

國小法治教育評鑑之研究

李宗薇* 葉興華**

摘 要

法治精神是國家競爭力的重要指標，在基礎的小學階段更是法治教育紮根的關鍵期；然由於法治概念抽象，內涵又常遭民眾窄化，多年來國小法治教育常流於形式。要落實法治教育，提升法治教學成效的具體做法，應透過法治教育評鑑。因此，若能將法治內涵化為特定的項目內容，以評鑑模式為依據，設計周延的國小法治教育評鑑規準，不僅可供學校師生自我檢核，亦有助於教育主管單位加強法治教育的推動。有鑑於此，本研究首先研析法治的義涵及主要國家小學階段法治教育實施的狀況；其次，設計國小法治教育評鑑項目內容；最後，提出國小法治教育評鑑實施之建議，供有關機構參考。

*李宗薇：本校初等教育學系教授

**葉興華：北市大安國小教師，本校 76 級校友，國立臺灣師範大學教育學博士

國小法治教育評鑑之研究

李宗薇* 葉興華**

壹、緒論

一、研究動機

社會風氣之良窳，除需有完善的法律制度，更應以民眾的守法、崇法素養為其根本(廖正豪，民 87)。然「民主法治」在我們社會幾乎已成了一個習焉不察的口號，國人以為「投票選舉」就是民主，卻不知唯有奠立在「以法主治」(the rule of law)的基礎上，民主才有意義，公平正義、權利與義務、自由、包容等民主追求的價值觀才有建構的可能。另方面，我國傳統觀念中「法」是統治者的「術」，社會依憑的是人情運作；是以雖然自民國建立後襲自西方的法律相繼公佈，但「法」在國人心目中，和西方植基在自由主義上的「法治」大不相同(周天瑋，民 87，68)。

民國七十六年解嚴後，社會逐步邁向民主開放，國人在享受「頭家」地位的同時，社會上各種脫序、失序的現象層出不窮，且犯罪的年齡層降低、暴力事件逐年攀升。有人稱此為「轉型的陣痛」，然這種「太多的自由、太少的紀律」的情況(台灣新生報，民 88)，迄今未見好轉，若長此以往不謀改善，將逐步削弱我國的整體競爭力。

國家的競爭力應建立在公平正義之上，公平正義的社會是一個獎勵勤奮、踏實、守法的社會，如果侵犯守法者權益的人反而獲利，或居高位，就不符合此原則，社會將面臨危機。美國華府智庫凱多(Kato)與加拿大佛瑞賽(Frasey)研究所於民國八十九年一月十日共同發佈的「世界經濟自由度二〇〇〇年度報告」就指出，台灣在全球一百二十三個國家中名列五十一，在亞太國家中僅領先中國大陸，而在法治精神的單項排名，比中國大陸和其他非洲落後國家都不如(聯合報，民 89)。可見我國

*李宗薇：本校初等教育學系教授

**葉興華：北市大安國小教師，本校 76 級校友，國立臺灣師範大學教育學博士

法治精神不佳的情形，在國際上已有某種評定。在二十一世紀即將來臨、國際競爭日劇的此刻，推動並落實學校的法治教育，強化法治精神，實應是政府重要施政方針，也應是我國教育改革的核心。

學校法治教育是國家的基礎建設工程，尤其小學階段更是紮根的關鍵時期。高等法院針對青少年犯罪成因分析顯示，缺乏法律常識而誤觸法網者約佔三成左右，有鑒於此，教育部、法務部於八十六年一月共同編印了「加強學校法治教育計畫」(教育部、法務部，民 86)，將法治教育列為國家的施政重點，希望透過各項計畫的推動，提升師生及家長正確的法治認知，培育知法守法的現代化國民。

國小法治教育實施的成效，應透過評鑑檢驗，如此才可確知法治教育的目標是否達成^(註一)。過去的經驗顯示，由於評鑑結果直接關聯學校的辦學績效，是以學校對上級單位的評鑑一向重視。但由於法治概念抽象，內涵又常遭人誤解或窄化，以往類似的評鑑常流於形式，淪為書面資料的彙集，「熱鬧有餘、內涵不足」，並未發揮法治教育評鑑的功能。但「非不能也，實不為也」，倘能將法治抽象的概念具體化，將法治教育的內涵轉化為明確、特定的項目；再應用評鑑模式，設計周延的評鑑規準，清楚界定評鑑的範圍與對象，如此不僅可供師生自我檢核，亦有助於學校行政人員應努力的方向，發揮法治教育的衡鑑作用。換言之，國小法治教育評鑑的項目與內容，應是推動國小法治教育的重要工具，倘運用妥當，當能發揮事半功倍之效。

二、研究目的

綜而言之，本研究的目的如下：

杖探討法治的義涵。

机研析主要國家小學階段學校法治教育實施的狀況。

杈設計國小學校法治教育評鑑項目內容。

杷提出國小學校法治教育評鑑實施之建議，供教育主管單位參考。

三、研究方法

為達前述之目的，本研究採用文獻分析、小組研討，及專家諮詢等三種方法進行。茲將此三種方法的實施情形說明於下。

刃文獻分析

為釐清法治的義涵，與主要國家小學階段法治教育實施的狀況，本研究先分析法治及法治教育實施與評鑑之相關資料，擬出國小法治教育評鑑架構及大項，為

後續討論之議題。

物小組討論

邀請具法治素養之國小教師與行政人員組成討論小組，依前述文獻探討研擬之架構與大項，討論目前國小實施該項目之情況與該項目之適用程度，據此研擬出國小法治教育評鑑的項目與內容初稿。

狂專家諮詢

為使法治教育評鑑具體、周延，將研擬之評鑑項目及內容初稿送請有關人士修正。為顧及地區之差異，諮詢之對象涵蓋北、中、南、東四區國小行政人員與教師代表，因考慮時間及經費等因素，此項諮詢工作是在教育部舉辦之「小學法治教育工作指標座談會」時實施，徵詢與會代表對評鑑項目內容和實施方式之意見。

四、研究步驟

本研究實施的步驟如下：

初分析相關文獻探討民主、法治之義涵；小學階段法治教育實施與評鑑之模式

初依據文獻探討結果，選擇國小法治教育評鑑模式，並編擬評鑑初稿。

狂邀請專家進行焦點討論，就評鑑的項目內容、實施方式、適用度等提供意見。

初彙整討論意見，修正評鑑項目內容。

初將修正之國小法治教育評鑑表，提分區諮詢會議，廣徵各地教師及行政人員代表之意見，第二度修正後方定稿。

初整理相關資料，撰寫研究結論，完成研究報告。

五、名詞詮釋

初法治

法治是以法主治(rule of law)，源於個人的正義觀，以正義(justice)、公平(equity)為其基礎；是現代理性社會生活的基本原則。「法治」之下的法律，有立法與執行兩方面，其制定須符合一定之程序原則（principles of procedure, or procedural principles）；而當法律不合時宜時，也需經一定之程序修改或廢除。其涵蓋面廣，且沒有例外，意即沒有人高於或自外於法律，不僅民眾要守法，政府自身也要遵守法律的規範。

物學校法治教育

專指在學校所接受的法治教育。如說接受學校教育(schooling)是社會化的過

程，那麼，接受法治教育可說是法律社會化的過程。家庭、學校、傳播媒體均是法律社會化的重要機構，然而在國人受教時間延長、高就學率與實施成效等多重因素考量下，正式的學校法治教育對法治觀的培養攸關重大，正值道德發展的小學階段尤其屬關鍵。

貳、文獻探討

一、法治的義涵

初民主與法治的比較

廣義的民主是指一種生活方式；狹義的民主，則是指某種形式的政治制度。十八世紀洛克(J. Locke)等啟蒙學者提倡民主思想，認為用選舉及服從多數之原則產生政府的方法就是民主(成中英，民 75，417)。而辭典對“democracy”一詞的解釋為：(1)政府系統，其官員由國家的每一個公民投票、選舉產生；(2)指某種情境或系統，其中每一個成員地位平等，並有權投票及作決定(Longman Dictionary, 1995, 360)。此即說明了「民主」是指透過選舉、投票及多數決，人民參與政治事務的方式。是以外電每以國內的各項中央、鄉鎮縣市長的選舉，與執政政黨的更迭，表示我國在民主方面的進步。

民主政治是將理性運用在政治以實現人權的一種方式。什麼是人權？人權是每個人不論其出身背景皆應有的權利，並受憲法明文保障。倘若國家隨意逮捕人民、或用武力壓制不滿者，就是侵害人權。學者認為民主雖然預設了每個人的自由、平等、人權，但同時人民也需要對政治認識、對民主概念了解、對人權尊重(郭實渝，民 82，91)。然亦有論者認為民主只是選舉，民主未必帶來自由，唯有在法治的範圍內才有自由。前港督彭定康即持此看法，他認為一個國家可以自由但不民主，如香港即使在立法局席次民選之前，就是個自由社會，個人免於國家的脅迫或專制，受法律保護，公民、政府及未經民選的港督都在法治的範圍之內(彭定康，1998，232-233)。

法治的意義是以法主治(rule of law)，而非依法而治(rule by law)，其關鍵就是法治下的法律必須合法，是公平、普遍的。法治的基本特質有三：(1)憲法保障人權；(2)人權乃國家和人民的關係；(3)法律需不違反憲法，才有約束力。法治是中華民國建國以來一項重大的政治目標(蘇永欽等，民 86，1)，也是國家現代化的指

標。法治的涵義是沒有人高於法律，自外於法律。行政與立法機構必須在合法的法律之內行使職權；如行政與立法機構不在合法的法律之內行使職權，法院有權審理與裁罰行政與立法機構的過失(林毓生，民 78，101)。而當法律不合時宜，或在普遍意義上不能排解紛爭時，也需經由一定之程序修訂，亦即須符合程序正義。

法治的內涵有正義(justice)、公平(equity)、自由(freedom)等。公平正義是社會群體生活的基本原則，理想的社會不論階級、種族，人與人皆平等，均受同樣的對待，故法治可說是人類尊嚴和正義的捍衛者。法治也是民主的重要條件，推行法治，才能保障民主果實(周天瑋，民 85，165)。

法治與民主是獨立的兩個概念；換句話說，一個非民主國家只要能服膺法治，仍然可以成為法治國家(周天瑋，民 85，171)。當比較台灣與香港的情況時，可知香港政府在 1991 年前沒有舉行過有意義的選舉，它沒有多少民主成就；但其法律與行政架構有相當的一致性。在法治之下，香港人民基本權利得到保障，司法公平，政府行政有效率。香港在九七年回歸中國大陸之前，長達一百五十餘年的英國殖民期間，留下的遺產便是以法律為基礎的法治社會(高承恕，1997)。反觀台灣，無論選舉的次數和層級，以及政黨輪替，可誇耀亞洲，在「民主政治」上有重大成就；然台灣在此過程中享受的是「放任的自由」，而非「法治下的自由」，社會距離法治仍有一段迢遙路。

法治源於個人的正義觀，正義是人類最基本、原始的一個觀念，基於人性，人有一種「不平則鳴」的直覺，且這直覺並非僅由自我而生，而有將心比心、設生處地、為他人著想之意(成中英，民 74，187)。蘇格拉底是西方哲學家對正義問題提出討論的第一人，他的哲學思想代表西方理性主義的啟蒙；所謂理性就是客觀地思考、分析問題，在不同意見的批評省察中追求真理。柏拉圖繼承了蘇格拉底的理性主義，對正義提出更有系統、深刻的觀察，他的《理想國》就是建築在「正義」的觀念上。柏拉圖認為「正義」涉及人在社會的各層面，可用於個人，也可用於國家社會(成中英，民 75，350-351)。從十八世紀啟蒙思想開始，西方對正義的討論一直不墜，自斯賓諾沙(B. Spinoza)到洛克(J. Locke)，自盧梭(J. Rousseau)到康德(I. Kant)、彌爾(J. S. Mill)迄近代，均是如此。換言之，正義是人性中理性引導意志、克制私慾的一種理想狀態，對正義的探索是西方思想很重要的部份，也是西方政治及社會哲學的核心問題。

綜而言之，民主與法治各有其義涵，是兩個不同的概念。民主的原義是選舉、多數決等；而法治之下的「法」是合法、公平，與普遍的；「法」不只規範人民，同樣也規範政府單位。而法治的行為表現，借用皮特思(R. S. Peters)的看法，應

是在開誠佈公理性的討論中可以解決歧見，建立起一切的原理原則(歐陽教，民 76, 52-53)，此與哈伯馬斯(J. Habermas)主張的理性的交談(rational discourse)十分接近。無論「開誠佈公的理性討論」或「理性的交談」，顯示的是人民對社會公義的追求與公共事務的參與；我們或可說，一個真正的法治社會必定蘊含了民主的精神。

許多論述視民主法治為一體之兩面，互為表裡，影響所及，國人以為只要有投票選舉，就是「民主法治」。殊不知，民主只是一種手段，法治才是目的；若僅有選舉的行為，而未思索選舉的人或事件本身是否公平合理，合乎正義，也僅習得了民主的皮相。正因國人將「民主」化約為「選舉」，又因選舉萬能，所以不僅縣市鄉鎮長選舉產生，近年「教授治校」、「校園民主」的口號下，教育界也一片選風，大學自系主任、院長、校長是經由某種形式的選舉產生，即或中小學也有此趨勢。學術界的領導人悉數由選舉而生，是否違背了法治的內涵？值得深思。是以當以校風自由著稱的加州大學柏克萊校長包若得(M.R. Bredahl)被問及對國內大學學術主管悉數由教師票選而生的看法時，表示大學教授可以評量同儕的教學或研究表現，但不是去票選學術主管；選舉產生的各級主管未必會是好的學術領導者，也不一定能使該單位有效運作，更不要說過程中流弊叢生的問題了(包若得，1999)。

物法律與法治

法律是規範人的行為以保持群體的良好狀態(Hess, Markson, & Stein, 1993, 241)。因此，法律除了界定哪些行動、作為是合法的，哪些是有罪的，也提出法律系統(legal system)應如何運作。法律不只是規範人的行為，還保障人民的權益，提升人民生活的品質，強化群體及社會的凝聚力。簡言之，社會上的規則要有共識後，才能成為法律(Greenberg & Cohen, 1984)。

除了法律，社會的規範力量還有民俗、民德、宗教等。在初民社會，社會秩序是以非正式的方式維持，傳統習俗、部落或宗族長者、意見領袖等常是紛爭最後的仲裁者。個人服從團體的規約，並尋求認同，人們擔心若不從眾，會失去初級團體的支持；但在一個現代、複雜的社會，習俗的功用較有限，也較局部。現代社會處理爭端，除了前述風俗、意見領袖人情等非正式的途徑，還有正式的管道，也就是制度化的法律條文，法律是現代維持社會秩序的普遍符碼，並透過正式的機構執行。也即是說，隨著社會變遷與經濟快速發展，現今規範社會行為的主要為法律。

民法、刑法、訴訟法、行政法等可說是現今最普遍的法律；即或今日，聖經的十誡中如謀殺、偷竊、做偽證、通姦等，許多國家仍認為是犯罪。隨著科技的進步

及社會型態日益複雜，新的犯罪型態如販毒、性騷擾、網路犯罪、破壞公共建築物等，帶來了更多新法令的制定，如公平交易法、性侵害防治條例、個人資料保護法、著作權法、社會秩序維護法等來因應，故法律有日益膨脹的趨勢。

學者認為西方社會維持主要是靠兩方面的力量，一是法律，法律之前人人平等，凡是犯法者，都會受到同樣的懲罰；另一是公德，就是不成文的規定，每個人都要尊重他人，並遵守團體的規則(楊中芳，民 82，408)。其實細究這兩種力量，本質上都是法治的實踐，是以法律規範為界限，界定「公」領域，與「私」領域的範疇，公領域的活動其前提是不侵犯他人，個人才可自我表現。

與法律相較，「以法主治」的法治是較上位的觀念，揭櫫的是原則；而法律則較具體，是落實法治的工具。法律、法治的觀念雖源於西方，但歷經百年的傳播發展，已被世上大多數國家認可，是人類邁向理性社會必經的過程。另一方面，觀察經濟發展先進的國家，其社會法治的水準亦較高，所以法治的實施與發展非僅不會妨礙經濟的進步，更因營造出有秩序的環境，更有利國家整體競爭力的提升。

狂國人的法治觀

我國自從民國建立，頒布的法律內容絕大部分襲自西洋，如男女平等、契約內容、個人繼承、當事人進行、罪行及課稅法定主義等，這些法律觀念深富個人主義、自由主義色彩。在西方，法律的興衰、變革，是幾經辯證、蛻變而成；但我國自民國建立後，除了內部組織逐步民主化外，可說直接承傳了帝制時代的絕對國家觀念，這使得表面上號稱與西方法治有相同典範的台灣社會，實際上用的卻是另一套不同的法治典範(蘇永欽等，民 86，2-3)。民眾對法的認知有偏差，這和國人傳統重家族，以及對「法」的看法有關。

國人傳統以來認為「法」與「刑」不分，法律不等於「日常生活」，它是額外的(高承恕、陳介玄，民 80)。且「刑」只管理一般百姓，不包括統治階層，此即是「禮不下庶民，刑不及大夫」；再者，「刑」是懲罰、制裁，是不當言行後的制裁，而非積極的保障人民不被侵犯的基本權利。

另一方面，社會重人情、講關係也妨礙了民眾法治觀念的建立。傳統社會網路是以自己為中心，人倫為經，人際關係為緯構築而成(金耀基，1992)。在實際的作法上，將周遭的人排為親疏遠近，區隔「自己人」和「外人」，對紛爭的處理要「情理兼顧」，執法者很難執法如山。反之，西方社會的人際關係較能普遍、平等、互利，對人際的處理，較能一視同仁。

實證調查也印證了上述的看法，調查顯示：國人對於日常生活之法律關係體認

不足，未能體會日常生活中許多活動都與法律有關。同時，國人多認為為社會守法情形跟不上社會發展、當前法令規定不符合社會需要、學校與傳播媒體的法治教育成效不彰、對民意代表與政治人物的守法表現極不滿(李宗薇、陳碧祥、紀振清、蔡兆誠、葉興華、張民杰、林曜聖，民 89)，這些均顯示了國人的法治觀念認知程度有待提升。

二、國小階段學校法治教育的實施

法治教育在各國實施的狀況，除受社會變遷、時代思潮影響，更因各國國情及其教育傳統而有別。以下就我國及美、英、日等國實施狀況，分述如後。

初我國

在基礎階段的小學生可塑性強，若能及早實施法律教育養成兒童守法的習慣，對日後成長過程中當有正面的影響(李銘愛，民 78；唐潤鈿，民 81)。低年級的學生應加強日常生活與常規的訓練，以使小朋友養成好習慣，便利日後知法守法。對於即將進入青少年階段的國小中高年級學生，懂得一些切身的法律常識，如兒童福利法是相當必要的。上述這些想法在國小課程中都充分反應。我國國民小學課程總綱中列明：「國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的」。在國小教育的具體目標中，「負責守法的品德」、「互助合作精神，增進群己和諧關係」等可視為法治教育。以下就國小法治教育之課程及實施狀況分述之。

林課程

玲正式課程

目前國小階段與法治有關的正式課程以社會科、道德與健康科為主(李宗薇，民 85)。社會科課程的及道德與健康科的課程總目標，如「建立和諧的群己關係」、「養成良好生活習慣」、「愛鄉愛國的情操」、「培養平等互助合作的世界觀」、「奠定適應民主社會生活的基礎」、「養成良好生活習慣」、「建立正確倫理觀念」、「尊重人性和生命的觀念」、「增進思考判斷力」、「培養負責的行為與態度」等，均顯示了與法治教育有相當的關聯，且著重法治生活層面的實踐。

凌非正式課程

國小法治教育的非正式課程，是指以活動為主，較少採正式教學型態的課程。非正式課程對學生的影響不遜於正式課程，一般包含團體活動、輔導活動兩類。

團體活動是指學校進行的各種促進兒童人格發展的學生活動，包括了定期舉行的如朝會、課間活動和隔週舉行的週會或班會、中高年級學生依興趣參與的社團分

組活動。不定期的如每學期或每年舉行的如校慶、運動會、教學參觀、教學成果發表會等。團體活動可教導兒童積極參與、遵守團體活動的規範、學習人際互動和體認群己關係等。在評量兒童的表現方面，應以兒童在活動中是否表現合群守規、樂觀進取、熱心投入等法治精神為重要依據。

輔導與教學是一體之兩面，輔導活動不僅是輔導室或級任老師的工作，應是全體老師共同的責任。輔導活動除幫助兒童了解自己的能力、性向、興趣，更希望幫助兒童培養主動學習以及思考、創造與解決問題的能力。評量上教師應隨機考察兒童日常的言行，並指導兒童反省、自我評量。

命補充教材—小執法說故事

自八十一學年度起，行政院青輔會編輯印發八冊「小執法說故事」，作為全台灣地區國小三至六年級兒童的法治教育的補充教材，供兒童閱讀。由於本教材是補充性質，故將之列為補充教材。

「小執法說故事」可說是法律常識的介紹(行政院青輔會，民 81)，透過課文及問題討論，了解法律的概念；即或沒有老師的講解，小朋友也可自行「瀏覽」這些故事。八冊「小執法說故事」的主題涵蓋面相當廣，舉凡「憲法」、「民法」、「民事訴訟法」、「刑法」、「刑事訴訟法」與「行政法規」都包括在內。一些較新的法令如「國家公園法」、「野生動物保護條例」、「消費者保護法」、「兒童福利法」亦都在書中提及。教材內容對於日常生活法律常識等頗能掌握「淺近易讀」的原則，故事體的撰寫方式也能顧及小學生的閱讀趣味(李宗薇等，民 83)。然教師認為「小執法說故事」因是補充教材，且國小課程進度一定、教師能利用課餘時間指導小朋友閱讀、並進行討論，可說是少之又少(陳義孝，民 82)。這情形日後在國小實施「九年一貫」課程，教學時數中有百分之二十的空白時間後，或能改善。

机實施狀況

文獻研究顯示，當前中小學校法治教育實施狀況並不理想，其原因有二：一是各級學校法治教材內容不妥適(藍順德，民 74；李宗薇，民 82；朱桂芳，民 86；蘇邵勤，民 88)，如法治教材流於形式且份量不足；教材偏重理論認知層次，忽略實踐技能；教材體系龐雜，陳述過於理想；法治課程重視內容目標，忽視過程目標；法治教材核心在法律條文、法律案例，而非法治文化背景因素及法律學與社會學等學科的整合等。第二個原因是中小學教師欠缺法治知能，中小學具備法治教育的專業師資極為缺乏，中小學師資至多僅會修習中華民國憲法與法學緒論(李宗薇，民 85；蘇紹勤，民 88)。

關於教材方面，自八十五學年度國小教科書市場全面開放審定，目前一至四年

級已全面採行審定本教材。以社會科為例，過去三年的評鑑結果顯示，一至三年級採行審定本之後，教材較以往進步，無論在編輯體例，或內容呈現，多能正視社會衝突的事實，以多元角度及包容的態度論述，對群己關係的處理也有突破性的作法(李宗薇、丁一顧、戴秀玲，民 88)。但因審定教材目前只進行到四年級，而法治概念的安排多在高年級，是以對於尚在發展中的高年級法治教材，應有期待空間。

國小法治教育不應僅在社會科或道德與健康科實施，應涵蓋所有的科目與活動。國語科可透過文章賞析和內容深究，有助於法治的高層次思考教學。自然課程可透過「問題解決導向」及「科學/數學/社會」的策略，培養學生獨立思考與提升解決問題的能力，幫助學生建立民主法治的價值觀，奠定現代國民自主自律、負責的基礎(賴慶三，民 84)。此外，體育課程強調遵守規則與「勝不驕、敗不餒」的運動員精神，亦是法治教育。

法治教育的實施狀況各校有很大的差異。這和校風、學校教師的法治知能有關。法治教育除建立正確觀念，尤應強調親身踐行，教師的「身教」重於「言教」。因此教師如能以法治的理念帶班，塑造公平的學習環境，平等地對待每一個學生，鼓勵同學參與班上事務、表達意見並維護學生的權利，督促學生盡應盡的義務，以理性方式解決問題，對不同的意見能予以包容等，就是法治教育的最好教學。反之，如表現的盡屬反面例證，則會削弱或抵消正式課程之功效。倘教師能提升自身法治素養，並即知即行，親身示範，當有助於法治教育的推動。

權綜合分析

無論現行的分科教學，或將於九十學年度起試行之「九年一貫」統整課程，法治知能都是現代國民的必須，所以法治教育在國小階段的重要性毋庸置疑。因為「法治」是知識亦是能力，更是現代國民必備的基本能力。

由上述討論可知，目前我國小學的法治教育在教材方面，無論教科書或補充教材均已日趨改善；唯在教師的法治知能方面，則亟待加強充實。也即是「教師」、「人」的因素較「課程」的因素更重要。教師法治知能可透過職前教育與在職進修強化。

物美國

在小學階段中，美國兒童需學習成為一個守法的公民，同時也要學著建構對有關法律規範的憲法觀點。更進一步說，做為公民，兒童的思考面不只是自己，還要想到他人，關心社會上其他公民的法治素養應如何培養，以及當其他人不遵守法律規範，甚或破壞時，我們應如何因應(Parker & Jarolimer, 1997, 175-176)。小學階段應學習的法治概念各家看法不一，帕克在「自由社會的法律方案」(Law in a Free

Society Project)提出的主要概念為：權威、正義、隱私、責任、參與、多元、財產、自由(Jarolimer & Parker, 1992, 208-213)。而在一項小學法治教育(Law-related education in elementary school)，提出的概念包括：憲法、權利法案、正義、平等、責任、義務、法律系統、規則、法律、限制、人權、三權分立、政府層級、訴訟過程等(Michaelis & Garcia, 1996, 209)。這兩項方案皆有的概念是正義、人權。

秋法治教育目標

現今美國人無論成人或兒童，對犯罪的恐懼更甚以往。73%的成人與56%的兒童擔心家人會變成暴力犯罪的犧牲品。這些恐懼是否太誇大其詞？如檢視美國的整體犯罪率，1992 較 1960 三十年間增加了五倍，這也說明了何以長久以來美國被認為是世界工業國家中最暴力、最無法紀的國家(Michaelis & Garcia, 1996, 3)。倘若我們再細究資料，每一類的暴力犯罪一如強暴、謀殺、搶劫、攻擊等，在過去十年均顯著增加；上述這些暴力犯罪中，兒童及少年有一定的犯罪率，同時年輕人也常是這些暴力犯罪的受害者。造成這些現象的原因是什麼？這是教師可在課堂中詢問小學生的好問題。法治教育在小學階段的目標，就微觀的角度有下幾項(Parker & Jarolimer, 1997, 251-253)：

玲培養兒童對法治、法律系統等基本概念的認識，例如正義、公平、公正、容忍、權力、誠實、財產、平等及責任。

麥發展兒童對美國法律系統與憲法基礎的了解及珍惜。

命協助兒童獲得及了解法律與司法系統運作的功能知識。

娃培養兒童認同法律及司法是有秩序及和諧生活的先決條件並尊重此制度

安德孫(Anderson, 1980)則從鉅觀的角度，認為小學的法治教育應培養學生下列五項知能：

玲了解法律的功能，知道法律是可變更的，對人類群體生活有幫助。

麥知道社會爭議的問題常是多面向的。

命成為良好的決策及問題解決者。

娃有責任感能體諒他人，並能設身處地為他人著想。

妹處理道德方面問題時，具備邏輯與批判能力。

机法治教學活動

美國的法治教育在小學階段主要是在社會科以融入的方式進行。教材以兒童日常生活為中心，逐步擴大。重視班級情境的設計，及各種班級模擬問題的解決(曾錦達，民 83)。換言之，透過教師探究過程(inquiry process)的教學，教導兒童如何形成假設、如何蒐集資料(或訊息)、以及根據所得資料修正假設。一個設計良好的

法治教學單元可幫助兒童了解井然有序的社會是在法治的觀念上運作，倘若社會「沒有法律」(lawlessness)，後果將不堪設想。

在教學活動的設計上，會考慮兒童心智發展的程度，經由概念釐清，教導兒童良好態度和學習關懷社會。建議活動如下(Savage & Armstrong, 1992, 231-232)：

玲邀請地方的警察同仁到班上和同學談論有關執法、毒品、交通、少年幫派以及其他社區的潛在問題。

麥蒐集有關公共財物被破壞的新聞簡報，討論這樣行為的結果與人們為此需負擔的社會成本。

奈討論個人的權利與責任，並舉實際例子說明，如「可否在電影院大聲講話或吃喝，即使不會吵到他人？」

娃了解最近有關毒品及藥物的立法動向，清楚法律對吸食毒品、濫用藥物的成人及少年的處罰為何。

妹實際到法院、州議會或市政廳參觀。

姐了解司法審判中陪審團的成員是如何選出的。

姊協助國小高年級的學生進行法庭模擬審判。

姐運用特定的案例或新聞事件，討論公民的權利與義務。

姊列出以往和現今社區的法律需求，不同的時代有不同的法律需求，可教導兒童比較差異及說明需求改變的原因。

姊了解地方政府的結構與功能，並探討其中與我們的日常生活有何相關。

叔法治教育的教學策略

玲重視權利與義務的教學

透過課程教導學生對權利義務的認知。團體或活動要能順利運作須有公平合理的規則，且團體中每一份子均應遵守，這是義務；同時也要了解制定規則背後的理由。另一方面，享受權利的前提是不侵犯他人的權利，享受權利不是為所欲為。權利與義務的觀念從低年級就應培養，隨年級逐漸將內容加深加廣。

麥提供與生活有關之學習經驗

法治教育是生活的一部分，學習內容由近而遠，就近比喻，如班規的制定、學生代表選舉、決定班上旅行的地點、社會議題的論辯等，均是有意義的學習活動。透過這些與生活相關的經驗，讓學生了解法治與生活息息相關，並演練、應用習得的知能，以培養學生批判思考、作決定、解決問題的能力。

奈善用社區資源

美國的小學常安排警察或消防隊員到班級演講，教導學生有關少年犯罪的預防

與藥物濫用的防範等。在全美各州，幾乎都有律師學會(Bar Association)在地方學區開設簡單、入門的法律研習課，供小學高年級生與中學生修習。另一些專業學會如「槍枝防範協會」等團體，常提供校方講員或到校宣導或安排展示等。

司法人員及機構如法官、法院也扮演教導法治知能的積極角色。如學校常與法院聯繫，安排「法院半日遊」之類的課程，教導師生法律知能；法院亦開設短期法律宣導課程，教導成人對自身權益的維護與犯罪防治之道。

英 國

英國是民主先進國家，社會表現的民主程度高，這與其教育一向即重視公民素養(citizenship)的傳統有關。英國的法治教育可說是公民養成教育，目的在協助學生了解國民應有的權利、義務和責任，並促進其對正義、民生和守法等文明社會所認同價值觀念關注(張玉成，民 85，65)。

法治教育要點

1988 年英國教育改革方案規定了統一課程。國會於 1988 年 12 月成立公民教育委員會，委員會認為法治教育不需單獨設科，而應蘊含在各科，且每個學生均應接受公民教育，而學校是最佳培養場所。學校的公民教育應加強三項意識，即權利意識、義務意識、責任意識。

英國皇家督學(Her Majesty Inspector, HMI) 的學校督察架構書(Framework of School Inspection)中，在學生精神、道德、社會、文化的發展方面，評鑑並報告學校的要點是(OFSTED, 1998, 19)：

提供學生有關價值與信念的知識，以協助學生發展自我知識和精神認知。

教導學生明辨是非。

鼓勵學生對待他人和善，有責任感，積極參與社區活動，以發展其對公民角色的了解。

教導學生珍惜自己的文化傳統，同時也能欣賞其他文化的差異及豐富性。

由此可知，英國皇家督學在評鑑學校的架構中，將法治教育是否落實在學生的言行視為評鑑要項，希望透過學校課程與活動，培養國家社會的好公民。

實施策略

融入各科教學

法治教育採全課程(whole curriculum)策略，以潛在方式進行。教育部未將公民教育列入國家統一課程的科目，也未單獨設科，原因不外是：(1)校內人力的整體

合作與發揮，即民主法治教育人人有則；(2)公民教育內涵融入各科教學，無論正式課程、非正式課程及各種活動等均同步實施，以求落實 (DES, 1989)。

英國小學以包班制為主，導師與學生接觸頻繁，自應擔負法治教育之主要責任。但是，學校除正式課程，尚有集會、團體崇拜、午餐、課間活動等多項活動，都與法治教育有關，換言之，法治教育鑲嵌在所有課程中，不限導師一人負責。

麥從「自己」培養公德

英國教育重視「利己」，認為兒童應先關心自己，由近至遠，之後才關懷他人，此與我國不同。學者菲利浦(Phillips, T.)認為個人幸福以自主(autonomy)為基礎，學校應教導學生清楚掌握可欲物，並明白其特質，如此才能產生良好的自主行為，臻個人幸福之境 (Phillips, 1996)。

英國人認為利己和利他之間選擇利己是合理的，利他並不意味犧牲自己的利益，從「利己」出發的教育觀不會有類似「孔融讓梨」的教材(張玉成，民 85)。

麥重視探究原因的學習方式

英國教育重視教導學生如何學習及找原因，而非諄諄教誨式，教學方式重專題探討及校外參觀，教師並應對學生提供個別指導及輔導，中小學教學全班聽教師講課的時間很少，班級教學大多以貼近學生生活經驗的分組討論、獨立工作或研讀分別進行，最後再全體分享和教師講解(陳奎熹、溫明麗，民 87，148)。

玆日本

日本法治教育和倫理道德教育相輔相成，在小學主要透過「社會科」、「道德科」實施，但法治理念融至全部課程及活動中進行，以使學生增進對社會生活的理解，培養對社會現象的思考及判斷力，使能適存於未來社會；及應學習尊重自己包容他人，善盡自身的社會義務(鄭端容，民 83)。

玆法治教育的特色

玆強調「民主」與「守法」

1945 年第二次世界大戰結束後，一切政策以民主為圭臬。然民主原則的實現則端賴各級學校的教育。至於守法源自古代武士精神及戰前忠君愛國觀念，戰前日本人對權威絕對服從，戰後提倡「民主」，但因「法治」與「民主」關連甚密，所以社會上守法依舊，但在意識上擺脫了對權威的服從，而是根植於法治觀念(鄭端容，民 83)。守法在學校生活的表現就是重視紀律((Rohlen & LeTendre, 1996, 89)。

麥重視個人的自覺

自國小就教導學生該自覺，應追求自己的人生理想，個人的這份自覺心，固然

與個人的志向、修養、良知良能有關，但學校的法治教育，就在追求理想，引發個人的內在自覺，從「自己做起」，進而培養對社會的關懷，及群體貢獻。

命教材豐富完整

文部省頒佈的「學習指導要領」(課程標準)目標簡明扼要，具可行性。國小審定本教科書品質佳，內容具文學性、可讀性高，能發揮陶融之效。給老師的教學指引具體務實，並留給教師相當的自主空間，便於使用。

妊學校有完善計畫

教育主管單位要求學校要以架構圖方式預作全年計畫。在學校的總目標下分法治教育目標，之下分化為學年目標、各科目目標，科目再配合或安排特別活動等。架構層次分明脈絡清楚，有利實施。

妹透過研習協助推動

文部省及全國各區的「教育委員會」經常舉辦公民或法治的教學研討會。研討會中有論文發表、專題討論、學者講評，如此良性循環，促使學校教學改進。各校則辦理小規模的教師研習。

机教師教學策略

玲營造有利學習的班級文化

學校不只是建築物，而是一個過程，分享的現象；教育的品質要由其中成員共同界定，教師尤其重要，不僅會教導知識，更要塑造學習良好的脈絡及氣氛，這些是有利民主法治教育學習的條件。

麦教師的自覺與責任感

日本眾多教師中當然也有參差，但一般來說，教師的自覺心與責任感均有相當程度，加上學校教師專業社群是以「自下而上」的方式運作，同事之間彼此討論、成長的情形較美國為佳（Rohlen & LeTendre, 1996, 137）。再加上行政及制度上的規劃，使得教師的教學及班級經營有相當水準。

命家長的參與與監督

日本的 PTA 相當於國內的母姊會，但組織的力量與扮演的角色，對學校的老師而言，提供相互學習的絕佳機會，家長對教育的關心和知識是老師的良性刺激，家長關心老師的教學成果，避免教師成為不長進的教書匠(孫曉萍，民 87)。學校亦會利用各種措施，讓父母參與學校教育。

玊綜合分析

法治教育在各國實施的狀況，頗有差異。一個國家的法治狀況反映了國家的成

熟度，因為唯有人們思想成熟，對人在社會與政治中的地位有所了解，並付諸行動後，民主法治社會的建立方才可能。由於各國有其文化傳承、政治的歷史發展、社會組織結構與國民性格，這些差異，使得比較各國學校法治教育及其實施成效上格外困難。

學校法治教育應重在實踐，透過人際互動與活動達成，而非僅是教育政策或課程綱要的指標。檢視我國、美國、英國、日本等國小學教育的宗旨、目標、課程標準或綱要等資料，可說每一個國家對於小學階段的法治教育均十分重視；但各國實施的結果與成效有別，顯然，這不是單方面課程或教材的因素。學校的行政人員與教師的法治「身教」如何？國民對法治的看法？社會整體法治的程度如何？這些因素均會影響法治教育的實施，是以評鑑國小法治教育應重視現象之後的脈絡背景，及其與法治教育產生的交互作用。

美國學者在做日本及美國的中小學教育比較研究時，發現日本的中小學教學呈現相當高的一致性；反觀美國教師因自主性強，同一個學校，甚或同一個年級的兩個班的教學都有極大的差異(Rohlen & LeTendre, 1996, 216)。美國的中小學教師不喜歡自上而下(top down)的教學領導，認為好老師受先天人格特質的影響較大；日本則傾向技術觀，認為好老師可透過練習而得。美國的教師相當孤立，和同儕的互動不多；日本的中小學教師互動則較理想，校園中階級、種族的緊張程度都較美國中小學為佳。

另一方面，學校法治教育亦無法自外於社會大環境的影響，其中電視媒體對法治教育的值得各方正視。國內電視研文化研究委員會的調查顯示，看電視是兒童主要的休閒活動，國小兒童每日觀看電視的時間為 2.2 小時，週末假日時間更長(家書，民 88)。對成人的調查也顯示，國人對獲得法治認知的主要管道是電視，而國人對媒體扮演的法治教育角色並不滿意(李宗薇等，民 89)。因此電視傳媒等對法治教育的影響值得進一步研究。

綜而言之，學校課程中的教科書及其他教材是明顯的部份，但教室裡每日例行及偶發的事項、學校的組織、教師的法治素養、教師之間及師生的互動、師生怎麼看待規範、學校風氣等潛在因素亦不可輕忽。此外，電視傳媒對小學生法治觀念的影響，亦值得各方重視。

三、教育評鑑的實施

教育是一個「工作—成效」的概念(task-achievement concept)，也就是教育的活動一面指的是繁重的「教」與「學」的工作或活動；另一面是指其「工作」所要達

到的「成果」(歐陽教, 民 76, 12)。因此在教育的過程中教師的「教」與學生的「學」都存有特定的目的, 所以近來強調「績效責任」(accountability)的觀念, 已漸取代「只問耕耘, 不問收穫」的看法, 而如何有效的耕耘, 以獲致最好的結果, 則有賴教育評鑑的實施與查核。

「教育評鑑」(education evaluation)的發展始於 1890 年代萊司(J. M. Rice)所進行的拼字測驗研究。歷經了百餘年之後, 教育評鑑已經廣泛運用在教育計畫、教學的組織和運作、課程、教材或師資培育方案等方面 (Merwin, 1969; 李宗薇, 民 87)。隨著教育評鑑運用的日益廣泛, 教育評鑑的研究進展亦非常快速。為探知有效的國小學校法治教育評鑑實施方式, 以下先分析教育評鑑的意義, 然後再討論教育評鑑的模式。

初教育評鑑的意義

“evaluation”一詞教育行政及課程專家多將其譯為「評鑑」(簡茂發, 民 80, 393), 是個一般性的辭彙(generic term), 指決定教及學的目標是否達成的判斷(-Jarolimiek & Foster, 1993, 325), 而 Gregory (1996,36)也指出, 這樣的判斷必須經過針對特定對象或事件蒐集、編輯資料, 及使用資料推論或預測對象特性, 或分析、判斷事件的過程。

教育評鑑是對教育現象的價值判斷(黃政傑, 民 76, 34)。在教育的活動中最主要的便是教師的「教學」與學生的「學習」, 因此與教師教學和學生學習的相關因素都需納入評鑑的範圍, 因此評鑑的對象除了教師的教學與學生的學習成效外, 舉凡相關的人員和組織、硬體和軟體, 及課程和教學等都是評鑑的對象。

初教育評鑑的模式

教育評鑑研究的發展已有百餘年的歷史, 對於如何評鑑, 學者提出了許多模式來說明實際的做法, 以下針對目標獲得模式(goal-attainment model)、外貌模式(countenance model)、差距評鑑模式、背景輸入與過程和成果模式(簡稱 CIPP 模式)、對抗模式評鑑(adversary evaluation)等幾種較常運用的模式加以分析。

初目標獲得模式

早期教育評鑑的焦點放在學生和學生的學習成就上, 但泰勒(Tyler, R. W.)在經歷了一九三〇年代的八年研究(Eight Years Study)之後, 開始主張教育評鑑應將焦點轉移到教育領域的其他事務如上, 並主張教育評鑑的程序應按照下列的程序進行(黃政傑, 民 76, 81):

1. 建立廣泛的目的或目標。

麥將目標加以分類。

麥用行為術語界定目標。

麥尋找能顯示目標達成的情境。

麥發展或選擇評量的技術。

麥蒐集學生表現的資料。

麥將蒐集到的資料與行為目標比較。

其後，學者 R. L. Hammond 和 N.S. Metfessel & W. B. Michael 等人也強調以系統化目標評鑑程序來評鑑目標達成程度。目標評鑑模式對於教育評鑑的進行提供了系統化的實施步驟，但由於其注重目標達成度，因此容易扼殺教育方案的創造性，一些屬於情意、態度的表現，也因不容易量化，在評鑑的過程中被忽略(黃光雄編譯，民 78，91-93)。

杌外貌模式

R. E. Stake 認為教育評鑑除了要具判斷成份外，還必須充分的描述，因此提出外貌評鑑模式。在外貌評鑑進行的過程中，評鑑者必須蒐集在教育計畫實施前、實施中，和實施結果等三階段的各項資料，並且就觀察的結果，與原先的意圖比較，了解其一致性。再依據理想的標準做價值判斷，此外，原先意圖的計畫實施前、實施中，和實施結果資料間的邏輯關聯性(logical contingency)，以及觀察此三階段資料間的實證關聯性(empirical contingency)等，亦須加以判斷(丘慧芬，民 69)。

外貌評鑑模式可彌補目標評鑑模式過度重視可觀察的和易量化的表現，並重視教育計畫執行的先前與過程因素，但卻面臨如何選擇理想的標準、如何訂定判斷標準的困境，同時在資料的蒐集上也須費相當的時間。

杌差距評鑑模式

差距模式(discrepancy model)是由 M.M. Provus 在 1970 年代所提出。此模式主要在了解教育計畫的表現和標準間的差距。其評鑑的進行主要分個五個階段，第一階段在了解方案的目標與計畫進行前的先前因素和過程因素的差距。第二階段在了解所選擇的與目標間的差距，亦即了解所選擇的方案是否能有效的達成目標。第三階段在了解教育計畫完成過程中之中間目標(enabling objecting)的達成情形。第四階段則是將方案結果和方案目標加以比較。第五階段則是根據上述的評鑑結果，比較各計畫的優劣得失，以作為近一步資源分配的參考。從第一到第四階段的進行過程中，探討造成差距原因的同時，也須決定是要進行下一階段的工作，或重複此階段的工作，或回到第一階段重新開始等(黃政傑，民 76，94-96)。

在此評鑑模式中，藉隨時的評鑑，掌握計畫的選擇、執行，與目標間的符合程

度，因此評鑑雖分五階段進行，但因進行過程中是需要不斷的比對，實際進行可能不止五階段，且幾乎是自計畫一選擇就開始評鑑，所以需要較多的時間。

杙背景輸入、過程及成果模式

Stufflebeam 所提出的背景 (context) 輸入 (input)、過程 (process) 和成果 (product) 模式，學者以此四個詞的第一個英文字母簡稱為 CIPP 模式。此模式是基於一種促進成長的觀點來看待評鑑，希望有系統的獲取和利用回饋，以將有限的資源，做最有效用的運用 (黃光雄編譯，民 78，197-198)。換言之，本模式是對教育計畫進行背景、輸入、過程和成果全程的評鑑。

CIPP 模式中背景的評鑑旨在蒐集研究對象的背景、特性等相關資料並加以評斷，以了解研究對象具備的條件，和現有資源的利用情形，並評估其對於未來資源的需求。輸入評鑑，旨針對執行計畫目標所採行的途徑加以評鑑。過程評鑑旨在評定資源的利用情況和計畫的執行情形。成果評鑑旨在檢視成果，以及結果和目標的符合程度，並了解方案預期、非預期，以及正面、負面的效果。

進行背景、輸入、過程，和成果 CIPP 評鑑的過程中，可採行的多種方式與途徑，如系統分析、調查、文件分析、聽證、晤談、德懷術、訪視、建議小組、觀察，和測量等 (黃光雄編譯，民 78，201-211)。

杙對抗式評鑑

T.R.Owens 和 R. L.Wolf 主張如果能將法律情境下的抗詰訴訟程序用於教育評鑑中，將能提供另一種呈現、說明、綜合和報告證據的方式，如此可保持資料的真實性。Wolf 認為對抗式評鑑可分四階段實施，第一階段評鑑人員藉各種方式了解計畫方案中的爭論所在，並確認重要問題。第二階段適從重要的爭論中再選出一些必須藉聽證會處理的爭論。第三階段是由兩組人員就爭論的問題準備辯論。第四階段則模仿聽證會辦理的方式進行辯論，並草擬問題引導陪審團審議 (黃政傑，民 76，206-207)。

對抗式評鑑的方式固然有保持資料真實性的優點，但是在教育計畫執行的過程中，是否會出現一些值得利用辯論方式解決的爭論頗值得懷疑，同時辯論的過程中，陪審團的決議容易受到辯論者技巧的影響，是否能藉此達到評鑑的目的也令人質疑。

總之，前述五種評鑑模式，各有其特色與限制，所適用的情境亦不盡相同。因此，研究人員選擇評鑑模式時，應先釐清欲評鑑的主題性質、情境、項目等，如此才能選擇適切的評鑑模式，也才裨益評鑑發揮功能。

參、評鑑項目內容之設計

國小學校法治教育評鑑實施的目的，除希望評定各校之實施成效外，更重要是應發揮診斷之功能，協助各校改進法治教育之實施。根據孫志麟(民 87, 334-335)的研究顯示，現今各縣市國民教育資源的差距依然相當明顯，因此在評鑑時亦應兼顧各地資源環境上之限制。在考量評鑑實施之目的與國民小學教育資源分配不均的情形況，研究小組決定採 CIPP 的評鑑模式設計評鑑內容。

在環境評鑑部份(C)將包括學校的制度、規章、組織、經費、社區特性，與所營造的潛在課程等。輸入評鑑部份(I)包括教學目標、課程內容、資源設備、學校教育人員的法律素養等。在過程評鑑部份(P)包括行政運作、教學方式、行政領導、宣導活動，和配合活動等。在成果評鑑部份(P)包括學生的法律知識、學生的行為表現、學生的學習態度，和學校的法治教育特色等。

研究者根據先前教育部訓委會國小組「中小學法治工作指標與檢核表」研擬出的 203 項指標項目為藍本，蒐集專家學者及國小實務工作者對此之意見，再歸納整理，設計為國小學校法治教育 CIPP 評鑑的內容項目。

肆、研究結果

本研究之研究結果分為評鑑內容項目，和評鑑實施方式兩部份，分述如後。

一、評鑑的內容項目

國民小學法治教育評鑑的內容項目經專家座談後，由原先的 203 項刪減為 125 項，合併後之內容，復經研究者第二次舉行座談會，諮詢國小教育實務人員後(註二)，考慮到簡明原則及可行性後，將評鑑界定為學校部分，另外家長及社會因素暫不列入，最後合併為 29 項。現將這 29 項以 CIPP 模式的背景、輸入、過程、成果等項目分列如下表。

國小學校法治教育評鑑項目內容表

項 目	內 容
一、背景評鑑	1-1 校務的推展能透過系統化的組織運作
	1-2 行政人員能體認理性、民主領導風格與民主法治的重要性

	1-3	行政人員在校務推展的過程中，能擴大參與、容忍與接納多元意見
	1-4	學校法治章則的訂定能符合民主的程序
	1-5	學校各項法令規章完備
	1-6	法治教育實施計畫完善可行
	1-7	法治教育推動所需之相關經費編列足夠
	1-8	對社區生活與居民之特性瞭解充分
二、輸入評鑑	2-1	校長及行政人員具有民主素養，法治的態度及豐富的法律常識
	2-2	教師具備基本的法律常識
	2-3	學校人員能不斷充實法律的相關知識
	2-4	備有充足的法治教育圖書資料供師生參考使用
	2-5	能充分掌握社區之法治教育資源
	2-6	教師能依據法治教育計畫目標設計適合學生學習的法治教育課程
	2-7	教師能配合各科教學內容設計法治教育課程
三、過程評鑑	3-1	能確實執行法治教育實施計畫
	3-2	能定期檢討改進法治課程與教學之實施
	3-3	師生能充分利用各項法治教育圖書資料
	3-4	能將法治教育的內容融合各項活動的辦理中
	3-5	能定期辦理法治教育的宣導活動
	3-6	能利用多樣化的方式進行法治教育的教學
	3-7	教師能將民主法治之精神落實於日常的教學活動與班級經營中
	3-8	能適切運用社區的法治教育資源
四、成果評鑑	4-1	能建立學校本位的法治教育特色
	4-2	學生對於法治教育的課程具有濃厚的學習興趣
	4-3	學生能正確認知法治教育實施的目的與其重要性
	4-4	學生具備豐富的法律常識
	4-5	學生能遵守校內的各項法治教育規章
	4-6	能定期檢討法治教育的實施成效

二、評鑑實施之建議

此建議是針對推動法治教育，以及實際進行學校法治教育評鑑的教育行政主管單位。一般人均知考試或技能檢定可以引導教學，如何有效的實施評鑑以導引國小學校法治教育之實施？建議如後。

切內外部評鑑並重

由教育行政機關主導之外部考核雖較客觀，但較費時費力；由學校內部人員所進行之內部評鑑，可能較主觀，然在實施過程中可引導學校成員自省，有助於缺失的立即改善。故除外部評鑑，若能佐以國小進行內部評鑑，將更能兼具內外評鑑之長。

物評鑑方式系統化

系統化是指有一定之程序、步驟、方法，以求考核結果正確。為達系統化，第一要務為應有足夠且須具專業知識的考核人員。第二為時間，至各校의實地訪察要有充裕的時間，如英國皇家督學(HMI)至各校評鑑的時間需視學校規模大小而定，小則一天，多則一、二週，故法治教育的評鑑人員不應每校一、兩個鐘頭，蜻蜓點水式的停留；且由於著重實地訪查，所以也不應擇定一天，要求某縣市各校攜帶書面資料至某處接受上級考核。考核應定好流程，並照預定之過程或與師生及行政人員訪談，或至教學與活動現場觀察，蒐集資料。

狂評鑑過程民主化

法治教育評鑑的是學校實施法治教育的情形，評鑑的本身就符合法治的理念及程序。在評鑑前，要及早告知學校評鑑的時間與內容，以便受評鑑的學校有充分之準備；評鑑的範圍、標準等應與受評學校充分溝通；評鑑過程中，應儘可能讓被評鑑者有參與、說明的機會，或讓受評者自我評鑑；評鑑的初步結果應先讓受評者知道，並允許學校就疑點申覆或提補充資料，合理者亦應予以接受，如此方能定稿。

狃評鑑方法多元化

現行的許多評鑑多著重靜態書面資料的評鑑，除易讓評鑑流於形式，亦無助於學校法治教育之落實。本研究之評鑑項目內容設計採 CIPP 模式，將評鑑的內容分為背景評鑑、輸入評鑑、過程評鑑，和成果評鑑等四部份，而此四部份資料的蒐集須藉多種方法途徑取得，非僅賴書面資料，觀察、晤談、調查等均應採用，如此才能有助了解學校法治教育實施的真貌。

玳審慎解釋評鑑結果

評鑑工作結束後，評鑑的結果應審慎解釋。因為每個學校條件不同，所享的資源，如學校所在的縣市財源、學區學校規模大小、家長社經地位、師生人數等均有所差異。換言之，學校教育在實施過程中，背景與輸入均不同，因此在解釋評鑑結果時，要考量這些個別因素，不應以齊一標準解釋。

用評鑑應發揮診斷功能

評鑑的目的除了解實施法治教育的績效與優劣外，更要進一步找出狀況背後的原因，以作為未來改進之依據。否則評鑑結束，耗費了大量的財力與人力，結論、建議如無關痛癢，並未針對問題癥結提出具體的改進意見，將使評鑑徒勞無功，學校法治教育將永遠只是紙上談兵，原地踏步。

伍、結語

一、國小法治教育推動的建議

學校法治教育之良窳，攸關國家社會之進步與發展，未來教育行政機關除了藉由評鑑的辦理，加強學校法治教育的實施外，教育人員法治素養的提升、協調相關單位督促大眾傳播媒體發揮正面影響功能、加強社會教育和家庭教育，並使其與學校教育發揮相輔相成的功能等，也是現今教育行政機關推動學校法治教育時最亟待的努力方向。

勿提升學校教育人員法治素養

學校教育人員是學校法治教育實施的第一線人員，其法治素養直接影響課程的設計與教學實施之品質。但由於師資培育職前過程法治教育明顯不足，擔任教職後教師自身也少體認到法律與生活面的關連，再加上小學及行政機關缺乏這方面的進修研習，因此教育人員的法治素養仍顯不足。改善之道除加強職前師資培育法治相關課程的開設，教育行政機關極縣市政府應多開設各種研習課程，供在職教師充實法治知能，此應為推動國小學校法治教育之當務之急。

勿協調相關單位督促大眾傳播媒體發揮社教功能

在資訊爆發的時代，大眾傳播媒體的對於資訊傳播的影響力日形深遠。但「水可載舟亦可覆舟」，近年有線電視、廣播頻道開放後，許多大眾傳播媒體在「逐利」、「追求收視、收聽率」的情況下，常譁眾取寵，刻意報導法治教育的負面示範，誤導民眾的法治觀念，使學校法治教育的實施深受影響。因此政府有必要協調相關單位，監督、管理大眾傳播媒體，使其對新聞事件能平衡報導、教育民眾，如此當能發揮媒體的社教功能，為法治教育盡心。

勿家庭教育須與學校教育相輔相成

學校教育、家庭教育和社會教育，是教育歷程中的三個重要環節，任何一個環節的鬆脫都會影響教育的成效，因此教育行政機關在重視學校法治實施的同時，亦

應加強家庭教育中法治教育的實施，教育部曾研議國外宗教團體行之有年的「婚前教育課程」，教導將邁入禮堂的準夫婦如何扮演父母角色，在強化法治教育的角度而言，實有實施的必要，如此才能讓學校、家庭、社會三者相輔相成，事半功倍。

二、未來研究的建議

本研究最終之目的在於設計國小學效法治教育評鑑的項目內容，與提陳國小法治教育評鑑實施之建議。經研究探討後，編訂「國小學校法治教育評鑑項目內容表」，並針對實施的方式、過程、方法等提出整體的建議，但礙於時間、資源和人力等因素，對於各評鑑項目內容可採行的系統化步驟、具體評鑑方法、評鑑的標準等未能進行細部的探究，這些不足之處均可作為未來後續研究之探討進一部。

附 註

註 一：本研究為教育部訓委會工作計劃報告書「推動中小學民主法治教育工作指標暨檢核表」的後續研究。該工作計劃由教育部訓委會何進財常委、左少乙專門委員、傅木龍主任與魏婉婷小姐等負責督導協調與連繫。工作計劃分設國小、國中、高中職等三個小組，為顧及計畫的整體性，由國立台灣師大教育系歐陽教教授、國立台北師院初教系李宗薇教授為諮詢教授，協助各組釐清相關問題。報告書的撰寫：各級學校部份由小組分別撰寫；緒論、文獻探討、結論與建議等三章則由李宗薇負責並彙整各組資料。工作小組人員如下：

諮詢教授：歐陽教、李宗薇

國小組：李柏佳、李秀聰、藍美玉、葉興華

國中組：朱桂芳、蘇明宗、秦愛春、章譽鐘

高中職組：丁亞雯、徐善德、林國禎、林美麗

註 二：邀請的人員為：孫崇英主任(國北師附小)、丁一顧主任(北縣中和錦和國小)、戴秀玲老師(北市中山國小)、徐瑞瑛老師(北縣永和秀朗國小)等

參考文獻

台灣新生報(民 88.3.27)。公平法治同步提升，第一版。

丘慧芬(民 69)。教育評鑑概念與模式之研究。師大學報，25，141-166。

包若得(民 88)。廣電基金會菁英特寫節目，88 年 12 月 19 日。

- 朱桂芳(民 86)。試論現階段國中公民課程之改進。邁向 21 世紀的公民教育研討會。
- 成中英(民 74)。生活素質的哲學分析。載於中國哲學的現代化與世界化。台北：聯經。
- 成中英(民 75)。知識與價值：和諧真理與正義的探索。台北：聯經。
- 吳明清(民 79)。教育評鑑在教育決策的應用：一個概念架構的說明。現代教育, 5(4), 46-55。
- 李宗薇、陳碧祥、紀振清、蔡兆誠、葉興華、張民杰、林曜聖(民 89)。國人法治觀念認知程度知調查研究。法務部專案。
- 李宗薇、丁一顧、戴秀玲(民 88)。審定本教科書—社會科評鑑報告(三)。台北：中華民國課程與教學學會年會專題報告。
- 李宗薇(民 87)。教學評鑑在師院教學的運用：一個個案探討。台北師院學報, 11, 25-50。
- 李宗薇(民 85)。國小民主法治教育之課程內涵與課程實施之研究。台北師院學報, 9, 19-52。
- 李宗薇、林新發、曾錦達、林文律(民 83)。我國民主法治教育實施策略之研究。教育部訓委會專案 11-02。
- 李銘愛(民 78)。少年法律常識。台北：國語日報出版社。
- 金耀基(1992)。關係和網路的建構：一個社會學的詮釋。二十世紀雙月刊, 12, 143-157。
- 林毓生(民 78)。政治秩序與多元社會。台北：聯經。
- 周天瑋(民 85)。蘇格拉底與孟子。台北：天下文化。
- 孫志麟(民 87)。國民教育指標體系的建構與應用。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 孫曉萍(民 87)。日本親師協會經營 PTA，像經營企業。載於天下1998 教育專刊, 164-167。
- 高承恕(1997)。香港：文明的延續與斷裂？台北：聯經。
- 高承恕、陳介玄(民 80)。台灣企業運作的社會秩序—人情關係與法律。東海大學學報, 32, 219-232。
- 唐潤鈿(民 81)。生活法律故事。台北：國語日報出版社。
- 家書(民 89)。電視識讀教育。電視文化研究委員會, 157, 16。
- 教育部、法務部(民 86)。加強學校法治教育計畫。台北：教育部、法務部共同編印。
- 陳奎熹、溫明麗主編(民 87)。人文的孕育與教育。臺北：師大書苑。
- 陳義孝(民 82)。法律、宗教與道德教育。輯於北縣長安國小主編，菁苑。台北：長安國小。
- 彭定康(1998)。東方與西方：彭定康治港經驗。台北：時報。
- 郭實淦(民 82)。政治概念中「民主」概念的養成—論懷特的政治教育理論，載於郭實淦主編，中西教育專題研究。台北：中央研究院歐美研究所。
- 張玉成(民 85)。英國的公民教育。載於張秀雄主編，各國公民教育。台北：師大書苑。
- 黃光雄編譯(民 78)。教育評鑑的模式。台北：師大書苑。

- 黃政傑(民 76)。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 曾錦達(民 83)。美國法治教育實施策略之探討。載於李宗薇主持，我國國民小學民主法治教育實施策略之研究。教育部訓委會專案 11-02。
- 楊中芳(民 82)。中國人真是「集體主義」嗎？。載於楊國樞主編，中國人的價值觀——社會科學的觀點。台北：桂冠。
- 廖正豪(民 87)。總序。載於權利自助手冊。台北：月旦。
- 鄭端容(民 83)。日本民主法治教育實施策略之探討。載於李宗薇主持，我國國民小學民主法治教育實施策略之研究。教育部訓委會專案 11-02。
- 賴慶三(民 84)。自然科教學策略培養學生民主素養之探討。台北師院學報，8，393-420。
- 聯合報(民 89.1.12.)。全球經濟自由度台灣跌至 51 名。第八版。
- 歐陽教(民 76)。教育哲學導論。台北：文景。
- 簡茂發(民 80)。教學評量原理與方法。輯於黃光雄主編，教學原理。台北：師大書苑。
- 蘇永欽、王正偉、洪永泰、郭明政(民 86)。法治認知與台灣地區的政治民主化：從人民的執法行為探討。國科會專題研究報告 NSC84-2414-h-004-030b2。
- 蘇紹勤(民 88)。淺談法治教育之革新。法務通訊，1920，4-6 版。
- Anderson, C. C. (1980). Promoting responsible citizenship through law-related education. *Social Education*, 44, 383-387.
- Apple, M. W. et al (1974). *Educational evaluation: Analysis and responsibility*. California : McMutchan Publishing Corporation.
- Bonar, B.D. Francis, A. H. & Hendricks, R. C. (1989). Encouraging law-related education at elementary level. *The Social Studies*, 80, 4,151-153.
- Commissuon on citizenship(1990). *Encouraging citizenship*. London: HMSO.
- DES(1989). *National Curriculum: From policy to practice*. London: HMSO
- Goldthorpe,J.E.(1984). *The sociology of the third world*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Greenberg, J. & Cohen, R.L. (1984). *Equity and justice in social behavior*. NY: Academic Press.
- Gregory, R. J.(1995). *Psychological testing :History, principles, and applications* (2nd ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Hess, B.; Markson, E. & Stein, P. (1993). *Sociology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Jarolimek,J. & Foster, C.D.(1993). *Teaching & Learning in the elementary school* (5th ed.). New York :Macmillan.
- Jarolimek, J. & Parker, W. & (1992). *Social studies in elementary education*. (9th ed.). N.Y. :

- Macmillan.
- Longman(1995). *Longman dictionary of contemporary English*. Essex, England: Longman Group.
- Merwin, J. C.(1969). Historical review of changing concepts of education. In National Curriculum Council (1990). *Education for citizenship*. London: NCC.
- Michaelis , J.U.& J. Garcia (1996). *Social Studies for children: A guide to basic instruction*. (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- OFSTED (1998). *Framework for the inspection of nursery, primary, middle, secondary and special schools*. London: Office for standards in education.
- Patrick, J. & Hoege, J.(1991). Teaching of government, civics and laws. In J. P. Shaver(Eds.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.426-427). N.Y. : Macmillan.
- Parker, W. & Jarolimek, J. (1997). *Social studies in elementary education*. (10th ed). Upper Saddle River, N. J. : Merrill.
- Parker, W. & Kaltsounis , T. (1986). Citizenship and education. In V. A. Atwood (Eds.) *Elementary social studies* (pp.14-33). Washington, D C: NCSS.
- Philips, T. (1996). *A Curriculum for democratic citizenship: Structures, strategies, and the professional as role-model in the development of autonomy*. A paper presented at the International conference on educational reform: its theory and practice. May 1996, Taipei.
- Rohlen, T. & LeTendre,G. (1996). *Teaching and learning in Japan*. Cambridge, England:Cambridge University Press.
- Savage, T.V. & Armstrong, D.G.(1992). *Effective teaching in elementary social studies*. NY: Macmillan.
- Wolf, R. M(1990). *Evaluation in education : Foundations of competency assessment and program review*. New York: Greenwood Publish Group, Inc.

A Research on the Evaluation of the Law-related Education in Elementary School

*Tzong-wei Li** *Shing-hwa Yeh***

ABSTRACT

The level of law-related awareness of people directly relates to the competitiveness of a nation. Therefore, the law-related education deserves to have a crucial and fundamental part in elementary school. The purpose of this study firstly is to explore the meaning of “rule of law” and “democracy”; then, the current status of law-related education in elementary schools in major industrial nations will be discussed. Authors develop and design the evaluation of law-related education based on the findings of critique and analysis above. Finally, some suggestions are made for the Government and further study.

*Tzong-wei Li: Professor, Department of Elementary Education

**Shing-hwa Yeh: Teacher, Taipei Municipal Ta-An Elementary School, Ed
D National Taiwan Normal University

