

民主轉型以來我國學校公民教育的理論典範探析

民主轉型以來我國學校公民教育的理論典範探析

莊富源

國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系專任副教授

摘 要

在我國，自1990年代民主轉型以來，學校公民教育的理論典範模式，包括公民資格的概念論述、以及學科教育的課程內涵等，亦隨著國家與社會互動關係的改變，發生結構性的遞移現象。

首先，在公民資格的概念論述方面，主要係從威權統治時期公民共和主義者追求「公善」（亦即「共善政治」的形式）或自由主義者強調「個人權利」至上的觀點，遞移到當前民主深化時期以社群主義論者主張的「構成式生命共同體」與多元文化論者崇尚的「肯認多元文化及差異」為公民主體價值及德行的主流思潮。

其次，在公民生活所涉國家與社會的互動關係方面，則是從過去威權統治時期以國家優位宰制的「國家的公民教育」，遞移到現在民主深化時期以闡揚公民社會理念為主的「社會的公民教育」。

最後，在公民的學科教育方面，更是從早期以「培養理想而標準的好公民」為課程目標的科際整合型的公民教育，遞移到目前以「建構理想而完善的公民社會」為教育理念的公民社會型公民教育。

然而，儘管這些典範遞移的本身並未完全出現一種「非彼即此」的「不可共量性」；但在整個學校公民教育理論體系的典範建構上，無形中卻已體現出一種「典範聯結」的層次共構關係，並循由光譜分類的位標遞移方式，使得典範層次間的變化，因而更加一目瞭然。

準此，本文擬以上述此一規範性的理論典範模式為論述基礎，深入進行命題假設的檢視與探析。文中將先闡述並比較四種公民資格論的精義，及其對我國學校公民教育可能產生的指引作用；其次，針對國家的公民教育與社會的公民教育做概念性的界定與鋪陳；接著，則以課程內涵建構的角度，簡介並評述從科際整合型到公民社會型公民教育學遞移過程中表現出的學科教育意涵。文末，再以「典範聯結」的層次共構關係模式做為總結，藉以勾勒並突顯民主轉型以來，我國學校公民教育有關理論典範建構上的特色。

關鍵字：民主轉型、典範遞移、公民資格論、科際整合型、公民社會型

Analysis of the Paradigms of Civic Education in Schools in Taiwan after Democratic Transition

Fu-Yuan Chuang

Associate Professor , Department for Public Affairs and Civic Education
National Changhua University of Education

Abstract

Since 1990s, our nation has been in democratic transition. The paradigms of our civic education in schools, including the concepts of citizenships, the content of civic education courses and so on, have been structural affected by the change of the relationship between our nation and society.

First of all, the concepts of citizenships have been transited from the aspects of "common good" in civil republicanism or supreme "personal rights" in liberalism to "community" in communitarianism and "recognize of multiple cultures and their differences" in multiculturalism, which are the mainstream philosophies of civil value and virtue.

Secondly, the focus of interaction between nation and society involving in civil life was "national civic education" in authoritarian period when nation is the top priority, and now the focus has become "social civic education" in modern deepening period when philosophy of civil society is propagated.

Finally, the civic education in schools in the early time was the interdisciplinary integration model that targeted "to train students to be ideal and standard citizens", and now it changes to the civil society model that aims "to construct an ideal and perfect civil society".

Although the paradigms in the transition aren't totally "incommensurable" or incomparable with one another, the paradigms of civic education has been co-constructed layer by layer as a 'paradigm complex" and the alteration between layers is clear like the spectrum shift.

Hence, based on the paradigms mentioned above, this essay is mainly about the analysis and discussion of the paradigms through premises and propositions. In the essay, I first define national civic education and social civic education. Then, four concepts of citizenships and their potential functions are stated and compared to conduct our civic education in

schools. Next, I introduce and comment on the content of civic education transited from interdisciplinary integration model to civil society model from constructing aspect. In the end, by concluding with the "paradigm connection", the essay depicts and stresses the characteristics of related paradigms of our civic education after democratic transition.

Keywords : democratic transition, paradigm transmit, citizenships, interdisciplinary integration model, civil society model.

壹、前言

在我國，自1990年代民主轉型以來，學校公民教育的理論典範模式，包括公民資格的概念論述、以及學科教育的課程內涵等，亦隨著國家與社會互動關係的改變，發生結構性的遞移現象。

儘管這些典範遞移（paradigm transmit）的本身並未完全出現一種「非彼即此」的「不可共量性」；但在整個學校公民教育理論體系的典範建構上，無形中卻已體現出一種「典範聯結」的層次共構關係，並循由光譜分類的位標遞移方式，使得典範層次之間的變化，因而更加一目瞭然。

為此，本文擬以上述此一規範性的理論典範模式為論述基礎，深入進行命題假設的檢視與探析。文中將先闡述並比較四種公民資格論的精義，及其對我國學校公民教育可能產生的指引作用；其次，針對國家的公民教育與社會的公民教育做概念性的界定與鋪陳；接著，則以課程內涵建構的角度，簡介並評述從科際整合型到公民社會型公民教育學遞移過程中表現出的學科教育意涵。文末，再以「典範聯結」的層次共構關係模式做為總結，藉以勾勒並突顯民主轉型以來，我國學校公民教育有關理論典範建構上的特色。

貳、四種公民資格論的概述與比較

當前的臺灣社會與轉變中的學校公民教育究竟需要怎樣的「公民資格」（citizenships）養成教育，一直是公民教育學界所普遍熱切關注的重要課題。基本上，公民資格與公民教育之間，即已具有一種相互證成的連帶關係，是以謂之為公民資格教育（citizenships education）（張秀雄，1998：5-6）；並進而衍生出對公民教育目標認知方面的各種不同概念論述，亦即所謂「公民資格觀」（the view of citizenships）及其哲學思維上的索解問題。

一、四種公民資格論的概述

有關公民資格觀的哲學思維，固然其來有自，且各有所本，但一般而言，仍大致不出自由主義（liberalism）、多元文化主義（multiculturalism）、社群主義（communitarianism）、以及公民共和主義（civic republicanism）等四種不同的基礎。事實上，其所交相論證的焦點，大都集中在公民與國家或社群的關係、公民的主體價值、及公民德行等議題的概念論述上，而它們有些意見是極端相左的（如自由主義與社群主義對於公民與國家或社群的關係之主張）；但也有其共通之處，亦即它們都強調公民的主體價值，同時也都各自提出了公民德行的目標與方法（劉阿榮、林麗菊，2000：118）。

（一）就自由主義的觀點而言，其所強調的是一種普遍性的公民資格觀，從而每一社會成員在明確公、私領域分野的同時，具有「公共的」和「非公共的」等兩種平等的身分與地位；並相信人皆有合理性，足以判斷正義、取捨善的價值，以及實踐最低限度的道德能力（劉姝言，1998：580-581；王意茹，1998：481-484）。

（二）較諸自由主義的「普遍的公民資格觀」，多元文化主義論者主張採取「差異（或多元）的公民資格觀」，係旨在藉由政治或司法的制度面肯認族群多元文化差異的事實，賦予族群合法權利的保障，解決族群壓迫所導致的衝突，從而提出「差異政治」（the politics of difference）的理想，裨益釐清個人與社會、國家之間的關係。與此同時，多元文化主義者更進一步提出「差異的公民認同」（civic differentiated identity）之主張，認為公民要能正確地對待並肯認族群「差異」的存在，方能符合社會正義的原則；而在公民德行方面，則是強調應秉持實踐家（doers）與行動者（actors）的行為取向特性，並經由實踐社會正義的方式，庶幾矯正或舒緩壓迫與宰制的族群關係（Young, 1990：17-19；章玉琴，1999：352-356）。

（三）社群主義論者認為，社會、國家無論如何皆優先於個人而存在，進而呈現一種構成式的固有關係；尤其在「共善政治」的思考下，個人的行為和社會制度的安排在在需要符合共善價值的要求。是以，社群主義者特別強調公民的責任義務和公共服務的角色，甚至基

於公民認同與群我關係的理由，唯有透過積極的政治參與，個人的自主性才能獲得實現，而愛國心則更是構成政治社群一種不可或缺的公民德行（Taylor, 1989：166-171；彭如婉，1998：441-445）。

（四）相較於前述自由主義與多元文化主義的公民資格觀，公民共和主義主張的，則是一種排他性的公民資格觀，亦即公民身分的取得，係以具有參與公共事務的意願和能力為其先決條件；並且要能以「公共善」（public good 或 common good）做為主體價值，甚至為達成國家共善的目標，特別強調實踐保衛國家的勇氣和謹慎且主動參與公領域活動等公民德行的重要性。（Skinner, 1990：219；彭如婉，1997：307-310）

從上述自由主義、多元文化主義、社群主義、乃至公民共和主義的公民資格觀與公民教育議題論點，大致可以管窺不同教育觀點在光譜上的差異趨向。而這些關於公民教育的差異觀點，雖是大都引自西方學界加以闡發的一些意見，但最近以來伴隨公民社會理念闡揚的結果，對於臺灣社會與轉變中的學校公民教育，實應具有相當的參考價值及啟發作用（莊富源，2007：204-205）。

二、四種公民資格論的比較

「公民資格論」的公民教育觀，其典範模式的建構基礎，基本上是從公民的主體價值及公民所需具備的德行等方面論述如何提升公民的素質，從而得以成就理想的公民資格。自由主義、多元文化主義、社群主義、及公民共和主義等四者的著重面向不同，其論辯的強度也有別，大體而言，以「自由主義vs. 社群主義」的交鋒最為劇烈，學界的討論也較多。茲將上述四種公民資格論的公民主體價值及公民德行，略加比較如下表1：

表1 四種公民資格論之比較一覽表

主義 \ 內容	公民的主體價值	公民德行
自由主義	1. 重視個人的權利。 2. 容忍差異，肯定多元。	1. 有些學者主張不需刻意強調公民德行。

主義 \ 內容	公民的主體價值	公民德行
多元文化主義	<ol style="list-style-type: none"> 1. 肯認多元文化及差異。 2. 強調「差異政治」與弱勢族群的「特殊權利」。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新自由主義強調「核心德行」及「次要德行」。 2. 大體上認為應在參與學習中自我表現且被肯定。
社群主義	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強調社群的共善與認同。 2. 建構「生命共同體」的「構成式」社群。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對公民德行並無具體的論述。 2. 從小團體、地方社群做起。
公民共和主義	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國家共善。 2. 公善優先於個人私利。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重視公民德行的實踐。 2. 主要德行在「保衛國家的勇氣」及「參與公共領域的活動」。

（資料來源：轉引自劉阿榮、林麗菊，2000：123）

由上表可以了解四種公民資格論，或強調個人；或著重國家、社群；或肯認多元差異，其中雖有不同，但在公民的主體價值上其實並非極端的取此而捨彼，而是在輕重緩急、先後優位上有所區別，辯論雖然激烈，但其間的道理則仍是相互吸收修正的。至於公民德行的實踐，大致上都肯認德行實踐的重要及其方法（莊富源，2007：247-248）。

抑有進者，「公民資格論」的公民教育典範，係隨著晚近政治哲學思潮之論辯而盛行，固然給予公民教育理論紮根的機會，但因過分偏於抽象思考與理論的陳述，無形中把公民教育引入思維世界，而距離現實的公民社會，是否會越走越遠？以致最後是否會流於僵化或形式的教條？凡此，都仍有待進一步的觀察！

參、從國家的公民教育到社會的公民教育

吾人可以將1990年開始民主轉型到2000年首次政黨輪替的十年間，視為是我國公民教育發展歷程的重要分水嶺。基本上，在此之前的威權統治時期，係為一種「國家的」公民教育（national civic

education)；而在此之後的民主深化時期，則是一種「社會的」公民教育 (social civic education)。

至於在此兩種公民教育背後所涉四種公民資格論典範聯結上，國家的公民教育基本上比較趨向於公民共和主義達成國家公共善目標的主張；至於社會的公民教育理念則是以多元文化主義者「差異的公民認同」 (civic differentiated identity)，以及社群主義者強調建構群我關係的原則為主，以致在理念界定與論述上各具特色。

一、兩種公民教育理念的界定

首先，「國家的」公民教育，指的是國家統治機器透過文化霸權 (cultural hegemony) 的方式，用以傳遞主流價值和促進公民個人對國家認同的一種政治社會化過程。而此「由上而下」且一致化的運作機制，有時固然因於時空情境的迫切與考量，如戰亂時期或種族融合需要等，而必須採取的策略，但卻也容易因之變成「定於一尊」的意識形態作為，從而形塑出一種被動、消極和迷信權威的順民性格。事實上，在1990年以前的臺灣，由於受到戒嚴令和動員戡亂臨時條款的籠罩，公民教育遂逕自淪為威權統治下社會與政治控制的教化工具，尤其甚者的，即是執政者常為鞏固政權之便，變相將公民教育馴化為形塑一元化社會的御用之物。是以，此一時期的公民教育既失去其應有的主體性，同時也被異化成為「政治教育」、以及「愛國思想教育」的同義詞。

由此看來，「國家的」公民教育除充滿國家機器強力支配的政治性格之外，更帶有極為顯著的「工具主義」屬性，因此在國家與社會互動關係的聯結上，可謂是一種幾近於以「國家優先於社會」或「國家高於社會」論述為主的「臣民教育」或「順民教育」 (莊富源，2009a：14)。

相對的，時序進入到當前民主深化時期的公民教育，基本上係以建立「理想而完善的公民社會」為主要目標，並在結合公民資格的哲

學基礎下，致力於培養公民主動積極、肯認差異，和具有理性溝通，以及思辨能力的一種教育過程，是謂之「社會的」公民教育。由此可見，「社會的」公民教育不僅強調受教者在參與公共事務的過程中，要能以民主、多元與開放的價值和標準，並藉由思辨倫理的理念與精神，兼籌並顧個人與社會、認同與差異、公領域與私領域的均衡和諧，更是貴乎培養一種和平、成熟、理性與自主人格的公民文化。抑有進者，「社會的」公民教育係在闡揚並實踐公民社會所需的價值取向，包括：政治方面—在於鞏固民主化、法治化，建立穩健的憲政體制；經濟方面—在於落實自由化、國際化，邁向理性的經濟活動；社會方面—在於認知、包容多元化，充實理想的社會生活；文化方面—在於發揚本土化、在地化精神，豐富優質的公民文化；以及意識方面—在於養成正確的公民意識（莊富源，2007：84-100）。凡此，已然成為「社會的」公民教育所要加以關注與發展的重要課題。

綜上所述可知，「國家的」公民教育的運作機制係為一種「由上而下」的控制模式；而「社會的」公民教育則是一種「由下而上」的自發模式。由此，若進一步深入檢視過去臺灣的政治發展歷程則可以發現，1990年代以前的威權統治時代，國家即長期一直處於強勢主導的一方，公民教育在國家機器透過文化霸權的操控下，早已淪為主政者遂行其威權統治的傳聲筒，以致國民在公領域的社會生活層次上，往往被剝奪作為公民所需的自主權及抵抗權。迨1990年代以後，由於伴隨公民社會思潮的興起及公民意識的普遍抬頭，就在威權統治崩潰解體後，而國家權力的絕對優勢也已不如往昔，公民及社會覺醒的自主力量於是乘勢展佈契機，目的即是在於透過現代化公民教育的實踐，藉以邁向民主深化為職志的公民社會（莊富源，2009a：15）。

二、兩種公民教育理念的比較

至於有關「國家的」公民教育與「社會的」公民教育在理念上的差異，基本上可以從下列五點來加以比較之：（莊富源，2009a：15-16）

（一）就公民資格的概念論述而言

「國家的」公民教育強調公民共和主義的概念論述，認為公民的主體價值必須在追求、實踐「公共善」（common good）的過程中方得以展現，甚至為能達成國家的公共善，主張公民要具有保衛國家的勇氣、德行。由此審視黨國體制時期的公民資格養成的重點，其實無不充塞著「犧牲小我、完成大我」、「沒有國哪裡會有家」、「做個堂堂正正的中國人」、「反共必勝、建國必成」等有關德行面向上的主觀論述。反觀當前民主深化的鞏固時期，「社會的」公民教育強調的是以社群主義的「構成式生命共同體」與多元文化主義的「肯認多元文化及差異」、以及「保障特殊群體的權利」等主張，用以作為公民主體價值及公民德行的主要論述。

（二）就公民教育的發展目標而言

「國家的」公民教育強調的是「培養理想而標準的好公民」，著重一元化、同質性高的公民資格養成教育。相對的，「社會的」公民教育則是以「建構理想而完善的公民社會」為最高理想，因此重視公民成長的概念、公民參與公共事務的能力，並能肯定、包容多元化社會中成員的個別差異，亦即異質性的呈現、接納與認同。

（三）就公民生活的互動關係而言

「國家的」公民教育強調「國家優位於社會」或「國家高於社會」、以及「國家意志至上」的主張，是以認為國家應該要，也必須要主導、支配和獨占「公民教育」的詮釋權與發展權。至於「社會的」公民教育則在於強調公民社會的主體性與實體性，因此舉凡「公民教育」的有關作為必須由各種社會力量的共同介入、參與，並且在和國家力量互動後做出最後的決定，而不能單方面交由國家主導或獨占公民教育的詮釋權、發展權。

（四）就參與決定的運作方式而言

「國家的」公民教育的參與決定是由官方透過政治權力，由「上而下」主導、形塑和界定後被加以認可的單一價值體系，如三民主義即是，並依此決定公民教育的發展模式。至於「社會的」公民教育的參與決定則是主張透過社會各界的主動參與，並採取由「下而上」的方式，鼓勵社會力量的積極介入，和國家教育當局互動，所以是一種公民參與決定論的公民教育。

（五）就學科教育的課程內涵而言

「國家的」公民教育係以官方文化霸權下的單一意識形態為最高指導原則，致使體現在學科教育的課程內涵上，往往被異化並定位為「政治宣傳教育」、「愛國思想教育」、「道統傳承教育」、乃至「『法制』知識教育」等不一而足的稱謂。相反的，「社會的」公民教育則是以建構「理想而完善的公民社會」為制高點理念，因此在學科教育的課程架構上，係以「民主教育」、「法治教育」、「倫理道德教育」、「生活教育」等四者共同構成課程內涵的主軸。

至於此一課程內涵建構所涉的公民教育意涵，分別是：民主教育旨在含攝來自於政治、社會、文化、及公民意識等價值取向的作為；法治教育端在規範出自於政治、經濟、社會、及公民意識等價值取向的舉措；倫理道德教育係在導正發自於社會、文化、及公民意識等價值取向的觀念；至於生活教育則是在統籌源自於政治、經濟、社會、文化、及公民意識等價值取向的總體表現。

肆、科際整合型與公民社會型的學科教育意涵

當前我國學校公民教育內涵所涉的學科發展形態，大致上，計有「科際整合」型和「國家—社會」架構（或稱「公民社會」型）等兩種主要的公民教育典範模式，茲依序論述如下：（莊富源，2009b：244-262）

一、「科際整合」型的公民教育學

在我國，目前仍最為盛行、以及最被熟知的公民教育學學科典範模式，當首推「科際整合」型（interdisciplinary integration model）的公民教育學。而此一典範模式的特色，係旨在藉由抽繹並整合人文學科及社會科學的理論內涵，以資成為國家公民的基本知識及道德實踐的主體素材。由於此一典範模式的起源最早，甚至可追溯自中國大陸時期乃至政府遷臺迄今，因此，它一直被引為現行高中以下各級學校公民教育課程中，用以作為學科知識內涵傳授的一種基本模式，而為長久以來我國學校公民教育理論建構的重要典範之一（莊富源，2007：222）。

「科際整合」型公民教育學典範模式的立論基礎，在於認為人類生活的最大旨趣，實有賴乎知能（intellect）與實踐（practice）等兩大內涵體系之得以獲致功德圓滿。要言之，係在強調如何將道德與知識融為一體，並藉由著重行為的實踐，俾能培育出一個理想而標準的好公民。至於就其學科課程的本質而言，它則是一門多目標的綜合性學科，甚至被視為是一門經由拼湊人文學科及社會科學等相關內涵而成的「泛學科」（pan-courses），包括：倫理學、道德哲學、文化（人類）學、教育學、心理學、政治學、法律學、經濟學、及社會學等學科之間所作的科際整合，從而形成我國公民教育學典範的一種主要建構模式（莊富源，2007：290）。茲以圖1說明之：

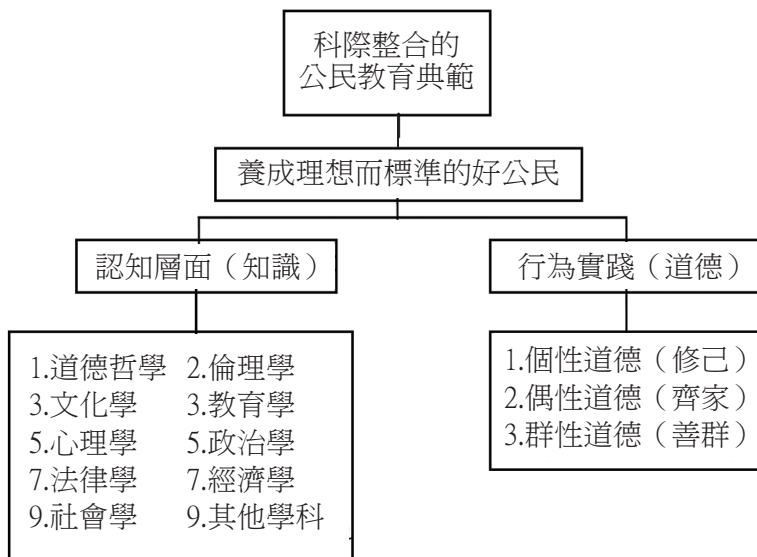


圖1 「科際整合」型的公民教育典範結構示意圖

(資料來源：參酌自劉阿榮、林麗菊，2000：111)

至於此一科際整合型公民教育的最大特色，主要係表現在：(1) 揭示一套架構清晰的知識體系；(2) 強調知識體系與行為實踐的融貫；(3) 展現出知識行為的自由意志傾向。相對的，其可能的缺失，則有：(1) 整合與融貫的結構性困難；(2) 學科主體性邊緣化的危機；(3) 公民參與及其能力的被忽視；(4) 實踐活動的難以推展及評量等是(劉阿榮、林麗菊，2000：111-112)。

二、「公民社會」型的公民教育學

長久以來，由於傳統「科際整合」型的公民教育學所建構的知識體系與行為實踐之典範模式，受到來自於內在條件不足與外在環境失調等雙重因素扞格的影響，導致在學科教育發展上，逐漸呈現出各種的窘態與困境，於是遂有亟需加以改弦更張之必要。

為此，進一步加以取而代之的，即是另一種以「國家—社會」的互動架構(或簡稱為「公民社會型」)為理論基礎的公民教育學之醞

成（莊富源，2007：229）。基本上，此一典範模式之所以能迎運而生，主要係溯自1980年代以來，西方社會科學研究中所普遍關注的一種重要課題之啟發，此亦即強調「將『國家（機器）』重新帶進來瞭解社會結構、社會行為、以及社會成員的意識形態和思想模式之中。同時將國家視為是影響社會文化現象的一個重要因素，從而成為在社會科學研究上有關認識論方面的一種典範變遷代表。」（徐正光、蕭新煌主編，1996：1）

至論此一典範模式的立論基礎，一言以蔽之，旨在藉由公民社會理念的論述與啟發，俾使對公民教育的既有典範模式進行一種斷裂性的再思考、再革新，庶幾普遍喚起公民意識的覺醒，並用之以作為打造一個適合現代理想社會所需配套的公民教育機制，尤其是針對學科教育本身進行必要的調整與改變，而在跳脫舊有模式框架之餘，能一新耳目（莊富源，2007：232）。

因此，它既是在闡揚建立公民社會理念及其價值取向的重要性，同時也是在強調破除過去學科教育本位主義心態的作祟，施以一種經由宏觀調控後的統合教育過程，馴致培育出真正具備公民社會理念的德智體群美五育健全發展之公民。（茲以圖2示意之）

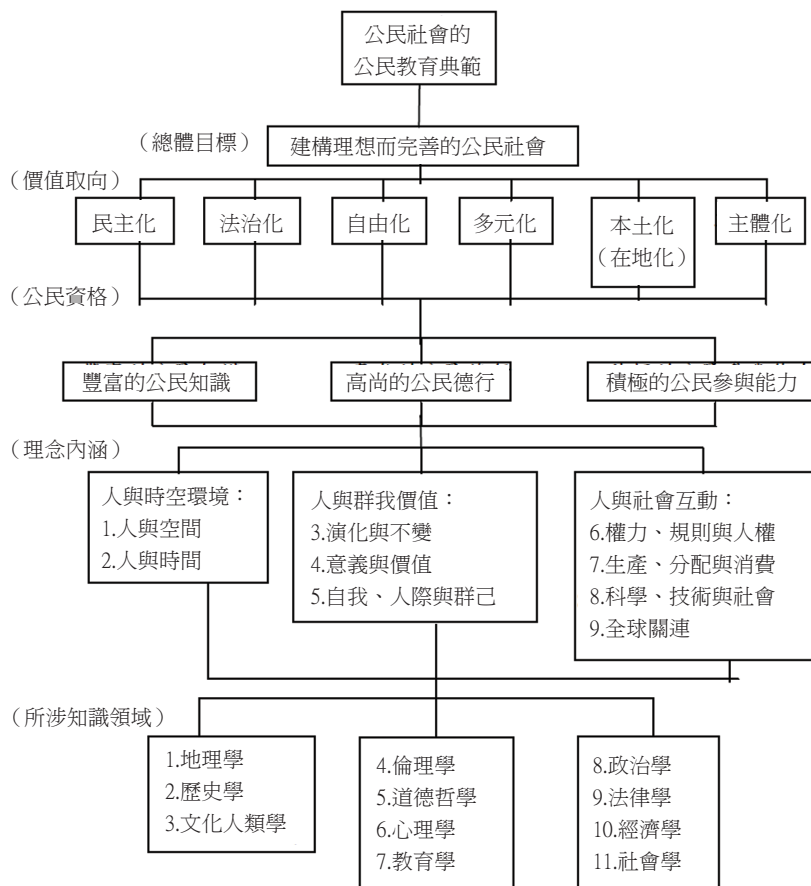


圖2 「公民社會」型的公民教育典範結構示意圖

(資料來源：莊富源，2007：237)

據此，進一步析言之，「公民社會」型的公民教育學，在學科教育的總體目標上，標舉的係以「建構理想而完善的公民社會」取代過去偏重「養成理想而標準的好公民」之訴求。同時，以型塑整體公民生活有關的政治民主化、法治化，經濟自由化，社會多元化，文化本土化（在地化），及公民意識主體化等價值取向，作為落實學科教育的重要憑藉；並輔之以豐富的公民知識、高尚的公民德行和積極的公民參與能力等三項條件，共同構成公民資格養成的核心課題（莊富源，2007：234）。

至於在學科教育的理念內涵方面，則是以「人與時空環境」、「人與群我價值」、及「人與社會互動」等三大主軸，分別涵攝學科教育中之「人與空間」、「人與時間」；「演化與不變」、「意義與價值」、「自我、人際與群己」；「權力、規則與人權」、「生產、分配與消費」、「科學、技術與社會」、及「全球關連」等生活內容，做為學科課程規劃的題軸（教育部，2000：289-292）。最後，在所涉學科知識領域方面，則仍透過人文學科及社會科學中的地理學、歷史學、文化人類學、倫理學、道德哲學、心理學、教育學、政治學、法律學、經濟學、及社會學等學門，用以統整並強化學科教育中知能與實踐等兩大內涵體系的張本，從而更能彰顯出目前九年一貫課程「社會學習領域」係屬於「公民社會的公民教育典範」課程結構之意涵。

因此，在立論基礎及內容要義上，它具有：（1）啟發公民社會的自覺與公民意識的型塑、（2）釐清國家角色與公民社會彼此之間的分際、（3）擴大公民教育在公民作為內涵上的範疇、以及（4）統合理念論述與學科教育建構上的罅隙等特點（劉阿榮、林麗菊，2000：117）。但此一典範模式的分析架構，在目前臺灣公民教育的理念認知層面上，亦有其明顯的缺失，蓋舉凡有關國家理論與Civil Society概念的論述，大都取法或移植自外國的學理，尚未能有效且精確的區別其間的差異，以致形成各自表述的情形。是以，隨著民主政治深化的結果，未來理應朝向多元的發展，才是公民教育的合理趨勢所在（莊富源，2007：235）。

伍、結語：典範共構關係及其遞移現象的提出

隨著時代環境之變遷，公民教育的概念意涵固然有所轉變，而典範模式建構所及的目標釐定、課程內涵也會隨之有所調整，以致從典範遞移到公民教育變革的過程中，遂產生一種息息相關的互動關係；此亦即典範遞移與公民教育變革之間，本是一體的兩面，不能各自看

待（莊富源，2007：250）。尤以自1980年威權轉型起動到1990年全面民主化、自由化的確立，直到2000年首次政黨輪替的民主深化階段開始以來，短短二十多年間，國內公民教育學的發展即已明顯處在典範模式的共構關係（co-existent relationship）氛圍中；並透過下列典範的遞移現象（transmit phenomenon）看出一些端倪：（莊富源，2007：251-254）

其一，在公民資格觀的哲學基礎論述方面，主要係從早先以公民共和主義者追求「公善」（亦即「共善政治」的形式）或自由主義者強調「個人權利」至上的觀點，遞移到當前以社群主義論者主張的「構成式生命共同體」與多元文化論者崇尚的「肯認多元文化及差異」為公民主體價值及德行的主流思潮。

其二，在公民生活內涵所涉國家與社會的互動關係方面，則是從過去以國家優位宰制的「國家的公民教育」，遞移到現在以闡揚公民社會為主的「社會的公民教育」。

其三，在公民的學科教育方面，更是從早期以「培養理想而標準的好公民」為課程目標的科際整合型公民教育，遞移到目前以「建構理想而完善的公民社會」為教育理念的公民社會型公民教育。

唯與此同時，儘管這些典範遞移的本身並未完全出現一種「非彼即此」的「不可共量性」；但在整個理論體系的典範建構上，無形中卻體現出一種「典範聯結」（paradigm connection）的層次共構關係，並循由光譜分類的位標遞移方式使得典範層次間的變化更加一目瞭然。

一、就上層—哲學層次的公民資格理念取向而言

事實上，不管是自由主義、多元文化主義、社群主義、抑或是公民共和主義，此四種不同類型的公民資格論，在在皆會因時空環境及政治局勢的變遷，並循由「國家—社會」互動架構的鐘擺效應反映其所涉的意涵，從而在光譜分類位標上呈現出左右遞移的現象，藉以強

化概念論述的正當性與合理性；其中，尤以多元文化主義涉及公民資格的理念內涵因素較為廣泛之故，以致往往被提升至一種綜合關照的制高點上。然而，一般說來，處諸「國家優於社會」氛圍下的公民教育，一如威權統治時期下的臺灣，顯然其所主張及信仰的公民資格論典範，即是一種以強調「公民共和主義」為主體的概念論述；相對的，經由社會變遷連帶牽動政治民主化、自由化的結果，兼以當前「公民社會」的理念思潮正值蓬勃發展中，是以，社會公領域所崇尚及肯認的「公民資格」論典範，無異的將是一種屬於社群主義及多元文化主義論述的再現。

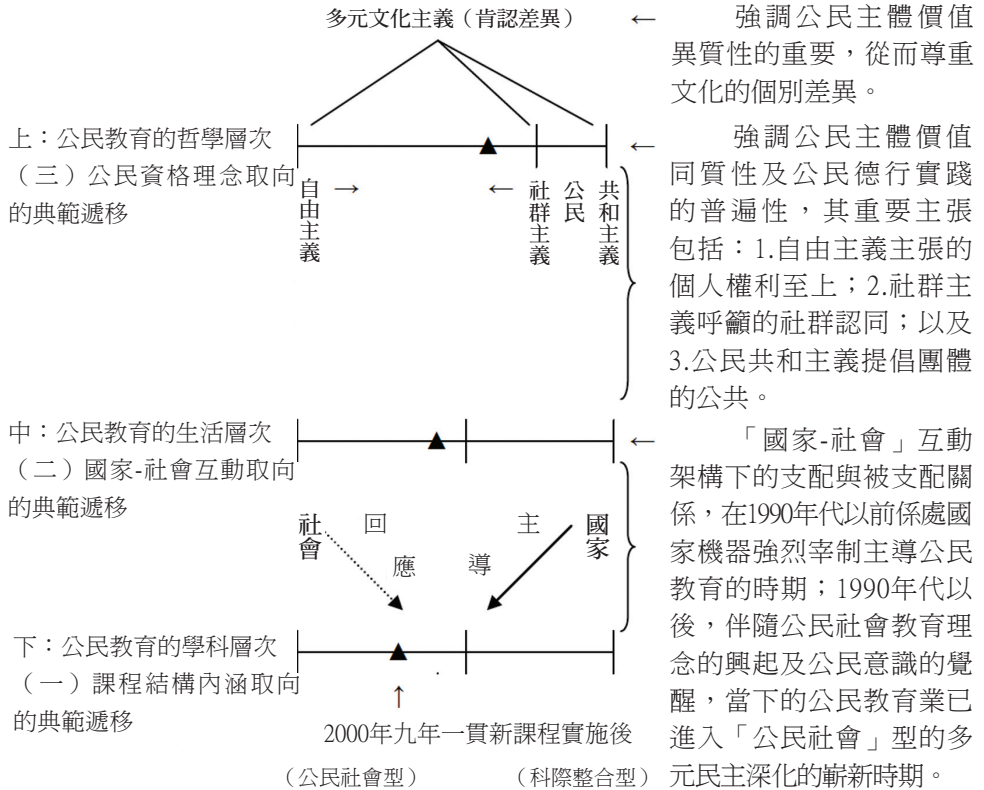
二、就中層—生活層次的國家—社會互動取向而言

此一層次的典範遞移現象之關鍵因素，主要係取決於「國家—社會」互動架構下所產生的鐘擺效應，而其影響公民社會生活的部分，即便是對於公民教育的價值取向、概念論述、課程內涵及其課程決定等問題面向，也會隨之表露出一種認同從屬的集體反應現象。譬如，在1990年代以前的威權統治時期，國家長期以來即一直是立於強勢操控宰制的一方，公民教育在國家機器透過文化霸權的運作模式之餘，遂淪為當政者遂行其一己思想的傳聲筒，而置身此一教育體制下的公民，在社會公領域的生活層次上，常常受到被剝奪其作為公民所需的自主權及抵抗權；迨1990年代以後，由於伴隨臺灣公民社會理念的興起及公民意識的普遍抬頭，就在威權統治體制一旦崩潰解體，而國家權力的絕對優勢也已大不如前的情況下，公民社會覺醒的自主力量遂乘勢展佈契機，積極投入改造社會的各種自發性運動，目的無非在排除國家的過度干預及政治力的不當介入，從而主導並型構出一個以建設公民社會為共同職志的公民教育。自此，公民教育在生活層次所涉的「國家—社會」互動架構上，也明顯由過去那種以「國家意志」至上的「國家的公民教育」理論典範漸漸遞移到當前以發展「公民社會」為主的「社會的公民教育」典範時期。

三、就底層—學科層次的課程結構內涵取向而言

基本上，此一學科層次的整體課程結構內涵取向，業已由早期「科際整合」型的單科結構模式，過渡到當前以「九年一貫」新課程社會學習領域為主的「公民社會」型複合結構模式。而此一遞移現象的最大意義，乃在於打破過去學科本位主義的掛帥及形式主義心態的作祟，希冀真正達到教與學一體、知與行合一的目的。此由於過去教育主管機關一味刻意將之定型於「科際整合」的通識刻板模式，因欠缺學科與學科之間所需的一種橫向的概念聯繫及縱向的邏輯連貫，兼以學科內容浩瀚無涯而無所不包的結果，以致入門者大抵充其量也只能略通一、二學科之所長，並非人人皆是專業的通才，是以在公民教育課程內涵的專業素養上，似乎較難做到通達人文學科暨社會科學的整體宏觀視野，且容易偏執於一己學科方寸領域的傲慢與盲從，長此以往，不免陷公民教育課程結構的內涵體系於混雜零亂而不知何所依止。迨「九年一貫」課程標準採用社會學習領域的「公民社會」型複合結構模式之後，公民教育學的課程結構內涵方才進入另一種不同類型的學科典範時期。

至於有關理論典範共構關係及其遞移現象的梗概，謹以圖3統整並解析如下：



※說明：→左邊虛線的部分，係指社會反國家支配的作用力方向；→右邊實線的部分，係指國家宰制社會的作用力方向；▲的符號，係各層次典範遞移的定向標示位置。

圖3 公民教育理論典範共構關係及其遞移現象示意圖

(資料來源：莊富源，2007：252)

綜上所述得知，此一理論典範的共構關係，主要係由上而下依序以公民教育學有關的公民資格理念、國家-社會互動、及學科的課程結構內涵等三個層次所涉典範遞移的基本取向 (basic orientation) 建構而成的。準此，它既可用以統整公民教育理論典範的具體指涉意涵，又可以型塑出簡明扼要的體系脈絡架構，從而在各種典範遞移現象中收到提綱挈領的檢視效果。

參考文獻

- 王意茹（1998）。當代自由主義社會公民德行之研究。載於公民訓育學報，第7輯，頁479-494。
- 徐正光、蕭新煌主編（1996）。瞭解臺灣的社會與國家。收於徐正光、蕭新煌主編：臺灣的國家與社會，頁1-13。台北：東大圖書出版公司。
- 教育部編印（2000）。國民中小學教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 章玉琴（1999）。多元文化論公民觀及公民教育觀之探究。載於公民訓育學報，第8輯，頁343-370。
- 莊富源（2009a）。前瞻與期待：現代化公民教育的浮現。載於研習資訊雙月刊，第26卷第1期，頁13-18。
- 莊富源（2009b）。公民社會與我國中等學校公民教育典範模式的探討：兩種主要學科典範模式的比較與評析，載於陳清溪主編：公民社會與國家教育政策及制度學術研討會論文集。頁235-266。台北：國家教育研究院籌備處印行。
- 莊富源（2007）。轉變中的學校公民教育。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 張秀雄（1998）。公民教育的意義與目標。收於張秀雄主編：公民教育的理論與實施，頁3-26。台北：師大書苑。
- 彭如婉（1998）。從社群主義的公民觀探究公民教育。公民訓育學報，第7輯，頁435-450。
- 劉阿榮、林麗菊（2000）。當前臺灣公民教育的三種典範述評。公民訓育學報，第9輯，頁103-127。
- 劉姝言（1998）。自由主義及其公民教育。公民訓育學報，第7輯，頁573-598。

- Skinner, Quentin. (1990) . “The Republican Ideal of Political Liberty” , in G. Bock, Q. Skinner & M. Viroli (eds.) , *Machiavelli and Republicanism*, pp.211-230, New York: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles. (1989) . “Cross-purposes: The Liberal-Communitarian Debate” , in Nancy L. Rosenbaum (ed.) , *Liberalism and the Moral Life*, pp.159-182, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Young, Iris Marion. (1990) . *Justice and the Politics of Difference*, New Jersey: Princeton University Press.