

第二章 文獻探討

本章分爲四節，第一節人權教育的基本概念，探討人權的意涵、人權與教育的關聯；第二節爲人權教育內涵之探究，探究人權教育之意涵、發展、目標及內容；第三節則從學童的認知發展來看人權教育課程所應涵括之內容；最後的第四節則針對九年一貫課程綱要與其中的人權教育議題內容作評析。

第一節 人權教育的基本概念

一、人權的意涵

西方人權意涵是演變的、發展的，其內涵甚爲多元與複雜。人權意涵國內外學者著墨甚多，就陳玉珮研究中，從多面項預設及不同人權主體中說明了人權意涵，前者指出：「天賦人權」，生而爲人所擁有之自然權是不可或缺亦不可剝得；後者說明：「人」是人權主體，不分種族、膚色、性別、語言、宗教、政見或他種主張、國籍或門第、財產、身分而有所不同(陳玉珮，民 89)。

從人權發展的意涵來看，人權起源於人類歷史，並由這些活生生的人類歷史來定義它，這事實反映在人權這一詞彙之中，它因此被看作是一個「世代衍生」 「generation」權利範疇。「世代衍生」意思是說隨著時間演變，人權的範疇也一再被重新定義(馮朝霖，民 91)。學者陳秀容〈1997：103〉也指出：「人權的觀點是一種社會生態上的轉變」。瓦薩克〈Vasak.Karel〉用「代」的概念，來強調人權所具有的一種「演化的」、「動態的」特質，使人權不被拘泥於某種時空的範疇裡，從而能建構出與社會變遷相呼應的人權觀及其保護制度〈轉引自陳秀容，1997：122；陳玉珮，民 89〉。綜合以上可了解到人權是一種發展與演進的概念，隨著歷史的發展，人權的種類及內容呈現逐漸擴張的現象。因此對人權發展階段有其深入探討之必要，以聯合國人權公約爲基礎，人權演進的歷史，可區分爲三代(陳玉珮，民 89)：

(一)第一代自由傾向的消極人權：

十七、八世紀英法美等國，受洛克自然權利思想、盧梭社會契約論，孟德斯鳩三權分立的限制政府機制之影響，人權的內容多以保障人類的「自由權」爲核心，人權意涵主要是一種「免除政府的不當干涉」的權利觀，以立憲制度的角度而言，是屬於議會的優越性，由議會立法消極的保障個人的權利，並由法院確保其實效性。〈許志雄，1999：51〉以今日人權的類別而言，是屬於「消極人權」〈negative human〉論。人民重視的是個人自由的保障及個人對財富自由的支配權，政府對人民而言只是保障國家安全和社會秩序的工具，政府淪爲「守夜警察」，視政府的存在爲「必要之惡」〈necessary evil〉的理論，主要根源於唯恐專

制君主制的再度為患，致使人民再遭壓迫。〈陳秀容，民 86，頁 111〉此時期所肯定的是屬於個人的權利，尚未涉及群體、民族、國家等集體。

(二)第二代社會〈或安全〉傾向的積極人權：

十九世紀中葉至二十世紀初受社會主義的影響，再加上社會普遍存在資本集中、勞資對立、貧富懸殊等資本主義所造成無可避免結構性的弊端，使經濟貧弱如勞工、失業者、老殘、孤疾等無產階級幾無立足之地，故必須保障工作權、合理的勞動契約基準、生活補助與保護、提供教育機會等，來改善此經濟上的不平等，進而享有實質的基本人權〈許慶雄，1991：3〉。至此，政府的角色已不能再是消極的守夜警察，政府需有積極的作為，提供人民以安全健康的生活環境，如此才能落實真正的自由。所以逐漸以「福祉國家」理念取代「夜警國家」，而社會權也廣為各國憲法所重視，成為二十世紀人權保障的重心。在權力分立方面，議會的優越逐漸動搖，取而代之的是行政權優越的現象〈許志雄，1999：51〉，即要求政府積極作為以保障人民之基本生活，使人權的保障不至於成為空談。人權的內涵由消極避免政府對個人自由的干涉轉而積極要求政府對弱勢的族群、團體在工作、教育、醫療保健等方面的保障，人權保障的對象已由單獨的個人轉為特殊群體，使集體權利的人權保障有初步的雛形。

(三)第三代國際化(或全球化)傾向的人權：

第二次世界大戰後，人權的主要內容有：民族自決權、發展權、國際和平與安全權、繼承人類共同遺產權、民族平等權、人道主義援助權、環境權等。這些權利的主體不僅是個人，更是由個人所組成的群體，所以也稱為集體人權，人權內涵與保障已非單純的個人或國家就能完成，實需要國際社會的共同合作，顯現人權內涵的國際性，其主要的特色為：

1.是集體的權利：

權利的主體是民族、社會、國家、人類等集體，個人是集體中之一分子，並非直接的主體，卻是這些權利的受益者。

2.需要國家與國際社會的合作始能實踐：

如環境權的實踐，不僅要每一個人善盡環境保護的義務，還需要國家在預防和治理環境破壞方面採取具體有效的措施；更需要全球人類為了維護整個地球的環境，採取協調步驟和進行國際合作。

3.是仍在發展中的權利：

第一代和第二代人權已經由國家法律或國際公約確定的人權；而第三代人權則仍屬於爭議的發展階段〈柴松林，民 87〉。

第三代人權，他是個嶄新的人權觀念，其新穎處乃在他表達了新的渴望，並揭發了過去常被忽略的領域；而且既以之要求政府提供保障，又藉之以反抗政府的壓迫。他必須透過個人與社會，政府與政府之彼此「聯帶關係」共同努力，使得至之。這是一種兼含肯定個人之自我發展的重要，並且也肯定「社群」、「集體」

之不可或缺的人權觀念。它代表著「第三世界」國家對人權意涵及其保護的一種根源於其生態需要的新主張。〈陳秀容，1997：122〉

以西方的價值取向為首的「消極人權」，其本質是爭取個人自由，不希望政府加以干涉，此乃相當於「公民政治權」稱之為「第一代人權」。至於那些需要政府積極作為的權利，並力求社會平等的，就是「經社文化權」，是屬於「積極人權」，稱之為「第二代人權」。而那些必須建立在「社群」、「集體」的基礎上，並透過國際社會的共同努力，始能落實的「和平權」、「環境權」等，則屬於「第三代人權」〈黃默，1997；陳秀容，1997；柴松林，1998；許志雄，1999；陳玉珮，2000〉。就人權是天生賦予不可剝得的預設，「人」是人權的主體，不分種族、性別、膚色……或財產、身分而有所不同，及人權是發展的概念來看，人權之意涵將隨國際情勢的演變而改變，國際村世界的來臨，全體人類是一體的，和平共存將是新一代人權發展所期盼的。

二、人權與教育的關聯

美國學者 Ray 與 Tarrow (1987)所編之「人權與教育」(Human Right Education)一書中，從兩層面對「教育」與「人權」的論題加以討論，教育不指是包含在人權的概念下，教育還是所有人權最基本的的支持與保證。因此必須對二者之關聯加以釐清，以茲區別(陳玉珮，2000)：

(一)教育人權〈教育權〉

教育乃是身而為人所被賦予的基本權利，亦是人類追求理想生活必備的條件之一，其保障人之教育權的重要性就如同保障人之獲得理想生活一般。過去傳統的自由主義者認為「教育」是屬於私領域的範圍，政府不宜插手、作過多的干涉，對人民的教育並未有如社會制度般的規劃，就算對教育有規劃其對象也非是全體人民所能享有。教育成為政府統籌規劃，使之普及到每一個人。教育視為一種人權之說法，是屬於人權分類中社會權裡的一部份，也稱之為教育權，世界人權宣言 26 條第一段言：「人人皆有受教育之權。」

教育權的普遍獲得與人權的演進有直接的關聯，人權與教育之間，最直接相關的要屬社會導向的第二代人權，自由導向的第一代人權主要著重在保障個人自由，避免國家對個人自由的不當干涉，然而至十九世紀中葉，因資本主義與自由經濟競爭的結果，導致勞資對立、貧富懸殊過大等各種社會問題與弊端，為防止傳統的自由保障流於空洞化，謀求全體國民特別是經濟上的弱勢者的實質平等，因而形成新類型的第二代人權〈許慶雄，1991：13〉，也就是社會權的形成。但儘管教育是人應具有的基本人權，世界各國仍有許多人為能接受教育，這也是國際社會關切與努力的焦點議題。

(二)人權教育

學者 Tarrow (1987: 3-4) 說：「人權是為人所平等擁有，是基於人性的良知，使人有基本的生活權利，包含文化、經濟、社會，更重要的是人性尊嚴」；「教育不僅包含人權的概念且是支持與保障所有人的權利，透過特殊的內容及教學過程發展學生知覺他們的權利及責任，意識與改革壓迫人們的法律及不適當的傳統風俗，因此，教育提供了有關受教育的各種權利，其中亦包含學習人權的概念」；故人權教育可明確的定義為「人權教育是種人性良知上的努力，透過特殊的內容及教學過程發展學生知覺他們的權利及責任，敏銳覺知他人的權利，鼓勵行動的反應，保障所有權利以避免侵害」。

在人權教育層面，陳玉珮(民 89)從教育對人權推廣的功能談起：就教育之功能來論人權與教育之關聯，教育的宣導性功能即在將有關人權的知識，透過正規的學校教育，使受教育者經由教育的歷程，能夠正確的認識人權，尊重他人人權，免除實際生活中人權受到侵犯而不自知。此即明確的說明教育的功能是使人能免除無知而喪失個人的權利。其次，教育已成為社會絕大多數公民養成的過程，公民在社會中所享有的權利經由學校教育而付諸實踐於往後的公民活動中。因此，推動人權教育，使受教者了解人權發展的重要性意義及與人類幸福生活關聯性的絕對必要性，人權的認知已是培養現代公民的必備條件 (徐宗林，1995: 31)。

「教育人權」與「人權教育」的關聯，從以上論述可以了解其關聯的緊密與不可分，只要是生而為人，就應享有人權，可自由接受教育，在這前提假設之下，透過教育的功能，才能將人權推展而普及，了解人權的內容與權利。在身處不利人權的環境中，能以積極的態度，進而追求應有的人權，所以兩者是一體兩面缺一不可。