

## 【論壇】

# 為學習社會奠基：由習得核心素養 論受教育權與學習權之保障

郭展有\*

## 摘要

本文試圖以教育學及人權法學的綜合視角，省思我國當前的國民教育，並為十二年國教之推動提供若干建議。由PISA（Programme for International Student Assessment）所顯示我國素養習得之不平等現況出發，筆者認為受教機會的形式公平，實未能充分達成受教育與學習權的保障意旨；相對的，此保障的落實應在於使所有人均因核心素養的習得，擁有最低限度自我實現的條件，來適應現在生活及面對未來挑戰，從而追求持續的終身學習；故於國民教育階段，政府應進一步追求此教育成效之實質公平。唯有讓每人均公平享有實現自我與繼續成長之必要條件，我們方能在多元參與的學習社會，獲得學習權之最大實現可能。

**關鍵詞：**受教育權、核心素養、終身學習、學習權



DOI：10.6869/THJER.202212\_39(2).0003

投稿日期：2022年7月18日，2023年2月8日修改完畢，2023年3月30日通過採用

\* 郭展有，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人，E-mail: philoedu66@gmail.com

## 壹、前言

於108年8月正式上路的「十二年國民基本教育課程綱要」，將我國國民教育向上延伸，並且期能透過素養導向的課程與教學「成就每一個孩子」，使所有的學生可以成為「終身學習者」。此處，108課程綱要在法律定位上，屬於依《國民教育法》第8條與《高級中等教育法》第43條所授權訂立的行政規則（洪金英，2019）。而此兩條法律，則又係源於《教育基本法》與《憲法》對學生教育基本權的保障。就教育法學研究的視角而言，課程綱要的議題，除了從法律保留原則的視角，檢討其法律授權的明確性，以及課程發展權限與運作機制的法制化之外，進一步探究其在何種意義上落實教育基本權的保障，亦有其重要性（王等元，2015）。<sup>1</sup>

隨著時代的推演，我國國民教育的精神已由過去培養為集體利益貢獻的國民，轉向權利主體人性尊嚴的保障，以使每個個體都可以受到平等尊重，並決定自己理想中的生活。於本文，筆者將聚焦於學生之受教育權與學習權，並試圖透過教育學理進行相關法律的論理解釋，析述受教育與學習作為一種權利，應如何在我國既有的法體系內予以理解。特別是隨著實際教育問題的浮現，如何使以抽象文字制定的法律，可進一步適用與回應具體情境亦有其必要。

於本文，筆者將從我國參與國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment [PISA]）的情況，作為我國教育問題的參照，來省思我國素養習得之不平等現況，可能反映了我國權利保障有待改進之處。是以，於前言之後，本文將於第二小節，透過我國過去參與PISA情況所顯示之受教成果不均現象，省思我國受教育權的保障，可能無法使所有人均獲得必要之核心素養；而第三與第四小節，則分別申論核心素養何以作為自我實現與終身學習基礎的關鍵教育成果；以及國家對受教育權與學習權之保障，實以國民教育階段核心素養之習得為關鍵與基礎。之後，於第五小節，則由接受教育不保證學習實際發生之「工作－成效」分析，指出國家應本於教育公平之理念，透過積極平權

<sup>1</sup> 基本權之特殊意義在其以人民（作為權利主體及個人，而不僅是國家的一員）的觀點為基礎來被表達與確立的主觀權利（許育典，2016：93）。

措施，致力於確保最基礎教育成果之實質公平，而非僅是入學機會之均等。而最後一節，筆者試圖將本文關於所有人平等獲致核心素養之論述，進一步扣連於所有人均能於學習社會終身學習之理想，以及學習權最大之實現可能性，並據以針對目前我國十二年國民教育的推動提供若干建議。

而即便108新課綱已然實施，但進一步探究其背後的權利意涵，來作為實踐的價值指南，仍有助其於各行政層級的具體落實與日後調整。要言之，本文期能藉由法學與教育學之科際整合，為教育基本權利與核心素養關聯之探究做出貢獻，促進學術與實踐的省思與精進，使臺灣成為學習社會。

## 貳、臺灣PISA評量結果與受教成果不均之省思

PISA評量可以讓我們瞭解學生在接受國民教育後，對於基礎知能與核心素養之習得概況。依據臺灣PISA國家研究中心（無日期）對此評量計畫之概述：PISA測驗的重點在於評估接近完成基礎教育的15歲學生，對於未來可能面對的問題情境，其準備的程度及獲得真實生活素養之教育情形。準此，PISA評量：

著眼於學生的終身可持續發展，為生存而學習是評量的基本理念。……它評量學生在現實生活和終身學習所必須的知識技能。……希望瞭解即將完成義務教育的各國中學生，是否具備了未來生活所需的知識與技能，基礎教育階段的學習是否為終身學習奠定了良好的基礎。（蔣德仁，2013：3）

透過數學、閱讀、科學等情境式評量，PISA希望測得學生是否能將所學進一步創造性地應用在日常生活之中（吳正新，2014：20-21），並是否能於特定脈絡情境中統整和發揮所學之知識與能力的「功能」（林永豐，2019：10-11）。準此，PISA評量又可被稱為素養評量。在此一評量當中，我們所關懷的重點並非學生對學校課程的精熟程度，而更大程度是對於其在國民教育階段之受教，是否使其具備相應的學習與問題

解決能力，而是為其日後個人生活的開展與持續之終身學習奠立基礎。

而素養，若參照經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]）「能力的定義與選擇：理論和概念的基礎」計畫（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [DeSeCo]）發展的理論，則是指一「包括使用知識、認知與技能，以及態度、情緒、價值與動機等等」，而讓個體得以「成功地回應特定情境下複雜問題」的「整體性概念」（洪裕宏，2011：17）。<sup>2</sup>

惟，若考察先前的評量結果，自2006年我國參與PISA起，儘管整體而言在平均表現上尚佳，但在教育公平的實現上仍有著一定的進步空間：依據Lin、Tzou、Lu與Hung（2021）的歸納，臺灣2009年至2018年間，閱讀表現優異與不佳者的比例皆明顯上升，有雙峰化的趨勢；數學表現方面，我國雖基本上歷年平均分數都比許多國家要高，但高分與低分孩子之間表現的落差情形，則不甚理想。如2012年數學表現之變異性位居世界之冠，是所有國家中離散情形最高的（OECD, 2014: 72）。而後來變異性雖縮小，但卻非因低分者比例下降，而主要是因為高分者減少之故；又科學方面，整體也呈現出「學生在整體平均表現良好，但成就表現不均」的相似結果，且於2018年，表現不佳者的比例更是歷年來最高（OECD, 2019）。<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> 就內容來說，核心素養不僅包括基本的識讀、識算、參與資訊社會及公民生活之資質與知能，更包括了願意使用與持續增進所學的態度、信念與習慣等。是以，素養作為一全面而統整的品質， $C = (K+S)A$ ，素養 = (知識+能力) 態度，我們實亦應重視情意與態度的關鍵影響力，比如使學生擁有好奇心與對學習的動機與熱情等（蔡清田，2014：23）。此外，本於教育保障個體人格自由開展之目標，我們實不應偏廢於特定內容的學習，而只著重於另一些。然我國過度重視智育學科的情況，可能使我們忽略對特定核心素養之培養，比如美感藝術、自我內省等面向。唯有習得完整之核心素養，我們才能作為一「全人」來開展自身價值。而有關核心素養之具體內涵，或可進一步參考蔡清田（2014）以及Rychen和Salganik（2001，2003）編著之相關研究，並有待與時俱進地討論與持續地深化。

<sup>3</sup> 有關臺灣自2006至2018年PISA評量的結果完整歸納，可參照Lin等人（2021）的整理。而臺灣2022年參與PISA之結果，亦值得待新年度報告發布後進一步追蹤。此處，有關本文對表現優異（高分）與不佳（低分）者的討論，主要依PISA傳統將學生表現由高至低，所進行六至一（外加數個未達水準一的水準）的水準畫分。其中水準三一般被視為可勝任日常基本問題解決，水準五以上為優異，水準二以下則為不佳。

此處，即便前面指出的測驗結果可能僅集中於認知層次，<sup>4</sup>但無可否認的是，某些基本知識的掌握實係素養之基礎（洪裕宏，2011：16）。是以，透過對PISA評量結果的檢視，我們仍可由此一學生基本學習表現的差異，推論我們的教育實施，可能並無法完全達成原先期待之教育目標，而使所有受教者均可獲致必要的素養；並且，這些未能獲致必要素養者，將可能在需要活用所學之問題情境中，因缺乏必要的基礎能力，以及面對未來生活所必須之知識、技能與態度，而導致其未能進一步實現自身生命之潛能與價值，使自身之開展機會與可能性受到限制，甚至是無法有尊嚴地維持或經營生活。

《中華民國憲法》（1947）第21條保障：「人民有受國民教育之權利」，且依第159條：「國民受教育之機會，一律平等」。惟此處PISA評量所反映出我國國民教育階段素養習得不均的現象，或可使我們進一步反思：即便我國已保障受教育權為全民所共享，但若嚴重之學習落差仍可能發生，那麼便意味我們的教育，可能無法使某些受教者，在通過國民教育階段之後，獲得對其生命開展有著關鍵影響之基礎教育成效。<sup>5</sup>是以，我們可能有必要在入學機會之保障外，追求特定實質教育成效之達成，以使所有受教者均能平等獲致自我塑造與發展之必要條件，實現未來之尊嚴生活。

誠然，不同人的學習成就高低有別，固然一定程度是基於天賦資質或後天努力而可能產生的正常現象，但如果這樣的差異並非只是涉及某些可有可無的知能，而是關乎個人於未來生活所必備之核心素養，那麼我們可能便應該投以特別的關注與改善，來縮小或消弭此落差。又儘管我們無法在國民教育階段給予受教者於其一生所需具備的「所有」素養，但我們可能實必須在最低限度內，提供其往後得以進一步擴展自身之重要基礎。是以在國民教育階段，我們或應致力於確保所有人均應獲

<sup>4</sup> PISA亦有針對學習動機、學習策略和信念等進行調查。如於2012年之PISA評量中，臺灣學生普遍對自身數學能力的信念低落、較缺乏毅力，且有較高之數學焦慮的現象（林素微、王長勝，2015）。

<sup>5</sup> 有關「受教育權」，值得強調的是：其「並非指『被教育』的權利（right to be educated），而是指『接近使用』（access）、『得到』教育的權利。……而『受教育權』中所謂的『教育』，……應該包括獲得『被教育』或『學習』的過程或經驗，以及獲得教育與被教育之雙重受教育過程中所產生的結果」（周志宏，2012a：36）。

致之最低限度的基本學習，使所有的受教者均能實際獲得某些關鍵而必要，位處於眾多素養之核心的核心素養。

於下一小節，筆者將廣續擴展核心素養概念的討論，並指出核心素養之習得對於保障權利主體終身學習與自我實現之意義與重要性。

### 參、作為關鍵教育成果之核心素養

素養，是「學習者『接受教育後』所『學習獲得』的知識、能力與態度」（蔡清田，2011：69）。在此，我們「強調教育的價值功能」，不僅視素養之習得為「學習的結果」，更是「教育的成果」。而核心素養，則為構成一個人得以過上良好生活，並能夠面對現在與未來的挑戰，所必要之一組統整的知識、能力及態度（蔡清田、陳延興，2013；Canto-Sperber & Dupuy, 2001）。此處，核心素養的「核心」，所代表的是：「應該達成層次的最低共同要求，……是每一位社會成員都必須學習獲得與不可或缺的」（蔡清田，2012：14）。<sup>6</sup>

一般而言，儘管社會存在著不同的文化社群與價值觀，但我們基本上仍會同意在基礎教育階段，會有一些相對基本而對一個人來說不可或缺的育成內容；又儘管這些基本內容可能與時俱進，而需要時時調整與重新組織規劃，但我們仍然希望且有責任為尚處人生起步的孩子，安排特定知識、技能或態度的學習，以協助其開創更豐富與有價值的人生。是以，除了在特定面向上消極地保持中立與寬容（如宗教），國家在教育實施中追求受教者共通核心素養之習得，以積極地保障所有人最低限度開展自身人格之可能性，實不與追求差異的多元文化理念相違背。因

<sup>6</sup> 核心素養隱含了一套公理化的概念。如同在數學中，「一個公理化的系統預設了一組有限數目的公理（axioms），其餘所有定理（theorems）都由這組公理依據推論規則推導出來」。此處我們類比地借用此概念，因即便知識與能力的擴展並不真得在嚴格意義上如此運作，但「考量一個人由學習而累積的知識與能力必定有相當的系統性，而且知識與能力之間的確也存有比較簡單、比較基礎與比較複雜之區別」，核心素養的假說應屬合理，並得以使之作為我們擬定國民教育之核心目標的重要參考（洪裕宏，2011：17）。另一方面，相較於108課程綱要所指出可分為「三大面向與九大項目」的核心素養（教育部，2021），本文所指之核心素養，更多是以推論的角度，去預設受教育權與學習權的保障必須以某種必要，且必然不只是傳統3R讀寫算之核心素養為基礎。惟即便如此，筆者對於此區分的強調，僅是因為核心素養之實際內涵必然是隨著社會變遷而發生變化，而對於「當前」臺灣對核心素養之具體內涵，筆者亦肯定108課綱中完整與系統的界定。

為，唯有當一個人具備最基本與關鍵的基礎知能與態度，亦即核心素養時，其方可能不致在未來生活中趨於弱勢與不利，而是可以與他人一同參與多元文化社會的營建。

進而，似也唯有當一主體在面對生活之中各種問題情境時，能夠有效地運用自身所具之知識或技能，並能夠展現出一種勇於運用自身知性能力進行探索的態度，我們方可說此一主體至少在一定程度上，不會因其「能力」或「使用能力的意願或信念」而限縮其自由選擇、規劃自身生活的機會，又或是減損開展與創造自身獨特價值的可能性。準此，筆者將核心素養視為是使個體自我生命及人格尊嚴，進一步開展與實現之重要而基本的知能與態度。易言之，核心素養可謂是構成個體獲得人性尊嚴保障之重要基石，因若缺乏這樣的基本知能與態度，個體便很可能連基本的生活適應與問題解決都將遭遇障礙，遑論充分發揮自身潛能與積極開展人格，並於社會中得到肯定與承認。而藉由核心素養的習得，個體方得以在最低限度上成功回應社會中複雜之問題情境，並在社會之參與中自我實現。<sup>7</sup>

另一方面，因核心素養之習得亦與終身學習有著緊密的關連（蔡清田，2011：73），且「學習乃是人格發展與個人自我實現的基礎」（周志宏，2002：209）。是以，作為教育成果之核心素養，更使個體得以作為一終身學習者，自由開展繼續學習的歷程，而與其自身之自我實現，產生一「雙向式因果互動」：

一個人在其自我實現的過程中，才會自然而喜悅地渴望學習，而在本身自動的學習之後，人格的自由開展才又接續。（許育典，2007：35）

在此一意義之下，作為終身學習基礎之核心素養便與個人人格之自由開展再一次地相互聯繫：核心素養，除作為在生活中可實踐力行的基本能力與態度，或自由地繼續學習、開展終身學習生活之基本要素，亦

---

<sup>7</sup> 自我實現，包含「自我開展」與「自我決定」兩個要素，意指自我人格的「自由開展」，以及在自我開展中享有自我決定的自由（許育典，2016：95）。

是使個體擁有進一步深化與成長，從而開展與實現自身可能性之基礎條件。

「基本教育本身不僅僅是目標，它更是終身學習的基礎」（World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, 1990）。某種程度上，個人在生命全程，所從事各類學習活動可能性之充分開展，實以個人在國民教育階段中核心素養之獲致為先決條件。透過國民教育階段對於核心素養的教育，我們使主體之學習與人格開展，不致受到本可免除的限制所束縛，而是得以在往後人生持續成長的開放旅途中，透過終身學習之過程自由地進行價值之拓展與創新。

基於此，透過法律保障人民受基本國民教育之權利，並滿足其最基礎之學習需求，實乃因：

一個人如果沒有機會在他人的協助下，以最有組織及效率的方式完成一定階段的學習，將難以僅依其自身天賦的感官與後天的經驗累積，來發展其人格與各種潛能並學習到自我學習的能力。因此每個人都應該要有受教育的機會，才能獲得基本的生存能力與生存條件。所以，受教育權也被認為具有「作為生存權的教育請求權」的性質，每個人都有權請求國家或社會提供其必要的「能滿足其學習需要的」受教育機會與過程，而得到一定的教育成果，以便使其能適應社會生活並獲得一定的生存能力與自我學習能力。（周志宏，2012a：18-19）

是以，於本文，筆者主張在國民教育階段，我們實應致力於確保受教者核心素養之習得，以提供所有人發展其自身之獨立人格所需的必要資源，並能將此一基本之知識、能力與態度，作為自我實現之基礎。而於下一章節，筆者將由核心素養對於個人終身學習與自我實現意義的討論，接續到在國民教育階段習得此關鍵教育成果對保障受教育權與學習權之重要性。



## 肆、受教育權與學習權之保障核心：國民教育階段之核心素養習得

我國《憲法》第21條：「人民有受國民教育之權利與義務」，保障了人民享有基本教育之權利。<sup>8</sup> 而若推究此權利保障之目的，乃因受國民教育與促成權利主體人格之充分發展，並使之得以積極參與社會生活，在社會之中創造自我價值有著緊密的關聯（周志宏，2014）。如於聯合國《世界人權宣言》（United Nations [UN], 1948）第26條便指出：「人人皆有受教育之權。……教育之目標在於充分發展人格，加強對人權及基本自由之尊重」。又《經濟社會文化權利國際公約》（1966）第13條第一項亦指出：<sup>9</sup>

本公約締約國確認人人有受教育之權。締約國公認教育應謀人格及人格尊嚴意識之充分發展，……締約國又公認教育應使人人均能參加自由社會積極貢獻。

教育作為一幫助學生開展自身之人性價值為目標所做的努力，其不僅是在幫助學生更好地進行學習活動，而同時也是藉由滿足其人格自由發展之需要，來促使人從「只是一個人」，通向「成為一個人」，以通過學習與持續學習邁向自我實現的系列過程。<sup>10</sup>

此處，值得注意的是，教育對於促成個體自我實現，以使個體之人格自由開展，並促成其生命底層價值最大可能實現之期待，著實與自由民主憲政秩序中「維護人性尊嚴與尊重人格自由發展」之核心價值相互共鳴（釋字第603號，解釋文，2005）。如蘇俊雄大法官於釋字第372號（1995）解釋意見書即指出：

<sup>8</sup> 值得強調的是，依周志宏（2002：202）之見，憲法第21條所規定之受教育，不應解釋為既是人民的權利也是義務；相對的，「受教育應為人民之基本權利」，而義務之主體則實際上應為必須協助其子女或受監護人就學的父母或監護人。

<sup>9</sup> 我國2009年訂立《公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法》，使兩公約之人權保障規定具國內法效力。

<sup>10</sup> 王等元（2018）更特別指出，在我國日漸趨往高齡化社會發展的過程中，如何保障全民終身學習權，實屬建構憲法教育基本權體系之重要議題。

憲法保障基本人權，對於每一組織構成社會之個人，確保其自由與生存，最主要目的即在於維護人性尊嚴。……我國憲法雖未明文宣示普遍性「人性尊嚴」之保護；但是此項法益乃基本人權內在之核心概念，為貫徹保障人權之理念，我國憲法法理上亦當解釋加以尊重與保護。

人性尊嚴的保障，在消極避免侵害的意義上，其首先意味著每一個人均不應僅被當作手段與工具，而必須被視作為目的本身；而在積極促進人性尊嚴實現的意義上，則意味著要求國家促進人性尊嚴價值所內含之精神與物質層面之滿足，使人可自我治理、自我決定，自由地開展自身人格來達成自我實現（陳慈陽，2005）。而此處，人性尊嚴的重點與其說是對自主權的強調，更應說是對人過上有意義生活需要的肯定，以使人有能力來實現自身的意義（Kipke, 2020）。是以由積極面來說，我們可以說受教育作為《憲法》所欲保障之重要權利，其特殊性在於受教育似乎與憲法對於人權保障之精神相一致，而均以人之自我實現為其共同目標（許育典，2016：335）。而正是在此共同追求人性尊嚴之保障的基礎上，我們說教育與憲法對人格自由開展保障之目標同構，具有共同之目的。

此處，人性尊嚴之意涵，不僅是指一個人存在本身的價值，同時也是指一個人其自身人格之成功自我展現（李震山，2000：4-5）。是以，我們透過教育與憲法之保障所欲維護之人性尊嚴，不單意味的是對於一個人存在本身價值的肯定，同時也是對一個人之主體性，其對於自身作為「人」之獨特展現的肯定。對於前者，我們不得任意予以剝奪與侵犯；但對於後者，我們可能尚必須積極地予以協助與支持，方得使其獨特性能進一步展開，實現自身生命之意義。

進而，此處受教育權對人性尊嚴保障之意旨，亦更進一步與更寬廣的學習權概念，亦即人持續藉由學習來持續開展自身之權利緊密相連。

## 一、國民教育階段受教育權作為學習權之保障核心

於1994年四一〇教改運動後，<sup>11</sup>學習權被肯認為我國所有國民之基本權利，並納入《教育基本法》中。依《教育基本法》（2013）第1條：「為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制，特制定本法」，以及第8條第二項：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障」，受教育權與學習權明文於我國教育法制之核心，並作為我國教育推動之基本精神與目的。

而學習權，依周志宏（2002：196）之見，主要包含以下兩種權利：（一）學習自由：個人得以主動學習，而「不受妨礙地讀、寫、質疑、分析、想像、創造與研究探索、學習、詮釋」；（二）受教育的權利：個人能夠在「經由他人之協助下學習（接受教育）而利用一切教育資源」，並從而「獲得讀、寫、質疑、分析、想像、創造與研究等能力」。

然此處，即便學習權可謂是一始於出生而終其生涯的權利，但如同日本教育學者堀尾輝久（1991：22）所指出：「人民之學習權中，兒童與青年之學習尤別具意義，在人權之構成中占有特殊的重要地位」。基於兒童及青年階段之個人有較高之可塑性，因此這一階段學習權的保障對其人生之發展特別關鍵（李仁淼，2011：31）。並且，若我們歷時地來看，我們或可將周志宏所界說之兩類學習權，再區分為國民教育階段的受教育權與學習自由，以及國民教育以外階段者。而其中國民教育階段中學習權的保障，特別是受教育權利的保障，對個體往後繼續學習之可能性，實有著重要的奠基作用。如同《世界全民教育宣言》（World Declaration on Education For All）所指出：

每一個人——兒童，青年和成人——都應能獲得旨在滿足其基本學習需要的受教育機會。基本學習需要包括基本的學習工具（如讀

<sup>11</sup> 該運動有四大訴求，分別為：（一）落實小班小校；（二）廣設高中大學；（三）推動教育現代化；（四）制定《教育基本法》，並進而促成行政院「教育改革審議委員會」的成立。該委員會於1996年12月完成之《教育改革總諮議報告書》中，歸結出包含教育鬆綁、帶好每個學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會等五大教改建議。

寫、口語表達、算術和問題解決)和基本的學習內容(如知識、技能、價值和態度)。這些工具和內容是人們能夠生存下去、充分發展自己的能力、有尊嚴地生活和工作、充分參與發展、改善自身的生活品質、做出有見識的決策並能繼續學習所需要的。(World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, 1990)

國民教育階段之受教育，以及於此一階段基本學習需要的滿足——亦即本文所界定之核心素養之習得——可能實作為個體於往後人生繼續開展學習自由的前提。因為可以想見的是，若缺乏某些重要的知能與態度，我們的學習自由便很可能因而受到限縮，使得自身即便處於充滿各式學習資源的環境之中亦無從近用。

另一方面，於國民教育階段中的學習權概念，受教育權與學習自由兩者實相互交織，而無法全然區分。Peters (1966)即主張，教育涉及學習者對於原先不感興趣事物的學習，以作為其之後更大學習自由的前提(即便我們仍期待使學習者在接受教育時能具相當之自願性)。是以，對國民教育階段學習自由的保障，我們也不應流於寬縱或排除所有限制，反而是應致力於取得權威與放任間的平衡，來培養學生自主抉擇的能力。

進而，透過對國民教育階段學習權與受教育權的保障，我們得以使學生之學習與生活，因為教育的提供而融為一體，並持續擴大學習之可能性。如同Dewey (1959: 60)所指出：

教育不應止於人們離開學校之時，是一眾人皆知的常識。然此常識的意義在於，學校教育的目標，正是藉由組織確保生長的力量，以確保教育的持續。學校教育最美好的成果即在於，讓人願意從生活中學習，並創造所有人都將從生活過程中學習的條件。

基於上述，若國家希望保障人民國民教育以外階段的學習權，其仍有必要於國民教育階段中，確保所有人基本之受教與學習，以使得所有人能因為獲得基礎之知能與態度，開展日後之持續學習。是以，國

民教育階段對受教育權主體基本學習需求的滿足，亦即核心素養習得之確保，其不僅呼應了OECD終身學習之理念：「終身學習必須為人人提供，每個人應具有均等的終身學習機會」（吳明烈，2014：61），更與個體得以於往後人生，開展擁有學習自由與人性尊嚴之人權保障目標相扣連。且本於《憲法》第22條：「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」，國家亦需要保障人民國民教育階段之外的受教育權，以及日後持續學習的權利。

而衡諸《憲法》與《教育基本法》對受教育權與學習權保障之意旨，若此等權利保障的核心，在於「人的自我實現與學習之間的這種雙向式之因果互動的自由空間，以及它的具體實踐」（許育典，2007：35），那麼國民教育階段核心素養之習得，將會同時與國民教育階段後之學習權，以及使人能持續自我決定之人性尊嚴積極保障相扣連。

歸結而言，在一定程度上，國民教育階段外的受教育權與學習自由，實以國民教育階段學習權與受教育權之實質保障為基礎。國民教育階段之受教育權與學習權，實作為更寬廣學習權概念之核心。藉由對人民在國民教育階段受教育與學習之實質保障，我們方能使其在往後的學習過程，能因為核心素養的具備，作為學習的「主體」或「能動者」而繼續學習。而國民教育階段外受教育權與學習自由之保障，亦可謂是藉由國民教育階段核心素養之教育，來在最基礎限度下使其得以有實現之可能條件。

## 二、核心素養作為國家對受教育權與學習權保障之給付

《憲法》所保障之「受國民教育之權利」，「旨在使人民得請求國家提供以國民教育為內容之給付，國家亦有履行該項給付之義務」<sup>12</sup>（釋字第626號，理由書，2007）。又依據《教育基本法》（2013）第

<sup>12</sup> 《教育基本法》（2013）第11條第一項規定：「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之」。國家之財政若許可，可將國民教育的向上或向下延伸，以儘可能使人不因出身而影響其自我實現（許育典，2007：60）。惟，依周志宏（2013：14）之見，此不宜、也不必採取強迫入學之義務教育形式辦理，課予家長使子女接受幼兒學前教育或高級中等教育之義務。

2條第3項，國家應對法定教育目的之實現，負一定程度協助之義務，「並在可能的範圍內有義務創造各種條件，使人性尊嚴之實現有其可能性」（李震山，2000：21）。而國民教育階段之受教育權在「積極地位」<sup>13</sup>上的意義，便在於「使國民可積極請求透過國家的教育給付，未來在精神及物質上能共享基本的健康及文化生活」（許育典，2007：29）。換言之，國民教育的提供，實是國家本於《憲法》與《教育基本法》之義務，以使所有人民均能請求此最基本年限之教育，並獲得自我實現之基礎。在此，我們將國家對國民教育之推行，視為對人民人性尊嚴實現條件之給付方式之一。而政府則有必要在一定程度上，確保其給付滿足憲法所規範之精神，使所有人均能因為國民教育之共享，擁有最低限度之自我實現條件，以追求自己的幸福。

而此處，學習權之概念，則在一方面除帶有自由權之性質外，也同時兼含社會權之性質，而可作為向國家請求提供基礎教育的依據（周志宏，2002：209，2012a：54）。進言之，學習權主體固然有免於國家權力不當干預，使學習不受侵犯之抵抗權；但相對的，若缺乏充分接受基礎教育的機會，並從中獲得必要之核心素養，我們亦難期待自身之學習自由能夠充分開展，而能自主地設定學習目標、規劃學習過程、尋求學習資源、選擇學習策略與評估學習成效（Knowles, 1975）。是以，在社會權的層次，國家透過國民教育，使權利主體得以藉由習得核心素養，順利成長、繼續學習並進而開展自我決定之生活，亦可作為是國家對受教育權與學習權之給付義務。<sup>14</sup>

然誠如許慶雄（1991：15-16）所指出，有關受教育權與學習權的

<sup>13</sup> 德國公法學者Georg Jellinek將人民與國家的關係分成下列四種：被動地位（人民居於應該服從國家統治權力的地位，而必須承擔國家義務）、消極地位（人民得在被動地位之「義務範圍」外，擁有一受國家承認而不受公權力干涉，要求其不作為的「自由範圍」）、積極地位（國家承認並給予人民法律上的資格，可以為其個人利益「對國家作請求」）、主動地位（人民有資格參與國家意思形成，以行使統治權並「為了國家而給付」）（許育典，2007；許慶雄，1991：2）。

<sup>14</sup> 某種程度上我們可以說，唯有藉由對國民教育階段受教育權的保障，使人民的人格與各種能力獲得充分發展，其其他自由權利的行使才具有理性的基礎，而能自由地決定自身的生活方式與行為（周志宏，2012b：92）。並且，此一基本權利的保障，亦使得人民成為具備參與社會生活，以及政治公民生活之資質，而在積極意義上作為國家之主權者與社群中之能動者。

保障，若「僅依賴形式平等的保障，不可能達到實質平等，因此，必須直接保障實質平等」，需要國家進一步之積極作為。於下一章節，筆者將藉由對教育以及教育機會均等與教育公平理念的分析，討論受教育權的保障，可能必須不僅著重於入學機會的平等，亦須進一步積極地改善與促進受教者所實際獲致之核心素養。

## 伍、以追求「教育成效」之實質平等落實權利保障

### 一、教育之「工作」與「成效」

教育，是為協助主體學習而進行之有計畫的嘗試，以期透過對學習情境的控制、引導、經營或創造，使主體得以獲得特定的學習成果，使受教者向價值層次更高的境界移升（Laska, 1976）。要言之，教育活動可謂是一價值引導、具有目的與方向的過程，並且可被視為是一種學習的次類，來促使特定之對象生成特定之學習（Knight, 2008）。

然而，教育作為一「工作－成效」（task-achievement）的概念（Scheffler, 1960），實是一種對不可直接計畫之事的間接計畫，而主要是通過給予一定條件，創造一個邀約學生進行學習的場域，來促成學生透過自我意志，決定與展望學習，讓受教者之學習可能性比在其他條件下「更容易」實現（鄒進譯，1991）。而對於學習權的保障，某種程度上便是一將此不可能要求之事（學習與終身學習），轉換成可能要求之事（教育成果之品質與理想教育／學習條件的創造）的過程（Griffin, 1999a; 1999b）。

理想上，我們當然期待使學生的學習（教育的成效），能夠藉由我們的教育工作而真實發生，並達到預期之教育目標；但實際上，教育卻並不總必然保證學習的發生。誠如Walker與Soltis（2009）所指出，若將教育僅僅界定在成功面，以為教學的工作必然保證學習成效，恐無法說明實際之教育情境。準此，我們實不應將教育與學習的關係簡化為線性的因果連結，以為受教育就必然導致學習的發生。

惟值得強調的是，即便個體接受教育並不代表其便能達成教育推動者預期中的學習，但是，透過教學與教育工作，來引導學生習得特定內

容，仍是促成學習的重要媒介（黃政傑，2011）；並且，教育對個人與社會的各種效益，實也取決於學習成果的產生，而不僅是使孩子能上學（United Nations Children's Fund [UNICEF], 2019: 12）。是以，即使受教育與學習的關係並非直接的因果連結，我們仍不應放棄教育對於個人學習之協助作用，反而是應對受教之過程予以檢討與改進。在一定程度上，我們仍應該且能夠通過教育的方式，提供與促成特定重要之學習成果，並且，藉由對受教育對象之學習成果的檢討，回饋於教育工作之改進，來為學生營造更好的學習條件。

進而，於國民教育階段，因其關乎人民重要基本權之保障，是使人擁有人格開展與自我實現可能性之重要基礎，是以，我們實不應將對政府實施「教育」的請求止於使人民接受到教育的「工作」，而更應要求其致力於通過精進與改善教育工作，來促使學生習得核心素養，實現預期之教育「成效」。並且，

如果教育真的是一項人權，它將包含所有人，特別是最貧窮和最邊緣的人。受教育的權利意味著所有人的教育。（Elfert, 2019: 551）

而唯有我們在確保受教育權形式保障之同時，追求使所有人民，特別是那些弱勢者得以獲得實質內容之保障，以使其於中學畢業後，得以獲得進入社會或繼續升學所需最低限度之核心素養與知能，我們方可謂是平等地確保人民得以有尊嚴地自我實現的實質條件。

## 二、教育機會均等與教育公平：由核心素養習得之確保達成學習權的包容

接受國民教育之重要性，並非是取得文憑，用以彰顯個體自身的「象徵性價值」（symbolic value）；相對的，其重點落在個體得以因受教育，而擴大自身生命機會，乃至選擇並經營適當生活與職業的「功能性價值」（functional value）（伍振鷺、高強華，2008）。在實際的教育現場中，雖然我們的學生基本上似都可「自然而順利地」取得國民中學以上的學歷，但若參考近年PISA評量的成果，似乎並非所有人都能因



國民教育而獲得必要之核心素養。

公平正義的維繫是為法律與權利保障之重要基石。而核心素養作為一具「人性尊嚴」者最低限度生活的基礎條件，實應為所有人均能平等獲致的。是以，我們應於國民教育階段之學習過程中，在肯認所有個別與群體差異的前提下，進行適應學習者多樣性和需求之「有成效」的適足教育。進一步，若教育與憲法具有相同目標之同構性，那麼我們或可透過對於自1960年代以來，日益受到重視教育機會均等及教育平等概念的討論，以增益我們對平等保障受教育權與學習權的思考。

教育機會均等的概念，包含「國民教育」與「人才教育」兩項意涵：前者指「每一個人具有相等機會接受最基本的教育，這種教育是共同性、強迫性的教育」；後者則指「人人具有相等機會接受符合其能力發展的教育」，也就是分化的教育，「雖非強迫性，但含有適應個性發展的意義」（陳奎熹，2004：220）。而我們似乎唯有先確保「國民教育」中對於共同核心素養習得之平等追求，方使國民教育階段之中或之後「人才教育」的分化得以可能。並且，依Mithaug（1996）之見，因「能力、機會與成果」相互作用，所以當一人因為自身能力或是家庭社經背景，而未能在齊頭式平等的教育中獲得基礎之核心素養時，那麼其未來自我開展的機會也將被限縮。是以，唯有當政府可藉立足點平等的方式，改善處境不利者循環累積之不利條件，來讓國民教育使所有人都有最基礎之核心素養時，我們方得為所有人謀求了「後續機會的最佳化」，使處境相對不利者也可具備最起碼之生活與職業發展基礎，而讓不利盡可能不致延續或擴大，並積極地保障了所有人自我決定的人性尊嚴。而透過此為所有人謀求「後續機會的最佳化」的教育，我們也才有可能打破弱勢者日趨弱勢的惡性循環，來使社會更加正義與永續。<sup>15</sup>

換言之，所謂的教育機會「均等」，實不單單指形式上投入的平等（equality），而更具有實質成果的公平或公正（equity）之意（陳奎熹，2004：221）。而即便教育機會均等的追求，不意味著完全消弭教

<sup>15</sup> 公平、優質的教育有助於多項永續發展目標（SDGs）的實現，包含減少貧困、促進永續的經濟成長、防止不平等、帶給女性或其他弱勢群體更好地健康與福祉等（UNICEF, 2019: 12）。

育成果的不平等，但其強調的卻是對特定教育產生（即核心素養習得）的關注，以減少學生早期境遇的不平等，對其往後的生活造成持續性的負面影響（Coleman, 1975）。是以，教育機會均等除了應消極地避免不公之限制，亦應積極促進立足點的平等，透過「積極平權措施」（affirmative action）彌補弱勢者之不利處境。否則僅僅形式上的機會平等，可能意味的將會是「有同等機會來充分利用不平等」（Bauman, 1976: 53）。並且，本於《教育基本法》（2013）第4條後半，對於弱勢族群之教育：「應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展」，以及第5條第二項：「對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助」之精神，我們實有必要進一步確認弱勢群體之權益保障情況，並給予相應支持與協助，以促進教育實質平等之實現。

基於對人性尊嚴的平等尊重與肯定，<sup>16</sup>我們有必要積極地在教育過程中，回應不同學習權主體的差異，以滿足其所應享有之學習需求。而我們對於差異的強調，不僅不與平等原則相衝突，反而可能是實質平等得以實現的前提。是以此處，我們可以說平等並不只是對表層差異的消弭，而應是在肯定全部人均共享同一人性類屬後，透過實際具體需求差異之考量，再進行相應的社會制度安排。藉由優惠性差別待遇，我們方可確保所有人於接受國民教育的過程中，不僅能夠受到同等之對待，更能因為個別差異與需求之回應，而創建一個教育公平的環境，確保每一人核心素養之習得。

而此處，教育公平包含著「公正」（fairness）和「包容」（inclusion）兩個向度：前者指的是他人和社會環境必須最少地妨礙個人學習之開展，而將社經背景或他人因素對教育成果的負面影響降至最低；後者則是指使所有人均可達到最基礎的教育標準，確保最低限度之素養水平（Field, Kuczera, & Pont, 2007）。換言之，除了為所有學生提供公正之學習資源與條件，更須確保教育成效之包容，促成最低限度素養水平之實質相當，使所有學習者擁有最基本之核心素養。而透過教育公平的追求，我們方可期待教育的提供能「滿足所有人基本的

<sup>16</sup> 聯合國《世界人權宣言》第1條前半：「人皆生而自由；在尊嚴及權利上均各平等」（UN, 1948）。

學習需求」，並保障所有人民擁有最低限度自我實現的可能性（World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, 1990）。

綜言之，受教育權之實踐不應止於物質條件或入學機會的形式滿足，教育「品質」的提升實應被納入考量（Jover, 2001）。教育不必然保障學習的事實，使我們有必要不只關注教育的投入，更有必要強調教育產出的均等。亦即受教育權之保障實應不僅僅止於「入學機會」的公平，而尚應兼顧「受教基本成就」之平等（姜得勝，1998）。此處，若政府所提供之國民教育，僅能使部分的孩子或多或少地達成原先設定之教育目標，也僅使其獲得部分所應具備之核心素養，我們實難肯定政府對於人民之教育基本權有完整的保障。相對的，唯有積極改善所有權利主體於國民教育階段之核心素養習得，確保教育之包容性，使所有學習者均能掌握持續發展所需的知能，所有人（特別是原先之不利者）才可能在往後的學習階段共同享有實質平等之學習機會。

而對於教育投入、過程與成果的評估與改善，不只使我們邁向對所有人包容的優質教育，更使我們趨近於對所有人公平之終身學習理想（United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016）。<sup>17</sup> 透過使人民在國民教育階段之後，均能至少在最低限度下，擁有繼續成長所需之核心素養，我們方得讓每一位國民成為學習權之共享者與實踐者，而與所有的人一同構築民主、所有人都能參與的終身學習社會。

## 陸、結語：邁向所有人共同參與之終身學習社會

主體學習活動的開展，並不終止於其人生中點，而往往通貫其終生。如教育部於1988年之《邁向學習社會白皮書》指出：

終身學習社會提供個人充分的學習機會，並支持個人在一生中繼續學習與成長。……要使學習社會得以實現，最根本的做法就是保障

---

<sup>17</sup> 「確保包容和平等的優質教育，促進全民終身學習機會」是聯合國永續發展目標（SDGs）之第四項。期待能於2030年前，確保所有人可以獲得高品質的教育，並在公平的基礎上，使所有人在人生全程都成為持續之學習者（UN, 2015）。

全民學習權。

根據這段文字，我們可以看到終身學習與學習權兩概念之間的聯繫，以及在Comenius的「泛智教育」（pampaedia）思想中所蘊藏的平等理念：他將人的整個一生視為一所學校，是以，學習不僅止於正規教育之中，而是終其一生的；同時，所謂的學習，更是一公共而普遍，以全部的人為對象的理念（UNESCO, 2000: 55-56）。即便是在今日，當我們看到學習權應為所有人共享之普遍性，仍可看到Comenius思想的影子。如聯合國教育、科學及文化組織所指出：

學習權乃是：讀與寫的權利；質疑與分析的權利；想像與創造的權利；閱讀自身世界並書寫歷史的權利；接近使用教育資源的權利；發展個人和集體技能的權利。……學習權是對於人類生存而言不可或缺的工具。……它必須被承認為一種基本權利。……它是一種基本人權，其合法性是普遍的：學習權不得限定於某一部分人類才能享有。（UNESCO, 1985: 67）

而於本文，筆者將學習權中對於所有人學習與持續學習之平等保障，勾連於對國民教育階段核心素養習得之實質教育公平的追求。因唯有使學習者於國民教育階段中具備關鍵的核心素養，以作為進一步繼續學習的基礎，我們才可能使受教者於國民教育年限後，充分地享有繼續學習之權利。進一步，我們或許可以說，《終身學習法》（2018）對於終身學習推動之意旨，以及《教育基本法》（2013）中所保障之所有主體終其一生的學習與教育基本權，實亦辯證性地呼應憲法所保障之受教育權，而交織性地構成相互關連的法體系。而唯有基於這樣的理解，我們方得不失狹隘的理解《終身學習法》之保障內涵，及其與整個教育基本權法體系之關聯性。

如同Dewey（1959：59）所指出，教育旨在促使個體之經驗得以「不斷重組、重構與改造」，從而導向「繼續的成長」。是以，教育活動本身，具備一內在於自身歷程的目的——繼續的接受教育與學習成

長，使原有的經驗品質不斷提升與轉化。<sup>18</sup>此處，我們將終身學習與教育相連，不僅是為使我們對於學習權的保障與檢視更為具體可行，更是為了教育活動本身的目的。

「教育／學習的繼續性」可謂是受教育權或學習權概念中，所欲保障之共同核心。而唯有保障使此一繼續性得以可能的核心素養，我們才可能使個體之終身學習權益得以在最低程度得到實現。進而，當國家致力於評估與改善教育的提供，透過教育公平以促進學習公平，使每一個人都擁有終身學習的條件，我們方可能擁有一個民主、共享、並多元參與的「學習社會」：在其中，每一個人均能於人生的所有階段開展有意義的學習，並且也均能近用社會中的學習資源（Aspin & Chapman, 2000; Faure et al., 1972）。而這樣的社會得以成真，必唯有當每人均擁有使終身學習得以可能的核心素養，而使各種學習機會可真正為所有人開放，而不會使特定人受限於自身在知能與態度上準備的不足。換言之，透過於國民教育階段保障全民核心素養之習得，我們不僅確保了受教育權與學習權的實質實現，更因而為全民終身學習（lifelong learning for all）得以可能的學習社會奠定基礎。

進而，在此一學習社會之中，我們可使整個社會成為每一個體之學習資源，且所有人也都能於其中認識到生活環境中的學習機會，並最大程度地和他人一同成長，彼此相互學習以共同邁向自我實現（Cropley, 1979: 105; Wain, 1987: 202-203）。此處，正因為社會中的他人得以透過持續學習實現其自我之最大可能性，我們每一個人最大的學習可能性（所有人能夠最大程度地於生活中彼此相互學習）——因而也是自我之最大實現可能性——方亦發生在這樣的社會之中。

最後，根據本文的論述，筆者茲對於目前我國十二年國民基本教育，提供幾點建議，以期未來臺灣PISA評量的結果可更趨於公平，成

---

<sup>18</sup> 在國民教育階段，我們應致力於發展與設計核心素養的課程，並將之轉化為具有「連續性」（continuity）與「互動性」（interaction）的學習經驗。依Dewey（1967）所提出的這兩項經驗規準：我們使學生在課堂的教育經驗不僅關聯於學生的既有經驗，更致力於使學生能因為受教育的經驗，使後續的經驗有更好的品質；並且，應關注學習與生活的結合，使學生在課堂的教育經驗，一方面是體察環境本身與傾聽他人，另一方面是參與與回應環境、表達自身的交互作用結果。

為一個所有人均能共同參與之學習社會：（一）十二年國民基本教育，在一定程度上增加了人民形式上的入學機會公平，且於教育現場積極推動素養導向、強化與生活情境脈絡連結，並整合認知、情意與技能的教育，也將有助於人民核心素養的習得。但在改善受教成果落差，以達成實質教育公平的成效上，仍有必要儘可能透過學習支持與扶助等政策，積極協助相對弱勢與處境不利者；（二）即便我國國民教育向上延伸，但仍並非所有人均會進入高中階段就讀。然是否義務教育完成後即不再升學者（可能是處境相對更弱勢者），仍可獲得必要之「核心素養」可能有待進一步釐清。另國民教育是否須向下延伸至幼兒園階段也有待評估；（三）國中教育會考或許如PISA一樣可視作對核心素養習得的一種評量機制，但其目前仍更多作為升學分發的工具，而在回饋與協助學習不利者補救的功能上尚有改善空間。且學生是否可能因為語言程度落差或數位落差（digital divide），而在後／疫情時代因雙語與遠距教學，導致核心素養習得不平等的情況加劇，或對學生學習動機、興趣等方面造成影響，也須進一步建立相關監測指標，並蒐集證據加以循證（evidence-informed）推動、評鑑或改善相關政策；（四）有關核心素養的課程、教學與評量，我國目前可能仍更多著重特定學科或領域之認知範疇。然就成為終身學習者所必要之核心素養而言，可能尚有必要透過相關政策的推行，使學生能因為均衡的「全人」教育，來統整地習得可解決生活問題之認知、態度與技能；（五）因核心素養之具體內涵，以及如何透過課程綱要影響中小學教育現場，牽涉受教育權與學習權甚鉅，因此可能有必要定期檢視與調整，並將相關發展與審查流程與方式以法律位階的規範訂之，健全決策機制；（六）受教育權與學習權的保障，乃至人性尊嚴的實現，均與核心素養的習得密切關連。而108課綱中使每一個孩子成為終身學習者的願景，更是邁向公平、正義與永續之終身學習社會的基礎。因此政府應本於給付義務促進實質平等，並使國人有相應的權利意識，知曉自身所應享有之教育基本權內涵。

## 參考文獻

中華民國憲法（1947年1月1日）。

【Constitution of the Republic of China (1947, January 1).】

王等元（2015）。課程綱要法制化相關問題研究。**教育政策論壇**，**18(1)**，111-138。

【Wang, T.-Y. (2015). A study on the problems related to legitimization of curriculum guidelines. *Educational Policy Forum*, 18(1), 111-138.】

王等元（2018）。我國高齡教育基本權的憲法基礎探究：終身學習權保障觀點。**教育科學研究期刊**，**63(2)**，1-24。

【Wang, T.-Y. (2018). Study of the constitutional foundations of the right to senior education in Taiwan: A lifelong-learning-right perspective. *Journal of Research in Education Sciences*, 63(2), 1-24.】

伍振鶯、高強華（2008）。**新教育概論**。臺北市：五南。

【Wu, J.-J., & Gao, C.-H. (2008). *New introduction to education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.】

吳正新（2014）。國際素養評量。載於李源順、吳正新、林吟霞、李哲迪（主編），**認識PISA與培養我們的素養**（頁19-43）。臺北市：五南。

【Wu, J.-S. (2014). International literacy assessment. In Y.-S. Lee, J.-S. Wu, Y.-H. Lin, & C.-D. Lee (Eds.), *Understanding PISA and cultivating our literacy* (pp. 19-43). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.】

吳明烈（2014）。OECD的終身學習思潮及其影響。載於吳明烈、吳明德、蔡欣坪、謝秉弘、黃淑珍、楊家源（主編），**終身學習：國際視野**（頁59-74）。臺北市：高等教育。

【Wu, M.-L. (2014). In M.-L. Wu, M.-D. Wu, S.-P. Cai, B.-H. Xie, S.-Z. Huang, & J.-Y. Yang (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 59-74). Taipei, Taiwan: Higher Education.】

李仁淼（2011）。學習權之權利性質與保障內容。**月旦法學教室**，**102**，28-40。

【Li, R.-M. (2011). The nature and protection scope of right to learning.

- Taiwan Jurist*, 102, 28-40.】
- 李震山（2000）。**人性尊嚴與人權保障**。臺北市：元照。
- 【Li, Z.-S. (2000). *Human dignity and human rights protection*. Taipei, Taiwan: Angle.】
- 周志宏（2002）。學習權序論——教育基本法學習權規定之解析。載於翁岳生教授祝壽論文編輯委員會（主編），**當代公法新論（上）——翁岳生教授七秩誕辰祝壽論文集**（頁187-219）。臺北市：元照。
- 【Chou, C.-H. (2002). A preliminary study in the right to learn: An elaboration of the provisions for the right to learn in the basic act of education. In Editorial Board of Festschrift in honor of prof. Dr. Yueh-Sheng (Ed.), *Modern theories of public law revisited: Festschrift in honor of prof. Dr. Yueh-Sheng Weng's 70th birthday* (pp. 187-219). Taipei, Taiwan: Angle.】
- 周志宏（2012a）。**教育法與教育改革（二）**。臺北市：高等教育。
- 【Chou, C.-H. (2012a). *Education law and educational reformII* (vol. 2). Taipei, Taiwan: Higher Education.】
- 周志宏（2012b）。**教育法與教育改革（三）**。臺北市：高等教育。
- 【Chou, C.-H. (2012b). *Education law and educational reformIII* (vol. 3). Taipei, Taiwan: Higher Education.】
- 周志宏（2013）。十二年國民基本教育的若干法律問題。**臺灣法學雜誌**，229，11-20。
- 【Chou, C.-H. (2013). Some legal issues of 12-year national basic education. *Taiwan Law Journal*, 229, 11-20.】
- 周志宏（2014）。教育權。載於廖福特（主編），**聯合國人權兩公約：公民與政治權利國際公約、經濟社會文化權利國際公約**（頁439-469）。臺北市：新學林。
- 【Chou, C.-H. (2014). The right to education. In F.-T. Liao (Ed.), *ICCPR and ICESCR* (pp. 439-469). Taipei, Taiwan: New Sharing.】
- 林永豐（2019）。**邁向素養導向的課程教學改革**。臺北市：五南。
- 【Lin, Y.-F. (2019). *Towards competency-based curriculum and instruction*



*reform*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.】

林素微、王長勝（2015）。數學素養與學生學習投入、驅力及自我信念關聯探討。載於臺灣PISA國家研究中心（主編），**臺灣PISA 2012 結果報告**（頁307-420）。臺北市：心理。

【Lin, S.-W., & Wang, Z.-S. (2015). A study of the relationship between mathematics literacy and students' learning engagement, drive and self-belief. In Taiwan PISA National Center (Ed.), *Taiwan PISA 2012 national report* (pp. 307-420). Taipei, Taiwan: Psychological.】

姜得勝（1998）。社會變遷中「教育機會均等」實踐可能性之研究。載於中華民國比較教育學會、中國教育學會（主編），**社會變遷中的教育機會均等**（頁219-282）。臺北市：學富文化。

【Jiang, D.-S. (1998). A study of practicableness of “equity of educational opportunity” during the processes of social change. In Chinese Taipei Comparative Education Society & Chinese Society of Education (Eds.), *Equity of educational opportunity during the processes of social change* (pp. 219-282). Taipei, Taiwan: Pro Ed.】

洪金英（2019）。論十二年國民基本教育課程綱要教育角色下的法律定位。**學校行政**，**120**，129-140。

【Hong, J.-Y. (2019). On the legal orientation of the 12-year National Basic Education Curricula. *School Administrators*, **120**, 129-140.】

洪裕宏（2011）。定義與選擇國民核心素養的理論架構。**研習資訊**，**28**(4)，16-24。

【Hong, Y.-H. (2011). The theoretical framework of definition and selection of national core competencies. *Training Information*, **28**(4), 16-24.】

堀尾輝久（1991）。**人權としての教育**。東京市：岩波書局。

【Horio, T. (1991). *Education as human right*. Tokyo, Japan: Iwanami Shoten.】

教育基本法（2013年12月11日）。

【Educational Fundamental Act (2013, December 11).】

教育部（1988）。**邁向學習社會白皮書**。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6938/87.03%E9%82%81%E5%90%91%E5%A>

D%B8%E7%BF%92%E7%A4%BE%E6%9C%83%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf

【Ministry of Education, R.O.C. (1988). *White paper towards a learning society*. Retrieved from <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6938/87.03%E9%82%81%E5%90%91%E5%AD%B8%E7%BF%92%E7%A4%BE%E6%9C%83%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>】

教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057>

【Ministry of Education, R.O.C. (2021). *General guidelines of the 12-year Basic Education Curriculum*. Retrieved from <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057>】

終身學習法（2018年6月13日）。

【Lifelong Learning Act (2018, June 13).】

許育典（2007）。**教育法**。臺北市：五南。

【Hsu, Y.-D. (2007). *Educational act*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.】

許育典（2016）。**憲法**。臺北市：元照。

【Hsu, Y.-D. (2016). *Constitution*. Taipei, Taiwan: Angle.】

許慶雄（1991）。**社會權論**。臺北市：眾文圖書。

【Hsu, C.-H. (1991). *On social rights*. Taipei, Taiwan: Jong Wen Books.】

陳奎熹（2004）。教育的社會學基礎。載於王文科、吳清山、徐宗林、郭秋勳、陳奎熹、陳聰文、…雷國鼎（主編），**教育概論**（頁209-225）。臺北市：五南。

【Chen, K.-H. (2004). The sociological foundations of education. In W.-K. Wang, C.-S. Wu, Z.-L. Xu, Q.-X. Guo, K.-H. Chen, C.-W. Chen, . . . G.-D. Lei (Eds.), *Introduction to education* (pp. 209-225). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.】

陳慈陽（2005）。**憲法學**。臺北市：元照。

【Chen, C.-Y. (2005). *Constitutional theory*. Taipei, Taiwan: Angle.】

黃政傑（2011）。教學的意義與模式。載於黃政傑（主編），**教學原理**（頁1-25）。臺北市：師大書苑。

【Huang, Z.-J. (2011). The meaning and modes of instruction. In Z.-J. Huang (Ed.), *The principles of Instruction* (pp. 1-25). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.】

經濟社會文化權利國際公約（1966年12月16日）。

【The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966, December 16).】

鄒進（譯）（1991）。**什麼是教育**（*Was ist Erziehung?*）（原作者：K. Jaspers）。北京市：三聯。（原著出版年：1977）

【Jaspers, K. (1991). *What is education?* (J. Zou, Trans.). Beijing, China: SDX Joint. (Original work published 1977)】

臺灣PISA國家研究中心（無日期）。**計畫簡介**。取自<https://pisa.irels.ntnu.edu.tw/about.html>

【Taiwan PISA National Center. (n.d). *Program introduction*. Retrieved from <https://pisa.irels.ntnu.edu.tw/about.html>】

蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」之本質。**研習資訊**，**28**(2)，67-75。

【Tsai, C.-T. (2011). The nature of “competence” in curriculum reform. *Training Information*, 28(2), 67-75.】

蔡清田（2012）。**課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養**。臺北市：五南。

【Tsai, C.-T. (2012). *Key DNA of curriculum development and design: Core competencies*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.】

蔡清田（2014）。**國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA**。臺北市：高等教育。

【Tsai, C.-T., (2014). *National core competencies: DNA of 12-year national education curriculum reform*. Taipei, Taiwan: Higher Education.】

蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。**課程與教學**，**16**(3)，59-78。

【Tsai, C.-T., & Chen Y.-H. (2013). Curriculum transformation of the key competencies for nationals. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 59-78.】

- 蔣德仁 (2013) 。 **PISA國際學生能力評量計畫概論** 。臺北市：五南。
- 【Jiang, D.-R. (2013). *Introduction to the programme for international student assessment*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.】
- 釋字第372號 (1995年2月24日) 。
- 【J. Y. Interpretation No. 372 (1995, February 24).】
- 釋字第603號 (2005年9月28日) 。
- 【J. Y. Interpretation No. 603 (2005, September 28).】
- 釋字第626號 (2007年6月8日) 。
- 【J. Y. Interpretation No. 626 (2007, June 8).】
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Bauman, Z. (1976). *Socialism: The active utopia*. London, England: Allen and Unwin.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J. P. (2001). Competencies for the good life and the good society. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Coleman, J. S. (1975). What is meant by 'an equal educational opportunity'? *Oxford Review of Education*, 1(1), 27-29.
- Cropley, A. J. (Ed.) (1979). *Lifelong education: A stocktaking*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Dewey, J. (1959). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Elfert, M. (2019). Lifelong learning in sustainable development goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, 65(4), 537-556. doi:10.1007/s11159-019-09788-z
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of*

- education today and tomorrow*. Paris, France: UNESCO.
- Field, S., Kuczera M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris, France: OECD. Retrieved from [https://www.oecd-ilibrary.org/education/no-more-failures\\_9789264032606-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/no-more-failures_9789264032606-en)
- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431-452.
- Jover, G. (2001). What does the right to education mean? A look at an international debate from legal, ethical, and pedagogical points of view. *Studies in Philosophy & Education*, 20(3), 213-223.
- Kipke, R. (2020). The meaning-oriented theory of human dignity: Towards a new and integrative account. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 7(2), 91-118. doi:10.22613/ZFPP/7.2.4
- Knight, G. R. (2008). *Issues and alternatives in education philosophy*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Laska, J. A. (1976). *Schooling & education: Basic concepts problems*. New York, NY: Van Nostrand.
- Lin, S.-W., Tzou, H.-I., Lu, I.-C., & Hung, P.-H. (2021). Taiwan: Performance in the programme for international student assessment. In N. Crato (Ed.), *Improving a country's Education: PISA 2018 results in 10 countries* (pp. 203-226). Cham, Switzerland: Springer. Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-59031-4>
- Mithaug, D. E. (1996). *Equal opportunity theory: Fairness in liberty for all*. London, England: Sage.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science (Volume I) [Revised edition February 2014]*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012->

- results-volume-I.pdf
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Paris, France: PISA, OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London, England: George Allen & Unwin Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Retrieved from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Children's Fund. (2019). *Every child learns: UNICEF education strategy 2019-2030*. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/60301/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030-exec-summary.pdf>
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (1985). *Fourth International Conference on Adult Education: Final report*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114>
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2000). *World education report 2000—The right to education: Towards education for all throughout life*. Retrieved from <https://www.right-to-education.org/resource/world-education-report-2000-right-education->

towards-education-all-throughout-life

- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Wain, K. (1987). *Philosophy of lifelong learning*. London, England: Routledge.
- Walker, D., & Soltis, J. F. (2009). *Curriculum and aims*. New York, NY: Teachers College Press.
- World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

## 【 Colloquium 】

# Laying the Foundation for a Learning Society: On the Protection of the Right to Education and the Right to Learning through the Acquisition of Core Competencies

Chan-Yu Kuo\*

## Abstract

Through the interdisciplinary perspective of education and human rights research, this article attempts to rethink the current promotion of national education and provides suggestions on the implementation of 12-year basic education in Taiwan. Starting with the phenomenon of unequal acquisition of competencies in Taiwan as demonstrated by the Programme for International Student Assessment (PISA), the author considers that formal equality of educational opportunities cannot fully accomplish the aims found in the spirit of the right to education and learning. In contrast, the achievement of these rights should be regarded as ensuring that all people acquire the necessary core competencies to meet the minimum requirements for self-actualization. By mastering these competencies, individuals can equip themselves for daily life and confront future challenges and therefore better develop themselves and pursue constant lifelong learning. Consequently, in compulsory education, the government should pursue substantive equality in the educational outcomes of core competencies. Only by providing everyone with the necessary conditions to freely advance their own personalities and grow continuously will we maximize the possibilities of realizing the right to learn for all people in an inclusive learning society.

**Keywords:** right to education, core competences, lifelong learning, right to learning



---

DOI : 10.6869/THJER.202212\_39(2).0003

Received: July 18, 2022; Modified: February 8, 2023; Accepted: March 30, 2023

\* Chan-Yu Kuo, Ph. D. Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University,  
E-mail: philoedu66@gmail.com