

第二章 文獻探討

本章的主要目的在透過文獻探討瞭解多面向公民資質的理論內涵，作為本研究的理論基礎，並藉以建立研究架構。本章共分為四節，第一節探討公民資質與公民資質教育的涵義；第二節探究公民資質概念的發展；第三節闡述多面向公民資質理論與多面向公民資質教育的實施；第四節論述多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程之關係；第五節探討教學態度與相關研究。

第一節 公民資質與公民資質教育的涵義

壹、公民資質的涵義

我國學者對於"citizenship"一詞有不同的翻譯，有譯成「公民資格」、「公民身份」、「公民性」、「公民氣質」、「公民素養」、「公民資質」或「公民素質」等。「公民資格」和「公民身份」著重法律、政治的意義，強調公民的身分地位、權利及義務的討論；「公民性」和「公民氣質」的意義較抽象，泛指公民的心理傾向；「公民素養」和「公民資質」表示公民應具備的素質(quality)，包括知識、情感、態度、德行、價值、能力等(張秀雄，1999: 41)。

從教育的觀點而言，張秀雄(1999)認為譯成「公民資質」較為適當，並認為「公民資質」不宜侷限於政治或法律上著重權利及身分的傳統意義，而應包含一個健全的公民所必須具備的知識、責任、德行、態度、價值及能力。本研究採取此一觀點認為"citizenship"為一複合的概念，涵義相當複雜，必須視使用的場合而給予不同的定義。

一、國外學者對「公民資質」涵義的討論

Turner(1993: 2)將公民資質視為在法律、政治、經濟、文化的實踐狀態，視個人為其社會的一份子，強調實踐的概念，公民資質的概念會隨著不同社會的

法律、政治、經濟、文化之變遷與差異而有所不同。換言之，公民資質是動態的概念，會因時因地而改變其定義。

Clarke (1994: 175) 認為在不同社會的公民資質有著不同的權利和責任，因此權利和責任的規定並無普遍的原則來界定。公民資質在社會中是具有發展性並創造理想公民資質願景，公民資質可以建立在理念、信念和價值的基礎之上。

Barbalet (1988) 亦提出公民資質同時具有身分地位和權利的特質，而某些權利和義務是需要相提並論，在民主國家中公民資質的基礎是指有能力去參與政治決策的經驗，透過公民參與實踐選舉權和遵守法律。Barbalet (1988) 認為 Aristotle 將公民資質定義為有效率的參與在權利的審議和實踐，而現在國家的公民資質擴展跨越了社會的範疇。現代公民資質的產生透過社會制度，意指所有人民是公民，在法律之前一律平等，因此沒有人民或團體擁有合法的特權。

Cooper (1984: 144) 則認為公民資質是一種地位與角色，其界定了社群中個別成員的權利與義務。這種地位與角色，可能是由憲法、法律根據資格、權利與義務加以正式規定；公民資質也可能是由價值、傳統與共識加以非正式的決定。公民乃是一個特定社群，經由正式或非正式而設定其公民地位的人（引自蕭揚基，2001: 130）。

Heater (1990) 認為公民資質的內涵是由一個已定義的法律或社會的地位、一種政治認同的意義、對忠誠及責任的要求、對權利的期待以及對好行為的判斷一系列相關的意義所構成，此種地位必然附著於主權獨立的國家。

隨著政治制度及社會環境的改變，Marshall (1965) 曾歸納英國學者對公民資質的討論而提出代表性的觀點，他將公民資質區分為三個主要權利範圍：

(一) 市民權 (civic rights)：尊重個人自由的權利，包括人身自由、言論和思想自由、宗教信仰自由、擁有私有財產權與接受公平審判的權利，市民權是在平等和法律正當程序的基礎上去保障和維護一個人所有的權利，市民權能讓個人創造團體、社會和各種形式的合作和變遷，這是十八世紀公民資質主要的發展。

(二)政治權 (political rights)：主要是參與政治決策過程的權利，即公民本身具有選舉或被選舉的權利，這是十九世紀公民資質主要的發展。

(三)社會權 (social rights)：包括了一套從適當的經濟福利和安全到共享文明社會的遺產與生活水準的權利，包括公民教育、醫療保險、失業保險與老人年金，是維持最低生活水準所必需的權利，這是二十世紀公民資質主要的發展。

Marshall (1965) 強調公民資質就是權利 (rights) 的觀念，公民資質是一個身分地位賦予某個社群的所有成員擁有，基於對權利和責任的尊重，所有具有公民資質的成員是平等的。公民資質是保證每個人都是完整及平等的社會成員，只有經由增加人民的權利，才能具有社會成員的歸屬感。

以上學者主要是從自由主義的觀點，將 "citizenship" 視為身份地位的保障與權利的獲取。而 Oldfield (1990) 則從另一個角度來界定公民資質的涵義，認為公民資質可說是一種身分地位，更是一種實踐行動，不僅是一種權利，更是一種責任。公民資質的內涵，包括公民對其行為自律與自主性的體認、公民彼此間的友誼與社會聯繫，以及公民對其社會角色與公共利益的判斷能力 (引自張培新，2003: 62-63)。Oldfield 視公民資質的內涵為一種地位，是人生而既有的，應受到法律的認可與保障，免受國家與其他個人的不當侵犯或干涉 (Oldfield, 1990: 190)。

Conover (1995) 則從社群主義的觀點來界定 "citizenship"，他認為公民資質定義個人與政治社群 (political community) 間的基本關係，政治社群是由成員與制度所共同組成的，因此公民資質就是個別公民與制度之間的關係。在這個基礎上，每個公民必須面臨的問題是：我是誰？我應該做什麼 Conover(1995)指出公民資質包含三個要素 (引自張秀雄，2002a: 6)：

(一)法律要素：指的是成員的法律地位與身份，其規定公民相關的法律權利與義務。

(二)心理要素：指的是公民認同 (citizen identity)，也是一種公民意識 (sense of citizenship)，公民在該政治社群中經由了解本身的權利與義務，以及和社群成員間

的關係所產生的一種情感，這種公民認同可以塑造公民彼此關係的本質，創造公民之間的團結，進而提昇社會的凝聚力。

(三)行為要素：指的是有關公民角色在公共領域活動方面的實踐，亦與公民德行有關。

此外，亦有學者從教育的觀點去探討公民資質的涵義，Kerr(2003: 5)主張公民資質包括教育青少年準備成為公民的角色和責任，公民資質從本地、國家和跨國的層面來教導青少年知識、技能及在社會中扮演有影響力的角色。在個人層面，公民資質是有關社會的整合，克服平等的障礙，例如：挑戰種族歧視主義和制度上的性別歧視；在政治和社會層面，公民資質創造社會秩序去幫助提供安全而沒有壓抑的社會(Kerr, 2003: 5)。

Audigier(1998)認為公民資質教育是多元化的概念，包括現代民主社會的政治、社會、經濟、文化、環境和倫理的層面，其目標在培養民主生活中個人主動和負責的參與，在不同的民主制度和團體之間，創造公平、團結和社會的凝聚力(引自 Kerr, 2003: 7)。

Eyler&Giles(1999)亦持多元化的概念，認為公民資質包括五方面(引自黃玉，2001: 25)：

(一)價值(values)：我應該做(I ought to do)；

(二)知識(knowledge)：我知道做什麼及為什麼(I know what I ought to do and why)；

(三)能力(skills)：我知道如何去做(I know how to do)；

(四)功效(efficacy)：我可以去做，而且知道我的努力會帶來不同(I can do, and it makes a difference)；

(五)承諾(commitment)：我必須且會做(I must and will do)。

另外，John Cogan 亦從多元的觀點去界定公民資質的概念，認為公民資質是包括一種知識、技能、價值和氣質的意識，公民資質包括五大範疇(Cogan, 2000:

2-7):

(一)認同感(a sense of identity): 國家認同感和愛國心為公民資質的主要要素。全球化在各國間政治、經濟、社會、文化等層面帶來全面的影響，傳統只強調國家認同的公民資質不足以面對二十一世紀的挑戰，換句話說，公民資質教育是需要採取多面向的途徑，公民資質必須包括國家和跨國的面向。

(二)公民權利和賦權: 根據 Marshall 在 1950 年所提出的看法，主張公民的權利有三類: 市民權、政治權及經濟和社會權。這些權利應該如何延伸?在公與私領域中，適當平衡的權利是什麼?哪些是個人的權利?哪些是社會整體的權利?這些問題表示公民資質並非是靜態的實踐，而是爭論、不認同、爭辯、動態及改變的過程。

(三)義務和責任: 公民資質包括一系列的義務和責任。公民資質隨著義務表現某些責任，包括投票的責任、遵守法律、繳稅、尊重其他人的權利和實踐個人社會的義務、參與公共事務。

(四)主動參與公共事務: 主動參與公共事務已建立在長久的傳統，可以追溯到古希臘時期區分一個好人和好公民。一個好人的生活是合於道德和榮譽的，不需要對參與公共事務有興趣; 一位好公民在他的私人領域是樂於助人並承諾去參與公民和公共的生活。

(五)接納基本的社會價值: 基本的社會價值，包括信任、合作、尊重人權和公民權利、在法律的規則之內運作等。基本的社會價值可以幫助形成對國家的特殊認同和創造社會存在的價值。

綜上所述，研究者發現：國外學者對於公民資質的定義分為五個層面，從權利、責任、對社群的認同、教育的觀點和多元化的角度來定義公民資質，其皆在探討公民在社會中應扮演的角色、擁有的權利範圍、做到的責任、對社群的認同程度、教育應培育公民具備知識、態度和能力的範疇，從這些學者的論點，發現公民資質的定義會因不同時代和社會現況，而形成不同公民資質的涵義。

二、國內學者對「公民資質」涵義的討論

林火旺（1994：9）對於公民資質的定義為民主社會中的公民，不只是年滿二十歲、沒有褫奪公權的制裁、有行使公民權利之基本能力，尚得具備對他人平等的基本權利和自由的尊重、容忍歧見、理性溝通和討論、具有公平意識、尊重公共規範、履行個人義務等公民德行。

蘇峰山（1996：2）指出公民資質在於強調公民與其建構的體制之間的關係，民主社會需有一定程度的公民德行和公共精神，公民資質不只是民主社會維持基本結構的必要條件，更是建立民主社會基本結構的前提，民主社會除了合乎正義的基本結構之建立，更得形塑具備一定資質、態度和認同感的公民；公民資質包括三個層面：權利、德行與責任、認同感和尊重、承認差異。

「公民資質」的涵義在強調一個公民本身所應具備的資質或素養，為因應社會急遽的變遷，公民教育的目的應積極培養公民具有現代民主社會必備的公民資質（劉美慧，2000：25）。

劉阿榮和林麗菊（2000：117）認為「公民資質」主要在說明何種資格（資質、素質）的公民，既能體現其個人意志，成就其個人志業，又能兼顧國家及社會的群體利益。因此公民資質的培育或公民素養的提昇，成為當前教育工作的重要任務，甚至是整個國家發展的關鍵。

根據溫明忠（1997：5）等的研究，所謂的公民資質係指公民對自身在公共領域角色的認同感，以及公民參與公共事務所必需的德行和知能。

廖添富（1995：20-22）認為公民資質是個人參加公共生活時的身分界定，包括一組確切的權利和義務，同時也是某種社會道德和政治道德的實現，如遵守法律、熱心參與公共事務、具世界觀、尊重別人、容忍異己、對社會正義及權利義務相對的重視、愛國心等。

張秀雄（2002a：6-7）主張公民資質是指個人能展現見識廣博、承擔責任、具有公民意識、國家觀念及公民參與能力。現代公民資質的涵義，不應侷限於政治或

法律上著重權利(rights)及身份(status)的傳統意義，而係包含一個健全的民主公民所必須具備的知識、責任、德行、態度、價值及能力，並且表現由自己至他人、社會(社區)、國家、世界乃至生態的多層次公民資質。

歸納上述國內學者對於公民資質的定義，研究者發現：公民資質的涵義不只在權利的範疇，亦從責任和公民德行來形塑公民資質，公民個人的公民德行能進而產生對公領域的公民認同、公民參與和公民責任的實踐，因此公民資質的涵義包括權利、責任、認同、參與和德行等層面。

貳、公民資質教育的涵義

一、公民資質教育的內涵

公民資質教育是價值教育(value education)，這些價值是廣泛的，包括：道德、民主價值、人道主義價值(humanitarian values)和政治、社會態度(Cogan & Morris, 2001; Patrick, 1997 & Print, 1999)。舉例而言，這些價值包括：

- (一) 行動主義(activism)、社會正義、包容和了解不同文化(Print, 1999)；
- (二) 尊重和道德判斷(Patrick, 1997)；
- (三) 政治信任、政治興趣和功效感；
- (四) 關懷、關心人類尊嚴和自我發展(Pratte, 1988)。

Douglas(2002:105)認為公民資質教育是可被察覺或明顯的力量去發展學生的知識，透過歷史或目前社會中關於政府、法律和政治的知識，這些知識包括民主的核心德行。Butts(1988)認為的重要核心德行包括：正義、平等、權威(authority)、真理、愛國心、自由、差異、隱私權、正當程序(due process)、財產權和人權（引自 Douglas, 2002:105）。Bahmueller and Patrick(1999)則擴展上述的核心德行包括：人民主權的理念、多數決、誠實和開放選舉、經濟的機會和有限的憲政體制政府（引自 Douglas, 2002:105）。

另外，Crick(1998)則認為道德價值是公民資質教育的核心（引自 Potter，

2002:61)，這些價值包括：

- (一) 關心社群公共善；
- (二) 相信人類尊嚴和平等；
- (三) 包容的實踐；
- (四) 有勇氣去捍衛某個觀點；
- (五) 決定表現公平正當的行動；
- (六) 承諾能有積極主動的公民資質和志願服務；
- (七) 關心人權和環境。

簡言之，公民資質教育是幫助公民發展價值、知識、道德和民主德行的方式。

二、公民資質教育的目標

Hung(2002:23)認為公民資質教育的目標是去幫助學生發展社會知識(social understanding)和公民效能(civic efficacy)。社會知識是關於人類社會世界的知識，包括：時間、空間、團體生活、經濟現象、文化、宗教和政治制度等。公民效能指願意去實踐公民資質的責任，包括：參與民主過程、尊重人類生活和促進公共善。

Print(2003:130-131)認為公民資質教育的目標是去讓未來的世代對進步的政治承諾契約(political engagement)做準備。Parker 認為在二十一世紀初公民資質教育的目標是在學校讓學生同時能參與在民主啟蒙(democratic enlightenment)與政治承諾契約(引自 Print, 2003:130)；Parker(2001:99)指出政治承諾意指公民資質的行動或參與的領域，從投票、接觸公共事務、對公共問題的審議 (deliberation)、競選活動、參與公民反對、杯葛、罷工、反抗和其他形式的直接行動；民主啟蒙是指道德品行認知的知識、基準和形成契約的承諾(包括民主生活的理想知識、自由和正義的承諾等)。

Bahmueller and Patrick(1999, 引自 Douglas, 2002:105)認為民主公民資質必須培育的德行和秉性(dispositions)有：

- (一) 促進公眾福利和社群的公共善；
- (二) 承認平等道德價值和每個人的尊嚴；
- (三) 尊重和促進每個人平等擁有權利；
- (四) 負責和有效地參與在政治和公民的生活；
- (五) 負責的政府是基於被統治者的同意；
- (六) 實踐公民德行成為能夠自我管理的人；
- (七) 支持和維持民主原則和實踐。

歸納而言，公民資質教育的目標是幫助公民獲得社會生活的相關知識、履行公民責任、公民參與和公民德行，促進人權、民主和社群的公共善之實踐。

三、公民資質教育的課程主題

公民資質教育與課程相關的主題與趨勢包括(Print, 2003: 132)：民主原則和過程、民主公民資質的價值、公民的權利和責任、公民主動參與在公民的議題、政府和習俗制度、歷史和憲法、法律體系、法律規則和司法獨立、人類、政治、經濟和社會權利、國家認同、全球和多元公民資質等。

Print(2003:130-131)認為公民資質教育包括學習的三種狀態：第一個狀態是以知識為基礎：關於公民參與、民主過程、國家認同、政治遺產、政府制度和系統、公民權利和責任、社會正義和法律規則；第二個狀態是指公民資質教育一系列的技能或建立知識的過程：主動的公民資質、批判反省、質疑和合作；第三個狀態是強調民主公民資質和公民社會的價值：社會正義、民主過程、社會凝聚力、相互文化了解和生態維持。

在學校方面，Print(2003:133)認為公民資質教育計劃以三種層級運作：

- (一) 正式課程：透過正式課程，學生學習學科事務、技能和價值，正式課程在公民資質教育通常包括關於政府、公民權利與責任的知識、法律體系等，學生學習合作、某些價值與態度等；

(二) 非正式課程：非正式課程是沒有計劃的學習，學生獲得參與的經驗、技能與價值，從參與的活動包括：學生會、學校社團、班聯會、特定節日募款、透過服務學習和社區互動等；

(三) 課外活動：藉由課外活動，學生能夠成為更社會化和對制度的信任、合作、參與，例如：服務學習是社區服務的特定形式，是課程的基礎和組織，透過學校的支援，更廣泛範圍的志願服務跨越學校活動的範圍。

綜上所述，公民資質教育的課程主題包括：知識、技能和價值的層次，透過正式課程、非正式課程和課外活動而實施課程主題之內涵。

四、公民資質教育的教學內涵

為實現上述公民資質教育的目標，公民資質教育在教學層面應包括下列五項內涵(Hung, 2002:24-25)：

(一) 有效的公民資質教育是有意義的教學：有效的公民資質教育對學生和老師而言，是指有意義的學習和教學。有意義的學生學習活動是關於基本的民主觀念、民主過程和發展這些理念以促進理解、欣賞和生活應用。

(二) 有效的公民資質教育是統整(integrative)的教學：公民資質教育整合知識、技能、信念、價值和行動的態度。公民資質教育亦整合跨校和學校外的資源脈絡，個人和社群的共同核心價值。

(三) 有效的公民資質教育是價值本位(value-based)的教學：有效的公民資質教育陳述爭議性議題，提供學生思慮公共善的知識和社會價值的應用。公民資質教育亦幫助學生批判性思考和做價值本位的決定。

(四) 有效的公民資質教育是挑戰的教學：當課堂中面臨價值兩難的過程中，學生期待去挑戰理念、批判性思考、提出良好理由的思辯、證明解決之道的正當性。

(五) 有效的公民資質教育是主動的教學：有效的公民資質教育強調真實可信的

活動，鼓勵學生發展反思性思考和做決定。

簡言之，有效的公民資質教育大多是藉由教學方式和策略來達成公民資質教育的目標，即公民資質教育的目的在養成理想或好公民，這些教學方式和策略包括：問題解決、做決定、議題中心模式、批判性思考、團體協商質詢和角色扮演等。

參、本節小結

本節根據國內外相關文獻探討公民資質的涵義，公民資質概念會因不同社會的法律、政治、經濟與文化的變遷而有所改變，研究者探討相關文獻認為，公民資質的涵義，對個人而言，除法律與政治所賦予身分地位的權利與義務外，尚包括個人對所屬社群的認同感及參與公共事務實踐的能力、態度、價值和行為；對社會而言，公民資質能培養個人在民主生活中表現公民應有的角色和責任，並在本地、國家和跨國的脈絡中，創造安全、公平、團結的社會及對社會的凝聚力。

公民資質教育的目標在於學習成為理想公民、好公民、高效能公民，學習的內涵包括相關的知識、價值和技能，學習的過程應有議題的內容、思慮思辯抉擇的過程、理論與經驗的並重，公民資質教育並非只是單一學科的課程，公民資質教育是在整體各學科間的途徑與方法，以使公民成為理想公民、好公民的教育。

第二節 公民資質概念的發展

本節首先分析主要的公民資質理論觀點，並探究全球公民資質、生態公民資質和文化公民資質的涵義，以做為本研究之理論基礎，最後提出「理想公民資質」(ideal citizenship)的探討，以做為公民資質概念發展之願景及培養二十一世紀良好公民資質的具體可行之途徑。

壹、主要的公民資質理論

主要的「公民資質理論」包括：自由主義、公民共和主義、社群主義及多元文化主義，這四種「公民資質理論」有些意見相左（如自由主義與社群主義）；但也有共通之處，它們都強調公民的主體價值，例如：自由主義的「個人權利」、公民共和主義的「國家共善」、社群主義的「社群認同」、多元文化主義的「肯認差異」等，且各自提出公民德行的目標與方法，這些論述稱為「公民資質理論」(劉榮、林麗菊，2000：117-118)。

一、自由主義的公民資質觀

每個個體對自己的生命具有理想與計劃，希望透過自我的努力達成自我實現。自由主義展現的正是對每個人自我決定能力的尊重，因此將個人良心自由運用劃歸私領域，將所有人共同生活層面劃歸為公領域，強調個人權利、法律地位的平等及最低標準的公民德行，自由主義的基本理念是：承認價值多元、肯定個人自由、重視人的平等及強調理性（劉姝言，1998：103-104）。

(一)普遍性的公民資質觀

自由主義(liberalism)對公民身份的定義，只限於符合消極的法律規定，例如：國籍、年齡等，就能夠成為該政治社群的基本成員(林火旺，1996：41)，這些成

員一旦享有公民身份，就享有該政治社群所保障的權利，並負擔共同生活所必須的義務，所有公民的權利與義務都是一樣的，因此自由主義的公民資質觀是一種普遍性的概念（張秀雄，1998：85）。

自由主義的公民資質是一種個人的概念，其公民概念的建構是從個體出發，以個體出發的公民資質是一種普遍性以及法律上的建構，意指個體排除私人身分，在法律上擁有平等權利（Oldfield，1990：188）。Oldfield 視公民資質的內涵為一種地位，是人生而既有的，應受到法律認可與保障，免受國家與其他個人的不當侵犯或干涉（Oldfield，1990：190）。

簡言之，自由主義的公民資質強調普遍性的概念，從法律的保障，讓個人擁有平等權利的機會。

(二)權利為本的公民資質觀

二次世界大戰後，英國學者 T.H.Marshall(1949)以權利的觀點來界定公民資質 (citizenship)，認為公民資質即權利。Marshall 認為公民資質是用以保障每個人都是完整及平等的社會成員，只有透過增加人民的公民權利，才能確保他們身為社會成員的歸屬感。Marshall 觀察英國公民資質的發展，將公民資質分為三種權利 (Turner，1993；Kymlicka&Norman，1994；蘇峰山，1996)：

1. 市民權(civic rights)：著重個人自由的權利，包括言論與思想自由、私有財產與接受公平審判等司法上的權利，凡是具有公民身份者皆應享有之天賦與權利。

2. 政治權(political rights)：主要是參與政治決策過程的權利，亦即是公民本身具有選舉或被選舉的權利。政治權即人民參與政治的權利，包括投票權、結社權、參政權等政治方面的權利。

3. 社會權(social rights)：含括一套從適當的經濟安全的權利，到共享文明社會的文化遺產與生活水準的權利。包括公民教育、醫療照顧、失業保險和老人年金。社會權利是維持最低生活水準、享受經濟權利和社會安全利益的權利。

此外，T.Parsons 認為除上述三種權利外，應再增加一項「文化的公民權」(cultural citizenship)。所謂文化的公民權即透過教育改革讓公民能自由參與社會文化活動並享有文化資源的權利(Parsons，1966，1977；Parsons&Platt，1973；引自張秀雄、李琪明，2000:9)。

(三)正義即公平的公民資質觀

John Rawls 認為每一個政治社群的成員都是自由平等的理性人，具有不可侵犯性，所以社會的基本結構必須在尊重每一個成員的自由與平等的前提下設計，使公平合作的條件與原則可以使每一個公民所接受(Rawls，1971: 17)。

Rawls 提出社會基本善(social primary good)的概念，基本善是任何一個理性人實踐其生命計畫所必須的要素，這些基本善分別是：基本權利與自由、遷徙與選擇職業的自由、在政治與經濟制度中，必須負責之官員的權力與特權、收入與財富、以及自尊的社會基礎(Rawls，1993: 181)。

Rawls 提出兩個正義原則的概念：

- 1.每個人擁有與他人一樣之充分適當的平等自由權利，而且彼此相容。
- 2.社會與經濟上的不平等必須滿足以下兩個條件：

(1)地位在機會平等的條件下對所有人開放，這也就是機會公平原則。

(2)不平等必須對最差階級都有利，指的是差異原則(Rawls，1993: 5)。

正義兩原則保障公民最低限度的要求，即平等的基本自由與權利，並為所有的公民提供自尊的社會基礎，除對自我價值的肯定以外，也對其他公民價值觀的肯定與尊重。正義原則不只是消極地約束個人公共行為，更重要的是，只有在正義原則的前提下，個人的平等自由才能獲得保障，正義原則是其他價值實現的先決條件(劉姝言，1997: 57-58)。

Rawls 對公私領域的嚴格劃分，一方面是要使得正義原則在公領域能夠被徹底實踐，維持正義的社會合作；更重要的則是希望確保在私領域中，公民平等自由

權可以獲得保障。Rawls 認為「正義即公平」原則清楚表達了公民資質的理想，公民不只是合作成員，也希望成為理想公民，當公民知道社會的基本結構是正義或公平時，願意在社會中盡力，同時知道他人也願意這麼做，會表現合作意願，發展公民的信任與信心(劉姝言，1997： 61-62)。

Rawls 認為公民具有兩個面向的特點，分別為合理的(reasonable)和理性的(rational)。所謂合理的是指當人們提議一個相互合作社會的條件與標準，保證自己和別人都會遵守；而理性只應用於一個單一旦統一的行為者，它有能力追求自己的目標和利益(Rawls，1993： 48-51)。由這兩個面向所推導出來的公民，需要以下四種特質：

- 1.道德能力：指正義感和善概念的能力；
- 2.思考、推理的智力；
- 3.決定何者為善；
- 4.社會成員所需規範和合作的能力(Rawls，1993： 81)。

簡言之，Rawls 認為公民應是自律的、理性的、合理的、具有正義感、善概念、足以成為充分合作的社會成員。

(四)最低標準的公民德行

Rawls 認為正義原則儘管強調中立於任何的價值觀，並不預設或排除某種價值觀，但是為了維繫正義體系的運作，它仍然強調某種形式的道德品格，例如：容忍、禮貌、合理及公平感。這些德行的要求並不企圖塑造個人的全部生活，只是希望在公領域能發揮作用，維持正義社會的發展(Rawls，1993： 194)。

維繫憲政民主的德行包括：正直、自律(self-discipline)、非暴力、容忍、相互尊重、深思熟慮的能力、批判地思考個人生活與社會生活、並有能力參與社會公共事務(Gutmann，1993： 8)。

歸納而言，自由主義對公民德行的要求如下：願意尊重他人的生活、同理心、

自我批判的反省、願意嘗試與接受新的事物、自我控制、主動及自主的自我發展、欣賞社會固有的理想、對其他公民的情感甚至是利他的關懷。這些德行不僅有助於個人在自由社會中發展，同時也有助於實踐個人的公民責任(Macedo，1990: 272; 劉姝言，1997: 64)。

W. Galston 進一步將公民的德行分為四類(Galston，1991: 221-222):

1.一般德行: 某些德行是適用於所有的政治社會，例如: 勇氣、願意為保衛國家而戰鬥甚至犧牲生命、守法、忠誠等; 所謂忠誠是忠誠於社會的核心原則，以 Rawls 的理想來說，就是正義原則。

2.社會的德行: 公民在自由社會中生活必須具備以下兩種德行: 獨立與容忍。獨立是指照顧自己、對自己負責、避免不必要地依賴他人。其次，對於社會差異存在的事實是容忍的德行，因為自由主義看待每個人的生命計畫都是同樣有價值的。

3.經濟的德行: 公民生活在自由競爭的經濟體系中，這種的經濟生活所要求的德行有三種:

(1)倫理(work ethic): 公民應該做好自己的工作，也就是工作倫理觀念，同時這種倫理也要求個人能夠在經濟生活中獨立;

(2)延宕滿足: 自由主義的經濟依賴消費者慾望之解放，但 Galston 認為長期而言，某種程度的儲蓄仍是必要的;

(3)適應性(Adaptability): 當代市場經濟的特徵是快速的變遷，單一的生活方式很快就會被取代，大部份的個體常會經歷換工作的經驗。接受新的工作在自由經濟中應該是一種挑戰，而不是威脅(Galston，1991: 223-224)。

4.政治的德行: 在政治場域中，分為公民與領導者以及一般的政治德行。

(1)公民身份的德行: 自由主義的公民德行不同於公民共和主義下的公民，要將公益置於私利之上，在自由政體中，公民沒有責任一定要參與政治。但自由主義下的公民也並非只是私利的追求，自由主義的公民資質也有其明顯的限制一用

德行來制衡自我實現的發展。換言之，自我實現仍應該以德行來考慮到他人存在的需求(劉姝言，1997：67)。

(2)領袖的德行：首先，政府的領導者應該具有耐心：有能力接受行動的限制，這個行動的限制是來自社會的差異與憲法的制度。其次，自由政府下的領導者，應該有能力形成共同的目的感，對抗個人以及分裂社會的離心之趨勢；第三，領袖應該抗拒誘惑迎合大眾低俗的要求來獲取民意的。儘管領袖的權威得自民意的支持，但是，社會的政策不能光從民意的偏好產生。換言之，政府不能為換取選票，處處討好選民，做出不符合社會公義的決定。相反地，政府的領導人應該設法縮小民意偏好與明智決定之間的鴻溝(劉姝言，1997：67)。

(3)一般的政治德行：由於自由主義的政治一個前提就是公開性，解決爭議必須透過公開的討論。因此，不論是一般的公民或是領導者，都應該有能力參與公共討論，這個德行包括願意聆聽他人的觀點，也包含願意坦誠公正、理智地陳述自己的論點，作為政治說服的基礎。第二個要求則是，縮小自由主義之理論與實際的差距(Galston，1991：221-227)。

從自由主義的起源及其精神，我們可以發現對於差異的容忍與尊重，是自由社會得以存續的最重要德行。自由主義將人生活劃分為公私領域，公領域牽涉的是社會正義的基本問題，每一個公民具有基本的理性能夠瞭解及參與公共事務。因此，公開討論與理性對話在公共事務的處理上是絕對必要的，跟隨而來的則是理性批判反省的能力，因為對自由主義而言，政治秩序是透明的，公民必須具備這種批判反省的能力，政府的一切行動才有可能為人民所接受(劉姝言，1997：67-68)。

(五)小結

自由主義的公民資質源自 Rawls 提出正義原則的概念，是一種普遍性的概念，從法律層面的保障讓個人擁有平等的權利和義務，由於自由主義的公民資質強調

公民的平等性，因此其公民德行在於維持正義社會的發展，故其對公民德行的要求是對公民最小的道德要求，自由主義的公民德行有自律的、理性的、合理的、具有正義感、善概念、容忍與尊重的最低標準公民德行。自由主義的公民德行在於符合正義和公平的原則，讓公民獲得平等權利和義務的機會，自由主義的公民資質和公民德行是一種促進公領域中公民的權利平等保障的觀念。

二、公民共和主義的公民資質觀

「公民共和主義」(civic republicanism)可以追溯到古希臘 Aristotle 時，他認為公民的概念有兩個論點：一為公民是同時適合於統治和被統治的人，也就是同時具有制定法律和服從其他公民所制定之法律的特質；另一個論點為一個理想的公民具有將公民利益或公共善置於私利之上的氣質傾向。基本上，Aristotle 認為只有具有理性討論和增進公共利益能力的人才適合成為公民(林火旺，1998：381)。

(一)排他的公民資質觀

在古希臘時代，Aristotle 提出公民是指具有統治與被統治能力的成員，公民共同參與決策的過程，尊重彼此決策的權利，並遵守和服從共同的決定。由於公民要有能力處理城邦中的公共事務，故公民資質是有條件限制。簡言之，要成為一個公民，必須要有錢和有閒，有錢表示他可以不用操煩私人的民生問題；有閒意謂他有足夠的時間自由地參與公共事務的討論。

因此，公民必須是一個家戶的家長，有奴隸和女人來滿足其生活的需求，使其可以專心地參與公共事務的討論，故私人的家庭生活和公民的公共生活必須有所區分。對當時的人而言，重要的是共同自由地參與決策的過程而非公開決策的內容，公共參與的公民資質本身即有價值。

由此可知，古希臘雅典時期的公民資質是有條件限制，公民必須有具有經濟和心靈獨立的能力，因而排除許多人成為公民的機會，這種排他性的公民資質觀

和自由主義的普遍性公民資質觀，有很大的差異與分歧的觀點(張秀雄、李琪明，2000：11)。

(二)公、私領域的劃分

公民共和主義的「公民」是指能夠參與公領域活動的成員，在公領域的活動中，公民透過和其他公民的互動發展自己的人格，藉由對共同事務的關心建立公民間彼此的認同感和歸屬感，進而奠定個人認同的基礎，故公共生活不僅是公民達成共同福祉的手段，它本身就是一種目的，唯有參與其中的公民才可體驗到其中的價值。

因此，一個人如果無法或不願意和其他成員共同參與討論公共事務，則不具備做為一個公民的資格。公民共和主義的公民是專指從事公領域活動的成員而言，公領域所涉及的是公民所共同關心的議題和活動，只要是有關於社群成員的公共議題，都可以算做是公領域的事務，凡是成員所關心的共同事務即是公民活動的場域(彭如婉，1998：110)。

公私領域劃分所強調的另一個重點是公民的參與，對公民共和主義而言，公民和私民最大的區別即是能否參與公共事務，參與公共事務的能力和意願是做為一個公民的先決條件，對於那些有能力無意願和有意願無能力參與公共事務討論的個人都不算做是公民，公民必須是有能力和有意願參與公共事務討論的個人(彭如婉，1998：110)。經由參與對共同事務的討論，公民才能形塑和追求共同的目的，進而建立共同生活的理想制度。

(三)公民和公共善的關係

公民在公領域中所形成和追求的共同目的即所謂「公共善」(public good 或 common good)，公共善並不是上級與下級之間的一種約定，而是社群中各個成員間的共同約定，它是合法的約定，因為它是以社會契約為基礎；它是公平的約定，

因為它的約束對一切的成員都是一樣的；因為它所考慮的是公共的幸福而非個人的私利(Rousseau 著，何兆武譯，1975：47-50)。

公民追求公共善的目標，就等於追求自己的目標，為公共善所做的努力，即是為自己的利益努力，公共善不但是出自公意，也具有「共享」的事實(Taylor, 1989: 170)。

由於公共善是公民經由公共討論所決定的，因此它是基於公意所建立的，具有公共的約束力，也是公民企圖達成的公共目標。公共善是以社會契約為基礎，為達成公共善，個人必須以公共善為其行為的最終考量，盡量避免和公共善相衝突的行為發生，故個人自由需要受到限制，公共善應優於個人私利。但這並不意味公民共和主義不重視個人自由，相反地，公民共和主義不但重視個人政治的自由和自主，更努力地促使公民的自由和自主可以真正實現(彭如婉，1998：45)。

(四)實踐共善的公民德行

公共善的維持和實現需要公民對公共善具有強烈的公民責任感，公民共和主義的基本假設是：一個好人有足夠的能力成為一個好公民。一個好人成為一個好公民的先決條件是擁有公民德行，公民德行即一種公共的精神，它是一種每個公民都需要具備的潛在能力，這種潛在能力使得公民願意服膺於公共善，並支持與維護社群的自由，個人的自由才可以得到保障。公民共和主義所強調的公民德行包括：愛國心與勇氣、人性尊嚴、認同感、隱私權、自主性、關心他人、關懷社會、包容、公民服務以及主動參與等(Pratte, 1988: 53-78)。

1.愛國心：為保障國家能自由的生存，讓公民有自由的生活方式，一個國家須具備能夠抵禦外敵的能力。故國家需有軍隊組織，公民需接受軍事訓練並有保衛自己國家的勇氣，保衛國家的勇氣稱為愛國心，愛國心能讓公民對自己的社群有共同的命運感，並能團結社群中的成員，使得公民願意共同為社群的公共善而努力，而非僅顧自己的私利。公民會企圖調和個人和公共善間的利益，並願意為公

共善犧牲個人的私利(彭如婉，1998：112)。

2.主動參與公領域的活動：讓個人自由能真正的實現，達至公共善，公民應主動積極地參與公領域的活動。透過公民共同的參與，才能共同形成和追求社群的共同善。參與的意願和能力是做為一個公民的一種表現，同時也是公民之所以為公民的必要條件。

公民共和主義不僅強調公民德行的培養和訓練，更重要的是公民實踐公民德行的意義。主動參與公領域的事務是公民資質的必要條件，不能實踐做為一個公民身份的人便不能算是公民，因此公民共和主義所強調的是公民的責任。個人的自由必需在和社群公共善的調和狀況下才有可能真正實現。透過公民的主動積極的參與過程，公民自然會對社群產生認同和歸屬感，進而形塑社群的公共善，並願意主動的維護和促進公共善的實踐。公民共和主義所形塑的公民，是一種透過公民德行以實踐社群公共善的觀念。

對公民共和主義的公民而言，實踐公民權利比公民權利本身更具有意義。故主動積極地參與公領域的事務是公民資質的必要條件，不能實踐做為一個公民身份的人便不能算做是公民，因而公民共和主義所強調的是公民的責任（彭如婉，1997：28-31）。

(五)小結

公民共和主義的公民資質觀源自古希臘 Aristotle 的主張，古希臘雅典時期的公民資質是有條件限制，公民必須有具有經濟和心靈獨立的能力，因而排除許多人成為公民的機會，這種排他性的公民資質觀和自由主義的普遍性公民資質觀，有很大的差異與分歧的觀點。

公民共和主義的「公民」是指能夠參與公領域活動的成員，一個人如果無法或不願意和其他成員共同參與討論公共事務，則不具備做為一個公民的資格。對公民共和主義而言，公民和私民最大的區別即是能否參與公共事務，參與公共事

務的能力和意願是做為一個公民的先決條件，公民必須是有能力和有意願參與公共事務討論的個人。

公民在公領域中所形成和追求的共同目的即所謂「公共善」(public good 或 common good)，公共善所考慮的是公共的幸福而非個人的私利。公民追求公共善的目標，就等於追求自己的目標，為公共善所做的努力，即是為自己的利益努力，公共善不但是出自公意，也具有「共享」的事實。公共善是以社會契約為基礎，為達成公共善，個人必須以公共善為其行為的最終考量，盡量避免和公共善相衝突的行為發生，故個人自由需要受到限制，公共善應優於個人私利。

實踐共善的公民德行包括：愛國心與勇氣、人性尊嚴、認同感、隱私權、自主性、關心他人、關懷社會、包容、公民服務以及主動參與等。公民共和主義所形塑的公民，是一種透過公民德行以實踐社群公共善的觀念。

三、社群主義的公民資質觀

在自由主義社會中，工具性的社群觀並沒有提升公民的文化，反而產生一個專營私利的社會，許多人沒有共同奮鬥的目標與共同的價值，傳統社群的價值和功能幾乎喪失殆盡。因此，公民共和主義試圖將公民德行的實踐和共善政治相聯結的主張再度受到重視。強調公民德行和公共善之主張，正是社群主義(communitarianism)企圖恢復的思想。

然而社群論者並不完全贊同公民共和主義傳統的所有主張，他們企圖恢復公民共和主義的主張，但在不同的時空背景下，這些主張不可能全然重視。公民共和主義強調公民的犧牲、絕對的忠誠、極端的政治參與和一個單一的社群，對現代人而言，這些主張顯然遭遇比自由社會更大的問題。雖然社群主義承襲公民共和主義，但兩者所強調的層面非常不同(張秀雄、李琪明，2000: 13)。

社群主義有以下之基本主張：

(一)自我乃是植根於社群成員中所擁有的共同信念與價值，這些信念與價值並

非個人自主的選擇。

(二)社群的本質是人類追求良善生活過程中，基本且不可缺少的因素。

(三)我們無法脫離文化及歷史的脈絡之下去理解道德；判斷道德的來源及標準即是社群的規範(陳俊宏，1995：344)。

社群主義的公民資質強調一種社群整體性和公共善，在此社會中的成員必須相互地承諾(mutual commitment)，個人願意為社會整體或社會其他成員的福祉，從事必要的犧牲，社群主義的公民是建立在對公共善的認同(劉阿榮、林麗菊，2000：120)。

(一)凝聚社群意識

社群主義的公民是專指從事公領域活動的成員而言，但公領域所涉及的不只是政治生活，它應包括公民所共同關心的所有議題和活動，這些共同議題也許只和一些人有關，也可能和整個社群有關，但無論牽涉的人數是多少，只要是有關於社群成員的共同議題，都可算做是公領域的事務(Taylor，1995：190)。

根據 M.Walzer 的研究指出，我們目前正居住在一個非常不穩定且解體的社會中，這個現象可從社會的四種流動來說明：

- 1.地理的移動：是一種自願的遷徙，即從一處遷移到另一處，容易造成居民區域歸屬感的消弱；
- 2.社會的移動：指人們越來越少繼承其父母的階級地位、收入、教育、觀念或生活信念，不再敘述和父母相同的故事和經驗；
- 3.婚姻的移動：指家庭關係的破裂或婚姻的變動，如離婚或再嫁娶等，使得小孩無法從其家庭生活中得到一致性或連貫性的認知；
- 4.政治的移動：個人對特定的政黨、候選人的支持和忠誠不穩定，且也較少依從其父母的選擇為選擇，個人更是常常採取不同的政治立(Walzer，1990：11-12；彭如婉，1997：62-63)。

從這四種流動指出，人與人間的社會關係不但不如從前親密，個人對特定的社會文化的認同感也漸漸消弱，社群主義面對現今公民的失落感，企圖恢復傳統中對社群意識的重視，提升公民對社群的認同感，凝聚社群意識(彭如婉，1997: 63)。

(二)實踐社群共善

社群主義認為公民的自主不是一種個人偏好的選擇，它應該是一種能力，一種可以形成參與的共識並在公領域發揮影響力的能力，透過這種能力，公民得以自由地追求和實現社群的公共善，真正實踐自治的權利，而不只是聽命於別人的治理(Taylor, 1975: 178-179)。社群主義的公民資質觀不只是一種法律上的形式身分，它必須是一個實際參與公領域活動的公民身份。

社群論者主張政治社群的公共善須從地方性的小社群做起。整個大社群的重建計劃必需先從小範圍的地方社群開始。透過社群成員對自己所屬地方社群的參與和認同，我們才能進一步凝聚社群成員對整個大社群的認同和歸屬，也才有可能達成整個政治社群的公共善(彭如婉，1997: 57-58)。

社群主義的公民資質觀不但重視公民的參與，也特別強調達成公共善所需的公民德行和公民認同，社群主義強調「實踐」的公民資質觀(Oldfield, 1990: 188)。對社群主義的公民而言，實踐公民的權利比公民權利本身更具有意義。故主動積極地參與公領域的事務是公民資格的必要條件，不能實踐做為一個公民身份的人便不能算做是公民，因此，社群主義所強調的是公民的責任(Oldfield, 1990: 161)。

對社群主義而言，公民資質本身即是一種目的，它不是達到個人私利的手段，因此，透過公民主動積極的參與過程，公民自然會對社群產生認同和歸屬感，進而形塑社群的公共善，並願意主動的維護和促進公共善的實踐。(彭如婉，1997: 57-58)。

(三)強調社群認同

社群主義者主張，每個人都是歷史社會脈絡的一部分，不同的文化擁有不同的價值和不同的社會型態，每個人一生下來即是在一個特定的關係網絡中，每個人都是某個特定社群的一個成員，著根於和別人共享的文化傳統中，且承載著特定的文化和傳統，社群文化的特殊性不但構成個人認同的重要部分，個人也會對社群產生認同感和歸屬感。

對社群主義而言，公民認同的重要性在公民資質的定位中，所扮演的應是一種道德上的要求，而不僅是法律上的約束(Sandel, 1983: 179)。對一個社會成員而言，對於良善生活的構思是透過自我探索的過程來發現，也就是去理解他們所發現的歸屬感，以追求一個自我性格與社群規範結合的生活(Sandel, 1982: 58)。

M.Sandal 將社群分為三大類型:第一種是工具式的社群(the instrumental view of community)，在其中每個成員都是私利至上的個體主義者，人人以他人及社會建制為自己實現欲求的工具，以傳統西方自由主義所建構的契約性社會為代表。第二種社群是情感性社群(the sentimental view of community)，John Rawls 的「社會聯合體」(social union)代表這種觀點。在情感的社群中，人人彼此有一定的善意，也會建立起穩定的合作關係，但是它只能產生某種關連的人際關係，卻不能建立真正互相依存的社群。只有第三種「構成式的社群」(the constitutive view of community)可以讓人們去建立相互依存，在這種社群中，社群成員形成共同體和分享參與，而集體屬性則演變成共同歸屬。Sandel 認為這才是真正的社群(引自江宜樺, 1998: 79)。

公民認同即是一種同時包括情感和認知意義的心理狀態。社群主義認為個人其實是在整個社會文化的氛圍下，才得以成長，個人的自主無法擺脫所處的歷史文化，在社群主義看來，獨立於個人之外的公共善優於個人的自主性。在公民資質方面，社群主義認為每個人，無論是隸屬於地區性的團體，或是整個國家，都具有共通的公民身份，社群主義強調公民對團體的認同與承諾(簡成熙, 2002:

34-35)。

當公民對其所屬的社群具有深切的認同感和歸屬感時，我們才能企求公民展現其對社群成員關心關懷、誠實、正義和勇敢的態度，並進而願意主動參與公共事務，以提升社群的公共善。社群主義者強調一種重視實踐的政治理想，透過教育的歷程，恢復公民對其所屬社群的認同感和社群意識，並主張藉由參與社群的公共活動，讓公民實踐做為一個公民的身份，並養成一個具有完整德行的公民資質(彭如婉，1997： 91)。

(四)強調參與的公民德行

社群主義認為一個好人有足夠潛力成為一個好公民，而使一個好人成為一個好公民的條件是擁有公民德行(Pratte，1988： 40)。公民德行即是一種公共的精神，社群論者認為它是每一個公民都需具備的潛在能力，因為這個潛在能力才使得公民願意支持維護並達成公共善，公民的自由也才能得到真正的保障，社群主義的公民資質觀強調義務和責任(Skinner，1990： 303； 引自彭如婉，1997:68)。這些義務和責任包括：

1.愛國心：愛國心可以說是一種對自己所屬社群的認同感，指平時願意增進公共福利，危急之時則願意表現勇敢捍衛其社群的一種精神。愛國心不是一種普遍的對每個人都一樣的情感，它是專指對某一個特定的政治實體所產生的認同感。透過共同參與在這個共同的政治實體中，公民感受到和其他公民間有團結一致的連結感(Taylor，1989： 166)。

C.Taylor 認為在社群生活中，透過共同的對話過程，對於社群的社會規範便產生共同的意義，也建立共同的理解(Taylor，1975： 182)。由於共同的社群生活，使得社群成員有共同的道德規範，也形成共同的倫理生活，脫離這個共同的社群生活，個人將無法找到其道德根基，也喪失做判斷的立足點。由於有共同的生活，使社群成員對其所屬的社群產生特殊的情感，因此，愛國心不僅僅只是一種政治

的認同或忠誠，也表現了公民對社群成員的情感。由於個人是由社群所構成，個人和社群憂戚相關，社群主義所強調的愛國心是公民體認到社群及其成員間的一種共同命運感，使公民自願對其社群展現一種勇敢捍衛社群生活的精神(Taylor，1989：171)。

2.參與：參與的意願及能力是公民資質的一種表現，同時也是公民資質的一種必要條件，藉由對公共事務的參與和服務，個人才能具體展現作為一個公民的角色。因此對一個公民而言，公民的參與和公共的服務，不但界定了公民的身份，也是維持一個政治社群所必需的，故保護和維持政治社群的發展是公民的責任和義務，這些責任和義務不是個人可以自由選擇的，一旦不再實踐這種責任，則個人便不再是公民(Oldfield，1990：146)。

3.其他的公民德行：愛國心和參與外，社群主義所強調的公民德行，尚包括誠實、正義、勇敢、人性尊嚴、自我發展、關心關懷等(彭如婉，1997：87-90)。從社群主義的觀點，公民德行的實踐是檢驗公民資質的指標。社群主義所強調的公民德行和公民共和主義有相當類似的重疊部分，但對實踐公民德行的理由和動力則有所不同。公民共和主義實踐公民德行的目的是為達成國家最高目的，因此，國家可以強制人民遵守，公民德行的實踐可能成為國家控制人民的工具；而社群主義的公民德行是產生於自發性的實踐，這種自發性來自於公民體認到「群我」關係的共同命運感和公民對社群的認同感及歸屬感(張秀雄、李琪明，2000：17)。

(五)小結

社群主義的公民是專指從事公領域活動的成員而言，只要是有關於社群成員的共同議題，都可算做是公領域的事務。現代社會中，人與人間關係逐漸疏離冷漠，個人對特定的社會文化的認同感亦漸消弱，社群主義面對現今公民的失落感，企圖恢復傳統中對社群意識的重視，提升公民對社群的認同感，凝聚社群意識。社群主義的公民資質觀不只是一種法律上的形式身分，它必須是一個實際參與公

領域活動的公民身份。

透過社群成員對自己所屬地方社群的參與和認同，我們才能進一步凝聚社群成員對整個大社群的認同和歸屬，也才有可能達成整個政治社群的公共善。對社群主義的公民而言，實踐公民的權利比公民權利本身更具有意義。故主動積極地參與公領域的事務是公民資質的必要條件，不能實踐做為一個公民身份的人便不能算做是公民，因此，社群主義所強調的是公民的責任。透過公民主動積極的參與過程，公民自然會對社群產生認同和歸屬感，進而形塑社群的公共善，並願意主動的維護和促進公共善的實踐。

社群主義的公民德行是產生於自發性的實踐，這種自發性來自於公民體認到「群我」關係的共同命運感和公民對社群的認同感及歸屬感。社群主義強調參與的公民德行，包括：愛國心、參與、誠實、正義、勇敢、人性尊嚴、自我發展、關心關懷等。

四、多元文化主義的公民資質觀

多元文化主義(multiculturalism)的基本主張，就是強調國家與個人間，還有一個極為重要的單位，就是各個不同的群體，例如種族、社經階級、文化、宗教、性別及殘障者等。這些群體的認同對於群體成員的生活意義有重大影響，不應在公共領域中排除或忽略群體的差異性(黃學聖，2002：45)。

(一)差異的公民資質

自由主義主張普遍公民資質的理想，基於理性、平等的概念，表現於政治、法律上的制度設計，僅能保障個人形式上的平等，無法根絕現實生活中，所存在諸多不利於弱勢族群的情況，如「歧視」的問題，雖在政治、法律層面訂定反對歧視的原則，卻無助於社會中普遍既存的歧視現象的消除，造成族群成員心理的傷痛，進而產生無力感或仇恨感，無助於社會和諧的運作，因此 Young 提出「差

異公民資質觀」(differentiated citizenship) 的理念(Young, 1990: 40-42)。

I. M. Young 認為將所有人納入或參與公共生活中，並不需採用一個將所有特殊性、族群親近性去除的普遍化公民資質觀的觀點，反而需將這些差異納入公共討論中(Young, 1990: 105)，即是差異公民資質觀的理念，在肯認個人與族群差異的前提下，確保弱勢族群在一個大型的社會中，享有更開闊的生活空間(Young, 1990: 104)。

多元文化主義認為將族群文化差異排除的公民資質，僅是保障個體在法律、政治的形式平等，對於弱勢族群不利的處境，無法獲得有效地改善，並且在實際上充滿不同文化經驗的社會背景中，反而造成族群間的衝突與矛盾。因此多元文化論者主張，以差異公民資質觀的理念，從政治或司法的制度面上，賦予族群權利，以解決族群遭受壓迫所導致的衝突(Williams, 1995: 67-68; Glazer, 1995: 135; 引自章玉琴, 1998:45)。

多元文化主義者主張差異公民資質，是希望使差異政治的理想成為可能，族群成員能確保其獨特的利益與權利，減緩社會中因文化多元分歧所造成的族群衝突(Taylor, 1992: 38; Young, 1990: 166; 引自章玉琴, 1998:45)。茲將差異的公民資質之內容敘述如下：

1. 特殊權利

Young 提出以族群差異為基礎的特殊權利(special right)，以去除族群所受到的不公平現象，並且進一步肯認族群差異的價值。如矯正歧視措施(affirmative action)的提出，是為修正對少數民族或女性等的歧視所採取的措施，特別是指經由政府干預或法律規定，對大學錄取率、企業的雇用或職業訓練班加以設定保留名額(王桂秋, 1990: 15; 引自章玉琴, 1998:48)，主要是為了彌補少數族群基於過去的歧視差異，所造成之傷害的補救措施。因此，特殊權利的提出其目的乃是以受壓迫的差異族群作為思考的主體，由其表達並決定其獨特的需求，強調的是對各種獨特的生活方式的積極肯定與尊重(Young, 1990: 174)。

另外，W.Kymlicka 認為當代國家所存在的社會文化分歧且多元性的實際情況，瞭解到以個人為出發點的公民身份的考量，並無法解決個人因族群差異所造成的不利。Kymlicka 認為除了保障個人基本權利外，亦需針對族群提供少數族群權利以減緩當前社會中族群的衝突(章玉琴，1998： 50-51)。

2. 族群代表權

從 Young 的觀點認為族群代表權(group representation)能確保差異族群的文化經驗、生活觀點等能夠確實且有效的表達，以擴大平等對待原則下差異族群的公共發言的空間，並且能對公共政策發生一定的影響力。族群代表權賦予族群優先發言的機會，使族群獨特的經驗為大眾所知之外，並且透過族群代表權的落實亦能突破主流文化宰制社會資源的狀況；另外，確保受壓迫族群之發言權，也使各種不同的需要與利益能在公開討論的過程中受到重視，且不會發生忽略的情況。族群代表權鼓勵差異族群基於對正義的訴求下，充分表達不同觀點與看法，並且由於各種意見、看法、觀點的充分公開討論與表達，亦能使公共政策更能符合多元社會的需求(章玉琴，1998： 48-49)。

族群代表權是為了反映各種受壓迫群體的觀點，讓差異能夠在公領域獲得表達的空間，以利異質性公眾的形成(黃學聖，2002： 65)。族群可以透過下列三種活動來落實族群代表權：1. 族群建構一個自治組織，讓其成員能夠形成集體力量，在社會中真實反映群體的經驗與觀點；2. 族群對社會中所形成的政策具有發言權，使政策的決定者必須將族群的觀點納入考量之中；3. 族群擁有否決權，特別是直接關於族群的特殊政策，族群應有否決權(Young，1990： 184-187)。

而 Kymlicka 則提出特別代表權(special representation rights)的相似看法，特別代表權是為了破除在政策的機制中不利於少數族群觀點或利益的障礙，特別是屬於非族裔族群(non-ethnic social groups)在一般的社會機制中所受到的不正義對待，如勞工團體、婦女團體等，因此特別代表權可透過兩種方式達成：一為透過

政黨或政黨政策能更寬廣的包含不同少數族群的需求，如在其政黨比例中涵蓋不同族群的意見與觀點；另外可透過比例代表制的建構，以確保少數族群權利的發揮，使弱勢族群能透過立法機關或程序中保障其利益與觀點(章玉琴，1998: 51-53)。

Young 和 Kymlicka 對於族群權利的觀點皆是基於差異族群確實存於真實社會之中，且存在著族群間不平等的情況，因而提出以族群為單位的族群權利，以彌補個人或族群因為差異的背景所造成的不利現象。

3. 自我管轄權

自我管轄權(self-governance rights)是指少數民族成員在一塊固定的疆域中，在司法或土地上享有充分的自我統治之權利。自我管轄權的行使必須在一個多元民族的狀況方能使用，民族因為其語言、文化、血統共同傳承，以及民族本身就已在固定的領土中生活，因而在政治上享有對土地的管轄，以及司法上的統治權；其目的是確保其民族成員的利益與文化能獲得充分與完全的發展。

自我管轄權是以少數民族本身已是在一個固定的領土中，有其獨特的生活方式、語言、文字、宗教信仰等民族族群，有司法權及語言權等自主權的行使，使其文化的獨特性與獨立性獲得持續，以免除外在社會文化的侵蝕或干擾(章玉琴，1998: 51-52)。

4. 多元族裔權

基於以每位公民平等的尊重與關懷的基礎，Kymlicka 主張多元族裔權(polyethnic rights)主要是保障族裔族群能夠在主流社會中免於歧視或偏見之下，有權形成其需求並展現其特殊性，目的在幫助族裔族群能夠整合到較大的社會之中。為了幫助族裔能整合到主流社會之中，國家機制應該能提供語言、歷史等訓練的服務之外，另外在針對族裔獨特的文化經驗背景亦能給予積極且正向的肯

定，避免因文化差異的歧視而造成不利於族裔。

Kymlicka 肯定矯正措施的提出，矯正措施除了能防止族裔因其社經地位的不利，所造成的惡性循環，提供族裔獲得改善其社會地位的機會保障外，更希望在教育政策的推動上，透過教育課程的實施，能夠根絕對差異族群獨特文化經驗的歧視與偏見(章玉琴，1998： 52-53)。

(二)差異的公民認同

Young 強調現今社會乃是一個多元異質的社會，任何一個強調單一的認同，將不符合個人與族群間多元的需求，並且單一的認同需求將造成壓迫或宰制，因為在一個共同的認同信念下，個人與族群的「差異」將無法獲得正確的肯認，其結果是族群間彼此的不信賴，矛盾、緊張因而產生，並且不正確的肯認也會造成族群或個人的認同無法獲得完整(章玉琴，1998： 59)。

形成個人的認同與族群文化有著密不可分的關係，族群文化成員身分是構成個人實踐美善生活能力的重要因素，個體對美善生活的選擇、規劃，受到其文化經驗等背景的影響，因此主張文化認同對個體的重要性，族群文化有權要求在主流社會中，獲得公開且正向的承認，以消除不利族群文化的刻板印象，幫助族群融入社會生活之中；而族群文化認同的轉移或放棄，其選擇權在個人(Kymlicka，1995： 84-86)。

強調單一的公民認同並無法契合於人們的多元狀態，反而造成個人或族群間的衝突加劇。因而 Young 提出肯認「差異」的認同主張，正確地對待「差異」，唯有在「差異」不再隱含貶抑的意義下，才可以免除身為差異族群成員的錯誤且具傷害或貶抑的認同，並且也能免除族群成員的錯誤肯認所造成族群之間的衝突，使其符合社會正義的異質性社會(Young，1990： 130-131)。

(三)實踐社會正義的公民德行

Kymlicka 和 Norman 認為當前的一個健全和穩定的民主社會不僅依賴於基本結構的正義，同時也依賴公民的資質與態度，這顯示公民資質內涵的討論除了包括公民權利外，也包含公民義務與責任感的討論，也就是公民德行與公民認同的探討(Kymlicka&Norman, 1994: 352)。

公民資質從早期 Marshall 強調公民資質是一種權利的觀念，強調個人基本權利的擁有，僅是一種消極的權利，無助於參與公共生活，反而造成公民對公共事務的冷漠，因此多元文化主義強調以積極的公民責任與德行的實踐，取代替消極的接受權利，透過實踐可以達到人類追求美善生活的基礎(Kymlicka&Norman, 1994: 354-355)。

多元文化主義的公民資質觀是從社會互動的關係出發，希望可以矯正或舒緩壓迫與宰制的族群關係，Young 強調權利的觀念乃指真正能做什麼，而非擁有什麼；對權利的獲得是需要從社會的關係中瞭解，而非僅從個人中即可獲得。

Kymlicka 認為一個國家對其不同族群成員公民德行的養成，須先建立在給予肯認與尊重的政治認同下，使其成員對其國家產生認同，進而培養出實踐社會正義的公民德行(章玉琴，1998: 70)。

在一個真實存在著族群受宰制與壓迫的社會中，身為公民資質的實踐者與行動者的行為取向必須符合下列特性：在社會肯認的背景中學習及使用正確及有展望性的技能、參與已經形成及運作的制度，並獲得參與的肯認；與他人溝通、交談；並且能在被他人聆聽的脈絡中，可以表現自己的經驗、情感以及對生活的觀點(Young, 1990: 17-19)。

概言之，多元文化主義的公民德行強調公民應表現積極的責任心與義務感，透過公民行為的實踐，保障族群與個人對差異觀點的尊重；在民主多元文化的民族國家中，多元民族會對國家產生愛國心及忠誠感，是基於國家會肯認並尊重他們的存在，一個國家對其不同的族群成員公民德行的養成，須先建立在給予肯認

與尊重的政治認同下，使其成員對國家產生認同，進而培養出公民德行(張秀雄、李琪明，2000：22)。

(四)小結

多元文化主義以差異的公民資質觀，從政治或司法的制度面上，賦予族群權利，以解決族群受壓迫所導致的衝突。多元文化主義者主張差異公民資質觀的目的，是希望使差異政治的理想成為可能，族群成員能確保其獨特的利益與權利，減緩社會中文化多元且分歧所造成的族群衝突。

差異的公民資質包括：以受壓迫的差異族群作為思考的主體，表達並決定其獨特需求的特殊權利，強調的是對各種獨特的生活方式的積極肯定與尊重；真實社會之中存在著族群間不平等的情況，以族群為單位的族群代表權，為彌補個人或族群因為差異的背景所造成的不利現象；免除外在社會文化的侵蝕或干擾少數民族，因此自我管轄權讓其能有司法權及語言權等自主權的行使，使其文化獨特性與獨立性得以持續；為保障族裔族群能夠在主流社會中免於歧視或偏見之下，多元族裔權的提倡是為幫助族裔族群能夠整合到較大的社會之中。

多元文化主義主張差異的公民認同，強調單一的公民認同並無法契合於人們的多元狀態，反而造成個人或族群間的衝突加劇。正確地對待「差異」，唯有在「差異」不再隱含貶抑的意義下，才可以免除身為差異族群成員的錯誤且具傷害或貶抑的認同，並且也能免除族群成員的錯誤肯認所造成族群之間的衝突，使其符合社會正義的異質性社會。

多元文化主義強調以積極的公民責任與德行的實踐，取取消極的接受權利，透過實踐可以達到人類追求美善生活的基礎。一個國家對其不同族群成員公民德行的養成，須先建立在給予肯認與尊重的政治認同下，使其成員對其國家產生認同，進而培養出實踐社會正義的公民德行。

貳、公民資質概念之新發展

隨著全球化現象，人類生活已超越傳統國家、種族、主權的界限，公民資質的概念亦隨著全球化現象而逐漸轉變其內涵為「全球公民資質」(global citizenship)以因應二十一世紀的趨勢；另一方面，人類長期對自然資源的過度消耗，形成許多嚴重的環境問題，如：臭氧層的破壞、溫室效應、沙漠化帶來自然界生物生產力的降低、水資源耗竭、空氣污染、土壤及水污染危及食物的品質、生物多樣性逐漸消失等，為有效解決這些環境議題，二十一世紀的公民需有「生態公民資質」(ecological citizenship)的觀念，才能展現保護及改善環境所需的倫理、知識、態度、技能及行動。

傳統公民資質的論述，公民資質被認為只與公領域的活動有關，強調以法律上的權利與義務，因此與文化並無明顯關連 (Stevenson, 2001)。近來由於文化研究的探討，學者注意到：文化是一種有意義生產的活動與過程，對於個人認同的形成有著重要的影響，此一認同直接和個人對於公共事務與社會生活的實踐有關，因此文化與公民資質的實踐有密切關係，此一關連促成文化公民資質 (cultural citizenship) 概念的形成 (陳素秋, 2005: 25)。

以下將藉由探討「全球公民資質」、「生態公民資質」和「文化公民資質」的概念來描繪出二十一世紀公民所應具備的資質、能力及行動。

一、全球公民資質的意涵

由於科技的發達、網際網路的便利及各種傳播媒體快速便捷、無所不至的特性，使天涯若比鄰的地球村不再是空想，打破國界的全球化現象在政治、經濟、文化、教育各領域中一一展現，吾人必須體認到，目前生存的環境不再只是以一個地區或一個國家為界限，遠在千里之外發生的事件會影響我們的生活，同樣地，我們所做的決定也可能對不認識的人發生作用；為因應全球化現象所帶來的影響和衝擊，未來的公民必須學習從世界全球的角度來理解世界上其他人如何影響自

己的生活與社群，以及自己的抉擇如何影響他人與世界(陳憶芬，2003：29-31)。

(一)全球公民資質概念的形成

二十一世紀是一個全球化(globalization)的時代，根據A.Giddiness的看法，全球化是全球經濟、政治以及文化活動的相互連結(interconnectedness)，是一種不受距離¹限制的行為和生活方式(Giddiness，1994：7)。

全球化使得人類社會生活的活動空間逐漸超越傳統地域、種族、國家、主權版圖的界限，隨著通訊科技的發達，傳統國家主權的觀念日益淡薄，國際間因共同利益而形成共同合作，包括軍事合作、政治結盟與經濟共同體的建立，全球化已是世界潮流之所趨(張培新，2003：56)。

在全球化趨勢下，地球村已經形成，身為一個「地球村」的公民，不能滿足於「國家公民」或「社會(社區)公民」的範疇，而應發展為具有全球視野的「世界公民」(張秀雄，2002a：7)。公民資質的概念已超越傳統國家與政府的界限，公民資質不再只是關注個人權利的賦予與資格，而必須重視對社會責任與義務的履行，公民資質是一種職責，需要公民建立對社會的共識(Steenbergen，1994：146)。而公民對社會的共識，是從世界與全球的觀點去形成全球公民資質與公民責任和行動。

(二)全球公民資質的重要性

Falk (1994：131-132；引自張培新，2003：64)從四個層面來探討全球化對公民資質的影響：首先，全球化促使公民追求心靈層面，即對全球化的期望，渴求全球永續、和平、正義的發展，朝向一個美好生活的世界美景。其次，全球化現象正逐漸朝向全球整合，尤其是經濟整合，因此公民必須開闊全球的視野與觀點。第三，重視資源和環境的永續發展，建立世界公民資質的生態觀。第四，由於生態環境問題的迫切性，世界公民應以實際的行動，來改變領導者和主流民意的視野。

¹ 指形式上經常以民族國家、宗教、區域、各大洲來加以區分世界的界限範圍。

在全球化的發展過程中，展現無國界的特性，一方面改善人類生存和發展的條件，使得社會進步，另一方面，全球化產生相關的全球性問題，諸如環境保護、毒品犯罪、核武軍備、人權議題、恐怖主義等，使得人類社會的生存與發展備受挑戰；從全球的觀點來了解，有關醫療、教育、人口、糧食、經濟、環境生態、區域和平、區域衝突等問題，皆非單一國家可竟其功(高博銓，2002a：9-10)。

當「地球村」的概念形成，資訊科技縮短人際間溝通的距離，國際間競爭更加劇烈，但合作亦顯重要且必要。在這樣的世界趨勢下，各個國家都在思考同樣的問題，即如何培育新觀念、新技術、新視野的公民資質，以面對二十一世紀的挑戰與合作(行政院教育改革審議委員會，1995：1)。

Nussbaum 認為加強全球公民資質的教育有下列幾項理由(1996：67；引自江宜樺，1998：126)：

1. 個別或國家的觀點有限，透過全球公民資質教育，能分辨何者為人性之共同本質，何者為其差異，進而幫助公民認識自我；

2. 未來世界互動密切，許多全球性問題(如環保、糧食問題、人口問題等)不藉由國際合作及全球人民同心協力，將不能有效解決；

3. 所有人權信念的落實需透過教育實踐，從思想觀念到教育，再從教育到社會實踐。

唯有個人成為世界公民及具備全球公民資質時，才能有效解決全球性普遍議題並促進國際間的合作，Brzezinski(1998：12-13)預測未來將是一個逐漸升高的全球意識(global consciousness)，公民資質的認同(citizenship identity)將以全球知覺(global awareness)來代替國家民族主義，在全球化的趨勢下，公民資質將以全球的視野與觀點來展現實際的行動。

(三)全球公民資質的內涵

全球公民資質的內涵包括(Falk, 1994: 132-137): 每個人均享有人類生存的基
本權利和條件; 全球化不只是認同某一個國家, 而是全世界; 全球新秩序的建立在生態、環境的整合, 有別於以往意識型態的對抗; 區域性政治意識的興起, 歐盟的出現, 提供全球新秩序的範例; 跨國的行動主義者對環境、人權、婦女運動等的尊重。在全球化的趨勢下, 公民資質不再只是關注個人權利的賦予與資格, 而必須重視對社會責任與義務的履行, 公民資質是一種職責, 需要公民建立對社會的共識(Steenbergen, 1994: 146)。

根據 Lynch (1992) 的看法, 公民資質包括三個層級: 1.本土社群(包括家族、文化和社會團體)是從語言、地區和倫理去界定範圍, 但無需從地理上位置去定義; 2.國家的公民資質藉由出生地或選擇而決定, 並不限於一個國家的國籍; 3.跨國的公民資質, 世界社群成員的互相依賴, 超越前面兩個層級的範圍。

R.Wade 進一步指出, 一個分裂的世界無法保證全球的和平和安全, 為改善這些情況, 公民資質的願景需要超越國家的國界, 讓所有人類成為世界公民, 承諾均衡發展在個人、地方、國家和世界層級 (Wade, 2001: 162)。當今公民資質應跨越國界、文化及族群等範疇, 培養具有全球化觀點的二十一世紀公民。

L.F.Anderson(1979: 335) 從全球化的觀點, 指出在全球化的時代, 我們不應將視野侷限於個人與單一國家的關係, 公民應具備下列能力 (引自張培新, 2003: 70):

1.能理解對全球社會的參與; 2.能決定哪些行動過程會影響全球社會, 而那些會被全球社會所影響; 3.能對世界問題和未來的可能做判斷; 4.能經由個人、社會及政治的活動發揮影響力。

全球化涵蓋政治、經濟、科技、勞動、文化、媒體、生態環境等面向交互影響, 公民教育應以全球性的觀點, 教導學生具備以下全球公民的資質(林淑宛, 2003: 70-71): 1.系統性思考的能力; 2.能了解世界體系的本質; 3.了解自己的能

力與潛能；4.能接受他人的觀點；5.了解全球狀況和全球發展趨勢；6.能理解正義、人權、責任的概念；7.能反省地球的未來趨向；8.能知道自己所做的選擇及行動會影響到全球的現況與未來；9.在全球不同層級和基層的民主決策過程中成為有效率的參與者。

Falk(1994)提出全球公民應具備五種角色：1.全球改革者(global reformer)；2.全球企業經理人(global business man)；3.世界秩序管理者(manager of global order)；4.區域整合者(regional integrator)；5.跨國行動者(transnational activist)。

全球公民資質的觀點除了讓我們認知全球公民的身分外，也體認公民對地球的責任；身為全球公民有意願和能力去主動解決不公平和不平等的情況；全球公民能將地球視為珍貴且獨特並能保護未來全球環境；全球公民資質是思考和行動的方式，它是生活願景亦是創造差異的信念。

Oxfam (1997a)進一步認為身為全球公民應具備下列特質：1.知覺廣闊的世界和意識到自己的角色是世界公民；2.尊重和珍惜差異；3.了解世界在經濟、政治、社會、文化、技術和環境層面的情況；4.對社會不公平感到憤慨；5.對社區社群參與和奉獻從本土到全球的層級範圍；6.有意願去付諸行動讓世界更能均衡發展；7.對自己的行動負責。

換言之，全球公民資質不只教導個人思考，全球公民應在我們所生存的經濟、政治、文化和環境脈絡下思考，並在倫理道德面向及藉由對議題的探討(如社會正義、平等、差異、全球化現象、均衡發展、和平及衝突等)中能發展批判性思考及做深思熟慮的決定，且全球公民能接納差異、不同意見及有限度的妥協協商(Blee, Davis, McClosky, 2003)。

全球公民資質的內涵包括知識和理解(knowledge and understanding)、技能(skills)、價值和態度(values and attitudes)三方面(Oxfam, 1997b)：

1.知識和理解：包括社會正義和平等、差異、全球化和互相依賴、均衡發展、和平和衝突的內涵；

2.技能：包括批判性思考、有效論辯的能力、有能力去挑戰不公平和不平等、對人事物的尊重、共同合作和衝突解決；

3.價值和態度：包括認同感和自尊心、同理心、對社會正義和平等的承諾、珍惜和尊重差異、關心環境和承諾均衡發展、相信人類可以創造差異的信念。

Andrzejewski & Alessio(1999)則從教育的觀點提出更詳盡的全球公民資質內涵，全球公民資質可定義為在社會和環境正義方面的知識和技能，讓學生在整體教育經驗上具備下列全球公民資質的技能(Andrzejewski & Alessio, 1999: 7-8):

1.理解公民對他人、社會和環境的責任

(1)能從不同的觀點來檢驗民主和公民資質的意義；

(2)能從公民在社群、國家和世界的角色來探討不同的權利和義務；

(3)從參與民主和全球社會福利的層面，公民能了解及反省自我的生活、職業和興趣；

(4)能探究全球公民資質與公民對環境責任之間的關聯。

2.理解在個人、專家及公共生活的倫理道德行為

(1)熟悉基本國家和國際間的法律及關於公民資質、民主和人權的文件及法律議題；

(2)能夠認同在特定領域(職業)的公民和倫理責任；

(3)能夠在哲學及文化的脈絡下，比較和評估社群、政府或國家的政黨；

(4)能夠檢視多種社會政策和制度(如教育、經濟、政治、法律、大眾傳媒和國防等對培養公民資質、民主、尊重差異、人權和環境的影響。

3.在地方、政府、國家和全球層面中學習負責任公民資質的知識和技能

(1)擁有對多元社會及世界理解的知識，公民資質需要對於不同國家、種族、膚色、教義、性別、宗教及殘障者的公民之間開放重要的討論空間；

(2)能從多樣的資源中處理資訊，並定義優先價值及調查資訊的真實性；

(3)能夠定義和調查問題、檢驗假設、綜合歸納資訊、提出問題解決之道；

(4)了解和實踐公民資質的方式：自我賦權、媒體分析、陳情、評價候選人、遊說、組織工會等；

(5)鼓勵公民透過社區服務、公民參與或社會行動方案來表現參與民主的行動。

(四)小結

全球化現象削弱民族國家的認同，改變空間概念，公民認同的概念也愈趨多元。公民不再侷限於一國之內，尤其是隨著跨國文化與生態環境的影響，公民體認到是屬於世界公民的意識日漸產生，自覺自己是地球村的一員，並善盡世界公民的責任，全球化不只是注重經濟發展，更應關心文化層面，如環境倫理、人權保障、文化保存和永續發展的議題，世界新秩序的建立是世界公民的共同責任。全球化時代的公民資質，必須跳脫傳統的以國家為本位、強調個人與單一國家之對應關係的狹隘觀點，而代之以宏觀的全球視野，體認世界各國相互依存的關係，進而培養世界公民所需具備的各項能力與全球公民資質，善盡世界公民的責任，成功地扮演世界公民的角色（張培新，2003）。

二、生態公民資質的涵義

(一)生態公民資質概念的形成

隨著全球化時代的來臨，顯示人類進入高度不確定的風險年代，Beck(1992)指出許多現代風險超越地域限制，如同環境污染、物種滅絕、生態破壞、氣候異常等議題擴展到全球的範圍，由於科技的發展，相對地也產生累積性的生態環境破壞，導致全球的暖化(溫室效應)和臭氧層破洞的危機，生態環境問題隨著科技的進展日益棘手，在全球化的問題中，環境問題已成為世界矚目的焦點(引自張培新，2003：60)。

因此，人類所關心的重點轉移至環境問題及生態的保育，因而「生態公民資質」(ecological citizenship)的觀念隨之產生，尤其在環保主義和綠色運動的推波助

瀾之下，生態公民資質修正傳統公民資質觀念與發展符合時代環境的公民資質（張秀雄，2002a：7）。

環保主義(environmentalism)提倡對自然的關懷倫理，延伸相關運動包括動物權利、維持生態的多樣性、致力於能源資源再使用及自然資源的使用，並提出相關議題在自然的範疇中對動物的義務和責任；環保主義帶來人類活動和環境之間互相依賴的新覺醒或意識，形成無數人民在行為模式的改變，從投資和消費到再回收、再使用和減少消費的環境意識改變，我們可以定義一種公民資質的概念—「生態公民資質」（Isin&Wood，1999）。

（二）生態公民資質的重要性

當今，環境學者或生態主義者強調人與環境之關係的重要性，各國都迫切地要建立生態倫理以維護地球，生態公民資質觀成為當今及未來人類永續發展最重要的觀念。隨著環境破壞的覺醒和環保運動的提倡，透過個人、社區、組織、社會運動、政府及跨國團體從民間、國家、跨國和全球的層級皆對公民資質和民主的理解形成挑戰；環境議題的解決之道與其影響已超越國家政府的範圍，傳統公民資質的概念受到挑戰及改變，公民資質的涵義和實踐不再是普遍通用的原則，公民資質的改變隨著時間和跨越國家界限而修正其概念，公民資質的概念應普遍地考量包括其他非人類的範疇，如動物、河流、海洋、樹木等，加強多元的公民資質概念或公民資質表達差異跨越人類的範圍，這些對公民資質的實踐具有重要意義(Moore，2003：2-12)。

人與自然環境間相互依存，相互影響，愛護環境的觀念及行動都必須從改變人類的態度、思考及行動上著手。生態公民資質從全球性的觀點探討環境問題，個人除關心本地及日常的環境問題外，更要建立寬廣視野的環保概念，以前瞻性的行動，關切全球性的環境危機。一位生態公民具備關懷環境的知識、技能、態度、意願和實踐的能力來處理環境問題，讓經濟、社會、自然生態永續發展；面對本土及全球性環境議題的挑戰，全球公民應刻不容緩地具備生態公民資質。

(三)生態公民資質的內涵

Turner (1988: 144; 引自 Barbalet, 1988: 18) 指出公民資質的概念不只是關於權利和義務；公民資質的概念也包含女性、小孩、老人甚至動物的社會權利；環境變遷的結果並非為人類的利益去保護環境，更應保護自然本身的權利，環境變遷將公民資質的概念擴展至自然的範圍，增加對所有生命的權利，動物權的提出修改公民資質的概念。

Steenbergen (1994) 認為「生態公民資質」的涵義可以分為三種模式：

1. 重視動物權利；
2. 強調人類對自然的責任：公民資質不只有對社會的責任更包括對自然的責任；
3. 強調全球生態公民：近年來環境的變遷形成全球的變遷，全球生態公民的概念發展為全球公民資質的另一項概念。生態公民資質能在全球環境變遷的脈絡下，促進人對自然環境問題的改善與解決。

從以往以人類為中心的公民資質概念，轉變為以自然生態為中心的公民資質概念，「生態公民資質」的提出為公民資質既有三個主要權利：市民權、政治權及社會權外的第四項公民資質的要素，生態公民資質擴展公民的權利去保護環境免於惡化，增進公民對自然生態的認知並加強公民參與與責任的概念(Moore, 2003: 12)。

生態公民資質將公民資質權利延伸到自然的範疇，生態公民資質不只包括權利和資格，也包括責任、義務和責任感，生態公民資質強調服務、參與、對社群承諾的概念，生態公民資質將責任擴大到對自然的領域，人類的目標在努力讓生物圈健全完善，建立全球性的生態公民資質觀，視人類為自然的一部分，強調人類與自然共存共生的觀念，嘗試達成人與自然和諧互動關係(Steenbergen, 1994)。

生態公民資質除強調人對自然的責任外，尚包括下列的觀念、態度和行為(許世璋, 2001: 52-75):

1. 認知領域：了解生態環境知識和知覺環境問題、對環境議題調查分析、提出

具體改善環境的策略以及採取環境行動的能力；

2.情意領域：培養對生態環境的責任感、關懷所有生命的態度、人與自然和諧共存的环境倫理、在人與自然關係中以環境正義感來實踐平等、公平、尊重的理念；

3.技能與行動領域：

(1)生態管理：透過生活的具體行動直接達到環保的目標，如資源回收、節約用水用電、垃圾減量等；

(2)經濟行為：藉著個人或團體所能採取的支持或抵制行為，來達到保護環境的目標，如避免購買會造成污染的產品、抵制不重視環保的廠商、以捐款贊助環保團體等；

(3)說服行動：透過個人或團體的訴求，來影響他人支持環境保育，如告知大眾能採取那些行動來解決環境的問題、勸告他人停止破壞環境的行為、公開表達支持環保的意見等；

(4)政治行動：憑藉個人或團體的政治行動，來達到環境保育的目標，如投票、遊說政治人物、集會遊行等；

(5)法律行動：藉由個人或團體的法律行動，來達到環境保育的目標，如檢舉破壞環境的事件、幫助行政單位加強環境法規的執行與落實等。

Ferreira(2002: 8)更進一步分析生態公民資質的涵義包含：

1.擁有關於從本地、國家到跨國性環境問題的知識(如生態變遷、砍伐森林、自然資源的消耗和保育等)；

2.學習均衡發展、保育、互相依賴、共生共存等觀念；

3.對環境及環境議題能在不同層次(從本土、地區、國家到全球)探討和從不同面向(包括個人、社會、空間、時間、經濟、政治、歷史、文化和美學)思考；

4.探究日常生活和環境議題的關係及探討生活型態對環境的影響；

5.發展批判性思考、環境倫理價值、解決問題和做決定的能力；

6.在本土、地區、國家到全球層級中實際參與環境決策的過程和行動；

7.唯有透過有素養的公民主動參與從本土到全球的不同層面，環境問題和議題才能有效解決，全球化思考、行動在地化(thinking globally, while acting locally)的觀點是不足以因應這些挑戰，公民更需從本地至全球來全盤思考與行動。

我國學者楊冠政(2001: 6-9)認為生態公民資質的理念，在於公民能具有了解自然生態的知識與環境倫理素養，並以負責任、參與、服務的實踐行為讓地球與人類能維持永續發展。生態公民資質的理念，在永續發展上具有下列的意義：

1.經濟的永續：指各國經濟發展的利益能平均分配於世代間，縮短與降低各國間貧富差距的問題，且要追求生活環境品質的改善，提高效率、節約能源、減少浪費、改變傳統的生產和消費模式，達成環保生產和文明消費；

2.社會的永續：增進人對自己生活的管理能力，讓所有社會成員均有參與做決定的機會，致力於改善人類生活品質，提高人類健康水準，創造一個保障人民平等、自由和和平的社會環境；

3.文化的永續：任何的發展必須考慮到人類對發展所感受到的價值，並鼓勵和保持文化領域的團體，認同各國的文化財和傳統的價值；

4.生態的永續：我們的社會必須認同自然生態的生存與福祉和人類一樣重要，以保護環境為基礎，控制環境污染、改善環境品質、維護地球生態的完整、以永續的方式使用再生性資源，使人類的發展保持在地球環境負荷能力之內。

(四)小結

綜合歸納上述論點，生態公民資質不僅包括公民具備知識，且要發展公民的環境倫理價值，培養公民對周遭環境的認知並有責任採取行動解決環境問題，讓公民成為維護生態永續平衡發展及環境品質的實踐者。

三、文化公民資質的涵義

(一) 文化公民資質概念的形成

傳統公民資質的論述，公民資質被認為只與公領域的活動有關，強調以法律上的權利與義務，因此與文化並無明顯關連（Stevenson，2001）。近來由於文化研究的探討，學者注意到：文化是一種有意義生產的活動與過程，對於個人認同的形成有著重要的影響，此一認同直接和個人對於公共事務與社會生活的實踐有關，因此文化與公民資質的實踐有密切關係，此一關連促成文化公民資質（cultural citizenship）概念的形成（陳素秋，2005：25）。

文化公民資質的提出是對於公民資質的權利內涵的修正，在既有公民權、政治權和社會權之外，公民還應具有文化公民資質，才不致於讓弱勢團體的公民在當今資訊社會中遭主流文化的排斥，藉由文化公民資質的提出以保障文化公民權，進而創造更具包容性的社會（陳素秋，2005：24）。

(二) 文化公民資質的內涵

1、納入差異的公民資質

文化公民資質包括實現一特定社會的情況，在此社會中，每人皆可獲得必須的符號與物質文化資源，以使其社會生活有意義，對於宰制提出批判性行動，並能在容忍與尊重的環境下肯認差異（Stevenson，2001：3）。

在不同的群體、不同的個人所創造的意義和面對的宰制有所不同，文化公民資質強調每人創造的不同意義在社會中能使其可見，並獲得接納和包容差異。

2、權力與資源分配的公民資質

在文化公民資質中，文化是一種資源，亦是一種權力的展現；Stevenson（2001）指出文化公民資質是一種命名、建構意義和控制資訊的權力。在資訊傳播媒介快速生產和流通的當代社會中，人們開始要求在文化上擁有平等的地位及更多文化

權的行使方式，因此隨著全球化的現象，讓以往的文化壟斷受到嚴重的挑戰（Turner，2001）。

3、實踐肯認差異的公民資質

文化公民資質是一種資源的分配，而獲得肯認是資源爭取的目的，文化公民資質從肯認的角度出發，強調給予弱勢團體應有的尊重，因此，文化公民資質強調群體差異。而 Taylor（1989）強調獲得肯認對於個人的重要，文化公民資質顯示在公民資質的思考，開始由資源分配擴大到關注肯認，肯認不應被視為一種目的的狀態，而是一種持續的過程，因為文化意義是不斷的生產過程，而肯認也是一個持續的過程（陳素秋，2005：27）。

4、實踐論述式的公民資質

文化公民資質是透過符號，產生社會生活的意義，文化公民資質強調透過論述式的公民資質（discursive citizenship）來實踐公民資質。在文化公民資質的實踐中，公民生產論述與意義是為了獲得肯認，當公民以擁有的符號資源而生產論述，和他人透過語言而形成公共主體性（public subjectivity），讓公共主體性展現多元樣貌、包容差異，有助於實現一異質性的公共空間，將能免除主流文化對特定團體的排斥與壓迫（Young，1998；引自陳素秋，2005：28）。

5、實踐性別面向的公民資質

文化公民資質強調的是獲得創造自身社會生活意義之資源的權利，這樣的權利對於特定政治社群中其生活經驗與意義受到貶抑與忽視的公民而言，具有重要的意義，唯有讓所有的公民都獲得創造社會生活意義的權利，肯認自己的差異，公民才得以由此建立主體性（陳素秋，2005：28）。

過去在公民資質的討論上，自由主義、公民共和主義和社群主義的觀點和主

張忽視女性的生活經驗，從文化公民資質的角度來看，女性公民資質實現的主要困境在於：女性處於現行以男性價值為中心的意義體系中，因此不僅其對於公共生活的參與行動難以獲得肯認，其差異性的生活經驗未獲肯認，正式機構體制也鮮少發展出回應女性處境的相關權利資源（陳素秋，2005：30）。

文化公民資質的實踐應持續努力讓女性獲得更公平的資源分配之外，更應讓女性為其生活經驗創造意義，肯認女性實踐公民資質的重要，文化公民資質強調女性有機會論述自己的故事，讓女性生活經驗和公民資質的實踐兩者產生關連，因而使其公民資質獲得肯認，公共論述更具異質性，讓整體社會對於公民資質有著更多面向、寬廣的理解和包容（陳素秋，2005：33）。

（三）小結

文化公民資質的主張在於重視社會少數特定群體的意義，希望藉由文化公民資質讓主流文化和少數特定群體能在多元的社會中都有平等的機會去展現其主體性和異質性，也讓整體社會能更包容與接納不同的文化價值和意義。

文化公民資質從權力和資源的分配中，其目標在於獲得肯認差異，當公民能肯認差異，才能避免文化壟斷和主流文化排斥弱勢團體，多元、肯認差異、包容、接納異質性的公民資質才得以實踐。

此外，文化公民資質的實踐讓女性的生活經驗獲得肯認，從以往以男性為主的公民資質觀點，逐漸以性別面向來注重公民資質的內涵和實踐，文化公民資質反映出社會尊重多元和讓以往在主流文化之外的群體得以獲得肯認差異，展現其主體性和異質性，讓現今社會更具包容和寬廣的論述空間。

總括言之，藉由以上對「全球公民資質」、「生態公民資質」和「文化公民資質」概念的探究，我們可理解現代公民資質的涵義，不應僅侷限於政治或法律上著重權利及身份的傳統意義，而係包含一個健全的民主公民所必須具備的知識、責任、德行、態度、價值及能力，且具備由己至人、社會、國家、世界乃至生態的多層

次公民資質。

參、理想公民資質的探討

現代民主社會中公民資質教育的重要目標，乃在培養「理想公民資質」(ideal citizenship)，因為「只有能形塑自由制度的人民，才配得上那樣的制度」(Habermas, 1992)，換言之，單靠制度的建立，對於民主政治的維繫與發展仍是不足，因為「制度」的實際運作乃有賴生活在社會中的「人」，所以，公民的素質才是民主制度穩固的關鍵，未來臺灣社會不僅要建立符合正義的「基本結構」，使整體社會得以永續發展，進而形成具備良好素質、態度和認同感的公民，進而建構「公民社會」(civil society) (張秀雄、李琪明，2000)。

理想公民資質的探討為公民資質的概念與發展提供一個具體明確的願景，並在二十一世紀全球化與多元化的社會中，成為學校、社會及國家塑造公民資質的重要指標之一。

綜合文獻的分析，理想公民資質的內涵包括：公民知識(civic knowledge)、公民德行(civic virtues) 和公民參與能力(civic participation abilities)三大面向：

一、公民知識：「公民知識」是指對國家的政治、經濟、社會、文化、法律、道德有相當程度的認知，這是現代民主社會公民資質的觀念，公民應具備基本的公民知識，一位民主的公民應該對：自由和正義、公平程序、異議表示、法治平等、分殊歧異等有清楚的認識(單文經，1996)。

二、公民德行：「公民德行」是理想的公民道德、態度、情操和人格的綜合表現，公民德行代表一種公共精神，是平衡私利與公共善(public good)的必備要素(Pratte, 1988)，公民德行並不僅是一種行為，且是形成公民資質的一種要素，是一種為了公共利益，包含公平待人、善意與機智以及對社會提供適當服務的一種義務與責任(Pratte, 1988)。

三、公民參與能力：「公民參與能力」是指具有參與社會生活和政治活動的技

能，不只是擁有參與的權利以及參與的意願，還必須具有參與的知識與能力。公民的參與在民主的社會益顯其重要性，因為民主的社會主要經由大家的參與來共同解決問題(張秀雄、李琪明，2000)。

一、國外學者對理想公民資質的研究

A.S.Hughes(1994)以德懷術(Delphi study)對加拿大公民資質(Canadian citizenship)及理想公民資質做探討，研究提出理想的公民資質包括公民知識、公民德行和公民參與(單文經，1996)三方面：

(一)公民知識：一位有知識的加拿大公民，應該對加拿大的政治、社會和經濟狀況，具有相當程度的了解。這些見識乃是由形塑現代民主化社會的公民資質的一些核心概念(core organizing concepts)所組成。這些核心概念包括：自由、正義、公平程序、異議表示、法治、平等、分殊歧異與忠誠等。

以和公民資質有直接關係的「權利與義務」為例，公民應該了解下列事項：

- 1.對於一般性的權利義務了解；
- 2.了解《權利與自由憲章》(Charter of Right and Freedom)中所規定的加拿大國民的權利義務有所了解；
- 3.了解這些權利和義務在加拿大和其他地方是如何演變而來。

(二)公民德行：公民德行包括開放的心態、尊重、容忍、同情、慷慨、忠誠和願意協商的心態等；另外，還包括了一些在民主政體下，應該具備的一些心態或品格特質。

(三)公民參與：指一個理想的加拿大公民在民主社會中，表達自己的權利時，應具備的能力。所謂的公民參與，不只是應該擁有此項權利，以及參與民主過程的意願，還必須具有實際參與的知識和能力。

二、國內學者對理想公民資質的研究

公民資質的良窳乃攸關民主制度穩固的關鍵，尤其臺灣地區正值邁向民主社會之際，其公民尚存自由開放但自律不足、爭取權益但過於功利、追求民主但法治不彰、享受富裕但缺乏禮節、多元尊重但認同分歧、價值多元卻流於真空、民間力量興起但易過熱等特點，故形塑當代社會的理想公民資質，成為建構公民社會的重要課題（張秀雄、李琪明，2000）。

張秀雄和李琪明(2000)以臺灣地區為例，以理論探討、焦點座談及德懷術等研究方法，探討並建構理想的公民資質，此研究主要分為理想公民特質與理想公民資質內涵二部份，茲簡述其研究內容：

(一)理想公民資質的特質

根據張秀雄和李琪明(2000)研究認為理想的公民資質共計三十三項，分別為「人與己」、「人與人」、「人與社會」、「人與國家」、「人與世界」、「人與生態」等六個主軸。

1、人與己

- (1) 自主自治、自律自省的能力多元興趣、智能及積極負責的人生觀
- (2) 實事求是、明辨是非、理性批判及獨立思考判斷的能力
- (3) 正確的道德觀、價值觀及專業倫理
- (4) 邏輯思考、表達意見、溝通協調與解決問題的能力
- (5) 了解並維護自我的權利、義務
- (6) 多元興趣、智能及積極負責的人生觀
- (7) 自我認知及追求自我實現的能力
- (8) 終生學習與就業的知能(隨時進修、能應用新的科技與資訊)
- (9) 廣博的學識、現代知識與人文素養

2、人與人

- (10)尊重他人的權利與意見
- (11)寬容他人、容納異己
- (12)能關懷、欣賞、平等對待他人
- (13)樂於與人分工合作、自助助人並能維持和諧人際關係
- (14)明人倫分際，守倫理規範

3、人與社會

- (15)關懷弱勢族群，重視人權與社會正義
- (16)關懷社會與公益及其永續發展
- (17)開闊的胸襟且有包容多元(包括意見、文化、性別等差異)的平權精神與欣賞差異的能力
- (18)關心並批判社會與時事的能力
- (19)參與社區及公共事務，並樂意擔任志工
- (20)有道德勇氣、能見義勇為，並時時為善
- (21)認同鄉土的意識

4、人與國家

- (22)尊重制度並具有法治精神
- (23)富有民主素養及參與能力
- (24)認同憲法、國家與民族文化
- (25)對臺灣具自主性的認識，並熱愛臺灣

5、人與世界

- (26)認識與關懷本土文化
- (27)尊重國際禮儀致力國際和平，並具有國際觀
- (28)了解世界文明危機，關懷他國弱勢族群並成為世界公民
- (29)尊重並欣賞國際間文化的特質與差異，並能彼此交流
- (30)認識世界歷史、地理、文化並具有地球村的意識

6、人與生態

- (31)重視環保，並有動手作環保的決心與能力
- (32)了解生態危機、尊重生命及生態保育
- (33)親近自然並與之和諧相處

(二)理想公民資質之內涵

根據張秀雄和李琪明(2000)研究認為理想的公民資質的內涵應包括公民知識、公民德行、公民參與能力三大面向，其內涵分述如下：

1、公民知識

(1)政治知識

- A.基本人權
- B.民主的真義、精神、原理
- C.政治基本概念
- D.憲政體制
- E.理解公共與公共領域的差異
- F.政治制度
- G.政治過程
- H.政府結構

(2)法律知識

- A.基本概念
- B.生活中的基本法律
- C.民法
- D.法律責任與義務
- E.權利救濟
- F.刑法

G.主要的法律問題

H.立法與訴訟程度

(3)經濟知識

A.消費常識

B.經濟基本概念與原理

C.職業生活

D.主要的經濟問題

(4)社會知識

A.公民社會的理念

B.主要的社會問題

C.社會基本概念

D.政府與社會服務

E.社會組織

(5)文化知識

A.文化基本概念

B.文化多元主義

C.文化交流

(6)道德知識

A.道德判斷與思考

B.專業倫理與職業道德

C.道德基本概念

D.我國現代道德議題

(7)通識知識

A.尊重生命

B.兩性平權與關懷

- C.人文素養
- D.生態保育
- E.人文藝術與自然科技的平衡
- F.科際整合
- G.科學精神

(8)解決問題的方法

- A.做判斷與決定的方法
- B.處理爭議性問題的方法
- C.解決衝突的方法
- D.達成目標的方法

2、公民德行

- (1)尊重公民權利：包括自由、平等、人權、表達不同意見、隱私、差異、財產、受國民教育。
- (2)克盡公民義務：包括納稅、參與公共事務、忠誠、愛國、受國民教育。
- (3)自我的德行：包括誠實、理性、負責、反省批判、自主、自尊自信、自我認同、自制、禮節、謙遜、勇氣。
- (4)政治的德行：包括容忍差異、尊重他人、民主素養、維護正義、大公無私。
- (5)法律的德行：包括守法、正當程序、法治精神、公平、正義、批判非法。
- (6)經濟的德行：包括職業道德、生態與環境資源保育、敬業、適當的消費、健康的財富觀、勤勞、節儉、儲蓄。
- (7)社會的德行：包括公民意識、社會正義、公德心、互惠與關懷、合作精神、服務的人生觀、社會責任、社群意識、公共服務、行善助人。
- (8)文化的德行：包括尊重、容忍、批判反省、世界觀、本土觀、欣賞。

3、公民參與能力

- (1)理性溝通及有效表達意見的能力

- (2)對媒體及公共事務的批判及反省思考的能力
- (3)與人合作及增進權益的能力
- (4)關懷社區及參與社區事務的能力
- (5)做決定、做判斷及影響公共決策的能力
- (6)參與民主政治的能力
- (7)忍受挫折與適應生活的能力
- (8)獲取、評估及應用資訊的能力
- (9)與異文化互動的能力
- (10)正當的休閒生活能力

肆、本節小結

本節研究者先探討四種主要的「公民資質理論」，綜合歸納出以下幾點結論：

一、自由主義的公民資質觀：強調普遍性對個人權利的平等及法律上的保障，並劃分公、私領域，個人只要符合消極法律上的規定(如年齡、國籍等)，則為該政治社群的公民；自由主義重視個人的自由權利，遠勝於義務和責任，自由主義著重個人普遍性的人權與尊嚴，保障個人能自由追求自己的生活方式，然為維持公領域的秩序與規範，自由主義認為應有最低標準的公民德行(例如尊重、容忍、正直、自律、批判性思考能力等)來維持社會之運作。

二、公民共和主義的公民資質觀：主張「公民」是能夠參與公領域的成員，參與公共事務的能力是成為一個公民的先決條件，公民必須為國家的公共善而努力，公民共和主義主張其公民德行應該是要能實踐共善，包括：愛國心、主動參與公共事務等，除了參與的意願和能力外，更強調實踐的行動來達成公共善。

三、社群主義的公民資質觀：強調公民對其族群的認同，唯有凝聚社群意識，公民對所屬社群有深切的認同感及歸屬感時，公民才能展現對社群的關心，進而願意主動參與公共事務，促進社群的公共善。社群主義主張參與的公民德行(如愛

國心、參與等)和公民共和主義的公民德行有其相似之處。

四、多元文化主義的公民資質觀：主張「差異」的公民資質觀，正視族群間差異的問題，思考社會的正義原則，以改善當前壓迫與宰制的不公平現象，公民必須具備差異的公民認同觀念，並透過實踐社會正義的公民德行，即透過行動展現其對差異觀點及族群的尊重，社會正義方能真正實現。

處於二十一世紀，全球公民資質轉變既有公民資質的概念，不只從個人和國家去思考公民的角色和責任，身為全球公民，除關心個人權利外，更必須對社會具有共識、責任和實踐行動；全球公民以全球的視野與觀點去思考跨國世界性的問題，全球公民資質包括：能了解世界的問題及未來的趨勢、尊重並接納他人的觀點、從現存的經濟、政治、文化和環境脈絡下思考、在倫理道德面向及藉由對議題的探討(如社會正義、平等、差異、全球化現象、和平和衝突等)中發展批判性思考及解決問題的能力，且全球公民能關心環境和承諾均衡發展，透過具體行動表現對社會正義和平等的承諾。

生態公民資質隨著全球環境問題而日益重要，當今環境的破壞和環保運動的提倡，已從個人、社區、國家跨越到跨國及全球的層級，環境議題的解決已非單一國家所能達成，公民資質的內涵隨時間和空間超越國界而修正其內涵及其概念，生態公民資質使人類的權利範圍延伸至自然的範疇，如動物、河流、樹木、海洋等來保護自然本身的權利，保護人類和自然的權利是全世界公民的責任。生態公民資質的內涵為：重視義務責任、參與公共精神、追求社會正義、尊重生命價值、重視生態保育、具有地球村觀念、關懷永續發展並將生態知識和倫理價值化為實際行動，促進人與自然的和諧共存。

文化公民資質強調肯認差異的公民資質觀，讓主流文化和少數群體更具多元、異質的論述空間，注重女性生活經驗的主體性，從性別面向、資源權力分配的實踐中獲得肯認差異，讓社會成為更具包容、接納不同的寬廣領域。

本節最後提出理想公民資質的探討，理想公民資質內涵包括公民知識、公民

德行和公民參與能力三方面，理想公民資質強調公民的多重角色，從個人公民、人際公民、社會公民、國家公民、世界公民到生態公民的公民資質，公民資質的內涵應兼顧認知、情意與行動三方面，以符合時代趨勢及民主多元的公民資質，理想公民資質的探討為二十一世紀公民應具備的素質提供具體可行的目標，且是個人、家庭、社會及學校培育公民資質方式之明確的實施指標。

第三節 多面向公民資質理論

處於知識經濟及全球化時代，全球性問題及趨勢將塑造新世界，而什麼樣的公民能在新世界中展現其能力？公民需要表現什麼知識、態度、價值和行動？什麼類型的教育和學校能培育良好的公民資質？為面對二十一世紀的挑戰，我們需要一種更嶄新的公民資質觀點，即「多面向公民資質理論」(multidimensional citizenship)，其內涵包括一系列的思考、信念、價值與行動，多面向公民資質包括個人、社會、空間、時間四個面向 (Cogan & Derricott, 2000: 131)。本節將探討多面向公民資質理論的內涵及實施多面向公民資質教育的相關因素，以做為本研究之理論基礎與依據。

壹、二十一世紀公民面臨的議題與挑戰

現今二十一世紀，地球和人類面臨一系列無法預知的挑戰、議題和問題，包括(Cogan, Grossman 和劉美慧, 2000: 48-49; Hauchler & Kennedy, 1994):

一、經濟全球化和經濟成長的差距：各國主要的政治任務將處理經濟全球化導致人民對國家觀念認同疏離的現象，這些分裂公民團結的聯繫，當經濟利益分配較少的地區會導致生活品質下降，而在世界市場中獲得利益的公民將降低對國家忠誠的觀念

二、全球環境品質與人口問題：由於地球人口不斷增加，對環境形成巨大的壓力，全球環境問題包括沙漠化、破壞適合耕種的土地、大量含水土層的消耗、水資源的損耗、酸雨、核廢料的處理、化學廢料、資源消耗、空氣污染、臭氧層的破壞、全球氣候暖化、瀕臨絕種的動物增加、在熱帶雨林地區生態多樣變化的消失等；另一方面，在貧窮國家人口的遽增更是顯而易見，唯有解決這些國家的貧窮問題，改善及提昇其健康和教育品質及提高婦女地位，才有可能抑制人口的成長，環境和人口的問題在二十一世紀是極待解決的問題；

三、資訊科技使用的不平等(數位差距)：科技使得人與人之間溝通和資訊流通速度加快，科技的影響力受到教育單位的重視，科技的創新能解決全球問題(如貧窮、環境破壞和疾病)，但科技亦產生倫理和社會性問題(如基因遺傳工程)，此外，科技進步亦擴大在已開發和開發中國家間資訊科技使用的不平等(數位差距)；

四、政府對人民的生活增加法律的約束：由於資訊科技、生態環保、社會犯罪問題日益複雜，因此各國政府與國際間透過對法律的制定與修改，增加對人民生活與行為的約束與限制；

五、消費者主義的提昇：隨著經濟全球化的現象與消費者權利的高漲，跨國企業在提供商品買賣的同時，將亦注重對消費者的權利的保障，消費者主義的提昇，已形成各國與國際間經濟、貿易、消費、權利的問題；

六、種族、宗教、少數民族所導致的區域國家衝突：各國間因種族、宗教、少數民族的觀念信仰差異、資源爭奪、無法彼此包容與化解仇恨，導致各國間引發衝突戰爭與強國的干涉介入；

七、上述衝突導致大量移民的增加：大量移民人口讓許多國家成為多種族的組合，未來人口的成長將在非工業化或貧窮的國家，而已開發的國家則面臨移民人口增加的壓力及問題，移民、種族差異及難民成為現今與未來的世界秩序問題；

八、政治影響力逐漸消失：全球化的現象擴及政治、經濟、文化的層面，使得有權力的國際組織(如：歐盟)或企業團體將取而代之各國主權的地位，民族國家的主權及政治影響力將逐漸消失；

九、道德和政治領導的素質降低：上述問題的解決，有賴各國政治領導者以高素質的道德品格及明智的判斷決策，並和各國合作以和平方式共同審議來提出具體的行動方案；若各國政治領導者以私利，甚至發動戰爭與恐怖主義，不但使得道德和政治領導的素質降低，亦使全球增添更多複雜的難題。

另外，根據 Cogan&Derricott(1998)的研究歸納未來人類發展將面臨下列七項挑戰(Cogan & Derricott, 2000: 110; 張秀雄, 2002a: 17):

- 一、國內和國際之間的經濟差距將持續擴大;
- 二、資訊科技的發展將大幅降低個人的隱私權;
- 三、媒體接近使用權的不平等逐漸增加;
- 四、開發中國家和已開發國家之間的利益衝突將與日俱增;
- 五、由於人口成長及環境破壞，人們獲得水資源的成本將大幅提高;
- 六、採伐森林將影響人類生活的生態多樣性、空氣、土壤和水質;
- 七、開發中國家人口快速成長將導致貧窮人口的比例大幅增加。

二十一世紀人類面臨的全球性問題與挑戰將是非常嚴峻，這些議題絕非單一國家的努力所能解決。為處理這些挑戰，Cogan&Derricott(1998)的研究歸納出公民必須具備的八項特質與能力 (Cogan & Derricott, 2000: 113; 張秀雄, 2002a: 17):

- 一、身為全球社會的成員，具備發現和解決問題的能力;
- 二、與他人合作並在社會中善盡自己責任的能力;
- 三、了解、接受、欣賞、包容文化差異的能力;
- 四、批判性與系統化思考能力;
- 五、願意以非暴力的態度解決衝突和問題;
- 六、願意保護環保而改變自己的生活方式和消費習慣;
- 七、有意識的尊重並捍衛人權的能力 (如：女權、少數族群等);
- 八、有能力且願意參與地區、國家、國際等不同層級的公共生活。

另一方面，Newell 和 Davis(1988; 引自張秀雄, 1996: 66)則指出二十一世紀的公民必須具備下列六種能力：公民素養(civic literacy)、批判思考(critical thinking)、社會良心(social conscience)、容忍和尊重差異(toleration and respect for

diversity) 、全球公民資質(global citizenship)以及政治行動(political action)。

處於二十一世紀的公民需以同理心、主動及個人對社群公共善承諾的態度來回應這些挑戰和議題，並具備相當的能力與公民資質才能有效解決這些全球性相關問題；同時，學校的公民資質教育需要新的方法，某些改變必須實行在教育的內容、方法和社會的脈絡中，在全球化的時代，學校在實施公民資質教育將成為更有效率的執行者，全球改變的趨勢不可抵擋，學校必須讓學生在新世紀中成功地發揮他們的能力，學生不能是變遷的被動接受者，他們能夠成為一位直接促進社會變遷的參與者(Cogan & Derricott, 2000)。

貳、多面向公民資質理論的內涵

Parker(1998)提出一項前瞻性的公民資質觀點，他認為以民主為基礎的教育是方式與過程，而非目標的達成。Parker(1998)反對以往強調社會同化的思考，公民資質概念以往一直維持單一的模式，現今對公民資質的概念應是公民學習審議及持續行動的過程(引自 Cogan & Derricott, 2000)。

Cogan & Derricott (1998) 召集一八二位專家，對於加拿大、英國、德國、希臘、日本、匈牙利、荷蘭、泰國和美國等九個國家，進行跨國的公民資質研究(The Citizenship Education Policy Study, CEPS) 。在這項研究中發現沒有單一的方式、主題或概念、想法可以全面地掌握這些研究發現，在 CEPS 研究發現公民資質和教育計畫是廣泛複雜的概念，稱之為「多面向公民資質」 (multidimensional citizenship, MDC)的概念。

多面向公民資質理論(MDC)是一個廣闊的概念，集中於發展個人公民的價值信念、參與社會和公共事務行動的能力，公民了解他們在世界的定位與角色，並對過去、現在和未來有警覺性和危機意識，多面向公民資質理論分為四個向度：個人面向(the personal dimension)、社會面向(the social dimension)、空間面向(the spatial dimension)、時間面向 (the temporal dimension)(Kubow, Grossman&

Ninomiya, 2000: 113-140; Cogan & Derricott, 2000)。

多面向公民資質理論認為二十一世紀的公民，應兼具這四個面向的資質，以圖 2-1 來分析與探討多面向公民資質的四個面向內涵：

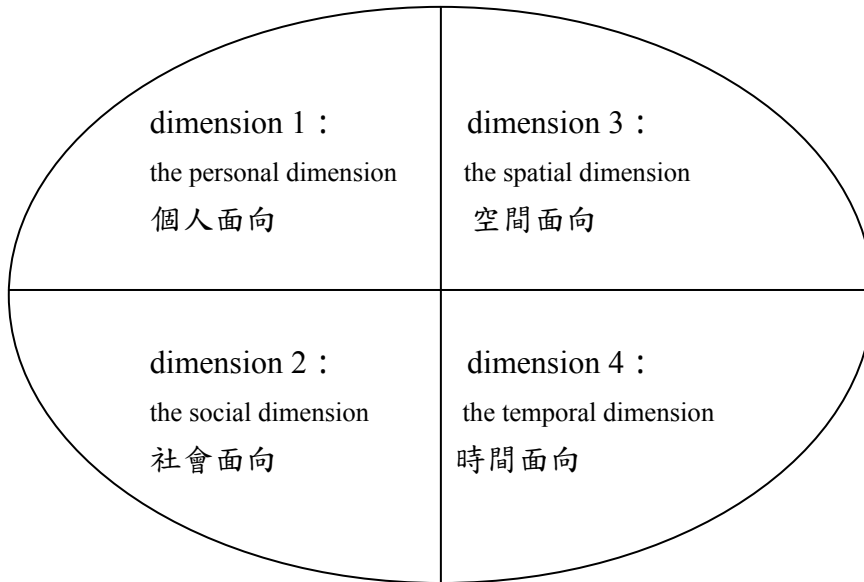


圖 2-1：多面向公民資質的四個面向

(the four dimensions of multidimensional citizenship)

一、個人面向(the personal dimension)

個人面向的公民資質在於發展個人實行公民倫理特質的能力，在態度、心理、行動上培養為自己和社會負責的習慣。這些能力包括(Cogan & Derricott, 2000: 134; 張秀雄, 2002a: 18)：

- (一)批判性思考及系統化思考的能力；
- (二)了解及知覺文化差異的議題；
- (三)以負責、合作、和平來解決衝突和問題的能力；
- (四)具有保護環境、捍衛人權及參與公共生活的意願。

個人面向的公民資質強調倫理與價值領域，二十一世紀公民資質需要加強倫理和心靈層面的信念價值。在多面向公民資質的四個面向中，個人面向包括個人

內在價值和外在公共生活的參與，如何實行個人面向，前述的八個公民特質便成為實踐的重要依據，即個人面向的目標在發展公民具備下列能力與價值信念 (Cogan & Derricott, 2000: 113; 張秀雄, 2002a: 17):

- (一)身為全球社會的成員，具備發現和解決問題的能力；
- (二)與他人合作並在社會中善盡自己責任的能力；
- (三)了解、接受、欣賞、包容文化差異的能力；
- (四)批判性與系統化思考能力；
- (五)願意以非暴力的態度解決衝突和問題；
- (六)願意保護環保而改變自己的生活方式和消費習慣；
- (七)有意識的尊重並捍衛人權的能力 (如：女權、少數族群等)；
- (八)有能力且願意參與地區、國家、國際等不同層級的公共生活。

為實踐多面向公民資質教育的個人面向，教育必須發展和加強學生能自主決定其生命方式的信念與能力，讓他們具備個人面向的公民資質，這些發展的過程需要適宜的教學知識、技能和價值，學校應視多面向公民資質教育為整體的工作，透過正式明確的課程和其他潛在課程的方式，來直接與間接地影響學生。整體學校的架構應是檢驗多面向公民資質教育發展情形的主體，包括教育者對學生的了解情形、學校的工作、某些跨越時間與世代之信念及價值的發展。多面向公民資質教育並非定義在某個特別課程、公民課或是對公民行為的建議，而是一種在學校和個人行為教育下整體的氣氛—社會環境氣氛的脈絡。若只是學校單方面的努力，進步是有限的。因此，整個社會特別是影響學生生活的社會機構，必須支援學校實際發展多面向公民資質教育的工作(Cogan & Derricott, 2000)。

二、社會面向(the social dimension)

公民資質的一個重要要素就是社會活動，包括人們群體生活和工作的目標，公民必須能夠在不同環境中和他人工作及交流、能從事公共討論和參與公共生

活，處理自己所面對的問題，同時尊重與自己相異的意見和價值觀，社會參與是公民資質的重要要素之一。

從多面向公民資質觀點而言，面對二十一世紀的挑戰，所有公民必須是參與者，社會事務必須和行動的承諾相結合，成為一種行動的意向。多面向公民資質的社會面向強調實際參與社會生活和公共事務。公民行為必須是反省和審議的結果，有著尊重他人權利的表達和行動；公民透過政府或非政府組織參與公共生活。在此脈絡下，社會面向的公民資質教育包含所有成員所需直接參與社會或政治行動，如政治活動參與、社區方案、志工服務、社區學習和實習等，此類活動稱為「服務學習」(service-learning)領域，服務學習可說是一種方案，也是一種哲學和教學策略的觀點(Jacoby, 1996；引自 Cogan & Derricott, 2000)。

服務學習的概念將支持與發展社會面向模式，此種經驗是發展學生社會面向公民資質的有效方式，社會面向的發展是必要且急迫的，學生將有機會參與社區透過反思、社區服務、社會行動及深思熟慮的行動(Cogan & Derricott, 2000: 137)。

服務學習的核心價值與概念將使社會面向的內涵更切合二十一世紀公民資質的發展，下列幾項服務學習的特質亦是發展社會面向的公民資質所不能或缺的價值信念(Mintz&Hesser, 1996；Wade, 1997；引自黃玉, 2001: 26-29)：

(一) 合作(collaboration)：指學校、社區和學生三者是相互信任、尊重和對等的協調與合作關係，在互信的環境中，共同決定目標、分享資訊、責任以促進學生個人成長和社區發展的需求；

(二) 互惠(reciprocity)：指參與服務學習的個人、教師和社區機構，同時扮演教師和學生的角色，學生向教師、社區及接觸他人的學習，教職員也向學生和社區學習，至於社區則能由學生的服務和教師的引導，解決自己的問題，發展出新生的動力；

(三) 多元(diversity)：在服務中讓學生有機會接觸不同種族、性別、社經地位、年齡、地域、生理與心理能力等不同背景和經驗的人，以增廣見聞與提供所有參

與服務學習者成長的機會；

(四) 反思(reflection)：在服務活動之前、活動之中以及活動之後安排反思的活動，可增進學生在服務中關注的層面，並可協助學生經由反思與分享的過程，再建構認知和情感的經驗，以立定未來新的選擇方向；

(五) 社會正義(social justice)：服務者不只要提供服務，也能發現問題的整體脈絡，讓被服務者發現自己的資源和潛力，了解問題的根本癥結，重建信心，一起追求社會的正義與公理，形塑公正的社會環境，為實現人類恆久的和平、自由、安全、機會和正義而努力。

綜上所述，服務學習能讓公民對社群產生認同，經由價值內化而在生活中實踐參與公共事務的能力，藉由反思與經驗的結合，具備社會面向的公民資質，達成公民積極參與公共事務的行動。社會面向的公民資質意指一個公民必須具備的社會參與能力，包括：(一)在各種社會組織與脈絡中能與他人互動、合作共事的能力；(二)參與公共事務討論、辯論的能力；(三)參與公共生活、處理公共生活中各種問題、議題的能力；(四)能與自己理念及價值觀相異之人共事的能力；(五)參與各種政治活動的能力(張秀雄，2002a：18)。

三、空間面向(the spatial dimension)

邁向二十一世紀，公民的身份將被視為許多重疊社群——本地、地區、國家、跨國的成員，現今許多的挑戰與問題超越國家界線，需要跨國的解決方法。雖然世界各國日益相互依賴，人們對社群的認同感仍深植在本地國家和個人認知觀點，Rau(1980)認為人們以某些現代價值生活在某些層面中，亦維持傳統價值在其他生活層面。當世界連結日增、日益相互依賴時，文化價值將維持其多樣化。空間面向並非排除愛國心或國家認同的價值信念，而是讓公民資質教育包括此項認知——我們身處在一個彼此依賴的世界地球村，所有公民必須共同合作才能成功面對及克服二十一世紀的挑戰 (Cogan & Derricott, 2000)。

多面向公民資質教育需要公民有能力生活且工作在相互連結的層次中，從本土到跨國層級，公民資質教育需要 Hanvey(1976)提出的「觀點意識」(perspective consciousness)即意識到世界是不斷地由各種影響形塑而成，而每個人的觀點都有所不同。在跨國脈絡中，公民必須以局內人的立場去了解其他文化，即以全球公民的觀點去思考與尊重各國間文化的差異 (Cogan & Derricott, 2000)。現代生活的重疊空間認同和跨文化間密切的接觸會有一些問題和衝突，多元認同將造成個人角色衝突和選擇的困難。空間面向的公民資質提供學生一個深思和反省的架構，以了解公民在各層級間的多重角色，並提供公民思考跨越地理和文化界限的能力。跨國了解與合作的教育概念需要被發展，使學生能視自己為不同社群層級重疊下的成員 (Cogan & Derricott, 2000: 137-139)。

當公民資質教育結合個人、社會和空間面向，我們將創造一個具全球化思考、行動本土化(think globally, while acting locally)的公民。在此脈絡下，公民資質教育一方面需要學校去探索跨國層級的多樣性，另一方面也提供學生機會體驗超越學校範疇之經驗。

空間面向的公民資質主張二十一世紀的公民，同時是數個重疊性社區（本地、國家、國際）的成員，由於科技通訊、貿易型態、移民等因素使許多的問題超越了國界，而需要尋求跨國的合作。一位具備多面向公民資質的公民，應該能夠：(一) 生活與工作在本土、地區、國家、國際各個階層社群中；(二) 認知現代價值與各國傳統價值能夠共存共榮；(三) 覺知跨民族或跨文化的互賴性日增，但人民的認同感仍需著根於本土社群和個人的意識；(四) 思維全球化、行動本土化(張秀雄，2002a: 18)。

四、時間面向(the temporal dimension)

我們常以受限的文化觀點看待世界，也就是所謂的種族中心主義觀點(an ethnocentric view) ，而我們處理跨文化問題常受到種族中心主義所阻礙，處理

時間面向的問題時亦常受限於時間中心觀點(a tempocentric view)或限制我們的視野在當前的環境之下。就學校教育而言，學生的年紀限制他們的視野，學生難以去思考跨越過十年或世紀的時間概念，另一方面，時間的概念化是認知發展過程與文化領域的一部分，學校應該審議如何引導學生對時間概念的了解情形，因為他們易受年紀和先前經驗的影響 (Cogan & Derricott, 2000)。

多面向公民資質的個人面向和社會面向很多部分受制於歷史、繼承與傳統的影響去塑造公民資質。因此，多面向的公民資質需要我們更多地注意時間面向。在時間面向中，公民當處理當代挑戰時，不會因偏見而失去對未來和過去的了解，公民必須謹慎思慮自己的行動將衝擊未來公民。公民需充實自身和世界歷史，以產生其關連性和生根本土的意識，時間面向的涵義意指深度的認知與理解過去、當前與未來的時間脈絡之思考方式 (Cogan & Derricott, 2000)。

Longstreet(1997)提倡未來導向的公民課程，即公民面對當前、過去及未來脈絡下的挑戰，在廣闊的時間架構下思考將提升我們對當前以及過去、未來的認知。就學校教育的觀點，應鼓勵學生去思考未來和過去與當代議題的關係，如此時間面向的公民資質才能在學生身上發展與紮根落實(引自 Cogan & Derricott, 2000)。

時間面向的公民資質要突破文化和時間的限制，發展正確的時間觀念，一個具備多面向公民資質的公民，要能：(一)理解傳統和文化遺產對型塑公民資質的影響；(二)認識本國歷史的根源及其與世界歷史的關聯；(三)認知現在公民的行動將會影響未來的公民；(四)理解當前問題、歷史背景及未來影響三者的關聯。(Cogan & Derricott, 2000 : 139-140 ; 張秀雄, 2002a : 18)。

五、小結

多面向公民資質理論主張一個能適應二十一世紀挑戰的公民，必須同時具備個人、社會、空間及時間四個面向的公民資質能力：(一)個人面向：發展個人實行公民倫理特質的能力，在態度、心理、行動上培養為個人和社會負責的習慣；(二)社會面向：強調公民必須能夠參與公共事務的辯論與討論、參與公共生活、以尊重不同理念與價值的態度來處理問題和議題；(三)空間面向：提出公民參與跨越不同社群(本土、地區、國家和跨國)的需要；(四)時間面向：意指公民在處理當前的問題或議題時，必須不受限於現在，而要思慮過去及未來。

參、多面向公民資質教育的實施

一、實施多面向公民資質教育的相關因素

公民資質教育並非是一個新概念，學校早已具備教導公民資質的功能，然而，但大部分學校對公民資質和公民資質教育採取的方法是狹隘的。舉例而言，強調自己國家而忽略其他國家；公民資質被限制在特定的學科中教導，像是社會科和歷史科，而非透過學校整體教育，並且常以一種被動的觀點來看待公民資質的需要 (Cogan & Derricott, 2000)。

為面對二十一世紀的挑戰，我們需要一種更廣闊的公民資質觀點，即「多面向公民資質」理論，使公民資質著重於一系列思考、信念、價值與行動的各種面向，稱之為個人、社會、空間、時間面向 (Cogan & Derricott, 2000: 131)。

多面向公民資質的四個面向(個人面向、社會面向、空間面向、時間面向)各有其內涵，但實際上四者是緊密的相互關連，教育政策與機構在實施多面向公民資質教育時，需同時著重四個面向的整體及全面性發展 (Cogan & Derricott, 2000)。

二十一世紀公民的認同感必須是多層級的，橫跨本地、國家至跨國，這個複合、連鎖的認同清楚地擴大到公民資質教育的四個面向。多面向公民資質模式教導學生公民資質具數種重疊社群成員身份。多面向公民資質教育強調個人與社會

影響的權利和責任，同樣也在時間和空間脈絡下，在學校中鼓勵參與公共事務和採取適當的社會價值涵蓋多面向公民資質的四個面向（Cogan & Derricott, 2000）。

多面向公民資質教育在學校將成為教育政策的主要目標，它將不會被歸類成某一學科或只在課程中被強調，多面向公民資質教育應注入學校的整體氣氛，形塑並普及到教育的各個層面，包括課程、教法、管理與組織、經費和資源分配、師資培育和學校社區關係等各方面（Cogan & Derricott, 2000）。

教室和學校普遍被視為有利於創造學習公民資質氣氛的舞台，但學校並非單獨負起教育職責的場所，教育是解決問題的一部分，但其他社會組織和社區、政府機關的參與對公民資質的培育亦具有重要的責任，若我們想要轉變負面的全球化趨勢和並期待發展公民資質與公民參與能力，教育必須和其他社會組織合作（Cogan & Derricott, 2000）。

若要完全實現多面向公民資質教育，學校和其他社會團體需視公民資質教育為共同的責任。換言之，多面向公民資質的概念必須清楚地在專業教育領域外被社會團體組織接受，推行多面向公民資質需要學校和整個社會的共同合作才能成功（Cogan & Derricott, 2000）。

二十一世紀需要成功的公民資質，並且公民資質的概念也應在每一個世代重新討論與改變，多面向公民資質教育是能有效回應二十一世紀之需求和挑戰，它必須發展為主要優先的教育政策。現今二十一世紀，面臨巨大的挑戰，每個人皆要去克服所面對的挑戰，教育扮演重要的角色，也只有藉由四個面向(個人、社會、空間、時間)的多面向公民資質教育，才能讓公民成功地克服這些問題和挑戰（Cogan & Derricott, 2000：151-152）。

以下茲分析與探究實施多面向公民資質教育時，從課程、教學、師資培育、學校組織與功能、評鑑等方面來探討實施多面向公民資質教育之適宜途徑與做法。

(一)課程

課程並不僅止於指教科書中所呈現的知識內容，或是計畫好的學習經驗，而是更加廣泛地涵蓋整體的教育實踐(educational praxis)，包含由學校和社會整體環境所促成的「正式」和「非正式」的教學「內容」與「過程」，使得學習者所能獲得知識、產生理解、培養技能、改變態度及涵養公民資質與價值觀(Doll, 1992; Eisner, 1985; 引自甄曉蘭, 2000: 62)。以下茲論述多面向公民資質的課程內涵：

1. 跨國性課程

Parker, Grossman, Kubow, Kurth-Schai & Nakayama(2000: 152-153)認為所謂多面向公民資質，是指我們的公民認同必須包括個人、社會、空間與時間等面向，以因應二十一世紀初的挑戰；而一個現代公民的角色與功能，必須是跨地域、跨團體，甚至是跨越國界的。這項跨國性課程包括兩個方面：

(1)探討全球性的問題，以知識性、批判性、合作的觀念、方法與態度及以全球共同體的成員身份來深入瞭解下列六項倫理議題：

- A. 如何促進社會的平等與公正？
- B. 如何在資訊社會中，在資訊隱私權、自由權和開放之間取得平衡？
- C. 如何在環境保護和人類需求之間取得平衡？
- D. 如何解決人口成長、基因工程和貧困兒童的問題？
- E. 如何在發展全球普遍性價值的同時，並能夠尊重本土地方價值？
- F. 如何在維護倫理的前題之下，針對上述議題來制定政策並且採取行動？

(2)推動跨國性的課程時，內容包括學生對上述問題的參與討論、建立觀念以及發展技能與態度，將這些教學目標融入課程中，並且藉由電腦資訊科技的方式，做跨國性的課程統整，使學生獲得國際化的學習。

2. 審議式課程(deliberation curriculum)

多面向公民資質教育以審議(deliberation)為本位，即學生共同探討六項倫理議題(包括：社會公平正義、人口成長和貧困兒童、全球普世價值與地方價值共存、資訊自由與保障隱私權兩者平衡、生態環保與人類需求兩者平衡、科技發展與倫理的議題)，並提出適當的解決之道。

審議意指「共同做選擇和決定，提出最好的問題解決方式」；既非協商亦非爭辯，而是群策群力共同解決問題，其涉及的行動包括傾聽、交談、分享資源及一起形成決定等。

然而現實中的民主，審議的過程和主題皆容易被權力和地位所宰制，要讓「團體中的每個成員都參與決策」是很困難的；像是窮人、女性以及被壓迫的弱勢族群和宗教團體，就會優先被排除在外，因此，接納和平等是絕對必要的。多元化的集思討論有其優點，可以廣納各方的意見，然而不見得所有的聲音都會被他方接納。因此，參與者必須稟持公平性以及聆聽多元化的觀點(Cogan & Derricott, 2000: 153-154)。

Banks(1994)認為學校的課程規劃與整個的教育過程，應致力於消除各種形式的歧視，使能接納、尊重和欣賞不同文化的差異，促使不同社會階層、種族、文化和性別的群體和學生，都能夠有平等的學習經驗與成功的機會，並幫助所有學生，培養於未來跨文化社會運作中所需的民主價值、信念、知識和態度(引自湯仁燕，2000: 93)。

審議式課程在課堂中討論的主題為國際性與全球性議題，藉由學生之間互動，從不同抉擇中做出最適當的決定，將有助於培養Elise Boulding (1988)提倡的「全球性的公民文化」或是一個「跨國性的公民社會」(引自Cogan & Derricott, 2000)。

透過審議式課程來實施多面向公民資質教育，有下列幾項理由：

(1)審議是一種民主的過程，讓不同的團體針對共同的問題達成共識，尋求解決之

道；

(2)審議是一種問題解決的教育模式；

(3)讓學生對當前急迫的國際問題做深思和討論，會形成兩種具有社會價值的結果。一是學生習得民主式的問題解決能力，成為有用的公民；此外，有助於實際解決這些迫切的全球性問題；

(4)審議是一種公眾性(publics)的活動。由來自各方的不同團體針對共同的問題，一起達成共識來做出決策(Cogan & Derricott, 2000: 156)。

3. 其他課程要素

(1) 重要且有益的想法或概念

審議的過程充滿豐富的知識，經由集思來使學生具備和六個倫理問題有關的概念。這些概念來自於平等、公正、隱私權、資訊使用權、人口成長、基因工程、貧窮國家的兒童、權力和財富的分配、環境保護和人類需求之間的緊張關係、以及普遍性價值和本土性（個別性）價值之間的衝突。此外，還包括一些基礎的概念，例如人權、民主、社會階級和地位、文化和文化變遷、國家（民族）主義、政治經濟、生態系統和得以延續的未來。將區域性的概念帶進全面性的跨國計畫中，增進彼此間的對話、討論，廣納不同地方的聲音、意見。

上述這些概念必須是以主題式的學習，才算是有意義的學習，經由學生和教師在課堂上的審議，學習有價值的概念。審議有助於引導出上述倫理問題的改善之道，並且和其他國家的參與者共同分享彼此的想法和意見，讓所有人都能確實致力於全面性、跨國性的公共事務。

(2)必備的技能

即具備研究和審議這六項議題的技能。在研究能力方面，應具備科學的質詢方法和批判性思考能力，包括找出有價值的問題、形成假設、考驗假設、判斷各論點和結果的可信度及評估研究的依據。慎思能力方面則如上述，即共同討論以

做出決策。相關的技能包括資料收集、資料分析、適度參與議題的討論、提出對立觀點、表達立場並陳述理由、尋找被忽略的聲音和觀點、衡量不同的意見以及預測不同意見所可能帶來的影響，最重要的是，研究和審議的能力必須兼具本地性和國際性的觀點。

(3)應有的態度

包括對六項倫理議題的探討和深思、相關知識的統整、以及培養全球性的視野。具有包容、尊重多元、排除個人的偏見、勿妄下評論、真誠聆聽對立的觀點、對自己所持的立場和理由心存質疑的態度(Cogan & Derricott, 2000: 156-157)。

(二)班級教學

多面向公民資質教育的班級教學，必須以「審議」為學習的中心。各個年齡層的學生，都有機會深入檢視我們日常生活所發生的重大事件，而這些事件都很有可能深遠地影響往後的生活，教學應讓學生經由質詢、討論重要的公共議題，來學習多面向公民資質的實質內涵。

多面向公民資質教育最好以科際整合的教學模式進行。這六項議題不應侷限在單一的課程架構或教學方式。有效的審議教學，不論是學科、概念、主題或議題導向的課程，都應該採取彈性的課程方式；審議式課程和教學有助於培養全球觀點的教室氣氛。

為落實多面向公民資質的理念，必須徹底轉變當前的社會教育和學校教育。在社會教育方面，Engle&Ochoa(引自 Cogan & Derricott, 2000: 158)認為應協調社會化(socialization)和反社會化(countersocialization)兩者間的平衡。為了傳遞各種文化價值和傳統，社會化是不可避免的過程，因此，社會化要求順從，不允許反思和批判分析。相對的，反社會化能增進獨立性思惟以及社會性批判的思考能力，反社會化要求有自覺意識的反思過程，讓學生學習提出對問題的質詢，進而謹慎探求真實可靠的答案，這些問題包括：

- 1.我們如何瞭解資訊的真實性？（驗證和評估）；
- 2.什麼樣的行動能改善一些特殊的社會情形，例如犯罪、無家可歸、對外政策、不平等問題；
- 3.我如何說明我的決策？（依據什麼價值、證據或邏輯）。

上述這些問題與審議式課程的理念相符，課堂上的審議也要求公開化的觀察和分析。在班級教學中應實際落實 McLaughlin&Hartoonian (1995) 所提出的四個步驟（引自 Cogan & Derricott, 2000 : 158）：

1. 讓學生對學習議題有基本的瞭解和認知；
2. 探究因果關係；
3. 針對人口統計學家、歷史學家、經濟學家、新聞工作者、政治學家等提的論點，由教師和學生來共同加以驗證；
4. 教師可鼓勵學生運用各種方式，對議題提出質詢、統整、理解或詮釋，包括口頭、書面和電腦資訊科技方式等。

Hahn (1996) 研究發現，多元的課程內容、互動的教學策略以及開放的教室氣氛，有助於以議題中心為主的全球化教育；審議式課程模式包括三個重要面向——課程內容、班級氣氛和教學方法(引自 Cogan & Derricott, 2000)。

敏感的倫理議題是審議式課程的最佳內容，兼具交流和情感的班級氣氛，強調尊重每個個體和其權利，有助於審議式課程的實施；在教學上，引導學生搜集證據以考檢那些被視為理所當然的事，也讓學生在集思的過程中增加自信心。

根據 Leming(1991)及 Oliver&Shaver(1996)的看法，教師能做到下列幾點教學行為，則能促進與鼓勵教室開放氣氛的發展(引自 Cogan & Derricott, 2000)：

1. 以開放的態度探討理念觀念；
2. 能夠從不同的範疇領域去思考；
3. 能夠包容觀念與理念的衝突；

4. 能夠認同爭辯中的價值；
5. 對知識抱持著質疑的觀點；
6. 贊同學生有參與做決定的權利；
7. 珍視學生的意見和問題解決的方式；
8. 有意願和學生在理念上自由互動。

一般來說，多元化的問答討論和開放的教室氣氛，可以增進學生的思考、意見分享、以及尊重分享的過程。影響班級互動的因素有三(Cogan & Derricott, 2000)：

1. 學校提供跨國性議題教材內容的多寡；
2. 教師促進班級互動的能力，讓學生得以經由討論表達不同的意見；
3. 融合來自不同社經地位和種族背景的學生。

除此之外，還有兩項影響班級教學的因素；一是資訊科技的運用，一是使用資訊科技所可能帶來的社會不平等(數位差距)或社會控制。在運用科技之餘，必須考量這些科技的使用權，並且謹慎評估這些科技所傳播的資訊。

多面向公民資質所關注的教學層面，包括各個社會脈絡下的特殊議題，如性別、種族、族群關係以及階級，探討平等與權利問題，而這些都與班級組織及教學策略有直接關聯；在公民資質教育中，必須謹慎考量這些因素所帶來的衝擊。

根據 Parker et al. (1998)研究發現，以及 Evans et al. (1996) 和 Newmann et al. (1995) 的看法，提出以下幾點教學的建議 (引自 Cogan & Derricott, 2000 : 162)：

1. 策劃並統整六個倫理議題，使智能獲得挑戰並發展出適當內容；
2. 採用當前真實的教材，針對議題提出多元化的觀點；
3. 內容能充分採納並反映人類經驗的多元與變化；
4. 在教學上強調對六個倫理議題的審議，讓學生影響並控制自己的思考；

5. 在教學上強調深度的思考；
6. 經由電子科技、實地考察、交流或演講，結合教室與社區、國家與世界；
7. 班級氣氛包括公開的討論、多方面的質詢、自由表達與教師不同的意見；班級氣氛應促進班級、社區、地方或國家的多樣化，使審議的過程減少潛在的負面影響；
8. 班級氣氛包括使用資訊科技的潛在可能，同時也強調資訊科技使用的公平性，以及評估資訊來源的可靠性和正確性。

(三)師資培育的目標

多面向公民資質教育不只提供學生公民知識，更形成民主社會中具備差異、平等、參與的價值觀點，教師要能成功地實施多面向公民資質教育，需有下列特質 (Smith, 2003: 4):

1. 對人權與責任的認知；
2. 具備在社會、文化、公民、政治、法律、經濟、環境、歷史及當代議題方面的知識；
3. 擁有幫助學生經驗學習的技巧；
4. 獲得多數教學資源支援的能力；
5. 有自信表達對爭議性議題之看法；
6. 能夠評鑑學生學習的結果等。

教師是因應未來轉變的重要分子，教師本身若具備多面向公民資質，將更有助於多面向公民資質教育的實施。然而，師資培育課程並不普及，大專院校的師資培育只是教師生涯的一小部份。多面向公民資質教育必須成為師資培育計畫的核心，包括職前與在職教育，內容涵蓋學校課程、班級經營、學校功能與組織。因此，為了實施多面向公民資質教育，師資培育應具下列目標 (Cogan & Derricott, 2000: 164-167):

1、全球化與跨文化的視野

2、讓職前和在職教師確實瞭解學校課程的核心——六個倫理議題，經由慎思的方式促進跨文化的質詢，審議的功能包括：

(1) 關注在全面性、國際性的倫理議題上，納入各種事實和觀點，幫助學生釐清問題、收集資料、檢視案例以及比較不同的政策模式；

(2) 置於本地教育的脈絡下思考，例如：思考學校或教室內部是否有相同的問題？應如何解決？哪些人具備了多面向公民資質？有哪些阻礙？應如何行動？

另外，將教師交流和學術研究計畫安排為一種常規性活動，有助於未來和現任教師瞭解文化差異，檢視自身的教育理念，並隨時改變或更新。若能在師資培育的課程中，閱讀多元文化的文獻、納入文化弱勢族群、參訪文化資源中心、以及邀請不同意見的演講者，都有助於發展全球性的視野。

3、發展批判性觀點

處於二十一世紀，公民將面對更複雜的挑戰，師資培育計畫必須帶動批判性觀點，從探討思考公民資質的內涵甚至全球性問題，廣納多元的哲學思維以及各種的文化慣例。透過與不同背景的人共同思考爭論性議題，有助於批判觀點的發展，且議題的討論必須能實際應用於解決各種地方性問題，以增進多元化的觀點，故師資培育應包括六項倫理議題的審議式課程，以發展教師的批判觀點。

此外，應培養教師評估當前學校實務與多面向公民資質教育之發展，針對課程、班級和學校氣氛的改變進行批判性思考，因此，機械式學習在師資培育計畫中是不適宜的，應提供教師具備與落實批判性思考能力的機會。

4、強調民主式教學

為因應二十一世紀的挑戰，公民應主動參與跨越各領域(本地、國家及跨國)間的公共事務，未來和現任教師的教學必須有助於建立民主性社會。以倫理議題為核心的審議式課程即為很好的教學策略，當團體一起審議時，就像一個民主的自治政體試圖從各種選擇中，做出最好的行動決策。團體的成員必須是異質性的

組合，他們面對共同的困境，一起解決問題，學生能藉此習得民主式的問題解決能力，這是成為社會公民的必備條件。簡言之，審議式教學採取和平的方式來解決衝突，在解決問題的過程中，培養民主的公民資質。

師資培育中的潛在課程也值得注意，經由教學環境和氣氛所傳遞的訊息，會影響權力、行為規範、思考模式以及教育工作者的態度。師資培育計畫必須謹慎檢視所可能傳遞的潛在訊息，並且建立一種教學情境，讓教師們可以應用在自己的學校和班級，包括開放而多元的哲學與文化觀點、尊重人權、沒有性別與種族偏見的態度和行為，使班級氣氛有助於實施多面向公民資質教育。

5、社區合作與資訊科技

教師應參與社區事務，促進社區合作，目的有三：

- (1)社區參與能培養教師對社區事務的敏銳度，並且認識不同的人口族群；瞭解所處社區的問題與困境，關懷他人的權利與需求，並且採取有知識和脈絡根據的行動；
- (2)讓教師藉由親身經歷，思考六項倫理議題及其基本內涵（如平等、權力、人類權利等）；
- (3)讓教師以社區參與的具體經驗，規劃校內和校外的服務課程以及社區計畫，使學校成為社區生活的核心，以及社區發展的媒介。

此外，為了促進合作，並提供教師參與問題解決活動的機會，資訊科技扮演重要的角色。資訊科技提供教師和學生更多樣化的溝通和討論，跨越國界分享彼此的觀點、審議的結論、學校的情況、以及課程資源。電腦的資訊網絡建立了寬廣的國際性教育連結，有助於跨國性的學術研究。

綜上所言，Karsten 等人提出七項師資培育目標，可作為實施多面向公民資質教育的教學策略與觀點（2002：175）：

- (1)確保所有社會制度或機構(包括家庭、教育和宗教機構)能持續尊重孩童的基

本權利和促進他們的權利；

- (2) 要求媒體具有對社會負責和教育的態度與行動；
- (3) 增加學生參與合作學習活動的機會；
- (4) 實行跨國學生交換的計劃以促進不同文化間的互相了解；
- (5) 在資訊媒體社會中，加強學生批判性思考與判斷資訊的能力；
- (6) 在課程上增加對全球性議題和跨國的研究；
- (7) 鼓勵學生以批判性思考的方式來探討課程主題。

(四) 學校的組織與功能

學校教育應該給予學生六種經驗：基本技能的學習、社區生活、真實的工作經驗、社區服務、美學和運動經驗、以及個人所偏愛的學科興趣(香港課程發展委員會，2000；引自高博銓，2002b：283)。教育機構必須推動多面向公民資質教育的發展與呈現，學校應促進對倫理議題的審議、教育環境的經營以及適當的資訊科技使用，確保權力與資源的合理分配。

學校也必須尊重每個個體的獨特性，包括學生的權利、文化和歷史背景，共同關心全球性的重大議題。專家、社區領導者、公民、教育工作者和學生可透過下列問題進行思考和評估學校的組織與功能是否有助於多面向公民資質教育的實施(Cogan & Derricott，2000：162-163)：

1. 學校政策的實施是否反映兒童的基本需求、權利和利益？地方學校是否已建立並確實執行對兒童生理、情感保護和性侵害的防制條例？學校是否致力於保障所有學童的福祉？
2. 對於地方的邊緣或弱勢族群，學校政策的實施是否確保他們有公平的途徑、參與和機會？學校規劃是否適於不同的學習者？是否可以讓所有公民回應邊緣化社會的需求和利益？
3. 學校政策的實施是否關注與環境有關的觀念和行動？地方教育機構是否採取關

懷環境的行為模式，而在資源使用上有所節制？地方學校是否能主動增進社區意識和行動的提升以維持環境均衡發展？

4. 學校政策的實施有沒有各種有效解決衝突的程序？是否能有效防治暴力的問題？對於社區所遭遇的爭議性事件，地方學校是否能允許不同的意見和審議？

5. 關於資訊蒐集、處理和共享的現代科技，學校政策的實施是否明示其使用原則？學校是否謹慎評估資訊科技的社會性影響，以確保如公平使用與個人隱私權保障等因素？地方學校是否建立多方的科技聯繫，支持地方、國內與全球性的資訊發展與交換，包括不同的文化背景、社會機構以及知識體系？

6. 學校政策是否支持多元而有益的合作模式，包括學校與社區的合作共享互惠關係？學校是否為公共生活的中心？學校與社區之間是否相互支援？社區是否擔負起公民資質教育的責任？

7. 學校是建立自我反思與革新的模式？地方學校是否明示各種有效的評估方法，以檢視上述各項計劃？地方學校是否具備必要的資源，並擔負起促進社會、文化、經濟、政治以及環境永續發展的責任？

基於上述問題的重要性，決策過程的參與務必須是多面向且多樣化。教育上權力分享的具體落實，有賴我們一起推動與改進當前的教育政策，這些重要的理念包括 (Cogan & Derricott, 2000: 163-164):

1. 從非常專業化角度的協商與協議，到更具包容性的政策對話；
2. 分散教育的決策過程，以確保相關人士的參與；
3. 縮小教育計劃和機構的規模，以促進有意義的學習交流；
4. 針對資訊科技的取得、建構和使用，進行敏銳而合理的判斷；
5. 教育決策應超越實用性和技術性考量，注入倫理和美學的觀點。

二、多面向公民資質教育的評鑑

公民資質教育自我評估檢核表(Citizenship Education Self-Assessment Checklists)針對教育體系的各個層級面設計，各層級的工作者可以判斷所做的規劃是否有效，並確定要進行何種改變以實現多面向公民資質教育的目標。

多面向公民資質教育需要包含學校和社會整體的交互作用。限定在一或二個層面的政策對實施多面向公民資質教育是不足的，因此，當我們提及「教育體系」，必須包括學校和其他更多的社會環境。

藉由多面向公民資質的觀點，下列問題提供了更廣泛的架構分析多面向公民資質，或實現在不同教育層級中，包括：教育部長/部門、學區、學校、教室、師資培育機構 (Cogan & Derricott, 2000: 143-144):

(一)核心面向的主要問題

多面向公民資質在教育上的計劃，將可發展學生個人實行心智的、內心的、行為上的社會責任習慣到何種程度？教育體系如何培育學生具備下列的能力：

1. 個人面向(the personal dimension)

- (1)批判性和系統化的思考能力；
- (2)了解和感受文化差異與人權議題；
- (3)以負責、合作、非暴力方式來解決問題及衝突的技能；
- (4)能實踐保護環境、捍衛人權和參與政治的過程；
- (5)塑造學生的個人生活來達成公民素養。

2. 社會面向(the social dimension)

多面向公民資質在教育上的計劃，將可發展學生擁有有效率參與和深思熟慮公民生活的能力到何種程度？教育體系如何培育學生：有能力去表現反省和審議的態度在多變的公民環境之下，包括在經濟、文化、教育、社會、政治、精神、及美學領域。

3. 空間面向(the spatial dimension)

多面向公民資質在各系統層面，如課程、教法、管理、組織和學校社區關係，可以整合至何種程度？教育體系如何培育學生：

- (1)讓學生以一個多重社群(即本地、國家及跨國)成員身份來思考與行動的能力；
- (2)要求或促進跨國的連繫。

4. 時間面向(the temporal dimension)

多面向公民資質反映在教育上的計劃，將可發展學生同時思慮過去和未來，如同考量現在一樣。教育體系應培育學生：能夠具備思考及行動能力，在廣闊時間架構下，擁有同時對過去遺產和現今行動，和現今行動對未來的潛在影響。

(二)公民資質教育自我評估檢核表

為了讓決策者和其他教育人員評估現今教育規劃，以加強多面向公民資質，Cogan & Derricott (2000:144) 提出公民資質教育自我評估檢核表(Citizenship Education Self-Assessment Checklists, CESAC)，有效使用 CESAC 有賴於三項條件：

1. 所有教育人員，從行政當局到教室的老師，皆熟悉多面向公民資質概念；
2. 全體人員都支持多面向公民資質概念；
3. 他們準備檢視現在所做的，以了解是否與多面向公民資質一致，並修正現行需要修正之處。

有效的推行多面向公民資質有賴於各方面的支持和合作。CESAC 包含的問題，可以讓學校相關人員檢測現存的規劃，達到多面向公民資質教育的目標。當然，這些問題在特殊的情形下還需要進一步的修正，它們應當被視為建議而非解決之道。落實多面向公民資質的目標可分成五個層級來考慮：

1. 國家或州/省層級的教育部門，如內閣、教育部；
2. 地區或地方的教育部門，如教育局；

3. 學校層級；
4. 教室層級；
5. 師資培育層級：包含最初的核發證照及在職專業發展部門。

上述觀點提供了建立多面向公民資質(MDC)為教育主要目標的幫助，在個別架構下如何被實行，最好在地方層級決定。下列五個層級的 CESAC 可當做指引(Cogan & Derricott, 2000: 145-147):

1. 國家內閣/部門、省或州的教育部門層級

- (1)視 MDC 的概念為教育的目標到什麼程度？
- (2)所有特定層級的內閣的部門官員是否察覺且支持 MDC？
- (3)當討論或形成政策時，MDC 是否被列入考慮？
- (4)如何能確保國家或省或州政策的重要因素是與 MDC 一致且支持 MDC？在下列層面：課程、教法、教科書、資源、財政、學生評鑑、師資培育和教育管道？
- (5)如何能確保整個教育體系各層級都察覺且支持 MDC 的目標？特別是地方官員、學校領導者(校長)及教師。
- (6)如何能告知整個社區(如：父母、雇主、媒體等)將 MDC 當作主要教育目標的重要？
- (7)除了 MDC 教育的重要性，我們還能做些什麼提醒有關政策制定者和內閣的部門官員？

2. 地方或地區層級

- (1)所有相關人員(如：學校董監事、督學、地方教育局等)是否察覺且支持 MDC？
- (2)學校政策的優先考量和實行與達成 MDC 是否一致(如課程、學習資源的選擇、教師的專業發展、學校資源的分配、人事策略)？
- (3)非教師團體是否被告知 MDC 當作主要教育目標的重要性(如：父母、雇主、媒體等)？
- (4)既有政策與實施和 MDC 的目標一致到什麼程度(如：課程、教法、學習資源選

擇、學生評鑑、學校社區的結合等)？

(5)既有政策哪裡和 MDC 的目標不一致？如何改變它們？

3. 個別學校層級

(1)教育領導人(校長)是否察覺且支持 MDC 為重要教育目標？

(2)教師和全體職員是否都察覺且支持 MDC 為主要學校目標？

(3)學校運作支持達成 MDC 的程度為何(如：學校本位課程、教育性的策略、教科書與資源的選擇、學生訓練、與家長和社區的連結、與未來的雇主的連結等)？

(4)學校的運作和 MDC 的教育目標是否不一致？如何改善？

(5)當學校政策形成或修正時，是否考慮達成 MDC 的因素？

(6)學校整體是否是符合 MDC 概念的模式？如何能確保它是？

(7)如何讓教師、學生、家長和社區整體牢記著 MDC 的概念？

4. 個別教室層級

(1)教室中的教師是否察覺且支持 MDC？

(2)教室的運作模式是否有利於 MDC 的實施？(如：教學策略、使用學習資源、學生評鑑、紀律及行為的規則、班級氣氛的建立等)

(3)如何讓學生察覺到 MDC 的重要？

(4)教師以 MDC 的模式行動達到了何種程度？

(5)學生的年紀和成熟度的層次是否適合於實施 MDC？

5. 師資培育層級

(1)師資培育制度或計畫是否能察覺到其它教育層級要如何調整以達成 MDC？

(2)對所有教師而言，MDC 是否為師資培育計畫中的明確部份？

(3)師資培育機構和其他教育體系對於 MDC 是否有定期的、雙向的訊息交流？

(4)師資培育人員以何種方式表現出 MDC 模式？

(5)師資培育制度的研究和發展計畫是否能系統地對 MDC 表示關注？

(6)MDC 是否為所有教師在專業發展教育中的組成要素？

(7)MDC 在師資培育制度任命機構的規準中，是否明確的成為主要領域組成因素之一？

三、實施多面向公民資質教育的關鍵因素

二十一世紀公民所面對的挑戰包括重要的環境議題、經濟衝突和資源不均、現代科技形成的數位差距、共同社會意識的衰退、對公共善的責任衰弱、和政治功效意識的衰微等，大部分的學生雖然不是製造這些問題的成年人，但卻必須找尋其解決之道 (Cogan & Derricott, 2000: 171-172)。

要克服這些挑戰，只有透過多面向公民資質教育，以不同管道形成公民資質教育，才能面對這些挑戰。這種轉變無法快速的完成，現況是長時間造成的，所以要實現多面向公民資質教育的目標，改變的過程也需要長期的努力和強烈的責任感。多面向公民資質教育實施的力量需要每個人的協助，知道該做的事，但是最重要的是行動的意志。

學校目前正面臨多變且艱難的跨國挑戰；面對這些挑戰，是學校和社區的共同任務。任何策略實施的前提是，學校必須使多面向公民資質的概念具體化，學校將是改變的核心。

Anderson(1992)認為課程革新與實施是一項複雜的工程，它有許多面向，包括：教材的發展、選擇合適的教學方法、將教材與教法付諸實現之改變的歷程、發生課程改革的社會情境。成功的課程改革，除了致力於教材發展外，教學策略及改變的歷程，與有關的社會情境，諸如：學校、文化、社區、家庭、學生同儕甚至於社會整體等皆應一起改變和參與(引自張惠博，2001: 15)。以下討論二項實施多面向公民資質教育的關鍵因素：

(一)學校是模範社區

多面向公民資質教育的落實之最好方式是讓學校成為多面向公民資質教育的典範，這是意指學校的整體氣氛、公平政策和實施的運作模式、環境管理、資訊

科技的正當使用、和全球化的覺醒觀點等方面皆全面具體地推行多面向公民資質教育。學校是模範社區的涵義為學校架構和組織、教師和工作人員、課程、評鑑方式和學校特質必須集中在以下目標 (Cogan & Derricott, 2000: 172-173):

1. 發展合作的工作關係；
2. 發展批判性和系統性思考；
3. 發展欣賞、包容和尊重多元觀點和看法；
4. 捍衛人權；
5. 發展從全球觀點看待問題和議題的能力；
6. 發展改變自己的生活方式和消費習慣以保護環境的意願；
7. 發展參與多元層級（本地、國家和跨國）公眾事務的意願和能力。

學校是扮演社會化的角色，維持傳統價值和使社會持續及穩定的規範，但學校也須鼓勵學生和成人一樣，以批判性思考去評價社會規範，並發展對抗抵制負面的全球趨勢(如疾病、犯罪、難民等全球性問題)的態度、技巧和能力。

學校必須是民主的機構，為兒童和青少年成為社會重要公民的角色作準備。但學校絕不能是社會中公民資質教育的唯一來源。傳統上，家庭、社會機構和組織、教會和宗教機構和一般社會在公民資質的培育中扮演重要的角色。

當多面向公民資質教育實施時，學校所處的整體社會必將涉入教育的過程，來自家庭的每個成員，商業勞工，政府，公民，家庭和學校的組織，將共同合作。學校和社區的連結性日漸增強，學校應依其共享的責任行事，發展學校文化，塑造具體化的多面向公民資質環境，使學生經歷和參與多面向公民資質所必須的價值、知識、技能和態度，以促成全球化和未來取向觀點的公民資質教育。

在這背景之下，學校和社區應該關心下列問題以評估其教育文化：

1. 健全的環境經營，
2. 尊重人權並保障人權，
3. 尊重他人意見和想法，

4. 合作共事的工作關係，
5. 願意溝通和和平解決衝突，
6. 尊重傳統但放眼未來。

(二)教師是學生的模範

多面向公民資質教育需要教師在理論和實施上作適當的準備，在師資認證和在職專業發展層次，教師訓練機構必須改革和重建其計劃，以確認多面向公民資質知識、技能和態度的發展。

教師的專業發展應以下列幾項為目標 (Cogan & Derricott, 2000 : 177) :

1. 以審議為基礎的課程和教學法；
2. 以資訊和媒體為基礎的課程和教學法；
3. 教學、學習和研究上的多元技巧；
4. 關心與當地社會可能有關連的全球性自然環境議題和問題；
5. 全球取向的課程，使用來自於世界其他國家的實例、例證、教學活動、學習資源、媒體等；
6. 民主決策過程和價值；
7. 發展合作、協同的工作關係；
8. 將個人所學廣泛的應用於社會中。

學生必須視教師為教授課程的真實模範，教師要能夠和學校其他同事討論重要的公共議題，對這些議題的歷史背景有所了解，對議題背景有所認識，具備解決或改善這些問題之高瞻遠矚的遠見，師資培育者與教師必須在其生活中形塑多面向公民資質的概念。

總之，學校、社區或師資培育實施多面向公民資質教育時，須以下列要素為基礎 (Cogan & Derricott, 2000 : 178) :

1. 將學校視為社區學習的對象與模範；

2. 將學校視為整體社區中的一個社群，廣納資源以發展多面向公民資質；
3. 將學校視為實施的健全環境和行為模式；
4. 學校主要的教學策略是以審議式課程為基礎；
5. 透過具備多面向公民資質的教師來設計和實施六大倫理議題的課程。

我們必須開始重新改造學校使其成為多面向公民資質觀念的模範社區，學校並非是社會中公民資質教育的唯一來源，但學校要成為一個模範，重視環境議題，成為社會的燈塔，學生要準備成為父母的教師。具備多面向公民資質的公民是集思、反思與審議的個體，公民資質要透過審議式課程與教師實施多面向公民資質來培育二十一世紀成功的公民能力與公民資質。

四、本節小結

Cogan & Derricott(1998)的跨國研究指出二十一世紀的公民資質應包含個人面向、社會面向、空間面向、時間面向，此四個面向稱為「多面向公民資質」：

- 一、個人面向的公民資質包括：批判性及系統性思考的能力、對文化差異議題理解與敏銳性、以負責合作和非暴力來解決衝突與問題的能力、具有保護環境與人權和參與公共生活的意願。
- 二、社會面向的公民資質包括：在各種社會組織與脈絡中與他人互動和共同工作的能力、參與公共討論及辯論的能力、參與和處理公共生活中各種議題的能力、能與自己價值觀差異的人共事的能力、參與各種政治活動的能力。
- 三、空間面向的公民資質包括：生活和工作在不同社群中(包括本地、地區、國家、國際)、認知現在價值與各國傳統價值能共存共榮、人民的認同感來自本土和個人的意識、行動本土化而思維全球化。
- 四、時間面向的公民資質包括：理解傳統和文化遺產對形塑公民資質的影響、認識本國歷史與世界歷史的關連、認知現在公民的行動將會影響未來的公民、理解當前問題和歷史背景及未來影響三者的關連。

另一方面，實施多面向公民資質教育的相關因素包括：

- 一、課程：藉由跨國性課程來探討全球性議題，包括六項倫理議題：社會公平正義、人口成長和貧困兒童、全球普世價值與地方價值共存、資訊自由與保障隱私權兩者平衡、生態環保與人類需求兩者平衡、科技發展與倫理的議題。課程內容應針對上述倫理議題制定政策且採取行動，透過審議式課程 (deliberation curriculum) 以集思、討論形成共識來解決問題，過程中形成公民資質的認知、價值、態度、能力及行動。
- 二、班級教學：教學應讓學生透過資訊、討論、批判、審議、反思及做理性決定的方式讓學生具備多面向公民資質，學習以學生為本位，鼓勵學生主動求知，教室氣氛注重多元化討論、發問、問答和開放包容尊重不同意見的師生互動，在教學上資訊科技的使用亦可促進班級教學的實施。
- 三、師資培育：培育未來教師及在職教師的教學能夠實踐下列目標：(一)全球化及跨文化的視野、(二)批判性思考、(三)落實民主式教學及(四)和社區合作及運用資訊科技。
- 四、學校組織與功能：學校應全面支持與配合實施多面向公民資質教育，包括教育決策、資源、學校願景目標、對社會、文化、經濟、政治及環境永續發展的責任、學校與社區的合作等。

最後，在實施多面向公民資質教育的評鑑方面，可從教育行政機構、學校、教師、教室及師資培育等來評估學校及社會環境是否有效實施多面向公民資質教育。總而言之，多面向公民資質教育應從學校到社會整體環境的支持與落實，學校並非唯一成功實行多面向公民資質的管道，唯有學校、社區、社會環境合作及教師、教育行政人員、社會人士、家長、學生的共同努力下，多面向公民資質教育才有可能及早實踐培育二十一世紀成功的公民能力與公民資質。

第四節多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程之關係

本節從九年一貫課程的「社會學習領域」中的九個主題軸及能力指標來觀察，可發現其涵括多面向公民資質的概念。以下將探討多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程之關連，以做為臺灣地區實施多面向公民資質教育的依據，同時提供另一種實施九年一貫「社會學習領域」課程的方式與教學策略。

壹、多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程目標的關連

根據 1992 年美國全國社會學習協會(National Council for the Social Studies，簡稱 NCSS)對「社會學習」所採取的定義：

「社會學習(social studies)是社會科學和人文科學的統整性研究，旨在增進公民能力。學校的社會學習課程，其內容取自人類學、考古學、經濟、地理、歷史、法律、哲學、政治、科學、心理學、宗教和社會學等學科以及從人文科學、數學和自然科學獲取適合的內容，以提供相互協調關聯與有系統的研究。學習社會學習的主要目的是要幫助年輕人發展公民能力，使他們在相互依存、文化多元和民主社會中，能夠做見識廣博與理性的決定，以增進公共福祉。」(NCSS, 1992: 213; 引自陳麗華、王鳳敏, 1996)。

美國 NCSS 於 1994 年公布「社會學習課程標準」(Curriculum Standard for the Social Studies)，依此一課程標準，它主張社會學習所應積極培養國民所需的基本能力有五項(NCSS, 1994; 引自陳麗華、王鳳敏, 1996)：

- 一、培養學生參與民主活動的能力：其內容主要在強調善盡公民職責和積極參與民主活動；
- 二、開拓學生寬廣的胸襟：視自己的生活經驗和整體人類探索宇宙的經驗是息息相關；
- 三、培養學生能從不同的角度去了解美國歷史、地理、經濟、政治、社會情境、傳統和價值觀的能力；
- 四、培養學生能從不同的角度去了解世界各國人民、歷史、地理、政治、經濟、

社會情境、傳統和價值觀的能力；

五、培養學生批判思考的能力。

Barr, Barth & Shermis (1977) 指出社會學習具有以下三種不同的目標：

一、公民資質的傳遞：主要在傳遞社會的特定價值，目的在培養認同國家的良好公民資質；

二、社會科學知識的學習：強調培養如科學家探究知識的能力，成為有智識的公民；

三、反省思考能力的培養：鼓勵學生透過議題的討論，培養價值判斷與意思決定的能力，目的在培養參與的公民資質。

隨後，陳麗華(2002: 197)提出第四種目標在於反省實踐與社會行動的培養，透過不斷的反省實踐過程，啟發學生的歷史意識、批判思考，培養民主溝通的能力與態度，進而採取負責任的社會行動。

美國 NCSS 長久以來主張社會學習課程的目的是要增進公民能力，並認為教育學生使其信仰民主共和國的理想和價值，讓其有能力運用社區、國家和世界的知識，並培養其蒐集、分析資料、合作、做決定與問題解決等能力是相當重要的教育過程。

所謂公民能力就是學生在民主社會中，承擔公民職責(the office of citizen)所必備的知識、技能和態度；公民能力並非社會學習唯一的目標，但公民能力是社會學習的核心。在課程方面，社會學習課程在學科內和跨學科之間都重視知識、技能和態度的統整，社會學習課程在協助學生從各學科中取材，以建構知識和態度基礎，社會學習課程反映出知識的變動性，培養學生以全新且深入統整的方法，解決人類的重要議題(NCSS, 1992; 引自陳麗華、王鳳敏, 1996: 3-5)。

臺灣地區在民國九十年九月實施九年一貫課程，九年一貫課程的設計是以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力(教育部, 2001):

一、了解自我與發展潛能；

- 二、欣賞、表現與創新；
- 三、生涯規劃與終身學習；
- 四、表達、溝通與分享；
- 五、尊重、關懷與團隊合作；
- 六、文化學習與國際了解；
- 七、規劃、組織與實踐；
- 八、運用科技與資訊；
- 九、主動探究與研究；
- 十、獨立思考與解決問題。

九年一貫「社會學習領域」的課程目標在於培養未來具有良好公民資質的公民，根據九年一貫社會學習領域課程暫行綱要的規定，其課程目標為(教育部，2001)：

- 一、了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題；
- 二、了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性；
- 三、充實社會科學之基本知識；
- 四、培養對本土與國家認同、關懷與世界觀；
- 五、培養民主素質、法治觀念以及負責的態度；
- 六、培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度；
- 七、發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力；
- 八、培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力；
- 九、培養表達、溝通以及合作的能力；
- 十、培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

另外，就多面向公民資質理論所欲培養二十一世紀的公民能力有下列幾項 (Cogan & Derricott, 2000: 113)：

- 一、身為全球社會的成員，具備發現和解決問題的能力；
- 二、與他人合作並在社會中善盡自己責任的能力；
- 三、了解、接受、欣賞、包容文化差異的能力；
- 四、批判性與系統化思考能力；
- 五、願意以非暴力的態度解決衝突和問題；
- 六、願意保護環保而改變自己的生活方式和消費習慣；
- 七、有意識的尊重並捍衛人權的能力（如：女權、少數族群等）；
- 八、有能力且願意參與地區、國家、國際等不同層級的公共生活。

從九年一貫課程所欲培養學生的十大基本能力及九年一貫「社會學習領域」課程目標中，發現其與多面向公民資質所欲培養的公民能力有相同之觀點，以臺灣地區而言，多面向公民資質將可藉由「社會學習領域」課程的實施來塑造二十一世紀成功的公民資質。茲列表 2-4-1 以表示三者之間的關連性：

表 2-4-1 多面向公民資質之公民能力與九年一貫課程基本能力及九年一貫「社會學習領域」課程目標三者的關聯

多面向公民資質之公民能力	九年一貫課程基本能力(在下列「a-b」的基本能力編號當中，a代表基本能力，b代表流水號)	九年一貫「社會學習領域」課程目標(在下列「a-b」的課程目標編號當中，a代表課程目標，b代表流水號)
身為全球社會的成員，具備發現和解決問題的能力	A-3 生涯規劃與終身學習。 A-6 文化學習與國際了解。 A-7 規劃、組織與實踐。 A-8 運用科技與資訊。 A-9 主動探究與研究。 A-10 獨立思考與解決問題。	B-1 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。 B-2 了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。 B-3 充實社會科學之基本知識。

表 2-4-1 多面向公民資質之公民能力與九年一貫課程基本能力及九年一貫「社會學習領域」

課程目標三者的關聯 (續)

		<p>B-4 培養對本土與國家認同、關懷與世界觀。</p> <p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p> <p>B-8 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。</p> <p>B-10 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。</p>
<p>與他人合作並在社會中善盡自己責任的能力</p>	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-4 表達、溝通與分享。</p> <p>A-5 尊重、關懷與團隊合作。</p> <p>A-8 運用科技與資訊。</p>	<p>B-5 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。</p> <p>B-6 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。</p> <p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p> <p>B-8 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。</p> <p>B-9 培養表達、溝通以及合作的能力。</p> <p>B-10 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。</p>
<p>了解、接受、欣賞、包容文化差異的能力</p>	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-4 表達、溝通與分享。</p>	<p>B-1 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。</p> <p>B-2 了解人與社會、文化和生態環境之多</p>

表 2-4-1 多面向公民資質之公民能力與九年一貫課程基本能力及九年一貫「社會學習領域」

課程目標三者的關聯（續）

	<p>A-5 尊重、關懷與團隊合作。</p> <p>A-6 文化學習與國際了解。</p> <p>A-8 運用科技與資訊。</p>	<p>元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。</p> <p>B-3 充實社會科學之基本知識。</p> <p>B-4 培養對本土與國家認同、關懷與世界觀。</p> <p>B-5 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。</p> <p>B-6 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。</p>
批判性與系統化思考能力	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-3 生涯規劃與終身學習。</p> <p>A-4 表達、溝通與分享。</p> <p>A-8 運用科技與資訊。</p> <p>A-9 主動探究與研究。</p> <p>A-10 獨立思考與解決問題。</p>	<p>B-6 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。</p> <p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p>
願意以非暴力的態度解決衝突和問題	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-3 生涯規劃與終身學習。</p> <p>A-4 表達、溝通與分享。</p> <p>A-5 尊重、關懷與團隊合作。</p> <p>A-7 規劃、組織與實踐。</p>	<p>B-5 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。</p> <p>B-6 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。</p> <p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p>

表 2-4-1 多面向公民資質之公民能力與九年一貫課程基本能力及九年一貫「社會學習領域」課程目標三者的關聯（續）

	<p>A-8 運用科技與資訊。</p> <p>A-9 主動探究與研究。</p> <p>A-10 獨立思考與解決問題。</p>	<p>B-8 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。</p> <p>B-9 培養表達、溝通以及合作的能力。</p> <p>B-10 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。</p>
<p>願意保護環保而改變自己的生活方式和消費習慣</p>	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-3 生涯規劃與終身學習。</p> <p>A-5 尊重、關懷與團隊合作。</p> <p>A-7 規劃、組織與實踐。</p> <p>A-8 運用科技與資訊。</p> <p>A-9 主動探究與研究。</p> <p>A-10 獨立思考與解決問題。</p>	<p>B-1 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。</p> <p>B-2 了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。</p> <p>B-4 培養對本土與國家認同、關懷與世界觀。</p> <p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p> <p>B-8 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。</p> <p>B-10 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。</p>
<p>有意識的尊重並捍衛人權的能力（如：女權、少數族群等）</p>	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-4 表達、溝通與分享。</p> <p>A-5 尊重、關懷與團隊合作。A-7</p>	<p>B-5 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。</p> <p>B-6 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。</p>

表 2-4-1 多面向公民資質之公民能力與九年一貫課程基本能力及九年一貫「社會學習領域」

課程目標三者的關聯 (續)

	<p>規劃、組織與實踐。</p> <p>A-9 主動探究與研究。</p> <p>A-10 獨立思考與解決問題。</p>	<p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p> <p>B-8 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。</p>
<p>有意識的尊重並捍衛人權的能力 (如：女權、少數族群等)</p>	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-4 表達、溝通與分享。</p> <p>A-5 尊重、關懷與團隊合作。A-7 規劃、組織與實踐。</p> <p>A-9 主動探究與研究。</p> <p>A-10 獨立思考與解決問題。</p>	<p>B-5 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。</p> <p>B-6 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。</p> <p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p> <p>B-8 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。</p>
<p>有能力且願意參與地區、國家、國際等不同層級的公共生活</p>	<p>A-1 了解自我與發展潛能。</p> <p>A-2 欣賞、表現與創新。</p> <p>A-3 生涯規劃與終身學習。</p> <p>A-4 表達、溝通與分享。</p> <p>A-5 尊重、關懷與團隊合作。</p> <p>A-6 文化學習與國際了解。</p> <p>A-7 規劃、組織與實踐。</p> <p>A-8 運用科技與資訊。</p> <p>A-9 主動探究與研究。</p> <p>A-10 獨立思考與解決問題。</p>	<p>B-1 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。</p> <p>B-2 了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。</p> <p>B-4 培養對本土與國家認同、關懷與世界觀。</p> <p>B-5 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。</p> <p>B-6 培養了解自我與自我實現之能力，發</p>

表 2-4-1 多面向公民資質之公民能力與九年一貫課程基本能力及九年一貫「社會學習領域」

課程目標三者的關聯（續）

		<p>展積極、自信與開放的態度。</p> <p>B-7 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。</p> <p>B-8 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。</p> <p>B-9 培養表達、溝通以及合作的能力。</p>
--	--	---

貳、多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程內涵的關連

「社會學習領域」是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。廣義而言，人的環境包括：

- 一、自然的物理環境(如山、川、平原等)：屬於人生的「生存」(survival) 層面，與自然科學、地理學有關；
- 二、人造的物質環境(如漁獵、游牧和農耕所使用的工具、商業用的貨幣、工業用的機器設備、交通用的車子、輪船等)：屬於人生的「生計」(living)層面，從「縱」的方面來看，它與歷史學有關，從「橫」的方面來看，它與經濟學有關；
- 三、人造的社會環境(如家庭、學校、社區、國家等組織以及政治、法律、教育等制度)：屬於人生的「生活」(life)層面，主要與政治學、法律學及社會學等有關；
- 四、自我(如反省與表達)與超自然的精神環境(如哲學、宗教、道德、藝術等)：屬於人生的「生命」(existence)層面，涉及每一個人存在的意義與價值，與哲學、道德、宗教、藝術等處理精神層面的學科有關。

人的生存、生計、生活與生命四大層面彼此互有關連，「社會學習領域」正是

整合這幾個層面間互動關係的一種統整性領域。

而多面向公民資質則從四個面向(個人、社會、時間及空間)來培育公民應具備的知識、價值、技能與行動，「社會學習領域」和多面向公民資質皆是整合人與自己、人與社會、人與自然、人與世界關係的培育二十一世紀成功的公民資質和能力的方式之一。以下將從多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」主題軸、主題軸的內涵與分段能力指標之間的關連來探討其相同的部份：

一、多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程主題軸的關聯

我國九年一貫「社會學習領域」課程以九個主題軸來界定社會科的內涵，主題軸的功能在於「社會學習領域」的課程內涵加以歸類，並進一步將能力指標加以歸類，但並不規範各類的比重；人類所熟知的世界是一個三度空間的世界，而時間可以被視為生活世界的第四個向度，故第一軸「人與空間」與第二軸「人與時間」構成人類的座標系統。宇宙萬物的變化皆發生在此一座標系統當中，但變化之中又有其穩定與規律之處，因此，第三軸「演化與不變」構成基本的宇宙觀，此一宇宙觀自然會影響人類對自我、社會、政治、經濟、文化與整體世界的看法。當座標與宇宙觀定位之後，我們再從人類的主體性出發，首先探索「意義與價值」(第四軸)，然後踏出自我，進入一般社會生活層面思考「自我、人際與群己」之間的互動關係(第五軸)，跟著就進入政治與法律等生活層面，探討「權力、規則與人權」(第六軸)，進入經濟與商業等生活層面，探討「生產、分配與消費」(第七軸)，進入當代文化生活的重要層面，探討「科學、技術與社會」(第八軸)，最後，所有的生活都關聯在一起，彙整成地球村的生活，歸結到第九軸「全球關聯」(教育部，2001：265)。這九個主題軸及其內涵與多面向公民資質四個面向有共同相通之處，茲列表 2-4-2 以表示兩者之間的關連性：

表 2-4-2 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及其內涵的關聯

多面向公民資質四個面向	九年一貫「社會學習領域」課程主題軸	九年一貫「社會學習領域」課程主題軸的內涵
時間面向	人與時間	<ul style="list-style-type: none"> (1) 人類歷史影響人類的發展。 (2) 因果互動結構是分析歷史變遷的重要概念。 (3) 價值觀念、社會制度、和經濟活動隨時代而變遷，也影響時代變遷。 (4) 演化與革命是分析歷史變遷速度的兩種觀點。 (5) 循環與前進是現象，也是人類的時間意識。 (6) 從紀錄與痕跡可以幫助人類察覺時間，認識過去的史實。 (7) 個人生命的存在受時間的限制，但其思想與情感卻可超越時間。
空間面向	人與空間	<ul style="list-style-type: none"> (1) 自然與人文可形成空間的各種特性。 (2) 環境的特性與變化影響人類的政治、經濟、社會與文化等生活型態。 (3) 文化與經驗影響人類對地方與環境的識覺。 (4) 人類透過地圖、數據、坐標等地理學的工具，來描述和解釋空間與環境的特性。 (5) 人口的特徵、分佈和遷移受自然環境與人為因素的影響。 (6) 聚落的形成是一個演化和自我組織的歷程。 (7) 城鄉之間或區域與區域之間會產生交互影響與相互倚賴的關係。 (8) 交通網與運輸系統的建立有助於人類互動、資源交流及全球關聯。

表 2-4-2 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及其內涵的關聯（續）

		<p>(9) 人類對空間的設計以及對環境的規畫，受到個人因素、文化背景、社會制度以及自然環境等影響。</p> <p>(10) 人類對空間的利用會改變環境，產生保護或破壞的作用。</p>
<p>時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向</p>	<p>演化與不變</p>	<p>(1) 社會現象中的「因果」關係與「互動」關係不同。</p> <p>(2) 人類必須選取適當的「尺度」，才能明瞭事物的變化。</p> <p>(3) 自然與社會皆會呈現階層，各階層之間有相似之處，也有不同之處。</p> <p>(4) 不變的特徵或數值是掌握系統演變的重點。</p> <p>(5) 變異的多樣性使事物有演化的可能。</p> <p>(6) 「需求」源於生命追求繁衍。</p> <p>(7) 系統與單元各有其需求與奮鬥，但兩者的需求或奮鬥可能整合為一。</p> <p>(8) 分化與整合是功能發展的必要程序。</p> <p>(9) 某些自我組織系統具有學習與適應的潛力。</p> <p>(10) 挑戰與回應是促成進步的動力。</p>
<p>個人面向、 社會面向</p>	<p>意義與價值</p>	<p>(1) 意義是對各種價值的再反省，可在不同的時空中不斷地被重塑。</p> <p>(2) 人類探究意義的對象，除了本身之外，也應包括自然及超自然。</p> <p>(3) 意義在個人的自我察覺、自我表達、自我反省中開始，而在群體的溝通、分享和理解中延續。</p> <p>(4) 宗教具有不同的信仰、儀式、組織、規範與派別，人民可依其價值觀與批判思考對宗教進行選擇。</p> <p>(5) 藝術是一種欣賞、溝通與表達的美感歷程，它影響人的感覺、體會和反省的能力。</p> <p>(6) 道德判斷是理性辯證及價值選擇的歷程。</p> <p>(7) 道德、藝術與宗教間的交互作用，影響人類的價值與行為。</p>

表 2-4-2 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及其內涵的關聯（續）

<p>個人面向、 社會面向</p>	<p>自我、人際與 群己</p>	<p>(1) 個體有決定自我發展及參與群體發展的權利。</p> <p>(2) 個體須意識到自己的身心變化，並追求身心的健康與成長。</p> <p>(3) 個體對自我以及環境的知覺、理解與詮釋歷程皆是主動的，同時也是主觀的，但透過溝通歷程可促進觀點的分享與共識的形成。</p> <p>(4) 個體的發展與成長受到家庭、學校、社區、與社會的重大影響。</p> <p>(5) 個體在系統中同時扮演多種角色，故應瞭解各種角色的特徵、變遷及角色間的互動關係。</p> <p>(6) 個體所扮演的角色受到人格特質、社會制度、風俗習慣與價值觀念等影響。</p> <p>(7) 在追求自我實現的過程中，個體與個體、個體與群體之間會產生合作與競爭，因此須進行負責任的評估與取捨。</p> <p>(8) 理性溝通、相互尊重、與適當妥協，是民主社會中人際、群己、群體間相處的基本原則。</p>
<p>個人面向、 社會面向</p>	<p>權力、規則與 人權</p>	<p>(1) 個人或群體為實現其意志而影響他人或其他群體，即產生權力，它可以形成秩序、促進效率、或傷害權益。</p> <p>(2) 權力和政治、經濟、文化、社會型態等相互影響。</p> <p>(3) 制衡是約束權力的重要方式，在失去制衡時權力容易腐化和專橫。</p> <p>(4) 政府結構係依分工、效能與制衡等原則制訂，其功能在於維持公共秩序與促進公共利益。</p> <p>(5) 民主政府的正當性與合法性，來自人民的同意與選擇。</p> <p>(6) 司法系統與議會制度的運作，要兼顧程序正義與結果公平。</p> <p>(7) 人民的權利與義務受憲法規範。</p>

表 2-4-2 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及其內涵的關聯（續）

		<p>(8) 個體的獨特性、族群的差異性、及文化的多樣性皆有其價值，應受到尊重與保障，避免受到偏見與歧視。</p> <p>(9) 隨著社會的變遷，兒童權、學習權、隱私權、環境權等各種新興權利，也更受到社會的重視。</p> <p>(10) 當各種權利發生衝突時，個人與社會需依時空及情境進行評估與取捨。</p> <p>(11) 國家由土地、人民、與主權所組成，其目的在保障人民的生存與促進人民的福祉。</p>
<p>時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向</p>	<p>生產、分配與 消費</p>	<p>(1) 人類追求滿足的動機，是構成經濟活動的進步動力。</p> <p>(2) 滿足人類需求的資源有限，故需善加利用。</p> <p>(3) 時間、空間、智慧、勞務、能源及各種天然物產等均為重要資源。</p> <p>(4) 社會透過分化與分工等程序，形成各種專業功能。</p> <p>(5) 交換既使供需相符，也使分工順利運作；交換價格受市場供給與需求的影響。</p> <p>(6) 生產要素包括土地、勞動與資本。</p> <p>(7) 消費是一種選擇，它既是對自己的需求做取捨，也是對各種供應產品做取捨。</p> <p>(8) 資本的形成由投資而來，投資來自每個人的儲蓄。</p> <p>(9) 公共財（使用者非特定個人或少數人）與外部性（行為的後果不僅及於行為者）使經濟活動需受公共政策的管理與調節。</p> <p>(10) 經濟活動可能會引發社會與環境問題，因此須受公共政策的管理與調節。</p>

表 2-4-2 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及其內涵的關聯（續）

<p>時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向</p>	<p>科學、技術和 社會</p>	<p>(1) 科技的突破，會帶給人類許多新的可能性。 (2) 科學、技術和社會生活之間相依相生，互為因果。 (3) 科學和技術影響價值、信仰和態度，同時也被價值、信仰和態度所改變。 (4) 科技的研究與運用，應受專業倫理、道德或法律的規範。 (5) 人類透過組織、行動、立法以因應科技應用所帶來的社會變遷，包含自然環境的保護、個人權利和公共利益的保障。</p>
<p>時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向</p>	<p>全球關連</p>	<p>(1) 全球的生態環境互相關連，形成一個開放系統。 (2) 各種關係網路的全球化，促使全球的關連性愈趨緊密，極容易牽一髮而動全身。 (3) 不同文化的接觸、互動與交流會造成衝突、合作與文化創造等各種關係。 (4) 強勢文化的支配性、商品的標準化與大眾傳播的廣泛深入，使全球趨於一致，因而影響文化的多樣性，並進而引發人類的適應問題。 (5) 利益的競爭會引起衝突、對立與結盟。 (6) 有許多課題如環保、饑餓、犯罪、疫病、與科學研究等，可賴全球或區域共同解決。 (7) 環境的維護與人類的永續生存是全球的共同目標。</p>

二、多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程分段能力的關聯

九年一貫課程強調培育學生的十大基本能力，將國民中小學的九個年級分成四個學習階段(國小分成三個階段，國中為第四學習階段)，每一個學習階段均有分段能力指標，以展現其能力本位課程的性質，為達成分段能力指標，九年一貫「社會學習領域」的課程內涵，以九個主題軸統整歷史、地理、公民與道德三個科目，九年一貫課程「社會學習領域」突破傳統的課程思維，以主題軸的方式打破學科界限，實踐課程統整，並以分段能力指標，凸顯能力本位的課程性質。分析其課程目標及能力指標，可以發現社會學習領域的課程理念與多面向公民資質理論不謀而合(張秀雄，2002b: 51)，茲列表 2-4-3 以顯示多面向公民資質與「社會學習領域」主題軸及分段能力之間的關連性：

表 2-4-3 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及分段能力的關聯

多面向公民資質四個面向	九年一貫「社會學習領域」課程主題軸	九年一貫「社會學習領域」課程分段能力指標-國中階段(在下列「a-b-c」的能力指標編號當中，a 代表主題軸序號，b 代表學習階段序號，c 代表流水號，第四學習階段為國中三年級結束)
空間面向	人與空間	1-4-1 分析形成地方或區域特性的因素，並思考維護或改善的方法。 1-4-2 分析自然環境、人文環境及其互動如何影響人類的生活型態。 1-4-3 分析人們對地方和環境的識覺改變如何反映文化的變遷。 1-4-4 探討區域的人口問題和人口政策。 1-4-5 討論城鄉的發展演化，引出城鄉問題及其解決或改善的方法。 1-4-6 分析交通網與運輸系統的建立如何影響經濟發展、人口分布、資源交流與當地居民的生活品質。 1-4-7 說出對生活空間及周緣環境的感受，願意提出改善建言或方案。

表 2-4-3 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及分段能力的關聯（續）

		1-4-8 評估地方或區域所實施的環境保育政策與執行成果。
時間面向	人與時間	<p>2-4-1 認識中國歷史發展過程中的思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革。</p> <p>2-4-2 了解今昔中國與亞洲、世界的互動關係。</p> <p>2-4-3 認識世界歷史發展過程中的思想、文化、社會制度、經濟活動與政治興革。</p> <p>2-4-4 比較人們對歷史的不同說法 and 不同解釋。</p> <p>2-4-5 從演變與革命的觀點，分析歷史的變遷。</p> <p>2-4-6 從直線前進與循環的觀點，分析歷史的變遷。</p>
時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向	演化與不變	<p>3-4-1 舉例解釋個人的種種需求與人類繁衍的關係。</p> <p>3-4-2 舉例說明個人追求自身幸福時，如何有助於社會的發展；而社會的發展如何庇護個人追求幸福的機會。</p> <p>3-4-3 舉例指出人類之異質性組合，可產生同質性組合所不具備的功能。</p> <p>3-4-4 說明一個多元的社會為何比一個劃一的系統，更能應付不同的外在與內在環境。</p> <p>3-4-5 舉例指出某一人類團體，因有重組之可能性，且被論功行賞，所以日漸進步。</p> <p>3-4-6 舉出歷史上或生活中，因缺少內、外在的挑戰，而使社會或個人沒落的例子。</p>
個人面向、 社會面向	意義與價值	<p>4-4-1 想像自己的價值觀與生活方式在不同的時間、空間下會有什麼變化。</p> <p>4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯證，</p>

表 2-4-3 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及分段能力的關聯（續）

		<p>並為自己的選擇與判斷提出好理由。</p> <p>4-4-3 了解道德、藝術與宗教如何影響人類的價值與行為。</p> <p>4-4-4 探索促進社會永續發展的倫理。</p> <p>4-4-5 探索生命與死亡的意義。</p>
個人面向、 社會面向	自我、人際與 群己	<p>5-4-1 了解自己的身心變化，並分享自己追求身心健康與成長的體驗。</p> <p>5-4-2 從生活中推動學習型組織(如家庭、班級、社區等)，建立終生學習理念。</p> <p>5-4-3 分析個體所扮演的角色，會受到人格特質、社會制度、風俗習慣與價值觀等影響。</p> <p>5-4-4 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨。</p> <p>5-4-5 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。</p>
個人面向、 社會面向	權力、規則與 人權	<p>6-4-1 以我國為例，分析權力和政治、經濟、文化、社會型態等如何相互影響。</p> <p>6-4-2 以歷史及當代政府為例，分析制衡對於約束權力的重要性，並推測失去制衡時權力演變的可能結果。</p> <p>6-4-3 說明司法系統的基本運作程序與原則。</p> <p>6-4-4 舉例說明各種權利(如兒童權、學習權、隱私權、財產權、生存權、自由權、機會均等權、環境權及公民權等)之間可能發生的衝突。</p> <p>6-4-5 探索民主政府的合理性、正當性與合法性。</p> <p>6-4-6 分析國家的組成及其目的。</p>

表 2-4-3 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及分段能力的關聯（續）

<p>時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向</p>	<p>生產、分配與 消費</p>	<p>7-4-1 分析個人如何透過參與各行各業與他人分工，進而產生整體的經濟功能。</p> <p>7-4-2 了解在人類成長的歷程中，社會如何賦予各種人不同的角色與機會。</p> <p>7-4-3 了解在國際貿易關係中，調節進出口的品质與數量，會影響國家經濟發展。</p> <p>7-4-4 舉例說明各種生產活動所使用的生產要素。</p> <p>7-4-5 舉出政府非因特定個人使用而興建某些工程或從事某些消費的例子。</p> <p>7-4-6 舉例說明某些經濟行為的後果不僅及於行為人本身，還會影響大眾，因此政府乃進行管理或干預。</p> <p>7-4-7 列舉數種金融管道，並分析其對個人理財上的優缺點。</p> <p>7-4-8 解析資源分配如何受到權力結構的影響。</p>
<p>時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向</p>	<p>科學、技術和 社會</p>	<p>8-4-1 分析科學技術的發明與人類價值、信仰、態度如何交互影響。</p> <p>8-4-2 分析人類的價值、信仰和態度如何影響科學技術的發展方向。</p> <p>8-4-3 評估科技的研究和運用，不受專業倫理、道德或法律規範的可能結果。</p> <p>8-4-4 對科技運用所產生的問題，提出促進立法與監督執法的策略和行動。</p> <p>8-4-5 評估因新科技出現而訂定的有關處理社會變遷的政策或法令。</p> <p>8-4-6 了解環境問題或社會問題的解決，需靠跨領域的專業彼此交流、合作和整合。</p>

表 2-4-3 多面向公民資質四個面向與「社會學習領域」主題軸及分段能力的關聯（續）

時間面向、 空間面向、 個人面向、 社會面向	全球關連	9-4-1 評估各種關係網路(如交通網、資訊網、人際網、經濟網、政治圈、語言等)的全球化對全球關連性所造成的影響。 9-4-2 說明不同文化之接觸和交流如何造成衝突、合作與文化創新。 9-4-3 說明強勢文化的支配性、商業產品的標準化與大眾傳播的廣泛深入如何促使全球趨於一致，並影響文化的多樣性和引發人類的適應問題。 9-4-4 分析國際間衝突和合作的原因，並提出增進合作和化解衝突的途徑。 9-4-5 舉出全球面臨與關心的課題（如環保、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等），分析其因果並建構問題解決方案。 9-4-6 討論國際組織在解決全球性問題上所扮演的角色。 9-4-7 關懷全球環境和人類共同福祉，並身體力行。
---------------------------------	------	--

從上表中檢視「社會學習領域」的九個主題軸的內涵與其分段能力指標，可以發現這九個主題軸的內涵與分段能力指標，與多面向公民資質理論的四個面向所包含的能力，呈現相契合之處(張秀雄，2002b: 45)：

- 一、「個人面向的公民資質」所包括的各種能力，和社會學習領域的「演化與不變」、「意義與價值」、「自我、人際與群己」、「權力、規則與人權」、「生產、分配與消費」、「科學、技術和社會」及「全球關連」主題軸的內涵與能力指標相關連；
- 二、「社會面向的公民資質」所包括的各種能力，和「演化與不變」、「意義與價值」、「自我、人際與群己」、「權力、規則與人權」、「生產、分配與消費」、「科學、技術與社會」及「全球關連」主題軸的內涵及分段能

力指標重疊性甚高；

三、「空間面向的公民資質」所包括的各種能力，和「人與空間」、「演化與不變」、「生產、分配與消費」、「科學、技術和社會」及「全球關連」等主題軸的內涵與能力指標相關連；

四、「時間面向的公民資質」所包括的各種能力，和「人與時間」、「演化與不變」、「生產、分配與消費」、「科學、技術與社會」及「全球關連」主題軸的內涵及分段能力指標相關連。

研究者進一步深入探究多面向公民資質的四個面向與九年一貫「社會學習領域」主題軸及能力指標內涵，發現個人、社會、空間及時間四面向皆能融入九個主題軸與分段能力指標中，雖然臺灣地區尚未有多面向公民資質課程的發展，但在九年一貫「社會學習領域」課程內容中已有多面向公民資質的概念，由此可知，多面向公民資質的實行將可藉由九年一貫「社會學習領域」課程來達成培育二十一世紀良好公民資質的目標。

參、國內外與「多面向公民資質教育」相關研究之探討

以下茲分別就四十年來與「多面向公民資質教育」相關研究（包括：公民資質和公民資質教育），從研究主題、研究方法和研究結果加以整理，希望從前人的研究中獲得對本研究相關的導引與啟示。

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表

研究者 (年代)	研究地區 對象	研究主題 (研究變項)	研究方法	研究主要發現
Lane (1965)	十五位成年 男子	好公民 (good citizenship) 的觀點	質性研究 深度訪談	(一) 受訪者的觀點從廣泛的參與、服從法律、個人道德和自我控制等，均呈現出相當大的強度排列差異。 (二) 對大眾而言，「好公民」的涵義事實上是曖昧不明且任由個人詮釋的。 (三) 研究發現一般人在「好公民」概念上

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表（續）

				的差異，但未進一步探究在所有的差異觀點中，是否存在有普遍共通性的「好公民」定義。
Conover, Crewe, & Searing (1991)	美國和英國	兩國公民關於權利、責任、公民認同等方面的意見	焦點座談	<p>（一）英國公民對於「好公民」和「公民資質」的看法較傾向社群論；而美國公民則較傾向自由主義的傳統。</p> <p>（二）兩國公民對「好公民」和「公民資質」的看法，比自由主義或社群論者的普遍意涵更為複雜，換言之，兩國公民的「公民資質」觀點，事實上是融合了對自由主義和社群論兩種傳統上的理解。</p>
Dynneson (1992)	分別於 1989 年及 1991 年，二次抽樣選取美國阿肯色州、明尼蘇達州、加州和德州共七百名高中學生	好公民特質	問卷調查研究	<p>（一）前後二次的研究結果大致相同，受訪的美國高中學生心目中「好公民」特質，依重要性的順序，區分成四個等級：</p> <p>1、非常重要：做明智抉擇的能力、關心其他人的福祉；</p> <p>2、相當重要：承受指定的責任、質疑不同意見和理念的能力、合乎道德的和倫理的行為；</p> <p>3、有些重要：瞭解時事、愛國心、認可管理者的權威；</p> <p>4、不很重要：瞭解政府、參與社區和學校事務。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表（續）

				<p>(二)受訪的美國高中學生對「好公民」的觀點，融合自由主義和社群論者的觀點，一方面重視共善和公民責任的履行，另一方面也認為公民不一定要積極參與政治。</p>
<p>黃景裕 (1994)</p>	<p>臺灣地區台北市高中職學生共 1706 位</p>	<p>高中職學生現代公民性 (modern civic character) 及其家庭因素之研究</p>	問卷調查	<p>(一)現代公民性包括下列特質：參與公共事務、守法、具世界觀、尊重容忍、具社會正義、了解權利義務之關係、愛國心。研究結果發現：學生在尊重容忍和社會正義的態度得分較佳，學生在世界觀和參與公共事務的態度得分較低。</p> <p>(二)不同個人背景學生的現代公民性不同性別的高中職學生其現代公民性有所差異；不同年級的高中職學生其現代公民性有所差異；高中學生和高職學生其現代公民性沒有差異；公立學校學生與私立學校學生其現代公民性沒有差異；不同家庭社經地位之學生，其現代公民性沒有差異。</p> <p>(三)現代公民性和家庭因素的研究結果高中職學生之家庭政治化程度愈高，顯示其現代公民性愈高，反之亦然；高中職學生之家庭管教方式愈趨民主，其現代公民性愈高，反之亦然。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

<p>王意茹 (1997)</p>	<p>自由主義社會公民德行</p>	<p>當代自由主義社會公民德行之研究</p>	<p>文獻分析</p>	<p>自由主義主張國家可對公民教育進行一部分的介入，這個部分指的是——公民資質最低限度的要求，這樣的原則運用在公民德行方面，國家對於公民德行教育的干涉，就只限於核心德行(正義感、容忍、合理性、平等尊重、守法)的培養。</p>
<p>劉姝言 (1997)</p>	<p>自由主義及其公民教育</p>	<p>自由主義及其公民教育</p>	<p>文獻分析</p>	<p>自由主義的公民教育並非傳遞何謂美好人生的價值觀，其目的只在於將維繫自由社會的整套公共價值、政治道德以及相關的批判能力與民主性格，教導給未來公民，這也就是古德曼所謂的「有意識的社會再製」。</p> <p>另一方面，羅爾斯的公民資質觀認為成為自由社會的公民只需具備兩種道德力量：正義感與形成價值觀的能力。因此，公民教育的內涵也就在於對此二力量的培育。</p> <p>自由主義對整體社會的期待是：經由政治上民主性格與能力的培育，政治社會的所有成員為自己決定自己的生命藍圖。</p>
<p>陳婉容 (1997)</p>	<p>差異的公民資質觀</p>	<p>差異的公民資質觀：以性別為例</p>	<p>文獻分析</p>	<p>差異的公民資格觀對於差異的正視與肯認，以及對壓迫與宰制現象的解析，不僅挑戰了普遍公民資格觀形式平等訴求的不足，也為女性所面臨到的平等與差異的兩難困境提出了另一種思考的可能：平等與差異二者並非必然是互斥的，思考將弱勢族群相</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

				對於優族群的差異納入公共討論的範疇。
彭如婉 (1997)	社群主義的 公民資質觀	從當代社群主義 的公民資質觀探 究公民教育	文獻分析	<p>社群論者認為公民資質是一種實踐而非僅是機會，他們認為重要的是公民權利的實踐而非公民權利本身形式上的意義。</p> <p>此種公民資質是一種在公領域活動的公民身份，公民必須主動積極地參與或關心社群的公共事務，以共同形成或追求社群的公共善，因此，公民資質和參與的能力與意願及社群的公共善有密切的關係。</p>
廖添富 (1997)	臺灣地區 師範院校學 生共 934 人	師範院校學生公 民參與態度對公 民資質教育觀點 (包括：政治中立 的教學、多元價 值的教學、意識 型態的教學、鼓 勵政治參與、塑 造公民理想)的 影響	問卷調查	<p>(一) 在個人背景因素中，在師範生公民資質教育觀點上，差異最顯著的為「是否曾捐款給社會服務團體或活動」；而「是否曾捐款給政黨或政治人物」、「是否曾參加社會服務團體或活動」二項個人背景因素，則均無差異。除了學校民主氣氛、爭議性議題的接觸兩項外，性別、就讀科系、政黨參與、參加政治性集會或遊行、捐款給政黨或政治人物、參加社會服務團體或活動、捐款給社會服務團體等個人背景因素、學校學習因素與公民參與態度，均對師範生的五種公民資質教育觀點具有影響。</p> <p>(二) 我國師範院校學生「公民參與態度」與五種「公民資質教育觀點」均有顯著的正相關。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

Avery(1997)	美國 361 位公民科老師	教師的公民資質教育觀點	Q 分類	<p>(一)教師的公民資質教育觀點分為下列四種型組：</p> <p>1、多元文化者：認為公民資質教育應教導學生不同的觀點；不應只教導學生瞭解政府的組織與結構；應讓學生瞭解教師的個人價值觀。</p> <p>2、尊重法律者：認為公民資質教育應培養學生遵守與尊重法律的觀念。</p> <p>3、批判思考者：認為公民資質教育應教導學生不要一味地遵守所有法律，應挑戰社會現況。</p> <p>4、融合主義者：認為公民資質教育應強調愛國、忠心與公民責任觀點的傳遞；強調美國主流文化價值之傳遞。</p> <p>(二)361 位教師對公民資質教育亦有數點共同的想法，包括：公民教育應鼓勵寬容與無私精神的培養、強調不同形式的公民參與、教導社會價值。</p>
Kubow(1997)	英國、美國和加拿大共 147 位中學社會科職前教師	公民資質教育	問卷調查	<p>(一)趨勢的共識：</p> <p>1. 七項在未來二十五年對人民的生活有著重要影響的社會趨勢：(1) 國內和國際之間的經濟差距將持續擴大；(2) 資訊科技的發展將大幅降低個人的隱私權；(3) 媒體接近使用權的不平等逐漸增加；(4) 開發中國</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

			<p>家和已開發國家之間的利益衝突將與日俱增；(5) 由於人口成長及環境破壞，人們獲得水資源的成本將大幅提高；(6) 採伐森林將影響人類生活的生態多樣性、空氣、土壤和水質；(7) 開發中國家人口快速成長將導致貧窮人口的比例大幅增加。</p> <p>2. 五項逐漸衰退的趨勢：(1) 個人、家庭和社區將喪失政治影響力，由於政府增加規則和控制的層次；(2) 發展公共善增加困難；(3) 毒品相關犯罪將增加控制社會生活在都市地區；(4) 人民的社區意識和社會責任將降低意義；(5) 消費主義將增加支配社會生活。</p> <p>3. 三項鼓勵發生的趨勢：(1) 合作將增加採用環境保護的措施為了維持競爭；(2) 系統性的不平等（如：種族歧視主義、民族優越感、性別歧視主義）將增加意義；(3) 事先邊緣化（非主流）個人的團體（如：女性、少數民族人種）將占有更多權力的職位。</p> <p>(二) 公民資質特質和公民資質教育策略的共識：</p> <p>1. 有能力去了解、接受和包容文化差異。</p> <p>策略：(1) 增加課程的策略對全球議題和跨國的研究；(2) 培育教學人口隨著跨國經驗</p>
--	--	--	--

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

			<p>和跨文化的感受。</p> <p>2. 有能力和他人共事以合作的方式和在社會中對個人角色和責任負責。策略：(1) 對學生增加機會去參與在合作學習的活動；(2) 促進學校如同社區生活的主動中心和如同社區發展的媒介；(3) 需要社區行動和參與的機會是學校課程的重要特徵；(4) 要求所有主要的機構和官員對公民責任的標準設置高標準。</p> <p>3. 有意願去改變一個人的生活型態和消費習慣去保護環境。策略：(1) 增加課程的策略對全球議題和跨國的研究；(2) 培育教學人口隨著跨國經驗和跨文化的感受。</p> <p>4. 有意願去解決衝突以非暴力的態度。策略：(1) 對學生增加機會去參與在合作學習的活動；(2) 促進學校如同社區生活的主動中心和如同社區發展的媒介；(3) 需要社區行動和參與的機會是學校課程的重要特徵；(4) 要求所有主要的機構和官員對公民責任的標準訂定高標準。</p> <p>5. 有能力去知覺和捍衛人權 (如：女性的權利、少數民族)。策略：確保所有的社會機構 (包括：家庭、教育和宗教機構) 有著持久的重視對孩童的權利和促進他們的權利。</p>
--	--	--	--

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

				6. 批判性和系統化思考的能力。策略：(1) 支持學科教學鼓勵學生批判性思考；(2) 加強學生的能力去判斷擁有的資訊在媒體基礎增加的社會；(3) 建立課程運用資訊為基礎科技的潛能。
Kubow(1997)	英國、美國和加拿大共 43 位中學社會科職前教師	公民資質教育	訪談	<p>(一) 公民資質教育的意義</p> <p>1. 職前教師對於公民資質教育的觀點是在全球的脈絡，職前教師的回應顯示二十一世紀的公民資質教育必須包括全球教育 (global education)，兩者無法區分。</p> <p>2. 公民資質教育的目標是去發展包容、接納和尊重。</p> <p>3. 公民資質教育為權利和責任對於自己和他人，視為動態、互惠的關係在公民給予社會和公民接受於社會。</p> <p>4. 公民資質教育包括促進個人為自己的生活負責和有責任讓他們的社會更美好，公民資質教育者面臨的挑戰是如何去鼓勵關於民主價值的討論和讓學生參與民主的實踐。</p> <p>5. 職前教師視公民資質教育為一種實現的力量，改變和塑造他們的生活，如何使生活更為美好。公民資質教育幫助學生理解他們自己，他們的能力和他們可以影響改變的方式。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

			<p>6. 研究主要在討論公民必須參與，對於社區的參與，如同參與在本地、區域、國家和全球的層次。公民資質教育包括發展個人理解社區參與的重要性，有意願和能夠參與生活，能夠成為志願者和幫助去參與和運用才能去幫助社區，職前教師強調社區參與是二十一世紀公民資質教育重要的一部份。</p> <p>(二) 師資培育課程教導公民資質教育的內容</p> <p>1. 清楚對公民資質教育定義，包括：討論此概念、在多元文化主義和公民資質教育議題之間的連結。</p> <p>2. 更多的課堂和議題討論。</p> <p>3. 縮小公民資質教育理論和實施公民資質教育教學之間的差距。</p> <p>4. 公民資質教育的知識基礎包括：(1) 歷史、政治和經濟 (2) 多元文化教育 (3) 全球教育 (4) 媒體教育 (5) 資訊科技 (6) 社群服務 (7) 城市教育。</p> <p>5. 更多的資源：專題討論小組、社區組織文獻、演講和資源公平。</p> <p>(三) 公民資質教育實施的地點</p> <p>1. 職前教師認為公民資質應該在學校中被教導，培養和本地社區更多的聯結，跨國經</p>
--	--	--	---

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

				<p>驗：如旅行、住在國外、幫助去創造更多真實的社會議題和挑戰，正式教育僅是一種學習公民資質的方式。</p> <p>2. 公民資質教育不只受限於正式教育，人民必須理解所有人必須學習關於他們自己和他們在這個世界的角色，而不是發生在 16-18 歲的學校，公民資質教育是終身學習的過程包括在教育制度之內和之外。</p>
Obenchain (1998)	美國二所中學教室	中學課堂的公民資質和公民參與	個案研究	<p>(一) 教師的審議創造機會給學生成為公民生活的參與者。</p> <p>(二) 服務學習是一種學習的方式讓學生透過主動的參與來體會了解社區的需要。教師認為公民資質教育包括學生的主動和參與。</p> <p>(三) 在課堂中提供民主的經驗是很重要的。教師相信學生能以多元的方式去體驗課堂中的民主，如：提供真實和有意義抉擇、共享責任、共享做決定、慎思的機會，這些方式提供學生公民參與的機會。民主的課堂促進社區的責任、社區的意識形成參與的公民資質。</p>
章玉琴 (1998)	多元文化論 公民資質觀	多元文化論公民 資質觀	文獻分析	<p>(一) 多元文化論者提出差異公民資質觀的理想，將族群差異納入，使族群不同的利益、文化經驗、生活觀點獲得公開討論的機</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

				<p>會，在公民德行培養上，強調有能力相互尊重、展現及處理差異問題的公民。</p> <p>(二)多元文化論的公民教育觀在於使學生瞭解並尊重不同文化間的差異性，且能積極面對文化矛盾的衝突情境與解決差異的能力，以調節公民身分與族群成員身分間的衝突。</p>
劉美慧 (1999)	臺灣地區 三所國中	公民資質教育的 實施情形及其對 學生的影響	個案研究 深度訪談 文件分析	<p>(一)三所學校的公民資質教育性質不同，一所重視學生德行的涵養，一所強調民主法治教育，另一所注重公民知識教學。</p> <p>(二)公民資質教育所強調的價值觀以個人修身養性為主，忽略社區的參與、世界觀的培養。重視社會科學知識的獲得，忽略參與公民社會所需的能力與態度。</p> <p>(三)公民資質教育政策以由上而下的決定模式，亦即校長決定、教師執行、學生遵守，傾向於被動式的參與，較無法真正體會民主的真諦。</p> <p>(四)以多面向公民資質的四個面向來檢視三所中學的公民資質教育：忽略空間面向的國際層次、時間面向的未來層次的公民資質，即三所中學缺乏成為世界公民所需的世界觀與二十一世紀公民所需的未來觀。</p> <p>(五)三所學校的公民資質教育偏向社群論</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表（續）

				的公民資質觀，強調公民的責任和義務，強調社群成員對社群具有認同感和歸屬感。
Torney (1999)	二十八個國家	跨國性的公民資質研究	個案研究 問卷施測	<p>（一）提出三個主要核心公民知識領域：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 民主政體、政府機構、公民權利與責任； 2. 國家認同及國際關係； 3. 社會和諧與社會歧異多元性。 <p>（二）在二十八個國家十四歲青少年的跨國性公民教育研究中，有關公民知識在性別上的差異小。</p> <p>（三）十四歲的男女青少年在有關民主和政府職責的看法和對國家信任程度，頗為一致，僅在政治議題上，十四歲的男學生興趣高於女學生。</p>
張秀雄、 李琪明 (2000)	臺灣地區 專家學者、教育行政人員、各級教師、家長代表、原住民代表、公民相關領域專家	建構理想的公民資質	文獻分析 焦點座談 德懷術	<p>（一）理想公民特質方面：共計三十三項，分為人與己、人與人、人與社會、人與國家、人與自然及人與世界等六個主軸；</p> <p>（二）公民資質內涵方面：以公民知識、公民德行及公民參與能力三者為其重要層面。此項理想公民資質的特色分別呈現了多重角色的公民特質、認知情感行動兼顧的公民內涵、普世價值與儒家價值並融的公民資質觀、一般與專業公民德行兼重的公民資質觀、本土觀與世界觀兼具的公民資質觀，以及意識型態淡化與多元民主的公民資質觀。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

<p>蕭揚基 (2000)</p>	<p>臺灣地區 中部 1141 位 高中生</p>	<p>公民認知 公民態度 公民參與</p>	<p>問卷調查</p> <p>(一) 公民認知</p> <p>1. 公民權利議題最重要的前五個項目分別為：人身自由權、人人平等、生命權、受教權和言論自由。</p> <p>2. 公民責任議題最重要的前五個項目分別為：知法守法、共同維護治安、維護自由人權、做好自己的本分、誠實納稅。</p> <p>3. 公民條件議題最重要的前五個項目分別為：法治素養、善盡自己的義務、不要侵犯別人權利、清楚自己的權利、要服從多數的意見、尊重少數的意見。</p> <p>(二) 公民態度</p> <p>1. 高中生的不同家庭社經地位背景對公民態度並無差異</p> <p>2. 高中生和家長互動關係和公民態度呈正相關，即學生和家長的良好互動關係，將有助於學生增強其對公共事務的態度、對社會關懷的態度、提升對公民責任的態度和對時事關心的態度。</p> <p>(三) 公民參與</p> <p>1. 高中生的不同家庭社經地位背景對公民參與並無差異</p> <p>2. 高中生和家長互動關係和公民參與呈正相關，即學生和家長的良好互動關係，將有</p>
----------------------------	---	---	---

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

				<p>助於學生增強其收集資訊的能力、社團活動的參與、社團義工的參與和對政治性活動參與之行動意願。</p>
Jones(2000)	36 位學生	公民資質教育的 主動學習	訪談	<p>(一) 青少年希望有機會證明他們可以成為主動的公民，學生在本地和全球的社群創造差異，希望成為團體的成員和做正面的事去幫助人們。</p> <p>(二) 學校給予學生機會去運用他們所學的知識，公民資質教育和民主的教學將更有效。</p> <p>(三) 行動學習方案 (action learning projects) 是個教導公民資質有效的方式，因為學生從經驗中學習和促進他們發展技能和理解，行動學習方案鼓勵學生學習藉由討論和問題解決，學生學習公民資質透過過程中的主動參與。</p>
Hamot (2000)	美國愛荷華 州三所高中 學生共 506 位	高中生的公民能 力 (civic competencies)	問卷調查 506 位 訪談 104 位	<p>(一) 學生公民知識的來源包括：學校課程、父母和同儕。</p> <p>(二) 學生認同課程在於他們學習和事實有關的公民知識。</p> <p>(三) 學生認同父母在他們公民能力的學習有著重要的影響力。</p> <p>(四) 學生透過同儕幫助他們學習公民行為，讓學生成為批判性、有能力的公民；從</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

				同儕團體學習成為一個主動、負責任的公民。
鄭慧蘭 (2001)	臺灣地區 台北市共 670 位公立高中 學生	高中生的公民參與態度和行為	問卷調查	<p>(一) 台北市高中生之公民參與態度傾向於積極、正向的反應。</p> <p>1. 台北市高中生因不同的社經地位、社團經驗長短、閱報時間量、看電視時間量、以及收看電視的內容不同，其公民參與態度總體表現無顯著差異。</p> <p>2. 台北市高中生因性別、年級、家長管教方式、幹部經驗、上網時間量、閱讀報紙內容類型、教師教學方式等的不同，其公民參與態度總體表現有顯著差異。</p> <p>(二) 台北市高中生之公民參與行為傾向於積極、正向的反應。</p> <p>1. 台北市高中生因年級與上網時間量的不同，其公民參與行為總體表現無顯著差異。</p> <p>2. 台北市高中生因性別、家庭社經地位、家長管教方式、幹部經驗、社團經驗、閱報時間量、收看電視時間量、閱讀報紙及收看電視之內容類型、教師教學方式等的不同，其公民參與行為總體表現有顯著差異。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

Wilkins (2001)	英國 418 位實習教師	教師對於種族議題在公民資質教育課程的態度	問卷調查	<p>(一)多數實習教師對差異和多元社會持正面態度和確信教育的重要性在於培養所有社會階層的包容和尊重的公民德行。</p> <p>(二)多數實習教師認為種族歧視主義是主要的社會議題。</p> <p>(三)公民資質教育的重點應在社會凝聚力和加強公民聯繫之間，反對種族歧視主義應成為公民資質教育的關鍵焦點。</p> <p>(四)當前師資培育應重視所有課程層面培養批判性反省途徑，特別是公民資質方面。公民資質教育視為改變的工具，讓學生了解他們自己如同社會的媒介，將形塑社會在未來的世代。</p>
Davies & Evans (2002)	英國 16 個機構的教師、學者、教育局人員、社工人員	促進主動公民資質 (active citizenship)	問卷調查、訪談	<p>(一)公民資質教育的內容應集中於適切、真實和參與的過程。</p> <p>(二)課堂是主動、參與和提供機會去探討爭議性議題。</p>
黃學聖 (2002)	自由主義公民資質的轉變	自由主義公民資質的轉變—對於多元文化論挑戰之回應	文獻分析	<p>(一)自由主義的公民資質觀有兩個特點：重視個人權利，最低限度的公民德行要求；每位公民有平等的權利與義務。</p> <p>(二)Young 主張的差異公民資質觀的內涵為：群體代表權、特殊權利，這些差異權利有助於矯正自由主義的公民資質觀的缺失。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

<p>Osler & Starkey (2003)</p>	<p>英國 600 位 11-18 歲的青少年</p>	<p>世界性公民資質 (cosmopolitan citizenship)</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>(一) 忽略個人和文化層面的公民資質是忽略隸屬感的議題。</p> <p>(二) 學習世界性公民資質能對自己的認同有信心並且學校能提供學習的機會去探討和發展世界性公民資質。</p> <p>(三) 世界性公民資質教育是關於讓學習者去創造現在和國家及全球脈絡的聯結。</p> <p>(四) 受試者於研究中呈現多元和動態的認同，包括本地、國家和跨國的觀點，世界性公民資質將能夠使所有年輕人隨著權利和責任察覺自己。</p>
<p>江美慧 (2003)</p>	<p>臺灣地區 高雄市共 654 位國三學生</p>	<p>國三學生的公民知識與態度</p>	<p>問卷調查</p>	<p>(一) 國三學生因不同的性別、幹部經驗、學業智育成績、家庭社經地位、父母管教方式、家庭政治化程度、同儕互動關係、教師教學方式、大眾傳播媒介接觸的頻率 (收聽看新聞頻率) 等，在公民知識與公民態度層面皆具有顯著差異。</p> <p>(二) 公民知識與公民態度總量表和各分量表之間的相關，皆呈顯著正相關，表示公民知識得分愈高者，其公民態度愈正向、積極，反之亦然。</p>
<p>Wilkins (2003)</p>	<p>英國國小和國中各 6 位實習教師</p>	<p>教師在公民資質教育的角色</p>	<p>訪談</p>	<p>(一) 教師普遍對於學校在培育良好公民資質扮演潛在角色，他們仍缺乏信心對於公民資質教育。</p>

表 2-4-4 「多面向公民資質教育」相關研究摘要表 (續)

				<p>(二)最初的實習教師訓練課程對於他們的生涯和教育觀點有長期持續的影響，教師擁有對於公民資質教育重要性的正面積極態度，並認為學校應扮演促進公民資質的改變角色。</p> <p>(三)公民資質隨著適當的支持和鼓勵有正面潛能的發展和重要的影響。</p>
Chamberlin (2003)	英國南部 21 位 11 歲到 15 歲學生	學生對公民資質教育的觀點	質性研究 訪談 文獻分析	<p>(一)學生缺乏對政治的知識和興趣，學生知道極為少數民主社會的運作和不渴望補救這些不足。</p> <p>有研讀公民資質的學生比沒有研讀的學生對於公民資質有著較多的熱忱。</p>
蘇文賢 (2004)	Michael Walzer 「複雜平等」論	Michael Walzer 「複雜平等」論述在公民資質教育之應用	文獻分析	<p>(一)Walzer 認為現今社會中的公民資質有消退的現象，可能會造成民主國家發展障礙，故此問題應予以重視。</p> <p>(二)Walzer 認為教育機會與資源之分配應受到尊重，而公民教育也應重視公民美德的培育，方能培養健全之公民。</p>

從上表可發現，和多面向公民資質教育的相關研究，包括：公民資質、公民資質教育等方面研究，本研究將其相關研究加以歸納，以作為本研究的理論依據。

一、公民資質方面的研究

(一) 公民資質理論

王蕙如(1997)、劉妹言(1997)分別探討自由主義的公民資質，發現：自由主義的公民資質只限於某些公民德行(如：正義感、容忍、合理性、平等尊重、守法)的培養。隨後，黃學聖(2002)的研究分析自由主義的公民資質觀的特點與缺失，以多元文化論學者的公民資質觀來修正自由主義的公民資質觀。

彭如婉(1997)分析社群主義的公民資質，發現：社群論的公民資質重視公民權利的實踐，公民必須主動參與、關心社群以促進公共善。

陳婉容(1997)、章玉琴(1998)的研究發現：公民資質包括對差異的接納，在性別、種族和弱勢團體。多元文化論者提出差異公民資質觀的理想，將族群差異納入，多元文化論的公民教育觀在於使學生瞭解並尊重不同文化間的差異性，且能積極面對文化矛盾的衝突情境與解決差異的能力。

根據上述研究，以多面向公民資質四個面向來檢視，研究者發現：自由主義和多面向公民資質個人面向有著關連、社群主義和多面向公民資質社會面向相似、多元文化論和多面向公民資質四個面向相通，公民資質理論各有和多面向公民資質四個面向重疊之處。從自由主義的公民資質觀強調個人面向公民資質到多元文化論注重多面向公民資質的四個面向，其中已顯示公民資質理論的發展符合二十一世紀的趨勢和培育公民資質的方向，亦表示多面向公民資質的理論和公民資質理論的發展是具有相互關連和共同理念的目標。

(二) 公民資質

Lane(1965)、Conover, Crewe, 和 Searing (1991) 以及 Dynneson (1992) 研究公民資質的特質，發現：公民資質的定義是複雜，融合自由主義和社群主義的觀點。

黃景裕(1994)探討現代公民性和家庭因素的關係，發現：學生在世界觀和參與公共事務的現代公民性有待加強；不同性別、年級的高中職學生其現代公民

性有所差異；高中職學生之家庭政治化程度愈高、家庭管教方式愈趨民主，顯示其現代公民性愈高。

張秀雄、李琪明（2000）的研究探討理想的公民資質，發現：理想公民特質分為人與己、人與人、人與社會、人與國家、人與自然及人與世界等六個主軸；公民資質內涵方面：以公民知識、公民德行及公民參與能力三者為其重要層面。此項理想公民資質的研究分別呈現了多重角色的公民特質、認知情感行動兼顧的公民內涵、普世價值與儒家價值並融的公民資質觀、一般與專業公民德行兼重的公民資質觀、本土觀與世界觀兼具的公民資質觀，以及意識型態淡化與多元民主的公民資質觀。

歸納以上研究結果，研究者發現：公民資質的概念是複雜、融合不同觀點而轉變，黃景裕（1994）的研究以多面向公民資質四個面向來檢視：高中職學生在社會面向、時間面向和空間面向的公民資質有待加強；不同個人背景、家庭政治化程度和家庭管教方式影響高中職學生現代公民性，這些個人背景因素對學生多面向公民資質是否有影響有待進一步探討。

張秀雄、李琪明（2000）的研究在於建構理想公民資質，其已包括多面向公民資質四個面向的觀點，此研究和多面向公民資質所欲培養二十一世紀的公民資質的目標不謀而合。

（三）其它和公民資質相關研究

Obenchain（1998）探討中學課堂的公民資質和公民參與，發現：教師認為公民資質教育包括：學生的主動和參與、教師的慎思創造機會給學生成為公民生活的參與者、教師相信學生能以多元的方式去體驗課堂中的民主，如：提供真實和有意義抉擇、共享責任、共享做決定、慎思的機會，這些方式提供學生公民參與的機會，民主的課堂促進對社區的責任、社區的意識；該研究亦發現：服務學習是一種學習的方式讓學生透過主動的參與來體會了解社區的需要。

Torney（1999）對於二十八個國家進行一項跨國性的公民資質研究，發現：

三個主要核心公民知識領域：民主政體、政府機構、公民權利與責任；國家認同及國際關係；社會和諧與社會歧異多元性。

蕭揚基(2000)研究臺灣地區中部高中生公民態度和公民參與，發現：高中生的不同家庭社經地位背景對公民態度和公民參與並無差異，高中生和家長的良好互動關係，將有助於學生增強其對公共事務的態度、對社會關懷的態度、提升對公民責任的態度和對時事關心的態度、增強其收集資訊的能力、社團活動的參與、社團義工的參與和對政治性活動參與之行動意願。

鄭慧蘭(2001)臺灣地區台北市公立高中學生公民參與態度和行為，發現：高中生的公民參與態度和行為傾向於積極、正向的反應，在公民參與態度方面：高中生因不同的社經地位、社團經驗長短、閱報時間量、看電視時間量、以及收看電視的內容不同，其公民參與態度沒有差異；高中生因性別、年級、家長管教方式、幹部經驗、上網時間量、閱讀報紙內容類型、教師教學方式等的不同，其公民參與態度有差異。在公民參與行為方面：高中生因性別、家庭社經地位、家長管教方式、幹部經驗、社團經驗、閱報時間量、收看電視時間量、閱讀報紙及收看電視之內容類型、教師教學方式等的不同，其公民參與行為有差異。

Hamot(2000)研究美國愛荷華州三所高中學生公民能力，發現其公民知識的來源包括：學校課程、父母和同儕，學生認同父母在他們公民能力的學習有著重要的影響力，學生透過同儕幫助他們學習公民行為，讓學生成為批判性、有能力的公民；從同儕團體學習成為一個主動、負責任的公民。

Davies & Evans(2002)的研究發現：公民資質教育的內容應集中於適切、真實和參與的過程，課堂是主動、參與和提供機會去探討爭議性議題。

Osler & Starkey(2003)探究世界性公民資質(cosmopolitan citizenship)，發現：受試者於研究中呈現多元和動態的認同，包括本地、國家和跨國的觀點，世界性公民資質將能夠使所有年輕人隨著權利和責任察覺自己，學習者創造現在和國家及全球脈絡的聯結。

江美慧(2003)分析臺灣地區高雄市國三學生公民知識與態度，發現：學生因不同的性別、幹部經驗、學業智育成績、家庭社經地位、父母管教方式、家庭政治化程度、同儕互動關係、教師教學方式、大眾傳播媒介接觸的頻率（收聽看新聞頻率）等，在公民知識與公民態度層面皆具有差異。

綜上所述，以多面向公民資質來檢視，研究者發現：Obenchain (1998) 的研究顯示審議式課程促進學生個人面向和社會面向的發展，Davies & Evans(2002) 的研究提出對審議式課程透過課堂實踐；Torney (1999) 的跨國性公民資質研究中，公民知識包括多面向公民資質四個面向的目標；蕭揚基 (2000) 的研究指出家庭因素對高中生在個人面向和社會面向的發展有影響；鄭慧蘭(2001)的研究顯示高中生因個人背景因素、家庭、學校社團、資訊來源和教師教學方式對其個人面向和社會面向的公民資質有關連；江美慧(2003)的研究指出國中生因個人背景因素、家庭、同儕、資訊接觸和教師教學方式影響其個人面向和社會面向的公民資質。Hamot (2000) 研究指出：同儕、父母和學校課程對形塑學生具備公民資質具有重要的角色；Osler & Starkey(2003)的研究探討世界性公民資質和多面向公民資質四個面向的發展具有共通的理念。

二、公民資質教育方面的研究

廖添富(1997)探討臺灣地區師範院校學生公民資質教育觀點，發現：除了學校民主氣氛、爭議性議題的接觸兩項外，性別、就讀科系、政黨參與、參加政治性集會或遊行、捐款給政黨或政治人物、參加社會服務團體或活動、捐款給社會服務團體等個人背景因素、學校學習因素與公民參與態度，均對師範生的公民資質教育觀點具有影響。

根據 Avery(1997)的研究發現：美國教師的公民資質教育觀點分為四種類型：多元文化、尊重法律、批判思考和融合主義。

Kubow (1997) 調查英國、美國和加拿大中學社會科職前教師對公民資質教育的看

法，發現：

（一）七項在未來二十五年對人民的生活有著重要影響的社會趨勢：1. 國內和國際之間的經濟差距將持續擴大；2. 資訊科技的發展將大幅降低個人的隱私權；3. 媒體接近使用權的不平等逐漸增加；4. 開發中國家和已開發國家之間的利益衝突將與日俱增；5. 人口成長及環境破壞；6. 人們獲得水資源的成本將大幅提高、採伐森林將影響人類生活的生態多樣性、空氣、土壤和水質，7. 開發中國家人口快速成長將導致貧窮人口的比例大幅增加；

（二）五項逐漸衰退的趨勢：1. 由於政府增加規則和控制的層次，個人、家庭和社區將喪失政治影響力，；2. 發展公共善逐漸困難；3. 在都市地區毒品相關犯罪將增加控制社會生活；4. 人民的社區意識和社會責任衰退；5. 消費主義將逐漸支配社會生活；

（三）三項鼓勵發生的趨勢：1. 為了維持競爭以合作來保護環境；2. 系統性的不平等（如：種族歧視主義、民族優越感、性別歧視主義）將增加意義；3. 先前邊緣化（非主流）個人的團體（如：女性、少數民族人種）將占有更多權力的職位。

（四）公民資質特質和公民資質教育策略的共識：

1. 了解、接受和包容文化差異的能力。策略：增加對全球議題和跨國的課程研究、培育教學師資有著跨國經驗和跨文化的感受；

2. 有能力和他人共事以合作的方式和在社會中對個人角色和責任負責、有意願去解決衝突以非暴力的態度。策略：讓學生有機會去參與合作學習的活動、讓學校形成社區生活的中心和社區發展的媒介、讓社區行動和參與成為學校課程的特色、社會機構和政府官員對公民責任的要求；

3. 有意願去改變一個人的生活型態和消費習慣去保護環境。策略：增加課程的策略對全球議題和跨國的研究、培育教學人口隨著跨國經驗和跨文化的感受。

4. 有能力去知覺和捍衛人權（如：女性、少數民族）。策略：確保所有的社會機構（包括：家庭、教育和宗教機構）有著持久的重視對孩童的權利和促進他們的權

利。

5. 批判性和系統化思考的能力。策略：支持學科教學鼓勵學生批判性思考、加強學生的能力去判斷擁有的資訊在媒體基礎增加的社會、建立課程運用資訊為基礎科技的潛能。

Kubow (1997) 訪談英國、美國和加拿大中學社會科職前教師，發現：

(一) 教師對公民資質教育的定義：1. 二十一世紀的公民資質教育必須包括全球教育 (global education)，兩者無法區分；2. 公民資質教育包括促進個人為自己的生活負責和有責任讓他們的社會更美好，公民資質教育者面臨的挑戰是如何去鼓勵關於民主價值的討論和讓學生參與民主的實踐；3. 公民必須參與，對於社區的參與，如同參與在本地、區域、國家和全球的層次。公民資質教育包括發展個人理解社區參與的重要性，有意願和能夠參與生活，能夠成為志願者和幫助去參與和運用才能去幫助社區，職前教師強調社區參與是二十一世紀公民資質教育重要的一部份。

(二) 師資培育課程教導公民資質教育的內容：1. 清楚對公民資質教育定義，包括：討論此概念、在多元文化主義和公民資質教育議題之間的連結；2. 更多的課堂和議題討論；3. 縮小公民資質教育理論和實施公民資質教育教學之間的差距；4. 公民資質教育的知識基礎包括：(1) 歷史、政治和經濟 (2) 多元文化教育 (3) 全球教育 (4) 媒體教育 (5) 資訊科技 (6) 社群服務 (7) 城市教育；5. 更多的資源：專題討論小組、社區組織文獻、演講和資源公平。

(三) 公民資質教育實施的地點：1. 職前教師認為公民資質應該在學校中被教導，培養和本地社區更多的聯結，跨國經驗：如旅行、住在國外、幫助去創造更多真實的社會議題和挑戰，正式教育僅是一種學習公民資質的方式；2. 公民資質教育不只受限於正式教育，人民必須理解所有人必須學習關於他們自己和他們在這個世界的角色，而不是發生在 16-18 歲的學校，公民資質教育是終身學習的過程包括在教育制度之內和之外。

劉美慧(1999)研究臺灣地區三所國中公民資質教育的實施情形，發現：(一)三所學校的公民資質教育性質不同，一所重視學生德行的涵養，一所強調民主法治教育，另一所注重公民知識教學；(二)公民資質教育所強調的價值觀以個人修身養性為主，忽略社區的參與、世界觀的培養。重視社會科學知識的獲得，忽略參與公民社會所需的能力與態度；(三)以多面向公民資質的四個面向來檢視三所中學的公民資質教育：忽略空間面向的國際層次、時間面向的未來層次的公民資質，即三所中學缺乏成為世界公民所需的世界觀與二十一世紀公民所需的未來觀；(四)三所學校的公民資質教育偏向社群論的公民資質觀，強調公民的責任和義務，強調社群成員對社群具有認同感和歸屬感。

Jones(2000)的研究發現：(一)青少年希望有機會證明他們可以成為主動的公民，學生在本地和全球的社群創造差異，希望成為團體的成員和做正面的事去幫助人們；(二)學校給予學生機會去運用他們所學的知識，公民資質教育和民主的教學將更有效；(三)行動學習方案(action learning projects)是個教導公民資質有效的方式，因為學生從經驗中學習和促進他們發展技能和理解，行動學習方案鼓勵學生學習藉由討論和問題解決，學生學習公民資質透過過程中的主動參與。

Wilkins(2001)研究教師對於種族議題在公民資質教育課程的態度，發現：教師對差異和多元社會持正面態度和確信教育的重要性在於培養所有社會階層的包容和尊重的公民德行，種族歧視主義是主要的社會議題，公民資質教育的重點應在社會凝聚力和加強公民聯繫之間，反對種族歧視主義應成為公民資質教育的關鍵焦點，當前師資培育應重視所有課程層面培養批判性反省途徑，特別是公民資質方面，公民資質教育視為改變的工具，讓學生了解他們自己如同社會的媒介，將形塑社會在未來的世代。隨後，Wilkins(2003)研究教師在公民資質教育的角色，發現：教師普遍對於學校在培育良好公民資質扮演潛在角色，他們仍缺乏信心對於公民資質教育，實習教師訓練課程對於他們的生涯和教育觀點有長期持續

的影響，教師擁有對於公民資質教育重要性的正面積極態度，並認為學校應扮演促進公民資質的改變角色，公民資質隨著適當的支持和鼓勵有正面潛能的發展和重要的影響。

Chamberlin(2003)探討 11 歲到 15 歲學生對公民資質教育的觀點，發現：學生缺乏對政治的知識和興趣，學生知道極為少數民主社會的運作和不渴望補救這些不足；有研讀公民資質的學生比沒有研讀的學生對於公民資質有著較多的熱忱。洪仁進（2004）的研究發現：公民資質教育也應重視公民美德的培育，方能培養健全之公民，另一方面現今社會中的公民資質有消退的現象，此問題應予以重視。歸納上述研究結果，以多面向公民資質來檢視，研究者發現：廖添富(1997)的研究顯示師範院校學生的個人面向、社會面向和學校學習因素會影響其公民資質教育觀點；根據 Avery(1997)的研究指出：教師對公民資質教育的觀點有所不同，值得進一步探討其原因；Kubow（1997）對英國、美國和加拿大中學社會科職前教師的調查和 Cogan & Derricott（1998）對學者專家的調查研究，兩項研究皆顯示職前教師和學者專家認為未來二十五年對人民生活有著重要影響的社會趨勢（表 4-4），兩者看法相同，顯示二十一世紀的公民資質教育應對於多面向公民資質四個面向的實踐更為重視。另外，Kubow（1997）的調查研究亦在多面向公民資質的個人面向提出具體策略，讓多面向公民資質的實施方式更為具體可行。

Kubow（1997）還以訪談進行另一項公民資質教育的研究，英國、美國和加拿大中學社會科職前教師對於公民資質教育的定義已包含多面向公民資質的四個面向（個人、社會、時間和空間面向），更強調藉由參與來實踐公民資質，此研究提出師資培育課程的內容應如何教導職前教師成為具備多面向公民資質的教師。此外，該研究探討公民資質教育實施的地點和多面向公民資質強調學校、社區的聯繫，重視跨國經驗和學習公民資質教育是終身學習的過程。

劉美慧（1999）的研究顯示學校的公民資質教育缺乏多面向公民資質的社會面向、時間面向和空間面向；Jones(2000)的研究發現學校在教導公民資質具有重

要的角色，該研究顯示審議式課程實施對學生的影響。Wilkins(2001)的研究和多面向公民資質的個人面向有著相通之處，顯示個人面向公民資質的重要性。隨後，Wilkins(2003)研究教師在公民資質教育的角色，發現教師、學校和師資培育課程對於教導公民資質教育有著重要的影響。Chamberlin(2003)和蘇文賢(2004)的研究指出：學生對學習公民資質的興趣不足和公民資質教育的衰退現象，如何提升公民資質教育的重要性和改善公民資質教育的問題，值得進一步研究探討。

肆、本節小結

研究者依據多面向公民資質與九年一貫「社會學習領域」課程的文獻，歸納出兩者之間的關聯，多面向公民資質的四個面向與九年一貫「社會學習領域」課程內涵的主題軸與分段能力指標相契合，雖然臺灣地區目前尚未有全面實施多面向公民資質教育的情況，而從九年一貫「社會學習領域」課程中發現與多面向公民資質內涵有著相通之處，故實施多面向公民資質教育可透過九年一貫「社會學習領域」課程而落實於現有課程之中，整合「歷史」、「地理」、「公民」三科之教學，成為教學策略之一，亦是塑造二十一世紀成功公民資質與能力的新途徑。

研究者整理歸納與「多面向公民資質教育」相關研究發現：多數研究已有和多面向公民資質教育相通的概念及內涵，這些研究顯示學校、教師、師資培育、社區、家庭、學生等因素對於多面向公民資質教育皆有所影響和關連；在多面向公民資質教育的實施層面卻缺乏進一步研究來詳細探討教師個人因素、教師教學現況、教師教學態度、教師教學意見、學校實施情形、課程實施等相關研究，往後有待後續的研究來深入探討多面向公民資質教育的實施層面。

第五節 教學態度與相關研究

教師所持的教學態度，會影響教學、學生的學習情形，本研究欲探討台北市國民中學「社會學習領域」教師對實施多面向公民資質教育所持的教學態度，本節從教學態度的涵義、內涵與相關研究的文獻探討，瞭解影響教師教學態度的個人背景因素，以做為本研究的研究工具之理論依據。

壹、教學態度的涵義

一、教學態度的意義

態度是指個體對人、對事、對周圍的世界或抽象的觀念或思想所持有的一種具有持久性與一致性的傾向（張春興，1989:62）。

Cook, Leed, 和 Callis (1951) 認為教學態度為教師對教育及教學的態度，並將其分為教師對學生接受或抗拒權威的態度、對訓導問題的態度、對學生心理發展和行為的瞭解、對教育原理的瞭解，以及對教師職責的個人反應等方面。

陳青青 (1972) 認為教學態度乃是個體對教師職業所具之偏向、興趣、觀念、評價等傾向所形成。

賴清標 (1979) 認為狹義的教學態度，指對教學工作這件事情的態度，廣義的教學態度是指對教學目標、課程、教師、學生、教學方法及教學環境等對象所持有的一致而持久的行為傾向。張芬芬 (1984) 認為教學態度的廣義解釋，是指教師對教學目標、課程、教師、學生、教學方法和教學環境等對象的態度。

陳博政 (1983) 將教學態度界定為教師在教學過程中，對於學生所產生的一種心理反應傾向，包含認知、情感與行動成分。許智傑 (1997) 亦持相同觀點，將教學態度定義為教師在學校（包括教室內外）中與學生互動所產生的一種心理反應傾向，包含認知、情感和行動成分。

郭金池（1989）歸納各學者說法後，廣義的界定教學態度為對教師的工作及相關人、事、物及概念的一種持久而一致的行為傾向。曾怡寧（2004）亦採相同看法，對教學態度定義為教師對與教學有關的人、事、物與概念所具有的一種持久而一致的行為或心理反應的傾向，包含認知、情感和行為傾向。

蘇怡如（2000）將教學態度定義為教師在從事教學工作時，在認知、情意及行為方面，所持對相關人、事、物及概念的一種一致而持久的傾向，包括認知、情感和行動三種成分。「人」包含教師本身、學生、家長、學校同事等；「事」和「物」是指有關教學及行政的所有事物，如：教學方法、班級經營、師生關係、行政業務等；「概念」則是指教育理論、教育理念、教學目標等。

陳惠萍（2003）認為：所謂「教學態度」是指教師在從事教學工作時，內心對自己身為教師如何扮演自身角色的使命感，自己對任教科目所抱持的教育理念，以及對自身如何經營師生關係及對週遭環境的認知，將這種自身內心感受與秉持的想法化為外顯行動的展現。

李明達（2004）認為教學態度則是指對教學工作所秉持的態度，也就是實際在班級教學的情境中，對教學這項工作所持有的態度，包含教師職業的選擇、興趣、觀念和評價等。

綜合以上學者所定義發現，教學態度涵蓋層面包含教師在教室及教學時的行為、認知、情感部分，以及心理所持有的概念與持久而一致的傾向，如教育理論、教育理念、教學方法、教學策略、師生互動、班級經營，以及對自身的職責與角色認知等。研究者認為：所謂「教學態度」是指教師對於教學工作相關人、事、物的態度，包括專業知能、教學情境、對學生能力的看法、課程實施的現況等層面的態度。

二、教學態度的內涵

教學態度的範疇涵蓋廣泛，內容繁多，要將教學態度的範疇盡數研究實數不易，因此許多有關教學態度的研究常因研究者偏好與重點不同，而就某些層面來加以研究。

有些研究將「教學態度」一詞與「教師態度」視為同義詞來使用，只是內涵上互有偏重，如賴清標（1979）、張芬芬（1984）和蘇怡如（2000）的研究使用「教學態度」一詞，在其研究中均以「明尼蘇達教師態度量表」（Minnesota Teacher Attitude Inventory，簡稱MTAI）做為研究工具，由此可知「教學態度」與「教師態度」兩者含意相近、意義相同。

在Cook，Leed，和Callis（1951）所編製的「明尼蘇達教師態度量表」（MTAI）中，以五個領域來測量教師對學校工作及兒童的態度，這五個領域分別為：（一）對學生接受或抗拒權威的態度、（二）對訓導問題的態度、（三）對學生心理發展和行為的瞭解、（四）對教育原理的瞭解和（五）對教師職責的個人反應。

陳青青（1972）參酌MTAI的立論與研究過程，自編「師資態度量表」，全量表共包含十個內容：（一）學業成就、（二）工作滿意、（三）師生價值、（四）專業訓練、（五）社會地位、（六）品德修養、（七）工作環境、（八）教育價值、（九）工作負擔和（十）教師與家長之關係。

陳博政（1983）將教學態度界定為教師在教學過程中，對於學生所產生的一種心理反應傾向，並提出六項內涵：（一）教學課程、（二）師生關係、（三）評鑑回饋、（四）教學材料、（五）行為處理和（六）喜愛感受。

張芬芬（1984）逐一分析MTAI每題所欲測量之教學態度的性質，依據態度的方向性，將之全部歸為六類的教學態度：（一）寬容和嚴格：偏重對訓導、班紀問題的態度；（二）民主和權威：偏重對學生反抗權威的態度；（三）溫暖和冷淡：偏重對教師職務的態度；（四）信任和懷疑：偏重對學生動機、人格、行為、能力等的態度；（五）理想和實際：偏重對教育價值取向的態度；（六）彈性和刻板：

偏重對學生個別差異的態度。

鄭美珍（1986）編製「教師行為評量表」以評定教師的教學態度，包括三項直接態度與五項間接態度：（一）直接態度：係指教師傳遞自己的意見或觀念，下達命令，期望學生遵從，包含講解、懲罰及權威；（二）間接態度：係指接納學生感受、讚賞和鼓勵、接受學生的想法，以及問學生問題等，包括接納感受、獎勵、接受想法、熱忱和問問題等。其量表內容大約可分為三大項：（一）師生關係處理：師生互動關係是否良好，決定師生關係好壞要素有：1. 教學技巧與教材：包含教材呈現、教材組織、講解、啟發、思考、評分、作業單等；2. 教師對學生積極態度：如鼓勵學生表達、接受學生意見、接納學生感受、讚賞與鼓勵、鼓勵學生自動等，呈現溫暖與熱忱的師生關係；3. 教師對學生負面態度：如批評、懲罰、權威、偏心，呈現較冷淡與權威的師生關係。（二）教師職責方面：包括工作職責、工作滿足、工作負擔、工作關切等。（三）教育理念與價值：包括專業訓練、品德修養、教師貢獻等。

陳英豪等人（1990）的研究認為，教學態度的內涵應包含教師在教學歷程中，從擬定教學目標、安排學習情境、激發學習動機、診斷學習困擾、維持教室常規、運用教學方法、呈現教學材料、以至評量學習結果等一連串歷程，其對教學所持的態度，對學生所採的教導方式、對學生的喜愛程度，以及對學生的期望均會直接、間接影響學生行為與教學成效。

許惠子（1994）將教學態度的內涵歸納為四個層面：（一）教師的身心特質與品德、（二）師生關係方面的處理、（三）教師職責和（四）教育理念與價值。

蘇怡如（2000）將教學態度內涵歸納為三個層面：（一）師生關係：師生互動的良好與否，影響師生關係的評價，其可分為溫暖的師生關係和冷淡疏離的師生關係。溫暖的師生關係如鼓勵學生表達、接納學生意見、讚賞與鼓勵等；冷淡疏離的師生關係，如懲罰、偏心、權威等。（二）教育專業：包括教學技巧與教材、教育信念與價值二方面。教學技巧與教材方面如教材組織、啟發思考、對學生工

作提供回饋、對學生成就的貢獻、利用學生經驗；教育信念與價值方面如對教育原理的了解、對學生心理發展與行為的了解。(三)教師職責：包含工作環境、工作滿足、工作負擔和工作關切。

林惠敏(2002)將研究教師教學態度的內涵歸納為：(一)教材準備、(二)教學對象、(三)教學策略、(四)教學進修和(五)教學自我要求的態度。

陳昭男(2002)將研究國家認同議題教學內涵分為：(一)教師認知：包含知識與理解、(二)教學情意：包含師生互動關係、認同教育的信念價值、(三)教學行為：包含教學技巧、教材呈現及教學時間。

陳惠萍(2003)將教學態度的內涵分為三大層面：(一)教師接納學生的態度，包含師生互動的關係，鼓勵學生、接納學生的感受；(二)教育專業的態度，包括教學技巧、教學理念及對教育原理的了解，對學生心理、行為的了解；(三)教師對自身角色與職責的態度，包括工作環境、工作滿足、工作負擔及工作關切。

黃鈺雯(2004)將教學態度的內涵分為五個層面：(一)教師人格特質與品德：如身心特質、品德修養、儀表、健全的人格；(二)教學專業能力：如教材呈現、教學課程、對學生的瞭解、專業訓練、專業的準備、教學技巧、訓導技能、行為處理等；(三)師生關係：如社交的能力、領導的能力、接納學生的友誼、鼓勵學生表達、接納學生意見、教學互動的型態等；(四)教師職責：如工作關切、工作環境、工作滿足、工作負擔等；(五)教育理念與價值：如對教育原理的了解、師生價值、崇高的教育理想、正當的教育哲學觀等。

曾怡寧(2004)將教學態度的內涵分為三個層面：(一)認知層面：指教師對於教學(包括教學目標、教學理論、教學評鑑、教學方法、教學計畫以及班級經營)的看法或想法，其所抱持的是一種瞭解、知識與信念，不涉及主觀情感與情緒，是理性的；(二)情感層面：指教師對於教學(包括教學目標、教學理論、教學評鑑、教學方法、教學計畫以及班級經營)的情緒、感覺或評價，包括正向的喜好或負向的厭惡；(三)行為層面：指教師對於教學(包括教學目標、教學理論、

教學評鑑、教學方法、教學計畫以及班級經營) 的反應和行動傾向或反應的準備狀態。

綜上所言，教學態度的內涵可歸納為教師對教學專業工作的認知、情感、態度和行為，教學專業包括教學、教材、班級經營、師生關係、評量等和教學相關的人、事、物。

貳、教學態度相關研究之探討

以下茲分別就近年來與「教學態度」相關研究，從研究主題、研究方法和研究結果加以整理，希望從前人的研究中獲得對本研究相關的導引與啟示。

表 2-5-1 教學態度相關研究一覽表

研究者 (年代)	研究地區 對象	研究主題 (研究變項)	研究方法	研究主要發現 (研究結果)
賴清標 (1979)	臺灣地區台北、台中、屏東和花蓮師專學生共 480 人	師專生任教意願及教學態度之調查分析	問卷調查	女生比男性有較高的任教意願及較良好的教學態度，隨年齡升高而有顯著性別差異。
張芬芬 (1984)	臺灣師大七二級結業生 1044 位	師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願	問卷調查	師大結業生女生的任教意願在分發實習前後均比男生積極，分發實習後女生的教學態度比男生優良。
郭金池 (1989)	臺灣地區台北市、高雄市共 1134 位教師	國民小學教師價值觀念進修態度與教學態度之研究	問卷調查	國小教師的教學態度年齡較長的教師優於年齡較少的教師。
陳英豪 (1991)	新制師院生 1786 位	新制師院生教學態度及其相關因素之研究	問卷調查	新制師院女生的教學態度優於男生。
侯世昌 (1994)	國小教師 1469 位	國民小學組織氣氛與教	問卷調查	不同性別、年資、年齡、擔任職務在教學態度上有顯著差異。女性教師的教學態度

表 2-5-1 教學態度相關研究一覽表（續）

		師教學態度 關係之研究		優於男性教師；年資愈久在教學態度方面，對工作投入與喜愛度愈佳；年齡較高的教師，其教學態度較佳；兼任行政工作
劉仲成 (1995)	南投縣國小 教師共 627 位	南投縣國小 教師體育教 學態度之研 究	問卷調查	男女教師在整體體育教學態度上有顯著 差異存在，且男教師比女教師有更積極的 態度。
蘇萬生 (2001)	臺灣、澎湖 和金門地區 高級中等學 校護理教師 454 位	高級中等學 校護理教師 教學態度	問卷調查	不同教學年資的教師有顯著差異：教學在 五年以下之護理教師在專業知能和教學 設計上大於二十年以上年資之護理教師。
杜壬昌 (2001)	臺灣地區台 北縣國小體 育教師 235 位	國小體育教 師教學態度 和教學成效 的影響	問卷調查	不同性別之體育教師其體育教學態度有 顯著差異存在，男性教師優於女性教師。
林惠敏 (2002)	國小教師 358 位	國小教師美 術教學態度	問卷調查	(一) 不同性別、年齡國小教師的美術教 學態度有顯著差異。女性教師的教學態度 優於男性教師。年齡較長之國小教師的美 術教學態度優於年齡較少之國小教師。 (二) 不同教育程度(學歷)、服務年資 (任教年資)國小教師的美術教學態度無 顯著差異。
陳昭男 (2002)	屏東縣國小 教師 293 位	屏東縣國小 教師國家認 同觀及其國 家認同議題 教學態度之 相關研究	問卷調查 訪談	(一) 屏東縣國小教師性別、年齡、教育 背景、族群及政黨認同議題教學態度有顯 著差異。 (二) 男、女教師在國家議題的教學態度 上有顯著差異，女性教師的教學態度優於 男性教師。

表 2-5-1 教學態度相關研究一覽表（續）

陳惠萍 (2003)	臺灣地區高雄 市國小教師 500 位	閩南語教學 態度	問卷調查	(一) 不同性別、教學年資的國小教師在閩南語教學態度整體以及各層面並未達顯著差異。 (二) 擔任不同職務的國小教師在閩南語教學態度整體以及各層面達顯著差異。
王鴻彰 (2003)	台北縣市國 小教師 829 位	國小教師任 教專長認同 與學科教學 態度之研究	問卷調查	國小教師任教專長科目的教學態度在不同職務、學歷背景變項有差異。研究所以以上學歷的教師在任教專長科目的學科教學態度較積極。
林盛基 (2003)	臺灣地區桃 園縣健康與 體育學習領 域教師共 495 位	國小健康與 體育學習領 域教師教學 態度	問卷調查	(一) 不同性別之桃園縣國小健康與體育學習領域教師教學態度上並無顯著差異。 (二) 不同職務之桃園縣國小健康與體育學習領域教師教學態度有顯著差異，兼任行政工作教師在健康與體育學習領域教師教學態度較專任教師積極。 (三) 不同教學年資之桃園縣國小健康與體育學習領域教師教學態度有顯著差異，教學年資較淺的教師在健康與體育學習領域教師教學態度比資深教師積極。
黃鈺雯 (2004)	臺灣地區嘉 義縣(市)國 小高年級教 師 42 位	教師教學態 度、師生互動 與學生動機 之關係	問卷調查	(一) 國小高年級女性教師較男性教師有更優良的教學態度。 (二) 不同年資、培育單位教師教學態度沒有顯著差異。
曾怡寧 (2004)	臺灣地區台 北縣(市)國 小教師 680 人	國小組織文 化與教學態 度關係之研 究	問卷調查	(一) 不同性別的國小教師整體教學態度有顯著差異，女性教師的教學態度優於男性教師。 (二) 不同服務年資的國小教師有顯著差異，年資深的教師比年資淺的教師有較高的教學態度。 (三) 不同最高學歷的國小教師有顯著差異，最高學歷為研究所的教師其教學態度優於最高學歷為師範院校的教師。

從上表可發現，過去有關教學態度的研究中，研究者發現教師的個人背景變項會影響到教師所持的教學態度，本研究將其相關研究加以歸納，以作為本研究的研究工具之理論依據。

一、性別方面

許多研究顯示女性教師的教學態度優於男性教師，如賴清標（1979）、張芬芬（1984）、陳英豪（1991）、侯世昌（1994）、林惠敏（2002）、陳昭男（2002）、黃鈺雯（2004）、曾怡寧（2004）的研究結果。

而在劉仲成（1995）、杜壬昌（2001）的研究卻發現男性教師比女性教師有更積極的教學態度。另一方面，在陳惠萍（2003）、林盛基（2003）的研究發現男女教師的教學態度無顯著差異。

從上述研究發現：性別對於教學態度的影響，無一定論，較多研究顯示女性教師的教學態度優於男性教師，但也有研究發現男性教師比女性教師有更積極的教學態度，或有研究顯示男女教師的教學態度無顯著差異。

二、年齡方面

郭金池（1989）、侯世昌（1994）和林惠敏（2002）的研究發現：年齡較長之國小教師教學態度優於年齡較少之國小教師。從這些研究可知：年齡會影響教師的教學態度。

三、教學年資方面

侯世昌（1994）和曾怡寧（2004）的研究顯示年資深的教師比年資淺的教師有較積極的教學態度。

但蘇萬生（2001）和林盛基（2003）的研究卻發現：教學年資較淺的教師其教學態度比資深教師積極。

也有研究發現不同年資教師的教學態度沒有顯著差異，如林惠敏（2002）、陳惠萍（2003）和黃鈺雯（2004）均發現不同年資的教師其教學態度沒有顯著差異。

從上述研究可知：教學年資對於教師教學態度的影響，無一定論，有些研究顯示年資深的教師比年資淺的教師有較積極的教學態度；但也有研究發現教學年資較淺的教師其教學態度比資深教師積極；或有研究顯示不同年資的教師其教學態度沒有顯著差異。

四、擔任職務方面

侯世昌（1994）和林盛基（2003）的研究發現：兼任行政工作教師其教學態度較專任教師積極。從這些研究可知：擔任職務會影響教師的教學態度。

五、學歷方面

林惠敏（2002）的研究指出：不同教育程度（學歷）教師的教學態度無顯著差異。

而王鴻彰（2003）和曾怡寧（2004）的研究卻發現研究所以以上學歷的教師其教學態度優於其他學歷的教師。

從上述研究可知：學歷對於教師教學態度的影響，無一定論，有些研究顯示研究所以以上學歷的教師有較積極的教學態度；但也有研究發現不同教育程度（學歷）教師其教學態度沒有顯著差異。

參、本節小結

教學態度涵蓋層面包含教師在教室及教學時的行為、認知、情感部分，以及心理所持有的概念與持久而一致的傾向，如教育理論、教育理念、教學方法、教學策略、師生互動、班級經營，以及對自身的職責與角色認知等。研究者認為：所謂「教學態度」是指教師對於教學工作相關人、事、物的態度，包括專業知能、教學情境、對學生能力的看法、課程實施的現況等層面的態度。

從教學態度相關研究歸納可知，影響教學態度的教師個人背景因素包括：性別、年齡、教學年資、擔任職務和學歷，本研究除將上述因素列入研究的自變項中，探討這些影響教學態度的教師個人背景因素在本研究中是否對實施多面向公

民資質教育的教學態度有所影響和差異，此外，研究者亦根據多面向公民資質教育的相關文獻和研究者教學實務的專業和經驗將不同修習教育學分機構、目前在任教學校是否擔任課程發展委員會委員、目前在任教學校是否擔任學習領域召集人、不同任教科目和不同出國經驗的教師個人背景因素列入本研究的自變項中探討教師個人背景因素對實施多面向公民資質教育的教學態度的差異情形。