

公民理念與公民的教育

江宜樺

台灣大學政治系教授

一、公民教育的兩個層面

「公民」(citizen)是一個源自西方傳統的概念，但是遠從西元前四世紀開始，哲學家對於公民的理解，就已經有兩個相當不同的方向。第一種方向視公民為特定政治共同體的成員，並以此一成員在共同體中所享有的權利與義務關係，作為公民身分(citizenship)的內涵。另外一種方向採取世界主義的觀點，視公民為從屬於全人類之男男女女，不為任何特定政治共同體所壟斷，也不因階級、性別、族群、宗教信仰、黨派等之不同，而有截然不同的身分內涵。前者是西方公民論述的主要傳統，也是我們比較熟悉的公民理論。後者存在於少數思想家的著作，通常被當成理想崇高但不切實際的想像。

亞里斯多德(Aristotle, 384-322 BC)堪稱主流公民論述的先驅，他以城邦(polis)為理所當然的政治組織型態，根據雅典民主政治的經驗，定義公民(politēs, citizen)為「有資格參與城邦的議事和審理事務的人」(Pol: 1275a23, 1275b23)。但是，城邦的類型有許多種，並不是每一種城邦都准許人民參與議事與審判。民主政體的公民條件比較低，公民人數也比較多；寡頭政體的參政條件比較高，公民人數也比較少。因此，隨著城邦體制之不同，公民也有不同的界定範圍與權利義務。

亞里斯多德進一步說，由於每一種政體類型的城邦都必須設法維持內部秩序的穩定，因此它們必然會設計符合己身利益的公民教育，使公民具備該類型城邦所需要的德性。譬如說，民主政體期待所有公民都熱心參與、珍惜自治與平等；暴君政體則訓練人民服從權威，即使滿腹牢騷也不敢反抗。貴族政治強調榮譽與

優雅的品德，寡頭政體則引導百姓重視財富所能產生的好處。在這種情況下，甲國所謂的「好公民」未必就是乙國的「好公民」，因為其公民教育所標榜的德性不同。更重要的是，任何一個國家的「好公民」不一定就是普遍意義下的「好人」，而「好人」也不一定就是「好公民」，因為「好人」必須具備完美的德性，而好公民只要擁有該國所肯定的條件即可（Pol: 1276b30-35）。

自亞里斯多德之後，國家範圍下的公民論述，始終是人們談論公民以及公民教育的主軸。羅馬時代的西塞羅（Cicero）、中世紀的聖多瑪斯（St. Thomas Aquinas）、文藝復興時代的馬基維利（Niccoló Machiavelli）、近代初期的霍布斯（Thomas Hobbes）與洛克（John Locke）、十八世紀的孟德斯鳩（Baron de Montesquieu）與盧梭（Jean-Jacques Rousseau）、十九世紀的黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel）與密爾（John S. Mill），乃至二十世紀的區克夏（Michael Oakeshott）與沈岱爾（Michael Sandel），莫不多多少少強調個別公民與其所屬政治共同體的特殊關係，以及公民意識所蘊含的參與、守法、負責、犧牲等等品德。

相形之下，世界主義取向的公民論述就不是那樣受到注意，雖然其歷史淵源一樣久遠。同樣在西元前四世紀的希臘時代，犬儒哲學家戴奧吉尼斯（Diogenes, 404-323 BC）即曾發出「吾乃世界公民」之豪語，並以驚世駭俗的生活實踐，試圖引起人們對既有政治社會規範的反省。「世界公民」（*kosmopolitēs*, citizen of the world）看似一個自相矛盾的概念，因為「公民」（*politēs*）照說從屬於特定的「城邦」（*polis*），無法從屬於「世界」。但是戴奧吉尼斯顯然是刻意挑戰一個約定俗成的看法，督促人們思考除了城邦所加諸個人身上的權利義務之外，人類是否還有更普遍更基本的共同特質。

這種超越特定國家範圍的公民概念，雖然不是西方政治思想的主流，卻也不乏支持者與實踐者。亞里斯多德的學生亞歷山大帝（Alexander the Great）揚棄其師城邦政治的學說，追求「世界一家」的理想。希臘化時代的斯多噶派哲人克瑞希庇斯（Chrisippus）與潘奈秀斯（Panaetius）、羅馬時代的西塞羅（Cicero）、西尼卡（Seneca）與奧利略（Marcus Aurelius），都是古典時期帶有世界主義色彩的

代表人物。他們固然不像原始犬儒主義那樣否定世俗秩序，而願意肯定現存政治社會的重要性，但也同時鼓吹一種超越國家界限、訴諸自然法則與普遍人性的公民概念。其中，西塞羅是一個特別值得我們注意的人物。因為他雖然像其他羅馬人一樣強調國家的重要性，從而在稍早被我們列為「國家範疇下公民教育」的代表人物之一；但他同時也是「世界主義公民觀」的健將之一，強烈主張人類具有普遍共通的人性。在他的身上，我們看到了西方人對自然法與普遍理性的謳歌。西塞羅說：

事實上，存在著一部真正的法律——即公正的理性——它與自然相一致，適用於一切人，並且是永恆、不可改變的。其命令號召人們履行其職責；其禁令制止人們為非。……企圖以人為的法規使這部法律失去效力，在道德上絕不正當；即使想限制它的實施也是不能允許的；而想完全廢除它則是根本不可能。不論元老院還是人民都不能解除我們服從這一法律的義務，而且它也不需要塞克斯圖斯·埃利烏斯（Sextus Aelius）予以解釋和說明。它不會在羅馬立下一項規則，而在雅典立下另一項規則；它也不會今天是一項規則，而明天又是另一項規則。相反的，這會是一部永久的、不可變易的法律，在任何時候都約束著所有人民（Cicero, 1929: 215-216）。

在西塞羅之後不久，西尼卡也說良好的教育應該要教導人們瞭解自己同時隸屬兩個不同社群的身分：第一，我們都從屬於出生所在的國度；第二，我們都從屬於全體人類所構成的世界。前者是「偶然而意外」的事實，後者則是「真正偉大、真正共同享有」的空間（Seneca, 1932: 187-189）。一個人意識到自己屬於人類之一員，並不是要否定母國或鄉里對個人生命的特殊意義，而只是提醒自己不可忘記「身而為人」的基本特質。就「身而為人」而言，所有先天的差別（如膚色、性別、智愚）以及後天的藩籬（如階級、職業、信仰），皆不應構成無法跨越的鴻溝。只要我們能夠體會人性共通之本然、善用普遍有效之理性，就能夠成為「世界公民」。

「世界公民」的觀念在近代的繼承者主要有康德（Immanuel Kant）、潘恩

(Thomas Paine)、艾默森 (Ralph Waldo Emerson)、梭羅 (Henry D. Thoreau)、托羅斯泰 (Leo Tolstoy) 等人。他們或者宣揚人類理性的普遍存在，或者主張基本人權的一體適用；或者反對國家暴力的濫用，或者致力世界各國的和平。其中康德的世界主義理念，尤為今人所津津樂道。在〈永久和平論〉中，康德認為全球各地的交流已經發展到一種極為緊密的程度，因此不僅國家與國家之間有可能發展出某種軟性聯邦的關係，而且個人與個人之間也都應該在「對待彼此如同世界公民」的前提下，盡力促成世界和平之實現 (Kant, 1970: 105-108)。康德的觀念對後來的世界主義者啓示甚大，雖然很少人認為世界聯邦體系即將來臨，也很少人相信「永久和平」的曙光已經展現，但是「人人皆為理性存有者」的信念，以及「人人皆應享有基本人權」的觀念，事實上已成為國際和平運動的普遍預設。

上述兩種公民論述都是人類珍貴的思想遺產，雖然其發展方向看似相反，但其實並不必然互斥，而存在互補的可能。事實上，除了極少數例外，「國家公民」的信仰者並不會完全否認普遍人性的存在，而「世界公民」的支持者也不至於徹底抹煞國家認同的重要性。我們與其把兩者視為「有我無你、彼此相剋」的概念，還不如將它們當成「相輔相乘、缺一不可」的概念。一個健全的人格既要適度表現他（或她）對所屬政治共同體的歸屬與認同，也要隨時提醒自己不能被特定的國家認同及國民義務所限制，而忽視作為全人類一份子的責任。兩種公民概念之間若能維持巧妙的平衡，則世界各國自然可以和平相處。然而，有鑑於目前台灣國族主義的情緒過於強烈，公民教育明顯偏重「國家認同」的打造，而漠視人類和平相處的重要性，因此本文寧可闡發「世界公民」這個較少受到注意的理想，以之彌補現行公民教育過度強調「一國公民」的偏差。筆者認為：唯有適度吸收「世界公民」的精神，重新設計大學公民教育及通識教育的課程，使學生有機會認識自己國家之外的文化與社會，我們才能培養真正具備博雅胸襟的公民，既能欣賞人類各種偉大文明的遺產，又能藉此反省自身政治與文化認同的特殊性與侷限性。在全球化浪潮浸浸然已成必然趨勢之下，此種「世界公民」理念與內涵之培養，毋寧是本世紀公民教育最重要的課題之一。但是，在我們進入世界公民教

育的討論之前，且讓我們反省一下現階段國家公民教育的理論基礎與實踐形態。

二、 國家公民教育的理論與實踐

如前節所述，以國家為範圍的公民及公民教育，基本上與特定政體的維護有關。民主政體必須有熱心於政治參與的公民，因此其公民教育必然著重自治、平等、參與等價值；專制政體的國家以秩序與穩定為長治久安的憑藉，因此其公民教育就會著重守法、服從、尊重權威、犧牲小我等價值。這種情形不只限於古希臘時代，即使在當代亦復如是。我們只要比較美國、日本、古巴、俄羅斯、印度、伊朗等幾種不同類型的國家所實施的公民教育，就可以知道所謂「好公民」的條件是隨地而異的。如果我們把政權更迭的變數加進來，那公民教育的歧異性只會更大。譬如南韓在朴正熙時代的公民教育是一套，在金大中時代又是另外一套。政治變遷的影響經常反映在理想公民的界定上，以及整個教育系統對未來公民的培育方向。

正因為如此，所以我們在談論「一國範圍下的公民教育」時，很難找出放諸四海皆準的公民論述。不過，如果我們把注意力集中在各種類型國家都會提倡的公民教育重點上，還是可以發現某些共通的特點。這些特點包括：培養公民對自己國家歷史文化的認同、使公民熟悉本國的政經法律制度、鼓勵「犧牲小我、完成大我」的精神、積極參與政府所界定的公共事務（無論是主動或被動）、遵守國家法律並善盡義務等等。落實到具體的教育制度上，我們通常會看到「本國語文」、「本國歷史」、「本國憲法」、「公民教育」、「勞動服務」、「法治教育」等課程之規劃與設計。其間的差別只在於某些國家對這些課程內容的掌控比較徹底，另外一些國家比較寬鬆；某些國家比較習慣以意識形態進行教化，另外一些國家則鼓勵師生進行開放性的討論。

在林林總總的國家公民論述之中，本文特別想介紹美國政治學者班傑明·巴勃（Benjamin Barber）的主張，以及他在羅格斯大學（Rutgers University）所推

動的「社區服務公民教育」改革，因為他所提倡的公民教育是一種最適合民主國家公民精神培養的教育。對筆者而言，巴勃所規劃的「社區服務公民教育」不僅充分體現他所強調的民主參與精神，而且超越了傳統公民課程純粹講授理論的方法，真正試圖使公民理論與公民實踐合一。即使這種教育方式無法被其他學校所複製，其實驗精神仍然值得我們深切體會。

巴勃本身是當代著名的民主政治理論家之一，他在 1984 年出版的《強勢民主：新時代的參與政治》目前已成爲民主理論的經典文獻，對參與式民主的發展影響極大。巴勃說：強勢民主奠立在「公民組成自治社群」的理念之上，而能夠組成自治社群的公民又有賴於強調「公共行動」的公民教育加以培養。這種教育不提倡同質齊一的利害，而肯定「在衝突之中尋求妥協」的能力；不標榜犧牲奉獻的利他主義，而主張相互幫助的共利思考。強勢民主的提出是爲了挑戰西方國家所實際奉行的弱勢民主（thin democracy），也就是自由主義式的、工具性格的、代議制度的現行民主制（Barber, 1984: 117-118, 141）。但是另一方面，強勢民主也不是要恢復古典共和主義民主的作法，因爲後者過於強調統一性的集體利益，過於強調共識、團結、集中化，而且修辭多於行動。

對巴勃來講，強勢民主社會中的公民都是願意積極參與的人，而參與必須有其對象，因此「參與」（participation）以及我們所參與的「社區」（community）可以說是「公民身份」（citizenship）這個概念一體兩面的要素（Barber, 1984: 155）。進一步講，我們所欲參與的社區固然也包括國家這種大社群，但由於大社群的參與往往有實踐上的困難，因此巴勃主張每個人都必須以更多的心力關注於地方社區的事務。「只有直接的政治參與，才是民主國家完全成功的公民教育形式」。當一個公民能經由直接參與地方事務而感到充足的效能感，他（她）自然會激起對民主政治更大的信心，也會更積極的扮演好公民的角色（Barber, 1984: 234-235）。

在《強勢民主》一書中，巴勃提出了許多落實參與式民主的實際建議，包括經常舉辦社區大會、廣泛運用電子（視訊）會議、成立公民傳播公司、補貼有益公民教育之文宣郵資、以抽籤輪流方式鼓勵公民擔任地方公職、改良性公民投

票、利用科技進行電子投票、公民義務服務及訓練課程、推行工作職場民主化、重新設計社區公共空間等等（Barber, 1984: 267-306）。這些建議都有加強公民參與的作用，但是如果專門針對學校系統的公民教育而言，巴勃在 1988 年接受紐澤西州羅格斯大學校長之邀，在該校成立「民主文化與政治中心」（the Walt Whitman Center for the Culture and Politics of Democracy），並開始實驗創新性的「社區服務課程」，其運作之成功與影響之大，才是值得我們注意的事情。

巴勃在 1992 年發表《人人都是貴族的政體：論教育政治學與美國的未來》一書，將他對公民教育的理想仔細闡述一遍，同時也說明了羅格斯大學「社區服務課程」的規劃原委。在基本理念部分，他堅持公立學校的教育必須是民主的教育，而不能是迎合少數精英的貴族式教育、或迎合市場就業需要的職業教育。所謂民主教育，是要教導學生珍惜自由與自治，因為這是民主社會之所以能持續不墜的基礎。這種強調自治精神的教育在適用範圍上是廣泛的、共通的，因此也可以說是「自由的」或「博雅的」（liberal）教育（Barber, 1992: 15）。由此可見，巴勃根本是以民主公民教育來界定我們一般所謂的通識教育或博雅教育。

在公民教育的實踐上，巴勃為羅格斯大學設計的是一種「以教育為基礎的社區服務課程」（education-based community service programs）。簡單地講，這是一種將「服務課」與「公民教育」結合的規劃——所有的社區服務工作都必須奠基於相關學理的討論，而所有的學理傳授也會受到社區服務實踐經驗的影響。在基本原則上，巴勃並不把「服務課」視為慈善性質的救濟工作，也不把它當成清寒學生為了償還教育貸款而對社會付出的勞動。他認為前者的錯誤在於過度強調「犧牲個人利益、增進社會公益」，而後者的缺失則是使大家誤以為「社區服務」只與窮學生有關。事實上，巴勃認為社區服務本身具有公民教育的性質，當一個人對社區付出心力，他不僅嘉惠別人，同時也嘉惠自己。正因為社區服務具有這種性質，所以它不應該成為富裕學生對窮人的服務，或是窮學生對國家社會的回饋，而應該成為每一個青年學生的必要教育（Barber, 1992: 248-249）。

既然服務與公民教育有關，巴勃乃進而主張我們不能放任學生自由選擇是否

修習此種課程，而必須強制規定人人都得選修。如果把服務課列為選修課，基本上仍然以為「服務」是一種「犧牲自己利益」的利他行為，所以不便強迫人人付出。但是如同上文所述，假如社區服務的本質是要學習民主生活的技巧與經驗、體會相互依賴的社會感情，那麼服務課就變成人人必須具備的教育訓練，跟我們要求一個學生具備語文能力、計算能力、歷史文化素養沒有兩樣。在這兩種不同的觀點之間，巴勃毫不猶豫地站在後一種立場（Barber, 1992: 250）。

巴勃以一年的時間，與羅格斯大學的師生及行政人員代表討論協商，最後訂出該校社區服務課程的九點實施原則：（一）教育與實踐合一。公民意識與公民責任之教育仰賴社區服務之踐履，而服務活動也必須有學理討論為其基礎。（二）權利與義務的觀念只有在具體的社區參與中才能真確掌握。（三）社會問題不能頭痛醫頭、腳痛醫腳，而必須以重建公民社區著手。（四）公民教育旨在教導學生尊重差異、包容異己，因此課堂討論與社區服務應該注意美國社會多元現象的事實。（五）參與才有效能感，有效能感才能增進責任意識，因此公民教育課程之規劃也應強調參與。（六）經濟背景不該成為一個人是否接受公民教育的考慮，窮學生與富有的學生一律都要修習服務課程。（七）公民教育的服務課必須以團隊運作為基礎，理想的小組人數介於五至廿人之間。（八）公民教育的旨趣不是培養慈善行為，而是開明自利。（九）公民服務課程必須視為自由（博雅）教育的一部分，因此必須計算學分，也必須規定學生選修（Barber, 1992: 254-256）。

羅格斯大學的服務課程既然號稱「以教育為基礎」，因此服務課在進行過程中必須不斷督促學生反省、討論一系列與公民意識有關的問題。這些問題包括：公民社會有那些核心的概念（正當性、權威、自由、權利、憲政……）？民主制度與公民資格有何類型？多元差異的社會如何落實平等的關懷與尊重？社區服務究竟是慈善工作還是義務？民主社會所需要的領導特質為何？社會中的競爭與合作如何並存？小社區與大社群的同異何在？等等（Barber, 1992: 257-258）。當然，隨著每一種服務課程具體參與社區之不同，課堂上所討論的問題也會出現變化，但是公民教育的基本精神是一貫的。大體上，巴勃鼓勵學生從校內服務課

程本身的存在價值開始反省，接著討論學校行政及教育制度是否符合民主公民教育的要求，再其次是深入檢討對象社區的種種問題，最後才分析全國性的族群、性別、階級、疏離與反抗現象。

在巴勃開創的基礎下，羅格斯大學的公民服務課程如今已享譽全國。克林頓總統曾公開讚揚此一制度的貢獻，而其他學校也紛紛起而效尤。截至目前為止，羅格斯大學的「公民服務教育課程」(Citizenship and Service Education Program, 簡稱 CASE) 已發展出 65 門左右的服務課，參與過 400 多個地方社區，培育出一萬多名學生，並以每年教導 2000 多名學生的速度繼續成長。它們的服務內容包括社區資訊網路之建立、選務工作支援、電腦技巧免費教育、中小學科學課程輔導、老弱居民照顧、社區規劃發展等等。

本文之所以不憚其煩介紹巴勃的理論及羅格斯大學的公民服務課程，主要是因為筆者認為這是「國家公民教育」比較成功的範例。相較於傳統公民教育所採行的靜態教學法，以及一成不變的「憲法」、「立國精神」、「民主法治」等課程，巴勃的主張與實踐確實更有創意、更值得學習。如果我們的公民教育能朝這個方向努力，那麼「一國範圍內的公民教育」就比較不會出現「言者諄諄，聽者藐藐」的場景，而比較能夠恢復公民課程原本應有的實踐色彩。不過即使如此，我們仍然必須開拓學生的視野，使他們不僅知道自己的國家社會現狀，也瞭解世界其他地區的情形；不僅善盡一國公民的義務，也願意承擔人類一份子的責任。而這種胸襟的養成，實有賴世界公民教育的補強。

三、世界公民視野的培養

相對於共和主義傳統對愛國情操及政治參與的強調，世界主義的公民教育觀念，偏重的是人類普遍精神與共通德性的培養。美國哲學家瑪莎·納斯邦(Martha C. Nussbaum) 在 1997 年出版的《培育人性》一書，可以視為世界主義思想家談論公民教育的經典之作。雖然她直接關切的對象，是當前美國大專院校的自由教

育(liberal education)¹；但是她所謂的自由教育，其實是廣泛意義下的公民教育。因此，我們不妨以納斯邦這本書中的論述，作為討論世界公民教育的起點。

納斯邦認為西方傳統中的「自由教育」(或稱「博雅教育」)與公民的培養息息相關，因為「自由」(liberal)也者，正是要「解放」(liberate)一個人的心靈，使之擺脫風俗習慣的束縛，對不熟悉、不瞭解的事務抱持開放的態度，願意以積極、敏銳的精神加以探究。基本上，保守的社會勢力總是會以保守的方法教育其子民，希望所有公民恪遵傳統習俗、順服既有規範；但是「自由教育」反其道而行，透過開放心態的培養，引導其公民以理性論辯檢視所有成規慣行。這種對立情況，遠在蘇格拉底時代就出現。而蘇格拉底堅持「未經檢驗的人生，乃不值得活的人生」之態度，更是西方「自由教育」核心精神的濫觴(Nussbaum, 1997: 8-9)。

納斯邦追溯「自由教育」之起源，告訴我們此一概念源自羅馬時代的 *studia liberalia* (liberal education)。但是，早期的「自由教育」專門為王公貴族而設，雖然其內容包含文法、修辭、音樂、詩歌、數學、科學等等，但是學習的方式著重記憶背誦，其目的在於使世家子弟不加思索地同化於傳統文明。等到西尼卡出現，才開始把 *liberalis* 的意涵加以改變，使之由「自由出身」的意味轉變成「使人自由」的意味。自由教育的目的變成「使學生成為具有自由心靈的人」，接受過自由教育的人不僅知道如何主宰自己的思想，也能對所屬社會的規範與傳統進行批判性的省思。因此，納斯邦認為自由教育確實自始即強調開放、理性、反省的精神。無論後世的人文教育如何變更其具體內容，此種精神皆應一脈相傳 (Nussbaum, 1977: 30)。

為了培養「具有自由心靈的人」，納斯邦主張教育系統必須致力於以下三個要點。第一，學校教育必須加強學生「批判反省」的能力。每個自由人格者應效法蘇格拉底，不輕易接受未經檢驗的傳統習俗與社會規範，並學習以理性論辯作為表達溝通的基礎。第二，自由教育不只幫助學生認同自己所屬的團體、地域或

¹ liberal education一般被翻譯成「博雅教育」，但是無論就這個詞的字面意義，或是納斯邦的解釋方式，都應該翻成「自由教育」，因為這種教育與「自由心靈」、「自由人格」有關，詳下文。

國家，更要鼓勵他們成爲「世界公民」。每個學生都應該瞭解世界上有形形色色的人種、文明、風俗習慣，我們不能假定各地的制度與規範與本地一樣，也不能假定自己的文化必然優於其他文化。自由教育務必使學生對其他國度、少數民族、社會邊緣團體產生好奇心及同情的理解，以真正建立「吾等同爲人類」的胸懷。第三，在前述兩種能力的基礎上，自由教育還要強調「敘事想像」能力的養成。所謂「敘事想像」(narrative imagination)，是指透過文學、詩歌、藝術等具體表現媒介，讓自己設身處地認同某個情境中的角色，體驗其悲歡愛恨及渴望需求。這種敘事性的想像能力一旦養成，將可以協助我們超越一己狹隘自利的觀點，豐富人生複雜情境的感受能力。也唯在這個基礎上，我們才能夠知道如何尊重、關懷我們原本不熟悉的群體與個人 (Nussbaum, 1997: 9-11)。

納斯邦所列舉的三項能力中，無疑以第二項 (具備世界公民的智能) 與本文所探討的「世界公民」精神最爲相關。就其原則而言，納斯邦認爲希臘化時代的斯多噶學派最足以表彰此種世界主義的精神。斯多噶學派繼承犬儒學者戴奧吉尼斯的思想，但是將其玩世不恭的實踐方式改成中庸持平的道德修養。他們通常不會全盤否定世俗社會或既有政權的正當性，但是仍然強調某種超越特定脈絡的普遍人性之價值。誠如前文所引西尼卡所言：人人皆應理解自己同時歸屬於兩個共同體，一個是出生所在共同體，一個是全體人類所構成的共同體。前者與個人關係之建立純屬偶然，因爲我們並不能選擇自己生爲男人或女人、主人或奴隸、這國人或那國人。後者則建立在普世平等的關係上，是「真正偉大、真正共享」的共同體 (引自 Nussbaum, 1997: 58)。

肯定一個人「世界公民」的地位，並不代表他 (或她) 必須否定或貶抑其「在地認同」。事實上，一個人的「在地認同」往往是生命體驗的主要來源。無論是他 (她) 的性別取向、家族關係、社區聯繫、工作網絡、宗教歸屬、族群身分或國家認同，都是不可或缺的生命元素。但是，納斯邦主張我們不能只著眼於這些「在地認同」，而必須謹記自己也是人類之一員，必須對所有人類成員皆抱持尊重與關懷之感情。在必要的時候，我們甚至應該採取世界公民的立場，對「在地

身分」所導致的狹隘心態與排他行爲進行批判檢討。當然，批判檢討所根據的資源可以是來自其他文化的啓發，也可以是來自這個社會本身的歷史傳統。由於每個具有生命力的傳統都蘊含著多元分歧的成分，因此納斯邦並不擔心傳統內部無法產生批判所需之憑藉（Nussbaum, 1997: 62-63）。

就具體的層面而言，世界公民的教育要求學校提供充足而適當的多元文化教育（multicultural education）。所謂「多元文化教育」，根據納斯邦在《培養人性》一書中的定義，是包括介紹世界各種文明、少數族群、性別 / 性取向關係、以及多元宗教信仰的教育。從技術上來講，我們都知道沒有任何一所大學有足夠的師資詳盡介紹世界各種文明，也不能期待所有學生學會數種外國語言；但是如果一所學校能成功地教育其學生認識某個特定的外國文明，並搭配上對其他文明粗略的介紹，這樣其實就可以引起學生對世界各文明的興趣，成爲其日後自我不斷探索的基礎（Nussbaum, 1997: 68）。納斯邦從她所實地探訪過的實例中，特別舉出聖羅倫斯大學（St. Lawrence University）所推動的「文化接觸」學程（“Cultural Encounters: An International General Education”），以及紐約大學水牛城分校（SUNY-Buffalo）所開授的「美國多元主義與追求平等」課程（“American Pluralism and the Search for Equality”），以這兩個例子作爲「多元文化教育」的典範。

聖羅倫斯大學的「文化接觸」學程是由一群熱心教學改進計畫的老師所發起。他們來自不同系所，都覺得該校學生必須深入瞭解美國之外的國度，以真正體會文化相對主義的實存現象及其蘊含的哲學問題。在獲得充足的經費補助下，他們先組成定期聚會的討論小組，閱讀並規劃學校應有之多元文化教育。接著，他們選定印度及肯亞作爲兩個非西方文化的代表，開始密集研究這兩個國家的族群、宗教、性別、種族問題。然後，他們集體前往這兩個國家進行實地調查研究，每個國家歷時一個月，天天記錄工作日誌並交換意見。回國之後，他們分別開授與這兩個國家有關課程，搭配上原有的多元文化導論課程，組成一個包含基礎與進階課程的學程。至於選修此一學程的學生，則被要求至少學會一種外國語，並在條件的許可下，赴相關國家交換學習一年。這個學程的實施獲得學生高度的肯

定，因為他們真正深入瞭解了美國之外的某個地方，體會到特定文明的侷限性、以及文明與文明之間相互學習的重要性（Nussbaum, 1997: 46, 79-83）。

紐約大學水牛城分校所提供的「美國多元主義與追求平等」並不是一個包含眾多課程的學程，而是一門獨立的課程。它在性質上是為了補充該校原有兩學期的「世界文明」之不足，試圖教導學生除了認識其他國度的文明之外，也對美國國內的重要問題有所反省。與「文化接觸」學程類似之處，是這個課程也採取跨學科協同教學。每年有十位來自不同系所的老師，經過課前的密集討論之後，針對美國的種族、性別、族群、階級、宗教等五大領域，分析其多元並存的現象及其分別牽涉的不平等問題。為了讓每位老師負責的部分與其他老師能夠搭配良好，學校特別補助每位老師利用暑假進行為期四週的進修研習。同時，負責開課的老師也針對課程所涉及共同主題、方法論、課堂教學技巧等，進行充分的意見交流。由於事先規劃詳細，而且課程的開授有助於美國學生瞭解多元文化的意義、對多元文化相關議題引起深入反省的興趣，因此納斯邦也稱讚此一課程為成功的多元文化課程（Nussbaum, 1997: 72-76）。

我們由這兩個例子可以看出，世界公民教育的實施並沒有單一模式。納斯邦所舉出的實例與其視為「世界文明」或「多元文化主義」教學的楷模，不如當作具有啟發作用的參考。基本上，每一所大學都應該提供「世界文明」或「多元文化」的入門性課程，以一學期或兩學期的時間教導學生認識本國以外其他地區的政經大要與歷史傳統，同時也藉由這種文化多元現象的觀察，刺激學生去思考普遍與特殊、主觀與客觀、絕對與相對等重要的哲學議題。其次，為了讓學生能深入瞭解特定地區或文明的具體狀況，學校也應該提供足夠的外語課程，要求學生至少熟習一種外國語言（以台灣和中國大陸的情況言，英語很可能會成為學生的首選，但學校仍應提供德、法、日、西等語言選擇）。除此之外，學校究竟要設計完整的學程、規劃選修系列、或是只開授個別多樣的選修課，則由各校視其師資條件及同仁意見而定。但是無論那一種規劃，這種課程必須是跨學科的共同努力，也必須獲得學校在經費上與行政協調上的支持。尤其重要的是，「世界文明」

(或「多元文化」)必須堅持其培養「世界公民」視野的初衷，讓學生在修課之後，能夠對其他社會產生興趣，學會尊重並欣賞其他文明的心態，並願意積極思考全人類共同面對的貧富差距問題、族群衝突問題、性別歧視問題、宗教信仰問題、環境生態保育問題、以及戰爭與和平的問題。如果我們能做到這一點，那麼世界公民教育的目的也就幾乎達成了。雖然國界、種族、性別等藩籬無法完全去除，但是人類將懂得珍惜「差異之中的和諧」。

四、 當前台灣公民教育的缺失與對策

綜合上文所述，「公民」概念理應包含「國家公民」與「世界公民」兩個層面，而理想的公民教育也應該涵蓋這兩個範疇。傳統的公民教育只重視本國憲法及政治意識形態的教導，不僅缺乏巴勃所提倡的「公民服務」課程，從而無法激起公民實地參與的熱情，而且在納斯邦所說的「世界文明」及「多元文化」教育方面，也幾乎交了白卷。從這個角度來反省，當前台灣各大學所實施的「公民教育」顯然缺失不少，而其中最為顯著者，殆為下列四個問題。

第一，現行的公民教育乃國家範圍內的公民教育，欠缺世界公民的理想。無論在公立或私立的大專院校，所謂「公民教育」多半指涉「本國憲法」、「公民教育」、「民主與法治」等課程（「服務課程」有時也視為公民教育）。這些課程強調本國憲政架構的介紹、當前重大政治問題的討論、民主政治程序的講解、以及立國意識型態的分析。就「培養一國公民之政治意識」而言，此類課程自有其存在價值。誠如納斯邦所言，「當一個世界公民，並不需要放棄其在地聯繫（local affiliations），因為後者經常是豐盈生命的來源」。她以斯多噶學派的主張為例，說明人類的歸屬感原本可以同心圓的方式呈現：最裏面一圈是自己，然後是父母子女，然後是整個家族，然後是鄰里或社區，依此類推，直至包含全人類為止。因此，無論是強調家屬親情或邦國忠誠，皆有其正當性（Nussbaum, 1997: 60-61）。公民教育理應教導學子熟習本國的歷史文化與政治制度，也應該培養學子對民主

法治原則的一般理解，這些都毋庸置疑。

問題是，一個現代公民不僅應該具備本國制度的常識，也應該瞭解世界其他地區、其他國度的政經情況。他不僅應該認同自己的歷史文化傳統，也應該學會欣賞其他文明的歷史文化傳統。如果我們的公民只知道本國的情況，而對國外的情況一無所知，就容易變成井底之蛙或養成夜郎自大的心理，以為全世界的政經社會制度都跟本國一樣，或甚至比不上本國。為了防止這種自以為是的心態出現，公民教育必須包含比較參照的視野，讓學生多熟悉一些不同的制度與文化，鼓勵他們深入思考人類文明多樣性的意義，並從中探索人類在差異之中所具備的共通性。換言之，公民教育必須使學生擺脫自我中心主義的心態，同時也帶領他們遠離文化相對主義的陷阱。

第二，現行的公民教育乃舊有框架下的公民教育，有賴通盤性的變革加以改善。事實上，我們都知道現行「本國憲法」、「立國精神」、「民主法治」等課程，乃是過去威權統治時代「三民主義」或「國父思想」等課程演變而來的產物。雖然目前「憲法」與「公民教育」的內涵與原先的「國父思想」不盡相同，但是在大部分學校，講授公民課程者仍為原先教授國父思想的老師，而其教學方法也是大同小異。從實證經驗上看，大學生對這類課程大多既無信心也無興趣，而校內專業系所的老師通常也對此類師資投以懷疑的眼光。如果我們不能對這些課程進行根本的改造，將很難說服全校師生公民教育存在的價值。

筆者向來主張，大學裏的共同科目（國文、英文、歷史、憲法、公民教育）與通識科目必須整併起來，做一個通盤的規劃與設計。我們可以重新劃分幾個選修的領域，譬如中文寫作、外國語文、文學欣賞、藝術創作、道德思考、本國歷史、世界文明、社會分析、數理基礎、生命科學等等，要求不同背景的學生視需要選修其中若干領域。²在這種重新佈局中，狹義的「公民教育」將轉變為廣義的「公民教育」，而涵蓋道德思考、本國歷史、世界文明、社會分析等教學領域，

² 舉例而言，哈佛大學目前將其核心課程分成十一個領域：外國文化，歷史研究A、B，文學與藝術A、B、C，道德推理，量化推理，科學A、B，社會分析。

以及相關語文的訓練。在課程的開授上，我們必須改變目前消極審查的做法，以主動規劃為主。在師資的延聘上，也必須斷然取消不適任教師繼續開課的資格，而積極邀請傑出或優良教師擔任。³至於就「世界文明」這個與世界公民養成最有關係的領域而言，我們可以參考聖羅倫斯大學「文明接觸」學程，或是紐約大學水牛城分校「美國多元主義與追求平等」學程的做法，精心設計適合台灣的「世界文明」課程。

第三，目前若干學校所採行的「勞動」或「服務」課程，也有進一步改進的必要。「勞動」課的原意是爲了鍛練學生身體勞動的能力、培養刻苦耐勞的心志、以及維護校園整潔的習慣，在早年實施時也確實頗有成效。但是近年來社會風氣及物質條件丕變，學生越來越無法體會勞動的意義，只把它當成學校節省清潔成本、剝削廉價勞力的制度。更重要的是，過去的勞動是師生一起勞動，老師以身作則，學生也有效法的榜樣。但是現在的大學教授根本視勞動爲畏途，並沒有與學生共同操持、培養師生感情的心意。如此一來，勞動變成學生單方面的差事，校長及教授只有在年度作秀時才會捲起衣袖勞動，整個制度自然越來越沒有正當性。

至於「服務」課程，各個學校實施的情況差別頗大。若以筆者所任教的台灣大學以例，前兩個學年的服務課等同於校園內的清潔勞動，而高年級的服務雖然鼓勵同學深入鄰里社區貢獻所學，但這種校外服務全部以個人自行安排方式處理，每個學生只須得到蓋章證明已貢獻若干小時，即可交差了事。如此不僅缺乏有效的規劃，而且敷衍矇騙的情形比比皆是，實在與公民教育的精神相去甚遠。

筆者主張國內各校若真的想實施「勞動」或「服務」課程，就應該學習羅格斯大學「公民服務」課程的做法，將公民教育與社區服務融爲一體，使其兼具知識傳授與德性實踐的意涵。爲了避免這種課程流於空洞，學校必須組成專責委員

³ 目前台灣各大專院校的共同科或者多半交由通識中心統籌規劃，或由中文系、外文系、歷史系等相關科系分別負責。前者比較能做出積極的規劃，但有時無法獲得相關系所或學校當局的支持；後者系所本位的色彩濃厚，常常使共同科與通識課程顯得疊床架屋。至於師資延聘方面，幾乎所有學校都有員額不足問題及不適任教師無法淘汰的問題。

會全盤規劃，邀請老師開課帶隊，結合師生的專長與地方的需要，進行認真的社區參與。事實上，以台灣大學農服、漁服、法律服務社等服務性社團的寶貴經驗，或是像陽明大學「陽明十字軍」的傑出表現，我們有理由期待台灣的大學生可以釋放驚人的服務能量。真正需要克服的問題是：如何鼓勵更多老師加入學生的行列、如何規劃出理論與實踐兼具的課程、如何透過選修制度完成適當的分組、如何在這個過程中教導學生成為國家的優秀公民。

最後一個問題，是關於統獨爭議下的公民教育究竟要如何進行。我們必須承認，當前台灣的公民教育存在一個其他國家所沒有的困難，就是國家認同爭議不休的窘境。由於政壇上主張維持「中華民國」體制者與主張「台灣正名制憲」者的立場南轅北轍，而雙方的社會支持力又勢均力敵，因此公民教育也連帶受到影響，不知如何界定政治共同體的範圍，如何詮釋現存憲法的地位；甚至不知道是否應該討論國家認同的問題，是否應該改變文化認同的對象。平心而論，雖然一般民主國家的公民教育也有令人困擾的問題，如美國的種族衝突問題或法國的政教分離問題，但是台灣的認同問題似乎更為嚴重，也更難以處理。

本文認為，目前社會上迴避討論國家認同的作法並非最適當的作法。固然在中小學的公民教育中，避談高度爭議性的問題有其道理；但是在大學的公民教育中，並不適合繼續逃避。如果一個教導政治認同與文化認同的老師能夠免除黨派的偏見，那麼他（她）還是可以在「客觀」與「開放」的原則下，正式將認同議題納入授課範圍。所謂「客觀」，是指教學者能以理性分析的方法，將各種立場的論據與利弊得失清楚地呈現給學生。所謂「開放」，是指授課者能盡量鼓勵學生發表自己的看法，並在尊重他人的前提下進行真誠而熱烈的討論。統獨爭議與認同問題若能以合於理性的方式展開討論，不僅有助於減緩社會上激情對抗的緊張氣氛，也能促使爭辯者反省政治認同與文化認同的性質與侷限，轉而探討超越在地性情感忠誠、邁向世界公民普世關懷的可能性。

以上幾種困境，各有其相應的解決之道。偏重國家的公民教育，必須濟之以世界公民的理想。舊有框架的包袱，必須以全盤更新的課程設計加以擺脫。日益

陳腐的勞動服務，必須改爲師生共同努力的社區服務。而統獨問題的糾葛，則必須以客觀、開放的態度正式面對。如果我們能循著這幾個方向進行調整，台灣的公民教育將可展現更大的價值與吸引力。

參考書目：

Aristotle (1984) *The Politics*. Trans. by Carnes Lord. Chicago: University of Chicago Press.

Barber, Benjamin (1984) *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.

Barber, Benjamin (1992) *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America*. Oxford: Oxford University Press.

Cicero (1929) *On the Commonwealth*. Trans. by George H. Sabine and Stanley B. Smith. New York: Liberal Arts Press.

Kant, Immanuel (1970) "Perpetual Peace: A Philosophical Sketch," in Hans Reiss ed., H. B. Nisbet trans. *Kant's Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, Martha (1997) *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Seneca (1932) *Moral Essays II*. Trans. by John W. Basore. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

公民理念與公民的教育

The Idea of Citizen and Civic Education

江宜樺

台灣大學政治系教授

Yi-Huah Jiang

Department of Political Science, National Taiwan University

Email: Jiang@ntu.edu.tw

中文摘要

本文探討「公民」概念的兩個主要層面：「國家公民」層面與「世界公民」層面。這兩個層面缺一不可，但是現行公民教育課程多半偏重前者而輕忽後者，因此筆者主張大學院校的公民教育應該加強世界公民教育的討論。在「國家公民」教育方面，筆者建議參考 Benjamin Barber 所提倡的「社區服務公民教育」，以體現公民的實踐精神；在「世界公民」教育方面，Martha Nussbaum 所推薦的「多元文化教育學程」可能是個值得考慮的方向。最後，筆者列舉當前台灣公民教育的四個主要缺失，並嘗試提出改進的策略。

關鍵詞：公民、公民教育、服務課程、博雅教育、班傑明·巴勃、瑪莎·納斯邦

Abstract

The article explores two dimensions of the idea of citizen: “national citizen” and “world citizen.” Both dimensions are indispensable, yet the latter never receives due attention as the former does in the current system of civic education. The author therefore suggests that college education should put more emphasis on the discussion of world citizen. To realize the practical spirit of civic education, we may take Benjamin Barber’s design of “civic education through community service” into consideration. To enhance the spirit of world citizen, Martha Nussbaum’s promotion of “multicultural education” would be a good point of departure. The final part of the article addresses the problems of civic education in Taiwan, and offers some suggestions as to what can be done.

Keywords: Citizen, Civic Education, Community Service, Liberal Education, Benjamin Barber, Martha Nussbaum