

ICCS 2022

國際公民教育與素養調查研究

臺灣學生的表現



教育部國民及學前教育署



臺灣ICCS國家研究中心



國立臺灣師範大學

ICCS 2022
國際公民教育與素養調查研究
臺灣學生的表現

教育部國民及學前教育署 出版

研究人員簡介

計畫主持人

劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系特聘教授

協同主持人（依姓氏筆畫排序）

印永翔 國立臺灣師範大學管理學院教授

林子斌 國立臺灣師範大學教育學系教授

林佳範 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授

陳柏熹 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授

陳淑敏 國立清華大學教育與學習科技學系副教授

葉怡芬 國立臺灣師範大學師資培育學院副教授

鍾明倫 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系助理教授

博士後研究員

張泰銓（現為國立彰化師範大學輔導與諮商學系助理教授）

主持人序

在全球化浪潮及社會快速變遷的影響下，培養「全球思考、在地行動」的全球公民已成為大多數國家公民教育的重要課題，公民教育研究也日益受到國際學界關注。由國際教育成就評鑑協會（International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA）主導的國際公民教育與素養調查研究（International Civic and Citizenship Education Study, ICCS），定期針對八年級學生的公民素養進行調查，並比較各國公民教育現況，以了解各國如何培養學生成為未來公民。我國自 2009 年起持續參與 ICCS 2009、ICCS 2016、ICCS 2022 三次評比計畫，學生表現均相當出色。

本團隊接受教育部國民及學前教育署委託，執行 ICCS 2022 調查計畫，原訂於 2022 年 4 月中旬至 5 月底正式施測，但 2022 年 4 月底因嚴重特殊傳染性肺炎（COVID-19）疫情升溫，將施測期程延長至 2022 年 6 月中旬。疫情期間部分學校改為遠距教學，資料蒐集不易，本團隊和受測學校仍克服所有難題，159 校均在期限內順利完成施測。IEA 總部在國家計畫協調人會議中肯定臺灣問卷回收率高，而且資料品質優良，對總部的資料分析很有幫助。

ICCS 2022 調查雖受疫情影響，全球仍有 24 個國家約 82,000 名學生參與。我國不僅參與率高，更因為在疫情期間仍積極落實線上教學、停課不停學的政策，學生表現優異，在公民認知測驗上的整體平均得分為 583 分，高於國際平均值（508 分），在參與國家中排名第一。對族群與性別平權、移民主人權支持度均居首位；對於環境保護意識的敏感度高，國際排名第一。

我國學生在 ICCS 2022 表現斐然，也吸引外國媒體的注目及讚賞。瑞士公共廣播電視集團的國際新聞網站 swissinfo.ch 曾於 2024 年 5 月以「臺灣學校從遊戲中學習民主」（Learning democracy through games in Taiwanese schools）為題，報導我國學生在 ICCS 2022 表現優異，並反思瑞士的民主教

育現況。報導中提到，我國未來的課程目標在教育年輕世代成為全球公民，並將民主教育視為核心科目，在教材和教師培訓方面提供相應資源，對民主教育的投資比其他國家多，提升了學生的學習成就。透過國際評比，我們更加了解臺灣學生的優異表現，除了肯定課綱素養導向的方向明確，教師認真投入教學之外，我們也應該對臺灣的公民教育更有信心。

在此感謝教育部與各地方政府教育局處對 ICCS 2022 研究的重視與支持，以及所有參與 ICCS 2022 預試及正式施測的學校師生與家長、本計畫的諮詢學者、開放題閱卷教師，使本研究得以順利完成。也感謝本計畫團隊所有研究成員對本研究的專業貢獻，時常犧牲假日一起開會並撰寫報告。最後要感謝本計畫助理團隊張淳熙、今福妙、張智恆、林子琪、游育馨、郭怡宏，在不同時期有耐心地克服繁瑣的行政工作，並圓滿達成任務，你們是本計畫的無名英雄。

國際公民教育與素養調查研究國家計畫主持人

國立臺灣師範大學教育學系特聘教授

劉美慧 謹識

目 次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	2
第二節 研究目的與問題	5
第三節 計畫團隊	6
第四節 章節安排	8
第二章 公民教育的背景脈絡	11
第一節 公民教育的國際發展趨勢	12
第二節 教育系統與國家脈絡	18
第三節 學校層級規劃公民教育的自主性	22
第四節 公民教育的實施途徑	23
第五節 公民教育課程的取向	28
第六節 教師參與公民教育相關培訓課程及其教學準備度	32
第七節 小結	34
第三章 研究方法	37
第一節 研究架構	38
第二節 評量架構	40
第三節 研究工具	41
第四節 抽樣方式與研究對象	45
第五節 施測過程與閱卷評分	48
第六節 資料處理	49
第四章 臺灣學生的公民認知表現	51
第一節 認知測驗設計架構	53

第二節 臺灣學生的認知測驗表現·····	60
第三節 小結·····	71
第五章 臺灣學生對重要社會議題的態度·····	75
第一節 學生對重要社會議題的態度·····	76
第二節 臺灣學生在各種政治、社會和環境議題的觀點·····	81
第三節 小結·····	116
第六章 臺灣學生的公民參與表現·····	119
第一節 前言·····	120
第二節 影響公民參與的因素·····	121
第三節 學生公民參與信念及表現·····	122
第四節 小結·····	155
第七章 學校與教室的公民教育情境脈絡·····	157
第一節 背景說明·····	158
第二節 校園中的參與過程和社會互動·····	158
第三節 校園中公民教育的實施·····	168
第四節 小結·····	186
第八章 影響公民認知與公民參與的整體性因素分析···	189
第一節 解釋公民認知變異的重要因素·····	190
第二節 解釋未來公民參與行為變異的重要因素·····	199
第三節 公民素養整合模型探討·····	207
第九章 政策建議·····	217
參考文獻·····	227

圖 次

圖 1-1	IEA 國際公民教育調查歷次參與之國家（地區）數量	4
圖 1-2	參與本次國際公民教育與素養調查研究 2022 之國家分佈情形	4
圖 3-1	ICCS 2022 研究架構圖	39
圖 4-1	紙本測驗—例題 1-1（取自國際報告樣題 1）	54
圖 4-2	紙本測驗—例題 2-2（取自國際報告樣題 2）	55
圖 4-3	電腦題組例題—投票應用程式：模組介紹（說明頁面）	55
圖 4-4	電腦題組例題—例題 2-1（取自國際報告樣題 10）	55
圖 4-5	電腦題組例題—例題 2-2（取自國際報告樣題 11）	56
圖 4-6	電腦題組例題—投票應用程式模組：人際互動任務（說明頁面）	57
圖 4-7	電腦題組例題—例題 2-3（取自國際報告樣題 12）	57
圖 4-8	電腦題組例題—例題 2-4（取自國際報告樣題 13）	58
圖 4-9	電腦題組例題—例題 2-5 與 2-6（取自國際報告樣題 14 與 15）	58
圖 4-10	電腦題組例題—投票應用程式模組（結束頁面）	58
圖 4-11	例題於公民知識難度量尺的位置	59
圖 6-1	學生問卷題目	121
圖 8-1	本節所提出之路徑分析模式架構	209
圖 8-2	本研究之標準化路徑係數圖	211

表 次

表 1-1	國際公民教育與素養調查計畫研究團隊	8
表 2-1	各參與國目標年級的公民教育課程實施模式：ICCS 2022 國家問卷調查結果	26
表 2-2	各參與國目標年級的公民教育課程在學校的實際教學模式：ICCS 2022 學校問卷調查結果	27
表 2-3	我國最不受校長和教師重視的六項公民教育目標之比較	30
表 3-1	各變項的資料來源	39
表 3-2	ICCS 2022 學生認知測驗的認知和內容範疇	41
表 3-3	ICCS 2022 學生問卷的情意態度面向	41
表 3-4	研究工具與對象	42
表 3-5	學生認知測驗紙本題冊組合設計表	44
表 3-6	學生認知測驗電腦題冊組合設計表	44
表 3-7	目標學校母群體分析	45
表 3-8	受測學校背景分析	46
表 3-9	受測學生性別與族群分析	47
表 3-10	受測教師性別與年齡分析	47
表 3-11	總部預計施測時間分配表	48
表 4-1	公民知識的成績分布（認知測驗）	60
表 4-2	各國公民認知測驗之五個分數等級人數百分比	61
表 4-3	認知測驗的表現說明：最高標與高標	62
表 4-4	ICCS 2022 參與國之三次認知測驗成績	64
表 4-5	ICCS 三次認知測驗中獲得高標以上之學生比例變化	65

表 4-6	ICCS 三次認知測驗中最低標之學生比例變化	65
表 4-7	不同性別學生的認知測驗成績比較	66
表 4-8	不同性別學生認知測驗成績差值比較	67
表 4-9	家長職業、家長教育、與家中藏書變數對於認知測驗的影響	69
表 4-10	「移民背景」與「家中使用語言」對認知測驗成績的影響	70
表 5-1	各國學生對所處國家的政治體制之觀點	82
表 5-2	各國學生對政治體制的滿意度及批判性觀點之平均分數	83
表 5-3	各國學生對民主受威脅的信念之百分比與分數	85
表 5-4	各國學生對政治體制的滿意度、批判性觀點與對於民主受威脅 的信念之平均數：依公民知識程度區分	86
表 5-5	各國學生認可國家緊急狀態下的限制之百分比及分數	88
表 5-6	各國學生認可國家緊急狀態下的限制之平均分數：依性別、社 經背景及公民知識程度區分	89
表 5-7	各國學生對特定團體或機構的信任情形	91
表 5-8	各國學生對公民機構的信任之平均數：依性別、社經背景及公 民知識程度區分	92
表 5-9	各國學生支持性別平權之平均分數	94
表 5-10	各國學生支持性別平權之平均分數：依性別、社經背景及公民 知識程度區分	95
表 5-11	各國學生對移民的正向態度之百分比與分數	97
表 5-12	各國學生對移民的正向態度之平均分數：依性別、社經背景及 公民知識程度區分	98
表 5-13	各國學生支持族群平權之平均分數	100
表 5-14	各國學生支持族群平權之平均分數：依性別、社經背景及公民 知識程度區分	101

表 5-15 各國學生知覺傳統和社會運動相關的公民行為的重要性之平均分數	102
表 5-16 各國教師知覺傳統和社會運動相關的公民行為的重要性之平均分數	104
表 5-17 各國學生知覺全球公民行為的重要性之百分比與分數	105
表 5-18 各國教師知覺全球公民行為的重要性之百分比與分數	106
表 5-19 各國學生知覺傳統、社會運動相關及全球公民行為之平均分數：依公民知識程度區分	107
表 5-20 各國學生對環境保護的態度之百分比與分數	109
表 5-21 各國學生對環境保護的態度之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分	110
表 5-22 各國學生知覺全球環境的威脅之平均百分比與分數	111
表 5-23 各國學生知覺全球環境的威脅之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分	113
表 5-24 各國學生知覺各項全球議題對未來世界的威脅程度	114
表 6-1 各國學生對政治與社會議題感興趣之百分比	123
表 6-2 各國學生的公民自我效能感之平均分數	125
表 6-3 各國學生的公民自我效能感之平均分數與性別、興趣及公民認知程度的關聯	126
表 6-4 各國學生的公民自我效能感之平均分數與性別、興趣及公民認知程度的關聯	129
表 6-5 各國學生接收政治與社會議題的媒介	131
表 6-6 各國學生與家長討論政治或社會議題的情形	132
表 6-7 各國學生與朋友討論政治或社會議題的情形	135
表 6-8 各國學生使用數位媒體參與政治或社會議題的百分比與分數	137

表 6-9	各國學生在校外討論政治或社會議題的平均分數與社經背景、興趣及公民認知程度的關聯	138
表 6-10	各國學生參與特定組織、社團或團體之情形	141
表 6-11	各國學生參與校內公民活動之情形	144
表 6-12	各國學生參與校內公民活動意願之平均分數	145
表 6-13	各國學生參與校內公民活動的意願與性別、興趣及公民認知程度的關聯	146
表 6-14	各國學生預期參與合法公民與政治活動的平均分數	147
表 6-15	各國學生預期參與非法抗議活動的平均分數	148
表 6-16	各國學生預期參與環境保護活動的百分比與分數	150
表 6-17	各國學生預期參與選舉的平均分數	151
表 6-18	各國學生預期參與選舉的平均分數與性別、社經背景及公民認知程度的關聯	153
表 6-19	各國學生預期積極參與政治的平均分數	154
表 7-1	校長觀察：學生參與班級代表或學校選舉（如班聯會等）之百分比	159
表 7-2	校長自評：學生參與學校事務的百分比	160
表 7-3	校長自述：學生參與學校決策過程的貢獻程度之百分比	161
表 7-4	我國學生 2016 年與 2022 年校園層次的參與百分比	162
表 7-5	學生課堂討論開放性感受 ICCS 2009、2016、2022 之國際比較 ..	163
表 7-6	校園中的師生關係的感受 ICCS 2009、2016、2022 之國際比較 ..	164
表 7-7	校長自評：在校園中多元文化的作法	165
表 7-8	教師自評：在校園中多元文化的作法	166
表 7-9	教師觀點：文化和種族差異對於教學活動的影響（同意百分比）	167

表 7-10	教師觀點：社經差異對教學活動的影響（同意百分比）	168
表 7-11	校長自評：學生有機會參與各項公民相關活動的百分比	170
表 7-12	教師自評：曾經讓學生參與社區中各項公民相關活動的百分比	171
表 7-13	2016 年與 2009 年臺灣學生自述曾參與特定議題倡議的百分比	172
表 7-14	學生自評：在學校公民學習的百分比	174
表 7-15	教師自評：教室中學生可能學到公民主題與技能的百分比	175
表 7-16	教師自評：其教室內公民教學活動類型的百分比	177
表 7-17	教師自評：對於公民教學主題的準備程度之跨年度比較	178
表 7-18	教師自評：公民教學的自信程度（2009）、準備程度（2016）、 到實際教學（2022）	178
表 7-19	2016 年與 2022 年公民教學類型百分比之比較	179
表 7-20	校長自評：校園中進行友善環境實踐學生的百分比	181
表 7-21	教師自述：曾與學生共同參與環境活動的百分比	182
表 7-22	校長自評：學生參與全球公民素養教育活動的百分比	184
表 7-23	教師自述：舉辦使學生參與全球議題相關活動的百分比	185
表 8-1	解釋公民認知變異的各模式	198
表 8-2	各解釋變項對公民態度與參與之多元迴歸分析表	203
表 8-3	各模式適配度比較	210
表 8-4	路徑係數估計參數及標準化參數值	213



第一章

緒論

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

自 1990 年代以來，由於政治、經濟和文化體系在全球的變遷加劇，衍生了嶄新的市場運作、資源開發、資訊科技的使用和生態保護之變遷。這些現象挑戰傳統民族國家的權力與運作，逐漸步入全球化的時代。全球化社會影響的議題非常廣泛，涵蓋了政治、經濟、科技、金融、文化、媒體、生態環境、人口流動、社會認同等，這些議題跨越了傳統民族國家的邊界，形成相互依賴的體系，也挑戰了傳統國家公民的概念。

面對全球治理架構的改變，個別國家的內部發展也有諸多影響社會凝聚的困境，例如，福利減縮、種族歧視、文化衝突及認同等，這些衝擊使得民主社會的公民角色面臨了挑戰。此外，全球化脈絡下，公民權不再只是參照國族概念而衍生的論述，相對地，個體的生活選擇和自我認同的形塑，成為公民考量的範圍之一。亦即，在追求個體之公民權以及不同族裔或群體在經濟、社會與文化發展上的各種權利外，伴隨而來的是更重要的責任義務。

二十世紀後期，資訊科技的快速發展不僅改變我們的生活方式，也衝擊我們原有的價值體系，使人類面臨一個快速變遷的社會。全球的經濟文化力量穿透了個人與社群，使得不同的文化形式產生跨國流動，打破了世界各國的疆界，提高了國與國之間的同質性，也使得人類面臨了許多全球共同的議題，這些議題需要世界公民跨國合作，共同解決。因此，學界提出了世界公民的主張，這些主張的具體呈現包括「彈性公民資質」(flexible citizenship) (Ong, 1999)、「全球公民文化」(global civic culture) (Boulding, 1988)與「多元文化公民資質」(multicultural citizenship) (Kymlicka, 1995)的概念，以因應地球村世界公民的培養。對於各國而言，公民教育應如何兼顧全球視野與本土主體性，將會是一項重大的考驗。

緣此，如何培養「全球思考、在地行動」的全球公民已成為各國公民教育的重要課題，公民教育也成為國際學術界重要的研究主題。國際教育成就評鑑協會 (The International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA) 主導多次的國際公民教育調查研究，以了解參與國家如何培養學生成為未來的公民，並進行學生公民素養之比較。至 2024 年止，共完成五次國際評比計畫。

IEA 第一個執行的跨國公民教育計畫為 1971 年由 Torney、Oppenheim 與 Farnen 主導的「六個學科研究」(Six Subject Study)，公民教育為其中的一個學科，參與國

家包括美國、西德、芬蘭、荷蘭、伊朗、愛爾蘭、以色列、義大利、紐西蘭和瑞典，學界稱之為「十國公民教育研究」。研究結果歸納出參與國家公民教育普遍具有的內涵，並提出國際公民教育研究概念架構，包括認知、情意與行為三領域，以及各領域涵蓋的重要概念，有利後續實證研究的進行。

該次研究透過「公民教育認知測驗」(The Civic Education Cognitive Achievement Test)來進行資料蒐集，研究樣本選取約 30,000 名 10 歲、14 歲和大學預科的學生，探求他們在公民教育認知方面的成就。此外也同時調查 5,000 名教師的教學方法、評量學生方式、專業訓練年數、對課堂討論爭議問題的看法等。首先，該研究發現參與國各教育階段的學生，對其政府及國際事務的知識仍嫌不足；其次，在研究建議方面，該研究認為學校應重視學生自治活動時的教育功能，並盡力營造氣氛力求校園的公平和民主。另外，若要擁有發展良好的公民教育課程，則必須以合適的教材、良好的教師與適宜的學校措施等因素相互輔助。

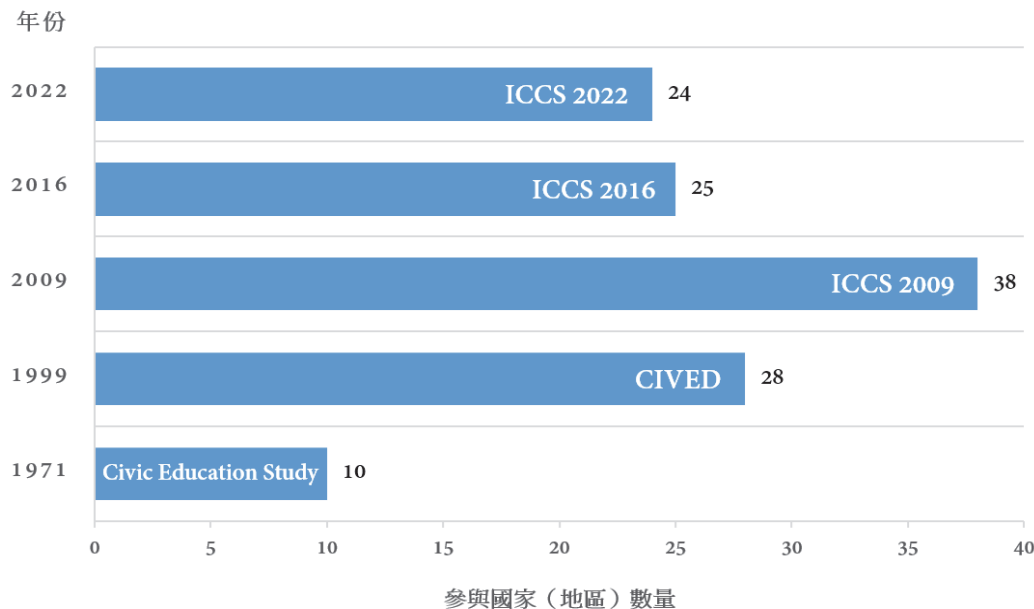
第二個計畫為 1999 年的「公民教育研究」(Civic Education Study, CIVED)，其研究主要有三項成果：首先是第一階段 24 個參與國家的個案研究，其次是 28 個國家 14 歲學生的調查結果，另一個是 16 個國家 16 歲至 18 歲學生的調查報告，此部分為選擇性研究。這兩個研究的目的皆為透過對中學生的公民知識、態度與行動之調查，強化公民教育的實證基礎。研究的範圍包括學校本位的學習與校外的公民參與，分析的主要面向包括：民主／公民資質、國家認同／國際關係、社會和諧／多元等三個面向。

第三個計畫為 2006 年至 2010 年間，IEA 邀請對公民教育研究有興趣的國家參與「國際公民教育與素養調查研究」(International Civic and Citizenship Education Study)，因於 2009 年施測，簡稱 ICCS 2009 計畫。此計畫定位為 CIVED 計畫的延伸與擴大，以了解參與國家如何培養學生成為未來的公民，並進行學生公民素養之比較。這項計畫爾後也持續在 2016 年及 2022 年展開，分別為第四個與第五個計畫，我國從 2009 年開始，持續參與三屆的評比計畫。

參與此計畫的國家¹眾多，其中 ICCS 2009 有 38 個國家參與，ICCS 2016 有 25 個國家參與，本次 ICCS 2022 則有 24 個國家參與。圖 1-1 呈現了 IEA 國際公民教育調查歷次參與之國家數量。

¹ 「國家」包含基準參照區。

圖 1-1
IEA 國際公民教育調查歷次參與之國家（地區）數量



除了臺灣，本次 ICCS 2022 的其他參與國包括巴西、保加利亞、智利²、哥倫比亞、克羅埃西亞、賽普勒斯、丹麥、愛沙尼亞、法國、德國（北萊茵－西發利亞邦、什列斯威－霍爾斯坦邦）、義大利、拉脫維亞、立陶宛、馬爾他、荷蘭、挪威、波蘭、羅馬尼亞、塞爾維亞、斯洛伐克、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典。圖 1-2 為參與本次 ICCS 2022 的國家分佈情形。

圖 1-2
參與本次國際公民教育與素養調查研究 2022 之國家分佈情形



² 智利原為本次 ICCS 2022 參與國之一，但受到 2020 年全球新冠肺炎的影響，於預試期間退出本次施測計畫。

臺灣過去在參與 ICCS 2009 和 ICCS 2016 皆有優異的表現。在第一次參與這項國際評比時，臺灣學生的公民認知成績即以 559 分排名世界第四，僅次於芬蘭、丹麥及韓國，並有近八成學生的成績位於高分群。第二次參與時，臺灣學生再創佳績，以 581 分位居世界第二，僅次於丹麥，且有近九成學生的公民認知成績達到高標以上，高分學生比例上升了一成。

陳淑敏與劉美慧（2022）分析 ICCS 2016 和 ICCS 2022 兩期國際公民教育與素養評量的公民測驗架構，以探索國際公民教育與素養調查因應全球宏觀社會變遷的連結和反思。研究結果指出，ICCS 2016 回應了金融危機、環境可持續性、校園暴力和社交媒體興起等社會變遷與教育問題。ICCS 2022 的測量重點則是對焦於學生在全球化和多元文化的認識、青年發聲的權利、社交媒體素養以及國家安全與個人自由之間的矛盾。整體而言，ICCS 的測驗架構和題項，呈現出國際公民教育和素養日益關切全球社會轉型的不確定性，以及全球化脈絡下相關制度與文化的衝擊。

第二節 研究目的與問題

在全球化與本土化議題日趨關注之際，我國投入 ICCS 2022 研究，有助於理解臺灣培養未來公民的成效。而且本次是臺灣實施十二年國教課綱之後的第一次大型公民教育研究，更具有重要的意義。除了檢視公民教育成效，在學術研究方面，參與 ICCS 2022 可以累積我國在國際公民教育上的研究成果，促使臺灣的學術研究進一步與國際接軌，將有助於提升我國學界在國際公民教育領域的能見度，同時也為國內公民教育開創新頁。

本計畫透過參與 IEA 的 ICCS 2022 計畫，調查我國八年級（國中二年級）學生的公民素養，比較各參與國家或地區的公民學習成效。具體言之，研究目的如下：

- 一、探討我國國中二年級學生的公民素養，並比較各參與地區或國家公民教育推動成效與挑戰的議題，做為我國公民教育革新與調整之參照。
- 二、透過大樣本的資料蒐集和分析歷程，運用多元的變項分析途徑，檢視影響國中二年級學生公民素養的相關因素。
- 三、經由較為長期的資訊累積，比較 ICCS 2009、ICCS 2016 和 ICCS 2022，我國國中生在公民教育表現的轉變與比較，藉以了解公民教育實施歷程的成效，以及學生公民素養的表現差異。



具體言之，研究問題如下：

- 一、臺灣學生的公民認知表現為何？學生在 ICCS 2009、ICCS 2016 和 ICCS 2022 的公民認知表現發展情形為何？
- 二、臺灣學生對重要社會議題的態度為何？學生在 ICCS 2009、ICCS 2016 和 ICCS 2022 的公民態度表現差異情形為何？
- 三、臺灣學生的公民參與情形為何？學生在 ICCS 2009、ICCS 2016 和 ICCS 2022 的公民參與表現差異情形為何？
- 四、學校與教室層級提供學生公民學習的情境為何？ICCS 2009、ICCS 2016 和 ICCS 2022 的公民學習情境的差異情形為何？
- 五、影響臺灣學生公民認知與公民參與行為的整體因素為何？適合解釋公民認知與公民參與的模型為何？

第三節 計畫團隊

本計畫由教育部國民及學前教育署委託國立臺灣師範大學辦理，計畫團隊主要研究人員以國立臺灣師範大學為主，並邀請校外學者，組成跨校研究團隊。其中國立臺灣師範大學教育學系為主要的研究平臺，支援研究所需人力與物力。國立臺灣師範大學教育學系注重國際化的推動，多方強化國際學術交流合作。在人才的研究層次和培育而言，具有相當規模之碩博士班研究生，整體而言，教育學系在學術領域表現傑出，涵蓋教育哲學、教育社會學、教育政策與行政、課程與教學等主要學門，教師在各領域均有傑出表現。此外，為配合教師研究及教學，增進學生學習成效，不斷擴充儀器設備。這些經驗與資源優勢有助於本研究團隊圓滿達成 ICCS 此國際性大型調查研究，有助於累積臺灣在國際公民教育的研究成果，並能藉助研究成果提供國內公民教育改革之參考。

在 ICCS 研究中，扮演最關鍵協調角色者是各國計畫協調人³（National Research Coordinator, NRC）。NRC 負責代表我國參與 IEA 工作協調會，並負責主導國內進行本研究時的一切任務。本研究團隊依據研究需求，由長期專研公民教育、課程與教學、測驗與評量之研究人員所組成，因此能從學術理論與實務經驗，從不同面向推動本計畫，使研究成果能兼顧理論與實踐之價值。研究團隊說明如下：

本計畫主持人劉美慧，現為國立臺灣師範大學教育學系特聘教授兼教務長，具備

³ 依行文脈絡，「計畫協調人」與「計畫主持人」互用。

協調與統整能力，研究專長為公民教育與多元文化教育，曾主持 ICCS 2009 與 ICCS 2016，擔任國家計畫協調人，研究成果已發表於國際學術期刊與專書。另接受倫敦大學教育學院 Edward Vickers 教授之邀請，分析臺灣社會科課程中的國家認同議題，並與亞洲其他國家的論文發表於國際學術期刊。計畫主持人具有參與國際公民教育研究與出版的經驗。

本計畫邀請校內外學者專家擔任共同主持人，研究人員中有長期投入公民教育研究者，並專研公民教育的主要學科領域，包括政治、社會、經濟與法律等；有測驗與評量專家，具有實施全國性測驗統計與資料庫建製之能力與經驗。共同主持人皆有參與國際研究或發表之經驗，在相關學術領域上表現傑出。包括國立臺灣師範大學教育學系林子斌教授，專長為雙語教育、媒體素養教育與政策。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系林佳範副教授，專長為人權法治教育。國立清華大學教育與學習科技學系陳淑敏教授，對於全球化與公民素養有長期的研究。國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心陳柏熹主任，有豐富的執行大型測驗經驗，且曾擔任 ICCS 2009 與 2016 的資料分析組組長。國立臺灣師範大學管理學院印永翔教授兼副校長，專長為經濟學與量化分析。國立臺灣師範大學師培學院葉怡芬副教授，專長在課程教學與評量、大型資料庫分析與大數據分析。國立彰化師範大學張泰銓助理教授原為本計畫博士後研究員，熟悉本計畫的調查歷程與統計分析。整體而言，本研究團隊專長互補、陣容堅強。

共同主持人依據專長，分別負責試題發展、深度分析等工作，其中試題發展組除翻譯試題外，尚須負責公民教育脈絡分析。深度分析組除了負責 IEA 指定的分析項目外，並針對我國引伸研究所蒐集的資料進行深度分析。所有的研究成員皆負責研究報告之撰寫。

表 1-1
國際公民教育與素養調查計畫研究團隊

組 別	姓 名	服務單位與職稱
總計畫組	劉美慧	國立臺灣師範大學教育學系特聘教授兼教務長
	林子斌	國立臺灣師範大學教育學系教授
	張泰銓	國立彰化師範大學輔導與諮商學系助理教授
試題組	林佳範	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授
	陳淑敏	國立清華大學學習與科技系副教授
	鍾明倫	國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系助理教授
分析組	陳柏熹	國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授兼心測中心主任、雲端測驗中心主任
	印永翔	國立臺灣師範大學管理學院教授兼副校長
	葉怡芬	國立臺灣師範大學師資培育學院副教授兼國際師培推動組長、IB 師培課程協調員

第四節 章節安排

本報告共分為九個章節，從研究背景、研究結果與分析，到回應政策的建議與策略，系統性地呈現了臺灣學生公民教育與素養的現況、影響因素及改善策略。首先，第一章介紹了 ICCS 2022 的研究背景及其目的；第二章說明臺灣公民教育的背景脈絡，透過文獻的爬梳與綜整，使讀者了解臺灣公民教育的實施與發展。在第三章中，則詳細說明了 ICCS 2022 的研究方法，有助於讀者更好地理解後續章節的結果分析。

接著，第四章至第六章分別聚焦於學生的公民認知、情意與行動參與。第四章呈現部分測驗例題，並針對臺灣學生的公民認知表現進行了比較與分析。第五章關注臺灣學生對於當代重要社會議題的態度，透過學生問卷調查，了解學生對於政治體制、環境保護、性別平權、族群平權、移民人權等議題所抱持之觀點。第六章聚焦於學生的公民參與，探討了學生公民自我效能感、接收政治與社會等相關議題的媒介來源，以及在學校內外的公民參與情形等。

第七章則從校長與教師的角度了解學校與教室情境如何協助學生公民學習，例如學生參與校務決策的形式與程度、學校及教室的氛圍、學校推動多元文化的途徑等。第八章透過階層線性模式（HLM）釐清影響學生公民素養之因素，從「學生和教師因素」、「學校文化與環境因素」、「政治與社會文化因素」等三個面向，探討個人和

背景脈絡如何影響公民知識之習得。

最後，第九章回顧了本次研究的主要發現，並對臺灣的公民教育提出了數項具體建議，作為未來政策改進之參考。我們期望透過更加完善且具前瞻性的公民教育，連結在地與全球，持續提升臺灣學生的公民素養，成為具備社會責任感與全球公民意識的世界公民。





第二章

公民教育的背景脈絡

第二章 公民教育的背景脈絡

自 2004 年實行九年一貫課程後，在教育部與國科會的支持下，國立臺灣師範大學於 2007 年申請加入由 IEA 主導的 ICCS 2009(劉美慧、董秀蘭, 2009; 鄧毓浩等, 2012)。ICCS 2009 為臺灣首次完整參與國際性的公民教育調查計畫，此項計畫包含丹麥、英格蘭、韓國共 38 個國家參與，成功累積國際性的公民教育研究成果與經驗，並由此加深與量化公民教育者對國中學生在公民素養與認知上的表現(劉美慧、董秀蘭, 2009)。植基於 ICCS 2009 的成功經驗，加上公民教育課程於結果公布後施行的變革(包括九年一貫課程的增補，以及十二年國民基本教育的推行)，臺灣再次參與 ICCS 2016，總體而言在公民認知與素養上有所進步。

十二年國教於 2019 年正式推行，ICCS 2022 為檢視課綱對於學生公民素養之成效的時機。然而，2020 年開始疫情來襲，國際上教育界陷入困境，臺灣也不例外。疫情期間臺灣實行「停課不停學」的信念，利用數位科技，以不同的學習平台(如 Google Classroom、酷課雲等)與線上會議室(如 Webex、Google Meet 等)，盡力使教學正常化，並以此為契機推動更多元的課程(蔡瑞君, 2020)。因此，ICCS 2022 相較於此前的兩次計畫，更具指標意義，且能為往後的公民教育課程提供實質數據以供參考，協助臺灣公民教育的未來發展。

因此，作為本研究之脈絡，本章將先回顧公民教育的國際發展趨勢，並依序分為教育系統與國家脈絡、學校層級規劃公民教育的自主性、公民教育的實施途徑、公民教育課程的取向、教師參與公民教育相關培訓課程及其教學準備度，共六節敘寫。

第一節 公民教育的國際發展趨勢

壹、公民教育之定義

公民教育的定義分為狹義與廣義。狹義的公民教育仰賴正式課程之教學與活動，偏重內容導向，以知識為基礎；廣義的公民教育強調培養學生成為社會公民，課程皆與公民教育直接或間接有關，並且透過正式或非正式課程，培養學生成為民主社會的積極參與者。

在臺灣，「civic education」與「citizenship education」皆被翻譯為「公民教育」，甚至被認為是可交替使用的同義詞。然而，「civic education」著重的是政府、憲法、

制度、法治、公民權等相關的知識。而「citizenship education」則是探討培養公民成為公民社會積極成員的整體過程；為學生成為良好的世界公民做準備，讓學生意識到在國際上的所需要擔當的責任與角色（Cogan et al., 2002）。

Kerr（1999）認為，「civic education」是狹義的、「最低度的公民教育（minimal interpretation）」，依賴正式課程實踐公民教育，為一種內容導向、以教科書知識為基礎的教育途徑，強調國家歷史、地理、政府、憲法結構等；教學以教師講述、整班教學等欠缺師生互動的方式為主，並常以傳統紙筆測驗作為評量依據。相反，「citizenship education」則是廣義的、「最高度的公民教育（maximal interpretation）」，同時以正式與非正式課程實踐公民教育，是一種參與導向、以價值為基礎的教育，強調培養學生的公民參與能力；教學同時涉及教師講授與師生互動參與，採用多元化的教學資源，並為學生提供結構性的學習機會（如討論、辯論、專題等），對知識的理解與學生所展現的態度、價值、技能的發展並重，因而較難成功評量學習成果。

貳、近代公民教育的國際發展取向

公民教育歷經轉變，箇中蘊含不同的發展取向，以下擇要分析相關學術論述和 ICCS 的研究架構發展，也從我國公民教育相關課程的目標，概述我國的發展趨勢。

一、Martorella 的研究

Martorella 依據 Barr、Barth 與 Shermis 於 1977 年整理的社會科學教育三種取向，在 1996 年新增兩種取向，提出公民教育發展的五種取向（引自劉美慧等人，2022）：

（一）公民資質（citizenship transmission）取向

公民資質取向之目的為促進學生習得國族認同或民主價值，包括文化資產、傳統知識與共同價值之傳遞。其課程內容為社會認可的知識、信念、價值與傳統，透過宣揚文化與社會統一，以及淡化經驗多樣性的教學，確保能夠培養符合國家和社會需求的良好公民教學者，並傳遞正統思想。

（二）社會科學（social science）取向

社會科學取向之目的在於教導社會科學的概念、原理與方法，以建立公民相關的知識基礎。透過政治學、社會學、經濟學、法律學、歷史學、地理學等學科知識的學習，培養學生掌握國家各種制度與公共事務脈絡的能力，並具備社會科學家的思考模式。此種公民教育的取向著重學生對於學科的結構性理解，包括知識（學科與跨學科）的產製、使用與傳播等。



（三）反思探究（reflective inquiry）取向

反思探究取向的著重點，在於發展攸關公民個人與社會的問題解決能力。學生須根據學習需求與興趣，選定待解決的社會議題作為反思探究之內容，並從探究的歷程中培養資料蒐集、分析、評估、做決定、反思及修正等能力。

（四）社會批判與行動（social criticism and action）取向

社會批判與行動取向重視檢視、批評並修正現存社會實踐與運作模式，其目的為培養學生在民主社會中參與社會改革的能力。其課程內容聚焦弱勢群體需求、人權條件等涉及社會不公的現狀和問題，採用脈絡化、情境化的多樣化教學模式，挑戰傳統知識建構的慣習（habitus），並揭露隱藏其中的意識形態之宰制和壓迫。

（五）個人發展與效能（personal development and efficacy）取向

個人發展與效能取向旨在培養學生的自我概念與效能感，使其成為理解個人選擇自由並能承擔結果與責任的公民。此取向以學習者為中心，重視學生的個別學習需求和興趣，而非僅限於習得事實與學科知識，並透過方案教學法、個別化教學等來促成全人發展。

二、Cogan 等人的研究

Cogan（2000）認為公民教育與現代的政治系統密不可分，甚至是一個政治系統能否獲得成功的基石；公民教育雖然會根據不同的政體有所差別，但通常皆會涵蓋身分認同（sense of identity）、公民權（rights and entitlements）、責任義務和職責（responsibilities, obligations and duties）、公共事務參與（involvement in public affairs）以及基本社會價值（acceptance of basic societal values）等五個類別，並通過政府、非政府、甚至媒體等不同的機構實踐公民教育。除了前述五大類別的傳統內涵，Cogan 和他的研究團隊主張，面對二十一世紀複雜的全球化挑戰，公民教育更應該重視多面向的公民資質或素養（multidimensional citizenship），包括個人面向（the personal dimension）、社會面向（the social dimension）、空間面向（the spatial dimension）和時間面向（the temporal dimension）等四個面向（Kubow et al., 2000）：

（一）個人面向

指涉個人在公民倫理方面的能力和承諾，包括對個人和社會負責的心理、態度或行動等方面的習性，例如：能系統與批判性的思考，能理解和接受文化差異，願意以非暴力方式解決衝突，以及願意捍衛人權和致力於保護環境等。

（二）社會面向

社會面向的公民資質或素養是指能與公民同儕合作並承擔社會責任，能參與公共事務討論或論辯，能以行動參與地方、國家和國際層級的政治事務，同時也能參與其他經濟、文化和社會等層面的事務，以促成公民社會的實現。

（三）空間面向

此面向的公民資質或素養強調公民須能融入不同層級（地方到國際）的社群生活，能覺察自己的見解未必是普世的共享觀點，能理解不同社會的不同生活方式，並能以國際社會成員的角度檢視和處理社會議題。

（四）時間面向

時間面向的公民資質或素養係指能深入了解自己國家和世界的歷史，除了重視歷史資產對當代社會的啟示，也能覺察行動對未來的影響。

三、Noddings 的觀點

Noddings（2005）認為針對全球公民素養與公民知識，學校場域所提供的實踐和參與機會有所不足。同時全球公民意識的探討必須涉及所需的知識和技能。因此，Noddings 提出全球公民教育應該包含以下四個面向：

（一）經濟與社會正義

教學者常用數字來支持其立場，學生也被要求用數據作為論據。然而，「客觀的」數字卻可能存在誤導：例如關注國家經濟增長，卻忽略擴大的貧富差距。因此，學習者必須詮釋數據，包括其來源、隱含的目的與訊息。同時，全球公民議題在經濟正義之上，需要延伸至社會或政治正義。Noddings 認為正義展現是多元複雜的，且正義的需求取決於文化脈絡，而非單一的全球公民素養觀點。

（二）地球保護

Noddings 認為保護地球是全球公民教育最重要的任務之一。若缺乏適當的自然環境，人類生活將變得不舒適，甚至可能面臨滅絕。地球教育需探討人類貪婪（greed）和缺乏節制（lack of moderation）的問題，考慮自身生活對全球福祉的影響，同時鼓勵學習者正向的行動，如植樹、減碳行動等。

（三）社會與文化差異

全球公民教育需考慮種族、民族和宗教差異，提倡多元文化，甚至處理政治立場上的差異。學習者必須具批判思考技能，準備跨越既定的界限以涉及多元文化。他們需要審視自己的論點與觀點，考慮相反立場的聲音，並透過傾聽、參與對話、反思、

作出承諾等，實踐多元文化教育與學習。

（四）和平教育

Noddings 對於「和平教育」的定義提出質疑：消滅恐怖主義國家真的是「令世界更安全與民主」的手段嗎？回顧歷史是和平教育重要的一環，但卻容易使和平教育容易落入「負面的和平（negative peace）」，以戰爭而非和平本身作為教學的主軸。她認為，歷史回顧需要包含爭取和平的非暴力運動、女性的貢獻、宗教的和平推動等。除歷史以外，和平教育應被融入至藝術、科學、數學、倫理教育等課程，並與學生切身經驗連結。

四、Fernekas 的論述

Fernekas（2016）提出與 Noddings 相近的論述，認為全球公民是一種後設而非正式的公民概念，讓當代公民能夠了解其對於促進世界發展所需負責的權利和義務；在這個前提下，全球公民教育高度跨領域，並包含人權教育、和平教育、永續教育、跨文化理解教育、國際教育等概念。以人權教育為例，Fernekas（2016）結合全球公民素養與人權教育的框架，主張全球公民教育的實施應注意以下的重點或挑戰：

- （一）全球公民教育的框架是以世界主義（cosmopolitanism）作為基礎，同時擁護人權的普世價值、尊重多元文化與永續發展，並以問題導向教學為基礎的課程設計。
- （二）全球公民教育計畫的目標與人權教育的「價值觀—意識—社會化」模型高度兼容。此模型學習內容包括人權理論與歷史、人權標準、人權機構和非政府組織、人權侵害行為等，並強調學習者透過了解自身權利，從而促進正向的社會行為。
- （三）在現代民族國家（nation-state）的脈絡下，學校公民教育的學習內容強調國家認同（national identity），學習者在處理全球政策問題時，需要權衡國家利益與全球利益，加上教學者對於全球公民與人權素養的準備度不足，使全球公民教育的實踐面臨挑戰。

五、ICCS 的研究架構

綜觀近年國際公民教育的發展，曾於 2009、2016 及 2022 年執行 ICCS 計畫的 IEA，被視為國際上對於公民教育研究具指標性與影響力之組織。回溯 ICCS 2009 的評量架構，公民教育可從內容、情感行為、認知共三大範疇著手理解（Schulz et al., 2008）。公民教育內容範疇指任何與學生建構公民與公民資質相關的學科內容，領域包括：公民社會與制度、公民原則、公民參與、公民身分。情感行為範疇描述學生的公民觀念與行動，領域包括：價值信念、態度、行為意圖、公民行動。而認知範疇則包含兩個

領域：公民知識、推理與分析技能。

ICCS 2016 沿用 ICCS 2009 的研究架構，並考慮當時公民教育相關的研究發現而適度修改細節（Schulz et al., 2016）。同時，ICCS 2016 更仔細考量研究參與國推行公民教育的背景脈絡，以及公民教育內容的廣度與深度。

ICCS 2022 (Schulz et al., 2024) 雖然一樣保留 ICCS 2016 的架構，但比起 ICCS 2016 作出更具體的修改，最大的改動在於其中的內容範疇。原本架構中公民教育內容範疇的「公民身分」領域改為「公民角色與認同」、「公民機構與體系」領域增加子領域「經濟系統」、「公民原則」領域中的子領域「社區認同感（sense of community）」改為「社區團結度（solidarity）」，並增加新的子領域「永續性（sustainability）」。

與 ICCS 2009 和 ICCS 2016 相比，ICCS 2022 的研究框架還涵蓋了全球公民教育（global citizenship education）與永續發展教育（sustainability education）的相關內容。

依據 ICCS 2022（Schulz et al., 2024）所引用之文獻，公民教育是一個被納入國家課程的一個學習領域，旨在支持學生對社會原則和制度的知識和理解，鼓勵他們對公民角色和責任的批判性評估，並學習如何透過民主過程以影響政策和實踐。同時，公民教育在不同的教育體系中有著多樣性的實施方式，包括與公民相關的特定科目，以及與其他相關科目（如歷史、社會科學等）整合的跨學科的學習（Schulz et al., 2024）。若依據 IEA 的定義，公民教育的探討需同時包含其狹義與廣義之定義，缺一不可。

參、我國公民教育相關課程的發展趨勢

自參與 ICCS 2016 以來，臺灣之公民教育歷經重大改變。2019 年起，臺灣正式實行十二年國教，其中社會領域課程（以下簡稱《社會領綱》）則最能反映公民教育配合國際趨勢之發展。與上述 Martorella 與 Cogan 之公民教育發展趨勢、以及 Noddings 與 Fernekes 之全球公民論述相互呼應，十二年國教《社會領綱》之課程目標涵蓋以下六項（教育部，2018a）：

- 一、發展個人的主體意識，以及自律自治、自發精進與自我實現的素養；
- 二、提升獨立思考、價值判斷、理性決定與創新應變的素養；
- 三、發展民主社會所需之溝通互動、團隊合作、問題解決及社會參與等公民實踐的素養；
- 四、增進對歷史、地理、公民與社會學科及領域知識的探究與理解能力；
- 五、發展跨學科的分析、思辨、統整、評估與批判的能力；
- 六、培養對於族群、社會、地方、國家和世界等多重公民身分的敏察覺知，並涵育具有肯認多元、重視人權和關懷全球永續的責任意識。

《社會領綱》重視發展學生對公民責任、權利、身分等在公民教育中不可或缺的內容，且連結學生的多元生活經驗、重視生活與科技之連結、兼重對本土社區與全球議題的關懷（劉美慧等，2022）。在十二年國教課程下，圍繞全球公民教育趨勢的學生公民素養皆受到重視，包括個人批判思考、行動與反思等技能，以及面向更廣的民主素養、國際思考等。

十二年國教推行後，教育部在 2020 年 5 月發布《中小學國際教育白皮書 2.0》，規劃從 2020 年至 2025 年，為期共六年的國際教育實施期程，並以「接軌國際、鏈結全球」為願景，制定「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」等三大目標（教育部，2020b）。其中，「培育全球公民」之目標強調四大意涵，包括：

- 一、彰顯國家價值：能了解自己國家在世界脈絡中的特色、曾經做出何種貢獻、國際競爭實力為何，以及國際表現評價等，從而建立對自己文化的自尊與自信。
- 二、尊重多元文化與國際理解：能體認國際文化的多樣性，從了解、尊重到欣賞世界不同文化的價值，並進一步將支持世界和平的理念付諸實際行動。
- 三、強化國際移動力：能體認國際能力養成的重要性，特別是外語能力、探究及批判能力、運用資訊科技能力及跨文化溝通能力，從而付諸行動，致力於終身學習。
- 四、善盡全球公民責任：能認識並尊重世界基本人權與道德責任，體會國際弱勢者的現象與處境，了解全球永續發展之理念，並落實於日常生活之中。

綜上所述，自 ICCS 2016 至 ICCS 2022，臺灣針對國際趨勢，著重在公民教育的實踐與發展。尤其在 2019 年以後，公民權、公民身分與公民教育等概念的活絡，加上國際性移民、全球貿易、跨種族社群等連結，令臺灣公民教育步入「多元強化期」（劉美慧等，2022）。公民教育呈現比以往更多元、深化與廣泛的結構，且符合國際公民教育趨勢的面貌。

第二節 教育系統與國家脈絡

根據 IEA 所發表的 ICCS 2022 國際報告（Schulz et al., 2024），國家背景脈絡與其公民教育發展相關，包括經濟背景、政治特質、教育特質、學校治理、校務決策。以下將就各項國家背景，根據 ICCS 2022 之報告作出論述：

壹、經濟背景

IEA 透過人類發展指數（Human Development Index, HDI）展示各國的經濟特質，

以每個國家的平均預期壽命、教育年限、收入作為指標。其中，臺灣於世界上的 HDI 值排名第十九(行政院主計總處,2022)，於 24 個參與地區中排名第六。根據 ICCS 2022 的定義，臺灣是參與研究地區中，擁有「非常高」HDI 值的國家之一⁴。

其餘排名較臺灣高的參與國家則包括挪威（世界排名第二）、丹麥（世界排名第六），瑞典（世界排名第七）等國家。

貳、政治特質

ICCS 2022 以其參與國的法定投票年齡、投票的強制程度、最近一次舉辦國會選舉的年份及投票率、國會女性席次比率，共四項基準描述各政治體系之特質，並記錄了各國自由民主指數、政權類型分類、清廉印象指數（Corruptions Perceptions Index）。

在 24 個參與國中，臺灣的法定投票年齡為 20 歲，屬於投票年齡門檻最高的國家；巴西的法定投票年齡為 16 歲，為參與國中唯一行使強制投票制度的國家，其餘 22 國的法定年齡則皆為 18 歲。

臺灣於 2020 年總統大選的投票率為 74.90%，在 24 個參與國中的投票率屬於偏高。不同國家在選舉中的投票率方面存在明顯差異，馬爾他（85.63%）、瑞典（84.21%）、丹麥（84.16%）等國家的投票率較高，而羅馬尼亞（31.95%）、保加利亞（39.30%）、克羅埃西亞（46.90%）、法國（47.51%）、立陶宛（47.81%）等五個國家，在最近一次國會選舉的投票率並未過半。

在 24 個參與國中，國會女性代表比例皆未達半數，僅有五個國家的國會女性代表比例達 40%以上，臺灣（41.60%）是其中一個，另外四個國家分別為瑞典（46.13%）、挪威（44.97%）、丹麥（43.58%）和斯洛維尼亞（40%）。

在自由民主指數上，臺灣所得之自由民主指數為 0.73，世界排名三十。自由民主指數比臺灣高的參與國包括丹麥（0.89，世界排名第一）、瑞典（0.87）、挪威（0.86）和愛沙尼亞（0.85）等；塞爾維亞（0.27，世界排名 104）、波蘭（0.43）、羅馬尼亞（0.55）和哥倫比亞（0.55）等國的自由民主指數則比臺灣低。

ICCS 2022 根據《世界政體指數》把各參與國家依據其政權類型分類，分別為封閉專制（Closed Autocracy）、選舉專制（Electoral Autocracy）、選舉民主（Electoral Democracy）或自由民主（Liberal Democracy）。「選舉民主」之特點為「多個政黨可透過自由、公正的選舉競逐執政權、擁有適當程度的選舉權、言論與結社自由」。被

⁴ HDI 數值高於 0.9 為「非常高」。詳細的參與國 HDI 指數，請參見第四章第二節。

歸類為「自由民主」的國家則具更高民主化水平，並在「選舉民主」的要求上滿足「司法和立法權約束行政權、保障公民自由以及法律之前一律平等」之指標。臺灣連同丹麥、西班牙、瑞典、愛沙尼亞、荷蘭等共 14 國符合「自由民主」類別。

參、教育特質

ICCS 2022 描述參與國之教育特質包括成年人識字率（adult literacy）、政府在教育上的相對支出、以及使用網路的人口比例。

24 個參與國普遍的成年人識字率皆非常高：歐洲國家如愛沙尼亞、拉脫維亞、挪威、波蘭等的成年人識字率達到全面普及（100%），而巴西（94%）、哥倫比亞（96%）、馬爾他（95%）則稍低。臺灣連同瑞典、西班牙等國的識字率為 99%，幾乎為全面普及。在公共教育支出方面，最高的為瑞典（佔國家 GDP 的 7.2%），最低的則是塞爾維亞（佔國家 GDP 的 3.6%）；臺灣的公共教育支出則為國家 GDP 的 5.0%，與波蘭（5.2%）與荷蘭（5.3%）等相約。大多數參與國家的網路使用人口比例都很高，丹麥和挪威幾乎所有的人口都使用網路（99%），而保加利亞（75%）和哥倫比亞（73%）則較低；臺灣的網路使用人口比例則為 91%。

肆、學校治理

ICCS 2022 調查了其參與國的教育制度，也就是各國學校教育的治理結構。治理結構有三：

- （一）中央治理（national level）：學校教育的責任由相關的國家教育部門負責；
- （二）地方治理（state/provincial level）：學校教育的責任主要由地方（州/省）當局負責；
- （三）中央與地方分權共治（national/state or province balance）：中央與地方之間的學校教育責任大致平衡，例如由中央負責國家課程，而地方部門負責教師培訓和選拔。

臺灣對於學校的治理採取的是「中央與地方分權共治」，由中央規劃與制定課程，並由地方（由縣市）實施並執行，鉅觀上與巴西、丹麥、挪威、波蘭、瑞典等國的結構相似。24 個參與國中，超過一半的國家，如法國、義大利、荷蘭、馬爾他等對於學校教育採中央治理，西班牙與德國兩國則採地方治理。

伍、校務決策

對各國的學校教育脈絡，ICCS 2022 請各參與國就八個面向描述學校在決策上的自主性，並以高、中、低三個等級自評。八個面向包括：校內治理（包括財務管理、策略目標和課程實施等）、學校預算資源分配、教師甄選、公民教育課程的規劃與實施、公民教育教學法或教學取徑、提供教職員參加公民教育在職培訓的機會、學生評量、以及學生分班。

臺灣的學校教育在「校內治理」、「學校預算資源分配」、「教師甄選」、「公民教育課程的規劃與實施」等面向的決策為中度自主，而「公民教育教學法或教學取徑」、「提供教職員參加公民教育在職培訓的機會」、「學生評量」、「學生分班」則擁有高度的決策自主性。總體而言，在 24 個參與國中，臺灣學校在決策上的自主性屬於較高度。

ICCS 2022 的研究參與國家中，自主性最高的為荷蘭，該國學校於八個面向的決策都擁有高度的自主性。塞爾維亞與愛沙尼亞也擁有較高的自主性：塞爾維亞在「學生分班」上擁有中等自主性，其餘面向則全部高度自主；愛沙尼亞在「公民教育課程的規劃與實施」與「學生評量」有中度的自主性，其餘六個面向則為高度自主。

自主性比較低的三個國家包括羅馬尼亞、巴西與法國。羅馬尼亞的學校除「校內治理」與「公民教育教學法或教學取徑」擁有一定自主性外，其他面向的決策為低度自主性。法國與巴西則只有在「公民教育教學法或教學取徑」、「提供教職員參加公民教育在職培訓的機會」、「學生評量」、「學生分班」四個面向有中等自主性，其餘四個面向則為低度自主性。

在八個面向中，學校在「學校預算資源分配」的面向上，擁有高度自主性的國家較少，只有克羅埃西亞、愛沙尼亞、荷蘭、塞爾維亞等 4 個國家，具中等自主性的國家有 14 國（包括臺灣），法國、羅馬尼亞、巴西、賽普勒斯、拉脫維亞、斯洛維尼亞等 6 國則為低度自主性。全部參與國的學校在「公民教育教學法或教學取徑」的面向上，皆有高度或中等自主性。在「提供教職員參加公民教育在職培訓的機會」面向，只有巴西與法國的學校為低度自主性；在「校內治理」面向，只有羅馬尼亞與斯洛伐克的學校為低度自主性。

臺灣的教育系統與國家脈絡為實行公民教育建構了良好的基礎。公民教育於各國有不同的課程發展有著不同的呈現與重點，而這則與各國相異且複雜的歷史、政治、經濟、社會等脈絡環境緊密相關（Gaudelli, 2016; Li, 2021）。2000 年後，多政黨參與



的選舉政治體制令臺灣的公民教育並不再以國家意識與認同為中心，而是著眼於綜合的課程，以學生的公民素養、責任、參與為中心，並強調民主價值（Li, 2021）。「培養學生成為良好的社會公民」之概念，在公民教育課程下擁有多元且多面向的體現（Li, 2021）。因此，臺灣目前所建立自由民主的政治體制，為其在地與全球公民教育提供了良好的發展背景，並由此發展了擁有多元概念且具全球視野的公民教育（Li, 2021）。

在政治民主化的趨勢下，臺灣把對教育體制的控制權去中心化，實行「中央與地方分權共治」，為學校提供一定程度的自主性（Li, 2021）。同時，公民教育的發展採取偏「概念重建」課程取向，為「非規範性課程（non-prescriptive curriculum）」，並在課程制定階段邀請在教學現場前線的教師參與課程開發，納入教育工作者的聲音讓公民教育在課程自主、學術內容、教學實踐三方面之間取得平衡（Hung, 2022; Li, 2021）。

第三節 學校層級規劃公民教育的自主性

ICCS 2022 的成果報告檢視了學校在發展和安排公民教育課程、教學、學習活動等的自主程度。透過對國中校長的問卷調查，ICCS 2022 就七大之面向描述其參與國公民教育的實施，包括：教科書和教材選擇、建構學生評量步驟和工具、課程規劃、決定在職教師專業發展方案的內容、組織課外活動、跟組織和機構（如大學、研究機構、地方部門）建立合作協議、以及參與國內外的校際合作。

與 ICCS 2022 的國際平均相比，臺灣學校在公民教育實施的自主性相對較高。「教科書和教材選擇」、「建構學生評量步驟和工具」、「課程規劃」以及「決定在職教師專業發展方案的內容」皆比平均值高出 10% 以上，而「組織課外活動」、「跟組織和機構（如大學、研究機構、地方部門）建立合作協議」則略高於平均值。然而，參與國內外的校際合作方面，比起平均值的 89%，只有 79% 的校長認為學校在此方面有自主權，比平均值低 10%。

綜觀七個面向，總體而言各國學校在「組織課外活動」方面擁有最大的自主性：94% 的校長表示在組織課外活動方面擁有完全或相當大的自主性。在「課程規劃」方面的自主性則最少：只有 79% 的校長認為學校在此面向有自主性。克羅埃西亞、保加利亞、立陶宛與塞爾維亞在全部面向皆比起 ICCS 2022 平均值高，而賽普勒斯與馬爾他則在全部面向皆低於平均值。

從以上數據而言，臺灣在學校層級的公民教育規劃在國際上擁有相對較高的自主性。自主性的體現有賴於自 1990 年代中期，教育部因應社會呼聲，引入「教育鬆綁」

的理念，放鬆對各級學校、以致教科書編審的限制，並打破傳統的官僚體制，強調互動與創新（鄭湧涇，2005；Lo, 2008）。臺灣的學校治理機制在共同治理模式的基礎上設計和運作，強調包括學校管理者、教師和家長等利益關係人的參與（Lo, 2008）。

同時，臺灣的課程發展越發重視課程的自主性。例如，校本課程要求學校自主進行課程研發，從而改革與發展課程，以滿足不同學校的個別條件與學生需求，為學校層級的課程規劃帶來更大的自主性（Hwang et al., 2013）。十二年國教《總綱》之實施要點表明，課程發展應就教育目標與學生個人發展設計，以促成學生適性發展，並支持教師課程研發與創新；透過學校課程發展委員會的組織與運作，國民教育及學校本位課程發展應持續精進（教育部，2014）。在推行十二年國教後，學校層級的自主性在課程發展與教師支持兩方面彰顯：學校在制定課程與教科書選擇獲得更大的自主性，教師在教材設計與教學實踐方面的自主程度也相應增加（Coudenys et al., 2022）。

第四節 公民教育的實施途徑

ICCS 2022 就各參與國公民教育課程模式進行調查，各國依據官方文件，填答國家問卷，提供學校如何實施公民教育和教學的資訊，包括：公民教育作為獨立學科、公民教育融入至人文／社會領域相關的科目、公民教育融入學校的所有科目、公民教育是一種課外活動。

由表 2-1 可見，在所有參與國中，臺灣與克羅埃西亞、愛沙尼亞、拉脫維亞一樣，公民教育課程滿足全部四個模式，包括作為獨立學科、融入至社會人文學科、融入至所有學科教授，以及作為課外活動的一種。丹麥、法國、義大利等共 13 國將公民教育視為獨立學科。除義大利和塞爾維亞外，其餘國家的公民教育都有融入人文或社會科學相關科目（如歷史、地理、法律或經濟）。除馬爾他、波蘭、羅馬尼亞與塞爾維亞外，所有參與國皆有把公民教育融入所有學校科目。巴西、拉脫維亞、立陶宛等共 9 國，則視公民教育為課外活動的一種。

然而，公民教育課程實施與政府文件相比有顯著差異。ICCS 2022 透過對學校校長的調查，識別該學校是否有循不同面向實施公民教育（表 2-2）。若該校有在其中一個面向著手實施公民教育，則把該校學生人數納入統計，並計算出這些學生佔全國學生的百分比。

根據官方文件，大多數國家的公民教育都會從「融入人文／社會領域相關的科目」與「融入學校的所有科目」兩個途徑實施。然而，由校長填寫的學校問卷顯示，此二

種公民教育途徑的學生數比率分別為 74%與 56%。其他兩項「公民教育作為獨立學科」以及「公民教育為課外活動」的學生數比率也分別只有 43%與 21%。由此可見，不少國家在學校層面實施公民教育時，政策計劃與落實施行存在差異，與官方文件所表示的課程模式並非一致。

在臺灣，「公民教育獨立設科」的學校學生數比率為 82%，「公民教育融入學校的所有科目」的學校學生數比率為 59%，「公民教育作為課外活動」的學校學生數比率為 45%，皆比 ICCS 2022 的國際平均值高。此外，「公民教育融入社會人文學科」的學校學生數比率為 70%，略低於國際平均值。

十二年國教的推行讓公民教育得以包含多面向的實施途徑。參考《總綱》「三面九項」中「九大項目」的說明，公民教育之意涵基本上圍繞每一個項目，包括社會責任、永續發展、人際互動、自我文化認同、多元文化與國際視野等（教育部，2014）。如第二節所述，社會領域課程配合《總綱》，在其「社會領域核心素養」中涵蓋公民教育之內涵。

社會領域分為歷史、地理、公民與社會，共三門學科，並分別在其學習內容中展現公民教育的意涵。其中 ICCS 2022 所指「公民教育獨立設科」，在臺灣是以「公民與社會」呈現，而「融入人文／社會領域相關的科目」則是以歷史與地理兩門學科呈現。三門學科的核心素養內涵、課程目標、學習表現與學習內容，皆與臺灣總體的公民教育相互關聯。以國中教育為例，在「道德實踐與公民意識」核心素養下，公民與社會科需展現「為什麼人權應超越國籍、種族、族群、區域、文化、性別、性傾向與身心障礙等界限，受到普遍性的保障？」、「除了家庭之外，個人還會參與哪些團體？」等學習內容；歷史科需展現「二二八事件與白色恐怖」、「東南亞地區國際組織的發展與影響」、「從兩極到多元的戰後世界」等學習內容；地理科則需展現「問題探究：土地利用或地形災害與環境倫理」、「問題探究：伊斯蘭文化與西方文化的互動」、「問題探究：南美洲熱帶雨林的開發與保育」；（教育部，2018a，頁 58）。廣義的公民教育，體現並涵蓋在歷史、地理、或公民與社會等學科之課程與教學中。

而 ICCS 2022 所指「公民教育融入學校的所有科目授課」之面向，公民教育的實踐則在社會領域課程以外，體現於語文以及自然科學領域。如《國語文領綱》的課程目標中表明，學習者需展現公民素養，如「結合國語文與科技資訊，進行跨領域探索，發展自學能力，奠定終身學習的基礎」、「經由閱讀，印證現實生活，學習觀察社會，理解並尊重多元文化，增進族群互動」、「藉由國語文學習，關切本土與全球議題，

拓展國際視野，培養參與公共事務的熱情與能力」等（教育部，2018b）。而《自然科學領綱》中，課程目標如「使學生具備基本的科學知識、探究與實作能力及科學態度，能於實際生活中有效溝通、參與公民社會議題的決策與問題解決，且對媒體所報導的科學相關內容能理解並反思，培養求真求實的精神」、「奠定持續學習科學與運用科技的基礎：養成學生對科學正向的態度、學習科學的興趣，以及運用科技學習與解決問題的習慣，為適應科技時代之生活奠定良好基礎」等，正是公民教育融入學科之實施途徑（教育部，2018c）。

而公民教育在正式課程外「作為課外活動」的實踐，在十二年國教正式推行前，外界已廣泛認為會得以體現：公民教育可以超越傳統的課堂，以不同的方式整合、統合與結合課外學習活動，讓學習者在日常生活的各種管道中實踐，包括志願工作等社區參與，或在學生自治組織服務等（Chou, 2016）。

表 2-1
各參與國目標年級的公民教育課程實施模式：ICCS 2022 國家問卷調查結果

國 家	目標年級的公民教育課程實施模式			
	公民教育是被個別教授的科目	公民教育被融入人文/ 社會領域相關的科目 (如歷史、地理)	公民教育融入學校的 所有科目授課	公民教育是一種課外活動
臺灣	•	•	•	•
克羅埃西亞	•	•	•	•
愛沙尼亞	•	•	•	•
拉脫維亞	•	•	•	•
丹麥	•	•	•	
法國	•	•	•	
斯洛伐克	•	•	•	
斯洛維尼亞	•	•	•	
羅馬尼亞	•	•		•
波蘭	•	•		
塞爾維亞	•			
義大利	•		•	
巴西		•	•	•
立陶宛		•	•	•
保加利亞		•	•	
哥倫比亞		•	•	
賽普勒斯		•	•	
荷蘭		•	•	
挪威		•	•	
西班牙		•	•	
瑞典		•	•	
馬爾他		•		
德國基準參照區				
北萊茵-西發利亞邦	•	•	•	•
什列斯威-霍爾斯坦邦	•	•	•	•

表 2-2

各參與國目標年級的公民教育課程在學校的實際教學模式：ICCS 2022 學校問卷調查結果

國 家	校長回報公民教育課程在學校的實際教學模式 (單位：百分比)			
	公民教育是被個別教授的科目	公民教育被融入人文/社會領域相關的科目 (如歷史、地理)	公民教育融入學校的所有科目授課	公民教育是一種課外活動
臺灣	82 (3.2) ▲	70 (4.2)	59 (4.6)	45 (4.3) ▲
克羅埃西亞 ¹	5 (1.8) ▼	92 (2.6) ▲	78 (3.8) ▲	16 (2.4)
愛沙尼亞	55 (5.5) ▲	69 (6.0)	52 (6.1)	33 (6.0) ▲
拉脫維亞 ¹	16 (3.5) ▼	99 (0.7) ▲	75 (3.7) ▲	81 (3.6) ▲
法國	49 (4.2)	95 (2.2) ▲	36 (4.3) ▼	2 (1.5) ▼
斯洛伐克	100 (0.4) ▲	54 (4.4) ▼	44 (4.1) ▼	5 (1.9) ▼
斯洛維尼亞	99 (0.7) ▲	53 (4.0) ▼	41 (3.6) ▼	4 (1.6) ▼
羅馬尼亞	82 (5.5) ▲	56 (8.1) ▼	43 (8.0)	17 (4.6)
波蘭	100 (0.0) ▲	77 (3.1)	46 (3.6) ▼	18 (2.2)
塞爾維亞	93 (1.8) ▲	16 (3.1) ▼	14 (2.9) ▼	10 (3.1) ▼
義大利	12 (2.7) ▼	32 (3.7) ▼	97 (1.5) ▲	7 (4.9) ▼
立陶宛	17 (3.6) ▼	59 (4.2) ▼	79 (3.6) ▲	60 (4.7) ▲
保加利亞	19 (3.7) ▼	92 (2.4) ▲	47 (4.6) ▼	25 (4.3)
哥倫比亞	17 (3.9) ▼	96 (1.5) ▲	64 (4.6)	14 (3.3) ▼
賽普勒斯	2 (0.1) ▼	90 (0.1) ▲	38 (0.3) ▼	15 (0.2) ▼
荷蘭 [†]	11 (3.1) ▼	79 (5.4)	65 (5.2)	39 (5.3) ▲
挪威 ⁽⁹⁾	8 (2.6) ▼	94 (2.3) ▲	86 (2.9) ▲	10 (2.9) ▼
西班牙	38 (4.3)	79 (3.4)	64 (4.2)	5 (1.9) ▼
瑞典 ¹	18 (4.2) ▼	96 (1.7) ▲	57 (4.9)	4 (1.3) ▼
馬爾他	42 (11.3)	93 (5.5) ▲	37 (10.4)	13 (5.0)
ICCS 2022 平均	43 (0.9)	74 (0.9)	56 (1.1)	21 (0.8)
未符合抽樣要求的國家				
丹麥	40 (5.2)	89 (3.1)	57 (5.3)	1 (1.0)
巴西	9 (2.8)	91 (2.7)	77 (4.3)	20 (3.9)
符合抽樣要求的德國基準參照區				
北萊茵-西發利亞邦	29 (3.9) ▼	80 (4.1)	54 (5.1)	61 (4.2) ▲
未符合抽樣要求的德國基準參照區				
什列斯威-霍爾斯坦邦	32 (5.6)	68 (6.0)	68 (6.0)	70 (4.6)

備註：

數據採四捨五入取整數，部分統計值可能有不一致之情形。

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

第五節 公民教育課程的取向

壹、國家問卷結果揭示的公民教育目標

根據各個參與國之教育部門所提供的資料，ICCS 2022 統整出不同國家的公民教育課程對於共 17 項學習目標的涵蓋情形。17 項學習目標為：

- (一) 理解公民相關的基本事實（如：政治制度和過程）；
- (二) 理解公民相關的核心概念（如：民主、權利和責任）；
- (三) 了解公民相關的核心價值和態度（如：公平、責任、社會參與）；
- (四) 透過討論和辯論進行溝通；
- (五) 了解決策和積極參與；
- (六) 參與學校決策；
- (七) 參與社區活動；
- (八) 培養國家認同與忠誠；
- (九) 培養公民社會參與的正面態度；
- (十) 了解如何解決社會衝突；
- (十一) 理解投票與選舉原則；
- (十二) 理解全球議題與相互關聯；
- (十三) 了解環境議題（如氣候變遷、污染、瀕危物種）；
- (十四) 了解社會多樣性的知識和覺察；
- (十五) 了解數位科技在公民社會的角色；
- (十六) 發展區域認同感（如：歐洲人、拉丁美洲人、亞洲人）；
- (十七) 培養全球認同感。

臺灣對於公民教育的取向涵蓋以上所有 17 項的學習目標，與克羅埃西亞、賽普勒斯、立陶宛在內的其他五個國家一致，並比起瑞典（15 項）、法國（11 項）、義大利（9 項）等地學習目標的涵蓋率高。

根據 24 個參與國的報告，「了解關鍵價值觀和態度」、「透過討論和辯論進行溝通」與「了解決策和積極參與」為最常見的公民教育學習目標，共有 22 個國家以此作為目標。「發展區域性認同感」和「發展全球認同感」的出現率則是最低，只有不到一半的教育系統之課程有涵蓋。

貳、校長和教師對公民教育目標的評比

ICCS 2022 就各參與國的公民教育課程所列明或蘊含的教育目標作出一系列的統整與比較。公民教育的目標與學校教育、課程教學密切相關，並可分為三大範疇，共 13 項目標，羅列如下：

一、發展知識與技能：

- (一) 增進社會、政治和公民機構的知識；
- (二) 增進學生連結地方及全球議題的知識；
- (三) 培養學生解決衝突的技能 and 能力；
- (四) 增進公民權利與義務的知識；
- (五) 增進學生批判和獨立思考的能力。

二、發展社會責任意識：

- (一) 提倡對環境的尊重和保護；
- (二) 促進學生對全球社群的歸屬感；
- (三) 支持發展減少種族歧視的有效策略；
- (四) 提升為自我觀點辯護的能力。

三、發展社會行動參與：

- (一) 促進學生對當地社區的參與；
- (二) 為學生未來的政治參與做準備；
- (三) 促進學生的校園參與；
- (四) 促進學生參與建立更加公正及和平的世界。

對於以上所描述的學習目標，ICCS 2022 透過問卷調查，並要求各參與國的學校校長挑選他們認為最重要的三項目標，並統計了這些學校的學生佔該國的百分比。「增進學生批判和獨立思考的能力」取得最高的國際平均值（58%），其次是「增進公民權利與義務的知識」（46%）。最少學生涉及的教育目標則是「支持發展減少種族歧視的有效策略」（3%）與「為學生未來的政治參與做準備」（2%）。

臺灣在「增進學生連結地方及全球議題的知識」（37%）與「增進學生批判和獨立思考的能力」（75%）皆顯著高於國際平均值。然而，從表 2-3 可見，臺灣在「促進學生對全球社群的歸屬感」顯著低於平均值，「提升為自我觀點辯護的能力」低於平均值 4%。綜合臺灣校長排序最低的「為學生未來的政治參與做準備」與「支持發展減少種族歧視的有效策略」兩個面向，顯示臺灣的公民教育目標在「社會責任意識」

與「社會行動參與」範疇上較不受重視，而較為重視「知識與技能」範疇。儘管表 2-3 顯示，某些項目如「促進學生對當地社區的參與」與「促進學生的校園參與」的百分比與國際相比差異並不顯著，但其百分點卻遠低於 ICCS 2016，可能反映校園公民教育實施在「社會責任意識」與「社會行動參與」兩大範疇有所不足，且情況有惡化之趨勢。

表 2-3
我國最不受校長和教師重視的六項公民教育目標之比較

最不受重視的公民教育目標範疇		年度	校 長			教 師		
			臺灣平均百分比	排序	國際平均百分比	臺灣平均百分比	排序	國際平均百分比
發展社會責任意識	提升為自我觀點辯護的能力	2016	1 (0.8) ▼	10/10	21 (0.8)	6 (0.7) ▼	8/10	21 (0.3)
		2022	6 (1.9) ▽	11/13	10 (0.6)	6 (0.6) ▽	10/13	16 (0.3)
	支持發展減少種族歧視的有效策略	2016	2 (1.3) ▽	8/10	8 (0.5)	5 (0.5) ▽	9/10	12 (0.3)
		2022	3 (1.3)	13/13	3 (0.3)	4 (0.5)	12/13	5 (0.2)
	促進學生對全球社群的歸屬感	2016	未被納入評比			未被納入評比		
		2022	6 (2.1) ▽	11/13	12 (0.8)	5 (0.5)	11/13	10 (0.3)
發展社會行動參與	促進學生對當地社區的參與	2016	22 (3.5)	6/10	24 (0.8)	14 (0.8) ▽	7/10	20 (0.3)
		2022	15 (3.0)	8/13	12 (0.8)	9 (0.7) ▽	9/13	12 (0.3)
	為學生未來的政治參與做準備	2016	2 (1.2) ▽	8/10	10 (0.5)	2 (0.3) ▽	10/10	8 (0.3)
		2022	3 (1.3)	13/13	2 (0.3)	2 (0.4)	13/13	2 (0.1)
	促進學生的校園參與	2016	16 (3.1) ▽	7/10	25 (0.8)	15 (0.7) ▽	6/10	23 (0.3)
		2022	13 (2.9)	9/13	17 (0.8)	14 (0.8)	8/13	14 (0.3)

註：▼ 顯著低於 ICCS 2016／2022 平均值，且達 10 個百分點以上

▽ 顯著低於 ICCS 2016／2022 平均值

() 括號中的數值為標準誤

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (pp. 34-36). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 31-34). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

ICCS 2022 也要求教師挑選其所在國家最重要的三項公民教育目標，並做出統計。整體而言，被各國教師選為最重要的三個公民教育目標，分別為「增進學生批判和獨立思考的能力」（55%）、「提倡對環境的尊重和保護」（46%）與「培養學生解決衝突的技能和能力」（42%）。然而，如表 2-3 所示，在社會參與相關之範疇，例如

「為未來的政治參與做準備」(2%)，或「支持發展減少種族歧視的有效策略」(5%)，則與上述學生佔比統計一樣，為最低出現率的教育目標。

相較於 24 個參與國的平均值，臺灣教師認為最重要的三項公民教育目標為「增進學生批判和獨立思考的能力」(67%)、「培養學生解決衝突的技能和能力」(48%)、「提倡對環境的尊重和保護」(38%)，最低的則是「為學生未來的政治參與做準備」(2%)與「支持發展減少種族歧視的有效策略」(4%)，與國際趨勢大致相符。在「增進學生連結地方及全球議題的知識」、「培養學生解決衝突的技能和能力」、「增進學生批判和獨立思考的能力」等三項，臺灣皆顯著高於國際平均值，可以看出我國教師認為培養學生「知識與技能」更為重要。至於「提倡對環境的尊重和保護」、「促進學生對當地社區的參與」、「促進學生對全球社群的歸屬感」、「提升為自我觀點辯護的能力」、「促進學生參與建立更加公正及和平的世界」等五項，臺灣則顯著低於 ICCS 2022 參與國的平均值，顯示我國教師認為「社會責任」與「積極社會參與」的公民教育目標範疇，其優先順序較低。

參、公民教育的學習評量

ICCS 2022 蒐集了各參與國在實施公民教育的學習目標所採取的學習評量方法。三個所列出評量方法為：

- 一、學生會接受公民教育學習成果的正式評量；
- 二、學生在學期（年）結束時會收到公民教育學習成果的正式報告或成績；
- 三、學校會告知家長有關公民教育的學習目標和實施方式。

臺灣教育系統涵蓋以上全部三個評量方法，與愛沙尼亞、義大利、波蘭、塞爾維亞等其他四國一樣。在參與 ICCS 2022 的 24 個教育系統中，有 12 個系統對學生的公民教育進行正式評量（包括法國、挪威、瑞典等）；16 個國家會對針對公民教育主題領域給予學生正式成績或報告（包括法國、義大利、挪威及兩個德國基準參照區等）；而只有 7 個國家有要求學校告知家長公民教育的學習目標與實施方式（如巴西、愛沙尼亞、波蘭）。

肆、臺灣公民教育課程取向之現況

從上述 ICCS 2022 公民教育目標評比不難發現，臺灣公民教育對於知識與技能較為重視，卻對社會責任、社會意識與社會參與有所忽視。此結果顯示臺灣在十二年國教推行後，在植基草根社會參與能力（如「促進學生對當地社區的參與」與「促進學

生的校園參與」)以及審議民主發展能力(如「提升為自我觀點辯護的能力」與「為學生未來的政治參與做準備」)依然沒有受到教學者的重視,且與國際趨勢有所差距(劉美慧等,2022)。

臺灣在公民教育實踐擁有結構與設計良好的藍圖,公民教育的教學與策略有多面向的體現,包括鼓勵教學者實踐探究實作與問題導向學習,並制定議題融入教學,透過跨領域和跨學科的探討,幫助師生提升對現實社會的認識,擴展國際視野。以議題融入教學為例,課程設計旨在讓學生理解其多元觀點並分析其價值立場,進而澄清其價值,選擇方案和決定行動;具體而言,議題具時代性、脈絡性、跨域性、討論性、變動性(教育部,2020a)。然而,在「議題」的背後,卻離不開學生的積極參與、行動、創造;若學生無法辨識議題背後的社會責任、權利與義務等,社區參與只能「被動地」,且在「特定脈絡環境下」實踐(Yan & Chiou, 2021)。ICCS 2022 公民教育課程取向的調查結果,隱涵了臺灣公民教育在培養學生挑戰不公平現狀、審視傳統知識建構、民主溝通技能、參與社會改革知能等,相對較未受到重視(劉美慧等,2022)。在十二年國教的推行下,這些不足依然有待解決,且需要教學者與政策制定者持續反思與審視。

第六節 教師參與公民教育相關培訓課程及其教學準備度

壹、教師職前與在職訓練

ICCS 2022 調查了各參與國家不同教師群體(如語文、人文/社會科學、數學、自然科學等科目)的職前與在職教師公民教育培訓的必修部分。於絕大部分國家(除克羅埃西亞、拉脫維亞、西班牙、挪威等七國外),人文/社會科學教師是強制接受公民教育在職培訓的。而對於語文、數學、宗教/倫理、和其他科目的教師來說,強制的公民教育在職培訓則不太常見。一些國家甚至沒有強制任何科目的教師參與公民教育在職相關培訓,如克羅埃西亞、拉脫維亞、挪威、西班牙等。只有巴西、荷蘭與波蘭三國要求所有教師接受公民教育的在職培訓或專業發展課程。

臺灣對於教師的公民教育在職培訓與專業發展的強制推行,只限於人文/社會科學(社會領域)與公民教育(公民與社會科)的專科教師,而其他如語文領域、自然科學領域的教師則沒有強制。

貳、教師參與程度和準備程度

透過問卷，ICCS 2022 統計了各國公民教育相關科目的教師在職前或在職培訓期間，曾參與的公民教育專業發展課程。涵蓋的課程主題包括：

- 一、人權；
- 二、投票與選舉；
- 三、全球社群與國際組織；
- 四、環境及環境永續性；
- 五、海外移民與入境移民；
- 六、性別平權；
- 七、公民的權利與義務；
- 八、憲法與政治體制；
- 九、負責任的網路使用（例如隱私、資料可信度、社群媒體）；
- 十、批判與獨立思考；
- 十一、解決衝突；
- 十二、全球議題（例如貧窮、國際衝突、童工問題、社會正義）；
- 十三、多樣性和包容性。

在所有的參與國家之間，教師參加的培訓課程主題，存在很大差異。根據 ICCS 2022 的統計數據，參與國家的平均值高於 50% 的為「負責任的網路使用」（66%）、「解決衝突」（65%）、「多樣性和包容性」（59%）、「批判與獨立思考」（57%）、「人權」（54%）、「公民的權利與義務」（53%），以及「環境及環境永續性」（51%）。在某些主題上，各國之間也存在巨大差異，反映不同國家所重視的公民教育議題不一；例如臺灣有 90% 的教師曾參與「投票與選舉」主題的在職/職前培訓，義大利卻只有 11%。

臺灣教師在各項主題的培訓參與率皆顯著高於國際平均值至少 10%。比例最高的為「性別平權」（95%）、「公民的權利與義務」（91%）、「負責任的網路使用」（90%）、「人權」（90%）、「投票與選舉」（90%）。比例最低的則為「海外移民與入境移民」（50%），但依然顯著高於 ICCS 2022 的平均值（38%）。

在教師準備程度方面，ICCS 2022 調查了各參與國的公民教育相關科目教師在上述 13 項主題中，是否充分準備相關議題與技能的教學。24 個教育系統的教師大多自認在全部主題和技能方面準備充足。平均而言，準備程度最高的為「批判與獨立思考」

(91%)、「公民的權利與義務」(90%)、「人權」(89%)、「性別平權」(87%)、「負責任的網路使用」(87%)、「解決衝突」(86%)，以及「全球議題」(85%)。與教師公民培訓參與率的問卷一樣，某些主題的準備度在不同國家有顯著差異，如在「憲法與政治體制」主題上，波蘭與臺灣分別有 98%與 92%的教師認為其準備充足，但克羅埃西亞、馬爾他與塞爾維亞卻分別只有 50%、53%與 55%。

臺灣教師對各項主題的準備度皆高於國際平均值，與教師職前和在職公民教育培訓的趨勢大致相符。其中準備程度最顯著的為「投票與選舉」(96%，ICCS 平均值為 79%)、「全球社群與國際組織」(85%，ICCS 平均值為 70%)、「憲法與政治體制」(92%，ICCS 平均值為 72%)。「批判與獨立思考」(90%)與「解決衝突」(82%)略低於平均值 1%與 4%。然而，臺灣教師認為他們在「海外移民與入境移民」議題上的準備度較為不足(41%)，與國際平均值(73%)相差超過 30%。

然而，儘管臺灣教師在職前和在職公民教育培訓皆有高度參與，且對 ICCS 2022 所訂定的各項主題有高度準備，在實際執行上依然尚有改善空間。某些公民教育培訓實行上的面向，如管控職前教師培訓課程的品質、職前教師的專業發展等，在國內教育場域依然對其了解不足，且尤其缺乏實徵研究(Wang & Shih, 2022)。準備度高的教師通常會在課堂上鼓勵學生討論與進行問題探討，但這只是與教學方法的培訓相關，卻無法體現於公民教育教師專業發展之向度(Hu & Huang, 2019)。

臺灣現行法規下，教師需要履行其義務，進行相關研習。ICCS 2022 的研究結果表明，臺灣教師參與公民教育相關培訓課程及其教學準備度在國際上顯著高於其他國家。然而，職前與在職教師透過法規下的培訓、研習、進修增進其公民教育素養與教學準備度，以致其自身作為世界公民之素養與專業知能，在現實執行與實際效果面向皆有待進一步確認。例如，探討教師參與培訓的動機(如法規限制、自願增加專業知能等)、教師能否有效的進行專業發展等不確定因素，有待未來公民教育師資培育相關研究發現與探討。

第七節 小結

由於社會、政治、經濟等國家脈絡不一，公民教育在不同國家有著不同的展現與實踐方式；在教育系統與國家脈絡、學校層級規劃公民教育的自主性、公民教育的實施途徑、公民教育課程的取向、教師參與公民教育相關培訓課程及其教學準備度等面向皆展現不同的模態。臺灣在經濟與政治上發展良好，且有明確的學校教育治理系統。

公民教育在學校層級的實施，臺灣在各個範疇（包括教科書和教材選擇、建構學生評量步驟和工具、課程規劃、決定在職教師專業發展方案的內容、組織課外活動、跟組織和機構建立合作協議、以及參與國內外的校際合作）比起 ICCS 2022 的參與國家有更高的自主性。教師的公民教育在職培訓以及準備程度，在所有範疇上幾乎都顯著高於國際平均值。然而，在公民教育課程取向上，臺灣比起普遍 ICCS 2022 參與國家更注重學生的公民知識與技能，在培養學生社會責任與積極社會參與上則略為不足。





第三章

研究方法

第三章 研究方法

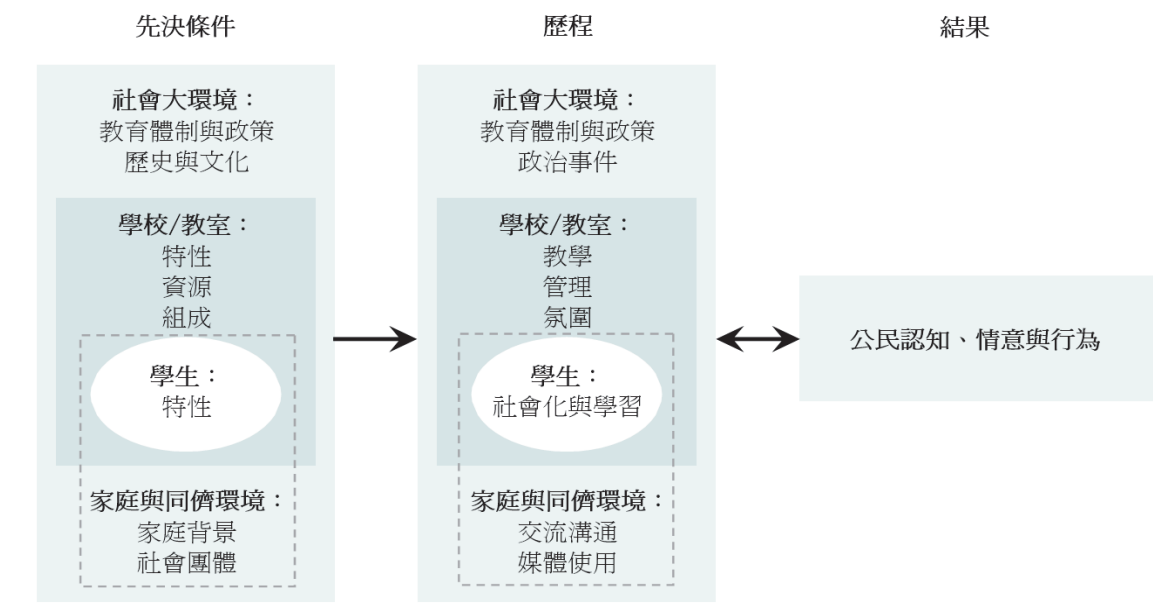
第一節 研究架構

ICCS 2022 沿用過去兩屆的研究架構，將影響公民認知與情意行為學習成果的因素分成四個層級，分別為：社會大環境、學校／教室、學生，以及家庭與同儕環境。社會大環境是多層次且較廣闊的社會脈絡，由學校、家庭和社區環境等組構而成，在地、國家到區域性聯盟也在這個範疇扮演重要的角色。學校或教室層級則包含課程教學、學校文化及整體的學校資源環境等要素。家庭與同儕環境是由家庭背景、同儕團體活動等構成，而學生個體特性則如性別、對未來受教育的期望等。這些影響因素被認為是學生習得公民知識與情意行為的先決條件；儘管如此，這些因素是有層級性的，較高層級的因素可能有更大的影響力，例如公民教師的師培方式可能受到國家不同時期的教育政策而產生不同的影響。

上述指涉的先決條件，與公民認知、情意態度的學習成果之間，以學習歷程作為連結。學習歷程經過先決條件的促進或抑制的效果，對後來的公民知識與態度行為的習得產生作用。值得注意的是，歷程與結果之間可能是互惠的雙向關係，亦即公民認知程度高的學生可能也會對學習歷程產生良好的正面效果。圖 3-1 為 ICCS 2022 的研究架構圖。

ICCS 2022 從以上架構圖中四個層級的影響因素，發展出相對應的評量工具作為各層級變項的資料來源，包含國家、學校、教師與學生的問卷。在社會大環境方面，國家問卷及其他相關的官方文件是主要的資料來源。學校和教師的問卷則是作為學校與教室層級的資料，部分學生問卷資料亦作為參考。學生問卷除了測量學生的情意與參與，也是學生特性的主要資料來源。表 3-1 為研究架構圖中各變項的資料來源。

圖 3-1
ICCS 2022 研究架構圖



註：取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 10). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 3-1
各變項的資料來源

層 級	變 項	歷 程	學習結果
社會大環境	國家問卷及其他資料來源：民主歷史、教育制度	國家問卷及其他資料來源：規劃的課程、政治發展	
學校／教室	學校問卷與教師問卷：學校特性、資源	學生問卷、教師問卷及學校問卷：實施的課程、政策與實踐、學校文化	學生認知測驗、學生問卷：公民認知、情意態度與參與
學生	學生問卷：性別與年齡	學生問卷：公民學習、實踐參與	
家庭與同儕環境	學生問卷：家長社經地位、家庭慣用語言、出生地	學生問卷：家庭溝通、同儕溝通、媒體資訊	

註：取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 11). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

第二節 評量架構

ICCS 2022 的評量架構是發展國際問卷的概念基礎，它定義和區辨公民教育學習成果中的認知和情意行為面向，與影響學生學習的背景因素等，可分為公民知識架構（civic knowledge framework）及公民態度與參與架構（civic attitude and engagement framework）。

公民知識架構為學生認知測驗中有關內容與認知歷程的公民知識項目，包含以下四個內容範疇（content domain）及各項子範疇（subdomains）：（一）公民機構與體系（civic institution and system），其中包含國家機構（state institutions）、經濟系統（economic systems）及公民社會（civic society）；（二）公民原則（civic principles），其中包含公平（equity）、自由（freedom）、法治（rule of law）、永續（sustainability）及團結（solidarity）；（三）公民參與（civic participation），其中包含做決定（decision-making）、影響性（influencing）及社會參與（community participation）；（四）公民角色與認同（civic roles and identities），其中包含公民（citizen）、公民自我意象（civic self-image）及公民連結（civic connectedness）。

此外，公民知識架構進一步區分理解影響公民行動、規劃安排、評估策略方案及成果等複雜組合因素之不同的思考歷程，包含兩個認知範疇（cognitive domain）：（一）理解（knowing），學生使用已學會的公民知識參與更複雜的認知任務中，以幫助他們理解所處的世界；（二）推理與應用（reasoning and applying），學生運用公民知識來得出比單一概念更廣泛的結論，並在真實世界中應用這些結論的方式。表 3-2 為 ICCS 2022 學生認知測驗的認知和內容範疇。

公民態度與參與架構則勾勒出學生問卷中有關情意態度面向的內容，這些內容為公民教育的重要學習成果，與學生在發展公民知識內容的認知面向同等重要。學生的態度、觀點和行為包含兩個面向：（一）態度（attitudes）：對於概念、人、事件和情境的判斷，與公民原則、公民議題與機構，以及公民角色和認同有關；（二）參與（engagement）：對於公民行動和未來政治參與的興趣、期待和參與，與參與的經驗、參與的意向和預期未來參與有關。表 3-3 為本次 ICCS 2022 學生問卷所涵蓋的情意態度的面向。

表 3-2
ICCS 2022 學生認知測驗的認知和內容範疇

內容範疇	認 知 範 疇				總 數
	公民機構 與體系	公民認知	公民參與	公民角色 與認同	
理 解	9	22	5	6	42
推理及應用	21	29	紙本題：22 電腦題：37	7	紙本題：79 電腦題：94
總 數	30	51	紙本題：27 電腦題：42	13	紙本題：121 電腦題：136

註：取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 9). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 3-3
ICCS 2022 學生問卷的情意態度面向

情意態度面向	相關子面向	總 數
態 度	對公民原則的態度	24
	對公民議題與機構的態度	49
	對公民角色和認同的態度	13
參 與	參與的經驗	17
	參與的意向	8
	預期未來參與	26

註：取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 9). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

第三節 研究工具

壹、問卷與題本設計

ICCS 計畫聘請公民教育學者與測驗專家，共同參與評量工具研發，並經過多次國家計畫協調人會議討論後才正式定稿，調查工具有良好的信效度。此外，由於 ICCS 所有的評量工具皆以英文書寫，非英語系國家在施測之前，必須翻譯為各參與國通用的語言，並詳細填寫 National Adaptation Form。臺灣的試題本由研究團隊組成的編譯團體進行初稿翻譯，初稿翻譯完成後，邀集國中公民教師進行譯稿的校閱與潤飾，再

提交給 IEA 總部，並由研究團隊與 IEA 總部來回調整，確認翻譯本的內容與格式後，才得以印製。

ICCS 依據評量架構總共研發八種調查工具，分別為國際認知測驗（International Cognitive Test）、國際的學生背景問卷（International Student Background Questions）、國際的學生觀點問卷（International Student Perceptions Questionnaire）、區域的認知測驗（Regional Cognitive Test）、區域的學生問卷（Regional Student Questionnaire）、教師問卷（Teacher Questionnaire）、學校問卷（School Questionnaire）及國家背景調查（National Contexts Survey）。所有參加調查研究的學生皆須填答國際認知測驗或問卷，而區域模組問卷（Regional Module Questionnaire）則只有部分學生須作答，研究工具與臺灣的實測對象如表 3-4。

表 3-4
研究工具與對象

對 象	調查人數	問卷種類
八年級學生	共 159 校，每校 1-2 班 共 5,227 位	學生認知測驗 學生問卷
任教八年級之教師	共 159 校，每校約 15-23 位 共 2,307 位	教師問卷
校長	共 159 位	學校問卷
研究團隊	計畫團隊	國家問卷

學生認知測驗（簡稱 StT）與態度問卷（簡稱 StQ）係用來評量學生在公民知識、情意與行為三個面向的表現。知識面向包含公民知識、推論及應用能力，以認知測驗來進行測量。情意與行為面向包含態度和參與，以學生問卷來了解學生個人背景、校內外活動參與情形、學校環境、公民與社會觀點、權利與責任觀點以及對於公民社會和體系、公民原則、公民參與和公民認同的態度等。

值得一提的是，ICCS 2022 在學生認知測驗新增了電腦題的選項，亦即參與國家可以選擇電腦線上作答。新的工具也促使本次調查拓展了過去紙本較難進行的題組模式，讓學生在認知與態度測驗上有較豐富的受測體驗。臺灣選擇兼採紙本與電腦施測的方式進行調查。

ICCS 也編製教師與學校問卷，作為了解學生在公民教育與素養學習情形的輔助依據。教師問卷（簡稱 TcQ）主要由受測學校八年級教師（不限公民教師）負責填寫，

問卷內容針對學校環境（例如：教師參與校內活動情形、教職員與家長影響學校決策程度、學生參與學校決策程度、校內學生問題行為概況、師生共同參與的校外活動、學生對學校的認同情形、教室氣氛與開放程度）、學校公民教育課程與教學實務（例如：公民教育的重要目標、教學資源的使用程度、公民教育的教學策略、評量方式、公民教學自信程度、公民教育需要改善的事項）進行深究。

學校問卷（簡稱 ScQ）則由校長填寫，內容有關學校環境（例如：學校自主權、師生參與校外活動情形、學生參與校內活動情形、家長參與學校事務情形、學校關係人影響學校決策程度、學校現況描述）、當地社區（學校周邊的資源、社區目前遭遇的困境、校內學生問題行為概況）、學校的公民教育（公民教育的教學情形、公民教育的重要目標）、學校規模與資源等方面的相關資訊，透過先前背景脈絡以及過往歷程的理解，將更有助於釐清影響學生公民素養表現的可能因素。

另外研究團隊需要依據國家政策與法規填寫國家問卷（簡稱 NCS），內容包括我國教育制度（包括教育背景與架構、受當前疫情影響的程度）、公民教育課程及相關政策、教師與師資培育的現況（包括公民教育師資的培育與在職進修）、公民教育相關評量的品質保證等，其目的在於增進國際評比結果的解讀。

在研究工具的設計方面，學生認知測驗的紙本題冊（bridging study）共有 8 個題本；電腦題冊（computer-based assessment）則是有 14 個題本。施測題目有 11 個群組（cluster），每個群組皆有 11 道測驗題，總題數為 121 題，進行輪冊設計組合，每份題冊均由三個群組構成，詳見表 3-5 及表 3-6。惟電腦題冊另有專屬於電腦介面的施測題組，為本年度新增加的三個電腦題組。每位學生僅需要完成其中一本題冊，每本題冊約有 27 至 33 題。在「認知面向」的命題型態，以推理與應用的範疇最多，在「知識內容面向」的部分，則是以公民社會與體系的範疇最多，其次為公民原則，再者為公民參與，而公民認同最少。另外在背景問卷則包括學生態度問卷、教師問卷及學校問卷等，用以蒐集與公民教育課程與教學相關的背景資料。

表 3-5
學生認知測驗紙本題冊組合設計表

題冊	群組 (Cluster)		
	A	B	C
1	C01	C02	C04
2	C02	C03	C05
3	C03	C04	C06
4	C04	C05	C07
5	C05	C06	C08
6	C06	C07	C01
7	C07	C08	C02
8	C08	C01	C03

註：取自 Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework* (pp. 101). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>

表 3-6
學生認知測驗電腦題冊組合設計表

題冊	群組 (Cluster)		
	A	B	C
1	C1	C12	C9
2	C2	C13	C10
3	C3	C14	C11
4	C4	C1	C12
5	C5	C2	C13
6	C6	C3	C14
7	C7	C4	C1
8	C8	C5	C2
9	C9	C6	C3
10	C10	C7	C4
11	C11	C8	C5
12	C12	C9	C6
13	C13	C10	C7
14	C14	C11	C8

註：取自 Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework* (pp. 100). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>

第四節 抽樣方式與研究對象

ICCS 的主要調查對象為各國十三歲半的學生，相當於我國八年級學生。IEA 從我國提供的學校名單中抽取 159 所學校，再從各校隨機抽出一至兩班學生，共有 5,227 位學生參加主試。在進行正式施測的抽樣工作前，各參與國必須配合 IEA 總部抽樣步驟與時程，並在抽樣前填妥抽樣表格（Sampling Form）以界定抽樣母群與分層，並繳交國民中學學校名冊至 IEA 總部進行抽樣。

根據教育部 108 學年度的統計資料，我國有 978 所學校涵蓋目標年級（補習學校不計入），其中包含 20 萬 1,471 位學生與 1 萬 5,638 位教師。排除 28 所特殊教育學校（260 位學生，103 位教師）及 84 所八年級班級數未達 2 班的學校（1,303 位學生，245 位教師）後，自 866 所學校（199 萬,908 位學生，1 萬 5,290 位教師）進行抽樣。

表 3-7 為目標學校的母群體分析，以地區而言，位於北部的學校最多，計 317 所（36.61%），位於東部的學校則明顯較少，僅有 70 所（8.08%）；以都市化程度而言，位於鄉村及偏遠地區的學校最多，計 305 所（35.22%），位於都會區的學校最少，計 124 所（14.32%）。

表 3-7
目標學校母群體分析

區 域 都市化程度	北 部		中 部		南 部		東 部		總計
	公立	私立	公立	私立	公立	私立	公立	私立	
都會區	75 (8.66)	10 (1.15)	9 (1.04)	3 (0.35)	21 (2.42)	6 (0.69)	0 (0.00)	0 (0.00)	124 (14.32)
	85 (9.82)		12 (1.39)		27 (3.12)		0 (0.00)		
都市地區	71 (8.20)	16 (1.85)	25 (2.89)	7 (0.81)	53 (6.12)	12 (1.39)	13 (1.50)	1 (0.12)	198 (22.86)
	87 (10.05)		32 (3.70)		65 (7.51)		14 (1.62)		
發展中城市	75 (8.66)	13 (1.50)	71 (8.20)	9 (1.04)	55 (6.35)	4 (0.46)	11 (1.27)	1 (0.12)	239 (27.60)
	88 (10.16)		80 (9.24)		59 (6.81)		12 (1.39)		
鄉村及偏遠地區	52 (6.00)	5 (0.58)	102 (11.78)	10 (1.15)	86 (9.93)	6 (0.69)	41 (4.73)	3 (0.35)	305 (35.22)
	57 (6.58)		112 (12.93)		92 (10.62)		44 (5.08)		
總 計	273 (31.52)	44 (5.08)	207 (23.90)	29 (3.35)	215 (24.83)	28 (3.23)	65 (7.51)	5 (0.58)	866 (100.00)
	317 (36.61)		236 (27.25)		243 (28.06)		70 (8.08)		

註：括弧中之數值為占總目標學校百分比（%）。

為將研究結果進行普遍性的推論，採用兩階段分層抽樣，其中第一階段為學校抽樣，外部分層依據學校所在區域（北區、中區、南區、東區）、學校類型（公立、私立），內部分層則涵蓋都市化程度（都會區、都市地區、發展中城市、鄉村及偏遠地區），依上述之比例進行隨機抽樣，由 IEA 總部根據抽樣規則進行抽樣，主試共抽取 159 所學校（公立學校 137 所，私立學校 22 所）。

選定施測學校後，於第二階段進行班級抽樣。首先，由參與學校提供的八年級班級名單，排除特教班後隨機抽取各校一至二個班級。接著，請每所學校的校長填寫學校問卷，並隨機抽取該校 15 至 23 名的八年級教師填寫教師問卷。

表 3-8 針對受測學校的所在區域、公私立及都市化程度進行背景分析，以區域而言，位於北部的學校占多數，計 68 所（42.77%），位於東部的學校最少，僅有 9 所（5.66%）；就都市化程度而言，以位於發展中城市的學校為大宗，計 51 所（32.08%），位於都市地區的學校次之，計 44 所（27.67%），位於都會區和鄉村及偏遠地區的學校則等之，各有 32 所（20.13%）。

表 3-8
受測學校背景分析

區域 都市化程度	北 部		中 部		南 部		東 部		總計
	公立	私立	公立	私立	公立	私立	公立	私立	
都會區	20 (12.58)	2 (1.26)	2 (1.26)	0 (0.00)	5 (3.14)	3 (1.89)	0 (0.00)	0 (0.00)	32 (20.13)
	22 (13.84)		2 (1.26)		8 (5.03)		0 (0.00)		
都市地區	15 (9.43)	5 (3.14)	7 (4.40)	1 (0.63)	12 (7.55)	1 (0.63)	3 (1.89)	0 (0.00)	44 (27.67)
	20 (12.58)		8 (5.03)		13 (8.18)		3 (1.89)		
發展中城市	17 (10.69)	3 (1.89)	15 (9.43)	2 (1.26)	12 (7.55)	1 (0.63)	1 (0.63)	0 (0.00)	51 (32.08)
	20 (12.58)		17 (10.69)		13 (8.18)		1 (0.63)		
鄉村及偏遠地區	6 (3.77)	0 (0.00)	11 (6.92)	2 (1.26)	8 (5.03)	0 (0.00)	3 (1.89)	2 (1.26)	32 (20.13)
	6 (3.77)		13 (8.18)		8 (5.03)		5 (3.14)		
總 計	58 (36.48)	10 (6.29)	35 (22.01)	5 (3.14)	37 (23.27)	5 (3.14)	7 (4.40)	2 (1.26)	159 (100.00)
	68 (42.77)		40 (25.16)		42 (26.42)		9 (5.66)		

註：括弧中之數值為占總學校樣本百分比（%）。

表 3-9 針對受測學生的族群及性別進行分析，在 5,227 位受測學生中，男性與女性的比例無顯著差異，但在族群分布上，則以閩南人為大宗，計 3,412 位學生，比例高達 65.28%，閩南人、客家人、外省人及原住民以外的其他族群次之，計 829 位(15.86%)。

表 3-10 呈現了受測教師的性別及年齡分析，以性別而言，男性與女性的比例約為 3 比 7；以年齡而言，則以 40 至 49 歲的教師為大宗，計 1,031 位（44.69%）。

表 3-9
受測學生性別與族群分析

性 別 族 群	男性	女性	其他	總計
閩南人	1,682 (32.18)	1,713 (32.77)	17 (0.33)	3,412 (65.28)
客家人	272 (5.20)	254 (4.86)	3 (0.06)	529 (10.12)
外省人	159 (3.04)	104 (1.99)	2 (0.04)	265 (5.07)
原住民	91 (1.74)	80 (1.53)	5 (0.10)	176 (3.37)
其他	435 (8.32)	380 (7.27)	14 (0.27)	829 (15.86)
遺漏值	10 (0.19)	6 (0.11)	0 (0.00)	16 (0.31)
總計	2,649 (50.68)	2,537 (48.54)	41 (0.78)	5,227 (100.00)

註：性別變項中，「其他」包含遺漏值。
括弧中之數值為占總學生樣本百分比（%）。

表 3-10
受測教師性別與年齡分析

性 別 年 齡	男性	女性	總計
低於 25 歲	5 (0.22)	12 (0.52)	17 (0.74)
25～29 歲	38 (1.65)	89 (3.86)	127 (5.50)
30～39 歲	158 (6.85)	359 (15.56)	517 (22.41)
40～49 歲	330 (14.30)	701 (30.39)	1,031 (44.69)
50～59 歲	184 (7.98)	376 (16.30)	560 (24.27)
60 歲或以上	19 (0.82)	33 (1.43)	52 (2.25)
遺漏值	0 (0.00)	3 (0.13)	3 (0.13)
總計	734 (31.82)	1,573 (68.18)	2,307 (100.00)

註：性別變項中，無任何一名教師填選「其他」，故省略之。
括弧中之數值為占總教師樣本百分比（%）。

第五節 施測過程與閱卷評分

壹、施測過程

參與 ICCS 2022 研究的施測學校，每校均須指派一名學校聯絡人（School Coordinator）做為學校與研究團隊間的聯絡橋樑。另外，為確保所有施測工作能夠符合施測程序，各校須推派一至兩名監試人員。此外，我國兼採電腦問卷與紙本問卷兩種施測方式，為求施測軟體能確實於各校電腦運作，每校也須有一位資訊人員負責電腦設備軟硬體之評估、安裝軟體、相容性確認、問題回報與排除等工作。

學校聯絡人與監試人員均須參與本研究團隊所舉辦之施測說明會，從中接受完整的施測訓練，學校聯絡人手冊和監試人員手冊是由 IEA 編撰，經本研究團隊譯成中文後發給學校端人員，供其深入了解業務執掌。表 3-11 為總部規定之施測時間分配表。

表 3-11
總部預計施測時間分配表

活動	時間
學生準備就緒，閱讀說明，及分發「學生認知測驗」	10 分鐘
執行「學生認知測驗」施測	45 分鐘
休息	10 分鐘
執行「學生問卷」施測	50 分鐘
收回或上傳問卷資料，結束測驗	5 分鐘
總計	120 分鐘

貳、閱卷評分實施方式

學生認知測驗有 21 題開放（open-ended）式問答題。施測時，紙本認知測驗分成 8 個題本，電腦認知測驗則是分成 14 個題本，每一個問答題會打散出現在 3 個題本中，而每個題本總共會有 3 題不同的問答題。為了讓問答題的成績評估結果標準一致，並且提高評分的可信度，因此本研究團隊審慎選擇評分員，並依據 IEA 總部的評分規準，給予嚴謹的訓練，且在閱卷的過程中持續的監控各題評分的一致性。

我們邀請經驗豐富的國中公民教師共 11 位，擔任評分員。評分員在實際進行閱卷前，先進行逐題評分訓練，每題訓練至少 60 分鐘，以不超過 2 小時為原則。21 題訓

練時間共計 18-28 小時，分 6 天進行。為了便於初複閱題冊（Reliability Booklets）的安排，評分員分成兩組，各組設置組長一名，作為「Table Leader」領導討論者。本研究試題組的組長為總負責人，負責安排各題之評分標準之解說教師，監督與解決評分過程所發生之各項問題與爭議，並確保各項評分紀錄精確與完整。

對於評分員的閱卷訓練，ICCS 國際研究中心除了提供「開放式問題評分指南」外，並提供「學生答案範例」一冊，供評分員參考。為使評分標準一致，本研究以每次全員皆統一批改同一題的策略進行，但同一題本之 3 個開放式問答題，一定是由同一位評分員完整負責，以符合 ICCS 國際研究中心的要求。

第六節 資料處理

壹、資料輸入方式與過程

學校問卷及教師問卷全部採用紙本方式進行調查，但在學生認知測驗及學生問卷的部分，分為電腦與紙本並行。電腦受測班級的資料在完成測驗時立即上傳至總部的系統，而紙本受測班級的資料，待學校聯絡人收齊並寄送回本中心後，本研究團隊再使用總部研發的統整軟體 IEA Data Management Expert（簡稱 DME）進行資料輸入，並在輸入完成後上傳總部。

紙本的試題及問卷題冊之輸入，須由 Data Manager 負責訓練、監督，也必須解決資料輸入過程所發生的各項問題，以確保各項問卷輸入的精確與完整性。本團隊嚴格要求資料輸入的精確度與完整度，研究團隊成員中的 Data Manager 事先參加總部舉辦 DME 軟體使用及實際操作訓練。除此之外，IEA 總部還提供輸入員訓練指南供人員訓練之用。

受測學校寄回紙本題冊及問卷後，研究團隊依照總部建議方式歸類，首先，將問卷依照類型分類，接著將學生認知測驗依照題冊編號 1-8 分類。由於所有的資料皆由輸入員手動輸入，為確保資料準確性，所有題本及問卷均須由兩個不同的輸入員各輸入一次，完成後 DME 會自動比對 First Data Entry 和 Double Punching 的資料，並且列出不一致的輸入結果，輸入員須找出不一致的題本和問卷，確認並改正以讓輸入資料一致。

學校問卷及教師問卷也多為選擇題型，輸入員只要依照填答者選擇進行輸入，另有少部分開放題型例如學校人數，輸入員也只要依照填答者填寫數字進行輸入即可。

在完成所有內容輸入和輸入員一致性比對後，總部要求各參與國在送出資料前，再次進行所有題冊和問卷確認，改正錯誤及不一致的資料，在經過檢查和修正後，所有題冊和問卷的輸入皆達到總部要求超過百分百的一致性，以確保各國資料的正確性。

學生問卷中，「學生家長職業」為開放題型，學生需填寫父母職業名稱並詳細描述職業內容。輸入資料的人員會先將學生家長職業和描述輸入 DME 軟體，接著轉出至總部設計的 Excel 檔，再由兩位職業編碼員依照總部職業分類標準 ISCO-08 進行數值轉換。

本計畫邀請有獨立作業和判斷能力的博士生擔任編碼員，職業編碼員在進行編碼前，均須熟讀由總部提供的職業編碼指南及 ISCO-08 職業分類表使用指南。在判斷及輸入編碼的過程中，兩位編碼員依照總部規定，均以學生提供之父母職業名稱為第一評判標準進行編碼判斷，若有學生未作答或無法明確歸類之職業，編碼員則需以學生詳細描述之職業內容為第二評判標準進行編碼。

貳、資料分析與管理

本研究採用 IDB Analyzer 進行統計分析。IDB Analyzer 為 IEA 發展的一套統計分析軟體，該軟體能針對 ICCS 2022 資料庫中的資料進行描述性統計、相關、迴歸等分析，並結合 IEA 發展的各種 SPSS 巨集（macro），自動對資料進行加權、Jackknife 重複取樣，並且在分析公民認知分數時，同時整合五個認知分數似真值（plausible value）的結果，產出精確的分析數據。

ICCS 的取樣是透過比較複雜的抽樣設計，而非完全隨機抽樣，若僅使用一般統計軟體直接進行參數估計或假設檢定，往往會造成偏誤。因此本研究採用 IDB Analyzer 進行分析，以維持大型資料庫應該保有的精確性水準。

依據 IEA 總部規定，計畫團隊人員、學校端參與施測的每位工作人員、臨時人員、印製及掃描題本的廠商，皆須簽署保密協議書，以確保研究工具不外流。此外，本計畫的實施主要從工具量表和問卷調查進行之，所蒐集之資料皆不會涉及個人資料的蒐集，且資料不具能辨識個人背景的屬性，研究歷程所有資料的保管、維護和銷毀等，悉依研究倫理之規範辦理。



第四章

臺灣學生的公民認知表現

第四章 臺灣學生的公民認知表現

為了建造更美好的世界，我們需要優質公民—能認知自己對社會的責任與義務、獨立思考，進而更能致力追求世界和平與永續環境的公民，這些都需要公民建立相關知識並持續參與。對於民主社會來說，公民知識是公民參與的重要基礎，具備公民知識能有助社會中的個人明瞭自己的權益、進行共同決策時追求合理性與一致性、面對公共議題重視民主價值觀與信任感等（Dudley & Gitelson, 2003; Galston, 2001）。公民教育能有助未來公民建立公民知識、參與民主的興趣（Perrin & Gillis, 2019; Schmitt & Bryant, 2019; Sondheimer & Green, 2010; Yang & Hoskins, 2020），公民知識可作為預測民眾未來投票行為或社會參與的重要因素（Cohen & Chaffee, 2012; Popkin & Dimock, 1999; Schulz et al., 2018）。也就是說，公民教育應能有助公民意識、知識、與行為的培養，進而促使國家的民主與公民素養。

隨著社會系統日益複雜，公民知識也需要釐清，公民教育的目標與做法也才更能與時俱進。一般來說，公民知識可以細分為：（一）傳統公民學科知識，著眼在選舉過程與相關機構的功能等，可能進而影響選舉投票率；（二）時事掌握的知識，這甚至正向影響人民對政治知識掌握、公民權理解、政治參與與時事討論；以及（三）當地政治知識，包含了解自己國家或縣市的執政者現況（Cohen & Chaffee, 2012; Galston, 2007; Popkin & Dimock, 1999）。在民主國家中，人民的公民知識或素養至關重要，因為它能让社會中的民主運作順暢且有效能地進行，包括政治、選舉活動，以及公民參與。不過，對於現代的青少年來說，學校教育已不再是唯一的公民知識來源，生活中的素材，包含家庭、學校同儕，都是涵養其真實參與社會，或是未來進行政治／選舉相關活動的素養（Reichert, 2022）；但學校所提供的公民教育，大概是在後真相時代中，少數能系統性提供公民知識與公民參與的場域。

ICCS 透過跨國調查，了解青少年於公民教育中所建立的公民知識與概念、態度、以及參與度，已於 2009 年與 2016 年進行了兩次的跨國比較。在 2016 年 ICCS 公民知識之跨國比較中（Schulz, et al., 2018），結果指出公民知識是預測青少年未來政治參與的重要變數，與其未來的選舉參與有正面相關，但與政府機關的政治參與具負面相關。此外，青少年於學校公民課中的學習與校內公民參與經驗對於其公民知識表現皆有正面預測效果；而青少年和家長⁵與同儕討論公民議題對公民知識預測效果上，並非

⁵ 指雙親或監護人。

各國普遍的有效預測變數。雖然青少年的公民知識在各國可能受不同變數影響，但提昇青少年的公民知識應可有助國家的民主深化。

本章節將會著重在臺灣參加 ICCS 2022 中公民知識認知測驗的表現，分析臺灣學生在公民認知的整體表現，並就重要的背景變項，分析其差異情形。

第一節 認知測驗設計架構

國際公民教育與素養調查研究（ICCS）定義公民知識包括學生提取訊息，並能延伸至以知識推論與應用知識的能力（Schulz, et al., 2024），測驗範圍包括學生在實際情境中應用公民知識以及在各式情境中應用民主價值觀的能力。

壹、ICCS 2022 認知測驗架構

認知測驗主要是評量學生之公民知識，2009 年與 2016 年的認知測驗各有 74 題和 88 題，2022 年的測驗則有 141 題，新測驗都會保留部分前期試題，以利測驗等化；例如，2022 的測驗延用 2016 年測驗的 55 題。三次測驗皆包含選擇題與簡答題，題目以題組呈現，分配至三套題本上。

2022 年認知測驗做了一些改變，包括使用電腦輔助測驗、在全球公民教育（global citizenship education, GCED）與永續發展教育（education for sustainable development, ESD）增加試題比例。為確保試題品質，ICCS 在正式施測前先進行預試，預試的結果將 173 個新試題篩選至 86 題，加上 55 題的定錨題（亦於 2016 年施測），共組成 141 題；其中 121 題呈現於 11 個題組，皆於紙本題本與電腦測驗題本中使用，剩下的 20 題則以 3 個題組呈現並以電腦中。也就是說，ICCS 2022 的紙筆測驗有 11 個題組，共 121 題；電腦測驗則有 14 個題組，共 141 題。不過，ICCS 2022 國際研究中心依試題分析結果，將其中 5 題進行刪減或整合，最後決定以 136 題為基礎進行分析；相關表格於第三章中亦有呈現，見表 3-2。

在兩種測驗模式中，11 個題組都包含少部分的知識與理解試題，每個題組基本上都有簡短的情境敘述（可能是照片或文字），隨後才呈現題目；其中 108 題是以選擇題呈現，13 題是以簡答題形式。而電腦測驗中特有的 3 個題組，皆屬於公民參與的相關主題，試題以敘事方式呈現情境，用以評量學生的公民知識；其中 6 題選擇題、9 題簡答題、2 題試題有下拉式選單、3 題則是要學生操控螢幕中的捲軸來呈現答案；最後兩種的形式僅能以電腦施測進行。

有鑑於 ICCS 2022 認知測驗仍部分使用前期測驗題，並另增紙筆測驗與電腦施測不同模式，ICCS 研究團隊以 11 國的資料測試模式效應（mode effect），意即以參與紙筆測驗學生的成績，對照該國參加電腦測驗學生的成績。模式效應結果指出，參與紙筆測驗的學生成績稍低於參與電腦測驗者（低於 5 個量尺分數）。為求公平起見，ICCS 研究團隊對於採用紙筆測驗者有進行成績調整。

貳、ICCS 2022 測驗樣題

ICCS 2022 採取紙筆測驗與電腦測驗，主要考量有些概念若能以人機互動形式作答較能測得高層次（higher-ordered）的公民素養。以下以紙本與電腦題組舉例說明。

紙本測驗的示範題組是以國家公園的規則作為情境，此題組共包含兩個例題；例題 1-1（圖 4-1）用以測量學生是否了解規則制定背後的目的，例題 1-2（圖 4-2）則是引導學生反思人們在特定情境（國家公園）下，規則制定是為了有助使用者在遵守義務與獲得利益間取得平衡。兩例題皆為基礎的公民和公民權教育的內容，根據第三章表 3-2 的評量架構，例題 1-1 的內容領域為「公民機構與體系」（圖 4-1），例題 1-2 則著眼於公民概念中「共同利益」（圖 4-2），屬於內容領域中公民角色和認同兩題的認知層次皆為知識與理解。

圖 4-1

紙本測驗—例題 1-1（取自國際報告樣題 1）

下面是乙國國家公園的標示。

白水國家公園

遊客必須遵守下列規則：

- 請勿亂丟垃圾。
- 請勿點燃營火。
- 請勿餵食野生動物。
- 只能在露營區紮營。

違者重罰。

為什麼國家公園要有規則？

- ☐ 為了保護國家公園與維護遊客安全。*⁶
- ☐ 為了降低人們到國家公園遊憩的意願。
- ☐ 為了從罰款來籌錢給國家公園。
- ☐ 為了警告遊客關於國家公園內的危險。

⁶ 標示*的選項即為正確選項。

圖 4-2

紙本測驗—例題 2-2（取自國際報告樣題 2）

小雯：「我不想去國家公園，那裡有太多規則了。」

小麗：「這些規則是合情合理的，我樂於遵守它們。」

哪項理由最能解釋小麗何以樂於遵守這些規則？

- ☐ 小麗認為這些規則絕不應該被質疑。
- ☐ 小麗了解這些規則是為了每個人好。*
- ☐ 小麗害怕不遵守這些規則所會受到的處罰。
- ☐ 小麗不了解這些規則限制了她在園區的活動。

電腦測驗的示範題組是以「投票應用程式」（以下簡稱投票 APP）為主題，此五題的內容領域為「公民參與」，認知層次為「推理與應用」；該題組包含五個題目，電腦首先呈現該題組的情境主題—以運動俱樂部提供學生熟悉的情境（圖 4-3）；在下一頁的例題 2-1 中，決策是由運動俱樂部成員投票，而非委員會做決策，故可讓學生思考直接民主或代議民主的區別（圖 4-4）。例題 2-2 為配合題，題幹引導學生將該投票 APP 的三項功能（圖 4-5 上方的上排三格文字）配對四項可能反映的民主價值（圖 4-5 上方的下排四格文字），能成功將三個 APP 功能與相應民主價值正確配對者會獲得一分，此題旨在了解學生對於選舉行為中民主價值觀的掌握，例如每個人只能投一票，延伸到公正和包容性的民主價值觀。

圖 4-3

電腦題組例題—投票應用程式：模組介紹（說明頁面）

運動社團投票 App

接下來的 5 個題目，都與一個投票 App 的設置有關。這個 App 將用於決定一個運動社團的經營方針。

圖 4-4

電腦題組例題—例題 2-1（取自國際報告樣題 10）

一個運動社團決定調整社團經營的決策方式。他們已經決議要讓所有成員用手機 App 對提案直接投票，而不是全部由一個委員會做決定。

讓成員對提案投票，怎麼會比委員會決定還要民主？

- ☐ 所有成員都會對決定感到滿意。
- ☐ 使用手機 App 投票可能更有樂趣。
- ☐ 所有成員都能參與決策。*
- ☐ 投票被其他成員干涉的風險比較小。

圖 4-5
電腦題組例題—例題 2-2（取自國際報告樣題 11）

App 有三項支援成員投票的功能。

App 的各項功能反映了什麼民主價值？

請將各項 App 功能拖放至對應的民主價值上。

會有一項民主價值沒有可以對應的 App 功能。

App 功能		
App 不會顯示投票者的姓名。	App 會讓已經投票的成員無法再投票。	App 可支援文字轉語音的朗讀功能。

民主價值			
所有成員都必須有投票權。	每個成員都只能投一次票。	成員的投票結果必須被安全保存。	成員投票時，應不受他人的壓力影響。

例題 2-3、例題 2-4、與例題 2-5 則是以人機互動任務（interactive task）進行。首先螢幕呈現互動任務的情境與作答說明（圖 4-6），例題 2-3 則需要學生為投票 APP 進行三項設定，包含投票者的身分確認、隱私權、與適切的投票時間，以實現最公正的投票結果（圖 4-7）。這項任務的評分方式是，正確回答三個選項的學生獲得兩分，正確回答其中兩個的學生獲得一分。

學生在例題 2-3 所做的選擇，會連動例題 2-4 中學生能夠看到的投票結果（圖 4-8），也就是說，投票的人數結果是受學生在例題 2-3 中對投票時段和選民身份保密的設定，電腦測驗可讓學生透過查看與隱藏功能，進而對照與檢查投票結果，包含投票人數和 APP 使用者回饋；也就是說，例題 2-4 要學生就設定投票 APP 過程與結果，特別考慮選民隱私和投票時間的影響，進而解釋哪個因素對確保公平投票是更重要的。

兩種選擇都是可能選項，假設學生選擇「選民隱私」，並解釋秘密投票的原則（代表若投票被其他人知道，選民可能感到無法誠實投票的可能性），或者涉及相關的隱私權，即可獲得分數；若學生選擇「投票時間」，並解釋投票時間區段會影響選民參與（時間較短可能導致較少的人投票），或時間長短影響選民對投票的思考（較短的

投票期可能導致人們對投票思考較少），也會獲得分數。

例題 2-5 和 2-6（圖 4-9）要求學生對某人的建議（如果 80 名俱樂部成員中至少有 50 名投票，則應計算投票）再提出支持和反對的理由，學生在回答這兩個問題會需要考量投票代表性（representativeness in voting）的概念。ICCS 2022 的試題並不要求學生在公民及公民權教育相關主題上進行延伸分析或論證；但藉由試題的成對呈現，引導學生就指定主題的反對方提供論點，能有助教育者了解學生在發展合理論證過程中的必備技能。

在評分上，如果學生在例題 2-5 與 2-6 的回答，屬於以下任何一種類別，可獲得一分：（一）制定該規則可增加選票的代表性；（二）制定該規則可讓人們對投票過程產生信心。在例題 2-5 中，回答若屬於以下任何一種類別，則可獲得一分：（一）投票無法代表成員想法的風險；（二）實際上可能很難從吸引 50 人投票；（三）人們可能是在不當或不公平壓力下進行投票。完成投票 APP 題組後，螢幕將會顯示題組完成的訊息（圖 4-10）。

圖 4-6
電腦題組例題—投票應用程式模組：人際互動任務（說明頁面）

互動式題組

你將完成一個互動式題組。

你需要完成 App 設定，以舉行第一次社團成員投票。

App 設定完成後，你將會收到回饋，了解設定運作的順暢程度。

圖 4-7
電腦題組例題—例題 2-3（取自國際報告樣題 12）

社團將進行第一次投票，並希望能得到最公平的結果。

這次的提案是：

我們應該將今年沒用完的經費用來買新器材。

社團有 80 位成員。

設定 App 時，你必須思考下列問題的答案。

1. App 應該要確認成員的投票身分嗎？
2. 成員的投票選擇應該被保密嗎？
3. 投票時間應該要持續多久？

請從每個類別選擇一個項目進行 App 設定。

點擊 提交你的 App 設定。

在你點擊 之後，你無法返回更改你的答案。

投票規則的 App 設定

1. 確認投票者的身分

☐ 成員必須在投票前輸入他們的手機號碼（簡訊認證碼）
☐ 成員可直接進入 App 投票，無須確認身分

2. 投票者的隱私

☐ 投票者可看到他人的投票選擇
☐ 投票選擇是被保密的

3. App 開放投票的時間長度

☐ 每天早上六點到六點半
☐ 每天早上六點到下午六點

圖 4-8
電腦題組例題—例題 2-4（取自國際報告樣題 13）

圖 4-9
電腦題組例題—例題 2-5 與 2-6（取自國際報告樣題 14 與 15）

投票之後，社團檢討投票規則。
有些成員認為投票若要算數，80 位成員中必須至少有 50 位成員投票。

提出一項理由，以**支持** 80 位成員中必須至少有 50 位成員投票的規則。

提出一項理由，以**反對** 80 位成員中必須至少有 50 位成員投票的規則

圖 4-10
電腦題組例題—投票應用程式模組（結束頁面）

運動社團投票 App

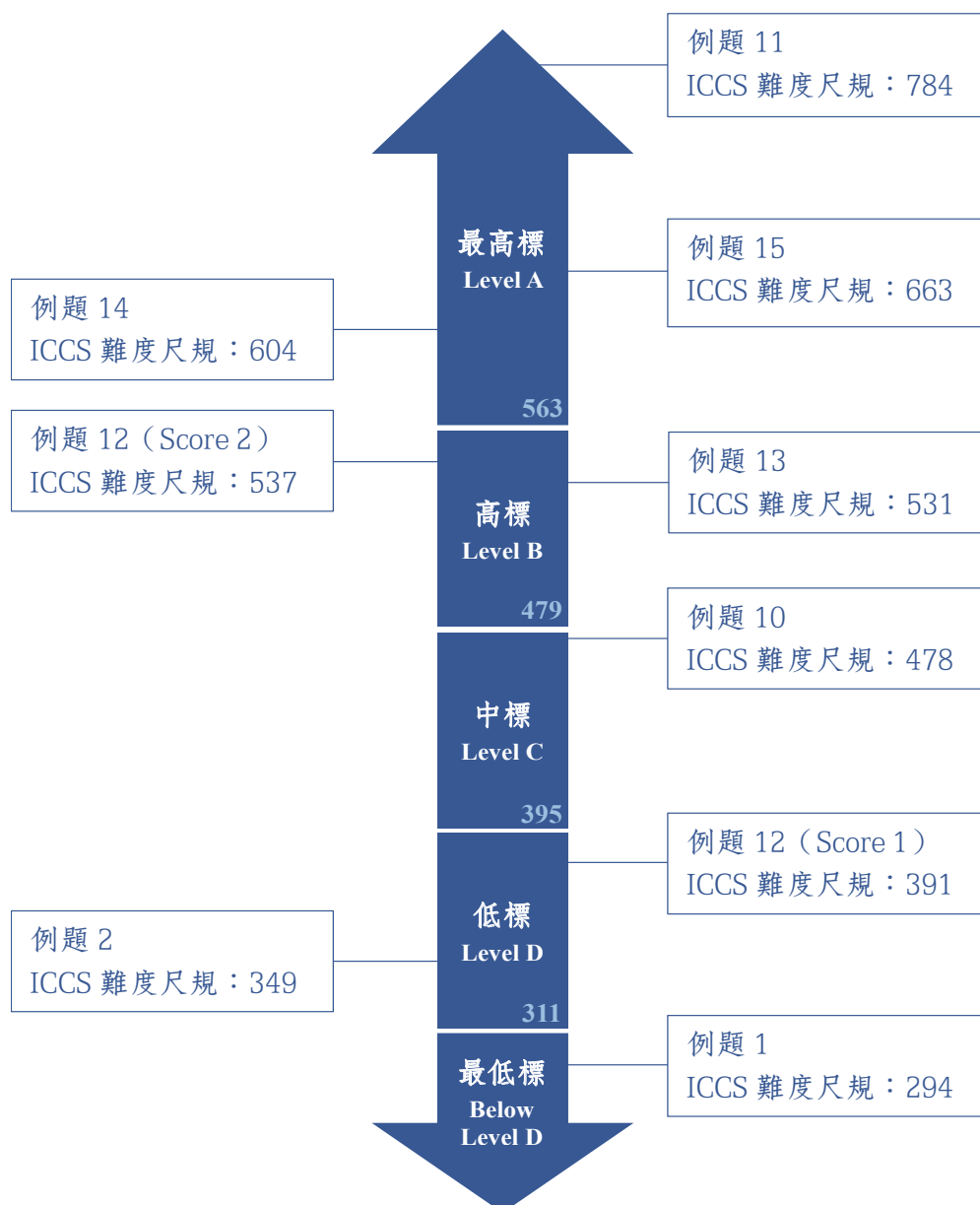
你已完成與運動社團投票 App 有關的 5 個題目。

參、認知測驗題的難度分析

IEA 亦將 ICCS 2022 測驗題依受試者答題正確度，以 Rasch model 為每一題進行難度估計，分為五個等級，包含最高標（Level A）、高標（Level B）、中標（Level C）、

低標（Level D），以及最低標（Below Level D）；這些題目也反映學生在 ICCS 認知測驗總分表現上的四個層次（部分說明可見圖 4-11）。

圖 4-11
例題於公民知識難度量尺的位置



第二節 臺灣學生的認知測驗表現

壹、ICCS 2022 參與國家的認知測驗表現

ICCS 2022 共有 24 個國家參與評比，由於有 4 個國家受試者抽樣未達規定，故認知測驗的分析將僅就 20 個國家進行。表 4-1 顯示全體學生公民認知表現的平均得分為 508 分，臺灣學生平均為 583 分（標準誤 2.3 分），位居 20 個參加國之首，瑞典 565 分（3.5）與波蘭 554 分（2.5）則分居第二與第三名。相較於 2009 年與 2016 年，臺灣學生的成績分別為國際排名第四與第二；雖然三次參加測驗的國家有些微不同，但臺灣學生公民認知表現持續進步。

表 4-1
公民知識的成績分布（認知測驗）

國 家	平均年齡	平均數（標準誤）	HDI ⁷
臺灣	14.2	583 (2.3)▲	0.93
瑞典	14.8	565 (3.5)▲	0.95
波蘭	14.4	554 (2.5)▲	0.88
愛沙尼亞	15.0	545 (5.5)▲	0.89
克羅埃西亞	14.7	531 (2.6)▲	0.86
挪威	14.9	529 (2.8)▲	0.96
義大利	13.8	523 (3.6)▲	0.90
西班牙	14.0	510 (3.3)	0.91
立陶宛	14.8	509 (4.0)	0.88
荷蘭	14.1	508 (4.1)	0.94
法國	13.9	508 (3.3)	0.90
斯洛維尼亞	13.9	504 (2.3)	0.92
斯洛伐克	14.3	501 (3.3)▼	0.85
拉脫維亞	14.8	490 (2.8)▼	0.86
馬爾他	13.6	490 (7.4)▼	0.92
羅馬尼亞	15.0	470 (9.1)▼	0.82
塞爾維亞	14.6	464 (3.4)▼	0.80
賽普勒斯	13.9	459 (2.5)▼	0.90
保加利亞	14.8	456 (4.6)▼	0.80
哥倫比亞	14.1	452 (3.8)▼	0.75
國際平均	14.4	508 (0.9)	

註：▲代表成績顯著高於國際平均值；▼代表成績顯著低於國際平均值

⁷ HDI 指數為聯合國開發計劃署（UNDP）衡量各國社會經濟發展程度的標準，該指數由健康（如：平均壽命）、教育（如：平均受教育年數、預期受教育年數）及經濟（如：按購買力平價計算之實質平均每人國民所得毛額）三面向編製，該數值用以衡量一國綜合發展成果；HDI 數值介於 0 至 1 之間，愈趨近於 1 表示社會經濟發展程度愈高。

考量到公民認知和素養發展極可能受該國的人類發展指數（HDI）所影響，ICCS 也將參與國家的認知成績與 2021 年的 HDI 指數進行比較，企圖了解公民知識與國家社會經濟發展程度的連動性。根據表 4-1，臺灣 2021 年的 HDI 指數為 0.93⁸，對照認知測驗的平均分數 583 分，臺灣落於高度人類發展區（high HDI）中位點 0.85 以上。HDI 指數和公民認知成績具相關性，只是此相關性仍受國家其他社經因素影響⁹，但倘若對比 HDI 值較我國為高之挪威、瑞典、丹麥、荷蘭、與德國（北萊茵－西發利亞邦），臺灣學生在 ICCS 2022 的公民認知測驗成績表現實在亮眼。

表 4-2
各國公民認知測驗之五個分數等級人數百分比

國家	最高標	高標	中標	低標	最低標
臺灣	62.1 (1.2)	25.5 (1.1)	9.3 (0.7)	2.8 (0.4)	0.3 (0.1)
瑞典	52.8 (1.4)	25.2 (0.9)	14.3 (0.8)	6.4 (0.7)	1.2 (0.3)
波蘭	47.6 (1.3)	32.2 (1.1)	15.4 (0.8)	4.3 (0.5)	0.5 (0.2)
愛沙尼亞	43.4 (2.4)	31.5 (1.5)	18.9 (1.3)	5.5 (0.7)	0.8 (0.3)
挪威	40.6 (1.2)	29.4 (0.8)	18.1 (0.8)	9.3 (0.7)	2.6 (0.4)
克羅埃西亞	36.1 (1.3)	37.6 (1.3)	20.9 (1.1)	5.0 (0.6)	^
義大利	34.7 (2.0)	34.8 (1.4)	22.3 (1.6)	7.0 (0.8)	1.1 (0.3)
荷蘭	30.8 (1.8)	31.5 (1.6)	23.7 (1.3)	12.0 (1.2)	2.0 (0.4)
立陶宛	30.1 (1.8)	32.5 (1.1)	24.9 (1.2)	10.6 (0.9)	1.8 (0.3)
法國	29.0 (1.2)	33.9 (0.9)	25.5 (0.9)	9.9 (0.8)	1.6 (0.3)
西班牙	28.8 (1.3)	36.1 (1.1)	24.1 (1.2)	9.6 (0.9)	1.5 (0.3)
斯洛伐克	28.0 (1.3)	32.5 (1.1)	25.2 (1.1)	11.4 (1.1)	2.9 (0.6)
馬爾他	25.9 (2.1)	29.3 (1.7)	25.1 (1.3)	15.2 (1.6)	4.4 (1.4)
斯洛維尼亞	25.4 (1.2)	36.1 (1.2)	27.8 (1.0)	9.5 (0.6)	1.2 (0.2)
拉脫維亞	20.0 (1.1)	35.6 (1.5)	30.8 (1.2)	11.8 (0.9)	1.8 (0.3)
羅馬尼亞	18.3 (3.1)	30.6 (2.5)	26.8 (2.1)	18.8 (2.1)	5.5 (1.1)
保加利亞	17.3 (1.3)	24.7 (1.4)	27.5 (1.4)	22.7 (1.6)	7.9 (1.0)
賽普勒斯	15.4 (0.8)	25.9 (1.0)	31.0 (1.2)	21.9 (0.9)	5.8 (0.6)
塞爾維亞	14.0 (1.1)	29.6 (1.2)	32.7 (1.7)	19.4 (1.8)	4.2 (0.6)
哥倫比亞	12.2 (1.1)	26.7 (1.4)	32.4 (1.4)	23.6 (1.5)	5.2 (0.6)
國際平均	30.6 (0.4)	31.1 (0.3)	23.8 (0.3)	11.8 (0.2)	2.6 (0.1)

註：^為該數值過小，無法以百分比呈現。

⁸ UNDP 於 2022 年 9 月發布的 2021/2022 年人類發展報告（Human Development Report 2021/2022）中，並無臺灣的指數；臺灣的指數是由主計總處依國際定義及編算方法，將相關數值代入計算後，估算出臺灣 2021 年的 HDI 指數為 0.926。

⁹ 整體相關係數為 Pearson's $r = 0.65$, Spearman's rank correlation, $r_s = 0.57$ ；在細究後，認知測驗成績高於中位數的國家來自非常高度（HDI 大於 0.9）和高度（HDI 介於 0.8 至 0.9）人類發展區國家，而認知測驗成績低於中位數的國家也呈現來自非常高度發展、高度發展，以及中度發展國家（HDI 介於 0.5 至 0.8）。



若將學生 2022 年認知測驗成績區分為五個等級，包含最高標（563 分以上）、高標（479-562 分）、中標（395-478 分）、低標（311-394 分）和最低標（310 分以下）（表 4-2）。臺灣學生成績達最高標者有 62.1%，相較參與國於最高標平均占比為 30.6%，臺灣是 2.02 倍，更勝於 2016 年的 1.77 倍；達到高標以上者共有 87.6%（62.1%+25.5%），換言之，臺灣學生有將近九成位居高分群，臺灣學生在 2016 年的認知測驗上高分群比例較 2009 年增加 7%，而 2022 年的高分組則與 2016 年持平。除了最低標以外，ICCS 對其他四個程度的學生表現皆有說明，表 4-3 呈現大多數臺灣學生的等級表現敘述（高標以上）。

表 4-3

認知測驗的表現說明：最高標與高標

最高標：563 分或以上

分數落在最高標的學生能對社會和政治組織及其影響力，以及規範他們的法律和制度機制，進行連結；能針對制度中政策和公民行動優點、動機和可能結果提出準確的假設；能根據支持公民行動的原則，整合、理由化和評估所持立場、政策或法律；或展現對國際經濟影響具有廣泛性理解，並有策略性地積極參與。舉例來說，達到最高標學生的表現可能包含：

- 辨識道德消費計劃的可能策略目標
- 提出益於社會的開放性公共辯論和溝通機制
- 在公共辯論中納入爭議性議題，並連結民主程序
- 提出社會中普及的跨文化理解相關效益
- 為法院和國會之間的權力分立提出理由
- 將公平和平等治理的原則連結至政黨財政捐款披露的相關法律
- 評估某項政策的平等和包容性
- 辨識有關國會有限任期的理由
- 辨識有關選民投票率隨時間改變的可能因素
- 辨識自由市場經濟和跨國公司所有權的主要特徵。

高標：479 至 562 分之間

分數落在高標的學生能表現對於代議制民主作為政治體制的廣泛理解；他們知道制度和法律可以用來保護和促進社會價值觀和原則；認識代議制民主中，公民作為選民的潛在角色，並從具體政策和法律（包括人權）的例子中產生通用原則和價值觀；理解積極公民於當地社群以外所造成的影響力。他們會對更廣泛的公民社會和世界，產生積極公民的個人角色，包括透過全球公民身份和道德消費進行實踐。

- 將法定機構的獨立性，連結至公眾對該機構決策的信任維護
- 從地方角度產生全球化對發展中國家帶來經濟風險
- 辨識到選舉投票過程中知情公民能夠做出更好的決策
- 將投票責任與民主的代表性產生關聯
- 描述立法機構／國會的主要角色
- 辨識與道德消費相關的環境和社會動機
- 定義憲法的主要角色
- 認知到民主體制中政府和軍事的關係
- 辨識符合全球公民特徵的行為
- 認知到政府所操控的媒體可能帶來的危險性
- 將環境保護責任與個人行為產生關聯

註：考量篇幅與 87.6%臺灣學生的認知測驗成績皆為高標以上，此表僅以最高標和高標做完整說明，中標與低標的表現敘述可參照 ICCS 2022 國際報告。

貳、三次 ICCS 的認知測驗成績比較

ICCS 的公民知識、態度與參與問卷，分別於 2009、2016、與 2022 年正式施測。雖然各國參加的原因不完全相同，但 2022 年全球受新冠肺炎肆虐，各國皆有不同程度之停班停課；在僅有 20 個成功完成抽樣與參與考試的狀況下，臺灣是少數三次皆參與的國家，也是三次認知測驗成績皆在前五名的兩個國家之一（另一國為瑞典）。

若以 2022 年的認知測驗表現進行回溯比較，表 4-4 以 2022 年參與國家為基準，呈現該國 3 次認知測驗成績；表 4-5 以其中高標以上學生佔比最高的 10 個國家，以跨年比較呈現學生比例，與表 4-6 則以最低標學生佔比最少的前 10 名國家呈現學生比例。有關臺灣的重要結果共包含以下：

- 一、臺灣的 ICCS 認知測驗成績分年為 583（該年第一）、581（該年第二）、559（該年第四）（參考 ICCS 2009 與 ICCS 2016 國際報告）；
- 二、臺灣在 2016 年和 2022 年的認知測驗成績很穩定地名列前茅，相較 2009 年皆有顯著進步；
- 三、就認知成績高標以上的學生比例來說，臺灣於 2022 年為 87.6%與 2016 年為 86.7%，為該年的第一與第三高的比例；相較 2009 年的 79.7%（該年第四名），近兩次的測驗結果指出我國高標以上的學生有顯著增加；
- 四、臺灣在最低標的學生比例亦從 2009 年的 5%（該年第四低），自 2016 年降低至 3%（該年第三低），為顯著降低，並於 2022 年維持 3%（該年最低）（參考 ICCS 2009 與 ICCS 2016 國際報告）。

整體來說，ICCS 2022 全球公民認知測驗的評比報告顯示整體參與國家成績退步；但同時間，若相比 2022 年美國全國教育進步測驗（US National Assessment of Educational Progress, NAEP）的公民測驗，以及 IEA 辦理之閱讀素養評量（PIRLS），皆一致性呈現成績退步，推測是新冠肺炎引起學習失落（learning loss）現象，我國因停課時間較少，所以成績表現上所受的影響較小。不過，愈來愈多學者回溯探討兩者關係，是否為因果關係，Donnelly 與 Patrinos（2022）透過文獻回顧檢視相關研究，指出學習失落並非是全面的現象，雖然多數研究呈現學習失落現象，但仍有少數研究呈現學習增加，並指出學習失落現象可能受學生的教育資源不平等加劇，不同背景、族群所受的影響會不同。

表 4-4

ICCS 2022 參與國之三次認知測驗成績

國家	2022	2016	2009	差值 (2022-2016)	差值 (2022-2009)	差值 (2016-2009)
臺灣	583 (2.3) ▲	581 (3.0)	559 (2.4)	2 (4.6)	24 (5.3)	22 (5.0)
瑞典	565 (3.5) ▲	579 (2.8)	537 (3.1)	-15 (5.2)	28 (6.2)	42 (5.2)
波蘭	554 (2.5) ▲	-	536 (4.7)	-	18 (6.7)	-
愛沙尼亞	545 (5.5) ▲	546 (3.1)	525 (4.5)	-1 (6.8)	20 (8.2)	21 (6.3)
克羅埃西亞	531 (2.6) ▲	531 (2.5)	-	0 (4.5)	-	-
挪威	529 (2.8) ▲	564 (2.2)	538 (4.0)	-35 (4.4)	-9 (6.4)	25 (5.5)
義大利	523 (3.6) ▲	524 (2.4)	531 (3.3)	-1 (5.1)	-8 (6.3)	-6 (5.1)
西班牙	510 (3.3)	-	505 (4.1)	-	5 (6.7)	-
立陶宛	509 (4.0)	518 (3.0)	505 (2.8)	-9 (5.7)	4 (6.4)	13 (5.2)
荷蘭	508 (4.1)	523 (4.5)	-	-15 (6.7)	-	-
法國	508 (3.3)	-	-	-	-	-
斯洛維尼亞	504 (2.3) ▼	532 (2.5)	516 (2.7)	-28 (4.3)	-12 (5.4)	16 (4.8)
斯洛伐克	501 (3.3) ▼	-	529 (4.5)	-	-28 (6.9)	-
拉脫維亞	490 (2.8) ▼	492 (3.1)	482 (4.0)	-2 (5.0)	9 (6.4)	11 (5.9)
馬爾他	490 (7.4) ▼	491 (2.7)	490 (4.5)	-2 (8.3)	0 (9.6)	2 (6.1)
羅馬尼亞	470 (9.1) ▼	-	-	-	-	-
塞爾維亞	464 (3.4) ▼	-	-	-	-	-
賽普勒斯	459 (2.5) ▼	-	453 (2.4)	-	6 (5.3)	-
保加利亞	456 (4.6) ▼	485 (5.3)	466 (5.0)	-29 (7.6)	-11 (8.0)	19 (8.0)
哥倫比亞	452 (3.8) ▼	482 (3.4)	462 (2.9)	-30 (5.7)	-10 (6.3)	20 (5.5)
國際平均	508 (0.9)	527 (0.9)	509 (0.9)	-13 (3.0)	2 (1.7)	17 (1.7)

註：此表是以 2022 參與國為基準，納入前兩期參與國家認知測驗成績。

▲代表成績顯著高於 ICCS 2022 平均；▼代表成績顯著低於 ICCS 2022 平均。

最後三欄為 2 年度相減後之差值，顯著者以粗體字呈現 (p<0.05)。

表 4-5
ICCS 三次認知測驗中獲得高標以上之學生比例變化

國家	2022	2016	2009	差值 (2022-2016)	差值 (2022-2009)
臺灣	88 (0.7)	87 (1.0)	80 (1.0)	1 (1.3)	8 (1.5)
波蘭	80 (1.0)	-	72 (1.7)	-	8 (2.3)
瑞典	78 (1.0)	83 (1.0)	72 (1.2)	-5 (1.6)	6 (1.9)
愛沙尼亞	75 (1.7)	80 (1.2)	70 (1.8)	-5 (2.3)	5 (2.8)
克羅埃西亞	74 (1.4)	76 (1.4)	-	-2 (2.2)	-
挪威	70 (1.1)	82 (0.8)	72 (1.6)	-12 (1.6)	-2 (2.2)
義大利	70 (1.6)	71 (1.2)	73 (1.4)	-1 (2.1)	-3 (2.6)
西班牙	65 (1.6)	-	63 (2.0)	-	2 (2.9)
法國	63 (1.4)	-	-	-	-
立陶宛	63 (1.6)	69 (1.5)	63 (1.5)	-6 (2.5)	-1 (2.7)
國際平均	62 (0.4)	70 (0.4)	63 (0.4)	-6 (0.7)	0 (0.7)

註：此表是以 2022 年認知測驗中，成績高標學生比例最高的 10 個國家為基準，納入該國前兩期的高標成績學生比例。最後兩欄為 2 年度相減後之差值，顯著者以粗體字呈現（ $p<0.05$ ）。

表 4-6
ICCS 三次認知測驗中最低標之學生比例變化

國家	2022	2016	2009	差值 (2022-2016)	差值 (2022-2009)
臺灣	3 (0.5)	3 (0.5)	5 (0.4)	0 (0.7)	-2 (0.7)
波蘭	5 (0.5)	-	9 (1.0)	-	-4 (1.3)
克羅埃西亞	5 (0.7)	4 (0.5)	-	1 (0.9)	-
愛沙尼亞	6 (0.9)	3 (0.5)	8 (1.1)	3 (1.1)	-2 (1.5)
瑞典	8 (0.8)	4 (0.6)	8 (0.8)	3 (1.0)	0 (1.2)
義大利	8 (0.8)	7 (0.7)	7 (0.7)	1 (1.2)	1 (1.3)
斯洛維尼亞	11 (0.6)	5 (0.5)	9 (0.9)	6 (1.0)	2 (1.3)
西班牙	11 (1.0)	-	11 (1.3)	-	0 (1.8)
法國	12 (0.9)	-	-	-	-
挪威	12 (0.8)	5 (0.4)	10 (0.4)	7 (1.0)	2 (1.0)
國際平均	14 (0.3)	9 (0.3)	13 (0.3)	4 (0.5)	1 (0.5)

註：此表是以 2022 年認知測驗成績中，最低標學生比例最高的 10 個國家為基準，納入該國前兩期的最低標成績學生比例。最後兩欄為 2 年度相減後之差值，顯著者以粗體字呈現（ $p<0.05$ ）。

參、性別與社經背景對認知成績的影響

學生在認知成績的表現亦可能受性別與社會經濟背景（social-economic status, SES）影響，表 4-7 顯示 2022 年 20 個國家受試男學生與女學生的認知測驗平均成績與比較。若比較性別在公民認知測驗的表現，2022 年 20 個測驗參與國的女學生認知測驗平均成績全優於男學生，其中 18 個國家的認知測驗成績在性別上皆具顯著差別。臺灣的女性受試學生平均成績為 594 分（標準誤 2.5 分），男性受試學生為 574 分（標準誤 3.3 分），雖然男學生或女學生的認知分數皆為全球最高，兩者間 20 分的差距具顯著差異，但此差異少於參與國家的差值平均 26 分。若和同為高分的瑞典和波蘭相比，臺灣的女學生和男學生認知測驗差值是最小的。

表 4-7
不同性別學生的認知測驗成績比較

國家	平均值（女）	平均值（男）	差值（女－男）
保加利亞	477 (5.3)	436 (5.0)	41 (6.5)
瑞典	583 (4.5)	546 (4.0)	37 (4.8)
立陶宛	527 (4.3)	491 (4.5)	35 (4.1)
挪威	550 (3.0)	514 (3.4)	36 (3.3)
羅馬尼亞	487 (8.7)	454 (10.0)	33 (4.9)
賽普勒斯	476 (3.4)	443 (3.2)	33 (4.3)
拉脫維亞	507 (3.2)	474 (3.4)	33 (3.4)
克羅埃西亞	547 (3.2)	515 (3.8)	31 (4.7)
斯洛維尼亞	519 (2.8)	490 (3.1)	29 (3.7)
馬爾他	503 (8.5)	476 (8.7)	26 (8.7)
塞爾維亞	476 (3.5)	451 (4.4)	25 (4.1)
義大利	537 (4.5)	510 (3.7)	27 (3.9)
波蘭	566 (2.7)	542 (3.4)	24 (3.5)
愛沙尼亞	558 (5.6)	533 (6.2)	24 (4.9)
斯洛伐克	511 (3.6)	492 (4.0)	19 (3.9)
臺灣	594 (2.5)	574 (3.3)	20 (3.8)
西班牙	519 (3.6)	502 (4.0)	17 (3.9)
法國	515 (3.6)	502 (4.2)	13 (4.2)
荷蘭	514 (5.8)	504 (4.7)	10 (6.5)
哥倫比亞	456 (4.9)	449 (4.3)	6 (5.2)
國際平均	521 (1.0)	495 (1.1)	26 (1.1)

註：最後一欄為前兩欄相減後之差值，顯著者以粗體字呈現（ $p < 0.05$ ）。

性別差異持續出現在三次的 ICCS 公民認知測驗，表 4-8 呈現三次的測驗中，女學生的認知測驗成績普遍優於男學生。若以 2022 年參與之 20 個國家來看，性別在認知測驗上的差異平均為 26 分，其中參與 2016 年的 13 個國家的差異平均為 29 分，2009 年的 15 個國家的差異平均為 26 分。臺灣學生在三次認知測驗上的性別差異為 20 分（2022 年）、34 分（2016 年）、與 26 分（2009 年），2022 年認知測驗性別差異是三次最少的，且較 2016 年的進步幅度也是最為顯著的（-14 分），也是 2022 年認知測驗前五名的國家中，認知測驗性別差異最小的。

表 4-8
不同性別學生認知測驗成績差值比較

國家	2022 (女-男)	2016 (女-男)	2009 (女-男)	差值 (2022-2016)	差值 (2022-2009)
保加利亞	41 (6.5)	37 (5.6)	26 (5.3)	4 (8.6)	15 (8.4)
瑞典	37 (4.8)	36 (4.3)	21 (4.5)	1 (6.4)	16 (6.6)
立陶宛	35 (4.1)	28 (3.7)	35 (3.0)	7 (5.5)	1 (5.1)
挪威	36 (3.3)	34 (2.4)	25 (4.4)	2 (4.1)	11 (5.5)
羅馬尼亞	33 (4.9)	--	--	--	--
賽普勒斯	33 (4.3)	--	40 (3.7)	--	-7 (5.7)
拉脫維亞	33 (3.4)	30 (4.2)	30 (3.7)	3 (5.4)	3 (5.0)
克羅埃西亞	31 (4.7)	26 (3.2)	--	5 (5.7)	--
斯洛維尼亞	29 (3.7)	35 (3.4)	30 (4.0)	-6 (5.0)	-1 (5.5)
馬爾他	26 (8.7)	38 (5.4)	34 (8.2)	-12 (10.2)	-7 (12.0)
塞爾維亞	25 (4.1)	--	--	--	--
義大利	27 (3.9)	20 (3.6)	18 (3.3)	7 (5.3)	9 (5.1)
波蘭	24 (3.5)	--	33 (4.3)	--	-8 (5.6)
愛沙尼亞	24 (4.9)	33 (3.6)	33 (3.9)	-9 (6.1)	-9 (6.2)
斯洛伐克	19 (3.9)	--	18 (4.2)	--	2 (5.8)
臺灣	20 (3.8)	34 (3.4)	26 (2.5)	-14 (5.1)	-6 (4.5)
西班牙	17 (3.9)	--	19 (3.6)	--	-2 (5.4)
法國	13 (4.2)	--	--	--	--
荷蘭	10 (6.5)	13 (4.0)	--	-4 (7.6)	--
哥倫比亞	6 (5.2)	9 (3.9)	4 (6.6)	-2 (6.5)	3.6 (6.6)
國際平均	26 (1.1)	29 (1.1)	26 (1.1)	-1 (1.8)	1 (1.7)

註：顯著者以粗體字呈現（ $p < 0.05$ ）。

ICCS 亦透過學生問卷調查學生的家長職業、家長最高教育程度，以及家中藏書量，並以社會經濟地位指標（International Socio-economic Index, ISEI）、國際教育標準分類（International Standard Classification of Education, ISCED）進行衡量。表 4-9 將學生成績依此三項社經背景條件，粗略分為「低—中」與「中—高」分群，表格亦提供每國兩群人數比例與對應之認知測驗成績平均數，以利分群比較。整體結果顯示，所有參與國的「中—高」分群成績皆顯著優於「低—中」分群，代表家庭社經背景會影響學生的公民知識；有關臺灣的重要結果共包含以下：

- 一、臺灣在三項變數上兩群學生的認知測驗表現，皆是參與國中最高分的，瑞典次之，此現象應和前述談到臺灣學生認知測驗成績整體偏高有關（87.6%的成績達高標以上，3.1%的學生為低標以下）；
- 二、臺灣樣本在此三項變數上的分群比例有些許不同，家長職業高於 50% ISEI 者佔 57%、家長教育為大學及以上者佔 47%、家中藏書量為 26 本及以上者佔 60%，意即我國參與 ICCS 2022 的中學生家庭背景上，在家長職業與家長教育兩項上，較參與國的平均比例為多（分別為 48%與 44%），而家中藏書量則稍低於參與國的比例（平均 63%）。
- 三、若以兩群成績的差值進行比較，理想情況是兩群分數皆高，且差值越少越好，代表該國學生在認知測驗普遍皆優，且成績變異小。在這樣的前提下，臺灣學生在家長職業的兩群成績差值為 41 分（最小值 41；最大值 70[參與國差值]）、家長教育為 45 分（最小值 24；最大值 65）、家中藏書量則為 46 分（最小值 43；最大值 84），此結果顯示我國學生在家長教育的兩群差值，是參與國中差值較大者，且標準誤最小，再輔以家長學歷為大學及以上的學生佔比較小（47%），顯示在我國的情境中，家長的教育背景越高，其孩子的 ICCS 認知測驗可能越高分。

表 4-9
家長職業、家長教育、與家中藏書變數對於認知測驗的影響

國 家	家長職業				家長教育				家中藏書量			
	低於 50% ISEI		高於 50% ISEI		大學未畢業 及以下		大學畢業 及以上		未達 26		26 及以上	
	%	平均	%	平均	%	平均	%	平均	%	平均	%	平均
保加利亞	53 (1.6)	435 (5.2)	47 (1.6)	507 (5.4)	46 (1.2)	422 (5.2)	54 (1.2)	487 (5.0)	46 (1.5)	412 (4.9)	54 (1.5)	496 (4.8)
臺灣	43 (1.3)	564 (2.9)	57 (1.3)	605 (2.8)	53 (1.5)	562 (2.8)	47 (1.5)	607 (3.0)	40 (1.2)	556 (3.2)	60 (1.2)	602 (2.7)
哥倫比亞	69 (1.4)	446 (3.8)	31 (1.4)	496 (5.8)	58 (1.5)	443 (4.2)	42 (1.5)	467 (5.2)	82 (1.2)	445 (3.6)	18 (1.2)	488 (6.6)
克羅埃西亞	55 (1.5)	514 (2.8)	45 (1.5)	557 (2.8)	64 (1.6)	517 (2.8)	36 (1.6)	559 (3.3)	40 (1.4)	509 (3.2)	60 (1.4)	547 (3.2)
賽普勒斯	43 (0.9)	431 (2.8)	57 (0.9)	491 (3.4)	29 (0.8)	425 (4.0)	71 (0.8)	476 (3.2)	29 (0.9)	412 (3.2)	71 (0.9)	480 (2.7)
愛沙尼亞	42 (1.8)	521 (4.6)	58 (1.8)	571 (5.7)	42 (1.9)	521 (4.5)	58 (1.9)	565 (7.4)	30 (1.4)	499 (4.4)	70 (1.4)	566 (6.3)
法國	52 (1.4)	490 (3.5)	48 (1.4)	546 (3.1)	69 (1.1)	500 (3.2)	31 (1.1)	537 (4.3)	37 (1.1)	465 (3.9)	63 (1.1)	534 (3.2)
義大利	61 (1.5)	510 (3.9)	39 (1.5)	551 (3.4)	68 (1.5)	509 (3.5)	32 (1.5)	553 (3.9)	31 (1.4)	477 (3.2)	69 (1.4)	544 (3.6)
拉脫維亞	49 (1.5)	477 (3.1)	51 (1.5)	520 (3.0)	59 (1.4)	474 (2.8)	41 (1.4)	517 (3.7)	36 (1.4)	457 (3.4)	64 (1.4)	510 (3.1)
立陶宛	44 (1.6)	483 (3.3)	56 (1.6)	542 (5.2)	56 (1.7)	482 (3.3)	44 (1.7)	546 (5.5)	37 (1.6)	468 (3.5)	63 (1.6)	534 (4.6)
馬爾他	50 (2.2)	473 (5.2)	50 (2.2)	532 (6.2)	56 (1.8)	477 (6.9)	44 (1.8)	509 (7.4)	31 (2.5)	438 (8.5)	69 (2.5)	513 (5.7)
荷蘭	49 (1.4)	490 (4.5)	51 (1.4)	537 (5.5)	75 (1.5)	500 (3.9)	25 (1.5)	550 (7.8)	39 (1.7)	469 (4.9)	61 (1.7)	535 (4.3)
挪威	41 (1.2)	510 (2.7)	59 (1.2)	564 (2.6)	35 (1.1)	501 (3.2)	65 (1.1)	551 (2.9)	24 (0.8)	473 (3.7)	76 (0.8)	550 (2.6)
波蘭	52 (1.2)	533 (3.0)	48 (1.2)	582 (2.7)	58 (1.4)	532 (2.8)	42 (1.4)	589 (3.0)	32 (1.0)	513 (3.3)	68 (1.0)	574 (2.4)
羅馬尼亞	64 (4.8)	459 (7.7)	36 (4.8)	514 (9.4)	61 (5.2)	449 (6.0)	39 (5.2)	504 (11.4)	47 (4.4)	432 (5.9)	53 (4.4)	505 (9.3)
塞爾維亞	67 (1.8)	448 (3.2)	33 (1.8)	508 (4.9)	70 (1.7)	449 (3.2)	30 (1.7)	500 (5.0)	34 (1.5)	425 (3.8)	66 (1.5)	484 (3.8)
斯洛伐克	58 (1.3)	480 (3.2)	42 (1.3)	550 (3.7)	59 (1.4)	475 (3.7)	41 (1.4)	540 (4.2)	34 (1.3)	442 (4.4)	66 (1.3)	532 (3.4)
斯洛維尼亞	42 (1.1)	483 (2.6)	58 (1.1)	525 (2.7)	57 (1.1)	493 (2.3)	43 (1.1)	521 (3.3)	31 (1.0)	467 (2.8)	69 (1.0)	521 (2.6)
西班牙	56 (1.6)	496 (3.3)	44 (1.6)	537 (3.6)	62 (1.3)	497 (3.5)	38 (1.3)	536 (3.8)	35 (1.5)	475 (4.4)	65 (1.5)	529 (3.2)
瑞典	43 (1.6)	538 (4.0)	57 (1.6)	601 (3.5)	38 (1.3)	534 (5.1)	62 (1.3)	588 (3.8)	32 (1.4)	508 (4.4)	68 (1.4)	594 (3.1)
國際平均	52 (0.4)	489 (0.9)	48 (0.4)	542 (1.0)	56 (0.4)	488 (0.9)	44 (0.4)	535 (1.2)	37 (0.4)	467 (1.0)	63 (0.4)	532 (1.0)

註 1：家長職業是以 ISCO-08 classification 建立職業選項，由學生勾選，每個選項再以 International Socio-economic Index (ISEI) 為基礎做分數轉換（尺度介於 16 至 90），細節可見 ICCS 2022 的國際報告與相關文件。

註 2：家長教育是以 International Standard Classification of Education (ISCED) 建立選項，並以家長最高學歷作為代表，並轉換成分數。

註 3：家中藏書量以書本數量做五等級分類，最後以 26 本書及以上，與未達 26 本，作為兩群分類。

表 4-10

「移民背景」與「家中使用語言」對認知測驗成績的影響

國家	移民背景				家中使用語言			
	移民家庭		非移民家庭		其他語言		同於測驗使用之語言	
	%	平均	%	平均	%	平均	%	平均
保加利亞	1 (0.1)	^	99 (0.1)	^	12 (1.5)	386 (9.1)	88 (1.5)	466 (4.4)
臺灣	2 (0.3)	532 (11.6)	98 (0.3)	587 (2.2)	9 (0.7)	536 (6.0)	91 (0.7)	588 (2.2)
哥倫比亞	4 (0.4)	412 (11.8)	96 (0.4)	459 (3.7)	2 (0.2)	433 (13.5)	98 (0.2)	453 (3.8)
克羅埃西亞	6 (0.7)	513 (9.2)	94 (0.7)	534 (2.5)	2 (0.3)	494 (17.5)	98 (0.3)	533 (2.5)
賽普勒斯	21 (1.0)	459 (5.0)	79 (1.0)	463 (2.7)	26 (0.8)	464 (4.0)	74 (0.8)	458 (2.7)
愛沙尼亞	6 (0.5)	511 (13.5)	94 (0.5)	551 (5.4)	5 (0.6)	516 (11.1)	95 (0.6)	547 (5.3)
法國	16 (1.2)	484 (4.7)	84 (1.2)	517 (3.4)	17 (1.2)	473 (5.3)	83 (1.2)	516 (3.4)
義大利	13 (1.1)	488 (6.1)	87 (1.1)	529 (3.8)	25 (1.4)	482 (4.3)	75 (1.4)	537 (3.5)
拉脫維亞	5 (0.4)	436 (9.7)	95 (0.4)	496 (2.7)	16 (1.8)	450 (6.5)	84 (1.8)	499 (2.7)
立陶宛	2 (0.3)	478 (11.5)	98 (0.3)	513 (4.1)	5 (0.7)	468 (7.3)	95 (0.7)	511 (4.1)
馬爾他	13 (1.2)	490 (6.2)	87 (1.2)	495 (7.4)	51 (4.9)	497 (3.7)	49 (4.9)	483 (13.4)
荷蘭	13 (1.3)	475 (9.2)	87 (1.3)	515 (4.1)	13 (1.4)	472 (9.2)	87 (1.4)	518 (4.2)
挪威	15 (0.9)	492 (5.3)	85 (0.9)	544 (2.6)	15 (0.9)	481 (6.1)	85 (0.9)	540 (2.6)
波蘭	1 (0.1)	468 (11.5)	99 (0.1)	556 (2.5)	1 (0.2)	487 (17.8)	99 (0.2)	555 (2.5)
羅馬尼亞	1 (0.3)	^	99 (0.3)	^	5 (1.0)	457 (24.4)	95 (1.0)	472 (9.0)
塞爾維亞	4 (0.6)	475 (10.0)	96 (0.6)	465 (3.4)	4 (0.8)	400 (8.5)	96 (0.8)	468 (3.5)
斯洛伐克	3 (0.4)	410 (17.6)	97 (0.4)	508 (3.1)	11 (1.3)	403 (8.2)	89 (1.3)	514 (3.3)
斯洛維尼亞	21 (1.1)	480 (4.5)	79 (1.1)	514 (2.4)	10 (0.8)	453 (5.5)	90 (0.8)	510 (2.3)
西班牙	17 (1.3)	481 (5.0)	83 (1.3)	521 (3.2)	25 (2.0)	476 (4.9)	75 (2.0)	521 (3.2)
瑞典	21 (1.8)	508 (6.0)	79 (1.8)	585 (3.3)	20 (1.7)	498 (6.1)	80 (1.7)	583 (3.1)
國際平均	9 (0.2)	477 (2.2)	91 (0.2)	519 (0.9)	14 (0.3)	466 (2.3)	86 (0.3)	514 (1.1)

註：^代表該國兩群學生的成績幾乎沒有差別。

ICCS 亦蒐集學生的背景變數，包括移民家庭、家中使用語言，希望了解家庭背景是否可能影響學生的公民認知測驗成績。表 4-10 顯示臺灣所抽樣出的學生約有 2%為移民家庭、9%的學生家中以非中文的語言為主，而這些族群的學生在認知測驗上的成績的確也是顯著低於主要族群，此項學生背景差異與公民認知成績的關連，值得教育當局重視以及進一步的探究。

綜上所述，臺灣學生的公民認知測驗成績整體而言表現優異，但家庭社經背景因素與成績差異具有關聯，相關教育決策者和教師宜思考如何降低社經背景對公民知識學習成效的影響。此外，還需要進一步考慮非家庭背景因素對學生公民認知學習的影響（例如：教學方式、社群媒體、公民參與等），以便更有效地掌握臺灣學生認知測驗表現的影響因素。

第三節 小結

公民教育的目的是培養良好的未來公民；不過，在狹義與廣義的公民教育之下，前者偏重知識培養為基礎，後者則著眼民主社會的積極參與者培養（見本報告第二章）。公民知識可能包括民主、公民權、甚至是思辨所需的原則與素養（Musil, 2009），也可指的是「具備可行動性，並且是個人用以和他人共創正面改變世界的知識」（Longo & Shaffer 2009, p.169），意即公民知識與行動相輔相成。當現代的公民參與已從狹義的政治參與邁向廣義公共決策與公共生活（楊晶雲、劉秀嫚，2016），公民參與可被視作公民意識的實踐，而公民意識則是建立在民眾願意為公共利益主動參與的認知和情感（莊文忠，2010）；在此目標下，現代的公民教育在培養學生公民知識的過程中，更應培養學生應用知識進行思辨與決策的能力，追求民主、自由、法治，為群體、社會、國家、甚至全球的共同利益做出貢獻。

ICCS 2022 所採用的公民知識架構反映上述特色，每一題的認知測驗試題設計皆考量內容範疇（包含公民機構與體系、公民原則、公民參與、和公民角色與認同）與認知範疇（包含理解、推理與應用）（見本報告第三章），試題內容上還加入全球公民教育（GCED）與永續發展教育（ESD），試題形式也開始嘗試電腦測驗，各方面的革新改變皆是為了更加符合快速變動社會的需求，以及我們對未來公民的期許，進而共同為了更好的生活環境而努力。本章節的認知測驗結果僅能就臺灣學生在公民知識上的理解與應用能力做檢視，學生的公民知識、態度、與公民參與行為的討論則可見第八章。

臺灣學生在三次 ICCS 認知測驗的表現優異，並持續進步，例如 87.6% 的受試學生成績在高標以上，代表我國學生的公民認知表現具高水準一致性。廣泛來說，可歸功於我國健全的民主社會機制，以及多元且平等的社會氛圍，但也應是我國公民教育發展方向與國際趨勢相同，所以學生在認知測驗的表現才能持續進步。以下是就我國教育情境中可能造成學生認知測驗表現優異的原因，包括：

- 一、我國十二年國教社會領域綱要中，學習表現明訂「理解及思辨」、「態度及價值」、與「實作及參與」為三大構面，其中「理解及思辨」下轄覺察說明、分析詮釋、與判斷創新，意即我國社會科教學強調這些高層次思考能力的培養；在跨領域素養導向教學的情況下，社會科教師會思考公民教育相關概念實踐於生活與社會連結的可能性，而其他學科教師也會思考如何能讓學生在不同學科領域中學習處理真實世界的多元性與發展群體互動素養。

二、我國的十二年國教社會領綱公民科的學習內容圍繞在四大主題，包含「公民認同及社群」、「社會生活的組織及制度」、「社會的運作、治理及參與實踐」以及「民主社會的理想及現實」，涵蓋了大部分的 ICCS 2022 認知測驗內涵，包括「公民機構與系統」、「公民原則」、「公民原則」、「公民角色與認同」，以及 2022 認知測驗增加的全球公民教育與永續發展教育兩大主題，這些代表我國的公民教育接軌國際趨勢。不過，在 ICCS 認知測驗架構中少數細部概念如工會、非政府組織等，代表國際上期待八年級學生能有一定理解，這類概念則屬於我國國民高級中學階段之公民課綱內容，對於我國八年級學生來說可能會感到較難。

三、我國新課綱強調素養導向教學，強調引導學生探究學習，並與學生生活經驗進行結合，因而各領域教學，除教科書既有知識內容外，亦透過「精進教學計畫」及「活化課程與多元學習計畫」，支持地方政府辦理素養導向教學之研習及社群活動，使不同領域學科教師能以自身專業以專題發表、社區走訪、議題探討、分組討論等多元教學方式，讓學生從生活經驗觀察問題，思考問題成因並討論解決方式，學有專精的教師更能有助學生就議題進行多元對話，深化學生公民意識與公民參與。

然而，公民素養的培養不應侷限於課綱或學校情境中，公民養成過程中許多的背景因素皆可能形塑公民意識與公民行動（Levin-Waldman, 2013; Oxendine, et al., 2007; Shelton & Garkovich, 2013）。過往研究指出女性對參與政治的意願、知識、與實際參與度皆較男性為低（Fortin-Rittberger, 2016; Ihme & Tausendpfund, 2018），但隨著近年來性別平權、女性參政、以及多元議題的出現，也讓公民參與形式多樣化；Stefani 等人（2021）就義大利平均年齡 20 歲之年輕人進行大規模的問卷調查，結果顯示女性比男性展現較高之網路參與和社會參與，於政治參與和行動者參與（activist participation）則較低。ICCS 三次認知測驗結果皆顯示女學生在認知測驗的表現較佳，但 ICCS 2022 在調查學生的「預期積極政治參與」，無顯著的性別差異（見本報告第六章）代表知識不見得會轉化為行動，這也提醒了我們：在優異的公民知識表現之外，有必要思考如何引導學生（特別是女學生）願意且有信心參與公共決策和社會議題的處理。

至於社經背景部分，研究指出學生家庭的社經地位和學習成就相關，也與其公民參與相關（李逢堅，2021；Chan et al., 2014; Hart & Atkins, 2002; Voight & Torney-Purta, 2013），家庭所提供的文化資本與文化溝通，皆對學生發展閱讀理解、溝通互動、問題解決，甚或是高層次思考具重要的影響。ICCS 將家長職業、家長教育、與家中藏書

量變項作為社經背景的變項，結果呈現高社經背景者的確在認知測驗表現較佳，且差值達到顯著水準，顯示教育機會均等的問題仍需重視。

最後，數位評量是世界趨勢，PISA 自 2015 年實施數位化評量，ICCS 則於 2022 年首次導入電腦上機測驗，此舉符合新時代公民的科技素養，不過更重要的是 ICCS 2022 認知測驗題目在設計上重視互動，意即題組內子題內容會依學生前題作答結果連動，也加入高階思考的開放式問答題，故參與國家的負責機構須根據評分規準與當地教師建立評分信效度，這樣的設計更符合高階思考的動態，除能維持學生答題的興趣，也讓學生以更彈性與複雜系統思考的方式展現其對公民知識的「知識與理解」以及「推理與應用」。

雖然 ICCS 2022 年實施時恰逢全球新冠肺炎停班停課，我國在停班停課上的衝擊較小，也可能部分造成我國在認知測驗上的表現在國際中表現特別亮眼。目前為止，我國學生參與 ICCS 三次的認知測驗成績皆很穩定，考量了 ICCS 2022 的認知題型設計上是以生活情境體現公民概念與素養，代表我國學生的公民與民主素養已經涵養在學校與生活中；然而，知識的意義需要行動來展現，後續章節將會就 ICCS 調查學生公民參與及態度的表現進行探討。





第五章

臺灣學生 對重要社會議題的態度

第五章 臺灣學生對重要社會議題的態度

由於資訊科技和媒體傳播的高度發展，新世代的學生有大量的機會、資源與自由，得以接觸及了解各種社會和政治議題。因此，在 2022 年的 ICCS 調查中，重視學生對於各種重要社會議題的態度，包括：學生對政治體系和民主機構的看法、學生對平等權利的態度，以及學生對公民責任和環境的信念。

本章第一節首先說明「學生對重要社會議題的態度」之概念內涵，第二節分析臺灣學生對於各種政治、社會和環境議題的觀點和態度，並與國際平均和其他參與國家的表現，加以對照說明。

第一節 學生對重要社會議題的態度

壹、發展背景

當前國際政治系統處於不穩定狀態的趨勢愈來愈明顯，這種趨勢也伴隨因應全球化、經濟不平等和移民現象而產生的政治運動（European Commission, 2016; Eurostat, 2018; UNESCO, 2015）。教育體系的發展與革新往往和社會變遷密切相關，因此，全球政治和社會發展的不確定或風險等現象，對各國推動公民教育產生許多衝擊，特別是面對全球化、移民以及跨國家組織的建立時，在實務上已經挑戰將公民身分限縮至單一國家或地域的傳統劃分基準，從而引發了人們對國內和國際上相關問題的回應態度與價值取舍（Wood & Black, 2020）。

此類跨國家和地域的生存與認同議題，不僅是各個國家的重要課題，也超越原有國界的因應對策，更進而引起全世界廣泛關注。此脈絡下，即使已有關於青少年政治態度及其政治態度對政治參與的充足研究資料可供參考，仍需要進行大規模的國際比較研究，以了解年輕世代的政治態度和政治參與相關議題與表現（Weiss, 2020）。所以，ICCS 的評量架構對學生態度的測量，涵蓋對公民原則的態度、對公民議題和機構的看法以及對公民角色與認同的看法。

值得說明的是，學生的「態度」，乃是基於其認知、情感和行為表現，進而對思想、人物、物件、事件、情況和關係進行的總體評價（Maio et al., 2018），而個人可能同時持有明顯相互矛盾的態度，並會隨著時間的推移而改變。相對的，「信念」則是對價值的更基本理解，往往在較長時間內保持不變（Hanel et al., 2021）。為了能更

深入理解學生對各項社會重要議題的態度，本次 ICCS 2022 學生問卷調查的題項，從以往要求學生進行正確或不正確的問答，改為呈現受試者同意或不同意的程度。

此外，先前的 2009 年和 2016 年的 ICCS 調查研究，不是僅有學生公民知識的評量和參與指標，也透過學生問卷調查與公民教育相關的情意面向，此問卷調查的發展、分析和報告，也能展現公民教育重要的學習成果。在 ICCS 2022 評量架構下，學生對各種重要社會議題的關切和回應，包括永續發展、以數位科技作為參與媒介、多樣性以及對其政治體系的看法（Schulz et al., 2023）。

基於此，本章討論學生對政治體系的看法、對多樣性相關議題的態度（例如對社會中不同群體的平等權利的態度），以及對永續發展和全球公民意識的態度。

貳、概念說明與先前研究基礎

ICCS 2022 透過學生問卷，測量本章涉及的量表和題目背後的構念，並使用試題反應理論（IRT）的量尺計分模式。所有量表的平均值為 50，標準差為 10。在統計分析時，也會對 2022 年或之前研究的國家數據，進行等權加權（Schulz, 2009）。除了討論平均量表分數外，本章亦分析態度測量與部分學生特徵（如公民知識、性別、對政治或社會議題的興趣以及社會經濟背景）之間的關聯程度。對於各個問卷量表，也透過比較組中量表分數平均值加以分析，讓每個比較群組都包含兩個類別（例如，「高公民知識水準」和「低公民知識水準」兩類別），並呈現達到統計顯著（ $p < 0.05$ ）的調查結果。以下說明各重點的構念和內涵：

一、對政治體系和民主體制的看法

在連續三次的研究中，ICCS 對公民議題和機構的態度給予相當大關注（Schulz et al., 2024）。2022 年 ICCS 具體的重點包含：對政治體系運作的看法、對民主受威脅的覺知、對國家緊急狀態下限制自由的態度（許多學生在 COVID-19 大流行期間經歷獨特的當代社會經驗和問題）以及對公民機構的信任。

經濟不平等的加劇和全球化的發展（Hobolt et al., 2016）對於各國公民機構的發展和公民特質產生巨大影響，也衝擊了年輕世代的公民態度。例如，Boogards（2017）及 Diamond（2021）的研究顯示，學生對公民機構的政治疏遠已經加劇，同時，在民主國家中，公民群眾大幅轉向支持民粹主義政黨或候選人之現象，也更為普遍。值得注意的是，學生對於公民機構的支持或疏遠之特徵和表現，仍存在著相當大的跨國差異（Rovira & Van, 2020）。



1999 年的 IEA 公民教育研究 (CIVED)，透過公民對民主可能受到威脅的反應（要求學生將社會的幾個特徵評定為「有利於民主」還是「有害於民主」），來檢證其對政治體系觀點的看法，而此種調查方法也持續運用。其中一些項目在 2009 年和 2016 年的 ICCS 中以修改後的問卷形式，再予以重新納入 (Schulz et al., 2010, 2018)。在 ICCS 2022 中，則調整為詢問學生關於社會中不同可能情況對「不利於民主程度」之看法。

民主受威脅的情形，在 2020 年初爆發 COVID-19 時尤為顯著，政府對個人自由的限制以及民主程序的限縮，明顯地挑戰民主治理原則 (Landman & Splendore, 2020; Stasavage, 2020)，甚至在不同程度上擾亂許多國家學生的求學經歷 (Meinck et al., 2022)。為了蒐集有關年輕世代對這些議題的看法，研究就納入「是否接受政府在國家緊急情況下實施限制」此調查題項。

此外，近年來人們對公民機構的信任明顯下降，也意識到人們對不同公民機構的信任程度存在差異（參見 Witschge et al., 2019），此議題為長久以來的問題與挑戰。ICCS 2009 和 ICCS 2016 顯示，學生對政黨的信任度最低，對法院的信任度最高 (Schulz et al., 2010, 2018)。值得注意的是，在腐敗感知程度相對較高、政府效率指數得分較低的國家，公民知識較高的學生對公民機構的信任度較低；相對地，在腐敗指數較低的國家，學生的公民知識水準與信任度之間則呈現正相關。另一方面，信任公民機構與公民知識之間的關聯，在不同國家之間存在差異。在認為腐敗程度較低的國家中，學生對公民機構的信任和公民知識水準呈現出正相關；不過，在認為腐敗程度較高的國家中，其所呈現的結果恰恰相反 (Lauglo, 2013)。

二、對社會平等權利的態度

許多社會差異群體間的多樣化，日益顯著。從 1999 年起，CIVED 即持續調查學生對於國家所有族群的平等權利信念 (Torney et al., 1999)。過去的公民和公民權研究主要可由此三個層面展現平等和平等權利，分別為：教育、性別、移民身分和種族 (Schulz et al., 2018)。公民教育研究亦長期關注，在高度多元差異的群體互動下，不同公民群體對公民權利及責任的態度於當今社會中尤為重要。(Blaskó et al., 2020)。

2009 年 ICCS 對性別平權的支持度進行了測量，結果顯示絕大多數學生皆同意有關性別平權的正面看法 (Schulz et al., 2010)。對性別平權的支持與學生特徵之相關研究，顯示女學生比起男學生更支持性別平權 (Sandoval-Hernandez et al., 2018)。2016 年 ICCS 使用了與 2009 年調查相同的問卷題目，結果顯示一些國家對性別平權的支持

度有所提高，只是各個參與國家之間的差異，依然存在（Schulz et al., 2018; Schulz & Ainley, 2018）。這個現象，可能是由於國家間移民數量的增加，對移民權利信念的評價已成為研究的重點（Heath & Richards, 2016）。ICCS 2009 年運用與 CIVED 1999（Torney-Purta et al., 2001）的類似題項，有關公民對移民權利的認可程度上，發現大多數受訪者傾向於支持移民享有平等權利（Schulz et al., 2010）。進一步而言，則支持與否和學生性別或移民背景等特徵有關，且女學生和移民學生表達了更積極的態度（Munck et al., 2018; Sandoval-Hernandez et al., 2018; Schulz et al., 2010）。2016 年 ICCS 顯示，歐洲各國的支持與 2009 年 ICCS 相似（Losito et al., 2018）。

ICCS 2009 針對族群平等權利的態度進行測量後，顯示了不同國家之間的差異（Sandoval-Hernandez et al., 2018; Schulz et al., 2010）。此外，ICCS 2016 使用了類似的題項執行施測，結果顯示大多數國家的學生對平等權利的支持度明顯提升（Schulz, 2018; Schulz & Ainley, 2018; Schulz et al., 2018）。隨著時間推移下，不同施測階段的學生表現是否有所轉變？也是本章後續的分析重點。

三、公民責任、全球公民意識和環境

在 70 年代和 80 年代，學者們開始將公民活動劃分為「典型」（比如投票和競選）和「非典型」（如社會運動）兩類（Barnes & Kaase, 1979）。此類型的區分方式與 IEA 早期的公民教育研究相似（Torney-Purta et al., 1975, 2001）。ICCS 於 2009 年進一步調查學生對於不同類型好公民行為之重要性的看法，並確立典型公民活動及社會運動相關的公民行為的內涵（Schulz et al., 2010）。除上述研究外，仍有其他研究也支持對良好公民意識的區分（Teorell & Torcal, 2007）。IEA 對公民教育的研究，持續調查學生對不同類型的「良好公民」行為的重要性的看法。

根據 1999 年 CIVED 和 2009 年 ICCS 的數據，以及 Hooghe 等人（2016）的研究，參與型公民行為準則的支持率上升，而義務型公民規範的支持率下滑。ICCS 2016 使用新增題項來測量更多被動形式的公民行為，也新增反映個人公民責任的行為（Schulz et al., 2018）。

聯合國教科文組織（UNESCO）（2015:14）將全球公民身分定義為：「一種歸屬於更廣泛社群和共同人類的意識，同時也強調地方、國家和全球之間的政治、經濟、社會和文化相互依存和相互連結」。除了詢問學生對典型公民活動和社會運動相關的公民行為看法外，ICCS 2022 也調查學生對全球公民身分重要性的覺察。

再者，從全球發展的宏觀目標而言，永續發展教育備受重視，亦被視為教育的重



要環節 (Chen, 2021; Gough, 2003; Jickling & Wals, 2018; UNESCO, 2005, 2015)，並期望藉此促進全球公民在永續發展的行為、知識、技能和價值觀有所成長 (UNESCO, 2005)。永續發展教育也被視為全球公民教育 (GCED) 的重要目標之一 (Veugelers, 2011)，對此，ICCS 2022 的調查報告，關注學生支持永續發展和環境保護行動的態度，也進一步調查學生支持永續發展保護環境的行動的程度 (Barth & Michelsen, 2013)。尤其針對 SDGs 中第四個目標，包括目標 4.7 (UNESCO, 2017)「確保所有學習者獲得促進永續發展所需的知識和技能」，其中強調確保所有學習者獲得促進永續發展所需的知識和技能。這些知識和技能包括透過永續發展教育、永續生活方式、人權、性別平權、促進和平與非暴力文化、全球公民身分以及理解文化多樣性和文化對永續發展的貢獻等方面來實現。

永續發展教育強調學校環境科學和環境研究的發展 (Palmer, 2002)，隨著氣候變遷成為人類永續發展上的嚴重問題，環境的永續發展也更備受關注。然而，國際間和各國內部的推動上，仍存在差異 (Patchen, 2006)。學校課程廣泛涵蓋環境議題及內容 (Buckler & Creech, 2014)，但在中學教育實施永續發展教育乃是高度複雜的議題 (Taylor et al., 2019)。

因此，加強國家學校課程中的永續發展教育，讓年輕世代更理解氣候變遷的成因及後果，已成為大眾的訴求 (Hung, 2022)。當前，氣候變遷已正式列入正規和非正規教育計畫 (McKenzie, 2021)，相關研究指出，相較於環境教育計畫，促進機構可信度及提升公民環境保育相關知能，反而能更大幅提高學生對氣候變遷的認識 (Kessler, 2021)。

在全球化的脈絡下，除了探討全球公民身分與永續發展及環境保護，研究也進一步討論對貧困、飢餓、戰爭、人口過剩和環境等全球問題的看法 (Ojala, 2012)。研究結果顯示，相當高比例的學生認為污染、恐怖主義、水資源短缺、糧食短缺、傳染病、氣候變化和貧困，將是對世界未來構成威脅的因素，同時更進一步反映出關注全球教育需要跳躍出國家的限制框架，並增進學生的視野 (Gaudelli, 2014)。

以前次 ICCS 2016 將環境永續發展作為調查範圍的評量架構為基礎，ICCS 2022 更進一步將廣泛的永續發展概念納入調查，包括環境、社會和經濟永續發展的相關題項，以凸顯永續發展教育的進展 (Schulz et al., 2024)。透過掌握年輕世代對於未來永續發展、環境發展的觀點，有助於在教育政策和實務上，規劃出適切的學習架構、方案和內容。

第二節 臺灣學生在各種政治、社會和環境議題的觀點

臺灣學生認為威脅程度最高的全球議題，依序為環境議題、傳染性疾病與全球金融危機，對環境保護的支持度國際排名第一，臺灣學生在未來參與環境保護活動的可能性和意願，具有積極的態度。

表 5-1 呈現學生對政治體制的看法，包括對政治體制的支持和批評。「國家的政治系統運作良好」和「國會成員善於代表年輕人的利益」二項，反映對政治體制的支持；而「國會成員不夠在乎人民的訴求」和「政治領導人擁有的權力過大」則凸顯對政治體制的疑慮。其他意見如儘管對民主可能產生的問題感到擔憂，但民主仍被視為最佳的政府形式，且政治決策應該基於專家學者的意見等相關題項。問卷回答選項包括「非常同意」、「同意」、「不同意」和「非常不同意」，調查結果分析則以百分比方式呈現。

從國際平均表現而言，各國學生對於國家政治體制的正向題，有 55% 的學生認為國家的政治系統運作良好，44% 的學生認為國會成員善於代表年輕人的利益；負向題方面，62% 的學生認為他們的國會成員「不夠在乎人民的訴求」，70% 的學生認為該國家的政治領導人權過大。而 74% 學生則認為「民主仍然是最好的政府形式」，其中，挪威、臺灣及瑞典的多數學生皆認同此觀點。另外，73% 的學生同意政治決策應以科學專家意見為基礎，而臺灣、愛沙尼亞、荷蘭、挪威及瑞典的學生百分比明顯高於國際平均值；保加利亞、克羅埃西亞、賽普勒斯、義大利、波蘭、羅馬尼亞和斯洛伐克的學生則顯著低於國際平均值大約 10%。

如表 5-1 顯示，與 2016 年的調查結果比較，臺灣學生同意「民主可能存在問題，但仍是治理國家的最佳形式」、「國家的政治系統運作良好」及「國會成員善於代表年輕人的利益」的百分比，呈現出顯著性的提升，而同意「政治決策應該更常基於科學專家的建議」、「國會成員不夠在乎人民的訴求」、「比起其他人，政治領導人擁有太多權力」的學生百分比，則呈明顯下降。

表 5-2 顯示，臺灣學生得分顯著高於其他國家，意味著對國家政治體系抱持正面看法。進一步與 2016 年的調查結果比較，臺灣、荷蘭、挪威與瑞典對於現今政治體系的正向看法，均有顯著提升；相對地，克羅埃西亞、波蘭、羅馬尼亞、斯洛伐克則呈現顯著下降。

表 5-1
各國學生對所處國家的政治體制之觀點

國 家	民主可能存在的問題，但仍是治理國家的最佳形式	國家的政治系統運作良好	各國學生同意或非常同意各項敘述之百分比 (%)						
			國會議員能妥善代表年輕人的利益	國會議員能妥善代表國內人民的利益	國會議員公平地對待社會上所有人	國會議員不夠在乎人民的訴求	比起其他人，政治領導人擁有太多權力	國會議員常常忘記支持者的需求	政治決策應該更常基於科學專家的建議
保加利亞	64 (1.3) ▼	34 (1.5) ▼	39 (1.4) ▼	41 (1.4) ▼	33 (1.3) ▼	73 (0.9) ▲	75 (1.2) ▲	75 (1.2) ▲	76 (1.0) ▲
臺灣	90 (0.6) ▲	73 (1.0) ▲	61 (0.9) ▲	72 (1.0) ▲	67 (1.0) ▲	51 (1.1) ▼	60 (0.9) ▼	62 (0.9) ▼	63 (1.0) ▼
哥倫比亞	72 (1.2)	48 (1.4) ▼	57 (1.6) ▲	55 (1.5)	50 (1.5) ▲	68 (0.8) ▲	75 (0.8) ▲	77 (0.9) ▲	71 (1.0)
克羅埃西亞 ¹	75 (1.0)	36 (1.3) ▼	32 (1.1) ▼	35 (1.1) ▼	29 (1.2) ▼	75 (1.0) ▲	80 (1.1) ▲	81 (1.1) ▲	72 (1.0)
賽普勒斯	54 (1.0) ▼	44 (1.1) ▼	45 (0.9)	54 (1.1)	39 (1.0) ▼	61 (1.1)	71 (0.8)	70 (1.0)	70 (1.0) ▼
愛沙尼亞	80 (1.1) ▲	69 (1.3) ▲	47 (1.2) ▲	68 (1.0) ▲	50 (1.2) ▲	52 (1.2) ▼	60 (1.5) ▼	61 (1.2) ▼	75 (1.1)
法國	81 (0.8) ▲	63 (1.2) ▲	53 (1.2) ▲	63 (1.1) ▲	42 (1.1) ▼	74 (0.8) ▲	73 (0.9) ▲	78 (0.7) ▲	70 (0.9) ▼
義大利	83 (1.0) ▲	44 (1.4) ▼	36 (1.0) ▼	52 (1.0) ▼	43 (1.0) ▼	70 (1.5) ▲	71 (1.0)	77 (0.8) ▲	68 (1.0) ▼
拉脫維亞 ¹	47 (1.2) ▼	47 (1.1) ▼	31 (0.9) ▼	45 (1.0) ▼	38 (0.9) ▼	68 (1.0) ▲	74 (1.1) ▲	69 (0.9)	78 (0.9) ▲
立陶宛	78 (1.0) ▲	63 (1.0) ▲	40 (1.1) ▼	50 (1.1) ▼	40 (1.1) ▼	67 (0.9) ▲	71 (1.2)	75 (0.8) ▲	81 (0.9) ▲
馬爾他	76 (1.2)	61 (1.9) ▲	56 (1.5) ▲	64 (1.3) ▲	52 (2.1) ▲	54 (1.2) ▼	73 (1.6)	67 (0.9) ▼	65 (1.4) ▼
荷蘭 [†]	81 (1.2) ▲	78 (1.4) ▲	54 (1.4) ▲	73 (1.3) ▲	59 (1.6) ▲	30 (1.0) ▼	56 (1.3) ▼	49 (1.3) ▼	68 (1.1) ▼
挪威 ⁽⁹⁾	91 (0.5) ▲	90 (0.6) ▲	61 (0.9) ▲	73 (0.8) ▲	71 (0.8) ▲	42 (0.8) ▼	56 (0.9) ▼	63 (0.8) ▼	76 (0.7) ▲
波蘭	73 (0.8)	34 (1.1) ▼	25 (0.9) ▼	48 (1.1) ▼	29 (1.0) ▼	72 (0.8) ▲	75 (0.9) ▲	79 (0.9) ▲	79 (0.8) ▲
羅馬尼亞	71 (2.0)	42 (2.3) ▼	31 (2.5) ▼	42 (1.3) ▼	27 (1.9) ▼	78 (1.8) ▲	81 (1.5) ▲	82 (1.7) ▲	85 (1.1) ▲
塞爾維亞	62 (1.3) ▼	53 (1.4)	46 (1.3)	51 (1.5) ▼	44 (1.4)	60 (1.0)	73 (0.9) ▲	70 (1.1)	64 (1.6) ▼
斯洛伐克	66 (1.3) ▼	25 (1.3) ▼	29 (1.1) ▼	40 (1.4) ▼	29 (1.3) ▼	63 (1.3)	76 (0.9) ▲	78 (1.0) ▲	77 (1.1) ▲
斯洛維尼亞	69 (1.1) ▼	58 (1.1) ▲	45 (1.1)	56 (1.1)	44 (1.0)	73 (0.9) ▲	73 (0.9) ▲	73 (0.7) ▲	65 (1.0) ▼
西班牙	77 (1.1) ▲	58 (1.2) ▲	43 (1.1)	51 (1.0) ▼	46 (1.0)	69 (0.8) ▲	83 (0.9) ▲	74 (0.9) ▲	76 (0.8) ▲
瑞典 [†]	87 (0.9) ▲	79 (1.1) ▲	52 (1.3) ▲	73 (1.3) ▲	64 (1.5) ▲	44 (1.0) ▼	52 (1.1) ▼	57 (1.1) ▼	75 (1.0) ▲
ICCS 2022 平均	74 (0.3)	55 (0.3)	44 (0.3)	55 (0.3)	45 (0.3)	62 (0.2)	70 (0.2)	71 (0.2)	73 (0.2)
未符合抽樣要求的國家									
巴西	75 (1.0)	45 (1.0)	54 (1.0)	51 (1.1)	39 (0.8)	64 (0.8)	74 (1.0)	75 (0.7)	74 (0.9)
丹麥	85 (0.8)	90 (0.6)	54 (1.0)	70 (1.0)	57 (1.1)	43 (1.2)	55 (1.1)	53 (0.9)	68 (1.1)
符合抽樣要求的德國基準參照區									
北萊茵-西發利亞邦	82 (1.0) ▲	76 (1.0) ▲	45 (1.2)	69 (1.2) ▲	60 (1.4) ▲	52 (1.0) ▼	68 (1.0) ▼	58 (1.0) ▼	79 (0.7) ▲
未符合抽樣要求的德國基準參照區									
什列斯威-霍爾斯坦邦	85 (1.2)	73 (1.6)	41 (1.3)	68 (1.3)	57 (1.3)	54 (2.0)	68 (1.3)	57 (1.6)	79 (1.4)

註記：

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

表 5-2
各國學生對政治體制的滿意度及批判性觀點之平均分數

國 家	對於政治體制的滿意度										對於政治體制的批判性觀點										量表之間 的相關性
	2022 平均分數										2022 平均分數										
	35	40	45	50	55	60	65		35	40	45	50	55	60	65						
保加利亞																52 (0.3) ▲					
臺灣																47 (0.2) ▼					
哥倫比亞																52 (0.2) ▲					
克羅埃西亞 ¹																53 (0.3) ▲					
賽普勒斯																49 (0.2) ▼					
愛沙尼亞																47 (0.2) ▼					
法國																52 (0.2) ▲					
義大利																51 (0.3) ▲					
拉脫維亞 ¹																50 (0.3) ▲					
立陶宛																51 (0.2) ▲					
馬爾他																49 (0.3) ▼					
荷蘭 [†]																44 (0.2) ▼					
挪威 ⁽⁹⁾																47 (0.2) ▼					
波蘭																51 (0.2) ▲					
羅馬尼亞																55 (0.4) ▲					
塞爾維亞																50 (0.3) ▲					
斯洛伐克																51 (0.2) ▲					
斯洛維尼亞																51 (0.2) ▲					
西班牙																52 (0.2) ▲					
瑞典 ¹																45 (0.2) ▼					
ICCS 2022 平均																50 (0.1)					

未符合抽樣要求的國家																								
巴西																								0.15 (0.02)
丹麥																								-0.14 (0.03)
符合抽樣要求的德國基準參照區																								
北萊茵-西發利亞邦																								-0.14 (0.03)
未符合抽樣要求的德國基準參照區																								
什列斯威-霍爾斯坦邦																								-0.05 (0.06)

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
由於結果四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
† 該國偏離了國際定義的人口
+ 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

跨項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的機率顯示為

不同意
同意

預期合理範圍的平均分數 +/- 信賴區間
預期不合理範圍的平均分數 +/- 信賴區間



根據所列舉的可能發生情況將對民主造成多大影響，讓學生進行評分，其中 1 分至 4 分依序為：「非常糟糕」、「糟糕」、「有點糟糕」、「一點也不糟糕」。此面向的敘述包含：（一）政治領導人授予政府職位給自己的家人；（二）政府為了實現選前承諾而違反法律；（三）在野黨領袖因公開批判新訂法律而被逮捕；（四）只有支持政府的人會被任命為法官；（五）政府關閉曾批判過其政策的新聞報紙、電臺及電視臺；（六）政府關閉社群媒體以防止使用者批判其政策；（七）政府控制全國所有的新聞報紙、電臺及電視臺。

以臺灣學生的情形而言，臺灣學生認為以下四種現象會威脅民主政治，分別是「政府控制全國所有的新聞報紙、電臺及電視臺」、「政府為了實現選前承諾而違反法律」、「在野黨領袖因公開批判新訂法律而被逮捕」及「只有支持政府的人會被任命為法官」等，而且學生抱持此看法的百分比，顯著高於國際平均值 10% 以上，表現良好。

表 5-3 顯示，在多數國家中，認為「政治領導人授予政府職位給自己的家人」對民主是不利的學生百分比，高於認為對民主是好的之學生百分比（平均 65%）。當學生被詢問「政府為了實踐選前承諾而違反法律」的看法時，多數學生（平均 73%）認為這樣的行為對該國民主不利。在多數國家的多數學生（平均 67%）認為當「在野黨領袖因公開批判新訂法律，而被逮捕」的情況發生時，會對當地民主造成影響；多數學生也認為「只有支持政府的人會被任命為法官時」，將會對民主不利（平均 70%）。此外，當學生被詢問對於「政府關閉批判其政策的各種媒體」的看法時，多數學生（平均 79%）認為將對民主不利。其中，多數學生也反對政府為防止其政策遭到批判，而關閉社群媒體（平均 81%），或控制新聞報紙、電臺及電視臺（平均 74%）等。不過，因 2009 和 2016 的調查，並未直接針對上述的問題進行研究調查，目前無法呈現三次的比較。

關於各國學生基於不同程度的公民知識，對政治體系之正面和負面看法，以及對民主威脅的看法，在大多國家中，公民知識水準與對於民主威脅的主觀知覺，有高度的正相關，與其所處地區之社會經濟背景以及對社會和政治問題是否感興趣的程度，也呈現中度正相關。表 5-4 研究調查結果顯示，民主威脅量表得分與公民知識水準之間，存在著顯著中度正相關。以臺灣而言，當學生的公民知識水準較低時，對於政治正面態度較低，負面態度分數較高；類似的國家現象，也出現在瑞典與愛沙尼亞。另外，因 2009 年和 2016 年的研究並未直接針對上述問題進行調查，因此無法加以比較。

表 5-3
各國學生對民主受威脅的信念之百分比與分數

國 家	各國學生視以下情形為對民主有害之百分比 (%)						學生認為民主受威脅之平均分數
	政府關閉社群媒體以防止使用者批判其政策	政府關閉曾批判過其政策的新聞報紙、電臺及電視臺	政府控制全國所有的新聞報紙、電臺及電視臺	政府為了實現選前承諾而違反法律	只有支持政府的人會被任命為法官	在野黨領袖因公開批判新訂法律而被逮捕	政治領導人授予政府職位給自己的家人
保加利亞	74 (1.1) ▽	71 (1.0) ▽	69 (1.2) ▽	63 (1.1) ▼	57 (1.2) ▼	55 (1.1) ▼	61 (1.2) ▽
臺灣	86 (0.6) △	84 (0.7) △	88 (0.7) ▲	86 (0.7) ▲	89 (0.7) ▲	79 (0.8) ▲	74 (0.9) △
哥倫比亞	72 (1.3) ▽	72 (1.1) ▽	65 (1.3) ▽	66 (0.9) ▽	56 (1.2) ▼	56 (1.1) ▼	42 (1.1) ▼
克羅埃西亞 ¹	88 (0.7) △	85 (0.9) △	84 (0.9) ▲	76 (0.8) △	81 (0.8) ▲	68 (1.1)	72 (1.1) △
賽普勒斯	75 (1.0) ▽	73 (0.9) ▽	64 (1.1) ▼	70 (0.9) ▽	68 (1.0) ▽	62 (0.9) ▽	59 (0.9) ▽
愛沙尼亞	82 (1.2)	81 (1.2) △	67 (1.2) ▽	74 (1.0)	67 (1.0) ▽	69 (1.3)	60 (1.4) ▽
法國	79 (0.9) ▽	77 (0.9)	72 (0.9)	66 (1.0) ▽	66 (1.0) ▽	59 (1.0) ▽	64 (0.9)
義大利	87 (0.9) △	88 (0.8) △	67 (1.8) ▽	83 (0.8) ▲	73 (1.1) △	77 (0.9) △	67 (1.2)
拉脫維亞 ¹	75 (1.1) ▽	70 (1.1) ▽	66 (1.1) ▽	62 (1.1) ▼	58 (1.0) ▼	56 (1.0) ▼	61 (1.3) ▽
立陶宛	78 (1.0) ▽	73 (1.0) ▽	73 (1.1)	63 (1.0) ▽	58 (1.1) ▼	60 (0.9) ▽	58 (0.9) ▽
馬爾他	79 (1.1) ▽	74 (1.5) ▽	72 (1.2)	72 (1.0)	70 (1.3)	68 (1.4)	42 (1.7) ▼
荷蘭 [†]	82 (1.1)	77 (1.2)	65 (1.3) ▽	71 (1.2) ▽	73 (1.1) △	70 (1.0) △	75 (1.2) ▲
挪威 ⁽⁹⁾	82 (0.7)	79 (0.7)	80 (0.6) △	76 (0.7) △	73 (0.9) △	76 (0.7) △	56 (0.8) ▽
波蘭	94 (0.5) ▲	92 (0.5) ▲	88 (0.7) ▲	76 (0.7) △	84 (0.9) ▲	76 (0.9) △	83 (0.8) ▲
羅馬尼亞	87 (1.4) △	84 (1.5) △	81 (1.7) △	83 (1.0) △	74 (1.9) △	69 (1.3)	77 (1.3) ▲
塞爾維亞	76 (1.0) ▽	73 (1.3) ▽	70 (1.2) ▽	75 (1.1) △	66 (1.2) ▽	62 (1.1) ▽	67 (1.1) △
斯洛伐克	83 (1.1)	77 (1.0)	71 (1.1) ▽	69 (1.0) ▽	69 (1.0)	63 (1.2) ▽	69 (1.1) △
斯洛維尼亞	79 (0.8) ▽	76 (0.9) ▽	73 (0.8)	78 (0.8) △	69 (0.8)	67 (0.9)	67 (1.0)
西班牙	82 (0.9)	82 (0.9) △	76 (0.9) △	64 (1.1) ▽	66 (1.2) ▽	63 (1.0) ▽	68 (1.1) △
瑞典 ¹	90 (1.0) △	89 (0.9) △	85 (0.9) ▲	86 (0.8) ▲	82 (0.9) ▲	84 (0.9) ▲	76 (0.9) ▲
ICCS 2022 平均	81 (0.2)	79 (0.2)	74 (0.3)	73 (0.2)	70 (0.2)	67 (0.2)	65 (0.3)
未符合抽樣要求的國家							
巴西	81 (0.9)	78 (0.9)	77 (0.9)	64 (0.8)	71 (0.9)	62 (1.1)	57 (0.9)
丹麥	88 (0.8)	86 (0.9)	86 (0.8)	76 (0.9)	72 (1.0)	73 (0.8)	76 (0.9)
符合抽樣要求的德國基準參照區							
北萊茵-西發利亞邦	83 (0.7) △	78 (0.8)	70 (1.0) ▽	74 (0.9)	65 (1.0) ▽	69 (0.9) △	54 (1.1) ▼
未符合抽樣要求的德國基準參照區							
什列斯威-霍爾斯坦邦	88 (1.3)	83 (1.4)	77 (1.7)	76 (1.6)	70 (1.2)	69 (1.3)	58 (1.5)

註記：
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 5-4 各國學生對政治體制的滿意度、批判性觀點與對於民主受威脅的信念之平均數：依公民知識程度區分

國家	學生對於政治體制的滿意度					學生對於政治體制的批判性觀點					學生對於民主受威脅的信念																
	公民知識低於高標 以下(479 以下)					公民知識高標 以下(479 以下)					公民知識高標或 以上(479 以上)					公民知識高標或 以上(479 以上)											
	-16	-12	-8	-4	0	4	8	12	16	-16	-12	-8	-4	0	4	8	12	16	-16	-12	-8	-4	0	4	8	12	16
保加利亞	50 (0.6)								43 (0.3)	50 (0.4)									55 (0.3)	45 (0.3)							51 (0.3)
臺灣	58 (0.7)								54 (0.2)	50 (0.7)									47 (0.2)	45 (0.9)							59 (0.3)
哥倫比亞	55 (0.4)								47 (0.4)	50 (0.3)									54 (0.3)	44 (0.3)							49 (0.3)
克羅埃西亞 ¹	48 (0.5)								46 (0.2)	50 (0.5)									51 (0.3)	48 (0.4)							53 (0.2)
賽普勒斯	49 (0.4)								47 (0.4)	48 (0.3)									51 (0.3)	46 (0.3)							51 (0.3)
愛沙尼亞	52 (0.4)								51 (0.2)	48 (0.5)									47 (0.2)	43 (0.4)							51 (0.3)
法國	52 (0.4)								50 (0.3)	52 (0.3)									52 (0.2)	44 (0.4)							50 (0.2)
義大利	53 (0.5)								47 (0.3)	50 (0.6)									52 (0.3)	45 (0.4)							53 (0.2)
拉脫維亞 ¹	48 (0.3)								48 (0.3)	49 (0.4)									52 (0.3)	44 (0.3)							50 (0.3)
立陶宛	51 (0.4)								48 (0.3)	50 (0.4)									51 (0.3)	43 (0.3)							49 (0.2)
馬爾他	54 (0.5)								50 (0.5)	48 (0.3)									50 (0.3)	44 (0.4)							51 (0.3)
荷蘭 [†]	52 (0.5)								54 (0.3)	46 (0.5)									44 (0.3)	45 (0.5)							53 (0.3)
挪威(9) ¹	56 (0.3)								57 (0.2)	49 (0.3)									46 (0.2)	45 (0.4)							52 (0.2)
波蘭	49 (0.5)								45 (0.2)	49 (0.4)									52 (0.2)	48 (0.3)							56 (0.2)
羅馬尼亞	49 (0.6)								44 (0.5)	52 (0.5)									57 (0.5)	48 (0.3)							53 (0.4)
塞爾維亞	51 (0.4)								48 (0.4)	49 (0.3)									52 (0.3)	47 (0.4)							52 (0.4)
斯洛伐克	48 (0.5)								44 (0.3)	49 (0.4)									52 (0.3)	45 (0.3)							52 (0.3)
斯洛維尼亞	51 (0.4)								49 (0.3)	49 (0.3)									52 (0.2)	46 (0.3)							53 (0.2)
西班牙	52 (0.4)								49 (0.2)	50 (0.4)									53 (0.2)	45 (0.3)							52 (0.2)
瑞典 ¹	53 (0.7)								54 (0.2)	47 (0.6)									45 (0.2)	46 (0.7)							56 (0.2)
ICCS 2022 平均	52 (0.1)								49 (0.1)	49 (0.1)									51 (0.1)	45 (0.1)							52 (0.1)
未符合抽樣要求的國家																											
巴西	53 (0.3)								47 (0.4)	50 (0.2)									53 (0.3)	46 (0.3)							53 (0.3)
丹麥	52 (0.1)								49 (0.1)	49 (0.1)									51 (0.1)	45 (0.1)							52 (0.1)
符合抽樣要求的德國基準參照區																											
北萊茵-西發利亞邦	54 (0.3)								53 (0.2)	48 (0.3)									47 (0.2)	44 (0.3)							51 (0.2)
未符合抽樣要求的德國基準參照區																											
什列斯威-霍爾斯坦邦	52 (0.1)								49 (0.1)	49 (0.1)									50 (0.1)	45 (0.1)							52 (0.1)

註記：
 得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 若以粗體顯示
 由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 0 括弧中的數值為標準差
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

本研究也針對國家緊急情況（例如 COVID-19 大流行）期間，民主政府應該以何種程度限制個人自由，探討學生的觀點。在問卷之中，學生根據列舉之可能發生的情況進行評分，其中 1 分至 4 分依序為：「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」，其中的敘述包含：（一）關閉商店及公司；（二）對可能造成他人風險者處以罰款；（三）要求人們提供自己的足跡資訊；（四）延期國會會議；（五）實施旅遊禁令；（六）將和平抗爭、遊行或集會定為非法行為；（七）關閉學校；（八）將無充足理由而離開家的人視為非法；（九）禁止運動賽事或娛樂活動等民眾大型聚會。表 5-5 呈現學生對於在國家緊急情況下政府應有權採取特定行動的同意程度。

以臺灣的情形而言，學生同意「延期國會會議」及「要求人們提供自己的足跡資訊」等緊急措施的百分比，顯著性高於 ICCS 2022 的平均值 10% 以上。

在國際平均值的表現上，針對各項緊急措施同意程度的百分比如下：（一）關閉商店及公司（42%）；（二）對可能造成他人風險者處以罰款（77%）；（三）要求人們提供自己的足跡資訊（39%）；（四）延期國會會議（53%）；（五）實施旅遊禁令（61%）；（六）將和平抗爭、遊行或集會定為非法行為（45%）；（七）關閉學校（67%）；（八）將無充足理由而離開家的人視為非法（35%）；（九）禁止運動賽事或娛樂等大型群聚活動（61%）。其中，以「要求人們提供自己的足跡資訊」及「將無充足理由而離開家的人視為非法」的同意程度較低。整體上，此量表信度（Cronbach's alpha）為.79（Schulz et al., 2024: 134），代表此量表具有良好的內部一致性，能可靠地測量學生對國家於緊急狀態下採取限制措施的認同程度，但 2016 年和 2009 年並未有類似的調查資料，故無法進行跨年度比較。

有關各國學生的差異，表 5-6 呈現三種變項在學生支持「國家緊急狀態時實施禁令」的差異，分別是：公民知識、社會經濟背景（高於國家平均水準與低於國家平均水準相比）和性別（女學生與男學生相比）。研究結果顯示，臺灣男學生的分數高於女學生，而公民知識分數達到高標以上的學生，則顯著高於公民知識分數高標以下的學生。

大部分參與研究的國家，公民知識分數達到高標以上的學生，在國家緊急狀態下實施禁令之支持度上，顯著高於公民知識分數高標以下的學生，表示擁有較高的公民知識水準的學生，普遍同意國家在處於緊急狀態時，應實施禁令。由於 2009 年和 2016 年的調查，並未直接針對上述的問題進行研究調查，因此無法進行跨年度比較。

表 5-5
各國學生認可國家緊急狀態下的限制之百分比及分數

國 家	對可能造成 他人風險者 處以罰款	關閉學校	實施旅遊禁令	禁止運動賽事 或娛樂等大型 群眾活動	延期國會會議	將和平抗爭、 遊行或集會 定為非法行為	關閉商店 及公司	要求人們 提供自己的 足跡資訊	將無充足理由 而離開家的人 視為非法	各國學生認可 國家緊急狀態 下的限制之 平均分數
保加利亞	73 (1.2) ▽	56 (1.2) ▼	53 (1.1) ▽	54 (1.1) ▽	43 (1.1) ▽	44 (1.0)	40 (1.2)	38 (1.2)	35 (1.2)	49 (0.3) ▽
臺灣	85 (0.6) △	72 (0.9) △	70 (0.9) △	66 (1.0) △	75 (0.7) ▲	40 (0.9) ▽	48 (0.9) △	88 (0.6) ▲	38 (1.0) △	54 (0.2) ▲
哥倫比亞	78 (1.0)	51 (1.0) ▼	66 (0.8) △	63 (1.1) △	62 (1.0) △	38 (1.0) ▽	49 (1.2) △	41 (1.2) △	36 (1.2)	51 (0.2) △
克羅埃西亞 ¹	79 (1.0) △	64 (1.1) ▽	48 (1.2) ▼	54 (1.3) ▽	49 (1.1) ▽	47 (1.0)	27 (1.0) ▼	33 (0.8) ▽	26 (0.9) ▽	48 (0.2) ▽
塞爾普斯	70 (1.0) ▽	62 (1.1) ▽	48 (1.0) ▼	46 (0.9) ▼	43 (1.0) ▽	41 (0.9) ▽	35 (0.9) ▽	39 (1.0) ▽	33 (0.9) ▽	48 (0.2) ▽
愛沙尼亞	77 (1.1)	74 (1.2) △	71 (1.3) ▲	68 (1.3) △	52 (1.0)	44 (0.9)	61 (1.2) ▲	31 (1.1) ▽	26 (1.2) ▽	51 (0.2) △
法國	76 (0.8)	74 (0.8) △	64 (1.0) △	64 (0.9) △	56 (0.9) △	61 (1.0) ▲	43 (1.0)	36 (0.9) ▽	42 (1.0) △	51 (0.2) △
義大利	90 (0.9) ▲	64 (1.7)	67 (1.0) △	74 (1.0) ▲	52 (1.1)	41 (1.0) ▽	51 (1.1) △	33 (1.0) ▽	47 (1.2) ▲	51 (0.2) △
拉脫維亞 ¹	68 (1.0) ▽	61 (1.2) ▽	57 (1.2) ▽	59 (1.2)	44 (1.0) ▽	47 (1.0)	31 (1.0) ▼	36 (1.1) ▽	26 (0.9) ▽	48 (0.2) ▽
立陶宛	82 (0.9) △	76 (1.0) △	71 (1.1) ▲	71 (1.3) △	53 (1.1)	43 (0.9) ▽	39 (0.9) ▽	49 (1.0) ▲	40 (1.1) △	51 (0.2) △
馬爾他	82 (1.0) △	61 (1.0) ▽	70 (1.2) △	64 (1.3) △	63 (1.0) ▲	48 (1.0) △	45 (1.4) △	57 (0.9) ▲	32 (1.1) ▽	51 (0.2) △
荷蘭 [†]	75 (1.1) ▽	61 (1.1) ▽	45 (1.2) ▼	49 (1.1) ▼	37 (1.1) ▼	39 (1.2) ▽	38 (1.3) ▽	29 (1.0) ▽	26 (0.9) ▽	47 (0.2) ▼
挪威 ⁽⁹⁾	80 (0.6) △	82 (0.6) ▲	82 (0.7) ▲	71 (0.7) ▲	60 (0.8) △	59 (0.8) ▲	56 (0.9) ▲	29 (0.9) ▽	42 (0.8) △	53 (0.2) ▲
波蘭	79 (0.8)	75 (1.0) △	59 (0.9) ▽	57 (0.9) ▽	61 (0.9) △	44 (1.0)	33 (0.8) ▽	29 (0.7) ▽	25 (0.7) ▽	49 (0.1) ▽
羅馬尼亞	83 (2.3) △	56 (1.6) ▼	55 (2.7) ▽	60 (3.0)	47 (1.7) ▽	41 (2.0) ▽	33 (1.2) ▽	39 (1.8)	38 (2.1)	49 (0.5)
塞爾維亞	69 (1.1) ▽	64 (1.0) ▽	44 (1.2) ▼	51 (1.1) ▽	42 (1.1) ▼	43 (1.1) ▽	30 (1.0) ▼	38 (1.3)	38 (1.1) △	48 (0.2) ▽
斯洛伐克	75 (1.0) ▽	71 (1.0) △	55 (1.1) ▽	55 (1.2) ▽	48 (1.1) ▽	42 (1.1) ▽	47 (1.3) △	31 (1.0) ▽	35 (1.1)	49 (0.2) ▽
斯洛維尼亞	61 (0.8) ▼	68 (1.1)	51 (1.0) ▽	49 (1.1) ▼	53 (0.8)	44 (0.9)	35 (1.0) ▽	34 (0.9) ▽	30 (0.9) ▽	48 (0.2) ▽
西班牙	89 (0.8) ▲	71 (1.0) △	74 (1.0) ▲	67 (1.1) △	66 (0.9) ▲	48 (0.9) △	48 (0.9) △	38 (1.0)	49 (1.0) ▲	52 (0.2) △
瑞典 [†]	75 (0.7) ▽	67 (1.1)	68 (1.1) △	70 (1.0) △	54 (1.0)	54 (1.1) △	44 (0.9) △	24 (0.9) ▼	32 (0.8) ▽	50 (0.3)
ICCS 2022 平均	77 (0.2)	67 (0.3)	61 (0.3)	61 (0.3)	53 (0.2)	45 (0.2)	42 (0.2)	39 (0.2)	35 (0.2)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家										
巴西	78 (0.8)	56 (0.9)	73 (0.8)	73 (0.8)	57 (0.9)	55 (0.8)	55 (1.0)	36 (0.8)	49 (0.8)	53 (0.2)
丹麥	79 (0.8)	78 (0.7)	81 (0.9)	70 (1.1)	61 (0.9)	52 (1.1)	68 (1.1)	41 (1.1)	18 (0.8)	52 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	73 (0.0) ▽	69 (1.0)	72 (1.0) ▲	66 (1.2) △	50 (0.9) ▽	53 (0.8) △	53 (1.1) ▲	40 (1.1)	29 (1.0) △	51 (0.2) △
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	74 (1.7)	68 (1.1)	78 (1.5)	72 (1.5)	55 (1.6)	52 (1.9)	58 (1.7)	42 (1.3)	31 (1.4)	51 (0.3)

註記：

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準差

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 5-6
各國學生認可國家緊急狀態下的限制之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分

國 家	學生性別的平均分數						社經背景的平均分數						公民知識等級的平均分數						
	男學生			女學生			低於國家平均			國家平均或以上			公民知識高標 以下(479 以下)			公民知識高標 以上(479 以上)			
	-12	-8	-4	0	4	8	-12	-8	-4	0	4	8	-12	-8	-4	0	4	8	12
保加利亞	49 (0.4)						49 (0.4)						48 (0.3)						48 (0.3)
臺灣	55 (0.3)						54 (0.3)						54 (0.3)						55 (0.2)
哥倫比亞	51 (0.4)						50 (0.4)						52 (0.3)						51 (0.3)
克羅埃西亞 ¹	48 (0.3)						48 (0.2)						49 (0.2)						49 (0.2)
賽普勒斯	49 (0.4)						47 (0.3)						48 (0.3)						48 (0.3)
愛沙尼亞	51 (0.3)						50 (0.3)						52 (0.3)						51 (0.2)
法國	52 (0.3)						50 (0.3)						52 (0.3)						52 (0.2)
義大利	52 (0.3)						51 (0.3)						52 (0.3)						52 (0.2)
拉脫維亞 ¹	48 (0.3)						47 (0.3)						49 (0.3)						50 (0.2)
立陶宛	51 (0.3)						50 (0.3)						53 (0.3)						53 (0.3)
馬爾他	52 (0.2)						51 (0.2)						52 (0.2)						53 (0.2)
荷蘭 [†]	47 (0.3)						46 (0.3)						48 (0.3)						48 (0.3)
挪威(9) ¹	53 (0.2)						52 (0.2)						54 (0.2)						54 (0.2)
波蘭	49 (0.2)						49 (0.2)						49 (0.2)						49 (0.2)
羅馬尼亞	50 (0.6)						49 (0.5)						51 (0.7)						50 (0.7)
塞爾維亞	48 (0.3)						48 (0.3)						48 (0.3)						48 (0.3)
斯洛伐克	49 (0.3)						49 (0.4)						50 (0.3)						50 (0.3)
斯洛維尼亞	48 (0.3)						48 (0.4)						48 (0.3)						48 (0.3)
西班牙	53 (0.3)						52 (0.3)						53 (0.2)						53 (0.3)
瑞典 ¹	51 (0.3)						50 (0.4)						51 (0.3)						51 (0.2)
ICCS 2022 平均	50 (0.1)						49 (0.1)						51 (0.1)						51 (0.1)
未符合抽樣要求的國家																			
巴西	52 (0.2)						53 (0.2)						53 (0.2)						54 (0.3)
丹麥	52 (0.3)						51 (0.2)						53 (0.2)						52 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區																			
北萊茵-西發利亞邦	51 (0.3)						50 (0.2)						52 (0.3)						52 (0.2)
未符合抽樣要求的德國基準參照區																			
什列斯威-霍爾斯坦邦	52 (0.4)						51 (0.4)						52 (0.4)						53 (0.3)

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
(9) 括弧中的數值為標準誤
(†) 該國偏離了國際定義的人口
在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

■ 比較組之間的差異具有統計意義， $p<0.05$ 。
□ 比較組之間的差異未具有統計意義， $p>0.05$ 。

有關參與研究之學生對於公民機構之信任程度，表 5-7 列出各國參與學生對四個公民機構「完全信任」或「相當信任」的百分比，其中包含對國家政府、國會、法院、以及傳統媒體（電視、報紙、廣播）的信任。整體上，2022 年的調查中，學生信任比例最高的是法院（66%），其次是國家政府（53%），傳統媒體（50%）和國會（48%）。

臺灣學生對國家政府信任的百分比為 70%，高於平均值，表現良好。雖然，從國際平均來看，學生對相關組織機關的平均信任度都有下降，但臺灣學生對於國家政府信任程度的觀感，顯示出提升（成長 8%）的成果，值得肯定。

表 5-8 依據公民知識、社會經濟背景和性別三變項，呈現各國學生對特定團體或機構的信任平均得分。資料顯示，臺灣學生對特定團體或機構的信任表現，皆高於國際平均值；但公民知識和社會經濟背景對特定團體或機構的信任平均得分，沒有顯著影響男學生。另外，2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行跨年度比較。

此次 ICCS 2022 調查研究的另一關注重點，包含平等權的三個面向：性別平權、移民平權和族群平權。ICCS 2022 評估學生對性別平權的態度，依據 ICCS 2016 的題項基礎作修改。ICCS 2022 包括前幾輪調查的六個項目和一個新項目，旨在衡量學生對性別平權的態度。問卷要求學生根據題項敘述進行評分，其中 1 分至 4 分依序為：「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」，題項敘述包括：（一）男性和女性應有同等的機會參與政府；（二）女性和男性應在各方面享有一樣的權利；（三）女性不該參與政治；（四）就業機會有限時，男性應比女性擁有更多工作的權利；（五）男性和女性從事相同工作時，應獲得相同的薪資；（六）男性比女性更有資格成為政治領袖。

表 5-7
各國學生對特定團體或機構的信任情形

國 家	各國學生相當或完全信任於以下團體的百分比 (%)											
	國 家 政 府			國 會			法 院			傳統媒體 (電視、報紙、廣播)		
	2022	2016	差異	2022	2016	差異	2022	2016	差異	2022	2016	差異
保加利亞	46 (1.3) ▽	59 (1.2)	-12 (1.8)	44 (1.1) ▽	56 (1.1)	-12 (1.1)	62 (1.1) ▽	69 (1.0)	-6 (1.5)	50 (1.2)	61 (1.0)	-11 (1.5)
臺灣	70 (1.1) ▲	62 (1.0)	8 (1.5)	71 (0.8) ▲	71 (0.9)	0 (1.2)	81 (0.9) ▲	73 (0.9)	8 (1.3)	42 (0.9) ▽	44 (0.9)	-2 (1.3)
哥倫比亞	40 (1.4) ▼	55 (1.2)	-15 (1.8)	35 (1.3) ▼	46 (1.2)	-11 (1.8)	40 (1.1) ▼	48 (1.2)	-8 (1.6)	50 (1.2)	69 (1.3)	-19 (1.8)
克羅埃西亞 ¹	31 (1.1) ▼	42 (1.5)	-11 (1.9)	28 (0.9) ▼	37 (1.4)	-9 (1.7)	56 (1.3) ▽	66 (1.4)	-9 (1.9)	47 (1.1) ▽	54 (1.0)	-7 (1.5)
塞爾普斯	46 (1.1) ▽	-	-	39 (1.0) ▽	-	-	59 (1.1) ▽	-	-	49 (0.9)	-	-
愛沙尼亞	71 (1.2) ▲	73 (1.2)	-2 (1.7)	57 (1.3) ▽	56 (1.4)	1 (1.9)	73 (1.5) ▽	76 (0.9)	-3 (1.7)	44 (1.1) ▽	47 (1.2)	-3 (1.6)
法國	54 (1.2)	-	-	46 (1.1) ▽	-	-	60 (1.1) ▽	-	-	46 (1.1) ▽	-	-
義大利	53 (1.1)	57 (1.0)	-4 (1.5)	52 (1.1) ▽	65 (0.9)	-13 (1.4)	64 (0.9) ▽	72 (1.1)	-9 (1.4)	61 (1.0) ▲	75 (0.7)	-15 (1.2)
拉脫維亞 ¹	51 (1.4)	60 (1.3)	-8 (1.9)	43 (1.2) ▽	46 (1.2)	-2 (1.7)	65 (1.2)	71 (1.2)	-6 (1.7)	45 (1.1) ▽	51 (1.2)	-6 (1.6)
立陶宛	68 (1.1) ▲	74 (1.0)	-6 (1.5)	52 (1.2) ▽	51 (1.3)	1 (1.7)	74 (1.0) ▽	80 (0.9)	-6 (1.3)	56 (1.1) ▽	65 (0.9)	-9 (1.5)
馬爾他	50 (1.5) ▽	66 (0.8)	-16 (1.7)	44 (1.4) ▽	59 (0.9)	-15 (1.7)	64 (1.6)	76 (0.8)	-12 (1.7)	55 (1.2) ▽	66 (0.8)	-11 (1.5)
荷蘭 [†]	73 (1.3) ▲	70 (1.4)	3 (1.9)	66 (1.4) ▲	63 (1.3)	3 (1.9)	84 (1.1) ▲	78 (1.1)	7 (1.6)	59 (1.3) ▽	47 (1.3)	12 (1.8)
挪威 ⁽⁹⁾	86 (0.6) ▲	79 (0.7)	7 (0.9)	81 (0.7) ▲	77 (0.7)	4 (1.0)	82 (0.8) ▲	76 (0.7)	6 (1.0)	67 (0.8) ▲	48 (0.8)	18 (1.1)
波蘭	27 (1.0) ▼	-	-	25 (0.8) ▼	-	-	56 (0.9) ▽	-	-	45 (0.9) ▽	-	-
羅馬尼亞	44 (1.7) ▽	-	-	41 (1.4) ▽	-	-	66 (1.2)	-	-	39 (1.8) ▼	-	-
塞爾維亞	54 (1.4)	-	-	49 (1.5)	-	-	56 (1.3) ▼	-	-	34 (1.0) ▼	-	-
斯洛伐克	40 (1.3) ▼	-	-	36 (1.3) ▼	-	-	63 (1.1) ▽	-	-	50 (1.1)	-	-
斯洛維尼亞	38 (1.1) ▼	49 (1.4)	-10 (1.7)	42 (1.0) ▽	50 (1.3)	-8 (1.7)	67 (1.0)	74 (1.0)	-7 (1.4)	50 (1.0)	65 (1.2)	-15 (1.6)
西班牙	44 (1.1) ▽	-	-	41 (1.1) ▽	-	-	62 (1.0) ▽	-	-	60 (1.1) ▽	-	-
瑞典 ¹	78 (1.1) ▲	79 (1.0)	-1 (1.5)	76 (1.3) ▼	79 (1.1)	-2 (1.6)	78 (1.0) ▲	82 (1.2)	-4 (1.6)	58 (1.1) ▽	54 (1.0)	3 (1.5)
ICCS 2022 平均	53 (0.3)			48 (0.3)			66 (0.3)			50 (0.3)		
ICCS 2016/2022 平均	58 (0.3)	63 (0.3)	-5 (0.5)	53 (0.3)	58 (0.3)	-5 (0.5)	69 (0.3)	72 (0.3)	-4 (0.4)	52 (0.3)	57 (0.3)	-5 (0.4)
不符合抽樣要求的國家												
巴西	48 (1.0)	-	-	45 (1.0)	-	-	51 (0.9)	-	-	51 (0.8)	-	-
丹麥	79 (1.0)	-	-	69 (1.2)	-	-	82 (0.9)	-	-	65 (1.1)	-	-
符合抽樣要求的德國基準參照區												
北萊茵-西發利亞邦	77 (1.0) ▲	-	-	68 (1.3) ▲	-	-	77 (1.1) ▲	-	-	57 (1.1) ▽	-	-
未符合抽樣要求的德國基準參照區												
什列斯威-霍爾斯坦邦	77 (1.4) ▽	-	-	70 (1.5)	-	-	82 (1.2)	-	-	58 (1.4)	-	-

註記：

2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 ($p < 0.005$) 者以粗體顯示

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

(9) 括弧中的數值為標準差

(†) 該國偏離了國際定義的人口

在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

表 5-8
各國學生對公民機構的信任之平均數：依性別、社經背景及公民知識程度區分

國 家	學生性別的平均分數						社經背景的平均分數						公民知識等級的平均分數						
	男學生			女學生			低於國家平均			國家平均或以上			公民知識高標 以下(479 以下)			公民知識高標 以上(479 以上)			
	-12	-8	-4	0	4	8	-12	-8	-4	0	4	8	-12	-8	-4	0	4	8	12
保加利亞	47 (0.4)						48 (0.5)						46 (0.3)						45 (0.3)
臺灣	52 (0.3)						53 (0.3)						52 (0.3)						52 (0.2)
哥倫比亞	48 (0.4)						46 (0.4)						46 (0.5)						42 (0.4)
克羅埃西亞 ¹	46 (0.3)						46 (0.3)						45 (0.3)						45 (0.2)
賽普勒斯	46 (0.4)						46 (0.4)						46 (0.3)						45 (0.4)
愛沙尼亞	51 (0.4)						49 (0.3)						52 (0.3)						51 (0.3)
法國	50 (0.3)						48 (0.3)						49 (0.3)						48 (0.3)
義大利	49 (0.3)						49 (0.3)						49 (0.3)						48 (0.2)
拉脫維亞 ¹	48 (0.4)						47 (0.4)						48 (0.3)						48 (0.3)
立陶宛	51 (0.3)						50 (0.2)						51 (0.4)						51 (0.3)
馬爾他	50 (0.5)						49 (0.6)						48 (0.4)						48 (0.4)
荷蘭 [†]	53 (0.4)						52 (0.4)						54 (0.3)						54 (0.3)
挪威(9) ¹	55 (0.3)						53 (0.3)						57 (0.2)						56 (0.2)
波蘭	45 (0.3)						45 (0.2)						44 (0.2)						44 (0.2)
羅馬尼亞	48 (0.4)						49 (0.5)						47 (0.4)						47 (0.4)
塞爾維亞	48 (0.4)						49 (0.4)						47 (0.4)						46 (0.4)
斯洛伐克	47 (0.3)						47 (0.4)						46 (0.3)						46 (0.3)
斯洛維尼亞	48 (0.3)						47 (0.3)						47 (0.3)						47 (0.3)
西班牙	49 (0.3)						48 (0.3)						48 (0.3)						48 (0.2)
瑞典 ¹	54 (0.4)						52 (0.5)						54 (0.3)						54 (0.3)
ICCS 2022 平均	49 (0.1)						49 (0.1)						49 (0.1)						48 (0.1)
未符合抽樣要求的國家																			
巴西	50 (0.3)						49 (0.3)						47 (0.2)						46 (0.3)
丹麥	53 (0.3)						52 (0.3)						54 (0.3)						53 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區																			
北萊茵-西發利亞邦	53 (0.3)						52 (0.3)						54 (0.3)						53 (0.3)
未符合抽樣要求的德國基準參照區																			
什列斯威-霍爾斯坦邦	53 (0.4)						52 (0.3)						53 (0.4)						53 (0.3)

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

表 5-9 顯示不同國家學生對性別平權的認可程度，並與 2016 年的研究結果進行比較。其中可看見的是，增幅最大的國家是義大利（2.6）、波蘭和賽普勒斯的增幅最大。臺灣、法國、義大利和瑞典等國家的平均分數，明顯高於國際平均值，而臺灣的平均分數從 2009 年至 2022 年皆是上升的趨勢。具有正面意義。

整體上，與性別平權有關的調查題項，同意程度的百分比如下：（一）男性和女性應有同等的機會參與政府（94%）；（二）女性和男性應在各方面享有一樣的權利（91%）；（三）女性不該參與政治（17%）；（四）就業機會有限時，男性應比女性擁有更多工作的權利（22%）；（五）男性和女性從事相同工作時，應獲得相同的薪資（90%）；（六）男性比女性更有資格成為政治領袖（26%）。

從 ICCS 國家的平均值來看，2016 年至 2022 年間，學生對性別平權態度並沒有明顯變化，不過，當比對 2009 年至 2022 年期間，則學生對性別平權態度略有上升。

有關不同國家學生在其公民知識、社會經濟背景及性別差異等三種背景變項下，對於性別平權的認可程度。以臺灣的情形而言，女學生支持性別平權的分數，顯著高於男學生；公民知識較高者對於性別平權的支持程度，也顯著高於知識程度較低者。從國際整體情況來看，公民知識較高的學生對於性別平權的支持程度，也顯著高於知識程度較低者，尤其以臺灣與瑞典的組內差異最為顯著。

整體上，社會經濟地位對於性別平權的支持程度，在平均得分上達到顯著差異，社會經濟地位高的群體更支持性別平權。各國之間的差異亦為明顯，其中羅馬尼亞和保加利亞的差異最大（詳如表 5-10 所示）。另外，2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行跨年度比較。

表 5-9
各國學生支持性別平權之平均分數

國 家	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	40	45	50	55	60
保加利亞	46 (0.3) ▼	46 (0.3)	46 (0.3)	0.1 (0.5)	0.5 (0.7)					
臺灣	58 (0.2) ▲	56 (0.2)	55 (0.2)	1.2 (0.5)	2.1 (0.6)					
哥倫比亞	48 (0.4) ▼	50 (0.3)	49 (0.2)	-1.9 (0.6)	-0.9 (0.7)					
克羅埃西亞 ¹	54 (0.3) ▲	53 (0.3)	-	0.4 (0.5)	-					
賽普勒斯	51 (0.3) ▼	-	48 (0.2)	-	3.2 (0.6)					
愛沙尼亞	51 (0.4)	51 (0.3)	49 (0.3)	0.5 (0.6)	2.4 (0.7)					
法國	56 (0.3) ▲	-	-	-	-					
義大利	56 (0.3) ▲	53 (0.2)	52 (0.2)	2.6 (0.5)	3.9 (0.7)					
拉脫維亞 ¹	48 (0.2) ▼	46 (0.2)	46 (0.2)	1.9 (0.5)	2.4 (0.6)					
立陶宛	51 (0.3) ▼	49 (0.2)	48 (0.2)	2.3 (0.5)	3.0 (0.7)					
馬爾他	54 (0.7) ▲	53 (0.2)	51 (0.3)	0.8 (0.8)	2.4 (0.9)					
荷蘭 [†]	52 (0.4)	52 (0.3)	-	-0.2 (0.6)	-					
挪威(9) [†]	55 (0.2) ▲	57 (0.2)	54 (0.3)	-1.9 (0.4)	0.8 (0.6)					
波蘭	51 (0.2) ▼	-	48 (0.3)	-	3.6 (0.6)					
羅馬尼亞	50 (0.7) ▼	-	-	-	-					
塞爾維亞	47 (0.2) ▼	-	-	-	-					
斯洛伐克	49 (0.3) ▼	-	-	-	0.5 (0.6)					
斯洛維尼亞	50 (0.3) ▼	53 (0.2)	52 (0.2)	-2.4 (0.5)	-1.5 (0.7)					
西班牙	55 (0.3) ▲	-	54 (0.3)	-	0.0 (0.7)					
瑞典 [†]	56 (0.3) ▲	57 (0.2)	55 (0.3)	-0.8 (0.5)	1.1 (0.7)					
ICCS 2022 平均	52 (0.1)	-	-	-	-					
ICCS 2016/2022 平均	52 (0.1)	52 (0.1)	-	0.2 (0.2)	-					
ICCS 2009/2022 平均	52 (0.3)	-	50 (0.2)	-	1.6 (0.7)					
未符合抽樣要求的國家										
巴西	51 (0.3)	-	-	-	-					
丹麥	55 (0.3)	-	-	-	-					
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	54 (0.3) ▲	-	-	-	-					
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	56 (0.4)	-	-	-	-					

註記：
 2009、2016 至 2022 年間統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 () 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口
 - 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：
 ▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
 △ 顯著高於 ICCS 2022 平均
 ▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均
 ▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

跨項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50%的概率顯示為

不同正面陳述	2022 平均分數 +/- 信賴區間
同意正面陳述	2016 平均分數 +/- 信賴區間
	2009 平均分數 +/- 信賴區間

表 5-10 各國學生支持性別平權之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分

[illegible]

■ 比較組之間的差異具有統計意義， $p < 0.05$ 。
□ 比較組之間的差異不具有統計意義， $p < 0.05$ 。

(9) 該國偏離了國際定義的人口
在更換學校後符合抽樣參與率的標準
全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口



ICCS 2022 也關心學生對於國家內移民族群的權利等之認同程度。表 5-11 顯示各國學生對移民平等權利認可程度的平均分數，包括：（一）移民的孩子應享有和本國的孩子平等的受教機會（93%）；（二）已移入多年的移民應享有投票的機會（88%）；（三）移民應有機會延續母國的習俗及生活型態（86%）；（四）移民應和本國所有人享有相同的權利（81%）；（五）移民為本國帶來許多文化、社會和經濟方面的助益（73%）。

以臺灣學生的情形而言，在「已移入多年的移民應享有投票的機會」及「移民應有機會延續母國的習俗及生活型態」兩項的支持，顯著性高於 ICCS 2022 國際平均值。在 ICCS 2016 年和 ICCS 2022 年兩次調查之間，大部分國家的平均量表得分沒有顯著差異，但是，2022 年與 2009 年相較，臺灣學生則增加 2.1 分。另外，臺灣、義大利、挪威和瑞典的學生，對移民平等權利的支持度，明顯高於國際平均值，臺灣學生表現優良。

研究者關心不同國家之學生，依據其是否有移民背景或經驗、學生主觀對於社會議題之興趣及關心程度，以及公民知識程度三種背景變項下，對於國內移民族群的權利平等之認同程度。表 5-12 依據是否有移民背景或經驗、學生對於社會議題之興趣及關心程度，及公民知識背景變項的調節下，呈現學生對移民平等權利認同的平均得分。調查結果顯示，各國學生在公民知識高分組者，對於移民族群享有平等權利的認同程度，顯著高於低分組的學生，臺灣學生的表現，更優於其他參與國。國際整體來看，公民知識背景變項中，高分組的學生對於移民平等權利的認同程度，顯著高於低分組的學生，而且此差異在每個國家皆為顯著。由於 2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行跨年度比較。

表 5-11
各國學生對移民的正向態度之百分比與分數

國 家	各國學生認同或高度認同之百分比 (%)					各國學生對移民的 正向態度之平均分數
	移民的孩子應享有 和本國的孩子平等的 受教機會	已移入多年的移民應享 有投票的機會	移民應有機會延續 母國的習俗及生活型態	移民應和本國所有人 享有相同的權利	移民為本國帶來許多 文化、社會和經濟方面 的助益	
保加利亞	86 (1.0) ▽	77 (0.9) ▼	82 (1.0) ▽	68 (1.0) ▼	63 (1.1) ▼	46 (0.3) ▼
臺灣	97 (0.3) △	96 (0.4) △	96 (0.4) △	94 (0.4) ▲	97 (0.3) ▲	57 (0.2) ▲
哥倫比亞	94 (0.4) △	87 (0.6)	86 (0.7)	82 (0.8)	74 (0.9)	49 (0.2) ▽
克羅埃西亞 ¹	96 (0.4) △	93 (0.6) △	92 (0.7) △	81 (1.0)	70 (1.1) ▽	51 (0.2) △
塞爾普斯	92 (0.6) ▽	84 (0.9) ▽	83 (0.8) ▽	80 (0.9)	64 (1.1) ▽	49 (0.2) ▽
愛沙尼亞	93 (0.9)	88 (0.8)	83 (0.9) ▽	75 (1.4) ▽	66 (1.1) ▽	48 (0.3) ▽
法國	95 (0.6) △	91 (0.6) △	85 (0.8)	86 (0.7) △	81 (0.8) △	52 (0.2) △
義大利	97 (0.4) △	94 (0.8) △	94 (0.6) △	91 (0.9) ▲	80 (1.0) △	53 (0.3) △
拉脫維亞 ¹	88 (0.7) ▽	84 (0.8) ▽	82 (0.8) ▽	75 (1.0) ▽	62 (0.9) ▼	46 (0.2) ▼
立陶宛	92 (0.6) ▽	85 (0.7) ▽	89 (0.8) △	68 (1.0) ▼	70 (1.0) ▽	48 (0.2) ▽
馬爾他	93 (1.2)	87 (1.3)	88 (1.3)	84 (0.9) △	79 (1.4) △	51 (0.4) △
荷蘭 [†]	92 (0.7)	86 (0.8) ▽	82 (1.1) ▽	83 (1.0) △	75 (1.1)	49 (0.3) ▽
挪威 ⁽⁹⁾	94 (0.4)	92 (0.5) △	89 (0.6) △	87 (0.6) △	80 (0.8) △	53 (0.2) △
波蘭	96 (0.3) △	89 (0.6) △	89 (0.6) △	76 (0.7) ▽	72 (0.9)	48 (0.2) ▽
羅馬尼亞	94 (0.8)	90 (0.9)	89 (1.8)	84 (1.6) △	76 (2.4)	50 (0.6)
塞爾維亞	89 (0.8) ▽	78 (0.9) ▽	79 (0.9) ▽	65 (1.2) ▼	51 (1.2) ▼	46 (0.2) ▼
斯洛伐克	94 (0.6)	89 (0.9)	81 (1.0) ▽	82 (0.9)	73 (0.9)	48 (0.2) ▽
斯洛維尼亞	93 (0.6)	87 (0.7) ▽	83 (0.6) ▽	82 (0.8)	77 (0.8) △	49 (0.2) ▽
西班牙	93 (0.5)	91 (0.7) △	88 (0.6) △	87 (0.6) △	81 (0.9) △	52 (0.2) △
瑞典 [†]	96 (0.5) △	94 (0.6) △	89 (0.7) △	87 (0.8) △	79 (1.0) △	54 (0.3) ▲
ICCS 2022 平均	93 (0.1)	88 (0.2)	86 (0.2)	81 (0.2)	73 (0.2)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家						
巴西	93 (0.4)	87 (0.6)	87 (0.7)	87 (0.6)	83 (0.8)	51 (0.2)
丹麥	95 (0.4)	90 (0.7)	87 (0.7)	86 (0.8)	69 (1.0)	50 (0.3)
符合抽樣要求的德國基準參照區						
北萊茵-西發利亞邦	96 (0.4) △	92 (0.7) △	90 (0.6) △	88 (0.7) △	77 (1.0) △	51 (0.2) △
未符合抽樣要求的德國基準參照區						
什列斯威-霍爾斯坦邦	96 (0.6)	93 (0.7)	87 (1.0)	89 (0.9)	76 (1.4)	52 (0.3)

註記：
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 5-12
各國學生對移民的正向態度之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分

國 家	學生性別的平均分數						社經背景的平均分數						公民知識等級的平均分數								
	男學生			女學生			低於國家平均			國家平均或以上			公民知識高標 以下(479 以下)			公民知識高標 以上(479 以上)					
	-12	-8	-4	0	4	8	12	-12	-8	-4	0	4	8	12	-12	-8	-4	0	4	8	12
保加利亞	45 (0.3)						47 (0.3)	45 (0.4)						47 (0.3)	44 (0.4)						48 (0.3)
臺灣	56 (0.3)						57 (0.3)	56 (0.3)						57 (0.3)	50 (0.8)						57 (0.2)
哥倫比亞	49 (0.3)						49 (0.3)	49 (0.2)						49 (0.3)	49 (0.3)						50 (0.3)
克羅埃西亞 ¹	49 (0.3)						53 (0.2)	50 (0.3)						52 (0.3)	48 (0.5)						52 (0.2)
賽普勒斯	47 (0.3)						51 (0.3)	48 (0.3)						50 (0.3)	47 (0.3)						51 (0.3)
愛沙尼亞	46 (0.4)						50 (0.3)	47 (0.3)						49 (0.4)	44 (0.4)						49 (0.3)
法國	51 (0.3)						53 (0.3)	51 (0.3)						53 (0.3)	50 (0.5)						53 (0.3)
義大利	52 (0.4)						54 (0.2)	52 (0.3)						54 (0.3)	49 (0.5)						54 (0.2)
拉脫維亞 ¹	45 (0.3)						48 (0.3)	46 (0.3)						47 (0.3)	44 (0.3)						48 (0.3)
立陶宛	46 (0.3)						49 (0.3)	47 (0.3)						49 (0.2)	45 (0.3)						49 (0.2)
馬爾他	50 (0.5)						52 (0.5)	50 (0.5)						53 (0.3)	48 (0.6)						54 (0.3)
荷蘭 [†]	48 (0.5)						51 (0.4)	49 (0.4)						50 (0.3)	46 (0.6)						51 (0.4)
挪威(9) ¹	51 (0.4)						54 (0.3)	52 (0.3)						54 (0.3)	49 (0.5)						54 (0.2)
波蘭	47 (0.2)						50 (0.2)	47 (0.2)						49 (0.2)	45 (0.4)						49 (0.2)
羅馬尼亞	49 (0.7)						51 (0.6)	49 (0.5)						52 (0.6)	48 (0.4)						53 (0.6)
塞爾維亞	44 (0.3)						48 (0.3)	45 (0.3)						46 (0.3)	44 (0.3)						48 (0.4)
斯洛伐克	47 (0.3)						50 (0.2)	47 (0.3)						50 (0.2)	46 (0.4)						50 (0.3)
斯洛維尼亞	48 (0.3)						51 (0.2)	49 (0.3)						49 (0.3)	47 (0.3)						51 (0.3)
西班牙	50 (0.3)						53 (0.3)	52 (0.3)						52 (0.3)	49 (0.4)						53 (0.3)
瑞典 ¹	52 (0.4)						55 (0.3)	53 (0.4)						54 (0.3)	50 (0.8)						55 (0.3)
ICCS 2022 平均	49 (0.1)						51 (0.1)	49 (0.1)						51 (0.1)	47 (0.1)						51 (0.1)
未符合抽樣要求的國家																					
巴西	50 (0.3)						52 (0.3)	50 (0.3)						52 (0.3)	49 (0.3)						54 (0.3)
丹麥	48 (0.3)						51 (0.3)	49 (0.3)						51 (0.3)	47 (0.6)						50 (0.3)
符合抽樣要求的德國基準參照區																					
北萊茵-西發利亞邦	50 (0.3)						53 (0.3)	51 (0.3)						52 (0.4)	48 (0.4)						53 (0.3)
未符合抽樣要求的德國基準參照區																					
什列斯威-霍爾斯坦邦	50 (0.4)						53 (0.5)	51 (0.4)						53 (0.4)	47 (0.7)						53 (0.3)

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 若以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的學生問卷在族裔和種族背景方面，調查學生對其國內各族裔／種族平權的意見，包含：（一）國內的所有族群都應有獲得良好工作的公平機會；（二）學校應教導學生尊重所有族群的成員；（三）所有族群的成員都應被鼓勵競選公職；（四）國內的所有族群都應有接受良好教育的公平機會；（五）所有族群的成員應擁有相同的權利與義務。此題目在各國之間的參與者信度（Cronbach's alpha）為 0.87。

根據 ICCS 2022 國際報告，同意和非常同意各項族群權利敘述的百分比如下：（一）國內的所有族群都應有獲得良好工作的公平機會（94%）；（二）學校應教導學生尊重所有族群的成員（92%）；（三）所有族群的成員都應被鼓勵競選公職（80%）；（四）國內的所有族群都應有接受良好教育的公平機會（92%）；（五）所有族群的成員應擁有相同的權利與義務（91%），顯示學生的意見相當正面。

表 5-13 則呈現 2009、2016、2022 三年度，各國學生對於族群權利支持度的平均值。臺灣學生的平均分數明顯高於國際平均分數，值得肯定；另外，保加利亞、拉脫維亞和斯洛伐克共和國等國得分，則明顯低於國際平均值 3%以上。在 ICCS 2016 和 ICCS 2022 間，大部分國家對族群平等的支持度沒有明顯差異。不過，2009 年至 2022 年的平均分，則增加 2.3 分。

ICCS 也調查在公民知識、社會經濟背景及性別差異等三種背景變項下，學生對於其國內各族裔／種族平權的認同程度。表 5-14 依據公民知識水準、社會經濟地位、性別等三個背景變項，呈現各國學生對族裔／種族平權的認同程度。從資料可以發現，公民知識高的學生與公民知識低學生之間，存在顯著差異。此差異在瑞典、保加利亞、愛沙尼亞、賽普勒斯、馬爾他和挪威等國，高於其他國家。此外，社會經濟地位高低也對「所有種族群體享有平等權利」的認可程度，具有顯著影響。

另外，可以發現，在族群平等權利的國際平均得分上，性別之間存在顯著差異，女學生比男學生高出 4 分，尤其在其中 19 個國家中，差異非常明顯，在立陶宛、愛沙尼亞和賽普勒斯，女學生分數與男學生的差距，甚至超過 5 分。至於 2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行比較。

表 5-15 呈現學生對公民權和社會運動的重要性之看法。在臺灣，學生對於公民權的重要性表示認同的平均分數，顯著高於國際平均分數。整體上，在臺灣學生對與社會運動有關公民行為的重要性表示認同的平均分數，顯著高於國際平均分數；法國與荷蘭的平均分數則顯著低於國際平均值。

表 5-13
各國學生支持族群平權之平均分數

國 家	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	40	45	50	55	60
保加利亞	49 (0.3) ▼	49 (0.3)	48 (0.2)	0.1 (0.5)	0.6 (0.6)					
臺灣	58 (0.2) ▲	58 (0.2)	57 (0.2)	0.0 (0.4)	1.2 (0.5)					
哥倫比亞	51 (0.3) ▽	54 (0.2)	53 (0.2)	-2.8 (0.4)	-1.8 (0.5)					
克羅埃西亞	51 (0.2)	52 (0.2)	-	0.6 (0.5)	-					
賽普勒斯	50 (0.3) ▽	-	47 (0.2)	-	3.6 (0.6)					
愛沙尼亞	51 (0.3)	53 (0.2)	51 (0.2)	-1.3 (0.5)	0.8 (0.6)					
義大利	54 (0.2) △	52 (0.2)	49 (0.2)	2.5 (0.5)	4.9 (0.5)					
拉脫維亞	48 (0.2) ▼	48 (0.2)	46 (0.2)	0.0 (0.5)	1.8 (0.5)					
立陶宛	54 (0.3) △	53 (0.2)	50 (0.2)	0.8 (0.5)	3.7 (0.5)					
馬爾他	52 (0.5)	51 (0.2)	46 (0.3)	1.7 (0.7)	6.0 (0.7)					
荷蘭†	49 (0.3) ▽	49 (0.3)	-	0.5 (0.5)	-					
挪威(9)†	56 (0.3) ▲	55 (0.2)	51 (0.3)	0.2 (0.5)	4.8 (0.6)					
波蘭	50 (0.2) ▽	-	50 (0.2)	-	0.4 (0.5)					
羅馬尼亞	52 (0.3)	-	-	-	-					
斯洛伐克	49 (0.2) ▼	-	48 (0.2)	-	0.2 (0.5)					
斯洛維尼亞	50 (0.2) ▽	51 (0.2)	49 (0.2)	-1.0 (0.5)	0.7 (0.5)					
西班牙	52 (0.3) △	-	51 (0.3)	-	2.0 (0.5)					
瑞典¹	58 (0.3) ▲	57 (0.3)	52 (0.3)	0.2 (0.5)	5.6 (0.6)					
ICCS 2022 平均	52 (0.1)	-	-	-	-					
ICCS 2016/2022 平均	52 (0.1)	52 (0.1)	-	0.0 (0.1)	-					
ICCS 2009/2022 平均	52 (0.1)	-	50 (0.1)	-	2.3 (0.1)					

未符合抽樣要求的國家

巴西	52 (0.2)	-	-	-	-					
丹麥	52 (0.2)	-	-	-	-					

註記：
 2009、2016 至 2022 年間統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 (0) 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 ¹ 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口
 - 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：
 ▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
 △ 顯著高於 ICCS 2022 平均
 ▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
 ▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

跨項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的概率顯示為

不同意正面陳述	2022 平均分數 +/- 信賴區間
同意正面陳述	2016 平均分數 +/- 信賴區間
	2009 平均分數 +/- 信賴區間

表 5-14
各國學生支持族群平權之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分

國 家	學生性別的平均分數						社經背景的平均分數						公民知識等級的平均分數								
	男學生			女學生			低於國家平均			國家平均或以上			公民知識高標 以下(479 以下)			公民知識高標或 以上(479 以上)					
	-12	-8	-4	0	4	8	12	-12	-8	-4	0	4	8	12	-12	-8	-4	0	4	8	12
保加利亞	46 (0.5)				46 (0.3)	51 (0.3)	47 (0.4)					3		50 (0.4)	45 (0.4)				5	6	53 (0.3)
臺灣	58 (0.3)			1		59 (0.3)	58 (0.3)					1		58 (0.2)	53 (0.7)				5	6	59 (0.2)
哥倫比亞	51 (0.3)			1		52 (0.4)	50 (0.3)					2		52 (0.3)	49 (0.3)				3		54 (0.3)
克羅埃西亞 ¹	49 (0.3)				4	54 (0.3)	50 (0.3)					2		53 (0.3)	47 (0.5)				5		53 (0.2)
賽普勒斯	48 (0.4)				4	53 (0.3)	49 (0.4)					3		52 (0.4)	47 (0.4)				6	6	55 (0.4)
愛沙尼亞	49 (0.4)				4	54 (0.3)	50 (0.3)					3		53 (0.5)	45 (0.4)				6	6	53 (0.3)
義大利	52 (0.4)				3	56 (0.3)	53 (0.3)					2		55 (0.3)	49 (0.4)				5		56 (0.2)
拉脫維亞 ¹	46 (0.3)				3	50 (0.3)	46 (0.3)					3		49 (0.3)	44 (0.4)				5		51 (0.3)
立陶宛	51 (0.3)				4	57 (0.3)	51 (0.3)					3		56 (0.3)	48 (0.4)				7	6	57 (0.3)
馬爾他	51 (0.5)				2	54 (0.7)	50 (0.7)					3		54 (0.4)	48 (0.8)				6		56 (0.3)
荷蘭†	48 (0.4)				3	51 (0.4)	48 (0.4)					2		51 (0.4)	46 (0.6)				3		51 (0.3)
挪威(9) ¹	53 (0.4)				4	58 (0.3)	54 (0.3)					3		57 (0.3)	50 (0.5)				6	6	58 (0.2)
波蘭	48 (0.3)				3	52 (0.2)	49 (0.2)					2		51 (0.2)	45 (0.4)				3		51 (0.2)
羅馬尼亞	50 (0.4)				3	54 (0.5)	51 (0.3)					3		53 (0.4)	49 (0.4)				5		55 (0.4)
斯洛伐克	47 (0.3)				3	51 (0.3)	47 (0.3)					3		50 (0.3)	45 (0.4)				5		51 (0.2)
斯洛維尼亞	48 (0.4)				3	52 (0.2)	49 (0.3)					1		51 (0.3)	47 (0.3)				2		52 (0.3)
西班牙	51 (0.3)				3	54 (0.3)	51 (0.3)					2		53 (0.3)	49 (0.4)				4		54 (0.3)
瑞典 ¹	55 (0.4)				4	60 (0.3)	56 (0.4)					3		59 (0.3)	51 (0.7)				6	6	59 (0.2)
ICCS 2022 平均	50 (0.1)				3	54 (0.1)	51 (0.1)					2		53 (0.1)	48 (0.1)				4		54 (0.1)
未符合抽樣要求的國家																					
巴西	51 (0.3)				1	53 (0.3)	51 (0.3)					3		54 (0.3)	49 (0.3)				6		57 (0.3)
丹麥	49 (0.3)				3	54 (0.3)	50 (0.4)					3		53 (0.3)	48 (0.5)				3		53 (0.3)

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

■ 比較組之間的差異具有統計意義，p<0.05。
□ 比較組之間的差異未具有統計意義，p>0.05。

表 5-15

國 家	傳統公民行為										社會運動相關公民行為										量表之間 的相關性
	2022 平均分數										2022 平均分數										
	35	40	45	50	55	60	65	35	40	45	50	55	60	65							
保加利亞	47 (0.3) ▽							49 (0.3) △							0.50 (0.02)						
臺灣	54 (0.2) ▲							52 (0.2) ▲							0.71 (0.01)						
哥倫比亞	52 (0.3) △							52 (0.3) ▲							0.54 (0.02)						
克羅埃西亞 ¹	49 (0.2)							51 (0.3) △							0.42 (0.03)						
賽普勒斯	50 (0.3) △							49 (0.3) △							0.61 (0.02)						
愛沙尼亞	44 (0.2) ▼							45 (0.2) ▽							0.51 (0.02)						
法國	51 (0.2) △							45 (0.2) ▼							0.49 (0.02)						
義大利	53 (0.3) ▲							51 (0.3) △							0.45 (0.02)						
拉脫維亞 ¹	47 (0.3) ▽							46 (0.2) ▽							0.60 (0.02)						
立陶宛	49 (0.3)							48 (0.3)							0.59 (0.02)						
馬爾他	48 (0.3) ▽							49 (0.4)							0.50 (0.03)						
荷蘭 [†]	47 (0.2) ▽							43 (0.2) ▼							0.51 (0.03)						
挪威 ⁽⁹⁾	50 (0.2) △							47 (0.2) ▽							0.65 (0.01)						
波蘭	50 (0.2) △							51 (0.2) △							0.39 (0.02)						
羅馬尼亞	48 (0.3) ▽							51 (0.3) △							0.34 (0.03)						
塞爾維亞	45 (0.4) ▼							49 (0.2)							0.41 (0.02)						
斯洛伐克	47 (0.3) ▽							47 (0.2) ▽							0.44 (0.02)						
斯洛維尼亞	50 (0.3) △							48 (0.2) ▽							0.63 (0.02)						
西班牙	48 (0.2)							50 (0.2) △							0.43 (0.02)						
瑞典 ¹	48 (0.2)							46 (0.2) ▽							0.54 (0.02)						
ICCS 2022 平均	49 (0.1)							48 (0.1)							0.51 (0.00)						
不符合抽樣要求的國家																					
巴西	54 (0.2)							51 (0.2)							0.58 (0.01)						
丹麥	47 (0.2)							42 (0.2)							0.48 (0.02)						
符合抽樣要求的德國基準參照區																					
北萊茵-西發利亞邦	49 (0.2)							45 (0.2) ▼							0.52 (0.02)						
不符合抽樣要求的德國基準參照區																					
什列斯威-霍爾斯坦邦	50 (0.4)							46 (0.3)							0.50 (0.03)						

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

ICC 2022 的國家結果：
▲

表 5-16 呈現教師對傳統和社會運動相關的公民行為重要性之觀點，在符合抽樣標準的多數國家中，此二變項間存在某種程度的相關性，平均相關係數為 0.35。此項臺灣、立陶宛、挪威和斯洛伐克共和國羅馬尼亞的老師，在與社會運動相關的公民行為之重要性覺知上，顯著低於國際平均值。在義大利、挪威和波蘭等國的教師，對傳統公民行為的評價顯著高於國際平均分數；相對地，在羅馬尼亞、塞爾維亞、斯洛伐克共和國和斯洛維尼亞，對於傳統公民行為的評分，則明顯低於國際平均。

ICCS 2022 調查學生對良好公民行為重要性之觀點，各項行為依重要程度由高至低排序如下：（一）幫助較低度開發國家的人民（83%）；（二）支持促進全世界人民機會均等的倡議（81%）；（三）改變個人的生活方式以變得更加友善環境（80%）；（四）對不同的文化及語言表示興趣（72%），四個項目均得到 72%至 83%的認同。臺灣學生在「改變個人的生活方式以變得更加友善環境」的支持率為 90%，顯著高於國際平均值，也是在參與研究的國家中最高的平均分數（詳如表 5-17 所示）。另外，2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行比較。

ICCS 2022 調查教師對良好公民行為重要性之觀點，表 5-18 呈現各國教師認為「相當重要」或「非常重要」的百分比，以及教師認為全球導向公民行為重要性的量表分數。所有四個項目均獲得 89%-90%，代表這四個項目獲得較高的老師認同度。在 ICCS 2022，臺灣教師認同全球公民行為重要性的國家平均值，明顯低於國際平均 6 分，而義大利、馬爾他、羅馬尼亞和西班牙的教師評價，則明顯高於國際平均 3 分以上（詳如表 5-18 所示）。此外，2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行比較。

表 5-19 呈現基於不同公民知識表現，學生對於傳統、社會運動相關以及全球公民行為之重要性的認同程度。研究結果顯示，在全球公民行為的重要性方面，公民知識低分組與公民知識高分組之間存在顯著差異，公民知識高分組的學生更能意識到全球公民行動之重要性，而且每國家均呈現上述顯著差異。在社會運動相關的公民行為重要性，亦呈現差異性，公民知識高分組比起低分組，更能夠認同社會運動相關的公民行為之重要性。在傳統公民行為重要性方面，公民知識高分組與低分組並無顯著差異。以臺灣學生的情形而言，無論在傳統、社會運動相關以及全球公民行為的重要性方面，公民知識高分組皆顯著高於公民知識低分組（詳如表 5-19 所示）。另外，2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行比較。

表 5-16
各國教師知覺傳統和社會運動相關的公民行為的重要性之平均分數

國 家	傳統公民行為 2022 平均分數						社會運動相關公民行為 2022 平均分數						量表之間 的相關性		
	35	40	45	50	55	60	65	35	40	45	50	55		60	65
保加利亞†	49 (0.4)													0.34 (0.03)	
臺灣	52 (0.2) △													0.46 (0.02)	
克羅埃西亞	49 (0.3) ▽													0.28 (0.03)	
義大利	55 (0.3) ▲													0.38 (0.02)	
立陶宛	52 (0.2) △													0.44 (0.03)	
馬爾他	51 (0.5) △													0.39 (0.04)	
挪威(9)	58 (0.2) ▲													0.46 (0.03)	
波蘭	54 (0.2) ▲													0.31 (0.02)	
羅馬尼亞	45 (0.3) ▼													0.27 (0.03)	
塞爾維亞	43 (0.3) ▼													0.30 (0.03)	
斯洛伐克	46 (0.3) ▼													0.29 (0.03)	
斯洛維尼亞	46 (0.2) ▼													0.32 (0.02)	
西班牙	48 (0.4) ▽													0.35 (0.03)	
ICCS 2022 平均	50 (0.1)														0.35 (0.01)
未符合抽樣要求的國家															
巴西	58 (0.4)														0.55 (0.03)
哥倫比亞	58 (0.8)														0.44 (0.04)
賽普勒斯	52 (0.4)														0.33 (0.04)
丹麥	56 (0.9)														0.35 (0.06)
愛沙尼亞	49 (0.2)														0.38 (0.03)
法國	53 (0.3)														0.37 (0.02)
拉脫維亞	54 (0.3)														0.41 (0.03)
荷蘭	51 (0.4)														0.36 (0.03)
瑞典	56 (0.3)														0.37 (0.03)
符合抽樣要求的德國基準參照區															
北萊茵-西發利亞邦	56 (0.2)														0.43 (0.03)

註記：
教師與學生問卷回應率的差異導致參與國家依據抽樣標準分成不同的類別，這與學生的資料情況有所不同。什列斯威-荷爾斯坦邦的教師問卷回覆率因未達標準而未納入此表中。
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
() 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

跨項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的機率顯示為

不太重要或完全不重要
相當或非常重要

預期合理範圍的平均分數 +/- 信賴區間
預期不合理範圍的平均分數 +/- 信賴區間

表 5-17
各國學生知覺全球公民行為的重要性之百分比與分數

國 家	各國學生認為以下行為相當或非常重要的百分比 (%)				各國學生感知全球公民行為的重要性之平均分數
	幫助較低度開發國家的人民	支持促進全世界人民機會均等的倡議	改變個人的生活方式以變得更加友善環境	對不同的文化及語言表示興趣	
保加利亞	70 (0.8) ▼	74 (1.2) ▼	75 (1.0) ▼	69 (1.0) ▼	48 (0.3) ▼
臺灣	84 (0.7) △	89 (0.6) △	90 (0.6) ▲	76 (0.8) △	52 (0.2) △
哥倫比亞	90 (0.7) △	87 (0.6) △	86 (0.6) △	79 (0.8) △	53 (0.2) △
克羅埃西亞 ¹	92 (0.6) △	88 (0.7) △	88 (0.8) △	83 (0.9) ▲	52 (0.2) △
塞爾普斯	80 (0.9) ▼	77 (0.9) ▼	78 (1.0)	67 (1.0) ▼	50 (0.3)
愛沙尼亞	77 (1.1) ▼	79 (1.1) ▼	80 (1.2)	71 (0.9)	48 (0.3) ▼
法國	89 (0.7) △	84 (0.7) △	85 (0.8) △	75 (0.9) △	52 (0.2) △
義大利	91 (0.6) △	87 (0.9) △	89 (0.7) △	78 (1.0) △	53 (0.2) ▲
拉脫維亞 ¹	75 (1.1) ▼	74 (1.0) ▼	72 (1.1) ▼	66 (1.0) ▼	47 (0.2) ▼
立陶宛	84 (0.6) △	80 (0.8)	84 (0.8) △	73 (1.0)	50 (0.2)
馬爾他	85 (1.3)	82 (1.4)	78 (1.7)	74 (1.4)	51 (0.4)
荷蘭 [†]	74 (1.2) ▼	75 (1.1) ▼	77 (1.2) ▼	61 (1.2) ▼	47 (0.3) ▼
挪威 ⁽⁹⁾	85 (0.6) △	84 (0.5) △	67 (0.8) ▼	74 (0.8) △	49 (0.2) ▼
波蘭	86 (0.6) △	86 (0.6) △	84 (0.7) △	70 (0.7) ▼	50 (0.1)
羅馬尼亞	83 (1.9)	85 (1.8) △	82 (1.7)	74 (1.2)	51 (0.4) △
塞爾維亞	77 (1.0) ▼	69 (1.1) ▼	66 (1.2) ▼	71 (0.9)	48 (0.3) ▼
斯洛伐克	80 (0.9) ▼	77 (0.9) ▼	80 (0.7)	70 (1.0)	49 (0.2) ▼
斯洛維尼亞	82 (0.8)	80 (0.9)	76 (0.9) ▼	67 (1.0) ▼	49 (0.2) ▼
西班牙	88 (0.8) △	86 (0.7) △	85 (0.8) △	76 (0.8) △	52 (0.2) △
瑞典 ¹	82 (0.8)	78 (0.8) ▼	74 (0.9) ▼	62 (1.3) ▼	48 (0.2) ▼
ICCS 2022 平均	83 (0.2)	81 (0.2)	80 (0.2)	72 (0.2)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家					
巴西	85 (0.7)	85 (0.7)	71 (0.7)	78 (0.7)	51 (0.2)
丹麥	82 (0.8)	73 (0.9)	66 (1.1)	61 (1.0)	46 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區					
北萊茵-西發利亞邦	84 (0.8)	67 (0.9) ▼	68 (1.0) ▼	57 (1.2) ▼	47 (0.2) ▼
未符合抽樣要求的德國基準參照區					
什列斯威-霍爾斯坦邦	84 (0.9)	70 (1.1)	70 (1.7)	58 (1.7)	47 (0.3)

註記：

由於結果四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準差

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 5-18
各國教師知覺全球公民行為的重要性之百分比與分數

國 家	各國教師認為以下行為相當或非常重要的百分比 (%)				各國教師感知全球公民行為的重要性之平均分數
	對不同的文化及語言表示興趣	改變個人的生活方式以變得更加友善環境	支持促進全世界人民機會均等的倡議	幫助較低度開發國家的人民	
保加利亞†	96 (0.6)	94 (0.6) △	95 (0.6) △	84 (1.2) ▽	52 (0.3) △
臺灣	96 (0.5)	88 (0.8) ▽	83 (0.8) ▽	77 (1.1) ▼	44 (0.2) ▼
克羅埃西亞	98 (0.5) △	97 (0.5) △	96 (0.5) △	95 (0.7) △	50 (0.3)
義大利	100 (0.1) △	98 (0.3) △	98 (0.3) △	97 (0.4) △	57 (0.2) ▲
拉脫維亞	97 (0.4) △	87 (1.2) ▽	91 (0.9)	84 (1.0) ▽	47 (0.3) ▼
馬爾他	97 (1.0)	96 (1.5) △	95 (1.4) △	95 (1.5) △	53 (0.6) ▲
挪威(9)	90 (1.0) ▽	91 (0.9)	91 (0.9)	91 (1.1) △	48 (0.3) ▽
波蘭	98 (0.4) △	95 (0.6) △	88 (0.7) ▽	95 (0.5) △	50 (0.2) △
羅馬尼亞	98 (0.4) △	96 (0.6) △	95 (0.6) △	89 (0.9)	53 (0.4) ▲
塞爾維亞	90 (1.2) ▽	91 (1.0)	93 (0.6)	87 (1.7)	49 (0.3) ▽
斯洛伐克	96 (0.6)	90 (1.0) ▽	85 (1.2) ▽	85 (1.2) ▽	47 (0.2) ▼
斯洛維尼亞	93 (0.6) ▽	88 (0.7) ▽	84 (0.7) ▽	82 (0.8) ▽	46 (0.2) ▼
西班牙	97 (0.5) △	98 (0.5) △	96 (0.7) △	95 (0.7) △	54 (0.3) ▲
ICCS 2022 平均	96 (0.2)	93 (0.2)	92 (0.2)	89 (0.3)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家					
巴西	91 (1.0)	97 (0.7)	95 (0.8)	89 (1.0)	51 (0.3)
哥倫比亞	98 (0.8)	98 (0.7)	96 (1.0)	83 (2.0)	53 (0.4)
塞爾普斯	96 (0.7)	97 (0.7)	94 (1.0)	95 (0.8)	54 (0.3)
丹麥	85 (3.2)	90 (2.2)	90 (2.7)	87 (2.3)	46 (0.7)
愛沙尼亞	97 (0.5)	83 (1.0)	93 (0.7)	70 (1.3)	46 (0.3)
法國	97 (0.6)	93 (0.9)	94 (0.8)	88 (1.3)	51 (0.3)
拉脫維亞	91 (0.8)	90 (0.9)	93 (0.8)	78 (1.4)	47 (0.3)
荷蘭	91 (1.1)	82 (1.2)	88 (1.1)	69 (1.7)	44 (0.3)
瑞典	94 (0.8)	93 (0.8)	92 (0.8)	90 (1.1)	49 (0.3)
未符合抽樣要求的德國基準參照區					
北萊茵-西發利亞邦	92 (0.7)	77 (1.0)	87 (0.7)	79 (0.9)	45 (0.2)

註記：

教師與學生問卷回應率的差異導致參與國家依據抽樣標準分成不同的類別，這與學生的資料情況有所不同。什列斯威-霍爾斯坦邦的教師問卷回覆率因未達標準而未納入此表中。

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 5-19 各國學生知覺傳統、社會運動相關及全球公民行為之平均分數：依公民知識程度區分

國 家	傳統公民行為的重要性				社會運動相關公民行為的重要性				全球公民行為的重要性			
	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)
保加利亞	48 (0.5)	46 (0.4)	47 (0.4)	52 (0.3)	47 (0.4)	52 (0.3)	47 (0.4)	52 (0.3)	47 (0.4)	52 (0.3)	47 (0.4)	52 (0.3)
臺灣	51 (1.0)	55 (0.2)	47 (0.8)	52 (0.2)	48 (0.8)	52 (0.2)	48 (0.8)	52 (0.2)	48 (0.8)	52 (0.2)	48 (0.8)	52 (0.2)
哥倫比亞	53 (0.4)	50 (0.3)	50 (0.3)	54 (0.3)	52 (0.3)	54 (0.3)	52 (0.3)	54 (0.3)	52 (0.3)	54 (0.3)	52 (0.3)	54 (0.3)
克羅埃西亞 ¹	48 (0.7)	49 (0.3)	47 (0.5)	52 (0.3)	49 (0.3)	52 (0.3)	50 (0.5)	52 (0.3)	50 (0.5)	52 (0.3)	50 (0.5)	52 (0.3)
賽普勒斯	50 (0.4)	51 (0.4)	47 (0.4)	53 (0.3)	47 (0.4)	53 (0.3)	47 (0.4)	53 (0.3)	47 (0.4)	53 (0.3)	47 (0.4)	53 (0.3)
愛沙尼亞	44 (0.6)	45 (0.2)	43 (0.4)	46 (0.2)	45 (0.5)	46 (0.2)	45 (0.5)	46 (0.2)	45 (0.5)	46 (0.2)	45 (0.5)	49 (0.3)
法國	51 (0.5)	51 (0.3)	44 (0.4)	46 (0.2)	50 (0.4)	46 (0.2)	50 (0.4)	46 (0.2)	50 (0.4)	46 (0.2)	50 (0.4)	54 (0.2)
義大利	53 (0.6)	53 (0.4)	49 (0.4)	52 (0.3)	50 (0.4)	52 (0.3)	50 (0.4)	52 (0.3)	50 (0.4)	52 (0.3)	50 (0.4)	54 (0.2)
拉脫維亞 ¹	46 (0.4)	47 (0.4)	44 (0.3)	48 (0.3)	45 (0.4)	48 (0.3)	45 (0.4)	48 (0.3)	45 (0.4)	48 (0.3)	45 (0.4)	49 (0.3)
立陶宛	48 (0.4)	49 (0.3)	45 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.3)	52 (0.3)
馬爾他	48 (0.6)	48 (0.3)	46 (0.7)	51 (0.3)	48 (0.7)	51 (0.3)	48 (0.7)	51 (0.3)	48 (0.7)	51 (0.3)	48 (0.7)	53 (0.3)
荷蘭 [†]	47 (0.5)	46 (0.3)	42 (0.4)	43 (0.2)	45 (0.5)	43 (0.2)	45 (0.5)	43 (0.2)	45 (0.5)	43 (0.2)	45 (0.5)	48 (0.3)
挪威(9) ¹	51 (0.5)	49 (0.2)	46 (0.4)	48 (0.2)	47 (0.4)	48 (0.2)	47 (0.4)	48 (0.2)	47 (0.4)	48 (0.2)	47 (0.4)	50 (0.2)
波蘭	49 (0.4)	50 (0.2)	48 (0.4)	51 (0.2)	48 (0.4)	51 (0.2)	48 (0.4)	51 (0.2)	48 (0.4)	51 (0.2)	48 (0.4)	51 (0.1)
羅馬尼亞	49 (0.4)	47 (0.4)	48 (0.4)	53 (0.3)	49 (0.3)	53 (0.3)	49 (0.3)	53 (0.3)	49 (0.3)	53 (0.3)	49 (0.3)	54 (0.4)
塞爾維亞	45 (0.6)	44 (0.4)	47 (0.3)	51 (0.4)	46 (0.4)	51 (0.4)	46 (0.4)	51 (0.4)	46 (0.4)	51 (0.4)	46 (0.4)	50 (0.3)
斯洛伐克	48 (0.5)	46 (0.3)	45 (0.3)	48 (0.2)	47 (0.4)	48 (0.2)	47 (0.4)	48 (0.2)	47 (0.4)	48 (0.2)	47 (0.4)	50 (0.2)
斯洛維尼亞	49 (0.4)	50 (0.3)	45 (0.4)	49 (0.2)	47 (0.4)	49 (0.2)	47 (0.4)	49 (0.2)	47 (0.4)	49 (0.2)	47 (0.4)	50 (0.3)
西班牙	49 (0.5)	48 (0.3)	48 (0.4)	51 (0.2)	50 (0.5)	51 (0.2)	50 (0.5)	51 (0.2)	50 (0.5)	51 (0.2)	50 (0.5)	53 (0.2)
瑞典 ¹	49 (0.6)	48 (0.2)	45 (0.4)	46 (0.2)	45 (0.4)	46 (0.2)	45 (0.4)	46 (0.2)	45 (0.4)	46 (0.2)	45 (0.4)	48 (0.3)
ICCS 2022 平均	49 (0.1)	49 (0.1)	46 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	51 (0.1)
未符合抽樣要求的國家												
巴西	53 (0.3)	54 (0.4)	50 (0.3)	54 (0.3)	49 (0.3)	54 (0.3)	49 (0.3)	54 (0.3)	49 (0.3)	54 (0.3)	49 (0.3)	53 (0.3)
丹麥	49 (0.1)	49 (0.1)	46 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	50 (0.1)	48 (0.1)	52 (0.1)
符合抽樣要求的德國基準參照區												
北萊茵-西發利亞邦	51 (0.4)	48 (0.3)	45 (0.3)	45 (0.2)	46 (0.4)	45 (0.2)	46 (0.4)	45 (0.2)	46 (0.4)	45 (0.2)	46 (0.4)	47 (0.3)
未符合抽樣要求的德國基準參照區												
什列斯威-霍爾斯坦邦	49 (0.1)	49 (0.1)	46 (0.1)	49 (0.1)	47 (0.1)	49 (0.1)	47 (0.1)	49 (0.1)	47 (0.1)	49 (0.1)	47 (0.1)	51 (0.1)

註記：
 得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 () 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

■ 比較組之間的差異具有統計意義，p<0.05。
 □ 比較組之間的差異未具有統計意義，p>0.05。



在學生問卷中，ICCS 2022 探究參與國學生對於環境保護的態度，包含：（一）政府應該更專注在保護環境而不是支持經濟成長（79%）；（二）每位公民都需要對減少汙染有所貢獻（90%）；（三）我國應該對保護其他國家的環境有所貢獻（73%）；（四）所有人類都應該為維護自然界負起責任（90%）；（五）各國必須合力維護世界的自然資源（92%）。表 5-20 研究結果顯示，在 ICCS 國家中，學生對這些表述的認同程度上各國家之間有差異明顯。臺灣的環境保護支持率得分明顯高於國際平均，相對地荷蘭和斯洛伐克共和國明顯低於國際平均。2009 年和 2016 年的調查，並未直接針對上述的問題進行研究調查，因此無法進行比較。詳如表 5-20 所示。

研究者根據學生的公民知識、社會經濟背景和性別等三個背景變項，呈現學生對於環境保護的認同程度。根據表 5-21 的結果顯示，公民知識的高分組與低分組出現顯著差異，高分組與低分組之間平均相差 3 分，此差異在各個國家都很明顯，而且瑞典的差異最大。在支持環境保護方面，社會經濟地位低於平均的群體和高於平均的群體平均得分相差 1.9 分；另外，有 15 個國家的女學生，在支持環境保護的平均得分，與男學生相差 2.1 分，其中以挪威的差異最大。相較於其他研究參與國家之數據均呈現出女學生顯著高於男學生，臺灣則為男學生之平均分數顯著高於女學生。此外，2009 年和 2016 年的研究，並未直接針對上述的問題進行調查，因此無法進行比較。

在學生問卷中，ICCS 2022 調查學生對於環境問題之態度，主要針對環境污染、氣候變遷及水資源短缺等題項。表 5-22 列出調查結果，且對照 ICCS 2016 年之研究結果進行比較。調查結果顯示，高達 61% 的學生認為失去生物多樣性的情況將會是一種威脅，72% 的學生認為水資源短缺乃是未來重大威脅之一，而 68% 的學生將氣候變化視為對未來威脅，80% 學生將污染視為對未來威脅。表 5-22 中的數據顯示，在 2016 年至 2022 年期間，認為上述三個問題對未來構成威脅的學生比例有上升。氣候變化增加 14%，水資源短缺增加 6%，污染增加 3%。其中，將氣候變化視為威脅的百分比增幅最大的是義大利（31%）和愛沙尼亞（21%），而認為水資源短缺是威脅的百分比增幅最大的是臺灣（20%），哥倫比亞則為下降（-18%）。另外，將污染視為威脅的百分比增幅最大國家是愛沙尼亞（18%）。

表 5-20
各國學生對環境保護的態度之百分比與分數

國 家	各國學生同意或非常同意之百分比 (%)					各國學生對環境保護的 正向態度之平均分數
	各國必須合力維護 世界的自然資源	每位公民都需要 對減少汙染有所貢獻	所有人類都應該 為維護自然負起責任	政府應該 更專注在保護環境 而不是支持經濟成長	我國應該對保護其他 國家的環境有所貢獻	
保加利亞	85 (1.1) ▽	87 (0.9) ▽	85 (1.0) ▽	77 (0.8) ▽	67 (1.0) ▽	49 (0.3) ▽
臺灣	98 (0.3) △	97 (0.3) △	98 (0.3) △	79 (0.7)	87 (0.7) ▲	53 (0.2) ▲
哥倫比亞	91 (0.7)	91 (0.7)	91 (0.6) △	84 (0.6) △	81 (0.8) △	52 (0.3) △
克羅埃西亞 ¹	96 (0.4) △	96 (0.4) △	95 (0.5) △	84 (0.9) △	74 (1.0)	51 (0.2) △
賽普勒斯	86 (0.7) ▽	88 (0.7) ▽	86 (0.9) ▽	79 (1.0)	75 (0.9) △	50 (0.3)
愛沙尼亞	94 (0.6) △	89 (0.8)	90 (0.7)	76 (1.1) ▽	74 (1.3)	49 (0.3) ▽
法國	93 (0.6) △	94 (0.5) △	94 (0.6) △	88 (0.7) △	77 (0.8) △	53 (0.2) ▲
義大利	95 (0.7) △	96 (0.4) △	95 (0.5) △	82 (0.9) △	80 (0.9) △	52 (0.2) △
拉脫維亞 ¹	91 (0.8)	85 (0.8) ▽	89 (0.8)	66 (1.1) ▼	65 (1.1) ▽	47 (0.2) ▽
立陶宛	93 (0.5) △	93 (0.6) △	91 (0.6) △	79 (0.9)	73 (1.0)	50 (0.2)
馬爾他	92 (1.9)	91 (1.5)	91 (1.3)	83 (1.2) △	78 (1.8) △	51 (0.5) △
荷蘭 [†]	88 (1.0) ▽	82 (1.3) ▽	82 (1.0) ▽	80 (1.0)	65 (1.3) ▽	47 (0.3) ▼
挪威 ⁽⁹⁾	94 (0.4) △	89 (0.5) ▽	92 (0.4) △	81 (0.7) △	75 (0.9) △	50 (0.2)
波蘭	95 (0.4) △	89 (0.6)	89 (0.6)	62 (0.9) ▼	71 (0.8) ▽	47 (0.2) ▽
羅馬尼亞	91 (1.3)	91 (1.2)	89 (1.5)	81 (1.3)	62 (1.9) ▼	49 (0.3) ▽
塞爾維亞	90 (0.8)	92 (0.7) △	89 (0.8)	82 (0.9) △	65 (1.4) ▽	50 (0.3)
斯洛伐克	89 (1.0) ▽	86 (0.7) ▽	68 (0.9) ▼	66 (1.0) ▼	80 (1.0) △	47 (0.2) ▼
斯洛維尼亞	89 (0.8) ▽	90 (0.7)	88 (0.8) ▽	87 (0.6) △	63 (0.9) ▼	49 (0.2) ▽
西班牙	94 (0.5) △	94 (0.5) △	94 (0.5) △	83 (0.7) △	85 (0.7) ▲	53 (0.2) △
瑞典 ¹	94 (0.6) △	88 (0.6) ▽	93 (0.5) △	81 (0.8) △	72 (0.8)	50 (0.2)
ICCS 2022 平均	92 (0.2)	90 (0.2)	90 (0.2)	79 (0.2)	73 (0.2)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家						
巴西	91 (0.6)	89 (0.7)	91 (0.6)	80 (0.9)	83 (0.7)	53 (0.2)
丹麥	93 (0.6)	88 (0.6)	91 (0.8)	76 (1.1)	71 (1.0)	48 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區						
北萊茵-西發利亞邦	92 (0.6)	78 (0.8) ▼	86 (0.8) ▽	81 (1.0)	73 (1.0)	48 (0.2) ▽
未符合抽樣要求的德國基準參照區						
什列斯威-霍爾斯坦邦	92 (0.9)	81 (1.1)	90 (0.7)	82 (1.0)	74 (1.3)	49 (0.3)

註記：
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 5-21
各國學生對環境保護的態度之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分

國 家	學生性別的平均分數						社經背景的平均分數						公民知識等級的平均分數					
	男學生			女學生			低於國家平均			國家平均或以上			公民知識高標或以下(479 以下)			公民知識高標以上(479 以上)		
保加利亞	47 (0.4)			50 (0.3)			48 (0.4)			50 (0.3)			47 (0.3)			51 (0.3)		
臺灣	54 (0.3)			53 (0.2)			53 (0.3)			54 (0.2)			51 (0.8)			54 (0.2)		
哥倫比亞	52 (0.3)			52 (0.4)			51 (0.3)			53 (0.3)			51 (0.4)			54 (0.3)		
克羅埃西亞 ¹	50 (0.3)			53 (0.3)			51 (0.3)			52 (0.3)			50 (0.4)			52 (0.3)		
賽普勒斯	48 (0.4)			52 (0.3)			48 (0.4)			51 (0.3)			48 (0.4)			53 (0.3)		
愛沙尼亞	47 (0.4)			50 (0.3)			48 (0.3)			50 (0.4)			46 (0.5)			50 (0.3)		
法國	53 (0.3)			54 (0.3)			52 (0.3)			54 (0.3)			52 (0.5)			54 (0.3)		
義大利	51 (0.4)			53 (0.2)			51 (0.3)			53 (0.3)			50 (0.4)			53 (0.2)		
拉脫維亞 ¹	46 (0.3)			48 (0.3)			47 (0.3)			48 (0.3)			45 (0.3)			48 (0.3)		
立陶宛	48 (0.3)			52 (0.3)			49 (0.3)			51 (0.3)			48 (0.4)			52 (0.2)		
馬爾他	51 (0.6)			52 (0.5)			50 (0.7)			53 (0.2)			49 (0.9)			53 (0.2)		
荷蘭 [†]	46 (0.4)			48 (0.5)			46 (0.4)			48 (0.4)			44 (0.6)			48 (0.3)		
挪威(9) [†]	48 (0.2)			52 (0.2)			48 (0.3)			51 (0.2)			47 (0.5)			51 (0.2)		
波蘭	46 (0.3)			48 (0.2)			47 (0.2)			48 (0.2)			46 (0.4)			48 (0.2)		
羅馬尼亞	48 (0.4)			50 (0.4)			48 (0.3)			50 (0.4)			47 (0.4)			51 (0.4)		
塞爾維亞	49 (0.4)			52 (0.3)			50 (0.4)			51 (0.4)			50 (0.4)			52 (0.4)		
斯洛伐克	46 (0.3)			48 (0.3)			46 (0.3)			48 (0.2)			45 (0.3)			48 (0.3)		
斯洛維尼亞	48 (0.3)			50 (0.2)			48 (0.3)			50 (0.3)			47 (0.3)			50 (0.2)		
西班牙	52 (0.3)			54 (0.3)			52 (0.3)			53 (0.3)			51 (0.5)			54 (0.2)		
瑞典 ¹	48 (0.3)			52 (0.3)			49 (0.3)			51 (0.2)			47 (0.8)			51 (0.2)		
ICCS 2022 平均	49 (0.1)			51 (0.1)			49 (0.1)			51 (0.1)			48 (0.1)			51 (0.1)		
未符合抽樣要求的國家																		
巴西	52 (0.3)			53 (0.3)			52 (0.3)			53 (0.3)			51 (0.3)			55 (0.3)		
丹麥	47 (0.3)			49 (0.3)			46 (0.3)			49 (0.2)			45 (0.4)			49 (0.2)		
符合抽樣要求的德國基準參照區																		
北萊茵-西發利亞邦	47 (0.3)			49 (0.3)			47 (0.3)			49 (0.4)			46 (0.4)			49 (0.3)		
未符合抽樣要求的德國基準參照區																		
什列斯威-霍爾斯坦邦	48 (0.4)			50 (0.4)			48 (0.3)			50 (0.4)			46 (0.7)			50 (0.4)		

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 若以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

表 5-22
各國學生知覺全球環境的威脅之平均百分比與分數

國 家	各國學生視以下情境為對全球環境為很大程度的威脅之百分比 (%)										各國學生感知 全球環境的威脅 之平均分數	
	污染			氣候變遷			水資源短缺			失去生物多樣 性、物種滅絕		
	2022	2016	差異	2022	2016	差異	2022	2016	差異	2022		2022
保加利亞	76 (1.2) ▽	74 (1.2)	2 (1.6)	62 (1.2) ▽	51 (1.2)	11 (1.7)	72 (1.2)	65 (1.3)	7 (1.8)	61 (1.2)	49 (0.3) ▽	
臺灣	83 (0.7) △	75 (0.8)	8 (1.1)	75 (0.8) △	61 (1.0)	14 (1.2)	80 (0.7) △	60 (0.9)	20 (1.1)	78 (0.7) ▲	53 (0.2) △	
哥倫比亞	77 (1.4)	90 (0.7)	-13 (1.6)	61 (1.4) ▽	77 (0.9)	-16 (1.6)	70 (1.2) ▽	88 (0.7)	-18 (1.4)	65 (1.3) △	49 (0.4) ▽	
克羅埃西亞¹	80 (0.8)	67 (1.1)	13 (1.4)	66 (1.2) ▽	47 (1.3)	19 (1.7)	78 (1.0) △	77 (1.0)	0 (1.4)	66 (1.0) △	50 (0.2) △	
費普勒斯	76 (1.0) ▽	-	-	64 (1.1) ▽	-	-	64 (0.9) ▽	-	-	56 (1.0) ▽	48 (0.2) ▽	
愛沙尼亞	82 (0.9) △	64 (1.1)	18 (1.4)	69 (1.3)	48 (1.4)	21 (1.9)	75 (1.1) △	72 (1.0)	3 (1.5)	65 (1.3) △	51 (0.3) △	
法國	85 (0.7) △	-	-	82 (0.8) ▲	-	-	82 (0.8) ▲	-	-	74 (0.9) ▲	53 (0.2) △	
義大利	86 (0.7) △	84 (0.7)	2 (1.0)	76 (0.9) △	44 (1.2)	31 (1.5)	84 (0.8) ▲	71 (1.0)	13 (1.3)	64 (1.2)	52 (0.2) △	
拉脫維亞¹	82 (0.9) △	75 (1.0)	6 (1.3)	70 (1.3)	50 (1.0)	20 (1.7)	72 (1.0)	67 (1.1)	5 (1.4)	61 (1.2)	50 (0.3)	
立陶宛	86 (0.7) △	86 (0.7)	0 (1.0)	75 (1.0) △	57 (1.1)	19 (1.5)	85 (0.8) ▲	76 (1.1)	9 (1.4)	67 (1.1) △	52 (0.2) △	
馬爾他	73 (1.4) ▽	63 (0.9)	10 (1.7)	69 (1.3)	51 (0.9)	17 (1.6)	67 (1.9) ▽	66 (0.8)	1 (2.0)	57 (1.6) ▽	49 (0.4) ▽	
荷蘭†	66 (1.3) ▼	63 (1.3)	3 (1.8)	66 (1.5)	48 (1.4)	18 (2.0)	59 (1.6) ▼	44 (1.1)	15 (2.0)	46 (1.5) ▼	47 (0.4) ▼	
挪威(9)¹	73 (0.8) ▽	76 (0.7)	-2 (1.1)	75 (0.7) △	66 (0.8)	9 (1.1)	55 (0.8) ▼	41 (1.0)	14 (1.3)	53 (0.9) ▽	48 (0.2) ▽	
波蘭	82 (0.7) △	-	-	65 (0.9) ▽	-	-	80 (0.7) △	-	-	68 (0.9) △	51 (0.2) △	
羅馬尼亞	84 (2.0) △	-	-	60 (1.8) ▽	-	-	81 (2.4) △	-	-	56 (1.6) ▽	50 (0.5)	
塞爾維亞	81 (1.0)	-	-	47 (1.1) ▼	-	-	62 (1.3) ▼	-	-	56 (1.0) ▽	47 (0.3) ▼	
斯洛伐克	81 (0.9) △	-	-	68 (1.1)	-	-	70 (1.2)	-	-	59 (1.1) ▽	50 (0.3)	
斯洛維尼亞	81 (0.8)	81 (0.9)	-1 (1.3)	59 (0.9) ▽	47 (1.0)	12 (1.3)	75 (0.9) △	77 (1.0)	-1 (1.3)	62 (1.0)	50 (0.2)	
西班牙	82 (0.8) △	-	-	75 (0.9) △	-	-	77 (1.0) △	-	-	63 (1.0)	51 (0.2) △	
瑞典¹	75 (0.8) ▽	79 (0.8)	-4 (1.1)	71 (0.9) △	68 (0.9)	3 (1.3)	61 (0.9) ▼	46 (1.1)	15 (1.5)	52 (1.1) ▽	49 (0.2) ▽	
ICCS 2022 平均	80 (0.2)	-	-	68 (0.3)	-	-	72 (0.3)	-	-	61 (0.3)	50 (0.1)	
ICCS 2016 / 2022 平均	78 (0.3)	75 (0.3)	3 (0.4)	69 (0.3)	55 (0.3)	14 (0.4)	72 (0.3)	65 (0.3)	6 (0.4)	-	-	
未符合抽樣要求的國家												
巴西	81 (0.8)	-	-	57 (1.0)	-	-	73 (1.0)	-	-	67 (0.9)	49 (0.2)	
丹麥	74 (1.0)	-	-	76 (0.9)	-	-	62 (1.0)	-	-	49 (1.0)	48 (0.2)	
符合抽樣要求的德國基準參照區												
北萊茵-西發利亞邦	74 (0.9) ▽	-	-	70 (1.1) △	-	-	77 (1.1) △	-	-	68 (1.1) △	51 (0.2) △	
未符合抽樣要求的德國基準參照區												
什列斯威-霍爾斯坦邦	75 (1.3)	-	-	73 (1.4)	-	-	77 (1.3)	-	-	71 (1.6)	51 (0.3)	

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.005) 以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準差
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上



承上，根據性別差異、社會經濟地位和公民知識等三個背景變項，呈現學生對全球環境所受威脅的關注程度。研究結果顯示，公民知識高分組與低分組存在顯著差異，公民知識高分組的同學對於上述環境議題更為關注。此差異在每個國家皆呈現顯著效果，在哥倫比亞最大（10 分），波蘭的差異最小（5 分）。另外，社會經濟地位較高的群體在環境關注上得分更高，此差異在賽普勒斯和保加利亞的差異最為顯著。此外，在關注全球環境威脅方面，女學生的平均得分比男學生高出 2 分，均達顯著差異。以臺灣學生的情形而言，在以性別為背景變項呈現學生對全球環境所受威脅的關注程度，相較於其他國家大多為女學生高於男學生，臺灣在這項議題上雖無顯著差異，但可看出男學生的分數略高於女學生（詳如表 5-23 所示）。

表 5-24 顯示學生認為其他全球性議題對世界未來構成重大威脅的程度。許多國家的學生，對暴力衝突和全球金融危機的擔憂有所增加，也將傳染病視為對世界未來的重大威脅。但與 2016 年相比，將傳染病視為世界未來重大威脅的學生人數，在 2022 年有所減少，此可能反映調查時 COVID-19 大流行病的緩解。另外，與 2016 年相比，認為暴力衝突是重大全球性威脅的學生人數在 2022 年年略有增加。以臺灣學生的情形而言，與 2016 年相比，學生對於傳染病及全球金融危機的擔憂，在 2022 年有顯著提升。

表 5-23
各國學生知覺全球環境的威脅之平均分數：依性別、社經背景及公民知識程度區分

國 家	學生性別的平均分數						社經背景的平均分數						公民知識等級的平均分數					
	男學生			女學生			低於國家平均			國家平均或以上			公民知識高標 以下(479 以下)			公民知識高標或 以上(479 以上)		
保加利亞	48 (0.4)			51 (0.4)			47 (0.4)			51 (0.3)			45 (0.4)			54 (0.2)		
臺灣	53 (0.2)			53 (0.2)			52 (0.2)			54 (0.2)			47 (0.7)			54 (0.1)		
哥倫比亞	49 (0.4)			49 (0.5)			48 (0.5)			51 (0.4)			45 (0.4)			55 (0.2)		
克羅埃西亞 ¹	49 (0.3)			52 (0.3)			49 (0.3)			52 (0.3)			46 (0.5)			52 (0.2)		
賽普勒斯	46 (0.4)			50 (0.3)			46 (0.4)			50 (0.3)			44 (0.3)			53 (0.3)		
愛沙尼亞	49 (0.4)			53 (0.3)			49 (0.3)			52 (0.4)			45 (0.5)			53 (0.3)		
法國	52 (0.3)			54 (0.2)			52 (0.3)			54 (0.2)			49 (0.4)			55 (0.2)		
義大利	51 (0.3)			53 (0.2)			51 (0.3)			53 (0.3)			47 (0.4)			54 (0.2)		
拉脫維亞 ¹	49 (0.4)			52 (0.3)			49 (0.4)			51 (0.3)			47 (0.5)			53 (0.3)		
立陶宛	51 (0.3)			54 (0.2)			51 (0.3)			54 (0.3)			49 (0.4)			55 (0.2)		
馬爾他	49 (0.4)			49 (0.5)			47 (0.6)			51 (0.3)			44 (0.6)			53 (0.3)		
荷蘭 [†]	46 (0.5)			48 (0.4)			45 (0.5)			49 (0.4)			42 (0.6)			50 (0.3)		
挪威(9) ¹	47 (0.3)			51 (0.2)			47 (0.3)			50 (0.2)			44 (0.3)			50 (0.2)		
波蘭	50 (0.2)			52 (0.2)			50 (0.3)			52 (0.2)			47 (0.4)			52 (0.1)		
羅馬尼亞	49 (0.6)			51 (0.5)			48 (0.3)			52 (0.5)			46 (0.4)			53 (0.4)		
塞爾維亞	46 (0.3)			48 (0.3)			45 (0.3)			48 (0.3)			44 (0.3)			51 (0.3)		
斯洛伐克	48 (0.4)			52 (0.3)			48 (0.4)			52 (0.3)			45 (0.5)			53 (0.2)		
斯洛維尼亞	48 (0.3)			51 (0.3)			49 (0.3)			51 (0.3)			45 (0.4)			53 (0.2)		
西班牙	50 (0.2)			52 (0.3)			50 (0.2)			52 (0.3)			47 (0.4)			53 (0.2)		
瑞典 ¹	47 (0.3)			50 (0.3)			47 (0.3)			50 (0.3)			42 (0.5)			50 (0.2)		
ICCS 2022 平均	49 (0.1)			51 (0.1)			49 (0.1)			51 (0.1)			45 (0.1)			53 (0.1)		
未符合抽樣要求的國家																		
巴西	49 (0.3)			50 (0.3)			48 (0.3)			51 (0.3)			46 (0.3)			54 (0.3)		
丹麥	47 (0.3)			50 (0.2)			47 (0.3)			50 (0.2)			44 (0.6)			50 (0.2)		
符合抽樣要求的德國基準參照區																		
北萊茵-西發利亞邦	50 (0.3)			52 (0.2)			49 (0.3)			52 (0.3)			47 (0.4)			52 (0.3)		
未符合抽樣要求的德國基準參照區																		
什列斯威-霍爾斯坦邦	50 (0.4)			52 (0.5)			50 (0.5)			52 (0.3)			46 (0.8)			53 (0.3)		

註記：
 得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 () 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

■ 比較組之間的差異具有統計意義，p<0.05。
 □ 比較組之間的差異未具有統計意義，p>0.05。

表 5-24
各國學生知覺各項全球議題對未來世界的威脅程度

國 家	各國學生視以下情境為未來世界為很大程度的威脅之百分比 (%)					
	暴力衝突		傳染性疾病 (例如新冠肺炎、愛滋病)		全球金融危機	
	2022	2016	差異	2022	2016	差異
保加利亞	53 (1.2)	48 (1.2)	5 (1.7)	57 (1.2) Δ	62 (1.3)	-5 (1.7)
臺灣	50 (0.9) ▽	50 (0.9)	0 (1.3)	74 (0.7) ▲	66 (0.8)	8 (1.1)
哥倫比亞	59 (0.9) Δ	68 (0.8)	-9 (1.2)	63 (1.1) ▲	73 (1.1)	-9 (1.5)
克羅埃西亞 ¹	53 (1.1)	48 (1.0)	5 (1.5)	38 (1.1) ▼	69 (0.9)	-31 (1.4)
賽普勒斯	57 (0.9) Δ	-	-	54 (0.8) Δ	-	-
愛沙尼亞	53 (1.2)	44 (1.2)	9 (1.7)	50 (1.3)	65 (1.1)	-14 (1.7)
法國	55 (1.0)	-	-	58 (0.9) Δ	-	-
義大利	63 (1.0) Δ	55 (1.0)	8 (1.4)	55 (1.3) Δ	61 (1.0)	-5 (1.6)
拉脫維亞 ¹	58 (1.0) Δ	49 (1.1)	9 (1.5)	50 (1.1)	68 (1.2)	-18 (1.6)
立陶宛	71 (1.0) ▲	63 (1.1)	8 (1.5)	63 (1.0) ▲	73 (1.0)	-10 (1.4)
馬爾他	53 (1.1)	51 (0.8)	2 (1.3)	58 (1.0) Δ	66 (0.8)	-7 (1.3)
荷蘭 [†]	28 (1.3) ▼	27 (0.8)	1 (1.5)	38 (1.2) ▼	42 (1.2)	-4 (1.7)
挪威 ⁽⁹⁾	43 (0.7) ▼	32 (0.7)	11 (0.9)	34 (0.8) ▼	40 (0.9)	-6 (1.2)
波蘭	78 (0.9) ▲	-	-	51 (0.9)	-	-
羅馬尼亞	59 (1.2) Δ	-	-	59 (1.3) Δ	-	-
塞爾維亞	47 (1.3) ▽	-	-	46 (1.1) ▽	-	-
斯洛伐克	54 (1.2)	-	-	46 (1.0) ▽	-	-
斯洛維尼亞	44 (1.0) ▼	42 (1.1)	2 (1.5)	49 (0.9) ▽	65 (1.0)	-16 (1.3)
西班牙	54 (1.0)	-	-	53 (1.0)	-	-
瑞典 ¹	47 (0.9) ▽	34 (1.2)	12 (1.5)	41 (1.2) ▼	34 (0.9)	7 (1.5)
ICCS 2022 平均	54 (0.2)	-	-	52 (0.2)	-	-
ICCS 2016/2022 平均	52 (0.3)	47 (0.3)	5 (0.4)	52 (0.3)	60 (0.3)	-9 (0.4)
未符合抽樣要求的國家						
巴西	70 (0.8)	-	-	73 (0.9)	-	-
丹麥	33 (1.0)	-	-	30 (0.9)	-	-
符合抽樣要求的德國基準參照區						
北萊茵-西發利亞邦	80 (0.9) ▲	-	-	44 (1.2) ▽	-	-
未符合抽樣要求的德國基準參照區						
什列斯威-霍爾斯坦邦	77 (1.3)	-	-	42 (1.8)	-	-

(續下頁)

註記：
 得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.005) 以粗體顯示
 由於結果四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上
 △ 顯著高於 ICCS 2022 平均
 ▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
 ▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

表 5-24
各國學生知覺各項全球議題對未來世界的威脅程度（續）

國 家	各國學生認為以下情境為未來世界為很大程度的威脅之百分比 (%)									
	貧 窮			失 業			人口過剩			差異
	2022	2016	差異	2022	2016	差異	2022	2016	差異	
保加利亞	56 (1.1) △	59 (1.3)	-3 (1.7)	57 (1.1) ▲	53 (1.2)	3 (1.6)	44 (1.1)	38 (1.3)	7 (1.7)	7 (1.7)
臺灣	55 (0.9) △	52 (0.9)	3 (1.3)	50 (1.0) △	40 (0.9)	10 (1.3)	49 (1.0) △	39 (0.9)	10 (1.3)	10 (1.3)
哥倫比亞	58 (1.2) △	66 (0.9)	-8 (1.5)	55 (1.0) ▲	55 (0.8)	0 (1.3)	54 (1.2) △	47 (1.0)	7 (1.5)	7 (1.5)
克羅埃西亞 ¹	58 (1.0) △	65 (1.0)	-7 (1.4)	49 (1.0) △	57 (1.0)	-7 (1.4)	32 (1.0) ▼	29 (1.0)	3 (1.4)	3 (1.4)
賽普勒斯	61 (0.8) △	-	-	52 (0.8) △	-	-	44 (0.7)	-	-	-
愛沙尼亞	44 (1.3) ▽	41 (1.3)	4 (1.8)	50 (1.2) △	36 (1.1)	15 (1.6)	58 (1.2) ▲	39 (1.1)	20 (1.6)	20 (1.6)
法國	59 (1.0) △	-	-	33 (0.8) ▼	-	-	58 (1.0) ▲	-	-	-
義大利	58 (1.0) △	57 (1.0)	2 (1.4)	39 (1.0) ▽	45 (1.0)	-6 (1.4)	34 (1.1) ▼	31 (1.0)	3 (1.5)	3 (1.5)
拉脫維亞 ¹	52 (1.0)	51 (1.4)	1 (1.7)	49 (1.2) △	44 (1.1)	5 (1.6)	46 (1.2)	40 (1.2)	6 (1.7)	6 (1.7)
立陶宛	61 (1.0) △	63 (1.1)	-2 (1.5)	45 (1.2)	41 (1.2)	4 (1.7)	46 (1.1)	37 (1.2)	9 (1.6)	9 (1.6)
馬爾他	55 (1.2)	59 (0.8)	-4 (1.4)	39 (1.4) ▽	34 (0.8)	5 (1.6)	51 (1.8) △	43 (0.9)	8 (2.0)	8 (2.0)
荷蘭 [†]	34 (1.1) ▼	36 (1.2)	-2 (1.6)	30 (1.3) ▼	27 (1.1)	3 (1.7)	45 (1.6)	37 (1.1)	7 (2.0)	7 (2.0)
挪威(9) ¹	53 (0.8)	49 (0.6)	4 (1.0)	34 (0.7) ▽	28 (0.7)	6 (1.0)	44 (1.0)	37 (0.9)	7 (1.4)	7 (1.4)
波蘭	32 (0.9) ▼	-	-	35 (0.9) ▽	-	-	44 (0.9)	-	-	-
羅馬尼亞	58 (2.4) △	-	-	39 (1.8) ▽	-	-	48 (1.6)	-	-	-
塞爾維亞	51 (1.1)	-	-	43 (1.0)	-	-	33 (1.0) ▼	-	-	-
斯洛伐克	51 (0.8) ▽	-	-	44 (1.1)	-	-	45 (1.1)	-	-	-
斯洛維尼亞	55 (0.9) △	65 (1.0)	-10 (1.3)	44 (1.0)	55 (1.1)	-11 (1.5)	45 (1.0)	44 (0.9)	1 (1.4)	1 (1.4)
西班牙	56 (1.0) △	-	-	47 (1.0) △	-	-	35 (1.1) ▽	-	-	-
瑞典 ¹	45 (1.1) ▽	43 (1.2)	2 (1.6)	36 (1.0) ▽	27 (1.1)	8 (1.4)	45 (1.2)	41 (1.1)	4 (1.6)	4 (1.6)
ICCS 2022 平均	53 (0.3)	-	-	44 (0.2)	-	-	45 (0.3)	-	-	-
ICCS 2016 / 2022 平均	53 (0.3)	54 (0.3)	-2 (0.4)	45 (0.3)	42 (0.3)	3 (0.4)	46 (0.3)	39 (0.3)	7 (0.4)	7 (0.4)
不符合抽樣要求的國家										
巴西	67 (1.0)	-	-	68 (1.0)	-	-	50 (0.9)	-	-	-
丹麥	37 (1.0)	-	-	28 (0.9)	-	-	46 (1.3)	-	-	-
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	41 (1.4) ▼	-	-	25 (1.0) ▼	-	-	33 (1.2) ▼	-	-	-
不符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	38 (1.6)	-	-	29 (1.2)	-	-	39 (1.7)	-	-	-

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.005) 以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準差
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

第三節 小結

從前述各項公民相關議題的意見來看，整體而言，臺灣學生對於性別平權的支持度排名世界第一（表 5-9）；另外，臺灣學生在族群和移民議題上，亦抱持正面態度，對於族群平權和移民平權的支持度均排名世界第一。在組織的信任度方面（表 5-7），臺灣學生對政府、立法院、法院的信任度，則顯著高於國際平均值，但對傳統媒體（電視、報紙和廣播）的信任度，則顯著低於國際平均值；對此，部分國家亦呈現此相同趨勢，以下針對本節重要發現和表現的趨向，綜合歸納如後。

壹、對政治制度和民主體制的看法

- 一、在參與研究的國家中，雖然多數國中生（74%）認為民主是最好的政府形式，但他們大多數也同意對政治制度持批判性觀點。以臺灣學生為例，高達 90% 的學生認為「民主仍然是最好的政府形式」，這一比例高於整體平均，顯示出相當肯定的態度。
- 二、學生對威脅民主制度完整性情況的理解，與學生的公民知識有關；但是，有關政治制度的滿意度和批判性觀點與公民知識的關係，則各國之間的差異較大。在這面向中，臺灣學生的滿意度得分為 55，高於其他國家（整體平均得分為 50 分），意味著對臺灣學生對自身所屬的國家政治制度抱有正面看法。對於作為東亞民主發展社會而言，在學生接受公民教育的歷程中，也有較充分的認識和認同，值得肯定。
- 三、各國學生對在國家緊急狀態下，實施限制措施的認同程度存在差異顯著。整體上，公民知識和社會經濟背景高於平均的學生群體，會對採取限制措施的支持率較為偏高。特別的是，臺灣學生對「將國會會議延期」及「要求人們提供自己的足跡資訊」的同意程度，分別為 75% 及 88%，顯著性高於 ICCS 2022 的平均值 53% 及 39%，可見臺灣學生對於緊急狀態下的政治體系的特殊回應措施，展現較高的接受空間。此一表現，對於面對風險社會或災難社會的回應時，在政府政策的實施上，得以因時制宜、因地制宜來做處置，亦有其重要的意義。
- 四、整體上，在各種公民組織或機構中，以法院最受到學生的信任；不過，在 2016 年至 2022 年之間，顯示各國學生對各種機構的信任度，大多是呈現下降的趨勢。臺灣學生對國家政府、國會及法院的信任之百分比，分別是 70%、71% 及 81%，明顯高於各國平均值的 53%、48% 及 66%。值得注意的是，臺灣學生對國家政府

和法院的信任度在 2016 年至 2022 年之間皆略升 8%；不過，臺灣學生對國會和傳統媒體的則分別是持平及下降 2%，有待持續的努力。

貳、對性別與族群平權的態度

- 一、整體來看，各國學生普遍非常支持性別平權。從各種背景變項顯示，女學生、公民知識較高以及社會經濟背景高於平均的學生群體，對性別平權的支持更為顯著。臺灣學生在這方面的表現也與各國整體趨勢一致，顯示出新一代對性別平權的積極態度。近來國內研究中，劉筱惠和方志華（2019）指出，若能將性別平等教育融入中小學課程，將有助於培養具有正確性別意識的未來公民，這些公民能夠運用性別主流化思維來創新知識和解決社會結構問題。可見，從國民教育階段就建立妥切的性別平權概念，將有助於讓不同性別氣質的學生在生活中得到更多的尊重和自由。
- 二、各國學生多能表達對移民和社會中所有族裔群體平等權利的高度支持，特別是公民知識較高的學生和女學生群體中，展現的支持率更高。臺灣學生也呈現出與各國整體一致的表現趨向，特別是在公民知識高分組群體中，對於移民族群享有相同平等權利的認同程度，顯著高於低分組群體的學生。

參、與公民責任和環境有關的信念

- 一、與公民知識較低的學生相比，具有較高公民知識的學生在公民意識和參與社會運動的行為上表現得更加積極。以臺灣的學生為例，在傳統公民行為、社會運動相關行為及全球公民行為的重要性方面，公民知識高分組的表現都顯著優於低分組，這與整體趨勢一致。
- 二、就整體平均的表現而言，學生們對環境保護展現出強烈的支持，特別是在女學生、公民知識水平較高以及社會經濟地位高於平均的群體中，支持率更為顯著。值得注意的是，在臺灣，男學生的平均支持分數明顯高於女學生，這表明男學生在環境保護方面的支持程度高於女學生，此項目的表現與整體趨勢有所不同。
- 三、從 2016 年至 2022 年，學生對全球環境威脅的認知顯著提升，臺灣的情況也不例外。在這期間，女學生、公民知識較高者以及社會經濟背景較高的學生表現得更為積極正面。值得注意的是，儘管在臺灣男學生對環境威脅的認知略高於女學生，但這一差異並不顯著。



四、平均而言，2022 年的調查顯示，學生認為傳染病對世界未來構成威脅者，有所減少，但是，在面對暴力衝突和全球金融危機的擔憂，則有所增加。以臺灣學生的情形而言，與 2016 年相比，無論是在傳染病和全球金融危機的擔憂方面，臺灣學生都有顯著提高（分別是 8%及 17%）；不過，臺灣學生對暴力衝突的擔憂程度為持平，較無明顯增減。這突顯出臺灣學生的關照和國際社會，有所不同。

透過本次調查結果了解我國學生關注的全球重要議題，引導學生從在地與全球連結觀點，更深入理解各項全球重要議題。有關多元的社會議題，我國國中生的意見整體而言，趨向正面，各種背景變項之間的落差不大，可見得我國公民教育的實施成果，能夠積極突破差異背景的因素，具有良好和符合公平學習成效的效益，值得肯定。

有關教育現場的實務上，學校教師可透過 108 課綱中，所揭露豐富學習議題融入領域課程，更廣泛地運用探究與實作等學習途徑，擴展學生兼顧認知、情意和行動的公民資質，培養具有價值觀點和社會實踐知能的未來公民。



第六章

臺灣學生的公民參與表現

第六章 臺灣學生的公民參與表現

第一節 前言

本章內容包括：（一）說明 ICCS 2022 參與國家的學生公民參與情形；（二）將 ICCS 2022 的學生公民參與表現與 ICCS 2009 及 ICCS 2016 之調查結果進行比較；（三）討論臺灣在此次調查中與公民參與相關的表現與討論。「公民參與」國際上普遍同意此一活動是民主社會運作的核心，也因此 ICCS 2022 主要目標之一即在於理解各國學生公民活動參與，並以培養公民參與為公民教育的重要目標，而這亦與臺灣 108 課綱社會領域領綱中的「公民與社會」在國民中學階段之主題 C：「我們的社會、國家、市場、法律如何運作與改變？公民為何及如何參與？」有關聯（教育部，2018a）。

根據此次 ICCS 2022（Schulz et al., 2024）調查內容中所定義的公民參與包括以下幾個面向：

- （一）學生對於自己公民參與能力的信念
- （二）學生現階段在學校和其他組織（例如青年團體和社區團體）中的公民參與
- （三）學生預期未來的公民參與
- （四）藉由支持公民議題、參與選舉過程及積極參與政治活動，來為政治體系做出貢獻

然而，公民參與不僅包括學生個人參與相關領域的活動，亦包含他們參與公民活動的動機、他們對自身參與有效性的自信度，以及他們對自己是否具備積極參與能力的看法。公民參與能力和學生時期的公民參與，受到個人背景（如性別、社經地位、是否為移民）和後天發展的特質（如公民認知、對社會和政治議題的理解和興趣）所影響。此外，公民參與能力和學生時期的公民參與相互影響，兩者都會對成年後預期的公民參與造成影響。

ICCS 2022 評量架構中探討的公民參與面向包含前述的幾項議題，這也是回應整個調查的第三個研究問題，即學生投入不同場域社會參與的程度分別為何？學生參與的程度和哪些因素有關？此研究問題與學生參與度的指標有關，並涵蓋以下四個研究問題（Schulz et al., 2024）：

- （一）學生對自身的公民參與能力和公民參與的價值有什麼樣的看法？
- （二）學生在校內外的公民參與程度分別為何？其中有什麼差異？
- （三）學生對未來的公民參與和政治參與有哪些期望？
- （四）自 ICCS 2016 以來，學生在公民參與的程度和形式有哪些變化？

對照臺灣的公民與社會在國中學習階段的規劃，或可看出國際調查的架構與臺灣的課綱有哪些關聯性。此次課綱的修訂，公民與社會係以「提問」方式撰寫，避免落入知識片段累積的窠臼（教育部，2018a）。其中，在「社會的運作、治理及參與實踐」這個主題下，有許多提問與公民參與相關，例如：「公 Ca-IV-3 中學生如何參與校園公共事務的決策過程？」、「公 Cb-IV-2 媒體與社群網路在公共意見形成的過程中，扮演什麼角色？閱聽人如何覺察其影響？」

第二節 影響公民參與的因素

在前兩期（ICCS 2009 及 ICCS 2016）的調查中，皆有納入當時全球影響公民素養或公民參與的脈絡性因素。以 ICCS 2016 為例，當時幾項重要的全球性事件如全球金融危機與經濟衰退、環境永續規劃與公民教育、學校社區暴力與霸凌、大規模移民潮、網路社交平臺、訊息和通訊技術的發展等，皆有被納入調查題目之設計（Schulz et al., 2018），而這些現象在本次調查時仍持續存在，但是也有一些新脈絡性因素影響公民教育與公民參與。首先，處於本調查階段的青少年會透過網路（含社群媒體）參與公民教育和公民事務。因此，首先需了解的脈絡性因素便是這些新的公民參與情況，尤其在 ICCS 2022 年調查報告中，新的公民參與情況比 ICCS 2009 與 ICCS 2016 更加顯著。故本次調查特別關注網路上的活動，以學生問卷題目為例：

圖 6-1
學生問卷題目

13. 你多常參與下列與網路和社群媒體有關的活動？

（每個題項請只選擇一個答案）

	從未或 幾乎沒有	每月 (每月至少 一次)	每週 (每週至少一 次)	每天或 幾乎每天
a) 使用網路搜尋關於政治或社會議題的資訊	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
b) 在網路或社群媒體上發表關於政治或社會議題的內容	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
c) 分享他人關於政治或社會議題的貼文	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
d) 對網路上關於政治或社會議題的貼文進行評論	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
e) 在網路上對政治或社會議題的相關貼文按讚	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

其次，在解讀本次調查結果時，另一個必須考量的影響脈絡為學校正規教育受到 COVID-19 的影響，包括學校停課、部分學校改採遠距教學等，尤其這些情況對世界各地許多學生造成了不同程度的影響。儘管教育體系和學校為此採取了許多應變措施，然而公民素養與公民教育課程在許多參與調查之國家仍持續進行，且在新冠疫情期間，校內的公民活動可能因此有所限縮，然實際限縮的程度則取決於疫情對各國教育的衝擊程度（Schulz et al., 2024）。

第三個脈絡性因素則是在過去 16 年間，許多國家出現威權統治的政府，而身處某些國家的學生可能親身經歷此種轉變。肇因於世界上愈來愈多國家出現威權統治，促使學生們看待整體世界的方式、對政府運作方式的判斷，以及對公民參與的傾向等可能因此產生影響（Schulz et al., 2024）。尤其，在地活動可能以國家層級，或超越國家的層級來規劃，但引發公民參與議題的層級，卻不一定與公民實際投入參與的層級相同，例如，與國家或全球議題相關的活動，有可能只以地方的層級來舉辦。

第三節 學生公民參與信念及表現

對政治議題的興趣通常被視為公民參與的先決條件，而如何提高學生對政治議題的興趣是公民教育的重要目標之一。在探討學生公民參與的面向時，可以藉由了解學生對政治與社會議題的感興趣程度，作為進一步了解公民參與的基礎（Schulz et al., 2024）。本節的第一部分將討論問卷調查結果中，關於學生對政治與社會議題之關注與理解，其次探討學生的公民效能感，接續分析學生公民參與的程度以及公民參與的形式，最後則探討學生對於未來公民參與的預期。

壹、對政治和社會議題的興趣

ICCS 2022 年調查沿用 2016 年相同的問題，藉以衡量學生和家長對政治和社會議題的興趣（Schulz et al., 2024）。調查問題係請學生評估自己及家長對政治和社會議題感興趣的程度（分為「非常感興趣」、「相當感興趣」、「不太感興趣」、「完全沒興趣」）。透過該問題發展出兩個二分法的評估指標，即把學生和家長區分為「對政治及社會議題非常或相當感興趣」，以及「對政治及社會議題不太感興趣或完全沒興趣」。

表 6-1
各國學生對政治與社會議題感興趣之百分比

國 家	各國學生對政治及社會議題相當或非感興趣之百分比 (%)				
	與前一輪 ICCS 調查之比較			與家長感興趣程度之比較	
	2022	2016	差異 (2022-2016)	非常或相當 感興趣	不太感興趣或 完全不感興趣
保加利亞	29 (1.1)	32 (1.3)	-4 (1.7)	35 (1.3)	8 (1.0)
臺灣	35 (0.9) △	29 (0.9)	5 (1.3)	50 (1.2)	12 (0.8)
哥倫比亞	46 (1.1) ▲	29 (1.1)	16 (1.6)	53 (1.2)	19 (1.4)
克羅埃西亞 ¹	27 (1.1) ▽	36 (1.1)	-9 (1.6)	35 (1.4)	9 (1.1)
賽普勒斯	27 (0.9) ▽	-	-	34 (1.1)	6 (0.8)
愛沙尼亞	33 (1.5) △	34 (1.3)	-1 (2.0)	40 (1.5)	9 (1.3)
法國	34 (0.9) △	-	-	38 (1.1)	12 (1.5)
義大利	39 (1.2) △	32 (1.1)	8 (1.6)	44 (1.4)	15 (1.9)
拉脫維亞 ¹	26 (0.9) ▽	28 (0.9)	-2 (1.3)	32 (1.2)	10 (1.1)
立陶宛	35 (0.9) △	36 (1.1)	-1 (1.4)	39 (1.0)	11 (1.5)
馬爾他	31 (1.2)	34 (0.8)	-3 (1.4)	41 (1.3)	9 (0.6)
荷蘭 [†]	20 (1.0) ▼	18 (1.1)	2 (1.5)	26 (1.3)	6 (1.1)
挪威 ⁽⁹⁾	31 (0.7)	31 (0.9)	0 (1.2)	39 (0.9)	6 (0.7)
波蘭	40 (1.0) △	-	-	45 (1.0)	12 (1.3)
羅馬尼亞	28 (1.1) ▽	-	-	35 (1.3)	9 (1.7)
塞爾維亞	17 (0.8) ▼	-	-	27 (1.5)	8 (0.7)
斯洛伐克	21 (0.9) ▽	-	-	27 (1.2)	5 (0.8)
斯洛維尼亞	22 (0.9) ▽	24 (1.1)	-2 (1.4)	27 (1.0)	8 (1.0)
西班牙	30 (0.8)	-	-	35 (1.0)	11 (1.2)
瑞典 [†]	38 (1.1) △	44 (1.2)	-6 (1.7)	46 (1.3)	10 (1.3)
ICCS 2022 平均	30 (0.2)			37 (0.3)	10 (0.3)
ICCS 2016/2022 平均	32 (0.3)	31 (0.3)	0 (0.4)		
未符合抽樣要求的國家					
巴西	41 (1.0)			47 (0.9)	18 (1.4)
丹麥	38 (1.1)			44 (1.2)	10 (1.3)
符合抽樣要求的德國基準參照區					
北萊茵-西發利亞邦	43 (1.3) ▲			48 (1.4)	15 (1.8)
未符合抽樣要求的德國基準參照區					
什列斯威-霍爾斯坦邦	48 (2.0)			53 (2.0)	18 (2.9)

備註：

2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示
由於結果四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準差

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均

29 (1.7)

34 (1.7)

33 (2.2)

35 (3.5)



表 6-1 呈現參與 ICCS 2022 年調查的國家中，「對政治及社會議題非常或相當感興趣的學生」之百分比，此表中也與 ICCS 2016 年的調查結果進行比較。此結果與 ICCS 2016 的調查結果相比，在兩期調查皆有參與的國家中，其調查所得出的結果並無出現太大的變化。簡言之，兩期調查結果皆顯示出，對政治和社會議題感興趣的學生整體比例大致相同 (Schulz et al., 2024)。就單一國家的變化來說，以臺灣為例，學生在 ICCS 2022 年調查的表現雖呈現些微上升 (5%)，但整體而言與 ICCS 2016 結果相去不遠。再把「學生對政治和社會議題感興趣的程度」與「家長對政治及社會議題感興趣的程度為何？（這個題目亦由學生填答）」相比較，會發現學生對此議題的興趣，在家長不同興趣程度的分群之中，有顯著的落差。在認為「家長對政治及社會議題感興趣的程度較高」的學生之中，半數學生表示自己「對政治和社會議題非常或相當感興趣」；而在認為「家長對政治及社會議題不感興趣」的學生之中，僅 12% 的學生表示自己「對政治和社會議題感興趣」。所有參與調查的國家，都與上述提及之關聯性一致。而臺灣學生回答「家長對政治及社會議題感興趣的程度為何？」這個問題時，可從表中數據看到，學生認為其家長對政治及社會議題感興趣的程度較高的百分比，也較其他多數參與調查的國家為高，由此可見在臺灣學生及其家長普遍對政治和社會議題感興趣。這個現象從前一次調查迄今，臺灣整體趨勢沒有明顯改變。

貳、公民效能感

公民效能感 (citizenship self-efficacy) 是反映公民參與公共事務所展現的積極性與自信；而培養更強的公民效能感也向來是提升學校公民教育的重要目標 (Schulz et al., 2024)。ICCS 2016 年調查報告顯示，學生參與公民活動的信心度比 2009 年的調查更強，並且與「對政治參與之預期未來參與度」有所關聯 (Schulz et al., 2018)。

ICCS 2022 年的調查囊括與此年齡層學生相關的七項活動（其中五項活動和 ICCS 2016 年的調查相同，另一項活動是將 ICCS 2016 年調查之活動加以修改，最後一項則是本次調查新加入的活動），學生需對參與七項活動的信心程度進行評分。調查結果顯示，各國學生將七項活動參與評為「非常有信心或有信心」之情形如下：（一）就有爭議性的政治或社會議題，論證你的觀點 (70%)；（二）擔任校內選舉的候選人 (58%)；（三）組織以改變學校為目標的學生團體 (62%)；（四）關心有關爭議性議題的辯論 (64%)；（五）把自己對於當前議題的觀點投書給報紙 (59%)；（六）在班上發表對社會或政治議題的意見 (54%)；（七）評估關於政治或社會議題資訊的可信度 (62%)。

表 6-2
各國學生的公民自我效能感之平均分數

國 家	2022	2016	2019	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2019)	40	45	50	55	60
保加利亞	52 (0.3) ▲	52 (0.3)	50 (0.3)	0.0 (0.4)	1.6 (0.5)					
臺灣	54 (0.2) ▲	52 (0.2)	48 (0.2)	2.1 (0.4)	5.7 (0.4)					
哥倫比亞	51 (0.3) ▲	53 (0.2)	53 (0.3)	-1.8 (0.4)	-1.3 (0.5)					
克羅埃西亞 ¹	52 (0.2) ▲	54 (0.2)	-	-2.4 (0.4)	-					
賽普勒斯	53 (0.3) ▲	-	51 (0.3)	-	1.1 (0.5)					
愛沙尼亞	49 (0.3) ▼	49 (0.2)	48 (0.2)	0.2 (0.4)	1.2 (0.5)					
法國	49 (0.2) ▼	-	-	-	-					
義大利	52 (0.2) ▲	52 (0.2)	51 (0.3)	0.7 (0.4)	1.3 (0.5)					
拉脫維亞 ¹	49 (0.3) ▼	48 (0.2)	49 (0.2)	1.0 (0.4)	-0.2 (0.5)					
立陶宛	50 (0.2) ▼	51 (0.2)	50 (0.2)	-1.0 (0.4)	-0.2 (0.4)					
馬爾他	50 (0.4) ▼	50 (0.2)	47 (0.3)	-0.7 (0.4)	3.3 (0.6)					
荷蘭 [†]	48 (0.3) ▼	48 (0.2)	-	-0.5 (0.4)	-					
挪威 ⁽⁹⁾	50 (0.2)	51 (0.2)	49 (0.3)	-0.2 (0.4)	1.0 (0.5)					
波蘭	51 (0.2)	-	51 (0.2)	-	-0.1 (0.4)					
羅馬尼亞	54 (0.4) ▲	-	-	-	-					
塞爾維亞	49 (0.4) ▼	-	-	-	-					
斯洛伐克	48 (0.2) ▼	-	48 (0.2)	-	0.0 (0.4)					
斯洛維尼亞	50 (0.2) ▼	50 (0.2)	50 (0.3)	0.1 (0.4)	0.3 (0.5)					
西班牙	51 (0.2) ▲	-	49 (0.2)	-	2.0 (0.5)					
瑞典 ¹	51 (0.3)	52 (0.2)	49 (0.3)	-0.6 (0.4)	2.0 (0.5)					
ICCS 2022 平均	51 (0.1)	-	-	-	-					
ICCS 2016/2022 平均	51 (0.1)	51 (0.1)	-	-0.2 (0.1)	-					
ICCS 2009/2022 平均	51 (0.3)	-	50 (0.2)	-	1.2 (0.1)					
未符合抽樣要求的國家										
巴西	55 (0.2)	-	-	-	-					
丹麥	50 (0.2)	-	-	-	-					
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	49 (0.2) ▼	-	-	-	-					
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	49 (0.3)	-	-	-	-					

註記：

2009、2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 ($p < 0.05$) 者以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

(9) 括弧中的數值為標準誤

(†) 該國偏離了國際定義的人口

在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

磅項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的概率顯示為

不佳或很差	2022 平均分數	+/- 信賴區間
佳或很好	2016 平均分數	+/- 信賴區間
	2009 平均分數	+/- 信賴區間

表 6-3
各國學生的公民自我效能感之平均分數與性別、興趣及公民認知程度的關係

國 家	學生性別的平均分數				學生興趣的平均分數				公民知識等級的平均分數			
	男學生	女學生	男學生	女學生	對公民議題 不感興趣	對公民議題 相當或非常感興趣	男學生	女學生	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)	男學生	女學生
保加利亞	51 (0.4)	53 (0.4)	51 (0.3)	52 (0.3)	55 (0.4)	57 (0.3)	51 (0.4)	53 (0.3)	51 (0.4)	53 (0.3)	51 (0.4)	53 (0.3)
臺灣	55 (0.4)	53 (0.3)	52 (0.3)	51 (0.4)	54 (0.4)	56 (0.4)	55 (0.9)	54 (0.2)	55 (0.9)	54 (0.2)	55 (0.9)	54 (0.2)
哥倫比亞	51 (0.3)	51 (0.4)	49 (0.3)	50 (0.2)	56 (0.4)	56 (0.4)	52 (0.3)	50 (0.4)	52 (0.3)	50 (0.4)	52 (0.3)	50 (0.4)
克羅埃西亞 ¹	51 (0.3)	53 (0.3)	51 (0.4)	51 (0.4)	53 (0.3)	53 (0.3)	49 (0.4)	51 (0.4)	49 (0.5)	53 (0.2)	55 (0.4)	55 (0.4)
賽普勒斯	52 (0.4)	49 (0.3)	47 (0.3)	48 (0.3)	52 (0.3)	52 (0.3)	47 (0.5)	47 (0.5)	47 (0.5)	50 (0.3)	50 (0.3)	50 (0.3)
愛沙尼亞	50 (0.4)	50 (0.4)	48 (0.3)	53 (0.3)	56 (0.3)	56 (0.3)	50 (0.5)	50 (0.5)	50 (0.5)	53 (0.3)	53 (0.3)	53 (0.3)
法國	50 (0.4)	52 (0.3)	49 (0.4)	48 (0.3)	53 (0.5)	53 (0.5)	48 (0.4)	49 (0.4)	48 (0.4)	49 (0.4)	49 (0.4)	49 (0.4)
義大利	52 (0.3)	49 (0.3)	48 (0.3)	50 (0.4)	54 (0.4)	54 (0.4)	49 (0.4)	49 (0.4)	49 (0.4)	50 (0.3)	50 (0.3)	50 (0.3)
拉脫維亞 ¹	49 (0.4)	50 (0.3)	48 (0.3)	47 (0.3)	51 (0.5)	51 (0.5)	48 (0.5)	48 (0.5)	48 (0.5)	49 (0.4)	49 (0.4)	49 (0.4)
立陶宛	50 (0.3)	50 (0.4)	48 (0.4)	47 (0.3)	56 (0.3)	56 (0.3)	50 (0.5)	50 (0.5)	50 (0.5)	53 (0.3)	53 (0.3)	53 (0.3)
馬爾他	50 (0.3)	47 (0.3)	47 (0.3)	50 (0.4)	53 (0.5)	53 (0.5)	49 (0.4)	49 (0.4)	49 (0.4)	50 (0.3)	50 (0.3)	50 (0.3)
荷蘭 [†]	48 (0.3)	50 (0.3)	49 (0.3)	52 (0.3)	54 (0.4)	54 (0.4)	51 (0.1)	51 (0.1)	51 (0.1)	51 (0.1)	51 (0.1)	51 (0.1)
挪威(9) [†]	51 (0.3)	52 (0.3)	50 (0.3)	53 (0.4)	54 (0.4)	54 (0.4)	50 (0.5)	50 (0.5)	50 (0.5)	53 (0.3)	53 (0.3)	53 (0.3)
波蘭	50 (0.3)	53 (0.4)	49 (0.3)	55 (0.4)	54 (0.5)	54 (0.5)	47 (0.5)	47 (0.5)	47 (0.5)	50 (0.5)	50 (0.5)	50 (0.5)
羅馬尼亞	53 (0.4)	49 (0.4)	47 (0.4)	48 (0.3)	53 (0.3)	53 (0.3)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)
塞爾維亞	48 (0.5)	50 (0.3)	49 (0.3)	52 (0.3)	54 (0.4)	54 (0.4)	51 (0.2)	51 (0.2)	51 (0.2)	51 (0.2)	51 (0.2)	51 (0.2)
斯洛伐克	48 (0.3)	51 (0.3)	50 (0.3)	52 (0.3)	56 (0.4)	56 (0.4)	53 (0.5)	53 (0.5)	53 (0.5)	55 (0.5)	55 (0.5)	55 (0.5)
斯洛維尼亞	50 (0.3)	52 (0.3)	50 (0.3)	53 (0.4)	54 (0.5)	54 (0.5)	47 (0.5)	47 (0.5)	47 (0.5)	50 (0.5)	50 (0.5)	50 (0.5)
西班牙	51 (0.3)	52 (0.3)	50 (0.3)	53 (0.4)	53 (0.3)	53 (0.3)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)
瑞典 [†]	52 (0.4)	50 (0.4)	49 (0.4)	51 (0.1)	54 (0.4)	54 (0.4)	51 (0.8)	51 (0.8)	51 (0.8)	51 (0.8)	51 (0.8)	51 (0.8)
ICCS 2022 平均	51 (0.1)	51 (0.1)	49 (0.1)	49 (0.1)	54 (0.1)	54 (0.1)	50 (0.1)	50 (0.1)	50 (0.1)	51 (0.1)	51 (0.1)	51 (0.1)
未符合抽樣要求的國家												
巴西	55 (0.4)	55 (0.3)	53 (0.3)	53 (0.3)	58 (0.3)	58 (0.3)	55 (0.3)	55 (0.3)	55 (0.3)	55 (0.3)	55 (0.3)	55 (0.3)
丹麥	50 (0.4)	50 (0.3)	48 (0.2)	48 (0.2)	54 (0.3)	54 (0.3)	48 (0.6)	48 (0.6)	48 (0.6)	51 (0.2)	51 (0.2)	51 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區												
北萊茵-西發利亞邦	49 (0.3)	49 (0.3)	47 (0.3)	47 (0.3)	53 (0.3)	53 (0.3)	48 (0.4)	48 (0.4)	48 (0.4)	50 (0.3)	50 (0.3)	50 (0.3)
未符合抽樣要求的德國基準參照區												
什列斯威-霍爾斯坦邦	49 (0.5)	49 (0.4)	47 (0.5)	47 (0.5)	52 (0.4)	52 (0.4)	49 (0.9)	49 (0.9)	49 (0.9)	49 (0.9)	49 (0.9)	49 (0.9)

註記：
 得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 0 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

在公民效能感方面，表 6-2 顯示 2009 年、2016 年和 2022 年不同年度之各國公民效能感量表的平均分數情形。從 ICCS 2022 年各國公民效能感量表的平均分數顯示，各國公民效能感量表分數分別落在 48 分（荷蘭、斯洛伐克共和國）到 54 分（羅馬尼亞、臺灣）之間（標準差為 0.6）。2009 年和 2022 年兩期調查皆有參與的 15 個國家中，各國公民效能感分數呈小幅度的上升（Schulz et al., 2024）。其中，臺灣、馬爾他、西班牙和瑞典的分數至少增加 0.2 個標準差。由此可見臺灣新實施的課綱與教科書內容，仍能維持學生的公民效能感。臺灣學生公民效能感在此次接受調查的國家中，與羅馬尼亞並列在首位。

在比較 ICCS 2022 調查各國學生公民效能感的平均分數時，若將受訪學生根據「性別」，「女性」和「男性」兩個分類與「學生對社會和政治議題感興趣的程度」及「公民認知程度」（分為「超越或達到高標」和「低於高標」兩個分類）等三個類別進行分析（表 6-3），會發現所有國家「公民效能感」與「對社會和政治議題感興趣的程度」間，都呈現出顯著正相關。其中，臺灣男學生的公民效能感略高於女學生，這與過去的調查結果類似。

此外，「公民效能感」與「公民認知程度」間的關聯性則明顯較低。比較所有符合研究參與條件的國家之調查結果顯示，若依「公民認知程度」的分類來看，「超越或達到高標」以及「低於高標」之公民效能感的平均得分僅相差約 1 分（約十分之一個標準差）。以國際比較來看，參與調查的 21 個國家裡，有 12 個國家之公民認知程度較高的學生表示具備更高的信心度（Schulz et al., 2024）。然而，臺灣在「公民認知程度低於高標」之學生的公民效能感分數明顯較高。從臺灣學生的表現可見，在公民效能感上，女學生的效能感仍略低於男學生，對於社會和政治議題感興趣的學生，其效能感也較高。然而，在認知程度得分較低的學生，卻反而具備較高的效能感，這是個值得進一步探究的現象，需要更多實證研究資料來深入探究此現象之成因。

參、學生公民參與的程度

青少年要達成公民參與，可以搜尋與社會、政治議題有關的資訊，與他人交換對這些議題的觀點，以及參加校內活動、加入青年組織或社區團體。然而，符合 ICCS 調查年齡層的青少年，其公民參與有程度上的限制。青少年之公民參與包括了解政治、社會和公民議題，以及在校內、校外交換彼此對上述議題的意見。相較於加入公民團體和參加公民活動，本次 ICCS 調查認為青少年更容易接觸到前述幾種形式的公民參與（Schulz et al., 2024）。搜尋、交流與社會和政治議題相關的資訊時，也會延伸影響

到學生透過數位媒體參與公民議題的行為。ICCS 2016 年調查報告發現，有三分之二的八年級學生每週藉由觀看電視來了解國內和國際新聞（Schulz et al., 2018）。四分之一的學生透過閱讀報紙（紙本或網路版）來了解國內和國際新聞，近五分之四的學生使用網路來搜尋有關政治或社會議題的資訊（Schulz et al., 2018）。青少年的公民參與也包括了在校外與家長、朋友討論政治和社會議題以及其他國家發生的事。

根據 ICCS 2009 與 ICCS 2016 之調查結果指出，加入人權團體、宗教組織或青年俱樂部等社區組織的學生百分比相對較低（Schulz et al., 2010, 2018）。然而，近年來能觀察到愈來愈多青少年開始參與全球運動，因此本次調查以下幾種學生積極進行公民參與的類型（Schulz et al., 2024）：

- 一、學生參與、討論有關社會和政治議題的新聞與資訊，包含藉由數位科技所進行的參與和討論。
- 二、學生參與社區組織和校外團體。
- 三、學生參與校內的公民活動。

ICCS 2022 年的研究新增學生對參與校內事務看法的調查（表 6-4），問卷中的題目主要著重在學生對自己參與校內事務的看法。該問卷請學生對以下陳述進行評分（分為「非常同意」、「同意」、「不同意」和「非常不同意」），各國學生將各項陳述評為「非常同意或同意此說法」之平均值為：「學生參與學校決策可使我的學校變得更好」（80%）；「我的學校有明確規範學生能如何參與決策」（70%）；「我的學校鼓勵學生組織成團體來表達意見」（60%）；「學生能影響我們全校的相關決策」（58%）；「在學生選舉中投票可以為學校帶來改變」（62%）；「當我的學校進行決策時，通常會考量學生的利益」（66%）。本調查利用上述六項問題設計出一個量表，並透過量表來得出學生對自己參與校內事務的看法。該量表在各國的平均信度極高，反映出學生對自己參與校內事務的正面看法（Schulz et al., 2024）。

表 6-4
各國學生的公民自我效能感之平均分數與性別、興趣及公民認知程度的關聯

國 家	各國學生表示同意或強烈同意之百分比 (%)						
	學生參與學校決策 可使學校變得更好	我的學校 有明確規範學生 能如何參與決策	我的學校鼓勵學生 組織團體表達意見	學生能影響 我們全校的相關決策	在學生選舉中投票 可以為學校帶來改變	當我的學校進行決策 時，通常會考量 學生的利益	學生感知對學校決策 影響的平均分數
保加利亞	82 (1.0)	77 (1.1) △	71 (1.2) △	74 (1.0) ▲	68 (1.3) △	63 (1.2) △	52 (0.3) △
臺灣	91 (0.6) ▲	81 (0.9) ▲	86 (0.9) ▲	82 (0.9) ▲	74 (1.1) ▲	76 (1.0) ▲	56 (0.3) ▲
哥倫比亞	91 (0.5) ▲	90 (0.6) ▲	81 (0.8) ▲	82 (0.8) ▲	81 (0.9) ▲	73 (0.9) ▲	57 (0.3) ▲
克羅埃西亞 ¹	76 (1.1) ▽	68 (1.3)	57 (1.5) ▽	62 (1.2)	57 (1.2) ▽	47 (1.4) ▼	48 (0.3) ▽
賽普勒斯	77 (1.0) ▽	68 (1.0)	57 (1.1) ▽	58 (1.1) ▽	57 (1.1) ▽	57 (0.9)	49 (0.2) ▽
愛沙尼亞	80 (1.2)	65 (1.3) ▽	71 (1.4) △	70 (1.2) △	57 (1.3) ▽	54 (1.7) ▽	49 (0.3) ▽
法國	77 (1.1) ▽	76 (1.1) △	63 (1.1) ▽	54 (1.1) ▽	62 (1.1)	64 (0.9) △	50 (0.2)
義大利	84 (1.1) △	67 (1.3) ▽	62 (1.2) ▽	54 (1.6) ▽	66 (1.2) △	55 (1.7)	50 (0.3)
拉脫維亞 ¹	82 (0.9)	67 (1.1) ▽	68 (1.3)	61 (1.3)	54 (1.3) ▽	57 (1.3)	49 (0.3) ▽
立陶宛	81 (1.0)	69 (1.0)	66 (1.3)	71 (1.0) △	52 (1.2) ▽	64 (1.4) △	50 (0.3)
馬爾他	85 (1.1) △	73 (1.4) △	71 (1.3) △	64 (2.1)	71 (1.7) ▲	69 (1.6) ▲	52 (0.4) △
荷蘭 [†]	74 (1.2) ▽	51 (1.6) ▼	65 (1.4)	45 (1.5) ▼	42 (1.4) ▼	48 (1.5) ▼	46 (0.3) ▼
挪威 ⁽⁹⁾	75 (0.8) ▽	66 (0.9) ▽	68 (1.0) △	68 (1.0) △	44 (1.0) ▼	63 (1.0) △	50 (0.2)
波蘭	79 (1.0)	66 (1.1) ▽	55 (1.1) ▼	80 (1.0) ▲	47 (1.3) ▼	60 (1.2)	49 (0.3) ▽
羅馬尼亞	89 (1.1) △	66 (1.9) ▽	68 (1.9)	59 (2.5)	68 (2.1) △	55 (2.3)	51 (0.5)
塞爾維亞	79 (1.0)	72 (1.2) △	57 (1.4) ▽	47 (1.7) ▼	65 (1.4) △	46 (1.3) ▼	49 (0.3) ▽
斯洛伐克	80 (0.9)	69 (1.2)	66 (1.1)	48 (1.4) ▼	49 (1.4) ▼	45 (1.2) ▼	48 (0.2) ▽
斯洛維尼亞	65 (1.1) ▼	69 (1.0)	63 (1.2) ▽	54 (1.2) ▽	65 (1.0) △	56 (1.2) ▽	48 (0.3) ▽
西班牙	80 (0.8)	74 (0.9) △	64 (1.1)	61 (1.1)	65 (1.1) △	53 (1.0) ▽	50 (0.2)
瑞典 ¹	83 (1.0) △	63 (1.3) ▽	64 (1.2)	53 (1.3) ▽	59 (1.1)	60 (1.2)	49 (0.3) ▽
ICCS 2022平均	80 (0.2)	70 (0.3)	66 (0.3)	62 (0.3)	60 (0.3)	58 (0.3)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家							
巴西	85 (0.7)	77 (0.8)	66 (0.9)	69 (0.9)	69 (0.9)	59 (0.9)	52 (0.2)
丹麥	79 (1.0)	57 (1.2)	61 (1.4)	56 (1.6)	37 (1.1)	56 (1.4)	47 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區							
北萊茵-西發利亞邦	81 (1.1)	71 (0.9)	68 (1.1)	75 (1.2) ▲	57 (1.2) ▽	55 (1.5)	50 (0.3)
未符合抽樣要求的德國基準參照區							
什列斯威-霍爾斯坦邦	82 (1.1)	73 (1.6)	71 (1.3)	76 (1.5)	58 (1.5)	63 (1.5)	51 (0.3)

註記：

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上



從表 6-4「學生對學校決策影響」看法的國際平均分數顯示，平均分數最高的兩國分別是哥倫比亞（57 分）和臺灣（56 分），而平均分數最低的國家是荷蘭（46 分）。評分最高與最低的國家落差為 11%，略高於一個標準差，意味著在各國不同教育系統的學生，對學校回應、支持學生意見的看法有相當大的差異。而臺灣學生對校內決策與事務參與各題項回答的百分比都相當高，比國際平均都高出十至二十個百分點。造成這個現象的原因可能與臺灣各級學校在民主開放的趨勢下，提供更多機會讓學生參與學校事務決策。以八年級受測學生為例，多數同學在小學階段可能都經歷過高年級學生自治會會長的選舉，會長能陳述政見並且出學校改進的相關建言。雖然不是每位學生都會參選自治會會長，但是都會經驗過選舉的過程。這樣的學校活動未來在國中、高中與大學階段都有可能發生，而在 2023 年國民教育法修法之後，更是賦予學生列席校務會議的權力，可以預期臺灣學生對校內決策與事務參與的機會與理解可能更進一步。

如前所述，對學生公民參與的調查包含「學生獲取政治或社會議題資訊的來源」、「學生針對政治、社會和公民議題所進行的溝通」以及「學生在校外對政治或社會議題進行討論的程度」。此次調查除關注學生搜尋政治或社會議題的資訊和溝通討論，也關注影響學生利用數位媒體參與公民議題的行為。除此之外，本調查也同時量測學生參與社區團體、組織及校內公民相關活動的情形。ICCS 2022 年調查將下述活動列為學生獲得資訊的來源，並詢問學生從事這些活動的頻率（頻率分為「從未或幾乎沒有」、「每月（每月至少一次）」、「每週（每週至少一次）」、「每天或幾乎每天」）：「收看電視以得知國內外新聞」；「閱讀報紙（包括線上報紙）以得知國內外新聞」；和「使用網路搜尋關於政治或社會議題的資訊」（Schulz et al., 2024）。

調查結果呈現於表 6-5，學生回答「每週、每天或幾乎每天」透過電視獲取政治或社會議題相關資訊，其百分比高達 50%，其次是透過網路（29%），最後才是閱讀紙本或網路版報紙（21%）。在 2009 年、2016 年和 2022 年不同年度皆有參與 ICCS 調查的國家中，學生回答「每週、每天或幾乎每天」把電視當作資訊來源的平均值，由 2016 年的 66% 下降到 2022 年的 48%。相較之下，2009 年及 2016 年兩次的調查結果則顯示，把電視當作資訊來源的百分比幾乎沒有變（Schulz et al., 2018）。此外，在 2016 年到 2022 年間，學生回答「每週、每天或幾乎每天」把閱讀報紙當作資訊來源的百分比，從 25% 下降到 21%。若與 2009 年的調查結果相比，此年齡層青少年閱讀報紙的頻率大幅下降，由 2009 年的 40% 下降至 2022 年的 22%。最後，在 2016 年至 2022 年間，學生回答「每週、每天或幾乎每天」把網路當作資訊來源的百分比，幾乎沒有變化。

表 6-5
各國學生接收政治與社會議題的媒介

國 家	各國學生回報每週至少進行一次以下活動之百分比 (%)										使用網路搜尋關於政治或社會議題的資訊			
	收看电视以得知國內外新聞					閱讀報紙（包括線上報紙）以得知國內外新聞								
	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	2022	2016	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)
保加利亞	51 (1.1)	72 (1.1)	72 (1.1)	-21 (1.6)	-21 (1.5)	20 (0.9)	20 (1.0)	37 (0.9)	0 (1.3)	-16 (1.3)	25 (0.9) ▽	26 (0.9) ▽	0 (1.3)	
臺灣	75 (0.8) ▲	80 (0.6)	80 (0.6)	-5 (1.0)	-5 (1.0)	27 (1.1) △	35 (1.0)	56 (0.9)	-8 (1.4)	-29 (1.4)	35 (0.9) △	65 (1.0) △	-30 (1.3)	
哥倫比亞	56 (1.2) △	79 (0.8)	84 (0.6)	-22 (1.4)	-28 (1.3)	24 (1.0) △	35 (1.4)	38 (1.3)	-11 (1.7)	-14 (1.6)	26 (1.2) ▽	29 (0.9)	-2 (1.5)	
克羅埃西亞 ¹	49 (1.3)	64 (1.0)	-	-16 (1.6)	-	23 (1.0) △	25 (1.0)	-	-2 (1.5)	-	30 (1.1)	34 (1.2)	-4 (1.6)	
賽普勒斯	42 (1.2) ▽	49 (1.1)	49 (1.1)	-	-7 (1.6)	11 (0.5) ▽	-	16 (0.7)	-	-5 (0.9)	21 (0.7) ▽	-	-	
愛沙尼亞	44 (1.4) ▽	65 (1.1)	75 (1.0)	-21 (1.7)	-31 (1.7)	29 (1.6) △	30 (1.4)	53 (1.2)	-1 (2.1)	-24 (2.0)	29 (1.2)	26 (1.2)	3 (1.7)	
法國	57 (1.0) △	-	-	-	-	16 (0.7) ▽	-	-	-	-	25 (0.7) ▽	-	-	
義大利	68 (1.0) ▲	74 (1.0)	78 (0.9)	-6 (1.4)	-10 (1.4)	28 (1.0) △	27 (1.1)	36 (1.3)	1 (1.5)	-8 (1.7)	43 (1.2) ▲	35 (1.0)	8 (1.5)	
拉脫維亞 ¹	33 (1.2) ▼	57 (1.2)	76 (1.1)	-24 (1.7)	-43 (1.6)	18 (0.9) ▽	20 (0.8)	37 (1.2)	-2 (1.2)	-19 (1.5)	34 (1.1) △	37 (1.2)	-4 (1.6)	
立陶宛	48 (1.2)	73 (1.0)	76 (0.9)	-24 (1.6)	-28 (1.5)	28 (1.0) △	23 (1.1)	45 (1.2)	6 (1.5)	-17 (1.5)	40 (1.1) ▲	37 (1.1)	2 (1.6)	
馬爾他	44 (1.2) ▽	65 (0.9)	64 (0.9)	-21 (1.5)	-20 (1.5)	19 (0.9)	16 (0.7)	28 (1.0)	4 (1.1)	-9 (1.3)	31 (1.4)	25 (0.7)	6 (1.6)	
荷蘭 [†]	46 (1.1) ▽	63 (1.3)	-	-16 (1.7)	-	12 (0.7) ▽	18 (1.2)	-	-6 (1.4)	-	26 (1.2) ▽	10 (0.7)	15 (1.4)	
挪威 ⁽⁹⁾	39 (0.8) ▼	55 (1.0)	71 (1.3)	-16 (1.3)	-32 (1.5)	29 (0.7) △	27 (0.8)	54 (1.3)	2 (1.1)	-25 (1.4)	29 (0.8)	27 (0.7)	2 (1.1)	
波蘭	59 (1.0) △	-	78 (0.9)	-	-19 (1.3)	28 (1.0) △	-	48 (1.1)	-	-20 (1.5)	41 (1.1) ▲	-	-	
羅馬尼亞	38 (1.4) ▼	-	-	-	-	17 (0.9) ▽	-	-	-	-	28 (1.7)	-	-	
塞爾維亞	45 (1.1) ▽	-	-	-	-	16 (0.8) ▽	-	-	-	-	21 (0.9) ▽	-	-	
斯洛伐克	54 (0.9) △	-	73 (1.2)	-	-19 (1.5)	25 (1.0) △	-	51 (1.4)	-	-26 (1.7)	26 (1.0) ▽	-	-	
斯洛維尼亞	33 (1.0) ▼	59 (1.2)	54 (1.3)	-25 (1.6)	-21 (1.6)	12 (0.7) ▽	17 (0.9)	32 (1.0)	-4 (1.1)	-20 (1.2)	21 (0.8) ▽	20 (0.9)	0 (1.2)	
西班牙	62 (1.0) ▲	-	73 (1.1)	-	-10 (1.4)	15 (0.6) ▽	-	25 (0.9)	-	-10 (1.1)	21 (0.8) ▽	-	-	
瑞典 [†]	50 (1.0)	57 (1.1)	49 (1.0)	-7 (1.5)	1 (1.5)	13 (0.6) ▽	29 (0.9)	51 (1.2)	-16 (1.1)	-38 (1.3)	26 (0.8) ▽	33 (1.1)	-7 (1.4)	
ICCS 2022 平均	50 (0.2)	-	-	-	-	21 (0.2)	-	-	-	-	29 (0.2)	-	-	
ICCS 2016/2022 平均	49 (0.3)	66 (0.3)	-	-17 (0.4)	-	22 (0.3)	25 (0.3)	-	-3 (0.4)	-	30 (0.3)	31 (0.3)	-1 (0.4)	
ICCS 2009/2022 平均	51 (0.3)	-	70 (0.3)	-	-20 (0.4)	22 (0.2)	-	41 (0.3)	-	-19 (0.4)	-	-	-	
未符合抽樣要求的國家														
巴西	53 (0.9)	-	-	-	-	26 (0.9)	-	-	-	-	37 (0.9)	-	-	
丹麥	43 (1.0)	-	-	-	-	24 (0.9)	-	-	-	-	36 (1.1)	-	-	
符合抽樣要求的德國基準參照區														
北萊茵-西發利亞邦	48 (1.3)	-	-	-	-	22 (0.9)	-	-	-	-	30 (1.0)	-	-	
未符合抽樣要求的德國基準參照區														
什列斯威-霍爾斯坦邦	49 (1.5)	-	-	-	-	24 (1.3)	-	-	-	-	32 (1.5)	-	-	

註記：

2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 ($p < 0.05$) 者以粗體顯示

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

† 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

表 6-6
各國學生與家長討論政治或社會議題的情形

國 家	各國學生回報每週至少進行一次以下活動之百分比 (%)									
	與家長討論政治或社會議題					與家長討論其他國家發生的事情				
	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)
保加利亞	27 (1.0) ▽	20 (0.8)	24 (1.1)	6 (1.3)	3 (1.5)	38 (1.0) ▼	41 (1.3)	40 (1.3)	-4 (1.6)	-2 (1.7)
臺灣	37 (0.9) △	25 (0.8)	25 (0.7)	11 (1.2)	12 (1.2)	48 (1.2) ▽	39 (1.0)	38 (0.7)	9 (1.6)	9 (1.4)
哥倫比亞	35 (1.0)	22 (0.9)	27 (0.7)	13 (1.3)	8 (1.2)	49 (1.1)	45 (0.8)	48 (1.0)	4 (1.4)	1 (1.5)
克羅埃西亞 ¹	30 (1.1) ▽	24 (0.8)	-	6 (1.4)	-	50 (1.1)	49 (1.1)	-	1 (1.6)	-
賽普勒斯	34 (1.0)	-	22 (0.8)	-	12 (1.3)	55 (1.2) △	-	39 (0.9)	-	16 (1.5)
愛沙尼亞	34 (1.6)	21 (1.3)	16 (1.0)	13 (2.0)	18 (1.9)	49 (1.6)	40 (1.1)	30 (1.2)	8 (2.0)	18 (2.0)
法國	36 (1.0) △	-	-	-	-	56 (1.0) △	-	-	-	-
義大利	47 (1.3) ▲	34 (1.2)	38 (1.2)	13 (1.8)	9 (1.8)	70 (1.0) ▲	61 (1.2)	55 (1.2)	9 (1.6)	16 (1.5)
拉脫維亞 ¹	34 (0.9)	29 (1.0)	32 (1.2)	5 (1.3)	2 (1.5)	50 (1.1)	47 (1.3)	41 (1.4)	3 (1.7)	10 (1.7)
立陶宛	46 (1.1) ▲	26 (0.8)	23 (0.7)	20 (1.4)	24 (1.3)	59 (1.1) △	50 (1.0)	40 (0.9)	9 (1.4)	19 (1.4)
馬爾他	35 (1.2)	29 (0.8)	25 (1.1)	5 (1.4)	10 (1.6)	49 (2.0)	51 (0.8)	40 (1.3)	-1 (2.1)	9 (2.3)
荷蘭 [†]	27 (1.2) ▽	20 (1.0)	-	7 (1.6)	-	53 (1.3)	46 (1.2)	-	7 (1.7)	-
挪威 ⁽⁹⁾	35 (0.7) △	24 (0.8)	22 (1.0)	11 (1.1)	13 (1.2)	52 (0.9)	43 (0.9)	35 (1.3)	10 (1.3)	18 (1.6)
波蘭	42 (1.0) △	-	29 (1.0)	-	13 (1.5)	56 (1.1) △	-	39 (1.0)	-	17 (1.5)
羅馬尼亞	29 (1.6) ▽	-	-	-	-	44 (2.2) ▽	-	-	-	-
塞爾維亞	20 (0.9) ▼	-	-	-	-	33 (1.3) ▼	-	-	-	-
斯洛伐克	35 (1.1)	-	22 (0.8)	-	13 (1.4)	50 (1.1)	-	30 (0.9)	-	20 (1.4)
斯洛維尼亞	19 (0.7) ▼	17 (0.9)	12 (0.8)	2 (1.2)	7 (1.1)	39 (0.9) ▼	43 (1.2)	33 (1.1)	-4 (1.5)	6 (1.4)
西班牙	34 (0.9)	-	21 (0.7)	-	13 (1.2)	62 (1.0) ▲	-	38 (0.9)	-	24 (1.3)
瑞典 [†]	39 (1.1) △	27 (1.2)	18 (0.9)	12 (1.6)	21 (1.4)	57 (1.3) △	48 (1.4)	28 (1.0)	10 (1.9)	30 (1.6)
瑞典 [†]	34 (0.2)	-	-	-	-	51 (0.3)	-	-	-	-
ICCS 2022 平均	34 (0.3)	25 (0.3)	-	10 (0.4)	-	51 (0.3)	46 (0.3)	-	5 (0.4)	-
ICCS 2016/2022 平均	35 (0.3)	-	24 (0.2)	-	12 (0.4)	52 (0.3)	-	38 (0.3)	-	14 (0.4)
ICCS 2009/2022 平均	35 (0.3)	-	-	-	-	52 (0.3)	-	-	-	-
不符合抽樣要求的國家										
巴西	39 (0.8)	-	-	-	-	39 (0.9)	-	-	-	-
丹麥	46 (1.2)	-	-	-	-	67 (0.9)	-	-	-	-
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	54 (1.0) ▲	-	-	-	-	71 (1.1) ▲	-	-	-	-
不符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	57 (1.3)	-	-	-	-	69 (1.4)	-	-	-	-

註記：
 2009、2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 (9) 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口
 - 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：
 ▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上
 △ 顯著高於 ICCS 2022 平均
 ▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
 ▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

另一個值得注意的現象，當許多國家在閱讀紙本或線上新聞的數值些微提升的情形下，臺灣卻出現大的降幅。臺灣在 ICCS 2022 的調查結果相較過去達到近 30% 的降幅，但是下降的趨勢分別在 ICCS 2009（如傳統紙本新聞）及 ICCS 2016（如線上新聞）便已出現。而該比例之所以下降，一方面可能是因為臺灣傳統媒體早已式微，過去的三大報都已轉成數位化，學生在學校或家庭中亦很少接觸傳統紙本形式之新聞媒體。而就算是轉型成數位形式的新聞媒體，部分需要收費或採會員制（如聯合報），對於青少年而言，較無法以付費形式或註冊會員來閱讀。此外，以臺灣而言，多數新聞資訊皆可透過社群媒體（例如 Dcard、Line 或 PTT 等）方式取得。此項比例的下降亦證實臺灣青少年接收新聞的方式已有極大之改變，因此學校、家長都可透過此次調查結果更進一步地去了解學生的日常媒體使用狀況，同時學校教師更需要掌握此一趨勢，以利後續的教學與學生輔導。

對政治和社會議題的交流也是 2022 年調查的項目之一，此項目詢問學生是否會在校外與家長、朋友討論「政治或社會議題」、「其他國家發生的事情」，並請學生回答進行討論的頻率（分為「從未或幾乎沒有」、「每月（每月至少一次）」、「每週（每週至少一次）」、「每天或幾乎每天」）。表 6-6 列出 ICCS 2022、2016 與 2009 這三輪調查之結果，比較各國學生回答「每週、每天或幾乎每天」與「家長」進行討論的情況。由 ICCS 2022 年調查結果顯示，學生每週與家長進行討論「政治或社會議題」的各國平均值為 34%。觀察三輪調查皆有參與之國家，顯示自 2009 年至 2022 年期間，各國學生與家長討論「政治或社會議題」的平均增加 12%；若只看 2016 年至 2022 年間，平均成長 10%（Schulz et al., 2024）。另一方面，學生每週與家長進行討論「其他國家發生的事情」的各國平均值為 51%。觀察三輪調查皆有參與之國家，顯示自 2009 年至 2022 年期間，各國學生與家長討論「其他國家發生的事情」的比例平均增加了 14%。若只看 2016 年至 2022 年間，該比例平均成長 5%（Schulz et al., 2024）。然而，臺灣學生在對國外發生事務的討論卻是明顯低於其他參與國家，但在此一面向上，臺灣在過去三輪的調查之中是持續進步。一方面可以說現在的臺灣八年級學生比起之前兩期的參與學生，在國際事務的討論上有增加的趨勢，是個可喜的現象。只是跟國際平均相較，雖然差距不大，但表示臺灣仍有進步的空間。如何透過學校公民教育增加對國際議題、國際事務之理解，仍有努力的空間。

此外，在表 6-7 呈現各國學生回答「每週、每天或幾乎每天」與「朋友」進行討論的情況。每週與朋友進行討論政治或社會議題的各國平均值為 24%。觀察三輪調查



皆有參與之國家，顯示自 2009 年至 2022 年期間，各國學生與朋友討論「政治或社會議題」的比例平均增加了 11%。若只看 2016 年至 2022 年間，該比例平均成長了 9%。2022 年，學生回答「每週、每天或幾乎每天」與朋友「討論其他國家發生的事情」之各國平均值為 36%。2009 年至 2022 年三輪調查皆有參與之國家中，與 2009 年相比，各國平均值在 2022 年增加了 14%，在 2016 年至 2022 年間則增加了 9% (Schulz et al., 2024)。臺灣學生在與朋友討論社會和政治議題這個面向，從 2009 年的調查結果迄今，百分比由 14% 增加至 31%，其增加幅度十分顯著，而且也高於國際平均，而且跟家長討論的百分比（37%）也沒有太大的差異。類似的趨勢也呈現在與朋友討論他國事務的面向上，在過去三輪調查有持續增加，同時臺灣學生的表現與國際平均一樣。

總結上述數據後可以得出，學生針對「政治或社會議題」以及「其他國家發生的事情」所進行的討論相當普遍，2009 年至 2022 年期間討論的情況也更頻繁。比起「討論政治或社會議題」，學生更常「討論其他國家發生的事情」；比起和「朋友」進行討論，學生更常與「家長」進行討論。有些突發事件，例如 2022 年 2 月俄羅斯入侵烏克蘭，可能影響某些受訪學生的回答。

表 6-7
各國學生與朋友討論政治或社會議題的情形

國 家	各國學生回報每週至少進行一次以下活動之百分比 (%)									
	與朋友討論政治或社會議題					與朋友討論其他國家發生的事情				
	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)
保加利亞	21 (1.0) ▽	16 (1.0)	17 (0.9)	5 (1.4)	3 (1.4)	32 (0.9) ▽	32 (1.1)	30 (1.1)	0 (1.5)	2 (1.6)
臺灣	31 (1.0) △	15 (0.7)	14 (0.6)	16 (1.2)	17 (1.1)	36 (1.0)	23 (0.8)	22 (0.8)	14 (1.2)	1 (1.1)
哥倫比亞	22 (1.0) ▽	14 (0.8)	15 (0.7)	8 (1.3)	6 (1.3)	36 (1.0)	26 (0.8)	29 (1.0)	10 (1.3)	-3 (1.3)
克羅埃西亞 ¹	21 (1.0) ▽	15 (1.0)	-	6 (1.4)	-	34 (1.2)	32 (1.1)	-	2 (1.7)	-
賽普勒斯	22 (1.0)	-	15 (0.6)	-	8 (1.2)	35 (1.1)	-	25 (0.8)	-	-
愛沙尼亞	31 (1.4) △	18 (1.1)	14 (0.9)	13 (1.7)	16 (1.6)	43 (1.3) △	29 (1.1)	25 (0.9)	14 (1.7)	4 (1.5)
法國	21 (0.9) ▽	-	-	-	-	35 (1.1)	-	-	-	-
義大利	19 (1.0) ▽	12 (0.7)	15 (0.7)	8 (1.2)	4 (1.3)	36 (1.1)	28 (0.9)	24 (0.9)	8 (1.4)	4 (1.3)
拉脫維亞 ¹	30 (0.9) △	21 (0.9)	22 (1.0)	9 (1.3)	8 (1.4)	43 (1.1) △	25 (0.9)	29 (1.0)	17 (1.4)	-4 (1.3)
立陶宛	38 (1.0) ▲	18 (0.9)	13 (0.6)	19 (1.4)	24 (1.2)	49 (1.1) ▲	34 (1.0)	25 (0.8)	15 (1.5)	9 (1.3)
馬爾他	24 (1.4)	20 (0.7)	16 (1.0)	4 (1.5)	8 (1.7)	37 (1.7)	36 (0.7)	26 (1.0)	1 (1.8)	10 (1.2)
荷蘭 [†]	14 (0.9) ▽	9 (0.6)	-	5 (1.1)	-	25 (1.3) ▼	17 (0.9)	-	8 (1.5)	-
挪威 ⁽⁹⁾	21 (0.9) ▽	12 (0.5)	13 (0.8)	10 (1.0)	9 (1.2)	37 (0.7)	23 (0.7)	20 (1.1)	14 (1.0)	3 (1.2)
波蘭	36 (1.0) ▲	-	14 (0.8)	-	22 (1.3)	44 (1.0) △	-	22 (0.9)	-	22 (1.3)
羅馬尼亞	21 (0.8) ▽	-	-	-	-	34 (1.1) ▽	-	-	-	-
塞爾維亞	18 (0.9) ▽	-	-	-	-	29 (1.1) ▽	-	-	-	-
斯洛伐克	26 (1.1) △	-	14 (0.9)	-	12 (1.4)	39 (1.2) △	-	24 (0.9)	-	-
斯洛維尼亞	13 (0.8) ▼	8 (0.7)	7 (0.6)	5 (1.1)	6 (1.0)	29 (1.0) ▽	27 (1.1)	23 (0.9)	2 (1.5)	4 (1.4)
西班牙	16 (0.9) ▽	-	7 (0.6)	-	9 (1.1)	34 (1.0) ▽	-	16 (0.8)	-	-
瑞典 [†]	26 (0.9) △	22 (1.1)	10 (0.7)	5 (1.5)	16 (1.1)	41 (1.0) △	32 (1.3)	15 (0.8)	9 (1.6)	17 (1.5)
ICCS 2022 平均	24 (0.2)	-	-	-	-	36 (0.2)	-	-	-	-
ICCS 2016/2022 平均	24 (0.3)	15 (0.2)	-	9 (0.3)	-	37 (0.3)	28 (0.3)	-	9 (0.4)	-
ICCS 2009/2022 平均	25 (0.3)	-	14 (0.2)	-	11 (0.3)	38 (0.3)	-	24 (0.2)	-	14 (0.4)
未符合抽樣要求的國家										
巴西	34 (1.1)	-	-	-	-	36 (0.9)	-	-	-	-
丹麥	29 (1.1)	-	-	-	-	46 (1.2)	-	-	-	-
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	33 (1.1) △	-	-	-	-	46 (1.1) △	-	-	-	-
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	34 (1.7)	-	-	-	-	45 (2.0)	-	-	-	-

註記：

2009、2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 ($p < 0.05$) 者以粗體顯示

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準差

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

表 6-8 呈現此次參與 ICCS 調查之各國學生使用數位媒體從事各項公民參與活動的頻率偏低。題目包含以下幾項：

- 一、在網路或社群媒體上發表關於政治或社會議題的內容
- 二、分享他人關於政治或社會議題的貼文
- 三、對網路上關於政治或社會議題的貼文進行評論
- 四、在網路上對政治或社會議題的相關貼文按讚

其中「在網路上對政治或社會議題的相關貼文按讚」最常見，有 24% 的學生「每週、每天或幾乎每天」都會從事此活動。至於其他三種活動（發表、評論或分享），只有不到 10% 的學生表示「每週、每天或幾乎每天」都會從事該項活動（Schulz et al., 2024）。臺灣學生在各面向的百分比介於 21% 至 9% 之間，但多與國際平均落差不大。整體而言，臺灣八年級學生透過社群媒體參與政治、社會議題的討論上，與其國際同儕的參與現狀相去不遠，整體都偏低。

Schulz 等人（2024）發展出一個信度相當高的量表，再將調查結果分為「性別」、「學生對政治或社會議題感興趣程度」以及「公民認知程度」等三種分類，去比較學生使用數位媒體從事公民參與活動的分數。其結果呈現於表 6-9 之中。

各國學生使用數位媒體從事公民參與活動的平均分數與「性別」間並沒有顯著的關聯。相反地，學生使用數位媒體從事公民參與活動的分數和「對政治或社會議題感興趣程度」間呈明顯正相關（Schulz et al., 2024）。此外，對於回答「對公民議題不太感興趣或完全沒興趣」與「對公民議題非常或相當感興趣」兩種類別的學生而言，他們使用數位媒體從事各項公民參與活動的平均分數相差超過 6 分（Schulz et al., 2024）。臺灣學生在性別上，仍是呈現男學生比女學生更常透過數位媒體進行公民參與，而對議題感興趣的學生，透過數位媒體參與的情況也高於較無興趣的學生。另外，學生使用數位媒體從事公民參與活動的分數和「公民認知程度」間呈現出負相關（Schulz et al., 2024）。根據學生使用數位媒體從事公民參與活動的平均量表分數來看，「公民認知程度低於高標」的學生分數比「公民認知程度超越或達到高標」的學生分數，高出近 2 分。臺灣的差距與國際平均的差距相同，公民認知程度較佳的八年級學生，反而較不願意透過數位媒體進行參與。這個現象可能是因為認知程度較佳的學生對於透過數位媒體進行參與有更高的敏覺度，可能採用較謹慎的態度。當然，要證明此一可能之解釋，仍須更多研究證據支持。

表 6-8
各國學生使用數位媒體參與政治或社會議題的百分比與分數

國 家	各國學生回報每週至少進行一次以下活動之百分比 (%)				學生使用電子媒體 參與政治與社會議題 的平均分數
	在網路上對政治或 社會議題的相關貼文按讚	對網路上關於政治或 社會議題的貼文進行評論	分享他人關於政治或 社會議題的貼文	在網路或社群媒體上發 表關於政治或社會議題 的內容	
保加利亞	22 (0.9)	11 (0.8) △	9 (0.8) △	9 (0.8) △	51 (0.3) △
臺灣	21 (0.8) ▽	9 (0.5)	9 (0.5) △	10 (0.6) △	50 (0.2) ▽
哥倫比亞	26 (1.2) △	13 (0.8) △	13 (0.8) △	11 (0.7) △	52 (0.3) △
克羅埃西亞 ¹	16 (0.8) ▽	5 (0.5) ▽	5 (0.4) ▽	3 (0.3) ▽	48 (0.2) ▽
賽普勒斯	28 (0.9) △	14 (0.7) △	11 (0.7) △	9 (0.6) △	52 (0.2) △
愛沙尼亞	19 (1.0) ▽	4 (0.4) ▽	5 (0.4) ▽	3 (0.4) ▽	48 (0.2) ▽
法國	26 (0.8) △	9 (0.6)	6 (0.4)	5 (0.5) ▽	50 (0.2)
義大利	33 (0.9) △	9 (0.5)	8 (0.6)	4 (0.5) ▽	51 (0.2) △
拉脫維亞 ¹	23 (0.9)	6 (0.4) ▽	7 (0.5)	5 (0.4) ▽	49 (0.2) ▽
立陶宛	26 (0.9) △	9 (0.7)	9 (0.6) △	6 (0.5)	51 (0.2) △
馬爾他	28 (1.4) △	10 (0.7) △	10 (0.9) △	5 (0.7)	51 (0.3)
荷蘭 [†]	24 (1.1)	7 (0.7)	4 (0.5) ▽	4 (0.5) ▽	50 (0.3)
挪威 ⁽⁹⁾	21 (0.7) ▽	5 (0.3) ▽	4 (0.3) ▽	5 (0.3) ▽	49 (0.2) ▽
波蘭	30 (0.9) △	9 (0.5)	5 (0.4) ▽	4 (0.3) ▽	51 (0.2) △
羅馬尼亞	28 (1.0) △	9 (1.3)	9 (0.9)	6 (0.7)	51 (0.4) △
塞爾維亞	19 (1.1) ▽	8 (0.6)	7 (0.6)	6 (0.6)	49 (0.3) ▽
斯洛伐克	26 (1.0) △	9 (0.8)	7 (0.5)	7 (0.6) △	50 (0.3)
斯洛維尼亞	12 (0.6) ▼	7 (0.5) ▽	6 (0.4) ▽	5 (0.4)	48 (0.2) ▽
西班牙	22 (0.8)	8 (0.5)	7 (0.6)	6 (0.5)	50 (0.2)
瑞典 ¹	24 (1.0)	-	5 (0.4) ▽	3 (0.5) ▽	50 (0.2)
ICCS 2022 平均	24 (0.2)	8 (0.2)	7 (0.1)	6 (0.1)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家					
巴西	43 (1.2)	20 (0.7)	18 (0.7)	12 (0.5)	55 (0.3)
丹麥	22 (1.0)	5 (0.4)	4 (0.4)	3 (0.3)	49 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區					
北萊茵-西發利亞邦	31 (1.2) △	9 (0.6)	10 (0.7) △	5 (0.4) ▽	52 (0.2) △
未符合抽樣要求的德國基準參照區					
什列斯威-霍爾斯坦邦	31 (1.4)	8 (0.8)	9 (1.0)	4 (0.6)	51 (0.3)

註記：

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 6-9
各國學生在校外討論政治或社會議題的平均分數與社會背景、興趣及公民認知程度的關聯

國 家	學生性別的平均分數						學生興趣的平均分數						公民知識等級的平均分數					
	男學生			女學生			對公民議題 不太感興趣			對公民議題 或相當感興趣			公民知識高標 以下(479 以下)			公民知識高標 以上(479 以上)		
保加利亞	51 (0.5)			50 (0.3)			49 (0.3)			56 (0.6)			52 (0.5)			49 (0.3)		
臺灣	50 (0.3)			49 (0.2)			47 (0.2)			54 (0.4)			51 (0.6)			49 (0.2)		
哥倫比亞	51 (0.3)			52 (0.4)			48 (0.3)			56 (0.4)			52 (0.5)			51 (0.3)		
克羅埃西亞 ¹	48 (0.3)			48 (0.2)			47 (0.2)			51 (0.4)			49 (0.4)			47 (0.2)		
賽普勒斯	52 (0.4)			52 (0.2)			50 (0.2)			58 (0.5)			53 (0.3)			51 (0.4)		
愛沙尼亞	48 (0.3)			48 (0.3)			47 (0.2)			52 (0.3)			49 (0.5)			48 (0.3)		
法國	49 (0.3)			50 (0.3)			48 (0.2)			53 (0.3)			51 (0.4)			49 (0.2)		
義大利	51 (0.2)			52 (0.3)			49 (0.2)			55 (0.3)			52 (0.5)			51 (0.2)		
拉脫維亞 ¹	49 (0.3)			50 (0.3)			48 (0.2)			54 (0.4)			50 (0.3)			49 (0.2)		
立陶宛	50 (0.4)			51 (0.2)			49 (0.2)			54 (0.4)			52 (0.4)			50 (0.2)		
馬爾他	50 (0.4)			52 (0.3)			48 (0.3)			56 (0.5)			52 (0.4)			50 (0.4)		
荷蘭 [†]	49 (0.4)			50 (0.3)			48 (0.3)			55 (0.5)			50 (0.5)			50 (0.3)		
挪威(9) [†]	48 (0.2)			49 (0.2)			47 (0.1)			53 (0.3)			49 (0.3)			49 (0.2)		
波蘭	50 (0.3)			51 (0.2)			48 (0.2)			54 (0.3)			50 (0.4)			51 (0.2)		
羅馬尼亞	51 (0.7)			52 (0.3)			49 (0.5)			56 (0.5)			52 (0.5)			50 (0.3)		
塞爾維亞	50 (0.4)			49 (0.3)			48 (0.3)			56 (0.6)			50 (0.4)			48 (0.3)		
斯洛伐克	50 (0.3)			51 (0.3)			49 (0.2)			55 (0.6)			53 (0.5)			49 (0.3)		
斯洛維尼亞	48 (0.3)			47 (0.2)			46 (0.2)			52 (0.6)			49 (0.3)			47 (0.3)		
西班牙	50 (0.3)			50 (0.3)			48 (0.2)			54 (0.4)			51 (0.4)			49 (0.3)		
瑞典 ¹	49 (0.3)			51 (0.3)			48 (0.2)			54 (0.3)			51 (0.5)			50 (0.2)		
ICCS 2022 平均	50 (0.1)			50 (0.1)			48 (0.1)			54 (0.1)			51 (0.1)			49 (0.1)		
未符合抽樣要求的國家																		
巴西	54(0.4)			56 (0.4)			52 (0.3)			59 (0.4)			55 (0.3)			55 (0.4)		
丹麥	48 (0.2)			50 (0.2)			47 (0.2)			53 (0.3)			50 (0.4)			49 (0.2)		
符合抽樣要求的德國基準參照區																		
北萊茵-西發利亞邦	51 (0.3)			53 (0.3)			50 (0.3)			54 (0.3)			53 (0.5)			51 (0.3)		
未符合抽樣要求的德國基準參照區																		
什列斯威-霍爾斯坦邦	50 (0.4)			52 (0.5)			49 (0.4)			54 (0.5)			52 (0.8)			51 (0.4)		

註記：
 得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 0 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

肆、學生公民參與的形式

Schulz 等人（2024）指出，參加社區團體、組織，有助於學生發展積極參與公民事務所需的知識與技能，學校與在地社群、公民相關機構的互動，亦會影響學生如何看待社群與自身的關係，也影響了學生如何看待自己在社群中扮演的角色。ICCS 2009 年和 2016 年的調查報告顯示，幾乎在所有參與調查的國家中，大多數學生都有某些機會可以參與前述類型之活動（Schulz et al., 2010, 2018）。

本次調查學生曾參加的組織、社團或團體類型，並請學生回答參與情況（分為「是的，過去 12 個月內有」、「是的，超過 1 年前有」或「否，從來沒有」），且分析各國學生參加以下三種團體類型之情形：「政黨附屬的青少年組織」、「幫助當地社區的志工團體」、「宗教團體或組織」，並與前幾輪的調查結果進行比較。表 6-10 顯示出 ICCS 2022 年的調查結果，其中，學生參與「幫助當地社區的志工團體」的平均值最高（37%），其次是參與「宗教團體或組織」（33%），學生參與「政黨附屬的青少年組織」的百分比最低（10%）。與 2016 年和 2009 年的調查報告相比，學生的參與比例並沒有太大的變化。

檢視 ICCS 2022 年的調查報告可以發現，學生參與「政黨附屬的青少年組織」比例最高的國家為哥倫比亞（21%），至於法國則幾乎沒有學生表示參與過此類社區團體或組織。另一方面，保加利亞、賽普勒斯、波蘭和羅馬尼亞的學生參與「幫助當地社區的志工團體」之比例與各國平均值差距極大，高出 10% 以上。相反地，臺灣、挪威、塞爾維亞和瑞典的學生參與「幫助當地社區的志工團體」之百分比，相較各國的平均值則降低 10% 以上。此外，在學生參與「宗教團體或組織」方面，臺灣、保加利亞、愛沙尼亞、拉脫維亞的學生參與百分比，則低於國際平均值 10% 以上（Schulz et al., 2024）。

而臺灣偏低的部分原因應在於國中階段之學生由於學校課程之規劃與考試以及年齡等因素，故較少參與幫助當地社區的志工團體與宗教團體或組織。其中以部分縣市在高中免試入學超額比序項目將服務學習時數納入其中，這樣的作法或可以增加學生參與校外活動之機會。然而，若是檢視部分縣市之規範可見，許多服務學習的規劃是以校方為主。以基北區為例，其中以學校規劃之服務學習課程或活動，由就讀學校認證採計；非學校規劃之服務學習課程或活動，由服務機關（構）、法人、經政府立案之人民團體發給服務學習時數證明，再由就讀學校認證採計（基北區高級中等學校免試入學委員會，2024）。而以臺北市敦化國中為例，該校對服務學習時數之採認，是



不採認「各級民意代表或里長章」（臺北市立敦化國中，n.d.）。因此，未來若要增加臺灣八年級學生參與幫助當地社區的志工團體之程度，應該從學校整體規劃著手。

此外，在宗教團體或組織的參與上，臺灣八年級學生亦明顯低於國際平均，這與宗教在臺灣脈絡下扮演的功能與參與調查的多數歐洲國家明顯有差異。范綱華（2021）的研究指出，運用臺灣社會橫斷面調查資料進行的相關研究中，並未呈現宗教信仰對臺灣人個體福祉有如對歐美人士呈現之顯著正向影響。釋恆清（2002）亦曾說明臺灣宗教環境的特性，例如：宗教的多元性與民國初年以來的反宗教風潮等，造成學校教育中不具備有體制、有系統性的宗教教育。由於這些社會脈絡性因素的不同，造成此項的差異應屬合理。以臺灣目前國情觀之，除少數宗教性質明顯之學校外，在課綱與學校教育中應不會特別著重宗教的重要性與提倡加入相關團體。部分學生會加入，應是受父母信仰影響為主（范綱華，2021）。而本面向中的「政黨附屬的青少年組織」，因為八年級學生未成年，較少有相關的管道與機會參與，因此參與度普遍極低，這與部分國家的調查相同，而這些參與機會應與其國情不同而造成差異。

表 6-10
各國學生參與特定組織、社團或團體之情形

國 家	各國學生回報曾參與以下組織或團體的百分比 (%)									
	幫助當地社區的志工團體					宗教團體或組織				
	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)
保加利亞	48 (1.2)▲	50 (1.3)	37 (1.3)	-2 (1.8)	11 (1.8)	21 (1.0)▼	18 (1.2)	17 (1.0)	3 (1.6)	4 (1.5)
臺灣	25 (1.0)▼	26 (1.0)	20 (0.7)	-1 (1.4)	5 (1.2)	21 (0.8)▼	24 (0.9)	30 (0.8)	-3 (1.2)	-8 (1.2)
哥倫比亞	45 (1.0)△	54 (1.1)	57 (0.8)	-10 (1.5)	-12 (1.3)	52 (1.1)▲	54 (1.0)	58 (1.1)	-2 (1.5)	-6 (1.6)
克羅埃西亞 ¹	28 (1.5)▼	30 (1.6)	-	-2 (2.2)	-	46 (1.4)▲	37 (1.3)	-	9 (1.9)	-
賽普勒斯	48 (1.1)▲	-	26 (1.0)	-	23 (1.5)	32 (1.4)	-	53 (0.8)	-	-21 (1.3)
愛沙尼亞	35 (1.5)	43 (1.3)	44 (1.3)	-8 (2.0)	-9 (2.0)	10 (0.7)▼	9 (0.7)	10 (0.8)	2 (1.0)	0 (1.1)
法國	33 (1.0)▽	-	-	-	-	-	-	-	-	-
義大利	28 (1.2)▽	32 (1.0)	23 (1.0)	-4 (1.6)	5 (1.5)	43 (1.7)▲	34 (1.1)	40 (1.2)	9 (2.1)	3 (2.1)
拉脫維亞 ¹	38 (1.1)	42 (1.4)	38 (1.2)	-4 (1.8)	-1 (1.7)	19 (0.8)▼	13 (0.7)	17 (1.1)	5 (1.1)	1 (1.3)
立陶宛	45 (1.7)△	42 (1.3)	23 (0.9)	4 (2.1)	22 (1.9)	26 (1.3)▽	22 (1.0)	22 (0.9)	5 (1.7)	4 (1.6)
馬爾他	46 (1.6)△	46 (0.9)	36 (1.3)	0 (1.9)	9 (2.1)	58 (2.5)▲	64 (1.0)	63 (1.8)	-6 (2.7)	-5 (3.1)
荷蘭 [†]	31 (1.1)▽	30 (1.3)	-	1 (1.7)	-	-	14 (1.0)	-	-	-
挪威 ⁽⁹⁾	24 (0.8)▼	32 (0.9)	20 (0.9)	-8 (1.2)	4 (1.2)	32 (1.1)	28 (1.2)	31 (1.7)	4 (1.6)	1 (2.0)
波蘭	59 (1.5)▲	-	36 (1.3)	-	23 (2.0)	30 (1.2)▽	-	42 (1.2)	-	-12 (1.7)
羅馬尼亞	55 (2.4)▲	-	-	-	-	29 (3.0)	-	-	-	-
塞爾維亞	27 (1.0)▽	-	-	-	-	33 (1.4)	-	-	-	-
斯洛伐克	37 (1.4)	-	27 (1.3)	-	9 (1.9)	33 (1.4)	-	32 (1.7)	-	1 (2.2)
斯洛維尼亞	33 (1.0)▽	31 (1.1)	24 (1.0)	2 (1.5)	9 (1.4)	46 (1.2)▲	36 (1.1)	43 (1.3)	10 (1.6)	3 (1.7)
西班牙	36 (1.0)	-	26 (0.9)	-	10 (1.4)	31 (1.2)	-	32 (1.3)	-	-1 (1.8)
瑞典 [†]	14 (0.7)▼	16 (0.9)	14 (0.7)	-2 (1.1)	0 (1.0)	32 (1.0)	22 (1.0)	24 (1.0)	10 (1.4)	8 (1.4)
ICCS 2022 平均	37 (0.3)	-	-	-	-	33 (0.3)	-	-	-	-
ICCS 2016/2022 平均	34 (0.3)	36 (0.3)	-	-3 (0.4)	-	34 (0.4)	29 (0.3)	-	5 (0.4)	-
ICCS 2009/2022 平均	37 (0.3)	-	30 (0.3)	-	7 (0.4)	32 (0.3)	-	34 (0.3)	-	-2 (0.5)
未符合抽樣要求的國家										
巴西	42 (1.2)	-	-	-	-	64 (0.9)	-	-	-	12 (0.5)
丹麥	35 (1.1)	-	-	-	-	29 (1.3)	-	-	-	10 (0.6)
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	30 (0.8)▽	-	-	-	-	42 (1.2)△	-	-	-	10 (0.5)
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	35 (1.8)	-	-	-	-	41 (1.7)	-	-	-	11 (0.8)

註記：

2009、2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

↑ 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

而在學生校內的公民活動參與，本次調查循著前幾輪的模式，也包含學生在校內廣泛參與公民相關活動的問題（例如：參與班聯會或參加校園辯論會）。問卷中請學生回答參與下列三項校內公民相關活動的情況（分為「是的，過去 12 個月內有」、「是的，超過 1 年前有」、「否，從來沒有」），包括「在班級幹部或班聯會選舉中投票」、「參與有關學校運作的決策」，以及「成為班級幹部或班聯會代表的候選人」。調查結果顯示，大部分的學生現在或過去都曾參與過許多此類的校內活動，且「公民認知程度」和「校內公民活動參與」間呈現正相關（Schulz et al., 2010, 2018）。

在表 6-11 中顯示學生參與校內公民相關活動之情形，ICCS 2022 調查結果指出，三項活動以「在班級幹部或班聯會選舉中投票」的平均值最高（78%），其次為「成為班級幹部或班聯會代表的候選人」（47%）和「參與有關學校運作的決策」（40%）。首先，在學生「在班級幹部或班聯會選舉中投票」方面，臺灣與哥倫比亞、克羅埃西亞、法國、波蘭和西班牙等國，相較各國平均值高出 10% 以上。其次，在學生「成為班級幹部或班聯會代表的候選人」方面，臺灣、克羅埃西亞、賽普勒斯和塞爾維亞等國，相較各國平均值高出 10% 以上。最後，在學生「參與有關學校運作的決策」方面，臺灣、哥倫比亞、挪威和瑞典等國，相較國際平均值高出 10% 以上。

進一步比較 2009 年及 2022 年的調查結果顯示，各國三項校內公民參與形式的平均值都呈現增加的趨勢（落在 1% 至 4% 之間），其中增加最多的是「參與有關學校運作的決策」（平均增加 4%）。此外，在臺灣方面，三項的增加幅度都是顯見的，以「成為班級幹部或班聯會代表的候選人」的增值最高（43%），其次依序為「在班級幹部或班聯會選舉中投票」（23%）和「參與有關學校運作的決策」（9%）。這樣的結果也顯示出臺灣學生在校內有良好之民主選舉投票機制，尤其臺灣的學校從小就有提供選自治會長、班級代表的民主訓練與實踐，促使臺灣在這方面的表現在國際上屬於前段班。

伍、預期未來公民參與

本次調查在量測預期未來參與公民活動的可能性時，請學生回答他們在學校開展不同公民相關活動的期望。調查報告將其區分成以下三種類型：未來參與校內公民活動的期望、預期透過參與合法抗議和非法抗爭等公民行動，來表達對重要議題的支持或抗議，以及預期成年後的政治參與。表 6-12 顯示臺灣的分數與各國平均分數高出 3 分以上，呈現臺灣學生在參與校內公民活動上較為積極且投入。這樣的現象應該與整體社會環境氛圍鼓勵學生參與校內事務，例如《國民教育法》中的規範與學校有各式自治活動的辦理與體驗有關。

表 6-13 呈現在「未來參與校內公民活動的期望」方面的結果，分為「性別」、「對政治或社會議題感興趣程度」以及「公民認知程度」三分類進行比較。研究發現，在所有參與國家中，學生對未來參與校內公民活動的預期與「對政治或社會議題感興趣程度」間呈正相關。整體而言，回答「對政治或社會議題非常或相當感興趣」與「對政治或社會議題不太感興趣或完全沒興趣」的兩類學生，對未來參與校內公民活動的預期平均相差了 4.4 分（Schulz et al., 2024）。臺灣學生在這個面向上的表現與國際平均接近。

除了校內的調查外，本次調查亦納入「預期透過參與合法抗議和非法抗爭等公民行動，來表達對重要議題的支持或抗議」這個面向。除沿用與 2016 年相同的八項活動，並新增五項新活動。五項新活動中有四項活動量測學生對「環境保護活動」的預期參與，此為永續發展所關注的重點。上述活動項目涵蓋三個面向：（一）學生對合法的公民和政治活動之預期參與；（二）學生對非法抗議活動之預期參與；（三）學生對環保活動之預期參與。本次調查針對上述三個面向發展出具信度的量表，用來量測學生對合法和非法活動之預期參與的指標，相當於 ICCS 2016 年調查報告所使用的指標（Schulz et al., 2024）。表 6-14 呈現 ICCS 2022 之調查結果，若比較各國學生透過「合法公民活動來表達意見」之預期參與情形，保加利亞、哥倫比亞、賽普勒斯、立陶宛、波蘭、羅馬尼亞、斯洛伐克和西班牙的分數高於各國的平均值；至於克羅埃西亞、愛沙尼亞、法國、拉脫維亞、馬爾他、荷蘭、挪威和瑞典的分數則低於各國平均值。分數最高的國家是哥倫比亞，比 ICCS 2022 年調查各國的平均值高出 4 分；分數最低的國家為臺灣及瑞典，比平均值低 1 分（Schulz et al., 2024）。

表 6-15 顯示各國學生對「非法抗議活動」之預期參與情形，從其中可見保加利亞、哥倫比亞、賽普勒斯、立陶宛、波蘭、羅馬尼亞、塞爾維亞、斯洛伐克、斯洛維尼亞等國的分數高於各國平均值；而臺灣、克羅埃西亞、愛沙尼亞、法國、拉脫維亞、馬爾他、荷蘭、挪威和瑞典的分數則低於平均值。其中，臺灣和瑞典比平均分數低 3 分（Schulz et al., 2024）。

表 6-11
各國學生參與校內公民活動之情形

國 家	各國學生回報曾參與以下活動的百分比 (%)									
	在班級幹部或班聯會選舉中投票					成為班級幹部或班聯會代表的候選人				
	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)
保加利亞	52 (1.7)▲	56 (1.7)	52 (1.9)	-4 (2.4)	1 (2.5)	34 (1.2)▼	37 (1.3)	34 (1.1)	-3 (1.8)	0 (1.6)
臺灣	91 (0.6)▲	72 (0.8)	67 (0.9)	19 (1.0)	23 (1.1)	75 (0.9)▲	34 (0.9)	32 (0.9)	42 (1.3)	43 (1.3)
哥倫比亞	89 (0.8)▲	90 (0.8)	90 (0.5)	-1 (1.1)	-1 (1.0)	43 (1.0)▼	42 (1.1)	44 (0.8)	1 (1.5)	-1 (1.3)
克羅埃西亞 ¹	93 (0.5)▲	91 (0.6)	-	2 (0.8)	-	63 (1.1)▲	58 (1.1)	-	5 (1.6)	-
賽普勒斯	81 (0.8)▲	-	71 (0.8)	-	10 (1.2)	70 (0.8)▲	-	67 (1.0)	-	3 (1.3)
愛沙尼亞	60 (2.3)▼	74 (1.7)	75 (1.8)	-14 (2.9)	-14 (2.9)	26 (1.5)▼	30 (1.2)	32 (1.5)	-3 (2.0)	-5 (2.1)
法國	96 (0.4)▲	-	-	-	-	50 (0.9)▲	-	-	-	37 (0.8)▼
義大利	53 (3.8)▼	50 (2.5)	49 (2.3)	3 (4.6)	5 (4.4)	24 (2.5)▼	22 (1.6)	21 (1.3)	2 (3.0)	3 (2.8)
拉脫維亞 ¹	51 (1.6)▼	62 (2.0)	67 (2.5)	-12 (2.6)	-17 (3.0)	27 (1.1)▼	34 (1.3)	39 (1.6)	-7 (1.7)	-12 (2.0)
立陶宛	84 (1.0)▲	89 (0.8)	84 (0.9)	-5 (1.3)	0 (1.3)	43 (1.0)▼	47 (1.3)	30 (1.1)	-4 (1.6)	13 (1.5)
馬爾他	75 (3.4)	78 (0.7)	62 (1.2)	-4 (3.4)	12 (3.6)	40 (2.2)▼	48 (0.8)	24 (0.9)	-8 (2.3)	17 (2.3)
荷蘭 [†]	47 (2.0)▼	51 (2.3)	-	-4 (3.0)	-	24 (1.1)▼	21 (1.3)	-	3 (1.7)	-
挪威(9) [†]	86 (0.6)▲	93 (0.4)	90 (0.8)	-7 (0.8)	-4 (1.0)	51 (0.8)▲	58 (0.8)	59 (1.0)	-7 (1.1)	-8 (1.3)
波蘭	95 (0.4)▲	-	95 (0.5)	-	0 (0.6)	57 (1.1)▲	-	59 (0.9)	-	-2 (1.4)
羅馬尼亞	86 (1.9)▲	-	-	-	-	47 (3.4)	-	-	-	33 (2.0)▼
塞爾維亞	86 (0.9)▲	-	-	-	-	58 (1.3)▲	-	-	-	26 (1.1)▼
斯洛伐克	71 (1.7)▼	-	73 (2.3)	-	-2 (2.9)	44 (1.4)▼	-	43 (1.5)	-	1 (2.1)
斯洛維尼亞	79 (0.9)	84 (0.8)	84 (0.8)	-5 (1.2)	-5 (1.2)	52 (1.0)▲	59 (1.2)	59 (1.1)	-7 (1.6)	-7 (1.5)
西班牙	96 (0.5)▲	-	87 (1.0)	-	9 (1.1)	55 (1.1)▲	-	55 (1.2)	-	0 (1.6)
瑞典 [†]	83 (1.0)▲	89 (0.8)	85 (0.9)	-6 (1.3)	-3 (1.4)	53 (1.2)▲	47 (0.8)	40 (1.0)	6 (1.5)	12 (1.6)
ICCS 2022 平均	78 (0.4)	-	-	-	-	47 (0.3)	-	-	-	40 (0.3)
ICCS 2016/2022 平均	73 (0.5)	75 (0.4)	-	-3 (0.5)	-	43 (0.4)	41 (0.3)	-	2 (0.5)	-
ICCS 2009/2022 平均	76 (0.4)	-	75 (0.4)	-	1 (0.6)	46 (0.3)	-	43 (0.3)	4 (0.5)	43 (0.3)
未符合抽樣要求的國家										
巴西	65 (1.8)	-	-	-	-	32 (1.2)	-	-	-	40 (1.2)
丹麥	82 (1.2)	-	-	-	-	51 (1.1)	-	-	-	51 (1.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	88 (0.6)▲	-	-	-	-	65 (1.2)▲	-	-	-	43 (1.1)▲
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	91 (0.9)	-	-	-	-	69 (1.7)	-	-	-	48 (1.6)

註記：

2009、2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

(9) 該國偏離了國際定義的人口

† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點以上

表 6-12
各國學生參與校內公民活動意願之平均分數

國 家	2022	2016	差異 (2022-2016)	40	45	50	55	60
保加利亞	49 (0.3)	50 (0.3)	-1.4 (0.4)					
臺灣	54 (0.2) ▲	51 (0.2)	2.6 (0.3)					
哥倫比亞	53 (0.2) ▲	53 (0.2)	-0.8 (0.4)					
克羅埃西亞 ¹	48 (0.3) ▽	52 (0.2)	-3.4 (0.4)					
賽普勒斯	52 (0.3) △	-	-					
愛沙尼亞	46 (0.3) ▼	48 (0.3)	-2.2 (0.4)					
法國	48 (0.2) ▽	-	-					
義大利	52 (0.3) △	52 (0.2)	-0.1 (0.4)					
拉脫維亞 ¹	46 (0.3) ▽	49 (0.2)	-2.6 (0.4)					
立陶宛	49 (0.3)	51 (0.2)	-2.3 (0.4)					
馬爾他	48 (0.3) ▽	50 (0.2)	-2.6 (0.4)					
荷蘭 [†]	43 (0.3) ▼	44 (0.3)	-0.8 (0.5)					
挪威(9) ¹	47 (0.2) ▽	49 (0.2)	-1.6 (0.3)					
波蘭	51 (0.2)	-	-					
羅馬尼亞	52 (0.4) ▲	-	-					
塞爾維亞	49 (0.3)	-	-					
斯洛伐克	47 (0.2) ▽	-	-					
斯洛維尼亞	47 (0.2) ▽	49 (0.2)	-1.4 (0.4)					
西班牙	50 (0.2) △	-	-					
瑞典 ¹	46 (0.3) ▽	47 (0.2)	-0.7 (0.4)					
ICCS 2022 平均	49 (0.1)	-	-					
ICCS 2016/2022 平均	48 (0.1)	50 (0.1)	-1.3 (0.1)					
未符合抽樣要求的國家								
巴西	52 (0.2)	-	-					
丹麥	45 (0.2)	-	-					
符合抽樣要求的德國基準參照區								
北萊茵-西發利亞邦	49 (0.3)	-	-					
未符合抽樣要求的德國基準參照區								
什列斯威-霍爾斯坦邦	49 (0.3)	-	-					

註記：

2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 ($p < 0.05$) 者以粗體顯示
由於結果取四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

0 括弧中的數值為標準誤

† 該國偏離了國際定義的人口

9 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

跨項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的機率顯示為

2022 平均分數 +/- 信賴區間
2016 平均分數 +/- 信賴區間

	不太有可能或不可能參與
	相當或非常可能參與

表 6-13
各國學生參與校內公民活動的意願與性別、興趣及公民認知程度的關聯

國 家	學生性別的平均分數				學生興趣的平均分數				公民知識等級的平均分數			
	男學生	女學生	男學生	女學生	對公民議題 不感興趣	對公民議題 非常或相當感興趣	對公民議題 不感興趣	對公民議題 非常或相當感興趣	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)	公民知識高標 以下(479 以下)	公民知識高標 以上(479 以上)
保加利亞	48 (0.4)	50 (0.3)	48 (0.3)	50 (0.3)					48 (0.4)	50 (0.4)		
臺灣	54 (0.3)	54 (0.3)	53 (0.2)	54 (0.3)					52 (0.8)	54 (0.2)		
哥倫比亞	52 (0.3)	53 (0.3)	50 (0.3)	53 (0.3)					53 (0.3)	53 (0.3)		
克羅埃西亞 ¹	47 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.3)	50 (0.3)					46 (0.6)	49 (0.3)		
賽普勒斯	50 (0.4)	53 (0.3)	51 (0.3)	53 (0.3)					50 (0.4)	54 (0.4)		
愛沙尼亞	44 (0.4)	47 (0.4)	44 (0.3)	47 (0.4)					44 (0.7)	46 (0.4)		
法國	48 (0.3)	49 (0.3)	47 (0.2)	49 (0.3)					47 (0.5)	49 (0.2)		
義大利	50 (0.3)	53 (0.4)	50 (0.3)	53 (0.4)					49 (0.5)	52 (0.3)		
拉脫維亞 ¹	45 (0.4)	47 (0.4)	45 (0.3)	47 (0.4)					45 (0.4)	47 (0.4)		
立陶宛	48 (0.3)	51 (0.4)	48 (0.3)	51 (0.4)					48 (0.4)	50 (0.4)		
馬爾他	48 (0.4)	48 (0.5)	47 (0.3)	48 (0.5)					48 (0.4)	48 (0.5)		
荷蘭 [†]	43 (0.4)	43 (0.5)	42 (0.4)	43 (0.5)					43 (0.6)	42 (0.4)		
挪威(9) [†]	47 (0.3)	48 (0.2)	46 (0.2)	48 (0.2)					48 (0.4)	47 (0.2)		
波蘭	50 (0.3)	53 (0.2)	50 (0.2)	53 (0.2)					50 (0.4)	52 (0.2)		
羅馬尼亞	51 (0.5)	54 (0.7)	52 (0.5)	54 (0.7)					52 (0.5)	53 (0.6)		
塞爾維亞	48 (0.5)	51 (0.4)	49 (0.4)	51 (0.4)					48 (0.4)	52 (0.5)		
斯洛伐克	46 (0.3)	47 (0.4)	45 (0.2)	47 (0.4)					46 (0.5)	47 (0.4)		
斯洛維尼亞	47 (0.3)	47 (0.3)	46 (0.2)	47 (0.3)					46 (0.4)	48 (0.3)		
西班牙	49 (0.3)	51 (0.3)	49 (0.2)	51 (0.3)					50 (0.4)	50 (0.3)		
瑞典 ¹	46 (0.4)	46 (0.4)	44 (0.3)	46 (0.4)					46 (0.8)	46 (0.3)		
ICCS 2022 平均	48 (0.1)	50 (0.1)	47 (0.1)	50 (0.1)					48 (0.1)	49 (0.1)		
不符合抽樣要求的國家												
巴西	51 (0.3)	52 (0.3)	50 (0.2)	52 (0.3)					51 (0.3)	52 (0.3)		
丹麥	45 (0.3)	46 (0.3)	44 (0.2)	46 (0.3)					44 (0.6)	46 (0.3)		
符合抽樣要求的德國基準參照區												
北萊茵-西發利亞邦	48 (0.3)	50 (0.4)	47 (0.3)	50 (0.4)					48 (0.5)	49 (0.3)		
不符合抽樣要求的德國基準參照區												
什列斯威-霍爾斯坦邦	48 (0.5)	51 (0.4)	47 (0.4)	51 (0.4)					48 (0.6)	50 (0.4)		

註記：
 得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
 由於結果四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 0 括弧中的數值為標準誤
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

表 6-14
各國學生預期參與合法公民與政治活動的平均分數

國 家	2022	2016	差異 (2022-2016)	40	45	50	55	60
保加利亞	50 (0.3) △	52 (0.2)	-1.4 (0.4)					
臺灣	48 (0.2)	52 (0.2)	-3.5 (0.3)					
哥倫比亞	53 (0.3) ▲	55 (0.2)	-1.6 (0.4)					
克羅埃西亞 ¹	47 (0.2) ▽	50 (0.2)	-3.2 (0.3)					
賽普勒斯	51 (0.3) △	-	-					
愛沙尼亞	46 (0.3) ▽	48 (0.2)	-1.9 (0.4)					
法國	47 (0.2) ▽	-	-					
義大利	49 (0.3) △	49 (0.2)	0.1 (0.4)					
拉脫維亞 ¹	46 (0.3) ▽	49 (0.2)	-3.2 (0.4)					
立陶宛	50 (0.2) △	52 (0.2)	-1.9 (0.3)					
馬爾他	47 (0.3) ▽	49 (0.2)	-2.6 (0.4)					
荷蘭 [†]	44 (0.3) ▼	44 (0.2)	-0.4 (0.5)					
挪威 ⁽⁹⁾	46 (0.2) ▽	46 (0.2)	-0.2 (0.3)					
波蘭	51 (0.2) △	-	-					
羅馬尼亞	51 (0.2) △	-	-					
塞爾維亞	48 (0.3)	-	-					
斯洛伐克	50 (0.2) △	-	-					
斯洛維尼亞	48 (0.2)	48 (0.2)	0.4 (0.3)					
西班牙	50 (0.2) △	-	-					
瑞典 ¹	48 (0.3) ▽	47 (0.2)	0.6 (0.4)					
ICCS 2022 平均	49 (0.1)	-	-					
ICCS 2016/2022 平均	48 (0.1)	49 (0.1)	-1.4 (0.1)					
未符合抽樣要求的國家								
巴西	52 (0.2)	-	-					
丹麥	47 (0.2)	-	-					
符合抽樣要求的德國基準參照區								
北萊茵-西發利亞邦	48 (0.3)	-	-					
未符合抽樣要求的德國基準參照區								
什列斯威-霍爾斯坦邦	48 (0.3) ▽	-	-					

註記：
2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示
由於結果取四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
0 括弧中的數值為標準誤
(9) 該國偏離了國際定義的人口
† 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口
- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

跨項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的機率顯示為

	不太有可能或不可能參與
	相當或非常可能參與

2022 平均分數 +/- 信賴區間
2016 平均分數 +/- 信賴區間

表 6-15
各國學生預期參與非法抗議活動的平均分數

國 家	2022	2016	差異 (2022-2016)	40	45	50	55	60
保加利亞	54 (0.3) ▲	54 (0.3)	0.5 (0.4)					
臺灣	47 (0.2) ▼	47 (0.2)	0.4 (0.3)					
哥倫比亞	55 (0.3) ▲	53 (0.3)	1.6 (0.4)					
克羅埃西亞 ¹	48 (0.2) ▼	48 (0.2)	0.1 (0.4)					
賽普勒斯	54 (0.3) ▲	-	-					
愛沙尼亞	49 (0.3) ▼	48 (0.2)	0.7 (0.4)					
法國	49 (0.2) ▼	-	-					
義大利	50 (0.3)	48 (0.2)	1.6 (0.4)					
拉脫維亞 ¹	48 (0.2) ▼	48 (0.2)	0.2 (0.4)					
立陶宛	52 (0.3) ▲	51 (0.3)	0.8 (0.4)					
馬爾他	49 (0.3) ▼	50 (0.2)	-1.0 (0.4)					
荷蘭 [†]	48 (0.2) ▼	48 (0.2)	0.3 (0.4)					
挪威 ⁽⁹⁾	49 (0.2) ▼	48 (0.1)	1.3 (0.3)					
波蘭	51 (0.2)	-	-					
羅馬尼亞	51 (0.8)	-	-					
塞爾維亞	53 (0.3) ▲	-	-					
斯洛伐克	51 (0.3)	-	-					
斯洛維尼亞	52 (0.2) ▲	50 (0.2)	2.4 (0.4)					
西班牙	50 (0.3)	-	-					
瑞典 ¹	47 (0.3) ▼	47 (0.2)	0.1 (0.3)					
ICCS 2022 平均	50 (0.1)	-	-					
ICCS 2016 / 2022 平均	50 (0.1)	49 (0.1)	0.7 (0.1)					

未符合抽樣要求的國家								
巴西	52 (0.3)	-	-					
丹麥	47 (0.2)	-	-					
符合抽樣要求的德國基準參照區								
北萊茵-西發利亞邦	48 (0.2) ▼	-	-					
未符合抽樣要求的德國基準參照區								
什列斯威-霍爾斯坦邦	47 (0.4)	-	-					

註記：

2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 ($p < 0.05$) 者以粗體顯示

由於結果被四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

(9) 括弧中的數值為標準誤

† 該國偏離了國際定義的人口

在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

2022 平均分數 +/- 信賴區間

2016 平均分數 +/- 信賴區間

2022 平均分數 +/- 信賴區間

2016 平均分數 +/- 信賴區間

標項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的概率顯示為

不太有可能或不可能參與

相當或非常可能參與

從表 6-14 與 6-15 的結果可見，臺灣學生無論合法或非法的抗議活動之預期參與皆屬於此次調查的後段班。換言之，學生對於學校外的抗議活動與抗爭行為皆缺乏參與之興趣。以目前臺灣十二年國教之公民與社會領綱內容來看，在國中階段的內容，並未有實際鼓勵或引導學生參與合法抗議或非法抗爭之相關內容，只有在政治參與此一項目下，有透過延伸探究引導學生思考「中學生有哪些政治參與的管道？可能會面臨哪些限制？」（教育部，2018a）。學校教育的內容與整體社會氛圍皆不鼓勵國中階段學生進行較激進之公民參與，這個現象從 ICCS 2009 的調查中，就可以看出臺灣在九年一貫課綱時，就缺乏相關之內容。正如劉美慧與劉欣宜（2009）的研究中所指出，在九年一貫課程的公民課程內容偏重群己權利義務的平衡與化解衝突之技巧，幾乎未介紹其它爭取權益的作法與建議。所以在這兩個面向出現的這樣的結果，是符合臺灣的情境。

而在本次調查中配合永續與環保相關的概念，新加入量測學生對環保活動之預期參與，透過若干種活動來進行了解，包括「拒絕購買對環境有害的產品」、「請他人停止破壞環境」、「參與有組織的抗爭以爭取更多保護環境的作為」、「鼓勵他人盡一己之力保護環境（例如透過節省用水）」（Schulz et al., 2024）。從表 6-16 可以看到各國學生回答「可能或一定會」這樣做的比例，以及對應的量表分數情形。結果顯示，參與 ICCS 2022 調查的國家中，平均有 72% 的學生回答「可能或一定會」去「請他人停止破壞環境」以及「鼓勵他人盡一己之力保護環境（例如透過節省用水）」。66% 的學生表示「可能或一定會」去「拒絕購買對環境有害的產品」，57% 的學生會「參與有組織的抗爭以爭取更多保護環境的作為」。調查結果亦顯示出各國之間有很大差異。量表整體平均分數最高的國家為哥倫比亞和羅馬尼亞（54 分），而臺灣（53 分）的表現也與這兩國相當接近，代表青少年對環境保護的理解與行動力在國際上處於領先群中，但是可以看到臺灣學生會進行倡議、影響他人的想法，但是多屬於個人行為層面，若要參與有組織的抗議活動，學生與前述表 6-14 與 6-15 中的討論類似，呈現較不願意參與的狀況。

在「預期成年後的政治參與」方面，ICCS 2022 年的調查使用與 ICCS 2009 年、2016 年調查相同的問卷形式，請學生評估自己「積極參與政治的傾向」（分為「一定會」、「可能會」、「可能不會」和「一定不會」），並以一系列的活動作為項目題組，來量測「預期參與選舉」和「預期積極參與政治活動」兩種構念（Schulz et al., 2024）。

表 6-16 各國學生預期參與環境保護活動的百分比與分數

國 家	各國學生預期可能或一定會 (%)				學生預期參與環境保護活動的平均分數
	請他人停止破壞環境	鼓勵他人盡一己之力保護環境 (例如透過節省用水)	拒絕購買對環境有害的產品	參與有組織的抗爭以爭取更多保護環境的作為	
保加利亞	70 (1.0) ▽	69 (1.3) ▽	67 (1.1)	60 (1.1) △	50 (0.2)
臺灣	84 (0.7) ▲	85 (0.8) ▲	84 (0.7) ▲	60 (0.8) △	53 (0.2) △
哥倫比亞	82 (0.9) △	83 (1.0) ▲	71 (1.2) △	77 (0.9) ▲	54 (0.3) ▲
克羅埃西亞 ¹	77 (1.1) △	77 (1.0) △	65 (1.2)	62 (1.0) △	51 (0.2) △
賽普勒斯	74 (1.0)	71 (1.1)	64 (0.9)	63 (1.0) △	51 (0.3) △
愛沙尼亞	58 (1.4) ▼	64 (1.4) ▽	56 (1.3) ▽	43 (1.3) ▼	47 (0.3) ▼
法國	75 (1.0) △	77 (1.0) △	67 (0.9)	51 (1.0) ▽	51 (0.2) △
義大利	85 (0.9) ▲	82 (0.9) △	76 (1.0) ▲	67 (1.1) ▲	53 (0.2) △
拉脫維亞 ¹	59 (1.2) ▼	58 (1.3) ▼	56 (1.2) ▽	48 (1.2) ▽	46 (0.3) ▼
立陶宛	73 (0.8)	75 (0.9) △	68 (1.1) △	63 (1.0) △	51 (0.2) △
馬爾他	77 (1.4) △	74 (1.6)	66 (0.8)	55 (0.9)	50 (0.3)
荷蘭 [†]	46 (1.5) ▼	53 (1.6) ▼	48 (1.4) ▼	30 (1.3) ▼	44 (0.3) ▼
挪威 ⁽⁹⁾	57 (0.9) ▼	58 (0.9) ▼	55 (0.9) ▼	36 (1.0) ▼	46 (0.2) ▼
波蘭	84 (0.7) ▲	78 (0.9) △	73 (0.9) △	61 (0.9) △	51 (0.2) △
羅馬尼亞	86 (1.4) ▲	86 (1.0) ▲	73 (1.5) △	77 (1.2) ▲	54 (0.3) ▲
塞爾維亞	74 (1.2)	69 (1.1) ▽	62 (1.3) ▽	61 (1.3) △	50 (0.3)
斯洛伐克	79 (1.0) △	75 (1.1) △	66 (1.1)	62 (1.3) △	51 (0.3) △
斯洛維尼亞	68 (1.0) ▽	68 (1.1) ▽	63 (1.0) ▽	55 (1.0)	49 (0.2) ▽
西班牙	80 (0.9) △	80 (0.8) △	68 (1.0) △	64 (1.1) △	52 (0.2) △
瑞典 ¹	61 (1.1) ▼	65 (1.1) ▽	63 (1.0) ▽	35 (1.1) ▼	47 (0.2) ▽
ICCS 2022 平均	72 (0.2)	72 (0.2)	66 (0.2)	57 (0.2)	50 (0.1)
未符合抽樣要求的國家					
巴西	74 (0.8)	80 (0.8)	67 (0.9)	71 (1.0)	53 (0.2)
丹麥	56 (1.1)	60 (0.8)	64 (0.9)	36 (1.2)	47 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區					
北萊茵-西發利亞邦	60 (1.2) ▼	67 (1.2) ▽	55 (1.2) ▼	43 (1.3) ▼	47 (0.3) ▼
未符合抽樣要求的德國基準參照區					
什列斯威-霍爾斯坦邦	60 (1.5)	69 (1.7)	56 (1.6)	48 (1.7)	48 (0.3)

註記：

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

(9) 該國的數值為標準誤

† 該國偏離了國際定義的人口

在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

ICCS 2022 的國家結果：

▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

△ 顯著高於 ICCS 2022 平均

▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均

▲ 顯著低於 ICCS 2022 平均 10 個百分點或 3 分以上

表 6-17
各國學生預期參與選舉的平均分數

國 家	2022	2016	2019	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	40	45	50	55	60
保加利亞	47 (0.3) ▽	50 (0.3)	48 (0.3)	-2.1 (0.4)	-0.3 (0.5)					
臺灣	51 (0.2) △	53 (0.2)	51 (0.2)	-1.5 (0.3)	0.5 (0.3)					
哥倫比亞	50 (0.2) △	53 (0.2)	54 (0.2)	-3.4 (0.4)	-3.9 (0.4)					
克羅埃西亞 ¹	48 (0.3) ▽	51 (0.2)	-	-3.1 (0.4)	-					
賽普勒斯	46 (0.3) ▽	-	49 (0.2)	-	-2.5 (0.4)					
愛沙尼亞	46 (0.4) ▼	48 (0.2)	47 (0.3)	-2.3 (0.5)	-0.9 (0.5)					
法國	53 (0.2) ▲	-	-	-	-					
義大利	52 (0.2) △	54 (0.2)	54 (0.2)	-2.7 (0.4)	-2.6 (0.4)					
拉脫維亞 ¹	44 (0.3) ▼	49 (0.2)	50 (0.3)	-5.0 (0.4)	-5.8 (0.5)					
立陶宛	49 (0.3)	52 (0.2)	52 (0.2)	-2.8 (0.4)	-2.4 (0.4)					
馬爾他	47 (0.4) ▽	50 (0.2)	49 (0.4)	-3.2 (0.5)	-2.5 (0.6)					
荷蘭 [†]	47 (0.3) ▽	47 (0.3)	-	0.0 (0.4)	-					
挪威 ⁽⁹⁾	52 (0.2) ▲	54 (0.1)	52 (0.3)	-2.1 (0.3)	0.0 (0.4)					
波蘭	50 (0.2) △	-	48 (0.3)	-	1.8 (0.4)					
羅馬尼亞	52 (0.4) ▲	-	-	-	-					
塞爾維亞	43 (0.3) ▼	-	-	-	-					
斯洛伐克	48 (0.3) ▽	-	48 (0.3)	-	-0.2 (0.5)					
斯洛維尼亞	48 (0.2) ▽	50 (0.3)	50 (0.2)	-1.6 (0.4)	-1.5 (0.4)					
西班牙	50 (0.2) △	-	51 (0.3)	-	-0.6 (0.4)					
瑞典 ¹	51 (0.3) △	53 (0.2)	49 (0.3)	-1.9 (0.4)	2.3 (0.5)					
ICCS 2022 平均	49 (0.1)	-	-	-	-					
ICCS 2016/2022 平均	49 (0.1)	51 (0.1)	-	-2.5 (0.1)	-					
ICCS 2009/2022 平均	49 (0.3)	-	50 (0.1)	-	-1.2 (0.1)					
未符合抽樣要求的國家										
巴西	51 (0.2)	-	-	-	-					
丹麥	52 (0.2)	-	-	-	-					
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	47 (0.3) ▽	-	-	-	-					
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	48 (0.3)	-	-	-	-					

註記：

2009、2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 ($p < 0.05$) 者以粗體顯示

由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

(9) 括弧中的數值為標準誤

† 該國偏離了國際定義的人口

在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

↑ 全國定義的人口涵蓋全國 90-95% 的目標人口

- 無可比較之資料

ICCS 2022 的國家結果：
▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
△ 顯著高於 ICCS 2022 平均
▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上

磅項目平均而言，分數在此顏色範圍內的學生，超過 50% 的概率顯示為

不太有可能或不可能參與
相當或非常可能參與

2022 平均分數 +/- 信賴區間
2016 平均分數 +/- 信賴區間
2009 平均分數 +/- 信賴區間

與「預期參與選舉」量表有關的項目中，各國學生表示「可能或一定會」之平均值為：「在地方選舉中投票」（77%）、「在全國選舉中投票」（77%）以及「在投票前先了解候選人的相關資訊」（75%）。與「預期積極政治參與」量表有關的項目中，各國學生表示「可能或一定會」之平均值為：「參加政黨」（25%）、「參加工會」（28 %）、「在地方選舉中擔任候選人」（24%）以及「為某項政治或社會訴求而加入一個組織」（31%）。上述兩個量表的指標相當於 ICCS 2009 年中所使用的指標，從當時參與調查國家之結果來看，兩量表的平均信度相當高。在前兩輪 ICCS 的調查結果顯示，參與研究的國家中，雖然大多數學生都有「預期參與選舉」的傾向，但有「預期積極政治參與傾向」的學生相對較少（Schulz et al., 2010, 2018）。

從表 6-17 可發現，若依國家和時間段分別去比較「預期參與選舉」量表分數時可發現，2016 年、2022 年兩次 ICCS 調查期間，各國的平均分數明顯下降（降低了 2.5 分），而自 2009 年至 2022 年 ICCS 調查期間，各國的平均分數雖然下降幅度較小（降低了 1.2 分），但仍具統計顯著性（Schulz et al., 2024）。臺灣八年級學生預期參與選舉的分數屬於前段班，趨勢與整體國際走向類似，學生在參與投票、了解候選人資訊等面向，皆有較高的意願進行，然而在自身實際參與工會、政黨或投入選舉部分，臺灣的學生反而意願較低。

表 6-18 呈現以「性別」、「社經地位」和「公民認知程度」三種分類，對學生「預期參與選舉」的量表分數進行比較，結果顯示「預期參與選舉」和「公民認知程度」間呈明顯正相關。進一步依社經地位將學生分成兩個子分類（分別為「高於國家平均值」與「低於國家平均值」），這兩個群體「預期參與選舉」的分數也有明顯的落差。社經地位較高的學生比社經地位較低的學生高出 4 分。最後，在性別方面，不同性別之間其「預期參與選舉」的分數落差較小；此外，在大多數參與調查研究的國家中，女學生的分數稍高於男學生，並具統計顯著意義（Schulz et al., 2024）。

此外，在 ICCS 2022 年針對學生「預期積極參與政治」之平均量表分數調查結果顯示（表 6-19），各國平均分數之範圍落在 47 分（克羅埃西亞和荷蘭）到 53 分（哥倫比亞）之間。進一步比較 ICCS 2016 年和 2022 年調查結果顯示，各國平均量表分數略為降低（仍具統計顯著意義），至於 2009 年至 2022 年 ICCS 調查期間，各國平均量表分數僅微幅提升，但仍具統計顯著意義。2009 年至 2022 年 ICCS 調查期間，「預期積極參與政治」之平均分數增加最多的三個國家依序為臺灣（2.4 分）、保加利亞（1.9 分）、義大利（1.6 分），而分數下降最多的三個國家依序為拉脫維亞（2.2 分）、愛沙尼亞（0.4 分）和哥倫比亞（0.3 分）。

表 6-18
各國學生預期參與選舉的平均分數與性別、社經背景及公民認知程度的關聯

國 家	學生性別的平均分數						社經背景的平均分數						公民知識等級的平均分數								
	男學生			女學生			低於國家平均			國家平均或以上			公民知識高標 以下(479 以下)			公民知識高標或 以上(479 以上)					
	-12	-8	-4	0	4	8	12	-12	-8	-4	0	4	8	12	-12	-8	-4	0	4	8	12
保加利亞	47 (0.3)						48 (0.4)	46 (0.3)						49 (0.4)	45 (0.4)						50 (0.4)
臺灣	51 (0.2)						52 (0.2)	50 (0.2)						52 (0.3)	46 (0.7)						52 (0.2)
哥倫比亞	50 (0.3)						50 (0.3)	49 (0.3)						51 (0.3)	48 (0.3)						52 (0.3)
克羅埃西亞 ¹	47 (0.3)						49 (0.3)	47 (0.4)						50 (0.3)	44 (0.5)						50 (0.3)
賽普勒斯	46 (0.4)						46 (0.3)	44 (0.3)						48 (0.3)	44 (0.3)						49 (0.4)
愛沙尼亞	46 (0.4)						46 (0.4)	43 (0.3)						48 (0.5)	41 (0.4)						47 (0.4)
法國	53 (0.3)						54 (0.3)	52 (0.3)						55 (0.3)	49 (0.4)						55 (0.2)
義大利	51 (0.3)						52 (0.3)	50 (0.3)						53 (0.2)	47 (0.4)						53 (0.2)
拉脫維亞 ¹	44 (0.4)						45 (0.4)	42 (0.4)						47 (0.3)	41 (0.4)						47 (0.3)
立陶宛	48 (0.3)						50 (0.3)	47 (0.3)						52 (0.4)	45 (0.3)						52 (0.3)
馬爾他	46 (0.3)						47 (0.5)	46 (0.3)						48 (0.5)	44 (0.4)						48 (0.4)
荷蘭 [†]	47 (0.4)						47 (0.4)	44 (0.3)						50 (0.3)	43 (0.4)						49 (0.3)
挪威(9) ¹	51 (0.2)						54 (0.2)	50 (0.2)						55 (0.2)	47 (0.3)						54 (0.2)
波蘭	49 (0.3)						51 (0.2)	48 (0.2)						52 (0.2)	45 (0.4)						51 (0.2)
羅馬尼亞	51 (0.4)						53 (0.4)	51 (0.4)						53 (0.4)	50 (0.4)						54 (0.4)
塞爾維亞	44 (0.4)						43 (0.4)	42 (0.4)						45 (0.3)	41 (0.3)						46 (0.5)
斯洛伐克	48 (0.3)						48 (0.3)	46 (0.4)						50 (0.3)	44 (0.5)						50 (0.3)
斯洛維尼亞	48 (0.3)						49 (0.3)	46 (0.3)						50 (0.4)	44 (0.4)						50 (0.3)
西班牙	50 (0.3)						51 (0.3)	49 (0.3)						52 (0.3)	47 (0.4)						52 (0.2)
瑞典 ¹	51 (0.3)						52 (0.3)	49 (0.3)						53 (0.3)	46 (0.6)						53 (0.2)
ICCS 2022 平均	48 (0.1)						49 (0.1)	47 (0.1)						51 (0.1)	45 (0.1)						51 (0.1)
未符合抽樣要求的國家																					
巴西	51 (0.2)						51 (0.3)	50 (0.3)						52 (0.3)	48 (0.3)						54 (0.3)
丹麥	50 (0.3)						53 (0.3)	50 (0.3)						54 (0.3)	46 (0.4)						53 (0.2)
符合抽樣要求的德國基準參照區																					
北萊茵-西發利亞邦	46 (0.3)						48 (0.4)	44 (0.3)						50 (0.3)	42 (0.4)						49 (0.3)
未符合抽樣要求的德國基準參照區																					
什列斯威-霍爾斯坦邦	48 (0.4)						48 (0.5)	45 (0.5)						50 (0.5)	43 (0.8)						49 (0.3)

註記：
得分平均值顯著高於比較組者 (p<0.05) 者以粗體顯示
由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致

比較組之間的差異具有統計意義，p<0.05。

比較組之間的差異未具有統計意義，p<0.05。

(9) 括弧中的數值為標準誤

(†) 該國偏離了國際定義的人口

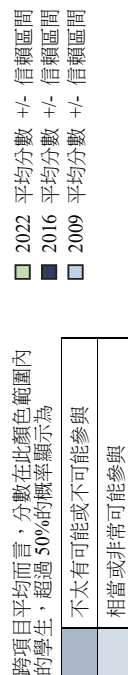
在更換學校後方符合抽樣參與率的標準

1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口

表 6-19
各國學生預期積極參與政治的平均分數

國 家	2022	2016	2019	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)	40	45	50	55	60
保加利亞	50 (0.3) △	50 (0.3)	49 (0.3)	0.6 (0.4)	1.9 (0.5)					
臺灣	50 (0.2)	50 (0.2)	47 (0.1)	-0.2 (0.3)	2.4 (0.5)					
哥倫比亞	53 (0.3) ▲	53 (0.3)	53 (0.3)	-0.2 (0.4)	-0.3 (0.5)					
克羅埃西亞 ¹	47 (0.2) ▽	50 (0.2)	-	-3.6 (0.4)	-					
賽普勒斯	51 (0.3) △	-	51 (0.2)	-	0.4 (0.5)					
愛沙尼亞	48 (0.2) ▽	48 (0.2)	48 (0.2)	-0.5 (0.3)	-0.4 (0.5)					
法國	52 (0.2) △	-	-	-	-					
義大利	51 (0.2) △	51 (0.2)	49 (0.2)	0.2 (0.3)	1.6 (0.5)					
拉脫維亞 ¹	49 (0.2) ▽	50 (0.2)	51 (0.2)	-1.1 (0.3)	-2.2 (0.5)					
立陶宛	50 (0.2) △	52 (0.2)	49 (0.2)	-1.3 (0.3)	1.4 (0.5)					
馬爾他	50 (0.2)	50 (0.2)	48 (0.4)	-0.2 (0.3)	1.4 (0.5)					
荷蘭 [†]	47 (0.2) ▽	48 (0.2)	-	-1.0 (0.3)	-					
挪威(9) [†]	49 (0.2) ▽	49 (0.1)	49 (0.2)	0.2 (0.2)	0.0 (0.5)					
波蘭	49 (0.1) ▽	-	48 (0.2)	-	1.5 (0.4)					
羅馬尼亞	52 (0.5) △	-	-	-	-					
塞爾維亞	46 (0.3) ▼	-	-	-	-					
斯洛伐克	48 (0.3) ▽	-	48 (0.2)	-	0.4 (0.5)					
斯洛維尼亞	49 (0.2) ▽	49 (0.2)	48 (0.2)	0.0 (0.3)	0.7 (0.5)					
西班牙	51 (0.2) △	-	49 (0.2)	-	1.3 (0.5)					
瑞典 [†]	50 (0.2) △	50 (0.3)	50 (0.2)	0.2 (0.3)	0.6 (0.5)					
ICCS 2022 平均	50 (0.1)	-	-	-	-					
ICCS 2016/2022 平均	49 (0.1)	50 (0.1)	-	-0.5 (0.1)	-					
ICCS 2009/2022 平均	50 (0.2)	-	49 (0.1)	-	0.7 (0.1)					
未符合抽樣要求的國家										
巴西	53 (0.2)	-	-	-	-					
丹麥	50 (0.2)	-	-	-	-					
符合抽樣要求的德國基準參照區										
北萊茵-西發利亞邦	49 (0.2) ▽	-	-	-	-					
未符合抽樣要求的德國基準參照區										
什列斯威-霍爾斯坦邦	49 (0.3)	-	-	-	-					

註記：
 2009、2016 至 2022 年間或次組別的統計上顯著差異 (p<0.05) 者以粗體顯示
 ▲ 顯著高於 ICCS 2022 平均 3 分以上
 △ 顯著高於 ICCS 2022 平均
 ▽ 顯著低於 ICCS 2022 平均
 ▼ 顯著低於 ICCS 2022 平均 3 分以上
 由於結果採四捨五入，因此部分統計數值可能出現不一致
 (9) 該國偏離了國際定義的人口
 † 在更換學校後方符合抽樣參與率的標準
 1 全國定義的人口涵蓋全國 90-95%的目標人口
 - 無可比較之資料



第四節 小結

在學生公民參與表現方面，本次調查結果重點摘要說明如下：

首先，在各國受訪學生中，對政治和社會議題表示「非常感興趣」或「相當感興趣」的比例不到三分之一。然而，當學生家長對政治和社會議題較感興趣時，學生對政治和社會議題感興趣的比例明顯較高（Schulz et al., 2024）。臺灣八年級學生對政治與社會議題感興趣的百分比略高於三成，認為其家長對政治及社會議題感興趣的程度較高的百分比也較其他多數參與調查的國家為高，由此可見在臺灣學生及其家長普遍對政治和社會議題感興趣。而臺灣學生的公民效能感在參與國家中與羅馬尼亞並列在首位，顯示依照新的公民與社會領綱下規劃的課程，仍能如過去一樣，培養學生對公民議題、公民參與的效能感。而多數國家類似，臺灣男學生的效能感略高於女學生。但是臺灣的數據呈現出，在認知程度得分較低的學生卻具備較高的效能感，而其成因還需要進一步的探究，是未來可以持續進行研究的主題之一。

其次，對公民議題較感興趣的學生可能會與家長、朋友討論相關議題，並利用數位媒體搜尋並分享相關資訊。同時臺灣八年級學生在校內事務的參與與決策這個面向，比國際平均高出許多，其原因因該是臺灣從小學開始，有許多機會讓學生參與校內的民主過程。再者，《國民教育法》修法之後，學生更可以列席校務會議，增加參與程度與範圍。而在獲取資訊的管道上，臺灣學生透過傳統媒體形式獲取資訊的下降趨勢很明顯，這個現象呈現出臺灣學生的媒體使用與之前有相當的變化，這正提供給教育政策制訂、學校課程規劃與日常管理與學生家長一個機會，應更深入了解學生的媒體使用，以利更好地進行公民教育與學生輔導。

第三，臺灣學生在未來預期的公民參與程度上，對於社區團體、宗教團體與政黨附屬的青少年組織等的參與度都不高。這些與臺灣社會的脈絡相關，其中以宗教團體為例，由於臺灣宗教多元，且宗教在臺灣社會日常生活中扮演的角色未若其他參與國家顯著。而在社區團體的參與上，臺灣學生應該是受限於服務學習這類課程的規劃方式，多是以校方為主進行規劃，因此未來若期望增加對社區服務團體的參與，可以從學校規劃課程或相關活動著手。

第四、臺灣學生對於參與合法抗議或非法抗爭的意願都不高，但是卻願意參與投票並了解候選人的相關資訊，這與國中階段公民教育的課程規劃內容或有相關，建議可以比照過去曾有的相關研究，透過對教科書與教師授課規劃，進一步探究學生在公民參與上對不同參與管道意願差別的原因。





第七章

學校與教室的公民教育 情境脈絡

第七章 學校與教室的 公民教育情境脈絡

第一節 背景說明

有研究顯示，學校與教室的情境會影響學生的公民素養，特別是針對非認知的部分（Scheerens, 2009, 2011）。本章將呈現 ICCS 2022 研究有關「學校與教室情境」的調查結果，資料來自本次調查中的學校、教師（核心問卷與國際擇定）和學生問卷。分為二大研究面向，包括「校園中的參與過程和社會互動」及「校園中公民教育的實施」。在「校園中的參與過程和社會互動」面向，其有 3 項調查結果：「學生於學校層次的參與」、「學校和教室的氛圍」、「校園中多元化的途徑」；在「校園中公民教育的實施」的面向，包含「社區中公民教育的活動」、「教室中公民教育的學習」、「校園中環境永續教育與全球公民素養教育」等 3 項調查結果。

每項研究結果，將介紹「ICCS 2022 的國際比較」和「ICCS 2022 與過去施測的比較」。進行過去施測的比較，主要是以過去的施測有相同或相似的題目，才進行之；比較的年度，有與 2016 的施測相比，也有與 2009 的施測相比，或者同時與過去兩次施測相比，也可能出現無法進行比較的情況。本章的國際比較統計數字皆出自 ICCS 的國際報告（Schulz et al., 2024），惟本次的調查因為疫情的因素，在教師的問卷部分，有些國家的樣本數不足，無法確實的比較，因此在國際比較部分，僅擇取認知測驗前五名的國家，另外自製表格進行比較。而針對與過去的 ICCS 的比較部分，引用本次與過去施測的國際比較統計數字，另製作比較表格，特此說明。

第二節 校園中的參與過程和社會互動

本節將呈現「校園中的參與過程和社會互動」面向的調查結果，包含「學生於學校層次的參與」、「學校和教室的氛圍」、「校園中多元化的途徑」等三項。

壹、學生於學校層次的參與

此部分透過 3 份表格來呈現：表 7-1「校長觀察：學生參與班級代表或學校選舉（如班聯會等）之百分比」、表 7-2「校長自評：學生參與學校事務的百分比」、表 7-3「校長自述：學生參與學校決策過程的貢獻程度之百分比」，說明如下。

一、2022 的國際比較

在 ICCS 2022 學校問卷中，問及「學生參與班級代表或全校性學生自治組織選舉」的情況，各國校長回答「所有、幾乎所有或多數者」的統計比較如表 7-1 所示。學生參與班級代表選舉的國際平均為 85%，臺灣為 84%，與國際平均無顯著差異。「學生參與學校選舉（如學生會、學生議會等）」的國際平均 71%，臺灣 59%，顯著低於國際平均 12 個百分點。

表 7-1

校長觀察：學生參與班級代表或學校選舉（如班聯會等）之百分比

國 家	在班級代表選舉中投票		在班聯會選舉中投票	
	2022	2016	2022	2016
臺灣	84	92	59▼	45
瑞典	88	92	73	78
波蘭	100▲	-	98▲	-
愛沙尼亞	58▼	76	77	79
克羅埃西亞	100▲	100	95▲	98
國際平均	85	81	71	69

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

- 無可用的比較資料

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 169). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

在 ICCS 2022 學校問卷中，問及「學生在學校事務的參與程度」，各國校長的回應請見表 7-2。全部 5 項，在「學生被鼓勵參與課堂活動的規劃」方面，我國顯著低於國際平均；其餘 4 項皆顯著低於國際平均 10 個百分點以上，分別為「學生參與設計校務發展計畫」、「學生參與制定學校的規範與規則」、「學生被鼓勵參與教學內容的決策」與「學生參與學校自我評鑑的過程」。整體而言，依據校長們的回應，我國於「學生在學校事務的參與程度」所調查的 5 個項目皆顯著低於國際平均，且與認知分數前五名國家比較，臺灣皆位於最後一位，此為顯著待改進的面向。

表 7-2

校長自評：學生參與學校事務的百分比

國 家	學生參與設計校務發展計畫	學生參與制定學校的規範與規則	學生被鼓勵參與教學內容的決策	學生被鼓勵參與課堂活動的規劃	學生參與學校自我評鑑的過程
臺灣	24 ▼	47 ▼	40 ▼	60 ▽	27 ▼
瑞典	32 ▼	90 ▲	69 ▲	81 ▲	92 ▲
波蘭	32 ▼	77 ▲	42 ▼	77 △	71
愛沙尼亞	56 ▲	77 ▲	67 ▲	61 ▽	70
克羅埃西亞	55 ▲	66	48	82 ▲	75 △
國際平均	44	66	52	70	67

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 170). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

ICCS 2022 學校問卷問及「學生參與學校決策過程的貢獻程度」，各國校長的回應呈現於表 7-3。在全部 5 項中，我國僅有「學生參與校園集會」顯著高於國際平均；「學生能在課堂對學校提出改善建議」、「學生以個人或團體的方式與校長會面」與「學生以個人或團體的方式與教師會面」等 3 項顯著低於國際平均；「學生以線上或紙本形式向學校提出建議」則與國際平均無顯著差異。與認知測驗分數前五名的國家比較，臺灣學生參與學校決策過程的貢獻程度，除了「學生參與校園集會」以外，皆為最後一名，凸顯學生的校園參與或貢獻上，仍有待提升；特別是在我國將兒童權利公約國內法化，理應更重視學生的校園意見參與，方符國際人權公約的原則。

表 7-3

校長自述：學生參與學校決策過程的貢獻程度之百分比

國 家	學生能在課堂 對學校提出 改善建議	學生參與 校園集會	學生以線上或 紙本形式向學 校提出建議	學生以個人或 團體的方式 與校長會面	學生以個人或 團體的方式 與教師會面
臺灣	90▽	86△	87	89▽	85▽
瑞典	100△	45▼	94	98△	96
波蘭	100△	96▲	96△	99△	99△
愛沙尼亞	100△	99▲	96△	98△	100△
克羅埃西亞	99	100▲	95	96	97
國際平均	98	79	92	94	95

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 171). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

二、2022 與過去施測的比較

參考表 7-1，其呈現有關「在班級代表選舉中投票」與「在班聯會選舉中投票」的提問，於 2022 年和 2016 年調查結果的比較。我國於有關「在班級代表選舉中投票」的調查，2022 年的結果為 84%，而 2016 年的結果為 92%，有-8%的差距；有關「在班聯會選舉中投票」的調查，2022 年的結果為 59%，而 2016 年的結果為 45%，有 14% 的差距。就參與程度的學校百分比之比較，在班級代表選舉中投票提問項，從 2016 年到 2022 年為負向發展，顯示我國學校就學生的在班級代表選舉中投票，呈現倒退的狀態。另外，2009 年並未有相同的調查無法進行比較。

關於「學生參與校內事務」的項目，依據 Schulz 等人（2018, pp. 149; 2024, pp. 170-171）的研究，我國學生 2016 年與 2022 年校園層次的參與百分比整理如表 7-4。2022 年係由校長問卷中蒐集資訊，2016 年的調查也相同。2022 年調查，除了「學生參與校園集會」之外，臺灣的各項平均百分比皆低於國際平均值，如「學生能在課堂對學校提出改善建議」、「學生以線上或紙本形式向學校提出建議」、「學生以個人或團體的方式與校長會面」、「學生以個人或團體的方式與教師會面」，而且在「學生參與設計校務發展計畫」、「學生參與制定學校的規範與規則」、「學生被鼓勵參與教學內容的決策」、「學生被鼓勵參與課堂活動的規劃」、「學生參與學校自我評鑑的過程」等項目，更是顯著低於國際平均值。2016 的問卷題目較一般性，如「學生

的意見會被納入決策的過程」、「學生被賦予機會積極參與學校決策」，也皆顯著低於國際的平均。

然而，即使 2022 年與 2016 年調查學生參與校內事務的題目具有差異，臺灣學生參與的程度皆低於國際平均值（雖然與 2016 年相比，2022 年各項參與的百分比皆較高）。至於 2009 年的調查，有關「學生於學校的參與」的項目，係針對教師與學生進行問卷調查，惟其所調查的項目，如「教材」、「班級課表」、「校規」、「班規」、「課外活動」，教師的調查結果低於國際平均（國際平均 50%，臺灣 48%），而學生的調查結果則高於國際平均（國際平均 50%，臺灣 52%）。

表 7-4
我國學生 2016 年與 2022 年校園層次的參與百分比

2016			
問 卷 題 目	國際平均		臺灣
學生的意見被納入決策的考量	28%	>	18%
學生被給予機會參與學校的決策	30%	>	17%
2022			
學生參與設計校務發展計畫	44%	>	24%
學生參與制定學校的規範與規則	66%	>	47%
學生被鼓勵參與教學內容的決策	52%	>	40%
學生被鼓勵參與課堂活動的規劃	70%	>	60%
學生參與學校自我評鑑的過程	67%	>	27%
學生能在課堂對學校提出改善建議	98%	>	90%
學生能參與校園集會	79%	<	86%
學生能以線上或紙本形式向學校提出建議	92%	>	87%
學生能以個人或團體的方式與校長會面	94%	>	89%
學生能以個人或團體的方式與教師會面	95%	>	85%

註：研究者整理。

貳、學校和教室的氛圍

此部分來自學生問卷，將透過 2 個表格呈現：表 7-5 學生的課堂討論開放性感受、表 7-6 校園中的師生關係的感受，說明如下：

一、2022 的國際比較

依據表 7-5，學生對課堂討論開放性的感受，國際平均為 50 分，臺灣是 54 分，顯著高於國際平均 3 分以上，且名列第二（最高者為義大利的 55 分。與認知測驗分數前五名國家比較，最高是臺灣 54 分，而最低的是愛沙尼亞 48 分。表 7-5 和表 7-6 中，出現「-」，表示沒有參與研究，因此無統計數字。

表 7-6 是學生對校園師生關係的感受，國際平均是 50 分，臺灣 56 分，因為超過平均 3 分，顯著高於國際平均值，且係所有參與國家百分比最高者。

二、2022 與過去施測的比較

表 7-5 亦同時呈現 2016 與 2009 的百分比，對於「學生的課堂討論開放性感受」，我國 2022 的數值（54 分），皆高於 2016（52 分）與 2009（50 分），明顯地逐次進步。

另觀察表 7-6 關於「校園中的師生關係的感受」的資料，我國在 2022 年的 56 分，相同於 2016 年的 56 分而高於 2009 年的 51 分，明顯看出我國的師生關係從 2016 年起，即維持在較高的百分比。

表 7-5
學生課堂討論開放性感受 ICCS 2009、2016、2022 之國際比較

國 家	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)
臺灣	54▲	52	50	1.6	3.3
瑞典	50△	52	51	-2.0	-0.5
波蘭	51△	-	51	-	0.3
愛沙尼亞	48▽	49	50	-1.7	-2.6
克羅埃西亞	51△	51	-	-0.1	-
國際平均	50	50	50	-0.5	-0.4

註：▲顯著高於國際平均 3 分以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 3 分以上

- 沒有可用的比較資料

粗體表示變化具顯著差異

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 173). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-6

校園中的師生關係的感受 ICCS 2009、2016、2022 之國際比較

國 家	2022	2016	2009	差異 (2022-2016)	差異 (2022-2009)
臺灣	56▲	56	51	0.5	5.7
瑞典	51△	53	51	-1.1	0.4
波蘭	46▼	-	47	-	-0.6
愛沙尼亞	49▽	49	48	-0.1	1.1
克羅埃西亞	51△	51	-	0.2	-
國際平均	50	51	49	-0.6	0.8

註：▲顯著高於國際平均 3 分以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 3 分以上

- 沒有可用的比較資料

粗體表示變化具顯著差異

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 175). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

參、校園中多元文化的途徑

有研究顯示，校園內的多元文化營造，能提升學生的知識以及對其他文化的尊重，進而提升與豐富學校的教育（Leeman, 2003; Taylor & Sidhu, 2012）。因此，校園中多元文化的途徑，亦成為 ICCS 2022 調查的項目。此部分的資料蒐集，係透過由校長填答的學校問卷，以及教師問卷，本小節將以 4 個表格來呈現調查結果，包括表 7-7 校長自評校園中多元文化的作法、表 7-8 教師自評校園中多元文化的作法、表 7-9 有關文化與種族差異對於教學影響的教師觀點、表 7-10 有關社經差異對於教學影響的教師觀點，說明如下。

一、2022 的國際比較

表 7-7 的資料顯示，我國校長自評校園中多元文化的作法的百分比共有 6 項顯著超過國際平均 10 個百分點以上，包括：「針對教導多元背景學生的教師培訓活動（如差異化教學及尊重學生多樣性的方法、融入多元文化要素）」、「針對促進包容多樣性的教師培訓活動（如處理對不同文化、語言、族群的負面情緒，以及面對性別、社經地位的不同）」、「針對學生特殊教育需求的教師培訓活動」、「為社經地位弱勢學生設計的補救教學計畫」、「提供具多元語言背景學生選修中文課程的機會」，「為學生提供性別議題的選修課程（如性別平等、性別刻板印象、性別多樣性）」。整體

而言，校長填答有關「校園中多元文化的作法」，全部 6 項，我國皆顯著高於國際平均 10 個百分點以上，顯然我國表現非常好，而且與認知測驗分數前五名國家比較，我國在校園中提供多元文化的作法，也都是表現最好者。

表 7-7

校長自評：在校園中多元文化的作法

國 家	提供針對教導 多元背景學生的 教師培訓活動	針對促進包容 多樣性的 教師培訓活動	針對學生特殊 教育需求的 教師培訓活動	為社經地位弱 勢的學生設計 補救教學計畫	提供具多元語 言背景學生 選修中文課程 的機會	為學生提供 性別議題的 選修課程
臺灣	86▲	87▲	99▲	97▲	69▲	86▲
瑞典	71▲	69▲	91△	11▼	46	7▼
波蘭	65	61	98▲	64▲	74▲	31
愛沙尼亞	65	54	91△	29▼	48	15▼
克羅埃西亞	59	63	91△	69▲	68▲	13▼
國際平均	58	58	83	51	44	26

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 176). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-8 是教師自評校園中多元文化的作法的國際比較，全部共 6 項，臺灣有 1 項顯著高於國際平均：「我引導學生探討性別議題（如性別平等、性別刻板印象及性別多樣性）」；與國際平均無顯著差異者有 2 項：「我要求學生探索不同文化的觀點」、「我要求學生探索不同的社會及經濟觀點」；我國有 3 項顯著低於國際平均：「我和學生探討文化差異」、「我鼓勵學生在課堂討論時採用不同的觀點」、「我鼓勵不同背景的學生協力合作（如小組活動或同儕學習活動）」。

整體而言，教師填答有關「校園中多元文化的作法」，共有 6 項，僅有 1 項高於國際平均，其餘 5 項皆低於國際平均，且與認知測驗分數前五名國家比較，也是僅 1 項表現最好，其餘 5 項皆墊底。值得進一步討論的是，第五章顯示學生對族群平等權利的態度表現為國際第一，但對照於教師教學的調查，卻出現不一致的調查結果，此仍有待進一步探究。

表 7-8

教師自評：在校園中多元文化的作法

國 家	我和學生探討文化差異	我鼓勵學生在課堂討論時採用不同的觀點	我要求學生探索不同文化的觀點	我鼓勵不同背景的學生協力合作	我引導學生探討性別議題	我要求學生探索不同的社會及經濟觀點
臺灣	72▽	91▽	72	78▽	73△	64
瑞典*	71	91	63	78	76	57
波蘭	81△	92▽	77△	86	65▽	74△
愛沙尼亞*	69	90	72	86	49	46
克羅埃西亞	82△	96△	72	83▽	67	65
國際平均	77	94	73	87	68	65

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 178). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.ica.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-9 為有關文化與種族差異對於教學影響的教師觀點，全部有 6 項。我國有 3 項顯著高於國際平均：「學生的文化和族群差異是重要的教學資源」、「學生的文化和族群差異使處理課堂的爭議性議題變得困難」、「學生的文化和族群差異使建立良好的課堂氛圍變得困難」。「學生的文化和族群差異使教學活動變得困難」、「學生的文化和族群差異會強化學生的同理心」、「學生的文化和族群差異會促進其公民意識」等 3 項則與國際平均無顯著差異。整體而言，我國教師對於文化和種族差異對於教學活動的影響，有 3 項意見顯著高於國際平均。

表 7-9

教師觀點：文化和種族差異對於教學活動的影響（同意百分比）

國 家	學生的文化和族群差異是重要的教學資源	學生的文化和族群差異使處理課堂的爭議性議題變得困難	學生的文化和族群差異使教學活動變得困難	學生的文化和族群差異會強化學生的同理心	學生的文化和族群差異會促進其公民意識	學生的文化和族群差異使建立良好的課堂氛圍變得困難
臺灣	94△	37△	26	83	85	24△
瑞典*	94	34	24	88	93	15
波蘭	91△	38△	48▲	88△	94△	14
愛沙尼亞*	84	48	41	81	90	26
克羅埃西亞	89△	33	20▽	84	88△	15
國際平均	85	33	25	82	86	16

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 179). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-10 為教師對於社經差異影響教學的觀點，全部有 6 項。我國有 2 項顯著高於國際平均 10 個百分點以上：「學生的社會和經濟差異是重要的教學資源」、「學生的社會和經濟差異使處理課堂的爭議性議題變得困難」。有 2 項顯著高於國際平均：「學生的社會和經濟差異使教學活動變得困難」、「學生的社會和經濟差異使建立良好的課堂氛圍變得困難」。「學生的社會和經濟差異會促進其公民意識」則與國際平均無顯著差異。有 1 項顯著低於國際平均：「學生的社會和經濟差異會強化學生的同理心」。

整體而言，依據教師問卷的調查結果，我國教師普遍認為社經差異對教學的影響大於文化與種族因素的影響：在「社經差異影響教學」的調查中，6 項中有 5 項顯著高於國際平均，僅有 1 項顯著低於國際平均；而在「文化與種族影響教學」的調查中，6 項中僅有 3 項顯著高於國際平均。

二、2022 與過去施測的比較

有關「校園中多元文化的途徑」的調查項目，是 ICCS 2022 所新增者，其中有針對校長調查的學校政策或制度面的途徑（表 7-7），亦有針對教師調查的實際課堂多元文化教學作法（表 7-8）。然而，因 ICCS 2009 和 ICCS 2016 的調查，並未直接針對上述問題，惟有教學主題的準備程度或自信程度中列有族群或性別平等的主题，因此沒有可以比較的共同基礎。

表 7-10

教師觀點：社經差異對教學活動的影響（同意百分比）

國家	學生的社會和經濟差異是重要的教學資源	學生的社會和經濟差異使處理課堂的爭議性議題變得困難	學生的社會和經濟差異使教學活動變得困難	學生的社會和經濟差異會強化學生的同理心	學生的社會和經濟差異會促進其公民意識	學生的社會和經濟差異使建立良好的課堂氛圍變得困難
臺灣	77▲	38▲	33△	68▽	75	27△
瑞典*	66	24	21	73	76	14
波蘭	59	29	37▲	73	80△	21
愛沙尼亞*	51	39	30	71	77	31
克羅埃西亞	67△	25	19▽	74△	81△	18
國際平均	59	28	25	71	74	19

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 180). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

第三節 校園中公民教育的實施

以下將介紹「校園中公民教育的實施」部分的調查結果，將分為「社區中公民教育活動」、「教室中公民教育的學習」、「校園中永續教育與全球公民素養教育」等三部分介紹。

壹、社區中公民教育的活動

此部分將分別從校長自評學生有機會參與社區中各項公民相關活動的百分比，以及教師自評曾經讓學生參與社區中各項公民相關活動的百分比，分別進行國際比較。

一、2022 的國際比較

表 7-11 為校長自評學生有機會參與社區中公民相關活動的百分比，全部 10 項。我國高於國際平均 10 個百分點以上者，共有 7 項：「環保永續的相關活動（例如節省能源和水、資源回收）」、「人權相關活動」、「與弱勢民眾或團體有關的活動」、「當地社區的多元文化與跨文化活動（例如促進與欣賞文化差異、異國美食展）」、「藉由活動提升人民對社會議題的意識（例如貧窮、性別平等、對女性的家庭暴力、對女性的性暴力、兒童暴力）」、「參觀政府部門機構（例如縣市政府、立法院、總統府）」、「參與體育活動」。其餘項目則與國際平均無顯著差異，計有 3 項：「文

化活動（例如戲劇、音樂）」、「提升人民全球意識的活動（例如氣候變遷、貧窮、國際衝突、童工問題）」、「保護當地社區文化和歷史遺址的相關活動」。整體而言，「校長自評學生參與社區中各項公民相關活動的機會」，全部 10 個項目皆高於國際平均，且多達 7 項，皆高於國際平均 10 個百分點以上。

表 7-12 是教師自評曾經讓學生參與社區中各項公民相關活動的百分比，全部共 10 項活動。我國與國際平均無顯著差異的項目有 2 項，包括「當地社區的多元文化與跨文化活動（例如促進與欣賞文化差異、異國美食展）」與「提升人民認識全球議題的活動（例如氣候變遷、貧窮、國際衝突、童工問題）」。顯著高於國際平均者有 3 項，包括「環保永續的相關活動（例如節省能源和水、資源回收）」、「藉由活動提升人民對社會議題的意識（例如貧窮、性別平等、對女性的家庭暴力、對女性的性暴力、兒童暴力）」及「參與體育活動」。顯著低於國際平均者有 4 項，包括「人權相關活動」、「與弱勢民眾或團體有關的活動」、「文化活動（例如戲劇、音樂）」、「參觀政府部門機構（例如縣市政府、立法院、總統府）」。

值得一提的是，校長自評校園中的社區活動參與，全部 10 項皆高於國際平均，與教師自評的結果不同。兩者自評結果的差異，是否可能是因為我國的社區活動參與多由學校行政而非教師發動，尚待進一步探究。

表 7-11
校長自評：學生有機會參與各項公民相關活動的百分比

國家	藉由活動提升人									
	環保永續的相關活動（例如節省能源和水、資源回收）	人權相關活動	與弱勢民眾或團體有關的活動	文化活動（例如戲劇、音樂）	當地社區的多元文化與跨文化活動（例如促進與欣賞文化差異、異國美食展）	民對社會議題的意識（例如貧窮、性別平等、對女性、對家庭暴力、對女性的性暴力、兒童暴力）	保護當地社區文化和歷史遺址的相關活動	參觀政府部門機構（例如縣市政府、立法院、總統府）	參與體育活動	提升人民認識全球議題的活動（例如氣候變遷、貧窮、國際衝突、童工問題）
臺灣	84▲	72▲	58▲	81	54▲	71▲	45	30▲	92▲	62
瑞典	51▼	67△	23▼	78	23▼	57	24▼	16	42▼	43▼
波蘭	95▲	83▲	92▲	87▲	38	74▲	71▲	9▽	78	74▲
愛沙尼亞	68	45▼	21▼	90▲	43	60	61▲	44▲	97▲	70▲
克羅埃西亞	82▲	64	51	84△	39	68△	65▲	11▽	89▲	69▲
國際平均	68	58	46	75	36	60	44	17	75	57

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上
△顯著高於國際平均
▽顯著低於國際平均
▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 182-183). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-12
教師自評：曾經讓學生參與社區中各項公民相關活動的百分比

國 家	藉由活動提升人									
	環保永續的相關活動（例如：節省能源和水、資源回收）	人權相關活動	與弱勢民眾或團體有關的活動	文化活動（例如戲劇、音樂）	當地社區的多元文化與跨文化活動（例如促進性別平等、對女性欣賞文化差異、異國美食展）	民對社會議題的意識（例如貧窮、保護當地社區文化和歷史遺址的相關活動）	參與政府部門機構（例如縣市、立法院、總統府）	參與體育活動	提升人民認識全球議題的活動（例如氣候變遷、貧窮、國際衝突、重工業問題）	
臺灣	65△	44▽	37▽	51▽	36	21▼	8▽	63△	54	
瑞典*	33	45	20	64	16	19	7	35	38	
波蘭	66△	55△	76▲	49▼	30▽	47△	6▽	44▼	64▲	
愛沙尼亞*	72	42	42	87	41	69	31	91	60	
克羅埃西亞	57	56△	37▽	54▽	29▽	49△	8▽	59	63△	
國際平均	61	51	45	60	35	43	11	60	54	

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 184-185). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

二、2022 年與過去施測的比較

2009 年和 2016 年的研究，皆有關於學生校外組織活動參與的調查，但係由學生自己陳述參與校外公民組織之活動，與 2022 年度由校長和教師填答的情況不同。請參考表 7-13，ICCS 2009 與 ICCS 2016 兩次調查中，臺灣學生自述曾參與特定議題倡議，2009 年為 6%，但 2016 年卻為 2%，兩次相比倒退 4%。2022 年的調查中，以參與人權活動為例，由臺灣校長自評的參與百分比為 72%，高於國際平均值 58% 甚多；相較之下，教師自述的參與率為 44%，卻仍低於國際平均（51%）。此差距或許可以顯示，我國校園在傳統升學主義的影響下，大部分的學生並不被鼓勵參與和其升學無關的活動，惟由於十二年國教的素養導向政策，鼓勵終身學習者，應追求「自發、互動、共好」的素養，特別是「共好」的面向，更鼓勵公共的關心與參與，而在學校端發動社區參與相關的活動，顯然比教師端在教室中發起社區的參與要高；此外，亦有可能因為參與社區活動，需要很多行政程序和資源配合，而學校行政層級比教師更有條件來規劃與執行，實際的影響因素仍待進一步的研究探討。

表 7-13

2016 年與 2009 年臺灣學生自述曾參與特定議題倡議的百分比

參與的活動	2016	2009	差距
為特定議題倡議	2▼（ICCS 平均 26）	6	-4

註：▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (pp. 94). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

貳、教室中公民教育的學習

此部分透過 3 個表格呈現：表 7-14「學生自評：在學校公民學習的百分比」、表 7-15「教師自評教室中學生可能學到公民主題與技能的國際比較」、表 7-16「教師自評其教室內公民教學活動類型的國際比較」，說明如下：

一、2022 的國際比較

表 7-14 是各國學生自評在學校的公民學習之百分比，我國在所有 10 個項目的統計結果皆顯著高於國際平均。其中有 9 項高於國際平均 10 個百分點以上：「公民如何在地方或國家選舉中投票」、「我國法律如何施行與修訂」、「如何致力解決當地社區的問題」、「我國公民權利如何受到保護」、「國外的政治議題和事件」、「經濟

如何運作」、「如何確認網路資訊是否可信」、「如何成為地方選舉候選人」。唯一未超過國際平均 10 個百分點以上但仍顯著高於國際平均的項目為「如何保護環境（透過節約能源或資源回收）」。整體而言，學生在教室公民教育課程所學到公民主題，全部 10 個項目皆表現優異，加上我國的認知測驗分數排名第一，可以佐證 108 課綱的學習內容相當符合國際公民教育的重要內涵和發展趨勢。

表 7-15 是教師自評教室中學生可能學到公民主題與技能的國際比較，全部共 13 項。我國顯著高於國際平均 10 個百分點以上的學習項目計有 2 項，包括「投票與選舉」與「憲法與政治體制」；另有 3 項也顯著高於國際平均，包括「人權」、「性別平權」及「公民的權利與義務」；與國際平均無顯著差異者有 2 項：「負責任的網路使用（例如隱私、資料可信度、社群媒體）」與「多樣性與包容性」。

值得注意的是我國有 6 項學習主題顯著低於國際平均 10 個百分點以上，包括「全球社群與國際組織」、「環境及環境永續性」、「海外移民與入境移民」、「批判與獨立思考」、「解決衝突」及「全球議題（例如貧窮、國際衝突、童工問題、社會正義）」。這些項目全部涉及全球永續和國際發展的重要議題，也強調學生應用批判獨立思考能力，更是 108 課綱核心素養和學習內容列入的重要內涵，我國教師在公民課程中實應再加強這些主題的教學。

進一步比較表 7-14 學生自評在學校公民學習的內容，以及表 7-15 教師自評的教室公民學習主題與技能，可以發現學生和教師對於學校公民學習的覺知，二者存在一些落差。雖然二者所調查的內容不完全一樣，若就類似的題目比較，關於投票選舉、人權與公民權利的主題方面，二者意見一致，皆超出國際平均很多；但在關於環境保護與永續、全球議題與國際政治方面，學生認為「有學習」和教師認為「有學到」存在相當的落差，仍有待進一步的研究。

表 7-14

學生自評：在學校公民學習的百分比

國家	公民如何在 地方或國家 選舉中投票	我國法律如 何施行與 修訂	如何保護環 境（透過節約 能源或資源 回收）	如何致力解 決當地社區 的問題	我國公民權 利如何受到 保護	國外的政治 議題和事件	經濟如何 運作	如何確認 網路資訊是 否可信	如何成為 地方選舉 候選人
臺灣	88▲	87▲	88△	74▲	89▲	70▲	65▲	88▲	69▲
瑞典	66▲	83▲	83	55△	69▲	75▲	58△	78▲	21▽
波蘭	35▼	48▽	79▽	49▽	60	58△	58△	47▼	32△
愛沙尼亞	37▼	41▼	70▼	49▽	47▼	48▽	40▼	60	18▼
克羅埃西亞	53	42▼	89△	50	50▽	43▽	26▼	66△	20▽
國際平均	54	53	81	52	58	53	53	62	28

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 187-188). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-15
教師自評：教室中學生可能學到公民主題與技能的百分比

國 家	人權	投票與 選舉	全球社群 與國際組織	環境及環 境永續性	海外移民 與入境移民	性別平權	公民的權 利與義務	憲法與 政治體制	負責任的 網路使用	批判與 獨立思考	解決衝突	全球議題	多樣性和 包容性
臺灣	94△	98▲	57▼	74▼	35▼	90△	96△	95▲	92	75▼	74▼	61▼	77
瑞典*	98	97	93	98	93	95	97	97	95	97	71	93	85
波蘭	100▲	95▲	95▲	85	89▲	83	99▲	97▲	99△	94△	94△	94▲	80
愛沙尼亞*	80	74	65	84	62	74	84	74	86	88	83	73	68
克羅埃西亞	76▼	47▼	50▼	83▽	51▼	69▼	69▼	46▼	86▽	79▽	82	70▽	68▼
國際平均	88	70	70	87	71	81	88	74	91	86	85	80	80

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 189-190). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>



表 7-16 是教師自評其教室內公民教學活動類型的國際比較，全部有 10 項。我國顯著高於國際平均 10 個百分點以上的教學活動類型共有 2 項，包括「教師講課和學生做筆記」與「學生研讀教科書」。顯著低於國際平均 10 個百分點以上的項目有 6 項，包含「學生到校外蒐集資料做報告（例如訪談、小型調查）」、「學生分組探討不同主題及準備發表報告」、「學生參與角色扮演及情境模擬」、「學生研究與分析不同來源的網路資料（例如維基百科、線上報紙）」、「學生利用數位科技進行報告（例如簡報、影片、多媒體）」、「學生利用數位科技進行計畫或課堂作業」；另有 1 項顯著低於國際平均，為「學生討論最近的議題」，「學生提出下次課堂可以討論的議題」則與國際平均無顯著差異。

整體而言，我國教師自評其「教室內公民教學的活動類型」之中，高於國際平均的 2 項，剛好是最傳統的教學方式（「教師講課和學生做筆記」與「學生研讀教科書」），而其他強調使用科技或強調學生參與的方式，我國反而是非常顯著低於國際平均，此提醒我們十二年國教強調學生為中心的素養導向教學，尚未顯著改變課堂教學。

二、2022 與過去施測的比較

與教室內公民教學之相關主題或技能，2009 年與 2016 年皆針對教師進行調查，前者針對教師對於教學主題的自信程度，而後者則針對教師對於教學主題的準備程度。表 7-17 引自劉美慧等人（2018）ICCS 2016 國家報告：

表 7-16
教師自評：其教室內公民教學活動類型的百分比

國家	學生到校外蒐集資料做報告（例如訪談、小型調查）	學生分組探討不同主題及準備發表報告	學生參與角色扮演及情境模擬	教師講課和學生做筆記	學生討論最近的議題	學生研究與分析不同來源的網路資料（例如維基百科、線上報紙）	學生研讀教科書	學生提出下次課堂可以討論的議題	學生利用數位科技進行報告（例如簡報、影片、多媒體）	學生利用數位科技進行計畫或課堂作業
臺灣	2▼	13▼	8▼	90▲	69▽	28▼	82▲	16	20▼	17▼
瑞典*	5	62	10	64	83	62	69	11	36	66
波蘭	25△	56	25	51	85△	59	57	8▼	59	62
愛沙尼亞*	9	50	22	64	71	52	60	11	36	40
克羅埃西亞	12▽	41▽	28	42▽	64▼	47▽	51	20	50	52
國際平均	15	51	29	50	77	53	54	20	50	56

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 192-193). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-17

教師自評：對於公民教學主題的準備程度之跨年度比較

教學主題	2016 教師準備程度 百分比（排序）	2009 教師自信程度 百分比數（排序）
人權	86(6)	94(3)
投票與選舉	96(1)	97(1)
全球社群與國際組織	84(7)	81(5)
環境及環境永續性	88(5)	89(4)
海外移民與入境移民	44(8)	62(6)
性別平權	95(3)	96(2)
公民的權利與義務	96(1)	96(2)
憲法與政治體制	94(4)	89(4)

註：取自劉美慧、董秀蘭、陳柏熹、林子斌、林佳範、譚克平、印永翔、陳麗華（2018）。IEA 國際公民素養與調查研究（ICCS2016）（5/5）甲，科技部補助專題計畫成果報告（期末報告），科技部。

教師關於公民教學主題之自信是 2009 年的調查項目，2016 年是調查準備程度，而 2022 年的研究則是調查教師認為學生可能在課堂學到的公民主題，三年度的調查切入點不同。但教師若有自信或有所準備，會提高其實際教學的可能性，因此，我們從 Schulz 等人（2010, pp. 186-187; 2018, pp. 174; 2024, pp. 187-188）的研究，找出與 2022 年調查相同的教學主題和相關的百分比數據及排序，以進行比較，請參考表 7-18。

表 7-18

教師自評：公民教學的自信程度（2009）、準備程度（2016）、到實際教學（2022）

教學主題	2009 教師自信程度 百分比（排序）	2016 教師準備程度 百分比（排序）	2022 教師教學 百分比（排序）
人權	92(3)	86(6)	94(4)
投票與選舉	97(1)	96(1)	98(1)
全球社群與國際組織	81(5)	84(7)	57(7)
環境及環境永續性	89(4)	88(5)	74(6)
海外移民與入境移民	62(6)	44(8)	35(8)
性別平權	96(2)	95(3)	90(5)
公民的權利與義務	96(2)	96(1)	96(2)
憲法與政治體制	89(4)	94(4)	95(3)

註：研究者整理。

很明顯我國教師比較有自信與準備的主題，也是其實際教學的主題，如「選舉與投票」三次調查的排序皆第一；而「移民」三次調查的排序皆敬陪末座、「全球社群與國際組織」三次調查的排序皆倒數第二，「環境與永續發展」則是倒數第三，值得

教育主管機關注意並強化教師增能。

再者，就教師於教室中教學方式的類型來比較，依據 Schulz 等人（2018, pp. 173; 2024, pp. 192-193）的研究，2016 年和 2022 年有 8 種類型相同可以比較，請參考表 7-19。

表 7-19
2016 年與 2022 年公民教學類型百分比之比較

公 民 教 學 類 型	2016	2022
學生到校外蒐集資料做報告（例如訪談、小型調查）	4	2
學生分組探討不同主題及準備發表報告	11	13
學生參與角色扮演及情境模擬	11	8
教師講課和學生做筆記	86	90
學生討論最近的議題	62	69
學生研究與分析不同來源的網路資料（例如維基百科、線上報紙）	18	28
學生研讀教科書	84	82
學生提出下次課堂可以討論的議題	16	16

註：研究者整理。

在 8 種類型之中，增加比較明顯的是「學生研究或分析從網路上多元來源所蒐集的資訊」以及「學生討論時事議題」，這兩項都是以學生為中心的學習類型，值得肯定；另外「學生閱讀教科書」的百分比雖然下降，但「教師講授學生抄寫」的百分比卻上升，雖然增減幅度不明顯，但仍應警惕。

參、校園中環境永續教育與全球公民素養教育

基於愈來愈多的國際議題解決與國際合作的需要，ICCS 2022 也持續針對校園中環境永續教育與全球公民素養教育，透過學校與教師的問卷進行調查研究。此部分將用 4 個表格呈現：表 7-20 校長自評校園中進行友善環境實踐學生的百分比、表 7-21 教師自述曾與學生共同參與環境活動的百分比、表 7-22 校長自評學生參與全球公民素養教育活動的百分比、表 7-23 教師自述舉辦讓學生參與全球議題相關活動的百分比。

一、2022 的國際比較

表 7-20 是校長自評校園中進行友善環境實踐學生的百分比，全部 9 項。我國各項皆顯著高於國際平均 10 個百分點以上，包括「資源回收」、「減少廢棄物產生（例如鼓勵自備環保餐具、限制使用免洗塑膠用品）」、「購買環保商品（例如回收影印紙、生物能分解的餐具）」、「節省能源行動」、「鼓勵環保行為的活動（例如張貼海報、發放傳單等）」、「使用公平貿易產品（如教職員工休息室的茶或咖啡、學校餐廳的



食物)」、「學校餐廳使用當地生產的食物」、「把尚未食用且完好的食物送給慈善機構」、「教育用途的學校花園」。整體而言，我國於「校園中進行友善環境的實踐」，在國際比較上表現優異，在所有 9 個項目，皆顯著高於國際平均 10 個百分點以上。另外，與認知測驗分數前五名國家比較，我國除在「使用公平貿易產品」上排名第二外，其餘各項皆名列第一，顯示我國在友善環境實踐的各向度，已展現努力實踐的成績。

表 7-21 是教師自述曾與學生共同參與環境活動的百分比，共包含 6 個調查項目。我國在「連署環境議題的請願活動」的項目上，顯著高於國際平均；「透過活動讓學生了解過度使用資源對環境所造成的影響」則顯著低於國際平均；顯著低於國際平均 10 個百分點以上者有 2 項，包括「帶領學生從事學校以外的打掃活動」及「帶領學生從事當地社區的資源回收」。

整體而言，教師自述曾與學生共同參與環境活動的百分比，與前揭學校部分的環境友善活動的表現（皆高於國際平均 10%），兩者有顯著差異。我國教師在鼓勵學生對外參與環境保護活動上，仍需要再加強。

表 7-20
校長自評：校園中進行友善環境實踐學生的百分比

國 家	資源回收	減少廢棄物 產生	購買 環保商品	節省能源 行動	鼓勵 環保行為的 行動	使用公平 貿易產品	學校餐廳 使用當地生 產的食物	把尚未食用 且完好的食 物送給慈善 機構	教育用途的 學校花園
臺灣	100▲	99▲	98▲	99▲	95▲	71▲	88▲	45▲	76▲
瑞典	80	88▲	84▲	68▼	53▼	69▲	65▲	8▼	9▼
波蘭	94△	86△	71	89△	96▲	45	46▽	16▽	22▼
愛沙尼亞	78	80	51▼	61▼	77	44	72▲	23	12▼
克羅埃西亞	93△	79	55▼	86	91▲	75▲	54	33△	42
國際平均	84	76	68	81	79	42	55	24	41

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 194-195). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-21

教師自述：曾與學生共同參與環境活動的百分比

國 家	投書到報章雜誌 支持環保運動 (例如資源回收、空氣及 水汙染、垃圾處理)	連署環境議題的 請願活動 (例如氣候變遷、水汙染、 噪音汙染、塑膠汙染)	利用社會網絡、論 壇或部落格貼文 支持環保運動	透過活動讓學生了 解過度使用資源對 環境所造成的影響 (例如水、能源)	帶領學生從事學校 以外的打掃活動	帶領學生從事當地 社區的資源回收
臺灣	11	8△	19	58▽	20▼	12▼
瑞典*	4	2	3	49	10	15
波蘭	5▽	5	25△	64△	40	58▲
愛沙尼亞*	4	3	6	44	21	17
克羅埃西亞	7▽	5	20	63	39	46
國際平均	10	6	21	61	38	44

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report (pp. 197). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-22 是校長自評學生參與全球公民素養教育活動的百分比，全部共 6 項。我國顯著高於國際平均 10 個百分點以上的項目共有 4 項：「發展學生對於不同文化知識理解的活動（如邀請少數族群的代表或來自不同國家及文化的專家來校演講、參觀文化中心）」、「提升學生對重要全球議題意識理解的活動（如氣候變遷、貧窮、國際衝突、童工問題）」、「促進學生對合乎倫理、負責任消費態度的活動」、「提升學生對於連結地方及全球議題意識的活動（例如移民、貿易、環境惡化等議題）」；有 1 項顯著高於國際平均：「提升學生尊重環境的活動」；有 1 項與國際平均無顯著差異：「執行和其他國家的跨校合作計畫」。

整體而言，「校長自評學生參與全球公民素養教育活動百分比」，我國全部 6 項皆高於或等於國際平均，其中更有 4 項比國際平均高出 10 個百分點以上；而與認知測驗分數前五名的國家比較，除「提升學生尊重環境的活動」的部分（我國名列第二）與「執行和其他國家的跨校合作計畫」（我國名列第三）以外，其他 4 個項目皆名列第一。

表 7-23 是教師自述舉辦讓學生參與全球議題相關活動的百分比數的國際比較，全部 5 項。我國顯著高於國際平均 10 個百分點以上的項目，共有 1 項：「提升學生對於重要全球議題的意識（如蒐集、分析及評估非營利組織或國際組織的報告、報紙或網路上的資訊）」；顯著高於國際平均的項目共有 1 項：「帶領學生認識改善世界的集體運動（如抗議氣候變遷、淨化環境、社會正義運動）」；其餘 3 項與國際平均無顯著差異，包括「提升學生對於連結地方及全球議題的意識（如全球經濟如何在社會和經濟面上互相連結、移民來源等）」、「帶領學生瞭解公平貿易（如探究食物來源及參與生產的人的活動）」及「分析多元身分如何影響人們共同生活的能力」。

表 7-22

校長自評：學生參與全球公民素養教育活動的百分比

國 家	發展學生對於 不同文化知識理解的活動 (如邀請少數族群的代表或來 自不同國家及文化的專家來校 演講、參觀文化中心)		提升學生對重要全球議題 意識理解的活動 (如氣候變遷、貧窮、國際 衝突、童工問題)		促進學生 尊重環境的 活動		促進學生對合乎倫 理、負責任消費態度的 活動		提升學生對於連結地方 及全球議題意識的活動 (例如移民、貿易、環境 惡化等議題)		執行和其他國家 的跨校合作計畫
臺灣	77▲	89▲	99△	87▲	85▲	34					
瑞典	29▼	71	69▼	57▽	60	20▼					
波蘭	30▼	85△	98△	63	71△	28					
愛沙尼亞	55▲	64▼	94	83	60	48▲					
克羅埃西亞	39	83△	100△	64	61	47▲					
國際平均	41	76	92	66	62	34					

註：▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 198). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

表 7-23
教師自述：舉辦使學生參與全球議題相關活動的百分比

國 家	提升學生對於 重要全球議題的意識 (如蒐集、分析及評估非營 利組織或國際組織的報告、 報紙或網路上的資訊)		提升學生對於 連結地方及全球議題的意識 (如全球經濟如何在社會和經濟面 上相互連結、移民來源等)		帶領學生了解 公平貿易 (如探究食物來源及參與 生產者的活動)		帶領學生認識 改善世界的集體運動 (如抗議氣候變遷、淨化環境、 社會正義運動)		分析多元身分如何 影響人們共同生活 的能力
臺灣	61▲	61	42	68△				69	
瑞典*	78	85	68	63				60	
波蘭	74▲	90▲	46	85▲				79▲	
愛沙尼亞*	53	58	52	49				59	
克羅埃西亞	33▼	48▼	39	55▽				59▽	
國際平均	51	62	42	61				63	

註：*樣本數不足

▲顯著高於國際平均 10 個百分點以上

△顯著高於國際平均

▽顯著低於國際平均

▼顯著低於國際平均 10 個百分點以上

取自 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* (pp. 199). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>



整體而言，「教師舉辦使學生參與全球議題相關活動的百分比數」，全部 5 項，有 3 項高於國際平均，有 1 項等於國際平均，僅有 1 項些微低於國際平均，表現尚可，且與認知測驗分數前五名國家比較，我國皆排名第二。

二、2022 與過去施測的比較

本次特別針對「校園中環境永續教育」與「全球公民素養教育」列為調查報告的主題，惟 2009 年和 2016 年的調查將這些部分含納入校園的一般公民素養教育，僅就「教學主題」有關之調查中出現相關的主題如「全球社群與國際組織」、「環境與永續發展」、「移民」等，因此沒有共同的比較基礎。

第四節 小結

學校與教室提供學生公民教育學習的環境與課程，不論是在提供公共參與的機會、在公共討論的氣氛與關係、在公民教育課程與相關活動的提供，皆會影響學生的公民素養的發展。綜合 ICCS 2022 國際調查的比較，幾點發現提供參考：

第一、學生於學校層次的參與：在「學生參與班級代表選舉」和「學生參與學校選舉（如班聯會等）」，我國皆低於國際平均；在「學生在學校事務的參與程度」，我國皆顯著的低於國際平均，而在「學生在學校決定的貢獻程度」，我國多數顯著低於國際平均；與過去施測比較，多數呈現倒退現象；整體而言，我國應提升學生於學校層次的參與。

第二、學校和教室的氛圍：在「學生的課堂討論開放性感受」和「校園中的師生關係的感受」，我國皆顯著高於國際平均；且與過去的施測比較，此二項目皆逐年改善；整體而言，我國的學校和教室氛圍可以繼續保持優良關係。

第三、校園中多元文化的途徑：在「校長自評：校園中多元文化的作法」，皆顯著高於國際平均，而「教師自評：校園中多元文化的作法」，我國大多數低於國際平均；。整體而言，我國校園中多元文化途徑，學校端可以維持優良的作法，而教師端多元文化途徑低於國際平均相關項目如「我和學生探討文化差異」、「我鼓勵學生在課堂討論時採用不同的觀點」、「我鼓勵不同背景的學生協力合作（如小組活動或同儕學習活動）」，皆有待提升。

第四、社區中公民與公民素養教育的活動：「校長自評學生參與社區中各項公民相關活動的機會」，皆高於國際平均且多數達顯著；「教師自評曾經讓學生參與社區中各項公民相關活動的百分比」，一半低於國際平均；與過去施測比較，社區參與的

部分，過去的調查結果顯著低於國際平均，本次調查教師端一半仍低於國際平均，惟校長端高於國際平均，此項不同的差異結果，尚待進一步研究。整體而言，我國社區中公民與公民素養教育的活動，學校端可以維持優良的作法，而教師端低於國際平均項目（如「人權相關活動」、「與弱勢民眾或團體有關的活動」、「文化活動（例如戲劇、音樂）」、「保護當地社區文化和歷史遺址的相關活動」、「參觀政府部門機構（例如縣市政府、立法院、總統府）」，皆有待提升。

第五、教室中公民與公民素養教育的學習：「學生自評在校園的公民學習」，全部皆高於國際平均，且其中大多數達顯著；「教師自評教室中學生可能學到的公民主題與技能」，超過一半未達國際平均且其多數達顯著；「（教師）教室內公民教學的活動類型」，大多數低於國際平均，且皆達顯著。與過去施測比較，就教學的主題與準備度，和此調查的實際教學，有顯著的關聯性，而教學方式，僅有少數項目有改善。整體而言，我國教室中公民與公民素養教育的學習，學生端呈現顯著高於國際平均，此可呼應其在認知測驗的表現，惟就教師的教學主題與方式部分，我國教師多維持傳統的主題與模式，大多數非常顯著低於國際平均項目，如「學生到校外蒐集資料做報告（例如訪談、小型調查）」、「學生分組探討不同主題及準備發表報告」、「學生參與角色扮演及情境模擬」、「學生研究與分析不同來源的網路資料（例如維基百科、線上報紙）」、「學生利用數位科技進行報告（例如簡報、影片、多媒體）」、「學生利用數位科技進行計畫或課堂作業」，皆有加強。

第六、校園中環境永續教育與全球公民素養教育：「校長自評校園中進行友善環境的實踐」，所有項目皆達顯著超越國際平均；「教師自述曾與學生共同參與環境活動」，有一半未達國際平均，且其中多數達顯著；「校長自評學生參與全球公民素養教育活動」，全部皆達國際平均，且絕大多數達顯著；「教師舉辦使學生參與全球議題相關活動」，多數高或等於國際平均。整體而言，我國校園中環境永續教育，學校端可維持優良的做法，而教師端低於國際平均相關項目，如「透過活動讓學生了解過度使用資源對環境所造成的影響（例如水、能源）」、「帶領學生從事學校以外的打掃活動」、「帶領學生從事當地社區的資源回收」，仍有待提升。至於我國全球公民素養教育，沒有低於國際平均項目，除了繼續努力保持之外，也可以精進提升。





第八章

影響公民認知與公民參與的 整體性因素分析

第八章 影響公民認知與公民參與的整體性因素分析

本章將分為三部份，第一部份為綜合來自不同層面的因素，探討能解釋臺灣學生公民認知變異的重要因素；第二部份則聚焦在能解釋臺灣學生未來公民參與行為之變異的重要因素；最後則將檢驗一同時納入公民認知與未來公民參與行為的整體性之徑路模式。

第一節 解釋公民認知變異的重要因素

壹、文獻回顧

Torney-Purta 等人(2001)以二十八個國家為背景，作出跨國研究以探究公民教育、學生公民認知與公民參與的關聯，並在其研究模型中列出不同的外生變數(exogenous variables)，包括學生之個體特徵(性別)、家庭環境(家庭文學資源)、與學校相關的因素(進修修業年限、開放的教室氛圍、參與學校委員會)、課外活動(在家外度過的晚上時間)以及對政治訊息的感知(觀看電視新聞的頻率)。他們的研究發現學生公民參與的確與公民認知相關，而兩者則會被以上的外生變數影響。因此，本節將從「學生和教師因素」、「學校文化與環境因素」、「政治與社會文化因素」三個面向，探討個人和背景脈絡如何影響公民知識之習得。

一、學生因素

學生在塑造公民認知的過程中發揮著至關重要的作用，而其中學習者的社會人口背景為影響之一，並為公民教育相關研究的重要論述。Torney-Purta 等人(1975)的十國跨國研究發現，來自較高社經背景的個體在所有國家中表現出較高程度的公民認知，而這種差異在美國尤為明顯；Torney-Purta 等人(2001)的二十八國研究再次證實這一點。ICCS 2009 與 ICCS 2016 的研究結果(Schulz et al., 2010, 2018)同樣指出學生家庭社經背景與公民認知之間的正向關聯。ICCS 2022 測量了學習者的最高父母職業、最高父母教育程度、家庭文化資本、移民／非移民家庭等作為個體社經背景變項的依據，並發現非移民家庭學生的公民認知程度整體較高、女學生的公民認知程度較男學生高、預期獲得大學學位的學生的公民認知程度顯較不期望獲得大學學位的學生高(Schulz et al., 2024)。ICCS 2022 同樣證實了社經背景較高的學生與公民認知有著正相關，但 Schulz 等人(2024)也重申個體社經背景所呈現的差異因不同國家而異；

而且，雖然學生的背景變項和訊息來源解釋了學生公民參與的差異，但這不代表他們預期積極參與政治的期望一定較低。

學習者的社會資本也是影響其獲得公民知識的重要因素。Putnam（1993）將社會資本定義為一種促進社會凝聚力和社會效率的努力；社會資本透過社會組織的特徵，包括信任、規範和網絡，影響了學習者所習得的公民知識。社會資本是對個人和組織效能產生積極影響的核心價值之一，它促使公共社會中個體間的共享、資源、知識、信任與交流，並有助於提高組織的競爭優勢、創新和價值（Kapucu, 2011）。公民教育無論在正式或潛在課程皆會影響學生學習，包括課堂教學、課外活動與服務學習，知識的種類也會有不同的展現（Campbell, 2019）。因此，社會資本對於學生的不同種類的公民知識皆會有正相關，包括學生主動的求知行為（如 N. Wang et al., 2022）、知識共享（如 Diriye, 2019；Han et al., 2020），以及學生總體的學業成就（如 Almeida et al., 2019；Zhang et al., 2017）。在獲得公民知識的過程中，學習者本身的社會資本可以促進其對廣泛訊息和知識資源的評斷與獲取，並提升知識的質與量。再者，學習者在共同創造新知識、分享現有知識，以及將知識脈絡化並加以應用的能力，於十二年國教中變得至關重要，而影響這個過程的其中之一便是社會資本。

二、學校文化與環境因素

除師生之個人因素外，學校的文化背景脈絡與環境也對公民知識的獲得有著明顯的影響。同儕對學生而言發揮著至關重要的作用，而由同儕互動所產生思想和選擇是公民發展脈絡的重點；學校則是學生同儕關係發展的重要場所（Torney-Purta et al., 2001）。此外，學校為學生提供的參與、自治和尊重權利（participation, self-government and respect for rights）的機會，影響學生態度和行為，並讓他們彰顯在課堂上所學的內容。知識傳遞的背景脈絡同樣重要。一個讓學生可以自由討論意見和不同觀點的課堂氛圍，與較高的公民認知程度以及在參與選舉的意向普遍有所關聯（Torney-Purta et al., 2001）。ICCS 2009 與 ICCS 2016 的研究結果（Schulz et al., 2010, 2018）同樣指出：前述的開放課堂氛圍及學生在學校的公民參與經驗，皆與學生的公民認知之間有著正向關聯。

Isac 等人（2011）提出關於公民教育的「教育效率模型（educational effectiveness model）」，並提到公民教育的主題不僅體現在特定學科中，還體現在教室和學校所提供的課程以及課外活動經歷的整體中；有信心參與學校生活的學生，普遍更有機會接觸與公民相關的內容，同時也有助於在公民領域獲得知識與技能。此外，根據 Putnam



社會資本的概念，他們也認為課堂成員的組成（*classroom composition*）與課堂文化（是否為開放的課堂 *open classroom*）會影響學生的公民認知；利用他們的模型，他們證實了開放課堂氛圍所進行的討論對學生的公民認知產生影響，而課堂成員的組成對學生的影響最為重要：若課堂學生平均擁有豐富家庭資源，並且期望接受較長時間的教育，他們的公民成就普遍較高（Isac et al., 2011）。透過社會資本的概念，研究指出，教室社群環境對學生參與具有正向影響（如 D.-C. Wang et al., 2022），而疫情期間線上學習教室中的社會網絡也同樣扮演重要角色（如 Kasperski & Blau, 2023; Luo et al., 2022）。Bruch 與 Soss（2018）的研究進一步發現，經歷懲罰性學校政策並認為自己在教室內遭受不公平對待的學生，其公民參與受到影響；這些學生在成年早期的投票率較低，且對政府的信任程度普遍較低，從而使學校環境能夠預測政治平等性與公民邊緣化模式。

相似地，根據 ICCS 2022 的報告，在學校層面與公民學習相關的變項中，學生對於課堂氛圍開放程度的感知（*perception of an open classroom climate*），以及在學校投票的經驗，皆與他們的公民認知有著正相關，其中又以前者的影響最大（Schulz et al., 2024）；基於 ICCS 2016 的臺灣資料，Liu 等人（in press）亦發現在考慮了學生的社經背景、學校的公民學習與公民參與經驗，以及師生關係後，教室的課堂討論開放氛圍仍能正向預測學生的公民認知。然而，有趣的是，在許多參與 ICCS 2022 的國家中，學生對於在學校學習有關公民議題的感知（*perception of having learned about civic issues at school*）與公民認知呈現負相關（Schulz et al., 2024）。學校的社會經濟背景，如學生的社經背景一樣，在大部分參與研究的國家中與學生的公民認知程度呈現正相關（Schulz et al., 2024）。

三、政治與社會文化因素

公民教育常與政治相關，公民參與也常與政治參與一併被提起。政治與社會文化脈絡因素塑造學生對社會的認知，影響他們對公民職責和權利的理解，進而與他們的公民認知程度有所關聯。如 ICCS 2016 的結果指出，學生對機構的信任會跟其公民認知程度有關（Schulz et al., 2018）。ICCS 2022 則把學生對政治體系的態度納入其研究框架，並進而測量他們對公民議題和機構的態度，例如他們對機構的信任和對世界未來威脅的感知（Schulz et al., 2024）。

同時，學生於校外的公民參與經驗被多個變項所影響，而這些參與經驗也與其公民認知程度或公民參與行為有所關聯。ICCS 2009 與 ICCS 2016 的研究結果皆指出，學生

平常跟同儕和家長對政治與社會議題的討論，與學生的公民認知之間有著正向關聯（Schulz et al., 2010, 2018）。根據 ICCS 2022 的報告，學生在校外的公民學習經驗可以取決於跟同儕和家長對政治與社會議題的討論；除了哥倫比亞顯示顯著負相關以外，11 個參與 ICCS 2022 的國家（法國、義大利、挪威、瑞典等）的數據皆顯示學生參與政治或社會議題（與同儕或家長）的討論與公民認知之間存在顯著的正相關關係（Schulz et al., 2024）。Valenti 等人（2023）的研究則透過南義大利西西里島的 438 名參與者，發現與父母的公民討論有效預測公民態度和公民行為。與父母或同儕討論政治和時事的青少年，在公民行為、態度和技能較高，且能發展出更高水的政治知識，表現出更大的未來投票意願，並會在不同的公民參與（如參與請願、抵制、參與社區會議等）展現更好的成果（Andolina et al., 2003; Torney-Purta et al., 2001）。

此外，在校外社區的實際參與，例如參與在地組織等，也是公民素養的體現；社會組織的角色一直是民主制度研究的主題（Putnam, 1993, 2000）。Alexander 等人（2012）的研究發現不同形式的組織參與，例如環境團體、社區團體、服務團體等，對於促進學生公民參與非常重要（儘管並非所有形式都具有相同的影響力）。例如，儘管受到疫情影響，公民教育相關研究依然認為服務學習把學習的範圍擴展至以社區，是勢在必行的教育模式，尤其對於偏鄉學校教育而言更有影響力（如 Aftandilian & Dart, 2022; Ingman et al., 2022）。此外，履行校外參與的概念從中等教育延伸至高等教育，進一步形成了近年提倡的大學社會責任（university social responsibility, USR）等相關概念（如 Coelho & Menezes, 2021; Fitzgerald et al., 2019）。

ICCS 2022 也研究了學生從傳統和數位媒體獲取公民相關議題之資訊（obtaining information from traditional and digital media）跟公民認知與公民參與的關係；在 7 個地區（包括臺灣、義大利、西班牙等），學生接觸媒體訊息與公民認知有顯著正相關，而其中 5 個地區，這相關在控制學生特徵和社經背景後依然顯著（Schulz et al., 2024）。公民事務資訊、透過媒體參與等的資訊環境，對學生的公民參與有巨大影響，且這種影響會隨著時間而累積（Blandford et al., 2015）。反之，錯誤或相互矛盾的資訊則可能會導致青少年公民參與的意願下降（Wells & Dudash, 2007）。

同時，數位時代的線上網路發展迅速，並成為青少年的日常溝通管道之一；網路媒體觸手可及，空間與時間已甚少成為限制（Gerodimos & Ward, 2007）。近年，透過社群媒體成為政治與公民參與的新興形式，包括在 Facebook、YouTube、Twitter 等社交平台上發表社會政治意見、轉載政治人物貼文、組織社會運動等（例如 Blank & Lutz,



2017; Halpern et al., 2017; Omotayo & Folorunso, 2020)。

此外，社會上對於「好公民」的塑造，以及對於學生未來成為「好公民」的模態有著分歧。ICCS 2022 將塑造好公民之公民行為分為「傳統公民行為」(conventional citizenship)、「社會運動相關公民行為」(social-movement-related citizenship)以及「全球公民行為」(global citizenship)等三類(Schulz et al., 2024)；而各類的公民塑造又再細分為四項行為：傳統公民行為包括「在每次全國選舉中投票」、「加入政黨」、「關注報紙、廣播、電視或網路上的政治議題」與「參與政治討論」；社會運動相關公民行為包括「參與針對不公義法律的和平抗議」、「參與社區活動」、「參與促進人權的活動」以及「參與保護環境的活動」；全球公民行為則包括「表現出對不同文化和語言的興趣」、「改變為環境友善的個人生活方式」、「支持促進世界各地機會均等的措施」和「幫助不發達國家的人民」。ICCS2022 的結果指出，學生對不同的好公民之公民行為重要性的看法與其公民認知程度有關(Schulz et al., 2024)。

貳、研究架構

本節之解釋變項選取，除了國際報告所納入的解釋變項，亦嘗試額外納入數個與校外公民學習、學校環境、及社會文化因素有關的變項(即：學校的都市化程度、學校規模、社區或校外組織活動參與、透過數位媒體進行公民參與、對社會組織的信任、對傳統公民行為重要性之觀點、對社會運動相關的公民行為重要性之觀點、對世界未來威脅的感知、對國家在緊急狀態時之各項限制的態度、對師生關係的覺知、學校的師生關係、學生的校內公民活動投入、該校對於環境友善的實際作為)，並將所有解釋變項分為以下幾組：學生與學校背景、學生的校外公民學習、學生的校內公民學習經驗與環境覺知、及公民學習的班級或學校環境。

屬於學生與學校背景的解釋變項包括：性別(S_GENDER)、對未來教育程度的期待(S_ISCED)、對政治與社會議題的興趣(S_SINT)、個人家庭社經背景(S_NISB)等學生的個人特徵，以及學校學生家庭社經背景；同時也納入各校校長報告之學校的都市化程度(C_URBAN)與學校規模(C_SCSIZE_CAT)。

屬於學生的校外公民學習的解釋變項包括：跟家人或同儕對政治與社會議題的討論(S_POLDISC)、社區或校外組織活動參與(S_COMPART)、透過數位媒體進行公民參與(S_ENGDM)、透過傳統或數位媒體獲取公民相關議題的資訊(MEDINF)，對社會組織的信任(S_INTRUST)、對傳統公民行為重要性之觀點(S_CITCON)、對社會運動相關的公民行為重要性之觀點(S_CITSOC)、對世界未來威脅的感知

(S_ENVCOM)、及對國家在緊急狀態時之各項限制的態度(S_ENREST)。

屬於學生的校內公民學習經驗與環境覺知的解釋變項包括：校內公民活動之參與(含班級代表或校議會投票、參與學校運作之決定、成為班級代表之候選人等活動(S_SCHPART)、對校內正式公民課程學習的覺知(S_CIVLRN)、對於所處班級之課堂討論開放性覺知(S_OPDISC)、及對師生關係的覺知(S_STUTREL)。

屬於公民學習的班級或學校環境的解釋變項包括：學校的校內公民活動參與、學校的正式公民課程學習、學校的課堂討論開放性、學校的師生關係。另外，亦納入(校長報告)學生的校內公民活動投入(C_STDINV)及該校對於環境友善的實際作為(C_ENPRAC)。

根據以上所述之解釋變項，分別建立以下數個模式以探討對解釋公民認知分數(PVCIV)變異有所貢獻之變項。

模式零：僅包含公民認知作為結果變項與截距。此模式乃用於估計公民認知在學校間與學校內的變異程度，並作為後續模式的基礎。

模式一：僅將學生背景與學校背景之解釋變項納入模式。

模式二：僅將學生的校外公民學習之解釋變項納入模式。

模式三：僅將學生的校內公民學習與公民學習的班級或學校環境之解釋變項納入模式。

模式四：將模式一～模式三中所有顯著的解釋變項納入，以整體評估控制了學生及學校背景後，各項校內外公民學習因素對公民認知的解釋狀況。

參、研究方法

一、變項的計分與編碼

ICCS 2022 透過學生、教師和學校問卷調查來評估公民教育領域的相關構念，通常採用李克特(Likert)四點量表(如「非常同意」、「同意」、「不同意」和「非常不同意」)來進行測量，但有時也會透過兩點或三點評分量表(如「是」和「否」；或「從不」、「有時」和「經常」)。然後對問卷試題進行重新編碼，較高的量表分數代表較積極的態度或較高的頻率。ICCS 2022 大部分變項是採用部分給分模式(Partial Credit Model)進行估計，並將得出的加權概似估計值(weighted likelihood estimates)轉換為平均值為 50、標準差為 10 的量尺分數。

就本節所探討的變項而言，若是基於 ICCS 2022 所提供之 IRT 量尺分數(國際平均 50，標準差 10)之變項，在分析時將轉換成標準分數進行分析。其餘變項說明如下：

1. 性別(S_GENDER)：男性編碼為 0，女性編碼為 1。



2. 學生對未來教育程度的期待 (S_ISCED)：選項包括大學／研究所、專科／技術學院、高中／高職，以及國中或國中以下，將學生期望自己將來完程的教育程度為大學／研究所編碼 1，其他編碼為 0。
3. 學生對政治與社會議題的興趣 (S_SINT)：將回答重新編碼，非常感興趣與相當感興趣編為 1，不太感興趣或完全沒興趣編為 0。
4. 個人家庭社經背景 (S_NISB)：平均為 0，標準差為 1。
5. 學校都市化程度 (C_URBAN)：城市為 1，非城市為 0。
6. 學校規模 (C_SCSIZE_CAT)：學校規模分為 300 人以下、301-600 人、601-900 人，以及 901 人以上。以 300 人以下為參照，分別建立虛擬變項 C_SCSIZE_D2、C_SCSIZE_D3、C_SCSIZE_D4。
7. 學生透過傳統或數位媒體獲取公民相關議題的資訊 (MEDINF)：每週至少一次透過電視、報紙或網路獲取資訊者為 1，其他為 0。此變項為整合自學生們在三個題項上的回答結果。
8. 學校學生家庭社經背景，以及屬於公民學習的班級或學校環境的解釋變項中，學校的校內公民活動參與、學校的正式公民課程學習、學校的課堂討論開放性、學校的師生關係等四個變項，皆為基於該校學生對該變項的回答之平均而來。

二、分析方法、分析工具與模式

ICCS 2022 之抽樣為一具有巢套結構（即學生巢套在學校之下）的複雜抽樣設計（complex sampling design），而根據 ICCS 2016 與 ICCS2022 的國際報告，公民認知分數存在一定程度的校際間變異。因此，我們依循國際報告的分析方法與模式，採用多階層模式（multilevel modeling）針對前述之模式零至模式四進行分析，

前述之各個多階層模式將以 Mplus 7.3 進行分析，並參考 ICCS 2022 資料使用指引（Afana et al., 2024），納入適當的權重。此外，鑒於 ICCS 2022 提供了五個以 IRT 估計之公民認知可能值（plausible values），故使用多重插補（multiple imputation）進行模式估計。遺漏值則採用成批刪除（listwise deletion）處理，至少會有 97% 的學生被納入模式分析。

肆、分析結果

模式零的結果指出，公民認知的校間變異占總變異比例的 10.8%（校間變異為 820.42，總變異為 7739.04， $ICC = .108$ ）。

納入解釋變項的所有模式（即模式一～模式四）的結果詳見表 8-1。模式一解釋了

59%的公民認知的校間變異、以及 22%的公民認知的學生個別差異。能有效解釋公民認知的學校地區背景變項包括：學校學生家庭社經背景與學校規模；學校學生家庭社經背景對公民認知有正向的預測力（迴歸係數=16.23），學校規模介於 301 至 600 人的學校比未滿 300 人的學校低了 18.53 分，學校規模介於 601 至 900 人的學校比未滿 300 人的學校低了 15.93 分。所有學生個人背景變項皆能有效解釋公民認知分數的變異；女學生比男學生高了 11.82 分，對未來教育程度期待為大學或以上的學生比其他學生高了 67.4 分，對政治和社會議題感興趣者比其他學生高了 12.29 分，學生個人家庭社經背景對公民認知有正向的預測力（迴歸係數=12.79）。

納入學生的校外公民學習變項之模式二，解釋了 20%的公民認知的學生個別差異。除了社區或校外組織活動參與及對傳統好公民的態度，其他學生的校外公民學習變項皆能有效解釋公民認知分數的變異；跟家人或同儕對政治與社會議題的討論、透過傳統或數位媒體獲取公民相關議題的資訊、對社會運動相關好公民的態度、對世界未來威脅的感知、及對於國家在緊急狀態時之各項限制的態度，皆對公民認知有正向的預測力（迴歸係數=12.79, 28.89, 14.71, 22.05, 5.19）；透過數位媒體進行公民參與和對社會組織的信任則對公民認知有負向的預測力（迴歸係數=-14.97, -13.14）。

表 8-1
解釋公民認知變異的各模式

	模式一 係數 標準誤	模式二 係數 標準誤	模式三 係數 標準誤	模式四 係數 標準誤
學校階層				
學校學生家庭社經背景	16.23 5.72			18.33 5.41
學校的都市化程度 (C_URBAN)	7.46 6.49			
學校規模虛擬變項 D2 (C_SCSIZE_D2) : 301-600 人	-18.53 7.61			-10.74 8.06
學校規模虛擬變項 D3 (C_SCSIZE_D3) : 601-900 人	-15.93 6.7			-9.16 6.96
學校規模虛擬變項 D4 (C_SCSIZE_D4) : 901 人以上	-2.93 6.69			-1.74 7.39
學校的校內公民活動參與			-0.36 1.044	
學校的正式公民課程學習			1.463 1.098	
學校的課堂討論開放性			-1.329 0.979	
學校的師生關係			-0.78 0.83	
(校長報告) 學生的校內公民活動投入狀況 (C_STDINV)			0.31 0.405	
該校對於環境友善的實際作為 (C_ENPRAC)			0.081 0.336	
學生階層				
性別 (S_GENDER)	11.82 4.67			9.58 4.35
對未來教育程度的期待 (S_ISCED_D)	67.4 5.35			53.07 4.87
對政治與社會議題的興趣 (S_SINT_D)	12.29 4.45			5.93 4.13
個人家庭社經背景 (S_NISB)	12.79 2.47			8.36 2.2
學生跟家人或同儕對政治與社會議題的討論 (S_POLDISC)		12.79 2.73		4.34 2.34
學生的社區或校外組織活動參與 (S_COMPART)		-2.16 2.33		
學生透過數位媒體進行公民參與 (S_ENGDM)		-14.97 2.75		-13.00 2.7
學生透過傳統或數位媒體獲取公民相關議題的資訊 (MEDINF)		28.89 5.67		15.98 5
對社會組織的信任 (S_INTRUST)		-13.14 2.48		-12.47 1.88
對傳統好公民態度 (S_CITCON)		-2.56 3.24		
對社會運動相關好公民態度 (S_CITSOC)		14.71 3.52		5.97 2.29
對世界未來威脅的感知 (S_ENVCOM)		22.05 1.76		16.33 1.61
學生對於國家在緊急狀態時之各項限制的態度 (S_ENREST)		5.19 2.11		3.54 1.87
校內公民活動之參與 (S_SCHPART)			4.86 2.43	4.22 2.04
對校內正式公民課程學習的覺知 (S_CIVLRN)			23.99 2.53	14.25 2.6
所屬班級之課堂討論開放性 (S_OPDISC)			7.63 2.39	5.29 1.95
學生對師生關係的覺知 (S_STUTREL)			4.34 2.35	
學校間變異	110.67 60.52	534.26 121.27	653.85 126.01	142.77 63.60
學生間變異	5399.25 233.92	5482.86 275.47	5892.80 255.78	4265.62 215.56
學校間變異被解釋比例 (R squared)	0.59 0.15	- 0.02	0.08 0.04	0.42 0.16
學生間變異被解釋比例 (R squared)	0.22 0.03	0.20 0.02	0.14 0.02	0.37 0.03

註：1. 本表所呈現的是原始迴歸係數與標準誤
2. 粗體代表該變項之迴歸係數在.05 之顯著水準下達顯著

模式三解釋了 8%的公民認知的校間變異、以及 14%的公民認知的學生個別差異。儘管公民學習的班級或學校環境變項皆未能有效解釋公民認知，大部分學生報告的校內公民學習經驗或環境覺知之變項皆能有效解釋公民認知。包括校內公民活動參與、對校內正式公民課程學習的覺知、及所處班級之課堂討論開放性，皆對公民認知有正向的預測力（迴歸係數=4.86, 23.99, 7.63）。

納入前述模式中能有效解釋公民認知變異的變項之模式四，則解釋了 42%的公民認知的校間變異、以及 37%的公民認知的學生個別差異。仍能有效解釋公民認知變異的變項包括：學校學生家庭社經背景、性別、對未來教育程度期待、學生個人家庭社經背景、學生透過數位媒體進行公民參與、學生透過傳統或數位媒體獲取公民相關議題的資訊、對社會組織的信任、對社會運動相關好公民的態度、對世界未來威脅的感知、校內公民活動參與、對校內正式公民課程學習的覺知、及所處班級之課堂討論開放性。前述變項與公民認知的關係依然維持與模式一至模式三相同的正負向。

第二節 解釋未來公民參與行為變異的重要因素

ICCS 2022 透過學生問卷調查「情意行為面向」關於學生對特定議題的觀點（perceptions）及活動（activities）意願與頻率，該面向主要包含態度（attitudes）和參與（engagement）兩個範疇。各範疇中包含許多子向度、構念，在本節中將針對環境保護、學校參與、全球公民行為、選舉與政治參與、數位媒體參與，5 項議題進行探討與分析。

壹、文獻回顧

要研究學生的公民參與，學生的背景因素不可被忽視，尤其是他們的社經背景（通常為父母的工作、收入、教育程度等的人口因素）、性別、少數族群與移民後代背景等（Barrett & Pachi, 2019）。同時，不少研究也顯示，家長對於社會政治的關注度、興趣、價值觀等，將大幅度影響學生本身的參與（例如 White, 2021；White & Mistry, 2016）。因此，公民參與研究需要檢視在學生中特定的次群體如何令他們影響他們的社會發展過程（Barrett & Pachi, 2019）。

此外，發展學生的公民素養無論於學校場域內或外皆同樣重要。學校應準備學生當下與未來的公民參與，而其中一個常被討論的重點則是開放性課堂討論（open classroom discussion）。透過平等與相互尊重的師生關係，以及集體效能程度的影響，



開放性課堂對於學生的政治態度和公民行為有正面影響（Maurissen et al., 2018）。同時，教師透過創造公民培育課堂氛圍、自身價值判斷，對於學生的公民參與、行為以及態度影響甚為重要（De Schaepmeester et al., 2022）。這可以反映於 ICCS 2022（Schulz et al., 2024）裡所提及教師自身的準備程度、國家的師培制度、公民素養在職／職前培訓等，並為是否有效協助學生公民參與學習的重點之一。

與此同時，如前一節所述，校外公民學習，包括參與在地義務團體、服務在地社區、環境保護活動、甚至線上公民參與，都是展現與培養學生公民參與、態度與認知不可或缺的一環。例如，Kahne 和 Sporte（2008）研究了美國芝加哥 52 所高中，共 4057 名學生，並發現與父母討論社會政治問題、（除體育以外的）課外活動、以及在一個具公民意識社區的參與等的公民學習機會，對學生投入公民參與有正面影響。

貳、研究架構

本節針對環境保護、學校參與、全球公民行為、選舉與政治參與、數位媒體參與等五項議題，參考 ICCS 2022 評量架構所提出的脈絡架構（Contextual Framework），探討各脈絡變項對於代表前述各議題的依變項的解釋程度，以了解解釋臺灣學生未來公民態度與參與行為的脈絡因素。

代表環境保護的依變項包括：學生對環境保護的積極態度（S_ATTENV）與學生參與環保活動的預期（S_ENVACT）。代表學校參與的依變項包括：學生對自己在學校決策中之影響力的看法（S_INFDEC）、校內公民活動之參與、及學生參與學校活動的意願（S_SCACT）。代表全球公民行為的依變項包括：學生對面向全球的公民活動重要性的看法（S_GLOBCIT）及學生的公民自我效能感（S_CITEFF）。代表學生的選舉與政治參與的依變項包括：學生對政治制度的滿意度（S_SYSSAT）、學生對政治制度的批判性看法（S_SYSCRT）、學生預期的選舉參與（S_ELECPART）、及學生預期的積極政治參與（S_POLPART）。代表數位媒體參與的變項則為學生利用數位媒體參與政治或社會議題的情況（S_ENGDM）。

與前一節類似，本節亦將作為解釋變項的不同脈絡因素分為以下幾組：學生與學校背景、學校／教室氛圍、教師所提供之課程與學生的公民參與及學習經驗。屬於學生與學校背景的解釋變項包括：性別、個人家庭社經背景、對未來教育程度的期待、對政治和社會議題興趣、及父母對政治和社會議題興趣（S_HINT）等學生個人特徵，以及學校的都市化程度、學校規模、及社區資源可用性（C_AVRESCOM）等學校背景。

屬於學校／教室氛圍的解釋變項包括：教師報告與校長報告之學生的校內公民活動投入（T_STDINV、C_STDINV）、教師報告與校長報告之教師學校參與與管理（T_TCHPRT、C_TCPART）、家長學校參與（C_PARINV）、校內學生互動（S_INTACT）、所處班級之課堂討論開放性、及對師生關係的覺知。

屬於教師所提供之課程與學生的公民參與及學習經驗的解釋變項包括：教師對公民行為重要性之觀點（T_CITCON、T_CITSOC、T_GLOBCIT）、教師利用數位技術進行公民教育的培訓活動（C_ACTDIGT、T_ACTDIG）、教師教授公民相關主題的準備（T_PDACCE、T_PDATCH、T_PRPCCE）、學生在社區的活動（C_STDCOM）、學生對校內正式公民課程學習的覺知、及學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論。

根據以上所述之解釋變項，分別建立以下數個模式以探討對解釋公民參與行為有所貢獻之變項。

模式一：將屬於學生與學校背景之預測變項納入模式。

模式二：將屬於學校／教室氛圍之預測變項納入模式。

模式三：將屬於教師所提供之課程與學生的公民參與及學習經驗之預測變項納入模式。

模式四：將模式一～模式三中所有顯著的預測變項納入，以整體評估控制了學生及學校背景後，各個解釋變項對學生公民態度與參與行為的解釋狀況。

參、研究方法

一、變項的計分與編碼

如同第一節，本節所納入變項亦可分為採用 ICCS 2022 所提供之 IRT 量尺分數的變項，與其他未採用上述 IRT 量尺的變項。未採用 IRT 量尺的變項中，除父母對政治和社會議題興趣（父母中至少有一人對政治和社會議題非常感興趣與相當感興趣編為 1，不太感興趣或完全沒興趣編為 0）外，其餘變項的編碼與第一節相同。

二、分析方法、分析工具與模式

儘管 ICCS 2022 之抽樣為複雜抽樣設計，但在 ICCS 2016 及釋出的國際報告中均提到，多數國家中，相較於公民認知，公民態度與參與在校際間的變異較小；以臺灣學生進行資料分析，得到本節所關注依變項的 ICC 值（intra-class correlation coefficient）介於.02~.07 之間，不適合進行多層次（multi-level）模型的分析。因此，後續的分析將採用單層次（single-level）多元迴歸分析。



本節之分析乃是以 IDB Analyzer 進行。IDB Analyzer 為 IEA 所發展的一套統計分析軟體，能夠針對 ICCS 2022 的複雜抽樣設計，自動對資料進行加權、Jackknife 重複取樣，產生精確的分析數據；在統計分析方法上，能夠針對資料庫中的變項進行描述性統計、相關、線性迴歸、羅吉斯迴歸等分析。由於 ICCS 2022 的抽樣為複雜抽樣而非隨機抽樣，若僅使用一般統計軟體直接進行參數估計或假設檢定，未考慮其抽樣及施測過程中產生的抽樣誤差及測量誤差，即便只是進行單層次多元迴歸分析，仍將造成統計結果之偏誤，因此本研究採用 IDB Analyzer 進行統計分析。

此外，若研究者只需要進行 t 檢定、相關或迴歸分析這些基本的統計分析，可以考慮採用此軟體來進行分析；如果研究者想進行更複雜的多層次分析（如本章第一節）、路徑分析或結構方程模式（如本章第三節），則需要將資料及適當的加權值轉出後，使用其他統計軟體並納入適當的加權值來進行分析。其餘關於針對複雜抽樣設計特性之分析方法之需考量之處，請參考 ICCS 2022 國家報告或技術報告。

最後，在 ICCS 調查中，並無法直接合併學生和教師的資料，但相較於學校調查僅由校長一人填答，教師問卷資料的調查每校約有 15 至 23 人填答，具有較高代表性，因此本節透過校內教師權重（WGTFAC2T×WGTADJ2T×WGTADJ3T 的乘積），計算教師報告之學校／教室氛圍與教師所提供之課程與學生的公民參與及學習經驗相關的解釋變項的量尺平均數，再進行後續分析。

肆、分析結果

一、整體精簡模型概況

從表 8-2 可以發現，依據研究架構所提出的（1）學生／學校背景變項、（2）學校／教室氛圍變項及（3）課程與學習活動變項，將前三種模式中顯著的解釋變項分別納入模式四中，最終模型的解釋力介於 2.65%至 29.19%之間，可分為三個層級：

- （一）模型解釋力未滿 10%的依變項：包括政治制度的批判性看法、預期的積極政治參與；
- （二）模型解釋力介於 10%以上，未滿 15%的依變項：包括公民自我效能感、環境保護的積極態度、參與環保活動的預期、政治制度的滿意度、參與學校公民活動情況；
- （三）模型解釋力達到 15%以上的依變項：包括參與學校活動意願、全球公民活動重要性看法、利用數位媒體參與政治或社會議題、學生對自己在學校決策中之影響力的看法。

表 8-2
各解釋變項對公民態度與參與之多元迴歸分析表

變項名稱	S_ATTENV 環境保護的積極態度	S_ENVACT 參與環保活動的預期	S_INFDEC 學校決策中影響力	S_SCHPART 參與學校公民活動情況	S_SCACCT 參與學校活動意願	S_GLOBCIT 全球公民活動重要性看法	S_CITEFF 公民自我效能感	S_SYSSAT 政治制度的滿意度	S_SYSCRT 政治制度的批判性看法	S_ELECPART 預期的選舉參與	S_POLPART 預期的積極政治參與	S_ENGDM 利用數位媒體參與政治或社會議題
(CONSTANT)	33.11 (1.60)	31.02 (1.73)	12.61 (2.31)	32.88 (1.82)	24.23 (1.69)	21.83 (2.08)	26.44 (2.97)	41.11 (4.46)	51.23 (3.48)	27.19 (1.17)	36.23 (3.64)	31.44 (2.79)
S_NISB 社經背景								-0.64 (0.19)		0.37 (0.15)		
C_AVRESCOM 社區資源可用性								-0.05 (0.02)				
GENDER 性別	-1.78 (0.32)			1.47 (0.32)			-1.84 (0.42)		-1.73 (0.37)		-2.68 (0.4)	-0.96 (0.33)
S_HINT 家長興趣									-0.72 (0.35)	1.34 (0.32)		
S_SINT 學生興趣		0.86 (0.40)			1.49 (0.38)	0.9 (0.42)	2.64 (0.54)			2.54 (0.34)	2.49 (0.4)	3.34 (0.41)
S_ISCED 預期受教育程度							-2.2 (0.46)	-2.09 (0.36)	-1.61 (0.37)	2.21 (0.33)	-1.89 (0.33)	
C_URBAN 學校都市化程度	-0.82 (0.34)				-1 (0.37)	-0.97 (0.34)	-0.95 (0.43)					
C_SCSIZE_D2 學校規模： 301-600 人				-2.11 (0.78)								
C_SCSIZE_D3 學校規模： 601-900 人		-1.60 (0.69)		-2.67 (0.64)					1.15 (0.57)			
C_SCSIZE_D4 學校規模： 901 人以上				-2.69 (0.56)					1.27 (0.38)			
C_STDINV 學生在校參與			0.15 (0.04)									

(續下頁)

表 8-2
各解釋變項對公民態度與參與之多元迴歸分析表 (續)

變項名稱	S_ATTENV 環境保護的積極態度	S_ENVACT 參與環保活動的預期	S_INFDEC 學校決策中影響力	S_SCHPART 參與學校公民活動情況	S_SCACT 參與學校活動意願	S_GLOBCHT 全球公民活動重要性看法	S_CITEFF 公民自我效能感	S_SYSSAT 政治制度的滿意度	S_SYSCRT 政治制度的批判性看法	S_ELECPART 預期的選舉參與	S_POLPART 預期的積極政治參與	S_ENGDM 利用數位媒體參與政治或社會議題
C_PARINV 家長學校參與			-0.10 (0.03)									
S_INTACT 校內學生互動	0.1 (0.02)	0.08 (0.02)	0.22 (0.02)	0.05 (0.02)	0.14 (0.02)	0.12 (0.02)	0.11 (0.03)	0.18 (0.02)			0.08 (0.02)	
S_OPDISC 課堂討論開放性	0.05 (0.02)	0.06 (0.01)	0.07 (0.02)	0.12 (0.01)	0.08 (0.02)	0.05 (0.02)	0.07 (0.02)	0.03 (0.02)	0.06 (0.01)	0.03 (0.01)		0.07 (0.02)
S_STUTREL 學校師生關係	0.1 (0.02)	0.08 (0.02)	0.28 (0.03)		0.07 (0.02)	0.12 (0.02)	0.06 (0.03)	0.08 (0.02)	0.10 (0.01)			-0.06 (0.02)
T_PDATCH 教學方法專業發展活動									0.09 (0.04)			
S_CIVLRN 學校公民學習	0.14 (0.02)	0.11 (0.02)	0.13 (0.02)	0.11 (0.01)	0.10 (0.02)	0.17 (0.02)	0.12 (0.02)	0.07 (0.02)	0.12 (0.01)			
S_POLDISC 校外討論政治或社會議題		0.08 (0.02)		0.15 (0.02)	0.14 (0.02)	0.07 (0.02)	0.11 (0.02)		0.11 (0.02)	0.08 (0.02)		0.38 (0.02)
r-square	13.12%	13.51%	29.19%	14.73%	17.69%	18.82%	12.66%	13.70%	2.65%	21.74%	7.78%	20.74%
adjusted r-square	13.12%	13.50%	29.18%	14.72%	17.68%	18.81%	12.66%	13.70%	2.64%	21.74%	7.78%	20.73%

註：本表僅呈現顯著的原始迴歸係數，() 內為原始迴歸係數的標準誤。

進一步檢視精簡模型中，具有統計顯著性的解釋變項：

- (一) 學生背景變項對各依變項有大小、方向不一致的效果，其中以性別、學生興趣、預期受教育程度、家長興趣能解釋較多的依變項變異量。
- (二) 在學校背景變項中，以學校都市化程度能解釋較多的依變項變異量。
- (三) 學校／教室氛圍變項中，以課堂討論開放性、校內學生互動、對學校師生關係看法能解釋較多的依變項變異量。
- (四) 課程與學習活動變項中，以學生對學校公民學習的看法、學生與家長和朋友討論政治和社會議題能解釋較多的依變項變異量。

最後，有效解釋臺灣學生公民態度與參與的解釋變項以學生自行填答的背景、學校／教師氛圍感受，以及課程與學習活動變項為主。教師問卷調查的解釋變項中，僅教師在教學方法的專業活動對政治制度的批判性看法有顯著的解釋力。

二、對個別依變項解釋

對環境保護態度與參與的解釋力約 13%至 14%，其中：

- (一) 環境保護的積極態度：在對其他變項進行控制後，女學生比男學生低了 1.78 分，城市化學校比非城市化學校低了 0.82 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受，以及學校公民學習的看法均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.10、0.05、0.10 與 0.14。
- (二) 參與環保活動的預期：在對其他變項進行控制後，對政治和社會議題感興趣的臺灣學生比不感興趣者高出 0.86 分，學校規模介於 601 至 900 人的學校比未滿 300 人的學校低了 1.60 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受，以及學校公民學習的看法、學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.08、0.06、0.08、0.11 與 0.08。

對學校參與的解釋力約為 14%至 29%，其中：

- (一) 學校決策中影響力：模型的解釋力達 29.18%，臺灣學生的學校參與、學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受，以及學校公民學習的看法均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.15、0.22、0.07、0.28 與 0.13；但在對其他變項進行控制後，家長的學校參與卻有負向的影響，迴歸係數為-0.10。
- (二) 參與學校公民活動情況：在對其他變項進行控制後，女學生比男學生高了 1.47 分，學校規模大的學校較未滿 300 人的學校低分，分別低了 2.11、2.67 與 2.69 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性的感受，以及學校公民學習

的看法、學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.05、0.12、0.11 與 0.15。

- (三) 參與學校活動意願：在對其他變項進行控制後，對政治和社會議題感興趣的臺灣學生比不感興趣者高了 1.49 分，城市化學校比非城市化學校低了 1 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受、學校公民學習的看法，以及臺灣學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.14、0.08、0.07、0.10 與 0.14。

對全球公民行為的解釋力約為 12%至 19%，其中：

- (一) 全球公民活動重要性看法：在對其他變項進行控制後，對政治和社會議題感興趣的臺灣學生比不感興趣的學生高了 0.9 分，城市化學校比非城市化學校低了 0.97 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受、學校公民學習的看法，以及臺灣學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.12、0.05、0.12、0.17 與 0.07。
- (二) 公民自我效能感：在對其他變項進行控制後，女學生比男學生低了 1.84 分、對政治和社會議題感興趣的臺灣學生比不感興趣者高出 2.64 分、預期受教育程度為大學／研究所者較其他臺灣學生低了 2.2 分、城市化學校比非城市化學校低了 0.95 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受、學校公民學習的看法、以及臺灣學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.11、0.07、0.06、0.12 與 0.11。

對選舉與政治參與的解釋力約為 2%至 22%，其中：

- (一) 政治制度的滿意度：在對其他變項進行控制後，預期受教育程度為大學／研究所者較其他臺灣學生低了 2.09 分，社經地位每提高 1 分，政治制度滿意度分數降低 0.64 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受，以及學校公民學習的看法均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.18、0.03、0.08 與 0.07。
- (二) 政治制度的批判性看法：模型解釋力僅 2.65%，因此不進行係數的說明。
- (三) 預期的選舉參與：在對其他變項進行控制後，父母對政治和社會議題感興趣的學生比其他臺灣學生高了 1.34 分、對政治和社會議題感興趣的臺灣學生比其他學生高出 2.54 分、預期受教育程度為大學／研究所者較其他臺灣學生高出 2.21 分，此外社經地位每提高 1 分，預期的選舉參與分數提高 0.37 分。臺灣學生對

於課堂討論開放性、學校師生關係的感受、學校公民學習的看法，以及臺灣學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.06、0.10、0.12 與 0.11。這些解釋變項對此依變項的解釋力較高，為 21.74%。

（四）預期的積極政治參與：在對其他變項進行控制後，女學生比男學生低了 2.68 分、對政治和社會議題感興趣者比其他臺灣學生高出 2.49 分、預期受教育程度為大學／研究所者較其他臺灣學生低了 1.89 分。臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性的感受，以及臺灣學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.08、0.03 與 0.08。

對數位媒體參與的解釋力約為 20.83%，其中：

利用數位媒體參與政治或社會議題：在對其他變項進行控制後，女學生比男學生低了 0.96 分、對政治和社會議題感興趣者比其他臺灣學生高出 3.34 分。臺灣學生對於課堂討論開放性的感受，以及臺灣學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率均有正向的影響，迴歸係數分別為 0.07 與 0.38。此外，臺灣學生對於學校師生關係的感受有負向的影響，迴歸係數為-0.07。

綜上所述，就本節所關注的依變項而言，家長或臺灣學生對政治和社會議題的興趣、臺灣學生對於校內學生互動、課堂討論開放性、學校師生關係的感受、學校公民學習的看法、及臺灣學生與家長和朋友討論政治和社會議題的頻率，都與依變項有正向關聯（迴歸係數為正數）。但受測者自覺的態度或是否會參與的行為傾向不等同於其實際的公民參與行為，此為 ICCS 調查研究資料分析的限制。

第三節 公民素養整合模型探討

基於前兩節的研究發現，本節嘗試提出一個同時考量公民素養中的公民認知與公民參與行為的統整模型，以試圖解釋臺灣學生的背景、經驗、學校環境等，如何透過多個中介變項（即公民相關認知、情意及行為），影響他們的未來公民參與行為。類似的模型常見於公民參與行為的相關研究，並具有實徵研究上的依據。

壹、文獻回顧

儘管 ICCS 2009 或 2016 官方的報告中，並未深入探討此類中介模型，但仍有其他研究者利用 ICCS 的資料，檢驗了學生的背景或經驗如何透過中介變項預測其未來公民參與行為。譬如：Manganelli 等人（2014）研究了 ICCS 2009 資料中 3,352 位義大利



的八年級學生，並發現透過校內的開放性課堂氛圍可以培養學生的公民自我效能感，從而幫助促進學生的公民與政治參與；換句話說，公民自我效能感作為中介變項，有效解釋學生課堂環境以及公民參與之間的正相關。Maurissen (2020) 則是以 ICCS 2016 資料中 2,931 位比利時的八年級學生為對象，進一步發現公民自我效能感與對政治及公民議題的興趣，皆能作為中介變項、解釋開放性課堂氛圍及學校正式公民課程的學習與未來政治參與之間的正相關。Zhu 等人 (2018) 的研究則以 ICCS 2009 資料中的 23,654 位亞洲（臺灣、香港、印尼、南韓、泰國）八年級學生為對象，發現跟家人或同儕對政治或社會議題的討論可透過對政治議題的興趣與公民自我效能感，間接預測未來的公民參與。Schulz 等人 (2013) 的研究則發現，在大部分參與 ICCS 2009 的國家中，學生背景（即性別、社經背景、父母對公民議題的興趣、與父母討論公民議題）與學校環境（包括開放性課堂氛圍），大致上皆能透過公民認知或公民自我效能感，間接正向預測學生未來的各種公民參與（如選舉參與）。

其他並非採用 ICCS 資料的研究，也曾檢驗類似的中介模式。Lenzi 等人 (2014) 的研究證明，校內所展現的民主氛圍與學生公民責任感呈正相關，並可以透過校內所展現的平等解釋與公民討論；他們的公民責任感則繼而令他們在未來公民參與的參與度更高。Solhaug (2006) 研究中等學校該如何教導公民知識，從而準備學生成為良好的民主公民；他的研究發現比起公民知識，公民自我效能作為中介變項，更能預測學生的公民參與動機以及政治參與。Alscher 等人 (2022) 的研究也觀察到開放性課堂與公民參與的正相關，但他們沒有使用自我效能感解釋此相關，而是使用學生的政治興趣（以及政治知識）作為中介變項。

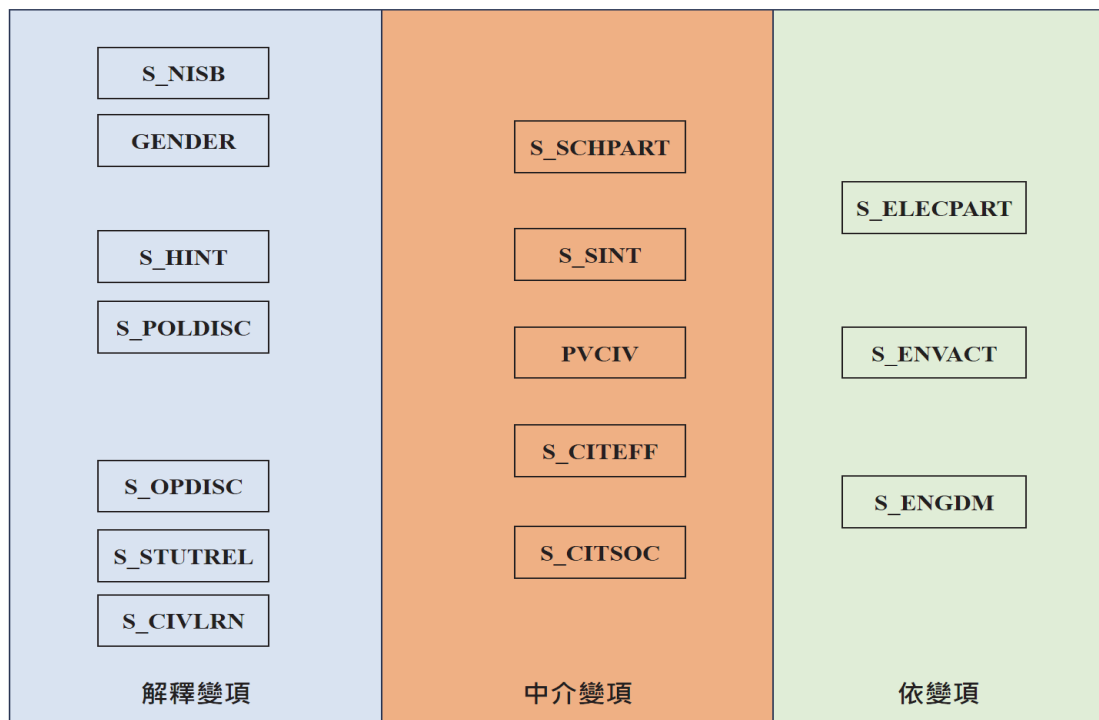
貳、研究架構

因為公民參與行為包含的向度相當多，本節根據前兩節的分析結果將依變項聚焦於學生預期的選舉參與、預期的環保活動參與、及透過數位媒體參與政治或社會議題等三個變項，以分別反應學生未來對環保活動參與的意願、未來對選舉活動參與的意願、及目前透過網路和社群媒體參與政治或社會議題的頻率。

在模型的建立上，亦參考前兩節的結果，將家庭社經地位、性別、父母對政治和社會議題的興趣，均納入為反映學生背景脈絡的解釋變項；學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論則納入為校外公民參與經驗則以的解釋變項；反映校內學習環境的解釋變項，則包括課堂討論開放性、對師生關係、及對學校正式公民課程學習等的覺知。

最後，參考過去文獻及本研究前期的發現，將學生的校內公民活動參與程度、對政治和社會議題的興趣、公民認知分數、公民自我效能感、及對社會運動相關的公民行為重要性之觀點，納入為中介變項。整體模型架構詳見圖 8-1。

圖 8-1
本節所提出之路徑分析模式架構



參、分析方法

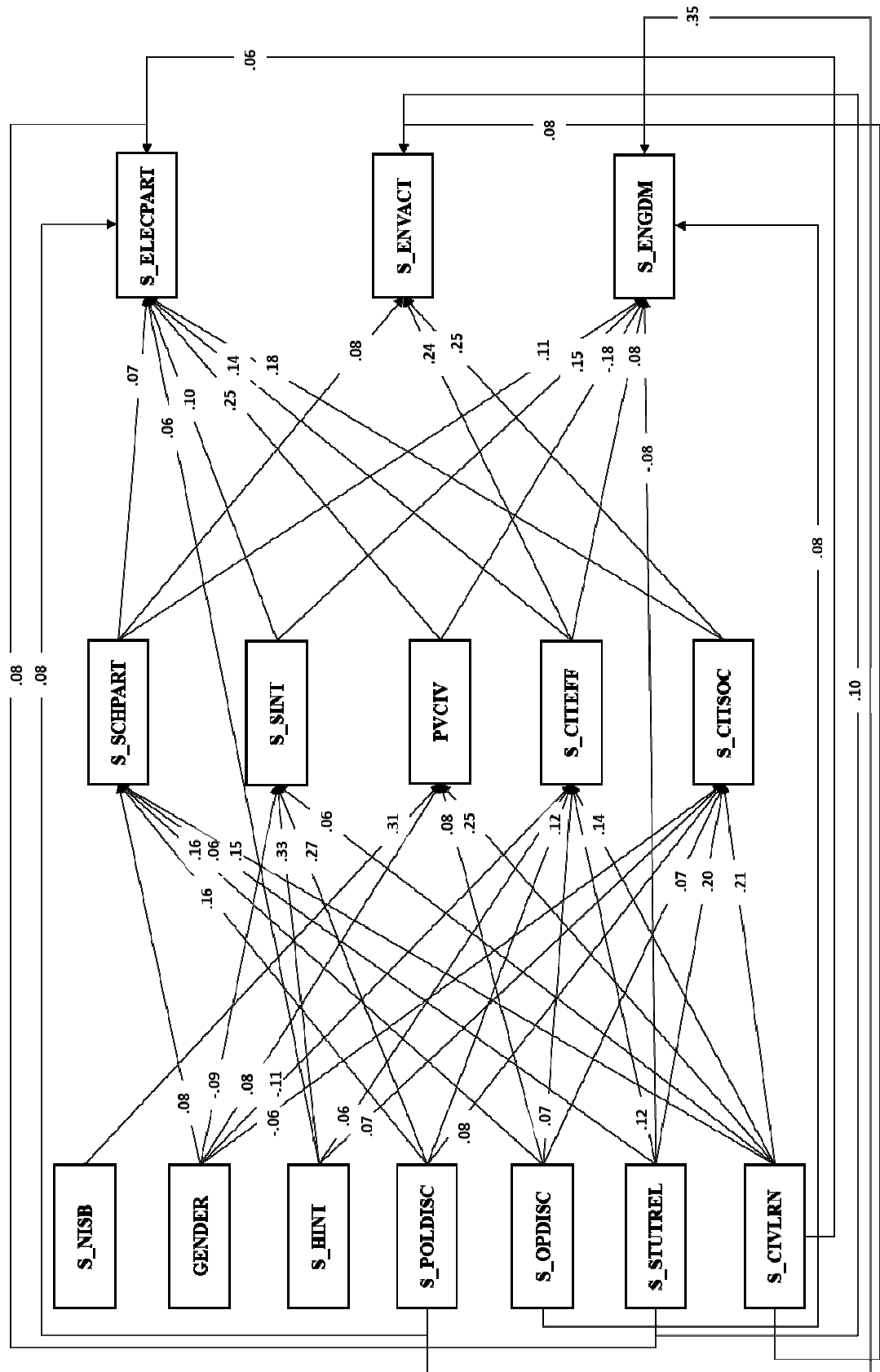
針對前述模型，本研究以 Mplus7.6 進行分析。考量調查的複雜抽樣，使用 Mplus 的 Complex 分析模組，並依循資料使用指引，指定適當的抽樣權重、複製權重。關於 ICCS 2022 所提供的五個以 IRT 估計的公民認知可能值，採多重插補進行模式估計，遺漏值採用成批刪除方式處理。為了達到模式與解釋上的精簡，分別以刪除未達統計顯著以及標準化係數<.05 的路徑，進行模式的修正。

針對原始與修正模型進行比較（見表 8-3），在模型適配指標上，三個模型在 CFI、SRMR 指標上均達模型可接受的標準，但原始模型的 RMSEA 值為模型相當不理想的.106。透過模型的修正，無論是刪除係數未顯著路徑或係數<.05 路徑的模型，RMSEA 均有明顯的改善，且達到不錯的適配（RMSEA 分別為.066、.060）。在訊息指標上，Model 2 有較小的 AIC 與 SBIC 值，Model 3 則在 BIC 有較小的值。

表 8-3
各模式適配度比較

模式	χ^2	df	CFI	SRMR	RMSEA	AIC	BIC	SBIC
Model 1 : 原始模型	394.607	10	.937	.028	.106	211342.090	211903.511	211617.534
Model 2 : 刪除係數未顯著路徑	428.825	27	.934	.029	.066	211325.809	211781.183	211549.224
Model 3 : 刪除標準化係數<.05 路徑	469.381	35	.929	.031	.060	211361.773	211767.243	211560.704

圖 8-2
本研究之標準化路徑係數圖





考量到本研究為大型國際調查，模型的樣本量大，縱然路徑係數狹小仍會達到統計顯著。為了方便後續能進行較為有意義的解釋，以刪除係數 $<.05$ 路徑模型的 Model 3 為最終模式。

肆、分析結果

一、各解釋變項的預測效果

本研究之標準化路徑係數圖如圖 8-2 所示，各路徑詳細的原始估計係數與標準化係數可參考表 8-4。從圖 8-2 的結果可以發現解釋變項中，在考量了中介變項的效果後，家庭社經地位僅對臺灣學生的公民認知表現有正向的預測力（標準化係數為.31）。在性別上，女學生在校內公民活動的參與、公民認知比男學生有較佳的表現（路徑係數分別為.08、.08）；但對政治或社會議題的興趣、公民自我效能感，以及對社會運動相關的公民行為重要性之觀點則比男學生差（路徑係數分別為-.09、-.11、-.06）。父母對於政治或社會議題感興趣的臺灣學生，其對於學生未來的選舉參與、學生本身對於政治或社會議題的興趣、公民自我效能感，以及對社會運動相關好公民的態度均較父母對於該議題不感興趣的學生好（路徑係數分別為.06、.33、.06、.07）。臺灣學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論行為對於他們未來的選舉參與、利用數位媒體參與政治或社會議題的行為、校內公民活動的參與、對於政治或社會議題的興趣、公民自我效能感，以及對社會運動相關的公民行為重要性之觀點均有正向的預測能力（路徑係數分別為.08、.35、.16、.27、.12、.08）。

班級中課堂討論開放性的氛圍對於臺灣學生利用數位媒體參與政治或社會議題的行為、校內公民活動的參與、公民認知表現、公民自我效能感，以及對社會運動相關的公民行為重要性之觀點有正向預測能力（路徑係數分別為.08、.16、.08、.07、.07）。良好的師生關係對於臺灣學生未來的選舉參與、未來的環保參與、校內的公民活動參與、公民自我效能感，以及對社會運動相關的公民行為重要性之觀點有正向預測能力（路徑係數分別為.08、.10、.06、.12、.20），但對於學生利用數位媒體參與政治或社會議題的行為有負向的預測力（係數為-.08）。最後，學校正式公民課程學習的覺知不僅正向預測臺灣學生的校內公民活動參與、對政治或社會議題的興趣、公民認知表現、公民自我效能、對社會運動相關的公民行為重要性之觀點，也同時預測學生未來對於選舉與環保活動的參與（路徑係數分別為.15、.06、.25、.14、.21、.06、.08）。

表 8-4
路徑係數估計參數及標準化參數值

路 徑	未標準化		標準化
	係數	S.E.	
S_SCHPART→S_ELECPART	0.063***	0.014	0.070
S_SINT→S_ELECPART	1.926***	0.326	0.104
PVCIV→S_ELECPART	0.026***	0.002	0.254
S_CITEFF→S_ELECPART	0.106***	0.013	0.140
S_CITSOC→S_ELECPART	0.153***	0.016	0.178
S_HINT→S_ELECPART	1.144***	0.301	0.064
S_POLDISC→S_ELECPART	0.069***	0.016	0.079
S_STUTREL→S_ELECPART	0.060***	0.012	0.081
S_CIVLRN→S_ELECPART	0.043**	0.013	0.064
S_SCHPART→S_ENVACT	0.070***	0.015	0.075
S_CITEFF→S_ENVACT	0.184***	0.016	0.238
S_CITSOC→S_ENVACT	0.218***	0.017	0.250
S_STUTREL→S_ENVACT	0.079***	0.013	0.104
S_CIVLRN→S_ENVACT	0.054***	0.014	0.079
S_SCHPART→S_ENGDM	0.120***	0.022	0.108
S_SINT→S_ENGDM	3.331***	0.384	0.146
PVCIV→S_ENGDM	-0.023***	0.002	-0.182
S_CITEFF→S_ENGDM	0.078***	0.017	0.084
S_POLDISC→S_ENGDM	0.373***	0.021	0.347
S_OPDISC→S_ENGDM	0.067***	0.014	0.079
S_STUTREL→S_ENGDM	-0.072***	0.016	-0.079
GENDER→S_SCHPART	1.490***	0.338	0.077
S_POLDISC→S_SCHPART	0.149***	0.020	0.155
S_OPDISC→S_SCHPART	0.119***	0.015	0.155
S_STUTREL→S_SCHPART	0.051**	0.018	0.063
S_CIVLRN→S_SCHPART	0.111***	0.015	0.151
GENDER→S_SINT	-0.086***	0.014	-0.091
S_HINT→S_SINT	0.315***	0.014	0.325
S_POLDISC→S_SINT	0.013***	0.001	0.268
S_CIVLRN→S_SINT	0.002***	0.001	0.057
S_NISB→PVCIV	26.801***	1.954	0.309
GENDER→PVCIV	14.110***	3.230	0.082
S_OPDISC→PVCIV	0.543***	0.122	0.080
S_CIVLRN→PVCIV	1.604***	0.129	0.246
GENDER→S_CITEFF	-2.554***	0.414	-0.110
S_HINT→S_CITEFF	1.519***	0.361	0.064
S_POLDISC→S_CITEFF	0.133***	0.020	0.115
S_OPDISC→S_CITEFF	0.064**	0.020	0.070
S_STUTREL→S_CITEFF	0.115***	0.019	0.118
S_CIVLRN→S_CITEFF	0.124***	0.022	0.141
GENDER→S_CITSOC	-1.182**	0.356	-0.057
S_HINT→S_CITSOC	1.461***	0.307	0.070
S_POLDISC→S_CITSOC	0.077***	0.018	0.075
S_OPDISC→S_CITSOC	0.059**	0.017	0.073
S_STUTREL→S_CITSOC	0.171***	0.016	0.198
S_CIVLRN→S_CITSOC	0.164***	0.018	0.211
S_ENVACT WITH S_ELECPART	11.809***	1.249	0.200
S_ENGDM WITH S_ELECPART	2.188	1.450	0.031
S_ENGDM WITH S_ENVACT	1.837	1.656	0.025

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$



本研究模型所提出的解釋變項，除了家庭社經地位僅對公民認知有正向預測力、校內的師生關係對於學生利用數位媒體參與政治或社會議題的行為有負向預測力、以及學生性別造成學生在公民認知與態度上有不同的表現外，所有解釋變項均能正向預測學生的公民活動參與行為、參與意願以及公民認知表現。家庭中父母自身對政治或社會議題的興趣、培養孩子跟家人或同儕進行相關議題的討論；學校營造良好的師生關係、建立開放的班級討論氛圍，以及利用正式公民課程的教學，均能有效提升學生的公民素養與態度。

二、對依變項的直接解釋效果

就依變項來看，整體模型對於臺灣學生預期選舉參與的解釋力為 28.9%。從圖 8-2 可以發現校內公民活動的參與、學生對於政治或社會議題的興趣、公民認知表現、公民自我效能感、對社會運動相關的公民行為重要性之觀點，均對臺灣學生預期選舉參與有正向的預測力（標準化係數為.07、.10、.25、.14、.18）；背景脈絡解釋變項中，家長對於政治或社會議題的興趣、學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論、師生關係，以及學校正式公民課程學習的覺知也有正向的預測力（係數為.06、.08、.08、.06）。整體來說，學生公民認知以及對社會運動相關的公民行為重要性之觀點，對臺灣學生預期選舉參與的影響力最大。

其次，整體模型對於臺灣學生預期環保活動參與的解釋力為 22.1%。在各變項的預測力方面，校內公民活動的參與、公民自我效能、對社會運動相關的公民行為重要性之觀點，均對學生預期環保活動參與有正向的預測力（標準化係數為.08、.24、.25）。在背景脈絡解釋變項中，師生關係、學校正式公民課程學習的覺知也有正向的預測力（係數為.10、.08）。整體來說，對社會運動相關的公民行為重要性之觀點以及公民自我效能感，對臺灣學生預期環保活動參與的影響力最大。

再者，整體模型對於臺灣學生透過數位媒體參與政治或社會議題的解釋力為 25.9%。在各變項的預測力方面，校內公民活動的參與、學生對政治或社會議題的興趣、公民自我效能，均對透過數位媒體參與政治或社會議題有正向的預測力（標準化係數為.11、.15、.08），但公民認知表現卻對透過數位媒體參與政治或社會議題有負向的預測力（係數為-.18）。在背景脈絡解釋變項中，學生跟家人或同儕進行政治或社會議題的討論、班級之課堂討論開放性也有正向的預測力（係數為.35、.08），但師生關係卻有負向的預測力（-.08）。整體來說，臺灣學生跟家人或同儕進行政治或社會議題討論以及學生對政治或社會議題的興趣，都能正向影響臺灣學生透過數位媒體參與

政治或社會議題，但學生的公民認知卻對透過數位媒體參與政治或社會議題有負向影響力。

三、各解釋變項對依變項的間接預測效果

對於臺灣學生的預期選舉參與而言，總效果與總間接預測效果皆達.05 的解釋變項包括：家庭社經地位、父母對政治和社會議題的興趣、學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論、課堂討論開放性、對師生關係的覺知、及對學校正式公民課程學習的覺知（總效果標準化係數為.08、.12、.15、.05、.14、.20，總間接效果標準化係數為.08、.06、.07、.05、.06、.14）。家庭社經地位之間接效果主要由學生的公民認知分數所貢獻（係數為.08），父母對政治和社會議題的興趣之間接效果主要由學生個人對政治或社會議題的興趣所貢獻（係數為.03），學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論之間接效果主要由學生個人對政治或社會議題的興趣所貢獻（係數為.03），對課堂討論開放性的覺知之間接效果主要由學生的公民認知分數所貢獻（係數為.02），對師生關係的覺知之間接效果主要由學生對社會運動相關的公民行為重要性之觀點所貢獻（係數為.04），對學校正式公民課程學習的覺知之間接效果則主要由學生的公民認知分數所貢獻（係數為.06）。整體來說，本研究所提出之解釋變項主要乃透過學生的公民認知分數、學生個人對政治或社會議題的興趣、及學生對社會運動相關的公民行為重要性之觀點，間接預測臺灣學生的預期選舉參與。

對於臺灣學生的預期環保活動參與而言，總效果與總間接預測效果皆達.05 的解釋變項包括：學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論、對師生關係的覺知、及對學校正式公民課程學習的覺知（總效果標準化係數為.06、.19、.18，總間接效果標準化係數為.06、.08、.10）。學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論之間接效果主要由學生的公民自我效能感所貢獻（係數為.03），對師生關係的覺知之間接效果主要由學生對社會運動相關的公民行為重要性之觀點所貢獻（係數為.05），對學校正式公民課程學習的覺知之間接效果則主要由學生對社會運動相關的公民行為重要性之觀點所貢獻（係數為.05）。整體來說，本研究所提出之解釋變項主要乃透過臺灣學生的公民自我效能感及對社會運動相關的公民行為重要性之觀點，間接預測他們的預期環保活動參與。

對於臺灣學生透過數位媒體參與政治或社會議題而言，總效果與總間接預測效果皆達.05 的解釋變項包括：家庭社經地位、父母對政治和社會議題的興趣、及學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論（總效果標準化係數為-.06、.05、.41，總間接效果



標準化係數為 $-.06$ 、 $.05$ 、 $.07$)。家庭社經地位之間接效果主要由學生的公民認知分數所貢獻(係數為 $-.06$)，父母對政治和社會議題的興趣之間接效果主要由學生個人對政治或社會議題的興趣所貢獻(係數為 $.05$)，學生跟家人或同儕對政治或社會議題的討論之間接效果主要由學生個人對政治或社會議題的興趣所貢獻(係數為 $.04$)。整體來說，本研究所提出之解釋變項主要乃透過臺灣學生的公民認知分數與個人對政治或社會議題的興趣，間接預測他們透過數位媒體參與政治或社會議題的頻率。



第九章

政策建議

第九章 政策建議

面對全球與在地議題日益交織紛雜的挑戰，我國繼續投入 ICCS 2022 的研究，無論於學校公民教育、師資培育或學術研究方面，皆意義重大且啟發收穫良多。在學校公民教育方面，審酌國際評比結果，可以檢視我國第四學習階段公民教育的實踐，作為未來課程規劃、教科書審定、學校教學與評量以及師資培育的參考依據。在學術研究方面，透過參與及累積在國際公民教育上的研究成果，除了強化臺灣的學術研究進一步與國際接軌，亦有助於提升我國公民教育實踐與學術研究成果在國際的能見度。ICCS 2022 的研究資料非常豐富，主要研究發現已於第四章到第八章詳細說明與討論，本章依據研究發現，分別從「中央層級的部定課程規劃和教科書審定」、「中央和地方政府協力的推動模式、師資培育和學習評量研發」，以及「學校課程與教學實踐」等三大面向，提出政策建議。

壹、中央層級政策的面向

一、部定課程規劃

（一）持續素養導向的課程目標

我國的社會領域為學校公民教育的核心領域，其中的公民課程更是培育現代公民的核心之最。依據部定十二年國教社會領域課程綱要臚列的六項課程目標，強調培育學生面對未來、敏覺多重公民身分以及開展不同生涯所需的公民素養；而學習表現也兼顧認知歷程、情意態度與技能行動三範疇，以「理解及思辨」、「態度及價值」和「實作及參與」做為領域共同的具體行為目標架構。檢視上述課程目標與學習表現（具體行為目標）之內涵，實與 ICCS 2022 的評量架構若合符節，兩者皆強調公民知識、公民態度與參與兼顧並重的公民素養，可見我國的課程目標與國際的教育趨勢是並駕齊驅的。建議未來的部定課程目標的規劃，仍宜廣續素養導向的統整目標，以培育肯認多元、重視人權和促進全球永續的未來公民。

（二）符應國際公民教育核心知識的整合趨勢

ICCS 2022 公民知識的評量架構，係從公民素養的整合角度予以構思，包含四個內容範疇：公民角色與認同、公民機構與體系、公民參與、公民原則。此評量架構由所有參與國的國家計畫協調人共同討論及修訂而成，能顧及國際公民素養共通的核心概念。而我國十二年國教社會領域公民與社會課程綱要的學習內容，亦打破過去社會科學分論的學科內容組織模式，改採公民素養整合模式，將學習內容的核心概念，架

構於四大主題之下，分別為：「A.公民身分認同及社群」，處理「我是誰？我的、我們大家的（多元）公民身分的問題」；「B.社會生活的組織及制度」，探討「我們的社會、國家、市場、法律，是如何制度化、組織化的？」；「C.社會的運作、治理及參與實踐」，涉及「我們的社會、國家、市場、法律如何運作與改變？公民為何及如何參與？」等議題；至於「D.民主社會的理想及現實」，則是關於「當代公共議題的理想與現實，包括民主、正義、多元等多重爭議面向的學習」（教育部，2018a）。仔細檢視各主題涵蓋的核心概念，與 ICCS 的知識內容範疇相符，此應為我國學生在公民認知表現優異的主要原因。職是，未來公民教育課綱的規劃，仍應盱衡及符應國際公民教育核心知識的整合趨勢，才能讓課綱持續促進公民教育的成效。

二、教科書審定

如前所述，十二年國教公民與社會課綱改採公民素養的四大主題來組織學習內容，是符合國際教育趨勢的進步課綱。但課綱能否落實，須經政府審定通過的教科書，實為重要的環節。因此，教科書的審定仍應持續落實課綱的理念和內涵，引導並規範教科書出版業者，須採公民素養整合模式來設計和編寫教科書內容，且應重視跨學門的整合以及實際社會議題的探究，才能真正符合國際公民教育的新趨勢。此外，建議國家教育研究院，研發符合課綱精神和公民素養整合模式的教科書編寫大綱及單元示例，以供教科書業者參考，應更有助於發揮引導教科書編寫的政策效果。

貳、中央和地方政府協力推動的面向

一、鼓勵研發數位評量

ICCS 2022 的學生認知測驗新增電腦題型，題目靈活且貼近學校和社會生活的真實情境，同時善用人機互動形式作答，能測量學生高層次思考和問題解決的能力，符合數位時代的評量方式。

在 AI 時代的學習環境中，數位評量實為不可或缺。本研究建議中央與地方教育主管機關，應協力研發推動數位評量，尤其是有動態解題歷程的電腦評量，結合公民素養的生活實例，利用數位化人機互動的功能，強化學生的複雜系統思考能力與反思能力，進而發展其對公民知識的「知識與理解」以及「推理與應用」。

在研發與推動數位評量時，建議宜特別著重社會生活和公民參與的問題解決與互動合作，而且應注意靈活性與多樣性，包括不同類型的測驗題型（如選擇題、拖放題、互動題等），並宜根據學生的不同需求調整評量內容，實現差異化的學習和評量。此外，也應即時提供評分和回饋，讓學生能快速了解自己的學習表現和迷思，並能據以



改進學習。

二、推動非選擇題評量

我國自 2009 年參與 ICCS 研究以來，非選擇題一直是 ICCS 認知測驗的重點，且其題型變化和試題內容愈來愈多樣，也更重視學生的表述觀點與提出合理論證的能力。

然而本研究團隊在 ICCS 非選擇題閱卷時發現，有些學生在非選擇題的作答上，有無法具體說明主張、學科知識表達不精準或無法提出合理解釋等問題。參與閱卷的國中教師表示，因教育會考不包括非選擇題，壓縮非選擇題評量的實踐空間和機會，較難評量學生是否具備具體說明主張、精確表達學科概念或提出合理解釋等能力。因此，建議中央與地方政府也能協力推動公民與社會的非選擇題研發，培訓教師命題與閱卷知能。若能透過貼近真實情境的試題設計，評量學生重要知能的論述、溝通和應用能力，應能進一步提升我國學生的公民素養表現。

三、調整師資培育的重點

未來師資培育的重點，除了建議納入前述數位評量和非選擇題評量專業知能的發展之外，尚有以下兩項重點提供參考：

（一）強化教育人員兼顧落實認知、情意與行動三層面目標的專業知能

從 ICCS 2022 研究結果來看，在 13 項公民教育目標之中，最不受校長和教師重視的後六項目標，分別是：「為學生未來的政治參與做準備」、「支持發展減少種族歧視的有效策略」、「提升為自我觀點辯護的能力」、「促進學生對全球社群的歸屬感」、「促進學生的校園參與」以及「促進學生對當地社區的參與」。這六項目標不但皆與公民的責任意識及行動參與有關，且有數項顯著低於國際平均值。其中，「促進學生的校園參與」、「促進學生對當地社區的參與」、「提升為自我觀點辯護的能力」以及「為學生未來的政治參與做準備」等目標，攸關由下而上的參與式審議民主和厚實民主（thick democracy）之發展，而「支持發展減少種族歧視的有效策略」、「促進學生對全球社群的歸屬感」則關乎多元文化和全球公民的責任意識，但皆未受到我國校長和教師相對的重視。

雖然我國社會領域的課程目標整合兼顧認知、情意與行動三層面，但顯然教育部的官定課程和教育人員的覺知課程與運作課程之間，具有落差。校長的課程領導和行政領導攸關公民教育課程目標的落實，教師的課程實踐更是如此；若兩者皆不重視公民責任意識和行動參與目標，學校公民教育的實踐，極易質變為純粹教導社會科學知識。因此，建議未來在師資培育和校長培訓的課程，強化教育人員對公民責任意識和

行動參與目標的重視，並提供公民責任意識和行動參與的學校實踐方案作為參考示例，強化教育人員兼顧落實認知、情意與行動三層面目標的專業知能。

（二）提升教師批判思考教學和議題探究教學的準備度

從 ICCS 2022 的結果發現，在公民教學主題的準備程度方面，臺灣教師在多數議題都有高於國際平均的準備度，足見我國在培養教師議題中心教學能力方面，已有豐碩的成果。然而，臺灣教師在人權與移民等議題的教學準備度，則低於國際平均值。另外，與國際結果相較，我國的公民教學仍較著重於知識的傳遞，培養學生批判及獨立思考能力的機會略顯不足。因此，建議深化教師的批判思考教學的準備度，特別是針對學生公民參與角色和行為的自我限縮問題，引導學生批判與思辨，使教師具備帶領學生進行課堂討論、資料蒐集與分析、總結與反思等探究學習的教學知能，以提升學生獨立思考和自主學習的能力。建議未來在師資培育上，無論是職前或在職師資培育，中央與地方教育主管機關，皆宜針對教師準備度不足的議題進行補強，並提升教師引導學生議題探究之專業能力。

參、學校課程與教學實踐的面向

一、落實探究與實作的教學

ICCS 的公民教學活動調查結果顯示，臺灣的公民教學仍以傳統的講授法為主，教師講課和學生做筆記、研讀教科書的比例，皆顯著高於國際平均。相較之下，在「到校外蒐集資料做報告（例如訪談、小型調查）」、「分組探討不同主題及準備發表報告」、「參與角色扮演及情境模擬」、「研究與分析不同來源的網路資料（例如維基百科、線上報紙）」、「利用數位科技進行報告（例如簡報、影片、多媒體）」以及利用數位科技進行計畫或課堂作業」等，則皆顯著低於國際平均。

我國的公民與社會課綱，強調教學實施宜靈活運用各種策略，除了知識傳授外，更需提供學生實地踏查、參與互動及實踐的機會，以培養學生探究、創造與省思的能力，以及主動學習的態度；課綱更重視學生面對社會、政治、經濟及文化等各層面的現實問題，進行探究，能夠針對日常生活中的公共議題進行深入的分析、討論，並提出解決方案。若對比上述 ICCS 調查的結果，顯然課綱對於公民學習和教學的期許，使實際課堂實踐的情況，具有相當的落差。

現代公民的培育，不僅要學習理論知識，還要能實際參與公共事務，發展公民責任意識，因而能參與並推動社會的變革和改良。因此建議學校應積極落實探究導向的



課程與教學，提供必要的行政支持和資源，鼓勵教師研發探究與實作的優質課程，才能培養學生成為負責任且有行動力的公民。

二、重視議題中心的課程設計

根據 ICCS 2022 調查結果，臺灣及各國學生皆認為「環境議題」是最具全球威脅性的議題，前四名的議題包括「汙染」、「氣候變遷」、「失去生物多樣性、物種滅絕」，以及「水資源短缺」；而「人口過剩」和「失業」相對而言則較不具威脅性。建議在課程主題上，可以多著重於上述全球議題的認識與探討，以增加臺灣學生對全球議題認知的深度與廣度。

其次，臺灣學生對於各個團體、機構或資訊來源的信任程度，除了傳統媒體（電視、報紙、廣播）顯著低於國際平均外，其餘（國家政府、國會、法院）皆顯著高於國際平均 10 個百分點以上。相較於 ICCS 2016 的研究結果，雖然臺灣學生對於多數公民機構的信任度皆有提升，但對於國會和傳統媒體的信任度並未增加，尤其對於傳統媒體的信任度，是顯著低於國際平均值。因此建議透過議題中心的教學設計，引導學生探討國會和媒體的角色和功能，以及公民在監督國會和媒體、產製公民媒體和建立健康的媒體社群所能扮演的角色，不僅有助於培養學生對國會和媒體具有更正向的批判及信任關係，亦有助於提升學生未來參與政治社會改革的能力。

三、設計數位媒體的批判思考教學活動

ICCS 2022 調查發現，我國學生使用網路搜尋關於政治或社會議題的資訊、在網路或社群媒體上發表關於政治或社會議題的內容、以及分享他人關於政治或社會議題的貼文，比例皆顯著高於國際平均值，顯示我國學生相當活躍於網路與社群媒體的溝通討論，也開始扮演主動創用者的角色。但這種依賴網路與社群媒體的創用者參與行為，也凸顯以下的風險或危機：網路數位傳播的演算法或大數據技術，易排除不同意見，產生媒體「同溫層」效應，也使假新聞與假訊息能大量且快速在社群網站散播，以致公民社會所需的理解不同立場之真實對話，更難以存在。因此，如何引導學生思辨網路媒體的「濾罩」效應或操縱民意的「帶風向」問題，實為學校公民教育教學應嚴肅面對的課題。建議應針對網路資訊控制與假新聞議題，設計系列性的學習主題，才能培養學生成為具有辨識力和批判能力的數位媒體公民。

四、提供多元的公民參與機會

研究結果顯示，臺灣學生在「參與學校自我評鑑的過程」、「參與設計校務發展計畫」、「參與制定學校的規範與規則」、「被鼓勵參與教學內容的決策」、「於課

堂上對學校提出改善建議」、「以個人或團體的方式與校長會面」，以及「以個人或團體的方式與教師會面」等各層面的校內公民參與，皆低於國際平均值，值得注意。

另外，臺灣學生參與各項校外組織或團體行動比例皆較國際平均為低，包括「幫助當地社區的志工團體」、「參與宗教團體或組織」與「參與政黨附屬的青少年組織」等。其中，後二項結果雖可能與臺灣的國情或家長較不支持學生參與政治活動有關，但值得注意的是「幫助當地社區的志工團體」的比例，卻比 ICCS 2016 年的調查結果減少 1%，可見即使服務學習採計為十二年國教免試入學之超額比序多元學習表現，但對於提升學生的社區公民參與，卻未發揮明顯的影響。

建議學校積極提供且擴大學生校內公民活動參與的機會，以提升學生未來參與公共事務的意願與能力。此外，學校也應妥適規劃有意義的校外公民活動，鼓勵學生參與，並與 NGO 及相關公民機構或團體合作規劃納入家長共同參與的公民活動，讓家庭、學校和社區緊密結合，從生活中培養學生實際參與現代社會的公民素養，學習成為參與型的公民。

五、強調課程統整的公民學習

本研究發現校園民主氛圍是培養公民素養的重要因素，在「學生的課堂討論開放性感受」和「校園中的師生關係的感受」，我國皆顯著高於國際平均，且與過去的施測比較，此二項目皆逐年改善。建議繼續優化學校和教室氛圍，更積極創造課堂討論社會議題的開放氛圍、及良好正向的師生關係。透過潛在課程的潛移默化，除了能提升學生的公民知識的學習意願，也可以建立其對公民參與行為重要性的認同，進而提升其對不同公民活動的參與意願或實際參與的可能性。另外，公民素養的培育不能單靠單一課程，本研究建議應同時也納入其他正式課程（如綜合活動）、彈性學習時數與非正式課程，加強公民情意與公民參與的統整教學。只有在正式課程、非正式課程和潛在課程統整並進的學習環境中，才足以培養學生成為更具實踐性的行動公民。

六、落實差異化教學以縮短學習落差

ICCS 將認知測驗成績區分為五個等級，雖然臺灣學生有 87.6% 的學生位居高分群，但仍有一成學生的公民知識待加強，其中有 3.1% 為低標與最低標。ICCS 多次從家長的職業、最高教育程度與家中藏書量來分析學生的學習差異，均發現這些家庭社會背景因素與學生公民認知成就表現有顯著正相關；換言之，家庭的文化資本對於學生公民認知表現具有解釋力，不能忽視學生在學習成為公民的過程中，可能面對的教育機會不均等問題。尤其是學界早已指出，學校教學和教科書常使用抽象分析的精緻



型符碼，而非通俗型符碼，讓來自家庭社經地位較低的學生，陷於雙重不利的學習處境（王瑞賢，2018；Bernstein, 1971）。因此，建議學校應針對家庭文化資本不足的學生，採取差異化教學，提供必要的補救教學或學習資源，例如：提供情境化、脈絡化的學習素材，教導閱讀理解策略和相關的學習方法等。此外，也不應將補救教學僅侷限於知識層面，更要提供實作機會和資源，引導學生將公民的知識學習，連結實際的生活世界，讓學生從觀察、體驗和操作來學習公民素養，才可能讓家庭背景和社會處境不利的學生，真正獲得實質平等的學習權利。

肆、綜合建議：推動公民教育需採多重管道協作並進模式

根據第八章第一節的分析結果，適合解釋公民認知表現的模型必須同時考量學校及學生背景、學生的校外公民學習經驗、學生的校內公民學習經驗、及學生對校內環境覺知等四個面向的因素。具體而言，能預測學生公民認知表現的因素包括：學校學生家庭社經背景、性別、對未來教育程度期待、學生個人家庭社經背景（以上為屬學校及學生背景之因素）、學生透過數位媒體進行公民參與、學生透過傳統或數位媒體獲取公民相關議題的資訊、對社會組織的信任、對社會運動相關好公民的態度、對世界未來威脅的感知（以上為屬學生的校外公民學習經驗之因素）、校內公民活動參與、對校內正式公民課程學習的覺知（以上為屬學生的校內公民學習經驗之因素）、及學生對所處班級之課堂討論開放性的感受。另外，「學生與家人或同儕討論政治和社會議題」及「學生對所處班級之課堂討論開放性的感受」，兩者皆能預測所有的公民參與行為；學生對政治和社會議題的興趣、學生對校內正式公民課程學習的覺知、及學生對校內學生互動或師生關係的感受，亦為多數公民參與行為的主要預測因素。

從上述影響臺灣學生公民認知與公民參與行為的整體因素，以及適合解釋公民認知與公民參與模型的研究發現，更證明涵養公民的民主素養不能單靠學校之力，更不應僅限縮於社會領域公民科。本研究建議採用「多重管道交織的協作並進模式」（劉美慧等，2022）來推動公民教育。

首先，就學校教育的課程與教學而言，須整合校內各種學習科目，從多重學科視角，理解與同理社會現象／問題的背景脈絡、結構性因素與互動關係，共同培育學生的民主素養。

其次，AI 時代對知識與學習帶來的挑戰，也是新世代公民學習的轉機。實體學習雖有其親身經歷、置身認知（embodied cognition）的效能，但 AI 科技所帶動的數位學習模式，也能更符合不同學習者的學習風格與需求。因此，學校公民教育的課程與教

學，應致力發展實體、線上與混成等多元並行的學習模式。

再者，在多元的民主社會中，僅憑學校之力，無法獨力承擔和完成公民教育的任務，公民教育的場域和途徑，也並非各自分立、獨立運作，而應視學習對象、主題、情境和脈絡，從多元模式進行課程與教學設計。因此，學校需要連結與整合校外的公部門、民間團體和社區資源，只有公私協力並進，才可能成就新世代的優質公民教育。



參考文獻

- 王瑞賢（2018）。Basil Bernstein 的教育論述及其實踐-教育機制的分析。**臺灣教育社會學研究**，18（1），1-39。
- 行政院主計總處（2022）。**國情統計通報（第 195 號）**。
- 李逢堅（2021）。「我」對「他們」：都會弱勢國中生公民素養之研究。**公民教育與活動領導學報**，26，37-81。
- 范綱華（2021）。宗教信仰對臺灣年輕成人主觀福祉的影響：貫時性資料的反事實分析。**人口學刊**，62，1-40。
- 基北區高級中等學校免試入學委員會（2024）。113 學年度基北區免試入學服務學習時數認證及轉換採計原則。
https://ttk.entry.edu.tw/NoExamImitate_TP/NoExamImitate/Apps/Page/Public/News.aspx?SEQNO=1
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。
- 教育部（2018a）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—社會領域。
- 教育部（2018b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—語文領域國語文。
- 教育部（2018c）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—自然科學領域。
- 教育部（2020a）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—議題融入說明手冊。
- 教育部（2020b）。中小學國際教育白皮書 2.0。
- 莊文忠（2010）。台灣民眾公民意識的變化：2008 年政權二次輪替前後的比較分析。**人文及社會科學集刊**，22（2），201-246。
- 陳淑敏、劉美慧（2022）。國際公民教育與素養調查評量架構對社會變遷的回應之分析。**教育研究月刊**，338，83-101。<https://doi.org/10.53106/168063602022060338006>
- 楊晶雲、劉秀嫚（2016）。臺灣八年級學生的公民參與意向：ICCS 2009 資料庫的應用。**彰化師大教育學報**，30，1-30。
- 臺北市立敦化國中（n.d.）。常見問題。<https://sites.google.com/site/sevlearn/question>
- 劉美慧、陳玟樺、陳麗華、董秀蘭（2022）。新世代的民主素養與公民教育。**新世代·新教育：社會變遷中的人才培育**（頁 215-308）。財團法人黃昆輝教授基金會。



- 劉美慧、董秀蘭（2009）。臺灣公民教育革新之反思：國際公民教育與素養調查計畫之研究與啟示。**教育資料與研究**，**87**，145-162。
[https://doi.org/10.6437/EM.201712_\(606\).0009](https://doi.org/10.6437/EM.201712_(606).0009)
- 劉美慧、董秀蘭、陳柏熹、林子斌、林佳範、譚克平、印永翔、陳麗華（2018）。**IEA 國際公民素養與調查研究（ICCS2016）（5/5）甲**，科技部補助專題計畫成果報告（期末報告），科技部。
- 劉美慧、劉欣宜（2009）。ICCS 2009 公民教育與素養評量架構對我國公民教育之啟示。**研習資訊**，**26**（6），89-95。
- 劉筱惠、方志華（2019）。性別主流化融入學校課程的意義探究：三位國小校長的理解與實踐。**課程與教學**，**22**（2），79-106。
[https://doi.org/10.6384/CIQ.201904_22\(2\).0004](https://doi.org/10.6384/CIQ.201904_22(2).0004)
- 蔡瑞君（2020）。消失或加劇的社會距離？新型冠狀病毒疫情下課程與教學數位化面臨的挑戰與契機主題論文。**課程研究**，**15**（1），35-51。
- 鄧毓浩、黃美筠、董秀蘭、林佳範（2012）。ICCS 2009 認知測驗與臺灣相關中學學生公民教育學習成就評量之比較。**中等教育**，**63**（2），51-74。
- 鄭湧涇（2005）。我國科學教育改革的回顧與展望。**科學教育月刊**，**284**，2-22。
- 釋恆清（2002）。宗教教育辨義－兼論宗教研修機構體制化的問題。
<https://buddhism.lib.ntu.edu.tw/FULLTEXT/JR-AN/103828.htm>
- Afana, Y., Brese, F., Kowolik, H., Cortes, D., & Schulz, W. (2024). *ICCS 2022 user guide for the international database*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Aftandilian, D., & Dart, L. (2022). Using garden-based service-learning to work toward food justice, better educate students, and strengthen campus-community ties. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 6(1). <https://doi.org/10.54656/ytig9065>
- Alexander, D. T., Barraket, J., Lewis, J. M., & Considine, M. (2012). Civic engagement and associationalism: The impact of group membership scope versus intensity of participation, *European Sociological Review*, 28(1), 43-58.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcq047>
- Almeida, D. J., Byrne, A. M., Smith, R. M., & Ruiz, S. (2019). How relevant is grit? The importance of social capital in first-generation college students' academic success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3).
<https://doi.org/10.1177/1521025119854688>
- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic education, teaching quality and students' willingness to participate in political and civic life: Political interest and knowledge as mediators. *Journal of Youth Adolescence*, 51, 1886-1900.
<https://doi.org/10.1007/s10964-022-01639-9>
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from home, lessons from school: Influences on youth civic development. *Political Science and Politics*,

- 36(2), 275-280.
- Barnes, S. H., & Kaase, M. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five western democracies*. SAGE Publications.
- Barrett, M., & Pachi, D. (2019). Social and demographic factors linked to youth civic and political engagement. In M. Barrett and D. Pachi (Eds.), *Youth Civic and Political Engagement* (pp. 45-75). Routledge.
- Barth, M., & Michelsen, G. (2013). Learning for change: An educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8, 103-119.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.
- Blandford, A., Taylor, D., & Smit, M. (2015). Examining the role of information in the civic engagement of youth. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-9. <https://doi.org/10.1002/pra2.2015.145052010021>
- Blank, G., & Lutz, C. (2017). Representativeness of social media in Great Britain: Investigating Facebook, LinkedIn, Twitter, Pinterest, Google+, and Instagram. *American Behavioral Scientist*, 61(7), 741-756. <https://doi.org/10.1177/0002764217717559>
- Blaskó, Z., da Costa, P., & Vera-Toscano, E. (2020). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, 366-378. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>
- Boogards, M. (2017). Lessons from Brexit and Trump: Populism is what happens when political parties lose control. *Zeitschrift Für Vergleichende Politikwissenschaft*, 11(4), 513-518. <https://doi.org/10.1007/s12286-017-0352-y>
- Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. Syracuse University Press.
- Bruch, S. K., & Soss, J. (2018). Schooling as a formative political experience: Authority relations and the education of citizens. *Perspectives on Politics*, 16(1), 36-57. <https://doi.org/10.1017/S1537592717002195>
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN decade of education for sustainable development; final report*. UNESCO.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2019.1553601>
- Chan, W. Y., Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2014). Adolescent civic engagement and adult outcomes: An examination among urban racial minorities. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1829-1843.
- Chen, A. S. (2021). *Global citizen formation*. Springer.



- Chou, C. P. (2016). A Chinese model of citizenship education in Taiwan: Under the influence of globalization, localization and cross-straitization. In C. Chou, & J. Spangler (Eds.), *Chinese education models in a global age* (pp. 163-175). Springer.
- Coelho, M., & Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Cogan, J. J. (2000). Citizenship education for the 21st century: Setting the context. In J. J. Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education* (pp. 1-22). Kogan Page.
- Cogan, J. J., Morris, P., & Print, M. (2002). *Civic education in the Asia-Pacific region*. Routledge.
- Cohen, A. K., & Chaffee, B. W. (2012). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, Citizenship and Social Justice, 8*(1) 43-57.
- Coudenys, B., Strohbach, G., Tang, T., & Udabe, R. (2022). On the path toward lifelong learning: An early analysis of Taiwan's 12-year basic education reform. In F. M. Reimers, U. Amaechi, A. Banerji, & M. Wang (Eds.), *Education to Build Back Better* (pp. 75-98). Springer.
- De Schaepmeester, L., van Braak, J., & Aesaert, K. (2022). Social citizenship competences at the end of primary school: The role of socio-ethnic classroom diversity and teachers' citizenship beliefs and practices in the classroom climate. *Theory & Research in Social Education, 50*(2), 297-326. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2051106>
- Diamond, L. (2021). Democratic regression in comparative perspective: Scope, methods, and causes. *Democratization, 28*(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1807517>
- Diriye, A. (2019). The role of social capital in knowledge sharing in higher education institutes. *Electronic Journal of Knowledge Management, 17*(2), 158-170. <https://doi.org/10.34190/EJKM.17.02.005>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects, 51*, 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Dudley, R., & Gitelson, A. (2003). Civic education, civic engagement, and youth civic development. *PS: Political Science & Politics, 36*(2), 263-267.
- European Commission. (2016). *Understanding and tackling the migration challenge: The role of research*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/111442>
- Eurostat. (2018). *Migration and migrant population statistics. EU citizens living in another Member State*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:EU_citizens_living_in_another_Member_State_-_statistical_overview
- Fernekes, W. R. (2016). Global citizenship education and human rights education: Are they

- compatible with U.S. civic education? *Journal of International Social Studies*, 6(2), 34-57.
- Fitzgerald, H. E., Karen, B., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2019). The centrality of engagement in higher education. In L. R. Sandmann & D. O. Jones (Eds.), *Building the field of higher education engagement* (pp. 220-228). Routledge.
- Fortin-Rittberger, J. (2016). Cross-national gender gaps in political knowledge. *Political Research Quarterly*, 69(3), 391-402. <https://doi.org/10.1177/1065912916642867>
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.
- Galston, W. A. (2007). Civic knowledge, civic education, and civic engagement: A summary of recent research. *International Journal of Public Administration*, 30(6), 623-642.
- Gaudelli, W. (2014). *World class: Teaching and learning in global times*. Routledge.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. Routledge.
- Gerodimos, R., & Ward, J. (2007). Rethinking online youth and civic engagement: Reflections on web content analysis. In B. D. Loader (Ed.), *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media* (pp. 114-126). Routledge.
- Gough, N. (2003). Thinking globally in environmental education: Some implications for internationalizing curriculum inquiry. *Handbook of International Curriculum Research*, 53-72.
- Halpern, D., Valenzuela, S., & Katz, J. E. (2017). We face, I tweet: How different social media influence political participation through collective and internal efficacy. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(6), 320-336. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12198>
- Han, S. H., Yoon, S. W., & Chae, C. (2020). Building social capital and learning relationships through knowledge sharing: A social network approach of management students' cases. *Journal of Knowledge Management*, 24(4), 921-939. <https://doi.org/10.1108/jkm-11-2019-0641>
- Hanel, P. H., Foad, C., & Maio, G. R. (2021). Attitudes and values. In *Oxford research encyclopedia of psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248>
- Hart, D., & Atkins, R. (2002). Civic competence in urban youth. *Applied Developmental Science*, 6(4), 227-236.
- Heath, A., & Richards, L. (2016). *Attitudes towards immigration and their antecedents: Topline results from Round 7 of the European Social Survey. ESS topline results series 7*. European Social Survey. <https://www.europeansocialsurvey.org/sites/default/files/2023-06/TL7-Immigration-English.pdf>



- Hobolt, S., Anduiza, E., Carkoglu, A., Lutz, G., & Sauger, N. (2016). *Democracy divided? People, politicians and the politics of populism. CSES Planning Committee final report*. Comparative Study of Electoral Systems.
https://cses.org/wp-content/uploads/2019/03/CSES5_ContentSubcommittee_FinalReport.pdf
- Hooghe, M., Oser, J., & Marien, S. (2016). A comparative analysis of ‘good citizenship’: A latent class analysis of adolescents’ citizenship norms in 38 countries. *International Political Science Review*, 37(1), 115-129.
- Hu, A., & Huang L. (2019). Teachers’ professional development and an open classroom climate: A comparative study of Norway, Sweden, South Korea, and Taiwan. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 33-50.
<http://doi.org/10.7577/njie.2871>
- Hung, C. C. (2022). *Climate change education: Knowing, doing and being*. Routledge.
- Hwang, J.-J., Chang, C.-Y., & Chen D. (2013). A review of curriculum study in Taiwan. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (2nd ed.) (pp. 493-501). Routledge.
- Ihme, T. A., & Tausendpfund, M. (2018). Gender differences in political knowledge: Bringing situation back in. *Journal of Experimental Political Science*, 5(1), 39-55.
<https://doi.org/10.1017/XPS.2017.21>
- Ingman, B., Lohmiller, K., Cutforth, N., & Belansky, E. (2022). The potential of service learning in rural schools: The case of the working together project. *The Rural Educator*, 43(2), 1-15. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1326>
- Isac, M. M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: An educational effectiveness model for explaining students’ civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313-333.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.571542>
- Jickling, B., & Wals, A. E. (2018). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. In A. Reid (Ed.), *Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities and challenges* (pp. 221-241). Routledge.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students’ commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. <https://doi.org/10.3102/0002831208316951>
- Kapucu, N. (2011). Social capital and civic engagement. *International Journal of Social Inquiry*, 4(1), 23-43.
- Kasperski, R., & Blau, I. (2023). Social capital in high-schools: Teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, 31, 955-971.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1815220>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education: An international comparison. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4*.

- Kessler, E. (2021). Climate change concern among youth: Examining the role of civics and institutional trust across 22 countries. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 124. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4849>
- Kubow, P., Grossman, D., & Ninomiya, A. (2000). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century. In J. Cogan, R. Derricott, & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education* (pp. 131-150). Kogan Page.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Landman, T., & Splendore, L. D. G. (2020). Pandemic democracy: Elections and COVID-19. *Journal of Risk Research*, 23(7-8), 1060-1066. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1765003>
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262-282. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.772773>
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044638>
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Massimiliano, P., & Santinello, M. (2014). How school can teach civic engagement besides civic education: The role of democratic school climate. *American Journal of Community Psychology*, 54, 251-261. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9669-8>
- Levin-Waldman, O. M. (2013). Income, civic participation and achieving greater democracy. *The Journal of Socio-Economics*, 43, 83-92.
- Li, H. (2021). *The relationship between regime “type” and civic education: The cases of three Chinese societies*. Springer.
- Liu, M.-H., Chang, T.-T., & Chung M.-L. (in press). Does open classroom climate uniformly benefit students’ civic outcomes? The moderating role of students’ perceptions of teacher-student relationships. *Social Psychology of Education*.
- Lo, W. Y. W. (2008). Reforming school governance in Taiwan and South Korea: Empowerment and autonomization in school-based management. *International Journal of Educational Management*, 22(6), 506-526. <https://doi.org/10.1108/09513540810895435>
- Longo, N., & Shaffer, P. (2009). Leadership education and the revitalization of public life. In B. Jacoby (Ed.), *Civic engagement in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Schulz, W. (2018). *Young people’s perceptions of Europe in a time of change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73960-1>
- Luo, N., Li, H., Zhao, L., Wu, Z., & Zhang, J. (2022). Promoting student engagement in online learning through harmonious classroom environment. *The Asia-Pacific*



- Education Researcher*, 541-551. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00606-5>
- Maio, G. R., Verplanken, B., & Haddock, G. (2018). *The psychology of attitudes and attitude change*. Sage.
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2014). Adolescents' expected civic participation: The role of civic knowledge and efficacy beliefs. *Journal of Adolescence*, 37, 632-641. <https://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.001>
- Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among belgian adolescents, *Applied Developmental Science*, 24(4), 339-353. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21, 951-972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- McKenzie, M. (2021). Climate change education and communication in global review: Tracking progress through national submissions to the UNFCCC Secretariat. *Environmental Education Research*, 27(5), 631-651. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1903838>
- Meinck, S., Fraillon, J., & Strietholt, R. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the responses to educational disruption survey (REDS)*. UNESCO & International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/sites/default/files/2022-05/UNESCO%20IEA%20REDS%20International%20Report%20Revised%20Edition%2004.05.2022.pdf>
- Munck, I., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2018). Measurement invariance in comparing attitudes toward immigrants among youth across Europe in 1999 and 2009: The alignment method. *Sociological Methods and Research*, 47(4), 687-728. <https://doi.org/10.1177/0049124117729691>
- Musil, C. (2009). Educating students for personal and social responsibility: The civic learning spiral. In B. Jacoby (Ed.), *Civic engagement in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. Teachers College Press.
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642.
- Omotayo, F., & Folorunso, M. B. (2020). Use of social media for political participation by 30 youths. *JeDEM - EJournal of EDemocracy and Open Government*, 12(1), 133-158. <https://doi.org/10.29379/jedem.v12i1.585>
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Duke University Press.
- Oxendine, A., Sullivan, J. L., Borgida, E., Riedel, E., Jackson, M., & Dial, J. (2007). The importance of political context for understanding civic engagement: A longitudinal

- analysis. *Political Behavior*, 29, 31-67.
- Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.
- Patchen, M. (2006). Public attitudes and behavior about climate change. *Purdue Climate Change Research Center Outreach Publication*, 601.
- Perrin, A. J., & Gillis, A. (2019). How college makes citizens: Higher education experiences and political engagement. *Socius*, 5.
<https://doi.org/10.1177/2378023119859708>
- Popkin, S. L., & Dimock, M. A. (1999). Political knowledge and citizen competence. In S. L. Elkin & K. E. Soltan (Eds.), *Citizen competence and democratic institutions* (pp. 117-146). Pennsylvania State University Press.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Reichert, F. (2022). How do student and school resources influence civic knowledge? Evidence from three cohorts of Australian tenth graders. *Asia Pacific Education Review*, 23(1), 1-14.
- Rovira Kaltwasser, C., & Van Hauwaert, S. (2020). The populist citizen: Empirical evidence from Europe and Latin America. *European Political Science Review*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.1017/S1755773919000262>
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., & Miranda, D. (Eds.). (2018). *Teaching tolerance in a globalized world* (Vol. 4). IEA Research for Education. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222.
<https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>
- Scheerens, J. (Ed.). (2009). *Informal learning of active citizenship at school: An international comparative study in seven European countries*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9621-1>
- Schmitt, C., & Bryant, J. (2019). Promoting political engagement in the classroom and beyond: A quasi-experimental study. *The Journal of General Education*, 68(1-2), 1-18.
- Schulz, W. (2009). Questionnaire construct validation in the international civic and citizenship education study. *IERI Monograph Series*, 2, 113-135.
<https://www.iea.nl/publications/presentations/questionnaire-construct-validation-international-civic-and-citizenship>
- Schulz, W. (2018). Civic knowledge, engagement, and attitudes among lower-secondary students in 24 countries: Results from ICCS 2016. In J. A. Pineda-Alonso, N. De Alba, & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of research on education for participative*



- citizenship and global prosperity* (pp. 1-44). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0.CH001>
- Schulz, W., & Ainley, J. (2018). Lower secondary school students' attitudes toward equality. *CADMO, 1*, 66-81. <https://doi.org/10.3280/CAD2018-001008>
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2013, June 26-28). *Student participation at school and future civic engagement: Results from ICCS 2009*. 5th IEA International Research Conference, Singapore.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study assessment framework*. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Shelton, C., & Garkovich, L. (2013). Assessing factors influencing political engagement in local communities. *Community Development, 44*(4), 469-491.
<https://doi.org/10.1080/15575330.2013.822401>
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and self-efficacy as predictors of political participation and civic attitudes: With relevance for educational practice. *Policy Futures in Education, 4*(3), 265-278. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.265>
- Sondheimer, R. M., & Green, D. P. (2010). Using experiments to estimate the effects of education on voter turnout. *American Journal of Political Science, 54*(1), 174-189.
- Stasavage, D. (2020). Democracy, autocracy, and emergency threats: Lessons for COVID-19 from the last thousand years. *International Organization, 74*(S1), E1-E17.
- Stefani, S., Prati, G., Tzankova, I., Ricci, E., Albanesi, C., & Cicognani, E. (2021). Gender

- differences in civic and political engagement and participation among Italian young people. *Social Psychological Bulletin*, 16(1), 1-25. <https://doi.org/10.32872/spb.3887>
- Taylor, N., Quinn, F., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Serow, P., & Taylor, S. (2019). Education for sustainability in the secondary sector—A review. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.1177/0973408219846675>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Teorell, J., & Torcal, M. (2007). Political participation: Mapping the terrain. In J. van Deth, J. R. Montero, & A. Westholm (Eds.), *Citizenship and involvement in european democracies* (pp. 358-381). Routledge.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Secretariat.
- UNESCO. (2005). *UNESCO and sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139369>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Valenti, G. D., Lo Coco, A., Iannello, N. M., Inguglia, C., Pluess, M., Lionetti, F., & Ingoglia, S. (2023). Individual differences in adolescents' civic engagement: The role of civic discussions with parents and environmental sensitivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(13), 6315. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136315>
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Voight, A., & Torney-Purta, J. (2013). A typology of youth civic engagement in urban middle schools. *Applied Developmental Science*, 17, 198-212.
- Wang, D.-C., Jeng, Y.-L., Chiang, C.-M., & Huang, Y.-M. (2022). Exploring the cohesion of classroom community from the perspectives of social presence and social capital. *Journal of Computing in Higher Education*, 34. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09277-z>



- Wang, N., Wang, L., Ma, Z., & Wang, S. (2022). From knowledge seeking to knowledge contribution: A social capital perspective on knowledge sharing behaviors in online Q&A communities. *Technological Forecasting and Social Change*, 182, 121864. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121864>
- Wang, R.-J., & Shih, Y.-H. (2022). Improving the quality of teacher education for sustainable development of taiwan's education system: A systematic review on the research issues of teacher education after the implementation of 12-year national basic education. *Frontiers in Psychology*, 13, 921839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921839>
- Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2(May), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpos.2020.00001>
- Wells, S. D., & Dudash, E. A. (2007). Wha'd'ya know? Examining young voters' political information and efficacy in the 2004 election. *American Behavioral Scientist*, 50(9), 1280-1289. <https://doi.org/10.1177/0002764207300053>
- White, E. S. (2021). Parent values, civic participation, and children's volunteering. *Children and Youth Services Review*, 127, 106115. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106115>
- White, E. S., & Mistry, R. S. (2016). Parent civic beliefs, civic participation, socialization practices, and child civic engagement. *Applied Developmental Science*, 20(1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1049346>
- Witschge, J., Reozer, J., & van de Werfhorst, H. (2019). Type of education and civic and attitudes. *British Educational Research Journal*, 4(2), 298-319. <https://doi.org/10.1002/berj.3501>
- Wood, B. E., & Black, R. (2020). Globalisation, cosmopolitanism and diaspora: What are the implications for understanding citizenship? In J. Gerrard & A. Sriprakash (Eds.), *Migration, Borders and Education* (pp. 78-93). Routledge.
- Yan, W.-J., & Chiou, S.-C. (2021). The safeguarding of intangible cultural heritage from the perspective of civic participation: The informal education of chinese embroidery handicrafts. *Sustainability*, 13, 4958. <https://doi.org/10.3390/su13094958>
- Yang, J., & Hoskins, B. (2020). Does university have an effect on young people's active citizenship in England? *Higher Education*, 80, 839-856.
- Zhang, J., Savla, J., & Cheng, H.-L. (2017). Cumulative risk and immigrant youth's health and educational achievement: Mediating effects of inter- and intra-familial social capital. *Youth & Society*, 51(6), 793-813. <https://doi.org/10.1177/0044118x17717501>
- Zhu, J., Kuang, X., Kennedy, K. J., & Mok, M. M. C. (2018). Previous civic experience and asian adolescents' expected participation in legal protest: Mediating role of self-efficacy and interest. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(3), 414-431. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1493980>

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

ICCS 2022 國際公民教育與素養調查研究臺灣學生的表現 /
印永翔, 林子斌, 林佳範, 陳柏熹, 陳淑敏, 張泰銓, 葉怡芬,
劉美慧, 鍾明倫著. -- 初版. -- 臺中市 : 教育部國民及學前教育署, 民 114.03

面 ; 公分

ISBN 978-626-345-646-4(平裝)

1.CST:公民教育 2.CST:學生 3.CST:台灣

528.3

114002535

ICCS 2022 國際公民教育與素養調查研究 臺灣學生的表現

著者：印永翔、林子斌、林佳範、陳柏熹、陳淑敏、張泰銓、葉怡芬、
劉美慧、鍾明倫（依姓氏筆畫排序）

出版單位：教育部國民及學前教育署

地址：臺中市霧峰區中正路 738 之 4 號

電話：+886-4-3706-1800

承辦單位：國立臺灣師範大學教育學系

出版年月：中華民國 114 年 3 月初版

ISBN：978-626-345-646-4(平裝)

版權所有 翻印必究 All Rights Reserved

