教育研究集刊
第六十四輯第三期　2018年9月　頁1-40

教育政治歧見之處理：由A. Gutmann民主教育觀點反思高中課綱微調爭議與出路

王麗雲、賴彥全

摘要

2014年高中課綱微調爭議成為全國焦點，法律與歷史攻防鬧得沸沸揚揚，對於課程內容、課程決定的程序、課程決定的權威，都有對立與激烈的討論。本文跳脫法律與歷史爭議，由政治面出發，討論教育政治歧見的處理方式。教育內容常位於政治十字路口，如何在嚴重歧見中繼續教育下一代，實為重要議題。本文以A. Gutmann的民主教育理論為架構，在有意識社會再製的前提下，根據不壓迫與不歧視原則，分析課程綱要歧見的處理方式。由程序面、內容面、決定權威面，討論課程綱要的決定原則。而回到教育面，更重要的是培育學生進行公共思辨與公共參與的能力，以踐行民主社會。

關鍵詞：A. Gutmann、公共思辨、民主教育、教育政治、課程決定

王麗雲，國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所教授（通訊作者）
賴彥全，國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所博士生
電子郵件：edulyw@gmail.com
投稿日期：2017年08月31日；修改日期：2018年04月07日；採用日期：2018年06月05日

Bulletin of Educational Research
September, 2018, Vol. 64 No. 3 pp. 1-40

Resolving Political Disagreement: Reflecting on High School Curriculum Guideline Adjustment Policy from A. Gutmann's Democratic Education

Li-Yun Wang, Yen-Chywan Lai

Abstract

In 2014, High School Curriculum Guideline Adjustment has become a national controversial issue with furious legal and historical debates. The issues that have emerged include the content of curriculum, procedures for curriculum decision-making, and the authority of curriculum decision-making. Rather than focusing on the legal and historical dimensions of the debates, this paper focuses on the political dimension of curriculum decision using Amy Gutmann's Democratic Education Theory. Under the assumption of conscious social reproduction and following the rule of non-discrimination and non-repression, this paper discusses how political disagreement about curriculum should be handled. Cultivating the ability of public deliberation

---

Li-Yun Wang, Professor, Department of Education, Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University (Corresponding Author)
Yen-Chywan Lai, Doctoral Student, Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University
Email: edulyw@gmail.com
Manuscript received: Aug. 31, 2017; Modified: Apr. 07, 2018; Accepted: Jun. 05, 2018.

and public participation is critical for a democratic society and should be included in education.

Keywords: A. Gutmann, public deliberation, democratic education, politics of education, curriculum decision-making

> 人的一生，止於墳墓。每個世代從經驗中發現的東西，必須往下一代傳下去，但是在傳承的同時，必須兼顧一些微妙的平衡，有所尊重，也有所唾棄，這樣整個種族才不會硬將他的錯誤強加於年輕一代的身上，而是確確實實地將累積下來的智慧，以及體認到「這些智慧不一定是真智慧」的智慧，一起傳遞下去。（Feynman, 1999/2001, p. 247）

壹、緒論

一、研究動機

2014年初，高中課綱微調爭議廣為媒體報導，成為全國焦點，一路延燒。教育部認為，課綱微調程序合法，但是部分社會人士、教師與學生以法律訴訟與抗議等來反對課綱微調，並指責教育部違法黑箱作業，雙方各執一詞。教育部最後讓步，主張新、舊課綱並用，並強調尊重教師教材選擇自主權（程晏鈴，2015）。但風波仍未停息。2016年總統選舉政黨輪替後，新任教育部部長宣布廢除微調課綱，後又開放22位學生代表擔任課程審議，但究竟誰可代表學生？學生是否能擔任課程審議委員會委員？各方也有不同的聲音（余祥、吳敏菁，2016）。究竟誰有權力決定課程內容？政黨？部長？教師？學生？沒有被報導太多的家長、教育學者、或學科領域專業學者？引導學校教育內容的課程綱要，究竟應該由誰決定？此為本文研究動機一。

儘管《憲法》及《教育基本法》主張教育中立，但課程內容從來就不是中立的（王麗雲，2002；Apple, 1979），而是經過選擇的內容。課程決定不僅涉及時數分配與學習內容，也決定社會要重視什麼、忽略什麼，什麼價值、事實或目標要被隱棄或大肆宣揚。舉例來說，美國全國教育卓越委員會（National Commission on Excellence in Education）公布《國家在危機中》（A Nation at Risk）報告書時，恰逢美國青少年未婚懷孕比例上升的快速時期，儘管該比例遠高於美國高中生SAT下降的幅度，但全國教育卓越委員會顯然重視SAT成績勝於青少年未婚懷孕情況，這明顯是一價值選擇的結果（Gutman, 1987）。以臺灣高中生為例，一年上課200天（40週計），一星期上課五天，一天上課七節，正式

課表一年也只能排下1,400節課，但要成為學校正式課程的內容卻非常多，感覺時數根本就不夠，於是，有院士們連署反對數學必修時數由16學分降為12學分，認為傷害國際競爭力（鄒景雯、黃以敬，2014），有人覺得中國文化基本教材不應該教授或應降低時數，有人則搶救國文，認為應強調中國文化基本教材的教授，列為必修、必選或保障授課時數（〈國文必修時數調降　搶救國文團體連署抵制〉，2014）。進入學校的課程是經過篩選的，篩選的背後則代表權力、利益與價值角力，課程內容的選擇，原本就是政治競逐的結果，課程決定從來就不（只）是專業決定，而是權力、價值與資源分配（Apple & Aasen, 2003）。如果說，權力、價值與資源分配即政治決定（王麗雲，2013），則課程決定也是政治決定，這個政治決定的歷程應為何？此為研究動機二。

當課程承擔社會化的任務時，課程的爭議性就更大，因為課程內容規範了學生的認知範圍與世界觀（Jones, 2002），特別是社會科相關課程，例如：課程中的性別偏見，被認為是造成性別刻板印象與性別不平等的主因（白亦方、盧曉萍，2005）。2015～2016年間課綱微調被認為是執政黨親中之舉措，反課綱微調者則被認為是台獨或是親日，雙方都明瞭課程是社會化的工具，都想以自己的角度詮釋或選擇歷史。課程之所以成為戰場，乃因課程可以成為意識型態的腳伕（Apple, 1979, 1990/2002; Mao, 2008），具體的方法包括在課程中強調、忽略、甚至扭曲某些事實或價值，但如果這些意識型態在社會中仍有很大的歧見，就容易造爭端，例如：美國性別教育的爭議、演化論與進化論之爭議、墮胎之爭議，即對於課程所扮演之社會化內容有嚴重歧見所造成之對立。教育面對對立性、分岐性之課程內容應如何處理？頗值得探究。此為研究動機三。

前教育部長吳思華提出，課綱微調之爭議應由教師專業決定，實則引發課程決定其他重要的問題：教師代表誰？教師在課程決定上的角色為何？何為公領域的事？何為私領域的事？若不同教師對於課綱有不同之解讀，各自表述及篩選課程內容，教育的委託者（家長、公民與政府）是否可以接受教師之教育決定？作為教育代理人的教師，「專業決定」權限有多大？此為研究動機四。

A. Gutmann是美國公民教育興趣（civic interests in education）的倡議領導者，在美國具重要影響力與學術地位（Charney, 2005; Corngold, 2011; Marks, 1988; Spragens, 1988），被認為是繼J. Dewey後70年間討論民主教育最好的

（Yudof, 1989），其民主教育理論處理了政治理論和教育決定的關係，勇敢且正面地討論了美國教育政策中最具爭議性的議題，也提出了原則以檢視政策與實務（Floden, 1988; Kliebard, 1987）。Gutmann透過民主教育（democratic education）理論，討論了相當多教育政治爭議的解決方式，包括哪些價值該被教導？教育應該如何分配？誰有權威（authority）管理學校教育？以及應該加給該權威的限制為何（Perlstein, 1989）？特別是針對教育極端對立問題的處理方式，例如：美國課程中進化論與演化論爭議、性教育與性別教育爭議等，Gutmann都有具有啟發性的討論。在臺灣，研究審議民主者常會提及Gutmann（如：林國明，2009，2013；唐嘉雲，2014；陳宛君，2015；陳東升，2006；劉正山，2009），但對其民主教育理論則著墨很少（檢視這些作者所列參考書目可知）。在臺灣專注探討Gutmann民主教育者，只有一篇碩士論文（李建宏，2005）。審議民主是Gutmann後期作品，雖源自於其早期民主教育理論，但較少直接處理教育爭議。基於臺灣對Gutmann民主教育理論學術探究不足，對於教育政治爭議解決亦缺乏深入討論，研究者乃選定Gutmann之民主教育理論進行探討，並選定在臺灣掀起重大爭議的課綱微調為例，討論Gutmann之民主教育理論用於課程政治爭議之解決方式，並評估其應用強項與限制，期能引發國內更多對教育政治爭議處理的討論。此為研究動機五。

之前課綱微調爭議的歷程中，主要的討論都糾結在法律、歷史的討論，忽略了此項爭議的政治面向。教育面對政治爭議應如何解決？如何在政治鬥爭下編寫課程、教學與評量？這部分在臺灣的討論甚少，教育界也甚為徬徨，研究者希望能透過本研究尋找答案。本文的研究焦點不在評論課綱微調爭議流程的法律正當性（非法律研究），也不在討論課綱微調內容正當性（非歷史研究），本文探討焦點在於教育與課程政治爭議出現時的處理方式，是以，本文以Gutmann的論述為主，先了解其民主教育理論與案例，並整理對其理論的相關評論，接著分析臺灣課綱微調爭議的爭點，再討論Gutmann民主教育理論對於臺灣課綱微調爭議的啟示。

二、研究目的

本文之研究目的如下：

（一）探討Gutmann民主教育理論及其在解決教育政治歧見上的應用。
（二）分析高中課綱微調爭議產生背景及主要爭點。
（三）應用Gutmann民主教育理論，討論課綱微調爭議之處理方式。

三、研究方法

本研究以文獻分析與文件分析為主。在文獻分析部分，以Gutmann之民主教育理論分析為主，其代表著作為1987年所出版之《民主教育》（*Democratic Education*），並在1991年再版，內容差異不大，《民主教育》是Gutmann討論教育與課程爭議最主要的著作。此外，並閱讀Gutmann其他相關著作以為輔助（見參考文獻）。在文件分析部分，則蒐集有關高中課綱微調爭議之報導或相關文件，說明課綱微調的政治爭議面向。再運用Gutmann的民主教育理論進行分析，討論歸納課綱爭議的處理原則。

貳、Gutmann民主教育觀點及其應用

Gutmann是美國政治理論學者，曾經服務於賓州大學（University of Pennsylvania）及普林斯頓大學（Princeton University），於2004年擔任賓州大學第八任校長，也是國際知名的高等教育專家，其學術著作主要在倫理學、民主教育、多元文化部分，其對審議民主（deliberative democracy）[1]的討論，也常為國內學者引用（林火旺，2005）。Gutmann的《民主教育》於1987年出版，是她討論教育與課程爭議解決原則最主要的著作，後來她與Thompson於1996年再合著《民主與歧見》（*Democracy and Disagreement*）一書（Gutmann & Thompson, 1996），2004年合著《為何需要審議民主》（*Why Deliberative Democracy?*）（Gutmann & Thompson, 2004），則較著重在審議民主。在民主思辨理論流派中，Gutmann被認為是理性程序論者（the rational proceduralist model）

[1] 國內多譯為審議民主或商議式民主，但是以《民主教育》一書來看，deliberation一詞譯為思辨或慎思明辨較為妥適，分為個人思辨（individual deliberation）與公共思辨（public deliberation）。

（McAfee, 2004），茲整理其民主教育觀點如下：

一、社會歧見與民主教育

（一）不存在的單一集體自我

社會中充滿歧見，可能肇因於資源的匱乏、自利的考量、價值衝突或不完全的了解等（吳澤玫，2014）。個人與個人之間的歧見，團體與團體間的對立，都是衝突的來源，必須要能在歧見對立中取得共識，或者是找到處理歧見方法的共識，社會方能繼續和平運作。在社會中，教育與政府是最難處理的兩件事，而教育政治正好處於這兩者的交會點。美國教育常見的爭議，例如：宗教教育、性教育、性別教育、學校選擇等，都是爭議頗大、動見觀瞻的議題，必須找到公約數（common denominator），決定教育內容與教育方法，才能降低衝突與爭議（Gutmann, 1987）。過去，常將民主定義為集體的自我決定（collective self-determination），但是Gutmann（1987）問我們，「單一的集體自我真的存在，以被決定嗎」？如果單一集體的自我不存在，我們有必要追求嗎？分裂的集體自我「們」又要如何在社會中相處呢？

（二）有意識的社會再製

Gutmann 的民主教育理論是以民主社會之運作為基礎，依其之見，在民主社會中，未來的公民應如何接受教育，應是一共同的決定。受教育者，就是受統治者，他們也是未來的統治者，個人需先成為受統治者，才有可能成為統治者；個人在受統治之後，也必須成為統治者 （Gutmann, 1998）。Gutmann（1998）指出，治理（to govern）與教育（to educate）原本就是同義詞，民主教育就是關於如何統治與如何被統治的教育。至於誰有權威可以決定未來的統治者應該如何接受教育，是民主社會需處理的問題。

Gutmann（1987）提出有意識的社會再製（conscious social reproduction）。根據其說明，教育中的歧見，需要靠民主的方式解決，透過集體的行動，有意識地決定一套教育作為與權威，教育下一代。因為教育的內容是經過篩選的，也就不可能中立，Gutmann引用Ackerman的觀點指出，文化和諧性（cultural coherence）是教育不中立的理由，要選擇哪一個文化來創造和諧，本身就是一個政治的決定，代表我們在集體重新創造我們所分享的社會（collectively re-

creating the society that we share），我們不見得一定要投入任何教育目標，但是卻必須對教育目標達成共識，這即是Gutmann所稱的有意識的社會再製。而一個支持有意識社會再製的社會，必然會教導所有能受教育的小孩，使其有能力參與社會的形塑（Gutmann, 1987）。

教育專業人員還有重要的任務，也就是教導小孩具有包容性，讓學生能在集體生活中創造共享的社會，如Gutmann（1987）所言，我們不會共同達成特定教育目標，但是我們會共同達成協議決定教育目標。只要學生有能力集體參與形塑其社會，則結果就是正當的，即使那是不正確的。民主社會不是沒有問題的，民主的決定可能是不正確的，會讓有識之士捶胸扼腕，但卻是對公民賦能，使其有機會、有能力集體參與形塑其社會。沒有人有權利將自己認為合適的生活方式強加在小孩身上，剝奪其參與社會形塑的機會。教師就是保護學生，使其不受家長與政府偏頗的教育。只要我們所做的決定，沒有剝奪小孩任何參與未來決定的機會，集體社會再製的結果就是正當的（Gutmann, 1987）。

二、教育歧見與教育決定之權威

民主社會中有政治歧見，乃為民主社會的常態，不過，這些歧見有哪些是私領域，政府不應過問？有哪些是政府該處理的？是哪一級政府處理？有哪些是學校教師處理的？當社會對於如何教育未來的統治者有嚴重歧見與對立，誰有權威做最後決定？

對於教育歧見該如何解決有很多不同的主張，自由主義者認為尊重個人自由，不需干涉，保守主義者則重視政府政策的執行。Gutmann（1987）認為，民主社會的歧見要靠民主方式解決，不是訴諸任何政治理論解決，換句話說，就算是自己認為是多有道德、多麼應然的事，也不應該直接轉換成公共政策，強迫他人接受。Gutmann整理了下列三個教育歧見的決定權威，評論其優缺，並提出其民主教育理論。

（一）家國（the family state）

對於持家國觀點的哲學家，教育（to educate）與治理（to govern）是同義詞，不只是教導小孩，也教導成人，透過知識（knowledge），讓個人善與社會善（social good）間建立關係（Gutmann, 1998）。持家國主張者認為，家國的最

大功能是創造統一和諧的社會，希望在社會中建立共識（like-mindness），家國主張者認為對國家好的事情，一定也會對個人好，個人善和公共善之間不必然是衝突的關係。在家國中，哲學王就是教育決定最高的權威（Gutmann, 1998）。

仰賴哲學王的治理，靠著有能力走出洞穴外，見到光明的智者告訴大家該怎麼生活，在政治上是不可行的，哲學王並不具備這樣的權利（Gutmann, 1998）。家國較大的問題是過度仰賴統治者（哲學王）的權威，哲學王所認定好的生活，家長不見得同意，而且不是所有的父母都願意把小孩的教養工作交給哲學王，家國的做法剝奪了家長的選擇權。此外，個人的認同也不是只有國家所設定的認同，我們屬於不同分眾，存在多元認同（Gutmann, 1987）。

（二）家庭國（the state of families）

家庭國認為，教育的責任在個別家庭身上，主張親權，家長有權利形塑小孩的價值觀與生活形式，父母即是教育權威，政府或社會上其他人無權為自己的小孩做出決定。

家庭國的主張有幾個問題：第一是主張家長有權形塑小孩的價值觀與生活觀，教導其成為家庭的一份子，並不等同於家長有權利不讓小孩接觸其他的價值觀或生活觀。小孩不是父母的延伸，他雖然是家庭的一份子，但也是國家的一份子，沒有任何一方可以單獨占有對小孩的教育。第二是假設家長會為小孩考量最佳之福祉，這也是過於樂觀的想法，父母親也可能教導小孩單元偏狹的價值觀，妨礙小孩參與公共思辨的能力，限制了小孩的自由（Gutmann, 1987, 1998）。

（三）個人國（the state of individuals）

個人國的另一別稱是自由國（the liberal state），在個人國中，只有各種對良好生活的概念都是中立的法律才能被執行，以提供個人最大的自由，追求他們認為的好的生活，政府應該保持中立。當個人都能夠過他們認為的好的生活，就是一種公共善，政府如果想誤導小孩對於爭議性議題（disputed subjects）的結論，就是一種罪惡（Gutmann, 1998）。也就是說，「我們教育理性的採購者，而非好人或有道德的公民」（Gutmann, 1998）。沒有人有權利認為自己「好的生活」的概念優於別人。

個人國反對其他教育權威妨礙學生的自我選擇權，因為任何教育權威都不應該妨礙學生的自我選擇權利。面對政府與家長，學生的自我選擇權經常是十分有

限的，學校教育專業人員必須維持中立，並保護小孩的選擇權，教導小孩自由且理性地行使其選擇權。任何教育權威試圖影響小孩的選擇，都是該受批評的。最理想的教育權威是能夠擴大小孩的選擇，且不會令其偏向任何具爭議性的教育概念。所以，選擇與中立是個人國的核心價值（Gutmann, 1987）。

個人國最大的問題是過度強調中立性，因為這樣的教育理想，父母親與政府都不可能做到，他們或多或少都會設法影響小孩（Gutmann, 1987）。Gutmann（1987）認為，自由必須有所限制，舉例來說，我們可以學習的語言有很多種，但我們會為了保持中立，把所有語言學習的自由都交給小孩嗎？還是我們會設定範圍並引導小孩學習某些語言，而放棄其他大部分的語言？這個答案應該很明顯，美國的學校兒童學習英語而非其他語言，乃是出於文化決定（cultural determination），文化決定合法地限制了個人的選擇範圍，以達成文化和諧（cultural coherence），這樣的限制是基於文化因素而非道德偏見（Gutmann, 1998）。

（四）民主國

根據Gutmann以上的討論，教育事務的決定，並不存在單一權威手上，不同行動者都有其參與之正當性，所以政府、家庭和教育專業人員在教育決定上都有要扮演的角色，民主國認為教育權威是由這些團體所共同分享，展現出有意識社會再製、最包容的形式（Gutmann, 1987）。民主教育重視有意識的社會再製，民主國的公民支持一套教育與政治作為，而這套作為是集體同意決定的。

民主國和家國一樣，設法教導其公民美德，不過民主國強調的美德是自由民主的美德，例如宗教包容、無暴力、互相尊敬等。民主國瞭解親職教育的價值，知道家長會設法讓小孩知道什麼是好的生活方式，也同意家長有權利教導小孩他們所喜歡的生活方式，但是不同意父母是教導小孩（也就是未來公民）生活方式的最終權威（ultimate authority），也不同意家長可以以親權為由，拒絕學校教導小孩與其所認同生活方式不同的其他生活方式。與家庭國不同，民主國肯認專業權威的價值，保護專業權威，使其能讓小孩欣賞並評估與家庭教育內容不同的其他選項，這種專業保障不是基於中立性，而是基於理性思辨的需求（Gutmann, 1998）。與個人國不同，民主國了解政治教育的重要性，小孩要能接受民主社會中公民的權利與責任。所以，民主國的重點在提供其成員充分的教育，給予教

導，使其能參與民主政治，在一定的範圍內選擇好的生活，在不同社群中分享，並將這些認同傳遞給其下一代公民（Gutmann, 1987）。Gutmann（1987）引用Webster的觀點指出，學校教育應該增加學生對政治機構與歷程的知識，使他們成為感興趣且忠誠的公民，增加他對自己及他人權利的了解，進而能夠合作，達成集體自決（collective self-determination）。

三、不中立民主教育的必要性

民主教育中，提供給學生好的生活的選擇是設限的，不是全無規範的。透過教育，讓小孩偏向某些生活方式，教育本身不是中立的，其理由有二：第一是道德考量，我們希望小孩能接受某些美德，例如：不要有偏見或歧視，如果教育要保持中立，不傳授包容尊重的美德，那歧視與偏見就會是教育選項之一，這不會是我們社會希望下一代具備的德性。第二是小孩的教育重視的不僅僅是選擇的自由，也希望他們能認同且參與社會與家庭，我們的生活方式不見得有好壞，但是我們覺得這適合我們家或我們的社會。如果主張中立，我們就無法將我們的家庭或社會文化（如認識節慶）傳遞給下一代，一起參與家庭與社會生活（Gutmann, 1987）。

民主教育核心的概念是有意識的社會再製（conscious social reproduction），將教育權威進行分配，使其成員受到足夠的教育，能參與民主政治，做出選擇。教育內容的選擇不是沒有限制的，Gutmann（1987）提出兩項原則：一是要能夠讓學生有道德自由（moral freedom），能分辨好壞，能夠將選擇限制在好的生活之上。二是能認同且參與家庭的善與社會的政治，以獲得文化的和諧性。在文化的選擇上，沒有優劣之分，只有適合與否的問題，所以家長和公民是可以將某些特定文化或生活方式加在學生身上，讓學生習慣特定的生活方式（Gutman, 1987），例如：過華人過農曆新年。家長可以形塑文化認同，但不能決定小孩要不要繼續過農曆新年。Gutmann認為，我們必須先知道我們是誰後，才能進行理性思考，決定我們要成為怎樣的人，過怎樣的生活，不然我們的選擇會是無窮無盡且無意義的，例如：我們不會將烏爾杜語（Urdu）列入語言學習課程，就是一例。

四、公共思辨與決策原則

民主教育還有一項重要的任務，即為批判思辨能力（critical deliberation）的培養。舉例來說，女性該服侍其丈夫、扶養子女的想法，可能是一個文化選擇，某個社會有意識地再製其傳統文化，應予尊重，但民主教育強調批判思辨，除非其成員有空間進行批判思辨（critical deliberation），在不同生活方式間做成選擇，否則盲目遵從「女性該服侍其丈夫」的想法，便不符民主教育之精神（Gutmann, 1987）。Gutmann（1987）強調公共思辨在民主教育中的重要性，公共思辨是指由一群代表，針對做法的優、缺點，仔細考慮與討論。其思辨的定義與其他學者相近（Abelson, Forest, Eyles, Smith, Martin, & Gauvin, 2003; Fearson, 1998），都是強調透過討論以權衡優劣，在這過程中，參與（participation）頗為重要。

不過，批判思辨不是沒有原則、任何結果皆可的，在進行批判思辨時，政府與家長的權威應受下列兩項限制，分別是不壓迫原則（nonrepression）及不歧視原則（nondiscrimination），兩原則內涵如下（Gutmann, 1987, 1998）：

（一）不壓迫原則

不壓迫原則反對政府或任何其他團體利用教育限制我們對各種好的生活方式及好的社會進行理性思考。社會要能夠有意識地再製自我，必須不具壓迫性，其公民必須具備品格與知識，以便在不同的生活方式中進行理性選擇，政府的首要任務是教導學生具備理性思辨的能力。是以思辨、多元文化、尊重包容等美德的教育，都與不壓迫原則有關，教育必須支持未來的統治者能透過理性判斷追求好的生活，這也是民主的理想。

舉例來說，學區教育局可否因為書籍某些用語不佳，或為了建立愛國意識等理由，禁止學區圖書館購買某些書，以保護學生免受「不良」書籍的汙染？州或中央政府是否可以禁止某些書籍的採用，以建立國家認同？Gutmann（1987）認為，由不壓迫的原則來看，圖書館禁書一事，即使是禁止色情書籍，也是限制了公民思辨或判斷的機會，將決定的權力全部交給政府，使公民無法進行理性思辨，包括接觸合理的政治觀點及其敵對的觀點，違反了不壓迫原則。以Gutmann民主教育的觀點來說，剝奪接觸機會，即是剝奪思辨機會，是一種壓迫。

但是，教育多多少少都有壓迫的性質，例如：教育強迫我們去認識與我們家庭價值不同的其他價值，或是學習特定課程，可能就是一種壓迫，或者說，沒有完全無壓迫的教育，是以最終的判準是教育能否引領理性探究與思考。作者舉Hawkins County的訴訟案為例說明不壓迫的意義。該郡的一些基本天主教義派家長提起請願與訴訟，要求其子女可以免上違反其教義的課程，例如：男生快樂地煮飯，或是想像拜訪火星，或是介紹其他宗教的教材，因為這樣的教材與其教義不符。地方法院判決這些基本教義派的子女可以不上這些課程，因為這是宗教信仰，但是，Gutmann認為法院這樣的判決是不當的，這些家長的道德觀與知識觀不符合民主教育的真義，無法讓小孩領略差異與互相尊重，而這是民主教育最重要的部分。雖然基本教義派的父母可能會覺得學區強迫小孩學習這些內容是對其信仰價值的壓迫，會造成其小孩靈魂的腐敗，但是，Gutmann指出面對這類爭議（不論如何決定，都會有人覺得自己受壓迫），我們要問的問題是民主國家該捍衛哪一組價值、批評哪一組價值？如果我們准許家長自己畫線，決定學生不接觸哪一些宗教或哪一些文化價值，決定什麼是腐敗的價值，這種做法乃是違反民主教育的意義。公立學校教導各個宗教，並未有歧視或壓迫，但特定宗教家長畫紅線決定學或不學，這就妨礙了重要的民主教育機構（學校）教導其未來公民重要的民主美德（Gutmann, 1998）。

另一實例是進化論與創造論的教學，教育當局可否要求生物課同時教導創造論（creationism）與演化論（evolution）？Gutmann認為「不能」。在教室裡要教哪一個科學理論是專業的決定，不是民主的決定。社會中不是只有單一宗教，拒絕進化論的人，同時也拒絕推理的標準或科學的標準。進化論根據沉積岩石的證據，相信人是由低等生物變成高等生物，但創造論者則認為不論是低等生物或高等生物都是由上帝創造出來的，但是卻分布在不同層次的新、舊沉積岩石中？這樣的機率有多大？Gutmann認為，科學機率非常非常的低，把創造論當作科學在生物課來教，違反了不壓迫原則，讓學生學習披上科學披風的宗教，無法認識真正的科學原理，如果要教創造論，不會是生物課的事，而是宗教課的事。民主教育不能夠容許學校教導錯誤的教條，進而威脅到未來的民主教育，威脅到公民的培育，讓學生無法進行理性的思考，也無法分辨信仰與科學的差異。在宗教多元化的社會，公立學校應該要做的事是建立民主的公民宗教（democratic civil

religion），支持民主思辨，並且能與多個宗教社群相容（Gutmann, 1987）。

（二）不歧視原則

不歧視原則也稱為不排除原則（nonexclusion），其重點是所有可教育的小孩都應該接受教育，不能因為歧視而剝奪其教育權，使其無法受到充分教育，缺乏能力參與政治歷程，形塑下一階段的有意識社會再製。Gutmann主張，所有可教育的小孩都應該有相同的權力接受一定門檻（threshold）的教育，以便具備參與公共思辨所需的知識與技能，參與政治生活。

上述兩個原則不只是對權威的限制，也是民主行動權威的來源，這兩個原則的行使，可以支持民主教育，而民主教育支持人民選擇與有意識社會再製相容的美好生活，正因為如此，教師的角色就格外重要，其工作就是確保學生能具備批判思辨的能力，而不是遵從權威將某些價值強灌於學生身上。教育上也要確保所有公民都能思辨，並參與有意識的社會再製。沒有任何一個可教育的小孩應該被排除在培養參與民主政治的教育之外。

五、跳脫主義，回歸理性公共思辨

公共理性思辨能力可以說是Gutmann民主教育理論重要的概念，Gutmann認為透過公共理性思辨，可以讓我們跳脫各種主義的束縛，思考對社會最好的做法。以性教育來說，在美國是具高度爭議性的問題，保守主義者認為性教育是父母的事，政府或學校沒有插手的空間，要教導出怎樣的淑女或紳士，是家庭的決定，是父母的權威。當學校販賣保險套，或教學生避孕，便已干涉到家長的教育權利。但是，自由主義者認為教導學生避孕，乃在教導年輕人了解他們的選擇可能性，以及不同選擇的後果與個人所需負的責任，採取受告知的行動。辦理性教育，或是販賣保險套，並不等同與鼓勵性行為或性自由，教導性教育不等於倡導性行為。

Gutmann（1987）認為，性教育是非常私人的，重點也不是保守主義者或自由主義者的性教育觀誰對誰錯，而是教或不教的決定是如何做成的。在做決定時，理性的參與者除了考慮決策正當性外，也需思考政策的聰敏度（wise），以及效果（如不教學生性教育，學生就不會有性行為嗎？學生向同學或看坊間影帶、書籍學性教育會比較理想嗎？因為未教性教育而未婚生子而懷孕、殺嬰或虐

嬰的比例有多高呢？保守家庭因學校辦理性教育而撤離公立學校系統，對公立學校會比較好嗎？對保守家庭的學生會比較好嗎？）。把這些因素納入考慮，我們就能夠跳脫「主義」之外，去思考要不要提供性教育？以及如何提供性教育的問題？也就是說，公共思辨會鼓勵公民考量決策的原則與結果，不固守特定主義，讓不同理念的人找到合理的相處方式。

學校的作為，必須以培養學生理性思辨能力為主要考量，上述不壓迫與不歧視原則的運用，也要以能達成這個目標為主要思考。Gutmann（1987）舉了一個假設情況，說明其民主教育理論在實務的應用。如果有一男一女爭取國小校長職位，能力資歷相當，教育當局應該把校長的職位給誰呢？如果給男性，乃在加深性別歧視，學校教師女多於男，但行政人員男多於女，學生上學所學到的刻板印象是男性管女性、女性管學生，這種聘用政策就是一種性別歧視的強化教學。但反過來說，把性別當作資歷條件之一，也可能是一種壓迫，對於男性教育人員不公平。教育聘用政策應該選擇「壓迫性的不歧視」（repressive nondiscrimination）（僱用女性），或是「歧視性的不壓迫」（discriminative nonrepression）（僱用男性）（Gutmann, 1987）？

Gutmann（1987）的看法是要看社會功能，如果這個職位的功能是使學生能理性思辨，則性別歧視的強化便是反理性思辨，在性別障礙未消失前，優先僱用女性，便可克服性別刻板印象的壓迫性本質；也就是說，克服性別歧視不能只是在學校的課程中著力，還要在學校的權威結構（authority structure）中處理。

六、Gutmann民主教育理論啟示

根據上述討論，研究者整理Gutmann之民主教育重點如下：

（一）教育並非中立，而是有導向性的選擇結果

雖然Gutmann認為教育應該尊重各種選擇，但這並不代表教育應該保持中立，因為文化之故，政府與家長對於某些生活方式，還是會優於其他生活方式（如教導哪些語言、學習哪些習俗），教育必須提供給學生有範圍的選擇，不可能完全中立。其實由課程的角度來看，我們也不可能無止境地將所有內容納入課程，是以，教育中立（無角色）並不存在。

（二）以最大包容性尊重選擇

社會當中本來就充滿歧見，只要不違反不壓迫與不歧視兩原則，便應尊重各種的選擇，Gutmann主張提供給社會公民選擇的權利，選擇自己認定的好的生活方式。

（三）教育決定權威存在政府、家庭、教師與個人身上

根據Gutmann的觀點，教育決定權威不屬於特定團體所有，代表社會的政府、代表家庭傳統的家長、代表學生的教師與學生個人，都有權利參與決定，因為小孩是社會、家庭的一份子，同時也代表自己。Gutmann（1987）的教育決定權威是共享的，教育決定權力歸屬於政府與家長，而教育專業權威（即教師）則應該確保民主原則的執行，避免歧視與壓迫，並保障學生的選擇自由。

（四）透過集體社會再製形塑社會

個人是社會一份子，無法自外於社會，對於社會政策，需要透過公共思辨，集體地達成決定。就算結果並不理想，但因為是集體思辨後的結果，也就具有正當性。

（五）教師對有意識的社會再製扮演重要的角色

個人要具備批判思辨能力，方能參與有意識的社會再製，這是教師的重要任務，也是民主教育的重要基石，故應確保所有學生都有能力批判思考，尊重他人，並且能參與民主社會的討論，有能力與其他公民共同參與未來社會的形塑。

（六）教育規劃要能支持思辨教育

公民思辨教育辦理需要條件支持，如果班級人數過多、上課時間不足，或是過度僵化、科層或極權的學校制度等，都會妨礙教師教導學生公民思辨的工作（Gutmann, 1998）。

七、對Gutmann民主教育理論的評論

Gutmann民主教育理論是相當具影響力的教育政治學著作，她的民主教育理論處理了家長、學生個人及社會對學生教育興趣的衝突議題（Corngold, 2011），相當值得參考。Gutmann試著結合程序與實質民主，展現最大自由包容與尊重（Herr, 2008）。但或許正因為其出發點，也使其理論遭受到一些批評。研究者整理相關意見如下，並試以Gutmann的民主教育理論評論之。

（一）重視程序，忽略實質

Corngold（2011）認為，Gutmann民主教育理論優先順序錯置，強調程序的民主性，忽略了實質，有些實質原則不能打折，不能讓程序害實質，例如：性教育，容許家長可以選擇不讓學生上性教育是錯誤的，也是不能「包容」的事。Spragens（1988）也認為，要透過民主程序或是不違反不壓迫與不歧視的原則，才能擁有某些權利，是件不合理的事，Charney（2005）則質疑不壓迫與不歧視原則是由誰決定的？如何決定的？

重實質或重程序，一直是政治學的重要論辯，透過民主程序產生的錯誤決定，是否還是值得慶賀？研究者認為，Gutmann的民主教育理論，設法調合兩者，在實質原則部分，她提出了不壓迫與不岐視原則，其餘的部分則交由有意識的社會再製，她的救贖是公共理性思辨，當公民都具備理性思辨能力，懂得包容與尊重時，實質與程序的爭議就不會有太大意義了。

（二）忽略社會權力對民主參與的限制

根據Gutmann不歧視原則，每一個可教育的小孩，都應該接受一定門檻的教育，以使其具備知識、技能與態度，參與公共思辨。但是，何謂一定程度的門檻教育，Gutmann則並未明確地說明。Perlstein（1989）認為，Gutmann的理論忽略了因教育程度差異所導致的社會權力差異對公民參與帶來的影響。

研究者認為，Perlstein（1989）的批評有其正當性，對於教育界重要的任務是確立參與社會公共思辨所需的知識與技能，並將之安排於門檻教育中；換句話說，教育年限的長短不是特別重要，重要的是門檻教育中，學生是否學得公共理性思辨的能力。

（三）理想崇高實行困難

Perlstein（1989）批評Gutmann的民主教育理論過於樂觀，如果有一群人是沒有共同利益的，根據其「理性」的決定，就不可能會妥協或達成共識。研究者認為，這樣的批評只是更說明了解決教育政治歧見的必要性，以及Gutmann民主教育理論的重要性。如果在程序上與原則上都能確立教育政治歧見的解決方式，才能讓利益完全不同的人，透過不斷的公共思辨與對話，處在相同的社會當中，而不是透過暴力與戰爭解決對立問題。

（四）知識權威與民主參與存在矛盾

Spragens（1988）批評Gutmann的民主教育理論不是追求真理和客觀性的理論，Gutmann只強調我們不能教假的知識，但是卻未強調要教真的知識，這樣的立場會導致學校教導偏頗的知識（有意識的社會再製）。知識權威和民主參與之間常是衝突的。

研究者認為，Gutmann早已指出學校教育的不中立處（未能教導所有知識真理），以及有意識社會再製的必要性（文化和諧性的追求），其不壓迫原則主張學校不能教導錯誤的知識，以免妨礙學生理性思辨。知識界的責任是不斷產生正確的知識，讓社會公民（含學生）終身取用，學校的責任是確保進入學校的知識都是正確的，讓學生能在這知識上進行理性思辨。Spragens的觀點應是忽略學校時間的有限性。Katznelson（1989）認為，Gutmann建構其教育政治理論，旨在作為社會道德推理的指引，她並不想產生一些嚴格的規定以限制公共政策推動。

以上透過理論與實例的分析說明Gutmann民主教育的概念，接下來分析課綱微調爭議，以及應用Gutmann民主教育理論對課綱爭議的省思。

參、高中社會領域課程綱要微調爭議分析

一、高中社會領域課綱微調爭議背景

課綱微調係為了順利接軌2014學年度十二年國民基本教育的實施，並即時回應教育現場的需求，責成國家教育研究院（以下簡稱國教院）對高中課綱進行評估與檢視（黃政傑，2016）。國教院先於2012年11月進行高中數學及自然領域課綱微調。2013年中，國教院組成「高級中等學校及國民中小學社會、語文領域檢核小組」，開始微調課綱。但小組成員被質疑不具臺灣史專長（薛化元，2015），卻大幅調整臺灣史之內容，甚至微調之程序也備受質疑。

2014年1月16-17日，教育部召開了三場公聽會徵詢各界意見，並完成課綱微調草案。隨後，國教院在1月24日舉行的「課發會」中，進行課綱微調之討論，接著在1月25日，教育部召開「高中分組會議」，將課綱微調案提送課審會，並於27日舉行的課審會通過課綱微調案（薛化元，2015）。2014年2月10日，教育

部正式公布微調後課綱，並將於2015年實施。

2014年2月微調課綱公布後，引發學術界、社運界、高中教師等之抗議聲浪，台灣人權促進會（以下簡稱台權會）先後透過行政訴願、行政訴訟，要求教育部依照《政府資訊公開法》公開會議紀錄與錄音檔（劉靜怡，2015）。至2015年5月止，已有147所高中成立反課綱之臉書社團，透過多種活動反對課綱微調（黃政傑，2015）。2015年7月，「北區反課綱高校聯盟」更召集二十多校，超過50名高中職生到教育部前抗議，後並包圍教育部，翻牆進入立法院廣場，要求立即召開臨時會撤回微調課綱。教育部仍然堅持微調課綱，於2015年8月1日上路，並表示將採新、舊教科書併用，且尊重各校教師自主選擇教材（程晏鈴，2015）。

2016年1月，舉行國會改選，新國會於2016年2月份上任，率先做出撤銷微調課綱之決議；隨後，新政府於5月20日就職，教育部長也做出撤銷課綱微調之決定（黃政傑，2016）。

二、高中課綱微調爭議爭點分析

整理課綱微調爭議事件中主要的爭議點，可分成下列三點：

（一）爭議一：課綱微調之正當性

社會科的課程綱要由於牽涉不同的歷史觀點與解釋，理應需要更充分、更完備的審議過程。在2014年1月中，高中各校期末考週，教育部發出公文，將於週末舉行國文及社會領域課綱微調公聽會，因程序倉促，導致各校教師未收到公文或來不及請假（林佳範，2014；薛化元，2015）。即使受學科中心委託出席的教師，在與會之前，對「檢核小組」之組成及微調的方向也不甚了解，到了會場，才拿到不完整的書面資料（張茂桂，2014）。教育部雖是委託工作圈進行課綱檢視，且稱曾向學科中心蒐集意見，但高中課務工作圈主持人宜蘭高中王垠校長卻稱課綱微調內容自己是看報紙才知道的，而公民學科中心的教師對於課綱微調草案更指稱：「完全看不見學科中心所蒐集高中教師的意見」（郭復齊，2015），在推動課綱微調的過程中，對於基層教師及各方意見的蒐集與討論有所不足，引發對程序正當性的批評（張茂桂，2014；程晏鈴，2015；劉靜怡，2014）。

但是教育部在新聞稿中則認為社會領域課綱微調程序完備（吳玫茵，

2014）：

> 本次課綱微調，自102年8月1日啟動，至103年1月27日完成審議程序，2月發布，期間歷時半年。過程中，歷經國教院委託課務發展工作圈進行課程綱要檢視，經工作圈邀集17個學科中心蒐集意見，並由國教院邀請曾參與或現任之課綱審定委員、教科書編者、審定委員等相關學科領域學者專家，組成檢核小組，以不更動學科學分數、教師授課節數之前提下，進行各該課程微調之統籌與規劃，經召開12次相關會議蒐集意見並參採課務發展工作圈之意見綜整，就初擬之草案召開北、中、南三區共3場次公聽會廣徵各界意見，依公聽結果修正草案，經國教院課程研究發展會大會審查後報教育部，並經交高中分組會議完成審議後，送課程審議會大會決議通過課綱微調；其程序正是「由下而上」型塑其內容之情形。

（二）爭議二：課綱微調與意識型態

歷史是一種與現實世界觀建構有著緊密相連的知識，反映的是社會分歧，使得歷史往往成為政治俘虜（王健文，2015）。社會科知識經常異化成為各種不同意識形態、不同政治立場、不同權力陣營、不同利益團體鬥爭的場域（黃政傑，2015，2016；Anyon, 1979; Apple, 1979, 1990/2002）。這次社會領域課程綱要微調亦不例外。

針對社會領域課綱微調內容的爭議點，國教院（2015）曾加以整理為四大項17小項，而這其實可再歸納為史觀或政治意識型態的爭議，透過歷史事實的增刪與用詞的修正，以支持或反對特定政治價值觀，因為這些價值觀又正好是臺灣社會歧見尚深的部分，故而引發嚴重的衝突（張亞中，2014；程晏鈴，2015；黃心華，2015；黃政傑，2016）。扼要來說，此次社會領域課綱微調爭議很大的一部分是臺灣主體史觀與大中國史觀的爭議，在核心爭議兩側還有較為極端的統一史觀與榮日史觀[2]（黃政傑，2016），兩派的共同點都認為自己重視臺灣地位，但

[2] 或稱為皇民化史觀（張亞中，2014），但此一詞恐較有貶抑意味，是以研究者改為榮日史觀，代表這派對日本治理臺灣的肯定支持觀點。

卻有非常不同的詮釋方式。茲將這些政治爭議及其對應的史觀整理如表1。

表1
社會領域課綱微調的政治歧見：兩種史觀／意識型態的比較

核心史觀與爭議點	臺灣主體史觀	大中國史觀
臺灣主體	應稱原住民 荷西治臺 當代臺灣採主題架構 加上濱田彌兵衛事件、麻豆溪事件	應稱原住民族 荷西入臺 當代臺灣採時序架構 臺灣為中國最先進之省份
與日本關係	日本統治	日本殖民統治 強調抗日戰爭
與中國大陸關係	鄭氏統治 國際競逐時期 大航海時代 接收臺灣 多元文化發展 清代治臺政策	明鄭統治 漢人來臺與國際競逐時期 漢人來臺與大航海時代 光復臺灣 漢人文化與多元文化發展 清廷治臺政策 增加台人參與革命與中華民國建立 新型態本土知識菁英受到五四運動及新文化運動影響

資料來源：作者自行整理。

因為涉及到史觀的傾斜，所以這次課綱被認為不是微調，而是重大的變革（黃政傑，2015，2016），而這樣的敘述方式的差異會影響學生對歷史脈絡的認知及知識之建構（洪維晟，2012）。有趣的是，雙方面都認為自己在強調臺灣的地位，而對方是貶低臺灣，也都用具價值判斷的字眼如「大漢沙文」、「皇民化」、「霸權」來貶抑對方，指責對方偏頗與無知，並聲稱自己才是專業，客觀（周婉窈，2015；張亞中，2014）。

（三）爭議三：課綱內容之決定權威

誰具課程綱要決定權威？在整個爭議過程中，下列利害關係人都曾被主張：

1. 教育部：教育部是中央主管機關，根據教育部2015年8月所公布的新聞

稿，課綱發布屬教育部權限，課綱法律等級如「行政規則」（程彥森、李菁菁，2015）：

> 103年微調之課綱，係依高級中學法第8條第2項所定課綱實質內容，為執行現行法第9條審定教科用書之權責而訂定之裁量基準，屬行政程序法第159條第2項第2款之行政規則。教育部於103年2月10以令發布時，係以令發布並刊登行政院公報，已踐行行政程序法第160條第2項之法定發布程序。

值得注意的是，因應課綱微調爭議而修正的《高級中等教育法》（2016），其43條亦指出中央主管機關應訂定高級中等學校課程綱要及其實施之有關規定，作為學校規劃及實施課程之依據；也就是說，最新的法令確認了課程綱要的全國統一性，學校須據以規劃實施課程。另，規定政府機關代表在課程審議會中不得超過四分之一，則是限制政府在課綱制定中的角色。

2. 地方政府：若課程綱要僅是行政規則，則僅對教育部和教育部所屬機關有拘束力，對地方政府及地方學校沒有直接拘束力（周志宏，2014）。此外，亦有論者指出，根據《憲法》第11章中央與地方之權限，地方的教育權屬於地方自治事務，中央不可以行政命令加以剝奪（薛化元，2015）。在2014年微調課綱公布之時，民進黨甚至決議，其所執政之六縣市抵制教育部通過的課綱微調案（李欣芳、林曉雲，2014）。但隨著《高級中等教育法》的公布，地方政府在課程綱要的主導權威現則消失。

3. 學校及教師：前教育部部長吳思華在課綱引起爭議後主張，教育部將尊重各校教師自主選書或自編教材，不會有行政干預，也將與考試脫鉤。但在2016年《高級中等教育法》修正後，學校校長與教師除了由校長組織與教師組織提名參與課程審議委員會外，就只有根據課程綱要規劃及實施的空間。

4. 學生：2016年《高級中等教育法》修正後，學生代表也成為課程審議委員會委員。

5. 家長：2016《高級中等教育法》修正後，家長組織也可推派代表參與課程審議委員會，不過，以現行臺灣家長組織，不見得是現職學校家長，可能是已不

具學校家長身分的公民代表（王麗雲，2014）。

6. 其他代表：《高級中等教育法》（2016）第43-1條規定，課程審議大會代表，除了前五類人員外，也納入教育相關之非政府組織成員，以及社會公正人士11～15名，占全體審議大會41至49人的四分之一到三分之一，比例不小。

2016年《高級中等教育法》關於課程綱要修正的重要精神是多元性，主要展現在兩個地方：第一是前面五點所提及的多元對象參與；第二是多元話語權。該法43條第2項規定「其他教育相關領域之機構、學校、法人及團體，亦得提出課程綱要草案，併案委由課程審議委員會審議」，不是只有中央課程研究發展機構能提出課程綱要。

肆、由A. Gutmann民主教育觀點評析課綱微調爭議

本文不是法律研究，所以不會處理課綱微調爭議流程的法律正當性（非法律研究））。本文也不是歷史研究，所以重點不在爬梳歷史，以說明哪個史實為真、哪個史實為假。本文承認知識（課程）的政治性與社會性（非中立性），關心教育系統面對社會歧見或衝突時，應該有的解決原則與方式。

社會之中有歧見與衝突，某些團體信仰某些價值或主義重於其他價值或主義，乃是常態，重點是，我們如何能不必靠殺戮、壓迫、歧視、敵視、排擠、孤立、醜化、貼標籤等手段來解決歧見，且能和平、合理地在同一教育系統中接受教育，在同一社會中生存，同時也共同維護某些共同基本價值（如不持偏見、重視正義、追求真理而非謊言）。Gutmann的民主教育理論，即在討論民主社會教育爭議決策的原則。學校在民主教育上扮演重要的角色，除傳遞這代有意識社會再製的內涵，另一重要的任務是培養下一代統治者參與有意識社會再製的能力（例如判斷什麼是事實、什麼是科學，能蒐集資料解決問題，評估事件的結果與異己共存等），並創造不歧視與不壓迫的環境，使其能進行理性思辨。任何教育結構與作為、課程與教學，均不應正式或隱匿地歧視與壓迫他人，妨礙民主教育的實踐。

研究者根據Gutmann的民主教育理論，評析課綱微調爭議，就程序、內容與決定權威進行討論：

一、課綱微調程序爭議

（一）程序正確或群眾發聲不等於公共思辨

就形式上而言，此次微調課綱公布之前的程序大致完備，但離公共思辨或審議，似仍有很大的落差。雖然課綱微調的過程中已舉辦公聽會，但對資訊開放程度、主要利害關係人被充分告知程度、決策過程包含的對象範圍、利益衝突揭露情況、未來影響與風險評估充分程度，似未能讓社會認同滿意（張茂桂，2014）。公共思辨需要時間，共識的達成需透過討論，正反並陳，不能只靠程序完備、投票或形式化的群眾參與。特別是此次（以及之前）課綱修正所涉及的問題較為複雜，更需要耐心與充分溝通，透過價值與事實的釐清，讓各方能有充分的對話。政府不能以程序完備為滿足，應積極開放對話空間，讓各方討論爭點。

（二）公共思辨需要充分時間

正因為公共思辨需要凝聚共識，課綱的修訂不應頻繁匆促，需確立公眾可接受的明確目標，累積充分的決定資訊，以利課綱修訂。觀乎其他國家，如芬蘭，雖然已是同質性高的國家，但其課綱每10年才修正一次，每次的修正都經過長期的資料蒐集與討論，邀請利害關係人、教育人員與教育專家共同參與，且課綱公布到正式實施還有兩年的準備期（Finish National Agency of Education, n.d.）。這次以及之前的課綱修正，處理的問題複雜，在時間上壓縮了公共思辨的空間。

二、課綱微調內容爭議

（一）基本教育是培養未來統治者的教育，應該透過集體公共思辨取得共識，達成有意識的社會再製

課綱規範課程內容，也就是規範未來統治者的學習內容，具有重要性，也並非中立，必須透過公共思辨決定後進行有意識的社會再製，這些決定需依照民主教育的原則，同時在不壓迫與不歧視的原則下，盡量尊重個人自由選擇。如果任何一方希望跳過或草率地進行公共思辨的程序，片面決定未來統治者所接受的教育，即不符合民主社會的價值。《高級中等教育法》的修正，納入多元參與，多

元話語權，提升課程綱要的公共性，應是民主教育的正確方向。

（二）課程綱要決定應謹守不壓迫原則

不壓迫原則是民主教育的重要原則，壓迫來自於選擇的限制，理性批判思辨能力的剝奪，所以Gutmann認為在科學課程中教創造論，乃在限制學生對科學的認知，是一種壓迫，但在宗教課中即可；同理可推，一個限制學生認識事實與不同觀點，剝奪學生進行歷史或公民理性思辨的課程綱要，就是一種違反不壓迫原則的課程。

壓迫來自於獨斷地認為某種團體或某種思想具有絕對的優越性，其他團體的思想則不正確或不中立，只讓特定團體的特定思想成為「歷史真理」或「公民準則」。教師應該讓學生了解事實的多面向（不論是共識或歧見的部分），對這些歷史事實不同的觀點，以及觀點差異產生的原因。日治或日據，可以被討論，不可以被填鴨，更重要的是，學生要能理解這些觀點產生的原因，並具備能力與同儕產生共識建立原則與相處之道。

（三）批評課程不中立，不如透過公共思辨進行有意識的社會再製

Gutmann（1987）指出，「我們不見得一定要投入任何教育目標，但是卻必須對教育目標達成共識」。而審議民主的一項重要原則即為互惠性（reciprociety），意即公民可以理性、互惠地思考，並共同認知到一個值得尊重的共識（Gutmann & Thompson, 1996, 2002）。對於社會中已存之歧見，特別是因價值衝突產生的歧見，指責對方是「偏見」，自己才是「中立」的說法，於事無補，只會隨著政權移轉而讓教育陷入不斷鬥爭循環中，讓課程教學與評量變成意識型態的角力戰場，教師與學生成政治俘虜。

（四）社會尚未有共識的事，不宜以唯一真理的形式進入課程，讓課程成為壓迫工具

如果這一代沒有明確共識的事（如史觀），暫無法達成有意識社會再製，則這些爭議性的內容，就不應以唯一真理的形貌成為課程知識或考試的內容，否則隨著政治輪替，教育將無寧日，學校與教育人員將永遠脫離不了政治意識型態腳伕的角色。不過，這並不代表學校不應碰觸有爭議性、尚未達成有意識社會再製的議題，相反地，學校教育可以做的事是各方俱陳，鼓勵學生就事實討論，接觸

不同面向的看法，保障學生的道德自由與選擇自由，培養其理性思辨的能力，能衡酌審度並包容不同的意見，待其成為統治者時，就能與其同一代的人共同決定屬於其一代的處理方式。

如Gutmann與Thompson（2002）所言，「互相說理的歷程代表每一個參與者都要認真思考新證據和新論述，對舊證據與論證的新解釋，包括反對者的道德理由，以及過去拒絕的理由」。公民社會應該追求理性思辨教育而非教條，我們必須理解到大部分的道德與政治內容都是暫時的（provisional），有賴不斷的對話建立共識。

（五）理性思辨能力為民主教育核心，應使學生具備道德自由，根據充分證據，與不同立場者對話

如Gutmann所言，教育重點不在灌輸特定主義或特定價值，而在使學生了解不同價值與事實，獲得最大的道德自由，進行理性思辨與選擇。課綱的編寫或課程的教學與評量，需要思考是否有利於學生理性思辨能力的提升。現有歷史與公民課綱，社會中顯然有嚴重爭議與歧見，其中部分屬於史觀爭議，若禁止社會特定觀點進入學校，是在剝奪下一代思辨與判斷不同或對立觀點的機會。教育上應該做的事是針對爭議性的議題，提供正確事實，引導學生就事實、觀點、社會現況與影響進行討論，理解不同立場的想法，以及各種決定的後果。社會的分歧性，其實具有公民教育的重大功能（Gutmann, 1987）。在歷史或公民的教育上，背誦知識準備考試的價值，遠遠不及理性思辨教育的價值，其教育應該避免讓學生被特定觀點綁架，應該鼓勵學生接觸不同觀點，衡酌思考，進行理性思辨教育。

（六）檢討評量作為，以免不利公共思辨教育

Gutmann非常重視學校公共思辨教育，很可惜的是，現有的評量作為常成為公共思辨的殺手。課綱爭議中，各界關心的重要議題之一是考試怎麼辦？要怎麼準備？把歷史或公民課程內容當作事實或真理來記憶，不去探究課程背後的價值衝突與多元觀點，也忽略了與同儕達成暫時性共識的公共思辨能力培育，追求評分信度，卻忘了課程（教育）效度，也就是公民與歷史科目重要教學目標的達成。

社會應考思維，與民主教育所重視的理性批判思辨教學相差甚遠，降低了這

兩科目的重要社會功能。歷史或公民（或更多其他科目）或許應限制考試內容之範圍，甚至不必一定列為入學考試考科，以使現場的教師有更大的空間引導學生學會公共思辨，不必讓這兩科的教學成為特定團體或意識型態洗腦的工具，而能真正成為培養未來統治者的教育。如果堅持要列為考科，其評量的方式要有很大的改革，要能鼓勵學生進行理性與公共思辨，例如：採納平日的專題研究或團隊問題解決，或在命題上採取開放式的題型（分析、申論等）等，都是可行的辦法。

三、課綱內容決定權威爭議

（一）教育歧見決定的權威不在單一團體手上，應包容尊重，避免擴權

因為教育議題層次不同，教育決定的權威也不全在單一團體手上。有些議題的決定權可能偏向家庭（如性教育），有些偏向教育專業權威（如科學或歷史學），有些偏向政府（如維持道德原則、不歧視、不壓迫）。不同權威間的越位僭權，都是種壓迫（如你來決定我家怎麼祭祖，或要不要祭祖？），教育雖非中立，但不代表政府可以在教育領域倡導任何事情，或是刻意忽略、鄙視或否定某些價值，讚揚某種價值，除非這是公民公共思辨後的共同決定。

根據《高級中等教育法》第43條的規定：「中央主管機關應訂定高級中等學校課程綱要及其實施之有關規定，作為學校規劃及實施課程之依據；學校規劃課程並得結合社會資源充實教學活動」。此法令規範課程綱要具全國統一性，縣市、學校與教師都只是實施單位。而其另開放課綱研提權給社會各界，應是具包容性的做法。由Gutmann的看法可知，教育是培育未來的統治者，進行有意識的社會再製，是以，全國統一性的課程綱要應是可以接受的，只不過必須明定其範圍，各個層級不宜過度擴權，產生的公共思辨歷程更需周全，以充分達成有意識的社會再製。

（二）處理爭議議題者，需能公正、客觀地進行公共思辨

《高級中學法》第43-1條規定中央主管機關應設立課程審議會（簡稱課審會）以審議課程綱要，課審會成員多元，分成政府機關代表及非政府代表，其中非政府代表包括具教育專業之專家學者、教師組織成員、校長組織成員、家長組

織成員、其他教育相關之非政府組織成員、學生代表。非政府代表雖由行政院提名，但需由立法院所推舉之課審會審查委員同意後方能聘任。

上述法規明顯的是非選舉式代表制的設計（Abelson et al., 2003），這樣的制度能否確保民主教育的產生？研究者持保留的態度，代表制可能是代表政治角力，不代表是公共思辨或民主參與，課程委員的推薦與審查，如果仍是政治與意識型態掛帥，選出的委員就只會是特定政治意識型態的打手，只有立場，不易有真實、客觀、公正的對話，結果將由票數而非對話決定。McAfee（2004）認為，一個人如果不能不偏不倚、公正客觀地進行公共思辨，就不應該成為代表做公共決定，與Gutmann對於公共思辨的期望一致，或可作為未來遴選委員的參考。畢竟，代表制（投票制）不等於公共思辨，更不等於民主。

（三）學生在課程綱要審查中的角色待定位

學生是否能成為課審委員，是這次爭議的爭點之一，由Gutmann的角度來看，學生是未來的統治者，應該不會是現在的決策者[3]。學生在課程綱要中的角色，研究者推估大概可分成幾種：一是專業審查，學生能根據自己專業，對課程綱要表示意見；第二是象徵性角色，在未被賦能的情況下，於審議大會中聊備一格，象徵對學生的尊重；第三是壓力團體角色，支持特定主張，或發揮阻擋（blocking）功能，阻止不認可的課綱被通過；第四是利害關係人角色，就課綱中傷害學生利益（如過多過少時數、科目比重等）部分表示意見。

目前法令規範學生為直接參與審查，已是決策者的角色，至於這樣做是否恰當，由Gutmann的角度來看，要視不同學生由其中學到的民主教育價值為何來決定。如果學生學到是反民主教育的經驗（如不尊重科學或學科專業、將民主等同於比票數、結黨派，不能本於證據思考、不能尊重包容其他意見、只代表自己，不曾真正代表其他學生，只代表特定意識型態，未能考量其他人立場等（Young, 2002），則學生參與課綱審查不妥。若學生確能展現理性思辨、尊重專業，展現包容，並能反映所有學生的意見，則學生參與課程審議委員會值得肯定。

另外一個考量點是學生的定義，尚未成為統治者，尚在學習理性批判公共思

[3] 當然，現在學生的定義非常廣泛，課審委員最後被遴聘的學生多是研究生或大學生，不是一般所認知的學生群。

辨的學生（如中小學生），是否適合承擔統治者的任務？Gutmann的觀點是較保留的。在思考學生參與部分，Gutmann的看法或可為參考。當然，因教育年限的延長，現在的學生，有些其實是成人，不是傳統概念下的學生，對於學生應有更為嚴格的定義。另，無心或不會進行理性批判公共思辨的大人們，或許尚不如學生。

伍、建議：如何處理課程（教育）政治爭議

課綱微調爭議後不久，又引發了文言文比例爭議，社會又是一陣沸沸揚揚（林志成、林雙傑，2017），教育（課程）對立在臺灣應是常態，對於教育爭議議題若能有理性討論，而不是透過政治手段壓迫他人，遂行己願，應是好事。如前所言，教育與政府是最難處理的兩件事，教育歧見及其解決方式應是教育研究重要議題。研究者擬根據Gutmann的民主教育理論，由課程決定程序、課程內容、課程決定權威提出建議。

一、課程決定程序

（一）課程決定程序應保留充分理性、公共思辨的空間與時間

具重大歧見的教育議題，需要有充分理性、公共思辨的空間與時間，讓各方審酌資料、分析證據、價值，考量共同利益，進行有意識社會再製，做成課程決定。

（二）重視程序，也要重視實質

公共思辨若只是立場之爭、票數之爭，其實是反民主教育，與決定相關的資訊都要能完整提供，不同的立場都能充分表示意見並受考量，相關決策的原則（如不壓迫與不歧視）也都應該確立，讓程序具備實質意義，而非戕害民主的工具。

（三）課程修訂應制度化，避免過度頻繁隨機，且應充分蒐集資訊意見作為修訂參考

因政治力量發動的課程改革，容易形成壓迫，讓教育成為特定政治團體或意識型態的俘虜。為了避免政治力量的直接衝擊，保留公共思辨的空間，課程修

訂應制度化，以盡量獨立於政治力之外。且在每一段修訂空檔，就應蒐集資料，了解相關利害關係人意見，讓相關的立場與資訊，在這準備修訂的歷程中都能被充分地檢視與討論，凝聚共識，以進行下一階段有意識的社會再製。尚未有共識的重要內容，或仍可進入教育，但不應成為唯一真理或考試標準答案，而應該使各方意見俱陳，由教師帶領學生進行公共思辨，成為培養學生參與民主社會的素材，而非考題。

二、課程內容

（一）對於有意識社會再製的內容應有共識

課程的內容是經過篩選的，內容的選擇與時數的分配，都影響到下一代統治者的教育，這一代的統治者必須要達成共識，決定納入課程的內容，如果只是社會某團體單方面的決定，就是教育壓迫；換句話說，對於社會未能達成共識的課程內容，就不宜以唯一真理的形貌進入課程，而應該留給下一代思考與選擇的空間。

（二）理性思辨是教育的核心

Gutmann認為，理性思辨是教育的核心，她的不歧視原則強調門檻（threshold）教育，主張應該讓所有可教育的小孩都具備理性思辨的能力。是以，課程的編製，除了傳授知識外，更重要的是檢視其是否有效培育未來統治者理性思辨的能力。面對課程爭議，其實是學校教導理性與公共思辨的絕佳良機，若課程編製剝奪這類學習機會，就是違反民主教育。政府、家長、教師與學生間，都必須彼此合作與尊重，「講道理、談公益、求共識」（林國明，2013）以形塑民主社會（陳閔翔、黃瑞祺，2013）。

（三）課程教學評量應避免戕害學生理性思辨能力

民主教育的障礙，在於應試與進度壓力下，剝奪學生的選擇與思辨權利，教師成為特定意識型態的腳伕，只想教導學生接受單一答案，接受特定課程內容為知識全部，靠課程內容馴化下一代學生。但Gutmann非常重視教育在公共思辨、理性批判思辨能力的培養與選擇權捍衛的角色。另就教育目標而言，如果不能把理性思辨納入考試範圍，應該謹慎限定考試內容，避免把社會上未有共識的部分當作唯一真理命題。

三、課程決定權威

（一）課程決定權威應多元適當，避免反民主教育

目前《高級中等教育法》廣納各界人士參與課綱審議，並需經立法院審查名單，看似符合多元原則，但民主若只是等同於多數決原則，多元原則的效用不大，只會出現政治角力或合縱連橫的現象。參與課程決定的代表者，需能公正、客觀地考量不同觀點，不能只是代表自己的立場，目前的代表制恐仍離公共思辨很遠，讓課程決定只是「合法的」比誰的拳頭大，而非真正的公共思辨。

（二）教師角色至為重要，保障學生公共思辨與選擇自由

教育的功能，是讓未來的公民具備公共思辨的能力，能具備道德自由，學會由不同角度思考事情，與其他意見不同的人，衡量決策的後果，共同做出判斷，維持民主社會運作。是以，教師需有空間、時間與專業自主性，營造出公共場域（public sphere）與公開對話（open dialogue）的機制，讓學生接觸到不同選擇（觀點），和同儕討論其因果緣由得失，以提升思辨審議的可能性（Hirst, 2000）。身為教育人員，應期許自己成為公共政策的協力合作者（collaborator）、民主的促進者（facilitator）以及推動公民理性對話的審議實踐者（deliberative practitioner）（林子倫、陳亮宇，2009），培養學生理性思辨能力，給學生道德自由，讓未來的統治者有機會能與他人共同做成課程決定。

（三）學生是否能成為課程決定者尚待商榷

學生的重要任務是學會進行公共理性思辨，以便未來成為統治者，推動民主。Gutmann認為，未接受一定門檻教育者，不具備理性思辨能力，不適合成為決策者。不過，由此次課綱微調來看，參與的學生與傳統學生的概念不同，多是具大學或研究所學歷者，而非真正使用課程的利害關係人，應已接受一定程度的門檻教育，具備公共思辨的能力，但是否適合以學生身分成為代表？能不能真正代表學生？應有再商榷的空間。學生參與課程決定，最大的忌諱是公共思辨少，流於立場或個人喜好之爭，或成為特定意識型態的工具，反而成為反民主教育。

重要的社會歧見，常會爭取透過教育影響下一代，在政治歧見裂縫中的教育，若不能踐行民主教育精神，往往只能成為統治者的工具。Gutmann所提的民主教育，與目前審議或思辨民主的精神相符（Elster, 1996），值得教育界思考

應用。不過，思辨民主教育的推動需要有配套，否則常是無效能，甚至是反效果的（Carpini, Cook, & Jacobs, 2004）。學校教育對於學生參與公共思辨的態度與能力，需要視為培育未來統治者的重要工作（Westheimer, Kahne, & Collequ, 2004），民主教育才能落實。政治人物或團體對於學校教育的參與，也應有所節制，尊重教育歧見處理所需的討論時間與空間，專注在社會有共識的部分，並避免扭曲或隱藏事實，讓教育成為特定團體的工具，剝奪了學生理性思辨與公共選擇的自由。

Gutmann的民主教育理論是否過於理想化？是否有實踐的可能？研究者認為，Gutmann的民主教育理論非常務實（考量社會與文化差異，不會只守住各類實質原則不放），也非常開放（不違反不壓迫與不歧視原則，即應予以尊重）。不過，社會權力所造成的參與與利益分配差異的確存在，知識權威若不能說服民眾，民主參與也會凌駕知識權威之上。指望代表者能拋棄本位，客觀、公正地決定，恐怕在代表者篩選上，要有更清楚的標準，否則代表者堅守立場，鐵板一塊，又缺乏公共理性思辨能力，則政治僵局只能持續。民主是一歷程，更重要的改變作為存在學校中，端視教育機構能不能培育出具公共思辨能力，能參與集體社會再製的下一代。

DOI: 10.3966/102887082018096403001

參考文獻

王健文（2015）。讓歷史課綱回歸歷史知識與教育本質。**師友**，**582**，15-19。

[Wang, C.-W. (2015). Reconsider history knowledge and nature of education in history curriculum guideline. *The Educator Bimonthly, 582*, 15-19.]

王麗雲（2002）。中文拼音政策的爭議與課程政治面向的反省。**教育研究集刊**，**48**（1），95-131。

[Wang, L.-Y. (2002). Controversial issues in Chinese Pin-Yin policy: Reflections on the political dimension of curriculum. *Bulletin of Educational Research, 48*(1), 95-131.]

王麗雲（2013）。教育行政的政治面向。載於謝文全（主編），**教育行政學：理論與案例**（頁129-158）。臺北市：五南。

[Wang, L.-Y. (2013). The political dimension of educational administration. In W.-C. Hsieh (Ed.), *The educational administration: Theory and case studies* (pp. 129-158). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

王麗雲（2014，6月）。**多元或統合：縣市家長會功能及限制探究**。縣市教育力與教育發展研討會，國立臺灣師範大學，臺北市。

[Wang, L.-Y. (2014, June). *Pluralism or corporatism: The function and limitation of the county level parents' association*. Paper presented at Conference on County and City Educational Power and Development, Taipei, Taiwan.]

白亦方、盧曉萍（2005）。性別課程的回顧與前瞻。**課程與教學季刊，8**（4），117-130。

[Pai, Y.-F., & Lu, S.-P. (2005). Review and prospect of gender curriculum. *Curriculum & Instruction Quarterly, 8*(4), 117-130.]

余祥、吳敏菁（2016，7月29日）。國中小學生未入列課審會學生代表，反課綱6生出線。**中時電子報**。取自http://www.chinatimes.com/newspapers/20160729000429-260102

[Yu, H., & Wu, M.-C. (2016, July 29). Junior and elementary students are excluded from student representatives of curriculum advisory committee, and six students from Anti-Curriculum Guideline Adjustment Group are selected. *China Times*. Retrieved from http://www.chinatimes.com/newspapers/20160729000429-260102]

吳玫茵（2014）。教育部課綱微調程序說明。**教育部即時新聞**。取自http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=22571&Index=1&WID=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719

[Wu, M.-Y. (2014). Statement of curriculum guideline adjustment process by Ministry of Education. *News of Ministry of Education*. Retrieved from http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=22571&Index=1&WID=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719]

吳澤玫（2014）。審議民主與多元社會的穩定。**政治與社會哲學評論，49**，1-58。

[Wu, T.-M. (2014). The stability of a pluralist society: On public reason, deliberative democracy, and civic virtues. *SOCIETAS: A Journal for Philosophical Study of Public Affairs, 49*, 1-58.]

李欣芳、林曉雲（2014，2月6日）。課綱調整，民進黨6縣市抵制。**自由電子報**。取自http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/751921

[Li, S.-F., & Lin, S.-Y. (2014, February 6). Six DPP counties oppose curriculum guideline

adjustment. *Liberty Times Net*. Retrieved from http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/751921]

李建宏（2005）。**由Amy Gutmann的「民主教育」理論省思臺灣的民主教育**（未出版之碩士論文）。東吳大學，臺北市。

[Lee, C.-H. (2005). *Reflecting on democratic education of Taiwan from Amy Gutmann's "Democratic Education" theory* (Unpublished master's thesis). Soochow University, Taipei, Taiwan.]

周志宏（2014）。高中課綱微調的法律問題。**司法改革雜誌，100**，58-59。

[Chou, C.-H. (2014). Legal issues of high school curriculum guideline adjustment policy. *Journal of Judicial Reform, 100*, 58-59.]

周婉窈（2015，7月23日）。**解構臺灣史課綱所謂十七項「爭議」——根本是假議題，不要跟著起舞！**取自https://www.facebook.com/notes/chou-wan-yao

[Chou, W.-Y. (2015, July 23). *Deconstructing the so-called 17 "Controversies" in the curriculum guideline of Taiwan history: Fake issues. Do not follow*. Retrieved from https://www.facebook.com/notes/chou-wan-yao]

林子倫、陳亮宇（2009）。重返民主的政策科學——審議是政策分析概念意涵與途徑之探討。**臺灣民主季刊，6**（4），1-47。

[Lin, T.-L., & Chen, L.-Y. (2009). Return to the policy science of democracy: The concept and approach of deliberative policy analysis. *Taiwan Democracy Quarterly, 6*(4), 1-47.]

林火旺（2005）。審議民主與公民養成。**國立臺灣大學哲學評論，29**，99-143。

[Lin, H.-W. (2005). Deliberative democracy and civic education. *National Taiwan University Philosophical Review, 29*, 99-143.]

林志成、林雙傑（2017，10月2日）。國文課綱文言文比例翻案？教長：已最後決定。**中時電子報**。取自http://www.chinatimes.com/realtimenews/20171002001900-260405

[Lin, C.-C., & Lin, S.-J. (2017, October 2). The proportion of Classical Chinese readings in Chinese curriculum guideline change? *Minister of Education has decided*. Retrieved from http://www.chinatimes.com/realtimenews/20171002001900-260405]

林佳範（2014）。教育與政治：違反教育中立的課綱微調。**司法改革雜誌，100**，60-61。

[Lin, C.-F. (2014). Education and politics: Curriculum guideline adjustment policy violates educational neutrality. *Journal of Judicial Reform, 100*, 60-61.]

林國明（2009）。國家、公民社會與審議民主：公民會議在台灣的發展經驗。**臺灣社會**

學，**17**，161-217。

[Lin, K.-M. (2009). State, civil society, and deliberative democracy: The practices of consensus conferences in Taiwan. *The Taiwanese Journal of Sociology, 17*, 161-217.]

林國明（2013）。多元的公民審議如何可能？──程序主義與公民社會觀點。**臺灣民主季刊，10**（4），137-183。

[Lin, K.-M. (2013). Inclusion in public deliberation: Proceduralism and civil society perspectives. *Taiwan Journal of Democracy, 10*(4), 137-183.]

洪維晟（2012）。近年來國內歷史教育的改革與檢討──以高中臺灣史課綱為例。**臺灣史料研究，39**，21-46。

[Hung, W.-C. (2012). History education reform and review in recent years: Focus on high school Taiwan history curriculum guideline. *Taiwan Historical Materials Studies, 39*, 21-46.]

唐嘉雲（2014）。**論古德曼的審議民主**（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。

[Tang, C.-Y. (2014). *On the deliberative democracy of Amy Gutmann* (Unpublished master's thesis). Nanhua University, Chayi, Taiwan.]

國文必修時數調降　搶救國文團體連署抵制（2014，5月2日）。**自由時報**。取自http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/999384

[Credit hours of Chinese course reduced, "Rescuing Chinese" Group resists. (2014, May 2). *Liberty Times*. Retrieved from http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/999384]

張亞中（2014，6月20日）。新課綱是台灣的三個提升。**中國評論新聞網**。取自http://hk.crntt.com/doc/1030/3/0/6/103030695.html

[Chang, Y.-C. (2014, June 20). Three improvements of Taiwan by new curriculum guideline. *China Review News*. Retrieved from http://hk.crntt.com/doc/1030/3/0/6/103030695.html]

張茂桂（2014）。黑不黑箱有關係：從課綱修訂到服貿協議、審視台灣民主問題。**教育研究月刊，244**，5-17。

[Chang, M.-K. (2014). "Black Box" matters: A critical examination of Taiwan's democracy from amending high school curriculum guideline to passing the cross-strait service trade agreement. *Journal of Education Research, 244*, 5-17.]

郭復齊（2015，7月8日）。連種子教師也不知課綱微調了什麼。**蘋果日報**。取自http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20150708/643784/

[Kuo, F.-C. (2015, July 8). Even the core teachers don't know the adjustment of curriculum guideline. *Apple Daily*. Retrieved from http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20150708/643784/]

陳宛君（2015）。**Amy Gutmann審議式民主理論及其在臺灣教育改革／政策之應用**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

[Chen, W.-C. (2015). *The exploration of Amy Gutmann's theory of democratic education and it's implications for education reform in Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Taiwn Normal University, Taipei, Taiwan.]

陳東升（2006）。審議民主的限制——台灣公民會議的經驗。**臺灣民主季刊，3**（1），77-104。

[Chen, D.-S. (2006). The limits of deliberative democracy: The experience of citizen conferences in Taiwan. *Taiwan Journal of Democracy, 3*(1), 77-104.]

陳閔翔、黃瑞祺（2013）。從審議民主到後國族民主：哈伯瑪斯民主理論的發展與反思。**政治與社會哲學評論，47**，65-118。

[Chen, M.-S., & Hwang, R.-C. (2013). From deliberative democracy to postnational democracy: Reflections on Jürgen Habermas's democratic theory. *SOCIETAS: A Journal for Philosophical Study of Public Affairs, 47*, 65-118.]

程彥森、李菁菁（2015，8月2日）。教育部就法論法回應微調課綱效力。**教育部即時新聞**。取自https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=DC73756155342E04

[Cheng, Y.-S., & Li, C.-C. (2015, August 2). Response of legal validity of curriculum guideline adjustment by Ministry of Education. *News of Ministry of Education*. Retrieved from https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=DC73756155342E04]

程晏鈴（2015，6月17日）。高中教科書課綱爭議到底在吵什麼？**天下雜誌**。取自http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5068417

[Cheng, Y.-L. (2015, June 17). High school textbook curriculum guideline controversy. *CommonWealth Magazine*. Retrieved from http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5068417]

黃心華（2015，6月11日）。反課綱微調沒告訴你的事。**中國時報**。取自http://www.chinatimes.com/newspapers/20150611000516-260109

[Huang, H.-H. (2015, June 11). What "Anti Curriculum Guideline Adjustment" didn't tell you. *China Times*. Retrieved from http://www.chinatimes.com/newspapers/20150611000516-260109]

黃政傑（2015）。評高中生反課綱微調事件。**臺灣教育評論月刊，4**（8），33-44。

[Huang, J.-J. (2015). Comment on anti high school curriculum guideline adjustment of high school students. *Taiwan Educational Review Monthly, 4*(8), 33-44.]

黃政傑（2016）。評高中微調課綱廢止後的震盪。**臺灣教育評論月刊，5**（8），50-58。

[Huang, J.-J. (2016). Comment on the impact of high school curriculum guideline adjustment. *Taiwan Educational Review Monthly, 5*(8), 50-58.]

鄒景雯、黃以敬（2014）。12年國教砍數學時數 逾90院士促懸崖勒馬。**自由時報**。取自 http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/783038

[Zou, C.-W., & Huang, I.-C. (2014). Reducing credit hours of math in twelve-year basic education. More than 90 academician ask to stop. *Liberty Times*. Retrieved from http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/783038]

劉正山（2009）。當前審議式民主的困境及可能的出路。**中國行政評論，17**（2），109-132。

[Liu, C.-S. (2009). The challenges of practicing deliberative democracy in Taiwan and a possible solution. *The Chinese Public Administration Review, 17*(2), 109-132.]

劉靜怡（2014）。由實務參與95、99課綱經驗看此次社會科課綱微調爭議。**司法改革雜誌，100**，65-66。

[Liu, C.-H. (2014). Controversy on curriculum guideline adjustment in social studies: Experience from participating in 95 and 99 curriculum guideline. *Journal of Judicial Reform, 100*, 65-66.]

劉靜怡（2015，7月10日）。課綱爭議下集體失能的台灣。**蘋論陣線**。取自http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20150710/644727

[Liu, C.-H. (2015, July 10). Curriculum guideline adjustment controversy and the collective disability of Taiwan. *Apple Daily*. Retrieved from http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20150710/644727]

薛化元（2015）。高中課綱爭議的歷程及教科書問題——以高中歷史為中心。**新世紀智庫論壇，69**，72-75。

[Hsueh, H.-Y. (2015). The process of high school curriculum guideline controversies and the Problem of textbooks issues: Focusing on high school history. *New Century Forum, 69*, 72-75.]

Abelson, J. Forest, P., Eyles, J., Smith, P., Martin, E., & Gauvin, F. (2003). Deliberations about deliberative methods: Issues in the sesign and evaluation of public participation processes. *Social Science & Medicine, 57*, 239-251.

Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review, 49*(3), 361-386.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. New York, NY: RKP.

Apple, M. W. (2002). **意識型態與課程**（王麗雲，譯）。臺北市：桂冠。（原著出版於1990）

[Apple, M. W. (2002). *Ideology and curriculum* (L.-Y. Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: Laurel Books. (Original work published 1990)]

Apple, M. W., & Aasen, P. (2003). *The state and the politics of knowledge*. London, UK: RoutledgeFamler.

Carpini, M. D., Cook, F. L., & Jacobs, L. R. (2004). Public deliberation, discursive participation, and citizen engagement: A review of the empirical literature. *Annual Review of Political Science, 7*, 315-344.

Charney, E. (2005). Why deliberative democracy? *Political Science Quarterly, 120*(2), 310-311.

Corngold, J. (2011). Misplaced priorities: Gutmann's democratic theory, children's Autonomy, and sex education policy. *Studies in Philosophy and Education, 30*, 67-84.

Elster, J. (Ed.). (1998). D*eliberative democracy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Fearson, J. (1998). Deliberation as discussion. In J. Elster (Ed.), *Deliberative democracy* (pp. 44-69). New York, NY: Cambridge University Press.

Feynman, R. P. (2001). **費曼的主張**（吳程遠、師明睿、尹萍、王碧，譯）。臺北市：天下文化。（原著出版於1999）

[Feynman, R. P. (2001). *The pleasure of finding things out* (C.-Y. Wu, M.-J. Shih, P. Yin, & P. Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: CommonWealth. (Original work published 1999)]

Finish National Agency of Education. (n.d.). *Current reforms*. Retrieved from https://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms

Floden, R. E. (1988). Democratic education by Amy Gutmann: The democratic imagination in America: Conversations with our past by Russell L. Hanson: Education and the US Government by Donald K. Sharpes. *Oxford Review of Education, 14*(3), 381-386.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gutmann, A. (1998). Undemocratic education. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (Vol. III, pp. 1-27). New York, NY: Routledge.

Gutmann, A., & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Harvard

University Press.

Gutmann, A., & Thompson, D. (2002). Deliberative democracy beyond process. *The Journal of Political Philosophy, 10*(2), 153-174.

Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Herr, R. S. (2008). Cultural claims and the limits of liberal democracy. *Social Theory and Practice, 34*(7), 25-48.

Hirst, P. (2000). Democracy and governance. In J. Pierre (Ed.), *Debating governance: Authority, steering, and democracy* (pp. 13-35). Oxford, UK: Oxford University Press.

Jones, A. (2002). Politics and history curriculum reform in Post-Mao China. *International Journal of Educational Research, 37*(6-7), 545-566.

Katznelson, I. (1989). Democratic education. *History of Education Quarterly, 29*(1), 131-134.

Kliebard, H. M. (1987). Democratic education. *Academe, 73*(6), 44-45.

Mao, C. J. (2008). Fashioning curriculum reform as identity politics: Taiwan's dilemma of curriculum reform in new millennium. *International Journal of Educational Development, 28*(5), 585-595.

Marks, J. (1988). Democratic education. *Michigan Law Review, 86*(6), 1140-1147.

McAfee, N. (2004). Three models of democratic deliberation. *Journal of Speculative Philosophy, 18*(1), 44-59.

Perlstein, D. (1989). The parameters of participation: Schooling and democratic theory. *Educational Researcher, 18*(1), 49-50.

Spragens, T. (1988). Democratic education. *Political Theory, 16*(3), 510-515.

Westheimer, J., Kahne, J., & Collequ, M. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237-269.

Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Yudof, M. G. (1989). Democratic education. *Ethics, 99*(2), 439-441.