

編輯手記

一如本校肩負全國中等以下教育階段學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充分反映學校教學現場及教師的需求，規劃76卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
76卷第1期	人權公約下的新師道展	林建福教授
76卷第2期	AI教育與數位學習	王雅鈴副教授
76卷第3期	新住民語教育及相關議題	林欣怡教授
76卷第4期	技術型高中師資培育之危機與興革	宋修德教授

【焦點話題】

人權教育為我國重要的教育議題，在推廣與實踐之前需要先針對人權的本質與立論基礎加以釐清，方能在遇到模稜兩可的情況時進行更加適切的判斷。本期專刊由林建福教授擔任本專刊責任編輯，邀集學者專家及第一線的實務工作者針對「人權公約下的新師道」之相關議題與推動實務進行探討。林建福教授在焦點話題「人權教育的一些倫理思考」當中，引用學者Nussbaum的理論來剖析人權的組成，並接續探討人權觀點底下教育實踐的注意事項。

【專題論文】

本期專刊收錄2篇專題論文，第一篇為蘇鈺楠副教授之「教育作為基本人權的四個理論基礎、權利類型與概念反思」，先從教育作為一種基本人權的立場出發，先整理其四大立論基礎「教育的社會與文化傳承價值；教育為社會福利之一環；教育是個體發展的先前條件；教育為人性尊嚴之保障」，然後再由日本及我國的法學理論來檢閱教育作為基本權的概念，並提出細緻的反思，如：若教育為社會福利的一環，則社會福利應該保障到何種程度？諸多單純、正當的設定，經過深入思考後，都可以再針對教育的本質獲得更深刻理解。

第二篇專題論文是由林仁傑副教授及林怡君教師合著之「新時代之師生關係——建構以法律素養為基礎的教師專業倫理」，文中指出在現今社會潮流趨勢之下，由傳統中華文化演變至今的師生關係不再如過往般絕對且單純。作者根據德行倫理學和關懷倫理學來檢視與教師、學生有關的法規（如：兒童權利、性別平等、教師輔導管教、校園霸凌防治等），提出師生與教師在培育及持續專業成長上的建議，如：熟悉法規與相關案例、強化諮商輔導知能、健全初任與資深教師經驗傳承機制、善用到達教育方法提升師生關係與自我道德意識。相關建議值得相關單位參考。

【一般論文】

在推動課程改革的過程中，教科書為支持教師進行教學革新的重要資源，本期由朱美珍研究員撰述之「國中英語教師評價英語教科書設計符應課綱之觀點」一文，透過調查自編問卷來調查不同背景之英語教師認為現今各版本英文教科書與素養導向教學的契合程度，顯示國中英語教科書設計多已符合課綱理念。然而，教科書在口說與聽力技能的學習任務安排還有加強的空間；此外，或許基於成本考量，現行教科書多以「1本教科書通用全國」的設計模式，使其更不容易滿足教師對多元教學、差異化教學的資源需求。

【實務分享】

在實務分享方面，本期共收錄三篇文章。首先為張珍瑋助理教授及羅欣予教師合著之「學校結合博物館資源開展的人權教育實踐——以一所高中公民與社會科教學為例」，展示教學者可以如何運用博物館資源來將距離學生生活經驗較遙遠的白色恐怖事件轉化為具體的學習素材，並且透過講座、踏查、人權小誌等學習安排來達成知識與情感並重的學習效果。文章亦呼應當代教育強調的素養導向學習，也為其他學校設計人權教育課程提供參考。

林進山副教授的「中小學校長跨域領導能量的培育與建構之探究」一文，指出在 α 世代下，僅具備單一方面突出的知識和能力，已無法勝任帶領優質學校的領導者。本文首先點出校長需具備跨域領導能量的重要性，並自經營學、教育學、管理學、經濟學、市場學、心理學和未來學等面向，用以建構校長的跨域領導能量，從而提出可支持發展相關知能的建議。

同樣面對快速變化且多元的市場需求與期待，洪兆樂博士生在「『新五專模式』政策規劃的實務分析及建議」當中，針對教育部因應技職教育體系招生困境所提出的「新五專模式」之背景與外界疑慮進行詳細說明，並提出相關建議。作者認為主管單位要能針對不同類型技職校院重新定位，並允許更具彈性的學習或升學模式，方能更快速回應外界對於專業類科人力培育之期待。

面對快速變化的社會與教育環境，師道也被賦予更多元的期待。特別感謝責任編輯林建福教授的規劃與協助，投稿者、審稿委員及編輯小組的付出，並在編輯委員的確認下，讓本期得以完成出刊，在此致謝！

Contents

編輯手記 Editor's Note

焦點話題：人權公約下的新師道專號

Focus Topics: Teaching Ethics in the Context of Human Rights Conventions Special Issue

人權教育的一些倫理思考—M. C. Nussbaum的能力取徑 / 林建福..... 6

Some Ethical thoughts on Human Rights Education—M. C. Nussbaum's Capability

Approach / Chien-Fu Lin

專題論文 Special Interest

教育作為基本人權的四個理論基礎、權利類型與概念反思 / 蘇鈺楠..... 21

The Reflection on Four Theoretical Foundation, Right Typology, Concept of Education

as Human Right / Yu-Nan Su

新時代之師生關係——建構以法律素養為基礎的教師專業倫理 / 林仁傑 林怡君..... 34

The Teacher-student Relationship in the New Era: Constructing Teacher's Professional

Ethics Based on Legal Literacy / Ren-Jie Lin Yi-Chun Lin

一般論文 Research Paper

國中英語教師評價英語教科書設計符應課綱之觀點 / 朱美珍..... 54

Evaluation of English Textbook Design: Perspectives from Junior High School English

Teachers / Mei-Chen Chu

實務分享 Sharing of Educational Practice

學校結合博物館資源開展的人權教育實踐——以一所高中公民與社會科教學為例 / 張珍瑋 羅欣予.....	79
Human Rights Education Through School-Museum Collaboration: A Case Study of Civics and Society Teaching in a Senior High School / Chen-Wei Chang Sin-Yu Lo	
中小學校長跨域領導能量的培育與建構之探究 / 林進山.....	101
A Study on the Cultivation and Construction of Principals' Interdisciplinary Leadership Capacity in Primary and Secondary Schools / Chin-Shan Lin	
「新五專模式」政策規劃的實務分析及建議 / 洪兆樂.....	113
Practical Analysis and Suggestions on the Policy Planning of the "New Five-Year Junior College Program" / Chao-Yueh Hung	
徵稿辦法 Call for Papers	122
審稿要點 Review Criteria	124
徵稿內容 Submission Guidelines	126
訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education	127

人權教育的一些倫理思考—— M. C. Nussbaum的能力取徑

林建福* 教授
國立臺灣師範大學教育學系

無可否認，人權是重要的主題，而人權教育則是至關緊要的教育議題。聯合國於 1948 年通過《世界人權宣言》，清楚宣告「人人生而自由，在尊嚴和權利上一律平等。」（United Nations, 1948）(UDHR, Article 1)，繼之於 1966 年通過《經濟、社會及文化權利國際公約》與《公民權利和政治權利國際公約》，作為進一步實現《世界人權宣言》的人權兩公約。我國於 2009 年立法院通過《兩公約》，並分別制定兩公約施行法，奠定我國人權立國與人權立法的法理基礎。影響所及，人權儼然已成為我國社會倫理生活及道德規範的準繩。在教育的領域中，108 課綱中則編制有人權議題教育，相關的人權教育法規除了前述兩公約施行法之外，《教育部人權教育實施方案》、《兒童權利公約施行法》、《身心障礙者權利公約施行法》等都可說是人權思潮下的產物。此外，隨著社會中高漲的人權意識，學生或家長團體往往從權利的角度來看待教師的施教或學校的教育作為。這種趨勢是否妥適呢？有待進一步探究以審慎回答此一提問。

細看 1948 年以來這波人權思潮的內容，和人類生活的倫理規範與道德標準密切相關。甘紹平在其〈人權倫理學〉乙書的內容提要中，提及「人權既是一個法律概念，也是一個道德概念。在人權的堅硬的法律外殼裡面，蘊涵深厚的倫理內核。」（甘紹平，2009），清楚地表述了人權和倫理及道德之間密不可分的關係，這也是為何本文以人權教育的倫理思考作為主題。此外，又為何是從 M. C. Nussbaum 的能力取徑出發呢？Nussbaum 稱自己所發展的「能力取徑」（Capability Approach）是一種人權取徑（Nussbaum, 2007），也是一種發展倫理（development ethic），同時她也從這種能力取徑

* 本篇論文通訊作者：林建福，通訊方式：t04012@ntnu.edu.tw。

來理解人權，視人權為人類以不同方式發揮功能的綜合能力（combined capabilities），或者說是非常接近人類的「基本能力」（basic capabilities）（Nussbaum, 1997），由此可見她想要結合能力取徑和人權學說的企圖。事實上，Nussbaum 的能力取徑提出了人類的核心能力清單，包括有「生命」等十項核心能力，該取徑的目標在於讓所有人類都有良好發展以獲致這些核心能力，進而能夠在生活的不同重要領域發揮功能。此外，在 Nussbaum 論述其能力取徑時，除了綜合能力和基本能力之外，她也提及人類的「內在能力」（internal capabilities），區別了能力和功能運作（functioning）的不同。為了解 Nussbaum 有關其能力取徑和人權之間關係的見解，底下依序介紹其所提出的能力清單、人類的三種能力及能力與功能運作、人權與能力、政府的目標與教育，再論述此種能力取徑在權利教育上之蘊意。

壹、能力清單

Nussbaum 本身著作等身，能力清單出現在其不同的著作之中，儘管如此但此清單基本上大同小異（Nussbaum, 1990a, 1990b, 1992, 1997, 2007; 林建福，2007；陳伊琳，2022）。為了行文的便利，這裡以其 1997 及 2007 年的論述為主，因為她這兩篇論著直接以能力和人權為主題。另外，Crocker 曾經以區分兩個層級或階段的方式來呈現 Nussbaum 這個能力清單（Crocker, 1995），相信其見解有助於這裡的介紹。

Nussbaum 的人類核心能力清單包括有十個項目，分別是生命；身體健康；身體完整性；感官知覺、想像與思考；情緒；實踐理性；隸屬；其他物種；遊戲；控制自己的環境。如前所述，Nussbaum 是以人類的能力來理解人權，可以想像她所論述的人權看法和這十項核心能力密切相關。關於這些能力的內涵，分述如下。

一、生命（Life）

能夠活到人類生命正常長度的盡頭，不過早死亡，或者說在生命被縮減到不值得活下去之前死去。

二、身體健康（Bodily Health）

能夠擁有好的健康狀況，包括生殖健康；能夠有充足的營養；擁有適當的住所。

三、身體完整性（Bodily Integrity）

能夠自由地各地遷移；免於遭受暴力攻擊，包括性暴行和家庭暴力；有機會得到性滿足，並且能夠對繁殖的事項進行選擇。

四、感官知覺、想像與思考 (Senses, Imagination, and Thought)

能夠運用感官、進行想像、思考和推理，而且是以「真正人性的」(truly human)方式從事這些事，也就是以經由適當教育所影響與培育的方式。在想像與思考的運用上，能夠結合體驗並創作出自己所選擇具有表現力的作品與事件。能夠以表達自由有獲得保障的方式，運用自己的思想。能夠具有愉快的經驗，並且避免無益的痛苦。

五、情緒 (Emotions)

能夠對我們以外的事物和人們有所依附；能夠愛那些愛我們、關心我們的人，對他們的不在感到悲傷；一般來說，能愛、悲傷、體驗渴望、感激和合理的生氣；個人的情緒發展不會因恐懼和焦慮而遭受到破壞。

六、實踐理性 (Practical Reason)

能夠對善 (good) 形成概念，並對自己的生活規劃進行批判性反思。

七、隸屬 (Affiliation)

包括友誼 (Friendship) 和尊重 (Respect)。前者是指能夠為他人而活並善待他人，能肯認其他人類並表示關懷，可以參與各種社會互動；能想像另一個人的情況，並對此表達同情。後者是指擁有自重和不屈的社會基礎；可以在對待上被視為與他人具有平等價值的有尊嚴存在。

八、其他物種 (Other Species)

能夠在生活中關懷動物、植物與自然世界，並與其建立聯結。

九、遊戲 (Play)

能夠笑、遊戲及享受休閒活動。

十、控制自己的環境 (Control Over One's Environment)

包括政治的和物質的兩者。前者指能夠有效地參與會影響自己生活的政治選擇；具有政治參與、保護言論自由與結社的權利。後者是指能夠擁有財產（包括不動產和動產）；具有工作權；享有免於無理搜索與扣押的自由。

在進一步說明 Nussbaum 這份核心能力清單的特性之前，從她對這十項人類核心能力的敘述來看，有參點值得一提。第一、直接使用權利語言。舉例來說，在人類控制自己的環境上，她認為人們要具有政治參與、保護言論自由與結社的權利、工作權等，這

顯露出其能力取徑中能力和人權的緊密關係。第二、擁有這些核心能力需要有制度性社會支持。當提及第五至第七項核心能力時，Nussbaum 分別述及這些能力意指或需要下列支持：人類情緒發展上重要的配套交往形式、對於宗教、信仰及自由與宗教活動自由的保護、保護集會及政治言論自由的制度，以及不因種族、生理性別、民族、種姓、宗教及國籍而有的歧視性法律規定。由此看來，Nussbaum 這些核心能力比較是上述人類的綜合能力而非基本能力，這兩種能力的意義與區別會在後續論及。第三、存在著對應於這些核心能力的「基礎經驗」(grounding experiences)領域和「德行」(virtue)。從 Nussbaum 其他版本的人類核心能力清單來看，她指出所有人類典型上多多少少都必須面對並處理十或十一個基礎經驗領域，諸如「對重大傷害的懼怕，尤其是死亡」、「個人生活及行為的計劃」等，面對人類在這些領域中的侷限性、易受傷害性或需求，為了在抉擇與行動上做出適當的回應，有必要發展出勇氣、節制、實踐智慧等德行（林建福，2007）¹。前述 Crocker 區分兩個層次來闡述 Nussbaum 的核心能力清單，其第二層次即連結至種種的德行，這一點後續會再提及。

那麼，Nussbaum 這份核心能力有什麼特性呢？相信說明這些特性會有益於認識她心目中能力和人權的關係。首先，此清冊是經由跨文化的經驗性與評價性探究所得。探究的材料包括人們在神話、故事敘事中的自我詮釋，以「做為人類」(to be human)及「活得好」(to live well)作為核心探究主題。也因此，此清冊不預設外在的形而上學基礎，也不是跳脫人類實際自我理解的產物。因為不是特定傳統或習俗的投射，因而可以成為跨文化的一致性基礎。其次，此清冊的項目是暫時且可加以修正的。儘管 Nussbaum 的這份清冊常見有十（或十一）項核心能力，由於她強調所使用的探究方式保持對於特定情境的敏銳覺知與回應，因此這個清冊是開放且謙遜的，允許不斷地被質疑與重制。再者，對於這些核心能力的敘述是厚實而模糊的 (thick vague)。一方面，在使某種人類生活是否是「人的生活」或「配稱有尊嚴的人過的生活」這件事上面，這些核心能力所扮演的是構成性角色，被認為其本身是有價值的，而不只是有助於進一步的追求，因此可說是厚實的。另一方面，這些敘述允許每個社會的成員依其地方的特性進行多元的詳述，因此可說是模糊的。

接著，實踐理性和隸屬這兩個核心能力在所有核心能力之中具有組織的作用。即這兩項核心能力組織並瀰漫在所有其他核心能力之中，使這些能力所要追求的是「真正人類的」。譬如說依據所形成關於善的概念來批判地反思自己的生活，或者說是在和他人建立隸屬關係下過自己的生活，因此這兩者特別重要。緊接著，這份清單提供了檢視人們所過的生活是否是「人的生活」或「配稱為有尊嚴的人所過的生活」之兩個門檻。以

¹ 這部分更詳細的說明請參見林建福（2007）頁 24-28。

第一個門檻來說，這十項核心能力就是判斷某種生活是否是人的生活之標準，愈發展出這十項能力的生活就愈能說是人類的生活；以第二個門檻來說，當人們具有這些能力（跨過了第一個門檻）並有卓越的發展，加上所處的社會提供了種種制度性社會支持，就具有過美好生活或配稱有尊嚴者過的生活之條件（第二門檻）。前述 Crocker 以德行或卓越來稱呼這些達到這二層次的核心能力，分別是關於死亡的德行（1）、身體的德行（2）、愉悅的德行（3）、認知的德行（4）、隸屬的德行 I（同情）（5）、實踐理性（能動性）的德行（6）、隸屬的德行 II（友誼與正義）（7）、生態的德行（8）、休閒的德行（9）、分離（separateness）的德行（10）、自重的德行（11）、和人類蓬勃發展的德行（12）。最後，清單中各個項目具有不可共量性。換言之，清單中的每個核心能力都具有其各自的重要性，因此限制了彼此之間的交換，也侷限了量性成本效益分析的應用。

貳、能力與功能運作

前述提及 Nussbaum 能力清單中的項目是綜合能力，而非基本能力或內在能力，她所區分的這三種能力有何不同呢？清單中的綜合能力有時會以產生功能的能力（functional capabilities）稱呼，這種能力也和功能運作有所不同，他們之間的差別與關係是什麼呢？要理解 Nussbaum 能力取向中能力和人權的關係，處理上述兩個問題是必要的，底下分述之。

一、三種能力的區分

Nussbaum 在她的分析中區分三種不同類型的能力，即基本能力、內在能力與綜合能力。第一、基本能力。這是指個人天生的配備，這些是發展更進階能力的必要基礎。舉例來說，大部分的小孩一出生就擁有實踐理性和想像的基本能力，但是如果缺乏許多的發展與教育，他們就無法運作這些功能。第二、內在能力指的是人自己的狀態，該狀態是行使種種功能的必要條件。以 Nussbaum 所舉的例子來說，未遭受生殖器切割的婦女具有獲得性快感的內在能力，各地大多數成年人具有依其自己的良心運用語言和思想的內在能力。換言之，這裡所說的婦女或成年人具有自己的狀態或內在能力，這種狀態或能力是可以讓他們獲得性快感或依良心運用語言和思想所必要的。第三、綜合能力是內在能力和適合運作功能之外在條件兩者的結合。再以上述婦女及成年人的例子來說：儘管婦女未遭受到生殖器切割，但是卻被隔絕而禁止離開住宅，如此其所擁有的是獲得性快感的內在能力而非綜合能力；假使成年人是專制政權的公民，那麼其所擁有的是依自己良心運用語言和思想的內在能力而非綜合能力。

從 Nussbaum 所區分的三種能力來看，人類天生所具有的配備或基本能力是發展為內在能力的基礎，撇開特殊的情況不說，人類天生具有清單中十項核心能力的潛能。在發展與教育之下，人類可以把基本能力提升至內在能力，使其得以可能運作種種功能，然而在缺乏適合運作功能之外在條件下，包括前述的制度性支持，仍然不具有能使功能運作的綜合能力²。

二、功能運作及其與能力的關係

從上述 Nussbaum 的三種能力區分來看，她能力取徑中的功能運作可以說是人類綜合能力的實現、運用與讚揚。以 Crocker 假定騎腳踏車是一種重要的一般能力來說，要執行騎腳踏車這項功能的話，除了個人要有騎車、使用腳踏車的內在能力之外，也要沒有阻礙騎腳踏車的社會條件，也因此他認為 Nussbaum 可以更清楚地說執行功能同時實現了內在能力並需要有外在的機會，諸如能否得到資源、存在像法律權之類的使成可能條件、不存在妨礙的條件等。所以，明顯可見功能運作是綜合能力的發揮，核心功能運作可說是前述清單中「能夠……」這些綜合能力或產生功能之能力的實現。

Nussbaum 提及在界定此「能力取徑」和自由主義（Liberalism）與人權觀點的關係上，理解功能運作和能力之間的關係是至關重要的。那麼，功能運作和能力之間有何關係呢？借用 Crocker 所舉的例子，他指出「保持健康這種能力是重要的，因為除了其他方面之外，健康的身體功能是珍貴的。關懷他人是一種重要能力，其部分價值來自於同情作為一種行動或成就的價值。」換言之，由於實現能力所展現出來的功能運作是有價值的，如健康的身體功能或同情的行動，如此確保了保持健康或關懷他人這些能力的重要性。另一方面，除了能力是功能運作的基礎之外，因為假使沒有能力就不會有實現能力的功能運作，Nussbaum 強調選擇（choice）這種能力對於珍貴功能運作的重要性，即這些功能運作的部分價值是來自於他們是人們依其實踐理性而加以選擇並運作的。以 Nussbaum 所舉的例子來說：有充足食物的人可能總是選擇禁食的生活，這種生活和過飢餓的生活是有所不同的；有機會獲得性滿足正常機會的人選擇獨身的生活，這種生活和遭受女性生殖器切割而無法獲得性快感的生活並不相同；人們具有遊戲的機會卻選擇醉心於工作，這種生活不同於因生活條件迫使必須長時間工作無法遊戲的生活。在這些例子中，人們具有某種能力並加以功能運作的機會，只是在選擇之下加以捨棄而實現他種能力與功能運作，這些被選擇加以執行的功能運作，其部分價值來自於他們是行動者運作選擇的能力加以抉擇的。如上述說明所示，能力和功能運作之間具有不可分離的緊密關係。

² 原先 Nussbaum 使用「外在能力」（external capabilities）來稱呼「綜合能力」，Crocker 指出「外在的（能力）」使人想到和「內在的」之間的誤導性對比（Nussbaum, 1997, p. 290, footnote 71; Crocker, 1995）。

參、人權與能力

Nussbaum 稱自己所發展的「能力取徑」是一種人權取徑，企圖結合其能力取徑與人權學說，那麼人權和她所說的能力之間有何關係呢？在此有必要先了解她所說的「人權」是指什麼。對此她有如下的敘述：

Nussbaum 稱自己的「能力取徑」是一種人權取徑，企圖結合其能力取徑與人權學說，那麼人權與她所說的能力之間有何關係呢？在此有必要先了解她所說的「人權」是指什麼。對此她有如下的敘述：

「……將人權理解為個人所擁有的某種特別迫切且合乎道德的要求，這僅僅是基於作為一個成年人就具有的，不取決於是否隸屬於某個特定國家、階級、生理性別或種族的、宗教的或生理性別的群體。」

上述 Nussbaum 關於人權的說法顯然和「世界人權宣言」的內容是一致的，其第二條提及「人人有資格享受本宣言所載的一切權利和自由，不分種族……之不同而有所區別」(United Nations, 1948)(UDHR, Article 2)，即任何人生而為人就具有人權。然而，Nussbaum 這裡的說法是以成年人作為人權的所有者，這一點是比較特別的地方，應該和她以綜合能力來理解人權有關。

一、人權是人類的綜合能力或非常近似人類的基本能力

Nussbaum 以人類的能力來理解人權，也就是其能力取徑中的綜合能力與基本能力。首先，她明確指出「在有些領域中談論權利時，最好的方式是把權利視為以不同方式發揮功能的綜合能力」。以政治參與權、宗教自由活動的權利、在家庭之外尋找工作自由、免於無理搜索與扣押的自由等而言，就是人類以不同方式展現功能運作的綜合能力。針對所謂「以不同方式」，Nussbaum 分別以外在成分和內在成分二者加以詳細說明：在被系統地剝奪有關宗教的訊息之下，這樣的公民並不真正具有宗教自由；儘管女性能夠考慮在家庭之外找工作，但是卻會因為生理性別而遭受到系統性拒絕，或說出外就會被打，這些女性並不具有尋找工作權利。如果仔細來看 Nussbaum 這裡的舉例與說明，似乎不太能對比出「外在」(成分)與「內在」(成分)。不過，假使結合前述關於綜合能力的說明就比較清楚了，即要讓人們從基本能力發展出內在能力，加上具有適合運作功能之外在條件，才能說具有權利或綜合能力，也就是使公民「處於如果他們願意便具有能力著手選擇該功能的狀態」³。

³ 當 Nussbaum 在介紹其核心能力清單時，對於「控制自己的環境這項能力的內涵，她直接使用了權利語言，如「具有政治參與……」、「具有工作權」等，顯然是以綜合能力來理解權利。

其次，Nussbaum 認為有另一種使用「權利」的方式，在當中權利並不同於能力，但以這種方式來使用「人權」時，卻是非常近似「基本能力」。當人們說「A 具有在家庭外尋找工作」的『權利』，即便是其環境明顯並不保障她具有此項權利。」時，意思是說僅僅基於 A 是人，此人就具有保障她具有該權利的合理要求。這種意義上的權利是優先於能力而成為加以保障的基礎，也因此非常近似於 Nussbaum 所討論的基本能力。換句話說，Nussbaum 指出由於典型上人權被認為是源自於某些人類的實際特性，即某些未經培訓而要求世界加以支持的能力，最常被挑選的是道德推理與道德抉擇的能力，所以上述用法的「人權」非常近似於她能力取徑中的「基本能力」。

進一步推敲 Nussbaum 上述能力和人權關係之間兩種相當不同的關係，這裡有兩點值得一提。第一、Nussbaum 能力取徑中的基本能力是獲得內在能力或綜合能力的的能力，非常近似於人權。只要是身而為人就具有人權，這是一般人權理論主張的核心論點，而怎麼知道某個生命體是人呢？前述提及能力清單十項核心能力提供判斷某種生活是否是人的生活之標準（門檻一），一旦承認某種生活的主體是人，該生活的主體就具有人權，即具有「某種特別迫切且合乎道德的需求。換言之，這十項天生的基本能力要求來自世界的支持，俾便發展為綜合能力而過「配稱有尊嚴者所過的生活」(門檻二)。第二、在有些權利語言的表述之中，表達了當事人的能力及權利得到了回應。Nussbaum 提到的表述是「C 國家中的公民『具有自由宗教活動』的權利」，典型上所指的是這個迫切且合理的要求正得到回應，也就是國家回應公民生而為人所具有的這項要求。此外，這項公民得到保障的權利也是綜合能力，Nussbaum 才會認為在這個意義之下能力和權利應該被看作是相等的。

二、以能力來理解權利的優點

Nussbaum 能力取徑以能力來理解權利，有什麼好的地方呢？首先，Nussbaum 以為相較於只是把權利寫在紙上，以能力來理解更能明白保障人民權利所涉及的内容，她以在印度觀察到的實況支持這個說法。印度的憲法充滿對於基本權利（Fundamental Rights）的保障，但卻沒有來自有效國家行動的支持。由於大部分宗教法律制度組成整個印度的民法制度，其中對於男女有不平等的規定，所以儘管憲法批准男女具有平等權利，女性在現實生活中事實上和法律規定上卻都是不平等的，而且這種情況非常少被宣告是違憲的。此外，Nussbaum 指出女性在許多國家也都只是具有名義上的權利，而不真正具有能力意義的權利，也就是能夠平等地具有發揮功能的能力，這樣不能算是具有權利。所以 Nussbaum 主張以能力來理解權利，在考慮保障某人某權利的真正內涵這件事上，以能力進行考量可以提供我們一個基準。

再者，在物質性權利或經濟權利等領域，以能力來理解權利更能貫徹權利的意義。當討論的主題涉及諸如一定水準的收入權、庇護及住房權時，一般可見會以資源、效益或能力來分析權利。Nussbaum 以達到某種體面的生活水準作為人權為例，可能把這種權利視為獲得一定程度資源、得到某種程度滿足或獲致一定程度發揮功能之能力等權利，問題是提供資源給處於不同情境的人們時，這麼做並不總是產生相同程度的功能運作。此外，對於傳統上被邊緣化的人們而言，要讓他們提升到相同的生活水準，這往往需要投入比優勢族群更多的資源，為了協助弱勢族群過渡到具有充足的能力，是有必要花費數額不等的金錢，或者說需要開設特殊的方案，也就是要實施肯定性行動（affirmative action）。在說明肯定性行動背後的根本原理上，假使以能力來理解權利，這麼做更能讓人明白真正保障人們擁有某些經濟權及物質性權利的意義。

三、權利語言仍發揮重要作用

儘管 Nussbaum 指出權力語言具有令人不滿意的特性，但這種語言在公共論述中仍然發揮重要作用，主要有下列四項。第一、使用權利語言具有提醒作用，即人們對於某些類型的迫切對待具有正當且急迫的要求。像是在這樣的句子——「對於 A 的政府所保障她的基本政治自由，A 具有權利獲得。」所表達的是不管週遭的世界在這種事情上做了些什麼，A 要求具有基本的政治自由是正當且急迫的。可以這麼說，在溝通上訴諸權利比訴諸能力傳達更多內容，即說出了從基本能力這項事實所得出的規範性結論。如前所述，這種權利語言的作用相當近似「基本能力」，即一旦人們具有某些像能力般的特性，就具有這類自然權利（natural rights）。第二、針對國家所保障的權利，權利語言更加強調這些事物的重要性與基本作用。以底下兩個句子來說：「這是人們所應該能夠從事與能夠成為者（to do or to be）的清單及「這是基本權利清單」，前者只具有模糊的規範性共鳴，而後者則有更多的含意，後者立馬告訴人們正在處理一組特別迫切的功能，而且這些功能是人身而為人就得以合理要求的。

第三、由於權利語言重視人們的選擇與自主，所以是具有價值的。能力取徑及能力語言重視行動者具有選擇的空間，由人民自己來選擇所要執行的功能運作，而不是以別人認為有價值的方式加以選擇，這一點後續會進一步說明。Nussbaum 認為權利語言也強調人們自己能夠利用某些機會的自主選擇，而不只是選擇利用自己的實際功能而已，因此在重視人們的選擇與自主上，權利語言可以和能力語言共同發揮作用。第四、針對如何適當分析權利話語所產生的爭論，權利語言保留了某種共識的領域感。在如何才能適當分析有關權利的議題上，仍然存在分歧而未能解決，而權利語言則能夠維持住這個重要的領域。

從上述 Nussbaum 所論四個權利語言仍發揮的作用來看，她並不是要完全廢除權利語言，而是主張權利語言可以和能力的語言共存並用。

肆、政府的目標與教育

Nussbaum 的能力取徑提出人類核心能力清單，並區分能力與功能運作，如前所述，這份清單提供了檢視人類過的生活是否是「人的生活」（門檻一）或「配稱為有尊嚴的人所過的生活」（門檻二）。那麼，國家在進行治理時如何協助其公民獲得配稱為有尊嚴者所過的生活呢？也就是說國家公共政策的目標是定位在使其公民具有能力，或者說是定位在使其公民能夠執行功能運作呢？由於教育是國家整體治理活動之中重要的一環，特別是公共教育，所以這個問題的答案和教育目標也息息相關。鑑於此種密切關係，在論述 Nussbaum 能力取徑的權利教育蘊意之前，有必要說明該取徑下「政治的目標與教育」這個子題。

一、政治的目標是綜合能力而非功能運作

Nussbaum 主張國家進行治理時要以綜合能力為目標，也就是公共計畫或政策的目標是綜合能力。換言之，國家從事治理時是以人民的基本能力為基礎，提供種種必要的教育與照護，包括給予有利於執行功能運作的環境，以及排除不利的因素，俾能使基本能力不只發展為內在能力，而是成為足以產生功能運作的綜合能力，即前述核心能力清單中的十項綜合能力。然而，Nussbaum 為何不直接以功能運作作為政治治理的目標呢？

不以功能運作作為政治的目標，這和 Nussbaum 特別看重實踐理性及其中的選擇能力有關。從她的能力取徑來看，人類運作其綜合能力展現出功能運作，這種生活才稱得上具有尊嚴者所過的生活，而十項核心能力之中的實踐理性瀰漫在所有其他功能之中，使得其他功能成為人類的而非動物的⁴。基於這些考量，國家進行治理時必須賦予公民選擇展現功能運作的自由，當公民能夠運作實踐理性如其所願來展現功能運作時，他們就是能夠規劃自己人生而具有尊嚴的自由人。反之假使政府的公共政策以功能運作為目標，直接希望公民能夠展現規劃好的功能運作，那麼他們就成為了社會模式的被動接受者。Nussbaum 相信人類所具有的實踐理性能夠使其對善形成概念，並對自己的生活規畫進行批判性反思。譬如，可能是出自宗教的或其他的理由，人們可能進行劇烈禁食而非獲取良好的營養，可能選擇過禁欲的生活而非性表達的生活等。因此，在尊重公民作為具有尊嚴之自由人之下，國家不該無視其運作實踐理性選擇自己生活規劃的權利。

⁴ Nussbaum 在有些地方會以實踐理性和隸屬這二項能力具有這個重要作用，即使得其他能力所要追求的是真正人類（Nussbaum, 1997, p. 288）。

二、教育

那麼，在 Nussbaum 的能力取徑之中，她對於教育有何看法呢？特別是關於培養能力的教育與權利教育呢？在討論她所提出的核心能力清單時，讀者或許會好奇接受教育的能力或進行教育的能力應該也是人類的核心能力，不管是作為前述的門檻一或門檻二。針對這個問題，Crocker 在他對此能力清單的評論中提出下列看法，即關於第二層次核心能力清單中「隸屬的德行 I（同情）」這一項⁵，他認為進一步明確加入兩項德行是適當的一能夠成長或能夠被成人培育的德行及良好養育的德行，由於在亞里斯多德主義（Aristotelian）解釋之中良好習慣是涉及培訓和教育的事，所以 Crocker 也指出這兩種德行和這種亞里斯多德主義解釋相當吻合。換言之，可以說 Crocker 認為 Nussbaum 的核心能力清單可以包含教育及培訓的能力。事實上，Nussbaum 本身明確認可教育的重要性：

「教育的重要性從能力取徑一開始就位居於它的重要部分。（在學校、家庭或非政府組織為兒童及成人發展所運作之方案中的）教育把人們現有的能力形塑成各式各樣成熟的內在能力。這種形塑本身就是有價值的，也是終身滿足的源泉。對於許多其他人類能力的發展與運作而言，它也是至關重要的：在處理不利和不平等的問題上，它是最重要的『多產性（fertile）功能運作』」（Nussbaum, 2011, p. 152; Nussbaum, 2011/2016，頁106）⁶。

當 Nussbaum 在陳述「感官知覺、想像與思考」這項核心能力時，提及「以真正人類的方式」運用感官、進行想像、思考與推理，所指的就是「以經由適當教育所影響與培育的方式」（Nussbaum, 1997, p. 287），這也顯示出教育在使人類基本能力發展為綜合能力上的必要性和重要性。

所以，在 Nussbaum 的能力取徑中，應該可以說教育是發展、壯大、維持及恢復人類能力與功能運作的重要樞紐。然而，當我們把她的這種看法和權利及權利教育相聯結時，由於「權利」可以是相當於人類的綜合能力或近似於基本能力，所以對於只具有基本能力者和已經具有綜合能力者的教育應該有所不同。Nussbaum 表示她所提出的清冊是政治目標的清冊，所關注的是具有充分精神與道德能力的成人，而兒童的情況則有所不同，他們需要成人來協助以促進其成熟能力的發展。也因此在某些情況下是具有正當理由實施義務的初等和中等教育，目的在於要求未成熟兒童能夠執行功能運作。當然，當人們對兒童進行強制性的對待時，總是必須根據這種成熟能力來做為這麼做的正當理

⁵ 這項是「5.隸屬的德行 I（同情）」，5.1 是「能夠對我們之外的事物和人們有所依附」，而 Crocker 在此所提出的兩個德行分別是 5.1.1 和 5.1.2（Crocker, 1995）。

⁶ 陳伊琳也提及教育在 Nussbaum 能力取徑中的重要性（陳伊琳，2022，頁 49-50）。

由 (Nussbaum, 1997, p. 291)。換句話說，一旦施教者具有正當理由對兒童施以強制性對待時，這種教育作為並不能總是認定為違反兒童的權利，在師生互動的實務上應該存在著站得住腳的地方。

伍、權利教育的蘊意——代結語

為了闡述 Nussbaum 能力取徑在權利教育上的蘊意，本文前述部分介紹了該能力取徑中有關能力清單、人類的三種能力及能力與功能運作、能力與人權的關係、政府的目標與教育等四者。這裡接著說明其人權教育之蘊意，底下從眾多可能蘊意中擇取三者分述之，作為本文之代結語。

一、以能力來理解並論述人權與人權教育

Nussbaum 能力取徑主張以能力來理解權利有其優點，諸如更能明白保障權利所涉及的內容及更能貫徹權利的意義等，而權利語言則仍能發揮重要作用，因此兩種語言可以共存並用。基於這樣的理解，以能力取徑來審視權利教育時，似乎也可以把「權利」理解為近似於人類的基本能力及綜合能力。就前者而言，假定受教育者是符合門檻一的能力主體，她就具有「某種特別迫切且合乎道德的要求」，也就是能力清單中從「生命」一直到「控制自己的環境」等十大類要求，這些要求是受教者身而為人就具有，施教者有責任盡最大可能加以滿足。就後者來說，任何受教者作為具有尊嚴的能力主體，得以要求能夠發展出清單中之十項綜合能力，或者說是內在能力。因此人權教育的目標或內容都應該以這十項核心能力為依據，也就是協助受教者發展出清單中種種「能夠……」的能力。相信這種能力的語言在權利教育的脈絡更能彰顯權利及其教育的內涵，確立對於人權教育者的基本認識。

當然，Nussbaum 表示她清單中的十（或十一）項項目是暫時且允許修正的，所以人權教育所憑藉的人類基本能力並不一定是十（或十一）項。假使從現今清單中的十項基本能力出發，人權教育上似乎可以把目前所要教導的種種人權進行整理與分類，諸如歸類為生命權利／能力、身體健康權利／能力、自身環境的控制權利／能力等，進而探究並建立各項權利／能力的教育學，其中包括其哲學、心理學、社會學等基礎，以及各項權利／能力的課程及教學、教育行政學等。以我國「十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊」中的人權教育為例，該手冊分散提及種種（所要教育的）人權，諸如普遍人權與人性尊嚴、生存權、身分權、遊戲權、隱私權、工作權、文化權等（教育部，2019）。或許是因為人權教育在此只做為議題教育，上述的權利只能以這種方式呈現，然而要系統性地深化這些權利的理解與教育，以能力加以分類並進行探究似乎是一可考慮的方向。

二、不同權利／能力之間衝突的議題

在 Nussbaum 的能力取徑中區分能力和功能運作，強調人類發揮實踐理性以選擇所要執行的功能運作，這是真正以人類而非只是以動物的方式進行生活規劃的關鍵點。譬如：對於有充足食物的人，他可能無法同時選擇獲得充足營養和進行劇烈禁食的生活；以一位有獲得性快感能力和機會的人而言，她可能難於同時過著充分性表達的生活和禁欲的生活。類似的衝突情況也會出現在人類的生活之中，以前述說明手冊中所提及的種種權利為例，可能會有遊戲權與工作權、隱私權和文化權等之間的衝突狀況。假使承認人類生活中存在著二種或多種權利/能力無法兼得的困境，培養面對或甚至解決這類挑戰的能力顯然是必要的，所需要的可能是 Nussbaum 所說實踐理性的核心能力。儘管一般在道德或倫理教育中可以看到這方面的論述，上述說明手冊關於權利議題教育部分似乎未直接以這種衝突為教學的重點。

一旦論及權利／能力的衝突困境，這不僅會出現在權利議題自身，在十九項議題及其教育之間也會出現兩難的狀況，需要跨議題之間的考慮與統整。設想環境教育中採取的是生態中心論（ecocentrism）而非人類中心論（anthropocentrism）的立場，如何和強調人類尊嚴的人權（教育）相互接納與融合。又譬如，在有關好行為、好人品或美好生活的判斷上，含原住民族文化在內的各地傳統文化所採行的標準未必都會和人權的主張相一致。面對這些可能的歧異或甚至對立的情形，涉及包括權利議題教育在內各議題教育之間的關係，因此有必要設計跨議題兩難抉擇的教學內容。

三、兒童人權教育與成人人權教育

隨著時代的變遷，學校教育的對象不再只是兒童，也包括成人教育或高齡教育中的成人，因而受教育者可能是只具有基本能力（或加上未成熟的內在能力），或者已經具備許多成熟的內在能力。因此前述 Nussbaum 提及針對尚未具有充分精神與道德能力的兒童，在某些情況下是有正當理由實施義務的初等和中等教育，包括義務性的人權教育在內。如果施教的對象是已經具有相當程度的內在能力或甚至是綜合能力的成年人，實施各類教育應該採取非義務性方式，也就是必須尊重受教者自身決定是否接受教育的意願，包括權利教育的施行在內。

針對兒童或未成年者通行權利教育時，往往會遇到一個棘手的問題，即如何在儘可能不傷害或甚至限制受教者的權利之下施教。這類受教者的能力處於萌芽或逐漸發展當中，但未足以達到前述 Nussbaum 清單中的綜合能力（或內在能力），有需要成人協助以促進其成熟能力的發展。國內學者林佳範從法律角度論述校園學生人權，指出這類受教者人格的自主性仍待發展與成熟，「行為能力」不足，但具有法律人格之獨立性，也就

是具有「權利能力」，學校教化的困難即在於如何掌握分寸，在這些被管理的客體身上形成主體性（林佳範，2019）⁷。伴隨著高漲的權利意識，國內的學生或家長團體往往從權利的角度來看待教師的施教或學校的作為，也因此現職教師或師資生有必要強化人權及人權教育的意識，畢竟學校施教者因傷害學生權利而必須走上訴訟之路，或者慮及動輒得咎而撒手不管，皆非教育之福*。

參考文獻

甘紹平（2009）。人權倫理學。北京：中國發展。

Nussbaum, M. C. (2016)。尋求有尊嚴的生活：正義的能力理論（田雷，譯）。北京：中國人民大學出版社。（原著出版於2011年）。

林佳範（2019）。憲法入校園——淺論學生人權的法律保障。教育部人權及轉型正義教育資源網。<https://hre.pro.edu.tw/campus/4835>

林建福（2007）。品格教育的哲學省思——亞理斯多德主義的人性論與非相對德行觀點。
教育資料與研究雙月刊，75，15-30。

教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊。國民中小學課程與教學資源整合平臺。<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318>

陳伊琳（2022）。從 M. C. Nussbaum 能力取徑觀點論國家面對個人追求幸福的角色與教育的重要性。**臺北市立大學學報：教育類**，53（2），31-52。

Crocker, D. A. (1995). Functioning and capability: The foundations of Sen's and Nussbaum's development ethic, Part 2. In M. Nussbaum & J. Glover (Eds.), *Women, culture, and development: A study of human capabilities* (pp. 153-198). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0198289642.003.0007>

⁷ 聯合國兒童權利公約第12條之1有類似的表述：締約國對於具有形成其自己意見之能力的兒童，應確保其有權就影響其本身之所有事物自由表示其意見，該兒童所表示之意見應依其年齡及成熟度予以權衡。（United Nations, 1989）

* 本文感謝教育系教育研究所碩士班林瑞怡同學協助文書處理事務。

- Nussbaum, M. C. (1988). Nature, function, and capability: Aristotle on political distribution. *Oxford Studies in Ancient Philosophy, Supplementary Volume*, 145-183.
- Nussbaum, M. C. (1990a). "Non-relative virtues: An Aristotelian approach". In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 242-269). Oxford: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. C. (1990b). Aristotelian social democracy. In R. B. Douglass, G. R. Mara & H. S. Richardson (Eds.), *Liberalism and the good* (pp. 203-252). London: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Nussbaum, M. C. (1995). Aristotle on human nature and the foundations of ethics. In J. E. J. Altham & R. Harrison (Eds.), *World, mind, and ethics* (pp. 86-131). New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham Law Review*, 66(2), Article 2.
- Nussbaum, M. C. (2007). Human rights and human capabilities. *Harvard Human Rights Journal*, 20, 21-24.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*.
(UDHR) <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

教育作為基本人權的四個理論基礎、 權利類型與概念反思

蘇鈺楠* 副教授

國立東華大學教育行政與管理學系

摘要

教育作為基本人權，是現今多數人相信的普世價值，本文論述其四個理論基礎，分別為教育的社會與文化傳承價值、教育為社會福利之一環、教育是個體發展的先前條件、教育為人性尊嚴之保障，並分析其對應的法律權利類型，分別為生存權、公民權、學習權、自我實現權。在文末也反思前述理論基礎與權利類型之迷思，指出教育作為基本人權的四個理由背後共同基本預設之問題，反省過往一直被認為教育作為自我實現的價值，並探討過往教育目的的訂定太偏向個人化，而失去對他者和情感交流面向的描述。

關鍵詞：教育作為基本人權、學習權、自我實現

*本篇論文通訊作者：蘇鈺楠，通訊方式：foci@gms.ndhu.edu.tw。

The Reflection on Four Theoretical Foundation, Right Typology, Concept of Education as Human Right

Yu-Nan Su* Associate Professor

Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

Abstract

Education, as a basic Human right, is a universal value widely accepted by society. This study reveals the four theoretical foundations of Education as Human Right are inheritance of society and culture, the part of social welfare, the requirements of self-development, the protection of human dignity. These foundations correspond to the rights to life, citizen, learning, and self-actualization. In result, the author reflects on misconceptions of theoretical foundation and right typology, following by challenges the education as rights to self-actualization and is partial to individual which lack of others and emotional communicate perspective.

keywords: education as human right, right to learning, self-actualization

*Corresponding author: Yu-Nan Su, E-mail: foci@gms.ndhu.edu.tw

壹、前言

人性尊嚴是不可侵犯的，對她的尊重與保護乃所有國家公權力的義務。

德國基本法第一條第一句

人民有受國民教育之權利與義務。

中華民國憲法第 21 條

人人都有受教育的權利，表彰出學習與受教育為基本人權，此一價值信念在經歷人類歷史長遠的發展和論辯下，在當代變成是身為人不證自明的權利。受教育權本來有許多不同的名詞，如學習權、教育基本權、教育人權等（許育典，2002；2007），然而為了強調受教育是一種基本人權的價值，本文以下將此概念簡稱為教育人權。教育人權有廣狹兩種涵義，狹義是指「education as a human right」，教育作為人權之一種，內容包括人權教育，具體踐行上包括對教育基本權與學習權的保障，主要以對學習主體學習上的人權保障；廣義是指「human right to education」，是有關於教育的各種人權，包括父母、教師、身心障礙者等的教育權。在本文中限於研究篇幅，以前者的定義作為本研究下的「教育人權」。

當思考到教育為何是基本人權之一環，其中一個直接可證成的原因是，接受教育後可以有專業能力，能在社會上以專業能力來自給自足，而這種自給自足的能力培養是國家應給予每個公民的基本權利，所以是基本人權。前述概念可連結到教育和經濟生存的權利關聯，我們可直接聯想到 H. Spencer（1861）曾論述過，教育為為未來完美生活做準備，這是很直覺和合邏輯的原因，但我們也可發現，此一論述和 J. Dewey（1916）的教育即生活之價值是有衝突的，後者並不直接將教育和經濟生存做聯結，而是將教育自為目的。受教育是基本人權已是普世價值，但為何要受教育之理論原因則有許多，裡面甚至有許多是帶有矛盾和衝突性的，也因此本文籌畫再辨析教育人權理論基礎的概念分析。

人必須要受教育之根本理論基礎主要有哪些？如果將「教育」和「人權」用關鍵字進入全國碩博士論文知識加值系統搜尋，可發現搜索結果多半會連結到「人權教育」，變成是以人權教育為核心在進行研究之分析，所以排除掉人權教育後，可發現並沒有完全以受教育之理論基礎進行探討之論文，即便有，這些理論基礎在過往研究中也必須要聯結到法律上的法益保護，因此對於受教育之理論基礎之內容探討，此為本文研究動機之一。

而前述受教育的原因，如果要進行更深入的探究，必須要分析其屬於那些法律的權利類型，經由在法律上法益的保護討論，可讓人更清楚這些理由是否符合法律的保障概念，和現實的情況是一致的。基於前述理由，對於相對應的權利類型探討有其重要性，故此為本文研究動機二。

前述的原因如果有其可對照的權利類型，那自然表示其在現實世界有保障的必要性，然而在邏輯思考上，我們可更深入地去討論其保障的相互之間是否有矛盾？或是說對於教育的想法是否有矛盾？更進一步說，此一保障概念的邏輯推論上是否合理？這些問題為本文研究動機之三。

以下本文也依照籌畫的三個研究動機進行闡述。

貳、教育作為基本人權的四個理論基礎

關於教育人權的理論基礎，如果參照世界人權宣言第 22 條和相關學者的討論，可整理出重要者有以下四種：

一、教育的社會與文化傳承價值

此理論強調對教育人權之保障對社會文化傳承之重要性，社會與文化固然有許多複雜和多元的面向希望被傳承下去，但要傳承勢必要有公民持續地對公民政治活動參與，以維持共同價值。過往美國法的判例¹中便曾強調教育對公共利益的責任，和其得使公民權有更佳的運作。在民主社會的本質中，教育的存在至少可有效協助投票權和參與政治活動的需求。學校教育是推行政治社會化最正式和最有效的管道（王錦雀，1995），使個體經由教育價值傳遞的媒介，獲得在公民社會生活中應有的政治相關知識、態度、價值與行為模式，最終能適當扮演其在政治系統內的角色。

¹ 見美國最高法院針對「布朗訴教育局案」（Brown v. Board of Education）的判決可知。本案於 1954 年 5 月 17 日做出判決，這不但是歷史上劃時代的判決，也是最高法院最重要的判決之一。它證明特別是美國聯邦最高法院行使的司法審核權（judicial review），最有可能造成重大的社會變化。布朗訴教育局案（Brown）實質上有助於美國種族關係的轉變，布朗訴教育局案（Brown）的思維模式也帶領美國實施婦女、殘障者及老人平權的觀念，且它構成所有其他平等待遇權利的基礎。但是當未來法官索古德·馬歇爾（Thurgood Marshall）領導 7 名律師辯護此案時，當時完全無法預測此案影響有多深遠。預期消彌學校種族隔離將是邁向勝利的一小步，但仍完全無法想像此舉將引發多激烈的南方抵抗運動。同時，人權運動也隨之越演越烈，不但制訂了 60 年代的人權法案還引發其他的輻射效應（Radiating Effect）。英文網址可見維基百科，鍵入關鍵字搜尋（2009 年 5 月 10 日），或直接鍵入以下網址：http://en.wikipedia.org/wiki/Brown_v._Board_of_Education；<http://tw.knowledge.yahoo.com/question/question?qid=1007092302370>。

一個受有良好教育的公民可保有其批判與容忍態度以維持民主社會的架構與理念，當國家的公民教育素養越高，對民主社會的推行便更有利。哲學家 H. Siegel 也以為民主社會中的公民需要教育提供許多面向的技能，使其能理解民主機構的本質並欣然接受自己的義務：在政治上能視其他人民為平等的參與者等；對政治事務有一定程度的關心；能理性地判斷社會中眾多的議題，針對政治上主流的政策能找出支持或挑戰的理由，且公平公正地評價這些理由。所以如果民主社會的公民不是批判思考者，這樣的公民是有困難去推動政治活動的，而民主也正需倚賴這些能理智判斷的公民。更明確地說，民主生活需要的不只是理智的公民，而是能批判思考的公民，因為其中所要求的技能、態度和特徵皆是受過教育的批判思考者所要具備的（Siegel, 1988: 60）。研究者以為在此理智的判斷是不帶情感，能客觀的判斷事實狀況，但批判思考是能進一步在客觀狀況上，分析原因與做出人性化的批判性反思行動，後者勢必會比前者有更多情感的投射於其內。因此，教育所富含有的道德價值是社會中傳承其道德價值給下一代的重要手段，公民學校教育是培養讓民主社會持續運作的重要機構。

二、教育為社會福利之一環

由於人無法脫離社群而獨自維生，為了因應群體的生活，而有了政府制度，個人有權對政府要求無法自力獲得，而需透過群體以獲得的福利。教育便是其中一項重要的社會福利，透過教育，個體會有獨立謀生的基本技能，以滿足個人的基本需求（如食、住）。藉由個體的動能而產生社會變遷的條件，也能產生社會流動，使社會有良性的互動與競爭。所以教育應視為是基本人權之一，由此來獲得滿足個體的福利與需求（Hodgson, 1998: 17-20）。

教育能透過教導學生，使其獲得能在社會上生存的必要能力，當公民透過教育能夠有自給自足的能力時，其積極參與民主政治社會並能夠給予文化傳承的必要條件才會成立，一個具有自給自足能力而能掌握自己生活的人，才會是成熟公民的成立條件，教育在過程中提供的自由能力、自足能力、思考能力，是民主公民社會必要的一環，也是社會福利不可或需的一部分。

三、教育是個體發展的先前條件

A. Maslow（1970）在其著名的需求層次論（need-hierarchy theory）中曾闡述人類需求的七個層次，其最高層次是自我實現需求（self-actualization），而此種成長的需求跟教育有密不可分的關係。教育能使人成為人，讓個體實現其自我潛能，開展自我實現，這是幾乎每個人權法典都會對教育所扮演角色的期待。如《世界人權宣言》第 26 條第 2 項便曾闡述：「教育需要完整地發展個體潛能……」，《兒童權利公約》第 29 條第 1 項第

1 款更明確指出：「……兒童教育權需發展兒童的人格、天份、與身心能力完全的潛能……」以此取向來看，教育被視為是基本人權的一個重大因素是，只有通過教育個體才有可能發展其潛能，達成自我實現。

而做為一個成人，並非只是生理上的成人，而應該是在心智上都能發展其個體的潛能，而非只是異化地成為他人之工具而生活，如此的人難以被稱為是一個完整的人。當然人生在世不可能完全不會有不被他人當作工具的時刻，但至少人類發展的目標必須要以人人的自我實現為方向，不能完全以階級再製和霸權壓迫式的異化來形塑社會發展，在此，教育就是個體發展的重要先前條件，是進行階級流動和型塑「有人性社會的重要關鍵」。

四、教育為人性尊嚴之保障

除了前三者外，教育應被視為基本人權之理論基礎不得漏掉對「人性內在尊嚴之保障」。如 Lonbay（1988: 27-34）便主張：「學習權的普世倫理基礎可謂人應尊重另一個體身為人的身份。」；Delbruck（1992: 98-99）也認為：「當我們仔細思及權利的範疇和意涵，特別是考量到受教權在實踐上的角色時，我們可以很確定地說，人性內在尊嚴是形成並影響於學習權各層面之中。」；馮朝霖（2001：95/100）也論證：「教育即是主體性的發展」，只有受教者之「主體性」（subjectivity）的構成要件（constitutional conditions）為正向（positive）時，也就是「人性尊嚴」受到積極之尊重、維護與提升，那麼人權教育的論述才能有實際的意義。在《世界人權宣言》的序言中也曾強調：「鑒於對人類家庭所有成員的固有尊嚴及其平等的和不移的權利的承認，乃是世界自由、正義與和平的基礎，……發布這一《世界人權宣言》，作為所有人民和所有國家努力實現的共同標準……」在內文第 26 條學習權的保障下，普遍視教育人權的價值為人性尊嚴之確認。此一聯結關係之共識在《經濟社會文化權利國際公約》中建立得更為明確，其第 13 條宣布：「……教育應致力發展個人人格和其尊嚴……」教育發展人格尊嚴的目的不但更為「顯題化」，也可說人格尊嚴的保障需要教育的推展並視之為基本人權，人格尊嚴可謂確認教育人權保障的究極（ultimate）理由。

參、教育作為基本人權的四個權利類型

在法學理論基礎方面，由於鄰近的日本對戰前軍國主義教育的深切反思，此一背景契合於我國過往長期受黨化威權體制的反省，因此許多法學者在論及教育權理論時，多半借鏡日本，在學理基礎上明顯受到日本法的影響。以下茲先闡述日本法的教育權理論即其法源，再論述我國的教育權法學理論。

日本對於受教育權的性質，向來有三種學說之爭（永井憲一，1985：49-50；佐藤功，1983：247；周志宏，2003：521-522；陳麗真，1992：54-58；堀尾輝久，1972：255-256；許慶雄，1991：147）：

一、經濟的生存權說

本說學者認為教育權乃是延續日本憲法第 25 條生存權的保障，在自由經濟制度下，國家有社會責任，制定能使國民過著「有尊嚴的最低限度之生活」的規範。而教育即為國民獲取生存空間及主張政治權利的基礎，也惟有教育方能縮短階層差距，確實達到平等原則，因此為保障經濟上弱者將來的生存與工作能力，國家必須提供必要的教育設施與均等的教育機會，以保障國民的受教權。

所以教育權乃是保障無經濟能力者受教育機會的基本權利，具備了生存權保障的本質。

二、主權者教育權說

本說學者以日本教育基本法前文：「我們首先必須確立日本國憲法，建立民主的、文化的國家，並決心為世界和平及人類福祉貢獻。為實現此理想，必須致力於教育。以期培育出尊重個人尊嚴及愛好真理和和平的人民。……」以及教育基本法第一條教育的目的：「教育必須以培育具備獨立人格及和平國家的構成者……以及身心健康的國民為目的。」作為支持其見解的根據。教育的目的不僅在培育具備獨立人格，尊重個人尊嚴，具備文化精神的個人，尚期培育具備良好政治素養的主權者，充分運用民主制度所保障的參政權，體驗民主政治的真諦。基於此種目的，國家必須提供足以達成培育國家主權者目的之教育內容，使國民均得接受作為主權者所需的教育。

所以教育權乃是為了培養民主國家公民所必須具備的能力，以維持民主的政治制度之運作的一種權利。

三、學習權本質說

本說學者認為所有國民，尤其是兒童在其成長發育過程中，必須經由不斷的學習求知，方能培養獨特人格，實現自我成為獨立的個體。學習的權利是與生俱來的，不可讓與或剝奪。為了保障此權利國家有責任與義務整備外在的教育條件，及提供具備學習價值的教育內容，以使國民均能享有完整的教育。在第二次家永教科書訴訟（即杉本判決）即指出：「由於兒童具有可塑性的本質，將來的發展是不可限量的。故自我學習、知曉事物，以使其人性能於未來得到充分成長，乃是兒童與生俱來的權利，為保障兒童此種學習權利而給予教育，乃是國民的課題。」

再者，旭川學力測驗事件的最高裁判亦指出：「日本憲法第二十六條之規定，就其背後意義而言，乃指使每個國民成長發達、完成自我人格塑造及實現自我所必須的學習權。尤其是無法自我學習的兒童有權利要求成人施與教育以滿足其學習的欲望。換言之，教育兒童不是實施教育者的支配權能，而是為滿足兒童學習權而存在的一種責任義務。」

所以學習權是所有為達到人類成長發展所必要之一切權利的上位概念，其最重要意義在於使受教育權的保障能獨立存在，而不需以其他權利之保障為前提。

我國的教育權法學理論，在法律性質傳統上有三種不同的論說（謝瑞智，1992：84-85；薛化元、周志宏，1994：27-29；許慶雄，2000：153-154），並有一個比較新進的學說，共四說：

一、生存權說

這是國內傳統憲法上的通說，認為接受教育之權利是人民之生存權，應屬於經濟上權利，即接受教育之權利是具有社會權之性格，人民因接受教育，而可過著健康而具有文化性質之生活。因此，國民當有權依其能力之需要，要求國家提供適當之教育，而國家為實現這些權利，應提供必要之教育條件（義務教育），保障教育機會的均等（免費教育、強迫入學），使得受教育之權利，作為一種文化面的生存權，得不以經濟能力之差異而均能獲得確保。

二、公民權說

近來，除了將受教育之權利視為生存權之學說外，亦有學說認為受教育之權利是一種政治上的權利，屬於公民權之範疇。即在人民主權之現代憲法規定下，主權者為行使其參政權，必須具備適當之知識能力，因此人民當有權要求國家提供適合憲法理念之教育內容，而國家也就透過學校教育與社會教育，以保障人民能獲得具備公民資格應有的知識，使人民能順利行使其民主政治之權利。

三、學習權說

亦即以國民學習權為出發的權利概念下，並非以其他權利的保障（如生存權、工作權、參政權）為前提，而是以學習權本質的意義為保障核心，其餘均為人權保障體系必然有密切關聯的相關意義。研究者以為所謂學習權，是指所有人類所與生俱來的，經由受教育或其他方法而學習事物，以獲致作為人類之成長、發達的權利。至於受教育之權利乃是為了使此種學習權獲得充分的實現，而得請求國家整備教育之條件，提供值得學習之教育內容（有益於人類成長發達者）之權利。學習權之主體是所有的人類，因此不

論兒童、青少年、青年或成年人均享有學習權，得經由接受教育或自我學習等方法或其他途徑，追求自己的成長、發達與人格的完成。學習權可以認為是所有為達到人類之成長發達所必要之一切權利的總稱或上位概念，而受教育之權利則是學習權之下位概念。基於受教育之權利所得向國家請求提供之教育條件及教育內容，必須以能充分實現國民之學習權為根本要求及終極目的。

四、自我實現權說

除了上述三種傳統的教育權法學理論外，近年來我國法學者許育典也發展出以人的自我實現作為教育基本權本質的法建構。此自我實現之概念脈絡可追溯自 G. Hegel J. Fichte 的存在哲學，經過 C. Jung 形成「人的自我實現」概念，而後在 C. Rogers 和 Maslow 手下發揚光大。人的自我實現意指自我人格的「自由」開展。也就是說，人的自我實現包含了兩個要素：一個是「自我開展」；另一個則是「自由」的自我開展，也就是對是否與如何自我開展的「自我決定」，亦即在自我開展中享有自我決定的自由。因此人的自我實現的兩個本質要素（Wesengehaltselemente）為「自我開展」與「自我決定」（許育典，2002：24-25）。此種由學生的自我實現而對抗國家的學校（教育）高權（die Staatliche Schulhoheit）之侵犯，所形成之教育基本權保護網包括——在主觀權利的功能上有：學生的自我實現權、父母的教育權、教師的教學自由、現有教育設施的入學請求權、必要教育設施的創設請求權；在客觀價值秩序上可推展出：以學生自我實現為核心的課程標準、教育計畫、教科書編制和師資培育等各式制度性、組織與程序的保護法益（許育典，2002：40-56；許育典，2005：20-34；許育典，2007：50-59）。

綜觀我國的教育權學理，可發覺深受日本教育權學說的影響，在日本，學習權乃為「人權中的人權」。這樣以學習權架構的教育理念，可說是戰後日本民主教育理論發展上最大的成果（陳麗真，1992：61-62）。此一結論也深刻地影響到我國的教育權理論學說，是為兩國的教育權法理論通說。至於「自我實現說」則是學者在結合教育學理念後，由教育目的之究極目的所開展出來的學說，此學說之來由是歐陸，一方面我們可檢視針對此說我國倡導的法學者與教育學者之留學背景多半為德國，再來就是，留學英美的分析學派教育學者，對於此學說也不陌生，而且分析學派對於人的自主獨立性理性思考之目的追求，並不悖於自我實現觀，也因此形成教育基本權的保護法益與對現行法規範之檢視。

然而相同於教育學理論對「人性內在尊嚴保障」之重視，人性尊嚴也是法學理論的重要根基。在法律中理想的人類圖像是自主、自律、能獨立不受國家力量不當干涉的主體，擁有身體、自由、公民與學習等人權保障，這些便是基於人性尊嚴。早在 1937 年愛爾蘭憲法在前言爭便提及人性尊嚴的保障、1947 年義大利憲法也以人性尊嚴做經濟活

動的界限、德國憲法第一章第一段更開宗明義地闡釋：「人性尊嚴是不可侵犯的，對她的尊重與保護乃所有國家公權力的義務。」是最完整的憲法保障規定，之後的瑞典、葡萄牙、西班牙、希臘等國和世界人權宣言也各自明釋以人性尊嚴作為基本權保障的根源。

綜而言之，本文「貳、教育作為基本人權的四個理論基礎」是可以很好地對應到「參、教育作為基本人權的四個權利類型」，教育的社會與文化傳承價值可對應到主權者教育說、公民權說；教育為社會福利之一環可對應到經濟的生存權說、生存權說；教育是個體發展的先前條件、教育為人性尊嚴之保障可分別對應到學習權本質說、學習權說、自我實現權說。

肆、教育作為基本人權的概念反思

從教育作為基本人權的四個理論基礎、四個法學權利類型可發現，教育作為基本人權的四個理由背後共同的基本預設是「自主」，也就是先有個人經濟能力的自主、再來能參與政治活動的獨立判斷性、經由教育保障學習與個人自我實現的發展，成為一個能自立的個體。

前述的理由看似十分合理，而且不會有人反對是教育應行的理由，但我們如果仔細思考可發現，其中仍有一些爭議的概念於其中。首先需要先思考的問題是，「自主是否是教育的目的」？

黃懿梅（2000）就指出，有許多的教育哲學家以關心來取代自主成為教育目的；也有以幸福做為教育的目的，自主是否是教育的目的，到目前為止還是沒有定論的。在這邊可以發現一個問題，就是這四個教育作為基本人權的理由還是比較偏理性中心，跟近代哲學某些思潮注重個人情感投入、熱情與同理，在教育的目的性上是有所不同的。

教育的倫理價值觀點中，理性與感性的拉鋸或調和，一直是重要的切入視角，當然我們不會說，只看四個理論基礎，就斷定其完全沒有感性的成分，但其論證的思維偏向個體自主且能自立生活的理性發展，是可以確定的。可能有些論述會以為教育對「自我實現權」的保障是有極大情感成分來進行反駁，但蘇鈺楠（2016）也指出，雖然以「自我實現」來形容對人潛能開發的期待，是很適切的，因為這個「實現」本身，即帶有一個「目標性」、一個「前進性」，但也止於「自我」；相較於另類教育是一個來回的教育觀點，其教育上常見的形容詞是「他我共生」，「共生」的積極性意涵是「生生不息」，在過程中不斷的游動，不斷的開啟，只有「我」是無法成事的，必須有「他／她／它」來共同演化。所以後者的教育觀點比較多會容納他者、天地、環境等等外擴的同理概念。

也就是說從生存權一路到自我實現權的發展保障，中間如果沒有情感和意願的因素是難以成事的，但是在目標發展的整體觀點上，仍然較偏重經由教育可使人成為一個「有用的」、「不須依靠他人的」、「自我潛能努力開發的」人。在對外在的關懷、愛的培養、對自己的愛等，是較為缺乏的，可以在日後發展成新的權利類型的。這裡其實可以延伸到一個重要的教育觀念來解釋其原因，就是「教育概念的本質是複雜而有爭議的」。

教育本質的複雜性，可以以本文討論之情狀來進行舉例，例如現有的教育作為基本人權之四個理論基礎，在系譜上是可以連結到 **Spencer** 的主張：「教育係為未來完美生活做準備。」，就是特定的經濟和自主目標性明確，減少許多含糊或曖昧的詞語定義，不會如 **Dewey** 的教育即生活，還需要去思考和界定生活的內涵，而是可以界定和好理解的教育目標。前述概念在課程設計的概念上偏向 **R. Tyler** (1942; 1956) 的目標模式，是一種工學模式、技術性模式、理性計畫模式、手段——目標模式，**Tyler** (1949) 曾提出了課程設計的四個重要問題，來引導課程設計之思考，「學校課程應達成哪些教育目標？」、「學校課程應該要提供那些學習經驗才能達成教育目標？」、「學校課程如何有效地組織學習經驗？」、「學校如何確定這些教育目標已經達成？」，充分展現出其目的導向，總結我們可以發現此種教育價值觀或是目標模式是合乎邏輯、科學、理性、系統、程序、明確性。

由於目標模式太強調技術目的的工具性價值，依賴特定目標和固定程序之達成，忽略了教育歷程和教師的專業判斷，因此後來課程設計理論上又有歷程模式的出現，強調教育的過程，而非內容和特定目的，重視學習者的主動性和教師專業思考。因此其沒有預先確定的具體教育目標、硬性的學習行為結果，而是經由確定的教育歷程原理和教學程序原則，以討論的方式，結合教師專業判斷來探索事物。這種課程實施的結果是不能預測的，因為課程是經驗，教育就是發展，課程設計從課程內容與教學活動開始，不需要事先的預期結果作設計，回歸到教與學，因為重視學生的學習經驗。

而歷程模式如果對應在教育作為基本人權的四個權利類型，則只有學習權說和自我實現權說因為沒有具體目標的設定，可以成立。這也是教育概念的本質是複雜而有爭議的呈現，也就是當論述上太偏目標導向、理性中心時，就會有歷程導向、感性中心的聲音出現來制衡。如果從當代哲學比較偏向後現代、去中心化、學生中心、經驗中心、情感中心的觀點來看，教育作為基本人權可期待日後會增加新的理論基礎來符應潮流和當代解構化思潮。

最後在四個理論基礎的反思上，「教育的社會與文化傳承價值」，會面臨教育社會學衝突論的挑戰；「教育為社會福利之一環」，會面臨社會福利保障到什麼程度的思考，進而牽涉到政治制度的認同性和自主的定義；「教育是個體發展的先前條件」，有循環論證

教育定義的嫌疑，需先界定在此所謂的「教育」是指什麼？和人類天生而有的「學習」之差異為何？「教育為人性尊嚴之保障」，則要處理人性尊嚴定義為何的大哉問。

總而言之，教育是一個複雜而牽涉甚廣的學科，許多設定上看似簡單的問題，深入思考後，都可以再反思教育的本質為何，這也是教育學有趣之處。研究者個人以為，現有的教育目的揭示仍較為偏向理性、個體發展、自主，對於他者、互為主體性、情感共識，甚至邁向未來探索的不確定性想像之描述仍偏少，然而後者對於人類的發展和決定也有極大的影響，是研究者期待日後可加入描繪的部分。

參考文獻

- 王錦雀（1995）。公民教育的政治社會化角色分析。**中等教育**，46（6），129-135。
- 永井憲一（1985）。**憲法と教育基本権**。勁草書房。
- 佐藤功（1983）。**日本国憲法概説**。學陽書房。
- 周志宏（2003）。**教育法與教育改革**。高等教育。
- 陳麗真（1992）。**日本憲法教育權之研究**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 許育典（2002）。**法治國與教育行政：以人的自我實現為核心的教育法**。高等教育。
- 許育典（2007）。**教育法**。五南。
- 許慶雄（1991）。**社會權論**。眾文。
- 許慶雄（2000）。**憲法入門**。元照。
- 堀尾輝久（1972）。國民と教師の教育權。載於**法と教育**，255-256。學陽。
- 黃懿梅（2000）。批判思考與教育的關係論 McPeckSiegel 的相關理論。**國立臺灣大學哲學論評**，23，137-173。
- 馮朝霖（2001）。認同、差異與團結：人權教育與教育人權的辯證。**學生輔導雙月刊**，73，94-103。
- 聯合國大會（1984）**世界人權宣言** <https://www.humanrights.moj.gov.tw/media/12941/591093319206.pdf?mediaDL=true>

- 薛化元、周志宏（1994）。**國民教育權的理論與實際**。稻鄉。
- 謝瑞智（1992）。**教育法學**。文笙。
- 蘇鈺楠（2016）。另類教育。載於簡成熙（主編），**新教育哲學**，297-314。五南。
- Delbruck, J. (1992). The right to education as an international human right. *German Yearbook of International Law*, 35, 92-104.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Hodgson, D. (1998). *The Human right to education*. Ashgate. Programme on the International Rights of the Child series.
- Lonbay, J. (1988). *The right to education: An analysis of international law concerning the right to education and its application in Belgium, France and Ireland*. Florence: European University Institute, 1998.unpublished doctoral dissertation.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Routledge.
- Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, moral, and physical*. Appleton and company.
- Tyler, R. (1942). *Adventures in American education: Appraising and recording student progress*. Harper & Brothers.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1956). Clarifying the role of the elementary school. *The Elementary School Journal*, 57, 74-82.
- Wikipedia. (2025). *Brown v. Board of Education*. http://en.wikipedia.org/wiki/Brown_v._Board_of_Education

新時代之師生關係—— 建構以法律素養爲基礎的教師專業倫理

林仁傑* 副教授
林怡君 教師
國立臺中教育大學教育學系
臺中市立育英國民中學

摘要

本文旨在以過去教師角色的觀點出發，進而反思當今教師如何在與學生的互動過程中表現出合宜的態度及行為。首先，筆者嘗試針對教師角色、教師社會地位、以及教師權威的概念進行學理分析，試圖提出一種建立在法律素養基礎上的教師專業倫理。其次，筆者論述新時代的教師應具備熟悉國內外教育法規的法律素養，特別以《兒童權利公約》等其他法規進行說明。再者，筆者針對教師專業倫理的概念提出論述，當中包含德行倫理學以及關懷倫理學的主張。最後，本文建議包含：一、師資生應於教育法規課程上深化基礎以及熟悉相關案例；二、師資生應強化心理諮商及輔導的知能及實務訓練得以與各種不同特質之學生進行互動；三、學校應建構健全機制協助初任教師與資深教師在經驗上之傳授；四、藉由師生彼此之間的關懷提升自我道德負責的意識。

關鍵詞：師生關係、法律素養、德行倫理學、關懷倫理學、教師專業倫理

*本篇論文通訊作者：林仁傑，通訊方式：vincentlin@mail.ntcu.edu.tw。

The Teacher-student Relationship in the New Era: Constructing Teacher's Professional Ethics Based on Legal Literacy

Ren-Jie Lin* Associate Professor

Yi-Chun Lin Teacher

Department of Education, National Taichung University of Education
Taichung Municipal Yu-Ying Junior High School

Abstract

This article aims to reflect on how today's teachers can demonstrate appropriate attitudes and behaviors when interacting with students from the perspective of the teacher's role in the past. First, the author begins with a theoretical analysis of teachers' roles, social status, and authority and proposes teachers' professional ethics based on legal literacy. The author discusses that teachers in the new era should have legal literacy regarding domestic and international education regulations, particularly emphasis on the Convention on the Rights of the Child by the United Nations and others. Furthermore, the author discusses the teacher's professional ethics concept, including virtue ethics and ethics of care. Finally, the author concludes with four key recommendations: 1. Student teachers should deepen their foundation in education regulations courses and become familiar with relevant case studies; 2. Student teachers should strengthen their knowledge and practical training in psychological

*Corresponding author: Ren-Jie Lin, E-mail: vincentlin@mail.ntcu.edu.tw

consultation and counseling to interact with diverse students; 3. Schools should establish a sound mechanism to facilitate the transfer of experience between new and veteran teachers; 4. Enhance the awareness of moral responsibility through mutual caring between teachers and students.

keywords: teacher-student relationship, legal literacy, virtue ethics, ethics of care, teacher's professional ethics

壹、前言

有鑑於現今國內外時代潮流以及科技資訊發展趨勢對於傳統文化與學校教育的衝擊之下，造成校園生態以及師生關係已不復當年。因此，本文的研究動機乃從法律層面以及教育哲學的層面針對教師角色以及教師社會地位進行學理探討，藉此試圖說明現今的中小學教師在校園當中應如何看待以及經營良好的師生關係。

首先，有關教師角色的概念分析。自古以來中華文化傳統上對於教師的角色相當重視，因此便有了「天地君親師」的說法。對於這種以「天地君親師」作為祭天地、祭祖、祭聖賢習俗的作法，明朝時在民間已廣為流行；到了清朝雍正皇帝在位期間，第一次以帝王和國家的名義，確定了「天地君親師」的次序，並且對其意義作了詮釋，特別突出了「師」的地位（李哲賢，1994；林啟屏，2007）。此後，教師的角色在官方政府的認證之下，更顯示其尊崇的地位。

事實上根據考證，「天地君親師」的說法最早源自於荀子〈禮論篇〉之中（尤銳，2003；黃信二，2008；潘小慧，2008）。擇其要點乃為：

「禮有三本：天地者，生之本也；先祖者，類之本也；君師者，治之本也。無天地，惡生？無先祖，惡出？無君師，惡治？三者偏亡，焉無安人。故禮、上事天，下事地，尊先祖，而隆君師。是禮之三本也。」

從上述當中可看出中華文化中對於教師角色及地位的尊崇，特別在清朝之後經由國家將其賦予官方說法以後，教師一職業已擁有相當崇高之社會地位。此外，也由於受到中華傳統文化的因素影響，教師與學生往往存在一種上對下的關係，教師的權威是不容許學生進行挑戰，甚至社會亦有「一日為師，終身為父」的說法，指的是即便對方僅僅只是做了你一天的教師，我們也要把他當成一輩子的至親、當成自己的父親看待，此諺語正也反映出尊師重道的中國傳統美德。然而有關美德之說，隨著時代不同對於社會大眾而言是否有一定的價值、標準，至今也莫衷一是（MacIntyre, 1985）。

再者，有關教師社會地位的討論。中華文化雖然源遠流長，然而時至今日已逐漸式微，對於教師社會地位的看法，當今社會也已有了相當大的改觀。舉例來說，林清江（1980，1981，1992）過去即已從教師的職業聲望、教師的公共形象、教師的專業條件、教師的實際貢獻等四個層面進行探討當時教師的社會地位，並且在臺灣執行大規模的調查報告。在這些調查研究中可以看出過去普羅大眾雖然對於中小學教師仍保有一定的尊重，然而隨著時間本身的遷移，教師本身卻對於自身的社會地位感受到日益下滑的嚴重感，這也充分說明了教師社會地位遭受到現今社會種種因素的挑戰。事實上此現象不只於臺灣，亦充分反映在世界各國有關教師社會地位皆面臨此重大困境。

晚近，臺灣隨著不同的時代亦有學者針對林清江之研究持續進行，例如：楊瑩（1994）、以及薛天祥和閻光才（1998）等學者於 1990 年代所進行的探究；2000 年後由於《師資培育法》的幾次重大修正、師範院校的轉型和師資培育開放市場化、少子女化議題、以及國民年金改革等重大外在因素，針對教師社會地位之研究因此於學術界則有大量的成果產出，包含：林俊賢和黃毅志（2008）、黃彥超和翁福元（2009）、林俊瑩（2009）、高又淑（2014）、以及黃毅志（2014）等研究。從這些不管是採用量化調查研究或是質性訪談研究的成果當中，同樣都呼應到上述林清江的研究成果，亦即教師社會地位受到現今社會的巨大衝擊之下，教師在校園當中經營師生關係時必須要保持更開放的態度與心胸接納學生，否則師生衝突的事件只會越趨頻繁。

然而與上述研究相異的是，王如哲（2020）所撰〈教師社會地位與專業發展之國際比較〉一文中借用瓦爾基基金會（The Varkey Foundation）委託英國國家經濟與社會研究院（National Institute of Economic and Social Research）的調查研究報告以及國際教育聯盟（Education International）所出版的成果，包含：《全球教師地位與教師專業》報告書（The Global Status of Teachers and the Teaching Profession）與《2018 年全球教師地位指數》報告書（Global Teacher Status Index 2018），進行內容分析並比較不同國家的教師地位排名情形。在這兩份報告當中指出，教師擁有高薪及高社會地位對於學生獲得好的學習成績表現是必須且有正面影響的。而在各國相比較之後，臺灣在教師擁有高社會地位的排名上竟然為第三名，僅次於中國大陸及馬來西亞。因此臺灣教師社會地位高低與否，有賴更多實徵研究數據佐證。

綜上所述，本文在說明教師角色以及教師社會地位之後，試圖提出以法律素養為基礎，建立含括德行倫理學以及關懷倫理學的教師專業倫理，協助中小學教師在現今遭受時代潮流衝擊下之校園，得以找出合適之道藉以經營更良善之師生關係，如圖 1 所示。

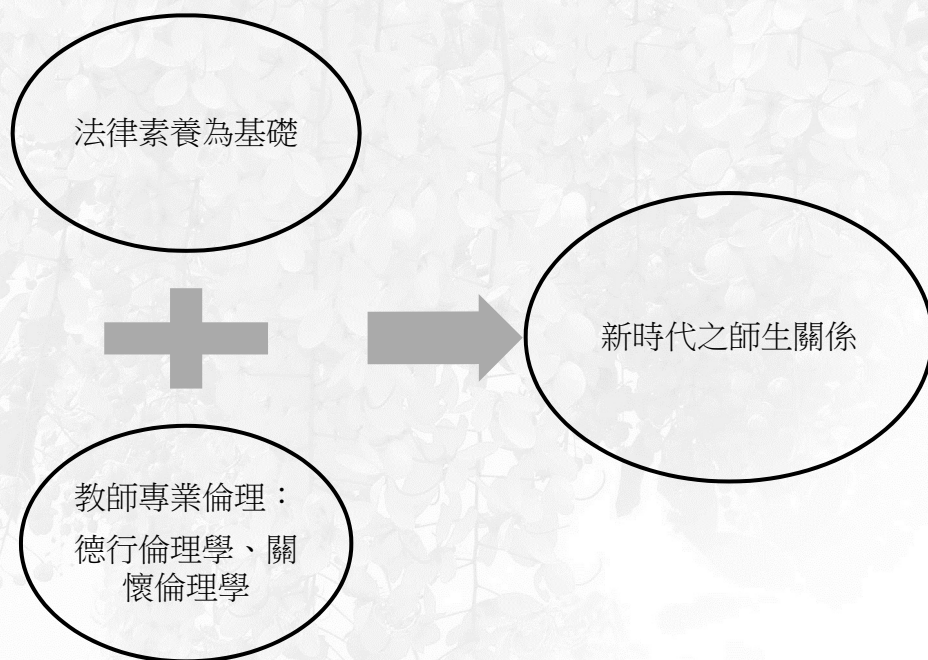


圖1 師生關係的學理建構

資料來源：筆者自行繪圖。

貳、教育工作者應具備國內外相關法律素養

20 世紀之後國內外對於兒童成長過程中的教養及教育的法律規範，有著越來越多的重視，當中國際法規主要來自於諸多重要組織的制訂及倡導，而國內法規則是由國家政府機關進行執行。筆者認為當今教師應熟悉法律如何對於兒童、學生的保障及其相關細節，如此一來除了可以了解到國際潮流趨勢之外，也可藉此體悟到現今的師生關係應如何從這些法條內容當中採取合適的經營之道，以獲得良好的教學成果、班級經營，協助兒童和學生在學習的過程當中產生正面能量的影響。以下以幾項當今重要的法規進行討論。

一、國際法規

本文於國際法規所要探討的是《兒童權利公約》。該公約乃由聯合國大會於 1989 年 11 月 20 日第 44/25 號決議通過並開放給各國簽字、批准和加入生效；按照第 49 條規定，於 1990 年 9 月 2 日生效。為使大眾更加了解該法之相關內容及世界各國對於兒童權益的維護，聯合國本身亦於官方網頁提供相關資訊，網址為：<https://www.unicef.org/child-rights-convention>。

《兒童權利公約》內容所規範的對象為未滿 18 歲的兒童及青少年，因此以臺灣而言，基本上屬於高中以下（含高中）的學生。此外，聯合國亦訂定每年的 11 月 20 日也稱為「國際兒童人權日」。

另外，為追隨國際潮流，銜接國際趨勢，臺灣於 2011 年 11 月 30 日公布修正之《兒童及少年福利與權益保障法》，當時已納入《兒童權利公約》之精神及內容。為周延法制程序，衛生福利部擬具聯合國《兒童權利公約》正體中文版翻譯草案，並經行政院 2014 年 11 月 7 日審議通過，立法院於 2016 年 4 月 22 日審議通過。內容可詳見全國法規資料庫，網址為：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000062>。

2017 年 5 月 17 日總統華總一義字第 10600057601 號令正式公布《兒童權利公約》中文版翻譯，並依據我國《兒童權利公約施行法》第 10 條規定，溯自 103 年 11 月 20 生效（葉郁菁 2020；詹郁萱，2023；廖宗聖、李欣蓉，2020）。

另一方面，2014 年 5 月 20 日臺灣立法院三讀通過《兒童權利公約施行法》，當年 6 月 4 日由總統府公布，同年 11 月 20 日起施行，並且每 5 年提出一次國家調查報告，邀請國外專家來臺灣進行審查。臺灣行政院於 2016 年 11 月首次提出國家報告，2017 年 11 月 20 日至 24 日接受國際審查。有關《兒童權利公約施行法》之相關法規內容可詳見全國法規資料庫，網址為：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050193&kw=兒童權利公約施行法>。

監察院國家人權委員會於 2020 年成立後，也在第 2 次國家報告中提出獨立評估意見。2022 年 4 月 1 日國家人權委員會公布獨立評估意見，除關注政府在保障與促進各類兒少權益的落實狀況外，也特別針對全球疫情與新興兒少人權議題提出三大重要專題，包括 COVID-19 疫情下的兒少權利、兒少數位權益、兒少替代性照顧措施，並提出分析與建議。

同時，為使臺灣國人對於聯合國《兒童權利公約》和國內《兒童權利公約施行法》法規內容有更加了解、相關政策宣導、以及申訴機制及違反案例，因此衛生福利部同樣架設網頁提供諸多資訊，藉以提升社會大眾、教育從業人員的教養知識。當中有關各縣市違反《兒童與少年福利與權益保障法》、《幼兒教育及照顧法》、以及《教保服務人條例》歷年來的真實案件，皆於該網站如實呈現。透過各縣市社會局（處）所裁罰及登錄之公文內容可以協助社會大眾更加了解兒童及青少年之權益。目前網址為：<https://crc.sfaa.gov.tw/>。

翻開聯合國《兒童權利公約》內容，當中清楚說明兒童所擁有的人權。當中包含（葉郁菁 2020；詹郁萱，2023）：

- (一) 基本人權：包括生存權、人身自由權、人格權、受教育權、平等權、隱私權、禁止歧視等，兒童與成人的基本人權是完全相同的。
- (二) 特殊人權：包括受撫育權、父母保護權、家庭成長權、優先受助權、減免刑責權、遊戲權等，是針對兒童身心發展的需要，及兒童應受到特別照顧、保護等考慮兒童權利。

此外，兒童的四大基本權利亦包括（高玉泉、蔡沛倫，2016）：

- (一) 生存權：每個兒童均有生存及發展的權利（《兒童權利公約》第 6 條）。
- (二) 受保護權：兒童有權受到保護，遠離毒品，並免遭拐賣、經濟和性剝削（《兒童權利公約》第 32 及 35 條）。
- (三) 發展權：兒童有受教育的權利，以充分發展其個性、才智和身心能力，培養對人權、他人及自然環境的尊重及責任感（《兒童權利公約》第 28 及 29 條）。
- (四) 參與權：兒童應有自由發表言論的權利，包括取得和分享各種信息和思想的自由（《兒童權利公約》第 13 條）。

更進一步來說，臺灣政府為使一般民眾與教育從業人員更了解《兒童權利公約》條文內容以及世界各國真實案例的發生經過，衛生福利部社會及家庭署所出版之《兒童權利公約逐條要義》一書，長達近 500 頁之內容鉅細靡遺將此公約逐條說明，並且以世界各國所發生的事件進行說明（高玉泉、蔡沛倫，2016）。透過閱讀此書確實對於聯合國《兒童權利公約》以及臺灣《兒童權利公約施行法》可以獲得相當清楚的概念。衛生福利部社會及家庭署目前有提供本書免費下載的網址：https://crc.sfaa.gov.tw/Uploadfile/Material/1_20210318210026_8172784.pdf

至於聯合國《兒童權利公約》當中，有關教育方面的規範，主要是來自於第 28 條「教育權」以及第 29 條「教育之目的」之內容。第 28 條有關「教育權」的條文如下（高玉泉、蔡沛倫，2016，頁 251）：

1. 締約國確認兒童有接受教育之權利，為使此項權利能於機會平等之基礎上逐步實現，締約國尤應：
 - (a) 實現全面的免費義務小學教育；
 - (b) 鼓勵發展不同形態之中等教育、包括普通教育與職業教育，使所有兒童均能進入就讀，並採取適當措施，諸如實行免費教育以及對有需求者提供財務協助；
 - (c) 以一切適當方式，使所有兒童依照其能力都能接受高等教育；
 - (d) 使所有兒童均能獲得教育與職業方面之訊息及引導；
 - (e) 採取措施鼓勵正常到校並降低輟學率。

2. 締約國應採取一切適當措施，確保學校執行紀律之方式，係符合兒童之人格尊嚴及本公約規定。
3. 締約國應促進與鼓勵有關教育事項之國際合作，特別著眼於消除全世界無知及文盲，並促進使用科技知識及現代教學方法。就此，尤應特別考慮到發展中國家之需要。

本條之重點在於建立締約國教育體系及確保兒童參與教育之義務，除了強調保障學童需接受基礎的義務教育之外，同時禁止遭受歧視、反對體罰的精神皆能從法規文字當中獲得體現。高玉泉及蔡沛倫（2016，頁 255-257）並且以法國國內針對管教權是否包含體罰一案、以及史瓦濟蘭（Swaziland）中央政府應於公立學校提供義務的免費初等教育一案，進行詳細說明及分析。

至於第 29 條有關「教育之目的」的條文如下（高玉泉、蔡沛倫，2016，頁 261）：

1. 締約國一致認為兒童教育之目標為：
 - (a) 使兒童之人格、才能以及精神、身體之潛能獲得最大程度之發展；
 - (b) 培養對人權、基本自由以及聯合國憲章所揭櫫各項原則之尊重；
 - (c) 培養對兒童之父母、兒童自身的文化認同、語言與價值觀，兒童所居住國家之民族價值觀、其原籍國以及不同於其本國文明之尊重；
 - (d) 培養兒童本著理解、和平、寬容、性別平等與所有人民、種族、民族、宗教及原住民間友好的精神，於自由社會中，過負責任之生活；
 - (e) 培養對自然環境的尊重。
2. 本條或第 28 條之所有規定，皆不得被解釋為干涉個人與團體設置及管理教育機構之自由，惟須完全遵守本條第 1 項所規定之原則，並符合國家就該等機構所實施之教育所制定之最低標準。

本條之重點在於相對於兒童於受教過程中所發展的讀寫能力與吸收知識等工具性學習，重點應置於釐清教育的基本目標，即透過發展兒童的技能、學習能力、人性尊嚴、自尊與自信心的教育讓兒童獲得足以自主的能力。高玉泉及蔡沛倫（2016，頁 264-269）並且以「日本教育系統長年過度競爭，造成兒童身心健康發展阻礙」、「芬蘭學校重視人權教育實施」、「挪威所實施的強制及義務性基督教教育已違反中立客觀原則」、以及「南非西開普省（Western Cape）未能提供重度智能障礙兒童適當教育已違反公平原則」等各國案例，進行詳細說明及分析。

二、國內法

針對教育現場規範之國內法規相當繁多，筆者在此以《性別平等教育法》、《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》以及《校園霸凌防制準則》為例進行說明。

（一）性別平等教育法

國內近年來有關校園中所發生的性平案件逐年增加，在這些違反兒童及青少年被害人的身體自主權的案件之中，加害人（多數往往是學校的教育從業人員）可分成蓄意犯案（明知違法卻犯案）以及非蓄意犯案。非蓄意犯案中又可分成不了解法律而成案以及明知他人犯案（知情未報）而捲入案件。舉例來說，該條文第 22 條第 1 項內容為：

「學校校長、教師、職員或工友知悉服務學校發生疑似校園性別事件，應立即通報學校防治規定所定學校權責人員，並由學校權責人員依下列規定辦理，至遲不得超過二十四小時：

一、向學校主管機關通報。

二、依性侵害犯罪防治法、兒童及少年福利與權益保障法、身心障礙者權益保障法及其他相關法律規定向當地直轄市、縣（市）社政主管機關通報。」

第 22 條第 2 項為：

「學校校長、教師、職員或工友不得偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性別事件之證據。」

即便條文已清楚說明，然過去臺灣仍發生教師明知同事犯下性平案件，卻因不想與同儕或長官當事人交惡，而選擇知情不報；又或者因犯案同事與自己交情甚佳，因而選擇袒護。另外，該法第 21 條：

1. 為預防與處理校園性別事件，中央主管機關應訂定校園性別事件之防治準則；其內容應包括學校安全規劃、校內外教學與活動及人際互動注意事項、校長及教職員工與性或性別有關專業倫理事項、主動迴避陳報事項、校園性別事件之處理機制、程序及救濟方法。
2. 學校應依前項準則訂定防治規定，並公告周知；高級中等以上學校應依前項訂定相關規定或專業倫理規範，並公告周知。
3. 學校應積極推動校園性別事件之防治教育，以提升學校校長、教師、職員、工友及學生尊重他人與自己性或身體自主之知能，每年定期舉辦校園性別事件防治之教育宣導活動，並評鑑其實施成效。

事實上從第 21 條內容可以看出師生關係的存在份際，不管是同性或異性的互動上。然而在臺灣卻仍有男性學校教育從業人員與女學生於課外時間在汽車旅館談心的新聞（黃良傑，2024），顯然《性別平等教育法》在落實上仍有一大段的路要走。

（二）學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項

過去針對此法乃是規範教師針對學生在校園中盡量以輔導、管教取代懲罰、處罰。然教師因為輔導與管教措施導致師生衝突之新聞事件卻屢見不鮮。事實上該法第 37 點禁止體罰及霸凌學生的文字已充分說明清楚：

「依教育基本法第八條第二項規定，教師輔導與管教學生，不得有體罰及霸凌學生之行為。」

此外，該法第 14 點第 1 項第 8 點亦清楚說明學生的財產權問題：

「不得以對學生財產權之侵害（如罰錢等）作為輔導與管教之手段。但要求學生依法賠償對公物或他人物品之損害者，不在此限。」

因此，教師在班級經營當中制訂班規，要求學生遲到罰錢一事，其實已經違反法律；另外，學生因為帶小玩偶來學校導致上課不專心，教師基於教學為由沒收學生小玩偶，事實上也已經違法。然，第 31 點則是有規範教師可暫時保管或沒收相關物品，可與第 14 點進行參照比較。至於第 20 點法規也是師生常見的衝突之一：

「學生學業成就偏低，而無第二十一點各款所列行為者，教師除予以成績考核外，應了解其學業成就偏低之原因（如是否因學習能力不佳、動機與興趣較低、學習方法無效、情緒管理或時間管理不佳、不良生活習慣或精神疾病干擾所致），並針對成因採取有效之輔導與管教方式（如各種鼓勵、口頭說理、口頭勸戒、通知法定代理人或實際照顧者、補救教學等）。但不得採取處罰措施。

前項之輔導無效時，教師認為應進一步輔導時，得以書面申請學校輔導處（室）處理，必要時並應尋求社政或輔導相關機構支援或協助。」

從上述條文內容可以看出，校園中常見教師因為課業問題而處罰學生，事實上已違反此法規之規範。此外，教育部於第 29 點「校園安全檢查之限制」以及第 30 點「校園安全檢查之進行方式」已針對身體檢查（搜身）、搜書包進行相關說明，然而這卻往往也是造成師生衝突的引爆點之一，特別是在今年（2024 年）新北市某高中附設國中部發生兇殺案，引發社會輿論對於此法規的檢討聲浪（張育萌，2024）。

（三）校園霸凌防制準則

該法最初於 2012 年 7 月 26 日訂定發布，全文共 27 條；然今年（2024 年）4 月 17 日修正後，條文已長達 74 條。足見現今校園當中霸凌問題居高不下，並且因霸凌所導致的問題、後續效應以及霸凌形式，越趨複雜化。例如該法中第 4 條第 1 項第 4 款對於霸凌的定義：

「霸凌：指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作、電子通訊、網際網路或其他方式，直接或間接對他人故意為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善環境，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。」

依據上述定義，特別是在現今資訊發達之時代，學生透過電子產品於網路上所產生的霸凌極可能時常發生。此外第 5 款說明校園霸凌不僅僅只會發生在校園內：

「校園霸凌：指相同或不同學校校長及教師、職員、工友、學生對學生，於校園內、外發生之霸凌行為。」

第 6 款說明學生霸凌的定義，因此舉凡不同學校之間的學生在課後安親班、補習班發生衝突，皆可能造成霸凌事件的產生：

「生對生霸凌：指相同或不同學校學生之間，於校園內、外發生之霸凌行為。」

第 7 款則說明校園霸凌不單單只存在學生之間而已，亦有可能是師長對於學生進行霸凌。如此一來，霸凌事件很容易存在於我們生活周遭：

「師對生霸凌：指教師、職員或工友（以下併稱教職員工）對相同或不同學校學生，於校園內、外發生之霸凌行為。」

從本節說明國際法《兒童權利公約》、再到國內法《性別平等教育法》、《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》、以及《校園霸凌防制準則》可以看出，現今全球局勢變動巨大，校園中所存在的師生互動已不再像過去那般單純。因此，教師若能具備一定的法律素養，了解國內外教育相關法律規範以及教師的權利義務，一方面則能保護自身，另一方面也能透過在法律的基礎之上與學生進行合法且合理的互動，形塑符合時代的師生關係。

參、教育工作者應重新審視教師專業倫理

第二節主要透過法律層面說明當今教育工作者應具備良好之法律素養基礎，方能在師生關係上了解到有所為、有所不為的道理與作為。本節（第三節）則是透過教師專業倫理此面向來說明，教師在擁有相關法律知識之後，面對現今變動巨大的校園，應如何與學生擁有良好的互動。事實上，過去臺灣教育哲學界針對教師角色、師生關係進行概念學理的討論，成果已相當豐碩，例如林建福（1999，2021）、張鎰焜（2006）等研究。因此本節針對所謂的教師專業倫理，筆者借用德行倫理學以及關懷倫理學進行說明。

一、Aristotle的德行倫理學

「實踐智慧」這項理智德行在 Aristotle 德行倫理學中居於樞紐地位，其概念主要表達每個人在日常生活當中當面臨行動上的選擇時，知道有所為、有所不為，誠如孔子所言「中庸」之道理（楊深坑，1998）。Aristotle 把中庸當作德行之主要特徵，亦即任何道德的德行必定展現出不偏不倚的中道；而此中道是相對於由個人可以任意取決的，需要根據所有人的共通理性，以具有實踐智慧的有德者作為請教對象，意味著道德的標準取決於有德行者的理智判斷（蘇永明，2015）。從 Aristotle 的主張中可以了解，當今校園當中建構初任教師與資深教師的經驗傳承機制是有其必要性的。

另一方面，教師經驗傳承雖有其必要性，可以協助教師在面對校園當中不同的問題時，進行理智的判斷做出行為；然 Greene 卻也提醒我們，當教師帶有太多的經驗之後，其教室裡頭的教學勢必也會受到過往的經驗所影響。因此，教師應放下這些不管是自身或他人傳授的經驗，在教室當中重新與學生出發，教學才能創造出無限的可能性（周梅雀，2007；施宜煌、賴郁璿，2010；Greene, 1973, 1978, 1988, 1995）。

此外，Aristotle 的倫理學很重視道德判斷，極力培養實踐智慧，指引人們在具體情境中如何行動，並透過日常生活中良好的習慣培養，發展成就個人的德行（陳延興，2016）。從 Aristotle 的學理中可以理解，從師資生養成初任教師再到資深教師的過程當中，師資培育課程應兼具理論與實務，同時教師的良好習慣應從師資生時代就開始培養。

最後，方永泉（2012，頁 309-313）曾為文從 Aristotle 德行倫理學的觀點思考當代教師在面臨工作學校職場、師生關係問題時，反思如何進退應對：

- （一）當今社會對教師專業倫理或形象的要求，往往只重視專業倫理守則或規則的遵守，卻較忽視教師人格的內在修養。在專業化日增的社會中，提供公共服務的專門領域逐漸發展出屬於自身的行為或專業守則來，在西方重視個人導向權利的法律傳統下，行為或專業守則更容易受到重視。專業守則的出現，一方面是做為對

於專業的「保護」，另方面則可做為專業人員行動的指引大綱。然而這因而容易讓人產生一種印象，凡是只要法律或守則所未明文規定禁止的行為，皆可以去做，而專業人員對自己的要求也可能是僅止於達到「最低」標準即可。從德行論倫理學的角度來看，專業守則的規定有其限制在，惟有具備相當人格修養的「有德之教師」才能審慎評估實際的情境，做出適當的判斷，從事適當的專業行為；也惟有具備相當人格修養的教育實務工作者才能在千變萬化的複雜教育情境中，做出最適當的教育專業判斷與行為。

- (二) 德行論倫理學認為道德並非天生，而是需要學習與經驗的，特別是習慣的養成過程；道德也不只是出於對義務的認知，而是需要不斷在日常生活中實踐得來。道德教育的目標在於培養道德性，而道德性由知、情、意三方面來看，代表道德判斷力、道德情操、道德實踐意願。教師專業倫理及道德形象的培養過程，也是一種道德教育的過程，它除了必須具備道德判斷的理性能力外，在實踐的過程中，屬於非形式思考的道德情操及意願也是十分重要的，而這是在師資培育課程修習過程中可以向師資生加強之處。
- (三) 當代社會中，道德標準常被視為多元的，不同的道德標準也常呈現對立的局面。教育從業人員在從事教學行為之時，固然一定會遇到兩難的複雜問題，但他應該體會到，教育上的道德抉擇並非「全有或無」的問題，有時是在眾多抉擇中進行「較好」抉擇（或是避免「較壞」）的價值判斷問題；有時候道德抉擇可能只是一種程度上的抉擇。在一個價值多元的時代中，做一個具備德行的專業人員，並不必然是件違背人性或是充滿痛苦的事情；相反的，由於實踐德行可以在兼顧個人卓越的情形之下促成人生的整體目的，所以實踐德行應該是件愉悅自然的行為。德行倫理學提醒了教育從業人員，實踐德行並不必然是知易行難的事情，只要教師養成道德的氣質與習性，行德可能是再也自然不過的事情。

二、N. Noddings的關懷倫理學

傳統西方哲學將主體自身孤立在他之外，在道德上講究理性和普遍法則，這種倫理學將各種道德原則建立在抽象、先驗的義務上，不但貶抑了情感的價值，也讓倫理學變得冷漠而僵硬（簡成熙，2003，2005）。

當代女性主義哲學家、關懷倫理學的學者 Noddings（1984）則認為關懷倫理學否定完全自主的道德主體觀念，轉而接受相互依賴的道德事實。自我與他人的成長以及對於善的追求，都有相互聯繫的關係。教師對於學生之依賴，就如學生對教師的依賴一樣重要。對於關係的探討，Noddings 亦指出，女性經驗中的母親事實上並不是一種「角色」，而是一種人與人「關係」的存在，可將其理解為親子關係或親職關係。

Noddings 認為在教學現場當中，教育從業人員應該讓教師、學生各種對立的觀點都有發聲的機會，並引導爭執雙方真誠同理彼此的感受，如此一來當爭執獲得解決的時候，師生雙方在爭議過程中為彼此帶來的痛苦和傷害，也能因為相互體諒而獲得調解（Noddings, 2007）。進一步說，Noddings 主張接納更為廣泛的事實與情感，要求自我與他人一同看、一同感受，藉以彰顯人類的判斷，這種判斷考慮到處境和情勢，所以會比以往傳統的倫理學更重視信賴和承諾。

對於 Noddings（1984）而言，師生關係可視為一種相互依賴且不對等的相遇。教師應當要接納學生的本來樣貌，不妄加評論或判斷；而學生在接納關懷時，能夠感受到自己存在的事實。此外，關懷不是只有接納而已，也要善用各種回應方式，在不同的情況給予眼神、言語、微笑等回應。無論是接納或是回應，當教師本身在關懷學生之時，同時也會得到學生們的關懷。此時，教師自己也才有能力關懷自己本身（Noddings, 2002）。

在關懷倫理學中，被關懷者扮演一個非常重要的角色。因此，關懷論者重視學生，深深地關注學生在道德、社會及心智上的發展，以及成為一個有道德的人所需要的關懷關係。學生的回饋對教學的關懷關係是很重要的，這一點教師必須藉由文字與行為傳達告訴學生。當前，許多學生從未學會如何接受關懷，且他們必須學習如何從被忽視中去辨別真正的關懷以及如何加以回應（陳延興，2016）。關懷倫理學主張教師對於每位學生的道德發展都負有部分的責任，且道德教育的目的在於對自我與他人的了解。Noddings（2002, 2003）提出四種進行道德教育的重要成分：

（一）身教（modeling）

教師在關懷倫理學中扮演關懷的典範，特別是在中小學教師與學生之間，心智年齡與成熟度差距較大時，特別是教師自然而然地關懷學生，就是最佳的身教。

（二）實踐（practice）

此一概念事實上是 Noddings 借用 Aristotle 學理而來。學校應該提供機會讓學生練習與實踐，學生要能被鼓勵去幫助別人、或進行服務學習等合作的方式，學會關懷的能力，藉由此歷程，教師可傳遞讓學生理解其負有道德責任的重要性。

（三）對話（dialogue）

此一概念乃 Noddings 借用 P. Freire 理論而來。身為教師需要關注或時常全神貫注學生，在一個安全適切的環境下進行對話，讓學生可以適當地提出回應，而非一種爭辯式地論辯，藉由提供參與者相關的資訊與支持關係，進而引導雙方對話與進行反省思考，也有助於提升參與者的溝通能力。

（四）肯定（confirmation）

肯定他人可以引導出一個人內在最好的一面，藉此引導學生欣賞自身的優點或良好表現。因此，教師需要充分了解學生，認同學生善的動機與行動，進而促使其自我肯定。

事實上 Noddings 所提到的「肯定」，此一概念乃借用 Buber（1923/1958, 1947/1963）的「吾與汝」的概念而來。就 Buber 的觀點而言，教師與學生在學校裡頭應將其身分地位視為平等，而非一種上對下的關係，更不是一種權力不對等的關係。當師生關係可以一視同仁，中間不帶有目的性質，如此一來師生關係才能和諧、真誠，學生也才能感受到教師對其無私的愛（林建福，2008；Buber, 1965/1988）。

肆、結論與建議

本文透過反思中華文化傳統下之教師角色、教師社會地位、以及教師權威，了解到現今社會潮流趨勢之下，師生關係不再如過往般絕對且單純。因此筆者提出建立在法律素養的基礎之下，發展出一套以德行倫理學和關懷倫理學為主的教師專業倫理。透過第二節強調法律素養對於現今教師的重要性，特別以國際法規《兒童權利公約》以及國內法《性別平等教育法》、《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》以及《校園霸凌防制準則》進行說明。第三節則是建立在第二節的基礎之上，發展出以 Aristotle 的德行倫理學和 Noddings 的關懷倫理學為主的教師專業倫理，並且說明其重要性。最後，筆者提出四點建議藉以呼籲教育實務工作者在面對現今不同於以往的教育現場以及校園生態時，仍能表現出此工作之專業性以及維持合宜的師生關係。

一、師資生應於教育法規課程上深化基礎以及熟悉相關案例

誠如第二節筆者所論證之內容，本文特別強調教育從業人員強化法律素養有其必要性，特別筆者舉出《兒童權利公約》、《性別平等教育法》、《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》以及《校園霸凌防制準則》等法規，並且使用案例進行說明。

然而，事實上教育相關法規不單單只有上述內容而已，其他法規還包含《教育基本法》、《教師法》、《特殊教育法》以及《兒童及少年福利與權益保障法》等。因此筆者認為師資生在修習師培課程時，應強化教育法規相關課程，協助師資生對於法規的熟悉度；未來在職場遇到問題情境時，至少要了解自身的行為不得去觸法，以免影響到自身的教師職涯發展。

二、師資生應強化心理諮商、輔導的知能及實務訓練得以與各種不同特質之學生進行互動

由於現今教學現場當中「融合教育」是特殊教育的主流教育方式，臺灣如今「班班有特殊生」，每位教師都曾經歷融合教育的經營與難題，學生當中可能有憂鬱症、躁鬱症、過動症、亞斯伯格症等。因此，筆者強烈建議師資生除應修習特教三學分之外，也應在校修課期間加強心理諮商與輔導的專業知能。畢竟單靠學校輔導室的輔導教師、專業輔導人員、以及學務處的資源恐怕仍是不足的。因此，教師本身若有接受專業的心理諮商與輔導的專業知能，對其在校園當中不論於教學、班級經營上的師生關係，皆有莫大幫助。

三、學校應建構健全機制協助初任教師與資深教師在經驗上之傳授

誠如第三節所提，Aristotle 主張道德行善過程中，往往初任教師可能需要的是資深教師所提供的經驗意見進行判斷選擇。因此，師資生修課過程當中，各師培單位應該在其課程中兼具理論與實務案例，協助師資生厚實其教學、班級經營上之經驗，藉以幫助其未來成為初任教師的過程中，在經驗的理智判斷下，能夠轉化何時有所為、有所不為的實踐智慧，打造更健全良善合宜之師生關係。以文中所舉之案例而言，學校從業人員即便要跟學生談心、溝通，也會知道汽車旅館不是一個正確的場合。

四、藉由師生彼此之間的關懷提升自我道德負責的意識

誠如第三節所提，Noddings 藉由說明身教、實踐、對話、肯定這四大道德教育方法，建構關懷倫理學的核心價值。透過教師與學生彼此之間所展現出的關懷，逐漸提升自我道德負責意識，站在對方的角度進行同理心的理解，不僅僅有助於健全良好的師生關係，同時也能具體形塑友善校園的環境，強化學生自身的責任感。

參考文獻

- 尤銳 (2003)。新舊的融合：荀子對春秋思想傳統的重新詮釋。《國立政治大學哲學學報》，11，137-184。
- 方永泉 (2012)。臺灣社會中的教師形象問題——德行論倫理學取向的分析。載於方永泉 (編)，**遊戲、文化及教育** (頁 279-331)。學富。
- 王如哲 (2020)。教師社會地位與專業發展之國際比較。《教育研究月刊》，311，18-31。
- 李哲賢 (1994)。荀子的核心思想——「禮義之統」及其時代意義。文津。
- 周梅雀 (2007)。教師即陌生人：當代教育哲思。載於甄曉蘭 (主編)，**課程經典導讀** (頁 345-360)。學富。
- 林俊瑩 (2009)。臺灣地區中小學教師主觀社會地位與階級認同之特性。《教育與社會研究》，19，43-81。
- 林俊賢、黃毅志 (2008)。臺灣地區中小學校師客觀階級位置、文化資本與主觀階級認同：與其他職業做比較。《教育研究集刊》，54 (3)，99-136。
- 林建福 (1999)。師生關係。載於歐陽教 (主編)，**教育哲學** (頁 311-342)。麗文。
- 林建福 (2008)。布巴哲學中的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進 (主編)，**教師哲學：哲學中的教師圖像** (頁 203-217)。五南。
- 林建福 (2021)。再思考教育關係：緣起、意義與挑戰。《教育研究集刊》，67 (4)，1-37。
- 林啟屏 (2007)。從古典到正典：中國古代儒學意識之形成。國立臺灣大學出版中心。
- 林清江 (1980)。教師的社會責任。《臺灣教育》，360，10-13。
- 林清江 (1981)。教師職業聲望與專業形象之調查研究。《教育研究集刊》，23，99-181。
- 林清江 (1992)。我國教師職業聲望與專業形象之調查研究 (第三次)。載於中華民國比較教育學會 (主編)，**兩岸教育發展之比較** (頁 1-73)。師大書苑。
- 施宜煌、賴郁璿 (2010)。「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啟示。《當代教育研究》，18 (1)，111-145。
- 高又淑 (2014)。國中小教師社會地位知覺與專業認同之轉變。《教師專業研究期刊》，7，27-56。
- 高玉泉、蔡沛倫 (2016)。兒童權利公約逐條要義。衛生福利部社會及家庭署。
- 張育萌 (2024 年 1 月 30 日)。學校可以「搜書包」嗎？——新北國中凶殺悲劇後，全面反思校園安全漏洞。換日線。https://crossing.cw.com.tw/article/18600
- 張鎧焜 (2006)。現代教師的教育哲學。載於但昭偉 (主編)，**教師的教育哲學** (頁 133-139)。高等教育。

- 陳延興 (2016)。倫理學與德育。載於簡成熙 (主編)，**新教育哲學** (頁 151-176)。五南。
- 黃良傑 (2024 年 10 月 9 日)。**3 度載女高中生上摩鐵，高雄已婚教官被要求請假到調查結束**。自由時報。<https://news.ltn.com.tw/news/society/breakingnews/4825754>
- 黃信二 (2008)。反思「禮」觀念：論儒家之「禮」從「樂中禮」向「法中禮」轉變之意義。**哲學與文化**，**35** (10)，65-85。
- 黃彥超、翁福元 (2009)。臺灣中部地區國民小學教師社會地位知覺與專業認同之研究。**臺灣教育社會學研究**，**9** (2)，37-78。
- 黃毅志 (2014)。臺灣中小學教師職業流動表分析。**教育研究集刊**，**64** (4)，33-61。
- 楊深坑 (1998)。**理論、詮釋與實踐**。師大書苑。
- 楊瑩 (1994)。**教育機會均等——教育社會學的探究**。師大書苑。
- 葉郁菁 (2020)。聯合國《兒童權利公約》於幼教師專業發展的實踐與展望。**教育研究月刊**，**311**，4-17。
- 詹郁萱 (2023)。從《兒童權利公約》理念探究幼兒園不當管教及體罰議題：相關法規、行政及司法機關見解。**臺灣教育評論月刊**，**12** (7)，154-177。
- 廖宗聖、李欣蓉 (2020)。再往前跨一步，落實兒童權利公約。**臺灣國際法學刊**，**16** (2)，201-206。
- 潘小慧 (2008)。禮義、禮情及禮文——荀子禮論哲學的特點。**哲學與文化**，**35** (10)，45-63。
- 薛天祥、閻光才 (1998)。臺灣中學教師社會地位的現狀分析。**教育發展研究**，**10**，49-54。
- 簡成熙 (2003)。女性主義的教育哲學。載於邱兆偉 (主編)，**當代教育哲學** (頁 209-246)。師大書苑。
- 簡成熙 (2005)。**教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義**。高等教育。
- 蘇永明 (2015)。**當代教育思潮**。學富。
- Weber, M. (2020)。**經濟與社會：理解社會學綱要** [閻克文譯]。上海人民出版社。(原著出版年：1921)
- Buber, M. (1958). *I and Thou* (R. G. Smith, Trans.). Charles Scribner's Sons. (Original work published 1923)
- Buber, M. (1963). *Between man and man* (R. G. Smith, Trans.; 2nd ed.). The Fontana Library. (Original work published 1947)
- Buber, M. (1988). *The knowledge of man: Selected essays* (M. Friedman, & R. G. Smith, Trans.). Humanities Press. (Original work published 1965)

- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Wadsworth.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. Teachers College Press.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass Publishers.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory*. The University of Notre Dame Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. The University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education* (2nd Ed.). Westview Press.

國中英語教師評價英語教科書設計 符應課綱之觀點

朱美珍* 研究員

國家教育研究院教科書研究中心

摘要

本研究旨在了解國中英語教師評價教科書設計符合課綱理念的情形，主要採用問卷調查法，蒐集 1,057 名教師對英語教科書在教材設計及語言學習構面上符合課綱的看法。研究結果顯示，國中英語教師對教科書符合課綱理念持正向且肯定的看法，且在教材設計構面的符合程度高於語言學習構面，而向度比較上則呈現「文本與編排＞學習與評量」及「詞彙句構＞溝通功能」。此外，教科書版本、地區與年資對教師評價無顯著影響，教師對教科書在文本編排、詞彙句構上符合課綱理想的評價比較高，反之，對學習評量與溝通功能上，特別為促進後設認知反思、差異化適性學習，以及寫作、口語表達與語境化發音練習等產出性溝通能力的培養，評價最低。最後，研究者依據研究結果，提出兩項建議以改善教科書設計。

關鍵詞：素養導向教科書設計、國中英語教科書、教科書評鑑

*本篇論文通訊作者：朱美珍，通訊方式：julia@mail.naer.edu.tw。

Evaluation of English Textbook Design: Perspectives from Junior High School English Teachers

Mei-Chen Chu* Research Fellow

National Academy for Education Research Center for Textbook Research

Abstract

This study examines how junior high school English teachers evaluate the alignment between textbook design and national curriculum guidelines. Using a questionnaire survey, responses from 1,057 teachers were analyzed across two dimensions: material design and language learning. Results show that teachers generally hold positive views, with higher alignment in material design than in language learning. The alignment patterns showed “text and organization” rated higher than “learning tasks and assessment”, while “vocabulary and sentence structure” rated higher than “communicative functions”. Further analysis found no significant differences based on textbook versions, regions, or teaching experience. Teachers gave the highest alignment ratings to “text and organization” and “vocabulary and sentence structures”. The lowest ratings were for “learning tasks and assessment” and “communicative functions,” particularly in the area of metacognitive reflection, adaptive learning, and productive skills such as writing, speaking, and contextualized pronunciation. Based on the findings, the study offers two recommendations to improve textbook design.

keywords: competence-based textbooks design, junior high school English textbooks, textbook evaluation

*Corresponding author: Mei-Chen Chu, E-mail: julia@mail.naer.edu.tw

壹、緒論

就外語教與學而言，教科書扮演至為關鍵角色 (Knoch & Macqueen, 2022; Macalister & Nation, 2020; Tomlinson, 2012; Viana, Bocorny, & Sarmento, 2019)，它位居課程「核心」(the visible heart) (Sheldon, 1988)，不僅為課堂素材的主要來源 (Al-Abdullah, 2022)，滿足學生需求來支持學習 (O'Neill, 1982; Cunningsworth, 1995)，還能提升學習動機、促進互動，引導課堂活動 (Dudley-Evans & St. John, 1998)，作為師生教與學的指南，及促進彼此對話、探索的中介平臺 (Al-Abdullah, 2022; Cunningsworth, 1995; Sheldon, 1988)，其重要性不可言喻。

然而，儘管教科書幾乎決定教師教學的內容 (Richards, 2017)，但它本身並非教學目標，而是應服務於教師與學習者。若教科書無法回應多元需求，反而可能限制教師的創造力與靈活性，進而影響學生的學習成效 (Cunningsworth, 1995)。因此，一本好的教科書不僅應傳遞知識，還需培養學生的分析、評價與創造能力，讓學習更具深度和廣度。而如何確保教科書的設計適切，進行有效的評鑑，確有其必要，多位學者指出，教科書評鑑確實有助於確保教材是否符合學科目標與教學規範 (Najafi Sarem et al., 2013; Salehi et al., 2015)，並檢視內容是否契合學生需求，提升學習理解與應用 (Akbari & Pourabbas, 2015; Chowdhury, 2016; Salehi & Khadivar, 2015; Tok, 2010)。此外，評鑑還能識別教材優缺點，提供教師有系統的見解，幫助調整教學策略，提高教學成效 (Riazi & Mosalanejad, 2010; Siegel, 2021)。換言之，教科書評鑑不僅是檢視教材使用效益的工具，更能促進教師專業發展，使其深入理解教材適用性，進而優化教學 (Gholami et al., 2017; Richards, 2017)。

此次 108 課綱強調「素養導向」的學習觀，除彰顯學習者的主體性，重視有方法、有策略的探究歷程，要培養學生轉化知識應用能力，同時，英語《領綱》也導入聽說讀寫的學習策略、主張選文應注重篇章學習概念、溝通功能宜結合句型教學並善用對話內容，及掌握英語全球化定位等新元素 (葉錫南, 2019)，期使英語課程與教學能隨之精進。而作為轉化領綱載體的教科書，內容設計能否校準核心素養，涵蓋《領綱》新元素來編寫，值得深入檢視。雖然通過審定的教科書基本符合課綱要求，然實際效用仍取決於教師的使用與評價。教師需具備評估教材的能力，來確保其符合課程目標、學生需求及教學方法 (Hanifa, 2018)，唯有如此，教師才能在組織課程與應用教科書間取得平衡，而非淪為「教科書的奴隸」 (Ansary & Babaii, 2002; Cunningsworth, 1995; Garinger, 2002)，故獲取教師評價教科書設計內容的看法，具有重要意義 (Brown, 2001; Hammad, 2014; Kim, 2015)。因此，本研究旨在了解教師評價國中英語教科書設計是否符應課綱核心素養的情形，進而分析不同版本、地區及年資的國中英語教師，對教科書設計與領綱核心素養契合度之看法，供作決策佐證之參考。

貳、文獻探討

一、素養導向教學下中小學英語教科書的設計觀

自 1994 年起，我國中小學英語課程已導入「溝通式教學」(Communicative Language Teaching, CLT)，並將其納入各級學校的英語文課綱，CLT 強調課程設計不僅著重語言知識與技能培養，更強調語言的「使用」，期透過有意義的互動，讓學習者能在生活情境中實際運用語言 (Duff, 2013; Larsen-Freeman & Anderson, 2011)。此後，近 30 年的英語課程皆以培養學習者的英語溝通能力 (communicative competence) 為核心，並兼顧提升英語學習興趣與策略，促進跨文化理解與尊重，進而培養國際視野與社會參與能力 (教育部，2018)。其最終目標，是使學生成為「能聽、能讀、能說、能寫，並且能夠有理、有序表達想法的理解者與有效的溝通者」(教育部，2013)。可見，外語溝通知能的培養、多元文化的尊重與包容、跨文化反思、國際觀的建構及社會參與，皆是英語課程與教學的核心目標。

在此發展脈絡下，12 年國教英語《領綱》以「核心素養」為課程主軸，強調以學習者為中心的全人教育，透過「自主行動、溝通互動、社會參與」三大核心素養，培養學生適應現在生活及因應未來挑戰的能力 (教育部，2018)。而該如何導引課程、教學及教材設計呢？范信賢 (2016)、周淑卿與張復萌 (2024) 等綜整 12 年國教課程文件暨多項文獻，提出四項素養導向教學原則：

- (一) 整合性 (Integrative)：將知識、技能與態度整合，強調學習的完整性。
- (二) 脈絡性 (Systematic)：強調學習的情境化與脈絡化，使學習內容與過程與真實世界聯繫，以提升學習意義。
- (三) 轉化性 (Transformative)：鼓勵學習者運用方法與策略進行學習，以培養自主學習能力。
- (四) 實踐性 (Practicality)：強調知識的應用與實踐，使學生能夠將學習成果運用於問題解決與日常生活。

循此原則，朱美珍、周淑卿 (2024) 與周淑卿、朱美珍、賴協志 (2024) 進一步建構素養導向教材設計指標，作為發展教科書的依據，涵蓋以下 5 項向度：

- (一) 知識系統性：引導學生建構領域知識系統而學習。例如涵蓋該領域知識體系的周延性；知識概念發展與陳述有邏輯性、順序性。
- (二) 學習支持性：能支持學生進行有意義且較整全的學習。例如提供機會學生進行不同領域的統整學習；以問思法設計課程，引導學生進行探究。

- (三) 主動性：促使學生基於內在動機而學習。例如以連結生活經驗或學生先備知識的素材引起關注和興趣，或是讓學生了解目標和學習內容全貌，鼓勵自主學習，或提供多元觀點的問題，引發學生較高層次思考。
- (四) 探究性：引導學生以探究、解決問題的方式學習。例如提出可能出現的問題，鼓勵學生思考和討論；提供學習策略或方法以協助探討問題；激發學生覺察反思學習歷程。
- (五) 實踐性：引導學生將知能與態度應用於解決問題。例如讓學生應用本科或跨學科知識、技能處理生活問題，或參與學校、社區的公共事務。

由此可見，作為教學核心媒介的英語教科書，在教材設計上需擺脫過去以學科邏輯鋪陳知識的方式，轉向以學習者為中心的模式，透過問題引導，使學生主動投入學習歷程，進行有意義的學習。唯有如此，才能統合知識、技能與情意，使學生發展出可應用於生活與未來生涯的能力，真正落實素養導向的教與學（周淑卿、朱美珍、賴協志，2024）。

就外語課程設計而言，除考量教材設計取向外，亦需顧及學習者應具備哪些語言知識及實際應用的溝通能力。Wilkins（1976）指出語言學習不僅涉及詞彙與句法結構，更包含語言表達的概念層面（如事件、主體、狀態、原因、地點、時間等）及語用層面的言外之意（如請求、道歉、邀請等溝通功能）。因此，他提出「概念——功能」課程大綱（the notional-functional syllabus），將教材內容分為兩大類：1.語言形式（linguistic forms），包含詞彙、文法、句構、發音等語言知識；2.溝通功能（communicative functions），涉及社會語言特性、策略等與實際溝通相關的要素（Brown, 2007; Dubin & Olshtain, 1986）。

至於如何平衡這兩類要素的比例，使課程設計符合學習需求，Yalden（1987）提出「初階——中階——進階」的平衡模式（a Balanced System），即在初階課程中，語言形式的比例高於溝通功能，幫助初學者需要掌握基礎語言知識，進行有效溝通；在進階課程中，由於學習者已具備一定的語言基礎，課程語言的靈活運用，幫助學習者發展更高層次的溝通能力，因此溝通功能的比例高於語言形式；至於中階課程，兩者比例介於兩者之間，使學習者能在語言學習與實際應用之間取得平衡，形成一個逐步發展的學習架構（如圖1）。

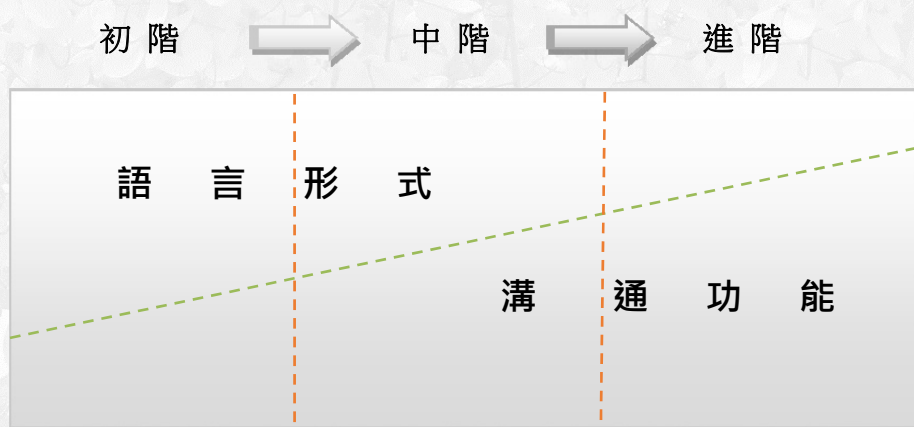


圖 1 外語課程的平衡模式

資料來源：Yalden (1987: 94)。

綜上所述，我國國中階段的英語學習應處於從「初階」邁向「中階」的發展階段，依據 Yalden (1987) 的觀點，此階段的課程應兼顧語言形式與溝通功能的均衡比重。因此，教科書設計不宜過度聚焦於語音、字彙、句構的熟稔，而應進一步強調聽、說、讀、寫四大語言技能的整合應用，透過語境化的學習活動，提升學習者的實際運用能力（葉錫南，2019）。此外，英語教學亦應轉變思維，從過去偏重「學習」語言知識的模式，轉向實際「使用」語言的理念（陳超明，2012）。可見，臺灣英語課程的發展脈絡，正從CLT到核心素養導向，逐步強調語言的實際運用與學習者的自主學習能力。教材設計也需從傳統的學科知識鋪陳，轉向以學習者為中心的模式，透過問題導向的學習設計，促使學生積極參與學習歷程，並整合知識、技能與情意，發展能夠應用於生活與未來生涯的能力。另，「概念——功能」課程大綱提供一個更具體的教材設計架構，使課程內容在語言形式與溝通功能之間取得適當的平衡，與素養導向的學習理念相互呼應，最終形成一個兼具理論基礎與實踐價值的課程架構。

二、教科書評鑑

教科書評鑑為一個動態過程，教材的適切性及教學價值需持續評估並適時校準，才能發展成有效的外語教學工具（McGrath, 2016）。通常，評鑑是透過使用者對教材影響力的判斷，來衡量學習材料的（潛在）價值（Tomlinson & Masuhara, 2004）。Tomlinson (2011) 認為教科書評鑑是針對教材價值進行系統性判斷的過程，主要考量教材目標、教師教學以及學生學習等面向。而從評鑑階段來看，Cunningsworth (1995)、Ellis (1997) 和 Tomlinson (2011) 將評鑑劃分為「使用前」、「使用中」與「使用後」3 種類型：

- (一) 使用前評鑑 (Pre-Use Evaluation)：旨在預測教材的潛在價值，以選擇最適合學生並符合課程目標的教科書，屬於「預測性評鑑」(predictive evaluation) (Ellis, 1997)。
- (二) 使用中評鑑 (In-Use Evaluation)：幫助教師在教學過程中觀察教材的優缺點，了解學生反應，並適時調整教學方法或補充材料，以提升教學成效。
- (三) 使用後評鑑 (Post-Use Evaluation)：在課程結束後，評估教材的整體成效，作為未來教材選擇與改進的依據，與使用中評鑑同屬「回顧性評鑑」(retrospective evaluation) (Ellis, 1997)。

顯見每一階段的評鑑都有助於預估，鑑賞和審視整體教科書的品質，本研究擬從教師教學觀點出發，兼顧使用前、中、後的評鑑，期使更全面地了解教材對教與學的實際影響。

三、英語教科書評鑑規準之初探分析

Sheldon (1988) 指出幾乎不存在一套普遍適用的教科書評鑑標準，因為評鑑標準往往需根據不同情境與理論視角而調整。然而，大多數學者認為「檢核清單」(the checklist) 是較具實用性的評鑑方式，因其標準具體、操作簡便且易於推廣 (Hashemi & Borhani, 2015)。

據此，Ansary & Babaii (2002) 分析 10 篇 EFL/ESL 教科書評論，歸納出一套通用的教科書評鑑指標，涵蓋以下兩個主要面向：

- (一) 方法面向：聚焦於教學理念，關注語言與學習的本質，以及如何將理論應用於實際教學情境。
- (二) 內容面向：涵蓋課程目標、教材組織與編排順序、與課綱的一致性，以及教材的物理屬性、價格、性別與文化等政策性因素的考量。

Keban, Muhtar & Zen (2012) 則參考 Cunningsworth (1995) 與 Litz (2005) 等人的研究，提出一套包含 7 個向度與 27 項準則的外語教科書評鑑框架，涵蓋目標、設計與組織、語言技能、語言內容、主題、物理屬性與綜合屬性等面向。

Mukundan, Hajimohammadi & Nimehchisalem (2011) 進一步檢視 1970 至 2000 年近 40 年間的外語教科書評鑑標準，並考量學習者、教師、教材及課綱等因素，提出兩大構面的評鑑框架：

- (一) 綜合屬性 (General Attributes)：涵蓋課綱適切性、英語教學法、學習者程度與需求、教材物理屬性及補充教材等。
- (二) 教／學內容 (Learning-Teaching Content)：關注語境的自然與真實性、活動任務的循序漸進性，以及聽、說、讀、寫等語言技能，並涵蓋詞彙、文法、發音與練習等要素等。

在國內研究中，施玉惠（引自陳育萱、陳純音，2013）綜整國內外教材評估方案，將其分為七大類：整體屬性（如教學目標、教學方法、主題選擇等）、語言形式（如發音、詞彙、文法等）、語言技能（如聽、說、讀、寫及整合性活動）、版面設計、教師手冊、學生習作與其他教學輔助工具（如 CD、錄音帶、單字卡等）。此外，許玉屏（2010）從溝通式教學觀點出發，發展九年一貫國中英語教科書的評鑑指標，包含 12 項核心準則，例如：與個人興趣與經驗相關的選材、有趣的編排設計、文本敘事、資訊充分性、文法與句型教學、溝通功能導向的作業與練習、聽說讀寫的統整活動、課堂參與鼓勵、課外延伸練習範例，以及教師角色等。

綜上可歸納，對英語教科書的評鑑不僅應關注教材設計能否有效支持教與學，亦需聚焦於教材內容能否傳達英語學科本質的知能。因此，本研究基於素養導向教學的前提下，將英語教科書的評鑑規準大致分為二：一是「教材設計」構面，檢視教學目標與方法、學習者程度與需求、內容主題與選材、活動與任務設計、物理屬性與補充教材等，來評估其是否符合素養導向教學目標；二是「語言學習」構面，教材元素須兼顧語言形式（如發音、詞彙、文法等）與溝通技能（如聽、說、讀、寫及整合性活動），來促進語言的統整學習。據此，本研究以此為架構，來發展教科書是否符合素養導向教學的評鑑工具。

參、研究方法與實施

本研究旨在了解國中英語教師評價教科書設計符應課綱的看法，主要採問卷調查法，概述如下：

一、研究工具

根據前述文獻，研究者自編「教師對國中英語教科書設計符應課綱之意見調查問卷」，包括基本資料、國中英語教科書設計符應課綱之意見，及其他意見三部分。研究問卷採用李克特氏（Likert）四點量表，得分越高表示受試教師評價英語教科書設計符應核心素養的程度越高。

（一）問卷預試

根據《107 年教育部統計年報》數據，國中英語教師人數約占國中教師總數的 12.0% 至 12.4%（教育部統計處，2018）。依據 111 學年度教育部統計處資料，國中（正式）教師總人數為 45,415 人，據此推估國中英語教師總數約為 5,540 人。

本研究預試階段共抽樣 40 所學校，推估參與預試的教師人數約為 645 人，並於 2023 年 4 月 22 日至 5 月 3 日透過 SurveyCake 線上問卷系統進行調查。最終回收問卷 170 份，回收率 26.35%，其中 5 份為無效問卷，有效樣本數為 165 份。

（二）信效度檢驗

預試問卷回收後，本研究進行探索性因素分析，以檢驗問卷的構面結構與信效度。首先，透過 Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 取樣適切性量數來評估變項間的淨相關係數（KMO 值越接近 1，表示變項間的淨相關係數越低，進行因素分析以萃取共同因素的效果越佳），並使用 Bartlett 球形檢定來檢驗相關矩陣中是否存在顯著相關（即檢驗變項間的相關係數是否顯著高於 0），以評估進行因素分析的適切性。分析結果顯示，Bartlett 球形檢定卡方值為 8,727.403 ($p < 0.001$)，達顯著水準；KMO 值為 0.944，超過良好 (Meritorious) 的標準值 0.8 (李茂能，2006)，顯示本問卷具有適合進行因素分析的特性，且問卷題項間可能存在共同因素。

接著，採用主成分分析法進行因素萃取，並以正交轉軸法進行因素旋轉。依據 Hair, Black, Babin, and Anderson (2009) 所建議的實務顯著性標準 (practically significant)，設定因素負荷量大於 0.50 為選題標準。經過篩選後，刪除 3 題因素負荷量低於 0.50 的題項，最終保留 45 題，並萃取出 4 個因素。這 4 個因素分別命名為：「學習與評量」（包含 13 題、可解釋變異量 21.621%）、「溝通功能」（包含 12 題、可解釋變異量 19.992%）、「文本與編排」（包含 13 題，可解釋變異量 16.833%）、「詞彙句構」（包含 7 題，可解釋變異量 11.263%），而累積解釋變異量達 69.709%，顯示這 4 個因素能有效解釋問卷題項的總變異量，且其解釋比例高於誤差比例，證明所萃取的因素具有相當的代表性（吳明隆，2009：295、327）。然後根據前述英語教科書評鑑之理論架構，將「學習與評量」和「文本與編排」2 個因素歸類到「教材設計」構面；「溝通功能」和「詞彙句構」2 個因素歸類到「語言學習」構面，作為後續分析之依據。

此外，為檢驗問卷內部一致性，本研究計算這 4 個因素的 *Cronbach's α* 係數，分別為 0.963、0.949、0.951、0.937，而整體問卷的 *Cronbach's α* 係數為 0.981，都達 0.80，符合 DeVellis (2003) 所建議的良好標準，顯示本問卷具有極高的內部一致性與信度，可作為後續研究之有效測量工具。

二、正式施測

本次問卷調查針對臺灣地區公私立國中英語教師進行全國普查，扣除預試階段已抽樣的 645 名英語教師後，推估正式施測之母群體約為 4,895 人。施測期間為 2023 年 5 月 17 日至 6 月 18 日，本研究透過正式公文檢附 SurveyCake 線上問卷網址及 QR code，

寄送至受試學校，並請學校轉請英語教師踴躍填答。最終共回收 1,073 份問卷，回收率 21.92%。經篩選後，扣除 16 份無效問卷，最終獲得 1,057 份有效樣本，其基本資料摘要如表 1 所示。

表 1
正式問卷之有效樣本基本資料摘要 (N=1,057)

變項	類別	有效樣本	
		N	%
任教最高年級 使用版本	康軒	436	41.25
	佳音翰林	422	39.92
	南一	199	18.83
任教最高年級	9 年級	748	70.77
	8 年級	199	18.83
	7 年級	110	10.41
區域	北部	367	34.72
	中部	306	28.95
	南部	302	28.57
	東部及離島	82	7.76
年資	1-10 年	256	24.22
	11-20 年	519	49.10
	21 年以上	282	26.68
性別	女	909	86
	男	148	14

正式問卷回收後，本研究使用 SPSS 13.0 for Windows 進行統計分析，包含呈現樣本之基本特徵與資料分布情形的描述性統計分析 (Descriptive Statistics)；檢驗不同群體間對教科書設計評價程度是否存在顯著差異的單因子變異數分析 (One-way ANOVA)，以及分析教師對教科書設計不同構面評價變化情形的重複測量變異數分析 (Repeated Measures ANOVA)。若變異數分析 (ANOVA) 之 F 檢定達顯著水準 ($\alpha=0.05$)，則進一步採用 Scheffé 事後比較法，來分析教師看法的差異。

肆、研究結果與分析

本研究對各題項採四點量表進行評估，得分結果解釋如下：1 至 1.75=「非常不符合」；1.76 至 2.5=「不符合」；2.51 至 3.25=「符合」；3.25 至 4=「非常符合」，根據問卷調查結果分析如下：

一、教師認為國中英語教科書設計「符合」課綱理念與目標

由表 2 可見，國中英語教師認為教科書設計符合課綱程度的平均數 (M) 達 3.11，標準差 (SD) 為 0.38，顯示達「符合」程度，呈現正向且肯定的評價。從構面來看，重複測量變異數分析結果顯示，兩大構面間的差異達顯著水準 ($F=234.676, p=0.000$)，且經事後比較得知 $1 > 2$ ，反映教師認為國中英語教科書在「教材設計」構面比「語言學習」更符合課綱理念與目標。若進一步檢視各向度，差異亦達顯著水準 ($F=364.939, p=0.000$ ； $F=190.922, p=0.000$)，經事後比較得知： $(2) > (1)$ ； $(4) > (3)$ ，顯示教師認為在教材設計中「文本與編排」比「學習與評量」；在語言學習上「詞彙句構」比「溝通功能」更符合英語領綱理念與目標。

表 2
教師評價教科書設計符應課綱的看法

	構面	平均數	標準差	F 值	p	事後比較
	1.教材設計	3.15	0.38	234.676***	0.000	$1 > 2$
	2.語言學習	3.05	0.41			
教材設計	(1)學習與評量	3.08	0.40	364.939***	0.000	$(2) > (1)$
	(2)文本與編排	3.23	0.40			
語言學習	(3)溝通功能	3.00	0.43	190.922***	0.000	$(4) > (3)$
	(4)詞彙句構	3.13	0.44			
	整體	3.11	0.38			

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ 。

(一) 教材設計構面

教師認為最符合課綱理想的前 5 項，平均值介於 3.29~3.26 ($> M=3.11$)，標準差介於 0.49~0.55，達「非常符合」程度，皆屬「文本與編排」向度，分別是：

26 圖文搭配清楚呈顯主題意旨，能幫助學生建立相關主題背景知識及理解文意。

24 編排版式（含訊息整合、視覺美化、閱讀動線等）清晰明確、有層次，能幫助學生學習。

22 能提供英文閱讀技巧或策略，幫助學生閱讀理解。

25 美編插圖（含字型、色彩及圖像等）設計具美感，能吸引學生並引發學習興趣。

15 能讓學生透過英語文探索不同國家的文化，培養跨文化反思的世界觀。

反之，符合程度最低的前 5 項平均值介於 3.02~3.07 ($<M=3.11$)，標準差介於 0.54~0.59，皆屬「學習與評量」向度，分別是：

12 能設計自我評量（如隨堂測驗、自評檢核表等），提供學生反思自己學習的歷程。

8 能設計難易度不同的活動／任務，符合學生不同的學習需求，以利教師彈性運用，進行差異化教學。

9 能設計符合學生能力且具挑戰性的活動／任務，增加學生學習的廣度與深度。

11 能設計多元評量，讓學生適性展現學習成果。

3 能引導學生以英語文表達想法或創新。

整體而言，教師認為新版教科書在圖文搭配凸顯主題、版式編排有層次、美編插圖具美感，以及閱讀策略指導與跨文化探索等方面表現出色，能有效幫助學生理解學習內容並提升學習興趣，是教科書的特色。然而，在學習活動與評量方面，未能充分支持學生進行後設認知反思、差異化適性學習、加深加廣的學習挑戰，以及以英語表達想法與創新等，評價最低，顯示教科書在此設計上仍有改進空間。

（二）語言學習構面

教師認為最符合課綱理想的前 5 項，平均值介於 3.18~3.14 ($>M=3.11$)，標準差介於 0.50~0.53，多屬「詞彙句構」向度，分別是：

40 全書英文詞彙配置是優先選擇較常使用的字彙，再選擇較少使用的字彙。

44 文法句構的舉例能清楚解釋語法概念。

43 在有意義的語境脈絡下呈現文法句構。

27 英語聽力語境符合生活中使用的自然、真實情境。

36 能提供英語發音技巧或拼讀規則，幫助學生發音練習。

而符合程度最低的前 5 項平均值介於 2.86~2.95 ($<M=3.11$)，標準差介於 0.59~0.64，皆屬「溝通功能」向度，分別是：

34 能提供英文寫作基本架構，幫助學生逐步建構寫作能力。

30 能提供英語口說技巧或策略，幫助學生口語表達。

38 英語發音練習為有意義，不應過於機械式。

33 英文寫作練習難易度適合學生的學習程度。

37 能適時加入有語境脈絡的英語發音練習。

顯示，教師認為教科書設計對字彙數量安排、語境呈現文法句構及舉例、真實生活化的聽力情境，及發音技巧規則等，較能呼應課綱要求，對學生的語言學習有實質幫助。反之，在寫作能力建構、口語表達培養及語境化發音練習等產出性溝通能力的發展上，尚未達到課綱要求，仍有強化的空間。

綜上所述，教科書在文本編排、詞彙句構的呈現上，能有效支持學生語言理解與基礎知識建構，展現周淑卿等人（2024）所提素養導向教科書設計指標中的知識系統性、學習支持性與主動性。然而，在學習評量與溝通功能的設計上，特別是在後設認知反思、差異化視訊學習以及寫作與口語等溝通能力的培養方面仍顯不足，較難體現教科書設計指標中的探究性與實踐性，值得進一步優化。

二、不同版本教師評價教科書設計符應課綱的看法無顯著差異

由表 3 得知，使用不同版本的教師對國中英語教科書設計上是否符合課綱理念與目標的評價未達顯著差異；顯示教師對教科書設計符應課綱的看法並不因使用版本的不同而有所差異。此研究發現似乎可以與過往審定教科書研究中的結論相互佐證，亦即在市場機制的影響下，「教科書趨同化」的現象使各版本間的設計差異趨小，因此教師對任一版本的評價較不會有明顯差異。

表 3

使用不同版本的教師評價教科書設計符應課綱的看法

版本	康軒	佳音翰林	南一	F 值	p	事後比較
向度	n=436	n=422	n=199			
教材設計構面	3.13 ± 0.38	3.16 ± 0.40	3.19 ± 0.34	2.21	0.110	
學習與評量	3.06 ± 0.39	3.08 ± 0.43	3.12 ± 0.34	1.86	0.156	
文本與編排	3.20 ± 0.41	3.24 ± 0.41	3.26 ± 0.38	2.35	0.096	
語言學習構面	3.05 ± 0.39	3.04 ± 0.43	3.06 ± 0.39	0.23	0.797	
溝通功能	2.99 ± 0.42	3.00 ± 0.45	3.02 ± 0.40	0.52	0.593	
詞彙句構	3.15 ± 0.43	3.11 ± 0.46	3.13 ± 0.42	0.80	0.450	
整體	3.09 ± 0.37	3.11 ± 0.40	3.14 ± 0.35	1.02	0.360	

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ 。

（一）教材設計構面

如表 4 所示，使用這 3 個版本的教師認為最符合課綱理念的前 5 項，共同的是 24、22、26、25，皆屬「文本與編排」向度，相異的是：康軒版強調聽力文本難易度適合學生的學習程度（21）、佳音翰林版側重選取多樣化的素材（18）、南一版則注重讓學生透過英語文探索不同國家的文化，培養跨文化反思的世界觀（15）。反之，使用這 3 個版本的教師認為最不符合的前 5 項中，共同的是 8、9、11，皆屬「學習與評量」向度，不同的是：康軒版對提升學生學習興趣（1）、以英語文表達想法或創新（3）兩者較低；佳音翰林版對引導學生多元表達、思辨能力（7），以及以英語文表達想法或創新（3）兩者較低；南一版協助學生養成自主學習（10）及提供學生反思自己學習的歷程（12）兩者較低。綜合言之，在教材設計構面上，教師對教科書在版式編排、圖文搭配、美編插圖設計，及提供閱讀技巧或策略上的評價高，符合課綱理想，能幫助學生閱讀理解，是 3 個版本教科書設計的共同特色。然而，未能設計難易度不同的活動／任務，讓教師進行差異化教學，以及多元評量設計不足，未能讓學生適性展現學習成果，是 3 個版本設計共同之不足。

綜上可知，教師認為康軒版的特點是教材結構很明確，從句型、練習到評量的編排井然有序，且選材貼近學生生活經驗，符合其心理發展程度，但也因結構過於制式，導致教材顯得僵化，難以激發學習興趣，亦較無法引導學生以英語文表達想法或創新。佳音翰林版於議題融入及跨領域學習表現突出，並以多樣化選材提升教材豐富性，是其特點，惟活動設計較少能引導學生表達多元觀點與思辨能力，且未能培養學生以英語文表達想法或創新，是不足之處。南一版對選材具國際視野，能引導學生探索不同國家的文化，有其優勢，但劣勢是缺乏延伸活動與素材，未能有效培養學生自主學習，且自我評量設計不足，無法幫助學生反思自身學習歷程。

表4

使用不同版本教師評價教科書設計在教材設計構面上最符合和最不符合的前5項

類別	康軒	佳音翰林	南一
最符合的五項指標	24 編排版式（含訊息整合、視覺美化、閱讀動線等）清晰明確、有層次，能幫助學生學習。	26	15 能讓學生透過英語文探索不同國家的文化，培養跨文化反思的世界觀。
	22 能提供英文閱讀技巧或策略，幫助學生閱讀理解。	24	25
	26 圖文搭配清楚呈顯主題意旨，能幫助學生建立相關主題背景知識及理解文意。	25	26
	25 美編插圖（含字型、色彩及圖像等）設計具美感，能吸引學生並引發學習興趣。	18 能選取多樣化的素材（如日記、報導、書信、手稿、廣播、歌謠、韻文、對話、故事、影片、謎語、漫畫等）。	22
	21 英語聽力文本難易度適合學生的學習程度。	22	24
最不符合的五項指標	1 能提升學生積極學習英語文的興趣及態度。	7 能透過活動／任務設計，引導學生表達多元觀點，培養思辨能力。	10 能設計延伸活動／提供延伸素材，協助學生養成自主學習。
	8 能設計難易度不同的活動／任務，符合學生不同的學習需求，以利教師彈性運用，進行差異化教學。	11	8
	11 能設計多元評量，讓學生適性展現學習成果。	9	9
	9 能設計符合學生能力且具挑戰性的活動／任務，增加學生學習的廣度與深度。	8	11
	3 能引導學生以英語文表達想法或創新。	3 能引導學生以英語文表達想法或創新。	12 能設計自我評量（如隨堂測驗、自評檢核表等），提供學生反思自己學習的歷程。

(二) 語言學習構面

如表 5 所示，使用這 3 個版本的教師認為最符合課綱理念的前 5 項中，共同的是 27、40、43、44，即對教科書的詞彙配置、文法句構的情境脈絡、舉例，及提供聽力的自然語境等的評價都很高，是它們共同特色。所不同的是：康軒版強調全書文法句構的配置合理且份量適當（42）、佳音翰林版側重能提供英語發音技巧或拼讀規則，幫助學生發音練習（36）、南一版則注重英語對話語境符合生活中使用的自然、真實情境（31）。反之，最不符合的前 5 項中，3 個版本共同都是 30、33、34、37、38，即對提供寫作的基本架構及練習、口說技巧與策略，及發音練習過於機械化等的評價最低，皆屬「溝通功能」向度。

可見，在語言學習構面上，教師認為 3 個版本教科書在詞彙配置、文法教學及聽力真實語境呈現上表現良好，能有效支持語言知識的輸入，符合課綱理想。但在寫作、口語表達及發音練習等產出能力培養上，設計仍顯不足，未能充分達成課綱所強調的語言實用性的目標。

表 5

使用不同版本教師評價教科書設計在語言學習構面上最符合和最不符合的前 5 項

類別	康軒	佳音翰林	南一
最符合的五項指標	44 文法句構的舉例能清楚解釋語法概念。	40	43
	40 全書英文詞彙配置是優先選擇較常使用的字彙，再選擇較少使用的字彙。	36 能提供英語發音技巧或拼讀規則，幫助學生發音練習。	31 英語對話語境符合生活中使用的自然、真實情境。
	43 在有意義的語境脈絡下呈現文法句構。	44	27
	42 全書文法句構的配置合理且份量適當。	27	44
	27 英語聽力語境符合生活中使用的自然、真實情境。	43	40
最不符合的五項指標	34 能提供英文寫作基本架構，幫助學生逐步建構寫作能力。	34	30
	30 能提供英語口說技巧或策略，幫助學生口語表達。	30	34
	38 英語發音練習為有意義，不應過於機械式。	33	37
	33 英文寫作練習難易度適合學生的學習程度。	38	38
	37 能適時加入有語境脈絡的英語發音練習。	37	33

三、不同地區教師評價教科書設計符合課綱的看法無顯著差異

由表 6 得知，不同地區的教師對國中英語教科書設計上是否符應課綱理念與目標的評價未達顯著差異；顯示教師對教科書設計符合課綱的看法不因地區不同而有所改變。然而，過往教科書研究指出，教材設計的適切度與城鄉區位差距密切相關，但本研究結果顯示，教師對教科書是否符合課綱的評價，並未受到區位落差的影響，這是否反映出教師心中「符合課綱的教科書」與「實際教學需求的教科書」之間存在落差，仍有待進一步驗證。

表 6
不同地區教師評價教科書設計符應課綱的看法

地區 向度	(1)北部 <i>n</i> =367	(2)中部 <i>n</i> =306	(3)南部 <i>n</i> =302	(4)東部及離島 <i>n</i> =82	<i>F</i> 值	<i>p</i>	事後 比較
教材設計構面	3.18 ± 0.40	3.13 ± 0.39	3.15 ± 0.37	3.12 ± 0.33	1.20	0.309	
學習與評量	3.10 ± 0.40	3.06 ± 0.41	3.07 ± 0.39	3.05 ± 0.37	0.81	0.489	
文本與編排	3.26 ± 0.43	3.20 ± 0.40	3.22 ± 0.38	3.18 ± 0.34	1.42	0.237	
語言學習構面	3.06 ± 0.42	3.03 ± 0.42	3.06 ± 0.39	3.01 ± 0.33	0.63	0.594	
溝通功能	3.01 ± 0.45	2.98 ± 0.44	3.01 ± 0.41	2.98 ± 0.35	0.44	0.725	
詞彙句構	3.15 ± 0.45	3.12 ± 0.45	3.14 ± 0.44	3.06 ± 0.37	1.00	0.390	
整體	3.13 ± 0.39	3.09 ± 0.39	3.11 ± 0.36	3.07 ± 0.31	0.92	0.431	

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

p*<0.05，*p*<0.01，****p*<0.001。

進一步比較不同地區的教師對不同版本國中英語教科書設計符合課綱理念與目標的看法，結果顯示未達顯著差異，表示北部地區教師認為無論是康軒、佳音翰林或南一任一版的教科書設計符合課綱理念與目標的看法並無明顯差異，同樣地，中部、南部，和東部及離島地區教師的觀點亦相同（如表 7）。

表 7
不同地區的教師評價不同版本教科書設計符應課綱的看法

地區 版本	(1)康軒	(2)佳音翰林	(3)南一	<i>F</i> 值	<i>p</i>	事後 比較
北部	3.09 ± 0.40	3.14 ± 0.40	3.16 ± 0.35	0.75	0.474	
中部	3.08 ± 0.37	3.10 ± 0.42	3.08 ± 0.33	0.14	0.867	
南部	3.12 ± 0.36	3.05 ± 0.37	3.15 ± 0.35	1.25	0.288	
東部及離島	3.01 ± 0.21	3.06 ± 0.34	3.21 ± 0.39	2.32	0.105	

註：各組的敘述性統計以平均數 ± 標準差呈現。

p*<0.05，*p*<0.01，****p*<0.001。

相對地，使用不同版本教科書的教師在不同地區之看法差異也未達顯著水準，顯示使用康軒版教科書的教師，不論來自北、中、南、東及離島等地區，對教科書設計符合課綱的看法無明顯差異，同樣地，使用佳音翰林版、南一版教師亦持相同觀點（如表 8）。

表 8

使用不同版本的教師在不同地區中對評價教科書設計符應課綱的看法

地區 版本	(1)北部	(2)中部	(3)南部	(4)東部及離島	F 值	p	事後 比較
康軒	3.09 ± 0.40	3.08 ± 0.37	3.12 ± 0.36	3.01 ± 0.21	0.81	0.491	
佳音翰林	3.14 ± 0.40	3.10 ± 0.42	3.05 ± 0.37	3.06 ± 0.34	1.09	0.352	
南一	3.16 ± 0.35	3.08 ± 0.33	3.15 ± 0.35	3.21 ± 0.39	0.82	0.483	

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ 。

惟細究教科書設計各構面或向度後，如表 9 所示，僅東部及離島地區的教師在「文本與編排」向度上達顯著差異（ $F=3.71$ ， $p=0.029$ ），經 Scheffé 法事後比較得知，他們認為南一版比康軒版更符合課綱理念和目標。

表 9

東部及離島地區教師評價不同版本教科書設計各向度符應課綱的看法

向度	版本	(1)康軒 $n=30$	(2)佳音翰林 $n=35$	(3)南一 $n=17$	F 值	p	事後 比較
教材設計構面		3.04 ± 0.24	3.11 ± 0.35	3.26 ± 0.39	2.57	0.083	
學習與評量		2.99 ± 0.28	3.05 ± 0.41	3.17 ± 0.42	1.25	0.292	
文本與編排		3.09 ± 0.30	3.16 ± 0.32	3.36 ± 0.38	3.71*	0.029	(3) > (1)
語言學習構面		2.96 ± 0.23	2.99 ± 0.36	3.12 ± 0.43	1.44	0.244	
溝通功能		2.92 ± 0.23	2.95 ± 0.39	3.11 ± 0.44	1.69	0.191	
詞彙句構		3.01 ± 0.29	3.06 ± 0.41	3.14 ± 0.43	0.69	0.507	

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ 。

四、不同年資教師評價教科書設計符合課綱的看法無顯著差異

由表 10 得知，不同年資的教師對國中英語教科書設計上是否符應課綱理念與目標的評價無顯著差異；顯示教師對教科書設計符應課綱的看法並不因資歷不同而有所改變。過往教科書研究指出，在市場機制下，教師的教學慣習在一定程度上會影響教材設計的發展方向，而教學慣習往往與教師資歷密切相關，但本研究卻發現教師資歷並未影響他們對教科書是否符合課綱的評價，這是否意味著不同年資的教師雖然在課綱符合度的評價上趨於一致，但其適應與運用教材的方式可能有所不同，仍有待進一步研究驗證。

表 10

不同年資的教師評價教科書設計符應課綱的看法

年資 \ 向度	(1)1-10 年 <i>n</i> =256	(2)11-20 年 <i>n</i> =519	(3)21 年以上 <i>n</i> =282	<i>F</i> 值	<i>p</i>	事後比較
教材設計構面	3.16 ± 0.41	3.14 ± 0.36	3.17 ± 0.40	0.60	0.547	
學習與評量	3.09 ± 0.42	3.06 ± 0.38	3.10 ± 0.41	1.11	0.329	
文本與編排	3.23 ± 0.43	3.22 ± 0.38	3.24 ± 0.42	0.19	0.824	
語言學習構面	3.04 ± 0.43	3.03 ± 0.39	3.10 ± 0.40	2.65	0.071	
溝通功能	2.99 ± 0.46	2.98 ± 0.42	3.05 ± 0.42	2.52	0.081	
詞彙句構	3.13 ± 0.46	3.11 ± 0.43	3.17 ± 0.44	2.13	0.119	
整體	3.11 ± 0.40	3.09 ± 0.36	3.14 ± 0.39	1.34	0.263	

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

p*<0.05，*p*<0.01，****p*<0.001。

進一步分析不同年資的教師對使用不同版本國中英語教科書設計的看法差異，結果顯示未達顯著水準，表示年資 1-10 年的教師認為無論使用康軒、佳音翰林或南一任一版的教科書設計符合課綱理念與目標的看法並無明顯差異，同樣地，年資 11-20 年、21 年以上教師亦持相同觀點（如表 11）。

表 11

不同年資的教師評價不同版本教科書設計符應課綱的看法

年資 \ 版本	(1)康軒	(2)佳音翰林	(3)南一	<i>F</i> 值	<i>p</i>	事後比較
1~10 年	3.08 ± 0.40	3.14 ± 0.42	3.10 ± 0.35	0.52	0.592	
11~20 年	3.06 ± 0.34	3.10 ± 0.37	3.14 ± 0.36	1.67	0.190	
21 年以上	3.15 ± 0.39	3.11 ± 0.41	3.17 ± 0.31	0.43	0.651	

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

p*<0.05，*p*<0.01，****p*<0.001。

相對地，使用不同版本教科書的教師在不同年資的差異也未達顯著水準，表示使用康軒版教科書教學的教師，不論年資 1-10 年、11-20 年，或 21 年以上，皆認為教科書設計符合課綱理念與目標的看法無明顯差異，同樣地，使用佳音翰林版、南一版教師亦持相同觀點（如表 12）。

表 12

使用不同版本的教師在不同年資中對評價教科書設計符應課綱的看法

版本 \ 地區	(1)1~10 年	(2)11~20 年	(4)21 年以上	F 值	p	事後比較
康軒	3.08 ± 0.40	3.06 ± 0.34	3.15 ± 0.39	2.20	0.112	
佳音翰林	3.14 ± 0.42	3.10 ± 0.37	3.11 ± 0.41	0.35	0.706	
南一	3.10 ± 0.35	3.14 ± 0.36	3.17 ± 0.31	0.43	0.654	

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。

惟細究教科書設計的構面或向度後，如表 13 所示，發現只有使用康軒版的教師在「語言學習」構面（ $F=3.34$, $p=0.036$ ）和「詞彙句構」向度（ $F=3.76$, $p=0.024$ ）上達顯著差異。經 Scheffé 法事後比較得知，年資 21 年以上的教師比年資 11-20 年的教師認為更符應課綱理念和目標。

表 13

使用康軒版本教師在不同年資中對評價教科書設計各向度符應課綱的看法

向度 \ 年資	(1)1-10 年 n=94	(2)11-20 年 n=211	(3)21 年以上 n=131	F 值	p	事後比較
教材設計構面	3.12 ± 0.40	3.10 ± 0.34	3.17 ± 0.41	1.29	0.277	
學習與評量	3.06 ± 0.40	3.03 ± 0.36	3.10 ± 0.41	1.18	0.308	
文本與編排	3.18 ± 0.44	3.17 ± 0.36	3.24 ± 0.45	1.21	0.299	
語言學習構面	3.02 ± 0.43	3.01 ± 0.37	3.12 ± 0.40	3.34*	0.036	(3)>(2)
溝通功能	2.96 ± 0.46	2.96 ± 0.39	3.05 ± 0.42	2.48	0.085	
詞彙句構	3.13 ± 0.47	3.10 ± 0.41	3.23 ± 0.43	3.76*	0.024	(3)>(2)

註：各組的敘述性統計以平均數±標準差呈現。

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。

伍、結論與建議

綜上所述，本研究透過問卷調查國中英語教師對英語教科書設計符應課綱的評價，獲得以下發現：

- 一、國中英語教師對教科書設計與內容符合課綱的整體評價持「正向且肯定」的看法。從構面分析來看，課綱符合程度呈現「教材設計＞語言學習」；而在各向度中，課綱符合程度依序為：「文本與編排＞學習與評量」；「詞彙句構＞溝通功能」。
- 二、不同版本、不同地區與不同年資的教師，在教科書設計評價上的差異未達顯著水準，顯示各版本教科書皆能滿足課綱要求，且教師的評價不受版本、地區或教學年資影響。惟僅有東部及離島地區教師在「文本與編排」向度上，認為南一版符合課綱程度高於康軒版，而使用康軒版的教師在「語言學習」構面和「詞彙句構」向度上的課綱符合程度，年資 21 年以上的教師評價高於年資 11-20 年之教師。
- 三、教師評價教科書符合課綱程度最高的是版面編排有條理、圖文搭配適當，美編設計精美；詞彙配置得當、文法句構以情境脈絡呈現，並附具體例句，以及聽力語境自然真實和提供閱讀技巧或策略，最能幫助學生理解並提升學習興趣。反之，缺乏難易度分級的活動與任務，無法滿足不同學習需求，限制教師進行差異化教學；多元評量設計不足，未能提供學生適性展現學習成果的機會；缺少寫作基本架構與練習，以及口說技巧訓練與發音練習過於機械化是評價最低的。

整體而言，教師認為國中英語教科書設計多已符合課綱理念，惟有在語言學習上需進一步強化寫作、口語表達等產出性溝通能力，以及在教材設計上需提升促進後設認知反思、差異化適性學習的改善空間，故本研究提出以下兩項建議：

- 一、國中英語學習宜兼顧聽、說、讀、寫四項能力的綜合發展，建議教科書增加對口說與聽力技能的任務型活動，如小組討論、角色扮演、情境對話和真實情境模擬，讓學生能在實際溝通中強化語言能力。另，補強閱讀篇章的書寫，確保文本自然流暢、文章結構完整、用字遣詞精準，使其具有範文性質，幫助學生建立寫作基礎能力。
- 二、教材設計應考量學生的語言能力與學習興趣，以適應個別需求。但現行教育體制是依學習階段逐年進行，課程規劃難以顧及同年級不同程度學生的學習需求。各出版社以「1 本教科書通用全國」的設計模式，難以滿足多元教學需求，尤其在學生英語學習成就呈現 M 型發展的情況下，更顯其侷限性。因此，建議未來中小學英語課程和教科書設計，可參考國際外語學習趨勢，採取分級設計模式，以提升教材的適用性與學習成效。

參考文獻

- 朱美珍、周淑卿 (2024)。國中基礎學科素養導向教科書設計指標之建構。《中等教育季刊》，75 (2)，70-95。
- 李茂能 (2006)。結構方程模式軟體 Amos 之簡介及其在測驗編製上之應用。臺北：心理。
- 吳明隆 (2009)。SPSS 操作與應用——問卷統計分析實務 (二版)。臺北：五南。
- 周淑卿、朱美珍、賴協志 (2024)。國中基礎學科教科書編審者對素養導向教科書設計之觀點與實踐。《教科書研究》，17 (1)，113-156。
- 周淑卿、張復萌 (2024)。技術型高中專業及實習科目教師使用教科書進行素養導向教學的狀況。《課程與教學》，27 (4)，1-40。
- 范信賢 (2016)。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。《國家教育研究院教育脈動電子期刊》，5，188-194。
- 許玉屏 (2010)。以溝通式教學理論基礎評析國中英語教科書之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北。
- 陳育萱、陳純音 (2013)。高中英文教科書使用後評鑑研究。《英語教學》，37 (1)，43-86。
- 教育部 (2013)。教育部提升國民素養專案計畫報告書。取自 <http://literacytw.naer.edu.tw/project.php>
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域——英語文。
- 教育部統計處 (2018)。教育統計簡訊，第 101 號，取自 <chrome-extension://efaidnbmnnni-bpcajpcglclefindmkaj/https://stats.moe.gov.tw/files/brief/%e5%9c%8b%e4%b8%ad%e5%b0%8f%e6%95%99%e5%b8%ab%e6%a6%82%e6%b3%81.pdf>
- 陳超明 (2012)。英語文教育白皮書 語用與目標導向的思維。《English Career》，32，取自 <https://www.englishcareer.com.tw/english-career/32/%e8%8b%b1%e8%aa%9e%e6%96%87%e6%95%99%e8%82%b2%e7%99%bd%e7%9a%ae%e6%9b%b8%e3%80%80%e8%aa%9e%e7%94%a8%e8%88%87%e7%9b%ae%e6%a8%99%e5%b0%8e%e5%90%91%e7%9a%84%e6%80%9d%e7%b6%ad/>
- 葉錫南 (2019)。十二年國教英語文教科書之設計與使用。《教育研究月刊》，303，52-65。
- Akbari, O., & Pourabbas, H. (2015). Evaluation of Iranian Second-Grade High School English Textbook Based on Needs Analysis Approach. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(5), 19-34.

- Al-Abdullah, Seham (2022). ESP Textbook Evaluation: The Case of Kuwaiti Students of Business Administration. *English Language Teaching*, 15(10), 75-80.
- Ansary, H., & Babayi, E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 2, 1-9.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching: Toward a theory of second language acquisition*. New York, NY: Pearson Education.
- Chowdhury, M. Y. U. K. (2016). Case Study of the Commercially Published ELT materials in Foundation of English Course Books 1 & 2. *IIUC Studies*, 10, 173-182.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford, UK: Heinemann.
- DeVellis, R. F.(2003). *Scale Development: Theory and Applications*. CA: Sage.
- Dubin, F., & Olshtain E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (2013). Communicative language teaching. In M. Celce-Murcia, D. . Brinton, & M. A. Snow (Eds), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 15-30). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.36>
- Garinger, D. (2002). *Textbook Selection for the ESL Classroom*. Available on-line at <http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>
- Gholami, R., Noordin, N.,& Rafik-Galea, S. (2017). A Thorough Scrutiny of ELT Textbook Evaluations: A Review Inquiry. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 82-91.
- Hammad, E. A. R. (2014). Palestinian EFL Teachers' Attitudes Towards English Textbooks Used at the First Three Grades Of Elementary School. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(1), 1-18.
- Hanifa, Rizaldy (2018). EFL Published Materials: An Evaluation of English Textbooks for Junior High School in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 166-174.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hashemi, S. Z., & Borhani, A. (2015). An investigation into “American English File” series. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3, 47-55.
- Keban, N. V., Muhtar, A., & Zen, E. L. (2012). *A content analysis of English for kids grade 3: A textbook used in elementary schools in Malang*. <http://jurnal-online.um.ac.id/data/artikel/artikel144D7239871BE5FE8B47956D710F2ACF.pdf>
- Kim, H. (2015). Teachers’ Opinions on the Evaluation of ELT Teachers’ Books. *English Language Teaching*, 8(3), 1-12. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n3p1>
- Knoch, U., & Macqueen, S. (2022). *Assessing English for professional purposes*. London: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 48(1), 1-53.
- Macalister, J., & Nation, I. (2020). *Language curriculum design* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429203763>
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching* (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mukundan, J., & Kalajahi, S. (2013). Evaluation of Malaysian English language teaching textbooks. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1(1), 38-46. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.1n.1p.38>
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011). Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist. *Contemporary Issues In Education Research*, 4(6), 21-27.
- Najafi Sarem, S., Hamidi, H., & Mahmoudie, R. (2013). A critical look at textbook evaluation: A case study of evaluating an ESP course-book: English for international tourism. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(2), 372-380.
- O’Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36(2), 104-111. <https://doi.org/10.1093/elt/36.2.104>
- Riazi, A. M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom’s taxonomy. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4).

- Richards, J. (2017). *Curriculum development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024556>
- Salehi, H., & Khadivar, Z. (2015). Evaluation of an ESP Medical Textbook: Instructors and Learners' Perceptions in Focus. *International Education Studies*, 8(7), 97-107.
- Salehi, H., Khadivar, Z., Babaei, R., Singh, J., & Kaur, H. (2015). An evaluating study on ESP medical textbook: instructors and learners needs analysis. *English Language Teaching*, 8(7), 142-151.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237-246. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/42.4.237>
- Siegel, J. (2021). Evaluating EAP notetaking textbooks: Eight key questions. *Journal of English for Academic Purposes*, 50. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100952>
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517.
- Tomlinson, B. (Ed.) (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tomlinson, B. (2012). Materials development. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 269-278). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024778>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). *Developing language course materials*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Viana, V., Bocorny, A., & Sarmiento, S. (2019). *Teaching English for specific purposes*. Alexandria, Virginia: TESOL Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

學校結合博物館資源開展的 人權教育實踐——以一所高中 公民與社會科教學為例

張珍瑋* 助理教授

羅欣予 教師

國立臺灣師範大學教育學系
天主教恆毅高級中學

壹、前言

108 課綱強調將議題融入教學，旨在讓學生在學校教育過程中獲得必要的素養。在臺灣社會，人權被視為每個人基本的權益，因此，人權教育成為學校教學的重要組成部分。如何恰當地規劃教學內容並傳遞給學生以獲得這些素養，是教學目標的關鍵所在。本文介紹一所高中如何實際運用國家人權博物館的資源（包括人權講座、不義遺址考察等），跨學科規劃微課程的方式，激發學生結合「知識」與「情感」的學習，通過共情歷史事件，並對現代新興人權議題保持敏感，以期在未來能倡導普世人權的理念。因此，本文記錄的人權教學過程，完全符合培養學生人權素養的目標，也可提供教師進行人權教學時實用且具價值的參考範例。

*本篇論文通訊作者：張珍瑋，通訊方式：cwchang2009@gmail.com。

貳、學校教育實踐普世人權目標

一、普世人權已是全球人類的共同目標

自 20 世紀以來，人類歷經二戰、猶太人大屠殺、種族滅絕、冷戰後的種族衝突以及人權運動等重大事件後，人權教育的全球性特質得到了更廣泛的重視。聯合國的《世界人權宣言》、永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）以及其他推動人權教育的計畫和方案，都強調推廣普世人權文化的重要性。如 Audrey Osler 指出，人權教育強調全球性，注重發掘人類共同點，鼓勵人們超越差異，團結一致（施亦如譯，2014）。

2012 年，聯合國秘書長發起的「教育至上」全球倡議（Global Education First Initiative, GEFI）中，全球公民教育被列為三大首要任務之一。聯合國教科文組織（UNESCO）近年來的教育專案旨在促進和平與永續發展，培養「有能力的全球公民」。所提出的「全球公民資質」基於人權、民主、正義、非歧視、多樣性與可持續性等普世價值，旨在激勵人們採取公民行動，積極應對全球性挑戰，共同促進一個更公平、更和平、更包容、更安全、更永續的世界（UNESCO, 2013）。

二、推展人權教育本身即是人權

自 1948 年聯合國通過《世界人權宣言》以來，教育權作為普世人權的一部分，以及教育在促進人權和基本自由尊重方面的作用，已成為國際社會共識。《世界人權宣言》的前言部分，期望「……每一個人和社會機構經常銘記本宣言，努力通過教育和教導促進對權利和自由的尊重。」宣言第 26 條更具體地指出，所有會員國應「確保每個人都享有受教育的權利，教育的目的在於充分發展個人的人格，並加強對人權和基本自由的尊重。」這一規定明確了教育權作為普世人權的組成部分，並強調教育應促進對人權和基本自由的尊重，為培養尊重人權的全球公民奠定了基礎（李仰桓，2021）。

聯合國自 2005 年起實施「世界人權教育計畫」，分為四個階段逐步推進，每個階段都有其特定的重點和目標群體。第一階段（2005-2009）針對小學和中學生；第二階段（2010-2014）拓展到高等教育領域和各類專業人士；第三階段（2015-2019）聚焦於媒體專業人士和記者。第四階段（2020-2024）重點是通過教育賦權年輕人，讓他們了解並維護自己的權利，促進個性發展和尊嚴，實現教育的終極目標。因此，人權教育是教育體系的重要部分，推動教育完善和發展（湯梅英，2021），接受人權教育本身就是一種人權的實現。

在學校學科教學部分，公民與社會科是實施人權教育的核心領域，直接透過教材介紹人權相關的概念。根據 2017 年的《公民與社會課程大綱》（國教院，2017：28-29），課程內容明確包括「人性尊嚴與普世人權」、「憲法與人權保障」等主題，這不僅展現於公民與社會科學中實施人權教育的直接性，也體現於其他學科中通過「議題融入」的方式來進行教學的廣泛應用。

三、學校與在地博物館合作的人權教育

（一）博物館肩負推展人權教育的責任

隨著上個世紀兩次世界大戰、種族滅絕事件、冷戰後的種族衝突以及民權運動等歷史事件的推進，自 1990 年代以來，博物館開始向國際化組織方向發展（曹欽榮，2011）。在人權實踐和討論的文化背景下，博物館在全球地緣政治的背景下擔負起解決不公歷史事件的使命。Carter 和 Orange（2012）提出的人權博物館學（human rights museology）概念強調，人權博物館應致力於實現社會正義，並發展相關理論與實踐。同樣，Richard Sandell 也強調，所有博物館在收藏和展覽方面應自覺和反思，以構建更加包容和公正的社會（陳佳利、城菁汝譯，2003）。

因此，博物館學界和國際人權教育機構希望當代博物館能實踐文化平等、化解社會排斥和對立，不僅作為倡議者和行動者，並通過其展示教育活動，特別是向年輕人傳達，引發對當代人權議題的反思，推動社會變革（鄧宗德，2019）。

Meintjes（1997／2004）認同 Paulo Freire 於 1970 年代發展的批判教學法，強調人權教育應通過經驗與知識的整合，使個體察覺到政治、社會與經濟結構中的壓迫，促進覺醒並賦權他們超越壓迫。目前，在德國和加拿大以及我國的國家人權博物館等地已實施博物館外展教育服務。透過精心設計的館校合作模式，學校教師可以擴展人權教材的深度與廣度。博物館提供歷史遺址、展覽和影片，補充傳統學校教育的不足，讓學生通過歷史空間、文物和展板了解歷史事件，聆聽口述訪談，同理當事人的感受與經歷，反思如何預防違反人權迫害事件再次發生（陳佳利，2019）。

作為服務社會的博物館，既為公民可運用的文化資源，也是認知、情感、行為啟蒙的社會溝通平臺，在當代人權教育中扮演積極角色。紀念場所的教育參訪能為參與者提供「變革性的學習體驗」，透過學生對博物館展示事件的正式了解（如教科書）和家庭成員的敘述，與年輕人進行討論、辯論、協商與爭論他們所見證的議題，促使參觀博物館成為積極的思辨活動，而不再僅是被動的參觀行程（Dean, 2013; McGladdery & Lubbe, 2017）。

（二）博物館結合學校教育促進轉型正義

「博物館承擔著展示和記憶歷史創傷的重要角色，其核心使命之一即是在防止重演過去的嚴重暴行，進行必須的記憶工作（Mário, 2010: 1）。」這傳達出「不再重蹈覆轍」的訊息。特別是記錄大屠殺、種族滅絕和國家暴力的博物館，面臨轉型正義的挑戰（Williams, 2007）。此外，博物館在處理「認同、罪責及對加害者懲罰」的議題上，尚擔負提供辯論平臺的責任（鍾如，2017）。從國際轉型正義的視角來看，博物館有責任探求真相，傳達轉型正義的啟示，創建促進理解、對話的和解環境，確保民主制度深化，以保障人權（曹欽榮，2012）。

目前學校課程中加入「轉型正義」內容，博物館可與學校合作，推展「不適教學法」（pedagogy of discomfort），模擬過去的壓迫和不公，幫助參訪學生跨越「舒適區」（Zembylas & McGlynn, 2012）。這可透過兩種方式實現，一是位於前政權鎮壓機構（監獄、拘留中心、審訊室和前安全部門總部）的博物館，可讓參訪者在相關建築內獲得深刻體驗（Zombory, 2017; Hamber, Ševćenko, & Naidu, 2010）。二是使用展示策略，如：受害者的照片、個人物品、音頻／視頻證詞，使參訪者對暴力受害者產生同理心和認同感（Zombory, 2017; Sodaro, 2018）。此外，現今博物館也經常使用模擬場景與互動展示，讓參觀者沉浸在故事中，促使遊客更致力於社會正義，並預防過去暴力事件的重演（Sodaro, 2018）。

將人權教育融入學校課程需要精心設計和規劃。例如，Light, Cretan, & Dunca (2019) 的研究探討羅馬尼亞青年如何通過參與博物館的「後共產主義轉型主義」教育活動來認識共產主義時期的壓迫。研究顯示：這種活動能激發青年人比較和思考當今社會與共產主義過去的狀況。通過與博物館的合作，學校教育能鼓勵青年人批判性地反思過去，深化他們對人權的理解（Hamber, Ševćenko, & Naidu, 2010）。這個過程強化「避免重蹈覆轍」的資訊，並加強其他轉型正義策略的效果。

（三）國家人權博物館與在地教師合作推展人權教育

我國國家人權博物館（本文後簡稱「人權館」）管理的景美白色恐怖紀念園區和綠島紀念園區，標誌著 1945 年至 1992 年臺灣的威權統治時期，紀錄國家對人權的侵害。透過歷史復原、專題展覽、受害者口述和影像記錄，這些遺址揭示難以言說的歷史與人權創傷（鄧宗德，2019）。人權館旨在將人權教育融入校園，促使學生實地考察不義遺址，反思當代人權議題，意識到自己所處的人權環境，以改善現今人權狀況。為此，人權館在暑假期間會舉辦人權種子教師研習營，幫助中小學教師深入理解白色恐怖歷史中的壓迫與不公（黃默，2021）。

儘管博物館在推動轉型正義方面扮演著重要角色，但其貢獻常未經證實（Duggan, 2012; Hamber, Ševčenko, & Naidu, 2010）。學校如何處理博物館資訊，以及紀念博物館如何教育訪客和促進與「困難的過去」和解，都缺乏系統性研究（Duggan, 2012）。參觀紀念博物館雖能促進學習並改變態度（Hamber, Ševčenko, & Naidu, 2010; Hamber, 2012），但這些發現多針對短期過程，對學生長期影響難以確定（Hamber, 2012）。因此，需要更多元的博物館教育研究來驗證其潛在成效。

結合課程與博物館資源進行轉型正義，劉麗媛（2021）申請 2019 年人權館的「獄外之囚」特展，為全校高中生設計一系列人權教育課程。在參觀展覽前，學生先閱讀預習資料，之後由公民教師引導進入展場，觀看白色恐怖期間 20 名女性受難者家庭的故事。展覽後，學生回到教室討論並完成學習單。劉教師通過人權教育活動，鼓勵學生創作人權明信片，並進行轉型正義專題研究，與政治受難者女性家屬交流，深化對國家暴力造成集體創傷的理解。

在上述的博物館與學校進行轉型正義教學合作方面，可見學校如結合博物館資源，則有助於教師加深教學、學生加廣人權議題學習與反思的程度，然而在實際課程規劃時卻受限於人權教育上課時數、內容未有明確設定，而使結合館校資源進行轉型正義教學受到限制，也可能因此而影響後續年輕人對於社會公平、轉型正義議題的無感而錯失及早啟動人權動能的可能。因此，本文即透過介紹高中公民教師申辦人權館的教育資源，及其有系統地結合與補充高中公民與社會科相關課程內容，推展人權教育的內容教學與初步成效評估。

參、研究場域與參與者

本研究主要在記錄新北市希望中學劉欣教師（匿名）近年如何結合人權館的相關資源，將人權教育融入課程教學的實踐案例，以及期間記錄學生以紙本填寫的學習單或是部分學生接受後續的短訪所提供的意見，以實際了解人權教育結合適當教材所能展現的學習成效。

本文中主要將呈現劉欣教師以學校的「全球化話人權課程」，向人權館申請相關經費推展結合博物館資源、在課堂內進行人權教育的經驗，並根據 107 學年度第 2 學期進行人權館參觀所蒐集得到的學習單進行 107_2 的編碼標註，以及該年度參與學生的後續追蹤短訪進行匿名呈現（如 Lin_18，前為學生之姓英譯，後 18 指蒐集資料時間為 20「18」）。而 109 學年度第 1 學期因開展「全球化話人權」課程，故將該學期所蒐集所得之學習單與人權小誌均標註為 109_1，並特別將受訪學生之姓英譯，後 20 指蒐集資料時間為 20「20」，而如該位學生有於人權小誌資料再被納入，則以 20_1 表示（如表 1）：

表1

個案課程規劃與學生意見之編碼

學年度	配合的課程	融入博物館教育	學生意見
107	國中三年級第2學期 社會科校外教學	前往人權館（當時為景美人權 園區）進行參觀	學習單（107_2） Lin_18
109	高中二年級第1學期 公民與社會課程上 到公民科第一冊第 三課：人權類型	全球化話人權課程（第一階 段：人權分享講座、跨學科體 驗微課程；第二階段：校園白 恐地圖課程——參觀景美人權 園區、製作人權小誌）	學習單（109_1） Chiu_20 Chang_20 Zhou_20 Wei_20 Yi_20 人權小誌（109_1） Chiu_20_1 Zhou_20_1 Wang_20

一、107學年第2學期課程（與人權館合作的緣起）

107 學年度第 2 學期，劉欣教師和其他公民科教師組織 45 名九年級學生參觀人權館，此次校外教學包括 1 小時的導覽，深入了解園區，並與歷史見證人進行約 30 分鐘的故事分享，講述其學生時代被監禁及釋放後面對家庭變故和社會標籤化的經歷。這段經歷觸動了師生，原本活潑的學生們變得嚴肅，結束後甚至有學生前去索要簽名，依依不捨地離開。儘管這只是一次參觀行程，學生們在 4 年後即將高中畢業之際提起時，卻依然記憶猶新。

在活動中，學生們在學習單（107_2）上回答「你最不喜歡園區內哪一個地方？」的問題，約四分之三的學生選擇了「關押房」，理由包括：狹窄空間、莫須有罪名的監禁、髒亂環境，及長時間監視導致的尊嚴和自由被剝奪。通過在人權園區的實地體驗，學生們能夠跨越時間和空間的隔閡，設身處地地感受到被關押者的心情，學習單（107_2）上的回饋不僅僅是學生個人的想像，更是一種與歷史受難者的連接和理解。

與歷史見證人面對面的互動讓學生深刻理解政治迫害是真實發生的，而非僅限於書本上的故事。見證人的故事及其苦難正在淡出公眾記憶，為防止歷史悲劇重演，必須持續傳承這些歷史片段和故事。正如 1 名現今已畢業的學生所回憶的：「人權館裡面保留了很多當時監獄的模樣，對於當時政治犯的各種不人道的行為也有紀錄與介紹，讓人覺得很同情他們。……後面還有請到當時 1 名蒙冤的政治犯分享他的經歷，聽完是覺得威權之下真的有很多良好的人才都被犧牲了。」（Lin_18）

二、109學年第1學期——「全球化話人權」課程

隨著 108 課綱推行，希望中學決定將人權教育納入校定必修課程。劉欣教師申請的人權課程計畫獲得人權館通過後，學校在 109 學年度為高中二年級全體學生安排「全球化話人權課程」，包括人權課程和博物館參觀活動，並得到富邦文教基金會「人權小誌課程」的支持，主要採用藝術與人權的結合方式進行課堂教學，課程結合公民與社會科的人權議題，並分為三部分：

第一部分（第一、二節課）：人權館專員用 2 節課講解白色恐怖的歷史與背景——「人權分享講座」、及「跨學科藝術體驗微課程媒合服務」（校園白恐地圖課程）。

第二部分（第三、四、五、六節課）：前導課程（約 2 節課——第三、四節）後，安排學生參觀人權館並踏查不義遺址（約 2 節課——第五、六節），拍攝有意義的照片。

第三部分（第七、八節課）：專業講師指導創作人權小誌，包括出版專業介紹和藝術工作坊，鼓勵學生通過作品表達自己的感受和對白色恐怖事件的關注。

「全球化話人權課程」結合學校資源、人權館和富邦文教基金會的支援，使藝術家直接進入課堂，融合人權議題，引導學生通過藝術創作展現同理心。最終，各班級在進行 8 節課的課程完成後，再由公民教師連結至轉型正義的人權課程。而此課程原計畫在第 1 學期進行 3 個班級的實踐，第 2 學期完成另外 3 個班級，但因疫情未能完成全年級的課程，僅完成第 1 學期 3 個班級的課程。本文僅描述 A 班（該班大部分學生於國中三年級時已參觀過人權館，並直升高中部，共有 48 名學生）的課程實施細節。

（一）凝聚學校內公民教師共識

劉欣教師從人權館和富邦文教基金會獲得實作建議後，與其他教師討論並認為「以實作完成適中難度作品」的模式適合學生。經深入討論後，決定運用學校和基金會資源，讓全年級高中二年級學生參與微課程。教師們規劃具體課程內容，並在 109 學年度第 1 學期與人權館及基金會合作，先完成 3 個班級的實踐項目。講座時，公民教師會參與觀摩，計畫第 2 學期由各任課教師負責前導課程並實施，完成其它班級的課程。

（二）高中二年級第 1 學期在班實作過程

1. 第一週：白色恐怖時期歷史介紹

在「全球化話人權課程」的啟動階段，人權館專員何友倫進行專題講座，詳細介紹臺灣白色恐怖時期的歷史背景，幫助學生初步了解。何專員提出如「當國家以安全為理由限制或侵害人民，是否合適？」和「你想要怎麼樣的轉型正義？」等問題，激發學生深入思考和反思，並通過特定個案故事喚起學生的同理心。

2. 第二週：參訪國家人權博物館——白色恐怖景美紀念園區

在「全球化話人權課程」的第二週，學生被帶到人權館——白色恐怖景美紀念園區進行參觀。對這個班級而言，大部分學生已第二次訪問人權館（之前的參訪發生於九年級時，本班為國中三年級直升高中班）。然而，這次的參訪帶有明確的目的——為接下來的「創作人權小誌」環節做準備。學生們被告知需要在參訪期間搜集製作小誌所需的圖片材料，同時記錄下他們聽到的故事，通過筆記和拍照進行記錄。

3. 第三週：製作小誌

在「人權小誌」創作的前導課程中，由奇異果文創的總監劉定綱教師主講「小誌的多元想像」課程，旨在指導學生如何通過寫作和編輯來清晰表達自己的思想和創意。劉教師並以「鬼滅之刃」舉例，引導學生探索如何捕捉並呈現故事的核心元素。

在製作人權小誌時，部分學生因不會畫畫而感到困難，但藝術家入班講解後，學生了解到可以用剪貼照片或圖片的方式構圖，解除了疑慮。雖然有些學生在構思故事文字內容上遇到困難，進度較慢，但經過藝術家個別指導後有所改善，增加了信心。從學生完成的小誌中可見，他們融入白色恐怖歷史元素，編寫出科幻、穿越、擬人等故事，並以同理心描述受難者和遺屬的感受，如：害怕、委屈、遺憾、思念、難過和惆悵。學生也將參觀人權館時的監獄情景寫入故事情節，如受刑人的食物被檢查、缺乏活動空間、沒有隱私等，展現了他們的創意。此外，學生在小誌中表達對人權的重要性和對不公待遇的反思。從教師的觀察來看，學生在經過人權課程後，明顯展現出更強的人權意識和同理心。

鑒於文章篇幅限制，本文在附錄處僅選取 3 名學生（Chiu_20_1、Zhou_20_1、Wang_20）的人權小誌作品作為附件展示，因此 3 篇故事十分完整，無論結構或是情緒，學生們憑空聯想故事結構，融入受難者的無奈（Chiu_20_1、Wang_20_1）、遺屬的不捨（Zhou_20_1），搭配學生的想像力，融入愛情故事（Zhou_20_1）、或是自己同理被囚禁的想像（Chiu_20_1），以及對於現在民主自由現況的反思（Wang_20_1），包含豐富內容的人權小誌，透過其中小誌文字的敘述與實際圖片與想像故事情節化成的文字與圖畫，交織出學生們滿滿的情緒與感受，讓閱讀者能順利進入故事情節並被感動，也透過小誌內容知道學生確實將所學課程及參觀的感想融入到自己的創作中。

4. 搭配校慶於校園進行展覽

在同學期，搭配學校校慶活動，學校特意將學生製作的人權小誌作品（人權小誌 109_1）於學校教務處展示櫃進行展覽，這次展覽不僅為還未參與「全球化話人權課程」的學生（該學期共計 3 個班級進行此課程）提供觀摩機會，也展示每位小誌作者如何從各自獨特的視角進行觀察與創作，呈現他們個人獨到的見解。



圖1 教務處外展覽櫃展示學生的人權小誌作品

（三）學生參與課程的回饋

經由本次活動的學習單（109_1）回饋，可以看出學生對於「全球化話人權課程」有著深刻的體驗，而在講師指導下創作出的人權小誌作品也極具啟發性。在小誌創作過程中，學生全神貫注，深入體驗受難者的心情，將文字化為跨越時空的橋樑，連接著教科書上的歷史事件與學生自身。這種體驗方式與單純培養同理心的方法不同，最終也使得原本對學習興趣不高的學生能夠創作出具有留存價值的作品，並對自己的創作成就感到自豪，留下了與眾不同的課堂記憶。

參與「全球化話人權課程」活動前，學生們對白色恐怖的印象可能僅止於：「常被政治人物拿來利用的歷史事件」（Chiu_20）、「只是課本上的文字內容與幾張報紙圖片與一些遺留下來的『保密防諜』警語」（Chiu_20）。

而在踏查不義遺址活動後，學生們實際感受內心的衝擊：「在參觀白色恐怖紀念園區的時候，見到一整面的名牌牆，看到這麼多人受害感到很震撼。」（Chang_20）

「公民老師帶我們班去到白色恐怖景美紀念公園，裡頭讓我毛骨悚然，一間一間的牢房，映入在我眼前，深不透底……最讓我印象深刻的是，政治犯的空間時間，在外的一處空地，矗立高牆圍繞在四周，上頭布滿了帶刺的鐵絲網，有如井底之蛙，無法得知外頭世界，只能抬頭看到天空的一塊拼圖。」（Wei_20）

「第一次去景美的白色恐怖紀念園區，看到了當時被抓進去人的生活環境，有狹小密不通風的牢房、遭受審判的法庭，執行槍決的場域，……讓我很難過的是我們現在視為理所當然的價值，在過去的臺灣對一般的人民而言可望而不可及，心中無比的沈重。」（Yi_20）

學生們也因此次經驗對於白色恐怖的印象自評改變甚多，包括對於民主、自由人權的再次反省與珍惜現況：

「讓我反思如今的民主、自由和人權是多麼得來不易。……所以我很感謝那群勇士，我覺得這段歷史不該被時間抹去，應被謹記在心，不讓歷史悲劇重蹈覆轍，被政治迫害的受難者也要得到補償與寬慰，即使這遠遠不及撫平傷口。」（Yi_20）

此外，學生們指出由於此次微課程的整體規劃，連結起課程史實與無奈時代造就的悲哀故事：

「在參與這個活動前，白色恐怖事件對我而言只是反覆出現在課本上的歷史而已，……但是在現場訪查與講師簡報介紹與小誌製作後，我除了更加深刻了解整個案件，更能將自己融入事件中，更真實的去體會心中的悸動與不捨，完全能夠理解紀錄片中的人物的恐懼與不安了，因此更能珍惜自己現有的自由與權利。」（Zhou_20）

學生們更進一步指出未來要**實際實踐人權理念，關注與聲援**時代悲劇下的受難者與家人：

「活動後，知道這些議題不是可以輕易開玩笑的題材，比起之前會用戲謔口味提起，因為知道了在這段時間中無辜犧牲的人命重量，在開口前會想到這些人與他們的家人後代，更重要的是往前看，……在未來去關注、聲援、幫助活在這樣社會裡的人。」（Chiu_20）

製作人權小誌的過程，讓學生們學到的不只是「藝術創作」、更是「人權實踐的困難」：「透過製作時化身小誌裡角色的『共感』來同理當時的事件。」（Zhou_20）

「因為是手作小書……我因為想做出劇情效果，讓小書更厚，在封面封底角落很容易看見這個小瑕疵。就像邁向民主的路必然坑坑疤疤，我用其他紙張修補、剪開卡住的地方再黏上就如同人們靠溝通或更激烈一點的行動去爭取權利，目的都是為了讓未來（成品）更好。」（Chiu_20）

學生的小誌中所呈現的是學生針對不同受難者故事的再現，創意十足的故事呈現方式，未曾削減半分其中流露出對受難者的不捨、對現有自由的珍惜，對危害人權事件不再發生的警示與祝願：

「過往威權時期，沒有自由沒有人權，過去的人每天都活在白色恐怖的生活，每天戰戰兢兢，只要一說錯話，隔天就有可能不見，這 38 年以來人們不斷爭取自由，如今我們才能快快樂樂的有著各種自由權，上了這個課程有很多感觸，也讓我對白色恐怖這事件這時期，有些觀念，這歷史是不可被遺忘、被抹滅的，要讓後世知道，如今的自由在過往是怎麼爭取到的。」（Wei_20）

此外，此次活動對於部分的學生而言也產生了對於更廣人權議題認識的興趣：「在這個活動後，我對『人權』方面的議題多有涉獵，有參加寫信馬拉松為權益受損的人們發生，也有關注全球新聞留意阿富汗戰爭等事件造成的人權剝奪。因為我能體會現在自己的幸福與失去自由的痛苦，但因此更想珍惜與捍衛民主。」（Zhou_20）

肆、討論

一、人權教育可以先啟發情意、增補知能、結合行動

林佳範（2009）指出，單靠知識傳授的人權教育效果有限，需重視情感共鳴，通過教師的「心動」激發學生對人權議題的共情。結合課程和教科書內容，統一「知識」與「情感」，能更直接地將學校教育與人權議題相結合，激發學生對歷史事件的共情與理解，以積極態度理解不義歷史的正義意義，並可能在未來積極參與全球人權倡議。在本研究中，劉欣教師積極結合校內外資源，讓學生在課堂內學習知識、外出實地考察歷史事件，並通過製作人權小誌表達自己的發現，逐步深化對歷史人權事件的理解。

二、走進不義遺址對教師——學生討論歷史事件的重要性

對高中生以及一些年輕教師而言，白色恐怖常被視為「上一代」的故事。在此背景下，人權館在教育與社會中扮演更積極的角色。劉欣教師帶領學生參觀人權館景美紀念園區，使學生通過拍照記錄深入了解這段歷史。特別是在首次訪問該園區時（107 學年度第二學期），劉欣教師安排政治受難者與學生進行面對面交流，提供獨特的學習體驗，縮短學生與歷史事件的距離。臺灣社會近年來對轉型正義議題達成廣泛共識，人權館的外展服務及其保存的不義遺址，結合學校的人權教育，將極大地幫助學生理解歷史事件，並實踐「不再重蹈覆轍」的轉型正義理念。

三、跨域教學微課程在學校推展人權教育的可能與可行

希望中學實施的「全球化話人權：人權小誌課程」，是一種跨學科教學的微課程，融合藝術與人權教育（涵蓋歷史和公民科目），並結合人權館與富邦文教基金會的資源。課程包括人權講座、實地考察人權紀念地點，以及藝術家指導學生製作小誌，整合學校內外的資源和動態靜態的教學內容。使學生獲得更豐富和多元化的學習體驗，對人權議題有更立體的認識。

伍、結論

對學生來說，白色恐怖時期的人權壓迫往往被視為歷史教材中的抽象事件，但人權議題實際上與日常生活密切相關。人權素養的培養，不僅是知識的積累，更在於通過多樣化教學方法激發學生的共情能力，使其能通過行動踐行人權價值，推動社會包容和多元化。本文展示了希望中學的「全球化話人權：人權小誌課程」，結合歷史與人權討論及政治受難者的故事反思，展現人權教育在學校中的實踐。

參考文獻

- 李仰桓（2021）。**導論：走過臺灣人權教育二十年**。李仰桓、黃默主編。臺灣人權教育二十年。1-12。臺北：五南。
- 林佳範（2009）。心動才會行動：從 24 個問答淺論人權教育的教學融入（一）。**司法改革雜誌**，74，69-73。
- 施亦如譯（2014）。人權教育與世界公民：理論探討及其在不同社會文化背景之應用（Osler, A. 著）。**臺灣人權學刊**，2（3），3-16。
- 國家教育研究院（2017）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入手冊。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebFile/index.aspx?sid=11&mid=55>。
- 曹欽榮（2011）。紀念館文化與公共性。**博物館與文化**，1，61-82。
- 曹欽榮，（2012）。紀念博物館在轉型正義中的角色，**國立臺灣博物館學刊**，65（1），45-65。
- 陳佳利（2019）。博物館人權教育活動規劃策略與實踐方案——加拿大人權博物館個案研究。**博物館學季刊**，33（1），5-25。

- Sandell, S./陳佳利、城菁汝譯 (2003)。博物館與社會不平等的爭鬥：角色、責任、抗拒。《博物館學季刊》，17 (3)，7-23。
- 湯梅英 (2021)。十二年國民基本教育課程人權教育議題融入課程與教學之評析——「為何而教」、「教什麼」及「如何教」。李仰桓、黃默主編。《臺灣人權教育二十年》。81-116。臺北：五南。
- 黃默 (2021)。臺灣人權教育：第一個十年。李仰桓、黃默主編。《臺灣人權教育二十年》。15-28。臺北：五南。
- 劉麗媛 (2021)。轉型正義的教與學。李仰桓、黃默主編。《臺灣人權教育二十年》。169-184。臺北：五南。
- 鄧宗德 (2019)。友善平權的博物館兒童人權教育：以國家人權博物館 2018 年「文化體驗教育課程」為例。《博物館與文化》，18，3-35。
- 鍾如 (2017)。「紀念」的危機：二二八國家紀念館大學生非觀眾之研究。《博物館與文化》，13，5-44。
- Carter, J. & Orange, J. (2012) Contentious terrain: defining a human rights museology.” *Museum Management and Curatorship*, 27(2), 111-127.
- Dean, D. (2013). Museums as sites for historical understanding, peace and social justice: Views from Canada. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19, 325-37.
- Duggan, C. (2012). “Show me your impact”: Evaluating transitional justice in contested spaces. *Evaluation and Program Planning*, 35, 199-205
- Hamber, B. (2012). Conflict museums, nostalgia, and dreaming of never again. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 18, 268-81.
- Hamber, B., L. Ševćenko, & E. Naidu. (2010). Utopian dreams or practical possibilities? The challenges of evaluating the impact of memorialization in societies in transition. *International Journal of Transitional Justice*, 4, 397-420.
- Light, D., Cretan, R., & Dunca, A-M. (2019). Education and post-communist transitional justice: Negotiating the communist past in a memorial museum. *Southeast European and Black Sea Studies*, 19(4), 565-584.
- Mário, C. (2010). Museums, memories and social movements. *Sociomuseology*, 38, 49-60.
- McGladdery, C.A., & B.A. Lubbe (2017). Rethinking educational tourism: Proposing a new model and future directions. *Tourism Review*, 72, 319-29.
- Meintjes, G. (1997/2004)。人權教育就是賦權：教育學上的反省（王智弘等譯），99-121 頁。G. J. Andreopoulos & R. P. Claude 編。《21 世紀人權教育（上）》。臺北：高等教育。

- Sodaro, A. (2018). *Exhibiting atrocity: Memorial museums and the politics of past violence*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- UNESCO (2013). *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global citizenship education: an emerging perspective*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>
- Williams, P., 2007. *Memorial Museums: The Global Rush to Commemorate Atrocities*. Oxford: Berg.
- Zembylas, M., & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38, 41-59.
- Zombory, M. (2017). The birth of the memory of communism: Memorial museums in Europe. *Nationalities Papers*, 45, 2018-46.

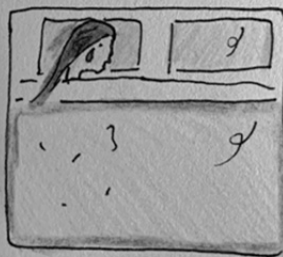
附錄

1. Zhou_20_1 人權小誌作品



1971年2月16日
今天是你 在監獄的第39天，桌上仍擺著你譜了1/3的樂曲，上面已沾滿了薄薄的灰塵，但我不敢清理，深怕掃去了你留在上的氣息，是屬於你的淡雅、勇敢、嚮往自由。警察進屋逮捕的那天，我害怕、焦慮，他們帶走了你追求民主的日記，但始終帶不走我心中的你。我好想你。

1971年4月27日
今天是你 在監獄的第109天。去看你的時候瘦了好多，真的好心疼...。聽說你的生活狀態，真的好殘忍、好不人道。床的另一邊空了好久了，我好想你。



1971年10月15日

今天是你被監獄的第280天。也是我們結婚4週年紀念日，申請去看你，卻被駁回了，好奇怪。傷心之餘，做了滿桌菜慶祝，多麼希望你吃吃看我新進的好菜色……

我，好想你。



1971年11月18日

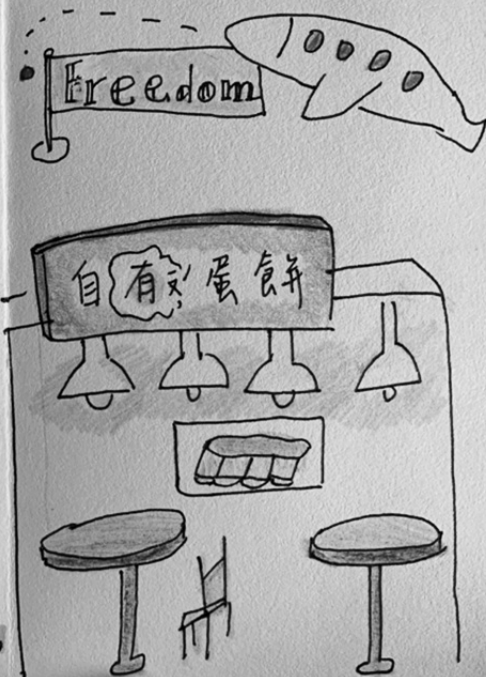
今天收到了你的判決書，死刑二字又紅又顯目亮在內頁。與其說判決書，不如說遺體領取通知單，10/23。你的忌日……。好想你，卻再也見不到你。怎麼能留我一個人，說好一起吃遍全世界美食的，如今，只剩我一人。

易俊賢	處決日期
死刑	1971. 10. 23



2016年10月15日

今天是我們結婚的48週年，你在天上過得好嗎？這些沒有你的日子，我很堅強、很勇敢。在收到你判決書的後幾天，你的家書也隨之而來，不外乎是要我好好照顧自己，很想念我的蛋餅，因此我這些日子仔細研發了好多口味，開了間專賣店，小有起色後，學了英文還出國留學了！我很好，很想你。



2. Chiu_20_1 人權小誌作品



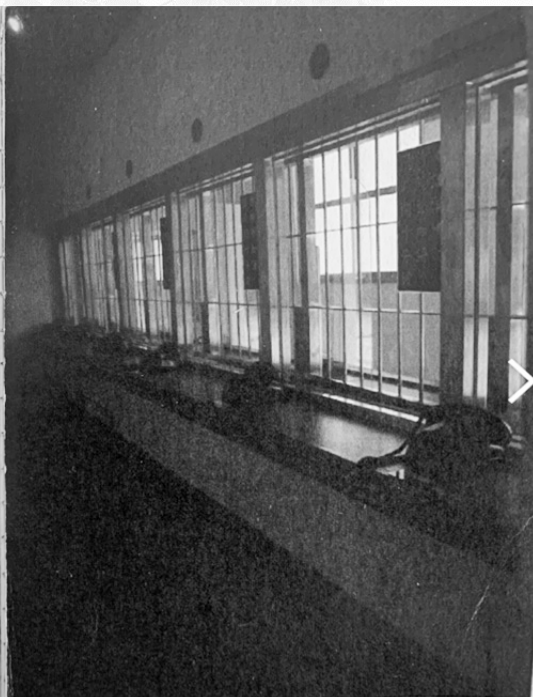
他們推著我，壓下我的肩膀，
要我躬身鑽進小門中。

毫無任何徵兆，
那天夜裡，他們抓走了我
我告訴他們自己什麼也沒做，
是不是搞錯了？

憲兵沒有回話，
只冷冷地瞪了我一眼，
我只好閉嘴，惴惴不安地，
跟著他們來到這裡。



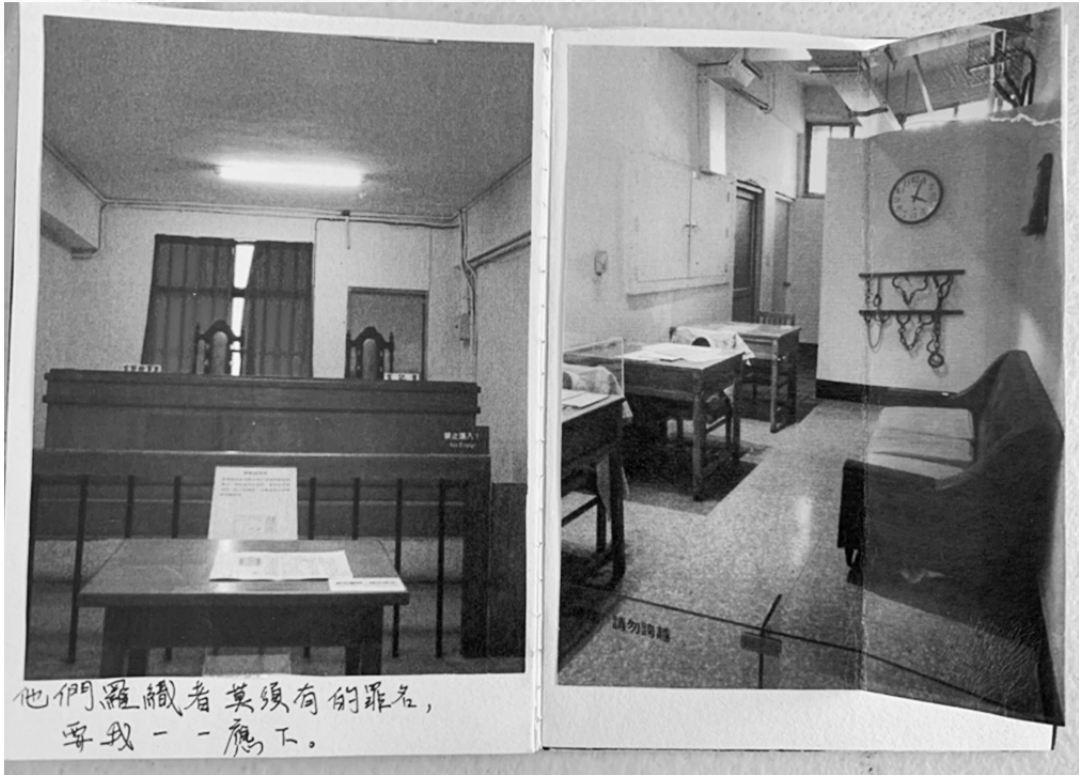
我被關進這裡。
(押房)

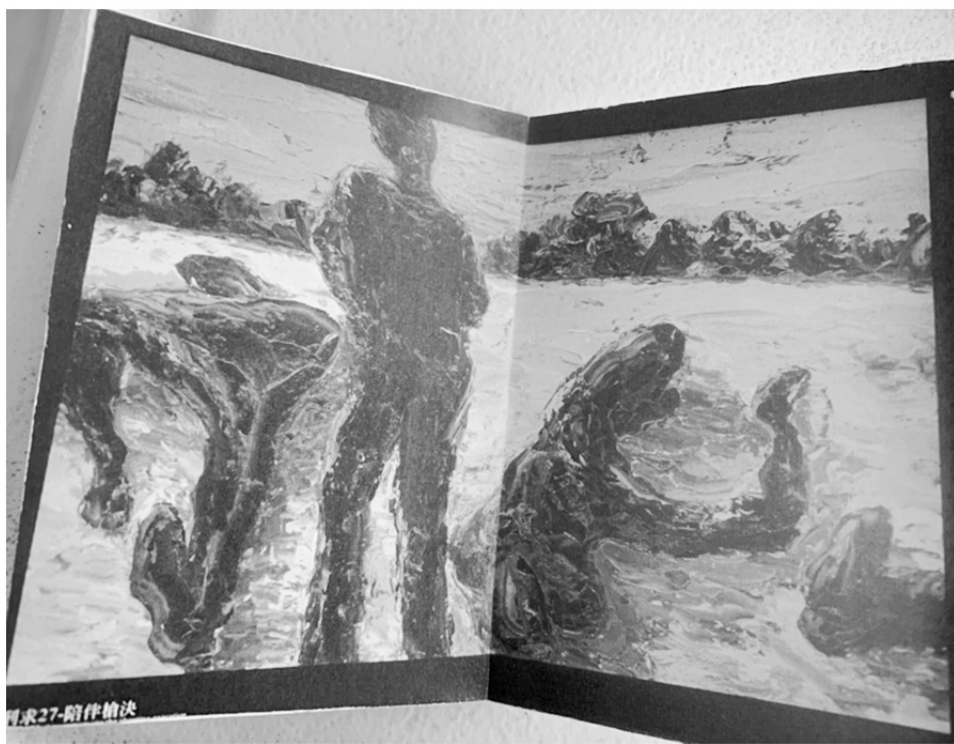
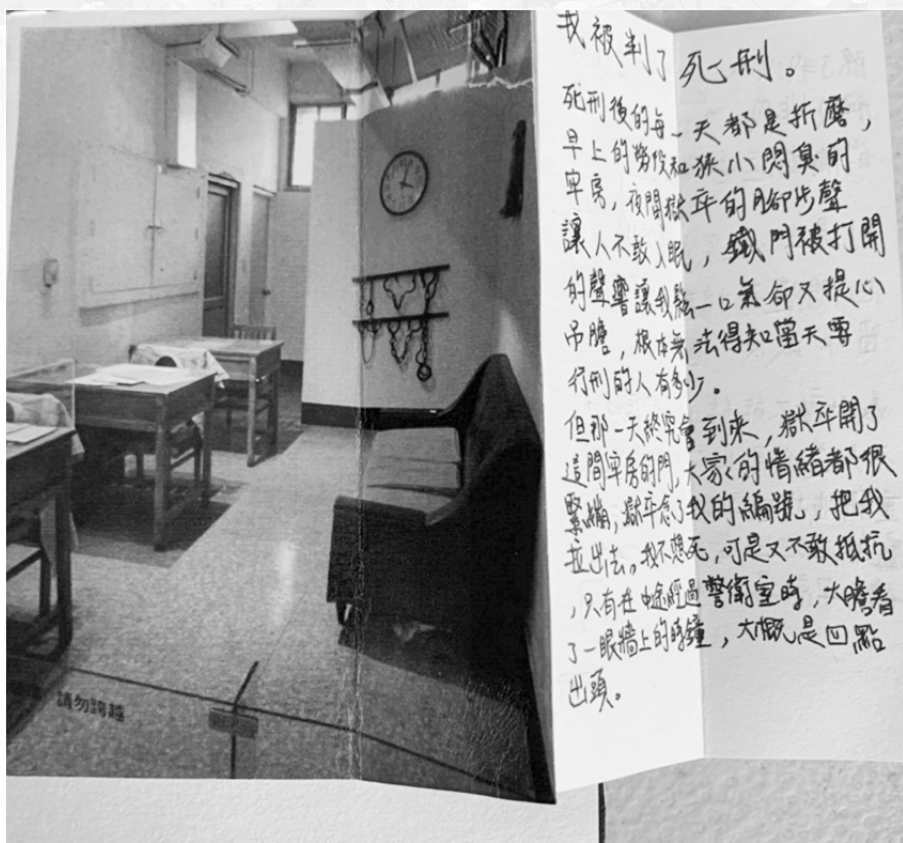


當妻子好不容易來見我，他們也站在旁邊。

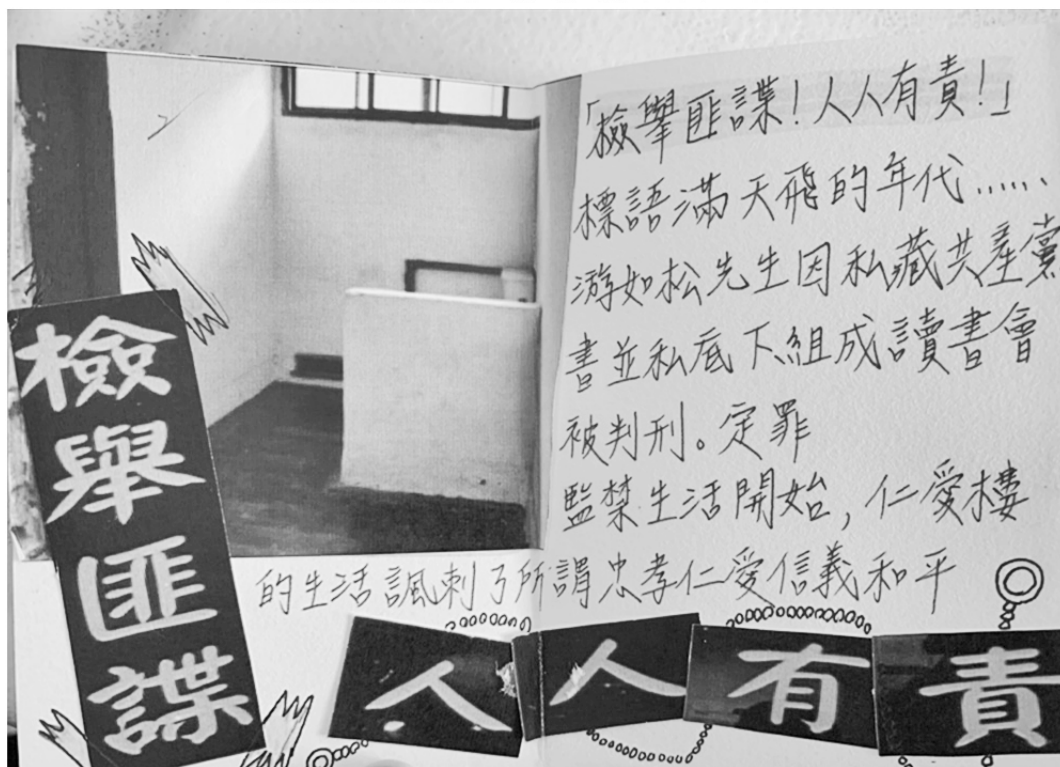
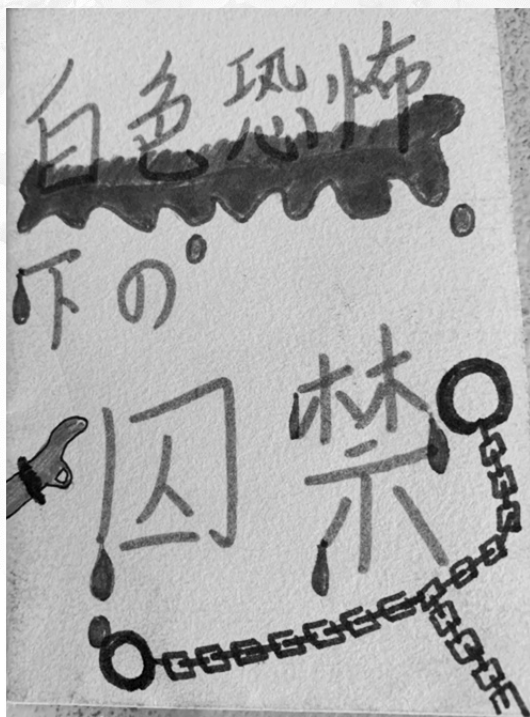
小門後是長長的走廊，兩側有數
不盡的鐵門落了鎖。被押著進來
的我，無法抬頭看，注意到地上
幾個洞用鐵片掩著，周遭的地上
有水漬乾涸的痕跡。

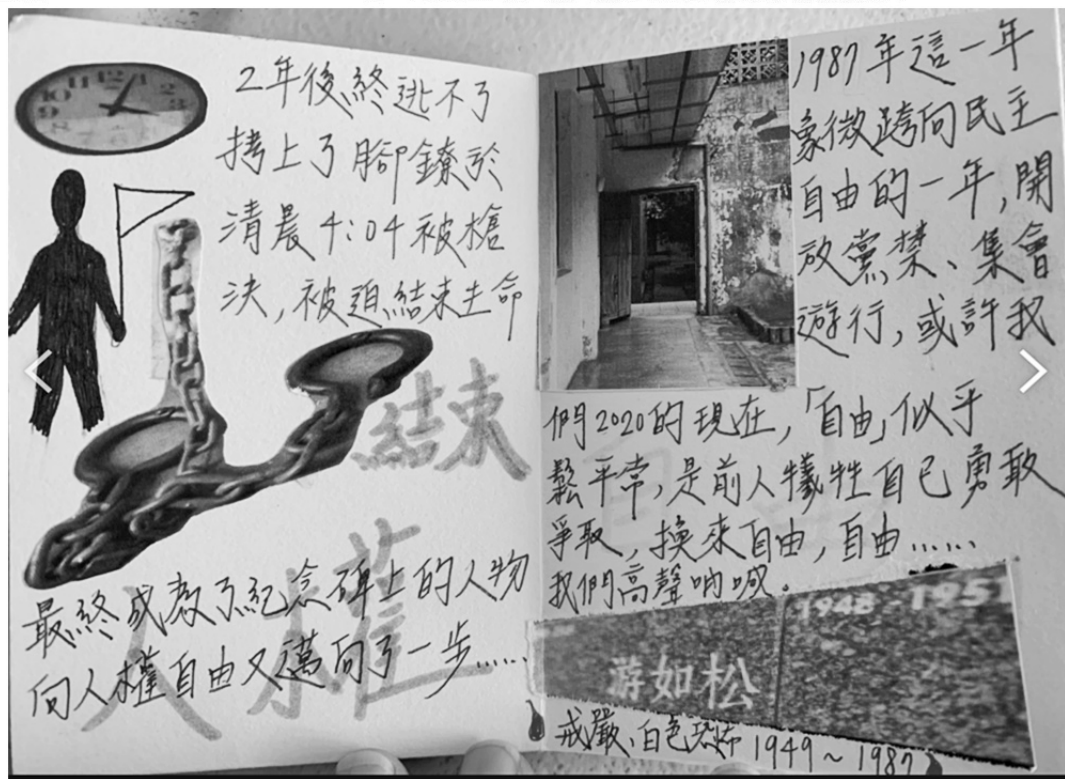
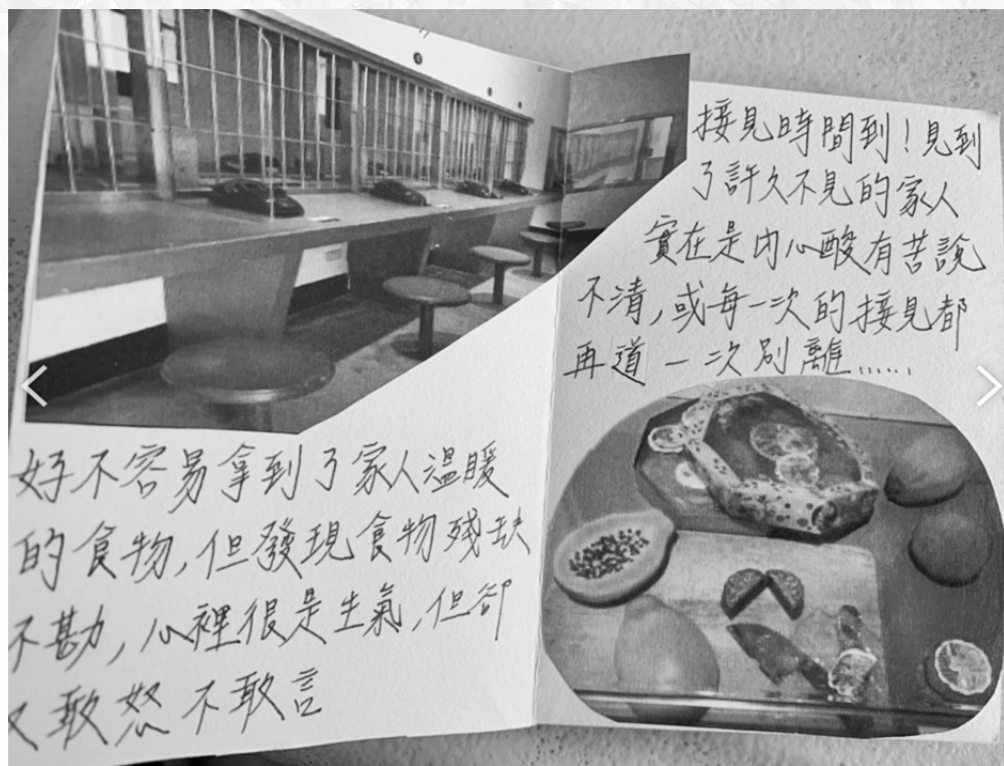
我被關進這裡。
(押房)





3. Wang_20_1 人權小誌作品





中小學校長跨域領導能量的 培育與建構之探究

林進山* 副教授
國立政治大學教育學系

壹、前言

西方世界的主要世代，歷經 X 世代（1965-1980）、Y 世代（1981-1996）、Z 世代（1997-2012）到「Alpha 世代」（2013-2020），甚至往後的「Beta 世代」（2021-？）。「 α 世代」，是繼 Z 世代之後的人口群體，「 α 世代」的父母多為「Y 世代」（千禧世代）（維基百科，2025 年 1 月 25 日），其生活習慣、科技資訊、體會認知、價值觀念都隨著世代的轉移而改變。因此， α 世代的來臨，「跨域學習」和「跨域領導」成為重要的教育課題。誠如儒鴻企業董事長洪鎮海認為「跨域學習，決定職場上的勝負。」（朱乙真，2019）。因此，當今年輕學子不能僅學會「本科領域」的知識，用以因應未來職場工作所面臨的困難與挑戰。Klein（2013）認為高度創新能力的人才，須具備多項領域專長的知識與能力，從單一領域（intradisciplinary）提升到多領域（multidisciplinary）、整合領域（interdisciplinary）和超越領域（transdisciplinary），不斷提升自我職場能量，以迎合現代職場選才的基本需求。

α 世代的校長領導不能再以單領域知識，來思考領導策略，否則易造成「習慣僵化」和「功能固著」的單一領導模式，使學校校務發展形成滯留鋒，毫無進展。當今校園邁向永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs），須透過「跨域學習——跨域思考——跨域領導——跨域創新」（interdisciplinary learning and interdisciplinary thinking and interdisciplinary leadership and interdisciplinary innovation）的轉變機制，方能促使學

*本篇論文通訊作者：林進山，通訊方式：chinshan@nccu.edu.tw。

校務傳續學習、承續創新、接續求變和永續發展。藉以拓展國際視野，邁向世界村，向世界學習，進而儲備校長的能量，形塑跨域領導的能量。職是之故，臺灣於 2019 年實施 12 年國教課綱，高中生需必修 4-8 學分跨領域課程，藉以培養學生產生跨域學習的能量。而跨域學習課程的學生來自不同學習領域背景，校長跨域領導其所面對的挑戰，在於如何設計規劃「跨域學習課程」，藉以提升學生跨域課程學習動能和跨界理解的核心素養。並促進學生自我覺察（self-awareness）其優勢智慧，解決生活情境問題和選擇職業導向能力（林冠宇，2019；林進山，2024b；羅逸平，2022；張嘉育、林肇基，2019；Mansilla & Jackson, 2011）。因此，學校校長需建構自我跨域領導的能量，主管教育機關應培訓校長具備跨域領導的健全機制，方能培育學生跨域學習的能力，促使校長跨域領導，發展學生跨域學習，藉以培育未來社會的價值人才，以達「適性揚才、終身學習」的教育目標。

林志成（2004）認為卓越的校長應視不同之情境，扮演領航點燈者、擘劃願景者、激勵倡導者、溝通協調者、研究發展者、權變領導者、視導評鑑者、反思實踐者、課程設計者與教學創新者等多元的角色圖像。足見學校組織和學校功能的特性，使得校長工作內容多元而複雜，促使中小校長需具備更多的能量，方能帶領學校邁向優質學校。而研究者認為中小校長的工作內涵應涵蓋定向領導、課程研發、教學精進、校園營造、學習輔導、教師專業、資源統整、人際關係、國際學習和特色發展等實踐教育工作，以創建辦學績效，培育自我為跨域領導能量的專職人才。

貳、跨域領導的意涵與價值

當前教育已邁向 5.0「向世界學習——永續模式」的「國際連結、智慧創新、永續發展」。企業需要各領域專業人才的整合，各部門跨域思維的合作統整，方能促進企業機構發展更高層次的技術管理和因應決策，藉以提升個人效率（personal efficiency）和組織效能（organizational effectiveness），產出更高的價值績效（林進山，2024；劉春榮，2023）。而跨域領導的概念因應跨域學習而生，有其邁向新觀念和新價值的時代意義與價值，茲分敘如下：

一、跨域領導的意涵

當今各組織機構的營運部門，各自為政和彼此競爭，很難獲得跨域領導和協同整合，就無法「集體領導和整體帶動」，更遑論「集體創新和協同創作」。因此，克里斯·恩斯特（Chris Ernst）等引進到瞻博網路公司（Juniper Networks）「創意領導中心」（Center

for Creative Leadership) 的研究, 提出跨界領導 (Boundary-Spanning Leadership) 的概念, 主要是重建架構解決各種常見的困境障礙, 作為從事改革與創新 (Boudreau & Rice, 2015)。

研究者以曾任中小學教師、校長主任的經營管理歷練、大學精進教學和研究創新的實務經驗, 認為跨域領導 (Interdisciplinary Leadership) 係指領導者須具有經營學、教育學、管理學、經濟學、市場學、心理學和未來學等多項跨域能力, 整體帶動組織邁向永續發展的一種能量影響力。而校長跨域領導係指校長需具有教育經營學的校務發展、教育理哲學的精進教學、企業管理學的全面品質、經濟學的人員總量管制、市場學的經費總量應用和發展心理學的生命輔導及未來學的永續發展目標等多項跨域能力, 整體帶動學校形塑優質學校的一種能量影響歷程。學校校長經營校務需培育的 7 項領導能量, 校長跨域領導能量圖 (如圖 1)。

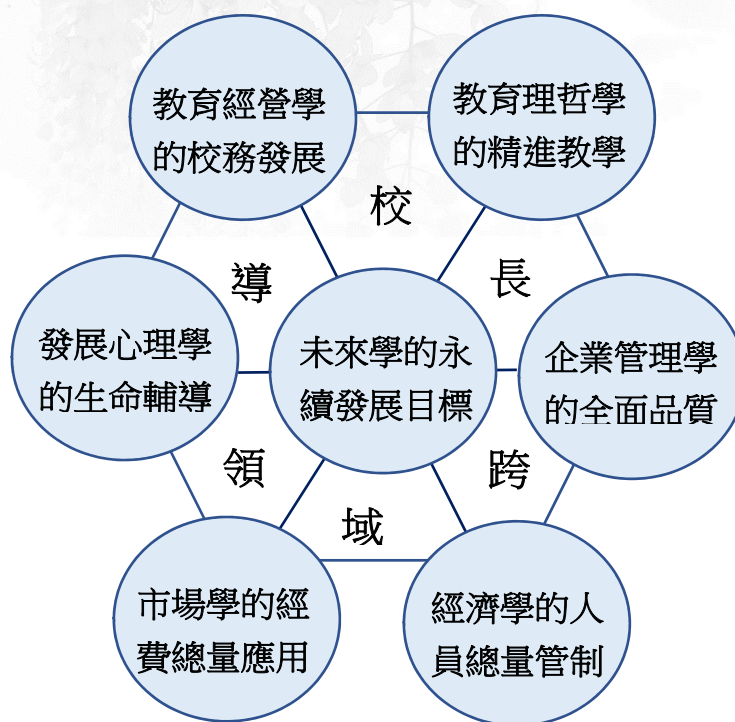


圖 1 校長跨域領導能量圖

註：引自林進山，2024a。

二、跨域領導的價值

（一）跨域領導能展現數位科技管理的組織系統動能

α 世代的校長須具跨域領導的能量，培育學子「跨域學習」的「多元智能」，以符合職場需求。因此，透過數位科技自主學習，整合跨域學習各領域學習內涵，建構自己的組織系統，進行數位知識管理（Digital Knowledge Management），型塑系統思考和解決問題的能力。因此，校長須建構資訊科技管理和 AI 系統體系，在跨域學習的歷程，讓學生形成「學習知識——建構知識——創造知識」。

（二）跨域領導能統合開發學生跨域學習的發展潛能

校長具有跨域領導的能量，就能規劃設計學生跨域學習課程和教學場域，並運用產官學研合作機制，讓學生跨域實習與實作經驗，藉以自我探究自己的優勢、興趣、性向和能力，開發自我的潛能。

（三）跨域領導能連結現象本位導向的就業職場能量

校長跨域領導應結合現象職場「多元智慧」（Multiple Intelligence）、「智慧平臺」（Smart Platform）和「創新結構」（Innovative Structure）的轉變需求。讓 Z 世代的學生藉由本科專業學習（Undergraduate Major Study）、自主多元學習（Independent Multiple Learning）、現象職場實習（Phenomenon Workplace Internship）和職場回流教育（Workplace Return Education）等方案策略，建構自己未來職場能量，達成學以致用最大化的功能（林進山，2024b）。

參、跨域領導的實務理念分析

一、教育經營學與校長跨域領導關係分析

教育經營學的基本理念強調智慧教育包含智慧管理、智慧教學和智慧研發（Johnson, 1999）。因此，校長須有「智慧領導」（Smart Management）的經營管理能力，促進校務永續發展。善用「數位科技管理系統——發揮工作效率」、「教師精進教學系統——創新實驗課程」、「學生學習管理系統——發展優勢專才」和「行政組織管理系統——營造優質學校」。以發揮「集體領導」和「整體帶動」，精進實驗創新，發展學校特色，展現辦學績效。另則，校長要能善用學校人力資本，羅致校園人才成為重要的資產；展現學校結構資本，讓各部門發揮最大的功能；建立關係資本，包含學生家長、社區資源和主管教育機關，並結合產官學研的資源，讓教育資源最大化，活化智慧資本（如圖 2）。

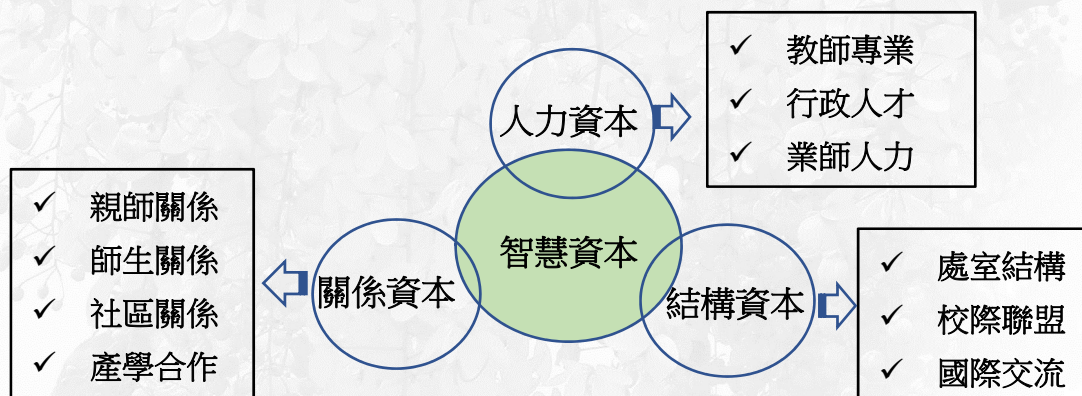


圖2 校長跨域領導智慧資本圖

註：研究者自行整理。

二、教育學與校長跨域領導關係分析

校長需有教育學的基本認知，課程設計落實「適性揚才、終身學習」的理念。並以「學生為中心」和「生活情境為重心」，發展學生優勢智能。同時，注重「生活輔導」、「學習輔導」和「生涯輔導」，強調「實作課程」和「經驗課程」。設置「創客教室」、「實驗教室」、「STREAM 教室」和「木工教室」等，提供學生實務操弄與實作設計，藉以強化學習效果。教材規劃以「在地文化」為依歸，發展校定課程。教法依學生學習特性變化教學方式，實施「創客教學」、「學思達」、「合作學習」、「差異化教學」、「學習共同體」等，以達適性教學，適性揚才。

三、企業管理學與校長跨域領導關係分析

校長需帶領全校建立「教育願景」和「教育目標」，組成優質的「行政團隊」，規劃「特色課程」，創新「教學方法」，調整「領導策略」和結合「產官學研」，藉以強化辦學績效與教育價值。同時透過「綠能行銷——發展資源產能」、「控管品質——建立教學品牌」，吸引學生就讀，形成磁性學校（Magnet Schools）。

四、經濟學與校長跨域領導關係分析

校長經營學校需有經濟學的基本理念，擅長開拓學校教育資源，善用現有的資源，創造無限的教育價值。應用「開源節流」的概念，節能省能和產能，創造校務基金的亮點。並結合經濟學的思維「該做什麼、不該做什麼」，讓不該做的資源節省起來，該做的打造學校特色，發揮整體的辦學效益。

五、市場學與校長跨域領導關係分析

校長經營學校需有市場學的概念，涵蓋「生產導向——精進教學方法」、「特色導向——開拓創新實驗」、「品牌導向——發展學校特色」、「策略聯盟導向——結合社區發展」、「需求導向——重視學生受教權」、「滿意度導向——提升教學品質」等領導策略，共同型塑跨域領導的品牌價值，以達校園永續發展的優質教育目標。

六、發展心理學與校長跨域領導關係分析

校長需依學生的發展歷程，了解該階段學生的知識認知、道德行為、情感意識、社交技巧、實踐能力等 5 個面向。並與行政團隊和教師群體討論學校課程安排，以迎合學生學習情境的實際需求，藉以達成高品質的教學和高效能的學習。

七、未來學與校長跨域領導關係分析

校長需具有「保留優秀傳統，注入創新活水」的觀念，朝向未來永續發展。因此，校長結合未來學的永續發展目標（SDGs），實施跨域領導，邁向未來性、前瞻性、優化性和永續性的創新經營發展目標。進而延續、承續學校教育傳統文化、永續創新辦學特色，發揮跨域領導能量的效益。

肆、校長跨域領導能量的培育

林文律（1999）認為校長培育須涵蓋「功能領域」、「教育方案領域」、「人際關係領域」和「教育脈絡領域」等四大領域。包含願景定向、領導授權、監督執行、問題判斷、情境營造、課程教學、學生輔導、教師發展、激勵倡導、溝通協調、公共關係、文化價值、教育法規、危機處理、國際脈絡、教育改革和檢核反思等，皆須具備多面向的能量，方能因應「跨域學習」和「跨域領導」的時代。因此，應建置校長跨域學習的培育機制，進而建構校長跨域領導的能量。茲就建構校長跨域領導能量的培育面向，分述如下：

一、教育經營學的校務發展

人工智慧（Artificial Intelligence）時代的校務經營，校長跨域領導須透過數位科技管理系統，做全方位的規劃設計包含行政管理系統、學生學習系統、教師教學系統及組織發展系統等 4 個系統。

- （一）行政管理系統涵蓋處室經營系統、資安管理系統、公文建置系統、會計人事管理系統、校園安全管理系統、報表通報系統及校園生態環保系統等 7 個次系統。

- (二) 學生學習系統涵蓋自主學習系統、創造力學習系統、圖書借閱系統、學生學習社群系統及學生學習檔案系統等 5 個次系統。
- (三) 教師教學系統涵蓋智慧教學系統、雙語教學系統、教學檔案管理系統、領域教學系統及自然生態教學系統等 5 個次系統。
- (四) 組織發展系統涵蓋校務發展系統、家長組織系統、社區發展系統及校友組織系統等 4 個次系統。

校長經營管理校務須善用數位科技管理，掌握辦學先機，促使學校永續發展。進而促使各管理系統的次系統，能發揮「創意——創思——創新——創價」的組織系統能量，以達校務發展的整體效能。

二、教育理哲學的精進教學

校長跨域領導須具有「課程創新」、「教學精進」和「研究發展」的能量，以展現辦學績效。

- (一) 課程創新：涵蓋「雙語實驗課程」、「校定特色課程」、「食農教育課程」、「數位科技課程」和「創思實驗課程」等。
- (二) 教學精進：涵蓋「合作學習教學」、「學思達教學」（自學、思考和表達）、「學習共同體教學」、「差異化教學」、「創客教學」（想做——實作——創新——成品）、「STREAM 教學」（Science／科學、Technology／科技、Reading／閱讀，Engineering／工程、Art／藝術、Mathematics／數學的領域統整教學方式）。
- (三) 研究發展：學校要組成學習社群（Learning Community）進行課程實驗研究、領域創新教學研究、解決教學問題的行動研究。並可透過同儕教練（Peer Coaching）觀課研究，輔導夥伴協作研究等進行課程教學相關的研究發展，藉以提升學習內涵和教學品質。

三、企業管理學的全面品質管理

校長跨域領導須具有企業管理的能量，以「顧客至上——學生中心」、「服務第一——學習為先」、「品質保證——教學品質」、「品管檢核——教學評鑑」，以達整體的校務辦學績效，創造辦學特色。進而使「教育願景——教育目標——教學實施——校務評鑑」，形成辦學「計畫——執行——檢核——行動」（Plan, Do, Check, Action，簡稱 PDCA）的品管圈，作為經營校務的全面品質管理。

四、經濟學的人員總量管制

校長跨域領導需具有經濟學的「投入——產出」的利潤概念（Profit Concept）和經濟效益（Economic Benefits），人員編制的「總量管制」和「適才適所」，讓每位成員都能發展最高效益。舉凡行政人才的配置、教師專業領域的調配、管理部門的營運、研發單位的創新、幕僚單位的職掌，以及各部門的協作整合，讓人才培育與發展極致，以達登峰造極的辦學績效。

五、市場學的經費總量應用

校長跨域領導需具有市場學「資源最大化」的理念，在有限的經費做無限的應用價值可能，讓學校經費以「迫切需求」和「教育價值」的原則下營運校務基金，做預算經費總量調配與應用。同時能開拓人力資源、物力資源、財力資源、組織資源、文化資源、社區資源和自然資源。並在「開源節流」和「節能、省能、產能」的機制下，讓教育資源在「資源取得——資源分配——資源應用——資源分享——資源效益」的歷程，再創教育資源價值。

六、發展心理學的生命輔導

校長跨域領導需具發展心理學的「輔導諮商」和「發展最大化」的生命教育理念，能讓全體親、師、生都能獲得「最小的限制和最大的發展」。並注重生活情境的布置，舉凡「輔導諮商室」、「減輕壓力室」、「靜坐禪修室」、「雅緻圖書室」、「樂活教室」、「角落學習室」、「教師研討室」、「教師交流室」、「教學準備室」、「學生遊戲室」、「學生活動室」、「STREAM 教室」，以及「舒適活動場域」等設施，讓師生在自然發展的情境脈絡享受教與學的樂趣，以達優質校園的境教功效。

七、未來學的永續發展目標

2015 年聯合國宣布「2030 永續發展目標」，其中 SDGs4 的「優質教育」——確保有教無類、公平以及高品質的教育和提倡終身學習（未來城市，無日期）。而學校的永續發展目標應注重「跨域學習」、「跨域思考」、「跨域領導」、「跨域創新」，以激發學生學習動能，型塑品牌價值。

伍、校長跨域領導能量的建構

跨越時代的變遷，由「X」世代，經「Y」世代、「Z」世代到「 α 」世代。研究者以 20 年經營校務的實務經驗，認為校長經營學校需有「跨域學習」、「跨域思考」、「跨域領導」和「跨域創新」，建構自我跨域領導能量，激發教師專業發展，激勵學生學動能，邁向永續發展（如圖 3）。



圖3 校長跨域領導能量的建構圖

註：研究者自行整理。

一、跨域學習

校長建構跨域領導能量需自我跨域學習，舉凡企業管理學、建築營造學、行銷市場學、經營品管學和數位科技等跨域學習。可透過產官學研的合作機制，進行跨域「蹲點學習」和「轉向學習」，以發揮跨域學習的功能。

二、跨域思考

校長須跳脫單一「教育領域」的框架，另類的「逆向思考」和「跳脫思考」，以因應社會變遷、家長另類要求和「 α 」世代的學生需求。

三、跨域領導

校長跨域領導可善用「專業領域人才」，做「集體領導、整體帶動」，發揮創意、創新和創價的「智慧教育」，以因應跨域時代的領導能量。

四、跨域創新

校長建構自我跨域領導能量，須不斷的推動「課程創新」、「教學精進」和「研究發展」，實施實驗課程，吸引學生學習動能，做永續的特色課程發展，藉以型塑自我辦學的教育品牌。

陸、結論與建議

一、結論

α 世代的來臨，「跨域學習」蔚為風潮，校長跨域領導能量的培育與建構為當務之急。「沒有跨域領導，就沒有跨域學習」，校長必須儲備跨域領導的能量，方能推動學生「跨域學習」，呼應 12 年國教核心素養的「自主學習」。因此，培育校長跨域領導應包含教育經營學的校務發展能力、教育理哲學的創新精進教學能力、企業管理學的全面品質管理能力、經濟學的人員總量管制能力、市場學的經費總量應用能力和發展心理學的生命輔導能力和型塑未來學的永續發展目標等 7 項整合能量，形成校長跨域領導的功能與價值。單一的知識和能力，已無法擔任優質學校的領導者。學校領導者（校長）要不斷學習各領域的知識，轉化成能力，形成專業知能的能量。透過「知識學習——能力建構——能量運作——創造價值」的增能歷程，方能發揮「跨域領導」的功能，創辦優質學校。

校長跨域領導能量的自我建構須包含「跨域學習」的蹲點學習和轉向學習；「跨域思考」的逆向思考和跳脫思考；「跨域領導」的智慧教育和集體領導；「跨域創新」的創新實驗和永續發展。因此，校長跨域領導能量須透過主管教育機關進行跨域能量的培育，以及校長自我跨域學習的建構，方能因應 α 世代跨域能量的需求。

二、建議

（一）對主管教育機關的建議

1. 建立校長休假制度：4 年一任或換校服務時能給半年的蹲點學習假期，讓校長向企業、產業學習創新營運、品質管理、特色行銷和危機處理等。或參訪國際特色學校進行轉向學習，邁向國際教育，拓展國際視野，向世界學習。
2. 突破學校實習框架：結合「產官學研」的合作機制，進行跨域學習和跨域創新的永續經營發展，以達跨域領導能量的培育與建構。

（二）對校長協會的建議

1. 辦理跨域領導主題研討會：透過主管教育機關、產業界、學術單位和研究機構及校長協會共同辦理校長跨域領導研討會，分享交流與對話校長跨域領導策略。
2. 組成區域校長跨域領導社群：定期辦理區域校長跨域參訪與分享領導活動。

（三）對校長的建議

1. 校長自我建構跨域學習，主動向企業學習、向國際學習新知，儲備跨域領導能量。
2. 校長積極參與分享跨域領導的組織活動和研討會，辦理教育實驗創新活動。

參考文獻

- 未來城市（無日期）。什麼是永續發展目標 SDGs？17 項目標一次掌握。
<https://futurecity.cw.com.tw/article/1867>
- 朱乙真（2019）。跨領域思考，擁有邁向未來的能力。遠見雜誌。<https://www.gvm.com.tw/article/69843>
- 林冠宇（2019）。Interdisciplinary learning——淺談跨域學習。清華教育，99。<https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/507939792.pdf>
- 林進山（2024a）。校長跨域領導能量的培育與建構之探究。
- 林進山（2024b）。跨域學習課程與未來職場能量關係之探究。教育研究月刊，363，18-34。
- 林文律（1999）。從校長必備能力看校長培育。教育資料與研究，28，6-13。
- 林志成（2004）。教育行政行動智慧的概念建構與實踐之研究。師大書苑。
- 張嘉育、林肇基（2019）。推動高等教育跨域學習：趨勢、迷思、途徑與挑戰。課程與教學季刊，22（2），31-48。[https://doi.org/10.6384/CIQ.201904_22\(2\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.201904_22(2).0002)
- 維基百科（2025 年 1 月 25 日）。阿法世代。<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E9%98%BF%E6%B3%95%E4%B8%96%E4%BB%A3>[Wikipedia (January 25, 2025). Alpha Generation. <https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E9%98%BF%E6%B3%95%E4%B8%96%E4%BB%A3>]
- 劉春榮（2023）。臺北市優質學校評選 5.0 基本架構說明。臺北市立大學。
- 羅逸平（2022）。跨域課程在大學課室中之教學挑戰與反思。臺灣教育評論月刊，11（4），8-12。
- Boudreau, J. & Rice, S. (2015)。組織管理：建立人資差異化優勢。哈佛商業評論。
<https://www.hbrtaiwan.com/article/13085/bright-shiny-objects-and-the-future-of-hr>
- Boudreau, J. & Rice, S. (2015). The organizational management: establishing differentiated advantages in human resources. *Harvard Business Review*. <https://www.hbrtaiwan.com/article/13085/bright-shiny-objects-and-the-future-of-hr>
- Cities of the Future (n.d.). *What are the Sustainable Development Goals (SDGs)? 17 Objectives Mastered at Once*. <https://futurecity.cw.com.tw/article/1867>
- Johnson, W. H. (1999). An integrated taxonomy of intellectual capital: Measuring the stock and flow of intellectual capital components in the Firm. *International Journal of Technology Management*, 18(5/6/7/8), 562-575.

- Lin, G. Y. (2019). Interdisciplinary learning - a brief discussion of interdisciplinary learning. *Tsinghua Education*, 99. <https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/507939792.pdf>
- Lin, C. S. (2024). *A Study on the Cultivation and Construction of Principals' Interdisciplinary Leadership Energy Presentation*.
- Lin, C. S. (2024). An exploration of the relationship between interdisciplinary learning curriculum and future workplace energy. *Journal of Education Research*, 363, 18-34.
- Lin, W. L. (1999). The Looking at Principal Training from the Perspective of Principal's Necessary Abilities. *Educational Resources and Research*, 28, 6-13.
- Lin, C. C. (2004). *A Study on the Conceptual Construction and Practice of Educational Administrative Action Wisdom*. Normal University Library.
- Liu, C. R. (2023). *The description of the basic structure of Taipei City quality school selection 5.0 Presentation*. Taipei City University.
- Luo, Y. P. (2022). The challenges and reflections on teaching interdisciplinary curriculum in university classrooms. *Journal of Taiwan Education Review*, 11(4), 8-12.
- Klein, J. T. (2013). The transdisciplinary moment. *Integral Review*, 9(2), 189-199.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence*. Asia Society.
- Zhu, Y. Z. (2019). The interdisciplinary thinking and have the ability to move into the future. *Vision Magazine*. <https://www.gvm.com.tw/Article/69843>
- Zhang, J. Y., & Lin, Z. J. (2019). The promote interdisciplinary learning in higher education: Trends, myths, approaches and challenges. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 22(2), 31-48. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201904_22\(2\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.201904_22(2).0002)

「新五專模式」政策規劃的 實務分析及建議

洪兆樂* 博士生

國立臺灣師範大學教育學系

壹、前言

教育部針對技職教育體系招生面臨困境，於 113 年 5 月提出 3 加 2 的「新五專模式」。研擬使用雙聯學位方式，專一至專三在技術型高級中等學校（以下簡稱技高）就讀，專四至專五由科技大學（以下簡稱科大）負責，一方面紓解技高升學壓力，二來讓學生畢業後取得副學士（許維寧、李芯，2024）。

探究新五專政策發展背景，主要針對技高及技專校院（以下簡稱技職校院）學生數量持續下探，進一步穩固生源的對策。以 112 學年為例，高級中等學校學生數為 55.8 萬人，較 107 學年減少 13.9 萬人；另觀察各學程學生比率，普通科占比由 107 學年 43.2% 增至 112 學年 50.0%，專業群科占比則由 107 學年 41.7% 減至 112 學年 38.7%（教育部，2024a）。從數據可發現，普通科學生人數比率已高過專業群科學生人數比率，且差異持續擴大。

因此，教育部在 113 年 9 月所公告的「114 年度施政計畫（草案版）」明確指出，透過 3+2 類五專模式¹，由技高與科大依據學校與區域產業特性共構，銜接性實作課程，提升專業技術能力，協助學生具備就業即戰力（教育部，2024b）。唯獨基層技職校院教育現場對於「新五專模式」各自解讀，甚至有部分立法委員在教育及文化委員會進一步提出質詢，提出大眾對於該模式的疑慮（立法院公報，2024；楊聰榮，2025）。

*本篇論文通訊作者：洪兆樂，通訊方式：iamrobin76310@gmail.com。

¹ 教育部於 114 年度施政計畫（草案版）所呈現為「類五專模式」，惟現行外界習慣以「新五專模式」為施政的名詞，故本文以「新五專模式」為題進行說明。

筆者鑒於「新五專模式」屬於新型態的技職教育政策，故先針對外界對於該模式的辦理疑慮進行梳理後，再據以初步提出現行技職教育法規或政策面上可行的規範淺見，以供作為後續推動政策的參考。

貳、「新五專模式」政策基本內涵

由於現行「新五專模式」相關文獻並不多，筆者採用在立法院立法委員在教育及文化委員會對於教育部質詢之議事錄及輔以新聞報導或社論，說明如下：

一、辦理目的

「新五專模式」的辦理目的，即鼓勵尚未有明確興趣分流的學生落實職涯規劃，在現行技高課程架構下，透過與科大共同規劃銜接式的實作課程，幫助學生重視專業技術能力養成，同時經由技高3年和二專2年在校的扎實學習及訓練，培養學生的就業即戰力，幫助學生快速投入職場（立法院公報，2024；教育部，2024b；許維寧，2024）。

二、辦理規劃

（一）雙聯學制及課程

「新五專模式」最核心的辦理規劃，即是採用技高及科大二專部建立橫跨高級中等學校教育及高等教育的雙聯學制及課程。由技高及科大聯合招募學生，並共構學習及課程，進一步幫助學生專業技術能力的養成。

（二）免採四技二專統一入學測驗（以下簡稱統測）進行升學

為打破技高學生到高中二、三年級為了準備升學和統測，受限於升學。讓學生有5年足夠的時間，好好的學習專業技術。該模式在國中學生進入技高時，即可知道未來的科大升學進路（立法院公報，2024），藉以鼓勵技高學生在學期間，無需擔憂升學問題，讓學生回歸到專心學習技能和與業界接軌。

筆者認為該模式將會是我國新形態的跨校合作模式，且採以免試推動升學。在高等教育領域上，跨國或跨校的雙聯學位（Dual degree programs）推動以久，可為學生提供同時獲得兩個學位的機會，優點即是節省學生就讀的時間和學費，並加以擴大職業前景；然而亦有挑戰，例如不同學制或國家學校間的課程銜接如何調整，或是跨國學位如何解決語言和文化差異等（Chan, 2021; Nyamor, Kalu, Gakpara & Hailemeskel, 2021; Kapasi, Pullen, Greene, Herdman, Johanson, 2016; Knight, 2011）。

參、外界對於「新五專模式」政策之疑慮

筆者就教育部對外宣布執行「新五專模式」迄今，整理出外界或實務執行面上對於該模式辦理的疑慮，茲就學制銜接、授予學位、課程銜接、升學進路及五年制專科（以下簡稱五專）學制競合，依序說明如下：

一、二年制專科（以下簡稱二專）學制屬於稀少學制，尚需實質設立

現行科大及專科學校銜接技高畢業學生的學制，有二專、科大學士班四年制（以下簡稱四技）兩類（圖 1）。二專修業 2 年，招收技高畢業生，修畢後授予副學士學位；四技修業 4 年，主要招收技高畢業生為主，並開放部分名額供普通科畢業生就讀，修畢後授予學士學位（教育部，2024c）。

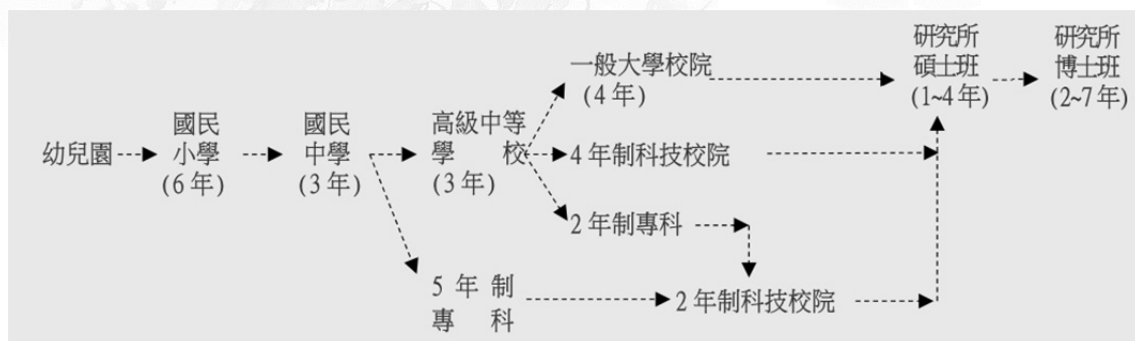


圖 1 我國教育制度圖

資料來源：教育部（2024c）。

就「新五專模式」在科大就讀 2 年規劃內容，在不撼動現行的技職校院升學學制之下，則可透過現行二專學制就讀專科一年級及二年級並取得副學士學位。

以教育部（2024d）公告 113 學年度招生名額核配情形來看，不論是國立科大或私立科大二專學制（日間部及進修部合計）占整體科大招生名額均低於 6%，國立科大為招收 1,214 名（占 5.56%），私立科大為招收 2,263 名（占 3.4%），如表 1 所示。

爰此，就科大設立二專學制所招收的技高學生數，相對四技學制屬於稀少學制。如「新五專模式」將成為未來我國教育重要的學制型態，勢必須從科大實質的增設二專部，以增加招生名額，並利於 3 年後合作技高學生能順利銜接至科大就讀。

表1
113 學年度技專校院系科招生名額核配

科大類別		國立		私立	
學制別	部別	招生名額數	占比	招生名額數	占比
二專	日間部	518	2.37%	40	0.06%
	進修部	696	3.19%	2,223	3.34%
	小計	1,214	5.56%	2,263	3.40%
四技	日間部	15,858	72.67%	47,778	71.75%
	進修部	4,749	21.76%	16,553	24.86%
	小計	20,607	94.44%	64,331	96.60%
總計		21,821	100.00%	66,594	100.00%

資料來源：教育部（2024d）。

註：考量「新五專模式」非招收在職工作者，故不呈現在職專班名額。

二、副學士學位相對學士學位誘因較為不足

二專學制占科大總招生名額均低於 6%能看出二專學制稀少性的意義，即外界對於該學制的青睞程度低於四技。亦有部分立法委員進一步提出質疑，認為副學士學位仍須有多一些誘因，才能讓本模式得以辦理（立法院公報，2024）。

教育團體對於該模式也明確認為，在文憑主義下，我國國人對於學士文憑認定難以撼動，認為僅有副學士學位會影響個人敘薪等疑慮，學生恐參與率不高（許維寧，2024）。

外界對於該模式中，所授予的副學士學位的誘因有更多的期待，像是如何更進一步取得學士學位，讓個人在勞動市場上敘薪不受影響，則有待考量。

三、科大能否協助技高課程銜接

由於「新五專模式」橫跨技高及二專學制，技高課程依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》；二專課程則是由《專科學校法》規範，授予學校自行規劃，並由校級會議通過。其課程特性採以專業課程為重點，發展具特色及產業需要規劃各科課程。因此部分教育團體則對於「新五專模式」橫跨不同學制的學習成效是否流暢，以及科大能否協助技高課程銜接，則產生疑慮（全國教育產業總工會，2024）。

四、技高升讀二專學制銜接並非免試直升

「新五專模式」面臨到橫跨技高及二專 2 學制的銜接，依照《專科學校法》第 31 條規範，專科學校之招生，以公開方式辦理，相較於現行五專學制從國中畢業後，透過以免試入學為主要的招生方式，二專得採甄選入學、登記分發或其他經教育部核准之入學方式辦理。

由於技高升讀二專學制，並無免試直升的作法，仍須對外公開辦理招生試務。然而如何確保技高學生能順利銜接至合作科大，則是模式成功的關鍵。畢竟跨學制的升學，即面臨到原模式技高學生流失的情況，如銜接至科大二專學制時，銜接至二專部的學生生源不足時，同儕的互動也會有所折扣。

此外，國人對於招生公平的追求仍存在，這也是為何《專科學校法》對於升讀科大二專學制須對外公開辦理招生試務。其目的為了招生公平外，亦有遴選適合且具有能力進一步研讀更深專業的學生就讀，倘若僅採用直升而無遴選機制，尤其在國立科大的升學議題，勢必面臨到外界對於升學公平性的質疑。

五、技高與五專學制學生生源可能產生競爭

由於「新五專模式」與五專學制一樣招收國中畢（修）業生，且授予副學士學位。部分教育團體認為，「新五專模式」可能會促使家長放棄現今的五專學制，改就讀技高，也造成學生流動分配的版圖受影響（全國教育產業總工會，2024）。如此，思考現行的五專與技高定位上的區隔性和各自的教育目的，則是教育部在推動「新五專模式」該思考的議題。

肆、「新五專模式」政策規劃的建議

一、擴充學制銜接的進路，以增加學生參與誘因

（一）技高銜接至二專及二年制學士班（以下簡稱二技學制）（3+2+2 模式）

由於二專學制相對四技學制屬於稀少學制，倘若採以該模式辦理，勢必需要從科大實質設立二專部，以利 3 年後銜接合作技高畢業學生至科大就讀。

科大須依據《專科以上學校總量發展規模與資源條件標準》調整專科班師資質量基準，並最遲於技高銜接至二專的前 1 年，向教育部申請，將現有的各學制班別間招生名額調整至二專學制。

為讓學生取得學士學位，該模式在設計上，則可加入二技學制，招收二專學制學生，再修業 2 年則可等同四技學制學生，取得學士文憑。

（二）技高銜接至四技（3+2+N+2 模式）

《學位授予法》第 5 條規範，凡屬於四年制產學合作學士學位專班學生，在修業期間滿 2 年及修滿 80 學分，經考核成績合格並向就讀學校申請保留學籍獲許可後就業者，則可授予副學士學位；另保留學籍期限屆滿前返校就讀且符合畢業規定者，則授予學士學位。

探究 2018 年的修法理由，則是教育部鼓勵就讀產學合作專班學生於大學就讀期間，先就業再返回校園修讀並取得學士學位，以達務實致用並強化產學鍊結效益。

考量四技為科大的主要學制類別，相較於二專，招生人數占比約為 9 成 5，代表無須再增設二專部的情況下，馬上即可回應外界所期盼的學士學位，並且也符合到「新五專模式」的精神，先取得副學士學位可直接到職場就業。

二、科大與技高加強合作開設預修或選修課程及協助技高教學，以利學生職能加深加廣培養

在不違背現行《十二年國民基本教育課程綱要總綱》對於必修課程內容的規範下，科大可以透過《高級中等學校課程規劃及實施要點》與技高合作開課，不論是由科大到技高開設或核准技高生赴科大選修預修課程或選修課程，均可採計或抵免科大的校內學分。

此外，科大也可憑藉自身的優勢，透過研發及教學創新設備協助技高教師教學及必修課程發展，及早提供技高生了解未來產業技術和連貫科大的課程內容，活化技高具有產學進修實務需求的教學內容。

筆者認為，透過增加科大與技高共同思考課程與教學的發展，由科大強化職能導向課程，更可與技高共同建立課程銜接機制，提前讓技高生享有科大的課程與教學資源，有利學生及早培養未來職能。

三、強化技高與科大考評合作機制，以增進學生專業技術學習動力及兼顧招生公平性

探究「新五專模式」免用統測進行升學，主要目的即是期盼技高生專注於專業群科技能的學習。秉持前述的精神，及兼顧國人對於招生公平性的追求，以及避免學生因明確知悉未來升讀科大，而失去專業技術學習的動力。因此，如何強化技高與科大雙方對於技高學生校內的學業成績考評合作機制尤為重要。

檢視現行科大招生管道中，已有免採統測，及透過校內成績遴選的「科技校院繁星計畫聯合推薦甄選入學」（以下簡稱科技繁星入學），招收在校學業成績（採計至畢業前一學期之各學期學業成績平均）排名在科（組）、學程前 30% 以內，及技高就讀期間未曾轉學，且學業成績優異，經技高校內遴選後推薦至多 15 名學生，以成績排序進行科大分發。

筆者建議，可參酌科技繁星入學招生方式，由數間科大偕同數間技高共同定期考評技高生。以多校對多校的模式，採每學期透過專業科目成績的篩選，檢視在校 5 學期學業成績排名，再將技高生予以分發；倘若技高學生對於合作科大無升讀之意願，亦可於第 6 學期報考統測並參加其他升學管道。

前述做法，科大不僅可以長時間觀察技高學生的專業科目的學習狀況，技高學生也為了進入心儀的科大，持續維持學習的動力；同時有可以免去準備統測的壓力，扎扎實實地在技高學習技術及專業。

四、區隔技高及五專專業類科的辦理目的，各自分頭拓展技職校院生源

教育部於 2005 年公告《職業學校群科課程暫行綱要》，在原有的課程架構下新增「群」，將各科別依屬性歸類為機械群等 15 群，以教育部（2024d）公告 113 學年度專科學校五專部科別招生名額核配情形來看，近 7 成的科別均與技高群別有異，例如：護理科、口腔衛生科、復健科及視光科等。國立專科學校招收技高未招收的類科計 400 名（占整體招生名額 3.17%），私立專科學校招收技高未招收的類科計 8,163 名（64.64%），如表 2 所示。

表 2

113 學年度專科學校五專部科別招生名額核配

學校類別	國立		私立		小計
	招生名額數	占比	招生名額數	占比	
技高未招收類科 （如護理科）	400	3.17%	8,160	64.64%	8,560
技高有招收類科 （如機械科）	974	7.72%	3,089	24.47%	4,063
總計	1,374	10.88%	11,249	89.12%	12,623

資料來源：教育部（2024d）。

註：技高未招收的類科中，護理科占五專招生名額數最多，國立具有 350 名、私立具有 5,614 名，合計 5,964 名。

就專科學校五專部所招收的科別來看，主要以技高未招收的類科為主。其中以護理科為大宗，國立具有 350 名（占整體招生名額 2.77%），私立具有 5,614 名（44.47%），合計 5,964 名（47.25%），也顯示技高與五專招生群科上，已有初步的分工，技高為 15 群對應類科，而專科學校五專部則是以衛生護理類的類科為主。

目前教育部規劃的「新五專模式」無法在衛生護理類進行開班，教育部則可以透過宣導來對外說明，「新五專模式」並非向專科學校五專部搶生源，而是透過本模式向國中端招募對於專業群科有興趣的學生，持續擴大技職校院生源的「餅」做大，而非僅在固定生源中相互競爭。

伍、結語

如何穩固職業類科學生數量，成為現行臺灣技職教育，勢必要面對的重大議題。畢竟國力的彰顯，取決於勞動市場人力數量充足與否，因此教育部想透過「新五專模式」，成為吸引國中生就讀技職校院的另一條出路。

針對外界對於該模式的疑慮，本文就目前可行的實務作法並兼顧適法性，提出該項政策初步的評論及規劃建議，包含擴充學制銜接的進路以增加學生參與誘因，增加科大至技高合作開設預修或選修課程及協助技高教學，強化技高與科大考評合作機制，及區隔五專專業群科辦理目的等建議。

筆者也認為，教育部更須就學制銜接，及不同類型的技職校院定位予以重新思考，只有將各類型學校角色定位及功能明確後，才能更進一步才考量具前瞻的技職校院入學政策，例如採用更具彈性的學習或升學模式，以回應外界對於專業類科人力培育的期待。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要總綱（2020）。

立法院公報（2024，6月）。立法院第11屆第1會期教育及文化委員會第16次全體委員會議紀錄，113（62）。https://ppg.ly.gov.tw/ppg/PublicationOfficialGazettes/download/communique1/final/pdf/113/62/LCIDC01_1136201_00005.pdf

全國教育產業總工會（2024，11月）。全教產公聽會後新聞稿 教育部：推動「新五專」。取自 https://www.neu.org.tw/news_detail/855

高級中等學校課程規劃及實施要點（2023）。

高級中等學校學生學習評量辦法（2024）。

專科以上學校總量發展規模與資源條件標準（2023）。

專科學校法（2019）。

教育部（2024a）。112學年學校基本概況統計結果提要分析。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/112_all_level.pdf

- 教育部 (2024b)。教育部 114 年度施政計畫 (草案版)。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6312/96115/70e6ff13-0327-41eb-8a3a-9a879a52401a.pdf>
- 教育部 (2024c)。中華民國教育統計。臺北：作者。
- 教育部 (2024d)。技專校院 113 學年度所系科招生名額一覽表。取自 <https://www.tlc.ntut.edu.tw/Home/Reference>
- 許維寧 (2024, 11 月 6 日)。教育部拋 3+2 新五專救技職？學界：副學士誘因不強。取自 <https://udn.com/news/story/6885/8340997>
- 許維寧、李芯 (2024, 6 月 6 日)。救技職教育 教長提新五專模式。取自 <https://udn.com/news/story/6929/8012905>
- 楊聰榮 (2025, 1 月 17 日)。社論——技職「新五專模式」面臨 3 挑戰。取自 <https://udn.com/news/story/7339/8495553>
- 學位授予法 (2018)。
- Chan, R. Y. (2021). Understanding International Joint and Dual Degree Programs: Opportunities and Challenges during and after the COVID-19 Pandemic. *Journal of Comparative & International Higher Education*, (13)5, 86-107.
- Kapasi, Z. F., Pullen, S. D., Greene, B., Herdman, S. J. P, Johanson, M. A. (2016). The Role of Dual Degrees in the Physical Therapist Education Program at Emory University. *Journal of Physical Therapy Education*, 30(1), 31-39.
- Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(2), 135-151.
- Nyamor, M., Kalu K., Gakpara, M. & Hailemeskel, B. (2021). Dual Degree Program (PharmD/MPH or PharmD/MBA) and Student Pharmacists. *Journal of Scientific & Technical Research*, 36(1), 28157-28161.

《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨：本刊內容以傳播中等教育、小學教育、特殊教育、幼兒教育（以下簡稱中等以下教育階段）相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期 焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）。	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 一般論文	與中等以下教育階段相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 15,000字為原則	雙審
教學實踐 論文	與中等以下教育階段各領域教學實踐相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
實務分享	各縣市在地之中等以下教育階段報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗）。 教育想想（以當前中等以下教育階段之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）。	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核
特色學校 ／單位	各中等以下教育階段學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念。	字數上限 4,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

五、來稿格式：

(一)來來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

- 1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。
- 2.投稿一般論文或教學實踐類之文章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。
- 3.來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
- 4.「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載。
- 5.若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的部分內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊二冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育學院網頁。

十、來稿請自行印出紙本一份，以掛號方式寄至106308臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培推動組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....
：2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2007/1/18
：修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正、2009/01/01施行、2010/03/11修
：正、2011/01/01施行、2012/02/02修正、2012/04/11修正施行、2015/02/09修
：正施行、2017/02/17修正施行/2020/02/17修正施行/2024/02/06修正施行
.....

《中等教育季刊》審查要點

壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／一般論文」、「教學實踐論文」為雙審制；「實務分享」類文章則採單審制。

第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

第二階段：外部審查

一、初審

- (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
- (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
- (三)審查稿件如屬「專題論文／一般論文」類，所考量的審查規準如下：
 - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）
 - 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
 - 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
 - 4.文字精確、流暢之程度（20%）
 - 5.原創性、學術性或應用價值（20%）
- (四)審查稿件如屬「教學實踐論文」及「實務分享」類，所考量的項目如下：
 - 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
 - 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
 - 3.文字精確、流暢之程度（25%）
 - 4.應用或參考價值（25%）
- (五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。
- (六)除實務分享類文章外，其它論文初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過11分以上，且其中一人之評分達72分以上者，應送第三者審查，平均分數高於75分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。
- (七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。

二、複審

- (一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。
- (二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。
- (三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。
- (四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

第三階段：編輯委員會審查

- 一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。
- 二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。
- 二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會決議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「刊登證明」，作者於接獲本刊之「刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

參、撤稿

- 一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。
- 二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

肆、本要點經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....
• 2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2008/2/19
• 修正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、2012/02/02修正施行、2020/02/17
• 修正施行/2024/02/06修正施行
.....

《中等教育季刊》徵稿內容

本刊內容以傳播中等教育、小學教育、特殊教育、幼兒教育（以下簡稱中等以下教育階段）相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

※徵稿專題

卷 期	專 題 名 稱	責 任 編 輯
76卷第1期	人權公約下的新師道	林建福教授
76卷第2期	AI教育與數位學習	王雅鈴副教授
76卷第3期	新住民語教育及相關議題	林欣怡教授
76卷第4期	技術型高中師資培育之危機與興革	宋修德教授

※徵稿範圍

專題論文／一般論文／教學實踐論文／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下「中等教育季刊」網頁（<http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/>）

●專題論文／一般論文

與中等以下教育階段相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

●教學實踐論文

與中等以下教育階段各領域教學實踐相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文，需送兩位審查委員審查。

●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

●特色學校／單位

歡迎各中等以下教育階段學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。

※ 訂閱辦法

劃撥訂閱

利用本刊所附劃撥單或郵局劃撥單，至郵局辦理劃撥。

※ 訂閱價格

定價：300

1. 本刊為讀者爭取時效，每期以限時專送寄出。
2. 如欲掛號寄送每年加收NT 200。

※ 注意事項

1. 完成訂閱手續至收到刊物，約需十至十五個工作天。
2. 若收到之刊物有破損或裝訂錯誤之情形，請將該刊物寄回本公司更換。
3. 如欲更改收件地址，請將信封套上之原地址剪下，並註明新地址之詳細資料，於下期出刊日前一個月傳真或寄回本公司。電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改！
4. 傳真資料當日請與專員陳小姐確認
02-2915-0566 轉123。
e-mail: market@psy.com.tw

中等教育

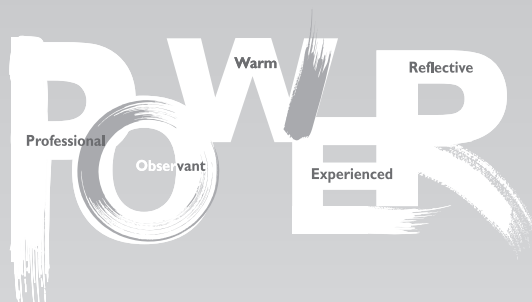
季刊

專用郵局劃撥單

◎寄款人請注意背面說明 ◎本收據由電腦印錄請勿填寫		郵政劃撥儲蓄存款收據	
收款帳號戶名		存款金額	電腦記錄
經辦局收款戳			

98-04-43-04 郵政劃撥		帳號		19293172		金額 (小寫)		元		拾		佰		仟		萬		拾		佰		仟		萬		拾		佰		仟		元	
通訊欄 (限與本次存款有關事項)		戶名		心理出版社股份有限公司		寄款人		姓名		通訊處		電話		經辦局收款戳																			
一年		二年		三年		個人特價 NT 600 NT 1140 NT 1620		機構 NT 1200 NT 2280 NT 3240		※以上費用含限時郵資。		◎訂購內容		□ 一年 □ 二年 □ 三年		自民國 年 第 期開始訂閱		◎郵寄方式		□ 國內限時 (郵資免費)		□ 掛號 (每年另加郵資 200 元)		小計金額：新台幣 元整									

虛線內備供機器印錄用請勿填寫



發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／劉宇挺

[STAFF]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

丁一顧、陳惠萍、張新仁

張嘉育、楊洲松、劉美慧

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

王雅鈴、何希慧、宋修德

吳淑禎、林欣怡、林建福

洪承宇、陳浩然、蔡哲銘

副總編輯／陳信亨

責任編輯／林建福

執行編輯／劉育珊

英文校對／佛萊特翻譯有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[發行所]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育
學院國際師培推動組）

電話／（02）7749-1245

傳真／（02）2363-1872

[經銷商]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／market@psy.com.tw

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元