

臺灣教育社會學研究 十八卷二期

2018年12月，頁1~43



# 呼喚民主公民？ 高職教科書中公民養成內涵之探究

陳素秋

## 摘 要

高職教育過去強調提供初級技術人才，但伴隨政治民主化，過去10年來高職教育宗旨開始納入民主公民培育。本研究以論述分析檢視此公民培育理想如何落實課程文本中，並關注勞動者養成與公民養成之間的關聯。本研究發現，現行公民教育文本新增保障公民權利、去除政府威權、重視學生個體發展、關注處境不利群體等民主公民身分內涵，但本研究發現上述內容乃依循特定論述型構，亦即介紹公民權利，鮮少討論權利行使；強調政府功能運作良好，故無需公民參與治理；重視公民自我發展，但強調公民應成為理想勞動者；強調尊重弱勢，卻也將處境不利群體他者化。而勞動者養成論述，也緊密鑲嵌於上述論述型構。

關鍵詞：職業高中、公民教育、教科書、論述分析、勞動者教育

- 本文作者：陳素秋 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授。
- 投稿日期：106年12月13日，修改日期：107年10月18日，接受刊登日期：

107年12月6日

- DOI：10.3966/168020042018121802001

# *Calling for Democratic Citizens? An Exploration of Citizenship Cultivation Embedded in Taiwanese Vocational High School Textbooks*

Su-Chiu Chen

Professor

Department of Civic Education and Leadership  
National Taiwan Normal University

## **Abstract**

In the past, Taiwan's vocational high school education was oriented to the goal of providing primary-level technicians. However, with the development of democratization the ideal of cultivating democratic citizens has become a further aim of vocational education. Utilizing discourse analysis, this research explores how this civic ideal is embodied in textbooks, focusing on the relations between cultivating workers and cultivating citizens. The research finds that current textbooks add four new themes: protection of citizen rights, deregulation of government, promotion of student-centered curricula, and advancement of concern for disadvantaged groups. However, these new discourses are arranged in particular discursive formations: 1. introducing citizen's rights, but neglecting how rights are practiced; 2. overvaluing government's functions and then neglecting discussion of democratic governance; 3. prescribing new obligations to become ideal workers for employers; 4. cultivating citizens to respect disadvantaged groups, but also fostering citizens to see them as other. The worker education discourses are closely embedded in these discursive formations.

Keywords: vocational high schools, citizenship education, textbooks, discourse analysis, worker education

## 壹、前言

教育與其他社會制度往往交互關聯，故特定教育目標也常隨著社會脈絡轉移。我國高職教育從1945年發展至今，其目標由經濟人力需求調整至同時重視基本素養，而開始重視民主公民素養培育正是此定位調整中的核心軸線之一。

### 一、經濟市場人力需求主導的高職教育

我國高職教育發展深受經濟建設規劃左右，早在1950年代，美國提供經濟援助並派代表團至臺灣考察後，便向當時執政者建議：為提振工業發展，應計畫性推動中學階段職業教育，以培養發展所需之基層技術人才。當時高職設備之購置、師資所需經費等，主要都由美援支應。在一連串政策強力推動下，使得高職學生數快速成長（謝小岑、張晉芬、黃淑玲，1996）。

此以滿足經濟發展需求為前提的職業教育想像，到了1960年代更被強化。當時經建組織的人力資源小組直接介入職業教育之相關政策，主張除了增設特定類別職業學校，更應擴充高職學生人數，於是高職學生數從原本僅為普通高中人數一半，至1980年代竟翻轉為高中職學生比為3：7。

此擴充高職之人力規劃，後來被學者批評並無法有效回應經濟體系所需（張清溪、吳惠林，1996），且1980年代中期後，行政院經濟建設委員會也不再主導高職教育政策，但此一臺灣歷史脈絡下的職業教育論述，卻深刻影響我國高職教育定位。過去的《職業學校法》即指出，職業學校以「教授青年職業智能，培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨」。檢視此宗旨，此宗旨提出的毋寧是市場人力需求，而非教育理念，就個人而言，明顯缺乏教育強調的探索性向與發揮潛能；就社會而言，也未納入培養學生參與社群的教育目標。

## 二、教育改革對高職教育的反思：與普通高中教育共享之基本素養的強調

前述高職教育定位的偏失在1990年代教育改革中受到關注，教育改革報告提出重新調整高職教育定位，不應僅訴求職業準備，而應培養學生技術知能，並強化基本能力（行政院教育改革審議委員會，1996）。此培養高職學生基本能力的訴求，之後具體落實在教育部2004年提出的《後期中等教育共同核心課程指引》中，主張應培育高職學生與普通高中學生一樣的共同素養<sup>1</sup>。

由此共同核心課程規劃可發現高職教育宗旨有所調整，且此強調共同核心素養的調整，也體現於2006年與2009年的職業學校課綱中。不過，在此時期，《職業學校法》仍維持培養市場人力之教育目標，要到2013年《高級中等教育法》修訂，高職正式更名為技術型高級中等學校，才明確被定位為與其他類高中共享「陶冶身心、發展潛能，培養五育均衡發展之優質公民」的教育宗旨。

## 三、高職教育的新定位：公民養成的可能與挑戰

高職從1950年代培育經建計畫所需人才，到教改強調延後分流，帶動共同核心課程規劃，到2013年在法源與其他類型高中共享教育宗旨。在此轉變中，從「養成健全基層技術人員」到「五育均衡發展之優質公民」，雖是教育法規的宣示性宗旨，但卻某種程度點出了高職教育定位的某種轉換：亦即，跳脫過往僅訴求培育基層技術人員，高職除了培育學生的專業技術知能之基礎外，也重視培育學生成為公民。此一轉換的重要意涵之一，在於不再僅將高職學生視為經濟發展生產要素，而是期待其成為參與建構民主社會的積極主體。

---

<sup>1</sup> 依據該指引，此共同基本素養包含：一、自我瞭解、終身學習與生涯發展的能力；二、人文、社會與科技的基本知能；三、生活應用與創造的能力；四、服務社會的理想與信念等四項。

然而，前述轉換卻潛藏一個可能的緊張，亦即，各國高職教育課程研究指出，職業教育課程因重視技術能力培養，因此往往忽略公民身分的養成，抑或即便重視公民養成，但多傾向僅引導學生認識社會並接受制度（Hickox & Lyon, 1998; Ho, 2012; Isopahkala-Bouret, Lappalainen, & Lahelma, 2014）。這顯示公民養成與強調職業準備或技術知能提升，似乎少能並存，因此，當我們檢視臺灣高職教育變革出現民主公民主體的呼喚時，此呼喚如何在課綱與教材中被論述，便成為值得探問之課題。

## 貳、問題意識：鑲嵌在技術教育框架中被呼喚的公民主體

關於臺灣技職教育政策轉變，已有部分研究成果，包括：聚焦分析1950～1980年代臺灣職業教育轉變（安後暉，2010；謝小岑等，1996）；討論1990年代教改為何出現高職轉型論述，以及綜合高中為何成為高職轉型之選項（劉曉芬，2007）；也有研究回顧處理我國整體技職教育之轉型與擴張的相關政策變遷（陳恆鈞、許曼慧，2015）。這些研究討論了教育政策對高職的定位，高職類科如何走向多樣化、技職教育升學管道擴張等，但相對缺乏討論高職教育政策變遷對課程的影響。從前述歷史轉變可發現，為縮短高中與高職學生的社會階層差距，故強調提高職學生基本素養，使學生得以發展潛能，是政策調整方向的重要論述，而此對於基本素養的重視，在課程的具體落實上，便體現於部定「一般科目」課程中。簡言之，《高級中等教育法》賦予高職培養公民的新定位，但此定位並非是一段憑空出現的空泛法律文本，當我們探究高職一般科目之課程規範的轉變，便可發現此民主公民呼喚的浮現。

### 一、高職一般科目課程規範變遷中浮現的民主公民主體呼喚

依據高職課程綱要，部定高職課程主要包含兩類：一般科目及專業實習

科目。由於高職強調技術培養，因此高職課程的討論大多聚焦專業實習科目，一般科目相對少受關注。

回溯高職課程歷史，教育部曾經分別於1952年、1964年、1974年、1986年<sup>2</sup>、1998年、2006年與2010年，七次公布高職課程架構規範。在1952～1974年中，高職課程皆將「公民」列為共同必修科目，但若檢視當時課程標準的公民科內容，所謂「公民」課程教授的毋寧是執政者欲灌輸給人民的特定國族想像。正如當時課程標準修訂說明中指出的，如同三民主義，公民科的課程定位亦為與「民族精神教育有關」（教育部，1964），這呼應劉曉芬（2007）研究所指出，1950～1960年代的技職教育雖深受美國經建發展指導影響，但執政者所強調的民族精神教育也是高職教育的核心意識形態。

有趣的是，當經建計畫主導力式微，高職教育規劃職責回歸教育部時，1986年新修訂的高職課程標準中，一般科目的必修課程規劃反而剔除了「公民」，取而代之的是新增「社會科學概論」一科目。教育部對此轉變的說明是為了「注重人格修養及文化陶冶並強調職業道德之培養」，因此決定改設「社會科學概論」一科，其內容主要包含法律常識、本國史地、職業道德等教材（教育部，1986：937-938）。

檢視此一轉變，我們可以看出在臺灣政治解嚴的自由化、民主化風潮中，具有濃重民族精神意味的公民科目首先退場，轉而呈現較不具威權政治意識形態色彩的修養和道德訴求，名稱也轉為具客觀中立意味的社會科學。在1998年的課程標準進一步將社會科學導論的單元主題修訂為「社會科學的內涵、社會科學研究方法、社會科學的範圍與研究範例、技職領域中重要的社會科學研究議題、結論」（教育部，1998：322-323），由此可看出，解嚴後強調揚棄威權、訴求自由化、科學知識化的訴求，明顯影響了高職一般

<sup>2</sup> 在1986年的修訂中，工、農、家事等不同類別職業學校的課程標準公布時間，分別為1986年、1987年與1990年，但因皆屬同一次的修訂階段，故這裡統稱為1986年課程標準。

科目規劃<sup>3</sup>。

不過，歷經1986年、1998年以「社會科學取向」替代「公民」後，在前述教改強調高職亦應重視基本素養的教育脈絡下，2006年與2009年的高職課綱修訂中，高職一般科目課程轉而被規劃為與普通高中同步，於是公民科在更名為「公民與社會」後，再次重新成為高職課程的共同必修。

值得注意的是，此再次回到高職必修科目的公民科，內涵與以往已大有不同。在民主化下，國家與公民間的關係重新被思考，象徵人民自主力量的「公民社會」論述，也開始在臺灣的學術圈與國家政策語彙中變得普遍，在這樣的氛圍下，過往指涉黨國民族精神教育的「公民」一詞，彷彿得到「洗白」，重新以一種不同過往、指涉著現代民主政治之公民主體的內涵進入課綱。因此，「公民與社會」的課程目標也呼應美國公民教育所強調——以培養學生之公民知識、公民德行、公民參與行動等公民素養為主軸<sup>4</sup>。至此為止，一個民主公民主體的呼喚正式進入高職課綱，前述指出高級中等教育法規範高職亦納入公民養成之目標，也可謂呼應前述轉變。

## 二、勞動者與公民主體身分：相容？或衝突？

公民主體的呼喚雖浮現於臺灣高職教育法規與課綱規範中，但若從世界各國經驗來看，高職教育在公民養成上的不足，已然出現許多批評。

### (一)高職教育對公民養成的影響

教育成就對政治參與的影響向來受關注，但相對缺乏討論就讀學校類型的影響，晚近研究指出，中學分流後，進入高職教育對於公民養成可能帶來的不平等影響。從養成結果上來看，阿姆斯特丹大學（University of Amsterdam）勞動研究中心的Van de Werfhorst（2007）針對17個國家進行研

<sup>3</sup> 此處所指的威權意識形態課程開始被揚棄，當然並非是一斷裂式的全有至全無之狀態，如三民主義課程在當時仍存在於部定課程架構中。

<sup>4</sup> 不過研發課綱的學者也指出，儘管是強調增進學生在現代民主社會中的公民資質，但此一培養的具體內容仍是以社會科學知識的學習為基底（張茂桂，2009）。

究，以是否參與結社以及對政治事務的興趣為指標，發現接受職業教育對公民參與有負向影響。而Cicognani、Zani、Fournier、Gavary與Born（2012）對比利時與義大利北部青少年的政治參與進行分析，也發現職業學校學生的政治參與興趣及行動較一般高中學生低。而英國研究指出1995~2010年大選中，青年組的投票率下降比例最顯著（Hoskins, Janmaat, Han, & Muijs, 2016），而針對此年輕族群對政治事務冷漠的現象，研究者發現，在控制向來被視為影響政治參與之重要因素（如社經背景、父母教養等）後，高中階段就讀的學校類型仍顯示為影響政治參與之因素，而就讀職校者之各項參與行為都低於學術高中（Hoskins et al., 2016; Janmaat, Mostafa, & Hoskins, 2014）。

前述研究顯示，職校在培養學生進入勞動市場同時，可能忽略了公民培養。正如Evans（1995）在反思英國職業教育時所指出，雖然英國的教育改革強調培育個人自主行動，但這種看似強調個體獨立的訴求，卻反而忽略了公民養成的積極內涵，亦即，僅培養學生成為自主勞動者，卻未能發展學生與他人連結，以參與改善經濟、社會與政治結構的共享自主性（shared autonomy）行動力。

## （二）高職的公民教育課程、教學與教材分析

為了解釋職業教育為何不利公民參與，許多研究著手分析高職公民課程。新加坡的研究發現，高職課程傳遞的公民角色偏向個人取向，強調個人應對社群負責，且在介紹民主政治時內涵，較為強調民主的有限性，例如，如果公民太過彰顯個人意見，可能危害國家安全等（Ho, Alviar-Martin, Sim, & Yap, 2011）。此研究結果或許易被解讀新加坡威權政治所致，但即便在民主政治成熟的英國，研究者也指出高職教育課程強調實務能力，但錯誤地將實務能力（practical ability）等同訓練和技術（training and skills），因此其課程多為操作訓練，嚴重缺乏通識課程與公民教育相關內容（Winch, 2012）。

即便是過往在高職課程裡相當重視社群正義及公民權的芬蘭與瑞典，二

十一世紀以來也因新自由主義影響，使公民教育傳統在高職課程中被淡化。以芬蘭為例，課程聚焦從勞動者公民（worker citizen）角度切入，討論如何成為工作場域的負責公民，以及如何作為經濟主體的公民權利。此論述中預設著一新自由主義的道德秩序，亦即個人在市場中的權利受捍衛，但也須盡良善勞動者義務。此公民身分之界定，與其說是人民與國家間的關係，不如說市場勞動者與雇主間的權利義務界線。依循此論述模式，則公民養成的重點便是參與勞動社群、實現效率與技能，而非強調公民應重視正義與平等，承擔建構國家未來的責任（Isopahkala-Bouret et al., 2014; Lappalainen & Lahelma, 2016）。

而瑞典自戰後教育改革以來，便強調透過職業教育推動經濟成長但應兼顧階級正義，不僅重視培養技術性勞工，也強調養成參與公共事務的公民，因此課程兼顧通識課程與職業課程（Hickox & Lyon, 1998）。不過，在瑞典2011年的教育改革報告中，此方向開始轉變。該報告批評過往高職教育安排太多學術知識，且內容過於廣泛，因此訴求高職課程應轉為回應僱用者需求。後續研究發現此新教育主張已影響教學現場，不僅通識課程減少，在學生作業要求上，也變得僅重視口語表達能力，鮮少要求學生運用理論概念，詮釋分析特定文本或議題，而這些轉變明顯不利強調社會議題批判、論辯的公民身分培養（Nylund & Rosvall, 2016）。

除了課程與教學外，部分研究也指出高職公民科教材潛藏特定的公民角色定位。如Ichilov（2002）分析以色列的高職公民教科書發現，其內容偏向記憶、概念彙整或是對內容進行摘要，且較為強調向學生說明應如何掌握各項學習內容的步驟歷程，忽略思辯和批判。Ten Dam與Volman（2003）則發現，荷蘭職業學校的公民教育相關教科書偏重培養學生社會技能及適切行為。而新加坡的研究也發現，高職的教科書裡相對較未關注社會正義和各項價值衝突，而是偏重強調盡責與誠實等公民德行（Ho, 2012）。從論述分析觀點來看，前述研究指出高職教材篩選出特定公民角色，這樣的論述分布不僅建構出高職學生之公民主體樣貌，且此主體建構也意味著特定的權力實

踐，亦即，高職生相對較不被賦予社會行動者之能動性的權力分布效果。此檢視教材論述如何形構主體與實踐權力，也提示出高職公民教育相關教材分析的重要取徑。

前述研究點出高職公民課程、教材文本或教學現場的相對不足，而扣回我國高職教育脈絡，呼應國外研究之切入點，我們也注意到，我國高職課程架構因為有相當比例的專業及實習科目，故公民養成科目在3年整體課程裡，總學分數原則上僅有12~16學分，時數可謂相當有限。由於時數有限，使高職公民相關教科書的市場產值也相對較小，故難免導致業者缺乏資源投入之動機，種種潛在結構因素亦不利高職公民教材之發展。

### 三、研究問題的提出

上述研究顯示，學生選擇職業學校，此理論上應為適性發展的分流，竟伴隨公民養成的階層化效果。而高職課程內容也少能落實培育民主政治需要的批判及參與公民，加上新自由主義浪潮，使平等公民權教育自高職課程中式微。由此看來，高職公民教育實踐似乎面臨嚴峻之挑戰。

目前為止，國內幾乎未曾出現高職公民教育課程內容之相關研究。此議題探討在國內課程研究的缺席，或許可被解讀為，臺灣存在著一種將高職缺乏公民教育視為理所當然的氛圍。在此氛圍下，當我國高職教育宗旨與課程規範政策出現所謂的公民轉向（civic turn）時，就值得檢視此轉向究竟如何落實在教科書中。不僅如此，正如前述文獻顯示，技術勞動者培育與公民養成之間，常呈現互相消長的力道拉扯，那麼這種勞動者培育與公民養成的兩種論述，又會如何並置在高職公民課程中呢？本研究因此提出下列兩項研究問題：

（一）高職教育目標轉為更加重視納入公民養成時，高職課程中與公民教育相關之科目的教科書文本所呈現的公民主體與公民身分論述為何？哪些公民身分內涵成為文本核心？哪些被排除？

（二）高職公民教育相關科目的教科書文本中，是否且如何建構勞動者培

育論述，其與公民培育論述的關係，又如何在本中被形構、配置？

## 參、研究方法與研究文本

本研究旨在分析高職公民教育文本描繪出的公民身分論述，因此選擇旨在分析文本潛藏規範及文本論述之權力實踐的論述分析法（discourse analysis）。研究分析文本及分析所依循的公民身分理論框架說明如下：

### 一、研究方法與研究架構

#### (一)研究方法

論述分析法以特定對話或文本內容作為分析對象，不同於一般的文本詮釋分析，論述分析不僅注重被說出的話語，也重視話語被生產的規則，以及沒被說出的話語。論述分析中的論述（discourse）主要受Foucault啟發，有其特定意涵。Foucault（1972）指出，所有文本和語言表達背後都潛藏著許許多多的規則、標準與程序，這些影響著什麼樣的話語被述說、被生產、被肯定為知識，並被允許不斷傳布；也影響著什麼樣的話語被排除出對話場域外。因此，Foucault主張對文本的分析應要能掌握論述形構（discursive formation），而在此論述形構中，權力則扮演重要左右力量。論述與權力相伴相生，權力影響著論述形成，而論述又生產出權力的運作。以Foucault的討論為基礎，本研究也將高職政策、課綱與教科書文本，視為特定社會脈絡中權力與知識之實作，關注其中的論述部署，也嘗試揭露其中的論述形構。

#### (二)研究分析架構

要分辨高職公民教育文本選擇說了什麼、說的規則為何，以及不說什麼，我們需要仰賴特定民主公民身分相關理論，作為選擇文本以及分析之依據。

1. 在公民教育範圍的界定上

高職課程有哪些科目涉及公民身分養成？Kubow、Grossman與Ninomiya（2000）提出二十一世紀的公民身分養成，應走向整全取向（holistic approach）的多面向公民身分（multi-dimensional citizenship），亦即包含下述四面向：

- (1)個人面向：發展個人得以實現公民德行，並參與公共生活的特質，如批判思考、理解文化差異、與他人合作等。
- (2)社會面向：培養公民理解公共生活現象與相關重要議題，並能參與公共行動，包括傳統政治參與及公民社會行動。
- (3)空間面向：培養公民理解地方、國家到全球等不同尺度生活，如何交互影響，並反思其中公民扮演的多重角色，以促進公民跨國合作。
- (4)時間面向：培養公民理解社群歷史傳統與世界文化遺產，一方面建立公民歸屬感，也理解公民身分權利如何受文化與傳統影響。

本研究以為此多面向公民身分模式具有回應全球連結下公民身分實踐的優點，但也強調前述模式之社會面向僅重視公共生活議題，相對忽略私人親密關係生活亦深受公民身分約束（Plummer, 2003），因此，本研究也同時關注培養公民分析私領域生活如何受公共生活規範框架的議題思考。

依據此多面向公民身分，本研究定義高職課程之公民與社會、歷史、地理、生涯規劃、健康與護理及全民國防教育等六科目，為公民身分養成相關之科目。其中，公民與社會科之課程目標即為培育公民；至於其他五科目，其課程目標雖未訴求公民養成，但從課綱來看，也分別有部分內容有助於公民養成。具體來說，各科的公民教育相關內容如下：

- (1)歷史：對本國文化傳統與國家建構歷史的討論，與國家認同密切相關。工業革命與族群運動等重大社會變遷分析，有助於理解階

級、族群與性別等不同公民群體處境。伊斯蘭教與東南亞文化等介紹，則有助於討論臺灣新移民族群之公民身分。

- (2) 地理：討論各區域自然資源、產業發展與聚落形成、環境經營等，使學生得以理解地方、國家到全球等不同尺度的生活如何交互影響，有助於建立公民社區認同與發展世界公民身分。
- (3) 生涯規劃：課程對勞動權益及平等職場環境的討論與公民權益密切相關，而職業道德之討論則與公民如何透過勞動參與貢獻社會相關。
- (4) 健康與護理：課程討論個人心理健康、認識身體與身體管理、性健康等，其中，社會如何污名化特定疾病與非主流體型、性少數可能遭受的偏見等議題都與公民平等權相關。
- (5) 全民國防教育：課程討論國際情勢、國家安全意識、我國國防政策與全民國防概念等，其內容涉及國家認同，同時也與促進國家安全及區域和平之公民責任相關。

## 2. 在公民身分內涵分析上

Kymlicka與Norman（1994）指出公民身分內涵在不同政治哲學理論典範中，各有不同強調重點，主要可區分為三個派別：(1)強調公民權利之獲得與保障；(2)重視公民義務、德行及公民參與；(3)強調分析差異化的多元文化公民身分，以回應不同群體政治社群生活所需。本研究採用此三派別作為分析文本之理論架構，其分析策略說明如下：

首先，重視公民權利包括公民應認識公民權利內涵，能夠捍衛自身與他人權利，並且能察覺此權利保障與國家作為息息相關，因此學者指出，民主政治中的好公民，在獲權利保障同時，也要能檢視分辨政府作為是解決人民生活困境或造成人民生活困難（Dalton, 2016）。如公民與社會第一大單元內容之公民傳播權，即屬此派重視之公民身分內涵，故分析上依循此派別主張檢視教科書如何描述此權

利內涵、如何敘述此權利之落實，以及在落實此權利上的政府作為為何？

其次，在重視公民義務、德行和公民參與上，Kymlicka與Norman（1994）點出此派主張公民應具備關注公共善之公民德行，以及承擔公民參與公共事務之義務。且在參與公共事務時，應具備批判性思考，而非一味服從權威（Gutmann, 1987）。如全民國防教育第三單元討論全民國防有賴國民共同投入，即屬此派別重視之公民身分內涵，故分析上依循此派別主張檢視教科書如何論述此國防參與義務、如何呈現公民參與國防的方式，以及如何討論國防參與中批判思考的可能性與重要性？

最後，多元文化公民身分主張理解不同群體在既有制度體制下的處境，並能分析討論不同群體應獲得的實質平等權益保障。因此，此派學者強調在多元文化公民身分培養上，不應只是訴諸廣泛的普遍性容忍價值，而應教導學生理解各群體文化，並批判性檢視不同群體間的政治、經濟權力關係（Green, 1998）。如健康與護理第六單元討論不同性身分群體，即屬此派別關注之公民身分內涵，故分析上依循此派別主張檢視教科書如何論述非主流性身分群體之社會處境、如何分析相關權力結構，又如何討論改善性身分群體間的不平等關係？

## 二、研究文本

依據前述架構，本研究選取公民與社會等六科目教科書為研究文本，且考量研究效率，因此僅選擇高使用率版本進行分析。透過蒐集「各校網站所公布的採用教科書版本資訊」及「各出版社所提供的市場占有率統計資訊」兩項資料，並將資料對比、交互佐證後，選擇出各科分析版本<sup>5</sup>。各科目之

<sup>5</sup> 關於各科教科書的市占率並無公開的統計資料，本研究採納兩項數據來源：一、由於各校大多數會在網站公告選用之教科書，因此本研究以隨機抽樣從179所有職業群科的中學裡，抽取28所學校作為樣本（95%信心水準

教科書皆依據99學年度課綱所編撰，其版本資訊如表1。

表1 本研究所分析之公民教育相關科目的教科書版本

科目	出版社	版本	冊數	參考文獻
公民與社會	龍騰	A 版	全一冊	簡妙娟 (2012)
	泰宇	A 版	全一冊	劉增柱、盧欽山、衛黎明與林素梅 (2013)
歷史	謳馨	A 版 (中國近代史)	全一冊	張秀娟與蘇杏宜 (2010)
	泰宇	B 版 (臺灣史)	全一冊	陳諭萱與韓錦勤 (2016)
	龍騰	C 版 (世界文化史)	全一冊	劉玉菁 (2016)
地理	泰宇	B (I) (自然與人文地理)	全一冊	楊淙雄、鄭吉成、王彥妮與張嘉織 (2015)
	龍騰	B (II) (區域地理)	全一冊	林佩瑩 (2016)
生涯規劃	育達		全一冊	楊瓊慈 (2016)
健康與護理	幼獅		全一冊	郭鐘隆 (2016)
	育達		全一冊	劉青雯 (2015)
全民國防教育	幼獅		上、下二冊	劉淑華 (2016a, 2016b)
	泰宇		上、下二冊	羅孫龍 (2016a, 2016b)

依據表1，以下研究結果討論中引用教科書文本時，將於文句後括弧分別標示科目-出版社-頁數。例如，引用文本出自公民與社會龍騰版第45頁課文時，括弧註明為(公-龍-45)，各科目標註以此類推。

## 肆、結果與討論

重視權利的公民身分哲學強調公民應擁有的各項權利保障，且隨著福利

下，正負17%誤差)，以統計各校選用之版本；二、透過教科書出版社之業務，得到該出版社自行統計的各版本之市場占有率。此兩份數據經研究者交互對比，確認其具高度相似性。

國家出現與全球化，公民權利項目與內涵不斷擴張。重視公民義務、德行及參與的公民身分哲學則較為看重公民對社群的各項義務。此對於公民身分之權利與義務的分析，一直是公民身分討論的核心主軸。然而，此二哲學預設的公民主體都為個體，相對來說，多元文化主義的公民身分哲學則從群體身分出發，強調公民身分的討論應關注公民所屬社會群體之處境才能確保不同群體的平等，實現多元文化社會。由此三項公民身分取徑，來檢視高職課程中六項科目的不同版本教科書，本研究發現各文本共同建構出的公民養成圖像如下述<sup>6</sup>：

## 一、缺乏聲音與行動的民主政治主權承擔者

如前所述，一直要到2000年之後，公民培育的理想才重新以「民主政治之公民」的定位回到課程中。然而，分析現行教科書論述，本研究卻發現此文本雖定位出承載權利的民主政治公民主體，但此一主體卻以一種缺乏聲音與行動力的特定靜態樣貌被呈現：

### (一)明確被授予各項公民權利的主權承載者

現行高職課程明確訴求民主政治公民的養成教育，而所謂民主政治乃強調「主權在民」，亦即，一方面國家的施政與統治都應重視保障公民的基本權利；另一方面公民應得以從多樣機制及管道參與公共事務，這不僅是一種義務，更是一種權利。檢視高職公民教育相關教科書文本，此對於基本權利保障及重視公民參與權利的民主政治公民預設，可謂清楚可見。包括公民與社會課程的第一篇介紹了基本人權，且討論媒體素養時，不僅指出媒體為監督政府的第四權，也進一步討論公民傳播權；第二篇介紹我國《憲法》中對

<sup>6</sup> 本研究雖挑選了六個科目不同版本的教科書，但六個科目中被納入分析的頁數份量各不相同，以公共體制的討論來說，六個科目對公共體制的描繪或討論份量各不相同：公民與社會份量為最多，政治與法律兩大單元都有相當篇幅；其次為全民國防，在五大單元中有三個單元討論了政府組織和體制；其次為歷史、地理、生涯規劃，這三個科目相關篇幅都非常有限；健康與護理則無相關單元。這意味以下的特點描述乃是針對各科目教材中相關篇幅進行分析，而不是各教材之全冊整體樣貌的描繪。

於人民權利的保障，同時指出學校應建立平權校園文化，並分析了《勞動基準法》與《勞工安全衛生法》中勞動者相關權益，其中龍騰版甚至特別介紹了與高職生密切相關的《建教生權益保障法》；第三篇指出公民有權參與選舉、透過群眾運動表達民意，並參與審議式民主運作。泰宇版在此篇中甚至明確指出主權在民，所以人民應是統治主體。

除了公民與社會科外，歷史科的臺灣史在分析臺灣社會變遷時，介紹了《集會遊行法》通過後，公民抗爭成為合法運動，因此出現各類型社會運動；世界史部分在介紹羅斯福新政時，指出了「沒有經濟上的獨立與安全，就不存在真正的個人自由」（歷-龍-127）的社會權概念，以及女權運動的各項性別平等權利。地理科則是在討論中國在改革開放前的人口城鄉分隔制度，指出該制度侵害人民遷徙自由的基本人權。另外，健康與護理科討論了精神病患的不受污名權利、消費者權利；全民國防教育課程則指出我國崇尚民主、自由、人權等普世價值，因此應發揮軟性影響力，改變對岸中國的集權本質（全-幼-34）等。由此可見，公民權利明顯成為高職公民教育相關課程的顯著內容，也可看出民主化公民意象確實某種程度成為課程文本建構的依據。

## （二）缺乏公民行使權利實際樣貌的論述形構

雖然教科書文本介紹了公民的權利保障，指出公民參與公共事務的多樣管道，但從論述形構角度來看，卻可看出這些權利在教科書文本中被以特定的形式談論，在此形式中，關於公民養成的特定特質也就被排除在外。

### 1. 公民發聲與公民行動缺席的公民權利圖像

當各項公民權利被多面向地呈現與敘述時，儘管這些權利的擁有者與行使主體為公民，但十分弔詭的是，文本裡卻鮮少出現公民運用相關權利的具體主張或行動。尤其在公民與社會教科書中，各項公民權利及公民參與的介紹占了相當比重，但兩個版本整冊卻僅有屈指可數的公民發聲與行動實例，課文中僅有反核者可透由各式合法管道，

如投書、集會遊行等，表達自己的想法（公-龍-42）；非正式課文的引言與圖片部分，則包括：余澎杉發文抨擊李光耀執政，挑戰新加坡言論自由（公-龍-54）；華隆紡織廠員工以罷工圍廠手段要求資方歸還積欠薪資（公-泰-91）；鹿港居民陳情反杜邦設廠（公-泰-147）等，所占比例微不足道。整體來說，在分析文本中最顯著出現的公民發聲與行動，反而是歷史科臺灣史介紹臺灣當代社會變遷時，所出現的各項社會運動一節，集中出現了三一八學運、廢除刑法一百條、大埔事件、廢核遊行、母語運動、公民1985行動聯盟等公民行動（歷-泰-146-149）。

除了上述少數例子外，各科目提及公民權利時，其論述方式幾乎都是將各種權利作為特定知識概念，關注介紹其類別與定義。這種論述方式潛在地形成內在於論述體系的篩選機制，亦即，即便是介紹權利，也會篩選掉對於實踐權利之行動機制的相關討論。例如，談到勞工權益時，文本列出《勞動基準法》與《職業安全衛生法》中的相關權益，但勞工得以採取行動以落實各項權益保障所需要的集體勞動權，如團結、協商、爭議權等，卻完全未提（公-龍-72-73）。又如介紹政治溝通時，指出政治溝通是指「人們藉由溝通來形成民意，組織政治團體，與影響公共政策」或者政治成員彼此進行有意義的溝通與影響，但在接下來的陳述中，所羅列的政治溝通卻是包括政令宣導、政府公報，或是政府召開記者會「告知民眾」的政策等，完全不見人民可針對特定政策立場向大眾進行政治溝通（公-龍-113、公-泰-139-140）。這種特定的敘寫方式創造了一種權利與人的疏離感，使得各項公民權利雖有概念內涵，卻鮮少公民如何在公共生活中運用權利的具體樣貌，在培養行使權利所需的公民效能感上顯得無所著力。

## 2. 公民權利成為公民身分元素而非牽繫行動的社會關係

公民權利之論述若僅有權利知識，卻缺乏公民行使權利的敘寫，從Young（1990）對於傳統正義概念之分配取向的批評，更能看出這

樣的公民權利論述如何無益於落實人民獲得權利保障，以及參與公共事務。Young在反思Rawls之《正義論》（*A Theory of Justice*）啟動政治社群生活目的應在於實現正義之主張時，指出從正義論開始，正義的討論便朝向分配正義，如對權利的討論，也僅關注人們需要哪些權利？誰得以擁有權利？等此類分配問題，但Young認為權利並不是一種事物，而是一種關係，指的是在與他人的關聯之中，可以做些什麼、不能做些什麼，這意味著在思考各項公民權利時，我們應該要問的是，在這些被賦予權利制度規則中，公民真正做了些什麼？公民所處的社會位置如何影響其作為？透過這些思考，才能讓政治社群生活落實正義。

儘管Young的批判乃針對如何實現正義，但引用以反思如何透過教育培育民主政治公民，也同樣有其意義。若教育許諾受教者得以意識到國家各項制度設計乃為了保障人民基本權利，並使其能參與民主國家統治，但卻僅是將權利描繪成一種公民得以擁有的占有物或一種公民身分要素，但卻未能引領學生探究在這些被賦予的權利體制下，人們做了些什麼，進而思考自身作為公民如何得以運用這些權利。那麼，在此論述形構中，不僅公民被與權利實踐拉開距離，也間接指示出公共生活中的行動者為國家、立法者，而非公民。

這種公民實踐行動不可見的現象，在討論他國公民爭取權利保障議題敘寫中，也同樣可以看到國家得以發聲但卻不見公民行動的敘述。例如，地理科在討論大洋洲區域時，提及：

澳洲原住民到了1967年才被承認擁有澳洲公民權……直到2008年總理陸克文在議會三度政治向原住民表示歉意，並承諾會改善原住民的生活水準，原住民地位開始被尊重。（地-龍-184）

在此敘述中，雖然關注的是原住民族公民權的受剝奪與恢復，但文字

中卻僅有國家統治者的行動，至於原住民作為公民，如何看待這件事情、所曾採取的行動都不可見。

在臺灣課程變革脈絡中，伴隨民主化歷程出現的教育改革，曾批判中小學課程過去以公民教育之名，行國家民族至上之順民教育，因此訴求課程架構與內容應有所變革。在此變革訴求下，2000年之後的公民教育課程轉為明確強調民主公民養成之定位，也因此開始重視公民權利之保障。正如研究公民與社會科99學年度課綱的學者指出，該課綱的新特色之一在於必修前兩冊乃以人權保障作為核心貫穿之主軸（張茂桂，2009）。重視公民權利成為我國公民養成課程之新元素，對深化民主政治有其重要意義，但研究中的高職公民教育文本，卻提醒我們，若僅是納入公民權利內涵，卻隱匿了公民行使權利的實際聲音與行動，那麼，要由此期待培育出得以承擔人民主權的民主政治公民，此教育期待恐怕難免落空。

## 二、功能充分故公民參與治理未成為核心要素的政府體制

公民的權利或義務，大都鑲嵌在政治社群公共制度中，因此認識並得以分析公共制度的結構與運作過程，一直是公民養成教育的核心。分析公共生活相關制度，看似具體，但從論述分析角度來看，這些體系被用什麼樣的角度介紹給公民，也就牽動著公民如何看待公共制度，以及如何看待自身跟制度之間的關係。綜觀六項科目來看，主要被呈現的公共制度共有三項：法律體制、政府行政體制、經濟與勞動體制，分析文本可發現這些體制被以特定方式論述，而此論述也間接界定了公民在公共生活中參與的位置。

### （一）擴大功能且抽象化衝突的公共體制論述

本研究所分析的六科目，對公共生活的各項制度分別有所介紹，其中公民與社會相當大篇幅地介紹了法律體制、政府行政體制；地理科介紹經濟地理與各區域經濟發展時，部分課程內容提及勞動體制；歷史科討論社會變遷時提及勞動與性別體制；生涯規劃討論了職場性騷擾相關法律；全民國防教

育則詳細介紹了政府行政體制中的全民國防與全民防衛體制。

這些不同文本段落在介紹這些體制時，其共同點在於偏向強調制度發揮的功能。儘管制度得以運作當然有其預期實現功能，但公共生活制度的運作，無可避免會發生衝突與爭議，但文本不僅相對少提及衝突爭議，就算提到，也傾向於以抽象化方式呈現。

### 1. 法律體制

在討論法律體制時，公民與社會提到法律作為現代社會的主要社會規範，並寫道：

同時我們更可以觀察到法律是與時俱進、廣納各方見解以適用於社會的一種理想之社會規範。（公-泰-59）

在此說法中，法律條文訂定與適用的可能爭議都被忽略。然而，特定條文如何可能侵犯人民基本權益，或是否可能達成當前社會欲實現之行為規範目標的論辯，應該是公民學習法律的重要內容。例如，討論如何透過釋憲制度確保法律制度不會侵犯人民權利，便是公民學習法律體制的重要課題。但在公民與社會教科書中，龍騰版完全未提及釋憲；泰宇版則定義釋憲是對政治運作涉及的憲法爭議，採取統一慎重的詮釋，接著結論道：

透過這樣的機制能夠使國家的運作更加順利，許多的爭議也能以最快速最小的代價來解決之，因此消弭了政治上的衝突對立，人民的權益也將獲得更實際的保障，是一項非常理想的憲政制度。（公-泰-69）

從強調法律能不斷因應社會脈絡調整內容，到透過釋憲可消弭衝突，可看出法律體制的功能被片面強調（重複強調其為理想制度），而即便文字提及相關制度可能有衝突，但究竟此衝突為何，並未加以

說明，而是讓衝突以一種「會被理想制度加以消弭」的抽象化方式存在著。

這種片面強調體制功能且抽象化爭議與衝突的論述傾向，並非僅體現於前述文字。如前所述，論述形構是一種體系，指示了各種命題宣稱得以存在的條件。而前述強調功能並抽象化爭議的論述分布體系，便使得教科書在介紹特定法條內容時，隱匿了不吻合此論述形構體系的相關命題。例如，《憲法》第23條明定：「以上各條列舉之自由權利，除為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序或增進公共利益所必要者外，不得以法律限制之」，此條文規範法律對於人民基本權利的限制，僅能在特定條件下、並以特定方式，始能為之，故為憲法保障人權的重要相關條文。但弔詭的是，龍騰版在介紹此法條時，卻將此條文敘述成為了達成防止妨礙他人自由等四項目的，「必要時可以以法律限制人民的基本權利」（公-龍-57），完全忽略未討論條文原本同時所強調，若逾越達成此四項目的之必要性，則法律的權利限制便不具正當性的核心原則。這意味著，側重功能且抽象化衝突的命題宣稱設定，使得法律規範可能如何侵犯人民權利之爭議的討論，顯得無其必要性。而泰宇版甚至未介紹第23條，也因此行文中未見法律條文規定衍生之相關爭議的討論。

## 2. 政府行政體制

在政府行政體制的介紹討論上，同樣也可見教科書文本對功能的片面側重，例如在介紹政府效能時，寫道：

政府的重要任務是為民服務，行政院於1996年開始推動全面提升服務品質方案，積極進行各項績效考核工作，以提升政府服務品質；並於2008年再推出「政府服務創新精進方案」，以加強政府人力再造，建構小而能政府……朝向效能政府邁進。（公-龍-96）

在此描述下，我國的政府運作透過績效考核與人力再造後，已然達成效能政府目標，至於為何此兩種方式得以提升效能，且在運作上可能有何挑戰，都隻字未提。而在討論政治溝通時，文本首先介紹政治溝通定義，以及可能的管道包括政令宣導、政府公報、舉行公聽會等，接著便同樣以一種制度將完美發生功能的語調結論道：

若是政府能透過政治溝通管道，隨時告知民眾其施政方針，並了解民眾的反應，那麼政府與民眾將更能瞭解彼此的立場，使政治系統的運作更能發揮功效。（公-龍-113）

同樣地，在介紹分析行政體制中國防體系的運作時，教科書指出現代國家的國防體系，不能僅仰賴軍事體系進行防衛，而是有賴全民一起投入國家防衛，亦即建立全民國防體系，而全民國防的落實又有賴建立全民防衛動員體系。然而，在介紹此全民防衛動員體系時，所敘述的都是體系內的各編制名稱，包括各種會報體系名稱，不同層級的指揮部等。然後便結論：

此全民防衛動員兼顧國防與民生發展，由中央各部會與地方政府強化精神、人力、物質經濟、財力、交通、衛生、科技、軍事等各項動員準備作為……累積整體國防潛力，協助災害救援。如果遭遇戰爭或緊急狀態……有效支援軍事作戰……。 （全-幼-98-99）

而另一版本也同樣在介紹各種動員會報名稱與中央至地方政府的各層次計畫分類後，結論道：

全民防衛動員包含行政動員與軍事動員兩個子系統所組成……並透過會報與計畫的方式，達成銜接、協調與融合等橋梁工作，整合民防、

心防與國防。(全-泰-105)

摸索這些政府行政體制的敘述，幾乎都呈現出政府各部門機關皆已然找到有效發揮功能之運作方式的圖像，且當政府施行政策而有必要與民眾互動時，只要好好向民眾傳達意見，政府與民眾便能彼此相互瞭解，因而得以避免衝突。在這樣的論述形構下，晚近以來關於落實民主政治，故強調政府之施政運作，讓致力於開啟民眾參與政府行政權實踐，且應納入不同公民群體之多元需求的民主治理（democratic governance）討論，也就自然地失去在文本論述中存在的空間。

### 3.經濟與勞動體制

對於高職學生來說，在公共體制介紹上，經濟與勞動體制與其關係特別密切。然而，在經濟與勞動體制的討論與介紹上，卻也同樣呈現前述所說側重功能，抽象化爭議的模式使得落實勞動權益的討論也顯得相當有限，包括：公民與社會科介紹市場型態與政府財政及貨幣政策時，都只針對各制度與政策之類型進行描述，卻未檢討特定經濟制度與體制對於公民生活品質的影響；地理科在討論南韓扶植大企業，並簽署各項自由貿易協定以促進其經濟發展時，也未討論財團壟斷帶來的負面影響，以及自由貿易帶來的衝擊。少數例外是地理在介紹俄羅斯轉型為市場經濟過程時，提及：

在國營企業私有化的過程中，許多國家資產被廉價轉移給政商關係良好的人士……多數民眾的……社會福利都被取消……貧富差距問題為蘇聯時期前所未見。(地-龍-130)

另外，歷史在討論全球化時，指出具有資本國家在勞動成本低廉國家設廠，而一旦當地經濟起飛，資金便立刻抽走轉向更便宜的地方，批

判此經濟模式導致貧富差距日漸嚴重，並稱其為掠奪式的經營（歷-東-163）。然而，這類的衝突分析，整體而言在文本中皆屬少見之例外。同樣地，在談到勞動體制時，公民與社會科指出：

當勞資發生爭議時，勞工有權向縣市政府的勞工局申請調解，動用公權力介入處理，以促進勞資雙方展開有建設性的對話，並在和諧的氣氛下達成和解，創造雙贏的局面。（公-泰-93）

強調勞資爭議可以透過政府安排的對話，即可順利化解爭議。而地理在討論日本的經濟發展時，指出日本企業的終身僱用制使得企業長期穩健的發展，而在現今經濟發展趨於遲緩時，則「派遣員工成為企業另一種有利的新選擇」（地-龍-69），對於日本因為屢屢發生派遣員工爭議，使得日本成為亞洲第一個訂立勞動派遣法的國家，這樣的勞動體制爭議也完全隻字未提。而即便歷史科回顧勞工歷史，檢視由於勞工受剝削、導致工會制度因應而生時，教科書的文本也是寫道：勞工意識到需要團結抗爭，所以「工會組織便應運而生」，以英國為例，最早合法化工人組織工會的權利，也因此執政者為了爭取選票，政黨主張開始傾向社會正義和社會福利，「從此工人可藉由工會和選票來爭取應有的權益」（歷-龍-103），在此敘述中，關於勞工階級抗爭的重大歷史，竟成為沒有具體壓迫內容的抽象衝突，甚且主張功能良好的體制，已使得工人得以爭取權益，於是，勞動體制的衝突也就被轉化為無需進一步探究的命題。

## （二）在公共體制中適應而非參與、批判的公民養成

依據前述討論來看，教科書文本論述中所建構的各項公共生活體制，總是運作功能良好，而鮮少存在的衝突，也總是缺乏具體面貌，且得以在制度的修正、或者適當的對話中被化解。這樣的公共體制論述中，並非僅定義了公共體制的樣貌，更進一步衍生出相應的公民樣貌。

由於法律體制總是能自我修正，與時俱進，因此公民自然無需反思既有法律體制可能如何越界侵犯人民權利；由於政府體制總是運作良好，因此公民也無需透過結社參與治理，亦無需監督檢視公共政策是否依照正當程序，讓相關利害者的民意被聽見；而經濟與勞動體制總是能提升經濟成長，且不以特定群體之權益作為代價，因此無需反思經濟體制可能對特定群體形成剝削。在這些面向的交錯下，公民對於公共體制的批判、反思、行動參與都顯得失去必要性，浮現的是認識體制、仔細聆聽、善於和解的公民。

Bolzendahl與Coffé（2013）曾指出在新興民主國家，常因為公民往往缺乏實際參與經驗，導致公民身分規範和公民參與行為之間關聯薄弱。我國以特定科目實施公民教育行之多年，然而從2009年與2016年國際公民素養評比結果可以發現，臺灣學生在公民知識上有著極佳表現，但在公民參與行動上並未如知識層面般亮眼，特別是在對政府不當政策表達抗議的面向，更是敬陪末座，遠不如其他受測國家公民積極（Schulz et al., 2018）。考量臺灣青少年所反映出的此一公民參與圖像，加上高職之公民與社會科99課綱指出課程目標為培養公民「適應現代社會」，亦即，公民的職責在於適應，而非批判與行動。這些社會脈絡因素正呼應高職教科書所浮現強調政府功能，而相對缺乏引領學生批判政府治理之論述模式。

### 三、民主化課程改革下的新公民義務與公民排除

權利與義務是公民身分內涵的兩個軸線，相對於公民權利，公民義務在過去以培養國家順服臣民、威權政治傾向下的公民教育養成中，一直都是核心內容。以1983年國中公民與道德的課程標準為例，便有著「怎樣實踐共同校訓與遵守校規」、「怎樣做一個守法的好國民」、「愛護國家和尊敬元首」等單元，可看出教導公民接受既有體制規範之義務為過去公民教育的核心內容，但這類內容在民主化帶動教育改革的歷程中多有變更，如尊敬元首這樣充滿威權政治的單元，早已不復存在，取而代之的是如1994年國中公民與道德課程標準中，「民主的滋味——我們可以當家作主、我們可以改

造社會」、「學生自治」等單元。

然而，權利與義務在社群生活中本為一體兩面，因此即便民主政治中的公民身分當然也包含義務成分。檢視高職教科書文本，具威權色彩的臣屬性公民義務明顯大幅消退，即便仍提及愛國、守法等訴求，但都是在分析特定體制如何發揮功能時提及，例如，在介紹我國國防體系時，強調國民願意為國家付出的國家意識，是健全國防的核心基礎；或是在介紹我國各項法律規範時，提及認識法律制度才得以成為現代守法公民。換言之，是從分析制度的認知層面出發，才兼顧公民養成之價值情意面向，而非如同以往威權時期般，以一整個章節，進行「怎麼樣作為一個守法國民」或是「愛護國家」等教條式宣導。

不過，儘管威權式的公民義務教條退場，在民主化趨勢下，課程不再僅是作為服務國家統治的工具，而是轉為以學生為核心，強調教育目的在於協助學生個人發展。然而，弔詭的是，在此強調個體身心發展的論述模式中，竟開啟了新的公民義務論述場域，而這些公民義務論述同時也造成了特定排除效果。

### （一）從個人身體與性管理出發的公民義務

從協助學生個人身心發展的角度出發，那麼設置以發展學生健康身心為主要內涵的健康與護理科目便顯得有其必要。依據課綱，健康與護理課程的第一單元，首先討論個體應如何透過培養、實踐正確的日常生活習慣，為自己打造健康身體。不過，細究此促進自我身體健康論述的成立，首先以強調個人應為自己身體狀態負責作為切入點，但旋即進而訴求，維持健康不僅是為自己負責，更為了實現提升國家競爭力的高層次目標（健-育-14、健-幼-18）。其中，幼獅版更明確舉例說明：

疾病惡化時，會造成身體失能及殘障，不僅影響個人健康及生活品質，也會造成家庭及社會的負擔。（健-幼-37）

此論述方式也同樣地出現在對於性觀念與性事的討論上。依據課綱，該單元應介紹「全人的性」，而課文則界定全人的性乃意指性應包含心靈、心理、生理與社會等四層面目標的實現。其中，「社會層面」是指社會對男女角色的期待與對兩性關係的認同（健-幼-179），或是在社會認同的婚姻制度下，組成甜蜜家庭，穩定社會的和諧（健-育-197）。於是，公民在個人親密關係領域的性被賦予了符合社會期待、以穩定社會和諧的任務。此公民在性面向上所必須承擔的責任，被宣稱將符合自身最佳利益，因此在該段落課文的總結上，文本寫道：「……在統整、批判自己的性價值觀後，會發現「性」應該發揚人性，才會美好」（健-幼-208）。

在前述對於個人健康與性的討論上，個人的身心發展都被賦予了公民義務意涵：就自我健康管理而言，個人健康被界定為事關整體社會福祉；就性領域而言，則個人的性被強調應同時促進社會和諧。然而，值得思考的是，當個人的身心發展被界定為具公民義務性質時，這意味同時也界定出誰是未能實現義務者的失格公民。例如，前述引言課文之健康管理義務論述中強調身體失能及殘障，會造成「社會的負擔」，即隱含將身心障礙公民定位為政治社群的負擔，具有污名化標籤之疑慮；而所謂性必須符合社會婚姻制度，在我國同志婚姻尚未合法化前，也等於將非異性戀公民的性界定為未能實現全人的性，因而未能承擔促進社會和諧責任之公民。

## （二）職場生活參與中的勞動者義務

勞動者身分是現代公民參與社會生活的重要媒介，透過勞動，個人發揮能力、實現生活目標，並對社會做出貢獻。因此，勞動者在職場中如何確保權益、又如何善盡職責，無論對個人或對國家而言都具重要性。然而，弔詭的是，如前所述，現行課程在介紹勞動權益時，多忽略具體討論公民如何爭取勞動權益之行動；相反地，在與學生就業生涯最密切相關的生涯規劃一課程中，當介紹勞動者應如何遵守工作倫理時，卻充滿了許多具體案例實際行動指引。例如，列有「聽聽大老闆們怎麼說？」專頁，介紹多位知名企業人士界定的優質員工特質（生-育-85），並討論了「新鮮人千萬不能犯的五大

禁忌」(生-育-87)，內容包括請假別用爛理由、別不懂裝懂等，以及「如何與未來工作伙伴相處得宜」(生-育-88-89)等具體建議和指示。

前述關於職場生活的具體指示，對於將進入職場者而言，確實具實用性。事實上，「生涯規劃」一科目在1990年代被引入高職必修課程中，可謂反映出課程規劃更加重視學生個人發展的一種課程民主化轉向。但從論述分析角度來看，值得注意的是，生涯規劃該章節的標題為「工作環境與社會需求」，但教科書通篇敘述的切入點卻都是以雇主與管理者的角度出發，界定理想勞動者的特質，並針對勞動者的適當表現提供了大量具體之行動方針，關於工作環境中理想雇主的特質、勞動者的權益、權利等內涵，幾乎隻字未提。這樣的論述形構暗示著職場能有良好互動，進而發揮促進社會經濟發展的功能，主要仰賴勞動者公民的義務，於是不符合雇主與管理者期待的勞動者也顯得成為不適格公民；相對地，雇主的公民義務卻得以被豁免。

晚近以來，北歐檢討職業體系的公民教育時，相關研究也指出，二十一世紀的改革後課程，往往強調未來勞動者應具備終身學習特質。但所謂終身學習實屬新自由主義論述，亦即強調個人努力適應職場應具備之特質，卻同時正當化了國家保障公民勞動權益義務之豁免 (Isopahkala-Bouret et al., 2014; Nylund & Rosvall, 2016)。而這種片面訴求勞動者公民職場適應能力的論述，似乎也顯示為高職教育裡公民養成論述的主調之一。

整體來看，我國在強調揮別教育作為威權統治工具，而進入民主化以學生為主體的教育改革脈絡下，重視學生的個體發展發展的課程取向明顯受到重視，但這些關注個人身體管理、性管理及職場發展的課程主題，卻在特定的論述型構下，同時也開啟公民義務的新場域，且此公民義務論述進而劃分出好公民與壞公民的區分界線。從Marshall (1950) 提出公民身分理論以來，公民身分一直被認為是擴充公民權利以實現政治社群中公民平等的重要關鍵。然而，Plummer (2003) 與Isin (2009) 都提出反思，檢視公民身分不能僅關注權利之擴充，也必須同時關注公民身分牽動的公民範疇劃界，誰被界定為好公民或善盡責任的公民？這些劃分與界定，都可能對於被界定出

的非良好公民形成壓迫。由此看來，儘管以威權式公民義務壓抑公民自由的論述已大幅退場，但一種強調個人發展，訴求在親密生活與職場生活養成特定理想公民特質的新論述裡，所可能潛藏的不平等壓迫卻值得關注。

#### 四、潛藏他者的差異化公民身分論述

Kymlicka與Norman（1994）在分析不同公民身分哲學所重視的多樣議題後，曾指出在現代社會脈絡下，最需要被討論的公民身分核心議題在於政治體制應思考如何實現差異化公民身分，才得以落實正義社群目標。所謂差異化公民身分是指由多元文化主義出發，針對政治社群中社會處境不利的公民群體，提供有所差異的公民權利與資源，以回應其不利處境，亦即透過制度上的作為，使不同社會處境的公民群體都能獲得平等公民身分（Young, 1989），如此才能落實各群體文化皆能多元並呈的理想。檢視高職公民教育相關科目的各教科書文本，幾乎都共同宣揚重視差異的「多元」訴求，然而，此多元論述卻跳過對制度的反思，轉而僅強調個人德行訴求。這特定形式的多元文化公民身分論述，弔詭地反在幽微處再製公民不平等。

##### （一）被寄託於個人德行訴求的多元文化訴求

「多元」一詞在公民教育各科目課程文本中頻繁地一再出現，包括：公民與社會科討論多元家庭與多元性別，更強調欣賞尊重多元文化；歷史科文化史強調多元文化的發展；地理科的區域地理課程，分析介紹許多區域的多元族群文化；健康與護理科也強調對於多元性取向者的尊重與接納。

在這些討論中，多元一詞往往指涉一種既有狀態，同時也是一種社群生活目標。如果多元是既存狀態，又為何有必要呼籲實現多元呢？這之中存在的落差，反映出不同群體的文化與價值，並未能平等地共存於政治社群之中，有些文化價值屬於主流、有些則處於邊緣受到壓抑，因此有必要透過特定作為，才能落實多元共同發展的目標，這顯示實現多元是一項追求平等的公平正義議題。然而，在教科書文本中，此實現平等卻一再僅寄託於訴求個人德行。

以歷史科為例，世界史討論當代族群、性別與階級問題時，介紹了各國種族運動、婦女運動後，結論道：

我們距離人皆生而平等的理想，其實還非常遙遠，需要我們以更開闊的胸襟，更多元的視野，還有更理性的思維來共同面對。（歷-東-160）

同樣地，地理科在討論信仰伊斯蘭教之外籍工作者在臺北車站慶祝開齋節引發矚目的新聞事件時，描述道：

臺鐵雖已事先規劃動線，但湧進車站過節的外籍勞工超過歷年人數，仍然造成臺北車站擁擠，引來臺灣民眾兩極的反應，雖有少部分旅客抱怨，但社會大眾對於來臺協助臺灣經濟和長期照護工作的外籍勞工，多持正面態度，能夠包容與尊重不同的文化。（地-泰-96）

外籍工作者填補臺灣社會的勞動缺口，而臺灣在接受此勞動貢獻的同時，也有必要認真看待，如何提供來臺工作者宗教信仰生活所需資源的政策議題。然而，前述討論並未分析如何提供外籍工作者適當宗教活動空間之議題，卻僅是將此議題之解決，仰賴於民眾具備包容與尊重等公民德行。

此仰賴個人公共德行的論述，在公民與社會科裡，也同樣清楚可見。在討論多元文化的單元中，教科書首先指出多元文化主義者強調面對不同文化要能夠不鄙視、不批評，且給予寬容與尊重。接著同樣以臺灣新住民為例，指出臺灣近年來移入的外籍勞工及配偶已形成新住民族群，面對這些不同文化，我們應「以尊重及寬容的心態去欣賞不同文化」（公-泰-29）。

統整來看，教科書文本在實現多元文化的論述建構上，規制出的是一種以個人寬容尊重德行為基礎的多元文化圖像。然而，在Kymlicka與Norman（1994）提出當代政治社群應重視多元文化公民身分時，所強調的正是：不

能僅訴求提升公民公共德行，來回應當代政治社群如何實現公平正義之議題，而是必須針對不同社會處境公民，提供如自治權、群體代表制、強化少數群體之語言或宗教傳承等各項差異化權利制度設計。但 Kymlicka 與 Norman 所重視的差異化制度思考，在教科書文本的多元文化討論中卻幾乎全面缺席。或許正因如此，原本依照當代最重要的多元文化主義學者之一 Young (1989) 的觀點來看，多元文化實踐與普世價值推崇兩者之間乃潛藏緊張性，因為對普遍性價值的推崇，往往會以貶抑或銷匿非主流群體的文化價值作為代價，然而，在公民與社會科的課綱與教科書中卻列有「多元文化與普世價值」一單元，亦即將兩個潛在衝突的理念目標並置，卻又完全未討論之間可能的緊張。於是，所謂多元文化似乎成為被淘空的訴求。

## (二) 缺乏社會處境理解，而再次被他者化的處境不利群體

前述以個人德行落實多元文化的論述，雖忽略多元文化公民身分所強調針對不同群體提供相應權利之思辨，但乍看之下，或許仍有鼓勵公民寬容之作用。不過進一步分析會發現，正因為僅訴求個別公民的尊重、寬容，缺乏對不利群體的處境理解與肯認，因此文本之中便偶爾不自覺流露出一種將處境不利群體他者化之心態。例如，談到同性戀議題時，公民與社會科寫道：對於同性戀，「我們應以平常心對待並給予平等的接納」（公-龍-15），此一說法，讀者被理所當然地定義為主流的異性戀者的「我們」，而同性戀者於是成為非屬於教科書所預設之公民主體的「他者」。

同樣地，歷史課程的世界史在談到當代文化發展時，提及李安獲得奧斯卡金像獎最佳導演的電影《斷背山》時，向讀者提問：「說說看你對同性戀的印象為何？為什麼？」（歷-東-167），以及論及當代族群不平等議題時，說道：「黑人的問題還未完全解決，還有其他更弱勢的族群尚待拯救」（歷-東-160），並在討論當代威脅國際秩序的恐怖攻擊時，呼籲：

如果我們仍然無法……更慷慨地去協助弱勢族群，這種隨時會被攻擊的恐懼，還會如影隨形地跟著我們。（歷-東-139）

在這些論述中，無論是同性戀或弱勢族群，都如同後殖民主義學者Said所說，成為一個被主流群體剖析、界定，並有賴主流群體拯救、協助的他者（王志弘等譯，1999），而這種他者化的論述，無異於強化了處境不利群體的噤聲。

學者考察臺灣如何出現多元化論述之社會脈絡時，曾指出多元化在臺灣一開始被引用時，其意涵傾向於現代化和自由化，這與政治哲學和政策上多元文化主義訴求的群體平等及群體權益有相當落差（張茂桂，2002）。此一社會脈絡或許說明為何教材中的多元文化討論，未能有效聚焦於社會不平等的權力結構。正如Ho（2012）在分析新加坡公民教育時曾指出，只有在提供給被預期成為國家體制建構者之菁英學生的公民課程中，才會與學生討論分析政府政策與作為所造成的社會區隔與社會不平等，而在面對不被視為將承擔國家體制建構責任的非菁英者學生時，此類討論主題則皆不可見。由此對照檢視高職公民教育相關課程文本在多元文化的討論上，僅一再訴求包容、尊重之個人德行，卻鮮少嘗試分析既有制度如何影響不同群體公民之生活，並如何形成社會不平等，在此論述形構中所建構出的公民主體，距離得以轉化不正義制度，以行動落實平等的民主公民意象似乎比預期中遙遠。

## 伍、結論

從歷史脈絡來看，我國高職教育發展與勞動市場的人力培育密切相關，在這樣的定位下，不難想像，高職教育缺乏公民教育想像。然而，伴隨教改強調以學生發展為核心，而非滿足市場人力規劃，以及政治民主化轉型下，重視民主政治公民養成的兩個因素影響下，我國高職教育之政策文本出現了公民轉向（civic turn）。不僅在課程必修學分安排上，制定具有公民教育意涵的一般課程，「公民養成」也首度成為高職與普通中學一起共享的教育培育目標。基於此，本研究嘗試回答此公民轉向究竟如何落實在實際的教學文本教科書中，並檢視在相關論述中，關於勞動者養成的內容與公民養成之間

又有何關聯？

從重視公民權利、公民義務及差異化公民身分的三個公民身分理論觀點，對既有課程文本進行論述分析，本研究發現，在臺灣走向民主化的脈絡下，現今教科書文本，雖明顯納入過往被禁制的民主公民身分論述，但相關論述的選擇與安排卻呈現出特定論述型構，使得特定核心民主公民特質被排除於文本之外。

此教科書所呈現的論述型構包括：首先，由於強調民主政治的人民主權，因此教科書前所未有地重視人權與公民權介紹，同時強調政府體制運作都應依循以民為主之原則。然而，教科書雖介紹了公民權利保障，但卻鮮少討論公民如何實際行使權利，於是公民運用權利的聲音與行動也就被隱匿。即便針對高職學生特別介紹勞動權益，但不僅未介紹勞工如何維護自身權利的個案實例，也完全跳過得以落實勞動權益保障的集體勞動權介紹。而在介紹各項公共體制時，強調政府運作應為民服務，卻偏重介紹體制的完善設計，甚至得以自我調整修正，以確保功能彰顯，於是當代重視公民參與行政規劃與執行的民主治理討論，便自然被排出文本外。也因為對體制功能的一味推崇，因此文本中出現宣稱透過行政主管機關協調，勞資便得以良好溝通與雙贏，如此與現實背離之勞動圖像。

其次，相關教科書文本反映出臺灣民主化脈絡的另一重要證據在於，過往以公民義務為旗幟，大篇幅地強調民族精神、愛國主義的論述，明顯自教科書中退場。教科書捨棄了國家、社會集體利益至上的論題，轉而關注學生作為個體的身心福祉，包括重視納入學生職業生涯發展的討論等課題。然而，弔詭的是，此對於學生身心發展與未來就業生活的論述，卻又被賦予符合社會期待的意涵，因此衍生出個人不應以不良的身體成為社會負擔、性實踐應符合社會期望，且應成為職場理想員工的新公民義務，而此新義務也就間接帶出對不具理想身體特質、性實踐不符社會婚姻制度，以及不受管理者欣賞之公民的排除。

第三，民主政治強調處境不利群體的公民應獲得實質平等對待，以符合

公平正義，而現行教科書文本確實也都以一定篇幅介紹少數族群、性別、移民等議題。然而，對於相關議題的介紹，在簡單描述處境不利群體如何受壓迫後，往往立即落入訴求大眾具備寬容、尊重之德行，此訴求個人德行的論述模式，使得文本對不利群體處境之分析理解，以及制度上應提出什麼樣的差異性公民權利等討論，都保持沉默。而這種缺乏分析處境的論述方式，也牽引出他者化處境不利群體的陳述，因而再製不平等。

綜合而言，當民主政治公民養成理想進入高職教育時，新的課程文本清楚體現出過去民主化的努力成果，如保障公民權利、反國家威權、以學生發展為主體、關注社會中受壓迫的處境不利群體等，這些臺灣社會在過去數10年所累積的顯著民主化成果，分別以介紹各項公民權利、強調國家治理應服務於人民、重視學生身心與職業發展、關注處境不利群體等核心主題，體現於文本之中。但進一步檢視那些被說與不被說的特定論述形構，則發現此論述體系規制出的公民雖有權利但顯少行使，受公共體制服務但只需適應、無需參與民主治理、個體發展受關注但也必須承擔身心自我管理得宜，以及符合職場管理者期待之公民義務。而處境不利群體之公民雖受關注，但也因此成為有待主流群體拯救體諒的他者。

在這些公民身分的相關論述中，雖為了回應高職學生所需，部分篇章段落特別提及勞動者相關議題，但相關的勞動者養成論述同樣緊密地鑲嵌於此特定論述形構中，於是勞動者的權益雖被提及但顯得不具實踐性，且勞動者雖遭遇各種困境，但政府將妥善解決，因此無需勞動者團結爭議，而勞動者生涯發展雖被關切，但重要的關注焦點卻仍在於分析各項勞動公民義務。在這樣的公民論述中，公民既被高舉成為主權者，並獲得許諾平等處境，但於此同時，卻也被抽空了公民行動力，並被要求發展經營個體身心、培養職場所需人格特質，以及尊重包容心態的自我管理能力。

總結來說，高職教科書裡的民主公民養成雖隱然浮現，但又顯得缺乏著力之處，在期許此民主公民養成得以落實的前提下，未來教科書編撰或可朝向納入更多公民權利運用的具體實例，且可以勞動者權利相關案例為主。其

次，對於各項公共體制的討論，除了介紹體制運作外，也可討論體制如何因公民的參與而有所修正，尤其可著墨於反思體制如何促進處境不利群體之權益的相關修正。讓我國的職業教育在培養學生具備職場競爭力的同時，也能效法瑞典和芬蘭過往的職業教育傳統，亦即強調職業教育不僅重視培育學生成為技術性勞動者投入職場，以促進經濟發展，同時也應兼顧階級正義，致力創造願意參與公共事務的公民。

然而，值得說明的是，在邁向更能落實民主公民養成理念的教科書前，儘管教科書的論述模式令人憂心，但教科書畢竟只是教學現場的素材來源，作為教學歷程主體的教師與學生，其教學與學習仍可能跳脫教科書侷限，開展民主公民的養成與實踐，這也是後續研究可著墨之處。

## 參考文獻

### (一)中文部分

王志弘、王淑燕、莊雅仲、郭菟玲、游美惠、游常山（譯）（1999）。E. W. Said著。東方主義（Orientalism）。新北市：立緒。

[Said, E. W. (1999). *Orientalism* (C.-H. Wang, S.-Y. Wang, Y.-C. Chuang, Y.-L. Kuo, M.-H. Yu, & C.-S. Yu, Trans.). New Taipei City, Taiwan: New Century.]

安後暉（2010）。美援與臺灣的職業教育：1950-1965。臺北市：國史館。

[An, H.-W. (2010). *The U.S. aid and vocational education in Taiwan: 1950-1965*. Taipei, Taiwan: Academia Historica.]

行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北市：作者。

[The Educational Reform Council of the Executive Yuan. (1996). *The general consulting report of educational reforms*. Taipei, Taiwan: Author.]

林佩瑩（主編）（2016）。高級職業學校地理B（II）。新北市：龍騰。

[Lin, P.-Y. (Ed.). (2016). *Vocational high school geography (II)*. New Taipei City, Taiwan: Lungteng.]

張秀娟、蘇杏宜（主編）（2010）。高級職業學校歷史A。新北市：謳馨。

[Chang, H.-C., & Su, H.-I. (Eds.). (2010). *Vocational high school history A*. New Taipei City, Taiwan: Ceania.]

張茂桂（2009）。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。公民訓育學報，20，1-31。

[Chang, M.-K. (2009). Civic education revisited: Reflecting on the making of new course outline for high school “civics and society”. *Bulletin of Civic and Moral Education*, 20, 1-31.]

張茂桂（2002）。多元主義、多元文化論述在臺灣的形成與難題。載於薛天

- 棟（主編），*台灣的未來*（頁223-273）。臺北市：華泰。
- [Chang, M.-K. (2009). The formation and problems of multiculturalism and pluralism in Taiwan. In T.-T. Hsueh (Ed.), *The future of Taiwan* (pp. 223-273). Taipei, Taiwan: Hwa Tai.]
- 張清溪、吳惠林（1996）。*教育應以經濟發展為目的？*臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- [Chang, C.-H., & Wu, H.-L. (1996). *Should education be aimed at economic development?* Taipei, Taiwan: The Educational Reform Council of the Executive Yuan.]
- 教育部（1964）。*高級職業學校課程標準*。臺北市：作者。
- [The Ministry of Education. (1964). *Vocational high school curriculum standards*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（1986）。*高級職業學校課程標準*。臺北市：作者。
- [The Ministry of Education. (1986). *Vocational high school curriculum standards*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（1998）。*高級職業學校課程標準*。臺北市：作者。
- [The Ministry of Education. (1998). *Vocational high school curriculum standards*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 郭鐘隆（主編）（2016）。*普通高級中學健康與護理*（五版）。臺北市：幼獅。
- [Kuo, C.-L. (Ed.). (2016). *General senior high school health and nursing* (5th ed.). Taipei, Taiwan: Youth.]
- 陳恆鈞、許曼慧（2015）。*台灣技職教育政策變遷因素之探討：漸進轉型觀點*。公共行政學報，48，1-42。
- [Chen, H.-C., & Hsu, M.-H. (2015). The factors causing policy change in Taiwan's technological and vocational education: Perspective of gradual transformation. *Journal of Public Administration*, 48, 1-42.]

陳諭萱、韓錦勤（主編）（2016）。高級職業學校歷史B（五版）。新北市：泰宇。

[Chen, Y.-H., & Han, C.-C. (Eds.). (2016). *Vocational high school history B* (5th ed.). New Taipei City, Taiwan: Taiyuko.]

楊淙雄、鄭吉成、王彥妮、張嘉纖（主編）（2015）。高級職業學校地理B（I）（五版）。新北市：泰宇。

[Yang, T.-H., Cheng, C.-C., Wang, Y.-N., & Chang, C.-H. (Eds.). (2015). *Vocational high school geography B* (5th ed.). New Taipei City, Taiwan: Taiyuko.]

楊瓊慈（主編）（2016）。高級職業學校生涯規劃（二版）。臺中市：育達。

[Yang, A.-T. (Ed.). (2016). *Vocational high school career planning* (2nd ed.). Taichung, Taiwan: Yuida.]

劉玉菁（主編）（2016）。高級職業學校歷史C（四版）。新北市：龍騰。

[Liu, Y.-C. (Ed.). (2016). *Vocational high school history C* (4th ed.). New Taipei City, Taiwan: Lungteng.]

劉青雯（主編）（2015）。普通高級中學健康與護理（六版）。臺中市：育達。

[Liu, C.-W. (Ed.). (2015). *General senior high school health and nursing* (6th ed.). Taichung, Taiwan: Yuida.]

劉淑華（主編）（2016a）。普通高級中學全民國防教育（上）（四版）。臺北市：幼獅。

[Liu, S.-H. (Ed.). (2016a). *General senior high school national defense education (vol. 1)* (4th ed.). Taipei, Taiwan: Youth.]

劉淑華（主編）（2016b）。普通高級中學全民國防教育（下）（四版）。臺北市：幼獅。

[Liu, S.-H. (Ed.). (2016b). *General senior high school national defense*

- education (vol. 2) (4th ed.)*. Taipei, Taiwan: Youth.]
- 劉增柱、盧欽山、衛黎明、林素梅（主編）（2013）。高級職業學校公民與社會A（二版）。新北市：泰宇。
- [Liu, T.-C., Lu, C.-S., Wei, L.-M., & Lin, S.-M. (Eds.). (2013). *Vocational high school civic and social education A* (2nd ed.). New Taipei City, Taiwan: Taiyucu.]
- 劉曉芬（2007）。歷史、結構與教育：技職教育變革的探討。臺北市：冠學。
- [Liu, H.-F. (2007). *History, structure and education: A probe into the reform of technological and vocational education*. Taipei, Taiwan: Great Scholar.]
- 謝小岑、張晉芬、黃淑玲（1996）。技職教育政策與職業學校的運作。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- [Hsieh, H.-T., Chang, C.-F., & Huang, S.-L. (1996). *Technological and vocational education policy and the operation of vocational school*. Taipei, Taiwan: The Educational Reform Council of the Executive Yuan.]
- 簡妙娟（主編）（2012）。高級職業學校公民與社會A（三版）。新北市：龍騰。
- [Chien, M.-C. (Ed.). (2012). *Vocational high school civic and social education A* (3rd ed.). New Taipei City, Taiwan: Lungteng.]
- 羅孫龍（主編）（2016a）。普通高級中學全民國防教育（上）（五版）。新北市：泰宇。
- [Lo, S.-L. (Ed.). (2016a). *General senior high school national defense education (vol. 1) (5th ed.)*. New Taipei City, Taiwan: Taiyucu.]
- 羅孫龍（主編）（2016b）。普通高級中學全民國防教育（下）（五版）。新北市：泰宇。
- [Lo, S.-L. (Ed.). (2016b). *General senior high school national defense education (vol. 2) (5th ed.)*. New Taipei City, Taiwan: Taiyucu.]

## (二)英文部分

- Bolzendahl, C., & Coffé, H. (2013). Are 'good' citizens 'good' participants? Testing citizenship norms and political participation across 25 nations. *Political Studies*, 61(1\_suppl), 45-65.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35(3), 561-576.
- Dalton, R. J. (2016). The potential of "Big Data" for the cross-national study of political behavior. *International Journal of Sociology*, 46, 8-20.
- Evans, K. (1995). Competence and citizenship: Towards a complementary model for times of critical social change. *British Journal of Education and Work*, 8(2), 14-27.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. New York: Pantheon.
- Green, J. M. (1998). Educational multiculturalism: Critical pluralism and deep democracy. In C. Willett (Ed.), *Theorizing multiculturalism: A guide to the current debate* (pp. 422-448). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hickox, M., & Lyon, E. S. (1998). Vocationalism and schooling: The British and Swedish experiences compared. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 25-37.
- Ho, L. C. (2012). Sorting citizens: Differentiated citizenship education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 403-428.
- Ho, L. C., Alviar-Martin, T., Sim, J. B. Y., & Yap, P. S. (2011). Civic disparities: Exploring students' perceptions of citizenship within Singapore's academic tracks. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 203-237.

- Hoskins, B., Janmaat, J. G., Han, C., & Muijs, D. (2016). Inequalities in the education system and the reproduction of socioeconomic disparities in voting in England, Denmark and Germany: The influence of country context, tracking and self-efficacy on voting intentions of students age 16-18. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(1), 69-92.
- Ichilov, O. (2002). Differentiated civics curriculum and patterns of citizenship education: Vocational and academic programs in Israel. In D. Scott & H. Lawson (Eds.), *Citizenship education and the curriculum* (pp. 81-109). Westport, CT: Greenwood.
- Isin, E. F. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29(1), 367-388.
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2014). Educating worker-citizens: Visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92-109.
- Janmaat, J. G., Mostafa, T., & Hoskins, B. (2014). Widening the participation gap: The effect of educational track on reported voting in England. *Journal of Adolescence*, 37(4), 473-482.
- Kubow, P., Grossman, D., & Ninomiya, A. (2000). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century. In J. J. Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education* (pp. 115-134). London: Kogan Page.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2016). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: Reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 650-670.

- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. New York: Cambridge University Press.
- Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692-710.
- Plummer, K. (2003). *Intimate citizenship: Private decisions and public dialogues*. Washington: University of Washington Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ten Dam, G. T., & Volman, M. L. (2003). A life jacket or an art of living: Inequality in social competence education. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 117-137.
- Van de Werfhorst, H. G. (2007). *Vocational education and active citizenship behavior in cross-national perspective*. Amsterdam, the Netherlands: University of Amsterdam.
- Winch, C. (2012). Vocational and civic education: Whither British policy? *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 603-618.
- Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.