

審議式民主在民主教育的實踐

陳朝政¹ 楊三東²

摘要

民主教育旨在提升學習者的民主知識、民主素養以及民主技能，因此民主教育的實施內容，除了民主知識之外，亦應以適當方式增進受教者民主素養及民主技能。綜合理論及實踐經驗，透過參與民主審議的審議式民主，是其中一種可行的民主教育方式。審議式民主除了使參與者藉由參與不同的民主模式而重新評價民主，提升對民主活動的參與動機，亦可使其學習參與審議、問題解決，以及分析討論公共政策議題。

然而，從民主教育的觀點來看，審議式民主也有一些隱憂，包括給予閱讀的資料是否中立、參與者是否都能理性討論、參與者是否都有議論能力、參與者的代表性與人數等問題。對此，欲以審議式民主實施民主教育的教育工作者及希望推廣審議式民主之團體與政府機關，可以下列方式處理問題：第一，提醒參與者，應認知資料與專家的說法未必中立，自己才是討論與決策的主體，應具有批判思考與獨立思考的能力。第二，應鼓勵參與者發言。試著從書寫帶動自己對討論議題的思考，或以發言單寫下個人意見後，與其他參與者交流意見。第三，提醒參與者，每個人(包括自己)都可能受到私利、偏見和意識形態的影響，所以應包容差異、寬容異議，彼此相互尊重。第四，提醒參與者，審議式民主並不強求共識，而且不只重視共識結果，也看重溝通過程。第五，考慮實施審議式民調，可參考瑞士科技評估委員會的做法，以使審議式民主之民主教育功能，能普及更多人民。

關鍵字：審議式民主、民主教育、民主素養、民主參與

投稿日期：2012/03/29；接受日期：2012/06/15

¹ 高雄醫學大學通識教育中心副教授

² 高雄醫學大學通識教育中心副教授

The Practice of Deliberative Democracy in Democratic Education

Chao-cheng Chen^{*} San-tung Yang^{**}

Abstract

Democratic education aims at promoting the democratic knowledge, democratic literacy, and democratic skills of the students. Hence, the practical contents of democratic education shall adapt proper methods to enhance their democratic literacy, and democratic skills besides democratic knowledge. Deliberative democracy, which emphasizes both theory and practical participation of democratic deliberation, is a workable method. By participating in different models of democracy, the participants can reevaluate democracy as well as the way to participate in deliberation, problem solving, and how to analyzing issues of public policies.

However, from the perspective of democratic education one may discover some malaises, such as the neutrality of the provided reading material, the possibility of rational discussions among participants, their discoursing ability, and representativeness of the participants and their numbers. Accordingly, educators who try to give deliberative democratic training and the organizations as well as the governmental institutes which wish to promote deliberative democracy may deal with these problems with the following methods. First, We should remind the participants that the provided material and the reasoning of the experts may not necessarily be neutral, and that they shall acknowledge themselves as the subjects of discussion, shall have critical and independent thinking. Second, We should encourage the participants to speak and take note of the important ideas of others. They shall try to organize their ideas by writing them down, and to share with others by using the opinion sheet. Third, We should breminde the participants that everyone (including themselves) might be influenced by private interests, bias, and ideology. They shall learn to tolerate differences and different opinions, and respect each other. Fourth, We should remind the participants that deliberative democracy does not insist on forming consensus. Rather, communication is more emphasized. Fifth, We should consider carrying out deliberative poll or referring to the Technological Review Committee of Switzerland, so that the educational function of deliberative democracy can be fulfilled by more people.

Keywords: deliberative democracy, democratic education, democratic literacy, democratic participation

^{*} Associate professor, Center of General Education, Kaohsiung Medical University.

^{**} Associate professor, Center of General Education, Kaohsiung Medical University.

壹、前言

為什麼要實施民主教育¹？民主教育要教些什麼？亦即，民主教育的目標是什麼？要教授什麼內容？對此，John Patrick 提出「公民教育的四種要素(component)」，要重視四個要素之間的動態、持續性的互動關係。這四種要素是：(1)公民知識(civic knowledge)：使學習者瞭解何為民主政體並區分民主政體與其他政體之區別。(2)公民認知技能(cognitive civic skills)，使學習者能確認、描述、說明及評估公民生活中的事件和議題，並對其做批判性及建設性的思考。(3)公民參與技能(participatory civic skills)：學習者能和其他公民互動並商討公共政策議題並做決定，並採取行動影響公共政策，以改善公民生活。(4)公民氣質傾向(civic disposition)：是一種維護與改善民主憲政所必須的人格特質，包括肯定、尊重與保護每一個人的平等權利與人性尊嚴以及人民同意之原則、負責任地參與社群公共生活，並支持與實踐公民德行(轉引自張秀雄，2005)。這四種要素，與教育的三大目標領域——認知領域、情意領域與技能領域，若合符節。

簡言之，民主教育不但要讓學習者能認識民主、運用民主，還要培養其民主素養，甚至涵養出正向的公民文化。Thomas Jefferson、James Madison、John Adams 等美國的制憲先賢們皆認為，民主社會徒有設計良好的政府機構，還是不夠的。到了最後，自由的社會還是必須靠著公民的知識、技能和品德，以及這些公民所選舉出來的公職人員，才可能維持此一民主社會的良好運轉(蕭揚基，2004)。故此，民主教育的教學目標與內容，除了民主公民知識此種認知教育領域之外，亦宜設法增進公民的民主技能與民主素養。²

亦即，民主教育不僅要發展公民的適當知識技能，而且要求公民學習如何參與政治的過程及如何發揮力量影響政府的決策(張秀雄，1998)。幫助學生瞭解和理解憲法的原理和概念固然重要，也是培養公民能力的基礎工程，但若只僅於此，而忽略了學生憲政思維訓練和公民能力培養，非反省式的資訊及價值傳遞教學模式，一直被批評為無助益於培養有思想的公民(蕭揚基，2004)。

然而，民主教育又要採取何種作法，以提升其民主技能與民主素養？作者認為，讓學習者學習民主參與及民主審議的審議式民主(deliberative democracy)³，應是一種可行的方式。檢視我

¹ 蔡逸珮(2007)指出，「民主教育」在杜威(John Dewey)的《民主與教育》(Democracy and Education)一書中之意涵有以下四點：(1)民主社會中的教育；(2)教育過程符合「民主標準」的教育；(3)培養民主社會成員的教育；(4)建構民主社會及促進社會進步所需的教育。本文所指的「民主教育」，主要是指上述意涵中的第三點及第四點。

² 劉美慧(2000)即指出，民主社會必須建構一套「培養其成員有能力且有意願參與創造彼此共享的社會」的教育方式，也就是必須要透過教育，提升其成員參與民主過程的能力和意願，成為負責任的決策者，並願意以理性、溝通、妥協的方式，形成共識，解決問題，以促進政治社會的改良和健全發展。王錦雀(1996、2000)也說，公民教育的最終目標在培養學生成為一個具民主素養和依民主方式而作為的公民，因此透過公民教育以提供養成民主公民所需的知識和德行，培養學生具備獨立思考和獨立判斷能力，進而得以付諸行動參與社會，便成為公民教育的重要內涵。

³ 對於 deliberative democracy 一詞，我國學界迄今仍然沒有一致的翻譯，多數學者稱為「審議式民主」或「審議民主」，亦有學者譯為「商議式民主」，另有學者翻譯為「審慎思辯民主」、「深思熟慮民主」或「慎思熟慮民主」。在英文中，“deliberation”一詞有「權衡輕重」(weighing)之意，所以審議強調審慎(careful)而嚴謹(serious)地權衡各種正反意見。故此，將“deliberative democracy”譯為「審議式民主」，應該是以「審」來指涉審慎思辯、深思熟慮，也就是參與者在決策前對的議題有一定程度的認知與思考，不是輕率地做出決定；「議」是指參與者以審慎思慮、理性無私的態度討論議題，翻譯應

國的民主生活，我國的民主需要理性論辯的文化，公民需要公共參與、平等對話的機制，並能於其中涵養民主素養。誠如學者顏厥安(2009)所言：「正因為缺少民主社會公民持續參與審議的厚實能量，多數人太習慣接受一次性投票產生公職人員後的全盤委託，因此臺灣的民主生活是以投票機器(voting machinery)為最主要的組織、動員與吸收資源能量，形成了媒體曝光、政商連結、密室政治，缺乏公共論辯的『非民主文化』。」

又如林國明(2009)綜合學者意見所指出的：臺灣民主政治之所以無法健全運作，主要原因之一是「公共領域的欠缺與不足」。欠缺與不足的因素包括國族認同的衝突與族群政治的動員、藍綠對抗、公民社會運作邏輯和媒體的惡質化等等。缺乏公共論述的政治激情，助長了公民的政治冷漠。於是，有識之士對妨礙公共領域開展的病因開出處方，例如推動族群和解、進行媒體改造，以及推動審議式民主，以建立一般公民可以參與討論的對話機制。林國明認為：「讓公民透過對話的過程，養成積極參與公共事務，能夠結合個人關切與公共利益的公民德行，使政策決定具有公共理性，能夠提出公眾能夠信服的理由，而具有正當性。如此開展的公共領域，使民主社會成為可能。」

由此可見，審議式民主的支持者，認為實施審議式民主邀請一般公民討論公共議題，具有民主教育的功能，並已推行多年，也獲得不少經驗。⁴95學年度起，作者為推廣審議式民主，開始嘗試以類似公民會議的討論與決策方式，作為課堂討論的方法，從學生的討論中觀察到一些審議式民主的功能及可能會產生的問題，也針對此些問題思考一些解決對策。本文將整理外國與我國學者對本文主題的看法與經驗，對照作者在課堂實施審議式民主討論的經驗與觀察，然後提出作者自己的意見。

貳、審議式民主及其民主教育功能

所謂「審議式民主」，Elster(1998)指出，包括「民主」和「審議」兩部分：所有受到決策所影響的公民或其代表，都應該能夠參與集體決定，這是審議式民主的「民主」部分。而所謂的集體決定，是抱持理性與無私態度的參與者，經由論理的方式來形成，這是審議式民主的「審議」部分。審議式民主的表現形式與特徵並非政治菁英在選舉、在國會，以多數決為遊戲規則來從事政治競爭，而是公民直接參與，在建構的公共論壇之中平等討論，以論理與說服來獲得共識的決定。

一、審議式民主的特徵

審議式民主對「理性」的強調，源自 John Rawls 和 Jürgen Habermas 這兩位理論先驅。而 Rawls 和 Habermas 對理性的重視，一般認為又受到康德的影響，所以稱這兩位大師為「新康德主義」者。無論是 Rawls 的「公共理性」(public reason)還是 Habermas 的「溝通理性」(communicative

能切合原意。雖然我國部分學者認為中文的「審議」會讓人誤解為「審查」、「審核」之意，不如翻譯為「商議」一詞更為貼切，更能表現出其所強調商討、討論、說服的特性(謝宗學、鄭惠文譯，2006)，但本文仍採取多數學者的譯法。

⁴ 我國推廣及實施審議式民主的過程及經驗，可參考林國明、陳東升(2003、2005)、陳東升(2006、2007、2010)、黃東益(2008)。

rationality)，他們所主張的審議式民主都將權威以及正當性建立在某種形式的理性基礎上(Mouffe, 2000)，具體而言，要求參與者據以審議的理由應該是理性的，並能為所有人所接受(McAfee, 2004)。Habermas 的審議式民主理論，企圖以基於溝通理性的審議與決策程序，來調和強調人權、多元和投票模式的自由主義，以及強調人民主權(popular sovereignty)、溝通審議的共和主義，成為自由主義與共和主義之外的第三種民主模式(Habermas, 1994)。

基此，儘管審議式民主的公民參與有許多模式，例如公民會議(citizen conference)、市鎮會議(town meeting)、指定的審議時間(designated deliberation times)、公民陪審團(citizen juries)、審議式民調(deliberative polling)、學習圈(study circles)、國家議題論壇(national issue forum)、願景工作坊(scenario workshop)、法人論壇(social groups forum)、公民對話圈，以及審議式選舉電視辯論會等等(Parkinson, 2006；陳東升，2006；廖錦桂、王興中，2007)，但都希望透過某種公民對話的審議程序發揮理性思維，所以基本的操作程序也是相當類似的，就是邀請不具專業知識的公眾，針對具有爭議性的政策，事前閱讀相關資料並作討論，設定這個議題領域中，他們最想探查的問題，然後在公開的論壇中，針對這些問題詢問專家，最後，他們在有一定知識訊息的基礎上，針對爭議性的問題相互辯論並作判斷，並將他們討論後的公民觀點，寫成正式報告，向社會大眾公布，並供政府部門決策參考。審議式民主的公民參與，創造一個專家和非專家之間，以及不同的觀點和價值立場，在公共論壇中，相互溝通與辯論的場域，使非專業的公眾，能在與專家的相會中，獲得必要的知識，並在有訊息根據的基礎上，對影響重大的但充滿爭議的議題，能夠判斷並儘量調和衝突的觀點。

精簡地說，各種審議式民主的共同特徵，如同 Weeks(2000)所言，是「公民在社群決策審議過程的知情參與(informed participation)」，而此種參與是立基於參與者可面對面討論的小型團體。審議式民主需要透過小型團體的組成，讓公共參與普及、知情和審議。如果公共審議過程的討論結果為一般大眾、利益團體、決策者所接受，那麼審議式民主就有高度的確實可信性(credibility)。所謂的普及，有兩方面的涵意，一方面是小型團體要有代表性，容納各種背景的人，而能代表多元的公眾，不致有所偏頗；二是參與的人數要多，使許多公民能體驗公共審議，進而能影響政治文化。這兩方面的涵意都很重要，縱使有許多人參與卻無代表性，只是偏頗的決策；徒有代表性卻限於小團體，則犧牲了公眾交往(engagement)。

總的來說，審議式民主的特徵，是立基於社群對話的民主模式。而且審議式民主的社群對話和一般對話不同，具有平等、公開、互惠(reciprocity)、慎思論辯(considered debate)、免於權力壓制的自由(free from power)、負責(accountability)，以及聚焦於共識或共善(focus consensus or common good)等七項特徵(Walsh, 2007)。對於公民在當代傳統民主模式中只有少數參與、缺乏知情審議問題的機會、缺乏學習公共問題相關知識並處理問題的機會、對問題處理決策缺乏信心等問題，認為應該以審議式民主提供公民對話平台，並在此平台中納入整個社群、提供公民實質資訊、給予參與的公民實質代表性，並使用精確的方法(Weeks, 2000)，如圖 1 所示。圖 1 右側並列出解決問題的五種方法。

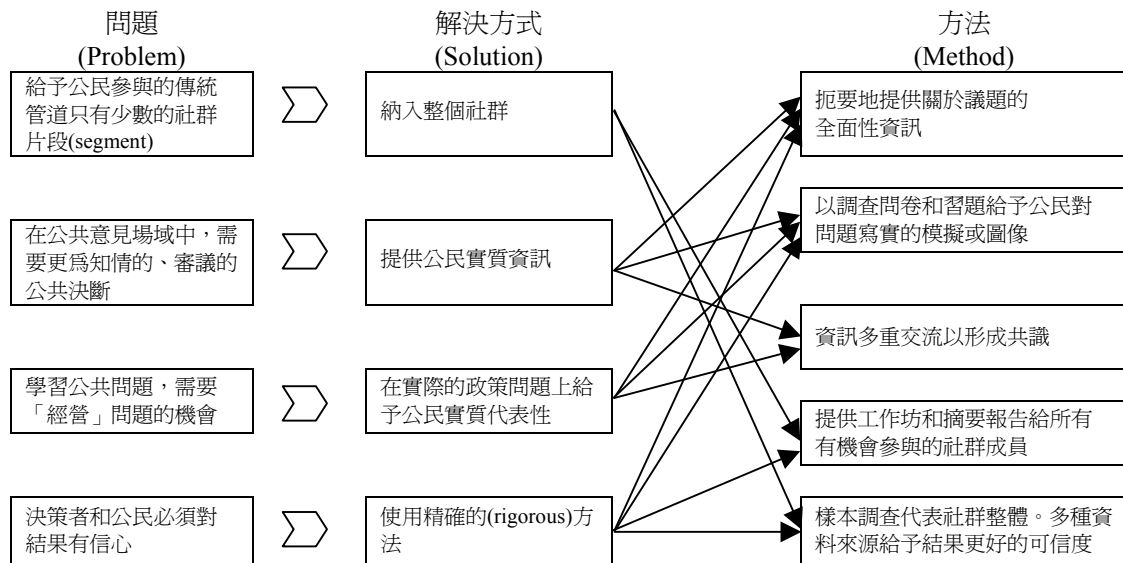


圖 1 以審議式民主模式為基礎的社群公民對話

資料來源：Week(2000)

二、審議式民主與當代總和式民主的比較

審議式民主理論之思潮之所以出現，是針對當代民主運作模式之不滿，而要用以解決一般認為盛行於當代民主的諸多弊病，故有論者稱之為「民主理論的審議轉向」(deliberative turn in democratic theory)(Dryzek, 2000)、「新的民主」(new democracy)(Fishkin, 1991)。

當代民主是所謂的總和式民主(aggregate democracy)，這種民主有兩種看似不同但密切相關的方法：第一，選票加總、多數決定。民主實踐的本質就是競逐多數選票，以多數決的方式決策；第二，記錄偏好、加以分析。由官員記錄了選民所表達出來的偏好，並針對這些偏好加以分析，以試圖產生最適的結果。

雖然總和式民主以較無爭議的程序化解歧見，但仍有下列問題(Gutmann & Thompson, 2004; Shapiro, 2003a; Elster, 1997; Cohen, 1997; Young, 2000; Knight & Johnson, 1994)：

第一，多數專制的問題：總和式民主基本上接受而且甚至是強化了社會中現有的權力分配。總和式民主可能使民眾分攤來自他人的惡意、壓迫或階級偏好，並且無法合法地加以反抗。從程序看來，總和式民主讓每位成員擁有平等表達其利益的權利，然而從結果看來，因偏見——敵意或成見——作成的集體選擇，不會平等對待每一位成員的利益。所以總和式民主還不夠正義。

第二，問題解決的侷限：總和式民主並未提供任何途徑，可供公民挑戰加總的方法本身。這是說，將偏好視為既定並加總起來的方法，並非總是能回答決策者的任何問題。例如，政府應該優先處理沒有威脅到生命安全但造成多數人不適的狀況，抑或優先處理威脅生命安全但只影響少數人的狀況？所以，加總的方式其實並不能同樣適用於解決任何問題。

第三，決策效率的問題：總和式民主看似效率很高，但是可供投票的選項常常無法完全表達個人真正的喜好。甚至，人們的偏好表達侷限於人們可以作出的選項(could have done)，有些選項被選中的原因，正是依賴選擇人的真正偏好不在選項之內。而能滿足大眾偏好的選項，經常是不值得投入資源去努力實現的；而大眾不滿意的選項，也不能證明就不值得社會去嘗試實

現。所以總和式民主不見得有效率。

第四，公共利益的問題：因為總體偏好的量化比較，不必公開陳述個人抉擇的合理證成理由，使個人容易在未經思慮下表達偏好，最後的多數決結果也因而未必符合公共利益。

第五，公民德行的問題：如果只是將政治場域的運作狹隘地視為私人偏好的加總以及利益之間的競逐，將不利於培養以及維持公民對於具爭議性的議題，在尋求正當性解決方案時，所需的道德質素。

除此之外，由於總和式民主的特徵就是競爭者競逐多數選票，使得民主變成菁英競爭的競技場，如 Held(2006)所稱的「競爭性的菁英民主」(competitive elitist democracy)。A. Schumpeter(1994)根據其對當代民主的觀察，認為公民參與的直接民主並不可能，所以民主只是選舉，藉以選擇菁英為人民代議而已。公民參與之所以不可能，一來因為現代國家人口眾多，二來認為大眾的心理特徵傾向於欠缺政治信任感、政治知識缺乏，故而政治冷漠、對政治疏離沒有興趣，而其政治參與行為，也甚少理性思慮、容易受到煽動，無法深入瞭解政策議題(林國明、陳東升，2003；郭秋永，2001)。因此一般公民在民主的角色只是經由選舉來選擇政治菁英，而民主也只是一套選擇政治菁英和合法化公共政策的程序，民主既不保證貫徹人民的意志，也不擔保決策結果必然符合全明的最高利益。Schumpeter(1994)說：「民主的方式是為了達成政治決定的一種制度安排，在這種安排中，某些人透過競逐人民選票而獲得決策的權利。」也就是說，民主僅是產生治理者的一個過程，沒有什麼崇高的目標(因此也被稱為「程序式民主」)，無論人民參與民主的程度有多少，政治權力始終都是在菁英階層當中轉讓。

其實，菁英在民主政治的競爭場域不僅在選舉，也在國會及其他決策機關；民主的競爭者不僅是政治菁英，還有代表多元利益的利益團體。以 Dahl(1956)為代表的多元主義(pluralism)論者，自認為客觀描述了當代民主的實際運作，故自詡為「經驗主義民主政治理論」，認為民主只是不同利益的競爭、交易和權力搏鬥。主張社會的多元組成，文化上或社會上的社會群體應產生各自的利益團體，政策的形成就是這些利益團體遊說、交換、妥協的產物(Dahl, 1956)。「競爭性的菁英民主」至少形成了下列弊病(Shapiro, 2003a)：

第一，民主政治膚淺化：當代民主充斥膚淺電視競選與政治秀，這樣選上的政府正當性逐漸衰退。Swift(2002)指出，政治冷漠的選民可能被政黨和候選人刻意的「形象塑造」所吸引，因而政策和實質議題的政治重要性降低，炒作菁英個人能力和品格操守的形象運作則成為焦點，民主制度在此形同娛樂事業。

第二，民主政治金權化：政治人物為了刻意塑造形象，而需競選資金。這使世界各地的政治人物均陷入一種兩難困境，亦即如何才能夠籌措勝選所需的大筆經費，而又不會顯得與大金主過從甚密。制定競選資金限制法規的背後動機是希望維持選戰的誠實和公平性，這是可理解的。但這些法規卻不斷遭違反或規避，使大眾對金錢政治感到疏離(Swift, 2002)。

第三，民主政治衝突化：Huntington(廖益興譯，1997)曾說：「雖然民主化是暴虐統治的解決之道，但民主化的本身也會凸顯或激化新興民主國家所必須處理的問題。如選舉制度的引進使得政治領袖必須競逐選票，而在許多的情境下政治領袖贏得選票的最簡便方法，就是訴諸於部落、族群、種族以及宗教的支持者，而連帶地升高社群及族群之間的衝突。」他亦指出，民主化通常會涉及到國家對個人行為限制的解除，社會制約力量鬆動以及道德標準的不確定和混淆，易於助長社會上的脫序行為，以臺灣所曾見到的例子而言，或許立法委員的互毆行為也是

其中的一項。Lijphart(1999)也指出，建立在多數決模型而非共識型民主的民主憲政的實踐結果，呈現出排他、競爭和相互對抗的特性。

學者錢永祥(2009)指出，臺灣的民主化歷史過程，已經從人民與統治者、本土與外來、國民與外敵，逐漸演變成人民內部之對抗的「民主內戰」。民主之所以演變成內戰的其中一個重要的原因是，「民主被理解為敵我之間的『競爭／輸贏』。而這種理解，乃是『多數決』民主觀的邏輯結果。」⁵「多數決在公民之間造成的輸與贏、得與失的對比，也進而轉成道德意義的輸贏。因此在多數決之外，民主需要發展出其他鬆緩爭議、調節利益的管道，讓公民之間的分歧不至於惡化成爲輸贏的決戰。」

相對於總和式民主這種政治菁英在選舉前競逐多數選票，選舉時將選票加總，選舉後政治菁英在國會及其他決策機關繼續競爭，一般民眾少有機會置喙，審議式民主的核心理念則是讓一般平民有機會參與「公共審議」(public deliberation)的觀念。公共審議是一種程序，讓政治社群的成員參與討論，並批判檢驗公共政策。審議的程序乃是經由對政策良好的理解，以共善(common good)爲指引，而非政治談判或市場交易。公共審議的目標非僅只於追求私利，而是運用公共理性，去發現儘可能可以合乎所有公民利益的政策(Valadez, 2001)。民主政治不僅意謂著由人民來統治(rule by the people)，而應是由人民審議地統治(deliberative rule by the people)(陳俊宏, 1998)。以公共審議爲核心理念的審議式民主，和總和式民主至少有下列不同的特徵(Gutmann & Thompson, 1996; Gutmann & Thompson, 2004; Fishkin, 1991; Young, 2000; Bohman, 1996; 林國明、陳東升, 2003)，如表 1 所示：

表 1 總和式民主與審議式民主的差異

民主類型 差異項目	總和式民主	審議式民主
運作模式	以選舉投票爲中心的(vote-centric)代議民主政治。民眾多半只能透過在選舉或公民投票時來參與公共事務。	提供公民得以討論公共事務的公共論壇，強調自主理性、以對話爲中心的(talk-centric)公民直接參與。
權力分配	由於在代議民主政治中主要是由政治菁英參與決策過程，鮮少公民直接參與，所以民主過程中充斥著政治菁英與專家主導決策。	由於提供公民直接參與的機會，一般公民與專家得以平等(equality)地協商討論公共議題。
決策方式	以選舉投票爲中心的代議民主政治運作模式，乃是以「多數決」來決定人選及政策。	強調以溝通說服來尋求公民間的共識，以避免多數暴力，並取得決策正當性。而且要求政治人物必須回應公民透過集體審議所形成的意志，同時對自己的回應負起責任(accountability)。 ⁵

⁵ Gutmann 和 Thompson(1996)認爲審議式民主的構成原則有：公開性(publicity)、互惠性(reciprocity)和責任性(accountability)；Fishkin(1991)則舉出政治平等(political equality)、非獨裁(nontyranny)和審議(deliberation)等三個基本條件；Bohman(1996)舉出非獨裁(nontyranny)、平等(equality)和公開性(publicity)。Young(2000)則提出普遍包含(inclusion)、政治平等(political equality)、理性開放(reasonable)和公開性(publicity)。

表 1 總和式民主與審議式民主的差異(續)

民主類型 差異項目	總和式民主	審議式民主
互動關係	由於代議民主主要是以多數決來決定人選或政策，所以民主的互動充斥著政治菁英競逐選票、吸引媒體的政治競爭。	強調成員在制度建構的、具有公開性(publicity)的公共論壇中，彼此尊重、相互包容、互惠性(reciprocity)的協商，願意傾聽與理解別人的意見，並反省、評估自己的論據是否無可非議。 ⁶

整理製表：本文作者。

三、審議式民主的教育功能

許多審議式民主的倡導者和認同者認為，強調公民參與、理性對話、政治平等、開放互惠和審議共識的審議式民主，足以超越前述當代民主的諸多缺點，並有民主教育的功能：

第一，實踐公民參與，增進政治效能感

審議式民主實踐了公民參與，而公民參與可以提高參與者的道德、實踐和知識水準，不僅使他們成為更好的公民，甚至成為更好的人。公民們透過參與民主統治的過程，可以增加他們個人的道德發展能力，因為民主討論和辯論的過程將有助於培養某些道德能力。此外，人民愈有機會參與政治過程，愈會有政治效能感，不僅可以減少對權力中心的疏離感，更可以培養公民對集體事務的關心，並提升公民的決策能力(Pateman, 1970)。⁷

無論是「發展性民主」還是「參與性民主」，都認為民主參與對公民而言具有教育意義。發展性民主的理論認為，參與政治生活不僅是保護私人利益之所必要，而且對於造就有學識、有義務和發展中的公民而言，也是必不可少的。參與性民主理論則認為，自我發展的平等權利只有在「參與的社會」中才可以得到實現，這種社會增強了政治效能感的意識，培養人們關心集體的問題(Held, 2006)。

⁶ 所謂「公開性」，是指審議民主進行的場所以及討論的內容，乃是公開的。公開意謂著開放，參與者的態度，願意開放與傾聽，願意和他人進行推理以達成深層的妥協，這表示個人願意修正自己的目的，以回應他人所提出來的考量，因此政治推理本質上就涉及一種開放性，使人們願意改變自己原來的實際想法。而這種因為道理而準備改變自己的意願，就是指向公共而非私人的利益。而所謂「互惠性」，要求公民所提出的理由必須是公民共享的，也就是說在理想的審議情境中，只提出自己認為是真實或有力的理由是用無用的，因為這樣的考量可能被其他合理的人所拒絕。所以公民在審議過程中，一旦認知到：他人是平等、擁有其他合理承諾的情況下，要找的反而是他人不得不接受的理由。因此公民想在審議過程達到說服他人改變立場的目的，顯然必須先替他人設身處地，這樣做即使並不能保證最後會達成一致的看法，但是願意以互惠的方式對待他人，正顯示我們有能力相互尊敬彼此為一個道德人。基於互惠性的溝通，即使歧見仍然無法完全消除，最後只能訴諸多數決原則進行決策，但是這種情形下的多數決，顯然不再是一種暴力(林火旺, 2005)。

⁷ 此外，Elster(1997)雖未否定參與的利益(包括公民教育的功能)，卻認為這只是民主的「副產品」(by-products)。對此，Weale(2007)認為透過教育達成自我實現不可能是政治活動的唯一目標，但是在思考關於制度及憲政設計的問題時，公民們以民主政府應該帶來的教育利益(education benefit)來作為訴求，應該是相當適合的。

第二，涵養民主素養，促進互惠與共識

Gutmann(1996)認為，民主的德行就是「審議」，對公共議題及他人與自己的不同意見，能夠深思熟慮，理性溝通，這也是民主教育的目的。理性、共識取向的討論，使公民們超越私人的自利立場，而導向於關注公共利益。除了形成公益取向和積極行動的公民德行，公共審議也使公民們能夠發展自主判斷的能力與信心。Christiano(1997)提到：「參與正常基礎上的討論有助於提高參與所必需的能力，就此而言，它有可能改善公民的性格。公共審議需要一系列道德上的重要品質，如理性、自主與尊重他人，就此而言，我們有理由認為，政治中的這些重要品質，將會在一個鼓勵所有公民進行審議的社會中，得到更大的改善。」

許國賢(2000)則認為，審議式民主的「公開性」，除了能讓人們透過相互詰問來檢驗各自所持的理由是否仍能說服自己以及說服他人，還有下列作用：第一，倘若公開陳述理由是必須的，亦即要求一個人必須在他人面前辯護自己的立場，這種公開性的壓力顯然能收到節制自私意念的效果。第二，公開陳述理由亦可能修正或排除那些在道德上無法被證成的偏好。例如難以公開對特定性別或族群的歧視或敵意。第三，公開陳述除了要自我表述之外也要說服他人，理由應該儘量使他人接受，所以，將不會是那些囿限於自利以及無法在道德上被證成的理由。第四，公開陳述理由可以讓不同立場的人相互瞭解與尊重，並可讓相關資訊豐富化和透明化，而為未來進行有理由的對話和審議保留空間。

此外，民主不僅是個人成就政治目標的工具，同時也是讓所有參與者學習如何在公共領域中，表達自己所欲追求目標的一種方式。因此，民主值得強調的，不在於促使個人偏好及利益的極大化，而在於它具有促進個人自我轉換(self-transformation)的功能，透過在公共領域自我治理以及參與的過程中，個人可以發展自主性，並鼓勵公民在利益的選擇中朝向共同性的利益方向作實質的改變，同時將衝突轉為共識(Warren, 1992)。

第三，培養民主技能，擴大個人視野

實證研究發現，審議式民主的實施，不但能增加參與者對該政策議題的知能，亦可使參與者學習到操作公民權的知識、動機、理想、權利意識等心智能力(林國明、陳東升，2003)。除此之外，Fearon(1998)指出，表達偏好和陳述理由的過程，使參與者提出其他人未曾想過的觀點、情境和角度，來說明其所瞭解的事情互相學習從其他人或其他團體的角度來看待問題，而能擴大個人的視野。

實證研究證實了上述審議式民主的教育功能。林國明和陳東升(2003)從我國實施公民會議的實證經驗，發現在公民會議的過程中，參與的公民有了能力的提升和態度的轉化。公民們展現了瞭解複雜公共議題的興趣和能力，而且能夠在尋求共善和共識的取向下，理性地討論公共政策議題。而且，在參與討論的過程中，能夠提升公民的知識和積極參與、聆聽他人意見的公民德行。

四、以「公民會議」作為課堂討論方法的嘗試

基於審議式民主具有民主教育之效果，作者自 95 學年度起，即在任教的學校嘗試以類似公民會議的討論與決策方式，讓同學在討論過程中彼此腦力激盪、和教師相互溝通，並且試著尋

求共識，從中學習審議式民主的互動與決策，以及對爭議性公共議題的思考與討論。

公民會議是一種由丹麥發展出來，並逐漸推行到其他國家的審議式民主模式，主要在促成社會公眾對政策議題進行廣泛的、理性的辯論。它邀請不具專業知識的公眾，針對具有爭議性的政策，事前閱讀相關資料並作討論，設定這個議題領域中他們想要探查的問題，然後在公開的論壇中，針對這些問題詢問專家，最後，他們在有一定知識訊息的基礎上，對爭議性的問題相互辯論並作判斷，並將他們討論後的共識觀點，寫成正式報告，向社會大眾公布，並供決策參考(林國明等，2005)。

公民會議的實踐，具有民主教育的功用。林國明和陳東升分析我國 2002 年「全民健保公民會議」的實踐經驗，發現在公民會議中，公民們展現了瞭解複雜政策議題的興趣和能力，而且能夠在尋求共善和共識的取向下，理性地討論政策議題。而且，參與公共討論的過程，能夠提升公民的知識與積極的公民德行(林國明、陳東升，2003)。而且，公民會議的對話，使得人們不能只考慮自己的利益與價值，要吸納他人的觀點與論述，而須考慮更加廣泛的利益與價值，並讓公民從互動中認識治理的複雜性與多元性(林水波、邱靖鈺，2006)。

公民會議的運作，大致有「主辦單位挑選議題、主辦單位組成執行委員會(steering committee)⁸、挑選參與者組成公民小組(citizen panel)、預備會議、公民小組提出問題與挑選專家小組」等六個程序(林國明等，2005)。

很顯然的，我們不可能將正式、標準的公民會議的運作，完全不變的使用在課程的討論上。例如組成執行委員會、挑選參與者等等，受限於課程的時間，也無法有較長的時間來互動與討論。然而，從上面標準的公民會議運作程序，我們大致上可以掌握：公民會議的進行原則，除了挑選議題與參與者這些前置作業，最重要的精神就是要先建立公民的知能，也就是公民對討論議題的瞭解，然後才進行討論，最後將討論結果整理成報告，向大眾公布。

掌握上述進行原則，作者將公民會議的程序略作修改，以下列步驟，應用在課堂的討論上。這些步驟依序分四週實施，課程進度如表 2 所列：

表 2 實施審議式民主討論的課程進度表

週次	課程進度	課程內容
一	審議式民主討論預備工作	1. 決定分組：各組成員儘量在性別、科系、班級等各方面呈現異質多元性。 2. 各組挑選討論議題：議題宜具有爭議性。 3. 各組針對討論之議題初步閱讀可閱讀資料。
二	第一次討論：議題相關資料分析	請各組以討論方式共同分析公共議題的背景事實、各方立場及論據，以增進學生對公共議題的瞭解。
三	第二次討論：審議式民主討論	請各組根據資料的閱讀與分析，以審議式民主的精神，對公共議題進行討論。討論尋求成員意見的最大公約數。

⁸ 挑定會議主題後，挑選適當的人選來組成執行委員會，負責組織與監督公民會議的執行。組成的成員應容納不同利益與觀點的代表，以免偏袒特定一方的倫理觀點或知識見解支配了會議的議程。典型的執行委員會的成員組成，從身份來說，通常包括來自學界的專家、產業界、代表公共利益的社會團體，以及來自主辦機構的計畫執行人。

表 2 實施審議式民主討論的課程進度表(續)

四	各組對全班進行公共議題小組 結論報告	各組向全班同學報告討論結果。而教師針對小 組所提報告，和各位同學進一步討論。
---	-----------------------	---

如上表所列，第一週進行預備工作，主要是決定分組、挑選議題。討論小組由教師來為全班同學分組，目的是各組成員盡量在性別、科系、班級等各方面呈現異質多元性，呈現多元的意見，以達到不同背景的同学互相激盪、溝通、交流的目的。

而為使議題具有討論的價值，並適合在有限的時間內討論，原則上討論的主題由教師事先準備數個議案，寫成書面之可閱讀資料，然後由各組自行選擇一個較有興趣的議題。議題的準備必須注意以下兩點：第一，議題應有爭議性。教師可準備具爭議性之人權議題或社會議題。討論人權議題，例如死刑存廢、幹細胞的研究與應用等，可使學生藉由討論增進對人權的認識與思考；討論社會議題，可促使同學關懷社會現況。第二，議案的呈現應有多元性，也就是呈現多種不同的觀點。以免單一觀點對參與討論的同學產生引導作用。

第二週，開始各組的第一次討論，這次討論主要的目的是瞭解公共議題。為培養學生主動學習的精神以及自主解決問題的能力，請各組同學針對議題的書面資料，自行經由討論共同分析該議題的背景事實、各方立場及論據，並列舉出一些從有限的書面資料以及共同討論分析後，仍無法瞭解的、有所疑問的，有待進一步解答的問題。這樣的操作，符合自主學習的精神。

上述有待進一步解答的問題，各組同學可以詢問教師。教師可以當場回答，亦可指引同學蒐集議題相關資料的方向，甚至進一步提供相關資料。在此，教師扮演的角色不只是標準公民會議程序中的主辦單位、執行委員會，甚至還是專家。當然，教師也可請熟悉該議題的專家，為學生解答問題，或協助準備輔助說明的參考資料。

第三週，進行第二次討論。各討論小組正式運用審議式民主的方法討論，希望他們努力求取共識。教師不參與討論，但從中觀察每位同學的投入程度。同學們對其討論的議題有任何疑問，也可以在會議中詢問教師。討論必須記錄發言內容及討論結果，來為結果報告做準備。討論小組力求取得共識，但也紀錄他們無法達成共識的部分。

第四週，各組提出報告。討論小組在審議式討論之後，公開向全班同學報告討論結果。而教師針對小組所提報告，和各位同學進一步討論。從資料蒐集、問題分析，到互相討論、提出報告，都需要討論小組的成員彼此通力合作，所以運用公民會議的精神，作為課堂討論的方法，亦有培養同學合作精神之目的。

作者從實際讓學生以審議式民主的方式討論公共議題的經驗，觀察到審議式民主亦有一些值得注意的可能問題。這些可能問題以及問題的解決方法，將於後文說明之。

參、可能產生的問題以及解決問題之建議

雖然審議式民主具有民主教育之功能，但是不少學者也指出審議式民主的隱憂，例如耗時費力緩不濟急(Shapiro, 2003b)、討論推理會有謬誤(梁文韜, 2011)、忽略正式與非正式結構不平

等之破壞力，⁹理論層面和實踐層面都有合法性(legitimacy)問題(Parkinson, 2006)等。然而，這些問題的提出多半是從邏輯推演和民主決策的角度觀察，而非取自民主教育的角度。作者從民主教育的理論與自身實踐的經驗觀之，在實施審議式民主的過程中，一些與民主教育較有關的問題可能產生，作者建議採取下列方式加以解決：

一、強調參與人員的主體性，以解決閱讀資料的中立性問題

根據 Habermas 的審議式民主理論，審議是互為主體性的對話，也就是參與者以互為主體的視角自由對話，彼此提出理由，在論辯中相互理解進而形成共識(Habermas, 1998)。然而，作者認為，審議的參與者不但要「互為主體」，也要「自我認知為審議對話的主體」，如此，審議在理性實踐以及民主教育上才能真正地發揮功能。

雖然審議式民主要求參與者必須事先閱讀資料，以求參與者在對討論議題有一定程度的瞭解之下，才進行理性討論，並做出經過深思熟慮之後的共識決定。然而，常引人質疑的是，審議式民主活動的主辦者，給予參與者事先閱讀的資料，是否是價值中立的？說明公共政策議題的專家，是否帶有一定的立場，而這些立場影響了參與者的價值判斷，進而操縱了審議式民主的討論方向及政策決定？參與者也無法從中真正培養出自己的觀點，影響了審議式民主的民主教育功能。

林國明與陳東升(2003)對這種「操縱說」的質疑不以為然。他們認為：「這假定忽略了公民們是在公共討論的溝通脈絡下，將會議資料／專家演講與自己的經驗和他人的經驗，相互參照、對話，而形成意見。也忽略了，公民們在這討論的過程中，對其接受的資訊有著批評性的反省，而且隨著接觸的資訊、知識的增加，公民們在討論過程中所顯現的批評反省也跟著提升。」林國明與陳東升訪談公民會議的參與者，發現參與者非常警覺，自己在對政策議題瞭解還非常有限的時候，會議所提供的資料，會影響公民們理解的視界和討論的框架。所以，「許多公民小組的成員，從預備會議到正式會議，對專家提供的資訊，有著一種批評性的轉化過程。」「公民們相當清楚地顯現自己是認知的、討論的，和形成意見的主體；認為公民容易受到專家意見的操縱，顯然低估了公民的批評與自省能力。」

然而，根據作者課堂上進行審議式民主討論的觀察，審議參與者是否會受到專家意見或其它意見的操縱，關鍵在於參與者是否真正自己為認知的、討論的，和形成意見的主體。作者某學期請學生以審議式民主的精神來分組討論「蘇花高是否興建」之議題，以媒體報導作為他們討論前閱讀之資料，但媒體報導之內容多隱含對興建蘇花高的否定態度，結果高於九成的同學在討論時都主張「勿興建蘇花高」，自然討論的共識結果也是如此。究其原因，學生雖然做審議式民主的討論，但是在課堂中，學生將教師視為「教育者」，將教師提供的資料視為「教材」，將自己定位為「學習者」，所以缺乏將自己定位為討論主體和決策主體的主體意識。因此，作者認為：審議式民主要有效地發揮民主教育的功能，主持人或教師應該提醒參與者——資料與專家的說法，不見得是中立的。自己才是討論與決策的主體，必須有批判思考與獨立思考的精神。

⁹ 黃競涓(2008)指出：所謂結構上的不平等，不只是社會、經濟資源分配之不平等，還有更深層之父權文化及其語言結構所造成之不平等。批評審議式民主忽略結構不平等的學者有女性主義學者 Fraser(1996)及 Hutchinson(2002)等人。

二、鼓勵參與人員的主動性，以解決議論能力的差距性問題

既然審議式民主論者認為理性的實踐需要溝通對話的程序，那麼積極參與對話便十分重要。也就是說，「審議」除了需要參與者深思熟慮之外，還需要參與者的商討議論，所以，參與者是否踴躍發言，牽涉到參與者是否確實能從議論溝通的過程中互動交流，並且形成真正的共識。而參與者是否會踴躍發言，牽涉到他們自身的個性及議論能力，所以議論能力是審議式民主是否可以達成民主教育功能的關鍵之一。

議論能力包括知識能力與表達能力。在知識能力部分，吾人必先釐清，知識能力提升並不代表知識能力足夠。陳東升(2006)從全民健保的審議式民調得到的資料顯示，雖然經過審議式民主的過程，參與者對於全民健保的知識有所提升，但是瞭解健保的程度仍然只是勉強達到及格水準。

林國明與陳東升(2003)從實證研究中得知，在個性與知識能力之外，參與者的表達能力影響到其發言的意願。雖然經過閱讀資料、專家聽證及成員討論可能會提升參與者的知識能力，但未必能增加其表達能力。

因個性、知識能力和表達能力的落差所形成的發言意願的差距，可能會在討論的過程中造成少數參與者發言頻繁或強勢主導的情形。Gambetta(1998)指出，在討論過程中，人們容易被雄辯滔滔的辭令所迷惑，而且氣勢較弱者可能會默默地順服強勢者的意見。

雖然林國明與陳東升據其實證研究，指出少數人發言頻繁不見得會形成少數人強勢主導討論結果，卻也承認在全民健保公民會議時，有超過四成的參與者認為是「少數人在主導發言」，而且有一半的參與者認為自己只是「偶爾發言」。

對照作者數年來請修課學生用審議式民主的模式進行分組討論的實際情況，在討論過程中少數參與者頻繁發言的情形普遍存在，而頻繁發言者往往主導了討論的進行與討論的結果，與林國明和陳東升的研究結論，有所出入。較少發言者可能在討論過程中呈現下列情形：(1)自己不發言，但觀察並思考他人的言論，所以少數的頻繁發言者不見得會主導討論的結果。較少發言者仍會透過思考他人的言論，發展出自己的思考。不過，因為較少發言，從而減低與他人交換意見的機會，所以也少有機會透過交換意見發展出審議式民主強調的「互惠性的溝通」。(2)自己不發言，也不從思考他人言論中發展自己的意見，被頻繁發言者的意見牽著走。從民主教育的角度來看，不樂見這兩種情形的發生，尤其是第二種。

作者認為，為了避免上述兩種情形出現，教師或審議式民主討論的主持人，應鼓勵參與者發揮主動性，參與發言。若是參與者因為個人個性因素不願多發言，則請參與者在討論過程中，將他人發言重點也記錄下來，試著從書寫帶動自己對討論議題的思考。如果自身意見產生卻仍缺乏勇氣發言，亦可以發言單的方式寫下個人意見，讓個人意見仍有機會藉此表達出來，並可與其他參與者交流意見。

三、強調民主參與的包容性，以解決民主討論的衝突性問題

審議式民主期待參與者在討論的過程中抱持著理性的態度，Habermas 就認為審議的對話應該尊重對方的主體性，不但要寬容他人，更要從他人的觀點和立場來思考問題。然而，審議式民主論者這樣的理性主義理想，受到懷疑論者的質疑。Johnson(1998)就提醒吾人，不要對參與

者有過度浪漫的想像。他認為，政治行動者難免受自利、偏見或意識型態所影響。若參與者認為在政治辯論中必然存在政治分歧，那麼大家不單會繼續挑戰對方的價值、利益及偏好，更會質疑對方的「世界觀」(world-view)。

Shapiro(1999)認為：「當一個社會在基本的信仰或價值體系有非常大的差異時，對於一個公共政策討論所憑據的共善原則很難有一致的看法，這些不同信仰的團體或個人一起進行公共討論，造成的結果會是更多的差異，當然最後的共識是很不容易達成的」。陳東升(2006)則認為，尤其是堅守宗教信仰、族群正義及生命價值(如反墮胎)的人士，難以透過公共討論改變其對這些議題的看法，所以審議民主的理性討論和價值衝突在許多情境下無法共存，審議式民主期待的培養參與者理性溝通的民主素養，將面臨問題。

作者認為，對於此類問題，以審議式民主進行民主教育者，應先提醒參與者：第一，他人受自利、偏見或意識型態所影響，正如吾人也可能受此等因素所影響。固然他人之觀點不見得正確，吾人之意見也不見得比較高明。故此，審議式民主的討論過程，除了給予參與者彼此溝通交流的機會，檢視別人觀點更要省思自己的態度與價值觀。所以，應包容(include)差異、寬容(tolerance)¹⁰異議，還要做到像 Gutmann 和 Thompson(1996)所說的「相互尊重」——比寬容要求的還要多，它要求人們要有卓越的品格，對不同意見者採取一種讚許的態度，要有雅量承認與我不同立場的道德地位，並與之進行建設性的互動。也就是說，參與者必須要告訴自己：不是只有自己在事實上是正確的、在道德上是正義的。承認我方不一定是對的，而對方不一定是錯的。

第二，請參與者透過聆聽，不要急著評斷或回應他人的看法，耐心地將別人的話完整地聽完，並試著從他人的視角思考公共議題，以及試著感受他人的感覺。如果時間許可，或許可以實施同理心練習。

第三，爭議性高的公共政策議題(如前述和生命倫理有關之議題)，未必無法形成共識。例如，從歐洲、日本和我國實施審議式民主的經驗看來，基因改造食品、基因治療、複製人倫理、代理孕母等涉及生命倫理的議題，都曾是審議式民主的討論主題。而我國舉辦代理孕母公民會議，得到了部分共識。¹¹

四、釐清審議民主正確觀念，以解決理性共識的壓制性問題

講求理性、追求共識，是審議式民主標榜的優點。然而，在審議式民主實施的過程中，是否會過於強調理性與共識，造成在討論中不願妥協而與他人形成共識的少數異議份子，被其他多數成員視為「不理性」、「不合作」的「(共識)破壞者」、「搗亂者」，從而被團體排擠？理性共識反而形成另外一種壓制、一言堂，與民主教育所欲培養的尊重包容異見、多元社會，背道而馳？

且讓我們先從理論的層次來看。審議式民主的理論先驅 Rawls 和 Habermas 建立普遍性理

¹⁰ 許國賢(2002)指出：「當一個人面對他所不贊成、不喜歡或厭惡的事或行為，雖然他有能力加以干預或阻撓，但卻能自我克制而不加以干預或阻撓，這就是寬容。」

¹¹ 歐洲、日本和我國以審議式民主討論生物科技與倫理議題的經驗，請參閱廖錦桂、王興中(2007)、胡中璋(2007)。至於我國舉辦公民會議所形成之部分共識，請參閱代理孕母公民共識會議公民小組(2004)。

論的企圖，向來被多元主義者、女性主義者批評為一元主義的思維，獨尊理性、共識等單一價值——即便 Habermas 的審議式民主理論原本就是想調和強調人權與多元的自由主義，以及強調人民主權、溝通審議的共和主義。Lyotard(1984)即曾批評，只以理性論述為最後依歸的觀點，乃是壓制多元語言遊戲可能性的暴力。Mouffe(1993)也指出：政治自由主義(political liberalism)為了打造成功的辯論條件，拒絕將理性對話開放給不接受其「遊戲規則」的人。詳言之，Mouffe(1994a, 1994b, 1993)認為，Rawls 和 Habermas 兩大流派的審議式民主理論都無法掌握政治，因為政治已經屈從於理性共識，社會整體的利益。政治不是被視為源自於私人利益之間的自由運作、是社會各種不同競爭力量之間的一種妥協，就是將一些具有分裂性的議題貶逐至私領域，認為只要依據某些原則，例如自由的協定、理想的談話情境(ideal-speech situation)來建立理性的同意，就足以處理當代社會所呈現的多元主義。¹²所以，凡是只要與熱情、敵對有關，就會被視為暴力與非理性(irrational)。而且，自由主義喜歡訴諸理性，但是「合不合理」的界定卻只能由現存民主體制的主導權決定，這說明了「國家中立」只是一個幌子，而理性政治所追求的交疊共識更是自欺欺人的幻象。

Mouffe(1996)並非否認共識的存在，而是否認有一種理性的(rational)、普遍的(universal)及完善的(perfect)共識存在。她也並非反對或否認共識的需要，只是她認為民主如果只是一味的強調共識，會招來一些危險，這些危險表現在我們對於共識及其價值的忠誠度不足的時候、表現在過度的共識，反而會掩蓋了爭勝的動力(agonistic dynamic)，從而隱藏著一種令人感到不安的冷漠、表現在身處於社會底層的團體被排除於政治共同體之外，而愈易邊緣化(Mouffe, 1993)。Mouffe(1995a, 2000)寫道：「共識的確必要，可是異議(dissent)隨之而來，在此並無衝突：民主的建構，在各種制度上需要共識。但是，這些制度是『倫理—政治』(ethico-political)價值的具體形成，且對這些價值的解釋總是有不一致。我們同意『予所有的人自由與平等』具有重要性。然而，明顯不一致的是其意義與被實行的方法。這就是左派與右派所從事的鬥爭，不是將這種鬥爭視為過時而捨棄，我們應該重新界定其範疇，目標是對各種政治價值允許其真實的民主對抗；對共享的民主傳統表達各種衝突的解釋。當政治的界限變得模糊、政治的動力被阻塞，且各種差異的政治認同受到阻礙時，對政黨的不滿開始出現，參與降低。啊！結果並不是沒有嚴重區分的、更為成熟、調和的社會，而是宗教、民族主義或族群等集體認同型態的成長。」

其他學者也有類似質疑。Sanders(1997)就提到：「將民主討論設定為理性的、有節制的(moderate)和超越自私的，這顯然將那些熱情的、極端的和作為特殊利益之產物的公共言論排除在外。」他又說：「把審議當作民主實踐的一個標誌，會弔詭地使其以非民主的方式運作：根據似乎是民主的理由，而質疑一些人的觀點，只因這些人不太用我們認為具有審議特色的方式來

¹² Mouffe 認為追求理性共識的審議式民主，完全不理解「政治」的本質。(Mouffe, 1993)。Mouffe 對於「政治」的看法，受到德國哲學家海德格(Martin Heidegger)以及公法學家舒密特(Carl Schmitt)的影響，區分「政治性」(the political)與「政治」(politics)兩個層次。「政治性」指涉的是人類之間的一種敵意與敵對(hostility)的層次，敵對可以採取不同的方式，而且出現於任何的社會關係當中。而「政治」則是在不斷的衝突情況之下，尋求某種秩序與建立人類的共存。就這兩種政治的形式而言，「政治」總是受到「政治性」的影響(Mouffe, 1994a, 1995b, 1999, 2005)。Mouffe 接受訪問時提到：「我所說的『政治性』是敵對的層次——一種友／敵的區分。而且，正如舒密特所說的，其出現於任何一種關係，不像某些事物可以被明確且恆久的安置。另一方面，我所謂的『政治』是言說與實踐的整體，是制度的，甚至是藝術的實踐，它促成且再生產一個特定的秩序。而特定的秩序總是以潛在的衝突為條件，因為它們總是被『政治性』的層次所賦予或標示。」(Deutsche et al., 2001)

陳述其主張。」(Sanders, 1997)所以, Sanders(1997)認為審議訴求中經常充斥的理性、斟酌(reserve)、謹慎(cautiousness)、平靜(quietude)、共同體、無私和普遍主義等含意,這些內涵是保守的和反民主的,實際上會削弱審議的民主主張。

Young(1996)也指出:審議之規範價值強調審議所用之語言應為不帶情感且超越原本之立場,此預設心與身(理智與情感)二元對立,錯將客觀中立與平靜、不帶情感之表達方式劃上等號,使得以憤怒、受傷與熱情之表達方式所宣揚與論理之內容受到減損與抵銷之後果。

再從實踐的層次來看,強調理性共識,從而排擠不同於共識意見的異議,確曾發生在實際的審議式民主的討論過程中。在行政院青年輔導委員會紀錄 2006 年青年國是會議的短片中,就呈現了戴姓參與者堅持己見不願與其他團體成員形成共識,而受到其他參與者當場批評、公民會議主持人私下批評的情形。

在前段的例子中,戴姓參與者未因其他團體成員排擠而放棄堅持。但未必所有人皆如戴姓參與者這樣,能抵抗群體壓力,而使得審議式民主強調理性共識,可能會在公共討論的實踐過程中,造成團體盲思(groupthink)的問題(陳東升,2006;施能傑,2004)。所謂「團體盲思」,是指某一個團體因為具有高度的凝聚力,非常強調團結一致的重要性,因此在討論問題時,壓抑了個人獨立思考及判斷的能力,迫使個人放棄批判及提出不同意見的機會,最後使團體產生錯誤或不當的決策(吳定,1997)。

除了團體盲思的問題之外,缺乏不同意見,也可能造成團體極化(group polarization)——也就是審議過後的觀點比審議前更極端。Sunstein(2003)認為之所以會出現的原因在於:(1)人們會採取一個較被大眾喜歡的立場;(2)人們會採取團體內較具說服力的論證,加上多數人容易受到他人想法與行為影響,在沒有受到異議的阻止下,產生團體極化的問題。

作者認為,民主教育的實施者,若要避免審議式民主「壓制異議」的問題,必須在討論前就提醒參與者:(1)審議式民主並不強求共識;¹³(2)審議式民主並非只重視共識結果,也看重溝通過程。異議的內容及提出的方式,只要不影響溝通過程,即使是造成共識無法達成,也不是對公共論壇的破壞。因此,不必攻擊或排擠異議者。

五、透過審議式民調的實施,以解決審議民主的普及性問題

前文提及,Weeks(2000)審議式民主應使公共參與普及,也就是討論的團體一方面要有多元代表性,另一方面是參與的人數要多,才能使討論不偏頗且能創造公共文化。然而,如劉正山(2011)所言,參與審議式民主「公共論壇(即討論團體)的民眾向來不容易具有統計學意義上的代表性。公共論壇的規劃者往往不是透過嚴謹的系統抽樣(亦即沒有清楚界定母體,再依據母體清冊來抽取與會代表),而多是以『隨機』為名徵募而來。因此,討論的結論自然無法被推論為是母體的偏好,也當然無法擺脫那些未與會的利益相關人士的質疑。」這是審議式民主在現階段比較難以克服的問題,作者認為, Fishkin(2007)提出的「審議式民調」¹⁴,或許可以參考。

¹³ Gutmann 和 Thompson(1996)就說:「當民主公民們對公共政策有著道德上的歧見時,他們該怎麼辦呢?他們應該彼此相互議論,或能夠則尋求道德共識,若不能則保持互相尊重。」林國明等(2005)也指出:「…公民共識會議雖然名為『共識』會議,並不代表公民小組在會議中必須就每個問題達成共識,我們知道公民共識會議處理的是具有爭議性的議題,而過份的追求共識,反而掩蓋了問題的爭議性。因此,若經充分討論後仍無法達成共識,可將各方意見與理由記錄下來。」

¹⁴ 審議式民調的實施步驟,首先是隨機抽取一個全國性的樣本,以主辦單位設計問卷進行前測,徵詢

而若教師以審議式民主為課堂討論方法，原則上應由教師扮演執行委員會的角色，由教師來為全班同學分組，目的是各組成員儘量在性別、學系、班級等各方面呈現異質多元性，呈現多元的意見，以達到不同背景的同儕互相激盪、溝通、交流的目的。不過，若教師強制將不同性別、科系、班級的同儕編在同一組，可能會使同儕感覺被迫與感情較有隔閡的同儕同組，減低合作的意願，以及影響討論的氣氛。對此，建議教師應撥出一段互動時間，讓討論小組的相互認識、彼此熟悉。

至於審議式民主參與人數有限，則是向來被質疑者批評而為倡議者思考予以改善的問題。黃浩榮(2005)指出，全體公民從事審議工作，在時間與金錢的耗費上必定難以估計，遑論政治效率的延宕。因此，為使審議式民主普及於公眾，Fishkin 除提出「審議式民調」之外，亦與 Ackerman 共同倡議「審議日」(Deliberative Day)的計畫。¹⁵

我國自 2001 年執行首次公民會議，並於 2002 年實施首次的審議式民調(陳東升，2007)以來，已舉辦了不同型式與不少次數的審議式民主論壇，舉辦公民會議的經驗在全世界更是數一數二(林國明，2007)。然而，劉正山(2011)指出，全國遍地開花的公共論壇，其議題並非是因為其必要性而需要審議，多是政府單位由上而下而發動，這種由上而下的活動，無從也無助於民眾長期討論風氣的形成，公民教育的目的恐怕也無法達成。是故，他引介瑞士科技評估委員會(Swiss Center for Technology Assessment)，該委員會不負責議題設定，而是由 14 位由經濟、科學、社會及政治領域的代表組成的指導委員會，透過會議來決定議題，議題決定之後再交給科技評估委員會來執行審議式民主，如此，從議題的決定到公民討論的執行，都不是由同一群人所把持。

作者認為，審議日的普及程度與代表性，當然是高貴的理想，但卻非一蹴可幾，連其倡議者 Fishkin(2007)都承認審議日開銷龐大、工程浩大，所以進行民意諮詢目前最立即可行的作法，乃是審議式民調，因為其可實現兼容並蓄和審慎思辯兩大核心價值。所以，就現階段而言，以審議式民調或瑞士科技評估委員會的作法，或許較為可行。

肆、結論

民主教育旨在提升受教者的民主知識、民主素養以及民主技能，因此民主教育的實施內容，除了民主知識之外，亦應以適當方法增進民主素養及民主技能。綜合理論及實踐經驗，透過參與民主審議的審議式民主，是一種可行的民主教育方式。審議式民主除了使參與者藉由參與不同的民主模式而重新評價民主，並其對民主活動的參與意識，亦可使其學習參與審議、學習新民主模式的討論精神、學習主動性學習、學習問題解決，以及學習分析討論公共政策議題。

不同於審議式民主，當代民主的基本結構是代議民主，特徵是由菁英主導政治競爭，且運作方式是以投票為中心。當代民主雖然能快速透過多數決來決策，卻有民主政治衝突化、膚淺

受訪者參加公共討論的意願，並瞭解其對相關議題的基本態度和認知。然後，主辦單位邀集自願參加的受訪者，參加小組討論。在討論前，主辦單位會先準備與討論議題相關的背景資料，請參與者在討論前仔細閱讀。閱讀對參與者進行再一次的前測，並在整個討論與專家對談之後，進行問卷後測。黃東益，(2007)。

¹⁵ 這兩位學者建議擬定一個國定假日，所有的選民都受邀參加當地隨機分配的討論小組，以便一週後投票。(Ackerman & Fishkin, 2004).

化、金權化的弊病，並有多數專制、決策品質不佳、私人利益競爭等問題，也無法決定問題解決的優先順序。對照當代民主種種弊病與問題，審議式民主的平民參與及民主審議尤為可貴，因此為部分歐美學者所倡議。我國在邁入民主化之後，上述當代民主的弊病與問題也逐漸顯露，學術界因而引進審議式民主，不但介紹理論也實際針對公共問題實施民主審議，希冀透過實踐引導民眾對公共議題的參與討論，並且產生教育的功能，在論辯過程中培養傾聽、思考、溝通、尊重與包容的民主素養，進而創造公共論辯的民主文化。

作者認同這樣的理念，因此在課堂上嘗試以公民會議作為課堂討論的方法。嘗試以類似公民會議的討論與決策方式進行課堂討論。討論分四週進行，第一週決定分組、挑選討論的公共議題，第二週共同分析該議題的背景事實、各方立場及論據，以瞭解公共議題。第三週正式運用審議式民主的方法討論求取共識，第四週提出小組之公民會議報告。

從民主教育的觀點看，審議式民主雖然有其優點，卻也有一些隱憂，包括給予閱讀的資料是否中立、參與者是否都有議論能力、參與者是否都能理性討論，以及參與者的代表性與人數等問題——第一個問題是民主知識的問題，第二個問題是民主技能的問題，第三、四個問題是民主素養的問題，最後一個問題是民主教育普及化的問題。作者從課堂實施審議式民主討論的實際經驗，也觀察到這些問題確實存在。面對這些問題，作者建議欲以審議式民主實施民主教育的教育工作者，應使參與者在討論之前就具備一定程度的自我認知、不卑不亢的態度，以及對審議式民主精神的瞭解。審議式民主希望達成民主教育的理想，但其本質卻也充滿理想色彩。如果吾人不願使理想變成空想，應在實踐審議式民主的過程中，注意並防止其在現實面上的一些問題。

具體而言，欲以審議式民主實施民主教育的教育工作者，以及希望推廣審議式民主之團體，應：第一，提醒參與者，資料與專家的說法未必中立，應認知到自己是討論與決策的主體，而有批判思考與獨立思考。亦即，以強調參與者的主體性，解決閱讀資料可能會有的中立性問題。第二，應鼓勵參與者發言。至少將他人發言重點也記錄下來，試著從書寫帶動自己對討論議題的思考，或以發言單寫下個人意見後，與其他參與者交流意見。亦即以鼓勵參與人員的主動性，來解決參與者議論能力的差距性問題。第三，提醒參與者，每個人(包括自己)都可能受到私利、偏見和意識形態的影響，所以應包容差異、寬容異議，彼此相互尊重。亦即以強調參與者的包容性，來解決對話過程中可能有的衝突性問題。第四，提醒參與者，審議式民主並不強求共識，而且不只重視共識結果，也看重溝通過程。亦即，參與者在參與之前，應先釐清審議民主正確觀念，以解決理性共識可能會有的壓制性問題。第五，對於審議式民主參與者代表性與人數之問題，我國未來可考慮實施審議式民調，或參考瑞士科技評估委員會的作法，以使審議式民主之民主教育功能，能普及到更多人民。亦即透過審議式民調的實施，以解決審議民主的普及性問題。

綜合上述可以發現，要有效地發揮審議式民主的民主教育功能，讓理性能在審議的過程中真正得以實踐，還是以理性態度為前提。換言之，要以審議式民主培育參與者的民主素養，前提是參與者在參與之前，必先具備一些基本的民主素養，包括願意尊重自己(主體性)和尊重他人(包容性)、願意積極參與(主動性)，並且對於審議式民主有正確的觀念。審議式民主的對話程序，與參與者本身，其實是相輔相成的。我們討論審議式民主在民主教育上的意義，不能只從理論層次純哲學式的論述，還要從實踐層次觀察參與者在審議式民主的對話過程中，表現出何

種反應，包括是否轉化原有的觀念與態度(審議式民主即使會產生轉化參與者原有觀念與態度之功能，也必須在前提上，參與者願意參與、願意聆聽)。職是之故，本文兼有理論層次的論述以及實踐層次的觀察。

當然，作者未來在理論分析層次與實踐觀察層次，仍有繼續努力的必要。本文限於篇幅，無法把梳民主理論與教育理論的哲學根底深入討論，未來將進一步分析討論。至於實踐觀察層次，參與審議式討論的學生在討論前的自我認知究竟要到達何種程度，以及對審議式民主的精神又要有多少瞭解，才能有效地透過審議式民主培養理性對話民主素養與言說溝通的民主技能，需要進一步的研究。日後累積一定的觀察與分析之資料，將再發表研究論文加以報告。

由於從實踐經驗觀察審議式民主在民主教育上之功能及問題的論文並不多見，作者所能參考比較者實為有限，因此本文往往以自身教學經驗加以論述。自身經驗的分享雖然缺少大量比較的基礎，而會陷入是否主觀的爭議，但作者的觀察點出審議式民主在民主教育上可能會產生的問題，或許可供未來相關研究作為比較參考。

參考文獻

- 王錦雀(1996)。從檢視國中「公民與道德」教科書內容談民主內涵之建構。公民訓育學報，7，295-318。
- 王錦雀(2000)。公民教育實施的障礙與契機：社群主義觀點之分析。公民訓育學報，9，219-239。
- 代理孕母公民共識會議公民小組(2004)。代理孕母公民共識會議公民小組結論報告。
http://zhncku.med.ncku.edu.tw/web/uploads/digilive/177_1.pdf。
- 吳定(1997)。公共政策辭典。臺北：五南。
- 林水波、邱靖鈺(2006)。公民投票 vs. 公民會議。臺北：五南。
- 林火旺(2005)。審議民主與公民養成。臺灣大學哲學論評，29，99-143。
- 林國明(2007)。公民共識會議。載於廖錦桂、王興中(主編)，口中之光：審議民主的理論與實踐(頁：65-72)。臺北：臺灣智庫。
- 林國明(2009)。公共領域、公民社會與審議民主。思想，11，181-195。
- 林國明、陳東升(2003)。公民會議與審議民主：全民健保的公民參與經驗。臺灣社會學，6，61-118。
- 林國明、陳東升(2005)。審議民主、科技與公民討論：臺灣的實作經驗。科技、醫療與社會，3，1-49。
- 林國明等(2005)。審議民主公民會議操作手冊。臺北：行政院青年輔導委員會。
- 施能傑(2004)。審議式民主的「包容性」問題之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號：NSC92-2414-H-004-017。
- 胡中璋(2007)。科技溝通與審議式民主：美國密蘇里州幹細胞修憲投票經驗為例。法律與生命科學，2，19-31。
- 張秀雄(1998)。公民教育與社會科學及人文學科的關係。載於張秀雄(主編)，公民教育的理論與實施(頁 59-74)。臺北：師大書苑。
- 張秀雄(2005)。民主與民主公民教育。公民訓育學報，16，113-138。
- 梁文韜(2011)。審議式民主與實踐推理。載於梁文韜(主編)，審議式民主的理想與侷限(頁 27-62)。

- 臺北：巨流。
- 許國賢(2000)。商議式民主與民主想像。政治科學論叢，13，61-92。
- 許國賢(2002)。寬容理念的形塑及其當代問題。政治科學論叢，17，219-248。
- 郭秋永(2001)。當代三大民主理論。臺北：聯經。
- 陳東升(2006)。審議民主的限制：臺灣公民會議的經驗。臺灣民主季刊，3(1)，77-104。
- 陳東升(2007)。序：臺灣推展審議民主的歷程。載於廖錦桂、王興中(主編)，口中之光：審議民主的理論與實踐(頁 ix-xi)。臺北：臺灣智庫。
- 陳東升(2010)。審議民主叢書總序：到審議民主之路：臺灣的實踐與反省。載於埃爾斯特(Jan Elster)主編，國立編譯館主譯，審議民主(Deliberative Democracy)(頁 vii-xxviii)。臺北：群學。
- 陳俊宏(1998)。永續發展與民主：審議式民主理論初探。東吳政治學報，9，85-122。
- 黃東益(2007)。審慎思辯民調。載於廖錦桂、王興中(主編)，口中之光：審議民主的理論與實踐(頁 95-98)。臺北：臺灣智庫。
- 黃東益(2008)。審議過後——從行政部門觀點探討公民會議的政策連結。東吳政治學報，26，59-96。
- 黃浩榮(2005)。公共新聞學：審議民主的觀點。臺北：巨流。
- 黃競涓(2008)。女性主義對審議式民主之支持與批判。臺灣民主，5(3)，33-69。
- 廖益興譯(1997)。S. P. Huntington 著。民主的千秋大業。載於田弘茂等(主編)，鞏固第三波民主(頁 30-55)。臺北：業強。
- 廖錦桂、王興中(2007)。口中之光：審議民主的理論與實踐。臺北：臺灣智庫。
- 劉正山(2011)。當前審議式民主的困境及可能的出路。載於梁文韜(主編)，審議式民主的理想與侷限。臺北：巨流。
- 劉美慧(2000)。學校公民課程的實施與公民資質觀點分析。臺灣教育，595，25-35。
- 蔡逸珮(2007)。杜威在民主與教育一書中的「民主教育」理念。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 蕭揚基(2004)。公民意識與憲法教學：彼此之間的挑戰。研究與動態，10，133-152。
- 錢永祥(2009)。必要的民主。思想，11，173-180。
- 謝宗學、鄭惠文譯(2006)。A. Gutman & D. Thompson 著。商議民主(Why deliberative democracy)。臺北：智勝文化。
- 顏厥安(2009)。民主社會的合法性與正當性。思想，11，163-171。
- Ackerman, B., & Fishkin, J. S. (2004). *Deliberation day*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bohman, J. (1996). *Public deliberation: Pluralism, complexity, and democracy*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Christiano, T. (1997). The significance of public deliberation. In J. Bohman & W. Rehg (Eds.), *Deliberative democracy: Essays on reason and politics* (pp. 243-277). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cohen, J. (1997). Procedure and substance in deliberative democracy. In J. Bohman & W. Rehg (Eds.), *Deliberative democracy: Essays on reason and politics* (pp. 67-91). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dahl, R. A. (1956). *A preface to democratic theory*. Chicago: University of Chicago Press.

- Deutsche, R. et al. (2001). Every form of art has a political dimension. *Grey Room*, 2, 98-125.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestations*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Elster, J.. (1997). The market and the forum: Three varieties of political theory. In J. Bohman & W. Rehg (Eds.), *Deliberative democracy: Essays on reason and politics* (pp.3-33). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fearon, J. D. (1998). Deliberation as discussion. In J. Elster (Ed.), *Deliberative democracy* (pp. 44-68). New York: Cambridge University Press.
- Fishkin, J. S. (1991). *Democracy and deliberation: New directions for democratic reform*. New Haven: Yale University Press.
- Fishkin, J. S. (2007). 邁向理想的公共諮詢：審議式民調與審議日。載於廖錦桂、王興中(主編)，*口中之光：審議民主的理論與實踐*(頁 29-43)。臺北：臺灣智庫。
- Fraser, N. (1996). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. In C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the Public Sphere* (pp.109-142). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gambetta, D. (1998). “Clarol”: An essay on discursive nachismo. In J. Elster (Ed.), *Deliberative democracy* (pp. 19-43). New York: Cambridge University Press.
- Gutmann, A., & Thompson., D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Harbermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellations*, 1, 1-10.
- Harbermas, J. (1998). *The inclusion of the other: Studies in political theory*. In C. Cronin & P. De. Greif (Ed.), Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Cambridge: Polity.
- Hutchinson, J. R. (2002). En-gendering democracy. *Administrative Theory and Praxis*, 24(4), 721-38.
- Johnson, J. (1998). Arguing for deliberation: Some skeptical considerations. In J. Elster (Ed.), *Deliberative democracy* (pp. 161-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knight, J., & James Johnson, J. (1994). Aggregation and deliberation: On the possibility of democratic legitimacy. *Political Theory*, 22(2), 277-296.
- Lijphart, A. (1999). *Patterns of democracy: Government forms and performance in thirty-six countries*. New Haven: Yale University Press.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- McAfee, N. (2004). Three nodels of democratic deliberation. *The Journal of Speculative Philosophy: New Series*, 18(1), 44-59.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. London and New York: Verso.
- Mouffe, C. (1994a). For a politics of nomadic identity. In G. Robertson et. al. (Eds.), *Travellers' tales*

- (pp. 105-113). London and New York: Routledge.
- Mouffe, C. (1994b). Political liberalism: Neutrality and the political. *Ratio Juris*, 7(3), 314-324.
- Mouffe, C. (1995a). The end of politics and the rise of the radical right. *Dissent, Fall*, 498-502.
- Mouffe, C. (1995b). Politics, democratic action, and solidarity. *Inquiry*, 38, 99-108.
- Mouffe, C. (1996). Radical democracy or liberal democracy? In D. Trend (Ed.), *Radical democracy: Identity, citizenship, and the state* (pp. 19-26). London and New York: Routledge.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism?. *Social Research*, 66(3), 745-758.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London and New York: Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the political: Thinking in action*. London and New York: Routledge.
- Parkinson, J. (2006). *Deliberating in the real world*. New York: Oxford University Press.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: University Press.
- Sanders, L. M. (1997). Against deliberation. *Political Theory*, 25(3), 347-76.
- Schumpeter, J. A. (1994). *Capitalism, socialism and democracy*. London: Routledge.
- Shapiro, I. (1999). Enough of deliberation: Politics is about interests and power. In S. Macedo (Ed.), *Deliberative politics: Essays on democracy and disagreement* (pp. 28-38). Oxford: Oxford University Press.
- Shapiro, I. (2003a). Optimal deliberation? In J. S. Fishkin & P. Laslett (Eds.), *Debating Deliberative Democracy* (pp. 121-137). Malden, MA: Blackwell.
- Shapiro, I. (2003b). *The state of democratic theory*. Princeton, N.J., Oxford : Princeton University Press.
- Sustein, C. (2003). The law of group polarization. In J. S. Fishkin & P. Laslett (Eds.), *Debating deliberative democracy* (pp. 80-101). Malden, MA : Blackwell.
- Swift, R. (2002). *The no-nonsense guide to democracy*. Oxford: New International Publications; London: Verso.
- Valadez, J. M. (2001). *Deliberative democracy: Political legitimacy and self-determination in multicultural societies*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Walsh, K. C. (2007). The democratic potential of civic dialogue. In S. W. Rosenberg (Ed.), *Deliberation, participation and democracy: Can the people govern?* (pp.45-63) Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Warren, M. (1992). Democratic theory and self-transformation. *The American Political Science Review*, 86(1), 8-23.
- Weale, A. (2007). *Democracy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weeks, E. C. (2000). The practice of deliberative democracy: Result from four large-scale trials. *Public Administration Review*, 60(4), 360-372.
- Young, I. M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference* (pp. 120-35). Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford, New York: Oxford University Press.

