

# 從 Iris Marion Young 的差異政治反思 教師的可能作為與教師圖像

廖婉余\*

## 摘要

在教育現場中，促進文化的理解與包容，並非易事。除了由上而下的政策及宣導之外，透過學校教育的實踐，教師必須瞭解社會正義不單只是聚焦於社會財貨的適當分配上，以 Young 的觀點認為，社會的不公不義根源是在於「壓迫」與「宰制」。她在《正義與差異政治》，分析了五種面向的壓迫：剝削、邊緣化、無力感、文化的帝國主義和暴力，這五個面向的壓迫和宰制，如不從結構面與意識型態面解除，則不論再給予多大的額外補助，都無法導向實質的正義社會。正義觀須深入探討社會制度和結構的問題，還應提及發展和行使個人能力和集體溝通與合作所需的體制條件。身為二十一世紀的教師，要注意在課堂上的分配權力，不是只有物質上的分配，還要考慮到班級內團體決策權力和過程、學生間的分工和不同族群間文化等因素。當然，班級內的結構是很難解構的，只有同時關注學生學習與發展的歷程，分析學生在班級內的關係、了解學生間互動的變化，觀察不同和多層次的結構，才能試著理解某種社會團體受到壓迫的具體面貌。教師也必須透過不斷的啟發與建構學生多元的背景，才能揭開這分配典範的面紗。本文從 Young 所提出的差異政治探討教育現場面臨各種學生受壓迫的問題，並反思教師重視差異及溝通的可能作為，並試著建構教師圖像：即教師是面對學生差異的擴大思考者、教師是傾聽學生差異的對話溝通者、教師是鼓勵學生自我展現的啟蒙者。

**關鍵詞：**差異政治、教師圖像、分配正義、壓迫、Iris Marion Young

從 Iris Marion Young 的差異政治反思教師的可能作為與教師圖像

\* 作者為國立中正大學教育學研究所博士班研究生

E-mail : totocolor@tu.edu.tw

投稿日期：2017年6月30日；修改日期：2018年1月5日；採用日期：2018年11月7日

## 壹、前言

由於現代社會家庭結構的轉變、人口背景日趨複雜多元，教師面對教育現場該如何調適以因應社會各種差異下學生的發展需求。相較於主流文化的強勢與優勢，新興的多元文化族群，無論在政治、經濟、社會及教育各方面的條件，都處於不利及匱乏的景況；再加上社會標籤化的偏見，多元文化族群家庭及其子女，正陷入弱勢及邊緣化的危機當中。

有鑑於此，為提昇多元族群生活品質，應增進其適應能力，在教育現場中，促進文化的理解與包容，並非易事。除了由上而下的政策及宣導之外，透過學校教育的實踐，教師必須瞭解社會正義不單只是聚焦於社會財貨的適當分配上，以 Young 的觀點認為，社會的不公不義根源是在於「壓迫」與「宰制」。Young 在《正義與差異政治》一書中，分析了五種面向的壓迫：剝削( exploitation )、邊緣化( marginalization )、無力感( powerless )、文化帝國主義(cultural imperialism) 和暴力( violence)，這五種面向的壓迫和宰制，如不從結構面與意識型態面解除，則不論給予再多的額外補助，都無法在分配典範下的正義觀中導向實質的正義社會，我們必須深入探討社會制度和結構的問題，還應考慮發展和行使個人能力和集體溝通與合作所需的體制條件。在面對不正義的社會條件下，藉由聆聽並回應那些受到壓迫與支配的弱勢團體之有聲、無聲的吶喊，探索邁向正義社會的可能性。本文試從 Young 所提出的差異政治探討教育現場面臨各種學生受壓迫的問題，並反思教師的可能作為與教師圖像。

## 貳、Iris Young 差異政治觀點下的教育現場問題

陳嘉銘 (2017) 認為：

政治不只是公領域或者政府的事，為了讓所有壓迫可能被看見，女性主義建議，我們最好將政治界定為一切「可以被集體重新評價和

參與改變的事物」，政治無所不在。既然政治無所不在，如果我們了解壓迫在各種社會過程、關係和結構中如何產生，我們就會認知到我們對正義的責任無所不在。（頁 14）

因此個人間的人際互動當然也是政治，我們常在個人互動中延續了某種促成壓迫的社會關係和結構。對 Young（1990）來說，正義既然是每個人的責任，身為教育現場的教師，更可透過 Young 對於正義的觀點來看教室內或班級內的差異，除了個人間的差異外，Young（1990）認為重大的差異，不在於個人間個性的差異，而在於社會團體（social group）的差異。既然 Young（1990）認為一個人必然同時屬於許多種社會團體——且無法選擇屬於何種團體。她可能屬於女性、母親、原住民、每日只能聽從命令的勞工、同志、住在貧瘠的鄉村、老年、對抗污染和徵收的居民等等不同的社會團體（陳嘉銘，2017）。以此角度來反思教師在教室內若能觀察學生的社會團體結構，並藉此來認可學生在班級或本身社會團體的差異性，才能發現課堂內對於不同學生進行的不同壓迫，透過認可學生，才能幫助他們對抗更大的社會與經濟的不平等和壓迫，進而達成教室內的正義。而非如同黑格爾哲學出發的主張，認為認可弱勢的目的就是要矯正對於弱勢的文化歧視。

Young（1990）認為：

壓迫的現象「即使在一個立意良好的自由社會，也是日常司空見慣的存在。」以及「它是一種系統性、結構性的現象，並不是只在一個專制獨裁者手下才會發生。」「立意良善的人，在日常生活互動中，所具有的無意識的預設和行為反應，媒體和文化的刻板印象，官僚階層和市場機制中的結構特色；簡而言之，也就是日常生活正常運作的過程。」（頁 40-42）

換句話說，壓迫的現象，在主要的經濟、政治和文化機構中間，都被有系統

的、全面的複製。而且是社會生活基本結構的一部分。即使沒有明顯的歧視，壓迫的事實仍然存在，歧視在此是一個個別的概念，將歧視跟一個可以指認的對象連結在一起。而壓迫跟上述這些都有密切關係。

團體某種程度界定了成員的地位、行動以及如何與社會互動的方式，團體的形成可能是由於社會結構的不正義所致。然而，必須強調的是，團體的形成或許來自壓迫，但是並非所有團體的形成都源自於壓迫。Young（1990）發現單一壓迫理論往往過度簡化壓迫關係，亦不能反映所有團體的受壓迫狀況，因此必須釐清結構與團體所造成的壓迫如何形成。而以受壓迫團體為框架的壓迫理論卻又無法對照各團體間壓迫狀況的異同，也容易讓人誤解所有的受壓迫團體成員都具有相同的困境（韓台武，2017）。

處於社會結構不利地位的少數族群，往往因媒體、國族、種族、階級、性別、性傾向、世代、地域等類型的差異化，經常被附加許多刻板印象，以維持讓優勢階級繼續支配的正當性。在教育現場裡，許多新住民子女、原住民子女、弱勢學生、種族主義，性別歧視，年齡歧視，同性戀等，都是不同形式的壓迫。即使學生立意良善，但他無意識的預設和行為反應，仍然可能產生壓迫。Young（1990）的「壓迫的五個面向」，足以描述任何群體的壓迫。面對 Young 提出的五種壓迫，本文試著整理出在教學現場中常見的學生面貌，投射至教育現場的些許面貌。而在下一個部分將探討反思在這多元文化下，如何從差異政治的觀點，建構教師可能的作為。

## 一、剝削

Young（1990）提到

剝削的不正義存在於讓能量從一群體移到另一群體的社會過程之中，不平等分配因而產生；剝削的不正義也存在於社會制度讓少數人得以積累，卻束縛更多人的方式之中。

剝削是一種壓迫的形式，其中勞工階級的勞力被用來造福那些有錢的人，複

製、製造階級分化和階級不平等的關係。舉例而言，女性被利用來擔任論工資計酬的勞工，而且也擔任家庭內的勞力。女性也在職場和父權社會的結構下，承受性別剝削的形式。種族、階級、和性別都是一種壓迫的結構。由於技術性、高薪、有工會保護的工作，都保障給白人，因此黑人和拉丁裔的美國人，都被資本家透過區隔化的勞力市場極度的剝削（Young，1990）。

根據 Young（1990）的看法，體力（menial）勞動的分類可作為此概念化分類的工具。體力指的是僕役的勞動，也包括任何卑屈、非技術性、低報酬性的工作，多半缺乏自主性，亦必須聽從多人下的指令，往往是屬於附屬性，協助他人的工作。意味著能量的轉移，伺候者加強被伺候者的地位。因此轉而觀看教室現場的剝削情形，不同環境下的可能會出現的剝削情形也不一致，對於班上的群體內較具權力或者有號召力者，使喚人緣關係較差或者社會地位較低落的新住民、窮人、某些能力較差（如資源班）等學生，使喚去搬餐桶、改考卷、掃地等，其他在體育、課業上、或者較富有的學生可能就以自己較優勢的身分或地位，甚至組成團體指揮其他同學做事，甚或替自己服務。而這些被剝削的學生多半渴望獲得友情或想融入該團體，才接受或者被迫剝削。班上成立某些團體，產生一種結構性的壓迫。種種身份的交織，導致剝削的不公正，早已不能通過資源的再分配來消除，只要班級上制度化實踐和結構關係仍保持不變，將可能重新創造不平等的利益分配，故教師必須察覺班上在制度上、決策的實踐情況，並重新進行組織。

Young（1990）認為：

剝削是一種結構性的關係，透過這種關係使某些人是在他人的控制之下運作自己的能力。財貨重分配無法消除剝削的不正義，因為只要制度化的實踐及結構關係維持不變，轉移的過程就會重新創造出利益的不平等分配，要在產生剝削的地方帶來正義，就必須對制度及決策的實踐進行重新組織，改變勞動分工，並在制度、結構、文化等方面採取類似措施。（頁 109）

在班級內影響分配的過程，如分配什麼，如何去分配，誰去分配，誰人接受，及分配的結果。而對於班級內事務分配的討論，大多數時候都會忽略了決定社會經濟關係的「做決策」的過程。此時教師若可適時擴大權利及機會的分配，發現教室內學生團體決策分工、改變分工的觀念與決策模式，以及類似的制度，結構，和文化變革。如班級幹部往往以學業成績最佳的學生擔任，教師可以引導同學改變觀念，根據學生不同的能力而擔任不同職務。從不同的角度、觀點，調整學生的思維模式，避免學生與教師在日常生活中對其他學生造成剝削而不自知。

## 二、邊緣化

邊緣化現象，指的是居住在社會最底層的一群人。他們的物質生活嚴重被剝奪，被困在失業的日子，而且「被排除在有用的參與社會生活之外。」邊緣化的團體通常是帶著種族的印記，包括第三世界和居住在西方資本主義社會的團體，主流文化通常按依賴關係，將這些邊緣化的人口定位，也拒絕他們擁有相同的公民權。在社會生活中，因此可能遭受嚴重的物質剝奪或甚至消滅。當代先進資本主義社會原則上承認物質剝奪的不公正造成邊緣化，並採取提供福利金與服務來解決。它通過提供福利金和服務。因為老、窮和精神上和身體上的殘疾人他們依賴關於官僚機構的支持或服務；而邊緣化阻礙了行使能力的機會、社會定義和公認的方式。即使他們的物質生活充裕，這些團體的人也可能因為他們邊緣化的地位而被壓迫。如老年人口、單親媽媽、非自願失業者、精神疾病與身體殘疾者（Young, 1990）。

Young (1990) 認為邊緣化也許是最危險的壓迫形式，被分類的人群被剝奪了有用地參與社會生活的機會，因此容易遭受到嚴重的物質剝奪。若按 Young 的說法，教室裡的邊緣人多半係指在班級上較不具地位的一群人，可能是成績低落被排擠、擔心自己族群身分被歧視、或者經濟較弱勢的學生，在班級活動中可能被排除在有用的參與班級活動之外，分組時找不到夥伴，他們心中常常苦於自己無用，無法融入班級活動，繼而產生生命了無生趣和自我價值喪失的感覺。對自己失去自信、甚至自卑。即便提供給他們獎學金或者其他物質上的幫助，仍然無法增加內心可以證明自己能力的機會與力量。即便是需要依賴社會幫助的學生

們，也不應該成為剝奪他們選擇及尊重的理由，增加特定補助的額度並不能取代別人對他們的輕蔑與歧視，邊緣化對其所帶來的不正義仍然會以無用處、缺乏自尊的形式出現。教師必須讓受邊緣化的學生在班上得到認可，並協助他們在彼此互動脈絡中運用自己能力，擺脫邊緣化，給予他們基本的尊重與自我實現的可能。

### 三、無力感

Young (1990) 在階級關係社會分工的結構下，由中產階級和工人階級構成的專業人員和非專業人員之間的地位與權力，十分明顯。這一群人，很少有機會發展和鍛鍊技能，很少有或沒有工作自主權，缺少創造力或判斷力，沒有技術專長或權威，他們缺乏決定政策或結果的權力。在公共或官僚環境中，難以展現自我，而且沒有獲得任何的尊敬。專業人員和非專業人員的區隔文化，當然跟勞力和勞心的勞力分工關係密切。

專業人士的地位特權有三個方面，第一獲得專業知識；第二，專業人士有相當多的日常工作自主權；第三，專業的特權擁有尊重。我們社會中的尊重規範與專業文化有關。專業禮服，演講，品味，風度，一切都意味著尊重。許多其他這樣的公共場所，以及在媒體，專業人士通常比非專業人士得到更多的尊重待遇 (Young, 1990)。

「無力感」現象在班級上呈現為一個人的能力發展，尤其是建立在專業者值得尊敬的概念上，故當學生在現實生活互動中若缺乏決策力，因自己所處的地位而遭受不尊重的待遇，將使其對於學校生活產生無力感，認為自己因為表現較不出色就未受尊重，無法發揮自己的專長，因而遭受歧視。學生必須透過自己呈現專業言行證明來自己是值得尊敬的，不斷活在這樣不間斷的測試中，也因為感受到歧視，對於自己較無自信，這是一種無限的惡性循環，教師若能幫助學生找到自信，將可以完成更多更好的目標。

尤其 Young (1990) 提出專業文化的社會化代理人，尤其是教師經常會鼓勵中產階級白人男性養成有紀律、表達清晰、理性的言行舉止，但對其他成員就沒有同等程度的熱心，這是因為支配的文化意象持續將他們認同為模範專業人士。也因此教師應當教導學生對於每個學生與族群同等的尊敬與禮貌。讓群體差異不



成為人們彼此互動的焦點，因為人們總是在互動脈絡與廣義的媒體文化中無意識地做出對美醜、喜歡討厭、聰明愚蠢、有能無能等判斷，並標記刻板印象化某些群體，將他們貶損或降級。

教師若能增強對於自我與他人的認同，並多多彰顯具有其他技能的學生，鼓勵其多元發展：體育、音樂、美術、廚藝、邏輯思考、語文天賦等，不要只侷限於特定職業表徵的印象，以此降低受壓迫學生間不受尊敬的情況，讓學生更能開展其能力，降低學生產生無力感的壓迫。

#### 四、文化帝國主義

文化帝國主義將主流團體的經驗和文化普遍化，並將它們變成唯一的規範準則。主流文化團體用自己的宰制標準衡量其他團體，藉此運作它的權力，因此，主流團體的人用自己那一套的規範建構次要、附屬團體跟自己的差別，把他們當作欠缺這些規範或否定他們原有的規範。因此，社會的主要文化產品，即那些被廣泛傳播的文化產品，表達了這些群體的經驗，價值觀，目標和成就，表達了主導群體對社會中的事件和元素的觀點和解釋（Young, 1990）。

由於只有主流群體的文化表現形式得到廣泛傳播，他們的文化表現形式變成了正常的或普遍的。文化帝國主義的受害者，在他們受壓迫的生命中，也學習到從別人看他們的角度，來看待自己，這個現象叫作「雙重意識」（double consciousness），「這種總是通過他人的眼睛看自己，通過一個看起來有趣的蔑視和憐憫的世界的磁帶來測量的感覺」。文化主導經歷一個矛盾的壓迫，因為他們都被刻板印象，群體成員必須將主導文化的定型和劣化圖像內化為至少達到他們被迫對受這些圖像影響的其他人的行為做出反應。當被壓迫的主體拒絕與這些被貶低的，客觀化的，刻板的自己的想法一致時，雙重意識產生。他們希望自己被當人看待，有能力活動、充滿希望和可能性，但是主流文化卻只是判斷他是不同的、帶著特殊印記或劣等的（Young, 1990）。

Young（1990）認為自由主義形式上的平等追求，並不能消除社會差異，反而會形成宰制弱勢族群的藉口。因為在自由主義看來，自由、平等、理性是人尊嚴的基礎，致力於消除差異，但是由於主流文化是以自己所認定的一套客觀標準

為標準，而這套標準又被認為是人性共通的理性，反而造成一種類似「文化帝國主義」的心態。Young 認為自由主義表面強調差異，因此少數族群所突現出來的生活現實與文化風貌在理論上應該會被平等的對待，但事實並不是如此，因為主流文化事實上企求的是以自己的看法或原則作為差異的標準，結果反而更易於造成附屬關係 (relations of subordination) (賴永和，2009)

在班級內存有文化帝國主義情形，多半是班上主流族群，對於他們既有價值理念的擴散與宰制，希望能以自有的生活方式擴散或支配其他不同族群，存在不同族群的文化刻板印象，認為皮膚較黑、輪廓較深就是原住民、或客家人文化就是唱山歌、桐花圖案為其表徵、或者對於新住民子女冠以「泰勞、菲傭」等不雅的稱號。對於原住民學生說國語的口音，許多學生會模仿其用「的啦」結尾等奇異腔調來當作原住民講話的特色。這樣的戲謔方式其實是一種非暴力的霸凌，不論有心無心，都說明長期以來的主流文化對於少數民族的偏見、歧視與無知 (姚竹音，2016)。當然場域換到以原住民為主或是其他外語子女學校，依然會出現某個支配群體之文化與其經驗普遍化作為規範確立的單一性。

因此，Young (1990) 認為非主流團體與主流團體間，如女性與男性，美洲印第安人或來自歐洲的非洲人，來自基督徒與猶太人，來自異性戀者與同性戀者，來自專業人士的工人的差異，在很大程度上被重建為偏差和劣勢。同樣地反映在班級內主流團體可能對於性別產生歧視：認為女生不能搬運重物、對於不同族群有偏見、恐同症、或者對於身心障礙者或資源班、參與補救教學生產生嫌惡，為其貼上「愚蠢」的標籤及刻板印象，這種現象將持續貶低這些同學的價值或令其價值遭淹沒，處於不利的地位。

這類被歧視或者帶有特殊印記的學生，學會用「雙重意識」，總是通過其他學生的眼睛來衡量自己，他們通過他人看起來有趣的蔑視和憐憫的目光來丈量自己，從他人嘲笑的眼光來改變自己的行為。因為他們希望自己被當人看待，有能力活動、充滿希望和可能性，但是班上的主流文化卻只是判斷這類同學是與自己不同的、帶著特殊印記或劣等的，根本看不到他們的優勢，且產生要融入團體或者自我成群的困擾意識。教師不能僅教導學生在表面上要尊重差異，更要理解文

化差異，重視造成差異的權力關係，並藉此揭露優勢權力不當的壓制，從而認同弱勢文化的內涵與尊嚴，提升弱勢族群的地位。

Young (1990) 主張世人應該反思「將某個文化團體的經驗和文化普遍化，並且讓它變成唯一的規範與標準」之歷程 (頁 60)，因為文化帝國主義的壓迫會將某個群體刻板印象化，同時自身的經驗無法被看見，教師必須以更多正面的方式來描繪這些不同族群。若是教師本身未察覺這樣的行為或偏見，就不能適時地導正其他學生形成的論述。每一個運用語言所形成的句子，都與社會文化的再製與轉化有關，若能深思其不同文化脈絡與立場，進一步思考與加以改變，將可以讓教師的言行，揭開那太習以為常的壓迫與宰制。

## 五、暴力

暴力是一種社會過程讓統治階級用以打壓特定群體，造成嚴重的騷擾，恐嚇或嘲笑事件，只是為了貶低，侮辱或侮辱群體成員。暴力是系統性的，他們只能因其群體特性而受到侵犯。此外，集團暴力在可容忍的意義上接近合法性。那些實施集體指控的暴力或騷擾行為的人也只是受到輕微的懲罰或不受懲罰。如美國黑人所受到的暴力，因為大部分的白人認為這是很普遍的現象，社會使他們的行為可以接受 (Young, 1990)。

暴力是一種不公正的形式，群體性暴力是制度化的和系統性的。如果政府和社會實踐鼓勵，容忍或使對特定群體的成員實施暴力，這些做法是不公正的，應該改革。這種改革可能需要資源或立場的重新分配，但在很大程度上只能通過文化印象，刻板印象觀念的改變，以及日常生活中改正觀念再生產出來的支配與憎惡關係 (Young, 1990)。無意識恐懼與憎惡的假設，可以說明讓這些群體成為暴力受害者的原因，以及暴力被其他人接受的程度。

Young (1990) 提出：

這種暴力形式不同於其他全體相關的暴力形式，如戰爭與鎮壓有其合理的目標：擊敗敵人、或避免被征服的群體挑戰、削弱或推翻威權體制。這裡說的暴力是強暴、隨機毆打、威脅騷擾、奚落嘲諷等，

並未有達成目的明確性，屬於非理性的暴力。是一種為暴力而暴力、鬧著玩或是肇因於偶然受挫，目的只是要羞辱或是貶損暴力受害者。  
(頁 255)

在校園發生的大多數暴力事件是以團體方式進行。多半會出現在欺侮某些特定族群或者弱勢者，常對同學做出嘲笑、謾罵、甚或毆打等攻擊行為，因此暴力成為一種集體的行為，由一位學生帶頭，及其他團體裡的跟隨者一起進行。若其他同學不跟著欺負這些受壓迫者，也有可能遭受到特定族群施以暴力，認為非我族群。因此，很多學生旁觀到霸凌事件卻不阻止或向老師報告的原因之一是他們不想要被眾人討厭。久而久之班上同學可能對於這種暴力行為習以為常、司空見慣。當學生產生這些無意識反應、習慣和刻板印象都會再次產生對於該群體的壓迫，教師們可以讓學生們討論他們對於這些非理性暴力產生的行為與態度進行反思，讓這種社會性、針對群體暴力之社會實踐降到最低。

## 六、壓迫五個面貌之探討

Fraser 認為 Young 壓迫的概念依舊沿用「政治經濟」和「文化」的混合，未能深究可能存在的內在關聯（引自馬曉燕，2011）。Fraser 將 Young 的五種壓迫廣義上歸為兩類：其中「剝削」、「邊緣化」、「無力感」根源於政治經濟，皆因受壓迫者無法獲得有意義、需技術、有價值的工作而生，受壓迫者往往因經濟因素而無法學習需耗費高額經費的技能，使其在資本的運作與發展上受到阻礙；而「文化帝國主義」、「暴力」則起因於由於受壓迫者欠缺他人的承認，無法發聲或被傾聽，因而難以表達出自身的想法、感覺和需求，是源自文化的壓迫。對於前者的解構則需要文化革新，必須消除單一普遍式的文化規範並確認文化多元主義和差異；對於後者則需要重構勞動分工，包括任務制定與執行的工作區分，以及為所有人提供具有社會價值、增強技能的活動（引自馬曉燕，2011）。

從 Fraser 對 Young 的批判可知，Young 雖試圖建立一個跨越「政治經濟與文化」、「分配與承認」二分的社會正義藍圖，但其間的論述仍無法跳脫二元思考。但 Young 也為此說法提出質疑：政治經濟和文化的分類是否足以說明社會結構與

不正義？以學校場域而言，造成「無力感」與「邊緣化」的壓迫，不一定僅源自經濟面向或其所影響的生活背景，亦可能與不同的性別、不同的個性、不同居住區域或不同的文化等許多因素交互作用有關，透過分享共同的興趣與生活方式，結合成團體，形成力量，獲取班級事務的決定權（詹郁宣，2009）。以教育現場學生發生的壓迫面向來看，若以經濟的壓迫與文化的壓迫二元區分，除了經濟因素外，多半還有能力不足、溝通力不彰、團體內影響力不大、同儕關係不佳等因素混合，導致於這些學生在班上遭受壓迫。

因此，「剝削」、「無力感」、「邊緣化」三種形式的壓迫並非僅肇因於經濟面向，當然也就無法僅透過重分配來處理，是故該調整的是 Young 對「剝削」、「無力感」、「邊緣化」三種壓迫形式的定義，應將其擴展至生活各面向，而非僅於及於經濟面向與工作場域（詹郁宣，2009）。

「文化帝國主義」、「暴力」則起因於受壓迫者無法發聲或被傾聽，因而難以表達出自身的想法、感覺和需求，是謂為「源自文化的壓迫」。在教育現場的確有些不同族群、或身份不同、但也有可能是因為經濟原因的混同導致於受壓迫，若是不同族群是主流文化認同的優勢族群，如歐美等新住民，反而會受到歡迎或者其他現象出現，不見得受到壓迫。相對地，「文化帝國主義」、「暴力」亦非僅及於文化面向，以「文化帝國主義」而言，「文化帝國主義」意指支配群體隱諱地將其思想加諸於其他群體，並同時將其他群體標示為他者，如學校所運用的文本，不僅僅只聚焦於主流族群的文化上，更以社會中產階級的生活為內容，如聽音樂會、逛博物館、出國旅遊等，同樣使得中產階級以下的群體淪為他者。而（詹郁宣，2009）。「暴力」的壓迫亦可能與經濟面向有關，如社會中的遊民。再者，經濟與文化間並非為二不相干的概念，如經濟面向所造成的階級亦為影響文化樣貌的因素之一，即使相同族群的人，在不同的經濟背景下，亦展現出不同的生活方式。

Young（1990）認為支配係指無法參與決定個人的行動及行動條件，可適用於世界各地，但若將壓迫構成一個一致現象的社會理論，容易遺漏某些受壓迫的群體或是受壓迫的重要方式，如馬克思主義將所有壓迫化約為階級壓迫，而這五

種範疇的分類方式可以避免這類排除及過分簡化的方式，可以做為一個決定個人和群體是否受到壓迫的標準，而非完整的壓迫理論。這五種情況若出現其中任何一種，足以說明一個群體受到壓迫，但不同群體壓迫會展現出不同結合形式，群體中不同個體也是。如工人階級受到剝削與無力感的壓迫，但若受雇者是白人，就不會遭遇到邊緣化與暴力的壓迫等。

雖然這五種壓迫形式之中，是否有任何因果性或解釋性的說明。但若要提出解釋性的說明，必須追溯歷史及特殊社會關係的當前結構（Young，1990）。不過誠如 Young（1990）所言，當我們在探討西方社會以外脈絡中的壓迫時，其所限定的理論工作特質就會浮現，但這五種壓迫的標準會是有用的起點，即便會對某些標準進行修訂或全盤取代，剝削和文化帝國主義可能還能依 Young 的本意維持，但邊緣化、無力感與暴力就須重新思考或重新結合，在不同的社會群體結構，會產生特殊的社會關係，因此必須從壓迫的角度去進行屬於這群體的自身分析。以此角度切入教師在班級內觀察學生所受的壓迫情況，可以了解學生在班級內所遭受的不正義，亦有可能因為班級內不同的群體而造成不同類型的壓迫情況。

綜上所述，壓迫的情況不見得主要著重在經濟面向或文化面向，更應該透過差異政治的觀點，以廣闊視野來探討教育現場各種不正義的壓迫情形。

## 參、反思教師可能作為—重視差異、溝通

Eisenberg（2006）認為

Iris Young 對民主政治理論的三個重要貢獻，第一：壓迫和宰制才是不正義的主因，而不是分配不平等，應該引導正義的討論。第二，消除壓迫需要建立一種迎接差異政治的態度，通過拆除和改造維持差異化、建立公正，中立，普遍的政治和政策的結構，過程，概念和範疇。對教育成就的評量是衡量教育成敗的關鍵，也是衡量教育改革的目標之一。第三，差異政治需要改革分工和決策，需將弱勢群體考慮

於分工與決策上，讓他們在不超出自己的特殊性的情況下作出貢獻。  
(頁 7)。

是以，從 Young 對正義的討論，其實可看出其欲透過彰顯差異、肯定差異來理解正義議題的意圖。

正義不應指涉及分配，亦應涉及開發及實現個人能力、集體溝通及合作所必須的制度性條件。主流的自由主義正義原則是屬於一種分配性的典範(distributive paradigm)，這種分配模式的正義理論有兩大問題(林火旺，1998)：

- (1) 只關注物質性資源的分配，尤其是工作，而忽視決定這些資源分配的結構和制度內涵，如決策程序、勞動分工和文化等因素，對分配所造成的影響；
- (2) 即使將分配對象包含非物質性的，如權利、權力、自尊等，但是由於只從分配的觀點出發，這些非物質性資源被當成靜態的事物，而不被看成是社會關係和過程的產物，也就是說，分配式的邏輯將這些資源錯誤的呈現。

有別於分配正義學者對非物質正義議題聚焦於如上述的權利、機會和自尊等面向，Young 更關注於決策程序(decision-making structure and procedures)、勞動分工(division of labor)和文化(culture)三方面(Young, 1990)，並認為此三者常為學者所遺忘，若以此做為教育現場的投射，試以這結構說明(詹郁宣，2009)。

## 第一、決策程序

班級事務內可能會透過班級幹部、或班級內有勢力的一群人為班級下決策，如班遊地點、班服顏色等，這些決策，在在都影響著學生的互動，在無法呈現多元的聲音下，決策程序很可能就再製了分配的不均和不正義。

## 第二、勞動分工

若以職務的觀點來看待，勞動分工的確為一分配的議題，像是如何將職務分配給適合的人才。但究其職務本身的意義，便關於非分配的部分，如執行任務對社會的影響性、人們對任務的價值觀感、以及人們對職務所聯結的刻板印象等。而這些由職務意義所衍生的意識，更左右著人際的交互作用。

在班上社會分工帶來的不正義可能對於某些職位，如對於沒擔任職位的同學受到忽視，或者某些工作與性別角色刻板印象連結在一起。而擔任重要職位或某些職權之同學，亦容易形成特定團體，造成壓迫。

### 第三、文化

文化包含符號、圖像、意義、習慣的態度、故事等，並透過人們表達自身的經驗與他人相互溝通。文化可說是影響人們內在思維與外在行為最重要的一環，當談及人際間相互尊重的課題時，亦無法跳過其自身文化而不作討論。然而，檢視現今社會，並非所有社群團體的文化皆獲得同等的尊重，部分人們所擁有的文化正排擠著其他文化的發展空間。主流文化群體透過在社會中所具有的權力優勢，去建立一套符合自身文化的標準，並據此貶低非主流文化，以強迫非主流文化的人們去適應主流文化（詹郁萱，2009）。

學校使用的文本或者班級族群組成不同時，將影響一個班級的文化。若是有同學不符合該文化，如原住民文化與新住民文化，將可能因為文化不同而造成誤解、排斥、自卑、自我膨脹等感受而形成壓迫。

教師必須針對學生特定的屬性而給予適性的教育，在確保學生學習權益之下所重視的多元措施。從課程與教學層面來看，應開啟多元的觀點，使自己的族群被歷史過程、社會過程淹沒的聲音，重新在課程與教學中展現出來，助長批判意識的喚醒，才能將弱勢根源的差異轉化為強化權力與能力的根源（楊深坑，2008）。

老師在課程與教學及評量方面，強調類似下述項目的革新（莊勝義，2009）：

1. 適切「文化回應（關聯）」取代「文化差異盲」或「差異迷」
2. 校園文化--結合社區資源發展學校特色
3. 課程、教學、評量--多元公平、優質創意
4. 班級經營--肯認差異、提供成功經驗
5. 師生互動--消除偏見、建立互信
6. 學生同儕互動--彼此理解、相互包容與欣賞
7. 親師互動--關注學生、成就三方福祉



(頁 46)

Young (1990) 認為壓迫具有上述五種面貌，本文也運用這五個標準指涉出相對應於教室課堂內可能存在的壓迫情況，Young (1990) 認為不能將壓迫化約為一個共通本質，或聲稱某種壓迫比另一種壓迫更根本。參照 Young (1990) 差異政治的觀點，即使分配無法避免設立標準，但在分配的過程中仍須盡可能將對象放入脈絡來考量，從中看見對象在社會結構中所處的位置，尊重其差異，理解其需求，避免將人與物靜態化與去脈絡化，以單一模式進行分配。

身為二十一世紀的教師，面對剝削的情況時要注意在課堂上的分配權力，不是只有物質上的分配需要注意，還要考慮到班級內團體決策權力和過程、學生間的分工和不同族群間文化等因素，不是只有將物質分配公平才是真的公平。否則學生在班上只是任由他人指揮者，容易讓學生剝削情況更加劇增加。當然班級內的結構是很難解構的，必須透過不斷的啟發與建構學生多元的背景，才能揭開這分配典範的面紗。

因為正義表示所有人都有機會在得到社會認可的環境中開發與運用技巧，然而當學生過度執行自動化、例行化、零碎的特定任務時，通常無法開發學生能力，有時甚至會扼殺學生的抱負阻礙能力的開發。Young (1990) 將壓迫界定為對自我發展的制度性限制，會阻礙某些人在社會公認的背景中學習和運用廣泛的技能，也會制約與他人互動和溝通的能力、阻礙他人能傾聽和表達情感的社會能力。顯示在邊緣化與無力感的狀況下，學生缺乏自信無法獲得他人認可，造成不受他人尊敬，教師可以透過拓展學生多元智慧，讓學生不受限於世俗眼光，開起無限可能。

最後文化帝國主義與暴力，在班級內多半是學生們無法了解彼此間的差異，被其他團體帶動並且施暴於他人的情形，教師若可以教導學生尊重差異，彼此就可以拉近學生間的距離，讓班級內群體走向正義。

Young 的差異政治觀將正義解析為自我實現、自我決定，認為正義就是如何使每個人享有「自我發展」和「自我決定」(馬曉燕, 2010)。歸納以上所述，教師既要開展學生的「自我發展」和「自我決定」，其可能作為則須以重視差異與

溝通為出發。以下針對這兩者來說明教師的可能作為。

## 一、重視差異

為了求得公平對待，必須否認差異性（或強調普遍性）；在另一方面，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）。顯而易見的，這種「普遍性的弔詭」或「差異性的弔詭」，密切關連著社會正義與民主政治的重要議題（郭秋永，2012）

Young（1990）提到：

教育被認為是提供給所有群體平等機會的工具，但沒有證據顯示教育可以促進平等。標準化測驗所宣稱的規範及文化中立性一直受到挑戰，評量必須獨立於價值和文化，並維持中立才有其價值。但標準化測驗無可避免地反應價值選擇及文化意義。不論一個測驗想要測量的技巧是什麼，具備這些答題的技巧及性情的受測者都會享有優勢。將所有個人都化約為一個共通的規範化過程，必然將差異重新建構為偏差或降值。（頁 344-351）

智力測驗與其他標準化測驗，都預設了一種狹窄定義的智能，並將之視為抽象推理能力；若將所有技巧與認知都被測驗化約為共通的尺度，會貶抑某些非專業領域的專業，因而將幼兒教學、社會工作、護理，被主流智能標準是為是低價值的專業（Young，1990）。教師若是只限於評估智能單一尺度的自然性，常以偏見來傳遞主流文化的特權，將可能會讓學生侷限思考與發展。

因為測驗的開發無可避免會運用到語言、片語與符號，也許可以用文化上多樣的方式來理解，因為尚無任何技術方法可以避免偏誤，並確保測驗對每位受測者均公平。是以教師在教室內面對測驗結果後的學生，不可認為其為偏差或者貶低其身分或地位，其表現不是根據學生內化教育後的價值及規範的完美程度，而應根據他們能否妥善的執行某些任務或者達成某些目標。教師必須正視學生間的差異，除了個體間的差異，還必須討論社群。

因為差異政治重視的是社群或文化的獨特性，差異來自社群，而非個人，特定的團體或族群，並不是一個個的個體所結社而成，而是擁有共同的歷史記憶與生活方式，只有從這些文化或族群的異質性出發，才能真正看到少數或弱勢族群所遭遇的結構性歧視與不公，而也只有以社群為單位的差異政治，才能真正的肯認多元文化，否則以傳統自由主義的尊重差異、寬容多元，仍然無法確保特定團體的權益（賴永和，2009）。換句話說，Young 的差異政治的基本精神，都是反對主流文化的同化、普遍性標準，要求對弱勢文化和族群不只是自由主義式的寬容，而且要肯定其獨特的價值，所以多元文化論者認為，賦予弱勢族群特殊權利才是解決社會不正義的根本之方。無偏私標準的設立是造成支配與壓迫的主要原因，支配群體假借無偏私標準之名義，使不合於無偏私標準之群體受到不正義的對待。Young（1990）主張差異應透過關係來理解，進而瓦解依據特質劃分群體的框架，消除二分支配與被支配群體對立的思維，而在展現群體差異的同時，也揭露無偏私標準的迷思。

「個別化差異」是從學生的主體性出發，學生是活生生的人，每個人都是獨立的個體，有著不同的家庭、文化、價值觀，存在著個體成熟度、學習風格、生活適應、人際互動等差異性。教師必須從學校的共同性（課程、教學、活動……），找到順應學生的個別性（補救教學、輔導、個別化作業……）的切入點，讓具有個別差異的學生，不至於因為差異影響了學習，阻礙了學生發揮天賦的可能性（劉國兆，2016）。

教師就學生個別化差異而言，可針對如：小組討論、分組教學、合作學習、小團體輔導、個別化教學、個別化進度、教導學習策略與生活策略、利用電腦教學、遊戲、動手操作、提供豐富的文化刺激、發展個人興趣與特長、鼓勵大量閱讀、運用口頭報告、繪圖、實驗、觀察等，也是教育機會均等理念的細緻意義。因此教師針對不同特質的學生，也必須小心謹慎，不能將特殊生視為卑下劣等，留下「智能不足」的刻板印象（賴永和，2009）。這就是自由主義下注重個別差異的意義。機會平等的要求即是消除個人實現其潛能的所有障礙，儘管人們在自然和社會上的差別和不平等也許永遠不可能徹底消除，但是教育所扮演的就是增

長學生的機會，因此提醒教師重視不同文化特性下孩童的認知風格（cognitive style）或學習風格（learning style），而給予適性的教學與輔導。

學生自我認同部分，Young（1990）強調個人在群體中的主動性，個人雖無法決定自己在社會群體中的位置，卻能依其所在位置形塑自己的認同。支配與壓迫的關係往往是透過排除部分群體的聲音而形成的，因此無偏私標準下所造成的一元聲音即為民主社會的首要挑戰。而正因為個人在不同的社會位置，具有不同的經驗、文化、表達方式和喜好，形成不同的個人認同，因而能在重視溝通的民主政治中作為一種政治資源，藉此展現更多元的觀點，進而泯除壓迫的可能，促使社會更趨近正義。另一方面，由於個人能主動建立個人認同，不受群體賦予個人的定義所限制，故個人能在所處的社會群體位置中行動，使集體行動轉變社會關係成為可能（詹郁萱，2009）。

差異政治的一個主要解釋就是：任何人都不應該在地位上受到污辱，也不應該因為他們的身體或精神獲得基本幸福的必要資源能力與大多數人不同，或者因為社區社會化的社會文化屬性，產生羞辱和不利。他們將一些社會階層的經驗和能力提升到所有人都被衡量的標準，認為是較好的標準。而在其中作出決定的人往往不知道這些假設或其後果（Young，2006）。教師必須給予學生不同學生與族群、身分、性別等均有其差異，而非每個人的立足點相同，提供給學生更開拓、更多元的視野，讓學生間重視差異，進而溝通差異間的差距。

## 二、重視溝通（溝通民主）

對 Young 來說，分辨社會正義與否的重要視角，端在於「差異政治」及其伴隨而來的「溝通民主」。民主的審議模式的重要精神在於「以討論為基礎」的民主過程，而這樣的基礎將有助於「自我決定」與「自我發展」的實踐，在嘗試解決社會結構不正義的問題上較優於民主的聚合模式。理想的公共審議，原則上對「公眾」開放，參與者站在平等的地位進行溝通，從公益的角度提出別人可以信服的說法，來為自己的主張辯護；參與者也必須有開放的態度，能夠從各方的論點來重新考量自己原先的偏好，願意改變自己的想法針對共同關心的問題，尋找能被大家接受的解決方案（郭秋永，2012）。

Young (1990) 也把溝通的形式，從理性言說擴展到不同的言說方式，而這種言說的方式必須為大眾所理解，包括致意 (greeting)、修辭 (rhetoric)、敘述 (narrative) 等多元形式，讓各種差異的聲音能被聽見，不被理性言說的形式和公共利益的訴求所壓制。她認為如此才能使公共審議呈現多元觀點，達到包容與平等的原則。致意是以問候方式、或尊敬頭銜方式去稱呼他人，以取得他人的信任，因為，在一個社會結構不正義的社會，優勢團體成員可能不願意向弱勢成員致意；此外，審議溝通中的各方，彼此可能在議題上有根本的衝突而彼此之間毫無信任可言。在這種情況下，致意代表著審議溝通中的各方願意傾聽彼此的聲音，也是被對方平等看待的第一步；修辭的形式包括演說、比喻等，其作用在於製造幽默、贏得認可，並可以引起對方的注意，使之了解自己言論的背景脈絡 (韓台武，2017)。

差異政治的首要任務是爭取弱勢社群自行發聲，唯有當受壓迫的一群有權發言，而他們的意見又會被認真聆聽時，才有可能影響那些由「優越的」群體所訂定的政策，而這才稱得上合乎公義。由此觀之，Young 提出的差異政治，便是同一群體聯合一致，爭取權力的策略和思想方向 (胡世君，2009)。學校中許多外籍配偶子女隱匿在群體中，孩子的父母若是來自越貧困的國家，或者單親、工作在社會階層上較低等，孩子就越不想讓其他人知道自已的身份。這些多半是因為怕在群體中被歧視，但不同族群者其實擁有更多元更豐富的文化經驗，也比一般學生帶著更多資源。這些不被言說的經驗有時是擔心污名，教師若能創造一個對話空間讓不被言說的經驗得以言說，同時轉化成一種正向的價值，就是一種增能賦權的起點 (鍾佩怡，2016)。

教育所彰顯的是師生從日常生活的文化實踐中，探問彼此與自身的倫理關係，在人我文化差異的邊界中，致力於創造相互理解與連結的可能，抵抗均質的社會想像所帶給個人與集體的壓迫，從而回復人們自由交往與廣泛連結的生命力量 (廉兮，2009)。當我們把教育作為一種公共的學習空間時，教育者所要創造的是公共空間中異類相容的對話條件。Young 認為透過肯定群體差異之正面意義的社會及政治關係，以及給予受壓迫群體特殊的代表權，讓班上受壓迫族群能有

機會發聲，或者創造一個表達的機會與場域，彼此間能更有溝通的管道。教師可以透過如班會，或者重要議題、與班上互動重要活動諸如班遊、園遊會、隔宿露營等活動時，鼓勵學生重視彼此間的差異，設身處立考慮其他與自己不同族群、性別、智力、體能等同學的立場。

## 肆、教師圖像

差異能擴展思考，差異此一概念不論是在道德上、政治判斷上或者教育上所引起的困難是，不同差異的人們如何不自陷於偏狹與自利中，做出符合善惡或是正義的判斷？而做出此判斷的前提是接受形成判斷的過程，應該平等且充分考量他人的觀點、利益或是偏好，而站在對方的位置思考，才能形成好的結論。教師在學生家庭環境背景、族群、生理、心理差異的情況之下，更是一個兼具開發學生亮點，消弭學生紛爭雙重角色的關鍵者。是以在 Iris Young 差異政治觀點下教師的圖像，應該是一個面對學生差異的擴大思考者，進而能傾聽學生差異的對話溝通者，最後鼓勵學生自我展現的啟蒙者。

### 一、教師是面對學生差異的擴大思考者

Young (2005) 在〈結構性不正義與差異政治〉(Structural Injustice and the Politics of Difference)一文中，便提到兩種透過區別群體所形成的差異政治觀點，一是社會位置差異政治(politics of positional difference)，另一種是文化差異政治(politics of cultural difference)。兩者皆批判現今政策對於差異視而不見的闕失，差別則在於社會群體的構成，以及所關注的正義議題。Young 認為《正義與差異政治》所強調的是社會位置差異政治 (Young, 1997)，並且主張此取向群體的形成是透過社會過程而產生的，如社會經濟階級、性別、身心殘疾、種族等特質所形成的群體 (Young, 2005)。而由於個人坐落於不同的社會位置，因此影響了個人在自我發展、資源取得、作決定等生活面向的機會，進而在社會過程中造成對特定群體不利益的結果。文化差異政治的群體則指因國家、族群、宗教等因素而結合的群體。其強調的是個別文化特質的差異，並且關注於部分少數群體在制度上

受到支配群體的控制，以及支配群體阻礙少數群體以自己的方式過著有意義生活等方面的正義議題（詹郁萱，2009）。Young（1997）藉著群體的差異畫分出二種差異政治觀點，而也正因為我們無法使他者脫離其自身的結構關係，進而在相對簡單的關係下進入他者的位置思考，亦無法完整了解對方的看法，也無法設身處地為他人著想，必須透過溝通、辯論或是對話的過程，從彼此不同歷史背景中找到類似或相同的面向，充分考量他者的複雜處境背後的意見、偏好或利益後，進行思考而做出判斷。

因此教師應該是面對學生差異的擴大思考者，了解學生的差異如何被邊緣化，以及這些差異如何能打破原有的權力範圍，彼此交流。差異並不是對立，而是相似與相異的各種關係，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，1990）。比如在體育運動、健康照護、社會服務支持等脈絡中，輪椅人士和其他不同，但在其他方面並無不同。傳統對於身障人士的對待方式必然是導致排除與隔離，這是因為身心障礙與身心健全者間差異的概念化方式，將此差異延伸到所有或大部分能力上。教師可以在班上傳遞差異的觀念，說明即使是不同群體始終會在某些面向有相似之處，彼此也潛在著共享某些特性、經驗與目標，讓學生間正式彼此差異。

故就教師對於學生，可以透過學生社會位置與文化背景的差異，因材施教，並且考量學生因差異而造成的不正義，進而不斷思考影響學生個人條件外的差異，縮小學生間的差異。如透過家庭訪問，了解學生的生活背景；經由學生分組討論認識了解彼此的差異；用多元視角探討世界上其他族群的存在與壓迫或權力。在教師教學上若是忽視學生差異，在教學上太過於單一教法，將侷限學生發展。面對學生差異情況下，教學者若能開闊自身的知識視野、提供不同學生不同且有效的學習策略，並且幫助學生解放個人所受的侷限，從「支配與壓迫」的角度切入，先承認學生間不同社會團體間的差異，釐清彼此間不正義的社會事實；同時，引導學生應基於尊重差異、相互理解的前提下進行溝通，進而解除教室與教育的不正義。

## 二、教師是傾聽學生差異的對話溝通者

Galea (2006) 認為, Habermas 設想溝通情況是非常對稱的, 相信參與對話的人可以採用其他人的立場和觀點。Young (1997) 認為這樣的理論過於統一, 不對稱的對等關係更多的是因為他們在道德上尊重參與交往關係的人的特殊差異。在談話中要考慮對方, 但是這種互惠決不能忽視另一方的不同的歷史, 社會和文化命題。互惠關係並不需要人與人之間的重疊。互惠是道德上的尊重, 因為人們認識到自己與別人之間的差異, 並且不斷地傾聽她的意見, 以便進一步理解。你可以過上其他人一天的人生, 這可以激發我對於對方的感受, 生活和行為的想像的反應, 但永遠不能說, 我已經理解她的感受。

由於新的經歷, 人們可以改變立場。由於與其他人的關係, 他們可以給這些經歷賦予不同的含義, 這些經驗有助於他們重新定位。因此, 互相了解的溝通努力總是處於轉變之中, 因為溝通本身改變了我們的身份。在這方面, 溝通行為是教與學的行為。我可以被別人教導我的觀點是部分的。我可以知道, 我正在試圖解決別人正在試圖解決的問題, 並且知道他們的方法和觀點是不同的。Young (1997) 解釋說: 溝通是一個以不可替代性為前提的可靠方式, 從每個人的視角出發, 使每個人都學習新的東西, 超越自己或與他人交往。

承認學生間的差異, 是溝通行為前的基本要件, 教師不能以自己的位置出發, 除了觀看學生之外, 還必須傾聽他們的故事, 因為學生的背景、陰影與過去的疤痕, 不會在我們的溝通中出現。因此, 我們必須對其他人的視角有所了解, 因為我們不能把自己的立場看作是自己的觀點 (Galea, 2006)。

特定的個人佔據特定的社會位置, 個人在其社會群體中的位置與他人交互作用, 形成經驗、文化、表達方式和喜好, 依此作為個人看待社會各面向的基本觀點。在教育實務上, 教師面對學生的差異, 不能產生既定的立場預設, 教師可以發現, 對話過程中人們彼此的互動是不對稱的, 因此若是要達成具備「擴大的思考」的道德與政治判斷, 必須要在對話過程中保持互動表達「善意」(giftgiving) 與「好奇心」(wonder)。對 Young 而言, 對話溝通是一種創造性的過程。在此過程中差異的人們彼此跳出自我與學習新的事物。由於我們無法可逆對方, 更應該



學習保持開放的狀態，且暫時停下在我們思考中所認為的理所當然的假設與想法。透過他人在對話中解釋他們的目的與假設，認知他人言論的價值。(Young, 1997)。

平等對待他人必須具備「善意」與「好奇心」。善意指的是，我們與他者對話時必須成為一位心胸開闊的聽者，傾聽他者所傳達的意念。在回應他者時，必須給予有進展性的話語。換言之他者給予我的與我給予他者的是一種不對稱的回應。回應的時間必須間隔而有節奏的，不能採取立即性的回應。因為立即性的回應往往是未經思考而使他者覺得不被尊重，如此溝通對話才能持續進行。(林敬堯, 2014)。同理傾聽不是用自己的觀點去聽，而是以對方的觀點來聽。不是站在自己的立場，乃是站在對方的立場。此外，不把焦點鎖定在對方的言談或使用的單字上，而是努力去了解訊息的涵義。當我們撇開個人議題，把注意力放在對方的議題和雙方都感興趣的事情上，就能夠和對方產生共鳴。一旦共鳴形成，真實溝通與雙贏的可能性便大為提高(姜一洙, 2013)。

教師是傾聽學生差異的對話溝通者，教育現場許多教師有些忽視自己能與學生溝通的機會與能力，以傳統權威管教方式與學生互動，長久下來可能無法了解學生間的內心想法，甚至放棄溝通，讓班級經營陷入困境。如此一來，學生與老師溝通的管道將無法暢通。在教學方法上教師可以跳脫傳統的講述法，鼓勵學生發表自己意見，刺激學生做深度思考並且與小組成員互動溝通，讓學生彼此了解差異，也可以流動的方式定義差異，讓每個群體都能參與並被包容進平等內。教師必須透過不斷地與學生溝通對話，才能拉近彼此間的距離，透過傾聽、對話，進而瞭解彼此的想法與差異，再進行互動，在文化差異與社會地位差異下，找尋一個接近學生頻率的模式，教師必須接納學生文化差異並且教導學生尊重差異，進而讓學生探索自己，教師不再是單純的知識灌輸者，透過對話作為經驗分享的模式，讓學生覺察出自己的力量，在與他人互動中，在異中求同，發現在自己在教育中與世界中的地位。

Young (1990) 提出的差異政治是一種以差異性為前提的溝通民主；唯有如此，才能實現真正的公平正義。

### 三、教師是鼓勵學生自我展現的啟蒙者

正義意味著自由，就自我決定的意義而言，人們可以決定他們將要做什麼以及為什麼的能力。所有人都能享受社會支持的實質機會，讓所有人都能發展且運用自己的能力、實現他們的選擇（Young，1990）。Young 強調個人在群體中的主動性，個人雖無法決定自己在社會群體中的位置，卻能依其所在位置形塑自己的認同。支配與壓迫的關係往往是透過排除部分群體的聲音而形成的，因此無偏私標準下所造成的一元聲音即為民主社會的首要挑戰。而正因為個人在不同的社會位置，具有不同的經驗、文化、表達方式和喜好，形成不同的個人認同，因而能在重視溝通的民主政治中作為一種政治資源，藉此展現更多元的觀點，進而泯除壓迫的可能，促使社會更趨近正義（詹郁萱，2009）。

因此教師是鼓勵學生展現自我的啟蒙者，在學生彼此差異下，型塑自主的能力，差異之所以成為壓迫的工具，即其為在無偏私標準下用以畫分群體優劣、高低的界線。當人們以關係看待群體差異時，差異將隨著比較的對象不同，而具有不同的意義，如此一個變動關係所呈現的群體，決不是一個個標示著特質的框架，因此，透過框架的瓦解，不但能促使人們發覺社會中決定支配與被支配的不是固定的特質，而是群體間互動的關係，進而同時讓人們了解到將群體貼上任何價值的標籤都是無意義的（詹郁萱，2009）。

雖然學生間彼此有所差異，但是早期的教育現場，並未給予學生被解放的機會，教師們若只灌輸傳統認為較好職業或較好工作的出路，當學習溜溜球表演獲得金氏世界紀錄保持人如楊元慶、或者唱歌跳舞表演等，從來都不認為是正規學習的一環，但是成為醫生真的比業務員或其他工作需要更多的智能嗎？也不過是因為他提供好的出路。「行醫」在以前士大夫觀念中屬技職百工，在古時反是被看不起的（黃武雄，2010）。也因此工作的文化意義不公正讓某些人成為受害者，因為在教室內社群中統一的標準生產線下，導致學生在差異間生活，除了外在條件的壓迫外，讓學生因為差異產生自卑或者受壓迫的現象，則產生心靈上的不足。一個挑戰制度化支配及壓迫的正義構想，應該提供一個異質性公眾的觀點——這種觀點認知、並確認群體差異的存在。教師可以透過多元評量診斷學生學習，

提供適性且多元的學習教材、教法與觀念，適時給予學生展現自我的激勵，塑造多元的價值與尊重，破除外在與自我的框架，展現學生多元的面貌，才是教育的最終容貌。

## 伍、結論

群體之間的差異是難以在短時間內磨滅的，即使達到了所謂的平等社會，群體之間仍存在差異。差異本來便是令社會上某些群體遭受壓迫的主因。Young 分析五種面向的壓迫，認為正義不是指透過物質分配即可達成，尚包括非物質性的壓迫。且以重新分配策略為例，即使策略目的相同，若未瞭解目標對象或事物的差異，便可能發生 Young 所批評的忽略脈絡之問題，而在變動的脈絡中，亦須時時對差異保持敏銳，才得以隨時調整策略以符合目標對象的需求。民主政治中的社會正義，並不是一視同仁，而是濟弱扶傾。我們必須正視弱勢團體的多元差異存在，進而透過溝通民主，解除加諸其上的支配與壓迫，形塑一個共享不同價值的異質公共。

Young (1990) 將正義解析為自我實現、自我決定的能力，從此反思教師的可能作為，則可以從重視學生差異與彼此溝通為出發，教師可以透過重視學生之間的差異，教師需先對學生之身心特質個性、喜好有所了解；也要知道學生個別的差異和不同的要求，才能對症下藥，實施因材施教；此外，還要了解學生的行為動機，站在學生的立場看問題，了解他們的感受，讓彼此間的差異逐漸消弭。

教師透過溝通與對話，要有樂觀積極、期待、耐性、包容、成就感的態度。把每一位學生都看成很有希望的小孩，勿輕易放棄學生；教師需期待自己有能力去解決問題、去溝通，相信自己的能力；當然了，在溝通中，一定要很有耐性，唯有耐性才能包容，允許學生的質疑，有個開放的胸襟；也因學生有所成長而感到快樂與成就。不同的心態會影響一個人不同的處理方式，所以教師必須調整好自己的心態，才能正確地引導學生，削減教育現場中團體間的對立與不對等，用鼓勵性和啟示性的語句來引發學生的問題，作更多的且更有效的表達。以學生現

有的能力、程度為基礎，不超過其認知的了解程度。語意要明確，表達清楚，避免誤會，表達清楚，避免誤會，在彼此尊重的前提下進行溝通。

從 Young 的差異政治建構下來看之教師圖像，應該是教師是面對學生差異的擴大思考者、教師是傾聽學生差異的對話溝通者、教師是鼓勵學生自我展現的啟蒙者。教師肯認學生間彼此的差異，才能從差異中思考學生的發展可能性；教師能了解學生差異間的脈絡，才能給予壓迫者說話的空間，並且與其他主流同學進行溝通與對話；最後教師應該鼓勵學生展現自我，因為同質性公眾並無法帶給社會更多元的開展，只有正視差異，才能讓學生在學習中懵懂中被啟蒙。期待透過尊重彼此差異，互相溝通包容的教育現場，能消弭在教育環境中的不正義，讓每個孩子在教育中能發揮專長，彼此激盪出更多更美好的火花。

## 參考文獻

### 中文部分

- 林火旺（1998）。族群差異與社會正義。台大哲學論評，21，249-270。
- 林敬堯（2014）。差異與共識——論 Iris Young 的溝通式民主，未出版的碩士論文，東吳大學政治學研究所，台北。
- 姚竹音（2016）。揭開習以為常的認同與差異：「部落的呼喚」得獎作品之後殖民批判論述分析。人文社會科學研究，10（1），60-85。
- 姜一洙（2013）。重要的溝通時刻，你是屬於哪一類型的傾聽者？2013年12月31日。線上檢索日期：2017年12月11日。網址：  
<http://epaper.morningstar.com.tw/Bookstore/taiya-hear1/>
- 胡世君（2009）。身分政治，文化研究@嶺南，12，2009年3月。線上檢索日期：2017年12月5日。網址：  
[http://www.ln.edu.hk/mcsln/12th\\_issue/pdf/key\\_concept\\_02.pdf](http://www.ln.edu.hk/mcsln/12th_issue/pdf/key_concept_02.pdf)
- 馬曉燕（2010）。差異政治：超越自由主義與社群主義正義之爭——I.M.楊的政治哲學研究。倫理學研究，1，114-119。

- 馬曉燕（2011）。當代美國新馬克思主義的正義之爭－N.弗雷澤與I.M.楊的政治哲學對話。**倫理學研究**，5，36-41。
- 莊勝義（2009）。從多元文化觀點省思「弱勢者」的教育「問題」與「對策」。**教育與多元文化研究**，1，17-56。
- 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。
- 陳嘉銘（2017）。不馴服的正義。載於Young（1990/2017）正義與差異政治，推薦序（頁11-20）。臺北：商周。線上檢索日期：2017年11月24日。網址：<https://opinion.udn.com/opinion/story/8949/2741136h>。
- 黃武雄（2010）。教改中的左與右。線上檢索日期：2017年12月11日。網址：<http://www.tmitrail.org.tw/whunag/?p=63>
- 廉兮（2009）。沒有理解、何來正義？論主體生成的多元文化教育。**教育與多元文化研究**，1，259-268。
- 楊深坑（2008）。社會正義、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。
- 詹郁萱（2009）。新移民子女教育政策文本分析－Iris.M.Young差異政治觀點。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學研究所，高雄。
- 劉國兆（2016）。重視孩子差異，不等於追求「客製化教育」。線上檢索日期：2017年6月29日。網址：<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/4169>
- 賴永和（2009）。多元文化「差異政治」與「肯認政治」在偏遠地區弱勢族群教育之實踐。**學校行政**，59，49-62。
- 鍾佩怡（2016）。社會差異作為多元文化教育起點－轉化、理解與認同的實踐。**文化研究月報**，124，17-47。
- 韓台武（2017）。多元文化論：Iris Marion Young的差異政治與溝通民主。**哲學與文化**，44（1），159-179。

## 外文部分

- Eisenberg, A. (2006). Education and the politics of difference: Iris Young and the politics of education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 7-24.
- Galea, S. (2006). Iris Marion Young's imaginations of gift giving: Some implications for the teacher and the student. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 83-92.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- Young, I. M. (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. UK: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2005). *Structural injustice and the politics of difference*. Paper for the AHRC Centre for Law, Gender, and Sexuality, Intersectionality Workshop, 21/22 May 2005, Keele University, UK.
- Young, I. M. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-104.

# **Reflection on the Image of Teachers and Their Agency from I. M. Young's Politics of Difference**

Liao, Wan-Yu

## **Abstract**

In the educational circumstances, promoting cultural understanding and tolerance is not an easy task. In addition to top-down policies and promotion, through the practice of school education, teachers must be aware that social justice is not only focused on the proper distribution of social goods. According to Young, the main cause of social injustice lies in "oppression" and "domination." In "Justice and the Politics of Difference," she analyzes five aspects of oppression: exploitation, marginalization, powerlessness, cultural imperialism, and violence. These five aspects, if not lifted from the structure and conscious awareness, no matter how much extra subsidy is given, will not lead to a substantive justice society. The concept of justice requires an in-depth study of social institutions and structures, as well as the personal development and collective communication and cooperation. As teachers in the 21st century, it is necessary to pay attention to the distribution of power in the classroom, not only the material distribution, but also the factors and processes of group decision-making within the class, the division of labor between students and the culture between different ethnic groups.

Of course, the structure within the class is difficult to deconstruct. Only by paying attention to students' learning process and development, analyzing the

relationship among students in the class, understanding the changes of interaction between students, observing different and multi-level structures, can the oppression of a certain social group be understood. Teachers must also unveil the distributive paradigm by constantly inspiring and constructing a diverse background of students. This article discusses the different aspects of students' oppression from Young's politics of difference. It also reflects on the teachers' emphasis on differences and communication, and tries to construct the image of images: Teachers are thinkers who face the differences among students. Teachers are dialogue communicators who listen to students' diversity, and teachers are mentors who encourage students to achieve themselves.

**Keywords: Politics of Difference, the Image of Teachers, Distributive Justice, Oppression, Iris Marion Young**

\* PhD, National Chung Cheng University

E-mail: totocolor@tu.edu.tw