

全球化與深化普世人權的教育

楊洲松

國立暨南國際大學課程教學與科技研究所副教授

zsyang@ncnu.edu.tw

壹、前言

Yasemin Soysal 在《公民身份的限制》(Limits of Citizenship)一書中指出，在戰後時代，新的、更普世的公民身份概念已經展現在世人面前，其組織與正當原則係以普遍的個人身份為基礎，而不是以國族歸屬為基礎(Soysal, 1994:1)。促成這種轉變的處境是全球體系的形成，其中包括了國際法、聯合國、全球公民社會以及歐盟等組織所進行的區域統治，這也使得人權的概念成為世界事務管理的重心。換句話說，全球化使得人權的理念與實踐更加超越了國家的層次而成為世界關心與共管的事務。而這係由於全球化所帶來之全球風險問題，提醒了人們注意到了共同的利益與必須共同承擔的責任，因而開創出全球對於人權的必要性建立了高度的共識。

全球化是一種爭議且複雜的現象，正如 Beck 所言：「『全球化』確實是過去幾年（也將是未來幾年）最常被使用、誤用和最少被定義，或許是最常被誤解、最含混不清且政治上影響最深的（宣傳性和爭議性）字彙。」（孫治本譯，1999：28），而其對於人權的理念與實踐也具有複雜的意涵。一方面，人權概念在理論上被認為具有普效性且在實踐上被全球化。例如 1948 年聯合國〈世界人權宣言〉(Universal Declaration of Human Rights)刊佈以來，作為最重要的人權文獻，自始即希望人權的理想可以成為普世的價值，其雖僅是宣言而不具有法律強制力，但其內容成為了許多國際組織的組成宗旨，並成為了衡量人權的重要指標。在聯合國經過了六十年的努力之後，人權的概念今日已經成為了政權合法性的新標準，人權的實現已經成為了是政體合法性的必要條件。但另一方面，經濟全球化與文化全球化的結果，第三世界與少數族群的權利可能遭受損害與剝削，例如跨國企業的全球佈局，為了最低成本與最大產出而能最大獲益，可能會在作為生產工廠的第三世界經濟體中產生勞力剝削；少數群群的文化認同權利也可能在越來越趨同質的文化全球化進程中被忽視甚至壓迫。全球化的結果也使得原屬國家性或區域性的各種人權問題可能演變為全球性的風險，而其後果是為所有全球人類必須承擔的後果。

換句話說，全球化猶如兩面刃，一方面可以促進人權概念更加的被全球化，另一方面卻也可能加劇人權的迫害。在面對全球化社會已然來臨且不可遏抑之際，重新檢視全球化中的人權概念發展及其問題，並積極地主張維護與增進全人

類的基本人權，是全球社會發展的重要議題，也成為當代人權教育的重要課題。準此，本文嘗試以理論分析方式，闡釋全球化的發展及可能衍生的人權問題，最後提出實踐全球化中人權教育之理念與作法作為建議參考。

貳、全球化與普世人權的發展

根據 Waters 的考察，‘global’ 一字的出現已逾四百年，但在 1960 年代之後，‘globalization’、‘globalize’ 和 ‘globalizing’ 才成為一般用語(徐偉傑譯，2000)。而直到 1980 年代早期甚至是中期，學界才認知到全球化概念在學術上的重要性，而該詞彙的用法也才能全球化(Robertson,1992)。對於全球化意義的了解，有些學者係從實際面來加以定義，例如 Tomlinson(1999)就認為全球化是世界透過不斷增加的國際貿易、生產與金融市場的相互國際化、由持續增加的網路化全球電傳系統所促進之商品文化的相互國際化等，而迅速地整合為一個經濟空間的過程。這個過程影響到現代社會生活，形成各個層面相互依存且彼此關聯的現象。此種依存關聯的現象就產生了一種全球同一步調及空間的「鄰近感」(proximity)，並逐漸改變本土生活所處的地域，使得財貨、資本、人員、知識、影像、犯罪、污染、毒品、流行時尚及信仰，無一不跨過地域版圖之限制，從學術研究到兩性關係，都被跨國傳播網路、社會運動、人際和層級關係所影響。

另外一些學者則從時間與空間關係改變的理論面來思考全球化的現象，例如 Giddens(1990)就認為，全球化是連結了遠處各地之世界性社會關係的增強，致使在地事件被遙遠異地發生的事件所形塑，反之亦然。此種關係是由於「時空壓縮」(time-space compression)(Harvey, 1989)及增強世界作為一個整體的意識，使得全球凝聚成為一個單一個體。Robertson(1992)就指出，全球化既指世界的壓縮，又指認為世界是一個整體的意識的增強。此種全球趨向一致的潮流是不可避免的，其是一種複雜的社會現象的狀況，並形成一種全球人類環境的世界文化，在其中不同人種的生活秩序可以並行不悖。他並以自我(selves)、國家社會(national societies)、社會的世界體系(world system of societies)與全人類(humankind)四個主要的基本參照或要素的相對化關係來解釋全球文化的形式建構過程，其運作模式如下圖(Robertson, 1992:27)：

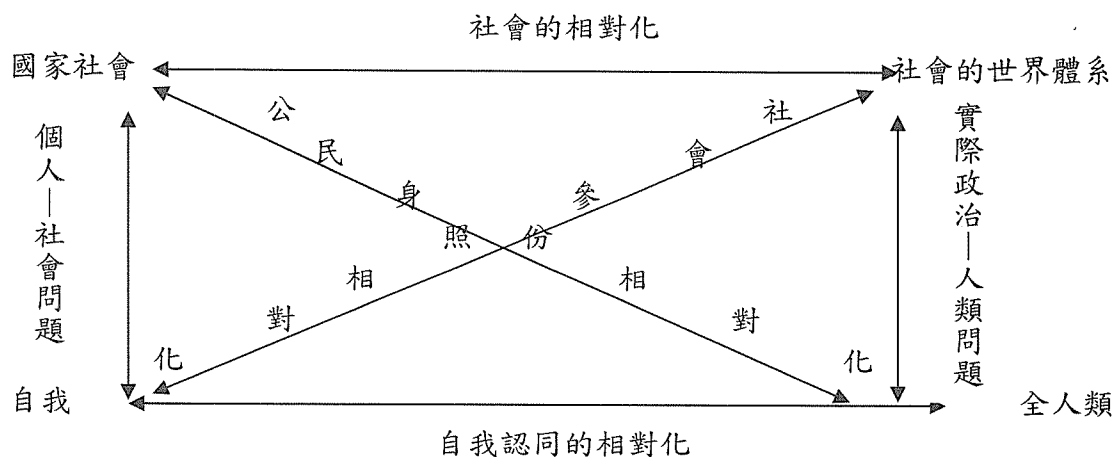


圖 1 全球場域(global field)模式圖(Robertson, 1992)

Robertson 指出，全球化是這些要素彼此之間互動的增加，全球化未必與本土化相對立，而是相對與互動的關係，全球的普遍與地方的特殊是互相融貫的動態過程，即普遍主義特殊化與特殊主義的普遍化。因而他提出「全球地方化」(glocalization)的概念來消除普遍與特殊、全球與地方的對立。所以就他而言，全球性關聯中重大的關鍵是對全球情勢的認知，使人們在面對一樁地域性事件時仍能以全球的觀點加以思考(Tomlinson,1999)。

表面看來，全球化似乎是二十世紀中後葉對於全球經濟自由化的要求而產生，但實際上，自有歷史以來，全球化就一直在進行中，而到了最近呈現出加速發展的現象（徐偉傑譯，2000：6）。從 Robertson 的分析看來，全球化與資本主義及西方現代化運動之間有密切關係。促成全球化的一個力量，顯然是現代歐洲的崛起及發展，並透過經濟、軍事、宗教、政治的力量將西方的政治、經濟及文化價值體系擴張到了全世界。正如 Giddens(1990)所指出的，現代性過程產生了全球化，全球化是連結了遠處各地之世界性社會關係的增強，其是現代化的後果。質言之，全球化幾乎等於西方化，大部分的國家正深刻受到或面對西方理念、資本體系與價值觀念的影響。

另一個促成全球化發展的關鍵基礎則是當代的資訊、傳播與交通科技(van Ginkel, 2002；陳儒晰譯，2003：24)，由於這些科技的發展，壓縮了時間與空間而即時地將全球連結在一起，我們可以幾近同步地與世界上其他地方的人事地接觸，促成了「全球一體」的感覺。而由於時間與空間的壓縮，促成了空間的轉移與全球的移動。透過交通科技的協助，距離已不再重要，國界或疆域等人為或自然的界線與距離消失，除了觀光旅行的全球性較為短暫的移動之外，還有一些移動是因為勞動、移民、流亡等會形成較為長期的移動，此種全球性移動也改變了「族群風貌」(ethnoscapes)(Appadurai, 1990)，重繪了社會空間的地圖。一個單一社群有可能分佈於不同的空間位置上，相同空間位置上可能分佈著許多不同的社

群，因著如此多樣態的族群社會型態的分佈，對於社會、文化及國家的認同也都產生了衝擊。

例如 Bauman(1995: 72-104)就指出，在一個後現代全球社會中，身份的認同已經變成是多元、流動，甚至是斷裂破碎的。他指出，現代性的主體問題在建構一個穩定堅固的身份認同，後現代性的身份認同則在避免固定下來而能夠維持認同的開放性。他隱喻地指出，現代性生活中的人們如同朝聖者，要解決的是「如何從此處（世俗之城）去到彼處（上帝之城）」的問題；後現代生活中的人們則如漫遊者(stroller)、流浪漢(vagabond)、觀光客(tourist)及遊戲人(player)。這四種人所面對的問題則是「我可以或應該到哪裡去？」、「這條道路會將我帶向何方？」。現代朝聖者的任務是蓄積能量、堅定信念、歷經艱辛、有目的地朝向聖城彼處前進，以完成明確的使命；後現代的諸人則是在最近的十字路口選擇一個轉折，在新的地方找尋新的經驗，同時將這些經驗所可能帶來的風險降至最低，因此，他們會將每次閒逛、暫停、旅遊與遊戲的經驗拆解成片段以避免風險。

綜上所述，全球化主要係指西方現代化後果透過資訊傳播與交通運輸科技兩種驅力促使全球逐漸趨近一體與同質的一個趨近但尚未完成的過程。這個過程已經改變了人類對於「時間」與「空間」的認知，人與人、社會與社會、國家與國家、區域與區域彼此之間的關聯變得更加緊密與相互依賴，進而不斷地挑戰與跨越國家的疆域與界限，並動搖與削弱民族國家的內部權力，衝擊了民族國家及建基於其上的各種政經制度，個人的身份認同也隨之流動、斷裂與多元，生存於此全球一體社會中的人類，無論知道與否及願意與否，都已經被置放入世界社會的關係網絡之中，連人生層面都變得全球化，認識到每個人都是必須要合作與相互兼顧利益之共同體的成員。即如 Ulrich Beck 在〈全球化時代的民主怎樣才是可行的〉一文中所指出，由於全球化的結果，「世界公民社會」(cosmopolitan citizen society)已然成型，其將促使國內的公共輿論和政治舞台向跨國性的議題、價值、觀點開放，並增強其活力。Beck 進一步指出，其有三重意義：1.其價值與目標不是民族國家而是世界公民的，其立足於人類所有文化與宗教的價值與傳統，並意識到應當作為整體的全球承擔義務，包括自由、差異與寬容；2.其將全球性問題視為政治構想與行動的中心，為解決跨國問題提供協商和行動的基礎，以解決全球區域的問題；3.其會作為多國的性質而存在，而儘管成員對於世界社會之理解和看法各不相同，但都在相互合作，爭取實現世界主義的價值和制度(王學東譯，2000)。Held(2002)也指出，世界主義的價值觀可以表述為八個原則：1.平等的價值與尊嚴；2.主觀的能動性；3.個人責任和義務；4.同意；5.公共事務必須經過投票程序集體決策；6.包容性和從屬性；7.避免嚴重傷害；8.永續。

普世人權的概念即是根基於這樣的世界主義概念下成形。事實上，早在 1795 年 Kant 刊佈〈論永久和平〉(Zum ewigen Frieden)一文中，即有了世界主義的概念。他指出，全球各民族間的交流已經發展到一種極為緊密的程度，因此不僅國家與國家之間有可能發展出某種軟性聯邦的關係，而且個人與個人之間也都應該在「對待彼此如同世界公民」的前提下，盡力促成世界和平之實現。揆諸 200

年前 Kant 之觀點，可說是開啟了普世人權之展望，亦為世界主義價值觀之展現。Kant 的主張具體見於聯合國的組成與相關的人權文獻，如聯合國憲章第五十五條明言：「聯合國應促進…對所有人之人權與基本自由的普世尊重與觀察。」其後陸續宣示之〈世界人權宣言〉(Universal Declaration of Human Rights, 1948)、〈經濟、社會與文化權國際公約〉(International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights, 1966)、〈公民權與政治權國際公約〉(International Covenant on Civil and Political Rights, 1966)以及有關後者之〈自由協定〉(Optional Protocol)，四份文件總稱為〈國際權利法案〉(International Bill of Rights)，藉由這些公約，世界上有超過一半的國家同意其具有國際的約束力量。1993 年在維也納舉辦的第二屆世界人權大會中，會議宣言及行動綱領都要求加強人權觀念的宣導，171 國政府共同宣示支持經濟、社會與文化的權利是普遍、不可分且相輔相成、相互關連的。之後許多國家內部的違反人權與不正義的事件都越來越可能由超越國家的層級負責裁決。

事實上，全球化所帶來的人權問題，包括跨國環境問題、國際犯罪、疾病議題、非法移民問題等，許多問題的解決不再是侷限於民族國家的主權之中，而是必須跨國或超越國家層次的解決方案，這都使得人權的概念必須納入更大的複雜的全球體系中去進行思考。即如 Turner(1993)所觀察到的，全球風險提醒了人們注意到人類共同的利益，且意識到人類生存處境的脆弱性，然而也因此讓人們對於人權的必要性建立高度的共識。尤其是有關發展與經濟議題的人權，也必須從全球治理的角度來做思考。例如，經濟全球化所帶來的南北半球的發展落差，甚至全球企業所帶來的第三世界人權問題，由於全球佈局的需求，第三世界廉價的勞動力成為資本主義的製造工廠，但其中可能是由許多童工、超時工作、工作歧視、強迫勞動、性別歧視、沒有最低工資與工時上限等違反人權的現象所構成。雖然 1991 年聯合國秘書長 Kofi Annan 提出一份「全球契約」(global compact)要求多國企業遵守人權與環境原則，但這僅是一份自願性的契約，並不具有強制力，對於第三世界經濟上的人權仍有待保護與強化。而在政治面上，以往被認為是內政問題，關於國家內部不公不義的違反人權事實，也必須放置在全球互動的脈絡下來加以看待。以人道為名的國際干預行動現在多已獲得主權國家的認可，也賦予了聯合國更大的干預權利。如自 20 世紀下半葉所發生在波士尼亞、盧安達、科索沃等地之大屠殺事件，都引起了全球的關注，甚至採取了軍事干預的行動。

參、普世人權的爭議：自由主義與社群主義的論戰

然而，普世人權的奮鬥卻也不是完全沒有爭議與問題的。最大的爭議來自於對人權是否普世有效的質疑。1991 年新加坡就發表宣言，提倡「共享的價值」(shared values)。緊接著在 1993 年的維也納世界人權大會中，中華人民共和國也對西方人權普遍性提出挑戰，指出西方式的人權並不適用於亞洲社會，且得到不

少亞洲國家如新加坡、馬來西亞等的支持。一時間，以儒家文化為本的「亞洲價值」引起了許多的討論，並據此對於西方式的人權概念進行了批判：(曹衛東譯，2002:143) 1. 質疑權利優於義務的原則；2. 提出了一種社群主義的人權秩序；3. 批評個人主義的法律秩序對於維護社群團結所具有之消極作用。這樣的亞洲價值，基於儒家文化的傳統，較為重視個人在社群中的「義務」而非「權利」，強調社群紀律的維持而非個人自由的表現。

的確，當代對於人權的觀念，咸認為是西方十八世紀啟蒙運動之下的產物，其代表了以西方中心、個人主義、抽象而單向的思想(Wang,2002)，〈世界人權宣言〉的標準則反映了自由民主社會的價值與制度。換句話說，現代的人權本質上就是西方的解放人權概念，建立在西方自由主義的傳統之上。而西方自由主義傳統係源自於Locke、Kant，到了Rawls而發揚光大，其基本上假定社會係由獨特的個人組成的，每個人都先驗地擁有一種作為其認同的自我(the self)，此先驗自我乃先於其目的和價值。例如，Rawls(1971)在對正義的論證中就假定了一個處於「原初狀態」(original position)與「無知之幕」(veil of ignorance)中的自我。這個自我在任何有關其信仰、規範、地位等資訊都是渾然無知的狀態下做出選擇，選擇的結果構成了社群生活的內容。因此，自我先於社群之前，社群是人與人合作的場所；個人屬性不為其所處的社群決定，相反的，個人的自由選擇才是最終決定社群狀態的因素。Rawls即指出，「正義即公平」是民主社會中政治文化潛在的直觀觀念，社會是公平的合作體系，由彼此尊重的自由、平等公民所組成。其中有兩項正義原則作為主要的社會規範：1. 每個人都和其他人一樣享有平等的權利，擁有一相當完備體系下的各項平等的基本自由。且這些基本自由與他人所擁有同一體系下的各項自由權相容。2. 社會和經濟的安排要滿足兩項條件：(1)各項職位和地位在公正的機會平等條件中對所有人開放；(2)社會和經濟不平等的安排必須使社會處境最不利的人獲得最大利益。

然而，社群主義者如Sandel(1998)就批評，自由主義有關自我的觀點，基本上是一種「義務式、無承擔與抉擇式的自我」(a deontological, unencumbered, choosing self)。他主張理想的自我觀應該是「目的論式、著根式、覺察式的自我」(a teleological, embedded, cognitive self)。根據Sandel的觀點，任何個人都不能脫離社群而存在，個人的認同和屬性係由其所處之社群所決定而非先驗地形成。自我的認同、價值與目的都是由社會的歷史文化所形成的，任何人都無法自由地進行選擇，而是受制於社群的構成。換句話說，是社群決定了「我是誰」，而不是自我選擇成為「我是誰」。因此若想要理解個人的認同、目的與價值就必須考察社群的歷史文化背景。

MacIntyre(1984)也有類似的觀點。他認為人們的道德價值有其歷史脈絡與背景，必須理解個人所處社群之歷史傳統與社會文化脈絡，才能理解個人所擁有的價值與目的。MacIntyre認為，人們只有通過考察個人在某種場景或某個「敘述」(narrative)中的行為才能理解他的生活。但他的敘述與其他人的敘述是同時發生的，其他人的敘述是他的敘述的一個組成部分。換句話說，只有在社群的關係中

才能理解他本人，社群規定了這些敘述的形式、環境和背景。因此，每個人都是以一個特定社會認同的負載者來回應外在的一切，此即所謂「敘述性的自我」(narrative selfhood)。Taylor(1985)則將所有基於契約論之上的自由主義和從個人主義出發的功利主義都稱之為「原子式的個人主義」(atomic individualism)，其將個人價值界定在其選擇能力之上，是個人自我選擇的能力而不是選擇的內容，成為自由主義最顯明的自我觀點。但是 Taylor 認為，只有在社群之中，個人的自主性才能發展起來。按照他的觀點，社群構成了一種共同的文化，這種文化是道德自主的前提條件。換句話說，個人的自主性必須以其所在的社會文化形態為準此，社群主義認為，社群是人們自我的源泉之一，人無法超越歷史文化與社會背景而成為一個客觀的存在。處於社群中的個人是由社群的歷史文化與社會背景所構成，個人必須放置於社群的架構方可生存，個人因此對於社群有所責任，必須遵循其在社群中的一些價值與規範，以追求社群的共善。

只是，亞洲價值是否真如新加坡、中華人民共和國與馬來西亞等國家所認定的，在儒家文化中，必須加強社群權威與紀律才能維持社群和平與穩定發展，也有許多人提出質疑。例如 Theodore de Bary 在《亞洲價值與人權》(Asian Values and Human Rights)一書中就指出，儒家的社群主義並不與西方人權思想衝突，其核心概念依然是對於人之尊嚴的尊重，是可以成為民主與人權的有利資源，因此，集權政府將人權問題界定為個人主義的西方與社群主義，是模糊了焦點。Habermas 也認為，以文化差異來討論西方與亞洲的人權問題是錯誤的取向，而是應該從現代法律的形式來推導出其功能。他認為，亞洲社會若要走向經濟現代化的路線，就必須在法律的層面保護個人權利以作為經濟交往的前提。Habermas 這樣的觀點，雖然仍肯定了西方人權的重要性；但另一方面，也摒棄了基於形上學的人權普遍化立場，而是在實踐的層面上，強調了以法律保護人權的重要性。

肆、透過人權教育深化普世人權的理念

人權教育早就是聯合國進行人權運動的重要內容，其主張透過人權教育以普及人權思想並提昇人權認知人權教育以進一步促進世界和平。而有關人權教育的發展，主要是以〈世界人權宣言〉作為基礎，即如〈世界人權宣言〉序言中所揭示的，「每一個人和社會機構…努力通過教誨和教育促進對權利和自由的尊重」及宣言第二十六條所言：「教育的目的在於充分發展人的個性並加強對人權和基本自由的尊重。教育應促進各國、各種族或各宗教集團間的了解、容忍和友誼，並應促進聯合國維護和平的各項活動」。接著在 1968 年德黑蘭第一屆世界人權大會、1993 年維也納第二屆世界人權大會等，也都再度強調了人權教育的重要性，並促成聯合國訂定 1995 年-2004 年為「聯合國人權教育的十年」。大會並將人權教育定義為「人們在所有發展階段以及所有社會階層中學習尊重他人尊嚴的終

身過程」，而其目的就如 1996 年人權高級專員公署在人權教育行動綱領中所言，人權教育「旨在透過知識及技術傳授及態度形式去建立一種普世人權文化的訓練、傳播與資訊的努力。」

而人權教育的內涵，主要有以下四點：1.是終身學習的歷程；2.注重平等精神的發揚；3.強調學習尊重他人；4.肯定人性尊嚴。至於人權教育的具體內容，則有三個重要組成成分：1.學習有關人權的歷史與文獻；2.學習有關人權的重要議題；3.學習追求人權的價值與技術。課程設計的方式則宜採用民主討論或「提問式」(problem-posing)的教學（楊洲松，2005）。除此之外，在全球化所帶來之對於普世人權的衝擊之下，人權教育者也可以進一步思考下列的人權教育原則，以深化普世的人權價值：

一、權利與責任義務的統一

全球化的過程所帶來的全球風險，諸如核子威脅或生態災難等，迫使國家更意識到其他人的權利問題。全球公民不僅要處理權利問題，也必須正視責任問題。全球化的結果提升了人們對於全球生態與全球風險的關注。這就要求一種以關係為本的權利觀點，其不僅要求超越國家民族的界線，同時也要求要去體認到，唯有對彼此的處境表現出更高的責任感，人權才可能穩定維持。Gewirth 就認為，人權是人類行動的必要條件，其為道德活動提供了可能性：

所有的人權，無論是福利權還是自由權，都有共同的目標，即每個人在作為自我控制與自我發展之原動力量的意義上，都擁合理性的自治能力，他在相互尊重和合作的基礎上與他人相聯繫，而不是一個具有依賴性且被動地接受他人的容器。(Gewirth, 1982:5)

換句話說，人權是作為一種人際關係的道德行為。而如果我的權利僅有與他人發生關係時才有意義，他人的行為和權利就被預設為是由我的權利行使和認可而來的，那麼，他人的權利先於我的權利。他者的權利先出現，當我的權利和同一性被權利組織起來時，我的義務也就產生了，我就得尊重他人的存在完整性。他人的存在先於我，使我受倫理的限制，此他者是唯一的，處於特定時空中，有性別差異，有歷史性，有需求及慾望，我的道德義務就是為了拯救和保護他人(Douzinas, 2002)。即如 Hannah Arendt 在《集權主義的源起》一書中指出，人有權利僅當他不僅是個人。如果他不僅是個人，他就必須成為「他者」(other)。然後「他者」就可能將他視為是他們的同類。讓人們看起來相似，是因為每個人都帶有他人的形象。這樣的相似性是隨著彼此之間的差異而來的(轉引自 Lyotard, 1999)。

準此，在全球化的世界中，單單僅是將「我—他者」視為是共存關係是不夠的，而必須向他者傾斜與轉向，必須「為他者而存在」(being for the other)。「我」的權利固然重要，但在面對「他者」時，我更責無旁貸必須負起對他者的道德義務，為他們爭取權利。即如 Levinas 所指出的，道德的開端是源自於對他人的關係，此種關係係當他人的面孔(face)面對我時，我就負起對負起無可迴避之義務

與責任。他者的無助與脆弱震懾了我，所有的理性思考都沒有了作用，此刻的他就是我的責任，且僅是我的責任，我必須為他的完整與幸福負責 (Levinas, 1991)。因此，人權不再是建立在理性主體之上的「為己而存」而已，而是建立在一種對於他者的責任與義務之上的「為他者存」的社會。如此一來，人權教育的重點也就應該轉移，不再僅教導學生認識自己的權利、爭取自己的權利；更要教導學生視那些受苦受難的「他鄉陌生人」為我的鄰居，發揮「為他者存」的道德精神，付諸行動去確保每個人都可以實現他們的權利，在這樣的情形下，人權變成了一種道德行為。

二、西方價值與東方價值統一

前已述及，從理念上來看，人權具有普遍價值已遭受來自「亞洲價值」與後現代主義的強力批判。人權觀念是西方特有理性的具體表現，理性批判用一種「抽象而錯誤」的推理，忽略了人權的發生語境，並進而忽略了所謂普遍標準實際上僅有局部有效性。Habermas 就指出，人權思想主要不是源於西方的特殊文化背景，而是源於一種嘗試，對於已經在全球範圍內展開之社會現代化所引起的一系列特殊挑戰做出回應。他認為，人權普遍性是將其置於道德範疇在做討論，他則主張人權是一種法權。道德最初要求的是義務，法律則強調權利的重要性。道德源於相互間的義務，法律則源於對主觀自由之合法限制。最後，Habermas 認為，人權概念要擺脫形上學的沈重立場，回歸實證經驗的立場，才能避免東西方的對抗 (曹衛東譯，2002)。

即如 Rorty 反基礎主義的新實用主義立場所指出，我們現在用「我們能夠使自己成為什麼？」的問題取代「我們的本質是什麼？」的問題。Rorty 認為，西方的文化在道德上或許是優越的，但卻不足以支持其作為一個普遍性的命題；現在我們的使命是使我們的人權文化變得更強而有力，而不在於訴諸某種跨文化的東西來證明他對其他文化的優越性 (Rorty, 1999)。換句話說，不必將「人性」、「人權」當作是一個必須承認的事實與可以再現的終極真理，反之，是將其看做是大家努力要達成的目標。換句話說，不再去管人權概念的形而上的道德基礎為何？而是去思考，這樣的一個概念或理念對於人類美好生活的實際追求有沒有幫助？如若有所助益，就加以主張與提倡。即如國際特赦組織執行長 Schultz 所指出，當代人權提倡者早就揚棄人權可能或應該以自然或自然權為基礎的概念。根據他的說法，人權指的是「人的權利」，是人類可以擁有或主張，但未必根源於本性的東西。換言之，人權也者，人類怎麼說怎麼是，也就是說，能讓別人同意的就是權利。凡是反應社會真正意志的正面權利，都可以經由程序改良的手段加以保障，這表示權利問題基本上是程序問題 (轉引自 Fukuyama, 2002:172)，是一個對於未來的承諾。

三、少數族群權利的尊重

Olssen, Codd & O' Nell (2004: 263) 就指出，全球化社會中會強調：1. 安全和保障：像是孩童協助、婦女保護或人權保障等。2. 自由和自律：脫離宰制的自由

與能力發展的自由。3.包容：保證沒有人會被排除於民主權利之外並確保其安全。4.公平和正義：承諾按照法令規章的標準維護公領域內的對待。5.資源與能力的平等：確保所有人發展的機會與條件。Osseen 等人進一步指出，這樣的民主社會必須尊重多元文化主義，多元文化主義也必須尊重民主，其必須跨越多元文化群體以保障三個條件：1.所有公民及群體的基本權利被確保。2.沒有任何個人或群體會被操縱去接受公共機構的價值。3.原則上與實際上，公共官員與組織都是民主負責的。這樣的民主必須建構一種新的普遍性，讓少數文化與族群面對世界開放，開放成為世界公民的核心原則，而這也必須融入到教育，讓民主成為多元文化主義的支柱(Olssen, Codd & O' Nell, 2004: 263)。

換句話說，全球化所帶來的世界主義公民的要求，會期待人們在面對少數族群時，能夠更寬容地尊重其權利。「公民權利和政治權利國際公約」(International Covenant on Civil and Political Rights)第二十七條就規定：在那些有族裔、宗教或語言少數族群的國家中，不得拒絕給予個人隸屬該類少數族群的權利；在其所屬社群或團體中，得享有文化，宣揚與實踐其宗教，或使用本身的語言。聯合國延續這樣的主張，1992年通過了隸屬少數民族或宗教與少數語言族群的權利宣言」(The Declaration in the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities)，主張國家必須保護在其個別領域中的少數民族、文化與語言的存在並認同，更進一步主張採取積極方式保護少數族群認同的責任加諸於國家之上。如此一來，全球社會必然是個多元文化的社會，做為全球社會的公民，多元文化的涵養是必須的。因為任何一個公民的認同都與集體認同緊密關聯，且建立於相互承認的基礎之上。具有多元文化素養的世界公民才能避免多數族群在不違背自由民主的原則下(例如投票選舉的少數服從多數)卻可能對少數族群產生不公平的待遇。總而言之，如 Donnelly(1989: 157)所言，尊重人權通常是保護少數族群最好方式。

在前述的補充原則之下，進一步的，Spring (賈晨陽譯，2005：292-293)提出的關於人權和教育的國際公約十點主張，則可作為深化普世人權的教育準則：

- (一) 此公約下的所有締約國皆贊同，包括人權教育在內的受教育權。他們贊成至少在初等和基礎教育階段是免費教育，且初等教育應該是義務性的。並且，他們贊成將技術教育、職業教育和更高一級的教育向所有人平等地開放。
- (二) 此公約下的所有締約國皆贊同，教育應當強調政府和個人保護人權的義務。
- (三) 此公約下的所有締約國皆贊同，重要的人權法案等內容作為是人權教育的準則。
- (四) 此公約下的所有締約國皆贊同，父母擁有為其子女選擇接受何種教育的權利，只要這種選擇包含了人權教育在內。
- (五) 此公約下的所有締約國皆贊同，學生於初等教育階段應當被教導說，政

府無權侵害他們的人權，且他們贊同教導學生說，政府無權要求一種不包含人權教育在內的教育。

- (六) 此公約下的所有締約國皆贊同，取消所有目的在於培養人民為政治領導和私人商務服務的專制性教育。
- (七) 此公約下的所有締約國皆贊同，取消所有形式的愛國主義教育和民族主義教育。
- (八) 此公約下的所有締約國皆贊同，以思想的多樣性取代對統一的教條的信奉，並將此作為民主教育的標誌。
- (九) 此公約下的所有締約國皆贊同，教育應當具有政治意識和道德意識，以便孩子們學會如何保護和加強自身的自由、政治權力以及其他權利。
- (十) 此公約下的所有締約國皆贊同，教育應當幫助學生理解那些影響到社會組織和其生活的政治、經濟和社會力量。

伍、結語

全球化所帶來之全球風險與全球治理的問題，提醒了共同生活於此地球村中的人們注意到了共同的利益與必須共同承擔的責任，而這樣的道德責任對於普世人權的理念必要性建立了高度的共識。事實上，〈世界人權宣言〉作為最重要的人權文獻，其中揭櫫的世界主義普世人權的理想影響了許多國際組織的組成宗旨，並使人權的尊重與保護成為了民主社會中政權合法性的基本標準與必要條件。但另一方面，全球化所帶來的對於以國家為單位的經濟、文化與政治狀況的衝擊結果，卻也可能使得原為國家性或區域性的各種人權問題可能演變為全球性的問題，而其後果是為所有全球人類必須承擔的。

然而，全球化中要能促進普世人權的理想，首先必須釐清建基於西方自由主義傳統的人權概念與源自於東方社群主義傳統的亞洲價值彼此間的爭議。而若從現代法律的形式出發，是可以摒棄了基於形上學的人權普遍化立場，在實踐的層面上去強調了以法律保護人權的重要性，或許可以作為解決彼此爭端的第三條路。其次，藉由人權教育的實施、推廣與深化更是促進普世人權與解決人權爭端的最佳管道，而人權教育也宜進一步思考補充建立相關原則如：1.權利與責任義務的統一；2.西方價值與東方價值統一；3.少數族群權利的尊重。而受教權更是作為人權教育的首要權利，也是促進人權普世有效的基本權利。

參考文獻

- 王學東、柴方國譯，Beck, U.等著（2000），*全球化與政治*。北京：中央編譯出版社。
- 杜默譯(2002)，Fukuyama, F.原著，*後人類未來*。台北：時報。
- 徐偉傑譯，Waters, M.原著（2000），*全球化*。台北：弘智。
- 陳立勝譯(2003)，de Bary, T.原著，*亞洲價值與人權*。台北：正中。
- 陳儒晰譯，Edwards R. & Usher, R.原著（2003），*全球化與教學論*。台北：韋伯文化。
- 孫治本譯，Beck, U.原著（1999），*全球化危機*。台北：台灣商務印書館。
- 賈晨陽譯（2005）Spring, J.原著，*腦中之輪：教育哲學導論*。北京：北京大學出版社。
- 曹衛東譯(2002)，Habermas 原著，*後民族結構*。上海：人民出版社。
- 楊洲松（2005），*人權教育：理念、實踐與問題*。載於楊洲松主編：*教育哲學與文化叢刊 8—人權教育與師資培育*，頁 1-34。台北：五南。
- Appadurai, A.(1990), 'Disjuncture and Difference in the Global culture Economy', in Featherstone, M.(ed.), *Global Culture*, pp.295-310. London: Sage.
- Bauman, Z.(1995), *Life in fragments: essays in postmodern morality*, Oxford: Blackwell.
- Donnelly, J.(1989), *Universal Human Rights in Theory and Practice*. NY: Cornell University Press.
- Douzinas, C.(2002), *The End(s) of Human Rights*,
<http://www.austlii.edu.au/au/journals.OLD/MULR/2002/23/html>. 2004/10/19 閱讀。
- Giddens, A.(1990), *The Consequences of Modernity*, Polity Press.
- Ginkel, Hans(2002), 'What does Globalization mean for Higher Education? ', presented in: *Globalization: What Issues are at Stake for Universities?* 19 September 2002, Universit Laval, Québec Canada.
- Gewirth, A.(1982), *Human Rights: Essays on Justification and Applications*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harvey, D.(1989), *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford: Blackwell.
- Held, D.(2002), Law of States, law of peoples: three models of sovereignty. *Legal Theory*, 8(1).
- Levinas, E.(1991), *Otherwise than Being or Beyond Essence*, Kluwer.
- Lyotard, J.-F.(1999), The Other's Right, in Savic, O.(1999)(ed.), *The Politics of Human Rights*, pp. 181-188, London: Verso.
- MacIntyre, A.(1984), *After Virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A.-M.(2004), *Education Policy: Globalization*,

- Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- Rawls, J. (1971), *A theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robertson, R.(1992), *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London: Sage.
- Rorty, R.(1999), Human Rights, Rationality and Sentimentality, in Savic, O.(1999)(ed.), *The Politics of Human Rights*, pp.67-83, London: Verso.
- Sandel, M. J.(1998), *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University.
- Soysal, Y.(1994), *Limits of Citizenship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, C.(1985), *Philosophy and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University.
- Tomlinson, J.(1999), *Globalization and Culture*, Polity Press.
- Turner, B.(1993), Outline of a theory of human rights, in Turner, B.(ed.), *Citizenship and Social Theory*. London: Sage, pp.162-190.
- Wang, Z.(2002), "Toward a Postmodern Notion of Human Rights", *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 34, No. 2, pp.171-183.