

權力不對等，是研究不倫理還是社會不正義？大學倫理審查委員會的教育外展之社會實踐*

甘偵蓉**

摘要

研究者利用權力不對等至中小學蒐集資料的現象，在研究倫理審查過程中，常被歸咎為研究者個人的不當研究行為，但本文主要以艾莉斯·楊（Iris Marion Young）對於權力的分析以指出，此現象背後涉及有關中小學的人類研究相關知識生產不正義結構，既有知識論層面，也有社會制度與實踐層面。若研究倫理審查委員會欲矯正這種知識生產不正義結構，首要得認識這種不對等權力出自教育體制、規範以及人們行動所共同構築的結構，不一定是研究者個人未遵守倫理使然；其次，倫審會應掌握中小學師生與家長參與研究的感受，而非總是透過研究者的轉譯與傳達，並示例大學倫審會與縣市國教團人權教育議題輔導小組合作辦理三場外展，以及給研究者參考的「進入國中小學研究需知」，

* 本文構想來自筆者在成功大學人類研究倫理治理架構行政辦公室任職期間與臺南市金城國中資訊教師許淑茹的合作，謝謝許老師當初鼓勵筆者將此經驗記錄下來，以及辦公室團隊的合作與支持。本文摘要曾發表於2021年7月3日「社會正義與實踐」專題討論工作坊，初稿則發表於2021年9月2日「第三屆新實踐暨臺日大學地方連結與社會實踐聯盟國際研討會」，誠摯感謝兩場評論人劉俊麟與楊士奇，以及相關與會人員鄧育仁、梁奮程、王冠生等人，及本文兩位匿名審查人提供許多寶貴意見與修正建議。

** 清華大學動力機械工程學系助理研究學者，E-mail: gan.rrec@gmail.com

以說明它們對於矯正這類知識生產不正義結構有何幫助。最後倡議科研成果帶有法規政策修訂意涵及影響的人類研究，其知識生產過程應主動納入受試者觀點，並以積極與消極說明來解消此倡議可能侵害學術自由的疑慮。

關鍵字：權力不對等、人類研究、知識生產不正義、艾莉斯·楊、倫理審查委員會

一、前言：人類研究在中小學裡的知識生產不正義

「校長好，我有一個科技部計畫是要調查老師班級經營的問卷，能否麻煩您幫我找 10 個班導填一下？」、「陳老師好，校長的碩士論文要訪談有利用多媒體素材教學的老師，再麻煩您找時間來談一下。」、「各位同學好，老師想了解過去二週以 app 來輔助教學，是否有助於同學的學習，所以這邊有個測驗卷請同學填一下喔！」

諸如上述情況，過去常發生在國內的中小學校園，這些研究的主題儘管五花八門，但向研究目標群體蒐集經驗資料時，則多有一項共同特徵，就是研究者透過個人或機構的社會網絡，而得以接觸研究對象，且與研究對象之間有權力不對等的現象，通常研究者處於優勢地位。

這種建立在研究權力不對等關係上於中小學場域蒐集資料的現象，一般認為可能減損研究受試者¹的權益，例如受試者不便拒絕參加研究、不敢表達研究帶來的不便甚至傷害等，而有違反研究倫理之嫌。然而，這個現象背後還涉及在教育主題上，有關將人們經驗轉換成學術專業知識時於生產過程與建構的不正義，其實缺乏足夠的關注。

1 研究對象在不同研究領域有不同的稱呼，「受試者」這個詞比較常見於醫學研究倫理的論述當中，行為或工程科學領域稱為「受測者」，社會與管理科學領域偏向質性方法者會稱為「研究參與者」或「田野報導人」，量化方法者則會稱為「樣本」。本文所討論的教育學相關研究，雖然偏向不限於採取量化或質性方法的社會與行為科學領域，目前在國內多被稱為「研究參與者」，但我認為「受試者」這個詞更能凸顯本文指出在這類知識生產過程中，研究對象目前處於被動未能實質參與這類知識生產的不正義狀態，而唯有矯正了這種不正義後，研究對象被稱為「研究參與者」才名符其實。

值得關注這種知識生產不正義的原因，主要有二：一是中小學師生長期成為艾莉斯·楊（Iris Marion Young）指出在不正義的知識生產過程中受到支配與壓迫的群體（Young, 2018）。儘管支配與壓迫的是形成這種生產過程的結構，而不是研究者或行政官僚人員等特定群體，但這對於生產這類知識的目的主要是為了回饋及促進中小學福祉，有利中小學能以更佳方式提升教學或學習的成效等，無疑是很大諷刺。另一項值得關注的原因是，當這類知識是以這種不正義的方式所生產時，那些被迫提供經驗知識生產原物料的師生群體，除非是在不知情下被拿走的資料（例如已存在的考試成績、課業或心理輔導報告等），若涉及的是個體當下的感受或想法，他們在多大程度上願意真心誠意提供，不無疑慮，有可能因此減損據此所生產的知識之真實性與可信度。

即便我們以目前在研究倫理中強調尊重自主原則來約束研究者，好讓受試者對於同意或拒絕參與研究有自主決定的權利，但研究者最終會怎麼論述並有系統地建構成學術知識，包含受試者在內協助這類資料蒐集的中小學人員，少有置喙餘地，通常是無能為力的。²

這種將個體或群體經驗建構成知識的論述行動，本身就是一種讓行動可帶來以下效果的權力：人們不但是透過這些知識來認識與理解貢獻經驗的群體，這些知識如有可能作為研擬中小學教育政策或教學方案等參考，未來便可能在中小學裡實施，且往往是當初貢獻經驗的群體或協助者必須負責執行，而執行目的，就是為了改變被歸屬為這個群體他們的專業工作或學習方式。從這個面向來看，若中小學裡的受試者及協助人員只停留在貢獻經驗

2 此點謝謝鄧育仁的提問，讓筆者能釐清論述。

資料的階段，但對於這些資料如何蒐集、分析到最後建構成專業知識的整個生產過程，未能有實質參與及討論的餘地，而是由研究人員獨佔與掌控，但所生產出來的專業知識卻涉及對這些受試群體的詮釋與評價，甚至反過來改變與形塑這些受試群體的工作或學習，那麼這類發生在中小學場域的人類研究專業知識生產結構，就不只涉及研究人員在中小學蒐集資料的行為是否符合研究倫理而已，而是社會不正義的表現。

目前臺灣除了以人體身心資訊或其檢體作為資料蒐集對象的人體研究，依據《人體研究法》必須送倫理審查外，以人類經驗或互動行為作為資料蒐集對象的人類研究，包含教育領域，即使不屬於《人體研究法》的管控範圍，但在科技部與教育部以送倫審作為取得經費補助的條件之一的規定下，逐漸也被要求通過倫審之後才能開始執行研究計畫。不論是人體還是人類研究進行倫審的目的，主要是檢視研究計畫主持人對於受試者的研究權益有無擬妥保護措施，而負責審查的研究倫理審查委員會，則有權要求計畫主持人修正所研擬的措施。因此從人體／人類研究（以下將這兩類研究統稱為「人類研究」）的知識生產過程來看，倫審可說是規範這類知識如何生產的工具之一，倫審會則是這種規範工具的使用者。

這麼一來，上述發生在中小學場域的人類研究知識生產不正義，倫審會能否使用倫審這項工具來協助改正？我認為以研究倫理目前關於權力不對等的主流論述以及倫審現行運作方式來看，恐怕很難矯正這類知識生產的不正義。本文第二節將說明，在研究倫理的歷史與制度等因素下，權力不對等在目前的主流論述中，往往被簡化為研究者的個人過失，研究權力彷彿被視為研究者手上可任意支配的工具，或研究者能將手上資源任意支配的能

力；而倫審會所需要做的，就是對研究雙方所擁有的不平等權力重分配，且重分配方式，就是讓受試者可以自主決定是否提供個人經驗或資料。但這種理解研究權力的方式，正是採取艾莉斯·楊所指出的分配式理解，會忽略了在中小學場域基於權力不對等所發生的研究不當行為，並不只涉及研究雙方在研究脈絡下的權力，而是涉及在該場域中有關人類研究知識生產的不正義結構。

若忽略權力不對等下的知識生產不正義結構，倫審會目前所做的權力重分配方式，並無法提升中小學的師生受試者及其群體代表參與有關詮釋他們如何教學或學習的知識生產過程，以至於中小學第一線教學者常認為，教育當局參考教育學者所擬定的教學方案並不適用教學現場，學生也常認為大人們並不了解他們真正的學習需求。所以，倫審會作為規範這類知識生產的工具使用者，如想要改變以權力不對等的方式進入中小學做研究的不當行為，首要就是修正對於權力採取分配式理解，並體認到以這種方式進入中小學研究，不只涉及研究不倫理，且涉及社會不正義。

然而，倫審會現行多設置在如大學這類研究機構當中，而倫審委員多由學術人員擔任，儘管依照相關法規規定必須有社會公正人士擔任委員，但通常都只有二、三位，且常由學術退休人員充任。因此在審查過程中，要完全跳脫學術環境及研究人員的觀點，改從研究受試者的角度來思考，雖非不可能，但不容易。再加上倫審會既不在研究現場，也不直接面對受試者，所以在評估研究計畫主持人所提出有關受試者保護的措施是否規劃妥當，有無要求調整，其實都只能依據計畫主持人所提供的資訊，以及倫審會過去受理審查所累積的經驗，且最終倫審會也只能倚賴計畫主持人對相關要求的轉譯與實踐。目前的倫理審查過程，其實不足以打破人類研究相關知識生產是由研究者主導與支配的不正義

結構。如要矯正這種不正義，倫審會首要得直接與受試者及其所屬群體代表有所接觸，並獲得來自他們的意見回饋。因此，本文第三節將分享成功大學在 2015-2017 年期間所舉辦的三次教育外展（educational outreach），以及在外展過程中逐漸成形可給研究者作為倫理行為指引的「進入國中小學研究需知」，並指出辦理外展的做法及指引的訂定，在哪些層面上可視為一種矯正發生在中小學的人類研究相關知識生產不正義的社會實踐。

最後第四節將對於本文主張矯正及解放有關中小學師生的人類研究相關知識生產過程，或可能引起侵害學術自由的疑慮稍作適當回應。我將以消極的方式說明，學術自由所保障的範圍並不包含對於傷害受試者及其群體的研究，所以本文主張並不會侵害到學術自由。另外，我也將以積極的方式說明，如何讓有關中小學的人類研究相關知識生產過程，不再幾乎由研究者獨占與支配，而是作為受試者的中小學師生及學校師長守門人都有機會參與，不但有助於研究者所建構的知識更能真實反映受試者的行為、觀點與經驗，且與學術自由支持者對於重視追求真理的價值觀並行不悖。

二、研究倫理審查中的「權力」

「權力不對等」這個詞在研究倫理審查脈絡，尤其對倫審會來說，不只是一句髒話，常與不倫理的人類研究計畫劃上等號。換言之，每當倫審會發現送審計畫的研究人員疑似與研究對象有直接或間接的權力不對等關係，總是想方設法以各種方式及文件要求研究人員，或者改變這種權力關係，或者阻止這種權力關係發生作用，否則很可能拒絕這類計畫通過。

（一）倫審會設置歷史背景與設置目的

當然倫審會如此忌諱權力不對等，與其歷史背景及機構設置目的有關。歷史背景因素是指，近代歷史上知名的研究倫理醜聞幾乎都與醫學人體試驗有關，尤其是深刻影響臺灣將研究倫理法制化的美國。美國國會於 1976 年火速通過保護人類受試者的聯邦法規，並規定凡是研究機構所屬人員，若有從事以人作為受試者的研究，都必須先送交在研究機構內或委託設置的倫審會審查通過後才能執行，主要是回應在其國內發生研究長達四十年的塔斯基吉梅毒的人體試驗（Tuskegee syphilis study）事件。該事件的發生，儘管與當時醫學知識的預設（如梅毒感染後期無法治療及不會傳染）、對於受試者秉持依據今日研究倫理來看是錯誤的看法（如醫生對受試者不需承擔應以病人福祉為首要考量的義務）、普遍流行的醫學臨床實踐作為（醫生及研究者不需要對病人進行告知同意）等，有很大的關係（Reverby, 2009）。但該試驗所招募的受試者，全為阿拉巴馬州的黑人農奴，而試驗經費來源及主導試驗持續進行的，又是美國聯邦政府公共衛生局，這使得研究團隊與受試者在相關專業知識、社經地位、種族等各方面的差異，很容易被簡化為醫生之於病人、社會精英之於藍領勞動階級、白人之於黑人等這類二元對立及權力不對等關係。

受試者在醫學研究中常呈現的易受傷害及脆弱性，在許多人類／人體研究都有必要存在的情況下，設法在蒐集資料過程中加入一個可幫助易受傷害及脆弱受試者的獨立第三方，且必須有能力向受試者蒐集資料，以便代替受試者向研究者要求如何尊重其權益，這便是研究倫理審查委員會（在醫療機構可能稱為人體試驗委員會）成立的宗旨。

所以，倫審會在審查研究計畫時，雖說是站在獨立於研究計畫的第三者角度來評估研究者是否有妥善規劃受試者保護事項，但它本身設置目的就是代替受試者發聲；加上受試者資料蒐集完畢後，如何轉換及生產成學術專業知識傳播，多數都由研究者獨立產製，而顯得其權力強大，以至於倫審會在審查過程中，常不自覺就陷入從二元對立且是不對等的權力關係來詮釋研究關係。這可從研究倫理審查相關論述及審查意見相關實作中窺知。例如，倫審會不但非常強調受試者的自主知情同意，且常要求同意書不只應該鉅細靡遺地記載資料蒐集相關內容，像是參與的事項、時間、地點、長度等，還得敘明參與研究可能發生的各種大大小小能想到的風險（有些倫審會禁止寫「完全無任何風險」），並將研究者提供給受試者的金錢報酬或禮物稱為「研究補償」，而不論受試者本身是否能從參加研究當中獲益。

倫審會除了常預設研究者與受試者的研究關係是權力不對等之外，也常以醫病關係來比喻。儘管從人類學田野研究或是社區參與式行動等研究的角度來看，研究者與研究對象（或寧可稱為研究參與者）之間並不存在明顯的權力不對等關係，或得看在哪些事項上有不對等關係，有些事項的不對等關係是反過來的，例如研究者想了解當地的文化、歷史或事件，或研究者需要研究參與者的自我培力與規劃等。但多數涉及以人為對象的研究，尤其鎖定在學術研究領域的專業知識生產，以及所能運用與分配的學術相關資源、關係及影響力等，以權力不對等來看待研究者與受試者之間的關係，似乎再自然也不過了。

（二）我國教育制度因素

此外，我國中小學教師的培育制度，也有助於研究人員利用研究以外的關係至中小學蒐集資料。因為目前中小學的師資來源有二：一是來自 1994 年以前依據《師範教育法》的師範教育體系學校，這些學校爾後都轉型成一般大學，另一是來自 1994 年以後各大學依據《師資培育法》所成立的師資培育中心或系所，這些中心與系所不只培育中小學未來教師，也接受現任教師的在職進修（吳清基等，2011；邱志鵬、劉佳潔，2020）。因此，在大學任職的研究者動用自己學生在中小學任教的人脈進入校園做研究、收資料，或是正在大學進修的現任中小學教師為完成研究報告或學位論文，直接在自己任教學校請同儕、下屬或授課班級學生幫忙提供研究資訊或資料，就不意外了。

再加上中小學必須接受所屬地區教育處對校務的定期評鑑，評鑑委員基本上多聘請大學相關教育學系的學者來擔任，評鑑結果將影響受評學校的校長與教職員在薪資與升遷等方面的考核服務成績，以致於若有曾經或未來可能擔任評鑑委員的學者請託在校園內蒐集研究資料，通常校長或相關事務負責主管很難拒絕。

不過，我國自 2010 年起在大學推動倫審制度後，有越來越多由科技部與教育部經費補助的研究計畫，如有規劃以人作為受試者的，這類所謂的「人類研究」常被要求送倫審通過後才能執行。十多年下來，隨著倫審制度在大學逐漸生根，有關研究人員在校園或課室蒐集研究資料的現象，例如身為老師的研究人員以授課班級的學生為受試者，或是研究人員利用人脈進入中小學收資料等，可能會讓受試者被迫或不便拒絕參與等，倫審會及補助相關計畫的政府主管機關如教育部其實有注意到這些現象。但他們回應的做法往往是要求研究人員必須繳交受試者書面同意書，

或是請目標蒐集資料的中小學簽署機構同意書或合作備忘錄等。然而有審查過這類計畫的倫理審查委員應該都不會太驚訝，有些研究者即便提供了一堆受試者與學校同意書，但其計畫仍隱約透露出研究者是因其人脈或工作便利性等因素，才得以進入特定中小學收案，換作其他研究者就不太可能了。簡言之，研究權力不對等得以發揮作用，既發生在校園內外（研究者與研究學校、大學與中小學），也發生在校園內部（研究資料蒐集學校的內部人員之間）。

那麼，倫審會與教育部的努力，為何沒能有效阻攔研究權力不對等對於中小學師生受試權益的不當影響？暫且不論只以受試者有簽署同意書就覺得善盡倫理審查職責的形式主義與官僚思維，這邊要指出，或與「權力」這個概念在倫審脈絡中長期被錯誤的理解有很大關係。

（三）權力的非分配式理解

在倫審脈絡中，「權力」長期以個人的方式來理解，並將權力的運作（Allen, 2016），或者視為個人有能力指使別人為他做事的支配關係（power-over relations）——研究權力被視為彷彿研究者手上可任意支配的工具，或者視為個人可以做某事的能力（a power-to do something）——研究權力被視為研究者能支配手上資源的能力。但不論將權力視為前述哪種運作方式，皆屬於分配式理解。

當權力採取個人的分配式理解時，如倫審會發現受試者的自主參與研究的意願可能受到權力不對等的影響，很容易會將問題歸咎為研究者自己的問題。也就是研究人員運用他既有的社會身

分，如上述擔任目標蒐集資料的中小學評鑑委員、中小學校長或老師的大學教授、中小學行政上的長官、學生修課或輔導的教師等，可能是以逼迫、威脅或施壓等手段來讓受試者提供資料。所以倫審會可以介入矯正的做法，就是讓研究人員無法或沒能力運用在其社會身分下可以做的事，並提供受試者及相關協助人員能發揮自主決定的能力及機會。例如，要求研究者必須取得受試者個人或其家長簽署的同意書，或是得額外取得中小學首長的機構同意書或合作協議等。

換言之，研究權力在這種個人的分配式理解下，倫審會在審查過程中，就是扮演研究雙方能力或有能力運作相關資源的仲裁與調節者，所調節事項是「權力」，調節方式就是將彼此所擁有的權力或資源重做分配：原先居於強勢的一方（研究人員）沒能力再指使受試者，原先居於弱勢的一方（受試者）有能力自主決定。壓迫與被壓迫，加害與受害者，總是有明確的對應，研究不對等只涉及研究雙方而已。

然而誰允許研究資料可以透過研究者的社會身分關係網絡來蒐集？上述我國中小學師資培育與學校評鑑等制度，以及制度下的人們正式或非正式的行動作為、相關慣例與文化等，長期下來接受、容許原本不是出於研究而建構的關係網絡連結可被拿來作為蒐集研究資料用，且在這些制度下的多數人都認為理所當然，不一定有誰惡意利用、蓄意脅迫或剝削他人。不難想見在這關係網絡中如有少數人拒絕或抗議，或許還會被認為愛計較或不樂於助人。

甚至表面看似加害者或佔優勢地位的研究者，也未必都自願利用從大學至中小學所連結起來的關係網絡來蒐集資料。因為當學術同儕都這麼做才能進入校園蒐集資料時，不跟著這麼做，便

蒐集不到資料。試想研究者如利用他身為指導教授或評鑑委員的身分，逕自要求中小學校長或教師協助在校內蒐集資料，但中小學校長或教師如不願意配合，研究者還是不可能蒐集到資料。

所以在研究脈絡中讓受試者無法或不便拒絕參與研究的權力，與其說來自特定個人或群體指使他人或運用能力分配所致，也就是所謂有權者及無權者的二元關係或模型，倒不如說權力是從相關制度以及人們行動與他人各種人際關係所共同構築的動態過程中生產出來（Young, 2018: 74-77），而那些行動是受到以下社會群體關係網絡的認可與支持：我國相關教育制度、機構、規範、歷史、文化，甚至包含前述個人在制度與機構中分別被賦予的權利與義務等，簡言之，一個得以支持「無法或不便拒絕參與研究的權力」之關係與行動結構。³ 尤其經由制度所賦予的權利與義務，此時對於這類不當權力的運作可能是無能為力的。正如本文在下一節所引用的教育外展中與會學校的校長、教師、受試者家長所說的話，大家都是在目前教育相關制度所賦予的權責範圍內幫忙研究能順利進行，甚至從他們口中所提到的研究者或是現場分享看法的研究者，可能也都相當客氣與謙虛，未必態度老大或理所當然的認為中小學人員就是該幫忙。

當有人認為研究者進入中小學蒐集資料應該遵循所謂的正常管道，而不是利用個人人際網絡關係進入，否則就是利用特權，

3 此處感謝審查人的提問，筆者有注意到人際互動所構成的不正義（transactional injustice）以及結構性的不正義（structural injustice）之差別，前者如 Robert Nozick's 的自由至上主義（1974），後者如 John Rawls 的正義理論（1999）。而艾莉斯·楊認同羅爾斯應該以結構與制度性的因素來分析不正義，但反對羅爾斯只歸因於社會基本財的分配不當，忽略了由社會制度、規範與人們行動所建立起來的結構性的權力關係造成的支配與壓迫。本文對於研究者利用權力不對等進入中小學做研究的權力分析，是採取艾莉斯·楊的結構性而非人際互動式的因素分析。

此時我們可以問：究竟誰在利用特權？以及所謂的「特權」是什麼意思，指特殊權利，還是權力？如可接受本文上述分析的話，第一個問題的答案顯然不會只有研究者，而第二個問題的答案則一定不會指特殊的權利，因為權利的範圍與內容是由正式制度所界定的，而目前制度並無界定，否則也不需要幫忙了！但如要說是特殊的權力，也頗奇怪，研究者、中小學首長、教師等人是從哪邊得到或誰賦予他們這些額外權力的？顯然不是任何權威單位或人士授與的，而是在這個人際網絡中，大家相互協調甚至「合作」過程中所出現這種原本不應該存在的特殊權力。

換言之，研究關係中的權力與不對等，生產自教育相關的社會群體在其專業的工作或勞動當中，而不是單靠「研究」這件事或一項研究計畫就可以界定研究雙方的權力關係。那些利用權力不對等關係至中小學蒐集資料的研究行為，正如艾莉斯·楊對權力的說明，這種權力不是個人式，而是系統性的，也不只是各種有形與無形資源的分配而已，還有從目前制度與人際網絡中建構出來。

（四）不正義的權力結構

上述讓中小學受試者被排除在人類研究相關知識的生產與建構之外，在什麼意義上是不正義的？艾莉斯·楊認為若該結構對某些人構成了支配與壓迫，那麼它就是不正義的。

如果將她對於支配的定義放在至中小學校園蒐集資料的人類研究脈絡中，便是指中小學裡的受試者及相關協助人員無法參與及決定研究資料如何蒐集，由於這通常是研究人員所事先規劃與決定。至於她對於壓迫的定義在中小學的人類研究脈絡中，則是

指研究人員如何將所蒐集的經驗資料轉換成學術專業知識，中小學裡的受試者及相關協助人員通常是無能為力的，無法對於轉換過程及產出的知識表達其觀點及感受。然而，當那些專業知識生產出來之後，不但構成他人對於受試群體的認識，甚至日後逐漸累積為擬定相關教育、教學、學習等的方案或政策參考，反過來要求那些屬於受試的社會群體得做出自我改變或接受改變。

諸如上述這種人類研究相關知識生產不正義，在知識層面上可視為某種的證言不正義（testimonial injustice）。有關證言不正義的說明，最早由米蘭達·弗里克（Miranda Fricker）所提出（Fricker, 2019），意指聽眾有可能僅因為對於表述者的身分有所偏見，而將表述者的證言或斷言不公正地視為可信度有問題。而以這種方式來說明證言不正義，主要側重在資訊的面向，也就是表述者的證言被視為不可靠或不可信賴的資訊來源，以至於我們從知識論的層面可以說表述者受到聽眾的不公正對待，他們將表述者視為在傳遞正確資訊上是所謂的不知者（non-knower）。

然而若從討論或提問等這類認知或知識性的活動參與者之面向來看，有些人可能會被其他參與活動者因受到偏見、刻板印象或無來由等，而視為沒能力提出與討論主題相關的問題、資訊或解決方案。例如有位表述者在特定知識性的討論活動中，可能因為害羞、不善言詞、不熟悉特定討論方式等，而被參與其他活動者視為沒能力參與討論或沒能力提供有貢獻或有關的論述，這也是一種知識不正義，但不一定就是證言不正義（Hookway, 2010）。表述者此時主要被視為在這種知識性的討論活動中是所謂的非參與者（non-participant），不僅只是不知者；而表述者受到偏見或刻板印象之害以至於被不公正對待的，雖然都是因其身分，但作為非參與者，主要是針對表述者在提供相關資訊、有用

資訊或可解決方案的參與能力上，是不可靠或不可信賴的，不一定只是作為不可靠或不可信賴的資訊傳遞來源，或不一定只是在傳遞正確資訊的能力上是不可靠或不可信賴的。

本文所討論發生在中小學與人類研究有關的知識生產不正義，主要是從知識性的活動參與者之面向這個意義上來說。換言之，研究者在生產像是中小學教學成效或學習成效評估等相關學術論述的知識活動時，當初接受評估的中小學師生受試者與相關協助人員在學術知識產出過程中，基本上是被視為沒有能力參與的非參與者。⁴

但本文不只停留在知識論的層次上討論，而是進一步擴及社會制度及結構的不正義。由於多數在中小學所做的人類研究，都不只滿足於理論建構的層次，而多是帶有實用傾向，也就是希望透過有系統地蒐集與分析中小學師生的教學或學習經驗等，以期建構有助於提升教學或學習的方案及策略等，以供教育當局、學校或老師參考。所以這類知識生產後所帶來的影響與效應，並不會只停留在人際互動之間，而是有可能實質影響教育相關政策與制度的擬定，甚至進一步改變中小學教師的專業工作內容與方式，或是學生的學習內容與方式。所以要改變長期發生在中小學的人類研究相關知識生產不正義，就得如同艾莉斯·楊指出的，必須從社會的結構與制度層面著手，並透過具體的行動策略來改變這類知識生產的不正義結構。

此外，本文在談論有支配與壓迫特徵的知識生產結構時，將聚焦於中小學場域蒐集個人或群體資訊、行為或經驗的人類研

4 此點及有關米蘭達·弗里克的知識不正義之概念釐清，謝謝審查人的提問，幫助筆者能更細緻釐清本文與她的證言不正義在概念上的差異。

究，尤其是教學現場的師生。這並不是說其他人類／人體研究相關學術專業知識生產結構沒有問題，而是這些知識生產結構將會隨著受試者的個人及群體特徵差異，甚至在蒐集材料特性、蒐集方法、知識未來應用的針對性等方面差異，不一定都有支配與壓迫的現象，或者不一定兩種現象兼具，且就算都有，在程度上也不一定相同。由於壓迫通常但不必然包含支配，儘管受壓迫者通常被迫遵守他人所訂下的規則來行動；而受到支配者，也不一定同時受到壓迫，由於在階層的組織中，許多人儘管以上層所訂定的規則來行動，但那些規則或制度還是有可能讓他們獲得自我發展，以及表達自我的空間與機會（Young, 2018: 85-86）。

舉例來說，教育領域的行動研究，主要是以研究人員從自己教學或工作中發現問題並尋找解決的途徑，相關解決策略與方式常強調是與受試者討論或協商而來。若確實如此，這類研究的受試者（或許稱為研究參與者更合適）可能無受到支配，但不一定無受到壓迫，由於研究者將所蒐集的資料轉換成學術專業知識的過程，受試者不一定有機會表達他們的觀點及感受（潘世尊，2014；蕭昭君，2004）。

基本上研究對象本身的自我思考能力越不成熟或缺乏、研究對象能選擇被蒐集哪些資訊的自主程度越低、個人與群體的資訊或經驗越是被客體化對待、蒐集方法越有身心理侵入性、或是知識未來應用對象越有針對性等，就越有可能對受試者構成支配或壓迫，且在程度上就越有可能深度或範圍廣泛。

不論是來自於個人或群體的身心理資訊、想法、經驗、或是人際互動等，所轉換而成的人類／人體研究相關知識是如此多元與複雜，即便只是針對教育領域的人類研究，可能都會因為前述各方面的差異，很難一概而論。看見且承認這些學術專業知識被

生產及轉換過程的差異，並進一步分析造成差異的結構性因素，就是艾莉斯·楊所謂矯正社會不正義的開端。或許我們可設想，在這麼多元的人類／人體研究相關專業知識生產結構，有一個關於支配與壓迫現象的矩陣（matrix），這些結構或者只有包含其中一種現象，而不一定兩者兼備，且有特定現象的深度與廣度亦有差異。

三、研究倫理教育外展與訂定倫理指引的意義

如何有可能矯正長期發生在中小學的人類研究相關知識生產不正義？本節將以成功大學倫審會與臺南市國民教育輔導團人權教育議題輔導小組合作辦理的三場教育外展為例，透過分享外展所邀請的中小學校長、教師、學生家長及特殊需求協會代表等人參與研究的經驗、感受及建議，其中也包含曾至中小學收案的研究者，並指出這三場外展連同在辦理過程中逐漸成形的一份給研究者至中小學蒐集資料的執行步驟參考文件，分別在哪些面向上將有助於矯正這類知識生產不正義的結構。

（一）三場教育外展

以下先列出三場研究倫理教育外展（educational outreach）的資訊：

表 1 研究倫理教育外展資訊表

場次	時間	活動名稱	活動形式	參加對象	地點
1	2015.05.04	從權力不對等到公民參與：校園人權與研究價值間的倫理議題	一場演講（1位大學教授、1位中學教師）	對校園人權議題有興趣的中學教職員（尤其歡迎輔導室、教務處、學務處）	臺南市 金城國中
2	2015.06.23	研究人員如何與學校暨特殊需求團體建立友善的合作夥伴關係？	一場座談會（特殊需求公益團體代表3位、中小學校長各1位、大學教授4位）	不限，但主要是大學師生	成功大學
3	2016.04.20	從研究對象到研究參與者：中小學場域的研究倫理議題	一場演講（1位大學教授）、一場座談會（3位大學教授、2位中學校長、2位中學輔導人員、1位中學教師）	對校園人權議題有興趣的中小學教職員（尤其歡迎在職進修者）、大學師生	臺南市 後甲國中

資料來源：國立成功大學人類研究倫理治理架構，「座談／研習紀錄」，
 網址：<https://rec.chass.ncku.edu.tw/node/13510>

事實上大學倫審會在大學以外的場域，尤其是中學辦理教育活動，在國內外都相當少見。由於倫審會主要職責是審查大學的人類／人體研究計畫，通常為了讓研究計畫主持人掌握從事特定研究主題、使用特定研究方法、或是接觸特定研究對象等應該考量的倫理議題，並熟悉計畫送審流程及如何填寫申請表單，所以

向來都在大學校園內辦理教育講習，且預設聽眾是可能執行人類研究的大學師生。但倫審會並未直接面對受試者，也從不曾在研究現場，如何確保他們所提供給研究者的倫理意見不只適切的，且真正有利於研究對象的權益保障？

以上兩提問，似乎是不把自己當成文書官僚組織的倫審會都應擔憂且不時自我省視的。2015年時任成大倫審會委員的臺南市金城國中資訊教師許淑茹，常與倫審會委員及同仁們分享在教育現場看到研究進入校園的情況，當時倫審會正好看到有美國的大學倫審會嘗試於附近社區辦理教育外展，於是向許老師請教以中小學老師作為宣導對象，向他們說明自身或學生擔任受試者的權益事宜之可行性。在許老師的鼓勵、協助規劃及主委支持下，便開啟了這三場教育外展，並意外催生出可供研究者參考至中小學蒐集研究資料的倫理行為指引。這三場教育外展基本上有以下四項特點。

(1) 以「校園人權」理念來嫁接「受試者權益」概念

第一項特點是，這三場基本上都以促進「校園人權」來嫁接「受試者權益」這項概念。為何是嫁接？因為受試者權益保護，過去在國內推動時雖也以人權保障為名，但無論是就研究倫理相關原則或指引，還是就倫審會實務操作的內涵，事實上都與國內較為熟知且積極推動的五大國際人權公約內涵頗有差距。或有人認為受試者權益是特別針對研究領域的人權保障，相關人權內涵比較適合援引如世界醫學會所公佈的赫爾辛基宣言，或是美國的貝爾蒙特報告等，而非國際人權公約。但即便如此，這表示受試者的人權內涵，相較於教育部依據國際人權公約所推動的校園人權內涵，在論述方向、著重事項、權利保護主客體等各面向上都

有頗大差異。尤其教育部在中小學所推動的校園人權，過往主要是放在「友善校園人權環境」的大框架下來推動，所著重的權益保護事項，屬於師生每日在校園所會遇到的事項以及所從事的學習或教學活動，⁵並不涉及研究活動。

受試者權益與校園人權這兩項概念內涵儘管不同，但當初許老師建議以推動校園人權為由，並連結教育部在各縣市都有成立的國民教育輔導團人權教育議題輔導小組人員來推動，⁶或許不應該僅視為進入校園的行動策略。為避免「研究倫理」一詞對於中小學師生來說過於抽象及遙遠，便借用他們所熟悉的「校園人權」這個語詞，以利引起他們對於參與研究有哪些權益的關注。因為這樣的觀念嫁接意味著，研究資料蒐集活動既然不是中小學師生的校園日常，那麼研究者不論是親自或委託學校人員協助在校園或課室內蒐集資料，避免干擾師生在校園的日常作息及活動應該要列為首要研究執行規範，否則就是違反校園人權。例如，其中一場與會的中小學校長 A 提到：

教育學門進入學校場域的研究非常多，包含問卷、行動研究、入班觀察與訪談等等，時常遇到對於研究聯絡人以及研究訊息交代不清的問卷包裹寄來，然後要求在短時間內協助完成。

5 根據教育部第一屆人權教育諮詢小組「校園人權環境組」（2006/1/18）所擬定的「各級學校友善校園人權環境指標及評估量表」，裡面細分為校園安全環境的建構、校園人性氛圍的關注、學生學習權的維護、平等與公正的對待、權利的維護與申訴、多元與差異的珍視、民主的參與及學習、人權教育的實施、教師專業自主權的發展、被愛與幸福的體驗等共十個項目，每個項目底下又分別有三至七個次項目來作為具體評估標準。

6 這三場活動分別受到在 2015.05-2017.02 期間時任臺南市的國中校園人權團召集人李耀斌校長（後甲國中）、副召集人黃旭陽校長（東山國中）、國小校園人權團召集人黃俊傑（安慶國小）、金城國中校長康晉源、國中校園人權團執行秘書鍾幸玲老師（後甲國中）、金城國中輔導室主任朱瓊芳老師、金城國中輔導室林宗緯老師等人的協助。

所以，諸如「學校不會以不當理由借課或停課以致於剝奪學生的學習權」、「學校不會挪用特定領域時間來加強其他領域的教學或考試」、「教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課」、「學生代表或家長代表能參與和其權益有關的會議，其意見並得到充份尊重」、「學校能主動提供教職員工生及家長相關權益的文件及法令，以確保個人權益」等等，既然都已被列入校園人權所保障的內容，便意味著即使是以促進更好教學或學習品質為名的研究權益，都不應該凌駕在校園人權之上，任何研究行為都應該在校園人權所容許的範圍內。所以三場活動中雖然有一位研究人員善意提醒，要「注意研究的程序，得在不影響學生上課學習且身心能夠負荷的前提下去執行，通常早自習或午休是比較好的選擇」。但根據校園人權，研究資料蒐集時間能否安排在通常早有規劃的早自習，或是安排在既定休息時間如午休，不只需要與校方協商，更應該徵求學生的自主意願及同意，而不是研究人員與學校首長或導師講好即可。

事實上在活動中，有一位中小學校長 B 便很自然地將研究倫理觀念帶入校園人權理念中：

我在學校裡面待了一段時間，從以前到現在難免都會有些合作的研究，最近這幾年有很多的研究，我們會越來越強調孩子的隱私權，我舉個例子，在國高中裡面大概會有極少部份的學生會因為有些特殊原因而需要驗尿。驗尿這個出發點是要保護孩子的，各位也知道驗尿是為了要瞭解孩子有沒有濫用藥物。以前是強制性的，但是現在來說都必須經過當事人的同意，最近這幾年的改變是這樣。……今天有比較完整地來聽這樣的相關研究倫理的部份，我想以後在學校裡面做一些相關配合的研究

計畫，除了上級單位，比較是針對學生的學習成績研究，那個是教育部必須要去瞭解學生的學習成就，這個比較不牽涉學生的隱私，學校必須有義務去做相關配合，往後我們可能就會把這樣的理念讓所有學校的同仁去瞭解。

有位與會的大學研究人員 A 也自承：

我剛從美國回來，我發現臺灣做研究非常方便，甚至可以到無法無天的境界。我為什麼會這樣講，我們在美國讀書的時候，對倫理的要求是非常嚴格的。我在當助理的時候，我們要去學校做問卷調查。我們做問卷通常都一、二個月前就要開始，有很多事情，家長取得同意書啊、禮物不喜歡要換啊，很多耶。……剛剛聽前面的○校長跟○校長講話，我覺得好像是在講我。○校長說好朋友打個電話就要做，我打了好幾次，怪不得他每一次答應的時候，就有點猶豫，不好意思拒絕我。不過那個是之前的事。……我打電話給○校長，那時候也沒規定他一定要怎樣，但是他一定會想，雖然我們是好朋友，他還是要問：「要做多久？」我說：「30分鐘，很長耶。」他就問：「有沒有規定要在什麼課？如果都沒有的話。」○校長說：「好，我會想辦法。」他一定是在想如何不侵害學生的受教權，這很重要。

(2) 有「人文實踐與社會創新」意涵

第二項特點則是，這三場教育活動雖然被成大倫審會稱為公布倫理指引前的共識會議，但嚴格來講，其實不算是一般理解下

的共識會議⁷——為擬定政策所需而召集不同利益團體來溝通與協調以達成協議，反而意外地類似科技部 2012 年開始推動的「人文實踐與社會創新」計畫（鄧育仁，2012：1）——「……不僅希望研究者能夠經由此創新的歷程來更新現有的知識，並期待研究者也能經由此實踐的歷程進而協助解決社會問題，為建構一個更美好的社會盡一份力量。」（鄭麗珍，2012：21）因為目前倫審會關於如何保護中小學受試師生的知識產出，很諷刺地，幾乎都在受試者缺席的情況下，由研究者與倫審會委員根據自身經驗、想像或設想等所建構出來。

成大倫審會透過非典型的至中小學辦理講習與座談，以及邀請特殊需求權益團體代表、中小學校長及老師、研究人員等研究權益各方來座談，藉著此種創新方式，而能得知他們對於參與或執行大學研究計畫的經驗、感想，並更新它自身有關受試者保護的現有知識，同時也藉此實踐歷程來協助解決對中小學或特殊需求權益團體困擾已久的社會問題。例如，中小學校長 B 就說：

我坦白講當了校長已經○年，以前也待過教務處或學務處，有很多的研究計畫問卷都是好朋友拿來的，以前沒有這樣的規範。抱持著配合，讓案子都能順利進行。

而一位特殊需求家長暨權益代表 A 也指出：

其實我們協會的家長都很樂意參加研究，為什麼呢？因為希望研究能夠幫助我們的孩子，然後讓老師們、讓社會大眾、讓醫療，大家透過研究更瞭解如何來幫助我們的孩子。……在學校的部份，就比較沒那麼嚴謹。我參與一些研究經驗，最後結果都是等不到回饋，不知道研

7 此點感謝梁奮程的提醒。

究結果到底為何，研究者得到研究資料後，就一走了之。我感覺研究者是爲了自己的利益，而不是爲了孩子。我的孩子在接受研究過程的時候，我有一個感覺，我覺得我的孩子是屬於學校的財產，我的孩子是這研究者的財產。研究者想要，就可以來使用，拿他的資料。……參與研究主要是想透過研究更瞭解小孩，並沒有期待從研究獲得神速的改變。也希望透過研究能讓學校更瞭解特殊學生的需求，讓老師有機會學習。

倫審會透過邀請受試群體來座談，而能直接更新它自身相關受試者權益保護的知識。像是一位特殊需求家長暨權益代表 B 就指出：

聽障者的特質，看起來跟一般的人沒有差異，外觀上好像只是多戴了一個隨身聽，但其實他們的特質一般人無法想像的，像是會出現多疑、動作粗野，需要社會的包容，以及教育，還有學校方面的包容。

特殊需求家長暨權益代表 C 也說：

我是臺南市○○協會的理事長，早期提供我們協助的有神學院、成大教育學程。他們來我覺得蠻不錯的，教育學程班的時間都可以安排，禮拜天來幫我們辦一些體能課，雖然是半天而已，對我們家長是很大的分擔。如果有需要提供我們一些分享，我們都是義不容辭，很想把心掏出來講更多一點，感謝他們願意爲我們的孩子來作研究。有時我們真的不知道該如何是好，他們的未來何去何從。很希望列入研究及報告來協助推動這一方面，因爲我們畢竟不能跟著小孩一輩子。

成大倫審會委員暨臺南大學特殊教育學系何美慧老師也分享她邀請高階損傷者參與輔具推廣的研究經驗：

一開始只站在自己的立場去思考如何推廣觸控裝置，然而在被拒絕後，開始反思這個研究是否符合當事人的需求，其實當事人因為長期臥床，生活大小事幾乎都需要靠他人打理，因此他最大的擔憂與恐慌是找不到人協助，他最需要的是呼叫設備。而呼叫設備裝置對研究團隊來說，卻是非常簡單就可協助完成的裝置。

(3) 強調學校教師、首長、受試者家長作為守門人的責任

這三場教育活動的第三項特點是，都強調機構守門人的重要。像是第一、三場在活動宣傳文件中就寫明了，辦理目的之一是培養教師成為守門人的責任；第二場雖然未敘明，但邀請座談的人員當中，除了研究者之外，特殊需求權益團體代表與中小學校長正是所謂的機構守門人。

強調機構守門人這件事，其實是過去偏向醫學的研究倫理論述中較為缺乏的。缺乏的主因是，醫學受試者尤其是臨床試驗，若不是招募自醫療院所染有特定疾病者，就是招募健康的一般成年人擔任，但不論是哪類群體，基本上受試者多以個人而非某機構成員為主。但以中小學師生作為受試者，就如同以照護機構住民、企業員工等作為受試者一樣，過往研究倫理規範只要求徵求受試者個人同意，顯然是不夠的。就如中小學校長 A 指出的：

協助或參與研究十分有意義，然而學校的行程是在期初甚至更早前就排定，課程、段考等教學活動，班級導師也有各自的課程進度，令守門人收到研究邀請時有些為

難，特別是在短時間內需要回收研究資料者，很難協助安插活動。

研究進入中小學校園蒐集資料，因為很可能影響學校既定的學習或活動安排，理應讓學校守門人知情及掌握狀況，以便了解是否該做些應變，或者有無需要協調校園其他人員支援或代理。就像中小學校長 A 指出：

我建議最好是要有公文發函學校。讓學校知悉，或許也可以做一點協助，也避免家長打來學校或有其他突發狀況發生時，學校不清楚來龍去脈。……另外，自主參與的問題，其實會希望研究者如果跟學校方面有更深入的接觸，讓校方更瞭解整個研究的意義、目的等等，如此在推動的時候，有些老師會有疑慮說，本身課程已經很忙，哪有時間幫忙做研究時，校方比較能夠讓他瞭解這個研究，才能拜託他協助。……其實是希望研究者跟整個學校要建立一個信任關係，瞭解這是一個怎麼樣有意義的研究，這樣在協助上也比較有立場去說服老師共同參與。

少子化讓許多學生都是家中寶的情況下，所有學校，特別是中小學，常得面臨家長的過度關切與詢問。若科任教師擬與大學研究者合作或自行以班級學生作為受試者，除了應該知會班級導師外，也須考慮適當知會教務主任或校長，如此一來，不但能避免前述那位校長說的，家長詢問校方，但校方卻在狀況外的窘境，其實也能避免在校園政治內居於上層者的阻撓。中小學校長 C 就直言：

外界都認為校長權力大，事實上校長在學校有時候也施展不開。研究者可能覺得，只是單純的研究，可是進入學校場域還是有很多政治的問題。所以，有關在中小學作實驗研究，老師、學生、家長都已經同意後，是否還需要知會校長？基於尊重跟禮貌，還是要告知校長，若有公函是最好，或是一通電話或寄一封 e-mail 也是可以，重點在於研究者跟學校的互動關係。若是遇上一些校長認為自己的權力很大，若老師不尊重他的話，有時候技術上會阻撓。那進入學校做研究到底要找誰同意？一般都認為是校長，但校長有時候很忙，就分權負責。比方說，由校長分給教務主任，教務主任又分給教學組長，教學組長又轉給某人，變成分層負責。

再者，以中小學師生作為受試者，通常班級導師、輔導主任、校長或教務主任等，一般認為較有資格擔任初步評估其班級學生、受輔導學生、教職員等是否應該參與研究的人選。當然更別提中小學生屬於未成年人，儘管許多教育領域的研究案不涉及身體侵入性未必適用我國《人體研究法》第 12 條規定——招募未成年人（目前我國規定 20 歲才成年）擔任受試者必須有法定代理人、輔助人或是監護人的同意，但這些年紀的學生在評估個人參與研究的風險方面，一般認為恐怕思慮不周，因此如邀請他們參加常規學習及活動以外的研究計畫，最好還是能知會並徵求學生家長的同意。當然針對不適用人體研究法的研究計畫，此時家長就應該以學生最親近的照料者為主，如祖父母或叔叔姑伯等親人，不需硬性規定一定要是法定代理人，因為可能不適用隔代教養的學生，且同意方式可以彈性是書面或口頭，內容更需要以目標閱讀對象可理解而非學術的方式撰寫。例如，特殊需求家長暨權益代表 C 指出：

提醒各位做研究的時候，不管是請我們直接分享，或是需要我們提供個案資料，在拜訪家長之前，需要先打電話約定時間。再來就是同意書，同意書最好能夠具體一點，帶著家長一字一字的看清楚慢慢的過目。如果研究需要錄影或拍照的，最好也跟他確認再確認，因為家長很容易忘記。我們還是希望先教育家長，家長再來教育孩子。

中小學校長 A 亦指出：

是否一定要有研究合作同意書，站在校方的立場，當然是覺得有合作同意書的話，對雙方都有保障。有些老師會有抗拒，擔心簽名有什麼負面的效應，那學校還是得尊重老師。……對於學生，除了家長同意書之外，也告訴學生他有不參加的權利。

大學研究人員 B 則分享自己至中小學研究合作的經驗：

由於研究者與參與者及其社群的關係，並不僅限於一次研究，而是需要長期維持，在這個前提下……首先，在邀請時，除了用邀請函或透過教師協助招募有意願的參與者或家長，親自約時間說明研究訊息，包含研究目的、研究方法、風險，以及參與的益處等。

(4) 研究成果回饋給受試者、家長與中小學的重要

或許受到人體試驗一定會給試驗報酬的影響，成大倫審會在過去審案期間發現，有不少研究者會混淆給予研究補償與成果回饋的差異。研究補償顧名思義，是指為補償受試者所付出的時間與精力，或酬謝受試者提供個人資訊，而以金錢或物品等作為具

體的補償方式或謝意表達。但成果回饋則是指，研究者在將受試者所提供的資料利用其專業學科的研究方法，有系統地整理、歸納、分析而產出知識後，提供給受試者、家長或資料蒐集場域如學校等。當然不論對哪個領域的人類／人體研究者來說，多半認為相關知識分享應該要在獲得同儕審查程序如期刊文章發表之後，才算是嚴謹的知識傳播方式。但從文章撰寫完成到投稿成功刊出，如耗費二、三年時間在學界都是很正常的事，但研究者此時即便想回饋給學校的受試者，別說學生早都畢業了，恐怕連教師或校長都未必還在原校服務。因此，過去有些研究人員會認為倫審會要求研究成果回饋給受試者，恐怕不切實際。

然而，從這三場活動的與會人員分享對於成果回饋的看法便會發現，受試者、家長及學校守門人儘管都不約而同的期待研究者回饋研究成果，但他們所期待的回饋內容，並非如研究者以為的分享期刊文章。例如，許老師便首先拋磚引玉的提出：

我在田野跑有十年，今天就用十分鐘跟大家分享我為什麼會進入到研究倫理審查委員，為什麼用 NGO 的角度會認為倫理審查很重要。（當時沒有研究倫理審查機制）大家都知道臺南有一場非常嚴重的戴奧辛污染案……這裡面有牽扯到非常龐大的臺灣有史以來第一場污染案的補償經費，一個照顧津貼在裡面，這裡面有一個五年的計畫，由臺南市政府公開招標的。這五年計畫裡面我深深感受一件事情：學術霸凌。這五年計畫都沒有逐年公開期中報告跟期末報告，說是合約規定不能公開，五年後才能公開（爾後經過行政訴訟依照政府資訊公開法適當公布計畫內容）。當地很多小學生，每天都被媒體追到快瘋了，來問我們說，老師那個每次的公開說明都說

拿我們抽的血液去做檢查就變成國際知名的學者。其實……五年計畫所有抽血的人，血液濃度很高的人，你都可以用匿名又代碼編碼，可是要讓這些人知道我的血液有這麼高的濃度，未來我們的健康照護計畫要在哪邊，但都沒有。

同樣涉及身體侵入性的抽血，一位特殊需求家長暨權益代表 A 雖有不同經驗，但相同的是，也對於研究者能回饋成果殷殷期盼：

這些特殊的小孩被研究的經驗，主要會在兩個場域，一是在學校、一是在醫療體系裡面。在醫院裡面，通常會做得比較縝密一點，醫療的流程會比較嚴謹，讓我們覺得有一些實質的回饋。比如說，我們的家長去醫院，他們就會來告訴我們研究的目的是什麼，然後可以給你什麼，比如說抽血。立即就可以得知我的孩子生理上健不健康。但是在學校的部份，就比較沒那麼嚴謹。……我們是希望這個研究報告出來以後，可以讓大家更瞭解我們的孩子，更知道怎麼樣來對待我們的孩子，讓我們的孩子怎麼一起好好地生活，就可以提升大家的生活品質、提升學校的教育。希望大家可以把報告給我們。

中小學校長 A 則指出：

守門人或參與者對於參與過的研究通常會希望瞭解研究的成果，然實際經驗是，研究者在研究初期允諾的研究回饋，有許多最後在研究者取得資料後，就不了了之，造成對於守門人或研究參與者困擾。站在校長的立場，若是協助過的研究，會希望能了解研究成果，順帶檢視

研究是否客觀分析，更積極的方式則是主動至學校作一個簡報，向校長、職員或參與者分享研究成果。

不過，回饋研究成果雖然重要，也必須承認人文社科研究畢竟不若抽血之類的人體生理資訊檢測，可以立刻有數值出來，所以如何回饋成果確實得多費些心思。特殊需求家長暨權益代表 B 就分享她被回饋的良好經驗：

之前有學生來找我的小孩做研究，他就主動給我一份有文字與圖片的光碟，我小孩升學的時候，就直接用那片光碟作呈現。另外，我能透過別人對我孩子的瞭解，（讓）我更瞭解我的小孩。因為學生會寫的很詳細，比媽媽的觀察還要詳細，而且都是正面的。我也可以透過這個資料，更瞭解我的小孩。我會根據學生對我孩子的那些研究資料，我會對我的孩子未來會更有期待，就是希望他怎麼走會更好。或許別人對他的看法跟我的看法，有一些不一樣，我可以當作參考的資料。那我覺得回饋的程度、資料的程度，真的是一種尊重跟誠意而已。

成大倫審會委員暨臺南大學特教系何美慧老師則建議：

最理想的回饋是，客製化地來回應參與的需求。若無法，建議研究生就奉上一本論文或是光碟，也是表達一個尊重，還有一份感謝。若兩、三百頁內容有點硬，可以在跟家長特別有關係的地方畫重點。

另一位研究者 B 則分享自己的回饋方式：

在過程中時時刻刻跟家長保持聯繫，所以家長會知道我在做什麼，然後他也會跟我溝通，他會跟我反應，他在

家裡看到的一些狀況，或是在班上引起的效果。所以，我大概可以事先跟他討論，以家長能理解的形式，然後去抓到他想看到的部份。在此仍然強調，面對面、親自，重點其實是跟家長的互動。

不過成大倫審會委員暨高雄師範大學特殊教育學系王瓊珠老師最後提醒：

關於過度的承諾或期待，一些研究有做 fMRI、篩檢、量表等，輸出的數據若只是疑似一點狀況就去告知，反而會造成家長或當事人的恐慌。因此，我想這個承諾還是要在能力的範圍內。

(二) 「進入國中小學研究需知」的倫理指引文件

在經過上述三場講習與座談會之後，成大倫審會逐漸發現，研究進入中小學校園蒐集資料，不但有一些倫理實踐步驟可循，且那些步驟，不但是學校守門人或受試學生家長所期待的，且對研究者來說也是可行的，甚至有研究地點差異的。就如大學研究者 A 建議的：

其實我覺得這時候應該有必要建立一個 SOP。避免我再打給○校長，說我是你好朋友，他就可以說現在有 SOP。這樣我就沒辦法了，我就不能說沒關係，隨便做一做啦！一年前我學生，臺北的，我問他可不可以幫我做這個問卷，他說可以，去教務處申請，我當你的學生，唯一辦法就是我幫你送。他學校已經有 SOP 的流程，因為一個學期不能超過幾件的研究，會影響學校的，我覺得不錯。

所以成大倫審會在舉辦完三場教育外展後，便著手擬定可提供給研究者未來進入中小學校園蒐集資料的參考步驟。在歷經近一年幾個版本的修訂，參考步驟從長達九個簡化到五個，且顧及研究複雜程度不同，需要在相關步驟上保持彈性，因此在某些步驟旁，不但標註可視情況增刪該步驟，還標註取得學校人員及受試者的同意或可彈性採取口頭或書面形式。此外，在最終版本確定前，也先提供給曾經與會的臺南市國中小校園人權團召集人或副召集人等，表示意見，爾後才在倫審會委員決議通過後，於2017年於該審查會網站公告如下：

進入國中小學研究需知

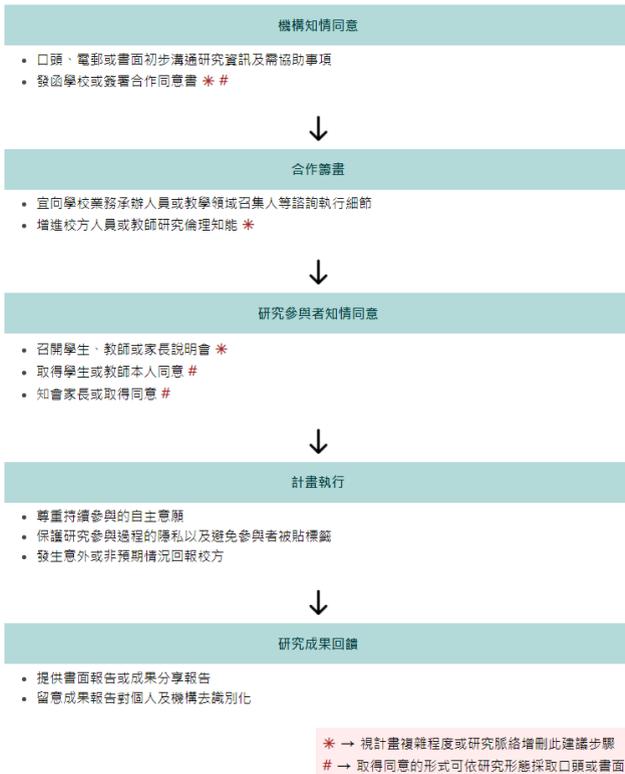


圖 1 「進入國中小學研究需知」流程圖

圖片擷取自國立成功大學人類研究倫理治理架構，「進入國中小學研究需知」，網址：<https://rec.chass.ncku.edu.tw/node/12072>

這份研究需知綜合了上述教育外展的四項特點，尤其針對在過去偏向醫學研究倫理論述中只強調受試者個人知情同意的不足，特別提出以學校教職員生作為研究對象時，應該要先知會甚至取得校方同意後，才能開始蒐集資料。

此外，學校主管或教師過去雖常是讓研究權力不對等可以成功施展者，但正如上述所引述的邀請人員發言，他們不一定是出於心甘情願配合，而是在衡量自己機構利弊得失，以及師生參與研究可能帶來的風險或益處（這裡不是指受試者的權益與風險評估，而是如教師會不會反彈、學生會不會反彈後回家狀告家長、或許也包含個人職場人脈經營及升遷等），前述一併綜合考量下所做的決策。當這份需知刻意凸顯學校主管與教師有擔任校園守門人的責任時，便可向他們傳達以下訊息：有關師生擔任受試者的風險及利益，應該得最優先考量，且是願不願意協助研究資料蒐集的唯一相關考量。

然而，光是提升學校首長或教師有責任成為研究守門人的意識，其實不足以改變，頂多能減少在校園行之有年的研究介入做法，畢竟他們都還處在原來的制度、機構、文化以及人際網絡當中。除非有一些較具強制性的法令規範可讓他們拒絕研究不當介入時得以援引，或有學校主管機關以正式或非正式等方式，授與他們成大倫審會這份研究需知所包含的守門人責任：他們有權向研究者要求了解與討論資料蒐集方式，且有權要求研究者告知或教導他們如何保護受試者，或是要求研究者應該親自讓學生受試者及其家長知道研究權益，像是至學校辦理研習工作坊或召開說明會，這麼一來行之有年的研究不當做法，或許就比較有改變的希望。

有鑑於此，成大倫審會由於作為大學的其中一個單位，既無訂立相關法令規範的權限，所能約束的也只能是將研究計畫送審的大學研究者，因此便決定函文臺南市政府教育局，以期教育局能轉知轄下各級學校參考此份研究需知，希望透過此間接方式賦予中小學首長及教師有權要求研究者，以及擔任校園守門人的責任。可惜的是，臺南市政府教育局爾後似乎未轉知轄下各級學校參考，原因不清楚。但成大倫審會除了至今有將該需知放在網頁外，也將該需知內容融入審查當中，有時會主動建議從事相關研究者參考。

另外，這份需知將研究成果回饋列入至中小學做研究的最後一個步驟，且是必要而非可彈性選擇的執行步驟，尤其值得注意。因為研究成果回饋將有助於矯正人類研究相關知識生產的不正義。儘管受試師生、家長、學校所期待的回饋，如依照上述所引，幾乎都不是指回饋發表在期刊上的內容等這類學術知識傳播的主要方式，所以要求研究者回饋成果，未必能矯正上節指出的人類研究相關知識生產的不正義。然而，這麼做至少可打破目前相關知識生產完全是由研究者獨力建構的現況，受試師生、家長、學校將有了參與知識建構的機會。他們將能在研究者透過學術管道傳播相關知識前，可先讓研究者知道他們對於研究者解讀相關資料的方式與觀點有何想法，如此便有機會影響甚至改變研究者未來知識產出的內容。

這份研究需知最後二步驟都加註提醒，直到最後分析結果出爐，研究者都必須要確保受試者在資料蒐集過程的隱私；儘管或有少數行動研究或參與式研究不適用，但多數在學校蒐集資料的研究都必須留意，研究發表後如果讓特定學校及其人員被識別出來，是否會帶來負面影響、被貼標籤或污名化。這點也是過去偏

向醫學的研究倫理論述較為缺乏的。由於多數試驗性質的受試者並不隸屬特定機構，且相關生理資訊或檢體在蒐集及量化分析過程，往往就已去個人識別化，或至少在結果呈現上通常沒有足夠脈絡可辨識特定受試者。

綜而言之，這份需知將研究進入中小學校園應該涉及的單位與利害關係人，以及各利害關係人在職責範圍內所應盡保護研究受試者的責任，加以透明與公開化。在消極方面將有助於減少過去研究進入校園，主要得倚賴如本文第二節所指出的，由我國師資培育制度及中小學評鑑制度所共同建構從大學至中小學教職員所連結起來的人際關係網絡，不再讓研究進入校園，往往是強化了不論是研究者與師生受試者之間還是中小學本身內部的權力不對等現象中的強勢方；在積極方面，除了讓研究者有了應該如何尊重學校受試者權益的具體參考步驟外，也讓中小學教職員生甚至學生家長各自有了評估他們參與研究的權益是否受到尊重之參考依據。若說這份需知成為研究人員如何進入中小學校園做研究的教戰手冊，那麼它同時也是中小學教職員生及家長評估是否同意或如何拒絕研究人員邀請參與研究的教戰手冊。⁸

或有人擔憂如此一來較敏感、禁忌或容易引發爭議的研究議題，例如涉及政治、性別、宗教、墮胎、安樂死等，是否會因為學校行政主管怕事，而更難進入校園蒐集資料？確實有可能。但相對而言，這樣也降低了那些協助做此類敏感研究的教師所需承受被揭露或申訴的風險。再者，相較於過往未有明確進入程序時，協助研究的教師究竟是自願還是人情壓力而不便拒絕，亦得列入

⁸ 有關最後兩段，謝謝審查人的提問，讓作者有機會將這份研究需知能發揮的功能及定位做更清楚的說明。

考量。當然若涉及揭露目前校園內或教學現場弊病，像是約聘教師是否常超時無償支援校務或教師霸凌等這類敏感議題，得看個案研究議題脈絡是否適用此份研究需知，但未必就不適用。而不論是哪類型的敏感議題研究，都可確定有關資料蒐集過程如何保密填答資料，以及未來研究分析如何避免讓受試者身分曝光，將需要研究者更費心留意與校方把關。

四、人類研究相關知識生產解放與學術自由衝突嗎？

但本文主張中小學的人類研究相關知識生產正義，是否有侵害研究者的學術自由之嫌？這是否意味著研究者無法自由表達他們認為對的、正確的、甚至具批判性的想法或觀點，而得顧及研究受試者的感受？本文在此無法仔細討論學術自由的概念及內涵，但擬以消極與積極的方式說明為何本文主張不至於侵害學術自由。

以消極方式來說明的話，學術自由所涵蓋的研究與講學自由正如羅納德·德沃金（Ronald Dworkin）指出的，並不涵蓋故意傷害他人以及非蓄意侮辱他人的內容（Dworkin, 1996），而事實上這也是研究倫理審查制度能獲得證立所必須倚賴的基礎。

德沃金認為學術自由儘管常被視為言論自由的一部份，但相較於言論自由，學術自由所保障的事項相當特定，且保障的範圍相當有限。之所以說學術自由所保障的事項相當特定在於，只有在大學或研究機構從事學術工作者才得以享有學術自由，且這項自由是建立在所有公民都享有的言論自由之基礎上，讓學術工作

者在教學與研究等這些事項上，以及提供這些事項及功能的學術機構，額外享有不受政府或外界任意干預的自主決策空間。例如，在教學方面，有些開課主題即使需配合學校政策或系所發展方向，但基本上在課程內容安排、教材選擇、學習成效評量等方面，授課教師還是有一定的自主決策空間；另外在研究方面，在選擇研究主題上雖然會受到是否從事熱門議題才比較容易獲得經費補助的影響，但對於選擇哪些研究材料、研究方法、研究對象的設定、研究執行程序的設計等，研究者還是有相當的自主決策空間。然而相較於言論自由，學術自由受到保障的範圍相當有限。政府若未提供公民得以適當表達個人想法與論述的管道或媒介，基本上就會被視為箝制言論自由，但政府若未設立夠多的學術機構或大學未提供足夠的學術職位，以供有興趣從事學術工作者申請，並不會被認為侵害學術自由。

言論自由保障的事項及範圍既然都比起學術自由更為一般及寬廣，那麼言論自由如果不保障誹謗與傷害他人的言論，學術自由不論在教學或研究上自然也不保障誹謗與非蓄意侮辱他人的言論。所以，研究者所建構有關中小學的人類研究相關知識，若知識內容涉及對於受試群體的誹謗或非蓄意侮辱，當然就不在學術自由保障的範圍內。然而，研究者對於受試者的想法與經驗詮釋，不涉及誹謗與非蓄意侮辱，只是最低限度的要求，距離準確或至少是恰當的詮釋及建構知識，還有很大一段距離。

尤其，德沃金在捍衛大學與教授為何應該享有學術自由時，主要以有助於人類發掘或達到真理的理由來說明，而這類理由常見於捍衛學術自由的論述當中，儘管也確實重要，但可能無意間強化了研究者在協助人們掌握真理這項事務上的重要性，甚至讓研究者過度看重自己的工作，以致於在轉換與建構人類研究相關

知識時，可能會誤認為自己才是這套知識生產過程中唯一有資格發聲者，而忽略了受試者應該有機會參與這套知識的生產過程，以及應該有機會對於相關知識內容表達看法與感受。

正如艾莉斯·楊指出在階層的勞動分工裡，位居分工最上層而被視為所謂「專業」的職位者，通常都享有支配性的善（a dominant good），而能夠訂定及決定在相關專業中什麼才是對的或善的標準（Young, 2006；Young, 2008: 352-353）。所以，位居將人類研究轉換成學術知識的勞動分工中最上層的研究者，在缺乏受試者的參與及表達感受或看法下，不但能完全主導相關人類研究如何轉換成知識，也能決定最終所轉換的知識內容。而以此過程所產出的知識是不正義的，且進一步構成社會不正義，就不令人意外了。

事實上有關原住民族的研究，目前國內外多規定，研究者在進入部落蒐集資料前，不但應該與目標研究的原住民族群體及個人作充分地溝通、對話與諮詢，以利共同研擬合適蒐集資料的方式，並獲得該民族集體與個人的知情同意。除此之外，在發表研究成果前，研究者也應該讓受試的原住民族群代表有機會參與資料詮釋及審查研究成果。一旦遇到雙方對於詮釋有所爭議且無法達成共識時，加拿大政府則規定，研究者或者應該提供原住民族群公布其觀點的機會，或者在相關報告或出版物忠實呈現所有詮釋的爭議，這麼做「不應該解釋為賦予（原住民族）社群阻止公布研究成果的權利；反之，是賦予社群有機會在脈絡中呈現研究成果。」（TCPS 2: Ch 9.17, 2018: 128）。

儘管上述有關從事原住民族研究的倫理行為之要求背景，不論國內外皆然，可說是掌握國家政權的群體針對其國內原住民族

過往遭受諸多不當研究後，所提出的反省及具體的矯正措施，同時也能視為原住民族對目前掌握政權者的去殖民行動。但我們沒有理由將受試者及其群體應該有機會參與相關知識的建構與生產，僅限定在涉及原住民族的研究及相關成果發表，而不應該擴及其他的人類研究。即使其他的人類研究雙方，彼此的社會關係並非如漢人與臺灣原住民族的殖民／被殖民關係，但這不影響這類研究的受試者在涉及有關他們的行為或經驗的資料詮釋，以及據此所生產出來的知識內容，都應該有參與詮釋及表達感受與想法的機會。當然，也更看不出研究者如何能夠合理辯護，僅因為他們的專業知識與地位就應該獨占如何詮釋相關資料，或能合理拒絕受試者及所屬群體代表對於所生產的知識內容表達看法。

過往對於研究者應享有不受任意干預的學術自由之辯護者，如是基於這麼做會有利於研究者協助人們發掘真理，但當研究者在建構及生產人類研究相關知識時，卻缺乏受試者本人或所屬群體代表可協助檢視與他們有關的知識內容，怎能說這樣的知識還有助於發掘真理或朝向真理前進呢？

所以，本文從積極的面向來說，若我們能讓中小學的師生受試者及其群體代表有機會參與相關知識生產過程，這樣反而能協助研究者檢驗與確認相關資料的詮釋是否正確或適當，如此一來所建構出來的知識，相較於由研究者的獨自建構，就更有可能趨近於真理，或至少更能真實反映研究對象的特徵、行為與經驗。換言之，矯正與解放這類知識的生產過程，無疑與支持學術自由是肯定「追求真理」這項價值的主張相容且一致。當然這不表示，正義的知識生產結構就一定證成知識的真理性，只表示像有關人類研究這類知識的真理性，若有可能被挖掘或建構出來，必要

條件之一就是這類知識的生產結構，需要更積極與主動的納入受試者的參與而是正義的。⁹

不過本文主張人類研究相關知識生產過程，尤其是以中小學師生為受試者的人類研究相關知識建構，應該要納入受試者或所屬群體代表的參與，仍有一個面向與原住民族要求參與有關他們的知識生產過程不一樣。當原住民族提出這類要求時，不論原住民族內部有多少不同的原住民族群或個人，他們都是以「原住民」的這個固定身分提出要求，且這個身分不會隨著個人內外條件、時間與環境等變化而失去。然而，中小學的人類研究受試者，他們作為老師或學生的身分，尤其是「中小學生」這個身分，並不是固定不變的，通常每個人只有 12 年的時間會有這個身分，時間過了就不再擁有。但只要教育體制還在，這個身分就一直會有後繼者。

而本文以中小學相關人類研究的知識建構過程作為討論個案，倡議那些常有政策或實作引導效果的人類研究在建構學術專業知識時，應該要更主動與積極納入受試者的聲音與觀點，基本上仍呼應這些年來國內外原住民族要求矯正知識不正義的論述。R. Tsosie (2012) 在探討科學作為公共政策擬定的工具使用時，便指出過往美國境內的科學政策與法律制度在環境保護、公共衛生以及祖先遺骸的歸返等領域上所採取的殖民者視角，也就是對於境內原住民族（印地安人）視為科學發現對象（objects）所造成的傷害。她主張引入國際人權法的規範與標準，在有關印第安人的公共政策擬定上，應該要從原先將印地安人視為科學發現的對象（objects），轉換為平等參與擬定的合作關係。這麼一來不

9 有關正義的知識結構與知識的真理性之關係的思考，謝謝審查人的提醒。

但是公正的回應各印地安民族的獨特經驗，且科學家與科學組織也應該將國際人權法的規範與標準納入其學科研究方法與倫理指引當中，以回應其研究工作所隱含的倫理意涵及對法律與政策研擬的影響。

這是本文為何主張學校教育體制在繼續實施與演變的過程中，相關政策的研擬與施行方案，若極有可能受到當時科學知識或學術論述的影響，那麼這類科學知識或學術論述的建構過程，便應該更積極納入受試者的參與，不只是讓受試者停留在相關知識建構的原料或素材提供的層次上，而是讓這類知識的建構不再只有研究者而是還有受試者的觀點與論述。

當然我們還是得區辨，學術或科學研究雖有責任回應其研究工作所隱含的倫理意涵及對法律政策研擬的影響，但針對不同族群／群體的回應目的，還是有所差異。如將中小學師生受試者納為人類研究相關知識建構的參與者，並不同於將原住民族納入相關科學知識的建構是為了達到去殖民的目的，而是偏向艾莉斯·楊所指出的，目的在於追求影響特定族群的相關公共政策與法律規範，應該要致力於民主包容及納入參與（Young, 2018: 323-373）：亦即讓那些在人類研究相關知識生產過程中相對弱勢的受試者及其群體代表，有機會將他們的經驗、需求和意見讓位處這類知識勞動生產分工最上層也是相對強勢的研究者聽見，以利他們在定義、詮釋、說明、論述及建構相關知識時，儘可能不再處於如笛卡兒唯我論（egology）或支配性的知識生產地位，能將這類知識生產過程解放出來，納入受試者及其群體代表的觀點與想法。

不過也正因為中小學師生作為不同研究受試群體的個案差異，以及身分上的流動，以至於究竟該如何讓受試者及其群體代

表參與人類研究相關知識的建構，將因研究個案而有所差異。即使都是由同一位研究者所執行的研究，只要參與研究的中小學不同，或是相同學校但不同的受試師生群體，研究者就應該依照個案差異與脈絡，以類似成大倫審會所公布的進入國中小學研究需知之執行步驟，分別與個案學校的師長守門人、進行個別溝通、諮詢與協商。

五、結論

本文以個人曾在倫審會工作的經驗出發，觀察到當倫審會委員被賦予審查的任務是確保人類受試者參與研究的權益，有不少委員在各種審查事項當中，特別介意研究計畫主持人或研究團隊是否利用權力不對等的關係向受試者蒐集資料。本文在第二節的一、二小節指出，這或許與我國繼受美國生醫化的倫審制度與論述有關。所以倫審委員時常以醫病關係來比喻及想像發生在其他學術領域的權力不對等關係，且試圖以強化受試者的自主知情同意，例如取得受試者同意書，或避免研究者與受試者有直接從屬的社會關係，藉此解消權力不對等對於受試權益可能的不當影響。

但這種遏止研究者利用權力不對等關係蒐集資料的方式，在其他研究領域未必有效。尤其我國因為中小學師資培育管道以及學校評鑑規定等，研究者得以利用權力不對等關係進入中小學蒐集資料的現象頗為常見，且似乎不因為我國十多年前開始推動大學的人類研究計畫需通過倫審，而有明顯改善。

本文在第二節的三、四小點建議，我們有必要重新反省倫審中相關「權力」這個概念的理解，並援引艾莉斯·楊對於權力採取結構而非分配式理解，以指出權力不對等如果在研究中得以發揮作用，其實所涉及的不只是研究不倫理——研究者個人在中小學蒐集資料的研究不當行為，還涉及研究不正義——長期發生在中小學場域的人類研究相關知識生產的不正義結構，研究者在這結構當中獨占這類知識的生產過程與結果，多數師生受試者及其群體其實少有機會參與知識產出前的資料詮釋與建構，常被視為產出這類知識的材料提供者。

如果倫審會有心矯正這類知識生產的不正義，應直接面對及了解來自中小學師生有關研究進入校園的感受與看法，而非總是透過對於研究者的要求來達成保護中小學師生受試者的目的，如此才能找尋究竟哪些因素建構出這一類知識生產的不正義結構。所以在第三節分享了成大倫審會與臺南市國教輔導團人權教育議題輔導小組合作辦理三場的教育外展過程中，外展所邀請的臺南市中小學校長、教師、學生家長及特殊權益代表、曾執行過相關研究的學者等人對於研究進入校園的感受及想法，以及在這過程中逐漸成形的「進入國中小學研究需知」。這三場教育外展及這份可供研究者參考的研究執行步驟之倫理文件，可視為矯正人類研究相關知識生產不正義的具體行動方案。

最後第四節針對矯正人類研究相關知識生產不正義以及解放相關知識生產過程的主張，或有可能侵害學術自由的疑慮，本文稍作釐清與回應。回應方式有消極與積極兩種。消極回應是，學術自由本來就不涵蓋研究者有權生產可能誹謗或傷害受試者的知識內容，所以並無侵害學術自由；積極回應則是指出，如果保障學術自由的價值是因為有助於追求與獲知真理，那麼研究者讓受

試者及其群體代表有機會參與相關知識建構的資料詮釋及看法，最後所生產出來的知識更有可能朝向真理，因為能夠真實反映他們的特徵、行為與經驗等。

我國原住民族相關研究，自《人體研究法》2011年立法通過迄今，由於該法第十五條規定以研究原住民族為目的研究計畫，不但在研究開始前，得同時獲得原住民族個人與族群的集體同意，且未來研究成果發表亦然。暫且不論目前有關研究成果發表的族群諮詢與同意之實際執行情況，或有待更多的溝通與意識提升，但該規定的宗旨值得我們反思，類似的想法為何不能適用在一般性的人類研究？過去我們相當習慣學術知識生產工作是研究者的事，也會認為那是研究者的專業，學術行外人不應該置喙。然而相關知識如何論述，並非只是靜態的被人們接收，而是會影響人們如何看待與認識論述中所描述的群體，且如進一步被擬定為施行政策或實施方案，更會對於論述中的群體其工作與生活帶來實質影響。若然，究竟「誰」有權力建構這類知識的內容？將是傳統上處於這類知識生產的上層勞動者如研究人員、規範者如倫審會，都需認真思考與回覆的問題。

參考書目

A. 中文文獻

吳清基、黃嘉莉、張明文，2011，〈我國師資培育政策回顧與展望〉。收錄於國家教育研究院主編，《我國百年教育回顧與展望》，頁 1-20。新北：國家教育研究院。

邱志鵬、劉佳潔，2020，〈臺灣師資培育制度「法制化」的演進歷程〉。《幼兒教育》329：19-37。

國立成功大學人類研究倫理治理架構，「座談／研習紀錄」。取用日期：2021 年 9 月 11 日，檢自：<https://rec.chass.ncku.edu.tw/node/13510>

國立成功大學人類研究倫理治理架構，「進入國中小學研究需知」。取用日期：2021 年 9 月 11 日，檢自：<https://rec.chass.ncku.edu.tw/node/12072>

教育部第一屆人權教育諮詢小組「校園人權環境組」，2006 年 1 月 18 日，〈各級學校友善校園人權環境指標及評估量表〉。取用日期：2021 年 9 月 11 日，檢自：<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/1/refile/7015/14219/84c5e8d3-b035-4cea-ac34-4a2c42b89183.pdf>

潘世尊，2014，〈教育行動研究的困境與挑戰〉。《教育理論與實踐學刊》30：119-47。

鄧育仁，2012，〈人文創新與社會實踐〉。《人文與社會科學簡訊》14(1)：1。

鄭麗珍，2012，〈人文創新與社會實踐：研究者擔任創新和實踐者的角色〉。《人文與社會科學簡訊》14(1)：21-25。

蕭昭君，2004，〈國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑〉。收錄於潘慧玲編，《教育研究方法論：觀點與方法》，頁 457-494。臺北：心理出版社。

Fricker, Miranda (米蘭達·弗里克) 著、黃珮玲譯，2019，《知識的不正義：偏見和缺乏理解，如何造成不公平？》。臺北：八旗文化。

Young, Iris Marion (艾莉斯·楊) 著、陳雅馨譯，2018，《正義與差異政治》。臺北：商周出版。

B. 外文文獻

Allen, Amy. 2016, July 7. Feminist Perspectives on Power. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, edited by Edward N. Zalta. Retrieved date: 2021, September 11, from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/feminist-power/>

Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, and Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. 2019. *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans—TCPS 2 (2018)*. Ottawa: Secretariat on Responsible Conduct of Research.

Dworkin, Ronald. 1996. “We Need a New Interpretation of Academic Freedom.” *Academe* 82(3): 10-15. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/40251473>

- Hookway, Christopher. 2010. "Some Varieties of Epistemic Injustice: Reflections on Fricker." *Episteme* 7(2): 151-163.
- Nozick, Robert. 1974. *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- Rawls, John. 1999. *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reverby, Susan M. 2009. *Examining Tuskegee: The Infamous Syphilis Study and Its Legacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Tsosie, Rebecca. 2012. "Indigenous Peoples and Epistemic Injustice: Science, Ethics, and Human Rights." *Washington Law Review* 87(4): 1133-1201. Retrieved from <https://digitalcommons.law.uw.edu/wlr/vol87/iss4/5>
- Young, Iris M. 2006. "Education in the context of structural injustice: A symposium response." *Educational Philosophy and Theory* 38(1): 93-103. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00177.x>

Power, Ethics, and Social Justice: The Social Practice of an Educational Outreach Program by a Research Ethics Committee

Zhen-Rong Gan

Abstract

An empirical puzzle that researchers use the asymmetrical power relationship to collect data in primary and secondary schools is often attributed to the researcher's personal unethical behaviors in the review process of the research ethics committees (RECs). However, based on the power analysis in Iris Marion Young's theory, this paper proposes that what is behind this phenomenon is the structural injustice of Human Subjects Research (HSR)-related knowledge production. The structural injustice exists not only on the epistemological level but also on the level of social institutions and practices. If RECs want to correct this kind of structural injustice, they should first recognize the existence of the asymmetrical power relationship is generated by the interaction of educational institutions, regulations, norms, and people's actions. Secondly, RECs need to understand the viewpoints of the involved teachers, students, and parents rather than rely only on the researchers' translation and interpretation. As a suggestion in response to abovementioned gap for the RECs, this paper provides a case of three educational outreaches co-organized by a university-based REC and a Counseling Group of Human Rights Education of a municipal Compulsory Education Counseling Committee. The outreaches and a reference document are helpful to correct the structural injustice of HSR-related knowledge production by providing the steps of collecting data in the field of primary and secondary schools. Finally, this paper suggests that while HSR research

results have the implications on policy recommendations or initiatives, the related human subjects' views should be actively included in the process of knowledge production. Moreover, this paper provides both negative and positive accounts in response to possible concerns about infringing on academic freedom.

Keywords: Asymmetrical Power, Human Subjects Research, Structural Injustice of Knowledge Production, Iris Marion Young, Research Ethics Committee