

# 案例教學法在法治教育上的應用——以罪刑法定主義

## 概念為例

公民與社會科 趙翊伶

### 壹、前言

法治，是奠定自由民主國家最重要的基石。人民擁有法治觀念以及民主素養，國家才能邁向實踐公義之途，人民也才能得到真正的自由及平等。因此，法治是民主實施的策略，而法治的踐行與否，就全靠教育來落實（謝國村，2002）。

然而，究竟法治教育的意涵為何，則需與下列概念稍做區分。首先，法治教育不等於「法學教育」。法學教育乃是針對培養法律系學生成為律師或法官的一種專業教育。其次，法治教育亦不完全等同於「公民教育」，公民教育是指為國家培養國民以成為現代健全公民而實施的一種基本教育，法治教育只是其中的內涵之一。因此，法治教育的意義為何，總結國內外學者的看法（陳朝陽，1997；林有土，2000；Carroll D. Stevens，2002），其意涵應為「藉由學校的實際運作及課程教授，引進民主法治的制度、精神以及概念，以充實學生之法律知識，培養學生之法治精神與態度，從而讓學生能了解並實踐自身所負之公民責任的一種教育歷程」。

從上述定義可瞭解到，法治教育並非只是一種注重知識灌輸的教育，其教育目標除了認知外，尚包括學生的情意及技能部分。只是，就我國傳統的法治教育取向來看，法治教育往往因當時的時空背景因素，而流於教條式的思想灌輸。再加上教師專業素養之不足，法治教育亦易徒具講述背誦之形式。也因如此，法治教育的實施即時常為人所批評檢討（蔡姿娟，1998；鄧毓浩，1998；林有土，2000；蕭妙香，2000；黃旭田，2002）。除此之外，傳統的教學模式亦被認為將低估學生的道德認知發展。因此種模式會不斷單方面地要求學習者服從權威者的規範，是故無形中阻礙了道德認知的發展，讓學習者難以達到「自律期」。另外，在教育的歷程上，傳統的教學模式則是顯得相當僵化，並且內容也與現實環境不符。有基於此，法治教育的教學便極待改革。

由於我們所處的社會已不再是單一化的一言堂社會，多元價值的衝突遂成

為成熟中民主社會的一大特色。因此，近年來，法治教育便不斷強調應著重於引導學生以多元開放的方式認識法律在社會上所扮演之角色及其本質，同時還要積極培養學生面臨價值衝突時所需的批判思考能力、解決問題技能以及對人與法律的尊重（張傑生，2003）。藉此，才能真正培養學生成為一個知法、守法及崇尚法治精神的公民，而法律知識亦可從死板的枯燥知識活化成得以解決衝突問題之策略知識。

然而，策略知識的獲得並非僅由講述背誦即能發展出來，蓋其涉及了高層次的思考與判斷，因此必須要靠問題導向的教學方式才能獲得。於是，如何培養學生高層次的思考判斷與應用能力，便有許多學者主張應以案例的方式進行（李宗薇，1996；陳朝陽，1997；周新富，1998；蔡姿娟，1998；鄧毓浩，1998；林有土，2000；張傑生，2003）。所謂以案例方式進行，即是指以案例所呈現之故事情節與學生進行分析討論，並就其中相關法律觀念作判斷並歸納之。由美國所發展出的教學模式—案例教學法（case-based instruction，又有稱「個案教學法」）就是以此觀點出發。

我國依著這般的改革主張，政府及民間團體即分別出版相關的法治教育教材，如「危險遊戲」、「向日葵的啟示」、「第二生命何價」、「我們都是一家人」、「變色的天使」、「小執法說故事」、「法律小尖兵」以及「看電影學法律」等書籍作為將法律知識與學生的生活經驗連結之「案例」，以達到有效率的學習。然而，什麼樣的案例才算是案例教學法上所指稱之「案例」？案例的選擇原則為何？又，案例教學的步驟為何，應如何進行？等等相關問題即於下列論述之。

## 貳、案例教學法之簡介

自有人類以來，教育活動即不斷的被進行著。各種不同教學方法的出現，為的就是尋求一個最佳的知識傳遞途徑。其實，自古以來，以「案例」進行討論的教學法就時常為智者所用，且不論東西方皆然。例如，六祖壇經即記載唐代印宗法師講述「涅槃經」時風吹旗飄的討論情境，以說明六祖慧能之智慧與禪意<sup>1</sup>；希臘辯士 Protagoras 亦曾與雅典執政者 Pericles 終日討論誰該為射箭場上無辜觀眾之死來負責（張民傑，2001）。這些討論的方式皆與案例教學法類似，只是一直到晚近才發展出有系統的教學法。以下將就案例教學法之起源、意義、相關理論及其功能做探討。

---

<sup>1</sup> 慧能曰：「不是風動，不是旛動，仁者心動。」

## 一、起源

有系統的案例教學法是由美國哈佛大學法學院所建立的。1870年代左右，當時的法學院院長 Langdell 有感於法律應如其它學科，被當作是一門科學來研究，因此乃開始以上訴法院之見解做為「案例」，藉由師生的「剖析討論」，來思考問題之解決及行動策略，以從中獲得法律之原理原則。這樣的教學方式改革了傳統依講述方式教學的方式，賦予法律學科生命力及實用性，因而廣受許多法學院之歡迎。

隨後，案例教學法之適用擴展至法律專業學科以外的領域，於1908年首度應用在企業管理之領域上。企業管理實際上就是一門作決定的學問，而哈佛企管研究所為了達成實用及專業的目標，遂採用案例教學法以讓教學目的和方法取得凝聚和連結。這樣的教學方式使企管課程獲得很大的成效，案例教學法遂也因此由該領域大力推廣，而讓其能今日廣泛應用於許多專業領域上，如醫學、師資培育、公共行政、社會工作、政治、新聞、建築、臨床心理學等（王麗雲，1999）。如今，案例教學亦受到了教育界之重視，依此看來，案例教學法在此領域亦能大為發揮。

## 二、意義

案例教學法應用在不同的專業領域上即產生不同之定義，依照學者張民杰的歸納，案例教學法應是指「藉由案例作為師生互動核心的教學方法」。詳言之，案例教學法是藉由案例作為教學材料，結合教學主題，透過討論、問答等師生互動的教學過程，讓學習者了解與教學主體相關的概念或理論，並培養學習者高層次能力的教學方法（張民杰，2001）。依此可知，案例教學法是以具體事實或經驗作為核心，期能藉由學生主動積極的參與過程，輔以老師所扮演的引導者角色，讓學生探討思考案例中複雜深層的意義及爭議性問題，進而歸納獲得問題之解決及概念架構之建立。

是故，從其定義來看，案例教學法即應與一些相關的概念有所區別（張民杰，2001），例如：（1）**案例教學法非同於個案研究（case study）**。因為個案研究是一種研究形式，係以研究的發現與結論來解決問題，此與案例教學法是一種教學形式有所不同；（2）**案例教學法與討論教學法（discussion method）要有所區別**。蓋討論教學法往往只是案例教學法的一個過程，且討論教學法的主題也不一定是案例，因此兩者是不盡相同的；（3）**案例教學法亦應與問題教**

**學法 (problem method) 區別。**雖然案例教學法與問題教學法皆是以問題為核心來尋求解決方式，然而，強調以問題為導向的問題教學法卻不一定以案例作為媒介。由醫學教育發展出的問題導向學習 (Problem-based learning) 就是如此。因此，案例教學法不能說完全等同於問題教學法，以這兩者的發展看來，倒可以認為案例教學法乃源自於問題教學法概念之問題導向學習。

### 三、相關理論

案例教學法之實施受有多項觀點理論來加以支持。有教育哲學層面、教育心理學層面，也有實務理論的層面 (王麗雲，1999)。然而，每一種教學活動之實施，皆是由教學者、學習者與學習內容三者互動而產生教學的歷程與結果。因此，有關案例教學法的相關理論，本文遂將分別以教學者、學習者與學習內容三個角度來探討。

#### (一) 反省教學 (reflective teaching) 的觀點

反省教學的觀點，是要促進教師思考行為，把教師當成是反省實務者或是專業人員。Dewey 認為，反省教學可以在教育改革和課程發展上扮演積極的角色。而麻省理工學院教授 Schon (1983、1987) 則從專業教育的觀點，把 Dewey 反省教學的概念發揚光大。他提出反省實務 (reflective practice) 的觀點，強調專業人員要在行動中反省 (reflection-in-action)，也要在行動上反省 (reflection-on-action)。而在課程方面，Richert (1991) 提出反省課程教學結構的性質；在教學方面，則有 Friere (1968) 強調反省教學要從生活經驗開始 (引自張民杰，2001)。因此，由 Schon、Richert 和 Friere 所提出之主張可知，反省教學的觀點有三項強調的主張：(1) 專業教育要從實務出發，以技能來補理論的不足；(2) 課程要具有實體呈現及社群互動性質的結構，以能以實體呈現來提供反省、使思考更具焦點，並促進專業議題的思辯及探討；(3) 教學要從真實生活經驗出發以作為教學的開始。

從前述可知，反省教學的觀點與案例教學有相呼應之處：首先，案例教學法是從複雜的真實事件出發，可結合理論與實務。經由真實案例的討論分析，學習者可以反省自己的知識及經驗，進而建構出新的知識 (王麗雲，1999)；其次，案例教學在準備或撰寫的案例本身時，亦是實體的呈現，而藉著案例的討論也可形成社群的互動。因此，反省教學的觀點可以說是案例教學法的相關理論之一。

## （二）建構主義（constructivism）學習理論的觀點

建構主義主張，知識的形成是個體主動建構而成。個體的學習，是建立在先前的經驗上，需經由自身的認知結構處理分析知識訊息後，同化或調適個人的認知，再進而將知識內化至自身的認知架構中。建構主義的派別很多，其中則以 Piaget 的認知建構論，以及 Vygotsky 的社會建構論最為大宗。前者強調個體是經由自身的經驗來建構外在的知識，學習是個體對知識主動分析、理解、綜合的過程；後者則注重個體和他人的互動，認為知識是經由個體與外界的互動，再修正調整自身的認知後建構出來的。（Jadallah，2000）

張民杰（2001）根據 Ernest（1995）與 Glaserfeld 的分析，主張建構主義應具有主動、適應、發展和社會等四個學習原則。「**主動原則**」是指，知識是由認知主體主動建構而來，而非認知主體被動接受而來；「**適應原則**」說明認知功能是適應性的，是用來組織經驗世界，而非用來發現本體性的真實；「**發展原則**」則指，知識的成長是透過同化、調適及反省性抽取等歷程逐漸發展而成，後續知識必須植基於先備知識，且受限於先備知識；「**社會原則**」則是認為，知識是個人與別人經由磋商與和解的社會建構。

根據上述的原則，可發現案例教學或學習的歷程亦可反映出建構主義的這些學習原則。由於案例教學法重視學習者的主動參與，強調案例討論時師生間的討論、參與和協商，並且鼓勵學生發表自己的不同觀點，強調解決問題的思考判斷，再加上案例是來自於實際生活中的真實案件，具有特定的社會情境脈絡，可用來設計題目以讓學生用舊的經驗來建構新的知識，因此，皆符合建構主義的學習原則，可以說也是案例教學法的相關理論之一。

## （三）知識類型的觀點

知識類型的劃分可以有很多種。若以二元方式劃分，則可分為事實的認知和程序的認知；理論知識和實用知識；科學知識和人文知識；典範型認知和敘述型認知（即古典知識觀和現代知識觀）等等。另外，亦有學者 Shulman 將知識分為三類，即命題知識、案例知識和策略知識。就以案例教學法來說，其所使用的案例強調的是實際的知識，符合現代知識觀，而且案例還提供了案例知識可以結合命題知識和策略知識，因此案例教學法亦與知識類型的理論有關，受其之支持（張民杰，2001）。

## 四、功能

案例教學法藉由具體案例，就複雜的事實情境由老師來協助問題之討論並提供假設澄清，使學生能夠習於聆聽及意見之發表，並發展出思考、分析、判斷以及解決問題的方法及能力。在這樣的定義及主張下，案例教學法即有下列功能：

- (一) 理論與實務得以結合並獲得應用；
- (二) 增加對實際情境的感受；
- (三) 引起學習動機和興趣；
- (四) 養成批判反省的思考和習慣；
- (五) 有利於學習者主動建構知識；
- (六) 培養接納不同意見和觀點的態度；
- (七) 培養發現問題、解決問題及作決定的能力等等。

除此之外，案例教學法的實施亦能增進學習者語文的表達能力以及增進師生的關係和互動；而學生成績評鑑之方式也趨多元化，並還能根絕考試作弊(金志強，2003)。

### 參、案例教學法之實施

案例教學法是以學習者為中心的合作學習 (student-directed collaborative learning)，而其教學理念是培養活用的理論實踐家，以及具備反思能力的實踐者 (王千倬，1999)，因此案例教學法之特色即在注重學生的學習過程，並強調學習者的學習主動性。基於這樣的觀點，老師於討論中所負之責任就不同於蘇格拉底式問答法 (Socratic method) (王千倬，1999)。前者的討論方向及最終目的是由老師事先訂定的，然而，在案例教學法中，老師的責任則是在引導討論，最後的討論方向即會由老師、學生及案例間的互動來主導。這樣的學習歷程充滿了不確定的因素，往往一個問題的解決或決定的作成，都會導引出另一個學習問題或是衝突議題，所以案例教學法是教學學習循環

(kinstruction-learning looping)，它擺脫唯一標準答案的枷鎖，而力求學習者能反思、批判、探究以及解決問題 (王千倬，1999)。

在這樣強調老師、學生和案例情境間互動歷程的教學法裡，影響案例教學法成敗的關鍵就會落在老師、學生以及案例之上。在老師的部分，一位老師是否熟悉教材的內容、有無引導探究討論的能力、對教室管理的掌握度、能否接納學生的負面反應、有無事先進行案例教學法過程的說明、是否有效的分配小

組以及評量方式的使用等都會影響案例教學的進行品質；在學生的部分，學生是否先詳閱案例教材，以及能否聆聽他人意見並主動積極提供不同觀點，是影響案例教學法成敗的因素之一；在案例的部分，則會因案例有無豐富的情境描述、故事情節是否反應真實事件，以及有無提供足夠的相關資訊以供討論及反思等而影響到案例教學的成敗（王千倬，1999；王麗雲，1999；張民杰，2001；金志強，2003）。

因此，上述影響案例教學之實施成敗的因素內涵，即是老師們在實施期間所需注意到的面向。至於案例教學法的實施流程究竟為何，則先首重於老師對案例教材之選擇或撰寫開始，有一個適當且好的案例，才能讓案例教學獲得其所欲達之教學目標及成效（張民杰，2001；高熏芳，2002）。接下來則是進行教學步驟，而這個階段分為教學前、中、後（王麗雲，1999；張民杰，2001；高熏芳、蔡宜君，2001；高熏芳，2002）。教學前，老師必須先向學生說明案例教學法進行之方式及注意事項，同時也要先將案例發給學生並使其詳讀且就相關問題進行思考過；教學中，即是案例教學法最精采的部分，於此階段老師則要善用一些討論技巧以協助學生進行課堂討論；至於教學後，老師則要對學生以多元且適切的方式作出評量，以了解學生的學習成就情況，作為教學之檢討。有關於詳細的實施流程和實施方式及詳述於下：

## 一、案例之選擇與撰寫

### （一）案例的定義

所謂的「案例」是指以故事描述的手法，刻畫真實人物在複雜的真實情境中所面臨的困境及必須採取的行動或決定，且其內容必須是要源自於真實世界中人們所遭遇到的問題，或是需要深入探究的重要議題（王千倬，1999）。因此，從定義可見，案例有下列四項要點（張民杰，2001）：

#### 1. 案例是真實事件的敘述

它可以是法院的判決或是真實的法律案件等等，總之就是要以真實發生的事件作為根據。但若是虛構的故事情節，在案例教學法中就會較不合宜。除非其係取材自真實事件，或為虛擬真實情境的敘述，或是以真實事件為基礎改寫者才可視為案例（王麗雲，1999；王千倬，1999）。

#### 2. 案例是以敘述的形式呈現

敘述形式的呈現並不限於文字，各種能將個案的來龍去脈完整呈現的形

式，如多媒體、聲音或影像檔案等亦可成為案例教學法的教材內容。

### 3. 案例包含了事件中的人物、情節、困境或問題

藉由內容所包含的困境或問題，可以激發學生接受一連串的刺激，造成認知失調，引起學習動機；另一方面則經由困境或問題的分析、思考、問答、討論等互動，得到經驗與理論的學習（王麗雲，1999；王千倬，1999）。

### 4. 案例乃作為分析、討論、做決定、問題解決等的基礎

依著上述案例內容特色的呈現，教師教學帶入的將不僅是知識概念的建構，更可藉由案例的情境脈絡，發展在法治教育上同樣重要的情意與技能面向。

## （二）案例的類型

Matejka 和 Cosse 把案例分為三種：真實的案例（true cases）、隱匿的案例（disguised cases）、以及虛構的案例（fictitious cases）（引自王麗雲，1999）。在案例教學法的使用中，真實案例的外在效度較高，可以反應真實的問題與過程，而且學生可以知道該案例來自何處，而可以利用它們對這個案例的了解來進行問題的討問與分析。隱匿的案例是基於真實案例背景，由於為保護事件中的真實人物，即有必要更動案例中的人名、機關名稱以及時間等重要資訊。虛構的個案則是杜撰或改寫出來的，因為要尋找一個貼切符合教學主題的案例有時並非容易，且亦非總是巨細靡遺，因此只要提到重要相關資料，並且盡量接近真實狀況，虛構的案例亦可成為案例教學中之合適案例（王麗雲，1999；王千倬，1999；張民杰，2001）。

## （三）好案例的特質

案例教學法不是以傳遞資訊的方式幫助學習者理解學習內容，而是藉由分析及批判思考的過程，幫助學習者建構知識（王千倬，1999）。所以案例是否具有豐富的資訊和資料，能涵蓋重要的概念和議題，且能具有思考、檢驗性以及可以引發討論思考的衝突情境而與課程內容結合就很重要。因此，何種案例為好的案例，就有下列選擇原則及指標（張民杰，2001）：

### 1. 案例要貼切課程與教學需求

其具體指標包括案例要能包含課程目標、學科主題或內容，並且能夠配合教學時間及教學環境。

### 2. 案例敘述品質要佳

此指案例的敘述要完整、不瑣碎，連貫而不含糊，並且是以真實事件為根

據。

### 3. 案例可讀性要高

案例的可讀性即是要能符合學習者的閱讀和理解能力，也要能給予學習者智慧上的挑戰。

### 4. 案例要能觸動情感

能夠觸動情感的要素需有生動、有趣的人物；動人、懸疑的情節；具有戲劇的張力及寫實感；以及具有客觀中立的描述。

### 5. 案例要能製造困境

案例應具有複雜、衝突的元素，且不只一個待答問題的呈現，如此一來才是一個能夠引發討論，引人深思的好案例。

#### （四）案例的撰寫

以上是選擇好案例之原則，若是有必要自己撰寫案例，則案例撰寫所需注意的兩大原則即是：每個案件必須專注於單一事件，以及必須提供豐富充足的資料（王麗雲，1999）。每個案件若有過多事件同時呈現，則學生很容易陷入混淆與茫然，因此一次一個主題，循序漸進的案例，會比較好的案例。不過，在學習到某個程度或是作為總結性的評鑑時，案例的複雜度就可以視情況增加（王麗雲，1999）。再來，案例的充足資訊亦非常重要，蓋如此才能提供討論思考的基礎，並使討論能夠正確且順利的進行。

是以，依學者王麗雲所見，案例的撰寫步驟應如下列所示（1999）：

1. 選定特定主題、問題或議題。
2. 蒐集相關資料，儘可能呈現真實事件的面向。
3. 擬出案例大綱，選定要呈現的重要事實，並以邏輯順序呈現。
4. 進行人物的描述。
5. 撰寫案例，其中案例的人物最好以第一人稱的方式說明自己的立場，以時間順序來敘述。
6. 搭建橋樑，連接案例討論。
7. 給予教學案例一個適切的標題。

## 二、教學步驟

### （一）教學前—案例教學法之說明與課前案例之閱讀與思考

教學者實施案例教學法和採用其他教學法一樣，要事先做好計畫和準備工

作。於此，案例教學法的實施前一至二個星期就要將所要讓學生了解案例教學法的特質，以及其進行程序的原則（王麗雲，1999；張民杰，2001；高熏芳，2002；金志強，2003）。如此，學生即能對所將進行之學習方式有所了解，對於重點精華的討論程序及其原則亦能做心理準備並學習掌握之。

當然，學生在課堂前亦應先詳讀案例，並對案例所提出之問題作思考。如此於課堂進行案例教學法時，即可把握最重要的討論時間。而且學生藉由問題之思考，即能對案例所陳述之事實、主張、爭議點及結果有所了解，而能於討論時掌握正確的方向，使討論能有效率的進行（王麗雲，1999；張民杰，2001；高熏芳，2002；金志強，2003）。

## （二）教學中—課堂討論方式（王麗雲，1999）

### 1. 界定重要問題面向

要求學生對事實的重要面向進行陳述，如此案例的所呈現的問題為何？哪些人牽涉其中？發生哪些事件？事件的發生順序為何？有哪些衝突發生？如此以讓學生能夠分辨重要或不重要的資訊。

### 2. 分析案例衝突情境

分析案例中人物所面臨的兩難情況，誤解與溝通不良的障礙，以及不同的處理意見等等，以使學生發生認知的衝突，進而達到可以重新建立知識架構的境界。

### 3. 引進概念考驗想法

這種練習可以使學習者更熟練的利用理論及先備知識分析案例，進而發展培養其思考、分析、批判的能力。

### 4. 總結歸納

這個部分是要求學生能夠用自己所建立的概念想法，以重新陳述案例所要給予的相關原理原則。如此能建構學生的知識概念體系，發展學生做決定的能力，而協助其於日後之應用。

## （三）教學後—後續相關活動與課後評量

案例教學可驅策學生更多的認知需求，如果教學時間足夠，即可使用各種不同的相關活動來滿足學生需求，因此，許多案例在討論之後都會有後續活動的設計，以使「經驗—案例報告—再經驗」的案例教學與學習循環配合。譬如：相關資料的閱讀和討論、當事人的現身說法、實地經歷等材料 and 作法

(Wassermann, 1994: 118-131; 引自張民杰, 2001)。

案例教學結束之後，則需要以評量的方式來檢驗學生的學習成效，同時也對未來的教學提供檢討改善之處。其中除了傳統的紙筆測驗較不適合案例教學的教學評量外，其他如另外給予簡短的案例，讓學生提出關鍵議題及解決方案；或以案例內容的問題作為測驗題目；或考核學習者的準備程度、參與程度、對案例資料的熟悉程度，對議題、可能行動方案的提出等，都可以作為評量學生學習成效的方式 (Lang, 1986: 26-27; Gideonse, 1999: 6; 引自張民杰, 2001)。

#### **肆、以罪刑法定主義之概念為例**

傳統的法治教育多重於教師的口頭講述以及學生的背誦，然而，這種教學方式卻使得教師成為學生唯一的知識來源 (王麗雲, 1999)。案例教學法則顛覆了傳統法治教育的教學模式，改以學生為主體，藉由案例的討論引導，期能培養學生聆聽、表達、思考、分析、批判以及歸納的能力，並進而達成法治精神的深化以及理論應用能力養成之目的。於是，以下將以刑法罪刑法定主義之概念為例，就案例教學法之應用作分點說明。

##### **一、案例之選擇及說明**

高中公民與社會第三冊第七課「刑法與生活」可說是相當貼近學生生活經驗的一課。然而其中所欲教導的法律概念，卻是以高層次的抽象概念書寫而成，再加上不同概念之間，往往容易產生混淆與模糊地帶，對學生學習來說，相當艱澀難懂。在此情境之下，若教師能試以案例教學法帶入，則將能協助學生藉由具體實例由淺入深的學習抽象概念。而刑法是一部以「正義」的追求及「人權」的保護為核心價值的重要法典，所有相關規範及原則皆是由其衍生而來，彙集成最高核心指標，即是所謂的「罪刑法定主義」。若能以案例教學法說明罪刑法定主義的概念，便能連帶將其他原理原則一併帶入說明，因此，本文選擇以刑法中的罪刑法定主義作為案例教學法之示例。

「罪刑法定主義」是指行為之處罰，以行為時之法律有明文規定者為限(刑法第一條)。易言之，即指行為人之行為，需以法律來判定，於法律判定之前，無罪。這項原則也引伸出兩個概念，亦即「法律之前，人人平等」與「無罪推定原則」。針對這項原則，尤其是第二項子概念，教師選擇援引之案例應以三審定讞之案例較佳，否則即容易流於誘導立場之爭辯。惟若無適當案例可供使

用，則最下之策乃是選擇尚未定讞之案例。

由於前述因素，本文選擇援引纏訟歷時十數年的「蘇建和案」（以下簡稱「蘇案」）為教學之使用。選擇本案乃因本案之衝突面顯而易見（為「加害人」求得一條生路，還是還給受害家屬一個公道），案情不但峰迴路轉，正反雙方的激辯也提供許多思考的方向，足以引起學生學習動機並進行討論。最重要的是，蘇案能契合本課所欲教授之主題，亦有許多資訊及資源能提供教學及學習上之協助。然而，因本案纏訟許久，情節十分冗長，因此，教師於案例之呈現時，應選擇相關重要的面向及資訊做介紹。

決定案例之選擇與編寫後，教師亦應幫助學生對案例教學產生熟悉度。除了要讓學生對於案例的背景脈絡有所概念之外，尚需讓學生了解案例教學的進行模式、特點以及原則，以讓學生能對不同以往傳統講述教學的案例教學有所準備及期待。因此，承續上例，教師選擇蘇案後，即應於課前一至二週向學生解釋案例教學法之進行方式與課堂討論之原則，並將案例發予學生閱讀。教師應向學生說明熟悉案例並參與討論的價值和重要性，強調意見的提出非僅提供答案，更要能對其檢討判斷，也要提醒學生尊重、認真以及聆聽的討論態度。而為了引導學生能掌握案例的重點以利日後討論的進行，教師於案例後可選擇幾項問題提供學生思考，例如：（1）蘇案中的主要問題是什麼？哪些是最關鍵的？（2）蘇案中是否有人有不同的見解？其見解為何？理由為何？（3）蘇案中的人物各採取什麼樣的行動？結果如何？是否為最佳的行動方案？（4）這樣的情況對蘇建和等三人有何影響？為什麼？（5）蘇案發展到目前的現況如何？為什麼會造成目前的局面？（6）你從這案例中學到了什麼？以上的問題，教師可採小組模式進行。由教師或學生建立一個合作學習的小組，以能一同討論問題，加深對案例之了解與熟悉。

## 二、案例之討論、分析與歸納

在進行了教學前課堂實施之準備後，接下來就是教學中的課堂討論階段。案例的討論乃案例教學法之實施重點，因此，此階段即首重教師的討論引導方式。教師應該體認，其在團體的討論中所扮演之角色為引導者而非控制者（王麗雲，1999）。學生乃討論之實際主體，所以除因初期問題架構之引導、議題討論發生偏離、意見不合產生爭吵、有機會給予重點之提示、概念澄清之必要、鼓勵均等的發言機會以及歸納總結等的情況，教師才有主動介入討論之必要

(王麗雲, 1999)。以下, 即將課堂討論分成兩步驟: 分組討論及班級討論來說明案例教學法的應用方式。

### (一) 分組討論

分組討論之進行, 相當於班級討論的「排練階段」, 除了能藉由小組的合作學習, 交換對案例的認識、心得及不同見解, 以對案例的背景脈絡建立更深刻的了解外, 更能為小組成員提供一個安全的環境以表達自己的意見, 並進而讓學生逐漸提起在班級提出己見的勇氣(王麗雲, 1999)。援引上例, 各小組於教學進行之時, 可先就蘇案所附之提示問題進行分享及討論, 待得組內之結論與共識後, 將之提出於班上以進行討論。

而為達教學的目的以及發揮合作學習的功效, 小組的分組應採異質性原則, 亦即班級成員不以感情相契為組合因素, 也不以能力才智為組別之區分(金志強, 2003)。各小組應接納不同能力專才的成員, 以使成員間能互相教導學習, 激盪出不同面向之思考, 並讓個體的認知能暴露在面臨衝突、解構, 及重新建構的環境。除此之外, 又為顧及小組成員的學習平等, 則小組內應做輪流制的分工, 讓每人獲得公平的待遇, 如此一來, 也成為落實法治精神的一種表現(金志強, 2003)。

### (二) 班級討論

分組討論係為讓學生對案例及案例教學培養熟悉度, 也是為接下來的班級討論做暖身。因此, 班級討論實乃案例教學法之核心。張民杰(2001)主張於此實施程序上應有三個進行的階段, 分別是: 開始討論、綜合討論以及歸納結論。在開始討論的階段, 教師有必要帶領學生進行「案例癥結」或是「確認事實和議題」的討論; 至綜合討論的階段時, 則是整個案例教學的重點, 花費時間也最長, 於此, 師生即需提出問題鑑定及行動方案, 或是確認對案例的觀點和價值、確認案例背後有關的專業知識、理論或實務, 並形成方案等; 最後到歸納結論的階段時, 則需做原則的歸納或是行動後果的評估等。以下, 試就此三個討論階段來套用至罪刑法定主義概念之案例討論。

#### 1. 開始討論階段

由於先前已先進行小組的案例討論, 於是這個部分就可由各小組提出口頭報告, 以引發全班的開放討論。教師可先提出概述性的問題讓各小組做重點的陳述與討論(高熏芳, 2002), 如蘇案中的主角是誰? 在哪裡發生? 他們發生

了什麼事？像這樣的事實摘要是重要的，如此才能讓學生了解並於之後的討論應用上。

## 2. 綜合討論階段

在這個部分，教師必須協助學生檢視其觀念及想法，以及適時帶入相關理論概念，以使學生能夠發展思考分析的能力，並進而建構出相關的知識理念架構。因此，教師可以分析的、挑戰的、行動的、假設的、預測的及與課程有關的問題切入以引導討論（高熹芳，2002）。例如，蘇案的爭議點為何？為什麼在歷經了三任的法務部長都無人敢將其三人判死刑？人權的保障重要（受公平的司法審判），還是社會正義重要（還給家屬、社會一個公道）？如果你是法官你會如何考量如何做決定？假如今天犯案的不是無所事事的市井小民，而是有頭有臉的大人物，偵查、審判以及判決的結果是否會有所不同？這樣合理嗎？若是最高法院因證據取得過程有瑕疵，以及無明顯事證證明三人涉案而判決三人無罪定讞，這對往後的偵審過程會有什麼樣的啟示及幫助？是否會讓人權更受重視及保障，還是會令人對司法審判的信心蕩然無存？蘇案給予你什麼樣的啟示與想法？

教師在提出這些問題之後，應有短暫的時間讓學生去思考回答（王麗雲，1999；高熹芳，2002；金志強，2003）。當學生作回應及討論時，教師應神情專注仔細聆聽，並避免對學生之討論與回答作出批判。在有表達的語義不清或是模糊時，可以提問以澄清其所欲表達的意思（王麗雲，1999），例如，你所說的○○是什麼意思？而於學生所提出之問題也應避免直接給予或影射答案，可以請其他學生發表看法代為回答。除非為了導正離題，澄清或帶入相關概念（如，法律之前人人平等、無罪推定原則等）或是引發學生討論，否則教師應退為被動的輔助角色才是（王麗雲，1999）。

## 3. 歸納結論階段

最後，歸納結論的階段是要由教師來歸納學生不同的意見和看法，並對案例之討論下結論。然而，教師所提出來的結論並不是單一的標準答案，而是針對討論的結果提出綜合和概要的說明與整理（Lynn，1999：100，引自張民杰，2001）。

歸納和總結部分亦有由學生作重點觀念及原則之陳述為之。不論是由教師或學生來進行歸納或總結，這個階段都是討論歷程所不可或缺的部分。因此，

就以罪刑法定主義的案例教學為例，從蘇案可以歸納出三項重點：(1) **法律之前人人平等**：首先，就案情所示，蘇案三人初期乃因其少年時期無所事事、遊手好閒的「不良」背景，而導致檢警單位對其三人產生未審先判的偏見，如此乃並未將人平等視之，而使蘇建和等三人在法律上的地位一開始就比別人低落。(2) **無罪推定原則**：在沒有證據證明其所犯之罪前，都是無辜的。然而，本案卻可見偵查時期證據之蒐集取得過程，以及審判進行事實調查時隱匿對被告有利之證據，而有欲加之罪，何患無辭之嫌。(3) **毒樹果實理論**：意指非法取得的證據，不得用作判決有罪的證據。如前所述，檢警調部分所使用以及援引之證據是以非法的蒐證方法(如，刑求)取得，法院以此證據判決三人有罪，即是違背毒樹果實理論。綜合上述三項重點，即可歸納出罪刑法定主義之意義，及其背後保障人權的精神。

當然，蘇案所給予人們的重點原則啟示不僅於此，然而教師可於有限時間內，對與課程主題目標相關之原理原則作歸納整理。有了重點原則的歸納，學生才能將理論與實務結合應用。也才能經由認知的衝突、解構、調整之後再度重新建立一個完整的概念認知架構。

### (三) 後續相關活動與課後評量

案例教學法的應用可引起學生對相關議題的興趣，並進而學會將理論與實務連結應用，更可能產生更多認知的需求。因此，若是時間充足，即可進行後續的相關活動。就後續相關活動的設計，張民杰(2001)即指出三點：後續活動材料的選取應有具體的參考指標<sup>2</sup>、後續活動材料的蒐集要豐富且多樣化、當事人現身說法及實地經歷亦可作為後續活動。

由此看來，後續活動可採取與課程主題相關之材料，如書籍及相關書面資料、雜誌和報紙的剪報、影片及視聽媒體、原始的紀錄文件或材料、相關資源人士以及實地的參訪等。就以罪刑法定主義之案例探討為例，教師可列舉坊間相關書籍讓學生閱讀並作心得探討。坊間關於蘇案所出版的書籍諸如民間司改會所編著，商周出版之「正義的陰影」以及台權會編著，圓神出版之「走向黎民」，即皆可作為後續活動的材料。而相關影片「島國殺人記事—蘇建和案」

---

<sup>2</sup> 有六項指標可以參考：(1) 材料內容和案例有關(2) 材料可加深或加廣學生的知識和理解(3) 材料要適當，並符合學生需要(4) 材料要明確、一致並且容易理解(5) 材料要能夠以平衡的觀點來呈現資訊(6) 材料可以合法的複製給學生(Wassermann, 1994: 121-123; 引自張民杰, 2001)

除可作為前導案例之介紹媒介外，也可以作為後續活動使用。除此之外，相關報章雜誌案例之剪輯，邀請蘇案相關人士到校進行座談分享以及法院實地參觀等，亦可作為後續學生生活動討論之用。

至於案例教學的課後評量則更為重要。藉由課後評量之實施，才能檢驗出學生就案例教學法所獲得之學習成效為何，並亦可作為教學檢討改善之參考（自金志強，2003）。只是由於案例教學法之性質與傳統之講述教學法不同，案例教學法乃是藉由案例的討論，來塑造一個知識建構的教室環境，因此在這樣的學習情境與過程中，即應以合適的評量方式來進行學習成效的評量，如：真實性評量、檔案評量、學習日記等方式（蔡倩亨，1998；引自金志強，2003）。以罪刑法定主義概念之應用為例，教師可就案例的熟悉度、討論的參與度以及意見之表達來做衡量；相關的議題簡報蒐集、討論以及心得報告可作為評量的工具之一；學生上課討論之筆記、紀錄等也是一種評量的方式。

## 伍、案例教學法之限制

案例教學法提供了許多的優點，如其能將理論與實務結合、增加學習者對實際情境的感受、引起學習者的學習動機和興趣、養成批判反省的思考和習慣、有利於學習者主動建構知識、培養學習者接納不同觀點和意見的態度、培養問題解決及作決定的能力、增進學習者與文表達的能力以及增進師生間的互動等等。然而，其於實施應用上卻也會有下列之限制（張民杰，2001；吳青樺，2003）：

### 一、案例與實際情境仍有差距不及親身經歷

案例描述的內容和情節與實際生活情形，仍有一段距離。對學習者而言，故事情節內的壓力和限制仍非真實經驗，因此案例與實際情形仍有差距，不及親身經歷。（王麗雲，1999）

### 二、案例撰寫困難且取得不易

案例的撰寫需要長時間的蒐集資料或訪談，並且需要一定的步驟和程序。有時候也不易獲得案例資料的來源，再加上要配合課程主題與教學的需求，因此，在案例的撰寫上亦非易事（Shulman，1992；引自張民杰，2001）。

### 三、案例教學法受限於學生人數

目前國內高中普通班的班級人數大約為三十五至四十五人左右。然而，案例教學法最理想的學生人數卻是約為十二至十五人，因為如此才較能夠提供學

習者發表多元觀點並與教學者產生互動的機會（高熏芳，2002）。是以如果班級人數過多，則實行案例教學法之效果將會大打折扣。

#### 四、學生學習習慣仍多流於被動

我國的教學習慣以傳統講述教學法居多，造就學生的學習習慣仍是以聽講記憶為主。然而，案例教學法之應用極為注重學生多元意見之表達，批判思考能力之展現，與討論時的師生間互動。因此，若要實施教案例教學的話，還需教師花費心力來誘導學生進行互動式的學習。

#### 五、成效可能因學生背景和學科而有異

有學者提出，案例教學法可能會不利於中等以下程度或低年級的學生，因此，在實施案例教學法時，宜就學生之認知發展程度及背景做考量。除此之外，不同專業科目在實施案例教學法時也會得到不同的效果，並非適合所有種類的學科知識，在使用前應該加以評估。

#### 六、教師需有專業素養

案例教學中，案例的討論佔據了相當大且重要的部分，因此教師除法律知識的專業素養必須具備之外，也要有帶領群體討論的技巧與能力。為符合這些要求，教師就必須在事前接受更好的訓練與作更多的準備才能勝任。

#### 七、案例教學恐缺乏效率

以案例教學法進行教學，從開始到完成的期間，實在需要花費相當多的時間、人力與精力，再者，受限於授課時數的限制，實施案例教學還會使教師教學顯得效率不彰。因為實施案例教學的過程需要花很多的時間，尤其是法律案例的細節往往較為瑣碎，才能精確展現出法律概念的意涵，因此案例教學法在法治教育上的應用即可能更缺乏效率，花費更多時間。

綜上所述，案例教學法在案例的選擇使用與教學上，即會產生些許的限制而造成使用者的負擔。因此，當案例教學法應用在法治教育的教學上時，也就當然易使教師因案例教學法所帶來的負擔而放棄此種教學方式的運用。這是造成案例教學法應用在法治教育上的阻礙原因。

然而，若不論案例形成本身的困難及複雜度，僅依目前教育現場狀況而論，教學人數負擔過重的問題，已因近年少子化的影響而有逐漸減輕之勢；學生的學習習慣以及授課時數的限制，也皆由於近年教改推行適性教學、多元評量，以及多元特色課程等的規劃，而使得學生越來越能突破框架，勇於表達意

見，教師課程設計亦能愈趨彈性，利於實驗新式教學模式；至於教師設計課程所需的專業素養及所面臨的時間負擔，則能藉由教師專業成長社群的合作與分享來相互支持與承擔。由此可知，這些限制其實多是可被克服及解決的。因此，若能妥善運用案例教學法在法治教育教學活動的實施，那麼我國的法治教育即能展現其正向積極的功能。

## 陸、結語

案例教學法並非創新的教學法，就其特色及性質，其實該教學法早就廣泛被應用於人類的教學中。而有系統的建立案例教學法的實施過程，卻是晚近才發展出來的。案例教學法雖然是由法律專業的領域所發展出來，但其在法治教育上的應用與在法學教育上之應用卻因教學目標的不同而有所差別。案例教學法在法治教育上的應用可培養學生批判思考以及解決問題的能力，也能將法治精神深化入學生的心靈，而養成能夠知行合一的健全公民；而案例教學在法學教育上的應用則是專為培養有專業法律知識及技能的法律工作者。因此，案例教學法在法治教育上的應用便要以學生對法治觀念的認知、態度以及能力的養成為其教學目標。相信藉由如此生動、活潑又富建設性的教學方式來引導我國的法治教育，不久的將來便能使其脫離傳統制式的窠臼，而將我國的民主法治發展帶入嶄新輝煌的一頁。

## 參考資料

- 謝國村（2002）。民主法治教育。師友，416，57-59。
- 陳朝陽（1997）。法治教育的精神與教學。研習資訊，14（4），8-15。
- 林有土（2000）。國府應加強國民中小學的法治教育。文教新潮，5（3），6-10。
- Stevens, Carroll D.講，巫青冠口譯（2002）。校內公民教育—美國的成功範例。司法改格雜誌，38，58-61。
- 蔡姿娟（1998）。民主社會轉型下的法治教育。臺灣教育，568，26-28。
- 蕭妙香（2000）。國小法治教育之探討。台南師院學報，33，263-289。
- 黃旭田（2002）。台灣地區中小學法治教育之現況與展望。司法改革雜誌，38，62-65。
- 張傑生（2003）。法治教育實例演練：看電影學法律。律師雜誌，281，99-102。
- 李宗薇（1996）。國小民主法治教育之課程內涵與課程實施之研究。臺北師院

學報，9，19-52。

周新富（1998）。國中公民與道德的創新教學：法學詢問教學法簡介。高市文教，63，52-54。

鄧毓浩（1998）。青少年法治教育及公民社會之建構。臺灣教育，568，11-16。

王麗雲（1999）。個案教學法之理論與實務。課程與教學季刊，2（3），117-134。

金志強（2003）。案例教學法與傳統教學在高商商事法教學成效之比較。國立彰化師範大學商業教育系碩士論文，未出版。

王千倬（1999，12月）。案例教學法。論文發表於國立高雄師範大學所主辦之「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會，高雄。

張民杰（2001）。案例教學法：理論與實務。臺北市：五南。

高熏芳、蔡宜君（2001）。案例教學法在師資培育之發展與應用。淡江人文社會學刊，7，265-305。

高熏芳（2002）。師資培育：教學案例的發展與應用策略。臺北市：高等教育。

吳青樺（2003）。案例教學法在教師專業成長網路學習社群之發展。私立淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版。

林有土主編（2003）。高級中學公民第二冊。台北：龍騰。

Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experience for social studies education. *The Social Studies*, 91 (5), 221-225.