

第三章 高等教育中大學生的角色定位

教育基本法第 2 條第 1 項規定：「人民為教育權之主體。」第 8 條第 2 項：「學生之學習權及受教育權，國家應予保障。」傳統以來，大學一直被視為是追求客觀知識、探究真理的殿堂，為捍衛此一理想，大學理應成為一個獨立自主的機構，以保障學術自由，使教師、學生均能自由地從事研究、教學，並發揮其社會服務的功能，進而激發社會發展動力，謀求人類福祉。大學生之憲法上權利，雖與一般人並無不同，但是基於其學生身分，其應享之權利與應盡之義務，在法律上仍需予以特別的保障和限制。

大學校園裡的大學生乃是大學法所保障之學生，均係經大學公開招生並經錄取者，當然應享有其在校法律關係中的權利。過去決策者普遍以教育作為凝聚公民忠誠與維持社會穩定的工具，因而在大學校園內許多鞏固權威的教育內容與手段被視為當然；但是當民主化的浪潮風起雲湧，教育制度的內容變成改革的對象。在學校，學生是受教育的主體，任何的教育制度與內容，不管好或壞，受教的學生都首當其衝；學校特別在大學階段對一個人的影響至深，學生往往僅被視為教育給付的被授以及被觀察的對象，或思慮欠周之應被輔導者，卻忽略了學生作為一個獨立個人所應享有之主體性。

本章乃嘗試為受高等教育的大學生做角色定位，首先針對大學的歷史發展做簡述，並對 21 世紀的大學提出五個發展要素，以因應大學的現況與展望。其次，論述大學自治與學術自由的實質意涵與關係，並從大學生發展的理念中之兩個認知——結構論，作為促進大學生發展的實際應用。續闡述大學生的學習的概念，而對大學生的學習自由與受教權，以法釋義之方式分別探索其法理上之深層意義。最後，揭櫫以學生為中心的觀念，來定位大學生的校園主體性，並期做為校園民主養成教育的重要一環。

第一節 大學的歷史與發展

第一項 大學的歷史發展簡述

「大學」(university)一語¹，乃源自拉丁文univers，其語意有「貢獻予宇宙」之義。因此其具有服務社會之意涵，而所能提供於社會者，即於大學中所得之智識，進一步言，即「探求知識，追求真理」，故衡其範圍，不應超出此界限。(李惠宗，2002b：35)西洋大學歷史之發展，依據學者整理，可以區分為古代大學(ancient universities)、中世紀大學(medieval universities)及現代大學(modern universities)等三個不同時期。(林玉体，1994：37)

古代的大學，以座落於雅典的雅典大學為代表。雅典大學成立的時代背景，與當時眾人重視公共事務與公民討論有關，由於言論的自由與開放，也使當時的雅典成為言論廣場的代名詞。思想家開始於固定的教學場所從事講學與討論的活動，是古代時期值得被記述的重要事蹟。一般認為，Plato於西元前387年所設的「學苑」(Academy)，Aristotle於西元前335年所成立的「學園」(Lyceum)，Epicurus於西元前306年創設的「伊園」(Garden of Epicurus)及Stoic於西元前308年興辦的「學府」(Stoa of Zeno)，共同構成「雅典大學」。(林玉体，1994：38)

中世紀則是學術界共認的現代大學孕育時期，甚至歐陸現有的許多大學，其歷史也可以上溯至中世紀時期的大學。事實上，中世紀大學的發展，與基督教會與教義論證、研究的關係極為密切，早期的大學就是由歐洲的大教堂所產生。(戴曉霞，2000：9)此時著名的大學，有巴黎教會附設的學校—聖母院(Notre Dame Cathedral)，是為巴黎大學的前身；位於義大利波隆尼亞(Bologna)，以研究宗教法與查士丁尼法典著稱的波隆尼亞大學；位於義大利南部的沙列諾(Salerno)大學等。現在歐洲著名的牛津大學(西元1167年成立)、劍橋大學(西元1209年成立)、維也納大學(西元1365年成立)、海德堡大學(西元1386年成立)等，其歷史均可以上溯至中世紀時期的巴黎大學(西元1150年成立)，可見得中世紀大學的發展對現在大學影響之深²。

歐洲大學發展至17世紀為止，總數已達200所以上，相對於中世紀大學與教會、君權糾纏不清的關係，自啟蒙運動以後，傳統大學開始課程改革，以挽回逐漸流逝的學生。例如德國哈勒(Halle)大學與哥廷根(Göttingen)大學，在強調

¹ 另有一說認為university一詞，係自羅馬法之universitas而來，原指一群老師或學生為保障自身權益所組成特殊學術性的guild(此即西洋史上所謂的「行會」組織)。請參見金耀基(1997)，《大學之理念》，時報，頁3-4。

² 即便在美國最古老的高等教育機構—哈佛大學，其創立地點的麻塞諸塞(Massachusetts)有頗多來自英國的移民，其中包括許多劍橋大學畢業生，當時創立的學院即仿照劍橋而設，因此可說與歐洲大學一脈相承。而半世紀後所誕生的耶魯大學，又與哈佛大學密切相關。請參見林玉体(1994)，〈西洋大學教育的發展與回顧〉，《大學教育之理想》，師大書苑，頁41、43。

理性主義、拒斥宗教影響外，在課程安排上也強調了哲學、物理學、數學、法學、政治學等具創造性與基礎性的現代學科，可以說新的大學模式在當時的德國已隱然成形。(戴曉霞，2000：9)至西元 1810 年，德國學者 v. Humboldt, Wilhelm 創立柏林大學，主張教育的最終目的在於自我教育與自我完善，使每個人都有自由發展的機會，因此堅持反對當時德國封建專制主義及學校對學生的思想箝制，而提倡學術自由。現代學術自由即是建立在「學術是尚未被發現及永遠不會被發現的事物」(Etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes)³之理念上，是以大學僅是傳授知識的場所，尚需從事學術的創造。在 Humboldt 對大學制度的改革下，國家保障大學自主權，特別是承認研究與教學的一體性與自由(Die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre)以及，大學具有自治行政權和審判權⁴。Humboldt 等人所建立的柏林大學，致力擺脫中古的學術傳統，確立大學的研究功能，奠定「學術自由」⁵價值，並主張募款以獲取財政運作上的獨立性，具體實現教授的「教學自由」與學生的「學習自由」思想等，(楊東平，2001：4)被認為是大學性格重大改變的開始，其不僅加速現代大學之發展⁶，也因此使現代大學的性質⁷與中世紀大學有所區隔⁸。19 世紀到二次世界大戰

³ Vgl. Thieme, Deutsches Hochschulrecht, 2. Aufl., 1986, S. 29, Rn. 27f. 轉引自董保城(1997)，《教育法與學術自由》，元照，頁 110。

⁴ Vgl. Oppermann, §145 Freiheit v. Forschung und Lehre, in: Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Band 6, Freiheitsrechte, Hrsg. v. Josef Isensee und Paul Kirchhof, 1989, S. 811. 轉引自董保城(1997)，同前揭書，頁 111。

⁵ Humboldt, W. 提出「寂寞與自由」(solitude and freedom)的觀念，認為大學教授必須忍受做學問的寂寞但應享有高度的自由。此種理念在使大學成為學術研究團體，不是坊間所謂的技藝訓練班。為達到此目的，學校必須從外在的干擾(external intervention)中解放出來。然而可惜的是此種理想並未在當時實現，但卻因此而散播到全世界。例如深受歐陸大學思想影響的蔡元培在主政北京大學時期，即將學術自由列為是研究高深學問的一大條件。他指出學術自由是不因門戶之見而限制他人思想，不因個人成見而閉門造車，甚至抱殘守缺。為了兼容各家學說，他主張教員只要私德不妨礙教學，不問其屬何學派，均應加以網羅，如此公私分明，才符合學術自由的原則。請參見秦夢群(2004)，《美國教育法與判例》，高等教育，頁 153。

⁶ 中國古代大學的起源，可溯至先秦時代，當時的教育對象係以貴族子弟為主；迄滿清末年，歐美列強相繼入侵，國勢危急，為適應需要，乃倣效歐美各國，成立新式學校，培育人才，此即我國近代大學教育之始(開始於 1862 年成立於北京的「同文館」，以訓練外交人才為宗旨)。請參見金耀基(1997)，同前揭書，頁 3；孫邦正(1996)，《教育概論》，商務(台北)，頁 142-147。

⁷ 在美國，過去的高等學府，叫做學院(colleges)，19 世紀開始，則名稱叫做「大學」(universities)，兩者在性質、功能、課程、及行政上有許多差別。大學是學科應有盡有，且各科學術地位平等。以 Cornell 大學為例，物理化學、希臘文、築橋、甚至軍訓，皆是大學學科。請參見林玉體(2002)，《美國高等教育之發展》，高等教育，頁 265。

⁸ 西方大學的發展，從中世紀宗教的控制中解放出來，然而 17、18 世紀後又受國家的干涉，及至 20 世紀中葉後才逐漸脫離政治力的影響，但是 20 世紀末「市場」的力量又逐漸對大學產生巨

前，德國的學術研究可謂獨領風騷；然二次世界大戰後，由於美國高等教育逐漸發展出以「多元」⁹的新模式，其實用導向特質奠定了綜合性大學的基礎，遂成為現代各國大學爭相模仿學習的對象¹⁰。

第二項 21 世紀大學的發展要素

依哲學家Whitehead, A. N. 的說法，大學已成為當前社會生活的特徵；(Whitehead著、吳志宏譯，1997：105)社會學家Bell, D. 指出，大學已成為社會的中心結構。(金耀基，1997：序 4)而西哲Jaspers, Karl亦認為，大學乃師生聚合以追探真理為鵠的之社會，氏特別強調大學是一「知識性的社會」(intellectual community)，同時也肯定大學教育的目的，在於模鑄整全的人。(金耀基，1997：6-7)

從大學教育之歷史發展與現代趨勢以觀，現代大學教育仍以「教學」為其基本功能。(郭為藩，1979：199)Astin & Osequera(2004：321)強調「可接近性」(accessibility)與「公平性」(equitability)是探討高等教育最常被提及的兩個概念。(鄭勝耀、洪志成，2006：44)英儒Newman, Cardinal更認為大學之目的在傳授學問，亦即認為大學是「教學的機構」。(金耀基，1997：5)然而教學不限於知識的傳授，更重要目的在於其啟發的過程，即大學生在學校學習獲得正確知識的方法。至於學校內之事物及言論，對於學生亦有極大的教育性與影響力。(林世宗，1992：59)

在邁入知識經濟¹¹時代的 21 世紀後，大學卓越與否在國家競爭力扮演關鍵角色時刻¹²；各國無不提出各項方案及措施以提高大學品質及競爭力¹³，如中國大

大的影響。當前大學的發展無論是教育品質的提升、追求學術卓越、提升行政及資源使用效率、形塑學校特色，都受市場和政治兩種力量的影響。而其所表現的具體行動就是大學的分類(或定位)、排名與評鑑。請參見陳伯璋(2004)，〈我國大學分類排名與評鑑的省思〉，《我國高等教育「美麗境界」研討會》，國立台灣師範大學，頁 101-102。

⁹ 20 世紀大學發展的特色是功能趨於多元，組織日益分化，同時各大學各自發展其本身的特色或風格，顯現出繁複的多樣性(diversity)。請參見黃怡如(2000)，《中英大學自主之比較研究》，國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，頁 13。

¹⁰ 歐洲原是現代大學的發源地，德國則最先發展出研究型大學，但自二次大戰結束以來，歐洲大學日漸落後於美國；當今世界前 20 名大學有 17 個在美國，美國大學擁有 70%的諾貝爾獎得主，世界上 30%的科技論文，以及 44%最常引用的論文，美國成為世界上大多數國家派遣留學生的對象。請參見汪榮祖，〈大學之道〉，中國時報，民國 94 年 10 月 31 日第 E7 版。

¹¹ 知識經濟(knowledge-based economy)是公認最能代表未來社會的特質，是指經濟的發展由傳統有形資源(資本、勞力、土地、自然資源)為基礎轉型為以無形的知識為基礎的型態轉變。在知識經濟的新趨勢中，大學教育所肩負的任務更形重大，因為大學是一個產生新觀念和批評現狀的地方，是一個「絕對與反絕對，論題與反論題、文化與反文化」的地方。請參見Kerr, C. (1982), The uses of the university, p. 80, 張建邦譯(1987)，《大學的功能》，淡江大學。

¹² Drucker, P. F. 將未來的社會稱為「知識社會」(knowledge society)，他預言知識將改變

陸之重點大學整併、新加坡與國外大學之合作、美國加州大學跨校研究中心之設置及歐盟各國對大學的重點經費投注等，均為提升大學競爭力所採行之措施。面對外國高等教育的快速提昇，台灣從中可借鏡之處很多，所謂「他山之石、可以攻錯」。本文的研究認為，我國新世紀大學所需具備的發展要素，應包含以下幾個重點：

壹、大學組織的法人化

法人化最重要的結果是把大學運作的決策權交給董事會，而由董事會任命、考核甚至若需要的話可解除大學校長職務。在這樣的系統中，決策機制是明確的：校長和行政主管負責大學日常的運作、學術及研究計畫以及學校基礎建設的發展及維持。大學校長須向董事會報告整體的校務政策事宜，而董事會則負責向教育部爭取各項預算經費。而在目前的大學體系中，決策機制是模糊不清的，任何一個大學名義上都有三個各自獨立的負責人：教育部、大學校長及校務會議。任何法人組織的負責人都知道當一個團體有許多老闆的後果會是什麼，一團混亂。良好的治理原則，在於有權力的人同時必須承擔責任¹⁴。國立大學若公法人化¹⁵後，董保城(2000：45-49)指出將有下列優點：一、政府與大學間由特別支配關係調整為權利義務相對法律關係；二、學生與學校關係調整為權利義務相對關係；三、大學內部組織自主；四、大學預算概括與彈性；五、建立學校本身學術責任、績效管理之理念。惟程明修(2004：33)認為，國立大學公法人化的更重要意義恐怕在基本權利之保障，亦即學術自由之保障。

貳、大學的合併與改革

觀乎日本國立大學的合併與重組，是大學結構改革的方針之一，整體上大學結構改革有減輕政府財政負擔、提高大學實力與活力等具體目的；引進民營管理機制及校際競爭機制等方針，能明顯有效解決原來在一所大學的結構中解決不了的問題。新大學法第7條特別增訂：「大學得擬訂合併計畫，國立大學經校務會議同意，直轄市立、縣（市）立大學經所屬地方政府同意，私立大學經董事會同意，報教育部核定後執行。」賦予「大學合併」法源，以增進大學之經營效益、

人類的生活方式和價值觀。在知識社會裏，大學即生產知識的工廠，職是之故，研究與發展的工作將日益重要，同時國家將投注龐大的社會資源在知識的開發、應用、生產及傳播等領域。請參見周威同(2003)，《台灣的大學做為一種國家機器：政治經濟學的觀點》，國立中山大學政治學研究所碩士論文，頁116-117。

¹³ 根據國際上發展重點大學的作法來看，特別預算的大力挹注，確實具有關鍵性的提升作用，環顧亞洲鄰國大學教育政策，無不重點集中資源支援優秀大學，協助邁向世界一流，日本有「頂尖30」計畫，韓國有「Brain Korea 21」計畫，大陸有「211工程」---。請參見中國時報，民國94年10月16日第A15版。

¹⁴ 徐選生著，〈談台灣一流研究型大學〉；請參見〈高教簡訊170期〉，民國94年5月5日。

¹⁵ 藉由推動行政法人化，促進大學行政之自主與經營管理之實際需求，惟許多議題如董事會、權能區分、財務鬆綁、監督與互信機制等，均需審慎處理與因應。請參見中國時報，民國93年6月10日第A4版。

整合大學之教學研究與行政資源。台灣正在推動的大學合併策略採雙向推動機制，即除了由各校主動規劃提出的合併方案外，合併推動委員會亦可提出合併建議案交由學校規劃辦理。這種取向和日本作法相似¹⁶。大學校院的合併有所要達成的目標和所要滿足的需要，絕不是為合併而合併(王麗雲，2003：124)，所以校院合併¹⁷的成效應就目標和需要加以評鑑。黃政傑(2001：63)指出，一般言之，大學校院合併的目標有幾個方面：提升教育品質、增進成本效益、善用教育資源、提高教育競爭力、促進教育績效等。

參、大學強化募款能力

根據研究機構蘭德公司的一項報告指出，全美各大學院校¹⁸在2004年全年度的募款較前一年增加了8億美元，達到244億美元，增幅為3.4%。其中又以哈佛大學的數字最高，金額為5億4000萬元。在是項研究的36年紀錄中，哈佛是第27次登上榜首。位居第2名的史丹佛大學，也是歷年來的募款高手，去年該校募款增幅達到8%，總金額為5億2400萬元¹⁹。由美國高等教育許多先例來看，「募款」(Susan，2002：304；陳美燕，2002：36)將是大學開闢財源不可忽視的主力²⁰；面對各校日益窘困之財政情況，雖我國無法像美國有長久以來的募款傳統，但未來不論是國立或私立大學、學院，從校長以下乃至系、各部門，甚或可能連學生社團辦大型活動，都必須向企業、廠商或校友們募款，其因應對策就份外重要。

¹⁶ 李隆盛、松金公正合著，〈日本可供台灣借鑑的大學整併經驗〉；請參見〈高教簡訊170期〉，民國94年5月5日。

¹⁷ Harclerod指出大學院校可能合作完成許多有價值目標，但這種合作性的嘗試通常不能含括比較困難的決定；而經由政治性的決定，由上而下的合併方式，雖然可以解決大學與政府的不同觀點，但將導致太多的責任，而出現由上而下的緊縮；Clark則提出在傳統的政治與科層的協調模式(容易過度強調績效責任)之外，應該增加來自於學術專業(專注於保護自主性)及市場的模式(回應社會的需求)。請參見陳舜芬譯(2003)，〈美國高等教育的背景〉，《21世紀美國高等教育：社會、政治、經濟的挑戰》，高等教育，頁9-10。

¹⁸ 美國教育基金會表示，世界各國大學展開搶人(外國學生)大戰，美國大學數量、品質均領先，短時間內仍居「牛首」地位，其他國家難以望其項背；美國現在有約4000所大學、英國260所、加拿大85所、澳洲35所。請參見中國時報，民國94年12月7日第C4版。

¹⁹ 這項調查，係針對全美971所學校所進行，2004年度的募款成長反映出各大學院校把募款對象擴及至非校友的個人捐款戶。2004年從個人募集到119億美元，佔總募款金額的48.8%，這也是非校友捐款者中，成長幅度最大的一個族群。全美募款金額前十大學校排行如下：1. 哈佛大學5億4000萬美元；2. 史丹佛大學5億2400萬美元；3. 康乃爾大學3億8600萬美元；4. 賓州大學3億3300萬美元；5. 南加大3億2200萬美元；6. 約翰霍普金斯大學3億1200萬美元；7. 哥倫比亞大學2億9100萬美元；8. 麻省理工學院2億9000萬美元；9. 耶魯大學2億6500萬美元；10. 加州大學洛杉磯分校2億6200萬美元。(資料提供：駐洛杉磯文化組/沈茹逸；資料來源：2005.3.3/紐約時報，2005.3.4/世界日報。)請參見〈高教簡訊170期〉，民國94年5月5日。

²⁰ 在政府補助劇減及財政拮据之時，成功的募款幾乎已成為成功的大學之代名詞。請參見張慶勳(1998)，《學校教育與行政》，復文，頁128。

肆、大學評鑑機制建立

追求大學的卓越²¹與多元，乃是國際上高等教育界共同的呼聲，而大學評鑑²²乃是達成此一目標的重要途徑。由於社會大眾的期許、投資成果的保證、績效責任²³的概念或是大學對自主性的維護，大學評鑑便在此時空背景下，為提升與保證大學教育品質²⁴(Lim, 2001: 42-43; Morley, 2003: 17)應運而生。新大學法第5條特別增訂：「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之。教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構²⁵，定期辦理大學評鑑²⁶，並公告其結果，作為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考；其評鑑辦法，由教育部定之。²⁷」惟目前國內大學的評鑑工作方興未艾，現實的需求亦甚殷切，但實際作業仍有許多待改善之處²⁸。然而，透過評鑑報告，將各校的理念、特色及進步情形向外界公佈，並追蹤執行的成效，讓社會大眾共

²¹ 從20世紀末葉開始，各大學都兢兢業業地追求五項辦學卓越(5E)：1. 豐沛資源(Economy)、2. 資源效能(Efficiency)、3. 經營效率(Effectiveness)、4. 機會平等(Equality)、5. 學術卓越(Excellence)。請參見楊朝祥(2004)，〈高等教育理想價值與市場邏輯的爭議〉，《我國高等教育「美麗境界」研討會》，國立台灣師範大學，頁21-22。

²² 大學評鑑的目的有二：1. 做為大學進退場及獎補助依據；2. 做為考生選填志願參考依據。請參見中國時報，民國94年8月18日第A5版。

²³ 過去學校教育受到過多的保護，即使缺乏品質或績效，也不會面臨被迫關閉的命運，導致學生的學習品質大受影響。隨著社會的進步發展，學校教育已經不再成為一種受保護性的組織，在美國、英國或澳大利亞等國的教育行政單位，已經關閉數所績效欠佳的學校，這股風潮將會慢慢吹進國內教育圈，值得國內教育界加以重視。請參見吳清山等人(2002)，《教育績效責任研究》，高等教育，頁31。

²⁴ 如英國為提昇大學教育品質，在大學教學之學科層面評量措施包括：1. 對所有大學均作實地訪視；2. 各大學自評時不能再自評為「傑出」(excellent)；3. 建立了一套學科評量之品質評量結構，學校自評時必須包含下述六個項目—(1)課程設計、內容與組織(Curriculum design, content and organization)，(2)教學學習及評量情況(teaching, learning and assessment)，(3)學生進步情形及成就(Student progression and achievement)，(4)學校提供學生之支援與輔導(student support and guidance)，(5)學習資源(learning resources)，(6)品質管理及增強情形(quality management and enhancement)。請參見楊瑩(2004)，〈教學評量與獎勵〉，《提升高等教育教學品質學術研討會》，東吳大學，頁74-75。

²⁵ 國內第一個專業評鑑機構「財團法人高等教育評鑑中心」，於民國94年12月26日揭牌成立。

²⁶ 此乃參酌國外大學評鑑實施之情形，將大學評鑑(高等教育評鑑)分為自我評鑑與外部評鑑兩類。

²⁷ 教育部對大學所為之外部評鑑，除應對外公告外，並得援引作為政府經費補助及學校調整發展規模之重要參考。

²⁸ 包括：1. 缺乏專業評鑑機構以定期辦理各類評鑑；2. 評鑑未能充分引導大學之發展；3. 評鑑人才資料庫之不足；4. 自我評鑑有待倡導與推動。請參見教育部(2004)，《教育政策白皮書》，作者，頁27-28。

同監督大學的成長與發展，使大學的發展更具特色，教育品質更趨卓越，大學教育展現更多元化的風貌。(楊朝祥，2004：40)

伍、大學與社會的互動

教學、研究、服務是大學的主要使命與功能²⁹。而大學的發展，也隨著社會的變遷³⁰，產生許多變化。過去大學的功能強調教學與研究，但隨著「學習社會」³¹的來臨，學習機會更加開放，提供成人學生回到大學繼續接受教育，已成為現代社會大眾普遍的期望，遂使大學社區服務的功能益顯重要。目前我國由於經濟產業、社會文化以及政治轉型的衝擊，產生許多嚴重失衡的問題³²。尤其大學應如何提供更多接受回流教育機會，以促進社會整體的發展，確實有待努力改進。為因應學習社會的需求，大學的推廣服務活動³³有重行檢討之必要。持平而論，目前大學對公共服務的瞭解不足，對從事公共服務所持的消極態度都有待改進；同時如何與其他教育單位、工商企業機構、政府部門展開合作等問題，大學均應深切檢討，並對未來「學習社會」有更深刻的認識，進而採取妥適的因應策略與調整步驟，如此大學始能繼續擔任社會領導者的角色，帶動社會的進步與發展。(教育部，2004：27)

第三項 我國大學的現況與展望

正如 Fullan, M. (1993)所言：「教育改革是旅程，不是藍圖」(change is a journey, not a blueprint)，教育改革的確是一套持續改進的歷程。(吳清山，2003：242)美國 Cardozo, B. N. 大法官曾說：「法律就像旅行一樣，必須為明天作準備，它必須具備成長的原則。」(Hart 原著，許家馨、李冠宜譯，2000：5) Carr, W. (1995：123)認為，迎接後現代挑戰，教育該做的工作是繼續解放，因為後現代的興起，正意味著現代化的尚未成熟或尚未完成。另外，Carr (1995：125)亦指出 21 世紀的教育，應重建教育的實踐理念，強調教育實踐不只是實際

²⁹ 學者楊國賜認為大學精神與功能的不變性，包括：1. 研究學術，2. 探索真理，3. 追求卓越，4. 服務社會。請參見楊國賜(2006)，〈新世紀高等教育的分類、定位與功能〉，《大學分類、評比與品質保證學術研討會》，淡江大學，頁1-1-8。

³⁰ 在一個變遷的社會中，如何協助學校系統維繫其服務的角色，維繫其地位，使學校與社會成為和諧而統整的功能系統。請參見張鈿富(2001)，《學校行政決定原理與實務》，五南，頁30。

³¹ 高等教育的結構將有所變革，而朝向學習社會(Learning Society)的方向發展。請參見巫銘昌(2000)，〈我國當前高等技職教育的發展與挑戰〉，《教育研究月刊》，第79期，頁12。

³² 關於這部分問題的探討，請自行參見詹傑勝(2000)，《經濟結構變遷、高等教育擴張及異質性人力運用》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。

³³ 大學應一改過去與社會脫節之自大心態，必須運用自己優越的教育資源(人力及設備)，積極的辦理推廣服務，俾能回饋社會，廣結善緣，有效吸取社會資源，擴增財源，厚植學校競爭條件與能力。當然，學校實施自主的同時，不可忘掉教學、研究的重要性及水準的提高。請參見張國保(1999)，〈大學法及其施行細則對大學行政運作的影響〉，《第一屆教育行政研究發展獎勵作品選輯》，教育部，頁531。

行動，而應與理論相結合，是理性與傳統融合的啟蒙。就個人角度而論，培養批判性思考是人類邁向 21 世紀最需具有的人格特質與理性思維能力，同時在社會文化層面，多元文化的體認與準備亦是不可避免的。教育關懷的面向除了個人之外，亦不可忽略社會文化面，但多元化的教育理想與措施，如果只一味迷信多元就是好，便難免又會陷入後現代的一偏之見。(Gutting, 1994: 286)

綜觀國內高等教育的發展，從八〇年代起，隨著社會的快速變遷，國人對高等教育的需求殷切，導致大學數量急速擴充，使得大學教育已從傳統的菁英教育轉型為大眾化的教育³⁴。(Trow, 1973; 林淑宛, 2003: 97-98; 黃桂芝, 2003: 10-12; 楊少璇, 2003: 7)雖有助於促成社會階層的流動，對全民素質提升助益甚大。然也因大學量的擴增，加上各校普遍重視研究績效、教師面對升等壓力及很多專案研究獎勵措施下，造成教育品質下滑、學生素質低落³⁵。政府近年來教育預算雖然持續增加，但由於高等教育數量擴充過速，教育經費的成長速度明顯不及學生數量³⁶的成長³⁷，市場化³⁸的結果導致教育資源的稀釋，單位學生教育經費持續下降，生師比則相對提高，高等教育品質受到極大衝擊³⁹。此外，隨著國

³⁴ 根據Trow(1973)的觀點，高等教育發展分為菁英型(elite type)、大眾型(mass type)及普及型(universal type)三個階段。菁英型指高等教育就學率在 15%內時稱之；大眾型指高等教育就學率介於 15%至 50%之間；而普及型則指高等教育就學率在 50%以上。

³⁵ 這些問題的闡述，請參見〈高教簡訊 169 期〉，民國 94 年 4 月 5 日。

³⁶ 在教育部統計處所公布的 94 學年度大專院校學生人數統計，在學博士研究生 2 萬 7 千餘人，碩士研究生近 15 萬人，大學生(包括日間部、夜間部、進學班、二年制技術學院)94 萬餘人，二專生 7 萬 8 千餘人，五專生 10 萬餘人，總計 129 萬 6 千餘人。10 年來，大學在學人數快速成長，高教資源也出現稀釋現象，有鑑於此，為提升高教品質，教育部積極進行大學評鑑，並藉此推動大學退場機制。請參見中國時報，民國 95 年 1 月 3 日第 C4 版。

³⁷ 國內高等教育淨在學率民國 92 年已達 46%，若維持目前招生規模，至民國 97 年預估將達 54% 而到 108 年預估將達 66%。下表為〔高等教育淨在學率之國際比較(%)〕

國別	中華民國	日本	南韓	美國	加拿大	英國	法國	德國	義大利	荷蘭	奧地利	瑞士	澳大利亞	紐西蘭
淨在學率	46	(48)	49 (78)	42 (73)	(59)	45 (60)	37 (54)	32 (46)	44 (45)	55	34 (58)	33 (42)	65 (63)	69 (76)

註：()內數字為粗在學率，()上面資料為 2001/2002 年淨在學率。資料來源：聯合國教科文組織(UNESCO)及歐洲經濟合作發展組織「各國教育概觀」；請參見教育部(2004)，同前揭書，頁 9-10。另根據行政院主計處所公布聯合國人類發展指數(HDI)，台灣 2003 年在全球排名第 25 名，較 2002 年進步一名，其中「粗在學率」高達 97%，表示就學普及，全球排名第 10 名，為亞洲第一；請參見民生報，民國 94 年 10 月 19 日第 A3 版。

³⁸ 所謂高等教育「市場化」(marketization)的意義在標明，高等教育就如同一自由市場，靠著買方(學生與家長)與賣方(高等教育機構)所形成的供應與需求關係，進行生產品質(如教學)、數量(如學生數)與價格(如學費)的調配。請參見黃桂芝(2003)，《台灣國立大專院校整併政策之研究》，國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，頁 16。

³⁹ 根據世新大學民調中心所公布「社會對大學教育之期望」調查報告發現，近五成民眾對國內大

內出生率逐年降低、我國加入WTO⁴⁰、兩岸文教交流之影響下，學生來源日益減少，各大學遭逢前所未有的危機及挑戰⁴¹。

我國高等教育在近年來雖產生許多問題及危機，惟仍有顯著成效，如因大學教育普及化，促成全民素質之提昇，整體師資素質亦有提昇，學術研究成果表現顯著進步，大學自主運作機制逐漸成熟，國際競爭力亦逐步在提升中，以上均顯示高等教育的進步與成長。惟面臨新世紀知識經濟及全球化時代，提升大學國際競爭力已為各國關注的焦點，誠如前述，我國高等教育現正面臨前所未有的危機及挑戰⁴²，如高等教育經費短缺，國際化程度不足，大學運作機制仍待加強，大學與產業界配合尚有不足，大學分類、招生制度⁴³與退場機制待建立等問題，均影響我國高等教育的品質及競爭力。各大學在多元化⁴⁴、自由化、民主化、國際化的衝擊下，應以新的思考模式，採納新的管理機制，提升高等教育質量兼優的

學教育不滿意，不滿意原因主要是「大學品質不佳」與「學校數量太多」，而現在大學生最大問題是「好逸惡勞」與「不愛讀書」。請參見中國時報，民國94年12月20日第C4版。

⁴⁰ 我國於民國91年1月1日正式加入WTO(世界貿易組織)。

⁴¹ 國內的高教正處於所謂的「狐狸世紀」的轉捩點上，雖然面對知識經濟的浪潮及資訊日新月異的不確定性，但是在高等教育的發展中確有其可以依循的軌跡。在菁英教育過度到大眾教育，進而邁向普及化高教之際，台灣的大學呈現以下幾項發展趨勢：1. 從普及化到追求質的提昇，2. 從菁英學生到全民化，3. 從研究型到教學型及社區型，4. 從齊頭式平等到績效導向，5. 從組織僵化到組織活化，6. 從大鍋飯到經費運用效率化，7. 從計畫教育到市場化，8. 從學術象牙塔到參與社會，9. 從傳統學生到非傳統學生，10. 從傳統教學到遠距教學，11. 從台灣教育到大陸教育，12. 從本土環境到國際社會。請參見徐明珠(2003)，〈全球化時代，台灣高等教育之改革與創新〉，《國家政策論壇》，夏季號，頁262。

⁴² 分析高等教育改革背景，亦即所面臨的問題與挑戰，計有：1. 公立大學與政府的關係有待釐清與調整；2. 財政困窘、教育經費受到排擠；3. 財政結構偏頗，影響財務正常運作；4. 學費未能適時反應成本，增加教育財政負荷；5. 大學教育經費成長遲緩，學生單位成本逐年下降；6. 經費運用績效不彰，財務管理缺乏效率。請參見蓋浙生(2003)，〈我國高等教育財政改革計畫：挑戰與因應〉，《教育研究資訊》，第11卷第1期，頁23。

⁴³ 「大學入學考試」和「大學入學制度」不盡相同，每個國家都有大學入學制度，但不一定有大學入學考試。西歐國家如英、法、德可說沒有大學入學考試，法國以通過高中畢業會考取得入大學的資格，德國根據證書登記入學，英國在中學畢業前採用GCE的考試，在GCE裏的科目成績要有兩科優等、三科中等，才有機會升學，亦即英國雖無入學考試，但仍有基本要求。無論有無大學入學考試，升學壓力在大多數國家都是存在的，雖說法國沒有入學考試，但學生為了準備高中畢業會考，從進入中學第一年就開始緊張了。日本因大家都想擠進明星學校，升學競爭更嚴重；美國學生如想進入好的學校，也必須苦讀，爭取很高的SAT或ACT的分數才有可能。請參見鄭秋霞(2002)，〈從教育改革談台灣地區大學入學制度之變革(1994-迄今)〉，南華大學公共行政與政策研究所碩士論文，頁173。

⁴⁴ 研究發現：大學功能逐漸朝多元化、多樣擴張，規模也隨之轉變。請參見梁金盛(2001)，〈台灣地區大學院校整併策略之研究〉，國立政治大學教育研究所博士論文，頁311。

共同願景。因此，本文認為，如何提升高等教育品質及增進大學國際化之因應策略，均是政府及大學本身所亟思改進之道，否則將失去在國際上競爭的契機⁴⁵。

⁴⁵ 摘錄自民國 93 年 9 月 2-3 日銘傳大學承辦「92 學年度全國公私立大學校院教務主管聯席會議」教育部呂木琳次長開幕致詞稿。請參見〈高教簡訊 163 期〉，民國 93 年 10 月 5 日。

第二節 大學自治與學術自由

第一項 大學自治之意涵

大學是學者薈萃，研究學問，追求真理的場所。尤其是，大學應從事高深的學術研究，藉以發明新學說，創造新文化，實現新理想。因此，大學在教學與研究上，有權自做決定，免於外力干預，這是現代大學的座右銘。在尊重學術自由與大學自主⁴⁶之餘，大學成員更應以追求知識與研究學術為職志。此外，大學教育中要有崇高理想的色彩，不但在知識上追求「創造性的學問」，也要培育完美的人格，能享受生命，過有意義的生活。尤其是，21世紀是知識經濟的時代，也是世界地球村的年代，我國在加入WTO之後，各項競爭與衝擊與日俱增，與世界各國交流合作也將更加密切。因此積極鼓勵赴國外留學，派遣留學生赴國外研修高科技領域的專精知識，使我國人文科學與高科技發展均能符合世界潮流，期能在教學研究上追求卓越，以達國際一流水準，成為國際性的學術研究重鎮。（教育部，2004：5）

所謂大學自治(Hochschulautonomie)，係指大學得經由自己之機關獨自負責，並且不受國家之指示以完成事務之意，亦即大學之管理、營運係委諸於大學內部之自主性決定。（董保城，1997：126）大致言之，「係直接根基於學術自由之過程、行為方式、認識探知學問之決定與其意義暨進一步之內容等，均屬大學自治之核心範圍。」（釋字第380號解釋「協同意見書」參照）謝瑞智（2005：119）則對大學自治(academic self-government)的定義為：大學在從事學術研究，並達成教育任務時，得自己作成決定，不受任何外界勢力干涉之意。

董保城(1997：130)將大學自治的範圍，依德國各邦大學法，分為三方面說明：一、在學習與教學方面：課程、教學方法之改善、學則之制定、…。二、在研究方面：研究重點之擬定、…。三、在大學成員意見之形成及大學組織方面：執行撤銷學生學籍、…。但這樣的分類，乃係為了理解上之方便，而非提供另一種界定大學自治範圍之方法。若欲判斷某事項是否屬於大學自治之範圍，仍應歸根於學術自由之內涵探討之。

至於日本憲法泰斗蘆部信喜則認為，所謂大學自治具體的應包括：一、學長（校長）、教授以及其他研究者之人事的自治；二、設施及學生管理的自治；三、預算管理的自治（財政自治權）；四、關於研究、教育的內容與方法的自治也是必須承認的⁴⁷。

⁴⁶ 因教改中教育鬆綁理念，使大學未來自主經營方向更為確定；行政院教育改革審議委員會(1996)在教育改革總諮議報告書，依序提出教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提昇教育品質、建立終身學習社會等五大重點方向。請參見顧美玲(2003)，《台灣高等教育改革與實施成效研究：1994年教改政策與WTO效應之分析》，國立中正大學政治學研究所碩士論文，頁48。

⁴⁷ 日本蘆部教授對大學自治的看法，請參見蘆部信喜(1998)，《憲法學Ⅲ人權各論(1)》，有斐閣，頁225。轉引自周志宏(2002)，《學術自由與高等教育法制》，高等教育，頁191-192。

第二項 大學自治之性質

壹、德國：制度性保障

德國公法學者藉著基本權利客觀價值作用認為大學的學術自由生活領域應受憲法保障，基本權利理論上稱此為「制度性保障」⁴⁸(李念祖，2002：385-386)。最早提出「制度性保障」(institutionelle Garantie)(董保城，1997：126-127)一詞者，可以Schmitt, Carl之見解⁴⁹為代表，其認為「制度性保障」者，乃指在憲法的規範之下，某些具有一定範疇、任務及目的之制度(bestimmte Einrichtungen)為國家憲法所承認，應受到憲法的特別保護，而非立法者所能加以廢除者。(李建良，1996：273；董保城，1997：20)而Schmitt所以特別提出「制度性保障」之理論，乃係因19世紀末20世紀初的憲法理論，憲法中關於人民基本權利之規定只是一種「綱領條款」，對於立法者而言，僅是一種政治上的宣示規定，對之並無拘束力。是故，藉由「制度性保障」理論之提出，用以和基本權利相區別，以突破立法者不受基本權利拘束之藩籬。(李建良，1999：161-162)

德國早期學說與憲法法院受到Schmitt影響，咸認為制度保障所稱之制度，指的是規範具有制度特徵之特定基本權所保障社會生活事實之法規範總和，而制度保障指的是保障這些制度中具典型特徵的傳統核心原則，免於遭受立法者的侵犯。所以Schmitt的制度保障所保障的，只是一種「現狀的擔保」而已，並未課與國家積極創設一理想制度之義務。(許宗力，1999a：176)

德國自二次戰後，基本權利之理論幡然改貌，基本權利除了具有主觀的權利性質，同時亦蘊含有客觀的價值決定。德國實務及學說在闡釋「基本權利客觀功能」之具體內容時，將「制度性保障」的觀念視作基本權利的客觀面向，使之成為基本權利的內涵之一。易言之，「制度性保障」已非如當初Schmitt的原始構想為相對立之概念，而是合而為一，故一般稱為「基本權利之制度性保障」。(李建良，1999：164-165)且新的制度保障功能不再只是消極的現狀擔保，同時也課與立法者積極去形成、保護之義務。(許宗力，1999a：176)根據大部分學者的分析，我國大法官對於制度性保障⁵⁰此一概念的使用，涵蓋了德國的制度性保障和程序

⁴⁸ 所謂「制度性保障」(institutionelle Garantie)，乃是指憲法所欲保障之基本人權的個別項目，憲法的規定應該當作一種客觀存在的制度加以理解，其完整之保障機制則有賴立法者善盡其立法責任、制定法律為制度性之補充，亦即必須經由法律的周延建制具體實現其內容。

⁴⁹ Vgl. Schmitt, Carl. (1983) *Verfassungslehre, unveränderter Nachdruck der 1928 erschienenen ersten Auflage*. Berlin: Duncker & Humblot. 170ff. ; (1985) *Freiheitsrecht und institutionelle Garantien der Reichsverfassung, Verfassungsrechtliche Aufsätze aus den Jahren 1924 - 1954, 3. Aufl.*, unveränderter Nachdruck der 1958 erschienenen ersten Auflage. Berlin: Duncker & Humblot. 141ff. 轉引自李建良(1996)，〈論學術自由與大學自治之憲法保障：司法院大法官釋字第三八〇號解釋及其相關問題之研究〉，《人文及社會科學集刊》，第8卷第1期，頁273。

⁵⁰ 對於抽象的基本人權，我國主流憲法學者或大法官卻可以旁徵博引推論衍生制度性保障，而蘇

與組織保障兩者。(許宗力, 1999a: 155-178; 陳愛娥, 2000: 252-257)

貳、美國：制度性權利

美國聯邦法院Powell法官在1978年Regents of University of California v. Bakke一案中認為，在為了達到「觀念的健全交換」目的下，應該承認大學本身得主張學術自由，亦即，有限度的承認學術自由之「制度性權利」面。自從此案的判決出現之後，學術自由做為一種制度性的權利，已經受到相當程度的重視⁵¹。(林子儀, 1992: 12)

綜上，不論是德國的學術自由的「基本權利之制度性保障」，或美國的「學術自由」(academic freedom)⁵²之「制度性權利」，咸認為「大學自治」(university autonomy)，乃係憲法上保障學術自由之機能。易言之，「大學自治」實際上仍為「學術自由」此項基本權利內涵的一部份。

參、我國：大學自治行政權

大學自治權係源自於學術自由所產生，主要在防止國家權力的侵害，以確保學術自由的完整。我國高等教育體系向有公立與私立之分，為實踐學術自由的理想，特別是在研究與教學自主的領域內，大學乃取得自治行政權。大學自治行政權，其本質則為「教育行政權」，係為擔保學術自由權而存在，大學自治權由法律所賦予，故應受到法律的限制，只是法律之限制，亦不可抵觸學術自由保障之憲法要求。(李惠宗, 2004a: 292)

大學自治權所擬規範的事項，乃屬行政程序法第3條第3項第6款所規定之「學校為達成教育目的之內部程序」以外之事項，但在大學自治權範圍內，大學就其所得規範事項範圍內，乃取得「與立法者相同之地位」。(李惠宗, 2004a: 292) 大法官釋字第563號解釋稱：「憲法第十一條之講學自由賦予大學教學、研究與學習之自由，並於直接關涉教學、研究之學術事項，享有自治權。國家對於大學之監督，依憲法第一百六十二條規定，應以法律為之，惟仍應符合大學自治

永欽教授所提出的「部門憲法」，則是試圖拉抬基本國策在憲法論述地位的一種嘗試。請參見蘇永欽(2004)，〈橫看成嶺側成峰—從個別社會部門整合憲法人權體系〉，《月旦法學雜誌》，第112期，頁142-149；張嘉尹(2004)，〈憲法、憲法變遷與憲法釋義學—對「部門憲法論述」的方法論考察〉，《月旦法學雜誌》，第112期，頁150-169。

⁵¹ 請參見Regents of University of California v. Bakke, 438 U.S. 312(1978)。林子儀(1992)，〈美國學術自由法制之研究〉，《教育部委託台灣大學法律學系研究計畫》，教育部，頁12。

⁵² 學術自由(academic freedom)牽涉的範圍極廣，也無一定的定義，然而它卻是中外各國教師與學術研究者所極力追求的權利(林子儀, 1995)。例如美國聯邦最高法院法官Douglas曾說：「如果教學環境中充滿被人懷疑的氣氛，教師害怕自己的工作動輒得咎，則就無所謂的學術自由，而智慧的激盪也就蕩然無存了。」學術自由的概念源於歐洲之大學。最初之目的在與政府及教會對抗，堅持大學教授之自由研究與講學權利，不因當道之不悅而有所限制。此種理念飄洋過海移至美國大學，即與憲法第一修正案結合，秦教授認為不論在教室內外，均應享有教學與研究的言論自由權。Valente (1985)，甚而認為學術自由已成為憲法自由表達權利的子集(subset)，指出其訴求往往與各州之課程與教學政策引起衝突。請參見秦夢群(2004)，同前揭書，頁152-153。

之原則。是立法機關不得任意以法律強制大學設置特定之單位，致侵害大學之內部組織自主權；行政機關亦不得以命令干預大學教學之內容及課程之訂定，而妨礙教學、研究之自由，立法及行政措施之規範密度，於大學自治範圍內，均應受適度之限制。」此一解釋將屬於大學自治的事項，認為立法亦不得加以干預，至少法律保留的密度降低許多。

也因此，大學自治能否適用法律保留原則，前幾年確已形成一場所謂的「大學自治與法律保留的拉鋸戰」⁵³。本文同意許育典(2004a:76)的看法，認為大學自治的目的，是為了追求學術自由，故大學自治的制度本身，就具有排除國家干涉的本質。更具體一點的講，大學自治的制度設計目的，就已註定其絕非國家的行政機關，而並不存在法律保留的問題。

第三項 學術自由之意涵

壹、學術自由的意義

學術自由(Wissenschaftsfreiheit)的發展歷史⁵⁴，是人類理性要求免於受到

⁵³ 釋字第 563 號解釋公布之前，有關二一退學問題的探討文獻，大也都集中在這個問題上。請參見陳愛娥(2001)，〈退學處分、大學自治與法律保留〉，《台灣本土法學雜誌》，第 27 期，頁 83 以下；李建良(2001)，〈大學自治，受大學教育權與法律保留原則——「二一退學制度」合憲性的討〉，《台灣本土法學雜誌》，第 29 期，頁 41 以下；法治斌(2001)，〈獨立於大法官解釋外之司法審查——評台北高等行政法院八十九年度訴字第一八三三號判決〉，《台灣本土法學雜誌》，第 29 期，頁 50 以下；周志宏(2001)，〈大學自治與強制退學制度〉，《台灣本土法學雜誌》，第 29 期，頁 64 以下；施惠芬(2001)，〈大學自治與二一退學——以教育法制實務為重點〉，《台灣本土法學雜誌》，第 29 期，頁 66 以下；董保城(2001)，〈大學自治與退學處分——法律保留〉，《台灣本土法學雜誌》，第 29 期，頁 78 以下；林明鏘(2001)，〈大學自治與法律保留——評台北高等行政法院八十九年度訴字第一八三三號判決(世新大學二一退學處分案)〉，《月旦法學雜誌》，第 77 期，頁 162 以下；黃昭元(2002)，〈落第擱落魄入大學生——二一退學的憲法爭議〉，《月旦法學雜誌》，第 80 期，頁 9；程明修(2002)，〈針對學生退學處分之行政訴訟選擇——兼評台北高等行政法院八十九年度訴字第一八三三號判決〉，《月旦法學雜誌》，第 82 期，頁 102 以下；李惠宗(2002)，〈從學術自由及大學自治行政權論大學退學制度之合憲性——臺北高等行政法院八十九年度訴字第一八三三號及八十九年度訴字第二三一號判決評釋〉，《台灣本土法學雜誌》，第 32 期，頁 30 以下；李仁森(2003)，〈大學自治與退學處分——評最高行政法院九十一年度判字第四六七號判決〉，《月旦法學雜誌》，第 94 期，頁 238 以下；李建良(2003)，〈大學自治與法治國家——再探「二一退學制」的相關法律問題〉，《月旦法學雜誌》，第 101 期，頁 41 以下。

⁵⁴ 在近代立憲主義各國中，經過市民革命的英國、美國、法國，在其權利章典(Bill of Rights)中並無「學術自由」保障之條項。特別是在英國或是美國，傳統上認為只要保障思想自由、表現自由等市民的自由，其結果研究之自由即能受到保障。對於大學教授或是其他的研究者賦予一般市民所不能享有的自由，反而會違反民主主義原理，因此原本並無保障學術自由的思想，然而到了 19 世紀後半以後，大學教授等研究者在研究教育機關，以受僱者從事研究教育，為能使其充分自由發揮專業能力，而不受不當解僱等之威脅為目的，亦漸漸承認學術自由。相對於英、美、

國家權力壓抑的發展史。(周志宏, 1989: 11; 黃東熊, 1997: 4) 國家權力在專制政權時代, 代表著一種恣意與鎮制, 即使在民主國家, 國家權力基於民主方式而取得, 雖具有「形式合法性」, 但學術研究旨在進行對真理的探求與價值的自主判斷, 其精神是講究「實質正當性」的, 故縱使在民主時代, 國家權力仍有不可介入之領域, 學術自由即為其一。(李惠宗, 2004a: 288) 學術自由作為防禦權的保護法益, 主要體現於—為了人民學術活動上的自我實現, 而賦予人民對抗國家高權侵犯的主觀公權利, 所形成的學術自由憲法保護網⁵⁵。

針對學術(Wissenschaft)之概念⁵⁶, 德國學者Smend, Rudolf於1928年, 在「自由的言論表現權(das Recht der freien Meinungsäußerung)」一文中, 即已奠定了概念定義的基礎。Smend認為, 「凡是以認真尋求之態度去研究或講授學術的真理, 均屬於學術。」⁵⁷而Thieme, W. 認為「憲法所保障的學術自由, 乃是針對一種以追求真理與傳播其確認為具有真理之知識為內容的行為。」⁵⁸ Scholz, R. 則將Smend的見解作為範本加以修正, 詮釋為「一種有計畫、有方法、自我負責的探求客觀真理知識及傳播該知識的自主性思考過程。」⁵⁹(張宗琦, 2002: 32) 而成為德國學界之通說, 看來學者們所認知的學術, 是對真理或知識以一定的方式加以探求的行為; 申言之, 此行為除了具一定的行為形式外, 其態度必須是嚴肅而謹慎的。此外, 將研究所得或認為係屬知識者作為傳播或教學內容而加以傳

法各國, 最早發展出「學術自由」(Akademische Freiheit)觀念的國家為德國。1810年, 以德國教育學家Humboldt, W. (1767-1835)為主的一群學者創設了柏林大學, 在德國近代大學創立之同時, 學術自由受到極大的尊重與保障。德國在憲法上保障學術自由, 最早出現在1849年的法蘭克福憲法第152條「學術以及講學為自由」, 此一規定, 其後在1920年的普魯士憲法第20條亦有相同之規定。20世紀之後, 在1919年的威瑪憲法第142條規定「藝術、學問以及講學為自由。國家必須對此加以保護, 且參與其養成。」明示國家對學術自由保障之積極義務。二次大戰後, 德國基本法第5條第3項亦沿用威瑪憲法時之規定「藝術、學問以及講學為自由」。請參見李仁森(2003), 同前揭文, 頁240。

⁵⁵ Vgl. Yue-dian Hsu, Selbstverwirklichungsrecht im pluralistischen Kulturstaat. Zum Grundrecht auf Bildung im Grundgesetz, Berlin 2000, S. 113 ff. 轉引自許育典(2005), 《教育憲法與教育改革》, 五南, 頁35。

⁵⁶ 若依日本諸學說, 所謂「學術」, 乃具有外在與內在兩面。從內在面觀之, 乃探求真理或創造知識之人之意識; 而從外在面觀之, 則屬思想或知識之體系化形狀。請參見黃東熊(1992), 〈日本之「學術自由」與「大學自治」(上)〉, 《中興法學》, 第33期, 頁48。

⁵⁷ Vgl. Pernice, in: H. Dreier (Hrsg.), Grundgesetz-Kommentar Bd. I, 1996, Art. 5 III Rn. 20. 轉引自康育斌(2003), 《公立大學法人化之再思考》, 國立中正大學法律學研究所碩士論文, 頁8。

⁵⁸ Vgl. Thieme, Deutsches Hochschulrecht, 2. Aufl., 1986, S. 68, Rn. 62. 轉引自董保城(1997), 同前揭書, 頁113。

⁵⁹ Vgl. Scholz, in: Maunz/Dürig (Hrsg.), Grundgesetz-Kommentar, Bd. I, Art. 5 III Rn. 101 (Stand: Okt. 1999) 轉引自康育斌(2003), 同前揭文, 頁9。

播或教學的行為，也屬於學術的活動範疇。行為屬此範疇，始進入學術自由的保護範圍之內。

學術自由之所以居此重要地位，原因即在大學所扮演的特殊角色。其特徵歸納起來有四點：一、學校擁有大量的智慧材，其中包括教職員、學術環境及研究氣氛；二、學校的教師營利色彩較低；三、校園常保有價值中立的特性；四、學校通常是帶動新思潮的源頭。(秦夢群，2004：154)誠如〈哈佛大學法學評論〉(Harvard Law Review，1968：1048-1049)的一篇專文中指出：「學術自由乃是關係學術社會上一些特殊制度性需要的知識自由狀態。這種學者有權得到免於意識型態壓迫的特殊豁免主張，是建立在大學係學者個人或集體在教室內或教室外，從事知識追求的概念或前提之上；同時也是建立在一種實用的確信上，亦即大學所提供給社會之珍貴的服務，只能在一種完全免於行政、政治或宗教對思想和表達束縛之環境中，才能真正實現。」

我國憲法上並未有「學術自由」的明文規定，(楊智傑，2004a：29)因此學術自由是否受憲法之保障，容有探究之必要。觀之大法官釋字第 380 號解釋文：「憲法第十一條關於講學自由之規定，係對於學術自由之制度性保障。」由此段文字可知，大法官認為憲法第 11 條為學術自由在憲法上之規範基礎。在邏輯論理上，學術自由應屬講學自由之上位概念，學術自由之概念可涵括講學自由，(李建良，1999：157)即憲法第 11 條保障人民有講學之自由，亦稱「學術自由」(董保城，1997：179)。職是，大法官應是對於講學自由之含義為擴張解釋，使之及於學術自由，期能使學術自由獲得充分保障。

一般而言，所謂「學術自由」者，係指基於學術上之研究方法，從事發現、闡釋及散佈知識之活動過程。據此，學術自由的下位概念至少應包含兩個要素：一是「研究自由」(Forschungsfreiheit)、二是「講學自由」(Lehrfreiheit)，(董保城，1997：116-117)在學說與實務上已成為通說。而在觀念上，學術自由應該是講學自由的上位概念，自邏輯論理法則而言，講學自由只是學術自由的態樣之一。準此，憲法第 11 條規定之保護範圍應非等同於學術自由，其範圍似僅止於「散佈知識」，而不及於學術研究，此為文義解釋當然耳。然而，吾人若著眼於憲法保障講學自由之意旨，應將所謂「講學自由」之含義擴張解釋，使之擴及「學術自由」，蓋知識之傳佈若無研究工作為基礎，將失其憑藉，顯得空洞貧乏。是以，講學自由輔以研究自由，方能獲得充分的實質保障，從而，學術自由應為憲法第 11 條所稱講學自由之概念所涵蓋。(李建良，1999：157-158；陳士章，2002：134)

貳、作為制度性保障的學術自由

司法院大法官釋字第 380 號解釋稱：「憲法第十一條關於講學自由之規定，係對學術自由之制度性保障；就大學教育而言，應包含研究自由、教學自由及學習自由等事項。」本號解釋特別闡明有關「學術自由」的兩個問題：

第一、學術自由本質上係屬「制度性保障」⁶⁰。

⁶⁰ 在我國釋憲文中，「制度性保障」一詞，首見於吳庚大法官在釋字第 368 號解釋所提的協同意

第二、學術自由的意涵包括研究自由、教學自由及學習自由⁶¹。

就此兩個觀念，該號解釋理由書則進一步闡明：「按學術自由與教育之發展具有密切關係，就其發展之過程而言，免於國家權力干預之學術自由，首先現於研究之自由與教學之自由，其保障範圍並應延伸至其他重要學術活動，舉凡與探討學問，發現真理有關者，諸如研究動機之形成，計畫之提出，研究人員之組成，預算籌措分配，研究成果之發表，非但應受保障並得分享社會資源之供應。研究以外屬於教學與學習範疇之事項，諸如課程設計、科目訂定、講授內容、學力評定、考試規則、學生選擇科系與課程之自由，以及學生自治等亦在保障之列。除此之外，大學內部組織、教師聘任及資格評量，亦為大學之自治權限，尤應杜絕外來之不當干涉。大學法第四條、第十一條、第二十二條、第二十三條，私立學校法第三條前段，均定有大學應受國家監督之意旨，惟教育主管機關依法行使其行政監督權之際，應避免涉入前述受學術自由保障之事。至於大學課程之自主，既與教學、學習自由相關，屬學術之重要事項，自為憲法上學術之範圍，大學課程之訂定與安排，應由各大學依據大學自治與學術責任原則處理之。」本號解釋理由書，進而基於學術自由，而推演出「大學應有自治權」的結論，故大學本身應享有自治組織權(釋字第 450 號解釋參照)與規範制定權(釋字第 563 號解釋參照)。(李惠宗，2004a：288-289)

制度性保障不但可以主張防禦作用，更進一步要求立法者有義務，在積極面上，立法對大學成員的「研究、教學與學習權」要形成一種核心保障。制度性保障雖係基本權客觀法規範的面向，但主要在保障基本權而不是在限制基本權。其有效的保護之道，在於國家對自由的學術生活的維持與促進。而這就是透過學術自由的客觀價值秩序的功能，所賦予國家的義務，即國家負有學術促進的義務，去形成有利於大學成員實踐其憲法學術自由保障內涵的制度。(蔡震榮，2004：62)釋字第 380 號解釋所理解的制度保障功能，因內容亦是在於課予國家積極作為義務，設計一套「制度」(即大學自治制度)，以達實現基本權(學術自由)的目的。

由此可看出，學術自由保障的內涵，除了使個人在從事研究、講學或學習時，不受國家干預外，同時也必須使國家尊重大學成員的這些學術活動，形成一個獨立的學術自治空間。就此而言，在消極面上，大學應不受上級機關指令的約束；在積極面上，大學對於研究、講學或學習等相關學術活動，享有獨立的自治

見書，氏認為憲法所保障的各種基本權利，無論是消極防止公權力侵害之防衛權(指自由權)，或積極要求國家提供服務或給付之受益權(指社會權)，「國家均負有使之實現之任務。為達成此項任務，國家自應就各個權利之性質，依照社會生活之事實及國家整體發展之狀況，提供適當之制度的保障。」

⁶¹ 除釋字第 380 號解釋認為學術自由包括學習自由外；表贊同者如：顏厥安(1995)，〈大學法施行細則第二十二條第一項及第三項中有關大學共同必修科目的規定是否抵觸憲法所保障之學術自由？〉，《政大法學評論》，第 53 期，頁 45-46；周志宏(2002)，同前揭書，頁 128-130、200。表疑義者如：李建良(1996)，同前揭文，頁 282-284。

權利，而且是由大學內部成員自行規範與管理。(許育典，2002：12)

第四項 大學自治為實現學術自由之手段

要確知大學自治是否為保障學術自由所必要之手段，必須從基本權利功能面向的轉變談起。二次大戰前，對於基本權利的觀察角度，側重於基本權利的「主觀權利」面向(防禦功能、給付功能)；及至二次大戰後，學者逐漸體驗到主觀面向功能的不足，於是試著從保護基本權利之理念，抽繹其所蘊含之客觀價值決定，使得基本權利的作用不再只是一種「權利」，而是一種「價值體系」或「價值標準」，為國家公權力乃至於全體人類所應共同追求之目標，學者有稱之為基本權利之「客觀功能」(李建良，1999：68)，而「制度性保障」便是基本權利客觀功能的面向之一。若以學術自由此項基本權利而言，大學自治就是學術自由的客觀功能。但這樣的論述，只能說明，大學自治的存在有其憲法上的規範基礎，並不能推斷大學自治有其存在之必要。若要論證「必要性」，必須進一步舉證學術自由主觀功能面向的不足。(陳士章，2002：135)

大法官釋字第 380 號解釋理由書中有一段話言及：「學術自由之保障，應自大學組織及其他建制方面，加以確保，亦即為制度性之保障。為保障大學之學術自由，應承認大學自治之制度，對於研究、教學及學習等活動，擔保其不受不當之干涉，使大學享有組織經營之自治權能，個人享有學術自由。」其自治權之範圍，應包含直接涉及研究與教學之學術重要事項。而美國學者Stewns, Charles J. 亦認為，大學自治是個人的學術自由權利不受拘束，而能自由運作的先決條件；並且大學自治對於觀念的發展與不受拘束進行傳播的社會利益而言，是必要的。簡言之，缺乏大學自治，個人的學術自由保障將無從落實；此外，學術自由不僅以保障教師個人的權益為目的，同時更應保障一般大眾在健全的觀念交換當中所能享受之利益⁶²。(林子儀，1992：14)

我國憲法並未明文規定大學自治，但大學法第 1 條規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律範圍內，享有自治權」，故不分公、私立，都受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。(蔡震榮，2004：61)釋字第 380 號及 450 號解釋都肯定大學自治屬於憲法講學自由之保障範圍，具有憲法位階。(黃昭元，2001a：9)故按所謂「大學自治」，乃至於「制度性保障」，既是源於憲法對「學術自由」的保障。就此而言，我國憲法上學術自由的保障，乃體現如下：在主觀法面向的防禦權功能上，型塑研究自由、講學自由與學習自由的保護法益；在客觀法面向上，一方面由客觀價值秩序功能，型塑文化國的學術促進義務保護法益；另一方面從制度性保障功能，型塑大學自治或學術自治的保護法益。而這些主客觀法面向的作用方式，所型塑的學術自由的保護法益，就是大學法制

⁶² 請參見Stevens, Charles J. Preventing Unnecessary Intyusion on University Autonomy : A Proposed Academic Freedom Privilege, 69 Cal.L.Rev. 1548(1982). 林子儀(1992)，同前揭文，頁 14。

的建構基礎。(許育典，2004a：56)因此，大學自治係為保障學術自由⁶³而存在，(李惠宗，2002b：34)憲法第 11 條雖僅規定「講學自由」，卻包括了保障個人自由講學的權利，尚保障了學習、研究乃至於設立私立學校的自由，範圍相當廣泛。

大學自治是手段不是目的，其存在的價值乃是為了學生的學習自由與教授的教學自由和研究自由而服務，進而使大學作為追求真理，引領社會進步的良心。(柯志堂，2003a：355)倘若肯認「學術」絕對不是一個獨立、不相交流的個體所能支撐的，那麼，大學自治對於學術自由而言，就會是不可或缺的。總之，大學自治是學術自由的條件，而學術自由是大學自治的實質。沒有大學自治，則學術自由是假的；沒有學術自由，則大學自治是空的。(伍振鷺，1997：27-28；高強華，1991：46)

⁶³ 學術自由作為制度性保障的保護法益，主要體現於—為了人民的學術自我實現，社會或國家所形成有利於人民從事學術的自由開展環境的制度，在憲法上加以保護，而型塑學術自由的保護網。在此面向上，目前主要的學術自由保護法益為大學自治。請參見許育典(2005)，同前揭書，頁 44-45。

第三節 大學生發展的理念

第一項 大學生發展理論

在大學生發展(student development)這個研究領域，Rodgers, R. F. (1990:27)認為：「學生發展在高等教育機構中是已入學學生的方向，即從學生成長、進步或是增進他們發展能力的效果。」(Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998:4) 美國學生事務是從1920年代開展的，1960年代到現在之間才逐漸形成今日通用之四大學生發展理論(Creamer & Associates, 1990:14-17; Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998:10-12; Komives, Woodard, Jr. & Associates, 1996:164-184; 黃玉, 2001a:38-49)，包括：一、心理社會論(Psychosocial Theory)——研究個人、人與人之間的生活；研究人的發展，從其生活中去引導一個基礎心理發展的結構；從特質上去改變他們的想法、感覺、行為、價值與他人及自己的關係。代表學者有 Reisser, Chickering, Erikson, Cross, Helms, Cass, Josselson, D'Augelli, Phinney。二、認知——結構論(Cognitive-Structural Theory)——說明人的思考方式改變而不是只有思考什麼；設立一個適合人們與組織他們環境之假設。代表學者有 Baxter Magolda, Gilligan, Golodberger, Tarule, Evans, King, Clinchy, Belenky, Piaget, Perry, Kohlberg, Kitchener。三、類型論(Typology Theory)——研究不同個人、用其觀點與世界的關連。代表學者有 Jung, Holland, Myers-Briggs, Kolb。四、個人——環境論(Person-Environment Theory)——研究學生、大學環境及學生與大學環境之互動；藉慎重的環境設計標準，用來了解衡量發展、促進發展。代表學者有 Barker, Banning, Holland, Hage, Aiken, Stern, Moos, Sanford, Astin, Schlossberg。

上述這些典範對大學生發展影響深遠，學生的成長與發展，學生事務專業人員要增強與一致的表達學術上的關心，發展理論是複雜且深遠的，對未來的學生發展，在學術上定要有一全人教育的概念。(柯志堂、林進隆, 2003:142) 美國在學生事務的發展上，關於大學如何促使學生能正面且積極的面對各種環境的挑戰及培養自我肯定的能力；在做法上有兩個重要指標⁶⁴，是可以做為我們借鏡的。

⁶⁴ 這兩個重要指標為——1. NASPA (National Association of Student Personnel Administrators) (1987) "A Perspective on Student Affairs." 提到學生事務的主要目標與功能，包括：(1) 協助學生課業學習；(2) 在學生與學校間發揮調節功能；(3) 促進學生全人發展；(4) 創造多元文化環境；(5) 幫助學生解決困難；(6) 培養學生各種能力；(7) 培養學生自治自律；(8) 提供公平、安全的校園環境；(9) 促進學生社會性發展；(10) 培養學生公民能力；(11) 保障學生權利、培養民主精神。請參見 Lyons(1990). Examining the Validity of Basic Assumptions and Beliefs. New Futures for Student Affairs—Building a Vision for Profession Leadership and

(陳金貴，1999：67-68；黃玉，1996：173-174) 因此，藉由對大學生發展理論的瞭解，有助於本文在大學生相關課題與學生權利上之研究。

關於大學生發展的理念，本節將簡介認知-結構論(Cognitive-Structural Theory)中 Perry, W. G. 的「智能和倫理的發展理論(Theory of Intellectual and Ethical Development)」(Creamer & Associates, 1990:46-50; Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998:130-145; Komives, Woodard, Jr. & Associates, 1996:174-175)與 Baxter Magolda, M. B. 的「性別和認知發展理論(Theory of Epistemological Reflection)」(Creamer & Associates, 1990:44; Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998:153-161)。

第二項 Perry, W. G. 的「智能和倫理的發展理論」

壹、背景

Perry, W. G. 於 1954—1968 年間，長期以哈佛大學的學生為研究對象，發展出包含九個位階的智能和倫理的發展理論。

貳、九位階理論(Perry, 1968:3、48; 1981:78)(Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998:130-133)

一、理由

(一)Perry 的理論包含形成連續性發展的九個位階(positions)，選用 positions 而不是 stage 主要是因為：1. 無意設定期間；2. 每一個體在某一時時間點上或許能突出建構之某些層面，而 positions 就是這些建構的核心傾向或優勢所在，它和個人關心世界的觀點是一致的。positions 基本上是靜態的，位階的轉換並非其生成發展。(黃玉，2002:13)

(二)Perry 描述大學生的知識及價值觀，是如何以階段性的方式進行發展；如大一新生怎樣從簡單思考架構發展為真實、複雜的價值體系。Perry 認為，大學生之智能發展與統合發展實為一體兩面，因為智能的發展將導致個體對其在世界所處位置及所許承諾有一番檢視。

二、內容

(一)第一位階：基本的二元化(Basic Duality)

(二)第二位階：前正當多元化(Multiplicity Prelegitimate)

(三)第三位階：次正當多元化(Multiplicity Legitimate but Subordinate)

(四)第四位階：1. 調和多元化(Multiplicity Coordinate)

Practice. San Francisco: Jossey-Bass. 2. NASPA & ACPA (American College Personnel Association) (1997) "The seven principles of good practice for student affairs." 提到學生事務理想實施的 7 個原則，包括：(1)應促使學生積極學習；(2)應幫助學生發展一致的價值和倫理標準；(3)應設定並傳達對學生學習的高度期望；(4)應使用系統的研究去改進學生和組織的表現；(5)應有效的使用資源去達成組織的任務和目的；(6)應催化結合全校的教育夥伴；(7)應建立具有支持性和總體性的學生社區。請參見 Blimling & Whitt(1998). Principles of Good Practice for Student Affairs, about Campus, March-April, pp.10-13.

2. 次相對化(Relativism Subordinate)

(五)第五位階：相對化(Relativism)

(六)第六位階：預備承諾(Commitment Foreseen)

(七)第七位階至第九位階：擴展承諾(Evolving Commitments)

參、四期九位階：以四個關鍵性概念來代表形成意義過程中九個位階的基本差異(Creamer & Associates, 1990: 46-50; Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998: 131-133; King, 1978: 35-51; Perry, 1981: 76-116)

一、二元化期(Dualism)—1-2 位階

(一)形成意義的形式傾向對 vs. 錯、好 vs. 壞、黑 vs. 白簡單的二分法；學習基本上是訊息之交換，因為知識被看成為定量(事實)，和權威者(人或書本)所擁有並能給予正確答案的訊息。二元化者相信每一件事都有正確答案，只在發生認知失調時才會轉向多元化，如專家不同意、不給予完整的答案或不正確的表示。

(二)此期學生對所謂的真理、正確、重要性看法均承自外界的定義；他們視己為隨時準備接受真理的接受器。對自己之見認為是微乎其微，他們尚未發展出任何足以應付學業任務的能力，尤其是面對衝突觀點時，更覺無力。

二、多元化期(Multiplicity)—3-4 位階

(一)當正確答案未知時，各種不同的觀點或意見，都具有同等的效力。而當個體經歷多元化，傾向將學生的角色，由學習如何學習與認真工作，移轉到學習更獨立的思考。期間同儕變成正確的知識來源，而個體更可能增進分析性的思考能力。

(二)此期學生能對主題或問題做多元評量，這種多元是不受內在結構或外在關係影響的多項元素集合體。因此，每個人都有自己意見，且不受已建立的標準之評鑑，因為這種標準可能因讚許某些價值而反對其他的。

三、相對化期(Relativism)—5-6 位階

(一)當多元化思考者認知到有確認意見之需求時，開始轉向相對化。這時所有的意見不再具有同等的效力，而認為一些幾乎沒有什麼價值的意見，理性的人可以正當的反對。知識更具有確定的性質，而根基於證據與支持的觀點。二元化與相對化表面上相似，都採強力觀點，其區別在於觀點形成過程中檢核與回應的程度。二元化是全盤接受不猶豫地採納權威者的看法，而相對化思考者或許也呈現權威者的觀點，但卻經過批判性的檢核甚至拒絕複雜的思考結果，其過程包括質疑與建構理論之基礎。

(二)此期學生的知識發展，是以相對性及關聯性朝被認可的方向前進的；在這種順序下，所有的知識與價值便不再與正確與否或真理真偽相關。他們有能力做複雜性分析與思考，可以去求證假設，引出應用，且評鑑觀點；學生被帶入客觀境界去思考存在的意義。

四、相對化期的承諾(Commitment in Relativism)—7-9 位階

(一)屬倫理發展，是來自相對化優勢觀點的選擇、決定與堅持，它在領域與類型兩面向展現。領域指的是社會層面的內涵(如主修、生涯、宗教、關係、政治等方面的決定)，類型則需維持外在(如時間之使用、關係之本質)與內在主觀(如積

極 vs. 沉思、控制 vs. 開放)的平衡。

(二)此期學生漸進接受二元分化的世界之責任，進一步透過承諾，以達自我統合之建立。因為承諾是以個人認同為依歸的，其間有許多不同且分歧的衝突主題交戰著。學生需努力找出特殊的平衡點，尤其是重要且涉及兩極化的論點。這種詳述化可以說「學得愈多、知道得愈少」。

許多學生的發展進程會出現阻滯現象(delays)(饒夢霞，1995：22)，Perry 明示三種阻滯現象：1. 因循(temporizing)—延遲前進而變成停留；2. 退化(retreat)—暫時退回二元化；3. 逃避(escape)—放棄責任而變成疏離。個體可能會因為尚未準備好，以致停留在某一階段，無法進到下一階；個體可能在相對期停留，以躲避承諾的壓力；當遇到過大壓力時，為求安全感而退化至二元化期。肆、應用(Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998：137-139)

一、Knefelkamp, L. L. (1984)以 Perry 以智能和倫理的發展理論為基礎，提出一套「發展性教學模式(Developmental Instruction Model)」，包含提供資訊的四個具挑戰和支持連續性的特質：結構性(Structure)、差異性(Diversity)、經驗性學習(Experiential)、及人性化(Personalism)。教職員和學生事務專家可應用此一模式創造學習活動和環境，在學生認知發展過程中增進他們潛能的發展。

(一)結構性(Structure)：是提供給學生資訊的架構或方向。如：循序漸進的課程、演練評估任務的機會、對作業的詳細解說，以學生的經驗舉例等；處於 Perry 二元化位階的學生將之視為支持，學習需要較高的結構化，但對相對化位階的學生而言則是限制，他們需要更大的彈性與非結構化。

(二)差異性(Diversity)：呈現的選擇與知覺，包括量和質的，量指的是總數、質指的是複雜度。差異性可表現於閱讀，作業、呈現的觀點、教學的方法等。二元化位階的學生只能接受較小的差異性，但相對化位階的學生，則需提供大的差異性。

(三)經驗性學習(Experiential learning)：係具體的、指導的、實際接觸的學習活動其範疇由直接參與至抽象性學習。其目的在協助學生與主題資料相連結，方法包括可增進學習素材之應用和回應的個案研究、角色扮演和練習。認知發展二元階段者需要此一型態的學習支持，相對化位階的學生，則可接受較抽象學習。

(四)人性化(Personalism)：指創造一鼓勵冒險的安全環境，其範疇由高度至中度，至於低度的非人性化環境並不能促進學生的發展。人性化顯現於對學習素材的熱切、教學者的有效性和綜合回饋的互動性環境，無論二元或相對位階均需人性化學習環境。

二、Perry 的智能和倫理發展理論，並非只能應用在學生生涯輔導上，雖然許多學者特別注重生涯和個人智能和倫理發展間的關係。事實上，無論在導師輔導學生、宿舍生活輔導、諮商輔導，乃至和學生有較長時間接觸的行政人員，都該注意學生思考的特質，及注重支持和挑戰均衡的環境，如此學生才有更大機會達到最高階層的智能和倫理的發展。學務人員在輔導不同認知期的學生時，應分別予

以不同的協助，對二元化期的學生，呈現更多的可能性以打破他們對於唯一的執著，對多元化期的學生則鼓勵批判思考；但對相對化期的學生，因為要進入到承諾，關係到情感及價值的涉入而非單純之思考判斷，因此學生事務工作人員要給予更多的時間而不能要求快，以了解同理的態度，陪伴他們而非指導，方可期。三、為了讓學生都能增進智能和倫理的發展，其實最重要的是要能了解妨礙發展的原因，Perry 認為認知發展不一定是一直線前進，有時因循、退化及逃避的現象，而使用發展成為螺旋形狀。學務人員既要能夠分析了解，造成這些偏差的個人原因，同時還要能辨識學校環境中，是否有不利發展承諾的環境，以及是否存在強化二元化思考的環境。一個關懷人文重視通識教育的校園，比之以職業養成為主的學校，更能協助學生的智能與倫理發展。而一個封閉的環境，保守傳統的校風，權威取向的行政管理及不重視學生反應的教學方法，都不能對學生的認知發展有所助益。

綜上，本文認為，學生事務工作人員應該不僅以自己能分辨學生的認知發展狀況，及能協助學生增進認知發展能力為目標，還要將Perry的理論讓學校中所有的人員(尤其是教師⁶⁵)明白；如此，則日後在執行大學學生權利維護與保障上，方能有更高一層之視野俾予應對。

第三項 Baxter Magolda, M. B. 的「性別和認知發展理論」

壹、背景

Baxter Magolda, M. B. 在美國 Miani 大學經過 5 年的長期縱貫研究，於 1992 年出版“Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development”一書，提出四階段的大學生認知發展；其中前三階段因性別不同常表現不同「學習模式」，不過 Baxter Magolda 強調前三階段雖受性別影響表現不同模式，但並不完全被性別所限。(黃玉，2001a: 45) 貳、理論(Creamer & Associates, 1990: 44; Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998: 153-157; 黃玉，2001a: 45-46、2006: 147-150)

一、絕對認知階段(Absolute Knowing)

這階段的學生是絕對的(二元化)，把老師當成權威，期望從老師那裡得到標準答案，不僅只是把老師所教的知識重覆背熟寫出；學習模式有二：一是接受知識(女生為主)，一是精熟知識(男生為主)。此二模式主要差別在：1. 聲音，2. 認同權威，3. 同儕關係上。

二、過渡期認知階段(Transitional Knowing)

這階段的學生開始接受知識有些是不正確，沒有絕對答案(多元化)，也了解權威者未必都知，他們期待從老師那不只提供資訊，更要學對未來有用的知識與

⁶⁵ 由上述Perry的認知發展理論得知，當課程教授目標的設定及方式與學生的認知發展程度不一時，將造成學生覺得「課程無聊」或「聽不懂」的現象，教師的講授方式或內容設計如果太簡單輕鬆，無法刺激學生學習上的成長，而學生在課堂上受到教師過多的挑戰時，將產生挫折感，同樣不利於學生的學習，甚至使學生畏懼於學習。

應用。本階段包括兩個學習模式：一是人際認真模式(女生為主)，一是個別認知模式(男生為主)。

三、獨立認知階段(Independent Knowing)

這階段的學生認為大部分知識都是不確定、沒有答案，喜歡老師提供事情的來龍去脈，讓學生自己去思考、探索，鼓勵學生建立自己看法，及彼此交換不同意見。本階段亦包括兩個學習模式：一是兩人間的認知(女生為主)，一是個人認知(男生為主)。

四、內容認知階段(Contextual Knowing)

這階段的學生認為知識必須決定在它內容的來龍去脈中，同樣事情在不同內涵中有不同意義，個人需從各種證據支持中去形成自己的看法，老師應營造一種學習環境，師生、同儕們可以共同從不同內容中自由討論、批判。這個階段已逐漸沒有性別不同的學習模式，不論男女在本階段所表現的認知模式是類似的。

參、應用

Baxter Magolda(1992:205-216)的研究中指出，68%的大一學生在絕對認知階段，53%的大二學生、83%的大三學生與80%的大四學生在過渡認知階段，57%的大學畢業後一年的學生在獨立認知階段，幾乎很少大學生在大學能達到內容認知階段。此外，Baxter Magolda亦發現男女性在大學階段在學習的知覺上有明顯的差異，進而影響她們的學習成果。例如在前述Perry理論中的多元期女性，她們期待權威提供答案，她們喜歡聽甚於說，期待輕鬆和非面質的學習氣氛，希望有人問問題而不是自己提問題，喜歡以小組方式共同學習。她們對一件事沒有確定答案的理解是，因為不同的權威有不同的看法。然而在多元期的男性，覺得權威期待他們靠自己的力量找出答案，而不是只光聽，他們期待所學的東西本身是有趣而非枯燥的，認為評價是為了發現缺失。他們對事情沒有明確答案的看法是，因為權威對事情分析的詳細程度不等。以上對於男、女性在知覺(knowing)上的差異，反應在學習上可以提供教師參考，讓教師能依男女性別分別設計不同的教學方式。同樣的，對於學生事務工作人員，也可以依不同的期待來設計活動的型態；但更重要的是應該幫助女學生了解，她們的認知會影響她們的學習成效，讓她們知道為何在剛進入大學初期，智育的發展女同學要比男同學好，然到了畢業時期，男同學往往超過女同學。

基此，本文認為，從四階段的大學生認知發展中，對於大學生在學關係中所不同階段的學習角色定向，如性別等因素之發展，在在均對研究大學生相關課題有深層的影響⁶⁶。而學生與大學間的在學關係，不單單只涉及大學生的發展，更重要的是，對於大學生在權利上的認知，這也是本文研究所冀進一步探討者。

⁶⁶ 關於這方面的學術研究，請自行參見《2006年台灣『高等教育與學生事務』國際學術研討會》發表文章：黃玉，〈從懵懂入門到多元探索：多元背景大學生大一到大二的校園與發展經驗〉(頁139-181)；劉若蘭，〈多元背景大三學生校園經驗與學習發展之研究〉(頁208-231)；楊仕裕，〈大學生認知發展與相關影響因素之研究—以天主教輔仁大學為例〉(頁232-258)。

第四節 大學生的學習

第一項 學習的概念

張春興(1989：372-373)的《張氏心理學辭典》對於「學習(Learning)」一詞的解釋是：「指個體經由練習或經驗後，致使其行為產生較為持久改變的歷程或結果。…心理學家對學習心理的理論探討，一般著眼於以下四個問題：一、個體何以能學？這是有關學習能力的問題。二、個體如何學習？這是有關學習過程的問題。三、個體學到什麼？這是有關學得結果與學後保留的問題。四、學習的產生受何種因素影響？因為問題複雜，所以有很多不同的學習理論。」

King, P. M. (1996：219)指出：「學習是根據明智的判斷力——什麼是對的，什麼是錯的，來獲得智慧，而且學習的目的是獲得以知識、智慧為基礎的技術。學習是在遇到難以解決的問題的時候找到解決方法的過程，包含著對於新的資訊如何收集，如何作出反應，如何解釋等處理對策的方法。」King (2003：235)進一步指出：「學習有時被視為教育、知識的同義字；但學習也與獲得智慧相關連，包括表現好的判斷、能區分真實、正確或永恆，和能審慎博學等。」Moorhead & Griffin(1989：40-41)也同意：「學習是指從直接或間接的經驗中，在可觀察的行為或潛在的行為上產生永恆性的改變。」可見學習的結果，短期顯性的知識獲得固然是其目標，但長期影響人格的隱性結構和生活的智慧，更是真正涉及教育品質的關鍵。

Gardiner(2002：127-128)指出：「教師能用以改善他們自己的教學，協助學生更有效的學習。」教育既在激發個人發展潛能，個人在接受教育過程中的學習內容為何，便成為一個關鍵的因素。(吳清山，1999：13)「學習」廣義上是指人和動物在生活過程中或得個體經驗的過程。凡是以個體經驗的方式所發生的個體的適應變化都是學習。狹義的學習則是指人對客觀現實的認識過程，主要指學生有目的、有計畫，有系統地掌握知識技能和行為規範的活動。因此，「被教育」著重在教育者對被教育者的行為，被教育者(學生)處於被動、消極的地位；「學習」則著重學習者本身的行為，學習者(學生)處於主動、積極的地位。(周志宏，2003b：4-5)而觀乎心理學家 Maslow, A. H. 所言：「學習不能由外鑠，只能靠內發。」(張春興，2001：303)，其概念可謂更加清楚。

也正因此，1990年代以後，美國學生事務專業團體乃大力提倡「學生學習」典範，ACPA⁶⁷及NASPA⁶⁸於1994年共同發表〈學生學習誠令〉(The Student Learning Imperative)(ACPA，1996：118-122)，更於1997年共同發表〈學生事務理想實施原則〉(Principles of Good Practice for Student Affairs)(ACPA& NASPA，1997)，強調學生事務不僅幫助學生全人發展，更要結合課內與課外，於課外環境中促進學生學習。(黃玉，2000：163；2001c：22)

⁶⁷ American College Personnel Association.

⁶⁸ National Association of Student Personnel Administrators.

第二項 大學生學習的意涵

高等教育中最重要的目的是提高自身的學習方法，負責高等教育的人要時時記著這目的，而且還要懂得關於「學生的學習」的知識。簡單的想，會認為「學習」只是教育者的責任，「學習」是由教育者與學習者相互補充的作用下形成的，沒有相互正確的理解關係，就不會有優秀的教育。教育者應該把學生看成一個整體，不管他們喜歡的學習類型⁶⁹是什麼都應該尊重他們⁷⁰，幫助他們能夠最大限度的發揮潛在能力。

大學生的學習是什麼⁷¹？Rogers在《學習的自由》(1969)一書中，提出他所主張的學習原則是「學生為中心」的教育理念，他認為教師和學生是一起成長的。(張春興，2001：265-266) Hamrick, Evans, & Schuh, (2002：126)亦指出，「在校園中為了創造『無隙縫的學習經驗(seamless learning experiences)』，

⁶⁹ 對於大學生的學習類型，我們可以以Myers-Briggs的〈人格類型理論〉(Personality type)為例來了解。〈人格類型理論〉是Jung所提出經Myers發展成4對兩極面向的8種偏好：內向(I)-外向(E)，感覺(S)-直覺(N)、思考(T)-情緒(F)、判斷(J)-知覺(P)，這些偏好可以組成16種類型。Myers-Briggs假設每一個人有一習慣使用最佳態度的主要功能(內向或外向)，有一次要或輔助的功能用於相對的態度和平衡。假如主要功能是知覺，輔助功能將是判斷，相對於主功能，輔助功能較脆弱。16種人格類型有不同的態度和功能的組合，也都有其主要功能和次要輔助功能。研究顯示人格類型和學習型態有關，外向型的人經由討論和團體活動可以獲得最好的學習；內向型的人偏好閱讀和獨自工作；感覺型的人需要按部就班的教學，在實務的工作中需要記住事實和具體的觀察；直覺型的人偏好獨立學習和需要想像、觀察關係和掌握概念的任務；思考型的人重視組織、客觀的研究和深度的正確了解內容；情感型的人在意與教師相契合、透過關係學習及個人與內容的連結；判斷型的學生喜好穩定的工作、有次序的態度和有綱要性的任務及正式的教學；知覺型的人衝動行事，偏好非正式的學習和發現式的任務。請參見Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). Student development in college: Theory, research, and practice. (pp. 243-259) San Francisco: Jossey-Bass.; 張雪梅(1996)，《學生發展—學生事務工作的理論與實踐》，張老師，頁126-132；柯志堂、林進隆(2003)，〈認知論與類型論應用在社團負責人培訓之初探—以德明社團負責人(含研習方案)為例〉，《德明學報》，第21期，頁146-147。

⁷⁰ 就多元文化教育的角度來看，教師在與學生互動時，所必須面臨的課題之一便是，如何去理解學生的生活經驗，如何讓教學可以從學生的生活經驗而出發，更重要的是，教師應注意到，不以自身的生活經驗作為一種典範標準，而壓抑了學生的生活經驗。因為，這樣的壓抑不但可能阻礙了學生的學習成果，在某些情況下甚至可能因為否定學生的生活經驗而傷害到學生的尊嚴。請參見陳素秋(2005)，〈對於學生生活經驗的尊重〉，《人權教育資訊電子報》，第14期，教育部，頁1。

⁷¹ 柏林大學創辦人Humboldt曾說：「大學的真正成績應該在於它使學生有可能、或者說它迫使學生在他一生當中有一段時間完全奉獻於不含任何目的的科學，從而也就是獻身於他個人道德和思想上的完善。」

夥伴關係和共同合作(partnership and Collaboration)應成為學生學習環境的特徵。」學習並非單方面只從學生的角度出發，培養合作學習的模式，應是師生之間應有的深刻體認。

前美國總統Wilson, Woodrow⁷²提到：「大學校院在知識上的功能，其目的不只是培養學有專精者，最重要是塑造學習精神(Spirit of learning)。」(林玉体，2002；盧羿廷、彭森明，2006：74-75) Kuh, Douglas, Lund, & Ramin, (1994：54)則提到「有效培養學生高水準學習的教學，包括：一、擁有方案素材豐富的知識、熱誠，鼓勵學生透過討論表達他們的觀點，並在教室內外與學生互動；二、即時給予學生支持和矯正的回饋；三、對學生適度的期待；四、因應每一學生學習的差異，提供個別化的協助。」在邁入成年的大學生學習階段，教授與學生間應存有教學相長的觀念，反思與互惠的學習態度與精神，方是提昇高品質學習之必備要素。

Baxter Magolda, M. B. (1999:21)進一步指出：「主動學習(Active learning)涉及學生將他們的生活經驗帶入學習過程，經由反思他們自己和他人的觀點，擴展他們的見解視野，並運用新的了解到他們自己的生活。」大學生在校園環境裏的多樣化之體驗與其學習成就、自信和批判性思考能力息息相關。(Astin, 1993：36-46；Laird, 2005：365-387) King(2001：380)亦認為：「積極倡導學生需求，不是要滿足學生的欲求(wants)，而是要應用我們的知識，包括過去與目前對學生的了解、高等教育的組織和任務，和高等教育在社會中的角色，適切的界定學生的教育需求，並提供創新的方案以教導學生積極主動的學習。」

教育者需要清楚的瞭解學生希望向自己學習什麼，希望到畢業為止獲得什麼。而且透過多次的授課，對於學生學習的意圖獲得明確的答案。直到畢業為止，可以說學生的代表性的學習目的是獲得知識、技術和完善人格。但是這三者相互關聯，所謂教育一個人就意味著三者全部包含在內。舉例說，為了提高思考能力，學生不僅需要學習歷史、文化、社會、經濟等各領域的知識，同時還要確立分析判斷各種事物的正確的價值觀。學生需要認識到「學習什麼？怎樣學習？」的問題，對於最終「成為什麼樣的人？」的自身未來的形象有著重要影響。

本文認為，今日的大學生是明日的社會中堅，因此大學生在求學階段之學習及生活情形，不僅可具體反映出我國高等教育之素質，亦且攸關國家社會之未來發展。在教育部所公布的〈大學生學習及生活意向調查〉⁷³，依據此調查結果陳

⁷² 曾擔任普林斯頓大學校長。

⁷³ 教育部於民國 93 年 12 月 10-24 日透過網路調查國內 104 所公私立大學校院各年級大學日間部在學學生 14,591 人，回卷率達 8 成 2，有效樣本計 11,879 份，主要蒐集大學生學習行為、時間分配、未來發展計畫、對學校學習環境滿意度、生活適應狀況及生活費支出與來源等資料。藉由具代表性主客觀數據之陳示，提供從事教育施政規劃的具體參據。內容包括：1. 學習意向方面—(1)大學生平均每日使用 1-2 小時溫習功課之比率最高；(2)四成五之大學生滿意教師教學表現；(3)反對英檢列入大學畢業門檻之大學生僅占二成；(4)學生對圖書儀器設備水準之不滿意度遠高於師資水準；(5)逾五成之大學生畢業後以繼續進修深造為主；(6)學生運用網路進行與學業相關

示之數據，教育部也已積極研議及規劃相關因應措施⁷⁴。而這其中也顯示出，學校對學生的學習過程、情緒諮商與生活行為方面，應有更為完善的規劃與共識。(湯堯，2002：6)誠如Kuh, Douglas, Lund, & Ramin, (1994：63)所言：「任何學校都能以現存的資源更有效的創造學生學習最佳的條件，以增進學生教室內外的學習。其中，知識、意志力、承諾是關鍵因素。」正一針見血的點出大學生學習的意涵，值得從事高等教育工作者所應深切體認的。

第三項 促進大學生學習

在高等教育正面臨典範轉移的時代脈絡下，學生學習品質成為高等教育的首要目標，而這個目標的達成必須仰賴學生事務與教務間教育夥伴關係的建立。(劉杏元、趙淑員，2004：50)學生學習經驗的品質，並不是自然發生的，而是從學生的學習型態與動機而來，不同的學習形態，不僅是不同的人格結構，也是學生不同課程經驗的結果，學習型態影響學生如何解釋面臨的課業要求；由於高等教育應發展學生高層次的分析與批判的能力，這些能力必須經由深度的學習，且學生應了解自己的學習策略，才能管理自己的學習型態，達到最有效的學習⁷⁵。(劉若蘭，2003：29)

因此，像 Hamrick, Evans, & Schuh, (2002：126)所說的：「學生事務嶄新的角色逐漸接近高等教育工作的核心，亦即促進學生學習，雖然服務導向主要在補學生學習的不足，而且也很必要，但服務與促進學習間並不衝突混淆。⁷⁶」以

活動分配時數偏低；(7)學生對公立學校教學品質較滿意；就讀於私立學校學生，認為教育品質符合期望者僅占 7.9%，遠較公立學校之 22.8% 為低。2. 生活意向方面—(1)大學生住校率為三成五，較在外租屋者為低；(2)課業、升學就業、經濟及感情問題為主要困擾因素；(3)逾六成大學生學費及生活費全數由家裡支應；(4)大學生平均每月收入一成八來自打工，對減輕家庭經濟負擔不無助益；(5)大學生每月可支配的金額約 7,600 元。請參見〈高教簡訊 170 期〉，民國 94 年 5 月 5 日。

⁷⁴ 這些措施包括：1. 透過校內教學評鑑及學習成果評量機制，提升學生學習結果與學習成效；2. 透過「獎勵大學教學卓越計畫」機制，鼓勵大學改進教學品質；3. 學校應按照學系性質研訂學生參加英語檢定之必要性及其需求門檻，以提升學生國際視野及奠定多元學習之利基；4. 加強輔導學生培養第二專長，以「重視學力」取代「學位至上」之價值觀；5. 提升學生住校比率，增加多元學習機會；6. 落實心理輔導制度，協助學生紓解壓力；7. 透過本部相關學雜費補助配合措施，落實維護教育機會之公平性。請參見〈高教簡訊 170 期〉，民國 94 年 5 月 5 日。

⁷⁵ 美國哥倫比亞大學校長Berlinger教授認為：「大學教育不僅僅是簡單向學生傳播知識，更要通過其廣泛革新的跨領域認真探討全球性難題，引導學生增強認識的深度和廣度，以使其能夠應對未來生活的挑戰。」請參見〈世界著名大學校長談：大學生應該怎樣學習〉，中國青年報，2004 年 8 月 10 日；<http://big5.china.com.cn/chinese/EDU-c/631676.htm>。

⁷⁶ 以大學中的「導師制度」功能為例，其乃源自於 15 世紀的英國牛津、劍橋大學，後傳入美國；國內各大學依教師法第 17 條訂定導師制的實施辦法，包括修課指導、生活輔導、生涯規畫、品行規範與人際關係等都是導師的工作任務，至於各校成效如何，則須視實際落實程度而定。(請

及King(2003:234)明白指出：「高等教育的核心任務在促進學習。教師和學生事務人員應清楚表達他們的教育目標，並找到他們設計實踐這些目的之策略的立論基礎。」其意理可謂相當清楚。

美國「高等教育專業標準」(Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2001) CAS認為，大學應瞭解學生如何學習及學校環境如何促進其學習與發展，共有八個原則⁷⁷：一、學生應被看作是一個全人；二、每一個學生都是獨特的，應同等對待；三、學生的整體環境應是教育性並能促進其完全發展；四、當學校能鼓勵學生，提供符合學生教育與發展需求的資源並讓學生知道，則學生會願意以負責任的態度追求高等教育；五、高等教育的學校是有目的的，應作為社會與文化的資源，提供學生整體學習與發展的機會；六、學生應為他們的學習與發展負起主要責任；七、高等教育的學校應能反映現存社會與文化的多元；八、學校有責任去創造一個兼具挑戰與支持的環境，來促進學生學習與發展。此八個原則可謂含蓋了「大學生發展」、「校園環境」與「學生學習」三者間緊密連結的核心價值。

CAS復於2003年最新版中，針對促進「學生學習與發展成果」提出十六個具體面向說明，包括：一、智能的成長(Intellectual Growth)；二、有效的溝通(Effective Communication)；三、增強的自尊(Enhanced Self-Esteem)；四、真實的自我評價(Realistic Self-Appraisal)；五、澄清的價值觀(Clarified Values)；六、生涯選擇(Career Choice)；七、領導力的發展(Leadership Development)；八、健康的行為(Healthy Behavior)；九、有意義的人際關係(Meaningful Interpersonal Relationships)；十、獨立(Independence)；十一、協同合作(Collaboration)；十二、社會責任(Social Responsibility)；十三、滿意且具生產力的生活型態(Satisfying and Productive Lifestyles)；十四、

參見張璉，〈導師不只約吃飯〉，中國時報，民國95年1月19日第A15版)導師制度不是單一存在，必須放在整個校園的課業、生活與人力資源架構中整體考量(請參見宋家復，〈哈佛有導師(tutors)制度嗎？〉，中國時報，民國95年1月17日第A15版)。教育部(民國91年《全國大專校院學生事務(訓導)工作調查分析報告》，頁35-43)或學務工作者經常強調其重要性，也不乏站在正面肯定者(請參見劉廣華，〈導師制度、有做就有效〉，中國時報，民國95年1月16日第A15版)。然在實務校園運作上，大學院校兼導師熱情關懷者有之，但也有人充滿無力感，而學生對「導師」的看法，則很多將其定位在「定期聚餐的出資者(因為有領導師津貼)」角色，而非生活或課業上的諮詢者。論者有主張廢除導師制者謂，長久以來僅習慣依樣畫葫蘆、卻流於形式，是否可以仿照並力行歐美大學行之有年的office hour制度？(請參見張秋政，〈導師制度，廢了吧〉，中國時報，民國95年1月15日第A15版；李惠宗(2004)，《教育行政法要義》，元照，頁307)對此制度存廢，或許學者間見解不同，惟本文認為，大學導師制度的問題叢生，其在大學是否仍應存在？著實應到了該好好檢討的時候。

⁷⁷ 請參見黃玉、劉若蘭、劉杏元、林至善、柯志堂、楊昌裕(2004)，〈高等教育「學生事務工作實施準則與自我評量指引」之研究〉，《教育部委託研究計畫「研究報告」》，國立台灣師範大學，頁12。

欣賞多元差異(Appreciating Diversity)；十五、靈性覺知(Spiritual Awareness)；十六、個人與教育目標(Personal and Educational Goals)。(Miller, 2003: 18-19)對於大學生學習目標的實現，極具重要參考價值。

楊昌裕(2004b: 40)指出，針對大學生學習的增進，基本上「學習」的主體是學生，是學生本身在學習(即使周邊具有支持或抑制的因素，終究是自己選擇或建構的結果)，而「促進學生學習」的主體是教育者，強調教育者在教育過程中主動的觀察、積極的對話對話、形成適當的方案與實施、及蒐集回饋的資訊等，看重教育者在此過程中積極主動的角色功能；「學習」的界定是一個過程也是結果，但「促進學生學習」則強調學習過程，著力於如何激勵學生學習的衝動、如何提供學習必要的教育性情境和機會、如何增進學生有效的參與，及在學習過程中如何激發學生深入的反思和統整。楊昌裕(2004a: 27)進一步提醒，促進學生學習是學生事務工作的任務，至於學習的層面總括來說包含：認知、情意、生涯與領導等，這些層面的內涵實際上是學生事務任務與目標的反映，也是整體學生事務期望的效能和評估的指標。

在Baxter Magolda, M. B. & Terenzini, P. T. (1999)所著〈21世紀的學習與教學〉一文中，指引出「教育工作者如何可以進行改變長期存在的假定，…學生獲得新知識和他們學習，並且以兩者發展新實踐為基礎。」而其中在創造學習的共通性上，亦提到幾個思考面向，如「教育工作者如何學習在他們自己和學生中間，從自治到合作功能轉移，需要什麼支援?」、「學術和學生事務兩個可變間隔的合作，在學生的學術根源和認知發展方面最有效?」…等。對此，必須瞭解到，學校因學生的學習而存在，教師也因學生的學習而存在，課程教材更因學生的學習而存在。學生既然是學習的主體，教育品質良窳的判準就應以學生學習成效為依歸。同時，教師的教學過程也應考量學生的學習過程。教師的教學設計(teachisign)，應有學生學習觀點的學習設計(learning design)⁷⁸的精神，才能讓學生獲得有效的、有意義的學習。(陳泰然，2004: 57)

張雪梅(1999a: 32)綜合大學教育對學生衝擊(impact)研究⁷⁹的文獻(Terenzini, Pasarella, & Biliming, 1996: 149-162)提到：「美國自1960年至今，由於累積了許多大學如何才能增進學生之學習的知識，因此對於大學對提昇學生之學習成果的要求也更積極。學者們對於大學對學生之學習成果的要求，不僅要求學業亦即課堂內專門知識的成果，也要求學生課業外的學習成果，主張大學應等同的重視學生學術及非學術方面的學習。」此亦即Banta & Associte(1993)所指出，學生學習成果的評量將是21世紀中影響高等教育的最大課題，而且立法要求學校進行學習成果評量將是一種趨勢。(張雪梅，2006:

⁷⁸ 為了方便學生學習，大學要求老師將全部中英文版課程綱要和教材上網，有的學校甚至將課程內容全部錄影、錄音上網，讓同學可以隨時參考。請參見張瑞雄(2004)，〈高等教育教學品質與學生選課問題之探討〉，《我國高等教育「美麗境界」研討會》，國立台灣師範大學，頁68。

⁷⁹ 關於大學衝擊模式(Model of college impact)的概念架構，包含六個構念(construct)的因果關係：學生入學前經驗、學校脈絡、修課經驗、課外經驗、學術經驗、學習成果。

286)這些深刻的體認與作法，均是未來在促進大學生學習的發展上所需努力的目標。

第五節 大學生的學習自由

第一項 大學生學習自由之意涵

Light, R. J. (2002)在《哈佛經驗：如何讀大學》這本書中提到「大學總體環境中不同元素之間存在著強力而變動的交互作用，愈能調控這些元素，愈能獲得令人滿意的大學整體經驗。大學生活中的課程選擇、社團活動、意見提供、住宿生活、校外活動都不是各自獨立、互不相涉的，學生必須演化出具有相當系統性和開放性的系統，才能整編和調控內外部因素，進而整頓和發展其自身。」而享受優質經驗的大學生，在「學習自由」(the liberty to learn)的環境中則必須做到四方面，即：課內、外結合，時間管理，批判思考，師生合作。(柯志堂，2003b：181)

壹、學者對「學習自由」的定義

一、董保城(1997：49)

學習自由(Lernfreiheit)包括學生享有各項權利，如修習課程自由、選擇系所與大學自由、選擇教師教學方法、選擇修習那位老師以及參與某一研討會以及使用與學習有關之教育設施之權。

二、李建良(1996：283)

學習自由之主要內涵在於，學校必須提供一定之課程，以供學生學習，並使之有提出問題，表示意見之機會。就某種層面而言，大學教育亦是一種職業的預備工作，故所謂「學習自由」之主要憲法基礎，與其說是「學術自由」之保障，不如說是「職業自由權」(Berufsfreiheit)之保障(憲法第15條參照)。具體言之，學習自由乃是選擇教育場所之自由。

三、李惠宗(2002b：34)

學習自由(Studiumsfreiheit)係就學生角度所為之觀察，係指學生依其興趣、志向，享有選課、選系、使用教育設施及參與學習活動的自由。此亦為學術自由之領域，亦屬教學自由的目的。但學生尚無法依據「學習自由」以要求教授如何開課，學分如何設計。

四、周志宏(1999：132；2002a：201-202)

大學生的「學習自由」，是指大學生依據自己的意思，選擇課程和教師的自由，並得經由學習而自由地參與學術，其內容具體而言應包括選擇學習內容、方式與場所的自由，當然也包括轉換學習場所的自由。

五、許育典(2005：41-42)

大學生的學習自由只是學術自由的保護法益，仍應以追求學術自由為目的，其與作為單一基本權的學習權(教育基本權)，在憲法上的保護價值，迥然不同。大學生為了學術上的自我實現，可依其個人的需要及興趣，自由選擇所欲學習的科系、課程及講師，在這些學習活動中可以自由發問並提出意見。另外，大學生如果基於學術研究的目的，而進行研讀，分析資料或專題討論等自我獨立的學習

活動，也是學習自由的保護法益。

六、德國學者Rinken(1968：257)⁸⁰

學習自由不僅是學術自由基本權的一部分，而且從此一基本權進而衍生出學生主動地位。他認為學生具有一種特殊身分，負有修讀課程的義務，一旦違反也僅以透過考試制度給予及格或不及格的懲罰。

貳、法學評論的看法

〈哈佛大學法學評論〉(Harvard Law Review, 1968：1048-1049)主張保障學生的學術自由(即學生的學習自由)，它強調：「在學習過程中，知識自由的必須性和學生課外表現的社會價值受到承認，導致了學生學術自由的復甦。近來學生的學術自由範圍廣泛，包含了課業活動中、課外學生事務以及校外研究和表達的自由，懲戒過程中程序的公正性和學校管理的參與。」

第二項 大學生學習自由在法義上之釐清

壹、「學習自由」在釋字第 380 號解釋中之揭示

一、解釋文

(一)憲法第 11 條關於講學自由之規定，係對學術自由之制度性保障；就大學教育而言，應包括研究自由、教學自由及「學習自由」等事項。

(二)大學法第 1 條第 2 項規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權」，其自治權之範圍，應包含直接涉及研究與教學之學術重要事項。大學課程如何訂定，大學法未定有明文，然直接與教學、「學習自由」相關，亦屬學術之重要事項，為大學自治之範圍。

二、解釋理由書

(一)為保障大學之學術自由，應承認大學自治之制度，對於研究、教學及「學習」等活動，擔保其不受不當之干涉，使大學享有組織經營之自治權能，個人享有學術自由。

(二)研究以外屬於教學與「學習」範疇之事項，諸如課程設計、科目訂定、講授內容、學力評定、考試規則、學生選擇科系與課程⁸¹之自由，以及學生自治等亦在保障之列。

(三)大學課程之自主，既與教學、「學習自由」相關，屬學術之重要事項，自為憲法上學術自由制度性保障之範圍。

三、協同意見書

(一)某一事項即令與學術研究暨教學有關，倘其完成之種類與方式係關乎公益者，則國家之參與自不能謂其仍無必要，如德國大學基本法第 60 條規定「大學之學習及考試規則」、「專業領域」、「學習領域」、「學術設備」等。

⁸⁰ Vgl. Rinken, Verfassungsrechtliche Aspekte zum Status des Studenten, in: Jus, 1968, s. 257ff. 轉引自董保城(1997)，同前揭書，頁 51-52。

⁸¹ 選課規則旨在促使學生學習，不應使學生之學籍發生喪失的結果，例如不得因選課不足而發生不得畢業之法律效果。請參見李惠宗(2004)，同前揭書，頁 295。

(二)即令明顯屬於大學自治重要內涵之學生必修、選修課程之排定與其講授之內容，即所謂課程之自主，應仍屬大學自治之範疇。

四、不同意見書

(一)各領域內涵蓋各種科目，由各校斟酌師資狀況、學生需求、教學環境及專業特性，自為規劃；教學方法、教材選用，亦由授課教師自行決定，而學生對領域內各種科目，亦能「自由選擇」，不受任何干預。是系爭規定與學術自由之關係，應自學校、教師、學生三方面分別加以觀察，始得為合理之判斷，而不致發生偏差。

(二)從學生之角度而言，所謂「學習自由」其反映於課程上者，僅為共同必修課程與校定及系定課程是否能為學生預留選擇之空間，就此觀點，按領域性指定之共同必修科目實已為學生提供相對之選擇自由。

貳、「學習自由」之法釋義

一、我國憲法第 11 條之學術自由，其保障範圍解釋上包括學生的學習自由。但從學習自由之歷史來看，其應主要是指大學內學生之學習自由，而不包括其它學生之學習自由。(周志宏，2002：200)所以解釋上，大學學生以外的人民，均應有學習之自由，其依據非憲法第 11 條，而應是憲法第 22 條「人民之其他自由及權利」作為學習權⁸²之依據。至於第 21 條則是「受國民教育之權利」⁸³，乃國家依法律規定所應提供給國民之普通、免費、強迫性的教育；與第 11 條屬大學講學自由範疇下之學習自由，當是南轅北轍，不可混為一談。

二、雖然多數的學者贊同大學生擁有憲法第 11 條講學自由下之學習自由。(李惠宗，2002a：178-179；許育典，2002a：8-18；董保城，2001：74-75)但論及有關學生的學習自由，則有人認為在概念上應該屬於受教育權的一部分，而不是學術自由；(李建良，1996：282-284)不過，大學的學生(例如研究生)在其個人研究上(例如撰寫博碩士論文)也會是學術自由的主體。(李建良，1999：151)另還是有學者(周志宏，2002：128-130、200，林子儀，1992：12；顏厥安，1995：

⁸² 根據 1985 年 3 月 29 日巴黎聯合國教育科學文化組織第四次國際成人教育會議所議決的〈學習權利宣言〉指出，「學習權乃是：讀與寫的權利、持續疑問與深入思考的權利，想像與創造的權利，閱讀自己本身的世界而編纂其歷史的權利以及獲得一切教育方法的權利，亦是一種使個人與集體的力量發達的權利。」請參見楊巧玲(2001)，〈教育基本法有關人民學習權及受教權規定之評析〉，《教育政策論壇》，第 4 卷第 2 期，頁 5；周志宏(1999)，〈社會權—總論、教育權〉，《月旦法學雜誌》，第 48 期，頁 131。

⁸³ 一般而言所謂的「教育權」應是專指「受教育之權利」而言。日本戰後學界與實務界所發生的「國民教育權」與「國家教育權」之論爭中，其所謂之「教育權」，則是指「教育內容決定權」的歸屬，採國民教育權論者認為教育內容的決定權屬於包含學生、教師、家長、住民及私學辦學者等在內之國民，若採國家教育權說者，則認為教育內容的決定，屬於議會民主主義下的國家，國家有權力來決定教育內容。雖然學說上亦有主張教育權不存在說者，然其所謂「教育權」卻似乎是指「某些國民教育其它國民之權利」則又與上述概念有所差異。請參見小林直樹(1980)，《憲法講義(上)》(新版)，東京大學；轉引自周志宏(1999)，同前揭文，頁 130-131。

45-46)持肯定見解，認為大學生及大學都可主張學術自由，即學術自由包括學習自由。

三、「學習自由」是否為憲法上學術自由所保障的範圍？學說上在國內目前仍很分歧⁸⁴。(李仁森，2003：250-251)美國、日本在大學自治、學術自由下位並無此概念，釋 380 的學習自由基本上應是從德國基本法第 12 條第 1 項中「選擇教育場所的自由」(Ausbildungsstätte frei zu wählen)之規定，(董保城，1997：186)導出其在憲法層次保障之根源。循此，董保城(1997：210-213)進一步提出在法制上的三個努力重點：(一)肯認大學生與大學間之一般權利義務關係；(二)學習自由應以法律明文保障之；(三)學習自由之限制應符合比例原則。

四、大法官在釋字第 380 號解釋中認為，共同必修科目涉及大學課程自主，而與教學自由、學習自由有關，亦即主管機關依法對大學從事行政監督時所應加尊重之學術自由。而提出不同意見書之五位大法官，則正面質疑「共同必修科目」的設置是否果真限制教學或學習自由乃至大學課程自主。(李念祖，2002：387)目前關於大學各科系之必修課程均依大學法施行細則第 22 條之規定，即權力雖下放各大學，但教育部仍具有一定的監督審查權；此外，現今畢業證書之發放與學位之授予均由各大學自行為之。

五、學習自由不可無限上綱，甚或凌駕在大學自治上；因此，雖有救濟途徑，然亦應尊重司法的判決⁸⁵。大學法民國 92 年修正時為讓大學有授權法律依據，特增訂第 25 條之一將「退學」等事項納入各大學必規定且納入學則規範，或能減少爭議。

參、本文見解

針對上述學者的看法，加上對釋字第 380 號解釋之闡明分析；本文對「學習自由」一詞在高等教育中所扮演的角色功能，較能接受董保城(1997：193-201)所引用德國法上「學習自由」內涵，歸納而得出四種值得參考的類型⁸⁶的論點，

⁸⁴ 採肯定說者，如李惠宗、法治斌；採否定說者，又分為以下三說：1. 選擇教育場所之自由說—如李建良，2. 學習權說—如周志宏，3. 其它根據說—如陳愛娥。

⁸⁵ 引用本釋文最具代表性的案例之一，當屬世新黃姓學生「二一退學」行政訴訟案；而前教育部黃榮村部長當時的回應是：「基於各級學校的退學處分措施涉及學生學習的基本權益，以往僅以行政辦法規範，可能不符行政程序法規定有關人民權益需以法律訂定的原則，故教育部將在大學法中增列條文，確立學校可對學生學習表現進行評鑑與處置的相關法源，以落實授權大學自主。此外，基於維護教學品質及督促學生學習品質，大學希望能自主設立退學標準，針對學習品質低落或不用心學習的學生作行政處置；教育部會尊重大學相關自主權，但另一方面，也須思考學生學習權益的問題。」請參見自由時報，民國 91 年 4 月 9 日第 8 版。

⁸⁶ 如果我們將前述兩種認知-結構理論套用在這四項內容上，很清楚地 Perry [二元→多元→相對→承諾] 或 Baxter Magolda [絕對→過渡→獨立→內容] 的學習階段(位階)立即浮現。譬如「選課」，一開始一定是聽師長的話，相信權威，慢慢的自己知道要選擇未來實用的課程去修；「聽課」也是，最初期望有標準答案，後來會去思考，探索、批判。學生從老師一言堂到自己能獨立思考、判斷，進而會尋找出自己想要的答案；在僵化或威權的教育體制下是難以突顯的，也惟有在一個

即包括：入學自由⁸⁷，選課自由⁸⁸，上課及旁聽之自由⁸⁹，以及積極參與討論與表

充分尊重學生學習的學術自由環境下才得以實現，從前述認知發展理論中，吾人可獲得充分印證。

⁸⁷ 近年來我國高等教育蓬勃發展，大學數量在最近十年內，由 50 所增加到 150 多所，94 學年度大專院校總數已達 154 所(請參見〈高教簡訊 173 期〉，民國 94 年 8 月 5 日)，僅日間部四年制大學生人數即超過 62 萬人(請參見〈高教簡訊 170 期〉，民國 94 年 5 月 5 日)，速度驚人；但教育經費並未相對增加，造成發展危機，加上出生率下降，學校量的增加，學生入學機會多了，選擇科系也越來越多，比較令人擔心的反而是質的下降問題。根據《Cheers快樂工作人》雜誌在民國 94 年 5 月所做的抽樣調查(請參見〈中廣新聞網〉，民國 94 年 6 月 16 日)指出，儘管現在大學分發錄取率高達八成七，然分數、學費、就業三大議題，是考生們最關心的事。另關於多元入學的基本思維有二：一是考招分離；二是考生應具通識知能，其設計之本意甚為良善，考慮亦不可謂不周延。但會變成今天之多元亂象，最大問題出在太過天真、理想化，忽略了台灣社會仍迷信單一體制之運作(一元價值的社會)，即使菁英份子亦復如是。教育部在大學入學制度改革上，將大學多元入學將簡化為甄選入學及分發入學兩種管道(推甄與申請可望同時進行)。事實上，對學生而言，台灣在近年教改雖儘量避免了一試定終身的單一聯考的制度，但對於社會各階層上大學的機會是否仍然均等這種問題都尚未觸及。尤其在未來非經由考試分發入學之比例名額可能愈來愈多之下，如何在公平且公開的原則下考量各類申請者的入學機會均等，就變得更為重要。新大學法第 24 條規定：「大學招生，應本公平、公正、公開原則單獨或聯合他校辦理；其招生(包括考試)方式、名額、考生身分認定、利益迴避、成績複查、考生申訴處理程序及其他應遵行事項之規定，由大學擬訂，報教育部核定後實施。大學為辦理招生或聯合招生，得組成大學招生委員會或聯合會，聯合會並就前項事項共同協商擬訂，報教育部核定後實施；大學招生委員會或聯合會，得就考試相關業務，委託學術專業團體或財團法人辦理。前項大學招生委員會或聯合會之組織、任務、委託學術專業團體或財團法人之資格條件、業務範圍、責任及其他相關事項，由大學或聯合會訂定，報教育部備查。設有藝術系(所)之大學，其學生入學資格及招生(包括考試)方式，依藝術教育法及相關規定辦理。大學辦理之各項入學考試，應訂定試場規則及違規處理規定，並明定於招生簡章。考生參加各項入學考試，有違反試場秩序及考試公平性等情事者，依相關法律、前項考試試場規則與違規處理規定及各校學則規定辦理。」因大學招生入學制度的轉變，產生些許問題，完善且公平的招生入學機制攸關大學教育品質，其所產生的種種問題應速由各大學共同討論提出因應措施。

⁸⁸ 唸過大學的過來人都知道，有一種課叫「營養學分」，整學期教授上課僅數小時，且講授課程幾近閒聊，其餘由學生交書面報告(外加口頭報告)，報告內容亦未檢討，全班學期成績由八十分起跳(不論好壞)；如此之課堂授課，學生可以學到什麼？不過，就學生心態而言，上課要求嚴格且會當學生的課程自然不受歡迎，而往往授課教師為使學生選修其所開設的課程，不得已只好放鬆要求的標準，最後幾乎以不當學生的心態在授課。如此惡性循環，學生課堂上又怎會學到真正的知識與誠實嚴謹的求學態度呢？選課除傳統的必修、選修之外，跳脫過去以專業掛帥的框架，開放(彈性、多元、跨系)的教育目標，可培養大學生從課業學習中擴大了多元的知性發展，及未來面對社會變遷的調適能力。在大學紛紛調整系所名稱時，萬不可「換湯不換藥」，最重要的是相關課程也要跟著調整，才不會侵害到學生之學習權，否則選了半天，以為是新課程，結果仍是「掛羊頭賣狗肉」，如何能教出優秀的學生呢？

達意見之自由⁹⁰等。而在「學習自由是否為憲法上學術自由所保障的範圍？」的命題上，本文採較廣義的解釋，認為大學生學習自由當然在學術自由之保障之列，大學生擁有憲法第 11 條講學自由下之學習自由。即就學生角度所為之觀察，係指學生依其興趣、志向，享有選課⁹¹、選系、使用教育設施及參與學習活動的自由。此為學術自由之領域，亦屬教學自由的目的。

⁸⁹ 現在大學生學習態度不佳，隨機操作、急功近利成為一般傾向；上課睡覺、傳簡訊、聊天者大有人在，即使老師認真講學，學生也未必想聽。許多大學教授比過去研究做得好、水準較高，對學生自然比較挑剔。而大學因數量劇增，學生平均素質下降，即使他們在電腦等部分能力比以前的學生好；但注意力無法集中、學習態度欠佳確實是事實。教育部曾於 90 學年度全面調查大專校院休、退學學生人數及原因，超過三分之一是「志趣不合」（請參見聯合報，民國 91 年 7 月 10 日第 6 版）；既然上的課不喜歡，那如何認真讀書？而面對高錄取率，各大學卻未對學生素質嚴格把關；以 91 學年度第 1 學期一直到 93 學年度第 2 學期來看，連續這六個學期因成績不及格被退學的全國大學平均退學率，分別是 1.12%、1.05%、0.95%、0.91%、0.88%、0.94%。（請分別參見〈高教簡訊〉：146 期—民國 92 年 5 月 5 日，153 期—民國 92 年 12 月 5 日，158 期—民國 93 年 5 月 5 日，164 期—民國 93 年 11 月 5 日，171 期—民國 94 年 6 月 5 日，177 期—民國 94 年 12 月 5 日）不過，最諷刺的，就算被退學了，轉學考上機率仍是很高的（只要你不太要求定要上某校某系）。台灣的學生雖較無所謂「罷課」之集體行動，不過「曠課」情形就常見了（至於學校對於點名缺曠的處分，是否採取「扣考」制度？各校的作法不同，也常引發爭議）。當然這部分除學生的學習自由，也不能忽視握有「生殺大權」的老師所擁有之「教學自由」的。新大學法第 32 條即規定「大學為確保學生學習效果，並建立學生行為規範，應訂定學則及獎懲規定。」學習態度差的同學可得小心。

⁹⁰ 教育的目的，除在培養學生具備快速學習及清晰思考的能力外，學校單位有責任為學生規劃適合他們學習的環境，才不會浪費教育資源。拜高科技之賜，電腦網路也塑造出不一樣的師生互動空間。透過「虛擬校園」這種 e 世代口中的另類師生觀；過去單向的「傳道、授業、解惑」的時代已變成雙向的「教學相長」。《商業周刊》在民國 91 年 12 月 26 日曾公佈一項對大學資深教授所作的調查，六成三受訪者表示，國內大學生整體表現比十年前差；六成二教授擔心，台灣大學生的競爭力將不如大陸學生。其中「求學認真態度」評價最低，因此「業精於勤荒於嬉」、「勤能補拙」等古訓對現代大學生已成耳邊風；反倒是現在大學生在「國際觀」、「課外知識的吸收」及「表達能力」上則進步許多。這表示現在的大學生比較勇於表達自己的看法且能參與討論，應是可喜的現象；而台灣社會一直在進步，大學生不要被別人牽著走，要有自己想法，未來才會有好發展。

⁹¹ 以台灣的大學而言，不論是選課制度或修學分乃至考試方式，都比較像美國制度（學年學分制）規範嚴格，不若歐洲國家在這部分（學分制）顯然要來得彈性；以修課為例，我國的學生除必修課程外，事實上在選修部分，或因考慮老師之排課鐘點數，或因學校選課機制設計不當（如體育、通識課）常造成學生怨聲載道；考試部分亦是，當掉便無補救（補考或申訴）機會，且大都數學校均訂有二一或三二退學制，反觀像德國等歐陸國家，則學生可選擇採一次考或分科考，且有重考機會，對維護學生學習自由之學生權可謂不餘遺力，此乃值得我國借鏡參考之處。

第三項 學習自由為學術自由的保護法益

大學生的學習自由，只是學術自由的保護法益，並非是獨立的基本權，其受憲法保護的目的，須與學術自由的實踐相關。(許育典，2004a：71-72) 傳統上雖將學術自由視為大學教授的基本權利，然就法律文字來看，如果學習意指學術上的學習，則可歸學術的概念⁹²。大學生如果基於學術研究的目的，而進行研讀、分析資料或專題討論等自我獨立得學習活動，也是學習自由的保護範圍。(李建良，1999：174；許育典，2004a：63)

就大學生的學習自由而言，其作為學術自由的保護法益，在我國的大學法制上，實與教育基本權的給付功能迥異，並不存在所謂的就(大)學權或受(大學)教育權。只要大學生不學習⁹³(如曠課⁹⁴)，或在學習上毫無成果可言，大學為了維護學術的品質，即可經由其自治規章，作成某種形式的退學規定⁹⁵。因此，許育典(2004a：79)認為，在學術自由的保障下，大學生的學習自由雖受憲法保護，但以其學習內容不違反學術發展為限。大學自治在追求學術自由的憲法正當性上，應該強於大學生的學習自由，而構成合憲的憲法內在限制。

以學術自由為核心的高等教育法制，不同於以教育基本權為核心的學校教育法制。釋字第 380 號解釋引導了我們從「學習自由」角度去思索學術自由與大學自治，這和教育基本法以學習權⁹⁶的思維去看國民教育基本權，在本質上是有相

⁹² Vgl. Thieme, Werner. Deutsches Hochschulrecht. Köln, Berlin, Bonn, München: Carl Heymanns Verlag., 1986, Rn. 81f. 轉引自林慧雲(2001)，〈台灣與德國大學自治權之比較研究〉，國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，頁 67。

⁹³ 如在高等教育階段，聽課屬學習自由的一種型態，學習自由包括不學習的自由，因此大學沒有理由透過「點名制度」強迫學生上課。如果學校制定因曠課多少時數即予「扣考」，對學生學習自由，包括參加考試獲得評量之權，已形成不必要之限制。扣考制度同時也對於教師的教學自由(成績評量權)造成侵害，使其無法對學生學習成果進行評價。不上課，不代表知識能力的欠缺，只是會產生考試不及格的風險而已，此種結果應由學生自行承擔。請參見李惠宗(2004)，同前揭書，頁 120。

⁹⁴ 大專學生的曠課行為在現今的高等教育中，儼然成為一種風尚，甚至是一種次文化的表現，這無疑是對高等教育的反諷；學生的曠課行為象徵其學習動機的不足與參與感的低落，同時造成學生在學業上缺乏承諾與目標。請參見張美英(2005)，〈技專院校學生曠課行為之研究—以桃竹苗地區為例〉，國立台灣師範大學公民教育與活動領導研究所學生事務在職專班碩士論文，頁 16-17。

⁹⁵ Vgl. H. V. Mangoldt/ F. Klein/ C. Starck, Das Bonner Grundgesetz, Bd. I, Art. 5 Abs. 3 Rdnr. 238; T. Maunz/ G. Dürig/ R. Herzog/ R. Scholz(Hrsg.), Grundgesetz- Kommentar, Bd. I, 5 Abs. III Rdnr. 114. 轉引自許育典(2004)，〈學習自由VS. 學習權/受教育權—從學術自由評大法官釋字第 563 號解釋〉，《成大法學》，第 7 期，頁 79。

⁹⁶ 國民教育基本權中的學習權(learning right)是指個人在所處環境中充分發展閱讀、思考、生活以及創造能力的一種基本權利。請參見吳清山、林天祐(2001)，〈學習權〉，《教師天地》，第 113 期，頁 14。

當之差異的。因此，學生在大學內之學習自由，具有防禦權之性質，可以對抗來自國家權力的侵害，俾保障其權利；當然，它也不是無限上綱，凌駕在大學自治之上，對救濟途徑及司法判決仍應有相當之尊重才是。

循此，大學如何維護其學術自由精神中大學生之學習自由？本文認為，學習自由與權利在法律地位上，理應摒棄傳統「特別權力關係」，從釋字第 380 號解釋中可了解到學生選擇科系與課程之自由屬於大學自治之權限。受教育的大學生只要有獨立自我負責的從事學術上之活動時，亦受學術自由之保障，在觀念及作法上是必須釐清的。(柯志堂，2003b：167) 在大學內作為學生之學習自由與受教育權利受到憲法保障，國家不得任意侵害或剝奪，其在防禦權之功能上來看，是相當清楚的。

第六節 大學生的受教權

第一項 大學生受教權在憲法位階上之法理基礎

壹、受教權的意義

〈世界人權宣言〉第 26 條第 1 段宣示：「人人皆有受教育之權利」⁹⁷。而受教權(the right to education)⁹⁸，係根據憲法第 21 條：「人民有受國民教育之權利與義務。」此一條文之意義，應從保障學習權(the right to learn)的觀點來加以理解，學習權與受教育應為人民之基本權利而非義務。(周志宏，1999：131；2001a：8；2001b：8)是以學生受教育係憲法所保障的權利，而非施教者支配的權利。(傅木龍，2001：153)大法官釋字第 382 號解釋：「各級學校依有關學籍規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身分並損及其受教育之機會，自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響，…以符憲法保障人民受教育之權利及訴訟權之意旨。」觀其文，其明確指出「各級學校」，顯然不單單只基本教育而言。(項程華，2002：364-365)本號解釋對人民受高等教育權具有憲法上基礎似採肯定說，就此解釋文之上下文關連性以及聲請事實以斷，享有憲法上受教育權不以 6 至 15 歲之兒童以及已逾學齡未受基本教育之國民為限，毋寧延伸至受各階段職業教育之人。在解釋上，大學與研究所階段亦包括在內。(詹鎮榮，2003：56)

詹鎮榮(2004c：102)與李建良(2001：37)都認為，就大學生而言，其受教育權與學習權或學習自由在概念上實無二異，應可作相同之理解。關於大學生受教育權之概念，係屬一集合名詞，其保障內涵一般認為包含有大學生得依自己意思選擇課程與授課教師之自由，並且據而更有選擇學習內容、方法、時機與場所之自由。(周志宏，2001d：61)本於相同旨趣，大法官釋字第 380 號解釋理由書中亦謂：「學生選擇科系與課程之自由，以及學生自治等，亦在(學習範疇)保障之列。」至於入學自由，因屬學生身分取得之問題，尚未具備「在學關係」之權利享有前提要件，故應不包括在受教育權之概念內涵之內。

貳、學說

對於大學生的受教權如何從憲法中導出，就國內學者間之討論，約可區分為五種學說，茲簡述如下：

第一種學說認為大學生之學習自由與中小學生之學習權與受教育權不同，前者只是學術自由之保護法益，並非獨立之基本權利，故受憲法第 11 條講學自由之保障範圍。此說以許育典(2004a：61-63)為代表。

⁹⁷ 學者有將此教育人權(education as human right)簡稱之為教育權。請參見黃聖堯(2003)，〈從教育人權到人權教育—台灣之經驗與展望〉，《「人權與民主」學術研討會》，國立政治大學，頁 36。

⁹⁸ 受教育的權利(the right to education，簡稱受教育權)在 20 世紀初開始成為各國憲法所保障的基本權利，並且在二次世界大戰之後，成為世界各國所普遍確認的基本人權，納入世界人權宣言及相關之國際公約中。請參見周志宏(2003)，〈學習權的形成與發展：從受教育的權利到學習的權利〉，《人權理論與歷史國際學術研討會》，國史館，頁 3。

第二種學說認為大學生之受教育權有別於學習自由，無法援引憲法第 11 條的講學自由為據，毋寧應屬憲法第 22 條未列舉概括基本權所保障之範圍。此說以法治斌(2001：47)與周志宏(2001c：9；2001d：54)為代表。

第三種學說從大學教育之本質與目的出發，認為大學教育(含研究所)旨在透過提供學生將來從事職業活動時所必要之專業知識與能力，以培養專門人才，由於人民接受高等教育與將來所選擇之職業休戚相關，基於大學教育具有職業教育之性質，故人民受高等教育權應可從憲法第 15 條所保障之工作權導出。此說以董保城(1996：184)、李惠宗(2002b：27)與詹鎮榮(2003：57)為代表。

第四種學說認為大學生就讀大學，旨在一方面獲致學習機會並參與學術活動，培養從事學術工作之能力，另一方面則學習專業知識，以備日後就業所需，故人民受大學教育權可分別納入憲法第 11 條學術自由與第 15 條工作權之保障範圍內。此說以李建良(2003：144)為代表。

第五種學說則不承認大學生有憲法上受教育權，其主要立論為，此一權利具有給付性質，需憲法明文規定(例如：憲法第 21 條)，大學生至少享有法律上的權利及訴訟權。此說以陳愛娥(2001：81)為代表。

至於德國學界通說與法院實務，亦認為大學係屬一「與職業有關」(berufsbezogen)之場所，國民進入大學受教育之權利係由基本法第 12 條第 1 項第一句所保障之「選擇職業教育場所自由」(das Recht, Ausbildungsstätte frei zu wählen)所導出⁹⁹。此見解較類似我國的第三種學說。

參、本文見解

在大學內作為學生之學習自由與受教育權利受到憲法保障，國家不得任意侵害或剝奪，其在防禦權之功能上來看，是相當清楚的。然關於憲法上之受教育權利，釋字第 382 號解釋在理由書中提及：「人民有受教育之權利，為憲法所保障…。如學生所受者為退學或類此之處分，則其受教育之權利既已受侵害，自應許其於用盡校內申訴途徑後，依法提起訴願及行政訴訟。…」然而，此一解釋並未指明此所謂之「人民憲法上受教育之權利」係依據憲法第幾條之規定，但依據該解釋所涉及之退學處分而言，應非屬於對國民教育階段學生之處分，因此所涉及者並非受國民教育之權利，而是受國民教育以外其他階段教育之憲法上的受教育權利，因此其憲法依據可能不是第 21 條而是第 22 條。(周志宏，2003a：518)

一項未明定之基本權利，其內容若仍在既有已明定權利之實質內涵範圍內，應可藉由解釋之推衍，將之含括在內。(李震山，2002：368)我國憲法第 22 條規定：「凡人民之其他自由及權利，不妨害社會秩序、公共利益者，均受憲法之保障。」即係本此意旨所為之概括保障規定，以符合基本權保障與時俱進之功能。(吳文城，2000：17)本文傾向同意上述第二說之看法，即大學生之受教育權有別

⁹⁹ Vgl. BVerfGE 33, 303 (329); 59, 172(205); P. J. Tettinger, in: Sachs (Hrsg.), Grundgesetz, Kommentar, 3. Aufl., 2003, Art. 12, Rn. 67ff. 轉引自詹鎮榮(2003)，〈大學招生法律問題之探討—兼評教育部相關訴願決定〉，《教育部訴願審議委員會九十二年度業務研討會》，教育部，頁 57。

於學習自由，無法援引憲法第 11 條的講學自由為據，毋寧應屬憲法第 22 條未列舉概括基本權所保障¹⁰⁰之範圍¹⁰¹。憲法第 22 條就基本權體系整體觀之，實在立法精神上有其重要性，亦即其可免除由於基本權隨人民與社會需求性所產生質與量上的擴展時，憲法保障之不足。

第二項 大學生受教權在法律位階上之法理基礎

觀之我國現行法秩序，教育基本法已明文肯認人民之受教育權，同法第 1 條以「保障人民學習及受教育之權利」為立法目的，並於第 8 條第 2 項更進一步規定學生之學習權及「受教育權」，國家應予保障。基於教育基本法作為總體教育事項一般性、根本性、準則性規範之特質，其對於人民受教育權之承認，在解釋上似應普遍適用於包括高等教育在內之各該教育階段。

詹鎮榮(2003:55)認為，在高等教育領域，人民不得因教育基本法保障其有受教育之權，而向大學請求入學就讀。蓋教育基本法作為「基本法」之性質，觀之第 8 條第 2 項之文義，是否從中可進一步推出國家對此負有一客觀法上「保障義務」，尚有疑義¹⁰²，從此更難以導出人民有一主觀給付請求權，要求大學提供入學機會。而縱使論者認為本條係建構在肯認人民有「受教育權」之前提下，進一步要求國家應予以保障，則此人民受教育權因欠缺有賦予給付權性質之明文，故充其量亦只能承認僅具「防禦作用」(Abwehrfunktion)，以抵抗國家與大學之不法侵害¹⁰³。釋字第 563 號解釋理由書最後一段提到：「…學生之學習權及受教

¹⁰⁰ 就制憲史料，尤其是憲法第 22 條的「自由權利」之說明觀察，我國制憲者相當清楚地表達憲法第 22 條所補餘的權利，不侷限於自由權。…釋憲機關得有審酌時勢，於非列舉權利有保障必要時，認定其受憲法保障的職權，則以憲法第 22 條作為其憲法依據之際，制憲時所未列入的「先國家權利」，和制憲後之「後國家權利」，均得一網打盡。請參見林俊言(2002)，〈論非列舉權利之憲法保障——以憲法第二十二條的功能與操作為核心〉，國立政治大學法律學研究所碩士論文，頁 56。

¹⁰¹ 憲法第 22 條明定自由權利的範圍，以「不妨害社會秩序公共利益」為限，可知自由權利並非漫無邊際，而有其範圍。申言之，其他憲法未列舉的自由權利，亦不得妨害社會秩序及公共利益，否則仍不受保障。從此一限制的角度分析，本條條文與其後的第 23 條規定，雖有參差之處，但意旨相互呼應，不容分割。請參見陳志華(2004)，〈中華民國憲法〉，三民，頁 83。

¹⁰² 就理論上而言，人民的學習權、受教權、教育權具優位性，國家權力不宜壟斷、介入教育內容，但是就實際上來說，很難把國家權力完全逐出教育內容的領域。請參見楊巧玲(2000)，〈評析教育基本法有關人民學習權及受教權的理論與實務〉，《教育基本法相關議題研討會》，國立高雄師範大學，頁 93。

¹⁰³ 由於大學教育並非屬於國民教育，因此國家並無提供人民普遍接受大學教育之義務。因此，在進入大學受教育之前，人民並無請求接受大學教育之權利，只能主張國家應保障其在公平的基礎上，有平等機會參與分享國家所提供之大學教育(給付分享請求權之功能)，並依其自身之能力與條件，來爭取有限的大學教育機會。不過，一旦人民獲准進入大學就讀，則在大學內作為學生之學習自由與受教育權利亦受到憲法之保障，國家不得任意侵害或剝奪，否則人民可以主張其學

育權，國家應予保障(教育基本法第八條第二項)…」，似乎特別揭示其在法律上的權利。

就解釋方法而言，在無確切立法資料得以知悉此屬無意之立法疏忽時，應從條文客觀上所呈現出之文義著手，推定立法者有意為此規範。準此以言，學生固亦屬人民，惟教育基本法明文採用「學生」，應有意將受教育權之內涵，限縮在「在學關係」之前提要件上。應理解為「學生在取得學籍後，應享有繼續維持受教育狀態」之權利，國家與學校不得恣意予以剝奪或限制。(李建良，2003:127)至於尚未取得學籍者，則不生繼續維持受教育狀態之問題，其理自明，本文亦同意此論點。

第七節 大學生的校園主體性

習自由與受教育之權利來加以對抗(防禦權之功能)。因而大學之退學處分，既係「足以改變其學生身分並損及其受教育之機會」，自難謂不屬於對學生學習權與受教育權利之侵害，而得依法請求救濟。請參見周志宏(2001)，〈接受大學教育是人民憲法上的權利?〉，《月旦法學雜誌》，第78期，頁9。

第一項 學術自由下的權利主體

過去在傳統上，大學生並不被認為包括在大學自治的參與成員內，即其校園「主體性」¹⁰⁴是被質疑的。二次戰後在德國已承認學生有限度的參與大學自治之權利，到了六〇年代的大學改革之後，依各邦大學法之規定，不但學生、助理以及其他大學教師可參與大學自治，連行政人員亦有參與之權。至於日本通說對大學自治之主體仍是採「教授會自治論」之傳統立場，認為教授會才是自治的主體，否認學生亦為大學自治之主體。然而，日本也有學者認為：由於當大學之自由被損害，其研究教育機能受到扭曲時，學生亦被剝奪了真理。所以，應該承認學生也具有擔當大學自治的主體性。另外，亦有主張大學與其他營造物不同，具有作為研究與教育場所之特殊性，即必須承認教師與學生間的精神與精神之交涉過程，故應解釋學生具有作為共同體構成員之權利，此即是學生參與的法律上根據。(許志雄等人，1999：124)

基於學術自由具有「任何人之基本權利」(Jedermannsgrundrecht)的特性，大學教師固然為學術自由之基本權利主體，即便是受大學教育的大學生，只要有獨立且自我負責的從事學術上之活動時，亦受學術自由之保障。惟大學生畢竟以扮演「學習者」為其主要角色，在大學中亦以學習為主要活動。(董保城，1997：179)未來，可以預見的大學自治形態將納入學生，使其在大學中的地位從原本單純為教學客體而易為獨立之主體，屬於大學組織之必要成員之一。(柯志堂，2003a：355)「權利本位」之法律觀，強調對個人意思之獨立與自主之尊重，在德國民法學以「主體權利」(subjective rights)概念稱之，亦即作為主體之個人自由與自主之承認。惟此「主體權利」之凸顯，似乎忽略權利的「互為主觀面向」(intersubjective)，蓋權利是一個關係與社會實踐，甚者，一種有組織之社會合作形式。(Habermas，1996：88；林佳範，1999：271-272)因此，決定或實施教育具體內容之權能的「教育權」主體¹⁰⁵何在，即成為憲法學人權研究的重要課

¹⁰⁴ 所謂「主體性」乃是不可以將人當作是一個客體或只當作一項工具加以使用。人若喪失主體性，就可能變成交易的客體，例如中古時期的奴隸買賣制度，即是將人當作是交易客體，很明顯的是侵害人性尊嚴的作法。近代工業革命所肇致的自由資本主義，資本家對勞工進用與否、工時長短、薪資高低、保障有無、解雇事由皆任諸雇主自由，亦無非將勞工視為一種工具加以使用，此種情形亦屬對人性尊嚴的侵害，當然亦屬對基本權的踐踏。我國近年所發生的單身條款事件，亦不脫此種絕對自由資本主義將人視為工具的窠臼。故人性尊嚴的第一要義是：人是一個主體，並非另一個人的工具，亦非單純國家統治權行使的客體。請參見李惠宗(2002)，同前揭書，頁81。

¹⁰⁵ 有關「教育權主體」的學說，主要計有「國家教育權說」、「國民教育權說」及「教育權不存在說」等3種。首先「國家說」認為，基於現代國家理念、民主政治原則，有關教育的方式及內容，應由最高民意機關國會，以及行政機關決定。其次，「國民說」認為，有關教育事項應由兒童的家長及教師所構成的國民來決定，國家僅須承擔整備教育條件及環境的相關義務。最後的「不存在說」則認為，任何團體(國家、學校)及個人(家長、教師)都不能擁有隨心所欲「教育他人」

題之一。學生不僅是學習的主體，更是權利的主體；本文支持大學生在學術自由理念下，扮演權利主體的角色，其乃不容置疑的。

大學既為高等教育的場所，即應以提供學生最佳學習環境與提供教師最佳教學環境為努力目標，並營造教學品質不斷提昇的校園文化。其中，談到教學方面，需確立的觀念是：學生為學習的主體。學生既然是學習主體，教學過程則不能僅侷限於單向教學，應建立師生雙向互動機制，以了解學習狀態並解決學生的學習問題。(陳泰然，2004：57)本文認為，基於福利國的原則，高等教育行政機關應主動關心學生教育權的保障，以確保教育機會均等和學生的學習自由權；至於學校的內部規範，基本上尊重教育專業自主，但亦應遵循立憲主義的原則，對於涉及師生權利與義務者亦須有法律之依據或授權，不得恣意施為。

學生是教育的主體(如教育基本法第2條所示)，教師一切專業的作為應以增進學生人格健全發展為依歸。(楊昌裕，2003：55)大學生作為教育基本權的主體，須對與其人格自由開展有相當關係的學校教育事務決定，有參加討論與決定的權利¹⁰⁶；因此，學生可以推派代表，參加作成與其相關之教育決定的組織與程序。而且，在此組織討論與決定的程序上，應將學生代表與其他的學校參與人員，放在具有同等權利的決定結構上相對待。尤其是在一些學生代表與教師(或學校)有衝突的案例(甚至有關校規的處罰規定)，學生代表可以保護涉案的該學生，使其利益不被犧牲。如此學生代表參與學校自治的組織與程序保障，才能使學生具有共同參與教育決定的民主實踐可能性，避免學生成為單純的教育客體，而真正

的權限，而需受學習權的相對制約。因此所謂「教育權」的更明確名稱，應該是「教育內容決定權」，而不應與「教育權利」混同在一起，換言之，「教育權」是無法在憲法尋求到理論依據的，此即為「教育不存在說」。至於在「教育內容決定權」方面，學說認為應依據保障學習權的教育本質為基本理念，確立教育中立與教育自由原則，並採行教育「民主化」「分權化」的制度保障。請參見許慶雄(2000)，《憲法入門》，元照，頁165-166。

¹⁰⁶ 關於這部分系爭問題之看法，李惠宗教授採限制條件說，認為大學生雖係大學教育的主體，但由於我國對大學採有年限的制度，加上我國大學生有接近半數，在民事法上，尚屬未成年人(筆者註：民法未滿20歲為限制行為能力人，在法律上係屬不完全之行為能力)，法理上，其尚不能決定自身之事情，又如何決定校務發展？雖應承認大學生有參與校務會議的資格，但應限於與學生權利義務有關事項的決定，例如學生獎懲規則；請參見李惠宗(2004)，同前揭書，頁115。然李建良教授與德國聯邦法院之見解則與許育典相同，採肯定說，李氏認為大學教育之主要目的在培養學生獨立思考及判斷之能力，在一般政治領域中，大學生基本上是思慮成熟的國民(mündiger Staatsbürger)，對教師及校方而言，大學生則是具有批判能力之對話者，因此，如何顧及大學教育之目的及功能，對於與大學生學習有關之事項，作合理適切之規範(例如強化大學生在大學中之地位)，實屬當前教育改革，乃至政治改革之重大課題，值得重視與關注；而德國聯邦法院BVerfGE 35, 79(125ff.)亦認為，在大學的學習過程中，大學生應以參與學術活動，培養獨立思考的能力，學生參與學校事務之決策並非可斥之為「與學術無關」(wissenschaftsfremd)，抑且，大學的功能之一在於培育大學生基本的知識，以為日後就業深造的基礎，故基於大學生個人的利益，自應允許大學生參與學校的事務；請參見李建良(1996)，同前揭文，頁283-284、297。

落實以學生自我實現為核心的學校自治¹⁰⁷。對此，本文亦同意上述看法。

蔡大立(2004:94)認為，提升大學生的國際化能力，是學生在學術上所應為積極努力的目標。學生是高等教育國際交流的主體，而學生的國際交流更是促進國際化的主要策略，因此必須提升學生的國際化能力，包括外語能力(尤其是英語)、獨立研究思考及分析能力、以及國際視野等。其中最關鍵的是學生外語能力的培養，各大學校院可積極開設英語授課課程供學生選修，藉以提升學習成效，亦應在學生畢業前要求其具備適當程度之外語能力，或者鼓勵學生以英文撰寫碩、博士論文。此外，學校可開設如多元文化、國際關係與區域研究等課程，以培養學生的國際視野；學校與教師更須鼓勵學生主動爭取獎學金與出國留學之機會，培養其獨立之研究與學習精神。

第二項 以學生為中心的主體觀

學校教育基本上強調「人」的教育，是「以學生為中心」¹⁰⁸的思考，而不同於傳統的教師以內容為中心的教學；以學生為中心的教育旨在發展有教養的公民，學會如何生活，而優質的公民資質、倫理、價值和鑑賞是生活美學公認的目標(Blimling & Whitt, 1999:12)。憲法保障教育基本權之目的在促進「人的自我實現」。換言之，教育之目的在使學習者「開展自我、實現自我」，成為能夠立足於社會的成熟個體。這不僅符合法學上基本權與人性尊嚴本質的探討，更是Rogers與Maslaw等人本心理學家的主張。(林孟皇，2000:121；許育典，1999a:117-120)這些目標大異於傳統大學所強調的專門化教育，但「以學生為中心」的概念卻是民主社會中重要的素質。

大學生係大學教學研究的參與者，而非被支配者，亦係學校教育的當事人；因此，強化學生在大學的法律地位，提昇共享學術自由的權利，才是大學法制與實際運作的應有的興革方向。(李建良，2001:46)林佳範(2002a:63)認為，在教育上，不只老師是教學的主體；從人性尊嚴的人權理念，除承認學生的「權利主體性」¹⁰⁹外，於教學上亦要承認學生作為「學習主體」的地位。權利主體所

¹⁰⁷ Vgl. Evelyn Gomm-Doll, Das demokratische Element der Schülermitverantwortung, RdJB 1987, S. 351 ff. 轉引自許育典(2005)，同前揭書，頁33-34。類似觀點的德國學說，Vgl. Peter Fauser, Schule und Recht: Schulverfassung. Wege und Umwege zum demokratischen Zusammenwirken in der Schule, RdJB 1987, S. 377 ff.; Knut Nevermann, Persönlichkeit und Schuldemokratie, RdJB 1993, S. 194 ff.; Ulrich Preuß, Demokratie und Autonomie, RdJB 1993, S. 161 ff. 轉引自許育典(2001)，《法治國原則在台灣教育行政上的建構(2)》，《成大法學》，第2期，頁13。

¹⁰⁸ 關於這部分相關議題研究，國內所作最具規模的整合型計劃(民國95年2月25日發表)，是由國立台灣師範大學彭森明講座教授所擔任專案主持人；詳細內容請參見彭森明等人(2006)，〈以學生為中心的大學教育評鑑〉，《台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第二階段成果報告研討會》，行政院國家科學委員會。

¹⁰⁹ 釋字第382號解釋，即肯定學生於校園內外均是受憲法保障的權利主體；既承認學生的憲法權

引用的是法律概念，而學習主體所傳達的則是教育的理念。在大學中的主事者，對於身為主體之一的學生而言，必須掌握兩個概念，即一是消極不侵犯學生的權利，尊重校園裡的學生人權；二是積極保障學生的權利，維護校園裡的學生人權¹¹⁰。

校園應使學生能隨時體認作為人的尊嚴與價值(馮朝霖，2003：3)，不但要具體落實人權教育¹¹¹，此也成為校園人權的重要指標。(馮朝霖，2004：16-17)而湯梅英(2001：16-18)也指出必須考慮到下列原則：一、營造尊重人權的教育環境；二、人權教育應具統整性；三、課程應具積極意義及挑戰性；四、注重核心概念的發展性階段；五、注重生活經驗及多樣化的學習活動；六、強調家長與學校的合作關係。要進行人權觀念有效學習，無論如何必須從關注校園的實踐活動開始，「保障學生的權利」是人權教育最好的起點。(但昭偉、王月卿、邱鈺惠，2001：24)

而從實踐的角度觀之，「成為主體」意指展現以下的主體性：「認識和實踐的承擔者，其最根本的特性是主觀能動性，即有目的、有計劃的探索客觀事物的本質和規律。這種主觀能動性主要表現為：選擇，建構、創造。」(黃森楠，1993：348)其具體的表現應當包括體現自由、民主、多元化、自主能力的涵養。因此，王惠雯(2003：238)認為，當彼此意見不同時，應當進行良性溝通與理解以達共識。雙方須避免「窄化」主體優位的意涵，過度膨脹自我主體的重要性。至於如何化解對立的衝突點，則有待進一步「互為主體性」¹¹²意義的詮釋與證成。

其次，就大學生之地位而言，在德國係由大學基準法明確確定大學生為大學此一公法社團之成員(Mitglied)¹¹³地位。我國之大學法雖然並未如此明確規定，

利主體地位，校園內權利之行使亦應建立「正當法律程序」之觀念。請參見林佳範(2003)，《尋找校園學生主體性—學生權利與人權、法治教育理論》，高等教育，頁97。

¹¹⁰ 針對衝突在組織中所扮演的角色，互動論者鼓勵團體的領導者應試圖使團體維持在最小的衝突水準以上，以使團體能夠保持活力、自我批評反省，並具有創造力。請參見張慶勳(2001)，《學校組織行為》，五南，頁319。

¹¹¹ 1978年，〈世界人權宣言〉的三十週年紀念，聯合國教科文組織舉辦了一次人權教育的國際會議。在這次會議中，政府和非政府的組織專家提出了人權教育的十大原則。請參見黃默(1999)，〈聯合國人權教育的十年與台灣人權教育現況及展望〉，《月旦法學雜誌》，第44期，頁68；陳玉佩(2000)，〈國民中學人權教育課程內涵之研究〉，國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，頁60-61。

¹¹² 基本上，透過教育強調「自我與他者」及「人與自然」之間的「互為主體性」，即要深刻體認：每個人都是處於「自我與他者」密切互動的關係網絡與價值系統之中，「自我」的意義與價值只有在這種網路與脈絡中才能彰顯並落實。請參見黃俊傑(1999)，〈從教育角度論台灣的「人之素質」的提昇〉，收錄於《人的素質論文集》；轉引自王惠雯(2003)，〈「互為主體的校園文化」之建構與發展—從哲學主要理論觀點對學生社團組織運作的啟示〉，《學生事務與社團輔導第四輯》，東吳大學，頁243。

¹¹³ 請參見德國大學基準法第27條以下(§27ff. HRG.)。

但是新大學法第 15 條第 1 項已明確要求「應有學生代表出席組成大學校務會議，議決校務重大事項」。第 33 條復規定：「大學為增進教育效果，應由經選舉產生之學生代表出席校務會議，並出席與其學業、生活及訂定獎懲有關規章之會議；學生出席校務會議之代表比例不得少於會議成員總額十分之一。大學應輔導學生成立由全校學生選舉產生之學生會及其他相關自治組織，以增進學生在校學習效果及自治能力。學生為前項學生會當然會員，學生會得向會員收取會費；學校應依學生會請求代收會費。大學應建立學生申訴制度，受理學生、學生會及其他相關學生自治組織不服學校之懲處或其他措施及決議之事件，以保障學生權益。前四項之辦法，於各大學組織規程定之。」若大學生非大學之成員，而僅是與大學產生使用關係(Benutzungsverhältnis)，則大學法不可能賦與大學生這些權利與地位。因此，在我國大學法之現制下，大學生亦應享有大學成員之地位，大學生擁有選舉代表參與大學事務之權利；因此大學生之法律地位應以「特別地位說」(Sonderstatusverhältnis)¹¹⁴為當，此種特別地位自非特別權力關係所能比擬，在特別地位關係之下，大學生之權利與義務只要涉及大學生之重大權益事項，亦應有法律保留之適用。(顏厥安，1955：49)

由此觀之，到底學生在校務會議¹¹⁵或相關委員會扮演何種角色？其發言及表決是否受到公平的待遇與尊重？學生參與和學生自治的功能是否落實？申訴制度在正當法律程序原則下是否完備？本文認為，大學是否可做為校園民主的養成教育重要一環，端賴主事者對於身為權利主體的大學生正確的導引。

第八節 小結

¹¹⁴ Vgl. Korad Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 18 Aufl., Heidelberg 1991, Rdn. 321ff, S. 135ff; 轉引自吳庚(1999),《行政法上之理論與實用》，作者，頁 182 以下。

¹¹⁵ 校務會議參與請求權涉及到高等教育學生參與權的問題，學生是否有校務行政參與權，曾經存在過爭議。學生對校務之參與權基本上源自於「人格發展自由權」。故此一問題非屬「是否」的問題，而係「如何」及「多少」的問題。在「如何參與校務行政」上，涉及到「校務參與權」如何保障的問題；而「能夠如何影響校務行政」的問題上，涉及到「參與名額」的問題。請參見莊繡霞(1996),《論學生基本權之保障—若干教育法制之憲法問題》，國立台灣大學法律學研究所碩士論文，頁 129 以下。

本章的主題為「高等教育中大學生的角色定位」，共分為七節闡述：

第一節 大學的歷史與發展—先針對大學的歷史發展做簡述，從古代、中世紀到現代大學，這其中影響大學「學術自由」最深的當屬 Humboldt 所創立的柏林大學。其次，本文嘗試提出 21 世紀大學所應具備的五個發展要素為：大學組織的法人化、大學的整併與改革、大學強化募款能力、大學評鑑機制建立、大學與社會的互動。後論我國大學的現況與展望，由於大學數量急速擴充，使得大學教育已從傳統的菁英教育轉型為大眾化的教育，因此，當務之急乃如何提升高等教育品質及增進大學國際化之因應策略，均是政府及大學本身所亟思改進之道。

第二節 大學自治與學術自由—先揭示大學自治之意涵，係指大學得經由自己之機關獨自負責並且不受國家之指示以完成事務之意，亦即大學之管理、營運係委諸於大學內部之自主性決定。次述大學自治之性質，從德國的「基本權利之制度性保障」與美國「制度性權利」，咸認為「大學自治」乃係憲法上保障學術自由之機能，我國學說亦主張大學自治的目的，是為了追求學術自由，故大學自治的制度本身，就具有排除國家干涉的本質。而學術自由之意涵係指基於學術上之研究方法，從事發現、闡釋及散佈知識之活動過程，其下位概念至少應包含兩個要素：「研究自由」與「講學自由」。歸納得出，大學自治是學術自由的條件，而學術自由是大學自治的實質，即大學自治係為實現學術自由之必要性手段。

第三節 大學生發展的理念—先簡述大學生發展的四大理論：心理社會論、認知—結構論、類型論、個人—環境論，這些典範對大學生發展影響深遠。次分別從認知—結構論中之 Perry, W. G. 四期九位階的「智能和倫理的發展理論」與 Baxter Magolda, M. B. 的四階段「性別和認知發展理論」，作為促進大學生發展的實際應用，並有助於對學生權利認知進一步的探討。

第四節 大學生的學習—先就學習的概念，了解其乃著重學習者本身的行為，學習者處於主動、積極的地位。次論大學生學習的意涵，歸結任何學校都能以現存的資源更有效的創造學生學習最佳的條件，以增進學生教室內外的學習。其中，知識、意志力、承諾是關鍵因素。最後在促進大學生學習上，清楚體認，學生既然是學習的主體，教育品質良窳的判準就應以學生學習成效為依歸。

第五節 大學生的學習自由—首先對大學生學習自由之意涵，以國內外學者與哈佛大學法學評論對學習自由的各種定義了解。次對大學生學習自由在法條文義上之釐清，從釋字第 380 號解釋中之揭示到相關憲法與法律之法釋義，提出本文可以接受之入學自由、選課自由、上課或旁聽自由、積極參與討論與表達意見的自由等屬於學生學習自由之權限。後得到大學生的學習自由，只是學術自由的保護法益，並非是獨立的基本權，其受憲法保護的目的，需與學術自由的實踐相關之定論。

第六節 大學生的受教權—從各學說對於大學生的受教權如何從憲法中導出，論述大學生受教權在憲法位階上之法理基礎，本文認為大學生之受教育權有別於學習自由，無法援引憲法第 11 條的講學自由為據，毋寧應屬憲法第 22 條未

列舉概括基本權所保障範圍。此外，大學生受教權在法律位階上之法理基礎應理解為學生在取得學籍後，應享有繼續維持受教育狀態之權利，國家與學校不得恣意予以剝奪或限制。

第七節 大學生的校園主體性—先提出學術自由下的權利主體，應將學生納入，使其在大學中的地位從原本單純為教學客體而易為獨立之主體，屬於大學組織之必要成員之一，真正落實以學生自我實現為核心的學校自治。次論以學生為中心的主體觀，從新大學法第 15 條、第 33 條即已明示，惟本文認為，大學是否可做為校園民主的養成教育重要一環，端賴主事者對於身為權利主體的大學生正確的導引。

綜上所述，由於學生的學習、學習自由與受教權等問題，均乃大學是否將學生視為校園主體性的檢視標準，此亦為整個學生權利的核心所在；茲為界定大學生的角色扮演，特予以提至本章中闡述。