

兩種政治教育：「異中求同」或「同中求異」

陳瑞崇*

- 一、當政治教育無法教人承認歧異時
- 二、「求同」的政治教育如何可能？
- 三、「求異」的政治教育如何可能？
- 四、「異」與「同」之間：鏡子或牆？

當「歧異」日趨多元化，除了政治黨派和信仰之外，性別、性傾向、階級、世代、族群、文化等皆構成社會歧異的根源與對象時，選擇走向自由民主政體的人們，如果追求的是在概念與實踐層面上，預設受教者、教育內容及教育效果的同一性與同時性的靜態政治教育，那麼這將是忽略和打壓歧異的強而有力的制度性力量，當然不利於培養出具備承認歧異的政治態度。「承認」與「容忍」不同，後者是為吸納異類為同類的態度，前者則是平等地尊重歧異及其無可化解的事實。

本文將嘗試提出另一種旨在「求異」的政治教育，政治教育將作為任何社會群體用以擬鑄群體歷史和行動策略的代名詞，國家不再是進行政治教育的唯一團體，社會團體成為與國家進行政治教育的競爭者；承認歧異也不再只是針對黨派或政治信仰的歧異，而必須包括對性別、階級、世代、族群和文化等社會歧異的承認與平等對待，無論是在法律層面或日常生活的交往上。唯有這樣的修改才能寄望政治教育的產出有利於承認歧異態度的成熟與最大化，無論是團體內部或團體之間。因此，「求異」的政治教育必須成為正當安排的一部份。

即使很難期望這兩種的政治教育——「求異」和「求同」可能並存於學校，共同構成學校中的政治教育，其他的社會機構與學校會產生對抗、競爭或有時結盟的關係，但是這兩種政治教育的並存至少提供了一項可能性——不因無知或無視或不當的承認歧異而受到公開的或制度性的歧視或以同等的方式歧視他人，即使歧視很難自人群中完全消失。

關鍵字：政治教育、盧梭

* 東吳大學政治學系專任講師

一、當政治教育無法教人承認歧異時

人並非生來就一定能作帝王、貴族、顯宦或富翁的，所有的人生來都是赤條條地一無所有的，任何人都要遭遇人生的苦難、憂慮、疾病、匱乏以及各種各樣的痛苦，最後，任何人都是注定要死亡的。做人的真正意義正是在這裡，沒有哪一個人能夠免掉這些遭遇。因此，我們開始的時候，就要從同人的天性不可分離的東西，真正構成人性的東西，著手進行我們的研究。

--Jean-Jacques Rousseau *Emile*--

一九八九年三位信奉回教的法國女學生因穿著回教傳統服飾上學，而受到公立校方的處分，並要求她們必須與其他學生一樣穿著學校制服，並不得拒絕上體育和生物課。此一要求和處罰引起法國回教徒的強烈抗議並成爲全國性的爭議，那就是政府權威如何對待歧異的公開表現，才不算是逾越自由民主政體的政府權力界限（Galeotti, 1993: 585-6）。法國教育當局宣稱這三位回教徒學生的舉動，是在學校中傳佈教義，違反法國政治和宗教、學術和宗教分離的基本原則，然而，在公開場合穿著宗教服飾可以算是宗教活動嗎？

一九九六年八月九日澳洲的《自立快報》澳洲動態版（第二版）頭條，曾報導澳洲基督教團體基於宗教自由的理由，要求保留歧視不道德及不健康的同性戀行爲的權利，反對聯邦政府的反歧視法案讓同性戀合法化，聲稱此法案通過將壓制澳洲人歧視同性戀行爲的言論自由，並將此項歧視視爲一項進行道德判斷的權利。

這樣的主張傳送出一項關於個人自由的弔詭：人們可能自由地令他人不自由。與此相關的一項似是而非的說法是：只要是出於「自由」之名，只要僅止於態度的表達，不涉及身體上的侵犯或制度性的排斥，歧視他人可以是正當的、神聖的，歧視可以算是一項言論自由。如果這項說法——只要不傷害他人身體的行爲與態度都屬於言論自由——可以成立的話，那麼，受到其他族群來自法律層面以外的歧視的人們，是不是願意挺身爲他人歧視自己的舉動而這樣辯護呢？

在人類歷史上，異教徒和同性戀者同樣遭受不承認其歧異性的大多數人的歧視，這種歧視與種族歧視不同，後者是針對明顯可辨的外表特徵及傳佈由此衍生的種種推論和幻想，前者則是針排斥信仰和性傾向等無法自外表辨別的差異，視這些差異爲次等的、變態的的同義詞。如果「歧視」有其核心意涵的話，那就是將差異視爲天生的、無可改變的低等，這些形容詞也被用來解釋「何以有些人是低等」，這項用法產出另一項爲人熟知的說法：有人是低等的及因此被歧視，都是無法避免的、人力無可改變的自然事實。被歧視者即使努力地透過使他們處於被動與弱勢位置的權利導向的

論述，要求他人不要歧視他們，要求政府立法或透過教育來消弭歧視，但歧視從未停止，歧視的策略不斷推陳出新，立法和教育始終無力抵擋各方歧視力量的逼近。這樣的事實至少說明了兩個未被認清的真相：要求他人停止歧視和要求兵臨城下的敵人停火是一樣，都是無可救藥的一廂情願，以及歧視即源自人類群體生活先天的求同趨勢，無歧視的生活唯有離群索居才有可能，要求人群中無歧視發生，無異緣木求魚。

即使我們無法證明人類天生即懂得容忍歧異，而只有相信盧梭（Jean-Jacques Rousseau）所說的：「我們生來是軟弱的，所以我們需要力量；我們生來是一無所有的，所以需要幫助；我們生來是愚昧的，所以需要判斷的能力。我們在出生的時候所沒有的東西，我們在長大的時候所需要的東西，全都要由教育賜予我們」（1991: 7），仍沒有理由過分樂觀地相信，透過教育即可使平等對待異己是人類在群體生活中滿足的群己關係，儘管這項期望顯然有點不得不為。

如果將凡是學習像承認歧異這樣的群己關係的知識和技術即稱為政治教育，一旦政治教育無法培養這項生活素養，也就是說，政治教育可以由於產出與承認異己無關或牴觸的效果而仍然必要嗎？政治教育不應被期望發揮超越或顛覆人類群體生活中強大的求同力量，最多是培養出對抗這股力量的諸多力量和策略，對抗的目的是提供人們在群居生活中學習平等地尊重或維持歧異的重要性與方法。

由以下問題的發生的機會高低可以得出「承認」（recognize）與「容忍」（tolerate）歧異的差別：如果政治教育追求的是容忍歧異的話，那麼，下面的情況是會發生的——已經產出或以產出政治容忍為主旨的政治教育，可能只在某些特定情況對某些人是好的政治教育，但在其他情況對其他人則是壞的政治教育。如果政治容忍已經產出，這種情況可能發生嗎？

本文將說明如果政治教育繼續追求內容、對象、效果的同一性和純度，仍然堅信會出現符合或超越性別、階級、社群、文化、世代利益和需要的政治教育內容，並且一視同仁地施用於任何人，這種情況不僅可能發生，而且還會是政治教育的常態，由此產出的政治容忍將僅限於某項特定歧異的承認與平等對待，而排除其他尚未受到平等承認的社會歧異性，以致出現政治教育所產出的是容忍與歧視共存的怪異現象，例如，尊重女性但歧視同性戀，強調族群共榮但忽視原住民利益，容忍將同時預設歧視和排斥的存在。

「如果能確認哪些政治容忍的內容和項目才是足夠的，列出「政治容忍清單」並由此產出無歧視的政治容忍，使政治容忍能成為對所有的接受者都是好的政治教育成果，重新認識「容忍何為」及擴充政治容忍的意涵，「只要不帶威脅性和以直接或可辨的方式去傷害他人的觀點，容忍是盡可能地擴展至最大範圍」（Gutmann, 1992: 22），即將任何在政治活動具影響力的社會歧異性皆列入其中，就能夠消弭『容忍與歧視並存』的弔詭。」首先，這份清單很難在社會快速變遷或堅持固有的、單一的良善生活概念的情況下產生和充實，除非「為容忍無所不容忍」，才能盡可能地包括所

有的歧異，但失去目的的容忍，反而是最沒有說服力的、可有可無的價值。其次，只要容忍是爲了整合歧異成同類或一致，歧視就永遠存在，並非任何歧異都容許被整合爲一個整體或高度同質性的集合體，強將所有可見的歧異皆視爲可被整合的，其實是造成消除和打壓歧異的結果，「容忍與歧視並存」的弔詭並未因此消失，也就是說，容忍歧異是先無視歧異之間的歧異而化約出單一的「異」，再將「異」化約至唯一的「同」之中。容忍與歧視並存的弔詭即根生於追求容忍的政治教育，其目的是求同去異或將「異」視爲微不足道的例外。承認歧異是珍視與明辨歧異及其間的歧異與無可化解，隨之而來的是承認歧異有不被吸納統一的平等權利，唯有追求「承認」的政治教育才可能排除容忍與歧視並存的弔詭，然而，這樣的政治教育也不應排斥「求同」的政治教育，本文將說明，創造「求異」與「求同」的政治教育的對抗的環境應當是未來追求的目標。

最後，本文將指出政治教育的同一性必定遭遇「求異」的、多元的政治教育的挑戰，因爲「個人的文化認同是影響其追求良善生活的力量之一，但不是唯一的或主要的，其他如種族、宗教、年齡、性別、階級、職業、居住地等都持續地對個人和團體的歧異發揮影響力」（Rorty, 1994: 154-5）。根據性別、性傾向、階級、世代、種族或族群而交疊發展出的多元政治論述傳統，也必然使求同的或排他性的政治教育將因政治傳統之詮釋的多元競逐現象而變得難以進行，政治教育將成爲各種按照社會屬性而發展出的關於歷史層面的批判的概稱或名詞，如男同性戀者的政治教育、女性的政治教育、工人的政治教育、原住民的政治教育、女性原住民勞工的政治教育。這樣的「政治」與政治教育將不再專屬於國家或政客或政治學者，而由任何意圖針對政治傳統提出明顯論旨的論述者或團體所競爭，雖然各方皆意圖壟斷關於政治傳統的詮釋，但結果大多是各唱各的調¹，但對抗和競爭的過程也正是最生動的政治教育。

二、「求同」的政治教育如何可能？

我懇求你，慈愛而有先見之明的母親，因爲你善於避開這條大路，使它不受人類的各種輿論的衝擊！你要培育這棵幼樹，給它澆澆水，使它不至於死亡；它的果實將有一天會使感到喜悅。趁早給你的孩子的靈魂周圍築起一道圍牆，別人可以畫出這道圍牆的範圍，但是你應當給它安上柵欄。

¹ 本文將不處理以下問題：在人類群體生活中政治容忍與政治教育是必要的嗎？或政治教育在民主自由政體中是否顯得邪惡？本文有興趣的是關於「政治」之教學在現實層面的運作原則與目的，因此，本文所議論的政治教育除了是得以固定教材在學校中教授的恆常活動，還包括因政治事件、歷史或論述而對人民產生的影響力，即一般所稱政治的教育作用，這部份在學校以外進行的、不定期的政治教育常是旨在「求異」的。

當愛彌兒在老師盧梭的教導與安排下，學習兩性之別與相處之道，並如預期地與理想中的伴侶蘇菲陷入熱戀，在眾人祝福中互許終身之後，他的老師何以竟忍心要求他暫時離開愛人，出外遊歷兩年後再行結婚呢？盧梭告訴愛彌兒說：

你急於想做丈夫和做父親，可是你考慮過做丈夫和做父親的人有哪些責任嗎？當你成爲一家之長的時候，你也就成爲國家的一個成員了。怎樣才是國家的一個成員呢？這一點你知不知道？你研究過做人的責任，可是作公民的責任你知不知道呢？你知不知道什麼叫政府、法律和祖國？你知不知道你要花多大代價才能夠生活？你知不知道你應當爲誰而死？你以爲你什麼都懂得了，而實際上你是一點都不懂的。在佔有社會秩序中的一個席位以前，你應當研究和瞭解什麼地位最適合於你（1991: 686）。

所以他要求愛彌兒不要執迷於眼前的濃情密意，必須馬上離開蘇菲，「以便在回來的時候更適於作她的丈夫」。這些關於法律、政府制度的學習與爲人丈夫有何關係呢？成爲一家之長何以等同於成爲國家的一員？

盧梭認爲，如果愛彌兒要通過他和本國的同胞之間的法律關係來研究他的處境，他就必須「一般地研究政府的性質，研究政府的各種形式，最後還要專門研究他出生地的政府，以便瞭解他在那個政府管轄之下生活是不是適宜」（1991: 699）。這項學習除了能使愛彌兒明白爲人丈夫、父親及作爲一國之公民的責任，並表明這些責任是相關的，是必須經由學習才懂得承擔的，也就是說，組成家庭爲人夫爲人父之前必須接受相稱的政治教育，才能真正明瞭自己所處的社會位置，善盡爲人與公民的責任。另一方面，盧梭在反對柏拉圖《理想國》中泯除性別男女同工的主張時則說：「難道說我們對親人的愛不是我們對國家的愛的本原！難道說不是因爲我們有那小小的家園我們才依戀那巨大的祖國！難道說不是首先要有好兒子、好丈夫和好父親，然後才有好公民！」（*ibid*: 535）盧梭認爲，符合自然的家庭分工是養成好公民的先決條件，這才是人類應當遵循的正確道路，無論是爲了成就好父親或好公民，「所以一切男女兩性的特徵，都應當看做是由於自然的安排而加以尊重。」（*ibid*: 536）

對盧梭而言，成爲公民之前、家庭中所進行的性別教育與分工可視爲好的政治教育的必要準備，或根本就是政治教育的起點，政治教育的目的也就自然趨向於鞏固既有社會中的性別立場與分工，自幼展現於眼前的家庭分工即是政治教育的開始，正如盧梭自己所說的，「我們的教育是同我們的生命一起開始的」（1991: 13），政治教育也是伴隨著及針對著每一個生命的誕生而開始，「一切社會之中最古老的而又唯一自然的社會，就是家庭。……因而，我們不妨認爲家庭是政治社會的原始模型……」（Rousseau, 1987: 7）我們也不妨認爲家庭是人類群居生活的最初形式，也是政治教育的第一場所，大多數的生命被預期在以婚姻關係爲架構的家庭中誕生，如何建立

家庭並在其中繁衍生命，是世世代代人類必須努力學習的價值和活動，人類自出生起即屬於政治教育的教材與目的。

這項學習的內容²之所以能造就一位成熟的丈夫、父親和公民，在於它根據政治學原理來衡量每個國家的民法（Rousseau, 1991: 705），受教者從中即可由政體的運作方式認識所處的群體生活價值位階的排列及其物質表現形式，儘管盧梭認為「政治學還有待發展，據估計，它也許永遠不會發展起來了」（ibid: 703）。對盧梭而言，政治教育有其認識群己關係的現實性，因為「自然人完全是為他自己而活的；他是數的單位，是絕對的統一體」，而公民則不然，

公民只不過是一個分數的單位，是依賴於分母的，它的價值在於他同整體，即同社會的關係。好的社會制度是這樣的制度：它知道如何才能夠最好地使人改變他的天性，如何才能夠剝奪他的絕對存在，而給他以相對的存在，並且把“我”轉移到共同體中去，以便使各個人不再把自己看做一個獨立的人，而只看做共同體的一部份（1991: 9-10）。

認識群己關係就是認識自己在群體生活中的位置與和他人的交往策略，政府和法律則是提供這項認識的制式文本，與他人交往是社會生活無可避免的活動，這項交往將不只是個人的，更是為了經營家庭培育未來的好公民而必要。

盧梭向愛彌兒提供的政治教育其實可以等同於對本國及其他國家之成文法的研讀與政治風尚的實地觀察，其目的在於認識群己關係以辨識權力位置和採擇交往策略。對區克夏（Michael Oakeshott, 1901-1990）而言，盧梭的這種安排及其教材是將「政治」當作一項職業來學習的教育（vocational education in politics），就是從各種智識、經驗、政治遺產（如前人已經發見和使用已久的經典文本）中習得並能嫻熟運用關於政治的、得用以從中謀生的實用技能和相關知識，學習這類技能和知識目標不在於針對文本進行歷史性或哲學性的反省，而只是中性地習得其中的某些材料和觀點，因地制宜地加以實用罷了（1991: 191-3）。有關日常政治事件、憲政結構、政府制度運作、政黨鬥爭、壓力團體活動、選民行為、國際現勢等在概念和制度上及其他國家在相同方面的表現的描述，都是職業性的政治教育的主要教材，學習者由此即可輕易地掌握眼前的政治情勢與議題，並有效地參與政治取得最佳的社會位置與政治利益，這項學習不限於意圖成為政府文官者，而是任何具有參與政治意願者皆可適用，這種性質的訓練也是當前大多數人對政治教育的期望。雖然這項訓練的性

² 洛克（John Locke）在《教育漫談》（Some Thoughts Concerning Education）中也曾針對這項學習內容列出一套教材，他說：「當他徹底消化了杜理的「職務論」（Office），同時又學過了Pufendorf的「論人及公民的責任」（de officio hominis and civic）之後，他就可以去讀Grotius的「論戰爭及和平的法律」（de jure belli and pacis），或Pufendorf的一本更好的書，叫做「論自然及人類律」（de jure naturali and gentium）；他就可以懂得人類的自然權力和社會的起源與基礎，以及從此產生的種種責任了。」（§186）

質與培養一位農夫或醫生或律師是一樣的，但區克夏同時也強調，關於政治技能的養成對人類文化的傳承的重要性當然是遠大於這三者（ibid: 203-5）。

另一項也是區克夏所熱中議論的是在大學中所進行的政治教育，這項見解與他對大學的期許有關。他認為，大學不是一群保固智識遺產的團體，大學教師和大學生必須持續地復興已經遺落的、恢復被忽略的、重組分崩離析的、修補已經毀壞的、重思、重塑、重組、再發行及再發明任何與文化相關和文化本身的智識資本（intellectual capital），大學的運作不受實用考量的左右，學術性考慮是唯一考量的依據。其次，大學的智識資本不是由於累積、權威教條、資訊收集所能取得和維持的，而是來自不同的思考模式或方向各異的智識活動之間的對話而形成的。第三、作為一個教育場所，大學不只是學習和研究的地方，在大學中關於文化的想像是由多重的思考模式和智識活動之間的對話所構成的。最後，大學教師始終處於不斷學習教材以外的知識的狀態，他們不是到大學中傳佈教條、結論、事實的，而是來展示嫻熟地、特定地使用和思考構成整個文化的智識資本的解釋性語言的，

大學所要提供的不是訊息而思考的操練；不是毫無章法、毫無特色地去思考，而是能以特定的方式達致自足特殊的結論的方式來操練思考。大學生從大學中而無法自其他場所習得的，是關於如何歷史性地、數學性地、科學性地或哲學性地思考，但不是把它們當成學科，而是視為「活生生的語言」來看待，並且瞭解凡是探究和使用這些語言者即是浸淫於不同種類的解釋性事業（1991: 194-197）。

因此，在大學中進行的政治教育是有關於針對政治的各種解釋性語言（explanatory language）或思考模式的學習，研讀經典的目的不再只是得知或中性地使用某些表述的存在與表現形式，大學教師不再只是傳頌經典文句，而是要進一步去問：應當如何設計使用那項解釋性語言去解釋政治以使大學生學習成為政治人，具體的教材有兩項：一是學習歷史與哲學的語言，以針對政治論述進行長期的歷史性與哲學性的思考與解釋，被解釋的對象包括作為政治活動的一部份的政治理論本身；二是研讀原典以學習作者在解釋性語言方面的使用情況，與此無關的課程和學習即顯得造作和無用（1991: 212-6）。

無論是將「政治」當作職業或運用解釋性語言加以解釋的對象，政治教育有其特定的、必須加以滿足的、可供辨識的固定成分，那就是針對行為傳統（tradition of behavior）的模仿和學習，無論其目的在於使用或解釋。這項關於政治教育的見解又是來自區克夏對「政治是什麼」的基本立場，他認為，先去界定政治再去演繹政治教育的內容和性質的作法，是明顯錯誤的，因為認識一項活動的目的在於辨識它的整體及其源自內部的動力源頭。如果政治活動可以成為致知的對象，也可以衍生出相稱的教育的話，那麼，這組知識與政治教育即是政治活動的一部份，任何關於前二者的討

論也必定與「政治是什麼」的瞭解構成一組完整的關於「政治」的知識（1991: 45-6）。

區克夏認為，「政治」是一群人參與團體的一般性活動，這群人基於對參與模式的共同承認而組成一個社群，缺乏共認的行為傳統以供遵守或模仿的一群人，是無法從事政治的，簡言之，政治是源自既存的行為傳統本身，政治活動所採取的形態就是藉由探究和追尋可模仿的行為傳統，對該傳統所產生的改良（1991: 56）。

這項傳統本身不是固定的或已完成的，缺乏永恆的中心點及不變的運動方向或目標，也沒有可供複製的模型、可供實踐的理念或可供遵守的規則，其間各部份的變遷程度與速度不一，但無一得豁免於變遷，每一部份都是暫時的。儘管是脆弱和難以辨認如此，行為傳統仍有其可作為致知對象的本體，因為變遷不會同時發生在每一個部份，在變遷中仍可看出其貫穿時序和新舊的持續性，曾經存在於其中者皆會留下明顯可辨的痕跡。因此，行為傳統的各部份除了是暫時的之外，也無一得據支配地位，關於部份的瞭解也唯有與整體比較後，始能獲得；其間既然無所謂主從之分，對它的瞭解也必定是針對部份和細節的瞭解（1991: 61-2）。

面對隱晦多變的行為傳統，不可能以簡單的方式加以學習，其間毫無捷徑可走。區克夏指出，政治教育不是單純地學習行為傳統，而是學習如何參與對話，而且是從生活中的使用中來學習，也就是從享用傳統及觀察和模仿前人行為中學習傳統。政治教育就是將政治傳統當作學術研究的適當對象的必要安排與證明，因此，區克夏將政治研究視為一項歷史性的研究，不是由於傳統即是發生在過去的事件，而是由於我們所要關切的是關於具體事物的細節（detail of the concrete），「種種浮現於眼前的政治活動傳統無一不是根植於過去，未能顯像於眼前者常被忽略其重要性，因此，真正的歷史性研究是政治教育所不可或缺的部份。但同樣重要的不是那裡或這裡發生了什麼，而是人們對已經發生的事件的思想與言談，這不是政治理念的歷史，而是政治思考模式的歷史。」（1991: 62-3）³

面對如此不易掌握的政治傳統與不易進行的政治教育，區克夏對大學中的政治教育充滿期許地說：

「政治」提供了最困難的文本及文本的集合，當與學習去掌握和處理解釋性的語言有所關聯時，成為研究對象的、具特殊語法的材料將隨時準備附身於研究的方法上。然而，如果我們承認那是我們在大學中所應為之事；如果我們承認我們在

³ 區克夏認為，本國的政治傳統只佔政治教育教材的三分之一，第二項教材是關於其他國家的政治傳統，因為國際間的交往乃無可避免，除了本國的政治傳統亦包括和他國的交往經驗之外，也可從對照和比較本國和他國的政治傳統中，更有機會更深入地反思本國的行為傳統。第三項政治教育的內容是所謂的哲學性的研究，這是政治活動在本國人民整體經驗中的位置的反省，這是每一個政治意識清明和智識活動活潑的社會所必然進行的思考，雖然它無助於參政者的實際鬥爭，也不是用以指導人們對傳統的模仿（1991: 64-6）。

大學中的正當義務與搞政治毫無關係，而是在從事關於政治、關於如何處理歷史與哲學的「諸語言」及如何區辨它們各種不同的言說活動（utterance）的教學，那麼，這個困難本身即成爲一項吸引力（1991: 217-8）。

若能實在地推行政治教育，區克夏自認它的效果會表現於有關政治的思考、言談與行動，他說：

我們愈是深刻地瞭解政治活動，就愈能避免錯誤但具說服力的類比；愈不會受到錯誤但不相關的模型的引誘。我們愈徹底地瞭解自己的政治傳統，就愈容易善用它的資源，就愈不可能受到會造成無知與魯莽的幻想的矇騙：這些幻想包括政治上不需要行爲傳統、傳統的濃縮摘要可充分作爲指引、政治活動中到處有避風港，有可以按照固定航線抵達的終點站。「在人類可欲達致的世界中，眼前的世界是最好的，其間的每項事物都是必要的惡」（The world is the best of all possible worlds, and everything in it is a necessary evil）（1991: 66）。

盧梭與區克夏的政治教育都強調對政治傳統或其具形的結晶品（如憲法、民法）的學習，但目的各異，前者較接近Stephen L. Esquith所稱的政治教育的現代論題⁴——成爲明瞭所處的社會位置或權力關係的政治消費者，儘管盧梭的主張是將政治教育、性別分工與家庭制度視爲一個整體，將討論的眼光延伸至成爲公民之前的家庭中，將政治教育的執行提早到每個生命的誕生即開始。區克夏則將政治活動視爲人類的命定活動，沒有明確目的、策略、表現型態，「政治」倒像是人類無可選擇和替代的一場遊戲，遊戲者宿命地參加遊戲的目的就是讓遊戲繼續進行下去，超越時間而與各世代共享遊戲樂趣，「遊戲的人好像只有通過把自己行爲的目的轉化到單純的遊戲任務中去，才能使自己進入表現自身的自由之中」（Gadamer, 1993: 156），因此，政治教育除了是歷史教育、哲學教育和比較政府之外，區克夏的政治教育接近於傳佈一項關於政治的美學觀。

以上盧梭和區克夏在方法和目的上各異其趣的政治教育的主張仍有其共同點：預設政治教育內容、方法、效果和受教對象的同一性，完全無視因社會歧異而造成教育效果不一的可能性，這項可能性的存在也就意味著因接受政治教育而預期獲得的利益

4 Stephen L. Esquith (1992) 對政治教育的目的提出完全不同的見解，他認爲，在自由民主國家中有所謂傳統的與現代的政治教育問題，兩者不是處於直線發展中先後發生或取代的關係，兩者之間也沒有明顯的斷裂，傳統問題有其現代的變形繼續發揮效用。傳統的問題是如何平衡私人生活的需求和作爲政治成員所須擔負的非個人性的責任和義務，這項平衡的政治特性與如何教導每個人準備承擔與滿足這些在政治生活中必須共享的責任等，則是傳統政治教育的目標（248-9）。然而，隨著公私領域界線的模糊、公私之間的對抗關係的消退等，取而代之的是人民愈來愈把自己當作政府政策的顧客或消費者，多元與複雜的政府決策也不再是政治專職人員所能掌握，而是由分工日趨細緻和專業的專家所逐漸掌控。因此，政治教育的現代論題就是如何在避免極端懷疑或盲信的情況下信任專家的權威，所要寄望的是人民能透過公開平等的論述場域，學習去判斷專家所提供的決策對公民權利的效用，也就是學著從專家的論述中做個明辨群己關係及懂得從中維護自身利益的政治消費者（251-2）。

將因此獲得不公平的分配，加上受教者對預期利益的期望也不見得相同，而使這項可能性大增。更無視於不同團體而需要不同的教材安排與方法的需要，即使政治教育的教材是同一國的政治傳統，但由於它那隱晦多變和無法全盤掌握的特性，使得種種同一性的預設反而使政治教育的進行變得困難重重，結果不是剝離特殊的「我」的政治代表性與歧異，以維持作為普遍的「我們」的一部份，就是「我」被迫接受身為局外人的命運（Brown，1993：391），這樣的政治教育與效果絕非追求自由民主政體者所樂意願意接受和承認。

本文將借用區克夏對政治傳統的描述作為引介「求異」的政治教育的關鍵，也就是說，正由於政治傳統的多變的、無中心的、部份的性質，使得同一性預設的必要性需要重新考量。政治教育到底應當追求的是「同」或「異」或兩者皆是呢？應當放棄或只是修改同一性的預設？政治教育到底需不需要考慮到這項可能性而改變所預設的種種同一性呢？如果政治教育被允許無視可能造成的效果，這樣的政治教育還是必要的嗎？

面對這項質疑，如果出現以下的回答，將是不令人意外的：「政治教育的內容是無可省略的最大公因數，它的目的在於異中求同，培養受教者的溝通能力，創造各種社會歧異之間的溝通條件，種種同一性的預設不是用來打壓社會歧異，反而是承認社會中多元歧異的現實，在維持政治社群的可辨性與單一性的必要下，用來鞏固政治社群的基本形式的，政治教育所追求的是最起碼的同一性，而不是最高的、最純粹的、全面性的一致，社會歧異是政治教育的先決條件，而不是要改變或傳授的內容。」如果這項說法成立——人人都在已知社會歧異的事實的前提下，需要溝通的知識和能力的訓練——追求起碼的同一性的政治教育以外，是否還有其他類型的政治教育？

如果「求同」是唯一的政治教育，那麼，人們如何得知社會歧異並認識到溝通的必要呢？如果人們無法從政治教育中認識並承認社會多元歧異的無可更易，那又如何能相信接受政治教育的目的是在異中求同，學習與其他個人或團體溝通或至少承認「他者」的存在及其必然呢？在只知「同」不知「異」情況下，政治教育的產出不會是讓人相信歧異的存在與溝通的必要。到底須先知「異」才知「同」或相反，或可以同時學異求同？無論答案是什麼，承認社會多元歧異的事實並將之視為安排政治教育內容的重要參照項，將是不可省略的準備，至於政治教育在概念和制度上能否負荷關於社會多元歧異的認識，就看這項準備工作的成熟度，它牽涉到成人們如何具體地將基於社會歧異而發的鬥爭經驗（包括論述、運動、組織、歷史），抽象成為適合教學的敘事形式，也就是說，成人們必須先自覺並示範如何認識與捍衛社會歧異及其重要性，而後才能創造異中求同的基本條件。

盧梭將家庭中的性別分工與政治教育視為具連續性與互為參照關係的教育安排的見解（不包括他對性別特質與分工的堅持），其實可以為這項政治教育的準備工作提供部份的啟發。那就是將身體、男女性徵及多重社會意涵與制度性表現當作政治教育

的第一課，從認識自己的身體所展現與證明的先天差異性開始，逐步地瞭解這項差異性的多重來源與諸多社會表現形式，並除了承認差異是無可消弭的之外，並要予以平等的對待，避免不當的承認及由此造成的傷害。例如，「女性的差異性之所以被忽視，乃由於缺乏清晰可辨的、獨立的文化遺產可供重新界定與詮釋如何擁有身為女性的身份」，而女性的身份問題不在於未受到辨識，而在於這項身份受到壓迫和剝削，女性並未被承認是具有獨特心理、利益和才能的個人，也未能承認傳統所要求從事的活動所具有的價值和技能，可以使她們在其他領域提昇其智識的、藝術的和專業的能力（Wolf, 1992: 76-7）。

區克夏對政治傳統的描述也可初步地指出，每個人和團體所學習、模仿和改造的，其實是各自為中心的、部份的、多元的詮釋，這些詮釋之間勢必有其重疊、互斥、相容的部份，但各自成爲一個論述典範，其間是否完全不可共量就看政治教育的求同力量能否發揮效用。但這股求同的力量如何僅止於提供溝通的條件，讓所有求異的力量認識到它們的存在及其間的對抗是發生於共處和共享的場域，而不致壯大成化約所有的歧異的暴力，則需要另一種政治教育來防止。

其實，和自然法的作用一樣，任何政治教育並不能泯除人類的悲哀或創造幸福，而是著眼於減緩人類的墮落，同樣地，承認差異的存在及其無可消弭並不能真正保證差異受到尊重和鼓勵，而是避免受到社會性與制度性的歧視和羞辱（Honneth, 1992: 187-92），或發生盧梭所說的：「自以爲是其他一切主人的人，反而比其他一切更是奴隸」（1987: 5），那就是由於學習歧視他人或完全喪失自主的需求，而完全無知或無視於自身擁有的差異及其所承受的歧視⁵。政治教育必須教人承認任何差異皆具有其相對的重要性，差異本身不能用以估量其他的差異或被估量，差異本身享有受到承載差異者尊崇與保固的神聖地位。因此，無論對外或對內，人們基於差異乃形成各種永久的或暫時的社群，然而，社群即象徵同一性的必要與必然，同時亦預設另一次異中求同的開始，在社群中繼續學習認識和承認可能造就次社群的種種「異」與「同」，這股不斷演繹「異」與「同」的力量即來自無法保證所有的差異已經受到辨識與承認，而爲避免歧視的發生，只有持續地保持「同中求異」的態度，即使演繹至無可化約的個人，其差異性仍須受到承認與尊重。

人的一生都處於政治教育的影響下，「異中求同」和「同中求異」是政治教育的不同策略與目的，雖然暫時會有先後之分，由於彼此都意圖取代對方，中斷並凍結演

⁵ 在奴隸的形成上，盧梭與亞里斯多德的看法完全不同，後者強調天性使然，前者則指出社會暴力的強大作用，盧梭說：「亞里斯多德早在他們之前也曾說過，人根本不是天然平等的，而是有些人天生是奴隸的，另一些人天生是來統治的。……亞里斯多德是對的，然而他卻倒果爲因了。凡是生於奴隸制度之下的人，都是生來作奴隸的；這是再確鑿不過的了。奴隸們在枷鎖之下喪失了一切，甚至喪失了擺脫枷鎖的願望；他們愛他們自己的奴隸狀態……因而假如真有什麼天然的奴隸的話，那只是因爲已經先有違反天然的奴隸。強力造出了最初的奴隸，他們的怯懦則使他們永遠當奴隸。」（Rousseau, 1987: 8）

繹過程，這兩種政治教育難免由於競爭而產生緊張關係。這項緊張關係的潛在結果造成「求同」和「求異」的限度，彼此的對抗限制了對方壟斷政治教育和被取代的機會，也造就了政治教育的鮮明面貌——「異」和「同」之間的不斷辯證活動。

本文所要指出的第二種政治教育就是為了「同中求異」，其目的在於辨識、展現、承認、尊重、保障「差異」。除了性別是人類與生俱來的、最容易辨識的、影響最深遠的差異性，種族是另一項與性別同樣容易辨識、具強烈影響力且無可更改的差異性，儘管種族主義已不再被接受為正當的價值，而多種族國家也逐漸成為無可改變的趨勢，但這至多表示外貌或血統不再是遭致排斥性歧視的差異，歧視的策略並不只是排斥，因此，源自於種族的差異本身即具有多重層面，所謂「多元文化」(multiculture)即是用以描述種族差異的重要概念，「文化」亦逐漸取代種族或社群成為政治教育「求異」的焦點，也就是說，文化是同時顯現差異和吸納同類的，主要就看它所訴諸對象的文化身份。

三、「求異」的政治教育如何可能？

那麼這篇論文裡所要論述的究竟是什麼呢？是要指出在事物的演進中，在什麼樣的一個時機權利代替了暴力，自然服從了法律；是要說明到底由於什麼樣的一系列的奇蹟，才使強者能夠決意為弱者服務，人民能夠決意犧牲實際幸福，來換取一種空想的安寧。

--Jean-Jacques Rousseau *On the Origin of Human Inequality*--

如果要求承認、承認他人與承認歧異是人類交往必經的三個階段的話，那麼它們都起因於人類過著群居生活。如果將亞里斯多德的名言「man is by nature a political animal」解為人類天生是群居的動物的話，相信盧梭是最反對這項見解的思想家，他認為，人類是為了要遍佈於所耕種的土地而繁衍下一代，而不是為了要像螞蟻那樣地擠成一團，

人類愈聚在一起，就愈要腐化。身體的不健全和心靈的缺陷，都是人數過多地聚在一起必然結果。在動物中，人是最不適宜於過群居的生活的。人要是像羊群似地擠在一起，不久以後就會全部消滅的。人的呼吸，對他的同類來說，是有致命的危險：這一點，無論從實際或抽象方面說來都是真的（1991：43）。

在《論人類不平等的起源》中，盧梭指出，由於群居生活日趨成熟的發展才使得家庭、嫉妒、羞恥、虛榮、羨慕、互相評估、要求尊重等需要逐漸發展起來，

人們習慣於聚集在小屋前面或大樹周圍舞蹈——愛情和閒暇的真實產物——變成了悠閒的、成群的男女們的娛樂，甚至成爲他們的日常生活事項。每個人都開始注意別人，也願意別人注意自己。於是公眾的重視具有了一種價值。……人們一開始相互品評，尊重的觀念——在他們心靈中形成，每個人都認爲自己有被尊重的權利，而且一個人不爲了人尊重而不感到任何不便，已成爲不可能的了（106）。

如果對照盧梭對不過著群居生活的野蠻人的描述⁶，即可明白，由於群居而必要的語言、固定住所、戰爭、社會交往、物質生活建制與心態等，愈加成熟，使得離群索居或流浪變得愈不可能，人們愈想要辨識同類，就愈想從他人處獲得承認和尊重，這項需要將隨著各種形式的群居團體的出現，發展成爲個人向團體和團體之間要求承認的需要。

無論群居是人類的天性或脫離自然的墮落後果，無論是出於虛榮或自尊，要求他人的承認與尊重已經和談論與參與政治一樣，成爲人類不得不爲的需要，這項需求能否順利獲得滿足將影響與人交往的策略、目的與後果，例如戰爭或和平、時時恐懼死亡或由法律規約而預知死亡、私意報復或司法懲罰，不過，力量強弱與人數多寡仍是與人交往的重要參照。若實力勢均力敵，要求承認的需要則較容易獲得滿足，而且是互相承認（mutual recognition）和適當的尊重（due respect），進而各自在建立新的交往關係取得彼此滿意的地位。若實力相差甚大，要求他人或團體的承認就必要運用其他的策略，道德說服、恐怖活動、外交斡旋、經濟擴張等都是可用的策略。

要求承認的邏輯是先天不平等的，即要求承認者必先承認被要求者，也就是說，承認他人必先於要求承認，否則要求即無法產生。此外，被要求者被賦予給予他人承認的正當性，如果無此正當性，也就無所謂要求承認。因此，當要求承認的需求愈強烈，政府的地位會愈受到依賴，而且必須預設若干必然存在的條件，例如法官一定是公正地運用法律、學校教師一定會無私地滿足少數文化教學的需要，即使他們不是少數民族、社會工作者一定會持續地幫助窮人和有色人種、政客一定會努力改善深刻的結構性不公平。此外，這些訴求也預設對民主的某種信心，相信在實際行動上民主政體定能尊重歧異，反應他們的不平與需要（Wolin, 1993: 479-80）。另一方面，要

⁶ 盧梭對野蠻人生活的描寫是：「漂泊於森林中的野蠻人，沒有農工業、沒有語言、沒有住所、沒有戰爭、彼此間也沒有任何聯繫，他對於同類既無所需求，也無加害意圖，甚至也許從來不能辨認他同類中的任何人。這樣的野蠻人不會有多少情慾，只過著無求於人的孤獨生活，所以他僅有適合於這種狀態的感情和知識。他所感覺到的只限於自己的真正需要，所注意的只限於他認爲迫切需要注意的東西，而且他的智慧並不比他的幻想有更多的發展。即使他偶爾有所發明，也不能把這種發明傳授給別人，因爲他連自己的子女都不認識。技術都隨著發明者的死亡而消滅。在這種狀態中，既無所謂教育，也無所謂進步，一代一代毫無進益地繁衍下去，每一代都從同樣的起點開始。許多世紀都在原始時代的極其粗野的狀態中度了過去；人類已經古老了，但人始終還是幼稚的。」（92）

求承認除了是群居生活中的必要需求之外，承認他人也是在人群中和平自保的最經濟的策略，特別是在要求承認的一方或多方的實力已逐漸逼近或凌駕於你。

要求承認和承認他人各有兩種情況：要求被承認或承認要求者為同類或異類。承認他人或要求被承認為同類是自願接受、吸納或被吸納成為同類，這種接納或成為同類的動機可以是出於自保或利他的考慮，但承認他人或其他團體的歧異，並承認異類也享有如同類般的平等地位，則需要更多的、與自保無關的論述來說服同類去承認歧異的存在及其不可化解或吸納，並盡可能減低因無知於歧異而自辱辱人的機會。

「同中求異」的政治教育即是在一個國家中用以說服國民承認社會多元歧異的事實的過程，這同時是認識歧異本身及歧異要求被承認但拒絕被吸納的過程，這不是宣揚和鼓勵歧異的過程，而是學習辨識、承認與尊重的過程，追求純粹的歧異的教育將會遭到「求同」的教育的強烈反擊，無論結果是去異求同或去同求異的極端，都是瓦解了政治教育之所以必要的起碼的同一性——政治社群及其「異」與「同」之不斷辯證過程，政治教育等於是自我取消了在人類群體生活中的必要性。

如果上述說法可以成立的話，那麼，以下問題就是「同中求異」的政治教育所必須回答的核心論題：到底哪些屬性才算是「歧異」？為什麼「歧異」必須受到承認？是因為種族或文化本身的璀璨成就而應當受到承認呢？或歧異本身即應當無條件地受到平等對待？無論是出於無知或有意排斥，不承認歧異何以是不當的態度和行為呢？

「己所不欲、勿施於人」（do unto others as you would have them do unto you）這句格言是最容易被用來說服他人承認與尊重歧異，如果他們不想被別人歧視的話。如果僅僅建立在恐懼他人可能報復自己施加於他人的傷害的話，這句金科玉律將無法作為群體生活的道德基礎，有人相信，只有基於自愛愛人的心理不願他人受到自己所不願遭受的不幸和傷害，這句格言才得有效地成為自利利人的縮寫（Thomas, 1996: 274-5）。但是，我們又如何確信居優勢的文化成員願意「己所不欲、勿施於人」呢？如果他們發現永遠不讓已經發生在他人的不幸發生在自己身上的最佳辦法，就是永遠不讓他人發現他們是他人，而是去相信自己是較差的，而不是不同的，面對這項策略，還要如何說服主流去承認有些人是不同的，而且因此而值得尊重的呢？當「承認」已先天地預設賦予或賜予承認者的優先性與正當性，如何被承認、為何被承認及承認的可能後果其實是相差無幾的，包括文化上的歧異即多元文化現象受到學界承認成為必須正視的主題的過程，就一再展現寄望被承認就等於自願受到不同策略的歧視，「承認」所要追求的是「被承認」，是否因此受到承認並不影響這項要求的持續提出，就像被承認不等於不受歧視一樣，兩者是不相干的，因為被要求承認者是他人。為什麼要滿足你早已不屑視為同類的他人的需要呢？提出這種要求的人們是什麼讓你們相信這項要求是可以這樣滿足的呢？

歧異通常被視為「另一種」文化的代稱，而文化通常被視為種族的代稱，因此，「多元文化」通常是被視為多種族的代稱，儘管基於性別、性傾向、世代、階級等自

然或社會屬性而建立的價值信仰也逐漸被視為「文化」，但是在「Multiculturalism and the Politics of Recognition」這本著名的合集中，除了Susan Wolf外，不僅絲毫不提多元文化的研究現狀或除種族以外的文化基礎所構成的多元文化現象⁷，這些作者一致地為承認歧異提供自由主義式的論證，但其中牽涉到「承認何為」的問題時，這些知名的美國政治哲學家提出的都是出於一項預設：唯有契合於自由主義或有助於提昇西方文明和個人文化品味者，才是值得尊重的文化。這等於表明：即使承認是必要的，但歧視和排除仍無可避免。

例如，Amy Gutmann 一方面強調，文化對少數族群的自我瞭解而言，是十分重要，因為大多數人都需要一個穩固的文化脈絡以賦予生活以意義和指引，「那麼，一個穩固的文化脈絡應當被列為基本的善之一，它對大多數人嚮往過的好生活，是基本的條件。」她還指出，「關於文化獨特性的政治性承認的要求（the requirement of political recognition of cultural particularity）——擴展至所有的人——與某種形式的普遍主義（universalism）是相容的，這項普遍主義將個人所享有和珍視的文化與文化脈絡視為他們的基本利益之一。」既然每個人的獨特性部份是來自對文化遺產的反思、修改與整合，以及和其他文化成員的相處，因此，在政治上就需要讓不同的文化成員有公開自由的空間來交往，「一個承認個人身份（individual identity）的社會將是個審議性的（deliberative）的民主社會，因為個人身份是部份地由集體的對話所構成的。」（5-7）在這樣的多元文化社會中應當包容極為廣泛的道德性歧見，「以使我們能在持有不同意見的、道德上嚴肅的人們面前論難往來，並藉以學習他們的差異」（22），並期許人們應當做到「相互尊重需要普遍的意願和能力去估量彼此的歧異、在持有我們不同意的見解的人們面前辯護、去辨識可敬與不可敬的歧異、當我們面對論證良好的批評時要開放心靈迎接改變」等這些被稱為審議性的德行（deliberative virtue）的多元文化之道德前提（24）。

其實，Gutmann 早在一開始就急切地問：能否承認本質上反對其他文化、強烈具排他性的文化？承認是否在道德上有其限度？（1992: 5），她的結論是：「並不是每一個文化的每一面都值得尊重，有些歧異——如種族偏見、反閃族主義——不應當

⁷ Thomas L. Dumm (1994) 就對 Charles Taylor 等人的合集「Multiculturalism and “The Politics of Recognition”」的強烈失望，首先，他認為，這群作者拒斥啟發多元文化概念的後結構主義的作品，但無人對這些作品進行細緻的探究以支持他們的反對與忽略（170）。Dumm 認為，只要能據有阻絕正當的學術資訊流通的權力位置，人們將輕易地摧毀所反對的論述立場。在學術環境中，容忍其他觀點意味著要嚴肅地和熱情地看待所反對的觀點。這就必須對他人觀點的熟悉與親近，承認自己具有的偏見，最後理性地檢視自己的反對立場。這項工夫應與拒斥劃清界限（171-2）。該合集的論文（除了Susan Wolf）無人引用從事多元文化研究的作品成果，也無一觸及實際的多元文化政治問題，如美國非裔民族主義的興起、街頭幫派、都會解體、性別不平等、性別認同、大眾文化在文化轉型與崩解過程中的角色等。多元文化研究的目的應當不只是文化保存，還包括與他人交互的創造性機會，而這方面的努力和成就則一點也沒有被這些作者看在眼中。這種不加理會的態度不僅是惡劣的學術風度，而且還是以相當否定語氣來展現（172-4）。

受到尊重的，即使這些主張的表達必須受到容忍」，因為這種帶有仇恨性的言論「違反最基本的、尊重所有人的尊嚴的道德規約，而只是設定他人的次等地位。」（ibid: 21, 23）如果按照這項結論，若干較具排他性的文化傳統反而不是應當被承認與尊重，而是可以被正當地歧視，最多只能做到不禁止讓它發表，但絕不看重它。這種支持多元文化的政治性承認的主張其實是十分自大的，先天地認定自由主義是放諸四海而皆準的客觀指標，可用以估量任何文化之可被承認度，根據與自由主義的親近程度或對抗程度，決定哪些文化是值得承認與尊重的，但作者並未告訴讀者，為什麼自由主義享有這項評價其他文化的優越地位與必然性，以及為什麼其他文化成員必須接受這項評價，也許她假設所有的讀者都與她的美國同胞一樣地篤信自由主義，但這種無視歧異事實的預設已經使她已不適合談論多元文化和承認政治。

這種揭示自由主義式的多元文化社會圖像，但又不忘暗示底線的表述，是掩蓋吸納異類為同類的意圖，大致不離開容忍異己的論述邏輯，「承認」歧異對這項表述而言，是太過沈重的負荷。同樣的負擔也可見於 Charles Taylor (1992) 的討論。他先表示，「如果能夠尊重歧異，特別是針對那些在共同目標上不一致的人們，提供他們在基本權利上的適當保障，那麼，一個持有集體目標的社會可以是一個自由的社會。若要一起追求這兩項目標確實有其緊張關係與困難，但並非絕無可能，其難度並不高於任何自由社會去結合自由與平等或富裕與正義」（59-60）。另一方面，Taylor 則表示，自由主義不可能契合於所有的文化，「自由主義不能也不應該宣稱文化上的中立性」（62），要求承認的邏輯就是我們應當平等地尊重所有的文化，但「沒有理由相信一個文化中的各個藝術形式應當都是平等的或都很具價值的」（66），因為承認、尊重瞭解其他文化是為了解「境界的交融」（fusion of horizons），這是指在與其他文化交往的過程中，藉由原先陌生的、不同的文化因子的比較和加入，豐富我們的文化語彙，讓我們有機會重新審視各種文化的傑出成就（67），學院中的比較文化研究似乎是 Charles Taylor 所嚮往的承認多元文化的手段與樂趣所在。但 Taylor 對這項文化交往原則似乎又顯得欲言又止，不願貫徹「有利於提昇和豐富自身文化者，才是值得承認和尊重的文化」的底線。他表示，我們有理由相信，不同性格的人群，在歷經長時間所孕育出的文化是值得讚譽與尊重的，即使其中有些是我們必須厭惡和拒斥的（72-3）。

以上這兩位知名學者並未告訴讀者，除了對自身文化的可能好處之外，承認歧異有何其他的必要性與正當性，在他們眼中，其他文化的價值在於能否提供自己進步、盡善盡美的元素，對要求他人的承認的個人或團體而言，出於這種考量的承認，是值得企求的嗎？正如這本合集的另一位作者 Susan Wolf 所說的，強調文化的貢獻反而將關於歧異和承認的論述引入了歧途，承認歧異與其貢獻無關，彌補不當承認的過失與否也與它的文化貢獻無關（1992: 79），未受到承認或遭到不當承認的歧異不因它或它們未能對人類文化有所貢獻，或者相反，而變得理所當然，這是主張將承認的範

圍推展至最大，凡歧異者皆應受到平等的承認與尊重，這是另一項要求承認的邏輯，也是 Charles Taylor 表明支持的邏輯，雖然他表現得欲言又止。

該合集的另一位作者 Steven C. Rockefeller (1992) 雖然反對 Charles Taylor 以所謂文化成就的高低來表述對多元文化之政治性承認的背書，他認為，人類文化就像生命型態，是有機成長的自然演化過程的產物，各有其獨特的風貌，展露宇宙之創造性能量透過人性與環境的互動方式，各文化在廣大的宇宙中有其位置，無論它對其他文化是否有過明顯可辨的貢獻，都有其基本價值 (94)。但反對人們執著於種族或文化身份，每個人應當以人性尊重作為最基本和最重要的屬性，追求後者將會削弱自由主義的基礎並導致不容忍的態度，他堅信在各種不同的文化型態中，人類會展現出其普遍共有的特質 (88-9)。

Rockefeller 認為，鼓吹或立法保護特定文化將破壞成長和變遷的民主方式，這個方式是指尊重所有的文化並保持開放的態度，並挑戰那些牴觸自由、平等和追求真理與福利的智識和道德價值的文化，這是一項創造性變遷的方法，有其深刻的精神上的革命性意義 (92)。承認的政治表現出人類對歸屬感與被接受的心理層面的需要，但人們應當要追求的是人與環境的和諧，要去開發能夠豐富精神層面的生活型態 (97-8)。在他的看法中，「歧異」是不值得大書特書的概念，人類追求的歸屬感應當是與自然環境的契合關係，而非那些不自然的社會性團體，因此，「歧異」非但沒有「被承認」的問題反而是被消弭或忽視的對象。

有另一種類似的、與之相呼應的說法，值得探究，那就是辨識文化上的歧異是不可能的也是無用的。「不可能」是因為文化、政治、經濟、社會等各層面的力量互相影響，以致在辨識文化的特殊性時，很難獲得純粹屬於文化層面的現象，例如，當不同地區共享同一宗教信仰或同一地區多種宗教信仰並存時，又如何細辨其間的差異，這種分辨有何必要呢？更何況即使在學校教材中加入少數族群文化的效果也是不確定的，不見得產生的就是對種族或文化身份的自重和自覺 (Rorty, 1994: 157, 162)。

「無用的」是因為任何團體不是固定不變的，是時常受環境影響而變動的，其中以政治機構的影響最為深遠，因此，尋求團體的歸屬及其提供的身份認同是不切實際的，在團體認同的構成上，文化其實也是無關痛癢的，更何況即使少數團體意圖力爭所謂「文化權」也將會遭遇內部派系或菁英和群眾的鬥爭與大環境求同壓力的難題，終將一無所得 (Kukathas, 1992: 110-111, 113-4)。

另一種較為取巧的策略是：承認歧異提供維持歧異的自由但不保障歧異本身，這就是 Michael Walzer (1992) 的「自由主義一」和「自由主義二」。他主張以自由主義二——在個人權利受到完整保障的前提下，國家有義務維持和復興文化、宗教、民族——為基本架構，自由主義一——強烈訴諸個人權利的至高地位，國家乃居政治中立地位 (state neutrality)，即無特定的文化或宗教立場，或任何超越個人自由的

集體性目標——為其中的選項，也就是從自由主義二之中選擇自由主義一（Liberalism 1 chosen from within Liberalism 2），「從中」（from within）是指這項選擇不是受制於國家中立性和個人權利的絕對訴求，也不是受制於對特殊性的厭惡，而是受制於人間男女所處的社會條件和生活選擇，他說：「站在自由主義二的架構內估量平等權利和文化保存，我將選擇自由主義一。」（99-103）他以移民的文化衝突為例來說明，移民者到了新國家不能再堅持享有在母國所擁有的文化，即使在他國複製也無法一模一樣，這是移民者所要付出文化風險（cultural risks）（103），也就是再好的制度只能保障追求的同等自由而無法保證追求的必然滿足，畢竟追求者的條件各異，結果自然很難相同。這樣的處理是承認少數族群擁有文化權，但政府仍要堅持政治中立的角色，對市場的結果絕不干涉。請問：這樣的論述除了輕鬆地維護自由主義的門面之外，對要求承認的需要有何幫助呢？因為要求承認者本來就已身處市場的劣勢位置，要求承認不是要改變現有的位置，而是要根本改變市場與遊戲規則。這是一項基進的、強烈的要求，但在 Michael Walzer 的處理下，變得輕而易舉和無關緊要了。

如果不是所有的社會歧異都必須承認，那麼，哪些才可以正當地要求被承認呢？有學者認為，任何社會團體的歷史、文化傳統及歷史事件等，是必須受到公開承認的內容（Galeotti, 1993: 598），但這些內容如何建立及獲得承認呢？

要求承認有兩項關係緊張的邏輯來共同支撐整個論述，一是要求承認者必先預設被要求者及其承認的正當性，否則承認無法成立；二是凡歧異者皆應受到平等的承認與尊重，否則要求承認可以是另一種歧視策略的結果。這兩個邏輯之所以緊張在於它們都是不可或缺的和無可替代的，缺乏任何一項則要求承認即無法滿足。在無法解消緊張關係的限制下，唯有減輕緊張才能使要求承認獲得較不令人失望的結果，那麼，就要建立起兩者的優先次序。

如果將這項概念上的現實應用於「求異」的政治教育安排上，那麼，首先，就是要確認任何基於社會歧異而構成的、可辨的、牽涉到生活價值位階排列的文化現象，必須受到承認和尊重。為避免被要求承認者不願徹底遵守或扭曲這項邏輯，而造成前面提到的那些學者的錯誤示範，乃有必要調整被要求承認者的權力地位與文化位置，那就是將原先預期處於要求承認者所屬之文化場域以外的位置，拉入場域之內，與場域中的其他成員處於平等關係，改變的是相對位置而不是人物。其次，要使要求承認者與被要求者維持平等關係的唯一途徑，就是使要求者本身就是被要求者，無論是個人或團體要求被承認即是向自己要求承認。這項承認能否由要求者自己提供就看她們或他們能否區辨與他人的差異，也就是承認自己的同時必已清楚明瞭他人的特質。

「求異」的政治教育所要教導的「承認」不是努力地向其他人表述自己的歧異，寄望他人能因此予以平等的尊重。這種政治教育所鼓吹的「承認」是由歧異承載者來要求與給予的，透過不斷地與他人的日常交往而辨識出眾人的異同，然後決定自己所

承載的歧異是否必須堅持及如何堅持。「承認」不是一項一勞永逸的動作，而是必須終生持續的過程，「承認」不是企求他人給予的一夜幸福，而要求者自己經由交往不斷地辨識所維持的結論，是在持續的碰撞中獲得改變既有位置的機會、知識與技術。

這樣的「承認」絕非孤芳自賞或尋求阿Q式的滿足感，而是透過政治教育不斷操練「異中求同」和「同中求異」，但持續地往來於「異」與「同」之間會不會破壞了原先自身差異的純粹性？標識歧異本身即是目的或是獲取承認和尊重手段？如果要避開以價值高低決定歧異之應否受到承認和尊重的論述及以上這些問題，那就是學習將歧異的承認當作持續的辨識過程，它可以是個人的心智操練，更可以是團體之間的鬥爭歷程，各自在權力、能量及鬥爭的場域中，據有動態的文化位置及許多可能的觀點，無一得在經濟或政治上是居於知識論的優勢位置或扮演「起源」或「中心」的角色，彼此之間是處於不斷地分化與建立關係的過程，這種認識搜尋承認的過程與場域的眼光即所謂的「多中心多元文化主義」(polycentric multiculturalism) (Stam and Shohat, 1994: 300)。

多中心多元文化主義與自由主義式的多元主義(pluralism)最大的不同是後者預設一個既有的層級文化秩序，其他文化至多取得主流的承認而加入主流的同等機會，前者拒斥這種假平等的觀點，而強調受壓迫的、未具明顯代表性的、邊陲的觀點之間的結盟，站在邊陲思考與想像，視少數團體為共享衝突歷史的積極參與者，盡力取得可同時瞭解中心與邊陲的知識論位置。此外，多中心多元文化主義拒斥統一的、固定的、本質的認同概念，視認同為多重的、不穩定的、受歷史侷限的、不斷分化與辨識的產物，主張基於共同的社會利益和認同透過互惠的和對話的方式達成結盟，所有縱向的或文化上的交換不見得只發生在固定的、具明顯界線的個人或文化之間，而是互相滲透，不斷地改變個人和社群(Stam and Shohat, 1994: 300-301)。

因此，眾多意圖標識自身歧異而企求承認的個人和團體，唯有認識到凡要求承認者自己即是不容忽視的中心，透過日常交往與異同的不斷區辨，共同圍築出動態的、多中心的活動場域，團體內部和團體之間「求異」和「求同」的極端力量才不致萌生，不是由於明瞭彼此差異而生尊重之心，因為異或同是會改變的而且無可預期的，按照刻板印象的異同區辨反而造成不當的承認，而是由於異同的區辨即展現出也認識到各自據有無可省略和忽視的發言位置，持續地在交往中區辨異同是捍衛這項發言位置的最佳策略，這也就是為什麼異同的辨識可能是終其一生的，只要歧異承載者自覺歧異是有必要堅持的，這項自我辨識將會進行下去，「承認」將從中不須假借他人之口而產出，一旦停止辨識異同，發言位置無由標識，歧異也就消失，承認與否對歧異承載者也無關緊要了。

「求異」的政治教育很難寄望也不宜由各級學校來進行，不見得完全是由於學校是意識型態的國家機器之一，是用來灌輸各種統治階級意識型態包裹起來的謀生技能

所再生產出來的資本主義社會形態中的生產關係，即被剝削者對剝削者和剝削者對被剝削者的關係，

這種意識型態把學校說成是一種清除了意識型態的中性環境（因為它是……世俗的機構！），在那裡，尊重由「家長們」（他們也是自由的，換句話說，小孩子是他們的）滿懷信心地託付來的這些孩子們的「良知」和「自由」的教師們，以他們自己的榜樣、知識、文學和他們「使人自由的」品德，為孩子們開拓通往成年人的自由、道德和責任感的道路（Althusser, 1990: 175）。

只要我們仍將學校當作產出種種同一性的場所，即使剝離學校所擔負的意識型態灌輸的任務與偽裝，仍無法使學校成為中性的環境。然而，我們也很難要求學校成為照顧各種社會歧異的機構，這顯然與學校追求同一性的先天體質不符，即使要求按照地區特性，設計教材，加入課程，也只是無奈地表達心意罷了。

「求異」的政治教育必須由歧異承載者來自行負責，只要自覺所承載的歧異是必須堅持的，接下來就是如何歷史性地解釋歧異的演變和各種表述形式，也就是建構與傳佈獨特的政治傳統，並尋繹出適合教學的敘事形式的論述策略，就像地圖既然無法不成為特定利益的再現，那就由每個珍視自身利益的個人或團體，不要再扭捏作態遮遮掩掩，由他們自己來繪製代表自身利益的地圖，「不必再假裝具客觀性，彷彿是觀察的被動記錄，地圖就能重獲其作為整個身體都擁有的工具性。不再是……拿來看的東西，它就變成某種……你可以製作的東西。如此就能夠使地圖……為你，為我們工作。」（Wood, 1996: 303-5）

「求異」的政治教育的另一項策略就是掌握人類社會的恆常活動：以論政而自誨人，也就是發揮「政治」固有的教育作用。教育在這裡是動詞和形容詞，而不是名詞，它是被用來描述人類自從事政治中記錄、反省和學習從事政治的能力。無論是提出論述的當時或影響力方興未艾的當代，無論是皇家顧問、收費的家庭教師、不得志的理論家或受人雇傭的學校教師，無論致力從事的是傳授統治技藝、養成紳士、文字著述、鼓吹理想改造社會或涉身政治進行鬥爭，無論「教育」被視為超越階級、黨派、政體、普遍的、中性的人類活動，或被視為反映與鞏固統治階級利益和生產方式的意識型態訓練，無論面對的是廣大的、不知名的、抽象的人民或課堂上可點名指出的學生，政治論述者始終以「教育他人」作為本業或志業，即使政治論述的主旨並未指向教育本身，但始終明顯地被預期發揮誨人的效用。我們可以說，所有預期的（如定期選舉、預算審查）和不預期的社會事件（如官員貪污被捕、言論不當、彭婉如被殺）等，都無可抑止地展現當事人所意想不到的「教育他人」的功用，這正是政治的教育作用。這種「人人皆可成為教師」的政治的教育作用之所以能恆久地成為談論政治的效果之一，以及持續地發揮影響他人的力量，以致成為人類社會的明顯標誌，主要還是因為無論論述者的意圖為何，任何關於政治的論述，總是會展現關於良好的政

治秩序的基本看法並以此為詮釋與估量政治的過去、現在和未來的「標準」或標準之一而提出的，這項標準與論述活動是論述接收者所能理解且熟知的。

如果將政治的教育作用看做是提醒、警告、傳佈、啓示、導正他人某些關於政治的事件「已經發生」或「正在發生」，或若干關於群體生活的重要價值受到挑戰或落實，那麼，教育與政治的關係是緊密不可分的，政治本身就是教材，教材本身是學習的媒介也是學習的目的，媒介與目的的結合則需仰賴「教師」。在這種關係下的教師可以是關心政治並願意傳佈看法的任何人或團體，「政治」可以預期產生的教育效用也就變得較難以預期了。「政治」的教育作用其實就是以人類歷史為教材，個人或團體各自不預先設計地隨著所關注的政治事件，闡釋「政治」對各個世代和社群所發揮警示、模仿、對照與規範的作用，這些教材與作用是超越階級與世代而無所不在的。

但真正的困難在於如何在快速的社會變遷中進行跨世代的「求異」的政治教育，如何使異同的辨識不被任何世代壟斷，真正地由自覺到歧異的個人和團體自由地進行辨識。但是，不容否認的，求異、非強制性、無固定教材和場所、無專職教師、理念啓蒙和社會運動取向兼重等屬於「求異」的政治教育的基本特質，無論在概念與預期目的上都顛覆了教育的原始面貌，這樣的政治教育還算是教育嗎？

如果我們不只是將教育視為一項動詞或名詞，還是一項形容詞的話，「求異」的政治教育不僅是名符其實的教育，還是最值得在自由民主政體中鼓吹的政治教育。唯一接下來需要解決的問題是：如何使「求異」與「求同」的政治教育不致發生相互抵銷的作用，畢竟無論是求異或求同都不是為了否定對方，否定彼此的共同點而只強調各自的差異，等於取消眼前共處的政治社群，也取消了各自在現有權力場域的位置及其正當性；否定各自的歧異不僅否認個人自由的價值，更助長專制滋長的機會。

兩種政治教育的並存是指兩者共處於一面鏡子的兩面而不是相隔一面牆的關係，在這樣的比喻中，彼此的觀看就是不斷地異中求同和同中求異的過程。如果我們不能滿足於論述提供的速食快感，仍應不忘自問：「如果我們堅信自身信仰的正確性，何以仍無法說服他人呢？」（Moon, 1991: 202）

四、「異」與「同」之間：鏡子或牆？

理性使人斂翼自保，遠離一切對有妨礙和使他痛苦的東西。哲學使人與世隔絕，正是由於哲學，人才會在一個受難者的面前暗暗地說：“你要死就死吧，反正我很安全”。只有整個社會的危險，才能攪擾哲學家的清夢，把他從床上拖起。人們可以肆無忌憚地在他窗下殺害他的同類，他只把雙手掩住耳朵替自己辯解一下，就可以阻止由於天性而在他內心激發起來的對被害者的同情。野蠻人絕沒有這種驚人的本領，由於缺乏智慧和理性，他總是絲毫不加思索地服從於人類的原始感情。

--Jean-Jacques Rousseau *On the Origin of Human Inequality*--

如果我們仍然相信說服他人是可能的且必要的，特別是在自信信仰的正確性時，說服他人將不只是一種可能性，更是一項欲望。說服他人是爲了讓他人相信而成爲同一信仰的信徒，無論說服是爲了改變自己或他人的屬性。這種單向的傳輸與吸納同化的預期目的其實不利於異同的辨識或所謂文化交流，儘管我們可以相信，不同文化的相處是一項對話的、和平協商的過程（Kymlicka, 1992: 144-5），但無人能保證如何使文化間的對話和協商成爲可能，即使努力地在概念上建構所謂「文化權」（cultural right）或以團體爲單位的權利指稱，權利保障有所爲和有所不爲的自由，也保證不受特定表述形式的歧視，但並不能保證可以處於對話的位置，因爲權利無法強迫他人進行對話或規定對話的內容或說謊，拒絕對話也可以是一項權利的聲稱。

權利導向的思考和論述固然可以用眾人較熟悉的方式展現這項關於多元文化的難題，並試著將它安置在看似容易解決的基礎上，即使明知可能是海市蜃樓。有學者表示，公共理性唯有跳脫無私的、一致性、單一性的侷限和假設，才能作爲化解多元民主政體中的原則性衝突可供運作的規範，由此可產出創造道德性的妥協（moral compromise）的良好條件，如果能考慮政治不平等的事實以及在一個審議性的架構中盡可能讓所有的團體參與其中的話，這種妥協就是公平的（Bohman, 1995: 273-4）。產出道德性妥協的團體之所以參與其中，並不是由於它們有權參加，而是它們先標識與證明那無可替代和被忽視的位置，也就是要先有承認而後才有權利，缺乏承認的權利是沒有戰鬥位置的發言，是毫無作用的，這樣的參與就像幽靈在混濁空氣中的無意義漫遊，既不嚇人也無美感可言。

如果能擱置權利導向的思考，難題就會展現不同的風貌，儘管不見得因此增加解決的機會。這個時候也許才應學著像 Charles Taylor 那意義深遠的告白：「也許我們不需要去問平等尊重是否爲他人可以視爲一項可向我們索求的權利，也許我們只要問這是否是認識他人應走的道路。」（1992: 72）認識他人並不需要先是一項權利才能顯出其重要性，要求承認也不見得由於是一項權利而獲得尊重，除了出於權利之外，人們還可以基於共同生活的事實和由此衍生的友誼（friendship）而真誠地認識他人與要求承認。

如果亞里斯多德的政治學有其超越時代的智慧的話，那就是有關友誼的討論。無論人們是出於追求善自身、快樂或是有好處而與人交往建立友誼，都是肯定眼前的共同生活的事實與架構，人類追求友誼和需要友誼都足以證成「人是天生的政治動物」是指向人類適合群居生活的意涵。亞氏說：

把最幸福的、至福的人當作是孤獨的，似乎很荒唐。誰也不會選擇去單獨一個人擁有一切善。人是政治動物，天生要過共同的生活。這也正是一個幸福的人所不可缺少的，他具有那些自然而善的東西，但還要和朋友在一起，和高尚的人在一起，這顯然比和陌生人和偶遇的人在一起為好（1992a: 1169b16-22）。

共同生活提供人類各種創造幸福的可能性，唯有身處共同生活中，人類才有過著幸福日子的機會，這也就意味著沒有朋友的人是毫無實現幸福的基本條件，

他們是這樣地對待自己，也這樣對待朋友，因為朋友就是另一個自己。既然存在自身對每個人都是可貴的，那麼朋友也就同樣可貴。存在是由於作為對自身善的感覺而可貴，那麼，這種感覺在其自身就使人快樂。對朋友的存在應該具有同感，這休戚與共的同感來自共同生活、交談和思想的交流。人們認識到這才是人的共同生活，它和牲畜的生活不一樣，不僅僅是在一處餵養著（1170b6-15）。

因為友誼就是共同性，一個人怎樣對待自己，也就應該怎樣對待朋友，對自己的存在的感覺令人欣慰，對朋友的存在的感觉同樣令人欣慰，而這樣的感覺只有在共同生活中，才能實踐，所以人們自然要追求共同生活（1171b34-40）。

沈浸於共同生活而感到快樂的朋友，他們的相處就像是照鏡子一樣，「當我們認識自己時，也就通過看我們的朋友來知曉。因為正像我們所說的，朋友是另一個自我。再者，如果認識自己是快樂，而沒有作為朋友的另一個人，又不可能認識自己，那麼，自足者就應該需要友誼，以便認識他自己。」（1992b: 1213a21-26）

友誼使每個人在共同生活中從事最大樂趣的活動，熱切地參與朋友舉辦的活動，在每天的真摯交往中，「他們相互把對方當作自己的榜樣，並為此而歡欣」（1172a10-13）。這樣的生活境界對同一政治社群中不同文化的相處上，會不會顯得曲高和寡或不切實際？「求同」的政治教育向眾人揭示共同生活的事實（或命運）與傳授相處交往的必要知識和技術，「求異」的政治教育揭示多元社會歧異及其無法消弭的事實，並熟悉各種歧異的諸多表現形式、維繫歧異的社會運動策略及各種意圖解消或打壓歧異的支配性力量與種種策略。唯有這兩種政治教育各自在學校內外進行，而又不排除甚至是鼓勵其間可能的滲透及質變，求同和求異才不致成為極端，而是兩股相對穩定的對抗力量，也是人群交往的兩種策略綱領，認識共同生活的兩種策略，在不斷地對抗中認識、圍築和鞏固共同生活的權力場域與事實，也就是在異同的辨識中認識他人也認識自己，友誼乃可能由此萌發，友誼將不只是承認和尊重。

無人能真正保證友誼會如何產生，就像亞里斯多德除了論述友誼的重要性之外，對建立友誼的問題也是模稜兩可，因為除了從共同生活中自然建立之外，其他人為的途徑如教育或立法，最多是提供部份的可能性，即透過教育或立法維繫既有的友誼及預示失去友誼的種種惡果，期望在原先毫無友誼的人群之間建立友誼，似乎是難上加難。即使強調現有共同生活形式的可貴，也不見得打動所有人珍視與他人共享生活的

誠意，即使權利導向的思考也只是將問題帶向「誰有或沒有權利」，還是不能解答「為什麼我們是我們而不是他們」。

同樣地，本文提出的兩種政治教育概念也是提供一項可能性，一項指向未來的可能性。無論教育是否是為統治而存在，是否是為了更有效地傳佈與訓練合乎既存體制在生活價值位階、生產方式等層面的需要，才進行所謂的「教育改革」，人們對「教育」可能超越階級、黨派與政體的強烈期望，是不會消退的。但另一方面，由政治賦予「教育」的現實性又是為人熟知，如果缺乏這項現實性，是無人願意接受教育的。因此，在概念層次上，「教育」具有兩項不變的核心意涵：一、教育在固定場所由國家認可的合格人員進行的文字與智識訓練，課程、教材、教師、修業程序與預期效果的穩定性等，皆明示地為受教者或其父母所熟知，由於這項由國家所背書的穩定性使得接受教育成為立足社會的必要條件。二、教育是牽涉到各世代之間的價值灌輸，「時間」進入政治權力競逐的場域，為的是掌控和影響未來立足社會的必要的文字與智識或所謂的勞動條件。因此，透過教育所掌控和影響的是不可知的下一代在未來立足社會所需的勞動條件和合格的勞動能力的獲取或證明，然而，未來顯然不可知，人類對教育的執著又未曾間斷，教育與政治由此攜手努力力圖掌控未來。

筆者不清楚本文之所為與馬克斯（Karl Marx）和恩格斯（Friederich Engels）在《德意志意識型態》（The German Ideology）的序言所說的是不是一樣，他們說：「有一個好漢一天忽然想到，人們之所以溺死，是因為他們被關於重力的思想迷住了。如果他們從頭腦中拋掉這個觀念……那麼他們就會避免任何溺死的危險。」（1966: 16）擁有承認並尊重歧異的態度不等於相稱的制度性安排的產出，我們也不敢斷言，必先有觀念而後才有事實。只是在現實尚未改變之前，觀念的改變是唯一可以進行的，即使政治理論至多保證的是一項可能性，即使這聽來有些無趣，即使「一旦承認我們的需要、能力和期望有其社會和歷史特性，就必須瞭解我們所肯定的規範或價值其實是部份地受到我們無法全盤掌控或導引的社會化過程的形塑」，我們所能做的大多是事後對社會化過程及其產物進行批判（Moon, 1991: 209）。

希望在不致觸怒學院工作者的情況下，筆者決定以 Louis Althusser 的觀點作為本文的結束：

我要請那些在可怕的條件下試圖拿他們在自己「教」的歷史和知識中能夠找得到的少數武器，轉而對抗他們所陷入的意識型態、制度和習俗的教師們原諒。他們是一種英雄。但是他們為數不多，有多少人（大多數人）甚至還不曾懷疑過制度（他們在制度的壓迫下毫無反抗能力）迫使他們執行的這一「工作」，更糟糕的是，他們全心全意挖空心思用最先進的意識（著名的新方法）來完成這一工作。他們對學校簡直是連懷疑都不懷疑，因此他們的奉獻就有助於學校這一意識型態的裝扮，使其得以維護，獲得滋養。這樣，乃使得學校在今天對我們的同時代人

說來，顯得那樣「自然」、不可或缺，甚至非常有益，就如同教會在幾世紀以前對我們的祖先說來顯得那樣「自然」、不可或缺和寬容大度一樣（1990：175-6）。

同為學院工作者的我們，到底在「異」與「同」之間築起的是一面牆或一面鏡子？我們是不是可以先努力讓人們不要相信，只要透過嚴峻的法律或完美的政治教育即可以抑遏對歧異的歧視的產生與傳佈，並不忘提醒人們，任何歧視都是對自身與其他個人和群體之關係的認定，當歧視者和被歧視者相遇在某一生活情境或論述場域並成為互為指涉的一方時，他們該把對方當作一面鏡子還是一面牆？當這個情境與問題不分學院內外不斷地浮現於每個人和團體的日常交往中時，到那個時候「我們」是眾多形容詞後面的固定代名詞，將會有許多的「我們」在生活中不停地活動著，而不再只有一個「我們」或「他們」了。

參考書目

- Althusser, Louis 1990. 《列寧和哲學》（Lenin and Philosophy），杜章智譯，台北：遠流。
- Aristotle. 1992a 《大倫理學》（Magna Moralia），《亞里士多德全集》，第八卷。
- Aristotle. 1992b 《尼各馬科倫理學》（Nicomachean Ethics），《亞里士多德全集》，第八卷。
- Aristotle. 1994 《政治學》（Politics），《亞里士多德全集》，苗力田主編，第九卷。
- Aristotle. 1995 《政治學》（Politics），吳壽彭譯，北京：商務印書館。
- Berlant, Lauren and Michael Warner 1994. "Introduction to 'Critical Multiculturalism'." In Multiculturalism: A Critical Reader, 107-113. Edited by David Theo Goldberg. Basil Blackwell.
- Birnbaum, Pierre 1996. "From Multiculturalism to Nationalism." Political Theory 24 (1): 33-45.
- Bohman, James 1995. "Public Reason and Cultural Pluralism: Political Liberalism and the Problem of Moral Conflict." Political Theory 23 (2): 253-279.

- Brown, Wendy 1993. "Wounded Attachments." Political Theory 21 (3): 390-410.
- Caws, Peter 1994. "Identity: Cultural, Transcultural, and Multicultural." In Multiculturalism: A Critical Reader, 371-387.
- Chicago Cultural Studies Group 1994. "Critical Multiculturalism." In Multiculturalism: A Critical Reader, 140-156
- Coombe, Rosemary J. 1993. "Tactics of Appropriation and the Politics of Recognition in Late Modern Democracies." Political Theory 21 (3): 411-433.
- Dumm, Thomas L. 1994. "Strangers and Liberals." Political Theory 22 (1): 167-175.
- Esquith, Stephen L. 1992. "Political Theory and Political Education." Political Theory 20 (2): 247-273.
- Gadamer, Hans-Georg 1993. 《真理與方法》，第一卷（Hermeneutik I Wahrheit und Methode），洪漢鼎譯，台北：時報。
- Galeotti, Anna Elisabetta 1993. "Citizenship and Equality: The Place for Toleration." Political Theory 21 (4): 585-605.
- Goldberg, David Theo 1994. "Introduction: Multicultural Conditions." In Multiculturalism: A Critical Reader, 1-41.
- Gutmann, Amy 1992. "Introduction." In Multiculturalism and the Politics of Recognition, 3-24. Edited by Amy Gutmann. Princeton University Press.
- Honneth, Axel 1992. "Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition." Political Theory 20 (2): 187-201.
- Kymlicka, Will 1992. "The Rights of Minority Cultures." Political Theory 20 (1): 140-146.
- Kymlicka, Will 1995. Multicultural Citizenship. Clarendon Paperbacks.
- Locke, John. 1990. Some Thoughts Concerning Education（教育漫談），傅任敢譯，台北：五南。
- Lyotard, Jean-Francois 1991. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Eighth printing. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Marx, Karl and Friederich Engels 1965. 「德意志意識型態」（The German Ideology），《馬克思恩格斯全集》，第三卷，北京：人民出版社。

- McLaren, Peter 1994. "White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism." In Multiculturalism: A Critical Reader, 45-74.
- Moon, J. Donald 1991. "Constrained Discourse and Public Life." Political Theory 19 (2): 202-229.
- Moon, J. Donald 1993. Constructing Community. Princeton University Press.
- Oakeshott, Michael 1991b. Rationalism in Politics and Other Essays. New and extended edition. Indianapolis: Liberty Press.
- Rockefeller, Steven C. 1992. "Comment." In Multiculturalism and the Politics of Recognition, 87-98.
- Rorty, Amelie Okesenberg 1994. "The Hidden Politics of Cultural Identification." Political Theory 22 (1): 152-166.
- Rousseau, Jean-Jacques 1981. The Social Contract and Discourses. Translated with an introduction by G. D. H. Cole. Taipei: Yeh-Yeh.
- Rousseau, Jean-Jacques 1991. 《愛彌兒》(Emile)，李平滙譯，北京：商務印書館。
- Stam, Robert and Ella Shohat 1994. "Contested Histories: Eurocentrism, Multiculturalism, and the Media." In Multiculturalism: A Critical Reader, 296-324.
- Taylor, Charles 1992b. "The Politics of Recognition." In Multiculturalism and the Politics of Recognition, 25-73.
- Thomas, Laurence 1996. "Becoming an Evil Society: The Self and Strangers." Political Theory 24 (2): 271-294.
- Walzer, Michael 1992. "Comment." In Multiculturalism and the Politics of Recognition, 99-103.
- Wolf, Susan 1992. "Comment." In Multiculturalism and the Politics of Recognition, 75-85.
- Wolin, Sheldon S. 1993. "Democracy, Difference, and Re-Cognition." Political Theory 21 (3): 464-483.
- Wood, Denis 1996. 《地圖權力學》(The Power of Maps)，王志弘等譯，台北：時報。

Two Ideas of Political Education: Toward the ‘Common’ or the ‘Difference’

Chen Jui Chung

This essay intends to argue that there is another idea of political education needed to be contemplated—political education toward ‘difference.’ The ordinary idea of political education is set to produce and defend the ‘common’ or the greatest divisor from many ‘differences’ in a country. However, the overemphasis of the common will easily not only ignore or indifferent to but also disdain the ‘difference.’ A liberal democratic country needs a different idea of political education to defend varieties of difference in a country without consideration of their contributions on cultural, political, or economic matters.

We must not only respect but also learn to recognize and struggle for any difference orally and actively in our daily life. For example, it is absurd to require every writer of Chinese academic journals to write an English abstract to satisfy the convenience of the readers who can not read Chinese. Why an English abstract is an indispensable component of academic format? Why do we not require writers to write a Japanese, Germany or French abstract in Chinese academic journals? Do we have the courage and self-respect to ask American Political Science Review have a Chinese abstract in every article? It is the time to recognize the superficial colonial character of our academic format and to develop the unique topics and strategies for Taiwanese political science discourse.

Keywords : Political education, Rousseau