

民主的公民教育與多元文化教育 之重探

劉姝言*

本文首先介紹民主憲政的基礎--自由主義，並討論其與社群主義、多元文化主義間的論戰，藉以分析民主的公民教育與多元文化教育之別。民主的公民教育目標除了內化憲政民主邏輯，還包含積極自主自治的目標。多元文化論述在憲政民主的架構下可以區分三種：經濟因素的弱勢、因為身分/文化在主流社會的弱勢，以及與憲政民主價值衝突的族裔團體。這三種反映在教育層面，經濟與文化/身分造成的弱勢，應屬民主的公民教育範疇，若將其歸類為多元文化教育，容易使公民教育的角色弱化，從而錯失解決社會議題的關鍵。最後，若與民主價值衝突的少數族裔要與大社會公平合作，則須轉化自我文化價值，與民主政治相互連結，這是未來臺灣多元文化教育應該發展的方向。

關鍵字：憲政民主、公民教育、多元文化教育

* 作者現職：國立臺中女子高級中學教師

壹、前言

民主社會將多元價值視為常態，如何處理差異多元價值，是政治理論與實踐必須面對的重要課題；反映在教育層面，也存在相同挑戰，近年來方興未艾的多元文化教育理論與實踐，適足以呈現教育學界對政治社會的回應。相關研究指出國內對「多元文化主義」並沒有太多的討論，似乎只要和差異、多元相關的都被歸納在該範疇，是否已經成為了「政治正確」（張建成，2007）？強調尊重差異的多元文化教育與民主的公民教育，是否具有不同意義？若凡涉及差異便冠上多元文化教育名號，是否可能忽略了二者在理論上的根本差異，模糊了不同教育目標的屬性，從而錯失真正解決問題的關鍵？作為回應政治社會化需求的民主公民教育，在課程綱要、教材中也討論性別差異、環保議題、弱勢關懷等，乍看之下，彷彿也屬於多元文化教育內涵，究竟應該如何區辨二者？這樣的區辨有無教育上的意義？如果前述性別、環保、社福等議題均屬公民教育範疇，則多元文化教育關注的對象又是什麼？

作為政治社會化機制的學校教育，必需發揮功能使學生能將政治社會運作法則加以內化，換言之，學生一旦成為了公民之後，應該有能力運用政治社會的各種制度規則，處理解決公共議題，這大約就是政治社會化的意涵。因此，若要探討民主的公民教育，就應先認識民主法治的政治哲學基礎，認知該政治理論從何出發？所欲處理的問題為何、如何處理？如此一來，對於民主的公民教育才可能有明確的方向指引。同理，在民主國家不斷興起的多元文化思潮或教育，出現在民主社會的背景為何？面臨待解決的問題是什麼？上述兩種不同屬性的教育，彼此之間的關係又是什麼？顯然，在討論不同教育方向與範疇之前，有必要先釐清不同屬性的教育內涵背後的理據為何；在此擬從政治哲學的相關論述，分別處理不同政治哲學關注的焦點，其次則依據文獻的分析，爬梳兩種不同教育內涵，並提出未來可能發展的方向。

本研究第一部分先處理政治哲學的論述，首先探討作為民主公民教育基礎的自由主義，其次則就社群主義、多元文化主義對自由主義的質疑，因而產生的多元文化教育興起的思潮背景，作相關整理。第二部分則試圖從社群主義與多元文化教育對自由主義的批評質疑，進行相關盲點的釐清，這對第三部分不同教育方向、範疇的理解，至關重要。

貳、憲政民主之意涵

要探討公民教育必須先認識民主政治，民主政治又稱憲政民主，其理論基

於自由主義，以下先簡單說明憲政民主內涵。

一、憲政主義

中華民國憲法明列公民的平等權、自由權，以及政府運作遵循主權在民、權力分立制衡等原則，因此臺灣屬憲政民主制度殆無疑義。憲政民主或稱憲政主義泛指西方十七世紀後，關於政治制度與成員關係之政府理論。其構成原理，以個體為思考單位，平等尊重每一個體權利，由此推導出主權在民、權力分立，透過依法行政的法治精神，維護基本自由，以捍衛人性尊嚴（許志雄，1992）。對於憲政民主而言，公民自由是構成民主國家憲法的重要原則；個人自由原則上不受限制，透過基本權利體系體現，國家干預這個領域的權力，要受到限制，法律或公權力行使的正當性與合法性是來自人民的授權。

憲政民主的法哲學基礎是自由主義（Liberalism），因此必須由自由主義出發，才能充分理解人與國家政府之間的關係。以下將簡介 J. Rawls 的政治自由主義觀點¹，這並非指自由主義等同 Rawls，而是因為其後社群主義、多元文化主義等思潮，部分原因是對 Rawls 自由主義基本預設之質疑，因此要理解相關論戰，必須先介紹起源。

二、政治自由主義意涵

民主政府面對的課題是：如何在平等尊重多元事實的前提下，建立願意奉行的公平政治制度？自由主義解決之道是透過「政府中立」，設計公平程序讓公民討論、協商，共同決定政府制度與政策，將自由、平等與正義等價值協和地實踐（Larmore, 1990）。在此以 Rawls（1971）利用的「原初立場」與「無知之幕」，以及最後共同建構政治社會的立約者所選擇的「正義兩原則」，並引用他對維繫穩定良序社會運作的兩個重要原則「對優先於善」與「重疊共識」，簡單說明自由主義的基本邏輯，這兩項原則對探討多元文化教育將是重要的基礎。

首先，「原初立場」是指持有不同觀點、價值的人，為建構民主社會結構的基本原則時，必須思考選擇的情境；立約者在對自我一無所知的「無知之幕」背後，只擁有一般事實與客觀的知識，如心理政治經濟等理論，作為選擇的依據。該原則規約的對象是民主社會的基本結構，他推論，原初立場的立約者，最後會選擇「正義兩原則」（1993, p.5）²：

¹ Rawls 於 1971 年出版 “The Theory of Justice”，引發社群論者批判其對自我觀點與相關盲點，遂於 1993 年之 “Political Liberalism” 修改，本研究引用之主張若出於原始版本，則引用原版本，相關修訂的引用則採 1993 年的版本。

² Rawls（1971）在 “A Theory of Justice” 對於原初立場上立約者的看法，備受批評，因而在

主題文章

(一)每個人擁有與他人一樣充分適當的平等自由權利，而且彼此相容。

(二)社會與經濟的不平等必須滿足以下兩個條件：(1)職務與地位在機會平等的條件下對所有人開放，是機會公平原則。(2)社會的不平等必須對最差之階級有利，即差異原則。

「正義兩原則」建構社會基本結構，指政府體制、法律規章、公共政策、財富分配...等公共生活層面，都以該原則為依據。其序列是第一原則優於第二原則，機會公平先於差異原則。第一原則標誌對自由與平等價值的尊重，第二原則對於社會分配，認為透過公平程序的運行，就是正義的分配，自由競爭帶來的不平等，須建立在滿足弱勢福祉的前提下。

其次，「正義兩原則」如何穩定維繫良序社會？由於它是實踐推論的最終訴求，具有究極性，不能因為無知之幕揭開後與自我利益、持有的特殊價值信仰相互衝突而否定(Rawls, 1971)，相反地，衝突的價值或利益必須尊重正義原則，因為是後者使其他價值觀得以存在，此乃「對優先於善」(the right over the good) (Rawls, 1971, p.31)，個人應適度修正自我價值觀，以支持正義兩原則。為使正義原則能獲得價值觀點不同的各方支持，除了「對優先於善」是統合各種多元價值信仰的基礎外，他主張「重疊共識」(overlapping consensus) (1993, pp. 11-13)以轉化衝突的價值，意指面對不同價值觀與正義原則扞格，個人應該從自我的價值信仰中找出可與之相符、連結、證成的元素，作為支持正義原則的基礎，Rawls (1993)認為「重疊共識」任務應該由自我完成。

「正義兩原則」的建構情境與相關內涵是討論公民教育的基礎，而處理多元價值與民主諸價值關係的「對優先於善」與「重疊共識」則是討論多元文化教育的重要分析依據。要討論多元文化教育之前，必須先認識該思潮出現的時代背景與相關論點。

叁、多元文化思潮的興起

多元文化思潮及教育雲湧而起，是否和多元差異相關者皆可納入該範疇？本節擬以此出發，作為釐清公民教育與多元文化教育的依據。W. Kymlicka (鄧紅風譯，2001)在研究少數群體權利時，指出政治哲學界對這項討論分成三時期，第一階段爭論少數群體權利的本質，等同於自由主義與社群主義論爭，後

1993年“Political Liberalism”中對立約者修定為彼此知道是建構民主社會制度，同時亦將正義原則做適度修正。

者認為個人必須置身在特定社會脈絡才可能成為道德主體，因為文化與傳統界定了對美好生活的概念。這部分攸關文化與自我認同議題，有必要整理作為分析基礎。

一、文化與自我認同議題出現之背景

英美加澳等國由於國家建構、經濟、移民等因素，逐漸成為多民族國家，如何處理國內整合，就涉及同化的教育，對同化主義的質疑是多元文化教育興起的因素之一（劉美惠，2001）。同化論認為次文化群體是落後的，若要整合社會發展民主信念，少數文化群體應該向主流文化學習。以美國為例，同化論從二十世紀初期到 1960 年代，一直宰制美國教育政策（Banks, 1988），造成支配性團體對之歧視，也使得少數民族邊緣化而自我貶抑。多元文化論述認為隱藏在同化論背後的是支配性主流文化，而非所謂共享的價值。文化與自我認同之關聯是顯然是多元文化教育出現的關鍵。政治哲學界對此有相當精采的討論，此項議題的本質是關於個人自由與自我認同的社會文化資源之分析（劉莘譯，2003）。引發此次論戰的背景是社群主義批評前述 Rawls 關於「自我」的描述。以下先簡介社群論相關主張。

二、原子論自我與構成性自我

社群主義質疑原初立場上的立約者對自我一無所知，則如何知道自己偏好民主政體³？又怎會選擇正義原則？並且批評原子論自我觀（atomic self），認為將人視為完全的道德存有，樂觀賦予自主選擇權利，卻不問個體是否真的有能力自我決定，以致於造成現代社會諸多敗德行徑。

M. Sandel 提出道德主體構成論，他認為原子式自我，獨立於個體的各種特質與關係之外，透過「選擇」形成自我。Sandel 批評，個體如果不知道自己的喜好、價值，則選擇如何可能？要如何才能找到「我」？這是毫無負擔的自我（Sandel, 1982；錢永祥，1995），這種意義下的自我與社會毫無關係。A. MacIntyre（1984）主張社群身分建構了自我認同，個體只有認知「我在現實生活中擔任任何種角色」，才能夠回答「我應該做什麼」。自我座落在社會關係中，建構了道德行為的起點與目標，唯有回歸社會脈絡，道德的反思判斷才有意義。C. Taylor（1985）也認為個人的選擇承載著社群文化；人與社群相互對話，在對話中，人的自我認同也包含對社群文化的認同。

相較於原子式自我，社群主義認為自我是社會的產物，社群與文化傳統決

³ Rawls 因此在 1993 年加以修正，如註腳 2。

主題文章

定了「何謂美好生活」的概念，唯有透過與社群對話，才能真正認識自我、充分回答「我是誰」的問題 (Taylor, 1992)。因此，社群自有其特定價值，追求該價值本身就是一種善。國內學者將上述立場稱為「獨石論」的多元文化主義 (張建成, 2007)，強調重視單一群體的文化傳承，要求群體內的純淨與群體間的區隔。1990 年代前後，政治哲學界開始出現「差異的公民資格」(differentiated citizenship) 的主張 (劉莘譯, 2003)，將多元文化主義的戰場逐漸擴大，企圖包容所有的差異，最著名的莫過於 I.M. Young。

三、多元化主義之主張

多元文化主義戰將 Young (1995) 接受社群主義自我構成論，認為公共規範並非來自獨白式的原初立場，而是對話式的相互理解，因此並不需要普遍公正的理性讓人類脫離自我中心，只要個人主體性能獲得他者肯認，對話中自然可以形成公共規範。她嚴厲批判自由主義的公平 (Impartiality) 觀點，並試圖解構她認為的自由主義同化論。

Young (1995) 認為自由主義將平等處理為「相同」(sameness)，以維持公平性，但這卻是排除差異，處理道德議題不可能有所謂的公平觀點，因為人會有和自己處境聯結的情感、利益。她指出自由主義的公平使用的是「同一性邏輯」(the logic of identity)，將個體相似的視為相同，相異的則推到對立的位置，是二分法：普遍/特殊、公共/私人、理性/情感...等。公領域排除所有差異，如性別、老人、失能者...等，這是同化論的立場，將差異化入私領域，排除因為不同背景的觀點、特殊需求，並認為所有的族群認同都可以改變，由此而產生壓迫：假中立之名，實則將強勢群體的觀點制定為公共規範，並宣稱為中立普遍的，實則是再製不平等的社會結構。

Young (1995) 主張公共領域應該容納各種觀點，給予被壓迫群體集體權利，以便從不同社會位置理解公共議題的複雜性，例如少數群體有保留語言和文化的特殊權利，政府必須提供相關服務等。但 Young 也認為，這並不表示所有的群體都擁有這種特殊權利，而是僅適用在較大的少數團體。多元文化論述下，前述各種被邊緣化的團體要求更寬廣意義的公民資格，主張以團體為單位的特殊權利，以維繫文化傳承鞏固自我認同的穩定性。

多元文化思潮發展至此，已經將原本族裔背景構成的少數群體，擴大為將所有被邊緣化的弱勢族群皆納入，有研究以「獨石論」與「巨傘論」分別名之 (張建成, 2007)。前者指涉社群主義先驗的本質論取向，而 Young 對差異的概念包含社會不平等的結構造成的弱勢，是「巨傘論」關懷的群體。若以此分類作為多元文化教育理論基礎，實關乎教育實踐的應用，以下將進行相關論述之釐清。

肆、在民主架構內的多元文化論述之釐清

社群主義質疑自由主義的自我構成，多元文化主義批判自由主義公平價值，這些論述是否有待澄清的主張是本節要處理的重點。從 Rawls (1971) 主張的「社會是公平的合作體系」來看，如何與各種差異、弱勢的團體互助合作形成有序的民主社會，是處理多元文化論述的前提。在此，將從民主政體的架構出發，釐清各種不同論述的訴求，首先探討接受民主價值的文化或弱勢團體，這類團體可以分為因為經濟因素產生的，以及因文化或身分成為非主流群體。

一、經濟因素形成的弱勢

要求大社會平等關懷的弱勢團體可以分成兩種，一種是因為經濟因素而感到被邊緣化，對於這類的社會整合，可以透過福利措施或教育補救等來彌補。值得注意的是，這類經濟弱勢的團體並未與民主政治、個人權利等相關理念衝突；相反地，認為社會資源的分配，未能使個體實踐這些基本權利。這一類對資源分配的議論，使 T. H. Marshall (1893-1981) 最早提出社會權的概念，主張應該將經濟弱勢包容進普遍性的公民資格，強調再分配的政治，認為空有公民權，卻沒有配合實現的社會條件，其權利是假的 (談古錚譯, 1991)。這個範疇引發的只是如何在實踐上，能使這些團體更加認同民主社會的確合乎公平正義。

任何政治理論都涉及分配議題，Rawls 提出「社會基本善」(social primary good) 作為思考建構社會的憑藉，這個概念包含：1.各項基本自由、2.職業遷徙自由、3.因為政治經濟制度位置帶來的權力與特許權 (prerogatives)、4.收入與財富，以及 5.自尊的社會基礎 (1971, p.92)。這些是公民實現個人生命計畫不可或缺之物，人人都希望越多越好，第 3、4 兩項明顯與經濟資源的分配相關，但在資源有限的前提下，如何使分配得以公平合理，Rawls (1971) 「正義兩原則」之第二原則顯然是處理分配正義的問題，在實務上他討論相關的財稅制度，贈與稅、累進稅...等，認為政府應該針對貧富不均的社會議題有所作為，這涉及關於政府功能強弱的辯論。

在社會實踐上，英美政府在歷經福利政策之後的政府財政困難；1970 年代以後，新右派批評福利政策無以訓練公民積極負責 (Ignatieff, 1995)，左派則主張國家是公民社會權的保障者。如何處理分配正義，討論貧者、弱者、老人...等福利議題，向來是討論有限資源社會分配的焦點，福利派與市場派對政府、市場常有南轅北轍的主張，這與雙方對民主架構下自由與平等價值的不同詮釋相關，若要對上述議題有更深入的理解或採取立場，應該仰賴政治經濟學相關知識，並以客觀事實為據；然無論如何，多元文化論述下因為經濟造成的弱勢，

主題文章

是涵括在民主政治公共政策討論的範疇。

二、認同民主價值的少數文化團體

民主體制內因為身分/文化而產生多元文化論述，必須區分為兩種。第一種是接受民主原則，卻自覺被排他，想融入大社會者，如移民、同性戀、非白人、女性...等，這類團體期待構成其自我認同的文化資源，可以獲得主流社會肯認。其次，則為構成自我的文化價值與民主扞格的少數族裔群體。此節先探討前者。

Young 反對公平的概念，立即面對的質疑是：究竟什麼是多元社會統合差異的基礎？如果放棄「公平」，其規準與底限是什麼？上述第一類團體的需求，是否完全如 Young 認為的把差異劃入私領域，將社會議題個體化，還是這些團體的發聲管道難以疏通？換言之，當少數移民、女性與同志、非白人等的觀點或經驗得以呈現時，對話就會出現，澄清思考盲點的可能也就增加了。以性別工作平等法女性生理假的法制化為例，即足以證明差異的觀點並非不能在公共領域內討論或接受。重點並不在於 Young 認為同化論的壓迫或公平的謬誤，而是如何將各種的觀點呈現於公眾面前。如果主流觀點對於弱勢文化的經驗與觀點感到陌生，重點並不在於公平價值是否出錯了，而是在於如何可使資訊透明完整。其次，差異的觀點、利益不見得完全都與文化或身分相關，即使同一文化社群內的觀點也都未必相同，不同流派女性主義對於代理孕母、娼妓合法化等議題，恐怕就有截然不同的立場。與其質疑公共領域內公平的理念，更應該質疑的是何以某些弱勢者的聲音難以呈現，究竟哪些因素障礙了眾聲喧嘩的可能？用何種策略解決問題會比集體權利的賦予要來得更加有效？

在此，可先行歸納出：前述因為經濟因素、文化身分等而產生的多元觀點，因為都能夠接受民主體制諸價值，因此，對於相關議題的討論皆以民主政治的價值規約為據，所以在教育實踐範疇的歸類，實屬民主的公民教育內涵為適切，而非多元文化教育。以下要探討的是與民主政治衝突的少數文化族裔，這是討論多元文化教育的關鍵。

伍、多元文化主義對民主制度的挑戰

一、多元文化理論落實之困境

社群主義的自我構成說，恰好是某些特殊宗教、文化維持其族群延續的重要立論，他們認為自由社會主張批判反思構成自身的文化傳統，將會導致文化的崩解。多元文化主義中引發相當多討論，值得自由主義理論嚴肅面對的議題：生活在民主社會卻不願接受其基本原則的少數文化族裔，如何處理不同文化價

值間的衝突？對於差異的寬容底限為何？能否適用到團體自身？

以臺灣為例，2005年8月，強颱造成新竹司馬庫斯唯一聯外道路崩塌，泰雅族人自行搶通，過程中發現一棵被風吹倒的檫木橫欄在路中，部落派遣族人移置路旁。10月林務局發現，將樹身截成數段載運下山，但樹根及部分枝幹因深埋土石無法取出，遂噴上紅漆並烙鋼印將之遺留現場。對於林務局鋸剩下的部份殘材，採取共同營生之司馬庫斯部落，於部落會議認為可將殘材充份利用在部落意象上，如木雕、建築等，便指派族人載回部落。搬運途中為警員撞見，其後為新竹地方法院以違反森林法第52條：「竊取森林主、副產物」判刑。

對於國家公權力而言，檫木案例違反森林法第52條，儘管部落方面舉出2004年增訂修正森林法第15條第4項「森林位於原住民族傳統領域土地者，原住民族得依其生活慣俗需要，採取森林產物…管理規則，由中央主管機關會同中央原住民族主管機關定之。」原住民基本法第19條規定：「原住民得在原住民族地區依法從事下列非營利行為：…採集野生植物及菌類…以傳統文化、祭儀或自用為限。」然在二審判決書上，法院以維繫現有法制詮釋該事件，承認原住民基本法第19條，但強調『依法』方得以運用；同時也承認中央及原住民主管機關尚未制定管理規則，故採用「國有林產產物處分規則」第14條：「林產物有下列情形之一，得專案核准採取…七、造林開墾…八、原住民為生產上之必要…十二、打撈漂流竹木者」第17條「凡申請專案核准採取者，應向管理機關申請之」換言之，法院認為即便原住民基本法同意原住民可於其居住地區從事傳統生活之採集，但在具體法規尚未制定前，仍需依照現有規定依法申請而後為之。

司馬庫斯案例充分顯示大社會法制與傳統部落倫理的扞格⁴，自我構成說之所以獲得許多回響，是因為它點明了：個體的認同若難以獲得他人肯認，對個體自尊將是深深的傷害。傳統文化及規範建構個體認同與行為矩度，也是意義的來源，當傳統文化價值遭遇大社會完全不同的價值判斷時，將使該文化成員自我懷疑。擔任部落發展協會的理事長在庭上的證詞：

「…我跟我的太太說，我們真的是要無怨無悔的為部落發展付出…最重要的是在造就提供孩子們未來的生活…庭上，『你對我們原住民的了解到

⁴此案證人指出：「泰雅族的法律、規範--Gaga…來協助他們的生活…在部落裡面，他們很流暢在運作，只是這個部份並不為外界所知…法律在臺灣，只不過執行了五六十年，我們在談的泰雅族的傳統知識，可能在臺灣是超過千年的…」

⁴2008年3月8日取自 <http://blog.yam.com/smangus/article/10946739>

主題文章

底多少？」…在這次事件裡，我們三個人都慢慢在反省，難道我們這樣做有錯嗎？如果這個東西完全是建立在一個文化的體制之上，當然對部落的發展是很好的…我們是依循原住民的習慣法，到底政府是如何看待與尊重？我們是不是要繼續延續祖先教給我們傳統知識呢？孩子進入到都市學習工作，他們建構在外地讀書的情況，就好像是被遺棄一樣；但是我還是要繼續提出我對傳統知識的了解，傳遞到我孩子身上。所以庭上，請您好好去思考，去看待原住民的一些生活習慣…」⁵

由此可以理解何以 Kymlicka (1989) 贊成賦予集體權利，他指出 Rawls 原初立場企圖排除先天與後天的偶然因素，但 Kymlicka 認為文化之於個體是偶然性，如果個體要為此付出昂貴代價，就如同要為天生的殘障負責一樣不公平，文化屬道德上的任意因素，對之加以補償，是合乎自由主義平等精神的；但即使少數文化團體享有集體權利，如自治權等，是為了使得團體間可以獲得更公平的對待，但也仍須在保障基本人權的架構內，反對以保護文化傳統為名，限制成員的基本公民權，如加拿大的 Hofer v. Hofer 案例⁶。

即使 Kymlicka 試圖從文化是個體不能選擇的任意性因素，來證成集體特殊權利的正當性，也對該權利作出區分與限制⁷，但是多元文化主義仍然無法避免以下困境：賦予集體特殊權利的規準為何？一旦如 Young 以各種處境條件作為出發點時，究其實也只是各彈各的調，毫無共識可言，多元文化論述要獲得更多制度上的立法，顯然必須更細緻地深化其理論。

二、從實例分析探討公平合作的底線

在美國 Yoder 案中，1968 年 Amish 民族認為世俗的 (worldly) 教育嚴重威脅其文化的存續，因而不願其子女接受十四歲以後的公立學校教育，但州政府並不同意，於是 Amish 民族向最高法院控告州政府。Mozert 案則是發生在 1983 年，基本教義派的基督徒反對其子女接受學校的閱讀課程，認為接受不同觀點將會干涉家庭的宗教信仰，希望州政府同意其子女免上該課程。

最高法院對 Yoder 案的判決，認為 Amish 民族的父母有能力為其子女未來

⁵ 2008 年 3 月 8 日取自 <http://blog.yam.com/smangus/article/10946739>

⁶加拿大的 Hofer v. Hofer 的訴訟：Hutterite 教派為了約束其成員共同生活，採取共同生產制度，不允許擁有私人財產，並且一旦成員要脫教並脫離共同生活體，過去努力生產所創造的共同財產也一律被剝奪，換言之，一旦脫教，就形同一無所有而重新開始，包括身上的衣物（引自劉莘譯，2003）。

⁷ Kymlicka (1989) 提出對內限制與對外保護之說。

的生活預作準備，使其能夠為成人生活及社會參與充分準備；同時信仰自由應該具有優先性，州政府無法證明強制十六歲之前的義務教育，是該州必須擁有的利益；再者，強迫八年級以上的學生接受義務教育的確會危及其宗教信仰，因此，判決州政府敗訴。**Mozert** 案中，最高法院判決基本教義派敗訴，其理由是：學生上閱讀課接觸的各種觀點，並不等於教導、灌輸或是提倡那些觀點；其次，公立學校可以教導民主社會需要的價值，例如容忍，接觸不同的觀點是培養容忍精神的唯一途徑（引自黃學勝，2002）⁸。這兩個案例涉及國家權威、父母與學習者三者間的關係，國家與父母的權威究竟可以實施到什麼的程度？如何才不會傷害未來公民的最佳利益？由此延伸的議題是：自由主義面對公共權威對私領域文化、價值與公共價值衝突時，應該採取何種立場？

Yoder 案例較受爭議，支持者多半認為 **Amish** 民族是民主社會的特例，他們自願遠離大社會，且人數少並不會危害民主社會運作，**J. Spinner**（1994）提出「部份公民資格」理論，作為其免除義務教育的理由。該主張是指：社群成員極少涉入公領域及市民社會，有自己特殊的管理規則，以及經濟上的自足能力；同時提供替代性教育，可以為成員一旦離開該社群時有能力進入大社會；最後，社群必須允許其成員能退出社群，以及免於洗腦教育的權利。反對意見則認為學習者是未來的公民，有義務接受公立學校關於共同價值的教育。

關於支持最高法院對 **Mozert** 案的判決，可以 **S. Macedo**（2000）的公民自由主義（**civic liberalism**）為代表，他支持 **Rawls** 的政治自由主義立場，認為正義價值是使其他價值存在的前提，認識其他觀點與教導容忍是自由社會的基本理念，這無法讓步。民主政體仰賴具有民主素養的公民，對公共決策能公共證成。如果基本教義派信徒是參與社會的完全成員，就不應該拒絕公平合作條件中應該擔負的義務，即使這會對其信仰遭遇不可避免的影響；因為如果不願接受該義務，則其他的特殊信仰者也可以拒絕。

由以上討論社會合作、容忍限制的關鍵在於：如果特殊團體不能接受民主的基本價值，將會影響民主制度的運作，則不能允許將容忍的價值應用到該社群，因此重點並不在於是完全公民或部份公民，而在於容忍某一種價值文化的結果是否會危及民主政治的運作？之所以接受 **Amish** 退出大社會的義務教育，著眼的是這種退出並不會影響民主；然而，如果允許基本教義派免除某些閱讀課程將對民主政體的維繫有很大的威脅。根據亞洲時報線上版指出，美國的基督教基本教義派，目前約佔有三分之一的人口，且握有強大的媒體力量、政治位置與權力。保守的宗教意識形態在 2004 的美國總統大選中有不可低估的力

⁸ 關於這兩個案例正反各方意見的深入探討，詳見黃學盛（2002）「當代自由主義公民資格觀念的轉變之研究：對於多元文化論挑戰之回應」。

主題文章

量，甚至稱為美國政治史上從未有的「神權政治」⁹。從 Yoder 與 Mozert 的案例可以清楚地看出，自由社會對容忍價值的實踐，最後的底限在於究竟是否會傷害民主社會的穩定運作，這對後續討論將是重要的依據。

陸、民主的公民教育

在上述對於多元文化族群整理分類，並對相關主張加以澄清之後，以下將延續之前討論的基礎，分析公民教育與多元化教育。

一、公民教育的現況

在臺灣，公民課程建構的官方立場，可以從課程綱要看出。九五課程綱要希望「培養學生具備適應現代社會生活應有的公民資質，使其成為健全的現代公民。」分項目標第一項是：「充實了解現代社會現象的公民知識和現實感。」（教育部，2004）九八課綱將目標訂為「充實社會科學與相關知識、培養多元的價值關懷與公民意識、增進參與民主社會的行動能力。」（教育部，2008）。兩份課綱都將「認識心理、社會、文化、教育、倫理、法律、政治、經濟以及環境等社會科學領域相關的基本知識。」列為首要核心能力（教育部，2004；2008）。顯然首重在社會科學知識，這似乎也落實了過去公民教育的實踐，課程向來被批評為社會科學知識的濃縮版（趙素娟，2000；劉姝言，2006）。

學科知識體系的傳遞，往往造成學習主體與客體之間的斷裂，將問題的複雜性簡單化。社科知識的研究與獲得必然是在真實、充滿豐富性的人類行動導致。其次，對民主的公民教育來說，政治學的知識不等於政治教育，經濟教育也不同於經濟學的專業訓練；系統的知識體系之建構是為了學術取向的少數人，但是公民教育的需求是政治社會化，與社會科學知識能力的培養，有很大的差異。

二、民主公民教育的內涵

人類社會生活充滿模糊性，向來不是非黑即白，正是這種模糊性才使得民主公民教育有其必要。從自由主義、憲政民主意函的簡介中，可以獲得公民教育的輪廓，Gutmann（1993）的「有意識的社會再製」最足以表達民主公民教育的政治社會化功能，相關內涵可以 Rawls 相關理論加以說明。

⁹亞洲時報線上版，2004年11月14日取自 <http://www.atchinese.com/2004/11/1114atimes2.htm>

「原初立場」、「無知之幕」與「正義兩原則」等彰顯出民主原則。「原初立場」與「無知之幕」代表對所有人自由權的平等尊重，意指關於國家基本結構與發展方向，尊重所有立約者共同討論審議決定，選擇正義原則作為判斷規約依據，具有究極性，從契約論的立場觀之，這可隱喻為民主國憲法的概念及其構成邏輯，這套邏輯亦適用在法律制度與公共政策建構上。換言之，Rawls 對正義原則選擇之情境建構，是關於民主社會公民對彼此互動遊戲規則的建立與遵守，這套規則的建立與實踐攸關公共結構與政策選擇，公民參與的目的之一就是做公共決定。

由上述分析可繪出公民教育的初步藍圖：幫助學生了解憲政民主的運作邏輯，並使用該規則作公共決定，目的在平等維護公民自由。無怪乎許育典教授（2005）從法學分析公民教育內涵：公民社會與公民資格的法律基礎概念；國家權力應受拘束的人權教育；了解法律，並進而能遵守、應用的法律教育。然而，除了法規制度運作知識外，公民教育必須體現出公民自治的積極意義：涵養公民願意且能夠管理自我生活，共同解決各種社會問題。

綜合言之，民主的公民教育是協助學生學習做公共決定的機制。公共事務的決定與行動，涉及價值選擇及其界線，憲政民主是社會運行的主要規則，也是一切選擇判斷的最終依據，這部分的教育內涵屬於公民教育的第一個層面。第二部分則包含做決定需要的一般事實與客觀的知識，如政治學、經濟學…等各種社會科學知識，是分析與選擇的工具。第二部分的教育是建立在第一層的基礎上；透過以上兩個層面，涵養公共決定與行動的能力。

就公民教育第一層面的具體內涵而言，民主社會價值的多樣性，促使所有公民，必須針對指引公共行動的價值，賦予正當性與合法性，這是民主社會主要行為規則之意涵，即法政規章制度。這一點有賴對社會基本結構與規約法則的認識，及其規範意識的內化，亦即憲政民主的核心價值與邏輯的涵養。憲政主義則標誌這些價值，具體內涵包含：維護個人尊嚴、主權在民、權力分立制衡、依法行政等（許育典，2005），是邏輯一致運作原則。

其次，Rawls 在原初立場對資訊的公開，屬一般事實與客觀知識的看法，提供公民教育進一步作公共決定的協助工具，亦即公共決定必須考慮實用性、倫理性與道德性（林佳範，2006）。實用性問題，涉及目的與方法之間的一致性，依據事實的探討與分析，制定與設計實踐目標的策略；倫理性問題則是價值選擇，例如資源分配的價值依據；道德則涉及最基本的是非判斷，亦即對於主要行為規則之依循或是違背。公共領域作道德決定，與對公共議題的客觀認識有關，必須透過對事實層面的分析、探討，這需仰賴工具性社會科學知識層面的運用，使公共決定不僅是倫理的價值的抽象論述，且具有可實踐性。

主題文章

儘管若干公民教育研究，有議題中心教學的呼籲，試圖將公共性議題引入課程中，如醫療保險、環保、文化等議題，牽涉在價值、利益衝突中做決定的能力養成（溫春琳，2002），然而過去課程內涵忽略憲政主義邏輯的涵養（劉姝言，2006），議題中心課程觀的確體現了公民自治的立場，但是顯然欠缺選擇的依據，整全的公民教育內涵應該涵蓋二者。一旦公民教育能夠將二者融合於課程實踐，則議題中心式的課程與教學就可能涵蓋各項社會議題，則接下來對於釐清前述多元文化論述，益顯清明。

三、公民教育涵蓋多元論述之弱勢族群議題

Rawls (1993) 一再論及民主社會是公平的合作體系，多元文化主義不論如何分類，都應該回歸到上述前提，因此分析多元族群持有的價值體系是否能與民主價值相連結，將是澄清公民教育與多元文化教育的關鍵；應將多元團體區分規準設定為：多元族群的價值能否連結憲政民主。接受民主核心價值者，而因經濟造成的弱勢，如貧窮、勞工、失能者…等，以及第二種因為身分/文化的非主流，如女性、同性戀…等，都在民主公民教育涵蓋之範疇。

何以將上述兩種團體劃入民主公民教育處理的範疇？由前述政治哲學論述中，清楚呈現正義兩原則中之第二原則，就是處理因經濟因素邊緣化的弱勢群體；這也向來是政治經濟學、公共選擇學派的焦點。因此，與其將對貧者、弱者、失能者等的尊重，列為多元文化教育內涵，毋寧說是公民教育內涵更為恰當。例如高等教育的學費補貼議題，就足以代表對貧窮弱勢的平等關懷，以駱明慶教授（2002）的「誰是臺大學生」論文中，直指中產階級子女高居臺大入學學生之冠，對其之補貼恰巧是對真正需要補助者阻礙其向上流動的機會。其次，因為文化或身分形成的族群，如婦女、同性戀、環保團體、老人…等，原則上都接受憲政民主，Young 對自由主義公平價值的質疑，應該更細緻地思考，究竟公平價值是同化論觀點，還是弱者的意見沒有管道表達？以樂生議題為例，顯然並非所有男性、中產階級公民都認為必須強制拆遷，由此可知，公平並非是同化論，而是不同於主流強勢的異見應該如何被呈現。

一旦在課程與教學中能夠呈現多元觀點、價值與利益，則不同身分/文化的意見即得以呈現，重點並不在民主政治企圖同化或是壓迫這些弱勢團體，而是現行的公民教育大都著重學科知識的傳遞，導致學校教育與生活疏離，忽略真實生活世界的運轉與未來公民生活息息相關。建立在對憲政法規認知基礎上，對公共議題進行討論，涵養作公共決定的公民教育，最足以彰顯學校是民主的公共領域。公民教育除了憲政民主規範意識的涵養，與作決定的工具性學科知識外，對公共議題討論甚或做公共決定，面對社會議題的複雜性，還應聆聽不同背景的觀點、價值與需求，在彼此對話溝通的過程中，學習彼此尊重。

Banks 認為多元文化教育是架構在民主社會的，教育不僅在使學生適應現存的市場與社會，更應重在啟發學生知識、態度和技能，使其能參與社會改革。種族、性別、貧窮等問題充斥社會，多元文化教育認為社會由不同背景、特質的人組成，學校教育必須反映不同主體帶入的社會觀點和立場，使學生相互理解尊重，促進更為實質的社會正義，使每一個成員可以獲得充分發展（陳美如，2001）。這種觀點認為多元文化教育必須針對社會的不公平及相關議題反省批判，包容與欣賞彼此的文化，解消因為差異產生的歧視、偏見。如果由上述公民教育的意涵觀之，這樣的多元文化教育觀點，究竟與公民教育的差異何在？

當大力頌揚多元價值與觀點之際，充其量可能只是口惠，卻未必真正解決問題。當以前者之名取代公民教育，可能只看到對弱勢關懷的情感涵養，卻忽略對於改善這些社會問題的實質作為，上述公民教育的兩個面向正足以回應廣泛包容各項社會議題之多元論述對社會改革的呼籲。教育要解決種種社會問題，透過對於議題本身的討論，可能出現各種觀點、價值與利益的激盪，這是民主社會的常態，卻未必一定專屬多元文化教育的概念。

四、未來公民教育的努力方向

目前課程以學科知識為主的建構下，連最基本的憲政民主邏輯都難以完整呈現（劉姝言，2006），對於法治規範意識的建立，仍有非常大的努力空間，遑論致力於第二層次對公共議題討論與作決定的形成。在此嘗試對未來公民教育提出簡單的建議，更詳盡的作法則有待更進一步的研究。

九五課綱將第二、三冊分別定為「教育道德與法律」、「政治與民主政治」（教育部，2004），九八課綱則調整為先處理「政治與民主」，第三冊為「道德與法律規範」（教育部，2008）。然而就民主法治史來看，民主制度與法律規範的發展並非能切割為不同主題的兩冊，而應該是系統完整邏輯序列清楚，將法學與政治學相關知識有機地結合公民教育政治社會化的目標。換言之，公民課程應該依循民主憲政發展的邏輯序列編排課程，先聚焦在個體權利、自主意識等，繼而探討平等個體共組政治社會應該關注的政府構成、權力運作、公共政策形成等主題；改變過去學科中心導向造成課程僅是生硬知識的記憶。這是公民教育未來最應解決的基礎問題。

至於工具性的社會科學知識，則應該是扮演輔助性的角色。若要放棄過去學科本位的課程建構，則在公民教育研究方面，必須先釐清哪些相關的社會科學知識與公民作公共決定相關，例如經濟學教育中應該將哪些核心概念作為分析工具，哪些社會學相關知識可以幫助了解個體在社會生活中的複雜性，凡此皆有賴教育研究對公民課程有深入的研究，才可能具體反映在課程建構上。

主題文章

最後，公民教育最終目的在涵養作可實踐之公共決定的能力，該能力的養成涉及對議題本身的背景、條件、影響…等各層面的認識，必須建立在前兩項基礎條件上。以現行的課程綱要看來，儘管課綱列有「活動和複習」的參考節數時間，但課程綱要內並無類似課程規劃（教育部，2008）；換言之，課綱將這部分的設計運用完全交託第一線的教師。若要培養公民批判反思作公共決定的能力，顯然應該在未來課程綱要的規劃上，將上述目標具體化成為課程內涵的一部份。其做法可以將公共政策、或社會議題的討論，如樂生事件、高教學費補貼政策等，以事實陳述的表達，再提供客觀性知識作為輔助分析的方式，並陳列出各種不同意見觀點資訊，讓各方意見得以激盪對話，促使教室成為真正的民主場域。

柒、多元文化教育再概念化

一、多元文化教育的澄清

誠如社群主義揭示的：道德主體的選擇，必須回到型塑自我的文化脈絡才有意義，因此自我認同與文化是有意義的連結。從美國社會科教育學會（NCSS）將課程重點放在族群間的了解與尊重來看，文化之於多元文化教育的關鍵性就更為清楚：學校整體環境必須呈現族群多樣性；多元文化課程應該幫助學生發展適切的自我概念；培養支持族群多元的價值、態度與行為；應包含族群的文化、歷史經驗與現況；幫助學生從不同族群的觀點闡釋族群事件…等（劉美慧，2001）。有趣的是，從對自由主義的不滿所興起對文化認同的多元文化教育，在教育層面卻不見得意識到這種反動，甚至可能包含同化論觀點。

儘管學者不斷地強調包容差異多元，主張批判反思進行社會選擇與行動，以促成實質的社會正義，例如 Banks（1994）主張多元文化教育應該能夠反映所有公民的經驗，並使之有能力主動參與民主社會。臺灣若干意見也是如此，認為多元文化教育是一種思考方式，是民主社會的全民普通教育（陳美如，2001），甚至更將文化概念擴大，認為不能將「文化」理解成狹義的族群文化，因為每個人都是多元的主體，有多樣的文化認同，應將「文化」視為多樣的「社會身分」或「主體位置」（游美惠，2001）。如此一來，面臨的困境是：這和民主的公民教育有何不同？所強調的還是以個人為單位的思考，更嚴肅的問題是，學校教育應該如何面對族群文化與公民教育的衝突？

如果接受上述分析，則必須以狹義方式來定義多元文化教育，否則無以區分、處理其與民主的公民教育之差異及衝突。狹義的多元文化概念，指涉因涵養個體的集體文化認同，帶入教室或社會的不同觀點、判斷，而非不同主體位

置的意見。黃政傑教授（1994）也持同樣看法，認為多元文化教育是透過對少數民族與非主流文化之成員的尊重，議題包括兩性、移民與少數民族，尤以後者為重點。從 Yoder 及 Mozert 案例可看出，多元文化論述的確是因族群文化衍生的價值歧見。接下來的問題便是：未來多元文化教育的內涵為何？

二、文化認同的迷思

少數群體權利主張者質疑：為什麼多數群體可以建立起民族國家，少數群體卻不能？對此，原住民族可有三項選擇：加入大社會；尋求自治權；不與大社會互動。當代社會，除了 Amish 民族是極少數的封閉團體，多數仍選擇與大社會互動，因此，少數文化成員要面對的問題就變成了：民主社會應如何使少數文化族群有所保障，同時也可以公平合作共營社會生活？在此，有必要先爬梳文化與群體成員間的關係，以便對多元文化教育內涵有所指引。

(一)封閉的構成性自我觀

M. Walzer（1990）指出，自由主義只要求對自我構成有批判反思的權利，亦即 Rawls（1993）強調的公民具有第二種道德力量：公民是自由平等的理性人，有能力在「對優先於善」的前提下，依據正義原則，形成、修正自我價值觀，意指公民可以跳脫自我，對原來的價值信仰加以反思。自由主義對個人自主的維護，並不在於何謂美好生活，而是自主選擇對個體而言就是其權利。當外在條件改變時，自我的最佳利益也隨之改變，這種作選擇時會遭遇困境或錯誤的可能，是自由主義將之納入政治理論的考量。

即使傳統文化形塑了自我，也不代表自我構成不具開放性。每一個人的處境與利益都是特殊的，他人的判斷無法代替自我選擇，社群價值如何證明對每個人都是最佳的？自由主義認為人有權將自身與特定的社會成規、價值間的距離拉開，以檢視的態度面對，個體才可能真誠接受或是拒絕。因此，問題不在於是不是既定的文化構成了自我，而是個體有無權利可以反思這些社會條件，只要構成性自我觀同意個體應有這項權利，則自由主義與社群主義對自我構成的論辯就進入了尾聲。

(二)動態的文化觀

「世界觀」¹⁰是人類對社會生活建構的意義來源，使個體能接受各種行為與事務的意義，具體的表徵就是語言。人類在前人積累的文明長流中已然形成特定世界觀，新成員誕生，面對著思想模式、行為規範、價值體系、文化意義

¹⁰「世界觀」一詞是借用曼海姆對於各種思想風格的用法。

主題文章

等在出生之前就已存在的社會，實體社會具有高度客觀性，對於自我的形構有重要意義，會透過教育代代傳遞。這就是人的集體文化認同。儘管現代社會對價值意義有多樣的判準，但是集體認同仍不可能就此消失，例如華人社會對於過年的意義，若干程度仍形構了個人自我認同，否則也無須討論相關議題。

然而當社會變遷生活條件改變，原來的世界觀難以解釋社會實存（social reality）時，若不能對世界觀重組建構，則傳統可能停滯不前、甚至造成意義體系崩解，一旦如此，對生活其中的個體，是對生存意義的威脅與否定。因此，與其說人有其本質，不如說人建構了自身的性質，創造了自己。E. Durkheim 就認為人性因著時空不斷演化、建構，也不斷在變異（Hall, 1993）。人雖受傳統與社會影響，卻也具有自主性，可以創造、改變因襲傳統而衍生的問題，這意味人並非完全受社會決定，換言之，人類自主是文明生生不息的關鍵。

三、臺灣多元文化教育的可能性

(一)臺灣少數族裔的處境

原住民族教育法第三條規定：「各級政府應採積極扶助之措施，確保原住民接受各級各類教育之機會均等，並建立符合原住民需求之教育體系。」第七條：「原住民教育，係指根據原住民之需求，對原住民族所實施之一般教育...係指根據原住民族文化特性，對原住民所實施之教育。」許育典教授（2000a）指出，原住民對於成為「自我」的教育基本權，有排除國家高權干涉的防禦請求權，國家不能以統一而無其他替代的教育與課程，作為唯一的授課或評分標準，原住民對學校教育應有共同參與的決定權，第 25 條指出，政府應該提供傳統文化教育。他認為學校對原住民教育內涵的提供，必須從職業選擇、社會地位、經濟收入等面向考量，即一般教育，因為族群地位的低落與其經濟地位有某種程度相關，因此主張「雙文化認同取向」（許育典，2000b），以上論述隱含矛盾。

原住民教育基本權指涉不同於主流的傳統文化教育，然又必須提供基本知識與技能的一般性教育，作為社會流動的基礎，二者不論是在價值、知識或生活實踐，都存在矛盾。研究證實的確有原住民不願其子女學習母語，一方面因為沒有學該語言的環境，另一方面則是該語言不具競爭力（黃志偉、熊同鑫，2003）。一項關於原住民青少年對生涯規劃的研究指出，感受較大壓力的青少年，不僅對本族文化的認同度較高，較為肯定「維護族群文化的行動與價值觀」，同時也對現代化社會較為認同，強調「現代社會適應」。這種雙文化認同與生涯發展的壓力，可能在於他們對調適一個以上的文化情境，感到力不從心。是如若不詳加考慮就想推動「雙文化架構的原住民教育政策」，可能產生反效果（引自張建成，2002）。

不同文化價值間的衝突，鮮少為教育研究探討。然而若有心解決，則面臨更大問題：少數族群文化究竟何去何從？

(二)未來臺灣多元文化教育的方向

封閉的社群生活既不可能，則如何合作顯然是民主社會與少數文化族群的重要任務。對族群群體而言，文化的認同與傳承是其重心，是文化教育的重要內涵。然而任何文化族裔如果要與民主社會互動，則處理不同文化之間的接軌、轉化，應該是努力的目標。Rawls 提出「重疊共識」概念，他（1993）指出宗教與哲學的歷史顯示，許多不同的價值學說中，可找尋到和政治自由主義相接軌部分，這就使得重疊共識成為可能。目前教育研究與實踐尚未進行這項任務，要嚴肅對待多元社會各種歧異的宗教、文化、價值等，不是以同化化解歧異，也不是僵化固守，文化、傳統要能歷經時間洗鍊，則不得不與時俱進，動態文化觀之意涵即是如此。

多元文化教育應發展為重疊共識的任務，重新思考不同文化的世界觀，並加以轉化；思量如何透過教育，一方面協助文化與自我認同的關聯，並透過將族群文化的轉化連結民主憲政基本價值；另一方面，對於不同文化者而言，亦應重新學習他者的文化內涵，認識不同文化世界觀，彼此對話了解，許多民主社會都不時地面對這項挑戰，例如歐洲國家因為回教徒移入導致的頭巾事件（許育典、周敬凡，2006），丹麥的漫畫風波。這些衝突並非僅是少數文化自身應該單獨面對的，對主流社會成員也是重新學習的機會。這應屬多元文化教育的兩大方向。

就少數族裔文化認同來說，林毓生教授（1989）提出「創造性轉化」概念，主張用多元的思想模式，將傳統中某些符號、思想、價值等加以重組或改造，使在變革中可繼續保持文化認同。傳統非一成不變，創新轉化亦非憑空而來，唯有在自我文化中深耕才可能達到上述任務，過程中，自我文化內涵就得以延續，另一方面亦得以豐富民主憲政，這可謂 Rawls 重疊共識之自我證成任務。其次，對主流文化成員而言，文化價值間的衝突是彼此對話的最佳機會，在對話中，不僅可以認識不同文化的世界觀，培養同情的理解；同時也可以透過他者的眼光重新省察認識自我，這應是多元文化對民主社會的大貢獻。

前述司馬庫斯案例恰可成為最佳的多元文化課程，站在部落族群立場的對話與反思，就已經是文化與傳統轉化意義的開始。將衝突轉為可資利用的課程，在自省、探究、對話的過程中，反思社群傳統以及未來的價值選擇與行動。只要透過適宜的策略，對於少數文化或主流社會，都可能是改變與進步的契機，重新反省、詮釋、理解，就帶有創生的可能。如此定義下的多元文化教育或有窄化之嫌，但卻是對深化多元文化價值的存續抱持更為樂觀的態度，唯有如此

主題文章

文化的多樣性才可能延續。

「重疊共識」可能會受到同化論之批評，然而，在質疑的同時，應該思考憲政民主的人類資產究竟是如何發展出來的？英國歷經政教衝突，透過自我反省批判，逐步發展出民主憲政。基督宗教對同性戀、安樂死等議題的堅持不妥協，時至今日依然可見。即使基督宗教是其傳統文化堅實穩固的一部分，面對民主憲政的優先性，學校教育依然支持鞏固民主價值，並從各種宗教、哲學中找尋相互支持的資源。這應該可以為所有身處傳統與現代掙扎的社會所師法。個體文化認同意識的轉變需要透過教育與文化結構不斷對話辯證，協助主體有意識地檢視文化與自我構成的關聯，並以個體的主體性與能動性改變原來的文化影響，這才應是社群主義主張的「對話」真意，文化與傳統就是在點滴的積累中逐步發展改變的，這並非是同化論的主張，而是文化生生不息的關鍵，這也是未來臺灣多元文化教育應該深化的方向。

捌、結論

教育作為國家政治社會化的機制，解釋了對公民教育與多元文化教育的溯源，應由政治哲學出發。自由主義憲政民主回應了多元價值民主社會常態所需要的政府制度，是公共議題解決的依據，而民主的公民教育則應傳遞憲政民主的價值與整體邏輯。真正落實公民自治則有賴學校教育對未來公民涵養做選擇決定的能力，因此，民主的公民教育內涵應是：憲政民主、工具性的客觀知識，對社會議題背後各種不同觀點、利益、價值的認識，以及做決定的能力。

倘若公民教育僅侷限於制度法條知識，將可能與真實生活脫節，無法達到教育公民理性自治的積極目標，因此，公民教育實有必要將真實的社會議題納入課程與教學，以完成「有意識的社會再製」的理想。社會議題在對話過程中呈現並激盪各種觀點，因此多元文化論述中，不論是因為經濟因素造成的弱勢，或因為身分文化形成的非主流團體，在認同自由平等正義等價值的前提下對話，實不應歸類於多元文化教育的範疇，因為上述之多元團體仍可在民主架構內解決如何落實民主諸價值之問題。不平等社會結構下形成的弱勢，所企求的是獲得社會的肯認，問題並不在於口號式的肯認，而在於如何透過社會權利義務及資源分配的合理性，使各種少數團體皆能被認可，若只是頌揚各種差異多元價值，眾聲喧嘩各談各的調，未必能真正解決問題。與其強調涵括所有弱勢的多元文化教育，不如落實學校是民主的場域，建構公平對話相互肯認的公共領域，深入思考構成弱勢團體的原因究竟何在？真正應討論的社會議題及其解決之道又是什麼？如果可以釐清這些問題，則對於教育研究與實踐將是一大突破。

嚴格的多元文化教育需要採取狹義定義，以族裔文化身分界定之，乃因為這些與民主政治理念扞格的傳統與文化，必須深思自我與大社會的關係究竟是互動或封閉。如互動是不可逆轉的必然，則問題就轉化成了如何在既有的文化與傳統基礎上，與民主政治的基本價值相互連結，Rawls 對此提出的方法是「重疊共識」，且是交由個體自我證成並連結民主價值。學校教育可以完成的是在文化教育的課程中，營造討論相關的世界觀，以及創造轉化的可能環境，幫助不同文化成員彼此認識，以促使真正豐富多元文化價值。

當民主的公民教育與多元文化教育之間的界限模糊時，無以成就任何一方，相反地，可能使得二者都無以真正豐富發展達到不同教育目的之初衷。當多元文化主義及其教育喊得震天價響，甚至流於不加思索的政治正確時，就可能是這個理念步入死亡之際。人、制度與實踐之間的互動是動態的過程，人為社會文化建構，但也可以主動改變創造，教育認知的改變是引領社會與文化變遷的第一步，在緩慢點滴的進程中，人與社會、文化間的關係也逐步改變，這應是多元文化教育應扮演的角色。

參考書目

- 林毓生（1989）。**政治秩序與多元社會**。臺北：聯經。
- 林佳範（2006）。規範意識的變遷與道德教育的轉變——道德教育就是品格教育嗎？**課程與教學季刊**，9(2)，1-13。
- 黃志偉、熊同鑫（2003）。原住民母語教育的論述——多元文化思潮的反思。**原住民教育季刊**，30，55-76。
- 黃政傑（1994）。**多元社會課程取向**。臺北：師大書苑。
- 黃學聖（2002）。**當代自由主義公民資格觀念的轉變之研究：對於多元文化論挑戰之回應**。國立臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 許志雄（1992）。**憲法之基礎理論**。臺北：稻禾出版社。
- 許育典（2000a）。人的自我實現作為原住民教育基本權的核心建構。**成大法學**，3，25-61。

主題文章

- 許育典(2000b)。文化差異、多元文化國與原住民教育權。**成大法學**，4，37-70。
- 許育典(2005)。**教育憲法與教育改革**。臺北：五南。
- 許育典、周敬凡(2006)。從德國聯邦憲法法院「頭巾判決」論學校的宗教中立。**台大法學論叢**，35(6)，117-167。
- 教育部(2004)。**普通高中課程暫行綱要**。臺北：教育部。
- 教育部(2008)。**普通高中「公民與社會」課程綱要**。臺北：教育部。
- 溫春琳(2002)。**議題中心教學法在國中公民與道德科的行動研究**。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張建成(2002)。**批判的教育社會學研究**。臺北：學富。
- 張建成(2007)。**獨石與巨傘—多元文化主義的過與不及**。**教育研究集刊**，53(2)，103-143。
- 陳美如(2001)。**多元文化課程的現在與未來：一個學校的觀察**。**人文及社會科學**，11(1)，66-80。
- 游美惠(2001)。**多元文化教育的理論基礎**。載於譚光鼎等編，**多元文化教育**，頁33-35。臺北：空大。
- 趙素娟(2000)。**公民概念的澄清及公民教育理論與實踐之檢討**。國立臺灣師範大學三民主義研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 劉姝言(2006)。**民主的公民教育在台灣實施困境之分析—論高中公民課程與國文科「中國文化基本教材」倫理價值衝突之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 劉美慧(2001)。**多元文化教育興起的背景**。載於譚光鼎等編，**多元文化教育**，頁1-31。臺北：空大。
- 駱明慶(2002)。**誰是台大學生？—性別、省籍與城鄉差距**。**經濟論文叢刊**，30(1)，113-147。
- 錢永祥(1995)。**社群關係與自我之構成：對沈岱爾社群主義論證的檢討**。載於江宜樺、陳秀容主編，**政治社群**，頁297-314。臺北：中研院。
- 談古錚譯(1991)。**公民資格**(J. M. Barbalet 原著，1988年出版)。臺北：桂冠。

- 劉莘譯 (2003)。當代政治哲學導論 (W. Kymlicka 原著, 1990 年出版)。臺北：聯經。
- 鄧紅風譯 (2001)。少數群體的權利--民族主義、多元文化主義與公民權 (W. Kymlicka 原著, 2001 年出版)。臺北：左岸。
- Banks, J. A. (1988). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1994). *An instruction to multicultural education*. MA: Allyn & Bacon Need-ham Heights.
- Gutmann, A. (1993). Undemocratic education. In Nancy L. Rosenblum (Ed.), *Liberalism and the moral life* (pp. 1-15). Cambridge, Mass: Harvard University.
- Hall, R. T. (1993). *Ethics and the sociology of morals*. New York: Greenwood Press.
- Ignatieff, M. (1995). The myth of citizenship. In Ronald Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 53-77). Albany: New York State University.
- Larmore, C. (1990). Political liberalism. *Political Theory*, 18(3), 339-360.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community and culture*. New York: Oxford University Press.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural society*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limit of justice*. New York: Cambridge University Press.
- Spinner, J. (1994). *The boundaries of citizenship: Race, ethnicity, and nationality in the liberal state*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human science*. Philosophical Paper II.

主題文章

Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition: An essay*. N. J: Princeton University Press.

Young, I. M. (1995). Polity and group difference. In Ronald Beiner (Eds.), *Theorizing citizenship* (pp. 175-207) New York: State University of New York Press.

Walzer, M. (1990). The communitarian critique of liberalism. *Political Theory*, 18, 6-23.

The Re-analysis of Democratic Civic Education and Multicultural Education

Shu-Ian Liou *

The article first introduces the base of constitutional democracy and liberalism, and then discusses the arguments between liberalism, communitarianism and multiculturalism, in order to distinguish between civic education and multicultural education. The goals of democratic civic education include internalizing the logic of constitutionalism and cultivating students' ability to rule and discipline themselves. There are three kinds of multicultural discourse: the disadvantage group caused by the economic factor, the minority group of identity, and the ethnic-group whose core value conflicts with democracy. Civic education covers the first two categories. If they are defined as multicultural education, then schooling will miss the key to solving social issues. If the ethnic-groups want to cooperate with others in a democratic society, they must try to transform their cultural norm and relate it to democracy. This is the goal of multicultural education in Taiwan.

Keywords: constitutional democracy, civic education, multicultural education

* Teacher, National Taichung Girls' Senior High school

