

第十章

論大學通識教育與二十一世紀公民 養成之關係

一、引言

在進入二十一世紀以後，海峽兩岸高等教育所面對的重大問題之一，就是大學的道德教育與公民的培養之問題。本章的主旨在於論證「通識教育」與「公民養成」之間具有不可分割性。也就是說，通識教育是以公民養成作為重要的教育目標，而倡導公民的培養必須以通識教育為其基礎，兩者如車之兩輪，鳥之兩翼，是一種分則兩傷，合則兩利的關係。我們首先在本章第二節中析論「通識教育」與「公民培養」之密切關係及其對二十一世紀華人社會的重要性。第三節則針對我們的主張可能引起的兩種疑慮加以分析，指出（一）主張以通識教育培育世界村居民而非民族國家的公民的人，忽略了「全球化」論述的欺瞞性，也未能正視華人社會的特殊性；（二）主張強調公民教育與民主潮流背道而馳的人，實際尚未能深入瞭解公民教育的內容。本章第四節在第三節的基礎上，進一步探討作為通識教育的公民教育之精神在於培養學生之主體意識，使學生可以與其他人文或自然環境進行健康之互動。我們也指出：本於這種教育精神，公民教育課程不宜統一規定，而應寓「一」

於「多」，以多元課程啟發學生同樣的公民素養。第五節則綜合全文要旨，並提出結論與展望。

二、通識教育與公民養成之相輔相成性

不論就教育的理念或實踐而言，通識教育與優秀公民的培育均有其相輔相成性。所謂「相輔相成性」兼攝二義：(2:1) 通識教育必須落實在公民培育之上，(2:2) 公民培育必須以通識教育為其基礎。(2:3) 我們之所以提倡公民教育，並主張通識教育與公民教育兩者有其不可分割而具有相輔相成性，是因為歷史上中國的傳統教育高度缺乏公民意識的培養，並且展望未來中國人的民主發展必定是以公民教育作為基礎。我們依序論證以下三點看法。

(2:1) 首先，我們討論通識教育的目的問題。大學之所以在專業訓練之外，必須推動通識教育最根本的理由在於教育的目的是為了喚醒人的自覺，進而建立人的主體性，使人可以頂天立地，自作主宰。

但值得注意的是，這種頂天立地自作主宰的人並不是孤島上的魯賓孫，而是生活在具體而特殊的時空情境下的人。更具體地說，人是生活在複雜的政治經濟社會的權利義務關係網絡中的人。將這種複雜的關係網絡具體化的，就是國家 (State)，因此，每一個人除了是普遍意義下的人之外，他 (她) 是「國家」的「公民」(citizen)。只有以「公民」的身份，人作為人而

與生俱來的種種「不可剝奪的權利」，才能獲得實質的保障。

因此，大學通識教育必須落實在公民教育之上，才能使大學通識教育所培養的具有宏觀、圓融等美德的「人」，獲得具體的立足點，而且，更進一步言之，每個個人所生存的社會與國家，世人實踐其美德的最直接而具體的場所，所以，通識教育必須落實在公民教育之上，實乃理所當然、事所必至。

(2:2) 但是，問題是：「國家」一旦組成之後，就有可能變質，而與國家的原始目標——保護並提升國民之福祉——相違背。從「國家」的理想目標來看，正如黑格爾（G.W.F.Hegel, 1770-1831）所說，「國家」是社會普遍利益的體現，駕於特殊利益之上，因此能夠克服市民和「國家」的分裂。個人作為私人和作為市民之間的分裂。但是，「國家」的理想目標並不常能落實，馬克斯就批判黑格爾的看法，他指出只有實行民主才能使國家維護普遍利益。但只有「政治解放」並不能帶來「人類解放」，「人類解放」有賴於對社會進行改造，這種改造的主要點就是消滅私有制。¹馬克斯甚至宣稱：「現代的國家政權不過是管理整個資產階級的共同事物的委員會罷了」。²不僅個別「國家」可能被某一階級所宰制而自我異化，而且諸多「國家」也可能

¹ 馬克斯：〈黑格爾法哲學批判〉，收入：《馬克斯恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972）第一卷，頁 1-15。

² 馬克斯、恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入：《馬克斯恩格斯選集》第一卷，頁 250-287，引文見頁 253。

形成聯盟關係而支配其他國家。³因此，提倡以「國家認同」為目標的公民教育，極有可能使公民教育成為「國家」的工具，而喪失「人」之所以為人的普遍性，例如極權或獨裁國家可能經由軍國主義的公民教育的灌輸，而驅使其人民去侵略他國，肆行種種違背人性的獸行。這種例子在古今歷史上不勝枚舉，第二次世界大戰期間在南京的大屠殺，就是一個血淋淋的歷史前例。

因此之故，公民的培育必然以通識教育作為基礎，才能免除由於「國家」的異化而導致的「公民教育」對人性的背叛。從教育的終極目標來說，教育是為了培育人之所以為人的價值自覺，使人從生物意義的人或政治意義的人，轉化成為民胞物與胸襟的懷抱人道主義的人，而通識教育正是喚醒人的自覺最有效的教育。所以，公民教育必須以通識教育為基礎。

為了說明公民教育必須以通識教育為基礎才能使教育不背叛人道主義，我們可以引用《春秋公羊傳》宣公十五年的一段史實加以說明：

十有五年春，公孫歸父會楚子於宋。夏五月，宋人及楚人平。外平不書，此何以書？大其平乎已也。何大乎其

³ Theda Skocpol, *State and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London: Cambridge University Press, 1979) 對這個問題有所分析。

平乎已？莊王圍宋軍，有七日之糧爾。盡此不勝，將去而歸爾。於是使司馬子反，乘堙而闚宋城。宋華元亦乘堙而出見之。司馬子反曰：「子之國何如？」華元曰：「憊矣。」曰：「何如？」曰：「易子而食之，析骸而炊之。」司馬子反曰：「嘻！甚矣憊。雖然，吾聞之也，圍者柑馬而秣之，使肥者應客，是何子之情也。」華元曰：「吾聞之，君子見人之厄則矜之。小人見人之厄則幸之。吾見子之君子也，是以告情於子也。」司馬子反曰：「諾，勉之矣。吾軍亦有七日之糧爾，盡此不勝，將去而歸爾。」揖而去之，反于莊王。莊王曰：「何如？」司馬子反曰：「憊矣。」曰：「何如？」曰：「易子而食之，析骸而炊之。」莊王曰：「嘻！甚矣憊。雖然，吾今取此然後而歸爾。」司馬子反曰：「不可？臣已告之矣。軍有七日之糧爾。」莊王怒曰：「吾使子往視之，子曷為告之？」司馬子反曰：「以區區之宋，猶有不欺人之臣。可以楚而無乎？是以告之也。」莊王曰：「諾，舍而止。雖然，吾猶取此，然後歸爾。」司馬子反曰：「然則君請處于此，臣請歸爾。」莊王曰：「子去我而歸，吾孰與而處此？吾亦從子而歸爾。」引師而去之，故君子大其平乎已也。

春秋時代宋國的華元與楚國的司馬子反爲了更普遍、更高貴的人道主義精神而放棄了他們各自國家的利益。這段史實表現出，特殊性的國家利益常與普遍性的人道關懷衝突，在這種狀況之下，作爲國家的「公民」與作「人」的人道自覺，常不

免緊張。如果我們在實施公民教育時，能將公民教育奠基於通識教育之上，當能有助於受教育者的價值抉擇，使他們知所取捨。其實，中國自古以來偉大的教育家莫不將人的自覺視為教育的最高目標，孔子與孟子都一再提倡教育乃所以培育德行完美的君子，荀子更是明白宣示：

學惡乎始？惡乎終？曰：「其數則始乎誦《經》，終乎讀《禮》；其義則始乎為士，終乎為聖人。真積力久則入，學至乎沒而後止也。故學，數有終，若其義則不可須臾舍也。為之，人也；舍之，禽獸也。故《書》者，政事之紀也；《詩》者，中聲之所止也；《禮》者，法之大分、類之綱紀也。故學至乎《禮》而止矣，夫是之謂道德之極。《禮》之敬文也，《樂》之中和也，《詩》《書》之博也，《春秋》之微也，在天地之間者畢矣。」（《荀子·勸學》）

教育的目標在於「終乎為聖人」，而不是位短期的國家或政權利益而服務，所以，公民教育必須植根於通識教育之上，實乃不證自明的道理。

（2:3）從當前海峽兩岸教育的教育現狀觀之，公民教育特別值得提倡，但是在提倡公民教育時必須深刻認識到公民教育與通識教育的不可分割性。我這項主張，基本上是基於中國歷史經驗的觀察而提出的。自從秦（221-206B.C.）漢（206B.C.-A.D.220）大一統帝國出現以後，先秦時代的教育理

想就逐漸被政治權力架空了。我最近曾指出，⁴漢代以降，中國的教育目標與教育機構就逐漸被政治力所滲透，《禮記·學記》將這個發展趨勢表現得最為清楚。《禮記·學記》開宗明義說：

發慮憲，求善良，足以諉聞，不足以動眾。就賢體遠，足以動眾，未足以化民。君子如欲化民成俗，其必由學乎！玉不琢不成器，人不學不知道。是故古之王者建國君民，教學為先。

在這一段文字中，教育的目標被界定為「動眾、化民、成俗」，是為了政治上統治的需要，所以「古者建國君民，教學為先」，教育工作遂成為統治的一個工具。在這種教育政治化的大趨勢之下，教師的角色也為之轉變，成為訓練統治人物的人。《禮記·學記》這樣說明教師的角色：

君子知至學之難易而知其美惡，然後能博喻，能博喻然後能為師，能為師然後能為長，能為長然後能為君。故師也者，所以學為君也，是故擇師不可不慎也。記曰：「三王、四代唯其師。」此之謂乎！

教師之所以重要，乃是因為學生可以通過教師而學得統治之道，所謂「師也者，所以學為君也」一語，道出這種教師的

⁴ 參考：黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（台北：通識教育學會，1999），第三章，尤其是頁 102-105。

政治化趨勢。⁵雖然，這種「學爲君」的傳統有其悠久的歷史，但自春秋以來，經儒學大師賦予新風貌之後，「道德人格」的面向，逐漸成爲教學的中心事業。然而自漢興以來，由於大一統帝國的出現，亟須大一統的意識型態來爲政權服務，於是原有的教育事業，便在這樣的歷史情境下，不斷地疏離原有的教育理念。

在這種歷史背景之下，現階段海峽兩岸華人社會在邁向民主的道路上，最重要的莫過於公民教育，因爲從台灣的政治民主化經驗來看，最近十餘年來台灣的民主化固然是華人社會的一大成就，但是在「民權初步」之下的民主亂象如金權政治的充斥、黑道的猖獗、國會的亂象以及人治高於法治等現象，都顯示台灣的民主仍有待提升。再就大陸的狀況來看，近十餘年來的改革開放，使大陸在二十一世紀前夕走在歷史的十字路口上：相應於經濟的開放與發展，政治是否應加速民主化？這是橫亙在十二億中國人面前的巨大歷史挑戰。展望海峽兩岸中國人在二十一世紀的發展，公民教育是指引華人社會邁向健康的民主教育的重要教育。

三、關於公民教育的兩點疑慮及其回應

我們主張二十一世紀海峽兩岸華人社會應大力提倡以通識

⁵ 參考：栗田直躬：《中國上代思想の研究》（東京：岩波書店，1948），頁 187。

為基礎的公民教育，這種主張可能會引起兩種疑慮：(3:1) 第一種疑慮認為二十一世紀是一個全球化（globalization）的時代，大學通識教育應以培育「世界人」或「地球村的居民」為目標，不應再培養以民族主義（nationalism）情操為基礎的「民族國家」（nation-state）的公民，何況民族主義是一種極端危險的情愫？(3:2) 第二種質疑是：在一個多元主體並立的後現代社會中，過度強調公民教育，有將通識教育轉化為國家意志實踐場所的潛在危險性，會減低學生政治對權威的批判意識，使學生畢業後將來成為國家的順民與社會的應聲蟲。這兩種質疑貌似有理，但卻是對「通識教育與公民教育」的嚴重誤會，我們的回應是：(3:3) 第一種質疑忽略了所謂「全球化」論述的欺瞞性，也忽略了民族主義在華人文化圈中的特殊地位。第二種質疑則未能深入瞭解公民教育的內容。我們闡釋以上三個論點。

(3:1) 第一種對於我們的教育主張的質疑，可能以下列方式提出：「全球化」是第二次世界大戰以後，特別是 1960 年代以降，世界史發展的主流。近二十年來資訊科技的快速發展使「地球村」幾近實現；隨著信用卡的使用而形成的國際金融自由化，則在相當大幅度內打破經濟的國界。從 1970 年代以降，人類所面臨的許多重要問題如環境保護與經濟發展的矛盾、民主化與國家全力的緊張、國際化與本土化的互補與衝突等，都是普世性的、全球性的議題。因此，所謂「公民教育」應當放在（1）市場經濟日趨全球化，以及（2）民主政治之成為全球化趨勢這兩大脈絡中思考，「公民教育」應該特別重視「民主」、

「人權」、「發展」與「和平」等全球性的人類共同價值的培育與講授。⁶

更有學者進一步主張，公民教育的目標應在於建構一種「全球性的公民文化」（“INGOs” International non-government organizations）如姊妹市、男女童子軍、國際運動會……等活動而求其落實。「全球性公民文化」教育是因應關係日益密切的新世界的一種教育。⁷從全球各地的相互依賴性以及交互影響性來看，有人提倡地理教育在公民教育中的重要性，因為只有地理教育能夠廣泛地拓展學生的全球視野，使學生對各地的人力資源或非人力資源之分佈狀況，均有通盤的瞭解。此外，經濟學也是公民教育中的重要內容，因為經濟學所講授的國際經濟現象、勞動力與工資等問題，都可以拓展現代學生的全球視野。⁸

全球視野的公民教育之所以特別值得提倡，正如有些學者所論述的，就是因為現代青年（特別是美國大學生）由於科技的發達、資訊的爆炸與社會變遷的快速，而造成各種疏離感，對全球性的共同事務因缺乏著力點而漠不關心。全球性的公民教育正是對應這種疏離感的良藥。⁹

⁶ Albala Bertrand Luis, “What Education for What Citizenship?” *Educational Innovation and Information*, No. 82 (May, 1995).

⁷ Elise Boulding, *Build a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World* (New York: Teachers College Press, 1988).

⁸ John Jerolimek, “The Knowledge Base of Democratic Citizens,” *The Social Studies*, 81 (September/October 1990), pp. 21-23.

⁹ Stuart Langton, “Citizenship Participation and Citizenship Education In the 21st

以上這些論述，分別觀之都持之有故，言之成理，這類「全球化」論述對亞洲地區的教育工作者也有極大的說服力，例如李遠哲院長也主張：¹⁰

我們應該鼓助我們的下一代，勇敢地放棄威權統治者用「愛國主義」為名來煽惑群眾的狹隘「民族主義」。用更寬容的心來包容不同的民族。任何社會的每一份子不管生活在世界上的角落裡，都應該努力和當地人建立「公平合理」的社會。在「公平合理」的社會裡，不同種族或族群該有的權益都應該受到保障，只盲目地期盼著「祖國的強大」或是「民族的大團結」才是保障某一族裔在社會上不受歧視，不受壓迫。這並不是很好的途徑。

交通和通信技術的發達雖然在空間上可以使國與國之間的距離縮小，人與人之間的互賴加深；但是，人類社會要能真正達到國際化甚或無國界的境界，更重要的是，我們的下一代要具備地球村和民主化的觀念。在地球只有一個，不同種族背景和歷史文化的人要和平共享有限資源與有限空間的情況下，如何從生活上加強訓練我們學生的民主素養，如何獨立思考，如何培養創造力與群

Century.” In *Citizenship for the 21st Century*, Edited by William T. Callahan, Jr., and Roland A. Banaszak (Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 1990), p. 305.

¹⁰ 李遠哲：〈有關台灣教育改革的一些看法〉，《科技報導》1995年7月15日，第30-32版，引文見第32版。

體合作的能力，如何表達己見和尊重他人的意見以凝聚出共識，如何把環保與生態保育的觀念與習慣深植於每個人心中等等，都是二十一世紀的現代教育所應努力的方向。只有透過民主化教育和地球村觀念的建立，我們才能逐漸消弭社會種種不合理的現象，和世界先進國家並駕齊驅。

這種看法當然有其堅實的論據，也有其前瞻性的見解，但是以全球視野為中心的公民教育不應完全排斥以「國家認同」為中心的公民教育，因為兩者之關係並不是一種「零和遊戲」（“Zero-sum game”）我在本節第三部分（3:3）將進一步闡釋。

（3:2）對於我們主張的第二種質疑是：公民教育極有可能為極權「國家」或威權政府背書，而成為這種類型的「國家」或政府的意識型態的守護神。這種例子在中西歷史上都不勝枚舉。舉例言之，第二次世界大戰期間，日本在軍國主義之下的歷史教育，如「くにのあゆみ」或「修身」等課程，都以天皇制為中心，灌輸忠君愛國的情操，基本上是一種感化教育，就是一種鮮明的例子。¹¹ 二十世紀以降，海峽兩岸的威權政府也常常通過教育管道從事政治意識型態的灌輸，更是所有中國人所親自歷經的事。

¹¹ 遠山茂樹：《歷史學から歴史教育へ》，（東京：岩崎書店，1980，1981），頁46-47。

但是這種質疑雖然有歷史經驗為證，但是卻是對「通識教育與公民教育」的誤解，我們將在下面加以釐清。

(3:3) 以上這兩個質疑，各有其不同的著眼點：「全球化公民教育」的主張者放眼來看，認為公民教育應掙脫狹隘的民族主義束縛，以世界為一家；懷疑公民教育可能淪為國家意識型態製造工廠的人士，則是從歷史經驗中汲取教訓，希望使教育從國家意識中解放出來而回歸教育的原初目的。這兩類人士都用心良善，所論亦極具卓識。

但是，這兩項質疑的論點仍有其不甚周延之處，有待我們進一步加以分析。第一項質疑的缺點在於將「全球化」(globalization) 與「本土化」(localization) 誤以為是此消彼長的對抗關係，因此，他們誤以為以國家認同或本土社群認同為中心的公民教育，必然與所謂「全球公民文化」互不相容。其實，這種看法是有待修正的。從歷史角度來看，戰後五十年來的世界史出現兩大潮流：「全球化」與「本土化」，兩者互相激盪，並互相支援，於是，越是深入本土的文化根源的人，越能走向國際舞台；而越是國際化的事物，也嘗試源於本土的文化資源，「本土化」與「全球化」之間是一種複雜的辯證關係。

認識了這種關係，我們就可以瞭解：提倡公民教育其實並不必然與二十一世紀「全球化的公民文化」互相抵觸。相反地，作為一個稱職的地球村居民，正是始於成為一個合乎人道及普世價值標準的國家公民。

第二項質疑其實忽略了在二十一世紀「國家」的功能將逐漸轉化，「非政府組織」(NGO)在公共政策的發展與日遽增，而且對國家公民所發揮的教育功能也將日益提升。¹²所以，從這個角度來看，「國家」企圖將公民教育加以「御用化」的空間將越來越小。再深一層來看，公民教育只有在與通識教育脫鉤的情況下，才會淪為國家意識型態的製造工廠或為不義的政府服務因而背叛教育的目的。總結地說，第二項質疑更提醒我們：公民教育與通識教育兩者有其不可分割性，這正是我們在這篇論文中所論述的基本主張。

四、建立在通識精神之上的公民教育課程及其設計

現在，我們可以進而分析建立在通識教育的精神上的公民教育課程及其設計問題。在這一節的論述中，我想說明的是：(4:1)所謂「通識教育的精神」，是指建立學生的主體性，並使學生的主體性與其他主體進行有益的互動，因此，以「社區服務」所進行的公民教育課程，乃極具重要性。(4:2)除了「社區服務」的公民教育課程之外，建立在這種精神之上的公民教育宜以「領域」方式開課，以多元化的課程彰顯「公民」(citizenship)之理念。我們詳細闡述這兩個主要論點。

¹² Nancy Bertlit et. al., "What Citizens Can Do A Case Study In Environmental Activism," *Update on Law-Related Education*, vol. 17, No. 3 (Fall, 1993), pp. 26-31.

(4:1) 在本章第二節及第三節的論述中，我們特別強調通識教育與公民教育的不可分割性，兩者之所以不可分割乃是因為教育的目的在於建立學生的主體性，使他們可以頂天立地自作主宰，不作其他主體（如「國家」）的工具，並與其他主體可以進行健康的互動。

以所謂「通識教育的精神」培育公民素質，具體方法不一而足，方法之一就是「社區服務」(community service) 方式所進行的公民教育課程。近年來國內許多大學所實施的勞動課程或服務課程，都是為了提升學生的社區服務精神而設計，這是落實公民教育的重要途徑。

社區服務課程之所以特別值得實施，是因為在現代豐裕社會中成長的青年普遍缺乏服務觀念與美德，美國社會中的青少年尤其如此。研究文獻指出：美國的青年一般都缺乏足夠時間為社會服務，父母也不鼓勵他們從事服務，許多年輕人對民主的意義也不甚了解，但卻對自己的權利與自由高度重視，對美國的政治也沒有信心。凡此種種都使美國青年的服務熱忱普遍低落。¹³ 也有研究文獻指出：美國社會中的青年普遍認為從事社會服務不利於自己的經濟目標。「公民教育」必須教導年輕人認識，他們的個人利益與國家或社會利益並非互為兩橛。¹⁴ 美國學

¹³ People for the American Way, *Democracy's Next Generation: A Study for Youth and Teachers* (Washington, DC: People for the American Way, 1989).

¹⁴ Morris Janowitz, *The Reconstruction of Patriotism: Education for Civic Consciousness* (Chicago: The University of Chicago Press, 1983).

生的狀況其實也正是當前世界許多地區的青年人的共同病症，海峽兩岸的大學生在養尊處優之下，也常出現上述問題。以社區服務方式所實施的公民教育，正是對治這種時代青年問題的良方之一。

但是，大學實施服務課程必須注意與學術性的公民教育課程相配合，因為社區服務終究是學術性公民教育課程的一個工具而已，而不是其全部內容。¹⁵我們不能使社區服務課程成爲體力勞動而缺乏學術內涵。

(4:2) 爲了提升公民教育課程的內涵，我建議公民教育課程可以領域方式開授不同課程，其教育目標在於培養學生之公民 (citizenship) 意識，以促進民主政治的發展，提昇國民對社會國家之責任感。「公民教育」領域之學術內容所包括之範圍至爲廣袤，舉凡人文及社會科學各領域，直接或間接與公民意識之培育相關之各種課程，均可納入本領域之內開授，除原有「憲法與立國精神」舊共同必修領域所涵蓋各項課程及「中華民國憲法」之外，如以下所列課程，似均可納入本領域之範圍：

- 1、古代與近代民主政治之理念。
- 2、憲政與民主政治。
- 3、人權及其相關問題。

¹⁵ Benjamin R. Barber, *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America* (New York: Ballantine Books, 1992), p. 254.

- 4、民主政治與權力之分配。
- 5、司法獨立與憲政體制。
- 6、民間社會（civil society）。
- 7、市場經濟與人權。
- 8、近代自由主義思想的形成與發展。

以上所列各項課程，僅係「公民教育」領域諸多課程中可能開授之少數課程而已。各大學法學院、文學院各系所，均可就此一領域擬定開設課程，循三級三審之制度開授本領域之課程。

至於公民教育課程的具體教學方法固然可以因人因時因地而制宜，不拘一格，但是最重要的教學原則是理論與實論並重。臺灣的國民中學以「公民與道德」科目為中心的公民教育，已經經過全新的編撰，¹⁶臺灣的大學階段的公民教育有其積極與消極的意義。誠如瞿海源所指出：就積極意義來說，有很多跟社會科學有關，對公民對社會的參與或對社會的認知，乃對於公共事物認知有關的一些討論，在大學階段確實還是可以進行，而且也可能只能在大學階段進行。所以，從整個臺灣的中小學，甚至到大學有關政治社會化的課程之教學脈絡來看，現階段仍有必要讓大學生多接觸一些與現代民主社會有關的基本理念等

¹⁶ 主其事的瞿海源教授曾有第一手的說明，參看：瞿海源：〈跨世紀公民教育的問題〉，《跨世紀臺灣民主發展問題學術研討會》論文，台北：紀念殷海光先生學術基金會主辦，1996年7月7-8日。

公民教育理論。¹⁷ 只有從理論深度加以拓展，才能提昇大學公民教育的學術內涵而不流於說教。但是，正如本章第二節（2:1）所說，「人」除了是普遍意義下的「人」之外，更是生活在特定時空而為各種具體的權利義務關係所制約的「公民」，因此，公民教育必須落實到具體的實際問題上來教學，效果才能彰顯。誠如錢永祥所說，公民的身份不只是概念與條文，它的實踐有賴於一套進入並處理公共生活的能力。從實踐的角度上來看，公民的社會生活裡，如何讓這些權利義務和公民德性概念，可以變成我們處理公共問題的資源與規範，正式公民教育的目的。¹⁸ 要將公民教育的理念落實在日常生活中，除了大學課堂講授論辯之外，大眾傳播媒體也負有相當重要的責任，只有大眾傳播媒體能深刻體認到社會是一個合作的體系，促進民主政治的發展、捍衛社會正義、透過媒體的社教功能培養公民意識，才能創造一個穩定和諧的社會環境，在這樣的環境中，個人的價值理想和利益的追求才能得到最安全的保障，而所謂的媒體自由也才有意義。¹⁹

¹⁷ 瞿海源在 1997 年 11 月 29 日台大主辦「本國憲法與公民教育座談會」上的發言，見：臺灣大學共同教育委員會編：《國立臺灣大學共同科目教學座談會記錄（86 學年度）》（台北：台大共同教育委員會，1998 年 7 月），頁 8。林火旺也主張大學公民教育應特別注重理論深度，見：同上書，頁 26-27。

¹⁸ 錢永祥在台大「本國憲法與公民教育座談會」發言，見：臺灣大學共同教育委員會編：《國立臺灣大學共同科目教學座談會記錄（86 學年度）》，頁 15。

¹⁹ 林火旺：〈公民意識與社會正義〉，台大新聞研究所主辦之「多元社會新聞報導倫理研究討論會」論文，1993 年 3 月，刊於：《哲學雜誌》第四期（1993 年 4 月），頁 146，154。

綜上所論，公民教育的實施，在大學課程中應理論與實務並重，在學校以外則大眾傳播媒體實有其責無旁貸之責任。

五、結論

我們在本章各節論證「通識教育」與「公民養成」之間密不可分的关系。兩者之所以從不斷為二橛，最重要的原因乃是：高遠而廣袤的通識教育理念只有在具體的優秀公民身上，才能真正落實；而且，優秀公民的培育，如果不是建立在「士先器識而後文藝」的通識襟抱之上，則「公民」就很容易喪失其作為「人」的本質而淪為政治權力的弄臣或社會流俗的順民。

我們在析論「通識教育與公民養成不可分離」的基本立場時，也針對所謂「全球化」論述中所隱藏的盲點及其問題加以分析，在可預見的未來華人社會中，通識教育仍應正視「民族國家」之存在的問題。我們也說明，公民教育的諸多課程與內容雖然可以多元多樣，以求其活潑，但是，各種公民教育課程均應從各種角度引導學生思考與「公民」有關的理論及其實際的問題。

從本章的論述中，我們可以提出「寓一於多」(unity in diversity)作為規劃公民教育課程的原則。展望二十一世紀，多元主體並立的精神將在社會、經濟、歷史、文化、思想等領域中更加落實與展現，不同的少數/弱勢團體、族群或勢力，也將在各領域要求獲得承認，所謂「肯認政治」(“politics of

recognition”）將更成爲潮流。²⁰在這種新時代背景之下，二十一世紀的公民教育應與這種多元精神互相呼應，但是所謂「萬變不離其宗」，我們要以多樣化的公民教育課程，引導學生思考與「公民」有關之各種問題以提升「公民」意識之覺醒。就二十一世紀華人社會而言，這種新「公民」的理念當以「公德」的培養爲其根本核心。「公德」²¹的培養正是二十一世紀海峽兩岸華人社會的大學通識教育與公民教育的根本課題。（1999年4月10日初稿；8月2日二稿）

²⁰ Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren eds., *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* (Albany: State University of New York Press, 1995).

²¹ 參考：陳弱水：〈公德觀念的初步探討——歷史源流與理論建構〉，《人文及社會集刊》9卷第2期（1997），頁39-72。