethnicity, Education and the Politics of Difference:
A Youngian Approach to Indigenous Higher Education

研究生：章涵

Student: Han Chang

指導教授：許維德博士

Advisor: Dr. Wei-der Shu



A Thesis
Submitted to Department of Humanities and Social Sciences,
Graduate Program of Ethnicity and Culture
College of Hakka Studies
National Yang Ming Chiao Tung University
in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of
Master of Social Science

October, 2022
Taiwan, Republic of China

中華民國 一一一年十月

致謝

終於也走到這一刻了，要感謝的人非常多。因為每個人實際上各自扮演許多角色。能夠促使我繼續讀書並順利寫完論文的，最重要者當屬物質與情感支持，在這方面，我的家人和親戚們自然是幕後功臣。若沒有家人的鼎力相助，我絕對要過著遠比現在辛苦的半工半讀生活。

關於我在研究所知識上的成長——或許可以這麼說：成長的幅度遠比大學多——則要感謝在研究所遇到的各位老師，尤其是我的指導老師維德，我從碩一剛進來就深受維德老師在教學和研究上的影響。儘管維德老師還是覺得我最後寫出來的這篇論文與老師的研究慣習不太相像，但是我相信這篇論文絕對還是可以看見維德老師研究的身影在裡面。除此之外，我也要感謝美玲老師與華瑄老師，雖然我只短暫地擔任兩位老師的助教與助理，但是從中也獲得許多寶貴的知識和經驗。至於族文碩以外的老師，我則要感謝清大社會所的瑞樺老師與文蘭老師，雖然我僅僅上過兩位老師那麼一堂課，但是這兩位老師的教學與研究同樣影響我深遠。最後則要感謝擔任我碩士論文計畫書和論文初稿的口試委員：韻芳老師、培倫老師與國祥老師，雖然我到最後仍然認為這篇碩士論文並不完美，但是這三位老師對我的肯定（當然還有許多的「評論」），是一劑我認為我這陣子陷入寫作與思考挫折的強心針。

要感謝的人當然非常多，許多感謝也無法光以文字表明，但是願讀此篇謝誌者能夠從上述文字看出我內心道不盡的心意。最後的最後還有一位我認為要感謝的人，那就是感謝我自己，感謝我自己沒有越陷越深、自我放棄，認真把我過去所吸收的知識全部撰寫出來。感謝自己並不是什麼自以為是，或者無視有資源支撐著我做研究、寫論文的傲慢表現，我想反倒是任何一個試圖想以社會理論或政治理論的方式完成論文者，多多少少都會帶有的感受

中文摘要

國民黨政權在戰後臺灣針對原住民族開展山地平地化與現代化政策，使得原住民族——尚不計入在此之前外來統治——持續受到來自國家的教化、同化與漢化影響，其中具體映現的實踐之一即為「教育」。長久以來，原住民族一直處在抽離日常生活脈絡且並非自身族群文化的教學過程當中，這個情況要一直等到 1990 年代《原住民族教育法》制定與通過後才逐漸有所轉變，自此人們開始嘗試探索與建構要教給原住民學生的「民族教育」。值得留意的是，「民族教育」或「原住民族教育」之發展並不只局限於中小學以前的階段。在高等教育階段，最為人熟知的自然是國立東華大學在 2001 年成立「原住民族學院」，讓過往被我們認為是抽象、學術與研究的學科知識，也可以與原住民族的族群文化知識相結合。

在原住民族學院成立兩年之後，實踐大學於 2003 年成立臺灣第一個「大學原住民專班」，除了同樣將族群文化知識和原有學科知識結合以外，更獨特之處在於原住民專班是專門給與原住民學生就讀的大學單位，讓民族教育和高等教育的結合產生新的契機。循著這個契機，教育部和時任行政院原住民族委員會在 2012 年以政策形式鼓勵各大學成立原住民專班，此後十年進入原住民專班快速成長的時期。原住民專班被許多原住民知識分子、專班教師和研究者視為「原住民族高等教育」的新嘗試。然而，原住民專班如何面對「高等教育與現代學科知識的普遍性」以及「民族教育與族群文化知識的差異性」之間的競逐？本文即從該問題意識出發，試圖思考與探問何謂「原住民族高等教育」。

在理論概念使用上，本文選擇透過 Iris Marion Young 關於「差異政治」(the politics of difference) 的論述來面對此項爭論。在梳理 Young 一系列圍繞在差異政治的概念中，本文同時借鑒 Maeve Catherine McKeown 以建構一個「Young 取徑」(the Youngian approach) 來進行分析。在研究對象上，因為原住民族高等教育是一個過於宏觀的範疇，因此我選擇原住民專班作為具體對象進行考察。至於研究方法則使用文獻分析法，(document analysis)，除了 Young 與差異政治的理論材料以外，本文也搜集原住民知識分子、專班教師和研究者針對原住民專班或原住民族高等教育所提出的質疑、批判與評論，並提煉成四種原住民族教育論述，以媒合差異政治共同考察原住民專班。

透過對原住民專班的分析，本文發現既有高等教育體制確實不利於原住民專班的發展：既有高等教育體制的「普遍知識」，以及維繫既有高等教育體制本身的「經濟資源分配」，共同發揮壓抑以族群文化差異為特徵之原住民專班的功

能。但是，我們仍然不能將原住民專班等同於既有高等教育體制的一般系所，原因在於原住民專班所身處的「原住民族高等教育」有其獨特性質存在。藉由探討構成原住民族高等教育的「高等教育」和「民族教育」，我們可以知道高等教育關於「課程內容」與「教學方式」的彈性和開放性，某種程度上抵禦了普遍知識的擴張。正因為原住民族高等教育不斷遊走在普遍知識和族群文化知識之間，我們才能夠在其中不斷思索究竟何謂「為了原住民族」的教育內容與教育方式。這個探問最終會回頭挑戰既有高等教育體制本身。質疑與挑戰「既有體制和結構背景」，正是 Young 透過差異政治一再強調的事情。

關鍵字：原住民族、高等教育、社會結構、差異政治、Young 取徑



Abstract

The KMT regime's postwar policy of mountain pacification and modernization of indigenous peoples in Taiwan has resulted in the continued indoctrination, assimilation, and sinicization of indigenous peoples—not counting the foreign domination that preceded it—by the state, one of the concrete manifestations of which is “education.” For a long time, indigenous peoples were taught in a way that was detached from the context of their daily lives and not their own ethnic culture. It is important to note that the development of “ethnic education” or “indigenous education” is not limited to the pre-primary and secondary levels. At the higher education level, the most well-known is the establishment of “College of Indigenous Studies” at National Dong Hwa University in 2001, which allows us to integrate the knowledge of abstract, academic, and research subjects with the knowledge of indigenous peoples’ ethnic cultures.

Two years after the establishment of “College of Indigenous Studies”, Shih Chien University established Taiwan’s first “Program for Indigenous Peoples” in University in 2003. In addition to combining the same knowledge of ethnic cultures with the original academic knowledge, the more unique feature of the Class for Indigenous Peoples is that it is a university unit exclusively for indigenous students, creating a new opportunity for the integration of ethnic education and higher education. Following this opportunity, Ministry of Education and Council of Indigenous Peoples encouraged universities to establish “Program for Indigenous Peoples” in 2012, and the following decade saw a period of rapid growth of “Program for Indigenous Peoples.” “Program for Indigenous Peoples” are seen by many indigenous intellectuals, teachers, and researchers as a new attempt at “higher education for Indigenous peoples.” However, how do “Program for Indigenous Peoples” face the competition between “higher education and the universality of modern academic knowledge” and “ethnic education and the differences in ethnic cultural knowledge”? In this thesis, I try to consider and ask what is meant by “higher education for indigenous peoples” from the perspective of this question.

In terms of the use of theoretical concepts, this thesis chooses to confront this debate through Iris Marion Young’s discourse on “the politics of difference.” In the course of sorting out Young’s series of concepts surrounding the politics of difference, this thesis also draws on Maeve Catherine McKeown to construct a “Youngian

approach” to the analysis. In terms of the target population, I choose “Program for Indigenous Peoples” as the specific target population because indigenous higher education is too macroscopic a field. In addition to theoretical materials on Young and the politics of difference, this thesis also collects questions, critiques, and comments from indigenous intellectuals, classroom teachers, and researchers on “Program for Indigenous Peoples” or indigenous higher education, and distills them into four types of indigenous educational discourses to be examined in the context of the politics of difference “Program for Indigenous Peoples.”

Through the analysis of “Program for Indigenous Peoples”, this thesis finds that the established higher education system is indeed detrimental to the development of “Program for Indigenous Peoples”: the “universal knowledge” of the established higher education system and the “economic resource redistribution” that sustains the established higher education system itself function together to suppress “Program for Indigenous Peoples” characterized by ethnic cultural differences. However, we still cannot equate “Program for Indigenous Peoples” with the general faculty of the established higher education system because of the unique nature of the “indigenous higher education” in which “Program for Indigenous Peoples” are located. By examining the “higher education” and “ethnic education” that constitute indigenous higher education, we can see that the flexibility and openness of higher education in terms of “curriculum content” and “teaching methods” has, to some extent, resisted the expansion of general knowledge. It is precisely because higher education for indigenous peoples is constantly moving between universal knowledge and the cultural knowledge of the community that we are able to ponder the question of what constitutes educational content and pedagogy “for the sake of indigenous peoples.” This inquiry will eventually lead back to challenging the established higher education system itself. Questioning and challenging “established institutional and structural contexts” is something that Young has repeatedly emphasized through the politics of difference.

Keywords: Indigenous peoples, Higher education, Social structure, The politics of difference, The Youngian approach

目次

中文摘要.....	i
Abstract.....	iii
目次.....	v
圖目次.....	viii
表目次.....	ix
詳細目次.....	x
第一章 緒論.....	1
第一節 前言：從我的經驗說起.....	1
第二節 背景、問題與回應.....	5
(一) 問題的背景：差異困境.....	5
(二) 問題與回應：差異政治.....	9
第三節 文獻回顧.....	12
(一) 族群、原住民族與高等教育.....	12
(二) Iris Marion Young 與差異政治.....	15
(三) 差異政治及其遭遇的挑戰.....	17
(四) 差異政治與教育.....	18
第四節 研究方法與研究對象.....	19
(一) 研究方法.....	19
(二) 研究對象：原住民族高等教育和原住民專班.....	20
第五節 本文章節安排.....	22
第二章 戰後臺灣原住民族教育的發展及其問題.....	23
第一節 戰後臺灣原住民族教育發展的階段分類.....	23
第二節 1945 年到 1986 年的山地平地化政策時期.....	25
第三節 1987 年到 1997 年的多元開放政策時期.....	27
第四節 1998 年到 2018 年的原住民族教育主體形構時期.....	30
第五節 戰後臺灣原住民族教育發展的架構.....	36
第六節 本章小結.....	39
第三章 原住民族高等教育的當前走向.....	44
第一節 以主流社會為假定的原住民族教育論述.....	44
第二節 以集體自決為假定的原住民族教育論述.....	46
第三節 面對跨族群作戰的原住民族教育論述.....	48

第四節 制度多元的原住民族教育論述.....	51
(一) 簡述該計畫的目標.....	51
(二) 原住民族教育政策與未來走向.....	53
(三) 「原住民族高等教育」在原住民族教育發展當中的角色.....	55
(四) 總結：制度多元的原住民族教育論述.....	56
第五節 本章註記：思考「語言」在四種原住民族教育論述中的位置.....	57
第六節 本章小結.....	60
第四章 正義與差異政治.....	62
第一節 社會結構與不正義.....	64
(一) 作為一種論述模式的批判理論.....	65
(二) 當代社會的正義與不正義.....	67
(三) 社會結構=社會結構過程.....	72
第二節 差異政治.....	80
(一) 面對代議民主制度下的治理危機.....	81
(二) 作為「解放理想」的差異政治.....	85
(三) 差異政治的質疑與延伸思考.....	106
第三節 差異政治作為問題分析框架：一個 Young 取徑的建構嘗試.....	117
第四節 本章小結.....	119
第五章 差異政治與原住民族高等教育.....	122
第一節 聲清「經濟資源分配」與「族群文化差異」爭辯.....	123
(一) 進一步梳理原住民族高等教育的當前狀況.....	123
(二) 以 Young 取徑檢視此爭辯.....	128
第二節 建構以原住民族作為主體的原住民族高等教育.....	136
(一) 原住民族高等教育構成基礎之一：高等教育.....	136
(二) 原住民族高等教育構成基礎之二：民族教育.....	138
第三節 差異政治與原住民族高等教育.....	144
(一) 差異政治與原住民專班.....	144
(二) 差異政治與原住民族高等教育.....	146
第四節 本章小結.....	149
第六章 結論.....	151
第一節 本文結論.....	151
(一) 總結本研究.....	151
(二) 本研究的貢獻.....	152

第二節 本文限制與未來發展.....	155
(一) 研究對象的選擇.....	155
(二) 研究方法的選擇.....	156
(三) 理論視角的選擇.....	157
參考文獻.....	159
附錄：從 Young 的自決概念思考原住民族.....	173
(一) 文化差異與現代社會分化之領域.....	173
(二) 現代社會如何容納文化差異？政治化與公共化的區分.....	174
(三) 對自決概念的探討.....	177



圖目次

圖 1、原住民族教育制度的分析架構（一）	37
圖 2、原住民族教育制度的分析架構（二）	38
圖 3、應對族群問題的連續體圖.....	175



表目次

表 1、戰後臺灣原住民族教育發展歷程表.....	39
表 2、戰後臺灣原住民專班歷程表.....	42
表 3、四種原住民族教育論述內容表.....	59
表 4、「Young 取徑」架構表.....	118
表 5、「無干涉自決」與「無支配自決」的同構物層級表.....	182



詳細目次

中文摘要.....	i
Abstract.....	iii
目次.....	v
圖目次.....	viii
表目次.....	ix
詳細目次.....	x
第一章 緒論.....	1
第一節 前言：從我的經驗說起.....	1
第二節 背景、問題與回應.....	5
(一) 問題的背景：差異困境.....	5
1. 從形塑問題的兩條路徑談起.....	5
2. 當代原住民族發展簡史：訴求「權利」和「制度」作為提升自我能力的過程.....	6
3. 原住民族高等教育的差異困境.....	7
(二) 問題與回應：差異政治.....	9
1. 原住民族的兩種差異困境.....	9
2. 晚近原住民族高等教育構想：拆解差異困境.....	9
3. 問題意識.....	11
第三節 文獻回顧.....	12
(一) 族群、原住民族與高等教育.....	12
(二) Iris Marion Young 與差異政治.....	15
(三) 差異政治及其遭遇的挑戰.....	17
(四) 差異政治與教育.....	18
第四節 研究方法與研究對象.....	19
(一) 研究方法.....	19
(二) 研究對象：原住民族高等教育和原住民專班.....	20
第五節 本文章節安排.....	22
第二章 戰後臺灣原住民族教育的發展及其問題.....	23
第一節 戰後臺灣原住民族教育發展的階段分類.....	23
第二節 1945 年到 1986 年的山地平地化政策時期.....	25
第三節 1987 年到 1997 年的多元開放政策時期.....	27

第四節 1998 年到 2018 年的原住民族教育主體形構時期.....	30
第五節 戰後臺灣原住民族教育發展的架構.....	36
第六節 本章小結.....	39
第三章 原住民族高等教育的當前走向.....	44
第一節 以主流社會為假定的原住民族教育論述.....	44
第二節 以集體自決為假定的原住民族教育論述.....	46
第三節 面對跨族群作戰的原住民族教育論述.....	48
第四節 制度多元的原住民族教育論述.....	51
(一) 簡述該計畫的目標.....	51
(二) 原住民族教育政策與未來走向.....	53
(三) 「原住民族高等教育」在原住民族教育發展當中的角色.....	55
(四) 總結：制度多元的原住民族教育論述.....	56
第五節 本章註記：思考「語言」在四種原住民族教育論述中的位置.....	57
第六節 本章小結.....	60
第四章 正義與差異政治.....	62
第一節 社會結構與不正義.....	64
(一) 作為一種論述模式的批判理論.....	65
(二) 當代社會的正義與不正義.....	67
1. 拒絕分配式典範對「正義」的武斷界定.....	67
2. 正義：價值與制度.....	69
(三) 社會結構=社會結構過程差異政治.....	72
1. 掩蓋行動、過程與社會結構的分配式典範.....	72
2. 拆解社會結構及過程：一個看待人們如何經驗賦能或限制的視角.....	74
3. 構造社會結構的過程：勞動分工、決策結構與程序、正常化.....	79
第二節 差異政治.....	80
(一) 面對代議民主制度下的治理危機.....	81
1. 去政治化與政治化：以原住民族為範例的差異政治.....	81
2. 階層分化結構：如何區分政治經濟層面與文化象徵層面？.....	84
(二) 作為「解放理想」的差異政治.....	85
1. 差異、社會群體與群體差異.....	85
2. 差異政治與差異的兩難.....	95
(三) 差異政治的質疑與延伸思考.....	106
1. 群體的基本範疇區分.....	107

2. 群體的應用層面爭論.....	111
第三節 差異政治作為問題分析框架：一個 Young 取徑的建構嘗試.....	117
第四節 本章小結.....	119
第五章 差異政治與原住民族高等教育.....	122
第一節 肇清「經濟資源分配」與「族群文化差異」爭辯.....	123
(一) 進一步梳理原住民族高等教育的當前狀況.....	123
1. 經濟層面主導的原住民族高等教育：2010 年代以前.....	123
2. 開展文化層面的原住民族高等教育：2010 年代.....	124
3. 原住民族高等教育的挑戰與難題：以原住民專班為例.....	125
(二) 以 Young 取徑檢視此爭辯.....	128
1. 思考「背景運作」：Young 對分配式典範的質疑.....	129
2. 分辨「中介變項」：群體所處的背景.....	132
3. 反思作為族群文化實踐的原住民專班.....	134
第二節 建構以原住民族作為主體的原住民族高等教育.....	136
(一) 原住民族高等教育構成基礎之一：高等教育.....	136
(二) 原住民族高等教育構成基礎之二：民族教育.....	138
1. 民族教育核心性質其一：做中學.....	139
2. 民族教育核心性質其二：相互主體性.....	140
3. 民族教育核心性質其三：整全性.....	141
4. 民族教育核心性質其四：集體力量.....	142
5. 總結：民族教育是「為了原住民族」的教育.....	143
第三節 差異政治與原住民族高等教育.....	144
(一) 差異政治與原住民專班.....	144
(二) 差異政治與原住民族高等教育.....	146
1. 建構作為高等教育體制分支的「原住民族高等教育」.....	146
2. 我們為什麼需要「原住民族高等教育」？.....	147
第四節 本章小結.....	149
第六章 結論.....	151
第一節 本文結論.....	151
(一) 總結本研究.....	151
(二) 本研究的貢獻.....	152
1. 對原住民專班與原住民族高等教育的貢獻.....	153
2. 對差異政治的貢獻.....	154

第二節 本文限制與未來發展.....	155
(一) 研究對象的選擇.....	155
(二) 研究方法的選擇.....	156
(三) 理論視角的選擇.....	157
參考文獻.....	159
附錄：從 Young 的自決概念思考原住民族.....	173
(一) 文化差異與現代社會分化之領域.....	173
(二) 現代社會如何容納文化差異？政治化與公共化的區分.....	174
(三) 對自決概念的探討.....	177
1. 萌發自現實社會的自決.....	177
2. 以原住民族為典範的自決概念.....	178
3. 作為無支配的自決.....	181



1

許多原住民族領域學者，抨擊專班是一種「歧視性教育」，原住民專班設立最讓外界質疑與詬病的是，將原住民學生與漢人學生分隔開來，認為原住民專班的學生會被貼上標籤，甚至有人認為如果將原住民學生隔開會讓他們失去競爭力。原住民族文化教育應漸進式發展，最終完整擴及並納入一般教育領域，成為一種國民教育模式。

王美惠委員書面質詢（立法院 2020：89-90）

2

熱誠是一種對事物的執著與努力而散發出的態度，是容易產生影響力，Voyu 提到來到專班後自己的觀念轉變很多，在專班看到有些同儕如此熱愛原住民的文化，自己也深受感動，這些同學的舉動點燃了他內心對原住民文化的熱誠。有許多研究參與者，提到進入原住民專班，大家學習的重點及討論的議題，都會關注在原住民文化，這是過去求學階段少有的經驗。

白紫·武賽亞納（2011：134-135）

3

知識、技術或者價值都不是問題，重要的是集體的力量。重要的是如何倡議、共同搜尋、共同度過低潮與迷惘，而讓我們有志一同。原來這是這門「原生設計」課程的意義。也是從原住民專班到「原住民族」專班的過程。

羅永清（2016）

第一章 緒論

第一節 前言：從我的經驗說起

本文所討論的兩大主題——「差異政治」與「原住民族」——或三大主題——「差異政治」、「原住民族」與「教育」——對於我來說，可以謂偶然卻又似乎是必然要走上的一條道路。說這些主題是偶然的原因在於，我剛好在啟蒙學習與人生成長的大學階段接觸它們；另一方面，這些課題從大學以來一直伴隨我到研究所階段，冥冥之中似乎有所指引，我認為說是必然應該不為過。

2015 年我升上大學，儘管同作為社會系學生，我理解社會學的方式、程度與速度都不及於其他同儕，畢竟在此前我從沒聽過社會學這門學科。在突然幾乎所有一切都是要由自己摸索與規劃的生活樣態下，我首先為自己設定的方向就是參加社團，這樣一個看似所有人都會設定的目標或做到的事情，往往會帶來逐漸使每個人獨特的創造性分化。當時被歸類為服務性的各社團都還在舉辦能夠吸引新生的簡單有趣活動，不過我當時與朋友看到一個即將要到學校附近國小舉辦營隊的社團，對於當時我們來說倒挺有趣的，因此索性就跑去參加營隊的說明會。這個社團就是我日後成為社長，待到將近畢業卻因為幾個同儕一致無意經營下去而宣告解散的原住民文化工作學習社，我們都稱呼為原學社。

原學社絕大部分上仍然脫離不了邱韻芳（2012）在〈服務、學習與觀光：當人類學家遇見大專山地服務團〉一文當中討論的重點即「大專山地服務團」，縱使這個社團早已將服務改為工作與加入學習，但是性質上仍然沒有改變：這是一個大多數漢人與少數原住民組合成的社團。然而，這個社團也不那麼刻板，慶幸得到一位同為社會系、後來到東華大學民族事務與發展系唸書的昱豪學長所努力，我在原學社的最後一兩年接觸許多原住民族文化知識並且回過頭思考很山服式的社團運作經歷，以及實際採取不同行動進行改變（陳昱豪 2020）。

除了受惠於昱豪學長的努力之外，我也試圖在自己能力範圍內多帶進知識上的討論，不論是介紹原住民族文化知識，或者是當代原住民族社會議題討論。以我自己主辦過的三場為例，分別是：2017 年 4 月 10 日的「原藝工坊」、2017 年 10 月 25 日的「原影重現」以及 2018 年 6 月 1 日的「HI MAATAW 蘭嶼你好記錄片放映」（這是倒社前的最後一個活動）。原藝工坊是我自己整理琉璃珠學術文獻後製作投影片講解給參與者；原影重現則是播放我在大一社會學課堂看的《太陽的孩子》，並且在映後帶著參與者共同討論；《HI MAATAW 蘭嶼你好》則是與中山大學「邊緣社區認同再造・在地傳承跨界創新」計畫、社會系食農社會學課程共同合作舉辦，介紹蘭嶼的食物議題。

或許可以這麼說，在構思、舉辦這些活動和尋找、整理文獻資料的過程中，

我似乎逐漸找到自己的位置。相比於昱豪學長在東華大學原住民民族學院舞團的經歷中，勤跑一個又一個部落進行田野調查，我似乎較擅長當代原住民族的政治、經濟與社會議題分析。協助我進行分析的重要視角自然是從大學以來不斷學習的社會學，不過我認為同樣重要的還有另一個，也就是 Iris Marion Young 與差異政治。

差異政治是我在大二南方社會學課堂中讀到的書，當時我仍然尚未能從其他社會系課程中吸收到太多非常有感或貼近自身經驗的事物，所以那個時候我並不像現在一樣對於學術研究這麼熱情洋溢。然而，當下讀到的差異政治，對我來說幾乎每一章提出的觀點或討論的內容都觸及到我身旁的經歷與思維。在大致掌握差異政治的觀點以後，我便於大四擔任社會學助教以及重新閱讀社會學文本的過程中，嘗試和差異政治進行對話。

另一方面，差異政治也成為我在當時觀察與體悟一些大學與教育問題的理論資源。研究所階段的兩年多來，基本上我未遠離差異政治及其核心關懷，不過相對代價就是沒辦法進一步鍛鍊社會學式的分析。另一方面，原住民族在政治、文化、法律和教育等社會議題的發展與討論熱烈程度都比我在大學時要來的好，促使我持續關注差異政治理論以及原住民族社會議題的發展。

最後，我希望能藉由這份碩士論文延續在大學時期對於所接觸之議題的關懷，同時藉由碩士階段進一步閱讀關於差異政治和原住民族教育議題的文獻所累積的力量，期許在面對這些問題時能夠有更深邃的思考。某種程度上，當前原住民族教育的發展，以及我自己從大學以來所思所想的轉變，都與本文一開始的引言極為相似。

引言一是擷取自《立法院公報》110 卷 15 期，基本上從王美惠委員的質詢文字中，可以看出其抱持一種「同化」或為「融合」的觀念。這種觀念最大的體現就在於：任何將原住民學生分隔開的制度設計都不甚恰當，除了在政治經濟上會使原住民學生失去競爭力以持續陷入結構性劣勢以外，在文化象徵層面上還會「被貼上標籤」。

引言二是白紫·武賽亞納(2011)在碩士論文《大學原住民專班學生民族文化教育學習經驗研究－以實踐大學為例》當中訪談實踐大學原住民專班學生Voyu的內容，從中我們可以看到在原住民專班的環境當中，原住民學生似乎不像王美惠委員所說的「失去競爭力」——如果所謂「大學競爭力」並不只是圍繞在學科知識周圍的話——反倒學生們都在積極的「學習與討論」，這是與過去求學階段完全不同的經驗。

引言三則是羅永清(2016)《獨立評論在天下》所發表的文章〈從原住民專班到「原住民族」專班——我在中原大學的看見〉的內容。羅永清在敘述一種因為原住民學生共同努力，讓原住民專班變成「原住民族專班」的過程。所謂的「集體力量」並不一定是由白紫·武賽亞納呈現出來的族群文化知識和經驗所構成，也不一定是學生們實際專注在課程中的學習內容(儘管這兩者對於形成集體力量往往相當重要)，只是很純粹的「如何倡議、共同搜尋、共同度過低潮與迷惘」(羅永清 2016)，這是任何一個人都擁有的能力。正是這種能力，不單單是讓原住民學生，同時也是讓我們所有人都有能力與不同於自己的人進行合作，無論是因為性別、族群、階級或年齡。

當然，這或許對於當代人們來說是老生常談、相當熟悉的事情，但是正因為它很重要，我們才會在不同時空、不同身分的人們當中看見，就如羅永清觀察的那般。不過，如本文所揭示的，真正重要在於 Young 一直是深深抱持採取集體行動、發揮集體力量的信念，這不僅是受支配與壓迫者將自身組織起來的有力武器，更在於它往往能夠促進微觀個人在自我決定與自我發展上的意義，也在於它能夠促進宏觀民主制度上的穩定。這些都是 Young 在所有著作之中所呈現出的深刻關懷。

接下來正式進入本文內容。

第二節 背景、問題與回應

(一) 問題的背景：差異困境

1. 從形塑族群問題的兩條路徑談起

從族群問題與族群關係的爭論來看，基本上形塑族群差異的主要因素有「經濟資源」、「文化競逐」和「政治權力」¹三項因素（陳純瑄 2012；Fraser 2009）。將視野放遠一點來看，前述三項因素又鑲嵌在兩條關於族群問題與族群關係的思考路徑當中：一條思考路徑關注人們應當按照某些需要或標準來獲得相對應的資源分配，另一條思考路徑側重於人群之間的社會關係以及相對地位（Forst 2007: 260）。

當代原住民族發展可說是走在上述兩條思考族群問題與族群關係的路徑上，不過這兩種思考方式可謂難分難解：我們可以說「資源分配」促進「社會關係與相對地位」，也可以反過來說「社會關係與相對地位」（之提升）促進「資源分配」。那麼，如果將這類情況視為某種「雙向命題」來看，我們如何找到能夠進一步理解與論證的切入管道？

其中一個能夠加入分析的控制變項就是 Iris Marion Young (2017) 在《正義與差異政治》(*Justice and the Politics of Difference*) 中提出的「自我決定」與「自我發展」能力。藉由自我決定與自我發展兩項判斷標準，如此一來，我們將可以評判「資源分配」或「社會關係與相對地位提升」是否有助於促進原住民族的族群發展。

如何促進族群發展始終是原住民族的重要課題之一，該怎麼讓「資源分配」以及「社會關係與相對地位」在論述上和實踐上可以對該重要課題有所貢獻，已經有研究者試圖給出相關討論（例如參考陳張培倫 2013）。僅管我的目標與此

¹ 政治權力並不像字面意思般單純指涉原住民族於國家、縣市級政府等公部門的參與或代表，應該將政治權力視作廣泛地由原住民族參與的各體系，基本上包含公部門、私部門、教育、商業消費等。

相近，不過本文旨在藉由考察晚近「大學原住民專班」作為原住民族高等教育的一個案例，試圖釐清這個複雜的課題。

2. 當代原住民族發展簡史：訴求「權利」和「制度」作為提升自我能力的過程

臺灣自 1980 年代逐漸匯聚泛原住民運動成為原住民族運動之後，健全過往遭到外來者侵佔且瓦解的土地制度、政治社會組織、文化規範及實踐、自我發展與自我決定的能力——換句話說，就是原住民各族與各部落的既有主權和族群主體性——始終是原住民族的首要訴求，而上述這些制度的價值與實踐都必須將其放入原住民族的文化脈絡當中才得以理解（趙中麒 2001, 2003）。因此，主張當代社會各類體制在運作時應當考量原住民族的文化差異，一直都是原住民族捍衛集體權利乃是正當性的關鍵緣由（陳張培倫 2011）。儘管文化差異是構成原住民族集體權利正當性的主要來源，但是關於物質資源缺乏的訴求同樣扮演重要角色，所有這些逐漸構成原住民族與主流族群之間的族群差異。

在透過上世紀末的族群運動以讓主流族群正視其族群差異之後，原住民族的運動訴求開始得到國家層級的回應，例如：（1）政治領域：成立國家級與縣市政府級的原住民族事務專責機關，改變過往以單一族群視角進行行政治理，而忽略原住民族的族群差異所造成之不平等後果；（2）文化領域：修正過往漢族文化單向看待原住民族文化的態度，並藉由修訂法律或釋憲來讓既有法律體系更加容納原住民族的文化實踐及其需求，以維繫原住民族的族群發展動力；（3）教育領域：體制內或體制外的中小學教育推動以原住民族文化為基礎的實驗教育或部落學校教育；高等教育則有兩方面的發展，一方面藉由升學優惠政策來提升原住民族就讀大學的機會，以及透過資源補助政策穩定原住民學生的大學校園生活狀況。另一方面，教育部和原住民族委員會籌劃之原住民民族學院在 2001 年正式由國立東華大學成立，以現代學科知識協助培養族群發展的人力、能力以及建制原住民族研究成為一門學科。緊接著，教育部和原住民族委員會在 2010 年

代以原住民族社會需求為基礎，推動許多大專院校成立跨學科的原住民專班，從而加速以現代學科知識促進原住民族發展的過程（葉志清 2017：125-32）。

總體來看，透過初等教育厚實原住民學生的文化脈絡以及利用高等教育培養原住民學生的學科知識和專業能力，教育在強化原住民族以集體進行族群發展的層面上扮演核心角色。與此同時，教育對於原住民族來說，也在抵禦來自主流族群之社會文化競爭的過程中具備重要意義，以及讓人們能夠從自身族群經驗出發，對於既有視為理所當然的事情有著不一樣的思考方式（古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011）。

3. 原住民族高等教育的差異困境

我們當今之所以要面對和處理多元文化或差異政治的問題，根源在於近代西歐以理性人觀所建立起的現代國家、私有產權、教育與法律等制度，這類制度聲稱不考量族群差異以保持適用於所有公民的普遍性（吳豪人 2019）。與現代社會呈現出來的「公民－普遍性」相反，二十世紀中葉一系列關於政治、社會與文化的運動挑戰了現代社會的普遍性宣稱。晚近二三十年以來，學術界相繼出現多元文化主義與差異政治等社會理論，這些論述共同質疑本來被認為是普遍性的現代社會，並且揭露建構普遍性背後的利益考量和權力關係。

雖然從 1990 年代以來，國家與縣市政府層級在政治、經濟、法律、文化和教育等領域投入許多容納族群差異的努力，試圖改變過去面對族群問題的處理方式，但是似乎不是由現代社會所分化出來的領域都有辦法依據族群差異進行調整。² 我們必須將族群互動或其他人群互動所產生的問題放入「現代社會及其分化之領域」——例如政治、經濟、文化、法律、教育等領域——這樣一個框架當中才得以進行討論。可以預見的是，不同領域在「建構普遍性」的效力以及「容納族群差異」的能力都不盡相同。因此，當我們試圖處理位在不同領域當中之族

² 關於此部分的詳細論述，可以參考附錄「從 Young 的自決概念思考原住民族」。

群互動或其他人群互動的問題，就會面臨 Marth Minow 所謂「差異困境」（the dilemma of difference）帶來的挑戰，亦即：不論是「無視差異」或者「重視差異」的做法，都會對族群互動或其他人群互動產生「負面效應」（Minow 1990: 20; Young 2017: 287）。

為什麼 Minow 會認為不論是「無視差異」或「重視差異」的做法，都會對族群互動或其他人群互動產生負面效應？原因在於雖然兩者都是為了回應當前特定問題而被提出的應對方法，可是在 Minow 看來，兩者都沒有真正面對位處背後、形塑當前特定問題的一系列假定、規範、價值觀，Minow 將這些幕後掌舵者稱為「未被言說之常規」（unstated norm），這是形塑我們身陷之困境的主要結構（Minow 1990: 20）。類似 Minow 提出的問題，郭秋永同樣認為在現代國家制度及公民概念當中也存在「普遍性的弔詭」（「為了求得公平對待，必須否認差異性（或強調普遍性）」）與「差異性的弔詭」（「為了能夠矯正不利處境或獲得補償，則需強調差異性（或否認普遍性）」）（郭秋永 2012：529），這組始終是我們當前討論社會正義和發展民主政治會面臨的問題。

Minow 對於族群互動或其他人群互動所提出來的診斷，對於當代原住民族來說當然不陌生。以影響原住民族高等教育發展的升學優惠政策為例，過往無視族群差異之政策——例如原住民學生遵循主流社會以「考試分數」來決定能否進入大學——已被許多研究者指出政策本身具備同化效應，從而使原住民學生遭受壓迫（e.g. 林文蘭 2021；湯仁燕 2002）。另一方面，當我們發現原住民族在進入高等教育的過程中面臨許多結構性障礙，從而試圖以升學優惠政策來協助原住民學生減緩不利情況。這樣的「協助」卻被主流社會詬病為族群特權，甚至創造一系列象徵符碼來強化負面的族群差異（e.g. Buan 月亮說話 月亮曆 2021）。從升學優惠政策的案例來看，我們或可以說原住民族在當前的教育制度當中，確實面臨某種程度上的差異困境。

(二) 問題與回應：差異政治

1. 原住民族的兩種差異困境

原住民族在高等教育當中面臨的差異困境，究其來源還可以再細分為兩點，分別是「高等教育的抽象性」以及「主流族群建構出來的文化普遍性」。

首先，在高等教育當中，各個學科長久以來逐漸建制化其知識內容與教學方式，因此並非所有的知識與實踐都能從學科內部進行調整以調適文化差異。某種程度上來說，現代學科知識雖然根植於日常生活現象，但是對於現代學科知識來說，日常生活現象其實是被抽象成為各學科的研究對象。因此，現代學科知識的抽象性本身已經建立某種與研究者、學習者之間的客觀距離，我們當然不免會在教學過程當中，感受到現代學科知識遠離自身文化脈絡和生活經驗。

其次，至少從二戰後國民黨政權開始——此處還未計入此前原住民族遭受的殖民統治影響——統治者就透過一系列山地平地化與現代化的政策，以試圖同化及漢化原住民族。當國民黨政權的漢化政策與 1960 年代臺灣展開的工業化及都市化效應合流，華語不僅是國家所訂定的「國語」，它還會逐漸變成人群之間溝通互動最有效率的「工具」。主流族群透過政治、經濟、法律、文化、教育等領域，逐步將自身語言及文化特殊性建構為所有居住在這塊土地上的人群，所不得不接觸、學習甚至內化的「普遍語言及文化」。

如果我們將面臨文化差異的程度視為一個「連續體」(continuum，或謂「光譜」)，在這個連續體中感受到顯著文化差異的或許就是原住民族。原住民族除了受到高等教育的抽象性影響以外，真正改變甚巨的是國民黨政權所建構出來之族群、語言與文化上的普遍性。

2. 晚近原住民族高等教育構想：拆解差異困境

1990 年代以來，在國家肯認多元文化與尊重原住民族意願以推動民族自決的憲法架構下，開始緩慢探索與發展原住民族所需要的教育模式。在 1998 年制

定的《原住民族教育法》當中，這種教育模式被稱為「民族教育」（＝族群文化知識的學習與實踐），與此同時仍保留原住民族同樣要接受的「一般教育」（＝國民義務教育的學習）。

對於旨在培養一個具備族群與文化背景，並且能夠負責任地參與族群發展的「原住民族成員」來說，理當要從原住民族成員小時候開始，藉由民族教育(再)生產使其可以沈浸於族群文化脈絡當中的物質與精神條件。然而，從晚近二十年的原住民族教育發展，我們可以看見民族教育並不只停留在初等教育階段，原本並不涉入族群文化差異的高等教育也開始出現變化：2001 年國立東華大學成立原住民民族學院；2003 年實踐大學成立第一個集結原住民學生的原住民專班；2010 年代教育部和行政院原住民族委員會鼓勵各大學成立原住民專班；最後則是目前評估後可行，未來很有可能會出現的原住民族大學（王前龍 2018b；吳天泰 2004；施正鋒 2011）。

這些高等教育單位除了以現代學科知識介入原住民族的文化發展和族群議題之外，對於要讓什麼樣的原住民學生進入大學就讀這件事情上，也擁有某種程度上的決策範圍。相對一般大學使用的升學優惠政策，這類型的原住民族高等教育制度確實開創出另一批能夠接受高等教育的原住民學生，而且在原住民學生比例較高的環境當中，能夠具備不同於一般大學系所的環境適應與族群想像（古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011）。

原住民民族學院和原住民專班雖然都在既有高等教育體制當中建立，但它們都仍然在嘗試和摸索「原住民族高等教育」如何可以不一樣。然而，原住民民族學院和原住民專班作為原住民族高等教育的一環，卻仍然擺脫不了現代學科知識，我們如何理解這當中的潛在矛盾關係？這是關於「原住民族高等教育」如何可能的重要問題。

我們可以嘗試觀察目前原住民族高等教育的實踐形式，基本框架是以族群文化知識重新架構各個現代專業學科知識，而教學模式也不再僅限於教室內的課堂討論，往往有許多課程講求走出教室的學習方式。因此，我們可以看見在原住

民族高等教育當中，現代學科知識和族群文化知識存在某種分工網絡。如何理解現代學科知識和族群文化知識在這個分工網絡當中的關係，是探索能夠回應差異困境之原住民族高等教育的一個切入點。

3. 問題意識

總結上述內容，本研究的核心問題意識是：原住民族高等教育本身似乎有某種觀念上的競逐——即「高等教育與現代學科知識的普遍性 vs. 民族教育與族群文化知識的差異性」。透過理解高等教育普遍性與族群文化差異性，我們可以思考能夠面對與轉化差異困境的方式，進而使高等教育能夠成為有利於原住民族的族群發展工具，以及嘗試建構足以面對差異困境的「原住民族高等教育」。

由於這個問題意識仍然過於抽象，從此宏觀與抽象之層面來進行探討與分析遠超出我目前的能力，所以為求降低回答時的困難，本文將把此問題意識拆解為三個子問題，以待第五章進行探討與分析。分述如下三點：

(1) 晚近原住民族高等教育發展始終身處在「經濟資源分配」與「族群文化差異」的爭辯當中，這是未來思考原住民族高等教育建構之道路上會面臨到的問題。我將回答該問題區分為兩個部分，首先是以 2010 年代出現的大學原住民專班作為考察對象，其次則是站在原住民專班的分析結果之上，再進一步以 Young 取徑和差異政治來對原住民專班與原住民族高等教育做更為理論化和系統化的解讀。

(2) 在分析許多原住民專班背後的假定實則是反映自既有高等教育體制之時，我們同時又看到不論是以經濟或文化為向度的原住民專班，都並不完全等同於既有高等教育體制，亦即原住民專班確實有其不同於既有高等教育體制的地方。因此，儘管原住民專班仍然不足以挑戰既有高等教育體制，至少可以從「課程內容」或「教學方式」著手，逐漸尋回挑戰既有高等教育體制的能力。那麼，我們可以如何理解原住民專班能夠掌握的課程內容或教學方式？我認為必須回到構成「原住民專班」或「原住民族高等教育」本身，即其由「高等教育」與「民

族教育」兩者所構成。藉由探討高等教育和民族教育兩者，我們將能夠理解原住民族高等教育不同於既有高等教育體制的地方，而這將聯繫到最後一個問題。

(3) 某種程度上，最後一個問題既是形塑本文問題意識的起點，同時也是本文帶領我們邁向思索原住民族高等教育的終點。在了解原住民專班的發展，以及利用差異政治對原住民專班進行分析之後，究竟原住民專班是不是一項減緩與消除原住民族面臨之結構性不正義的差異政治實踐？對於原住民專班的考察與分析，又會為我們思索原住民族高等教育帶來哪些啟發與反思？

第三節 文獻回顧

在這一節中，我將簡短回顧組織本文討論的兩大核心領域的文獻，首先談「族群、原住民族與高等教育」，其次談「Young 與差異政治」，最後談「差異政治與教育」。本節旨在簡單勾勒當前對這些議題的學術研究成果，以便從中摸索出本文的定位。

(一) 族群、原住民族與高等教育

在有關高等教育的研究中，比較常出現是「原住民族與高等教育」之間的討論。如果當研究者使用到「族群」時，通常是將族群作為統計分析的控制變項，或者是專注於探討「本省人與外省人」在教育成就上的差別，不過對於這兩種討論族群與高等教育的方式來說，族群顯然都高度受到社會經濟背景或家庭收入所影響（吳乃德 2013；陳婉琪 2005；張宜君、林宗弘 2015；蔡淑鈴 2004）。

分析原住民族和教育可以有兩種方式，一種是將原住民族視為族群當中的一類，主要從宏觀或比較的視野去分析族群和教育的關係（如上一段提及的社會統計研究），另一種則是更聚焦在原住民族與教育的關係，後者不論在學術研究數量上，或者社會對於該議題的討論熱度上都遠高於前者。從敘述原住民族教育發展歷史或概論等性質的研究來看，可以將原住民族教育發展時期歸類為五階段

版或三階段版，不過兩者共同點在於將 1997 年憲法增修與 1998 年通過《原住民族教育法》之後，視為以原住民族為主體進行教育發展的時期（王雅萍 2020：4；林文蘭 2018：99-100；周惠民 2010：2）。除此之外，值得注意的還有臺灣省政府教育廳於 1970 年制定《臺灣省大專院校山地學生獎助金設置辦法》，這大概是既戰後臺灣於 1946 年和 1958 年以師範班和醫護人員專修科的政策保送特定原住民學生接受高等教育之後，最早出現關於原住民族與高等教育的行政措施（王雅萍 2020：7）。

除了以宏觀的角度敘述原住民族教育發展過程以外，另一個最常受到討論的原住民族高等教育課題就是教育資源分配與升學優惠政策（何光明 2017；張培倫 2007；蔡文山 2004）。升學優惠政策演變在涂予尹（2014）博士論文《論多元文化主義下種族優惠性差別待遇的法正當性基礎》當中有很清楚的梳理。關於原住民學生的升學優惠政策，值得注意的地方有兩處：

首先，高等教育為原住民學生提供的配額脫離一般招生名額，招生科系必須外加原核定招生名額的 2% 以錄取原住民學生。此外，在 2013 年修正的《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》，再新增不受外加名額 2% 限制的例外規定，而在部分領域的調整比率多寡將由教育部、原住民族委員會與大專院校方三者來共同協商（涂予尹 2014：43-8）。³

其次，2006 年修正《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》，將原住民學生升學優惠方式由降低錄取標準改為加分計算，且為復振族語文化鼓勵原住民學生獲得文化和語言能力證明，將取得文化和語言能力證明與否作為加分比率不同的判準。在 2013 年進一步修正《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》時，統一規定有取得文化和語言能力證明者提供 35% 的加分比率，未取得

³ 正式的條文內容參考目前《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》第三條第三項：「原住民聚集地區、重點學校及特殊科系，得衡酌學校資源狀況、區域特性及入學管道，依原住民學齡人口分布情形及就讀現況專案調高比率；其調高之比率，高級中等學校，由各該教育主管機關定之；大專校院，由中央教育主管機關會商中央原住民族主管機關、相關機關及大專校院定之」（全國法規資料庫 2019）。

者為 10%的加分比率（王雅萍 2020：13-4；涂予尹 2014：43-8）。

即使透過教育資源分配與升學優惠政策恰當地面對原住民族教育的問題，也並不表示原住民學生在體制內教育的適應情況就沒有問題。針對原住民學生在接受體制內教育的探討有其正面與負面影響，基本上橫跨學業成績(e.g. 高馨寧、林啟超 2016)、校園經驗(e.g. 古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011)、族群劃界與認同(e.g. 蔡慧君 2003)以及原住民族教育發展之社會效應(e.g. 林文蘭 2018；徐承群 1999)等方面。

最後還有兩類彼此相關的文獻。由於西方國家與臺灣同樣面臨侵占原住民族的問題，西方國家的處理方法將可供借鑒，尤其是原住民族高等教育發展的經驗，已經有不少研究者透過學術研究引介進來（吳天泰、李沛恩 2014；吳得源 2009；周惠民 2007, 2011）。臺灣在 1998 年通過《原住民族教育法》後，便有法源依據提供有助於族群文化發展的教育形式，諸如族語沉浸幼兒園(e.g. 周宣辰 2016；梁有章 2018)、部落學校(e.g. 林文蘭 2018；陳枝烈 2013, 2015)、部落大學(e.g. 杜宜蓁 2013)、民族實驗教育(e.g. 王前龍 2017, 2018a；林宥辰 2021；柯亞璇 2009；劉世閔 2019)、原住民族學院(e.g. 吳天泰 2004, 2011, 2016；施正鋒 2011)、原住民專班(e.g. 施玉權 2018, 2021；莎瓩·伊斯哈罕布德 2020)以及正在研擬的原住民族大學(e.g. 王前龍 2018b；張訓譯 2018)。總體來看，除了 2000 年代開始出現打破過往單一體制的教育形式以外，對於這些教育方式的學術研究也相繼而生。

總體來看，在臺灣談論族群與高等教育之文獻都涉及經濟平等的問題，幾乎沒有以族群為主軸來談論高等教育如何面對文化差異的文獻，這方面原住民族在高等教育的討論中，顯然走得較遠。不過，計有文獻仍然很少以社會理論視角來談論原住民族高等教育，當前文獻多集中在以「民族自決」與「族群發展」的角度，來提倡有助於原住民族的教育形式或政策（王前龍 2018a, 2018b；杜宜蓁 2013；陳張培倫 2013；張培倫 2009）。目前也尚未有研究者透過差異政治來探討原住民族高等教育的問題，因此這是本文可以為原住民族教育和高等教育

兩個領域做出貢獻之所在，同時也能為差異政治提供實作過程的參考與反省。

(二) Iris Marion Young 與差異政治

Young 在中文世界的文獻尚不算多，主要包含「研究 Young 與差異政治」、「以 Young 與差異政治為出發點進一步延伸」，以及「利用 Young 與差異政治反省具體事件」三大類別。

在「研究 Young 與差異政治」方面，以宏觀視角梳理 Young 的有林敬堯（2014）、陳好迪（2020）、郭秋永（2012）、陳靜儀（2013）與馬曉燕（2012）；向富緯（2020）則是重新思考 Young 對 Alasdair MacIntyre 的批判，並藉由重新詮釋 MacIntyre 思想來消弭與 Young 之間的衝突。

以「Young 與差異政治為出發點進一步延伸」則有較多文獻，包含陳俊宏（2018）討論邊緣者如何發聲、梁奮程（2021）與葉明叡（2017）反思 Young 談責任的觀點。除此之外，因為 Young 在《像女孩那樣丟球》有不少關於身體經驗與現象學的研究，也存在關注這方面的少數文獻（e.g. 劉芝吟 2008；鍾芝憶 2020）。

最後，在「利用 Young 與差異政治反省具體事件」方面，主要有談論原住民族升學優惠政策（e.g. 涂予尹 2014）、新住民教育政策（e.g. 詹郁萱 2010；廖婉余 2020）、學校教師圖像（e.g. 廖婉余 2018）和性別平等政策（e.g. 黃安蒂 2019）。另一方面，也有使用 Young 與差異政治來深化諸如社會正義（e.g. 楊深坑 2008）、環境正義（e.g. 郭佳雯 2017）和審議民主（e.g. 吳澤政 2022）等實質社會議題的文獻。

相對於中文世界，Young 在英文文獻方面受到的討論較多。最為人熟知又能將 Young 串連起來的三本學術專書分別是 1990 年出版的《正義與差異政治》（Young 1990, 2017）、2000 年出版的《包容與民主》（Young 2013），以及在 Young 逝世後，由 Young 丈夫 David Alexander 編纂遺稿，進而於 2011 年出版的《對正義的責任》（*Responsibility for Justice*, Young 2011）。

Young 在《正義與差異政治》當中提出正義的基本課題，比如分析社會結構如何運作、主張應當正視差異和促使受壓迫者表達自身經驗與需求、必須減緩壓迫與支配等，這些都是消除不正義所要理解的過程。《對正義的責任》基本上延續《正義與差異政治》提出的課題，Young 除了重述社會結構運作以外，更重要在於進一步提出我們應當如何對消除不正義的過程採取政治行動。《包容與民主》則指示上述這些分析與行動都身處在一個憲政民主體制的架構中，Young 由此分析並肯定國家、經濟體系與公民社會三者互相牽制的作用，以修正現行憲政民主體制在理論與運作上存在的缺失。

除了 Young 的文本以外，英文世界也有許多討論 Young 思想、觀點和方法的文獻，其中比較值得注意的有關於 Young 思想之座談會以及學術會議，這些討論後來集結起來共出版了四本專書（Ferguson and Nagel 2009; Johnson and Michaelis 2013 ; Sardoč 2006; Vieten 2014）。另外，也有以 Young 的部分思想中為主題的學位論文出現，這方面我認為以 Maeve Catherine McKeown 為其代表。McKeown (2014) 在其博士論文 *Responsibility Without Guilt: A Youngian Approach to Responsibility for Global Injustice* 當中以 Young 關於正義、社會結構與責任的觀點出發，討論當今全球化世界中蒙受不正義情況該如何提供一個得以採取政治行動的規範性觀點，並且同時將 Young 對責任的期許建構為一種帶有美德架構的道德理論。

綜上所述，雖然有許多文獻針對差異政治進行思考、討論與反省，不過目前既有文獻仍然缺乏利用差異政治進一步討論原住民族問題，這是本文能夠透過差異政治探討原住民族高等教育的地方。差異政治除了論及普遍性與差異性的問題，從而某種程度上回應 Minow 提出的差異困境以外，還在於差異政治強調如何建構出一套足以讓人們培養自我決定和自我發展能力的制度，同時也契合當前著重在「族群發展」的原住民族教育。

(三) 差異政治及其遭遇的挑戰

二十世紀末期西方國家在政治理念、政策內容或人文社會科學興起一股多元風潮，其共同點是肯定各類群體藉由社會運動所湧現出來的異質性，幾乎都從此客觀事實出發來進行訴求的擬定或者理論的構想。在這些理論構想當中，由於差異政治在構想理論的脈絡、提出的時代、設定對象、訴求目標以及論證方式等層面上有其重疊之處，所以常會被歸類為多元文化主義陣營內（例如，以下文獻基本上都將差異政治歸入多元文化主義：王敏 2011；涂予尹 2014；張培倫 2002）。

除了歸類進多元文化主義之外，另一個常被討論之處在於差異政治可能沒辦法真正達到 Young 所強調群體差異作為一種政治資源，能夠在異質性公共中展開相互理解並轉化原先觀點的功能；與此相反，差異政治會促使群體差異僵固化，從而形成一個個關照自身利益與認同的群體(Tebble 2002, 2003; Young 2002a, 2013)。前述兩個對於差異政治的質疑並不互為獨立，實際上是交織在一起的複雜課題，此問題的核心在於我們應當如何解讀本質與差異兩者之間的關係。

陳靜儀在碩士論文《Iris M. Young 論差異政治、民主與社會正義》當中駁斥許多人將 Young 與差異政治理解為認同政治以及多元文化主義的理由，這個理由即是差異政治會促進「本質化的群體認同」，以及差異政治「過度關注文化而非其他面向的差異」。對此，陳靜儀認為這是對於 Young 的莫大誤解（陳靜儀 2013：9-13）。但是，即使 Young 不斷主張我們必須使用關係性邏輯（the logic of relationship）而非同一性邏輯（the logic of identity）來理解群體差異及其產生的政治、經濟和社會效應，不過如同陳靜儀在《Iris M. Young 論差異政治》結論所反思的，Young 為差異政治所構想的制度設計仍然無法避免會使群體差異本質化的情況。我們必須審慎思索這一情況，才能為差異政治賦予能夠為更多人接受的合理性與正當性（陳靜儀 2013：168-71；另可參考 Tebble 2002, 2003; Young 1995, 1997a, 2001a, 2002a）。

在政治理論、構想制度設計以及政治實踐中，我們應該認知到確實無法避免群體差異在實作過程中某種程度的本質化，但是對於差異政治的認同政治式批評——如 Young (2013: 104-9；另可參考 Tebble 2002: 269-70) 在《包容與民主》中回應質疑差異政治導致認同政治的 Jean Elshtain、David Miller、Todd Gitlin 與 David Harvey 等人——或者對於差異政治的本質化式疑惑——如陳靜儀 (2013: 168-71)——基本上忽略了進一步的理論邏輯思考，而這可以區分為兩點：第一，應當區分本質化發生的層級；第二，藉由產生異質性公共以及差異政治所身處的結構性位置 (structural position)、關係性邏輯、和溝通民主 (communicative democracy) 等政治架構，我們就可以掌握一種策略性本質主義 (strategically essentialism) 同時又避免群體差異全然淪為工具地位的情況。

（四）差異政治與教育

本文處理差異政治與原住民族高等教育問題，還可以進行文獻回顧的就是差異政治與教育。在這方面，主要有 Ratna Ghosh 與 Ali A. Abdi 合著的 *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives* (Ghosh and Abdi 2004)，以及以教育為主體討論 Young 與差異政治的座談會，後來集結為《公民權、包容與民主：關於 Iris Marion Young 的座談會》 (Citizenship, Inclusion and Democracy: A Symposium on Iris Marion Young, Sardoč 2006)，而 Young 在後來也有對該次座談會的文章進行回應 (Young 2006)。在國內，主要利用差異政治討論教育都集中在新住民的教育政策 (詹郁萱 2010；廖婉余 2018, 2020)，關於原住民族教育政策則少以差異政治的視角進行討論，這也是本文著力之處。

如同《公民權、包容與民主》座談會專書以及 Young 回應等文章提及的，教育是當代民主發展與差異政治的重要領域，在這當中有許多對於差異政治在理論上或實踐上的挑戰。例如 Eisenberg (2006: 13-21) 整理對差異政治的三個挑戰之一就是「差異政治的差異究竟有多深」 (how deeply different is a politics of difference)，其中容納主張「另一套世界觀」的宗教學校究竟是破壞還是增進異

質性公共，是差異政治必須思考的問題。不過，基本上 Eisenberg 同意教育領域如同 Young 認為不可完全化約為再分配的層面，而必須認識到支配與壓迫及其不平等同樣是重要課題。因此，利用差異政治來考察原住民專班與思考原住民族高等教育，不論對於「原住民族教育」或「差異政治」都是一個重要課題。

第四節 研究方法與研究對象

(一) 研究方法

本文是以差異政治為理論架構將原住民族與高等教育兩者進行對話，因此兼有抽象理論與經驗現象的評述，或許可以借用趙中麒為其碩士論文的定位「規範性質化研究」給予本文相近的立場。基本上，我追隨趙中麒（2001：7-8）碩士論文中的「內視觀點」（inside perspective）方法，重視原住民族面對國家在高等教育政策施行上所提出的挑戰與反思，以及藉由這些挑戰搭配理論工具共同思考與建構一種原住民族高等教育。內視觀點同時也符合 Young (2017: 34-9) 在《正義與差異政治》當中採取的批判理論立場，這是我們在尋求為原住民族乃至其他劣勢群體消除阻礙自我發展之壓迫與自我決定之支配的道路上，所必須採取的觀點與立場。

另一方面，對於「規範性質化研究」或「內視觀點」的討論，我們或許可以進一步區分以下三個層次。在大多數時候，人們會依據以下三種思考過程來參與討論：（1）「思考與討論反映現實需要」（由下而上）；（2）「擬定一套藍圖架構以企求改變」（由上而下）；（3）「時刻參照現實需要與藍圖架構」（介於由下而上與由上而下之間，但仍可以有優先排序）。這三個思考層次與本文進行討論相關。我將採取具備裁量範圍地參照現實需要與藍圖架構，這樣做的理由既有學術意涵，同時也有操作上的需要。一方面，如果單憑擬定藍圖架構就想要主導對複雜問題的討論，必定會遭遇如下危險：將人們面對複雜問題的異質性化約為藍圖架構內來進行理解。然而，如果走向另一個極端，純粹交由人們依據異

質性經驗來面對複雜問題同樣是掩蓋現實的，原因在於個人總是摻雜著某種規範或價值來理解自身以及他人的異質性經驗。唯有如此，我們才能掌握理解複雜現象與問題以進行後續論述的材料。

本文具體使用廣義的文獻分析法（document analysis）來操作上述談論之思考過程（游美惠 2000）。文獻分析對象將包括關於原住民專班以及原住民族高等教育，以及將分析對象放入差異政治的理論架構中進行討論。藉由文獻分析法，我們將可以探討圍繞在「原住民族高等教育」的一系列問題，包含「經濟資源 vs. 族群文化」或是「普遍性 vs. 差異性」的問題。在第二章到第四章當中，本文將依序論述經驗現象和理論論述，以作為第五章綜合分析本文問題意識的文字材料。

（二）研究對象：原住民族高等教育和原住民專班

本文研究對象是原住民族高等教育，對象本身經由上述討論已經得以理解，但是為什麼要選擇「原住民族的高等教育」作為研究對象，而不是原住民族在其他領域呢？如果按照差異困境的理解，原住民族在現代社會不同領域都會深陷差異困境，為什麼本文只關注高等教育呢？

針對上述問題的回答，我認為可以分為兩個部分。首先，自然是任何涉及教育之研究都沒辦法全然脫離的討論，也就是教育作為社會流動、階級翻轉、改善自身前途、原生家庭和族群狀況的重要工具。教育對於任何社會當中的劣勢群體或其他人群來說，更是改善既有狀況的有力工具，這類已有太多教育社會學文獻專門探討（e.g. 莊奕琦、陳晏羚 2011；鄭英耀等 2015），本文不擬繼續贅述。除了教育對經濟改善和階級流動的作用以外，另一個相對屬於文化或思想層面的就是教育能夠帶來的解放與文化革命能量（Freire 2003; Young 2017）。因此，不論從經濟再分配或文化承認層面來看，教育都扮演相當重要的角色。

其次，從前述對於問題意識背景和回應的探討當中，我們可以得知「原住民族高等教育」的討論逐漸脫離純粹經濟資源分配層面，由此讓「高等教育」更

能夠成為原住民族發展的重要工具。孫大川將原住民族的主體性運動分為三個層次：法政經濟、社會文化和學術，針對學術的部分，更直接主張原住民族沒有學術支撐的話，一個族群發展的道路既走不遠也無法走寬（孫大川 2014：5）。在關於「學術」方面，孫大川羅列包括文獻蒐集、整理、翻譯、研究在內的數個基礎條件，由原住民族作為主體來從事這些現代學科知識的生產，將能夠創造不同於過去將原住民族視為「研究對象」的知識生產模式，真正從族群自身出發建構「原住民族知識」（孫大川 2014：5-6）。

另一方面，因為原住民族從事現代學科知識生產所創造的「主體」與「客體」轉移，讓孫大川擔憂被他稱作「選民主義」的氛圍，亦即「……自以為自己才是上帝的選民，排斥周邊的族群……強調其獨特性，甚至認為『外人』或現代人是不可能理解原住民的」（孫大川 2014：7）。孫大川認為「原住民族知識」——例如原住民學、布農學、卑南學等——必須從現代學科知識的本質出發，亦即「學」本身帶有的公開與普遍性；除此之外，更重要在於強調不同族群的獨特差異之時，我們也要保持容納外在挑戰和異見的開放性。這裡所謂的「挑戰」與「異見」不只是來自於其他族群，同時亦可能來自現代學科知識本身（孫大川 2014：6-7）。

不過，儘管本文關注的是原住民族高等教育，但是若將範圍限縮在臺灣的話，絕大部分討論仍然會著重在本世紀初國立東華大學成立的「原住民民族學院」，針對「原住民民族學院」已經有許多研究者做出探討與反思（e.g. 吳天泰 2004, 2011, 2016；施正鋒 2011）。與此相反，2010 年代快速成長的「大學原住民專班」目前仍較少研究者與文獻關注，如果是針對原住民專班進行研究與討論的文獻，問題則在於大多從經驗或實作角度進行討論，尚缺乏如本文以宏觀視角進行分析的研究。因此，雖然本文核心仍然在於探討圍繞在「原住民族高等教育」的一系列問題，但是具體來說將以「原住民專班」為考察對象。

第五節 本文章節安排

撇除本章緒論之外，本文其餘部分的書寫過程共安排為五個章節（第二章到第六章），分述如下。

第二章主要是經驗現象的整理，旨在探討戰後臺灣原住民族教育的發展，以及介紹在臺灣曾出現過的三波原住民專班。在講述完發展歷程之後，本章也再從社會學者林文蘭（2018）所提供的宏觀視角，來重新理解原住民族教育和原住民專班。

站在第二章的基礎之上，第三章主要從較為宏觀的角度，梳理出四種原住民族教育論述，這些論述多是由大學教師或研究者的思考，或者是國家對原住民族教育提出的計畫書所構成。第三章所論及之原住民族教育論述的核心意義在於，它們既為第五章的分析工作提供材料，亦是我們建構「原住民族高等教育」的重要指引和反思。

第四章相對第三章又更為宏觀與抽象，梳理的是本文另一主角「差異政治」，作為第五章分析三個子問題的理論材料。另一方面，藉由對差異政治的梳理，本文嘗試在第四章最後提出一個「Young 取徑」（The Youngian Approach）作為分析框架。

第五章目的是以 Young 取徑與差異政治分析原住民族高等教育，實際探討對象則以 2010 年代興起的大學原住民專班為例。第五章除了分析原住民專班和原住民族高等教育是如何反映又不同於既有高等教育體制之外，最後還以差異政治的角度，來評斷原住民專班以及原住民族高等教育。

第六章是結論，除了總結本文內容以外，我將指出本文對於差異政治和原住民族高等教育的啟發與限制。

第二章 戰後臺灣原住民族教育的發展

在上一章談論問題意識時，我提及本文專注在探討「原住民族高等教育」所呈現出來的「高等教育普遍性 vs. 族群與文化差異性」的競逐，不過此競逐並不僅限於原住民族高等教育。實際上，在戰後臺灣的發展進程中，整個原住民族教育體制都圍繞在「經濟資源 vs. 族群文化」以及「普遍性 vs. 差異性」的爭論。

本章內容如下：第一節是本章簡介，簡述戰後臺灣原住民族教育發展的階段分類；第二節到第四節將以戰後臺灣原住民族教育的三個發展階段作為主軸，敘述經濟資源、族群文化、普遍性和差異性在臺灣原住民族教育發展過程中的消長。除此之外，我也將分別敘述本文主要討論對象，亦即「原住民專班」在這三個原住民族教育階段的發展情況；第五節則藉由林文蘭（2018）一文講述影響原住民族教育發展的機制；最後則是本章小節。

第一節 戰後臺灣原住民族教育發展的階段分類

本章的目的是藉由簡述戰後臺灣原住民族教育發展，來梳理出可供我們利用第三章和第四章提供之視角來分析的問題。這一節關於「戰後臺灣原住民族教育」的談論，我並不意在揭示出所有行動者——至少包含「國家」與「原住民族」，甚至是「原住民各族」——對該命題的觀點與脈絡。然而，這不表示本文並不關注這些課題，只是這並非本文所設定之間題意識最優先重視的課題，我們需要其他脈絡與意義下的研究來關注。因此，我將使用教育部（王雅萍 2020）在 2020 年所出版《中華民國原住民族教育年鑑 1945-2018》的第一章〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉和周惠民（2010）〈台灣社會變遷下的原住民教育：政策的回顧與展望〉，作為簡述戰後臺灣原住民族教育發展的材料。

另一方面，如果能夠以宏觀層面來重新架構戰後臺灣原住民族教育發展的文獻，對於要梳理出後續可以進行探討的問題來說，可謂相當重要。關於這方面，

我認為林文蘭（2018）在〈以「部落」之名：籌設原住民族部落學校的脈絡和論辯〉這篇文章中，以其社會學背景對戰後臺灣原住民族教育發展所提出的架構值得我們參考，因此我將以這篇文章作為架構戰後臺灣原住民族教育發展的材料。

通常在談論許多事物或問題的發展時，我們都會對其進行「階段」式的分類，原住民族教育在戰後臺灣的發展自然也不例外。在〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉所回顧的七筆文獻當中，多數文獻都將原住民族教育的發展分為三個階段，基本上都橫跨「戰後到 1987 年解嚴前」、「1987 年解嚴後到 1990 年代末期」以及「1990 年代末期迄今」此三階段（王雅萍 2020：3-4）。

在〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉所回顧的文獻，大致都將「戰後到 1987 年解嚴前」階段稱為「山地平地化」或「同化」時期、將「1987 年解嚴後到 1990 年代末期」階段稱為「開放發展」或「多元文化」時期，以及將「1990 年代末期迄今」階段稱為「自治」或「主體發展」時期（王雅萍 2020：3-4）。或許較為值得注意的是，〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉曾回顧浦忠成在 2005 年的〈原住民族教育發展與建構的歷程與展望（1895 年—）〉，在這篇文章當中，浦忠成是依據「國語」對原住民族教育進行分類。因此對於浦忠成來說，基本上「戰後到 1987 年解嚴前」和「1987 年解嚴後到 1990 年代末期」兩階段都仍然屬於同一個使用「國語」的教育時期（轉引自王雅萍 2020：3-4）。

因此，〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉依照「戰後到 1987 年」、「1987 年到 1997 年」以及「1998 年到 2018 年」三個階段來分類原住民族教育的發展，並將此三階段依序稱為「山地平地化政策時期」、「多元開放政策時期」和「原住民族教育主體形構時期」（王雅萍 2020：4）。另外，林文蘭（2018：99-100）也曾簡短提及原住民族教育發展的分類；周惠民（2010：2-8）則將原住民族教育發展分為「同化融合時期」、「多元開放時期」和「主體發展時期」，原則上與〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉大致相同。

除此之外，在林文蘭引用浦忠成於 2003 年的〈以民族教育扭轉原住民學生

教育的弱勢〉文章當中，對原住民族教育發展的分類有另一個五階段版本可供我們參考，分別是 1945 年到 1950 年的「『祖』國化時期」、1951 到 1962 年的「山地平地化時期」、1963 年到 1987 年的「社會融合時期」、1988 年到 1996 年的「社會發展時期」和 1997 年迄今的「追求民族教育時期」（轉引自林文蘭 2018：99-100）。林文蘭並提及在不同時期對原住民族教育發展較具影響的政策分別是「山地平地化」時期的漢化目標、「社會融合時期」禁用族語和推動原住民族優惠政策等同化制度，以及「追求民族教育時期」政府對原住民族在族群、文化與教育等層面上產生的改變（林文蘭 2018：99-100）。

總體來看，在文獻當中對戰後臺灣原住民族教育發展的階段分類當中，以三階段的分類最為常見（王雅萍 2020；林文蘭 2018；周惠民 2010）。在接下來第二節到第四節對原住民族教育發展的敘述，本文將以綜合多篇文獻分類的〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉為主，依「山地平地化政策時期」、「多元開放政策時期」以及「原住民族教育主體形構時期」的分類進行敘述。

第二節 1945 年到 1986 年的山地平地化政策時期

在對原住民族教育發展所分類的三個時期當中，「山地平地化政策」或謂「同化」時期是戰後臺灣原住民族教育發展史最長久的一個階段，加上國民黨政權對於戰後臺灣的威權治理，我們自然可以預見這個階段對原住民族教育發展有相當程度的影響。

在這個時期，國民黨政權將原住民族納入國民義務教育體制裡面，所以在學校環境、教學設施或課程內容上並不會和其他學校存在太多差別。在國民黨政權治理戰後臺灣初期，原住民族社會經濟狀況貧困，因此我們可以看到政府補助原住民學生包含書籍、文具、保險等在內的費用。然而，政府並不單單只是想要改善原住民族貧困的社會經濟狀況，因為所有這些「補助」都發生在要求所有教育場合使用國語，以及課程教材內容遠離原住民族生活脈絡的環境當中。

就原住民專班的發展來看，這一階段可以視為是戰後臺灣「第一波的原住民專班」。此時期國民黨政權成立「山地簡易師範班」和「山地職業補習學校」，積極將「優秀」的原住民學生送入師範或職業培訓。不過，若我們從另一方面來看的話，這兩項政策措施同時還扮演著將原住民學生納入國民黨政權治理的角色。讓原住民學生成為教師固然可以為原住民族教育發展付出貢獻、以更融洽的教學方式和原住民學生相處，同時也讓接受師範教育的原住民學生參與國家治理進程；幫助原住民學生進入職業補習學校習得一技之長也有助於改善家庭或部落週遭狀況，但同時卻又將原住民族安置到整個社會當中的特定位置（王雅萍 2020：4-6；林文蘭 2018：109-11）。除此之外，高雄醫學院在 1958 年開辦的山地醫師專修科，這個計畫在 1969 年轉由行政院衛生署辦理「原住民族及離島地區醫事人員養成計畫」，同樣委託高雄醫學院承辦至今（古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011；浦忠勇 2015）。

〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉將國民黨政權在此時期對原住民族教育的發展思維稱為「無考量原住民族文化差異」，原因自然在於以國語作為教學語言和抽離生活脈絡的課程教材（王雅萍 2020：6）。和「沒有考量原住民族文化差異思維」或「以中國文化為基礎的威權統治」相對的，是國民黨政權在政治、經濟、行政、管理等層面上的治理思維。雖然國民黨政府在此時期著重關於原住民學生的教學環境、使用語言、學習內容、升學機會等項目的提升或改善上，但是從另一方面來看，幾乎此時期任何與原住民族教育發展有關的政策，都與國民黨政府背後對原住民族社會的治理目的牽連在一塊。

另一方面，此時期對原住民族教育發展的介入都屬於「行政措施」。〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉在一開始談論此時期當中，即有提及戰後初期包含教育在內的原住民族事務是由「臺灣省警務處」掌管，而後由「臺灣省行政長官公署民政處第一科山地股」接管，原住民族教育最後則在 1949 年納入「臺灣省教育廳」的管轄範圍內（王雅萍 2020：4、6；周惠民 2010：2-3）。

總結來看，與本文所關注之原住民族高等教育相關的應有兩點。首先，關

於政府以「行政」、「政策」介入原住民族教育發展的模式，我們仍然可以在當代原住民族高等教育發展當中發現。其次，此時期政策內容大都集中在國民義務教育和中學教育兩個階段，雖然臺灣省政府教育廳分別在 1970 年制定和 1986 年修正原住民學生就讀大學院校的「獎助金」事項，但或許是有鑑於戰後臺灣社會接受高等教育比例不若當今多，所以高等教育並非此時期政府治理的主軸（王雅萍 2020：4-7；周惠民 2010：2-3）。另一方面，原住民學生在此時期得以接受的師範教育集中在國民義務教育階段，讓原住民學生有機會「成為高等教育師資」並非政府在此時期的目標，這也造成後續在「原住民專班」等原住民族高等教育制度實踐中，出現教學師資能否擔負起容納族群文化差異之教學方式的爭論。

第三節 1987 年到 1997 年的多元開放政策時期

相較於「山地平地化」或「同化」時期長達四十年，此時期雖然僅被區分為十年，卻仍然在許多面向上對往後原住民族教育發展影響深遠，其中尤為重要的兩項分別是原住民族教育之「集體化」與「建制化」。這個階段恰好與原住民族挑戰中華民國作為主權國家框架的族群運動重疊，因此，原住民族教育發展的集體化和建制化走向，也可以被我們看作是國家回應原住民族運動的政策和制度體現。對比由行政、政策形式發展原住民族教育的前一時期，「多元開放政策時期」顯然較重視關於法規和體制的工作。之所以會存在這麼大的轉變，除了前面所述原住民族運動的訴求以外，更在於中華民國從 1990 年代開啟的修憲過程，在 1997 年的修憲當中，關於原住民族方面清楚以「肯定多元文化」和「尊重民族意願」為應對方針，這使得原住民族教育獲得憲法層級的保障，任何純粹的行政和政策措施一概不能再違反憲法對原住民族教育的保護（王雅萍 2020:9；周惠民 2010:3-4）。

依據〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉對此時期的敘述，首次出現討論原住民族教育發展之建制化應當是 1992 年制定的《發展與改進原住民

教育五年計畫（83-87年）》，計畫目標前兩項分別是「健全原住民教育行政與法規」和「調整原住民教育教學制度」（王雅萍 2020：7-8）。由此，除了可以看出政府對原住民族教育建制化的目標以外，我們甚至可以說「調整原住民教育教學制度」的目標，就是承認原住民族教育需要一套不同於既有國民義務教育的制度以進行發展。總而言之，此時期的政策措施都以建立「原住民族教育體制」為目標。

雖然前一時期所採取的經濟補助和升學優惠政策仍然持續在此時期運作，但是在關於「原住民族教育建制化」的面向上，我們可以看見政府各種政策措施不斷以「原住民」或「原住民族」為對象。這意味著此時期的「原住民族教育發展」從過往將原住民學生視為有待補助之經濟弱勢的「中華民國國民」或「國民義務教育接受者」，正式轉變為使用將原住民族視為「本位」和「主體」的視角，來思考所有圍繞著原住民族教育會遇到的議題（王雅萍 2020：9；周惠民 2010：3-4）。

然而，儘管原住民族教育在此時期逐漸轉向本位與主體的視角進行發展，我們同時也可以發現，在政府對原住民族教育所制定的計畫或政策中，可能存在將原住民族本質化的危險。在《發展與改進原住民教育五年計畫（83-87年）》當中，政府將原住民族教育目標定為「適應現代生活，維護傳統文化」，而後在《發展與改進原住民教育第二期五年計畫（88-92年）》當中，將原住民族教育目標定為「維護並創新傳統文化、積極參與現代社會」（王雅萍 2020：7；教育部 2005：9）。

雖然政府早在原住民族教育五年計畫第二期中為族群文化加上「創新」二字，仍然容易讓人們誤認為族群文化就是「原住民族教育發展」的一切。即使考量到此時期是為了回應國民黨政權在前一時期壓制族群文化差異，從而導致原住民族文化和語言出現世代斷層的困境，本質化本身仍然足以解釋政府如何看待原住民族教育發展的命題。正如本文在下一章討論原住民族教育論述時所指出的，在《原住民族教育發展計畫（110年至114年）》當中對「傳統遺風」的強調—

—或如早期兩個五年計畫所謂的「傳統文化」——仍然是當前主導政府擬定原住民族教育政策的其中一個因素。

不過，對於政府在原住民族教育發展上之政策措施的本質化質疑，並非意味著族群文化對原住民族教育不具備重要性，事實上族群文化往往是主導原住民族教育發展的核心層面。此處本質化爭論所要揭示出的，只是促使我們思考對於「原住民族教育」來說，究竟什麼內涵才是最重要的？例如，儘管此時期原住民族教育看似聚焦在關於族群文化的討論，但如果我們站在較遠的位置來看，或許集體化與建制化才是更關鍵的進展。「教育內容」本身雖然是非常重要的事情，但是我們同樣必須留意是由「誰」來決定教育內容的問題，而這正是此時期相比於前一時期的重要變化。

即便此時期僅有十年，我們仍然足以說此時期和前一時期大不相同。在「山地平地化政策時期」當中，我曾在最後提及兩點和本文所關注之原住民族高等教育相關的內容，分別是政府發展原住民族教育的「行政」、「政策」模式，以及「高等教育」並非當時政府治理主軸。相對的，在「多元開放政策時期」，原住民族教育發展除了出現建制化的走向之外，更在此時期最後（1997年）成立東華大學原住民民族學院的「籌備處」，正式將關於原住民族的族群與文化差異納入高等教育當中，同時也意味著高等教育可以成為讓原住民族進行發展的工具（林文蘭 2018：112-13；國立東華大學原住民民族學院 n.d.）。總而言之，此時期確實為二十一世紀之原住民族教育發展奠定相當重要的基礎，而在此時期所突顯出來的建制化、集體化和高等教育等議題，更是為往後人們在追求「原住民族」作為教育主體的道路上，設定了一定程度的論述框架與構想引導。

就原住民專班的發展來看，這一階段可以視為是戰後臺灣「第二波的原住民專班」。與此時期原住民族教育逐漸轉往建制化與集體化方向發展有所不同，第二波原住民專班仍然與「山地平地化政策時期」相同，著重在經濟資源分配的層面上，而將族群與文化知識作為學科知識以外的課後或活動形式點綴（古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011）。

第二波原住民專班大約在 1990 年代中期開始出現，主要是由企業界與宗教界所興辦的「五專」原住民專班，分別是王永慶創辦的明志工專（1996-2003）和長庚護專（1995-未知）、證嚴上人創辦的慈濟護專（1996 至今）、馬偕護專（2010-2015）。這四所五專辦理的原住民專班絕大部分都免除原住民學生就讀期間所需的學雜、食宿、衣著和書籍等費用，僅不同學校設有附帶條件或懲罰機制。除了免除原住民學生就學期間的費用負擔之外，這類五專專班還為學生提供實習管道與就業機會，以保障原住民學生在畢業後擁有技術能力得以工作，以穩定的薪資收入改善家庭經濟狀況（古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011；林文蘭 2018）。

然而，提供經濟支持的五專原住民專班，可能存在將原住民學生限定在特定性別與特定類型之工作內容的情況。例如，徐承群認為經由技職教育訓練出來的原住民學生，很有可能最後只是培養出在資本主義社會中的勞力工人，從而再生產「原住民位處社會底層」的社會圖像；林文蘭則關心上述幾間招收護理科學生的原住民專班限定性別，導致到當今五專原住民學生仍以女性佔絕大多數。另一方面，由護理科訓練出來的護理人員，在技術能力上頂多被視為半技術勞動者，其就業領域也同樣限縮住（林文蘭 2018；徐承群 1999；教育部統計處 2021, 2022）。

第四節 1998 年到 2018 年的原住民族教育主體形構時期

「原住民族教育主體形構時期」雖然仍然在進行中，但至少以過去將近四分之一個世紀的發展來看，此時期可以說是承接前一時期奠定的基礎，並進一步持續強化。此時期除了保持建制化的工作以外，同時藉由將原住民族教育法規化，以比憲法更細緻卻又不喪失權威性的方式，繼續推動原住民族教育發展。另一方面，此時期共有兩份政府對原住民族教育發展的整體報告書，分別是教育部在 1997 年提出的《中華民國原住民教育報告書》，以及教育部和行政院原住民族委員會在 2011 年提出的《原住民族教育政策白皮書》（王雅萍 2020：16、22；周惠民 2010：5-6）。

此時期最重要者當屬於 1998 年制定的《原住民族教育法》，該法從 1998 年制定以來歷經六次條文修正（1999 年、2004 年、2013 年、2014 年、2019 年、2020 年），其中在 2004 年與 2019 年的條文修正是全文修正，2019 年全文修正後之條規內容更是主導當前原住民族教育發展的政策和論述走向（王雅萍 2020：11-12）。除此之外，《原住民族教育法》為「原住民族教育」提出一個由兩個精確劃分的層面所構成的定義，分別是主掌機關為教育部、以學科知識為主的「一般教育」，以及主掌機關為原住民族委員會、以族群文化知識（=政府所稱之傳統文化、傳統遺風）為主的「民族教育」，這個劃分對於往後如何理解原住民族教育產生直接影響（林文蘭 2018：102）。

比方說，在《原住民族教育法》制定以後，教育部和行政院原住民委員會在 1999 年依據該法制定《原住民族教育法施行細則》，其中規定「實施原住民族教育，應採多樣化方式，以正式授課為原則，並輔以相關課程及其他與原住民族文化有關之教育活動」（王雅萍 2020：13；重點是加上的）。我們可以從使用「正式授課」看出，此時期早前雖然逐漸重視教育當中的族群文化差異，不過仍然對於「如何進行教學」有其假定，而該假定往往有利於「一般教育」而非「民族教育」。

另一方面，有關族群文化差異之「民族教育」如果要能突破目前占據大部分教學比例的「一般教育」，勢必需要突破「既有體制和環境」。因此，行政院原住民族委員會在 2012 年制定《部落學校設立十年計畫》，透過不同於一般教育兩學期制的「第三學期制」，來讓民族教育能夠達成不受一般教育在課堂內「正式授課」的限制，同時也能夠將教育過程重新鑲嵌到原住民族的生活脈絡當中（王雅萍 2020：16；林文蘭 2018）。

然而，儘管部落學校於 2017 年全數關閉，但是自 2014 年 11 月「實驗教育三法」通過之後，讓民族教育有機會從一般教育之外的「第三學期」走入既有教育體制內，發展出一種不必過於精確劃分「一般教育／民族教育」的原住民族教育。原先在一般教育透過正式授課習得的任何學科知識都帶有主流社會觀點，現

在則能藉由原住民族的族群文化差異，將那些學科知識轉化為族群自身可以理解並運用的事物（王雅萍 2020：16-17；林文蘭 2018：147）。

〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉最後總結，就過去原住民族教育發展的整個歷程看來，分別出現從「教化」到「教育」、從「個體」到「族群」、從「客體」到「主體」以及從「一般教育政策」到「原住民族教育政策」四個變化（王雅萍 2020：22）。這看似是一個對原住民族教育發展「以主體身分全面性發展」的期許，不過與本文所關注、同時也是當今原住民族教育發展重點之一的原住民族高等教育相關之處是什麼？

雖然高等教育在課程和教學上比起所謂「一般教育」和「正式授課」較為彈性，但是不同大學科系仍然有該領域所設定的學科知識進程與門檻，它必然需要我們花上一定時間學習。然而，即便高等教育存在學科知識的基本規則，我們卻可以在教學過程中容納許多變異、開放和彈性，這裡所指涉的對象自然包括原住民族之族群文化差異。因此，如果我們利用高等教育本身的彈性，而非單純由一般教育「轉移」到民族教育的觀點，將能更好地理解與講述原住民族高等教育。

就原住民專班的發展來看，這一階段可以視為是戰後臺灣「第三波的原住民專班」，絕大部分都是 2012 年由教育部和行政院原住民族委員會以政策方式鼓勵各大學成立。不過，大學原住民專班最早可以追溯自 2000 年代初期，由實踐大學和明道大學所成立的原住民專班。2000 年代早期出現的大學原住民專班，如同 1990 年代中期出現的五專原住民專班，其特色在於都是由私立學校率先辦學，國家隨後才編入此種形式作為原住民學生就讀高等教育的選擇。就大學原住民專班來看，最早是實踐大學於 2003 年在觀光管理系下設原住民專班。實踐專班在歷經轉移至休閒產業管理學系下、文化創意學院下之後，近幾年又轉回休閒產業管理學系下設，最後在 2020 年停招。實踐大學原住民專班可以說是第一個以原住民族文化知識來設計課程，並提供產學合作與就業輔導的原住民族高等教育單位。

除此之外，就打造一個既接近原住民族文化知識又充滿許多原住民學生同

儕的環境而言，實踐大學原住民專班專班在白紫·武賽亞納或 Dremedreman Curimudjuq 筆下有其對於原住民學生的正面意義（白紫·武賽亞納 2011；廖敏 2018；Dremedreman Curimudjuq 2018）。相比疏離原住民族文化知識之五專原住民專班的學習方式和就業輔導，白紫·武賽亞納明顯在實踐大學原住民專班研究中提及非常多次原住民學生能夠產生「意識覺醒」——例如 Freire (2003) 在《受壓迫者教育學》當中所述，或者是 Young (2017) 所說的「文化革命」——不只是重新認識、理解自身文化知識，同時還能對於原住民族及文化身處在主流社會中所面臨的挑戰進行反思。

在實踐大學成立原住民專班一年之後，明道大學於 2004 年在精緻農業學系下設原住民專班，最後於 2018 年停招。從王雅萍和白紫·武賽亞納對兩間大學原住民專班的討論中，可以發現明道大學和實踐大學早期都將原住民專班等同專門招收原住民學生的一般科系下設班級，只有實踐大學後來明確將「原住民族文化類課程」列入課程總表當中，但是在 2020 年停招原住民專班以後，課程總表也取消所有關於原住民族的族群文化知識。換句話說，儘管這些大學或有人力和資源上的考量，但是這種原住民專班設立才伴隨原住民族文化課程的現象，明顯仍只是把族群文化知識當成原住民學生才需要接觸的事物。對於一些實際在原住民專班的老師，或是某些將原住民族教育放入多元文化教育脈絡的討論者來說，原住民專班或許還存在培養族群人才以外的功能，那就是讓在主流文化脈絡下成長的學生接觸與學習原住民族文化（邱韻芳 2015）。

因此，晚近大學原住民專班究竟其優勢或特殊之處何在，在此顯而易見。如果近十年由國家成立的大學原住民專班仍然仿效 1990 年代中期的五專原住民專班，是在教育部高等教育司司長朱俊彰以「就業輔導」一語來概括「原住民專班」的脈絡下，那麼可能有無法吸引原住民學生的潛在危險，這或許是教育部近年不斷聲稱原住民學生就讀高等教育比率年年攀升，可是原住民學生在學率仍差距一般生三成以上的主要原因所在（朱俊彰 2012, 2018；教育部統計處 2021, 2022）。

王雅萍闡述一個關於明道大學原住民專班的故事，可以很好地讓我們聚焦原住民專班有無原住民族文化知識的重要性，以及其對於原住民學生造成的社會後果。王雅萍先告訴我們就業既是原住民專班的拉力，同時也是其推力。她發現有一群國中畢業就離開南投到臺北就讀美容建教合作班的原住民學生，到美容院以免學費、免住宿費和低工資的形式來學習技術能力（王雅萍 2012）。從以就業為目標來看，要負擔大學四年花費的原住民專班不一定擁有吸引力，即使明道大學原住民專班早期免除原住民學生的學雜和住宿費，也在辦學後期因為財政負擔而進行調整（朱俊彰 2012）。

在實踐大學和明道大學的原住民專班之後，2010 年代在教育部和原住民族委員會鼓勵並投入資源之下，大學原住民專班數量開始增加。在原住民專班政策提出與實作早期曾爆發國家允諾的資源補助突然驟降，以及作為獨立系所的原住民專班應當擁有七位專任師資、空間和專任助理等一般系所具備的條件等爭議，被許多任教於原住民專班的老師認為這是一種國家對原住民專班的「制度性歧視」，以及高等教育仍然存在的「族裔飛地」現象（邱韻芳 2018b, 2018c；莎瓩·伊斯哈罕布德 2018；羅永清 2019；Pisuy Masaw 等 2016）。

依據許多探討大學原住民專班帶來哪些限制的文獻，我們可以為原住民專班整理出如下幾個限制：（1）原住民專班擔負培育原住民族發展所需之人才，卻沒有相對應的人力和資源，形成一種帶有族群位階現象的制度性歧視（莎瓩·伊斯哈罕布德 2018）。（2）雖然原住民專班被不少研究者認同其將原住民學生團結起來以展現出集體力量，不過同時也擔心原住民專班存在會使原住民學生深陷族裔飛地（*ethnic enclave*）的危險，認為原住民專班雖然有利於族群文化發展，卻不利於大學校園內族群關係的互動（邱韻芳 2018a, 2018b）。（3）原住民專班要求面向過去的傳統族群文化知識以及面向未來的當代原住民族政治、經濟和社會議題兩類課程，是必需要具備族群文化知識乃至具備原住民身分的老師進行教學，但是在過去國民黨政權同化政策時期下，原住民族並不容易攀升到大學老師的位置，或者擔任大學老師卻對於族群文化知識顯得陌生（Tunkan Tansikian

2012, 2013a, 2013b)。(4) 晚近臺灣面臨少子化的現象，加以原住民學生相較於一般生在就讀高等教育比率上還有待成長，許多大學（尤其以私校為主）趁勢利用原住民專班作為招生來源之一，實際上卻沒有認知到原住民專班要求民族教育式的教學模式，只是當作集合原住民學生在一起學習一般學科知識的單位，這也是近幾年逐漸有許多大學停止原住民專班招生的直接緣由之一（朱俊彰 2018；羅永清 2016, 2019；Pisuy Masaw 等 2016）。

高等教育司長朱俊彰則在後來回應原住民專班是在既有系所規模之下共同合作推動的制度設計，因此前述爭議一直等到近年來才逐步些微地出現改變，例如原住民專班的專任師資數量緩慢增加（朱俊彰 2018）。教育部後來在 2018 年通過《教育部補助大學原住民專班實施要點》，確認此後各校專班每學年度申請補助以新臺幣八十萬元為上限，且已停招的原住民專班不得申請。教育部補助同時伴隨著對大學原住民專班課程、教學、資源、輔導、職場培訓、畢業生涯規劃和追蹤畢業生就業情況等項目，形同每一學年度都會視各校專班情況調整國家對其的支持程度。

上述大學原住民專班這幾年來政策運作體現出的限制與弊病有待從結構性與制度性方式改變，不過有些時候限制並不全然只有負面性質，比如原住民專班深陷「族裔飛地」的限制。族裔飛地同時代表專班內課堂教學過程能夠有更多對於原住民學生的調適，以及身為同儕的原住民學生也能夠相互扶持對方，這些意識覺醒與文化革命之過程在針對原住民專班的研究當中已經可以看見（古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011）。因此，即使原住民專班是由佔據主流族群與文化地位之既有高等教育體系成立的民族教育單位，原住民專班仍然承繼原住民民族學院為原住民族高等教育開展出新的形式。更重要的是，原住民專班將構成原住民族教育的集體力量作為教學過程核心，或許也就是這股在高等教育階段的集體性質，讓原住民專班被認為是不可以輕易放棄的原住民族高等教育嘗試。在原住民族教育於高等教育領域挑戰主流族群與文化位階的過程中，原住民專班扮演著相當重要的角色（邱韻芳 2022；馬躍·比吼 2016）。

第五節 戰後臺灣原住民族教育發展的架構

相較於〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉依照時間軸線敘述原住民族教育發展的三個時期，並總結出現四大改變（王雅萍 2020：22）；林文蘭（2018）在〈以「部落」之名〉中則以兩個理念型（ideal type）架構來拆解原住民族教育的發展，並著重在一系列臺灣曾經出現過的原住民族教育制度。儘管本文不若〈以「部落」之名〉那般關注一系列原住民族教育的制度設計，但是借鑒林文蘭提出兩個理念型架構來檢視原住民族教育發展的三大時期，以及本文所關注之原住民族高等教育，仍然有其必要。

作為一位社會學家，林文蘭首要關心是探問原住民族的「社會階層化」。在臺灣出現過的原住民族教育制度設計當中，為什麼會出現原住民族「從事特定升學選擇和職業範疇」的現象，而該現象「究竟是什麼原因造成，又導致什麼樣的社會後果」（林文蘭 2018：105）。林文蘭在回顧原住民中學、神學院、護專、技職、體育學校、獵人學校、音樂學校和東華大學原住民民族學院等原住民族教育制度後，進一步提出由「政治力」（政治介入）、「宗教力」（宗教引導）、「經濟力」（經濟支持）和「文化力」（文化復振）四種社會力量彼此競逐的架構，來分析主要構成上述教育制度的課程、師資、法令與架構，以及用此分析框架來檢視該文主要研究對象「部落學校」的實踐與運作（林文蘭 2018：102、105-13）。如下頁圖 1 所示：

形塑力量	政治力量強弱		
	政治力 (政治介入)	宗教力 (宗教引導)	
經濟力量 強弱	經濟力 (經濟支持)	護專、技職、原住民專班	護專
	文化力 (文化復振)	原住民中學、原住民民族學院、部落學校、原住民專班	神學院

圖 1、原住民族教育制度的分析架構（一）

資料來源：本文作者改編自林文蘭（2018：106）。

除此之外，〈以「部落」之名〉還進一步提出第二個分析架構，亦或是可以將它看作前一分析架構的精煉化。林文蘭認為臺灣原住民族教育體制由以下兩項因素所構成，分別是「文化主體性的追求」和「國家介入的角色」，前者探討在教學過程中究竟是採取「文化剝奪」還是「文化自主」，後者則是探問國家介入模式是「直接高壓」還是「間接扶助」（林文蘭 2018：113-4）。那麼，為什麼前一分析架構當中的經濟力與宗教力在此被政治力和文化力給替代了呢？雖然林文蘭並沒有在該文中作出明確交代，我們仍然可以從邏輯上和經驗上進行推測和解釋。

就邏輯上來看，臺灣出現過的「原住民族教育制度」若不是由政治力量帶領，否則即是宗教勢力興辦。但是，由於這些宗教勢力所興辦的學校，通常都與教育部審查或承認等措施相關，因此我們難以說宗教勢力可以完全脫離政治力量來建立教育制度，同時這或許是林文蘭在前一分析架構中，將政治力和宗教力並列在一起的原因。另一方面，經濟力和文化力之對比則相當常見於不限原住民族教育制度的各領域當中，再加上討論原住民族教育發展最重要的部分是族群文化，因此以文化力作為判斷標準有其道理。

從經驗上來看，林文蘭認為晚近原住民族教育是一種「由上而下」、並非源於部落自主行動的發展狀況，所以一旦我們討論臺灣原住民族教育發展，幾乎沒有辦法避免談國家介入的程度（林文蘭 2018：103）。然而，在林文蘭依據文化剝奪、文化自主、直接高壓、間接扶助四種判斷標準當中，對於生活在自由、民主和多元文化社會的我們來說，基本上可以著重在國家介入程度是「間接扶助」而非「直接高壓」的判斷標準。因此，我們在當今社會所觀察到的原住民族教育制度，可能多是「從屬式」（文化剝奪+間接扶助）和「自決式」（文化自主+間接扶助），而非「霸權式」（文化剝奪+直接高壓）和「抗拒式」（文化自主+直接高壓）⁴（林文蘭 2018：114）。如圖 2 所示：

形塑力量	文化主體性追求		
國家 介入程度		文化剝奪	文化自主
	直接（高壓）	霸權式	抗拒式
	間接（扶助）	從屬式	自決式

圖 2、原住民族教育制度的分析架構（二）

資料來源：本文作者改編自林文蘭（2018：106）。

如果著重在「間接扶助」下的話，或許我們才能夠理解為什麼林文蘭會認為原住民民族學院、該文所關注之部落學校以及原住民族大學，會是建構「自決式原住民族教育體制」的契機。因為就原住民族教育發展進程來看，從體制內教育之「差異化」到體制外教育之「主體化」，其實都發生在國家介入程度為「間接扶助」的標準之下（林文蘭 2018：106、114）。因此，雖然該文關注的是「部落學校」在臺灣原住民族教育發展當中之深刻意涵，不過如果將林文蘭提出之「政

⁴ 不過，我仍然認為保留「抗拒式」原住民族教育制度的空間有其必要性，但並不是著重在國家介入程度是「直接高壓」的部分，而是此種「抗拒式」、由下而上、自主行動的原住民族教育，正是當前臺灣原住民族教育發展所需要的部份。然而，礙於探討各種草根教育模式並非本文研究領域，所以本文並不會深入探討。

治力、宗教力、經濟力、文化力」與「國家介入角色 vs. 文化主體性追求」兩個分析架構納入考量，部落學校在此將搖身一變成為探究對象，核心則是追問臺灣原住民族教育發展的宏觀演化。就此來看，儘管本文所關注之原住民族高等教育和部落學校不盡相同，但是仍然沒辦法脫離「國家介入角色 vs. 文化主體性追求」此框架來討論。

第六節 本章小結

本章簡述戰後臺灣原住民族教育的發展過程，以及利用林文蘭（2018）在〈以「部落」之名〉文中所提出的分析架構，作為理解原住民族教育何以這樣發展的架構與機制。

就戰後臺灣原住民族教育發展過程來看，〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉總結從「山地平地化政策時期」、「多元開放政策時期」到「原住民族教育主體形構時期」共有以下四個變化，分別是從「教化」到「教育」、從「個體」到「族群」、從「客體」到「主體」以及從「一般教育政策」到「原住民族教育政策」。儘管原住民族教育發展逐漸走向重視族群文化差異和以原住民族作為主體，但是如同林文蘭在〈以「部落」之名〉中所指出的，當今臺灣原住民族教育發展仍然多以由上而下的「國家政策」帶領，這個特殊的發展歷程讓原住民族教育體制沒辦法脫離「國家介入程度」的討論。不過在另一方面，重視族群文化差異和以原住民族作為主體的走向，也讓我們開始思考是否存在不一定直接透過國家政策來發展原住民族教育的可能。

總結來看，我們可以將戰後臺灣原住民族教育發展的內容以表 1 呈現：

表 1、戰後臺灣原住民族教育發展歷程表

階段 & 時間	此階段的現象	此階段的性質
山地平地化政策時期 (1945-1986)	● 臺灣原住民族教育發展最長久的階段。	1. 忽視族群文化差異。 2. 政治經濟、行政管理

	<ul style="list-style-type: none"> ● 國民黨政權的威權治理。 ● 將「原住民族教育」納入「國民義務教育」體系。 ● 政府補助書籍、文具、保險等費用的措施，發生在要求教育場合使用「國語」、課程教材內容脫離日常生活脈絡的環境當中。 ● 藉由「山地簡易師範班」、「山地職業補習學校」培育原住民族社會的教師和醫師，以將原住民族社會納入國民黨治理版圖。 ● 原住民族教育發展都屬「行政措施」。 ● 「高等教育」並非此時期的治理主軸。 	式的治理思維。
多元開放政策時期 (1987-1997)	<ul style="list-style-type: none"> ● 臺灣原住民族教育發展最短暫的階段。 ● 1997 年修憲：「肯定多元文化」、「尊重民族意願」。 ● 回應原住民族運動訴求和憲法保障，1992 年《發展與改進原住民教育五年計畫(83-87 年)》開啟原住民族教育的「集體化」與「建制化」。 ● 1997 年國立東華大學 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有將原住民族本質化的危險。 2. 此時期奠定「原住民族作為教育主體」，為往後設定一定程度的框架。

	<p>成立原住民民族學院的「籌備處」。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1997 年教育部提出《中華民國原住民教育報告書》。 	
<p style="text-align: center;">陽 原住民族教育主體 形構時期 (1998-2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 1998 年《原住民族教育法》，將原住民族教育法規化，補足行政措施到憲法保障之間的缺漏。 ● 2011 年教育部和行政院原住民族委員會提出《原住民族教育政策白皮書》。 ● 2012 年教育部和行政院原住民族委員會透過政策，鼓勵各大學成立「原住民專班」。 ● 2012 年原住民族委員會提出《部落學校設立十年計畫》。 ● 2014 年 11 月「實驗三法」通過，「原住民族實驗教育」成為另一趨勢。 ● 2019 年《原住民族教育法》全文修正後的條文內容，成為主導當前原住民族教育發展的政策和論述走向。 	<p style="text-align: center;">大 1. 《原住民族教育法》提出「一般教育」和「民族教育」的區分。</p>

資料來源：作者製表。原始資料來源見王雅萍（2020：3-22）；林春鳳（2016）；周惠民（2010）。

本章講述在敘述戰後臺灣原住民族教育發展歷程的同時，也在不同發展階段分別談論本文考察原住民族高等教育的具體研究對象——「大學原住民專班」。透過梳理討論原住民專班的文獻，我將原住民專班在戰後臺灣的發展區分為三波，分別是：培訓山地師資和醫生的原住民專班、五專技職訓練的原住民專班，以及晚近政策鼓勵大學成立的原住民專班。在介紹完三波原住民專班之後，我針對大學原住民專班帶來的機會與挑戰進行敘述，儘管大學原住民專班遭到許多老師和研究者的質疑與批判，但是同時卻是一個開啟族群文化差異如何挑戰既有高等教育體制的契機。

總結來看，我們可以將戰後臺灣原住民專班的內容以表 2 呈現：

表 2、戰後臺灣原住民專班歷程表

階段	現象
第一波	<ul style="list-style-type: none">● 核心在於讓原住民學生接受主流社會的學科知識訓練，並且培養能夠返回部落進行現代化工作的角色。● 此時期的專班：<ol style="list-style-type: none">1. 山地簡易師範班（1946-1973）。2. 高雄醫學院 1958 年開辦山地醫師專修科，後在在 1969 年轉由行政院衛生署辦理、高雄醫學院承辦至今的「原住民族及離島地區醫事人員養成計畫」。
第二波	<ul style="list-style-type: none">● 五專為學生提供實習管道與就業機會，以保障原住民學生在畢業後擁有技術能力得以工作，以穩定的薪資收入改善家庭經濟狀況。● 雖然比起第一波較為重視原住民學生的族群文化背景，但只將族群文化知識作為課後或課外活動的形式呈現，正課仍然要求原住民學生接受學科知識訓練。● 此時期的專班：<ol style="list-style-type: none">1. 明志工專（1996-2003）。2. 長庚護專（1995-未知）。3. 慈濟護專（1996 至今）。4. 馬偕護專（2010-2015）。

第三波

- 最早可以追溯自 2000 年代初期，由實踐大學和明道大學所成立的原住民專班。
- 絶大部分集中在 2012 年由教育部和行政院原住民族委員會以政策方式鼓勵各大學成立的原住民專班。
- 就打造一個既接近原住民族文化知識又充滿許多原住民學生同儕的環境而言，有其促使原住民族「意識覺醒」的正面意義。
- 原住民專班還致力於讓主流社會與原住民族及其文化交流與學習。
- 教育部在 2018 年通過《教育部補助大學原住民專班實施要點》，確認此後各校專班每學年度申請補助以新臺幣八十萬元為上限，且已停招的原住民專班不得申請。
- 教育部補助伴隨著對原住民專班課程、教學、資源、輔導、職場培訓、畢業生涯規劃和追蹤畢業生就業情況等項目的審查。
- 許多任教於原住民專班的老師認為這是一種國家對原住民專班的「制度性歧視」，以及大學校園仍然存在的「族裔飛地」現象。
- 此時期的專班：111 學年度共計 25 所大學原住民專班，其中包括 11 所國立大學、8 所私立大學（教育部原力網 2022）。

資料來源：作者製表。原始資料來源見上述三波原住民專班所引用之文獻資料。

第三章 原住民族高等教育的當前走向

如果說第二章關於戰後臺灣原住民族教育發展，以及晚近大學原住民專班實作經驗的回顧，較大部分屬於對經驗現象之探討的話，本章則是藉由考察與分析上述經驗現象之後，對此提出抽象程度稍微較高卻又貼近當前原住民族教育發展的一系列論述。值得留意的是，這些「原住民族教育論述」多是由國家提出的政策、計畫、法規，或者是身處在高等教育體制當中的教師、研究者依據國家政策和現實經驗整理得來。對於本文來說，最重要的是透過考察這些原住民族教育論述，以作為我們理解「原住民族高等教育」的論述資源，和作為提出可以提供我們探討與分析問題的材料。

本章包含以下內容：第一節到第四節將探討四種不同的原住民族教育論述，這四種論述之間存在重疊且彼此皆有探討的問題，不過仍有某些關鍵之處可以區分它們；第五節則以與原住民族教育發展之間具備重要關係的「語言」為例，簡短考察在上述四種原住民族教育論述中，語言究竟扮演何種角色；最後是本章小節。

第一節 以主流社會為假定的原住民族教育論述

在上一章簡述戰後臺灣原住民族教育發展當中，我曾提及國民黨政權在「山地平地化政策時期」藉由一系列行政措施，旨在同化、漢化及教化原住民族社會，使之成為「中華民國國民」的情況。對於原住民族來說，此時期雖然以現代化、改善城鄉差距或經濟弱勢等名義，但是核心仍然是透過漢化或同化以進入主流社會。

隨著臺灣逐漸在 1990 年代走向承認多元族群與文化的道路，人們也開始重新檢討過往對原住民族的「同化」或「漢化」政策，但是「進入主流社會」卻不盡然得到同等程度的檢視。在〈原住民教育的論述分析：以四本專書為例〉這篇

文章當中，林玟漣（2002）認為即使臺灣在 1990 年代開始重視原住民族的族群與文化差異，但是「族群與文化差異」僅扮演如何讓既有教育制度更能容納原住民族的角色，而非讓我們重新檢討既有教育制度不利於原住民族的根本因素。那麼，這個「既有教育制度」究竟影響原住民族什麼？林玟漣認為既有教育制度仍然把持原住民學生終究會進入「大社會」的假定。因此，雖然族群文化差異成功加入既有教育制度的教學過程當中，但是它並不阻礙整個既有教育制度的最終目標（林玟漣 2002：156-60）。另一方面，從 1990 年代出現的「多元文化教育」一詞中，同樣可以看出將原住民族及其族群文化差異化約為「多元文化」當中一部分的傾向。

林玟漣將原住民族在現代工業化社會所處的弔詭狀態區別成兩個構成要素，他分別稱之為「人力資本」和「同化」的意識形態。正是因為這兩個意識形態的持續運作，林玟漣認為無論臺灣有沒有在 1990 年代出現多元文化教育，對於原住民族來說，始終不曾出現從「族群主體性」視角來思考原住民族教育問題的時候（林玟漣 2002：156-60；陳張培倫 2013：7）。

在對四本原住民族教育政策專書進行回顧之後，林玟漣認為即使 1990 年代臺灣從憲法層級宣稱尊重多元文化，以及依照原住民族的民族意願進行社會發展，但是這些宣稱在既有教育制度當中，逐漸淪於一種「保守的多元文化論述」。林玟漣認為教育學者僅在表面上以「多元文化」讚賞臺灣的族群多樣性，實際上只是教育學者參與打造「新臺灣國族」的政策風向球（林玟漣 2002：161）。進一步來說，「保守」的意思在於當時有關「原住民族教育」之討論，都先假定所有原住民學生終究會進入主流社會當中工作、生活，因此族群文化充其量只是讓原住民學生避免在接受教育時產生適應不良的手段，這會讓原住民族文化在此僅具備工具價值而非內在價值。

因此，林玟漣批判當前教育過程中存在「人力資本」的意識形態，一旦原住民學生成為國家教育體制下所設想的「專業人才」，那麼無論原住民族在何處從事工作，他與她們最終都走在「同化」意識形態的道路上。與此同時，主流社會

卻又不斷宣稱我們必須重視原住民族的族群文化，以及尊重原住民族的民族意願。就林玟璉從「保守多元文化」拆解出「人力資本」和「同化」的分析來看，我們或可以將此種觀點稱之為「以主流社會為假定的原住民族教育論述」。

第二節 以集體自決為假定的原住民族教育論述

如果說「以主流社會為假定的原住民族教育論述」是以成為主流社會之人力資本角度來設想原住民族的族群發展，晚近我們可以看到在辭意上同樣以「族群發展」為主軸，卻與「同化」之意識形態截然不同的轉變。我們或可以將它稱為「以集體自決為假定的原住民族教育論述」，此論述讓上一小節林玟璉提及之「人力資本」獲得新的意涵：接受不同學科之專業知識訓練的原住民學生，不再只被看作是進入現代化資本主義社會進行勞動，以改善自身家庭經濟狀況的主流社會人力。

在〈族群發展導向積極賦權行動與原住民族〉這篇文章當中，陳張培倫（2013）首先敘述臺灣社會上對原住民學生享有優惠待遇的批評與質疑，這些質疑大多從「個人權利以及平等觀」出發，或者是以身旁所見到的經驗為例來佐證。例如，享有待遇的原住民學生並非直接承受殖民壓迫者，或是生活在都市的原住民學生早已與漢人學生相同。儘管有部分質疑確實具備正當性，但是陳張培倫認為這些質疑基本上是以非裔美國人為主要受益對象之「積極賦權行動」（affirmative action）難以避免的情況。原因在於非裔美國人並沒有強烈維護「集體主權」的需求，相反地，非裔美國人不斷努力打破種族隔離以期在美國社會來發展自身。由於在美國社會中並非僅非裔美國人享有優惠待遇，這讓陳張培倫發現另一種有效面對前述批評和質疑的主張，也就是將我們理解優惠待遇的視角從「個體」轉往「集體」，而能夠在集體層次上主張優惠待遇的就是原住民族（陳張培倫 2013：12-8）。

原住民族在遭遇外來者侵略以前，作為一個擁有完整社會性文化的獨立主

權，原住民族在政治、經濟、語言和文化等面向上有其運作模式，並得以透過日常實踐來再生產社會性文化，從而鞏固獨立主權。在外來者藉由暴力壓制或意識形態影響原住民族的社會性文化之時，形同瓦解原住民族能夠憑藉自身運作的主獨立主權狀態（吳豪人 2019；Kymlicka 1995）。因此，當代原住民族追求的「民族自決」並不單純是為維繫族群文化，而是蘊含在整個「社會性文化」內，並且橫跨政治、經濟、社會和文化的自我決定；原住民族社會要能展現自我發展的能力，又依賴於每位族群成員在日常生活中能夠展現自我發展。自我發展和自我決定逐漸產生一種無法脫離彼此的互為因果狀態，唯有保障族群成員在生活週遭進行自我發展的能力，才能使原住民族避免過度依賴外界而喪失族群主體性，從而重新奪回過去倍外來者瓦解的獨立主權。

陳張培論於是主張，如果以能夠讓原住民族進行良好族群發展的集體視角來看，那麼相較單純以個體視角進行辯護來說，賦予原住民族成員優惠待遇就具備更高的正當性。集體視角之所以能夠證成優惠待遇的原因在於：原住民族在既有仍受主流社會壓迫的結構性不正義處境下，難以（再）生產能夠邁向民族自決目標的人力和能力，而在缺乏人力和能力的情況下，原住民族幾乎沒有維繫族群發展的可能。因此，為了讓原住民族能夠在未來達成民族自決，從而依據自身需求進行族群發展的目標，國家必須考量當前情況，投入高等教育資源來為原住民族社會培育人才（陳張培倫 2013：18-23）。

一旦我們以「以主流社會為假定」或「以集體自決為假定」的族群發展方向來討論原住民族教育論述，不僅可以將林玟漣筆下帶有負面意味的「人力資本」概念進行轉化，同時能夠進一步著重討論國家、經濟體系和公民社會應該如何投入資源。將 2000 年代之後出現的東華大學原住民民族學院、原住民專班、部落學校和民族實驗學校等制度設計放入前述脈絡，讓我們看到一條原住民族教育逐漸從「差異化」走向「主體化」的道路。主體化意味著原住民族教育不再只是服膺由主流文化所把持的教育體制及其假定之目標，而是以邁向民族自決和依據自身需求進行族群發展的目標為由，努力改變或創造各種在體制內或體制外的原住

民族教育（林文蘭 2018：105-14）。

第三節 面對跨族群作戰的原住民族教育論述

除了上述兩種原住民族教育論述以外，還有一種不同於「以集體自決為假定」卻又與之相關的論述類型，我們或可以將它稱之為「面對跨族群作戰的原住民族教育論述」。在某種程度上，「面對跨族群作戰的原住民族教育論述」延續「以集體自決為假定的原住民族教育論述」的基本理念，不同之處則是前者透過原住民族教育實踐經驗，為原住民族教育論述加入了「跨族群」的向度。

關於跨族群原住民族教育論述的討論，本文主要從邱韻芳從 2014 年 8 月接任國立暨南國際大學原鄉發展跨領域學士學位學程原住民族專班⁵主任以來，在共筆部落格（《芭樂人類學》）、暨南大學原鄉發展跨領域學士學位學程原住民族專班主辦「原住民族高等教育論壇」（2018 年 5 月 23 日論壇主題「原住民專班往哪裡去？」），以及學術期刊文章（《台灣原住民族研究學報》、《人類學視界》）對於原住民專班的分析與批判整理而來（見邱韻芳 2015, 2016, 2018a, 2018b, 2018c, 2020a, 2020b, 2022；陳文學、邱韻芳 2017）。

跨族群原住民族教育論述的發展，要從邱韻芳接下專班主任一職，看見原住民專班因為政策不完備而深陷定位困境的狀況談起。實作原住民專班的兩端行動者各自有其考量，而分別延伸出共同點與差異點：對於拋出政策鼓勵大學成立專班的教育部和時任行政院原住民族委員會來說，原住民專班究竟只是一種提高原住民族大學就讀率的新招生管道？還是一種在高等教育當中新的民族教育形式？對於成立原住民專班的大學來說，原住民專班究竟是一種為原住民族教育奮鬥的新理想類型？還是為了在大學資源版圖競爭學生數量和經費項目的手段（邱韻芳 2015, 2018b, 2018c）？因為存在許多教師人力、空間與資源配置上的爭

⁵ 該專班現已改名為原住民文化產業與社會工作學士學位學程原住民專班，而邱韻芳老師也已經從專班主任的位置上卸任，請見暨南大學原住民文化與社工學士專班系網：<http://www.indigenous.ncnu.edu.tw/>。

議，使得原住民專班的定位遊走在上述標籤當中——雖然對於邱韻芳來說答案顯而易見——不過重要之處在於，正因為暨大原住民專班面臨到制度困境，讓身為主任的邱韻芳、專班助理及其他專班老師必須為了突破困境而在許多方面上「主動出擊」——儘管「主動出擊」一詞遠遠無法說清奮鬥過程中的辛酸苦辣。

具體來說，邱韻芳的「主動出擊」涉及到向兩個層面進行作戰，儘管這兩個層面是交織在一塊的，亦或說是當代原住民族在各個領域上面臨到的問題。首先，因為大學在成立原住民專班時教育部並沒有核定新師資單位，所以預設是由現存教師支持原住民專班的運作，邱韻芳則認為不論專班是設立在系或院的體制之下都會遭遇問題，並且可能源於對「專班」意義上的誤解，導致許多大學——例如暨大——起初認為原住民專班不需要有獨立空間及業務執行助理(邱韻芳 2015, 2018b, 2018c)。

因此，邱韻芳一步一步爭取上述的人力與物力，並努力在原住民專班的招生、教學和活動等層面上證明專班有其存在和支持的價值。這涉及到下一層面，也就是邱韻芳不斷在許多地方提及努力避免讓原住民專班成為大學校園內——甚至是當代社會又一個——的「飛地」(enclave)。從邱韻芳背負原住民專班主任在暨大的戰鬥過程中，可以看見原住民專班何其容易成為飛地，以及身為飛地所帶來的物質資源限制（邱韻芳 2018b, 2018c）。

邱韻芳在〈在大學校園裡蓋一棟有「建照」的排灣族石板屋〉這篇文章當中，從排灣族石板屋在當代建築法制化沒辦法合法申請建照的經驗出發，認為石板屋就

像身處在大社會的原住民，也像大學校園裡的原專班，不管主動或被動，一旦套上「原住民」標籤，就必須承受質疑的眼光、刻板的印象，不停地去說明、證明自身的不同與存在價值。（邱韻芳 2018a）

不過，透過原住民專班以及石板屋兩者出現在暨大校園這件事，對於邱韻芳來說，更重要在於能夠

讓更多原住民相關的事務得以在暨大校園「現身」，讓更多人知道其實原住民並不遙遠，就在我們身邊，只是常被主流社會簡化成電視裡、博物館裡、觀光場景裡的刻板印象，或是根本視而不見。（邱韻芳 2018a）

在邱韻芳的戰略圖像裡面，原住民專班並不單純是原住民學生和原住民族社會內部相互連結的重要平台，專班這個平台同時還將有關原住民族的議題、文化與課程指涉向外，積極邀請所有人在不同場合加入進來（邱韻芳 2018a, 2018b, 2018c）。值得注意的是，這個向內外邀請之過程很多時候仰賴「空間」的協助，比如暨大專班的環境教育場域「原住民保留地」，或者是暨大透過科技部計畫活化在眉溪部落的協力據點（邱韻芳 2016, 2018a, 2020b；陳文學、邱韻芳 2017：11-12）。

不論原住民專班是否能夠在政策或制度上日漸完備——儘管邱韻芳在〈從族裔「飛地」變身為校園「異托邦」〉這篇文章結尾是持悲觀態度的——原住民專班的存在本身就為向外作戰定下了一個相當重要的基礎。與「跨族群的原住民族教育論述」不一樣的是，「以集體自決為假定的原住民族教育論述」不一定會涉及到「向外指涉」——也就是「跨族群」——的部分，因為該論述主要在於談論國家應當藉由升學優惠或其他類型之政策協助原住民學生就讀大學，藉由學習專業知識以逐步達成原住民族自決的目標，此論述本身不一定要求教師或學生積極將原住民族的文化知識或社會議題向外介入其他場合和人群。

此外，在當前越來越少討論原住民族身處的社會結構定位之情形下，一旦現有政策及資源被迫納入關於族群利益或權力的競爭時，該論述很有可能會受到外在社會風向轉變的影響。相較之下，即使外在社會風向不利於原住民族教育的實踐——例如「原住民專班」可能就是如此，縱使它表面上有國家政策支持——「跨族群的原住民族教育論述」仍然試圖透過各種可能介入支配現實運作的社會層級關係，並且在作戰過程中謀取生存資源。

第四節 制度多元的原住民族教育論述

第一節到第三節所談論的原住民族教育論述，多是由大學教師或研究者針對現實經驗運作的反思而來，在某種程度上，這些論述混雜著抽象構想和經驗現象，而國家政策、計畫、法規往往是形塑這些論述的一部分。然而，國家政策、計畫、法規並不會完全憑空誕生，政策制定同樣必須藉由參考抽象構想與過往經驗，因此當我們在談論原住民族教育論述時，國家政策針對原住民族教育發展提出何種藍圖，自然值得我們關注。尤其當《原住民族教育法》於 2019 年進行全文修正之後，條文內容影響當前國家政策強調與走向——例如「族群發展」——我們更可以看出考察國家政策的重要性（參考本文頁 40）。

這一節將以教育部和原住民族委員會在 2020 年提出的《原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）》為考察對象，說明原住民族高等教育的發展，以提煉一種從宏觀層面出發的論述。

（一）簡述該計畫的目標

在《原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）》中，我們可以從該計畫一開始提供的架構表中得知總共有七大點目標，分別是「建構完整教育體系」、「完備行政支持系統」、「深化民族教育」、「強化師資培育」、「培育族群人才」、「推動原住民族終身教育」、「擴大原住民族教育對象」（教育部、原住民族委員會 2020：i-iv）。

對於該計畫來說，「建構完整的原住民族教育體系」是該計畫未來甚至所有原住民族教育計畫的首要目標，而所謂的原住民族教育體系包括「原住民族知識體系」、「原住民族實驗教育」、「原住民族學校」與「原住民族大學」。對於本文關注的原住民族高等教育來說，這份計畫總架構表提供的思考線索有以下幾點：（一）進入高等教育之門檻必須從「考試」和「分數」決定的情形當中解放出來，以容納更多族群與文化差異性，這同時也為既有高等教育體制的來轉變；

(二) 原住民族高等教育不能自外於其他原住民族教育形式，甚至是不能自外於原住民族本身；(三) 原住民族教育不能只是原住民族的事情，而在所謂「擴大原住民族教育對象」的目標當中，原住民族高等教育則相對較能擔負這項任務。以下分別詳細敘述此三點。

第一，為讓原住民學生的族群文化知識成長能夠不為特定教育門檻——例如大學考試——所阻礙，教育部逐漸鼓勵大學在招生階段時，納入學生對於自身族群文化知識以及學習成就作為分數加權考量，這一點在原住民族教育從「同化」轉往「以集體自決為假定」的論述和實踐發展過程當中扮演重要角色（陳張培倫 2013, 2018）。

第二，原住民族教育具備能夠將不同教育元素彼此鑲嵌在一起的整全性質，因此並不能理所當然認為各個教育階段能夠閉門起來獨立運作，或者有一套自己實踐的邏輯。以我們所關注的高等教育來看，不論是老師或學生都需要透過與鄰近部落的師資合作，或是到鄰近部落進行田野調查，都意味著學院內沒辦法自外於其他形式的原住民族教育。因為即使表面上看來是老師與學生受惠於部落師資，但是從另一方面來看，這是將所有「教—學行動者」都鑲嵌在原住民族文化以及教育(再)生產的過程，所以行動者同時都互為「教—學」的主體。進一步，原住民族教育向我們提出一種「協同合作」的觀念，也就是包含家庭、社群和學校共同參與所編織出來的合作式教育。

第三，《原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）》還將「擴大原住民族教育對象」列為目標之一，但是卻將之擺放在計畫執行的第七點。這意味著先前六點目標作為賦權原住民族教育主體尚不足夠，必須將原住民族與其他族群的關係以及其他族群成員共同納入進來。從某種意義上來說，原住民族教育因此突顯「族群問題就是族群關係問題」的族群理論意涵(教育部、原住民族委員會 2020: i-iv、39；楊長鎮 2015)。

(二) 原住民族教育政策與未來走向

該計畫指出原住民族教育政策及未來走向的兩個主要目標，分別是促進原住民族「集體權利意識深化」，以及透過「原住民族轉型正義工程」重新打造臺灣社會。原住民族自 1980 年代進行族群運動以來，集體主權及權利早已在當時被作為訴求提出來；教育場域則藉由族群語言進行教學，以及建立能夠由原住民族自身參與決策過程的教育體制，來展現其集體主權與權利。

主導原住民族教育構想與施行的《原住民族教育法》自 1998 年制定以來，如何賦予原住民族教育主體性始終是一個逐漸卻又緩慢進展的過程。儘管《原住民族教育法》有列入諸如「原住民教育班」等項目以提供原住民族教育實踐的空間，不過由於《原住民族教育法》並沒有明確訂定原住民族教育實踐的內容，因此該空間仍然有待進一步擴展與深化（教育部、原住民族委員會 2020：5-6）。

除此之外，現代社會的科技發展與資訊流通給予原住民族教育進一步發展的契機，同時也浮現了潛在性的阻礙。依據該計畫對於科技社會和原住民族教育之間的分析，其阻礙其實是對於已經發生的現象之「強化」：（1）現代社會強調「文字化」以及進一步「數位化甚至虛擬化」的學習情境，與原住民族教育強調「在部落生活的具體操作實踐中」學習態度、能力與知識相當不同；（2）另一方面，科技產品與資訊流通也能有效處理教育資源和教學內容的問題（教育部、原住民族委員會 2020：7）。

從該計畫當中的分析看來，當代原住民族教育最重要的挑戰仍然在於召集人群以重新創造集體力量的過程受到限制，也就是原住民族教育的「集體性質」沒辦法有效發揮。當代社會結構轉變阻礙原住民族教育集體性的過程，分別彰顯在「都市」和「（鄉鎮市區）部落」兩個地域層級：

（1）對於居住在都市的原住民族來說，因為「都會區原民組織不若原鄉部落組織仍存在某些傳統遺風，相形之下形成族群集體意願較不易」（教育部、原住民族委員會 2020：6-7），讓「如何使原住民族教育主體化」這個實踐過程並

沒有一個穩定來源得以參考。

(2) 對於居住在（鄉鎮市區）部落的原住民族來說，儘管（鄉鎮市區）部落在「語言文化面貌以及集體意願表達機制較都會地區佔優勢」，不過卻因為「人口年齡結構的空洞化，隔代教養及單親學生比例過高，不易維持學生能有穩定的求學環境」（教育部、原住民族委員會 2020：6-7），所以導致原住民族教育體制沒辦法建立起來。

我們大致上可以參考該計畫對於原住民族教育發展存在「經濟資源（都市）vs. 族群文化（鄉鎮市區部落）」的分析，只是仍然必須謹慎留意對於原住民族教育或集體性質的某些想法。例如，居住在都市的原住民族其「傳統遺風」不若（鄉鎮市區）部落，從而導致族群集體性質低落。事實上，能夠促進原住民族集體性的並不只有傳統遺風，而對於原住民族以及原住民族教育來說，重要的也不只有族群文化知識（王甫昌 2003；趙中麒 2001, 2003；Tunkan Tansikian 2013b）。因此，如何運用不同方法在都市和（鄉鎮市區）部落兩個地域層級創造不一樣的原住民族教育形式，是未來原住民族教育政策的方向。

除了現代化帶來人口與社會結構改變以外，該計畫還另外列出達成計畫目標的四項限制：

(1) 雖然《原住民族教育法》歷經幾次條文修正以逐步完成「行政支持及族群參與機制」，並且在例如「人才培育、學校制度、課程教學、師資培育」等構成原住民族教育的重要層面上提出發展策略，但是卻受限於「各機關學校對原住民族教育權及轉型正義理念的落實程度」（教育部、原住民族委員會 2020：13）。

(2) 與第一個限制類似，該計畫列出的第二限制是原住民族教育如何實踐和「整體社會對原住民族權利與族群平等觀念的理解程度」有關。雖然原住民族教育權相較於「觸及核心資源重分配的民族自治與土地權議題」有了許多進展，不過「一旦改革腳步深入諸如升學制度、全民納為原住民族教育對象或學校制度變革（譬如原住民族實驗教育及原住民族學校）等面向」（教育部、原住民族委

員會 2020：13），原住民族教育的建構仍然會受限於整體社會（＝主流社會）。

（3）與前兩個限制類似，該計畫列出的第三個限制是原住民族教育受限於「原住民族社會對自身族群發展的堅持程度」，深怕原住民族成員「一旦遭遇大社會的生存競爭壓力」（教育部、原住民族委員會 2020：14），就沒辦法繼續捍衛藉由建立完整原住民族教育以支撐族群發展的理想。

（4）掌握原住民族教育建構的核心「原住民族知識體系」在當前的工作進度尚不足夠，而仰賴「原住民族知識體系」的課程內容、師資培育和原住民族教育體制推動，某種程度上會受到「原住民族知識體系」建構過程的影響（教育部、原住民族委員會 2020：14）。

（三）「原住民族高等教育」在原住民族教育發展當中的角色

前兩小節的內容是依據該計畫所梳理出來，在談論原住民族教育發展過程遭受的「限制」之時，這些限制體現的問題遠大於解方，原因在於「原住民族教育權」及「轉型正義」之落實，恰恰需要我們建構完備的「原住民族教育體制」。這些限制似乎讓原住民族教育發展成為一個「雞生蛋、蛋生雞」的難題，從而繼續掩蓋阻礙原住民族教育發展的結構性因素。

「原住民族高等教育」在現階段可以扮演突破上述限制與難題的角色，原因在於「高等教育」既為原住民族培養族群發展和建構原住民族知識體系的人力，同時也為原住民族創造得以媒合族群內部與外部之間的資源與網絡。原住民族教育發展之所以面臨阻礙，其中一部分如第二章所言皆由國家政策來帶領，因此，即便從 1990 年代以來原住民族教育發展都持續獲得國家的資源挹注，對於「以原住民族作為主體」的目標來說，達成的效果仍然有限。

「原住民族高等教育」關鍵之處在於，不論國家或主流社會對原住民族、原住民族教育和原住民族高等教育假定教學實踐、知識文化與生活方式，實際上在大學校園裡的教師以及學生，某種程度上都能夠在校園和課程中找到「空隙」來發展不同於已被假定的敘事、實踐與認同。正是這些彈性與空隙，才是研究者

認為晚近原住民族高等教育之新嘗試——即「原住民專班」——不能被放棄的原因，即便原住民專班制度上遭遇許多困難也是(邱韻芳 2022; 馬躍·比吼 2016)。

在敘述完教育部和原住民族委員會在目前《原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）》設定出來的目標及其限制，本文認為大致上可以參考教育部和原住民族委員會對於原住民族教育的分析。然而，對於阻礙原住民族教育發展的限制因素，顯然政府單位沒有考量到「高等教育」能夠扮演的角色，對於既有的原住民族高等教育政策來說，著重點仍然在於透過「資源分配」來提升原住民學生接受高等教育的「數量與比例」。

本文的看法是，如果對原住民族高等教育之構想從宏觀資源分配的角度逐步加入更多微觀互動和實踐的角度，將會逐步建構出足以挑戰既有教育體系的原住民族教育體制。

（四）總結：制度多元的原住民族教育論述

從第二章和本章所述內容可以看出，教育部和原住民族委員會從 2010 年代以來，為原住民族教育發展提出「民族實驗教育」、「部落學校」和「原住民專班」幾項介於體制內與體制外的新嘗試。由此我們可以看出，教育部和原住民族委員會除了延續 1990 年代以來的建制化和法規化走向以外，還致力於為原住民族教育建構一個在制度上多元的體系。因此，我們或可以將《原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）》稱之為「制度多元的原住民族教育論述」。

從林文蘭（2018：101、105-06）在〈以「部落」之名〉提出原住民族教育制度從「體制內之差異化」到「體制外之獨立主體化」的過程來看，不論是進入大學前的基本教育，或是進入大學後的高等教育，我們都可以發現 2010 年代以來原住民族教育發展在制度上的改變。然而，正如我在本節討論「原住民族高等教育」所扮演之角色所言，臺灣過去在國民黨政權長期統治下，對原住民族文化、語言和教育製造太多阻礙，導致當今國家即使希望推動以原住民族作為主體的教育模式，卻仍然在課程、教材或師資等方面遭遇限制。這是國家雖然努力建構一

種「制度多元的原住民族教育論述」，但是實際推動卻緩慢（如民族實驗教育）或受到挑戰與批評（如原住民專班和部落學校）的原因所在。

不過，如同第二章考察大學原住民專班運作，以及本節分析「原住民族高等教育」能夠扮演的角色，這顯示出：至少對於原住民族教育發展來說——當然還包括原住民族的其他領域、問題，或者是除了原住民族以外，當今我們面臨到的所有社會議題——我們自然不會同意完全交由國家政策與計畫來帶領，即便是相對較由國家所掌控與治理的高等教育領域同樣應該如此。

國家透過政策和法規來建立原住民族教育制度，但是國家政策和法規沒有顧及的地方，正是現實經驗在實踐這些制度的人們得以開創之處，以及再依據實踐經驗來質疑或挑戰國家政策和法規的預設和假定。因此，儘管我們認同國家透過政策和法規為原住民族教育建構「制度多元化」，但是我們同時也要認知到國家政策和法規仍然有其侷限。

第五節 本章註記：思考「語言」在四種原住民族教育論述中的位置

當我們在談及原住民族教育論述時，有一個相當重要的議題是「語言」究竟在原住民族教育當中扮演什麼角色？然而，儘管語言對於原住民族的族群發展來說至關重要，不過由於語言會將本文研究主題帶往一個更複雜的大圖像，因此僅在這一節略作討論。

前述所討論的四種原住民族教育論述，應當有各自對於「語言」在原住民族教育乃至原住民族發展過程扮演角色的立場與態度，以下試著簡單談論之。首先，對於「以主流社會為假定的原住民族教育論述」來說，既然最終目的仍然是使原住民族能夠進入主流社會，那麼可以推測在語言使用上要和主流社會相同，如此一來才能作為「人力資本」與主流社會進行溝通以及合作。「以主流社會為假定的原住民族教育論述」畢竟是提倡多元族群與文化時期的產物，因此它不必

然與原住民族文化相矛盾，反倒是同時鼓勵原住民族維繫原有文化傳統。然而，此時所謂「維繫原有族群文化」卻有可能是在使用語言轉變的情況之下進行。

其次，對於「以集體自決為假定的原住民族教育論述」來說，原有語言使用對於達到民族自決的目的甚為重要，這也展現在語言教學越來越重要的討論當中，以及期待進入原住民族高等教育的原住民學生盡可能學習語言（比如原住民專班）。

第三，「跨族群的原住民族教育論述」自然接續前者立場，不過因為此種論述還具備向外指涉的面向（儘管很多時候是因為如原住民專班的情勢所迫），因此它往往同樣要掌握主流社會的語言來進行溝通。

其實，對於「以集體自決為假定的原住民族教育論述」來說，要能有效維持原住民族社會進行自我發展的能力，也必須積累面對外部社會的知識與能力，而這正是原住民族高等教育致力培育的地方。正如陳張培倫引述在多倫多大學政治學系任教的 Dale Turner 所稱之「文字戰士」（Word Warriors），原住民族存續與發展實質包括「理解外部社會的知識」以及「外部社會知識與原住民族既有知識的互動」兩個層面（陳張培倫 2013：29-34）。具體來說：

尋求內部自決的原住民族，其所面對的問題，不僅在於如何保存和延續族群傳統，同時也在如何於難以迴避的現代社會中為其族群存續發展實現其自主性。為此，族群本身似乎有必要培養一批既瞭解族群自身文化與發展需求又能夠熟悉大社會運作知識的族人，為族群發言，擔當實現民族自決的工作。也就是說，以往護衛部落者為持刀槍盾矛的傳統戰士，但在如今民主社會，雖不再兵戎相見，但仍需有自己人在各個專業場域出面護持、捍衛族群及族人利益，而這一群擁有專業知識且又瞭解自身族群的知識分子，可名之為「文字戰士」。（陳張培倫 2013：31；重點是加上的）

不過，正如陳張培倫認為原住民族專業應該納入涉及民族自決各個環節的人文、社會與自然科學，而非只是 Turner 所關注的法政領域，我們或許可以進一

步言，即使沒有受到嚴格高等教育專業知識訓練的人們，依然能夠透過各自專長擔任其他層面的「戰士」（陳張培倫 2013：31）。

最後，對於「制度多元的原住民族教育論述」來說，國家是以臺灣從過去國民黨政權統治所遺留下來的「社會現況」出發，依此來擬定政策和計畫。因此，對於國家來說，即使當今建構原住民族教育必須重視族群語言的運用，但是此處之設想更近似「以集體自決為假定的原住民族教育論述」當中的「文字戰士」，也就是認為原住民學生應當是同時熟悉主流社會和族群自身所使用的語言。

然而，「文字戰士」的構想是來自需要一群融合外部資源與知識之知識分子，但是就「制度多元的原住民族教育論述」來看，國家似乎假定所有原住民學生「都是」文字戰士。關於這一點，我們可以從《原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）》看出些許線索，該計畫期許原住民族教育能夠成為提供原住民學生「一般學科知識」和「族群文化知識」，從而成為對於國家和族群來說都有所助益的「雙文化人才」（教育部、原住民族委員會 2020：6、11）。就此來看，相較於其他三種論述類型，「制度多元的原住民族教育論述」是明確認為主流社會和族群自身兩種語言同樣重要的論述型態，但是由於國家政策和法規仍然是從宏觀的「雙文化人才」目標出發，所以此論述並沒有辦法釐清兩種語言之間的競逐或者合作。

表 3 是根據以上四種原住民族教育論述對於「語言」的看法，所製作出來的表：

表 3、四種原住民族教育論述內容表

原住民族教育論述型態	原住民族與外部的關係	原住民族語言和知識的位置
以主流社會為假定論述	融入主流社會	1. 最終目的是使原住民族融入主流社會，因此語言使用必須和主流社會相同。

		2. 雖同樣重視原住民族知識，不過卻有可能是在「語言使用」轉變的過程中進行。
以集體自決為假定論述	透過「文字戰士」協商內外部資源，以維持相對獨立的族群發展。	族群知識和語言在達至自決過程中逐漸提高重要性，同時藉由「文字戰士」維持對外協商而掌握主流社會語言。
面對跨族群作戰論述	除了延續「以集體自決為假定」論述型態外，進一步採取原住民族本位的行動介入其他族群。	基本上延續「以集體自決為假定」論述型態，但有可能因為介入其他族群的關係，必須更重視外部社會的語言。
制度多元論述	成為能夠處在主流社會和族群自身之間，或者說族群内外部之間的「雙文化人才」。	「主流社會」和「族群自身」的語言與知識同樣重要，都是每位原住民學生必須掌握的項目。

資料來源：作者製表。原始資料來源見本章所引用的文獻資料。

第六節 本章小結

本章考察四種談論「原住民族教育」的論述類型，分別是「以主流社會為假定」、「以集體自決為假定」、「面對跨族群作戰」和「制度多元」四種論述。在這些論述當中，「以主流社會為假定」、「以集體自決為假定」、「面對跨族群作戰」三種論述是從高等教育經驗出發，「制度多元」論述則將高等教育納入討論，因此本文認為仍然可以將之視為對「原住民族高等教育」的討論，或者至少能夠指引我們摸索出「原住民族高等教育」的定位。

除此之外，本章還簡單論及「語言」在四種原住民族教育論述當中所扮演的角色。如果要站在本章的基礎之上進一步分析四種原住民族教育論述，將語言或其他因素作為變項來檢視就有其重要性。



第四章 正義與差異政治

對於原住民族高等教育的探討，本文使用的理論工具是 Iris Marion Young 發展出來的「差異政治」（the politics of difference），主要內容在 Young 的《正義與差異政治》當中有相當細緻的論述；《對正義的責任》除了再次深入拆解「社會結構」（social structure）以外，還藉由加入「責任」的概念將差異政治放入一套至善論（perfectionism）的架構（McKeown 2014）。本章主要目的是理解差異政治的概念與核心論證，具體而言，會將以上兩本我認為理解差異政治相當重要的著作為主要參考對象。⁶

作為這份研究的理論工具，我自然要對為何選擇 Young 進行簡略的交代。雖然 Young 是哲學出身——1974 年獲賓州州立大學哲學博士——且至 1990 年前主要在幾所大學教授哲學，不過從往後學經歷的發展來看，顯然 Young 的哲學訓練背後有非常強烈的社會理論取向。從 1990 年到 2006 年逝世前的十六年左右，Young 在匹茲堡大學和芝加哥大學除了同樣教授哲學以外，主要還教授民主理論、政治理論和正義理論（Young 生前最後幾年就在芝加哥大學政治學系任教）。⁷

這兩個層面的結合造就 Young 具備力道強大的分析能力——某種程度上可以說相當類似馬克思（Karl Marx）的理論進路，而 Young 也曾被歸類為西方馬克思主義者（Western Marxism）或新馬克思主義者（New Marxism or Neo-

⁶ 需要稍微說明一下，為什麼本章不像我在緒論文獻回顧第二節那般將《包容與民主》納入討論，我這麼做的首要原因是：《包容與民主》對理解（不）正義、社會結構、差異政治、該如何採取行動（擔負責任）等理念來說助益不若其餘兩本書大。由於《包容與民主》旨在重新闡述差異政治適合於 Young 提倡的「溝通式民主」（communicative democracy）而非「加總式民主」（aggregative democracy）框架，以及論證「國家、經濟體系和公民社會」此三位一體如何彼此相互制衡，乃至於本書後半段談論「區域」和「全球」的政治架構，嚴格來說並沒有與這份論文所討論的事物非常相關。

相較之下，Young 在《對正義的責任》除了更精確分析「社會結構」以外，全書旨在將「責任」此一新要素加入到差異政治的討論裡面，在理論發展上較貼近這份論文的研究範圍。不過，這並不是說《包容與民主》只是再次重述《正義與差異政治》的內容，Young 在《包容與民主》仍然有對「民主」的獨到分析，只是礙於本文研究範圍所限，除非《包容與民主》有直接內容涉及後續討論，否則我將不針對這本書特別進行整理。

⁷ 關於 Young 的生平，我主要參考 Patchen Markell (2007) 以及 Mechthild Nagel (2007)。

Marxism)——就前者(哲學層面)來看,Young 以植基於現存社會脈絡的批判理論視角出發,清楚向我們釐清並揭示當前社會運作所倚賴的假定、手段、目的與後果,以及向支撐前述這些工作提供觀念基礎的意識形態。如同 Samuel Freeman(2017a)在〈新馬克思主義的大本營〉('The Headquarters of Neo-Marxism')當中談及批判論時所述,早期法蘭克福學派研究後來成為批判理論的基礎,而批判理論核心旨在於揭露那些「決定我們文化形態的基礎的、往往是隱藏的力量」。

8

就後者(政治學或廣義的社會科學層面)來說,Young 在《正義與差異政治》、《包容與民主》以及《對正義的責任》等著作當中,透徹地從政治、經濟、文化等層面分析當代社會的運作,尤其是《對正義的責任》裡面對社會結構(或 Young 稱為「社會結構過程」[social-structural processes])與責任之間的論證。對在大學以社會學為主修的我來說,社會結構一詞可說是再常見不過,但是過往始終沒有機會深入地對社會結構進行摸索,一直待讀到 Young 如何剖析社會結構及其運作,我才更能夠以較為宏觀的視野重新掌握社會學關於社會結構的討論。除此之外,也正是因為著重社會結構運作,Young 能夠識別到不全然以文化差異為構成因素的人群差異,使得差異政治超越了多元文化主義的範疇(陳靜儀 2013: 12-3; Young 2008)。憑藉著 Young 在差異政治及後續著作當中展現的哲學規範層面以及社會科學分析層面,我認為差異政治是任何關注當代多元社會甚至相對於主流社會之劣勢人群都不可忽略的理論架構。

本章內容包括以下,主要涵蓋《正義與差異政治》和《對正義的責任》兩本著作的論證。第一節將先闡述為什麼我們需要一種「差異政治」構想的政治經濟環境,當代社會的運作主要在國家、經濟體系與公民社會三者互動之下進行,但是國家、經濟體系與公民社會都各自產生許多問題。我們幾乎沒有辦法清楚指出

⁸ 這篇書評在《香港 01》有一篇譯文〈新馬克思主義的大本營〉,由中歐大學政治學博士李敏剛翻譯。正文當中引述段落的翻譯如下:「法蘭克福學派的研究成為了被稱為『批判理論』的基礎:透過引用和發展馬克思和佛洛伊德的理論中的種種概念,批判理論旨在揭露那些決定我們文化的形態、卻又隱藏於我們日常視野和意識之外的力量」(見 Freeman 2017b)。

這些問題是由特定對象有意造成，反而很多時候這些是藉由無數人們（往往也包含受害者自身）的行動所產生的。對於 Young 來說，我們必須把國家、經濟體系與公民社會造成之問題放入社會結構運作的分析當中，才能從中釐清人們可以著力之處。

第一節敘述完差異政治構想誕生的社會脈絡以及必須以社會結構視角來看待之後，第二節主要論述差異政治本身內涵，以及後續在邏輯上對差異政治的質疑、延伸與再思考。第三節則是在 Young 與差異政治的構想之下，提出一套我們如何分析結構性問題的「Young 取徑」（The Youngian Approach），該取徑將倚賴以下三者的連結：（1）拆解社會結構過程的運作、（2）藉由重視群體差異之制度、政策、組織設計來賦權遭遇結構性支配與壓迫的群體，以及（3）從差異政治的視角回應「差異困境」。最後則是本章小結。⁹

第一節 社會結構與不正義

如果要提出一個貫穿差異政治的核心觀念，本節將要討論的「社會結構」與「不正義」（或者是將兩個概念結合在一起的「社會結構不正義」）可以說是再關鍵不過了。作為差異政治的理論基礎以及差異政治想要干預減緩乃至消除的目標，社會結構和不正義始終是 Young 所關懷的課題，而此課題又能進一步回應差異政治蘊含的馬克思主義傳統。這一節的內容將圍繞在社會結構與不正義，不過在此之前，或許我們可以先從試圖將差異政治鋪陳為一個理論的基本性質談起，那就是「批判理論」（critical theory）。

⁹ 本章在短短幾十頁要對 Young 和差異政治進行完整思想討論實屬困難，所以僅就我認為 Young 揭示出來的重要課題進行探討，但於本文無關的則被排除，例如 Young 後期在《對正義的責任》和一些期刊文章探討的「責任」概念。對 Young 有較完整探討的可以參考郭秋永（2012）、陳靜儀（2013）與馬曉燕（2012）。林敬堯（2014）雖然問題意識較陳靜儀明確在探討溝通、共識、包容、民主，不過原則上仍可以納入上述行列。

(一) 作為一種論述模式的批判理論

作為奠基差異政治的首本著作，Young 並沒有在《正義與差異政治》提及太多有關方法論、本體論或知識論的複雜學術課題，她反倒認為這些抽象的課題「干擾了有待處理的、實質的規範性及社會性議題」（Young 2017: 39）。那麼，究竟 Young 如何將原本帶有抽象層面的規範性議題與現實層面的社會性議題結合起來，而不流於純粹主觀的討論或價值層面的辯論？我們可以在〈引論〉當中見諸 Young 對這些課題的反思。

批判理論要求我們以「特定歷史或社會脈絡」重點對象，對其展開「分析」（analytical）與「規範性反思」（normative reflection）的工作，因此在不同社會情境、不同時間與空間之下，我們開始進行分析與反思的起點就不會相同（Young 2017: 34）。從這些對批判理論的敘述，我們可以進一步區分兩種反思的類型，同時也是兩種評價既存社會的模式，分別是「實證主義社會理論」（positivist social theory）以及「批判理論社會理論」（critical social theory）。

(1) 第一種是將理性論述運用在抽離於具體社會生活的情況下，試圖發展一種能夠適用於不是所有也是大部分社會當中的基本規範原則，亦或是通常人們會將這些在邏輯上緊密關聯的假定、論證、規範原則（結果）等稱為「理論」（theory）；另一方面，「理論」在希臘文 *Theoria* 當中的意思即是「想要看見正義」（it wants to see justice），因而「理論」也就是「正義論」。Young 緊接著再深入闡述「理論」與「正義論」兩者之間的複雜關係：

希臘文「理論」（*theoria*）一字的真正意思，就是想要看見正義。為了獲得全觀（comprehensive view），它假設有一種外在於產生正義議題的社會脈絡之觀念。正義論傾向於自我支撐，因為它展示了自身基礎。做為一種論述（discourse），其目的是要整全（whole），並將正義以一整體方式展現。它是無始無終的，因為在它之前沒有來者，而未來事件也不影響其真實性與社會生活的關聯性。（Young 2017: 32；重點是加上去的）

對於 Young 來說，這種宣稱具備全面且普遍性質的理性論述是將「道德反思」（moral reflection）與「科學知識」（scientific knowledge）兩者混淆在一塊討論，或許我們可以將兩者合併起來稱為「以科學－知識手法進行的道德反思」。這種道德反思的特點在於進行反思時所仰賴的知識由「科學」產生，而「科學」產生的知識就是藉由「觀看」或「觀察」所累積的知識，一旦我們完成關於如何評價既存社會的知識整理，那麼緊接著就能夠將這些知識提煉成一套社會運作的原理，從而能夠透過既存社會偏離社會運作原理的程度多大來予以評價。Young 將這種反思類型稱為「實證主義社會理論」，其特徵是將評價與社會事實分離，並宣稱它是價值中立的（Young 2017: 33-35）。

(2) 相對於「實證主義社會理論」整理現實世界發現的知識，並提煉出社會運作原理來針對特定行動進行評價，另一種反思類型、評價既存社會的模式是「批判理論社會理論」，其特徵是「聆聽」人們對於「達至正義」（to be just）的呼喚、請求和宣稱，且其呼喚往往是請求者加諸在其他人身上，而非處在某個地方等待我們去挖掘出來整理。因此，這種對於「人們對正義的請求」的「聆聽」，意味著它們必定處在特定社會脈絡當中（Young 2017: 33-34）。因為評價既存社會運作的「內容」與「標準」是由處在特定社會脈絡當中之人們的呼喚、請求或宣稱來決定，所以和「實證主義社會理論」試圖以「價值中立」的位置來評價既存社會不同，「批判理論社會理論」無可避免地只能是具備「社會性」（social）和「政治性」（political）的敘述、解釋與評論。然而，如果沒有這樣一種從「規範」（normative）的角度來評價既存社會的話，社會理論也就容易變為再次肯認乃至鞏固（reify）既存社會的「實證主義社會理論」（Young 2017: 34）。

雖然由批判理論帶出的道德反思是從「聆聽」開始，且其「聆聽」的對象是人們對於既存社會及其不滿的「呼喚、請求與宣稱」，但這並不表示全然採取感性或主觀的方式來論述「正義」，相反地，我們仍然走在理性論述「正義」的道路上。對於 Young 來說，「理性論證的正義論述」的目標並不是要建立一個全面性的理論，而是要「澄清概念與課題、描述及說明社會關係，以及連結並捍衛理

想和原則」（Young 2017: 34），以釐清「當前論述」與「我們所要聆聽之呼喚」分別假定及運作什麼樣的社會圖像（2002a: 282-83）。因此，批判理論雖然和實證主義同樣都從既存社會出發，但是批判理論更進一步開啟對於「既存社會事實」與「人們所欲目標」之間的距離的討論。這恰恰是社會理論家的重要工作，同時也意味著我們的「反思」絕不能僅只是「反思」，而是一種「帶著慾望的反思」。Young 這麼說：

規範性反思來自於傾聽受苦者的呼喊與不幸，或自身所感受到的痛苦。

哲學家始終是處在社會當中，如果社會因為壓迫而分歧，她不是強化這些壓迫、就是起而抗爭。帶著對解放的關注，哲學家對既存社會境況的憂慮並不是沈思，而是懷抱著激情：對既存事實的經驗，乃關乎於欲望。

(Young 2017: 35；重點是加上的)

總體來看，以批判理論作為論述方式來探討「正義」有幾項特點，包含：

(1) 藉由探查生活在既存社會中的人們所知、所想及所欲，為其製造出一種否定既存社會的距離，以開創出另類社會圖像；(2) 任何反思、論證和社會圖像都是人為建構物，因此它必然是社會性和政治性的，人們所呼喚之「正義」無法脫離政治而存在；(3) 批判理論的目標不在建立一個全面且系統性的正義理論，相反地，我們的理性意在揭露當前某些假定、說明社會關係如何運作、整理面臨之課題以及澄清概念。

（二）當代社會的正義與不正義

1. 拒絕分配式典範對「正義」的武斷界定

《正義與差異政治》自始至終都沒有提出一套關於「正義」的論述，主要原因可能是從人們在社會運動現場提出之「呼喚、請求和宣稱」在很多時候有其社會脈絡，因此只好像是游擊戰般盡可能把握每個運動訴求與狀況（陳靜儀 2013: 43）。然而，正義也不全然盡是由零散碎片構成，透過一次又一次的釐清面臨課

題並揭露當前某些假定和概念運作，Young 確實也向我們揭示出如何邁向「正義」的面貌。可惜礙於正義的社會性和政治性，我們註定沒有一條準確的原理可以參考。

儘管正義沒有穩定的模樣，卻不表示它沒有穩固的基礎。Young 仍然在許多地方闡述她所認為的「正義」，比如在《正義與差異政治》第一章〈置換分配式典範〉，Young 認為在當前許多人們的訴求當中，「社會正義的意思是去排除已然制度化的支配及壓迫」（Young 2017: 50）。Young 在此處使用反向來定義「正義」。我們或許一輩子都無法知道「不存在」支配與壓迫的烏托邦社會是什麼樣子的地方，甚至也有可能連支配與壓迫「完全消除」都沒辦法達成，但這並不代表我們從此與正義徹底無緣，而是仍有許多站在我們面前的人相繼提出訴求、希望達成「正義」。因此，儘管無法清楚識別何為正義，卻可以透過識別人們遭遇「不正義」所發出的苦痛，來進一步採取消除不正義的策略。然而，在眾多能夠減緩支配與壓迫的手段當中，長久以來卻有一種手段不僅成為人們最關注的事情，還試圖靠其自身建立一個完整的正義理論。這個手段即是「再分配」，Young 所駁斥的「分配式典範」即是單純藉由再分配來論述正義，從而忽略至少和再分配同樣重要的正義課題。

Young 認為許多討論正義的人們都假定「分配即為正義」，這個假定意味著「再分配」是一個可以運用在所有情境、主導人們如何論述正義的唯一事物，運用再分配作為主導正義論述的工具，就類似以「人們瓜分財貨並比較所得份額大小」的方式來談論正義（Young 2017: 54-55）。Young 認為對於分配式典範來說，追求正義的行動者本身被化約為財貨分配過程的「節點」，在這些一個又一個節點構成的「再分配網絡」當中，最重要的只是分得財貨的「數量」，人們彼此之間唯一的連結只是比較「財貨數量的多寡」。因此，Young 認為分配式典範背後假定了一種社會原則，該原則認為「社會上的人們彼此間並不存在著與正義相關的內在聯繫」（Young 2017: 54-55）。

是財貨而非其他事物將人們彼此之間帶往「正義的狀態」（=「分配公平」），

雖然此狀態和分配式典範原先假定人們與正義並沒有內在聯繫，但是人們似乎仍難以避免產生一種異化的關係，這種關係使得人們在做出「正義」的訴求時容易被看作在追求「私利」，我們時常都會耳聞這樣子的訊息：某人訴求某事的目的就是要得到利益。為什麼分配式典範會發生異化呢？我們有辦法在維持分配式典範的情況下避免其惡害嗎？對於 Young 來說恐怕沒有那麼容易，原因在於分配式典範預設了一種「人類本質」：「它隱約地將人類定義為首要的消費者、欲望者、財貨的持有者」（Young 2017: 83）。這種人類本質自然會將人們所有提出之訴求或採取的行動都看作是追逐私己利益，即使利益往往會擴及到鄰里社區也不過只是「涓滴效應」（trickle-down effect），利益取向之解釋仍然會忽略大部分人們進行呼喚、請求和宣稱的背後動機與考量。

2. 正義：價值與制度

Young 拒絕的是分配式典範將「消費者」(consumer)和「持有者」(possessor)假定為人類本質，而不是拒絕人類存在消費和持有的層面，我們的慾望當然包含獲得足以滿足日常所需和進一步提升樂趣的物質，或是生活在舒適的環境。但是，Young 認為人類同樣是「實踐者」(doer)和「行動者」(actor)，而這個重要的人類面向將可以帶領我們跳脫出分配式典範所策劃的框架。Young 認為一旦我們重視人類的實踐和行動面向時，將會認知到：

除了財貨分配的公平性之外，我們還尋求促進許多社會正義的價值，包括：在社會認可的環境中學習及使用令人產生滿足感的廣泛技巧；參與制度的形成及運作過程，並因參與而贏得讚賞；與他人遊戲及溝通，以及在其他能夠聆聽的脈絡中表達我們的經驗、感受及對社會生活的觀點。（Young 2017: 84；重點是加上的）

上述這段話列舉出幾種與「正義」相關的價值，這些價值都能夠有效促進「美好生活」(good life)，但是 Young 清楚地告訴我們「正義不等同於這些價值在個人生活中的具體實現」。我們在日常生活中還存在太多外部因素會干擾前

述價值的實現，不過這或許還不是 Young 述說這句話的最大理由。對於 Young 來說，正義真正關心的是「一個社會對於實現這些價值所必須的制度性條件之容納及支持程度」（Young 2017: 84-85）。換句話說，我們必須將上述這些價值放在宏觀層次來討論，這也是 Young 之所以對社會結構有如此嚴肅之分析的原因。

最終，差異政治之探討不僅是社會性和政治性的，同時也是制度性（institutional）和結構性（structural）的；因為制度性和結構性課題往往涉及大範圍的人群互動和利益資源，使其社會性和政治性又會進一步加劇。儘管造成當今我們所抗議的制度性和結構性問題可能出自早先時候特定行動者作為，但是卻不礙於該作為透過人們各自的行動擴大其影響力（McKeown 2014）。因此，我們的主要工作仍然是分析制度性和結構性問題如何被一步一步構造起來。Young 認知到此處必須使用「群體」而非「個體」的視角來進行此工作，這也是差異政治為什麼關注群體差異而非個體差異的原因所在（有關「群體」的部分請參考下一節）。另一方面，Young 心目中關注的正義與不正義同樣必須放在制度性和結構性層面才可以被理解。

我在前面討論過 Young 拒絕分配式典範對正義論述的壟斷，以及她提到關於正義的幾項價值，這些價值可以再進一步整理成兩大類，分別是（1）「自我決定」：「參與決定個人行動及個人行動的條件」，以及（2）「自我發展」：「開發及運用個人能力、表達個人經驗」（Young 2017: 84）。對於 Young 來說，應當是每個人都能夠在自身能力所及的範圍內享有自我決定與自我發展，因此構成正義的這兩項價值屬於「普世價值」（universalist values），從而使「正義」對人們形成一股要盡可能推廣出去的期望（Young 2017: 84-85）。同樣的，自我決定與自我發展之推廣不代表人們實踐它們的方式全然相同，因為必須將這兩項價值放在制度性與結構性的層面來看待。一旦社會環境沒辦法提供人們自我決定和自我發展的廣泛條件，那麼分別會產生相對應之「支配」（自我決定的反面）和

「壓迫」（自我發展的反面）¹⁰的不正義處境。因此，如果說支配和壓迫是對自我決定與自我發展的制度性、結構性限制，那麼不正義也就是制度性不正義以及結構性不正義。藉由差異政治，Young 旨在改變這些束縛著人們發展自身會遭遇到的外部因素。

雖然 Young 駁斥分配式典範所建構出來的「普適架構」，但是這並不表示她真的拒斥「普世性」本身，從 Young 宣稱自我決定和自我發展是普世價值就能夠輕易看出。Young 在此處拒絕的是分配式典範過於強硬地假定人類本質其中一個側面（=持有、消費），從而全部的制度和結構打造都圍繞在此側面；除此之外，分配式典範和當代福利資本主義國家具有高度的親近性——如果我們姑且不探討兩者之間形塑過程這一複雜難題的話，Young 同時認為分配式典範對福利資本主義社會發揮一種「意識形態」的功能——這種親近性會使得分配式典範容易以直接或間接的方式主導政策形成或機制建立（Young 2017: 142-44）。

相反的是，以批判理論作為論述模式的差異政治本身就不要求政策、機制、制度和結構的同質性，我們或可以說 Young 至少在《正義與差異政治》充其量只是提出一種「正義價值的同質性」，而非「正義價值實現之制度的同質性」；不過，這並不意味著 Young 從無同意既存社會所施行之制度有利於促進自我決定和自我發展的可能，比如「肯定性行動」（affirmative action）¹¹所提供的消除支配

¹⁰ 針對「壓迫」，Young 還進一步區分為五個部分，分別是：（1）剝削（exploitation）指某一群體的生產能量被系統性地轉移給另一群體，造成嚴重的權力階層化結構持續被形塑；（2）邊緣化（marginalization）指排除人們有「用社會定義及認可的方式」來運用自身能力的機會；（3）相較於邊緣化的排除，無能（powerlessness）指人們雖然成功地納入勞動與社會體系，卻仍沒有參與決策的權力；（4）文化帝國主義（cultural imperialism）指支配群體以其文化及經驗確立為普遍規範，將所有不符其規範的群體視為他者，並使他者的文化與經驗消逝於社會中；（5）暴力（violence）並不單純聚焦在特定暴力行為，而是關注使這些以群體為基礎的暴力現象得以產生的結構性過程（章涵 2019）。詳細內容請參考《正義與差異政治》第二章〈壓迫的五張臉孔〉。其中，除了剝削較具備強烈經濟不平等和暴力較具備文化不平等以外，邊緣化、無能與文化帝國主義（或謂「正常化」，請見下一小節）都是同時具備經濟與文化意涵的概念範疇。在我看來，當這些壓迫在特定群體當中持續演化時，基本上會形成佔比很重的經濟不平等（參考 Young 2008）；此外也如 Young 指出一個受壓迫群體所遭受的壓迫可能不只有一種，所以我們並不能過於粗暴地將任何既存社會當中特定群體遭遇之不平等全然化約為經濟或文化層面（Young 2017: 92-93）。

¹¹ 此名詞中譯常見的還有平權行動、平權措施、優惠措施、糾正歧視行動，請參考國家教育研究院（n.d.）「雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網」的“Affirmative Action”條目。除此之外，陳雅馨在《正義與差異政治》中譯本中翻為「積極矯正歧視措施」（不過第七章標題卻翻為「平權法」），

與壓迫的功能就為 Young 所看重。雖然自我決定和自我發展是正義的兩項首要價值，但是我們並不能因此說消除不正義（＝支配與壓迫）的狀況「即為」正義，因為 Young 並沒有直接為差異政治構想清楚的制度性條件和結構性機制，所以至少就差異政治來說，它與「正義」之間的距離仍存在許多空間有待人們繼續開創。

（三）社會結構＝社會結構過程

1. 掩蓋行動、過程與社會結構的分配式典範

我在前一小節討論 Young 如何談分配式典範時，曾述及分配式典範將人們視為一張又一張「再分配網絡」當中的節點。身處在這張網絡之中的節點，最重要的事情僅只是互相比較在人們當中分派流動之財貨的多寡大小，而實際上人們之間究竟發生什麼事情，分配式典範基本可以說一概不論。對於 Young 來說，分配式典範不論是對內或者對外都呈現一種「靜態的社會本體論」（static social ontology）：（1）對內，就如同前述，分配式典範將身為實踐者與行動者之人們設想為互相比較財貨多寡、否則就不存在任何直接聯繫的「網絡節點」；（2）對外，分配式典範如何評價「分配即為正義」這項目標，所倚賴的是將不同「再分配網絡」當中的分配情況進行模式化，並相互比較人們對於何種模式的分配情況較為滿意（Young 2017: 69）。

不管是對內或者對外，Young 認為分配式典範忽略了再分配背後的「社會

考量到 Young 在第七章闡述這些“Action”具備減緩支配與壓迫的作用，從而捍衛其「歧視」之名——「我認為，積極矯正歧視措施政策的支持者如果能正面地承認這些政策就是歧視……此外，我們應該拒絕一個積極矯正歧視措施的支持者與反對者都廣泛抱持的假定，那就是歧視是群體所承受的唯一或首要的惡行。壓迫才是指出群體相關之不正義的首要概念，而不是歧視」（Young 2017: 328）——或許翻譯詞彙當中有「歧視」者就有待我們進一步考量。

另一方面，邏輯上來看能夠肯定受支配與壓迫者的應當不只有政策層面的「措施」，經濟體系或公民社會中的各種「行動」都有可能發揮同樣功能，而以 Young 理解歧視是「獎勵利益時獨厚或排除群體成員」（Young 2017: 328）——或許我們還必須加上性別、族群、階級等象徵和意象層面的強調或忽略——來看，確實也不該將“Action”僅限於政策和法令層面（Young 2017: 333-36）。綜合考量後，我使用「肯定性行動」一詞，以期能突顯「『肯定』受支配與壓迫者的『行動』」，而我在本文 43 頁曾提及之「積極賦權行動」乃是文獻所使用的詞彙。

結構及過程」，從而發揮維持既存社會結構的意識形態功能，即使這個「再分配模式」相較於其他模式來說，是較多人們可以接受的也是如此。例如，如果再分配本身一直帶有強烈性別或族群階層化的現象，那麼無論再分配究竟選擇哪個模式、人們究竟被分得多少財貨，再分配本身始終無法觸及建構性別或族群階層化的社會結構，畢竟我們可以很容易設想其中一個儘管再分配較為公平，不同性別與族群者卻處在具有不一致地決定與發展自身能力之位置的分配模式。

因此，Young 認為我們唯有進一步深入分析「社會結構及過程」，才能更了解人們究竟如何行動，才可以對此提出應對策略；對於批判理論來說，我們關心社會結構的主要原因也就是要對「社會不平等」作出解釋（Young 2002b: 421）。另一方面，著重在分析社會結構及過程也呈現出前述提過除了分配式典範所認為的消費、持有面向之外，人類還應當有其實踐與行動面向。對於 Young 來說，儘管再分配很多時候確實有助於提升我們的日常生活品質，但是很多制度性與結構性問題——例如性別和族群階層化——往往要透過人們採取與此前不一樣的「行動」才能一步步消除；或是換另一個角度設想，許多時候對於再分配之財貨如何進行消費與持有，也都先仰賴人們先前擁有什么樣的目標。因此，社會結構及過程不能和行動脫鉤，Young 這麼看待兩者之間的關係：

個人並不首先是財貨的接收者或屬性的載體，而是具有意義及目標的行動者；會一起行動、彼此對抗，或基於彼此間的關係而行動。我們是帶著對既存制度、規則及大量行動所產生的結構性後果的知識而行動的，而這些結構是透過我們行動的匯集而實現並再生產出來。（Young 2017: 70-71；重點是加上的）

對於社會結構有直接或間接再生產功能的，不單純只是人們有其意圖與設定目標的行動。對於 Young 來說，造成結構性支配和壓迫持續滋長的除了有意行動以外，無意圖（unintended）行動同樣會參與打造社會結構的「行動積累過程」。這股積累過程會逐漸影響到其他人的行動，並且往往會產生出任何行動者都不曾意料到的後果，甚至與大多數人們的意圖背道而馳（Young 2011: 62-63,

2017: 72）。Young 對此曾舉出許多例子，例如一位非裔美國人走入商務會議之時，開會聲量變小；或是一位女性及其丈夫在外談公事時，對方只將注意力放在男性身上（Young 2017: 231）。除此之外，許多制度上的設計都對於特定人群抱持刻板印象，即使沒有直接阻礙人們近用能夠發揮其自我決定和自我發展能力的機會，也會間接浮現其限制或者造成不舒適的生心理感受。

2. 拆解社會結構及過程：一個看待人們如何經驗賦能或限制的視角

雖然《正義與差異政治》將目標對準結構性不正義，但是 Young 在這本書當中並沒有對社會結構及過程進行太多嚴肅的分析，這個工作要一直到 Young 逝世後最後一本書《對正義的責任》中才有得到處理。在下一節進入差異政治的討論之前，本節最後部分將扼要整理 Young 對社會結構的獨到分析，從這部分能夠看出 Young 身為社會理論家在「分析」及其後提出「規範反思」的細緻論述過程。

對於大學剛接觸社會學的學生來說，摸索社會結構及過程究竟是如何被生產與再生產出來，絕對是一件相當重要的目標。（1）對於 Young 來說，社會結構是「一套由社會性引起的條件」（a set of socially caused conditions），這些條件將人們定位（position）與安置在不一樣的結構位置上面，不同位置上的人群彼此透過互動形成一個社會空間（social space）；（2）Young 同時還將社會結構稱為「機會組合」（opportunity set）或「選擇範圍」（range of options），處於相似結構位置之人群會對於相似的機會組合擁有可用性（Young 2011: 18-20, 52）。（3）另外，Young 也曾敘述社會結構是「制度規則、互動慣例（interactive routines）、資源流通和物理結構的匯合」，有形和無形的規制與物質在形塑結構上扮演重要角色（Young 2002b: 420）。這是分析社會結構運作的核心之一。

但是，我們都相當清楚即使是遭受同樣限制的人群，不同人也會做出不盡相同的行動。因此，Young 認為雖然社會結構對人群進行分類以及定位，但是結構「並沒有說明個人會如何行動以回應機會組合」，這個未說明之處也使得「每

個被定位的人對於他或她如何接受(takes up)這些條件要負起責任」(Young 2011: 18-20)。某種程度上來說，每個被社會結構所定位在特定位置上的我們應當如何採取行動，乃至於人們如何聯合起來採取行動，是 Young 在《對正義的責任》當中所欲探討的事情。

對社會結構相較完整的分析主要出現在《對正義的責任》第二章〈作為正義主體的結構〉('Structure as the Subject of Justice')，Young 在這章以一位單親母親 Sandy 為例，以說明 Sandy 面臨的問題——（1）房東決定出售 Sandy 承租的公寓，因此被迫搬出；（2）在性別隔離的勞動市場當中，低工資服務職缺成為缺乏大學學歷或技術訓練之女性的主要工作機會；（3）「空間錯置」(spatial mismatch)使得 Sandy 找到的工作都離她可以負擔租金之租屋處相當遠等——主要並非由她的行動造成，而是一種「社會結構定位」(social-structural position)。對於診斷 Sandy 遭遇的難題來看，我們認定 Sandy 遭遇不正義並非源於她特定生活史，而是她處在「什麼位置」當中 (Young 2011: 45)。

為什麼 Sandy 會逐漸被定位在「容易被剝奪住處」的結構位置呢？Young 認為這個社會位置由「大批公共或私人之個體或制度行動者的行動與互動的結合」而建構 (Young 2011: 52)，這些行動者各自擁有不同「控制環境」的能力以及不同「選擇範圍」可供使用。因此，人們在行動以及與他人進行互動之時，「有些人的選擇受到不公平的限制和被剝奪的威脅，同時其他人卻得到明顯的利益」(Young 2011: 52)。然而，這並不代表人們都是有意透過行動來受到限制或獲得好處的，Young 向我們澄清絕大部分人都在追求自身所擬定的特定目標及其利益，但是所有按照自身目標採取行動的人們最終就會創造出定位不同人群，同時又限制某些人群和促進某些人群的結構性不正義後果。另一方面，Young 同時還表示這也不代表一定是制度或規範的錯誤，因為人們很多時候都是在被大眾所接受的原則和規範當中採取行動 (Young 2011: 53)。

我們或可以說分析社會結構如何運作的另一個核心就在於「行動」（不論是有意圖行動或無意圖行動），如果沒有人們在各種制度和規範當中採取行動，

社會結構就不會存在。¹² 另一方面，行動本身並不會靜態地匯集成一個相對穩固的社會結構，因此，「匯集」本身必定仰賴人們在各種規則和制度中採取行動，從而會產生一系列社會過程（Young 2002b: 420）。這是 Young 認為「社會結構過程」比起單純稱「社會結構」還要更加適切與符合實際情況的原因，「過程」於此旨在強調行動在制度脈絡中生產與再生產的動態性（Young 2001c: 13, 2011: 53, 2017: 71）。

在揭示出社會結構的過程—動態面向之後，Young 進一步將社會結構過程區分為四個彼此相聯繫的部分，分別是：（1）作為客觀的社會事實，社會結構過程會藉由限制（constraining）或賦能（enabling）¹³來使人們經驗到它；（2）作為一個宏觀的社會空間，不同結構位置之間的人們是彼此關聯的；（3）社會結構過程只存在於行動當中；以及（4）社會結構過程通常會捲入許多人們行動結合起來所產生的無意圖後果（unintended consequences）（Young 2011: 53）。相較於前面提過用來形容社會結構的「機會組合」或「選擇範圍」，Young 借用 Jeffrey Reiman 在《正義與現代道德哲學》（*Justice and Modern Moral Philosophy*）這本書中對社會結構所做的一個生動譬喻「通道」（channels），來闡述：

社會結構過程的運作為人們的行動創造「通道」，在特定方向上指引和限制人們，但不是阻礙人們的流動（flow）……在結構限制的同時，它們也在賦能。它們結構化了行動的可能性，使人們能夠採取並進而利用。

¹² Young 曾引述 Alexander Wendt 在《社會理論與國際關係》（*Social Theory and International Relations*）第四章中將結構區分為「微觀」（行動者彼此之間以及與規制的互動）與「宏觀」（規制的運作如何限制與賦能行動者）兩個層面，分別就是我上述提及分析結構的兩個核心。重要的是這句話：「根據 Wendt 的觀點，宏觀結構的生產與再生產仰賴微觀層面的互動，但它們的形式以及它們限制和賦能的方式不能被化約為特定互動的結果」（Young 2002b: 420）。

¹³ Young 曾將賦能（中譯本譯為「賦權」）定義為「施為者透過有影響力的發聲與投票參與決策過程……被賦權者的施為者得以發聲、參與有關集體生活之目標與手段的討論，並擁有無論是透過直接或代表制度參與這些決策的制度化工具」（Young 2017: 414-15）。

從上述定義中，我們可以得知賦能的基本性質至少應當有兩項，分別是「制度化工具」以及「有影響力的發聲或投票等方式來參與決策」；相對的，雖然 Young 沒有明確定義與賦能對立的「限制」，不過從《正義與差異政治》中對於受支配與壓迫群體的描述來看，我們或許可以將賦能的反面作為限制的定義，不具備發揮影響力的發聲或投票等參與決策管道——甚至根本就無法發聲或投票——以及沒有得以發聲、投票或參與的制度化工具。

(Young 2011: 53；重點是加上的)

如果說社會結構過程會指引、限制和賦能人們的行動，那麼究竟我們與社會結構的關係是什麼呢？大致上來看，可以說 Young 對於「個人與結構的關係」有兩個循序漸進的層面：（1）第一層是談論個人被分派到特定社會位置，我們可以從人們遭遇到實際的限制或機會當中進行了解。例如，我們會常聽說特定性別、族群或階級之人群大部分會面對什麼樣的限制或機會；（2）然而，這個「個人與結構」的分析（或謂故事？）還尚未完整。Young 認為個人受到社會結構的限制或賦能並不會單從「一個人所處之社會位置」就能看出，還必須以宏觀視角進一步觀察，指認出構成社會結構的主要位置以及不同位置之間如何系統性相聯起來。此處，Young 對社會結構定位人們之「社會位置」給出一個清晰的定義，它是「界定限制和機會的一般類別（general categories）」，也就是「社會群體」（見下一節關於社會群體的討論）（Young 2011: 56）。不同類別之間（例如男性、女性、漢人、原住民族、新住民、工人階級、中產階級）究竟如何系統性相互強化或弱化以影響社會結構再生產，是當我們試圖減緩結構性不正義時，必須要了解的課題。

以簡單、通俗的話來說，當我們認為一個現象是「結構性」的，就代表該現象存在一個從過去特定時間點（儘管從「何時」開始往往是政治性的一件事）指向未來的（再）生產過程，而我們可以對此進行分析。除此之外，該現象往往並非是特定個人的有意作為（儘管我們或許可以從過去歷史的分析中摸索出特定行動者，如 McKeown 所指出的），許多時候是人們依照合乎既存社會法律、標準、規範的行動而在不知不覺間對結構再生產做出貢獻。另一方面，該現象通常會進一步將區分處在不同位置上的人群，並透過宏觀之政策、法律、規範或微觀之互動、溝通來強化。在該現象當中，只要有任何一個位置上的人群受到支配與壓迫，就一定會有一個對應之得到直接或間接的特權或利益的人群（McKeown 2014; Young 2008, 2017: 90-93）。

最後，我們常識上會容易認為「社會」（society）的重要構造之一就是社會結構，但是 Young 認為社會結構與社會並不一樣，社會結構也不是社會的其中一部分。在 Young 看來，社會結構過程是一種「看待整體社會的特定方式」（*a certain way of looking at the whole society*），這種看待社會的方式旨在觀察「人們之間關係的模式以及人們相對於其他人所佔據的位置」（Young 2011: 70）。我們可以進一步補充說，欲觀察的還有當人們處在不同結構位置上頭之後，任何目標設定、規劃與採取之行動是如何被「通道」所指引、限制和賦能？人們又是如何在通道內行走時遇到各種不利或有利情況？藉由社會結構過程這一個分析既存社會生活的重要視角，我們能夠有什麼樣的反思？

另一方面，這個觀點意味著「分析社會結構」這件事不限於人文社會科學背景的研究者才可以勝任，對於造成當代社會存在結構性不正義現狀的分析應當是跨學科的。甚至更進一步說，「分析社會結構」本身也可能是錯誤的，因為它就只是一種方法或視角而已。正如 Young 在談論「社會群體」（social group，詳細內容請參考下一節）時所說：「群體的真實不是物質的真實，而是做為社會關係形式的真實」（Young 2017: 95），儘管我們可以稱很多時候在人們打造、生產出來之後就變為「物質的真實」，但是實際上卻並不真正存在於生活當中，唯有當我們採用「社會群體」或「社會結構過程」的視角看待世界時，它才會作為真實呈現在我們眼前。對於 Young 來說，分析社會結構最重要的是：

理解規則、關係和它們的物質結果如何為一些人產生特權，其中這些特權是維持他們利益的基礎；與此同時，它們限制了其他人的選擇，導致他們在生活中受到相對剝奪，或使他們容易受到支配與剝削。（Young 2002b: 425-26）。

由此可以看出，採取「社會結構過程」這個視角來理解世界，就必然與社會結構過程如何在人們之間產生「自由」與「福祉」的差距相關（Young 2002b: 419）。

3. 構造社會結構的過程：勞動分工、決策結構與程序、正常化

如果說人們依照自身設定之目標和既有的原則與規範採取行動，這些行動逐漸集結起來構造了會發揮限制或賦能功用的「通道」，那麼究竟是哪些社會過程扮演這樣的角色呢？Young 在談論分配式典範忽略同樣會產生結構性不正義的「非分配性課題」（nondistributive issues）時，列舉出三項例子：「決策結構與程序」（decisionmaking structure and procedures）、「勞動分工」（division of labor）和「文化」（culture）。這些社會過程是分配式典範無法探討甚至忽略的重要背景條件，卻往往正是這些社會過程才決定了以下關於分配的課題：（1）「什麼」能夠被分配、（2）應該「如何」進行分配、（3）「誰」來決定分配過程，以及（4）分配的「結果」是什麼（Young 2017: 61）。從這些有關分配的課題當中，可以看出如何掌握在前述社會過程中製造出來加諸在人們身上的限制與賦能，是不同於單純比較最終分配結果的另一方式。

在 Young 所舉出的三項社會過程當中，最後一項「文化」在 Young 後來的著作被「正常化」（normalisation/normalization）給取代，主要原因則在於「文化」一詞大部分侷限在族群和宗教的意義上，而喪失 Young 想強調會影響人們自我決定和自我發展的更廣泛的「象徵暴力」（symbolic violence）意涵（陳逸淳、黃敏原 2019）。例如，Young 在《正義與差異政治》當中所討論「專業勞動（者）vs. 非專業勞動（者）」從工作場合延伸到日常生活中的「可敬性的行為規範」（behavioral norms of respectability）。因此，雖然 Young 多數時候對主宰意義、習慣、言行舉止等象徵層面的討論會涉及到文化與文化帝國主義，但是這些會造成支配與壓迫的過程絕不僅限於純粹的文化意義層面（陳靜儀 2013: 30；Young 2008: 77-80）。

本節最後，我將以簡單梳理 Young 舉出的這三項社會過程作為收尾。首先，Young 認為「決策結構與程序」至少涉及到以下兩個課題，分別是（1）什麼人憑藉他或她身處位置所相聯繫的「權力」進行決策，以及（2）決策過程中所依

賴的「規則」與「程序」（Young 2017: 61）。回到分配式典範來看，Young 認為「決策結構與程序」的重要性即使沒有超過財富、收入分配不平等，至少也與其同等重要。許多時候造成人們自我決定和自我發展受限的原因不是金錢多寡，而是決策結構逐漸階層化的問題（Young 2017: 61-62）。

其次，「勞動分工」同樣至少涉及到以下兩個課題，分別是（1）職業類別、工作與任務「在不同群體之間進行分配」，以及（2）職業、工作與任務「本身的定義」。如果再將勞動分工造成的群體差異往外延伸到日常生活，可能就會出現在《對正義的責任》當中 Sandy 所遇到圍繞在性別和族群層面的住房隔離（Young 2011, 2017: 62）。

最後，Young 認為「正常化」是以上三項構造「通道」之社會過程當中最模糊的一個，或許部分肇因於正常化體現在「決策結構與程序」、「勞動分工」甚至其他社會過程當中（例如從小到大必須接受的「教育過程」），而正常化在不同社會過程中的運作機制與力道都不盡相同。正常化至少涉及「象徵、形象、意義、習慣的言行舉止、故事等等」（Young 2017: 62-63），人們往往會在各種不同層面（如日常生活、教育、工作、參與社團，甚至是單純的「出外逛街」）進行上述有關象徵政治的競逐，而 Young 認為正是象徵政治會強烈影響人們在社會結構上的位置，以及人們進行自我決定和自我發展的機會。簡單舉一個例子來看，社會上常會以「暴發戶」來區別同樣擁有財富卻在慣習（habitus）與之相異的富人群體，而兩者彼此在象徵政治上的位階就不盡相同，這又會進一步使暴發戶相較於富人來說受到較多限制（Young 2017: 62-63）。

第二節 差異政治

在分別梳理出「要實現的價值」（自我決定、自我發展）、「欲改善之目標」（消除結構性不正義）乃至「分析的視角」（社會結構過程）之後，Young 接著提出她整個計畫的核心戰略，那就是差異政治。

差異政治在 1990 年代開始逐漸為人所知，而 Young 及其首本著作《正義與差異政治》自然是任何欲探討差異政治的研究者都不可忽略之。在上一節梳理差異政治的重要基礎——批判理論、結構性不正義、社會結構過程等——之時，我們已經得知 Young 試圖介入社會的目標（＝消除結構性不正義）以及用來進行分析的視角（＝社會結構過程）；但是，Young 所建立出的整張藍圖還必須再加入一把鑰匙，才能正式轉動差異政治戰略的引擎，而這把鑰匙就是「民主」。為了理解這個關聯，此處我認為值得引用《正義與差異政治》整本書的第一段話，以說明民主在 Young 和差異政治當中的重要性：

與左翼政治相關、以群體為基礎的新社會運動，例如婦女運動、黑人解放運動、美洲印地安人運動及同志解放運動，對於政治哲學的意涵是什麼？後現代哲學對西方理性傳統的挑戰，對於政治哲學的意涵是什麼？
這些在二十世紀出現的政治及理論發展，其結果如何能夠深化及拓寬傳統社會主義所訴求的平等與民主？（Young 2017: 31；重點是加上的）

Young 在探討福利資本主義國家如何建構一個「去政治化」（depolitization）的社會之時，曾說過「民主既是社會正義的要素，也是條件」（Young 2017: 131）。從這句話我們可以看出，消除結構性支配與壓迫、容納與鼓勵人們參與思考和決策，實際上都和一個民主背景高度相關，而這進一步體現於 Young 在提出差異政治之後，試圖發展不同於代議民主的「溝通民主架構」這項工作上（Young 2013）。因此，探究差異政治就絕不只是承認群體差異本身，還必須致力於將群體差異放入如何發展一種新的參與民主形式的圖譜當中。以下，讓我們先從差異政治與民主說起。

（一）面對代議民主制度下的治理危機

1. 去政治化與政治化：以原住民族為範例的差異政治

差異政治因為其中一部分涉及到文化差異（比如族群和宗教有其自身的文

化知識與實踐），所以從 1990 年《正義與差異政治》出版以來¹⁴，許多研究者都會將差異政治歸類在多元文化主義的範疇裡面，尤其在關注文化差異之現實政治發展或理論研究如雨後春筍般出現的 1990 年代更是如此（涂予尹 2014: 220-21；陳靜儀 2013: 9-13；張培倫 2002: 3；Young 2008: 78）。

如果說 1990 年代以降討論文化差異之前提都框限在「國家如何應對」與「代議民主制度」當中的話——例如 Young 在討論時以 Will Kymlicka 和 Yael Tamir 兩人的著作內容為其代表——反倒會掩蓋差異政治真正想要打造的制度條件，而此背景將可以逐漸消除結構性支配和壓迫（Young 2005, 2008: 80, 97-100）。

然而，我認為 Young 在《正義與差異政治》當中某種程度上也陷入前述狀況（即國家框架、代議民主制度）。為什麼會這麼說呢？Young 曾引述 Jean Cohen 與 Andrew Arato 在 1984 年的文章〈社會運動、公民社會與主權的問題〉（‘Social Movements, Civil Society, and the Problem of Sovereignty’），說明當代新社會運動與「馬克思主義式」或「社會民主式」的（舊）反對運動不同之處在於，新社會運動不僅是「特殊主義」（particularistic）和「導向特定課題」，同時還在於新社會運動「自我限制的性格」（self-limiting character）（Young 2017: 153）。這種「自我限制的性格」體現在：

它們的目標通常不是奪取及改變國家權力；相反地，它們設法限制國家及合作式機構（corporate）的權力，努力縮減它們商品化及官僚體制化的影響範圍。它們尋求讓社會生活擺脫福利國家及合作式官僚體制的殖民化影響，並創造出另類的制度形式及獨立的討論。（Young 2017: 153；重點是加上的）

儘管新社會運動確實會促成「獨立的討論」，不過是否真的會促成「另類的制度」出現，或許仍有待我們進一步商榷。如同汪衛華所指出的，1960 年代至 1970 年代其實是以「肯定性行動」為主的補救政策，來應對各種新社會運動和劣

¹⁴ 由於《正義與差異政治》嚴格說來是期刊論文合集，所以實際上差異政治被 Young 提出的時間可以再推到更早的 1980 年代。

勢群體的訴求，從而造成去政治化的現象（汪衛華 2019：19、26-29）。嚴格來看，我們或可謂新社會運動不一定能作為 Young 試圖建構新形式民主條件的基石，或至少說新社會運動對當代民主呈現出什麼樣的「另類制度」還相當略顯模糊。

有趣的是，同樣是在《正義與差異政治》中，我認為 Young 透過美國印地安人的例子，相對清楚地描述這幅「另類民主制度」的圖像，而印地安人也被 Young 視為談論差異政治的「範例」，因為美國印地安人顯示出「認可一個群體的特殊需求、以及在這個政體中得到充分參與及接納的權利，這樣的正義在美國—印地安法律中有清楚的先例」（Young 2017: 308）。換句話說，正是原住民族在受到外來者入侵與殖民前的固有主權與社會性文化（=以文化為基礎橫跨如政治、經濟、教育、法律等各種組織單位），使得作為一個國家的美國必須和原住民族發展不同於將之容納進代議民主制度的「另類民主制度」。然而，如同 Young 認為消除特定人群的結構性支配和壓迫需要「特殊權利」，作為仍然身處在當代國家架構當中的原住民族，因為其在決策結構、勞動分工和文化實踐的劣勢地位，使得原住民族仍得藉由群體權利來達成消除結構應支配和壓迫的目標（另參考 Young 2005）。

因此，差異政治並不只是當代國家和代議民主架構下，為了單純回應族群和宗教等文化差異而被構想出來的理論工具或政治策略；相反地，差異政治實則背負了欲突破既存國家框架與代議民主制度的任務。然而，差異政治及民主的發展絕不只停留在 1960 年代以降的新社會運動與原住民族。汪衛華特別指出如果沒有 1990 年代以來逐漸發酵的「全球化」效應，差異政治並不會得到這麼大的注意力；另一方面，晚近藉由全球化擴張的新自由主義強化了全世界各個國家之間以及國家內部的經濟分化與不平等，讓諸如決策結構、勞動分工和正常化等會造成結構性支配與壓迫的課題日漸重要，從而重新掌握影響差異政治發展的論述力量（汪衛華 2019：24-30）。汪衛華認為 1990 年代以來全球化發展掀起代議民主制度下的治理危機，如果現階段不再能憑藉政策形式進行補救的話，勢必要

對既存制度進行結構上的改革（也就是彰顯其「政治」），而這正是差異政治具備「現實性」與「普遍性」的地方（汪衛華 2019：29-30）。

2. 階層分化結構：如何區分政治經濟層面與文化象徵層面？

最後，我想簡短討論將差異政治放入全球化脈絡對「新社會運動」的影響。除了將差異政治放在 1990 年代以後的全球化發展以外，汪衛華也有針對歐美社會 1960 年代進入「後工業社會」與「後物質主義」轉向進行分析（汪衛華 2019：21）。我們常識上會認為相較於強調政治參與和經濟再分配之「政經傾向」的舊社會運動，新社會運動是偏向文化性與觀念性的「象徵傾向」（參考何明修 2004；徐世榮 1999）。然而，儘管表面上群體分化是以「文化」表現出來，但實質上卻是由階層化及進一步的隔離所造成。

Young 曾以「種族階層化」（racial hierarchy，對象是在美國的 Latino、Indigenous people 以及在歐洲的 Muslim people）為例，說明如果只單純將差異政治視為多元文化範疇的一部分，將會忽略差異政治非常強調的政治、經濟和社會層面上的階層分化過程。另一方面，如果忽略階層分化過程的話，即使我們在既存社會當中談論承認、包容與調適文化差異的問題，這些政策和制度雖然會有利於文化差異的存在，甚至逐漸改善不同群體遭受結構性支配與壓迫的狀況，但是 Young 仍然認為這種將文化差異視為「問題」予以「討論」的作法往往是藉由主流社會論述來進行的，如此一來將很難避免違背原先調適文化差異與消除結構性支配、壓迫的本意，從而繼續再製原本的群體階層分化（Young 2008: 95-97, 2013: 103）。¹⁵ 這種現象對於臺灣原住民族來說並不陌生，即使教育部和原住民族委員會在 2010 年代嘗試在高等教育領域發展原住民族教育，不過原住民專班本身卻有主流社會延續對於原住民族既有社會階層與刻板印象的風險（參考邱韻

¹⁵ 參考 Young 在《正義與差異政治》當中的類似敘述：「要改變我們社會中種族及性別階層化的整體社會模式，就必須巨幅地改變經濟結構、工作分配過程、勞動社會分工的特性，以及教育及訓練的取得。貫穿種族及性別壓迫的，是階級的壓迫」（Young 2017: 334）。

芳 2018c；林文蘭 2018）。

（二）作為「解放理想」的差異政治

1. 差異、社會群體與群體差異

差異政治是使「群體」及其成員（或謂「個體」）能夠從結構性支配與壓迫情境中解放（liberate/emancipate）出來的政治戰略，然而，由於其詞義本身的強調（差異、群體差異），或者是 Young 在《正義與差異政治》當中對於「同化理想」（ideal of assimilation）以及由受支配、壓迫者所發展之「群體意識」（group conscious）兩種解放可能的區分，都有可能會進一步讓試圖理解差異政治之人們著重在差異的本質、認同（或稱「同一」，identity）性而非差異的關係、互動性（例如 Young 曾在《包容與民主》回應將差異政治理解為「固定化」的批評，參考 Young 2013: 104-09）。

為了繼續探討這個可說是差異政治最深刻的難題，此處必須先了解到底什麼是「差異」（difference），而將差異與本質的難題留到下一小節討論。就「差異」的探討來看，我認為可以再區分為「差異的概念」與「差異的載體」兩個部分，以下先從「差異的概念」開始說起。

（1）差異的概念

首先，「差異」在《正義與差異政治》出現次數極多，但是 Young 似乎很少對它給出清晰的定義，大部分時候都是將差異放在「本質、認同性 vs. 關係、互動性」的架構當中討論。然而，我們仍然可以從中找到 Young 對差異進行定義的零散段落，例如以下兩個從《正義與差異政治》中擷取出來，我認為可以看作是對於差異的初步定義：

（1）差異指出了具體事件的開展及意義所依託其上的轉折性分化。……

任何可以識別的事物都以別的事物為前提，以它作為背景的基礎，以它

為分化的起點。……他們可能在某些方面很相似，但相似並不是相同，而且相似只能夠透過差異才能被注意到。然而，差異不是絕對的他異性（otherness），不是關係或是共同屬性的全然缺席。（Young 2017: 177；重點是加上的）

(2) 差異指稱的是相似與相異的各種關係；它們既無法被化約為共存的認同，也無法被化約為互不重疊的他者性。（Young 2017: 290；重點是加上的）

從 Young 這兩段對於差異的敘述當中，我們基本上可以從中梳理出三段訊息。第一，差異要在「關係」當中我們才能夠理解。即使差異往往具體指涉某些主觀要素（例如人們的想像或認同）與客觀要素（所處結構位置、面臨的環境或生理特徵），但是這些要素必須在人群互動之中，我們才有辦法辨識其相似與相異。也就是說，如果只有孤立之特定個人或群體的想像、認同、實踐或是所處的位置、環境，那麼他或她（們）本身並不會感受到任何變化之處，甚至「比較」本身都不會被進行。

第二，因為差異流動在所有人群關係與社會關係的週遭，或者說差異本身只能是「程度」而非「類別」，所以並不存在「全然相同」或「互不重疊」的現象。只要人們進行互動和處在特定關係當中，很多時候就會發現原先構成他或她們的主觀要素與客觀要素，也就是想像、認同、所處位置、面臨環境或生理特徵等要素多少都是彼此相似或有所共鳴的；相對地，竟然不是完全相同而只是相似，代表人們之間就存在相異的部分。如同 Young 所說的，即使對於彼此的構成有其熟悉感，人們卻仍然不會將彼此完全識別為同一類人或認為完全擁有同樣境遇，這是因為人們在認知到彼此的相似時，同樣也意識到彼此的相異。因此，正是差異中介了人們之間的社會關係及其互動。

第三，如果人們之間的關係及互動使其意識到相似與相異，我們可能會進一步探問究竟是什麼機制會分化成各自能夠認知到相似或相異的人群，以及這個寄生產差異的過程。換句話說，就是 Young 所謂差異指出一個又一個「轉折性分

化」的過程。探討差異是如何分化的也會影響人們認知相似與相異，人們有可能是因為其所處結構位置、面臨環境、生理特徵的差別，而進一步去探討差異的生產過程，這又會回過頭來影響人們對於這些主觀或客觀要素究竟其相似與相異為何的認知。相對的，在不同結構位置、面臨環境、生理特徵當中，也會讓人們有不盡相同地認知相似與相異的能力，也會對於相似與相異如何生產擁有不一樣的探討能力。

正如以上討論或者我在前面引用 Young 的敘述所呈現，「差異」的談輪始終都是處在人們之間的社會關係及其互動當中。差異是互動性與關係性的概念，正因為差異會從中分化出相似與相異，因此對於實際上認知與感受差異的人們來說，差異同樣具備社會性與政治性。差異本身可能並沒有任何意義，而是人們在互動並經驗彼此的過程中逐漸產生其意義，以用來認知與感受人群之間的相似與相異。

不過，如果沒有承載差異的人們本身，並且藉由人群之間的關係與互動來持續生產差異的話，那麼差異也不會存在。換句話說，差異需要「載體」，而這就涉及到探討差異的第二個部分。

（2）差異的載體

在此先做一個上述概念討論的總結：我們所處位置、面臨環境、擁有之想像與認同、生活實踐等，原本只是作為人類本身經驗世界的各項要素——或可以歸結為 Young 認為的「人類本質」：消費者、持有者、實踐者、行動者（當然還可以舉出更多層面）——如果沒有進行比較，換句話說，如果沒有涉入人們彼此之間關係或進行互動的話，我們基本上沒辦法認知到相似與相異的存在，以及沒有辦法藉由相似與相異來推導或歸納出差異。差異是關係性與互動性的概念，因而也是社會性與政治性的概念。從這些概念上的討論，我們似乎可以認為實際上生產「差異」的載體至少有兩個最簡單的範疇，分別是（1）「個體」以及（2）「群體」。

i. 差異的載體之一：個體

在〈活生生的身體與性別：對社會結構與主體性的反思〉（‘Lived Body vs Gender: Reflections on Social Structure and Subjectivity’）這篇文章¹⁶當中，Young 對於 Toril Moi 在 2001 年之〈何為女性？〉（‘What is a Woman?’）文章¹⁷內容的討論，我認為可以看作是對於「差異載體為個體」的佐證。

Toril Moi 在〈何為女性？〉這篇文章中提出「活生生的身體」（lived body）以回應女性主義理論內部在二十世紀晚期的兩個發展：一方面是 1970 年代末到 1980 年代初關於女性身分和認同的討論，另一方面是 1980 年代末對於「性別」（gender）概念或「性（sex）／性別」概念之間區分的爭論。對於 Moi 來說，性別這個概念本身會無可避免地陷入本質化（回應前者的女性身分和認同討論），可是晚近對於性別概念的挑戰又非常抽象（回應後者的性別概念和性／性別區分爭論）。因此，Moi 藉由提出「活生生的身體」來取代性別，並傾向於將女性主義理論旨趣限縮到不同「活生生的身體」如何經驗、處理身分認同與主體性的議題上（Young 2002b: 412-13, 419）。

雖然 Young 在〈活生生的身體與性別〉文章後段仍然捍衛性別作為一個群體在辨認社會結構過程運作的重要性，但是 Young 認為她贊同 Moi 對「活生生的性別」在個體上的詮釋，只是必須繼續「發展」性別在概念上的重要性（Young 2002b: 410）。那麼，這和我們此處所討論的「差異之載體」有什麼相關呢？

「活生生的身體」是一個「統一的概念」（unified idea），旨在探討在特定社會文化脈絡下，一個「物理身體」（physical body）的行動與經驗。Moi 認為活生生的身體因此是「在情境中的身體」（body-in-situation），而「情境」一字意指實是性（facticity）和自由（freedom）¹⁸兩者的生產與交織，而活生生的身體

¹⁶ 後收錄在《像女孩那樣丟球：論女性身體經驗》（*On Female Body Experience: ‘Throwing Like a Girl’ and Other Essays*）第一章。

¹⁷ 收錄在 Toril Moi 著的《何為女性與其他論文集》（*What is a Woman and Other Essays*）這本書當中。

¹⁸ 源於 Moi 使用「存在主義現象學」（existential phenomenology）的框架（Young 2002b: 414）。不過這並非我的理論訓練領域，也只是本文論證「差異載體為個體」所使用的材料，所以此處僅

就在實是性和自由體現在其眼前之時經驗與行動（Young 2002b: 414-15）。

首先，「實是性」指涉會影響到每個人身體如何經驗與行動的各種「物理與社會環境」（physical and social environment），至少包含 Young 在〈活生生的身體與性別〉當中所列舉出的：身體器官的感覺能力、體型大小、年齡、健康與否、訓練（training）、皮膚顏色、臉部特徵、頭髮顏色與質地、具有獨特歷史的建築和街道、特定語言、食物、住所（shelter）以及文化等。我認為特別要注意的是，Young 在舉出最後的「食物與住所」之時，特別緊接著說「可能有或者沒有」（available or not），因為文化這個特定的社會過程會對不同身體如何獲得食物與住所提出要求（Young 2002b: 415）。

其次，「自由」指涉每個人都是「行動者」（actor），不同人都至少包含 Young 所列舉出的以下特徵：有其特定計畫、想要完成的事情、表達自己的方式、在世界上留下自己的痕跡（mark）、改變週遭的環境與關係等。每一個人都會根據物理與社會環境如何具象化在其眼前而制定計畫與採取行動（Young 2002b: 415）。

藉由探討 Moi 與「活生生的身體」所討論的複雜課題，Young 想表達的是，透過女性主義理論對於「性別」概念的爭論，我們確實面臨以下這個重要問題：諸如性別、種族、民族（nationality）、性取向（sexual orientation）等群體認同如何相互結合在不同人身上？換句話說，就是不同人如何被「個體化」的問題。Young 認為「活生生的身體」可以有效消解上述人群分類不斷面臨身分、認同、本質、個體、差異等問題，從而真正回應「異質性」這件事。因為不同人都擁有獨特的身體，有其獨特特徵、能力和慾望，與其他人都有其「相似和相異」的層面（Young 2002b: 417）。

對於 Young 來說，性別、種族、民族、性取向等概念只是「一般性的群體身分／認同」（general group identities）。這些「一般性的群體身分／認同」具

略作簡單討論。

象化為影響個人活出他或她獨特身體的各種社會歷史脈絡，從而共同構成了個人身分／認同（individual identities），讓個人身分／認同不只是像串珠（pop-bead）般被串在一起的幾種固定之群體身分／認同（＝被生產出來後沒有變化的珠子）給框限住（Young 2002b: 417-18）。

儘管每個人都會面臨他或她並沒有辦法選擇的政治、經濟、社會和文化背景，但是「活生生的身體」認為每個人都能夠以他或她自己的方式對接受這些「事實」以及與之採取行動（Young 2002b: 418）。因此，如果此處採取「活生生的身體」作為載體來看待差異的話，儘管我們必須面對 Moi 所說的「實是性」，但是最終分化差異、認知相似與相異的，終究會是每個身體各自的主體化過程。

不過，正因為每個身體都會面對各種外在於自身的政治、經濟、社會和文化脈絡，使得我們得以進一步探問這些外在脈絡的構成。畢竟，對於 Young 來說，如果每一個「活生生的身體」是因為受到「結構性不正義」而與其他「活生生的身體」沒有同樣的自我決定與自我發展範圍的話，那麼它就是一個正義問題，而不單單只是不同身體要自我奮鬥的事情。因此，為探討結構性不正義的機制運作，引入另一個差異載體就變得相當重要，那就是「群體」。

ii. 差異的載體之二：群體

Young 在許多地方都有談論「群體」或「社會群體」的概念，主要原因在於群體是分析社會結構過程之運作與提出差異政治戰略的重要概念。除此之外，Young 也將群體分化出差異的過程區分為兩者，分別是「文化差異」和「位置差異」，部分是為回應對差異政治有誤解之人，部分則是藉由社會結構過程指出影響當代社會運作的重要機制。以下，先從群體的概念本身開始闡述。

在我們的日常生活中，外在於我們的社會以及我們自身都會使用各種人群分類來進行區分，不論這個區分體現在微觀的互動或宏觀的政策、制度上面。例如，從政府會為每位公民發放的「身分證」來看，我們至少就可以看到以下區分：性別、年齡以及出生地；或者是網路上時常可以看到挑選「對象」（不論是交友、

交往、結婚或者單純進行互動)的幾項標準：年齡、身體或是階層位置(儘管似乎多以收入為衡量標準)等。

對於 Young 來說，群體「並不單純只是人們的結合，而是更為根本的、與這些被描述為屬於各自社群的人們之認同交織在一起。它們具有某種特定的集體性，會對人們彼此理解及自我理解的方式帶來特定影響」(Young 2017: 93；重點是加上的)。因此，真正讓特定一類人構成一個群體的並非全部都是客觀因素——Young 承認客觀因素諸如面臨環境、生理特徵等仍然相當重要——而是以下這些涉及人們想像與創造的過程，至少包含群體在客觀因素影響之下形成的認同、歷史、記憶(即前面引文所說的「理解方式」)與情感(即 Young 所說的「親近性」)，以及與「集體性」同等重要的群體成員，也就是個體對於群體所形成的認同與感知(Young 2017: 93-95)。

與差異相同，群體本身在概念上必然是關係性與互動性的，這不僅表現在特定社會裡面所面臨不同的物質／社會環境以外，還在於即使面臨同樣的物質／社會環境，也不能保證人們不會其他主觀或客觀因素而分化為不同群體。正因為有多樣化的人類實踐(主觀)與物質／社會環境(客觀)成為群體分化的要素，從而以直接或間接的方式使不同群體一定會在某個層面相互重疊。體現在不同群體之間的便是其差異，沒有任何兩個群體完全相同，也沒有任何兩個群體互不重疊。

如果我們大致上接受 Young 對於群體概念的建立的話，或許會面臨到這麼一個問題：群體本身以及群體差異是否有其內在(intrinsic)價值？換句話說，群體對於人類存在本身有直接意義，或者只是消除結構性不正義的手段？我認為 Young 對於此問題並沒有一個清楚的回答，不過我們可以嘗試探討此問題。然而，這麼做並不是說我們要直接給予此問題一個確定不疑的答案，相反的，藉由探討此問題的過程，可以揭示出許多關於群體的進一步討論，例如群體的基本範

疇區分（文化與位置），以及群體的應用層面爭論（本質與異質）¹⁹。對於這些問題的探討，都是我們構想差異政治時必須不斷推進的難題，而藉由面對與探討各種有關難題，都能讓我們持續深入思考「群體」概念本身。

對於上述問題，如果要為 Young 提出一個簡單回應的話，那就是「兩者皆是」，因為在 Young 的闡述當中同時展現出群體的內在性與工具性。首先，群體是內在性的論述一方面源於 Young 駁斥主宰當代正義討論之分配式典範的原子化自我觀，另一方面則是借鑑後現代哲學對先於任何社會脈絡之自我觀的批判。

第一，Young 認為主宰當代正義論述之分配式典範是個人主義傾向，個人主義之社會本體論所假定的是個人先於社會而存在，並藉由將人類本質預設為持有者與消費者，讓個人與個人之間唯有在比較分配多寡之時才有聯繫²⁰（Young 2017: 96-97）。藉由拒絕分配式典範只重視特定面向的人類本質，以及主張將實踐者與行動者等層面加入到正義的論述當中，Young 旨在呈現各種外在且先於個人的群體及社會結構過程如何影響人們認知自我的方式。

第二，Young 透過 Martin Heidegger 的「被拋擲性」（thrownness），說明我們每個人都是從誕生開始就逐漸學習以「完成式」（already having been）來發現自我，強調是「群體構成個人」而非相反。另一方面，藉由語言學和 Jürgen Habermas 的溝通行動理論（theory of communicative action）等相關討論，Young 也旨在闡明自我是在與他者或社會結構互動的過程中所產生，而絕非是由一個又一個無所憑藉的「自主個人」所開創（Young 2017: 96, 98）。

因此，不論是從正義的討論或各種社會理論的論述，我認為 Young 旨在告訴我們：「群體構成個人」此種認知方式（=一種群體、互動、關係性的社會本體論視角）對我們理解現實社會如何運作以及自我認同如何產生相當重要。從這邊可以看出，對於 Young 來說群體確實有其內在價值，因為我們每一個人都由不同群體身分所構成，群體除了影響我們對於其他人的親近或疏離以外，更重要

¹⁹ 請見下一小節「差異政治的質疑與延伸思考」。

²⁰ 相關討論可以參考上一節的「拒絕分配式典範對『正義』的武斷界定」。

在於群體形塑我們各種理解、推論、評估、表達和感覺的方式 (Young 2017: 96)。

其次，與此同時，群體對於 Young 來說似乎又是工具性的。在討論「個體」作為差異載體之時，我曾提及 Young 在〈活生生的身體與性別〉中贊同「活生生的身體」概念對於個人認同和主體化所帶有的開放性，但是同時卻繼續捍衛「性別」概念在分析社會結構過程及其如何影響「活生生的身體」的有用性 (Young 2002b: 419)。除此之外，Young (2001c) 在〈誰的平等？社會群體與不正義的判斷〉（‘Equality of Whom? Social Groups and Judgments of Injustice’）這篇文章中同樣呈現出較為明顯的群體工具性傾向。

Young 認為當前較多平等的討論著重在我們應該以「什麼」(what) 為目標，例如在臺灣的我們相當熟悉之「社會福利」是指涉客觀、固定的資源？還是我們應該參照人們會如何使用這些資源的主觀評估？不過，比起「什麼」的問題，Young 認為另一個同樣重要但卻少被關注的議題是平等的對象是「誰」(whom)。此時，Young 看到關於平等的探討出現理論上與現實上的分離：一方面，平等理論在做出判斷時，通常認為比較的單位必須是「個人」；另一方面，現實社會中關於評估不平等的統計資料或者是人們所提出的平等訴求，都以至少一個以上的尺度來比較「群體」 (Young 2001c: 1)。

對於 Young 來說，以群體作為分析社會結構運作，從而判斷結構性不正義的方法，只是闡述正義的其中一種方式或標準：平等。即使我們將探討範圍限縮在平等上，也並不是所有關於平等問題都具備與正義的連結，Young 認為平等與否單純只是實體之間在不同變量上的數量 (amounts) 或程度 (degrees) 比較。與正義關聯的問題是「結構性平等」的問題，比如 Young 所舉出的社會、經濟與政治平等，我們可以從這類平等問題中挖掘一定規律——並不是自然科學透過實證方法推導之無從改變的「規律」——在其中運作，而這些規律所運作的對象，就是我們在談論社會結構過程時所說的「群體」，更精確說則是結構將人類定位

在不同社會位置上所形成的不同群體（Young 2001c: 6）。²¹ 然而，Young 同樣認同如 Ronald Dworkin 與 Larry Temkin 等平等理論家關於對不平等之判斷最終是為了促進具備同等道德之個人福祉的目的。換句話說，

如果對不平等進行群體意識的測量有好的理由，那也不是說我們應該關心群體本身，將其視為道德價值的獨立來源。然而，我將在下面論證，在對正義與不正義做出一些最重要的判斷時，我們必須比較如女性、非裔美國人、移民或身心障礙者（people with disabilities）般的社會群體。像這些稱謂的群體類別被社會結構所定位，這些結構以很大程度上超出個人控制的方式限制和賦能個人生活。（Young 2001c: 6；重點是加上的）

藉由上述討論，我們至少可以得出以下三點：首先，即使 Young 並未如同《正義與差異政治》中不斷提及「我認為」或「我主張」等較為明顯的態度，但是就 Young 「同意」Moi、Dworkin 和 Temkin 等理論家對「個人 vs. 群體」的看法，我們很難不認為 Young 確實有將群體作為分析社會結構過程和判斷結構性不正義的概念工具。然而，Young 在《正義與差異政治》乃至其他女性主義著作（比如《像女孩那樣丟球》）當中所呈現的對「先於社會脈絡之個人」的批判，又相對給予構成個人之群體、互動和關係內在價值。²²

其次，並非所有關於正義的主張或判斷都涉及平等層面。因此，如果說平等層面的正義問題必須利用群體來進行判斷的話，其他層面的正義問題則很有可能是根據個人來進行判斷，比如正義的「自由層面」（liberty）：只要人們彼此能夠自由地透過自願交流和聯合來實現其目標，那麼其他關於權力、影響力或物質資源等方面的平等考量就與正義的判斷無關（Young 2001c: 6-7）。因為 Young

²¹ 請見上一節「正義：價值與制度」的討論，在該節末尾我曾說：「但是我們並不能因此說消除不正義（=支配與壓迫）的狀況『即為』正義」。

²² 不過，從女性主義著作是否能得出 Young 支持群體內在性，似乎還是一個有待進一步討論的問題。例如，在回應對差異政治沒有脫離自由主義和社群主義的質疑中，Young 曾提及她借鑑女性主義以揭穿長久以來在現代政治理論與法律當中被錯誤普遍化的「典型男性經驗」，而這個錯誤普遍化的過程在階級、性別或種族權力不同的情況下，會讓不屬於霸權群體（hegemonic groups）的成員扭曲與沈默（Young 2002a: 284）。

清楚正義是一個多向度概念與現實社會進程共同建構的產物，所以並沒有認為正義必定只能限定在結構性平等上面。相反地，Young 認為她只是「假設」我們關注一種正義的平等向度，平等向度之正義要求我們透過群體去比較權力、影響力或物質資源等為不同群體帶來福祉或優勢的社會結構過程。Young 這麼說：

如果我們關注某種平等和不平等的尺度，那是因為我們有一種正義的概念與對平等的評估是相關的。那麼，我的論點是，社會正義的主張如果援引平等的話，通常需要在福祉或優勢的標準上對群體進行比較。

(Young 2001c: 7；粗體是原作者的；畫線是加上的)

最後，還存在某種程度上可以看作是群體之在內在與工具爭論的另一個回答，那就是從接下來要談論的「差異政治」著手。從〈活生生的身體與性別〉和〈誰的平等？〉兩篇文章中能夠清楚看出，比起群體如何構成不同身體來經驗這個世界，Young 更著重群體在對於分析社會結構過程運作與評估結構性不正義等工作上的角色。畢竟，Young 最終目的在於使群體免於結構性支配和壓迫，從而讓群體成員得以身處在能夠發揮自我決定和自我發展能力的範圍裡面。某種程度上，這是將目標指向個人（群體成員）的主張，而並非是以群體為主的視角。這相當類似陳嘉銘在《正義與差異政治》中譯本推薦序中，描述 Young 曾在一堂 Michel Foucault 的討論課時說「許多人說她愈來愈傾向康德主義了，所以她要回頭讀傅科平衡一下」（陳嘉銘 2017：11）。從上述討論來看，這句簡單的玩笑話實則蘊涵深厚的理論與現實的交織發展，能夠給予我們和差異政治非常多的省思。

2. 差異政治與差異的兩難

i. 差異與政治

我在本節開頭（本文頁 78）曾提及差異政治是 Young 整個關於正義計畫的核心戰略。差異政治作為一個架構，統合了（1）Young 所假定之「應當實現的

人類價值」（自我決定與自我發展）、（2）「消除阻擋實踐人類價值的目標」（結構性不正義）、（3）「一套消除結構性不正義此目標的分析視角」（社會結構過程）以及（4）「社會結構過程此分析視角所仰賴的評估工具」（社會群體與不平等）。最後，如同我在本章開頭所說，差異政治正是為了回應造成群體受支配和壓迫的「差異困境」。只不過，差異困境或差異兩難向我們提出更艱困的難題，使得差異政治始終是一個「過程」而沒有終點。

那麼，差異政治所要消除阻擋實踐人類價值的「目標」究竟是什麼？我認為可以從 Young 在《正義與差異政治》中談論「政治」（politics）的概念切入討論。Young 曾引用美國政治學者 Hanna Pitkin 以及巴西社會理論家 Roberto Unger 對於政治的定義，總結政治是由人們所發起之一場又一場的「集體行動」²³。透過集體行動，人們在各種社會或公共制度、組織、行動、實踐、慣習與規範當中一同參與決定他與她們「要如何共同生活」（how they will live together），甚至進一步要求評價與決策的直接管道（Young 2017: 41）。

政治並不僅只在人們行動過程中才具備集體層面，事實上政治本身就是集體性的，這也是 Young 說「正義的概念與政治共存」之所在（Young 2017: 41）。Young 曾說「相較於大多數哲學家及政策制定者中對政治意義的常見理解……他們傾向將政治看成是政府或正式的利益群體組織之活動」（Young 2017: 41），而當差異政治主張特定制度、組織、行動、實踐、慣習或規範是「錯誤」且「應該改變」之時，採取集體行動之人們其實是在說該制度、組織、行動、實踐、慣習或規範讓「某一群人」受到影響，同時讓另外「某一群人」獲得優勢。

從上述敘述中可以看出，既存之「政治」其實近似於「社會結構過程」，然而，政治與社會結構過程都並非不可改變的，一旦我們援引群體和平等尺度來評估既存社會的話，政治與社會結構過程就必須關注到群體差異、特殊是如何造就

²³ Young 在此處引用的 Pitkin 實際上是說「相對大型、穩定的人民群體」，但是我們很可能可以想見挑戰既有制度、組織或規範之人群不一定在數量上或質量上是「大型」的。此外，Young 在《對正義的責任》當中講述人們針對結構性不正義所採取的「政治行動」實則是「集體行動」，所以此處我只提及集體行動，而非 Pitkin 所謂的「大型人民群體」。

群體之間不平等的層面。

另一方面，援引平等作為尺度之政治集體性同時向我們揭示以下這一點：即使只是特定人所制定的政策，該制定者或政策本身往往也無法避免參與進會將人們定位為不同群體的社會結構過程，從而為人們製造出不平等的限制或賦能範圍。舉教育這項如今已是被國家所保障的公民權利來看，即使制定者念茲在茲的是能夠適用於全體公民之教育政策，實際上要達成何種教育目標、應該挹注何種教育資源、建立何種教育機構等政策施行細項，都會參與進已被生產出來的社會結構過程當中。

ii. 差異政治與兩種解放理想

依據消除結構性不正義的目標，人們會採取行動挑戰運作於既存社會、使一群人獲得優勢而另一群人受到影響的制度、組織、行動、實踐、慣習或是規範，Young 將之稱為差異政治。Young 曾說構想差異政治之藍圖的新社會運動所訴求是「限制」國家和資本主義權力，本身帶有「自我限制的性格」（Young 2017: 153）。在《正義與差異政治》後續著重討論差異政治的段落中，Young 似乎並沒有將差異政治的「限制性格」與兩種解放理想連結起來，從而使 Young 似乎有點難以在「同化」與「多元」兩種解放理想中站穩她的立場。²⁴ 針對這個矛盾，我將說明假使我們梳理群體群體和其他群體乃至制度的互動脈絡，以說明如何在掌握差異政治要求的「不排除」群體差異之外，還可以進一步「區分」群體差異。

我雖然同意 Young 提出的差異政治及其解放理想，但是在針對「不同層面」——例如國家、經濟體系與公民社會三者——之制度、組織、行動、實踐、慣習或規範實際上是否存在不一樣的面對差異政治挑戰方式，以及是否可以抱有不一樣的解放理想，乃至於是否可以將兩種解放理想共同參酌調整其比例，這些或許

²⁴ 換言之，即 Young 無法完全拒絕「同化」為受支配與壓迫群體帶來的解放可能。在《正義與差異政治》第六章談論兩種解放理想和差異政治兩難之時，我認為從 Young 的敘述來看，她似乎並沒有完全拒絕同化理想在既存社會中的運作，或者退一步來說，她完全拒絕的是「遵奉性同化」而非「轉型性同化」（Young 2017: 271-309）。

都是我們必須進一步探討的課題。正如 Richard A. Wasserstrom 提醒的那樣，我們應該對於不被「特定理想」所允許的思考方式保持開放性。因為我們從來不只是單純在探討一個特定理想社會，而是時時刻刻將「既存社會事實」（given the social realities）考慮進來，這樣做或許會讓我們發現一些值得嚮往和合適的思考方式（Wasserstrom 1976: 583-84）。事實上，Young 在討論差異政治提供什麼樣的解放理想時深深困擾此點，她在許多段落承認差異政治所面臨的「同化 vs. 多元」兩難。不過在我們對此進行探討之前，要先了解這兩種可以說被 Young 視作衝突的解放理想。

(1) Young 將她在《正義與差異政治》所反駁的解放理想稱為「同化理想」(ideal of assimilation) 或「同化主義理想」(assimilationist ideal)，這種解放理想對應著兩種關於社會本體論的假定，分別是以個人為假定的政治形態，以及以共同體 (community) 為假定的政治的型態。²⁵

對於 Young 來說，主張人人皆平等、必須對於所有人適用同樣標準與規則的個人主義解放理想自然有其同化的層面存在 (Young 2017: 269-70)。相對地，共同體則是我們需要進一步思考的對象。如果是特定群體向外部主流社會追求對其的承認，追求消除主流社會對其實踐和表達經驗與認同的壓迫，那麼這種解放怎麼會是傾向於同化呢？儘管 Young 認同遭受結構性支配與壓迫的群體藉由差異政治挑戰主流社會以尋求承認，但是共同體相較社會群體來說，多了一層難以避免要求內部成員相一致的成分，尤其對於族群或宗教等透過文化層面之記憶、實踐和認同來鞏固自身的群體來說更是如此。不過，如果說「文化」或「傳統」是一項被人為建構的產物，終究會隨著與外界互動或時間長流逐漸變化的話，我們確實還不足以用此點斷定共同體是同化的。Young 認為真正的原因在於，共同

²⁵ 多數人會將這兩種對立稱為自由主義(liberalism)與社群主義(communitarianism)之爭。Young 雖然確實有在《正義與差異政治》書中回應自由主義與社群主義，不過一方面在於梳理這場論戰既要花上相當篇幅而且並非與本文直接相關，另一方面在於自由主義與社群主義都直接對應到此處的「同化解放理想」，所以我僅就同化理想進行敘述，同時提醒讀者也能從中略窺 Young 是如何看待自由主義與社群主義的。

體追求一種「成員與成員之間」以及「成員與社會之間」的面對面透明性（transparency）。然而，對於 Young 來說任何人的主體和自我都由各種外在社會脈絡所構成，這種自我過於複雜以至於連我們自身都無法得知所有想表達之意思、需求、慾望的意義，更遑論自我以外的其他人能夠像是透明般看穿自身（Young 2017: 381-88）。如果共同體追求的是其成員間的透明坦承，則同化理想將更甚於以文化連結成員的族群或宗教。不過，很多時候這兩者會交織在一起，同化理想則很有可能會演化成更加具有強制力的型態。

除此之外，同化理想還存在一個無論是個人或共同體都具備的核心特徵，那就是藉由忽略或壓抑差異至私領域，進而使人們無從挑戰已經被建立起來的制度、原則與規範。對於 Young 來說，沒有任何制度、原則與規範是真正能達到「公正」（impartiality）的，因為所有制度、原則與規範在或多或少的程度上，都是掌握決策權力者在反映其所屬社會結構位置的特殊性後所決定出來，即使制定者本身極力追求公正、平等與普遍於人們也一樣（Young 2017: 179-91）。

因此，雖然差異政治的同化解放理想層面確實發揮某種程度上的有用性，從而將以既存社會當前的制度、原則與規範標準來看，仍然受到結構性壓迫與被主流社會排除的群體納入考量，但卻仍然會在同化理想的運作下，使得受結構性壓迫群體的差異政治是強化既有制度、原則與規範，而非對它們進行挑戰。如此一來，即使既存社會越來越開放與容納受壓迫群體，卻終究只會達到特定一個上限，而無法真正挑戰或參與既存社會的核心面向，仍然將受結構性壓迫群體的差異限縮在私領域。

不過，我在這裡所說的「無法真正挑戰或參與既存社會的核心面向」，並不意味著既存社會無法出現任何改變，而是可以試著想像一個不會影響到既存社會運作的上限，在這個上限以外是受結構性壓迫群體能夠挑戰的。舉語言的例子來看，即使當代社會重視多元文化，從而透過各種制度或政策來維繫不同族群使用的語言，但另一方面卻同時在我們日常生活會接觸到的制度、原則與規範當中維持早已結構化許久的主流語言，等同於將既存社會所肯認之語言壓抑到私領域當

中。在這樣的同化理想中，受結構性壓迫群體的確因為既存社會在制度、原則與規範的改變而逐漸受益與擺脫不利地位，但是這樣的改變仍有其上限。

針對同化理想，Young 還曾進一步將之區分為「遵奉性的同化理想」（conformist ideal of assimilation）以及「轉型性的同化理想」（transformational ideal of assimilation），具體指涉關鍵就在於我所謂的既存社會制度、原則與規範「運作之上限」：遵奉性同化理想不設定任何上限，因為既存社會就是任何想要擺脫結構性壓迫之群體索要遵守的；轉型性同化理想則會修改許多制度、規則與實現，以將受結構性壓迫群體納入既存社會。Young 認為轉型性同化理想雖然會讓既存社會對受結構性壓迫群體做出改變，不過該理想念茲在茲的卻是如何讓每個群體成員（=每個人）能夠不因為任何身分受到影響，所以核心仍然是在各種公領域壓抑群體差異，將群體差異限縮在私領域當中（Young 2017: 282）。

(2) 相對於同化的解放理想，Young 曾將差異政治的解放理想稱作「民主文化多元主義」(democratic cultural pluralism)或是「基進民主多元主義」(radical democratic pluralism)，不過考量到前面提及 Young 後來將社會結構過程之一的文化以「正常化」替代，此處使用「基進民主多元主義」來稱呼差異政治的解放理想或許較為適當，因為能夠發起差異政治挑戰既存社會的對象都不只是我們所理解的文化群體。

差異政治指出同化理想的弊病：「存在於受壓迫群體及支配規範之間的真實差異，往往讓他們在努力符合這些標準時處於不利地位，同化主義政策也讓他們維持著不利地位」（Young 2017: 280）。如同我在討論同化理想時所說，同化理想雖然同樣作為一種差異政治旨在尋求的解放，不過同化理想最終只能使受結構性壓迫群體邁向既存社會制度、原則與規範所設定的容納上限，並沒有辦法挑戰既存社會制度、原則與規範本身，因此才會讓受結構性壓迫群體持續處於不利地位。

Young 認為如果我們要以「基進民主多元主義」作為解放理想的話，最重要的原則在於受結構性壓迫群體要進行「群體團結」(group solidarity) 以及「自

我組織」（self-organization），這或許是 Young 與差異政治最讓人們印象深刻的觀點之一。對於 Young 來說，不論在發起運動、提出訴求以挑戰既存社會之前，或者是既存社會針對受結構性壓迫群體的差異進行政策設計上的改變，群體都應該持續將自身觀點、價值、文化與特殊性組織起來，從而不斷讓受壓迫群體及其差異逼近支配性群體及其「正常化」的規範。我在上面曾說過，即使既存社會針對受壓迫群體及其差異做出制度或政策上的變化，也不代表真正主宰既存社會運作的「支配核心」能夠同樣被挑戰。然而，支配核心越是保持自身中立性與普遍性以免除挑戰，受壓迫群體就越應該不斷將其群體差異放入公共領域，使支配性群體的正常化規範「相對化」（relativize），暴露依賴支配核心、反映支配性群體優勢的既存社會原來和受壓迫群體一樣是特殊的，因而是可以被改變的（Young 2017: 283）。

簡單來看，差異政治旨在讓支配性群體及其已正常化之規範「被迫發現」自己與被它所排除之受壓迫群體一樣是特殊的，只是支配性群體憑藉軍事力量、經濟實力或純粹是歷史進程中的運氣，恰巧結合進當今既存社會的運作當中。不過，Young 這裡所討論的是社會結構過程將人們定位後形成不同群體，而其中某些群體的規範成為主流從而使其獲得優勢，同時讓其他群體受到影響，這是一個結構性的判斷，並不是向我們訴說「任何」規範都能夠以「它反映支配者優勢」為由進行挑戰。²⁶

差異政治最終追求的是不在任何公共領域中放棄群體差異的重要性，不論差異是由結構性位置或是文化實踐構成（見下一小節的區分討論）。為此，除了鼓勵受壓迫群體進行自我組織以外，Young 還認為有必要在目前仍持續反映支配性群體優勢的既存社會制度與規範當中，提供一個能夠讓受壓迫群體持續表達自身觀點與差異的管道，比如 Young 在《正義與差異政治》中提過的「群體代表

²⁶ 此處敘述當然還需要進一步申論，但是「並非任何規範都反映支配者優勢」或許值得我們探討，畢竟雖然 Young 拒絕反映既存社會運作與支配性群體優勢的當代民主社會（比如福利資本主義之分配式典範，或者是將公共領域去政治化的代議民主）規制，但是她並不是反對民主本身，而是要求另一種規制方式。

制」(group representation)，這又是另一個人們對差異政治較為熟悉的觀點之一(Young 2017: 309-21)。Young 認為差異政治所屬的「基進民主多元主義」堅定唯有重視群體差異，才能夠確保人們可以參與進公共領域，以對比於將人們發起運動之動力的「群體差異」排除出公共領域的同化主義理想(Young 2017: 286)。

另一方面，差異政治應該對受壓迫群體在自我團結和組織的過程中設下限制。Young 認為並不是因為受壓迫群體應該懷疑任何在社會結構上佔據支配性位置的群體成員，而是出自堅持受壓迫群體及其差異要保有表達出去的管道，以及藉由組織群體差異以發展關於正義(=消除結構性支配與壓迫)的訴求。因此，Young 認為「分開組織」(separate organization) 強化受壓迫群體及其差異正面性的必要作法(Young 2017: 284-85)。Young 這麼說：

陽明文人

然而群體主張政治的基本原則是：受壓迫群體成員需要有各自的組織，排除其他人，尤其是那些來自擁有更多特權群體的人。為了讓這些群體能夠發現並加強他們特殊經驗的正面性、瓦解及消除雙重意識(double consciousness)，分開組織也許是必要的作法。(Young 2017: 285；重點是加上的)

即使在應對改變結構性不正義而承擔的責任與行動當中，Young 認為結構性不正義的「受害者」必須承擔起某種程度上的責任，原因不僅是受害者通常能夠依據自身經驗指出社會結構過程當中的漏洞，可能也在於既存社會之制度與規範確實需要來自於受壓迫群體的差異與特殊，以敲響支配性群體一直以來視為理所當然中立性與普適性，其實只是另一種群體差異，並且這一種群體差異還持續造成其他群體差異受到支配與壓迫(Young 2011: 113)。

iii. 差異的兩難

將原本處在私領域的群體差異置入公共領域並非毫無問題，Young 認為原因在於任何「集體生活」(collective life) 都有風險，因為「一個人所提出的主張、行動及政策，其結果未必如其所設想，因為其他人有不同的理解，或將它們

轉向了不同的目標」（Young 2017: 287）。例如，即使我們主張受壓迫群體必須進行自我組織以及群體團結，正面化自身的群體差異、生活經驗與價值表述，以消除要放棄或壓抑群體差異才能夠在主流社會順利生存的雙重意識。然而，這樣做的結果是，我們恐怕難以避免支配性群體甚至是受壓迫群體自身將「完全隔離」認為是群體賦能的一種方式；或者是支配性群體擔憂受壓迫群體透過組織和團結後得以不斷挑戰既存社會，而搶先一步透過強化「原本」造就結構性不平等的制度或規範，以抵抗受壓迫群體的挑戰（Young 2017: 286-87）。

受壓迫群體藉由某種程度上之「分開組織、團結」以捍衛差異的正面性，卻在很多層面難以避免來自內部或外部對「分開組織、團結」有過於「隔離」的想像，Young 認為這是差異政治必須處理的兩難。²⁷ Young 甚至認為如果一旦受壓迫群體的組織成為受壓迫群體的隔離，那麼儘管擁抱同化理想會讓既存社會制度與規範繼續運作，從而讓受壓迫群體的差異無法真正挑戰支配性群體的價值，也仍然比起將不同群體彼此隔離的作法好上許多（Young 2017: 286）。原因在於，所有認為要藉由徹底分隔彼此才能達到解放的作法，其實是將由互動、關係所構成的群體差異給認同（identity）、本質化了，對於 Young 來說，以認同與本質的邏輯看待群體差異，就無可避免會將並非群體自身的事物、規範、經驗或價值排除出去，從而造成對立。

²⁷ 還可以參考 Young 引用 Bernard Boxill 和 Martha Minow（Minow 也是我在第一章緒論講述問題意識時引用過的）談差異政治的兩難：「在分析杜波依斯（W. E. B. Du Bois）主張的文化多元主義時，伯納德·波克索用下述方式說明了這個兩難：『一方面我們必須克服隔離，因為隔離否定了人類同胞之愛的理想；但另一方面，要克服隔離我們就必須自我隔離，於是同樣也否定了人類同胞之愛的理想。』瑪莎·米諾認為，任何想要為現在受壓迫或處於弱勢地位的群體伸張正義的人，都會面臨到一個差異的兩難：忽視群體差異、徒具中立形式的規則及政策，往往維持了那些差異被定義為偏差者的不利處境；但是把焦點放在差異上，又恐怕會重新製造出差異過去所承受的污名」（Young 2017: 287）。

回顧本文緒論開始前的引言一，王美惠委員的一席話可謂「差異政治的兩難」的體現：原本是藉由原住民專班希望達到提升原住民族高等教育機會、為原住民族自決提供資源和培育人力以及在高等教育當中發展原住民族教育等目標，但是在主流社會看來，這只是一個會再次製造「污名」以及將被主流社會認為處於弱勢地位的原住民族「隔離」的制度。在 Young 看來，差異兩難會出現的原因在於，既存社會是如此強大以至於當任何群體差異——尤其是受壓迫群體的處——試圖在公共領域現身之時，主流社會就會盡全力以「自由民主社會」、「多元文化」或「人人平等」之名圍堵隔離和污名，但代價卻是進一步強化同化理想，讓受壓迫群體差異越來越難以挑戰支配性群體及其制度、規範。

對於 Young 來說，這種將既存社會運作之制度與規範和受壓迫群體之團結與組織進行如此徹底地分離的作法是不可接受的。受壓迫群體及其差異原先就是為了挑戰倚賴既存社會運作的支配性群體及其差異，Young 因此認為唯有捍衛群體差異在公共領域中的出現，我們才有可能在肯定群體差異並實踐關於群體差異之政策的同時，避免差異政治出現兩難（Young 2017: 287）。

另一方面，主張群體差異出現在公共領域當中的必要性，並不表示必然會出現兩難，前提是我們捍衛群體和差異之間的互動、關係性。Young 認為差異並不是有待我們辨認而且不可改變的群體特徵，而是「群體與群體」以及「群體與制度」在互動過程中的一項功能（function）²⁸。將差異置入公共領域（或謂「政治化差異」）之首要目標，即是在群體之間或群體與制度互動中發揮關係性的功能，對於 Young 來說，「群體差異將或多或少是顯著的，視比較的群體、比較的目的、以及比較者的觀點而定」（Young 2017: 290）。

由於差異在群體之間或群體與制度互動時具備的關係性、比較性，使得我們能夠在一定程度上消減對於差異的認同和本質的理解。然而，此處或許還有 Young 未明言但卻足以影響差異如何被我們理解的重要因素，那就是群體之間或群體與制度互動發生在什麼脈絡或背景當中？Young 以「輪椅人士」（wheelchair-bound people）為例，說明在「體育運動」或「健康照護」的背景下，輪椅人士確實與其他人有某種程度上的差別，或者是在上述背景當中建立的制度與規範會導致輪椅人士無法輕易參與；但是，假若我們比較的背景換為工作場所（當然必須視工作性質而定）或休閒娛樂，那麼輪椅人士與其他人或制度、規範的互動就不見得存在差別，因為所有人在工作場所或休閒娛樂的背景當中，能夠發揮的能力

²⁸ 中譯本將“function”譯為「函數」，雖然我並不打算哪個譯法比較好，不過顯然以「功能」來解讀差異扮演的角色或許較為容易。事實上，以「函數」來理解“function”可能存在問題，因為給定兩個集合內的元素，只會出現「一對一」或「多對一」函數，卻不存在「一對多」函數，這就假定集合一裡面的特定元素不會同時出現在集合二裡面的元素。詳細可以參考〈函數簡介〉：<https://web.ntnu.edu.tw/~497403273/html/fx.htm>。但是如果以差異——不論是個人差異或群體差異——來看，很有可能存在「一對多」的面向。儘管此處的解讀過於複雜，不過起碼這顯示出讀者往往可以對翻譯作品進行挑戰。

是同樣的（Young 2017: 290-91；亦可參考 Nussbaum 2008: 134）。

對於 Young 來說，差異政治除了挑戰與相對化主宰既存社會制度、規範運作，同時又反映支配性群體優勢的支配核心以外，還在於努力避免將特定群體在特定背景下的差異被過度延伸到「所有」或「大部分」情境當中（Young 2017: 291）。我認為這是一個相當重要，卻又少被談論 Young 或差異政治文獻重視的主張：差異政治除了反抗壓抑群體差異以外，還進一步要求我們在不同背景當中「區分差異」。對於自己能夠做什麼、不能做什麼，或者是自己所屬群體之特殊性能夠表達在哪些地方、不能表達在哪些地方，或許大部分人群其實都有一定程度的認知能力。如果是這樣的話，差異政治除了針對既存社會之制度、規範、政策提出質疑並以有利於群體差異的制度、政策取代以外，同時還向我們發起一場認真探討差異如何被區分、如何在人群互動或制度互動中被設想，以及如何被對待的挑戰。

那麼，特別提出這項雖然緊扣差異政治討論的論證脈絡，卻不是 Young 特別指點出來的「挑戰」，有什麼樣的意義？我認為 Young 簡單提及的「輪椅人士」例子是重要的，因為這不僅（1）向我們揭示「不同群體」在「不同背景」下有「不同顯現差異的程度」，同時（2）對應到前述所說，我們必須在國家（state）、經濟體系（economy）和公民社會（civil society）等不同層面之制度、規範是否存在不一樣的處理群體差異的方式。由於第一點已經在上一段簡單提及，所以接下來我將著重在第二點進行簡單的討論，以作為我們談論差異政治的結尾。

仿效 Young (2001c) 採取假定評估結構性不平等需要援引群體的視角，我同樣假定我們必須區分國家、經濟體系與公民社會等不同層級存在不一樣對待群體差異的方式。換句話說，如果我們拒絕這一個假定，那就意味著我們同意國家、經濟體系與公民社會在對待群體差異上有一樣的方式，但是這顯然與實際情況相違背。

Young 曾引述 Jean Cohen 與 Andrew Arato 在 1992 年《公民社會與政治理論》（*Civil Society and Political Theory*）中對國家、經濟體系與公民社會的區分。

依據 Cohen 與 Arato，國家透過「經授權的權力」（authorized power）、經濟體系透過「金錢」（money）、公民社會透過「溝通互動」（communicative interaction）來協調行動（Young 2013: 197-98）。由這些為 Young 在後續論證當中所尊從的區分和定義，我們可以有以下一些簡單的推論。

首先，如果國家必須藉由「經過（人民）授權的權力」才得以行動，那麼無論受壓迫群體透過體制內（如「群體代表制」）或體制外（如社會運動），核心都在於重新審問國家用以協調行動的「權力」是否忽略或壓抑群體差異，使受壓迫群體在許多面向上處於不利地位。然而，由於是以「國家」作為框架，因此審問「經過授權的權力」自然不會只有受壓迫群體，這時候國家在應對群體差異往往會面臨到前述論及的差異兩難。

其次，與國家的「經過授權的權力」是由集體構成，從而必須以國家框架應對群體差異不同，經濟體系藉由「金錢」協調行動的方式看似非常「自由」，亦即群體差異究竟有無助於經濟體系的運作？從這個角度看，相較於國家的集體架構，經濟體系的架構傾向為個體——並非單純指涉真的個體，而是包含公司或企業這類「個體」在內——群體差異則從國家的「治理」或「協商」面向，變為經濟體系的「交易」或「成本」面向。換句話說，在經濟體系看來，無論採取什麼樣應對群體差異的方式，都不免有將群體差異化約為使用對象的危險。

最後，公民社會透過「溝通互動」採取行動，在性質上兼具集體與個體的架構，而同時因為公民社會不講求治理、交易與成本，所以在應對群體差異的層面上，自然比起國家與經濟體系來的多元。如果說差異政治涉及「群體與群體」和「群體與制度」兩個互動面向的話，那麼公民社會基本上屬於前者，而國家和經濟體系則屬於後者。

（三）差異政治的質疑與延伸思考

在 Young 提出差異政治以後，自然有非常多評論者對其進行回應與批判，

而 Young 也有進一步提出回應。²⁹ 雖然這一小節被定位為討論後續對於差異政治的質疑與思考，但是礙於能力範圍以及關注課題，所以我將僅挑選與本文相關的延伸思考進行討論。因此，我在這一小節主要處理兩個課題，分別是「群體的基本範疇區分」以及「群體的應用層面爭論」（相關內容可以參考本文頁 82、89）。

1. 群體的基本範疇區分

如同我在之前討論過的，差異政治儘管與多元文化主義存在重疊的範圍，但是兩者基本上是不一樣的社會理論。儘管 Young 並沒有直接對差異政治與多元文化主義做出類別上的區分，但大致上來說或許可以將多元文化主義理解為「轉型性的同化理想」，亦即雖然既存社會之制度與規範對於受壓迫群體及其差異進行規制和政策上的改變，但這種轉變仍有無法真正挑戰反映支配性群體優勢的上限；差異政治則是 Young 所說的「基進民主多元主義」，堅定地宣稱受壓迫群體差異必須現身在公共領域，從而進一步藉由挑戰既存社會的制度與規範，將規制當中反映的支配性群體核心予以相對化（Young 2008: 89-94）。

在〈結構性不正義與差異政治〉（‘Structural Injustice and The Politics of Difference’）這篇文章當中，Young 對於差異政治被視為「認同政治」或「身分政治」（identity politics），僅僅是針對「文化差異」提出正義訴求提出質疑，並進一步將差異政治區分為「位置差異政治」（politics of positional difference）與「文化差異政治」（politics of cultural difference），兩者共同批判既存社會制度與規範在忽略差異這件事情上（Young 2008: 77）。

為什麼 Young 會在提出差異政治的許久之後再繼續區分差異政治呢？這必

²⁹ 在對 Young 的回應或批評者當中，例如有 Nancy Fraser 在 1997 年的《正義的中斷：對「後社會主義」狀況的批判性反思》（*Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*）；Brian Barry 在 2001 年的《文化與平等：對多元文化主義的平等主義批判》（*Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*）；以及 Seyla Benhabib (2006) 對於 Young 過於依賴美國式民主的質疑。要在有限篇幅內梳理所有批判與回應遠超出本文能力所及，所以此處我僅只於挑選差異政治的重要課題進行討論，有待未來進一步的研究。

須回到 Nancy Fraser 對於《正義與差異政治》的批判。在〈承認或再分配？對於 Iris Marion Young 的《正義與差異政治》的批判性閱讀〉（‘Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young’s *Justice and the Politics of Difference*’）這篇文章當中，Fraser 認為 Young 雖然明白表示物質資源分配上的重要性，但是在《正義與差異政治》整本書中，Young 顯然過於傾斜在關注文化差異與承認（Fraser 1995b: 170）。Fraser 批判側重文化差異與承認的社會理論發展，從而藉由建立「再分配—承認兩難」（redistribution-recognition dilemma）框架，將各種遭受結構性支配與壓迫的群體定位於「再分配」與「承認」的光譜當中，並試圖尋找一種能夠契合再分配與承認要求的轉變既存社會之方式（Fraser 1995a: 70-74）。

Young 將再分配與承認兩者稱為「難駕馭的類別」（unruly category），儘管她同意 Fraser 對於 1990 年代批判許多社會理論過於重視承認甚於再分配，但是 Young 認為這些「文化戰爭」（culture wars）主要是在學校與大學的文化地盤（cultural turf of schools and universities）上進行的，與被我們認為受到結構性支配與壓迫之群體所處在的地方不盡相同（Young 1997b: 148）。從這一句話來看，我們部分可以認為 Young 多少將文化承認視為是一種主要由學校與大學場域內的知識菁英所掌握的鬥爭論述；另一方面，這種將「學校、大學」與「非裔美國人社區」對比起來的作法，部分也契合汪衛華（2019：21）認為差異政治存在從「物質主義」到「後物質主義」的背景轉換。最後，儘管或許並非全部，我們還可以從這句話當中推論出 Young 雖然認為爭取承認文化差異之訴求同樣出現在「學校、大學」與「非裔美國人社區」當中，但是相比於真正發起一場文化戰爭之後物質主義背景的「學校、大學」來說，「非裔美國人社區」的文化承認訴求仍然處在物質主義的背景下。

除此之外，Young 還對於 Fraser 提出兩項質疑與批判。首先，Young 認為並沒有什麼證據顯示女性主義或反種族主義（anti-racist）運動者忽視經濟上的不利與控制問題；其次，Young 認為 Fraser 將政治經濟（再分配）與文化（承認）

建立為二分法會導致我們誤解「目的」(end) 與「手段」(mean) 之間的區分。對於 Young 來說，Fraser 錯誤地認為女性主義、反種族主義或同性戀解放運動 (gay liberation movements) 本身的「目的」在於要求承認，相反的，我們最好將這些運動理解為承認文化差異是實現經濟與政治正義的「手段」。(Young 1997b: 148)。

這種將再分配與承認對立起來的框架，不僅在理論上形成倒退，同時還在現實政治策略上存在阻礙。³⁰ 對於 Young 來說，我們與其將不同群體遭受的結構性支配與壓迫情況以及其所提出的正義訴求強行放入任何一個框架，不如在理論上與政治上多元化「類別」，把這些類別理解為在針對不同群體或不同問題上存在不一樣的關聯。因此，如果我們要實現一個「強大聯合」(strong coalitions) 以抵抗支配既存社會之經濟力量和政治修辭，最好使用更細微 (fine-tuned) 與兼容 (compatible) 的術語來闡述政治鬥爭和問題，從而用比起將再分配與承認對立起來的更佳方式，來明確說明各種潛在具有衝突或相似的問題 (Young 1997b: 148-49)。例如，我在前述曾討論 Young 於《正義與差異政治》當中提出「決策結構與程序」、「勞動分工」和「正常化」三個形塑結構性支配與壓迫的社會結構過程。對於 Young 來說，以一種細微方式將結構性支配與壓迫的生產過程分離出來較為有用，因為每一個社會結構過程都有物質資源的影響，同時也有社會意義 (social meanings) 之地位等級 (status hierarchy) 的影響，很多時候我們幾乎沒辦法明確區分不同過程究竟屬於再分配或者是承認 (Young 2008: 94)。

或許是自差異政治提出以來受到太多類似 Fraser 的誤解，Young 在〈結構性不正義與差異政治〉當中正式將差異政治分為位置差異政治與文化差異政治。儘管 Young 同意兩個差異政治類型共同批判將群體差異從公共領域排除到私領域的既存社會制度與規範，並且在特定政治脈絡下位置差異政治與文化差異政治

³⁰ 關於再分配與承認框架的理論倒退，Young 曾說「此外，Fraser 的再分配與承認的對立，構成了對新左派理論化的撤退，新左派堅持政治經濟的物質後果與文化是糾結在一起的」(Young 1997b: 148)。

是可以兼容的，比如這兩類差異政治在當代臺灣原住民族的政治經濟脈絡當中就同時存在。然而，相對於位置差異政治對結構性支配與壓迫的挑戰接近「基進民主多元主義」，文化差異政治卻存在鞏固既存社會支配核心的危險。Young 認為一旦人們越來越關注在當代自由民主社會中的文化差異政治，那麼某些關於《正義與差異政治》當中針對「基進民主多元主義」所討論的問題將會被忽略，從而扭曲差異政治與正義之間的關係（Young 2008: 94）。

儘管 Fraser 並沒有認為 Young 從無討論再分配問題，但是將《正義與差異政治》視為過於側重文化差異和承認的看法，大部分是對於差異政治的一種相當大的誤解，因為 Young 確實有在《正義與差異政治》裡面提及相當多次的再分配主張（例如參考本文頁 82）。按照上述的討論，針對 Fraser 這一類潛在批評的應對方式之一，是我們可以先進行以物質資源所做出的區分，將目前受到結構性支配與壓迫的群體在既有社會現實的實際地位，或者是依據不同群體在所提出之正義訴求中的物質資源比例，以便將群體初步分類在物質主義或後物質主義的背景當中。³¹

舉前面 Young 討論過的「學校、大學」與「非裔美國人社區」例子來看（儘管「學校、大學」並不是一種 Young 所謂受結構性支配與壓迫的群體），我們如何知道這兩個文化承認訴求在性質上並不一致，其中一個方式就是觀察兩者在現實社會的地位。由於「學校、大學」是從各地方的教師與學生構成，基本上難以判斷其地位，不過以當今被人們視為「知識精英」來看，或許可以遵從 Young 所述將「學校、大學」歸入後物質主義背景；而以現今社會的角度來看非裔美國人仍然在物質資源或社會地位上屬於不利地位，因此將之歸入物質主義背景大致上應無疑義。這樣子，我們就能夠支持一種是以「位置差異政治」或「文化差異政治」為主要論述和策略的差異政治，進而在不同社會結構過程當中——工作、日

³¹ 這似乎是一個非常有趣又重要的理解差異政治的課題，我在此只是藉由 Young 的論述提供一個可能例予以供思考，不過如何清楚明確地建構這一套完整的差異政治論述，並不是本文能夠達成之事。

常生活、運動、娛樂等面向上——辨認不同類型差異政治是如何區分「目的」與「手段」之間的連結。

如果我們假定上述方式成立的話，那麼按照當今社會地位來看，女性、非裔美國人或原住民族顯然就仍然處在物質主義背景當中，不論這些群體實際上的訴求是物質資源分配、文化承認或者政治參與權力。按照 Young 認為「種族階層化」並非只是單純文化衝突，而是透過社會結構過程打造出不平等的現象來看，拉丁裔群體反抗在包含國家與經濟體系在內之公共領域只能使用英文的政策看似是個文化承認問題（=語言），實際上卻是反抗持續造成拉丁裔群體無法進行自我決定與自我發展的社會結構過程，該過程逐漸利用語言這項溝通手段以將拉丁裔群體定位在社會結構當中的不利地位（Young 2008: 95-97）。

對於臺灣原住民族來說，訴求與復振族群語言從來都不只是純粹關於族群文化與知識發展的承認範疇，而是根本上在挑戰排除原住民族語言在公共領域中現身，從而造成原住民族在各種社會結構過程當中陷入不利地位的現況。因此，在各種由原住民族所提出之處理文化差異的議題或訴求當中，雖然看似是在挑戰既存社會對於原住民族文化對待不平等的問題，實則卻是挑戰將原住民族放入不利地位的族群階層化生產本身。

2. 群體的應用層面爭論

除了群體的範疇區分以外，另一個同樣是差異政治要處理的課題則是「群體的應用層面」，尤其是 Young 在《正義與差異政治》設想的「群體代表制」。如果按照 Young (2001c: 1) 在〈誰的平等？社會群體與不正義的判斷〉提出人們討論平等議題時存在的「什麼」與「誰」兩個層面，雖然 Young 一方面在受壓迫群體及其差異在現實政治策略上是「什麼」給出群體代表制的答案，另一方面在《包容與民主》中進一步針對群體代表制探問「誰」的問題，關於「誰」的問題仍然引起巨大爭論。

那麼，對於「群體代表制」或其他能夠促進受壓迫群體及其差異挑戰既存

社會制度、規範的制度或政策，我們應該如何探討關於「誰」的問題？一旦我們試圖將特定群體所擬訂之差異政治戰略應用到現實的政治實踐中，確實難以避免群體差異在政治實踐中遭遇「誰」的問題，對此，Adam James Tebble (2002) 認知到這個問題以幫助我們進一步理解差異政治。在 Tebble 所提出來的討論當中，我認為可以再區分兩點詳細敘述：第一，我們必須區分本質化（essentialize）發生在「什麼層級」；第二，我們必須將本質化努力轉變為「策略性本質化」（strategically essentialize）。

i. 「誰」的問題：本質化與反本質化

首先，Tebble 在〈什麼是差異政治？〉（‘What Is the Politics of Difference?’）這篇文章中，著重討論 Jean Elshtain、David Miller、Todd Gitlin 與 David Harvey 等人對於差異政治會因為不同群體基於自身需求、利益或認同而僵化，如此將使差異政治喪失 Young 所構想的互動、關係與比較性，最終變成認同政治或利益團體政治。然而，Tebble 認為 Young (2013: 104-9) 在《包容與民主》中對於以上批評的回應相當「慷慨」，因為 Young 實際自始至終不斷強調群體差異並不能形成任何一種忽視關係與比較性的認同政治；除此之外，《正義與差異政治》並不只關注族群、民族或宗教等當前被我們認為最容易與認同政治相關的群體，相反，Young 還關注許多如非專業者或高齡者等由政治經濟所形塑的群體（Tebble 2002: 270-71）。

因此，如果純粹以社會本體論的視角來看，上述群體確實如同 Young 所說是由互動、關係與比較性所構成，這也是《正義與差異政治》不斷提醒我們的事。但是，Tebble 認為 Young 過度著重在社會本體論或概念的層次，而忽略在政治與政治制度（political institution）的層次上必然產生本質化，以使「群體」能夠成為政治的「合適主體」（fitting subjects）。Tebble 認為在 Young 所提供的例子當中，這樣的主體就意味著在異質性公共領域當中掌握話語權（discourse rights）或否決權（veto power）的承擔者（Tebble 2002: 270）。Tebble 這麼說：

我已經指出相反的，無論在本體論或社會科學層面上如何描述這個非本質化的集合實體（collective entity），無論是作為一個社會群體（social group）、作為一個「序列化」的社會群體（“serialised” social group）還是作為一個「結構化」社會群體（“structural” social group），其本身並不能反駁這樣的指控：在政治和政治制度層面上，這種群體必須被本質化，以便群體可以成為在政治上合適的主體，在 Young 的案例中，這意味著在異質性公共中話語權和 / 或否決權的承載者。正是在這裡，而不是在社會本體論的層級上，本質化的過程開始了，並使先前對群體作為關係性、流動性和具有不確定邊界的交織性的本體論描述無效化。Miller 和其他人可能忽略了這一點，但 Young 也忽略了這一點，因為具體化（reification）從哪裡開始並不重要，重要的是它是否和何時開始。（Tebble 2002: 269-70；重點是加上的，另可參考 Tebble 2003: 205）

對於 Tebble 來說，社會群體始終必須在某個時空背景下被我們聲稱其「給定性」（giveness），對於受壓迫群體及其成員進行明確的界定，才有辦法在各種政治實踐當中提出受壓迫群體之訴求以挑戰既存社會制度、規範。Tebble 由此提出一種「反本質主義」（anti-essentialist）的立場，並且認為如果 Young 注意到群體在政治實踐上無法避免本質化的話，就必須轉向其他能夠維繫群體由互動、關係與比較所構成的論述型態，而此論述型態是 Young 所批判的「本體論個人主義」或「社會原子論」（Tebble 2002: 270）。

Tebble 從反本質主義出發的論證過程值得我們深深思考。Tebble 援引 Chandran Kukathas 在〈存在任何文化權利嗎？〉（‘Are There Any Cultural Rights?’）當中的論證，以闡述如果因為基於忽視群體差異會使其陷入不利處境的話，那麼承認群體且賦予其群體權利是一個相較而言對於既存社會來說好的事情，但是任何群體權利的賦予都是假定存在於「當前」的群體，這樣的群體權利很可能會壓抑群體內部多樣性，從而造成群體本質化。對於反本質主義立場來說，因為要考慮到群體的互動、關係與比較性的話，所以在政治實踐上我們必須保持群體的動態性（dynamic）。Tebble 認為 Kukathas 最後得出的結論就是：不應該實踐會帶

來本質化的任何群體權利，因為群體互動、關係與比較性的存在，加強了我們不從群體或文化權利角度進行思考的理由（Tebble 2002: 269-76）。

Tebble 將 Kukathas 對於文化群體權利的論證引入到差異政治當中可說是相當重要，但是這個評論仍然帶來另外一個問題，亦即「是否可能存在不會有本質化可能的政治實踐」。對於這個複雜難解的問題，其中一個可能回答就是：因為群體內部成員基本需求相同，所以某種程度上來說，本質化的問題就被消解了。要能夠論述這個回答，我們必須進一步探討「不同群體的性質」以及「不同群體所處的不同背景」。

在 Tebble 引述 Kukathas 對於群體權利和本質化的討論當中，不難發現有相當大的可能是專注在討論如族群、民族與宗教等文化群體，這就帶來其他群體可能與文化群體並不相同的探討可能。³² 以我們先前討論過的「輪椅人士」例子來看，不論是因為先天或後天造成，實際上因為當事人目前沒辦法倚靠雙腳行動，所以必須使用輪椅進行輔助。對於輪椅人士來說，他或她們的基本需求大致相同，因此在政治實踐中賦予輪椅人士群體權利——例如補助購買輪椅費用、興建無障礙設施等——似乎就不會像文化群體那般出現太大的問題。然而，當輪椅人士在不同議題與訴求上出現衝突，我們基本上可以說不是「輪椅」這個群體性質本身所造成，而是其他如性別或階級等因素影響輪椅人士如何想像自身、表達經驗或提出訴求。

除此之外，群體所處的不同背景同樣會影響群體權利是否會本質化的問題。再以輪椅人士為例，前述曾提及輪椅人士在「體育運動」與「工作場合」所體現出與其他人的差異會有所不同。因此，我們可以設想在體育運動的背景下，我們

³² 其實就連文化群體也應當可以有進一步的思索。以臺灣原住民族為例，或許我們有應該在政治實踐中賦予原住民族權利的兩個回答：一方面是原住民族文化知識具備數千年的經歷，在時間洪流中縱使不斷演化，基本上也大致底定什麼是所謂的「文化傳統」。如果按照 Tebble 的話語來看，或許此處就必須稱呼原住民族權利得以實踐的原因在於原住民族「較為本質化」；另一方面，參照下述關於「背景」的討論，我們也可以說原住民族需要實踐群體權利之原因，不僅在於要改變當前族群階層化結構中的不利地位，從而消除結構性支配與壓迫，還在於在達成原住民族自決的目標之前，實踐群體權利是達成目標的手段之一。因此，我雖然在後續僅只提及輪椅人士這類「非文化群體」的案例，但是我們應該也將「文化群體」是否也能跳出 Tebble 論述進行討論保留一定的空間。

所要構想的是如何能夠縮減輪椅人士與其他人的差異，這種差異是由「雙腳」無法行動而構成輪椅人士無法發展自己身體能力。在此情況下，我們的「目標」較為一致：協助輪椅人士可以繞過或者運用雙腳來進行體育運動。另一方面，當輪椅人士處在工作場合之中時，除了無障礙設施等仍然與雙腳本身相關以外，輪椅人士應當還會面臨到其他涉及到性別、階級或專業／非專業等因素影響。在這種情況下，我們似乎就不會認為在工作場合中要進行能夠適用於所有輪椅人士的政治實踐。

儘管 Tebble 因為持反本質主義立場，從而基本上對群體政治的實踐乃至存在本身提出質疑，但是我們仍然可以從他的討論得到一套出發點，迫使我們深入探討群體差異和群體政治的實踐本身。然而，這種質疑與探討並不違反 Young 認為群體是互動、關係與比較性的主張，原因在於 Young 早已提醒我們在不同脈絡之中群體差異其實存在多寡的變化。這意味著我們不需要完全接受 Tebble 對於試圖保持群體動態性只能是反本質主義立場的回答，而是要求我們在理論上或實踐上針對群體差異和群體政治進行更多探究，如此一來不僅能更好處理群體差異在政治實踐上的問題，同時還能繼續捍衛 Young 對於群體是互動、關係與比較性的立場。³³

³³ 在〈回應 Tebble〉（‘Reply to Tebble’）這篇文章當中，Young 雖然有提及我在此處討論的「差異政治實踐的對象」，但是她並沒有嚴格討論我們如何針對「群體」下手，也就是我所討論的解析群體的性質以及群體所處的環境。相反的，Young 在提到 Tebble 對於群體無法避免在政治實踐上的本質化之後，隨即探討 Tebble 認為可以展現反本質主義立場之「自由個人主義制度」（liberal individualist institutions）究竟是什麼意思，而如果是指制度允許「個人」藉由自我認同的同契群體（self-identifying affinity groups）在公民社會中組織起來，並伴隨著注意群體間的流動性與群體內的差異性，那麼 Young 認為她是贊同的（Young 2002a: 286-87）。

除此之外，Young 在這篇文章主要回應 Tebble 對於「政治」、「理論」、「政治理論」和「政治實踐」的判斷與貶抑。Young 批判 Tebble 認為政治理論家要從反對錯誤學說當中贏得勝利，所以他才會斷定 Young 試圖藉由提出差異政治來取代自由主義與社群主義關於正義的辯論；另一方面，Young 認為 Tebble 對政治理論之立場是「知曉真理者」告訴和引導其同伴如何進行組織與管理，因此是「政治理論→政治實踐」，同時當 Tebble 指責 Young 將證成差異政治（「政治理論」）的許多規範性理由（normative justification）建立在現實政治實踐上之時，Young 認為 Tebble 暴露對於「政治」的貶低。對於 Young 來說，證成差異政治乃至更多理論——例如 Young 相當重視的女性主義，或者是她曾使用的精神分析或社會科學——的規範性理由很多時候已經存在於政治實踐當中，所以「理論」與「實踐」各自出現的規範性理由不應當是替代（alternative）而是改進（improvement）的關係，因此或許可以稱作「政治理論←→政治實踐」（Young 2002a: 282-86）。

ii. 策略性本質化

從輪椅人士（或註腳 31 關於原住民族）的例子，可以看出「背景」似乎是我們探討群體在政治實踐上的重要項目。因此，雖然我在前述談論政治實踐應當先對群體進行明確的識別，但是我們仍然沒辦法避免群體政治實踐會使群體本質化的可能。那麼，是不是存在相對應的解套方法？我認為「策略性本質化」是其中之一的應對方式。

按詞意來看，策略性本質化是對於「本質化」這件事情採取策略性的角度，因此它應當是發生在群體政治實踐的過程中，或者是群體進行政治實踐之前的內部辯論。不論受結構性支配與壓迫之群體提出什麼樣的訴求，一旦要將這些訴求在政治層面上進行實踐，人們都一定會對於何種訴求必須實踐出來議論紛爭。因此，群體在政治實踐前對於訴求的目標與手段進行討論，是策略性本質化的其中一個部分。

除此之外，策略性本質化另一個部分仍然必須考慮「背景」的作用。舉例來說，蔡友月曾透過「策略性科學本質主義」來理解邵族在 2001 正名成功前的鬥爭過程，同時發現因為邵族在晚近面臨嚴峻的族群生存困境，所以迅速從正名成功前捍衛 DNA 序列之「排除邏輯」擺脫並進入有助於邵族復振的「容納邏輯」（蔡友月 2017：50）。因此，不論是在採取政治實踐之前群體內部針對訴求、目標與手段進行爭論，或者是要採取什麼樣的政治實踐，我們都必須注意到「背景」這項影響群體政治實踐的重要因素。

上述對於群體所引起之爭辯以及對其的討論，或許只是 Young 和差異政治呈現出來的其中一個側面。Maeve Catherine McKeown 曾說 Young 是一隻「哲學上的喜鵲」（philosophical magpie），儘管 Young 擅長將分析哲學、歐陸哲學、社會學與政治學的各種理論安排起來，向我們揭示我們從未看到過的問題以及看待問題的新方式，不過與此相對，這個特點導致 Young 的理論可能缺乏一致性與連貫性（McKeown 2014: 17）。儘管 McKeown 是以《對正義的責任》中的「責

任」觀點為基礎進行評論，但是從 Young 賦予「社會群體」重要位置及其所引起的爭辯來看，或可以說群體同樣要求我們對其深入探問，以期許能夠處理差異政治面臨的挑戰。

第三節 差異政治作為問題分析框架：一個 Young 取徑的建構嘗試

經過對於批判理論、社會結構過程、社會群體、支配與壓迫和群體差異等圍繞在 Young 與差異政治週遭的概念或政治課題，我將建構一種能夠分析下一章關於原住民族與高等教育的框架，或許能夠稱之為「Young 取徑」（The Youngian Approach），這個語彙是借用自 McKeown 在博士論文《沒有罪過的責任：以 Young 作為方法論對全球不正義的責任》（*Responsibility Without Guilt: A Youngian Approach to Responsibility for Global Injustice*）當中所發展出的“The Youngian Approach”。

McKeown 藉由對照 Peter Singer、Thomas Pogge 與 Christopher Kutz 等主流理論家談論責任的論述，以這些論述各自並未注意到的地方來比較 Young 與上述三人的不同之處（McKeown 2014: 10-17）。對於 McKeown 來說，Young 將重點放在「社會結構」上，所以這套方法必定會關注到「背景條件」（background condition）；除此之外，Young 還認為每個人會因為被定位在社會結構上之不同位置而承擔程度有別的責任。³⁴ 然而，因為 McKeown 的 Young 取徑著重在關於責任的討論，所以除了重點同樣都放在社會結構和背景條件之外，其他建構一套完整分析框架的項目與本文不盡相同。這並不意味著 McKeown 或我接下來建立的 Young 取徑存在好壞優劣之別，而是當研究者聚焦不同概念或者擁有不同目標之時，這個取徑的內容就會有所變化。換句話說，Young 取徑如同差異和差異政治本身一樣，存在著變異程度。

我曾在本章開頭說 Young 取徑所分析的是結構性問題，因此探討社會結構

³⁴ McKown 是根據 Singer、Pogge 和 Kutz 三者來回應，但在此處我僅只挑選與本文或差異政治相關的論述，與責任有關的部分則略過，詳細可以參考 McKeown (2014: 17)。

過程或背景條件，確實是受壓迫群體要將自身差異置入公共領域，以挑戰既存社會制度與規範的主要分析對象。不過，相比與對責任的探討集中在人們如何採取政治、集體行動，Young 很明確有嘗試為差異政治構想制度、政策或組織上的設計。另一方面，關於差異政治的兩種解放理想以及伴隨的差異政治的兩難，同樣是我們在構想如何賦能受壓迫群體要面對的。藉由 Young 對輪椅人士的探討，我們在分析差異政治兩難之時，必須要注意到群體的性質以及所處的背景脈絡當中。表 4 是我依據上述內容所製作的表，簡單將 Young 取徑分為「目標」、「對象」、「應對理想」、「應對方式」以及「中介變項」五類。

表 4、「Young 取徑」架構表

目標	消除結構性不正義
對象	受支配與壓迫的社會群體
應對理想	兩種解放理想：多元性 vs. 轉型性同化
應對方式	兩種應對方式：去政治化 vs. 政治化 (涉及政策、制度、組織等)
中介變項	群體的性質、 群體所處的背景 (e.g. 物質主義 vs. 後物質主義) 等

資料來源：作者製表。原始資料來源見本章所引用的文獻資料。

首先，Young 取徑的首要目標是消除結構性不正義，並且是使用平等尺度以及社會群體概念來判斷這裡的「不正義」，結構性不正義因此也是結構性不平等，該現象讓某一群人取得優勢以實現自我決定和自我發展的能力，同時讓另一群人限於無法發揮自我決定和自我發展能力的不利處境。

在界定清楚我們所欲消除的目標與應該要使用的判斷對象之後，作為 Young 取徑的「差異政治」戰略於焉現身。任何足以被稱為差異政治的策略、訴求或挑戰都至少可以歸類在「轉型性同化」或是「多元性」的解放理想，而讓一

項差異政治挑戰傾向於何種解放理想，則必須透過一系列中介變項來決定，例如考察某群體在既存社會當中的實際狀況，以判斷其差異政治挑戰較傾向於物質主義或後物質主義對範疇。

除此之外，應對方式則可以分為政治化和去政治化，雖然兩者都能夠有利於減輕受支配與壓迫群體的不利處境，不過本文對於「去政治化」是否足以真正達成 Young 所說的「限制國家權力」仍有所保留；另一方面，政治化與去政治化可以視作手段類型上的分類，兩者在實際手段都涉及政策、制度或組織等方式。

最後，中介變項指具有潛在影響我們如何思考「應對理想」與「應對方式」的一系列因素，比如本章所談論的「群體性質」和「群體所處的背景」（頁 111-114）。由於中介變項其自身性質的原因，所以對於它是不是在特定時空與脈絡中有可能完全不存在，本文對此有所保留。然而，中介變項之所以必須成為 Young 取徑一部分的原因在於，現實社會與政治發展通常都存在各種彼此交織的複雜因素；另一方面，正如 Young 與 Tebble 關於「群體」之爭論所呈現的，我認為假使我們仔細考察和釐清各種影響差異政治實踐的中介變項，那麼將比起忽視中介變項的分析更能捍衛 Young 對於群體、差異是互動、關係與比較性的主張。

第四節 本章小結

本章講述了 Young 以及差異政治的理論思路，主要討論《正義與差異政治》、《對正義的責任》以及一些富有啟發性的期刊文章。在一開始，我簡單討論 Young 論述差異政治的批判理論脈絡，接著指出差異政治著重的對象：「社會結構」與「不正義」，以及兩者結合所形成的差異政治目標：消除結構性不正義。接下來，我闡述了 Young 是如何看待「正義」與「不正義」的兩組概念，並指出對於 Young 來說，她所要求的是正義在「價值上」而非「制度上」的同質性。³⁵ 最後，我針

³⁵ 在第二節當中，我曾討論 Young 在〈誰的平等？社會群體與不正義的判斷〉假定她所關注之正義的尺度是「平等」。如果我們將這篇文章與《正義與差異政治》連結起來看，就會出現以下這個問題：自我決定與自我發展究竟只是正義之平等尺度的價值？還是其他正義之尺度（例如 Young 提及的「自由」）同樣可以由自我決定與自我發展這兩項價值來判斷？我雖然無法在此直

對社會結構進行分析，並追隨 Young 將之稱為社會結構過程，因為社會結構並不會自外於人們的行動存在，而是要透過人群之間或人們與既存社會制度、規範的互動才得以不斷鞏固。

第二節是對於「差異政治」本身的探討，我梳理出了一些圍繞在差異政治周遭，Young 却又不見得有在《正義與差異政治》當中仔細處理的課題。首先，我透過汪衛華（2019）將差異政治置入整個二十世紀發展的脈絡中，推導出差異政治並不是只關注文化群體的多元文化主義，而是為了回應當代民主社會中代議民主制逐漸產生的治理危機。接下來，藉由汪衛華的提醒，我指出符合差異政治的制度與政策可能是「去政治化」的，與此相反，原住民族恰好是一個 Young 所謂「政治化」的差異政治範例。

除此之外，我還簡單討論 Young 探討差異政治的出發點「新社會運動」。儘管 Young 從這些運動當中尋找到差異政治的構想來源，不過她關注的始終不是純粹的文化問題，而是「社會結構過程」究竟如何區分與定位不同人群，從而限制或賦能特定群體。因此，Young 雖然並不嚴格建立「經濟」與「文化」的二分法，但是她依然認為可以藉由抽取出形塑社會結構的每一個過程，來仔細看出各種涉及經濟或文化的方式是如何彼此關聯，最終構成影響我們行動的社會結構。不過，正如我在後續所討論的，Young 認為關於性別或種族仍然是以「階級壓迫」為主，要能釐清這一點而不限落在經濟和文化的爭辯，其中一個方式是我們觀看這些群體在現實社會當中的實際處境，進而判斷其訴求究竟是處在物質主義或後物質主義的範疇裡面。

第二節最後主要區分各種涉及到差異政治如何成為一種政治戰略的重要課題，包含探討差異的概念與載體、兩種解放理想、差異政治的兩難，以及群體在理論和實踐上的不同。藉由關於 Young 討論自決以及她在《正義與差異政治》中舉出的輪椅人士案例，我認為最重要的仍然在於我們必須仔細區分「群體性質」

接提供回答，但是顯然又是我們要深入理解差異政治的重要課題之一。

與「群體所處背景環境」，這不僅會影響差異政治如何在現實政治中進行實踐，同時根本上也在捍衛 Young 認為群體是互動、關係與比較性的觀點。

在第三節中，我依據上述關於差異政治的討論，援引與參考 McKeown(2014) 關於「Young 取徑」的想法。不過，因為我和 McKeown 關注課題不同的原因，所以我們兩個僅在探討重點是社會結構部分有所重疊，其他部分我則根據本章的論述進行重建，並透過目標、對象、應對、背景脈絡與中介變項五類來架構此「Young 取徑」。



第五章 差異政治與原住民族高等教育

在講述完第二章到第四章的經驗現象與理論論述之後，本章將再次回到「原住民族高等教育」本身，利用 Young 取徑分析本文問題意識延伸出的三個子問題。

本章內容安排如下：第一節將重新釐清構成原住民族高等教育的兩個層面爭議，分別是「經濟資源分配」與「族群文化差異」。透過分析 2010 年代開始出現的大學原住民專班，我將揭示出看似聲稱具備文化層面的原住民專班，實則仍被既有高等教育體制給吸收與瓦解。藉由 Young 取徑考察原住民專班，將會體現出「中介變項」的重要之處，而我們唯有捍衛差異政治強調的關係性與互動性邏輯，才能夠使原住民專班在促進原住民學生「自我決定」與「自我發展」能力提升的同時，抵禦和挑戰主流社會對其的指責與污名。

第二節承接第一節對原住民專班的分析，雖然原住民專班存在被既有高等教育體制所吸收和瓦解的現象，但是我們同時也看到並非全然化約為既有高等教育體制，甚至還有少數專班憑藉自身真正實踐出以文化為向度的原住民專班。這個現象帶出以下判斷：「原住民專班」具備朝向以文化為向度、以原住民族作為教育主體的「潛在動能」。本節透過分析構成原住民專班的兩個基礎「高等教育」和「民族教育」，以說明這個潛在動能。

第三節可說是本章核心。在使用 Young 取徑與差異政治考察原住民專班以後，這一節將站在一個較為宏觀的視角，來討論究竟「原住民專班」是否為一項減緩、消除原住民族所面臨之結構性不正義的差異政治實踐。另一方面，作為原住民族高等教育的嘗試，原住民專班帶來之啟發與反思也必須是未來建構原住民族高等教育時所應考量。最後則是本章小結。

第一節 蘆清「經濟資源分配」與「族群文化差異」爭辯

(一) 進一步梳理原住民族高等教育的當前狀況

1. 經濟層面主導的原住民族高等教育：2010 年代以前

按照 Young 對於結構性不平等的界定，在由人們的行動所匯集社會結構過程當中，至少造成某一群人受到影響和處於不利地位，與此相對的，我們可以識別出另一個取得優勢的人群（Young 2001c, 2008, 2017）。我們可以說當代原住民族確實面臨一套使其受到影響和處於不利的結構性不平等，而形塑此結構性不平等的其中一個過程是「國家政策」（王甫昌 2003；王雅萍 2020；林文蘭 2018；浦忠勇 2015；陳張培倫 2013）。

如果我們將原住民族所面臨之結構性不平等的兩個主要層面——即「經濟」與「文化」——提出來檢視，國民黨政權自戰後統治臺灣以來，藉由補助或改善原住民族的經濟弱勢情況，以達成山地平地化和現代化目標。因此，經濟資源分配一直佔據國家對原住民族教育政策的絕大部分，而隨著國家提升對於高等教育人才的需求，1970 年代開始，同樣以獎助學金的經濟補助政策提供原住民學生進入大學就讀。

儘管 1990 年代開始，國家逐漸重視另一個形塑結構性不平等的文化層面，但是在「原住民族高等教育」方面，除了在國立東華大學成立「原住民族學院」以外，其他關於原住民族高等教育的政策持續集中在經濟層面，也就是仍然處在汪衛華（2019）所稱的「物質主義」背景；另一方面，此時期雖然逐漸將原住民族高等教育政策轉變為建制化和法規化的模式，但是核心仍然是思考如何讓原住民學生接受既有高等教育體制，而非創造或轉化更適合原住民族的高等教育體制。換句話說，此時期仍然處在汪衛華所稱的「去政治化」背景。

由此基本上可以看出，國家對於原住民族高等教育政策長期以來並沒有涉及關於族群與文化差異的層面。一直到 2010 年代開始，原住民族教育政策才

繼續著重文化層面的考量。本文考察案例的「大學原住民專班」，以及回應邱韻芳所謂「當代大專原青心理壓力」的「原住民族學生資源中心」，都是在此時期逐漸受到國家重視和推動的制度（邱韻芳 2022；教育部、原住民族委員會 2020：37）。

綜上所述，原住民族教育制度始終是 1990 年代以來，國家與原住民族社會各方重視的議題，而在原住民族高等教育方面，除了東華大學的原住民民族學院以外，其餘較多集中在提升大學就讀機會和獎助學金等經濟資源層面。在 2010 年代以前，我們仍較少看見「以集體自決為假定論述」或「制度多元論述」所構想的制度設計，而奠基於此兩種論述的「面對跨族群作戰論述」自然同樣鮮少進展。因此，雖然原住民族高等教育發展在 2010 年代以前逐漸從「以主流社會為假定論述」往「以集體自決為假定論述」的方向邁進，但是在物質主義和去政治化的背景環境當中，來自「以主流社會為假定論述」的作用力依然較為顯著。

2. 開展文化層面的原住民族高等教育：2010 年代

在第三章關於「制度多元論述」的討論中，我曾提及晚近在原住民族高等教育出現的新制度嘗試，也就是以大學學士為主的「原住民專班」。在針對就讀原住民專班之學生所做的質性或量化研究中（如古沛文 2019；白紫·武賽亞納 2011；許敏軒 2019），我們可以發現原住民專班有確實利於學習、實踐族群文化知識和提升族群認同。然而，這些研究結果和實作經驗仍然向我們指出一項有待探討的問題，即原住民專班是因為在「課程設計」與「教學模式」上存在不同於一般大學系所之處，還是僅僅因為原住民專班將擁有相似「社會結構過程限制」和「生命經驗」的人們聚集在一起，才相較一般大學系所更有利於學習、實踐族群文化知識和提升族群認同？

儘管邱韻芳認為 2010 年代以來的原住民專班有其價值和意義，但是她仍然對此抱持戒心。邱韻芳詢問原住民專班究竟是否能夠讓原住民學生從「被扶植的客體」轉變為「教育的主體」，換句話說，晚近大學原住民專班究竟和以前曾經

存在的原住民專班或是一般大學系所有無本質上的不同？對於邱韻芳來說，雖然原住民專班近似林文蘭在〈以「部落」之名〉當中所說的「差異雙軌化」——在既有教育體制內，依據族群與文化差異設計一種在「辦學理念」、「招生對象」、「課程架構」等面向上有所不同的教育制度——但是僅憑教育部和原住民族委員會在 2010 年代透過「政策」方式鼓勵大學成立原住民專班，顯然原住民專班與差異雙軌化所設想之間仍有段距離（邱韻芳 2018b, 2018c: 10）。

原住民專班或「文化層面」和過去僅著重在「經濟層面」之原住民族高等教育不同的地方，在於前者要求我們思考「既有高等教育體制」是否足以讓不同群體——尤其是面對由經濟層面和文化層面共同形塑的結構性不平等之群體——擁有相近機會進入高等教育就讀，同時還能夠適應學科知識學習與大學校園生活。倘若原住民專班的確是在既有高等教育體制內進行差異雙軌化的制度設計，那麼，為什麼實際上達到差異雙軌化的程度並不足夠？要回答這個問題，我們必須進一步探討當前原住民專班的運作，分析原住民專班也能夠幫助我們思考何謂「更邁向文化層面的原住民族高等教育」。

3. 原住民族高等教育的挑戰與難題：以原住民專班為例

那麼，在本文第二章敘述原住民專班的發展歷程時，為什麼許多研究者會認為原住民專班是一種帶有「制度性歧視」的原住民族高等教育模式？這些研究者指出如果原住民專班並非在大學既有系所之下成立，幾乎難以避免缺乏師資人力和設備資源的困境，缺乏師資人力和設備資源又難以有效展開國家所冀望的「高等教育 + 原住民族教育 = 原住民族高等教育」（邱韻芳 2018b；莎瓏 · 伊斯哈罕布德 2018）。正是原住民專班不斷面臨制度性歧視，從而導致「面對跨族群作戰論述」的出現。對於邱韻芳來說，如果想要改善原住民專班乃至原住民族高等教育在大學所面臨的制度性歧視，就只能各憑本事進行奮鬥以求表現自己。唯有將原住民專班經營起來，才能夠換取大學校方對原住民專班的「慷慨」支持（邱韻芳 2018b, 2018c）。

然而，此處仍有一個問題有待我們探討：重視文化層面多於經濟層面、以挑戰既有高等教育體制的原住民專班，缺乏師資人力和設備資源是否純粹是經濟層面問題？如果以經濟資源分配角度處理上述問題，原住民專班將能夠順利開展文化層面的教學實踐？探討這個問題，我們可以從 2018 年在暨南國際大學所舉辦的原住民高等教育論壇「原住民專班往哪裡去？」，以及《原教界》第 83 期「有原同班：大學原住民專班的經營與發展」兩者中找出線索。

在針對「師資人力」質疑的回應當中，教育部高等教育司司長朱俊彰認為原住民專班

是由既有院、系、所再增設一個專班，或是由不同系所共同支援合作設立跨領域的原住民專班。這些專班主要是由既有院系所的師資負責或支援教學，均非單獨成系或院，自然不太會再以一個學系或學院的規模來增聘大量的師資。（朱俊彰 2018：7）

從朱俊彰對原住民專班的回應，我們可以梳理出兩個面向：首先，因為政府目前採取「人事精簡」和「員額凍結」的行政立場，所以原則上並沒辦法給予所有原住民專班需要的師資人力。朱俊彰認為教育部能夠做的是「透過適當政策工具引導學校 青對原住民專班所需師資，審慎思考專班在校務中長期發展的定位，進而從學校保有的教師員額自行調控，或以校務基金聘用專案教師」（朱俊彰 2018：7）。換句話說，原住民專班的師資人力只能從大學既有「教師員額」進行調整，正如邱韻芳所述自他擔任原住民專班主任以來，一直「不停地在打仗，校內校外都要不停打仗，爭取要的東西」（邱韻芳 2018b）。

其次，或許比起行政組織方面上既鮮明（=教育部無法給師資人力）又隱晦（=請大學調控師資人力）的回應，更重要在於教育部認為原住民專班是由「既有院系所師資」來負責與支援教學。作為重視族群文化差異的原住民專班，教育部和原住民族委員會在審核設立與補助與否之時，會考量到專班課程、教學與未來就業輔導有無回應「文化層面」的目標。如果文化層面目標是重要的話，我們

似乎沒辦法理所當然地接受以「既有師資人力」就能夠負責原住民專班教學的假定，因為既有師資人力不見得熟悉具備族群文化差異的課程設計或教學方式。除此之外，邱韻芳也指出要求既有師資人力協助原住民專班運作，通常還會加重原先教學與研究的負擔（邱韻芳 2018c：11-12）。

朱俊彰的回應除了行政效率考量之外，我們還必須留意其想法與觀念的假定，往往正是這些假定讓決策者忽視特定重要課題。第一，既有師資人力可以負擔、支援原住民專班教學的假定，某種程度上即是認可既有師資人力具備足夠能力，以將學科知識和族群文化知識教授給原住民學生。然而，它忽略或默認了當今師資人力的「族群構成」。如果我們考量到原住民身分之師資人力比例相對較低的現況，那麼將促使讓我們接著思考原住民族在戰後臺灣持續面臨的經濟不利與文化抑制，而此兩種社會結構過程讓原住民族在「進入高教以成為師資人力」的門檻上，與主流社會具有顯著差別。即使存在許多順利進入高等教育體制深造的原住民族，他們接著還要面臨陳張培倫所謂「學歷越高」卻「離部落越遠」的困境（陳張培倫 2018）。

第二，既有師資人力可以負擔、支援原住民專班教學的假定，會造成將原住民學生視為「教學原子」的情況，根本在於「文化層面」（=制度創新）可能並沒辦法與「既有師資人力」（=維持現存制度）相契合。正是因為原住民專班重視學科知識甚於族群文化知識，或者將族群文化知識外包給兼任師資，既有師資人才能夠繼續沿用過往的運作模式進行教學，從而壓抑文化層面為既有課程架構帶來重構、轉化或創新的挑戰。如果「教學原子」假定沒有受到我們挑戰的話，原住民專班甚至僅會成為另一種促進原住民族接受高等教育訓練大學的制度，以及成為另一種分配經濟資源和高教機會的方式。從朱俊彰代表教育部回應的角度來看，對於國家來說原住民專班究竟是否重視文化層面甚於經濟層面，我們仍然無法看出明確答案。

除此之外，還有幾項晚近原住民專班運作所呈現出來，我們可以認為是著重文化層面會進一步面臨的難題，例如「實用 vs. 理論」難題和「天分 vs. 刻板

印象」難題。目前我們所見到不同領域的大學原住民專班，是參考原住民族委員會在 2011 年提出之「原住民人才培育所需學門或學系需求表」所分派的。然而，如同許多研究者的質疑與批評，原住民專班絕大部分都集中在實用而非理論的範疇（邱韻芳 2018c：13；陳誼誠 2012：15；Tunkan Tansikian 2012）。

另一方面，邱韻芳發現除了基於實用需求而成立的原住民專班以外，教育部和原住民族委員會在成立「表演藝術類」原住民專班的理由卻是基於「天分」。邱韻芳認為如果將 1990 年代晚期教育部成立的「原住民藝能班」放入此脈絡裡來看，恰恰顯現一個由國家帶頭利用刻板印象塑造原住民族的情況，不同之處僅在於針對原住民專班的刻板印象遠比原住民藝能班隱晦許多（邱韻芳 2018c：12-3）。

（二）以 Young 取徑檢視此爭辯

在梳理完構成原住民族高等教育的「經濟」與「文化」之爭後，我們可以利用第四章對 Young 與差異政治的整理，再進一步以較為理論化和系統化的角度來理解當前原住民族高等教育。從上一節對「原住民族高等教育之當前現況」的梳理來看，原住民專班至少向我們揭示出兩個能夠探討的問題或現象：

（1）以「文化層面」為特徵的原住民專班，本來旨在挑戰既有高等教育體制的版圖。站在上一節所探討的內容，我們如何理解原住民專班被認為是制度性歧視，甚至沒有發揮它原先所設想的功能？此問題是以 Young 取徑探討原住民族高等教育核心，它所指向的是一個制度性和結構性課題。

（2）第二個受到文獻注意的問題是，在「面對跨族群作戰論述」中，邱韻芳為了原住民專班、原住民學生與原住民族，不斷透過各種課程教學、活動舉辦、電影放映會等方式，努力讓原住民專班走出被他稱作「族裔飛地」的困境，以及鼓勵原住民專班與外界的交流和互動。儘管此現象與上一個制度性問題有關，但是它並不能完全化約為制度性的層面。

接下來依次分析上述兩個問題。我將對於此兩個問題的回應拆分為三個部

分：首先透過 Young 對分配式典範的批判，重新思考「背景」與「環境」的運作；其次則再次探討 Young 取徑與差異政治的關鍵，即對「中介變項」、尤其是「群體所處背景」的分辨；最後則是藉由釐清群體差異和關係性邏輯的概念，探討圍繞在原住民專班此一制度設計帶出的問題。

1. 思考「背景運作」：Young 對分配式典範的質疑

Young (2017) 在《正義與差異政治》對分配式典範的核心批判共有兩點：其一，經濟資源分配將「個人」設想為經濟資源的「持有者」與「消費者」，社會中不同人們彼此互相比較經濟資源在量上的多寡，並不考量到任何個人所屬的任何群體身分。然而，透過第二章對原住民族教育發展的敘述可以看出，國民黨政權在教育資源的分配上會以「原住民族」為對象，所以在 Young 對分配式典範的批判一當中，我認為必須更多著重在經濟資源分配對於人們「本質」的假定。

其二，分配式典範忽略了「經濟資源分配手段」所身處的背景與環境，在不考量既存的政治實踐、社會規範或文化傳統之下，分配式典範甚至還會持續鞏固與強化既存社會的所有規則。Young 並不是要我們立即放棄任何經濟資源的分配，而是強調經濟資源分配始終處在某個特定的背景與環境，在這些特定背景與環境當中，存在許多會抵銷經濟資源分配所發揮之功能的政治實踐、社會規範或文化傳統。³⁶

儘管 Young 對分配式典範提出許多批判，我認為最重要之處仍然是它忽視當前身處的背景與環境。然而，另一個分配式典範會造成的情況同樣值得我們留意，亦即分配式典範強化既存社會假定人們的本質為「持有者」和「消費者」，或是分配式典範開啟假定人們本質的建構過程。在第二章關於「山地平地化政策時期」的段落中，我曾論及國民黨政權將教育資源分配給原住民族，同時卻也在

³⁶ 嚴格說來，Young 對分配式典範的批判還有第三點，即分配式典範將性質是關係性與互動性的「非物質財貨」納入分配範疇，從而誤解與誤導我們對社會結構過程運作的判斷。如果要針對此點進行分析的話，我們將需要鉅細靡遺地從任何可以收集資料的方式——檔案研究、質性研究、論述分析等——下手，這並非本文目前能力所及。

大力推行「國語」和以中國文化為基礎的國家政策。相對的，直到現今仍然有關於原住民族與升學優惠政策的爭議，此紛爭往往源於主流社會先將原住民族視為持有者、消費者與個人，接下來才是族群與族群成員的困境。另一方面，現今關於升學優惠政策的爭議，同時也顯示出即使「教育資源分配」已然身處強調多元族群、文化和語言的臺灣社會，仍然存在深層的核心問題沒有得到面對（參考陳張培倫 2013）。

那麼，所謂「深層的核心問題」究竟是什麼？這是 Young 批判分配式典範的關鍵所在，同時也是以「文化層面」為特徵之原住民專班旨在挑戰的：一套不以原住民族或任何特定群體身分——而是「中華民國公民」——所設計的高等教育體制，該體制所體現的是上一節曾分析過的「教學原子」。由於高等教育往往是維持與促進現代國家成長的一大動力，現代國家因而透過各種方式，力求提升社會大眾接受高等教育的機會。它力求的是維持既有高等教育體制自身，藉由不影響既有高等教育體制的制度或政策設計，以將我們容納進入高等教育當中。

針對這些「各種方式」的實質探討，我們可以參照 Young (2001c) 在〈誰的平等？社會群體與不正義的判斷〉當中提出的兩個分析角度，分別是平等的「目標」或「標的物」，以及平等目標、標的物之「應用對象」。從平等的「目標」或「標的物」角度來看，現代國家努力從經濟資源分配的方式，來完成提升接受高等教育機會的目標，我們可以看見臺灣長期以來為提升接受高等教育機會所挹注的經濟資源。

至於從平等的「應用對象」角度來看，我們至少可以識別出兩者：第一是以「城鄉差距」為主的分配方式，除了透過經濟資源分配以外，還使用諸如「繁星推薦」等制度，為原本接受高等教育機會門檻相當高的地方，擴大其學生進入大學就讀的機會。第二則是以「族群成員」為主的分配方式，除了本文不斷論及的原住民族以外，有鑑於晚近臺灣新住民人數持續上升，國家開始成立以新住民學生為主的「新住民專班」。觀察衛福部玉里醫院和慈濟科技大學合作成立的新住民專班，我們幾乎可以推測新住民專班借鑑 2010 年代以來大學原住民專班的實

作經驗（花孟璟 2021）。然而，在由來自不同國家、不同族群、不同語言與不同文化構成的「新住民學生」，似乎難以推斷新住民專班含括任何「文化層面」的考量，或者至少難度恐怕在原住民專班之上。新住民專班的案例，或許顯現出大學中「專班」更多是一個經濟資源分配考量的制度設計。

因此，如果說 2010 年代以後的大學原住民專班，是一個挑戰既有高等教育體制的制度設計，那麼它至少要在許多方面——最基本如「課程設計」、「教學方式」和「師資人力」——不同於既有高等教育體制的模式。依據上述的討論來看，原住民專班重要之處至少有二：其一是如 Young 對分配式典範的批判所呈現，減緩、消除由支配（＝自我決定之反面）、壓迫（＝自我發展之反面）所構成的結構性不平等，並無法單憑經濟資源分配來達成。原因在於經濟資源分配本身往往傾向於掩蓋「執行分配的過程」，以及人們往往受到經濟資源分配所假定的人性本質影響，從而加諸刻板印象或污名化於其上。

其二則是提升一個國家當中人們接受高等教育機會的比例與數量，並不是只能藉由經濟資源分配來達成，即便經濟資源分配在許多層面上相當重要。原住民專班的——亦或是晚近出現的大學「特殊選才」——挑戰既有高等教育體制以「學科成績」和「經濟資源分配」主導的分析模式，它旨在強調「促進學生就讀大學」或「提升人們接受高等教育機會」可能還存在其他方向值得我們思考與嘗試，而「文化層面」即是其中一項。

總體來看，我們可以提供原住民專班被質疑為「制度性歧視」另一種思考與解釋意涵。原先主張「文化層面」為其特徵的原住民專班，具備一項旨在挑戰既有高等教育體制的目標，但是在教育部對原住民專班是由「現有師資人力」合作辦學的設想當中，該目標逐漸被長久主導既有高等教育體制運作的假定——即「教學原子」、「經濟資源分配」、「維持既有高等教育體制本身」——吸收與瓦解。因此，最後造成如本文緒論引言所述，原住民專班再次被主流社會的刻板印象與污名所加諸，關鍵就在「原住民專班」被定位在整個原住民族升學優惠政策中的一部分，而非一個真正意義上是「雙軌」或「獨立」的制度設計（另可參

考林文蘭 2018 對「部落學校」的討論）。我們或可以這麼說：只要一項特定制度設計沒有針對既有高等教育體制甚至既存社會結構提出挑戰，主流社會將回過頭來挑戰該特定制度設計本身。

2. 分辨「中介變項」：群體所處的背景

在第四章討論 Young 如何進一步探究形塑結構性不正義的「經濟資源分配」與「文化差異承認」之時，我曾提及 Young (2008) 在〈結構性不正義與差異政治〉當中提出的思考方式：對 Young 來說，至少在性別、性傾向、種族等問題上，承認文化差異只是一種減緩經濟不正義和政治不正義的手段。雖然 Young 在此沒有明確接續 Fraser 提出「經濟分配、文化承認、政治代表權」三個因素區分，但是我們可以簡單將上述每組概念中的「後者」當作減緩不正義之「手段」。例如，在「經濟分配」中，「分配」作為減緩經濟不正義之手段；而在「政治代表權」中，「代表權」或「參與決策範圍」作為減緩政治不正義之手段。此處，Young 旨在說明在性別、性傾向、種族問題當中，「承認文化差異」實際上又是人們爭取分配經濟資源、政治代表權、參與決策範圍等差異政治實踐的手段。

在我們接受 Young 這麼說的同時，同時不能忽略實行「承認文化差異」該手段時，人們依舊會感到這是一個「本身」就具備意義的過程，尤其當對象是非裔／拉丁裔美國人、各種少數族群或原住民族時更是如此，原因在於上述這些被我們泛稱為「族群」的對象，長久以來都擁有屬於自身的「族群文化及其實踐」。那麼，當我們面臨以「文化層面」為構想特徵的原住民專班，被化約與吸收進既有高等教育體制的「教學原子」和「經濟資源分配」之難題時，上述 Young 的區分對我們帶來什麼幫助？

我認為這是差異政治或 Young 取徑當中最重視的部分，即我曾在第四章所述的「中介變項」：我們可以針對該群體所處「背景」與「環境」進行思考。再回到大學原住民專班，如果考量到「承認原住民族文化差異作為減緩其經濟不正義和政治不正義的手段」，以及「承認原住民族文化差異本身具備相當重要的意

義」兩者，我們似乎可以區分出以「經濟」向度或「文化」向度為主要實踐目標的原住民專班，以及為其建構一個橫跨經濟與文化向度的「原住民專班光譜」。

在經濟向度這側的原住民專班，可能會遭遇主流社會的質疑：如果是以經濟資源分配協助原住民學生進入既有高等教育體制，那麼現行升學優惠政策與學雜費補助政策已然實現。另一方面，就目前原住民專班提供之就學名額——約數百位——遠遠小於既有大學系所的情況下，似乎強化現有政策是一條較好的道路。然而，如果考量到邱韻芳（2022）在〈自我認同、歧視、與文化學習：當代大專原青心理壓力〉當中所述，原住民學生恐怕存在從進入大學前的基礎義務教育到高等教育階段，都面臨到文化刻板印象與族群歧視的情況。那麼，我們就有理由支持以「經濟向度」為主的原住民專班，即便此類原住民專班無助於挑戰既有高等教育體制，至少它發揮 Young (2017) 在《正義與差異政治》當中所述的功能，即將面臨結構性不正義之原住民族團結起來以進行自我組織。

另一方面，在文化向度這側的原住民專班，它最重要的功能在於挑戰既有高等教育體制，從中解放以學科知識為準則的大學校園。因此，原住民專班必須面臨如何讓學科知識和族群文化知識能夠彼此契合的任務，在當前仍以「某個科系」為主的情況下——例如法律、幼兒保育、高齡、土木工程、社會工作等——我們應當承認原住民專班在協調學科知識和族群文化知識的異質性。然而，即便在課程內容上無法發揮太大的協調能力，也不代表原住民專班無法就此發揮挑戰既有高等教育體制的功能，原因在於原住民專班仍然存在如「課程設計」或「教學方式」等彈性，所有關於原住民專班實作的不同側面，都具備挑戰既有高等教育體制的機會。在下一節，我將會依據這個論點將「原住民專班」或「原住民族高等教育」拆分為「高等教育」和「民族教育」兩個構成基礎，以進一步說明這種異質性的產生過程。

因此，某種程度上，這是依據大學原住民專班「當前實作狀況」所進行的理論化解釋。觀諸現在仍持續興辦的原住民專班，我們既可以發現少數原住民專班——暨南國際大學、屏東大學——逐漸摸索出一條建構文化向度之原住民專班的

道路，屏東大學甚至在 110 學年度從「原住民族健康休閒與文化產業學士學位學程原住民專班」更名為「文化發展學士學位學程原住民專班」。另一方面，我們同樣可以發現仍然存在課程內容或教學方式與既有大學系所無太大差異，或者說是經濟向度之原住民專班的存在。

僅管這些原住民專班沒辦法挑戰既有高等教育體制，不過卻並非代表這些原住民專班只是既有大學系所的複製品，它們仍然會為課程設計加入不同程度的族群文化知識或當代原住民族議題。尤其當教育部於 2018 年制定《教育部補助大學原住民專班實施要點》之後，要求經濟向度之原住民專班不應自外於「原住民族」或「族群文化知識」，某種程度上向我們顯現出即便是在既有高等教育體制內部建立的經濟向度之原住民專班，也幽微地發揮著挑戰既有高等教育體制本身的功能。

3. 反思作為族群文化實踐的原住民專班

在探討完第一個問題之後，即便我們假定原住民專班兩個向度的區分成立，在實作文化向度之原住民專班時，仍然會面臨到進一步的挑戰，即原住民專班的「族裔飛地」現象。僅管上述現象都與前兩小節討論的制度性層面相關，但是這些難題似乎並不能完全透過制度性層面處理。從 Young 強調差異政治的關係性邏輯出發，或許可以為我們帶來一些思考上述問題的線索。

依據 Young 取徑的架構，群體差異是由關係性與互動性所構成，亦即我們必須從「群體基本性質」或者「群體所處背景」角度進行探討。因此，當人們判斷原住民專班形同一個族裔飛地之時，我們必須先詢問這麼一個問題：原住民專班——以及選擇就讀原住民專班的「原住民學生」——與其他既有大學系所——以及選擇就讀既有大學系所的「任何學生」——存在什麼差異？通常我們會得到的答案是：原住民專班將原住民學生集中起來而缺乏跨族群與跨文化的互動，而既有大學系所具備各種族群與文化的學生，因此並不存在這個問題；除此之外，在當代強調多元族群與文化的社會當中，「分隔」本身就有「歧視」的危險（例

如本文緒論的引言一）。

「分隔」作為原住民專班、（僅有）原住民學生、原住民族高等教育的差異性，本身就是與既有大學系所（對應原住民專班）、任何學生（對應僅有原住民學生）、高等教育（對應原住民族高等教育）的關係與互動當中所形成。在這三組二元對立當中，前者佔據一個普遍與全面的立場和位置，後者（括號內）相對則佔據一個特殊與非全面的立場和位置。

但是，普遍／特殊與全面／非全面本身並沒有好壞優劣之別，而當人們對其加上價值（＝「應該」）排序之後，前者相對後者於是被認為是較佳的教育方式。正因為有價值好壞優劣，才更讓人們只從表面上看待這些教育制度設計，而不是從結構性不正義的深層角度看待。這會造成邱韻芳（2018a, 2022）所談論的狀況：如果我們只從表面上評斷教育制度設計，那麼在認同前者優於後者的同時，卻沒辦法看見原住民族在既有高等教育體制當中所面臨的不適應。因此，如果「原住民專班」與「原住民族高等教育」能夠不僅止於和「既有大學系所」與「既有高等教育體制」進行比較與互動，那麼我們將能夠從當前人們對於原住民專班的誤解當中解放出來。因為原住民專班並不完全在於和既有大學系所相互比較，所以它所呈現出來的差異也必須留意到其他因素。

如果說上述是由關係性和互動性角度思考的話，那麼 Young 還提供一個較為普遍的角度，亦即構築差異政治的核心：減緩或消除結構性不正義＝減緩或消除支配與壓迫。正因為「自我決定」和「自我發展」是一個能夠判斷人們當前情況的指標，Young 於是主張我們大可以忽略來自社會大眾認為「以特定群體為對象之肯定性行動」是「歧視該特定群體」的想法。只要這種「歧視」能夠減緩或消除支配與壓迫，那麼它對於當前仍遭受結構性支配與壓迫之群體——或者對於 Young——來說是可以接受的。我們剩下的任務是：努力抵禦和回擊來自社會大眾的「分隔」或「歧視」說詞。儘管 Young 沒有確切闡述我們應當如何抵禦和回擊，但是在這些「分隔」或「歧視」帶來「自我決定」和「自我發展」能力的提升之下，原先被社會大眾所忽略或貶抑的群體差異、利益、經驗和視角，將會由

受結構性支配與壓迫群體的成員們親自訴說出來。

這個剩下之任務再次將我們帶回關係性與互動性的框架，正如第三章「面對跨族群作戰論述」所述，邱韻芳不認為只有原住民學生需要接受以「文化層面」為特徵的教育內容。因此，我們可以見到與他人的互動、合作和對談有兩方面的可量：既是為了爭取制度運作的資源，也是為了讓社會大眾更了解「原住民族」或「原住民專班」此制度的意義。

第二節 建構以原住民族作為主體的原住民族高等教育

在第二章中，雖然〈原住民族教育體制建構歷程（1945-2018）〉與〈以「部落」之名〉兩篇文章皆意識到原住民族教育發展多由國家政策帶領，然而它們同時認為即使是由國家政策建構重視文化層面的原住民族教育制度，也是逐漸發展「自決式原住民族教育體制」的契機（王雅萍 2020；林文蘭 2018）。

然而，透過上一節分析，我們可以知道原住民專班儘管是以「文化層面」為其特徵，但是實際上卻不斷面臨被既有高等教育體制吸收與瓦解的危險；另一方面，本文同時也認為上述狀況不代表原住民專班無法就此發揮挑戰既有高等教育體制的功能，因為原住民專班仍然能夠藉由「課程」或「教學」上的彈性，來取得挑戰既有高等教育體制的機會。

在這一節當中，我將會把「原住民專班」或「原住民族高等教育」拆解為兩個側面：分別是「高等教育」和「民族教育」。每一個側面都能夠在「課程」或「教學」上發揮其彈性及開放性的功能，以使其能夠建構原住民族作為主體的教育形式，並進一步挑戰既有高等教育體制。

（一）原住民族高等教育構成基礎之一：高等教育

本文在第三章論及的四種原住民族教育論述，最大共同之處在於四種論述都肯定高等教育或謂學科知識的重要性，它在當今社會幾乎已經成為一種發展族

群自身的必要手段，即使是關於原住民族對於日常生活的文化知識，也應當要保留以學科知識對其整理或進一步發展的可能（孫大川 2014）。

一旦我們重視學科知識，卻又要避免只有學科知識的情況，我們就是必要對原住民族高等教育制度做出更精確的探討、識別與定位。例如，陳張培倫（2018）認為大學可以在對學生的篩選中加入「族群指標」，或者是洪簡廷卉（2018）認為可以挑選在地理條件和師資人力具備優勢的原住民專班，作為落實原住民族高等教育的實質場域。除此之外，留意高等教育本身的彈性與開放性，透過課程設計將原住民族納入教育決策範圍，或者是連結不同背景的資源和師資人力，是探討原住民族高等教育的「外部」之時，較為重要的事情。某種程度上，這相當接近「面對跨族群作戰論述」所談及的，必須憑藉實際上得以近用或者鬥爭而來的各種條件、資源，以向被假定為教學原子的制度性歧視作戰。

不論是洪簡廷卉（2018）認為可以挑選具備優勢條件的原住民專班作為實踐範例，或者是利用高等教育的彈性與開放性，透過課程設計連結不同資源、師資人力，以及將原住民族納入教育決策範圍。此處所要講述的，是我們不能以直線的方式認為，如果以重視族群文化差異作為宣稱的原住民專班，受到教學原子假定和制度性歧視所影響，那麼答案似乎僅能要求國家再以其他行政和政策方式改正，或者是重新設計一套制度，難以保證會持續發生同樣的事情，因為最深刻的「教學原子」假定仍然沒有被挑戰到。

這雖然不是主張原住民族教育要將國家政策視為「恩給」，也不是主張我們不應該去挑戰制度上的限制或缺漏，而是旨在探討目前原住民族高等教育制度運作上的歧異性。以原住民專班為例，透過如洪簡廷卉所認為，篩選好的而批判或淘汰壞的原住民專班實作，將有利於我們釐清什麼樣的原住民專班值得我們仿效，同時值得國家在後續設計其他原住民族高等教育制度時進行參考。

那麼，我們如何探討目前原住民族高等教育制度在運作上的歧異性？此處必須回到第四章論及差異政治時，我在最後所提出「Young 取徑」當中的「中介變項」。另一方面，Young 在《包容與民主》中，曾區分國家、經濟體系與公民

社會三個類別，在將差異政治轉化為原住民專班或其他原住民族高等教育制度的實踐中，我們必須留意三個層面如何互相協作。

正如強調原住民族高等教育運作的歧異和中介變項，差異政治最重要的特性在於作為「過程」，它更重視現實政治實踐當中的不同與變化之處，從而促使我們針對許多實際情況進行探討。回到 Young 取徑來看，如果考量到「群體性質」或「群體所處背景」等中介變項的影響，我們將會知道即使目標同樣是消除原住民族面臨的「結構性不平等」，但是在對於此目標的「應對理想」和「應對方式」都會不盡相同。

原住民專班作為一個組織原住民族制度設計，它帶來重視族群與文化差異的「多元解放理想」，以及要具體落實多元解放理想的「應對方式」，儘管邱韻芳（2018b）、莎瓏·伊斯哈罕布德（2018）等研究者認為必須是具備更長久和穩定性的「制度」而非「政策」。然而，在許多時候實現「多元解放理想」的方式並不全然只能是自我組織，正如「面對跨族群作戰論述」所提及的，邱韻芳（2018a, 2018b, 2018c）實際上更致力將原住民族的族群經驗與文化知識現身於大學校園中，同時積極地邀請其他族群的加入與了解，從而爭取大學校方對原住民專班的支持。

就此來看，即便我們仍然主張一種正視族群與文化差異以挑戰既存高等教育體制的多元解放理想，可是卻並非在所有情況之下，都只能藉由自我組織才能達成。一旦考量到中介變項的作用，我們將必須依據實際情況進行應變，這是以「過程」來理解的重要之處。

（二）原住民族高等教育構成基礎之二：民族教育

如果說原住民族高等教育「外部」著重在該制度所處環境及其能發揮的能動性，那麼對原住民族高等教育「內部」的探討，則要回到「原住民族教育」的核心才能了解。第二章曾提到《原住民族教育法》提出「民族教育」一詞，但是

該法僅提供民族教育是「依原住民族文化特性對原住民學生實施民族知識教育」的描述，並沒有提供我們實質的解釋。接下來，我將先敘述原住民族教育的核心性質，再總結探討原住民族教育的內部對我們有何啟發。

1. 民族教育核心性質其一：做中學

構成原住民族教育核心的特殊性質究竟是什麼？從文獻中來看，大致可以區分出兩類。一類認為原住民族教育更多地「從經驗學習」(learn from experience)而非「從抽象學習」(learn from abstract)，在做與學之間發展出一套與現代化學校式教育不盡相同的教育形式，而當教育層級逐漸爬升來到高等教育階段時，「從經驗學習」與「從抽象學習」的差別和優勢也會越來越顯著。黃厚銘在〈消失的多元想像：論社會學中理論與經驗的關係〉這篇文章中的討論，可以給我們對「經驗 vs. 抽象」這個命題更深刻的思考。他論及社會學理論有「經驗理論」和「理論體系」兩種演化路徑，事實上不論學習從抽象或經驗而來，它們都有成為理論的可能。不能就此認為從其中一條演化路徑而來的知識就不具備另一條演化路徑的性質，經驗與抽象之間更多是程度而非類別的區別（黃厚銘 2021；Young 1997a: 51）。

另一方面，如同吳天泰與李沛恩談論一般大學知識和原住民族知識的學習方式所說：「一般大學大多立基在自然科學、社會科學與人文學科的基礎上，強調組織、效率、競爭、量化；與原住民知識之學習方式強調『經驗學習』與『做中學』，教師需傳授知識與自我、他人及社會的經驗，兩者並不一致」（吳天泰、李沛恩 2014: 2）。當然，以「經驗學習」與「做中學」作為原住民族教育的特性不意味著原住民族知識沒有抽象化、理論化的能力，也不意味著原住民族教育以外的其他教育方式不重視從經驗當中學習。

然而，只是調整教育過程中經驗與抽象兩者之間的比例，究竟是否意味著我們接近原住民族教育的本質？或許我們能夠輕易地設想出如下情境：1990 年代有大量原住民學生來到由企業界和宗教界成立且負擔食宿的技職學校，學習具

備「現實經驗」意義上的技術能力。縱使從技職學校獲得的技術能力與工作機會媒介確實改善許多原住民學生及其家庭的經濟生活，不過一方面技職學校將原住民族框定在特定產業上的位置以及對此形塑出的族群階層化結構，另一方面技職學校可能也很難被認為是符合維繫原住民族社會性文化的教育模式（林文蘭 2018；徐承群 1999）。

2. 民族教育核心性質其二：相互主體性

有別於聚焦原住民族教育是以經驗為主的教學方式，另一類文獻認為原住民族教育作為一個整體，從根本上就不同於學習現代化學校式教育的原子化個體，同時也提醒了我們經驗與抽象僅僅只是教育過程的手段，教育的目標或者本質是什麼才是應當關注之處。Kui Kasirisir 在回顧小時候父親從日常生活中教育他的時候這麼說：

還記得小時候父親帶我去放陷阱，我在旁邊看，然後父親一邊放一邊告訴我如何盡量避免留下我們人走過的味道？如何看出動物的足跡？什麼叫做高速公路？然後我無聊的時候就會拿小石頭往山下丟，結果馬上被爸爸制止，說這樣不僅有可能會讓山下的人受傷，也有可能會不小心丟傷附近休息或走動的神靈。這就是一種文化教育的生活方式，它是活的，不是在課堂上可以學習及體驗的，所以部落的環境以及、人、事、物都是教育我們長大的重要養份，讓我們知道我們是誰？也讓我們就像一家人一樣彼此養育、彼此照顧、彼此教育，我們是部落的孩子。（Kui Kasirisir 2015：164；重點是加上的）

透過民族教育帶給原住民學生成長以及維繫原住民族社會性文化的教學過程全然不同於「在課堂上」的學習與體驗，Kui Kasirisir 閣述民族教育場域是環繞整個部落的人、事、物，同時民族教育也能帶給教育者和受教育者彼此緊密鑲嵌的認同與一體感。更進一步，我們或許在民族教育場域中早已不再區分誰是真正的教育者、誰又是真正的受教育者，對比於在座位中聆聽教師講解課程內容的

現代化學校式教育來說，民族教育對參與者主體的構成方式是相互性的（intersubjectivity）。

3. 民族教育核心性質其三：整全性

Kui Kasirisir 回憶的這段經驗除了說明在民族教育當中教授者與學習者皆相互構成彼此以外，還體現出原住民族教育的什麼性質？這個性質或許就是陳張培倫論及原住民族知識時所闡述的「整全性」（holism）：任何一個族群只要為求存續發展，都會試圖創造出有利於該族群進行存續發展所需要的世界觀、規範、制度與實踐（陳張培倫 2014：14-5）。

日常實踐的知識與族群之世界觀的知識互為表裡以共同形塑出一套原住民族知識，所有的教學行動都可以在這套原住民族知識當中獲得價值與意義。就此來看，原住民族知識是當前原住民族教育以及健全原住民族社會性文化的核心，不過作為一種隨著族群存續發展狀況而與時俱進改變的知識體系，其根本的整全性或許會不再那麼顯著，陳張培倫對此認為原住民族知識的整全性不必然是最終目的（陳張培倫 2014：14-5）。

一旦原住民族知識於焉確立，我們就可以將原住民族教育的關注之處從知識本身轉移到教學過程，如果原住民族教育要藉由整全性將教育者與受教育者鑲嵌進去，本身就相當要求教師將學生、文化知識與現代學科知識融合起來的能力。然而，正如陳張培倫認為的，由於過去師資培育體系過於一元化，致使缺乏熟稔原住民族文化的教師，讓當今推動原住民族教育出現頗為巨大的困難。

這個問題反映出過往統治者認為教育不需要關照文化差異，甚至想要平地化、現代化原住民族的族群優劣觀念，導致幾乎在各個社會分化之領域中都鞏固起「漢族強勢 vs. 原住民族劣勢」的族群階層結構，從而讓原住民族教育乃至原住民族文化、原住民族作為一個族群都喪失了族群主體性，亦即喪失原住民族能夠自我發展與自我決定的能力。

換句話說，按照 Young (2017: 40) 在《正義與差異政治》中對於不正義

(injustice) 的理解，原住民族喪失自我發展與自我決定的能力，也就是原住民族在當今主流社會中遭受壓迫與支配。至少在教育這個領域，我們仍然能確定以接受一般國民義務教育為絕大多數的情況，意味著原住民族教育仍然遭遇政治決策與文化表達等意義上的壓迫與支配（教育部統計處 2021：2-6，2022：7）。

4. 民族教育核心性質其四：集體力量

無論就要求教育過程中著重原住民族知識的整全性質，或者是培育能夠承擔整全性教育方式的教師，關鍵都在於奪回如何教育原住民後代學生的領導權，亦即得以在課程設計或是教學方式進行裁量與決策的權利（林文蘭 2018）。對於當今以現代化學校式教育仍然佔據主流的情形來說，課程設計和師資培育無疑仍然是個必須努力爭取的項目（陳張培倫 2010；Kui Kasirisir 2015）。

然而，不論是在爭取的過程中，還是在課程設計或師資培育的過程中，或是真的在以整全性作為教育方法的過程中，都共同涉及到一個關鍵：原住民族的集體力量。集體力量將「原住民教育」變成「原住民族教育」，同時也是貫穿「原住民族」本身的重要理念，在維繫原住民族社會性文化與促進族群存續發展的未來道路上，集體力量扮演重要角色。曾經於屏東大學休閒健康與文化產業學士原住民專班任教的羅永清，在一篇記錄原住民專班教學的文章中說道：

當你被逼到一個辨別自己的處境時，或者所謂的趕鴨子上架的情境時，
集體才是你的最好後盾。有了這個集體後盾，當問題出現時就可以集體
分工，發揮各自的所長與個性，知識與技能其實變得不那麼難了。因為
一切可以被教授的知識都只是知識，並不是最難的。實踐才是最難的。
一旦有實踐的時候，就會產生問題，就可以產生克服問題的能力與新知
識，懂得形成主體來形成知識來克服困難，才是人類演化的優勢。（羅
永清 2016；重點是加上的）

羅永清從一個可以將之視作較為世俗的說法，來闡述在他心目中原住民族教育所發揮的力量，也就是以集體為後盾的人類分工，找尋自己在做每件事情時

能夠安然身處的位置（Montani 2012: 71-6）。某種程度上，這令人聯想到 1990 年代提倡返回部落重建文化以鞏固族群發展主體性的部落主義實踐（台邦·撒沙勒 2018；趙中麒 2001, 2003；趙貴忠 1996）。

部落主義實踐提醒了我們這樣一件事情：我們或許必須將任何人、任何族群都有資格針對「教育內容」進行挑戰這件事視為目標。不過從另一方面來看，教育同時還發揮工具與手段的功能，藉由培育人力和集結資源人力，在政治、經濟、法律或文化等領域上進行實踐，從而建構面向未來的原住民族（趙貴忠 1996: 159）。

5. 總結：民族教育是「為了原住民族」的教育

透過上述民族教育核心性質的整理，我們可以得知原住民族教育核心至少包含「做中學」、「相互主體性」、「整全性」和「集體力量」四者。我們幾乎可以說，除了整全性之外，其他三者並不必然涉及關於族群文化知識的實質內容，即便在學科知識當中同樣能夠看見。如果原住民族高等教育制度要抵抗教學原子的假定，那這些看似相同的學科知識，勢必得展現其不同之處，也就是如何體現做中學、相互主體性和集體力量。

唯有掌握原住民族高等教育內部的核心性質，才能夠將當前來自主流社會的指責轉化為力量。例如，面對關於自我組織是族群隔離的批評，我們必須主張集體力量是原住民族高等教育核心，而此性質難以在既有大學系所中找到。另一方面，對於原住民專班的「實用 vs. 理論」質疑，儘管我認同邱韻芳（2018c）的批判，但是在強調「做中學」或「貼近生活脈絡」是原住民族高等教育核心之一的時候，我們除了重新思考「實用」與「理論」兩者的意義以外，還能夠進一步轉化長久以來困擾我們的命題。這些往往都是「相互主體性」或「問責性」（accountability）的過程，而正是此過程構成原住民族高等教育乃至原住民族教育本身的存在。

最後，如果說民族教育的性質（做中學、相互主體性、整全性、集體力量以

及面臨之問題(實用 vs. 理論)，與當今高等教育中的人文與社會科學知識相近，那麼我們還能夠如何去辨識民族教育或原住民族高等教育的重要性？我認為答案在於它是一種「為了原住民族自身」的教育內容與教育形式。因為既有高等教育體制和學科知識即便是以「教學原子」作為假定進行設計，我們卻不能否認「人們尋求共同合作」是社會要能運作下去的重要成分。因此，我們在許多面向上仍可以發現許多事物都與民族教育相同，存在一定程度的相互學習、集體力量或貼近生活脈絡等性質。

儘管人們學習的內容與方式大致相近，卻依然存在一個最關鍵的面向，即 Young (2001c) 所重視的「對象」。學習的內容與方式是為了誰所設計？如果並非為我們所設計——這顯然是人們經驗當代社會的一大共同之處——我們又如何能夠將這些事物挪用並對自身有所貢獻？關於「對象」的討論，既是思考與挑戰既有高等教育體制的開始，同時亦是思考與挑戰既有社會結構的進程之一，而對民族教育或原住民族高等教育的討論，是這股思考與挑戰過程的核心。

第三節 差異政治與原住民族高等教育

在對「原住民專班」與將原住民專班做為考察對象的「原住民族高等教育」所進行之探討後，本章最後一節將再次以 Young 和差異政治視角來思考原住民專班與原住民族高等教育。

這個思考將區分為兩個層次，分別是作為「當前實作」的原住民專班與作為「未來建構」的原住民族高等教育。因此，對於原住民專班的疑問是：我們是否應該認可這個制度設計？對於原住民族高等教育的疑問是：我們應該如何溝想它的發展？

(一) 差異政治與原住民專班

從 Young 取徑的框架來看，原住民專班無疑會是差異政治實踐的其中一個

方式，原因在於不論是「經濟向度」或「文化向度」的原住民專班，確實都發揮了減緩、消除原住民族面臨之結構性支配與壓迫的功能。透過本章第一節對原住民專班的分析，我們可以得知原住民專班被批判為制度性歧視的主因在於，「既有高等教育體制」對於原住民專班的吸收與瓦解。然而，儘管原住民專班沒辦法脫離於既有高等教育體制發展，仍然有許多教師和研究者認為原住民專班應當保留持續運作，因為它為原住民族教育乃至原住民族高等教育提供一項新的嘗試。這個觀點即是著重原住民專班對原住民族所發揮的減緩、消除結構性支配與壓迫之功能，儘管它沒辦法直接挑戰既有高等教育體制，但是可以透過上一節所述之「課程」與「教學」上的彈性和開放性，來創造挑戰既有高等教育體制的契機。

差異政治會支持原住民專班的另一個考量，是拒絕既有高等教育體制所體現的普遍性與全面性。正是因為現代社會將高等教育建構為由個人所組成的「教學原子」，現代社會所要考量的只是「如何將人們送進高等教育」，亦即如何改善人們沒辦法進入高等教育體制的問題，而不是「既有高等教育體制」本身存在什麼問題。這一點恰是 Young 在批判分配式典範時著重強調的，也就是要求我們思考任何訴求——基本上橫跨「經濟資源分配」、「文化差異承認」、「政治決策參與」——發生在什麼樣的背景與環境當中。

著重在原住民專班所處的背景與環境，要求我們進一步追問原住民專班的性質為何？究竟原住民專班只是又一個努力讓原住民學生接受高等教育的經濟資源分配管道，還是一個以文化層面不同於既有高等教育體制的原住民族教育制度？最重要仍然是判斷任何訴求或實踐是否觸動了原先形塑結構性不正義的既存社會，這是試圖透過差異政治實踐以減緩、消除結構性支配與壓迫的核心。

從 Young 取徑的角度來看，原住民專班不論是作為將原住民族集結起來以自我組織，或者是作為挑戰既有高等教育體制的制度設計，我們都應當認可它是原住民族在減緩、消除結構性不正義過程中的差異政治實踐之一。然而，由於原住民專班這項制度設計仍然是由形塑結構性不正義的「既存社會」所提出，因此我們必須留意原住民專班是否連帶反映出既存社會和既有高等教育體制的假定

與觀念，這又要求我們要對當前原住民專班的實踐情況進行分析與探討，以便能夠識別出既提供原住民學生賦能環境，又確實挑戰了既有高等教育體制的原住民專班，作為我們往後構築原住民族高等教育的參照（參考洪簡廷卉 2018）。

（二）差異政治與原住民族高等教育

1. 建構作為高等教育體制分支的「原住民族高等教育」

儘管我們認可原住民專班作為差異政治實踐的一種形式，以及確認其挑戰既有高等教育體制的潛力，伴隨而來的還有這麼一個問題：如果原住民專班是「原住民族高等教育」的一環，甚至是未來建構原住民族高等教育的先行者，那麼原住民族高等教育將延續原住民專班對「就讀學生之族群身分」的限制嗎？換句話說，原住民族高等教育是否應該延續其限制性與排他性？這是思考如何在未來建構一種原住民族高等教育體制無可避免的問題。

本文的答案是：原住民專班能夠限制族群身分，但是未來所建構的原住民族高等教育體制無法限制族群身分；並且，不論就經濟向度或文化向度而言，未來的原住民族高等教育體制將取代原住民專班。具體來說，「建構原住民族高等教育體制」意味著以文化為向度去重新架構學科知識，而這將會取代目前以文化層面為特徵的原住民專班之功能；另一方面，以經濟向度為主的原住民專班也將沒有特殊意義，因為可以透過「經濟資源分配」協助原住民學生要選擇何種高等教育體制：以除魅化（disenchantment）、個體化、普遍化之學科知識為主的既有大學系所，或者是以整全性、集體化、普遍化之族群文化知識重新架構學科知識為主的原住民族高等教育。

如果說差異政治揭露並拒絕既有高等教育體制的普遍性與全面性，「原住民族高等教育」會和原住民專班一樣是特殊性與非全面性的嗎？讓我們再拆解構成原住民專班之特殊性與非全面性的兩個層面：首先是就讀學生之族群身分；其次則是以族群文化知識來重新架構學科知識，主要體現在課程內容與教學方式的

設計上。那麼，「原住民族高等教育」將延續以族群文化知識重新架構學科知識的第二層面，另外則採取不分族群身分的方式辦理。

因此，為什麼論及「以族群文化知識重新架構學科知識」之原住民族高等教育是普遍化的？主要原因在於它不對於有意學習之人設下族群身分限制，如此一來，就存在兩種同樣是普遍化的高等教育體制可供我們選擇：一種是以現代西方除魅化和個體化的學科知識為主，另一種則是以整全性和集體化的學科知識為主，不同之處在於後者還擁有族群文化知識作為整個理解和詮釋基礎，前者則只是我們目前已經相當熟悉的「專業知識」。

除了建構原住民族高等教育之後，伴隨而來的運作與實踐問題以外，我們或可謂「經濟資源分配」問題將能夠更好得到處理。即便原住民專班主張其以文化層面為特徵，既有高等教育體制也將其吸納進去，透過本章第一節以 Young 取徑分析原住民專班，我們已經知道是既有高等教育體制未被挑戰的原因。當原住民族高等教育被建構出來，同時意味著「高等教育體制」遭到撼動，那麼，即便同樣是經濟資源分配的議題，人們將對此擁有不同的認知與解釋。這是 Young 取徑與差異政治實踐的核心，也是我們思考如何更有效面對結構性不正義的關鍵。

2. 我們為什麼需要「原住民族高等教育」？

如果說我們能夠建構一個更加多元的高等教育體制，而原住民族高等教育作為其分支，那麼我們至少必須回應以下這個隨之而來的疑問：為什麼是「原住民族高等教育」？我認為該疑問將我們帶向另一個更加基本與深刻的問題，也就是「原住民族」究竟是什麼？這是影響我們討論任何當代原住民族社會議題的關鍵背景知識。³⁷

對於這個問題的答案是：原住民族是具有「首要政治意義」的族群。原住民

³⁷ Young (2001b, 2005, 2013) 曾在幾篇文章當中論及以原住民族為對象的「自決」概念。儘管藉由 Young 對「自決」的討論可以為我們思考「原住民族」概念帶來啟發，但是嚴格說來，Young 的構想遠比這一小節所論及來得廣泛，因此我選擇將其放在本文結束之後，詳細內容可以參考本文附錄。

族如同世界上所存在的各族群一般，擁有一套引導其成員實踐日常生活的「社會性文化」（societal culture），換句話說，原住民族本質上與族群並無顯著差別（Kymlicka 1995: 76-80）。然而，由於原住民族在過往歷史發展中遭遇外部侵略者以武力迫使屈從，或者受到外部侵略者帶來之移民的長時間互動影響，以至於原住民族在當今處於為劣勢的狀況。

因此，原住民族雖然本質上作為族群，但是還具備一種核心的政治意義——或者說是「族群政治」上的首要地位——當今原住民族要擺脫被強制侵佔、被迫屈從、遭受殖民的地位，邁向以族群為主體的族群政治地位，以重構原先構築原住民族的之常經濟生活與政治社會組織的「社會性文化」（涂予尹 2014；陳張培倫 2013；張培倫 2002；Anaya 2010）。謝世忠（2017）在《認同的污名》這本書中，將臺灣原住民族的歷史發展過程區分為「唯一主人期」、「主人之一期」、「被統治者期」和「即將消失期」。我們或可以將這段原住民族的歷史發展過程反過來看，作為原住民族訴求族群發展的未來進程，這仍然是當今臺灣必須面對的重要課題。

「以族群為主體」是原住民族要能在族群政治中維持自身發展能力的關鍵條件，同時是原住民族訴求現代社會應當考量文化差異的原因所在。教育作為培養人們世界觀、未來志向與行動框架的重要社會化機制，自然是最要求應當考量文化差異之所在。美國哲學家 Kok-Chor Tan 在談論「自決」時，曾對「民族」做出一段相當清晰的表述，我認為這段表述亦是對「原住民族」所說：

民族自決的要求基本上可以理解為對某種公共政治領域——在其中，一個民族的文化認同能夠得到表達、反映和培養——的要求。……民族自決並不意味著獨立的國家人格的存在。民族自決的基本理念是，民族對一定程度的政治自主（從有限的自治到建立自己的國家）具有某種要求權，以便它們能夠保護那種反映並支撐其特定文化認同的公共領域和相關的公共制度。（Tan 2014: 128；重點是加上的）

因此，如果說是對於「既有高等教育體制」或「既有公共政治領域」的挑

戰，那麼原住民族的挑戰潛能將遠大於任何族群。儘管 Tan 或本文在此處並不論及原住民族最終要「建立自己的國家」或者維持「有限的自治」，「檢視既存社會結構」對於尋求建立以族群為主體的原住民族來說，無疑是最為關鍵的一個過程。

第四節 本章小結

本章以第三章提出的三個問題，作為探討與分析原住民族高等教育的重要面向。在第一節中，我再次釐清構成原住民族高等教育的兩個層面，分別是「經濟資源分配」與「族群文化差異」。雖然 2010 年代興起之原住民專班主張其文化向度，但是在既有高等教育體制未被挑戰與撼動的情況下，原住民專班並沒辦法達到原先所設想的目標，甚至還被既有高等教育體制所設定的框架給吸收與瓦解。

然而，原住民專班並沒有完全被化約進既有高等教育體制，我們仍然可以看到存在少數憑藉自身實踐良好的原住民專班，而多數相當貼近既有高等教育體制的原住民專班，也在教育部於 2018 年制定《教育部補助大學原住民專班實施要點》之後受到管理。這呈現出原住民專班似乎具備內在推動「文化向度」和「原住民族作為教育主體」的動能，而如果我們要對於此「動能」有所理解，必須回到原住民專班本身，也就是構成原住民專班的兩個範疇，即「高等教育」和「民族教育」。

最後，第三節是以 Young 取徑與差異政治直接思考原住民專班和原住民族高等教育的部分。原住民專班在「賦能遭受結構性不正義之原住民族」以及「挑戰既有高等教育體制」等方面上，有其作為差異政治實踐的存在意義之處，而原住民專班對就讀學生之族群身分所下的限制，也契合 Young 對有身分限制之「自我組織」或「肯定性行動」的支持。

相對於原住民專班的限制性與非全面性，本文認為未來建構原住民族高等

教育要對族群身分開放，但是這不代表原住民族高等教育會淪為既有高等教育體制，原因在於原住民族高等教育是「以族群文化知識重新架構學科知識」，在這個「普遍化的高等教育體制分支」當中，原住民族高等教育所呈現出來的是整全性與集體化之課程內容和教學方式。它與除魅化與個體化之高等教育互相構成彼此，在瓦解「既有高等教育體制」的運作之時，我們同時再重新建構一個認知原住民族及其文化差異的「高等教育體制」。



第六章 結論

第一節 本文結論

(一) 總結本研究

本文從教育部和行政院原住民族委員會在 2010 年代鼓勵大學成立的「原住民專班」出發，以原住民專班作為對象來考察其所面臨的「差異困境」，這同時亦是「原住民族高等教育」所面臨的差異困境。依據 Martha Minow (1990: 20) 對差異困境的敘述，不論我們是「重視」差異或「忽略」差異都仍然存在不足之處，原因在於調節差異的「既有體制和結構背景」沒有得到檢視。為了探討原住民專班或原住民族高等教育所面臨的差異困境，本文藉由 Iris Marion Young 在《正義與差異政治》提出的「差異政治」作為回應，從梳理當前原住民專班的運作當中，探討差異困境被形塑的背景與機制。³⁸

在分析原住民專班所面臨的差異困境之前，我們必須了解原住民專班所身處的「既有體制和結構背景」。本文第二章和第三章的內容即是回應這項任務：第二章旨在梳理戰後臺灣原住民族教育的發展，第三章則是整理四種指引原住民族教育發展方向的原住民族教育論述。從戰後臺灣原住民族教育的發展歷程來看，我們基本上可以認為「經濟資源分配」仍然主導大部分國家的原住民族教育政策，以及晚近原住民族高等教育的發展。從本文第五章的分析可以看出，縱使 2010 年代以後成立的大學原住民專班不斷高舉「文化」之名，在以「經濟資源分配」為主的既有高等教育體制當中，仍然受限而沒辦法發揮其原先所構想的潛在功能。

然而，我們不能就此將原住民專班等同既有高等教育體制，原因在於其課

³⁸ Minow 探討「差異困境」與 Young 主張「差異政治」的專書皆在 1990 年出版。即使我並沒有辦法在本文處理兩人思想和論證的相似與連續之處，但是至少從本文內容來看，差異困境與差異政治顯然在「探問既有體制和結構背景」這個層面上，互相成為「提問」與「解答」。

程與教學上的彈性和開放性，為了更深入探討這點，第五章將原住民專班拆解為「高等教育」和「民族教育」，並進一步析論其特性。在第五章最後，本文試圖從差異政治的視角出發，評論與探討原住民專班和原住民族高等教育的構想。

如果從差異政治的視角出發，我們還能從本文對原住民專班和原住民族高等教育的分析，來為第三章論及的原住民族教育論述做出一些評論。從第五章分析原住民專班的「經濟 vs. 文化」爭論來看，當面臨任何主張有利於培育原住民族自決人才的政策時——正如「以集體自決為假定論述」所設想一般——我們必須做的即是先往後退一步，思考該政策是否確實有利於原住民族挑戰「既有體制和結構背景」，亦或只是又一個反映「既有體制和結構背景」的政策。

本文在第二章討論戰後臺灣原住民族教育發展歷程時，曾提及《原住民族教育法》在 2019 年全文修正後，其內容基本上主導當前國家政策內容走向。因此，對於國家在原住民專班政策上的說詞，我們很容易就會認為這是一個有助於培養原住民族人才的政策構想。與此同時，我們也可以將原住民專班放入國家當前為原住民族教育提出的「制度多元論述」脈絡中，亦即國家致力於為原住民族教育提出不同制度形式。

然而，如果未來提出的制度形式都如同原住民專班在以「經濟資源分配」為主之既有體制和結構背景的話，我們或可預見相同的質疑和爭論會再次浮現。因此，我們必須進一步檢視任何主張是在「以集體自決為假定論述」脈絡下的計畫或政策。這裡所謂「進一步的檢視」不只能從差異政治出發，我們還可以參考第三章曾談及的邱韻芳與「面對跨族群作戰論述」，即在既有體制和結構背景當中的實踐過程，這亦是 Young 致力於在差異政治中，所要告訴我們的事情。

（二）本研究的貢獻

作為站在既有文獻之上進行研究，我自然必須交代本文對於既有文獻和學術領域的貢獻。我將本研究貢獻分為兩個部分來討論，分別是本研究對於研究對象「原住民專班」與「原住民族高等教育」的貢獻，以及本研究對於「差異政治」

的貢獻。

1. 對原住民專班與原住民族高等教育的貢獻

本文研究、分析與討論對象為「原住民族高等教育」，而我選擇「原住民專班」作為分析與討論原住民族高等教育的具體考察對象。因此，我將分別談論本研究對原住民專班和原住民族高等教育的貢獻。

首先，對於「原住民專班」來說，本文最重要的貢獻在於，從宏觀視角為原住民專班梳理出一套較為系統的討論。從有關原住民專班的既有文獻來看，大致上可以分為三類：（1）例如《原教界》對原住民專班的簡短介紹和評論，或是原住民知識分子和研究者對原住民專班的思考；（2）以深度訪談研究單一大學原住民專班的碩士論文；（3）在原住民專班任教之教師的經驗分享及其反思。這三類既有文獻大多只關注原住民專班的一部分，縱使有不少文獻提出的質疑和思考與本文高度相關，卻少見有文獻以系統化的方式綜合整理相關討論。

其次，對於「原住民族高等教育」來說，透過考察原住民專班，本文除了指出當前原住民專班運作受限於既有高等教育體制的問題以外，還進一步提出「為了原住民族」的原住民族高等教育構想。從這點看來，我們或可思索原住民族高等教育和既有高等教育體制內的「族群研究」、「原住民族研究」存在什麼不同之處。另一方面，原住民族高等教育並不能脫離關於「原住民族教育」的討論，而如本研究對原住民族高等教育的分析，自然是研究其他原住民族教育制度形式時可以參考與比較的材料。

綜合上述，本研究雖有以宏觀視角和抽象理論分析原住民專班的貢獻，但我認為較大部分是以系統化方式整理既有關於原住民專班的討論。至於圍繞在原住民專班周遭的一系列分析，則必須緊扣著本文對原住民族高等教育的討論來看。如此，我們才能以一種較廣範圍的角度來理解原住民專班，同時又不會受限在原住民專班的零散討論當中。

2. 對差異政治的貢獻

對於差異政治來說，我認為本文最重要的貢獻在於，本研究從原住民專班此分析對象，發展出一套不同於 Maeve Catherine McKeown (2014) 在其博士論文所提出的「Young 取徑」。或者換句話說，站在《正義與差異政治》及 Iris Marion Young 其他著作的基礎上，本研究針對差異政治進行更細緻的拆解與重構，而這是在目前討論差異政治的既有文獻當中較少做到的部分。因此，本文所建立之 Young 取徑並不全然來自 Young 的理論材料，針對原住民專班的分析與討論，同樣是本文建構 Young 取徑的重要部分。

具體來說，本研究透過對原住民專班的分析，再次強調 Young 對分配式典範忽略「既有體制和結構背景」的批判，同時亦強調我們必須仔細檢視不同社會群體或制度、政策所處的背景條件，以及不同社會群體或制度、政策的主要性質。本文對 Young 取徑裡面之「中介變項」的強調，秉持著 Young 認為差異政治應該是互動與關係性的邏輯。換句話說，即便我們依據特定社會群體「所處」背景條件或是「當前」主要性質而提出應對策略，也不代表應對策略從無任何改變或調整的可能，原因在於我們認為應對策略不必改變或調整的背後，反映出的是應對策略「對象」——即「背景條件」或「主要性質」——同樣不必改變或調整，而這恰好與差異政治的主張相違背。

除此之外，我認為重視「中介變項」得以讓我們思考許多本質上是交織在一起的複雜問題，不論從現實或抽象的角度來看皆是。這能夠促使我們重新思考圍繞在原住民專班的「經濟資源分配」與「族群文化差異」之爭，如果實際上任一者都無法獨立於另一者，那麼從差異政治的視角來看，重要的就不會只是爭論何者具有優先重要性，何者只是另一者的工具與手段。

在第四章談論 Nancy Fraser 以「經濟 vs. 文化」對 Young 的批判時，我曾提及 Young(1997b: 148-49)認為使用「細微」(fine-tuned)與「兼容」(compatible)的概念來面對這些複雜問題，或許更能洞察造成當前結構性不正義的特定社會結

構過程，例如 Young (2017) 在《正義與差異政治》討論過的「決策結構與程序」、「勞動分工」和「正常化」。Young 此處意思自然不是允許我們創造無窮的概念來面對複雜問題，而是 Young 自始就強調的批判理論立場，即這些細微又兼容之概念只能出自當前持續遭遇支配（＝無法自我決定）與壓迫（＝無法自我發展）的社會大眾本身。

第二節 本文限制與未來發展

如同差異是在互動和關係之中形塑的，在提及研究貢獻之時，我們也往往沒辦法避免談論研究過程中所遭遇到的限制，研究貢獻和研究限制可說是一體兩面。在這份論文的最後，本文將敘述我認為在寫作時所面臨的疑問或挑戰，並指出我們可以從研究限制中摸索出哪些未來發展的可能。我將這一節分為三個部分，分別談論「研究對象」、「研究方法」與「理論視角」三種研究限制。

（一）研究對象的選擇

任何研究都會面臨研究對象的選擇。本文所選擇研究對象為「原住民族高等教育」當中的「原住民專班」，而未來研究發展在研究對象選擇上，我認為可以區分為兩個層面：第一，在已經存在的原住民族高等教育制度形式當中，我們如何選擇？第二，我們如何選擇原住民族高等教育或是其他被廣泛稱為「原住民族教育」的制度形式？

對於第一個問題來說，我曾在緒論關於研究對象的部分時，說明本文選擇關注晚近出現、並且還尚未有太多文獻所關注的原住民專班，而非國立東華大學的原住民民族學院。如果說既有文獻關注數量與程度上的不同，是本文選擇原住民專班作為研究對象的實務考量，那麼另一個則是考量「原住民專班」是否與原住民民族學院有性質上的不同。借鑑 Young 強調遭受結構性支配與壓迫之社會群體有必要進行「自我組織與團結」，此處我採取的策略是：即使原住民專班和

原住民民族學院都身處既有高等教育體制的大學內，不過因為原住民專班同時具備「重視族群文化差異」以及「自我組織與團結」的性質——因此大學原住民專班不同於前兩波的原住民專班——所以我假定原住民專班不同於原住民民族學院的特殊性，從而成為一個值得對此探討的研究對象。

然而，當我們透過第五章得出原住民專班仍然受限於既有高等教育體制的分析結論，雖然此結論不至於完全消解「專班」作為「自我組織與團結」的功能，但是這促使我們可以進一步思考作為「原住民族高等教育」成員的原住民專班與原住民民族學院，是否有共同之處值得我們相互比較與參考？例如，原住民民族學院同樣兼具第五章談及的「高等教育」和「民族教育」成分，那麼原住民民族學院在這些層面上和原住民專班有何不同？這些都是繼續探討與建構原住民族高等教育無法迴避的問題。因此，詳細針對原住民民族學院進行研究，以及將原住民民族學院和原住民專班進行比較研究，都是未來要探討原住民族高等教育的重要方向。

相較於選擇何種原住民族高等教育制度作為研究對象，第二個問題似乎更為艱難。任何一種制度形式——沈浸式族語教學、民族實驗教育、原住民完全中學、部落學校、原住民藝能班、原住民民族學院、原住民專班、部落大學——都會對於我們如何思考與建構「原住民族教育」產生影響。如此一來，我們將需要針對不同制度形式進行個別研究，以及挑選數個制度形式進行比較研究，才能將原住民族教育的框架與圖像逐步建構清楚，這將會是一個遠超出個別研究者能做到的巨大工程。因此，即使我們選擇「原住民族教育」的範疇，也必定是再繼續篩選與決定何種制度形式作為研究對象，就如同本文並不直接將「原住民族高等教育」設定為研究對象，而是從中再挑選原住民專班。

（二）研究方法的選擇

除了研究對象的選擇之外，我們要採取何種方法進行研究，也是研究者必須考量到的問題。如同研究對象一樣，任何研究依然會面臨研究方法的選擇。就

本研究來說，我認為直接受到研究方法選擇所影響的是差異政治及其在第五章的分析過程。從第四章對差異政治的梳理，我們能夠得知 Young 強調從人們在現實生活中所面臨的結構性支配與壓迫（＝結構性不正義）狀況出發。不過，如同我們可以在第五章看到的，本文分析原住民專班仍著重在於「既有體制和結構背景」，大致上來說屬於宏觀層次的分析和探討。就本文來看，我認為利用差異政治對原住民專班的分析仍然過於保守和不足，這可以說是本研究最關鍵的限制。

會遭遇到此限制的原因，自然在於從既有關於原住民專班的文字材料來看，我認為除了本文分析和探討的部分以外，其餘都屬於沒有資料支持的推測或猜想。因此，關鍵即是如何取得更多不同於既有文字材料的資料，這又直接涉及到研究方法的選擇。對於理解類似本文問題意識來說，除了本文依據文字材料採用文獻分析以外，直面原住民專班教學現場及其參與者的「深度訪談」或「參與式觀察」等質性研究方法，同樣能夠成為以差異政治作為視角進行分析的重要材料。綜合為一句話來看的話，即是差異政治的「分析與探討潛力」，將取決於研究者如何選擇研究方法與收集資料。這並不會使我們與差異政治作為「理論」越來越遠離，與此相反，這就是以差異政治作為視角進行分析和探討的必要工作。

（三）理論視角的選擇

最後則是理論視角選擇的問題，任何研究同樣會面臨選擇理論視角的選擇。對於原住民族教育來說，除了差異政治之外，大致上還有從「多元文化主義」或「後殖民主義」視角進行分析與探討的可能。儘管我認同多元文化主義或後殖民主義對於分析與案討原住民族教育的重要性，但是這兩種理論視角是否擁有差異政治所具備的可操作性和彈性——例如「Young 取徑」——多元文化主義或後殖民主義又會不會遠離實際上原住民族教育制度形式的運作，可能都是我們需要思索的層面。

不過，如果站在學術研究的立場來看，我們或許就必須鼓勵不同研究者採取不同理論視角，針對同一個問題與研究對象進行研究。除了能夠展現每一種理

論視角對於同一個問題與研究對象的獨特見解之外，更重要是互相比較不同理論視角對於同一個問題與研究對象的分歧。在不同理論視角的互動與關係當中所產生之「分歧」，不僅是不同理論視角理解彼此與修正自身的契機，同時對於我們所關心的問題與研究對象來說，無疑具有相當關鍵的價值與意義。

儘管本文在研究對象、研究方法與理論視角還存在許多尚未完善之處，我卻認為這恰好如同差異政治本身一般。因為我們並無法單單憑藉特定論文、特定問題意識、特定研究對象、特定研究方法或特定理論視角，來完整釐清和建構原住民專班、原住民族高等教育乃至原住民族教育。這必定是一個我們得持續探問、梳理、拆解和分析的過程，如同 Young 藉由差異政治消解結構性不正義那樣，而本文即是在這個過程當中的成員。



參考文獻

- 王甫昌，2003，《當代台灣社會的族群想像》。臺北：群學。
- 王前龍，2017，〈從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育的方向〉。《台灣原住民族研究學報》7(2): 39-58。
- _____, 2018a, 〈以原住民族實驗教育促進設置原住民族學校的關鍵：落實自治權〉。《臺灣教育評論月刊》7(1): 103-106。
- _____, 2018b, 〈從自決權與身分權論原住民族大學的定位與招生對象〉。《教育脈動》(16): 1-6。
- 王敏，2011，〈多元文化主義差異政治思想：內在邏輯、爭論與回應〉。《民族研究》(1): 11-23。
- 王雅萍，2012，〈開闢明道為原生——明道大學的 8 年嘗試〉。《原教界》(45): 22-25。
- 王雅萍總編纂，2020，《中華民國原住民族教育年鑑 1945-2018》。臺北：教育部。
- 台邦·撒沙勒，2018，〈從泛原運、部落主義到民族議會：回首走過的路〉。12 月 3 日，<https://insight.ipcf.org.tw/article/75>，取用日期：2022 年 3 月 15 日。
- 古沛文，2019，《國立暨南國際大學原住民專班之個案研究》。南投：國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文。
- 立法院，2020，〈立法院第 10 屆第 2 會期教育及文化、內政兩委員會第 1 次聯席會議紀錄〉。《立法院公報》110(15): 41-96。
- 白紫·武賽亞納，2011，《大學原住民專班學生民族文化教育學習經驗研究－以實踐大學為例》。臺北：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文。
- 朱俊彰，2012，〈推動原住民專班 深化學習成效〉。《原教界》(45): 6-7。
- _____, 2018，〈原住民專班的現況與未來〉。《原教界》(83): 6-7。
- 全國法規資料庫，2019，〈原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法〉。《全

國法規資料庫》，12月18日。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0020031>，取用日期：2021年9月30日。

向富緯，2020，《承認差異與證成平等：對 Alasdair MacIntyre 與 Iris Young 的反思》。臺北：國立政治大學哲學系碩士論文。

吳乃德，2013，〈高等教育成就的族群差異：學費補貼、職業情境、與世代差異〉。《臺灣社會學刊》(52): 1-30。

吳天泰，2004，〈由原住民民族學院之設立談台灣原住民族文化之發展〉。《原住民教育季刊》(33): 107-116。

_____, 2011，〈原住民民族學院的原住民相關課程發展與學生活動〉。《台灣原住民族研究》4(1): 173-197。

_____, 2016，〈高等教育中的原住民族文化回應教學－以原住民民族學院之研究規劃為例〉。《台灣原住民研究論叢》(20): 1-17。

吳天泰、李沛恩，2014，〈紐澳原住民高等教育機構與台灣原民院之特色分析〉。《台灣原住民族研究》7(1): 1-60。

何光明，2017，〈原住民升學優惠政策與高等教育現況評析〉。《臺灣教育評論月刊》6(4): 49-56。

何明修，2004，〈當本土社會運動遇到西方的新社會運動理論：以台灣的反核運動為例〉。《教育與社會研究》(7): 69-97。

杜宜蓁，2013，〈原住民族部落大學－一個落實部落賦權的在地機制〉。《台灣原住民研究論叢》(13): 153-189。

吳得源，2009，〈爭取文化永續自主與賦權－加拿大原住民高等教育政策的發展〉。《台灣原住民族研究》2(1): 31-73。

吳豪人，2019，《「野蠻」的復權：臺灣原住民族的轉型正義與現代法秩序的自我救贖》。臺北：春山出版。

汪衛華，2019，〈差異政治的歷史經驗與當下處境〉。《中央社會主義學院學報》(2): 17-30。

- 吳澤玟，2022，〈論審議的多元溝通模式〉。《政治大學哲學學報》(47): 153-200。
- 邱韻芳，2012，〈服務、學習與觀光：當人類學家遇見大專山地服務團〉。《華人應用人類學學刊》1(1): 89-115。
- _____, 2015, 〈原住民專班和我親愛的原住民孩子們〉。《芭樂人類學》，3月 23 日。<https://guavanthropology.tw/article/6429>, 取用日期：2021 年 8 月 21 日。
- _____, 2016, 〈如何與部落一起一起？〉。《芭樂人類學》，5 月 9 日。<https://guavanthropology.tw/article/6521>, 取用日期：2022 年 3 月 20 日。
- _____, 2018a, 〈在大學校園裡蓋一棟有「建照」的排灣族石板屋〉。《芭樂人類學》2 月 19 日。<https://guavanthropology.tw/article/6647>, 取用日期：2022 年 3 月 20 日。
- _____, 2018b, 〈原專班：攜手實現不可能的夢〉。演講發表於「原住民高等教育論壇『原住民專班往哪裡去？』」，南投：國立暨南國際大學原鄉發展跨領域學士學位學程原住民專班，5 月 23 日。<https://reurl.cc/Wk25ox>, 取用日期：2021 年 8 月 21 日。
- _____, 2018c, 〈從族裔「飛地」變身為校園「異托邦」〉。《人類學視界》(24): 9-15。
- _____, 2020a, 〈成為原住民：世代之間〉。《芭樂人類學》，6 月 15 日。
<https://guavanthropology.tw/article/6821>, 取用日期：2022 年 3 月 20 日。
- _____, 2020b, 〈用雙手實踐「傳統」：見證一座涼亭的誕生〉。《芭樂人類學》，12 月 28 日。<https://guavanthropology.tw/article/6850>, 取用日期：2022 年 3 月 20 日。
- _____, 2022, 〈自我認同、歧視、與文化學習：當代大專原青的心理壓力〉。《芭樂人類學》，3 月 22 日。<https://guavanthropology.tw/article/6921>, 取用日期：2022 年 3 月 22 日。
- 林文蘭，2018，〈以「部落」之名：籌設原住民族部落學校的脈絡和論辯〉。《文

化研究》(26): 97-170。

_____，2021，〈以「扶弱」之名：大學入學制度如何促進教育正義〉。《臺灣教育評論月刊》10(4): 50-60。

林玟漣，2002，〈原住民教育的論述分析：以四本專書為例〉。《教育與社會研究》(3): 133-166。

花孟璟，2021，〈50人免學雜費 慈濟科大、玉里醫院獨招護理公費生〉。《自由時報》，8月13日。<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1466466>，取用日期：2022年7月3日。

周宣辰，2016，〈沈浸式族語教學幼兒園計畫之回顧與前瞻〉。《臺灣教育評論月刊》5(9): 25-30。

林宥辰，2021，〈臺東地區原住民族學校型態實驗教育現況分析〉。《臺灣教育評論月刊》10(9): 48-53。

林春鳳，2016，〈原住民族教育〉。《中華民國教育年報》(103): 361-395。

周惠民，2007，〈析論美國原住民高等教育的現況與發展〉。《台灣原住民研究論叢》(1): 125-146。

_____，2010，〈台灣社會變遷下的原住民教育：政策的回顧與展望〉。頁259-296，收錄於黃樹民、章英華主編，《台灣原住民政策變遷與社會發展》。臺北：中央研究院民族學研究所。

_____，2011，〈加拿大原住民族教育權的現況與發展〉。《臺灣國際研究季刊》7(2): 183-205。

林敬堯，2014，《差異與共識：論 Iris Young 的溝通式民主》。臺北：東吳大學政治學系碩士論文。

施正鋒，2011，〈多元文化主義與原住民族教育—東華大學三年的觀察〉。《台灣原住民族研究學報》1(4): 1-53。

施玉權，2018，〈原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境〉。《臺灣教育評論月刊》7(1): 107-112。

_____, 2021, 〈我國大學原住民專班設立現況與展望〉。《臺灣教育評論月刊》10(3): 122-128。

柯亞璇, 2009, 《獵人學校—體驗式環境教育與族群文化發展的可能性》。臺北：淡江大學建築學系碩士論文。

洪簡廷卉, 2018, 〈無題〉。演講發表於「原住民高等教育論壇『原住民專班往哪裡去？』」，南投：國立暨南國際大學原鄉發展跨領域學士學位學程原住民專班，5月23日。<https://reurl.cc/Wk25ox>, 取用日期：2022年7月1日。

孫大川, 2014, 〈學，效也——「卑南學」的根源及其展開〉。《原住民族文獻》(18): 3-9。

涂予尹, 2014, 《論多元文化主義下種族優惠性差別待遇的法正當性基礎：以臺灣原住民學生高等教育升學優待措施為中心》。臺北：國立臺灣大學法律學系博士論文。

陳文學、邱韻芳, 2017, 〈大學協力下的部落治理—以暨南大學參與眉溪部落為例〉。《台灣原住民族研究學報》7(1): 1-26。

徐世榮, 1999, 〈新社會運動、非營利組織與社區意識的興起〉。《中國行政》66: 1-20。

陳好迪, 2020, 《艾利斯·楊的社會正義觀研究》。湘潭：湘潭大學哲學專業碩士論文。

浦忠勇, 2015, 〈學校教育與社會再製大學原住民族專班芻議〉。《台灣原住民族研究學報》5(2): 145-157。

陳枝烈, 2013, 〈台灣原住民族部落學校發展現況探討〉。《台灣原住民族研究》6(4): 147-168。

_____, 2015, 〈社會對部落學校的迷思之分析〉。《台灣原住民族研究學報》5(1): 71-93。

郭佳雯, 2017, 〈結構性不義：談環境正義與台灣憲改〉。《文化研究季刊》(157): 15-19。

- 徐承群，1999，《建教合作式的原住民技職教育——以明志工專為例》。花蓮：國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文。
- 郭秋永，2012，〈社會正義、差異政治、以及溝通民主〉。《人文及社會科學集刊》24(4): 529-574。
- 陳俊宏，2018，〈來自邊緣的聲音〉。《法律扶助與社會》(1): 1-29。
- 陳昱豪，2020，《原漢之間—我的原住民族樂舞參與經驗》。花蓮：國立東華大學民族事務與發展學系碩士論文。
- 陳純瑄，2012，《Nancy Fraser 的正義理論：從經濟重分配、文化認可到政治代表權》。桃園：國立中央大學哲學研究所碩士論文。
- 陳逸淳、黃敏原，2019，〈論布赫迪厄（Pierre Bourdieu）的「象徵暴力」概念〉。《政治與社會哲學評論》(69): 51-106。
- 陳張培倫，2010，〈原住民族教育改革與原住民族知識〉。《台灣原住民研究論叢》(8): 1-27。
- _____, 2011，〈族群正義與族群政治－以 R. v. Marshall 為例〉。《臺灣國際研究季刊》7(1): 35-58。
- _____, 2013，〈族群發展導向積極賦權行動與原住民族〉。《政治與社會哲學評論》(47): 1-64。
- _____, 2018，〈學歷越高，離部落越遠？當大學教授遇到原住民族考生〉。《獨立評論》，4月16日。<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/6794>，取用日期：2021年8月21日。
- 陳婉琪，2005，〈族群、性別與階級：再探教育成就的省籍差異〉。《台灣社會學》(10): 1-40。
- 陳嘉銘，2017，〈不馴服的正義〉。頁 11-20，收錄於 Iris Marion Young 著、陳雅馨譯，《正義與差異政治》。臺北：商周出版。
- 陳誼誠，2012，〈原班人馬——大學的原住民專班〉。《原教界》(45): 12-17。
- 陳靜儀，2013，《Iris M. Young 論差異政治、民主與社會正義》。臺北：國立臺

灣大學政治學系碩士論文。

馬曉燕，2012，《多元時代的正義尋求——I.M.揚的政治哲學研究》。北京：光明日報出版社。

高馨寧、林啟超，2016，〈原住民學生學業成就之不利歸因之探討〉。《臺灣教育評論月刊》5(4): 50-54。

馬躍·比吼，2016，〈我們不要「空殼的大學原住民專班」〉。《蘋果日報》，12月16日。<https://tw.appledaily.com/forum/20161216/Y4SDZAI7626WXSWWA4KGEPSESQ/>，取用日期：2021年11月2日。

國立東華大學原住民民族學院，n.d.，〈學院簡介〉。《國立東華大學原住民民族學院》，n.d.。<https://b015.ndhu.edu.tw/files/13-1016-135632.php?Lang=zh-tw>，取用日期：2022年6月30日。

梁有章，2018，〈臺灣原住民族語言復振之實—以春天國小幼兒園沉浸式族語教學為例〉。《臺灣教育評論月刊》7(5): 193-201。

教育部，2005，《發展原住民族教育五年中程個案計畫》。臺北：教育部。

教育部原力網，2022，〈111學年度大專院校原住民專班名單〉。《教育部原力網》。<https://indigenous.moe.gov.tw/aboriginal>，取用日期：2022年7月15日。

教育部統計處，2021，〈109學年原住民族教育概況——原住民學生就學概況〉。《教育部統計處》。https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/109native_ana.pdf，取用日期：2021年6月21日。

_____，2022，〈110學年原住民族教育概況——原住民學生就學概況〉。《教育部統計處》。https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/110nativ_ana.pdf，取用日期：2022年6月30日。

教育部、原住民族委員會，2020，《原住民族教育發展計畫（110年至114年）》。臺北：教育部、原住民族委員會。

張宜君、林宗弘，2015，〈臺灣的高等教育擴張與階級複製：混合效應維續的不平等〉。《臺灣教育社會學研究》15(2): 85-129。

莊奕琦、陳晏羚，2011，〈紓困子弟與流氓教授：台灣的教育與階級流動〉。《人文及社會科學集刊》23(1): 61-91。

國家教育研究院，n.d.，〈affirmative action - 平權行動〉。《國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網》，n.d.。
<https://terms.naer.edu.tw/detail/1824034/>，取用日期：2022年6月1日。

張訓譯，2018，〈淺談學校型態實驗教育原住民大學設立之問題〉。《臺灣教育評論月刊》7(6): 131-135。

章涵，2019，〈章涵：《正義與差異政治》〉。《MPlus》，12月21日。
<https://www.mplus.com.tw/article/2997/>，取用日期：2022年6月2日。

張培倫，2002，《族群差異權利之道德證成－泰力克自由主義多元文化論之可能性》。臺北：國立臺灣大學哲學系博士論文。
_____, 2007,〈原住民族教育優惠待遇探討〉。《台灣原住民研究論叢》(2): 47-63。

_____, 2009,〈歷史不正義、族群導向積極賦權行動政策與原住民族—一個初步研究〉。《台灣原住民族研究》2(1): 1-29。

許敏軒，2019，《原住民專班與族群文化認同之研究-從原住民族教育法出發》。
臺中：逢甲大學財經法律研究所碩士論文。

梁奮程，2021，〈從 Iris Marion Young 的政治責任思考《經濟，不是市場說了算》〉。《新實踐集刊》(1): 135-141。

莎瓏·伊斯哈罕布德，2018，〈嚴重缺師資的大學原住民專班，能否在「歧視」下圓夢？〉。《報導者 The Reporter》，8月8日。
<https://www.twreporter.org/a/opinion-indigenous-in-university>，取用日期：2022年6月21日。

_____, 2020，《大專原住民歷史與當代原住民議題課程探究》。新竹：國立交通大學社會與文化研究所博士論文。

湯仁燕，2002，〈臺灣原住民的文化認同與學校教育重構〉。《教育研究集刊》

48(4): 75-101。

黃安蒂，2019，《從差異政治論歐盟性別平等政策》。新北：淡江大學歐洲研究所碩士論文。

游美惠，2000，〈內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用〉。《調查研究》8: 5-42。

黃厚銘，2021，〈消失的多元想像：論社會學中理論與經驗的關係〉。《政治與社會哲學評論》(75): 189-234。

葉志清，2017，《族群與知識正義：臺灣客家與原住民族學科建制發展之比較》。臺北：國立臺灣大學國家發展研究所博士論文。

詹郁萱，2010，《新移民子女教育政策文本分析—Iris M. Young 差異政治觀點》。高雄：國立高雄師範大學教育學系碩士論文。

葉明叡，2017，〈書評：*Responsibility for Justice*〔追求正義的責任〕by Iris Marion Young〔艾莉斯·馬利雍·楊〕〉。《臺灣民主季刊》14(2): 121-128。

楊長鎮，2015，〈臺南市政府民族事務委員會族群主流化政策基礎研究（一）：族群主流化政策的理念建構〉。臺南：臺南市政府民族事務委員會。

楊深坑，2008，〈社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野〉。《當代教育研究季刊》16(4): 1-37。

趙中麒，2001，《部落主權與文化實踐：台灣原住民族自治運動之理論建構》。臺北：國立臺灣大學政治學系碩士論文。

_____, 2003，〈關於台灣原住民「民族」生成的幾個論證〉。《台灣社會研究季刊》(51): 185-224。

鄭英耀等，2015，〈大學經濟弱勢學生入學及就學扶助政策分析與建議〉。《教育科學研究期刊》60(4): 1-19。

廖敏，2018，〈實踐大學原住民族專班簡介〉。《原教界》(83): 54-57。

廖婉余，2018，〈從 Iris Marion Young 的差異政治反思教師的可能作為與教師圖像〉。《嘉大教育研究學刊》(41): 95-126。

- _____, 2020,〈Iris Marion Young 之差異政治在新住民子女教育政策上的啟示〉。《嶺東學報》(46): 225-252。
- 趙貴忠，1996，〈部落主義與文化復興運動〉。《人類與文化》(31): 157-166。
- 蔡文山,2004,〈從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望〉。《教育與社會研究》(6): 109-144。
- 蔡友月，2017，〈成為「邵族人」：基因科學與原住民正名的認同政治〉。《臺灣社會學刊》(62): 113-175。
- 劉世閔，2019，〈臺灣民族實驗教育課程創新：以高雄市巴楠花部落小學為例〉。《課程研究》14(1): 25-54。
- 劉芝吟，2008，《重省女性主義對梅洛龐蒂的批判：以楊〈像女孩那樣丟球〉為例》。臺北：國立政治大學哲學系碩士論文。
- 蔡淑鈴，2004，〈高等教育的擴展對教育機會分配的影響〉。《台灣社會學》(7): 47-88。
- 蔡慧君，2003，《原住民知識精英之學校經驗與族群認同》。臺北：國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。
- 謝世忠，2017，《認同的污名：臺灣原住民的族群變遷》。臺北：玉山社。
- 鍾芝憶，2020，〈體育課堂裡的「具身性」論述：Whitehead「身體素養」的核心哲學基礎〉。《大專體育學刊》22(4): 287-299。
- 羅永清，2016，〈從原住民專班到「原住民族」專班——我在中原大學的看見〉。《獨立評論》，6 月 8 日。<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/4392>，取用日期：2021 年 8 月 31 日。
- _____, 2019，〈原住民專班的春天何時來？〉。《獨立評論》，12 月 16 日。<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/8834>，取用日期：2021 年 10 月 21 日。
- Anaya, S. James 著，蔡志偉（Awi Mona）譯，2010，《國際法中的原住民族》。臺北：原住民族委員會。

Benhabib, Seyla, 2006, 'In Memoriam Iris Young 1949-2006.' *Constellations* 13(4): 441-443.

Buan 月亮說話 月亮曆, 2021, <所以你的意思是, 家境比你好就不可以加分嗎? ——來觀賞把偏見歧視當迷因笑得很開心的白浪囉>。《Facebook》, 3月1日。<https://reurl.cc/vW7Nz1>, 取用日期: 2021年10月15日。

Dremedreman Curimudjuq (廖敏), 2018, <無題>。演講發表於「原住民高等教育論壇『原住民專班往哪裡去?』」, 南投: 國立暨南國際大學原鄉發展跨領域學士學位學程原住民專班, 5月23日。<https://reurl.cc/Wk25ox>, 取用日期: 2021年8月21日。

Eisenberg, Avigail, 2006, 'Education and The Politics of Difference: Iris Young and The Politics of Education.' *Educational Philosophy and Theory* 38(1): 7-23.

Ferguson, Ann and Mechthild Nagel, 2009, *Dancing with Iris: The Philosophy of Iris Marion Young*. New York: Oxford University Press.

Forst, Rainer, 2007, 'Radical Justice: On Iris Marion Young's Critique of The "Distributive Paradigm".' *Constellations* 14(2): 260-265.

Fraser, Nancy, 1995a, 'From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist" Age.' *New Left Review* (212): 68-93.

_____, 1995b, 'Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young's *Justice and the Politics of Difference*.' *The Journal of Political Philosophy* 6(5): 166-180.

_____, 著, 于海青譯, 2009, 《正義的中斷: 對「後社會主義」狀況的批判性反思》。上海: 上海人民出版社。

Freeman, Samuel, 2017a, 'The Headquarters of Neo-Marxism.' In *The New York Review of Books*, https://www.nybooks.com/articles/2017/03/23/frankfurt-school-headquarters-neo-marxism/?lp_txn_id=1352239 (Date Visited: May 12, 2022).

_____, 著, 李敏剛譯, 2017b, <新馬克思主義的大本營>。《香港01》, 5月

- 15 日。<https://reurl.cc/xQ7Vqe>，取用日期：2022 年 5 月 12 日。
- Freire, Paulo 著，方永泉譯，2003，《受壓迫者教育學》。臺北：巨流。
- Ghosh, Ratna and Ali A. Abdi, 2004, ‘Introduction.’ in *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Scholars’ Press Inc.
- Jaggar, Alison, 2009, ‘*L'Imagination au Pouvoir*: Comparing John Rawls’s Method of Ideal Theory with Iris Marion Young’s Method of Critical Theory.’ Pp.59-66 in *Feminist Ethics and Social and Political Philosophy: Theorizing the Non-Ideal*, edited by Lisa Tessman. Dordrecht: Springer.
- Johnson, Genevieve Fuji and Loralea Michaelis, 2013, *Political Responsibility Refocused: Thinking Justice after Iris Marion Young*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kui Kasirisir (許俊才)，2015，〈民族教育與文化—把我的東西還給我、抬頭挺胸做自己〉。《台灣原住民族研究學報》5(4): 163-172。
- Kymlicka, Will, 1995, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. New York: Oxford University Press.
- Markell, Patchen, 2007, ‘Iris Marion Young, 1949-2006.’ *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* 80(5): 184-185.
- McKeown, Maeve, 2014, *Responsibility Without Guilt: A Youngian Approach to Responsibility for Global Injustice*. Unpublished doctoral dissertation, School of Public Policy, University College London, London.
- Minow, Martha, 1990, *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion, and American Law*. Ithaca: Cornell University Press.
- Montani, Guido, 2012, ‘Human Nature, Nationalism and Cosmopolitanism.’ *IL Politico* 77(3): 68-90.
- Nagel, Mechthild, 2007, ‘Iris M. Young, 1949-2006.’ *Against the Current* 128. <https://againstthecurrent.org/atc128/p540/> (Date Visited: May 1, 2022).

Nussbaum, Martha C.著，徐子婷等譯，2008，《正義的界限：殘障、全球正義與動物正義》。臺北：韋伯文化國際。

Pisuy Masaw 等，2016，〈大學院校新選擇 原民專班流行現象〉。頁 134-170，收錄於王雅萍主編，《改變與對話：《部落大小聲》原住民族教育論壇實錄（上）》。臺北：原住民族文化事業基金會。

Sardoč, Mitja, 2006, *Citizenship, Inclusion and Democracy: A Symposium on Iris Marion Young*. Malden: Wiley-Blackwell.

Tan, Kok-Chor 著，楊通進譯，2014，《沒有國界的正義：世界主義、民族主義與愛國主義》。重慶：重慶出版社。

Tebble, Adam James, 2002, ‘What Is the Politics of Difference?’ *Political Theory* 30(2): 259-281.

_____, 2003, ‘Does Inclusion Require Democracy?’ *Political Studies* 51: 197-214.

Tunkan Tansikian, 2012, 〈原視野：為什麼沒有原住民法律專班？〉。《Xuite》，12 月 28 日。<https://reurl.cc/zW502p>，取用日期：2021 年 10 月 21 日。

_____, 2013a, 〈原視野：原住民大學生該學些什麼？〉。《Facebook》，4 月 17 日。<https://reurl.cc/WXOpak>，取用日期：2021 年 10 月 21 日。

_____, 2013b, 〈原視野：大學院校原民專班熱潮反思（下）〉。《美寶論壇》，2 月 18 日。<http://mepopedia.com/forum/read.php?128,42182>，取用日期：2021 年 10 月 21 日。

Vieten, Ulrike M., 2014, *Revisiting Iris Marion Young on Normalisation, Inclusion and Democracy*. London: Palgrave Pivot.

Wasserstrom, Richard A., 1976, ‘Racism, Sexism, and Preferential Treatment: An Approach to The Topics.’ *UCLA Law Review* 24(3): 581-622.

Young, Iris Marion, 1990, *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press.

_____, 1995, ‘Together in Difference: Transforming the Logic of Group Political

- Conflict.' Pp.155-176 in *The Rights of Minority Cultures*, edited by Will Kymlicka. Oxford: Oxford University Press.
- _____, 1997a, 'A Multicultural Continuum: A Critique of Will Kymlicka's Ethnic-Nation Dichotomy.' *Constellations* 4(1): 48-53.
- _____, 1997b, 'Unruly Categories: A Critique of Nancy Fraser's Dual Systems Theory.' *New Left Review* (222): 147-160.
- _____, 2001a, 'Thoughts on Multicultural Dialogue.' *Ethnicities* 1(1): 116-122.
- _____, 2001b, 'Two Concepts of Self-Determination.' Pp.25-44 in *Human Rights: Concepts, Contests, Contingencies*, edited by Austin Sarat and Thomas R. Kearns. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- _____, 2001c, 'Equality of Whom? Social Groups and Judgments of Injustice.' *The Journal of Political Philosophy* 9(1): 1-18.
- _____, 2002a, 'Reply to Tebble.' *Political Theory* 30(2): 282-288.
- _____, 2002b, 'Lived Body vs Gender: Reflections on Social Structure and Subjectivity.' *Ratio* 15(4): 410-428.
- _____, 2005, 'Self-Determination as Non-Domination: Ideals Applied to Palestine/Israel.' *Ethnicities* 5(2): 139-159.
- _____, 2006, 'Education in the Context of Structural Injustice: A Symposium Response.' *Educational Philosophy and Theory* 38(1): 93-103.
- _____, 2008, 'Structural Injustice and the Politics of Difference.' Pp.77-104 in *Social Justice and Public Policy: Seeking Fairness in Diverse Societies*, edited by Gary Craig, Tanla Burchardt and David Gordon. Bristol: The Policy Press.
- _____, 2011, *Responsibility for Justice*. New York: Oxford University Press.
- ____ 著，彭斌、劉明譯，2013，《包容與民主》。南京：江蘇人民出版社。
- ____ 著，陳雅馨譯，2017，《正義與差異政治》。臺北：商周出版。

附錄：從 Young 的自決概念思考原住民族

從第五章最後 Kok-Chor Tan 的引述出發，基本上我們可以發現 Tan 並不一定要求「民族自決」是所謂的「建立自己的國家」，亦即具備族群與文化差異的人們依然會共同合作與生活於同一個現代社會。會造成這樣的情況，源於整個現代化、工業化、都市化過程中，讓現代社會逐漸分化成各個彼此緊密鑲嵌的領域，諸如政治、經濟、文化、法律、教育等領域。

然而，並不是所有已分化領域都必須仍然強調人們的族群與文化差異，或者更進一步說，如果我們認定「不同族群與文化差異」沒辦法在所有已分化領域共同合作與生活的話，或許我們就必須預見「一個民族是=一個國家」這類早已被我們拒斥的觀念。即使不是所有已分化領域都要考量族群與文化差異，但是我們仍然可以識別出會受到族群與文化差異影響的領域，例如政治、經濟、法律和教育等領域。我認為這些即是 Tan 筆下對於追求「民族自決」者來說，相當重要的「某種公共政治領域」。

（一）文化差異與現代社會分化之領域

然而，我們究竟如何判別哪些社會分化之領域對於特定族群與其文化差異有巨大影響，以致於必須從自決的角度予以捍衛？Iris Marion Young 某種程度上將這類問題交給以下兩個因素進行解釋，我們可以稱為「結構變遷因素」以及「自我決定因素」：第一是不同族群在經濟化、都市化和全球化過程中提升接觸機會，加上調節人們彼此行動的制度逐步建置完備，使得許多原本旨在完全於所有公共政治領域分離出來的族群卻同時與其他族群具有日益緊密的相互依賴，為那些認為彼此是不同的族群維持在一個公共政治領域當中提供相當重要的基礎；第二是在經濟化、都市化和全球化發展的脈絡下，如同後續會詳述的，Young 認為必須考察不同族群想要融入或獨立於單一公共政治領域的觀點與態度（Young 1995: 157-65, 175, 1997a: 52-3, 2001a: 120-21）。Young 這麼說：

我已經指出經濟相互依賴的脈絡為那些將彼此定義為不同之群體維持在一個單一政體（single polity）當中提供了重要的基礎，無論是在公民社會中互相對立的社會運動，或是在立法與其他政治制度當中。然而，我也指出對於政體的討論不應該限制在經濟資源的分配與再分配，甚至不應該侷限於控制生產和分配手段的議題。具備異質身分之群體對自身和他人的理解方式，以及群體的具體需求與利益如何與政治決策的政策和制度產生交集，都必須成為政治論述的一個明確部分。（Young 1995: 175；重點是加上的）

當確定完自決目標指向何種公共政治領域的問題後，Tan 也認為公共政治領域必須同時藉由制度化（institutionalization）來穩固這個足以支撐且反映特定族群與文化差異的公共政治領域。這涉及到兩個概念上的區分。Young 在一篇對 Will Kymlicka 提出「民族」（nation）是「維持獨立社會性文化」（maintain the societal culture） vs. 「族裔」（ethnic）是「尋求融入主流文化」（inclusion in the dominant culture）論點的回應中，提及較好的方式是區分所謂「融入」或「維持獨立」究竟指涉經濟機會、政治決策還是主流文化，並且透過建立一個「融入—獨立連續體」來考察不同族群在經濟、政治或文化生活上對於融入主流文化的態度（概念上近似 Tan 前述引文中的「自決連續體」）。

（二）現代社會如何容納文化差異？政治化與公共化的區分

從 Young 的敘述當中可以區分出兩種訴求，同時也是進一步精煉 Tan 提及公共政治領域的論述。我採納 Tan「公共」與「政治」的語彙並參照 Young 的用語，分別稱呼兩種訴求為「政治化」（politicize）和「公共化」（publicize），後者亦可視為常見的「建制化」或「制度化」（institutionalize）。根據 Young 的一些敘述，我們可以根據這些對於公共政治領域的不同訴求，整理出下頁圖 3：

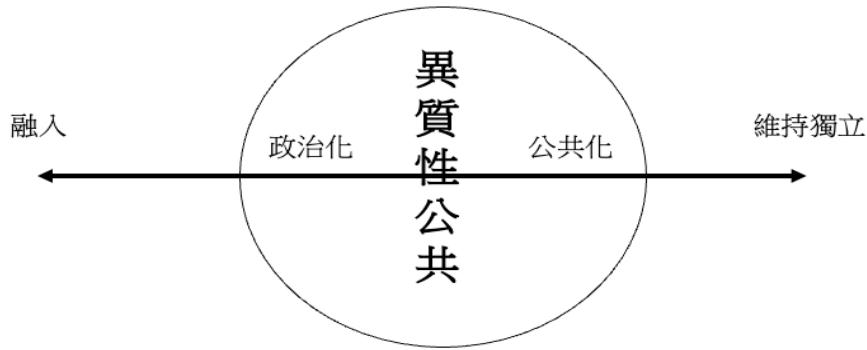


圖 3、應對族群問題的連續體圖

資料來源：作者製圖。原始資料來源見：Young 1995, 1997a, 2017。

政治化最重要的功能在於讓某些事情或實踐方式「成為公共討論的主題，以及選擇及決定的明確事項」(Young 1997a: 52; 2017: 159-60, 261)。除此之外，政治化讓我們以個人或某族群成員的身份擔當一種使任何事物去永恆化的守門人，如 Young 所說：

文化政治確實常常慶祝那些被壓抑的實踐及新穎的表達，尤其是當這些產生自被壓迫群體或是為其說話時。但是文化政治主要還是一種批判的功能：它要追問，什麼樣的實踐、習慣、態度、舉止、形象、象徵等影響了社會的支配及群體壓迫，並呼籲這類實踐的集體轉變。（Young 2017: 160；重點是加上的）

換句話說，政治化提供我們一種時刻警覺主流文化在多族群國家的公共政治領域中的運作界限，但是這不代表因而必然會出現另一種想要與主流文化抗衡甚至取代主流文化的對手。例如，對於選擇移民到臺灣的新住民及其後代，我們必須確保新住民們可以透過學習主流文化、語言和價值觀來恰當地融入社會各領域以開展生活。然而，新住民除了是臺灣主流文化的成員之外，他或她們也是其原來成長之文化的成員，所以新住民們會不可避免地在許多方面繼續使用其原來文化的語言、價值觀和認知思維，同時會想要將某些在道德上或效益上有價值的事物傳遞給後代。因此，可以預見新住民為了避免原來成長之文化全然消逝，會

在許多層面上試圖政治化關於語言和文化的實踐(比如學習原有文化所使用的語言)，以力求原來伴隨其成長的文化能夠讓後代認識甚至延續下去。這不意味著新住民訴求一套完整教育體系以供新住民後代就讀，或者是新住民語言和文化要全面體現在任何現代社會分化之領域，而是試圖避免主流文化完全淹沒新住民原有的語言和文化，即使沒辦法做到讓新住民後代完全地從原有文化「落地生根」，至少也要避免完全「斷根」。

另一方面，公共化的訴求力道遠比政治化來得較為強烈，因為公共化要求確保能夠反映並支撐特定族群文化的體制。與同樣向主流文化提出挑戰的政治化相比，公共化因為試圖確立某些制度性條件，因而更有翻轉原本主流文化甚至取代主流文化的傾象，對於主流文化所鞏固的「族群文化位階」也更為敏感。

一旦我們確認特定族群擁有公共化其原有文化的資格，那麼就必須從制度化的角度進行改變，過往遭遇外來者瓦解原有之獨立社會性文化的原住民族理當具備公共化其文化的資格。³⁹ 最後，政治化與公共化的區分並非意味著二元對立的區分方式，如同 Young 認為衡量族群與其相應的群體權利時應該有個多元連續體，政治化與公共化同樣應該利用連續體的方式來看待。

即使是前面提及的新住民例子，也可能伴隨著如人數增長或新南向政策等外部因素或未來新住民後代價值與信念的改變等內部因素，導致新住民及其文化邁向公共化的方向前進。至此，經由上述論證得來的兩項要件：（一）政治化與公共化區分在於有無以制度性方式建構反映和支撐特定族群的社會性文化，以及（二）反映和支撐特定族群的社會性文化不必再是一個完全獨立的結構，而是能夠再進一步劃分可以融入進主流文化或是獨立於主流文化的分化領域。

³⁹ 不同族群究竟要能公共化其原有文化的條件或資格是什麼，這並非本文直接關注的重點，所以不擬在正文段落中闡述。對此的回答基本上可以區分為主觀和客觀層面，主觀層面或許可以參照前述 Young 的「融入－獨立連續體」，考察不同族群在政治、經濟和文化等領域之日常生活對於融入與否的態度。然而，我們可以從邏輯上簡單得知主觀層面並沒辦法成為判斷資格的主軸，因此納入客觀層面來診斷就相當重要。以本文聚焦的原住民族來看，原住民族並非自行放棄原有之社會性文化以融入現代社會，而是在演變成當今情況之前幾十年遭遇外來者入侵並遂行文化統治，使原住民族不僅越來越抽離原有文化脈絡，也逐漸喪失在現代社會中發展自身、參與決策以及有系統地讓主流社會理解其困難的能力。

我們所關注原住民族之社會性文化中的教育領域則屬後者（獨立於主流文化），原因在於教育作為培養一個族群後代價值觀、未來志向、行動目標，更重要是使一個族群能夠繼續發展的機制，自然會是相當因文化而異並力求落實自我決定之所在。接下來本章其餘內容則站在原住民族教育必須獨立於主流文化的基礎上，描繪原住民族教育的核心「民族教育」有何目標與內容，以及當民族教育到達「高等教育」這個階段時，民族教育會面臨到的限制，以及如何進行和高等教育的接合與轉化。

（三）對自決概念的探討

1. 萌發自現實社會的自決

儘管 Young 早期（至少在 2000 年之前）在《正義與差異政治》只將於原住民族作為與階級、性別、性傾向、年齡等社會群體的一環，以及在宏觀層面談及重視群體差異應當在制度設計與政策實踐上可以有什麼樣的改變。不過當討論課題轉向「自決」之時，Young 認為原住民族反倒是我們理解自決概念的典範（見 Young 在文章段落中使用“Indigenous People as Paradigmatic”這樣的標題），並認為我們應該將原住民族的情況與要求（situation and claims）假定為「規範」而非例外（the norm rather than the exception）。透過探索 Young 如何討論自決的概念，將有助於我們補足原住民族在差異政治當中的圖像（Young 2005: 141）。

Young 具體討論自決概念的內容分散在 2000 年出版《包容與民主》當中的第七章〈自決與全球民主〉（‘Self-Determination and Global Democracy’）（Young 2013: 291-339）⁴⁰、2001 年的〈兩種自決的概念〉（‘Two Concepts of Self-Determination’）（Young 2001b）以及 2005 年的〈作為無支配的自決：應用在巴勒斯坦／以色列的理念〉（‘Self-Determination as Non-Domination: Ideals Applied to Palestine/Israel’）（Young 2005），這兩篇文章後來收錄在 Young 於 2007 年出

⁴⁰ 第七章是 Young 對先前已發表的文章的修訂，早期文章見：Young (2000), ‘Self-Determination and Global Democracy: A Critique of Liberal Nationalism.’ *Nomos* 42: 147-183.

版的論文集《全球挑戰：戰爭、自決與對正義的責任》（*Global Challenges: War, Self-Determination and Responsibility for Justice*）當中。

Young 對自決概念的分析緣起於以下兩個現象，時間點都是二十世紀晚期：首先是東南歐（克羅埃西亞、波士尼亞與赫塞哥維納、科索沃）、東南亞（東帝汶）等地方數個族群間發生政治衝突，會造成這些衝突的最大原因在於人們所認知的「（民族）自決」是佔據領土、同質性並帶有邊界限制，而這種認知自決的方式與族群衝突的實際狀況並不完整對應；其次則是晚近原住民族的自決訴求已經在國際上和許多國家內部的取得其正當性，但是整個世界幾乎找不到有原住民族達到「完整自決」（full self-determination）的案例。即使原住民族自決已經得到肯認，不過卻幾乎沒有原住民族以「從現有聲稱對其具備管轄權之國家脫離，從而建立自己的主權國家」為目標（Young 2005: 140-41, 2013: 316）。Young 認為這兩個現象存在一個共同特徵，亦即我們要如何處理「居住與分散在相鄰地域卻又彼此識別為不同族群」的人們彼此之間發生衝突的情形？Young (2001b, 2005) 在〈兩種自決的概念〉以及〈作為無支配的自決：應用在巴勒斯坦／以色列的理念〉兩篇文章當中的主要工作就是分析一種「較為符合大部分原住民族期望」的自決概念，這樣一種自決概念並不僅限原住民族適用，而是能夠進一步應用在不同群體以及全球各個「自決單位」（self-determination unit）的關係當中，並期許藉由「原住民族自決典範」（「無支配的自決」）來挑戰當前仍然主導政治秩序的「民族－主權國家自決典範」（「無干涉的自決」），例如 Young (2005) 曾嘗試將她建立出來的無支配自決概念應用在以色列與巴勒斯坦衝突上。

2. 以原住民族為典範的自決概念

Young 對原住民族在概念上的定義以及該定義所適用的人群等問題上有所保留（因為 Young 認為這不是談論「自決」的主要目的），藉由如（南北）美洲、澳大利亞、紐西蘭（或許我們可以再加上臺灣）等「原住民族」相對能夠清楚界定的地方，Young 著重討論這些地方原住民族與自決的連結。這些地方的原

住民族都是在外來移民與國家機器到來之前生活已久的人群，而現代原住民族的生活模式也仍然和前現代有許多連續性。另一方面，這些地方的原住民族都經歷外來者的殖民主義統治以及後續現代化浪潮，導致從殖民統治以來的貧困、支配、壓迫和歧視延續至今。總體來說，從當今來看，原住民族仍然是持續遭受歧視（族群文化象徵意義上）與剝削（社會勞動分工與經濟資源意義上）的一個群體（Young 2001b: 29, 2005: 141-42）。

對於原住民族來說，外來勢力殖民及後續現代化浪潮打亂並瓦解許多群體的傳統語言和文化實踐，但是原住民族仍然試圖保留其族群語言和文化內容，以便在未來支配與壓迫降低時，能夠重新展開語言和文化復興。除此之外，「原住民族」只是和外來者接觸以及反抗外來者而發展起來的政治類別（或如王甫昌〔2003〕所說的「族群想像」），實際上這些人群的身分認同仍然由日常生活的特定地域、部落所定義，加上殖民歷史中統治者對原住民族的遷移政策或保留地政策，Young 因此認為原住民族少有形成類似「民族－主權國家自決典範」所假定之「在特定領土、疆域上集中」的大型群體（Young 2005: 142）。

不論是恢復遭到殖民者中斷的族群語言、文化實踐，或者是改善目前原住民族受到支配與壓迫的地位，都需要透過自決來加以改善原住民族從過去延續至今的不利情況。當前對於這種「自決」的內容究竟實際上是什麼，人們似乎開始產生分歧。⁴¹ Young 認為有某些理論家（例如她將 Yael Tamir 歸類為此範疇）

⁴¹ Young 在談論「自決」（self-determination）的時候，交替使用許多相似的概念，例如：自治（autonomy、self-government）、關係性自治（relational-autonomy）等。具體來說，這些可以放入「自決」的兩個架構當中，前者（autonomy、self-government）放入「無干涉範疇」，後者（relational-autonomy）放入「無支配範疇」（另可參考 Young 2017 第八章「沒有自治的賦權」段落）。Young 雖然多數時候都以「關係性」、「無支配」的角度談論自決，但是她意識到這麼一件事：「自決實體」（self-determining entity）仍然需要先設定自己的發展目標與方向，從而在評估其他「自決實體」受到影響的範圍以及與這些「自決實體」的合作情況，為實現其發展目標而採取行動。比如 Young 這麼說：「自決的無干涉模型貌似是合理的，無論是個體或群體的自治，當然意味著擁有管理自己事務與挑戰其他試圖管理這些事務的人的權利」（Young 2005: 144-45）。

因此，即使我們仍需假定「自決實體」需要包含「無干涉範疇」以充分使人們能夠設想未來目標及其方向，但 Young 更致力於把「自決」聚焦於「自決實體」向外指涉其他「自決實體」的過程；不過，在現實世界當中，每個「自決實體」在設想目標與方向之時當然會受到此前與其他「自決實體」的互動影響，或者思考當前目標與方向會如何在之後影響其他「自決實體」，這或許也是 Young 說「認為自決是無支配的，它必須包含無干涉的『假定』」（Conceived as non-domination, self-determination entails a *presumption* of non-interference）的原因所在（Young 2005: 146）。

將自決侷限在對「文化自治」(cultural autonomy)裡面，從而忽略或甚至認為自決並不需要涉及土地和資源。然而，Young 認為即使將族群語言和文化的培育、表達和傳播進行制度化相當重要，僅憑文化自治仍不足以使原住民族達到自決，因為原住民族自決必然涉及土地和資源，除了因為其族群身分、認同往往和特定地域相關，還在於原住民族不論是作為「個人」或作為「群體」的有形改善都仰賴於原住民族擁有以群體為單位來自主決定的土地和資源 (Young 2005: 142)。

至此，我們可以整理關於原住民族自決的基礎包含：（一）自決是為了改善原住民族處於受支配和壓迫的情況；（二）自決包含文化、土地與資源；（三）原住民族很少是一大群在特定領土上集中的情況。Young 認為原住民族自決至少有以下幾個問題：（1）不以「民族－主權國家自決典範」為模型的群體 (group) 自決是什麼？（2）規模相對較小、領土分散在其他群體中，但卻又認為自己不同於其他群體的群體，如何才能達到自決，而沒有必要控制一大塊該群體在上面集中且排除其他人的領土？（3）如何承認這種分散的自決權 (such dispersed self-determination)，尤其當該群體需要控制土地和資源以實現自決時？（4）如何構想與原住民族居住在一起的非原住民族之間的關係？（5）如果在需要補貼 (subsidy) 時，是否有與其一致的自決概念？

在這些關於原住民族自決所提出來的問題當中，不像其他問題涉及是兩個以上的「自決單位」之間的關係，構成最後一個問題的行動者是「國家、政府」和特定「自決單位」之間。Young 對這個問題的回答雖然是「肯定的」，但她是以巴勒斯坦人要實行自決為前提認為應該要獲得「政府和社會服務」 (governmental and social services)⁴²。不過，考量 Young 是以「原住民族自決典範」來應用在巴勒斯坦自決的經驗案例，基本上意味著假使原住民族確實需要「國家、政府」服務來協助原住民族達成自決，Young 應該同樣會肯定原住民族自決

⁴² 這些服務基本上包括：官僚工作人員 (bureaucratic staff)、設備 (equipment)、學校 (schools)、保健服務 (health services) 和其他相似的公共服務 (similar public services)，相關討論請見 Young (2005: 143)。

必須受到「國家、政府」的積極支持（Young 2005: 142-44，類似討論請見陳張培倫 2013；張培倫 2009）。

3. 作為無支配的自決

Young 在我前面提及的三篇文章當中都論證「無支配自決」的概念，而此概念主要形成來源可以分為兩點，第一個是源自女性主義和新共和主義等政治社會理論，第二個則是源自許多特定「自決單位」的成員分散各地且與其他「自決單位」成員居住在一塊，不論這群人們原先是自願還是受外來殖民者所迫而遷徙（Young 2001b: 32-35, 2005: 143-44）。前述兩點旨在拒絕「無支配自決」的另一組對立概念「無支配干涉」（以及「民族－主權國家自決典範」），以證成「無支配自決」這組概念。「無干涉自決」此概念認為：

自決意味著一個民族（people）或政府（government）對於完全控制其管轄範圍內發生的事情擁有權威，並且沒有任何一個外部行動者有權對自決行動者的作為提出要求或進行干涉。相互地，自決民族（the self-determining people）對其他人在其管轄範圍內所做的事情沒有要求權，也無權干涉他人的事務。正如它否認管轄範圍外的人有干涉的權利一樣，這個概念假定每一個自決實體對外人沒有與生俱來的（inherent）義務。（Young 2001b: 31）

「無干涉自決」這組概念存在幾組相似的同構造物，雖然約略可以區分 Young 在不同時期關懷的不同層面（比如《正義與差異政治》著重在國內層面，《包容與民主》及其後作品則慢慢轉向全球層面），但是基本上這些同構造物的思考與應對方式都共享某些邏輯，比如「實體性 vs. 關係性」。這些同構造物可以再進一步分為全球層面、國內層面以及個體層面：（1）全球層面的「民族－主權國家」、（2）國內層面的「利益團體」以及（3）個體層面的「獨立、自主的行動者」。而「無支配自決」這組概念的同構造物則是：（1）全球層面的「自決單位」、（2）國內層面的「社會群體」以及（3）個體層面的「依賴、關係中

的行動者」。表 5 是整理以上兩類自決、三個層面內容所製作出來的表：

表 5、「無干涉自決」與「無支配自決」的同構物層級表

同構物層級	無干涉自決	無支配自決
全球層面	民族－主權國家	自決單位
國內層面	利益團體	社會群體
個體層面	獨立、自主的行動者	依賴、關係中的行動者

資料來源：作者製表。原始資料來源見：Young 2001b, 2005, 2013, 2017。

Young 拒絕「無干涉自決」的第一個論證是政治社會理論層面，主要啟發自女性主義和新共和主義。女性主義批判「自主行動者」是能夠不受到他人影響的獨立個人此種觀點，認為所有人都是鑲嵌在一個相互依賴的社會關係與制度、體系當中，同時也仍然重視行動者的自主選擇（即「能動性」），這就是 Young 所說的「關係性自主」（Young 2001b: 33-34）。

新共和主義則是 Young 直接引用自澳大利亞哲學家 Philip Pettit 在《共和主義：一種關於自由與政府的理論》（*Republicanism: A Theory of Freedom and Government*）這本書中探討「自由」時所區分的「無干涉的自由」（Freedom as Non-Interference）和「無支配的自由」（Freedom as Non-Domination），指出「自由」應當被理解為更加具備關係性質的「無支配的自由」。一旦一個行動者對另一個行動者並不具備可以「任意」或「專斷」干涉的能力與權力，或者對其進行的干涉會考慮受影響者的利益或意見，那麼一個行動者被干涉就不能說是不自由的，甚至在許多時候是適當的，比如統治機構為了減少制度性壓迫和支配而對某項制度或某類行動進行干涉（Young 2001b: 35）。

Young 拒絕「無干涉自決」的第二個論證則是現實經驗層面，因為「無干涉自決」假定每個「自決單位」是保持獨立的，除非不同「自決單位」之間「自願」進入互動，否則原則上各個「自決單位」之間不需要有任何互動。然而，Young

認為現實世界中許多人們往往在地理上是居住在一塊的，這種「相鄰而居」同時表現在「物理空間」與「社會空間」（physical and social environments）中，因此，每個「自決單位」之間就不可避免地存在各種政治、經濟、文化和社會互動，不同行動者的行動都可能會影響到其他行動者，其中更有可能是受到其他行動者之行動的不利影響。以上敘述仍然假定行動者及其行動之間的對等性，但如果體認到現實世界中不同「自決單位」乃至人群在資源、族群象徵和權力位階上的不平等，那麼人們會受到其他行動者之行動的不利影響就會視強勢或弱勢而縮減或放大（Young 2005: 145）。

因此，Young 認為自決必須是「無支配自決」，而相對於「無干涉自決」來說，「無支配自決」具體包含以下兩個層面：（1）「自決單位」之間實質上的關係、互動、共享之資源、面臨之問題等，以及（2）一個「共同協商」管理上述關係、互動、資源、問題等之規則與制度（Young 2005: 139, 146）。

如果說「無支配自決」是應用在全球層面的話（「自決單位」），那麼差異政治就可以說是應用在國內層面（「社會群體」）了，Young 所提供的基本思路是這樣的：不同「自決單位」、「社會群體」無可避免地處在共同環境與交互影響的背景中，還會藉由各自定義自身的方式與他人相聯繫，「自決」或「政治」的概念必須將這些因素納入考量。緊接著，特定行動者如果認為一個行動者之行動對於自身有不利影響，那麼就可以正當地對該行動者提出要求，就與該行動者之關係以及對自身造成不利影響之行動進行「協商」並共同參與「決策」（Young 2005: 146）。既然「自決單位」或「社會群體」之間要進行協商和決策，理當必須提供這些協商和決策的空間，Young 認為：

自決實體需要加入一個決策體（decision-making body），以制訂裁決這種要求和潛在衝突的程序。此外，由於自決單位一起居住在共同的環境中，它們有可能會面臨一些共同的問題。那麼，自主（autonomously）面對這些問題的含義就是，它們擁有一個制度（institutions），透過這些制度，它們能夠討論這些共同問題，並決定採取聯合行動來解決這些

問題。在這些制度中，自決實體應該要有平等地位和相互尊重（Young 2005: 146）

總結來看，Young 討論原住民族自決，同時也在討論全球層面中各個「自決單位」的自決，從而挑戰「民族－主權國家」強調對一個特定疆域內有「排除外來者干涉」的最高權力的典範。Young (2013: 292-93) 自陳其實談論全球層面「無支配自決」就是「將差異性團結 (differentiate solidarity) 的理念應用到全球層面」。也就是說，差異性團結和自決（由此衍生出來的合作與協商過程）都是差異政治的一環，只是前者是現有國家內部，而後者基本上是全球層面。這兩者皆強調「關係性自主」，不過嚴格說來 Young 仍有將自決的概念闡明在國內人群互動刀中（比如原住民族），而不將它說成是差異性團結，但基本上兩者都可以看作是等同的理念。

