

現代公民素養教育學術研討會論文集

現代公民素養教育 學術研討會論文集



國家教育研究院

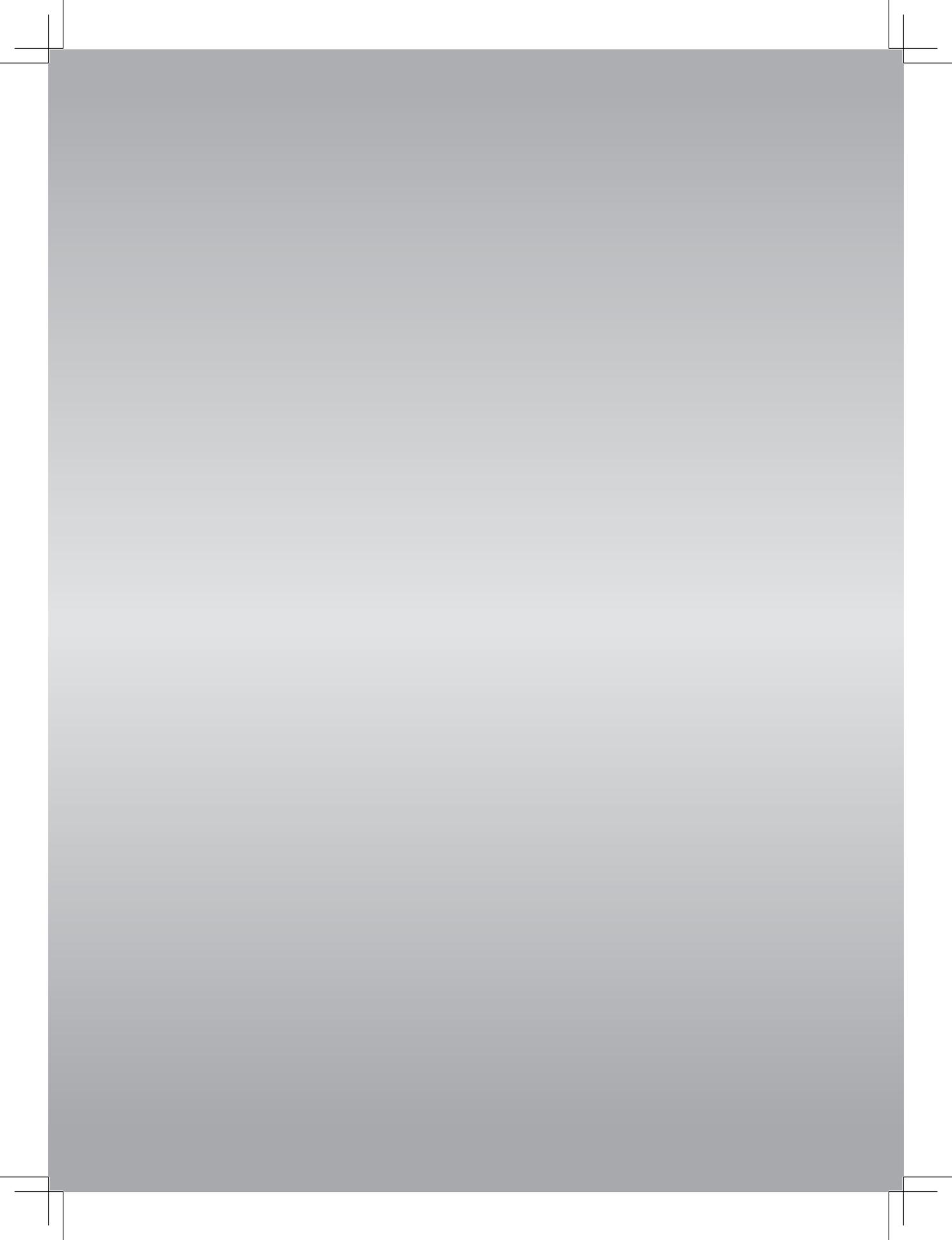
ISBN : 9789860327571

GPN : 1010101164
定價 270 元



國家教育研究院
編印

 國家教育研究院 編印



現代公民素養教育學術研討會論文集

蔡清田、商永齡、許民忠、林文樹、陳運星、莊富源、
洪翠娥、陳素秋、翁志宗、林佳穎、李麗玲 合著



國家教育研究院 編印

現代公民素養教育學術研討會論文集

目次

序言.....	III
從中小學課程的學理基礎論國民核心素養研究的重要性.....	1
-蔡清田	
中小學教師聘約與工作權爭議之法律問題.....	29
-商永齡	
普通高中多元文化教育課程實施現況探討與省思： 以人文社會領域教師為對象.....	53
-許民忠	
普通高中生涯規劃課程實施現況分析.....	107
-林文樹	
法院裁判書解析在法律教育中的運用.....	137
-陳運星	
公民與憲政教育初探.....	169
-莊富源	
人權教育的理念與實踐.....	197
-洪翠娥	
以女性主義觀點反思公民參與：普遍性與特殊性之辯.....	215
-陳素秋	
析論民主深化中法治與法治教育之意涵.....	243
-翁志宗 林佳穎	
永續發展議題融入高中課程與教學的現況及建議.....	271
-李麗玲	

序言

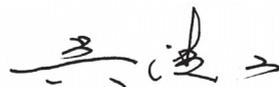
在全球化及知識經濟競爭激烈的風潮下，21世紀科技日新月異，物質文明發展極致，各類快速服務與享受，應有盡有，現代公民實已跨越國界，成為網路公民、生態公民與世界公民。顯而易見，全球聯結力道極為強烈，天災人禍爆發，隨即撼動全世界：地震海嘯突如其來、金融危機四處竄起、校園槍殺慘絕人寰時有所聞，加上性侵、自殺、暴力、網路犯罪頻仍，令人心驚膽戰，如何防患於未然，維繫各種和諧關係，實為現代公民一大挑戰。

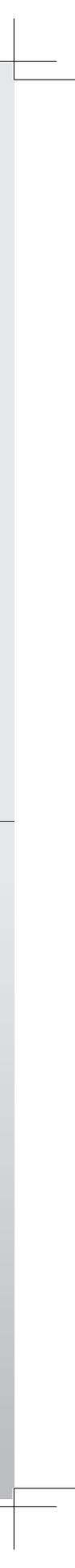
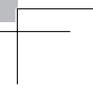
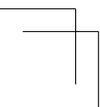
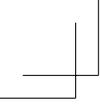
教育具中流砥柱功能，加強現代公民素養教育實為身心安頓不二良方。有鑑於此，本院制度與政策中心特邀國立中正大學教育所、國立中興大學財經法律系、國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系暨政治研究所，於99年5月29日假國家教育研究院臺中院區辦理「現代公民素養教育」學術研討會。學術菁英共聚一堂，分享真知灼見，切磋琢磨，斐然成章，深具學術價值，決定以專書形式付梓，以供後續教育推廣與研究參考。

教育部為構築百年教育發展藍圖，匯集第八次全國教育會議成果，於100年出版《中華民國教育報告書》，其中論及現代國民素養內涵，除基本能力與核心能力之外，還包括生命、品德、人權、法治、性別、生態與環境、科技與媒體、安全與防災、藝術與美感等方面的素養教育。本論文集以「現代公民素養教育」為主軸，彙集十篇智慧結晶，涵蓋國民核心素養、公民教育、法治教育、教師工作權及人權教育、多元文化教育、生涯規劃議題、永續發展議題等內容，與教育部政策相輝映，具決策參考價值。

培養高素質人才乃國家競爭力來源，孕育高素質現代公民素養才得以發揮集體智慧，扭轉乾坤，促使國家穩定發展。本專書內容精闢，發人深省，裨利於我國現代公民素養培育之政策規劃，故樂之為序；最後，值此論文集出版前夕，特別感謝三所學校協辦，以及本院教育制度及政策研究中心同仁之辛勞，專書才得以順利出版。

國家教育研究院院長





從中小學課程的學理基礎論國民核心素養研究的重要性

從中小學課程的學理基礎論國民核心素養研究的重要性

蔡清田

國立中正大學教育學院院長
課程研究所師資培育中心教授

摘 要

本文旨在歸納國家教育研究院的「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫所提出的整合性研究成果，可建立我國中小學課程發展之學理基礎，以提前為下一波課程變革預作準備，特別是針對中小學課程相關之學理基礎部分，分別從課程理論與教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究、社會變遷等五個角度切入，先依據國內外相關學理與研究進行文獻探討，分析中小學課程發展之學理基礎，以建構適合我國情境脈絡與歷史文化的中小學課程發展理論基礎，針對未來K-12年級的課程綱要之研訂提出建言，進而延伸論述國民核心素養的重要性，並指出我國國民核心素養研究的必要性。

關鍵字：課程研究、核心素養、K-12課程綱要

Curriculum theoretical foundations and the importance of key competencies

Ching-Tien Tsai

Dean, College of Education, National Chung-Cheng University
Professor, Institute of Curriculum Studies

Abstract

This integrated research is one part of the main proposal of ‘the fundamental research of curriculum development on secondary and elementary curriculum’. The main goal of this research is to build the theoretical foundations of curriculum development in order to prepare for the next curriculum reform in Taiwan. As far as the theoretical foundations are concerned, this research focuses on the relationships of curriculum theory with the other five dimensions – philosophy, instruction theory, cognitive development, cultural studies and social change. First, this research analyzes the theoretical foundations and trends of curriculum according to the literature review of the related theories and studies. Second, it sets up these theoretical foundations of curriculum development which are suitable for Taiwanese historical and cultural contexts. Finally, this research makes some suggestions for the future curriculum guidelines.

Keywords: curriculum studies, key competencies, K-12 curriculum guideline

壹、前言

臺灣某「五年五百億」頂尖大學醫學院被評鑑時，學生上課遲到、在課堂上打瞌睡、吃泡麵、啃雞腿，或開電腦看連續劇、趴在桌上睡大頭覺、打手機傳簡訊種種學習態度差的現象，引起相當多的回響；該校校慶時，校長在臺上致辭，學生則打瞌睡、戴耳機聽音樂，也引起社會關注；另外，還有某頂尖大學博士生虐貓事件、某頂尖大學研究生用王水殺情敵等無情無義的缺德現象，讓人感嘆「學生應該是學習生活的人」，這些經歷中小學長期教育，又是頂尖大學入學成績高人一等的優等生，為什麼學習態度不佳，欠缺應有的素養？這似乎反應了學校欠缺情意態度的課程，應省思學生應有何素養，以便能在不同場合情境扮演適當角色以符合社會期待。甚至臺灣社會部份醫生詐領醫療健保費或拿藥商回扣，不肖商人將塑化劑加入飲料中，藝人酒醉教唆友人打傷計程車司機，職業棒球隊涉及簽賭與集體打假球，這些經歷中小學教育的國民欠缺應有素養（洪裕宏，2008；陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田，2008；陳伯璋，2010；蔡清田，2010），可見國民素養問題值得進一步探究（洪裕宏，2011；陳伯璋，2010；蔡清田，2011a）。

本文旨在綜合歸納筆者所主持的國家教育研究院「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫所提出的整合性研究成果，包括子計畫一的「中小學課程之哲學基礎與理論趨向」、子計畫二的「中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究」、子計畫三的「中小學課程之認知發展學理基礎與理論趨向之研究」、子計畫四的「中小學課程之文化研究學理基礎與理論趨向之研究」、子計畫五的「中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析」，統整了一群教育界各學術領域研究社群的整合性研究成果，對將來中小學課程綱要之研究發展，特別是K-12年級課綱之研擬，具有重要啟示；換言之，本文透過歸納「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫成果，冀能建立我國中小學課程發展之學理基礎，提前為下一波課程變革預作準備，針對與中小學課程相關之學理基礎，分別從課程

理論與教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究與社會變遷等五個角度切入，先依據國內外相關學理與論著，分析與課程發展之學理基礎，進而建構適合我國情境脈絡與歷史文化的中小學課程發展理論基礎，進而依據課程發展相關學理與研究為輔證，對「我國K-12年級課程綱要總綱」，分別針對基本理念、課程目標、基本能力與核心素養、學習領域、實施通則（包含教材編選、教學實施、學習評量、行政權責、師資培育）等內容提出建議（蔡清田、陳延興，2009）。

貳、研究之背景及科際整合基礎

從課程學研究觀點而言，生活、課程、教學、學習與評量之間不連貫的缺口、斷裂、脫節等現象（蔡清田，2001；2006；2008a），產生「課程的落差」，除了可能是課程改革的不同階段過程在課程研究、課程規劃、課程設計、課程實施與課程評鑑之間不一致所導致的結果之外（蔡清田，2002；2003；2004；2005；2007），往往與不同課程理論學派立場的教育相關人員對於課程意義之觀點和詮釋理解有著密切的關係。由此可知，對於中小學課程之理論與哲學、教學理論、認知發展、文化研究與社會變遷等面向進行研究，將有助於降低課程的落差，有效落實教育目的與課程教學（黃光雄、蔡清田，2009）。

教育部（2006）訂定《中小學一貫課程體系參考指引》，強調以「學生主體」、「國民素質」、「課程統整連貫」作為中小學一貫課程體系之核心理念，向上延續到後期中等學校，作為中小學課程綱要之參考依據。之後，教育部（2007）訂定《強化中小學課程連貫與統整實施方案》，強調中小學課程連貫與統整，並且建議持續進行中小學一貫課程體系之理論基礎研究。由此可知為了落實中小學課程的一貫性，透過跨領域的基礎理論研究與實徵探究，將有助於建置課程改革中較為深厚的學理基礎，作為適合我國國情與文化發展的中小學課程研發之參考。

未來十二年國民教育的重要內涵為十二年一貫課程，其中又以我國國民應該具備怎樣的核心理論（洪裕宏，2011；陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田，2008；陳伯璋，2010；蔡清田，2010），作為未來推動課程改革之核心（蔡清田，2011a；2011b），然而在進行十二年一貫課程規劃之前，有必要先行釐清當前九年一貫課程的諸多問題，像是對於十項基本能力之理據與課程規劃欠缺明確的說明，基本能力與知識之「關係不明」、基本能力本身之間重複且分隔不清（楊思偉，1999；蘇永明，2000）；換言之，檢視九年一貫課程綱要中基本理念與目標、基本能力等，缺乏明確的課程規劃理據與改革理論，並欠缺較為清楚說明與描述（沈姍姍，2005）。這可能是過去我國國民中小學九年一貫課程綱要由教育部召集臨時編組的委員會開會進行決定，卻缺乏長期性的課程基礎研究之理據，而導致上述諸多缺失，因此，陳伯璋（2010）建議透過國家教育研究院長期針對課程發展進行基礎研究，建立其理論依據，並針對我國中小學課程發展密切相關的國民核心素養之理據與內容等進行研究，特別是進行其長期性、連貫性之研究有其必要性（蔡清田，2011a；2011b）。

雖然教育部（2006）訂定《中小學一貫課程體系參考指引》的方式作為課程十二年一貫的參考，但是欠缺清楚的理據說明與理論基礎。該文將基本能力區分為「一般能力」與「各領域（學科）能力」，其中一般能力包括生活、學習、社會與適應能力四大向度，每個向度底下又各自有二到五個項目，總共有十六項能力，參考下頁表1。這十六項能力看似面面俱到，但是對於各個面向之劃分卻又有不清楚之問題。首先，這份應該作為統整各個學習階段課程的「參考指引」，卻未能說明這些能力的理據與形成過程，反而又落入沒有說明理據之「拼盤」；其次，有些項目與四大向度之區分不清楚，像是「適應能力」與「社會能力」這兩個面向，並無法清楚界定；又如「專注進取」與「批判思考」二者為何不是屬於學習能力？再者，這些能力與原本九年一貫課程中的十大基本能力二者之間的關連性為何？換言之，需要透過課程研究探討我國國民應該具備哪些核心理論

養，以作為建構十二年一貫課程綱要的理據與「正式規劃的課程」之焦點（蔡清田，2008a，2008b）。研究者提出這樣的質疑，係希望強調進行中小學一貫課程體系理論基礎研究之重要性，即使教育決策者試圖連貫各階段教育之內涵，但是在欠缺理論依據的情形下，所產生的所謂「一般能力」本身即不具說服力，因此，透過基礎理論研究可作為日後規劃課程目標、學習領域與實施通則之理據。

表1 《中小學一貫課程體系參考指引》一般能力之向度

生活能力					學習能力		社會能力					適應能力			
生活 覺 知	生 活 管 理	自 我 負 責	活 用 知 識	批 判 思 考	自 主 學 習	視 閱 聽 能 力	同 理 他 人	關 懷 生 命	人 際 關 係	情 緒 管 理	合 作 協 商	專 注 進 取	挫 折 容 忍	接 納 多 元	處 理 危 機

研究者修正自：教育部（2006）《中小學一貫課程體系參考指引》

Lawton（1973）指出課程教學的內容受到哲學、社會學與心理學三個層面的因素所影響；哲學的理念為知識的結構與組織，社會學的面向為知識社會學，心理學因素則與教學理論有關。首先應瞭解哲學面向：像是教育目的、知識結構與價值性；其次，應該知曉有關社會、社會變遷與個人在社會中的需求等概念；當上述的概念加以澄清與瞭解後，要從文化中加以選材；接著，透過心理學理論以及透過階段性與順序性等概念組織課程；最後，在進行安排課表之前，處理像是教職員與設備有限等相關的實務問題。是故，本研究除了進行理論基礎探究之外，也要重視如何對於未來課程綱要之理念與實施層面之建議，縮短理論與實踐之間的鴻溝。依據我國之實際研究需求與學理研究之更迭，而從哲學、教學學理、認知發展、社會變遷、文化研究五個面向切入進行研究。

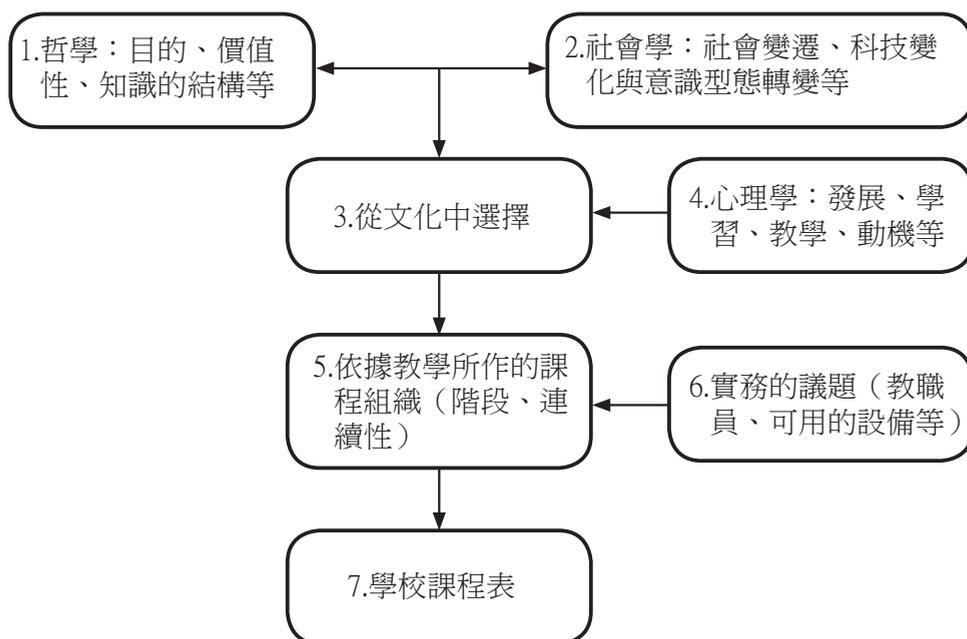


圖1 課程規劃歷程之流程圖（Lawton, 1973: 21）

本研究嘗試參考圖「課程規劃歷程之流程圖」採取整合的觀點，歸納不同學理向的動態關係探究課程理論基礎，對於未來課綱提供具體連貫的建議。

參、研究方法、進行步驟及運作方式

本研究主要進行基礎理論之探究，主要採取理論分析與論述的方式，除了參考圖1「課程規劃歷程之流程圖」採取整合的觀點，歸納課程發展的不同學理面向的動態關係探究課程理論基礎之外，並且透過專家座談之課程慎思等方式進行研究歸納其理論趨向，換言之，本研究以課程研究發展之相關學理基礎依據，進而嘗試歸納出課程發展的可能理論趨向，首先，本研究藉由多位課程基礎理論學者，並整合教育哲學、教學理論、認知心理學、社會學、文化研究等學有專精之學者進行跨領域之研究並嘗試歸納這些不同學理面向的動態關係，以探究課程發展的理論基礎，期能將本研究之結果做為未來課程發展與改

革之重要參考。其次，本研究課程相關之學理基礎與理論趨向研究，除了結合本課程所在專業知識之教學與研究之外，也將有助於相關領域之學術研究，作為日後進行相關研究之參考依據。本研究與各子計畫進行課程慎思，並且分別於2009年10月26日舉行中南區、與11月13日舉辦北區的學者專家座談會，彙集學者專家有關學理基礎與理論趨向探究之研究成果。本研究之實施程序如下：

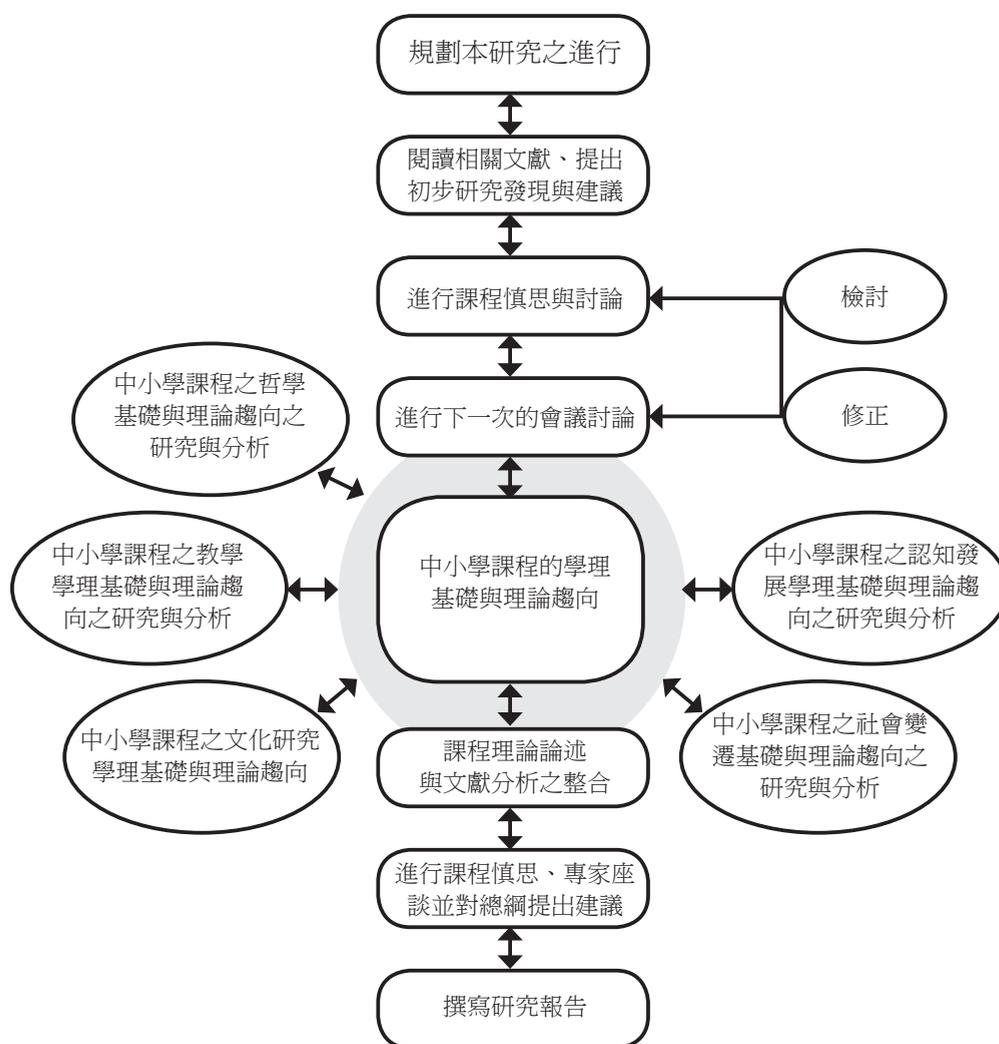


圖2 研究流程圖

為了瞭解與統整目前各子計畫依據各自主題的研究發現，整合型計畫設計一份雙向細目表加以整合各子計畫，主要在於就未來K-12年級課程總綱提出可能之建議，這個雙向細目表主要用意在於透過列表的方式，具體呈現本研究對於未來未來K-12年級課程總綱所提的建議。

肆、資料分析與討論

「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫，藉由多位課程基礎理論學者，並整合教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究、社會變遷等學術背景之學者進行跨領域研究，期能將研究結果做為未來課程發展之參考。「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫之主持人主要負責研究工作之聯繫與彙整工作，乃針對各子計畫之研究發現加以整合，特別設計相關的綜合表格與說明各項進度與歷程加以彙整。

透過「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫之跨學科合作研究，對於未來K-12年級課程綱要總綱之的基本理念、課程目標、基本能力與核心素養、各學習領域、課程實施通則的課程設計、教師教學、學生學習和評量考試等項目提出研究發現，透過雙向細目表加以整合，發現各子計畫會依據各自所著重的學理依據，對於未來K-12年級課程綱要總綱提出可能貢獻之研究發現，分別依照各子計畫之主要研究發現分述如后：

就子計畫一的中小學課程之哲學基礎與理論趨向而言，研究發現教育理念的界定與轉化涉及到教育觀，可大致分為下列幾種：理性主義、效益主義、進步主義、批判教學論、實踐理性、及後現代思潮等。國外對於教育改革的方向，似乎由理性主義、效益主義等取向走向進步主義訴求之心靈的有機觀點，後現代思潮強調的知識實作性，將知識視同可以交換、生產、買賣和消費的商品，以及批判教學論強調知識的建構觀點等，逐漸偏向實踐理性的教育觀；至於我國九年一貫課程則是著重於十大基本能力的實用能力，但相關課程學說也逐漸考量到實踐理性帶來的影響（李奉儒，2009）。

就子計畫二的中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究而言，旨在探究近二十年主要教學理念趨勢及其對課程綱要之啟示。該計畫試從是否強調效率取向或支持取向，分別來介紹將近代教學理論，寄望其可以作為課程綱要之實踐基礎。初步發現中對未來課綱中「教學實踐」之修正的具體建議，例如（1）教師要相信自我是有效能感、能善用教學專業知能與教育熱忱達成課程綱要中的課程目標、教師宜自我省察意識型態；（2）教師要相信學生的學習缺陷或抗拒學習並非不願意或無能力學習，而是可能源自於其弱勢文化、弱勢智能、或迷思概念；（3）教師宜相信學生有主動建構知識的能力與傾向，主動提供機會或被動鼓勵主動建構知識奠定其終身學習習慣；（4）教師要慎思教學目標之設定有其價值；（5）教學目標之轉化，除了教導外顯的課程領域知識外，要強化內隱的策略性知識；（6）學習環境上：善用真確性程度不等之學習任務或情境等（洪志成，2009）。

就子計畫三的中小學課程之認知發展學理基礎與理論趨向之研究而言，對於課程研究之研究發現：演化教育心理學之所主張原發性認知架構，具有發展出全新知識分類的潛能，教育不必一定一味的追逐領域普遍性的學習方法，宜合理地兼顧領域特定與具領域普遍性的學習方法。演化教育心理學也倡導直接明確的教學取向進行教學，教師必需導入並「善待與正視」學生的先在知識。知識的學習應先有一定的深度理解，再求廣度的擴張，課程的設計需要長期（跨學年）的課程與教學計畫。策略的教學有助於學習，整合認知技能與學科知識的教學，才有助於學生成為獨立的學習者並且必需融入各科才有利於遷移（曾玉村，2009）。

子計畫四的中小學課程之文化研究學理基礎與理論趨向而而，主要發現：若以多元文化教育與文化研究的觀點來檢視中小學課程的學理基礎與理論趨勢，可以視為由傳統的「課程發展」觀到W. Pinar為主的「課程理解」，一直到S. Hall所提醒的「課程想像」，而如何結合流行消費與媒體閱聽人所構成的文化脈絡、課程的產製者與課程本身代

表的文本進行分析，也成為課程研究的重要課題；至於課程本身所代表「文本」意義則更為課程社會學與文化研究相關學者所重視。本研究先針對課程理論與多元文化教育及文化研究進行文獻分析與理論對話，再則邀請多元文化與文化研究相關教育學者針對K-12課程綱要初稿進行可能的論辯，最後則舉辦兩場焦點座談，進一步透過多元文化與文化研究的視野，進行課程在「編碼」、「解碼」與「再編碼」過程中可能誤解與權力運作的批判與省思（鄭勝耀，2009）。

子計畫五的中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析而言，主要闡述四個主要的課程改革面向，包括強調終身學習的必要性，不斷提高個人的知能，才能因應未來經濟的需求；重視關鍵能力的培養，才能有助於促使個人保有終身學習的動能與全球互動的能力；規劃以學習者為導向的課程，才能因應個人化的全球發展趨勢，重視個人的教育機會均等問題；學校教育必須再概念化，傳統的學科導向的學習與在教室內的學習方式都應該檢討，更關照全球化的議題，培育學生全球化意識。最後，全球化的課程改革也需兼顧本土化議題的處理，在著重教育本土化與國際化的互動中，適當地納入課程之中便顯得重要（林永豐，2009）。

「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫，彙整各子計畫的教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究、社會變遷等學理基礎與理論趨向研究，就未來未來K-12年級的課程綱要提出具體建議及其理論依據。換言之，「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫係依據中小學課程的學理依據就未來K-12年級課程綱要提出建議：特別是未來新課程的基本理念宜採實踐哲學的觀點，把教育目標和實務看作是「實踐理性」的知識、能力與情意態度之國民核心素養的學習獲得及運用。而且本研究透過多次整合型會議討論與團體慎思過程加以整合，並發現可以將「理解力」設定為貫穿哲學、心理學、社會學及文化等各子計畫之主軸之一。除各子計畫分別徵詢各領域學者專家之意見與看法（共計27人次），本研究團隊亦召開16

次會議進行課程慎思，最後，舉辦分區專家座談（共有16人）匯集意見，歸納整理對於我國未來K-12年級課程總綱與實施通則，提出具體建議如表2：

表2 對於我國未來K-12年級課程綱要總綱的具體建議與理論依據

		「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 年級課程 綱要總綱	基本 理念	1.建議基本理念可轉向「實踐理性」的教育取向，學校教育必須重新理解為適合於社會實際生活的有用知識、能力和態度的學習，以及批判性反省能力的發展，這需要透過達成個體所屬特定脈絡的健康有活力的生活所必須的核心素養。	1-1.子計畫一依據Hirst（1995）主張：我們必須開始把教學的目標和實務看作基本上是「實踐理性」的知識、能力與情意態度之學習獲得及運用。 1-2.子計畫一依據MacIntyre（1987）主張實踐哲學認為教育目的有二種：一是符應社會需要的角色和功能，另一是能為自我思考，對自身的存在作哲學性的反思和探尋；透過教導學生成為受過教育的大眾，這兩種對立目的才有可能同時實現。
		2.宜重視普通教育，建議基本理念可以強調「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所強調或修改。	2.依據子計畫一的建議：「基本理念」的建議，可以「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所修改或強調。
		3.建議高中課程綱要「必須」提出基本理念，且必須考量我國特定的歷史發展、文化傳統、政經社會等背景或影響因素，思考我國教育思潮或哲學理念走向後，進而就九年一貫課程的基本理念加深和加廣。	3.依據98普通高級中學課程綱要，並沒有基本理念，則如何證立其後續提出的6項課程目標？
		4.著重教育本土化與國際化的互動關係，適當地納入課程之中。	4.依據子計畫五：全球化的課程改革也需兼顧本土化議題的處理，適當地納入課程之中便顯得重要。
		5.重視終身學習核心素養，以便能不斷因應生活環境的要求。	5.依據子計畫五強調：經濟全球化中對基本能力的強調，與終身學習的重視。

		「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 年級 課程 綱要 總綱	課程 目標	<p>1. 根據實踐理性的教育取向來發展課程目標。實踐理性的課程觀是以學習者作為能動者，以學習者為主體的教育課程，根據學生各方面之身心發展向度為依歸。</p> <p>2. 課程目標的設計應該著眼於促進學生的理解。唯有學生有理解，才會有適度的遷移，才會有應用的能力，而解決問題等能力也只有學生有良好的理解情形之下，才成為可能。</p> <p>3. 不僅要重視「包容異己」、「尊重他人」，增加「為他人存」的層面，重視與人為善，與人合作的核心素養。</p>	<p>1. 依據子計畫一的理論依據：Aristotle、Hirst、MacIntyre等人主張的實踐理性，加以發展課程目標。</p> <p>2-1. 據子計畫三：認知心理學對於理解歷程研究極為深入（如Kintsch, 1998），加上理解也符合跨越諸多學科的能力層次，應該成為課綱鎖定的主要目標層次。</p> <p>2-2. 具有理解的學習較有利於遷移，要能設計出較具有遷移性課程（Bransford, Brown, Cocking, 2000）。</p> <p>3. 依據子計畫四依據國立花蓮師範學院（1997）以弱勢群體所處「權力空間」的「位置」作為思索課程設計的原則發展出「F模式」（for them model）、「B模式」（by them model）與「M模式」（mixed model）。</p>
	基本 能力 與 核心 素養	<p>1. 強化基本能力與核心素養的培養，並強調同時涵概知識、能力與態度的核心素養，以便彈性因應未來生活所需的生活型態的複雜要求。</p> <p>2. 重視人際互動、團隊合作的核心素養，以避免被自動化的電腦計算所取代。</p> <p>3. 肯定以學習者為主體的教育精神與理念，建議應該考慮以學生為中心的「個性化的能力」，包括依照每位學生之天賦特性來設定的能力、不同時間階段學生不同的能力、以及不同社會文化背景下學生能力上的差異性，而非以成人的角度、立場來思考與規劃。</p> <p>4. 學生進入教室時，也帶著他們對外在世界的認識，宜重視如何善待學生的先在知識、能力與態度。</p>	<p>1. 依據子計畫五：拜科技之賜，經濟全球化已大幅改變職業結構。後福特主義（Post-fordism）愈趨明顯且重要。</p> <p>2. 依據子計畫五：電腦科技導致的自動化，大幅取代重複性高、程式化的工作項目。</p> <p>3. 依據子計畫一著重：實踐理性重視的學習者中心、學生本位的教育理念。</p> <p>4. 依據子計畫三的學理依據：認知心理學、演化教育心理學；而演化帶來了許多能力與特性，使學生可以適應現代的課程。</p>

		「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 年級課程綱要總綱	學習領域	<p>1.未來K-12課程可改為重視實踐的品德教育，品德教育應關注行動或經驗面向，而不只是知識與理解。品德教育的實質內涵要加以重視，可考慮重新納入或確實融入學習領域（不一定要以學科方式呈現）。</p>	<p>1-1.依據子計畫一論述：處在多元價值觀社會中，對於道德的基礎越感懷疑與不信任。但九年一貫課程將「道德」融入各科學習領域的走向，若無適當的配套措施以及教師的正確體認，將嚴重影響青少年道德品格的發展。</p> <p>1-2.專家學者如黃炳煌教授表示相同意見，亦強調重視品德教育實質內容。</p> <p>1-3.子計畫二亦依據Noddings的關懷倫理學，重視道德教學之實務。</p>
		<p>2.考慮以「學習者」的角度來統整。課程設計應正視原發性認知（如說話能力）的存在，並視為課程目標的起點，適度融入原發性認知的內容，對於續發性認知（如閱讀素養）的課程設計必需十分精心有系統，但應避免單元內續發性與原發性認知落差太大。</p> <p>3.增列「全球意識」為重要議題；並且兼顧本土化的課程內容。</p> <p>4.課程中的空白課程宜開放予學生發聲之時間與空間，而非由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，建議於課程實施必須遵循。</p>	<p>2.根據子計畫三演化教育心理學，重新檢視現有領域教育目標，審視與人類原發性認知的差距。視普遍性的問題解決能力不必視為主要的教育目標，因為其為接近原發性的能力，不易循序教導。</p> <p>3.子計畫五論述從全球性的脈絡來引導學生學習，使學生不僅體會到社會是「全球關連」的，且意識到未來各層面的生活與學習均是全球性的。</p> <p>4.依據子計畫四建議：Zumalt（1989）指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解進行「開展性建構過程」。</p>

		「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 年級 課程 綱要 總綱	教材編選	<p>1.應將各族群之文化融入所有學科之中；教材應納入各族群作者之作品；鼓勵教師利用學生社區文化經驗，以各族群資料做為補充教材，且教材應教東南亞的文化與英雄人物，尊重外籍配偶子女。</p> <p>2.針對具有階層性知識之教材（如數理科），教材安排與活動設計上，可採取符合認知精緻的順序，由整體到部分或細節，逐層分析到最細膩的題材，最後再由部份回到整體的概念。</p> <p>3.教師在選用教科書時，除考慮教科書本身的內容屬性外，更應考慮教材之適切性及讓教師有發揮專業自主的空間。</p>	<p>1.子計畫四以文化研究理論，提出要注意文化利益的歸屬，尤其文本/產品、文化脈絡與閱聽人/市場/消費者三向度之互動關係。</p> <p>2.子計畫二依據：精緻化教學理論（Reigeluth,1979,1983）認為知識的學習應先有整體概念藍圖，之後再以這些知識為基礎抽絲剝繭逐一建構內容知識，所以在教學上應是整體到部份，再由部份回到整體的概念。</p> <p>3.依據批判教學論，教材編選要有理論依據作基礎，以及實際調查結果供參考，才能奢言進行課程的改革或整合，民間也才能編輯適當的教科書供中小學學生使用。</p>
	教學實施	<p>1.進行任一領域續發性認知教學之前，應先思考如何誘發相關之原發性認知，且善用原發性認知以增進學習動機，而不同教學階段需注意避免某些原發性認知的干擾，因為可能是迷思概念的來源。</p> <p>2.培養學生詮釋文本（課本內容）的主動性，而非被動的接受。並針對不同「文化」背景學生的學習型態（learning style）深入研究。</p> <p>3.教師可採取多元化的智能管道來教學，提供各種不同的智能表現機會，運用學生的優勢智能作為教學切入點來促進學生學習；也可運用其優勢智能來促進弱勢智能的學習。</p>	<p>1.依據子計畫三：演化教育心理學認為知識建構為原發性的能力，難以制式的模式教導。知識分類與教法有交互作用，不同取向教法可能僅適用不同的知識類別；因此直接教學法、範例教學法可能較適用於續發性知識，而不適用於原發性知識（Geary, 2007）。</p> <p>2.依據子計畫四：Gay（2000）提倡需因應學生的「不同文化」進行「文化回應教學」。而弱勢學生的學習成就低落是因為學校主流文化與學生母文化所生斷層所致，至這些差異將會表現在「學習型態」等面向。</p> <p>3.子計畫二依據多元智能學習理論（Gardner, 1999）認為每個人至少都具有八種智能，在某種文化情境中，可被激發用以解決問題，或是創造對該文化有價值的產品」。</p>

		「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 年級 課程 綱要 總綱	教學 實施	<p>4.學習環境上：評估學生學習先備知能，善用真確性程度不等之學習任務或情境，鼓勵學習者主動參與學習，活化學習相關訊息，並依實際需要規劃高層次應用知能學習任務。</p> <p>5.教學不應只重視學生學會（正確率高），也應注意流暢性。</p> <p>6.重視數位落差所帶來的不同教學方式，注意讓弱勢族群學生也得有資訊運用與網路學習的機會。</p>	<p>4.子計畫二依據：情境認知學習（Brown, Collins & Duguid, 1989）主張學習目的在於使個人有能力處理未來生活面臨的複雜工作，應在真實情境中進行學習；教學可採認知學徒教學法、錨式教學法。</p> <p>5.依據子計畫三：閱讀教學的研究已有非常清楚的理論與實徵資料，重視正確率的教學不一定有助於流暢性（Beck, McKeown, & Gromoll, 1989; LaBerge & Samuels, 1974）。</p> <p>6.依據子計畫五：在全球經濟競爭之下，弱勢學生若不能具備進階技能，將更成為經濟弱勢，進而衍生社會問題。</p>
	學習 評量	<p>1.替不同族群的學生設定不同的評量方式以及標準，同時能夠辨識學校中所使用評量工具的文化公平性和潛在偏見。</p> <p>2.強調形成性評量的重要，它不應只用於打成績，應用於評估先備知識與思考歷程；也不應只評量記憶性知識，應評量一定深度的理解。</p>	<p>1-1.子計畫四指出：多元文化教育與文化研究理論的批判提醒我們去關注學校知識合法性的問題。</p> <p>1-2.子計畫一採納學者專家依據Bernstein的精緻型符碼的階級分析所提出的建議</p> <p>2.依據子計畫三：認知心理學（Bransford, Brown, & Cocking, 1997）的看法。先前的評量也似乎只注重評量學科知識，認知心理學也建議評量也應重視條件性知識的評估，如此才能作為有效學習策略基礎。</p>
	行政 權責	<p>1.強調學校本位課程發展。</p>	<p>1.子計畫五指出：全球化的發展趨勢愈來愈重視個人的潛能與機會（Freidman, 2007）。教育行政應提供必要的協助，鼓勵各校進行學校本位課程的經營與發展。</p>

		「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 年級 課程 綱要 總綱	師資 培育	1.有效的教學實施往往建基於教師德行並與道德密切連結。強調教師的實踐智慧，重視準教師的專業倫理課程，引導教師將教學視為道德的志業。	1-1.根據子計畫一建議以Aristotle實踐智慧（phronesis）的觀點，教師必須能在特殊的情境脈絡，作出適切的判斷，這種教學的藝術性使得教師決定必須與道德相連結。Carr（2003）和Noddings（2003）均強調師生關懷信任的互動關係是構成良好教學的基礎，教師德行居於教學的核心。
		2.增加「多元文化教育」與「文化研究」等相關師資培育、教師專業發展課程，培養多元文化意識與教育行動素養。	1-2.子計畫二主張重視教師實踐智慧。
		3.重視職前教師課程統整與教學活動的設計能力的培養。	2.依據子計畫四與子計畫五共同強調：多元文化課程不應只是弱勢族群的文化拼盤，而應是發展為社會行動的課程。
			3.依據子計畫五：分工方式的扁平化、模糊化，使得教師的角色不再只是交付任務的執行者，而應該是課程統整與教學活動的設計者、必須肩負推動教學活動的任務。

簡言之，本文係依據中小學課程發展的學理基礎與理論趨向就未來課程綱要提出建議，特別是透過歸納「中小學課程的學理基礎與理論趨向」整合型研究計畫成果，藉由多位課程基礎理論學者，並整合教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究、社會變遷等學術背景之學者進行跨領域之研究，冀能建立我國中小學課程發展之學理基礎；未來新課程的基本理念宜採實踐哲學的觀點，把教育目標和實務看作是「實踐理性」的知識、能力與情意態度之國民核心素養的學習獲得及運用。本研究透過整合型計畫之跨領域合作，對於未來中小學課程總綱之的基本理念、課程目標、基本能力與核心素養、各學習領域、課程實施通則的課程設計、教師教學、學生學習和評量考試等項目提出研究發現，對於我國未來K-12年級課程總綱提出可能具有貢獻之研究建議。

伍、代結語：國民核心素養研究的重要

「國民核心素養」一詞，係指一般臺灣人民於十八歲完成中等教育時，能在臺灣的社會文化脈絡中，成功的回應情境中的要求與挑戰，順利完成生活任務並獲致美好的理想結果之所應具備的素養。上述未來K-12年級課程綱要總綱的課程學理研究建議，明確指出未來新課程的基本理念宜採實踐哲學的觀點，教育目標重視「實踐理性」的知識、能力與態度等國民核心素養之學習獲得及運用。特別是素養之意涵是「統整的」，是指個體為了發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求所不可欠缺的全人素養或全方位的素養（陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田，2008），著眼於因應全球化與在地化、學校內與學校外的環境變遷、過去、現在與未來社會所需要的全方位之國民核心素養。茲就一、超越知識和能力的教育，導正過去重知識、重能力、忽略態度之偏失。二、進行核心素養為主的K-12年級課程垂直銜接與水平統整等方面，論述未來努力方向。

一、超越知識和能力的教育，導正過去重知識、重能力、忽略態度之偏失。

「素養」(competence)一詞源自於拉丁文cum (with) 和petere (to aspire)，是指伴隨著某件事或某個人的素養(蔡清田，2011a;2011b)。一般人往往誤將literacy (「知能」) 的意義擴大解釋翻譯成「素養」而與competence的意涵翻譯混淆，然而，就鑑界的概念分析與嚴謹界定而言，「素養」(competence)之意涵比「知能」(literacy)的意義更為寬廣(蔡清田，2011a; 2011b；Rychen & Salganik, 2003)，「素養」(competence)的意涵除了知識(knowledge)能力(ability)的知能(literacy)之外，尚包括了態度(attitude)的意義(洪裕宏，2008；陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田，2008；陳伯璋，2010;蔡清田，2010)。「素養」(competence)意涵，泛指個體展現出來的、能夠有效因應社會生活情境要求所需要的知識、能力與態度等(洪裕宏，2011)。素養可以用來具體規劃透過整體教育的每個學習階段之課程設計與教學實施，以培養國民所應具備的素

養，其內涵包括包括知識、能力、態度，不只是知識，也不只是能力，更有態度的意涵，可超越知識和能力的教育，導正過去重知識、重能力、忽略態度之偏失。

二、進行核心素養為主的K-12年級課程垂直銜接與水平統整

核心素養是「共同的」素養（洪裕宏，2008），是所有每一個個人獲得成功生活與功能健全社會的關鍵素養、必要素養或重要素養。本研究透過課程學理研究，指出核心素養是台灣中小學校應該教而未教的「懸缺課程」（陳伯璋，2010；蔡清田，2008 a；蔡清田、陳延興，2009），呼應了洪裕宏（2008）以及陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田（2008）與顧忠華、吳密察、黃東益（2008）等人的國科會研究結果指出我國國民欠缺應具備的國民核心素養，因此建議未來宜將K-12年級課程綱要的基本能力擴展為國民核心素養，以同時涵概知識、能力與態度，可避免過去九年一貫課程改革重視基本能力，被誤解為忽略知識與情意態度之批評。今後宜進一步審慎規劃我國國民核心素養之研究，延續過去國科會補助整合型的全方位國民核心素養研究（陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田，2008），參考歐美澳「公民關鍵能力」發展之研究（王世英；張鈿富；吳慧子；吳舒靜，2009），修正歐洲聯盟（European Union）經濟合作發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱OECD）進行「素養的界定與選擇」（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 簡稱DeSeCo）（Rychen & Salganik, 2003），所獲得的「能自律自主地行動」、「能在異質社群中進行互動」、「能互動地使用工具」等核心素養，透過課程加以規劃、設計、實施、評量加以具體轉化（蔡清田，2008 b）。進而研擬我國幼兒園、國小、國中、高中職等各教育階段所需的國民核心素養，進行K-12年級課程的垂直銜接並與各學習領域進行水平統整之課程設計（蔡清田，2009），培養國民核心素養的知識、能力與態度，合乎實踐哲學觀的實踐理性教育目標的課程學理，因應國際化與本土化的未來生活複雜需要。

參考文獻

- 王世英、張鈿富、吳慧子、吳舒靜（2009）。歐美澳「公民關鍵能力」發展之研究。臺北：國立教育資料館。
- 李奉儒（2009）。教育哲學：分析的取向。臺北：揚智。
- 李奉儒（2009）。中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析。嘉義：國立中正大學課程研究所。國家教育研究院籌備處委託研究報告。
- 沈姍姍（2005）。國民中小學九年一貫課程改革之探討。教育資料與研究，65，17-34。
- 林永豐（2009）中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析。嘉義：國立中正大學課程研究所。國家教育研究院籌備處委託研究報告。
- 林生傳（1999）。九年一貫課程的社會學評析。載於中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望。臺北：揚智。
- 洪志成（2000）。緒論。載於洪志成（主編）：教學原理。高雄：麗文。
- 洪志成（2009）。中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究與分析。嘉義：國立中正大學課程研究所。國家教育研究院籌備處委託研究報告。
- 洪裕宏（2008）。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-010-001）。臺北市：國立陽明大學。
- 洪裕宏（2011）。定義與選擇國民核心素養的理論架構。研習資訊，28（4），15-24。
- 洪福財（1999）。瞻前豈能不顧後？——一位幼教人對九年一貫課程改革的省思。載於國立臺北師範學院實習輔導處主編：自主與卓越——九年一貫課程變革與展望，57-73。臺北市：國立台北師範學院。

- 張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**（重修二版）。臺北：東華書局。
- 國立花蓮師範學院（1997）。**國民小學原住民課程與教材規劃研究：八十五學年度總結報告**。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 教育部（2006）。**中小學一貫課程體系參考指引**。（教育部95年10月26日臺中（一）字第0950158737號函2009年5月26日，取自[http://140.116.223.225/concourse/CurriculumGuide\(FinalText\).pdf](http://140.116.223.225/concourse/CurriculumGuide(FinalText).pdf)）
- 教育部（2007）。**強化中小學課程連貫與統整實施方案**。（96年7月5日臺中字第0960079476號函）2009年5月26日，取自http://140.111.34.179/news_detail.php?code=01&sn=289）
- 黃光雄、蔡清田（2009）。**課程發展與設計**。臺北：五南。
- 陳伯璋（2010）。臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。**課程研究**，5（2），1-25。
- 陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田（2008）。**全方位的國民核心素養之教育研究**。國科會研究計畫報告（NSC95-2511-S-032-001）。
- 曾玉村（2009）。**中小學課程之認知發展學理基礎與理論趨向之研究與分析**。國家教育研究院籌備處委託研究報告。嘉義：國立中正大學課程研究所。
- 楊思偉（1999）。**國民中小學九年一貫課程基本能力實踐策略**。教育部國教司委託研究。國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 蔡清田（2001）。**課程改革實驗**。臺北：五南。
- 蔡清田（2002）。**學校整體課程經營**。臺北：五南。
- 蔡清田（2003）。**課程政策決定**。臺北：五南。
- 蔡清田（2004）。**課程統整與行動研究**。臺北：五南。
- 蔡清田（2005）。**課程領導與學校本位課程發展**。臺北：五南。
- 蔡清田（2006）。**課程創新**。臺北：五南。

參考文獻

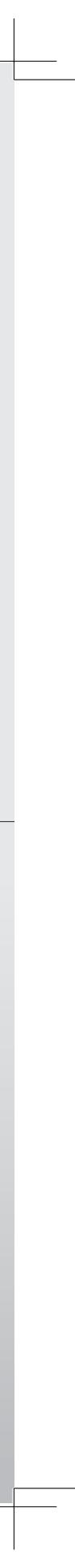
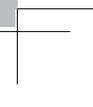
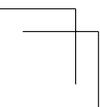
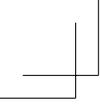
- 蔡清田（2007）。學校本位課程發展的新猷與教務課程領導。臺北：五南。
- 蔡清田（2008a）。課程學。臺北：五南。
- 蔡清田（2008b）。DeSeCo能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。課程與教學季刊，11（3），1-16。
- 蔡清田（2009）。國民教育素養與課程改革。教育研究月刊，188，127-137。
- 蔡清田（2010）。課程改革中的「素養」（competence）與「能力」（ability）。教育研究月刊，12，93-104。
- 蔡清田（2011a）。課程改革中的「素養」（competence）與「知能」（literacy）之差異。教育研究月刊，3，84-96。
- 蔡清田（2011b）。素養：課程改革的DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡清田、陳延興（2009）。中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向。嘉義：國立中正大學課程研究所。國家教育研究院籌備處委託研究報告。
- 鄭勝耀（2009）。中小學課程之文化研究學理基礎與理論趨向。嘉義：國立中正大學課程研究所。國家教育研究院籌備處委託研究報告。
- 蘇永明（2000）。九年一貫課程的哲學分析：以「實用能力」的概念為核心。載於財團法人國立臺南師院校務發展文教基金會（主編），九年一貫課程：從理論、政策到執行，3-19。高雄市：復文。
- 蘇永明（2003）。九年一貫課程的哲學基礎—唯實主義為主。載於楊龍立主編：教育哲學與文化（五）：九年一貫課程與文化，1-31。臺北市：五南。
- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study, with conclusions and recommendations*. NY & London: Harper & Brothers.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Gromoll, E. W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6, 99-158.

- Bransford, J., Brown, A. & Cocking R. (1997). *How people learn: Brain, mind, experience & school*. Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Cambridge Primary Review (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review*. Cambridge: University of Cambridge.
- Carr, David (2003). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Cheng, S. Y. (2004). *The Politics of Identity and Schooling: A comparative case study between American Indians and Taiwan Aborigines*. Unpublished Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008). *The Independent Review of the Primary Curriculum: Interim Report*. Nottingham: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009). *The Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: DCSF.
- Durham, M. G., & Kellner, D. M. (Eds.). (2001). *Media and Cultural Studies: Key Works*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Friedman, T. L. (2007). *The world is flat - a brief history of the twenty-first century*. New York: Picador.
- Gardner, H. (1999). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gay, G. (2000). *Cultural responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Geary, D. C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. In J. S. Calson & J. R. Levin (ed.) *Psychological perspectives on contemporary educational issues*, pp1-99. Information age publishing.

參考文獻

- Hirst, P. H. (1995). Teacher education and practical reason。論文發表於台北市立師範學院主辦之「師範教育回顧與展望」國際學術研討會（頁25-39），臺北。
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction- integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323
- Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism & empowerment*. London: Hodder & Stoughton.
- MacIntyre, A. (1987). The idea of an educated public. In G. Haydon (Ed.). *Education and values: The Richard Peters lectures* (pp. 15-36). London: Institute of Education, University of London.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 241-251.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum--Foundations, principles, and issues* (4th). Boston: Allyn & Bacon.
- Reigeluth, C. M. (1979). In Search of a Better Way to Organize Instruction: The Elaboration Theory. *Journal of Instructional Development*, 2 (3), 8-14.
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003)(eds.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers..
- Sheffler, I. (1967). Philosophical models of teaching. In R. S. Peters (Ed.). *The concept of education* (pp. 120-134). London: Routledge & Kegan Paul.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer
- Young, M. (2000) Rescuing the Sociology of Education Knowledge from the Extremes of Voice Discourse. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (4) pp.523-536.
- Zumalt, K. K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 173-184). Oxford, England: Pergamon Press.



中小學教師聘約與工作權爭議之法律問題

中小學教師聘約與工作權爭議之法律問題

商永齡

台南大學教育經營與管理所博士班

摘 要

以教師議題為研究的相關論述常指出，教師的身分往往會影響契約的性質、內容與工作上的權利，而教師身分屬性在社會變遷之下，所產生的多樣性解讀，所導致的教師聘約與工作權爭議問題雖屢見不鮮，但進一步論述其關係的研究卻是相當的缺乏，因此本文主要在探討教師聘約與工作權所產生的爭議問題與彼此的關聯性。本文所使用的方法為內容分析法，是透過相關法律規範與學理上的交互驗證，來瞭解教師聘約與工作權上理論與實務的差異情形為何。總結來說，本文不但希望能解釋教師聘約與工作權間的複雜關係之外，也希望藉此提供教師進一步瞭解自身在法律上的權利。

關鍵字：教師聘約、工作權

The Problems of Secondary and Primary School Teacher's engagement and working rights

Yung-Ling Shang

Graduate Institute of Educational Entrepreneurship and Management National University of Tainan

Abstract

Researchers of teacher's discussion have often suggested that teacher's identification would likely affect their properties of contact and working rights in work. However, research which has empirically documented the link between properties of contact, working rights and teacher's identification is scant. Therefore, the aim of this article attempts to explore how the properties of contact and working rights are related. This research involved content analysis. The analysis of the research was conducted through argument teacher's engagement and working rights in work field in order to indicate the relationship between teacher's identification, the properties of contact and working rights. To conclude, this may be of importance in explaining the complex relationship between the properties of contact and working rights, as well as in providing teachers with a better understanding of the rights in law.

Keywords: teacher's engagement, working rights

壹、前言

身處在二十一世紀的今天，根據Esteve（2000）的歸納：教師面臨前所未有的挑戰，因為社會大眾除了一直以來對教師加諸比其他行業更多的假定之外，對教師亦有更多新的責任要求。這種從社會所期望的教師角色到教師所實踐的角色是否存在落差，便關係著教育目標的實現與教師角色功能的發揮。但隨著社會環境變遷的影響，可以發現在訴訟案件或相關新聞媒體上，教師與學校間發生爭議及衝突的情況時有所聞，如爭議不休的教師工會問題，各界的聲音至今仍大不相同、校園管教與輔導的問題亦時常見於報章媒體，故確立教師工作權之內涵與解決工作權上的紛爭有存在的必要性，因此，本研究希冀藉由學理、法制之分析，探討中小學教師工作權之爭議焦點，以釐清教師之法律地位，為教師在工作上的權利尋求合理的界定。

至於在教師工作權的研究方面，就整體而言，研究數量並不甚多，且過去關於教師工作權的相關研究中，大致仍偏重在教師聘約制度（8篇）及申訴制度（17篇）上的研究，直接針對教師工作權與教師聘約上的法律探討亦僅為少數（5篇）。此外，在研究向度方面，當前國內關於教師聘約方面的研究，內容多為法定身分、聘任制度及聘約性質，但關於聘約之核心部分--締約方法及契約內容條款並不多見，因此本文擬針對中小教師的工作權保障與教師聘約一併進行了解與分析，以探求兩者之間的關連性。

貳、中小學教師聘約與工作權爭議問題之探討

有關中小學教師聘約與工作權之爭議問題探討，本文參考林更盛（2000）文中的觀點，從教師工作權核心問題與教師工作權的範圍問題兩大方向作為探討，教師工作權核心問題集中在資遣問題與解聘、停聘、不續聘的事由，而教師工作權的範圍問題則從權利義務觀點探討教師在校外導護值勤事務的爭議事項，茲分述如下：

一、中小學教師工作權之核心問題--以教師解聘、停聘、不續聘爭議事由為例

有關於中小學教師工作權的核心問題，囿於篇幅限制，此一部份將集中探討針對教師解聘、停聘、不續聘爭議之問題，並以三者的性質、契約解除與契約終止、解聘、停聘、不續聘的事由在教師法中所產生的爭議問題為探討核心，其內容分述如下：

有關解聘、停聘、不續聘的爭議問題探討，主要分成解聘、停聘、不續聘性質、契約終止與解除，以及解聘、停聘、不續聘的事由三方面進行瞭解，茲闡明如下：

（一）解聘、停聘、不續聘之定義與性質

關於教師解聘、停聘、不續聘的定義，主要是依據教師法施行細則第16條之規定而來，其中明定：解聘係指教師在聘約存續期間，具有教師法第14條第1項各款情事之一，經服務學校教師評審委員會決議，除有第7款情形者依規定辦理退休或資遣外，並報經主管教育行政機關核准後，解除聘約者；停聘：係指教師在聘約存續期間，具有教師法第14條第一項各款情事之一，經服務學校教師評審委員會決議，除有第7款情形者依規定辦理退休或資遣外，並報經主管教育行政機關核准後，暫時停止聘約關係者；以及不續聘係指教師具有教師法第14條第一項各款情事之一，經服務學校教師評審委員會決議，於聘約期限屆滿時不予續聘，除有第7款情形者依規定辦理退休或資遣外，並報經主管教育行政機關核准者。以及教師聘任後具有教育人員任用條例第31條或第33條規定情事者，應依法解聘。

雖然對三者已有明文之規定，但釐清三者的性質，實有助於確認其法律效果，由於此攸關教師工作權益之保障，因此，有探究的必要性，茲說明如下。

在法律性質的解釋上，關於停聘的性質，論者對此有不同的意見，有的認為停聘的性質，算是公務員懲戒法第4條的停職，而亦有論者主張，停聘與公務員懲戒法上之停職不同，停聘是獨立之懲罰，而公務員法上之停職為暫時措施（李惠宗，2004；楊智傑，2009）。而吳志光（2005）對此差異進一步加以區分，認為「停聘」在性質上，為契約存續中提前終止契約，而在概念上不同於公務員懲戒法第3條及第4條的「停職」，公務員之停職並非懲戒之手段，而是在懲戒處分作成或刑事責任確定前之權宜措施，此時公務員違法失職之責任尚待釐清；反之，教師法第14條的停聘則係對教師的懲處措施，其前提是教師已具備教師法第14條第1項所列舉之懲處事由。惟相對於公務員法之「停職」，教師法欠缺對教師予以「停職」之權宜措施。

故就教師法而言，是將停聘當成是一個暫時措施，遭停聘之教師仍有其基本權益保障，且有可能回復與學校間之聘任關係，而不當成是一個獨立處罰。因為，如果是獨立處罰，為何停聘結束，回復聘任者，還要補發薪水。而停聘的效果若類似於停職，有些學校僅是以停聘一段期間作為懲處，停聘期間過後，就讓老師回復原職，但回復原職後，按照教師法14之3條，教師可以要求學校補發停職中未發的半薪（楊智傑，2009）。至於「解聘」則屬解除契約（即聘期未滿亦得為之），「不續聘」為契約期間屆至而不續約。其中解聘及不續聘，均有使教師喪失該校專任教師身分之法律效果。

（二）解聘、停聘、不續聘與教師契約終止或解除之關係

由於教師與學校關係屬於契約關係，因此在論及解聘、停聘、不續聘時，自然會與教師契約的終止或解除有所關連，且契約終止與解除之爭議問題，學界、實務界探討甚多，因此需釐清教師解聘、停聘、不續聘是屬於上述的何種關係。

首先就契約解除的概念而言，有關解除契約之效力，在學說部份可分為直接效力說、清算說兩種，其內容為（黃立，2000）：

- 1.直接效力說：認為解除不僅是個別未履行之給付義務的原因消滅，也是整個契約的消滅原因，此說賦予解除權以溯及既往之效力，一及契約經解除者，視為自始未成立。
- 2.清算說：認為解除權的行使，於雙方給付義務以履行時，則建立返還義務，解除權只是變更了契約的債之內容，其債關係仍然存在，因解除而在內容上變更為清算關係。

其次，就契約的終止概念而言，契約終止是旨在長期性契約中，當事人依其約定或有重要事由，依法律規定，立即停止法律關係之效力。而兩者的差別概念在於契約終止與契約解除不同的是，終止對於過去以履行的債務關係，不生影響。解除權的行使產生了將所受的給付返還的義務，而終止則使長期的債務關係在將來不再存在，對以過去的時間段完全不加以干預（黃立，2000）。

基此，可知在教師法中的概念上，學校將教師解聘或不續聘，僅是行駛契約上的終止權，而前述所提之停聘，有可能基於原因的消滅而予以回復，因此解聘、不續聘兩者與契約的終止較有關連。

（三）教師解聘、停聘、不續聘爭議事由之問題

有關解聘、停聘、不續聘的規範主要來自於教師法第14條與處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項等兩項（教育部，2003），前者乃是採例外列舉方式說明不得解聘、停聘或不續聘之事由，包含：受有期徒刑1年以上判決確定，未獲宣告緩刑；曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案；依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅；褫奪公權尚未復權；受監護或輔助宣告，尚未撤銷；行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實；經合格醫師證明有精神病；教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大；經學校性別平等教育委員會調查確

認有性侵害行為屬實，其中並述明其已聘任者，除有第7款情形者，依規定辦理退休或資遣。而後者則進一步針對行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者、經合格醫師證明有精神病者、教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大情事者，制訂相關流程進行處理。

前者若按教師法第14條之規定，前5項較易出現爭議者在於：有損師道的定義包含私德方面的規範嗎？不論違反情節之輕重，只能以解聘、停聘、不續聘的手段處理嗎？至於後者（處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項），此項規範實為最高主管教育行政機關基於職權，對於高級中等以下學校處理不適任教師應遵守程序之行政規則，有拘束下級機關之效力。而其中的內容雖有進一步以各階段的程序緩衝對教師工作權直接的衝擊，但整體上的概念仍過於籠統，如：行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者、教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者，仍有侵害工作相關權利之嫌，以下分別說明之：

1.究竟何謂有損師道？

私德或其他未列舉於相關法令之行為的部分，是否屬於有損師道呢？由於師道的定義涉及不確定法律概念與禁止不當連結原則，因此本文分別在學理上與實務上進行探討，作為判斷之參考。

（1）學理方面

所謂不確定法律概念，是指某些法律概念（用語），其必須藉個案之具體事實適用其上時，才能具體化其內涵，在此之前，該法律概念皆無法確定，故基於不確定法律概念具有多義性，可將不確定法律概念分成經驗性不確定法律概念與規範性不確定法律概念兩類，前者可以在法律具體事件中，根據單純之知覺而理解經驗概念，若為後者，因欠缺與真實事物之關連，必須採取評價之方式才能認識其意義，因此需考慮該規範的立法目的、其判斷需價值補充（李震山，

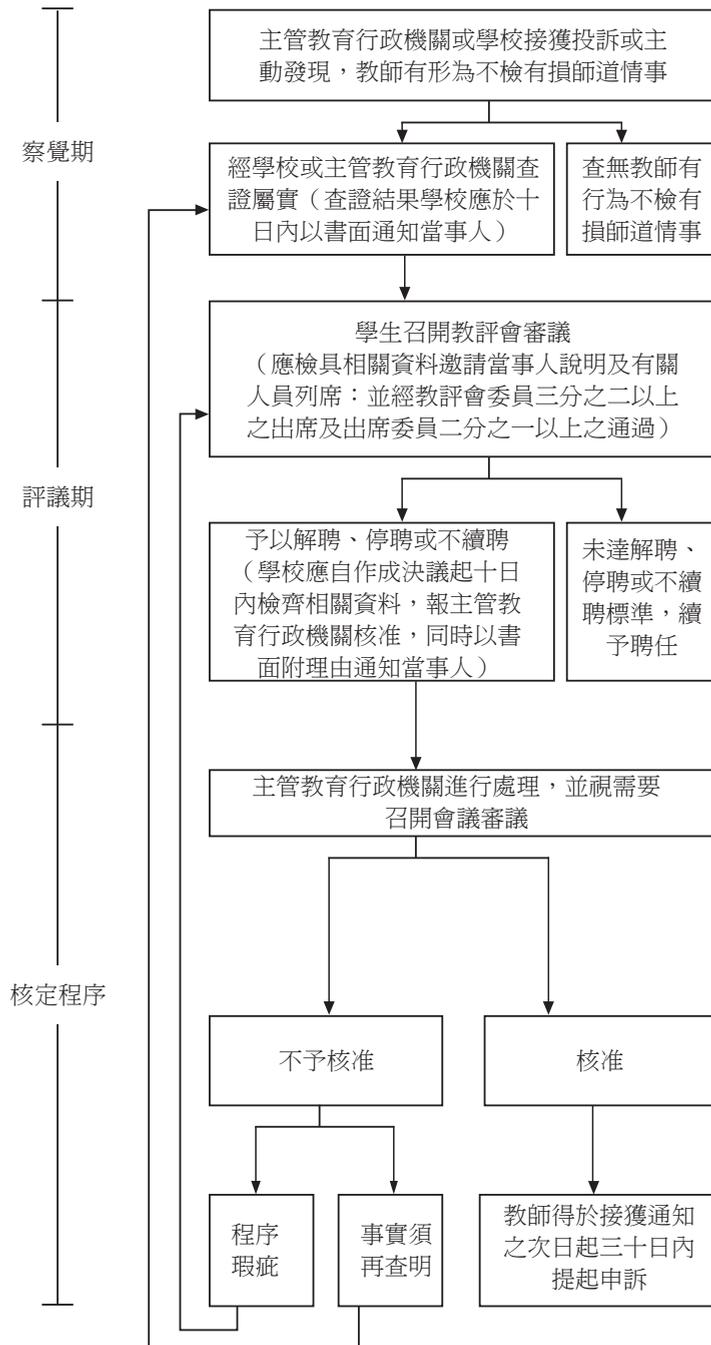
2002），而在個案中的有損師道則屬後者概念，若參酌教師法之立法目的，主要是明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位，因此行政機關需就具體事件做出合法及正確之確定，且法院得對其所為決定之合法性進行全面之審查，而本文依Philipp Heck之論點認為在判斷是否有損師道方面，其概念核心應為教師專業身份，因此個案的認定若明顯違反一個教師專業人員的地位或專業操守（倫理），如涉及性騷擾等因素，則接近概念核心的範圍，判斷的可靠性越強，有損師道的可能性越高，但若屬於廣大模糊的概念外圍，如泛論私德，則需要加以涵攝方能將其適用具體化，甚至應結合所謂的禁止不當連結原則一併處理，所謂禁止不當連結原則是指行政機關應只考量到合乎事物本質的要素，不可將與法律目的不相干的法律上與事實上要素納入考慮，所欲討論的是「規定是否合理」的實質正當性問題，主要在檢證「是否可將某些要素考量的問題」（李惠宗，2004），因此在處理私德方面具體案件時，可同時考量是否設計概念核心與這些判斷要素的實質正當性問題。

（2）實務方面

甲、教育領域之實務

目前有關教育部所定之相關規範，其具體流程如表1，可分為察覺期、評議期與核定期三個階段，但仍未對「行為不檢有損師道」的定義與範圍部分詳加說明。

表1：教師「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實」處理流程



乙、法學領域之實務

最高法院民事判決95年度臺上字第392號中亦有提到相關之說明：針對原審根據資方以態度傲慢，行為粗暴不服調遣為理由，而情節重大者，予以解雇的行為，原審未遑詳予審酌說明，遽以上開情詞，為上訴人不利之判決，非無研求之餘地。上訴論旨，指摘原判決不當，求予廢棄，為有理由。該號理由書中述明最高法院認為按受僱之勞工相對於雇主而言，顯然欠缺對等防禦能力，而懲戒性解僱，又涉及剝奪勞工之既有工作權，要屬憲法工作權保障之核心範圍，雇主所為之懲戒性解僱與受僱人之違規行為，在程度上須屬相當，方得為之，法院對雇主之解僱，並得加以審查。

綜合上述理論與實務之探討，可發現若涉及以不確定法律概念為解聘、停聘、不續聘的理由，剝奪教師的工作權，除了應符合正當程序原則給予當事人聽證的權利外，法院得以對此加以審查。至於有損師道的處理情形，是否不論違反情節之輕重，只能以解聘、停聘、不續聘的手段方面，本文認為宜參酌應用行政法中的比例原則加以解決之。比例原則係依行政程序法第7條之規範，要求公權力作用不可為達目的而不擇手段，其中分成「適當性原則」、「必要性原則」與「過度禁止原則」三分子原則。在法律性質上，不少勞動法學者認為最後手段性原則無非是德國民法242條誠信原則之下一個更具體的法律原則。依此見解，雇主於解雇時應優先考慮的可能措施依次為：1.警告/申誡（Abmahnung）、懲戒處分（Betriebsbuße）、2.調職、3.變更勞動條件而繼續雇用、4.變更終止、5.通常終止、6.非常終止。林更盛（2000）亦提出：不論此所謂工作權保障之範圍如何，皆得認為：在解雇時，因涉及人民既有的工作將行喪失的問題，當屬工作權保障之核心範圍。因此，在決定得否解雇時，法律上要求雇主於可期待之範圍內，捨解雇而採用對勞工權益影響較輕之措施，可認為是在符合憲法工作權保障之價值判斷。並且此原則之適用，係以對雇主有期待可能性為前提，亦已兼顧雇主企業經營自由，而未加以過度之限制。

換言之，在解聘、停聘、不續聘的手段處理方面，應視違反情節之輕重，並以侵害最少權利之措施為優先選擇，而非單純直接以解聘、停聘、不續聘的方式剝奪教師的工作權。

2.究竟何謂教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者

基於教學不力與不能勝任工作同屬於前述學理的不確定法律概念，因此不再贅述，故直接從教育領域與法律領域分別探討之。

(1) 學理方面

從文義的觀點而言，林更盛（1998）提到「勞工確不能勝任工作」與「勞動契約義務之違反」之關係，認為在日常用語上，二者的關係並不清楚。在法律規定上，則似乎有將「勝任」與否和「義務違反」分開處理的傾向。其理由在勞基法第 11 條規定，非有左列情形之一者，雇主不得預告勞工終止勞動契約，而其中第5款為「勞工對於所擔任之工作確不能勝任時」，但勞基法第 12 條卻規定，勞工有左列情形之一者，雇主得不經預告終止契約，其中的第4款為：「違反勞動契約或工作規則，情節重大者」。而他亦主張勞基法第11條第5款之解雇事由：「勞工確不能勝任工作」，與第12條第一項第4款之「勞工違反勞動契約、情節重大」對照觀之，法律上既然賦與二者互相排斥、不能並存的法律效果，則認為此二規定原則上係各以不同事實作為規範對象；勞工怠忽所擔任之工作，應屬第12條第1項第4款、而非第11條第5款所評價之對象。

而相關學說亦贊同此觀點，提出對應否附預告期間、給付資遣費，法律上對第十一條第五款與第十二條第一項第四款，既有不同的規定，則自應予以嚴格區分；前者（勞工確不能勝任）應解釋成以不可歸責於勞工之事由為限，而後者係屬債務不履行之領域，在可歸責於勞工之情形，才有第12條第1項第4款之適用（林更盛，1998）。

至於到底要如何審查基於上述原因所提起的相關事由，林更盛（2000）亦提出相關處理之方向作為判斷參考，認為若基於第11條第

五款所定之勞工對於所擔任之工作「確」不能勝任事由，僅當勞工調任其他現有的可能之職務，仍無法勝任工作時，方屬個該款所定事由。且解雇的情形，涉及勞工工作權之核心範圍；因此可發現比例原則在此之適用、其審查密度-至少從理論上而言-一般多比公法上的情形更為嚴格。公法上比例原則底下的必要性原則，其所審查者，不外乎是：在達成目的上具有相同有效程度的手段間，何者對於基本權之干涉最為輕微，因此是否尚存有更有效達成目的，或是雖然較不能有效地達成目的，但干涉較輕微之手段，則不在審查範圍之內。

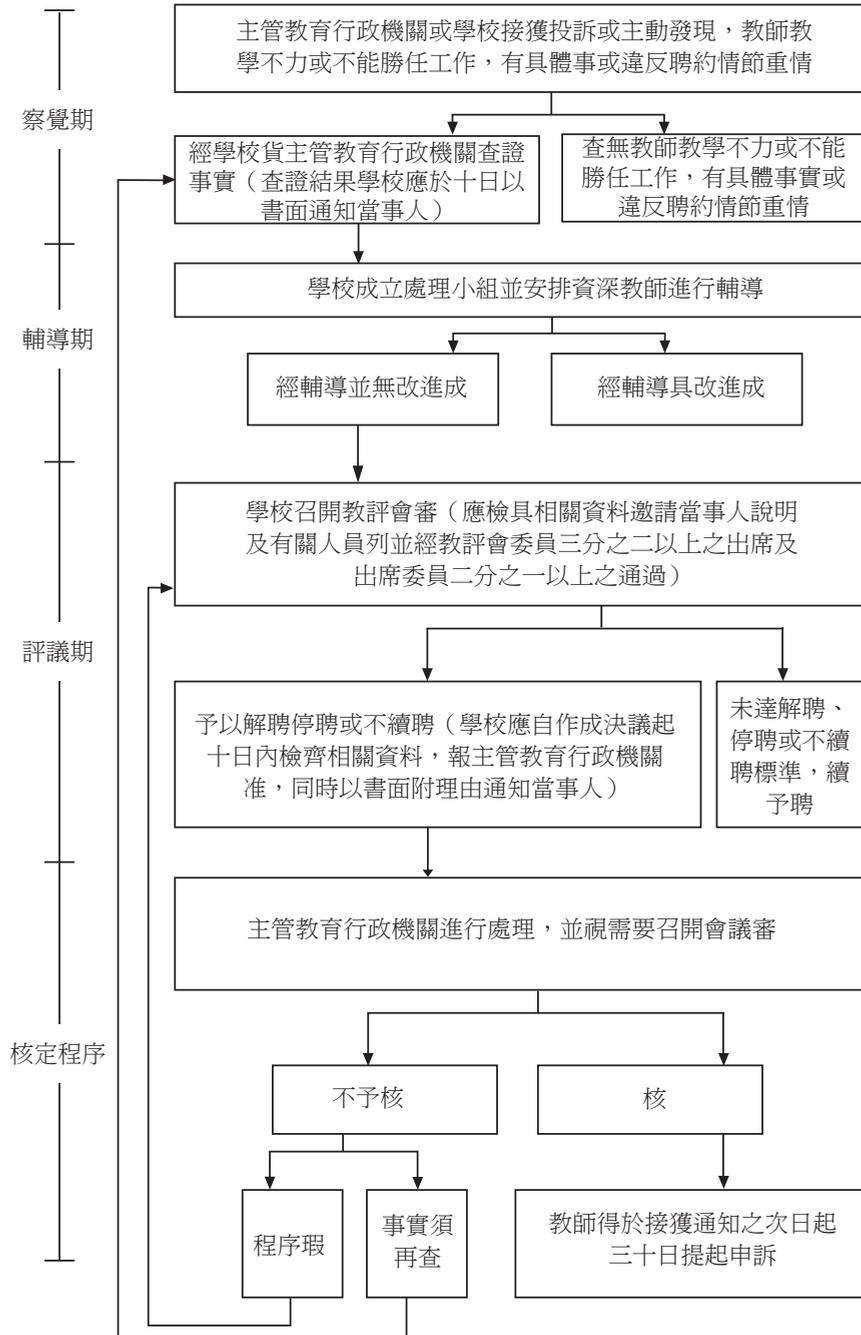
(2) 實務方面

甲、教育領域之實務

根據處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項，其內容提及教師法第14條第1項第8款所稱「教學不力或不能勝任工作」情事認定參考基準，包含列舉事項與處理流程兩大部分，列舉事項如下，而處理流程請見表2。

- A.不遵守上下課時間，經常遲到或早退者。
- B.有曠課、曠職紀錄且工作態度消極，經勸導仍無改善者。
- C.以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者。
- D.體罰學生，有具體事實者。
- E.教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。
- F.親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。
- G.班級經營欠佳，情節嚴重者。
- H.於教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。
- I.在外補習、不當兼職，或於上班時間從事私人商業行為者。
- J.推銷商品、升學用參考書、測驗卷，獲致利益者。
- K.重病或體力並不適宜教學工作，有具體事實者。
- L.有其他不適任之具體事實者。

表2：教師「教學不力或不能勝任的工作，有具體事實或違反聘約情節重大」處理流程



上述列舉事項，除有依循覺察、輔導、評議與核定期等階段處理外，其人員亦是透過多元社會代表所為之判斷。

乙、法律領域之實務

工作不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大方面，其實應分做兩部分進行探討，前者為工作不力或無法勝任工作的界定，後者為違反聘約情節重大的認定。

A.在不能勝任工作的探討方面

就此點而言，實務界即存在迥異的觀點，一是以最高法院，而另一則以司法院第一廳的說法做為各自代表（林更盛，1998）。最高法院的所謂「確不能勝任」，非但指能力上不能完成工作，即怠忽所擔任之工作，致不能完成，或違反勞工應忠誠履行勞務給付之義務亦屬之；而依司法院第一廳採取與最高法院不同的看法，認為：「勞動基準法第11條第5款所謂「對於所擔任之工作確不能勝任時」，應係指勞工之知識技能原不能勝任其所從事之工作而言。

B.在違反聘約情節重大的認定方面

關於此概念之討論則相當一致，大多認為所謂的「情節重大」，應係員工之行為違反勞動契約或工作規則，在客觀及社會一般觀念上，對於雇主之營運造成重大影響始為情節重大，以達保障勞工權益，其相關判決包含：最高法院民事判決99年度臺上字第8號：所謂「情節重大」，係指因該事由導致勞動關係進行受到干擾，而有賦予雇主立即終止勞動契約關係權利之必要，且受僱人亦無法期待雇主於解僱後給付其資遣費而言，必以勞工違反勞動契約或工作規則之具體事項，客觀上已難期待雇主採用解僱以外之懲處手段而繼續其僱傭關係，且雇主所為之懲戒性解僱與勞工之違規行為在程度上核屬相當者，始足稱之；最高法院民事裁定98年度臺上字第221號：所謂「情節

重大」，須勞工違反工作規則之具體事項，客觀上已難期待雇主採用解僱以外之懲處手段而繼續其僱傭關係，且雇主所為之懲戒性解僱與勞工之違規行為在程度上須屬相當，方符合該法所定「情節重大」之要件；以及最高法院民事判決97年度臺上字第920號：「情節重大」係不確定之法律概念，不得僅就雇主所訂工作規則之名目條列是否列為重大事項作為決定之標準，解釋上應以勞工違反工作規則之具體事項，客觀上已難期待雇主採用解僱以外之懲處手段而繼續其僱傭關係，亦即雇主所為之懲戒性解僱與勞工之違規行為在程度上須相當，符合比例原則，始構成上開「情節重大」之要件。故勞工之違規行為態樣、初次或累次、故意或過失違規、對雇主及所營事業所生之危險或損失、勞雇間關係之緊密程度、勞工到職時間之久暫等，均為是否達到懲戒性解僱之衡量因素。

根據上述之分析，可知「不能勝任工作」與「違反聘約情節重大」不應一概而論，理應加以區別，因此後續處理流程應加以區分，例如本文認為無法勝任工作，可依教育部所定之輔導期加以改進，若無法改進才予以解聘，但一旦違反聘約情節重大，就應該直接針對違反事項，透過評議期加以判斷是否達成解聘標準。

二、中小學教師工作權的範圍問題--論校外導護值勤事務

導護工作起於1960年代，原為師專交通安全教學實驗，其後相沿至今，但近年來由於危險性高，無傷亡保險，且容易因管教學生而有衝突，承擔被告的風險，因此近年來輪值導護壓力大增，如：2004年台中縣國小教師因值週交通導護，離開教室期間，學生不慎遭熱水燙傷，行走困難，家長怒提傷害告訴附帶民事賠償，導護教師被以業務過失起訴，一審判決有罪（許禎元，2004），此一問題近來層出不窮，而這種存在校園已久現象「是否應執行校外導護」問題又再度浮現抬面。

關於教師是否應擔任校外交通導護，各方意見出現重大落差，到底教師執行校外導護工作是義務、責任、抑或服務性質？此一爭論，常引發地方政府行政命令與教師專業自主權伸張的衝突事件。究竟學校教師有無執行校外交通導護工作的權責？以下茲呈現正反對之說法，以作為對照之用。

（一）贊成說

贊成說主要是透過教師法、兒童及少年福利法、學校及社會交通安全教育執行要點三部分的規範作為解讀校外導護是教師工作義務的法源，其具體內容包含如：教師法第17條第7款（其他依本法或其他法律規定應盡之義務）、兒童及少年福利法第5條（政府及公私立機構、團體處理兒童及少年相關事務時，應以兒童及少年之最佳利益為優先考量；有關其保護及救助，並應優先處理）、學校及社會交通安全教育執行要點中的國民中小學第4項（編組學生路隊，加強訓練及導護，並利用社會資源，邀請家長、地方（社區）人士成立導護志工組織，維護學生交通安全及協助交通秩序整理）等。

（二）反對說

反對說則是多半引用教師法第16條第7款與道路交通管理處罰條例兩者加以反駁上述觀點，認為除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動，而校外導護與教學並無相關，另外，依道路交通管理處罰條例第4條規定（駕駛人駕駛車輛或行人在道路上，應遵守道路交通標誌、標線、號誌之指示、警告、禁制規定，並服從執行交通勤務之警察或依法令執行指揮交通及交通稽查任務人員之指揮）與交通義勇警察服勤實施要點交通義勇警察服勤實施要點等綜合判斷，認為教師並非警察與義交，所以根本無交通指揮權。

而在相關教育論述上，沈珊珊（1996）的相關探討亦肯認有關教師是否應擔任校外交通導護雖有爭議，然而現實上學生確有其實際需求，並指出在缺乏法律保障，又擔心學生安全的狀況下，教師面臨雙重的壓力。此一壓力來自於目前國中教師工作項目近50項，而國小教師工作項目則多達60項。老師在擔任校外交通導護時，一方面擔心其能力是否能勝任；另一方面又擔心萬一發生意外，其所要面臨的法律責任。

許籐繼與羅綸新（2006）等人曾對此議題進行座談會、調查研究，其中並指出多數觀點認為教師在教育專業與法律之義務，主要範圍在學生之授課與輔導，至於學生安全照顧方面，其範圍與程度上並不明確，在法律上亦無具體之規範，所以工作上的適法性仍有待商榷，另外並提出校外交通導護工作應朝法制化途徑加以規範，而此一途徑中，有的（基於座談會之結果）以應由地方政府主管機關先進行團體協議，然後再訂定單行法規，就可加以解決此一爭議，而另一論點（基於問卷調查的結果）則認為應中央主管教育行政機關循程序於相關法律中予以規範，以免造成各縣市不同縣市的紛亂情況。

而教育主管機關的立場，曾透過教育部新聞稿加以闡述，對於國民中小學學生交通安全導護工作，是否為教師的義務或責任，針對教師提出之疑義，教育部（2003）提出以下表示：事實上，法律上並無明定教師擔任導護之義務，但因基於愛心而協助，若發生事故，對教師而言，甚感遺憾之外，卻要負事故之連帶責任，使教師備感壓力，此問題確實值得重視。此點雖然點出了教師校外執導工作並非義務，但至今仍有一部分縣市政府¹在訂定教師聘約準則時或各校訂定教師聘約內容時，另訂個別導護義務之條款，此一部份實有侵害教師權利之嫌。

¹高雄市高級中等以下學校教師聘約準則第8條、高雄縣立中小學暨幼稚園教師聘約要點第11條。

（三）本文見解

關於校外導護工作是否為教師法為明列的義務，若依法學方法論加以判斷，此爭點並非屬於法立法論的問題，應屬於法解釋論的層次，故本文先採取法律所使用的文義作為出發點，究竟「其他依本法或其他法律規定應盡之義務」與「除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動」何者係屬正確見解，應參酌教師法立法目的，而教師法的立法目的包含：明定教師權利義務，保障教師工作與生活等，故就立法目的而言，在權利義務有爭議時，應以保障教師工做為優先考量，尤其是課予義務時，就一般通說是應以人民利益為優先。此外，基於法律保留原則與法律明確性原則而言，增加人民之義務，必須透過法律的明文規定方能為之，因此本文認為校外導護工作並非屬教師工作的義務。

參、結論與建議

本文企圖透過工作權核心問題與範圍問題之探討，來突顯理論與實務方面，教師工作權與聘約上的爭議事件所存在的差異情形，其實就現實狀況而言，此類爭議事件仍屬不少，如：寒暑假學藝活動與課輔活動爭議、考績比例設限問題、超額教師與資遣問題等等，皆是與工作權與聘約兩者關係密不可分，但在教師圖像隨著社會的變遷而有不同的解讀時，有將教師視為公務員者，有謂教師為專業人員者，亦有認教師為勞工者，造成教師之身分並無明確的定位，甚至在教師的身分屬性上，學說與實務之見解亦呈現分歧的現象。因而延伸對教師的工作權與聘約呈現渾沌不明的灰色地帶，基此，為尋求教師在工作權利上的合理界定，與使教師能更安心從事教育事務，本文提出下列建議作為相關作法的參考：

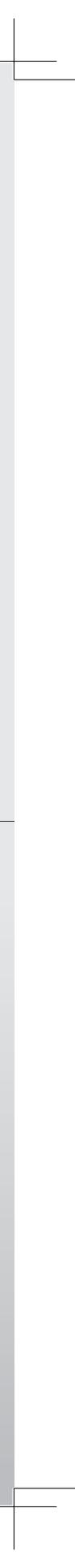
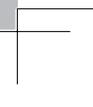
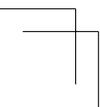
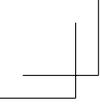
- 一、在教師工作權核心保障方面，釐清教師解聘、停聘與不續聘的法律要件與法律效果，其處分應視違反程度輕重給予不同之處置，及遵守比例原則與禁止不當連結

二、在教師工作權範圍方面，基於法律保留與法律明確性原則，若欲對當事人課予義務，應透過法律定之，因此各縣市聘約準則與各校聘約不應逾越教師法授權制定之範圍，至於是否為教師法所明訂之義務，應參酌立法目的加以闡釋，若遇有疑義時，教育主管機關應負有解釋之責。此外，若有侵害教師權利之疑慮的負擔條款，應儘速加以釐清與修正，以確保教師工作權益。

參考文獻

- 吳志光（2005）。校園性侵害或性騷擾事件調查結果之執行—以教師法之相關規定為核心，*全國律師*，9（9），179-180。
- 李惠宗（2002）。言行乖張的老師。*月旦法學教室*，（3）：公法學篇，初版1刷，42。
- 李惠宗（2004）。*教育行政法要義*。臺北：元照。
- 李震山（2002）。行政法意義下之法律明確性原則。*月旦法學教室*，（3）：公法學篇，初版1刷，121。
- 沈珊珊（1996）。*教師專業與自主權之社會學探討*。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NCS852413H134010）。臺北：行政院國家科學委員會。
- 林更盛（1998）。論作為解雇事由之勞工確不能勝任工作。*中原財經法學*，4，93-111。
- 林更盛（2000）。論廣義比例原則在解雇法上之適用。*中原財經法學*，5，57-90。
- 高雄市高級中等以下學校教師聘約準則（2005）。
- 高雄縣立中小學暨幼稚園教師聘約要點（1995）。
- 教育部（2003）。臺人（二）字第0920072456號函。
- 教育部（2003）。教育部感謝教師從事導護工作。*教育部新聞稿*。
- 許禎元（2004）。教師兼任導護工作與適法性析論—1993年教改實施後的觀察，*學校行政雙月刊*，32，118。
- 許籐繼、羅綸新（2006）。國民中小學教師擔任校外交通導護工作之研究，*師大學報：教育類*，51（2），237-256。
- 陳敏（2007）。*行政法總論*，5版，臺北：新學林。
- 黃立（2000）。*民法債篇總論*，2版2刷，臺北：元照。
- 楊智傑（2009）。教師行為不檢有損師道及其懲處效果之檢討，*國會月刊*，37（11），56。

Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2), 197-207.



普通高中多元文化教育課程實施現況探討與省思：
以人文社會領域教師為對象

普通高中多元文化教育課程實施現況探討與省思：以人文社會領域教師為對象

許民忠

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

摘 要

本研究透過文件分析瞭解多元文化教育內涵、課程目標、實施模式及課堂實施方式，並藉由問卷調查與焦點座談蒐集資料，以呈現普通高中人文社會領域多元文化教育課程實施現況，並省思普通高中多元文化教育問題，提出解決策略。研究發現：（一）不同背景變項之高中人文社會領域教師對於多元文化教育課程實施，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異；（二）不同背景變項之高中人文社會領域教師在多元文化教育素養方面，僅「擔任職務」達到顯著差異；（三）不同背景變項之高中人文社會領域教師在多元文化教育教學策略方面，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異；（四）不同背景變項之高中人文社會領域教師在多元文化教育教學評量方面，僅「擔任職務」達到顯著差異；（五）高中多元文化教育存在的問題：1.高中課程議題太多，重視程度不一，教師素養仍待考驗；2.多元文化教育課程之實踐缺乏具體可行之課程綱要，教師自由心證；3.多元文化教育之教學與評量認知與實踐的差距，還有待努力；4.多元文化教材編選方面還有改進的空間；5.弱勢教育方面有待加強。本研究最後提出建議，供教育相關單位、普通高中學校及高中教師參考。

關鍵詞：多元文化教育、普通高級中學、人文社會領域

A Study of the Current Status of the Implementation of Multicultural Education in the General High School Curriculum for Teachers from the Humanistic and Social Domains

Min-Chung Hsu
Associate Research Fellow
National Academy for Educational Research

Abstract

This study analyzed the documents to understand the meanings, curriculum objectives, implementation models, and classroom practice of multicultural education. And through a questionnaire survey and focus groups discussion for data collection, this study presented the current status of implementation of the multicultural education topic in the humanistic and social domains, discussed the problems of multicultural education curriculum in the general high school and offered strategies of solution. Conclusions were summarized as follows: (1) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of the practice of multicultural education curriculum practice, only the "positions" and "teaching subjects" were significantly different. (2) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of multicultural education literacy, only the "positions" were significantly different. (3) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of multicultural education teaching strategies, only the "positions" and "teaching subjects" were significantly different. (4) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of multicultural education assessment, only the "positions" were significantly different. (5) General high school multicultural education problems were: (1) In general high school curriculum, there were so many topics that were noticed with varying degrees of emphasis and challenged teachers' literacy; (2) There were no curriculum guidelines for the implementation of multicultural education curriculum so that teachers managed it by themselves; (3) There was a gap between the cognition and the practice of multicultural education; (4) The compiling and editing of multicultural education teaching materials should be improved; (5) Disadvantaged education needed to be strengthened. Finally, suggestions were offered to educational administrative institutions, general high schools, and general high school teachers for reference.

Keywords: multicultural education, general high school, social and humanistic domains

壹、緒論

多元文化教育為我國教育改革的重點之一。1996年，行政院教育改革委員會提出《教育改革總諮議報告書》，將多元文化教育列為改革重點，「原住民教育」及「兩性平等教育」便列為兩項重要主題。教育部於2004年公布未來四年之施政主軸，包括現代國民、臺灣主體、全球視野、社會關懷等四大綱領，其中，臺灣主體具體策略之一便是發揚多元文化，具體行動方案為發揚臺灣各族群文化與特點、發展新移民文化；而就社會關懷教而言，扶助經濟弱勢及輔助學習弱勢等亦涉及多元文化教育（教育部，2004a）。2008年，教育施政藍圖架構揭示「優質學習、適性育才、公義關懷、全球視野、永續發展」等五大施政主軸，其中，公義關懷之施政重點提到強化弱勢扶助；永續發展之施政重點則提到多元價值學習、推動性平教育、推展本土語言、發展新移民文化及發展原民文教等（鄭瑞城，2008），皆與多元文化教育密不可分。2009年11月，教育部將「發展社會公義、強化扶助弱勢」列入13項優先推展項目之一，除提供弱勢團體補助外，也針對原住民、新住民子女及身心障礙者提出相關的教育措施（吳清基，2009），這些措施莫不建立在多元文化教育之基礎上，有必要對多元文化教育概念進行理解。

2003年，教育部正式公布國民中小學九年一貫課程綱要，這項革新之舉隨即引發後續相關課程的改革，教育部於2004年發佈九五高中課程暫行綱要以銜接九年一貫課程，同時也啟動九八課程綱要修訂作業，以彌補九五暫綱之不足。九年一貫或高中課程綱要與以往的課程標準極大差異的一點是在於考量當前社會問題趨勢，將一些重要議題融入課程當中，以期能順應社會趨勢，培養現代國民所需具備的能力。其中，九年一貫課程實施時，便明定將性別平等、環境教育、資訊教育、家政教育、人權教育、生涯發展等六項議題融入各領域課程教學，100學年度實施之《97年國民中小學九年一貫課程綱要》則增列海洋教育議題。在普通高中階段，高中九五暫綱則明訂將生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、環保教育、永續發展、多元文化及消費

者保護教育等重要議題納入相關課程中，以期讓學生在不同脈絡中思考這些議題，以收相互啟發整合之效；九八課程綱要又增加生涯發展及海洋教育兩項，並強調需強化品德教育（教育部，2003a，2003b，2004b，2008a，2008c）。

對照國中與高中階段之議題，可發現某些重大議題具延續性，某些則是新增之議題；延續性的議題包括生涯發展、性別平等教育、海洋教育；至於多元文化教育議題，則是高中九五暫綱或九八課綱新增的議題。雖然多元文化教育在國中小並未開宗明義列入課程議題，但確有不少相關的研究，反觀普通高中課程，雖已明定多元文化教育為課程議題之一，但目前為止，研究甚少，可見多元文化教育融入高中課程的教學狀況不明，多元文化教育係屬於人文社會領域，有必要針對普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況進行探究，涉及教學策略、教材編選及評量方式等面向；其次，普通高中人文社會領域教師之多元文化教育素養也影響其教學效能之發揮，亦值得探討；最後則分析高中多元文化教育相關問題，提出解決策略，以利高中人文社會領域教師多元文化教育課程之實施。

歸納本研究之主要目的有三：（一）瞭解普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況；（二）探討普通高中人文社會領域教師多元文化教育素養問題；（三）探討高中多元文化教育問題，提出解決策略。

貳、文獻探討

我國高中教育隨著教育思想之轉變、學校制度之改革及時代情勢之需要，教學科目、教學時數和課程內容常因應調整，加以更新。回顧我國歷次國定課程之修訂，至2005年為止，高中課程標準已經歷12次的修訂，其間，2001年為配合國中小九年一貫課程之實施，乃以高中暫行課程綱要取代以往之高中課程標準。以「科目及學分數」來

說，相較於1995年之高中課程標準，普通高級中學暫行課程綱要之不同點，除了銜接九年一貫課程、社會領域課程採為必修、自然領域課程為選修、「軍訓」課程改為「國防通識」、學校本位課程等主要特色外，另外一大特色便是兼顧多元議題，因此2004年發佈之「普通高級中學暫行課程綱要」便明訂：「生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、環保教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育等重要議題宜納入相關的課程中，以期讓學生在不同的科目脈絡中思考這些議題，以收相互啟發整合之效」（教育部，2004b），由此可知，「多元文化教育」議題直到2004年才列入高中課程綱要總綱。

教育部於2008年1月24日所公佈我國最新之高中課程綱要總綱，多元文化教育議題為目前高中課程綱要之重大議題之一。檢視國中小九年一貫課程綱內容，各項重大議題均訂定基本理念、課程目標、分段能力指標、議題融入學習領域與基本能力之對應表、議題主要內容，相較之下，高中課程綱要尚未針對各項重大議題融入各科教學有所指引，「多元文化教育」議題也不例外。因此，目前高中多元文化教育課程目標及實施方式尚處於探索階段。

以下乃根據文獻，就多元文化教育概念、多元文化教育課程目標、多元文化教育課程實施模式、多元文化教育課堂實施方式、教師在多元文化教育實施所扮演的角色等，進一步說明與探討。

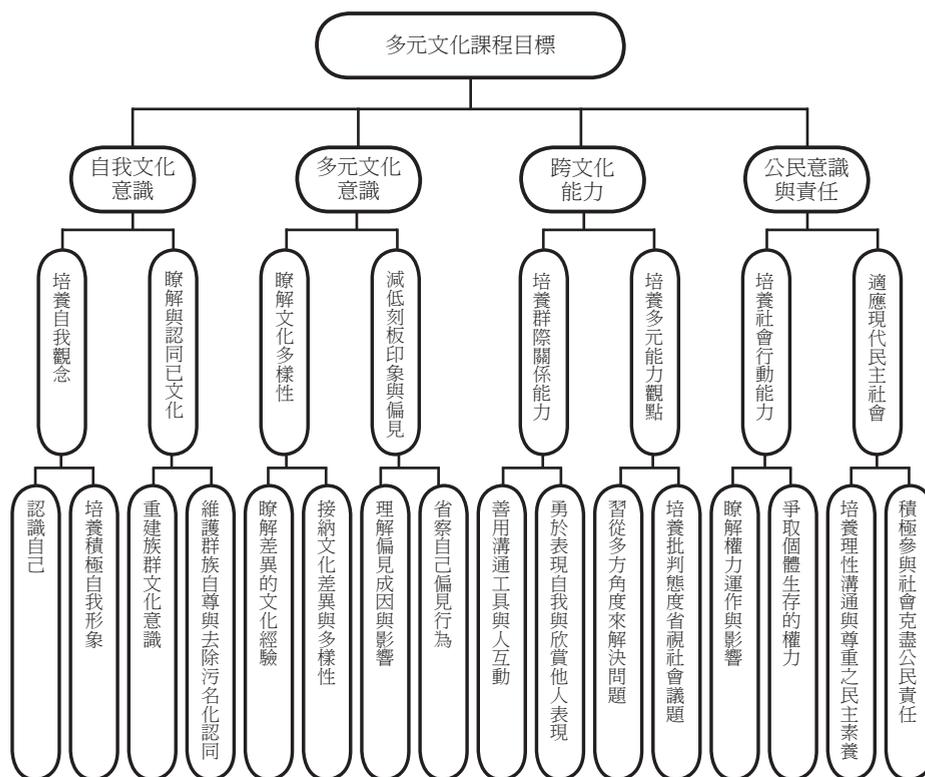
一、多元文化教育概念

簡而言之，多元文化教育起源於1960年代之族群研究運動，可說是一種哲學概念，也是一種教育過程。以哲學概念而言，多元文化教育值基於平等、自由、正義、尊嚴等概念，希望透過學校及教育機構，提供學生不同文化團體的歷史、文化及貢獻等方面的知識，使學生瞭解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化。另一方面，多元文化教育對於文化不利地位的學生亦提供適性及補救教學的機

會，以協助學生發展積極的自我概念。它牽涉族群、階級、性別、宗教、語言、特殊性等層面的議題（Grant & Ladson-Billings, 1997）。陳美如（2000）則從不同學術理論及相關研究，分析歸納出多元文化教育理念與面向，每一面向也涵蓋相關之概念：（一）社會正義的實踐：相關概念為弱勢族群、偏見、歧視、權力、權利與責任；（二）差異多元的開展：相關概念為社會化、自我概念、文化多樣性；（三）社會文化的學習：相關概念為文化、族群、種族意識與認同；（四）聲音歷史的再現：相關概念為族群遷移、族群貢獻、族群歷史；（五）溝通對話的建立：相關概念為文化溝通、批判思考的能力。

二、多元文化教育課程目標

國內學者劉美慧、陳麗華（2000）則綜合國外多位學者（Banks, 1993；Bennett, 1995；Grant & Sleeter, 1996；Nieto, 1996；Tiedt & Tiedt, 1995）的看法，從認知、情意及技能三方面，精簡歸納出多元文化課程的目標：認知方面：（一）瞭解與認同己文化；（二）瞭解文化多樣性；情意方面：（一）培養自我概念；（二）消除刻板印象與偏見；技能方面：（一）培養群際關係能力；（二）培養多元觀點；（三）培養社會行動能力；（四）培養適應現代民主社會能力。根據以上八項課程目標，可區分為自我文化意識、多元文化意識、跨文化能力、公民意識與責任四個層面，許立明（2003）據此進一步發展出三個層級的多元文化課程目標，第一層級之目標為以上所述之四個層面，第二層級之目標為以上所述之八項課程目標，第三層級針對八項課程目標概略說明其分項目標，如下圖一：



圖一 多元文化課程目標層級樹狀圖

資料來源：修改自許立明（2003），頁 73。

三、多元文化教育課程實施模式

多元文化教育課程目標，乃學校教育及課程運作的指導原則，如何實踐這些相關的目標，學者們相繼提出相關的課程設計模式。以下綜合歸納學者所提出的多元文化教育課程實施模式（黃政傑，2000；陳伯璋，2001；Banks, 1993）：

（一）貢獻模式：主要是在特定假日慶典上，介紹對族群有貢獻的英雄人物或片段的文化；在正式課程中，可舉辦少數族群的英雄人物、節慶風俗或傳統文物等，藉以彰顯各族群文化之特色及對巨型文化的貢獻。目前高中課程中的綜合活動課程，適合辦理此類多元文化教育的活動，瞭解文化的多樣性，並培養群際的關係。

(二) 附加的模式：主要是在不改變原有課程架構的情形下，以一本書、一個單元或一門課的方式，將族群文化、概念、主題和觀點納入主流課程中；可以正式課程附加模式稱呼之，意指在不改變主流課程的基本結構、目的和特質，而將族群相關內容分散到正式課程的科目中，但仍清楚其中的分野。目前高中課程當中的社會領域的內容，較會談及多元文化族群的問題，可藉此模式實施多元文化教育。

(三) 融入式模式：意即打破主流文化和弱勢族群文化的界線，將族群內容完全融入正式課程中，各科目教學單元中及含有關各個族群政經、科技或歷史文化的介紹。此種模式適合將多元文化教育融入至各科的教學。

(四) 消除偏見模式：意即消除學校課程中含有族群偏見或歧視的部份，包括性別偏見、種族偏見、刻板偏見、語文偏見、特定族群符號的忽略或歪曲等。此模式有賴各科教師能針對其教科書內容剔除偏見，並且在教學活動的過程中，能展現多元文化的素養。

(五) 統整模式：意即打破原有學科的架構，以社會問題或歷史事件為核心，如藥物濫用問題、二二八事件等，探討各族群的觀點、經驗或感受，更進一步由學生做成相關的決定。此種模式適合高中教師之間進行協同教學，以多元文化教育概念融入某些科目為基礎，進行兩科或兩科以上的協同教學。

(六) 整體改革模式：強調正式課程、非正式課程和潛在課程的規劃，並顧及學校其它系統配合，包括師資、課程、教學、行政、校園環境的改變，以營造出多元文化的教育情境。因此，目前之高中課程，也需從師資、課程、教學、行政、校園環境塑造等方面進行調整，以利多元文化教育融入各科教學。

四、多元文化教育課堂實施方式

多元文化教育課堂實施方式通常涵蓋教學策略、教材內容與評量方式等層面。以教學策略而言，綜合學者意見，相關的實施策略如下（何蘊琪，2005；高婉貞，2009；單文經，1993；黃政傑，1997；Rasool & Curtis, 2000；Tiedt & Tiedt, 2002）：

（一）創造文化反應的教室，營造多元化學習的氣氛

教師要能創造出以學生為中心的文化涵養的學習環境，教室佈置的重要性攸關學生感受到的教室學習氣氛，如教室燈光、牆面裝飾的東西、座椅安排、講桌位置、溫度控制等都是考量的因素，建議可將不同文化的藝術品、織物、手工藝品可陳列在牆上，並透過圖案、裝飾品、手工藝品、空間佈置及不同語言的呈現，讓學生能目睹自己的文化，學生在寫作、準備考試、複習所學的東西時，亦可播放不同文化的背景音樂。換言之，教師對多元文化教育環境的塑造，有利於創造教室正面的學習氣氛，讓學生有歸屬及受到肯定的感覺，建立以尊重為基礎的氛圍，學生才不會排斥各學科的學習。

（二）良好的師生互動

教師如何與學生進行有效的互動也直接影響學習與班級的管理，許多研究記載種族學生與教師互動負面的效應，以美國為例，有色人種在課業上不如白人受到高度期待，亞洲學生在數理方面較受到青睞。教師對學生低度期待衍生許多課堂現象，如避免呼叫某些學生、將某些學生位置安排較遠、課業要求較少、較少等待其回答的時間。女性在教室中所面對的不公平與性別偏見的研究，從小學、大學至研究所也呈現一個負面的圖像，如：（1）教師比較注意男學生，男生會接受到最適切及最有價值的回饋；（2）學校中課程教材的貢獻度，看不見女性；（3）教師通常給予男性較多機會回答問題，也給予較長時間來回答；（4）教師接觸男女性別時間分配不平均，加上教材內容分配不平均，給女性否定的訊息，讓為數不少的女性感到自尊下滑。

（三）小型演講（mini lectures）

適度使用演講策略可建構學生多元文化的先備知識，建立教材內容與學生背景之間的關聯性，並藉由圖片、視覺東西的具體展現，讓學生可以學習到抽象的概念，當然好的演講方式還必須能舉例具體說明要點，加深學生的瞭解。

（四）合作學習

此策略為多元文化教育的基本教學策略，能符合大多數學生學習的風格，教學成果顯著；教師為監督者，並能給予學生回饋，在分組上，考慮學生文化背景之不同，可作異質性安排，通常每組安排二位不同族群背景的學生，也讓弱勢學生有指導優勢學生的機會，擺脫傳統上優勢學生指導弱勢學生的機會。

（五）戲劇模擬或角色扮演

此策略能導引學生使用想像力，能作視覺思考，將資訊情境化後，模擬演出，亦頗能符合動覺學習者的需要，提供整體性學習的經驗。可取材於社會事件、電影情節、歷史故事、傳記、小說等

（六）討論式教學法

此策略有賴經驗豐富的教師導引有效率的討論，為了避免浪費時間，需要事前準備工作，瞭解討論的目的何在，學生除了回答問題以外，也可以自己產生問題。時事是不錯的教材，課堂討論，可以學習到多元價值的觀念，對不合理的說法提出批判與澄清。

（七）「提問」（questioning）策略

多元文化教育強調要發展學生批判思考的能力，不僅要分析內容，也要辨認資訊背後的政治意圖，尋找其包含或被排除的聲音。教師需要指出真實或忠實問題（real or honest questions）與學校型態問題（school-type questions）之間的不同，前者之問題乃學生真心的答案，後者則是配合別人想要的答案，在學校課堂，老師與學生一問一答只經常是教科書上的答案，並未共謀真實涉入問答的過程。這個真實的過程是：當學生真心回答問題時，會成串的講、會解釋、引申、詳述其看法，而非回答學校樣板的答案。在回答問題的過程當中，學生會整合資訊，與背景知識建立珍貴的聯結，學生知道有聽眾，因此能充分表達看法。這種主動表達的慾望，不同於被迫背誦的感覺，即使是

最猶疑的說話者也能提供意見，重點不在於結果（答案），而在於答案的思考過程。

就教材內容而言，蘇順發（1999）指出，教科書最常見的偏誤或成見有四種：性別的成見、種族的成見、社會階級的成見以及政治的成見。如早期美國教科書對印地安人文化與歷史多所扭曲與貶抑；與女性或黑人相較，男性或白人的角色，在教科書中，就職業或社會地位而言，都賦予較高的地位。這種性別或種族的歧視，無形中會影響學習者對性別及種族的認同。牟中原、汪幼絨（1997）也指出，漢族中心、白種人中心、都會化與泛政治化會造成教科書內容不當，對原住民學生產生負面影響，如學習興趣及學業成就低落。教材中多元文化教育不足的地方，通常包含對族群、性別、階級或文化的偏見，有以下幾項（Sadker & Sadker, 1978）：

- （一）消失不見（invisibility）：意指特定的族群文化，在教科書中出現的比例過低，這種忽略有可能是無意的。
- （二）刻板印象（stereotyping）：意指以傳統上對某些群體的特定印象來概括，忽略該群體本身的多元性。
- （三）選擇與失衡（selectivity and imbalance）：從主流群體的觀點來解釋問題或情境，學生無從瞭解事件情境的複雜性，被強迫灌輸主流意識。
- （四）不真實（unreality）：對於重要的爭議性議題加以掩蓋，或者逃避討論社會上既存的歧視與偏見。
- （五）零碎及孤立（fragmentation and isolation）：以附加的方式，將不同族群的文化內容附掛在主流族群文化架構上，形成走馬看花式的文化櫥窗瀏覽。
- （六）語言偏見（linguistic bias）：以不當的文字語言來描述特定群體。

教師在檢核教材內容是否有多元文化教育內涵應注意以下幾點：

- （1）教材中少數民族成員應以多樣化角色呈現，而非只是象徵性的呈現；
- （2）刻板印象是否造成偏見及產生其他的影響；
- （3）是否種族

主義作祟，因此在緬懷輝煌帝國的過去，以傳統結晶稱之；（4）注意某些語言或字彙的使用，是否隱含歧視的意味；（5）對於較具爭議性的問題，是否以較開放的方式處理；（6）插圖中的諷刺意含或統計圖表是否呈現偏見；（7）教科書內容是否適應時代變遷，與當前社會的需求結合（黃政傑，1997）。

就教學評量而言，傳統的測驗方式用來評估學業成就，但卻不等於人類真實的能力，以傳統智力測驗來預測人類學習的結果，並未考慮到不同母語系統和社會文化背景不同也會影響學習的結果，以主流文化的標準來衡量少數族群在智力或學業成就的差異，基本上是忽視影響兩個不同文化母群學習因素不同的事實；測驗也會影響課程內容，為了使學生得到好成績，學校課程會受限於測驗內容，未考慮提供符合學生需要的課程（莊明貞，1997；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。

多元文化教育主張評量方式朝多元化發展，如變通性評量（alternative assessment）、真實性評量（authentic assessment）、檔案評量、實作評量（performance assessment）以及表現準則（rubrics）（Rasool & Curtis, 2000），較能協助教師瞭解學生學習的過程，進一步改進其教學方式，不再只是以紙筆測驗的結果為準則。變通性評量、真實性評量、檔案評量、實作評量等方式十分類似，有其重疊之處，凡是與標準化測驗不同的評量方式皆可稱為變通式評量，真實性評量、檔案評量或實作評量也是變通評量的一種方式，以建構理論為基礎，主張知識是建構而來的，學習是整合新舊知識，建構有意義的學習，以解決實際的問題，重視知識的真實性應用，教師應注重學生學習的過程，鼓勵學生自發與自我反省（莊明貞，1998；Rasool & Curtis, 2000）。

戴維揚（2003）也綜合學者意見，指出檔案評量的方式乃是結合實作評量及真實性評量，同時結合形成性（formative）和總結性（summative）的評價，記錄學生學習的過程或重大的轉折點，加以

蒐集整理，集結成冊，以便推論學生各階段學習的速度、效率、解決問題的能力及創造力。學生對於蒐集的資料、作業、設計等成果，能加註心得、理由、信念、結晶、自我反思、自我分析，以達成自我評鑑（self-assessment），同時配合同儕評鑑（peer-assessment），並邀請教師、家長以及相關人士多角、多元共同參與，以達成互評的成果。最後要提的是表現準則的評量方式，表現準則意指學生表現的描述標準，在於提供學習者應該知道標準何在及最後達成目標的程度，表現準則包括三個要件：評量標準、性質描述、得分策略。在學生進行實作評量之前，可以先讓學生清楚標準為何（Rasool & Curtis, 2000）。

以上這些評量方式的優點是評量多樣化、評量方式動態化、著重整體表現，避免技能分割、評量方式有彈性、涵蓋不同文化的資源、師生互動與參與、適合不同文化的學生等。這些評量方式可能遭遇的困難在於教師是否具備多元文化教育相當的素養、學生可能因個別或文化差異對評量方式也有適應的問題、社會傳統的觀念也是一項阻礙、少數或弱勢族群參與人數不足則會影響推動的成效（莊明貞，1998）。

五、教師在多元文化教育實施所扮演的角色

多元文化教育融入課程有賴於教師專業的發揮，要成功地實施多元文化教育的話，教師扮演著關鍵的角色（陳枝烈，1999；Banks，1993）。教師對課程的知覺與運作影響著學生課程的學習，教師如何解讀、詮釋與轉化課程、教科書、教學素材裡所傳達的觀念與意識形態，在教學過程中十分重要，因此，欲達到教育理念的實踐，僅就正式課程的改革是不夠的，如果教師對不同文化團體抱持負面的態度或信念，空有多元文化的教材也難有實質效果（丁雪娟，2007）。目前，高中課程綱要對高中教師專業成長有兩點規劃：（一）學校應規劃教師增能進修計畫，其內涵應包括觀念釐清、學校課程願景、教材編選、教學策略與評量素養等向度；（二）教師應積極主動進修或參與教學觀摩與經驗分享等研習活動，增進教學知能與開發各種教學模式及參與校內外研究，以提高教學品質（教育部，2008c）。

面對高中課程多元文化教育議題，教師多元文化教育的素養為教師專業成長不可或缺的一項。簡而言之，多元文化教育基本的素養包括教師對自己文化的瞭解與認同，對不同文化的認知與支持的程度、無偏見與刻板印象的文化觀等（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。王雅玄（2007）則針對教師多元文化教育素養，企圖建立一套可以評鑑的指標，範圍包括以下八個項目：

- （一）多元文化認知：教師需具備知能包括：對不同族群的「文化知識」與「文化理解」能力、「文化經驗」的知識、關於「文化記憶」的認知能力、「文化批判」能力；
- （二）多元文化情意：教師具有「文化接受度」、「文化同理」與「文化寬容」的胸懷，除外，還需具備「文化覺察」與「文化敏感」的能力；
- （三）多元文化技能：教師具有「文化溝通」能力、「文化分析」與「多元文化評量」能力、「尋找文化資源」與「文化適應」的能力、「文化愉悅」的能力、「文化學習」能力；
- （四）族群意識：教師應具有「揉和文化觀」與「文化相對哲學」能力以及積極的「文化回應」能力；
- （五）文化意識：教師具有「辨識族群差異」與「挑戰族群偏見」能力以及「族群警覺」的能力；
- （六）語言意識：教師應具備「多元語言意識」，能強化文化氛圍；
- （七）多元文化環境：教師應具備塑造「多元文化環境」的素養，多元文化環境是接觸文化差異的關鍵；
- （八）多元文化關係：教師應發展「多元文化關係」的素養，包括「文化親和」與「文化信任」能力、有發展「多重伙伴關係」與「跨文化人際互動」能力、培養「文化關連」能力、能檢視「跨文化關係」的能力。

綜合以上所述，多元文化教育課程之實施，學者已歸納出目標及課程設計模式；在課堂實施方面，教學策略、教材編選、評量策略方

面也有許多參考指引；多元文化教育素養也有可供評鑑之參考指標。據此，本研究將以普通高中人文社會領域教師為例，藉由調查問卷、焦點座談瞭解普通高中多元文化教育現況、多元文化教育議題融入普通高中人文社會領域課程實施情形、多元文化教育融入高中人文社會領域課程困難與解決之道，提出相關建議，以利多元文化議題在高中課程教學之實施。

參、研究方法

本研究以文獻分析和問卷調查法為主，以焦點團體座談為輔。首先藉由文獻分析瞭解多元文化教育意涵、課程目標與實施方式，然後辦理焦點團體座談，邀請多元文化教育專家學者、高中校長、多元文化教育代表（以原住民為例）、高中人文社會領域教師，就多元文化教育在高中課程之實施提出看法與建議；最後針對全國普通高中學校及人文社會領域教師進行抽樣調查，以瞭解普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施之現況。

一、研究對象

（一）問卷調查對象

本研究針對普通高中多元文化教育現況進行瞭解，因研究性質之所需，主要對象為高中國文、英文、歷史、地理、公民科教師為主，依2008年教育部統計資料顯示，各縣市高中教師任教國文、英文、歷史、地理、公民與社會等人文科目者分別為4567、3848、1203、1157、827位，合計共11602位。本研究樣本數，依95%信心水準且抽樣誤差在正負3個百分點以內，須抽取977人為樣本。抽樣方式採分層隨機抽樣，以北、中、南、及東等區域分為四層，分別抽取北區40所、中區22所、南區23所、東區3所，總計抽取88所。每一所學校發出10份或15份問卷，由各校隨機抽取國文、英文、歷史、地理及公民科教師各2至3名教師填寫問卷，總共發出1160份問卷，回收987份問卷，剔除無效問卷10份，共977份問卷，回收率為85.09%，問卷可用率為84.22%。

（二）焦點團體座談

焦點團體座談採座談的方式，分別於北、中、南及東進行四次座談。本研究邀請學者專家、高中校長、多元文化教育代表（以原住民為例）、普通高中人文社會領域教師參與座談，針對我國多元文化教育融入高中課程之相關問題，進行討論，彙整各方寶貴意見，提供具體建議，充實本研究之成果。參與人數北區7人，中區8人，南區8人，中區6人。

二、研究工具

（一）普通高中人文社會領域多元文化教育實施問卷

高中課程綱要實施通則提到四個課程實施的重要面向：教師專業成長、教學實施方式、教材編選及學習評量（教育部，2008c），此問卷設計乃以此為基礎，並參考相關文獻及依據本研究之研究問題來編製問卷，以實際瞭解多元文化教育融入高中課程之實施狀況。問卷架構分為五部分：第一部分是「基本資料」，乃針對研究所需，背景變項分為性別、學歷、任教年資、擔任職務、學校規模、學校所在地、學校性質等七項；第二部分是「高中教師多元文化教育素養」；第三部分是「高中教師多元文化教育教學策略」；第四部分是「高中教師多元文化教育教材編選」；第五部分是「高中教師多元文化教育評量策略」等。

問卷初稿擬定後，於第二次專家諮詢座談時，敦請學者指導，經由討論後，進行第一次修正，編製成問卷初稿，為提升問卷內容之效度，乃商請兩位專家學者及五位實務工作者協助修正，依其意見刪改贅辭、修改語意不明的文字，並增加「多元文化教育」一詞之說明，適度調整內容，經此專家效度考驗後，進行第二次問卷修正，完成預試問卷。

預試問卷完成後，乃抽取八所高中進行預試，每所學校隨機抽取10位或15位教師，總共100位教師進行預試。預試問卷回收後以SPSS

13.0版進行信度分析，本研究所採取的信度分析法是Cronbach α 係數，以考驗本研究量表的內部一致性，以瞭解量表的一致性與穩定性，「高中人文社會領域多元文化教育實施問卷」整體總量表Cronbach α 係數為.97，顯示量表內具有相當的同質性，各分量表—「高中教師多元文化教育素養」、「高中人文社會領域教師多元文化教育教學策略」、「高中人文社會領域教師多元文化教育教材編選」、「高中人文社會領域教師多元文化教育評量策略」之Cronbach α 係數分別是.91、.90、.93、.89，證實本量表為理想可行之施測工具，乃編製成正式問卷。

（二）焦點團體座談大綱

本研究依據文件分析及研究目的擬定焦點團體座談大綱題目，經專家諮詢會議討論後，作為焦點團體座談使用之研究工具，分別於北、中、南、東進行四場焦點團體座談，邀請與會者針對多元文化教育融入高中課程提出看法與建議，焦點團體座談討論題綱如下：

- 1.多元文化教育在高中課程階段，教學上會有哪些困難？因應策略為何？
- 2.多元文化教育在高中課程階段，教材編選方面會有哪些困難？因應策略為何？
- 3.多元文化教育在高中課程階段，評量方面會有哪些困難？因應策略為何？
- 4.如何營造多元文化教育學習的環境，具體措施為何？
- 5.如何提升教師多元文化教育的素養，具體措施為何？

三、資料處理與分析

（一）關於量的分析

問卷資料回收後，隨即進行初步整理的工作，剔除廢卷後，將會進行資料編碼與登陸，本研究將以電腦套裝軟體程式SPSS 13.0版進行統計分析。針對高中教師有效樣本之背景變項（包含教師個人變項與學校環境變項），採用百分比與次數分配統計，以了解其分布情形，

並以敘述統計的方法，分析多元文化教育融入高中課程實施之現況，以獨立樣本t 考驗、單因子變異數分析（one-way ANOVA）、Scheffe事後比較等方式，分析不同背景變項之普通高中人文社會領域教師對高中多元文化教育課程實施之差異情形。

（二）關於質的分析

記錄各場焦點團體座談內容並錄音，視需要再加以轉譯成文字稿，並進行質性編碼，進行交叉比對與分析，對多元文化教育融入高中人文社會領域課程實施之問題及解決策略，提出具體結論與建議。

肆、結果與討論

一、質性結果分析

以下歸納綜合焦點座談內容，就高中多元文化教育課程教學、教材編選、評量、教師多元文化教育素養等方面，進行分析與討論。

（一）普通高中人文社會領域多元文化教育課程教學方面

- 1.多元文化教育融入高中課程，尚未有明確之指標，建議專家學者與教師合作，集體討論，有整體概念，訂定相關的指標。在高中課程階段，多元文化教育內涵與目標應以不同的主題呈現，說明其主題內涵，不一定要如同九年一貫課程，要求很詳細的指標。
- 2.多元文化教育在高中課程階段，因為其內容知識太豐富，導致實施產生困難，獨立成為一科較易有明確的指標可供檢核，但實際上卻不可能，若融入至各科，也會擔心多元文化的成分被稀釋了。較為務實的方法，可從與多元文化教育相關的科目（如公民與社會）著手，以單元呈現多元文化教育內容，可從相互尊重著手，瞭解不同的文化。
- 3.多元文化教育之內涵也很廣，包含瞭解不同的文化、族群、語言及性別認同、跨文化語言的溝通、弱勢族群教育，甚至也涉及著全球教育、人權教育、本土教育、生命教育。太多的議題不利學生學習，性別議題比多元文化議題受到較多的關注，可將多元文化教育議題與其他各項議題加以整合。

4. 多元文化教育在高中課程階段教學之實施，須兼顧認知、情意及技能等層面，重視教學的過程與生活體驗。教師則是教學成功的關鍵，能懂多元的教學方法，並選擇合適的教學方式。教學方法有：批判思考、合作學習、議題討論、小組討論、體驗活動、影片教學、角色扮演、領域內科目統整等。除外，亦可透過潛在課程、課外活動或社團活動落實多元文化教育。
5. 弱勢族群的教學還有待加強，建議可採行「認知負荷」教學方法。
6. 多元文化教育應以生命教育作為基礎，重視每個孩子生命本質的獨特性，以利教學。
7. 塑造多元文化教育學習之環境：（1）校園規劃能考量多元文化教育；（2）多元文化教育影片觀賞；（3）多元文化作法能應用於諮商輔導策略當中；（4）利用潛在課程或非潛在課程進行多元文化教育；（5）結合社區、部落及家庭的力量社區，擴大辦理文化活動；（6）家庭教育功能要加強，才能讓學校發揮真正的功能；（7）家長亦是社區資源的一部份，可提供人力或物力資源，改善弱勢學生的學習。

（二）普通高中人文社會領域多元文化教育教材編選方面

1. 多元文化涵蓋甚廣，在選材上確實有其困難，需顧慮不同族群、不同文化範疇，而全球化與在地化如何取得平衡，也是個問題。學校課程委員會應發揮整合教材的功能，教師在編輯教材時，也應充分瞭解多元文化教育學習內涵，涵蓋可能的層面，避免過度窄化。
2. 多元文化教材編選存在一些問題，需多方面考量：（1）編輯人員多元文化教育素養是否足夠；（2）對多元文化教育內涵與概念須加以說明與釐清，以方便編輯與審查；（3）聘請有多元文化教育背景的審查委員；（4）合理的價位；（5）鼓勵學校選擇有多元文化理念的教科書。
3. 原住民教材之編輯可充分利用學校的資源，典範的事蹟值得參考。
4. 影片有利於多元文化教學，應編選多元文化教育影片教材。另外，亦可鼓勵教師製作影像紀錄，藉由網路平臺分享。

5. 教師有必要整合教材多元文化的概念，以節省教學時間，另一方面，也有深加廣的能力，提供相關補充教材，並能轉化教材，讓學生有批判及反省的機會。

(三) 普通高中人文社會領域多元文化教育評量方面

1. 多元文化教育評量存在認知與實踐的差距，知識性評量容易達成，但態度的養成比知識來得重要，情意這方面的評量顯得較為困難，是否能發展出一套合適的評量工具，其確切指標須加以商酌。
2. 評量應考量學生個別差異，採多元評量的方式，不限紙筆測驗。多元文化教育各項活動亦可列入評量範圍。是否與升學考試脫勾，意見不一。
3. 評量或命題時，可考量學生生活經驗與在地文化的融入，協助學生提升多元文化素養，改進學習。

(四) 普通高中人文社會領域教師多元文化教育素養之提升

1. 處於臺灣多元族群的社會，有必要提高教師多元文化教育素養知覺，教師態度之養成尤其重要，態度的養成得從建構多元文化教育知識開始。
2. 職前教育時，師資培育機構需注重教師在多元文化教育方面的素養，但在培訓時，需提供教師親自體驗的機會，如何回歸到人的價值關懷。
3. 在職教育也有助於教師多元文化教育素養之提高，但訓練課程不能僅限於演講，應該有其它的方式（如透過討論的方式），提高教師學習的效率。學校內應成立社群組織，透過閱讀與經驗分享，培養學生更完整的人格。除外，也鼓勵教師移地研究，分享經驗，寫成案例。
4. 職前教育方面，應透過課程管道，加強教師多元文化教育素養，如規定多元文化教育為必修科目，或考慮以多元文化教育3學分取代特教3學分。在職進修方面，能以法令規定多元文化教育修習一定時數或學分。透過職前教育或在職進修強化教師多元文化教育的教學與評量的能力，並落實原住民族教育法第24條。
5. 邀請不同背景的人士蒞校演講，增進對不同種族的瞭解。
6. 辦理成長課程或相關活動，提高師生及行政人員之多元文化素養。

二、量化結果分析

本研究之目的在於瞭解普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況，包括高中人文社會領域教師多元文化教育素養、高中人文社會領域教師多元文化教育教學策略、高中人文社會領域教師多元文化教育教材編選、高中教師多元文化教育評量策略等四個層面；其次，探究不同背景下，高中人文社會領域教師進行多元文化教育之現況。以下綜合分析量化調查問卷，分述如下：

(一) 普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程現況分析

本量表採用李克特五等量表，共38個題目，分為四個層面，每題有五個選項，每題得分最低1分，最高5分，中間數為3.0，其結果如表1所示：

表1 普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程各層面及整體平均數與標準差

各層面	題數	有效樣本數	平均數	標準差	平均數 / 題數
高中教師多元文化教育素養	10	977	41.13	4.73	4.11
高中教師多元文化教育教學策略	10	977	36.92	5.50	3.69
高中教師多元文化教育教材編選	10	977	38.74	5.64	3.87
高中教師多元文化教育評量策略	8	977	28.50	5.16	3.56
整體	38	977	145.29	4.51	3.82

由表1得知，普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況四個層面，各層面單題平均數，介於3.56至4.11之間，依分數大小排列為：高中教師多元文化教育素養（4.11）、高中教師多元文化教育教材編選（3.87）、高中教師多元文化教育教學策略（3.69）、高中教師多元文化教育評量策略（3.56）。總平均數為3.82，在中數3.0以上。由此可知，對於多元文化教育課程實施現況而言，大多數人文社會領域高中教師具有多元文化教育素養，也能將相關的多元文化教材內容融

入課程，並應用多元文化教育相關之教學策略進行教學，也不再受限於傳統的評量方式，較能朝多元評量方面發展。以下針對高中教師對「普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況」問卷各題填答情形，進一步討論：

1.普通高中人文社會領域教師多元文化教育素養

就高中教師多元文化教育素養層面而言，題數共10題，其中有8題平均數皆在4.0以上，有4題亦是本量表平均數最高之4題，題目分別是第2題「我對於不同文化背景的學生，能給予相同的期許與支持」、第3題「我能與不同族群、文化背景的學生建立良好的互動關係」、第4題「我會尊重與支持學生在學校內使用母語或家用語言」、第5題「我會反省與克服自己的文化偏見，廣納各種意見與想法」，可見高中教師對於自己是否具備多元文化教育素養，深具信心。

2.普通高中人文社會領域教師多元文化教育教學策略

就高中教師多元文化教育教學策略層面而言，題數共10題，平均數皆在中數3.0以上，其中以第10題「我能以輕鬆愉快的氣氛多進行元文化教學活動」平均數最高（4.10），顯示高中教師能創造多元文化教育快樂學習之氛圍，其課堂採行的教學方式，其平均數高低依序為提問（4.07）、演講（3.93）、討論（3.63）、合作學習（3.44）、角色扮演（3.29）、戲劇模擬（3.03），可見傳統以教師為中心的方式平均數較高，學生互動學習的方式平均數較低，互動學習的活動還有增加的空間。

3.普通高中人文社會領域教師多元文化教育教材編選

就高中教師多元文化教育教材編選層面而言，題數共10題，平均數皆在中數3.0以上，其中以第1題「我會重視現有教材多元文化教育的成份」平均數最高（4.11），顯示高中教師對於現有教材多元文化教

育的重視程度頗高，在編選多元文化教材內容當中，其平均數高低依序為性別平等（4.07）、族群融合（3.98）、弱勢族群文化（3.86）、鄉土文化（3.85）、原住民文化（3.78）、宗教（3.78）、新住民文化（3.60）。可見性別平等的平均數最高，此歸因於性別平等雖然涵蓋於多元文化教育當中，但在九年一貫課程當中，已成為一個獨立的議題，在高中課綱中，又獨立於多元文化教育之外，可見其受重視的程度超越其他多元文化教育內容。新住民文化平均數最低，隨著新住民子女進入高中的人數增加，新住民文化教材還有成長的空間。

4.普通高中人文社會領域教師多元文化教育評量策略

就高中教師多元文化教育評量策略層面而言，題數共8題，平均數皆在中數3.0以上，其中以第4題「我會以學生在多元文化教學活動中，所表現的合作與學習之態度，作為評量的依據之一」平均數最高（3.78），顯示高中教師能從學生學習過程當中，評量學生多元文化教育態度的養成。第6題「我會考量學生多元文化的差異，採用檔案評量的方式，評量學生學習的過程」平均數最低（3.33），實作評量之平均數（3.38）也較低，檔案評量與實作評量重視學生學習的過程，這方面的評量還可以再加強。

（二）不同背景變項下，普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況

1.不同性別之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同性別之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「性別」（男、女）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行平均數差異顯著性t考驗，其結果顯示：不同性別之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，未達統計顯著的水準；就各個層面而言，也未達顯著差異水準。

2.不同學歷之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同學歷之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學歷」（師範院校、一般大學[含師資班及修畢教育學分]、碩士以上[含四十學分班]、其它）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果顯示：不同學歷之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，未達顯著差異（ $F=2.54$ ， $P>.05$ ）。顯示不同學歷之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，均無顯著差異存在。進一步比較各個層面，顯示亦均無顯著差異存在。

3.不同任教年資之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同任教年資之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「任教年資」（未滿5年、5-10年、11-20年、21年以上）為自變項，以多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果顯示：不同任教年資之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，均無顯著差異存在。進一步比較各個層面，均無顯著差異存在。

4.不同擔任職務之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同擔任職務之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「擔任職務」（科任教師、教師兼導師、教師兼組長、教師兼主任）為自變項，以多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果如表2所示：

表2 不同擔任職務對多元文化教育課程實施整體及各方面之單因子變異數分析摘要表

層面	變異來源	平方和	自由度	均方	F 檢定
高中教師多元文化教育素養	組間	324.80	3.00	108.27	4.90**
	組內	21503.69	973.00	22.10	
	總和	21828.49	976.00		
高中教師多元文化教育教學策略	組間	507.08	3.00	169.03	5.68**
	組內	28964.03	973.00	29.77	
	總和	29471.12	976.00		
高中教師多元文化教育教材編選	組間	329.64	3.00	109.88	3.48*
	組內	30711.36	973.00	31.56	
	總和	31041.00	976.00		
高中教師多元文化教育評量策略	組間	356.61	3.00	118.87	4.51**
	組內	25625.63	973.00	26.34	
	總和	25982.24	976.00		
整 體	組間	5797.89	3.00	1932.63	6.04**
	組內	311181.01	973.00	319.82	
	總和	316978.90	976.00		

* $<.05$ ** $<.01$

由表2得知，不同擔任職務之高中人文與社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，達到顯著差異（ $F=6.04$ ， $P<.01$ ）。各層面之分量表：高中教師多元文化教育素養（ $F=4.90$ ， $P<.01$ ）、高中教師多元文化教育教學策略（ $F=5.68$ ， $P<.01$ ）、高中教師多元文化教育教材編選（ $F=3.48$ ， $P<.05$ ）、高中教師多元文化教育評量策略（ $F=4.51$ ， $P<.01$ ）均達到顯著差異水準。再進行Scheffé事後比較，結果如表3所示：

表3 不同擔任職務對多元文化教育課程實施整體及各方面之事後比較分析

層面	擔任職務	樣本數	平均數	標準差	標準誤	Scheffé 法事後比較
高中教師多元文化 教育素養	1 科任教師	402.00	40.93	4.82	0.24	
	2 教師兼導師	462.00	40.98	4.63	0.22	4>1
	3 教師兼組長	89.00	41.94	4.50	0.48	4>2
	4 教師兼主任	24.00	44.29	4.87	0.99	
高中教師多元文化 教育教學策略	1 科任教師	402.00	36.91	5.38	0.27	
	2 教師兼導師	462.00	36.54	5.56	0.26	4>1
	3 教師兼組長	89.00	37.83	5.10	0.54	4>2
	4 教師兼主任	24.00	40.83	5.81	1.19	
高中教師多元文化 教育教材編選	1 科任教師	402.00	38.83	5.64	0.28	
	2 教師兼導師	462.00	38.38	5.68	0.26	
	3 教師兼組長	89.00	39.43	5.25	0.56	4>2
	4 教師兼主任	24.00	41.79	5.46	1.11	
高中教師多元文化 教育評量策略	1 科任教師	402.00	28.28	5.23	0.26	
	2 教師兼導師	462.00	28.32	5.12	0.24	4>1
	3 教師兼組長	89.00	29.62	4.55	0.48	4>2
	4 教師兼主任	24.00	31.46	5.65	1.15	
整 體	1 科任教師	402.00	144.95	17.92	0.89	
	2 教師兼導師	462.00	144.22	18.06	0.84	4>1
	3 教師兼組長	89.00	148.82	16.18	1.72	4>2
	4 教師兼主任	24.00	158.38	19.87	4.06	

從表3結果顯示：擔任不同職務之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，有顯著差異存在。擔任職務為教師兼主任者，顯著高於教師兼導師、科任教師。進一步探討各層面顯示：在高中教師多元文化教育素養方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著高於教師兼導師、科任教師；在高中教師多元文化教育教學策略方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著亦高於教師兼導師、科任教師；在高中教師多元文化教育教材編選方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著亦高於教師兼導師；在高中教師多元文化教育評量策略方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著高於教師兼導師、科任教師。

5.不同學校規模之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解學校規模之高中人文社會領域教師對高中多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學校規模」（24班以下、25-48班、49班以上）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果顯示：整體而言，未達顯著差異（ $F=0.22$ ， $P>.05$ ），顯示不同學校規模之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，均無顯著差異存在。進一步比較各個層面，均無顯著差異存在。

6.不同學校所在地之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同學校所在地之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學校所在地」（都會地區、鄉鎮地區）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行平均數差異顯著性t考驗，其結果顯示，不同學校所在地之高中教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，都會地區較鄉鎮地區的表現略高，但未達統計顯著的水準；就各個層面而言，均未達顯著差異水準。

7.不同學校性質之人文社會領域高中教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同學校性質之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學校性質」（公立學校、私立學校）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行平均數差異顯著性t考驗，其結果顯示：不同學校性質之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，私立學校較公立學校的表現略高，但未達統計顯著的水準；就各個層面而言，均未達顯著差異水準。

8.不同任教科目之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同任教科目之高中教師對多元文化教育議題融入高中課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「任教科目」（國文、英文、歷史、地理、公民、其它）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果如表4所示：

表4 不同任教科目對高中多元文化教育課程實施整體及各方面之單因子變異數分析摘要表

層面	變異來源	平方和	自由度	均方	F檢定
高中教師多元文化教育素養	組間	231.25	5.00	46.25	2.08
	組內	21597.24	971.00	22.24	
	總和	21828.49	976.00		
高中教師多元文化教育教學策略	組間	724.47	5.00	144.89	4.89**
	組內	28746.65	971.00	29.61	
	總和	29471.12	976.00		
高中教師多元文化教育教材編選	組間	1809.05	5.00	361.81	12.02**
	組內	29231.96	971.00	30.11	
	總和	31041.00	976.00		
高中教師多元文化教育評量策略	組間	258.95	5.00	51.79	1.96
	組內	25723.29	971.00	26.49	
	總和	25982.24	976.00		
整體	組間	7137.22	5.00	1427.44	4.47**
	組內	309841.68	971.00	319.10	
	總和	316978.90	976.00		

**<.01

由表4得知，不同任教科目之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，達到顯著差異（ $F=4.47$ ， $P<.01$ ）。各層面之分量表：高中教師多元文化教育素養（ $F=2.08$ ， $P>.05$ ）未達顯著差異水準；高中教師多元文化教育教學策略（ $F=4.89$ ， $P<.01$ ）達到顯著差異水準；高中教師多元文化教育教材編選（ $F=12.02$ ， $P<.01$ ）達到

顯著差異水準；高中教師多元文化教育評量策略（ $F=1.96$ ， $P>.05$ ）未達顯著差異水準。對於顯著差異部分，再進行Scheffé事後比較，結果如表5所示：

表5 不同任教科目對高中多元文化教育課程實施整體及各方面之事後比較分析

層面	任教科目	樣本數	平均數	標準差	標準誤	Scheffé 法事後比較
高中教師多元文化教育教學策略	1 國文	219.00	36.83	5.37	0.36	5>2
	2 英文	195.00	36.52	6.01	0.43	5>3
	3 歷史	171.00	36.60	5.43	0.42	5>4
	4 地理	190.00	36.57	5.34	0.39	5>6
	5 公民	167.00	38.65	5.00	0.39	
	6 其他科*	35.00	34.83	5.16	0.87	
高中教師多元文化教育教材編選	1 國文	219.00	38.38	5.43	0.37	5>1 1>6 5>6
	2 英文	195.00	37.16	5.95	0.43	3>6 4>6
	3 歷史	171.00	39.30	5.52	0.42	3>2 4>2
	4 地理	190.00	39.52	5.32	0.39	5>2
	5 公民	167.00	40.49	4.96	0.38	
	6 其他科*	35.00	34.54	6.22	1.05	
整體	1 國文	219.00	145.32	17.29	1.17	
	2 英文	195.00	143.31	19.86	1.42	5>2
	3 歷史	171.00	144.89	17.91	1.37	5>6
	4 地理	190.00	145.18	17.63	1.28	
	5 公民	167.00	149.93	16.69	1.29	
	6 其他科*	35.00	136.43	15.95	2.70	

*其他科包括特殊教育:1人、化學:4人、美術:2人、數學:15人、生涯規劃:1人、地球科學:4人、健康與護理:1人、生物:2人、體育:1人、生活科技:2人、物理:1人、生命課程:1人

從表5結果顯示：任教不同科目之高中教師，在多元文化教育課程實施方面，有顯著差異存在。任教公民科之教師，顯著高於英文科、

其他科教師。進一步探討各層面顯示：在高中教師多元文化教育教學策略方面，任教公民科之教師，顯著高於英文科、歷史科、地理科、其他科教師；在高中教師多元文化教育教材編選方面，任教公民科之教師，顯著高於國文、英文及其他科教師；任教國文科之教師，顯著高於其他科教師；任教歷史科之教師，顯著高於英文科、其他科教師；任教地理科之教師，顯著高於英文科、其他科教師。

三、綜合討論

以下乃就質性及量化研究結果，輔以相關文獻進行綜合討論，說明高中人文領域教師多元文化教育課程實施現況、相關問題與解決策略：

（一）高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況

1.高中人文社會領域教師多元文化教育課程整體實施現況

對不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中人文社會教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務、不同任教科目之高中教師有顯著差異。以擔任職務而言，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師、教師兼組長者有較高的顯著，可見高中主任在高中多元文化教育課程方面有較多的認同與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師比英文科高中教師、社會及語文領域之外的高中教師有較高的顯著，此乃可能過去95暫綱之教材綱要直接將「多元文化」納入公民與社會科教材，成為「心理、社會與文化」單元中必須學習的一部份（教育部，2004b），致使高中多元文化教育課程有明顯的投入。

2.高中人文社會領域教師之多元文化教育素養方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同任教科目、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教

育素養方面，比科任教師、教師兼導師者有更高的素養。若檢視國小教師多元文化素養，多數研究給予肯定的評語：素養足夠、態度積極正面等（吳雅惠，1999；張家慶，2006；陳寶玲，1998）。張家蓉（2000）也提及原住民地區的國中教師，其多元文化教育態度積極。本研究也呈現高中教師多元文化教育素養正面，肯定普通高中人文社會領域教師在這方面的素養，但教師兼主任者比一般教師更為投入；李雅妮（2008）則比較高雄市不同背景的國小教師是否具有積極的教學態度，卻發現不同「擔任職務」之國小老師，其多元文化教學態度達顯著差異，與本研究結果類似。由以上可知，人文社會領域教師之多元文化教育素養還有成長的空間。

3.高中人文社會領域教師之多元文化教學策略方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務、不同任教科目務之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教學策略方面，比科任教師、教師兼導師者有明顯的認知與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師比英文科、歷史科、地理科、其他科之高中教師有較高的顯著，可見公民教師在多元文化教育教學策略方面，有明顯的投入。

4.高中人文社會領域教師之多元文化教育評量方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同任教科目、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教學評量方面，比科任教師、教師兼導師者有明顯的認知與投入。教師多元文化效能涵蓋多元文化教學計畫、多元文化教學策略、多元文化教學評量及多元文化班級經營之應用（徐玉浩，2007）；李雅妮

(2008)比較高雄市不同背景的國小教師之多元文化教學效能，發現不同「教學年資」、「教育背景」、「擔任職務」及「學校規模」之國小老師，其多元文化教學效能有顯著差異，其中與本研究結果類似的一點是：「不同職務」之高中教師在「多元文化教育教學策略」及「多元文化教育教學評量」兩方面有顯著的差異。

5.高中人文社會領域教師之多元文化教育教材編選方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師等並無顯著差異。但對於不同擔任職務、不同任教科目之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教材編選方面，比教師兼導師者有有明顯的認知與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師比國文科、英文科、其他科之高中教師有較高的顯著，可見公民教師在多元文化教育教材編選方面，有較高的認知與投入。而在語文領域當中，國文科教師又比比英文科教師有較高的顯著；歷史科教師、地理科教師也比英文科及其他科目的高中教師有較高的顯著。由此可見，社會科領域教師明顯比英文科及其他科之高中教師對編選多元文化教育教材有明顯的投入，語文領域中的國文教師又比英文科教師在編選多元文化教育教材方面有明顯的投入。

(二) 普通高中多元文化教育課程實施問題

綜觀國內多元文化教育課程實施研究成果，多元文化教育融入各學習領域的方式進行教學，多限於國小階段在實施，中學以上並不普遍。對於高等教育的師範生而言，其融入式的教學成效普遍反應不佳，主張應開設獨立的科目以提高多元文化教育的成效（郭金水，1996；喻麗華，2003）。目前高中課程綱主要銜接九年一貫課程，九年一貫課程雖然只有八大議題，而且大多數議題有其明確之指標，但也難免產生一些問題，多元文化教育議題在高中課程乃十大議題其中之一，並無明確之內涵與指標，可說是自由心證。我國高中多元文化教育議題融入課程的確存有一些問題，歸納為以下幾點，進行討論：

1. 高中多元文化教育與其他議題

高中課程議題太多，受重視之程度不一，且教師受限於時間與議題素養，議題恐流於形式。以九年一貫課程而言，雖然只有八大議題，但也不免受到學習領域的排擠，無法融入教師的教學設計（錢清弘，2001）。高中課程比國中小課程更豐富，議題更多，更有可能產生此種問題，不僅學習領域排擠議題，議題之間也會產生相互排擠效應，如多元文化教育雖涵蓋性別教育，但性別教育卻比多元文化教育還來得凸顯，受到迫切的重視。范麗娟（2008）便指出，目前多元文化教育多集中於鄉土教育、母語教育及兩性教育。眾多的議題也導致教師專業受到挑戰，多元文化教育素養也不例外。在學校教師不夠瞭解議題內涵，缺乏相關知識的情況下，便逐漸將議題視為是「副科」的形式（錢清弘，2001）。

2. 多元文化教育課程實施方面

普通高中多元文化教育課程以議題融入各領域教學為主，尚未有明確的課程綱要可茲依循，實際可行的指標有待建立，但又深怕重蹈九年一貫課程議題融入之虞。多元文化教育議題融入高中課程，對於議題之理念內容及實踐方式還有爭論，譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）便指出，有些人認為多元文化教育可能侷限於文化、民族、種族差異上，忽略性別和社會階級的差異；有些人主張多元文化教育應是獨立的科目，有些人認為多元文化教育應遍及學校所有的教育活動。另一方面，即使訂定明確的指標，也可能如九年一貫課程的情況：能力指標的建立衍生繁瑣的課程式設計書面工作，使教師無意願去面對重大議題課程（錢清弘，2001）。還有一點值得注意，多元文化教育的實踐還有待精緻化與深化，多元文化教育實際的教學活動往往流於簡約及表面化，學校常將多元文化教育設計成一種特殊的活動，如「殘障體驗日」、「原住民文化週」、「歐洲文化日」、「性別平等教育週」等，似乎暗示只有這期間多元文化才存在。而且，無論是正式或非正式課程，皆傾向於膚淺的娛樂或課外活動式的設計，

其結果不僅無助於消除偏見和刻板印象，還淡化特殊文化的意義和價值（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。

3.多元文化教育課程教學與評量

多元文化教育理論基礎有不同的體系，議題內涵又十分豐富，教學上不易融入至各科。學者譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）也指出，多元文化教育理論體系，自1980年代發展以來，還未發展成完整的理論體系，會影響到課程實施的運作，有待釐清和統整。再者，多元文化主義過度強調差異，與維持社會團結的核心價值之間的衝突，為多元文化課程最被質疑之處。多元文化教育也被質疑缺乏文化價值的判準，造成價值取舍的混亂，將難以達成多元文化教育的目標。衍生的問題是多元文化教育的教學方法與策略，也有相當的歧異。每一種教學途徑有其優缺點，也有教育目的、教學目標及教學指引，呈現一個「缺乏統整規模與步調，各取所需、各行其是」的多元，未能形成統一整體的現況。另外，多元文化教育還存在認知與實踐的差距。以教學而言，多元文化課程主要以教室內教學為主，認知的層面較多，對於教室外的體驗課程，如何將思想化為行動的教學更重要，如何將課程與社區連結，有待突破。以評量而言，認知方面的評量容易達成，學習或活動過程的情意評量較為困難。

4.弱勢教育方面

學校單位雖然重視弱勢族群的教育，但主流文化的想法還有問題，教師也處於「文化盲」。多元文化教育雖然是教育改革的重點，但在學校教育當中並未成為主流。多元文化教育項目也容易成為經費刪除的犧牲品。主流文化為提高原住民的學習成就，經常採取的方式是補救教學，而在提升弱勢學生的學習成就時，往往抹煞學生學習的興趣。譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）便指出，課程要能促進主體增能而非文化展演，換言之，多元文化課程若停留在表面的頌讚，而忽略強弱勢族群之間的權力關係或壓迫的現象，學生無法學習到文

化背後的意義，弱勢族群的地位難以翻轉。劉美慧（2008）也指出，臺灣的多元文化教育實踐比較傾向Sleeter與Grant所提到的三種課程模式：教導特殊與文化差異模式（如：強調補償的教育優先區政策）、人際關係模式（如：中小學減低偏見的課程與教學）、單一團體研究模式（如：高等教育中「納入原住民研究」課程）。這樣的多元文化課程大部份採用附加模式，以人工、片段的方將文化上「多元文化」的糖衣臺灣的多元文化課程大多採用附加模式，以人工、片段的方式將文化裹上「多元文化」的糖衣，納入既有的課程中，這種方式將文化分解、分類後，置入現成的框架中，反而更容易讓學生產生對弱勢文化的偏見與刻板印象。

5.多元文化教育教材編選方面

就教材內涵而言，多元文化教育議題範圍涵蓋甚廣，教材選擇上有其困難，需顧慮不同族群、不同文化範疇，而全球化與在地化如何取得平衡，也是個問題。如譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）指出，文化作為追求利益或政治考量的因素，致使每一個族群文化都納入課程當中，勢必會造成課程超載。雖然目前高中課綱將性別平等教育獨立於多元文化教育之外，但還包含哪些內涵，如何作一合理的分配，否則多元文化教育課程容易被質疑缺少某些內涵，或有某方面的偏差。學者譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）便指出，多元文化教育的論述集中在處理種族、族群關係、性別等方面的議題，對於深藏在族群關係下的宗教因素卻少有觸及；又如在學校課程中，窮人家的生活經驗很少配納入課程中細究，中產階級家庭生活反而成為普遍的經驗法則，這其實是一種階級偏差的課程；城鄉差異的問題亦復如此，常以都市化中的小家庭型態為主，對鄉村生活的刻畫往往不切實際或加以忽略。

其次，多元文化教材編選涉及一些問題，如多元文化教育概念之釐清、編審人員多元文化教育方面的素養等、價格合理否等，需多方面考量。多元文化教育觀點在教材呈現方面還有改進的空間，教材

內容依舊存在偏見，多元文化素材缺乏整體規劃（陳枝烈，1995；張亦正，2006）。以多元文化教材內容，可歸納出以下幾項問題（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008，143-144）：

- (1) 教科書中有關於原住民族的內容仍相當貧乏，質量方面無法顯示臺灣社會族群的多元性。對於原住民族的介紹篇幅有限，僅限於表面的素材，較缺乏深入之文化意義的認知與解析。
- (2) 教科書中隱含有「漢民族中心」的色彩，教材的選用並不適當，所呈現的人物和主題相當有限，可能會塑造兒童對原住民族的刻板印象與偏見，對於良性族群關係的建立並無太大的幫助。
- (3) 近年來，教科書內容雖然增加一些原住民歷史文化的介紹，但是，「原—漢」族群關係發展的諸多事實，卻仍然被刻意忽略。原住民與漢人在歷史、地理、產業、文化方面的互動，在各種教科書中大多隱而不見，顯示教科書編者仍以漢族中心為思考主軸，依據漢族中心觀點過濾或篩選教材。
- (4) 臺灣是一個多族群共同建構的社會，就漢民族而言，亦因歷史、文化而區分為不同族群，但教科書缺乏對這些族群之互動關係的解析與檢討。
- (5) 社會領域教科書中有關臺灣的國族觀念，隨政治意識型態之更易而有所轉變。舊教科書偏重大中國論述，新的社會領域教科書強調大臺灣的國族論述與臺灣認同，有待進一步釐清。
- (6) 隨著全球化與臺灣族群日益多元化的趨勢，新住民人口快速增加，教科書中有關多元族群的描述仍偏淺顯，缺少深刻的分析與反省，教科書編輯與修訂應具前瞻性。

(三) 普通高中多元文化教育課程問題解決策略

1. 高中多元文化教育與其他議題

- (1) 議題會隨著社會變動而翻新，太多的議題反而不利高中階段的教與學，應加以統整。多元文化教育議題可與人權教育、生命教育、性別平等教育整合成為一項議題。
- (2) 在高中階段，多元文化教育議題可與其他各項議題共同形成一門通識教育科目，免於受到學習領域的排擠，各議題內容也能受到同樣的重視，且對於議題之更新有其彈性。

- (3) 議題太多，對教師專業是一項嚴格的考驗，須透過職前教育與在職進修等方式，協助教師成長。以多元文化教育議題而言，教師態度之養成尤其重要，態度的養成得從建構多元文化教育知識開始。研究顯示，教師接受多元文化教育課程的進修，有助於提高其多元文化素養，有必要加強多元文化教育在職進修的課程，而透過行動研究或成長團體的方式，亦可提升教師多元文化教育實踐的能力（黃玉茹，2003；蔡純純，2006）。職前教育時，師資培育機構便需注重教師在多元文化教育方面的素養，同時提供教師親自體驗的機會，如何回歸到人的價值關懷。職前教育行政措施方面，可透過課程管道，加強教師多元文化教育的素養，如規定多元文化教育為必修科目，或考慮以多元文化教育3學分取代特教3學分。在職進修也有助於教師多元文化教育素養之提高，最好能以法令規定多元文化教育修習一定時數或學分，並落實原住民族教育法第24條之規定。

2. 多元文化教育課程實施模式

- (1) 附加模式為目前普通高中議題融入各科教學最為常見的模式，但還有其它可以實踐的模式，不容忽略，歸納高中階段的可行之多元文化教育課程設計模式還有貢獻模式、融入式模式、消除偏見模式、統整模式、整體改革模式等可供採用。
- (2) 多元文化教育議題融入課程有其挑戰性，譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）也建議教師把握一些多元文化課程設計的原則：（a）以概念為課程組要素：凡是與文化相關的整合性概念，皆可作為課程組合的要素，概念的組織採螺旋式的課程，讓學生加深加廣學習；（b）注重深度學習：慎選核心概念與議題並深入瞭解，使學生能深度學習，避免增加學生負擔；（c）強調科技整合：強調學科之間的關聯性藉由不同學科領域的整合，凸顯知識的統整性與多元性，避免不同科目教材內容重複；（d）以動態課程為主：課程目的之一在消除偏見與歧視，讓學生「做中學」，付諸行動；（e）注重轉型知識：不同族群的價值觀與思考模式也能受到重視，均衡公平呈現於課程中；（f）避免重製刻板印象：臺灣目前的多元文化課程大多採用附加模式，但整體主流架構並未改變，凸顯弱勢文化邊緣「附加」的價值，反而讓學生

更容易產生對弱勢文化的偏見與其歧視；(g) 多元文化教育
是基礎教育，以所有學生為對象；(h) 邀請原住民教師
參與課程發展。

3. 多元文化教育教學與評量

- (1) 儘管多元文化教育理論有其複雜性，但萬變不離其宗，應把握其基本核心要素，導引教學。基本核心要素始於「差異」，必須瞭解差異的本質與形成方式；其次是「衝突」，差異的背後隱藏矛盾與衝突，必須加以揭露；再者是「共存」，瞭解差異政治的運作模式，開展出差異如何共存的機制。在推動多元文化教育時，不僅要理解與欣賞文化差異，更重要的是不對等權力關係的分析，以及社會正義的追求（劉美慧，2008）。
- (2) 多元文化教育之教學策略原本就朝向多元化之發展，關鍵在於教師是否能合理應用，達到教學成功。多元文化教育在高中課程階段教學之實施，須兼顧認知、情意及技能等層面，不能僅限於認知層面或室內教學，應重視教學的過程與生活體驗。教師不要僅限於傳統教學方式，如提問、演說等，其他教學策略值得鼓勵，如：批判思考、合作學習、議題討論、小組討論、體驗活動、影片教學、角色扮演、戲劇模擬、領域內科目統整等。除外，亦可透過潛在課程、課外活動或社團活動落實多元文化教育。
- (3) 以多元文化教育評量策略而言，應考量學生多元智能，採取多元評量。高中課程綱要也提示教師應參照學習目標、教材性質與學生個別差異，採用適當而多樣的評量方式（教育部，2008b）。以考量學生多元智的觀點來說，傳統的評量方式僅限於紙筆測驗，大多只能測驗出學生之語文及邏輯智能，也只代表學生心智能力的一部份而已，而不同的文化族群表現出不同的學習風格與強勢智能，傳統的測驗方式卻視而不見，因此，多元智能理論強調實際解決問題及成果創造的能力，評量方式需要多元化，才能評量學生是否真正發揮其多元智能；多元文化教育重視學生不同文化之個別差異，採取多元評量方式，除了傳統的紙筆測驗之外，其他可協助瞭解學生學習過程的評量方式如變通性評量、真實性評量、檔案評量、實作評量、表現準則等，都是可以採取的方式。

- (4) 命題或測驗時，可考量學生生活經驗與在地文化的融入，協助學生提升多元文化素養，改進學習效果。
- (5) 透過職前教育或在職進修強化教師多元文化教育的教學與評量的能力。訓練課程不能僅限於演講，應該有其它的方式（如透過討論的方式），提高教師學習的效率。學校內應成立社群組織，透過閱讀與經驗分享，培養學生更完整的人格。除外，應鼓勵教師移地研究，分享經驗，寫成案例，有利多元文化教學之實施。
- (6) 塑造多元文化教育環境，以利多元文化教育之學習，例如：校園規劃能考量多元文化教育、多元文化教育影片觀賞、利用潛在課程或非潛在課程進行多元文化教育、辦理跨文化的交流活動、結合社區、部落及家庭的力量等。

4.弱勢教育方面

- (1) 教師應瞭解個別文化之差異，進行教學，針對弱勢學生，可依認知負荷理論 採取教策略，循序漸進，將概念一點一滴教給他（她）們，以提高其學習興趣與成就。
- (2) 因應文化差異，學者也提出文化回應教學法以解決弱勢學生的學習問題。文化回應教學主張學生的母文化可視為學習的媒介，而非學習的障礙，學校教育應適度反應學生的母文化，使學生的學習經驗更具脈絡與意義（Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Wlodkowski & Ginsberg, 1995）。在多元文化的教室當中，文化差異是影響學生學習的重要因素，特別是為了解決弱勢學生的學習問題，教學上若能利用學生文化特色、先備知識及族群認同作用作為教學與學習的管道，以學生的特質設計教學活動，提供有意義的學習材料，不僅可以發揮學生學習潛能，亦可改善其適應問題，文化回應教學（culturally responsive teaching），由於能因應不同背景學生的學習特質，已被證實能有效提升原住民與少數族群學生的學習動機與表現（何蘊琪，2005；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008；Gay, 2000；Rasool & Curtis, 2000）。
- (3) 採取相關的文化回應教學策略：合作學習與小組探究教學、結合社區資源與協同教學、實施多元評量活動、建立關懷學生與尊重差異的教室氣氛等（何蘊琪，2005）。范麗娟

(2007)也針對弱勢教育，鼓勵國中或高中階段可善用服務學習的規劃，積極建立學生和社區的關係。另外，家長亦是社區資源的一部份，可提供人力或物力資源，改善弱勢學生的學習。

- (4) 多元文化教育應以生命教育作為基礎，激發弱勢學生學習的潛能。如劉美慧(2008)指出，透過整體與比較的觀點，讓學生從生命經驗中產生在地文化知識，而非強迫學習政治正確的態度或原理原則(如所有文化是平等的、我們應應該尊重差異與多元)。
- (5) 瞭解原住民學生的學習風格，給予自信。學校亦可透過社團或慶典活動，讓原住民學生表現其長才，以肯定自己。

5.多元文化教材方面

- (1) 學校課程委員會應發揮整合教材的功能，教師在編輯教材時，也應充分瞭解多元文化教育學習內涵，涵蓋可能的層面，避免過渡窄化。
- (2) 多元文化教材編選原則：編輯人員多元文化教育素養足夠；對多元文化教育內涵與概念須加以說明與釐清，以方便編輯與審查；聘請有多元文化教育背景的審查委員。
- (3) 多元文化教材之選用：具合理的價位；鼓勵學校選用有多元文化理念的教科書。
- (4) 可充分利用學校現有的資源，編輯原住民教材，原住民族典範的事蹟值得納入教材。
- (5) 影片有助於實施多元文化教學，應多編選多元文化教育影片教材。另外，亦可鼓勵教師製作影像紀錄，藉由網路平臺分享。
- (6) 教師有必要整合教材多元教育的概念，以節省教學時間，另一方面，教師能轉化教材，有加深加廣的能力，提供學生反省及批判的機會。

伍、結論與建議

綜合本研究文獻探討、問卷調查、焦點團體座談之結果，歸納以下結論與建議：

一、結論

(一) 高中人文社會領域教師對於多元文化教育課程實施情況呈現積極正面的取向

整體而言，以高中多元文化教育課程實施現況而言，平均數為3.82，高於3.0以上，為「中高」程度，顯示高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施情況呈現積極正面的現象。若以各層面而言，其中以「多元文化教育素養」層面得分最高，平均數為4.11，為「高」程度，顯示人文社會領域教師教的「多元文化教育素養」頗高，而其他層面—「高中教師多元文化教育教學策略」、「高中教師多元文化教育教材編選」、「高中教師多元文化教育評量策略」之平均數也高於3.0，顯示人文社會領域教師能將相關的多元文化教材內容融入課程，並應用多元文化教育相關之教學策略進行教學，評量方式也較能朝多元評量方面發展。

(二) 不同背景變項的高中人文社會領域教師對於高中多元文化教育課程實施情形，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異

高中多元文化教育課程實施，對不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師並無顯著差異，而對不同擔任職務、不同任教科目之高中教師有顯著差異。以擔任職務而言，教師兼主任者，顯然比科任教師、教師兼導師、教師兼組長者有較高的認同與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師顯然比英文科高中教師、比社會及語文領域之外的其他科高中教師有較高的顯著性。

(三) 不同背景變項的高中人文社會領域教師，在多元文化教育素養方面，僅「擔任職務」達到顯著差異

高中人文社會領域教師在多元文化教育素養方面，不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同任教科目、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師並無顯著差異。但對於不同擔任職務

之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，對於多元文化教育素養方面，顯然比科任教師、教師兼導師者有較高的素養。

(四) 不同背景變項的高中人文社會領域教師，在多元文化教育教學策略方面，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異

高中人文社會領域教師在多元文化教育教學策略方面，不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職、不同任教科目務之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教學策略方面，比科任教師、教師兼導師者有明顯的認知與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師比英文科、歷史科、地理科、其他科之高中教師有較高的顯著，可見公民教師在多元文化教育教學策略方面，有明顯的投入。

(五) 不同背景變項的高中人文社會領域教師，在多元文化教育教學評量方面，僅「擔任職務」達到顯著差異

高中人文社會領域教師在多元文化教育教學評量方面，不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同任教科目、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教學評量方面，比科任教師、教師兼導師者有明顯的認知與投入。

(六) 高中多元文化教育存在之問題

- 1.高中課程方面：議題太多，各議題受重視程度不一，對教師議題素養是一項極大的考驗，又受到領域學習排擠，議題恐流為形式。
- 2.多元文化教育課程之實踐：國家課程尚未建立多元文化教育議題完整的課程綱要，以作為課程實施之指引，基本理念、課程目

標、教學方式、教材編選與教學評量等，純由教師自由心證。其次，多元文化教育融入課程，大多僅限於附加模式，主流課程架構並未改變，學校有許多特殊的活動，也有待精緻化與深化。

- 3.多元文化教育之教學與評量：多元文化教育要交給高中學生哪些內涵，其能力指標有待確立。且多元文化教育議題融入各科教學與評量，以室內教學及認知層面居多，如何縮小認知與實踐的差距，還有待努力。
- 4.多元文化教材編選方面：多元文化教育議題範圍涵蓋甚廣，需考慮不同族群及文化範疇，教材選擇上有其困難。而就內容深度而言，原住民族內容不夠深入，易造成刻板印象，而且還留有主流文化為中心的色彩，忽略族群關係的互動。社會領域關於臺灣國族的關係應進一步釐清。隨著新住民人口的增加，對於多元族群的分析與反省可再深入。
- 5.弱勢教育方面：弱勢教育雖然受到某種程度的重視，但主流文化依舊有宰制的情況，主流文化採取想當然爾的方式，教師處於「文化盲」。如主流文化為提高原住民的學習成就，經常採取的方式是補救教學，而在提升弱勢學生的學習成就時，往往抹煞學生學習的興趣。臺灣的多元文化課程大多採用附加模式，這種方式將文化分解、分類後，納入既有的課程中，反而更容易讓學生產生對弱勢文化的偏見與刻板印象。

二、建議

(一) 對教育行政機關的建議

- 1.在職進修機構應持續提供高中任課教師在職進修機會，強化其多元文化教育素養

本研究統計分析發現，人文領域之高中教師顯然具備有中高程度的多元文化教育素養，但兼任行政職務較高者，其多元文化教育素養顯然比科任教師或教師兼導師還來得高，因此，未兼行政之任課教師，其多元文化素養可再強化，以法令規定多元文化教育修習一定時數或學分。本研究焦點座談也顯示出各界對於多元文化教育素養的重視，有必要建立此方面之知覺，甚至以法令規定多元文化教育修習一定時數與學分。

2.師資培育機構辦理教師職前教育時，應重視教師多元文化教育態度養成，並提供教師認知與體驗的活動

本研究焦點座談與會者強調教師多元教育態度之養成十分重要，避免教師成為「文化盲」，需於職前教育時提供教師建構多元文化教育知識的機會，更重要的一點是提供教師新自體驗的機會，回歸到生命的經驗，縮小認知與實踐的差距。

3.比照九年一貫課程，儘速訂定高中多元文化教育議題課程綱要

九年一貫課程對於重大議題有其課程綱要作為指引，多元文化教育議題於高中課程才成為新興的議題，對於此議題如何融入各科教學，完全無課程綱要作為指引，相關之基本理念、課程目標、教材編選與教學評量方式，完全由高中教師自理，而且高中課程有十大議題挑戰教師素養，有必要敦促「普通高級中學課程發展委員會」，儘速訂定高中多元文化教育議題課程綱要。

4.將多元文化教育列入教科書評鑑要點，以利學校選用具多元文化教育之教材

目前，多元文化教育在高中並非是獨立的科目，各科教科書是否具有多元文化教育成份，需進一步檢視。教育主管機關，有必要訂定高中教科書評鑑要點，釐清多元文化教育內涵與概念，將多元文化教育相關內容與細項列入評核要點，以利教科書商聘請具多元文化教育素養者編輯教科書。在進行教科書審查時，也須聘請具多元文化教育背景者。

(二) 對普通高中學校的建議

1.加強多元文化教育環境之塑造

多元文化教育環境之塑造有利於多元文化之學習，相關措施為：

(1) 校園環境規劃時，便須考量多元文化教育；(2) 多元文化教育思維能應用於諮商輔導策略當中；(3) 利用潛在課程或非正式課程進

行多元文化教育；（4）與社區結合，擴大辦理文化活動；（5）辦理跨文化的交流活動，如辦理校際交流、國際交流、志工計畫、體驗活動等；（6）結合社區、部落及家庭的力量，尤其是家庭教育功能要加強，才能讓學校發揮真正的功能。

2.辦理多元文化教育校內進修活動，成立社群組織，鼓勵教師進行研究，增強學校師生及行政人員多元文化素養。

本研究統計分析發現，學校規模之大小、學校所在地及學校性質對多元文化教育議題融入課程實施並無影響，任教不同科目的教師才有顯著差異，其中以公民科教師最為投入，而且公民科教師對多元文化教學策略及教材編選也有顯著的投入，因此，學校本身應提供非公民科之教師相關活動，行政人員及學生亦可共同參與，以充實多元文化教育素養。相關措施如：（1）邀請不同背景的人士蒞校演講，增進對不同種族的瞭解；（2）多元文化教育影片觀賞；（3）辦理成長課程或相關活動，提高師生及行政人員之多元文化素養；（4）學校內應成立社群組織，透過多元文化教材閱讀與經驗分享，培養學生更完整的人格；（5）應鼓勵教師移地研究，分享經驗，寫成案例，有利多元文化教學之實施。

（三）對普通高中課程議題實施之建議

1.將議題整合並與相關科目內容結合為最務實的作法

將議題融入高中課程教學，目前最務實的方式為：將高中課程目前的10項議題或往後增加的議題整合成3項議題，議題內容與相關科目內涵結合，避免排擠領域教學。

2.集中各項議題成為獨立的科目，進行授課

高中課程中的生涯規劃及生命教育便可獨立授課，並規定一定的時數，不妨將各項議題集中成為一個通識科目，獨立教學，各議題內容可平均分配，避免重視程度不一，也可隨時因應往後增加的議題，進行內容調整。

3.高中多元文化教育議題課程綱要內容應具體可行，勿過於複雜

多元文化教育概念複雜，在高中課程階段，應以不同的主題呈現，說明其主題內涵即可，不一定要如同九年一貫課程，要求很詳細的指標，應具體可行。

4.多元文化教育議題融入高中課程實施之模式不能僅限於附加模式，靈活應用各種模式於正視課程或非正式課程，並邁向社會重建的模式發展。

根據本研究文件分析與質性資料分析，多元文化教育課程實施模式歸納有貢獻模式、附加模式、融入模式、消除偏見模式、統整模式、整體改革模式等，可供靈活應用於正視課程或非正式課程。在正式課程中，以附加模式最為常見，優點在於在不改變原有課程架構的情形下，便於在書中某些個單元中，將族群文化、概念、主題和觀點納入主流課程中，尤其以公民與社會最為明顯，公民與社會某單元的教材中便涵蓋「多元文化」內容，議題與科目內容能緊密結合，有利公民科教師進行教學。但此種模式常遭受將弱勢邊緣化、「附加」在主流文化的批評，事實上，多元文化教育是一種文化實踐，以所有學生為對象，不能僅是接受與欣賞差異，要能追求公平正義，重建社會，應朝向社會重建的可能性模式發展。

（四）對普通高中教師的建議

1.教師應持續參與多元文化教育議題之進修

教育改革的成功關鍵通常繫於教師的專業實踐，雖然本研究結果顯示高中人文社會領域教師已具備中高程度的多元文化教育素養，但對於非人文領域之教師尚待加強。多元文化教育理論還在演進當中，多元文化教育的對象也隨著社會變遷而有所不同，學者及校長仍希望高中教師不忘充實多元文化教育知能，加強多元文化教育概念，因此，教師對於多元文化教育議題之進修應抱持積極的態度，並參加相關的研習課程。

2.教師應多使用以「學生生命經驗」為中心的多元文化教學策略，並藉由相關活動，提供學生實際體驗的機會；測驗方面，也能考量學生生活經驗，引導多元文化教育。

根據本研究結果，高中人文社會領域教師採行多元文化教育教學策略具備中高程度，但檢視其教學策略，以教師為中心的傳統策略比例較多（如提問、演講），相對之下，以學生生命經驗為中心的策略比例較少（討論、合作學習、角色扮演、戲劇模擬），提問或演講的方式偏向認知，而角色扮演或戲劇模擬方式，可讓學生實際去體驗不同的文化角色或生命經驗。除外，亦可透過體驗活動、課外活動或社團活動提供學生親自體驗的機會。在命題或測驗時，也能考量學生生活經驗與在地文化的融入，協助學生提升多元文化素養，改進學習效果。

3.教師應強化弱勢教育的教學策略

教師本身為主流文化的產物，不免遭受「文化盲」的批評。依據認知負荷理論採行的教學策略對於弱勢學生的學習有幫助。另外，文化教學回應教學策略也能因應學生文化個別差異，提高學習的成效，常見的策略為：合作學習與小組探究教學、結合社區資源與協同教學、實施多元評量活動、建立關懷學生與尊重差異的教室氣氛等。

4.教師在學校課程發展委員會扮演關鍵的角色，應發揮教材整合及轉化的功能

教師在選編多元文化教材時，也應充分瞭解多元文化教育學習內涵，充分利用學校現有的資源，涵蓋可能的層面，避免過渡窄化，以編輯原住民教材為例，原住民族典範的事蹟值得納入教材。另外，影片有助於實施多元文化教學，教師應多編選多元文化教育影片教材，或製作影像紀錄，藉由網路平臺分享。最重要的一點是，教師有能力整合教材多元教育的概念，以節省教學時間，並且能轉化教材，有加深加廣的能力，提供學生反省及批判的機會。

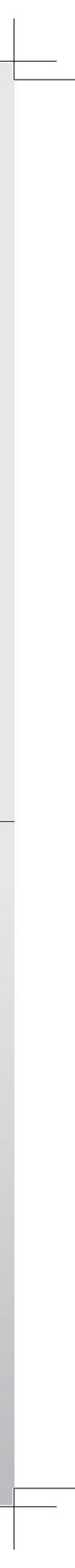
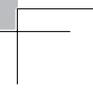
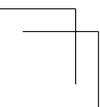
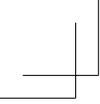
參考文獻

- 丁雪娟（2007）。從東南亞女性外籍配偶面臨的困境論多元文化教育的展望。《網路社會學通訊期刊》，67。2008年6月3日，取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-57.htm>。
- 王雅玄（2007）。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。《教育研究與發展期刊》，3（4），149-179。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。《原住民教育》。臺北：師大書苑。
- 吳清基（2009）。《教育施政理念與政策》。2009年12月25日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育施政理念與政策_（網頁版）.pdf
- 李雅妮（2008）。《國小教師多元文化教育中教學態度與教學技能之研究》。國立屏東大學社會發展學系社會科教學碩士論文，未出版，屏東市。
- 吳雅惠（2000）。《國小教師多元文化教學信念與其運作課程之個案研究》。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 何琪（2005）。文化回應教學：因應文化差異學生的課程設計與教學策略。《國立編譯館館刊》，35（4），51-63。
- 范麗娟（2008）。臺灣弱勢者教育的現況分析與未來展望。《教育資料與研究專刊》，82，1-16。
- 徐玉浩（2007）。《桃園縣國民小學教師多元文化教學信念與多元文化交學校能之研究》。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 高婉貞（2009）。《國中學生多元文化課程與教學之研究：以新移民族群及相關議題為例》。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 許立明（2003）。《多元文化課程目標之建構—階程分析程序法之應用》。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

- 郭金水（1996）。國立臺北師範學多元文化教育實施現況之調查分析。臺北師院學報，9，339-368。
- 莊明貞（1998）。真實性評量在教育改革中的相關論題——一個多元文化教育觀點的思考。教育資料與研究，20，19-23。
- 教育部（2003a）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部（2003b）。國民中小學九年一貫課程綱要：重大議題。臺北：教育部。
- 教育部（2004a）。教育施政主軸（2005-2008）。臺北：教育部。
- 教育部（2004b）。普通高級中學課程暫行綱要總綱。臺北：教育部。
- 教育部（2008a）。97年國民中小學九年一貫課程綱要。2009年6月7日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326
- 教育部（2008b）。發布普通高級中學課程綱要自98學年度高一逐年實施。2008年3月3日，取自http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=1415。
- 教育部（2008c）。普通高級中學課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 張亦正（2006）。社會科多元文化課程分析研究：以國小教科書為例。國立成功大學政治經濟學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 張家蓉（2000）。原住民地區國中教師多元文化教育之態度——從族群面向研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張家慶（2006）。高雄市國小成人教育教師多元文化教育態度和教學效能之相關研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 單文經（1993）。在班級中營造多元文化教育環境的策略。載於中國教育學會（主編），多元文化教育（427-458頁）。臺北市：臺灣書店。
- 黃玉茹（2003）。教師專業發展之實踐——多元文化教師成長團體之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

- 黃政傑（主譯）（1997）。多元文化課程。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（2000）。多元社會課程取向（二版）。臺北：師大書苑。
- 喻麗華（2003）。多元文化教育課程實施之調查研究－以國立臺南師範學院為例。南師學報，37（1），37-66。
- 陳寶玲（1998）。國小教師的多元文化教育觀點之研究－從族群關係面向探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 陳伯璋（2001）。多元文化的課程發展。載於陳伯璋：新世紀課程改革的省思與挑戰（59-72）。臺北：師大書苑。
- 陳枝烈（1995）。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計。高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 陳枝烈（1999）。多元文化教育。高雄市：復文。
- 陳美如（2000）。多元文化課程統整的理想與實踐。載於中華民國課程學會（主編）：課程統整與教學（118-151頁）。臺北：揚智文化。
- 劉美慧（2008）。多元文化教育的實踐與困境。載於吳天泰（主編）：多元文化（214-237頁）。臺北：揚智文化。
- 劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。花蓮師範學報，10，101-126。
- 蔡純純（2006）。職前教師之多元文化素養研究：量表發展與現況分析。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 錢清弘（2001）。有地無位、有名無實？；九年一貫重大議題課程實施困境之探討。國教學報，13，1-17。
- 鄭瑞城（2008）。教育部98-101年施政計畫。臺北：教育部。
- 戴維揚（2003）。多元智慧與英語文教學－認知、建構、創新導向。臺北：師大書苑。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。多元文化教育。臺北：高等教育。
- 蘇順發（1999）。淺談英（外）語教科書潛藏的文化宰制現象及其衍生的文化教學問題。英語教學，23（4），16-25。

- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: Characteristics and goals*. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed) (pp.1-34). Maine: Intercultural Press.
- Bennet, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. Washington, D. C.:Falmer Press.
- Grant , C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.
- Neito, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Rasool, J. A. & Curtis, A. C. (2000). *Multicultural education in middle and secondary classrooms*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1978). *The teacher educator's role. Implementing title IX and attaining sex equity: A workshop package for postsecondary educators. Outline and participants' materials for application sessions for teacher educators* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 222 466, 1978).
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.



普通高中生涯規劃課程實施現況分析

普通高中生涯規劃課程實施現況分析

林文樹

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

摘 要

2004年教育部為配合九年一貫課程之實施，著手修訂了高級中學暫行課程綱要，並將生涯規劃列為課程選修項目之一。2008年教育部公布「普通高級中學課程綱要」，又將「生涯規劃」和「生命教育」這兩項列為必選科目，至少各選一學分，訂於2009年實施。可以看出生涯規劃在學生的學習過程中，日趨於重要。

本研究即在探討目前普通高中配合實施生涯規劃課程的情形，了解學校所面臨的問題與解決方式，並依據研究所得，提出對高中生涯規劃課程的建議，以供教育機關推動高中生涯規劃政策時參考。

關鍵詞：普通高中、生涯規劃、生涯輔導

Analysis for The implementation situation of senior high school career planning curriculum

Wen-Shu Lin

Associate Research Fellow

National Academy for Educational Research

Abstract

In 2004 The Ministry of Education began to revise “temporary curriculum guideline of high school”, took the career education as an elective curriculum. In 2008 The Ministry of Education announced “curriculum guideline of high school”, again took “the career education” and “the life education” as the must elective curriculums. It was ready to implement in 2009. Thus, we might understand that the career education became more important day by day in student’s learning process.

This paper was to investigate the implementation situation of the high school career education curriculum, to understand the question which the high school faced and its solution way. Based on the results, suggestion was proposed to the high school career education curriculum, and also provided the educational institutions impelling the high school career guidance curriculum policy reference.

Keywords: senior high school, career planning, career guidance

壹、緒論

教育鬆綁是近年來台灣教育改革的主要核心，教育鬆綁的過程，特別強調學生主體性的自主學習能力。而生涯教育的主旨即在協助個人了解自我，認識環境，規劃未來，以完成自我實現，符合教育改革主體性的追求目標，因此近年來逐漸受到國人的重視。

「行政院教育改革審議委員會」（1996）在「總諮議報告書」中指出：主體性的追求為現代社會的明顯趨勢，強調培養個人各種關鍵能力與解決問題的能力，能適性發展，充分發揮潛能，實現自我。故報告書在綜合建議中便提及加強生涯輔導。根據這個方針，教育部修訂公布「普通高級中學課程綱要」，將「生涯規劃」列為必選科目，至少一學分，並於2009年實施。教育部除了積極推動高中生涯規劃課程之外，各校配合落實生涯規劃的教學，也是重點工作之一。

故本研究即以問卷方式，就學校之師資、設備、行政人員配合、主管機關協助等方面探討目前各校生涯規劃課程實施的情形，了解學校所面臨的問題與解決方式，並依據研究所得，提出對高中生涯規劃課程實施的建議。

貳、文獻探討

一、高中的生涯輔導工作之沿革

教育部於1971年修訂高級中學課程標準，在教學通則中規定各校必須：「分別實施生活指導、教育指導與職業指導，以了解學生能力、性向、志趣與專長，發現學生個別問題，增進學生學習效能。」1973年又頒布「高級中學學生評量及輔導實施要點」作為各校進行輔導工作的依據。1974年更進一步頒訂「高級中學輔導工作實施方案」，先後選定五十多所高中進行試辦工作（張麗鳳，2006）。

1979年教育部公布「高級中學法」，第13條中規定：「高級中學設輔導工作委員會，規劃、協調全校學生輔導工作。輔導工作委員會置專任輔導教師，由校長遴聘具有專業知能人員充任之。」這是高級中學推展輔導工作的法令依據。1981年教育部公布「高級中學規程」，第21條中規定：「高級中學應就學生能力、性向及興趣，輔導其適當發展，其範圍如左：一、生活輔導。二、教育輔導。三、職業輔導。」將輔導範圍訂為生活、教育及職業輔導三項。同年4月，教育部再公布「高級中學輔導辦法」，詳細規定生活輔導、教育輔導及職業輔導工作項目及實施方式等，使學校在工作推展上有所依循，各校也自1984學年度起開始正式推展輔導工作，台灣省教育廳為使全省高中導師具備基本輔導知識，乃分年全面調訓高中導師，導師的輔導知能也提昇到實用階段（石宛珠，1991）。

1987年政府宣布解嚴，社會的結構和經濟起了重大變化，單親家庭愈來愈多，青少年教育問題日益嚴重，因此教育部於1991年起推動「輔導工作六年計畫」，希望整合學校、家庭、社會三大層面力量，建立起全面的輔導體制，以解決青少年問題（鄭崇趁，1998）。1997年教育部又訂頒「青少年輔導計畫」，以接續「輔導工作六年計畫」。1998年又頒布「教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」。這些計畫對帶動國內輔導工作的發展，有積極的助益。

1998年教育部公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，確定生涯規劃與終身學習為國民十大基本能力之一。2004年教育部為配合九年一貫課程之實施，著手修訂高級中學暫行課程綱要，將「生涯規劃」列為課程選修項目之一。經過高中生涯學科規劃中心2005學年度的意見調查結果與分析，建議將生涯規劃課程由選修改列為必修（郭益祥，2006）。故2008年教育部公布「普通高級中學課程綱要」，又將「生涯規劃」和「生命教育」這兩項列為必選科目，至少各選一學分，於2009學年起實施。生涯規劃逐漸成為輔導工作的主流。

二、高中之「生涯規劃課程綱要」

(一) 高中生涯規劃課程之目標

依據教育部公布之98高中選修科目「生涯規劃」課程綱要，其目標除了呼應全人發展的觀念，提升學生生涯自我覺察、省思與實踐的能力之外，同時協助學生進行個人與生活環境探索與決定，並培養宏觀及具前瞻性的生涯態度與信念。在課程之核心能力，則是協助學生澄清個人特質與生涯態度及信念；讓學生瞭解高中教育學習內涵與生涯進路；並協助學生實踐生涯抉擇。

高中生正處於青春期的自我認同，他們急需自我探索與自我認識，了解升學的大學校系與工作世界，透過生涯決定能力的培養，以面對瞬息萬變的未來。高中生涯規劃課程的目標及其所要培養的能力，正是要協助學生規劃個人的生涯發展，培養學生具備適應世界的能力，同時也能完成自我實現。

(二) 高中生涯規劃課程教材綱要

高中生涯規劃課程教材綱要分為九個主題，內容包括生涯發展階段、個人特質探索、生活角色、認識大學生涯與職業選擇、生涯評估、決策技巧和生涯行動與實踐等。生涯階段、個人特質探索、和生活角色屬於自我探索部份；認識大學生涯和職業選擇屬於教育與職業資訊；生涯資訊與生涯評估屬於自我與環境關係部份，決策技巧和生涯行動與實踐屬於生涯決策部份。

「生涯規劃」課程綱要中提及教學方法，強調：「生涯規劃係實用性學科，在基本知識之外，更強調實用—能實際運用於個人/學生的生涯發展歷程中，因此宜透過生動活潑且與個人切身相關的活動，引發學生對生涯的關切，產生探索/規劃生涯的意願，進而有效學習相關的能力、培養適切的生涯態度。」課程重點在於如何使學生更懂

得規劃自己的生活，其中包括培養學生的生活知能和工作專業知能、瞭解人際關係、掌控情緒管理、建立價值澄清、學習兩性相處、注重休閒運動和怡情養性等。並讓學生領悟生命意義的追求，其中包涵自我能力的實現、對生命的人道關懷和奉獻、最後達到圓融的人生境界（教育部，2008a）。

參、研究設計與實施

一、影響生涯規劃課程實施之因素分析

影響生涯課程實施之因素可從學校師資與教學、學校行政人員的配合、學校的教學設備、教育主管機關的協助等方面來觀察。

由於生涯規劃課程實施時程很短，師資能否在短時間內滿足課程教學的大量需求，自然會影響課程實施的效果，故了解目前各學校師資分佈的情形，以作為教育機關開設師資進修的參考，正是當前的急務。

生涯規劃課程教學的主體是教師，教師本身自應具備專業的教學知能，才有利於進行教學和學生的學習成長。故教師對於增進自我的專業知能，對於採用的教學方法，對於汲取新的教學資訊，甚至是否積極參加相關的研習或教學觀摩，都足以影響到教學效果。

在十二年國民基本教育先導計畫10-1「國中與高中職學生生涯輔導實施方案」中，預期讓學生、教師、行政人員、家長培養多元價值的職業與生涯發展觀，以建構生涯規劃在學校環境條件的支持力。因此，學校行政人員是否重視生涯規劃，是否提供必需的教學設備及資源，是否適時的對教師的需求提供相關的協助，都是影響生涯規劃課程能否順利進行的因素。

生涯規劃課程屬於實用性強的學科，各項教學設備充足與否直接影響到教學的成效，故了解各校充實教學設備的情形，就成為必要考慮的因素之一。

教育主管機關訂定了生涯規劃課程發展整體規模，不論在師資、教材、設備、教學資源等各方面，皆負有規劃、督導和協助之責。因此，學校在實施生涯規劃課程，都需主管機關在背後大力推動，是影響課程實施的重要因素之一。

二、研究對象與樣本取數

本研究以全國公私立普通高中、完全中學的輔導室主任或教師作為調查對象。以問卷調查方式，瞭解生涯規劃課程在學校中實施的情況。

本研究是採用「普查法」，依教育部2009年高級中學名錄統計資料，全國高級中學校數為330所（其中也包含完全中學校數），包含臺灣本島及澎湖、金門、馬祖等地區之高級中學。

三、問卷編製過程

依據本研究之目的擬定初步的問卷內容。並將問卷題目與學者專家和學校實務教學者共同討論，就其內容、題旨、題意和用字遣詞等各方面進行修正後，完成正式問卷。問卷內容分為三部份：第一部份為基本資料，分成1.性別、2.學歷、3.是否擔任生涯教師、4.學校屬性、5.學校規模等五項；第二部份為生涯規劃課程現況，分成1.學校開設生涯規劃課程情形、2.學校擔任生涯規劃教師人數、3.學校擔任生涯規劃教師取得合格生涯規劃教師證人數、4.學校擔任生涯規劃課程之師資為何、5.學校配置之生涯輔導人力是否充足、6.學校是否設置生涯規劃教室、7.學校使用的生涯規劃教材情形等七項；第三部份為開放問答，分成1.我對開設生涯規劃課程之相關建議、2.我對設置生涯規劃教室之相關建議、3.我對生涯規劃教材的未來建議、4.我對生涯規劃教學方面的未來建議、5.我對配置生涯輔導人力之建議、6.我對生涯規劃師資建議、7.我對教育主管機關未來提供生涯規劃課程資源協助的建議等七項。

問卷正式調查採取郵寄（並附回郵）方式，寄至各高級中學輔導室，請輔導教師填答完問卷後寄回。總計問卷發出330份，回收237份，去除無效問卷3份，共計234份，回收率為70.9%。

四、資料處理

- （一）基本資料部份：採用累積次數和百分比統計方式，借以了解問卷有效樣本中個人背景變項的分布情形。
- （二）生涯規劃課程現況部份：亦採用累積次數和百分比統計方式，借以建立學校開設生涯劃課程的各項相關措施的基本資料。
- （三）開放問答部份：依據填答者所反映的意見，作歸納整理，並統計其意見的累積次數。

肆、調查結果分析與討論

一、問卷基本資料分析

在234份有效問卷調查表中，其基本資料統計如下：

（一）性別

填答教師中，男性共有44人，佔有效樣本18.8%。女性共有190人，佔有效樣本81.2%。女性居於多數，如表1所示：

表1 性別統計

性別	公立學校	私立學校	合計	百分比
男	20	24	44	18.8%
女	118	72	190	81.2%

（二）最高學歷

填答教師中，輔導相關系所畢業共有188人，佔有效樣本80.34%。非輔導相關系所畢業共有46人，佔有效樣本19.66%。在輔導相關系所畢

業中，公立學校共有120人，私立學校共有68人。在非輔導相關系所畢業中，公立學校共有18人，私立學校共有28人。比較公、私立學校之間的差異，顯示在師資學歷方面公立學校較優於私立學校。如表2所示：

表2 最高學歷統計

最高學歷	公立學校	私立學校	合計	百分比
輔導相關研究所	73	28	101	43.16%
輔導相關學系大學	47	40	87	37.18%
非輔導相關研究所	11	14	25	10.68%
非輔導相關學系大學	7	14	21	8.98%

(三) 目前是否擔任生涯規劃教師

填答教師中，目前擔任生涯規劃教師共有169人，佔有效樣本72.22%，未擔任生涯規劃教師共有60人，佔有效樣本25.64%，未回答者共有5人，佔2.14%。如表3所示：

表3 擔任生涯規劃教師統計

	是	否	未回答	合計
目前是否擔任生涯規劃教師	169	60	5	234
百分比	72.22%	25.64%	2.14%	100%

(四) 學校屬性

公立學校有138所，佔有效樣本58.97%。私立學校有96所，佔有效樣本41.03%。如表4所示：

表4 學校屬性統計

	公立高中	私立高中	合計
學校屬性	138	96	234
百分比	58.97%	41.03%	100%

（五）學校規模

15班以下的學校共有42所，佔有效樣本17.95%。16-30班的學校共有67所，佔有效樣本28.63%。31-45班的學校共有54所，佔有效樣本20.08%。46班以上的學校共有71所，佔有效樣本30.34%。如表5所示：

表5 學校規模統計

	公立學校	私立學校	合計	百分比
15班以下	21	21	42	17.95%
16-30班	35	32	67	28.63%
31-45班	41	13	54	20.08%
46班以上	41	30	71	30.34%

二、生涯規劃課程現況分析

依據表6統計分析：學校開設生涯規劃課程有173所，佔73.9%。未開設學校有61所，佔26.1%，其中包含課後輔導或寒暑假輔導，不列學分數。

在擔任生涯規劃教師人數中已取得合格教師證人數佔53.2%，顯示將近半數仍未取得合格教師證。若比較公、私立學校的差異，在取得合格教師證人數上，公立學校佔64.9%，私立學校佔35.1%，遠比公立學校為低。私立學校教師不論在工作負擔或是請假代課方面，條件皆不如公立學校有利，這都是影響進修意願的因素之一。

生涯規劃師資仍以輔導教師但未取得合格生涯規劃教師者為多，佔44.3%。在其他類（非輔導相關科系、未取得合格生涯規劃教師）也佔了12.8%，顯示學校中仍有一成以上生涯規劃教師不具有輔導專業背景。

在配置生涯輔導人力方面，認為足夠者有119人，佔50.8%；認為人力不足夠者有109人，佔46.6%；未回答者有6人，佔2.6%。

學校已設置專科教室的比率並不高，才達19.7%，而未設的學校高達80.3%，據填答教師的反映意見，經費不足和學校空間不足是主要原因。

在使用教材方面，多數學校採用審定本教材，佔44.5%。其次為自編本佔33.5%。其他包含合用審核本和自編本佔10.3%。未開課故無教材者佔11.7%。

表6 生涯規劃課程現況分析

類別		公立高中	私立高中	合計
開課情形	開設	95	78	173(73.9%)
	未開設(含0學分)	43	18	61(26.1%)
取得教師證	擔任生涯教師總人數	278	246	524
	其中取得教師證人數	181	98	279(53.2%)
主要師資	輔導相關係所教師， 為合格生涯教師	66	42	108(38.3%)
	輔導相關係所教師， 未為合格生涯教師	75	50	125(44.3%)
	非輔導相關係所教師， 為合格生涯教師	4	9	13(4.6%)
	其他	12	24	36(12.8%)
生涯輔導人力	足夠			119(50.8%)
	不足夠			109(46.6%)
	未回答			6(2.6%)
專科教室	已設置	37	8	45(19.7%)
	未設置	99	85	184(80.3%)
使用教材	審核本	55	50	105(44.5%)
	自編本	48	31	79(33.5%)
	其他	13	11	24(10.3%)
	無(未開課)	22	6	28(11.7%)

三、開放問答資料分析與討論

在回收234份問卷中，開放問答部份填答者計有180份，全不作答者計有54份。各題項有無意見及意見歸納統整如表7（如於第1題之外建議涉及第1題者，也列入第1題計算）：

表7 開放問卷答題歸納表

	1	2	3	4	5	6	7
有	135	143	125	96	115	122	110
無	44	37	55	84	65	58	70
各 題 意 見 歸 納	1.應列為必修，宜開生涯規劃課程。	1.提供專科教室設備經費，充實專科教室設備。	1.教育部多提供審議本。 2.審核本及自編教材配合使用。	1.學科中心提供各類的教學媒體。 2.運用互動、參訪、活動、實作體驗式教學。	1.輔導教師為任課教師。 2.增加輔導人力。 3.增加專科專任教師。	1.多開設學分班。 2.提供學分費全額補助。 3.充實課程內容。	1.持續辦理進修研習。 2.發展新教案和新教具。 3.成立教學輔導團。
	2.應為2學分或2-4學分。	2.宜設置專科教室。	3.學校自行編印。	3.辦理分區教案教學觀摩研討會。	4.降低輔導教師所配置的班級數。	4.具備專業生涯規劃教師。	4.研發適合之性向及興趣測驗。
	3.開設年級。	3.政府規定學校必設置專科教室，列為訪視項目。	4.教材能多元化。 5.加強職業領域探索。	4.結合社區資源，納入教學課程。	5.加強宣導。	5.開放他科教師進修。	5.加強對學校行政單位的宣導。
	4.加強宣導。	4.學校空間不足。	6.由學科中心統籌研發媒體教材。 7.增加測驗量表。	5.加強推廣。	6.輔導教師即可擔任。	6.輔導教師即可擔任。	6.其他。
		5.教室可彈性使用。				7.其他。	
		6.無急迫性。					

(一) 對開設生涯規劃課程之相關建議分析

茲將填答教師之各種反映意見整理歸納（見表8），分述如下：

1.生涯規劃課程應列為必修科目及宜開設生涯規劃課程

填答教師多數支持生涯規劃課程應列為必修或應開設生涯規劃課程。生涯規劃課程可結合生涯輔導工作，落實生涯輔導功能。

2.生涯規劃的學分數

教師以建議2學分為多數，較理想為一學年上下學期各一學分較適當。也有建議2-4學分者，可便於實施完整課程探索自我與環境。這些意見和「98課程綱要」中課程以2-4學分為原則的說明一致。

3.開設年級

學校生涯規劃課程開設的年級以高一為多數，其次為高三、再其次為高一、高三。填答教師認為，開設在高一，搭配一上學習適應和一下選課輔導，可以讓學生提早知道生涯規劃對個人之重要性，及早規劃自己的生涯發展方向。若只開在高三，將只成為升學輔導，失去了生涯規劃的意義。

4.加強宣導

生涯規劃課程能夠落實與否，學校的配合態度是重要的影響因素之一，據95年生涯規劃課程調查開設的阻力，行政主管的不重視佔40.8%，比例不低。部份填答教師認為在學校方面應該要加強宣導，讓所有教育或行政人員了解生涯規劃課程對學生未來發展的重要性。

表8 開設生涯規劃課程之意見統計

項目	次數	百分比
應列為必修	45	34.35%
宜開設生涯規劃課程	16	12.21%
應為2學分	14	10.69%
2-4學分	6	4.58%
開設年級	39	29.77%
加強宣導	11	8.40%
合計	131	100.00%

(二) 對設置生涯規劃課程專科教室之相關建議分析

教育部在「普通高級中學生涯規劃科設備標準」中有詳細的平面教室配置、器材設備、教學用教具、視聽設備、圖書設備等，可作為規劃參考的依據，學校可以就現有的設備並逐年編列預算添購設備，爭取學校空間規劃生涯規劃專科教室，以落實生涯規劃實效（高中生涯規劃課程九十五學年度實施現況與師資培育需求調查之研究報告）。但衡諸現實，則有許多阻力阻礙了生涯規劃專科教室的設置，茲將各種反映意見整理歸納（見表9），分述於下：

1.提供專科教室設備經費，充實專科教室設備

對於生涯規劃專科教室，學校應逐年編列預算，添購設備，但大多數教師意見，卻未反應出上述的具體成效來。許多教師建議政府能提供專款補助，才不致於忽略優先充實生涯規劃專科教室的設備，值得主管教育機關注意。

設備方面教師希望提供電腦、投影機、生涯測驗、升學就業資料庫、影音媒體相關資源。

2.設置專科教室

大部份教師皆認為宜設置生涯規劃課程專科教室，以便於分組教學。但所擔心的問題為：學校經費不足、學校教室空間不足，校長和會計部門亦須有此體認，願意全力配合。

3.希望政府能有相關法令規定學校必設置專科教室,且列為訪視項目:

許多教師建議,應將設置生涯規劃教室之相關標準、設備、經費等事宜,明確載列於相關法規與公文中,且列為訪視項目,否則很容易不受各校重視而未實際設置。

4.學校空間不足

學校除了經費不足之外,教室空間不足也是阻礙設置專科教室的主要原因。

5.教室可彈性使用

因為學校空間不足,故許多教師建議可以結合團體輔導教室、資訊、生命教育等專科教室,成為一綜合型專科教室,這不失為可行的彈性辦法,值得主管教育機關參考推廣。

6.無急迫性

有一些教師認為,目前僅高一上學期每週一節課,而且教室也有電腦設備,故設置生涯規劃教室並無急迫性。

表9 設置生涯規劃專科教室之意見統計

項目	次數	百分比
提供專科教室設備經費	49	28.65%
充實專科教室設備	14	8.19%
宜設置專科教室	56	32.75%
政府規定學校必設置專科教室	14	8.19%
列為訪視項目	6	3.51%
學校空間不足	16	9.36%
教室可彈性使用	9	5.26%
無急迫性	7	4.09%
合計	170	100.00%

(三) 對生涯規劃教學方面的未來建議分析

生涯規劃課程配合理論知識，原比較著重於實務的操作體驗，是偏向於活動式的教學，因此在課程教材的選取上也較偏向於多樣化，茲依據填答教師的反映意見，歸納整理（見表10），分述如下：

1.編輯教材部份

教育部多提供審議本，部編本能適合課程主題，較便於教師取材應用。其次，因學生需求不同，有些教師會自行斟酌補充所需的教材。有些學校也會自行編印教材，除了較能符合學生的需求，選材也較多樣化，更利於教學進行。

2.由學科中心統籌研發各種媒體教材發送給學校使用

生涯規劃課程著重彈性教學，故許多教師雖用審核本教材，但仍會因實際需求不同，而自行編輯教材或隨時補充材料。基此原因，很多填答教師都希望學科中心能提供更多有關教材及教案方面的資源，可以方便應用。根據黃乃熒（2007）研究，生涯規劃課程教師對於課程資訊傳達方式評定之重要性排序，前三名依序為一、製作成光碟片發放至各校。二、放置於網站中自行下載。三、舉辦研習活動。由此顯示，學科中心應舉辦研習活動及建置網站來傳遞課程資訊。

3.教材能多元化

4.加強職業領域探索

高級中學多以升學為導向，職業介紹嫌於不足，因此不少教師建議應該多增加產業界之相關資訊教材，以擴展學生對職場趨勢的認識。

5.提供測驗量表

教師意見反映目前的測驗量表太舊，又測驗時間過久，因此希望主管機關可以研發新的測驗量表供教師應用。

表10 對生涯規劃教材之意見統計

項目	次數	百分比
教育部多提供審議本	5	4.35%
審核本及自編教材配合使用	3	2.61%
學校自行編印	11	9.57%
由學科中心統籌研發媒體教材	56	48.70%
教材能多元化	24	20.86%
加強職業領域探索	13	11.30%
增加測驗量表	3	2.61%
合計	115	100.00%

(四) 對生涯規劃教學方面的未來建議分析

生涯規劃係實用性學科，在基本知識之外，更強調能實際運用於學生的生涯發展歷程中，因此宜透過生動活潑且與個人切身相關的活動，引發學生的關切，產生探索和規劃生涯的意願，進而有效學習相關的能力、培養適切的生涯態度。茲將教師反映意見歸納整理（見表11），分述如下：

- 1.學科中心提供更多各類的教學媒體。
 - (1) 提供教材教案、多媒體教學資源。
 - (2) 提供有關大學和產業的介紹影片和最新資訊。
 - (3) 提供網路平台，讓教師分享教學經驗和資源。
 - (4) 種子教師或輔導團成立，協助有需要的學校或教師提供諮詢管道。
- 2.運用互動、參訪、活動、實作體驗式教學。
- 3.辦理分區教案教學觀摩研討會。
- 4.結合社區資源，納入教學課程。
- 5.加強推廣。

教師認為不利於教學的因素為：升學主義影響生涯規劃課程的正常教學以及學校行政單位及家長未能體會生涯規劃對學生生涯發展的重要性。故希望主管機關能加強宣導，讓學校、教師、家長都能重視生涯規劃課程，避免淪為配課或是變相成為升學輔導。

表11 對生涯規劃教學之意見統計

項目	次數	百分比
學科中心提供各類的教學媒體	19	24.05%
運用互動、參訪、活動、實作體驗式教學	32	40.51%
辦理分區教案教學觀摩研討會	14	17.72%
結合社區資源，納入教學課程	5	6.33%
加強推廣	9	11.39%
合計	79	100.00%

(五) 對配置生涯輔導人力之建議分析

目前生涯規劃課程教學大多由輔導教師擔任，而輔導教師工作包含行政事務、輔導事務、教學事務等，負擔沉重，人力就已不足，再加上生涯規劃課程，更難有餘力執行。故對於生涯輔導人力配置，大多建議增加輔導人力，茲據填答教師的反映意見（見表12），分述如下：

1. 應由輔導教師擔任生涯規劃教師

協助學生了解生涯發展和生涯規劃原是屬於輔導工作中的一環，因此輔導教師就順理成章可以擔任生涯規劃教師。並且由輔導教師擔任，生涯規劃課程才不致於流為配課。

2. 增加輔導人力

(1) 生涯規劃教師結合輔導人力。

生涯規劃課程教師的名額可外加入輔導人員配置，如此即可減輕輔導人力不足的問題，而且可以整合學生的輔導工作。

(2) 增加輔導室編制。

(3) 減少基本授課時數。

3.增加專科專任教師

這也是就輔導人力不足的面向作考量，增加專科專任教師，以免加重輔導教師的負擔。

4.降低輔導教師所配置的班級數

目前規定15班配置一名輔導教師，約等於一名專任輔導教師需服務六百名學生（美國約為1：338（吳芝儀，2005）），比例偏高，由於逐年以來學生輔導問題日趨多元，故輔導教師要求降低配置班級數的呼聲甚高。2009年4月至5月期間，教育部委託辦理學生輔導法草案公聽會，與會人員發言主張降低師生比至1：360的理想專任教師員額配置，以使輔導教師能專責規劃且積極執行發展性輔導、介入性輔導與處遇性輔導工作。

5.加強宣導

表12 生涯規劃人力配置意見統計

項目	次數	百分比
輔導教師為任課教師	42	29.37%
增加輔導人力	55	38.46%
增加專科專任教師	23	16.08%
降低輔導教師所配置的班級數	19	13.29%
加強宣導	4	2.80%
合計	142	100.00%

（六）對配置生涯輔導人力之建議分析

目前在擔任生涯規劃教師中未取得合格教師證者，幾乎仍佔半數，顯示進修學分班需求仍大。茲依教師對師資的意見整理歸納(見表13)分述如下：

1.多開設學分班

意見反映，對於東部地區及偏遠地區的教師，進修路程較為遙遠，花費時間較長，故希望能在其他縣市擴大開設學分班，以利進修。又因開放名額太少，教師報名不容易，也希望能增加名額。

其次，許多教師反映輔導課務繁重，沒有多餘時間在平常日前往進修，因此希望能在寒暑假期間開課。

2.能提供學分費全額補助

依據2009年12月教育部修正公布之「教育部補助高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修作業要點」中規定學分補助原則及基準，在地方政府或直轄市及縣（市）政府所屬之師資培育大學，採部分補助。故許多教師建議希望政府能全額補助取得生涯規劃教師證的進修學費。

3.充實課程內容

生涯規劃屬於實務操作課程，因此教師大多希望進修課程能增強相關的實務教學訓練和實際運用的課程，而不只是介紹生涯理論。

4.開放他科教師進修

少數教師建議開放給一般教師進修取得生涯規劃教師證，一為讓他科教師進修，如班級導師，以投入生涯輔導行列。二為讓未具有輔導背景的輔導教師進修。三為讓代理代課或實習教師進修。他科教師若欲投入生涯輔導行列，可先進修輔導相關學分，以具備專業輔導知能，然後再進修取得生涯規劃教師證，才有專業知能足以輔導學生生涯規劃。代理代課或實習教師並非專任生涯規劃教師，目前學校中擔任生涯歸劃教師但未取得合格教師證者仍多，應優先辦理，代理代課或實習教師自然不在辦理規劃之內。

5.輔導教師即可擔任或可抵免學分

部份教師意見認為，輔導教師即可擔任生涯規劃教師，不必再經過認證。教師進修取得證書，可以提升教師本身的生涯輔導專業知

能，更能有專業能力去協助學生學習成長，故教師認證實際有利於教學。也有一些教師認為須由具備專業生涯規劃之教師擔任。

6.其他

目前學校中仍有部份輔導教師未具有輔導專業背景，教育主管機關應該建立管道設法讓他們進修輔導學分，或規定不具有輔導背景的教師不可擔任輔導教學，以保障學生受教的權益。

表13 生涯規劃師資意見統計

項目	次數	百分比
多開設學分班	34	29.05%
在寒暑假期間加開進修學分班	11	9.40%
充實課程內容	16	13.68%
能提供學分費全額補助	13	11.11%
開放他科教師進修	10	8.55%
輔導教師即可擔任	10	8.55%
需具備專業生涯規劃之教師	15	12.82%
其他	8	6.84%
合計	117	100.00%

(七) 對教育主管機關提供生涯規劃課程資源協助的建議分析

對主管機關之資源協助集中在「持續辦理進修研習」和「發展新教案和新教具，提供各學校使用（督導學科中心）」這兩方面。

少數教師建議能研發適合之性向及興趣測驗、加強對學校行政單位的宣導。其他則包含：獎勵各校實施生涯規劃課程教學，強調各校課程發展委員會，應有生涯規劃學科代表。整合政府各部門、企業生涯規劃相關資訊，推動生涯規劃。明確規定生涯規劃教室設置、師資、課程規定等。

表14 對主管機關資源協助之意見統計

項目	次數	百分比
持續辦理進修研習	24	28.24%
發展新教案和新教具	46	54.12%
成立教學輔導團	4	4.70%
研發適合之性向及興趣測驗	3	3.53%
加強對學校行政單位的宣導	5	5.88%
其他	3	3.53%
合計	85	100.00%

伍、結論與建議

一、結論

(一) 我國普通高中生涯規劃課程實施的情形

1. 開設生涯規劃課程情形

調查顯示仍有將近三成高中學校未開設生涯規劃課程。

2. 設置生涯規劃教室

大多數教師皆同意應設置生涯規劃教室，以利於教學進行。但仍需充實軟硬體教學資源和補助設備經費。

3. 生涯規劃課程教材

教師大多採用審核本和自編本。多數教師皆建議學科中心能多提供介紹大學和產業界的相關資訊，學科中心可以單元的方式，大量蒐集各類教案放置網站，供教師參考。

4. 生涯規劃課程教學

教師希望能多參加研習，以增加教學知能，希望學科中心能提供活潑多元的教案或各種媒材，以利於教學。在教學資訊方面，希望能多提供有關學生進路的訊息，包括大學及產業界最新的發展趨勢，以便於引導學生了解未來生涯發展的方向。

5.配置生涯規劃人力

多數教師認為應由輔導教師兼任生涯規劃教師，較能符合課程及學生的需求。但應增加輔導人力，可將生涯規劃教師員額納入輔導編制，或降低配置輔導班級數。

6.生涯規劃師資

多數教師希望在各縣市大學開設進修班，以利各地教師進修。並希望能在寒暑假期間開課，以避免影響正常教學。並建議進修學分能免繳學分費。

7.教育主管機關的協助

教師建議主管機關能提供經費補助，能積極辦理研習活動和師資進修，能夠督導學科中心網站充實各項教學資源，並能夠加強對學校行政人員的宣導重視生涯規劃對學生的重要性。

(二) 生涯規劃課程實施的問題

- 1.政府經費補助不足。
- 2.生涯規劃教室與資源設備不足。
- 3.未列為必修科目，故仍有許多學校未開設生涯規劃課程。
- 4.輔導人力不足，影響生涯輔導工作進行。
- 5.師資進修管道不足，仍有將近半數教師未取得合格生涯規劃教師證。
- 6.學校中仍有1成多擔任生涯規劃教師不具有輔導專業背景，影響學生權益。
- 7.學校行政單位未全力配合，應再加強宣導。

二、建議

(一) 對主管教育行政機關的建議

- 1.生涯規劃課程列為必修學分，以免受到升學導向科目所排擠。

2.充實學科中心各項資訊，提供教師教學參考及運用

(1) 成立生涯規劃課程教材教學資源庫

學科中心能提供與教學有關的各類資料及資訊，諸如教案研發、學習單、教材教法、多媒體影音教材、最新的各大學科系情形及職場領域的趨勢等等，並能將各類教學資源彙製成光碟發送各校，供教師參考運用。教師也期望學科中心能整合各種坊間教材版本、研習資訊置於網站，供教師參考。

(2) 設置教學交流平台，供教師分享教學經驗

3.加速讓生涯規劃任課教師取得合格認證

目前各校生涯規劃教師取得合格認證的比例仍然偏低，顯示師資培育有迫切的需要性。教育部於2008年7月開始分別在台灣師範大學、嘉義大學、高雄師範大學開設進修班，提供生涯規劃教師進修取得合格生涯規劃學科教師證（教育部，2008b）。

4.增加輔導人力，以強化學生生涯規劃輔導工作

目前大多數學校生涯規劃課程皆由輔導教師兼任，許多教師反應輔導工作繁重，加上兼任生涯規劃課程教學，實為心有餘而力不足。目前15班配置一名輔導人員，比例偏高，應需降低。多數教師建議增加輔導人力編制，至少讓生涯規劃教師的配置不佔輔導室的員額編制，而是外加的，以緩和輔導人力之不足。

5.提供經費，加速充實學校生涯規劃專科教室設備

目前學校已設置生涯規劃專科教室比例仍低，究其原因大致為學校空間不足、學校行政部門未加重視以及充實設備經費不足。大部分教師則強調經費不足，學校各科設備經費都是統籌辦理，教育部並未特別提撥生涯規劃課程專科教室設備經費，以致教師在申請專科教室設備經費時會有行政單位未能全力配合的疑慮。生涯規劃課程教學需大量應用媒體教材，具有操作性質，故必須仰賴完整的設備，方有助於課程的進行，這一部分主關機關應該責成學校儘速充實生涯規劃專科教室所須之各項設備。

至於是否應特別設置生涯規劃專科教室，由於各校情況不同，有些學校空間充足，自可別設專科教室，有些學校空間不足，特別是私立學校，因此難於另外設置專科教室，根據調查意見，空間不足的學校，可以共同設置一間綜合的教室，成為多功能的專科教室，共同使用電腦、多媒體設備，進行教學，不失為可行的辦法。

6.定期辦理生涯規劃課程研習，提升教師教學專業知能

教師在對生涯規劃教學的意見和主管機關的資源協助上，都很重視參加教學觀摩和研習活動，來取得最新的生涯資訊和教學知能。故主管機關應持續定期辦理生涯規劃課程研習活動。

7.研發新的測驗量表

有些教師意見反應目前的測驗量表過舊，又測驗時間過久，因此希望主管機關可以協調大考中心，研發新的相關生涯測驗量表，供教師應用。

8.加強各方面之宣導

- (1) 查訪各校實施生涯規劃課程的情形。
- (2) 查訪各校設置生涯規劃教室和設備的情形。
- (3) 查訪各校未具有輔導背景的輔導主任或教師，給予適當之協助。
- (4) 對學校行政人員加強宣導生涯規劃的重要性。

(二) 對學校的建議

1.加強宣導，讓學校行政單位及學生家長都能了解生涯規劃的重要性

由於社會仍受升學主義影響，學校重視升學考試的科目，對於非升學科目相形之下較不注重，應大力宣導，讓學校和家長、甚至學生重視，以落實生涯規劃課程的實施。

2.充份運用各項資源，增進學校推動生涯規劃教學發展

學校可結合社區資源以推展生涯規劃課程教育，或安排學生參訪鄰近之大學或工廠，讓學生了解大學情形及職場趨勢，或邀請當地有

成就的人士至校演講，或邀請畢業校友返校座談等，協助學生對未來生涯規劃作抉擇。

3.加速充實生涯規劃課程相關教學設備及資訊

教育部所訂的「普通高級中學生涯規劃科設備標準」中各項設備，學校應該積極配合辦理，逐年充實各項所需的設備。

4.積極辦理生涯規劃研習，讓教師分享教學經驗，提升專業教學知能。

(三) 對生涯規劃教師的建議

1.充實教學專業知能，精進教學活動與設計

- (1) 生涯規劃課程教學具操作性質，教師需多充實各項媒材操作的知能，以利於教學進行。
- (2) 教學方法多元化、活潑化，並結合學生生活經驗，多運用互動、討論，座談或參訪的方式，結合社區及社會的資源，引導學生主動學習。
- (3) 多與其他教師交流，分享教學經驗。
- (4) 多利用學科中心網站教學資源，或其他相關網站資源，掌握最新的教學動態與社會趨勢，協助學生了解生涯進路。

2.積極參加研習與進修

- (1) 隨時利用機會參加各區研習或教學觀摩，以充實專業知能。
- (2) 利用研習機會，增加和其他教師的互動，分享經驗，並取得各類的教案及生動活潑的教材教法。
- (3) 積極參加進修機會，以取得合格教師證。

3.加強協助學生建立學習檔案、持續對學生進行追蹤輔導。

學習檔案記錄了學生的學習歷程與成果，學生透過檔案記錄獲得了反思並自我成長，這對學生的生涯規劃發展實有正面的助益。

4.持續自我充實，專業熱忱。

參考文獻

- 田秀蘭（2006）。高中生涯規劃課程與師資培育之檢討與建議。高中生涯規劃課程與師資培育研討會北區論壇。2009年5月27日取自：
[http://gcweb.ncyu.edu.tw/upload/form/handbook\(1\).pdf](http://gcweb.ncyu.edu.tw/upload/form/handbook(1).pdf)
- 石宛珠（1991）。臺灣省高級中學輔導工作的成果與未來發展。載於中國輔導學會（主編），邁向21世紀輔導工作新紀元，471~482。臺北：心理。
- 行政院教育改革審議委員會（1996），教育改革總諮議報告書。臺北：作者。
- 吳明清（1991）。教育研究，臺北：五南。
- 吳芝儀（2005）。我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰。教育研究月刊，134，23~40。
- 吳芝儀（2006）。他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思。現代教育論壇，15。
- 周柏伶、趙若男、陳佩琳、鄧崇英、郭益祥、林佳、李佩珊（2006）。主題論壇B：高中生涯規劃課程與教學的檢討與建議。國立嘉義大學輔導與諮商學系主辦之「高中生涯規劃課程與師資培育研討會」。2009年5月3日取自<http://gcweb.ncyu.edu.tw/formupload/3.pdf>
- 張德聰、吳芝儀（2009）。教育部委託辦理學生輔導法草案公聽會計畫成果報告，2009年11月12日取自<http://www.atcp.org.tw/files/17520100105.pdf>
- 張麗鳳（2006）。我國中小學輔導工作的回顧與前瞻。現代教育論壇，15。
- 張麗鳳（2007）。學校輔導工作團隊的分工與合作。2009年4月18日取自<http://www.rocgta.org.tw/thecorporateteam.html>。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。
- 教育部（2008a）。普通高級中學課程綱要。
<http://www.edu.tw/high-school/index.aspx>
- 教育部（2008b），教育部中程施政計畫草案（98-101）。

參考文獻

郭祥益（2006），普通高級中學課程生涯規劃學科中心九十四學年度意見調查結果分析與建議。高雄市立中正高級中學學報第七期，1-12。

黃乃熒、張炳煌（2007），高中教師對於高中課程學科中心推動新課程策略之意見的調查研究。師大學報，52（3），19-42。

普通高級中學生涯規劃學科中心（2009），高中生涯規劃課程九十五學年度實施現況與師資培育需求調查之研究報告，電子報，22，2009年9月20日取自：http://hscr.cchs.kh.edu.tw/index_xoops.htm

法院裁判書解析在法律教育中的運用

法院裁判書解析在法律教育中的運用

陳運星

國立屏東教育大學文化創意產業學系副教授

摘 要

教育部為提升大學法學教育品質，發展具有本土法學實踐經驗與理論之教材，依據教育部補助推動人文及科技教育先導型計畫要點，於96至99年度推出法學教育教學研究創新計畫，以發展理論與實務並重之教學方案與教材。

本文主要是說明法律案例式教學法與對話式教學法，透過法院裁判書的分析，在大學裡的法律教育課程上的運用，所帶來的教學效果。

本文初步的宗旨在於「臺灣本土法院裁判書『典範案例』之建構」，為了增進學生們自發地自我學習能力，筆者設計了一套獨特分析法律案件的方法：法院裁判書之案例分析報告寫作規範，並在課堂上做「法律案例示範教學」，作為修課學生之分組討論之依循方法。這是筆者在法學教育上最重要的教學特色。

筆者所研擬的這一套「法院裁判書的案例式教學法」之“寫作規範”，例如，著名的「法律典範案例」：幾米的創作「向左走向右走」與傅鄭盛所拍「晚婚」MTV的著作權訴訟官司，關於該法律案件的法院裁判書的解析，尤其是：1.人物關係圖（人、事、時、地、物）；2.事件發展圖；3.訴訟流程圖的法律案例分析方法，在參與教育部計畫辦公室舉辦的成果發表會上，獲得了許多與會大專校院法界先進與專家學者的迴響與肯定。

關鍵詞：法院、判決、法律案件、法學理論、案例研究、法律教育

The Court Sentence Analysis in Legal Education Utilization

Yun-Shing Chen

Associate Professor, Department of Cultural and Creative Industries
National Pingtung University of Education

Abstract

This article is mainly shows that the teaching method of legal case study and the dialog type, by the analysis of court sentence, brings teaching effect in university's legal education curriculum utilization.

The author had drawn up a set of “writing standard” of “the legal case study of court sentence”, especially: 1 the relational graph of litigant parties, 2 the chart of events development, 3 the chart of lawsuit process, the law case analysis method has been obtained many experts' echo and the affirmation.

Keywords: law court, sentence, legal case, law theory, case study, legal education

壹、緣起～921大地震

在1999年，臺灣中部地區發生了921集集大地震，筆者任教的大學學生的家庭，有不少人面臨到民事糾紛，如鑑定界線、拆屋還地、買賣價金、保險理賠...等爭端，他們希望自己就讀大學的子女能提供建議，伸出援手，而且，一般民眾或大學生，在日常生活中遇到自己家中的法律爭訟事件，如車禍、租賃、買賣契約、勞資衝突...等，也都希望自己的家人能提供建言，但事實上，現在的大學教育分系太細，缺乏科際整合的教育，其家人或子女往往缺乏理論與實務結合的法律學知識與司法經驗，無法對家庭提供有效且有力的建言。

本文主要目標是，透過法院裁判書的解析，能夠幫助一般民眾或大學生在面對法院之書狀時，例如裁判書、法院傳票、存證信函、起訴狀、告訴狀、答辯狀...時，能夠心理不會產生畏懼，有所害怕；而能有基本的法律知識，能夠勇敢的面對法律訴訟案件。

有鑑於此，筆者在1999年921大地震後，就調整了憲法、法學緒論、法律與生活、設計相關法規之上課方式，除了課堂講述基本的法律知識外，會多花時間在法院判決書的案例教學上，筆者會依照自己多年來的案例教學法的經驗，設計「一套法院裁判書案例式教學之寫作規範」（如下所述），帶領同學們分組討論、解讀、分析、寫作。

貳、教育部積極推廣案例式與對話式教學之法學教育創新計畫

教育部為鼓勵各大專校院教授非法律學系憲法或法律與生活課程教師，結合地區其他教師發展憲法或法律與生活之案例式教材，提升教學研究能力，培養學生憲法及與生活有關之智慧財產權、性別、消費、工作專業等法律知識素養，以及跨法律、倫理、哲學、歷史、政治經濟、社會文化變遷之整合及獨立思考能力，於2007年6月，特訂定「教育部補助大專校院推動憲法及法律與生活教學發展計畫要點」。

接著，教育部為提升大學法學教育品質，鼓勵組成教學研究團隊，發展具有本土法學實踐經驗、理論與案例並重之教材及對話式教學模組，藉以加強學生認同現代法治觀念、應用法律及創造法律之知識素養，並培養跨法律、倫理、哲學、歷史、政治經濟、社會文化變遷等領域之整合及獨立思考能力，依據教育部補助推動人文及科技教育先導型計畫要點，於2008年1月，公告徵求法學教育教學研究創新計畫，發布「教育部辦理法學教育教學研究創新計畫徵求事宜」。¹

有鑑於前兩年法學教育改革之案例式教學與對話式教學的成功經驗，於2009年1月，教育部顧問室法學計畫辦公室，為推動國內大專校院之法學教育教學研究改革，支持法學教育工作者於教學方法及教材上進行改革與創新，進一步的推出「教育部補助辦理法學教育教學研究創新計畫徵求事宜」²，98年度計畫除了個別型計畫之外，增加補助整合型計畫，計畫徵求概要如下³：

- 一、目的：提升大學法學教育品質，發展具有本土法學實踐經驗、理論及實務並重之教學方案及教材、理論及實務結合之創新法學教學模組，以培養學生具備將現代法治觀念應用於日常生活及工作上之能力，並兼具從歷史、政治經濟、社會文化變遷等角度思考法律與生活關係之能力。
- 二、補助對象：各公私立大學，限法律相關院系所或通識教育中心（單位）。
- 三、推動重點及補助類型

¹「教育部補助大專校院推動憲法及法律與生活教學發展計畫要點」，業經教育部於中華民國96年6月7日，以台顧字第0960041160C號令訂定發布。

²「教育部辦理法學教育教學研究創新計畫徵求事宜」，業經教育部於中華民國97年1月16日，以台顧字第0970009725號函訂定發布。

³「教育部補助辦理法學教育教學研究創新計畫徵求事宜」，業經教育部於中華民國98年1月8日，以台顧字第0980003352號函修正發布。

（一）推動重點

除一般法律專業或通識課程，亦包括法理學、法哲學與法律專業倫理之理論與實務結合課程，期能發展理論與實務結合之創新法學教學模組。

（二）補助類型

1.A類整合型計畫

- （1）補助院、系、所或通識教育中心（單位），進行法律相關科目之理論與實務結合之整合型計畫，整體規劃發展課程模組。
- （2）申請補助之計畫應由公私立大學指派一名專任教師擔任計畫主持人提出申請，計畫書應說明如何規劃邀請具有發展本土案例、對話式案例教學模組經驗之教師，提出以三至五門為原則之理論與實務結合之法律課程，以及不同課程之教師如何結合司法界、公務界、企業界或其他民間相關工作者發展理論與實務結合課程。

2.B類個別型計畫

- （1）補助各公私立大學教授法律系或非法律系學生法律相關科目之教師個別申請發展理論與實務結合課程，每位教師限申請一案。
- （2）計畫書應說明將如何規劃本土案例及對話式案例教學模組，並結合司法界、公務界、企業界或其他民間相關工作者，在該法律相關課程中發展理論與實務結合課程。

由於前三年法學教育教學研究創新計畫的成效卓著，案例式與對話式之法學教學方法已然深入臺灣各個大專校院之法律系所與通識教育中心，受惠的大學生除了法律系學生外，非法律系學生也受到教育益處，於是，教育部顧問室法學教育教學研究創新計畫辦公室，於

2010年2月，進一步的推出「99年度教育部補助辦理法學教育教學研究創新計畫徵求事宜」⁴，法學教育教學研究創新計畫99年度之主題「專業法律與專業倫理」，計畫辦公室希望能在過去「案例式教學」、「對話式教學」、「理論與實務結合之教學」基礎上更進一步發展創新之法學教育教學、研究方法，並維持了補助個別型計畫與整合型計畫，計畫徵求概要如下：

一、目的：教育部（以下簡稱本部）為提升大學法學教育品質，發展具有本土法學實踐、理論及實務結合、專業法律與專業倫理均衡之創新法學教學模組，以培養學生具備工作上之法律知識及倫理德行，強化國家法治建設之基礎，依據本部補助推動人文及科技教育先導型計畫要點，公告徵求法學教育教學研究創新計畫。

二、補助對象：各公私立大專院校（不含軍警院校），限法律相關院系所或通識教育中心（單位）。

三、推動重點及補助類型

（一）推動重點：發展專業法律與專業倫理結合之法學教育教學研究模組，協助學生延伸思考法學與社會、法學與其他專業間之關聯及意義，以在司法、公務、醫療、工程、企業、教育、傳媒與新聞、資訊與網路、運動、宗教、社工等相關領域發展法律及其專業倫理之課程為主。鼓勵法律相關院系所或通識教育中心(單位)針對上述重點進行整合型或個別型計畫，並應結合九十六、九十七、九十八年度推動之案例式、對話式及理論與實務結合之教學模組。

以上所引述的教育部顧問室人文社會科學相關領域計畫，其中之一的「新興議題與專業教育改革中程綱要計畫」，連續四年（96-99年度）的「法學教育教學研究創新計畫」（人文社會科學相關領域計畫年報編輯小組編輯，2008：8-9），其計畫目標旨在規劃設計新的法學

⁴「教育部補助辦理法學教育教學研究創新計畫徵求事宜」，業經教育部於中華民國99年2月12日，以台顧字第0990016800號函修正發布。

教學方法與研究(包括教材與教學方法的研究)，規劃讓大學院校法學院、系、所學術主管與教師、學生共同討論以下問題的機制：

- (一) 規劃在全球化與本土化挑戰下，臺灣法學教育的多元形態，包含傳統法學人才培育的體系以及科際整合人才的教育體系。
- (二) 由上而下或由下而上教學研究改善補助方案。
 1. 由上而下意為由系、所、院主導，整體規劃的教學改進方案。
 2. 由下而上則是個別型的教學改進方案。
- (三) 發展法理學、法社會學、法史學與其它學科整合的教學研究。
- (四) 培養法律人具有專業倫理的知識，了解法律人的職業道德風險。

綜上所述，教育部為提升大學法學教育品質，發展具有本土法學實踐經驗與理論之教材，依據教育部補助推動人文及科技教育先導型計畫要點，特於96至99年度推出法學教育教學研究創新計畫，透過補助公、私立大學校院法律相關科目之院系所或通識教育中心的個別教師，審查通過整合型或個別型補助計畫，發展理論與實務並重之教學方案與教材。在補助科目部分除了一般法律專業或通識課程外，也包括法理學、法哲學與法律專業倫理之理論與實務結合課程之補助。本補助方案希望能夠在過去兩年有關案例式教學、對話式教學補助計畫的基礎上，更進一步發展理論與實務結合之創新法學教學模組。希望使學生具有將現代法治觀念應用於日常生活及工作上之能力，並具備從歷史、政治經濟、社會文化變遷等角度思考法律與生活的關係之能力。

就筆者的綜合觀察，由國立政治大學法學院院長陳惠馨教授及其團隊所領導的法學教育教學研究創新計畫⁵，這幾年來，對法學教學研究創新計畫的卓越貢獻，是大家有目共睹的，尤其是對全國大專校院法律系所與通識教育中心法政組教師們的栽培，更是讓大家感念在心。這幾年，在不同領域的研討會場合中，大家彼此言談之間，都會提到陳惠馨院長對法學教育的深切期許與卓越貢獻：從案例式教學到

⁴⁵教育部顧問室法學教育教學研究創新計畫辦公室，網址：<http://laweipo.no-ip.org/>，最後瀏覽日，2010/5/24。

對話式教學，從個別型計畫到整合型計畫，再歸結到法律倫理，這真是有系統脈絡的且有邏輯思維的中程法學教育計畫之願景藍圖，相信它對臺灣的自由民主與法治教育，將會發揮長遠且不可磨滅的功效。

參、法學裁判書案例式教學之寫作規範： 法學理論（law theory）－ 案例研究（case study）

教師效能可說是教師本身對於教育工作達成的效能信念，並且影響著教師實際教學與班級管理的行為與表現。因此，想要了解教師外顯行為背後所代表的內在信念基礎，並解釋教師行為表現形成的歷程，即需從教師效能的探討著手。

一、法律案例教學法

法律案例教學法，是美國哈佛大學法學院的Christopher Columbus Langdell（1826～1906 AD.）教授，在1870年所提倡的教學法。Langdell教授當時提出：法律是一種科學，因此可以透過原始的跟法律相關的資料，歸納出法規範之原理原則。案例教學法主要配合案例的研討，運用案例的材料結合教學主題、強調師生互動及學習者主動學習、並培養高層次理解、解決問題能力的一種教學法。Langdell 在1870年擔任美國哈佛大學法學院院長時，在契約法課程中，一方面透過法院判例，亦即案例教材（casebook）的編選⁶，並要求學生必須於課前預先研讀，另一方面則在課堂上藉由蘇格拉底（Socrates, 469BC.~399BC.）的對話討論模式，逐步引導學生瞭解到法院何以會做出如此判決的推論過程，以及特別是其中用來支持判決結果的若干法律原則。而這個在後來被總結為案例教學法的獨特教育方式，它所能提供的最大功用，便是可以因此培養學生在思考上的獨立性與批判性，從而在將來面對任何新興爭議問題時，可以不受到既有體制的拘束而找出一個最能夠適應社會變遷的新的法律原則。（陳惠馨，2007：108-109）

⁶案例（Case）這個字在英文被作「事實」、「範例」來解釋，因此我們可以將案例解釋為：事件、情況、例子、實例、含有問題討論或決定的陳述、有力的主張或證據、法律行動或調查等。

2008年7月18日，在國立政治大學所舉辦的法學創新計畫對話式教學的北區工作坊中，蕭瑞麟教授提到最好能舉出「經典案例」；在2008年8月8日，在長榮大學所舉辦的法學創新計畫對話式教學的南區工作坊中，蔡天助教授認為經典案例要能符合以下條件：

- 第一、合乎學生的生活經驗，
- 第二、曾在社會上引起廣泛的討論，
- 當時，筆者建議再加一條-----
- 第三、具有知識上的爭議性或思辯性，並符合課程目標。

爾後，筆者進一步提出「法學典範案例」（legal paradigm case），這個「典範」（paradigm）的概念（Kuhn, 1970：10），出自於庫恩（T. Kuhn）所著的《科學革命的結構》（The Structure of Scientific Revolutions）一書中（程樹德、傅大為、王道還、錢永祥譯，1991）。本文的初步的宗旨在於「台灣本土法院裁判書『典範案例』之建構」，經過筆者與本校法律老師同仁多次的討論，認為「法學典範案例」必須符合下面基本的條件：

- （一）案例必須具有經典代表性與示範性，曾在社會上引起廣泛的討論。
- （二）案例必須具有法學知識上的爭議性或思辯性，並符合課程目標。
- （三）案例必須適合教學性與對話性，並合乎學生的生活經驗。

二、裁定與判決之差異

裁判依其方式，可分為判決與裁定二種。原則上法院須本於言詞辯論，並依法定程式作成書面，就當事人實體上權利爭點所為之意思表示，謂之判決。其本於書面審理或任意的言詞辯論，對於當事人或訴訟關係人所為關於非實體上權利爭點，由法院、審判長、受命法官或受託法官所為之意思表示，謂之裁定。

兩者區別如下：（陳計男，2007：374-376）

- （一）就主體言

判決由法院（合議制之合議法院、獨任制之獨任法官）為之。裁定則除由法院之者外，尚有由審判長、受命法官或受託法官為之者。

（二）就審理言

判決原則上須經必要的言詞辯論，而裁定則採任意的言詞辯論。

（三）就程式言

判決須依一定之程式作成判決書，裁定不以作成書面為必要，且亦無一定之程式。

（四）就對象言

判決為對於當事人所為之意思表示，而裁定則為對於當事人或訴訟關係人（如證人、鑑定人、持有文書之第三人等），甚至法院職員（如書記官、執達員）所為之意思表示。

（五）就內容言

判決原則上為對於當事人就實體法律關係之爭執所為之意思表示（例外：第451條、第452條），裁定原則上則為關於訴訟程序上之事項所為之意思表示（例外：如支付命令）。

（六）就救濟言

對於判決不服，得於20日不變期間提起上訴，請求救濟；對於裁定不服，得於10日不變期間提起抗告，請求救濟。

（七）就發動言

判決除法律另有規定外原上須本於當事人之聲明為之（例外：如第87條、第389條等），而裁定則依情形，有本於當事人之聲明或聲請者，亦有由法院、審判長、受命法官或受託法官依職權為之者。

（八）就羈束力言

判決經宣示後，為該判決之法院受其羈束；不宣示者，經公告或送達後受其羈束（第231條）。裁定經宣示後，為該裁定之法院、審判

長、受命法官或受託法官受其羈束；不經宣示後，經公告或送達後受其羈束。但關於指揮訴訟或別有規定者，不在此限（第238條）。

三、法院判決書之撰寫內容（原則）

一般來講，我國三級法院（第一審地方法院、第二審高等法院、第三審最高法院）的「法院判決書之撰寫原則」，大致上的制式內容如下：

- 壹、法院名稱
- 貳、判決種類
- 參、號案
- 肆、當事人欄
- 伍、案由
- 陸、主文
- 柒、事實
- 捌、理由
- 玖、判決日期與正本製作日期
- 拾、法庭與法官
- 拾壹、救濟方法之教示（提示）

根據民事訴訟法第226條：「判決，應作判決書，記載下列各款事項：

- 一、當事人姓名及住所或居所；當事人為法人、其他團體或機關者，其名稱及公務所、事務所或營業所。
- 二、有法定代理人、訴訟代理人者，其姓名、住所或居所。
- 三、訴訟事件；判決經言詞辯論者，其言詞辯論終結日期。
- 四、主文。
- 五、事實。
- 六、理由。
- 七、年、月、日。

八、法院。

事實項下，應記載言詞辯論時當事人之聲明，並表明其聲明為正當之攻擊或防禦方法要領。理由項下，應記載關於攻擊或防禦方法之意見及法律上之意見。一造辯論判決及基於當事人就事實之全部自認所為之判決，其事實及理由得簡略記載之。」

根據刑事訴訟法第308條：「判決書應分別記載其裁判之主文與理由；有罪之判決書並應記載犯罪事實，且得與理由合併記載。」，又根據刑事訴訟法第309條：「有罪之判決書，應於主文內載明所犯之罪，並分別情形，記載下列事項：

- 一、諭知之主刑、從刑或刑之免除。
- 二、諭知有期徒刑或拘役者，如易科罰金，其折算之標準。
- 三、諭知罰金者，如易服勞役，其折算之標準。
- 四、諭知易以訓誡者，其諭知。
- 五、諭知緩刑者，其緩刑之期間。
- 六、諭知保安處分者，其處分及期間。

又根據刑事訴訟法第310條：「有罪之判決書，應於理由內分別情形記載左列事項：

- 一、認定犯罪事實所憑之證據及其認定之理由。
- 二、對於被告有利之證據不採納者，其理由。
- 三、科刑時就刑法第五十七條或第五十八條規定事項所審酌之情形。
- 四、刑罰有加重、減輕或免除者，其理由。
- 五、易以訓誡或緩刑者，其理由。
- 六、諭知保安處分者，其理由。
- 七、適用之法律。」

根據行政訴訟法第209條：「判決應作判決書記載下列各款事項：

- 一、當事人姓名、性別、年齡、身分證明文件字號、住所或居

- 所；當事人為法人、機關或其他團體者，其名稱及所在地、事務所或營業所。
- 二、有法定代理人、代表人、管理人者，其姓名、住所或居所及其與法人、機關或團體之關係。
 - 三、有訴訟代理人者，其姓名、住所或居所。
 - 四、判決經言詞辯論者，其言詞辯論終結日期。
 - 五、主文。
 - 六、事實。
 - 七、理由。
 - 八、年、月、日。
 - 九、行政法院。

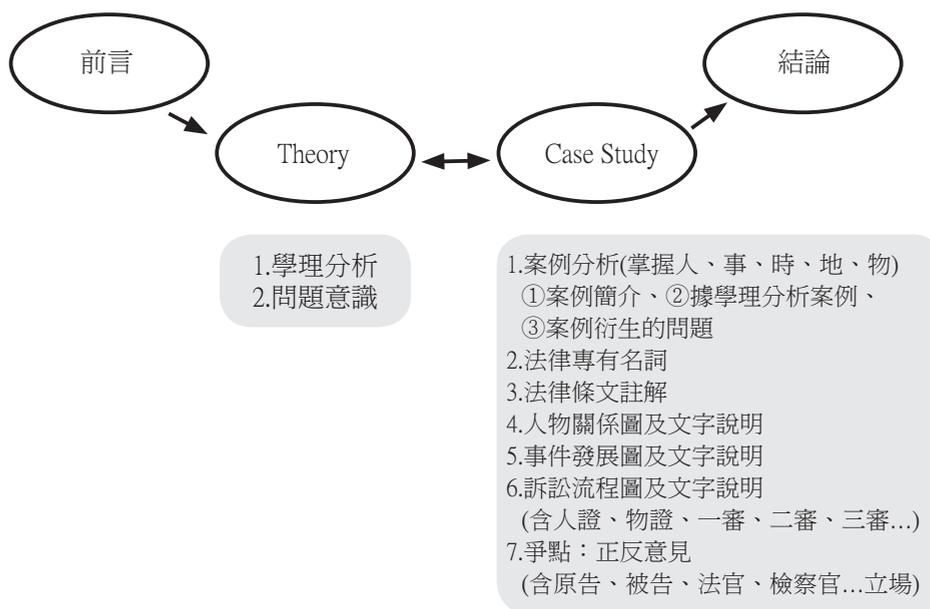
事實項下，應記載言詞辯論時當事人之聲明及所提攻擊或防禦方法之要領；必要時，得以書狀、筆錄或其他文書作為附件。理由項下，應記載關於攻擊或防禦方法之意見及法律上之意見。

四、法院裁判書的案例式教學法

現今，臺灣各大專院校普遍開設「法律與生活」與「法學緒論」課程，不論是開在通識課程或是法學院專業課程，這些課程，常常是非法律系學生獲得法學知識的主要途徑，因此如何設計一個生動的有內涵的法學課程是一項相當重要的工作。

基於上述的921大地震後的課程需求與教學變更，以及連續幾年獲得教育部顧問室法學計畫辦公室的補助，筆者設計了一組教學大綱與授課計畫，企圖整編一套適合一般大眾與大學生之法學教材，這套教材包括兩個部分，第一部份是：法學緒論核心知識，第二部分是：生活與法律之案例式教學，結合了法學緒論之法律基本概念和法律與生活之案例分析。另外，為了增進學生們自發地自我學習能力，筆者自己設計了一套「報告寫作規範」（法院裁判書之案例分析），並在課堂上做「法律案例示範教學」，作為修課學生之分組討論之依循方法。這就是筆者在法學教育上最重要的教學特色。

茲闡述如下：



臺灣在邁向正常化民主法治國家之道路途中，如何培養學生具有普遍的法律意識與法治精神，是目前臺灣社會中必須積極推動的重要社會文化工程。我國目前的法學教育或司法訴訟在檢驗法律規範之構成要件與公民社會的具體生活事實之間，不論是法院判決書上系爭案件或兩造之間所牽涉到的法律適用過程，往往是運用希臘哲學家亞里斯多德(Aristotle, 384BC.~322BC.)所創的理則學「三段論式」方法來進行分析判斷，亦即：

大前提（法律規範）

小前提（具體生活事實）

結論（法律效果）

一般來講，這牽涉到法理學上的「實然應然問題」（The Is-Ought Question），亦即，應然的命題（proposition）與實然的陳述（statement），兩者之間在法律判斷（judgment）上的邏輯因果關係

問題；換言之，兩造主張之事實（攻擊防禦之方法），與法律上的意見，以及法官得心證之理由，必須符合邏輯推演關係與一般經驗法則，當然，事實的認定必須依據證據，法律上的判斷必須以合法認定之事實為基礎。

筆者所研擬的一套「法院裁判書的案例式教學法」之“寫作規範”，例如，著名的「法律典範案例」：幾米的創作「向左走向右走」與傅鄭盛所拍「晚婚」MTV的著作權訴訟官司（陳運星，2008：99-116；陳運星主編，陳運星等合著，2008：291-321），尤其是：○1人物關係圖（人、事、時、地、物），○2事件發展圖，○3訴訟流程圖，獲得了許多大專校院法界先進與專家學者的迴響與肯定，根據許多法律學界先進與出版社業界的告知，筆者的這種“法院裁判書的案例教學法”是台灣法學教育的創舉，可以加以推廣出來，並且會激勵法律學術界更加用心地在教學應用上，與司法實務界更加用心在判決書之撰寫上...，讓筆者感到誠惶誠恐！

很高興的是，至今，已有十幾所以上的大專院校在實際課堂教學上，也採用筆者所研擬的這種案例式教學法來解析法院裁判書，讓原本冷冰冰堆放在法院一隅或司法院法學資料庫網站的裁判書，得以“活化”起來，在法律教育上發揮“活化作用”，筆者由衷地希望這種「本土式法院裁判書之案例式教學法」，將來能夠繼續推廣出來，以增進台灣法律界與司法界之法學教育的教學相長效果。

當然，筆者所規劃的法院裁判書解析之示範案例，最主要是以我國各級法院裁判書為依據，最好是以民事訴訟或刑事訴訟之第一審地方法院、第二審高等法院、第三審最高法院都走過之訴訟流程完備之終局審判（行政訴訟則是二審制）。這種法學教學創新方法，主要是幫助一般人，甚至是法律人，在日常生活中，遇到法律糾紛時，能對生活中的法律的一些基本的概念，在心中產生所謂的「法感」（對法律的感覺sense），以建立基本人權的法意識。（陳運星主編，陳運星等合著，2010：42）

「生活中的法律：法院裁判書之案例教學法」之設計，就是將基本人權，如生存權、自由權、財產權、參政權，做一個教學上之“內容深究”，並透過「數位教材網之『數位學習』」（E-Learning），由淺入深的“有序性”發問，讓分組討論或團體討論，達到一個共識，並啟發法意識與法覺醒的價值。此種人權與法律的對話，在「法學緒論」或「憲法與人權」課堂中，能夠增進教學相長與觀摩學習，其實在多媒體的運用上，例如「教學資源網」LMS或「數位教材網」XMS所展示的網頁內容，更是可以發揮「數位學習」之無遠弗屆作用。

在「教學資源網」LMS或「數位教材網」XMS中，對話的方式主要分為下列兩類：

第一種對話是老師與學生們之間的對話。老師在教學時，把人權知識傳遞給學生，若學生有疑問時，便可在課堂上或課後，在網站上向老師提問，這屬於師生之間縱向性的智財權知識移動。

第二種對話是同學之間橫向性的人權知識移動。同學間的對話和交流，是有助知識上互相的補益，而且，同儕間可能更瞭解學習的需要或所遇到的困難，互相的討論對學習也會有莫大的助益。

肆、法律典範案例說明：

著作權之法院裁判書解析—「向左走向右走」vs.「晚婚」

筆者在《生活中的法律：法院裁判書之案例教學法》一書中，各篇主題及其案例教學，主要是以陳運星老師所設計的獨特分析案例方法為共通之撰寫主軸，除了說明案件內容及相關法律、法院審判的意旨外，也從人物關係圖（人、事、時、地、物）、事件發展圖、訴訟流程圖，分析相關案件的內容，希望讓讀者更容易瞭解案件的相關案情與引用的法律。在這些案件中，幾乎都分析了案件在地方、高等、及最高法院的判決。

國立政治大學法學院院長陳惠馨教授在該書的推薦序文中寫到：本書的法院裁判書案件分析方式主要是陳運星老師設計的。陳老師這種獨特分析案例方法是在教授著作權課程時，透過分析「幾米『向左走 向右走』繪本與傅鄭盛『晚婚』MTV之著作權」訴訟案發展而成。在參與教育部計畫辦公室舉辦的成果發表會上，陳老師的案例分析設計引起與會專家學者很大的迴響與肯定。（陳運星主編，陳運星等合著，2008：序）

以下就是著名的「典範案例」：幾米「向左走·向右走」繪本與傅鄭盛「晚婚」MTV之著作權訴訟案的簡要的圖示說明：

■ 第一審

- 【裁判字號】 89,訴,4859
- 【裁判日期】 900907
- 【裁判案由】 損害賠償
- 【裁判全文】 臺灣臺北地方法院八十九年度訴字第四八五九號民事判決（省略）

■ 第二審

- 【裁判字號】 90,上,1252
- 【裁判日期】 930525
- 【裁判案由】 損害賠償
- 【裁判全文】 臺灣高等法院九十年上字第一二五二號民事判決（省略）

【案例簡介】

本案起源於原告幾米（本名為廖福彬），主張：由傅鄭盛製作、大信唱片公司發行的，江蕙「晚婚」音樂MTV之情節及畫面，大部份與其個人所創作的「向左走，向右走」作品之情節及書內繪圖完全

相符，是改作自其著作，要求大信唱片公司與傅鄭盛應連帶賠償伍佰萬元，並不得繼續製造、銷售、發行該MTV，既有的MTV則應銷燬。

被告傅鄭盛、大信唱片公司則提出一只剪集諸多電影情節及自稱伊所拍攝音樂錄像帶之錄音帶，證明創作「晚婚」音樂MTV之靈感來源分布甚廣，而這些來源作品均較原告的「向左走、向右走」創作時間為早，且「向左走，向右走」內之情節在一般的抒情小說電影中，皆可見到，其並不是源自「向左走，向右走」一書。在這第一審、第二審判決書（第三審不得上訴）中，其間就所涉及著作權保護範圍、如何構成侵害、承攬契約的雙方關係與侵害責任之歸屬等議題，均有論述。

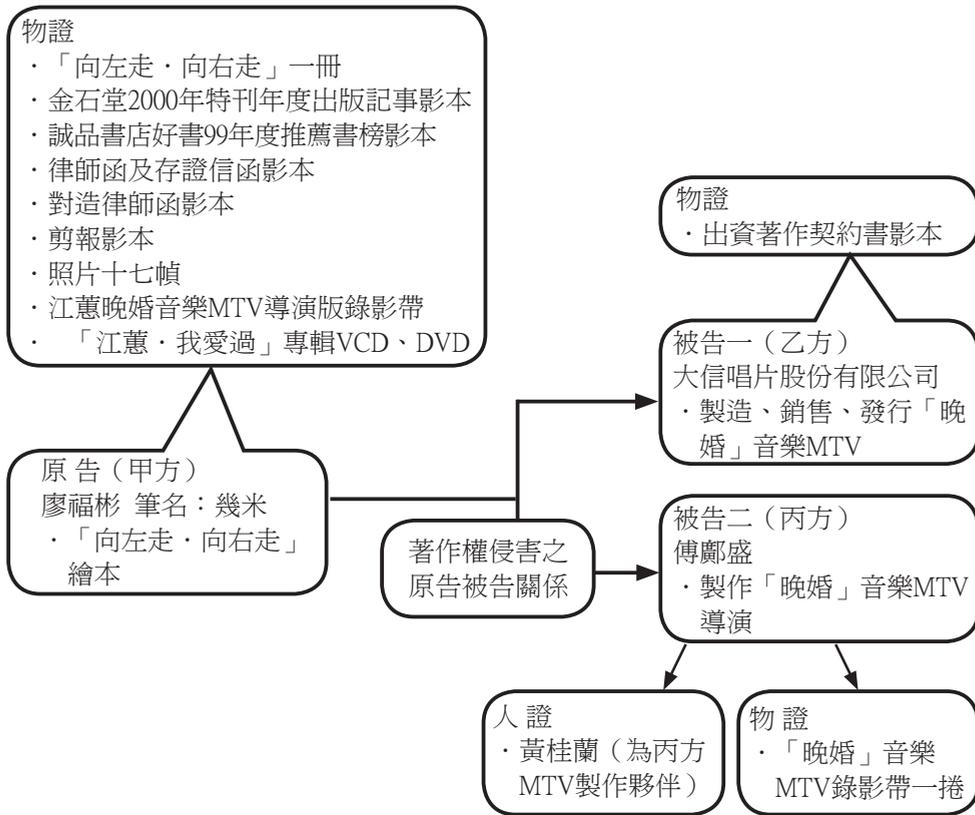
【人物關係圖】⁷

• 一審人物關係說明

原告 廖福彬：繪本「向左走·向右走」之作者

被告 大信唱片股份有限公司：製造、銷售、發行「晚婚」音樂MTV影像之錄影帶、VCD、DVD

被告 傅鄭盛：承攬拍攝「晚婚」MTV影片導演



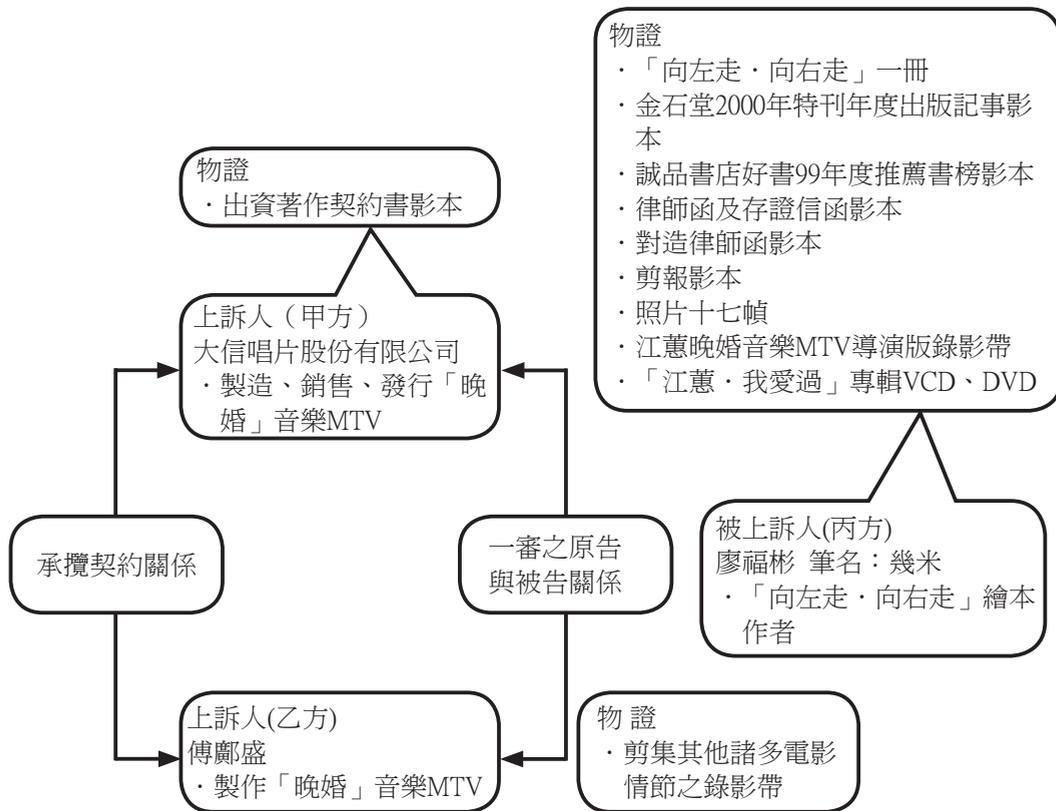
⁷人物關係圖、事件發展圖、訴訟流程圖，是筆者在朝陽科技大學視覺傳達系教授「設計相關法規」課程時，指導學生林碧貞、于聖儀、陳穎凡、楊瑞菁、周一潔，他們所繪製的。

• 二審人物關係說明

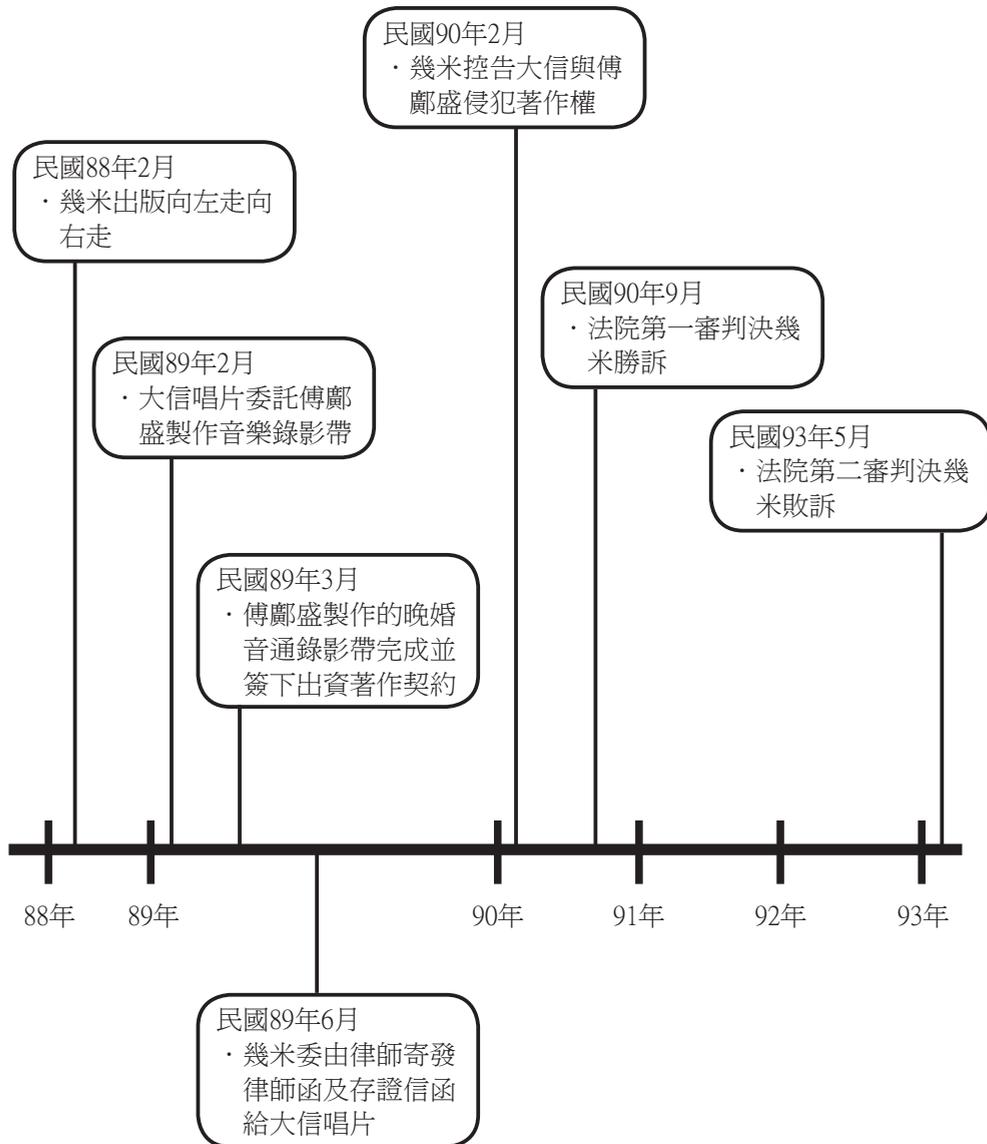
上 訴 人 大信唱片股份有限公司

上 訴 人 傅鄭盛

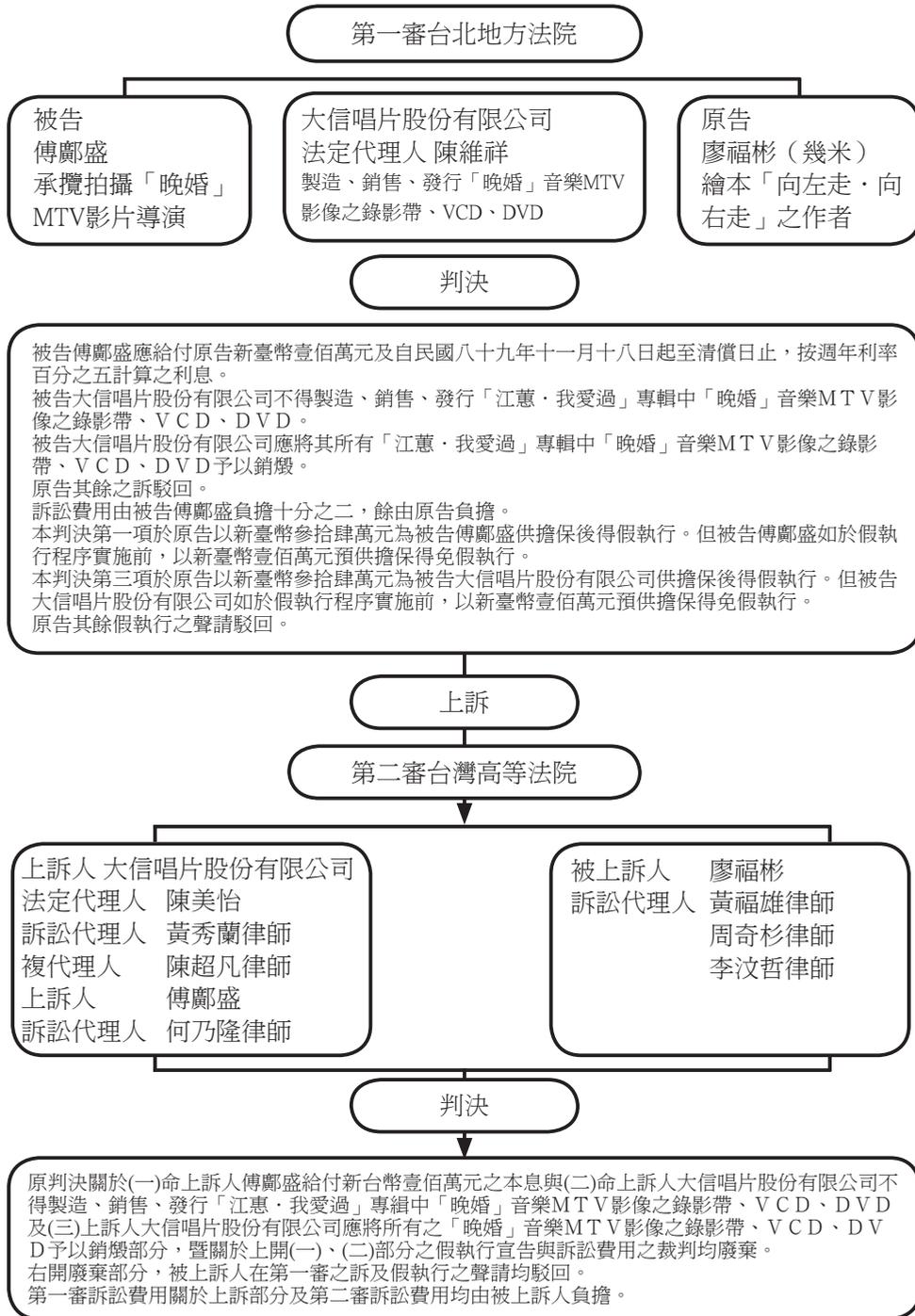
被 上 訴 人 廖福彬



【事件發展圖】



【訴訟流程圖】



【法律評論】

「實然」與「應然」（"Is" and "Ought"）的區別，本身含有法律思想的嚴肅意義。筆者常說：「在應然層面，法律是保障每一個人的權益，這是法律體系與司法制度的理想目標；但在實然層面，法律除了保護守法的人、制裁犯法的人，有些時候，往往卻是保護了懂得法律的人，這是訴訟制度與辯論程序下，兩造之間攻擊與防禦後，法官根據證據與罪刑法定主義做出裁判（勝訴或敗訴或一部有理由一部無理由），不得不然的結果。」

看過這個案例及整個法院判決書之裁判、緣由、原委，會發現兩造之間事情的對錯，根本沒那麼簡單分辨清楚，只是透過律師、法官的專業，盡量地將正義公理呈現出來。在看過幾米「向左走向右走」與傅鄭盛所拍「晚婚」MTV之後，一般大眾在心理上其實較同意第一審的判決，但是像這一類關係到著作權法的案例，懂得法律的人卻更會鑽法律的漏洞，而在法庭上勝訴。

第一、二審法院均認定，幾米繪本「向左走，向右走」文字描述情節配合所繪特殊筆觸之插畫，實具有相當之原創性，屬著作權法所保護之著作。在具體判斷上，原創性程度愈高之表達，受著作權法保護之範圍就愈大，既然法院認定幾米的繪本具有相當的原創性，但卻因為著作權法第十條之一所揭示：「著作權保護表達，不保護表達所隱含之觀念與程序等」之原則，而在第二審被認定傅鄭盛「晚婚」音樂MTV沒有侵害著作權。

第二審之所以認為不構成著作權侵害，差別就在於對於有無實質相似性的認定，基本上，晚婚的MTV就畫面上而言的確不完全相同，但整部作品所呈現的概念相似度卻非常高。也許，就以幾米來說，對於自己創作的心血被人這樣的抄襲，在法規上沒能受到保護，讓抄襲的人繼續的引用、參考原作者的作品，實在令人惋惜！不管怎麼說，這個判決容易讓人覺得有太多主觀的判定，亦覺得傅鄭盛確實有“抄

襲”或“效仿”幾米的繪本加入音樂錄影帶的劇情中；法官從原創性的部分判斷，但卻沒有一個標準甚至數據的規範去衡量，對設計人來說，到底有沒有保障，真的很難說。尤其是法院遇上這麼好的實務案子卻喪失了一次建立「權威判決」的機會（陳俊宏，2004：16），實在可惜！

其實，法律有時是與社會實際生活情況有段落差且杆隔的。身為創作人或設計人，其創作「靈感」至為重要；而身為法律人或法官，根據著作權法認為「概念」無法獲得保障，二者之間牽涉到不同認知、不同立場、甚至不同的價值判斷。

就以創作的角度來看，二審法官想站在公平的角度來論斷，但是卻忽略創作人「靈感」來源不易產生及其努力的心血結晶而判定幾米敗訴，這案例可能會讓臺灣很多創作人受到打擊，畢竟觀念上的模仿是構不成侵害的。但是，話說回來，許多的創意也都是藉由他人好的作品啟發進而產生自己的創作作品，而抄襲啟發如何界定，則得讓觀眾自己來衡量。本案中傅鄭盛是否有抄襲幾米的繪本做為拍攝音樂錄影帶之部分劇情，又或者說，幾米是否亦有參考其他前人的作品，這些都不是你、我或者是法官能夠妄下斷語的。（陳運星主編，陳運星等合著，2008：319-321）

伍、法院裁判書解析的教學效果

透過上述的法院裁判書的案例式教學法，從教導修課學生們認識司法院網站、司法院法學資料檢索系統、全國法規資料庫開始，到學習如何查詢民事、刑事、行政、公懲等裁判類別之三級法院裁判書，了解法院裁判書的撰寫格式，如：案號、當事人、案由、主文...等，是需要一段時間的養成教育。其實，對於非法律系學生而言，剛開始接觸到法院裁判書會產生畏懼，但是，只要授課老師在研究室面談時間（office hours）給予適當的課後輔導，對於學習落後與程度較差的學生給予補救教學，透過老師帶領的分組討論，學生們必能一回生、二

回熟，漸入佳境，透過法院裁判書的實務經驗，進入法律專有名詞、法律條文、法律推論的理解，可以達到認識法學與司法的初步概念，引發對法學的學習興趣。

國立政治大學法學院陳惠馨教授在其〈談「案例教學法」—以玻璃娃娃案為例〉一文中指出，如果臺灣能夠發展出具有本土特色及國際接軌，同時考量臺灣學生學習困境的案例教學法，在教學上可能產生下列幾個效能：（陳惠馨，2007：111-113）

- 一、學生作為教學的中心
- 二、案例教學可以讓學生瞭解一個案件解決的方法可能有多種
- 三、透過案例瞭解法律規範跟社會現實生活的關係
- 四、案例教學法可以讓老師感受到教學相長的快樂，避免教師上課流於獨白
- 五、案例教學法可以結合法規範的理論與實務的關係
- 六、案例教學法可以培養學生自主學習與思考、批判法律規範的能力。

筆者這種法院裁判書解析的案例教學法，所帶來的教學效果，可以簡略說明如下：

一、臺灣法學教育揚棄了固有法，乃繼受外國法，鮮有本土法律案例

我國的法律條文已經揚棄傳統帝制時代的固有法制，如「大清律例」、「大明律例」，或吏、戶、禮、兵、刑、工...等機關之行政命令，完全是「繼受外國法」，而非「固有法」。正因為大學法律系所與政府機構之法規皆是現代化的繼受外國法，因此，在法律教學上，幾乎都是引用國外的案例，如英美法或歐陸法或日本法之案例，鮮有使用臺灣本土法律的案例，因此，建構臺灣本土化法學案例式教學資料庫，就相當重要！

⁸司法院網站，<http://www.judicial.gov.tw/>；司法院法學資料檢索系統，<http://jirs.judicial.gov.tw/Index.htm>；全國法規資料庫，<http://law.moj.gov.tw/>

二、臺灣本土法學案例具有日常生活周遭的親切感

臺灣本土的法學案例，是我們日常生活周遭所遭遇到的生活情境，符合我國國情與人民的風俗習慣，在法學教育上的案例解析時，具有親切感與真實感，容易讓修課學生融入到法學知識的殿堂

三、法學教育是一套法律規範的邏輯思維與推論的教育

臺灣的法學教育，尤其是法律系所的教學，主要是以應付國家考試如法官、檢察官、律師等考試為主要目標，因此，國考科目如傳統的民法、民事訴訟法、刑法、刑事訴訟法...等，大學生就特別重視，努力去背誦，國考不考的科目如法理學（法哲學）、法社會學、法律倫理、社會法、勞工法、教師法...等，大學生較不重視。其實，法律學並不是背誦法條或是解說法條，而是一套法律規範的邏輯思維與推論（logic thinking and inference）。

四、案例式法學教育是學生容易記牢的生動有效的教學方法

筆者覺得教導學生案例式法學知識，帶學生解讀法院裁判書，真的可以給學生很大的幫助，因為學生可能忘記你課堂所教的法律學說--甲說、乙說或丙說，但他們會記得生動與有趣的案例，是一種很有效率的教學方法，例如我常提我自己的教學，滿有意思的本土案例，就是幾米的向左走向右走之法院裁判書，他們記得那個例子，因為很貼近設計人的味道。

五、法院裁判書之案例式法學教育是爭點與不爭點的推理訓練

筆者覺得法院裁判書的解讀，對於法律思維邏輯的系統訓練幫助很大，當事人的法律訴訟過程中事實真相的釐清與判決理由的確認，加上兩造之間言詞辯論進行中的爭點、不爭點的推理訓練與整理分析，對學生是很好的獨立思考的訓練。

⁹有鑑於社會上某些法官、檢察官、律師，濫用職權，知法犯法，民國100年國考加考「法律倫理」，實有其必要性。其實，醫師特考也應加考「醫療倫理」，各種專業職業考試，也應加考「職業倫理」。

綜上所述，筆者認為，法律與生活之案例式教學法：法院裁判書之解析，對於教師的教學可以達成以下之效益，以及可以培養學生以下的法意識、法學知識與能力：

- 一、法律與生活之案例式教學法：法院裁判書之解析，可以幫助技職院校學生在面對法院之書狀時，例如法院傳票、存證信函、起訴狀、告訴狀、答辯狀...時，能夠心理不會產生畏懼，有所害怕；而能有其基本的法律知識，勇敢的面對法律案件或法律訴訟，將來可以自利利人，服務自己的家人與朋友，進而減少法律文盲。
- 二、法律與生活之案例式教學法：法院裁判書之解析，改變了以前照本宣科式、填壓式、餵善式的教師唱獨角戲的教學方法，讓修課學生們更喜歡上課。
- 三、法律與生活之案例式教學法：法院裁判書之解析，會讓學生們更加的貼近法律實務與見解，學習到司法審判流程，以及瞭解到被告與原告兩造之間的攻防戰技巧。
- 四、法律與生活之案例式教學方法：法院裁判書之解析，主要是以台灣地區有關之實務案件或法院判決為參考，修課學生們可以透過上網，熟稔了上網連結我國各級行政機關與各級司法機關、監察機關，包括司法院、法務部、調查局、各大學法學院法律學系、律師事務所...等。
- 五、法律與生活之案例式教學方法：法院裁判書之解析，使學生們更具有獨立思考空間，並且更有創意的表達自己的見解。此教學方式讓學生和老師都有成就感與滿足感，豐碩的成果也於教師的學期末教學評量中顯露無遺。
- 六、法律與生活之案例式教學方法：法院裁判書之解析，將會引起學生們的學習動機與興趣，使修課學生們能夠積極參與分組討論，增進師生之間互動、交流、溝通與討論。
- 七、法律與生活之案例式教學方法：法院裁判書之解析，可以讓修課學生們知道：法理學上的「實然應然問題」(The Is-Ought Question)，在應然(ought to be)層面上，法律應當是保障每一個人的人權；然而，在實然(to be)層面上，法律往往是保障懂得法律的人之權益。

陸、結論

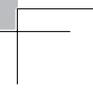
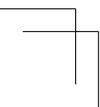
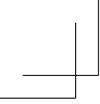
二十一世紀的現代化國家，莫不強調人權立國，以民主與法治作為自由社會的憲政主義（constitutionalism）精神。人權立國是否能夠落實，端看該國的行政、立法、司法三權分立與制衡（check and balance）能否有效的落實，其中的關鍵在於司法獨立與否，司法獨立審判與司法改革的最重要層級就是法官這一職務，因此，顯示出法官的執行效能的根據之一，當然就是各級法院的裁判書了。據此可知，臺灣法院裁判書的解析，對於改善法學教育與促進司法改革是有直接的幫助的。

在一個社會中，如果多數人民可以瞭解法律制度的內容與運作狀況，社會達到法治化的可能性將相對提高。過去多數人在討論臺灣法學教育時，往往僅著重在法律相關系所專業教育的改革，沒有注意到對於一般人民（或大學生）法學教育的重要性。

教育部法學教學研究創新計畫辦公室，這幾年推出的主題：從第一年的案例式教學，到第二年的對話式教學，到第三年的整合型計畫，最後歸結到法律倫理，筆者覺得是一個有次第、有演繹、非常好的主題演進流程。筆者有幸得以主持參與整合型計畫，透過司法院法學資料檢索系統與全國法規資料庫之線上蒐尋，企圖尋找出、分析出我國各級法院裁判書之「本土典範案例」，並且帶領修課學生們解讀之。除了本土法學教育之案例式教學法，授課教師還要設計一些對話式問題方向加以引導，讓同學發表看法與感想，再提出老師的意見回應學生的討論，使同學對人權保障及法律思維能夠更加深入。因此，法學案例式與對話式教學模組之建立，對學生們法律思維邏輯系統之訓練，幫助很大，我們可藉由本土法院裁判書案例中「爭點」、「不爭點」，認清法律事實區隔（distinguishing jurist facts），加上師生對話過程中關於法律要件之辯證，而取得規律性與組織性之法律學習成長。法律整合型計劃對學生法律知識學習動機之挑動與學習智能之成長，其綜合效能之預見，可說是合理的期待。

參考文獻

- 人文社會科學相關領域計畫年報編輯小組編輯（2008）。教育部顧問室人文社會科學相關領域計畫年度報告書。臺北：教育部。
- 陳俊宏（2004）。「向左走向右走」著作權官司評析。警察法學第三期，內政部警政署出版，1-16。
- 陳計男（2007）。民事訴訟法論（上冊），臺北：三民，修訂4版2刷。
- 陳惠馨（2007）。談「案例教學法」—以玻璃娃娃案為例，月旦法學，149，108-109。
- 陳運星（2008）。著作權及其法院判決書之案例教學—「向左走向右走」與「晚婚」MTV之案例探討。月旦法學教室「法學思維導引」，72，99-116。
- 陳運星主編，陳運星等合著（2008）。生活中的法律：法院裁判書之案例教學法。臺北：元照出版社。
- 陳運星主編，陳運星等合著（2010）。當設計遇上法律：智慧財產權的對話。臺北：五南圖書公司。
- 程樹德、傅大為、王道還、錢永祥譯，庫恩（T. Kuhn）著（1991），科學革命的結構(The Structure of Scientific Revolutions)。臺北：遠流出版公司。
- T. Kuhn（1970）。*The Structure of Scientific Revolutions*. Univ. of Chicago Press).
- 全國法規資料庫，網址：<http://law.moj.gov.tw/>
- 司法院網站，網址：<http://www.judicial.gov.tw/>
- 司法院法學資料檢索系統，網址：<http://jirs.judicial.gov.tw/Index.htm>
- 教育部顧問室法學教育教學研究創新計畫辦公室，網址：<http://laweipo.no-ip.org/>，最後瀏覽日，2010/5/24。



公民與憲政教育初探

公民與憲政教育初探

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

「憲政教育」一詞，係由統攝現代公民社會不可或缺的「民主」與「法治」等兩個重要的理念內涵所共同建構而成的。蓋「民主」是一種生活的方式與態度，而「法治」則是確保此一生活方式與態度的運作原則。

是以，本文擬就公民與憲政教育有關的一些名詞概念，諸如憲法、憲政、憲政主義、乃至憲政教育等，進行必要的統整與釋義；接著，再就憲政教育的重要性、理念內涵，以及加強憲政教育的策略與途徑等問題，做規範性的闡發與論述，庶幾裨益作為現代公民的一份子，值此當前民主深化的時代，皆能願意並知所透過憲政主義的精神實踐，將民主憲政的理念與價值加以弘揚與證成。

關鍵字：憲法、憲政、憲政主義、憲政教育、民主、法治

Preliminary Research of Citizens and Constitutional Education

Fu-Yuan Chuang

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

Abstract

“Constitutional education” consists of “democracy” and “rule of laws” which are two indispensable concepts in the modern civil society. “Democracy” is a life style and attitude; and “rule of laws” make sure the former works properly.

Therefore, in this research, some phrases about citizens and constitutional education will be integrated and expounded, such as constitution, constitutional, constitutionalism, and constitutional education. Then, several issues will be normatively clarified, like the importance of constitutional education, the concept of constitutional education, and the strategy of promoting constitutional education. As a modern citizen in the democratic deepening period, it's incumbent to understand that the concept and value of democratic constitution can be put into practice through the spirit of constitutionalism.

Keywords : constitution, constitutional, constitutionalism, constitutional education, democracy, rule of laws.

壹、前言

「憲政教育」(constitutional education)一詞，係由統攝現代公民社會(civil society)不可或缺的「民主」(democracy)與「法治」(rule of laws)等兩個重要的理念內涵所共同建構而成的。蓋「民主」是一種生活的方式與態度，而「法治」則是確保此一生活方式與態度的運作原則。尤其是值此我國憲政發展已然邁入深化鞏固的時代，公民作為政治活動的權利與義務主體，首先要能培養民主生活所需的基本素養與具備肯認差異的多元包容性格，從而願意並知所透過憲政主義(constitutionalism)的精神實踐過程，將民主憲政的理念與價值加以弘揚證成，實為當前國人論述「公民與憲政教育」(citizen and constitutional education)此一課題時所無可閃躲的主軸所在。

因此，本文擬先從題目有關的一些名詞概念界定進行釋義後，接著再就公民為什麼需要憲政教育？而憲政教育的理念內涵究竟為何？以及如何加強憲政教育？等問題，分別予以闡明如下：

貳、什麼是憲政教育？

基本上，在解析什麼是憲政教育(constitutional education)？此一問題之前，首先要對「憲法」(constitution)、「憲政」(constitutional)、「憲政主義」(constitutionalism)等名詞涵義，做一簡要的操作性概念界定。

一、何謂憲法？

憲法，係指「用以規定國家體制，規範政府權力，保障人民權利，以及其他重要事項」之根本大法。析言之，憲法概念的涵義，大致包含下列幾項：(中國論壇，1991a：20-21；楊穎超、趙中麒編著，2006：16-17)

- (一) 在於規定國家的體制：蓋國家有如有機體般，必然有其組織，因此，國家有人民、有政府、更有其組織的運作機制。其中，何謂人民？而人民與公民有何區別？政府的組織結構如何？又有何權限？以及主權的歸屬又是如何？等議題，均屬國家體制的根本問題。凡此，國家體制的基本架構與政治符號，必須都要能明白規定於憲法之中。如我憲法第一章總綱部分。
- (二) 在於規範政府的權力：一般而言，憲法的產生，主要係發端於被統治者企圖限制政府的權力，此乃由於政府濫用權力的結果，往往會使政治流於腐化，或使制度遭受扭曲與變形。是故，為使政府機關的權力，能在一定的軌道上運作，而不致於濫用與腐化，必須以「權力分立」(separation of powers)的方式，將政府的權力分成若干部分，分別由不同的人或不同的機關來掌握與行使，並使之相互制衡(check and balance)，而不得濫用權力。亦即西儒洛克(John Locke, 1632~1704)與孟德斯鳩(Baron de Montesquieu, 1689~1755)著名的分權理論。此後，舉凡憲法的內容要義，皆有納入政府的權力而予以限制的明文規定。如我國憲法第三章至第十一章的部分。
- (三) 在於保障人民的權利：眾所周知的，近代憲法之所以產生的另一個理由，係由於人民要求保障其權利而來的，同時權利與義務基本上又有其相對的關係。因為所謂人民的權利，即是國家「權力」的限度，亦即人民有不受國家干涉的範圍，以及國家所應保障人民的權益。至於所謂人民的義務，即是人民必須向國家負擔的責任。因此，兩者有了明確的規定，國家與人民間的活動才不會相互衝突。如我國憲法第二章、第十二章。
- (四) 其他有關的重要事項：除了上述的要項之外，近代多數憲法還規定有：憲法修改的程序；作為國家最高位階的根本大法；以及就國家公共事務有關的國防、外交、經濟、社會、文化、教

育等，指示政府行動方針的「基本國策」等是。如我國憲法第十三章、第十四章的規定。

綜上所述可知，大凡一部完善的憲法，必須具備有下列三種主要的構成部分：第一、憲法乃是國家的根本大法；第二、憲法是人民的權利保障書；第三、憲法即是政府的組織法。凡此，三者的意涵缺一不可，憲法方可謂之健全（周陽山，1993：461-462；莊富源，2007：322）。

二、何謂憲政？

「憲政」一詞的概念解析，係指「透過訂立憲法（或『立憲』）的方式或途徑，藉以建立一個具有永久性客觀的法律規範體系，從而限制政府的活動範圍，和保護人民的合法權利」之謂（中國論壇，1991b：22-23；羅志淵主編，1978：385-386；林嘉誠、朱宏源編著，1990：63）。

唯「憲政」一詞，在我國的實際使用狀況則是相當混淆，常見的涵義則大抵有下列四種：（楊穎超、趙中麒編著，2006：28-29）

- （一）係指憲法的本身（constitution itself）。例如，自1990年代以來，常被國人提及的「憲政改革」（constitution reform），乃至於「憲政制度」（或體制）（constitution system）等是。而其所指的「憲政」，大多意謂憲法層次上的問題，甚至通常指向憲法中有關國家組織的部分，諸如中央政府體制應採內閣制？抑或總統制？；國家權力結構要採五權憲法制？抑或三權分立制？；總統選舉辦法究竟採相對多數？抑或絕對多數？，單一選區兩票制是否能兼顧到票票等值的基本要求？；以及未來憲政改革究竟採修憲？抑或制憲的方式等皆屬之。
- （二）係指憲法實行的過程及效果。例如，1990年代以前的威權統治時期，因通過戒嚴與動員戡亂臨時條款的頒布，造成臺灣長達

四十多年的「憲政獨裁」(constitutional dictatorship)局面，所指的乃是原憲法的規定或精神現實上發生困難，以致需要修改或廢止相關的法律或命令之意。

- (三) 也有指向整部憲法之基礎的爭議。例如，自1991年政府宣告終止動員戡亂臨時條款後，朝野雙方即長期陷入「制憲」與「修憲」的爭議之中，亦即對於憲法基礎正當性與合法性之爭。影響所及的，包括：「事實主權論」、「法理臺獨」、乃至於「制定基本法」的主張等論述，則與此一涵義多有直接或間接的關涉。
- (四) 最後，更有學者將「憲政」視作為是「憲政主義」(或稱「立憲主義」、「憲治主義」)的代名詞。指的是「以客觀的法律或制度設計，對政治權力施加規範或限制」之意。

三、何謂憲政主義？

「憲政」一詞的概念界定，一如前述。唯其指涉的意涵，亦即憲政主義至少有下列四項：(中國論壇，1991b：22)

- (一) 憲政主義就是法治政治，係指政府的活動不能依靠個人主觀的任意或擅自獨斷，而是必須依靠客觀的法律規範，此一法律規範所指的就是憲法。
- (二) 憲政主義也是民意政治，亦即政府的決策必須直接或間接的根據被治者的意思，因此，人民應有權利依據直接民權(民主)的方式或依據代議制度的方式，來參與國家的統治作用，進而體現民主政治過程中治者與被治者相互為主體的功能。
- (三) 憲政主義也是責任政治，所指的是就是要能設計並建構一套用以監督治者「權責相符」的政治制度之意。

(四) 憲政主義更是一種在於保障、尊重少數人權利的政治，亦即透過永久性的成文規定，以及較為困難的程序，以避免為暴民所操縱的政府擅自破壞政治社會的一種基本規則。

承上所述，儘管憲政主義所描述的是一個複雜而深植於歷史經驗中的概念，但歸結而言，憲政主義有賴於下列三個重要條件因素的確立：（周陽山，1992：32-33）

- 第一、憲法的內涵必須以保護人權、限制政府權力之行使為前提。
- 第二、所有的法律必須不違反憲法的規定，並合於「法治」（rule of laws）原則，而不只是合乎「法制」（rule by laws）的原則，來加以行使法律。
- 第三、政府必須要能依照憲法及法治原則，實行民主政治，定期選舉，反映真實的民意。

職是之故，綜括憲法與憲政（或憲政主義）的概念釋義可知，兩者的關係可謂是一體的兩面。因為一個擁有憲法的國家，其實並不必然意味著會服膺於憲政主義的理念，此乃由於一個國家的政府如果不是一個真正實施民主、法治的有限政府，縱然該國家表面上擁有憲法，卻仍不具有任何憲政主義的精神所致（楊穎超、趙中麒編著，2006：29-30）；甚至即便是一個國家在實際上儘管真正擁有一部標示為「憲法」的真正成文文件，而且在其中也有闡揚憲政主義有關的精神、規範政府權力分立的原則、以及保障人民基本權利與義務等重要的指涉面向，但並不表示此一國家就真正服膺了憲政主義，更遑論達到「民主政治」（democracy）的最終理想。

抑有進者，對於憲法與憲政的進一步理解，基本上則可以透過下列三項的檢視標準來分別加以比較之：

- 第一、憲法是一種價值理念的表達形式；至於憲政則是一套行動取向的具體表現。

第二、憲法是一種靜態的概念層次；憲政則是一套動態的作為組合。

第三、憲法與憲政之間，基本上存在著理念檢驗的辯證關係。因為舉凡民主政治訴諸憲法實踐的過程，即可謂之為憲政；相對的，憲法未能被如實付諸實踐，則憲政有關的一切規定終究將形同具文。

綜上所述，一言以蔽之，有憲法之名，未必即有憲政之實；而唯有憲法能被具體付諸實踐，才有真正的民主憲政可言。

四、何謂憲政教育？

在此，所謂的「憲政教育」（constitutional education），意即透過公民教育的途徑與方式，促使國民個人在實踐公民權利與義務時，能夠具備並明瞭民主憲政運作的知識，從而願意養成崇法守紀的高尚德行，以及學會參與政治生活所需能力的過程。

有鑒於此，公民所涉的憲政教育範疇，顯然並非僅是一種狹義且單純侷限在一般憲法或憲政知識的傳授，甚至是法政專業人員的一種養成教育而已；相對的，它係指一種廣義且內容涉及民主法治行動取向的培養，亦即對於公民或一般國民使之增進基本的民主法治知識，並加強憲法與人權意識及生活作為的一種落實教育（莊富源，2007：330）。

參、公民為什麼需要憲政教育？

作為一個現代公民何以需要憲政教育的養成？基本上，可以從公民資格（citizenship）有關的三大內涵面向來進一步加以詮釋之：（王錦雀，1998：302-306；莊富源，2007：134-138）

一、就公民知識（civil knowledge）面向而言

透過憲政教育的實施，可以提供公民生活所需的憲法常識，包括：國民主權、人民權義、政府體制、國民經濟、社會安全、教育文化、多元族群等概念的基礎認知，從而成為一個知識豐富、見聞廣博的公民（informed citizen）。

尤其是，一個健全的公民應該對於當下民主深化鞏固時期所需的憲政理念，更要有極為清楚之認識，諸如：自由和正義、公平程序、異議表示、法治、平等、分殊歧異等是。同時，對於一般性的權利與義務也要能有所瞭解，以自由權為例，公民如何在良心與宗教的自由，思想、意見和表達的自由，出版和其他傳播媒介的自由，和平集會的自由，以及結社的自由等議題的見解上，表現出更為理性、包容、多元和開放的認知態度，相信是現階段每一個公民不可或缺的知識能力才對（曾濟群，1996）。

二、就公民德行（civil virtues）面向而言

憲政教育作為公民資格的一種重要養成教育模式，特別是在公民的政治德行方面，例如：有能力辨別且尊重他人的權利，願意只要求他人付得起的代價，有能力評估公務人員的表現，以及願意投入公共事務的討論等是，皆有發揮培育國民成為公民社會一份子所需精神動員的力量與作用（林火旺，1995）。

簡言之，透過憲政教育的實踐結果，將可以強化公民在重視人權，對社會善盡義務與責任，能公開討論和理性對話，以及具有多元民主開放的胸懷、自我批判與反省能力、公民意識、公共精神、關心他人和關懷社會等政治方面的德行。凡此，都是深化民主所不可或缺的公民德行。

三、就公民參與能力（civil participatory capabilities）面向而言

基本上，所謂「公民參與」，係指具有參與公民社會生活和政治活動的技能，而不只是以擁有參與的權利，以及參與的意願為已足，尤其必須具有參與的知識及能力。因此，公民如能透過憲政教育的涵育和陶冶，藉以增強公民參與的意願和能力，對於民主的公民社會是非常重要的。此乃由於民主的公民社會，凡事需要經由大家的參與以共同解決問題，而不像在專制的社會中，幾乎是由一人或由少數組成的集團所壟斷。為此，亞里斯多德曾說，在一個共和的民主政體中，

設若每一個公民對於公眾的事務皆抱持冷漠的態度，則此種情形將比專制君主的專制更為嚴重（王錦雀，1998：304）。

至於公民與憲政教育指涉的參與能力，主要係扣緊在實際的政治活動作為上，諸如投票之前，須對候選人要有所瞭解，包括其學識和品德與日後的公職是否相當；又如候選人提出的政見或主張是否有譁眾取寵的情形...等是（曾濟群，1996）。是故，憲政教育的落實，就成為公民參與是否成功的一項重要前提，因為憲政教育攸關公民本身的權益，也影響了他人的利益，甚至整體國家與社會的利益，而不容輕忽。

肆、憲政教育的理念內涵為何？

承上所述，憲政教育（constitutional education）一詞的意義，係為一種民主公民資格的傳遞過程（a process of democratic citizenship transmission），透過此一傳遞過程，旨在促使一般的公民不但能認知憲政主義與個人權利的適當關係，從而能有效參與民主的政治生活（董秀蘭，1998：267-268）。由此觀之，當論及憲政教育的有關內涵時，所涉的理念重點，則不外乎來自於「民主」（democracy）與「法治」（rule of laws）在公民教育（civic education）作為上被賦予的積極意義。

一、民主的教育意義

基本上，就一般人對「民主」（democracy）一詞的概念印象，它乃是一個令人喜愛而又容易使人迷惘的名詞。因為從古至今，乃至於從歐美到亞洲，「民主」所代表的意涵指涉，均有所差異，且各有不同的解讀與詮釋。首先，若從字源學的分析可以發現，其字首的demo即是人民，而cracy即是統治；合而言之，就是由人民治理自己的意思。此乃由於英文的*democracy*，即是由希臘文demos和krateiv兩個字所組合而成的；換言之，demos就是「平民」的意思，而krateiv就是「支配」的意思。甚至於兩個字被合成為demokrateia，係在用以表示「人

民支配政治」之意，所以照字面的解析而言，就是所謂「平民統治」的意思（楊國賜，1983：620）。尤其是，若將此意涵運用在現今實際的民主政體中，吾人可以更精確地說，民主的實質所指的就是「多數人的統治」。不過，由多數統治的觀念則可以溯及古希臘亞里斯多德（Aristotle, B.C. 384~ B.C.322）的政治觀點，因為他曾以執政人數的多寡而進一步將政體分為君主（monocracy）、貴族（aristocracy）及民主政體（democracy）¹（楊泰順、廖峰香等編，1990：5）；除此之外，當時的哲學家與政治家也以頗為直截了當的方式使用「民主」此一名詞，是故，伯理克利斯（Pericles, B.C.495~ B.C.429）即說：「我們之所以稱為民主，乃是因為政府掌握在多數人的手中，而非少數人手中。」而在近代以來的民主政治發展史上，則以美國總統林肯（Abraham Lincoln, 1809~1865）的名言：「民有、民治、民享的政體」（government of the people, by the people, for the people）最能呈現民主的意義與精神，由此可知，民主即是一種以強調人民自治的制度之謂（聶崇信、朱秀賢等譯；C. Cohen著，1990：3）。

相對於前述的諸種說法，杜威（John Dewey, 1859~1952）則是進一步在其《民主與教育》（*Democracy and Education*）一書中，對民主的意涵表述另有一種較為不同的觀點，認為民主並非只是指涉政治的制度、政府的形式、民意代表的機構、以及選舉活動的方式...等等純粹形式上的特徵，而是應以民主的實質意義做為概念上的界定。於是他遂予以剴切指陳出：「一個民主的社會，不只是一種政府的形式；事實上，民主乃是一種集體生活的方式；更是一種相互交流經驗的方式。」（J. Dewey, 1966：85；轉引自徐宗林，1991：117）

而有關於對「民主」（democracy）一詞的釋義，目前在學界除仍顯現出缺乏一致公認的確切見解之外²；即便是歸納其中一些較常被提

¹無獨有偶的，英國名政治學者布賴斯（James Bryce, 1838~1922）即曾以主權的歸屬為準據，認為：如果主權在君即為君主政治（monocracy）；主權在少數貴族，即為貴族政治（aristocracy）；主權在少數領導者，即為寡頭政治（oligarchy）或獨裁極權政治（totalitarianism or dictatorship politics）；至於主權在於全體人民，即為民主政治（轉引自張秀雄，1993：11）。

及的名詞語式用法，多少也因認知的前提不同而難免流於「各取所需而各抒其是」的現象。就以「大陸簡明英漢辭典」對於democracy的中文翻譯為例（1973：350），發現即有兩組互為混同的語式：一為「民主政體或民主制度、乃至民主政治」；另一為「民主主義或民主」³。換言之，若針對此一前提來加以解讀，則democracy基本上含有兩種不同的意義，一是狹義的民主，係指某種政治體制的運作模式；另一則是廣義的民主，意指一種生活的方式與態度。其中，尤以廣義的民主所意味的生活方式與態度，涵義最為直接且深遠，因其所欲指涉的內涵，不僅是一套對民主價值、規範、制度的信念及行為習慣之組合，更是一套個人的言行舉止要能符合民主之要求、而團體的建立與運作也要能符合民主之程序。是故，在此一概念界定下，民主的主要意義，即是在於強調如何將這一套有關民主的行為習慣真正落實於生活的各個領域中（廖添富、王錦雀，2000：40）。

² 以大不列顛百科全書中，對「民主」（democracy）此一詞語的解釋為例，它至少包括了以下四種不同意義：亦即（1）由全體公民按多數裁決直接行使政治決定權的一種政府形式，通常稱之為「直接民主」（direct democracy）；（2）公民不是親自而是通過由他們選舉並向其負責的代表行使政治決定權的一種政府形式，稱之為「代議制或間接民主」（a parliamentary system or indirect democracy）；（3）在以保障全體公民享有某些個人或集體權利（如言論自由、信仰自由等）為目的之憲法約束範圍內，從而行使多數人權力的政府形式（通常也是一種代議制民主），稱之為「自由民主或立憲民主」（liberal or constitutional democracy）；（4）係指任何一種旨在縮小社會經濟差別（特別是由於私人財產分配不均而產生的社會經濟差別）的政治或社會體制（a political or social system）（大不列顛百科全書中文版，1987：11之5）。另外，美國柏克萊加州大學（UC, Berkeley）知名政治學教授蘭尼（Austin Ranney）在其《眾人的管理》（*Governing: An Introduction To Political Science*）一書中，也曾說：「民主（democracy）就是一種依照人民主權（popular sovereignty）、政治平等（political equality）、眾大諮詢（popular consultation）和多數統治（majority rule）等原則所組成的政體（political system）」（A. Ranney, 1996：94），以此似可視為判定民主與否的工具性定義。

³ 事實上，有關democracy一詞的語式，在坊間也早已被簡化為如下的兩種意思：其一是、當它被直譯為「民主」時，大抵係用以指涉政治理念有關的一種生活方式及態度；其二是、當它被譯為「民主政治」時，則是在突顯指涉一種政治體制的建構模式，甚至如再由此引申至應用的層面而言，係指「一種社會管理體制，而在該體制中的社會成員大體上皆能直接或間接參與影響全體成員的決策。」（楊泰順、廖峰香，1990：7）因此，吾人日常習稱的「民主政治」，或許可以將之簡單解讀為：亦即「經由全民參與模式而以民主的生活方式與態度，對社會資源做權威性價值分配的過程」之意，蓋民主既是一種生活的方式與態度，而政治（politics）則是為落實此一生活方式與態度的重要運作模式（莊富源，2004：90-91）。由此觀之，設若循此一說法，當可一目瞭然「民主」與「政治」，兩者彼此之間所可能存在著一種密切的互動關係（莊富源，2007：298）。

抑有進者，一旦將民主引申並視為一種「生活方式與態度」時，毋庸置疑的，民主的行為及其習慣之累積將會因而形成一種民主的政治文化；然而，在此一政治文化中的人們除必須具備一些特有的思想與性格之外；對於政治文化的傳遞與民主人格的培育，勢必也要能經由教育的奠基與推動，方得以克竟其功。

質言之，透過教育陶冶社會成員民主的性格、態度、思想行為與習慣，既可以幫助適應社會的生活，又可以促使政治文化獲得傳承；換言之，教育非但可以培養民主社會中的成員，也可以再生民主社會的生命，而更有助於民主的推行。由此可知，民主與教育之間確實存在著一種共構共生的緊密互動關係（徐宗林，1991：124-126）。

至於民主的教育意義，首重的乃是一種公民理性的培養與運用，尤其是在於如何為民眾提供充分的訊息，並協助他們發展思考、運用訊息及協商的能力，藉以提高人民的有效參與，從而促進民主憲政制度的運行之謂（楊泰順、廖峰香等編，1990：74-78）。

二、法治的教育意義

「法治」在今日民主多元的社會中，重要性顯然已居於關鍵地位。唯「法治」一詞，至今說法及界定仍屬紛雜，而莫衷一是⁴。茲臚列坊間對於一些有關「法治」（rule of laws）涵義較具代表性的見解如下：

（一）就大不列顛百科全書（Encyclopedia Britannica）的解釋而言

依據其中〈憲法性法律〉（constitutional law）、〈公民的權利與自由〉（civil rights and civil liberty）、以及〈司法程序〉（judicial process or due process）等有關條目所記載的，綜合歸納「法治」的內涵要義有三：（大不列顛百科全書中文版，1987：16之154）

⁴譬如，「法治」一詞，在大陸法系國家係以德文*rechtsstaat*（意即「法治國家」）稱之；而英美法系上雖無大陸法系國家「法治國」之詞，但其*rule of laws*（法治），或*supremacy of laws*（法律至上），與法治國則有相同之理念，卻只因歷史背景的不同，而有不同的特質。因此，國內大多數的學者會經常將德文*rechtsstaat*之概念與英文的*rule of laws*相提並論（詳參吳德美，1983）。

- 1.它係用以指涉憲法性法律（constitutional law）之意：亦即憲法係一切法律的法源所在，也是一切制度的基本法（basic law）。因此，舉凡政府的組織架構、權責區分，法律的解釋，以及個人的權利和地位，皆應規定於其中，並加以恪遵不渝。
- 2.它係用以指涉確保公民的權利與自由（civil rights and civil liberty）之意：包括積極和消極的權利，前者即政府所應履行的義務，如提供經濟、社會援助等是；後者則是指為免於政府和私人的侵害，如參政權、財產權、人身自由等的保障等皆屬之。
- 3.它係用以指涉必須合乎司法程序（juridical process or due process）之意：蓋司法程序乃是一個或數個具有權威的人，能夠依據先前大家業已同意的規範或法律，對於一組紛爭的過程和角色之間的關係作決定之謂。由此，司法程序即是一種解決紛爭的方法。

（二）就英國憲法學者狄西（Albert Venn Dicey, 1835~1922）的詮釋而言⁵

狄氏在其《憲法研究導論》（*Introduction to the Study of the Law of the Constitution, 1885*）一書中的定義，認為法治（rule of laws）的基本意涵有三：

- 第一，強調政府獨占性權力、特權，以及廣泛的裁量權的被排除，而被代之以普通法（regular law）的絕對優越或支配。
- 第二，主張法律之前，人人平等。
- 第三，憲法乃是本國普通法所形成的結果。

凡此，被後來的學者進一步引申認為，對於rule of laws的政治原則應多於法律原則，並應加強法律運作的內容和適用，而非僅僅是法律和制度本身的描述而已。是故，rule of laws的適用之所以必須依據法律的觀點，基本上也可被視為是一種自由和民主的原則表現（周陽山，1992：32-33）。

⁵ 狄西（Albert Venn Dicey, 1835~1922），英國法學家，以研究憲法著稱，著有《憲法研究導論》（*Introduction to the Study of the Law of the Constitution, 1885*）等書。狄氏畢業於牛津大學，曾執業律師，並在1882年擔任英國法講座教授，其憲法著作迄今仍受到學界的重視（轉引自周陽山，1992：130）。

（三）就日本憲法學者雄川一郎的觀點而言

法治所要求的重點，基本上有二：

1. 所有國家的行為都應以法律為基礎，亦即「合法性」（legality）。
2. 所有國家行為之是否符合合法性的要求，則應由獨立之法院審查（轉引自吳德美，1983）。

此一觀點，主要係著眼於國家一切職權行為的行使，皆必須要能依法行政，而後才能取得合法性，並責成人民的信賴與服從。

（四）就國內立法學學者曾濟群教授的看法而言

法治的正確解釋應該是，治者與被治者一是皆以法為標準，而不應只強調統治者的政治責任，以致忽略了被治者的行為也須合乎法律規定的責任。所以，在此一意義下，「法治」一詞則顯然包含了三個重要的概念：亦即如有糾紛必須遵循法律的途徑，並聽候法院的裁決；人民必須尊重和信賴法院的裁判；法治的最終目的乃是社會的和平與秩序的維持（轉引自吳德美，1983）。

（五）就吳德美在〈現階段我國法治教育之研究〉一文中，對「法治」（rule of laws）所歸納出的四個主要指涉意涵而言

1. 係指人民的一種守法的觀念，包括法律的制定。
2. 係指對人民權利和自由所施以的保障及內容，包括消極與積極的權利。
3. 意指一種「依法行政」（administration by laws）的原則⁶，包括政治方面的法定職權及其責任。
4. 指為「依法審判」（judgment by laws）的精神體現，包括訴訟程序等皆是（吳德美，1983）。

⁶ 「依法行政」（administration according to laws）一詞，基本上有三種不同的解釋：一是，就極嚴格的解釋而言，係指一切的行政行為，皆需依據法律之意。二是，就狹義的解釋而言，係指行政機關限制人民權利，或使人民負擔義務時，必須要有法律的依據；至於其餘的行為，則可以聽由行政機關自由決定。三是，就廣義的解釋而言，則是指在不違反法律的範圍內，得以允許行政機關自由決定，並非行政機關的一舉一動，皆需要法律的依據。以上三種界說，應以第二種帶有「法律保留」的說法，較能體現現代法治政治的精神意旨（林紀東，1976：292）。

(六) 最後，就公民教育學者張秀雄教授所提的說法而言

「法治」一詞，即是在為保障人民的權利與自由的同時，責成政府一切政務的推行，必須要能以法律為依據；而此一法律乃是由立法機關，依法律程序，並經人民的共同同意所制定，且為人民所願意共同信守之意（張秀雄，1993：15）。

從以上各家的界說可知，所謂的「法治」（rule of laws），簡言之，就是「依法而治」的意思⁷。亦即有關人民一切權利、義務的法律，係經由民意以理性的方式來加以表達、溝通、彙整，並按一定的程序制定而成。至於人民的一切政治行為是否符合法律之要求，則一概由獨立之司法機關依據法律予以評判，任何人都應受同一法律的相同保障或處罰之謂（楊日旭，1985：153）。

由此觀之，「法治」或「依法而治」（rule of laws）固然不同於「人治」（rule by persons），但它也不同於「以法制人」（rule by laws）。是故，設若相較於有關英文的中文翻譯，則不難發現彼此仍有其意涵上的差別。因為「依法而治」的rule of laws的“of”字，意指法律係以人民為其「主體」（subject），而被用於保障人權，扶正人民的偏差行為；而「以法制人」的rule by laws的“by”字，卻稍帶些許法律乃是在人民之「上」或「旁邊」的意味，此乃由於世上多的是一些暴君、獨裁者和酷吏，而且常拿出一些「惡法」來壓制或壓迫善良的百姓。

明乎此，吾人只要論及「依法而治」時，基本上，其名詞概念涵義所要強調的，係指施法對象都應及於治者與被治者，因為它不但講求「合法性」（legality），更加主張「正當性」（legitimacy）；至於「以法制人」時，則施法對象卻僅及於被治者，並只強調程序的「完全合法」與否，卻不問法律本身深層結構中的「正當性」（黃炳煌，1991：598）。

⁷有關rule of laws一詞的中文翻譯，一般的習慣係以「法治」通稱之；然如就其意涵而言，除有被解讀為「依法而治」的意思之外，另有被詮釋為「法律主治」之意，而國內學界亦大多以此兩者說法居多，並以之與rule by laws的「以法制人」有所區別（紀俊臣，1996：12）。

綜上所述可知，舉凡一個民主法治的國家，人民的權利固然是由法律加以保障，而人民對國家的義務也是由法律加以規定之外，政府的施政也必須以法律為準繩。因此，政府非依法律，不得逕自限制或賦予人民權利，或使人民負擔義務，人民與人民，乃至於人民與國家的爭訟，皆由法官依據法律審理裁判，此種一切施政作為都以法律為依歸的情形，是謂之「法治」的教育意義（林金朝，1998：153）。

三、民主與法治的關係

事實上，民主與法治之間，在公民教育的概念論述上，即具有一種因果連鎖的重合關係，此乃由於民主是法治的基礎和目的；而法治則是民主的條件與作用。前者，在於強調人民的生活安定，社會的經濟成長，國家的政治發展，宜應透過政治社會化的公民教育途徑，藉以強化民主生活的意識形態，方能逐漸建立法治觀念的社會結構；一旦法治觀念穩固，民主精神得以生根，則任何反民主的暴力傾向將不會為該社會所接受，從而造就出一個較為安定的民主憲政體制。至於後者，在於突顯民主不能沒有法治的支持，因為民主政治的基本精神和原則要貫徹，則必須要有一套可以充分反映社會正義、人民好惡、以及促使實現依法行政與和平改革的法律制度；是故，在此一前提下，顯然必先有法治，然後才有民主之可能。

尤有進者，除上述的連鎖重合關係之外，民主與法治尚有一個一體兩面的關係，亦即法治通常為政府所運用，而民主則為人民所渴求；因此，如何整合二者的關係，使其適度而不流於偏頗，則以訴諸政府要能依法行政，而人民也要能依法參與的強力作為，應不失為一種有效的途徑（莊富源，2007：294；紀俊臣，1996：13-19；張秀雄，1993：16）。

儘管如此，但在臺灣政治發展頻頻出現M型化對立現象的今天，如何基於民主與法治在公民教育意義上的連鎖重合關係，從而建構一個既理想完善，又能符合當前民主深化所需的憲政教育理念內涵，將是展望今後我國民主政治發展的重要成敗關鍵所在，也是以學校為主

的各級教育機構為落實現代化公民教育過程中，一種責無旁貸的工作使命。

伍、學校應如何加強憲政教育？

為能適應當前社會快速變遷的需要，並進一步發揮公民教育的功能，學校在加強憲政教育的規劃與設計上，可以就治標與治本等兩方面的作法著手進行：（莊富源，2007：338-342；鄧毓浩，2004：111-114；1998：224-227；楊國賜，1991：195-200）

一、治標方面

（一）配合課程進度，設計適合的法政課程

以2000年即已開始實施的「國民中小學九年一貫制課程」為例，它係在打破過去以學科知識為本位的傳統作法，而改以培養學生具有「基本能力」（basic capacity）⁸的教學，並以學習領域來取代學科類別。因此，在此一前提下，經由統整「公民與道德」、「歷史」與「地理」合併而成的「社會學習領域」，顯然對於憲政教育與法律專題等有關的教學活動，宜配合課程分段能力進度的需要而予以整體規劃設計。除此之外，在規劃課程大綱時，也須盡可能協同其它相關學習領域的教學活動，在不同年級，優先安排及設計法政教學的課程主題。

至於高中職學校的法政課程教學，長久以來制式的課程結構係採人文學科及社會科學領域的「理論組織法」之故。因此，在課程標準有關的教材綱目上，皆列有「政治與民主」、「道德與法律規範」、「現代社會與法律」、以及「民主政治與經濟」等單元。以2007年教育部修訂的普通高級中學「公民與社會」課程綱要為例，其中與憲政教育相關的主題，舉其犖犖大端者，即包括有：「國家的形成與目的」、「民主政治與憲政主義」、「政府的體制」、「政府的

⁸ 此「基本能力」（basic capacity）包括：瞭解自我與發展潛能，欣賞、表現與創新，生涯規劃與終身學習，表達、溝通與分享，尊重、關懷與團隊合作，文化學習與國際瞭解，規劃、組織與實踐，運用科技與資訊，主動探索與研究，及獨立思考與解決問題等十大項（國民中小學九年一貫課程暫行綱要，2001：7-8）。

運作」、「政治意志形成的團體」、「人民的參政權」、「法律的基本理念與架構」、「憲法與人權」、「行政法與生活」、「民法與生活」、「刑法與生活」、以及「紛爭解決機制」等是，並配合一些公民活動的設計，從而構成一個完整的法政課程架構。

（二）充實教材內容，運用各種的教學方法

在設計「憲政教育」的教學時，首先必須要能依據教學對象的需要與程度，把握教學目標，裨益選擇合適的教學方法。此乃由於憲政教育的課程內容，係涉及政治、經濟、社會、文化、法律、道德等人文學科與社會科學的範疇。因此，在選擇教材和實施教學時，如能顧及學生的需要與能力，就能容易引發學習的動機和興趣；同時，在教學方法的運用上，尤應增加討論的時間，藉以協助學生瞭解社會事實，增進其成熟的批判思考及解決問題的能力，才是更為根本的改進教學途徑。

（三）強化教學媒體，發揮並提高教學效果

現代法政課程的教學，必須講求有效教學方法和有效運用教學媒體，期能增進師生的溝通，藉以發揮並提高教學的效果。其中的具體作法，包括：設立憲政教育的專科教室，充實教學設備；有效充分使用視聽器材輔助教學，諸如影片、幻燈、錄音、錄影、圖片、掛圖...等等，以提高教學效果；有效結合社會資源，邀請學者專家及社會名流到校演講，鼓勵學生組織法政性社團，並予以適當指導。凡此，均可視為「協同教學」（team teaching）⁹之運用。

（四）推廣教育活動，活絡寓教於樂的方式

推廣憲政教育不僅要設置制式的法政課程，且要透過一些相關的教育活動，以發揮潛在課程的功能。目前各級學校的憲政教育活動，皆在學務單位的統籌下，舉辦成長營、訓練營、法律劇場、辯論比賽、自治選舉等，而有其一定的成效；惟為擴大教育成果，可酌情擴

⁹所謂「協同教學」（team teaching），係指由兩個以上的教師以及教學助理人員分工合作、共同策劃及執行大規模教學活動的一種教學型態（吳清山、林天祐，2003：52）。

大活動的範圍及活動的主題，力求活動的趣味化、活潑化及多樣化。凡此，皆可促使學生達到角色互換、角色扮演等的表現方式，並經由設身處地體會角色的立場，進而瞭解法政課程的內涵，體認民主法治的真諦所在。

（五）實施隨機教學，講求有效的溝通技巧

法政課程的教學並不是只侷限於正式課程的制式教學，而是應針對青少年學生較常發生的校園事件，及社會的重大事件，學校或教師皆可跳越學科領域適時實施憲政教育的隨機教學。同時，從事憲政教育的教師個人，也應講求運用各種有效的溝通技巧，以消除溝通的障礙，啟發學生的邏輯思辨及批判的能力，而不可過分應用和依賴講述法，方能使民主法治的教學獲致預期的效果。

二、治本方面

（一）消弭本位主義心態的作祟

學校憲政教育基本上係以全體師生為對象，今日的憲政教育常為人所誤導，如不是教授公民科教師的責任，就是學務、訓導工作者的業務，或是導師所該做的事，至於其他專任教師只要把本身的專業課程教好即可，學生的好壞與我無關，此種本位主義的心態，往往成為推展憲政教育的最大障礙。因此，今後有關消弭本位主義心態作祟的努力方向有二：

第一、在於強化教師的心理建設。蓋教師之責任，非僅在授業，其實授業之外，尚有傳道、解惑的職責，亦即要能為經師，尚得為人師；與此同時，教師本身的言行往往是學生的學習榜樣。為此，更要具備正確的民主法治理念及修養，方可使學生信服。

第二、要能建立憲政教育的環境。憲政教育本身就是一種生活實踐的教育，也是一種價值證成的教育，因其能將民主法治的理念融合成為一種生活的方式及態度；同時，憲政教育更是一種社會學習領域的教育，它既是一種社會科學的教育，也是一種人文學科的教育，而

也唯有從尊重人性尊嚴，維護基本人權的立場出發，校園民主法治化的共識，方有磐石鞏固之可能。

（二）善用價值澄清的教學模式

憲政教育本是人權教育的一環，因此，從事民主法治常識的教學過程中宜避免教條灌輸與觀念的強迫接受；相對的，可善用價值澄清的教學模式，從而培養青少年具有批判思考能力，俾使處於多元價值的現今社會，一旦遭遇問題，能勇於面對問題，學習解決問題。此乃由於時下的學生只知不斷爭取學生自主及學生權，卻鮮少體認自由並非漫無限制的事實，因而價值澄清旨在導正學生知所爭取法治範圍內的自由及權利；也唯有經由價值澄清（values clarification）¹⁰、道德認知（moral cognition）¹¹及議題中心（issues-centered）¹²等的教學模式，去思考判斷，再經由選擇、診視的過程之後，付之行動，如此一來，民主社會中的尊重他人、平等平權、容忍差異、理性溝通、群己關係、

¹⁰ 所謂「價值澄清」的教學模式（the teaching model of values clarification），係一種發源於美國民主社會的教學方法，它強調學生自主學習的過程，教師採用澄清問題的方式，藉以幫助學生檢視自己的價值觀念，從而建立起自我的價值，裨益做為行為實踐的準則；同時，它也特別強調在價值形成的過程中，價值教學不應該是灌輸或教導現成的價值觀念，而是應該經過「選擇（choosing）、診視（prizing）與行動（acting）」等的步驟，引導個人察覺自己的信念、情感及行為，以培養其澄清自己價值觀的能力，進而能夠獨立、自主的適應社會生活。因此，價值澄清的教學模式合乎下列三種精神：其一、合乎民主精神，承認人人都有選擇的權利；其二、合乎人文精神，承認人人都有選擇的能力；其三、尊重個人的精神，認為價值之存在，純屬個人一己之事（黃建一，1996：1；洪若和，1990：13；張秀雄，2001：38）。

¹¹ 所謂「道德認知」的教學模式（the teaching model of moral cognition），就是以討論式教學法來進行有關道德題材的教學，而為使討論生動有趣，通常會以兩難（dilemma）問題為題材，尤其是以故事的型態提示學生，目的就是要促使學生站在故事主角的立場，為自己所可能採取的想法或行動，提出最恰當的說明，進而使之能知其所以然，以及從中獲得道德的理念，並肯定道德的價值；至於在道德認知的形塑過程中，也必須要能輔之以道德的實踐，裨益形成高尚的品格。是以，道德認知與道德實踐二者，實為一體的兩面，不可有所偏廢。基本上，此種教學模式可以應用於各種科目的教學，舉凡與道德相關的題材，不論是當前的社會議題，或是歷史的材料，皆可適用（單文經，1996：29、39；張秀雄，2001：38）。

¹² 所謂「議題中心」的教學模式（the teaching model of issues-centered），係指以持續性的社會爭議問題做為課程核心，教師綜合政治、經濟、社會、法律及其他相關學科知識，運用多樣的教學方法，將議題的正反不同觀點同時呈現的一種教學模式；目的主要是在探討目前尚未有解答的持續性社會問題，藉以強調自由、平等、權利、義務及社會正義的價值，期望促使社會進步。它有別於內容本位的課程設計，重視學科的整合，強調過程甚於方法，是一種動態性課程概念的教學模式，相當符合當前國內外課程改革的發展趨勢（張秀雄，2003：15-16；劉美慧，1998）。

乃至於自制自省等基本素養，方能在憲政教育的價值教學中被加以體現與實踐出來。

（三）建立民主法治的輔導網絡

由於政府多年來的努力，目前關心民主法治及防治青少年犯罪的輔導機構，日益增多，其中屬於政府部門的內政部（如刑事警察局、各縣市警察局的少年隊）、教育部、法務部、青年輔導委員會；屬於民間社團的有救國團、天主教福利會、富邦文教基金會、現代婦女基金會等等；除此之外，尚有各大專院校的法律服務社等。凡此，皆可提供及規劃為跨部會、跨社團、跨宗教且具整合性的民主法治及輔導網絡，形成有效防治犯罪的體系，藉以健全憲政教育的教學資源¹³。

（四）落實民主生活的守法習慣

憲政教育的目的即是在於培養守法的公民，因為守法不僅是一種觀念，更重要的，它是一種習慣、一種行為，而必須將之落實在日常的生活中，成為民主生活的一部分。但在今天的社會，有些人會存有偏差的想法，認為不守法者即是佔便宜，而守法者往往會吃虧，因此，設若人人都有此種想法，社會即無秩序可言。是故，在憲政教育上，首先應該澄清的觀念即是：守法乃是為了使大眾都更好，不是怕受罰而守法（鄧毓浩，1998：228-229）。

¹³ 以法治教育為例，自1997年1月起，教育部與法務部即曾共同推出《加強學校法治教育計畫》；亦曾連續數年舉辦法律大會考，同時在《加強法治教育計畫》下，又訂有《中小學辦理法治教育要點》、《鼓勵大學法律系（所）師生參與高級中等學校及社區法治教育計畫》及《教育部補助大學法律系（所）辦理中小學及社區法治教育實施原則》等辦法。法務部為推動法治教育宣講，亦先後就（1）法官、檢察官及觀護人、（2）律師、（3）法律系教授等三類專業人員徵詢參與法治教育之意願，而區分為「法律巡迴宣講團」、「律師」、及「法律系教授」三類名單，並在1998年1月合稱為「法治教育服務團」，並訂定《法治教育服務團工作要項》，以利推展法治教育（黃旭田，2003：39-40）。儘管洋洋灑灑的各項計畫乍看之下，似乎頗為熱鬧，但政府與民間社團合作推展法治教育許多年下來，教育活動中最為重要的師資、教材、教法，迄今似乎未能加以有效地整合在一起，設若僅僅循由個別的律師、法官或是學界進行法治教育此種零散宣講方式，恐將仍無法建立任何有系統的法治教育（莊富源，2007：342）。

總而言之，上述所論學校加強憲政教育的各項看法，儘管有治標或治本之分，但無論是課程設計、教材內容、教學媒體、活動推廣、教學方法、乃至於心態的調整、模式的運用、網絡的建立、以及習慣的養成等方面的論述與建議，貴在能從各級教育機制中的每一個人做起，群策群力而即知即行，始能克竟有功。

陸、結語

憲政教育，旨在體現「民主」與「法治」的理念，蓋民主與法治本是一體之二面，更是實行民主政治的主重要憑藉所在。當前我國的民主憲政雖已邁入深化鞏固的進程中，然而與之配套的民主法治基礎卻仍相當薄弱，所以加強民主法治建設的憲政教育，遂成為當前的首要之務。此乃由於透過憲政教育的實施作為，一方面可以使公民對民主有正確的基本認識，幫助公民養成民主生活所需的方式及態度，並知所尊重國家的憲政體制；另一方面則藉由法治知識之學習，培養公民的法治德行，從而能明辨群己關係與人我的界限，知道權利與義務也是一事之兩面。凡此，將是今後我國整體公民教育所應多加著墨的重點。

參考文獻

- 大不列顛百科全書編輯委員會主編（1987）。大不列顛百科全書（1-17冊）。臺北：丹青圖書有限公司。
- 大陸書店辭典編輯部（1973）。大陸簡明英漢辭典。臺北：大陸書店。
- 中國論壇編輯委員會主編（1991a）。憲政改革備忘錄〈中〉。中國論壇，總號：366，8-37。
- 中國論壇編輯委員會主編（1991b）。憲政改革備忘錄〈中〉。中國論壇，31（7）總號：367，20-51。
- 王錦雀（1998）。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，7，295-240。
- 吳清山、林天祐（2003）。教育小辭典。臺北：五南圖書出版公司。
- 吳德美（1983）。現階段我國法治教育之研究。東方雜誌，17（4），43-8。
- 林火旺（1995）。自由社會主義與公民道德。哲學與文化，22（12），107-108。
- 林金朝（1998）。從法學觀點探討公民對法律應有的認識與素養。公民訓育學報，7，153-170。
- 林紀東（1976）。〈依法行政〉條目。載於張金鑑（主編），雲五社會科學大辭典（第七冊）—行政學。臺北：臺灣商務印書館。
- 林嘉誠、朱宏源編著（1990）。政治學辭典。臺北：五南圖書出版公司。
- 周陽山（1993）。民權主義與中華民國憲法。於胡佛等著：中華民國憲法與立國精神，461-612。臺北：三民書局。
- 周陽山（1992）。學術與政治的對話—憲政與民主。臺北：正中書局。
- 紀俊臣（1996）。民主·法治與教育。臺北：時英出版社。
- 徐宗林（1991）。杜威論民主與教育。載於中國教育學會（主編），民主法治與教育，115-128。臺北：臺灣書店。
- 洪若和（1990）。價值澄清團體在國小團體輔導上的應用研究。高雄：高雄復文圖書出版社。

- 教育部編印(2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：教育部。
- 張秀雄(2003)。議題中心課程模式在九年一貫課程「社會學習領域」的應用。公民訓育學報，14，15-35。
- 張秀雄(2001)。我國實施價值教育的經驗與挑戰。公民訓育學報，10，29-45。
- 張秀雄(1993)。民主法治教育之研究。臺北：師大書苑。
- 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。
- 莊富源(2004)。民主與社會要義。彰化：作者自印。
- 單文經(1996)。道德討論教學法。載於黃政傑(主編)，道德與社會科教學法，29-48。臺北：師大書苑。
- 曾濟群(1996)。談國中公民與道德科新課程—公民科教育的趨勢。國立編譯館通訊，9(4)，48-54。
- 黃旭田(2003)。臺灣地區中小學法治教育之現況與展望。律師雜誌，281，39-40。
- 黃建一(1991)。我國國民小學價值教學之研究。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 黃炳煌(1991)。民主、法治教育與課程設計。載於中國教育學會(主編)，民主法治與教育，595-610。臺北：臺灣書店。
- 楊日旭(1985)。公民教育的政治學基礎。載於史振鼎(主編)，公民教育之問題與對策(上冊)一書，142-156。臺北：臺灣省教育會。
- 楊泰順、廖峰香等編(1990)。民主與社會。臺北：國立空中大學。
- 楊國賜(1991)。法治教育之實施策略。載於中國教育學會(主編)，民主法治與教育，189-202。臺北：臺灣書店。
- 楊國賜(1983)。如何加強民主教育。載於國立臺灣師範大學(主編)，明日的公民教育，619-639。臺北：幼獅文化事業公司。

參考文獻

- 楊穎超、趙中麒編著（2006）。七次修憲後中華民國憲法Q&A。臺北：風雲論壇有限公司。
- 董秀蘭（1998）。政治教育的抉擇—為什麼？教什麼？。公民訓育學報，7，255-272。
- 廖添富、王錦雀（2000）。從民主教育觀點談「社會學習領域」統整課程之設計理念。公民訓育學報，9，35-62。
- 劉美慧（1998）。議題中心教學法在公民教育之應用。邁向二十一世紀的公民教育：學術研討會論文。臺北：臺灣師範大學公民訓育學系。
- 鄧毓浩（2004）。人權教育融入社會學習領域教學設計。載於公民與道德教育學會（主編）：人權教育理念與教學設計，97-156。臺北：公民與道德教育學會。
- 鄧毓浩（1998）。論青少年法治教育。公民訓育學報，7，221-232。
- 聶崇信、朱秀賢等譯；Cohen, Carl原著（1990）。民主概論（*Democracy*）。臺北：臺灣商務印書館。
- 羅志淵主編（1978）。雲五社會科學大辭典（第三冊）—政治學。臺北：臺灣商務印書館。
- Dewey, John.(1966). *Democracy and Education*, New York: The Free Press, Collier-Macmillan Limited.
- Ranney, Austin.(1996). *Governing: An Introduction to Political Science*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

人權教育的理念與實踐

人權教育的理念與實踐

洪翠娥

國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系副教授

摘要

21世紀的第一個十年，是我國首度將人權議題融入基礎教育課程的開始，在迎接下一個十年之前，身為人權教師的教育工作者，有必要回顧過去的努力，並且反省現有不足之處，如此才能累積迎向未來挑戰的能量。首先應認清人權教育並非個別教師的特定專業，而是所有教育工作者都應具備的共同素養。其次應釐清人權教育的核心理念為何，以及可以採用怎樣的實施策略才能奏效。觀諸世界各主要人權規章，莫不直指人性尊嚴與尊重乃為人權教育之核心，至於實施策略則可視受教主體身心發展狀況而調整，但在教導權利的同時，亦應教導其伴隨而來的責任。教育乃屬百年樹人之漫長而細緻的微工程，人權之彰顯、人性尊嚴之提升實為世界和平與發展之必要前提，為此，教育工作者應堅定其教學理念，並隨時反省與調整其教學策略。

關鍵詞：人權教育、人性尊嚴、尊重、基本權利、責任

The Ideas and Practice of Human Rights Education

Tsui-Er Hong

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

Abstract

In the first decade of 21 century, human rights issues are integrated into the basic education curriculum of Taiwan for the first time. In order to accumulate the active energy for the future, human rights educators have to look back to the efforts they made before and try to find out the insufficiencies of the teaching activities. The priority of this introspection is to show that human rights education is not a specific discipline for individual teacher but competence of all teachers. And we can go on to clarify the core ideas of human rights education, to suggest the effective implementation strategies. Obviously, most human rights regulations promote the basic precepts of human dignity and respect as the core ideas. On the other hand, the implementation strategies can be modified according to the physical and mental development of different educated subjects. But in the mean while, educators should teach their students that rights must be accomplished with respects. Education is an endless and delicate micro-engineering. The manifestation of human rights and the promotion of human dignity are also the necessary premises of world peace and development. For this reason, educators should find their firm position of ideas and adjust their teaching strategies with reflexive thinking.

Keywords: human rights education, human dignity, respect, fundamental rights, responsibility.

壹、前言

自1948年聯合國大會通過世界人權宣言以來，聯合國人權委員會即不遺餘力推動世界人權的進步與發展，終於在1993年於維也納舉行的世界人權會議上取得重大進展。1993年6月25日，世界人權會議通過「維也納宣言和行動綱領」，認為必須開展人權教育。會後，聯合國大會通過議案，明定1995-2004為「聯合國人權教育十年」（UN Decade for Human Rights Education），聯合國秘書長據此提出「聯合國人權教育十年行動計畫」，並交付聯合國人權事務高級專員負責協調行動計畫的執行工作。

在聯合國的推動和監督之下，聯合國各會員國紛紛採取相關的措施和行為，推動國內的人權教育，謀求國內人權狀況的改善。我國雖非聯合國會員國，但我國政府亦積極響應聯合國此一決定和呼籲，在2000年由總統明白宣示人權立國的目標，並由主導教育事務的部門積極推動人權教育的規劃與落實。此外，相關的人權機制亦紛紛設立，除2000年10月成立「總統府人權諮詢小組」，教育部於2001年4月成立「人權教育委員會」，行政院亦於2001年9月成立「人權保障推動小組」，並於2002年2月公布《中華民國人權政策白皮書》，展現政府致力於推動人權事務的決心和魄力，而2001年開始施行的國民中小學九年一貫課程綱要亦將人權教育作為融入七大學習領域進行教學的六大議題之一，由此可見我國政府對人權教育的重視（楊洲松主編2005: 4-5）。

再者，立法院於2009年3月31日通過「公民與政治權利國際公約」（ICCPR）、「經濟、社會與文化權利國際公約」（ICESCR）兩項聯合國人權公約（合稱兩公約），更進一步同時通過兩公約施行法，總統並裁示兩公約及其施行法在同年12月10日「國際人權日」生效，此舉不但是國內人權與國際人權接軌的重要開始，同時也更加突顯人權教育的重要性和必要性。

本文擬從人權的意義著手，由此引申出人權教育的理念，進而探討我國中小學教師在落實人權教育時所遭遇的問題及困難，最後則嘗試提出一些策略性的建議。

貳、人權教育的理念

人權(human rights)意指「人的權利」(rights of man / droit de l'homme)，並未包含動物的權利(animal rights)在內(劉文彬，2005：1)。在此，權利主體有可能是個人(individual)，也有可能是團體，然而人權議題所關注的主要仍是個人的權利，至於集體的權利乃是由個人權利衍生而出，但卻不能由個人單獨主張或行使，亦即個人雖然擁有卻不能單獨行使該項權利，如罷工權(李惠宗，2006：31)。因此，基本權的主體概為具有「理解與實現能力」的自然人，包括小學生，而基本權所要拘束的對象則為執行公權力的公機關(李惠宗，2006：32)。換言之，人民主張基本人權，即對國家課以保障其基本權的義務，而這樣的權利義務關係是透過一國之憲法加以規範的。

關於人權的起源，目前通行的看法是由十七、八世紀時，洛克、孟德斯鳩和盧梭等思想家所提出的「天賦人權」說，主張人民擁有與生俱來、不容剝奪的各種自由權利，應受國家承認及保障(林騰鷗，2004：63)。然而，人民真正能夠享有與生俱來的自然權利，乃是近代民主立憲運動，人民對抗國家公權力不當行使的具體成果(註：李惠宗，2006：29)。換言之，縱使人權果真源於自然，而非君主之恩賜，然而在人類歷史紀錄上漫長的專制時代裡，人民之基本自由權利卻屢遭統治者濫用國家機器蠻橫地侵害剝奪而無法獲得任何救濟。而人類追求基本人權的充分實現，從思想形成、理論建構、乃至必須採取革命行動，到最後終於完成法制建立的過程，歷時約八個世紀之久(劉文彬，2005：3)。

人類之所以會主張：每個人都應該享有與生俱來、不可剝奪的基本權利，其目的是為了維護個人的人性尊嚴(human dignity)。人性尊

嚴是基於人所固有的內在價值，不論其生活在多麼低劣的條件下，都擁有值得被尊重的與生俱來的基本權利。由人性尊嚴衍生出人的主體性：每個人都應該被視為權利的主體，而非權力的客體，任何人身買賣制度或使人為奴的制度都是對人性尊嚴最嚴重的侵犯。再者，基於人的主體性，強調人的自由意志，每個人都有權在不侵害他人權利的前提下，決定與自己相關的任何事務，任何人都不能被強迫去從事違反其自由意志的行動，除非法律有明文規定，而法律依據的是居於個人自由而形成的集體意志（李惠宗，2006：29-30）。

歷史上，首度將人性尊嚴（human dignity, die Würde des Menschen）入憲者厥為二次大戰之後的德意志聯邦共和國（Bundesrepublik Deutschland）。1949年的德意志聯邦共和國基本法（Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland），其第一條第一項即明文規定：「人性尊嚴不可侵犯，尊重和保護人性尊嚴厥為所有國家機關的義務」（Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt./ Human dignity shall be inviolable. To respect and protect it shall be the duty of all state authority.）（Grundgesetz 2010年4月10日）。換句話說，國家在消極方面不可侵犯個別人民的人性尊嚴，積極方面應確保個別人民的人性尊嚴受到尊重，以及不受他人的非法侵害。而德國憲法之所以會將人性尊嚴納入，並且置於第一條的第一項，的確是考慮到二次大戰期間，納粹政府對六百萬猶太人嚴重剝奪人權和侵害人性尊嚴的殘酷史實。我國憲法增修條文第十條亦提及「國家應維護婦女之人格尊嚴」，這是我國憲法中唯一出現與人性尊嚴相關的字眼（李惠宗，2006：373）。

因此，人權教育（Human Rights Education）最重要的目標就是要教導學生人性尊嚴（Human Dignity）與尊重（Respect），以及充分認識為維護自己的人性尊嚴，我們需要擁有哪些基本的自由和權利，而為了能夠做到尊重他人的人性尊嚴，我們又應該承擔哪些必要的責任與義務。

參、人權教育的主要內容

人權教育的目標厥為教導學生如何維護自己與尊重他人的人性尊嚴，因此，人權教育的內容應是認識和學習為維護人性尊嚴所需的基本權利和責任。歷史上最重要的幾份人權文件，包括英國大憲章（*Magna Carta*, 1215）、美國獨立宣言（*United States Declaration of Independence*, 1775）、法國人權宣言（*La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, 1791），以及最後也是集大成的世界人權宣言（*Universal Declaration of Human Rights*, 1948）為我們揭示了這些基本權利的內容，正是這些權利內涵構成了人權教育的主要內容。

英國大憲章首先將權利（rights）和自由（liberties）並列，美國獨立宣言則指出「人人生而平等，造物者賦予他們若干不可剝奪的權利，其中包括生命權、自由權和追求幸福的權利」，法國人權宣言的第一條闡明「人人生而自由且始終是自由的，而且權利平等」，第二條則指出「這些權利意指自由、財產、安全與反抗壓迫」，世界人權宣言第一條重申「人人生而自由，在權利與尊嚴的享有上是平等的」（*All human beings are born free and equal in dignity and rights.*）第三條又重申「人人有權享有生命權、自由權和人身安全」（*Everyone has the right to life, liberty, and personal security.*）。或許我們可以據此歸納出一個初步的人權清單，以此作為人權教育所要教導的最基本的人權內容，特別是針對國小到國中，亦即目前九年一貫課程所涵蓋的範圍。而這個初步的人權清單至少應包括：平等、生命權、人身安全、自由權、財產權、反抗壓迫的權利、追求幸福的權利。

然而，在教導自由權利時應同時強調自由的界線，亦即應同時教導秩序和遵守團體生活的共同規範的重要性。因學生們有可能將自由誤解為「隨心所欲，想做什麼就做什麼」的權利。例如他們有可能將言論自由解釋成「上課時想講話就可以講話的自由」，而將行動自由視為「上課時想走出教室就隨時可以走出教室」。因此，有必要教導學生正確理解自由的真諦：所謂自由乃是指「免於恐懼，可以自由自

在地表達自己內心真正的想法，和從事自己真正感興趣的活動的自由權利」，但是必須同時滿足不妨礙社會秩序、公共安寧，以及在不侵害他人的權利和自由的前提之下，個人可以隨心所欲，享有最大程度的自由。上課時未經舉手取得發言同意而隨便講話的行為，對於正在進行教學活動的老師以及想要認真聽講的同學而言，確實構成了妨礙。至於上課中未有特殊理由且未經同意而擅自離開教室的行為，不但是放棄自己的受教權，而且造成應對其在校園中的安全負責的老師的不公正負擔，甚至有可能妨礙到其他學生的受教權，如果老師因此必須暫時中斷教學活動而優先處理他的問題，這對其他同學而言是不公平的。

其次應教導學生如何避免侵害以及遭到侵害時可尋求怎樣的協助和救濟，而針對國中小階段的學生，有三大人權議題是最迫切的：家庭暴力防治（包含自殺防治）、兒童性侵害防治、校園霸凌事件防治等。依照我國目前的學制，國中小的學生年齡層在六歲至滿十五歲之間，這一階段的兒童自我保護能力尚弱，而且缺乏自力謀生的能力，其中國小五年級至國中二年級更是兒童性侵害最主要的受害年齡層。因此「兒童，尤其是那些遭受虐待的兒童，必須知道此種對待違反了兒童基本人權、人性尊嚴及身體完整性。他們應該被告知，現在已經有一些法律規範這類的虐待行為，而且成人們應該遵守。」（蔣興儀、簡瑞容譯，2002：30）

無論是國際社會或是我國政府為維護人性尊嚴在憲法或現行的各種法律文件中有哪一些措施和禁止的規定，而學生在誤觸法律所禁止的行為當中有可能必須負擔的法律責任有哪些，也應該是人權教育必須涵蓋的範圍。雖然依據我國現行法律，十二歲以下的兒童是無行為能力人，十二至十八歲為限制行為能力人，雖然兒童及青少年罪犯所能承擔的法律責任與成年人不同，但是並不表示因此可以不必負責，更遑論附帶的民事賠償以及道德良心的疚責。

肆、人權教育的實施策略

在實施人權教育時，應考慮受教主體亦即學生的一般或個別的身心發展狀況，以受教學生所能理解的方式從事教學活動，才有可能收到實效。而在施教過程中，教師更應親身示範何謂「尊重」，並給予學生適當的自由表達意見的機會。教師應有包容「善意的不同意見」的肚量，正如十七世紀「法蘭西思想之父」伏爾泰(Voltaire)的名言所說的「我不同意你的觀點，但我誓死捍衛你說話的權利」*。

由於人性尊嚴與尊重是貫穿整個人權教育，包括從幼稚園到成人階段亦即終生學習的人權教育之核心價值，因此，人權教育的目標厥為習得如何維護自己的人性尊嚴以及尊重他人的人性尊嚴。而為了能夠順利地實施人權教育，教師應設法營造一個人人互相尊重的人權教室，不但要做到老師尊重學生，而且應要求學生們彼此互相尊重。至於要如何教導尊重他人(respect for others)，則應視學習者的身心發展狀況，尋找最適當且能發揮實效的方法。比如針對幼稚園和國小低年級的學生，可從教導其「尊重地傾聽」開始，要求「教室 每個成員都必須尊重並傾聽別人的發言，而每個人都有權利讓自己的發言被聽到」。針對國小中、高年級的學生，則可教導其權利與義務(責任)的概念，以及「享受權利必須取決於責任的達成」，而教室是一個「學習社群」，教室的「規矩」就像學生所居住的城市或國家的法律，可以確保社群中的每一個人都能夠獲得公平的學習機會，並且經由學習而取得改善生活的能力(蔣興儀、簡瑞容譯，2002：29-32)。至於國中階段的學生，由於同儕觀念特強，容易出現區別人我的內團體(in-group)與外團體(out-group)的行為，而學生也經常在校內和校外表現出「我們」和「他們」的概念，若未能適時導正這種區分人我的概念，極有可能由此衍生出對異於我輩團體的偏見和歧視，進而產生嘲弄、排斥甚至攻擊行為。鑒於「偏見是危害人權的溫床」，因此必須教導學生偏見產生的本質與

* 法文：Je ne suis pas d'accord avec ce que vous dites, mais je me battrai jusqu' la mort pour que vous ayez le droit de le dire. 英文：I disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it.

根源，但是教師在「講授」此一議題時，應避免流於「說教」的方式，因為此一時期學生心理發展狀況傾向於尋求自我認同且竭力想要挑戰師長權威，教師最好能夠用引導的方式，讓學生主動思考並提出問題，再引導其注意不同的觀點和意見，經過反省和批判之後再形成他個人真正能夠信服的理念，而不是一味地灌輸他們應該相信什麼。（蔣興儀、簡瑞容譯，2002：33-34）。

在進行教學活動的過程中，教師也許會需要使用一些管教的手段，但是教師應充分認知管教的目的，並採取適當的管教手段，務必使手段與目的能夠協調一致，並且合乎比例原則。而在管教的過程中更應注意情緒的控管，避免喪失理智。教育部目前的政策方向是「校園零體罰」，並已具體落實為法律規範。

立法院於民國95年12月12日三讀通過「教育基本法第八條及第十五條條文修正案」，並由總統於同月27日公佈施行，明定國家應保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並使學生「不受任何體罰」，造成身心之侵害（大紀元2006年12月12日），這就是所謂的「校園零體罰」條款。教育基本法第8條相關內容規定如下：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」第15條則規定：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」因此，教師除了應確切體認目前的教育政策，仔細研讀相關法規和具體落實於教學活動中之外，也應讓學生了解其權利受到怎樣的保障，以及萬一遭到違法或不當之侵害時，應如何尋求救濟。

為了切實推動「校園零體罰」政策，教育部相關的措施為：一、修訂「學校訂定輔導與管教學生辦法注意事項」*作為各級學校在訂定

* 92年1月15日修正公佈教師法，學校應依教師法第17條第2項規定訂定學校教師輔導與管教學生辦法，經校務會議通過後實施，為了讓各級學校在訂定該辦法時有所依據，教育部92年5月30日函頒學校訂定輔導與管教學生辦法注意事項，供各校訂定教師輔導與管教學生辦法之參考；並於94年9月6日進行修訂，明訂「教師輔導與管教學生，不得有體罰學生之行為，且不應對學生身心造成傷害。」

該校單行的「教師輔導與管教學生辦法」時之依據。二、提出「教育部推動校園正向管教工作計畫」。第一項措施於96年6月22日完成，第二項措施亦於同日提出，實施期程為96年6月22日至99年7月31日。除了明確界定「體罰」的定義*，並且表列「適當之正向管教措施」以及提供相關的例示，更且舉出「違法處罰措施參考表」以及相關例示，作為教師管教學生時之參考和依據。其所設定的目標為實施後第一年將受到體罰學生之比例降至30%，第二年將被打之學生比例降至20%，第三年將被打之學生比例降至10%。由於該項計畫第一期於99年7月31日結束，教育部接著又推出第二期的「校園正向管教工作計畫」，實施期程為99年8月1日至102年7月31日共三年。第二期計畫希望能達成第一年被打學生比例降至10%，第二年被打學生比例降至8%，第三年被打學生比例降至6%。雖然目前偶爾仍可風聞校園中有老師體罰學生之現象，但似乎已大幅減少，可見教育部確實有必要繼續推動相關的計畫並監督所屬學校確實執行。因此，現任的教師有必要仔細研究教育部所提供的正向管教措施有哪些，違法處罰的措施又有哪些，並且採取適當的管教措施以免觸法及傷害學生。

伍、人權教育的師資問題

當我們討論到人權教育時，我們總是無可避免地會落入一個思想窠臼裡：教師是人權教育的主體，相對的，學生是施教的對象。這樣的刻板印象蘊含著一個假設性的前提，那就是：教師已經（儘管不是充分地）具備人權教育相關的知識和傳授此一知識的技能，但是事實恐非如此。聯合國是率先推動人權教育的國際組織，但聯合國大力推動人權教育也是最近十幾年內（1995-2004）的事，而聯合國的會員國中有些國家非常積極響應聯合國此一政策，但有更多的國家在推動人權教育上極不熱衷。我國的教育改革運動從民國九十學年度開始，在國中小階段已全面實施九年一貫教育政策，破除過去分科教學的方式，現已改採七

* 根據學校訂定輔導與管教學生辦法注意事項四，體罰的定義為：指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為。

大學習領域合科教學的方式。而在民國九十二年修訂的「九年一貫國民教育課程總綱綱要」中與人權教育相關的內容如下：

- 一、「九年一貫課程改革之基本理念」規定課程基本內涵在「人本情懷方面」應包括「尊重他人及不同文化」。
- 二、「國民教育階段課程目標」規定國民中小學課程應「尊重個性發展；尊重多元文化價值」，且在十大課程目標中，列舉「發展尊重他人」一項。
- 三、「國民教育階段應培養之基本能力」共十項，其中第五項「尊重、關懷與團隊合作」之基本能力中，列舉了「包容不同意見，平等對待他人與各族群」等。
- 四、在九年一貫課程「實施要點」之（二）課程計畫中之第3點，規定應將「兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展」等六大議題融入各學習領域課程教學中。

因此，根據現行的「九年一貫國民教育課程綱要」，人權教育作為六大議題之一，現行的教學方式是採融入七大學習領域進行教學，換言之，學校並不設置專門的人權教育教師，而是由各大學習領域的教師共同來執行人權教育的教學工作，也就是說，學校裡固然沒有專設的人權教育教師，但是所有的老師都必須是人權教育的教師。然而，目前的國中小現職教師們是否充分體認到這一項新的教學任務呢？我國的中小學教師是否已經具備足夠的人權教育相關知能呢？作為國中小老師，不論其專長為何，各學習領域的教師至少都應確實研讀過世界人權宣言、兩公約（ICCPR, ICESCR）及其施行法，以及兒童權利宣言和兒童權利公約，並且能夠真正了解其涵義，且能夠進一步加以解釋，並且適時融入其專長領域的教學當中。具備人權教育的知能，包括將人權議題融入專長領域與教學之外，一個重視教學倫理的中小學教師亦應培養人權教材編寫、教具設計和人權教案實施的能力和技巧，更應隨時注意以身作則教導學生如何尊重他人，在管教學生的過程中避免以體罰方式對待學生，並且能進一步關懷學生當中是否可能潛藏著家暴、性侵和校園霸凌的受害者，早日發現，且助其走出陰影、擺脫傷害，尋求專家協助，重新拾回兒童應有的天真、活潑與歡笑。

陸、人權教師的培育

為培育我國二十一世紀的卓越人權教師，各師資培育機構在師資養成教育中至少應著重下述五項能力的培養，亦即創新教學、專業知識、國際素養、人道關懷和團隊合作等能力，可透過課程實施、講座安排及工作坊等模式來達成。

一、創新教學能力

- (一) 製作人權短片：可以透過教導師資生製作人權教育短片來提升其創新教學能力，內容包括人權相關議題（例如死刑存廢），或是人權概念（例如生命權）的影像化，利用數位相機，使學生分組針對不同議題或不同人權概念，從編寫劇本、決定角色、道具準備和實際拍攝以及後製工作，皆由學生以合作方式完成，使其在製作人權短片的過程中，能夠更深刻體會人權的重要性，並由此激發其參與人權事務的決心和行動力。
- (二) 辯論人權議題：可透過教導師資生辯論人權議題的方式來提升其創新教學能力，目前我國大專盃及高中校際的辯論比賽主要乃以奧瑞岡式辯論為主，因此各師培機構在師資養成教育中亦應納入奧瑞岡式辯論的規則及技巧的教導，使其熟悉辯論規則和技巧，並針對相關人權議題如死刑存廢、體罰存廢、墮胎除罪、同性戀與安樂死合法化等議題實際舉行辯論比賽，由師資生擔任主席、裁判和辯士，訓練其深入思考問題、了解對方觀點、蒐集資料和證據、風度機智、快速反應、理性判斷以及團隊合作等諸多能力。

二、專業知識和能力

尊重人權本即為不可或缺之教育理念，在師培生的學習生涯中能夠適當的予以引導和啟發其人權教育理念相形重要。除了課程教學之外，更可透過系列講座和工作坊的模式，讓師培生能夠建立完整之人權教育的理念，熟悉重要的人權文獻，包括世界人權宣言、公民與政治權利國際公約、經濟社會及文化權利國際公約、兒童權利宣言、兒童權利公約，以及我國教師法、教育基本法和教育部校園正向管教方案之內涵

和意旨，進而能夠具備獨立或與不同學習領域教師共同合作設計適當教材或教案之能力，讓人權理念能夠充分落實於基礎教育。

三、國際素養能力

二十一世紀是全球化的世紀，學生除了必須在專業上學習和取得全球競爭能力，也應該在態度上學習和具備全球公民意識，而人權觀念和人權議題可說是二十一世紀國際共通的語言和話題，透過人權語言的學習，將能培養學生具備和全球對話以及參與國際社會的世界公民素養能力，在教導學生國際人權文獻時，除了官方中文版本之外，師資培育機構的教師亦應適時補充官方英文版本的研讀功課。

四、人道關懷能力

教育是百年樹人的良心事業，做為未來的教師，除了專業教學知識之外，更須具備教學的理想、熱誠和人道關懷的能力。各級學校的教師，尤其國中小教師所面對的是需要受到特別保護的未成年兒童，他們甚至不了解自己具備哪些基本權利，在受到成年人或其他未成年人的粗暴對待時，甚至誤以為那些非人道的對待具有權力的正當性。如果老師除了知識的傳授之外，能夠關心學生的生活和處境，應可及早發現、及早拯救那些陷於災難的兒童。為強化師資生此方面的能力，可透過三大主題（家庭暴力及自殺防治、兒童性侵害防治、校園霸凌事件防治）的講座，邀請專家學者或專業人士，教導師培生如何辨識可能的受害兒童，以及協助他們走出陰影的方法和技能。

五、團隊合作能力

我國的基礎教育一向給人過度重視競爭力而忽視團隊合作能力培養的訓練，因此常養成雖具備高度競爭能力但卻嚴重缺乏同理心和不尊重他人的專業機器。在這方面，可藉由課程教學中的分組製作人權短片和分組準備辯論比賽的過程，讓未來的教師學會如何與他人（包括不同專業領域的人）共同合作，完成一項有意義的工作，然後共同分享成就和榮耀，在合作中互相學習，並習得欣賞和顧慮他人感受的能力。

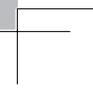
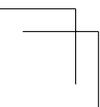
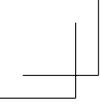
柒、結論

從1959年聯合國大會通過兒童權利宣言，到1990年9月2日《聯合國兒童權利公約》生效，中間的延擱長達三十個年頭，以致1990年9月30日在紐約舉行的，有史以來全世界規模最大的一次世界首腦高峰會（包括77國的政府首長和88國的部長級以上官員），於會後共同發表的《兒童生存、保護與發展世界宣言》(World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children)中指出「4.每一天，世界上有無數的兒童面臨危險，使他們的生長和發展受到阻礙。5.每一天，千百萬兒童因貧窮和經濟危機而遭受苦難——他們遭受著飢餓和無家可歸之苦、傳染病和文盲之苦以及環境惡化之苦。6.每一天，4萬名兒童死於營養不良和疾病，包括後天免疫機能喪失綜合症（艾滋病），死於缺少乾淨飲用水和衛生條件不足，並死於毒品造成的影響。10.世界許多地方的兒童和嬰兒死亡率高得令人不能接受，但是利用現已知道的、很容易獲取的辦法就可以大大降低死亡率。13.目前，1億以上兒童得不到基本教育，其中三分之二是女孩。」由此可見，就在《聯合國兒童權利公約》生效的同時，世界上仍有許多兒童處在極端不利生存發展的狀況下。

雖然《聯合國兒童權利公約》是聯合國推動的各項國際法案中，擁有最多締約國（190國）的國際文件之一，但在該公約滿十週年時，由人權報告領域中最專業、最具公信力和影響力的國際非政府組織（NGO）人權觀察（Human Rights Watch）所發表的兒童人權報告中，指出全世界仍有「2.5億的兒童勞工從事妨礙其受教育的經濟勞動，流落街頭的流浪兒童約有1至1.5億，超過30個國家招募不足十八歲的兒童士兵，其中約30萬名直接參與武裝衝突，更有數目龐大但不易查知的男女兒童被犧牲在剝削性的性交易和色情商品中」。我國雖因特殊歷史政治因素暫時未能成為聯合國會員國，但身為國際社會的一份子，我國亦應急起直追在兒童人權方面趕上先進民主國家的行列，但在家暴紛傳，兒童性侵事件層出不窮以及各種體罰事件時有所聞的情況下，身為第一線的教育工作者應以推廣人權教育為刻不容緩的要務，並切實做到尊重學生的「學習權、受教育權、身體自主權以及人格發展權」，這應是以教師為職業者最該重視的職業道德。

參考文獻

- 陳隆志（2006）。國際人權法文獻選集與解說。前衛。
- 馮朝霖（2004）。21世紀人權教育。臺北：高等教育出版社。
- 傅崑成（2001）。人權法典。臺北：遠流。
- 林騰鷓（2004）。中華民國憲法。臺北：三民。
- 李惠宗（2006）。中華民國憲法概要。臺北：元照。
- 楊洲松（主編）（2005）。人權教育與師資培育。楊洲松（主編），臺北：五南圖書。
- 劉文彬（2005）。西洋人權史。臺北：五南文化。
- 蔣興儀、簡瑞容譯（2002）。Betty A. Reardon著，馮朝霖審訂。人權教育：權利與責任的學習。臺北：高等教育文化事業有限公司。
- 朱敬一、李念祖（2003）。基本人權。臺北：三民。
- 大紀元（2006年12月12日）。大紀元2006年12月12日報導 / 中央社記者陳舜協台北十二日電
- Grundgesetz（2010年4月10日）。Grundgesetz fur die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. <http://www.documentarchiv.de/brd/1949/grundgesetz.html>



以女性主義觀點反思公民參與：普遍性與特殊性之辯

以女性主義觀點反思公民參與：普遍性與特殊性之辯

陳素秋

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系助理教授

摘 要

一九九〇年代以來，政治理論越來越重視，公民參與在實現民主政治中所扮演的關鍵角色。本文旨在檢視女性主義對於公民參與理論的批判與修正，並且主張女性主義對於傳統公民參與理論的修正，其核心要旨在於修正傳統公民參與理論中標舉普遍性以及貶抑特殊性之預設。

女性主義嘗試以審議式民主來實現將特殊性帶入公民參與的理想，此新的公民參與理念包含四項特色：1.強調參與溝通權利之應用，而非將其視為分配式擁有；2.將情感與身體帶入公共論辯中；3.以多元公共取代追求共識的單一公共；4.肯定特殊與差異作為客觀性公共意見的重要資源。

為了實現女性主義在審議式民主中實現特殊性的理想，本文也主張，此更具包容性的民主模式，需要新的公民素養，以做為公民教育發展之參考。其主要包括下述三項：1.將獲得不同的敘說方式視為一種公民德行，2.能夠理解並分析他人言說中的情感脈絡，3.肯認不同公民參與方式之價值。

關鍵詞：公民參與、女性主義、公民素養、審議式民主、普遍性與特殊性

Feminist Reflections on Civic Engagement: Universalism vs. Particularism

Su-chiu Chen

Assistant Professor, Department of Civic Education and Leadership
National Taiwan Normal University

Abstract

Since the 1990s, political theorists have drawn more and more attention to discussing how civic engagement affects the performance of democracy. This article reviews feminist critiques and revisions of theories of civic engagement in traditional political philosophy, and contends that the essential interest of feminist reflections is to include particularities into the idea of civic engagement that have traditionally been biased to celebrate universalism.

Feminist political philosophies tend to include particularities by implementing deliberative democracy. This feminist type of pro-differences deliberative democracy includes the following characteristics: 1. emphasizing the application of rights of voicing in public communication, rather than viewing them as distributive things; 2. bringing the presence of body and emotion into public deliberation; 3. pursuing a multiple public instead of a single public through consensus; and 4. adopting differences as significant resources for reaching objective conclusions.

In response to the feminist inclusion of particularities within civic engagement, this article suggests feminist inclusive democracy also requires fostering new civic competences in citizenship education: first, the capacity to apply different ways of creating life narratives; second, the capacity to understand the affective context in which citizen fellows' narratives are embedded; and third, the capacity to recognize the value of different forms of civic engagement.

Keywords: civic engagement, feminism, civic competence, deliberative democracy, universalism vs. particularism

壹、前言

隨著以參與治理深化民主的理念日受重視，公民參與的相關議題也更加受關注。然而，如果公民參與的理想模式中，蘊含著對於邊緣公民的排除，那麼以公民參與深化民主的理想便可能有所缺憾，因此如何實現一更具包容性（inclusive）的公民參與，以落實參與民主的理念，正是本文的問題意識出發點。

公民參與乃因循著對公民身份的界定而來。早期對於公民身份的討論，偏重權利面向，最具代表性的說法為Marshall所提出，公民身份包含三項權利：公民權、政治權、與社會權。但這種偏向權利面的解釋，近年來受到挑戰，論者認為僅以被動的權利面解釋公民身份，無法突顯出公民在社會中所需扮演的積極角色，也無法有效地維持民主社會的運作，因此公民認同的形成，以及主動的公民責任與德性便開始成為關注的焦點（蘇峰山，1996）。然而，正如其他核心政治概念一般，公民參與的內涵界定，也深受理論發展之社會脈絡所影響，因而可能以政治社群中特定群體的參與經驗為理想模式，亦即將某些群體排除在參與之外，或是拒絕將特定參與行為肯認為公民參與。正是基於此，我們有必要反思公民參與的內涵，並嘗試透過此反思，為公民參與概念拓邊，以實現多元參與的理想。

本文嘗試透過女性主義對公民參與所提出的批判進行反思，首先指出政治理論傳統的公民參與如何以普遍性為基礎，並討論女性主義如何批判此推崇普遍性的公民參與理念，如何排除了象徵特殊性的弱勢性別，其次，討論女性主義如何嘗試以修正後的溝通理論，納入既有公民參與模式所排除的特殊性。最後，提出為了回應此納入特殊性的公民參與模式，所應重視的三項公民素養。

貳、問題的浮現：由加入女性到質疑公共參與模式

公民參與的性別議題，在公民的概念中便已然清楚呈現。無論就中、西方的歷史來看，公民（citizen）都是一個高度性別化之詞。在

中國思想史裡，公民一詞首度出現於《韓非子》之中，其中「公」字上面的「八」即是「背」的意思，也就是「與什麼相反」之意，而其下面的「厶」後來便演變成「私」這個字。公的基本概念是與大眾共享，與私人所擁有的具體作為互相駁斥。在性別意涵指涉上，公和母互相對立。公所表現是陽剛、富有無私的氣概，母則代表女性，是一種屬於陰柔、家庭與生育的性質，因此，公民一詞所指涉的當然是男性（廖炳惠，1993）。然而，韓非筆下的公民指的僅是遵守公法的人民，與今日我們所說，作為政治社群中「權利義務」主體的公民並不相同（趙素娟，2000）。今日我們所慣用的公民一詞，其實是西方思想史中所發展出來的產物，以希臘城邦生活中，對於城邦事物進行參與的城邦成員（*polites*）作為其最早之模型，而此成員當然指的是男性公民。女性則與奴隸相同，都並不具參與資格。這種單一性別的公民觀，在歷史上維持了相當長的時間，即便到了十八世紀，當高度頌讚人普遍具有理性的康德，在談到在公民資格時，也說道：「公民所唯一必須具備的資格（當然，除了他要是個成年男性之外）便是，他必須是他自己的主人，以及必須擁有某些財產以養活自己...」（轉引自 Voet, 1998a，斜體為本文作者自加）。

由此公民概念出發，不難想像公民參與一詞同樣也具有著高度性別意味於其中。對於公民參與的性別偏頗，在女性主義的早期挑戰中，偏重於爭取女性平等公民參與的機會，亦即批評公民參與預設了社會生活的「公 / 私領域」二元區分。此一二元對立的區分方式，不僅是一種對於社會生活領域的劃分，它同時還產生了一種將性別差異加以區界的社會效果。如同 Sapsford 所指出，公共與私人這樣的二元區分邏輯，與家庭意識型態有著密切相關（Sapsford, 2003）。由於家庭向來被視為女性的生活場域中心，因此，伴隨此區分而來的意涵是，公領域被認為是男性應當在之中有所發揮的舞臺背景，而女性則被認為擅長且自在於以家庭為主的私領域活動。

基於上述反思，女性主義對於公民參與的批判，一開始主要關注於兩項主張：首先、肯定女性公民參與的能力，如十八世紀女性主義之先聲Wollstonecraft在《女權辯》（A Vindication of Rights of Woman）一書裡極力論證，女性同樣也具有理性，因此也該擁有平等於男性的參與政治事務之權利（Wollstonecraft, 1975）¹。其次，提倡改善女性得以公共參與的社會境況。這是因為當女性主義運動長期努力，且因而使大多數民主社會女性都爭取到表面上看似平等的公民身份時，女性主義發現，多數女性仍未能進行公共參與，而其原因便在於女性所被賦予在私領域的家務勞動責任，阻礙了女性的公共參與，因此女性主義進一步強調，唯有提升女性在私領域中的生活境況，才能使女性真正獲得公民參與之權利。

然而，女性主義的前述挑戰旋即受到自身陣營的質疑，批評者認為，如果只是考量如何爭取女性加入公民參與，那麼女性主義的批判仍不過只是再製了性別偏頗的公民參與模式，女性主義有必要反思的是公民參與的基本預設，探掘弱勢群體被主流政治運作排除的根本因素（Carroll and Zerilli, 1993）。也因此，女性主義對公民參與的反思，開始轉向打破單一且普遍的公民參與模式。不過在討論女性主義的反思前，我們有必要先分析，女性主義所對話的傳統公民參與理論。

參、公民參與的理論傳統

儘管以權利為中心（rights-based）的公民身份長期以來為西方公民身份論述的重要核心，但事實上，公民參與也一直是政治理論討論的焦點之一。西方政治理論中對於公民參與的理論傳統主要有二，一是由Aristotle啟發的公民德行傳統，另一則是由Kant啟發的普遍理性傳統。二個思想傳統都指出公民參與為公領域的道德實踐，也因此衍生出對公民參與所設下的特定規範與限制。

¹ Wollstonecraft並且大力批評當時女性過於注重容貌打扮與取悅男人的風尚，力勸女性應當像男性一般關心公眾事務、並加入討論（Wollstonecraft 1975）。Wollstonecraft的論證究竟是捍衛女性或是貶低女性，是隨後女性主義者的一項爭辯，然而，其作品中突顯出一項重點在於，就歷史脈絡而言，女性進入公領域並未如同男性般，是一件順當自然的事。

一、Aristotle啟發的公民德行傳統

Aristotle在描繪個人生活時指出，人的生活可區分為公、私二個領域，且這二個領域有著不同的道德位置與道德意涵。Aristotle首先界定，在公領域中，人們所參與和關注的，是與整個社群相關的集體事務，目的在於實現社群的共善（common good）；而在私領域裡，人們活動的重點，則是個人的特殊生活利益與情感。接著Aristotle從倫理學的角度來討論此二領域的差別與實踐。對Aristotle來說，私領域的活動對個人當然有其重要性，因為在私領域之中，個人得以獲得愛與支持。但如果回到個人生命的基本探詢，則Aristotle主張，人的生存目的是為了追求幸福（eudaimonia），那麼，人要怎麼樣才能獲得幸福呢？Aristotle的答案是，幸福的生活是一種實踐德行的生活（Aristotle, 1982：14）。而個人的德行實踐又與社群整體的善有著密切關係。因此，個人道德生活如果要圓滿，必須在實踐共善中完成，所以個人參與公領域的共善實踐，是一種合乎德行，並獲得幸福的主要關鍵。

由此我們可以看出，當Aristotle在討論個人德行實踐時，背後有著一個清楚預設。亦即，個人的德行實踐與個人作為政治社群之一份子，二者密不可分。這也就是為什麼MacIntyre會說，Aristotle的作品與其說是創立一種德行論，不如說是表述如何作為一個良好雅典公民的論點（MacIntyre, 1995：186）。

受到Aristotle思想所影響，20世紀的政治哲學家Arendt進一步分析人的生命境況，指出人的生活包含勞動、工作與活動三層面。這三層面都是個人生存所不可缺，但三種活動的進行場域有所分別。勞動與工作乃為私領域之活動，而活動則進行於公領域之中。更重要的是，三種層次的行動在本質屬性上，便有所不同。前二層次是為延續生命所需的必須作為；但後者則是一種超越「延續生命之必須」以外所採取的行動，是個人展現自我生存意義的實踐行動場域（Arendt, 1958）。此一重視公領域參與的論述，為當代公民共和主義理論主軸。

從Aristotle此一思想傳統對於個人存在的描述中，我們可以看出，此思想傳統不僅將個人的生存活動劃分為公、私不同領域的活動。更重要的是，此劃分並不單純只是一種描述性的分類與區別，更在對公、私領域之生命活動作出不同價值階序判定中，隱含著一種對於個人生命的道德反省，因此形成一種規範期待。亦即，主張如果要實現個人存在，那麼就應該超越私人領域的特殊性關注，要能關懷實現共善甚於自身私人事務，以參與和整個群體相關的公領域事務。

二、Kant透過普遍理性實踐公民參與

另一個鼓勵公民進行公民參與的思想傳統，則來自於Kant的普遍理性。由啟蒙理想出發，Kant強調公民在生活中，應該要求自己脫離一種未成年的狀態，自由地公開運用其理性。唯有如此，才能實現人類整體啟蒙的目標。而這種對於理性的運用，正是生活所應依循的道德規則。Kant所謂公開運用理性是指，個人基於群體成員、或是世界公民的身分，以理性思考並對公眾提出個人對各項事務的評論與想法（Kant, 1988）。

正如Aristotle對於公民應透過關心公眾事務實現其德行的主張，有其雅典城邦生活作為其背景，Kant對於人們生活的普遍理性思想，之所以在十八世紀興起，也反映出其社會背景特色。由社會史的角度來看，十八世紀社會生活變遷的重要面向之一，在於人們社會生活領域的大幅擴張。在人們的生活中，出現了許多原本自己並不那麼熟悉的互動者。對於這些不熟悉的互動者，人們無法基於彼此的關係和連結來互動，因此需要一個更廣泛之基礎的規範原則。因此，此一生活形式的轉變，便與強調人人平等的道德體系，二者之間有著選擇性的親近。此一現象說明了Kant普遍性道德出現的背景（Tronto, 1993）。換句話，在此變遷社會生活中，人與人之間可能不再來自於相同的道德社群，因此，人們需要一個社群之外的共同連結，作為共同互動的依循準則，而Kant對此所提供的答案就是「理性」，以理性作為基礎的道德體系。

Kant的此一回答方式，對於當代政治生活規範有深刻影響。在Rawls與Kohlberg提出政治社群共同規範的制訂依據，以及個人的道德層次發展時，便都是依循Kant的思考取徑，因此都同樣主張，人們在公共事務參與中，應以理性作為規範準則²。

三、以普遍性為基礎的公民參與模式

Aristotle將個人參與公領域事務，與城邦對於共善的追求與實現相互連結，而Kant則不依賴特定社群之德行體系，訴求以理性作為公領域參與基礎，並由此實現啟蒙理想。乍看之下，二者對於公民參與的基礎雖有其不同主張，但二者都訴求著某種普遍性，此普遍性的界定，賦予了公領域道德實踐方式的特定意涵，並因此對公民參與界定了特定規範。綜合來說，二傳統所設立出的公民參與規範，可歸納為下述兩項命題：

- (一) 在公領域事務的議題設定上，唯有那些得以實現群體生活共善有關的事務，才得以成為公領域事務，特殊的個人利益應被擱置、排除。
- (二) 一個良好的公民，必須要能運用放諸四海皆準的普世理性，而非訴諸情感，以作為公共參與的基礎，因而能成為獨立自由的公民。

肆、女性主義的挑戰：普遍性與特殊性之辯

針對前述公、私領域道德意涵之討論，女性主義指出，此二傳統分別規制出公、私領域的普遍性與特殊性之區辨。Aristotle傳統中，

² Rawls以Kant的論述為依據，重新界定人們提出關於政治社群運作基本思考議題。主張人們得以在無知之幕下，運用理性制訂出政治社群的最適切的規範。其論述內涵與相關批評可見本論文第二章。Kohlberg則認為運用理性，使人們在面臨道德兩難衝突的情境中，可以依照超越特定脈絡的普遍原則，作出最正確的抉擇。此一對於理性的實踐，也象徵著個人最高道德認知階序的發展。Kohlberg並將其稱之為正義倫理。在Kohlberg後來回應關懷倫理之挑戰的討論中，曾明確指出，道德的確也含有Gilligan所指出的關懷層面，但這樣的道德僅適用於家庭等私領域之中，公領域所需要的仍是強調普遍性的正義倫理（Kohlberg，1984轉引自Tronto，1993）。

蘊含普遍性公眾事務乃相對於特殊性私人利益事務之意涵；Kant傳統中，則以普遍性理性相對於特殊性情感和慾望。在這兩組相對中，普遍性都被認為屬公領域性質，且具較高道德價值。然而女性主義指出，正是此普遍性優於特殊性的階序，造成了公民參與上的不平等。

一、解構公民參與的單一圖像：普遍與特殊之辯

女性主義指出，公、私領域的普遍與特殊之區辨，以及其表徵的道德價值階序關係，造成女性與其他弱勢群體對公共事務參與的排除機制。此一排除機制的形成，來自於以下兩方面：

（一）被共善壓抑的特殊道德立場

強調公領域實現的是共善，而私領域則代表個人特殊利益與價值追求，這意味著如果不是社群所共同追求之善，便不應被視為公共事務，並且預設確實存在著有益於整個社群、而非偏頗於特定面向之共善。然而，女性主義對此不偏頗（impartial）共善的主張批評道：任何善的價值都必然從某一個角度出發，都是一種偏頗（partial），但共善的說法卻假設，自身站在一超然的全面性角度看事情，強調避免落入個別觀點，以免失去超然的全面優位性，因此主張必須抹除情境的特殊性，與道德主體之間的差異性（Young, 1998）。

在追求此「公共善」中，對於無法接受此共善標準的群體而言，將無可避免形成排除作用。因為道德價值屬於弱勢群體的聲音，很容易基於被界定為無關或甚至抵觸於共善，而無法進入公共場域。而政治社群裡究竟應尋求共善，還是應兼顧少數群體的道德主張，便往往成為一緊張議題。例如，少數性道德情感者在強調共善取向的公領域中，長久以來一直難以爭取到發言空間。即便晚近在多元文化主義的提倡下，少數群體的聲音開始被重視，但對於共善的堅持卻仍被視為維持政治社群運作的重要基石，不應放棄。

Young的這一觀點，點出了當我們在尋求政治社群生活規範時，多數價值排擠少數價值的現象。我們可以發現，我國大法官於2006年針

對爭論已久之猥褻議題、討論性言論的表現與性資訊的流通提出詮釋見解時，仍無法放棄要以多數者之價值作為社會共善的傾向，因此，我們看到在大法官的解釋文裡，一方面主張「應對少數性文化族群依其性道德感情與對社會風化之認知而形諸為性言論表現或性資訊流通者，予以保障」，但另一方面卻也同時強調「...社會多數共通價值所為之判斷，原則上應予尊重」，因而仍決定限制性資訊流通的刑法235條並無違憲。

更進一步來看，當共善的追求壓抑了特殊的道德立場時，特定群體在實踐公領域參與上，所需要的特殊情境考量支持，也傾向於被理所當然地忽視。例如，女性因家務勞動參與而無法勞動市場時，往往容易被視為屬於個人應各自解決的能力與家庭因素，而不屬於公共論辯議題。這些都映證了，共善的追求對於公民參與所可能造成的排除效果。

（二）被普遍理性壓抑的身體和情感

Kant思想傳統肯定人皆有理性，並從理性證成普遍式道德觀。乍看之下，這樣的道德論述似乎十分有利於女性作為訴求平等權利之基礎，事實上，西方女性主義運動初期，對教育、工作等權利的主張，便是以此為訴求。不過，正如女性主義所指出，此普遍性道德觀，卻無法有效將與女人密切關連的生活經驗，如母職經驗中身體與情感的變化與感受等，納入普遍性道德討論範圍中。因為這些面向都被認為與理性相對，因此，不屬理性運用之公領域（Tronto, 1993）。

女性主義對於此推崇普遍理性因而忽略具體生活經驗的批判，主要來自於Gilligan所開出的關懷倫理傳統。關懷倫理由研究女性的道德判斷出發，在研究中發現，女性重視自己與他人之關連，並總是從自身與他人的關係來思考自己的生命。此一思維方式強調對特定他人的角色有所同理，不將對方視為普遍他人，因此，在解決衝突難題的道德判斷上，重視脈絡性與敘事性，並考量各種具體情境因素後，作

出傷害最小的選擇。此道德判斷方式，不仰賴形式和抽象的普遍性原則，且主張個人生活情境中身體、情感和慾望等因素，是個人道德判斷中的重要考慮因素。此一道德語言，讓人們注意到了，以往正義倫理強調權利與普世原則時，所忽略的人際關係和責任連帶（Gilligan, 2002）³。

此一關懷倫理論述，認為由前述普遍理性所引發出的理論傳統，在道德規範思考上傾向於忽略考量個人的情感、想法與需求，亦即傾向於將他人視為普遍他人（generalized others）。相對地，關懷倫理提出具體他人（concrete others）的概念，亦即將人安置在特定的情境脈絡中加以理解。此一批判與修正對於女性主義在思考公民生活與相應規範上，產生了廣泛且深遠的影響，促使學者重新反思過往政治社群生活規範中忽略考量個人的情感、想法與需求的議題（Benhabib, 1992）⁴。

受關懷倫理論述啟發的女性主義政治學者，批評以往的公共事務討論上，以抽象理性道德判斷，作為群體規範的證成基礎，因而將個人的身體與情感考量，貶抑為一種對於理性的干擾，並將基於此作出的道德判斷視為一種不成熟的發展。又加上女性的角色常被與身體和感情加以等同，因此，對於身體和情感的排除，也就往往形成對於女性公民參與的排除。

³ Gilligan此一女性道德判斷研究，乃針對Kohlberg之道德發展理論所作出的質疑和挑戰。在Kohlberg理論中，基於抽象普世的原則進行道德判斷，被認為是最高階段道德認知的表現。但受到Chodorow客體關係理論的啟發，Gilligan的研究企圖反駁道，Kohlberg的道德階序認定標準，其實是一套男性生活經驗的道德語言，並不適用於解釋女性的道德生活經驗。不過，正因為Gilligan以女性道德判斷為切入點，因此其研究一直被認為具有本質論的色彩。但無論如何，其研究所開啟的思維取向，確實廣泛地影響了之後的哲學、社會學、心理學與政治學。就女性討論品而言，關於關懷倫理所啟發之對人存在狀態之思考與修正，可見Benhabib（1992），關於關懷倫理對於愛作為一項倫理價值的討論，可見Kittay（1999），至於關懷倫理作為政治實踐概念，則可見Tronto（1993）與Sevenhuijsen（1998）。本文此處的討論，偏重於關懷倫理對於公、私領域區辨和公民參與的啟發。

⁴ 對於批判自由主義忽略每個人的差異生活情境，或許有些論者會反駁道，自由主義強調尊重每個人對美好人生（good life）的追求，怎麼會忽視個人的差異呢？但自由主義對於差異的態度，其實是將其保留於私領域中（林火旺，1998）且對於這些差異抱持著中立的原則，因此不會在政治社群生活規範中考量這些差異性（蕭高彥，1998）。

二、修正後的審議式民主參與：女性主義嘗試帶入特殊性

女性主義前述所提出的兩項批評，皆指出了過去主流政治思想在公共事務實踐上，將普遍性視為較特殊性優越、甚至排除特殊性的缺點，亦即企圖打破普遍性對於特殊性的壓抑。然而，這並不意味著，女性主義必須拒絕任何普遍性的主張。因為在群體共同生活裡，不可能不存在任何的普遍性價值與規範，以維繫群體生活。重點在於，從女性主義對共善的反省裡，我們瞭解到，普遍性同樣是從特定的善主張出發，因此普遍性並非不證自明便能成立，而真實生活情境中的情緒與感受也不必然較理性論述為次等，因此，應提問的問題在於：我們應如何認定普遍性面向？特殊性又如何能不被壓抑，亦即能有效地在公民參與中，將差異以及對於特定情境的考量納入公共事務、議題之中，因而能避免上述女性主義所指出的排除機制？

面對上述問題，許多女性主義學者都選擇採用了Habermas以論述倫理為基礎，透過溝通行動建構公共領域，並以此作為公民參與重要機制的主張。Habermas透過歷史社會學分析，提出了公共領域的相關理論。由探討公共領域出發，Habermas進一步建立起細緻的溝通行動理論，並分析其中所依循的論述倫理，之後又進一步將此溝通行動實踐扣入憲政民主政治的運作中⁵。

Habermas指出，民主政治傳統裡，向來強調人民主權（popular sovereignty）原則，憲政主義中代議制度的設計與背後理念，就是為了實現人民主權的理想。但Habermas認為，人民主權不應表現為一靜態制度架構設計，而應該是一公民參與過程。亦即，透過參與，讓政

⁵對於公共領域的研究，是Habermas一開始為英美學界矚目並引發熱烈討論的作品（Habermas，1989）。由此一作品出發，Habermas開始關注溝通行動在個人存在與社會生活中所扮演的地位，之後並進一步提出溝通行動理論（Habermas，1984），為溝通行動安置出本體論基礎，並以系統與生活世界二領域來詮釋社會生活，指出現代社會生活中，人們要如何透過溝通行動反制系統對生活世界的宰制。之後，Habermas進一步將論述溝通行動應用至道德規範形成（Habermas，1990），以及討論如何透過溝通論述倫理來健全憲政民主制度的實施（Habermas，1996）。Habermas由溝通行動所建立起的整套理論，所涉及的領域十分廣泛，尤其透過審議過程使公民身份成為一動態實踐，有助於納入不同意見，因此成為女性主義引用的重要論述資源。

治社群中未被結構的人民意見與意志，轉化整個政治社群的態度與價值，以對正式結構化的政治意見產生影響。此一過程的實現便有賴於公民的溝通理性行動。

此一透過溝通行動實踐的程序化人民主權，不仰賴任何的歷史哲學，因此，並非一目的性行動，其行動唯一目標就是實現過程本身。換句話說，溝通行動不是透過實質目的來生產自身，而是在不斷實作中進行自我生產，在此生產過程裡，人民主權也因而去實質化（Habermas, 1996）。

女性主義認為Habermas此一強調參與過程的機制，是對於過去傳統政治哲學的重要修正，不僅肯認了溝通中再現的多元性，並開啟各弱勢群體表達其特殊性和差異性的機會，因此認為Habermas的溝通性公共領域有助於舒緩排除現象。但女性主義同時也意識到，Habermas論述中的公民參與領域並非一片和諧，亦即在Habermas的參與模式中，仍存在著一些預設，不利於弱勢群體。因此，女性主義在採納此一理論資源的同時，也提出下述修正：

（一）不將參與溝通權利視為分配式擁有，而強調其應用

Habermas的溝通理論，預設著一個理想言說情境以作為溝通場域。其中不僅所有參與者皆可普遍參與，且所有理性言說皆可在不受壓抑的情況下相互討論、溝通（Habermas, 1990）。然而，女性主義由溝通者所身處的關係網絡來看待此一溝通行動，批評理想言說情境的預設無視於權力關係，很可能讓所謂的溝通權利淪為只是空談。

由於重視身處於不同權力關係位置的公民是否真能參與，女性主義跳脫將權利視為如所有權般分配擁有的觀念，轉而重視權利能否在社會關係中實踐。Young便指出權利不是一種物品（thing），而是一種關係，其所指涉的是「制度所界定出個人在與他人的關係之中可以作些什麼」。因此，權利必須在行動中展現，而不是一種靜止狀態的擁有（Young, 1990：25），由此看來，在溝通權利上，我們也應檢視是

否所有公民都能在社群生活中實際應用此權利，而非預設理想言說情境的理所當然存在。

上述批評與修正，之後亦獲得Habermas認可，並在晚期作品中有所回應。指出唯有能落實平等參與公民自決的實踐，審議權利才能真正賦權（empower）於女性（Habermas, 1996：419-20）；而對於理想言說情境，Habermas也將其由一實際境況的預期和描述，轉為一想像性計畫（imagined project）。亦即，理想言說情境其實是一種期待想像，在言說情境中，人們必然總是不斷以此想像檢視現行真實狀況，透過此過程因而獲得溝通動機，以持續進行溝通（Cooke, 2003）⁶。

（二）以審議過程讓特殊與差異具有積極意義

除了強調各差異聲音應該要能加入溝通討論之中，女性主義更主張，此特殊與差異應成為此公民參與之審議過程的重要資源。

要肯認差異的出現不僅是一種參與的權利、更是審議過程的重要資源，必須首先轉變對於意義生產的界定。當我們放棄將意義視為個人的意向表達，轉而將意義視為總是在特定情境脈絡中展現時，意義的客觀性實現，便意味著在多元觀點的寬廣脈絡中理解特定觀點。亦即，意義應該在觀點多元性的詮釋脈絡中所構成。從此一知識和意義觀點出發，那麼，各項議題討論的公共性實踐，也就必須來自於差異觀點所形成的批判性對話。因此，讓更多差異進入公共領域之中的溝通行動實踐，不僅具有讓弱勢群體發聲的消極意義，更是創造更多客觀性公共意見的重要資源（Young, 1997）。

（三）以多元公共取代追求共識的單一公共

⁶對於理想言說情境的批評，並非僅來自於女性主義，在對Habermas作品的回應討論中，關於理想言說情境的批評向來為重要議題之一。主要的批評包括有兩項：一是認為理想言說情境意味著找到最終的真確知識與最佳規範，此一目標本身便不具正當性。另一項批評，則認為理想言說情境與人們的實際溝通經驗明顯不符。根據長期研究Habermas之學者Meauve Cooke的詮釋，對於這些批評，Habermas以一想像性計畫來加以回應，但此一回應所引發的問題在於：一旦理想言說情境只是一想像性計畫，那麼溝通行動是否還是能保障規範的正當性，便似乎失去其確定性。此一問題的論辯，可參考Cooke的討論（Cooke, 2003）。

Habermas強調溝通理性公共領域乃以追求共識為目的的主張，也同樣受到許多質疑（Benhabib,1992；Fraser,1990）。女性主義認為，要實現Habermas所指出公共領域具有的開放性理想，並且避免過去傳統民主制度造成之排除，就應該讓公共領域中存在不同的「次公共」（subaltern counterpublics）。這些次公共代表著現階段中未成為主導意見的一股論述力量，他們不僅可以作為重組群體的空間，也可以作為進一步公共活動的訓練基礎（Fraser, 1990）。因此，無論在議題設定階段或是最後結論，在溝通行動討論中，都應該肯定多元公共的建立，不必將公共性實踐安置在特定議題上，也不必致力追求以一普獲共識之結論作為公共性的唯一承載⁷。

（四）將情感與身體加入公共論辯中

Habermas將主體確立脫離傳統意識哲學，轉由在互為主體中建立主體性，此互為主體過程，強調透過理性論述互動達成彼此共識的形成，因此，Habermas的溝通主體意味著一理性言說主體。但女性主義傾向於從敘說自我（narrative self）出發⁸，而從Ricoeur與Kristeva對敘說的討論來看，敘說並不預設理性與情感之言詞的對立區分。敘說創造者的情感、慾望和修辭應用等，都是其敘說中的主要成分，因此，也應該是公共論辯中的一部份。

其次，也有學者指出，Habermas對於溝通行動的描繪，忽略了包括手勢、表情等身體語言（Keane, 1984）的重要性，也忽視了在溝通

⁷ 不過，在修正Habermas的追求共識之公共領域上，女性主義本身也有著不同的聲音。絕大多數的女性主義者都贊成以追求共識為目的的公共參與實踐，可能產生排除。但此一前提是否必然推導至公共領域中不應有著普遍性的存在，則各有不同的觀點。如第二章所述，Benhabib強調普遍性仍然是可欲（desirable）之目標，但此普遍性的建立不應在共識上，而應該是溝通者在溝通中擴大其思考心態（mentality），因此達成相互同意（Benhabib, 1992）。Fraser則強調以新實用主義的角度來重構此溝通行動理論（Fraser, 1995），Young則強調公民之間因分屬不同群體所產生的差異，並非透過溝通即可相互理解，因此強調公共領域中，不必強求相互理解，而應讓差異彼此存在（Young, 1997）。

⁸ 這裡所採用的敘說性自我的一概念，乃受Ricoeur的詮釋學所啟發，強調主體並非先於敘說，相反地，生命與敘說其實是不可二分的，不僅生命藉由敘述而開展，而敘述本身也就是一種生命活動的展現。（Ricoeur, 1991）。關於敘說性自我概念對於公民主體的啟發，可參考陳素秋（2008）。

現場中，所有參與者之現身（presence）所共同構成的場景，也對於溝通行動進行有所影響（Landes, 1998），因此主張這些身體因素在討論公民參與審議過程時，也都應該被關注與討論。

伍、實現納入差異性之公民參與所需的公民素養

女性主義批評公、私領域的普遍與特殊之二元區分，並嘗試採用以修正的溝通倫理為基礎之公民參與模式，將特殊性納入公共事務議題中，實現納入更多被排除之邊緣公民的差異性。本文認為，上述女性主義的批判與修正，有助於我們實現得以深化民主的公民參與理想，而依據女性主義所提出的公民參與模式，本文嘗試提出在此公民參與圖像下，三項應值得重視的公民素養：

一、將獲得不同的敘說方式視為一種公民德行

女性主義強調差異的積極意義，敘說行動被認為是納入差異的重要公民參與方式。既然重視差異所帶來的積極意義，那麼要讓差異確實能在公共論辯中產生積極意義，在公民參與的公民德行上，便需要有一種相應的公民德行。本文認為，在德國哲學傳統中，所強調的 *Bildung* 一概念，可作為此德行之範本。*Bildung* 原意是指強調的是一種不斷自我形成、自我教化的過程。而將此一理想應用在溝通行動上，所強調就是向他人的世界觀開放，並為自己找到關於描述生命與社群生活的更多、更豐富之敘說方式⁹。

⁹ *Bildung* 為德國哲學傳統中的重要概念，但這裡我們所引用的是 Gadamer 對於 *Bildung* 的界定與討論。Gadamer 指出 *Bildung* 一字在拉丁文中原意指形成（formation），因此 *Bildung* 意味著一持續形塑的過程。這當中最主要的關鍵概念在於，*Bildung* 並不存在著在其自身之外的目標，也就是 *Bildung* 的進行並不是為了到達某一特定終點，相反地，這個不斷持續的過程本身就是目的。那麼 *Bildung* 是一種什麼樣的過程呢？Gadamer 指出在 *Bildung* 的過程裡，個人不被視為固定不變的存在，並且能夠超越自身目的，不斷朝向他人的世界觀開放（Gadamer, 1996: 10-19）。強調視域融合的 *Bildung* 卻強調要能認真看待不同的聲音，並辨認出彼此的理解界線。對於此一「向他人之世界觀開放」的說法，當代政治哲學家 Rorty 為其下了一個註解，認為該理念意味著個人要能找到更豐富、更多不同的敘說方式（Rorty, 1979: 360）。

過去的公民德行，強調容忍、接受別人意見，以形成共識。但這樣的說法似乎間接暗示著，在公共議題上，不同聲音的繼續存在代表一種失敗。亦即，一旦人們無法說服他人，便意味著似乎未能達到至善。而這樣的觀點似乎無可避免地醞生著競爭排除的氛圍。但此強調 *Bildung* 的公民德行實踐，則並非為了使所有敘說者達到某一共同追求的目標，而是鼓勵所有公民都能得到更多的論述方式，並強調公民應該要能以更新、更多的方式表達自己和詮釋社群生活。

值得注意的是，公民在獲得不同敘說，並向他人提供自身敘說的過程裡，不可避免地要與他人之敘說持續交會（encountering）。因此，在實踐此一德行的過程裡，可能必須承受著各種風險。因為個人很可能必須離開自己覺得熟悉且舒適的言語環境與他人交會，且讓自己的信念與價值受他人測試，這對敘說者來說，其實構成了一種溝通參與的潛在風險（Asen, 2003）。然而，德行實踐需要實踐者能意識並瞭解，實踐過程中所可能面對的衝突與困難。因此，當我們不斷強調敘說溝通的重要性時，也應該對於個人在此過程中，可能承擔的風險有更多的倫理思辯和討論。

二、能夠理解並分析他人言說中的情感脈絡

女性主義主張敘說中的情感、慾望言詞，不應被排除在溝通行動之外，此一對公共參與中情感與慾望的正視，也促使我們進一步思考溝通行動與情感脈絡的關係。兩者的關係可從以下兩方面來看：

首先，學者的研究陸續顯示出，溝通行動中的敘說乃體現於情感脈絡中：女性主義強調在分析公民參與時，應思考此參與行動與日常生活的關連為何。由此思考角度來看待溝通行動，則我們注意到，創

¹⁰ 不過，其實並不是只有女性主義才會注意到公民參與的情緒基礎所需，如同第一章所指出，Habermas在公共領域其結構轉型一書中，也同樣指出公共領域中理性參與的主體性，其養成乃來自於家庭中愛與親密的經驗（Habermas, 1989），只是並不關心性別議題的Habermas僅談到家庭的重要，但未進一步討論女性在其中扮演的角色。

造敘說者之所以能在公共領域中提出個人的敘說、進行溝通，這種能向公眾提出敘說的行動，需要以親密關係中的關懷與愛作為基礎。亦即，情緒資源是實現公民參與的重要條件。因此，傳統所謂私領域中的情感連結，對於公共參與有顯著重要性。這意味著，當我們在進行公民參與之研究時，也應探討家庭生活中親密、關懷與愛的經驗¹⁰。

其次、公民溝通參與行動本身，也會受到與溝通對象的情感連結關係所影響。溝通行動的公共參與，並不僅是一個理性言詞的交會過程，溝通者彼此的情感連結與情感互動，同樣會深刻影響公民參與行動的進行。因此，在分析公民參與行動時，不能忽視此參與的情感脈絡。國內學者就曾經從兩個社區造街的實例研究中，指出在此社區營造的公共領域實踐裡，居民的情感連結如何地左右著公共參與之成效（李丁讚，2004）。

上述的討論說明了，溝通場域中的情感脈絡，並非不重要或屬干擾因素，而是蘊生公民溝通參與的根本基礎。由此看來，在進行公民參與的溝通過程時，我們有必要培養理解他人言說之情感脈絡的能力。然而，值得注意的是，此一情感脈絡的理解，並非如Kymlicka對關懷倫理的詮釋般、是一種對於相識者的感情¹¹（Kymlicka, 1990），因為情感乃是從對於其他公民之敘說的接納所產生，而不必然建立於彼此相識之上；其次，此情感也並非如Okin所指僅是一種同理心（sympathy）的展現（Okin, 1990），因為Okin的同理意指想像他人的情緒感受，而這樣的同理毋寧是一種行動者透過個人文化架構與偏好所進行的同理，亦即從個人自身所能理解、預見的各項社會差異位置進行同理。在這樣的同理中，我們很可能受限於自身視角，因而看不到被同理方的發聲，進一步落入優勢群體為弱勢群體創造觀點的困境。

¹¹ Kymlicka因此質疑，如果按照關懷倫理的角度出發，那麼公民如何可能去關懷，政治社群中不相識的其他公民（Kymlicka, 1990）。但正如我們此處對於關懷倫理的情感因素所詮釋一般，本文認為情感因素不必然建立在相識基礎上。

那麼，我們究竟應如何看待公共參與中的情感與慾望呢？正如學者所指出，關懷倫理所帶來有益於民主實踐的重要啟示為：重視脈絡與連結，因此強調認真對待他人的世界觀以及人們在此世界中的位置（Sevenhuijsen, 1998），在公民參與中，我們也應有能力且願意去分析他人敘說中的情感脈絡，透過掌握此情感脈絡，認真對待他人的世界觀，並瞭解政治社群中不同群體政治社群生活經驗，因而能在更為相互理解的處境下，進行公共討論。

三、肯認不同公民參與方式並鼓勵其創造參與敘說

過去討論公民參與時，人們通常關注的是政治參與，主要包括投票、擔任公職以及參與決策機構、利益團體、社會運動中的各項活動（Voet, 1998b）。相對來說，政治活動之外的參與方式，便往往不被肯認為善盡公民義務之表現。例如，公民社會中的志願性服務工作者，長久以來便鮮少被列入公民參與討論之中。之所以如此，部分原因在於，許多志願服務的對象都是社區性的公共事務，而社區性的事務常被認為不具普遍性，與整個政治社群的共善較無關。

如前所述，女性主義對公共參與的討論，重視每一個特殊性的參與。因此，對於公共參與的界定便不再侷限於政治參與之上，而能肯認為公共事務盡心力的各項參與活動。此公民參與範圍認定的擴大，不僅挑戰了傳統的公、私領域界線，也意味著肯認非主流公民的公民參與價值，而正如當代社群主義學者所指出，肯認對公民生活有重要意義（Taylor, 1994），因此，肯認不同參與方式自然有實現更具包容性民主的積極意義。

不過對於公民參與認定範圍的擴大，不是沒有疑慮。例如，女性主義對於是否應將家庭的照顧工作納入公民參與之中，便有所爭議。部分學者強調我們需要的是不自私的公民，因此主張，我們應從新定義公民的內涵，將家庭的母性發揮、照顧他人納入公民參與（Ruddick,

1983)¹²。但反對的學者則認為，上述觀點雖積極肯認了女性照顧工作的價值，但卻可能將女人侷限於照顧工作，反而讓女性繼續處於較少能透過公共參與、爭取群體資源的不利地位（Voet, 1998b；Lister, 1997）¹³。

女性主義對上述議題的爭議。說明了擴大公共參與的界定时，仍有必要檢視其是否可能引發對弱勢群體的非預期限制效果。而為了落實讓擴大的公民參與成為邊緣公民的充權，本文認為應積極鼓勵公民創造參與的敘說，強調參與者將參與行動與較大的政治權力結構加以結合，才能進一步找到公民如何得以改變、修正權力結構的關鍵，因而在公民參與中獲得公民效能。我們可以國內女性主義團體推動普及照顧制度為例說明此一主張。

為了肯定照顧工作應為公共事務，國內女性主義團體自一九九〇年代起，開始關注照顧工作議題¹⁴，並希望推動普及照顧制度，強調由政府結合民間組織建立社區照顧制，鼓勵社區中的家庭主婦擔任社區

¹² 女性主義批評傳統政治理論貶抑了私領域家庭生活，認為這是一種對於人類社會生活的扭曲性詮釋。因為無論是自由主義訴求的理性公民，或是共和主義所主張的德行公民，都不會理所當然地存在於社會生活之中。這些具備各種能力的公民，都是因為有著家庭生活的培育才得以存在。因此，家庭的存在應具備道德優先性，更應該是政治思想所應關注的重要議題。尤其是母職的扮演，更是人類生活具特別重要意義，而非僅是人類活動中的其中一種；而透過母職經驗所發展出的維護生命之母性思考，也是一種值得在公領域中推崇的德行（Elshtain, 1981）。這種對於女性特質的標舉亦即對於家庭的重視，在一九八〇年代發展成一宣揚母性思考（maternal thinking）的女性主義取徑。不過，這樣的取徑立刻引來同樣為爭取女性充分實現公民身份而努力之其他女性主義政治學者的反駁。Dietz對於此母性思考提出最為一針見血的批評，她指出母性思考者以家庭作為理想模式來討論民主政治，但這樣的論述取徑根本缺乏正當性。因為民主政治裡強調的是一種平等的公民身份，而不是一種母親子女般的特殊關係，且家庭中所強調的德行也並非政治場域中的適切德行。如果我們以家庭中的憐惜與愛來作為政治生活的德行，那麼我們會發現，即便是極權政治也同樣可能支持母愛般的憐憫與關懷，而這正是以母性思考作為公民身份實踐基礎的最不適當之處（Dietz, 1985）。因此，就女性主義的立場來說，我們要作的不應該是將家庭生活中的母職生活經驗作為公民身份的實現模範，而是要考量每個社會環境的具體脈絡因素，排除歧視障礙，確保女性得以進行政治參與，以共同實現社群的公共善（Dietz, 1998）。

¹³ 因此，儘管幾乎所有女性主義者都肯認女性對於家庭勞務付出的重要，並強調國家資源應提供家庭勞務支持，甚至主張公民身份之內涵中，應包含照顧公民權（careful citizenship），也就是，強調照顧工作是公民生活一部份，因此公民應有權利擁有進行照顧工作的時間，並將此照顧時間納入勞動者的工作時數規劃之中（Lister, 1997）。但對於是否鼓勵女性透過照顧工作進行公民參與則不同學者有不同立場。

照顧工作者，因而能進一步促進婦女的二度就業。此一鼓勵家庭主婦參與國家與民間合作之照顧工作，不僅肯定照顧工作為公共事務，同時也意味著肯定並鼓勵女性進行公民參與。但我們發現在女性團體倡議此政策的過程裡，對於女性照顧行動的敘說亦有所轉變。

一開始在討論將婦女就業納入普及照顧制度中時，論者以肯定女性的照顧長才作為切入點。例如，婦權會在2004年通過的婦女政策綱領中，訴求「將女性照顧長才轉化為協助女性經濟自立的有利條件」¹⁵，而在2007年具體規劃普及照顧之具體制度時，也主張「讓女性的愛的勞務由家庭擴大到社區」¹⁶。然而，在2010年，女性團體對於相關訴求的詮釋開始有所轉變，主張對於「照顧是愛的勞務」提出新的婦運闡釋，亦即避免愛的勞動被誤解為應該由個別的女性用「小我的愛心」來犧牲，而是主張由政府用「大我的愛」、用「社會整體的大愛」，結合社會資源來解決這麼眾多的民眾需求。¹⁷

分析此敘說之轉變，我們可以發現，在一開始的政策論述中，偏重鼓勵女性把愛的勞動從家庭擴大到社區中，將女性與照顧長才加以等同時，這樣的論述這樣的訴求，與傳統儒家文化婦德實踐有著高度親近性，令人不免擔憂可能模糊了普及照顧制度作為一項公共事務的焦點。將可能再製傳統刻板性別角色扮演。亦即，在將照顧工作推入公領域事務的同時，卻也以「照顧長才」限制了女性在公領域中的發揮空間，甚至反向強化現行家庭中的照顧分工不均之現象。

¹⁴ 自1990年代起，國內女性主義研究學者與婦女團體即開始關注婦女之照顧責任議題，在相關討論中，學者們開始引述、討論如瑞典、挪威等北歐社會國家的例子，希望把北歐行之有年的普及照顧制度引入國內。國內女性主義者首先批評國家長期以來在發展相關福利政策時，一直未能擔負起照顧國民之責任，而將其轉嫁私領域到家庭中（劉毓秀，1997）。例如，過去政府所主張的「三代同堂」便是以父權家庭為基礎所發展出的福利政策，在此父權家庭中，女性被定位為理所當然應負擔起照顧責任（胡幼慧，1995）。基於此批判，女性主義致力於訴求，將照顧制度落實為國家事務，但正如學者觀察到，在國會中討論相關政策立法時，有些委員便仍然不認同將托育視為國家責任（王淑英、孫嫚薇，2003）。

¹⁵ 婦權會在2004年通過的婦女政策綱領中，訴求「將女性照顧長才轉化為協助女性經濟自立的有利條件。

見http://cwrp.moi.gov.tw/WRPCMain/Project_Show.asp?Project_ID=11

¹⁶ 見婦權會相關政策網站：<http://www.2and2.net/files/46376cd433cd5.ppt>。

¹⁷ 2010年婦女節記者會。見婦女新知基金會新聞稿<http://www.cooloud.org.tw/node/50827>。

但2010年的敘說轉變，筆者認為具重要意義，因為這意味著女性主義團體開始意識到，不應該是主張女性將愛帶到公共事務中，而是徹底轉變公共事務的內涵，強調政府有責任主動結合社會資源擔負起愛的勞動，而女性的社區照顧，正是政府得以積極協力合作的社會資源。在此論述下，女性的照顧工作成為積極的公民參與行動。因為當我們肯定女性擔任社區照顧工作是政府結合民間部分進行治理的一環時，我們有必要鼓勵長期以來擔負起照顧工作的女性，由其實際照顧經驗出發，進一步提出如何改善、落實社區照顧的意見，並據此進一步對於國家應盡的責任做出積極要求，讓女性的公民參與經驗成為貫徹參與治理之民主政治的重要機制。換句話說，當我們將女性透過社區參與照顧視為一公共事務參與行動，那麼在此行動中，我們所強調的就不應僅只是照顧行動中的愛的特質，更應強調在實踐照顧活動中，所可能遇到的各種資源分配政策與權力關係。

對於女性團體倡議普及照顧制度例子的分析，讓我們瞭解，擴大公民參與意涵，以含括邊緣公民之公民參與的過程裡，我們有必要更有意識地鼓勵邊緣公民生產出參與公共事務的相關論述，使其將參與經驗與更大的政治權力結構加以連結，透過此過程，不僅將得以落實民主參與，也讓邊緣公民在參與行動中，建立具效能感的公民認同。

正如文章一開始所指出，本文旨在討論如何實現更具包容性的公民參與。從女性主義批判傳統公民參與理論的普遍與特殊性二分出發，我們瞭解到邊緣公民如何在此模式下被排除。而女性主義之所以引用Habermas之論述倫理，並且對其加以修正，正是希望能修正上述遮蔽差異與特殊的缺失。我們嘗試釐清女性主義的批判與修正，描繪出得以納入特殊性的公民參與模式，並且進一步提出相應於此公民參與模式，應被重視的三項新公民素養。

這些討論希望引發已經確認公民參與之價值的臺灣社會，能夠有更多論述進一步投入討論現行公民參與模式中可能隱含的排除機制，以及深化民主之公民參與所需公民素養為何，以落實多元參與的民主社會理想。

參考文獻

- 王淑英、孫嫚薇（2003）。托育照顧政策中的國家角色。《國家政策季刊》，vol.2，4：147-174。
- 李丁讚（2004）。公共領域中的親密關係，見李丁讚、吳乃德、吳介民、陳弱水、夏春祥、錢永祥、顧忠華著。《公共領域在台灣：困境與契機》。臺北：桂冠。
- 林火旺（1998）。公民身分：認同與差異，見蕭高彥、蘇文流編。《多元主義》。臺北：中研院中山文社會科學研究所。
- 胡幼慧（1995）。三代同堂：迷失與陷阱。臺北：巨流。
- 陳素秋（2008）。性別化公民主體。《女學學誌》，25卷：127-163。
- 廖炳惠（1993）。中西女性與公共領域：導讀。《北縣文化》，38：13-18，（本文為清華大學兩性與社會研究室為亞洲協會編輯之性別研究讀本系列之導讀）。
- 劉毓秀（1997）。女性、國家、照顧工作。臺北：女書文化。
- 蕭高彥（1998）。多元文化與承認政治論，見蕭高彥、蘇文流編。《多元主義》。臺北：中研院中山文社會科學研究所。
- 蘇峰山（1996）。公民身分與公民教育的理論探討。《國立編譯館通訊》，9(4)，19-26。
- 苗力田（譯）（2005）。《尼各馬科倫理學》（原作者：Aristotle.）。北京：中國社會科學出版社。
- 王雅各（譯）（2002）。《不同的語音》（原作者：Gilligan, C.）。臺北：心理。
- 李明輝（譯）（2002）。答「何謂啟蒙」之問題（原作者：Kant, I.）。《思想》，1，25-35。
- 龔群、戴揚毅（譯）（1995）。《德性之后》（原作者：MacIntyre, A.）。北京：中國社會科學出版社。

參考文獻

- 洪惠芬、胡志強、陳素秋（譯）（2003）。**家庭社會學**（Understanding the Family）（原作者：Sapsford, R.）。臺北：韋伯文化。
- 陳素秋（譯）（2004）。**性之性別**（原作者：Schwartz, P. & V. Rutte r）。台北：韋伯文化。
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Asen, R. (2003). A Discourse Theory of Citizenship. *Quarterly Journal of Speech*, 90(2), 189-211.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: gender, community, and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge, UK: Polity.
- Carroll, J., & Zerilli, L. M. G. (1993). Feminist challenges to political science. In A. W. Finifter (Ed.), *Political science: the state of the discipline II* (pp. 55-76). Washington, DC: American Political Science Association.
- Cooke, M. (2005). Book review: making the case for privacy rights. *Philosophy Social Criticism*, 31, 131-143.
- Dietz, M. (1985). Citizenship with a feminist face: the problem with maternal thinking. *Political Theory*, 13(1), 19-37.
- Dietz, M. (1998). Context is all: feminism and theories of citizenship. In A. Phillips (Ed.), *Feminism and politics* (pp. 378-400). New York: Oxford University Press.
- Elshtain, J. B. (1981). *Public man, private woman: women in social and political thought*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Fraser, Nancy (1995). What' s Critical about Critical Theory? In J. Meehan. (Ed.), *Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse*. (pp. 21-55). New York and London: Routledge.
- Gadamer, H. G. (1994). *Truth and method* (2nd rev. ed.). New York: Continuum.

- Gal, S. (2002). A semiotics of the public/private distinction. *differences*, 13(1), 77–95.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: twelve lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Keane, J. (1984). *Public life and late capitalism: toward a socialist theory of democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Kittay, E. F. (1999). *Love's labor: essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge.
- Landes, J. B. (1998). The public and the private sphere: a feminist reconsideration. In J. B. Landes (Ed.), *Feminism, the public and the private* (pp. 100–134). New York: Oxford University Press.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: feminist perspectives*. Washington Square, NY: New York University Press.
- Okin, S. M. (1998). Gender, the public, and the private. In A. Phillips (Ed.), *Feminism and politics* (pp. 116–141). New York: Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. In D. Wood (Ed.), *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation* (pp. 20–33). New York: Routledge.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Ruddick, S. (1983). Maternal thinking. In J. Trebilcot (ed.), *Mothering: Essays in Feminist Theory, Totowa*, (pp.213–30). NJ: Rowman and Allanheld.

參考文獻

- Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the ethics of care: feminist considerations on justice, morality, and politics*. London: Routledge.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Voet, M. C. B. (1998a). *Feminism and citizenship*. London: Sage Publications.
- Voet, M. C. B. (1998b). Citizenship and female participation. In J. Bussemaker & M. C. B. Voet (Eds.), *Gender, participation, and citizenship in the Netherlands* (pp. 11-24). Brookfield, VT: Ashgate.
- Wollstonecraft, M. (1975). *A vindication of the rights of woman*. Carol H. Poston (Ed.). New York and London: W.W. Norton & Company.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (1997). *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Young, I. M. (1998). Impartiality and the civic public: some implications of feminist critiques of moral and political theory. In J. B. Landes (Ed.), *Feminism, the public and the private* (pp. 421-447). New York: Oxford University Press.

析論民主深化中的法治與法治教育之意涵

析論民主深化中的法治與法治教育之意涵

翁志宗

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

林佳穎

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究助理

摘 要

本研究重點置於民主深化的階段，我國的法治與法治教育應相輝映的意諦。

法治的發展，分成形式法治國、實質法治國、參與民主法治國三個階段，並闡釋其間的內涵。法治教育，則為法治踐履的文化根基；由公民社會與公民資格型，孕育教育活動的主體。

最後，由法治與法治教育意涵，賦權培力全球、地方、公私部門治理的公民社會之形塑，臻至參與民主的公民社會之來臨。

關鍵字：法治、法治教育、形式－實質－參與法治國、公民社會、公民資格

An Inquiry about the Meaning of the Rule of Law and Law-Related Education in the Process of Deepening Democracy

Zu- Zon Wong

Research Fellow, National Academy for Educational Research

Chua-Yin Lin

Research Assistant, National Academy for Educational Research

Abstract

This study mainly tried to inquire about the interactive meaning of the rule of law and law-related education at the stage of deepening democracy.

The development of democracy was divided into three stages, namely, formal legal state, substantial legal state, and participatory legal state. This study would explore the meanings among the three stages. Law-related education served as the cultural basis of the rule of law practice. Civil society and type of citizenship formed the subject of educational activities.

Finally, the implications of the rule of law and law-related education empowered the global, the local, and the public and private sections to shape the civil society until the coming of the participatory democratic civil society.

Keywords : the rule of law, rule-related education, formal-substantial-participatory legal state, civil society, citizenship

壹、前言

我國的政治發展，於1950-1980年期間，發布戒嚴令、動員戡亂時期臨時條款，時值威權統治的全盛時期。1980-1990年，稱之為威權統治鬆動時期，社會運動－消費者、環保、反核、原住民等，勃然而興；政策層面，則有宣告解除戒嚴、民主進步黨成立，造成威權統治的鬆動現象。

1990-2000年，憲法歷經六次的增修，總統改由全民直選，調整行政院長的任命方式等，被律定為民主憲政的轉型時期，也發生了民主憲政的轉型發展。2000年迄今，第二次政黨輪替，第七次憲政改革－改革國會為單一選區兩票制，確定公民投票的機制，並建置英美型的兩黨政治體制，時序邁入民主鞏固的深化時期。上述為我國政治發展－民主深化的全幅背景。

「教育中立化」，應是民主國家的常軌，但也無法避免教育高權受到政治權力的意識型態左右；尤其是在極權與威權國家，此種附庸情形尤為嚴重。因此，法治與法治教育議題內涵之研析，除了敘述我國政治發展的脈絡，還需探索政治背景下的法治與法治教育遞嬗變遷的軌跡。

1950至1990年，我國的法律文化，因為文化及政治的因素，處於名目的形式法治國之框架；1990-2000年因為政治、社會、文化的變遷，逐漸邁向實質的法治國。2000年以後，進入民主鞏固深化階段，能發展為參與民主的法治國，結合民主與法治。

教育部對於法治教育的推展與踐履，不遺餘力，相當重視。在1997年以前，我國並沒有一套較完整的法治教育計畫，僅「加強推廣青少年公民教育計畫」與法治教育較為相關，但實際上卻將公民教育視同意識形態或民族精神較育。故在1997年以前，我國並無有計畫的法治教育（黃旭田，2009）。

1997年以後，教育部、法務部戮力的推動法治教育的計畫，成效頗彰；但仍侷囿於以義務本位的守法防止犯罪之法學知識教育，而不是聯結以權利及參與為本位的法治教育計畫內涵。緣此，法治教育政策計畫的現況與展望中，冀期對過去現行法治教育計畫內涵解析，並提出較前瞻性－公民社會型、公民資格型的法治教育。

貳、民主深化中的法治意涵

自我尊嚴的實現，則非法治不能竟其功。而破壞法治的根源，主要來自他人的妨害與國家機器的干擾；因此守法本是國民應盡的義務。而現代法治的真義，更是置於法治的來源是否合憲性、具備正當性；執法的國家機器，是否不依法行政。法治本身在法學上更深一層的真正意思，並非完全只是要求人民必須守法，而是要求政府守法（許育典，2002：82）。

法治的真諦，長久以來與「以法制人」相互混淆。法治，係以人民權利保障為出發點，著重在國家權力的限制。以法制人，乃將法律工具化，僅是當權者駕馭官僚與統治人民的手段，為政權鞏固而服務，即使政府管理群體的行為皆依法律為之，卻也不一定是法治政府。因而，關鍵毋寧在於法律本身是否合法，司法機關又是能否獨立依法審判（林毓生，2001：214）。

一、實質法治國的「法治」意涵

因此，法治的真正意涵乃指陳基本人權的保障、權力的分立與制衡兩大架構，來拘束國家機器權力行使的合法性範圍，更具體的內容，略述如下：

（一）憲法的最高性

德國法學，將法治國區分為形式法治國與實質的法治國。形式的法治國，以德國威瑪憲法為例。其認為憲法與國會皆是人民意志的展現；因此，憲法只能侷限行政與司法權，不能拒扼立法權。希特勒之獨裁專制，卻是經過國會立法程序授予的。戰後德國汲取英美的法治觀念，將憲法置於最高性，可限制行政、立法、司法等權力；因此，基本人權方能鞏固，國家公權力行使依法行政；才能真正進入實質法治國的階段。

憲法具備有形式及實質的意義。形式意義乃指擁有最高效力、法令不得違背憲法、規範國家最重要事項等。其實質意義為規範國家基本組織與政府權限之法、保障人民權益與規範人民義務之法（莊柏毅、黃英哲，2003：5-6）。從國家權力的運作觀察，已從專制的行政權至上，議會至上的主權說，邁入「違憲審查制度」，由司法權轉成為法律秩序的最後確認者。而司法國的原理，法令與憲法牴觸者，無效，亦即建立了憲法優位原則（李惠宗，2002：18-19）。

憲法乃從國民主權同意而締建，並具有最高性。至於依國民主權的思維，憲法的修改是否有其界限；凡涉及至自由民主憲政秩序—民主共和國原則、基本權保障、權力分立制衡、民主選舉等部分，皆不可修改（李惠宗，2002：25）。

（二）基本權利保障

基本權利（人權）的保障，主要是由「自由基本權」為核心，然後逐漸擴充而成。人權保障之一般原則為平等、個人人格尊嚴之尊重、人權永不可侵等。人權隨著時代的進展，可分為自由權（精神、人身、經濟）、社會權（生存、環境、學習、工作、勞工基本權）、受益權（裁判請求、國家賠償請求、請願權、刑事補償請求權）、參政權（公職之選舉、罷免）（許慶雄，2000：38）；會越來越豐富。

基本權利的保障亦非絕對而毫無設限，但是基本權利的調整，應建立如何的原則基準呢？底下幾個基準可為參考。

- 1.不必調整的人權—人權行使無侵犯他人之虞者，則應完整保障，例如：精神自由中的思想、良心、信仰、學問等內部的精神自由。
- 2.尊重他人的調整—對等人際關係所必要的調整。立憲主義憲法每個人是平等、尊嚴、自由。因此，個人行使人權時，也必須對等的尊重他人權力的行使。所以，不可否定他人生存、尊嚴、自由意志等同類權利。
- 3.實現社會正義的人權調整—為保障弱勢亦能享有社會資源分配的實質權力。
- 4.公共福祉新概念—比較衡量規制方式，達到規制後人權利益，大於不予規制前的人權利益；而且不能有犧牲小我，完成大我的功利主義原則（許慶雄，2000：41-43）。

基本人權入憲受到憲法的保障，是否受到非法的侵犯，有三個檢查步驟：

- 1.界定基本權利「保障範圍」之所在？
- 2.判斷國家行為是否侵害到基本權利的保障範圍？
- 3.檢驗該侵害行為是否具有憲法上之合法化理由（李建良，2003：92-93）。底下以圖來表示：

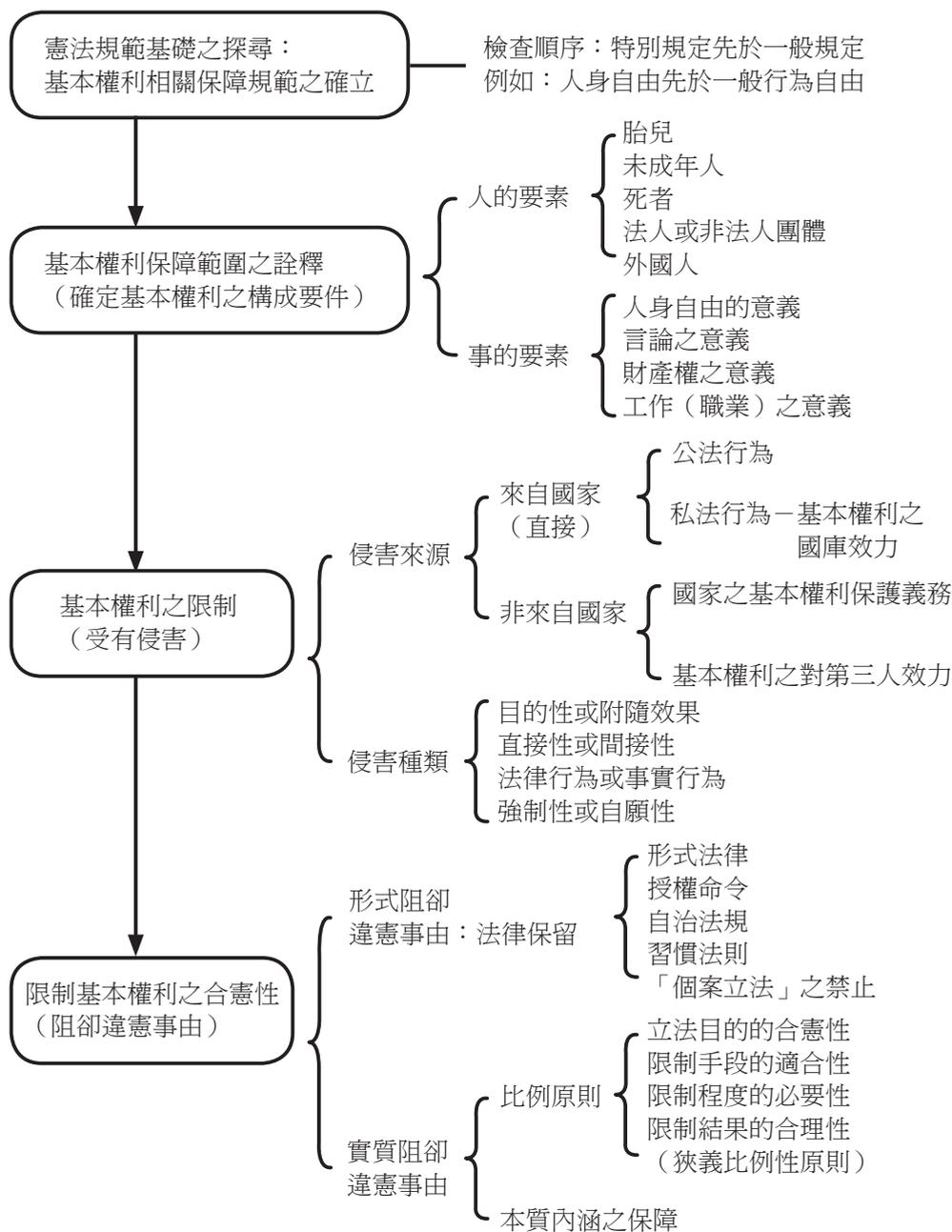


圖1 基本權利問題之檢查步驟
資料來源：李建良，2003：94

西方基督教傳統，視人與生具有原罪，呈顯人性負面的思維；所以，絕對的權力使人絕對的腐化。為了剋扼國家權力機器的妄為，權力分立與制衡就成為必要之惡了。圖2是以「野心必須用野心來對抗」的美國憲法中的典型三權分立與制衡：

(三) 權力分立與制衡

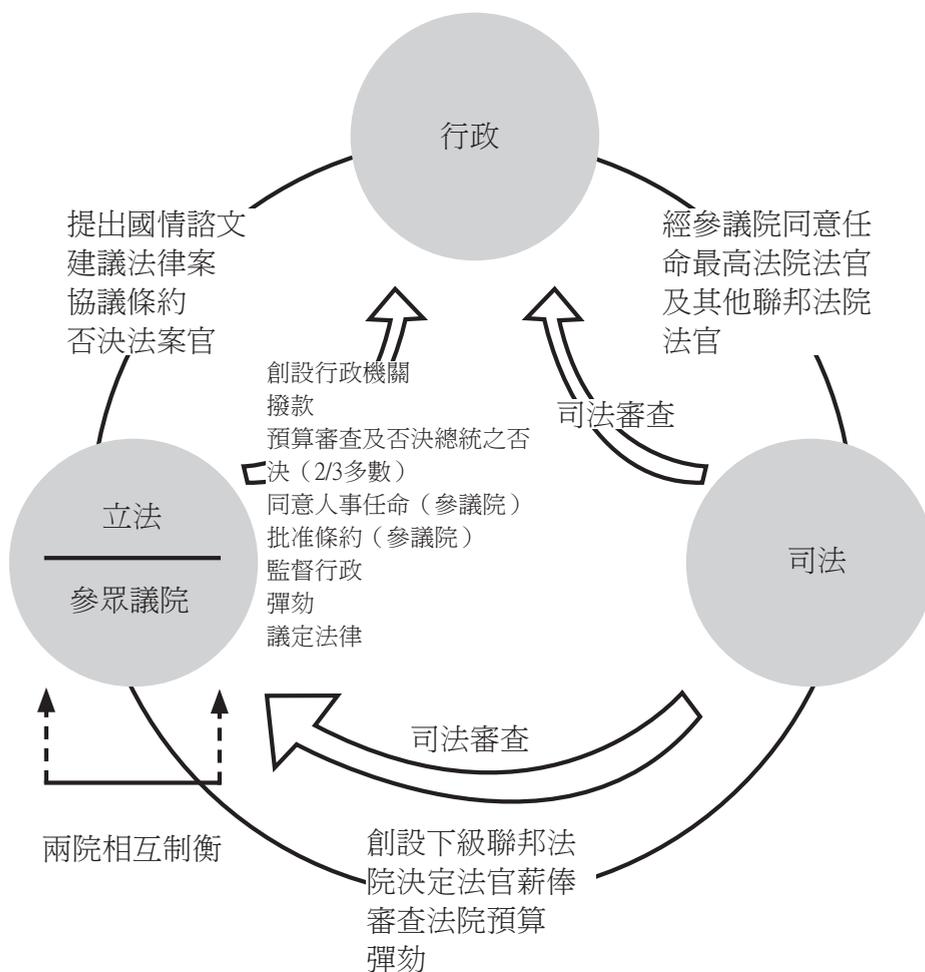


圖2 美國憲政中的三權分立與制衡：野心必須用野心來對抗
資料來源：William J. Keele ET AL., American Democracy: Institutions, Ploitics, And Polices 30, Fig.1:1(1983) (轉自引自湯德宗，2005a：103)。

民主法治國最大原則是基本權利的保障，而基本權利的危害除了他人外，便是國家政府的公權力機器之施為；為了防止不合比例原則的干涉與介入，法治國家的第一要素乃將國家的權力分散，使國家各種權力分屬不同機關執掌，使互相制衡。故權力分立原則作為法治國家之最基本原則（薛孟武，1992：223）。

行政、立法的相互分立與制衡，但在內閣制國家極可能形成行政與立法一體的局面；而於總統制的國家，總統與國會若為同一政黨，則制衡與分立亦顯疲弱無力。現代的權力分立，較強調司法對立法與行政的制衡，即便在行政與立法間的制衡，也演變成反對黨對執政黨的制衡（許育典，2005：86）。因此，給予反對黨成長空間，亦成為權力制衡的重要質素。

當代的違憲審查，亦能保障基本人權及維護權力的分立與制衡。但違憲審查必須面對「對抗多數的難題」，唯有人以為司法審查任務即在確保政治部門（行政、立法、司法）不至於侵犯社會弱勢（或不受歡迎少數）成員的基本自由。所建構者毋寧為一部將「專權減至最小」的憲法（湯德宗，2005b：11）。

權力分立與制衡、執政黨與反對黨的制衡、司法違憲審核，都可以達致保障基本權利的成效。輓近，第四權—大眾傳播媒體對國家的監督，也是在功能上制衡的新發展。（許育典，2005：86）。

再者，公民社會中的政府/企業/第三部門之三元分析架構，非營利組織組成之「第三部門」視作公民社會的骨幹。公民權利的行使，則不限於選舉或個別權益之維護；更需要第三部門對公共事務之參與、公共事務之監督，以及「社會自治」之實踐（顧忠華，2002：188）。由此可見，公民社會中的第三部門之自發性組織，亦為對國家政府權力的監督與制衡。

因此，權利的分立與制衡，也不再侷限於傳統的三權分立及中央與地方分權；政黨、大眾媒體、公民社會等，成為有力的新興制衡之機制。

（四）依法行政原則－法律優位、法律保留

法律是人民同意的意思表示，所以國家的行為一定要有法律的依據，才具有正當性與合法性，此即是依法行政的原則（許育典，2002：91）。由國會立法授權原則，產生拘束行政行為的效果。依法行政原則，又可區分為法律優位與保留原則。

1.法律優位原則，意指法律是由國會通過制定，並要求一切行政行為均不得與法律相牴觸。但是由於行政事務日益冗雜，從而產生「委任立法」，委任行政機關發布政令，而使國會喪失立法的主導地位趨勢。理論上，委任立法是違反權力分立及法的支配原則，也將使國民的法地位及權利受國會以外的機關限制，違反「單獨立法原則」及「授權不得再授權原則」（許慶雄，1998：79）。

法律優位原則，藉此制衡行政與司法機關，促使國家權力的行使更為貼近人民意志（民主國家的理念）（翁國彥，2004：43）。但對於委任立法則需謹慎實施。

2.法律保留原則

法律優位原則，要行政機關消極的不能牴觸法律；法律保留原則，則是要求行政機關行政行為，必須有法律的依據或法律明白的授權，又稱為積極的依法行政。

法律保留原則的適用範圍，是值得斟酌的問題。其中關鍵在於，只要涉及人民基本權利的重要事項，就一定要由國會自行立法規範，不得授權行政機關以訂定命令的方式為之（許育典，2002：94）。

次之，重要的是，中央政府的決策，除了定期改選之外，必須透過行政法的相關規範，使其公開透明，並且符合責任政治（Ackerman, 2008:289）。行政法相涉的教育、經濟、警察或環境等行政立法，更具

體的對法律保留的適用範圍，加以明確的類型化；這是未來行政法發展上必須突破的（許宗力，1992：179）。

法律保留原則，核心精義在於基本權利的保障；透過代議政治的國會立法機制來規範國家積極的行政行為。

（五）法的安定性原則

從靜態面而言，法律的內容要清楚、確定、明確；讓人民知道自已的行為是否合法，更要令人民明瞭行政機關、法院之行政司法作為，是否已干涉人民的權利。踐履之道要建立法的信賴保護原則，禁止溯及既往，並能採從新從輕主義，從新從優原則（許育典，2005：88-89）。

（六）比例原則

基本權利，只在保護「公益的範圍內」，國家才被准許限制基本權利。限制的方式與範圍不得逾越必要的程度，故被稱為過度禁止原則。因此，比例原則不僅適用於行政行為（行政法的原則），而且也拘束立法行與司法行為（憲法的原則）（許育典，2005：90）。

比例原則，緣於國家基於公益的原因，不得限制人民的基本權利；因此又包含了三個要素適當性、最小侵害、合比例性等原則（許育典，2005：90）。

另一則為本質內涵之保障原則。係指基本權利限制不得觸及憲法保障基本權利之「核心」、「本質內涵」，否則即為違憲（李建良，2003：42）。至於本質內涵為何？可以「自由民主基本秩序」名之。此秩序包括權力分立、依法行政、司法獨立，人民基本權利保障等「法治國原則」；另則為國民主權、責任政治、多黨政治、政黨平等的「民主原則」（李建良，2003：43）。

（七）權利救濟

當人民的權利遭到國家違法的侵害，人民可要求經由獨立的司法審判，達到其權利救濟的目的。而在權力分立的制度下，人民與人民的私爭端，當然由法院依據法律來解決。更重要的是行政機關的行政行為與立法機關的立法行為，如果侵害到人民的公法上權利，一樣可以透過法院加以救濟（許育典，2002：104）。我國憲法第16條規定：人民有請願、訴願及訴訟之權，乃保障人民得以請求國家提供一定的程序以供利用的權利（許志雄等，2008：225），是權利救濟的具體途徑。

上述乃是第一次權利救濟的途徑，但若國家的侵害行為已造成無法挽回的結果；法治國家尚需要第二次的權利救濟保護－國家賠償與損失補償制度的建立。權利救濟是法治國家保護最末端，卻是使各項理念得以具體落實於生活世界中。綜上所述，筆者將法治的核心構成要素一一類型化，內容相當廣泛，但彼此之間是以人民基本權利保護為核心靈魂，並進而拘束國家權力的合憲行使（翁國彥，2004：46）。

二、參與民主法治國的「法治」意涵

上述大抵為自由法治國－憲政主義法治的主要內涵，它已成為實質法治國的實踐具體項目。接著，時序的發展、社會的變遷。實質法治國又邁入社會法治國、文化法治國的典範。法治的內涵，也會因應而有所附麗與發皇，滿足公民給付、參與的需求，調適民主與法治的張力關係，追求多元文化肯認差異的參與民主法治國。先進國家已對此有所著墨，我國面臨民主深化及鞏固之際，法治的內涵應增加內容如下：

- （一）行政命令訂定（行政程序法）
- （二）政府資訊公開
- （三）獨立管制機關設置
- （四）憲法上的獨立機關
- （五）公私夥伴關係

（六）轉型正義

（七）行政行為司法審查（張文貞，2008：312）

茲探討釋義如下：

（一）行政命令訂定（行政程序法）

政府決策中的公民參與，讓決策民意結合，體現參與民主公民社會的浮現，並能濟法律授權規範的不足；展現了當代直接民主的潮流，讓公共政策更加透明並受監督。

行政程序法，對於法規命令擬定，要求行政機關必須事先公告，且任何人都可以向指定機關陳述意見（行政程序法第154條）。但我國並沒有硬性規定，最終決定必經對人民作出回應或辦理公聽會，略嫌美中不足。

行政程序法施行多年，但在法規命令訂定過程中的公民參與，還尚未真正制度化，而導致近來日趨惡化的政治與社會不信任。目前在台灣，在政策制定上沒有任何足使各方信賴之制度化管道（institutionalized access to public policy），可供支持與反對特定政策的人民，展開公平且公開的對話（張文貞，2008：316）。

目前，代議政治及政黨政治受到人民不信任的質疑而日趨式微。行政程序法，經人民參與過程，在強勢民主之下，政治成為每一個人都可以參與的日常生活之一部分，而不只是代議制裡由專家所壟斷的專業活動（Barber, 1984:151）。參與的強勢民主，對於法規命令、行政處分和其他行政行為，非僅利害相關人及一般人民，都可以參與並監督行政程序，規範非依法行政範圍外的行政行為，提升人民的政治效能感，保障人民的基本權利。

（二）政府資訊公開

美國已有資訊自由法（Freedom of Information ACT, FOIA），並納入行政程序法，這是一大勝利（葉俊榮，2002）。應該被公開的資訊包括法規命令、行政指導有關文書、許（認）可條件之有關規定、施

政計畫、業務統計及研究報告、預算、決算書、公共工程及採購契約、對外關係文書、接受及支付補助金、合議制機關之會議記錄（張文貞，2008：318）。但2003-2005年實施結果並不理想，無法真正建立透明的政策（transparent government）。

基於民主原則之要求，則國家主權在民，政府所握有之資訊，乃是直接間接運用人民之納稅所得，應為公共財，屬於人民所有，人民有權加以取得使用。許多民主國家已先後制定有關政府資訊公開的法律，並認為憲法上之權利（林子儀，1993：180）。資訊社會獲取政府相關資訊權利，亦已成為人民的基本權利，方能讓政府成為受監督透明的政府。

（三）獨立管制機關的設置

選舉政治菁英，固是民主政治重要的機制；但行政機關的中立，受信任，能以公平、審慎、理性及負責任的方式作成決策，更是責任政治的重點（Mashaw, 1983），也是憲政民主鞏固的核心（Sajo, 2004）。當代新興民主國家，受到民主鞏固理論的影響，也發展出好多新型態行政機關：獨立管制機關，憲法上的獨立機關，及其公私夥伴關係。

19世紀末，美國針對行政機關民主化改革要求下，所獨創發展的制度。形成主要因素為議會代表制下的政黨以多數介入運作，無法客觀公平處理與自身利益相關事項，例如：選舉制度。其次，司法作用程序過於冗長，對於權益保障緩不濟急，例如：公平交易。再則，行政機關的行政權，需在三權制衡體系下受界限，不宜賦予某些不受抑制的權力，擴大行政機關，例如：資訊媒體電波分配。最後，政黨和各種利益團體結合，使高度要求中立、客觀公共事務不易維護，例如：公平交易、公害處理（許慶雄，1998：141）。

獨立管制機關之設置，在追求行政決策的中立客觀，不流於政治性的考量，甚至發揮保護少數對抗多數的功能（Sajo, 2004）；冀期發揮民主鞏固過程中的專業與政治信任。

（四）憲法上的獨立機關

我國的考試院與監察院，為憲法上的獨立機關。其職權是否符合民主憲政之原則，確仍有待商榷。

1991年第一次修憲後，監察委員已不再經由選舉產生，大法官325號釋憲也確定其獨立地位。監察院有可能逐漸轉形成為鞏固民主的人權監察使、一般性或功能性監察使或人權委員會（張文貞，2004）。另一展望是轉為行政監察官（Ombudsman），由國會任命，不受行政體系指揮影響；發揮監察行政人員，接受人民申訴，提報相關行政機關檢討改善（許慶雄，2000：424）。

另審計長的獨立性與中立性，已較為確保。

（五）公私夥伴關係

政府行政機關中的訴願、都市計畫等委員會，都邀請社會公正專業人士的參與，達致相當特殊的公私夥伴關係。一者可彰顯獨立公正性，但私夥伴的委員，皆有機關首長全權指派，又缺乏制度上的監督機智，也可能傷害行政機關的公正性（張文貞，2008：324）。

輓近的「公民社會理論」，分別是民主政治、市場經濟及公民社會。公民於公民社會中，善用權利、公開結社、表達意見並影響國家的公共決策（顧忠華，2002：170）。其可透過公民社會結社的參與機制，監督公私夥伴關係的公正性；甚至亦可以關懷的人文、公正、弱勢等價值加入特殊的夥伴關係；臻至監督、透明、公開、公正的行政行為，保障人民的基本權利。

（六）轉型正義

民主轉型國家，最大的挑戰是如何面對過去滄桑的歷史；轉型正義（transitional justice）議題，成為民主轉型成功與否的關鍵性重點。

不處理轉型正義，無法反省過去錯誤的歷史，重新依法治的道路前進。不循法治程序的處理，又恐激起對方雙方的撕裂、仇恨加深。唯有正確的法治與人權之認識，才能開啟新局（張文貞，2008：325）。

筆者認為澄清歷史過程中意識型態結構扭曲，還給歷史真相，確有其必要性。因此，哈伯瑪斯（Jurgen Habermas）提出生活世界已為意識型態所塑造，即所謂的非理性共識的背景共識（contextual consensus）（李英明，1986：118）。所以，他提倡反省性的學習，根據論證來支持或否定有效性聲稱，而不為意識型態左右（Habermas 著，劉北城譯，1994：21）；自有其釐清歷史的真相意諦。

歷史必需真相，但也要遺忘部分。循法治軌道尋覓真相，重建民主法治，當為轉型正義追求的目標。可是為了彌平兩極的極端對峙，理解的先決條件是成見，不是方法也不是主體（殷鼎，1992）。彼此承認歷史包袱的成見中，邏各斯（Logos）在原初意義，非指理性、根據和判斷，而是無詞語的說話與言談說話發生在日常生活中，進行著相互理解和交流人們之間（Gadamer, 1975:445）。

轉型正義，非僅是報復或遺忘，而是在釐清真相與故意遺忘中，重啟法治的機制與民主之軌道。

（七）行政行為的司法審查

國民政府1949年遷台，就已經設置有職司違憲審查的司法院大法官，以及負責審查行政行為合法性的行政法院。司法院大法官可以對於法律或命令進行違憲審查；行政法院可以審查行政行為的合法，並於個案中，可以拒絕適用其認為違法或違憲的的行政命令（大法官釋字第216號解釋參照）。

德國1960年制頒行政法院，將憲法爭議排除於行政訴訟之外；置於非屬憲法爭議的政府行為，則端視其是否侵害人民權利，以判斷是否受行政法院審查（李建良，2003：364），與我國類似。人民基本權利受到侵害，可經訴願程序後再提行政訴訟，更加保護人民的基本權利。

上述的法治7點新的內涵，乃在分歧社會、多元文化法治國的當代，產生民主與法治緊張關係的時刻，滿足參與民主的需求，提升公民意識與政治道德；形成公民社會與相對主性的政治社會，並健全被信任、透明的官僚體系之管理。

全球化已成為不可抗遏的潮流，浪潮下的NPO、NGO等組織，如雨後春筍般設立。法治的內涵也應調和全球化與地方化的矛盾衝突。所以人權保障的擴張、公共參與擴大—公民複決、公民會議、憲法治理強化—轉型社會的整合與認同、強化國家全球治理能力等（葉俊榮，2006：7-11）；也都匯為法治發展新的重要內涵。

（一）人權保障的擴張

人權隨著時代進展，愈形豐富。大致可分為一般原則、自由權、社會權、受益權、參政權；輒近，更倡導較屬集體性質的文化權。但其核心又普遍的原則則為；人性尊嚴（human dignity）。

如何臻至人權的完全落實，圓滿的踐履人性之尊嚴，則需人權教育的努力。底下幾項是人權教育實踐的途徑：公民責任與政治效能的教育、人權教育和和平教育；人權歷史之進路（第一代人權—政治、公民權利，第二代人權—經濟、社會權利，第三代人權—集體團結（solidarity）的權利、人民自我決定，族群自我認同權利，對抗政治壓迫—貧窮權利發展演進，第四代人權—個別、國家、族群、種族、世代、性別的團體看作是一個整體，更是將人類都看作是一個整體），國際規準和國際機構的取向、重建主義的取向—源自世界人權宣言的所有當今規準，都具有內在關聯性，可整合在一起，提供重建的取向、全方位價值觀—人性尊嚴、經濟平等、社會平等、民主參與、人格自由（Reardon著，蔣興儀、簡端容譯，2002：5-19）。

在人性尊嚴上位概念的引領下，以人權保障豐富法治新的內涵。

（二）公共參與擴大—公民複決、公民會議

公民投票（referendum）是運用選票去決定一項公共事務，有直

接創制和複決途徑。如果人民有權透過一定人數的連署而策動公民投票，則稱之為群眾式公投；如果只允許政府單位或機構策動公民投票，則又稱之為節制式公投。世界上有過半數國家在憲法中規定全國性公投條款，其中又有超過1/3規定修憲需經過人民複決（黃偉峰，1999：27）。

公民投票分類與定義，可分為1.人民投票－現地住民投票決定領土歸屬或國家屬性。2.國民投票－憲政體制內正常制度，內容對象可包括憲法、法律和政策，範圍通常以全國為單位。世界各國以國民投票決定國家重大事務或公共政策的事例更增。3.住民投票－地方自治團體直接民主制。依權力性質，亦可分為決定國家前途的公民投票（plebiscite）、憲法複決權（constitutional referendum）－鞏固憲法安定性、政策複決權、諮詢式複決權、創制權的公民投票（李明峻，1999：60-64）。

歸結公民投票，主要在擴大民主正當性，提升政治參與民主教育，透明而同步於民意的政策，加強立法效能，補救不彰的政黨功能，對抗專家政治、穩定代議民主制度等優點（許宗力，1999：94-99）；對於基本人權的捍衛、公民社會 與及制衡，體現了直接的效力。

從20世紀到21世紀初的政治脈絡，清楚看到直接民主政治上的需求與實踐急速攀升；公民複決修憲的採行，就是直接民主的具體表現。參與民主（participatory democracy），在憲法政治的運作上，有了制度性的實踐契機（張文貞，2006：46-47）。

參與民主外，當代的認同政治（identity politics / politics of difference），所引發公共對話與討論的強烈需求（Young, 1990），也是引發直接民主、肯認差異在憲法及法治上受到重視另外原因。但又恐參與民主、公民投票所引發的非理性之民粹政治，審議式的民主應運而生。它表徵工具性、表意性（表達公民之間的相互尊重）、程序性、實質性、共識、多元主義的價值（Thompson著，謝宗學、鄭惠文

譯，2006：20-25）；恰可透過慎思熟慮的公民會議討論過程，讓保護人民基本權利與權力分立制衡的相關法律，更具民意及理性。

（三）憲法治理強化－轉型社會整合與認同

二二八事變，緊跟而來的威權高壓政治，政治呈顯一片死寂；美麗島事件後，台灣民族主義旗幟飄揚。我國因為統獨及族群的癥結，造成二極的分裂對峙，埋下轉型社會整合的死結。

創造憲政主義的法治政治文化，以憲法作為共識凝聚的焦距，方是解開死結的鑰匙。因此，如何從兩岸及島內非理性的國族主義狂熱，走向制度、公民認同的憲政愛國主義（constitutional patriotism），取代官式的國族主義（official nationalisms）。恰如哈伯瑪斯所言：民族認同本身無法在多元文化差異的人類社群中繼續維持，而只有在民主法治的憲法架構下，不同生活方式可以平等共存（轉引自楊深坑，2000：131-132）。

轉型期社會的整合與認同，惟有在法治內涵中的人權及制度認同教育中，建立憲政的愛國主義，方可能達成整合與認同的共識。

至於，制憲修憲相對化的趨勢，亦需孕育憲政法治愛國主義的文化土壤，方能播種成栽；強化國家全球治理能力，則需政府、市場、第三部門的合作治理，方能竟其功；這也需要在法治的原野中拓展公民社會的成型。

參、民主深化中的「法治教育」意涵

法治教育，意即透過公民教育的途徑與方式，促使受教者得以明瞭其所具有之各種權利與義務，及其所以如此規範之原因和同意，從而變成知法守法習慣，學會為自己行為負責。人人不但自己能遵守法律，且進而能監督政府徹底執行法律，並制定良法（黃炳煌，1991：5981）。

但要更深入來探討法治教育的意涵，則涉及至如何實現法治國家及建立公民社會。所以，法治國是以基本權利保障為核心，法治教育絕非單獨教導學生守法重紀，而應更進一步強化人權概念，使學生了解公民的權利義務，此學習法治知識與技能過程中，逐漸熟練法治國的生活與態度；使我國成為現代法治國家（許育典，2005：100-101）；凸顯出基本權利保障與人權生活態度的踐履。

一、公民社會型的法治教育

另則為建立公民社會，制衡國家與市場權力勾聯的弊病，並從結社中養成互助信任合作的公民素養，締造商議式的溝通型民主文化，成為法治教育的基石。

公民社會概念的具體內涵為，是在於自由型式的自願組織網絡，相對於國家的一種公民自主領域，亦可稱為「公共領域」。在此領域中，公民可在其中對公共事務進行自由討論與發表意見，由此而形成民意（public opinion）或共識（Habermas, 1962：2、126），此是話語倫理基礎上的話語民主（dialogue democracy）（曹衛東等譯，2002：22-25）；由此建置自由結社公共領域的公民社會，保障人權，監督政府與市場，使其步入法治國、社會國的民主公民社會。

因此，法治教育內涵，以法治國為經、公民社會為緯，交織而成；絕非是單純的守法重紀之法律條文懲罰之教育。

二、公民資格型的法治教育

「公民資格」的公民教育典範模式，旨在孕育培養優質的公民，深化並鞏固憲政主義的民主法治社會文化；民主法治的社會才不會因為人的素質墮落，而導致民主法治社會的崩潰瓦解。而此一典範的提出，則是與當代政治哲學－自由主義、多元文化主義、社群主義以及公民共和主義等，息息相關。透過思忖上述主義的內涵，尋繹歸納出培養公民資格的質素為何。

上述四種公民資格的主義哲學取向，即以洛克－自由主義（Lockean -Liberal）與亞里士多德－共和主義（Aristotleian republican）分別居於光譜分類兩端。前者強調公民個體外於國家，並強調個體影響公共決策的知識能力與權益的爭取；後者，則認為公民資格係結合於國家之內，並以參與公共生活為公民之責任所在（Alfonsi, 1997:55）。介於其間的則為社群主義及多元文化主義。

四種主義，何者較為重要呢？從實質層面來看，時下我國的公民社會所要體現的，也並非單以建構一種注重「個人權利」的自由主義政治文化與公民資格內涵為已足，反而應更強調「肯認差異」的多元文化主義和「生命共同體」的社群主義，乃至「國家共善」的公民共和主義，所共同形塑而成的政治文化與公民資格（劉阿榮，2002：85）。

我國從1980年代開始，威權體制鬆動，漸次自由化、民主化、多元化及重塑國族的建構、生命的共同體，正好配襯著自由主義、社群主義、多元文化主義、公民共和主義，四種公民資格的內涵。權利、義務、個體、社群、文化、認同、參與、共和等新典範議題所需的獨立、自治、信任、合作、自尊、寬容、尊重、批判、反思等公民德行之培養，就成為公民資格典範公民教育－民主法治所亟需的核心所在。表1亦可作為上述論述的參照：

表1 四種公民資格論之比較一覽表

	公民的主體價值	公民德行
自由主義	1.重視個人權利。 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。 2.新自由主義強調「核心德行」及「次要德行」。
多元文化主義	1.肯認多元文化及其差異。 2.強調「差異政治」與弱勢族群的「特殊權利」。	1.對公民德行並無具體的論述。 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	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。	1.重視德行的實踐。 2.從小團體、地方社群做起。
公民共和主義	1.國家共善 2.公善優先於個人私利。	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：引自劉阿榮、林麗菊，2000：123

因此，公民資格典範公民教育中的法治議題部分，強調的是支持法治教育建構體制的民主政治文化中之公民主體價值與公民德行。

肆、結語

從極權－威權－民主轉型－民主深化（鞏固）的遞嬗發展階段，涉及的非僅是參與民主法治國的法治框架，還牽動著公民社會與公民資格法治教育的孕育發皇；兩者相互交織閃爍，方能生成賦權培力，全球、地方、公私部門協力治理的公民社會。

我國法治發展已從形式法治國－實質法治國，正式邁入參與民主法治國；而法治教育，也撥開威權黨國體制的陰霾，循序漸進的強化公民資格，陶養優質的公民社會；彰顯煥發者民主法治參與結合的典範雛型，亟需關心公民、法治教育的賢達之士戮力以赴。

參考文獻

- Habermas, Jurgen 原著；劉北城譯（1994）。**合法化危機**。臺北：桂冠出版社。
- Habermas, Jurgen 原著；曹衛東等譯（2002）。**公共領域的結構轉型**。臺北：聯經出版社。
- Reardon, Betty A 原著；蔣典儀、簡端容譯（2002）。**人權教育－權力與責任的學習**。臺北：高等教育出版社。
- Thompson, Gutmann 原著；謝宗學等譯（2006）。**商議民主**。臺北：智勝出版社。
- 李建良（2003）。**憲法課程與實踐（一）**。臺北：學林文化。
- 李英明（1986）。**哈伯瑪斯論**。臺北：東大圖書。
- 李惠宗（2002）。**中華民國憲法概要－憲政生活的新思維**。臺北：元照出版社。
- 林子儀（1993）。**權力分立與憲政發展**。臺北：月旦出版社。
- 林毓生（2001）。**政治秩序與多元社會：社會思想論叢**。臺北：聯經出版社。
- 殷鼎（1992）。**理解的命運**。臺北：東大圖書。
- 莊柏毅、黃英哲（2003）。**憲法概論**。臺北：世新大學。
- 許志雄等（2008）。**現代憲法論**。臺北：元照出版社。
- 許育典（2002）。**法治國與教育行政**。臺北：高等教育文化。
- 許育典（2005）。**教育憲法與教育改革**。臺北：五南圖書。
- 許慶雄（1998）。**憲法入門Ⅱ政府體制篇**。臺北：月旦出版社。
- 許慶雄（2000）。**憲法入門**。臺北：元照出版社。
- 許宗力（1992）。**法與國家權力**。臺北：月旦出版社。
- 楊深坑（2002）。**溝通理性、生命情懷與教育過程－哈伯瑪斯的溝通理性與教育**。臺北：師大書苑。

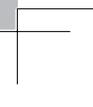
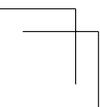
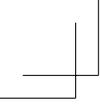
參考文獻

- 湯德宗（2005a）。**權力分立討論（卷一）憲法結構與動態平衡**。臺北：元照出版社。
- 湯德宗（2005b）。**權力分立討論（卷二）**。臺北：元照出版社。
- 葉俊榮（2002）。**面對行政程序法：轉型台灣的程序建制**。臺北：元照出版社。
- 薛孟武（1992）。**政治學**。臺北：三民書局。
- （二）期刊論文
- Ackerman, S. Rose（2008）民主鞏固國家的責任政治與法治，收於葉俊榮、張文貞主編：**新興民主的憲政改造**，281-306。臺北：國立臺灣大學人文社會高等研究院。
- 李明峻（1999）。國際法上的公民投票問題，收於陳隆志主編：**公民投票與臺灣前途**，59-91。臺北：前衛出版社。
- 張文貞（2004）。新世紀臺灣憲改的制度選擇：論監察院、考試院與國民大會的存廢，**月旦法學**，115，209-225。
- 張文貞（2006）。公民複決修憲在當代憲政主義上的意涵，收於林文程主編：**憲政改革與國家發展－2005年台灣憲政經驗**，39-70。臺北：臺灣民主基金會出版。
- 張文貞（2008）。另類的憲政工程－擘建臺灣的法治與政治信任，收於葉俊榮、張文貞主編：**新興民主憲政改革**，307-333。臺北：元照出版社。
- 許宗力（1999）。憲法與公民投票－公投的合憲性分析與公投法的建制，收於陳隆志主編：**公民投票與臺灣前途**，93-124。臺北：前衛出版社。
- 黃旭田（2009）。**臺灣地區中小學法治教育之現況與展望**，2009年6月20日取自<http://tw.classf0001.urlifelinks.com/css000000079252/cm7kfile-1226620485-8592-3850.doc>
- 黃炳煌（1991）。民主、法治教育與課程設計，收於中國教育學會主編：**民主法治與教育**，595-610。臺北：臺灣書局。

- 黃偉峰（1999）。由國際經驗看公民投票，收於陳隆志主編：公民投票與臺灣前途，27-58。臺北：前衛出版社。
- 葉俊榮（2006）。從全球憲法變遷看臺灣憲政改造的地位，收於行政院研究會主編：憲政方向盤，1-13。臺北：五南圖書公司。
- 劉阿榮（2002）。社群主義與公民資質：社群v.s族群的困惑，收於國立臺灣師大公民訓育論文集，83-108。臺北：國立臺灣師大公民訓育學系。
- 劉阿榮、林麗菊合著（2000）。當前臺灣公民教育的三種典範述評，載於公民訓育學報，第9輯，103-127。
- 顧忠華（2002）。公民社會在臺灣的形成與經驗，收於瞿海源等主編：法治、人權與公民社會，161-189。臺北：桂冠圖書。

（三）博碩士論文

- 翁國彥（2004）。由法律文化觀點檢討台灣的法治教育。臺南：成功大學法律學系碩士論文。未出版。
- Alfonsi, Alfonso. (1997). "Citizenship and National Identity: The Emerging Stirrings In Western Europe", in T.K. Oommen(ed.), Citizenship and National Identity, pp.53-84, London: Sage Publications.
- Barber, Benjamin (1984). Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age, CA: University of California Press.
- Gadamer, Hans-Georg.(1975). Truth and Method. London. Sheed and Ward, and New York, Seabury.
- Mashaw, Jerry L. (1983).Bureacratic Justice: Managing Social Security Disability Claims. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sajo,A.(2004). "Neutral Institutions: Implications for Government Trustworthiness in East European Democracies". In J. Kormai & S.Rose-Ackerman (Eds) Building a Trustworthy State in Post-socialist Transition, pp.29-51, New York: Palgrave Macmillan. ran
- Young, Iris (1990). Justice and the Politics of Difference. Princeton, NJ: Princeton University Press.



永續發展議題融入高中課程與教學的現況及建議

永續發展議題融入高中課程與教學的現況及建議

李麗玲

國家教育研究院助理研究員

摘 要

本研究採文獻分析法，依據永續發展教育內涵、國內永續發展教育的推動、及其融入高中課程與教學的實踐等內容為探討的主題。再以訪談法作為輔助，對象係透過地球與環境學科中心所推薦三位高中教師，訪談題綱主要包含三大項：一、永續發展議題融入課程與教學的知能與專業發展歷程；二、對於國內永續發展議題相關的教學資源現況應用與看法；三、永續發展議題在高中課程與教學實施現況與問題。由文獻與訪談資料分析，探討並歸納永續發展議題融入高中課程與教學的歷程及現況，綜合研究結論後提出幾點建議。

關鍵字：永續發展、高中課程與教學

The Current Situation and Suggestion in Sustainable Development Education into High School Curriculum and Teaching

Li-Ling Lee

Assistant Researcher

National Academy for Educational Research

Abstract

This study used a literature analysis, based on the sustainable development of educational content, promote the sustainable development, and integration into high school curriculum and teaching. As an adjunct to interviews, interview outline contains three items: 1. sustainable development issues into the curriculum and teaching of knowledge and professional development course; 2. sustainable development issues related to applications and views of teaching resources; 3. sustainable development issues the implementation of the current situation and problems in the high school curriculum and teaching. explore and summarized sustainable development into high school curriculum and teaching the course of the current situation, and finally make a few suggestions.

Keywords : sustainable development, high school curriculum and teaching

壹、前言

由於人類活動對自然環境的影響日漸加重，因而與環境相關的課題已成為世界各國刻不容緩的研究對象。環境問題對人類生活空間的衝擊及威脅，已由地區性轉為區域性、甚至全球性；在資源利用上，也將對後代產生影響。1980年「世界自然保育方略」提出永續發展(sustainable development)的概念，1987年聯合國「環境與發展委員會（World Commission on Environment and Development, WCED）」發表「我們共同的未來（Our Common Future）」的宣言，為永續發展下了一個經典的定義：「要能滿足當代的需求，同時不損及後代滿足本身需求的能力。」（李光中、王鑫、許玲玉，2008），使永續發展定為世界各國共同的發展策略與目標。至1992年聯合國召開的地球高峰會，通過了舉世矚目的「21世紀議程（Agenda 21）」，進一步把永續發展的理念規劃為具體的行動方案（張子超，2004）。

教育部於民國95年公布之「國民中小學九年一貫課程」已將永續發展有關之議題納入，94年修正發布之職業學校課程暫行綱要，亦在「實施通則」中要求各科目教學或活動時應將永續發展議題融入相關課程中，以充實學生學習內涵，並與日常生活密切結合。而97年公布之「普通高級中學課程綱要總綱」（教育部，2008），其目標之一即為：深植尊重生命與全球永續發展的觀念。並在實施通則中明定：『永續發展為重要議題，宜納入相關的課程中，永續發展材料宜適度融入相關科目教材之編選，以期讓學生在不同的科目脈絡中思考環境與永續發展的議題，明瞭其理念與內涵。』；但此重要議題並未研訂課程綱要，且無明定授課時間分配，僅在「普通高級中學課程暫行綱要實務工作手冊」（教育部，2005）中，介紹重大議題融入課程模式、重大議題融入課程規劃與設計原則，作為課程參考指標。鑑於九年一貫課程重要議題在各學習領域的夾縫中泡沫化的現象，高中的重要議題應有更妥善設計，以達成高中教育在生活素養、生涯發展及生命價值等三層面的遠大目標（方德隆，2009）。因此，此刻有必要對永續發展議題之教育現況、相關教學資源作一通盤的瞭解，作為高中

教育永續發展議題融入課程與教學實施的展望；而現場教師的永續發展專業素養、融入教學的策略與歷程，以及學生的學習成果等，亦是永續發展教育在世界公民素養中的重要項目。若教師能透過教學活動，引導學生將學習成果應用到生活中，進一步去實踐，才能真正達到永續發展議題教育的目的。

本研究主要目的為探討永續發展教育之推動現況及融入相關學科之課程發展，分析國內永續發展教育的實施策略與核心概念，並輔以三位高中現場教師的訪談過程，最後嘗試對於永續發展議題融入高中課程與教學，提出幾點建議。

貳、文獻探討

一、永續發展議題的源起與發展

根據張子超（2007）研究，有關永續發展教育的源起與發展階段，環境教育肇始於人類對環境的關切，由於環境不斷改變，人類對環境關切的重點亦隨時間而演變。環境教育的目的是在認識環境與人類本身的福祉與安危，故環境教育的重點與內涵亦隨著時間而演變。依環境教育發展過程中，對環境關切的重點及環境教育內涵的演變，將其分三個時期，即保育教育、生態教育、和永續（發展）教育。環境教育的發展不是循線狀方向，而是以同心圓方式，不斷擴大其內涵。在永續教育時期，保育教育與生態教育仍具有重要的核心地位。因之，永續發展教育的發展與保育教育、生態教育、乃至環境教育之間都是環環相扣的。

二、永續發展教育內涵

永續發展範圍廣泛，舉凡土地資源、水資源、能源、農業、海洋資源、環境保護、健康風險、教育、社會福祉、城鄉發展、經濟發展、科技研發及國際合作等，均為其工作範疇。永續發展觀念有效落實，教育扮演著關鍵角色，學校不僅要為綠色學校而努力，而且

也要有效教導學生具備永續發展的認知、能力和情操，以善盡地球永續發展的公民責任，使地球發展能夠生生不息（吳清山、林天佑，2005）。隨著「永續發展」一詞的廣泛使用，遂演育出「永續發展教育」（Education for sustainable development），是指經由教育過程，以促進環境、社會及經濟的永續發展，其範疇似乎涵蓋了「環境教育」，將永續發展當作環境教育的延伸，以永續發展相關的環境議題為主要教學內容，環境議題除了生物、物理面向之外，也包括人文、社會及經濟面向（王鑫、李光中，2003）。

聯合國在1992年通過的《21世紀議程》亦非常重視教育，其中第36章就專門討論〈促進教育、公眾覺知和培訓〉，包含：對培養環境和族裔意識、及對培養符合永續發展，對社會大眾有效參與決策的價值觀和態度、技術和行為等。指出環境與永續發展教育涉及物理/生物和社會-經濟環境以及人力發展，應當納入各個學科，並且採用正規和非正規方法及有效的傳播手段。並將永續發展教育分為「將教育導向永續發展的方向」、「擴增民眾覺知」和「加強訓練」等三個工作方向，訂出具體的目標和行動指引，強調教育是促進永續發展、提高人們解決環境與發展問題的能力之關鍵，而且，基礎教育更是環境與永續發展教育的支柱。

英國的環境、發展、教育與訓練組織則將永續發展教育稱為“education for sustainability”，並在其1992年所發表的報告「Good Earth-Keeping: Education, Training and Awareness for Sustainable Future」中，強調它是一種關係著所有人的過程，如同永續發展，它並沒有固定而僵化的目標，而是一種教育的過程，同時伴隨著建立個人、群體與環境的關係（張子超，2007）。

美國「永續發展總統諮詢委員會」定義永續發展教育是一種終身的學習過程，它培養具備問題解決能力、科學與人文素養，以及願意承諾參與負責任行動的世界公民。而所謂負責任的行動，則指可促進經濟發展的未來，且同時確保環境品質的個人或團體行動。「永續發

展教育」所扮演的角色，則如同一座橋般，聯繫了課堂與職場、校園與社區中（president's council on sustainable development, 1994，引自張子超，2007）。永續教育所必須具備的基本內涵，包括：永續世界觀、個人與群體世界觀、教學法、課程規劃及組織架構（Sterling, 1996）。

因此，可由以上國內外學者及相關機構對永續發展教育的定義與付諸之行動，體認到永續發展教育對於人類發展與環境永續的重要意涵。

三、我國永續發展議題的推動

（一）政府推動永續發展的歷程

在政策方面，民國81年修憲通過之「中華民國憲法增修條文」第十八條明白揭示：「經濟及科學技術發達應與環境與生態保護兼籌並顧」，此一條文最主要的精神，即是強調經濟與環保兼顧的永續發展目標，而我國憲法原來就有第七條：「中華民國人民無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等」，第五條條文：「中華民國各民族一律平等」，89年新修正的「憲法增修條文」第十條，內容也明文規定，對於婦女、兒童身心障礙者、原住民及離島地區的保障、追求永續的社會、推動社會福利、肯定多元的文化、積極維護永續文化保存。

在政府相關部門設置方面，民國75年行政院成立「行政院環境保護小組」，表示政府對環境保護工作之重視，並展開一連串實際動作。79年教育部成立「環境保護小組」，以整合各級學校校園污染防治之輔導以及推動各級學校有關之環境教育工作。為配合國際發展的趨勢，也為進入21世紀追求永續發展定位，82年國科會將原有的「環境與發展委員會」改組為「永續發展研究推動委員會」，至86年行政院將「全球環境變遷政策指導小組」擴編為跨部會之「行政院國家永續發展委員會」，作為推動政策及評估機關。

而教育部環境保護小組參考「21世紀議程」及世界各國相關政策，提出「邁向21世紀教育部永續發展環境教育行動策略」，三個目

標：1.遵行我國憲法基本國策，並進行環境保護、生物保育及資源利用等永續發展觀念之教育工作；2.使全民認識環境問題，瞭解並關切資源與生活環境間的關係，進而成為維護生態平衡及環境品質的實踐者；3.藉由教育過程培育具有環境素養之公民，使全民獲得保護及改善環境所需之倫理、知識、態度、技能及價值觀，規定在公私部門人力發展培育計畫中，編列永續性與環境保護課程（張子超，2001）。

86年國科會「永續發展研究推動委員會」針對我國在永續發展的特色及未來五年的發展原則，做了概括性及原則性的宣示，89年提出「永續台灣的願景策略與行動方案」，希望建構兼顧海島環境、經濟發展與社會正義的永續臺灣。策略中強調加強終身教育之永續發展內涵，努力提升新世代之環境素養及社會正義理念，行動方案中也明定，運用多元化的學校和社會教育管道，並賦予組織健全的民間團體環境教育功能，提升全國公民環境素養，及推動永續發展教育。

由上所述可知，政府相關單位歷年來在各種政策上面推動永續發展教育，期待藉由環境教育與永續發展教育的內化，提升全體公民的環境素養，也說明政府政策對於推動國家永續發展的必要性與重要性。因此在政府的重點工作之一，『成立永續發展相關研究及教育單位，培育師資及開發課程』中，配合的做法包括了『將永續發展融入學校教學內容』，具體的工作內容則為“發展各級學校永續發展教育相關活動及教材”－研發永續發展相關課程、教材與活動設計，以建置永續發展教育教材及學習資料庫；以及積極融入既有教學管道推行。並於91年完成「永續發展行動十年計畫」，可見政府積極以行動實踐永續發展，並著重於教育的理念。

（二）永續發展教育的課程綱要

學者張子超（2000）研究成果「環境與永續發展」通識課程綱要，內涵包含四個核心概念與九個主軸核心概念，再發展出12個課程模組，作為國民中小學九年一貫環境教育及大專通識課程的發展基礎。四個核心概念分別是：1.環境倫理、2.永續環境、3.永續經濟、

4.永續社會。九個主軸核心概念分別是：1.健康與環境、2.環境與經濟發展、3.公平正義、4.自然保育、5.環境倫理、6.永續社區發展、7.全民參與、8.人口組成、9.國際責任。

學者王鑫、李光中（2003）研究，納入近年來國內外永續發展的重要議題，發展出五大項40個概念綱領（課程模組），主要以通識教育為主要方向，對象除了學生外，擴及一般大眾。課程設計以完成國民教育的一般民眾為對象。永續教育概念綱領（課程模組）包含：1.永續環境（認知領域）、2.永續經濟（認知領域）、3.永續社會（認知領域）、4.哲學、倫理與教育面（情意領域）、5.執行機制（技能領域）。

97年公布之「普通高級中學課程綱要總綱」（教育部，2008），提出十項重要議題：生命教育、生涯發展、海洋教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、環保教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育等，其中僅生涯發展與生命教育兩項列於選修科目，並研訂生命教育科及生涯規劃科課程綱要，其餘八項重要議題則無課程綱要及明定授課時間分配。因此，在高中教育階段之永續發展課程實施，可參考上述相關之課程綱要及概念綱領，透過進修訓練培養教師之專業知能，教學實施之課程規劃則以學科整合、主題式、融入式等方式，在正式課程或非正式課程中推展。亦即，由組織架構、團隊的運作（包含社區及各種組織）進行潛在的課程，因為永續教育的課程中應具備民主政治的學習、決策訓練、團體環境的綠化及管理，同時建立地方上所有正規及非正規教育的網絡，且永續教育也必須是一種生活的教育（張子超，2005）。

四、永續發展議題教育策略

根據張子超（2001）研究指出，永續發展教育包括兩方面：1.學校的管理要符合生態環保的概念，包括學校環境的設計與資源的使用管理。2.學校的課程要納入永續發展的概念，尤其是公民教育、自然、社

會等學科（領域），重要的主題有：能源管理、水資源的管理、廢棄物的管理、永續性的購買、交通、學校位置、內涵物、健康、獎勵與方案、寬廣的社區－地方社區與全球社區。

有關永續發展教育策略，由世界各國學校綠建築推展趨勢，並有許多不同的名稱，如永續學校（如澳洲、美國、臺灣）、生態學校（如歐洲、英國）、綠色學校（如美國、瑞典、日本、臺灣、大陸）、健康學校、高成效學校、智能學校（如美國）、及種子學校（如加拿大）等（湯志民，2005）。臺灣永續校園構想源自於歐、美、日等先進國家之生態學校及健康學校，指的是應用本土化之永續建築技術與生態式校園環境結合所構建而成，符合永續、生態、環保、健康等原則且與世界接軌的學習環境（江哲銘，2004）。以下說明我國教育部相關具體策略的實施，例如：永續校園推廣計畫，設置「臺灣綠色學校夥伴網路」、「永續校園全球資訊網」等。

（一）永續校園推廣計畫

教育部依行政院國家永續發展委員會永續教育組行動計畫表之具體工作內容，於民國91年推動「永續校園推廣計畫」，內容主要包含在硬體方面「生態環境恢復與維護」以及「永續建築」兩大項目，在軟體部分，配合九年一貫課程實施，各校對應校園環境改造，創造出具各校教學特色的教學教材，實施教學並評估成效。該計畫主要目的在於從瞭解自身校園地域、文化、歷史與生態等特色，從而創造出完全不同且多樣的校園環境，進一步更可配合鄰近不同教育特色的學校，形成緊密的環境教育聯絡網。執行前兩年即培訓相關專業人員，並成立輔導團協助學校執行專業技術，使參與的學校均因此對學校教學有很好的發展，後續有越來越多的學校積極申請加入永續校園的行列。「永續校園推廣計畫」補助學校包含公私立大專校院、高中（職）及國中小，91-98年度補助學校總計有745校次，其中以國小佔最多數，國中次之，由補助學校名單統計高中僅有40校次，而實際受補助的高中學校則為27校，其中包含高職、綜合高中、普通高中。

教育部實施「永續校園推廣計畫」，即希望能經由注重生態與生態共存的校園環境與綠色建築技術，達到永續發展教育，並作為我國永續發展教育策略。綠色學校的重點在於包含了學校環境政策、校園景觀與建築、環境課程與教學、師生校園生活等四個面向，彼此關連且相互輔助。其中校園硬體環境設計要符合永續發展的要素，環境教學則採用學校本位的課程發展（馮莉雅，2007）。

（二）設置「臺灣綠色學校伙伴網絡」、「永續校園全球資訊網」

1. 「臺灣綠色學校伙伴網絡」<http://www.greenschool.moe.edu.tw/>

此網站架設始於89年，由教育部環保小組「臺灣綠色學校伙伴網路計畫」執行，其宗旨為協助臺灣地區學校體系內的每一個份子，包括：學校行政人員、老師、學生、家長，開始一起學習如何把學校建立成一個合乎生態永續原則的綠色學校。目的是透過網站希望樹的獎勵機制，知識、經驗及資源的相互分享交流，帶動學校願意自動自發，對校園及社區的空間、生活、教學、政策的調查了解，並採取改善行動，使學校成為一個綠色學校。從做中學，不斷的嘗試省思，透過行動研究的方式，找出各階層推廣的具體作法。

至96年度的資料顯示，登錄為綠色學校夥伴已經有三千多個學校，而且提報的教學活動數量也超過了一萬筆，已經形成了一個環境教育夥伴的網絡，無論參與學校的數量與執行的成果，都可以與國際上大型環境教育網絡相提並論，甚至超越；所建置的環境教育資料庫擁有豐富的環境教育資料，是一個環境教育〈永續教育〉的教育資源中心。

2. 「永續校園全球資訊網」<http://www.esdtaiwan.edu.tw/>

由教育部環保小組設置「永續校園全球資訊網」，除了推廣永續校園計畫外，主要作為該計畫受補助學校的資料傳遞、訊息流通及成果展示網路平臺，對於永續教育的推展極具重要性。

五、永續發展議題課程實踐

教育部於民國95年公布之「國民中小學九年一貫課程」已將永續發展有關之議題納入，94年修正發布之職業學校課程暫行綱要，亦在「實施通則」中要求各科目教學或活動時應將永續發展議題融入相關課程中，以充實學生學習內涵，並與日常生活密切結合。97年公布之「普通高級中學課程綱要總綱」（教育部，2008），其目標之一即為：深植尊重生命與全球永續發展的觀念。在實施通則中明定永續發展為重要議題，宜納入相關的課程中，永續發展材料宜適度融入相關科目教材之編選，以期讓學生在不同的科目脈絡中思考環境與永續發展的議題，明瞭其理念與內涵。但此重要議題並未研訂課程綱要，且無明定授課時間分配，就課程統整的觀念來看，議題的融入可以在正式課程中推展，亦可由非正課程來實行（教育部，2005）。

議題融入課程模式，屬於課程實施的整體通則，可供學校有意規劃議題融入課程時的參考依據。然而，鑑於九年一貫課程重要議題在各學習領域的夾縫中泡沫化的現象，高中的重要議題應有更妥善設計，以達成高中教育在生活素養、生涯發展及生命價值等三層面的遠大目標（方德隆，2009），才能真正落實重要議題融入課程教學。

在永續發展教育策略中，綠色學校與永續校園改造強調環境教學，是期望學校教師能夠結合學校、社區與社會資源，自行規劃與發展適用於地區性特色的環境教育課程活動，並實際引領學生認識環境、體驗環境、關懷環境、進而採取適當行動解決環境問題（張金淑，2006）。因此，永續發展教育的落實牽涉的層面有：課程改革政策、教材內涵理念、學校行政組織、學校環境資源、教師專業素養、學生認知背景...等。

永續發展在高中教育之課程中屬重要議題而非學科，因此除了課程規劃應跨越學科範疇外，更有賴於組織架構的運作，加上行政資源的支持。由學校行政的層面來看，以臺北市推動「自然校園」具體經

營策略為例，有：1.健全推動組織，爭取各方資源；2.建構生態校園，改善學習環境；3.珍惜有限資源，鼓勵回收利用；4.維護校園清潔，加強環境管理；5.推展環教活動，回歸自然理念；6.配合領域課程，融入各科教學（廖文斌，2004）。

六、永續發展議題融入課程的探討

以永續發展教育、高中課程、及永續校園推廣計畫為主軸，蒐集整理相關的文獻資料及研究成果，大致歸納為以下幾點：

- (一) 有關臺灣環境資料庫、永續發展知識庫、乃至永續發展教育融入高中課程資料庫之建構，由各相關領域學者持續投入研究，近年來均有豐碩成果，對於高中永續發展教育已有足夠材料建置可融入課程。
- (二) 有關永續發展教育融入高中課程、教材內容分析研究，主要有地球與環境科、地理科、生物科、及健康與護理科等4學科，從課程目標、概念內涵、核心能力、教材內容等，均有探討分析的研究成果，可作為該學科教師教學之參考。但高中三年課程必選修總計23學科，以議題融入式、主題式教學、或學校本位課程發展，各學科均可融入統整的內容，顯示在學科課程及教材內容分析上，尚有相當大的研究空間。
- (三) 有關高中課程地球與環境科、地理科、生物科、及健康與護理科等4學科教師永續發展素養及教學需求調查，教師具有正向積極的永續發展環境素養，教學技能方面，具備課程統整的觀念與能力，但須加強結合社區資源、進行戶外學習、或社區行動的教學技能。教師對於永續發展意義與內涵之認知，偏重環境方面的永續發展，較忽略經濟與社會層面的永續發展。教師希望永續教育研習安排相關內容依序如下：「永續發展」的社會行動訓練、教學策略、課程規劃、相關議題、定義與內涵；教師重視研習的教學實用性，希望研習能安排教學策略及社會行動訓練的演練示範或參觀活動。

- (四) 有關高中學生永續發展認知背景調查方面，對於環境永續發展知識、環境永續發展態度、環境敏感度、環境價值觀、環境行為意圖，大都呈現中上程度的正向水準。環境永續發展知識、環境敏感度、環境價值觀與環境行為意圖之間，呈現顯著正相關。
- (五) 有關永續校園推動策略與成效探討方面，永續校園的推動過程中，著重經驗分享與團隊合作，學校在環境調查面向的推動程度最高，「針對永續經濟議題發展行動計劃」推動程度最低；與「社區方面的合作」執行的困難程度較高；推動的重要程度以「與建築師或規劃人員充分溝通以促進改造計劃執行」最高。各項教學策略在校內的推動程度以「戶外教學」最高；執行困難程度最高者為「反省與創造性思考」，即永續發展社會面向議題的教學。在推動需求方面，應重視社區與公共參與，且需要更多專家學者的協助、資訊、經費與支持、成功案例的分享等。自91-98年申請實施的學校仍以國中小學為主，高中學校數量最少，在745校次中高中僅有40校次，實際申請補助實施永續校園計畫的高中僅有27個學校，顯示永續校園計畫尚未推廣至高中階段。有關永續校園或綠色學校實施的研究，亦都以國小為主，探討內容多為學校行政措施及教學方案等。永續校園為永續發展重要教育策略，但一直被忽略者為教學評量，無適切之評量，無法覺知教學成效（張金淑，2006）。
- (六) 永續發展教學模組研發及建置學習網站，在永續發展教育融入課程中的研究，根據羅清華教授於90-93年執行教育部「建立永續發展的綠色學校」研究計畫，配合高中課程綱要，整理出20個適合教師教學使用的永續發展教學模組，將永續發展教育融入課程中。適用主要學習領域與相關領域如下表，並建置網站將教學模組公布提供教師下載使用。永續發展議題融入課程的教學模組已陸續進行彙整，並實際提供應用於課程教學中。

模組名稱	● 表主要學習領域；○ 表相關學習領域										
	語文	地理	公民與社會	物理	化學	生物	地球與環境	健康與護理	歷史	生活科技	藝術生活
The War with Garbage - A Never Ending Story	●	○	○				○	○	○		
Save Endangered Animals	●		○			○	○				
Become a Good Steward	●	○	○				○	○			
國土資源保育-「鳥」看台灣山坡地		●	○				○				
經濟發展與環境變遷		●	○				○	○	○		
地球村的公民		○	●			○	○		○		
永續發展的地球		○	●				○	○			
永續能源利用		○		●			○			○	
水資源		○			●		○	○			
生物多樣性-校園生物多樣性與永續發展		○	○			●					
地震與防災		○	○	○			●				
山坡地順向坡災變		○	○	○			●				
揭開聖嬰現象的神秘面紗		○					●				
台灣原住民的生活哲學		○	○				○		●		
物質材料對環境的污染與未來的展望		○	○				○	○	●		
太陽能動力裝置製作		○	○	○			○			●	○
能源與動力		○	○	○			○			●	
建築與健築－藝術鑑賞								○	○	○	●
出淤泥而不染－陶藝工藝										○	●
閃亮的日子－玻璃工藝										○	●

資料來源：教育部，2004，「建立永續發展的綠色學校」研究計畫

另外，民國94年由黃朝恩教授執行國科會個別型計畫「環境與永續發展教育研究成果應用推廣計畫」，研究成果編製完成生態學原理、自然資源與保育、環境汙染與防治、環境變遷與永續發展、戶外環境教育等五個教學模組。95年「高中新課程永續教育之研究」整合型研究計畫，子計畫分別在高中新課程的地球與環境科（張子超）、地理科（黃朝恩）、生物科（張永達）、健康與護理科（葉國樑）等學科，研究永續發展教學的理想模組，以及對高中學生永續發展認知、態度與行為的影響，從研究成果中找出更多提升活化永續發展教學品質的方法，讓永續發展教育在高中教育能更加落實。目前尚有許多研究仍在進行中，除了研發教學模組外，亦進行教學實驗並將成果建置為學習網站，陸續加入更多有關高中課程永續發展教學模組的研究成果。

依上述探討，過去國內有關高中永續發展議題教學的研究，大多著重在高中教師或學生認知與專業素養，並未觸及實際教學歷程的討論，因此值得就教學層次進行深入分析，以瞭解永續發展議題融入教學的實際操作面，即從最基層的教師角度探討高中課程與教學的建議與未來展望。本研究認為有幾個問題仍須加以探討，首先是永續發展議題作為教學內容，相關學科教師本身的認知與專業素養如何培養與提升？其次，實施永續發展議題融入教學的方式為何？教學資源如何取得？如何運用？第三，現階段國內高中學校永續發展議題融入教學有那些困境？如何克服？即由此出發作為教師訪談的主要題綱，以進一步瞭解永續發展議題融入教學的策略。

參、研究方法

本研究的研究方法以文獻探討與訪談為主。有關永續發展議題之現況，由永續發展教育的國家政策、教育政策、教學資源的文獻及過去研究等進行探討。在訪談部分，透過地球與環境學科中心的推薦，其資格條件為對永續發展議題具備足夠的認知、專業素養、及教學經驗豐富的現職高中教師名單，經由連繫說明與邀約，得到三位教師同

意而成為本研究的訪談對象，均具碩士學位，教學年資分別有4年、5年、13年，教學科目為地球科學及地理。依文獻探討後所研擬的訪談題綱，由研究者親自訪談，每位訪談約進行90分鐘全程錄音，並將錄音檔轉譯為逐字稿作為研究資料。

訪談題綱：

主題一：有關永續發展議題融入課程與教學的知能與專業發展歷程

- 1.您在師資培育過程中有無相關議題融入教學的學習經驗或啟發？
- 2.您認為目前國內有關永續發展議題的高中教師在職進修管道是否暢通？參與過那些活動？辦理單位？
- 3.那些方式的進修活動（研習課程、現場參觀、實作.....）對永續發展議題融入課程教學較有幫助？原因？

主題二：對於國內永續發展議題相關的教學資源現況應用與看法

- 1.您認為國內教育相關單位提供的永續發展教學資源是否方便取得？是否足夠？曾使用過那些資源？面臨過那些問題？
- 2.您認為民間團體的永續發展議題或行動對教學是否有幫助？有，如何應用？曾應用過那些團體提供的資源應用在課程與教學上？無，原因？
- 3.對於國內永續發展議題相關的教學資源的現況有那些建議？教育政策或行政措施有那些建議？

主題三：永續發展議題在高中課程與教學實施現況與問題

- 1.您在學校如何安排永續發展議題相關的課程時間，行政支援與組織如何運作？教師如何融入課程，在教學策略上如何運用？
- 2.關於永續發展議題您有那些融入課程教學策略與具體經驗？如何達成？是否達成預期目標？
- 3.在實施永續發展議題課程與教學過程中遇到那些困境（行政支援、組織運作、教學資源、學生反應、教師專業、.....等）？如何改善或調整？有那些建議？

肆、結果與討論

以下主要分為兩個部分，首先為永續發展議題融入教學之問題與省思；第二部分為高中教師深度訪談資料分析。

一、永續發展議題融入教學的問題與省思

(一) 永續發展議題融入課程

普通高中課程綱要主要銜接國中小九年一貫課程，從86年國民中小學九年一貫課程綱要總綱訂定，將重大議題融入課程中，此變革的核心價值在於打破傳統學科的疆界，並重組為領域課程，重大議題的課程設計則扮演活化傳統學科的主要功能，它可以反映知識的社會建構，使新的知識在建構過程不再受主流階級利益所宰制(莊明貞，2002)。97年國民中小學九年一貫課程綱要微調修訂，重大議題為資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育、海洋教育等七大議題，而同年公布高中課程綱要則列有生涯發展、生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、海洋教育、環境教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育等十個重要議題，但此重要議題並未研訂課程綱要，且無明定授課時間分配，就課程統整的觀念來看，議題的融入可以在正式課程中推展，亦可由非正課程來實行(教育部，2005)。

有關重要議題融入課程，以國中小九年一貫課程而言，從正式實施以來，它與七大領域的關係始終存在者傳統學科權力的競逐與主副學科之間的科層關係。從一開始課程總綱實施要點中政策主張融入，但各議題仍不得其門而入，到最後各議題能力指標單獨設置，企圖在國中小教科書編輯過程中能「如期」融入，但最後卻演變成融入的泡沫化，處處突顯了重大議題與傳統學科知識與權力之爭(莊明貞，2008)。國中小九年一貫課程雖然只有七大議題，但也避免不了面臨的一些困境：1.受到學習領域的排擠，無法真正融入教師的教學設計；2.學校教師不夠瞭解議題內涵，缺乏相關知識，以致於將議題視為

是「副科」之形式；3.能力指標的建立衍生繁瑣的課程式設計書面工作，使教師無意願去面對重大議題課程（錢清弘，2001）。高中課程之十項重要議題在三年必選修總計23學科中，除了面對較國中小更細的分科，各學科傳統專業知識份量加重亦加深，尤其在以升學為導向下，多偏重智育的學科為主，重要議題融入課程的實施，同樣會遭遇很多困境，錢清泓（2001）針對國中小九年一貫課程之重大議題融入提出：1.重新檢討課程暫行綱要對教師課程規劃與準備之影響；2.鼓勵教師從社會新興議題做為統整課程主題之選擇；3.加強學習領域與議題課程之間的對話。

有鑑於此，永續發展融入高中課程與教學的策略，可由師資培育與在職進修、教學資源整合、及各科統整之教案設計等方面來著手。

（二）永續校園推廣計畫與永續發展教學評量

永續校園推廣計畫自91年實施至98年，從歷年申請學校名單的資料來看，多限於國中小之實施，相對而言，高中職以上學校僅佔極少數，顯示此項計畫尚未推廣至高中教育階段，故有待進一步探討在高中學校推動永續校園的實施策略與配套措施。況且「永續校園」推動，除了獲得補助學校之校園環境有些改善外，社區整合、生態旅遊、綠色產業轉型等計畫目標，未見成果。而學校、社區和參與計畫的專業團隊對「永續校園」真正的內涵未能深刻體認是主要的原因。同時，大家對「永續」的環境、經濟與社會等三大面向如何落實在校園中，沒有整合性的認識與想法也是關鍵（喻肇青，2007）。有關永續校園推動策略與成效探討方面研究亦顯示，在推動過程中，與「社區方面的合作」執行的困難程度較高；各項教學策略在校內的推動程度以「戶外教學」最高；執行困難程度最高者為「反省與創造性思考」，即永續發展社會面向議題的教學。在推動需求方面，應重視社區與公共參與，且需要更多專家學者的協助、資訊、經費與支持、成功案例的分享等。

再以目前永續發展教育議題融入高中課程教學成效的研究成果較少的情形來看，加強教學策略方面的研究，才能真正落實永續發展教育議題融入高中課程。就教學評量而言，高中課程綱要也提示教師應參照學習目標、教材性質與學生個別差異，採用適當而多樣的評量方式（教育部，2008）。永續校園推動至今，一直被忽略者為教學評量，無適切之評量，無法覺知教學成效。以永續校園強調課程規劃統整化、校園環境教材化、校園教學體驗化的理念，傳統紙筆測驗顯然難以充分評量上述理念，宜再納入實作評量、檔案評量、口語評量或其他評量方式，方能適切評量學生學習結果（張金淑，2006）。

（三）教師永續發展專業知能與教學輔導體系建置

教師的永續教育專業知能及對於永續發展的認知，會影響永續教育推展的成效（張子超，2005）。且「普通高級中學課程暫行綱要實務工作手冊」（教育部，2007）中明白提示，重大議題融入課程首先應注重教師專業知能之培養，因為教師是重大議題融入課程的關鍵人物，在推動議題融入之前，必須先提升教師之專業知能。透過辦理相關研習活動、教案之研發與設計、相關教學資源平台之建置等策略來培養教師專業知能。根據學者調查研究結果，教師對於永續發展意義與內涵之認知，偏重環境方面的永續發展，較忽略經濟與社會層面；教學中常配合教材內容與時事議題，自認對永續發展教育的策略和教學較不足，多半表示會參加有關永續發展教育的進修課程，希望研習內容重視教學實用性，能安排教學策略及社會行動訓練的演練示範或參觀活動。

依據教育部普通高中課程推動小組第三次會議決議，由國立台灣師範大學教育研究中心主持高中課程學科教學中心之計畫，重點在全國23個高中成立學科中心，每個高中負責一個學科業務的推動（教育部，2004）。而學科中心之目的，包括推廣普通高級中學課程暫行綱要、協助辦理教師研習活動及蒐集教師對普通高級中學課程暫行綱要實施之意見（黃乃熒，2007）。

目前設立學科中心之教學輔導體系以23個學科為優先，而忽略重要議題，勢必影響重要議題融入課程的教學成效。但各學科中心即在98年度有一項重要的工作計畫，蒐集重大議題融入各學科教學之教案或教學資源。各學科中心在此項工作的辦理方式並不相同，透過各學科中心的網站內容整理，對於永續發展議題融入該學科教學成果，分為以下五種類別：1.蒐集環境教育相關資源，規劃環境教育主題課程，作為研發教學資源之參考（地球與環境、地理、歷史）；2.蒐集並徵選「典範教學示例」、「專題製作示例」與教學資源並協助推廣（綜合活動、國文、英文、數學、健康與護理、家政、生活科技、音樂、美術）；3.研發「經濟與永續發展」課程單元（公民與社會）；4.設計討論式教學模式（生物）；5.無（物理、化學、地球科學、體育、藝術生活、生命教育、生涯規劃、國防通識、資訊）。

由上述資料顯示，部分學科中心對於永續發展議題融入教學的資源並未著力，因此若能參照學科中心的方式，設立永續發展議題中心學校並建置教學輔導體系，更能整合各機構的組織人力與教學資源，有效規劃高中教師進修管道，提升永續發展議題的專業知能及教學輔導功能。

（四）發展永續發展教學計畫

「永續發展教育」近年來在國科會與教育部環保小組的支持下，已有豐富的教學相關資料、建置網站、或研發數位教材以作為融入課程教學的資源，但高中學校如何安排相關的課程時間，行政支援與組織如何運作？教師如何融入課程，在教學策略上如何運用？根據「學校本位課程發展基本理念與實施策略」（教育部，2000）指出，「學校本位課程發展」是「學校為達成學校教育目標或解決學校獨特的教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長以及社區人士等，一起進行的課程發展過程與成果。」學校本位課程具有「以學校為主體」、「強調地區特性」、「發揮夥伴關係整合社區資源」、「進行合作學習的行動研究」、「重視課程生活化」等五項特質。

重大議題強調在情意學習，不佔教學時數，可在彈性時間實施。應在轉化傳統學科知識，達到知識生活化的目的，宜設計為統整課程的主題，依課程設計者的教學需要適時融入各學科中（莊明貞，2008）。而發展教學計畫不是只發展教學模組，尤其更不是研發教學單元與學習單，因為這樣的教學與學習只是片段和短暫的成效。為了學生深刻的學習，教師必須規劃完整的教學計畫，包括選擇教學主題、擬定教學目標、融入哲學理念、選擇學習領域與配合之能力指標、選用教學策略、發展教學模組與學習單、與最後的實際進行教學（張子超，2004）。因此，永續發展議題的教學計畫若能由教師依學校、社區、學生背景等，蒐集相關資訊實例資料以規劃設計教學內容，方可達到永續發展議題融入的情意目標與學習成效。

（五）透過永續發展教育落實「永續思維」

教育部於98年度推動教育永續核心價值方案，以品德、品質、品味作為建立教育核心價值之基礎。而將建構教育永續核心價值方案名稱定為「台灣有品運動」，希冀可促進全民可以達到為人要有品德、做事要有品質及生活要有品味，以達到品質、品德、品味兼具的現代公民社會。「台灣有品運動」包含「品德教育」、「藝術扎根」、「終身閱讀」及「環境永續」等4項計畫，其中環境永續計畫藉由校園內環境教育拓展至校外的環境教育範疇，從學校對環境友善的硬體設施建置，乃至環境教育表現在軟體之理念傳遞，由永續環境的營造，日常生活簡易減碳程式計算，及親近自然環境的戶外學習體驗，以培養對環境友善的生活態度與行為，促成優質的學校環境，甚至於社區生活環境。目標是透過對於環境友善的教學環境與教學內容，讓學生以永續發展角度思考所肩負的環境責任，培養國際環境意識及環保生活的作為，實際為環境改善盡一己之力，有效落實環境永續計畫，實現台灣有品運動的最終目標（教育部電子報364期，2009）。不同於「環境教育」強調認知與價值並重的哲思，「永續發展教育」強調公民意識、批判精神，重視社會反省與社會重建的務實態度（高翠霞、蔡崇建，2009）。高中課程綱要亦提示教學實施宜以學生為中心，強

化自主學習、批判性與創造性思考的能力，引導其學習如何學習，思考如何思考，以培養終身學習的能力；教學活動設計應顧及學生的多元智能需求，以達成適性發展的目標；教學實施與社區、社會適度互動，有效利用多元教學媒體與社區資源，以增進學生公民意識與社會參與能力，並提升教學效果（教育部，2008）。但高中學校的課程教學以升學為導的觀念根深蒂固，如何調整教學實施的現況，是落實永續發展教育的一大考驗。

另外在非正規教育體系的教學活動中，例如救國團的探索(冒險)教育、國家公園或林務局自然中心的研習課程、社區總體營造的參與實作……等，與生態環境、永續發展議題相關的部分，都是落實「永續思維」的教育管道。

（六）公部門及社區資源運用、環境社會參與、環境行動等

國民教育裡如何確實教會學生們戶外活動的能力，全賴設定必修的課程和規定每學期戶外生活的時數（王鑫，2003）。永續發展議題與環境、社會、生活等面向均息息相關、環環相扣，教學策略若僅以課堂內的講述或理論的介紹，而沒有實際參與在一個真正的場域或提供與本身相關的實例，進而引導省思發現問題，恐無法達成學習的真正效果，尤其在學生的情意及行為的應用。因此永續發展議題的教學特別須要課堂外的場域或針對生活實例的討論過程，也就是戶外教學、實地參訪、問題討論、社區資源的運用等。

林務局自95年起陸續成立了東眼山、羅東、八仙山、奧萬大、池南、觸口、雙流、知本等八個自然教育中心，運用不同地點所擁有的豐富生態資源的生態環境，結合專員解說與互動式體驗，建構國自然教育中心網絡，針對不同族群規劃森林生態、林業文化、生態藝術、節能減碳、水資源保護主題，設計戶外教學、主題活動、專業研習、環境解說等課程。而各國家公園的設置目標亦包含此教育宗旨，提供各階層多元的教學資源或辦理各項相關教育活動。

其他諸如環保署、能源局、衛生署等公務部門機關，在永續發展議題提供各種宣導活動，以辦理教案設計競賽、學校主題週、學生創作等多元方式，都是有助於永續發展議題融入課程與教學的實施策略。

（七）NGO團體、服務學習理念的推行

隨著國際永續發展議題興起多年，國內除了公部門的各項政策推行之外，更有相關的民間團體紛紛成立，主要以環境資源永續、生態保護及保育、環境資訊建置、環境行動、.....等述求為成立的宗旨，例如，臺灣環境資源永續發展協會、生態關懷者協會、臺灣環境資訊協會、臺灣永續能源研究基金會、人禾環境倫理發展基金會-環境行動網、環境品質文教基金會、綠色公民行動聯盟、國際珍古德教育及保育協會-根與芽計畫。這些團體除了不定期舉辦學術研討、成果發表等活動外，並建置專屬網站，提供豐富多元的資訊，亦是高中教師在永續發展融入課程的教學資源。

二、訪談資料分析

依據訪談題綱的三個主題，將訪談結果分別歸納如下：

（一）有關高中教師在永續發展議題融入課程與教學的知能與專業發展歷程

- 1.三位教師在師資培育過程並未接受永續發展議題融入教學的課程，求學過程亦無相關學習經驗，因為師資係依課程需求而培育，過去的高中課程內容沒有永續發展。若本身對永續發展議題有興趣，就會蒐集閱讀有關的資料，甚至透過進修活動增進永續發展議題的專業知能，進而應用到教學上。
- 2.公部門辦理永續發展議題的教師進修活動、研習課程等，對象大多仍以國小、國中為主，一方面是因為學校有需求，另一方面是高中教師學科分得很細又比較專精，時間上也有限制，要參加研習較困難。

- 3.參加進修或研習活動須要學校行政單位支持，對於教學最有幫助的研習方式是實地參訪、經驗分享等，儘量由課程委員及教材編寫者來講授，或是辦理工作坊實務操作，教師間的橫向連繫經驗交流也很重要。

（二）有關永續發展議題教學資源取得與教學策略的應用

- 1.教學資源整合非常重要，雖然永續發展議題很熱門、資源很多，但都是分散在各部門，網路蒐尋到的也不能立即在課堂上應用，要花很多時間消化整理，所以須要有一個專責的單位把有用的資料作分類。
- 2.永續發展議題的教材內容是生活化的，與學生生活相關的材料最能吸引學生的興趣，上課就不會枯燥無味，強調教學技巧的運用。除了知識的傳授之外，讓學生思考、討論、發表的過程，最能引發學生的情意。
- 3.永續發展議題融入教學適合以跨學科方式進行，但教師須要更強的專業素養與整合能力，高中各學科都有固定的教材，教師們各教各的，因此若有設計好的主題式教案，較能參照應用在跨學科或全校性的教學活動。

（三）有關永續發展議題融入高中課程與教學的建議

- 1.學科中心的地位與功能對於教師在課程與教學的輔導很重要，尤其是辦理研習進修活動、教學資源蒐集、教案研發等，因此希望教育部能比照學科中心學校的模式，同樣設置議題中心學校。
- 2.改變課程內容編排：永續發展在地球科學科的課程中，以一整個章節的編排，常會被老師在教學時略過，因為太教條式的文字用背的就好，無法達到情意目標。建議將永續發展議題在相關的每一章節，甚至各學科教材中能以”小提示”或”小概念”的方式呈現，更能與教材內容配合，達到議題融入教學的目標。

伍、結論與建議

七〇年代的環境保護、八〇年代的生態保育、九〇年代的永續發展、特別是進入了二十一世紀，面對多重複雜的環境問題，現代公民所需要的環境素養更需要有全方位的關照。現代公民的環境素養，其實是一個對人類發展的全面性關懷，關心生態環境的保育，維護社會文化發展，以及充分照護弱勢的社會公益。對於學校教育而言，教師與學生共同構成的教學活動主體，在教師的教導下，學生掌握知識、發展能力、培育永續發展素養，學生在教學結束之後能將教學活動的成果應用到自己的生活中，進一步去實踐，才能真正達到永續發展議題教育的目的。因此現場教師的永續發展專業素養、融入教學的策略與歷程，以及學生的學習成果等，即是永續發展教育在世界公民素養中的重要項目。

本研究藉由文獻分析及訪談，探討永續發展議題在高中課程教學融入的現況，並提出建議。

一、研究結論

- (一) 教育部推動永續發展議題教育相關方案在高中教育階段似呈現斷層，「綠色學校伙伴網絡計畫」、「永續校園推廣計畫」、「資源教育中心」、「國民中小學辦理校外教學實施原則」等相關方案，在參與校數及教案設計等方面，均以國小最多，國中次之，高中則甚少。其成效主要在小學教育階段，因此，永續發展議題教育的延續與深化尚待加強。
- (二) 永續發展議題融入課程與教學的實踐，以課程綱要內容而言，僅地球與環境、公民與社會兩學科明訂包含永續發展的主題。因此須以融入的方式內化到各個學科，適合以跨學科整合課程及主題式教學，教學策略以潛在課程、生活教育為主，故教師的專業素養與教學資源運用，顯得格外重要。
- (三) 永續發展議題教學模組研發與學習網站建置，在推廣應用上宜進一步有效整合，且融入高中課程教學成效的研究成果較少。永續發展議題教育雖有足夠材料建置可融入課程，但屬於本土

性的調查資料與教學資源較不足，近年來環境變遷急遽與環境災難頻繁，與永續發展議題息息相關的各種資料必須迅速更新，才能顯現正確的面貌。作為教學資源時需要完整正確的生態、環境與社會的調查數據，尤其是本土性〈地區性〉的資料。

- (四) 教師永續發展專業發展知能培育與提升，除應具有正向積極的永續發展環境素養，具備課程統整的觀念與能力，更須加強結合社區資源、進行戶外學習、或社區行動的教學技能。
- (五) 透過永續發展教育落實「永續思維」，「永續發展議題」強調公民意識、批判精神，重視社會反省與社會重建的務實態度。目前教育多著重在生態知識的教導，在「環境正義」與「環境倫理」觀念的建立較為薄弱，而且較少把環境知識實踐落實於環境行動中，進而培育永續發展的素養。

二、研究建議

- (一) 教育主管機關鼓勵普通高中參與「永續校園推廣計畫」，並將「綠色學校伙伴網絡計畫」推廣至普通高中，加強推廣永續發展議題教案及教學模組，建構教學資源整合應用專屬平臺。
- (二) 師培機構於師資培育學程中規劃永續發展議題融入教學的職前養成課程，同時兼顧在職教師的永續發展議題融入教學輔導體系，促進教師專業發展。
- (三) 比照學科中心學校方式設立永續發展議題中心學校，建置教學輔導體系，整合各機構的組織人力與教學資源，有效規劃高中教師進修管道，並研發建置永續發展議題融入各學科課程與教學、教材、教案資料庫等，提升教師專業知能及教學輔導功能。
- (四) 在教學資源平臺的建置上，以生活共同圈及環境永續課題為主軸，建構社會參與、環境行動的永續發展議題教育。

參考文獻

- 王鑫、李光中（2003）。永續發展教育定義與內涵之研究。臺北：教育部環保小組。
- 王鑫（2003）。關懷鄉土地地-生態維護與資源保育的永續發展。臺北市：幼獅。
- 方德隆（2009）。高中新課程特色與展望。教育研究月刊，177，12-25。
- 江哲銘（2004）。永續校園中的永續環境教育契機。教育研究月刊，128，43-54。
- 李光中、王鑫、許玲玉（2008）。挪威初等教育之永續發展教育策略。教育資料集刊，37，243-263。
- 吳清山、林天佑（2005）。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 高翠霞、蔡崇建（2009）。利用學校閒置空間規畫社區永續教育中心的可行模式之研究--社會重建理論在社區發展過程的驗證。國科會報告（摘要）
- 莊明貞（2008）。九年一貫課程重大議題研修變革之探析。教育研究月刊，175，75-82。
- 馮莉雅（2007）。國中永續發展教育之課程研究。國民教育研究學報，19，1-27。
- 教育部（2000）。學校本位課程發展基本理念與實施策略。臺北：教育部。
- 教育部（2005）。普通高級中學課程暫行綱要實務工作手冊。臺北：教育部。
- 教育部（2008）。普通高級中學課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部（2008）。教育部永續校園補助情形。教育部電子報327期。
- 喻肇青（2007）。「永續校園」的「心」思維。教育研究月刊，156，44-57。
- 張子超（2004）。永續教育的意涵。教師天地，132，4-11。

參考文獻

- 張子超（2004）。九年一貫課程：環境教育如何一貫？載於高新建主編，課程綱要實施檢討與展望。臺北：國立臺灣師範大學。
- 張子超（2006）。永續校園計畫對促進教師永續教育專業知能之研究。國科會報告。
- 張子超（2007）。高中新課程永續教育之研究-地球與環境科-高中學生對永續發展的覺知、知識、與價值觀之研究。（國科會NSC95-2511-S003-014）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 張永達（2007）。高中新課程永續教育之研究—生物科。（國科會NSC95-2511-S-003-013）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 張金淑（2006）。永續校園的推動與展望。學校行政雙月刊，44，66-84。
- 湯志民（2005）。全球永續發展與學校綠建築規畫之探析。教育與心理研究，28（3），435-467。
- 黃乃熒、張炳煌（2007）。高中教師對於高中課程學科中心推動新課程策略之意見的調查研究。師大學報，52（3），19-42。
- 黃朝恩（2006）。環境與永續發展教育研究成果應用推廣計畫。（國科會NSC94-2517-S-003-002）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 黃朝恩（2007）。高中新課程永續教育之研究—地理科。（國科會NSC95-2511-S-003-015）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 葉國樑（2007）。高中新課程永續教育之研究—健康與體育科。（國科會NSC95-2511-S-003-016）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 廖文斌（2004）。發展永續教育由經營優質校園做起。教師天地，132，71-75。
- 錢清泓（2001）有地無位、有名無實？：九年一貫重大議題課程實施困境之探討。國教學報，13，1-17。
- 羅清華、王執明（2004）。永續發展教育融入高中課程資料庫計畫。臺北市：教育部。

聯合國永續發展二十一世紀議程，取自<http://sta.epa.gov.tw/NSDN/ch/NADOCUMENTS/21NA/21NA.HTM>

地球環境教育與永續發展教育，取自<http://www.gcrc.ntu.edu.tw/globalchange/8806/Ch%E8%82%86.htm>

“永續發展教育”卓越師資培育計畫--參與「聯合國區域專業中心」網絡成果報告書。取自<http://dete.ntnu.edu.tw/media/13.pdf>

Sterling, S (1996) . Education in Change in H John & S Sterling (Des) Education for Sustainability, Earthscan Publications Ltd, London.

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

現代公民素養教育學術研討會論文集 / 蔡清田等
合著.-- 初版.-- 新北市：國家教育研究院, 民101.07
面；公分
ISBN 978-986-03-2757-1(平裝)

1.公民教育 2.文集

528.307 101010392

書名：現代公民素養教育學術研討會論文集
著者：蔡清田、商永齡、許民忠、林文樹、陳運星、莊富源、洪翠娥、
陳素秋、林佳穎、翁志宗、李麗玲
出版者：國家教育研究院
出版年月：民國101年7月初版
版次：初版
其他類型版本說明：無
地址：新北市三峽區三樹路2號
電話：(02) 8671-1111
傳真：(02) 8671-1473
網址：<http://www.naer.edu.tw>
美術設計：朱墨形象設計廣告有限公司
印刷者：上校基業有限公司
展售：政府出版品展售中心
國家書店松江門市：臺北市中山區松江路209號一樓
電話：(02) 25180207 傳真：(02) 25180778
五南文化廣場：臺中市中山路6號
電話：(04) 22260330 傳真：(04) 22258234
GPN：1010101164 ISBN：9789860327571
定價：新台幣 270 元
版權所有·翻印必究