

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：馮朝霖 博士

校園人權實踐現況之研究—
以台北縣一所國民中學為例

A Research on the Praxis of Human Rights in Campus
- A Case Study of Junior High School in Taipei County

研究生：林婉婷

中華民國 九十九年七月

謝辭

終於完成論文了，回首一路以來論文寫作的路，感謝身邊所有幫助我與關心我的大家，在我心中，無限感激！謝謝你們給我的溫暖與支持。

感謝指導教授馮朝霖老師自婉婷進入政大教育系研究所這個大家庭開始，一路上對我的教誨、照顧、提攜與指點。在馮老師身上，我感受老師望之儼然，即之也溫，聽其言也厲的學者風範，更感受到一位人師的典範。

感謝口試委員鄭同僚教授與林佳範教授，在研究方法與論文方向上的建議，使我獲益良多，非常感謝。

感謝元婷總是在我灰心、沮喪時幫我打氣，碩士班的日子與論文寫作的路上，能跟你一同經歷許多體驗，一路有你陪伴，真好！

感謝研究所裡的學長姊與同學，凱婷學姊、育瑛學姊、瓊文學姊、志恆學長、維佳、明倫、鈺婷、匡時、文馨與元婷，謝謝你們讓我在碩班裡的歲月增添許多歡笑與回憶。

感謝一直以來無怨無悔地支持我的家人，尤其是我的父母與奶奶，無盡的關心與打氣，讓我每每在要倒下時，重獲完成理想的動力。也感謝蔡大頭不斷地鞭策我努力向前，完成目標，能完成論文非常感謝他長久以來的用心與苦心。

最後，感謝這段期間以來許多人的幫忙與鼓勵，族繁不及備載，如果有遺漏，那一定是時間太倉促，請容許我載這壓軸的最後一段由衷地向你們說聲謝謝。

我的感激，溢於言表，藉此空白，將我未盡的感謝，無限延伸……

摘要

本研究旨在探討國民中學裡校園人權的現況。希望藉由本研究探析個案學校的師生於校園內的真實人權感受。本研究以問卷調查為前導性的探究，以參與觀察及深入訪談為主要研究方法。本研究以台北縣一所國民中學為研究場域，依「各級學校人權評估項目之建立與研究」中的評估項目及其問卷，請個案學校中的非新進教師與八年級及九年級學生填寫，以了解此校師生校園人權的真實感受。此問卷中所得的結果，使深入訪談需要關注的面向更為聚焦。依照問卷上教師與學生對校園人權感受較一致與差異性較大的題目，研擬訪談大綱，展開訪談。依照作為研究場域的國民中學實踐校園人權之有利因素與不利因素，歸結出以下的研究結論：

- 一、整體而言，所研究的國中師生對該校校園人權實踐現況具普遍的認同
- 二、借課情形，相較於以往，已大有改善
- 三、學生的身體自主權已漸獲得重視
- 四、校園無障礙設施的經費與校園中其他經費的拉鋸
- 五、校園安全與學生隱私的折衝
- 六、公佈學生成績與排名，一向如此且習以為常
- 七、升學主義仍是校園人權的發展一大阻力
- 八、體罰在校園中仍依稀可見，但教師大部分已不體罰
- 九、對不適任教師的處理，須建立專業的輔導與淘汰機制，以確保學生的學習權
- 十、國中學生的自治活動仍未發展完全，須更著力於公民能力的培養
- 十一、看見學生的價值，建立學生的自信
- 十二、援入校內與校外各方資源，教學的路不孤單
- 十三、加強師資培育機構開設人權與法治教育相關課程
- 十四、常態編班使學生正常發展，但考驗教師班級經營能力與教學能力
- 十五、校園人權的概念已於校園中萌芽，有待全面落實

最後，並依據研究結論，教育行政單位、學校、教師及後續研究提出建議，以供參考。

關鍵字：校園人權、友善校園、人權實踐



Abstract

The purpose of this study is to explore the human rights understanding and behavior of the students and teachers among the junior high school in Taipei County. This study explore the teachers' and students' real awareness and feelings on campus. With the questionnaire survey to be the guiding investigation, the research methods of this study are participant observation and in-depth interview. According to the data of "evaluation's category and item for campus human rights milieu", to frame the questions of the interview.

The study comes to the conclusions as follows on the basis of the findings:

1. The praxis of on-campus human rights in the said school is general identified.
2. The circumstance of lending courses has been improved than ever before.
3. The right of body autonomy has been respected gradually.
4. The budget of barrier free facilities and other facilities hold up each other.
5. The safety of campus and students' privacy strike a balance.
6. To make students' scores public and ranking is as usual.
7. Diplomaism constrains the development of on-campus human rights.
8. Physical Punishment has been reduced.
9. It should establish complete system to eliminate and guidance incompetent teachers in order to ensure student's learning rights.
10. The affairs of student government does not develop well.
11. Teachers should realize students' values and establish students' confidence.
12. Teachers join other teachers and parents' supports.
13. The institute of teacher education should offer more the curriculum of human rights and law-related education.
14. normalized class grouping makes students develop normalized and test

teachers' abilities of classroom management and teaching.

15. The concept of on-campus human rights is at the initial stage that needs to be implemented completely on campus.

Finally, some recommendations for education administration units, teachers and further study are suggested. It is hoping that the results of this paper can be a good reference for school to praxis human on campus.

Keywords: on-campus human rights, friendly campus, the praxis of human rights



目次

第一章 緒論	1
第一節 問題背景與研究動機.....	2
第二節 研究目的與研究問題.....	4
第二章 文獻探討	7
第一節 校園人權.....	7
第二節 國內校園人權相關研究.....	35
第三章 研究方法與研究設計	45
第一節 質性研究的取向：為何是質性研究？.....	45
第二節 研究設計.....	48
第三節 研究方法.....	58
第四節 資料的分析與處理.....	65
第五節 研究倫理.....	69
第六節 研究限制.....	71
第四章 研究結果與分析	75
第一節 校園友善指標評估的整體表現.....	75
第二節 校園人權環境的正面現象與其可能成因.....	90
第三節 校園人權環境的負面現象與其可能成因.....	123
第四節 校園人權環境的改善方向與作法.....	175

第五章 結論與建議.....194

第一節 結論.....194

第二節 建議.....199

第三節 研究省思.....204

參考文獻.....206

附錄一 校園人權相關論文.....211

附錄二 友善校園人權環境指標及評估量表(台北縣各中等學校填寫)218

附錄三 校園人權實踐現況評估問卷(教師)222

附錄四 校園人權實踐現況評估問卷(學生)226

附錄五 訪談大綱(教師)230

附錄六 訪談大綱(學生)231

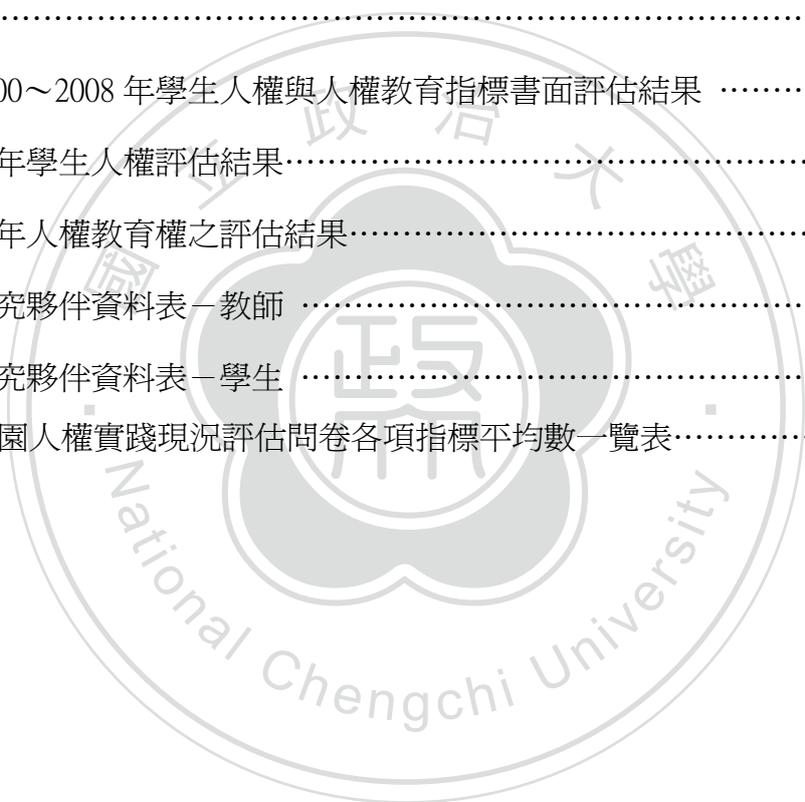
附錄七 訪談內容舉隅(教師)232

附錄八 訪談內容舉隅(學生)236



表 次

表 2-1 「2008 年台灣文教人權指標調查」中與「校園人權」相關之項目統計…	26
表 2-2 「2007 年台灣文教人權指標調查」中與「校園人權」相關之項目統計 …	27
表 2-3 「2006 年台灣文教人權指標調查」中與「校園人權」相關之項目統計…	28
表 2-4 2000~2008 年學生人權與人權教育指標書面評估結果 …	29
表 2-5 歷年學生人權評估結果…	31
表 2-6 歷年人權教育權之評估結果…	32
表 3-1 研究夥伴資料表—教師 …	53
表 3-2 研究夥伴資料表—學生 …	53
表 4-1 校園人權實踐現況評估問卷各項指標平均數一覽表…	86



圖次

圖 3-1 研究流程圖.....68



第一章 緒論

「要怎樣的社會，先怎樣辦教育」（張春興，1984）¹，年輕會有怎樣的生活樣貌，長一輩的人也有責任，因為這一代的年輕人，是上一代教育出來的（周碧瑟，1998：65）。

教師，應有的角色應是讓學生在台灣與國際人權體系脫離的三十年之後與世界人權文化接軌。然而傳統的教育關係，從師生間的教學關係到課程形成的教師、學校，其傳統的價值觀念，是否與近代人權理念相齟齬，或許是進行人權教育需先行反省與檢討者（林佳範，2002a：54）。

教師，應是人權的種子。然而，現場執教的教師有表現出符合這個使命的行為嗎？教師，究竟是人權之助？抑或是人權之阻？校園裡的環境，學生所受到的言教、身教、境教的氛圍是何種樣貌？

本研究旨在探討國民中學裡校園人權的現況。在本章中，首先敘述研究背景與動機、研究目的與研究問題；其次，針對本研究所使用的重要名詞加以解釋。

¹ 張春興（1984年3月30日）。聯合報，第2版（引自《民主法治與教育》，頁469）。

第一節 問題背景與研究動機

「學生對老師的尊敬，是老師去贏來的，不是理所當然的！」（謝易霖，2006）²

這論文與我自身的成長經驗……

每年教師節回到國中母校，都自然的聊起目前我的國中裡學弟妹們在學校裡的情形。與老師的聊天中，清楚的知道我的國中裡，教師仍體罰學生，但他並不是不愛學生，相反的，在我求學過程中及現在認識的他，都是愛學生的。

看到學生在 2006 年 9 月 28 日教師節敬師活動短劇，一個孩子模仿學務主任³，要學生站在全校面前趴下並翹高屁股，藤條在一個個學生的屁股上，重重落下……腦中泛起以前的畫面……想起以前的我，雖然鮮少被打，但就是有一次在全校面前被要求趴下，抬起我的屁股，藤條狠狠打在我的屁股上，真清脆的響聲……

被打的屁股，在藤條落下後兩秒，開始一陣陣、一陣陣劇烈的…抽痛…彷彿我可以聽到屁股的肉發出咻咻的疼痛聲……我，身體自動的反應，立即站起，在全校面前一直摸著剛被打過的屁股……屁股是紅的，我的臉也是紅的！因為窘！屁股很痛，但心裡與尊嚴上的痛……更痛……

看到台上藤條落下那一幕，我轉身看著坐在我身邊我的老師，我低聲問他：「現在還打孩子？」他點點頭。在敬師活動結束後，我進到學務處，與老師談話

² 2006 年 5 月 27 日，台灣另類教育學會舉辦「台灣另類教育研究學術研討會」，在會場，馮朝霖老師與謝易霖學長聊到學長任教的學校裡學生的情形時，學長脫口而出：「學生對教師的尊敬，是老師去贏來的，不是理所當然的！」老師要得到學生心悅誠服的尊敬之情，是要拿出本身的教育熱忱與教育專業得到學生的認同；而不是拿出老師的既有威嚴壓迫學生。那句話，在我心裡，縈繞…久久不去。

³ 即是以前的訓導主任。

過後，發現我老師的「信念」好堅定，堅定的認為「孩子不打不行！」不管人權教育已經推動幾年，也不管教育部要求各級學校落實校園人權，都無法改他這無可撼動的信念—我愛洋洋⁴的孩子，但是，必要要打的時候，我不會手軟。

我的母校目前仍體罰，學務主任如此，底下的老師也是如此。但我的老師體罰的出發點不是不愛學生，更不是讓學生快速的遵照自己的意志去表現給老師要看的行為，相反的，他愛當地的孩子，因為他就是當地的孩子，「今天我不處罰他，改天他出社會，處罰他的就會是『司法』！」當場，我無言的矗立在學務處……並不是我無法將人權理念陳述出，而是，他的堅定撼動著我…如此堅強的意念…

不體罰的老師愛學生嗎？我不知道。然而，體罰學生的老師就不愛學生嗎？以前在研究所裡與研究者自身接觸到的資訊，對這個問題的答案都是肯定的。不過，現在，在我眼前的就是活生生的一個反例。我的老師，他愛洋洋的學生，但是，他體罰。這樣奇妙（這樣形容可能不甚恰當）的狀態，是我想去探究的！一個關於國中校園裡人權實踐的真實狀態的故事！我帶著人權的眼睛，用人權的尺權衡校園的一切，我不知道我會看到什麼，不過，用我的眼、我的筆去寫朗朗的故事，一個有關國中校園裡的故事，我想，這可能是有趣的。

⁴ 化名。

第二節 研究目的與研究問題

壹、研究目的

基於上述研問題背景與研究動機，本研究將實際探討國民中學校園人權的實踐情形，並從參與觀察與深入訪談中去分析目前國中教師對校園人權實踐的落差之可能因素，希冀可作為未來推動校園人權時的參考依據，進而使國民中學整體的校園人權得以提升，孕育台灣的人權文化。本研究的具體目的如下：

- 1.了解個案學校校園人權整體樣貌。
- 2.描述個案學校校園人權的正面現象並分析其可能因素。
- 3.描述個案學校校園人權的負面現象並分析其可能因素。
- 4.尋找個案學校校園人權改善的可行方向及原則。

貳、研究問題

- 1.個案學校師生對該校校園人權各項評估指標的整體評價如何？
- 2.個案學校校園人權實踐呈現哪些正面現象與其可能成因？
- 3.個案學校校園人權實踐呈現那些負面現象與其可能成因？
- 4.改善個案學校校園人權環境，可行的方向與作法為何？

參、名詞釋義

一、校園人權

陳水扁總統於 2000 年 5 月 20 日就職演說中，揭櫫台灣要「落實人權維護，走入國際社會」之目標，並於 2001 年元旦祝詞中再度宣示將「推動人權立法，建立人權指標」列為政府在新世紀的六大施政課題中的重要施政項目，「人權」已成爲政府關注與努力的課題，它象徵我國即將朝向已民爲主及邁向國際接

軌的政治發展(教育部, 2003)。「人權立國」是台灣新世紀的國家新願景(馮朝霖, 2005)。要達到「人權立國」的臻境, 應從「人權立教」著手, 因為人民的素養是透過教育加以薰陶; 要達到「人權立教」的理想, 要先擁有「人權校園」, 因為校園裡的氛圍潛移默化的深深影響校園裡全體人員。

基於「人權立國」的願景, 教育部在推行人權教育之際, 希望校園裡學生的人權得以受到完善的保障, 可以讓學生在學校的環境裡安全的學習, 並以有尊嚴的狀態存在。因為, 「校園人權」正可以視為「人權教育」的潛在課程。在校園裡整體的環境教育, 其真實性更甚於教師任何的言說!

校園人權的實踐現況可以透過評估而加以了解。在「各級學校人權評估項目之建立與研究」(馮朝霖, 2004a)中將校園人權的內涵整理為以下九大範疇:(一)安全的校園環境、(二)人性化的校園氛圍、(三)平等與公正的對待、(四)權利維護與權利申訴、(五)尊重多元與個別差異、(六)民主的參與和學習、(七)教師專業自主權的發展、(八)學生學習權的維護、(九)人權教育的條件。

依以上各範疇發展出問卷, 以評估各級學校的校園人權狀況。其中, 在國中教育階段所關注的焦點為以下幾大部分:(一)校園安全環境的建構、(二)校園人性氛圍的關注、(三)學生學習權的維護、(四)平等與公正的對待、(五)權力的維護與申訴、(六)多元與差異的珍視、(七)民主的參與及學習、(八)人權教育的實施、(九)教師專業自主的發展、(十)被愛與幸福的體驗。

本研究大致依以上幾大範疇以去檢視選定的研究場域中的校園人權實踐現況。

二、校園人權樣貌

本研究所指的校園人權樣貌係指作為研究場域的朗朗國民中學裡的研究夥伴對校園人權的覺知⁵, 以及這個研究場域所呈現的校園人權的現狀。研究者透

⁵ 「覺知」是指個人對於某一特定事物的覺察、認識與認同, 包含了信念、想法、態度和價值判斷。覺知包含了對自我的覺察以及對他人的覺察, 前者是瞭解自己的所言所為及他人對自我

過問卷調查的結果、與研究夥伴的訪談，以及研究者的參與觀察，歸結出研究場域中所呈現的推動校園人權之有利因素與不利因素，即是研究場域中所呈現的校園人權樣貌。



的印象，後者意指從他人的言行舉止或其他反應方式所得到的知覺（詹淑萍，2006：20）。教師本身的價值信念及對人權的覺察，即是推動人權教育，發展校園人權的重要關鍵。本研究將「校園人權覺知」界定為師生對校園人權相關議題的關注，進而發現瞭解校園人權內涵，且針對校園人權現象或個人體驗作自我省思。易言之，校園人權覺知即是師生對於校園人權相關概念與內涵之瞭解與詮釋。

第二章 文獻探討

本章的內容包括二小節。第一小節探究目前台灣校園人權的現況；第二小節整理國內的人權教育與校園人權的相關研究，期望藉由文獻所提供的背景知識，可對本研究的內容更加了解，並以此了解，指引研究進行的方向。

第一節 台灣校園人權的發展

壹、校園人權

在 1948 年的《世界人權宣言》序言中明白指出：「世界自由、正義、和平之基礎在於對所有人類的尊嚴與平等、不能轉移的權利的承認，發布此宣言正是爲了讓所有人與國家有努力實現人權之共同標準」。換言之，自由、正義、和平的前提必須是人類將人類尊嚴與平等的觀念內化，並展現於生活中，人權的彰顯與落實才得以可能。

柏楊先生疾呼：「事實上，人權不是純政治的，而是生活的、倫理的、家庭的、社會的，這項權利與生俱來，跟生命等值，人類生而有自由、平等，和尊嚴的權利，不管是男是女、是貴是賤、是富是貧、是外鄉或是本土、是年老或是年少。任何人，在任何地方，都有完整而獨立的人格⁶。」所以，「人權」就跟「空氣」一樣，是生命裡的必然要素，「人權」與「生命」合而爲一，雖然它存在的樣貌可能被有所忽略，但是，沒有了它，人的圖像將不復完整。

張佛泉(1993)指出人權的意義是「人之應有者」。人權乃是人生而爲人應有的

⁶ 資料來源：人權教育基金會網頁 <http://www.href.org.tw/edu/index-article.html> (查詢日期：2007年7月17日)。

權利，凡是人即能擁有的權利。人權是社會上每一個人擁有尊嚴生活的必須與最低標準。於此，說明人權是放諸四海皆準的普世價值，不論種族、國籍、性別、宗教、年齡、智力與家庭背景等因素，皆享有相同的人權。那麼，我們可以思考在校園裡各種不同年齡階段的學生，是否有受到應有的人權保障？

聯合國大會（第 49/184 決議案）宣佈西元 1995 到 2005 年是「聯合國人權教育十年」。在此計畫中指出：人權教育希望透過知識、技能與態度的形塑，達到訓練、宣傳與訊息的提供，以建立一個普世的(universal)人權文化為目的，並對下述五點作努力(UNESCO⁷，1994：6)：

- 一、強調對人權與基本自由的尊重。
- 二、人性與尊嚴的完整發展。
- 三、加強對性別平等，國際間、原住民、各種族、民族、宗教和語言間友誼的理解與尊重。
- 四、讓所有的人都能在自由的社會中，有效的被賦予權利。
- 五、促進推動聯合國對維持和平所作的行動。

以上目標也是世界各國對人權的基本共識，更是應該努力的方向。台灣不應在這世界推行人權風起雲湧之際，在世界舞台上缺席了。國際上揭櫫的人權教育目標亦是台灣追尋的鵠的。

學者認為人權教育十年的目標大致可歸納為二：一、使全人類透過國際人權宣言的了解，覺知人權的意義。當人權受到侵犯時，知道如何運用救濟的方法，並對違反人權之事件有抵抗的責任；二、促使人民對違反人權的社會問題有較敏感的覺察力，並有解決問題的能力(Reardon,1995)。以上人權教育的目標要在落實到每個國民的生活中，需要在校園內先被實踐。透過校園這個社會的縮影，使學生具備在社會上擁有追求更趨於公平與正義的能力。

在推行人權教育之際，吾人必須了解人權教育的內容絕不是只有在書本上的知識而已。必須在理解人權教育的概念後，在生活中擷取材料，透過學校環境中

⁷ UNESCO(United Nation Education Science Culture Organization)聯合國教育科學文化組織。

的潛在課程達到潛移默化的效果。學校所採取的輔導與管教措施或是校園生活中師生互動真實事件的處理，都是反映學校內人權教育的樣貌。Carter 和 Osler(2000)指出人權具有普遍性、不可分割性、交互性與團結性。在校園人權的範疇中也當是如此。在校園內，我們必須尋求人權概念與人權經驗的相互連結。我們須做的不只是在致力於在人權教育中教與學中，更是爲了人權教育而教，以及透過學校學習有關人權的事務。

Fisher 和 Schimmel(1982)在討論到學生人權的議題時，認爲學生人權應包含：1.言論或意見表達的自由；2.集會與結社的自由；3.宗教的自由；4.學生個人隱私的維護；5.教育平等權。在校園內，就學生人權而言，應更強調個人隱私、言論自由與行動自由等，甚至爲保障及爭取個人權益，校方或教師應該採取可行的方法，如法律途徑，以維護學生權益。校園應該是教導學生要勇於捍衛自己權力的場所。不過，校園裡的教師通常不以「權利」的語言和學生溝通。因爲，教師擔心學生知道自己有某些應該享有的權利時，教師的管教就更加困難了。然而，李雅卿（2006）認爲學生主張人權不代表會天下大亂，反而是一種學習法治、民主的過程。在台灣的校園裡，人權的觀念還沒有深植，有些事情可能立意是良善的，但卻往往過度侵犯了學生的人權，甚至法律明文禁止的，卻時常出現在校園之中。

我們必須意識到人權教育的意義不只是單純熟悉國際人權公約即可。倘若只是汲取書本上或公約上的認知或概念，那這樣的人權教育是與人們的生活脫離的。這樣的人權教育對學生來說只是惰性知識。人權教育應該是要透過經驗式、互動式及參與式的教學方法與教學歷程，讓學生澄清概念，建立尊重人權的價值體系，在生活中實踐人權與保障人權。Starkey(1991)認爲校園倫理精神與校園組織，包含在課程內涵中，學校應該展現對每個成員的關懷與尊重、鼓勵團結與對話。即是，校園裡一切的靜態設施或動態施爲都顯現學校的倫理精神，而這樣的倫理精神正是人權實踐的表徵。

Shafer(1987)指出在一個民主的教室中，每一個人都受到應有的尊重，教師與

學生在充滿關懷的情境中共同參與課程計畫與執行，這是人權教育存在於教室環境中的必要成份，這樣的教室構成了人權教育可靠的基礎。於此，我們不禁要低頭沈思，在目前的學校環境中，這樣的教學情境與校園，是否真實的存在？

「人權」與「教育」共同的價值交會點即是「希望」(馮朝霖，2002)！

人權與教育的交集是皆希望「人」可以有不同方式的存在，任何的存在都是一個完整的個體。人權與教育共同代表人類社會個人與集體的希望，人可以有無限的可能。人權與教育之結合肇始於希望，即是希望人可以活的更像人。任何個體都可以有尊嚴的存在。任何時空的「人」都應該有權利「活的更像人」。然而，在此之際，國家希望的所在，亦是校園裡學習的主體－學生－有無享有生而為人該有的權力與自由？學生希望的校園與現在的校園，是一樣的嗎？這些國家的希望進到校園裡受教育會是以他們希望的方式對待他們嗎？Schimmel(2003)在其研究指出非正式課程就如同正式課程一樣的具有影響力。因為學校、家長與教師對學生「做了什麼」如同「說了什麼」具影響力。大人以暴力的方式對待孩子，終將久遠的影響的孩子。

在《九年一貫課程綱要》⁸中指出希望透過人權教育，讓學生了解人皆應是有尊嚴的存在。人權教育的進行是在幫助我們瞭解「人之所以為人」所應享有的基本生活條件，包括生理、心理及精神方面的發展，也讓我們檢視社會上有哪些問題是違反人類尊嚴，以及涉及公平、平等的問題，從而採取行動，解決問題，去除阻礙人權發展的因素，建構一個美好的社會。我們可以仔細思考，校園內的人權教育正式課程所教授的內容，是否與校園內的氛圍相符。即是說，學校是否扮演有促進「尊重、合作、公正、正義等觀念的教導，進而促進個人權利與責任、社會責任、全球責任的理解與實踐」此一重要角色。

學者馮朝霖認為國內人權教育缺乏以受教者為主體的觀念，並說明與其在探究人權文化，不如思考教育現場本身對人權的理念與其價值觀的體現。故將人權

⁸ 資料來源：教育部全球資訊網

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?open (查詢日期：2007年7月17日)

教育歸納為三項重點，其一，政治文化對人權教育的負面影響；二則為教育文化的反人權現象；最後，傳統文化倫理思維的侷限－主體性概念的缺席。而當受教者在此三個層面構成性條件為正向時，即是人性尊嚴受到積極之尊重與維護。

國外學者 Starkey(1991)對人權學校做了說明，人權學校是沒有歧視，老師和學生都被尊重，具有公平處事的程序，努力保障和推廣學校內外的人權，實施多元化民主制度的學校。除此之外，Lister(1984)提出「人權學校」的原則性指標可作為一衡量方向：

- 1.學校組織、運作反映出對人權價值/態度的尊重，例如公平、容忍等。
- 2.尊重校內每一個成員的基本權利和自由，並確認這些權利是與生俱來，而非賜與。
- 3.成員不因宗教、種族、性別、社會基層而被歧視。
- 4.成員不應受到酷刑或不人道待遇。
- 5.任何處罰，一定經過公平調查及正常程序。
- 6.每一成員有表達意見及和平集會的權利。
- 7.學校教育應朝「全人發展」方向發展，不可偏廢。
- 8.藉由學校組織與課程來推廣不同民族與信仰間的了解、容忍與友情，培育學生以和平、溫和的方法，達到社會改變的能力和態度，致使社會趨向更尊重人權。
- 9.強調權利與義務的關係，包括尊重他人權利的義務和對社區所應承擔的義務。
- 10.使成員明白行使個人權利時，可能會與他人的權利相衝突，而「人權學校」應設有機制來和平處理這些衝突，並藉此增進成員對人權的了解與尊重。

以上十點的原則性指標可以作為吾人檢視台灣的校園環境是否合於作為一個人權學校的條件。

人權有效進展有三個必要的條件。第一是有關人權的價值的培養和有關人權的知識的傳播，以及價值與知識所聯合構成的人權意識。第二是，保障與促進人權的機制的設計和運作。第三是，能夠維繫並促進上述兩個要件的宏觀制度，亦即民主憲政體制。完整的人權教育，應該同時涵蓋這三個關鍵面向(國家人權政

策白皮書，2002：50)。吾人須檢視欲讓台灣擁有屬於我們特有的「人權文化」，那麼影響學生甚巨的「校園文化」是否與這樣的理想相呼應？抑或是反其道而行？

為真正落實「人權立國」的國家新願景，首先必須做到「人權立教」；換言之，人權理念的釐清、建立、宣導、傳播與生根，必須透過教育的引導，才能由無到有、由點到線、由線到面、由面到整體，逐漸普及，日漸深入，進而促進人權文化的形塑與厚植（教育部，2003）。於此，人權教育委員會其中的「校園人權環境組」提出的長程的計畫，希望就軟體與硬體方面，建立一個符合人權文化發展的校空間。硬體方面，容易維護，但軟體方面，更須長期關注。人權教育包含正式課程與潛在課程。校園人權正可視為人權教育的潛在課程。潛在課程對學生的影響比正式課程更深、更遠。

貳、台灣的人權教育政策的發展與問題

人權教育的推動，促使吾人反省長久以來校園中的各項舉措是否符合人權的尺度，並期望落實校園人權，建立友善校園，讓師生可以更自在、更快樂的任教與學習。官方的人權教育政策的推動與政府組織的設置，影響台灣人權教育的發展與推廣。以下就台灣的人權教育政府組織及其組織方式與功能檢視其發展，並簡介政府推動人權教育相關政策（林佳範，2009：141-152）：

一、人權教育之政府組織

（一）人權教育委員會

教育部在 2001 年 4 月設立人權教育委員會，由部長擔任主任委員，聘請相關部會、學術界及民間團體人士擔任委員。委員會分別以四個面向成立分組－研究發展組、課程教學組、校園環境組、宣導推廣組。委員大會每四個月開會一次，而各分組則視需要在開大會前開會。委員大會或分組織會議，各相關之教育部之業務司派代表參加會議。委員會由教育部部長或次長主持，各分組可就其工作或

計畫提到大會形成政策，由各行政司處執行。

（二）人權教育諮詢小組

由於前述「人權教育委員會」若要以「委員會」為名，必須有法源依據，因此，人權教育委員會於 2005 年 9 月起改名為「人權教育諮詢小組」。隨著名稱的改變，人權教育諮詢小組相較於人權教育委員會在運作的次數與模式上也有所改變。諮詢小組會議改為半年召開一次，且已無分組的編制，而運作的主導權改由行政司處來提計畫，而諮詢委員提供意見，大部分之計畫係延續之前的內容，而改為行政司處例行性工作。

（三）國民教育人權教育課程與教學輔導組織

教育部於 2008 年 2 月成立「教育部人權教育課程與教學輔導諮詢小組」（以下簡稱「人權教育小組」），希望建立一個中央層級的人權教育的輔導與諮詢組織。教育部成立專責於課程與教學的輔導團之資源，來挹注人權教育之課程與教學上的落實。然而，考量地方上人權教育資源的有效整合，教育部允許地方政府於 2008 年到 2009 年陸續由各地方之「學務中心學校」來兼辦輔導團之工作或獨立成立人權教育輔導團來運作。人權教育的課程與教學的輔導組織，從中央到地方的推動體系逐漸形成。

二、人權教育的政策

人權教育的政策在「人權教育委員會」時期的運作，區分為「研究發展」、「課程教學」、「宣導推廣」與「校園環境」等四組，陸續推動不少工作項目，而後來的人權教育諮詢小組雖未延續如此的分組與分工，但以此四個面向，較能清楚介紹人權教育相關工作與計畫。

（一）研究發展

1.設置人權教育委員會

2001 年成立「人權教育委員會」，達到專業分工、資源分享及協調統整之團隊進行人權教育的推動；2005 年起更名為「教育部人權教育諮詢小組」繼續規劃與推動人權教育相關政策。

2.建置人權教育資訊網站

2001 年起建置人權教育資訊網站，為蒐集人權教育相關教學資源及宣導人權教育理念，針對不同年齡層的閱覽者，將網站區分為成人版、青年版與兒童版，並於 2003 年起定期發行人權教育電子報，以宣導人權教育，建立學生與一般民眾人權教育之觀念。人權教育資訊網站於 2007 年起與「人權教育資源與諮詢中心」整併為「人權教育諮詢暨資訊中心網站」。

3.辦理相關研究計畫與研討會

自 2001 年起教育部陸續規劃辦理「教科書人權教育內容分析」、「人權相關議題資料彙整計畫」、「世界各國推動人權教育之比較研究」、「高中質以下較之人權意識調查研究」、「友善校園人權環境指標研究」、「學生權利與校園規範研究」、「人權教育國際研討會」與「人權教育教學研究研討會」等活動，作為推動人權教育之參考依據，以期達到人權教育推廣與深耕之目標。

4.編纂人權字典

教育部委託東吳大學辦理人專有名詞解析與彙編計畫，將與人權相關字彙、背景資料及說明等內容於 2007 年會編成冊，內容收錄國際社會、台灣、香港及中國之人權詞彙，提供社會人士、大專院校學生與國中小教師查閱與使用。

5.辦理「精選翻譯外文人權書籍」及「獎勵人權教育出版品」活動

為鼓勵優良人權書籍之出版，教育部自 2005 年起與國立編譯館合作辦理精

選翻譯外文人權書籍及獎勵人權教育出版品活動，提供學校師生及各界人士質量俱佳的人權參考書籍。

(二) 課程教學

1.辦理中小學人權教育種子教師培訓工作坊

為培育中小學教師具備人權理念與教學設計的專業能力，教育部辦理中小學人權教育種子教師培訓工作坊相關活動，並舉辦人權教育教學活動設計發表及研討會活動，以充實人權教育教學之實質內容。

2.辦理教師初階種子教師培訓

依照「教育部補助人權友善校園人權教育示範學校計畫作業要點」辦理初階人權教師師資研習，教導各級教師了解人權理念及實際教學技巧與態度，使人權融入各學習領域，成為統整個學習經驗。96年共補助48所學校辦理初階人權教育師資研習，並於2007年2月辦理「95學年度友善校園人權教育示範學校期中研討會」。

3.辦理人權教育教學及課程設計相關研討會

教育部自2001年起辦理「人權教育教學活動設計研討會」、「人權教育教學研究研討會」、「人權教育教材設計發表暨研討會」及「大專院校人權相關課程設計與發展研討會」等活動，以期藉由教師相互激盪及參與設計教案，建立人權教育課程之相關教學資源，並培養教師對人權教育課程與教學的知識、技巧與態度。

4.編纂人權教育議題教學手冊

教育部委託台北市立教育大學以九年一貫課程人權教育之課程綱要為依據，編纂人權教育議題教學手冊，使人權教育之相關議題能與師生之生活經驗產生連結，促使教師在教學時，能有與生活經驗充分結合之教材，以促進人權教育

之推廣。

5.鼓勵縣市政府辦理新進教師人權教育研習

教育部鼓勵各縣市政府於九年一貫課程研習活動中，依據人權教育研習內容提供新進教師了解人權教育相關教學知能，以有效落實人權教育之推動。

(三) 宣導推廣

1.拍攝「台灣人權腳步系列紀錄片」

為使我國國民之人權意識與國際人權標準接軌，自 2004 年起拍攝「台灣人權腳步系列紀錄片」，以不同主題規劃辦理，諸如：世界人權宣言、公民與政治權利、經濟社會與文化權利、新科技帶來的挑戰、環境權、司法與人權、醫療與健康權、宗教信仰與人權、兒童人權、婦女人權、老年人權、身心障礙者人權、勞動人權與原住民人權等 14 項主題。

2.辦理教育人員人權婚禮

為建立人權家庭，促使教師及教育工作人員將人權理念與人權教育精神融入於學校的日常教學、師生互動各方面，進而項社會傳播人權之理念，教育部自 2002 年至 2006 年辦理人權婚禮與人權家族繼續教育計畫，使人權理念得以深植人權家族，進而推廣人權教育。

3.辦理人權教育影展暨座談會系列活動

藉由播放具有人權理念內涵的影片，並配合辦理專家學者座談會與人權教育徵文活動，引發一般大眾及師生對人權議題的關懷與重視，以達到宣導人權理念的目標。

4.補助縣市政府辦理人權法治相關議題研討會

教育部依據各縣市學生事務與輔導工作計畫，補助各縣市政府設置人權法治中心學校，辦理主題式研習及座談會，期能有效落實人權教育之深耕。

(四) 校園環境

1.推動辦理學校人權環境評估項目之自評

教育部整理及綜合歷年有關校園人權環境之委託研究案，以規劃、宣導並辦理學校人權環境評估項目之自評、以有效落實校園人權環境之建立。

2.辦理拍攝校園人權小檔案之活動

自 2003 年起、以校園內發生之人權小故事為拍攝主軸，融入人權核心價值、基本認知與態度，拍攝 30 分鐘之發現人權校園紀錄片，以鼓勵各級學校行塑友善的校園人權環境，以有效且有意義地提昇校園人權之發展。

3.辦理「友善校園人權教育示範學校計畫」

2005 年 46 所學校；2006 年 56 所學校；2007 年 36 所學校獲得教育部補助參與計畫。此計畫在審請過程，經委員的面試，並交換修改意見後執行，於暑假進行三天之研習活動，並進行成果報告。初選出學校須經委員實地的訪評該校實際友善校園落實成效後，選出特優、優選與佳作之學校，並結合校園人權小檔案之拍攝。

4.辦理各級學生人權教育營與相關活動

教育部針對各級學校辦理學生人權教育研習營等相關活動，以積極推動校園人權教育。教育部中部辦公室於 2007 年分南北 2 區辦理 2 場民主法治教育研習營，分北中南 3 區辦理 3 場人權相關議題宣導，並規劃 7 校高中辦理校園人權相關議題活動。

5. 補助機關、學校及民間團體辦理人權法治相關活動

為有效推廣人權教育之理念，教育部依照補助辦理學生事務與輔導工作原則，結合民間力量，補助辦理人權法治相關活動。於 2007 年補助縣市設置 52 所人權法治暨品德教育資源中心，並辦理主題是研習 146 場次、座談會 78 場次，並補助 7 個民間團體辦理研討會及推動大專院校人權法治教育巡迴活動。

參、推動建立校園人權環境之重要法令

一、「特別權利關係」之解構

我國校園內師生的關係受到傳統「特別權利關係」理論影響，即是人民一旦入學，即被視為學校的使用者，而必須服從國家所頒佈的學校內部使用規則（許育典，2005：164）。學生受到學校之處分，不能按照訴願程序，提起訴願。而司法院大法官於釋字第382號解釋成為打破此一傳統理論相當重要之憲法解釋，其解釋文指出「各級學校依有關學籍規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身份並損及其受教育之機會，自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。受處分之學生於用盡校內申訴途徑，未獲救濟者，自得依法提起訴願、行政訴訟。行政法院41年判字第6號判例，與上開意旨不符部分，應不予援用，以符合憲法保障人民受教育之權利及訴訟權之意旨。」此一解釋就學生在學關係中之懲戒問題，對傳統之特別權力關係理論作了關鍵性的修正，提供學生受教育權利受侵害時之司法救濟途徑，值得肯定⁹。「特別權利關係」之解構，使學生得依行政救濟的途徑，保障自己在校園中被侵犯之權利，使師生的地位達到「平等」的狀態得以可能。

二、能力分班

⁹ 資料來源：周志宏〈教育法體系基礎概念之研究〉

<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7d9081310032f076.pdf>（查詢日期：2010年7月18日）

國民教育法修正條文第 12 條「……國民小學及國民中學各年級應實施常態編班；為兼顧學生適性發展之需要，得實施分組學習；其編班及分組學習準則，由教育部定之。」常態編班係教育部一貫之政策，其目的除提供正常化之教育環境，涵泳學生良好之品格發展外，並可避免因能力分班及相關不當作爲下，產生教師、學生負面之自我標籤作用，導致學生放棄學習之不良結果，甚而引發許多的偏差行爲。國民教育法第 12 條之修正，賦予常態編班法源依據¹⁰。

三、廢除髮禁

教育部自 94 學年度起加強落實解除髮禁政策，請學校針對學生髮式之相關校規進行檢討，且不得將髮式管理納入校規中及作爲懲處之依據；並於 2007 年 6 月 22 日修正公布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第 21 點再次強調「除爲防止危害學生安全或防止疾病傳染所必要者外，學校不得限制學生髮式，或據以處罰，以維護學生身體自主權及人格發展權，並教導及鼓勵學生學習自我管理」。廢除髮禁是尊重學生的自我管理與自主能力，接受多元審美觀的具體表現，提升學生的生活教育與美學教育。

四、禁止體罰

2006年12月12日立法院三讀通過教育基本法第8條第2項及第15條修正案，其中第8條第2項修正後改爲「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」第15條修改爲「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人

¹⁰ 資料來源：教育部 http://tart.ntua.edu.tw/new_tc/law/new/20040913_LawRenew.htm

（查詢日期：2010 年 7 月 19 日）

有效及公平救濟之管道。」第8條第2項即所謂的「零體罰條款」，目的在保障學生不受任何形式之體罰，此一修法保障學生之身心發展。自2006年12月起，台灣成爲全世界第109個國家宣布學校須依法終止體罰的國家。

黃默(Huang, 2006: 74)指出教育改革的政策，雖非專注於推動人權教育，但不可否認教改的體制環境之改變，是有助於人權教育的推動(林佳範, 2009: 138)。另外有學者認爲這些法令修正，皆可視爲人權教育政策之一部分，蓋其對於校園人權環境之建立有重要之意涵(林佳範, 2009: 152)。

肆、實踐友善校園與校園人權的有利因素與不利因素

一、「友善校園」運動的源起

2004年4月6日許多民間團體，如：中學生權利促進會、永和社區大學、後四一〇教改論壇、台少盟、台灣女性學學會、台灣人權促進會、澄社、勵馨基金會、東吳大學張佛泉人權研究中心等，共同發起「友善校園聯盟—終結體罰運動」，鑒於校園內普遍存在體罰的現象，學生在校園中面臨身體與精神層面的恐懼，希望教師以友善、平等、尊重的態度來對待學生。友善校園聯盟的具體訴求爲：

- (一) 每年4月10日訂爲「學生日」
- (二) 教育部「訓育委員會」改名爲「學生輔導委員會」
- (三) 教育部及各縣市政府教育局應規劃友善校園的政策與具體執行方案
- (四) 教育部應訂定「學生權利保障法」，並特定「校園體罰防治」專章，一方面協助教師使用非體罰的方法教育、輔導學生，另一方面對於校園體罰事件訂定處理流程，並協助老師與學生面對體罰的困境。

教育部爲回應友善校園聯盟的訴求，教育部將「建立友善校園」列爲2005

年施政計畫之一部分，更在 2005 年 1 月 19 日發布「友善校園總體營造計畫」。

二、實踐友善校園與校園人權的有利因素

高鴻怡（2006）在其研究中指出校園中提升學習權的有利因素為以下幾點：

（一）常態編班

（二）新的領導團隊帶來新氣象

- 1.新校長的理念和努力被老師普遍認同
- 2.營造認真、用心、積極進取的學校文化
- 3.行政人員勇於挑戰既得利益

（三）教師專業發展的外在壓力

（四）學習權整體發展是樂觀的

- 1.終身學習，學習權的發展更寬廣
- 2.學習的刺激更多元，國中三年不是學習的全部

三、實踐友善校園與校園人權的不利因素

黃旭田（2006：33-34）指出「友善校園」的先天困境有以下幾個層面：

（一）「特別權利關係」的迷思

友善校園強調校園中的氛圍應是「友善、平等、尊重」，然而長期以來，教育界一直存有「特別權利關係」的迷思，認為師生間有「上對下」的概括服從關係，如此一來，校園中難以實踐「平等」的可能。

（二）「軍國體制」的思維

在民國 76 年解除戒嚴以前，教育體制與其他國家體制一般，是「軍國體制」一環。在軍國體制的思維下，由外而內整齊畫一成爲主流價值，相對來說，較不重視「個別差異」。然而，不重視「個別差異」，如何談「尊重」？

（三）師資培育過程的欠缺

在師資培育開放多元以前，師範體系為校園中師資的主流，不可諱言，師範體系較不重視「法律」¹¹，因此現代憲政體制下所強調的「人權保障」觀點，長期以來在師資培育過程中未能受到重視。

（四）升學主義的茶毒

友善校園的最嚴重先天困境來自「升學主義」，傳統的觀念是「萬般皆下品，唯有讀書高」。雖然民間時有「快樂學習」的呼聲，但無論考試如何變革，「擠進好高中、好大學」這個目標，一直迫使學生在中學六年裡無法快樂學習。在如此瘋狂的以升學維單一價值的校園裡，如何能「尊重」，學生早有「優勝劣敗」，何來「平等」？更絕不可能「友善」！

另外，李章瑋（2000）剖析台灣的校園環境中對於兒童人權教育實施，存有十項迷思：（一）推動兒童人權會侵害教師人權；（二）兒童人權的推動會造成親子關係緊張；（三）人權教育是西方產物，不適合在國內環境發展；（四）現在的孩子應多教他們一些義務的觀念；（五）兒童人權很重要，但先別教給學生；（六）某些特定身分的人不應該享有人權；（七）我們是一個進步的社會，不需要提倡人權；（八）人權教育是一個模糊的概念；（九）又要增加老師的負擔了；（十）人權是發生在其他地區的事務，和我們的日常生活無關。

林惠真（2003）發現中小學的教育現場中常見的校園惡質文化有以下幾方面：

- （一）忽略校園安全，漠視學生身心安全
- （二）訓導人權或教師自以為正義之師，扮演嚴厲的法官或警察的身分
- （三）不適任教師損害學生學習權甚深
- （四）以分數貼孩子標籤，不容許個別差異的存在
- （五）對學生慣以命令口吻發號施令，長期實施填鴨式教學，不允許有異議

¹¹ 負責培養正牌公民老師的台施大公領系長期只有一位法律背景的老師，近幾年才有二位。詳參黃旭田〈誰在教老師？法治教育師資加油〉，另眼新聞雜誌第 71 期。

(六) 漠視兒童平等受教權

(七) 不尊重孩子的隱私權

高鴻怡(2006)指出提升校園中學生的學習權之不利因素為：

(一) 組織的宿命

- 1.學生自然流失造成學校規模的消長
- 2.老師年齡層逐漸老化
- 3.人力素質等結構性的因素

(二) 升學率下滑

(三) 學校內部抗拒變革者對變革的抵制

- 1.對校長政策與要求的批評
- 2.將失敗的原因歸咎於變革

伍、我國國中校園人權環境現況調查—文教人權指標

中國人權協會自1991年起，進行台灣地區每年度人權調查，並公佈「年度人權指標報告」。在2004台灣文教人權指標調查報告中的「文教人權」方面，報告中指出台灣教改儘管已經走過十多年，人權教育議題也正式進入國民教育課程，但現今教育的重大爭議問題卻仍然是明顯侵害人權的「校園體罰」與「能力分班」現象。目前在校園裡體罰學生的案件時有所聞，而教育機構的倫理竟容許如此的暴力不斷發生，「人權立國」的理想究竟如何立足？

各年度的台灣文教人權指標調查具延續性，研究結果均進行各年度比較，以瞭解歷年來台灣文教人權評估情形之變化情形。在2006年的《台灣文教人權指標調查報告》中，人文教權的保障方面，在回收問卷中，有40.0%的參與人士抱持正面評價(表示人權保障程度「非常好」與「好」)，但有45.8%的參與人士抱持負面評價(表示人權保障程度「非常不好」與「不好」)。雖然對文教人權的正負面的評價相去不遠，不過負面評價仍多於正面評價。在整體人權的保障上，有

51%的參與人士持正面評價，有 36%的參與人士持負面評價。人們在「整體人權」的保障程度上，明顯高於「文教人權」，可見，雖然已有超過半數的人們對台灣各方面人權保障持肯定的態度，不過在「文教人權」的保障仍需要更多持續的投入與關注。以 2006 年與 2005 年度的人權保障程度的加以比較，在「文教人權」的保障方面，參與的人士中有 29.3%認為有進步（含「進步很多」與「有進步」），但有 33.9%的人認為有退步（含「退步很多」與「有退步」），另外有 19.0%的人表示感覺兩年差不多。2005 年與 2006 年的比較，感覺文教人權的保障 2006 年較 2005 年退步了，顯示要達到「人權立國」的願景我們還有一段路程要努力。

而 2007 年《台灣文教人權指標調查報告》的人文教權的保障方面，有 38.4%的參與人士抱持正面評價，但有 44.8%的參與人士抱持負面評價。而 2007 年整體人權的保障，有將近 43.9%的參與人士抱持正面評價，另外有 40.8%左右的參與人士抱持負面評價。2007 年文教人權指標調查所得的評價相較於整體的人權保障所得的評價，文教人權的保障獲得的正面評價較整體人權保障少，而文教人權的保障為負面評價的比例也較整體的人權保障為少。2007 年與 2006 年文教人權的保障相比較，有 29.9%的民眾認為有進步，但有 40.4%的民眾表示有退步，有 14.3%左右的民眾認為兩年差不多。

秦夢群（2008）指出檢視 2007 台灣人權指標調查結果，在文教人權的保障方面，雖有三成八的民眾給予正面的評價，但卻有將近四成五的民眾認為台灣在文教人權的保障方面表現欠佳，其中認為表現「非常不好」者，佔了總體樣本的兩成之多，遠高於認為保障「非常好」的 6.7%之數字，顯示國人對文教人權保障表現上並不滿意。類似的趨勢反映在對今年與去年表現差異的主觀感受調查上，近三成民眾認為有進步，但有高達四成民眾認為文教人權保障較去年退步，因此總括而言，國人對於台灣文教人權保障並不滿意，並且認為其情況正在惡化當中。

再看到 2008 年《台灣文教人權指標調查報告》¹²的文教人權的保障方面，有 44.1%的參與人士抱持正面評價，但有 38.6%的參與人士抱持負面評價。而 2008 年整體人權的保障，有將近 46.5%的參與人士抱持正面評價，另外有 37.0%左右的參與人士抱持負面評價。2008 年文教人權指標調查所得的評價相較於整體的人權保障所得的評價，文教人權的保障獲得的正面評價較整體人權保障少，而文教人權的保障為負面評價的比例較整體的人權保障為多。2008 年與 2007 年文教人權的保障相比較，有 31.8%的民眾認為有進步，但有 32.1%的民眾表示有退步，另外有 16.8%的民眾認為兩年差不多。由以上的資料可以顯現，國人每年對文教人權的評價有漲有跌，並不是每年都持續的進步。這樣的評價是警訊也是挑戰，是吾人在文教人權方面更加努力的動力。

秦夢群指出「2008 年台灣人權調查：文教人權指標」部份，在文教人權保障方面，有 4 成 4 的民眾抱持正面評價（表示其人權保障程度「非常好」或「好」），但也有 3 成 8 左右的民眾抱持負面評價（表示其人權保障程度「非常不好」或「不好」）。相較 2007 年台灣人權指標調查結果：「3 成 8 的民眾給予正面的評價，近 4 成 5 的民眾認為台灣在文教人權的保障方面表現欠佳」，對於文教人權保障的正面評價之比例已有部份（7%）之增加。再檢視民眾對於今年文教人權保障的是否較去年主觀感受進步時，認為進步退步者各佔 3 成 2，相較於去年調查結果：「近 3 成民眾認為有進步，但有高達 4 成民眾認為文教人權較去年退步」，認為進步者微幅增加，認為退步者相對減少。總括而言，民眾今年對於文教人權之看法較去年正面。

在 2008 年《台灣文教人權指標調查報告》中指出聯合國及相關的人權國際組織與若干先進國家，為了客觀評估各國人權水準之發展，均有年度人權評估報告之發表，其中亦有對我國人權現況予以調查。

姑且不論聯合國或國際人權組織對各國及台灣進行各方面的人權評估，我們期許台灣要達到人權立國、人權立教的目標，就必須逐年分項的進行各方面人權

¹² 2008 年《台灣文教人權指標調查報告》為目前最新的台灣文教人權指標調查年度出版品。

自我評估與比較，才能從每年獲得評價的升降現象了解台灣推廣文教人權的推廣情形。

「文教人權」的指標共分為四部份：(一)基本教育權；(二)學生人權；(三)人民參與權；(四)文教工作者人權；(五)人權教育。此列出與「校園人權」相關的項目¹³。

表 2-1 「2008 年台灣文教人權指標調查」中與「校園人權」相關之項目統計¹⁴

項目	題目	平均數	程度
基本教育權	1.目前學校教育對人性尊嚴重視的程度	3.71	普通傾向佳
	2.目前學校教育對不同族群（如民族、性別、宗教）文化尊重的程度	3.79	普通傾向佳
	3.目前法律對弱勢族群學生（如低社經、身心障礙或原住民學生）受教育保障的程度	3.86	普通傾向佳
學生人權	1.目前國民中學實施常態編班的程度	3.61	普通傾向佳
	2.目前學校對學生權益維護的程度	3.82	普通傾向佳
	3.目前學校對學生犯過懲罰正當性的程度	3.71	普通傾向佳
	4.目前學校提供貧困學生就學獎助措施的程度	3.75	普通傾向佳

¹³ 此部份以德慧法進行調查。參與的專家學者的身分依調查年度不同而有些許的改變，參與的專家學者的身分與人數如下：2006 年參與台灣文教人權指標調查的專家學者共 30 位：學者 5 位、幼稚園園長 2 位、國小校長 12 位、國中校長 1 位、高中校長 5 位、大專院校學生會會長 4 位、民間社團負責人 5 位；2007 年參與的專家學者為：學者 1 位、國小校長 18 位、國中校長 1 位、高中校長 6 位、大學行政單位主管 2 位、政府相關部門主管 1 位、民間社團負責人 1 位；2008 年則為 30 位：學者 2 位、國小校長 11 位、國中校長或行政人員 3 位、高中校長或行政人員 9 位、大專院校行政人員或教職員 2 位、特殊學校教師 1 位、立法委員 1 位、民間社團負責人 1 位。參與評估每個題目評分，採李克特式分量表計分(Likert 5-point scale)，按該項指標受保障程度分為五級，保障程度最差為 1 分，保障程度最佳為 5 分。在 5 個等級中，以 3 分為普通。

¹⁴ 摘自《2008 年台灣文教人權指標調查報告》，頁 10-11。

	5.目前學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的程度	2.54	普通傾向差
人權教育	1.目前教育促進人民認識基本人權的程度	3.57	普通傾向佳
	2.目前教育促進人民尊重人權的程度	3.39	普通傾向佳
	3.目前教育促進不同族群間互相了解、容忍與關懷的程度	3.50	普通傾向佳
	4.目前教育幫助人民了解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度	2.89	普通傾向差

表 2-2 「2007 年台灣文教人權指標調查」中與「校園人權」相關之項目統計

項目	題 目	平均數	程度
基本教育權	1.目前學校教育對人性尊嚴重視的程度	3.56	普通傾向佳
	2.目前學校教育對不同族群（如民族、性別、宗教）文化尊重的程度	3.70	普通傾向佳
	3.目前法律對弱勢族群學生（如低社經、身心障礙或原住民學生）受教育保障的程度	3.72	普通傾向佳
學生人權	1.目前國民中學實施常態編班的程度	3.40	普通傾向佳
	2.目前學校對學生權益維護的程度	3.76	普通傾向佳
	3.目前學校對學生犯過懲罰正當性的程度	3.60	普通傾向佳
	4.目前學校提供貧困學生就學獎助措施的程度	3.44	普通傾向佳
	5.目前學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的程度	2.80	普通傾向差
人權	1.目前教育促進人民認識基本人權的程度	3.64	普通傾向佳
	2.目前教育促進人民尊重人權的程度	3.52	普通傾向佳

教育	3.目前教育促進不同族群間互相了解、容忍與關懷的程度	3.28	普通傾向佳
	4.目前教育幫助人民了解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度	2.92	普通傾向差

表 2-3 「2006 年台灣文教人權指標調查」中與「校園人權」相關之項目統計

項目	題 目	平均數	程度
基本教育權	1.目前學校教育對人性尊嚴重視的程度	3.30	普通
	2.目前學校教育對不同族群（如民族、性別、宗教）文化尊重的程度	3.65	佳
	3.目前法律對弱勢族群學生（如低社經、身心障礙或原住民學生）受教育保障的程度	3.87	佳
學生人權	1.目前國民中學實施常態編班的程度	3.09	普通
	2.目前學校對學生權益維護的程度	3.52	佳
	3.目前學校對學生犯過懲罰正當性的程度	3.30	普通
	4.目前學校提供貧困學生就學獎助措施的程度	3.39	普通
	5.目前學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的程度	2.26	差
人權教育	1.目前教育促進人民認識基本人權的程度	3.13	普通
	2.目前教育促進人民尊重人權的程度	3.09	普通
	3.目前教育促進不同族群間互相了解、容忍與關懷的程度	3.30	普通
	4.目前教育幫助人民了解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度	2.83	普通

2008 年與 2007 年台灣文教人權指標調查列出的與校園人權相關的項目中，參與人士認為各項目的保障程度多為「普通傾向佳」，但其中有個項目為「普通傾向差」，分別為「目前學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的程度」與「目前教育幫助人民了解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度」。此二項目連續在 2007 與 2008 年中都未達到平均數 3 分的程度，在此二項目需要長期的觀察與改善。

而 2006 年台灣文教人權指標調查列出的與校園人權相關的項目中，參與人士認為各項目的保障程度多為「普通」。其中有三項的評估程度為佳（目前學校教育對不同族群文化尊重的程度、目前法律對弱勢族群學生教育保障的程度、目前學校對學生權益維護的程度、）；一項評估程度為差（目前學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的程度）。人權教育被列為國家施政的重點政策之一，但是人民在文教人權中與學生生活緊密相關的「校園人權」方面的感受，似乎與想要達到的程度有相當大的落差。這裡面的項目及調查結果正可以提供研究者在校園中進行問卷調查、參與觀察與深度訪談上的養分。因為裡面各項目的調查結果都可讓研究者在選定的研究場域裡深入的了解校園內教師與學生的看法與感受。

表 2-4 2000~2008 年學生人權與人權教育指標書面評估結果¹⁵

年度	2008 年	2007 年	2006 年	2005 年	2004 年	2003 年	2002 年	2001 年	2000 年
----	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

¹⁵ 2000~2006 年之指標數據摘自《2006 年台灣地區文教人權指標調查報告》，頁 19；因 2007 年與 2008 年台灣文教人權指標調查報告已無此統計表格，2007 與 2008 年之指標數據為研究者依 2007 年與 2008 年台灣文教人權指標調查報告中「學生人權」與「人權教育」各項指標平均數自行統計而得。

指標	評 估 值	平 均 標 準 率 ¹⁶	評 估 值	平 均 標 準 率	評 估 值 ¹⁷	平 均 標 準 率	評 估 值	平 均 標 準 率										
學生 人權	3.4 9	80 %	3.5	80 %	3.1 1	80 %	3.0 0	63 %	3.1 1	63 %	2.9 6	62 %	2.7 9	13 %	2.8 8	25 %	2.8 0	29 %
人權 教育	3.3 4	75 %	4.0 9	75 %	3.0 9	75 %	3.0 1	60 %	2.9 6	58 %	2.7 7	0%	2.9 3	60 %	2.8 6	0%	2.8 3	0%

綜觀自 2000 年至 2008 年的學生人權，標準平均率自 2000 年的 29%到 2008 年的 80%，可以看出已有顯著成長；但期間每年數字並非隨著每年政府與民間單位在學生人權方面的關注而呈現逐年成長的態勢。每年數字的漲跌反應國人對學生人權的感受並非逐年遞進，這樣的訊息，讓我們更該警覺在學生人權方面的維護實在仍是不足。再看由 2000 年至 2006 年學生人權評估值的結果，直至 2004 年才達到平均標準，但至 2005 年卻又向下修正至 3.00 分，至 2006 年才又往上提升到 3.11 分，而至 2007 年提升到 3.5 分；2008 年則是 3.49 分。雖然從 2000 年到 2008 年學生人權的評估值由 2.8 分進步到 3.49 分；人權教育從 2.83 分進步到 3.34 分，看似有長足的進步，但與國內其他面向的人權調查結果¹⁸相較之下，文教人

¹⁶ 平均標準率係指各類指標評估達 3 分之題數佔總題數之百分比。

¹⁷ 2006 年度評估量尺以 0 分代表「不知道」，1 分代表評估分數最低，3 分為中等（達平均標準），5 分代表評估分數最高。

¹⁸ 以 2006 年十項人權保障程度指標來看，以下列出各項人權指標受調查民眾持正面評價（表示人權保障程度「非常好」與「好」）的百分比：老人人權:52.7%；婦女人權:51.9%；政治人權:49%；身心障礙者人權:46.2%；勞動人權:42.3%；環境人權:41.4%；文教人權 40.0%；兒童人權:36.5%；司法人權:29.7%；經濟人權:23.6%。其中文教人權在此十個領域的人權指標中受訪民眾持正面評價排第七順位，民眾在文教人權方面的感受不如在其前面的六項人權指標之感受。再觀之文教人權（總評估值 3.19 分）中的各項指標：基本人權:3.19 分；學生人權:3.11 分；人民參與權:3.04 分；文教工作者人權:3.47 分；人權教育權:3.09 分。受訪民眾對學生人權的感受低於文教人權的總評估值。相較於其他人權指標，文教人權的評估結果已是相當落後於其他指標；在文教人權中的學生人權更不如文教人權的總評估值。而 2007 年文教人權在

權中的各項指標需要投入的努力，更待吾人的持續關注與深刻反省。

表 2-5 歷年學生人權評估結果¹⁹

評估年度的總平均 估計值	2008 年	2007 年	2006 年	2005 年	2004 年	2003 年	2002 年
1.目前國民中學實施常態編班的程度	3.61	3.40	3.09	3.38	3.25	— ²⁰	—
2.目前學校對學生權益維護的程度	3.82	3.76	3.52	3.17	3.22	3.10	2.89
3.目前學校對學生犯過懲罰正當性的程度	3.71	3.60	3.30	3.06	3.14	3.07	2.98
4.目前學校提供貧困學生就學獎助措施的程度	3.75	3.44	3.39	3.26	3.34	2.98	2.90
5.目前學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的程度	2.54	2.80	2.26	2.77	2.88	2.65	2.40
平均評估值	3.49	3.50	3.11	2.73	2.85	2.96	2.79

十一個領域的人權指標(增設「原住民人權」此一領域)中受訪民眾持正面評價亦是排第七順位：原住民人權:53.9%；老人人權:53.4%；婦女人權:43.8%；政治人權:42.3%；身心障礙者人權:41%；勞動人權:39.5%；文教人權:38.4%；兒童人權:34.1%；環境人權:30.6%；司法人權:42.3%；經濟人權:20.3%。若再看到 2008 年文教人權的正面評價排名順位提升到第三位：原住民人權:49.2%；老人人權:48.3%；婦女人權:44.1%；文教人權:44.1%；政治人權:42.4%；身心障礙者人權:39.8%；勞動人權:38.9%；兒童人權:36.2%；環境人權:35.8%；司法人權:33.8%；經濟人權:22.7%。2008 年的文教人權在各領域人權指標中正面評價順位的提升可令吾人稍稍感到欣慰，但仍更加精益求精，我們必須期許台灣往理想的人權環境邁進。

¹⁹ 摘自《2006 年台灣地區文教人權指標調查報告》，頁 25。

²⁰ 不同年度《台灣地區文教人權指標調查報告》中各項指標會增修刪減，2003 年度的報告中未有此項。

以上的學生人權各項評估指標，在 2006 年度 5 項指標中，有四項都達平均標準的 3 分以上，未達平均標準只有一項：學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的程度（2.26 分）。值得特別注意的是，該指標項目歷年來的評估值均甚低，且均在學生人權類別中墊底。顯示：長期以來，學校接未能落實因材施教的教育理想（馮朝霖，2006：25）。在 2006 年該未達平均標準的項目在 2007 年的總平均估計值 2.80 分為與 2008 為 2.54 分。此項目學生人權分類指標歷年調查中評價最低的項目，且每年皆未達到平均標準，亦是學生人權中唯一未達到平均標準的項目。此現象值得在校園中深入探討。

以 2003 年至 2006 年的學生人權各項目加以比較，可以看見大致每個項目的分數呈現逐漸有些微進步，不過就整體的平均評估值而言，2004 年與 2005 年平均評估值的分數呈現退步的趨勢，直到 2006 年的平均評估值才達到超過平均的分數（3.11 分）。由 2005 年的 2.73 分進步到 2006 年的 3.11 分，再看到 2007 年的 3.5 分及 2008 年的 3.49 分，由 2005 年以來至 2008 年的學生人權評估結果大致上有些微進步。這樣的進步程度，是因為校園裡的學生人權保障確實如研究數據上的呈現進步的程度，還是這樣的分數是因為評估人員的不同而有差異，有待更長遠的觀察與評估。

表 2-6 歷年人權教育權之評估結果²¹

評估年度的總平均 估計值 指標項目各題	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002
	年	年	年	年	年	年	年
1.目前教育促進人民認識基本人權的程度	3.57	3.64	3.13	3.10	3.07	2.89	3.07

²¹ 摘自《2006 年台灣地區文教人權指標調查報告》，頁 29 與《2003 年台灣地區文教人權指標調查報告》，頁 17。

2.目前教育促進人民尊重人權的程度	3.39	3.52	3.09	3.12	3.08	2.89	3.01
3.目前教育促進不同族群間互相了解、容忍與關懷的程度	3.50	3.28	3.30	3.11	2.97	2.81	3.02
4.目前教育幫助人民了解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度	2.89	2.92	2.83	2.08	2.75	2.49	2.63
平均評估值	3.34	4.09	3.09	3.01	2.96	2.77	2.93

在 2006 年「人權教育權」的各項指標的平均評估值達到 3.09；在 2007 年達到 3.34；在 2008 年為 3.34，皆在平均標準之上。相較於之前其他幾年的評估，2003 年至 2006 年呈現逐年細微的進步。在每個項目中，每年都有些許的進步。

然而在 2006 年的各項指標中，未達平均標準者是「教育幫助人民了解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度」(2.83)；在 2007 年該項的平均值為 2.92，比 2006 年有些微的提升，但仍未達到平均標準值；而觀諸 2008 年該項的平均值卻降為 2.89，較 2007 年小幅下降，且離平均標準值更遠了一些。該項指標項目歷年來均未達平均標準，且皆為人權教育全類別中，評估值最低者。顯見當前教育固然已使人民對人權有基本的認識與尊重，並且有助於不同族群的融合，但在人權受損時，卻未能幫助人民尋求救濟，且該問題存在已久。深入分析評估理由，可發現評估人所以認識現行教育未能幫助人民尋求救濟，主因在宣導不周、人民對自身權益認識不清（馮朝霖，2006：29）。此項目歷年評估的指標所呈現的評估值，可以讓我們深思校園裡的教育有無讓學生知道自己的各種權利，以及在自己權利受損時，可以藉由哪些管道去爭取自己的權益。

以上幾項指標可以作為我們檢視校園裡是否符合朝向「人權化」的指標。另外，值得注意的是，在 2004 年度的台灣文教人權指標調查報告中受訪學生評估之項目平均都未達 3 分，與教育界或公家單位之評估值相差甚大；顯示學生與成

人對於「學生權利」獲得維護與提昇之認知有非常大之落差，若不是不同世代之人權認知標準已經有所變化，就可能是學生在校園環境中之人權經驗與感受事實上很不理想，此一現象深深值得重視。

我們每一個人都有權利來瞭解自己的權益。在今日的世界，被別人承認的人權與認識自己的人權是同等種要的兩件事；其理由在《世界人權宣言》的序言已經提及：為了促進「一個人人享有言論和信仰自由並免於恐懼和匱乏之社會的來臨……」，人們必須取得「一個對人權和自由的共識。」於此，吾人可以反思的是：學校的教育，在設計課程上或校園的環境中，有無使學生清楚的知道他們本應享有的各種權利？或者這是被有意或無意「省略」或「忽略」的一環？我們必須確認校園中不利人權發展的各種因素，使學校成為社會發展人權倫理文化之楷模，而非恰好相反。



第二節 國內校園人權相關研究

研究者研讀國內校園人權的相關研究後，將國內有關校園人權的研究大致分為由教育部委任專家學者進行的專案研究與博碩士論文研究等方面，內容如下：

壹、專案研究

國內與校園人權相關的研究，主要可見由教育部委託進行的專案研究，如委託馮朝霖教授主持的「各級學校人權評估項目之建立與研究（2004）」與委託謝邦昌、但昭偉主持的「高中職以下學校教師人權意識調查研究（2004）」。

以下列出此二研究與本研究相關之處：

一、「各級學校人權評估項目之建立與研究」

計畫主持人：馮朝霖（2004）

研究方法：文獻分析、專家學者與教育人員座談會

研究結果：根據上述方法完成「各級學校人權環境評估項目」（結論版）共有九大範疇，評估細項為 153 條目。其九大範疇如下：（一）安全的校園環境（18 條項目）、（二）人性化的校園氛圍（22 條項目）、（三）平等與公正的對待（23 條項目）、（四）權利維護與權利申訴（18 條項目）、（五）尊重多元與個別差異（13 條項目）、（六）民主的參與和學習（17 條項目）、（七）教師專業自主權的發展（12 條項目）、（八）學生學習權的維護（13 條項目）、（九）人權教育的條件（17 條項目）。

教育部為檢視當前各級學校教育環境，找出人權教育推行上所遭遇的困難，並根據人權教育相關的理論，尋求困境的成因與解決之道以維護人性的尊嚴，特委託馮朝霖教授等專家學者於民國九十二年著手進行「台灣學校人權環境評估範疇與項目之建構」研究計畫，及目的有三：

1. 檢視國內目前校園內不利人權教育推動的各項因素。
2. 找出理想的人權校園環境之條件因素。
3. 找出一套評估目供各級學校依憑來推動人權。

此研究以《世界人權宣言》所揭示之人的自由不可剝奪的尊嚴與平等的權利，《兒童權利公約》所揭示之以兒童的最佳利益來行動的原則，《教育基本法》所揭示之教育權、學習權與教師專業自主權最作為最上層理想的依據。並根據 Bernstein Tarrow「國際性教育權調查問卷」部份內容，加上 Osler & Starkey 草擬的教育機構人權清查範疇，並參酌其他先進民主國家人權教育的實施經驗，提出合乎世界潮流暨配合國情的校園人權評估項目，以為各級學校人權教育環境之建立，奠定一定的基礎（馮朝霖，2004）。

《各級學校人權評估項目之建立與研究》檢視國內目前校園內不利人權教育推動的各項因素，並藉此找出理想的校園人權環境的條件因素。以此研究建立的校園人權環境評估項目的基本版本，其後進一步依照不同教育階段進行問卷設計，由此研究所發展出的「各級學校友善校園人權指標評估量表」能夠作為學校²²定期進行校園整體環境之檢視、診治、反思與進一步改善的基本評估工具，並以此為依據來推動校園人權。此篇報告提供學各級校檢視校園人權環境的標準，但是並未實際進行檢視，因此研究者僅能由報告中了解可以作為評估人權環境的項目，而無法從此篇報告看出人權教育的實施情況、教師的人權認知與各級學校校園中真實的人權樣貌。

「各級學校友善校園人權指標評估量表」的目的正是評估各級學校目前校園環境中校園人權實踐的現況。與本研究的目的相當符合。此研究所設計的國中版本問卷為本研究的一項重要研究工具。

二、高中職以下學校教師人權意識調查研究

計畫主持人：謝邦昌、但昭偉（2004）

研究方法：問卷調查

研究結果：

（一）對人權的認知：教師中普遍以年齡越輕、教師年資越淺及教育程度越高

²² 由教師、學生、家長與行政人員共同參與。

者對人權的概念越強。

(二) 對人權的看法：分為以下幾部份

- 1.公民與政治：「爲了管教上的需要，老師可以體罰學生」(64.2%)²³。多數教師認爲體罰是可以接受的行爲，因爲長輩的動機是爲了子女好。
- 2.經濟與社會：「在懲罰學生之前應該給學生申訴與發表意見的機會」(96.9%)、「人權理念的推廣是導致社會亂象的因素之一」(63.0%)、「成績不好的學生其行爲容易出現偏差，所以老師需要對這些學生加以特別嚴格管束」(71.3%)、「學校爲了提升學生的學業成績，可以將體育、美術、音樂課程即課外活動改爲數學、理化等科目」(92.3%)。
- 3.環境、文化與發展：「各個民族都同樣享有文化、信仰、宗教、語言使用及傳承的權利」(98.2%)、「學校的運動及休閒育樂設施，需要考慮到身心障礙者使用的適當性」(97.3%)、「生態與環境保護是人權的相關議題」(92.2%)、「在原住民聚居的學區，學校應該進行母語教學」(87.1%)。

由謝邦昌教授與但昭偉教授共同主持的《高中職以下學校教師人權意識調查研究》對全國高中職以下教師進行問卷調查，以探究教師對人權的認知與了解，希望藉此問卷調查檢視台灣高中職以下學校人權教育的實施的成效。此研究使用問卷調查方式，僅能觀察到教師對人權認知的應然面，對於教師實際的作爲則無法從紙筆測驗中顯示出來。

此研究的問卷內容包含三部分：

1.第一部份是對人權的認知。此部份是要探究教師對於人權的實質內容是否有正確的認知，問題的內容參考公約條文、新聞時事與校園案例等，設計出兩極化的選項讓教師填答。

2.第二部分是對人權的看法，藉由人權相關議題的概念，以正向或反向的問

²³ 此爲在問卷中同意此項目陳述內容的人數百分比。

答方式，用以了解高中職及以下各階段學校的教師對於人權相關議題的態度與意見。問題內容為對於人權與生活結合的看法，以及對於落實人權教育教學的態度。此部份的問卷題目主要參考專家意見及人權相關的新聞時事、校園案例、人權教學教案等資料制訂而成，分別為「公民與政治」、「經濟與社會」、「環境、文化與發展」及「人權相關議題」等四個概念面向。

3.第三部分是校園人權素養的自我評估，此部份旨在探究高中職及以下各階段學校教師在校園中實際推動人權教育的效果。問答的方式以發生的頻率多寡來作答，問卷項目的設計依據文獻分析，在人權教育中教師需具備的態度與行為，評估高中職以下教師個人實踐人權的程度。問卷內容主要是參考相關書籍人權教育自我檢視項目編訂而成，共有「輔導學生時的態度」、「尊重他人」及「與學生及同事溝通的態度」等三個概念面向。

此研究顯示有 80% 以上的教師在多數題目皆選取教育人權概念的選項，其中以年輕、資淺、教育程度高的教師更具人權概念。但少部份不合乎人權的概念，仍然被部份教師認同，如：「爲了管教上需要，長輩可以體罰」、「家長爲了了解孩子的生活狀況，可檢查孩子的信件與日記」、「對於嚴苛法律來維持治安以及保護個人基本權利之間的平衡點感到疑惑」等項目。調查中亦顯示教師對推動人權教育的用意有以下的疑慮：權利與義務的失衡，而導致學生品格發展問題；濫用人權導致社會失序；個人與團體的權利何者重要；教師人權被忽略；人權教育對象應爲成人；學生需要的是愛；因材施教與平等對待的難以兼顧。

由「高中職以下學校教師人權意識調查」中就「校園人權素養的自我評估」方面可以歸結出以下幾點結論：

一、教師在輔導學生時大多可以做到以下幾點：(一) 能適時協助學生；(二) 對所有學生給予相同的待遇；(三) 使學生能學習尊重他人的權利；(四) 使學生受到合理、公平的待遇；(五) 並以理性及溫和的方式來解決學生間的權利與意見衝突及協助學生選擇符合他們需求和興趣的學習內容。然而，教師讓學生參與學校政策擬定方面的發生的頻率較低。

- 二、在尊重他人方面，教師在生活中大都能實行以下幾個方面：(一) 給予學生適宜的休息時間及適量的家庭作業；(二) 在公開表達與他人不同的意見或想法時，會尊重他人；(三) 尊重與保護學生的個人隱私；(四) 當學生有錯時，用溫和理性的方式來糾正學生的行爲；(五) 在課堂上，學生可以自由表達他們信念與想法；(六) 在證明學生有過失之前，會預設學生是無辜的。但是部份教師並不認爲在未經學生同意下能將成績在課堂公佈是不當行爲，此有侵犯學生隱私權之嫌。
- 三、在與學生及同事的溝通方式上，教師採取的方式爲：(一) 鼓勵學生在教學過程中發問並表達意見；(二) 讓學生以民主決策的方式參與各項班級政策的制定；(三) 重視學生人權觀念的養成；(四) 鼓勵學生學習與公理、正義、生態、貧窮及和平相關的問題；(五) 主動檢視自己的人權價值觀與作爲；(六) 鼓勵學生去關心弱勢團體的權利及與學生討論有關權利、義務的相關問題。

貳、博士與碩士論文

在國內的博士與碩士論文在校園人權方面的研究，近十年來已較以往蓬勃許多。不管是因爲國家政策的提倡，或是教育研究者自身感受到台灣的各項人權方面的研究與世界潮流的落差，使得國內關心人權的研究者愈來愈多，這真是一個令人欣喜的現象！

研究者於「國家圖書館全球資訊網」之「全國博碩士論文資訊網」以「人權」爲關鍵字搜尋相關論文研究共有三百六十一篇²⁴，將探討政治、法律、宗教、民族、性別等方面與本研究相關性較小的論文扣除，再將研究對象非國中師生的論文扣除，再將純粹探討「人權教育」的論文扣除，整理出與本研究主題相關的論文。研究者將其大略分爲探討「人權概念」之論文四篇與「校園人權」十一篇，共十五篇。國內以「人權」爲主題的相關研究，日益受到關注，令人感到興奮。

²⁴查詢於 2007 年 11 月 11 日。於 2007 年 5 月 15 日查詢時爲 355 篇。

與本研究較相關的國內博士論文與碩士論文歸納整理如下：

一、人權概念與人權態度方面

徐敏誠（2006）、廖錦聰（2004）、賴媛姬（1995）的研究對象為學生，研究主題在探討國中學生人權知識與態度，以問卷調查進行研究。其研究顯示國中學生具有積極正向的人權態度。其中徐敏誠、廖錦聰指出國中女生在人權知識方面表現優於男生；而賴媛姬指出學生對在權利的「認知」上，又較其在「行為傾向」的反應為佳。且女生在「自由權」、「平等權」及權利的「認知」等方面優於男生，男生則在權利的「行為傾向」上優於女生。

廖飛筆（1999）以文獻分析與問卷調查為研究方法，將研究對象鎖定為教師。探討國中在職教師與未來教師人權教育態度。其研究指出：（一）女性教師的人權教育態度比男性教師積極；（二）20-29 歲教師的人權教育態度最積極，同時隨著年齡增加，有消極的趨勢；（三）師範學校畢業之教師的人權教育態度比非師範學校畢業之教師積極。

二、友善校園與校園人權方面

張茂源（2007）以友善校園的論述基礎與實踐為研究主軸，其研究方法為理論分析法、事後回溯法、訪談研究法、文件分析與檢核表法等多種研究方法。其研究中指出，受訪國中小校長、主任、教師大體上對友善校園的內涵與核心要素都能瞭解與認識，實踐情形尚佳。受訪學校大體上在友善校園方面的硬體建置與校園氣氛方面呈現正面發展，如：能建置安全、無障礙的學習空間；能尊重學生多元的潛能、包容學生發展的差異；能建構尊重人權與法治的環境；能課程設計與活動教育，消除校園中性別歧視；能提供體驗生命尊嚴與意義的活動；能尊重不同意見表達等。但研究顯示受訪國中小校園中依然存在著體罰的情形，且在受訪國小較容易落實，在受訪國中則較為困難。研究指出受訪學校學生大體上對於目前學校生活（或工作），認為是愉悅、幸福的。

李文喬（2006）探討基本人權與校園人權認知。其研究方法為文獻分析與調

查法。其研究顯示國中學生在基本人權方面最認同的三項議題:(1)每個人的權利和尊嚴都應受到尊重；(2)人人都享有被公平對待的權利；(3)不管你在那一個國家都應該受到尊重。也指出國中學生在校園人權方面最認同的三項議題:(1)當學生權益受損時，學校應有開放暢通之申訴管道；(2)學校不應該以任何形式語言及肢體暴力對待學生；(3)學校應提供乾淨衛生之飲水。在導師管教方式方面，研究顯示基本人權與校園人權認知程度以導師管教方式「民主式」表現最佳。研究數據呈現，學生基本人權認知與校園人權認知呈正相關。

何文馨（2006）從校園制度層面著手，結合校規演變與人權教育進行探討。首先透過歷史溯源，探詢相關校園規範之教育法令與校規的演變，探析演變的因素與過程，以及在演變的過程中，學校教育、教師圖像與學生主體的關係呈現的變化。其次，透過文件分析與比較分析，探析城鄉兩所不同學校校園規範與校園生態之實際情形，探究在相同的歷史發展脈絡下，兩校所呈現出的校園規範與校園文化研究結果發現，面對校園民主化的到來，兩校於制度層面均能順應社會期待，但在心態上，是否有所積極與消極做為則觀乎其對於學校教育、教師專業倫理與學生本質之不同預設而有不同。

詹淑萍（2006）的研究對象為都市原住民學童，探討主題為校園人權覺知與族群認同，以問卷調查法進行研究。研究呈現都市原住民學童校園人權覺知與族群認同的現況反應屬於中高程度。指出都市原住民學童對族群認同愈高，愈能覺知校園人權。

吳銳煜（2006）研究主題為校規與學生學習權，以文獻分析法進行研究，指出要制訂一切以教育基本法之學生學習權保障為法律基礎的學生行為之學校規範，其思想起點與論據，皆應從保障學習權，以及學習權主體的學生開始。校規的制訂在實質的內容規定上，要求需具有：依法行政原則、法律保留原則、比例原則、明確性原則、平等原則、正當法律程序等憲法基本權利保障之理念。

高鴻怡（2006）以學生學習權環境評估為研究主題，以訪談法為主，問卷調查法為輔進行研究。研究結果顯示影響學生學習權的因素繁多，諸如：升學主義、

教師文化品質和教學效能、行政領導者的理念和風格、教師對班後段學生的心態與處遇、教師便宜行事的粗糙作法等。研究指出悖理的紀律會扼殺學生創意思考和自主學習的動機。更直言提昇教學信念與教學效能有賴教師自覺反思的能力。亦顯示學生有社會階級複製的可能學校人權教育尚待加強。

游美惠（2005）進行教師作為轉化型人權教育工作者的人種誌研究，研究方法為訪談法與教室觀察。研究指出教師實施人權教育對學生的影響有四個，包括：人權教育增加學生人權的覺醒、增進與他人社交的正面經驗、與學生經驗連結促進批判思考、於社會互動中實踐而非於課堂中。

林祺文（2005）的研究以教師為研究對象，探討教師校園人權實踐，以問卷調查為其研究方法。其研究以下列幾個面向進行調查：1.健康權：九成以上的受訪教師難以做到準時上下課以避免佔用學生的休息時間，超過五成的教師會利用早自習或午休的時間來進行補救教學或考試。2.自由權：學生管教問題上，九成以上的受訪教師自評能在給予學生言語責罰的同時，並不會傷害學生的個人尊嚴。但僅有百分之四的教師能完全避免以「體罰」的方式來處罰學生。3.隱私權：教師在未獲得學生本人之同意下，公佈學生的成績或排名在國中校園仍是一個普遍的現象。4.平等權：九成以上的受訪教師自評能秉持「大公無私」的原則來進行班級經營與管理工作，不會因學生的背景或成績優劣給予差別待遇。5.表意權：教師在「班級各項政策的制定」及「幹部選舉活動」仍站在主導的地位，無法完全讓學生以民主方式進行。6.受教權：對於班會或社團活動、藝能科目、非主科科目，遭借用來進行考試或加強特定學科之教學的情況十分普遍。而教師仍難以避免採用教室外罰站或留置訓導處等可能侵害學生受教權的方式處罰學生。

郭文藻（2004）探討台灣兒童人權保障，以文獻分析法進行研究。研究結果指出社會大眾對人權觀念感到陌生，對人權的維護也缺乏經驗，一般教師由於掌控權威的優勢，無法尊重學習的權益，造成教育的缺失，而傳播媒體常有負面報導，扭曲人權的價值，影響兒童人權的發展，又由於兒童保護法令無法落實，更

造成執行困境等各種缺失。

張馨丹（2004）研究校園人權教育環境，其研究方法為問卷調查。提出以下的研究論述：1.因校園升學主義導向，致使人權教育環境不易形成；2.人權知識與概念的欠缺，各主體人物對國際人權知識尤其貧乏；3.校園人權資源不足，活動也過於形式化；4.校園充斥違反人權的行為，包括體罰與不正常的教學；5.不同區域學校有不同程度的人權表現，私立學校的表現普遍優於市立學校。

鐘文斌（2004）研究我國國民教育階段國際人權法治教育，以文獻分析法進行研究。研究指出人權非為政治語彙，得以躋身國際人權法潮流脈動；積極編訂專業分級、分齡之人權教材當為要務，以供豐富且適切之教材資源予學校和社團；並廣訓具人權素養優質師資，冀師生得幸於完善之人權校園環境學習成長，以蘊化一個尊重與包容、權利與責任共融之現代民主法治人權社會。

綜觀上述整理的博碩論文，有以下幾點發現：

一、多為量化研究：量化研究可將教育現象以大範圍的方式呈現，透過數字讓教育現象客觀的被描述出來。上述大部分的論文其中指出國中教師的「人權認知」或「人權態度」的得分都高於「人權實踐」。顯示出「人權認知」與人「權態度」到人權實踐有相當程度的落差。這是相當有趣的現象。人的認知到實踐階段之落差，可能未將那些人權認知內化到自己的價值觀。這樣「知」與「行」的落差正是研究者想要在校園裡探究的面向之一。

二、愈年輕的教師人權教育的意願與態度愈佳：未來教師優於剛進入職場的教師；剛進入職場的教師，又優於任教年資較長的教師。隨著教學年數的增長，將人權教育融入教學的意願，日益降低。這樣的研究結果，須再深入了解造成此現象的背後因素為何？教師的教學能力與教學內容應該要與時俱進，才能培養孩子在生活裡隨環境變異而須具備的能力。老師在由國家的新願景所制定的教育政策推動下進行人權教育的教學，但究竟在校園裡可以看見何種「人權」樣貌？校

園裡有的只是「人權」的影子？還是連「人權」的影子也未可見？

三、綜覽以上列出論文後，可以發現校園人權的問題在政府高層大聲疾呼「人權立國」之際，仍然未獲改善。在教育的現場都無法有個友善的校園，那如何「人權立教」，更遑論達到「人權立國」的可能。

本研究希望可以透過研究的歷程找出校園內人權不彰之因。這些問題可能是盤根錯節的，更是多重面向的。校園人權所要探討的絕對不只是有無體罰如此簡單。研究者該有進行本研究的勇氣與決心。希冀可以透過本研究讓校園人權的樣貌被真實的呈現，讓對校園人權關心的人們可以對目前國中裡校園人權的樣貌能更為了解。

有別於上述整理的所有論文之研究方式，本論文以「問卷調查」為前導性的探究，再以「參與觀察」與「深入訪談」為主要研究方法，希望可以窺見校園內師生互動的細節與校園內最真實的人權樣貌，尤其是「無聲的資料」，²⁵這可能是上述論文所無法呈現的內在真實。

²⁵ 進入校園觀察，許多實際的事務與校園氛圍需要透過研究者的實際參與才能得知。這些「無聲的資料」甚至比訪談或任何文件更能呈現這學校的人權樣貌。

第三章 研究方法與研究設計

第一節 質性研究的取向：為何是質性研究？

壹、質性研究與我

從小只要是跟「人的互動」有所連結的事物，我就相當沈浸其中，無法自拔。在與人的互動中，我感覺存在的喜悅。選擇以質性研究取向的方式去進行我的研究，這樣的過程，其實可以說是滿足研究者自身的渴求，去探究人們生活裡真實互動的渴求，一個來自生命底層的呼喊。這樣的探索過程，是我所期待的！

用我的筆，去寫一個屬於朗朗的故事。一個發生在校園裡真實的故事。這裡面會呈現什麼樣的風景，我不知道……不過，這研究的旅程讓我充滿活力與想像。

貳、以研究夥伴的眼睛帶我看見世界的面貌

本研究希望能夠與研究夥伴建立良好的研究關係，藉著研究夥伴的言說與分享，進入研究夥伴的生活世界，希望能建構出以研究夥伴為軸線的校園人權圖像。而這樣的研究取向與特性，是質性研究所特有的。我希望看到的是這個研究的生命與深度，我想，這是量化研究呈現所無法呈現的。

質性研究給我們一個機會，同時也是一種挑戰：表達真正的人在做和說的，並以一個觀察者的角度來看事情。在這樣帶著質性研究法的眼睛為出發的我，在研究的過程裡是多元的、彈性的、創造的、省思的、行動的、動態的、參與的。我將和我的研究夥伴一起捕捉研究夥伴的觀點及檢視日常生活(everyday life)。

Wolcott 說道如何寫質性研究的主要方法，就是從做中學，也就是說邊寫邊學（顧瑜君，1998：3）。我愛這樣探索的過程，也愛這樣寫作的過程。藉由質性的形式，我與我的研究夥伴一起經歷這趟旅程。

參、選擇一種領略世界的方式

Wolcott 指出做研究不是解決問題而是發現問題或問題設定（顧瑜君，1998：61）。這正也是質性研究的一個特點，也是本研究進行的主要基調。在教育領域上的研究，解決問題是重要的，但若經由研究的過程去「發現問題」，應是更令人雀躍！²⁶這樣的雀躍，應是來自對生命的觀察與有感。面對如此生命的觸動，我是惶恐又不安的。因為，這將是一個無比珍貴的歷程。我與研究夥伴一起建構意義的過程。

研究者沒有設定任何立場或預設會看到什麼樣的景象，任何的一切都可能被研究者攝進這書寫的旅程中。質性研究歷程的精彩處，即是研究者如何透過他與研究夥伴的互動及對話，去共同領略這世界。有別於量化的研究取向，質性研究的過程裡多了「人」的氣味。乘著研究者的筆，把校園裡真實的生活，鮮活的記錄下來，用有溫度的、活蹦亂跳的筆觸去經歷研究夥伴的世界。

肆、作為一種新的研究典範

相較於量化研究呈現的數字資料，質性的研究方法可以收集資料，得到深入、複雜、細節，以及一些曖昧性質的資料。王雅各（2004）指出社會現象間的複雜關係並非都可以轉換成數字。質性研究對於表面上意義和過程的注重，事實上是再於強調研究對象的不可化約、實質和非數字性。這樣的不可化約性與曖昧性的特質，與本研究的基調相當契合。

Bogdan 指出質性研究特點包括以下幾項（李奉儒，2001：12-16）：

- 1.自然式的研究現場：以實際場域(actual settings)作為直接資料的來源，而本身是關鍵的研究工具。
- 2.描述性資料：質性研究蒐集而來的資料是以文字或圖像的形式呈現，而非

²⁶ 鄭同僚老師「質性研究方法」課程隨堂筆記。

數字。質性研究的研究者試著從資料的豐富性來分析，並盡可能地接近這些資料被記錄或謄寫的形式。

3.歷程的關注：質性研究者關注研究歷程(process)，而不僅是成果或結果。

質性研究的過程在了解日常的活動、程序和互動中。

4.歸納性的資料分析方式：質性研究者並不是在拼一幅早已知道的圖像，而是在建構一幅圖像，隨著部份與部份的蒐集與檢查之後逐漸成形。

5.「意義」是主要關注焦點：研究者透過「參與者觀點」(participant perspectives)來了解不同的人如何建構他們生活的意義。

基於上述的基本假定，透過質性研究的過程可以帶領我們進入研究場域的真實世界之中。研究者秉著期待這趟旅程的想望的心，與將竭盡所能的呈現觀察到在現場一切的忠實的眼，以及各種感官的輔助，隨著研究者的筆觸，去看見我與我的國中。本研究希望透過質性研究的取向，作為探究世界的方式，將校園裡的人權圖像呈現在你的眼前。

第二節 研究設計

壹、研究場域的決定

在一次與同學討論到論文的過程中，她也陷入找不到題目與研究場域的困境中，她的指導教授跟她說：「選一個你自己本身有興趣的題目跟有興趣的場域，你做起來才為會有動力。」這句話，於我，真是當頭棒喝！我想我必須選擇一個跟我生命經驗有切身相關的題目與場域，我才會有寫文這本論文的動力。藉著論文，我想在我的土地與我的生命裡，記錄些什麼。

在實習指導老師的引薦之下，我到了這所我將進行研究的學校。希望我可以藉此研究為那裡作點什麼；但，研究，對我來說，是枯燥的，確實是枯燥的，我真的不是作研究的料！但是，帶著我對教育、對學生的熱情，倘若，我的論文與學校、與學生結合，我想，我是有力氣與熱情完成我的論文的。所以，我選擇國中²⁷作為我的研究場域。何以不選擇我的國小作為我的研究場域？我，本身對國中的教育比較感興趣，何以感興趣？在我的成長過程中，我的鄉裡，國小的教育問題較不大；但到了國中，很多教育上的問題就顯露了²⁸。帶著關懷與熱情的研究之眼，我開始了我的探索旅程，一趟關於研究，關於學校，關於學生的旅程。

²⁷ 這所國中是台北縣立朗朗國民中學。一所全校師生加起來不到 300 人(九十五學年度七年級與八年級各有三班，每班二十幾人；九年級有兩班，每班三十幾人)的小學校。那裡，學生不多，所以全校師生都相當熟稔；每年撥下來的經費也不多，所以，十多年來，這所學校的硬體建設幾乎沒有什麼改變。

²⁸ 在我的國小母校中幾乎是在這學區內的學生都會送入就讀；但是，到了升國中時，家長多會把孩子送到其他學區的學校就讀。因為，鄉內不小部份的家長覺得那學校辦學成效不佳。這是長久以來的問題。所以，學生跨區就讀情形相當嚴重。家長認為辦學成效不佳，就是以「升學率」為評判標準，但是，鄉內讀書風氣甚為低落。一部份的原因是，家長為認為孩子畢業後去念職校有一技之長即可，不須以升學為主要考量。這似乎是個弔詭的情況。

貳、進入研究現場

這裡，朗朗²⁹國中，是我的研究場域。才來過這所學校幾次，但踏上這裡的土地，感覺無比親切。應該是這所學校與我的母校有幾分相似之處吧。

在與我的實習指導老師談過數次後，我表明我想以朗朗國中為研究場域。我的老師為我引薦，使我順利與朗朗國中學務主任聯繫上。得到朗朗國中學務主任初步的首肯後，在一次的導師會議裡，我向全校老師說明我的研究方向及大致內容，並提出我想以朗朗國中為我的研究場域的請求。

當天，在我向老師們說明我的研究要進行的方式時，剛好學務主任正必須離場去處理突發的學校事務，我在現場老師的同意之下，開始我的說明。

各老師一開始都仔細聆聽我的來意與我的背景，我感受到老師們對我的包容與善意，我看到老師們微笑的聽著我的陳述。但，當我說到我的研究題目是有關「校園人權」時，現場氣氛突然凝住……好深的凝住……我嗅到靜默的空氣裡，透著不安……

我清楚的意識到在場老師們受到驚嚇了，他們紛紛回過頭去做自己的事情。那時，似乎，時間都變得緩慢，我僵在原地……數十秒後，我將全身的力氣擠到嘴巴，逼我自己要把嘴巴打開，我該說些什麼…我張開了口，劃破那靜默，用著為我的出現所帶來的不安而道歉的詞語……

隨後又是一陣無聲，在那片沈默中……其中一個老師說出她內心的想法：「我參加過人權教育與校園人權的研習。就我所知的人權教育或校園人權等方面的觀察，我們學校並不適合！」³⁰；另外，其中一個老師表明「是否可以在私底下將願意接受我來到這學校觀察與否的決定回覆給主任」。我感謝朗朗國中的老師願意讓我說明我的研究方向。我向老師們再次說明校內老師有絕對的權利可以不接受我這個外來者的打擾與介入。再次向老師們感謝與致歉。導師會議結束後，我

²⁹ 化名。

³⁰ 那老師是提醒我，這學校並無有關人權教育的施為，在校園人權上也看不到與其他校園有何特別之處，她擔心我在這裡觀察不到研究者想要觀察的「東西」或是看到研究者很不想看到的「東西」。

向學務主任說明，並請他向老師們轉述，老師們對接受我回來觀察與否的決定，不管結果如何，我都接受。請老師們不要感到壓力與不安。

回到家，腦子裡仍不斷浮起在導師會議的情景。但突然一回過神，把還沈在那詭譎氣氛中的我抽離出來，突然驚覺到我犯的一個嚴重錯誤。因為當時在向老師們說明來意之時，太過緊張，忘記說明進行研究時，一定是以「匿名」的方式處理學校、老師及學生的個人資料與名稱。難怪老師們會有這麼大的疑問與不安…

在朗朗國中教務主任的幫忙下，向其他老師說明論文進行的過程與有關學校、老師與學生等各種資料的處理方式之後，我就在家裡等待老師給我的回覆，這決定了我可否來朗朗國中進行觀察。倘若不被校內老師們允許，可能我就必須在找其他研究場域了…

等待的日子，是煎熬的。即使我知道我的老師會請朗朗國中的學務主任幫我遊說其他老師，讓我到學校進行觀察。不過，在導師會議結束當天要離開學校時，我向學務主任請求，請他千萬別給其他老師壓力。否則，這樣研究倫理就蕩然無存了！我不希望我的到來是因為其他老師懼於學務主任的威嚴，才委屈接受我進入校園進行觀察與訪談。

我相當清楚的意識到我碰觸了校園的「禁忌」……

在獲得校內老師們的同意後，並在我的老師及朗朗國中學務主任的鼓勵下，我在學校裡開始我的觀察，即使我意識到我可能是不受歡迎的。

在學校裡待了幾天，進行了幾天的觀察，只是算是與這學校打過正式的招呼：「我來了！朗朗國中！」

在學校裡，看著老師與學生、上課又下課…我還沒有正式以研究的眼睛去看這學校。不急，對這裡，我有足夠的時間。

「有你需要什麼幫助嗎？還是你要怎麼觀察？跟我講，我都可以安排或幫忙」感謝朗朗國中的學務主任再次給予溫暖及支持。每次在我覺得自己在這裡是個不相容的介入時，他總是讓我可以有留下來的勇氣。但是，在校園裡出現了幾次，

我越來越感覺到，這樣突如其來的介入，不管對學校內的老師或學生都造成某程度的影響與衝擊。當然，對我也造成某程度的影響與撞擊。我清楚的感受到我在學校內的「多餘」。不是真的受到不歡迎的對待或眼光，而是，意識到學校內的每個人都有要做的事，而我卻像「閒人」一樣的出現在校園各處不知道在做什麼，校園裡的其他人應該都覺得這人在這裡怪怪的吧！而且，更重要的是，好像一股感覺越來越強烈—我還沒有「真正」進入到校園！

在校園裡的觀察，「看不到」課堂上師生互動的實際情況。更確切的說法是「感受不深」。我想「真正」融入到校園環境裡與師生互動，還有一段需要努力的空間。

這樣幾次以「外人」的身分進到學校觀察，正努力催眠自己情況會越來越好³¹之時，接到朗朗國中學務主任的電話：「你現在有沒有想來我們學校教書？」我摸不著腦的一陣。但得知有去朗朗國中任教的機會，我立即答應了。因為有了在這所學校任教的機會，我可以更長期、更深入的看這所學校的一切，而不只是表現的言說與現象。在這樣的因緣際會之下，進入朗朗國中，擔任「兼課老師」³²。與學生的相處，大致上是融洽的，我喜歡我與學生的相處；在教學上，大致是良好的。這其中，著實的充滿挑戰與樂趣！每天都有不同的狀況與新奇！與學生多相處一點，我更了解學生與學校的狀態一點。這樣的感覺好真實。

隨著與朗朗國中的老師與學生接觸的頻繁，我心裡想探究的問題，更顯浮

³¹ 「自我催眠」是我慣用的伎倆。在我的處境不是很平順的時候，我就會一直告訴自己要有信心，一切都會迎刃而解之類的話。一直要把自己洗腦。不過因為可能真的被自己催眠了，好像感覺各種狀況真的會有所改善。

³² 我以「攜手計畫」的老師身分進入朗朗國中教學，為期半年。教育部為落實「照顧弱勢」、「弭平落差」的施政目標，辦理攜手計畫課程，以縮短國中小學習成就低落學生之學習落差。受輔對象包含原住民學生、身心障礙學生、外籍配偶子女、低收入戶學生，且擴大照顧中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟，於課餘時間進行課業輔導。針對國中基測成績 PR 值低於 10 之人數達到該校應考學生數的 25% 以上國中，聘用大專學生對上述的學生進行課業上的加強與補救教學。

現。這裡的一切都深深吸引我要更深的探究與觀察。

參、研究夥伴的選擇

這些願意進入我的研究裡的老師或學生，對我來說，不僅是資訊提供者，更是「夥伴」。與我一同經歷他們世界的夥伴。要在這場域進行研究，要經過守門人（gatekeeper）的許可。在這學校，那守門人就是學務主任，他也是本研究中我最重要的研究夥伴。他的職位是學務主任，學校裡有關學生的事務一律要經過他這關，再加上他是這學校校友，以及他在學校裡已服務約十六個年頭了，他對這學校的一切，再擦若指掌不過。這位學務主任，在這所學校裡的地位與權威，是相當無可撼動的。他對各處室老師的熟悉，與跟學生的情感，都是無可取代的。本研究進行的方式，以這位學務主任為經，以其他老師與學生為緯，希望這樣由校內不同年級、不同族群、不同特性的學生，與不同處室的老師如此多元角色交織出來的校園人權樣貌，可以是超乎以只對老師進行訪談可以看見的。學生的聲音，是我想要聽見的！學生的聲音，這對我來說，無比珍貴³³！

除了以學務主任為本研究主要的軸線外，研究者的研究夥伴還有教務主任及在學校任教多年的教師等。這之中會有來自本地看待這學校的觀點；也會有本是外地人，來到這學校多年之後已經「本地化」的老師。在學生的部份，研究者徵求校內八年級與九年級的學生同意後，邀請他們一同參與本研究，讓本研究對學校的人權樣貌的想像更接近實質的樣貌。透過學生的觀點與老師的觀點，建構出來的校園人權樣貌，活生生的在我的面前展現。

³³ 看了與本研究相關的論文，幾乎沒有見到在研究中真實且長期的與學生互動，並以學生為訪談的主角。但是，研究者認為學生的聲音應該被聽見，以他們的口與身體去呈現他們的故事。

表 3-1 研究夥伴資料表－教師

代碼	身分	性別	在此校任教年資	教育程度	對研究夥伴的描述
T1	教師	男	16 年	碩士畢業	一畢業就回到母校任教，直到現在。愛這裡，對這裡有說不出的使命感。他用他的方式，為他愛的原鄉付出心力。
T2	教師	男	6 年	博士畢業	並非本地人，但這裡已是他第二個故鄉。爽朗的笑聲，學生與他的相處，沒有距離。與弱勢的學生相處最為融洽。下課每每有學生到教務處主動幫他的忙。
T3	教師	女	27 年	大學畢業	嫁到當地的她，這裡是她的家。每每與她談話，像媽媽一樣的吐出她對這裡綿密與細長的關懷。

表 3-2 研究夥伴資料表－學生

代碼	身分	性別	對研究夥伴的描述
S1	九年級學生	女	很愛笑，很可愛的女生，個性很可愛，長相也很可愛。活潑又大喇喇的個性，常被說像個男人婆。
S2	九年級學生	男	高大英挺的外表，做事充滿幹勁，很有目標，且腳踏實地的往目標邁進。是個很主動求知的學生。是老師的好幫手。有著比一般同齡學生多了一分成熟與懂事。
S3	九年級學生	男	很會帶動氣氛，常是大家的焦點，是個鬼靈精怪的孩子。很好動，很有表演天分，上課愛睡蟲，下課一條龍。有時候會出一些狀況，常是老師掛心的孩子。但大部分是守校規的。

選擇以上教師或學生，在徵得他們的同意後，他們成為我的研究夥伴。感謝他們願意與我一起經歷這研究的旅程。更感謝他們將內心關於校園人權的所有感受或想法與我分享。這對他們來說可能是要經過一番掙扎的。因為，「校園人權」的諸多面向在校園裡是大家不談的！對老師來說，可能刻意不去碰觸這方面的話

題；對學生來說，也不會大聲說，因為會受到老師們的「關注」。感謝他們的勇敢，願意成為我的研究夥伴。選擇他們進入我的論文，成為裡面的主角原因無他，單純是因為我在他們身上嗅到味道了。我的直覺告訴我，與他們深入的互動，不管觀察也好，訪談也好，這些研究夥伴的身上，散發著我想要的氣味³⁴！他們會是有故事的人！在這研究場域裡，觀察教師們與學生們的所有感受，我捨不得遺漏一絲一毫的線索，因為這裡每天發生的事情都無法再來一遍！即是明天發生與今天一模一樣的事件，但時間、溫度、情緒、言語、每個人物在的位置等等不同元素都不可能是一模一樣的。這樣奇妙的由各個條件聚合而成的的情境，每個發生，都是驚喜！

上述成為我研究夥伴的學生，都是上學期我擔任攜手計畫教師時所任教的學生。與我的互動相當精彩！精彩的讓我掉淚³⁵！

就是這樣的熟悉，讓學生相信我，願意接受我的訪談，也願意真實的與我分享他的感受。我愛這樣相互信任的感覺！另外，對於那些願意成為我研究夥伴的教師們，我欽佩他們！因為，他們真的很勇敢！換個角色想，如果我今天明知道我自己某些舉措並不符合校園人權的準繩，我可能無法坦然接受這樣的邀請。但是，他們還是願意接受我的訪談，將他們的言說交給我來執筆。這樣的願意可能是基於對我的觀察。在我一再保證他們不管說了任何話，都不會對他們的教師生涯造成任何影響後，他們比較安心的把詮釋他們言說內容的權力交給我。

肆、研究現場情境脈絡

這是一所小學校。位在台北縣的一所偏遠小學校。這裡有的是純樸的鄉民與自然的生活環境。

就地理位置而言，朗朗國中位於台灣北部。偎著北海岸的綿延海岸線，朗朗

³⁴ 與這幾個學生的相處，我好像看到校園裡「隱性」的某些東西。

³⁵ 剛去擔任攜手計畫的教師時，與來到我班級學生的相處，好氣又好笑！學生層出不窮的問題或是讓人不知如何是好的情況，真是令人相當嘔飯！也很嘔淚！這些淚，窩心的也有，生氣的也有，疼惜的也有。

國中是典型的一所海邊小學校。一所小而美的學校。在這樣原本就偏僻的鄉鎮中，學生的人數本就不多，加上學區內大部分家長認為朗朗國中辦學績較不佳，學生考上公立高中與高職的比例不高，所以多讓孩子越區就讀，造成學區內學生外流的現象頗為嚴重。鄉內人數最多的國小每年級約有四班，到了國中階段，鄉內幾個國小加起來，這所國中的學生人數理應比鄉裡最大的國小的三個年級學生人數要多，但是，這國中的入學學生數還不及鄉內最大的國小的畢業學生數。全校³⁶共有八個班級：七年級與八年級各三班；九年級兩班。還有一班資源班與特教班。目前的班級數，比我剛到這所國中任教時多了一班³⁷。全校教師、學生以及行政人員加起來共有二百多人。算是一所相當迷你的學校。不過，換一角度思考，這樣卻也符合了小班小校的趨勢。

朗朗國中大約有四十二年³⁸的歷史，因為地處偏遠，每年老師的流動性頗大。每年的新學期開始，總可見到三分之一，甚至是二分之一的新面孔。老師的流動性大，相對的，在這所學校任教的老師一大部分是擔任教職不久的年輕教師。今年的新進教師，讓學校的教師年齡比例往年輕的那端更近了些，學校裡的氣氛也年輕了起來，充滿活力。學校老師的年齡 20 至 29 歲佔 34.8%；30 至 39 歲佔 56.5%；40 至 49 歲佔 8.7%；50 至 59 歲佔 0%。另外，以學歷來看，大學畢業佔 69.6%；正就讀碩士佔 8.7%；碩士畢業佔 13%；正就讀博士佔 4.3%；博士畢業佔 4.3%。校內正在就讀碩士班與博士班的教師皆有一人，也有些老師正計畫加入在職進修的行列。感覺學校裡老師自我提升的動力頗高。

學生屬性方面，家長背景多非中上階層家庭³⁹，甚至可以說家庭功能多是不健全或家庭的狀態多是複雜的，諸如隔代教養的問題、父母離異、家中收入不穩定、家庭不具教養功能等。家長多是從事第一級產業或第二級產業，其性質屬於

³⁶ 九十六學年度。

³⁷ 研究者 2006 年 3 月到這學校擔任「攜手計畫」教師時，全校共有 7 個班級。

³⁸ 民國 57 年創校。

³⁹ 根據與教務主任的訪談與研究者自身對校內學生的觀察，了解到進入晴空國中的學生其家庭背景與經濟狀況大部分並非中上階層。教務主任指出朗朗國中的學區中，不乏經濟況頗豐的家庭，但是，這樣的家長多數不會將他們的孩子送到朗朗國中來就讀。

勞力密集的工作。校內學生的組成，以閩南語為母語的學生佔大多數；也有以國語為母語的學生；也有新住民的子女；也有原住民的子女。學生的組成可謂相當多元。

就學生畢業後的升學情形來看，近二年每年進入公立高中或高職的比例佔畢業學生中的比例為：95 年 22.1%；96 年 75.5 %⁴⁰。

就學校建築而言，與十年前的景況相去不遠。更確切的說是校內沒有任何新蓋的建築物。校內某些設備、教室或廁所顯得有些殘舊。因為校內學生人數不多，所以校地面積並不算大，全校教室與辦公室數量總計也僅有 18 間可供使用。不過，校內人數雖不多，校地幅員雖不非常廣闊，但這學校坐擁一整片後山與眼前無垠蔚藍大海。這些自然資源都是這學校的資源，更是寶貝。老師每學期都會安排學生到後山進行教學，讓學生了解人與環境的共生關係。學校本身與周遭豐富的生態資源是這學校的天然寶庫，將校園發展成綠色學校是學校的願景之一。今年教育部將此學校列為生態校園的重點學校之一，此學校爭取到一筆為數不小的經費，除了將學校內的既有生態池繼續發展，另外，將整建通往後山的生態步道。開放生態步道，讓社區居民一同享受這豐富的自然資源。

就學校課程方來說，此學校納入原住民語教學⁴¹、技藝教育學程⁴²、高關懷課程⁴³與特色化的社團⁴⁴等，讓學生有適性發展的可能與途徑。這學校的讀書風氣可

⁴⁰ 朗朗國中的畢業生從 95 年到 96 年進入公立高中職的比率來看，從 22.%到 75.5%有巨幅的提升。兩年進入到公立高中的人數都是 10 人，96 年度進入高中職的比率提高，是因學校的技藝教育的方式改變，使技藝班的學生多數可以進入公立高職就讀。前幾年的學生升學情況的統計資料因為學校往電腦接連幾次遭病毒感染與資料更新並未留存至今。無法取得前幾年的資料，頗為遺憾。

⁴¹ 學校內原住民學生為阿美族，每週三早上七點至八點社區內的原住民語老師固定教授原住民語。

⁴² 在國二時讓學生進行性向測驗，如果學生想從事技職領域方面的學習，在國三即開始修讀技藝教育學程。於每星期一上午及星期五上午進行技藝課程。此學校提供的技藝課程有中餐烹飪、西點製作、陶藝與園藝課程。聘請校外在專業領域學有專精人士擔任技藝學程的教師。

⁴³ 此為針對校內可能中輟的學生設置的課程。讓無法在課堂裡有學習意願的學生，進行另一種形式的學習。本課程設置的目的希望讓可能中輟的學生，在任何時間不適合在教室內學習時，都有老師可就其本身所長進行教學，以減少中輟生的比例。校內有三個學生，原本都在中輟邊緣徘徊，但是因為參與高關懷課程，在陶藝課程時的專注，看到自己的光與熱，在其作品獲獎的肯定後，讓他們對學習產生有別以往的印象與經驗—原來，學習是開心的。

⁴⁴ 此學校的社團裡相當有特色的社團之一是擂鼓隊。曾在國內獲獎多次，並在 2007 年暑假到大陸表演與參訪。每每看著擂鼓隊學生打鼓時的神情，眼裡閃爍著自信與認真的光芒，那是屬於

能不如都會地區，但是，學生的生活常規、禮節，以及師生間「有溫度」的互動著實讓人感受這小學校的不俗。



他們的舞台。雖然練鼓相當辛苦，但他們的投入與用心，讓人感到驕傲，這就是朗朗的孩子。

第三節 研究方法

本研究主要的研究方法為問卷調查法、參與觀察法與訪談法，以問卷調查為前導性的探究，並以問卷調查的資料分析結果，作為擬定研究大綱進行訪談的依據。本研究以參與觀察法與訪談法為主，問卷調查法為輔，進行校園人權實踐現況之探究。

壹、問卷調查法

依照「各級學校人權評估項目之建立與研究」上的問卷題目，對全校八年級、九年級學生與非新進教師進行問卷調查⁴⁵。以此問卷作為此學校校園人權樣貌的前導性探究，再根據此問卷調查的結果作為進一步深入訪談的焦點。針對師生回答的問題中最一致與最不一致的各項，進行深度訪談。

(一) 使用問卷

馮朝霖（2004）進行的「各級學校人權評估項目之建立與研究」所發展出來的問卷即是要評估各級學校目前校園人權的實踐現況。本研究援用此專案所發展出來的國中適用版本稍微修改而成。

此專案發展出的「各級學校友善校園人權環境指標及評估量表」分為十大主題。在國中版本的部份共計 57 題勾選題。國中版本並無分為教師填答的版本與學生填答的版本。就此而言，讓學生填答時若使用其問卷上的填答選項「無法達成」、「努力可達成」、「易於達成」，無法真實反應學生對校園人權的真實感受⁴⁶。

⁴⁵ 見附錄三與附錄四。

⁴⁶ 研究者於朗朗國中擔任攜手計畫教師時的座位在學務處，剛好得知台北縣教育局這學期發給各級學校學生填寫那問卷。

要國中學生填寫的問卷選項是「無法達成」、「努力可達成」、「易於達成」三個選項。這是讓教師填答的選項！學生對這樣的問卷選項相當迷惑，因為，這根本不是他們能夠回答的問題。

研究者將填答選項改為「非常同意」、「同意」、「有點同意」、「有點不同意」、「不同意」、「非常不同意」等六項進行問卷調查。希冀這樣的修正可以讓學生表達出他們的感受。

(二) 問卷施測

1. 抽樣

本研究的目的是獲得這所學校中校園人權實踐的現況，針對教師與學生進行問卷調查：

- (1) 教師部份：針對在此學校任職超過一年的非新進教師進行調查，校內非新進教師有 15 人，回收有效問卷 15 份。
- (2) 學生部份：針對校內八年級與九年級學生進行問卷調查，取得有效問卷 138

研究者請校內負責此業務的同仁打電話到台北縣教育局詢問此問題，那教育局的辦事人員聽到同事陳述完問題後，不假思索的立刻回達：「就是那樣！沒錯！那問卷的選項沒錯！」我的同事表明校內有正在進行校園人權相關研究的教師，所以對那問卷上的選項提出疑問。那辦事人員還是堅持問卷不會出錯！這樣的態度，令人扼腕！如果，這是國家推動的政策，並且希望由教育局對每層級的學校，每年進行校園人權的了解，並期望經由這問卷找出校園人權中一直未盡完善之處，那麼，上面施行政策的人如此草率，何以要求只是接受上面長官所交代下來事務的第一線教師要將「校園人權」的落實當成真的是校園中相當重要的改變？因為，教師可以感受到上面執事者的敷衍與不用心，連這樣的情事都可以未加思索就加以駁斥！那麼，教師的感受是這個「校園人權」的推動就會像之前不同的 XX 教育（如：生命教育、兩性教育等），只是政策性的推動。這樣的浪潮，有如過眼雲煙，在那浪潮之後，校園裡的誰記得哪時候推過什麼教育？即使有人記得，那對校園裡的學生與老師又影響了多少？是否那 XX 教育的精神真的有內化到師生的生活裡？

再者，問卷中，第五大範疇「權力的維護與申訴」中的第六項「學校教職員工能主動留意身心狀況異於平日的學生（如有疑似人為外傷、精神恍惚、恐懼等），確有受虐情況，主動通報相關單位。」也未放入。

這些是單純行政上的疏失？若是行政上的疏失，讓人感覺，上面的人對校園人權評估的事務並不謹慎處理。這樣的疏失反應的可能是心態上的不以為然。

不管是單純的疏失，或是心態上的反應，都使發給台北縣每個學校的友善校園人權環評估問卷無法反應學生在校園內最真實的感受！這樣的問卷，只是要對上級交差了事便直行事的做法！還是壓根不希望學生在校園裡最真實的聲音被聽見的「措施」？！

份。

2.施測

(1)教師部份：利用教師有空的時間，將問卷發給各教師填答。讓教師有充足的應答時間，儘量讓老師們在輕鬆自在的情況下作答。

(2)學生部份：研究者在段考完發放問卷，利用早自習或上課前五分鐘發放問卷。並進行講解或讓學生對問卷不清楚題意之處發問。在問卷發放的同時一併給學生每個人一份小禮物，感謝他們願意付出時間與精神填寫問卷。

本問卷發放的時間，儘量不要耽誤到學生上課的時間。利用的早自習時間是事先詢問過導師，當天沒有考試或班級事務才前往發放問卷。也有幾個班發放問卷的時間是剛上課時，本來想要當場讓學生填答完，研究者就將全班學生的問卷帶回，如此較能掌握問卷回收情況。但是，衡量之後，發現要學生針對問卷上每一題都仔細思考後再填答，整份問卷填答的時間要超過十分鐘。在說明完請他們填寫本問卷的目的時，研究者請學生提問對題意不清楚的部份，並講解。之後，就請他們收起問卷，下課再交負責的同學收齊之後交給研究者。回收的情形仍是相當良好！

(三)統計與運用

教師與學生的填答結果，讓我對這學校的校園人權相貌有一初步的理解與評估。其後，再統計出問卷裡所有 57 題的題目中教師與學生在校園人權各方面感受差異最大的幾個題目或是一致性最高的幾個題目。依此問卷結果進行深度訪談的聚焦。

貳、參與觀察法

Lindeman 將觀察者分為兩種：一者為客觀的觀察者(objective observer)；另一

為參與觀察者(participant observer)(Friedrichs & Ludtke,1974)。Lindeman 的前者，乃指觀察者透過訪談，由外在研究文化；後者則指觀察者透過實地觀察，由內部研究文化（嚴祥鸞，1996：197-198）。本研究將以問卷進行研究問題聚焦的前導性探究，之後再同時進行訪談與參與觀察這兩種質性研究的方式。在這場域中的客觀文本⁴⁷與主觀文本⁴⁸都是本研究要深入探究的範疇。

胡幼慧（1996）指出適合使用參與觀察的情境是：企圖回答文化情境脈絡(cultural context)有關的問題，都可以參與觀察探究。而「情境脈絡」是本研究所關心的焦點。因為，人類的各種行為必須透過互動才有意義，而意義則因人、事、時、地等情境不同而有不同。即是，意義的產生鑲嵌在互動的過程和情境脈絡中。所以，「意義」必須在特定的「情境脈絡」才的以彰顯。

依照本研究的特性，以參與觀察為進行研究的途徑之一。因其有以下特點：

- 1.當你在研究場域時，團體的成員，不會因為你的出現而改變他們的行為，你應該是被包容的，不是好奇的對象。在這樣自然的場域，可以親眼目睹真實現象的機會增加。
- 2.當真實和言詞行為的差異非常明顯時，也適合參與觀察，因為訪談或問卷調查所得到的資料不容易反映出真實行為。
- 3.當研究者的問題可以團體成員的語言形式詢問，也是適合用參與觀察法。
- 4.事情的連續和連結性有助於解釋現象的意義，參與觀察是有利的方法。因為參與觀察可以看到連續性脈絡的現象，遠比利用重複訪談或由不同的線索建構意義要完整（嚴祥鸞，1996：201-202）。

參與觀察不只是一種研究的方法，也是一種，更確切的說那是我們生活的過程。透過這樣的形式，研究者可以更貼近自己，也更貼近研究夥伴，因為，我們生活，在一起。盧蕙馨（2004）指出參與觀察研究法的本質：藉由對異文化的深

⁴⁷ 客觀文本: 較客觀的訪談互動紀錄(諸如訪談錄音、觀察速記、耳聞紀要等)。

⁴⁸ 主觀文本: 較主觀的訪談感想紀錄(如研究者的田野札記等)。

入接觸，相對地發現自我、重塑自我。研究者透過這趟研究旅程，重新認識「我」。

在研究者進入研究現場時，本以為在日漸熟稔的環境中，透過長期間的深度訪談，我可以獲得我想要的資訊，並藉由訪談資料的分析將這所學校的校園人權圖像清楚的勾勒出來。不過，在研究者向全校老師表明來此研究的意圖與說明進行的方式，接收到的回應，讓研究者有些卻步。研究者感受到在這個研究場域裡，要蒐集到「真實」與「自然」的資料，似乎不是這麼容易。因為有些訊息是無法透過研究夥伴的言說加以呈現的。在研究者為我這樣突如其來介入感到不安時，研究夥伴的一通電話解救了我。在那裡，我不再是唐突的了！因為，我將是那學校裡的老師了！掛上那通電話後，我開心的大叫：耶！我在那邊可以比較不奇怪了！

在這場域中教書一學期，對這所學校更加熟悉了。感謝老天讓我到這所學校，透過我的眼、我的皮膚、我的手、我的腳、我的腦，我的所有感官去體驗與感受這裡的一切。這樣的真實與珍貴，我好感激。有時候觀察到的東西，雖然天天在發生，卻仍如此觸目驚心……

在學務處，每天藤條聲與椅子板聲此起彼落，相當響亮⁴⁹…那打在學生身上的聲音，於我而言真是「震耳欲聾」…

今天，主任又在打學生，就在我桌子的旁邊，打完後，坐在我對面的另一個實習老師：「剛打得好大聲」，我：「是…阿」，我的聲音抖著…但那並不是我懼於主任的威，而是為學生感到痛……

不由自主眼神又到了被打學生的身上。我甚至不敢正眼看著學生。深怕又讓學生二次傷害。我怕我的眼神，讓學生又難受了一次。

學生被打之後，站起，疼痛的表情，滲著「恥」…

「恥」的不是學生，而是大人對待他的方式！

⁴⁹ 座位設於學務處的教師中有二位教師會體罰學生，其他教師幾乎是不打學生的。

參、訪談法

Mishler(1986)認為訪談是一種交談行動，是受訪者與訪談者共同建構意義的過程。受訪者並不是將已經存在腦中的記憶如實的呈現，而是用一種他認為訪員可以理解的、敘說故事的方式，去重構他的經驗和歷史。受訪員與訪談員的先前理解(pre-understanding)在敘說與問答的過程中得到溝通和反省，以共同創建一個彼此都能夠理解的資料。所以訪談是一個互動的過程，它不是將在訪談之前就已經存在的客觀事實挖掘出來，而是不斷在互動過程中創造新的意義（胡幼慧，1996）。雙方的相互了解與溝通管道，無疑將成爲此種共同建構的前提與基礎。

本研究的訪談分爲正式訪談與非正式訪談兩種方式進行。正式訪談的部份以半結構式訪談大綱進行，每次訪談約一個小時至一個半小時。每次訪談的進行將事先提供研究夥伴訪談題目，讓研究夥伴可以事先準備訪談的內容，並請研究夥伴對訪談大綱上有疑問之處提出來討論，以釐清訪談的焦點。另外，非正式訪談的部份是較爲輕鬆的。與其說是訪談，如果將用詞抽換成是「偶然的對話」，會更爲貼切。這樣無法事先預想的突發情境裡的對話，更能捕捉生活事件中精彩的部份。在研究裡的價值可能遠超過事先安排好的正式訪談。這種非結構性的因緣巧合下發生的偶然，常是研究過程裡令人回味無窮的趣味所在。

在訪談的進程中，受訪者有時以平靜的語氣敘說她們的經驗，但如果生命情感被觸動了，深刻的體驗即如泉湧而出。受訪者在研究中不再是一個提供資料機器，在面對自己的生命經驗，並且使用言語向人敘說的過程中，他更瞭解自己與自己所在的社會處境。訪談本身可能就是她生命中一件深具意義的事情。

在訪問時，訪談者與受訪者雙方的互動，並不限於言辭往來，同時也包括「非語言的交流(non-verbal communications)，例如透過音調、表情、手勢等所傳達的情緒」。「訪談」雖是以「對話」爲中心的整體互動形式，但是，透過訪談的過程，可以獲知的訊息遠遠多於言辭的本身。

在研究者與研究夥伴的訪談經驗中，真是充滿驚奇！因爲，訪談大綱上的題

目只是作為訪談時架構性的方向，在訪談時隨時會因為研究夥伴的回答而岐出。訪談時，研究者感覺當下訪談的進行似乎要脫離訪談大綱上的方向了。但是，蔓生旁出的內容可能更有奧妙在其中！在第一次與教務主任訪談完之後，這樣的感覺好強烈。他也驚奇於他講出的內容一大半不是他事先看到訪談大綱上想到的，而是隨著訪談的情境與當時心隨意轉想到的從他生命經驗裡迸發出的意念，那些東西一直想要湧出來，他也沒想太多，就隨著嘴巴開闔，那些文字自動在他口中吐出。

訪談過程如此奇妙！在他言說的當下，我已與他一同再次經歷那段生命的歷程或是思維重建的過程，他的驚訝不亞於我。我們都喜歡這樣的驚訝。



第四節 資料的分析與處理

在分析質性研究的資料時，首先要先自我分析。研究者帶著意識進入研究場域，想要得到與此研究相關的結果。這樣既有的企圖不可能避而不談。研究者首先需要正視研究者自我主觀性的問題，自我批判與省思。

要達到研究者的目的完成這份研究，需要讓「客觀文本」與「主觀文本」結合，讓客觀的現象與主觀的詮釋有所呼應，讓主觀變成可被接受的客觀，找出問題可能的出路。

本研究以訪談資料為主，以觀察資料為輔，做為研究結果與討論的資料來源。關於資料的整理與分析，茲說明如下。

壹、觀察資料與訪談資料的處理

一、資料整理

(一) 打成逐字稿

將訪談資料的內容逐字輸入電腦。每位訪談對象分別編上代號(T1、S2…)，並註記上訪談地點、時間、日期與註記。

(二) 檢核逐字稿

逐字稿初步完成後，研究者會再反覆聽取逐字稿內容以校對有無錯誤或疏漏之處。

(三) 請訪談對象檢核逐字稿

將整理好的逐字稿讓訪談對象檢視，使逐字稿內容與訪談對象的想法據一致性與真實性，以訪談對象的意見作為刪減修訂的依據。

二、資料分析

訪談的分析，應理解其訪談的情境以及現象的社會文化脈絡。資料的分析在

特屬於某情境的分析脈絡中，不是「以管窺天」，而是希望「一葉知秋」。希望能夠透過本研究讓關心校園人權問題的人可以對校園中目前人權實踐現狀有更完整的了解。

在資料的分析與解釋上，研究者秉持以下的原則：

- (一) 在訪談結束後，馬上將訪談內容打成逐字稿，並加以分析。
- (二) 在分析的過程中，注意訪談資料可否回答本研究的目的與研究問題。
- (三) 維持開放的心胸，儘量進入研究夥伴的生活世界與觀看世界的角度，避免主觀的論斷。
- (四) 在研究場域中儘量找反例⁵⁰。
- (五) 分析的過程中，不斷檢視文獻與理論，以提升自己的理解層面。
- (六) 將每次的訪談紀錄加以整理，以作為下次訪談大綱的線索。

將訪談資料反覆閱讀後，依照訪談問題的性質加以初步編碼，並逐漸發展概念間的關係。此將本研究分析的步驟列出如下：

(一) 反覆聽取錄音內容

研究者透過反覆聽取訪談錄音內容與已經整理好的訪談逐字稿，再次細察訪談對象陳述內容的意涵。試圖從這些資料中架構出此學校目前校園人權實踐的現況。

(二) 以核心主題檢核原始資料再予以編碼

以核心主題檢核原始資料，並以英文字母與數字進行編碼，以便於資料分析過程中理解逐字稿的情境脈絡。本研究的編碼類目主要依照「資料的來源」作為區分，例如：編碼（訪 T1），T1 代表第一位受訪教師。

(三) 撰寫研究結果

隨著訪談的進行，資料的獲得日益豐厚，研究者以上述的步驟持續編碼、註

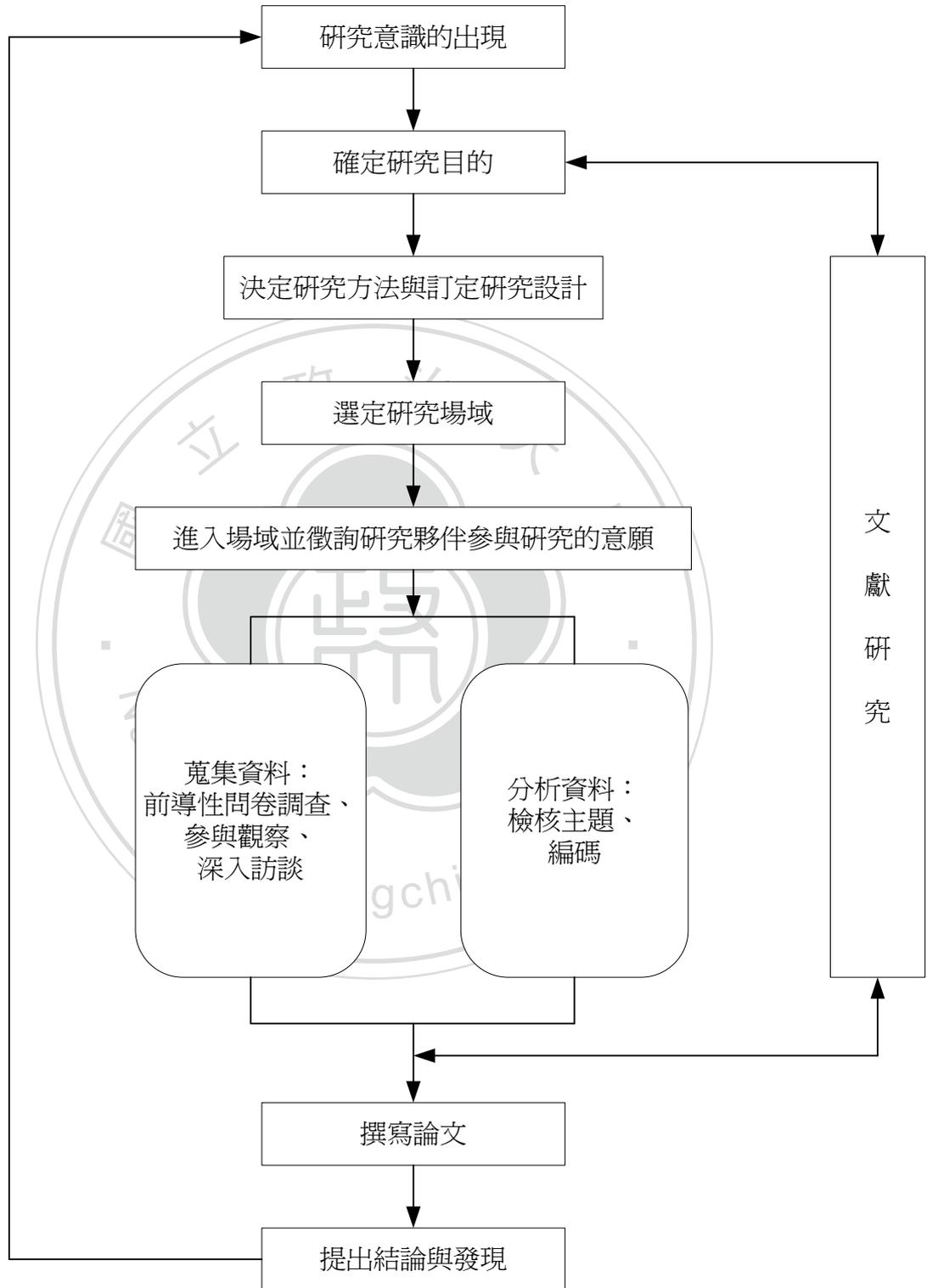
⁵⁰ 藉著「看見反例」，研究者可以時時提醒自己書寫時能更平衡報導的觀點。另一方面，也在檢視自己，不能只「看到自己想看到的」。

記、歸類。在訪談全部結束時，將屬性相同的類別加以整理，試圖整理出一個完整的架構，以回應研究問題。最後，根據分析所得的資料，經由再次詮釋、與研究夥伴討論、修正的過程，逐步形成研究結果。



貳、研究流程

圖 3-1 研究流程圖



第五節 研究倫理

在質性研究中的倫理考量和自省的要求應該要更謹慎，研究者的自我要求應該要更高。但質性研究亦比量化研究者掌有風格創造及詮釋的空間。因為詮釋的權力掌握在研究者的手中，在進行書寫時更要時時自我批判。

以下是本研究在進行時，針對研究倫理所採取的措施（陳伯璋，2000）：

- 一、尋求研究夥伴時，詳細說明研究主題、研究進行的方式與時間與研究夥伴的權益，並尊重研究夥伴的意願與決定。
- 二、在自然的情境之下進行研究，儘量將干擾程度降到最低，如：訪談時間、地點，均由受訪者選擇方便的時段與最適宜的地點。
- 三、研究中，所有研究夥伴與個案學校的資料，採用匿名方式呈現。
- 四、與研究夥伴建立良好的互動關係，共同分享研究外的經驗，並在研究夥伴需要時，提供研究者本身所能給予的各項協助。
- 五、請研究夥伴針對研究檢核結果，使其了解研究內容，如有錯誤之處或不願公開之處，與研究夥伴討論過後視情形進行修改。
- 六、提供研究夥伴最後的研究結果，以感謝其對本研究的參與與協助。

質性研究的進行與面對資料的分析時，研究者的主觀性一直是備受質疑的部分。研究者承載著研究的立場與意圖而來，並且在研究者所撰寫的文本中，研究者本身的價值觀與對眼前世界的了解，無可遮掩的（自然的），隨文本而流轉。在本研究中，研究者並不打算迴避研究者的主觀性此議題，而是以高度的自我批判與自我檢視的角度，在研究過程中，不斷沉澱與澄清研究者在本研究中所扮演的角色。

在本研究中，研究者的角色是多重的。在這研究場域裡，研究者是局內人，也是觀察者。對本研究而言，研究者是爲了進行研究來到這研究場域中試圖搜集

關於研究主題的資料；對這學校裡的學生而言，研究者是他們的老師，跟學校裡的其他老師並無二致；對學校裡的其他老師與同仁而言，多了一個是校友身分的同事；對研究者本身而言，既是爲了論文而來的觀察者，也是融入這學校中，成爲學校一份子的局內人。在這樣多重的身份下的我，必須更謹慎的定義自我的位置與視野。既然身分不可分割，那麼就以這樣多重的身分進行這場研究之旅吧！



第六節 研究限制

壹、研究範圍的限制

本研究以台北縣立某國中為研究場域，由於本研究欲探究校園裡人權存在的真實樣貌，需進入校園裡了解種種現象。並以此學校的地理環境、社區型態、家長的參與，與學校的經營等各種特性去探究此所學校的特有的校園人權樣貌。這樣的訴求下，對研究場域需要全面及深度的了解，著重的訊息是小樣本的深度觀察與對話。於此，本研究的場域選擇無法擴大到其他學校的觀察，因為每個學校背景其形塑的過程與特有的在地性脈絡，研究者需要參與他們的日常生活，以攫取校園裡師生的日常生活裡隨機的對話，以及無聲的訊息。這樣的訊息詮釋須植根於生命與社區脈絡的特性，強調在這樣不同研究場域均有其獨特性下的前提下，研究者無法去觀察其他學校。因此乃以研究者選定的朗朗國中進行觀察與訪談。

貳、研究方法的限制

本研究以質性取向的參與觀察法與訪談法為主要研究方法，由於本研究須深入校園參與學校的事務，進一步跟此校的老師與學生自然的互動及對話。在融入他們的生活世界裡的過程，需要長時間的浸淫與投入，研究者觀察與感受到的會是屬於這學校特有的人權樣貌。就此而言，研究者並不打算去觀察其他學校，或將本研究的所得與其他學校的人權相關研究做一比較。本研究的目的，希望透過本研究對個案學校進行深入的了解，獲得初步的研究結果後，希望由這個案的豐富脈絡可以在校園人權實踐現況的全面理解能有些微貢獻。

參、研究時間的限制

研究者上學期擔任此校的攜手計畫教師，在此機緣下，得以較自然的狀態進入研究場域觀察。在學校裡逐漸與研究場域裡的師生建立自然的互動關係。這也是研究者努力的面向之一—儘量減少因研究者進入場域所造成的任何干擾。當然，面對一個外來的介入，要說沒有任人干擾或影響，實在是不太可能。但是，希望經過在這研究場域中長時間的融入，可以將干擾的程度降到最低。抑或是，倘若這樣的干擾與介入所掀起的漣漪是無可避免的，研究者希望這漣漪是美麗的，是在我與研究場域中的成員都留下些美好東西的。這是研究者一直努力的目標。

研究者希望在此校擔任攜手計畫教師的這半年裡，可以在對這裡有更深刻的了解，並將觀察與訪談所得在論文上有一完整與真實的呈現。礙於研究者在碩士班修業年限的限制與研究場域的方便性，希冀本研究可以在預定的時程裡順利完成。

肆、研究者自身的限制

研究者自身的限制大致有四：其一，由於本研究的研究場域之特性需要長時間的在其中觀察與訪談，並進行分析。礙於研究者本身的能力、體力及時間等因素的考量，可能無法進行長期的縱貫性觀察。

其二，由於研究者使用質性研究的方式進入研究現場，自然的成為研究場域中的一部分。研究者需要主動投入，進而參與研究場域的意義建構，研究者長期沈浸在這場域中，懷著對這場域特殊的情感，要達到全然中立與客觀的報導，實屬不可能。因此，研究者可能無法避免「觀察者偏誤」(observer bias)的主觀詮釋。在研究的過程中，研究者將針對此點，交代個人偏見及如何反省面對，不斷的自

我反思與自我批判。

其三，研究者可能因為自認為對這學校的熟悉而忽略該要捕捉到的訊息。回到國中，是否我真的到看我該看到的？我能一直保持用「新鮮」眼睛去看這校園裡的一草一木？對任何事務的的敏感與靈敏的觸覺，在這校園中我能時時不忘初衷嗎？還是研究者以為有些現象是本來就知道的，以致有些該用力深入探討的精彩互動，我卻缺席了。這是研究者時時叮嚀自己不可以出現的狀況。

其四，在這學校，研究者的身分是老師，更是帶有問題意識進到這場域中想要找尋答案的研究人員。這樣多重的角色，在與學生相處的分際，是研究者該清楚劃分的。但同樣的眼睛研究者面對同一個校園事件或人物時，一定會因角色不同而有不同的註解。這樣的身分真的該截然劃分嗎？或是真的可以截然劃分嗎？這是研究者的困惑。在不同情境轉換時，老師該有的權威，還是朋友須具備的親切，或是研究者須有的中客觀描述。這都是我這個研究工具需要必備的。如果無法將我剖為兩塊，那麼就緊密的融合在一起吧！或許不被切割的我，可以看到更完整的面貌！

伍、研究夥伴的限制

本研究的主要夥伴為學校裡的老師與學生。在面對問卷或訪談時，學生可能擔心這問卷會被校內老師得知問卷作答內容，而不敢將平常在學校內的感受真實反應；在老師的部份，可能要給外界較美好的印象，或是擔心被得知平時在學校裡的真實作為，而在作答時呈現的是美化後的答案。這樣研究者獲得的資料就失真了。

針對校內老師與學生可能有的「作答心向」產生研究結果的偏差，研究者在進行問卷時，研究者向研究夥伴一再強調，想要了解的是學校裡「真實」的樣貌，而不是「期望或理想」的該呈現的樣子。並一再向學生保證，作答內容絕對不會讓其他老師得知，所以更不會因為這問卷上的作答內容影響其他老

師對任何學生的觀感或成績。另外，對學生與老師都說明這是一樣學術性的研究，這研究的目的是希望可以透過這研究找出校園人權理想與現實的落差，並探究與分析其原因，尋求努力的方向。

雖然研究者對教師與學生進行問卷調查時，皆一再強調不會讓個人的填答結果與個人資料外洩，但是，收回教師與學生各自的問卷後，發現上述的預先可以想像到的研究夥伴的限制還是明顯存在。這樣的「作答心向」上的偏誤，還是無法避免。針對研究夥伴的限制，研究者會透過個別深入訪談，讓教師與學生真實的表達目前感受到所在學校的校園人權的真實樣貌。這是研究者需要長期努力的地方。



第四章 研究結果與分析

本章的內容首先呈現校園友善指標評估的整體表現，其次為校園人權環境的正面現象與其可能成因，再接著呈現校園人權環境的負面現象與其可能成因，最後嘗試歸結出校園人權環境的改善方向與作法，分別陳述如下：

第一節 校園友善指標評估的整體表現

「校園人權實踐現況評估問卷」的初始數據⁵¹顯示朗朗國中師生目前對該校「校園友善程度」各項指標項目的覺知與評價。據此，首先可以探析朗朗國中內「校園友善程度」的整體表現；其次，以校園人權實踐現況評估問卷作為一個前置性的研究工具，了解師生間填答差異最大與最一致的各題目，使訪談大綱的內容與參與觀察的著重面向得以聚焦。

本章節根據研究架構與研究設計，將問卷調查所得資料進行分析，並以平均數較低者進行訪談，經分析與討論以期達到本研究之目的。本章包含二節，第一節為問卷調查分析；第二節為訪談調查分析。

壹、師生對友善校園理念的認同

該校師生對「友善校園」這個議題，在對該校教師及學生進行訪談時可以了解教師的觀點與學生的觀點有些許差異。一部份教師認為校園人權與友善校園的觀念應該被大力推行，校園中的師生應該都是平等的，並且更積極的是要培養學生有獨立思考與批判的能力，讓學生自覺對對所處的環境有行動的能力；另一部份的教師認為以前他們的生活裡教師就沒有告訴他們「權利」的觀念，這部份的教師擔心讓學生知道自己擁有的權利時，對學生的管教會較為無力。就學生的部份，學生對自己權利的認知較為薄弱。

⁵¹ 將對該校師生填寫的友善校園問卷題目加以整理，並找出師生間填答最不一致的題目，以作為擬定訪談大綱的依據。

大體上該校師生對校園人權與友善校園的理念是認同的，但在校園裡該如何落實校園人權與友善校園的施為則有不同的看法（詳見本章各節的訪談內容）。

貳、師生對友善校園環境的評價

詹淑萍（2006：134）針對都市原住民學童校園人權覺知之現況進行探討，研究中指出都市原住民學童校園人權覺知之整體反應，總平均值為 127.44（總標準差為 17.34），各題平均值為 3.44（標準差為 0.48），屬於中高程度。

而本研究之問卷調查結果顯示，教師對該校友善校園環境的整體評價的平均標準率為 100%；學生為 100%。絕大部份的問卷項目的平均標準率達到 100%，但「學校有充足安全便利的『無障礙空間』設施」此項目在女性教師的平均標準率為 83%。另外，項目「學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰」的平均標準率來說，女性教師為 86%。除此二題以外所有將教師依上述分類所獲得的平均標準率皆是 100%。

此處必須說明的是，以「平均標準率」的方式進行統計有其侷限，以六點量表來看，評估值達 3.5，表示的意義為達到六十分的水準，並非滿分，亦即達到平均標準率並不等於滿意。因此，問卷統計的結果只能說明該校師生所覺知該校友善校園環境「同意各項指標的程度」，但無法深入了解師生對友善校園環境的「滿意度」。該校師生對該校友善校園環境的感受有待訪談時更深入的探討。

一、校園安全環境的建構

在友善校園各項指標的評估中，詹淑萍（2006：134）的研究中顯示得分最高的是「校園安全環境的建構」層面。此層面相較於其他層面，主要是著重於硬體環境的空間規劃，營造人性化的空間，讓學生感覺溫馨、關懷、多元、安全與舒適，容易由外顯的具體事務評之。

在本研究中，教師在此類別中較低的項目為「學校有充足安全便利的『無障礙空間』設施」（平均數為 4.1）與「學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告

危險地圖，在現場張貼警告標示」(4.3)；八年級學生此類評價較低的項目為「學校能確保校內各項設備與器材使用的安全性（如校車、課桌椅，運動、遊戲、實驗器材等）」(4.6)與「學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告危險地圖，在現場張貼警告標示」(4.6)；九年級學生此類評價較低的項目為「學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告危險地圖，在現場張貼警告標示」(4.5)。八年級學生、九年級學生與教師在「學校能經常宣導交通安全教育，以維護師生安全」此一項目的評價是最高的。此類指標的「平均標準率」達百分之百，可見全校師生在「校園安全環境的建構」方面，給予學校的評價頗高。校園裡的照明設施大致充足而良好，緊急求救系統正常運作，日間與夜間的校園巡邏⁵²實地發揮其功能，另外在交通安全宣導的部份，聘請校外專業人員對全校師生講行宣講，且由學務主任、生教組長及訓育組長在朝會或放學時進行宣導。上學及放學時由學務主任、生教組長、訓育組長、值週教師及導護媽媽於上下學主要行進路口站崗，以確保學生上下學的安全。

二、校園人性氛圍的關注

教師在此類別中「學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰」(3.7)此一項目的評價最低；次低的項目為「學校不會任意公開學生的成績及其排名」(4.2)。八年級學生此類評價較低的項目為「學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰」(3.9)；九年級學生此類評價較低的項目為「學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰」(3.6)，次低的項目為「學校不會任意公開學生的成績及其排名」(3.7)。師生在此類別各項目中評價最高的項目為「除非有法律允許，學校不會洩漏師生個人或其家庭資料，以維護其隱私權」。此類指標的「平均標準率」達百分之百，且就研究者的觀察與感受，該校的教師與學生的相處絕大部份的教師相當關心學生，且學生與教師之間較不會有疏離感，相處頗為融洽。全校師生在

⁵² 日間巡邏的部份在每堂課皆有安排巡堂教師；夜間巡邏則由警衛負責。

「校園人性氛圍的關注」方面，給予學校正面的評價。但此類指標項目的評價是問卷中十大類別裡八年級及九年級學生的評價最為遜色的，需要在訪談與參與該校的生活中深入了解。

三、學生學習權的維護

教師在此類別中較低的項目為「學校能有效處理不適任教師問題，以保障學生的受教權」(3.6)；八年級學生此類評價較低的項目為「學校不會挪用特定領域時間來加強其他領域的教學或考試」(4.0)；九年級學生此類評價較低的項目與八年級學生相同(平均數為3.9)。教師認為不適任教師的問題需要處理，而學生卻不覺嚴重；另外與高鴻怡研究指出「有趣的是，學生最深惡痛絕的『借課』問題(是學生評價最低的一項，平均數是2.8)，老師卻步覺得情況嚴重」與本研究獲得的問卷資料數據一致。在此類別中師生評價出最低的項目不相同，可以分別在深入訪談時進行探討。校內師生對「學校能平等重視各學習領域的價值，公正分配教學資源及對待不同學習領域有成就的學生」均給予此類項目中最高的評價。此類指標的「平均標準率」達百分之百，可見全校師生在「學生學習權的維護」方面，給予學校的評價頗高。

四、平等與公正的對待

教師在此類別中最低的項目為「校內師生能相互尊重彼此的身體自主權(如髮式等)」(4.7)；八年級學生此類評價最低的項目與教師相同(平均數4.4)；九年級學生此類評價最低的項目亦與教師及八年級學生相同(平均數4.4)。此類別中評價最高的項目：教師為「學校遵守『常態編班』規定，並且不會將各種資源集中於特定班級或個人」(5.4)；八年級學生評價最高的項目與教師相同(5.0)；九年級評價最高的項目為「男女性使用的設備與空間(如廁所、休閒設施等)能有合理比例，方便使用」(5.2)。此類指標的「平均標準率」達百分之百，且此類指標是教師在十個類別中評價最高的二個類別其中之一(5.1)，校內所有學生

都不會因為他們的成績、性別、種族與家庭背景等因素而有差異性的對待。且該校確實實行「常態編班」，並且尊重師生該有的權利，全校師生在「平等與公正的對待」方面，給予學校的評價頗高。

五、權力的維護與申訴

教師在此類別中較低的項目為「學校能製作學生手冊，充份告知學生及家長其切身權益、教育政策與校規（如就學貸款、編班、成績計算方式、各項申請、申訴程序等）」(4.7)⁵³；八年級學生此類評價較低的項目為「教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課」(4.1)；九年級學生此類評價較低的項目與八年級學生相同（平均數為4.5）。此類別中評價最高的項目：教師為「學校教職員工能主動留意身心狀況異於平日的學生（如有疑似人為外傷、精神恍惚、恐懼等），確有受虐情況，主動通報相關單位」(5.3)；八年級學生評價最高的項目為「教師能注意學生的人格發展與學習狀況，並適時給予關懷及協助」(5.0)、「學校教職員工能主動留意身心狀況異於平日的學生（如有疑似人為外傷、精神恍惚、恐懼等），確有受虐情況，主動通報相關單位」(5.0)；九年級學生評價最高的項目為「教師能注意學生的人格發展與學習狀況，並適時給予關懷及協助」(5.2)。此類指標的「平均標準率」達百分之百，學校在開學時有明確且正式的告知學生申訴的管道。另外，在學生發生緊急危難時，學校會主動幫學生申請各種救濟金或補助金。且學生在教學上或評量上的意見可以隨時跟任課教師反應，或透過導師像任課教師反應。全校師生在「權力的維護與申訴」方面，給予學校的評價頗高，問卷反應師生在校內生活的感受。

六、多元與差異的珍視

教師在此類別中較低的項目為「教師能以多元的方式評量學生的各項表現」

⁵³ 就研究者訪談結果與本身在該校參與觀察的結果，該校在開學時有對全校學生「口頭」方式進行宣導，但未製作成手冊。在訪談裡，學生亦表示學期初有宣導如何申訴，但受訪的學生皆不清楚或是忘了申訴的程序。這部份是該校需要再加強的。

(4.6)；八年級學生此類評價較低的項目為「學校尊重學生放學後留在學校接受課後輔導或考試的意願」(4.4)；九年級學生此類評價較低的項目與八年級學生一致(4.2)。「學校能保障各類學生(如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等)的權益，並積極給予必要的照顧(如予以有效補救教學、彈性處理學籍等)」(5.6)是教師在此類各項目中評價最高的；「學校能尊重學生多元智能與學習風格，落實選修輔導與教學，並協助其整全人格的充分發展」、「教師能以多元的方式評量學生的各項表現」、「教師在教學中不會灌輸或偏袒自己的宗教信仰、族群、性別、意識型態及政治立場」是八年級學生在此類各項目中評價最高的(5.0)；「學校能保障各類學生(如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等)的權益，並積極給予必要的照顧(如予以有效補救教學、彈性處理學籍等)」與「教師在教學中不會灌輸或偏袒自己的宗教信仰、族群、性別、意識型態及政治立場」是九年及學生在此類項目中評價最高的。

此類指標的「平均標準率」達百分之百，且各項目之間的差異相當小。另外，此類指標是教師在十個類別中評價最高的二個類別其中之一(5.1)，學校有安排原住民語及閩南語等正式課程，讓學生更了解與熟悉自己的文化，並透過多元文化的跨領域課程讓學生進行對話與表演，讓學生知道學校所處社區中的不同族群與其歷史及特性，全校師生在「多元與差異的珍視」方面，給予學校的評價頗高。

七、民主的參與及學習

教師在此類別中較低的項目為「學校能輔導學生自治活動的成立，並提供其必要的協助」(4.3)；八年級學生此類評價較低的項目與教師相同(4.5)；九年級學生此類評價較低的項目亦與教師及八年級學生相同(4.7)。教師在此類中評價較高的項目為「學生代表或家長代表能參與和其權益有關的會議，其意見並得到充份尊重」及「師生代表與家長代表能有充份的管道表達意見，並得到回應與尊

重」(4.9)；而八年級學生評價較高者為「學校能提供學生充分學習與發展民主生活知能的機會」、「學校能對家長會提供充分教育資訊及支持，協助提昇參與教育事務的知能，並促進其健全發展」與「師生代表與家長代表能有充份的管道表達意見，並得到回應與尊重」(5.0)；九年級評價較高者皆與八年級學生一致(5.0)。

學校裡的各種自治活動學校皆鼓勵學生參加，並給予幫助；學校裡學生及家長權益有關的會議，如；學生獎懲委員會、校務會議、畢業旅行會議等等都有請家長與學生代表出席，且學生的投票與教師有同等的效力。此類指標的「平均標準率」達百分之百，可見全校師生在「民主的參與及學習」方面，給予學校的評價頗高。

八、人權教育的實施

教師在此類別中較低的項目為「學校能安排學生、家長及教職員工討論有關人權議題的機會（如辯論會、演講、學校媒體、模擬法庭等）」(4.2)；八年級學生此類評價較低的項目為「學校各項法規的訂定，能符合憲法與基本人權的理念（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等）」(4.6)；九年級學生此類評價較低的項目與教師相同(4.6)。而教師評價較高者為「學校各項法規的訂定，能符合憲法與基本人權的理念(如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等)」(5.1)；八年級學生評價較高者為「學校能主動提供教職員工生及家長相關權益的文件及法令，以確保個人權益」(5.0)；九年級評價較高者與教師一致(5.0)。此類指標的「平均標準率」達百分之百，大部分教師的教學與管理符合人權的概念，並確保學生應有的權利。全校師生在「人權教育的實施」方面，給予學校的評價頗高。

在友善校園各項指標的評估中，詹淑萍（2006：134）的研究中顯示在「人權教育的條件」層面的得分最低。她指出雖然教育高層時時檢視學校各項法規的訂定，不能違反憲法與基本人權的理念，但時有所聞的校園體罰事件，卻突顯出營造尊重人權的教育環境更刻不容緩。此外，現在學校老師對於推動人權教育不

甚積極，一方面是擔心學生濫用權利語言及對基本人權的了解有所偏差，另一方面人權教育須適時的融入七大學習領域之中，把握隨機教學機會，且教材內容應配合兒童身心發展及學習原理，作螺旋狀的組織，可能致使教師於繁忙的教學事務中，已無暇落實人權教育。

九、教師專業自主的發展⁵⁴

教師在此類別中較低的項目為「教評會及其他委員會能依相關法令公平、公正與公開運作」(4.4)；教師在此類評價較高的項目為「學校能依相關法令規定，公平、公正與公開安排教師參與研習進修的機會，並協助教師參與」(5.1)。此類指標的「平均標準率」雖然達百分之百，但本類指標項目的評價是教師在問卷中十大類別中評價最低的類別(4.6)。每學期有舉辦教師專業發展的研習，並且是利用段考完的下午，全校教師皆有時間可以參加。教師參加校內外的研習相當公平、公正與公開。另外，該校的教師任教科目皆是本身專長的科目，沒有勉強教師教授非其專業科目的情況。

雖然全校教師在「教師專業自主的發展」方面，給予學校的評價皆達到平均標準率，但該校仍有努力空間。

十、被愛與幸福的體驗

「學校生活(或工作)讓我充分感受到生命價值，感覺生活充實、幸福快樂」此一項目，教師的評價為4.9；八年級學生的評價為4.6；九年級學生的評價為4.7。而「學校生活(或工作)讓我對自己充滿信心，對社會充滿希望」項目中教師的自我評價為4.8；八年級學生為4.9；九年級學生則為4.5。在此類別中的「我目前學校生活(或工作)的愉悅幸福程度」八年級學生出現次數最多的類別為90~100分(占24.3%)；九年級學生亦是90~100分(占29.3%)；而教師為81~90

⁵⁴ 該校無「教師會」此一組織。另外，學生與此類別中的各項目較為陌生，所以並未列出學生在此類別中評價較高與較低的項目。

分出現最多（占 40%）。八年級與九年級學生中皆有填「0 分」的學生，八年級有二個學生；九年級有三個學生。整體而言，該校師生在學校生活（或工作）的愉悅幸福程度達到六十分以上的比例，八年級學生為 69.3%；九年級學生則是 62.1%；教師為 93.3%。此類指標的「平均標準率」達百分之百，可見全校師生在「被愛與幸福的體驗」方面，在學校裡的生活與對自己的信心及對社會的希望，評價頗為正面。

孩子在被尊重中學會尊重別人，在被理解中學會理解他人的感受，在被愛中學會愛人。被尊重、被愛與幸福感乃是學校教育與人權倫理之核心價值所在，從此一範疇的評估調查可看出校園人權落實與友善校園營造的整體品質。

參、師生間校園人權覺知之差異

問卷資料的數據若從各單項評估指標項目知平均數差距來比較，則可以得到更具體而豐富的訊息，茲將校園內的成員依身分（師生）、年級（八年級與九年級）與性別（男性教師與女性教師）等條件分成不同類別，針對各類別間看法歧異性最大的部份臚列在此：

一、師生之間

師生間看法差異最大（平均數差距最大）的前五個項目：

- (一)「教師會能充分代表學校多數教師的意見與權益」此項目學生的評價高於教師（差距 0.8）。
- (二)「學校有充足安全便利的『無障礙空間』設施」此項目學生的評價高於教師（差距 0.7）。
- (三)「學校尊重學生放學後留在學校接受課後輔導或考試的意願」此項目學生的評價低於教師（差距 0.7）。
- (四)「教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課」此項目學生的評價低於教師（差距 0.6）。
- (五)「學校能保障各類學生(如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、

懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等)的權益，並積極給予必要的照顧(如予以有效補救教學、彈性處理學籍等)」此項目學生的評價低於教師(差距 0.6)。

(六)「學校能尊重教師所學專業，不會勉強教師任教非其專長的科目」此項目學生的評價高於教師(差距 0.6)⁵⁵。

從師生的比較來看，整體而言，師生評價的數值相同的項目有六項；教師的評價比學生低的項目有二十二項，大致落在「校園安全環境的建構」、「民主的參與及學習」與「教師專業自主的發展」等主題；而學生評價比教師低的項目有二十八項，在「校園人性氛圍的關注」、「學生學習權的維護」、「平等與公正的對待」、「權力的維護與申訴」、「多元與差異的珍視」及「被愛與幸福的體驗」等主題可以窺見學生對校園圖像的期待。

教師的評價顯示教師認為校園安全環境的營造，此屬於校園中「硬體」的部份，可以再加強；而學生卻認為校園中「軟體」的部份，如人性的對待等方面可以再提升。

二、不同年級的學生之間

八年級學生與九年級學生間看法差異最大(平均數差距最大)的前八個⁵⁶項目：

(一)「學校不會任意公開學生的成績及其排名」此項目八年級學生的評價高於九年級學生(0.9)。

(二)「學校能確保校內各項設備與器材使用的安全性(如校車、課桌椅，運動、遊戲、實驗器材等)」此項目八年級學生的評價低於九年級學生(0.5)。

(三)「學校教職員不會採取連坐方式處理學生的過錯行為」此項目八年級學

⁵⁵ 師生差異數相同的題目排列順序依該題在問卷中出現的先後順序排列。

⁵⁶ 八年級學生與九年級平均數差距為 0.9、0.5 與 0.4。其中差距 0.4 有 6 題，所以共 8 題。

生的評價高於九年級學生（0.4）。

（四）「校內師生能相互尊重彼此的身體自主權（如髮式等）」此項目八年級學生的評價低於九年級學生（0.4）。

（五）「教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課」此項目八年級學生的評價低於九年級學生（0.4）。

（六）「學校能保障各類學生(如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等)的權益，並積極給予必要的照顧（如予以有效補救教學、彈性處理學籍等）」此項目八年級學生的評價低於九年級學生（0.4）。

（七）「學校各項法規的訂定，能符合憲法與基本人權的理念（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等）」此項目八年級學生的評價低於九年級學生（0.4）。

（八）「學校生活（或工作）讓我對自己充滿信心，對社會充滿希望」此項目八年級學生的評價高於九年級學生（0.4）。

八年級學生與九年級學生評價一致的項目有十一項；九年級學生的評價較八年級學生低的項目有十五項；八年級學生的評價較九年級學生低的項目有三十項。

依據張馨丹（2004）的研究結果表示二、三年級的學生對隱私權的敏感性又大於一年級學生。可能是二、三年級學生考試情況較多，長期的學業成績比較以及升學壓力，而更希望保有自己的隱私權。而本研究發現九年級學生較八年級學生有更多的考試且在公民課接觸更多與自身權益有關的議題，對於公佈成績的敏感度較八年級學生更高；另外，九年級部份學生的教師確實以連坐的方式處理學生課業上的問題，九年級學生在這問題項目上大致呈現他們的感受。

八年級在準時下課的項目較九年級的評價低，八年級學生還沒有基測迫在眉睫的壓力，還處於較放鬆的狀態，對無法每堂課準時下課較敏感。

三、不同性別的教師之間

(一)「學校有充足安全便利的『無障礙空間』設施」此項目男性教師的評價高於女性教師(1.7)。

(二)「學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告危險地圖，在現場張貼警告標示」此項目男性教師的評價高於女性教師(1.4)。

(三)「學校能尊重教師所學專業，不會勉強教師任教非其專長的科目」此項目男性教師的評價低於女性教師(0.9)。

(四)「學校教職員不會採取連坐方式處理學生的過錯行為」此項目男性教師的評價低於女性教師(0.8)。

(五)「學校能積極肯定學生自身的族群文化獨特性，並鼓勵學生認識與珍惜社區的文化多元性」此項目男性教師的評價低於女性教師(0.8)。

男性教師與女性教師評價一致的項目有三項；男性教師較女性教師評價低的項目有二十項；而女性教師較男性教師評價低的項目有三十三項，可以想見女性教師對校園裡人權樣貌的期待比男性教師更高。男性教師在「校園安全環境的建構」、「民主的參與及學習」、「人權教育的實施」及「被愛與幸福的體驗」此四大類的所有項目中每一項目的評價都比女性教師高，男性教師在校園中感受到在硬體方面、攸關學生與家長的權益相關的會議、民主的活動及自身在校園中感受的價值感與信心比女性教師高；而女性教師感受較正面的項目多以「學生」為出發點，即是較能以同理心體會學生的感受而做出問卷中的評價，諸如學生能在學習活動中表達自己觀點的自由、教師能主動關懷學生、不剝奪學生的學習權等項目可見端倪。

表 4-1 校園人權實踐現況評估問卷各項指標平均數一覽表

題號	題目摘要	男性教師	女性教師	教師總平均數	八年級學生	九年級學生	學生總平均數
一 1	設備與器材的安全性	5.1	4.6	4.9	4.6	5.1	4.8
一 2	「無障礙空間」設施	5	3.3	4.1	4.8	4.8	4.8

一 3	設立安全維護系統	5	4.3	4.6	4.9	5	4.9
一 4	實施校園環境教育	5	4.8	4.9	5.1	5.1	5.1
一 5	定期檢視校園安全	5	3.6	4.3	4.6	4.5	4.6
一 6	宣導交通安全教育	5.7	5.4	5.5	5.2	5.1	5.2
	平均標準率	100%	83%	100%	100%	100%	100%
二 1	友善的態度對待師生	4.9	5.3	5.1	4.7	4.9	4.8
二 2	不會有任何形式體罰	4	3.4	3.7	3.9	3.6	3.8
二 3	不會採取連坐方式	4	4.8	4.4	4.5	4.1	4.3
二 4	尊重個人隱私	4.4	4.9	4.7	4	4.3	4.2
二 5	校園安全疑慮有效解決	5.1	5.4	5.3	4.7	4.8	4.8
二 6	不洩漏師生資料	5.7	5.5	5.6	5	5.3	5.1
二 7	不任意公開成績及排名	4.3	4.1	4.2	4.6	3.7	4.2
	平均標準率	100%	86%	100%	100%	100%	100%
三 1	公正分配教學資源	5.1	5	5.1	4.8	5.1	4.9
三 2	與生活經驗有關的學習	5	5.3	5.1	4.6	4.8	4.7
三 3	表達觀點的自由	4.4	5.1	4.8	4.8	4.8	4.8
三 4	尊重學生與家長的意見	4.9	5	4.9	4.6	4.7	4.7
三 5	不會不當借課或停課	4.4	5.1	4.8	4.7	4.9	4.8
三 6	有效處理不適任教師	4.6	4.1	4.3	4.8	4.7	4.8
三 7	不會挪用特定領域時間	4.9	4.3	4.5	4	3.9	4
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%
四 1	未證實前能被視為無過失	5	5.1	5.1	4.7	4.9	4.8
四 2	遵守「常態編班」規定	5.3	5.5	5.4	5	4.9	5
四 3	男女使用的空間比例	5.1	5	5.1	4.9	5.2	5
四 4	尊重身體自主權	5	4.5	4.7	4	4.4	4.2
四 5	不會受到差別對待或歧視	5.4	5.3	5.3	4.6	4.9	4.8
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%
五 1	按時上下課	5.1	4.8	4.9	4.1	4.5	4.3
五 2	給予關懷及協助	5	5.4	5.2	5	5.2	5.1
五 3	學生意見能得到回應	4.7	4.9	4.8	4.9	4.8	4.9
五 4	提供有效救濟機制	5.3	5.1	5.2	4.9	4.8	4.9
五 5	告知切身權益	5	4.5	4.7	4.9	5.1	5
五 6	留意狀況異於平日的學生	5.3	5.3	5.3	5	5.1	5
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%
六 1	尊重多元智能與學習風格	4.9	5.5	5.2	5	5.1	5.1
六 2	以多元的方式評量學生	4.4	4.8	4.6	5	5.1	5.1

六 3	能保障各類學生的權益	5.3	5.9	5.6	4.8	5.2	5
六 4	尊重課後輔導的意願	5	5	5	4.4	4.2	4.3
六 5	不灌輸教師的立場	5.1	5	5.1	5	5.2	5.1
六 6	肯定族群文化獨特性	5	5.8	5.4	4.9	4.9	4.9
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%
七 1	提供學習民主生活的機會	5	4.6	4.8	5	5	5
七 2	能參與其權益有關的會議	5.3	4.6	4.9	4.9	4.9	4.9
七 3	提供充分教育資訊及支持	4.9	4.6	4.7	5	5	5
七 4	輔導學生自治活動	4.6	4	4.3	4.5	4.7	4.6
七 5	會議的進行遵守會議規範	5	4.5	4.7	4.8	4.9	4.9
七 6	能表達意見並得到回應	5	4.9	4.9	5	5	5
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%
八 1	符合憲法與基本人權理念	5.1	4.5	5.1	4.6	5	4.8
八 2	提供相關權益的文件	4.7	4.6	4.7	5	4.8	4.9
八 3	安排討論有關人權議題	4.4	4	4.2	4.7	4.6	4.7
八 4	瞭解重要人權規準內容	4.7	4.1	4.4	4.7	4.7	4.7
八 5	能主動輔導違反人權事件	5.1	4.9	5	4.9	4.9	4.9
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%
九 1	安排教師參與研習進修	5.1	5	5.1	5	5.2	5.1
九 2	不勉強任教非專長的科目	4	4.9	4.5	5	5.1	5.1
九 3	教評會能公平運作	4.1	4.6	4.4	4.8	4.9	4.9
九 4	依法制定教師聘約且執行	4.7	5	4.9	4.9	5.1	5
九 5	教師會能代表教師的意見	4.1	4.1	4.1	5	4.8	4.9
九 6	行政措施能與教師會溝通	4.4	4.8	4.6	5	5	5
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%
十 1	學校生活讓我感受到快樂	5	4.8	4.9	4.6	4.7	4.6
十 2	我對自己充滿信心	5.1	4.5	4.8	4.9	4.5	4.7
	平均標準率	100%	100%	100%	100%	100%	100%

◎小結

本節內容以校園人權實踐現況評估問卷所得資料加以分析，希望透過問卷調查的資料分析呈現朗朗國中校園友善指標評估的整體表現。並且，以友善校園問卷作為一個前置性的研究工具，了解師生間填答差異最大與最一致的各題目，使參與觀察的著重面向得以聚焦及研擬訪談大綱內容。

就師生對友善校園環境的評價而言，教師對該校友善校園環境的整體評價的平均標準率為 100%；學生為 100%。絕大部份的問卷項目的平均標準率達到 100%，但「學校有充足安全便利的『無障礙空間』設施」此項目在女性教師的平均標準率為 83%。另外，項目「學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰」的平均標準率來說，女性教師為 86%。除此二題以外所有將教師依上述分類所獲得的平均標準率皆是 100%。

在「友善校園問卷」中十大類別的指標中，以「平等與公正的對待」(5.1) 及「多元與差異的珍視」(5.1) 此兩大類別的指標是教師在十個類別中評價最高的二個類別。而「教師專業自主的發展」本類指標項目的評價是教師在問卷中十大類別中評價最低的類別 (4.6)。雖然是評價最低的類別，但所得的分數已屬高分。就朗朗國中的教師與學生對友善校園問卷各類指標評價的平均標準率及各類指標中的每一項目的評價得分可以了解朗朗國中的教師與學生對該校校園人權實踐現況具普遍的認同。

第二節 校園人權實踐的正面現象與其可能成因

透過研究者與研究夥伴之深入訪談與研究者於朗朗國中之參與觀察，研究者試圖分析與整理朗朗國中校園人權實踐的正面現象與其可能成因，內容如下：

壹、人權理念的散播促進了教師對學生個體性的重視

學生的人權在幾個面向，首先，把學生當作是獨立自主的個體。人權的意識上不能用威權、強迫的手段去處理孩子，而且，不能用「處理」這個字詞，要用陶冶、培養，push 讓他能自由發展。(訪 T2)

推行人權教育以來，學生自我權利的意識逐漸抬頭，教師也因人權思想的浪潮逐進解放以往習以為常加諸在學生身上的諸多限制與壓迫。教師愈來愈意識到學生是個能思的個體，不再是個知識的受容器。將學生視為個體，隨之而來的是較開放的校園與較平等的師生關係，這樣的改變是人權概念逐漸在校園中發酵的印證。

貳、人權理念的散播促進了教師正面管教態度

學生有時候看不清楚，他才會做出那樣的事。老師要以一個幫助的角度，讓他去看清他自己的問題。老師在處理事事情的心態上，那個心念很重要。小孩子其實可以感覺到你的意念。做錯事，處罰本來就應該，只是你用什麼信念去處罰他，這很重要。有時候要迂迴的繞一下，這就要靠老師的智慧去解決問題。你要靈活去看狀況，然後選擇一個好的方法去解決。但是老師的中心思想要很清楚，然後你要找適合的方法去解決，而且看每個學校不同的情況去解決。老師在處理人的專業的能力，除了知識的傳授，在處理人性的專業這也是當一個老師非常需要學習的，尤其在現今的社會價值觀很錯亂的時候，自己更要懂得怎麼去拿捏。(訪 T3)

由以上研究夥伴對「校園人權」的理解可以了解到教師對校園人權的理解各有殊見，有些符合校園人權的真義，但有些教師對校園人權的概念仍停留在以往較威權的認知。這是教師對校園人權的理解，亦是校園人權實踐的可能與困境。可喜的是，這些年的推行，「校園人權」的概念已在教師心中產生激盪，教師開始思考現在的校園與以往該有哪些不同的做法。

人的一生中可能遇到改變你人生的貴人，也可能沒有。若每個老師可以以幫

助的心情真誠且無悔的付出，都會是學生生命中的貴人。或許，對學生多一點關心，對教師來說微不足道，但可能是學生一生中轉變的契機。每個老師都付出多一點些，整個社會將會因這樣堅實又溫暖的力量而更向上提升。

參、各科教師專業自主性的互相尊重減少了以往借課現象

以前借課情形相當嚴重。以前我上國中的時候，綜合活動、音樂、美術有很多都是導師兼的。但是近幾年來，這種情形越來越少。至少我從來沒有跟藝能科老師借課，我覺得藝能科老師自己權利的觀念已經越來越重了。那我是確實有看過一個資料顯現，在教改以來藝能科老師的地位越來越高，比以前來講確實提高了不少。因為藝文科老師透過集體的研習，也找出自己的一條路出來，這也是正面的地方，從均衡教育的角度看來有正面的影響。針對我自己來講，我覺得應該尊重藝能科老師的權益，不可以拿去上（主科老師自己的課），而且現在藝能科老師越來越敢講，藝能科老師說我不想借，有這趨勢。（訪 T2）

研究者向另一位研究夥伴詢問朗朗國中的借課情形，有沒有哪個老師或是哪個特定的科目常常被借課？或是常常把其他老師的課借走，拿去做自己的事情？研究夥伴⁵⁷表示：「沒，就表演藝術。但是表演藝術是夏老師上啊⁵⁸」研究者提出疑問：「可是表演藝術不是琪琪老師上的嗎？」研究夥伴說道

我們表演藝術上面是寫夏老師。可是我們上歷史啊。其他就算有借課也頂多借十分鐘而已。連藝術課都沒有被借走。很少人借，除非段考前，上不完才會借一下而已。⁵⁹

研究者接著問道：「那美術或是音樂、家政、輔導、童軍這些課被國英數理化借走不還，如果有這種情況發生，你覺得怎麼樣？」研究夥伴表示：「要看是什麼時候啊。快基測前借走因為要考試，認命；可是如果是平常，就是國二、國一，就覺得為什麼要這樣，才國二、國一耶，連這種課都不讓我們上。」研究者問及：「你還是想要上美術那些？」研究夥伴直言：「這種課可以比較放鬆一點啊，還是可以，恩…比較不用…」

⁵⁷ 訪 S1。

⁵⁸ 夏老師是歷史老師。因為每個老師有一定的上課時數的限制，學校把研究夥伴所處班級的表演藝術排給夏老師上。

⁵⁹ 這位研究夥伴（S1）的說法與另一位研究夥伴（T3）說法一致。

一個原則很重要的地方就是一定要有借有還啊。我覺得沒有什麼課是重要或沒什麼課不重要的。像我自己的課是不借啦。你要跟我調課可以。但是你要借這堂課，我要是去上什麼或要我幫你考試，我覺得那不可能的事。那課程上面的調動我覺得，偶爾是無妨啦，常態就不行。如果因應緊急需要啊，或者說，段考來了，我可以借你這樣子的課。但是，我覺得事後一定要還。因為這個問題是學生在課程上面的權利啦。這個我倒是蠻堅持的。(訪 T1)

借課，是學校裡常出現的情況，但當所有的課程安排都是以學生的利益為考量時，所做出的決定就不會偏離教育規範太遠。每一堂課的課程內容的正常進行都是學生必然享有的權利。每一個科目都是重要的科目，絕對沒有哪科是主科而擠壓到其他科目的道理，教師本身也要有如此的認知。在段考前可以因為課程上部完而向其他科目的教師借一、兩堂課，在段考完後就應立即歸還該上課堂數，這是身為教師應有的教育良知。

我是藝能科老師，我還可以跟主科老師借課來上課。我覺得這是上課老師自己的堅持，如果你覺得其他人借課，你很輕鬆那這是對自己的專業不尊重，這是你的問題。不過，如果是要考試之前的補強，我覺得這沒有什麼問題阿。大家有時候需要互相方便一下，為了學生好，互相調整，我覺得沒有什麼不可以調整的。(訪 T3)

如何安排與規劃自己的課程內容關係到教師對自身教學圖像的想像。把自己的教學內容安排的充實而豐富，使其他教師與學生都看重這門科目；且教師本身也要拒絕長期被借課的心態。這些基本的信念都是身為教師該恪守的圭臬。

倘若任教主科的教師，長期將藝能科或其他科目的上課時間拿來考試或是進行主科的教學，可能便宜了只是教師，因為不須備課，樂得輕鬆。但教師自身輕鬆，卻是以犧牲學生的權利換取而來，這代價太大，太令人詬病。有些較功利的教師認為那些基測不考的科目不重要，那些基測不考的科目的上課時間拿來加強要考試的科目是替學生增強考試的實力，但教師以為的「不重要」是否對學生真的沒有學習的必要？或是那樣不考試的課程真的沒有其重要性？考試的科目，教師只要把「書」教好就可以了；但考試不考的科目，才是可以把「人」教好的科目，孰輕孰重？昭然若揭。

肆、教育法規的演進促進了對學生身體自主權的尊重

一、學生的身體自主權相較於以往已逐漸獲得重視

學校必須有一定的紀律，這個紀律是必須要學校約定下共同完成的。我感覺跟我們那時候相比已經寬鬆很多了。以我們學校的標準我覺得還好拉。但是以西方的標準，就…但是，你看，西方的學校還是有制服，還是有控管啊。對頭髮還是有控管，尤其是私立學校，都是要規規矩矩的。有些私立學校其實管的很嚴格耶。你頭髮不能留怎麼樣，都要學校規定都有個紀律，在這紀律下去談學生的自主。(訪 T2)

隨著時代的改變，校園裡對服裝儀容的規定已漸漸鬆綁。學校有學校的校規，服裝儀容的規定屬於校規的一部份。各校的服裝儀容規定都應該在校務會議時，由學務處擬出規範，再由全校教職員工、家長代表與學生代表進行討論與表決，才符合服裝儀容規定事項的產生程序。服裝儀容的開放程度絕對不該只是學內幾個教師決定就好，更不是隨著學生的喜好而起舞，應照學校正規的討論與開會的程序，讓服裝儀容的規定在全校教職員工、家長代表與學生代表充分交換意見後表決通過的符合民主程序的過程而得以產生。這樣有民主基礎的服裝儀容規定的事項，學生與教師才有依循的準則，且因循民主的方式產生的規範才有實際的約束力量。

二、設計活動或課程，讓學生表達自己想要的服裝儀容規定

服裝儀容的規定在教育部廢除髮禁後，已寬鬆許多，且給予各校適度的空間鬆綁學生的服裝儀容限制。時代在改變，服裝儀容的規定也需要配合時代有所改變。以前的頭髮只能耳下三公分，但現在開放了；以前，鞋子要是白色的，現在也開放了，現在可以花花綠綠的；襪子，以前要到膝蓋下面，現在可以比較短，但是堅持要白色。從以前到現在，關於學生的身體自主權的議題都是可以討論的，教師需要尊重學生的身體自主權，學校在訂定該校服裝儀容歸定時應納入家長及學生的意見。這是必須先確立的第一步驟。研究夥伴如是說：

襪子、頭髮，真的是不用管太多⁶⁰，但是也不能都不管。我覺得頭髮噯，

⁶⁰ 關於服裝儀容的問題，又可以見到不同職位的教師會有不同的立場。學務主任認為服裝儀容

應該引導學生要乾淨，有美感，這是可以引導學生的。因為這樣會讓他們跟你對抗，可以用一種討論的方式，譬如頭髮的方式怎麼樣，我們覺得是怎麼樣，學生覺得怎麼樣，我們可以讓學生發表跟討論阿，甚至可以設計成一個教學活動，這就是一個對話的空間，活動內容就是去教導學生，讓他們討論該怎麼做。但是基本上保持乾淨是很重要的。教學生愛漂亮，他把自己打扮的很得體，這不是一件壞事。但是我覺得現在，頭髮就頭髮或是襪子這些，就是一種控制。我覺得某層面來說就是控制學生。(訪 T3)

可以用不同的方式使學生抒發自己想要如何打理自己的服裝儀容，學生有很多不同的創意，把制式的、嚴肅的服裝儀容「規定」，換成以「活動」或「課程」的方式進行，讓學生參與有關自己權益的討論與發想，使校園裡嗅得到更多人味兒。

伍、發展各種補救教學提升了學生學習成就

因為現在是一個多元學習、多元評量的，甚至要開發多元智慧的一個教育的時代啦。那光就以他學習成就來評量這個學生的話，是不對的啦。好，當然說他真的是學習成就不好的時候。能夠利用各種方式補救教學來做補救的話。最主要是要診斷他的問題到底在那裡，能夠怎麼去幫助他。(訪 T1)

在這個學校裡做研究另研究者很雀躍的一點是這裡大部分的教師不會因為學生的學業成就不佳就貶低學生的其他價值。誠如研究夥伴所說的這是一個多元智慧的時代，學生的所有價值都應該被欣賞，學生的價值絕對不只是建立在課業的價值上。但學生還是需要面臨升學，學校將以不同補救教學的方式幫助學生達到升學的進路。

學習成就不佳的來源有很多，根據我的理解在這邊，家長、環境、文化刺激比較少，長期造成學生程度不佳是重要原因之一。那對於長期不佳的學生，要長期督促。教育部有一些補助計畫，像我們這邊有基本能力提升的攜手計畫。這樣的學生比較可能有多元的學習，比方說高關懷班、技藝班。(訪 T2)

我自己建議成績不佳的學生，差距太大，不適合大班教學，所以，後段班的學生去拆得話幾乎都要小班教學。大班差距太大，要進行小班教學，還

的管教不需要與學生討論，因為這是教師專業判斷的問題；但這位導師認為有關學生的問題都可以與學生討論，而且更重要的是，要培養學生一個「美感」的判斷，讓學生有權力決定自己的打扮，老師只需要在學生穿著太怪異時，讓學生知道這樣的穿著不符合乾淨整潔的原則。

要有多元學習的學科，比方說技藝教育，讓他們分組學習，這是對學習不佳的學生比較好的學習方式。但是，成績比較不佳的學生，出社會之後，社會地位比較低，因為這樣，我們站在當前教育的這一塊，給他們更多的補助，給他們更多幫助，以彌補他們未來的不足。(訪 T2)

以不同處室的資源與不同課程的形式儘量幫助學生，有的學生是操作取向，就可以以參加技藝學程的方式幫助這些操作取向較強的學生進到適合他們的高職繼續下一階段的學習；而有些學生向就讀高中，但在班上的程度較為落後，就可以為他們開設高關懷班，一個教師只教導幾個學生，教師的注意力大幅集中，可以注意到學生有沒有習得課程內容。另外，也可以以分組跑班的方式進行某幾科教學，讓學生在較為同質的學生裡，吸收更多適合自己程度的內容。

陸、學習權理念改變了對學習成就不佳學生的歧視

學習成就不佳看他到底是指他學習上表現不好的學生嘛，在評量之後他的成績不如預期嘛。那學習成就不佳，我們是想辦法診斷來幫忙他。那基本上，學生基本受到學校的對待都是一致的。並不會因為學習成就不佳然就會受到歧視啊。(訪 T1)

我從來沒有因為孩子的成績好壞去評價一個學生，學生的價值不是建立在分數上的。(訪 T3)

哈，我每次都考很爛，但班導或其他老師沒有因為這樣就討厭我阿。(訪 S3)

就研究者個實際觀察，在這學校裡沒有一個學生因為課業表現低落而被差別對待或受到歧視。教師對待學生大致上都是公平而一致的，不會因為這學生的家庭社經背景、長相美醜、智能高低、課業表現等因素而被不同的對待。

柒、常態編班促使學生朝向全人的發展

一、常態編班凸顯學生的多元價值，建立學生的自信

基本上我比較贊成常態編班。能力分班是一種階級的方式。你用能力分班的時候，就是把人分等級了。我們社會、家長，甚至我們老師自己，都沒有辦法跳脫這樣的價值觀。一個團體裡面，一定有強有弱，我們在這個團體裡面都是互相依存的。你能力好的，可以去幫助弱的同學；能力弱的同學不需要自卑，你在其他方面就可能是能力強的。其實大家是互相的，不要用單一個價值單一的能力去把人家去做區分。我們不可以為了成績好，

就用成績去分班。因為你要達到成績好的目標，你可以付出更多不可知的代價。對人的一種價值的區分，其實到最後這種無形的貶抑跟貼標籤。(訪 T3)

編班的方式可以看出一個學校如何看待校園中的學生。符合人權的校園，應是採取常態編班，以隨機的方式將學生編班。讓學生所有資源都一致的條件下自由地學習。常態編班的班級裡，學生展現不同的強勢智慧，學生可以互相支持與提升，對學生間都是不同方式的學習。常態編班裡的學生，他們的價值是多元的，學生可以更全面的發展自己不同的興趣與能力，讓學生更全面的發展。

教育很重要，要讓每個人看見自己的價值、自信，他一定不會變壞，而且他會活得很好。他不會去否定自己，因為你沒有否定他。要回到人的價值上。對人價值的建立，是教育需要去做的。一個很認真打掃的學生，你也要去肯定他。他用他的態度去做一件事情，他可以很認真的打掃，他把教室掃的很乾淨，讓在這教室裡的人都很舒服，這也是一個很大的貢獻阿！(訪 T3)

誠如上面這位研究夥伴的觀點，多元的社會需要多元的價值，教師必須先調整自己對學生的看法與期待。學生對自己的看法會隨著老師對他們的看法而改變對自己的看法。老師需要有兼容並蓄的開放觀點，幫助學生培養不同的能力，讓學生在課業之外也能發展出一條適合自己的道路。

參與這趟研究旅程的其中一位研究夥伴很不愛上正規的學校課表內既定的課程，所以想用上課時間練擂鼓，對一個原住民學生來說，這樣現行的一套課程可能不是非常能夠吸引他的興趣的，而這背後的原因可能與學習沒有成就感有關，因為跟生活經驗有差距，且他本身愛唱歌、愛運動除了這兩項可以展現他原住民長才的部份，其他的課程幾乎他都提不起勁。但是相當認真練習擂鼓，對擂鼓的打擊表現相當在意。學校的擂鼓隊代表學校參加縣賽獲得代表所在縣市出賽的機會，並在全國比賽中獲得冠軍。在歷次的比賽獲獎後，學校會犒賞這些擂鼓隊員們。但這次訪談中，這位研究夥伴有些氣憤地表是：「而且我們打這次的冠軍就還沒有吃飯阿！」

研究夥伴很在意比賽得獎後，尤其是全國性的冠軍層級的比賽得獎後有沒有犒賞，這樣的犒賞可能是學生對食物的渴求，畢竟，學生家裡的經濟不是很好，

所以不常有這樣去吃豐盛的大餐的犒賞，如羊肉爐對他們來說已經是很豐盛的大餐。另一個層面是學生藉由這樣的犒賞儀式，肯定自我，認同自我，讓自己變得更有自信！起碼在體育方面找回課業上長久累積的失落感。這樣的肯定，是這些學生花很多時間練習的動力來源，心裡的動力。

不同的學生在不同領域的傑出表現，教師都需要花時間去發現學生的付出，並給予肯定，如此，學生會日漸展現自信的笑容。研究者向研究夥伴表示：「學校如果教你什麼東西，上課上什麼是你想學的？你喜歡的除了體育之外，有用的，你想要的，你會認真學的科目？」研究夥伴⁶¹答道：「躲避比賽的戰術。」接著又說：「跳舞、唱歌。」其後表示：「因為我最強！」研究者向研究夥伴表示同校的其他原住民同學唱歌也很悅耳，之後這位研究夥伴又說道：「他們唱歌我沒有聽過啊，叫他們有種來跟我尬。人啊，對自己要有自信啊，懂不懂！」

以下是學生表現良好時，給予學生獎勵會使他們湧現前進的動力的例子。研究者試探性的詢問：「國中生想要的獎勵是什麼？」研究夥伴⁶²表示：「獎勵…就希望…食物吧。」再想想後，說出：「食物…或是…老師口頭上的稱讚吧⁶³」其後表示因為老師的稱讚：「可以增加自信心。」研究者想了解：「那什麼是你最有自信的？什麼方面是最有自信的？」研究夥伴答道：「讀書吧，認真讀書的時候。」研究夥伴再次認真表示在他認真唸書的時候可以讓他感覺很有自信。研究者想了解這位研究夥伴另外使他有自信的方面，研究夥伴表示：「體育阿。對啊，哈哈。還有唱歌的時候。還有搞笑的時候。」

身處現在多元的社會裡，教師需要看見學生多元的價值。教師要幫學生發現他們在不同方面的優勢，讓學生展現自信。尤其是課業表現低落的學生，常常是班上自我否定的一群，表現出來的可能是上課搗亂或是選擇當個無聲的人減低自己的存在感。長期下來，這對學生的人格養成肯定是一種傷害。課業表現低落的

⁶¹ 訪 S3。

⁶² 訪 S2。

⁶³ 前面已呈現另一位研究夥伴(S1)也說嚴厲老師的稱讚對她有鼓舞的作用。

學生可能是他生命中的某一個環節失落了，他們感覺不被關懷、不被尊重、他們是被分類下來的，他們內心渴望被尊重與看重的。當學生在某方面表現恰當時，教師須給學生正向的回饋，幫學生建立自信，看學生看見自己的價值。當教師看見學生不同的價值時，學生也會感受到教師對他的看法與支持，此時學生會逐步改變對自己的看法，建立自己的價值感。或許當我們懂得去愛不同的個體、懂得對生命的感動、去發掘、去尊重每一種不同的生命特質，並且努力去引導他們的特質，那麼吾人離體現人權教育就不遠了！教師可以是學生的希望工程師，看見每一個生命都有無限可能。看見孩子的本質，那股良善的美。

二、常態編班裡的班級學生程度差異過大，但有加強的方法

學生程度差異很大這個很難免啦。常態編班下絕對有這個問題。那當然現在很多有彈性的作法，譬如說分組啦，或者說潛能開發的小班活動。這些都是一般可以來做補救的方式啦。如果說針對一般的，甚至說成績比較好的學生的部分，都是還可以透過個別輔導來做加強的，甚至說課後個別加強的部分，我想那個都不違反教育的宗旨啦。（訪 T1）

常態編班裡常出現學生程度與學習態度差異過大的情況，這樣的問題始終困擾著任教的教師，但是教師在面對問題時，應要找出解決問題的方法去克服遭遇到的困難。針對常態編班裡學生程度與學習態度太多參差的問題，可以採取部份學科分組進行跑班的方式，依學生的程度加強課程的內容；或者在課後時間幫有意願學習的學生再加強學生需要提升的部份等方式都可以讓想要學習但程度不佳的學生或是程度已經不錯想要更精進的學生獲得更多學習的機會。

三、豐富課程內容，活化教學方式，以學生的需求為前提，增加學生的學習興趣

學生對於學校安排的課程可能沒有太大的興趣，因為課本的內容對學生來說引起不了學生的學習興趣。此時，需要教師轉換、活化或加入一些吸引學生學習興趣的元素，以提升學生的學校成效。其中一位研究夥伴表示他喜歡的課程：「

國中的喔…理化吧！因為老師會跟我們哈拉。⁶⁴」研究者再問到：「那是不是哈拉跟搞笑就會喜歡？」研究夥伴說：「對啊！」研究者接著想了解：「是喜歡這個老師還是喜歡這個課（科目）？是喜歡這個笑話還是喜歡這個老師？」研究夥伴表示：「老師！還蠻喜歡上他的課的啊！」研究者再追問：「那有認真聽嗎？」研究者不諱言的說：「沒有認真聽！」⁶⁵

對於沒有學習熱忱的學生來說，教師可以在課程進行時讓學生感覺到歡樂與放鬆，是學生期待上這門課的主要原因。但喜歡上課的氣氛是一回事，有沒有認真學習又是另一件事。學生不喜歡學習的一部份原因是認為學科內容枯燥無趣。研究者與研究夥伴展開以下關於喜歡的科目的相關對話。研究者向研究夥伴⁶⁶問道：「你以前喜歡體育，那現在也是喜歡體育，那除了體育有沒有喜歡什麼？」研究夥伴直率地說：「沒有了！」⁶⁷研究者想了解：「為什麼不喜歡其他的(科目)？」研究夥伴再次直率地表示：「很無聊。」由以上研究夥伴的言說可以了解到對於本身學習熱誠就已經低落的學生而言，上課氣氛是否有趣是讓他們可以繼續聽課的最大動力。職是之故，教師對於課程內容的安排與活絡教學氣氛的穿插需要投入相當多的心力以提升學生的學習效果。

以下研究夥伴述及的內容就是一個相當可為借鏡的使教學吸引學生的例子。研究夥伴表示很喜歡上歷史老師的課，研究者欲了解怎樣的上課方式可以吸引學生的學習注意力。研究者問道：「你說你喜歡夏老師的上課方式，那怎麼樣他上課方式是你覺得，哇，很吸引你？」研究夥伴⁶⁸表示：「上課就她都用故事來告訴我們就我們現在自己讀故事嘛，就像我們讀三隻小豬，我們看一遍就背起來的意思。」

用學生可以接受的方式，吸引學生的學期興趣，用學生的語言，對歷史這樣要背要記憶的科目學生還是會很有興趣，教師的備課相當用心學生會感覺到。讓

⁶⁴ 訪 S3。

⁶⁵ 最後的這回答令人快要昏倒！

⁶⁶ 訪 S3。

⁶⁷ 大聲，肯定的講。

⁶⁸ 訪 S1。

學生覺得學習的過程是有趣的，在學生遇到這學科需要自身投入心力去學習時學生也願意多花心力認真學習學科內容。

另外一位研究夥伴表示，教師教學時鬆緊的拿捏需兼具，可使她學習成果較佳。研究者向研究夥伴詢問：「你覺得老師怎麼樣教書的方法或是上課的內容，對你是有幫助的，或是你覺得怎麼樣的教書方式是你喜歡的？」這位研究夥伴表示：「輕鬆的、有趣的。」研究者想了解除了上課輕鬆有趣外，是否有兼顧要求學生達到的學習內容。研究夥伴表示：「有啊，像我們老師，楊老師就有逼，該逼的時候還是有逼⁶⁹。」這位研究夥伴亦說到她相當喜歡歷史老師的上課方式，研究夥伴表示：

她會先用條列式，慢慢得講。就是那樣一條一條慢慢講，細細講，就是很清楚，然後你這樣就會聽得懂，就是不會說非常難，你只要認真聽，抄筆記，都可以懂。

另一位研究夥伴⁷⁰也說出他喜歡的上課方式。這位研究夥伴表示相當喜歡上攜手計畫課程的英文老師的教學方式。他表示：「她會上一些基本的東西我就比較聽的懂，就不會像大班那樣上比較深，我就聽不懂那樣。」隨後又表示班上的曾經任教過他的一個數學老師也教得相當好。他表示：「還有武老師也教得很好。他教得很慢，很仔細，就會讓我們比較懂，這樣子。」由於朗朗地區的學生在學業上的表現多數程度低落，所以教師必須依照學生的學習程度與速度，放慢教學步調，適應學生學習的腳步，學生才可能跟上老師的教學內容，獲得較佳的學習。以下另一位研究夥伴如是說：

就像我自己上課妳可能會，我們準備這樣，妳上課就可能轉向。因為我覺得不行我就立刻轉了，因為我預計落差太大就必須要改了。改變我的內容或是改變我的節奏。要顧慮到學生的反應。(訪 T3)

教師必須不停地調整自己的教學方式與步調，以使學生更有效率地學習。教師對課程的設計必須隨著學生的課堂反應而隨時調整。掌握課程的核心主軸，視學生的理解與吸收程度，適時的調整課程進行的方式，使課程內容達到最佳的效

⁶⁹ 這位研究夥伴的老師即是這邊提及的楊老師，這位老師上課非常有趣且生動，將枯燥的理化課程注入許多與課程相關的笑話與趣事，令人上起課來感覺時間飛逝，令人意猶未盡。

⁷⁰ 訪 S2。

果，是每個教師應該具備的專業能力。

教師在教學前必須先了解學生的先備知識，並在教學進行時注意學生的課堂反應，適合調整自己的教學節奏，使學生有能力跟上教師的教學節奏。教師需謹記學生是學習的主體，教師是幫助學生學習最重要的夥伴。教學是一種技術，更是一種藝術。教師有如課堂的魔術師。教師需要具備因應不同條件變化而改變自身的教學方式，純熟且豐富地進行教學，並掌握學生的學習成效。

四、讓學生自己思考，不能因為不想上課而干擾同學

如果吵到別人我一定會把他隔離，因為你不能說為了人權就放縱他在班上吵。那我也可以說，因為人權，我不想要他在班上。那學習不佳的學生，我們老師要去幫助他們，但是學生自己也不能呆呆的都不想，要怎麼樣，用什麼方式，讓我不想上課去影響別人。我覺得他們也要負責任阿，他們都不用去想嗎？！他們也要去想阿，應該當個有思想，有看法的人，不能遇到問題就躲到一邊去，我覺得這樣是沒有辦法的。(訪 T3)

當學生對某些課程沒有興趣時，可能會干擾教師上課，這樣的行為出現時已經嚴重影響到其他學生學習的權利。教師須讓干擾上課秩序的學生了解老師想要與他一同解決問題，積極的方面是幫助學生使他對課程產生興趣；較為消極的方面是如果真的沒有學習的興趣那至少不可以干擾上課的秩序。讓學生了解學習出現的狀況時學生自己本身也要負責任。讓學生了解自己的責任，進而承擔自己的責任。當學生的學習出現狀況，也是一個教育的好機會。帶著學生一同思考、反省與承擔，讓學生在不同的挑戰裡更趨成熟。

五、同理、體諒學生的學習成就不佳

這些學習成就不佳的學生，在學習上其實都蠻自卑、蠻可憐，其實他們也不喜歡他們自己這樣。有時候真的是學不來或沒有興趣，或還沒有被開發。你要用一個體諒的心情去跟他們講老師可以怎麼樣幫助你，但是你要怎麼樣幫助自己，讓他們怎麼去做調整，要讓他們覺得，我很不好但是你還願意幫助我，你還看得起我。要讓學生知道說，你關心他，老師想幫你，你可以不可以調整。他會知道你知道他的困難處，這樣的一個體諒的心，學生會改變的。(訪 T3)

學生的學習出現問題時教師可先針對這名學生的家庭背景、交友情況、學習能力等方面進行了解，以學生的角度出發，去假想學生可能遇見的困難。站在學生的角度看事情，有了同情的了解與體諒的基礎，教師能夠給予學生較多情感的支持。讓學生知道教師相當願意與學生一同改變與成長。課業上的表現，並不影響他人看待學生的價值。真誠的與學生互動，參與學生的學習與生活，長期關心學生的成長與改變，對學生來說都是拉住他們不至偏離正軌的重要力量。

六、給予學生渴望的獎勵，學生學習會更帶勁

學生的學習慾望可能來自教師的鼓勵，尤其當自身是多年的學習成就低落，與學習熱忱低落的學生。研究夥伴表示老師在他們表現好的時候，帶他們去外面活動會讓他想努力學習以達到出去活動的標準，他說到：「出去玩，我就會認真上課。」另一次訪談時這位研究夥伴說出想在他表現好時他要的獎勵：「就是糖果。」這位研究夥伴如此的回答可以感覺到滿足國中學生的期望其實相當簡單，即是在學生表現良好時給予學生適度的需求滿足，學生會燃起學習動力。

另一位研究夥伴⁷¹表示口頭上的稱讚與食物都可以激發她的好表現，她說道：「那時候快聖誕節的時候，然後剛好段考完，我就是考不錯，那時候老師就有發聖誕軟糖。」其後又表示：「像夏老師也是，考 90 分以上就有禮物。」另外又提及：「像淑雯老師分組比賽的時候，贏了就有科學麵。恩，後來也沒有科學麵，是小餅乾，這樣就很好。」這位研究夥伴表示除了以上說的表現好時的禮物對她相當有鼓舞作用，另外，老師的口頭稱讚也可以令她相當有榮譽感。她表示：「口頭上的要看是誰啊，如果是平常非常嚴格的人的話會比較高興⁷²。」另一位研究夥伴⁷³也有類似的看法。關於表現好而獲得的獎勵，這研究夥伴表示：「獎學金阿、羊肉爐這樣阿。」研究者問道：「那還有什麼獎勵是你覺得不錯的，可以

⁷¹ 訪 S1。

⁷² 指平常較嚴格的老師在口頭上的稱讚會使這位研究夥伴高興。

⁷³ 訪 S2。

激勵你的？」研究夥伴說道：「喔，真的嗎？鞋子吧！因為我好缺鞋子⁷⁴。」研究者請研究夥伴再想想有無其他可以激勵他們學習的方式。研究夥伴大聲疾呼：「食物，食物，食物，食物！食物最能吸引我們了！」研究者向研究夥伴表示：「那還有沒有什麼是你想要的獎勵方式？比如你們考得好，就讓你們去打籃球阿。」這位研究夥伴表示：「不行！這樣太浪費時間了。」這樣的回答與前述一位研究夥伴對於表現好想要的獎勵是課堂時間「出去玩」截然相反。這位研究夥伴對於九年級的時間運用希望較多放在課業能力的加強。這位研究夥伴其後補充表現良好時希望獲得的獎勵是：「食物…或是…老師口頭上的稱讚吧。」

綜合以上三位研究夥伴在表現良好時希望獲得的獎勵為食物、教師口頭上的嘉獎，其中一位研究夥伴想要在表現良好時去教室外活動。國中學生認為對他們學習有激勵作用的獎勵方式非常單純，國中學生在成長所以對食物的需求相當大，另外，亦在乎老師的口頭嘉勉，對於精神方面的獎勵對學生亦是相當有用。

七、小班教學，提升學生的學習效果

偏遠地區學校的學生有一定比例的學業成就低落的現象，教育部為了促進教育公平的實現，在國中基測成績較差的國中開設「攜手計畫課程」⁷⁵，此課程以人數較少的方式進行小班式的教學，希望透過師生較多的互動與不同於一般班級的教學方式，提升學生的學業表現。關於攜手計畫課程，這位研究夥伴表示：

要讓哪些學生去上小班我會斟酌他適不適合。不過要是學生覺得他不需要，我也會尊重他。小孩子的感受是很重要的，因為對他將來的自我肯定、認定那種價值觀是蠻重要的。(訪 T3)

學生學習的意願會決定他的學習效果，在教師安排好課程內容呈現給學生時，當學生可以選擇不同的課程時，要考慮到學生是否有意願參與其中的課程，尊重學生學習的意願，讓學生真正成為學習的主體。這位研究夥伴亦表示：

⁷⁴ 這位研究夥伴是學校的田徑隊選手，加上本身平常運動量很大，所以鞋子常磨損。這位研究夥伴家中經濟不豐，所以對於購買鞋子的支出較為吃緊。

⁷⁵ PR 值 10 以下的學生人數超過 25% 的國中，開設攜手計畫課程，由大專生、退休老師和學校老師進行小班制個別化教學。提升學生基本學習能力並縮短學習成就落差。詳參教育部網頁 http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/98-101%a4%a4%b5%7b.doc。

我覺得小班教學，任課老師在上課之外，要丟一些問題給學生回家去做。小班的教學就是要給他一個整體的感覺，要走出來，給他們一個目標，你們就是應該要達到什麼。這可能是一個壓力，但是這壓力是合理的壓力的時候更可以激起他們正面的學習。然後，透過這樣的壓力的時候一個方式，或許你讓他們呈現在一個舞台上的時候，他們可以看到，我們真的是不錯。(訪 T3)

攜手計畫的小班教學應該受到學校與學生的重視。讓學校遴選具有耐心及熱誠的教師擔任攜手計畫的教師；讓學生體認到可以上攜手計畫課程是學校與教師共同給你提升的機會。先讓學生有正確的觀念，是最重要的步驟。學生認為參加攜手計畫是自我提升的機會，學生才會有意願，並努力汲取課程中的內容。

讓學生了解他可以參加攜手計畫的課程是希望能夠幫助他的學習，以不同於一般大班級的教學方式進行教學，提升學生的學習效果。攜手計畫的任課教師要先了解學生的起點行為，針對學生的程度設計課程內容，以清楚扼要的教學方式讓學生易於掌握學習重點。

小班教學的上課方式不一樣。可能大班要求整體的學習目標、效果就是不同，但是小班老師我覺得可以很活潑、很變化的去學習，很自由的去達到。給他的目標是不需要跟大班一樣的，可以針對他們小班的學生去設計，然後讓他們變得很有心去學習。讓學生喜歡學習，而且覺得學習是一件快樂的事。(訪 T3)

參加攜手計畫課程的學生是國家投入教育資源，讓學習成就低落且有意願學習的學生參加的課程，以期透過攜手計畫課程使學生提升課業表現。攜手計畫的任課教師應該要為參與攜手計畫課程的學生設計教學內容，更活潑生動的內容，提高學生的學習興趣，以達到設立攜手計畫課程的初衷。

我覺得就是要讓小班學生有信心，他們會放棄的原因就是，反正我們都要來考大班的成績，他們不會有成就感。⁷⁶我覺得應該是把大班的一些題目也納到小班來，比較簡單的，讓學生覺得來這邊學習是有效的。(訪 T3)我覺得教育是要激發出一個人的信心出來的，很重要。這學生就是沒有信心，他們就不想學。當他們看到希望的時候 他們一定會努力下去。當一

⁷⁶ 就研究者參與攜手計畫教學的教室觀察，學生在小班學英文，他們是開心的，學習是有成就感的，但是回到大班……研究者聽到上攜手計畫課程的學生跟上攜手計畫的老師說：「老師我在你們班考的還不錯，但是我回到大班，就完全爛掉阿…」學生好不容易逐漸建立起來在課業上的一點點自信，立刻被完全擊碎…

個人看到希望的時候，好的時候，每個人都想好。可是，他們看到他們的環境的時候⁷⁷，不要說學生想放棄，老師也想放棄。你沒有創造出那樣的情境怎麼會好？（訪 T3）

學生在成長的學習經驗中，大部分是挫敗的經驗，在學校裡被頒發獎勵的學生通常是班級學生中的少數。很多學生持續努力很久，但終究沒有被看見的機會。教師在學校的教育過程中，需要幫助學生建立自信，看見自我的價值。攜手計畫課程尤其需要讓學生在學習的過程中建立自信，因為他們學業成就低落的原因之一就是國小與國中的學習經驗的挫敗，使這些學生對學習沒有自信，所以表現的「不認真學習」或「對學習沒興趣」，以減輕自我挫敗的感覺。對於課程的設計、教學的方式、與學生互動的模式、每天的作業、測驗的內容與獎勵的方式都需要縝密的整體規劃。

捌、平等的師生互動促進了學校人性氛圍的形成

研究者試圖了解研究夥伴在這學校裡生活與求學，對這學校的感受。研究夥伴如是說：「恩…就…老師不像老師，學生不像學生。」研究者請研究夥伴說著更清楚些，她表示：「老師跟學生在私底下像朋友，沒有那種師生的感覺，可是在上課的時候還是會把老師當老師。」其後再表示：「是因為小學校吧，所以才會比較有可能這樣吧，大學校應該比較沒辦法。」研究者想了解在朗朗國中師生間像朋友的相處對這位研究夥伴的影響，研究者問道：「那你覺得老師跟學生很像朋友，沒有像老師跟學生 你覺得這樣對你是好還是不好？」研究夥伴很直接地說出：「好阿！」她接著表示：「因為，朋友感覺關係更進一步，就是比較沒有疏遠的感覺吧，那樣很棒。」就研究者觀察，在朗朗國中，師生間沒有緊張或是嚴肅的氣氛，讓學生在與老師相處時不會有壓力。研究夥伴表示：「如果老師像朋友就是比較沒有那麼恐怖，學的話感覺會比較輕鬆一點，當然還是會認真學，但是會比較沒有那麼害怕。」

⁷⁷ 指怎麼學都不會成功，沒有成就感。

偏遠地區學校學生人數少，校內教師人數也少，相對於都會地區的學校，偏遠地區學校學生的競爭力較為不足，這是偏遠地區學校的限制之一。但也因為學校學生人數較少，所以師生互動的機會較多，教師與學生的熟稔程度較高，教師對學生的生活、交友與學習情況掌握較清楚。校園裡對人性的關注與情感交流更甚於都會地區學校，這是偏遠地區學校的珍貴之處。一件事可有兩面的解讀，是利是弊，取決詮釋於的角度。

另一位研究夥伴⁷⁸真誠的說出他對這學校及對這學校老師的感覺：「喜歡哦…蠻喜歡跟老師一起玩的。就像說打球啊或是跟老師聊天，就這樣。然後就找老師一起出去玩。」其後他又說道：「找老師一起研究英文，呵呵呵。真的！真的！相信我！」這位研究夥伴表示他們在午休時會去找這位英文老師，主動請教英文問題⁷⁹，研究者問及：「那你覺得這樣子你們每天去找她問英文對你來說是有幫助的？」研究夥伴大聲說：「對啊，超有幫助的。」研究者想要了解：「那你這樣子每天犧牲睡覺你覺得是值得的？」研究夥伴直接說：「值得啊。」

另外，研究者想了解這位研究夥伴除了英文這科目外，有無增進其他學科的方式或詢問的對象。研究夥伴說道：「數學，去找偉傑。偉傑會幫我們上一些東西。」研究夥伴表示同學會用下課時間或晚自習時間請偉傑教他及其他同學數學。

研究者對於同學教同學這樣的情況問道：「那有聽得比較懂嗎？」研究夥伴清楚的表示：「有啊，有啊，有啊。他就用一些比較簡單的方式教我們，比如他自己就用很簡單的例子來算，然後就教我們這樣子。」研究者再問道：「這樣子的過程，你會覺得你的數學或是你的英文有沒有進步？」研究夥伴指出：「有啊，很有幫助啊。就…看到題目就不會那麼害怕。」

上述研究夥伴提及的去詢問非任教班級的英文老師，這位英文老師不會認為不是自己任教班級的學生而不教授；相反的，這位英文老師盡情地且熱情地在九

⁷⁸ 訪 S2。

⁷⁹ 這位英文老師並不是任教這位研究夥伴的班級，但這位研究夥伴與其他同學一起去請教這位英文老師問題。這位英文老師甚至自七年級的課程開始複習，並教授九年級的英文課程內容，對這些學生來說，尤其是這位研究夥伴來說，相當有幫助。這位英文老師認真教這些去問英文問題的學生，且師生相處相當融洽。

年級面臨基測的時間壓力下，仍然每天對這些其他班級的學生進行教學。這樣的教學與互動，顯見教師對教育的熱誠，與學生對知識的渴求。在朗朗國中裡，不只有英文這科是如此，就研究者所知，這位研究夥伴與其他學生會去問非任教自己班級的老師在課業上或生活上的問題。教師們皆是知無不言，言無不盡的傾囊相授。師生在這樣的充滿關懷與熱誠的校園氛圍裡，真誠的互動，解除身分的拘束，自然、輕鬆又快樂的相處。感謝這些學生與這些老師，讓教育時時充滿希望，更感謝他們讓研究者看見「教育」真實的存在！

玖、以「人力」幫助肢體障礙學生的信念彌補了校園無障礙設施的不足

我覺得無障礙空間不足的時候，可能沒辦法做手扶梯嘛，可以用人的方式去彌補。像視障生那樣就有同學去照顧他。我覺得這樣跟人的互動也不錯阿，或是鼓勵視障生用自己的工具去走也不錯阿。因為他們以後出社會，也不可能每個地方都有無障礙空間阿，他必須學離獨立，他也必須發揮敏感度，讓自己在這個空間裡是安全的方式阿。所以他們都應該不要執著在某一個點，可以用很多的方式去解決這一個點，但是對他們的尊重這是一定要的。(訪 T3)

在校園的無障礙設施方面礙於經費的問題，多數時候是無法全面照顧到校內身心障礙的學生。然而無障礙設施的不足，可以以人力的方式去彌補。讓師生一同營造無障礙的校園氛圍，引導其他學生幫助身心障礙的同學，讓學生獲得去幫助別人的「能力」，「施」同時也是「得」。教師須讓學生了解生活中處處是人與人的尊重，處處是正義的課程。

拾、教師具有尊重學生的觀念，促使教師進行安全檢查時了保護學生隱私權

即使在校安檢查方面也要尊重學生。我們學校在處理的方式，老師在進行校安檢查包括旁邊有一個學生，我想這個學生在的時候也比較能夠平衡師生之間對於這個議題的所產生的一個衝突性。(訪 T2)

老師在場要做安全檢查的時候。我一定要班長在旁邊看，表示我並沒有給你亂搜，或者說我把你的東西佔為己有。有些事情該介入就該介入，但是，你不可以用一個很不尊重的態度去看學生的信或搜學生的書包。有些學生問題很嚴重了，比如說，學生的書包帶兇器了，你還不能檢查嗎？如果，這不合理，那他拿刀子去殺人，怎麼辦？或比如他帶毒品給同學吃，怎麼

辦？這個事情就不能執著在那樣的角度。特殊狀況的時候該要看還是要看嘛。但是不可以把學生當作小偷，動不動用監視的角度去看學生，監視你們，控制你們，用這方是來掌握學生。但是有特殊學生的時候，我們一定要這樣。或許因為我們看到信，才知道他的情感出了問題，我們怎麼去幫助他。我可以跟他談的老師，跟他做心理輔導。要不然就是跟他比較近的同学去了解他的想法。(訪 T3)

誠如張馨丹(2004)在其研究中表示無論基於何種理由，教師都不應當損及學生隱私權，尊重與平等的對待是人權的主要核心之一，而良性的溝通才得以讓關係更圓融。研究者認為在維護校園安全的層面，學校有必要的安全措施，但是，在維護校園安全的大前提不變的情況下，可以做到維護基本校園安全，又可以兼顧到保護學生隱私的做法。例如事先告知學生要進行安全檢查的緣由及其必要性，並且在進行安全檢查的同時，顧及學生的隱私權，即是安排班上一位學生在教師對班上進行安全檢查時站在教師身旁，做為教師搜查時的證人，以學生的眼讓教師的安全檢查得以公正與公開，並顧及學生的隱私。正常的狀況下，搜查到學生書包中並不危害校園安全的私人物件不查閱其詳細內容，如信件、日記或手機裡的訊息文字等。

拾壹、以教育愛關懷倫理善待學生犯錯問題

如果他承認他的錯誤或改正，那在搜的時候，都會給同學說你自己用一個的方式比較不會讓同學知道的方式來承認的你錯誤或是來歸還。一定要先給犯錯的同學有機會去表達他的錯誤。如果大家都不說你再去搜阿。我會先這樣處理。因為人犯錯有時候是一時的無知，不代表他會一直這樣犯錯下去。我們要注意學生的心理，我們就是要他不要再犯錯嘛，我的做法會先這樣做。(訪 T3)

當學生對於自己的不正當行為，想要改過時，教師要給學生自新的機會，且幫助學生改正自己的不正當行為。教師在處理學生的問題時，必須先給學生自白的機會。傾聽，是解決問題的第一步。人非聖賢，孰能無過？重點是犯錯之後，行為者本身如何看待自己的不正當行為。倘若學生有意改正自己的過錯，教師應該協助學生。學生的犯錯，可能是因為無知、好奇、同學慫恿、表現英雄行徑等等，不論何種情況，教師在處理學生的事件時，都應懷著幫助學生的心情。學生

在校園裡發生的的行為，若處理不當，會導致以後的社會問題。給學生一次機會，就是給這個社會一次機會。

拾貳、教師專業實質成長取代了體罰惡習

一、不體罰，教師發展其他的管教方法

我現在所用的方式，大概是用輔導或是叫學生到這邊來，告訴他行為後果。目前我慢慢的有用一些不體罰的方式，但要讓背後有一個威嚇力在。我告訴她一層一層這行為的後果。我上課，她就乖乖的，很遵守規矩。因這環境的限制，無法使用體罰時，老師們會逐漸琢磨出不用體罰，卻也可以達到相同效果的處理方式。我感覺越來越成熟，老師要找到自己如何不體罰的情況下，找到可以處理的方式。(訪 T2)

處理學生的問題行為時，要先了解對這位學生有效的處理方式，所謂「知己知彼，百戰不殆」正式如此。找到有效處理不同學生的不同方式，是教師需要著力的部份。處理學生問題行為時，教師的身段需時而柔軟，時而剛強，不同的處理方式都是教師使學生導向正向發展的有利工具。善用這些工具，教師的生涯，將是愉悅的旅途。

二、處罰要達到教育的意義

因為我覺得每一個體罰學生的老師，你應該要知道那個代價是什麼。我所謂的代價不是說你在法律上的責任。而是說，你叫學生跳五十下，你要知道學生能不能承受得了？那個懲罰的意義對他大不大？這個處罰對這個學生是不是公平？有沒有達到處罰教育的目的？那個是最重要的。(訪 T1)

學生有不適當的行為，教師有責任導正其行為。處罰的用意即是讓學生知道他本身的不適當行為，並使學生知道要修正該行為以符合團體的規範。處罰的方式需達到教育的意義，有幾個部份必須注意，其一，讓學生在被處罰之前要有清楚表達自己不適當行為的動機的機會；其二，要讓學生明白自己被處罰的原因，其三後要達成行為表現的目標；其四，讓學生清楚的知道他的行為要如何修正。這些要點都是使處罰達到意義化的策略。最後，教師在處罰學生時，要清楚

的讓學生了解教師的處罰是因為教師對學生有殷切的期望，處罰是要使學生變得更好。學生知道教師處罰自己的用意後，會使處罰變得有「溫度」與柔軟。

研究者在朗朗國中裡，感受到的，體罰只是一個手段，但師生不會因體罰讓彼此間的關係產生斷裂，背後那股支撐的強而有力的力量就是「信任」。彼此間的關心與相互的了解，讓任何形式的管教有了「溫度」。

體罰可以成立的原因是師生間彼此的信任、且老師看見學生的「價值」與「本質」，不是因為成績的數字而打學生，在體罰的當下，學生感受到教師的關心與對他們的付出。於是，體罰的不可容忍性，在這個充滿互信與關懷的校園裡被接受了。或許再過幾年，體罰，在這個校園中可能不存在了，以不同的面貌去呈現教師對學生的殷切期望。

三、處理學生問題時顯現教師的智慧

我覺得體罰要看狀況，看每個學生不同的情況，這回過頭來要看一個老師的智慧。老師要很靈活的，自己的信念要很清楚。方法很多，可以用獎勵的方式，激勵他的方式用另外一個誘因去誘發他往正面走。（訪 T3）

誠如游美惠所言作為轉化型的人權教師，就是能夠在實現社會正義之途，而努力不懈的勇往直前，雖然有些冷清，但是路遙知馬力，日久見人心（2004：150）。以不同的處遇方式去處理不同學生的不同問題，是教師應該具備的基本專業素養。順著學生的個性，找到使他走向正軌最有用的方式，是教師要不斷調適與發展的能力。在處理學生問題時，教師要很清楚自己的尺度，當教師的信念相當清楚時，才能依著此信念去處理學生事務，且理性與冷靜的看待學生發生的問題。教師有清楚的信念是教師指導自己處理學生行為的準則，有明確的信念，判斷學生的問題行為出現的原因，明確告知學生問題的癥結所在，使學生的問題行為得以正向發展，這是教育的效果，也是教師該不斷自我精進的方向。

四、處理學生問題時引入各方資源

教育不只是在學校裡，很多行為是從家裡帶過來的，家裡的人也要負責孩

子的行為的一些問題。還有尋求學校的資源，透過教務處、輔導處去配合阿，去幫助他這樣子。但要多關心學生的真的拉！（訪 T3）

導師、學務處的老師或輔導處的老師在處理學生問題時，要將支援系統的力量儘可能的援用，整合多方面的資源與協助可以使學生的問題行為較迅速且有效的解決。在處理學生問題時，校內的行政系統必須提供教師有力的支持力量。校內各處室的行政資源與導師有良好的的配合，並且與家長取得處理學生問題的一致立場。家長的態度也決定學生問題是否可順利解決的關鍵。學生的問題行為多是其家中問題行為的延伸。職是之故，學生的問題多與其家庭有關，教師在處理學生問題行為時，可一邊教育家長，使家長一同投入與關心學生的行為表現。

五、處罰學生時讓學生想自己需要改進的問題

處理學生的問題行為時，教師必須讓學生思考自己的問題行為，並且要如何改進。當學生了解自己的問題所在，改變的力量才可能出現。以下是一個學生不覺得自己有問題的例子。研究者問道：「在班上不想上課的時候，你會講話嗎？」研究夥伴⁸⁰不避諱地說：「會阿！聊天啊。」研究者表示：「但是這樣你會吵到其他同學耶…」研究夥伴的回答是：「叫他們不要聽啊，一起聊啊。」研究者試圖詢問：「那你想想，如果今天你是想上課的學生……」研究者話還沒說完，研究夥伴即表示：「從來不會是好學生！」研究者接著說：「那你想想，你睡覺時不想人家吵你，但是今天是你講話，同學在睡覺，那怎麼辦？」研究夥伴認為：「我尊重他啊，如果人家想睡覺。」研究者再問道：「那上課，同樣的道理，人家想睡覺你就尊重他；那同學或老師想上課，你為什麼可以講話吵到他們？」研究夥伴的答案是：「叫他們去外面上啊，誰叫他們要跟我們同班？」

不覺得自己的行為影響到其他人的學習，或是知道這樣的狀況，但學生不想改變時，教師的處理可能會變得棘手。這樣的問題考驗教師管教學生的能力。教師可以有不同的方式，處理學生的問題行為。不體罰，也可以把學生管好！對

⁸⁰ 訪 S3。

味，就對了！研究夥伴如是說：

罰站就是讓學生自己想想你哪裡不對？為什麼老師要罰你站？你自己想想怎麼去改進？對，因為你自己想想的，你自己想要的時候力量是最大的。不同的誘因嘛，像我們班的貢丸⁸¹本來很愛遲到，後來主任說：「畢業前都沒遲到，我就給你一千塊！」這對他來說一千塊就是一個力量。遲到的情況就改善很多阿！老師要找到一個適合學生正面的獎勵方式。要對味，對味了就有用了。（訪 T3）

掌握學生的需求，在物質上或精神上的鼓勵，在學生最需要的時候給予肯定，學生的表現可以不同凡響。以下是另一個研究夥伴⁸²的例子。研究者向研究夥伴表示：「如果老師要鼓勵你進步，要給你獎勵，你覺得有沒有效？」研究夥伴說道：「要看是什麼獎勵。」研究者想要了解：「那什麼樣的獎勵是你想要的？國中生想要獎勵是？」研究夥伴表示：「ㄟ呼…3C 或是吃大餐阿⁸³。大餐就可以滿足我了。」研究者欲再次確認地問：「那你覺得這樣的獎品你會認真？」研究夥伴明白地說：「恩，會會會，只要是我喜歡的。」

在學生出現問題行為時，教師介入處理學生的行為，可先讓學生思考何以會被處罰，及學生自己如何改進自己的行為。國中階段的學生有時不清楚自己的行為是否合宜，在處罰學生前讓學生有機會對自己的問題行為檢視與反省，當學生清楚自己問題所在，那麼改變的力量就會出現。

處理學生問題行為時，教師先了解學生，以針對學生的有效的方式去進行。有時候面對學生的問題行為，教師可以不只把焦點放在「處罰」層面，相反的，可以以「獎勵」的方式減少學生問題行為出現的頻率。處理學生問題行為時，「對味」就對了！

六、處罰學生以致使學生某部份權利喪失時，斟酌以對學生最重要的部份為優先

你覺得學生做人做事比較重要，還是他有聽課比較重要？對人生整體上來說，怎麼樣的作法對他的整體人生是比較有幫助的？有時候他聽課，他聽

⁸¹ 化名。

⁸² 訪 S1。

⁸³ 超興奮的聲音，眼裡盡是希望、開心的表情。

不下去阿，對他不一定有幫助。如果他的行為觀念沒有正確，他人生走到哪裡都會有問題阿。(訪 T3)

在處理學生的問題時，可能會占用到學生上課的時間或是下課時間等，若在上課時間處理會導致學生無法聽到那堂課的課程內容；若用下課時間處理則會剝奪學生的休息時間。但若教師在經過判斷後認為要在當下立即處理，會有較好的效果，且立刻介入處理可以改變學生的觀念與待人處事的方式，對學生整理的發展來說比聽一堂上課內容更有幫助時，教師利用上課時間處理學生的事件是經過整體考量與斟酌損益後的判斷，是以使學生有最大助益的前提為出發。至於未參與的課程內容，可以請教上課教師或同學將課程內容補上。教育的方式與時間可以不必拘泥，教師須依其專業判斷去處理。教育的方式與時間須以「有效」為最大考量。另一位研究夥伴說道：

其實我們學生（罰站）都是比較短暫，而且通常學生罰站我會偷偷看他，如果他站好，我就會讓他回來。你吵鬧，你的態度不對，表面上影響到你的權利，但是，你錯誤的行為讓更多人的權利受損，這更不對，這樣更不合理。我讓你罰站，那你有悔過心，我就會讓你立刻回來。(訪 T3)

教師在處罰學生時看到學生的態度已經改善，並且已反省自己的問題，教師須斟酌當時情況，保護學生的最大權益。老師處理學生的問題時，需要考慮的是最大多數學生的最大利益。

七、因材施教

其實你去調整自己的方式，不要打嘛。老師不要一開始就把體罰擺在唯一或是第一個或是最好的方法去解決。但是對某些學生，我認為偶而用一下，我覺得還是有必要。但是就不要把它變成理所當然，不要把它當成唯一。因為我覺得方法嘛，就像佛法，要解決問題有十萬八千法門阿，沒有一個固定的方法，什麼人就怎麼做阿。譬如說「惡馬惡人騎」你要比他更惡你才有辦法治他阿，你還跟他和顏悅色，跟他開導，他根本不鳥你勒；善良的人，你比他更善良阿。(訪 T3)

教師的管教方式，從以前的權威到現在的開放，以前盛行的體罰，從以前打學生到現在不打學生，教師的管教方式須隨著時代不同而改變，不合時宜的管教方式應該被揚棄。針對學生的特質，去診斷他的問題，找出對症下藥的管教方式，

使學生的問題行為得以改善。

有時候一直沒辦法改善的狀況的時候，我還是要一直教導他們，不要放棄他們。因為有時候你是發心嘛，你很對他們很好的時候，孩子會知道你對他們是真心的。他們可能沒有辦法做到，但是起碼你在強化他什麼是對的行為，什麼是正確的觀念，可能他做不到，但是起碼讓他分辨對錯 這也是一件好事情阿。(訪 T3)

研究者在這個學校進行研究時，與研究夥伴的訪談裡，時常感受到研究夥伴們對教育的熱情與執著。這所學校的學習動力率較為低落，這所學校的學習資源較為貧乏，但正因為如此，這所學校裡大部分的教師更顯出教育的使命感。研究者在訪談時或進行觀察時常常感受到「一個也不能少⁸⁴」是研究夥伴們對學生的堅持，更是對教育的堅持。令人動容的堅持。「發心」，要拉住所有的學生，這個信念該是所有教師所稟持的意志。

學者秦夢群(2008)表示在學生人權保障上，雖然傳播媒體上有許多不適任教師的相關報導，但在調查研究呈現上，學者們傾向肯定目前對於學生人權的保障。大部分學者皆肯定目前學生人權的受保護狀態，部份學者進而擔心教育單位對於學生人權是否「過度保護」，但單就體罰此一議題而言，實在有很大的進步。

拾參、學生權益至上的考量促發學校彈性調整課程

我們學生基礎比較差，今年三年級，我們學校就利用週會的時間去加強生物，他們就沒有去上週會。演講是重複的，可能一年級他已經聽過這個演講，我覺得沒有必要去聽重複的。我覺得在朗朗這個地區，算是很弱的地方，然後家長也不夠積極的時候，由學校補強幫助他們考上公立的學校，對家長的負擔減低很多，其實我覺得這是沒有關係。(訪 T3)

⁸⁴ 這是一部中國大陸導演張毅謀所指導的電影作品。作品內容為大陸偏遠地區的一所小學長期以來學生流失問題嚴重，要請假的老師再三囑咐臨時到學校代課的年輕女老師一定要把學生看住，一個學生都不能少。有一名學生因家裡欠債無力償還，不得不失學到城裡打工。那位代課老師記住要請假的教師是臨行前的叮囑，決心把那位學生找回來，她打聽到那位學生城裡的住處，單身一人踏上了進城之路，年輕的女代課老師在茫茫人海裡的尋找她的學生。那位代課老師沒有錢，於是她帶領著全班學生想盡辦法，設法進了縣城，經過了捱餓、白眼、吃剩飯菜、睡路邊艱辛的過程，終於找到她的學生，將他帶回了學校。

以上研究夥伴談及的學校挪用其他課程時間來加強學生的學科能力，就學校與老師的立場是要幫助學生在有限的時間裡安排對學生最有幫助的課程，且在已經上過某些課程的前提下，可以再次進行這些重複課程的時間挪做他用，使學生的課業表現有向上衝刺的空間。另外，在九年級時，學校的立場會安排特定的課程或將某些基測不考的學科拿來加強學生的學科程度，可由下面的訪談內容了解一、二。研究夥伴表示：「像國三沒有電腦課。」又表示：「還有沒有音樂課，學校沒有音樂課。就是還蠻想…就全班一起唱歌那種感覺，音樂課，大概就音樂課。比較輕鬆的感覺。」

學校安排的課程內容對學生都是相當重要的學習資源。在權衡過當地學生的學習狀態與最急迫的學習需求後，可適當的調整不同年級的學習內容。學校安排的課程若在學生在學校裡求學的三年中會重複聽取，在時間有限的情況下可以讓部份學生有更彈性的安排。在學生有意願投注心力在某方面發展時，學校都應提供最完善的協助。

拾肆、積極處理不適任教師問題提升了學生學習權益

一、把不適任教師放在其他職位或環境，可能就適任了

如果遇到這樣的老師，我是主管，我大概有對策去輔導這樣的老師或是把她安排他在比較適任的位置，因為有一些不適任老師是因為把她擺錯位置才讓她變成不適任，把她擺對位置她就變成適任了。(訪 T2)

在我當老師這麼多年裡，覺得有些老師上課真的蠻不妥的，我反而會鼓勵他調校，哈哈⁸⁵。有時候他換個環境，那個影響會不太一樣。因為我們學校很小，所以一個老師他的教學或是態度有問題的時候，那麼影響的濃度會很強，影響力很大；那如果這個老師到大學校，那負面的影響就會稀釋，那負面影響力就對減低。那就鼓勵他們調校，或許他在其他學校對阿，或許跟學生互動的情形又不一樣。(訪 T3)

學生會出現問題行為，相對的，教師有時也可能出現問題需要幫助。不適任教師問題的處理可依不同教師出現的狀況進行有效的對策，若確認是因「職務」而造成的不適任問題，可先將該教師調離現有的職務；若是因「環境」而造成的

⁸⁵ 受訪者講到此處大笑出來，那教師介聘走讓學校鬆了一口氣的笑聲。

不適任問題，可協助教師轉換任教的環境；若是因為教師自身「情緒管理」而造成的不適任問題，須協助教師洽詢專業的醫生或是安排情緒管的相關的課程讓該名教師改善自身的問題；若是因為「教學能力不足」而造成的不適任問題，校內相同教學領域的教師可與該名教師展開對話，共同協助該名教師提升教學能力；若是因為「班級管理」或「親師溝通不良」等問題而造成的不適任問題，可由校內教師共同討論，提供有效的班級管理與親師溝通的策略或者安排研習或其他課程讓該名教師的問題得以解決。把「對的人」，放在「對的地方」他就會是「人才」。「適才適所」不僅對學生來說是如此，對教師也是如此。教師也需要「因材施教」。

二、不適任教師需要輔導

如果真的認定為不適任教師，站在教師的立場喔，還是必需要輔導他。站在協助的立場先來幫忙。如果說他不是有那種立即性行政的處份或者說法律上的問題的話，那通常這個老師是在教學上的問題的話，那還是要慢慢的去輔導啦。(訪 T1)

不適任教師的認定有一定的程序，因為事關重大，不可輕率決定。另外，對不適任教師的處理方式之一可以透過輔導的方式去幫助該名教師。學生有課業、情緒或行為等問題時，需要輔導；教師有相關問題時也可循輔導的管道處理不適任教師的問題。

三、建立淘汰不適任教師的機制

建立這整個體制，建立集體視導的體制，這樣的集體視導體制是跨校性的。這個學校去視導其他學校，另一個學校（的老師）來視導這學校。視導久了，會讓你教得更順暢。只要經過這過程，其實不適任教師在這樣有壓力的機制之下，她可能會考慮轉行或者是改善自己的教學。準備將教師每年要經過幾次的教學視導列為教師的義務，你每年就要定期做幾次，如果這樣跑下來，我覺得會有一定的效果。(訪 T2)

會出現不適任的教師問題可以進行不同層面的探討，不適任教師的出現其中兩個的原因之一是認為當上了教師就是擁有一生中的「鐵飯碗」，相對於社會上

的私人企業的員工來說，教師的績效與自我提升的動力就少了許多；其二的原因是教學能力與教學內容並沒有隨教學時間的增長而有所增進。以上提到的兩個問題都可以透過定期的「教學示導」或「教學觀摩」讓校內教師或跨校教師了解不同教師的教學方式，使教師在有同校教師或他校教師對自己的課堂教學進行「教學示導」或「教學觀摩」的壓力之下，精進自己的教學能力與掌握課堂狀況的能力。以上是積極的部份，若以消極的角度來看，不適任教師在定期有教學示導或教學觀摩的壓力下，可能會另覓更適合他的職業，這對學生可算是一大「佳音」。不適任教師的退場機制可以確保學生的受教權益，確實有建立的必要。要使不適任教師的問題獲得解決還有另一個方法，即是透過發展「教師專業發展評鑑」，由專業的團隊，促使老師有精進自我教學能力、班級經營能力、自我後設評鑑等方面使教師督促自我的專業成長。就研究者了解，教育部對於「教師專業發展評鑑」已在如火如荼地進行。希冀各級學校校園內教師的專業能力獲得全面的提升，達到有效的教學與管理。

拾伍、教師尊重學生身體自主權提升了學生自我管理的能力

一、頭腦內的管理比外觀上的管理更重要

你如何說身體⁸⁶要完全自由？重要的是腦袋裡的東西。腦袋裡的東西遠遠比身體外面的東西要重要。讓學生外表的東西改，腦袋裡的東西未必改喔。可能我們還要回頭過來想，要先改變腦袋裡的東西。外面的東西，不可能完全不限制拉。如何改變腦袋瓜裡的東西，是比較重要的！（訪 T2）

管理學生的服裝儀容是各校的校規裡條文的一部份，要讓學生一校規規定去穿著這必定是於法有據。使學生符合校規的服裝儀容規範是管理上的必要，這絕對無可厚非。但是，這位研究夥伴的訪談點出了教育的重點，管理表面的學生服裝儀容的重要性絕對不及於轉化學生腦子裡思考的內容。行動是思考的產物，於此，該培養學生判斷自我管理的能力與服從團體規範的能力是當要之務。

⁸⁶ 指外顯的服裝儀容的規定。

二、服裝儀容的規定是經過校園民主程序而產生

法制的決定是召開學生代表跟家長代表做出來的決議。這個是有經過討論的程序，學生有在場列席，他們有陳述的機會，學生參與學校的會議的部分是同等效力啊。學生在校務會議可以投票，可以表決，他們都占有一票。像這種東西其實在會議上面都必須這樣子執行。如果今天是便服，他愛怎麼穿就怎麼穿，只要他不是傷風敗俗。關於校規裡的服裝儀容的規定，在開學的時候都有向學生宣導。(訪 T1)

通常校規的規範都是屬於陳述懲罰性的規定較多，對於學生應有權利的規定較少。學校在做如此攸關學生受教權利的重大決定時，應該請學生及家長列席參與會議，並且給予學生申辯的機會。學校應以學生最大利益為考量，應是一個以學生權益為導向的校規應有的內涵。因此，給予學校由學生代表與教師共同參與自行制訂校規，才是符合民主與人權的精神。

學校裡有關服裝儀容的規定必定是由校務會議裡討論、表決與通過而產生，這樣的程序使服裝儀容規定有民主的基礎。有此民主基礎才使校規裡的服裝儀容規定在執行時有強制力。校務會議中有家長代表及學生代表，家長代表與學生代表有權參與各項與本身權益相關的討論與表決。但就研究者本身的觀察，出席的學生代表通常在校內教師、主任與校長俱在的情況下，通常不敢表達出自己心裡的想法。在民主的時代，學生應該有權參與學校有關學生權益的決策，包括校規的制訂。一個沒有學生意見參與的校規，對學生而言將是陌生而沒有約束力的。

三、限制與開放之間，讓學生自己學習

要看學生的質。你一直偏頗在開放也不對；你一直要管理的時候，我覺得也不對。這是要拿捏的，因為，有些孩子你放任他，你是在害他而已。有時候，限制也是一種教育。我這樣講好像很矛盾一樣，有衝突，不過，我真的覺得要看學生的質，給他一個範圍，他不要去踰越就好了，像佛法一樣。你把自己弄的太奇怪的時候，其實跟你穿制服也不是很搭調阿，也沒有美感阿。但是你不是在表演，你是在教室上課，這樣的打扮，我覺得這樣是不妥的。所以我認為說這種開放是要讓學生知道，你是什麼角色，你怎麼去扮演自己，而不是說，開放意味著放縱。讓學生自己去學習，這是

很重要的。(訪 T3)

校規裡的服裝儀容規範是針對這所學校的學生所做出的規範，在制定這所學校的服裝儀容規範前要先了解這所所在地區的性質與學校學生的特質，所制定的服裝儀容規範才會合宜。可以適度的給學生空間打理自己的服裝儀容，在容許的範圍內學生有權利管理自己的樣貌；但要讓學生了解，團體規範必須遵守。即是只要不踰越團體裡的規範，學生都可自由發揮，一旦踰越團體規範，就是教師要介入替你管理你自己的時候。如果學生想要標新立異，想要染亮金色，燙爆炸頭，那已經超過尊重學生決定自己身體髮式的範圍了，學生就沒有要求師長尊重他們身體自主權的權利。個人的權利與團體規範有扞格時，須視原已達成的共識去執行，若已踰越原有的共識那個人的權利將會被削弱。

拾陸、信任學生有益對學生的增能培力(empowering)

譬如說邊畢業紀念冊或是旅行，或是班級有重要的事務我都會蠻聽學生的意見。因為，我一直把學生當作一個最主體的東西。其實我做很多活動都會聽學生的意見。那我會去從想法裡面去統整，然後去找出可行性，或是怎麼結合。那我有什麼想法，我也會跟學生講。在關於他們比較重大的事務的時候，他們的討論是很熱烈的。(訪 T3)

將學生視為主體，聆聽學生的渴望，適度的放手讓學生決定自己的事務，試著去相信孩子可以處理好自己的事，很多時候老師會發現原本的擔心根本是多餘的。教師該更信任學生，在賦予學生權力的「收」與「放」之間，需要謹慎的斟酌。愈賦權讓學生處理自身的事務，是幫助學生日後面對社會與磨練自我的關鍵途徑。

拾柒、鼓勵學生參與班規制定有益促進民主學習

我的班規是讓班上的同學要一個好的規範裡面去做一個良性的規範跟互動，去建立同學之間或是老師之間、跟學校之間有一個很好的軌道去運作，去互相學習，讓班上的同學跟老師跟學校有良好的互動這樣子，班規是預防問題的發生嘛。學生可以跟我討論班規，我的原則是，只要讓事情變得更好就可以了，沒有說誰去規定的阿，而且，班規也是可以隨時改變、

修正。(訪 T3)

班規規範著學生在班級裡的行爲，班規需要與學生討論過，因爲班規規範學生的行爲，需要學生的意見與同意方可執行。透過民主的討論與決定後，班規的有效性才有合理的依據。透過班規的討論與訂定讓學生了解自己的權益、責任與義務必定是相輔相成的交互存在。經由民主過程產生的班規才是符合人權概念的班級規範的運作方式。

在班級規則的訂立方面，邱靜怡的研究中表示其訪談的兩位受訪教師⁸⁷指出訂班規的主導者還是教師，因爲孩子的能力有限，所以從來沒有讓孩子去制定過。研究者認爲國小的學生可能能力有限，但教師可以從旁適時引導學生如何建立屬於自己的班級規範。有學生意見參與的班級規範才有執行時的效力與民主的基石爲依歸。

拾捌、重視學生平等的學習機會權利促進了學生多元能力發展

班上的幹部通常我都讓學生自己選。在班級幹部上，我通常就是讓每個學期都換人，讓每個同學都學期怎麼去服務別人，或許不同的人的時候你讓同學去表現之外，也讓同學找到自己的角色，因為在這樣的過程中透過這樣的角色，讓學生看到自己不同的價值或是他自己不足的地方。可能他當這個幹部，他可能不適合這個角色，這對他來講都是一個修正吧。不管他當的好或不好，其實這都是一個很好的學習。我覺得我喜歡讓不同的人有機會去試看看不同的能力。(訪 T3)

張馨丹(2004)在其研究中指出，要使校園人權得以建立必須著力於差別歧視的消除。藉由差別待遇的指派工作，會突顯部份學生的優越感，也極有可能傷害被排外學生的人性尊嚴，其負面的效應即是會扭曲更多學生的價值認知，進而有所謂的偏見產生，而不平等、打壓的問題都可能隨之而來。因此偏見與歧視是構成主要的人權問題與困境。消除偏差與歧視將是校園發展人權教育發展的一大關鍵。

班級幹部需要各司其職使班級事務運作得宜，在選舉班級幹部時，務必注意

⁸⁷ 受訪的兩位教師皆爲國小教師。

不可使學生感受到被歧視或有差別待遇之情況。在選舉班級幹部時，可以讓不同學生擔任不同的職務，讓學生在擔任班級幹部時獲得課業以外的能力，這些由擔任幹部時所磨練的能力，比起課業上獲得的知識，更可能成爲日後進入社會獲得成功機會的關鍵能力。班級導師須使已具備不同面向的能力的學生擔任某幹部，也可使欠缺某方面能力的學生擔任該幹部，並在該學生擔任該幹部之初，使班上有經驗的幹部協助這位新幹部。使學生擔任幹部，可以使學生獲得不同能力的培養，如合作的精神及爲班上付出的意願與能力，都會成爲學生生涯的珍貴回憶。

拾玖、學習環境中蘊含生態美學的要素使處於校園中的時刻皆是享受

我覺得近年學校改變還算好的，就是環境有用心在經營環境方面。周圍這種生態美學的概念有進來。慢慢在做，雖然真的蠻缺錢的…對於校園的改造，像現在我們這一間活化教室⁸⁸感覺還蠻舒服的。(訪 T3)

校園、校園周邊環境與校園裡的所有人都是相互依存的共生體，將校園的環境與校園周邊的生態連結起來，發展每個學校的特色校園與人文、自然景觀，使每個學校呈現不同的風貌。雖然這所學校每年獲得的硬體經費相當短絀，但在可運用的範圍內做最大的校園改善與維護的工程，齊聚校園裡每個分子的心力建立校園的生態美學，讓學生在校園裡學習，教職員工在校園裡工作都是愉悅的享受。

⁸⁸ 那間活化教室原本是置物間。校內美術教師將學生的漂流木作品、沙畫作品等美術作品放置在那個空間中，透過重新擺設與設計，讓原本被遺忘的空間獲得新生。

◎小結

此節將研究者與研究夥伴之深入訪談與研究者於朗朗國中之參與觀察所得的內容，試圖分析與整理出朗朗國中校園人權實踐的正面現象與其可能成因，內容如下：壹、人權理念的散播促進了教師對學生個體性的重視；貳、人權理念的散播促進了教師正面管教態度；參、各科教師專業自主性的互相尊重減少了以往借課現象；肆、教育法規的演進促進了對學生身體自主權的尊重；伍、發展各種補救教學提升了學生學習成就；陸、學習權理念改變了對學習成就不佳學生的歧視；柒、常態編班促使學生朝向全人的發展；捌、平等的師生互動促進了學校人性氛圍的形成；玖、以「人力」幫助肢體障礙學生的信念彌補了校園無障礙設施的不足；拾、教師具有尊重學生的觀念，促使教師進行安全檢查時了保護學生隱私權；拾壹、以教育愛關懷倫理善待學生犯錯問題；拾貳、教師專業實質成長取代了體罰惡習；拾參、學生權益至上的考量促發學校彈性調整課程；拾肆、積極處理不適任教師問題提升了學生學習權益；拾伍、教師尊重學生身體自主權提升了學生自我管理的能力；拾陸、信任學生有益對學生的增能培力(empowering)；拾柒、鼓勵學生參與班規制定有益促進民主學習；拾捌、重視學生平等的學習機會權利促進了學生多元能力發展；拾玖、學習環境中蘊含生態美學的要素使處於校園中的時刻皆是享受。

上述校園人權實踐的正面現象與其可能成因，是教育相關單位與在教育現場執教的教師對校園人權實踐所做出的努力，加速國中校園裡的人權之落實程度。

第三節 校園人權實踐的負面現象與其可能成因

要建立一個符合人性尊嚴的友善校園，必須使校園裡充滿人性的氣氛。而目前在校園中要使人權的氛圍得以全面性的推廣仍有相當多層面需要改進與加強。以下將校園中諸多實踐園人權的負面現象與其可能成因整理如下：

壹、校園中仍存有升學主義的迷思，使人權教育無法順利發展

人權教育相對於其他價值，是不會被擺在第一的。第一就是升學。不會把民主教育、人權教育擺在最前面。(訪 T2)

我對校園人權的理解主要是在學生人權方面，有關去除壓力方面。在談校園人權時，很多人很在意要處除升學壓力這塊。但是這一塊一直做得不好。目前是否有削弱的機制？有哪個老師會說現在的升學沒有壓力？(訪 T2)

受訪的這位教師認為人權教育在綠色執政後才被重視，然而這樣雷厲風行的人權教育或是隨著不同時期而大力推動的種種議題，對學生產生的影響都是有限，因為與台灣社會的主流價值—升學相違背了。這樣的觀點是為數不少的教師所共同認定的⁸⁹。在升學主義的大旗下，人權教育的價值恐難實際彰顯。升學主義是台灣教育問題長久以來隱隱作痛卻又無法解除的病根。人權教育，碰觸了社會上最根本、忌諱的議題，特別是根深柢固的深沉文化結構問題。

貳、人權的發展會因社會脈絡不同而有轉折的誤解阻礙人權的落實

人權的內容要跟西方人權的內容不太可能是一致的！你看人權的內容與個人主義都是從西方過來的，當然也不是所有的個人主義都一樣，像美國、西歐、南歐與北歐的個人主義發展有不同的樣式出來。但越來越重視人權與個人的空間與發展不受到限制這是清楚的。不過，人權與個人主義的樣貌在到不同國家都或做某些偏折，至少我看到的資料都會做某些偏折⁹⁰。要看他所處的社會脈絡，這些是西方的東西，當人權與中國社會文化有扞格時，人權就會有打折。(訪 T2)

這位研究夥伴的看法誠如張馨丹(2004)在其研究中指出有些人說人權教育

⁸⁹ 研究者多次與不同的研究夥伴或是他校的教師在非正式的訪談中談及有關校園人權的話題時，所獲得的訊息。

⁹⁰ 這位研究夥伴數年前從英國拿到教育博士的學位回台灣，所以他的訪談內容所陳述的較可以感受到對人權有較多關心與了解。2007.8.14 正式訪談 (S2)。

是西方文明的產物，並不適合國內學習環境，且無形中增加教師們的負擔。另外，邱靜怡（2006）也在其研究中提到有些教師認為人權概念是西方的產物，在中國我們重視的是義務而非權利，有些教師認為人權概念是西方的產物，而那樣的觀念不適用於我們的社會，反倒會產生「橘逾淮為枳」的窘境。

這位研究夥伴指出的，在教育現場的一部份教師認為，「人權」這兩個字是屬於西方的，無法在東方的社會脈絡下去推行。或者更確切的說法是，就算政府或教育當局以行政的手段要大力堆動，但終將效果不彰。因為台灣的社會不是發展人權的沃土。台灣的教育文化會使人權的概念或成果有所轉向。

參、對人權概念的曲解造成人權與管理衝突的迷思

回顧校規之發展歷程，可以發現我國學校的日常生活規範，最主要目的在維護學校的基本秩序，從台灣特殊的教育發展歷史來看，這種基本秩序之中包括了大量愛國教育、軍事化管理及思想控制的部份（何文馨，2006：16）。以往校園中的管理，是以服從為依歸。人權與管理的衝突由以下研究夥伴的訪談可窺知一二：

校園人權喔，針對這議題喔，校園裡，在教師方面，我認為相當被動，這議題的提出，可能有害於原先教師對學生進行管教的權力。（訪 T2）

從研究夥伴的訪談中了解到教師認為校園人權主要訴求的是學生人權，而非教師人權。所以教師在接觸人權相關概念或校園人權時，多半存有被削減權力的負面感受。研究夥伴表示：「在教學時我們不會對學生講權利⁹¹。」這句話透露著校園裡教師在教學時「自行取捨」該教導學生的觀念與應該要呈現的課程內容，另一方面也透露教師面對校園人權的訴求伴隨而來的不安。

教師的不安來自感受到校園人權主要講的是學生在校園裡的人權，不過，在講學生的人權的時候，有沒有想到教師的人權呢？對於這位研究夥伴的疑惑，筆者以為就如 Claude（2002）指出的「有效的人權教育目的並非是要播下社會不安

⁹¹ 訪 T2。

的種子，任何這種想法都誤解了人權和民主」，大眾化的人權教育是教導每一個人都擁有權利來瞭解自己的權益。

教師需要了解校園中人權概念與措施的推行絕對不只是提升學生人權而已。要建立友善校園，校園人權的推行包含所有在校園中的角色都將適用。每個人都可以合理且正當的爭取自己應有的權「權益」與「權利」。教師擔心學生了解自己的「權利」，將會損害教師的「權力」。

就「代為暫管學生手機」這件事上來說，在上課時間這樣上課八小時以內，我認為可以被接受的理由是：手機裡有遊戲，有軟體，有聲音。學校能管就管，如果學校不能管就請家長來，但是單單為了手機的問題，如果是幾千人的學校對學校是負擔，對班級管控也是負擔。(訪 T2)

至於暫管學生手機是合法的嗎？，目前我不能夠去確定，但我覺得對學生影響上課的東西是可以暫管的。如果有立這個規定，手機不能暫管，就真的不能暫管。但是學校對學生的行為有行政裁量權，為什麼私立學校可以學校規定學生的頭髮，但是公立學校不可以，我覺得這裡面充滿矛盾。比如說體罰過當，嚴重扭曲到學生的身心發展，才要教育部去管控，而不是單單去管控學生的髮型、制服。我在英國人家公立學校也有在管學生的頭髮阿。(訪 T2)

誠如張馨丹(2004)的研究中指出分析結果得知近八成(79.4%)的行政主管認同推行人權教育所帶來的正面效應，但問及「實施人權教育，將使學生更加難以管教」一負向題，其結果得知不認同者則未達半數(47.9%)，雖然差異不大，但仍凸顯了一個問題，一方面認同人權教育，對於推行人權教育雖持肯定態度；一方面又否定它，即是人權教育將可能使學生更難以管教，產生一種矛盾與衝突的看法。

另外，廖飛筆(1999)認為有些教育界的同仁，對於人權教育存在著一種恐懼的心理，擔心提倡了人權以後，教師的權威地位會受到侵犯。也有些人認為只有當人們盡了自己的義務之後才能享有權利，這些都明顯的誤解了人權的觀念。事實上，人權是與生俱來的，不是靠別人的恩賜。因此，人權的享有不是建立在個人是否盡了義務，例如，一個犯罪的人，雖然因沒有盡到守法的義務，而部份的權利被剝奪了，但是他仍享有在監獄中應受到人道待遇的福利。

根據學者湯梅英（2005）辦理人權種子教師工作坊的經驗，他提到現場教師常會認為人權思想與傳統觀念扞格不入，所以對於人權教育的推動常感到困擾，因為害怕學生在瞭解基本人權的概念後，就會作亂、無視教師的權威。王秀津也指出、教師部相信學生有理性思考能力，擔心推動人權教育會引發破壞校園倫理與秩序，這些因素都影響著教師願意落實人權教育的意願。⁹²

高鴻怡（2006）表示在其研究的個案學校中師生對於維護學生學習權的理念，大多持肯定的態度，老師支持的理由大多認為，因為「學生是教育的主體，所以應該重視學生學習權」，而學生的意見，則以「每個人都有學習的權利，不能疏忽」為最大宗；至於反對推廣學習權的聲音，則大致指向擔心學生民主素養、法治觀念尚不夠成熟，怕強調權利觀念會被學生誤用，淪為民主的暴力。

「權利」與「義務」相伴而生，而青少年很容易由自我中心出發來理解權利，即是只看見自己應享有的權利，而忽略自身應該要承擔的義務，因而造成濫用權利的情況。所以，人權教育的內容一定要包括讓學生了解權利和義務的相關性，使學生不單要明白自己的權利，更要明白有關的義務。如此一來，就不會發生教師擔心學生瞭解人權以後，可能會濫用自己的權利，並侵犯到教師的權威。

在廖飛筆（1999）研究中分析目前教師推行人權教育所擔憂與疑慮的問題，第一個問題是，實施人權教育會使學生難以管教，並侵犯到教師的權威。有此疑慮的教師占 13.8%，不同意這樣說法的有 72.9%，沒有意見的有 13.3%。第二個問題是，推行人權教育會增加教師教學上的負擔。有 21.7%的教師同意這樣的說法，不同意的有 63%，沒意見的有 15.3%。

事實上，不只台灣的教師對推行人權教育有這樣的疑慮。根據 Jefferson R.Plantilla (1998：8-10)對亞洲各國學校人權教育的研究，發現推行人權教育有四個困難：(1) 人們經常以負面的意義來理解人權，認為人權是西方產物，不適合亞洲環境，因此遇到人權議題時常避而不理。(2) 政府官員擔心校學校中實施人

⁹² 資料來源：王秀津〈高中人權教育種子教師研習〉課程實踐之省思)

<http://www.hre.edu.tw/report/new/right.htm> (查詢日期：2008年6月18日)

權教育會引起反政府情緒；而教師擔心，教導學生權利會使學生造反，因而喜歡強調符合學校權威的義務。(3) 缺乏充足的基金組織來支持人權教育課程和教材的發展。(4) 對於實施人權教育適當方法的爭議，究竟應該採用統整教學或視為課外活動或個別設立一個學科來教學（廖飛筆，1999：80）。

教師擔憂的一大問題是人權在校園裡推行會使教師在管教上自費武功。因為教師認為的人權是「學生人權」，所以教師的管教權將被限縮或是剝奪，這是教師將「人權」據於千里之外的主要原因。學生在身心成熟度都比教師不足的情況下，教師應有權責去處理與管教學生在校內發生的一切行為問題，但是教師認為人權教育的推行或是校園人權的落實是阻礙了他們的管教權。人權與管教權的兩難使教師擺盪在天平的兩端。

但研究者認為教師必須先釐清「權威」與「威信」不同。教師必須有專業的威信，而這並不是權威。權威是凌駕於他人之上，是一種上對下絕對駕馭力量；但威信是一種專業的力量，是可以提出合理性、正當性的力量。一旦我們了解了權威與威信的區分，在教育的過程中，教師就不會認為學生主張權利是衝擊到他個人的權威。而是當學生認識的權利越多，教師的自我專業能力更必須提升，才可能進行有效的教學。我們可以這樣認為：當學生越無知的時候，老師掌握的權利就會越大；當學生知道的越多，老師在行事的時候考慮就會更多一些，也就更凸顯老師的專業。不然的話老師根本稱不上專業，因為那只是利用學生的無知，去行使他個人權威。

但若教師真正了解人權的內涵，教師會清楚地了解「人權」絕對不只包含「學生人權」，當然也包含了「教師人權」。在學生享有權利的同時，學生也應當承擔應盡的義務。學生容易將權利高掛嘴上，要教師尊重他們，但是，此時，教師應該適時的給予學生「正確的人權觀」。權利與義務，就像一個人的兩面，權利與義務一直都是同時存在，且並行不悖。教師若本身了解這樣的人權內涵，並教導學生以正確的人權概念，那教師應不再會認為「人權」與「管教」有所衝突。

肆、對「校園人權」概念不了解使偏遠地區不易落實

校園裡面有所謂更多尊重學生意見及主張的做法，尤其在本來課程改革裡面特別在乎學生意見的表達，但是在我們現場來看的話，礙於很多這種傳統價值觀念，這種改變程度並不大，各個地區接受的程度也不一樣，這是我對這個問題基本的看法。(訪 T2)

愈是都會地區的學校與家長愈能接受人權概念，且愈能落實校園人權；愈是偏遠地區的學校與家長，在接受人權概念與落實校園人權方面較顯得著力不深。學校的所處環境與新概念接受的程度會影響一個教育政策推行的效果。但也因為如此，更應該使不同地區的學校、教師及家長更了解人權的概念並全面落實校園人權。人權概念的普及與校園人權的實踐不應該因為學校所在地區的偏遠與否而有所打折。

伍、老師以連坐法處理學生的不當行為使學生產生負面反應

一、連坐法的負面反應大於正面預期

她的立場，第一個為了提升學生的成績嘛，她想辦法用連作法讓學生產生恥感啦。那他當初可能沒考慮到學生的這種恥感可能會有負面的這一個效果。她覺得這種方法應該有效，可能想產生這種同儕之間互相拉拔的效果。如果兩相權衡的話，負面效果大於正面效果，可以改變方式阿，未必只有這種方法啊。(訪 T2)

教師以連坐法的方式處罰學生的犯錯行為，教師的出發點是為了激發學生的學習，提升學生的課業表現與行為表現。連坐法的立意頗佳，但是執行方式卻有相當大的討論空間。任何的教學與管教方式都須視學生接受的程度才可能達到預期的教學目標或行為效果。

尊重，是人權的核心概念。人性的關注氣氛，應該是友善的校園裡必備的要素。教師以「連坐法」的方式處罰學生，其立意可能出於良善，想要使學生產生恥感，進而激發學生學習的潛能，以同儕了動力或壓力使學生達到教師的要求。然而，不管立意為何，「連坐法」的方式，就如同似是而非的謬論。看起來冠冕堂皇，但卻使安靜又恪守本份的學生無辜受到班上搗亂份子的池魚之殃。何以學生沒有犯錯卻要承擔他人犯的過錯？「連坐法」美其名使以團體動力使學生向

上，但實際的情況是教師應該針對班上出現狀況的學生加以規勸與輔導，並使該生改善自身的行為，而非以連坐法的方式要其他學生一同接受懲罰。連坐法，非但不尊重表現良好的學生，也容易讓表現不佳的學生認為他犯的錯其他人都會一同承擔的錯誤觀念。有些教師認為連坐法的確有其立即的成效，但是這樣的成效是犧牲所有遵守規定的學生的權益換來的。爲了處罰不守規定的學生而犧牲遵守規定的學生，無疑是本末倒置！

你只用同儕的力量去影響同學，用同儕的壓力去幫助或制裁某些同學這是好的。但是你在執行的時候，如果沒有達到同儕的力量，你反而讓沒有做錯的同學去承擔跟做錯同學的一樣的處罰，我覺得這樣就是不合理的。你的做法是要去改變學生，幫助學生的行為，但是，你如果造成反效果的時候這就是不好的。因為，不能以站在你要達成一個目標，而是你要考慮到大家的感受。不可以爲了要達到目的不擇手段。連坐法，去侵犯到守規矩的同學，這樣的連做坐就是不合理，就不要再執行下去。(訪 T3)

教師欲以團體動力的規範與壓力使團體中的學生有較好的課業與行為現，當團體中部份學生出現未按照規定的行為或是未達到規定標準的行為，則該生與團體中的其他學生將一同受到處罰的方式，使循規蹈矩的學生相當挫折。因爲他們無法決定其他學生的表現，當其他學生表現不佳時，不該受罰的學生只能默默跟著一同受罰。這樣的管教與教學方式，相當不合理。當教師運用連坐法時，須深思不管班級的課業表現與行為表現有無進步，但破壞大部分學生對教師的信任與班級的向心力是不爭的事實。得失利弊之間的權衡，教師須再三思索。

二、學生對連坐法的感受

學生來反應，那學生心裡的感受很不滿阿！覺得很無理阿，覺得很委屈阿，覺得這樣是一個莫名其妙的方式。我沒犯錯，你爲什麼要判我有罪的感覺，也是一種不被尊重，也是一種很無辜被欺壓的感覺。我覺得學生這樣反應也是好的，因為，現在他們是學生，我覺得我們不要去欺負別人，但也要學會去面對被欺負要怎麼去處理，也要教學生這方面，不然出去社會白白被人家欺負也不懂的怎麼去解決這問題。不合理的事情該反擊還是要反擊，只是你用什麼方式去反擊而已⁹³。(訪 T3)

⁹³ 老師要教學生有批判的敏覺與付諸行動的勇氣與能力。不是一味的接受老師的處置。這樣的觀念非常有人權的 sense。

在教師進行連坐法之前有對學生進行說明，當研究者向研究夥伴詢問表示教師說明過連坐法的用意，你的反應為何，研究夥伴大聲疾呼：「當然不接受。⁹⁴」他表示「因為不好玩。」接著直言「就是不喜歡阿。」但該位研究夥伴表示連坐法「有獎勵我就喜歡阿。」他語氣一轉說：「可是我集不到。所以才不喜歡那些獎勵阿。」語氣帶著哀怨與無奈。他表示班上實施過的連坐法獎勵他並無法達到，所以對這位研究夥伴來說，連坐法只是集體處罰的代名詞。但當研究者問到：「那如果她給你的獎勵是你可以達（拿）到的，那你會不會喜歡？」研究夥伴馬上表示：「會會會……」

教師在偏遠地區學校任教，面對偏遠地區學校學生泰半學習成就低落，在學生對該學科已有相當程度的挫敗感時，應該著力於逐步建立學生的自信心與成就感，若一開始在任教該班級時，使用連坐法會使學生對這樣的教學方式更加卻步。

另一位研究夥伴⁹⁵表示她也受同一個教師以連坐法的教學方式任教過，她說道就特別針對我們這一排，我們不知道在幹嘛。她⁹⁶就說：「來，我們等一下來考試。」好像是特別針對我們這一排。然後就考試。要我們先換位子。我就說：「幹嘛換位置啊？是不相信我們啣？」她就說：「當然不相信你們啊，等一下你們作弊怎麼辦啊？」就講話很酸。然後就換位子。換來換去就算了，之後就說我們先來叫名字，抽名字就算了，然後就連續兩次都叫我。「來，詩詩⁹⁷來擦黑板。」名字就在黑板，應該知道我是誰吧。這就算了，然後就馬上叫我第二次，這也就算了。然後就說，現在不准講話。我就說：「哼！」⁹⁸她就說：「來，你來這裡。」後來就說：「全部站起來。」我們就全部站起來。⁹⁹

這位研究夥伴隨即指出：「我們就全部站著，但就很不爽啊。她就說：『來，問問題。全排站著。』然後我們就：『哼！』」研究者追問：「那除了問問題，有給你們處罰嗎？」研究夥伴表示：「沒有。就是站著，但是，我非常討厭這樣。」研究者詢問何以討厭之因，研究夥伴指出

如果今天我是成績非常不好的學生，你因為我答錯，然後害我們全排的人都

⁹⁴ 訪 S3。

⁹⁵ 訪 S1。

⁹⁶ 指對他們實施連坐法的老師。

⁹⁷ 化名。

⁹⁸ 這位研究夥伴講到這邊時語音上揚，表現出她相當不屑的態度。

⁹⁹ 訪 S1。

要站起來，就感覺如果我是臉皮比較薄的同學，我就覺得非常丟臉，我就會更故意。本來我已經不喜歡這一科了，可是你又用這樣的的做法，我會覺得更難過，更討厭這一科。更難過，就會不要讀，比較墮落的人就會這樣想。

這位研究夥伴表示這位老師有向他們說明要以連坐法進行教學，研究夥伴說道

她說：「等一下我們要問問題，答錯的人整排都要站著唷¹⁰⁰！」那就會很害怕啊。對我不會，因為她是英文老師¹⁰¹，但是其他人就會。

研究夥伴接著指出：「後來好像有人去反應，好像就沒了啊。」研究夥伴又說道：

「我覺得連坐法不好，我不喜歡連坐法。」研究者試圖對研究夥伴解釋這可能是激發你們努力，然後使你們進步的一個方式。研究夥伴表示：

不行！不行！又不是只有這一個方法啊，可以用其他方法啊。其他老師我不知道是怎麼做的。我不知道是什麼做法，但是連坐法真的不行。我是不喜歡的，非常討厭連坐法。

研究者向研究夥伴詢問：「那你要說一個老師要使你們進步，不要用連坐法，那什麼樣的方式是你覺得比較好的？」研究夥伴說出一個字：「打。」研究者要研究夥伴想一下除了「打」之外，可以使他們進步的方式，研究夥伴說：「獎勵啊。像那些很喜歡夏老師的人，夏老師說考好的人，我就請你們吃飯。那些人就拼死命的也要把歷史背到最好，就是像這種啊。」

另一位研究夥伴¹⁰²也表示在實施連坐法前，該名教師有向他們說明實施的方式與獎懲，研究者問：「那跟你們講，你們接受嗎？」這位研究夥伴回答道：「接受啊。」研究者接著問：「那都沒有不開心？」研究夥伴表示：「沒有啊，就更努力去積極上課吧。回答一些問題就可以坐下了。這樣會讓我自己想要更認真去上課而已¹⁰³。」

大部分的研究夥伴認為連坐法並不是一個合理的教學策略，對學生的負面影響大於正面影響。在受訪的研究夥伴中只有一個研究夥伴認為這樣的方式可以使他更進步，但其他身分為主任、教師或學生的研究夥伴認為不希望以這樣的方式

¹⁰⁰ 在講這句話的時候，研究夥伴的語氣是在模仿。那樣的模仿，已經透露她對該老師的不喜歡。

¹⁰¹ 該科目是這位研究夥伴的強項，所以上課科目的課這位研究夥伴並不害怕。

¹⁰² 訪 S2。

¹⁰³ 在訪談進行中，研究者真的感覺到這位研究夥伴沒有因為被以連坐法對待而不開心，相反的是去反省與提升自己。

進行課程。

教師，身爲一個在學識上及人格發展上更爲成熟的個體，在採取一種教育措施時，事先應該經過縝密的思考，可與其他教師討論該項教學方法的恰當性。在教學進行實有遭遇到問題時即應調整教學的方式。能夠達到教師期望的教學方式相當多，但成功的教學只有在學生願意配合且樂於學習的氛圍中才可能達成。

另一方面，教師應該在學生的學習過程中，培養學生批判與思考的能力，並且在遭遇到不合理的對待時，有改變該狀態的勇氣與行動力。能思且敢行才是現代公民應具備的能力，這也是一種面對世界的態度。在校園中，將受到的不當待遇以「申訴」的管道讓師長介入處理，是相當理性與妥當的方式。

陸、學校公佈學生的成績與排名使學生隱私權受到侵犯

一、公佈學生成績應有地區性的考量

根據廖飛筆（1999）的研究中指出，在學生隱私權方面，有 45.3%的教師同意可以公佈學生的成績，已激勵學生努力唸書；有 66.7%教師則認爲教師和行政人員有權搜查學生書包，至於學生家庭生活的隱私，則高達 82.5%教師不同意在課堂上討論。這個結果反應出教師對於學生隱私權的重視依情境不同，而有不同的反應結果。以下是研究夥伴對於公佈成績的看法：

基本上我們學校還是有公佈學生的成績，恐怕是我們學校的文化還是跟不上城市那邊的文化。把成績公佈出來，那學生之間產生惡性競爭，在同儕之間產生不合，這樣的說法，可能這情形在城市學校比較嚴重；在我們學校公布沒公佈還不是一樣差不多。這可能有地區性的差異，在我們學校再怎麼公佈，你說彼此之間有什麼競爭衝突，事實上在我們這邊也是看不太出來，我只能講這個有地區性的差異。（訪 T2）

公佈成績可能帶來學生之間的心結與惡性競爭的氣氛在這所學校的確尚未發現。可能學生從國小也早就習慣自己的成績被公佈，並且也可以看到所有同學的成績，習以爲常的事就沒有想太多；另外，教師方面，一方面覺得這樣的情況不至於帶來負面的影響，另一方面在接觸到研究者提出有關公佈學生成績可能帶來的負面影響前，校內教師似乎沒有這方面的省思。

二、公佈學生成績與排名各校一向都如此

事實上很多學校也都是有在公佈啦，我去大學校，他甚至把學校模擬考排行榜全部公布在中走廊。尤其那天還有督學去，還有校長去。我想這是一個習以為常的東西。我感覺公佈成績就會違反人權的這一個講法可能有很多理由，譬如說奧運選手要跑步，難道不用公佈成績嗎？不公佈誰知道成績？一看就知道誰好誰壞阿。像體育課投籃，投幾顆有沒有進大家一看都很清楚阿。這種學生會不會比總分？還是會比阿。我想看到你的題目也讓我好好反省一下啦，學生是不是應該要這樣公佈成績，我想還是要公佈成績啦，可能就是說，只給每人一個成績單對不對？（訪 T2）

公佈排名，的確可以讓學生受到刺激，但這樣的刺激若是真的可以誘發學生的潛能，看似可行；但另一方面，若學生自我挫敗的感覺比往上的動力更強烈時，公佈學生的成績所帶來的負面影響可能令人超乎想像。研究者認為較可行的方式可以是讓學生知道自己的分數與在班上或全校的相對位置，但其他人無法得知每個學生的分數，如此做法不至於傷害學生的自尊心，符合尊重學生的前提，也可使學生知道自己的相對地位。教師要了解，激勵與尊重一直都可以並行不悖，別以不恰當的方式遏抑學生自由開展的可能。

倘若學校生活提供的失敗經驗傷害學生的自我價值感，甚至威脅到學生自我認同的成功發展，那麼其結果可能是對於社會團結與整合產生不利的後果，那麼對於生命尊嚴價值感之提昇與人權倫理的成長多會是負面的影響！

校園人權欲彰顯的是人權倫理的實踐，而人權倫理的理念基本上乃是反工具性的思維。然而，不幸的是，常久以來，教育界的思考模式一直是嚴重的工具性模式！將公佈學生成績及排名的做法視為理所當然，即是工具性思維的表現方式之一。因此，欲以此模式去思考如何實踐人權教育，實有其本質上之矛盾。這種困境在校園中推行的道德教育、民主教育、生命教育…等等時，情形也大致相似！這也許就是我們社會文化整體當前最嚴重與最嚴肅的困境！

三、公佈學生的成績被未考量到學生的心裡感受

當你努力多少，你得到多少成果。就排名並不是人家會指著你去笑或怎麼樣。我覺得這本來就是一個社會的現象啦。基本上我覺得這是一定要面對一個很現實問題，就是社會適應的問題。為什麼小時候要這樣子保護？而且這不是什麼大不了的事情啊。真的有人因為成績自卑到那個地步嗎？那你自己為什麼不努力？你不能把這些不對的通通拿來當作人權保護，那麼他以後長大了，他一樣面臨這些問題，當然會啦！一定會面臨到啊！怎麼不會？做什麼事要付出什麼代價啊！那如果說連這樣子排名都不行，我是覺得莫名奇妙，這本來就是一個競爭的社會啊，本來就是一個競爭的社會啊。所以連，連這種東西排名都，都有問題，我就覺得，欸，太過啦，太過啦！（訪T1）

這位研究夥伴認為公佈成績並不會侵犯到學生人權中的隱私權。他認為公佈成績是對自己努力與否的檢核，當自身努力不夠時，在排名上的展現可以讓學生了解付出與收穫的關係，使學生有所警惕。並以此為動力，更求表現。

研究者訪談另外一位研究夥伴¹⁰⁴，訪談中透露這位研究夥伴對學校公佈學生成績的看法：「看到自己的成績就好¹⁰⁵。」研究者再次確認地問：「妳只想看到自己的成績跟排名？」研究夥伴直言：「對，就是一張就好了，上面寫自己的成績跟排名就好了。」研究者追問：「那你不想看到全班的成績跟排名？」研究夥伴表示：「不用看到全部的人。沒必要啊！沒必要！我幹麻管別人考怎樣。除非是我的對手，我才想去問他考怎樣。」研究者以反面的方式提問：「那如果你知道全班的成績，你就不用去問對手的成績了啊。」研究夥伴說道：「不用啊，沒關係啊，對手也沒幾個啊。我們總要顧及後面的人的感受吧。」研究者請研究夥伴想想：「你覺得他們的感受是什麼？」研究夥伴表示：「就覺得『我都已經考這樣了，你還要公佈成績給大家看給全班知道，你想要更打擊我的感覺嗎？』那種感覺。」研究者想了解：「那會不會看到自己再很後面，看到其他人都很強，在很前面，就更激勵自己往前衝阿。」研究夥伴說道：「會啊！那會想要往前衝。」研究者再次以反面的方式詢問：「那也是要看到全班的成績你才知道自己好啊。」研究夥伴再次堅定的表示：「你知道自己的成績跟排名就好了啊，你不用知道其

¹⁰⁴ 訪S1。

¹⁰⁵ 研究者還沒問完問題時，研究夥伴就已經回答她的想法了。

他人的啊。」這位研究夥伴是班上課業表現亮眼的學生，但不會因為自己的排名在前面而忽略其他同學的感受。

訪談另外一位研究夥伴，這位研究夥伴如同上一位研究夥伴的觀點，不希望其他同學看到自己的成績。研究夥伴認為學校公佈成績的做法：「我覺得不怎麼好吧，我覺得自己班就好了。因為如果被其他班看到，他們會看我們的成績，就來取笑我們。」研究者繼續問道：「但是今天如果你比他們高，如果你比他們好，那你會不會想要看到其他人的成績或是自己的成績被看見？」研究夥伴的回答很有趣：「如果他臭屁的話，我就跟他臭屁一下。」其後研究夥伴表示還是不想被其他同學知道自己的成績，他指出：「就不想被別人炫耀吧。就…覺得自己考得不好。」研究者認為這位研究夥伴的課業表現並不算差，接著問：「那如果你考得好呢？」研究夥伴表示：「我還是會覺得自己考得不好吧¹⁰⁶。」研究者想讓研究夥伴知道，他的努力研究者都知道：「像你這次英文就考得很好阿¹⁰⁷」研究夥伴表示：「我還是覺得不夠啊。」研究者想探究其原因，研究夥伴直言：「可能識自尊心比較強吧。」接著表示，若被看見自己的成績：「可能就…自信心降低啊。會啊，沒有面子吧。」研究者認為研究夥伴確實努力，但研究夥伴說道：「但是還有更高的啊，我們要朝更高的目標啊。」這位研究夥伴相當自我要求，令人與這位研究夥伴相處時愈見互相成長的力量。。

學生若相當努力，再考完試之後，看到自己的成績表現，得知自己的努力成果，這對學生來說是個正向的增強；另外，若有些學生知道自己的成績與其他學生的成績，學生本身會知道自己哪些部份努力不足需要再加強。這兩種情形都是使學生更努力的情形。但是也有可能某些學生的自尊心較強，就是不願意自己的成績被其他學生看見，成為失敗的證明或是被取笑的題材。要激發學生向上的前提絕對沒錯，但是如何以一個較周全的方式去處理，仍有討論空間。

¹⁰⁶ 這位研究夥伴一向自我要求甚高。

¹⁰⁷ 該次段考這位研究夥伴英文考 79 分，班上平均 20 幾分。

柒、教師對體罰的錯誤看法使體罰在校園中仍然存在

如同張茂源（2007）研究表示受訪學校中發現，友善校園實踐，在國小教容易落實，國中則較為困難。可能原因是國中生在升學主義及正值青春叛逆期的雙重影響下，在管教上容易出現謾罵、暴力、體罰的情形。可從以下訪談內容一窺究竟：

一、不過當的體罰，在校長或教師間還是可以接受

根據廖飛筆（1999）的研究顯示在學生自由權方面，有 56.5%的教師同意可以實施體罰，否則難以管教學生，19.8%的教師不同意實施體罰。雖然還是有半數以上教師以體罰為管教學生的有效手段，但近年來教師觀念已有改變，除了是基於體罰會觸犯法令的原因之外，更重要的是要秉持體罰與「尊重學生人格尊嚴」原則相違背的理由而反對體罰。關於「體罰」，研究夥伴認為：

目前這部份，在輔導與管教上面，任何有關持續性動作做太久，都稱之為體罰，或所謂造成肉體上的疼痛都稱之為體罰。（訪 T2）

我感覺學校已經漸漸走上法治，盡量少體罰。現在有越來越多老師是不體罰的。這情形已經跟以往比較起來，改善很多很多了。我感覺目前體罰還是會有，而且隱隱約約老師間還是會認可這種體罰。我想大部分老師還是會認可，至少我們學校是這樣。或是對體罰是屬於個人處理學生的問題，我感覺目前要完全消除（體罰）比較難。至於學校怎麼去看待這個呢？我感覺像一般主管或校長來看，只要不要失當，尤其這些輕微的體罰，主管是可以接受的。因為，家長也會這樣要求。那對於特殊的學生，大概可能採取的標準是比較多元。看這學生適合什麼樣的處罰。處罰也不能完全的就是體罰也要有顧慮。（訪 T2）

我國關於懲戒學生的規定，依照教師法第十七條之授權加以規範，教師必須了解「懲戒」與「體罰」並不相等。我國法律已明確明文規定不可以體罰學生，諸如教育基本法第八條第二款增列條文：「學生之學習權、受教育全、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰造成之身心侵害。」另外，教育專業人權懲戒標準第三條第四款亦規定：「不得體罰學生，影響其身心健康。」

然而不同地區的學校對仍施行體罰的接受程度不一致，愈是文化刺激不足的偏遠地區接受度愈高。家長的觀念是如此，於是教師得到家長的賦權可以對其子女進行體罰，或是得知教師體罰學生，家長亦不覺得有何不妥。只要不要將學生打受傷，都是家長可以接受的範圍。

教師的觀念需要再教育，家長的觀念亦是！且可對教師進行研習或是其他課程等方式使教師改變其體罰的觀念，但針對家長，要改變其允許教師體罰，甚至鼓勵教師體罰的觀念，較不容易。因為要對家長再教育的機會與管道較少。尤其是偏遠地區的家長，會參加政府單位或學校舉辦的活動與演講，真的少之又少。換個角度想，若教師自身具有人權的思維，堅持不體罰學生，而以其他的教育方式進行教學與管教，教師自身可以去改變家長的觀念，藉由親職座談會或由學校舉辦的任何演講或活動的方式進行。切莫以家長的賦權或默許而對學生政大光明的施以體罰。這確確實實是違反的教育的宗旨。由此，教師要深沈的反省自己的教學與管教而給學生帶來的影響。

二、體罰，是教育方式之一

體罰，我覺得，有效果。所謂有效果就是達到教育他的目的，我認為就沒有關係。但是老師不能用情緒化、殘暴、洩恨的方式去打學生。可以用溝通的方式去解決，不一定要身體的方式去處理。而且有些體罰，要適度。以前以很多體罰不好就是因為他們沒有辦法去拿捏，也就變成一個很大的問題。我覺得老師要有很大的掌握度，不然最好就不要用。我以前早期教書的時候我也打學生，我後來不打學生。我發現不打學生也可以把學生教好，也可以把學生問題解決阿。（訪 T3）

我覺得體罰是一個教育界是一個十分值得去討論的問題喔。那因為我覺得，我們的教育宗旨本來有一個很大的部分就是，其實因材施教的部分，各個地方的風俗或者說它的社會的習俗，我覺得都不大一樣，包含說城鄉啊、南北啊。體罰，老實講它是一種教育的方式之一。那麼，既然是教育的方式之一，其實它最為人詬病的部分是它沒有辦法規範。你今天說，一旦老師可以體罰。那麼，老師體罰的時候，如果老師把學生打傷了，我覺得那個真的是一個很大的問題啦。當然以我這麼多年自己教學，你問我有沒有體罰。我絕對有體罰。但是，你問我說，欸，贊不贊成體罰？一般，

每個老師體罰我覺得…其實我並不大贊成啦¹⁰⁸。(訪 T1)

經過研究者實際接觸的經驗裡，不少教師認為體罰是教育的方式之一，可用可不用，端看教師自己的選擇。就受訪的這位研究夥伴談及，他本身體罰學生，但問到他贊不贊成體罰，他卻表示不太贊成。這樣行為與認知上的鴻溝，研究者本身認為非常吊詭。既然體罰，應該是贊成體罰才會如此做，但這位研究夥伴卻不太贊成體罰；既然不贊成體罰，應該不會選擇體罰作為自己管教學生的方式與手段，但是這位研究夥伴確實施行體罰。教師本身應該要有後設認知，了解自己知與行的斷裂，使自己言行一致。否則，何以教導學生？教師知行不一對學生的負面影響令人不敢想像。

訪談這位研究夥伴¹⁰⁹時，研究夥伴聽到研究者問：「以前老師打過你或是罵過你，那你有什麼感覺？」他不假思索，立刻回答：「很堵藍！」¹¹⁰研究者要研究夥伴想一下：「哪件事打你或罵你，你超堵藍的，講一個你記得的例子。」研究夥伴想了一下，說：「喔…就…上課阿，人家講話，我也講話就打我…」研究者問及：「沒有打別人？」研究夥伴表示那老師只有打這位一就夥伴，沒有打其他學生。研究者繼續追問：「那有沒有想過老師為什麼要打你，沒有打別人？」研究夥伴表示是他找別人講話，所以老師只有打他。研究夥伴原先因為老師只打他沒有打其他學生而覺得很「堵藍」，但後來想想是因為自己找別的同學講話，干擾到老師上課，不尊重老師，老師才會打他。這位研究夥伴就不堵藍了。學生受到老師處罰，會有負面的情緒產生，讓學生清楚的知道被處罰的原因，讓學生思考與釐清自己行為的適當性後，學生會有反省與成長。

另外一位研究夥伴¹¹¹說到她因為服裝儀容不合格而被打的情況，研究夥伴表示：「明明就說，不能穿但是就是偏要穿，所以被打。」由以上研究夥伴的言說可以了解，校規裡規定且已經清楚告知過學生的服裝儀容規定，學生還是會違

¹⁰⁸ 剛進到這學校開始進行研究時，問學務主任有關於體罰的問題，他斬釘截鐵的說：「當然要體罰阿！」

¹⁰⁹ 訪 S3。

¹¹⁰ 此為台語發音。

¹¹¹ 訪 S1。

反。研究者繼續問道：「第一次在全校面前被打，是什麼心情？你心裡面是什麼感覺？」研究夥伴說道：「就還好啊，是自己犯錯啊，所以就不會覺得怎麼樣。大家都這樣啊，又不是只有我，就還好。」研究者再問：「那會覺得很丟臉嗎？還是覺得沒差？」研究者回想當時的心情：「沒有沒差拉，還是會…但也不會到丟臉，就是知道自己做錯事情，但沒有到丟臉，就是普通，也沒有到特別傷心或是難過或不高興，就很平常啊。」研究者想了解研究夥伴被老師處罰後對老師的看法，她表示：「不會到討厭這麼誇張，是自己做錯事情，幹嘛討厭老師。通常老師不會無緣無故打你啊，是自己做錯阿。」這位研究夥伴懂得反省自己，知道是因為自己犯錯才被打，心理的調適算是理性的。

另一位研究夥伴¹¹²說到他被體罰的原因是：「就是沒有到他的標準，好像差幾分，就打。我記得好像他的標準好像蠻高的，他就打我的大腿。用木板。然後大概一個禮拜不能上課。」研究夥伴其後表示當時因為大腿被打太痛，所以都無法坐下來上課，一坐下就痛。而當研究者問這位研究夥伴當時被如此嚴厲處罰的心情，他說：「就…覺得…為什麼沒有把它讀好吧…」這位研究夥伴認為那次倍處罰是他沒達到老師的標準，是他該檢討自己。

另外，這位研究夥伴表示其他被體罰的原因是「上課不專心」。研究者不禁說出：「不專心就被打唷？」研究夥伴表示：「就妨礙到別人，被體罰。就主任的課的時候。主任也在跟下面的人講話，我也在跟旁邊的人聊天，就被主任發現。」「因為這樣就被打？」研究者提出好大的疑問。研究者直說：「對阿（笑……）」¹¹³。研究者問及：「那時候被打，是什麼心情？」研究夥伴回答：「蠻好玩的啊。」

誠如這位研究夥伴在這段訪談裡表現出來的，對於被老師體罰，他並不會怨忿，在這位體罰他的老師的課時，時而輕鬆的開玩笑，上課充滿歡笑聲；但時而嚴肅，因為學生吵到老師上課或作業未交等情況，而被體罰。在這所學校裡，體罰之前會向學生說明為何要處罰的原因，學生想過後大致也可以接受。這是這所

¹¹² 訪 S2。

¹¹³ 研究夥伴在說到此時，笑了一下，這樣的笑感覺有點無可奈何。

學校一個特殊的現象。

這位研究夥伴想到另一次因為服裝儀容不合格而被體罰的情形，研究夥伴知道他那次服裝儀容不合格¹¹⁴，但他表示他的襪子不合服裝儀容規定：「那是因為襪子都沒了阿，就沒有洗阿，就只剩短襪，我只好穿短襪阿。」研究者試圖問研究夥伴：「那除了這個原因外，會不會是『他們都這樣穿，我也想要這樣穿』或是『穿這樣很年輕，很好看，所以我想要這樣穿』或是『你越叫我不要穿，我越是要穿』？」研究夥伴直言：「沒有，我沒有這種想法，我是因為沒有襪子我才穿短襪的。¹¹⁵」雖然研究夥伴的確是因家中因素而穿不合規定的襪子，但服裝儀容不合規定的確是事實，這位研究夥伴坦然接受處罰。

關於因為服裝儀容不合格而被打還有另一位研究夥伴¹¹⁶的例子。研究者問道：「服裝儀容不及格、第一次就被打嗎？」研究夥伴直言：「沒有耶，先警告，再穿（不聽）就打。」研究者不禁說出：「會不會很痛？」研究夥伴表示：「不會阿，打習慣了¹¹⁷…」研究者繼續想了解：「穿短襪之外，還有為了什麼事情被打？」研究夥伴立即說出：「頭髮。」研究者問及：「那有沒有給你們機會？」研究夥伴說：「有。」研究者再問：「然後？你還是沒有剪，就被打？」研究夥伴回答：「對。」在這位研究夥伴的訪談內容中可以了解到在朗朗國中在對學生體罰前有給予學生改善其服裝儀容以符合校園中對於服裝儀容規範的機會，但學生沒有改善，所以被處罰或體罰。

上面這段對話顯示雖然這位研究夥伴在被體罰很多次後也「習慣」了的感覺，但是依然還是覺得被體罰很丟臉。在心理層面的影響，可能遠比肉體層面的疼痛更持久。

除了「打」之外，「罰站」也是處罰學生的一種方式。研究者問及：「你那時

¹¹⁴ 朗朗國中的服裝儀容規定對於襪子的規定是：須為白色，且在腳踝以上 3 公分。

¹¹⁵ 就研究者對這位研究夥伴的認識與他家中的情形，他講的原因確實是真的，不是要逃避受罰而編織的理由。

¹¹⁶ 訪 S3。

¹¹⁷ 淡淡的說出…感覺是「隨便，我都可以的聲音，就都這樣了，還能怎麼辦的聲音…」

候在那邊罰站嘛，你那時候站著，你有什麼想法？」研究夥伴表示：「我蠻白目的。¹¹⁸罰站還那麼高興。」研究者想了解：「那為什麼罰站還那麼高興？」研究夥伴回答：「就覺得罰站好好玩喲，這樣而已。」研究者對於這樣的回答有些詫異：「是第一次（被罰站的時候覺得好玩）嗎？」研究夥伴說：「蠻多次的阿。被罰站，到下課還繼續 high 阿。」研究者想要了解研究夥伴在在罰站時有什麼想法，研究夥伴表示：「就想說，為什麼要被罰站？蠻不想罰站的，就去跟老師討論我可不可以不要罰站用別的方式。」研究者問及：「那有討論過用什麼方式代替罰站？」研究夥伴說道：「可能是背國文吧。或直接體罰¹¹⁹。或是走中庭這樣啊。」研究者問研究夥伴願意被打或是走中庭，但是不願意罰站的原因，研究夥伴直言：「罰站很累耶，還要站著，很麻煩耶。很無聊啊！就下課時間都在站阿，我不想犧牲下課時間。我想要一次解決就好了。」研究者反問研究夥伴：「但是打會痛耶。」研究夥伴表示：「對阿，但是痛一次而已阿。」這位研究夥伴的想法很直接，國中學生的想法就是如此！雖然打在身上會痛，但是與其要下課時間都罰站，會選擇「長痛不如短痛」的處罰方式。

有時研究夥伴被打是因為課業上沒有達到老師的標準，研究者問及：「那被打的時候有沒有什麼想法？比方說考不好阿或是為什麼要爲了分數打我？或是大家都考不好爲什麼只打我？或是不喜歡或是我恨你這個老師或是什麼感覺？」研究夥伴說道：

他就…¹²⁰他的東西，好無趣。因為他就上課本，然後考試，還不如自己看課本就好了。有些就回家要自己讀，但有些，就不會阿，是真的不會。然後就老師上課，他還是上課本，沒有意義！然後考不好，就被他打。呵…

¹²¹

研究夥伴針對以上的情況問道：「那怎麼辦？」研究夥伴表示：「可能就找另一個

¹¹⁸ 在訪談時，研究者感受到不同研究夥伴的風格。這位研究夥伴屬於上進的孩子，較自我督促的孩子，比較會自我反省，自我監督。

¹¹⁹ 指直接「打」。

¹²⁰ 語氣很無奈，因爲他也不想要考不好，他有認真念了，但是，就是考不好。訪談中，他覺得是老師教學的問題。

¹²¹ 笑笑的說，但是，透著無奈……

老師教一下阿。或是同學自己研究。」關於這位研究夥伴指出老師照本宣科的教學，但因為考試分數沒達到老師的要求而被打時的心情，研究夥伴表示：「就一瞬間被打，好痛，不高興而已。」研究者想了解：「那被打好痛，會不會恨老師？」研究夥伴清楚地說：「不會！除非是老師不屑，我才會。」以上研究的內容可以了解到這位研究夥伴不會因為老師打他而對老師敢生不滿或怨懟。這位研究夥伴在乎老師對學生的「態度」。當老師令學生感受到不屑或不友善的態度時，才會使學生有負面的感受。

研究者問到另一個研究夥伴¹²²關於站在學務處前面罰站，或是當眾叫出來藤條打屁股，他的感覺是什麼？這位研究夥伴低聲的說：「丟臉。」研究者問及：「那很多次之後還是丟臉嗎？」研究夥伴回答：「不會阿，習慣就好了。」研究者想了解：「那習慣後，還會覺得丟臉嗎？」研究者表示雖然習慣了在學務處前罰站，但是在學務處前罰站還是會覺得丟臉。

研究者詢問另一位研究夥伴¹²³，有關其他同學被罰站時她的想法：「看到某些同學，在上課的時候被叫到學務處外面罰站，你看到他們在罰站的時候，你的感覺是什麼？」這位研究夥伴表示：「活該啊！就是自己做錯事情，我也不知道要說什麼。」研究者接著問：「那你沒有在學務處外面被罰站過嗎？」研究夥伴沒有避諱地表示：「有啊，上課講話，還有蹺課。英文老師的課。我們也沒蹺課啊，只是我們在 902，他們在 901 上課。¹²⁴」

在學生罰站時，若要想上廁所，是可以的。研究夥伴說：「就跟老師講一下就可以去了啊。」老師在學生罰站期間並無剝奪學生生理上的需求。另外，研究者想了解「罰站」有沒有讓學生反省了什麼。研究夥伴表示：「沒有，就沒有想什麼，就站著而已阿，沒有特別去想什麼，就站著。也還好，沒有到那種我做錯了的感覺。」研究者對於研究夥伴的字句感到訝異：「你已經到那邊站了，你都覺得自己沒有錯？」她說：「也不是覺得自己沒有錯拉，是知道自己有錯，但還是

¹²² 訪 S3。

¹²³ 訪 S1。

¹²⁴ 不在該上課的教室裡上課，這就是蹺課。學生要粉飾自己犯的錯，這是自我防衛的機制。

沒辦法。想說，站著就站著嘛，就是在心裡想想這樣而已，沒怎樣。」研究者再問道：「那想想之後會改進嗎？」研究夥伴直接說：「有！」研究者問及：「那罰站有沒有效果？」研究夥伴有這樣的想法：

沒有！罰站沒有效果！我們怎麼可能會想。會想，那就不會在那裡了。¹²⁵
大家都不知道罰站的用意，只是覺得，「哇，罰站這處罰比較輕鬆，大家都覺得還好」

由這位研究夥伴的言說可以了解到她認為「罰站」對她並無達到令她反省的作用。研究者想了解：「那什麼樣的罰站或是什麼樣的處罰，會是你害怕的？」研究夥伴這樣說：「在太陽下罰站。站在太陽底下那時候，全班站在太陽下就有反省一下。因為很熱。」研究者再問道：「什麼樣的處罰是你們會怕的，下次不會再這樣？因為會害怕這樣的處罰。」研究夥伴直言：「被用藤條打。」研究者詫異地問：「只有打嗎？」研究夥伴表示：「打！對！」研究者再問：「除了打之外？」研究夥伴想了想：「抄東西，抄很多很多東西。就會覺得「喔……¹²⁶因為這種會感覺……喔……」研究者對於研究夥伴以上的言說有這樣的問題：「一定要處罰你才會怕？」研究夥伴如是說：「恩，通常！或是老師很生氣。¹²⁷」

針對罰站這項處罰，研究者想了解被罰站的時間是否有佔用到上課時間，研究夥伴表示：「就只有午休而已啊。」研究者再問及：「那會不會想說：『我想睡覺，但是不能睡覺……¹²⁸』」研究夥伴立刻說：「對，就是這樣。」

從以上研究夥伴的訪談，了解到「罰站」並沒有使這位研究夥伴獲得太多的反省，而是剝奪她午休的睡眠時間使她感到不舒服。但罰站對另一位研究夥伴¹²⁹來說，罰站可使他一邊反省自己的行為。研究者向這位研究夥伴詢問：「你在罰

¹²⁵ 學生這樣的說法好像也有道理，不過這樣要學生藉著罰站的時間與情境，讓他們沈潛，反省自己的行為似乎毫無效果。因為學生並不會因「罰站」而自我反省。

¹²⁶ 在訪談到此時，說到被處罰要抄很多東西，立刻表現很煩的臉，因為不耐煩要抄很多。

¹²⁷ 老師的態度很兇學生也會怕！而不用一定要體罰學生才會怕。學生會被老師的震怒而威嚇住。

¹²⁸ 這位研究夥伴相當重視睡眠，她認為上課需要充足的睡眠。基於研究者對這位研究夥伴的認識才有此提問。

¹²⁹ 訪 S2。

站的時候會不會想什麼？比如說人家都可以睡覺或下課但我卻要罰站，或是只是站著？」他說：「有時候會想啦，為什麼會被罰阿？是自己沒有做好 所以被罰阿。」

張茂源（2007）的研究指出其受訪學校校園中依然存在著體罰的情形，普遍上的原因式教師漠視學生權益，學生不服管教、教師缺乏適當的管教輔導教巧，又習慣直接以體罰的方式處罰學生。

就研究者親身了解，在校園裡有些教師認為體罰，是沒有問題的。並大聲說：「我們還不都是這樣過來的！我們不都還活得很好？」自己以前受到的遭遇，就這樣理所當然的複製到學生的身上，且絲毫不加思索體罰的正當性與適切性，這樣的教師，令人感到灰心。教育界需要更多對大眾視為理所當然的現象加以檢討，且勇敢加以改變的教師。

張馨丹（2004）的研究顯示有 42.2%的行政主管同意或非常同意學校教師未有體罰的行為，顯然還是有相當多的體罰現象存在。而職工對此感到認同者達 37.5%，可見職工認為，校園中的體罰與不尊重的行為十分嚴重。教師對此的認同程度明顯大於學生與行政主管。其研究中提到很顯然的教師有不誠實的表現，因為學生對於被體罰之類的感受尤其深刻。又或表示出教師本身卻不自覺會體罰學生或侮辱學生成績低落的學生。吾人須了解，這是個很嚴重的問題，即是當事人做出違反人權的行為，當事人卻不知道自己已經違反，顯示人權的理解與觀點薄弱。或許，對教師而言，多半是愛之深、責之切，打與罵的行為全都是為了學生好。但就人權的觀點來看，學生從小就被打、被罵，他們又何嘗能瞭解尊重他人的重要性？

三、不體罰，成績差！

但是我擔心一個問題，老師如果就是沒有用這種嚴厲處罰的方式，學生的成績兩極的差異會不會變得很大。真的有體罰的老師與沒有體罰的老師，我觀察出來，就成績方面，以前處罰力很強的，嚴厲體罰對學生行為全面監控的老師，學生每一科成績都有明顯提升。但是，比較採取沒體罰，沒

處罰，處罰力道比較弱的班級，學生的成績哩哩辣辣¹³⁰。那像這麼…兩難拉，處理這種事情真的是兩難啦……（訪 T2）

上述研究夥伴所提到的觀點是研究者接觸到的不少教師們的聲音。國中階段的學生可以監控自我學習的人較少，且在研究者進行研究的這所學校的學生大部分的學校成績較為弱勢，研究者觀察的確教師較嚴格且體罰的班級學生的平均程度較佳。國中學生心智成熟度尚未發展完全，且較不易穩定地專注於課業，不少教師認為處罰與規範較嚴格的教師較能夠使學生有較好的課業表現與行為表現。可能學生相當不願意被處罰，甚至體罰，所以會因不想被體罰而認真準備考試，且遵守班級規範。

誠如在張馨丹（2004：4）研究中指出的現象：目前的國中校園裡，升學主義掛帥，考試引導教學，致使師生接陷入惡性循環支不正常教學。體罰已成為一種教育手段，且處罰方式層出不窮，反映學校文化普遍缺乏人權意識。本研究亦發現受訪研究夥伴認為學生學業表現低落，而進行體罰，認為體罰是提升課業表現的有效途徑。

四、教師時間與精力有限，難以長期輔導

基於行政人員有時間壓力，如果學生罵三字經，但我要抓這學生來輔導，要你蹲著慢慢講，有時候一個電話來，我要馬上處理。說實在，要慢慢輔導，慢慢講…真的很花時間。這樣的處罰是比較輕的。學生會知道在這老師面前不可以講三字經。就是怕學生隨便，學生一旦隨便，你幾乎課堂上課就不用上課了。（訪 T2）

教師在不體罰的情況下，可以以其他管教方式代替體罰。體罰的效果相當立即，教師在學生事件發生的當下以體罰的方式去處理是最「快」的方式。但教師也可以選擇其他方式去處理學生的問題行為，但其他的所有方法可能都要較長的時間才會有效果。一個學生的某個問題行為教師就必須投入大量的時間與體力去處理，在校內每天要面對不同性質的挑戰，教師的時間與精力有限，例如長期輔導學生，就是在教師原有需要處理的事項上再壓縮的精力與時間。

¹³⁰ （台語）表現的很差的意思。

五、不體罰，學生程度參差加劇

不體罰的老師，通常在任教的科目或是他帶的班級，成績是比較落後的或是參差的程度是更加劇的。那以前體罰到現在不體罰，是環境的改變也可以說是教師自我的覺知。在學生的成績或表現，我感覺學生的程度有往下降的趨勢。除非我以前的記憶不是很好，不然，以前我覺得講到這裡學生應該要懂或有幾成要懂或是有什麼回應，但是奇怪，為什麼這裡沒多少人懂。很生氣在體罰的時候，後面的人救得起來，但是你沒體罰，中間偏後面那邊就繼續爛下去。那不體罰之後，學生的學習興趣就完全來自學生自己或是看我講的他投不投緣。如果我講的他喜歡上，那他成績就會很好。（訪 T2）

體罰，是大多數學生所害怕的。國中學生的學習較為被動，尤其是為了考試而唸書的模式。但國中學生在畢業時面對基本學科能力測驗，所以學校裡各科的考試在所難免。教師進行體罰，的確會使學生因為不想被體罰而盡量唸書。這樣的方式並無顧慮到學生快樂學習的意願，只是要求學生的課業表現。但是，校園裡，就學生的課業表現與行為表現來說，體罰的教師所任教的科目成績的確比放任式的教師所任教的科目來的高。

六、在維護學生自尊與社會適應間的拉扯

像罰站啦，我覺得那倒還好啦。至於說會覺得傷害到學生的自尊，有時候怎麼講呢？還是那個社會適應的問題。你現在不處罰，那麼，有些時候他怕罰站，你不給他罰站或者是怎麼樣的話。那麼，老實講你怕丟他的自尊。那麼他長期保護之下，以後他有長大的時候，其實他面對這東西，他被教的就是你要維護我這些東西。可是他不知道他犯錯是需要受到代價的部分。（訪 T1）

學生的表現違反校規，在確認過沒有不知情而違反校規或被冤枉了情況下則該對學生的非正向行為進行處理。教師處罰學生時，隨即產生維護學生自尊與促進學生社會適應兩股力量的拉鋸。校園裡的處罰通常是公開的，讓其他學生看見這位學生因為某事而被處罰，可以收「以敬效尤」之功。但這樣的做法，並無顧慮到學生的尊嚴與感受。但另一種看法是公開處罰才會讓學生知道不可以再出現相同的行為，社會就是需要適應，需要面對自己犯錯的行為並加以改進。學生，

還是尚未成熟的個體，難免犯錯，而學生犯錯教師有權力處罰，在教師處罰前，可與學生溝通，採取學生本身接受的處罰方式，可以達到處罰的目的又不會對學生產生負面的感受，才是較為妥當的方式。

七、師資培育階段對教師處理學生問題的技巧與訓練有待加強

在老師受的專業訓練裡，養成的過程當中，它並沒有在學生行為這方面要做出要怎樣，教導老師怎樣做。但是，過度禁止的情況之下，其實很多事都沒辦法做。我說的「過度禁止」就是你都不准老師這樣，就原本這是一個教育的手段。但是，這種拿掉這種教育的手段之後，欸，等於剝奪了很大一部分可運用的教育方法。基本上，我這麼講的話我還是認為說，體罰如果說在適當的範疇裡面，它是有它的教育效果的。(訪 T1)

誠如吳銳煜(2006: 151-152)在其研究中指出師資培育機構應加強人權與法治的相關課程內容，其課程中應充實的內容如法治與人權教育、特教與輔導管教之專業知能與情緒管理與自省能力。從以前師資培育的課程與擔任教師的在職進修裡，都是教導教師要如何準備教學、管教、輔導或班級經營等能力的培養，但沒有實際教導教師面對學生的非正向行為要如何有效且具體的處理。仔細思考，這是職前教師與在職教師都非常需要加強的知能。校園裡有如此多的體罰問題，一部份原因就是教師不知道如何處理學生問題，即是教師處理學生問題的技巧與訓練非常需要加強。要如何「處罰」學生，看似是一個很基本又簡單的問題，但從來沒有實際的課程教導教師如何處理學生問題，教師只能憑空自己想像、向同事詢問或隨時間自己累積經驗。但這樣的方式可能未必具有完整且正確的處理學生問題的技巧與知能。

捌、礙於教育資源的有限性，社團開設的數量無法滿足每一個學生的需求

我們學校是每個學期都有開設社團，開放社團給學生選擇，第一個以他的意願為主。那除了正常聯課活動以外，那其餘我們學校外掛的社團還蠻多的，像跆拳道啊、擂鼓啊、像街舞都、國標舞都是外掛的社團。以我們學校的規模，沒有辦法讓每個學生都有選擇的機會。再大的學校都不可能滿足每一個學生的要求啊。所以學生只能在有限的範圍、課程裡面去選擇他

最能夠接受的課程。(訪 T1)

我們學校喔可能因為活動太多，所以那個聯課活動就是比較沒有辦法像一週這樣上課，所以成效我覺得常常會被打斷，但是若各班的學生自由選擇的話就會發現不同班級學生的才能嘛，就是說你可能這班級你沒有教過他來上你的課，你發現他有某些方面的才能或是認識一下學生就是這樣子啦，那就可能就會去發現一些學生不同的才藝的地方。(訪 T3)

不管再大的學校，擁有再多的資源，所開設的一般性的社團或在課外時間的社團都無法滿足校園裡每一個學生的需求。於此，學校只能儘可能的在開設社團之前與校內的教師協商開設不同屬性的社團以提供學生選擇，並聘請校外的社團指導老師到效開設社團。社團，是學生自治活動之一，在社團中學生可以學到自我管理與發展課外能力的機會。在社團的選擇與運作時，學生在這過程中學會自我負責。社團的參與是學生成長的重要途徑之一。

玖、經費與專業的不足造成校園無障礙設施的困境

一、校園無障礙設施與其他經費的拉鋸

我們學校有視障的學生，我們學校中庭到一樓有導盲磚的設施，還有殘障的專用廁所，但是，這樣的空間對於一個視障生來其實活動空間是受限的。我的看法是，的確需要讓校園裡的更多活動空間（弱勢族群），但是這勢必與校園裡的經費造成衝突。我們是否為了一個視障生，讓學校裡許多地方再改建。這確實在經費上面比較困難一點。(訪 T2)

這所學校每年都有爭取校園無障礙設施的經費，然而其中會有幾項問題浮現。爭取不到經費是問題之一，爭取到的經費相當少是問題之二。經費短絀，使校內無障礙設施的維修與增置無法順利進行。再者，若今年爭取到的無障礙空間設施的經費較多，理論上要全數用在無障礙空間設施的規劃上。但位處偏僻，且各項資源不豐的這所學校，若該年度的其他經費亦相當拮据時，校內數年裡指出現一位視障學生或其他障礙的學生，在經費相當有限的前提下，校園裡各方的意見就顯得相當龐雜。

二、「無障礙」設施仍然「障礙」

校園無障礙空間以我們學校來講是不夠的。其實你可以仔細看的是導盲磚的部分喔，其實它中間有被阻隔住的，就像外面那個拒馬一樣。然後再來是，就像那個無障礙的那個坡道，校長室前面那個坡道，你如果認真來講用輪椅要推，推上去是推不上去，因為那個坡度太陡。其他像其實對盲人的指示的部分喔，其實是不夠，對視障生來講，當然他是自己會去適應環境啦，但是，有些指引的部分其實是不夠的。(訪 T1)

這所學校校園裡的無障礙空間設施，真的仔細去使用過，真的會發現相當「有障礙」。諸如導盲磚的設計、無障礙坡道與視障學生的指示物做的相當令人匪夷所思！這些無障礙空間設施的設計是要讓不同障礙的學生在校園裡的生活更方便，但是校園裡處處可見有問題的無障礙設施。在設計與施工時，相關單位都為盡到把關的責任，非常需要檢討。校園裡徒增無障礙空間設施的「擺設」，並未使身心障礙學生獲得便利，平白浪費了無障礙空間設施的美意。

拾、學生對申訴管道與可申訴的情形不甚清楚使學生的權益受損

校園中，相對於教師，學生屬於「弱勢」的一群，若發生教師對學生不當的管教或處罰，學生需要了解自己的權利受損時，適時爭取自身合理且合法的權利；另外，在學生遭到校園霸凌時，更需要有警覺與勇氣尋正當管道解決。校園中需要建立暢通的申訴管道，並使學生清楚的了解申訴的程序，以保障自身的利益或替他人捍衛應有的權利。研究者想了解學生是否知道校園申訴的管道與程序，研究夥伴¹³¹表示：「(想了一下)知道，知道……」但研究者請研究夥伴說出他知道的申訴管道或方式，研究夥伴則說：「忘記了，過很久了…」研究者再次確認校方有無告知學生可提出申訴的情況，管道與程序。研究夥伴表示學務主任有教過，但是對於校方已經宣導過的申訴程序，研究夥伴無法說出，並表示雖然教過，但已經忘記。研究夥伴對於已經學校宣導過的申訴相關問題，直率的表示：「要申訴的時候再教嘛…」以上訪談內容可以了解這位研究夥伴對申訴的程序並不了解，在學校向學生說明申訴的程序後學生還是不知如何進行申訴。學生並沒有將申訴的相關問題記在腦子裡，因為這樣的狀況在校園生活中不常發生。若實

¹³¹ 訪 S3。

際有要申訴的情況，學生就直接找學務主任，事情就會被處理。因此，研究夥伴並沒有自身對申訴的相關問題有深刻的了解。

研究者關於申訴相關問題訪談另外一位研究夥伴，也發現有類似上一位研究夥伴的情形。研究者問及學校有無清楚的告知可以申訴的情況與申訴的管道與程序等問題，研究夥伴指出：「有啊，反正都沒有仔細聽。就想說，以後有問題的話，就直接去找他們就好了，就沒有想那麼多了。」研究夥伴隨後指出若在學校發生問題，可以：「跟媽媽講啊。媽媽是會長。老師不行就找主任；主任不行就找校長，總可以了吧。」研究夥伴對申訴的了解是：「找老師就是一種申訴啊。你去找老師，老師就會幫你啊。」由以上的訪談內容得知研究夥伴們對於可進行申訴的情況不甚了解，且不熟悉申訴的管道與程序。但學生了解在校園中發生問題，可向信任的師長或家長尋求協助。

誠如秦夢群（2007：17）指出目前學校對於人權教育的教學偏向基本原則的部份，行使的細節部份著墨甚少，因此在「教育幫助人民瞭解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度」此分項上，表現欠佳，也顯現出人權教育在實務運作面上尚有不足。

另外秦夢群亦（2008：18）表示「教育幫助人民了解人權受損時採取申訴、救濟途徑的程度」上，其得分 2.89（普通傾向差），凸顯了台灣人權教育的另一個重要問題，就是目前的人權教育內容過度通則話語簡單化，並未有充足的法治教育以為配合。人權概念與法治觀念必須緊密配合，一如人權概念中權利與義務的相生關係。目前的人權教育教導學生與大眾基本的人權概念，但卻缺乏相對應、自我保護的法律以及請願、訴願或訴訟流程的實例介紹與模擬演練。對於個人人權的捍衛與保護，學生從知到行之間，依然存在著巨大的鴻溝，缺乏已行動捍衛或爭取個人權利的能力。台灣是一個民主法治的國家，但是法律的觀念與知識卻極為缺乏。

研究者藉由與研究夥伴的訪談可知，每個受訪的研究夥伴直接說不知道不知道如何申訴，或是說知道如何申訴，但是問他們「申訴的管道或程序」卻又說不

出來。學生知道被欺負了，或是任何要申訴的事，找學務主任就對了。在開學時全校召開的週會，學校確實有對學生說明什麼事情可以申訴及申訴的程序，但是這樣的說明在學生真的碰到要申訴的事件時，學生無法說出當時聽到的說明內容，即是不了解申訴的程序，不過知道有事情，就找老師或學務主任他們就會幫學生處理。這樣反映學生將學務主任或學校中的教師看成是校園秩序的維護者與校園正義的伸張者，但對自己可以捍衛自己權利或防止自己權利被壓迫或剝奪時的自我救濟方法卻不甚了解。

拾壹、教師願意長期被借課造成教學品質低落

不要你借了，然後你覺得很委屈。是你自己不堅持阿。如果你很堅持，別人就不會跟你借課嘛。如果你說我就是要把藝能科教的很好，我就是要上課阿。在升學主義的觀念下，學科至上嘛，但是如果你覺得我的藝能科很重要，我要給學生一些東西，我的上課也給學生重要的影響，你根本就不會借人家阿。我覺得是老師自己的認知跟堅持的問題。(訪 T3)

教師對於自己上課的內容安排有絕對的自主權。身為該科的認課教師要有教學的專業與教學的良知，即是具備專業的該科任課知能，及想要呈現優質的課程內容給學生的意識。沒有任何一個學科該被邊緣化，即使是不列入基本學科測驗的藝能科，教師與學生都該尊重並重視該科目的課程內容。

倘若教師願意長期給其他科目，以加強其他科目或是考試，心態相當需要檢討。可能教師借課可以省去準備課程的精力，或是只是賣個人情給需要加強的主科，不管何種因素都已經犧牲學生的上課權利。而這些課程時間長期被借用，學生尚未獲得的課程其價值無法彌補。

拾貳、華人人情社會的鄉愿阻礙不適任教師的處理

那時候的處理喔……這就是華人人情社會。我們情理法上面，情跟裡在我們的社會，情跟理佔很大的程度。不然把你介聘，你不要在我們的學校造成這麼大的傷害，你去大學校造成的傷害比較不大，因為大學校你比較不

會被注意到。所以相對來講，造成的「災害」比較少（笑…）¹³²（訪 T2）處理不適任教師，是相當消極的。每個學校在這些不適任教師走的時候都額手稱慶。可是這樣並沒有針對不適任教師的問題去處理。以前我們學校有一個女老師被認定為不適任教師，體罰的太嚴重，丟三忘四，跟學生相處，整個班很討厭她。這樣的老師，哇，最輕鬆。為什麼？因為不適任教師就會被調專任，因為避免師生衝突、親師衝突。（訪 T2）

校長有魄力去處理嗎？就算校長有魄力去處理，但教評會有沒有魄力去處理。因為同事情誼阿。大不了給你考績乙等。後來稍微有改，但是，過一陣子有恢復原狀。（訪 T2）

教學不力的部分或是教學熱忱不高的部分，這部分倒是真的是很棘手的問題。或者說他本身能力是不足的，就比較麻煩。也許這個老師在這個環境裡面並不適合啦。有時候，有時候老師在教學的時候跟學生在受教的時候有時候是差不多，是需要一個適當的環境啦。那個老師的不適任在我們這個地方恐怕是我們沒有能力可以去做處理的部分。這是教育界一個困境啦。（訪 T1）

對於校園內不適任教師的處理，上述的訪談中每一個研究夥伴都有提及。台灣是個標準的「人情社會」，校方、家長與學生都明顯感覺某個教師教學不力、自我情緒處理不當、與家長無法溝通、不配合校務發展等問題，任何一種情形都是不適任教師的表徵。但是真正要處理不適任教師的問題時，校內相當少徹底執行妥當的處理，例如將其解聘。「鄉愿」是一個很大的因素。然而，不按照既定程序處理不適任教師的問題，對學校內的每一成員與家長都是不公平的，何以該為教師明顯已經無法勝任教學工作，卻仍讓他進行教學？學生受教的權益，應是教師要為學生積極維護的項目，但若由校方無法有效處理不適任教師的問題，即是「姑息養奸」！許多教師礙於「同事情誼」一再給不適任教師改過的機會，或是鼓勵其介聘至他校。但是，在這所學校裡發生的問題不加以解決，只是以介聘處理，這樣相當「鸵鳥心態」。眼不見為淨，就真的沒有問題了嗎？身為教育人員，要處理同校教師的問題，的確難免尷尬，但教育應是良心事業，知悉有不適任教師問題就該立即處理，且以公平、公正、公開為原則，按照既定程序進行處理，以維護學生受教的權利。身為教導學生正確行為準則的教師，要以更嚴格的

¹³² 事後追問受訪者為何講到此處會笑，受訪者表示其實這是教育現場算是嚴重的狀況，但對不適任教師的處理真的少之又少，對於目前處理不適任教師的情形相當消極，對這樣的狀況感到無力的「笑」…

處事態度要求自己，以為學生榜樣。

拾參、傳統觀念的束縛使學生的身體自主權仍未全面鬆綁

一、服裝儀容的要求，家長與學生的意見落差太大

家長的要求跟學者的要求實在是落差太大。好，那麼家長要求是什麼呢？你叫他理平頭啊做什麼，家長最高興。學生有學生的樣子，這是，要有學生的樣子這是家長的要求嘛，也是這一個教育的規範。那當我們把規則討論出來。那公布了你就要照這個規則去做啊。（訪 T1）

不同地區的家長隨著自身的社經背景與所處的環境會自身子女的要求也不盡相同。這個地區的家長希望學校將學生嚴格管束，使學生能將心思放在課業上，穩定的學習；但此地區的學生投入的焦點不在課業的學習上不在少數，所以學生將心力放在課業以外的部份，且認為學校的管制太過嚴格。學校面對家長與學生的需求，盡量都要符合各方的期望，但家長與學生的要求南轅北轍時，就應回歸教育專業，審慎地判斷與執行應有的規範。

二、要求一致，卻扼殺了創意

跟過去比，學校是放寬很多，但是我覺得還是有點嚴肅，這牽涉到主管的價值觀的問題。因為這階段的學生就想要自我表現，我們可以引導學生說，怎麼打扮是比較好的，而不是規定一個好好的模式給他，我認為這樣很沒有創意。有時候我們會因為統一，而忽略去尊重一些個別差異的東西。其實，我不覺得去管學生這麼多是很重要的一件事情，或是學生的頭髮長不長跟唸書是有關係的。給學生一些適度的空間，沒有什麼不好阿。因為，這是一個生活的學習阿。我們的教育太注重學科上的學習，一個生活上美感的學習，我們其實都被壓抑的，都不被允許的。（訪 T3）

張馨丹（2004）在其研究中表示在校園中，教師、行政主管、職工在關懷學生同時，強化道德的保護使命，也或許一種權威性的支配心態，管教齊一化的方便性，種種的因素都可能在成這個問題存在。仍然，倘若校園的師長們無法充分以具人權基礎的法治去經營校園文化，又該如何教導學生成為具有民主法治素養的國民呢？在校園中身為教師，須深層思考我們所做的一切帶給孩子的影響。

訪談另一位研究夥伴¹³³關於服裝儀容檢查的規範，研究者接續上次訪談的內容：「上次訪談你有說不喜歡被裝儀容檢查，那我可以問為什麼不喜歡嗎？」研究夥伴直言：「因為，就是服裝儀容永遠整齊。」研究者提問：「那為什麼不整齊？」研究夥伴認為：「因為這樣比較好看啊。」研究者試圖問研究夥伴：「那有沒有想過，整齊也很帥啊。」研究夥伴明確地說：「沒有啊，就不好看啊。他要的那種，怎麼講……那種……就比較老人那種…老人的頭髮…」¹³⁴訪談到此可以了解這位研究夥伴不喜歡學校的服裝儀容檢查是因為認為學校要求合格的髮式太「古板」，不是學生覺得可以接受的樣式。研究者繼續問道：「頭髮？怎麼樣你喜歡？」研究夥伴明白表示：「就頭髮不染不燙這樣就好了啊。」這位研究夥伴說出許多學生心裡的感受。學生對於自己的服裝儀容與學務處的觀點始終有程度上的落差。

該如何管教學生的服裝儀容，學務處有學務處的規範，導師有導師的想法。校內的不同教師因自身的觀念不同，所以各自那把服裝儀容的尺亦不盡相同。學務處的立場是所有的學生依照校規，不要特立獨行，就是最好的方式，因為如此一視同仁，最便於管理；但校內以學生的觀點出發的教師則認為，不須壓抑學生的想法，而須教導學生美的感受，使其有能力也有行動力去美化自己，這樣整個校園都會美了。不同職位的教師會有不同的思維，在校園裡有不同的聲音正是民主社會的特徵。讓學生有多些思考、判斷與創意，培養學生多元的觀點，教師可以與學生一同嘗試，不需要畏懼改變。所有的嘗試在各方人員經過討論後，在校規這個大原則的範圍內，就可接受改變的嘗試。

拾肆、教師未建立威信不易使學生信服

教師在任教一個新的班級時需要在一開始就確立教師威信，更要讓學生了解必須遵守上課秩序與這學科課程進行的規範。以下是關於這位研究夥伴對某一任

¹³³ 訪 S3。

¹³⁴ 指過時的髮型，這位研究夥伴覺得老人的髮型都不流行、過時了。

課教師的感受，研究夥伴表示：「公民老師也看我們不順眼啊¹³⁵。」隨後並指出：
我們會突糗¹³⁶他！他就會生氣，我們就這樣笑，一直笑，笑到不行，然後
我們就在那邊偷笑，做自己的事。到後來我們就做自己的事，就是公民課
就寫自己的東西，我就不會上課，不然就自己看，看課本的東西。

教師建立教師的威嚴，是教師本身專業能力需要具備的能力。「尊師重道」
並非不可能，只是不能靠傳統倫理觀念中的「地位」，而需靠老師的學識與專業
精神，獲得學生的認可與尊重自然而然形成（林佳範 2002b：14）。教師威嚴的
確立可以使課程順利進行，使學生在一定的班級秩序中穩定的學習，這攸關到學
生的學習效果與班級穩定的程度。

拾伍、教師比較的心態造成班級間的隔閡

就研究者的觀察，國中階段的學生相當不喜歡被比較。不論教師的出發點是
否是要刺激學生學習的動機，教師讓學生感受到對不同班級或特定的學生進行有
意或無意任何形式的比較，學生的情緒反彈將會相當激烈。研究夥伴表示

公民老師本來就愛拿我們兩個班比較。你也知道就這兩個班很愛比較，好
像說 901 比我們好。我也忘記他講什麼話，但是這些事我們班聽了就很
不爽，好拉，901 最好拉，901 最棒、最乖拉，我們都不好拉！我們就很
不高興、很不爽，他就講我們什麼，然後我們就很高興。

學生非常不喜歡被比較的感覺。任教到現在碰到的學生每個都是如此。老師
跟這（班）學生說隔壁班的表現可能是要激起學生向上的動力、良性的競爭，但
是在學生的心裡會造成與別班的隔閡、心裡的不愉快，展現在班級的相處上。對
學生來說，這是相當負面的感受，學生相當排斥被比較的感覺。

拾陸、教師對學習成就低落的學生不應表現不屑的態度使學生抗拒學習

學生的感受相當敏銳，尤其是人與人之間相處的感受。教師面對偏遠地區學
生學習成就低落的情況下，更需要保有更多的耐心與熱忱。教師的教學態度將影

¹³⁵ 這位研究夥伴指出這位公民老師較喜歡同年級的另一個班級，且愛拿研究夥伴所在的班級與
上述另一個班級比較，所以這位研究夥伴對這會老師產生負面的觀感。

¹³⁶ 台語。「糗」的意思。

響強烈的學生的學習意願。研究夥伴¹³⁷主動談及：「我不喜歡上英文，我不喜歡上她的課，可能是她一開始的態度就不是很好。就教我們的態度，她有一點不屑教我們。」研究者又說道：「來，我講一下¹³⁸。一開始她來教我們班，那時候來沒有分出小班¹³⁹，都在大班。我們班就太吵，她就教得很不高興，然後她就蠻不屑我們班的。」研究者問及何以研究夥伴認為這位英文老師不屑教他們，研究夥伴說道：「在網路上批評我們班。」研究者請研究夥伴思考為什麼該位英文老師不喜任教他們班的原因，研究夥伴表示：「可能是我們自己表現不好。」但隨後研究夥伴表示：「我一開始沒有討厭她，但是她也是那樣教我們，就是我們班太吵，她就不高興、不屑，那我就不屑她。」研究夥伴強烈指出：

她的態度就不好阿。就說我們班好爛，怎樣怎樣的之類的東西，然後上課方式就隨隨便便，蠻爛的（擺爛的）。就是蠻逃避上我們班的課啦，我覺得不用這樣吧。又不是我們不想上課，是別人妨礙到我們。

研究者向研究夥伴提出研究者對他們班上課情況的觀察：「但是阿華他們太吵了，吵到她了，所以她就怒了。」研究夥伴最後仍然表示：「算了，我就是蠻討厭她的阿。」研究者問道：「可是別的老師也說你們班太吵，那為什麼你們不討厭其他老師？比如說公民老師也說你們班很吵阿。」研究者表情一轉，說道：「對啊，我們班很吵啊。沒有拉，在公民老師的課吵是因為我們班太過熱情了。」

老師與學生的觀感給對方的感覺都是互相的。但是 一個新近老師用什麼樣的態度與教學熱忱或是人格特質在對待學生，學生其實都可以感覺的到。人的互動，很細微。當然，你在對學生好的時候，學生也都感覺的到。用心、投入與否，學生一清二楚。

拾柒、未培養學生獨立思考及提問的習慣錯失為自己發聲的機會

一、未培養學生獨立思考的習慣

以輔導課來講的話，其實我覺得我們整個教育的體制，並沒有去培養我們

¹³⁷ 訪 S2。

¹³⁸ 研究夥伴主動講起該事件的細節。

¹³⁹ 指攜手計畫的抽離式的上課方式，是人數少的小班上課，在這裡大家都稱攜手計畫是「小班」。

學生自己獨立的思考，你為甚麼要？為甚麼不要？沒有培養獨立思考，那加上可能學生沒有這樣的學習，要不要也是依照自己的喜好，或是他覺得輕不輕鬆來決定，事實上他們在要不要的時候，他們在自我這個認知階段上他們也不是很清楚，因為也沒有學習，如果在我們教育過程也可以讓學生瞭解說你自己適合什麼樣的話，其實我覺得是蠻好的，因為有時候給學生嘗試一下錯誤，他可能選擇說我不要輔導，後來發覺這樣不好他願意去輔導的時候他可能主動性會變得更強，就是自我的主導性的學習我都覺得是太弱了。我覺得加上中國式的父母或是老師就是很害怕學生受傷害、學不好，就比較沒有辦法去容許一些個別差異，我們都沒有給孩子機會而且我們也不放心給孩子機會，就這樣子一直輪迴下去了！然後自己學生就是我們沒有很多配套措施，其實說譬如你的孩子不輔導、學生怎麼做，我們是不是可以做另一種輔導，我們只是說反正把你摳¹⁴⁰進來。（訪 T3）

學校裡的第八節課後輔導參加與否是教師幫學生做的決定，教師在考量過學生的自我學習的情況、學生家庭裡的經濟情況與學校經費的申請情形等等各方面的因素，認為學生留在學校上第八節課對學生本身、家庭及社區的影響較為正面，於是幫學生決定除了極為少數幾個特殊情況的學生之外，讓全校所有學生都留下來上第八節的課後輔導。教師經由專業的判斷，認為學生該如何安排時間進行學習，本意相當良善，但須深思的是，長年這樣的做法，剝奪了學生自我決定的機會。學生在學校裡的生活，學到的大部分內容是教師幫學生決定的，學生失去獨立思考與判斷的機會。學生在教師安排好的決定下處理自身的事務，也使得學生失去自我決定與自我負責的可能性。成長，必定經過嘗試、衝撞、失敗、妥協與重生等階段，教師應傾聽學生的聲音，讓學生有機會獨立思考，並且自己下判斷，為自己的判斷負責，才是培養自我負責的現代公民的教育方式。很多問題需要留給學生自己判斷思考，使學生不會人云亦云。

我國教育基本法第八條第二項明定「學生之學習權及受教育權，國家應予保障。」然而在台灣常見的狀況是，學生的想法與意見不易得到重視，甚而以「年幼無知」的理由，教育內容與方式遂由成人全然決定。這樣的情況此為一般人普遍認同，且覺得無可厚非之作法，然而，是否符合學生最佳利益？是否因此剝奪了兒童自主學習的機會？學校中諸多方面可見以上的弊端，諸如知識技能的學

¹⁴⁰ 台語。「圈進來」的意思。

習、自治職務或工作的分配、日常生活的規範與道德標準的判斷等多由教師以權威、保護之思維主導。大人以為是替學生著想的做法，正剝奪了培養學生獨立思考的機會而不自知。

二、未培養學生提問的習慣

我覺得國內沒有讓學生提問題的空間。我昨天才去開會我們提到，台灣的學生要接待外國學生，國外學生一堆問題，超會提問題的，什麼都是問題，反觀我們國內的學生問題少，連開校長會議、老師會議，老師提問題只有兩、三隻，提出來還會害羞，還要點名，要誰來先發言，我覺得太過壓抑，文化也有關係，教育也有關係。(訪 T2)

即使人們有伸張自己權力，提出自己想法和慾望，卻沒有勇氣，或是無法提出自己的想法。知與行之間的斷裂。有替自己伸張權力的意念，卻沒有伸張正義的能力。上述老師自己都不提問的問題來看，「老師」這個教導與引導學生要伸張自己權力，說出自己想法的角色都無法大聲說出自己的提問與建議，這可能可以從兩個層面去思考：其一，不重視自己發言的權力，使自己發言的權力被消音了；其二，老師自己本身就沒有替自己伸張權力的概念。若是這樣，又怎麼能夠教導學生要學生為自己的權力而奮戰。倘若作為學生人格養成的學習對象的「教師」，不關心自己權利與公共事務，抑或沒有勇氣為自己伸張權力。這樣的「教師」角色，表現出來的「風範」，令人有點失望與無力！這是我們都需要深刻反省的！

拾捌、教師觀念與作法未釐清使學生「自治活動」無法順利發展

一、班會與社團在國中仍停留在有名無實的階段

目前，學生的自治活動大概是在學生的班會。由班會作為主導，這是最主要的自治活動。只要是跟老師一起開會，我從來沒有看過學生表達自己的意見。其他的自治活動，都是有名無實啦。學生的班會，我感覺也沒有按照議事規則來。我覺得以前受過訓練，因為我自己上公民，我知道一開始主席要會議開始要宣佈議事規則，主席宣佈開會，司儀唸，要按照程序問題、權宜問題。學生在開會根本沒有題這些問題，然後舉手說要投票，舉

手說要提名誰來選模範生、園遊會要賣什麼。提名後主題就寫上去了，根本沒有附議。照理說，要經過附議才可以寫上去，一定要先有人附議才可以寫上去，但是根本沒有（訪 T2）。

就我認為即使這些社團都不叫學生自治啦。因為，學生自治要選團長、社長，但是我們的社團，我感覺，沒有選。就我所知要選社長、幹部，像選文宣，選社長啦。但是，有嗎？好像沒有。就我所知是沒有。就是老師帶著，然後去玩。社長、幹部實質的功能，就我看到的在國中階段，社長或是其他幹部的運作也沒有相當的健全，沒有真正運作成一個社團的樣子。（訪 T2）

就研究者的觀察與研究夥伴的訪談中了解到，國民中學階段的學生自治活動發展屬於剛起步的階段，尚稱不成熟的學生自治活動，還有相當大的進步空間。這部份需要教師在課程設計時納入課程內容，並且學校在全校共同時間裡提升學生自治的能力。

學校須重視學生自主性及均等參與的機會。這是人權價值中平等權的落實。學校的規範中必須給予學生有自主性學習的機會，學生才會進而瞭解與參與公共事務。並且透過這類活動，培養自主學生的能力意識。此為學校社會化的一項重要功能，於此，學校應重視相關的機會學習。另外，參與權亦是學生權利之一，因此學校應給予學生均等參與的機會，培養學生對自己所選擇的事物負責，讓學生在生活經驗中學習尊重負責，更甚於講述的上課方式。學校相關的競賽活動，全校學生皆有均等參與的機會。學生可依據每個人的興趣與意願選擇參與社團活動。藉由學生選擇社團可以瞭解學校在培養學生自主性的規範與機制現況。

就研究者觀察，國中階段學生召開班級會議的情況與討論事項需要經過師長在旁協助，才可能達到較佳的開會品質。研究者問及：「學期一開始在班會有沒有跟你們說班會樣怎麼開？」研究夥伴說：「沒有阿。¹⁴¹」研究者提出疑問：「那你知不知道班會要怎麼開？」研究夥伴表示：「看就知道了阿。看他們開阿。」另外，研究者再訪談另一位研究夥伴，問及：「國一有教開會的程序。那你們都記得嗎？」她表示：「記得啊。¹⁴²」另外一位研究夥伴再被問及有無教導召開班

¹⁴¹ 訪 S3。

¹⁴² 訪 S1。

會的程序時也表示類似的看法，他說到：「公民有教阿，會教班會過程阿。¹⁴³」

國中學生的班級自治活動大部分還在啓蒙階段，就社團的實際運作與班級會議這兩項國中學生主要的班級自治活動而言，尙未出現完全的學生自治的樣貌。國中學生自治活動的實際運作，大部分仍由教師主導。教師有無賦權給學生全權處理是國中學生的自治活動發展為臻完全問題的癥結之一；另外，問題之二是國中學生的成熟度並未發展完全，尙無出現像高中生或大學生的完整且完全自主的自治活動。

二、教師本身對學生自治活動的認知不足

自治活動我先不要講，我現在不太曉得自治活動在做什麼（訪 T3）。

學生自治發展的這麼晚的原因是老師對於自治，對於開會，老師自己的認知還是不足。所以老師不了得關鍵點在哪裡，學生事實上也不知道程序在哪裡，所以影響到學生自治，也就是影響到公民自治的範疇。所以學生會沒開好，到其他地方，開會速度都很慢，我覺得其實這是有關係的。開班會時可能在旁邊協助就是導師。（訪 T2）

「學生自治」這四個字，一部份的國中教師對這個名詞不甚熟悉。教師對學生自治的範疇與關鍵，自身並不完全清楚，所以無法對校園內學生的學生自治給予完整且有利的幫助。職是之故，教師的在職進修顯得相當重要。教師須對學生自治有完整的了解，才可能對學生的自治發展有實質的幫助。

教師對「自治活動」此名詞認識不足，造成教師在學生自治活動上可以幫助學生的部份受到限制。自治活動包括學生他的自我管理的活動，比如班會或是社團，就是校內的聯課活動的社團課程，還有就是一些外掛的社團，比如說擂鼓或者是跆拳道或是等等，這些自治活動包括到人權的一個範圍裡面。在我們的教育環境裡面有沒有給學生自己管理自己的機會或是管道，有沒有這樣去培養學生的能力，比如說班會怎麼開，那些議事規則或是討論的議題 或是學生怎麼樣在比如說選擇社團的時候他們自己想要的或是那個方式就是他們怎麼選，那樣子其實都關於到學生自己管理自己的能力。

¹⁴³ 訪 S2。

三、教師沒有放手讓學生自治

是老師沒有放手去給學生自治，去處理他們團體的能力，所以學生才無法擁有這樣的能力嗎？老師當然是這其中的一環啦。因為畢竟國中這階段，面對基測，老師跟學生無形中面對很大的壓力。事實上為了效果跟增加管理學生的部份，其實在這塊是不怎麼著力的。尤其在青春期在變化的階段，要給多大自治的空間，我想，老師跟家長也都會有點擔心。有些家長直接認為學校不應該太過民主。（訪 T2）

教師看待學生的角度，成爲學生如何發展的一大關鍵。教師不相信學生可以將學生自治的事情處理好，所以教師將並未將需要決定的學生事務交給學生自我決定與處理，於是，學生始終處於需要他人替他們決定的階段。究竟國中學生的能力爲何低落？一部份的原因是教師沒有放手讓學生自治，以致學生無法培養自我決定的能力。學生自治是培養學生成爲符合現代化民主社會公民的能力，教師需要教導學生開會的權利義務的規則，使學生了解民主社會中的公民規範。

四、開班會品質相當低落，錯失公民教育的機會

就班會來講我是覺得應該是品質都不好。學生不知道怎麼開，去表達，然後我覺得講的東西都很粗淺很沒有內容，很沒有深度，很沒有思考性就對了。我覺得應該如果學校可以示範一個班會，同樣在講整潔問題，我們可以怎麼去做怎麼去處理，這部份其實我們都沒有被開發出來。甚至如果他們有這樣很正確的認知，我想他們應該會對台灣目前國會很多亂象我覺得他們會自己有自己的批判性，可是都沒有，啊媒體又亂報啊，其實都傻呼呼什麼都沒有見解的，就很多事情背後的背後都不清楚，其實我覺得班會應該是個很重要的課程，讓學生去學習怎麼去解決問題，就是我覺得是很棒的一個課程，可是變得是一個覺得蠻敷衍啦，班會課其實流於形式，報告每各禮拜都講的一樣，很無聊，很沒有意義的一堆。那我覺得有時候是我們在引導過程不夠啦，我自己覺得啦，就是這樣過去我覺得蠻可惜的。（訪 T3）

召開班級會議是學生在國中階段參與民主法治生活方式的重要場合，也是學習民主法治教育的重要機會。藉由班級會議的召開，可以使學生了解在會議召開時的程序與會議中不同角色的職責。班會是學生了解民主社會裡的會議制度的雛形。學生可以在班級會議中提出對班級事務的看法與相關處理的策略，職是之

故，藉由班級會議可以使學生初步了解會議召開的重要性與培養處理自身權利相關事務的能力。

研究者想了解學生實際參與班上開班會，感受到班級會議召開情形如何。研究者問及：「你覺得班上開班會的情形大致是怎麼樣？」研究夥伴¹⁴⁴表示：「很亂。很吵。」研究者接著問：「那有好好討論過嗎？」研究夥伴說：「沒有。」研究者再次向研究夥伴確認：「沒有？你確定？」研究夥伴直言：「確定¹⁴⁵。」另一個研究夥伴¹⁴⁶對於班級會議召開情形有以下的感受：

你要看上一節課的時候大家在幹嘛，會不會很累。如果很累的話，大家都趴在那裡，然後回答就是只有硬逼幾個人起來回答，就是草草帶過。另一位研究夥伴¹⁴⁷對班上召開班會時的情況有更深刻的感受。研究者問道：「你覺得你們班在開班會的時候，情況怎麼樣？」研究夥伴表示：「就蠻嚴肅的吧。」他直言：「應該要檢討自己班阿。對阿（笑……）」¹⁴⁸我覺得我們班蠻應付了事的耶（笑……）」就研究者實際參與研究夥伴的班級召開班會時的情況，的確與研究夥伴所描述的情況一致。且在訪談其他研究夥伴，不管是老師或學生都有相同的感受。關於召開班會較理想的狀況，研究者問道：「那你覺得怎麼樣開班會會比較好？」研究夥伴表示：

講比較具體一點的東西。比如說講「不要亂丟垃圾」，我覺得這樣太沒有意義耶，要這樣講，比如說「要作好回收」或是「我們為什麼亂丟垃圾，然後要怎麼樣處理」我覺得這樣比較好阿。

研究夥伴具體地說出班會的討論議題必須與班級切身相關，並且講出可以改進的方式，才不至於使發言流於空洞。班會，是學生自由表達意見的相當重要的場合，也是國中學生接觸到具有公民事務性質的機會。在研究者實際接觸到國中學生自己召開的班級會議裡，發現學生發表的內容，大多數是搪塞班級會議記錄

¹⁴⁴ 訪 S3。

¹⁴⁵ 訪問者聽到這答案是很訝異的，若三年來沒有好好的開班會過，喪失很多培養公民素養的機會。

¹⁴⁶ 訪 S1。

¹⁴⁷ 訪 S2。

¹⁴⁸ 這個「笑」含著有點糗的意味。因為他相當清楚他們班開班會的情況。其實研究者在他們開班會的時候在場好幾次，研究者大致知道他們班開班會的情況，可謂效能相當低落。

的內容，認為快快將班會開完是第一目標。所以所提出的會議內容，大多並非經會議前仔細思考下的產物。學生沒有在會議前針對這週的討論主題蒐集資料或是事先準備自己要呈現給同學的分享內容。召開班會的意義就在這樣未妥善進行的情況下喪失了，實在相當可惜。班會如何有意義的召開，並且具有促進班級事務正常運作的目的，實是教師應該要著力更多的範疇。

召開會議時依會議規範進行是學生學習民主生活的起點。班級會議規範的學習是學生學習民主的開端，因為班級會議即是一種班級運作的程序、規則、遵守班級會議是學習群體秩序的開始，班級的會議程序爲了確保班級事項達到公平性，並促使學生瞭解秩序與負責的精神。班會是否依會議規範進行，可用以體察學校的主體人物對於會議規範的遵守與尊重程度。

張馨丹（2004）的研究中顯示學生在班級會議規範瞭解似乎仍待努力，雖然師長認爲學生行爲表現還屬不錯，但可能盡是少數人對此瞭解。學生對於班會規範瞭解有限，而班會運作也未必依此進行。就研究結果得知，此處可能存在教師與學生的主觀認知盲點，即是教師認爲學生們已經很瞭解會議規範，但學生卻表示自己還不是很瞭解等。故在班會進行中，老師應該多加觀察學生的參與情況，並確定的協助學生學習民主程序的班會活動。

教師仍應適時於班會活動中，加強學生對會議規範的瞭解，並依民主程序進行班會運作。因爲若缺乏這方面的認識，將造成學生無法確實瞭解遵守規範的重要性。

拾玖、偏遠學校文化刺激不足造成學生讀書氣氛較低落

偏遠地區學校受到的的文化刺激與其表現出來的競爭程度較不如都會地區的學校。偏遠地區普遍而言，學生的讀書風氣較爲不足。研究者問道：「你覺得沒有競爭的感覺？」研究夥伴直接表示：「非常不夠！就是明明沒有很好，但是一考就可以在學校拿前幾名的感覺。就是感覺講起來就是沒有那種開心的感覺。」研究者接著詢問：「所以你在學校考得很好，你還是不開心？」研究夥伴直言：「就

是到不會非常開心，因為拿去跟別人比還是在很後面，還是需要很大的努力空間才可以。」隨後研究夥伴又表示：「同學相處就是比較沒有都市的那種競爭的感覺，就是比較不會有那種感覺…就是比較沒有互相耍心機計較 功課的那種感覺。就是比較沒有那樣¹⁴⁹，就這樣，不會怎樣。」¹⁵⁰

在偏遠地區，學生人數原本就不如都市地區的學校，加上偏遠地區的學生外流是都市地區就讀，使留在當地就讀國中的學生素質不如都市地區的學生，且學生人數較少的因素，對課業的要求或知識的渴求程度不高。這樣的狀況一直是偏遠地區學校極為弱勢的一環。

貳拾、校園裡鮮少提供學生人權相關活動使學生對人權之認知模糊

學校是學生中接觸到接近政治與社會化的場所，學校可以透過舉辦人權相關活動，促進學生對人權教育的認識與行為表現。即是，藉由學校積極的舉辦人權教育相關活動，例如：演講、辯論與參觀等活動、並使學生參與其中，汲取相關知識，即具有社會化之功用。人權相關活動的性質與目的，在於涵養學生人權教育的相關知識，因而了解人權的核心價值與精神。相關活動應該避免教條式的呆板宣導人權教育，應以多元化的方式，定期或不定期舉辦各類人權教育活動，將有助於校園人權教育環境的改善。以下臚列作為研究場域的這所學校舉辦人權活動的困境：

一、未舉辦自治市長選舉與法律大會考

校園裡舉辦與人權相關的活動可以使學生在活動中了解人權相關的概念，是培養學生具有人權意識與行動力的重要途徑。以下呈現這所學校人權相關活動的舉辦情形。研究者向研究夥伴問及朗朗國中有無辦理過自治市長選舉，研究夥伴¹⁵¹表示：「什麼是自治市長？」在研究者解釋之後，研究夥伴表示國中三年裡

¹⁴⁹ 指同學間比較沒有因爭取課業表現而耍心機或相互競爭的感覺。

¹⁵⁰ 據研究者觀察，研究夥伴所處的班級，或者更確切的，應該說這國中裡學生的相處，不會因為成績上的競爭而產生相處上的不愉快，學生間的相處是真誠且天真的。

¹⁵¹ 訪 S3。

沒有舉辦過這樣的選舉。

另一位研究夥伴與上面這位研究夥伴一樣對「自治市長」的了解相當有限，可從以下訪談了解一、二。研究者想了解朗朗國中在這位研究夥伴就讀時有無辦理過自治市長選舉。研究夥伴¹⁵²直接說：「沒有！」研究者詢問：「那你知道那是什麼嗎？」研究夥伴表示：「不知道，那我在課本好像有看過拉，但不清楚。」

校園中關於人權的活動除了自治市長選舉之外，還包括法律大會考。研究者問及朗朗國中有無辦過法律大會考，而研究夥伴的回答是：「什麼是法律大會考？」了解法律大會考的內容後，研究夥伴說道：「有阿。」表示朗朗國中有舉行法律大會考。而針對學校有無辦理法律大會考訪談另一位研究夥伴。研究夥伴在聽到「法律大會考」這名詞時，疑惑的看著研究者，臉上表現出「不懂」的神情。在了解法律大會考的內容與用意後，這位研究夥伴表示：「沒有，沒有考過阿。¹⁵³」研究者問及如果辦這種考試，會不會比較知道犯了什麼法要被罰多少錢，或是作了什麼事會犯了什麼法之類的。就這樣考試，先給你們東西看，再考試，你會不會對這些法律的概念會比較清楚。研究夥伴表示：

我覺得應該也沒差吧。你叫我們看，我們應該也不會想看阿，要吸毒的人就是會吸毒阿，不管有什麼法他還是不會怕阿。知道的人還是知道，大家都知道不能抽煙，但是抽煙的還是一堆阿。(訪 S1)

這位研究者表示法律大會考的內容儘管學生了解了，但「知」與「行」之間並沒有必然的關連性。透過這位研究夥伴的觀點，呈現了人權教育的困境。研究者再與另一位研究夥伴¹⁵⁴討論有關法律大會考的舉辦情形，這位研究夥伴表示朗朗國中在他們就讀時沒有舉辦過法律大會考，他說道：「沒有，公民課有玩而已。就是說法律有什麼而已。」

如同張馨丹(2004)研究中顯示極可能是自治市長的選舉活動已流於制式的例行活動，使學生在這之中的收穫甚少，又或者學生根本不瞭解學校是否有選罷

¹⁵² 訪 S1。

¹⁵³ 這位研究夥伴對於朗朗國中在她就讀時有無辦理過法律大會考的說法與上一位研究夥伴說法有出入。經過研究者再次確認，是第一位研究夥伴對朗朗國中在他就讀時有無舉辦過法律大會考的印象錯誤了。

¹⁵⁴ 訪 S2。

法的規範。校園設有選舉制度，是為培養學生擁有民主選舉應有的素養，因此，學校應該瞭解其重要性，並於選舉運作過程中適時地輔助學生，進而學習尊重民主程序的精神。研究者認為現今社會上的民主亂象，其中一部份的原因就是學校養成的教育中並未教導學生民主運作的程序，或民主選舉實際的運作過程。

以上的訪談內容中可知，校園裡原本對人權教育的課程就是融入各學科中的內容，但究竟融入多少？著力多深？多少學科可融入人權相關概念與人權課程內容？以上問題，在實際進行教學時，成效相當有限。因為「人權」不是用來教的！在學生的校園生活裡自然的讓學生接觸到人權相關活動，才可收潛移默化的功能，影響學生且深且遠。

「選舉制度」對學生人權概念的養成有重要的影響。期許師長們在這之中適時的協助學生瞭解民主程序、法治精神，使學生對民權有初步且正確的認識，進一步的培養學生民主選舉應有的素養。因此，從人權相關的概念延伸來看校園選舉制度，即是強調學生能於民主法治教育之中，學習民主意涵、人權精神。

二、校園裡張貼的海報對學生的影響相當有限

校園裡的環境寧靜又深遠影響著校園裡的每個成員。應使校園中的佈置內容或海報的內容確實達到佈置或張貼的宣導效果。以下是校園情境教育的相關訪談內容。

研究者向研究夥伴問及之前校長室旁邊要去二樓的樓梯間有貼海報，輔導處或其他處室在貼出海報的時候，有沒有跟你們說這是什麼活動？研究夥伴¹⁵⁵表示：「沒有，沒有。」研究夥伴隨後表示：「有貼籃球的海報，我有去參加。」研究者再問道：「那你看到（其他）海報之後，你會站在那邊看一下？」研究夥伴表示：「不會，不會，不會。」研究夥伴再表示：「我會看一下那是在講什麼東西。」研究者想探究：「之後會想再去了解嗎？」研究者回答：「不會，不會，不會。」研究者再問道：「那些海報你覺得貼了對你有用嗎？」研究者的答案是：「沒有。」

¹⁵⁵ 訪 S3。

另一位研究夥伴¹⁵⁶有以下類似的看法。研究者想了解校園內張貼的海報是否有向學生介紹或講解。研究夥伴表示：「就沒有啊，很多都沒有啊。」研究者接著問：「那貼著你們自己會去看嗎？」研究夥伴表示：「有時候會，就經過的時候會去看啊，就都沒什麼啊，就是一些私立高職之類的那種啊。¹⁵⁷」

另一位研究夥伴¹⁵⁸對校園裡的海報一樣印象不深。研究者問及：「那你印象中，三年來，你有印象的，你還記得的有貼過什麼樣的海報？」研究夥伴表示：「貼過什麼海報喲…印象深刻喲…就南強工商的海報（笑…）」研究者請研究夥伴再想想，印象中有無其他的海報，研究夥伴表示：「有阿，就是救救植物人，哈哈。」隨後又表示還有：「幫助非洲難民（笑）。」或是「給我一塊錢，可以幫助很多人（笑）。」研究者在校園中的布告欄看見張貼過人權相關活動的海報，向研究夥伴問及：「那還有沒有記得有貼過人權的海報，人權翹翹板的海報。」研究夥伴表示：「有吧，只是我沒過目到而已。」

學校張貼的海報，學生幾乎沒有印象，海報中的宣傳內容對學生幾乎沒有發生作用，學生視而不見。學校貼的海報大都無法引起學生的興趣，加上都沒有對學生做說明，所以學生在那些張貼的海報上收穫並不多。學生有問題，也不會提出，所以，就只是看看而已，或者根本沒注意到有哪些海報。所以問到那些海報，其實印象都不深，或是根本沒有印象。校園裡的佈置或張貼的海報，若無向學生說明佈置的用意與海報要呈現的訊息，對學生的影響相當有限。改進之道可以在導師會議、週會或朝會跟學生說明學校哪些布告欄張貼哪些海報，可以過去看，並對內容做簡單的說明。

貳拾壹、形成性評量不足無法檢視學生的學習效率

我覺得我們教學的效率實在是不足。這種效率是說，你如何去監測每個學

¹⁵⁶ 訪 S1。

¹⁵⁷ 受訪者自己也說不出海報的內容，因為不記得。這樣貼海報，有對學生造成什麼影響？或是有沒有影響到學生？那海報要宣導的內容，有發生效用？另研究者很質疑。

¹⁵⁸ 訪 S2。

生的學習是否有效率？程度在哪裡？每一天是不是有在進步？我們這個都是總結性評量。其實我們形成性評量做的少。可能是第一個，我們這種行政組織把課排的太死，每個學生幾乎沒有空間；再來，導師的規制，是否有一個年級導師來看這些不用上課的學生？因為我們要長期的規制，很全面性的，像在每一個形成性的評量，這種形成性評量不只是考試喔，包括老師對每個學生口語上的，文字上面的表達。這是相當重要的。尤其是對學生的影響。(訪 T2)

教師須關注學生每個階段的成長與改變，在課程進行時對學生進行形成性評量可以讓學生了解教師對自己的關注與自己在學習的當下可以再進步的部份。學生看見教師在不同課堂對自己的評語或叮嚀，有相當大的鼓舞作用。比起只有分數的評量，學生對形成性評量裡的文字描述更期待。就研究者本身及研究夥伴的訪談裡了解到學生非常渴望教師關愛的眼神與文字，因為這樣的文字描述使師生關係有了溫度，而非冰冷的數字而已。

貳拾貳、餵養學生知識的教學方式限制了學生潛能的展現

我們的教育還是類似一個鳥籠教育，這樣是以教材為核心的，不是以學生學習為核心的。我感覺在這個地方我目前還想不出一個對策出來，因為這涉及到體制、系統的問題。(訪 T2)

研究夥伴指出我們的教育還是一個鳥籠教育，其意義研究夥伴感覺是台灣的教育型態是把學生關在一個牢籠裡，鳥籠裡沒有給學生自由的空間；鳥籠裡沒有展現信任的態度讓學生自由的發展。鳥籠教育帶給學生的感受是壓抑大於自由；監控大於信任；剝奪大於分享。我們的「學校」就像是一個「鳥籠」，把我們的孩子關住，限制學生的發展，讓學生先天的本能自動的退化了。這樣的保護，對學生實際來說是殘害學生。在學校這個鳥籠中，教師們不停地餵食學生知識，不斷在趕課。然而，把「書」教完很容易，把「人」教會很難。教師應該給學生更多自我思考與探索的機會，適度的引導，讓學生的潛能得以展現。

貳拾參、教育資源的限制使學生無法依自身程度學習

有一些學生需要更多的專業，需要被教導，尤其是後段的學生，甚至應該

分更細一點。因為你在我們學校，你會發現，學生的能力差距相當大，有的像國小二年級，有的像五年級，你要把國中程度的教材塞在同一個班去教。但是礙於資源的關係，礙於時間的關係，學校這樣做也是有限。後面的容易階級再製，容易變成中下階級。好，這沒關係，我覺得政府應該多花一點錢在這上面，多找一些兼課老師，或不管什麼老師，把在學校更多的錢照顧後面這一段。(訪 T2)

對於學生的程度要投注更多的關注，尤其是針對中間程度及後段程度的學生。因為學生學習情形的低落在教育階段不投注更多的教育成本提升學生的表現，長久以往，國家的競爭力將下降，且會影響到國民的素質與追求幸福生活的能力。倘若將學生依學習程度加以更細微的區分，使不同學生接受到更適合自己程度的課程與教學方式，將有助提升學生的學習動力與學習績效。

貳拾肆、家長與教師未具多元價值的觀念限制校園人權的落實

對於要真正要達到尊重人權方面，還需要多元教育。可是我們對後段班的學生對他們的技藝應該做更精準的測驗，或更精準的管理。比如我在英國就看到，奇怪，一個班的體育課可以有兩、三個好師同時在上。這兩、三個教練有的專門看學生的運球；有的專門看學生的射門；有的專門看學生的傳球，可以做到這樣。對同一班的學生可能分組，有兩、三個教練陪他們打。我看這兩、三個教練負責不同的，我就看你射球、傳球、頂球，他們連體育老師都可以深到這種地步。這對學生的形成性評量才會產生及時的效果。但是我們的體育老師不是，我們的體育老師是每一種都教，學生的潛能沒辦法被發覺出來。(訪 T2)

多元的社會需要多元的價值。教師需要先扭轉自己的觀念，才能夠去影響家長與學生建立學生的多元價值。教師的一部份角色是引導學生學習，另一方面則是讓家長了解自身的子女在學校學習的情況，並了解自身子女的各方面的優勢智慧。教師需要幫助學生了解自己的不同價值，且引領家長一同進入學生的學習世界，了解學生的校園生活。

在課業上有優異表現的學生、在技術方面有傑出成果的學生、在體能方面有傲人成績的學生、在藝術與人文方面有特出天分的學生等都應該鼓勵學生發展自己不同方面的能力，幫助學生建立自己的多元價值，使學生在學習的路上展現充滿自信與喜悅的笑容。

貳拾伍、校園中仍是「人治」使校務無法健全運作

我在朗朗很久，我們學校很小，我是覺得朗朗國中一直都處在一個人治的狀況。主任他很強勢，都變成是他在主導，他決定。我覺得該上課就是去上課，為什麼因為你的活動，你的決定，都是你在影響教學，影響學校的節奏，我覺得不應該這樣子。學校應該回到一種制度面。譬如說，每兩個禮拜要開一次導師會報，讓開會就是一個常態。讓每個老師能力很強而且互相的幫助，這個學校才會好，不是靠你一個人來撐。這學校出問題是在學校的傳統上。學生不能畢業的，變成都是你在決定。那學生都是在看你的臉色阿。而且他本身是個很隨性的人¹⁵⁹。所以我覺得學校真的要回到一個制度面，不要再人治。(訪 T3)

一個組織要能正常的運作，必須先確立該組織的制度。所有的分工與職責務必明確，在辦理各項活動或執行不同事務時，有依循的準則。制度的建立，使該組織成為「法治」的組織，而不是「人治」的組織。「法治」的組織使得該組織的各項運作在明確的原則下進行，各處室的人員得以按照既定的規則辦事，各司其職；「人治」的組織在各項事務在運作時會因主事者的更迭而改弦易轍，或主事者的缺席而顯得雜亂無章。學校要能完善的運作，必須要先建立「制度」。以制度作為校務運作的依歸，才可能使校務運作得以健全。思路清晰的校長應該帶領各處室主任確立明確的校園制度，使校務運作得以健全發展。學校必須漸擺脫以往的以人為治之情況，如同吳銳煜（2006：66）在其研究中指出學校行政權的作為，漸會尋求其學生民意基礎之正當性，而「校規」不會再是貫徹學校管理意志之工具。

貳拾陸、教師苟且的做事態度與方法無法提升教師專業能力

講句公道話阿，很多老師做事就是哈哈，妳了解我意思嘛¹⁶⁰，這要考慮到老師的這一個對自己專業的態度與作法。至少備課你要備到怎樣的一個程度，妳怎麼去看到班上學生能力好跟不好，我怎麼用什麼方式去應付與

¹⁵⁹ 研究者再追問研究夥伴，研究夥伴表示這句話指的意思是事情的決定，是隨主任的心情，有時候好，有時候不要，都隨他的心情而有不同的標準與結果。

¹⁶⁰ 指該校的教師、行政人員或工友大部分人沒有仔細思考過，做事沒有像外面私人公司員工那樣的戰戰兢兢。學校，是個受養護的組織。

運作，就是你要找方法出來去解決，重點就是要找方法。(訪 T3)

不同的環境，可以造就不同的能力，每個教師需要適應不同的環境，且在不同的環境裡培養自己不同的能力與教學方式。長時間在一個學校裡服務太久，可能會看不到其他學校的運作方式與其特出及需要學習之處。在校園裡，相對於就業市場的高度競爭，校園是受養護的組織，而教師，常被認為是「不長進」的一群怠惰份子，在校園裡是「教」人學習的角色，但自己常常忘了要「學」。

有機會到不同的環境看看不同於自己已經建構好的教學方式，這應該是教師成長的機會，也是學生的福氣。若無法到不同的環境裡學習適應異於以往既已建構的模式，可以透過跨學校的領域對話或不同形式的研習等體驗，讓教師具備不一樣的觀點，使教師具備與時俱進的能力培養迎接下個時代的莘莘學子。

貳拾柒、教師間缺乏對話無法建立教師專業發展團隊

我覺得在這學校的問題就是，可能大家都很忙。像以前我常跟 Jordan 講，我覺得我們學校老師沒有對話的空間。應該要開闢一個對話的空間，大家怎麼去看待問題，怎麼去解決問題，大家一起來解決問題，去集思廣益解決問題。我覺得大家都是要幫學生的。怎麼樣幫學生更好，要把學生拉起來，整體都是好的，不好的也是整體的，也是互相影響。我們學校這一點，一直沒有對話的空間，很不好，大家各教各的，然後也沒有分享！（訪 T3）

教師之間需要充分的教學分享或各種心得的分享，透過分享可以看見別的教師遇到的問題，這些問題可能是你日後會遭遇到的問題，以分享的方式集思廣益讓某個教師遇到的問題可以被看見，並以集體的力量尋求適當的解決途徑。教師該是一個專業對話的團體，透過教師看見的不同面向分享給其他教師，可以看見不同的視野。分享與對話，就是一種教師自我成長的方式之一。

貳拾捌、教師未以身作則使學生無法尋求學習典範

在這所校園中，研究者發現某一現象，即是一些女教師到離辦公室較近的男廁上廁所。一位男性研究夥伴對於女性教師到男生廁所如廁的看法是：「沒有差

阿。」研究者接著問及：「如果你可以選擇的話，你希望女生老師來男廁所？還是男廁所只有男生？」研究夥伴表示：「(笑笑的說)當然是希望男生廁所只有男生阿。」研究夥伴言談間透露對如廁時的原本屬於「他們」的自在的渴望。

另一位女性研究夥伴對女教師在男廁如廁這件事的感受是：「老師覺得這樣比較方便吧，比較近。女學生進去我就覺得不行，很三八，我是說女學生去不行。」研究者向研究夥伴詢問男老師的辦公室位於女廁旁邊，男老師是否可以去女廁如廁，研究夥伴認為：「不行！」研究夥伴表示：「因為女廁所沒有男老師上廁所的地方；男廁所有女老師上廁所的地方。女老師要用蹲的阿，就是這樣。」研究者再次問及關於女老師去男廁所如廁的問題，研究夥伴表示：「還是不要，還是男女有別好了。」

研究夥伴提出她的見解，這由這樣的觀點出發，是我覺得新鮮的。學生的觀點與對事件的詮釋角度超乎我的想像。這樣的理解角度蠻好的，有覺得自己的思考觸覺。

研究者試探性地詢問另一位男性研究夥伴：「你進去上廁所的時候有碰到女老師在裡面上廁所的嗎？」研究夥伴¹⁶¹表示：「有阿。」其後表示：「就尷尬！」但這位研究夥伴想一想，說：「我覺得OK阿。」他表示：「女生不能憋尿阿。¹⁶²」研究者問道：「就是你不想要(你上廁所時)有女生在？」他表示：「恩。」由以上這位研究夥伴的說法大致可以了解到這位研究夥伴考慮到女生的如廁需求與辦公室的遠近問題而認為女性到男生廁所如廁這件事可以接受。且他願意等女生都上完廁所後再進到男生廁所裡，或是到其他樓層的男廁如廁。但是這位研究夥伴還是想要有沒有女生在男廁裡上廁所時的自在感受。

教師是學生求學階段裡的重要他人，更是學生的行為表現與價值規範的重要依據。身為教師，應該以身作則，對學生產生正向的影響。

¹⁶¹ 訪 S3。

¹⁶² 研究夥伴自然地展現體貼、體諒與同理心。

◎小結

校園中有許多不利於實踐校園人權的諸多層面需要改進與加強，這一節即是呈現目前在校園中阻礙人權氛圍得以全面性推廣的負面現象與其可能成因，歸納如下：壹、校園中仍存有升學主義的迷思，使人權教育無法順利發展；貳、人權的發展會因社會脈絡不同而有轉折的誤解阻礙人權的落實；參、對人權概念的曲解造成人權與管理衝突的迷思；肆、對「校園人權」概念不了解使偏遠地區不易落實；伍、老師以連坐法處理學生的不當行為使學生產生負面反應；陸、學校公佈學生的成績與排名使學生隱私權受到侵犯；柒、教師對體罰的錯誤看法使體罰在校園中仍然存在；捌、礙於教育資源的有限性，社團開設的數量無法滿足每一個學生的需求；玖、經費與專業的不足造成校園無障礙設施的困境；拾、學生對申訴管道與可申訴的情形不甚清楚使學生的權益受損；拾壹、教師願意長期被借課造成教學品質低落；拾貳、華人人情社會的鄉愿阻礙不適任教師的處理；拾參、傳統觀念的束縛使學生的身體自主權仍未全面鬆綁；拾肆、教師未建立威信不易使學生信服；拾伍、教師比較的心態造成班級間的隔閡；拾陸、教師對學習成就低落的學生不應表現不屑的態度使學生抗拒學習；拾柒、未培養學生獨立思考及提問的習慣錯失為自己發聲的機會；拾捌、教師觀念與作法未釐清使學生「自治活動」無法順利發展；拾玖、偏遠學校文化刺激不足造成學生讀書氣氛較低落；貳拾、學生未閱讀課外讀物的習慣與興趣限縮汲取知識的廣度與深度；貳拾壹、校園裡鮮少提供學生人權相關活動使學生對人權之認知模糊；貳拾貳、形成性評量不足無法檢視學生的學習效率；貳拾參、餵養學生知識的教學方式限制了學生潛能的展現；貳拾肆、教育資源的限制使學生無法依自身程度學習；貳拾伍、家長與教師未具多元價值的觀念限制校園人權的落實；貳拾陸、校園中仍是「人治」使校務無法健全運作；貳拾柒、教師苟且的做事態度與方法無法提升教師專業能力；貳拾捌、教師間缺乏對話無法建立教師專業發展團隊；貳拾玖、教師未以身作則使學生無法尋求學習典範。

以上各點為該研究場域中阻礙校園人權實踐的因素及及其可能成因，亦是吾人欲以使校園人權之全面落實得以可能亟需克服的諸多限制與挑戰。



第四節 校園人權環境的改善方向與作法

前一節依據研究夥伴的訪談內容與研究者本身的觀察，整理出實踐校園人權的各項負面因素與其可能成因，在此節中研究者試圖提出實踐校園人權的可行的改進方向與具體的作法：

壹、鼓勵或規定教師進修與研習使教師有與時俱進的新觀念與新作法

在當校園人權在提升的時候，欸，很多部分大家會覺得是教育政策的萎縮。讓老師覺得很沒力的，是這些政策的問題。但是其實這些是老師要輔導的。我覺得這是老師心理輔導比 run 這些政策更重要。你要老師去落實這些政策喔，要有相當的配套措施。但是，現行的教育政策這個部分真的做得比較少。(訪 T1)

學生人權提升的同時應輔導教師，使教師不會無所適從。抗拒某新教育政策或措施的原因大部分來自於不了解。因為不了解該新政策與既有且熟悉的狀態之間的差別，於是教師在對關於教育或自身權益相關的政策在不甚了解時，心裡多半是抵拒心態大於欣然接受居多。要使教師執行並徹底落實該政策，必須讓教師了解該政策的立意與執行後長遠的影響。在先改變教師的觀念，讓教師對新政策有信心，並且讓對教師對自己的改變有信心，使教師認同新的改變，才可能使任何新教育政策或教育目標在校園裡確實被落實。

人權這個議題被放到九年一貫，變成是十大基本能力裡面的很重要的範疇，在校園裡有這樣的改變，對老師們要做心理建設或者是讓他們的認知再建構是很重要的。即使有一些人權的工作坊的一些研習或是一些課程什麼的。其實這也是同仁必須要強制去進修的東西，並沒有什麼不好。可是都太客氣了，那這樣子你去做了，效果不彰等於還是一樣啊。(訪 T1)

過去，人權是校園裡的禁忌。在以往師資培育的階段裡對「人權」的理解相當貧乏。或者，可能教師本身接受到的教育場域或教育觀念就是不符人權概念的。要使人權在校園裡生根且深耕，要先以多元的管道使教師獲得人權的相關知識。教師需要時時進修，獲取新概念，才可能培養時時吸收新知的學子。

貳、健全校內輔導與支援功能幫助教師處理教學與管理問題

這個老師關於他的情緒方面，我確實做過輔導。她認為她剛來，老師之間可能會有誤解這樣，話講的太快，好像站在學生那一邊怎樣，這都是誤解啦。我有稍微進行輔導這樣，目前應該沒有這樣的情形發生。(訪 T2)

當一個導師就是要跟任課老師與學生做一個溝通的橋樑，因為學生對老師有惡感的時候，學生不想好好學習；老師也感覺到學生不喜歡她，教學的熱誠也減低。這是兩方面都會受傷，都是一種損失。我覺得基於一種同事的立場，或是替學生想，為了事情更好，一定要跟老師溝通。這種處理這種事，人跟人的處理關係，是很微妙的，你心中有一把尺。你在處理事情的時候，真的要蠻小心的。(訪 T3)

教師有時在處理學生的學習表現問題或行為問題時，教師使用的方法不甚恰當，校內必須建立一個健全的輔導與支援系統，幫助教師處理教學與管理上的問題。若教師被認為對待學生的方式或進行教學的方式有問題，由校內教師處理同事之間的問題，需要以幫助的角度讓有問題的教師知道其他同事願意伸出關懷與幫助的手，先化解緊張與尷尬的氣氛，處理「人」的事務，須先掌握好情緒，以「幫助」取代「指責」與「批判」。讓要接受幫助的教師的情緒有依傍，再進行輔導，受幫助的同事才可能接受其他同事的介入。「人」的情緒層面處理好了，「事」就迎刃而解了。平常在學生面前，教師的其中一個角色是幫助學生，但有時教師自身也亟需要幫助，此時需要學生或其他教師給予適時的幫助。校園裡是個有情天地，不論何種角色的人，都需要被關懷與協助。

參、保障學生的隱私權的可行作法

一、執行安全檢查時以不侵犯學生隱私權為最優先考量

學校基於維護校園安全的考量，需要進行不定期的校園安全檢查。雖然教師檢查學生書包中有無攜帶違禁物品，並不違法¹⁶³，然而校方在開學時必須告知學

¹⁶³ 台北地方法院九十六年訴字第五五六號民事判決指出「學校教育之目的並非單純知識之傳遞，並負有健全學生人格發展之任務，培養學生自制、守紀律、負責任等美德，是教師除了授課外，尚負有教育之任務，為實踐教育目的、維護校園秩序與學生安全，於教育活動實施時，應認教師有授業自由、教育評價權及生活指導權等，而教師對學生所採取輔導、管教甚而教育性措施及維護秩序性措施，均屬於其教師專業裁量權之行使，除非教師在裁量

生將校園中進行安全檢查，並清楚告知學生列為違禁品的物品項目。在執行安全檢查時，必須有學生陪同教師檢查，確保教師在進行安全檢查時，以不侵犯學生隱私權為最優先考量。

二、不將學生的成績與排名公告周知，建置學生成績平台，讓學生了解自己的進退步情形

學生個人的資料，屬於隱私權保護的範圍。學生個人的考試成績與排名，屬於學生的個人資料，因此，亦屬於隱私權的保障範圍。要讓學生了解自己每學期各科分數的進退步情形，可請各校建置學生成績平台，將學生各科成績建置於該平台中，如此一來，保障學生的隱私權，亦顧及了解學生於學習的進退步情形。

肆、令教師清楚知道國內校園人權相關法令的推動與修改內容

國內有關校園人權的相關法令之推動與修改之內容，在教育現場執教的教師必須清楚掌握，使自己不至於教師自身有違法的舉措出現。可請教育部、各縣市政府教育局處或校內相關單位，使教師即時了解國內校園人權相關法令的推動與修改內容。

伍、於師資培育階段增設輔導與管教課程及人權與法治教育課程，使教師具備更充實之教師專業知能

在師資培育的階段所修習的教育與教學相關課程，可能與進入教學現場所需要的相關知能有某些程度的落差或不足，以下是為增加教師於教學現場之相關輔導與管教相關知能的課程：

上有違法或顯然不當，否則應尊重教師及學校本於專業及對事實真象之熟知所為之決定。」資料來源：法源法律網
http://www.lawbank.com.tw/fnews/news.php?keyword=%B7j%ACd%AE%D1%A5%5D&sdate=2007-01-01&edate=9999-12-31&type_id=1,10,19,20,21,22&total=1&nid=64122.00&seq=1（查詢日期：2010/7/18）

一、處理學生問題的技巧與訓練之課程

就研究者本身的經驗與其他教師的訪談¹⁶⁴中得知，各大學之師資培育課程中較少開設處理學生問題的技巧與訓練相關課程。但此類課程師開設可增進教師輔導與管教學生的相關知能，職是之故，開設處理學生問題的技巧與訓練之課程確實有其必要性。

二、人權與法治教育課程

人權與法治相關知能是教師必須具備的輔導與管教相關重要認知，教師熟悉此課程的內容有助日後進入教育現場處理學生問題之能力。教育部等相關單位須先健全各大學之師資培育中心的人權與法治教育課程的專業師資，並可將此課程列為必修課程，如此，將提升各級學校的教師自身之人權與法治相關知能。教師本身具備人權意識與法治觀念，將有助於校園人權之實踐與培養具有公民意識的國家未來主人翁。

陸、未來推動社團活動的可行做法提升社團活動的多元性

一、於開設社團前，調查學生有興趣參加之社團

社團屬於學校的正規課程之一，有別於各學科嚴謹的學習內容，社團的課程內容可以視為學科以外的調劑與放鬆，社團的課程更能吸引或貼近學生的興趣與需求，並對學生日常生活或未來職場上的能力扮演舉足輕重的關鍵。

各級學校開設的社團必須符合學生的興趣與需求，在學校資源有限的前提下，可在開設社團之前全面性調查學生有興趣的社團。使學校開設的社團符合學生的期待，並於社團的課程與教學中獲取學科以外的知識與能力。

二、可以學生自費方式或由學校聘請校外專業教師

學校內的師資係依據各學科認教教師所聘用，若要教師依據學生的興趣開設

¹⁶⁴ 見前一節實踐校園人權的不利因素訪談內容。

課程，可能有技術上的困難。為解決此問題，請可以學生以自費的方式或由學校聘請校外專業教師到校擔任社團指導老師，達到開設多元且符合學生興趣與需求的社團之目標。

三、請社區中學有專精人士到校開設社團，連結社區資源

各學校的社區中，可能因不同地區與屬性，而有不同專長的社區人士。學校的社團教學可結合社區中的資源與援助，如此一來，一方面可以提高社區人士對學校課程的參與，提升學校與社區的互動，另一方面更可讓學生了解任何在自己領域投入的人都可以有學習的價值，提升學生的自我意識。

柒、提升校園無障礙空間設施之經費與設計，以健全校園無障礙空間設施

一、專款專用

校園中申請校園無障礙空間設施的經費，應該要專款專用，使校內無障礙設施更整全與完備，保障肢體障礙學生於學校中生活與學習的權利。

二、無障礙空間設施之設計、執行與驗收，委派專門單位負責

校園無障礙環境之建立，需要具備以下要求：(一) 標示性：利用視覺、聽覺、觸覺的標示引導；(二) 可及性：學校建築物、設施、活動場所許有可及性；(三) 方便性：伸展、操作上的考慮；(四) 安全性：防止碰撞、跌倒、摩擦、翻落，或其他意外。除此之外，「全面性」與「整體性」也必須妥善加以考慮。為使肢體障礙的學生到達校園中的每個角落，校園無障礙環境需「全面性」建設，並建立整體無障礙通道，所以校園無障礙空間亦必須重視「整體性」¹⁶⁵。訪談夥伴亦談及校園中的無障礙空間設施，她表示無障礙設施須兼具功能與美感，以下

¹⁶⁵ 台灣無障礙協會網站〈校園無障礙環境規劃設計〉<http://www.depa.org.tw/ac/page.htm>

(查詢日期：2010年7月17日)

是她的看法：

校園內的無障礙設施，我們學校有。校門口沿著那個河床邊樓梯跟地磚不一樣阿。設置這個是對一些特殊的人是一個尊重，我認為很好。但是在設計的功能上，一定要考慮到它的功能跟美感，不要為了設施而設施。很多時候都是一個命令下來，可是，沒有很細心的規劃。那個整個執行的過程跟整個效果的呈現，還有最後維護的問題，這全部都要考慮在內。硬體的無障礙空間的功能跟美感一定要掌握好，不然我覺得那是另外一種破壞。
(訪 T3)

校園人權的精神之一是滿足每個成員一個別的不同身心方面的需求。校園內的身心障礙學生一直是校園內極為弱勢的一群，而且這樣的學生通常較無法為自己發聲。而校園中的無障礙設施正是為了滿足不同類型的身心障礙學生所設的。然而，在建置這些無障礙設施時應考慮實際的效用，不應是為了消耗爭取到的經費或未經過縝密的設計而建置，如此一來，非但沒有幫助到身心障礙學生，徒增無用且表面的「廢棄」設施。校園內所有的設施與建置，都應考量其實用性與在校園中的整體美感，因為所有的一切都將與校園環境融合為一體。因此，無障礙空間設施之設計、執行與驗收，必須由專門單位負責，以確保校園中無障礙空間設施之品質。

捌、設計課程或活動的方式使學生了解申訴的管道與可申訴的條件

若學生不了解校園中可以申訴的管道與可申訴的條件，可以於週會課程、公民課、導師時間或其他課程時間，以設計課程或活動的方式使學生了解校園中設置有「學生申訴評議委員會」接受學生的申訴案件，並於設計的課程或活動終始學生了解申訴的程序與可申訴的條件。

玖、杜絕教師長期借課，保障學生學習權

一、依教師專長排課，不將藝能科配給導師或升學考試科目之教師

為確保學生的學習權利及教師的教學專業能力，在安排教學科目時必須依照教師任教的專業科目，使教師之教學與學生之學習回歸正常化教學的正軌。

二、透過教師日誌掌握授課內容

可由教務處查閱每日各班的教室日誌，了解教師每節授課內容。對於學校長期借課的情形，可由教務處的教學組長或教務主任，甚或由校長告知該教師，以停止長期借課的情事，確保學生的學習權益。

拾、建立有效處理不適任教師的機制

不適任教師影響的層面甚廣，包含親師溝通之困難、學生學習成效之低落、校務推動之齟齬等方面。在確認校內有不適任教師後，必須透過合理的程序，建立有效處理不適任教師的機制，以確保學生之學習權益與校務運行順暢之可能。

拾壹、制定校規與召開有關學生權利的會議時，將家長與學生代表列為必要出席之對象

制定校規與召開有關學生權利的會議時必須符合民主的規範與程序，並家長與學生代表列為必要出席之對象。於會議進行或制定任何與學生權益有關的規定時，作成任何決議前必須讓出席的各方代表充分地表達意見，在進行公開討論。若要進行投票，必須使各方代表等票等值，且有獨立表達投票意願之自由。

拾貳、調整教師的觀念，多元價值評價學生

教師，是「教人」的推手，不是「教書」的工匠。教師對學生的影響，應該是觀念的啓迪及人格的陶冶更甚於知識的傳授。當學生的學業成就低落，須以教師最大的努力充實學生在校內的生活與學習，並以正向與鼓勵的態度讓學生發展多元的技術，接觸不同面向的知識與能力。

拾參、加強教師的教學專業能力，使學生自然產生教師之威嚴與信服

不管是公立學校或私立學校的教師都必須在準備課程上相當用心與投入，加

強自身的專業科目教學能力，建立自己的教學品牌，讓學生自然而然對教師的專業能力與態度產生心悅誠服之情，如此一來，在與學生的互動上級教學上，可以達到事半功倍之效。

拾肆、於生活中培養學生獨立思考與提問的習慣

獨立且具建設性、批判性的思考能力與提問的習慣，就研究者觀察，在校園中的確是少見的。但思考與提問的習慣，是學生需要具備的關鍵性能力。教師，身為學生於學習時期的重要他人，有責任培養學生於生活中的各個層面具備思考與提問的能力與行動力。各領域教師都可以在自己的課堂上，藉由已經設計好的課程內容，或是依課堂上的隨機事件，厚植學生思考與提問的能力。

拾伍、未來提升學生自治活動的方法以培養學生公民能力之養成

一、讓每個教師都具備學生自治活動的相關知能

教師在教導學生如何進行學生自治活動之前，教師必須先具備學生自治活動的相關知能，諸如：班會進行的程序為何、如何引導學生討論、教師角色的定位、如何使社團順利的運作等等。教師具備學生自治活動的相關知能，才可能讓班級會議的召開與社團活動的運作與學習達到讓學生自治的目標。

二、先引導學生，漸次讓學生主導

我很希望學校有一個公開性的班會課告訴學生，作一個示範給全校看，班會就可以這樣開。怎麼討論問題，譬如我們班大家整潔不好的同學我們怎麼去獎勵，怎麼去處罰，因為我覺得這可以透過大家的共識。其實很多的學習可以回歸到學生一個自我意識的提昇。民主社會，就是大家發不同聲音，然後溝通溝通一個比較合理，比較好的方式。我覺得建立共識其實比較好。我覺得要改進的話，我可能會要想說這週的主題，我的作法，我可能會在禮拜一說這個禮拜開班會，我會把班會的主題告訴大家，希望讓大家好去思考這個問題。先教會學生，搞不好以後班會就變的很熱烈，很

好玩，也不一定阿。(訪 T3)

國中階段的學生剛開始接觸到要學生自己主持班會活動，教師的角色只是從旁協助。教師有必要清楚的告訴學生班會進行的程序與目的，並在一旁協助學生順利的進行班會活動。在開學時，學校可以安排時間讓全校教師與學生了解班會進行的程序與目的，讓所有成員對班會的進行有清楚的認知。班會的進行需要藉由校方與導師的引導與協助，使學生了解在班會上的議題需要經過事先規劃，在班會進行時每個人都有參與討論的責任，藉由班會活動讓學生提出對學校及對班級的看法及已經做的很好的部份或是需要改進的部份。班級活動可以培養學生觀察、表達、思考與批判的能力，是良好的機會教育的機會。引導學生如何進行班會活動，有助於提升學生的公民意識。

三、透過民主的方式進行學生自治的活動

班會活動其實就是一個自治的活動。現在學生參與的活動，或表達他們機會的部分其實很多，像獎懲委員會，那個一定有學生的參與。如果說他們的服裝儀容的規範，或者說他們各類活動的策劃，像三年級校外教學。這些其實都尊重到學生的意願的部分，而且是，可以很讓他們去進行，透過民主的程序這樣子，對他們自治是有幫助的。(訪 T1)

學生的自治活動其意義與目的在於培養與發展學生自我管理的能力。校園裡有不同的學生自治活動，諸如班會活動、社團活動與校內各種策劃活動的委員會等。民主，是培養學生自治相當不錯的方式。透過集體的討論、磋商與決定使學生在服從多數的前提下，學會清楚地表達自己的想法，思考他人提出的論點，找出他人思考上的盲點，與他人討論不同策略的可行性，到最後的集體表決，進而學會服從多數人的決定。學生自治能力的培養是關於日後學生成為社會公民的必要能力的初步養成，是學生在課業以外的重要能力。

學習民主最好的地方是在一個鼓勵參與的民主環境中，在那裡存在著公平與正義，觀點可以公開的表達與討論，學生與教師能夠有表達的自由 (Osler & Starky, 1996: 27-28)。在學生學習民主的過程中，教師可以教導學生基本的會議規則後，讓學生實際參與班級會議的召開，透過實際參與民主的方式進行學生

自治的活動，對學生的啟發與影響將會是學生生涯裡日後民主生活中的基石。

拾陸、調查並購置學生有興趣的課外讀物，充實班級書櫃，且各班定期交換書籍，並以獎勵的方式鼓勵學生多閱讀

欲培養學生閱讀的興趣與習慣，可以透過設置班級書櫃的方式，讓學生隨手可得不同主題的課外讀物，學生徜徉在沒有壓力的閱讀環境中，可以獲得更多學科內容以外的豐富內涵。學校可以每年編列購書預算，依照學生與教師討論後的購書清單，添購新書。並讓不同班級定期交換班級書櫃中的書籍，使書籍物盡其用，讓更多學生接觸不同內容的優良課外讀物。另外，以實質的獎勵方式提升學生閱讀的數量與品質。

拾柒、規劃每學期舉辦人權相關的活動

校園中的人權活動相當貧瘠，學生接觸到的人權概念與刺激相當少，此為實踐校園人權的一項隱憂。學校應使各處室討論規劃每學期舉辦人權相關活動，使學生多方汲取人權相關概念與知識，進而促發學生於生活中實踐人權的能力與勇氣。

拾捌、提升學生學習成效的可行作法

一、於總結性評量之外，加入更多形成性評量，以增加學生的學習效率

教師於課程進行之時，對學生的評量內容中可加註鼓勵的語句，時時掌握學生的學期情況。教師於總結性評量之外，在課程進行時須加入更多形成性評量，以增加學生的學習效率。

二、每學期評量學生的程度，進行分組教學，以合作學習的方式達到以強帶弱的效果

每個學生的針對不同的學習科目與內容，出現不同的學習表現，教師進行教

學時，可將班上學生進行分組，讓各組學生以合作學習的方式進行教學，讓不同學生在小組裡展現多元智慧與能力，達到以強帶弱的效果。

三、出作業與評量試題時，針對學生的程度出不同的習題

功課、能力好跟不好，可能在出習題上，可以針對不同的程度出不同的習題給他做。能力好的同學可以給他難度高的；那能力低的或是差的，不要同樣都用同一份考卷，或是一樣考卷，可以挑，某些同學你做到這邊就可以了。讓每個同學都有成就感。你可以讓功課好跟不好的同學在課前的準備度上有不同的準備，老師在講的時候，他們會聽到不同的東西，你不可能都面面俱到都符合每一個人，那是很難的。但是，你就要站在一種幫助的立場，你們的程度不同，不同的需求，我就給你們不同的協助，這就會比較平衡一點。(訪 T3)

常態編班的班級，學生程度與努力程度勢必比能力分班的班級參差的程度更加劇，所以教師任教時的挑戰更大，且須不同調整與修正教師的教學方式與評量方式以符合學生的學習型態。所以教師要很認真，又要顧到這個班裡面有程度的差異，那老師要很用心就不容易。但研究這認為這就是教師存在的理由。教師必須儘量在有限的教學時數裡面，照顧到班上不同的學習程度或是速度的學生，教師在出作業與評量試題時，針對學生的程度出不同的習題，提升學生的自信，並讓學生學到更多該程度須具備的知識。

四、引入新的教學方法，提升學生課程參與

關於課堂上可以增加的教學方式，研究夥伴¹⁶⁶有感而發地說：「我覺得老師用 ppt 上課。」接著表示：「我覺得這樣蠻好的阿。」又表示：「我們自己做報告阿，我們講，老師在下面聽這樣。」他說道：「這樣就知道你自己會不會阿。」接著說：「對阿，都可以自己學，就像我們當老師一樣。」他又指出：「對啊，那是一個學習嘛。」研究者問及：「透過分組報告的方式，有沒有覺得學習跟以前有沒有什麼不一樣？」研究夥伴表示：「就聽別人的想法阿，如果我跟別人的想

¹⁶⁶ 訪 S2。

法不一樣，我可以聽到別人的想法，可以「串通」想一下。」這胃癌救夥伴講出上面這句話後，立刻修正地說：「不是，是互相討論。我講錯話，哈哈。就融合在一起這樣。」其後他表示：「我還是覺得，多希望可以多加。」研究者使反向的方式問及：「那你有沒有想過，如果這樣分組報告，會比較麻煩，會多花很多時間？」研究夥伴說道：

不會阿，有時候會覺得要花很多時間，但是你在很認真做一件事情，完成之後你會很有成就感，我很喜歡有那種成就感。

由這位研究夥伴的言說可以了解到他對於自己的學習要求付出，及付出後所獲得的成就感是他追求的。學生也渴望除了老師講授以外的方式學習，「做中學」的方式，透過參與，那會較容易變成學生自己的知識。透過課程的主動參與，那些課堂上的課程知識，才可能變成學生的知識，而不只是老師的知識。

拾玖、呈現多元價值，提供資訊，讓學生的生涯規劃不只有升學此一道路

讓學生參與校內與校外不同面向的比賽，讓學生可以在課業以外的天空投入他們的心力。另外，可以藉由校內舉辦的不同課程的開設，如：技藝課程、潛能開發課程與母語課程等，讓學生吸取更多未來職場上專業的知識，讓學生看見自己多元的價值與能力，藉由學校的鼓勵與肯定，可能造就學生成為日後各領域的專家。

貳拾、建立學校的制度與系統，學校運作才可長治久安

學校欲使學校事務與政策順利發展，必須建立學校的制度與系統，讓學校每項事務依照制度運行，才不至於發生主管請假或更動，即造成學校的不安、學校事務運行不利或處置標準不一，無法使人信服的窘境。避免學校出現「人治」的情況，必須建立學校的制度與系統，一切依照「制度」而行，學校運作才可長治久安。

貳拾壹、進行校內優良教師選拔，激勵教師成長動力

教師的教學、行政、班級經營等方面的努力需要獲得鼓勵，才有激勵教師成長的動力，並且藉由校內優良教師的模範，帶動校內教師素質的提升。學校可以進行教學優良教師、社團指導優良教師、班級經營優良教師及行政績效優良教師等不同方面之優良教師選拔，讓教師找到可以自己的舞台。

貳拾貳、就校內重要事項或各領域教學議題，使教師展開定期與不定期的對話

教師需要多進行對話，同領域教師或不同領域教師的對話，都可透過教師相互激盪，使教學的表現、班級的經營、行政的處理與心靈的提升獲得助益。可以透過定期與不定期的方式展開教師間的對話、分享與討論。定期對話的方式可以藉由領域對話時展開。請各領域召集人設定對話的主題，並請各領域的教師先準備與其他教師討論的內容，並將各領域優質的且對其他領域有幫助的討論議題告知其他領域的教師，達到分享的功能；在不定期的對話方面，可以針對校內重要事項或校園中偶發的狀況進行處理進行討論，請各處室兼任行政的教師與各年級導師參與，透過不同職務的觀點與處理的經驗，提升危機狀況順利解決的可能，並提升校內教師的參與感及向心力。

貳拾參、教師教導學生的生活規範須先以身作則，以收身教之效

教師是學生學習的典範人物，教師的任何行為舉止都可能深深影響著學生。教師在教導學生做人處世的道理時，必須自身先以身作則，以達到言行一致的規範。身教的影響，可能更甚於言教！諸如當教師在教導學生男女有別的觀念時，切不可因為廁所的遠近而讓自己的言行讓學生產生無法理解的困頓。教師應以自身的言行，成為學生正面學習的典範！

貳拾肆、營造師生平等的校園氛圍，有助於推動校園人權

由於傳統之天地君親師的觀念、教師在校園中掌握權威的優勢，從校規的制

定到校園的管理，無法與學生做平權的溝通（郭文藻，2004：111）。校園人權的落實，意味著以往校園裡權力結構的解構。以往教師的威權不再適用於現在的校園裡。以往的命令與壓制，應隨著師生共同了解更全面的人權概念而被揚棄。研究夥伴有如是的看法：

在我們學校裡面，大部分老師對學生都蠻不錯的，都蠻關心的。「校園人權」是老師跟學生是平等的；他們之間不是對立的，不是上對下的關係。應該是在思維上，師生互相依存，互相幫助的觀念，這樣才有辦法去建立一個人權的思維。當老師會把自己認為是老師，我覺得這種框框是不好的。有對立就會有衝突。但是我覺得校園人權就是要追求師生的和諧嘛！所以，學生應該也要給他們這種觀念，讓他們知道老師學生是平等的；但是，平等不是老師做什麼，學生就做什麼，而是，那種對人性關心的平等。老師的包容度會夠大，你看事情的思維就會不同，看事情的角度就會更廣。要一直激發學生的覺性¹⁶⁷，也要激發老師的覺性。這覺性是平等的，你本來就可以很好，是你忘記你可以很好。那要怎麼樣去返回這樣的好，我想這樣的方式去激勵小孩子的時候是比較好一點。（訪 T3）

在「傳道、授業、解惑」方面，教師是先行者，擁有比學生更多的智識與專業能力，學生應該信服於教師的教導；但在處理事務上的角色方面來說，教師與學生應是平等的。學生與教師擁有相同的發言機會與被傾聽的權利。若有師生意見不一致或師生衝突時，教師該收起以往的「架子」，與學生共同釐清事情的真相。研究者本身也擔任教師，研究者一直告訴自己，我只是比學生年長一些，比學生早些學習知識，但在人格與道德方面的價值，我與學生是平等的。我絕對沒有比較了不起。教師，有時候會忘記自己的真正的位置，要更虛心接受任何事物。教師應該要有不斷轉變與接受新思維的能力。張馨丹研究指出「教師的人權知識與涵養」是影響校園人權建立與否的重要因素。教育者若能提供完善的人權教育知識與概念，將會引導學生思考相關議題；又倘若教師能以身作則，蘊涵尊重他人的人權素養，將潛移默化的影響學生的人權態度。因此教師具備良好與充分的人權知識與涵養，將是推動人權教育的主要因素之一。校園中應該要去除以往局限於父母或教師的「地位」與「權威」的狹隘思考模式，而以一种更廣泛、尊重

¹⁶⁷ 這位受訪者習佛多年，她將佛法的概念融入教育。

的平等溝通基礎上，將學生作一個完整的個體來看，提供學生「愛與理解」的人性關懷，並創造以學生的最佳利益為前提的校園生活空間。這一切都有待我們去學習、思辨、批判，期望能夠建構出合乎人性尊嚴、互相包容與真正根源於民主政治精神的校園文化。

貳拾伍、教師應以教學專業激勵學生正向發展

教學不是用打罵的方式去影響，而是用教學吸引學生，然後激發學生變得很有興趣的去學。我覺得這樣是比較正面，比較好的，而不是阿威脅利誘學生。這樣去學，當然這也是一種方式拉，但是我比較希望是用你的好去影響學生，激發學生想學。這樣的力道我比較期待，我比較欣賞的。有些老師靠打罵，也是會有成效，但是我比較不喜歡這樣的，我比較喜歡內化的東西。（訪 T3）

韓愈：「師者所以傳道、授業、解惑也。」教師一直在知識和價值傳遞的過程扮演重要的角色。過去的教育方式大多是「教師——學生」模式，教師在課堂上課，學生專心聽講，很少對教師的教學內容提出質疑。同時，老師避談爭議性的問題，教師的答案就是真理，加上教師傳統權威的角色，使學生不得不服從。因此，教師個人的價值觀深深的影響學生的行為。教師要以正面的影響力去改變學生，使學生的行為表現與學業成就正向發展。

教師需要時時精進自己的教學內容與教學方式，讓學生自然地喜歡教師準備的課程內容，而絕不是以強迫的方式要學生背誦與記憶。學習可以很快樂，在每個教育階段都可以，當然在國中階段也不例外。教師的教學需要以內化的方式影響學生，使學生在學習過程中自然的吸收教學內容。具有人權觀的的時代，教師該做的是澄清學生的觀念，由學生自己下判斷，答案不再是唯一，而是多元；尊重代替過去的服從，容忍取代壓抑，教室中互動的模式，從「一言堂」或「上對下」的傳統教學模式，轉變為鼓勵學生表達自我的看法，尊重不同的意見，激發學生參與的興趣與機會。

貳拾陸、用學生聽得懂的语言幫助他

要用他們聽的懂得語言，在他們生活關係上去切入，然後你教的東西可能就是不能太難，也不要太簡單，就是一步一步慢慢去拉。這是蠻不容易的。這是老師自己要真的要很用心，而且要很堅持下去。不然我覺得因為學生回家都不念嘛，都不太看。(訪 T3)

教師的教學成效不彰可能原因是沒有讓學生了解教師的教學內容，教師講解的辭彙或方式沒有使用學生可以理解的方式，造成學生聽不懂上課內容以致學習成就低落。學生聽不懂上課內容，教師需要擔負一部份的責任，因為學生不會故意聽不懂，在學生學習出現狀況時，教師需要立即調整自己的教學方式與講解課程的語言形式，要能貼近學生的生活用語與生活情境，才可能使教學效果獲得提升。即是教師使用學生聽的懂得表達方式及語彙，較容易與學生的世界產生連結。Freire(1990)和 Giroux(1983)都主張課程內容不僅要培養學生重新建構知識的能力，也要培養學生具有轉化社會的行動能力；並且堅持課程內容的起點，應由學生自身的語言、文化、生活經驗作為學習認知的開始，才能對學生產生意義並導向危機的反省。

貳拾柒、結合家長的力量，建立親師合作模式

我們事先跟家長溝通好，跟他說你孩子有這些問題。你要關心，你要去開導你的小孩。像以前學生作弊阿，我記過阿，我跟家長講說，你跟孩子講，不要為了分數做這樣的事情，誠實無價嘛！我覺得家長也要給孩子這樣的觀念阿。家長也要教小孩阿，不是只有老師教。家長與學校都一起去告訴孩子，而不是只有學校單方在講。(訪 T3)

在校園裡的教師在教導與管教學生時，常感覺自己是孤立無援的。在處理學生的事務時，教師需要家長的力量。有些家長只是將學生交給學校，並沒有與教師一同教育孩子。但，教育學生的過程，家長的聲音與力量不應該是缺席的。教師應該與家長時常連絡，親師互相溝通，了解學生在家與在學校的學習狀況與行為表現。家長要一同肩負起教育孩子的責任。在家長較不涉入學校事務時，教師有責任引入家長的力量，讓教育的路上不再是孤立無援的窘境。

貳拾捌、將教學內容與學生生活環境結合

我曾經參加過我們學校校內辦的研習，他是講我們學校的本位課程。他把生命融在課程裡面，很多時空的點，即使的一個植物，一個我們每天在相處的很簡單的東西，可能平常我們每天在看的東西，他可以用不同的角度去看。我覺得很棒的老師是把生命很多東西都融在裡面，給學生很大的啟發。你有這樣的觀念，這樣的切入點的時候，去給學生做啟發，學生會覺得很有興趣，在他的生命有很大的撞擊點。這個撞擊點可能對他當下會有感受或是對以後的生命會有很大的影響。我很希望朗朗國中很多老師有這樣的一個觀念，由現實生活與環境上的關係去引發學生學習。這樣去引發學生學習會很不同。我覺得這樣的教學會很不一樣，學生的學習也會很不同。那個（啟發的）價值是不可限量的，這是我蠻期待的部份。（訪 T3）

在校園環境中學習，在習以為常的事物中，看見不一樣的視野。以不同以往的角度去看待「環境」，可能會得到出乎意料的收穫。校園與周遭的環境都是沒有聲音的「老師」，老師若能將校園與校園周邊的環境結合，將「環境」裡的一切變成上課的教材，使生態的資源轉變成課程的資源，讓學生了解所在學校與環境的脈絡，對學生的啟發可能是無窮盡的。教育，生命，息息相關。教育，若沒有了「生命」，教育也會枯萎了……

◎小結

本節依據前一節整理出的實踐校園人權的各項負面因素與其可能成因，在此節中研究者試圖提出實踐校園人權的可行的改進方向與具體的作法：壹、鼓勵或規定教師進修與研習使教師有與時俱進的新觀念與新作法；貳、健全校內輔導與支援功能幫助教師處理教學與管理問題；參、保障學生的隱私權的可行作法：一、執行安全檢查時以不侵犯學生隱私權為最優先考量；二、不將學生的成績與排名公告周知，建置學生成績平台，讓學生了解自己的進退步情形；肆、使教師清楚知道國內校園人權相關法令的推動與修改內容；伍、於師資培育階段增設輔導與管教課程及人權與法治教育課程，使教師具備更充實之教師專業知能；陸、未來推動社團活動的可行做法提升社團活動的多元性；柒、提升校園無障礙空間設施之經費與設計，以健全校園無障礙空間設施；捌、設計課程或活動的方式使學生了解申訴的管道與可申訴的條件；玖、杜絕教師長期借課，保障學生學習權；拾、建立有效處理不適任教師的機制；拾壹、制定校規與召開有關學生權利的會議時，將家長與學生代表列為必要出席之對象；拾貳、調整教師的觀念，多元價值評價學生；拾參、加強教師的教學專業能力，使學生自然產生教師之威嚴與信服；拾肆、於生活中培養學生獨立思考與提問的習慣；拾伍、未來提升學生自治活動的方法以培養學生公民能力之養成；拾陸、調查並購置學生有興趣的課外讀物，充實班級書櫃，且各班定期交換書籍，並以獎勵的方式鼓勵學生多閱讀；拾柒、規劃每學期舉辦人權相關的活動；拾捌、提升學生學習成效的可行作法；拾玖、呈現多元價值，提供資訊，讓學生的生涯規劃不只有升學此一道路；貳拾、建立學校的制度與系統，學校運作才可長治久安；貳拾壹、進行校內優良教師選拔，激勵教師成長動力；貳拾貳、就校內重要事項或各領域教學議題，使教師展開定期與不定期的對話；貳拾參、教師教導學生的生活規範須先以身作則，以收身教之效；貳拾肆、營造師生平等的校園氛圍，有助於推動校園人權；貳拾伍、教師應以教學專業激勵學生正向發展；貳拾陸、用學生聽得懂的語言幫助他；貳

拾柒、結合家長的力量，建立親師合作模式；貳拾捌、將教學內容與學生生活環境結合。

以上各項實踐校園人權的可行的改進方向與具體的作法可作為提升落實人權的參考項目與努力方向。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討國中校園中人權實踐的現況。研究者以台北縣朗朗國中為研究場域，針對校內教職員工及八、九年級學生進行校園人權實踐現況評估問卷調查。研究者依據研究夥伴填寫之校園人權實踐現況評估問卷結果進行分析，並依據問卷結果編定訪談大綱。其後進行參與觀察與深入訪談，並就觀察與訪談所得歸納與分析，整理成本研究之研究結果。本章針對第四章各節之研究發現，進而歸納出結論，並提出建議，以供教育先進與後續研究者參考。

第一節 結論

壹、整體而言，所研究的國中師生對該校校園人權實踐現況具普遍的認同

依據本研究之問卷調查結果顯示，教師對該校友善校園環境的整體評價的平均標準率為 100%；學生為 100%。在「友善校園問卷」中十大類別的指標中，以「平等與公正的對待」(5.1) 及「多元與差異的珍視」(5.1) 此兩大類別的指標是教師在十個類別中評價最高的二個類別。而「教師專業自主的發展」本類指標項目的評價是教師在問卷中十大類別中評價最低的類別 (4.6)。雖然是評價最低的類別，但所得的分數已屬高分。就朗朗國中的教師與學生對友善校園問卷各類指標評價的平均標準率及各類指標中的每一項目的評價得分可以了解朗朗國中的教師與學生對該校校園人權實踐現況具普遍的認同。

貳、借課情形，相較於以往，已大有改善

在朗朗國中的校園中，可以發現教師們相當有自己的教學意識。每一科任教的教師都不會願意長期被借課。此表示教師正視自己任教科目的價值，藝能科教師教師不會認為將自己的任課時間借給要升學考試的科目而可減少備課的時間

與精神而便宜行事。在朗朗國中唯一可以見到各任課教師有借課的情形是在段考將近，各科目間的借課，此為以學生的學習為最大考量的權宜做法，且教師在段考之後會將之前所借的課程時間歸還給原來借出課程時間的教師。

參、學生的身體自主權已漸獲得重視

隨著時代的變遷，校規中的服裝儀容規定已逐漸鬆綁。在制定學生服裝儀容規定時，納入學生與家長的意見，並在校務會議中進行討論，符合民主的程序。

學生的髮式、襪子與鞋子等身體自主權的議題，在校園中發展的趨勢符合時代的需求、學生的渴望與家長的期望。服裝儀容規定的鬆綁與彈性顯示學生與家長有更多參與學生自身權益相關的事務，亦顯示學習的主體－學生的聲音逐漸備重視與傾聽。

肆、校園無障礙設施的經費與校園中其他經費的拉鋸

在朗朗國中，每年獲得建設或修繕硬體設備的補助不豐，且在全校只有一個視障學生的情況下，校內的無障礙設施的經費與校園中其他硬體建設會修繕的經費呈現一個拉鋸的局面。必須專款專用是符合行政程序的規範，但學校的考量是將補助用在最需要急迫幫助的學生族群上。在經費的運用上容易顯得捉襟見肘。

伍、校園安全與學生隱私的折衝

為了維護校園安全，學務處須不定時的進行安全檢查，即是檢查學生的書包或是身上攜帶的物品，達到減少學生攜帶違禁物品到學校的機率。在進行安全檢查時，與學生的隱私權及是一個衝突。在每學期開學時會對全校學生說明哪些物品不可帶至學校。學務主任、生活教育組長或導師在進行安全檢查時，會請班長陪同，以證明教師沒有隨便拿走屬於學生的非違禁品的私人物品，亦無任意察看學生的信件。學校方面以學校安全為最大考量，但亦盡力保護學生個人隱私，找到維護校園安全與保障學生個人隱私的平衡點。

陸、公佈學生成績與排名，一向如此且習以為常

研究發現在朗朗國中公佈學生的成績與排名是行之有年的做法。然而，如此的做法可能一直都沒有思索這做法背後的影響與意義。公佈學生的成績與排名，未考量到學生的心理感受，然而有教師認為這是激勵學生向上的動力來源之一或指出公佈學生成績可以使學生達到社會適應的效果。

柒、升學主義仍是校園人權的發展一大阻力

升學，一直是校園中最重視的部份，與升學衝突的所有活動或價值在校園中都是屬於被壓抑的範疇。儘管教育當局大力推行人權教育，並已納入正式課程之中，但人權教育與相關人權活動在校園中早已淪為邊緣化的口號罷了。

以台灣目前的學校生活而言，升學主義的窠臼仍瀰漫於校園之中。教師與學生共同面臨升學的壓力，對於校園人權的落實有相當大程度的負面影響。

捌、體罰在校園中仍依稀可見，但教師大部分已不體罰

立法明文禁止教師體罰以來，校園中體罰的情況已經大為減少。這是可喜的現象。然而，在少數的情況下，教師體罰的情況還是依稀可見。教師體罰的理由是不體罰會使學生成績低落或程度參差加劇，或是教師精力有限，難以對學生長期輔導等。然而，多數教師亦發展出不體罰仍然可以達到改進或提升學生行為與學習效果的方式。

玖、對不適任教師的處理，須建立專業的輔導與淘汰機制，以確保學生的學習權

不適任教師的問題一直以來是教育現場一個棘手的困境。礙於華人社會的鄉愿（惜情）因素，不適任教師的問題多數無法獲得有效的處理。面對不適任教師的問題，在學校相關人權對該教師輔導無效後，絕大多數以「介聘」的方式處理。然而，如此的處理方式並未真正有效處理不適任教師的問題。筆者認為應建立一套完善的不適任教師退場機制，促進教師的教學效能與班級經營等教師必須具備

之教育專業能力與教學專業能力，以保障學生的學習權利。

拾、國中學生的自治活動仍未發展完全，須更著力於公民能力的培養

國中學生的自治活動仍屬於初步發展的階段，需要教師教導與示範，使學生了解如何進行自治活動。在國中階段，學生的自治活動大致可分為班級活動（如班級會議的召開等）與社團活動。然而，在朗朗國中裡，學生的班級活動與社團活動大都無法看見學生自治的能力。教師在培養學生自治能力的過程中，應該是引導者與協助者的角色，教師必須先具備對學生自治活動的相關概念與認知，且在引導學生了解自治活動的進行方式後，讓學生發展自治的能力，讓學生在關於自己權利的事務上，磨練需要具備的公民能力。

拾壹、看見學生的價值，建立學生的自信

學生在不同面向的學習與表現，都需要教師的肯定與鼓勵。多元的社會，需要多元的能力，教師需要看見學生的價值，建立學生的自信。每個學生投入自己有興趣的領域都可以有亮眼的表現。對於學業成績表現低落或沒有學科學習興趣的學生而言，在學科以外的表現，可以是他們達到自我實現的途徑之一。

拾貳、援入校內與校外各方資源，教學的路不孤單

當教師在教學或班級管理遇到較難處理的問題時，可以向校內其他教師請益，互相支援，發揮專業的團隊力量，找出可行且適合的處理方式。校內教師可以有實質的教學或管理方面的助益，更可有心理層面的支持。另外，在處理學生問題時，可向家長尋求支援。適度的引入家長的力量，親師的互動可以學生的行為表現與學習表現更加提升。

拾參、加強師資培育機構開設人權與法治教育相關課程

在過往的時代裡，「人權」是校園裡的禁忌。教師本身在受教育的過程中較

少以符合人權的方式教育，加上以往在教師的師資培育課程中鮮少有關人權教育或法治教育相關課程。前者使教師本身沒有實際的被符合人權的方式對待；後者使教師欠缺教導人權的能力。職是之故，教師本身對人權的經驗、知識與教學能力的缺乏使教師無法有效教導學生以人權的概念與實際作為。因此，必須於各個師資培育機構開設人權與法治教育的相關課程，使教師有人權意識，同時具備教導人權的能力。

拾肆、常態編班使學生正常發展，但考驗教師班級經營能力與教學能力

常態編班制度下的學生，可以引出學生不同的潛能，發展不同的能力，使學生多元的學習，快樂的成長。但常態編班的班級裡，學生的學習程度與各方面的表現容易有程度差異較劇的問題。這需要教師展現更多不同的教學技巧，精進準備課程的能力，磨練班級經營能力等教師需與時俱進的教學專業能力與教育專業能力。

拾伍、校園人權的概念已於校園中萌芽，有待全面落實

從民國八十三年的一〇教改大遊行以來，台灣的教育改革風起雲湧。至今十餘年過去，校園中諸多需要有所變易的面向，仍未盡完善。校園人權的概念即是校園中需要被實踐的信念。諸多人權的概念與作為無法在校園中實踐，更無法體現人權的核心價值，建立有利於學生身心發展的友善校園。校園人權的種子已在校園中萌芽，但是，整個學校的環境限制仍然頗多，仍需更多的時間與努力讓校園人權的信念於校園中全面落實。

第二節 建議

綜合本研究之相關文獻探討，以及上述研究結論，本研究針對校園人權實踐現況提出下列建議：

壹、對教育主管機關的建議

一、研擬新的教育政策，撼動升學主義的迷思

教育的走向有賴教育政策的推動，而校園中各項措施的出現必是依教育政策的推動而產生。教育相關單位應儘速研擬新的教育政策，藉由新的升學制度之設計、學中與高中的升學考試題目之創新、強化技職教育的尊嚴與開擴技職體系學生的出路等方式，撼動升學主義的迷思。

二、給予偏遠地區學校更多的經費補助或是更多教育資源的挹注與投入

教育，是社會改革不可或缺的一環，更是實現社會正義重要的面向。對於偏遠地區的學校應該投入更多教育資源，促進教育流動，使實現社會正義得以可能。在偏遠地區學校申請各項補助經費不易的情況下，校園中諸多需要修繕或加強的硬體或軟體設施容易產生互相擠壓的現象，此問題教育主管機關必須正視。

三、每年確實辦理友善校園自我評估，使各校改善校園人權之實踐

教育主管機關應使各級學校確實辦理友善校園自我評估，並請各級學校師生依目前學校實踐校園人權的現況進行填答，以掌握友善校園實踐的現況。於各校填答的各項指標進行分析，針對校園中需要加強的各項範疇使各校確實改善與提升，使全校教職員工與學生在友善的校園環境中學習與工作。

四、儘速建立完整的不適任教師退場機制

教育主管機關應正視目前在各級校園中的不適任教師之處置問題。現行的評鑑考核制度對優良教師不具實質的鼓勵效果，對於不適任教師亦無明確的檢核與淘汰機制。教育主管機關需儘速建立完整的不適任教師退場機制，以確保學生的學習權利。如組成校內與校外的教師專業發展評鑑小組，定期對教師進行評鑑，消極來說，可以淘汰不適任的教師；積極而言，可以促使教師不斷提升教學、班級經營與親師溝通等能力，鼓勵教師不斷發展教師專業能力。並給予評鑑優秀教師實質的獎勵，以提升教師不停自我精進的動力。

五、積極辦理教師參與人權相關議題之研習

欲落實校園人權的概念，必須先讓教師先了解人權相關的概念。教師了解人權概念時，可減少教師對人權的排斥與恐懼的心理。進一步而言，透過教師對人權相關概念的了解，提升自身的人權素養，使教師認同人權的核心價值並確實在校園中實踐的理想得以可能。職是之故，教育主管機關須規劃於每學期或每學年積極辦理教師參與人權相關議題之研習，擴大教師參與人權研習的深度與密度。

貳、對學校的建議

一、落實校園人權概念，實踐人權之核心價值

校園中應確實落實校園人權的概念，營造平等、關懷、公平、尊重、包容、正義的友善校園。使學生在安全且身心自由發展的校園中成長與學習，是各級學校須努力達成的目標。在校園中藉由各種情境佈置、教學活動、團體競賽等不同面向的設計，深化教職員工與學生的人權概念，以收言教、身教、境教之效。

二、遵守校園民主規範與會議制度

目前，台灣的人權環境，不論是校園或社會，皆尚處於發展階段。因此，我們必須共同去摸索與追求符合民主程序的制度與尊重人性尊嚴的人權觀念。與學生相關的事務或會議必須邀請家長與學生出席，並尊重家長與學生的意見。舉凡

服裝儀容的規定、學生懲戒規定、校園活動等都皆須經過校園民主程序而產生。與學生自身權益相關的會議或決定，都該有民主的力量作為依據，在執行時才有正當性。

三、營造友善的校園環境，關懷的校園氣氛

在校園裡的學習與生活應該是快樂的，這是學校需要努力的目標。於此，學校應該致力於營造友善的校園環境，關懷的校園氣氛。校園中的每一個份子都應該被友善的對待，並且得到真誠的關懷。教師與學生之間的關係應是亦師亦友，教師們開誠布公的對待彼此，同學間互相切磋琢磨。校園裡應沈浸著平等、友善、公平、尊重、關懷的氛圍。

四、建立教師對話與分享的機制，發展教師專業團隊

學校應該建立教師間對話與分享的機制、讓不同教學領域的教師分享與教育或校園中相關的議題與對話。《禮記·學記》中有云：「獨學而無友，則孤陋而寡聞」在進行教學的同時，教師也需要成長，教育新知的成長與心靈的成長。教師在教育現場必須時時分享、對話與反思，可以得到許多教育上的新知或教學與班級經營等的心得，更可藉由教師間的分享與對話，拋出教師間需要支援的問題，透過集思廣益，使問題有更多元、更寬廣的解決方式。在教育現場的教師相當需要教師間的分享、對話、支持與成長，並發展教師專業團隊，提升教學效能、班級經營策略與行政管理策略等專業能力。

參、對教師的建議

一、運用不同的教學方法與教學技巧，提高學生的學習興趣與學習成效

教師需要具備多元的教學能力與教學方式，以符合不同學生的學習風格，提升學生的學習效果。教師需要了解學生的先備知識、學習風格去擬定教學策略，設計課程內容，並且針對學生的反應不停地調整自身的教學策略與教學目標，以

促進學生的學習成效。尤其是面對學習興趣與學習成效低落的學生，教師更需要秉持著幫助學生的心情給予學生更多學習刺激與不同的嘗試。

二、以更開放的心胸，讓學生展現各方面的表現與變異

社會趨向多元發展，學生相較於以往有更多的想法與變異，教師須在合理的範圍內包容並欣賞學生不同面向的變異與發想，讓學生展現個人特色。在多元的社會中，學生必須具備多元的能力，教師須引導學生，讓學生更具自信地發揮自己的想法。

三、時時檢視自身的教學與管教的信念與方式，以身教展現校園中人權的落實

隨著時代的演進，教師亦需要隨著時代的腳步不停改變自己教學上或管教上的信念與實際作為。教師是學生學習上或生活上學習的角色，職是之故，教師有義務是自己的言行符合社會的期待與自己角色的使命。時時檢視自己，反省自己帶給學生的影響，以身教展現校園中人權的實踐。

四、欣賞其他教師的長處，並願意將自己的經驗與其他教師分享

透過相同領域與不同領域的教師之對話，並且經由校內優良教師的選拔，可以讓教師看見其他教師的長處，激勵自己不斷向上提升與精進。並在對話與選拔的過程中，教師應不吝與其他教師分享自己在教學、班級經營或行政等不同層面的成功經驗。

肆、對後續研究的建議

一、研究對象方面

本研究限於時間、人力與物力之限制，僅能以一所國民中學的教師與學生作為研究對象，建議後續研究可以邀請研究場域中的校長與家長以及職工進行訪談，可使學校所呈現的校園人權樣貌更加完整。

二、研究內容方面

本研究以友善校園問卷資料對研究場域的前導性了解，並以友善校園問卷問卷資料所得作為深入訪談的聚焦項目。建議未來進一步的研究可更深入分析問卷資料的相關性等影響因素，將研究題目更鎖定在校園人權諸多範疇的某些需要深入探討的議題，以期研究發現更加深入。

三、研究工具方面

本研究以友善校園問卷作為了解此研究場域的研究工具，後續的研究可以自行發展切合研究目的問卷或增加更能試探出自身研究場域中有關校園人權現況的問卷項目。另外，在本研究的質性研究的部份，研究者本身就是研究工具。研究者應以更跳脫的立場與觀點去發掘、觀察、分析與反省自己的看見與詮釋。



第三節 研究省思

這是黑暗的時代，也是光明的時代；
是充滿失望的時代，也是充滿希望的時代！

--狄更生，雙城記

在眾生喧譁的時代氛圍裡，看似許多價值被解構了。但這樣的狀況正好給我們一個反省的機會。

在以往的教育現場，人權的概念是校園中的禁忌。過去的威權體制，使台灣的人權發展與國際有相當大一段落差，亦使台灣的校園人權文化至今仍無法完全實踐。然而，教育改革以來，人權的概念在校園中被要求須具體落實而掀起一陣陣波瀾。教師在面對須落實校園人權理念時可能有一番掙扎，但吾人須了解這正是校園中價值轉化的契機與可能。我看到了希望。

研究者深深感覺到因校園人權的概念在校園中推行，學生可以被更合理與友善地對待；師生間的關係更融洽與平等；校園中的氣氛更和諧與溫暖。這是校園人權初步被實踐的圖像。

身為一個研究者，亦身為一個教師，此研究於我而言可以是一個廣義的行動研究。研究者在進行此篇研究時，身分由實習教師再到正式教師，這段歷程中，研究者始終關心校園中學生的學習與感受。當然，往後亦是如此，抱持了一種深刻且持久的關心。此趟研究的旅程雖告一段落，但我帶著探索教育現場問題的關心，開始下一階段的研究之旅。

寫論文，是一趟旅程，除了是一趟研究的、學術的旅程外，更是一趟探索自己的旅程，在這趟未竟的旅程裡，我再次認識了自己。看著孩子的眼神，我再次確定，教育，是我該投入的志業！希望未來的教學生涯裡，可以一路走來，始終如一！堅持我該為教育、為孩子做些什麼的原始信念！

我習慣叫學生「孩子」，有的孩子會說：「老師，我們不是你的孩子，我們是你的學生。」我心裡很清楚的知道：「對我來說，沒有太大的不同。看著你們一天天的成長，更趨成熟。你們就是我的孩子。」

經由這趟研究的旅程，我重新檢視了自己的教育圖像與人存在的價值以及學習的本質，也聽到其他主任與教師的看法。我始終提醒自己，身為教育的一份子，我該時時的反省自己帶給學生的影響，言語的及行為上的影響。沒有壞的孩子，只有需要愛的孩子。孩子因為沒有愛才會變壞，對於那些需要愛的孩子，給予他們真心的溫暖與照顧。堅持信念，莫忘初衷！希望在二、三十年後，回首自己在教育生涯的日子裡，可以帶著微笑，無愧。

延宕許久才完成我的論文，我的身分從學生到教師，從理論的探知到實務現場的體悟，更覺這論文的意義。希望透過此論文可以使在教育現場的老師有些省思，孩子可以活得更快樂、更自在，那撰寫這論文就有意義了。



參考文獻

一、中文

Claude,R.P. 著，王淑英、蔡明殿合譯（2002）。全民人權教育。台北：巨流。

Harry F.Wolcott 著，顧瑜君譯（1998）。質性研究寫作。台北：五南。

Robert C. Bogdan 著，李奉儒譯（2001）。質性教育研究之基礎。載於黃光雄主譯，
質性教育研究：理論與方法（頁 12-16）。

人權教育基金會網頁 <http://www.href.org.tw/edu/index-article.html>

中國教育學會主編（1989）。民主法治與教育。台北：行政院新聞局。

中國人權協會（2001）。人權法典。台北：遠流。

中國教育學會（1989）。民主法治與教育。台北：台灣書店。

王秀津〈高中人權教育種子教師研習「課程實踐之省思」〉

<http://www.hre.edu.tw/report/new/right.htm>（查詢日期：2008年6月18日）

王雅各等（2004）。質性研究。台北：心理。

台灣無障礙協會網站〈校園無障礙環境規劃設計〉

<http://www.depa.org.tw/ac/page.htm>（查詢日期：2010年7月17日）

行政院研考會（2002）。人權立國與人權保障的基礎建設：2002年國家人權政策
白皮書，台北：作者。

羊憶容（1994）。教育與國家發展—台灣經驗。臺北：桂冠。

李文喬（2006）。桃園縣國中學生基本人權與校園人權認知調查研究。國立政治
大學學校行政碩士在職專班，碩士論文，未出版，台北市。

李章瑋（2000）。兒童人權教育的迷思。教育研究，78，38-43。

李雅卿主編（2006）。校園青少年人權手冊。台北：中華民國自主學習促進會。

吳銳煜（2006）。校規與學生學習權之研究--- 國民教育階段為中心。國防大學法
律研究所碩士論文，未出版，台北市。

何文馨（2006）。人權教育與校規演變—以兩所國民中學為焦點之比較研究。國

- 立政治大學教育學系碩士班，碩士論文，未出版，台北市。
- 周志宏。**教育法體系基礎概念之研究**。
<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7d9081310032f076.pdf>（查詢日期：2010/718）
- 周碧瑟（1998）。培養高品質的下一代國民，載於柏楊主編**名家談人權教育**。台北：遠流。
- 林佳範（2009）。臺灣人權教育政策的發展與問題--從校園「解嚴」說起。**臺灣國際法季刊**，6:1，135-157。
- 林佳範（2002a）。論人權理念與教改理念的一致性--從法治教育的言教與身教說起。**公民訓育學報**，11，53-66。
- 林佳範（2002b）。校園人權與人權教育—淺論「學生人權」的觀念。**師友月刊**，420，13-16。
- 林祺文（2005）。國民中學教師校園學生人權實踐之研究—以桃園縣為例。國立政治大學學校行政碩士班，碩士論文，未出版，台北市。
- 林惠真(2003)。欣見人權教育將在我國中小學落實生根。資料來源：教育部人權教育資訊網 <http://www.hre.edu.tw/report/new/articles/articles.htm>(查詢時間：2008年11月16日)。
- 邱靜怡（2006）。台灣社會脈絡下教師對人權概念之看法。臺北市立教育大學，國民教育研究所，碩士班，碩士論文，未出版，台北市。
- 胡幼慧（1996）。**質性研究—理論、方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。
- 柏楊主編(1998)。 **名家談人權教育**。台北：遠流。
- 徐敏誠（2006）。**國中學生人權知識與人權態度之調查研究--以桃園縣為例**。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 高鴻怡（2006）。**學生學習權環境評估與研究—以一所國民中學為例之探討**。國立政治大學學校行政碩士班，碩士論文，未出版，台北市。
- 秦夢群（2009）。**2008 台灣文教人權指標調查報告**。台北：中國人權協會。

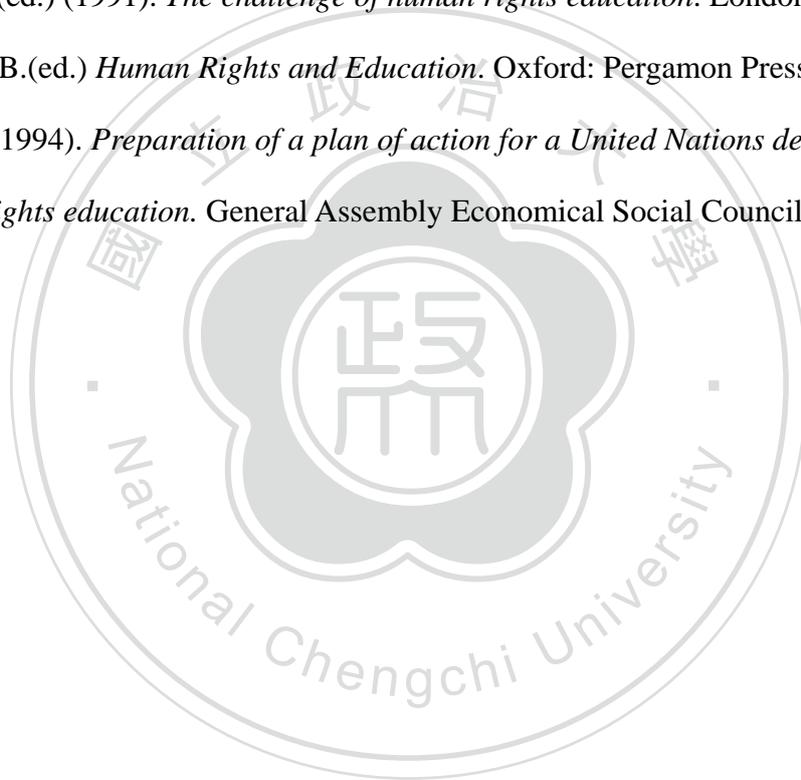
- 秦夢群 (2008)。2007 台灣文教人權指標調查報告。台北：中國人權協會。
- 教育部 (2003)。人權教育—推廣與深耕。台北：教育部。
- 郭文藻 (2004)。台灣兒童人權保障之研究。臺北市立師範學院社會科教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張佛泉(1993)。自由與人權。台北：台灣商務。
- 張茂源(2007)。友善校園論述基礎與實踐之研究。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義市。
- 張馨丹 (2004)。校園人權教育環境之探究—以台南市國民中學為例。國立成功大學政治經濟學研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 陳伯璋 (2000)。質性研究方法的理論基礎。載於國立中正大學教育研究所主編，質的研究方法，頁 1- 49。高雄：麗文。
- 許育典 (2005)。教育憲法與教育改革。台北：五南。
- 游美惠(2005)。師作為轉化型人權教育工作者的人種誌研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所，博士論文，未出版，台北市。
- 馮朝霖 (2007)。2006 台灣文教人權指標調查報告。台北：中國人權協會。
- 馮朝霖 (2006)。2005 台灣文教人權指標調查報告。台北：中國人權協會。
- 馮朝霖 (2005)。2004 台灣文教人權指標調查報告。台北：中國人權協會。
- 馮朝霖 (2004a)。各級學校人權評估項目之建立與研究。教育部專案研究報告(計畫編號：92000010)，臺北市：教育部訓育委員會。
- 馮朝霖 (2004b)。2003 台灣文教人權指標調查報告。台北：中國人權協會。
- 馮朝霖 (2002)。希望的種籽撒向何處，載於馮朝霖 (審訂)，人權教育：權利與責任的學習序。台北市：高等教育。
- 湯梅英 (2005)。人權教育師資培育工作之推動與困境。台北市立師範學院學報—教育類，36：1，189-212。
- 詹淑萍 (2006)。都市原住民學童校園人權覺知與族群認同之相關研究-以高雄市為例。國立屏東教育大學社會發展研究 碩士論文，未出版，屏東市。

- 盧蕙馨 (2004)。參與觀察。載於王雅各等著**質性研究**。台北：心理。
- 廖飛筆(1999)。國中階段在職教師與未來教師人權教育態度之調查研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所，碩士論文，未出版，台北市。
- 廖錦聰 (2004)。臺北市公立國中學生人權知識與態度之研究--以松山區五所國三學生為例。國立台灣師範大學政治學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴媛姬(1995)。台北市國中學生權利態度之研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所，碩士論文，未出版，台北市。
- 謝邦昌、但昭偉 (2004)。高中職以下學校教師人權意識調查研究。教育部專案研究報告 (計畫編號：92000011)。臺北市：教育部。
- 鐘文斌 (2004)。我國國民教育階段國際人權法治教育之研究--以九年一貫課程綱要人權教育為例。國立台灣海洋大學海洋法律研究所，碩士論文，未出版，基隆市。
- 嚴祥鸞 (1996)。參與觀察法。載於胡幼慧主編，**質性研究—理論、方法及本土女性研究實例**，頁 195- 203。台北：巨流。

二、西文

- Carter, C. & Osler, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: A study of school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education*. Cambridge: 30(3), 335-358.
- Fischer, L. & Schimmel, D. (1982). *The rights of students and teachers: resolving conflicts in the school community*. New York: Harper & Row.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H.A. (1983) .Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : A critical analysis. *Harvard Education Review*, 53, 257-293.
- Lister, I.(1984). *Teaching and Learning about Human Right*. Starsbourg : Council of Europ , DECS/EGT(84/27)ED261924.

- Reardon, B. A. (1995). *Educating for human dignity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schimmel, D. M.(2003). Collaborative Rule-Making and Citizenship Education: An Antidote to the Undemocratic Hidden Curriculum. *American Secondary Education*; 31(3), 16-35.
- Shafer,S.M.(1987)Human Rights Education in Schools , in Tarrow, N.B. (ed) *Human Right and Education*. Oxford , New York : Pergamon Press.
- Starkey, H.(ed.) (1991). *The challenge of human rights education*. London: Cassell.
- Tarrow, N. B.(ed.) *Human Rights and Education*. Oxford: Pergamon Press.
- UNESCO (1994). *Preparation of a plan of action for a United Nations decade for human rights education*. General Assembly Economical Social Council.



附錄一 校園人權相關論文

一、人權概念與人權態度方面

序號	年代	作者	研究主題	研究方法	研究結論
1	2006	徐敏誠	國中學生人權知識與人權態度之調查研究--以桃園縣為例	問卷調查	1.桃園縣國中學生人權知識程度具中等程度 2.桃園縣國中學生具正向積極的人權態度 3.不同背景國中學生的人權知識差異情形： (1)國中女生在人權知識方面表現優於男生。 (2)高年級學生具有較佳的人權知識 (3)不同族群之人權知識無顯著差異 (4)高家庭社經地位的學生，人權知識有較優異的表現 (5)父母採民主管教方式學生之人權知識表現較佳 4.不同背景學生的人權態度差異情形： (1)不同性別國中學生在人權態度上無顯著差異 (2)高年級學生的人權態度比較積極、正向 (3)不同族群的國中學生人權態度無顯著差 (4)高家庭社經地位學生的人權態度比較積極、正向 (5)父母採民主管教方式學生的人權態度比較積極、正向 5.桃園縣國中學生人權知識越高，其人權態度越積極、正向
2	2004	廖錦聰	臺北市公立國中學生人權知識與態度之研究--以松山區五所國三學生為例	問卷調查	1.國中學生對於人權知識具有中上程度的理解；國中學生具有積極正向的人權態度。 2.不同性別之國三男女學生的人權知識程度達顯著差異，且女生的人權知識程度高於男生。 3.性別之國三男女學生的人權態度程度達顯著差異，且女生的人權態度程度高於男生。 4.不同就讀學校背景上國三學生的人權知識有顯著差異。 5.不同就讀學校背景上國三學生的人權態度有顯著差異。 6.學業成績表現優秀之國三學生，其人權知識亦優於成績表現普通之學生；學業成績表現普通之國三學生，人權知識之得分又優於成績表現不理想之國三學生。 7.臺北市國三學生的人權知識和人權態度有顯著相關。
3	1999	廖飛筆	國中在職教師與未來教師人權教育	文獻分析、問卷調查	1.國中在職教師人權教育態度差異比較。 (1)女性教師的人權教育態度比男性教師積極。 (2)20-29 歲教師的人權教育態度最積極，同時隨著年齡增加，有消極的趨勢。 (3)師範學校畢業之教師的人權教育態度比非師範學校畢業之教師積

			態度之調查研究	<p>極；不同教育程度教師之人權教育態度無顯著差異。</p> <p>(4)任教聯考科目與非聯考科目之教師其人權教育態度無顯著差異。</p> <p>(5)認同民進黨之教師的人權教育態度比認同國民黨之教師積極。</p> <p>(6)不同省籍之教師人權教育態度無顯著差異。</p> <p>(7)5年以下任教年資教師的人權教育態度最積極，且隨著年資的增加趨向消極。</p> <p>(8)任教直轄市的教師其人權教育態度最積極，任教鄉、鎮、縣轄市的教師其人權教育態度比較消極。</p> <p>2.國中未來教師人權教育態度差異比較</p> <p>(1)女性未來教師的人權教育態度比男性未來教師積極。</p> <p>(2)不同年齡未來教師的人權教育態度無顯著差異。</p> <p>(3)未來教師的年級愈高，其人權教育態度愈積極。</p> <p>(4)三所師範大學的未來教師與非師範大學的未來教師，其人權教育態度無顯著差異；研究所的未來教師其人權教育態度比大學部的未來教師積極。</p> <p>(5)人文社會科學院的未來教師其人權教育態度比自然科學院的未來教師積極。</p> <p>(6)未來教師的人權教育態度並不因其修習的教材教法科目是否為聯考科目而有顯著差異。</p> <p>(7)認同民進黨的未來教師其人權教育態度比認同國民黨的未來教師積極。</p> <p>(8)不同省籍的未來教師其人權教育態度無顯著差異。</p> <p>3.在職教師與未來教師人權教育態度差異比較，未來教師的人權教育態度比在職教師積極；無論是在人權態度、推行人權教育意願與認知或教學態度上，都比在職教師積極。</p>
4	1995	賴媛姬	台北市國中學生權利態度之研究	問卷調查 <p>1.台北市國中學生之權利態度傾向於正向、積極。其中，又以「人格權」、「受益權」的反應較佳；此外，學生對在權利的「認知」上，又較其在「行為傾向」的反應為佳。</p> <p>2.不同性別之台北市國中學生的權利態度，並無不同；然女生在「自由權」、「平等權」及權利的「認知」等方面優於男生，男生則在權利的「行為傾向」上優於女生。</p> <p>3.台北市國中學生之權利態度，不因就讀學校公、私立別之不同而有差異，並且在各分量表上亦無差異。</p> <p>4.不同年級之台北市國中學生的權利態度，並無不同；但三年級學生的權利「認知」要比一年級學生積極、正向，而一年級學生之「行為傾向」又分別優於二、三年級學生</p> <p>5.不同家庭社經背景之台北市國中學生，其在權利態度及「自由權」、「平等權」、「受益權」、「自治學習權」、「認知」、「行為傾向」等分量表的</p>

					<p>差異皆達到顯著；其中，高家庭社經組學生的權利態度及「行為傾向」優於中、低家庭社經組，在「自由權」、「平等權」、「自治學習權」、「認知」等分量表上，則高家庭社經組僅優於低家庭社經組。</p> <p>6.在性別、學校類別、年級、家庭社經背景及幹部歷練時間等五個變項中，僅家庭社經背景及幹部歷練時間兩項因素對台北市國中學生之權利態度具有預測力，解釋量佔 1.66%。</p>
--	--	--	--	--	---

(二) 友善校園與校園人權方面

序號	年代	作者	研究主題	研究方法	研究結論
1	2007	張茂源	友善校園論述基礎與實踐之研究	理論分析、事後回溯法、訪談研究法、文件分析、檢核表法	<ol style="list-style-type: none"> 1.友善校園的內涵包括：零體罰的訴求，人權法治教育，品德教育，生命教育，性別平等教育，學生偏差行為輔導。 2.友善校園核心要素包括：以人為本，和諧關懷、熱愛生命，人性尊嚴，性別平等，民主參與，多元包容、尊重差異。 3.友善校園的論述基礎可從人文主義向度、後現代主義向度、批判理論向度、女性主義向度、多元文化教育向度與兒童人權向度等廣泛論述。 4.受訪學校認為，友善校園實踐的具體圖像為：學校教育人員能以學生為主體，尊重學生多元的潛能，包容學生發展的差異，校園之間充滿倫理，建置安全無虞的校園環境，落實民主平等的參與，營造無歧視、零體罰、免於恐懼的學習環境，建構一個家長放心，教師用心，學生快樂、多元、有效學習的友善校園。 5.受訪國中小校長、主任、教師大體上對友善校園的內涵與核心要素都能瞭解與認識，實踐情形尚佳。 6.受訪學校大體上能建置安全、無障礙的學習空間，協助學生發展。 7.受訪學校大體上能尊重學生多元的潛能、包容學生發展的差異。 8.受訪學校大體上能建構尊重人權與法治的環境，培養學生民主素養。 9.受訪學校大體上能透過課程設計與活動教育，消除校園中性別歧視、實現性別平等。 10.受訪學校大體上能提供體驗生命尊嚴與意義的活動，激發學生對於生命的尊重與人性尊嚴的價值體認。 11.受訪學校大體上能尊重不同意見表達、落實民主參與。 12.受訪國中小校園中依然存在著體罰的情形。 13.友善校園實踐，在受訪國小較容易落實，在受訪國中則較為困難。 14.受訪學校學生大體上對於目前學校生活（或工作），認為是愉悅、幸福的。

					15.受訪學校教育人員表示，家長的心態與觀念影響著友善校園實踐成效甚鉅。
2	2006	何文馨	人權教育與校規演變—以兩所國民中學為焦點之比較研究	文件分析·比較分析	我國校園規範之發展，係由國家教育權與義務本位觀，逐漸朝向國民為教育權之主體以及權利義務觀的方向發展。校園的民主化與整體教育法制及文化政治相互影響，校園規範的演變促動了校園文化的改變，在民主化的進程中，受到人權思潮的影響，顯現出「人」的自覺與反省與大環境的相互辯證關係。
3	2006	李文商	桃園縣國中學生基本人權與校園人權認知調查研究	文獻分析·調查法	<p>1.國中學生校園人權與基本人權認知程度已達中上水準。</p> <p>2.國中學生在基本人權方面最認同的三項議題:</p> <p>(1)每個人的權利和尊嚴都應受到尊重。</p> <p>(2)人人都享有被公平對待的權利。</p> <p>(3)不管你在那一個國家都應該受到尊重。</p> <p>3.國中學生在校園人權方面最認同的三項議題:</p> <p>(1)當學生權益受損時，學校應有開放暢通之申訴管道。</p> <p>(2)學校不應該以任何形式語言及肢體暴力對待學生。</p> <p>(3)學校應提供乾淨衛生之飲水。</p> <p>4.背景變項不同學生基本人權與校園人權認知之差異性:</p> <p>(1)學生性別不同，有顯著差異，女生認知程度高於男生。</p> <p>(2)學生年級不同，無顯著差異。</p> <p>(3)學校所在區域不同，有顯著差異，基本人權認知程度以「城市地區」表現最佳，校園人權認知程度以「一般鄉鎮地區」表現最佳。</p> <p>(4)學校班級數不同，有顯著差異，認知程度以「60班以上」表現最佳。</p> <p>(5)導師管教方式不同，有顯著差異，認知程度以導師管教方式「民主式」表現最佳。</p> <p>(6)學生學期成績不同，有顯著差異，認知程度以「甲等」者表現最佳。</p> <p>(7)家庭社經地位不同，有顯著差異，基本人權認知以「高社經地位」表現最佳；校園人權認知以「中社經地位」表現最佳。</p> <p>5.學生基本人權認知與校園人權認知呈正相關。</p>
4	2006	詹淑萍	都市原住民學童校園人權覺知與族群認同之相關研究-以高雄市為例	問卷調查法	<p>1.都市原住民學童校園人權覺知與族群認同的現況反應屬於中高程度。</p> <p>2.不同背景原住民學童在校園人權覺知的表現為：阿美族學童的校園人權覺知高於其他族群學童。中社經地位學童顯著高於低社經地位學童。</p> <p>3.不同背景原住民學童在族群認同的表現為：四年級學童的族群認同優於五年級學童。小港區及前鎮區的學童在族群認同上有較佳表現。居住都市「未滿一年」的學童有較正向積極的族群認同。中社經地位學童優於高社經地位及低社經地位學童。</p>

					<p>4.都市原住民學童對族群認同愈高，愈能覺知校園人權。</p> <p>5.不同背景變項與族群認同對校園人權覺知具有聯合預測力；「族群歸屬感」、「族群身份自我認同」、「族群行爲」、「族群態度」、「人際互動」可預測校園人權覺知。</p>
5	2006	吳銳煜	校規與學生學習權之研究--- 國民教育階段為中心	文獻分析	<p>在特別權力關係下，只要對於其基本人權影響重大者，仍應給與基本權利保障之機會，現今學者爲了修正特別權利關係理論上之有所欠缺，對於特別權利關係提出不同之見解，有學者認爲應以特別之法律關係，取代傳統之特別權力關係理論，或以特別命令關係，來做爲公家機關或公營造物利用關係之規範基礎。如果要制訂一切以教育基本法之學生學習權保障爲法律基礎的學生行爲之學校規範，其思想起點與論據，皆應從保障學習權，以及學習權主體的學生開始。</p> <p>在保障學生權利與校園法治觀念之形成過程中，學校校規的制訂，應漸漸在程序面，與實質的面向上有所改變。在程序的面向上，校規的制訂程序與規範類型，將會受到民主與法治原則的拘束，即由誰制訂怎樣的校規、經過怎樣的程序、透過怎樣的形式的發佈等，會有更明確的規範，甚至制訂相對應的學生權利保障的規範性契約條款，以內化學生權利的保障於其校規中。在實質的內容規定上，要求需具有：依法行政原則、法律保留原則、比例原則、明確性原則、平等原則、正當法律程序等憲法基本權利保障之理念。</p>
6	2006	高鴻怡	學生學習權環境評估與研究—以一所國民中學爲例之探討	問卷調查、訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.升學主義乃是國民中學學生學習權不彰的根本原因。 2.教師文化品質和教學效能對學生學習權同具影響力。 3.行政領導者的理念和風格影響教師團隊活力與效能。 4.學習權的精神在於教師對班後段學生的心態與處遇。 5.教師便宜行事的粗糙作法製造更多課堂管理的困境。 6.切合時代脈動與未來發展的教學才符合學生的需求。 7.悖理的紀律會扼殺學生創意思考和自主學習的動機。 8.精進每一位教師課堂教學能力是最根本實在的作法。 9.提昇教學信念與教學效能有賴教師自覺反思的能力。 10.學生有社會階級複製的可能學校人權教育尙待加強。
7	2005	游美惠	教師作爲轉化型人權教育工作者的入種誌研究	訪談、教室觀察	<p>教師實施人權教育對學生的影響有四個，包括：人權教育增加學生人權的覺醒、增進與他人社交的正面經驗、與學生經驗連結促進批判思考、於社會互動中實踐而非於課堂中。</p> <p>人權教育的實施方法有：講述教學法、創造性教學法、合作教學法、影片教學法。人權教師指出人權教育的挑戰是：課程的限制，學生缺乏興趣，人權教育的違反，人權教育社群的缺乏。</p>
8	2005	林祺文	國民中學教師校園學生人權實踐之	問卷調查	<p>1.健康權：九成以上的受訪教師難以做到準時上下課以避免佔用學生的休息時間，超過五成的教師會利用早自習或午休的時間來進行補救教學或考試。對於身心心理發育尙未成熟的國中學生來說，教師在</p>

		<p>研究一以桃園縣為例</p>	<p>用心良苦之餘，學生適當的休息時間是不應被犧牲的。</p> <p>2.自由權：學生管教問題上，九成以上的受訪教師自評能在給予學生言語責罰的同時，並不會傷害學生的個人尊嚴。但僅有百分之四的教師能完全避免以「體罰」的方式來處罰學生。</p> <p>3.隱私權：教師在未獲得學生本人之同意下，公佈學生的成績或排名在國中校園仍是一個普遍的現象，而這種刺激學生學習的方式卻也侵犯了學生的隱私權。</p> <p>4.平等權：九成以上的受訪教師自評能秉持「大公無私」的原則來進行班級經營與管理工作，不會因學生的背景或成績優劣給予差別待遇。</p> <p>5.表意權：教師在「班級各項政策的制定」及「幹部選舉活動」仍站在主導的地位，無法完全讓學生以民主方式進行。對於「學生反應與評鑑教師的機會」的實踐程度很低，雖然國中生思考尚未成熟可能讓評鑑有過於情緒化的狀況，但學生對教師的直接評鑑仍是未來的趨勢。</p> <p>6.受教權：對於班會或社團活動、藝能科目、非主科科目，遭借用來進行考試或加強特定學科之教學的情況十分普遍。而教師仍難以避免採用教室外罰站或留置訓導處等可能侵害學生受教權的方式處罰學生。</p> <p>7.國民中學教師在校園學生人權的實踐上，在「學校所在地」、「擔任導師年資」、「教育程度」、「專業教育背景」等變項中均無顯著差異。在「隱私權」、「平等權」的實踐上均不受本研究背景變項的影響。</p> <p>8.健康權：(1)學校規模為「25~36班」的表現較「37班以上」及「13~24班」的學校佳。(2)教師年齡為「20~29歲」的表現較「50~59歲」的教師為佳；「30~39歲」的教師實踐表現較「40~49歲」、「50~59歲」的教師為佳。</p> <p>9.自由權：(1)私立學校教師的表現較公立學校教師為佳。(2)學校規模為「13~24班」的表現較「25~36班」為佳。(3)任教年資「21年以上」的教師表現較任教年資「5年以下」、「6~10年」、「11~15年」的為佳。此外，除了任教年資「6~10年」組之外，學生自由權的實踐表現隨著任教年資呈現反比的趨勢。(4)教授科目為「語文(英文)」及「自然與生活科技」的教師實踐表現較「綜合活動」的教師較差。(5)教師年齡為「20~29歲」及「30~39歲」的教師實踐表現較「50~59歲」的教師為佳。</p> <p>10.表意權：(1)私立學校教師的實踐表現較公立學校教師為佳。(2)女性教師的實踐表現較男性教師為佳。</p> <p>11.受教權：教授科目為「語文(國文)」、「語文(英文)」、「數學」、「自然與生活科技」、「社會」的教師實踐表現較「健康與體育」教師為差。</p>
--	--	------------------	---

					12.教師過去經歷中，曾在「自由權」及「隱私權」受到侵害的教師，在自己未來的教學活動中會盡量避免去侵害學生所同樣應享的權利，也就是秉持「己所不欲；勿施於人」的原則。
9	2004	郭文藻	台灣兒童人權保障之研究	文獻分析	社會大眾對人權觀念感到陌生，對人權的維護也缺乏經驗，一般教師由於掌控權威的優勢，無法尊重學習的權益，造成教育的缺失，而傳播媒體常有負面報導，扭曲人權的價值，影響兒童人權的發展，又由於兒童保護法令無法落實，更造成執行困境等各種缺失。
10	2004	張馨丹	校園人權教育環境之探究—以台南市國民中學為例	問卷調查	1.因校園升學主義導向，致使人權教育環境不易形成。 2.人權知識與概念的欠缺，各主體人物對國際人權知識尤其貧乏。 3.校園人權資源不足，活動也過於形式化。 4.校園充斥違反人權的行為，包括體罰與不正常的教學。 5.不同區域學校有不同程度的人權表現，私立學校的表現普遍優於市立學校。
11	2004	鐘文斌	我國國民教育階段國際人權法治教育之研究--以九年一貫課程綱要人權教育為例	文獻分析法	期待國內人權非為政治語彙，得以躋身國際人權法潮流脈動；積極編訂專業分級、分齡之人權教材當為要務，以供豐富且適切之教材資源予學校和社團；並廣訓具人權素養優質師資，冀師生得幸於完善之人權校園環境學習成長，以蘊化一個尊重與包容、權利與責任共融之現代民主法治人權社會。

附錄二 友善校園人權環境指標及評估量表(台北縣各中等學校填寫)

編號：

校名：朗朗國中

友善校園人權環境指標及評估量表（國/高中）

主題	項目	無法達成	努力可達成	易於達成
一、校園安全環境的建構	1. 學校能確保校內各項設備與器材使用的安全性（如校車、課桌椅，運動、遊戲、實驗器材等）。			
	2. 學校有充足安全便利的「無障礙空間」設施。			
	3. 學校能在校園適當地點設立安全維護系統（如照明設施、巡邏網、警鈴等）。			
	4. 學校平時積極實施校園環境教育，使師生了解校園，當有危機發生時，學校能有立即妥善處理機制與能力。			
	5. 學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告危險地圖，在現場張貼警告標示。			
	6. 學校能與社區建立友善關係，共同維護學生安全。 （國小） 6. 學校能經常宣導交通安全教育，以維護師生安全。 （國中） （高中無第6）			
二、校園人性氛圍的關注	1. 教職員工能以理性、公平及友善的態度對待彼此與學生。			
	2. 學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰。			
	3. 學校教職員不會採取連坐方式處理學生的過錯行為。			
	4. 學校能尊重個人隱私，除非基於重大安全考量或法律允許，不會任意檢查個人信件、書包或置物櫃等私人物品與空間。			
	5. 對於校園安全疑慮，如騷擾、歧視事件，學校能主動關懷並迅速有效解決。			
	6. 除非有法律允許，學校不會洩漏師生個人或其家庭資料，以維護其隱私權。			
	7. 學校不會任意公開學生的成績及其排名。			

主題	項目	無法達成	努力可達成	易於達成
三、學生學習權的維護	1. 學校能平等重視各學習領域的價值，公正分配教學資源及對待不同學習領域有成就的學生。			
	2. 學校能設計與學生既有生活經驗有所關聯的學習活動。 (高中無)			
	3. 學生在學習活動中能有適切表達自己的觀點的自由。			
	4. 學校尊重學生不參與課餘大型的表演或競賽活動， <u>並尊重學生與家長對活動的意見</u> 。			
	5. 學校不會以不當理由借課或停課以致於剝奪學生的學習權。			
	6. 學校能有效處理不適任教師問題，以保障學生的受教權。			
	7. 學校不會挪用特定領域時間來加強其他領域的教學或考試。			
四、平等與公正的對待	1. 師生在被證實有過失之前都能被視為沒有過失，並尊重其應有權利。			
	2. 學校遵守「常態編班」規定，並且不會將各種資源集中於特定班級或個人。 (高中無)			
	3. 男女性使用的設備與空間（如廁所、休閒設施等）能有合理比例，方便使用。			
	4. 校內師生能相互尊重彼此的身體自主權（如髮式等）。			
	5. 學生不會因為學習成就不佳受到差別對待或歧視。			
	6. 教學活動與師生互動能充分表現平等對話精神。 (高中)			
五、權利的維護與申訴	1. 教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課。			
	2. 教師能注意學生的人格發展與學習狀況，並適時給予關懷及協助。			
	3. 學生對於感覺不公平或不適當的教學及評量能表達意見，並得到合理有效回應。			
	4. 學校對於攸關學生權益的事項，能秉持學生最大利益原則，及時公正處理，提供有效救濟機制。			
	5. 學校能製作學生手冊，充份告知學生及家長其切身權益、教育政策與校規（如就學貸款、編班、成績計算方式、各項申請、申訴程序等）。			
	6. 學校教職員工能主動留意身心狀況異於平日的學生（如有疑似人為外傷、精神恍惚、恐懼等），確有受虐			

	情況，主動通報相關單位。			
主題	項目	無法達成	努力可達成	易於達成
六、多元與差異的珍視	1. 學校能尊重學生多元智能與學習風格，落實選修輔導與教學，並協助其整全人格的充分發展。			
	2. 教師能以多元的方式評量學生的各項表現。			
	3. 學校能保障各類學生(如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等)的權益，並積極給予必要的照顧(如予以有效補救教學、彈性處理學籍等)。			
	4. 學校尊重學生放學後留在學校接受課後輔導或考試的意願。(國小無)			
	5. 教師在教學中不會灌輸或偏袒自己的宗教信仰、族群、性別、意識型態及政治立場。			
	6. 學校能積極肯定學生自身的族群文化獨特性，並鼓勵學生認識與珍惜社區的文化多元性。			
七、民主的參與及學習	1. 學校能提供學生充分學習與發展民主生活知能的機會。			
	2. 學生代表或家長代表能參與和其權益有關的會議，其意見並得到充份尊重。			
	3. 學校能對家長會提供充分教育資訊及支持，協助提昇參與教育事務的知能，並促進其健全發展。			
	4. 學校能輔導學生自治活動的成立，並提供其必要的協助。			
	5. 學校各種會議的進行，皆能本民主精神，遵守內政部的會議規範。			
	6. 師生代表與家長代表能有充份的管道表達意見，並得到回應與尊重。			
八、人權教育的實施	1. 學校各項法規的訂定，能符合憲法與基本人權的理念(如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等)。			
	2. 學校能主動提供教職員工生及家長相關權益的文件及法令，以確保個人權益。			
	3. 學校能安排學生、家長及教職員工討論有關人權議題的機會(如辯論會、演講、學校媒體、模擬法庭等)。			
	4. 學校教育人員能清楚瞭解重要人權規準的內容(如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言、教育基本法等)。			

	5. 師生有違反人權事件，學校能主動輔導，改變其認知、行為及態度。			
主題	項目	無法達成	努力可達成	易於達成
九、教師專業自主權的發展	1. 學校能依相關法令規定，公平、公正與公開安排教師參與研習進修的機會，並協助教師參與。			
	2. 學校能尊重教師所學專業，不會勉強教師任教非其專長的科目。			
	3. 教評會及其他委員會能依相關法令公平、公正與公開運作。			
	4. 學校依法制定教師聘約，教師工作時數與要求能確實依照聘約內容執行。			
	5. 教師會能充分代表學校多數教師的意見與權益。			
	6. 學校重大行政措施能與教師會充分溝通（如配排課、代課教師遴選、導師遴選等）。			
十、被愛與幸福的體驗	1. 學校生活（或工作）讓我充分感受到生命價值，感覺生活充實、幸福快樂。			
	2. 學校生活（或工作）讓我對自己充滿信心，對社會充滿希望。			
	3. 如果「0」分表示最不愉悅幸福，「100」分表示最愉悅幸福，那麼我目前學校生活（或工作）的愉悅幸福程度是_____分。			

附錄三 校園人權實踐現況評估問卷（教師）

敬愛的老師，您好！

這是一項學術性的研究，希望藉本問卷了解學校實踐「校園人權」的真實狀況，找出理想與現實的落差，並分析其原因，找出可以努力的方向。

在研究倫理的考量下，您的資料絕對保密，無須具名，同時，校名也會以匿名方式處理，絕不致影響學校的權益，請您務必依據自己真實的感受逐題填寫。您的看法對本研究十分重要，誠摯感謝您的參與和協助！ 敬祝 教安

國立政治大學教育研究所研究生 林婉婷敬上

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
一、校園安全環境的建構	7. 學校能確保校內各項設備與器材使用的安全性（如校車、課桌椅，運動、遊戲、實驗器材等）。	<input type="checkbox"/>					
	8. 學校有充足安全便利的「無障礙空間」設施。	<input type="checkbox"/>					
	9. 學校能在校園適當地點設立安全維護系統（如照明設施、巡邏網、警鈴等）。	<input type="checkbox"/>					
	10. 學校平時積極實施校園環境教育，使師生了解校園，當有危機發生時，學校能有立即妥善處理機制與能力。	<input type="checkbox"/>					
	11. 學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告危險地圖，在現場張貼警告標示。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校能經常宣導交通安全教育，以維護師生安全。	<input type="checkbox"/>					
二、校園人性氛圍的關注	8. 教職員工能以理性、公平及友善的態度對待彼此與學生。	<input type="checkbox"/>					
	9. 學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰。	<input type="checkbox"/>					
	10. 學校教職員不會採取連坐方式處理學生的過錯行為。	<input type="checkbox"/>					
	11. 學校能尊重個人隱私，除非基於重大安全考量或法律允許，不會任意檢查個人信件、書包或置物櫃等私人物品與空間。	<input type="checkbox"/>					
	12. 對於校園安全疑慮，如騷擾、歧視事件，學校能主動關懷並迅速有效解決。	<input type="checkbox"/>					
	6. 除非有法律允許，學校不會洩漏師生個人或其家庭資料，以維護其隱私權。	<input type="checkbox"/>					

7. 學校不會任意公開學生的成績及其排名。	<input type="checkbox"/>					
-----------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
三、學生學習權的維護	8. 學校能平等重視各學習領域的價值，公正分配教學資源及對待不同學習領域有成就的學生。	<input type="checkbox"/>					
	9. 學校能設計與學生既有生活經驗有所關聯的學習活動。	<input type="checkbox"/>					
	10. 學生在學習活動中能有適切表達自己的觀點的自由。	<input type="checkbox"/>					
	11. 學校尊重學生不參與課餘大型的表演或競賽活動， <u>並尊重學生與家長對活動的意見</u> 。	<input type="checkbox"/>					
	12. 學校不會以不當理由借課或停課以致於剝奪學生的學習權。	<input type="checkbox"/>					
	13. 學校能有效處理不適任教師問題，以保障學生的受教權。	<input type="checkbox"/>					
	14. 學校不會挪用特定領域時間來加強其他領域的教學或考試。	<input type="checkbox"/>					
四、平等與公正的對待	1. 師生在被證實有過失之前都能被視為沒有過失，並尊重其應有權利。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學校遵守「常態編班」規定，並且不會將各種資源集中於特定班級或個人。	<input type="checkbox"/>					
	3. 男女性使用的設備與空間（如廁所、休閒設施等）能有合理比例，方便使用。	<input type="checkbox"/>					
	4. 校內師生能相互尊重彼此的身體自主權（如髮式等）。	<input type="checkbox"/>					
	5. 學生不會因為學習成就不佳受到差別對待或歧視。	<input type="checkbox"/>					
五、權力的維護與	1. 教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課。	<input type="checkbox"/>					
	2. 教師能注意學生的人格發展與學習狀況，並適時給予關懷及協助。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學生對於感覺不公平或不適當的教學及評量能表達意見，並得到合理有效回應。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校對於攸關學生權益的事項，能秉持學生最大利益原則，及時公正處理，提供有效救濟機制。	<input type="checkbox"/>					

申訴	5. 學校能製作學生手冊，充份告知學生及家長其切身權益、教育政策與校規(如就學貸款、編班、成績計算方式、各項申請、申訴程序等)。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校教職員工能主動留意身心狀況異於平日的學生(如有疑似人為外傷、精神恍惚、恐懼等)，確有受虐情況，主動通報相關單位。	<input type="checkbox"/>					

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
六、多元與差異的珍視	1. 學校能尊重學生多元智能與學習風格，落實選修輔導與教學，並協助其整全人格的充分發展。	<input type="checkbox"/>					
	2. 教師能以多元的方式評量學生的各項表現。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學校能保障各類學生(如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等)的權益，並積極給予必要的照顧(如予以有效補救教學、彈性處理學籍等)。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校尊重學生放學後留在學校接受課後輔導或考試的意願。	<input type="checkbox"/>					
	5. 教師在教學中不會灌輸或偏袒自己的宗教信仰、族群、性別、意識型態及政治立場。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校能積極肯定學生自身的族群文化獨特性，並鼓勵學生認識與珍惜社區的文化多元性。	<input type="checkbox"/>					
七、民主的參與及學習	1. 學校能提供學生充分學習與發展民主生活知能的機會。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學生代表或家長代表能參與和其權益有關的會議，其意見並得到充份尊重。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學校能對家長會提供充分教育資訊及支持，協助提昇參與教育事務的知能，並促進其健全發展。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校能輔導學生自治活動的成立，並提供其必要的協助。	<input type="checkbox"/>					
	5. 學校各種會議的進行，皆能本民主精神，遵守內政部的會議規範。	<input type="checkbox"/>					
	12. 師生代表與家長代表能有充份的管道表達意見，並得到回應與尊重。	<input type="checkbox"/>					
八、	1. 學校各項法規的訂定，能符合憲法與基本人權的理念(如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等)。	<input type="checkbox"/>					

人權教育的實施	2. 學校能主動提供教職員工生及家長相關權益的文件及法令，以確保個人權益。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學校能安排學生、家長及教職員工討論有關人權議題的機會（如辯論會、演講、學校媒體、模擬法庭等）。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校教育人員能清楚瞭解重要人權規準的內容（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言、教育基本法等）。	<input type="checkbox"/>					
	5. 師生有違反人權事件，學校能主動輔導，改變其認知、行為及態度。	<input type="checkbox"/>					

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
		<input type="checkbox"/>					
九、教師專業自主的發展	1. 學校能依相關法令規定，公平、公正與公開安排教師參與研習進修的機會，並協助教師參與。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學校能尊重教師所學專業，不會勉強教師任教非其專長的科目。	<input type="checkbox"/>					
	3. 教評會及其他委員會能依相關法令公平、公正與公開運作。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校依法制定教師聘約，教師工作時數與要求能確實依照聘約內容執行。	<input type="checkbox"/>					
	5. 教師會能充分代表學校多數教師的意見與權益。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校重大行政措施能與教師會充分溝通（如配排課、代課教師遴選、導師遴選等）。	<input type="checkbox"/>					
十、被愛與幸福的體驗	1. 學校生活（或工作）讓我充分感受到生命價值，感覺生活充實、幸福快樂。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學校生活（或工作）讓我對自己充滿信心，對社會充滿希望。	<input type="checkbox"/>					
	3. 如果「0」分表示最不愉悅幸福，「100」分表示最愉悅幸福，那麼我目前學校生活（或工作）的愉悅幸福程度是_____分。	<input type="checkbox"/>					

本問卷結束，辛苦了，感謝您的幫忙！

附錄四 校園人權實踐現況評估問卷（學生）

各位同學，你/妳好：

本問卷的目的是想要了解學生在校園裡有關人權方面的真實感受。請你/妳將每項問題中最接近那問題的感受，在打“√”。

在問卷中你/妳的資料絕對保密，不會影響您和學校的權益，**請務必依據自己真實的感受逐題填寫**。你/妳的看法對本研究十分重要，請您填妥問卷，交給班長收回。感謝你/妳的協助！ 祝 學業進步

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
		<input type="checkbox"/>					
一、校園安全環境的建構	13. 學校能確保校內各項設備與器材使用的安全性（如校車、課桌椅，運動、遊戲、實驗器材等）。	<input type="checkbox"/>					
	14. 學校有充足安全便利的「無障礙空間」設施。	<input type="checkbox"/>					
	15. 學校能在校園適當地點設立安全維護系統（如照明設施、巡邏網、警鈴等）。	<input type="checkbox"/>					
	16. 學校平時積極實施校園環境教育，使師生了解校園，當有危機發生時，學校能有立即妥善處理機制與能力。	<input type="checkbox"/>					
	17. 學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告危險地圖，在現場張貼警告標示。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校能經常宣導交通安全教育，以維護師生安全。	<input type="checkbox"/>					
二、校園人性氛圍的關注	15. 教職員工能以理性、公平及友善的態度對待彼此與學生。	<input type="checkbox"/>					
	16. 學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰。	<input type="checkbox"/>					
	17. 學校教職員不會採取連坐方式處理學生的過錯行為。	<input type="checkbox"/>					
	18. 學校能尊重個人隱私，除非基於重大安全考量或法律允許，不會任意檢查個人信件、書包或置物櫃等私人物品與空間。	<input type="checkbox"/>					
	19. 對於校園安全疑慮，如騷擾、歧視事件，學校能主動關懷並迅速有效解決。	<input type="checkbox"/>					
	6. 除非有法律允許，學校不會洩漏師生個人或其家庭資料，以維護其隱私權。	<input type="checkbox"/>					

7. 學校不會任意公開學生的成績及其排名。	<input type="checkbox"/>					
-----------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
三、學生學習權的維護	13. 學校能平等重視各學習領域的價值，公正分配教學資源及對待不同學習領域有成就的學生。	<input type="checkbox"/>					
	14. 學校能設計與學生既有生活經驗有所關聯的學習活動。	<input type="checkbox"/>					
	15. 學生在學習活動中能有適切表達自己的觀點的自由。	<input type="checkbox"/>					
	16. 學校尊重學生不參與課餘大型的表演或競賽活動， <u>並尊重學生與家長對活動的意見</u> 。	<input type="checkbox"/>					
	17. 學校不會以不當理由借課或停課以致於剝奪學生的學習權。	<input type="checkbox"/>					
	20. 學校能有效處理不適任教師問題，以保障學生的受教權。	<input type="checkbox"/>					
	21. 學校不會挪用特定領域時間來加強其他領域的教學或考試。	<input type="checkbox"/>					
四、平等與公正的對待	1. 師生在被證實有過失之前都能被視為沒有過失，並尊重其應有權利。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學校遵守「常態編班」規定，並且不會將各種資源集中於特定班級或個人。	<input type="checkbox"/>					
	3. 男女性使用的設備與空間（如廁所、休閒設施等）能有合理比例，方便使用。	<input type="checkbox"/>					
	4. 校內師生能相互尊重彼此的身體自主權（如髮式等）。	<input type="checkbox"/>					
	5. 學生不會因為學習成就不佳受到差別對待或歧視。	<input type="checkbox"/>					
五、權力的維護與	1. 教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課。	<input type="checkbox"/>					
	2. 教師能注意學生的人格發展與學習狀況，並適時給予關懷及協助。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學生對於感覺不公平或不適當的教學及評量能表達意見，並得到合理有效回應。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校對於攸關學生權益的事項，能秉持學生最大利益原則，及時公正處理，提供有效救濟機制。	<input type="checkbox"/>					

申訴	5. 學校能製作學生手冊，充份告知學生及家長其切身權益、教育政策與校規(如就學貸款、編班、成績計算方式、各項申請、申訴程序等)。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校教職員工能主動留意身心狀況異於平日的學生(如有疑似人為外傷、精神恍惚、恐懼等)，確有受虐情況，主動通報相關單位。	<input type="checkbox"/>					

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
六、多元與差異的珍視	1. 學校能尊重學生多元智能與學習風格，落實選修輔導與教學，並協助其整全人格的充分發展。	<input type="checkbox"/>					
	2. 教師能以多元的方式評量學生的各項表現。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學校能保障各類學生(如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等)的權益，並積極給予必要的照顧(如予以有效補救教學、彈性處理學籍等)。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校尊重學生放學後留在學校接受課後輔導或考試的意願。	<input type="checkbox"/>					
	5. 教師在教學中不會灌輸或偏袒自己的宗教信仰、族群、性別、意識型態及政治立場。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校能積極肯定學生自身的族群文化獨特性，並鼓勵學生認識與珍惜社區的文化多元性。	<input type="checkbox"/>					
七、民主的參與及學習	1. 學校能提供學生充分學習與發展民主生活知能的機會。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學生代表或家長代表能參與和其權益有關的會議，其意見並得到充份尊重。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學校能對家長會提供充分教育資訊及支持，協助提昇參與教育事務的知能，並促進其健全發展。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校能輔導學生自治活動的成立，並提供其必要的協助。	<input type="checkbox"/>					
	5. 學校各種會議的進行，皆能本民主精神，遵守內政部的會議規範。	<input type="checkbox"/>					
	18. 師生代表與家長代表能有充份的管道表達意見，並得到回應與尊重。	<input type="checkbox"/>					
八、	1. 學校各項法規的訂定，能符合憲法與基本人權的理念(如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等)。	<input type="checkbox"/>					

人權教育的實施	2. 學校能主動提供教職員工生及家長相關權益的文件及法令，以確保個人權益。	<input type="checkbox"/>					
	3. 學校能安排學生、家長及教職員工討論有關人權議題的機會（如辯論會、演講、學校媒體、模擬法庭等）。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校教育人員能清楚瞭解重要人權規準的內容（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言、教育基本法等）。	<input type="checkbox"/>					
	5. 師生有違反人權事件，學校能主動輔導，改變其認知、行為及態度。	<input type="checkbox"/>					

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
		<input type="checkbox"/>					
九、教師專業自主的發展	1. 學校能依相關法令規定，公平、公正與公開安排教師參與研習進修的機會，並協助教師參與。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學校能尊重教師所學專業，不會勉強教師任教非其專長的科目。	<input type="checkbox"/>					
	3. 教評會及其他委員會能依相關法令公平、公正與公開運作。	<input type="checkbox"/>					
	4. 學校依法制定教師聘約，教師工作時數與要求能確實依照聘約內容執行。	<input type="checkbox"/>					
	5. 教師會能充分代表學校多數教師的意見與權益。	<input type="checkbox"/>					
	6. 學校重大行政措施能與教師會充分溝通（如配排課、代課教師遴選、導師遴選等）。	<input type="checkbox"/>					
十、被愛與幸福的體驗	1. 學校生活（或工作）讓我充分感受到生命價值，感覺生活充實、幸福快樂。	<input type="checkbox"/>					
	2. 學校生活（或工作）讓我對自己充滿信心，對社會充滿希望。	<input type="checkbox"/>					
	3. 如果「0」分表示最不愉悅幸福，「100」分表示最愉悅幸福，那麼我目前學校生活（或工作）的愉悅幸福程度是_____分。	<input type="checkbox"/>					

本問卷結束，辛苦了，感謝您的幫忙！

附錄五 訪談大綱（教師）

指導教授：馮朝霖教授

研究生：林婉婷

1. 請問您對人權教育、校園人權的認識與理解是？
2. 請問學校的硬體與軟體設備方面，是否安全？有無提供安全的校園環境？
3. 目前國民中學實施常態編班的程度？
4. 目前學校有無提供不同興趣、能力與需要的學生，提供適切的課程？
5. 在學生的權利受損時，有無告知學生可採取申訴、救濟的途徑？目前學校對學生權益維護的程度？
6. 目前學校對不同族群（如民族、性別、宗教文化）尊重的程度？
7. 請問學校在處理學生不當行為時，程序與處理方式是？
8. 學生在學校的各方面是否合理、平等、尊重與公正的對待？
9. 請問您是否能夠忍受學生因為個人不同的背景、特質、興趣、能力、性向與意見所有的差異？您如何處理這樣的差異？
10. 請問您對於環境的看法為何？
11. 請問您認為「推動校園人權會侵害教師人權」嗎？或是其他有關推動人權教育或校園人權的疑慮？
12. 在校園中，是否有積極推動或融入相關的人權議題與教學？有與學生討論人權議題？
13. 在輔導學生有關人格發展、學業與生涯發展等問題時，您的態度是？
14. 您是否讓學生參與班級事務的決策過程（如班規的制定等）？重視學生的表意權？
15. 學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的情形。
16. 請您談談校內有無借課的情形？
17. 在管教學生與學生的隱私權發生衝突時，您如何處理？
18. 對「身體自主權」此一概念，您的看法是？
19. 請問您認為本校對學生人性尊嚴重視的程度？
20. 您覺得學校整體氣氛如何？

附錄六 訪談大綱（學生）

- 1.當初你怎麼會想念朗朗國中？
- 2.你覺得朗朗國中怎麼樣？
- 3.在朗朗國中三年，你學到什麼？
- 4.國小的你，跟國中的你，你覺得你改變最大的地方？或是你哪些地方改變了？
- 5.以前你喜歡唸書嗎？為什麼？
- 6.現在你喜歡唸書嗎？為什麼？
- 7.你喜歡上什麼課？為什麼？
- 8.不想上課的時候，你在做什麼？
- 9.如果學校的課程裡加上哪些課，是你想要的？
- 10.說說你一天的作息
- 11.你的權力，或是申訴的管道，你清楚嗎？
- 12.你在小班，你喜歡嗎？為什麼？
- 13.你覺得怎麼樣的上課內容或是上課方式，對你是有幫助的？
- 14.圖書館或是班上書櫃的書，你有看過嗎？如果有哪些？
- 15.學校貼的海報（如：人權翹翹板）有介紹嗎？
- 16.學校有舉辦過自治市長選拔？
- 17.學校有舉辦過法律大會考嗎？
- 18.在學校裡，有被欺負過嗎？為什麼？
- 19.在學校裡，有欺負過其他人嗎？為什麼？
- 20.老師怎麼樣上課是你喜歡的？
- 21.老師怎麼樣上課是你不喜歡的？
- 22.老師打你，罵你，你的心情是？
- 23.你覺得老師對你跟其他同學有不一樣嗎？如果有，為什麼？
- 24.上課時到學務處前面罰站，你的感覺是？
- 25.一樓的男生廁所有女老師進去上廁所，對你們會有影響嗎？
- 26.班上開班會的時候，開會的程序怎麼知道的？
- 27.開班會或討論時，班上的情況大致是？
- 28.學校硬體設施有哪些還可以加強的？
- 29.你各方面表現良好時，老師如何給你獎勵？
- 30.老師對你們實施連坐法的時候，有沒有先跟你們說明？你們的感受是？
- 31.學校公佈你們的成績跟排名，你的感受是？
- 32.其他任何你想說的

附錄七 訪談內容舉隅（教師）

……（略）

研：老師我想針對第十二題啊，妳覺得我們學校課後輔導，比如說第八節或是寒假暑假的輔導啊，基本上都有發那個就是意願條，然後請家長簽名收回來，那妳覺得我們課後的輔導的狀況，妳可不可以說說你的想法？

T3：像我們學校課後輔導的話，我覺得應該是強迫性啦，強迫性，就是所謂強迫性就是說 他雖然會發一個通知單說妳願不願意，但事實上我們都是一律規定要輔導，那暑假的話就會有所差別啦，可能依照年級，可能到三年級他就需要你全部都參加，那一、二年級可能就隨自己意願來決定這樣子，那考試的部份的話，就是因為學校也是考慮到說或許有些學生功課不好，可是妳不給他考試的話就有點意味放棄他，可是考試實質上可能對她沒有說非常地幫助，可是學校會考量是一種意識形態的問題，所以這種複習考三年級複習考的，或是說每班老師、任課老師買考卷其實上都是同意都會買的是這樣子。那我的看法就是說，就以輔導課來講的話，其實我覺得我們整個教育的體制，並沒有去培養我們學生自己獨立的思考，你要還是不要？妳為甚麼要？為甚麼不要？那會造成因為是沒有培養獨立思考，那加上可能學生沒有這樣的學習，然後他們常常在要不要也是依照自己的喜好，或是他覺得輕不輕鬆來決定，事實上他們在要不要的時候 他們在自我這個認知階段上他們也不是很清楚，因為也沒有學習，所以呢變得就是這樣上面說什麼下面就做什麼，那我覺得說就是升學的問題造成這樣啊，可是我覺得如果在我們教育過程也可以讓學生瞭解說你自己適合什麼樣的話，其實我覺得是蠻好的，因為有時候給學生嘗試一下錯誤，他可能選擇說我不要輔導 後來發覺這樣不好他願意去輔導的時候他可能主動性會變得更強，就是自我的主導性的學習我都覺得是太弱了，恩～因為也是為了方便嘛，然後呢我覺得加上中國式的父母或是老師就是很害怕學生受傷害、學不好，我是不是教妳這樣做嘛 起碼這樣的軌道是比較不會出問題的，就比較沒有辦法去容許一些個別差異，或是不同想法的小孩子的想法這樣子，這是我覺得我們整體上整個社會風氣就是這樣子，然後大家好像妳沒有這樣做妳就是異類，可是我們並沒有培養學生說，其實我跟別人不一樣我其實我很清楚我怎麼做其實是 OK 的，這是我覺得這個在我們在教育那個教育上，思考的獨立思考訓練是非常弱，因為我們都沒有給孩子機會而且我們也不放心給孩子機會，就這樣子一直輪迴下去了阿 對啊，對！就是這樣子！然後自己學生就是我們沒有很多配套措施，其實說譬如你的孩子不輔導、學生怎麼做，我們是不是可以做另一種輔導，我們只是說反正把妳摳（這是台語：圈進來的意思）過來就好了，待在教室沒有問題，自己出去那種方式可能就複雜度或是比較高，然後當然也是考慮到現在社會的複雜度也變高，比如說，網咖啊 或是不同的場合的東西

的誘因啊，如果妳沒有在（再？）輔導 事實上也會考慮到學生的一些行為問題，所以我覺得學校有時候這樣考量也不能否定他的價值，也不能真的否定價值，因為有時候妳這個時間把他留住了就減少他犯錯的機會，對某些孩子來講其實也有他正面的意義啊，所以我覺得這種事情真的是..恩..在看什麼角度就很難說評斷說他絕對性的好壞，我覺得他有他的價值 也不能去否定他的價值，只是說我們怎樣把那種內涵能夠做得更細緻一點，然後那個提昇度能夠做更好一點，我覺得這樣可能是不是比較好，可能就是說在這軌道上我們怎麼再去做，做得精緻點這樣子，或許就是可以彌補就是說我們違反獨立思想這樣的一個部份，就是怎麼再去做我覺得是可以去思考可以去做的，只是大家好像都沒有靜下來去想，好像就這樣一直走，一年一年走下去了，我覺得是不是大家要停下來想想看怎麼做，怎麼兼顧把好處做到最大把傷害減到最低，這是我的看法。

研：老師謝謝。

T3：自治活動我先不要講 我現在不太曉得自治活動在做什麼？

研：老師我可以先說說自治的活動是什麼

T3：好

研：就自治活動可能是包括學生他的自我管理的活動，比如說班會啊或是社團，就是我們學校的聯課的社團的課程，還有就是一些外掛的社團，比如說擂鼓啊 或著是跆拳道或是等等這些，就是這自治活動包括到人權的一個範圍裡面，就是在我們的教育環境裡面有沒有給學生自己管理自己的機會或是管道，有沒有這樣去培養學生的能力，比如說班會怎麼開，那..呃..那些議事規則或是討論的議題 或是學生怎麼樣在比如說選擇社團的時候他們自己想要的或是那個方式就是他們怎麼選，那樣子其實都關於到學生自己管理自己的能力，那...老師如果這樣講解那妳大概有想講嗎？還是我們可以跳過也沒關係。

T3：可以啊，就班會來講我是覺得應該是品質都不好

研：那可以問問為甚麼嗎？

T3：因為我覺得學校可能要做一個示範

研：您的意思是學生不知道怎麼開班會

T3：對！他不知道怎麼開，他不知道怎麼去表達，然後我覺得講的東西都很粗淺很沒有內容，然後每次在改變意見 要做什麼都這樣講，講得都很沒有深度，然後就是等於說很沒有思考性就對了，事實上我覺得應該如果學校可以示範一個班會說 同樣在講整潔問題 面對整潔問題 我們可以怎麼去做怎麼去處理，這部份其實我們都沒有被開發出來，就變得說反正就規定嘛就這樣做，你做不好就是錯誤嘛，可是就讓學生自主性是說 喔我們應該透過大家的意見 我們知道說我們該做到譬如說秩序我們應該怎麼樣去做，做到怎麼樣的程度，譬如說，可是我覺得他們這樣的原因就是有時候我覺得也是個同儕力量，他們有時候也不太想去得罪別人，我覺得他們有他們考慮的一個因

素啊，也有他們擔心害怕的地方譬如這樣講，對，就是說事實上他們沒有學習去提出面對不好表現不好的同學我們怎麼去處罰他，好同學我們怎麼去獎勵他，建立一個就是榮耀有尊嚴的一個想法，或是碰到一些問題我們怎麼去解決問題，或是說碰到一些問題我們可以怎樣多方的思考說這個問題如果我們這樣做決定會面臨什麼樣的問題，或是問題我們該用什麼不同方式去解決，其實我覺得這班會的功能其實對我來講我已經帶了教書這麼多年來，其實我都覺得沒有發揮功用，我覺得是非常可惜的。甚至如果他們有這樣很正確的認知，我想他們應該會對台灣目前國會很多亂象我覺得他們會自己有自己的批判性，可是都沒有，啊媒體又亂報啊，其實都傻呼呼什麼都沒有見解的，就很多事情背後的背後都不清楚，其實我覺得班會應該是個很重要的課程，讓學生去學習怎麼去解決問題的一個很重要的大家的意見怎麼去解決問題，就是我覺得是很棒的一個課程，可是變得是一個覺得蠻敷衍啦，那我覺得有時候是我們在引導過程不夠啦，好..我自己覺得啦，就是這樣過去我覺得蠻可惜的

研：可是那如果說是照你的想法那你覺得要怎麼樣進行，然後讓班會會就是會比較好的呈現方式，比如說就是 恩 在開學在他們國一開學的時候就有老師或是請那種開會的比較熟悉那個議事規則程序的人，請就是專家或是請比較熟悉的老師對他們就是開放的示範或是引導嗎

T3：恩..我覺得其實這個就是在引導學生怎麼思考吧，對，怎麼..怎麼..就是說這樣的事情我們可以用什麼樣的方式 角度去思考，我覺得是可以去教導一下，我覺得這是蠻不錯的，可是我們都在教育上是很被忽略的一個..一個點，大家好像還是比較著重在那個唸書啊或是一些表現上啊、表演啊、比賽啊這種事情上，其實這個反而是比較蠻被忽略我覺得是蠻可惜的。

研：好，那麼針對這點大概就到這邊嘛

T3：那我們學校的社團的話，呃..就有時候採兩種方式就是導師他開什麼課，學生全班就選他的課，但是學校也會尊重老師的意見 就是說讓學生去選擇他自己要要的，那我基本上是覺得讓學生去選擇他要的我覺得是蠻不錯啦，目前我們學校也是這樣做的，我覺得還..還蠻不錯的，對，那他想學什麼就學什麼嘛，這樣子是比較能夠符合他們想學習動機的一個動力的培養的一個方式啦

研：老師那您就是開了那麼多年的社團的課啊，那可不可以跟我分享就是這麼多年來你在社團的課程裡面，你看到的或是你感受到課程的開設內容啊或是學生的轉變或是任何東西你想說的

T3：我們學校喔可能因為活動太多，所以那個聯課活動就是比較沒有辦法像一週一周這樣上課，所以成效我覺得常常會被打斷，但是若各班..各班的學生自由選擇的話就會發現不同班級學生的才能嘛，對，就是說你可能這班級你沒有教過他，他來上你的課，你發現他有某些方面的才能或是 認識一下學生就是這樣子啦，那就可能就會去發現一些學生不同的才藝的地方這樣子，這是

我的感受這樣子。

研：好，老師那這麼多年來啊，你有沒有覺得我們的學生有在怎麼樣的改變，就是我們這個地區的學生或是在社團表現有任何的你覺得他們的改變

T3：我覺得現在的學生的自主性比較強一點，他想學什麼就去學什麼，他比較會以自己想學的去學，這是我看到的地方。

……（略）



附錄八 訪談內容舉隅（學生）

- 研：你覺得朗朗國中怎麼樣？什麼都可以說
- S2：真的嗎？
- 研：真的阿。
- S2：很好阿。
- 研：老實說。
- S2：真的很好阿。
- 研：哪裡好？
- S2：就……老師們教的很好阿。
- 研：老師們教的很好。
- S2：對阿。
- 研：那你覺得在朗朗國中三年你學到了什麼？
- S2：學到什麼喔？喔…就…其實就是禮貌吧、尊重，就一些禮儀方面，就很好…就朗中的學生真的很棒！
- 研：那除了這些還有嗎？
- S2：恩，呵呵，我想一下。
- 研：比如說，在這邊你有沒有看到你本來不會的，可是你這三年你會了？
- S2：（想有點久……）
- 研：擂鼓啊、籃球啊、躲避球、比賽、歌唱啊或是你本來你想上的課，
- S2：都被你講完了。
- 研：不行啊，阿丁你要自己講。
- S2：就擂鼓嘛，就從國小的時候就看到擂鼓，覺得很帥喔，上了國一的時候就想去，後來主任就找我們去，就學到了。
- 研：是自願嗎？
- S2：對阿！然後就得了很多獎，常常出去都得獎。
- 研：那第四題，前面的如果有想到再回來問好了。
- S2：好。
- 研：第四題，你覺得國小的你跟國中的你，改變最多的地方是什麼？
- S2：我的脾氣吧。
- 研：脾氣，怎麼說？
- S2：就我國小蠻粗暴的。
- 研：朗朗國小嗎？
- S2：嘿啊！我是一個蠻衝動的人。
- 研：那國中三年之後勒？在朗朗國中三年，你覺得你改變成怎麼樣的人？
- S2：我…我…我…我感覺我變成親善大使。
- 研：怎麼說？有沒有什麼例子？
- S2：就感覺很容易跟同學相處阿，然後認識的同學就很多很多很多，比一般的同

學更懂得去親近別人，就大概這樣。

研：那你覺得除了個性、脾氣之外，還有沒有？

S2：個性、脾氣之外…（在想）學習吧！

研：學習什麼？

S2：因為我在國小就是那種臨時抱佛腳的人，就不會去努力。

研：恩。

S2：就考前才看書，但是上國中要看書，就突然覺得功課很重要。

研：為什麼突然覺得功課很重要？

S2：就…同學嘛，就同學都會找我去讀書，我也覺得讀書蠻不錯的阿，我自己也蠻喜歡讀書的阿，上國中以後（蠻喜歡讀書）就這樣。

……（略）

