

第一章 緒論

一、台灣人權教育的問題與推展

成立於一九四一年的「國際人權聯盟(International League for Human Rights)」²，於10/08/2003 宣布並於10/23/2003 晚宴上頒贈給陳水扁總統「二〇〇三年人權獎」。國際人權聯盟是國際上四大人權組織之一，隸屬於聯合國下的非政府組織部門。六十二年來，聯盟致力於維護人權以及表彰對人權維護運動有功的傑出人士，並且在歐、亞、非各洲推動人權救援計畫，成績斐然。獲此組織頒獎是一項極為崇高的榮譽，包括南非總統曼德拉、南韓總統金大中、諾貝爾獎得主伊利·懷瑟爾、蘇俄人權鬥士沙卡諾夫、美國多數黨領袖喬治·米歇爾、愛爾蘭總統、聯合國人權總署署長羅賓森，以及西藏流亡政府領袖達賴喇嘛等人，都曾獲得這個殊榮³。2001 年時總統夫人吳淑珍女士也曾經代表陳水扁總統到法國史特拉斯堡接受「國際自由聯盟」所頒贈的「二〇〇一年自由獎」。陳水扁表示此次以中華民國總統的身份前往紐約市領獎時，要親自告訴全世界：台灣雖然是個小島，但是在全球與民主、人權相關事務的推動上，我們從不曾缺席過⁴。

陳總統在行前的新聞稿上表示：「從一九七九年高雄美麗島事件以來，台灣的民主化一直是在和平、不流血的理性抗爭中進行，其間有關台灣人權的改善，國際間都曾寄予期待與協助。二十多年來，當這個世界上還有許多國家的人權發展停滯不前時，台灣的人權改革紀錄，早已獲得國際的肯定。今天，台灣不再有黑名單和政治犯，宗教信仰也不會受到限制或打壓，人民更享有充份的人身、言論、集會和媒體的自由。人權，已經成為一種生活方式，這正是我們應該珍惜和維護的普世價值。」他重申「自就任總統以來，就主張要以『人權立國』。除了繼續還原『二二八事件』、『白色恐怖時期』以及『美麗島事件』等人權迫害事件的歷史真相，對受難者家屬的補償及回復名譽之外，更努力推動人權教育、國家人權委員會以及國家人權紀念館的設置，目的就是要以國際人權的水準、提升國內人權法制化的腳步，並且致力和國際人權接軌，進一步落實台灣民主的進程」。他說「因為我相信，『人權』做為民主的主流價值，不是任何力量能夠抵制、杯葛、或反對的。讓我們一起努力，落實民主與人權的理念，讓人權成為台灣兩千三百萬人民的生活價值觀，並學習以寬容的精神，讓不同的歷史經驗和觀點，匯合成為台灣文化的豐富內涵與民主多元的生活方式」⁵。

由於陳水扁總統的主張與堅持，人權人士的意見終於有決策者肯聽聞，與人權相關的政策與組織紛紛獲得支持，最顯著的應該是教育部所屬單位，皆一一將機構或學校的網站，超連結到教育部的人權網站。雅虎(Yahoo)與人權相關的網站有622個。

查閱教育部網站預知教育部的各年度施政方針。獲得一有趣的成果。依照陳水扁政府的政策，人權真的是教育部的施政方針，自民國90年起(民國93的施政方針也已放在教

² 「國際人權聯盟」(International League for Human Rights)是著名的國際人權組織，該聯盟的網頁正式宣布在紐約時間2003年10月31日星期五，頒發第三十五屆「世界人權獎」給中華民國總統陳水扁先生。聯盟的官方網站有關於該聯盟的背景資料介紹、相關研究議題簡介、歷屆受獎者介紹、以及目前在世界各地所推動的人權計畫。

³ <http://www.ilhr.org/> ; <http://www.ilhr.org/ilhr/events/index.html>

⁴ http://home.kimo.com.tw/snews1.tw/A_bian/A_bian_x/A_bian001/A_bian001.htm

⁵ http://home.kimo.com.tw/snews1.tw/A_bian/A_bian_x/A_bian001/A_bian001.htm 2003/10/30

育部的網站上了)，人權教育在教育部各年度的施政要點的位置雖不必然一樣，但始終不曾遺漏⁶。

雖然政府大力推動人權教育，但是由於剛起步不久，舊有的威權思想，怎可能因換黨執政而在三年左右的時間，立刻立竿見影呢？因此在人權教育的推動上，依然還有許多不嫻熟的地方，教育部因此委託一些研究，希望透過這些研究，能讓我們的人權教育能推動的更順暢一些，本研究是其這類型的研究之一。

本研究是一比較研究，研究群得到研究計畫後，開始思考：要比較要有一個基準點，那我們比較的基準點在哪？我們要從何處出發？葉仁昌曾指出我們的民主是「made」而成的，是西方移植過來的；而民主在西方卻是「became」的，是從文化習俗中自然演變而成的⁷。仔細思考後，我們擬就我們擬研究國的特徵分別敘述，之後試圖找出共同與相異之處。

西方人權是否適用於亞洲或台灣的基本討論，亦即人權是否具有普世價值？其實這個問題的歷史幾乎與人權概念一般長久，基本上，反對人權具有普世性質的理由，並非反對人權中「尊重人性尊嚴」的核心思想，而是對於人權實踐、具體項目及其定義與範圍，認為應尊重不同社會文化的發展與體現⁸。台灣社會是否需要人權作為個人與團體界線的標準，學術上在儒家文化的架構下來討論，但是基本上並不抗拒人權的理念，⁹惟儒家文化社會對於個體與群體的關係，是以「禮」作為規範，實踐的方式是從自願式的克己以實現群體的和諧，與西歐從個人主張「權利」、由國家強制執行「義務」的方式不同。

西方哲學認為，人權是一種生活態度，如何生活應由個體或群體自己來決定，他人或政府不得剝奪及無理地限制或干預，因此，當人權作為價值準則與思考方式時，認識人權的方向就不能僅從法律中去獲得人性尊嚴、自由、民主、平等的意義，將人性尊嚴視為只是社會規範的標的，而是應該實踐在真實的生活中。自由是以不妨礙他人為界線，這句話說明了個人追求慾望與維護公共利益間的關係，因而透過法律機制衡平不同利益以及團體利益。

從人類文明史的角度而論，人權是富裕與高度發展社會才會出現的議題，沒有生存危機，社會成員能夠思考辯論個人自由與社會正義時，人權才有其展露的機會。此一發展從人權國家皆屬北美、西歐與大洋洲國家可知。但是由於人權並非我國固有文化的產

⁶ 教育部九十年度施政方針（九十年一月至十二月）第二點：推動教學、訓導、輔導三合一之學生輔導新體制，強化生命、倫理、法治、人權及兩性平等教育；推動知情融合的全人教育，實現以學生為本之教育。教育部九十一年度施政方針（九十一年一月至十二月）第九點落實學校法治教育，規劃推展生命教育及人權教育。教育部九十二年度施政方針（九十二年一月至十二月）第九點結合地方政府及民間資源，落實國民中小學中輟學生之復學與輔導；積極推展青少年輔導工作、兩性平等教育、人權及法治教育，營造健康和諧的學習環境，協助學生適性發展。教育部九十三年度施政方針（九十三年一月至十二月）第九點結合地方政府及民間資源，落實國民中小學中輟學生之復學與輔導；積極推展青少年輔導工作、兩性平等教育、人權及法治教育，營造尊重與包容、健康與和諧的學習環境，協助學生適性發展(<http://www.edu.tw/>)。

⁷ 葉仁昌（民 79）。淺談民主教育。國教世紀，25（6），14-20。

⁸ 孫哲（1995）：新人權論，初版，台北市：五南，頁 185-186；杰克·唐納利著、王浦劬等譯（2001）：普遍人權的理論與實踐，北京：中國社會科學出版社；大沼保昭著、王志安譯（2003）：人權、國家與文明：以普遍主義的人權觀到文明相容的人權觀，北京：生活·讀書·新知三聯書店，頁 148-159。

⁹ 討論與文獻可詳見：De Bary, Wm. Theodore、陳立勝譯（2003）：亞洲價值與人權，從儒學社群主義立論，台北市：正中。

物，所有人民生活還不到足夠溫飽的條件下談人權，其認知與轉化以上概念並且建立制度，成為目前迫切的需要。

涂爾幹曾說，群體沒有教育，人與文化無法存續，而每一種教育都在實踐社會文化。孩童透過教育與社會連結，並且學習社會的價值與規則，其中家庭、學校、同儕是孩童最重要的社會化機構。就建立公民的人權素養的推展策略而言，由學校擔負起最主要的人權教育重擔，是不得不然的結果，因為台灣在目前狀況下，家庭與同儕尚無法完整提供此一功能。而學校為提供學生有系統學習的場所，由於憲法的授權，國家介入此一系統的建立與執行，當法定課程標準（現行標準為九年一貫課程綱要），規定學校需進行人權教育後，學校行政與教師便須完成此一目標。由於人權概念對我國社會而言仍屬啟蒙階段，學校行政與教師將可能面臨許多嚴峻的挑戰：

首先所要關心的是實施人權教育前，客觀環境以及學生內在能力發展所具條件的認識與整備。台灣目前不論是學校內外之人權環境都有待改進（例如白冰冰認為殺人犯誅其九族不為過，因此為殺人犯辯護者，也必然是壞人，因此等同於殺人犯。像白冰冰這樣的受害人家屬，他們完全不能理解，為何嫌疑犯的人權需要受到保障等等有關程序正義(duo process)的概念），而此一外在環境的缺失亦將影響教師與學生的認知。許多大學教師在言談間感覺到，幾乎不論哪一學習階段、不管受過多少公民課程的訓練，學生們普遍缺乏對自由、道德、法治有層次以上的見解¹⁰，其所彰顯的教學問題是，國家在介入人權教育時，一方面需要有具體的教學計畫，並時時檢討得失，另一方面則需加強學校人權環境的建立。

既然學校是進行人權教育的重鎮、國家有需要在學校中建立更優於社會的人權環境，教育行政與組織將應有相對應的措施。由於學校本位理念與校園民主的發展，使得目前公立學校亦應有一定程度的自主權，因此國家對於學校人權環境的政策、執行與監督需要有效，除了監督教育法規之合憲性外，還必須能夠有效導引此一自主權的行使與決定。台灣目前學校自主的發展呈現兩個重點，即學校本位課程和學校評鑑，筆者相信，不論採取學校內部或是外部評鑑，其評鑑範圍應不可能涉及專業監督，而僅止於適法性監督，因此此處只要教育相關法規合憲，學校人權環境在此範圍內便能合乎人權的標準。

學校推展人權教育的客觀條件方面，唯一無法利用法律控制的部份便是課程，而課程卻是推展人權教育最重要的工具之一。根據國民教育法第八條，立法者將課程制定的權力交給了行政部門，而行政部門在學校本位的發展中又將具體實踐教學的權力給予各學校，換言之，教育部提供的只有課程綱要，實際的教學項目與方式則由各學校與教師自行決定。學校課程是否合宜完全屬於專業的選擇與決定，包括政府與家長或中立的機構都無法進行專業的評估、甚至改變。台灣現況是，唯一能夠影響學校課程的壓力大概只有升學率與實用性（如美語教學）。人權教育在我國的困境與道德教育一樣，因為他不是考試的科目，因此不論如何置諸於課程綱要或課程標準，其實都很難控制其教學成效。能夠解決此一問題的方式，只有訴諸將課程理念與計劃列入議會監督的範圍，或者是依賴教師的教育理念與專業能力。前一方式於我國時機尚未成熟，因此教師在課程中將負有實踐人權教育的重大任務。

¹⁰ 相關研究不足，唯可參考蘇永欽等，法治認知與台灣地區的政治民主化：從人民的執法行為探討，國科會專題研究報告 NSC84-2414-h-004-030b2；科資中心編號：PC8407-1683。

分析了我國學校推展人權教育的問題，至此可以發現，促進學校人權教育的策略中，合憲的教育法規與教師是兩大關鍵，前者討論屬於教育法的問題，由於體系龐雜，在此不擬詳論，本文以後者為中心，研究教師在進行人權教育時，應有的態度與能力。

綜觀國內學校本位課程辦理成效卓越的學校，例如瑞柑國小的生態村，乃因校長自修加上找了大學教授合作；或柑園國中的學校本位，則是由於返回母校服務的校長，對於社區的沒落、學校淪為學壞的場所等等議題的反省，大力推動，而成為典範。若要將人權落實，首先要有有識之士，如敦化國小的王素靜老師，不論有沒有人關注，埋首此一議題，孜孜不倦的在自己的班級裡推動。倘若他是瑞柑（台北縣瑞芳鎮）、柑園（台北縣樹林）的校長，在他的熱心推動下，人權教育可能也可以找到典範學校。至今每所學校都會把自己的學校與教育部的人權網站連結，但人權教育的實踐成效為何？依然有再追蹤與研究的必要。

二、教師與人權教育

接續著上段所言，作為學校人權教育課程中關鍵人物的教師，究竟需要什麼樣的教學認知與能力始能勝任此一艱鉅的任務？教師準備教學時，基本上要注意下列五個事項：教學目標、教學對象、教學內容、教學方法、教學評量。教師雖然擁有專業自主權，可以依照個人教育理念與知識施教，但是整體上仍應配合國家所訂之課程標準。目前國中小學所適用課程標準為九年一貫課程綱要，高中所適用者乃高級中學課程標準，高級職業學校所適用者以技職體系一貫課程一般科目課程綱要為主，三個主要課程標準中，惟九年一貫課程綱要特別標明人權教育為重大議題，高級中學課程標準與技職體系一貫課程一般科目課程綱要僅在理念或核心能力規定中有相關的敘述（主要為生命與兩性議題等）。

九年一貫課程綱要認為人權教育的基本理念為「人權是人與生俱來的基本權利和自由，不論其種族、性別、社會階級皆應享有的權利，不但任何社會或政府不得任意剝奪、侵犯，甚至應積極提供個人表達和發展的機會，以達到尊重個人尊嚴及追求美好生活的目標。因此，人權教育實際上是關乎人類尊嚴的教育，也就是在幫助我們瞭解『人之所以為人』所應享有的基本生活條件，包括生理、心理及精神方面的發展，也讓我們檢視社會上有哪些問題是違反人類尊嚴，以及涉及公平、平等的問題，如種族主義、性別歧視等議題，從而採取行動，解決問題，去除阻礙人權發展的因素，建構一個美好的社會。人權教育的中心思想是不斷地探索尊重人類尊嚴和人性的行為法則，社會成員從而意識到個人尊嚴及尊重他人的重要性，由此可知，『尊重』是人權的基本概念，互惠的權利與責任，則是公正社會中每個人所應謹守的契約，因此人權教育即是尊重、合作、公正、正義等觀念的教導，進而促進個人權利與責任、社會責任、全球責任的理解與實踐。」從而課程目標有「人權教育課程的目標即是透過人權教育環境的營造與『經驗式』、『互動式』、『參與式』的教學方法與過程，協助學生澄清價值與觀念，尊重人性尊嚴的價值體系，並於生活中實踐維護與保障人權。具體而言，人權教育著重在認知、情意與行為三方面，讓學生對人權有一恆久、正向且一致的態度取向，將人權內化為普通常識與生活習慣，課程目標為：（一）認知層面：瞭解人權存在的事實、基本概念、價值等相關知識。（二）情意層面：發展自己對人權的價值信念，增強對人權之正面感受與評價。（三）行為層面：培養尊重人權的行為，及參與實踐人權的行動力。」根據上述理念與目標，訂出分段能力指標。

不論課程標準是否明確標出人權教育的項目，或者僅有個別相關議題，完成此一教學目標都需針對學習者的主觀能力，就適當的教學內容，藉由不同的教學方法施行之。實際教學中的主體為教師與學生，前者我們需要一套完整的教學理論來作為教學準備與進行的基礎，後者我們需要深入瞭解學習者的學習方式，強化已有的教學與學習經驗。

三、研究德奧學校人權教育之意義

目前許多教育上討論與變革，都指向台灣現今學生道德倫理價值方面的涵養與辯證能力不足¹¹，此一現象其實並非台灣所獨有，他國是如何從學校教育著手，有效地處理此一議題，值得我們注意。本研究計劃以美國、南非、德國、奧地利地區之學校推展人權教育作為對象，其目的絕不在移植他國模式，而是希望藉由了解他國較為完整之相關討論，作為補強與改進我國學校中推展人權教育的參考。

選擇美國、南非、德國、奧地利國家之人權教育現狀加以了解的原因是，美國與德奧三國對於人權非常重視，美國以人權為政治與社會制度核心理念，向來為我國所注意與尊崇，而德奧兩國由於在近代歷史上曾經發動兩次世界大戰，並且出現法西斯主義，因此特別著重人權的宣揚與貫徹，三國在人權教育的努力值得觀察與參考。南非在近年才解除種族隔離政策，其人權發展的起步非常晚，人權教育在黑白種族歧視的社會背景下，其過程中充滿了衝突與爭議，該國如何在此挑戰中實踐其人權教育，對於我國應該有許多啟發。

四、研究內容與研究方法

人權是一種文化價值，而每個社會都有其特殊的歷史環境所造就的特殊文化，因此要觀察不同國家之人權發展或人權教育，必須將人權置於該社會文化氛圍下，才能確切了解，從而本文的論述觀點以培育專業師資出發，論述方式為首先分別個別說明該國人權（第二章）與人權教育發展（第三、四章），以獲致通澈的背景資訊，否則易陷入斷章取義的錯誤。惟為獲得整體性的認識，以作為我國發展人權教育的改進方向，本文將在第五章將五國之人權教育發展做一比較。比較的基礎是以學校教學重要相關項目：人權教育理論、人權議題、認知與技能、教學科目、團體活動、學校與社區。

根據上述分析與需要，本研究將分為五個重點：

- 人權教育的目標（第二章）；
- 美國與南非的人權教育（第三章）；
- 德國與奧地利的人權教育（第四章）；
- 我國學校推展人權教育可改進之處（第五章）

本研究限於時間與人力，研究方法採文獻分析法（參考文獻）。

¹¹ 例如各大學廣開通識教育課程，其理由是為彌補理工學生所缺乏的人文素養，以及增進人文社會學系學生之自然科學知識，進一步討論這裡所謂之理由，其實多與道德倫理問題相關。

第二章 人權教育的意義與性質

本章主要介紹各國國際人權教育運動，及其所彰顯的人權教育的目的與內容；繼而說明德奧討論人權教育時，所揭示的人權教育所需培養的能力、人權教育的議題、以及人權教育的性質，¹²以作為確立人權教育目標的基礎。

一、國際推動人權教育

不論台灣或者是美斐德奧，各國推動人權教育多受到國際人權教育推展的影響，因此本節介紹重要之國際人權教育運動，以及該運動所揭櫫之人權教育內容。

(一) 聯合國教科文組織

作為維持國際和平為宗旨的聯合國，其對於推展人權教育極為於 1948 年公佈世界人權宣言，其中第廿六條第二項規定：「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。」本條不僅揭櫫教育的目的，亦指示了人權教育的應有目標與範圍，聯合國組織希望透過教育的手段，讓每個人能夠保障其自由的權利。

1974 年聯合國所屬之教科文組織(UNESCO)頒布了「國際相互了解、合作與自由教育暨有關人權與基本自由權教育建議案」，¹³根據該案第 1a 條，¹⁴教育的概念涵蓋整個社會生活的過程，個人或團體在社會中，學習察覺與儘可能發展其能力、觀點、技能、知識，這個學習過程並不受限於特別的活動。人權教育亦包括在教育內，因此本條同時對人權教育的範圍與內容做了一番說明，換言之，人權教育的學習場所不限定於學校，亦不限定時間；內容上應包括能力、觀點、技能與知識。

(二) 人權與民主教育暨課程世界實施計劃

維也納世界人權會議開議前，聯合國教科文組織與聯合國人權中心於 1993 年在蒙特婁舉行預備會議，即「人權暨民主教育國際會議(Internationaler Kongress über Erziehung für Menschenrechte und Demokratie)」，就發展「人權與民主教育暨課程世界實施計劃(Weltaktionsplan zu Erziehung und Unterricht über Menschenrechte und Demokratie)」之實質內容為討論。在這個會議中，擴張了上述 1974 年建議案所提之人權內容的範圍，另

¹² 主要參考資料為 Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000, S. 104-116。

¹³ 本案之德文為「Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten」，英文為「Draft Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms」，該文件可參閱 http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf。

¹⁴ 德文原條文為：「Der Begriff 'Erziehung' umfasst den Gesamtprozess des sozialen Leben, innerhalb dessen Einzelpersonen und gesellschaftliche Gruppen es lernen, in ihrer eigenen Gesellschaft und im Rahmen der gesamten Weltgemeinschaft ihre Fähigkeiten und Einstellungen, ihr Können und ihr Wissen bewusst und bestmöglich zu entfalten. Dieser Prozess ist nicht auf spezielle Tätigkeiten eingegrenzt.»

外應再包括學習寬容(Toleranz)與接受(Akzeptanz)他人、團結互助(Solidarität)、住民參與(Bürgerbeteiligung)、以及互相重視(Achtung)與理解(Verständigung)的重要性。

這次會議的貢獻不僅如此，會中結論首次以具體的陳述，作為人權教育的例示，例如環境破壞、生醫技術、HIV 病毒傳染的危險等。此外，會議也明白表示要求會員國應該對國內自發性的人權教育給予國家補助，以建立形成民主社會所需的意願。程序上更提出極為具體的建議，例如如何發展課程等。

(三) 維也納人權宣言與實施方案

1993 年聯合國的「世界人權會議(Weltkonferenz über die Menschenrechte)」正式在維也納舉辦，此會議在國際人權運動上的重要意義在於，其創造與確立了兩個直接且相互依存的人權教育目的，一方面是發展與重視人權，另一方面要建立民主的國家與民主的生活方式。因此會議呼籲國家應該按照「人權與民主教育暨課程世界實施計劃」，在本國內針對人權教育提出一套特別方案或策略，參與推展人權教育，並且於此方案或策略中應特別顧及婦女的議題與權利(Art. 80)。

(四) 1995-2005 聯合國十年人權教育實施計劃

為履踐維也納人權宣言與行動方案，聯合國提出了自 1995 年至 2005 年為人權教育十年的計劃。這份由聯合國人權委員會(Kommission für Menschenrechte der Vereinten Nationen)所擬的方案，¹⁵它包含了以下八個方向：

- 一、評估策略之必要性與設計；
- 二、加強國際性方案與容納力(Kapazität)；
- 三、加強區域性方案與容納力；
- 四、加強國內性方案與容納力；
- 五、加強地方性方案與容納力；
- 六、協調人權教育教材的發展；
- 七、加強大眾媒體的角色；
- 八、向全世界各地散佈一般性的人權宣言。

上述八項不僅界定了十年人權教育發展的重點，也同時是實施的進程。聯合國人權委員會希望，以具體的可行的內容，作為檢討是否達成人權教育抽象目標的標準。

根據該方案，人權教育應致力於培養、散播、流通人權觀念，使之形成具有普遍性的人權文化，而此目的需藉由知識與能力、以及態度來達成。因此人權教育的目標計有：

- (1) 重視人權與基本之自由權；
- (2) 全方位發展個人的人格及其尊嚴的重要性；
- (3) 鼓勵國家間與民族間、以及不同種族、國籍、不同人種、宗教與語言團體間之了解、寬容、性別平等與友善的行為；
- (4) 促使所有人都能有效地參與其自由社會的能力；
- (5) 協助聯合國舉辦維護自由的活動。

¹⁵ 有關方案請參閱 <http://www.unhchr.ch/hredu.nsf>。

其中國民應培養的價值與能力包括「寬容」、「平等」、「友善」、「參與」公共政策等。

(五) 「民間人權教育十年」委員會

「民間人權教育十年」委員會(Organisationskomitee “People’s Decade of Human Rights Education”)為一非營利性的教育組織，設立於1988年，成立宗旨在於推廣人權教育。¹⁶根據該委員會的詮釋，人權教育是一個準備的過程，藉此權利保障過著「人」的生活；人權教育中，人學習正義與倫理思想，並能夠化為行動以及參與公共事務，以開創廿一世紀的人權文化。¹⁷

(六) 歐洲理事會之「青年人權教育方案」

歐洲理事會的最重要宗旨就是保障與實現歐洲人的人權，因此人權教育為其致力的項目之一。自2000年起，歐洲理事會開始進行一系列「青年人權教育方案(Human Rights Education Youth Programme)」，¹⁸希望透過這個非正式的教育，讓歐洲的青年人能夠接受多元文化，並且共同參與建立多元社會。其目的在於：

- 發展對青年人權教育的活動；
- 重視青年與青年組織，將其作為歐洲人權教育與公民社會的資源；
- 促進對人權教育更廣泛的理解，同時尊重現今歐洲多樣之新世代與社會文化的實況；
- 於正式與非正式之教育領域，與有興趣的夥伴開發新的連結網路以及創造合作關係；
- 達成與鞏固國家與地區間實作與夥伴的「加乘作用」；
- 擴大人權教育於青年實際工作的領域；
- 提供整個歐洲人權教育實作者新的教育工具以及對青年人可能的活動；
- 整合整個歐洲不同文化學習與非正式教育、青年實作與訓練中所累積的經驗與專門技能。

根據這些目的，歐洲理事會設計三年一期的工作項目(2000年-2002年；2003-2005年)，以完成此一任務。

(七) 1980年德國文化部長會議

根據德國基本法第91b條，教育與研究的權力屬於聯邦政府與各邦政府共同的事項，因此各邦可以制定各自的教育文化政策，但為使各邦教育文化制度不至扞格，因而成立德國文化部長會議(Kultusministerkonferenz)，定期就重大教育文化議題為討論與協商。¹⁹1980年12月4日該會議做出「獎勵學校人權教育建議案(Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule)」之決議，此決議為德國在中小學推展人權教育最初與最重要的決議，除在1980年公佈外，並曾在2000年再度重申。

¹⁶ 有關該委員會的性質與組織，請詳見網頁 <http://www.pdhre.org/about.html>。

¹⁷ 內容可詳見“A Brief Introduction To Our Thinking” (<http://www.pdhre.org/about.html>)。

¹⁸ 內容可詳見 <http://eycb.coe.int/eycbwwwroot/hre/index.asp>。

¹⁹ 關於該委員會的職權、組織與運作方式，請詳見網頁 <http://www.kmk.org/aufg-org/home.htm>。

按照該建議案，人權教育應有以下三個目標：²⁰

- (1) 人權教育應傳達人權的知識與理解，例如
 - 基本權利及人權的意義
 - 全球已確認侵害人權的社會、經濟、政治的原因；
- (2) 將是否能夠實踐人權做為判斷政治關係的重要標準；
- (3) 學生需學習如何維護自己以及別人的人權。

以上目標並非僅提供教學中的認知內容，建議案亦要求學生在其中除了「知道」以外，能夠「感受」具體事例中的情感，如厭惡、氣憤、同情、罪惡感…等。此一建議案認為，人權教育應是所有教育中之基礎教育，強調從歷史之政治發展中認識人權的重要性。

(八) 國際特赦組織

國際特赦組織(Amnesty International；簡稱 ai)乃一非政府組織，主要的工作在於保障遭受政治迫害之受害者及犯人權利。²¹該組織認為，人權教育有三個重點：²²

- (1) 傳達人權的內容；
- (2) 建立人權重要性的知覺(Bewusstsein)；
- (3) 自發的行動。

根據該會宗旨與人權教育的重點，國際特赦組織設計了相當多的教學方案提供教師使用，主題多與婦女人權、兒童人權、禁止刑訊、禁止死刑、禁止迫害政治犯有關。

(九) 人權教育的教學目標

根據Müller綜合以上說法，整理了德奧人權教育在認知、情意、技能(kognitvie, emotionale, handlungsbezogene Lernziele)三方面，應有以下目標：²³

| 認知 | 情意 | 技能 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• 知道• 資訊• 內容• 知識• 理解• 倫理思考• 判斷標準 | <ul style="list-style-type: none">• 價值• 態度• 倫理思考• 自覺• 判斷標準 | <ul style="list-style-type: none">• 能力• 態度• 參與• 行動• 反應• 培養能力• 維護 |

學校人權教育的目標在於使學生能夠認知人權的價值，熟悉人權的定義，並且希望在他的生活中保障自己與別人的人權，此一教育的過程並非僅透過外顯的課程(explizite

²⁰ 詳見 Kultusministerkonferenz der Länder (1981): Den hohen Rang der Menschenrechte bewußt machen. Die empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule, Frankfurter Rundschau, S. 8 vom 13.01.81, Ausgabe D.

²¹ 有關該組織的宗旨，詳參網頁 <http://www.amnesty.org> 或 <http://www.amnesty.de>。

²² “Menschenrechtsbildung - was ist das?” (<http://members.chello.at/elfriede.vogler/mre/info.htm>)

²³ Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000, S. 117.

Unterricht)來進行，相反地，他同時隨著學校的所有活動，教師與行政人員所有的行為，以潛在(implizit)的方式傳遞人權教育的信念。因此完整的人權教育不僅有正式的課程，也應置於全體的教育環境來設計與實踐（即「人權的教育(menschenrechtliche Erziehung)」）。三者各自認知、情意、技能的內容如下（表 1）：

表 1：人權教育的教學目的

| | 外顯之人權教育 | 潛在之人權教育 | 人權的教育 |
|---------|----------------|---------------|------------------|
| 認知的學習目的 | 以人權為教學內容 | 以人性尊嚴為觀點之教學內容 | 建立一個具有人權規則與形式的環境 |
| 情意的學習目的 | 直接採納人權的價值 | 間接採納人權的價值 | 間接採納人權的價值 |
| 技能的學習目的 | 鼓勵散播人權的信念與實踐人權 | 鼓勵實踐人權 | 鼓勵建立人權氣氛的環境 |

*資料來源：Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000, S. 123.

保障人權不可能僅僅藉由建立民主或憲法而成，二次世界大戰前，歐洲社會竟發展出法西斯主義及政府即是最佳的例證，因此德國學者認為，保障人權最好的辦法是建立人民人權的思想，由人民從監督每一條法律、每一項行政命令、每一個國家行為的內容與形式是否符合人權，並且能夠透過參與的行動，來確保個人的權利，而學校中之人權教育即是建立人權概念最重要的一環。²⁴下文即從認知、情意、技能分三方面說明，並進一步闡述人權教育的性質與意義。

二、人權的意義

人權教育包括認知、情意、技能三個教學目標，其中進行人權教學時所應認知的內涵，將由本章說明之。

（一）「自由」、「民主」與「人性尊嚴」

所謂「人權」指身而為人所應享有的權利。十七世紀西方哲學家認為，身而為人，為了保全個人的生命，人會根據其理性判斷最有利於保全的方式，去決定與從事其行為，因此人權乃指個人為保障其生存與生活所應享有的權利，而這些權利是沒有條件、與生俱來的權利。

人類最基本的人權是為「自由」，自由的概念從個人活動可按照個人的意志，不受到限制或約束開始理解，因為人是理性的動物，根據他的理性行動是他的天性，所以不應也

²⁴ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 12.

不可能禁止他按照自己的判斷和理性所指出的方式，決定與行使他的行為。但是，從團體生活的角度來看，任何一個個體可以享有絕對自由的情況是不可思議的，因此團體中個人的自由必會受到限制。限制個人自由的理由再於使每個個體都有實現自由的可能，但是歷史的教訓是，權勢者對他人自由的限制往往謀求其個人權力的擴大，而非所有人的自由福祉，因此限制自由問題的本質，如同彌勒(John Stuart Mill, 1806-1873)在其「論自由(On Liberty)」中所言，在於「探討社會所能合法施用於個人的權力的性質和限度」。

德語系國家在人權上的自由概念，從法律的觀點，更進一步認為「所有的自由即指無違反法律強制之自由」²⁵，詳言之，自由的意涵除了指個人的行為自由(Verhaltensfreiheit)外，尚包含了個人享有「無國家領域(staatsfreie Sphäre)」的要求，詳言之，法律除了具有限制自由的功能外，另一方面其實同時在保障個人享有自己決定如何形塑個人生活(自決(Selbstbestimmung))的私人領域。²⁶因此二十世紀的德國憲法(包括威瑪憲法與西德基本法)將自由的概念視為對抗國家侵犯的基本權利，卻又同時賦予社會聯帶之責任，力圖讓個人自由脫離極端個人主義與團體主義的侵害。

人權精神體現於對個人自由限制的合理性，而唯有當自由的限制獲得人民的同意，此一限制才能取得合法性與正當性，因此「民主」是人權制度化(Institutionalisierung der Menschenrechte)的表現。古典民主理論認為，民主有兩種模式，一種是直接民主，由人民自己議決公共政策，但是此一模式雖然表面上讓所有人民的意思得以展現，但是操作時卻很難達成共同意見，因此發展出代議制度與政黨政治制度，由不同利益之人民代表以團體協商的方式達成多元社會的不同需要。

民主經由政治領域的討論與實踐，早已從國家形式(Staatsform)下的概念，擴展到一般生活，特別是教育、經濟、宗教領域(「民主化」)，民主教育的成果使得個人對於自由的伸張與限制，已不能再滿足於代議制度的效能，尤其德國經過廿世紀六零年代學生運動與七零年代「市民行動聯盟(Bürgerinitiative)」後，社會瀰漫著市民要求更廣泛的政治決策權的聲浪，而尋求更多的參與，因此目前所討論的民主問題是：如何有效運作「參與式民主(partizipatorische Demokratie)」，以符合多元社會中每個人自由的需要與合理界線？此一直接民主的深化，同時也是對間接民主的檢討，使得個人的自由可以透過民主的程序，以更多元的方式實現在公共政策上，²⁷但是個人是否因此獲得更多的自由，需要進一步的討論與觀察。

人權的討論中，除了自由與民主為人權的基石外，人權在德國道德哲學與法哲學的探討中，人權的存在的理由是以「人性尊嚴(Menschenwürde)」作為核心與最高價值。

所謂人性尊嚴就是人對其自身，以及為其自身而存在社會的、內在的、道德的價值。十八世紀的康德已經在其《道德之形而上學(Die Metaphysik der Sitten)》一書中確立了人的價值：人的存在本身就是一種價值，就是目的，不是作為手段讓某個意志任意使用的。由於人性尊嚴構成人的本質，因此為絕不可侵犯的核心。

雖然人的群性(Sozialnatur des Menschen)使得人必須在團體中生活，但是群性不能導出「個人就是別人(Menschsein bedeutet Mitmensch)」的結論，而將個人視作服務團體或其他意志的客體。而國家作為共同體(Gemeinschaft)，先於國家已在的個人才是國家的目的，其功能在於提供支援、安全與服務，絕不(可)能侵犯人性尊嚴，反而應該維護與

²⁵ G. Jellinek 之語，原文為"Alle Freiheit ist einfach Freiheit von gesetzwidrigem Zwang"，見其著 System der subjektiven öffentlichen Rechte, 2. Aufl., 1905, S. 103。

²⁶ Stern, Klaus: Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Band III/I, Muenchen 1988, S. 625-627。

²⁷ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 19。

增進個人的獨特性。廿世紀中期納粹政權將個人視為集體的小輪子的主張，與「人本身即是目的」是完全相衝突的，政治、法律、國家應是為了實踐每一個個人的尊嚴而存在。

至此天賦人權、人性尊嚴、自由、平等、²⁸民主、實質法治建構了個人、公民社會與國家的關係。歷經兩次世界大戰、形式法治與東歐赤化的浩劫，於是德國基本法第一條明文規定：「人性尊嚴不可侵犯。尊重與保障人性尊嚴為一切國家權力的義務(Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt)」。

(二) 人權發展與性質

歐洲古代人權思想是從自然法(Naturrecht)所延伸出來的，也就是每個人根據自然所享有的權利，不需要從經驗法則中導出，亞里斯多與德柏拉圖在論及奴隸的地位時，即認為人具有自由是種基本原則。此一古希臘的哲學為基督教所繼承，但是立論基礎卻是根據聖經。²⁹雖然歐洲人權思想都出現在上述兩文明中，但是自由與平等的思想真正普及到一般人民間，已是近代、十七世紀後的事。為個人權利奠定思想基礎之思想家，最著名者為霍布斯、洛克、盧梭等，他們強調個人權利，認為自由與財產是人天賦的基本權利，為了讓國家不能侵害此一基本權利，國家權力必須加以節制與區分。³⁰著名的人權歷史事件，如 1789 年法國大革命，以及美國獨立建國，都深受該思潮的影響。

人權所要確立的是個人與團體的關係，換句話說，人權是作為人民保障個人權利，尤其是自由權與財產權，對抗他人侵害的主張。作為保障個人與團體自決的方式暨制度是權利與法律，所謂權利(rights; Rechte)就是依法律所享有的利益；法律(law; Recht)規範了不同主體（人民或國家）間的權利與義務，以及實踐權利義務的程序，由權利義務關係的確立，保障人民的自由與建立社會的秩序。因此著名奧國公法學者耶林內克(Georg Jellinek, 1851-1911)曾如此分析人權的性質：

- (1) 自由與防衛的權利（消極的權利）：人權作為自由與防衛的權利(Freiheits- und Schutzrechte)可消極防禦國家對於私人領域的不法與不當侵犯。
- (2) 平等與社會的權利（積極的權利）：人權作為平等與社會的權利(Gleichheits- und Sozialrechte)可積極要求國家提供與勞動條件有關的給付。
- (3) 分享的權利（主動的權利）：人權作為分享權(Teilhaberechte)可主動參與國家或社會的意思形成與決定。

因此人權教育在自由的內容部分，不僅需了解自由權的意義與項目，也應了解自由、平等、民主的關係：³¹

- 自由權與防衛權將維護人性尊嚴的不可侵犯性；
- 平等權與社會權是創造具有人性尊嚴生活的形式與實質條件；
- 分享權才能實踐民主國家所需的參與(Mitbestimmung)。

²⁸ 平等的保障即指國家對於社會弱勢者自由權的保護與增進。

²⁹ Oestreich, Gerhard: Die Idee der Menschenrechte in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Berlin。其他大量文獻詳見 Stern, Klaus: Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Band III/I, Muenchen 1988, S. 9。

³⁰ 古典西方人權理論的中文資料，可詳參：沈宗靈、黃枏森主編(1993)：西方人權學說，上冊，成都：四川人民出版社。

³¹ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 32.

既然人權是一種權利，就必須藉由法律加以規定才能實現，下節所要敘述者，即到目前為止，國內法與國際法對於人權的規定。

(三) 重要法律文件與效力

人權發展上的重要歷史文件有 1776 年「維吉尼亞權利法案(Virginia Bill of Rights)」、1776 年「美國獨立宣言」、1789 年「法國人權宣言(Französische Menschenrechtserklärung)」。而目前影響德奧人權最重要的法律文件為德國基本法(Grundgesetz)、奧地利國家基本法(Staatsgrundgesetz)、歐洲人權公約、聯合國人權宣言、聯合國國際人權公約，以及本文上述之其他國際公約。³²

德國與奧地利憲法是以人權為中心的國家憲法，³³視自由、民主、法治、社會、分權為憲法基本原則。基本權利部分，德奧兩國所明文保障者，為包括本國人與外國人之人性尊嚴、生命、自由、平等、財產、庇護權(Asylrecht)、受益權。根據該憲法的規定，個人基本權利受到侵害時，可以直接根據憲法主張保障其人權，國家違反憲法之立法、行政、司法行為，甚至私法關係，可因憲法法院之違憲審判而失效。

1949 年歐洲成立「歐洲理事會(Europarat)」，1950 年該機構通過「歐洲保護人權及基本自由公約(Europäische Menschenrechts-Kovention；簡稱 EMRK)」，1953 年生效。該公約旨在保障歐洲理事會會員國³⁴內人民的人權。此一公約被視為全球有史以來最有成效的國際人權保障條約：歐洲理事會要求欲加入之會員國必須在國內批准一連串人權法案，始具有入會資格外，會員國國內人民若遭受國家人權侵害時，且得以個人身分向歐洲人權委員會(Menschenrechtskommissar)申訴國家侵害人權的事件，而歐洲人權法院(Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte)的判決將具強制執行的效力。歐洲人權公約所明文保障的人權涵蓋非常廣泛，其中最著名者，乃會員國國內法律皆免除死刑。³⁵

聯合國在 1948 年通過人權宣言，其內容中明示保障的自由與民主的權利包括：生命權、自由權、免於刑求與歧視的權利、免於任意逮捕的權利、免於私人生活與家庭被侵犯的權利、思想自由、良心自由、信仰自由、意見表達自由權、工作自由與職業選擇自由…等。為加強人權法案的法律效力，聯合國於 1966 年制訂了「國際人權公約」，此公約含有三份文件：「公民和政治權利國際公約」、「經濟、社會和文化權利國際公約」、「公民和政治權利國際公約任擇議定書」，分別針對不同的人權項目加以規範與保障。

聯合國之人權公約與德奧憲法及歐洲人權公約不同的是，個人無法向國際法院申訴國家侵犯人權之事件，而國際法院的判決因無實質手段可形成壓力，因此多數情況根本無法強制聯合國的會員國執行改善。

由此可知，單單人權法律文件的存在並不會保證人權的實踐，必須由執行法律的國家藉由各種國家行為來完成，如何讓國家真的履行人權法律的規範，則是依賴人民有效地監督政府，因此人權教育視為公民教育範圍的原因即為此。

³² 國際推動人權教育見本文第二章。

³³ 德國憲法介紹可參見 Katz, Alfred: Staatsrecht, 15. Aufl., Heidelberg 2002；奧地利憲法介紹可參見 Öhlinger, Theo: Verfassungsrecht, 3. Aufl., Wien 1997。

³⁴ 至 2001 年 5 月 15 日止，歐洲有 43 個國家加入，德奧皆為會員國。

³⁵ Hodgkinson, Peter 講、鄭純宜譯(2002)，一個沒有死刑的社會--歐洲經驗談，律師雜誌，第 272 期，民 91.05，頁 90-106；另可詳見廖福特(2002)：歐洲人權公約—世界第一個有強制力之人權條約，司改雜誌第 038 期，(http://www.jrf.org.tw/mag/mag_02s.asp?SN=815，2003/9/30)。

(四) 個別之重要議題與相關知識

幾乎所有的社會議題都與社會變遷(sozialer Wandel)有關，人權衝突發生的原因亦然。大部分人權侵害事件的背後原因都指向一個重要的理由：資源不足，及其所引起的國際競爭與不合理的經濟體系，³⁶因此，一如其他社會科教育一般，人權教育不免觸及社會變遷的認識。³⁷

其中比較特別的是，德國與奧地利在廿世紀由於歷經納粹政權以及東德共產黨執政，因此其人權的議題一直與其有密切關聯。在其公民教育的發展當中，二次世界大戰後，納粹的殘暴作為以及東歐逐漸由共產黨統治，使得當時公民教育的發展走向「政治化」與「道德化」的歷程。³⁸公民教育必須一方面儘快提供憲法與民主的概念，以彌補納粹思想後的意識型態空缺，並作為政權赤化的防火牆，另一方面公民教育必須根植於道德討論，憲政民主才能不僅僅是學生所認識的素材，而能夠進一步要求政治團體體現此一理念。

經過五十餘年民主法治教育的洗禮，德奧民眾普遍能夠認清法西斯主義的缺失，但是德東地區公民教育的難題才隨著共產政權的落幕而剛剛開始。³⁹德東民眾從共產社會走向自由社會所面臨的不僅是政治理念的落差，過去不堪的政權操作（如秘密安全檔案）的揭露更重創現有的社會人際關係，加之以經濟情勢的萎靡，目前德東地區政治與道德教育之挑戰極為艱鉅。

因此德奧人權教育的議題多與該社會條件有關，而且與法西斯或共產思想是否再起、或者是類似偏執情況再度發生，具有決定性的影響力。重要議題包括下列數項：失業、種族歧視、庇護與難民、性別平等、死刑存廢。

德國教育學界要求，在教學中處理以上議題時，個人的人權都應與公共政策相結合，作完整的思考與解決。例如個人失業的問題與其工作權有關，但是在討論此一議題時，應同時檢討國家經濟政策的得失，才能真正解決個人的人權問題。因此德奧人權教育的範圍不是只有論及個人的人權，還包含了公共政策的層面。目前與失業、種族歧視、庇護與難民、性別平等、死刑存廢相關的公共議題包括了國家與國際經濟政策、國際關係（特別是全球化與歐洲統合問題）、家庭政策（尤其是婦女、兒童政策）、社會安全政策（尤其是健康保險與退休安養政策）。

根據個人與公共議題的重心，人權教育所涵蓋的知識範圍就不能侷限於人權或政治、法律，經濟與社會知識也是了解人權的必要素養。是故，教師與學生的個人知識領域必須涵蓋神學、政治學、教育學、社會學、經濟學、法學、倫理學、技術與勞動理論(Technik/Arbeitslehre)、⁴⁰地理學、歷史學。與我國九年一貫看法不同的是，德奧認為給予學生的知識應該是科學的、系統的，因此隨著學習的深化，知識的系統特性將逐漸清

³⁶ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 11.

³⁷ 教育與社會變遷的關聯性，見：Kleining, Gerhard: Sozialer Wandel, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 225-235.

³⁸ 詳見 Giesecke, Hermann: Politische Bildung – Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, 2. Aufl., Weinheim und München 2000, S. 15-55.

³⁹ 詳見 Giesecke, Hermann: Politische Bildung – Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, 2. Aufl., Weinheim und München 2000, S. 15-55.

⁴⁰ 由於廿世紀六零年代後技術進步突飛猛進，因此德國教育界要求學校必須在學校教授技術變遷與勞動關係為內容的課程，以讓學生隨時能夠適應新技術的產生與勞動關係的變動，其目的在於協助學生將抽象知識轉換為工作技能，並且在勞動關係的變動下保護其個人的勞動條件。所謂技術與勞動理論即指教授此一課程所應具備之知識。

晰，在這個基礎上再論及跨學科的學習。因此公民教育的學習者基本上都至少在學習三種以上的系統知識（即學門），以應用該知識來探討問題。

三、價值教育

人權教育在教學上包含了認知、情意、技能三的面向，根據上述人權教育的教學目標，⁴¹人權「價值」的形成乃人權教育的情意目標，因此人權教育屬於價值教育(Werterziehung)的範圍。⁴²

所謂「價值(Wert)」乃是人類從事其行為所賴以決定與判斷的基本準則，⁴³以外顯或隱含的方式，影響個人或團體選擇其行為的目的、辦法或手段。價值的形成取決於歷史與社會文化的因素，甚至個人或團體在社會上的特殊利益也會造就不同的價值觀。價值觀深植於個人的想法中，表現於言論、判斷、態度、需求中，塑造了個人或團體的生活型態、理念、身分。

對於民主社會而言，仍然存在一個最高的基本價值，即是人性尊嚴，及其所導出之自由、平等、正義、和平。⁴⁴此一基本價值不僅為多數公民所認同，聯合國憲章、乃至人權宣言與人權公約都已將其列入章程中，德國與奧地利憲法亦以此為國家社會的基本與最高價值。價值教育於人權教育中的問題是，如何解釋她的內涵與範圍？如何將此抽象價值放在現實而多元的生活當中去解讀與具體化？而且民主社會中，解讀與具體化的主體是個人時，如何調和不同結論的差異性？

其實這些問題尤其在公民教育中最不容易處理。到目前為止，德國公民教育的討論中，爭議最大、也幾乎不可能有共識的討論即是，公民教育的具體目的到底是什麼？雖然多數人認為公民教育在提供對國家的認識，養成民主生活的責任，由於以往解釋何謂自由與平等的詮釋者為國家，但此一過程很可能只在重複灌輸傳統社會的政治模式，卻未提供改造社會的反省力，早已無法滿足開放社會的需求。此外，現今社會已邁入民主多元以及快速變遷的時代，傳統單一的政治價值已經無法說服不同文化背景的社會份子，甚至已有的價值也一直在改變中，因此公民教育究竟能夠提供什麼樣的價值？

這樣的辯論自 1945 年即已開始，⁴⁵每一個時代所強調的價值都不完全相同，既然沒有固定的價值可以遵循，價值教育便在具體化價值的困境中，面臨要教什麼的困難。自七零年代起，價值教育的教學方式有了重大的轉變，取而代之的批判教學法，試從衝突案例中，省思現有價值體系背後的成因與條件，以脫離窠臼的思考模式，透過共同參與的民主過程，形成自我與獨立的價值與判斷標準，⁴⁶如此才有可能因應多元價值的社會。既然公民教育的價值教學在九零年代後，除基本價值外，已不再限定於某類價值中，因而人權教育的進行不可能也不應有一個「現成可用」的教材與構想，應該設計一套策略，讓學生能夠透過辯論人權的議題中，自我建立以人權為中心的判斷能力。⁴⁷

⁴¹ 本文第二章 一、(九)，頁 9。

⁴² Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 34.

⁴³ Hillmann, Karl-Heinz (Hg.): Wörterbuch der Soziologie, "Wert", 4. Aufl., Stuttgart 1994.

⁴⁴ Hepp, Gerd: Die Wertediskussion, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 143-149, S. 144.

⁴⁵ 歷史發展詳見 Hepp, Gerd: Die Wertediskussion, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 143-149, S. 146-147.

⁴⁶ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 35.

⁴⁷ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 12.

價值教育為從灌輸價值轉變為培養判斷價值之能力，發展出特有的教學策略：⁴⁸價值教學策略首重「知覺(Bewusstmachung)」，讓學生能夠察覺自己與他人都是做決定的主體，所有有關道德的決定皆涉及自己與他人的行為，因而省思個人的道德決定是否應能凌駕他人之上，進而尊重他人的立場。既然每個人都有決定的權利，如何達成團體最後的決定即須透過對話，「對話策略(Gespraechsstrategie)」所著重的是學生對話時，能夠為個人的決定提出辯護的理由，「辯護策略(Argumentationsstrategie)」則是訓練學生能夠從各自辯護理由中辨認出共識與不同的觀點。當學生能夠體認個人道德決定與他人決定的關係後，價值教育的教學便進入到討論社會共有價值上，例如認識社會大眾如何定義與解釋公平的概念，便是此處「概念建立策略(Begriffsbildungsstrategie)」的重點，最後透過「扮演策略(Spielstrategie)」，由學生交換立場、角色扮演，模擬與分析他人的感受或表達。

瞭解個人與他人價值不代表社會整體具有共同的價值，人權作為價值內涵，同樣存在「價值衝突(Wertkonflikten)」的情況，例如自由與平等皆為人權，但是自由與平等間經常呈現對立的現象，如何解決此一價值衝突的問題，成為價值教育與人權教育另一重要課題。首先我們應先確認價值衝突的發生原因：不同個人間價值衝突，往往並非價值內涵的認知差異，而是起因於利益或是需求的衝突，以自由與平等為例，屬上層社會階級的個人較強調教育自由的理念，但是屬中下社會階級的個人會更重視教育機會平等的實現。當學習者能夠認識價值衝突的發生原因後，即易於掌握對立現象中各方的基本立場，而能夠處理衝突。因此在教學上，Müller-Fohrbrodt 認為價值衝突教育的教學目的應有二：⁴⁹第一，認識價值衝突的原因，包括價值內涵、其功能與解釋的必要性、與其他價值的關係、歷史上之轉變等；第二，掌握各方基本立場，此時應讓學生

- (1)嘗試理解現有立場，並且尋求可能的共識；
- (2)接受各方立場，不否定任何主張；
- (3)由各方依其經驗，解釋與澄清其立場；
- (4)平等重視不同立場與其理由；
- (5)從呈現的不同理由中，找出差異的原因，以及進一步將各自立場做區分；
- (6)以寬容(tolerieren)與容忍(aushalten)的態度看待差異。

在此針對人權教育要特別強調的是，教師在進行價值教育時，要強調維護人性尊嚴的原則，創造尊重個人的教學氛圍，重視每一個人的感覺、看法與其價值，並且鼓勵學生間以寬容的態度面對差異。

四、參與社會的方法與技能

何種技能是學生在人權教育中必須學習具備、老師必須在教學中授予的，須從如何獲得人權必備的知識與情意，以及如何在教學過程中學習加以彙整，德國教育學將此議題稱之為「課程方法」。從上述兩節內容可知，人權教育的知識素材為社會科學，情意以價值建立為主，因此方法的學習上與之有密切的關係。此外，人權教育為公民教育的一環，因此下文是以公民教育的課程方法為題論述。

⁴⁸ Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000, S. 90-92.

⁴⁹ Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000, S. 92-95.

(一) 公民教育方法之理念

德國教育議題上，「知識方法(wissenschaftliche Methode)」與「課程方法(Unterrichts-Methode)」是有關聯、但是不等同的概念。所謂知識方法是從哲學中認識論所發展出來的討論，探究人是如何認知並獲得知識，他的成果是研究方法論，用以驗證知識內涵的可信度與理論效力的方式。課程方法則是從討論教學與學習出發，從了解人類建立內容以及思考之過程，設計最佳的學習條件。兩者的目的是不同的，但是因為教育的過程中，獲得知識是其中的重要項目，因此具備知識方法也是學生必須熟悉的技能。

對於公民教育而言，課程方法尤其與社會科學方法關係甚為密切，因為公民教育的討論需要大量的先備素材，這些都是社會科學所建立的知識，所以知識方法已經存在於課程方法中。另一方面，這些素材建構了學生的先備決定(Vorentscheidung)，這些先備決定形成個人世界觀中的意識型態，成為個人在信仰、道德、宗教，乃至對錯決定的指標。此時，課程方法顯得特別重要，因為假使人的本質如康德所言，為理性的動物、自治的主體，那麼教育方法應該是協助個人遇見他的自覺，成為行動與獨立的個體，而非認命地接受既有的先備認知下。⁵⁰因而根據上述知識方法與課程方法關係的說明，可以理解為什麼德國社會學法蘭克福學派之批判理論⁵¹如此深刻地影響了德奧公民教育的教學方法。⁵²

除了批判能力，下表(表 2)為學生一般所應具備的技能：

表 2：教育一般技能項目

| 宏觀方法核心 | 重要之基礎學習與工作技能 | 重要之基礎談話與合作技能 |
|--------------------|--------------|--------------|
| 團隊工作 | 閱讀技能 | 不讀稿的談話 |
| 決策練習 ⁵³ | 重點標示 | 擬定關鍵辭方法 |
| 集思方法 | 製作摘要 | 修辭法(說話與講述方法) |
| 案例分析 | 結構化思考 | 問題提出技巧 |
| 解決問題之行動 | 查找資料 | 表現法 |
| 計畫方法 | 製作筆記 | 討論/爭論 |
| 獨立策劃方法 | 製作索引卡片 | 主動傾聽 |
| 學生會 | 製作記錄 | 主導對話 |
| 專科作業 | 製作大綱與歸件 | 引導對話 |
| 課程方法論 | 設計筆記冊 | 合作 |
| 回饋方法 | 視覺化/表現 | 衝突管理 |
| ...等 | 書寫報告 | 後設溝通 |
| | 工作計畫 | |

⁵⁰ Mickel, Wolfgang W.: Grundsätzliches zu den Methoden, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 339.

⁵¹ 代表作為 Adorno, Theodor W: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied-Berlin 1969.

⁵² 關於建立批判能力之批判教學法，詳本文第二章 三、價值教育。

⁵³ 「決策練習」為德文 Planspiel 之意譯，德國從美國管理協會所發展之「頂尖管理虛擬決策(Top Management Decision Simulation)」轉化為課程方法，運用於課程中，訓練學生如何制定決策。

| | | |
|------|--------------------------------------|----|
| | 使用學習索引工作 備忘記錄製作技巧 設計工作場所 …等 | …等 |
| 宏觀方法 | 微觀方法 | |

資料來源：Klippert, Heinz: Methodentraining, 2. Aufl., Weinheim 1994, S. 24.

(二) 宏觀方法

德奧常用於公民教育課程的宏觀方法有：

- 案例方法(Fallmethode)
- 計畫方法(Projektmethode)
- 策劃練習(Planspiel)
- 角色扮演與模擬遊戲(Rollen- und Simulationsspiele)
- 電影腳本(Szenario-Technik)
- 未來工作坊(Zukunftswerkstatt)
- 觀點轉換(Perspektivenwechsel)
- 比較(Der Vergleich)
- 戶外教學(Studienfahrt)/參觀訪談(Exkursion)/地區研究(Regionalstudien)
- 探查(Erkundung)/社會研究(Sozialstudie)/實習(Praktikum)
- 正反辯論(Pro-Contra-Debatte)
- 集訓(Lehrgang)/講座(Kurs)

以上活動皆有其特定目的、實施程序與注意要點，但因限於篇幅，此處不擬詳述。惟其共同的特徵是以訓練學生如何在團體中表達自我意志、體會他人觀點、解決衝突問題、了解所處社會、創造和諧共同體的作為目的，並且兼顧教室虛擬練習與融入真實世界，讓學生為其社會生活作準備。

(三) 微觀方法

微觀方法注重的是個人能力的養成，學生在公民教育中所必須學習的方法有：

- 討論的主持方法(moderative Methoden)
- 完成作業的方法(Arbeitsaufgabe/Arbeitsauftrag)
- 資訊來源查找與解讀方法(Quellenarbeit/Quelleninterpretation)
- 製作卡片方法(Kartenarbeit)
- 製作記錄、一般報告、正式報告方法(Protokoll/Bericht/Referat)
- 專家詢問方法(Expertenbefragung)

一如宏觀方法的論述，學生個人能力的訓練方式，德國亦有充分的分析與細微的操作說明，期待學生應用此一在學校中習得之個人能力，參與公民社會的建構。

五、人與教育

以上各節論述過人權教育有關認知、情意、技能的內容後，必須強調人權教育的本質並非在灌輸知識、服膺特定意識形態、評比能力，她在根本上是一種人的教育，而人的教育並非只有在人權教育中教導、而是在所有的教育中進行。

(一) 人權教育與道德教育、公民教育

德語系社會認為，人權教育亦屬道德教育與公民教育。⁵⁴德國對於人權的認知是奠基於康德的道德哲學，因此德國人權教育與道德教育不能分離，人權教育的本質就是道德教育，透過對道德的省思我們了解人權的意義與功能，也唯有藉由對道德的認許，才能充分理解人權中個人與團體關係（如國家功能、個人自律、社會自治的最高境界）。

德奧兩國之人權教育也是公民教育(Politische Bildung)重要的一環：⁵⁵西方對個人自由的認知，除了不受限制的行為外，尚包含保衛個人私領域的主張，因此必須監督與限制國家的權力來保障個人的自由權。人權與政治的關係是，對德奧社會而言，人權不僅是個人尊嚴的覺察與保護，人權也是檢驗政治思想與內容的標準。⁵⁶人權教育的範圍因而涵蓋在公民教育的範疇內。

(二) 人的教育

歐洲文化視人性尊嚴為不可侵犯的理由，傳統上除了具有倫理學的理論基礎外，神學的影響亦極為鉅大。前者認為人雖為自然界中的一員，地位卻高過其他動物，其理由是，人除了生物的肉體外，具有心靈(Geist)與理性，相較於其他靈長類與非靈長類動物，人類有歷史與死亡的知覺，因而得從外在環境的束縛中掙脫，自目的、功能、便利等觀點為自己的行為下決定。因此人類學所使用的演化論在哲學的探討下，並沒有將人貶抑為物。⁵⁷神學方面，基督教教義的詮釋也深刻地影響了歐洲人對人的認知，聖經舊約創世記中明文記載上帝創造萬物的過程，其中只有人類按照上帝的形體所型塑，因之是為萬物之靈。人性尊嚴之不可侵犯性即在於對人類心靈與對上帝的尊重。⁵⁸

對人權教育的教師來說，在從事人權教育的過程中，雖然「人」在此議題中恰為教學客體(Objekt)，可是實際的教學進行中，絕不能忽略人的主體性(Subjekt)，而將他人（尤其是學生）當作客體來處理。教師必須讓學生感受到，個人享有尊嚴，他人亦享有同樣的尊嚴，兩者的尊嚴都享有最高的地位，不存在任何宗教、種族、性別、階級、膚色、年齡、國籍、異文化…之條件。換言之，我之所以尊重他人的尊嚴，並非因為他剛好是一個人（如寵物之貓狗），而是因為他與我一樣，是具有感情、需求、有其生存價值的主

⁵⁴ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 31.

⁵⁵ 德國公民教育之內涵與美國公民教育之內涵近似，皆以政治教育作為核心，擴及經濟與社會事務的了解。

⁵⁶ Friedrichs, Peter Michael: Menschenrechtserziehung in der Schule, Opladen 1983, S. 12.

⁵⁷ 奠定此一理論基礎最重要的學者為歐洲文藝復興時期之義大利人道主義者 Giovanni Pico Graf von Mirandola und Concordia (1463-1494)，代表著作為「人之本質(Über die Natur des Menschen)」以及「人之尊嚴(Über die Würde des Menschen)」。

⁵⁸ 大量相關文獻詳見 Stern, Klaus: Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Band III/I, Muenchen 1988, S. 9.

體。對教師個人亦然，學生是教學的主體而非客體，並非是人權教育的對象，而是需要教師協助成長、具有靈魂的個體。⁵⁹

上述之教學內容，僅在於協助教師準備教學計劃，但是更重要的是，教師必須注意個人的理念與教學態度，將個人與學生同時置於人權教育中。

⁵⁹ Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000, S. 124-125.

第三章 美國與南非的人權教育

一、人權要放在哪些課程教授？

人為什麼要受教育？為什麼要有義務教育？義務教育工作者碰到像電影危險遊戲 (the Dangerous Minds) 中的學生時為什麼會束手無策？像電影中不學習的學生，成為學校的頭痛份子，只是替學校行政人員、老師惹麻煩的學生，為什麼我們還要把他們留下來？明明是學生不學，為什麼要浪費師生的時間和納稅義務人的錢來照顧這一票看似拒絕學習的高中生？照顧這些像是「不學」的孩子，不是會犧牲要學的學生的權益嗎？所以義務教育是怎麼一回事？義務教育工作者在做什麼？這是國立台北師院社會科教育學系開的「電影與社會」的課程的討論題綱。人權課程不能仰賴開設人權相關的課程，他必須仰賴老師的知識、智慧，適時的引導，若是只在所謂的人權課程才教人權的話，學生可能覺得我對人權沒興趣或我已懂得夠多了，所以這樣的課程我不需要，因此選修的學生人數可能有限，但在像「電影與社會」這樣的熱門課程中，我們由電影的主題與內容的討論，很難不碰觸到人權議題。

「電影與社會」一課，不是為這個研究計畫而開的新課，他早就存在於社會科教育學系的課表上，研究者直到 2002 年下學期才首度開課，在該課程中，除了「危險遊戲」涉及人權外，「控訴」(The Accused, 1988)、神父 (the Priest) 皆會碰觸到與人權相關的議題；本文作者早在這個研究計畫通過之前，即擬不在課堂上看電影，因此將增加一倍的電影討論與觀賞，因此這學期要討論一部白色恐怖的電影，超級大國民 (萬仁導演) 或忘了我是誰 (The Majestic, 2002, Jim Carrey) 或真實一瞬間 (Guilty by suspicion, Robert DeNiro, 1991) 等有關白色恐怖的電影可能都是我們將要討論的議題。

在「危險遊戲」的討論中，我們要求學生思考「義務教育的本質與目的」時，有一緬甸僑生，談他自己為了要受教育，小學時，一天要走單程兩小時的山路去學校，放學再走兩小時回家，後來因搬家，學校更遠了，因此他的求學歷程是緬甸學校與華語學校交錯的念，以離家的遠近作為選擇的標準。這個學生的故事，我們用來提醒學生，若當時緬甸有義務教育，則受教變成學生的權利與義務，政府就要在住家附近辦學。義務教育的另一個意義是，有些家長在孩子可以幫忙時，就會讓孩子去工作幫忙全家人賺錢，因此越窮困的地方，這樣的惡性循環，造成鮮少有人有機會去體會社會學研究的發現：教育是社會階層、社會流動的最重要因素。因他們早就被生活壓力擠進就業市場。義務教育要求學齡兒童一定要就學，否則違法，相對的工廠就不可以聘用童工，因此父母無法讓學齡兒童進入就業市場。一旦識字，學會自學的能力，就有翻身的機會，這是義務教育的意義，也是義務教育是人權的一部份的原因。以下我們將進入主題談美國的人權教育。

二、美國

因為各種原因移民美洲的歐洲人的後裔，在 1770 年代終於不能忍受英國政府的不當剝削爆發獨立戰爭。1776 年的大陸會議通過「獨立宣言」。此宣言中指出人是生而平等的，造物主賦予人一些不可轉讓的權利，其中包括生命權、自由權和追求幸福的權利。為了保障這些權利，所以才要成立政府。而政府的正常權力，係得自被統治者的同意。如果任何政府變成損害這些目的的禍害時，人民就有權利來改變或廢除它，以建立新的政府。

⁶⁰。孫哲（民 84）認為「獨立宣言」是人類史上第一個人權宣言，他最重要的人權概念是「人生而平等」。遺憾的是此處的人是「白人」，且是白種男人，一開始還是有財產的白種男人。不過由於此一宣言，才讓未受保障的人，能在要求回歸獨立宣言的保障下，逐漸獲得平等。所以「人生而平等」是一種理念，透過人權鬥士的爭取，才逐步被實現，例如美國特教學童的受教權，也是遲至 1970 年代，才在訴訟中獲得平反與保障。孫哲認為獨立宣言代表著人權已由一種思想和理論提昇為一個普遍的政治宣言，生命、財產、自由、平等、博愛、民主、共和國等無一不是人權的表現和要求，也成無資產階級革命的口號（民 84，24 頁）。在獨立宣言的架構下，維琴尼亞州的權利宣言則特別強調三個原則：1. 人生來便是自由和獨立的，具有天賦的權利。社會不能剝奪人對生命和自由的享受以其對財富、幸福和安全的追求；2. 權力源於人民；3. 政府是為大眾謀福利的機構，富有保護人民、國家、以及社會安全的責任。無論採取何種組織形式，最好的政府是最大限度地滿足人民幸福與安全的政府⁶¹。

法國大革命後頒佈的「人權宣言」進一步的闡述了平等、自由、法律、權利的有關原則，以法律的形式肯定了資產階級的人權概念。孫哲指出他的第一條規定：「在權利方面，人生本是而且始終是平等的」；第二條「一切政治結合的目的都在於保護人的天賦的和不可侵犯的權利；這些權利是：自由、財產、安全以及反抗壓迫」；也因為第十七條私有財產權神聖不可侵犯，因此財產權就成為人權的一部份。第四條規定「自由在於不做任何危害他人的事...」，第十一條不准濫用自由，第六條強調「法律之前，人人平等，這些法條讓人權與法制緊密的連結。所以孫哲認為，美國的獨立宣言是一篇政治宣言，具政治綱領的效力；法國的人權宣言由於是已取得國家政權的國民會議文件，因此是個憲法性宣言，所以成為後來各國憲法的依據⁶²。

張佛泉認為法英美三國的人權論述，以美國的人權觀念和制度最明確。尤其是人權宣言中「不可出讓的權利」，而政府的成立就是為了保障這些「不可出讓的權利」。美國的聯邦憲法則以人權宣言為總目的，而國會依人權法案和憲法會制訂次要的法律時，絕對不許以法律限制那些「不可出讓的權利」；美國總統的職責是負責執行國會所通過的法律；法院則依憲法條文，審理一切因權利義務而起的糾紛。人權法案和憲法有人稱他為美國的「最高的主權」(ultimate sovereignty)，而直接的主權(immediate sovereignty)則分散在一個協調的法律系統下，並以聯邦最高法院為解釋憲法條文的最後權威⁶³。美國的人權觀念和制度，有以下八個特點：

(1) 人權是屬於「人」(all men or all persons)的

(2) 人權是「先於」邦國與政府的

傑佛遜在 1774 年為美國維琴尼亞會議所擬的「人權宣言」中即說「人類若干共同的權利，乃為憲法所確認(confirmed)」⁶⁴。美國的獨立宣言也只指出：「...上帝賦予人以若干不可出讓的權利，生命、自由、與幸福之追求等即在其中。為保障這些權利，政府乃在人間樹立起來...」。張佛泉提醒「國及政府之成立與『存在的理由』即在保障這些『先存在的』人權。這個觀念實已成為一種普遍的觀念」。他也提到英國 1837 年的工人運動，

⁶⁰ 轉引自孫哲（民 84）。新人權論。台北：五南，23-4 頁。

⁶¹ Puckett, Charles (1979). Documents of Human Rights. Bloomington: Indiana University Press, p.253.

⁶² 轉引自孫哲（民 84）。新人權論。台北：五南，24-5 頁。

⁶³ 張佛泉（民 82）。自由與人權。台北：台灣商務印書館，79 頁。

⁶⁴ Draft of a Declaration of Rights, prepared for the Virginia Convention of August, 1774. J.P. Boyd, ed., The Papers of Thomas Jefferson, Vol. I, p.119.

一位木匠(William Lovett)起草，有 128 萬人簽名的請願書（即所謂的 Chartist Petition）中曾說每人之普遍的政治權利乃高於並立於所有風俗習慣之外，乃一基本權利，非人力所能奪⁶⁵。此外薩爾瓦多 1886 年制訂的憲法第八條也談到相關概念，「薩國承認 (recognizes) 權利與義務乃『較先於並較高於(prior and superior)』政府所制訂的法律 (positive law)」。愛爾蘭(Eire)的憲法(1937)也認可(Acknowledges)(Art. 43.1.)人有自然權利「先於」政府所制訂的法律⁶⁶。所以張佛泉指出「國家只是承認和維護人權的，而不是製造或頒賜人權的（頁 81）。

(3) 權利分為「不能出讓的(inalienable)」和「能出讓的(alienable)」兩類

人權宣言中所載的主要是不能出讓的權利。能出讓的權利便信託給政府運用，但其形式、權限、及運用方法，均在憲法內明訂。出讓這些權利只為換得一有效的政府，借它切實保障不可出讓的諸權利。政府如破壞這些目的，人民就可以變更或撤銷它。

(4) 不可出讓的權利乃是在劃除政府權利之外的

傑佛遜曾說「人的意見並非政府權力的對象，亦不在他的治權之內⁶⁷」，亦即有些自由乃是政府不得「觸及」、不能干擾的。傑佛遜甚至在他自擬的墓誌銘中提到他在「建立宗教自由議案」的尾部做了一番無謂的宣稱：「吾人明知本議會乃為人民所選出的普通立法機構，無權束縛後此與本議會權力相同的議會之行動，因而如是宣稱本法案為永不可廢除的，亦屬無法律效果。但吾人中有此自由宣稱，乃即如此宣稱：本議案中所堅持的權利實係人類之自然權利，今後如有撤銷或縮小本案之法案通過，此種法案即為對自然權利之損害⁶⁸。張佛泉提醒我們，傑佛遜如此反覆的叮嚀，可見當時美國人對「不可出讓的權利」，所持的態度是如此的嚴肅和鄭重。

(5) 「人權法案」將基本權利一一列舉之後，並在最終做一概括性的保留

這一動作的原因是，人權本來就不是任何一個特定階段的政治生活所能表達無遺的，一時舉不出的人權，若干年後即可形成新的項目，例如婦女參政、最低生活保證，都是 18 世紀中葉的人無法想像的，因此可以臨時委託給政府的權利只限於所列舉者，不得擴張至所未列出者。因此凡是有關基本權利的問題，便不是普通議會甚至不是多數選舉人在普通「複決」等程序下所能決定的，需要用修正或增補憲法的方式來解答⁶⁹，例如我們不能用普通「複決」程序來複決一些基本的人權議題或修憲。此外，本文稍後將提到的形塑美國教育的法案，有些即是大法官釋憲的成果。

(6) 基本人權非議會所能限制

洛克雖然曾指出立法機關與最高行政者均不能越出「社會的基本法則(fundamental rule of society)」，但美國卻是在實際制度中，明白規定某些權利是立法機關所不更動或限制的，這個絕對的憲法原則，讓基本人權獲得絕對關鍵性的保障。

⁶⁵ 這句話的原文是...That the universal political right of every human being is superior and stands apart from all customs, forms, or ancient usage; a fundamental right not in the power of man to confer, or justly to deprive him of. R. M. MacIver, op. cit. p.292.

⁶⁶ 張佛泉 (民 82)。自由與人權。台北：台灣商務印書館，81 頁。

⁶⁷ 見 The Papers of Thomas Jefferson Vol. II, p. 546.

⁶⁸ The Papers of Thomas Jefferson, Vol. II, pp.547-52. 此法案的英文為 A Bill of Establishing Religious Freedom. 係 1777 起草，1786 年才在 Assembly of Virginia 通過。此法案對 1791 年美國憲法第一修正案有極大的影響。

⁶⁹ 張佛泉 (民 82)。自由與人權。台北：台灣商務印書館，84 頁。

(7) 基本人權無分多數少數

少數服從多數在基本人權一事上是不存在的。傑佛遜在第一次總統就職演說中提到：「大家都要切記這個神聖原則，多數意志雖應永是通行的，但此意志之所以能成為『合法(rightful)』的，卻必須是合理的；少數一樣擁有平等的法律所必須保障的平等權利，侵犯這些權利就是壓迫」⁷⁰。亞當斯(John Quincy Adams)也提醒若多數得任意而為，則「任何國民之不可出讓的權力還能有什麼保障？」⁷¹所以保障基本人權的功用即在防止「多數專制」。

「不可出讓的權利」與「多數之治」的區別為何？

- 1) 基本權利是建立在「一致同意(unanimity)」之上，「多數之治」普通即已多數決議為準。
- 2) 基本權利或平等權利(equal rights)永為多數之治的先決條件，不遵從平等權利的原則，即永無正當的多數可能。
- 3) 多數所決議者永不能損及少數的基本權利。少數並無特殊權利需要保障，少數應被保障的權利即是他們所必享的基本權利。任何社會中，凡一部份人的基本權利受到損害，或自認受到損害時，此社會必立即呈現擾攘不安。
- 4) 民主國中之「多數」，乃在每一待決問題中經自由討論後所臨時產生者，人人都有機會成為多數或少數。因此少數不得不到保障時，任何人都無保障，十分可怕。

(8) 「人權宣言」乃一般生活中最不可少的保證

- 1) 所保證的是「必需的最少量」，因大量的權利沒有邊際、不可能可以保證。
- 2) 所保證的是日常生活最切要，並具體的事
- 3) 都是最基本的權利。只有基本權利獲得保證，人才能追求其內心生活或自發的社會生活。而這些權利必須具有一種固定性及普遍性。
- 4) 人權宣言所保證的是最低處的平等。平等最正確的意義在基本權利上的平等。

由上述基本權利的八個特點，可見基本權利乃一切法律的目的與準繩，不能用任何普通法律程序予以限制或變更。

由於聯合國對於人權教育的推動(1995-2005)，目前相關的出版品很多，美國社會科教育的雜誌，不論是 Theory and Research in Social Education 或 Social Studies and the Young Learner 或 Social Education，探討人權的文獻相當的多，廣泛閱讀後發現 empathy (同情心、同理心) 是眾多文獻、學者(Bohan, C. H., 2003; Golver, Rebecca J. and Barbara K. O'Donnel, 2003; Janke, Rebecca and Kristi Rudelius-Palmer, 2003; Neal, La vonne I. And

⁷⁰ 見 S.G. Brown, ed., We Hold These Truths (1941), p110. 此外，Zechariah Chafee, Jr. 在 How Human Rights Got into the Constitution (1952) 一書中(p.20)指出，維琴尼亞在 1776 年的「人權宣言」是第一個採取步驟以防止他自己的立法機構，使之不能侵擾基本人權。不過他並未規定該宣言中的權利是立法機關所不能侵害，但可做此解釋。正式企圖樹立此絕對原則的張佛泉認為是 1777 年的「建立宗教自由議案」，此一議案九年後才得以通過，可見「基本權利」在當時還沒被人完全接受，一旦通過，對當時人的政治思想產生極大的影響。麥迪遜在 1789 年為聯邦草擬「人權法案」時，提到美國與英國「宣告權利」的方式不同，英人雖不以限制立法機構之權力為必要，但在美國卻認為有此必要。張佛泉只出自 1803 年「司法評斷」制度開始後，美國憲法中任何規定都以成了立法機構所不能變更或違反的(民 82, 頁 109-110)。

⁷¹ W. C. Ford, ed., The Writings of John Quincy Adams, Vol. I, pp.70-1.

Alicia L. Moore, 2003; Davis, 2001)認為推廣人權教育的首要、最有效的方法。這也符合我們在德奧部分的討論提到的人權教育應從認知、情意、技能上處理的觀點。顯然在美國有關人權的討論，較重視的是情意的部分。所以我們先從情意的同理心討論起。

(一) 同理心的探討

1、經驗分享

同理心如何培養，文獻的討論很多，此處擬以本研究群的作者之一的經驗先談起。小女就讀幼稚園時，帶他上學途中，常常遇到盲人要從敦化南路走到國科會附近的地方上課。有一回我們老遠看到有一個盲人撞上路樹，然而附近的大廈管理員和路人只在附近圍觀，沒人伸出援手。那時我們各自的書包、雨傘等雜物至少有四件，立即決定我們要幫忙，因此央求小女自己背自己的東西，並拉我的衣服而不是牽著我的手，才騰出多餘的手引導該盲人，走出困境，並帶他通過繁忙的復興南路。事後，小女問我他為什麼看不見，研究者擔心他日後被各種因果論影響或以為做錯事的人，才會變成瞎子，所以第一先強調，他與他的父母都沒做錯事，可能是生病或基因出問題等等。因為國立台北師院附近有愛盲協會，所以附近遇到盲人的機會比較多，我在與他們同行時，順便聊天，我理解即使已具備獨自上街的能力，有人協助依然比自己行動容易、安全。這是我在路上遇到他們必然會陪他們走一程的原因。另，得知有眾多盲友是從北投搭車到和平東路時，我好奇的詢問，連我這個明眼人，要從和平東路去北投都會有點緊張，他們怎麼能夠獨自行動。這些盲友告訴我，一開始有人帶領，然後就開始自己摸索。在搭車時最困難的是什麼？他們說「司機脾氣不好，沒耐心等他們上下車」是最常遇到的困難；而最怕的是什麼？在車上打瞌睡。一睡著，醒來方向感會錯掉。

我將此經驗與學生分享。我問由南部到國立台北師院就讀的學生，由台北車站到台北師院，他們會不會擔心坐過頭，錯過下車的站牌等等，會，所以我們都可以想像盲人在複雜的台北生活的困難，因此有機會幫忙時，一定要伸出援手，這樣的分享對照閱讀的文獻，我是由實例與經驗，涵養我的師院學生的同情、同理心(empathy),引導他們設身處地的能力。亦即透過經驗分享涵養我學生培養同理心的情意部分的教育目標。

此外，由觀察愛盲協會的人（資深盲人或他們的友人），引導盲人的方法，我發現要引導盲人時，不是抓他們的手臂而是要提供我們的手臂讓他們輕輕的扶著即可，可惜大部分大學生都是騎機車進出，因此還沒有人分享他們協助盲人的經驗。相較於認知與技能，教育的情意目標，是教育過程中最難達成的一項，然而透過經驗分享，對別人的「不能(disabled)」的理解，不論是小女或者國北師的學生，顯然是培養同理心（不論是成人或兒童）比較有效的方法。

美國德州某大學的 Bohan (2003)教授領養一個中國女孩，他鼓勵美國教育界的老師用「領養中國女嬰」為議題來探討人權教育，因光 1999 年美國公民便領養了 4500 個中國女嬰 (Platt, 2000)。1987 年筆者的孩子在美國的托兒所時，已遇到領養中國小孩的白種人夫婦，他們說為了孩子的認同並為孩子找尋玩伴，同一地區準備領養孩子的夫婦，通常會努力領養來自同一文化的小孩。1999 年筆者在國科會和國立台北師院贊助下出國研究「社會科九年一貫課程」⁷²再回到念博士學位的地區時，已聽說當時華人研究生的打工

⁷² 曾慧佳 (民 89)。美國九年一貫的社會科課程與實務。行政院國家科學委員會第三十七屆出國研究人員研究報告書。37099F。

機會，已包括去帶領被領養的一群中國孩子學中文，或當他們爸媽臨時有事時的臨時保母。Bohan(2003)分享他的經驗時談到，其他孩子遇到他和女兒一起出現時，最常問的問題是「你女兒真正的父母(real parents)是誰？」他說他從未被激怒，總是和顏悅色的回答「我和我的先生是我女兒『真正的』父母，他的生父母(birth parents)在中國，我們從未見過面」(頁 11), Bohan 同時提醒大家，他總是要告訴問問題的小孩，他覺得他是多麼的幸運，能有這個女兒成為他們家庭成員之一(I also make certain to tell students how lucky I feel to be able to have my daughter as a part of my family)(ibid.)

2、同理心的相關研究

至於同理心怎麼教？Selman (1976)指出觀點一開始是自我中心的，孩子一開始只想到自己及他個人立即的經驗。郭爾堡認為能從不同觀點來看一個狀況的轉變的能力，算是一種道德發展(引自 Colby and Kohlberg, 1987, 15-35)。Lapsley (1996)的研究也提醒我們，兒童成長時，會發展出三種觀看事情的方法：空間(spatial)的，即別人看到什麼(what someone else sees)；認知的，即別人是怎麼思考的(what someone else thinks)；情意的(affective)，即別人是怎麼感覺的(what someone else feels)。所以同理心的培養是要去協助學生能從不同角度、觀點(亦即認知的、情意的、技能的)，觀看一個狀況的能力。Glover and O'Donnel(2003)指出同理心基本上可定義為替人著想的情感，其起點在於能想像別人的情緒狀態。他們的研究發現，4-9 歲的孩子會開始會考慮別人及別人的想法；童年晚期他們開始有自省力並能思考別人會怎麼看待他們的作為；青春期早期，個體開始能由第三者的觀點看事情，能從中立第三者角度來檢視他們的社交行為；到青春期晚期，他們採取觀點的能力更成熟，因此已能從社會的教度來看事情，一個成熟的成人會思考他的行為對別人短期和長期的影響(頁 15)。

Hoffman (1993)則認為當一個人渴望為別人做點什麼或渴望在道德標準內行為時，便是道德行動的初始。Glover and O'Donnel(2003)指出道德也可被定義成動機(Morality can also be defined "motivationally) (頁 15)。因此有些心理學家認為情緒、同理心的發展比認知、觀點技巧的養成更是道德發展的基礎(頁 15-6)。

Hoffman(1991)定義同理心要包括兩個要件一認知上能理解別人的感覺、概念和企圖；二對別人給予溫暖的回應。當孩子有能力區分自己與別人不同時，同理心就開始發展了。Glover and O'Donnel(2003)將同理心的發展分階段來談，首先是 Hoffman (2001) 提出所謂的「全面性同理心的危難」(Global empathic distress)。在嬰兒還無法分辨自己與別人時會有全面性同理心的危難，他們無法區分其他嬰兒的哭與自己感覺的不同，因此只要聽到別的嬰兒哭，他們會跟著哭；第二階段是 Egocentric empathic distress 是「自我中心的同理心的危難」，人類發展到一歲左右時，已逐漸不把別人視為自己的一部份，不過還是弄不清楚事情到底是發生在自己還是在別人身上，因此對別人危難是依自己的而非別人的需求來反應(例如有人在哭時他會找自己的母親來尋求安慰而不關心哭的人怎麼辦)；下一個階段類自我中心的同理心危難(quasi-egocentric empathic distress)。他們會拍拍或摸摸受苦的人，此時已瞭解別人是別人，但是會用讓他自己舒服而不是別人可能需要的方式來安慰別人，所以會拍拍或觸摸受苦的人；第四個階段是真實的同理心(veridical empathy)，兩歲時，孩子已能理解別人有一個內在的感覺(Veridical empathy for another's feelings appears in the second year when the young child becomes aware of inner states of other people)(頁 16)。他們知道別人有不一定可以觀察到的思考和感覺，而這可能跟他不同。而別人的需求因感覺和思考的差別，可能會與他的需求不同。他們開始能察言觀色，並因語言能力的增加更能安慰別人。且即使受苦的人不在眼前，它也能想像

並表達言詞上的關心。所以一個兩歲孩子看到別的孩子傷心時，會去找那個孩子的媽媽或他的玩具來安慰他。Glover and O'Donnel(2003)認為真實的同理心是人類發展的里程碑，但是第五階段完完全全的同理能力(Fully empathize)，則是人類需終生努力的目標，童年中期，孩子理解自己與別人都有持續不斷衝突的情緒；童年晚期孩子體認每一個人都有自己的過去和特點，而且這是終生的歷程。這樣的自覺，引導孩子理解他與別人是分離而不同的，而且他的獨立性會影響他的判斷，每次遇到緊急情況他力不從心的感覺，將持續的影響他對於與別人是完全分立的個體的知覺(頁16)。

Glover and O'Donnel(2003)指出，情況之外的同理心的危難(Empathic distress beyond situation)約在7-10歲間發展，孩子有能力理解別人一般程度的危難或被剝奪的權益；而同理心的能力，對青春期的孩子而言，可建立他們道德的、政治上的意識型態，這樣的意識型態讓他們渴望協助弱勢、不幸的人，解除不公平的待遇和處境。理論和研究發現，不同年紀的孩童，具有不同形式的同理心，老師及其他成人可鼓勵孩子，用同理心的方式來思考和行動。所以要教孩子，如何友善的表達和行動，要教孩子分享的方法和如何體貼別人(為別人考慮)，成人還要示範如何有愛心、如何仁慈的對待別人(Eisenberg and Mussen, 1998)。

3、發展同理心的策略

對同理心發展的瞭解與連結，是教人權時的關鍵。以下是一些發展孩童同理心，並教會他們由不同觀點來看事情的方法，並學會如何由同理心來與人權連結，支持同理心發展的方法(Glover and O'Donnel, 2003, 頁18)如下：

- 1) 示範有同情心的行為，有些人覺得說自己做的善事，像在吹牛很尷尬。但是孩童若有機會看到，成人如何關懷別人和關懷這個世界，孩童他們也會模仿如此的行為。所以讓孩童知道你為人權寫信、捐錢、作義工，讓孩童知道其他孩童為人權的努力(www.unicef.org 網站上有很多相關連結)，也可鼓勵學童討論電視或影片中哪些是有同情心的行為，這都非常重要。
- 2) 協助孩童建立“感覺”的詞庫。語言對同情心的發展非常重要，由詞庫孩子表達時才有詞彙可用。老師可協助學生辨識他們自己(學童)和別人的情緒。學童可以演一些情緒或猜別人在演的情緒是什麼。當孩童更大一些時，可討論情緒及因不同情境，我們的情緒上的細微的差異，例如挫折感和憤怒有何不同(frustration and anger)，藉此引導孩子察覺、分辨自己與別人情緒上的變化與原因。研究指出能指認、分辨、接受自己情緒的孩童，對別人的情緒反應較有同理心(Toranzo, 1996)。Glover and O'Donnel(2003)建議老師，可以用下列問題來教這些能力，例如「當....你覺得...」；「當....你覺得他會有什麼感覺...」(頁18)。
- 3) 鼓勵孩童採取行動。讓孩子分享一些不公平的經驗，當孩子變得很被動時，就可鼓勵孩子採取行動；學生年紀越大，活動層面可以更廣。鼓勵低年級學童，對同一地區沒食物的家庭表達關心，讓他們想想肚子餓的感覺；較大的孩子則可思考全球性的糧食短缺的問題。
- 4) 使用具體的例子。例如捐錢時可用透明的錢筒，要教殘障時可用輪椅讓孩子體會那種感覺等等。
- 5) 供機會讓學生小組合作。小組合作時，他們會聽到別人的不同觀點與想法。這可協助他們看到觀點的多元化。

6) 創造夥伴關係。美國有小學與養老院成伙伴，讓學生定期去探望養老院的人。

4、發展同理心的障礙

Janke and Rudelius-Palmer (2003)指出「當聽到有人受苦時，受苦者不論是成人或兒童，我們都會很難過，這就是同理心。即使捐款或行動我們的挫折感都還在，因為怕我們的作為只治標沒治本。然而也有人選擇不做任何事，因問題太大，他們不相信一個人的作為能有什麼成效」(頁 19)。逃避的說詞有：

這個世界總是會有苦難這是神旨

從盤古開天就有人有錢有人窮

他們失業因為懶惰

他輟學才會這樣你看輟學的代價

他怎麼這樣，若是我我才不會。。。。

吃苦是教訓(同上，頁 19)...

針對上述悲觀的說詞，我們應該鼓勵學生發揮「知其不可為而為」的精神，若連你我都努力還有什麼希望；我們一定要秉持只要你我還沒放棄，事情就依然有可為的態度，而這是人的最有趣、可貴的特質之一。

(二) 人權教育的教學策略

有關人權教學策略該很多，本文暫時從討論教學法、批判思考和法律相關教育(Law-Related Education)等三方面來探討。原因是例如程序正義、廢除死刑等等概念，用灌輸、講授等方法，根本不可能協助學習者理解這些議題更深層的意義與反省。

1、討論法

Larson (1997)認為討論法可以提供師生透過互動來學習的一種特殊方式，討論法在小學低年級就可以實施，透過適當、精心的設計，讓學生練習討論重要議題。不過老師需知道，討論的技巧需老師教授，學生無法自學。他指出討論法的優點是「討論者必須由兩個層次來思考，他們必須對一個議題深思熟慮的思考，然後找一些理由來支持自己的論點，且要對討論過程提出反省(才能學會討論的技巧)，當討論被視為是有計畫、有架構的活動時，可鼓勵學生提出構想和訊息、加以反思，或可啟發替代觀點，這可發展批評、申辯的能力與技巧。例如由不同角度、觀點和理解來考慮誘因，並能發展出對他人說的話願意聆聽、思考和反應的能力。

透過討論，可以發現小組成員，對於要討論的議題，有共同的知識和瞭解是很重要的。透過上述的方法，學生可以理解爭議性議題是需要解決的、而且是有可能可以解決的。討論是解決問題的方法，而不是只是一種為了要贏的爭辯(頁 10)。當學生透過討論而與同學產生互動時，他們聽到、考慮、理解與他們的觀點類似或不同的觀點，這很重要。因為民主社會需要其成員如此互動，即用文明、批判的對話，來為重要的公共議題，制訂政策。而且一個班級常常包括不同性別、人種、社經地位與學習能力的人，這些人可以在老師的引導下，學習如何為共同關心的議題加以討論。為了要討論，學生必須瞭解議題內容，學習就可以發生了(Larson, 1997, 頁 10)。

討論法有上述的優點，因此是人權教育可以多多使用的教學方法，因為人權教育的爭議性，例如「廢死刑」一事就很難說服受害者，為什麼一個殺人犯的人權要被保護？讓學生在教室內討論時，由於有教師的引導，較不容易有情緒化的觀點，且為了討論，需要對議題的正反兩面有相當的瞭解，加上討論時，有多方觀點，可以提供多元的看法，唯有這樣透過理解、思辨與討論，而非灌輸教育，才有可能改變、影響學生對爭議性議題的態度與觀點。我們最常舉的例子是，我國的學校教育灌輸多少守法國民的準則、灌輸多少交通安全的重要、環境保護的重要等等知識與要求，然而這些努力對國人成年後的行為，似乎沒有多大影響，為什麼？因為教法是灌輸、告訴而非思辨過的，所以根本沒有內化到國民的行為與內心，自然無法影響其行為。

Sunal 和 Haas (2002)指出好的教學要引導學生問問題，而不是只提供答案，為了有效的問問題，老師必須要有意識的規劃高層次的思考問題，並要求學生為他們的論述提供證據，而且老師所問的問題，要能夠協助學生弄清楚自己的思考歷程，因此在撰寫教學計畫時，應提供機會與活動，促使學生問問題，當提供機會給學生問問題時，老師要有耐心，亦即等待的時間 (wait time) 要夠，換句話說就是問完問題，要等待 3-5 秒，讓學生有較長的時間可以反應，並且能用證據來組織他們的回應與說法。

湯梅英 (2002) 談「重大議題之融入」一文中，提供很多的原則，例如「提供衝突情境挑戰既有價值」、「營造尊重開放的教室環境」(178 頁) 等等，我們支持提綱契領的原則與架構。但是一般學生、師院學生從小讀的資料、教材都是此類型，這麼重要的要點，考試時學生大概都知道這是個必考的原則，但大學老師若未曾提供過這樣的經驗時，師院畢業生在生活或教學時，也很難「提供衝突情境挑戰既有價值」、「營造尊重開放的教室環境」(178 頁)。因此研究群成員之一早在進行此一研究計畫之前已將這樣的教學經驗寫成曾慧佳 (民 84;87;89) 三篇文章 (如附件)。害怕與恐懼的研究是企圖展現「營造尊重開放的教室環境」及教學時「人而不是學科知識」才是教學的主體的概念。而由定義家庭來看家庭的定義和 {可不可以追別人的男.女朋友} 的討論則同時兼顧「提供衝突情境挑戰既有價值」、「營造尊重開放的教室環境」這兩個大原則。成效是有學生因此愛上險象環生的討論教學法，而 {可不可以追別人的男.女朋友} 的討論，不論是討論的那個班級或是聽我轉述成效的學生都知道，大學老師設計也需要設計教材，討論的題目必須是個學生關心且值得討論的，學生才會參與討論，及老師引導的重要。老師必須把理論上提到的原則，偶而利用適當的課程，讓學生知道，理論是在一堆事實中找出共通點，他不是憑空捏造的，理論的樂趣是他有廣泛的應用性，這是為什麼需學理論，因為理論可以為我們的實務提供一個架構。2003 年師資班學生，有人在期末匿名評鑑上指出，透過討論法，發現原本自以為思想開放、立場公正的他，在討論時，很多自以為是的立場，根本不堪一擊、不攻自破。因此他很喜歡不被指責的在討論歷程中，發現、澄清一些觀點與立場，討論法因此是他力薦要保留的教學方法。

2、批判思考

Sunal 和 Haas (2002)建議在一、二年級教地圖時，應先引導孩子「從不同的角度、遠近來畫杯子或看校景等等」(頁 96)，來讓學生體會不同的角度和距離會讓我們對同一景物有不同的看法。研究者認為這個方法可以借用到批判思考的教學。我們也可以用這個方法來讓學生瞭解，不同的角度和距離會影響我們的視野及看待同一物件的感覺。由這再引導，看一個具體的物時，距離和角度會造成這麼大的影響，那麼在看一件不具體、抽象的事情時，觀點差異的緣由會是什麼？例如廢死刑，贊成者的理由為何？合理嗎？反對者的理由為何？合理嗎？這樣的方法，是提供機會讓學生思考，並自己尋找答案，互

相挑戰合理性，找到論述的漏洞，而不是老師說了就算，較具說服力。由於老師與學生在一起的時間很長，學習過由不同的觀點立場來看同一事件後，若碰到學生又以單一觀點在觀看事物時，老師一提醒這個經驗，學生應該很快的可以理解，當試圖從不同的觀點來看時，此事可能會有不同的說法與觀點？爭議點在哪？我們的立場在哪？可能被偏頗的立場有哪些等等？唯有透過這樣的方法，我們才較可能用較巨觀的角度來看事物。

我最常用在課堂上的比喻是一對離婚的夫妻，對離婚的理由的不同觀點。離婚是事實，但與此事相關的各種細節中（例如為什麼要離婚），有多少不必然是事實的觀點。首先夫和妻的家人對離婚的理由說法可能一致嗎？再者，即使是兒女，不同性別、年齡的孩子，對父母離婚的理由、說法可能一致嗎？夫與妻對離婚的理由說法可能一致嗎？假設我們很莽撞的提醒，但你的配偶的說法與你不同時，我們可能會遭遇到當事人拍桌叫罵「我是當事人，我會說謊嗎？」問題是當事人的感覺只是感覺，不一定是事實。我通常用這個例子要求師院學生，學會分辨事實與觀點的差異⁷³，並能學會用清明的思考來處理日益繁複的各種狀況。

Sunal 和 Haas (2002)的教科書開宗明義就提醒教師、學生，社會科（社會學習領域）最重要的功能是「參與建構新知識或修正舊有的知識」（頁2）的能力。人權議題即是教師需要協助學生或者建構新的或者修正舊有的一項重要議題，因為在台灣雖然號稱是個民主國家，但過去的歷史因素（例如一黨獨大），我們在人權議題上，依然算是還在摸索階段。但人權概念的建構或修正，不會因為進入或在學校生活就會自然發生，這樣的課程需要老師用心設計過才可能發生。教育學者一再地呼籲教學的例子、內容，不可脫離生活，學生與世界的互動是最有利的教與學的起點與終點（同上，頁6），學生需學會依據一些相關資訊來決定問題的答案，例如2003年九月與人權相關的社會新聞之一，六名大陸女子偷渡來台，在通宵外海企圖登陸時溺斃，此一時事，報上的相關討論相當的多，有心的老師可以找到足夠的資料，來探討偷渡客的人權問題。

一般認為要成為一個有能力的公民，一定需要具備批判思考的能力。批判思考就是要有好的說話技巧來支持你的信念，它包括仔細、精簡、持續、客觀的分析任何知識訴求或信仰，以便判斷他的價值與效力(Sunal&Haas,2002; Ennis, 1991)。Sunal 和 Haas (2002)製作了一個表來顯示，當學生使用整合技巧時，他們的行為，會有下列模式與共通點：

批判思考—瞭解新知

開放的心胸

問問題

聚焦在一個問題

能分辨相關和不相關的知識性敘述、價值敘述和說理

願意分析各種不同的說法和知識，以便深入瞭解這些不同的觀點

使用可靠的線索

採用可靠的說法和資料來源（不道聽途說）

⁷³ 曾慧佳(民84)。立法院參觀的行動研究—另一種鄉土教材的選擇。台北師院學報，8，223-246。在該文中除了介紹他們去立法院參觀的細節外，並用當天立法院討論的是情中有多少法案上報。作者並用報紙的新聞為例，提醒我們每日閱讀的報紙，究竟在提供事實亦或觀點。

能忍受模稜兩可
尊重證據
判斷時要依證據
願意多方攝取更多的證據
有新證據時願意重新思考、評估
解決問題--解決一個困難
察覺問題
能指認問題的重點
能用自已的話陳述問題的相關細節
能建構或陳述一個問題
能指認一個替代解決方案
能為指認的問題選擇一個適當的計畫
能預期困難並有解決的方案
能將解決問題的方案試著用用看
監視解決問題的過程
遇到障礙時，採用適當的處理程序
能描述由過程中找到的解決方案...

當我們用批判思考來引導學生思考、討論人權問題時，在提出結論之前和之後，學生要知道、並願意思考他們獲得結論的思考過程是否正確無瑕；方法上是否符合邏輯；是否有證據來支持結論。我們要引導學生檢討、反省得到結論的方法是否正確，評鑑所使用的方法，並思考再作一次時他們會如何修正（Sunal 和 Haas, 2002）。批判思考有一套複雜的態度和能力，態度包括：尋找理由，試圖由各方面獲得訊息，能整體的考慮處境，並尋求替代方案（Sunal & Haas, 2002; NCSS 1994）。能力則包括：只聚焦在一個問題，來源（訊息和資料）的信度要加以判斷，評鑑你的價值決定，定義詞彙，決定行動（Sunal & Haas, 2002; NCSS 1994, Ennis, 1991）。Sunal & Haas (2002)認為學生在國小階段就可以老師的協助下發展批判思考的態度和能力（頁 65）。他們也指出問題解決是一種試圖解決困難的一種思考策略，一個好的問題解決者能夠熟悉不同的問題解決策略。問題解決始於找到問題，找到可能的解決的方法，選擇實踐的方法。他們也建議一、二年級老師分享如何處理生命中的兩難困境⁷⁴，用此來引導學生說出他們的，再引導學生分享如何思考來找出較佳的解決之道（頁 65）。Barell (1991) 認為要能反省思考策略並找出好的問題解決者為何，才能成為好的問題解決者(引自 Sunal & Haas, 2002, 65 頁)。Sunal & Haas (2002)認為好的問題解決者有下列能力：不談不相關的；能從不同的角度看問題；嘗試後，能比較不同的方案（頁 65-6），並從中做出適當的選擇。

⁷⁴ 例如朋友做錯事威脅說告訴老師或別人的話就不跟他玩時，到底要為維持友誼抑或社會正義較為重要？這是一般小學生會遇到的兩難困境。

所以有關人權的教學，談再多，首要之務是選取與學生年齡、課程、生活經驗相關的人權議題，將之設計成適當的教材，鼓勵有經驗的老師帶沒經驗的老師⁷⁵，當沒經驗的老師嚐到學生眼睛發亮、熱烈參與的正面經驗後，他們就會較有動力尋找適當的、可用的、有意義的課程。所以美國德州女老師用自己領養中國女兒為教材的人權課程便是有意義的；研究者與大學生談公車讓座，協助盲人等等經驗，在國內教育界依然深具意義，因為國內學生從未內省過，小學老師、小學課程的這樣要求的意義。因此，他們表示他們真的很想讓座、很想幫忙弱勢者，但畏懼旁人的眼光；筆者鼓勵他們從自己的需求（同理心）來想，若是你是弱勢者，你需要幫忙嗎？甚至要引導學生看到對方拒絕我們的協助時，如何「退場」的能力（這也需要從同理心來想。國人很害羞，不但不善於主動提供協助，對於別人的主動協助，也常有「何德何能」，對方為什麼要幫助我，完全不思考自己狀況就回絕別人善意的情況，因此有時需要更殷切的鼓勵，表示提供協助一點也不麻煩等等。此外要是對方真的不需要幫助，這其實也是好事，只要泰然微笑，繼續自己原訂的事（行程）便可不著痕跡的「退場」）。

研究者之一這麼教學是有原因的，民國 80、81 年當他開始在國內教學時，有一班學生非常愛作弄同學，看得出來被作弄的人都很難堪（但是下一回他有機會作弄別人時，他也絕不會放過）。看到這樣的現象，我要求他們要友愛同學，他們大笑，說這是他們「友愛」同學的方法。這個經驗刺激我，我常常要求學生告訴我從小到大的各個口號，實踐、執行起來，要如何做？會有什麼感覺等等。所以何謂「友愛同學」？有人跌倒，不太嚴重時，陪在他旁邊哭或休息（我們討論跌倒時通常會有什麼感覺？可能會痛，可能會生氣；明明沒有障礙物，怎麼會跌倒等等），等他整理好尊嚴或不痛時，再去做下一件事；嚴重時，要有人陪跌倒者，也一定要有人通知老師及護士。嘲笑同學鐵定不是友愛等等。

最近看到李丁讚在中國時報的民意論壇的投書，他指出「台灣的社會改革往往只重視理念與口號，對行動細節幾乎都不在乎。例如面對食物中毒的社會現象，衛生機關只會呼籲餐飲業者要注意餐飲衛生，對顧客要有責任感等...幾乎每一位廚師與經理都會說他們很注意衛生（A15）」。他因此提出「所謂衛生的問題，不是一個理念，而是一套具體可操作的行動細節...（A15）」。這也是研究者想說的，只有口號，沒有行動細節，「提供衝突情境挑戰既有價值」、「營造尊重開放的教室環境」（湯梅英，2002，178 頁）等等目標、理念，在教學現場是很難實踐的。

3、法律相關的教育

研究群之一曾參加過美國社會科審議委員會(National Council for the Social Studies)的 76 屆和 77 屆年會⁷⁶，法律相關教育(Law-related education)的研究群，始終爭取在那個場合

⁷⁵ 曾慧佳(民 87)。美國當代社會科重要議題(師資培育、討論教學法、道德兩難困境等)探討：美國社會科教育學會年會實錄。國民教育，38(3)，42-52。在此篇文章中，作者分享他去美國參加 NCSS 年會時兩位社會科教育的學者，透過一起帶與會者討論，來示範討論教學該如何進行，並且示範資深者如何帶領資淺者，一起帶討論的方法，非常精彩。

⁷⁶ 曾慧佳(民 87)。大法官釋憲案例研究等「美國社會科教育學會第 76 屆年會」議題探討。國民教育，38(5)，16-22。曾慧佳(民 87)。美國當代社會科重要議題(師資培育、討論教學法、道德兩難困境等)探討：美國社會科教育學會年會實錄。國民教育，38(3)，42-52。曾慧佳(民 86)。參加美國社會科教育學會(National Council for the Social Studies)第 77 屆年會返國報告。十一月十九日-二十三日教育部核定字號台(86)文(二)字第八六一一二二九四號(單冊)。曾慧佳(民 85)。參加美國社會科教育學會(National Council for the Social Studies)第 76 屆年會返國報告。十一月二十二日-二十五日國科會核定字號 86-0501-1-152-003-A1(單冊)。

發表文章，相關演講除了有趣外，也學到不少新的觀念，因此除了在返國報告上提及此一內容外，他也另外寫了兩篇文章(曾慧佳，民 87a, 民 87b)來報告相關的經驗與學習。Hanson (2002)指出法律相關課程在社會科(Social Studies)已有 40 年的歷史，教師和律師學會(bar associations)希望社會大眾能多瞭解法律，在這些人的努力之下，美國約有 21 州，有執法人員和律師成為教室義工，與社會科老師透過授課、角色扮演和辯論來教美國法律，希望學生對法律、司法能有正面的態度(61 頁)。Hanson (2002)指出透過與客戶的互動，律師說他們對於如何成功的分享法律知識已經略有概念。Hanson (2002)提到他與法律人員合作 30 年的經驗，他發現讓學生討論爭議性問題(controversial issues)，對學生行為的影響是難以忽視的。他曾邀請伊利諾州的檢察官到他的高三班上分享，身為一個檢察官要起訴嫌疑犯需做的準備工作。在等待校長把客人送來前，他的高三學生抱怨，校園中打架案不論是非，學校都給禁足處罰，不允許學生上學，他們覺得很不公平。學生說任何人打他們，他們都會自我防衛的還擊。Hanson (2002)寫到不論他如何說服學生說，打回去會製造更多的暴力事件，學生都聽不進去，不料這個困難的任務，這位檢察官幫他達成了。

這位年輕的檢察官詳述他為起訴做的準備，他舉一件侵犯和毆打的案件為例。這個案件被打的人還擊了，由於還擊時力道太重，反而讓先動手打他的人受了重傷，被告律師不會用自我防衛作為辯護的策略，因為還擊被視為是復仇(revenge) (Hanson, 2002, 頁 62)。學生聽到檢察官這麼說後，逐步的提出反證、質疑。檢察官強調在法律上自我防衛，應該是逃走、跑開、或護胸或離開現場。他警告學生不要還擊，因這不被視為是正當防衛，可能還會被控傷害。Hanson (2002)指出自從提供學生適當的法律常識之後，學生對校園常見的打架事件，開始有不同的看法(63 頁)。Hanson (2002)說「學生的態度在那天之後改變了，用互動式的討論、辯論來豐富學生的法律知識，這位法界人士讓學生看到自我防衛的謬論的迷思」(63 頁)。

Hanson (2002)說他很意外法律相關課程在小學五年級也是有效的。兩個律師協助五年級學生用模擬法庭(mock trial)的方式來學人權法案，交叉質詢一個證人是本案被告律師的重頭戲。不料開庭時，法官在交叉質詢前就要讓證人離席，並要求檢察官傳喚下一個證人。扮演被告律師的五年級學生跳起來抗議，「法官大人，我的交叉質詢權呢？這是人權法案，若被告律師不能質詢證人，那被告怎麼能獲得公平的審判呢？」而這位在現實世界真的擔任法官的法官，不斷的為他的疏忽道歉，並立即傳喚方才的證人，以便交叉辯護。Hanson (2002)指出這樣的擬真(life-like situations)學習，這位扮演被告律師的學生，學到的遠比課堂上的書面閱讀深刻太多(63 頁)。這樣的作法，Hanson (2002)認為是較有效的法律相關教育的教學。

至於對幼稚園到三年級的學生，教法律相關課程的方法，當然與其他年級的方法不同，Hanson (2002)提到他看到一個機構設計，讓學生填顏色的圖畫書來教學。這本圖畫書裡介紹的是警察值勤時的各種狀況。有一個警察就用這教材來教導學生，警察在社區中為我們服務的項目與內容，這樣的教材讓學生脫離，警察只是會使用暴力來抓壞人的那種刻板印象(同上)。

Hanson (2002)也提到「擬真(simulations)提供經驗讓學生親身體驗各種與執法或法律相關的問題。有一本書叫做「青少年與警察(Youth and Police)」由 Constitutional Rights Foundation 在 1997 出版的書中，有一警察巡邏(police patrol)的擬真課程。在這課程中，青少年可模擬警察如何指揮交通，如何處理家暴問題及如何處理商店裡順手牽羊的問題。一個警察義工在學生模擬過後，會糾正學生的錯誤，並指出真正的警察會怎麼處理上述情況」(同上)。Hanson (2002)說他永遠無法忘記一個警察，告訴男、女學生，若

他們的男、女友打過他們一次，他將來必然會再打你。這樣的說法引發學生有關家暴問題的討論。Hanson (2002)說就在討論的過程中，他看到學生對警察的工作的觀感的實質改變。

至於有關版權的討論，他們的處理方法是讓學生討論下列問題：若一個熱門音樂的團員，將一首曲子的旋律，熟記後再唱出，有沒有違背著作權法？我們是否可以下載有版權的網頁？是否可以從網路下載喜愛的歌曲？在學生分享討論的結果後，著作權法的律師把學生像客戶一樣建議他們，方才他們報告、分享的訊息中，哪些行為是合法的？哪些是觸法的？Hanson (2002)指出學生的態度從「我沒有要販賣，所以下載應該沒問題」，到對著作權法有相當的理解。

Hanson (2002)也指出最好的法律相關教育的課程與其他好的教學無異，老師要隨時查證學生是否理解，要把教學目標放在心上。他也發現團體學習(team learning)在法律教學上非常有效，他所謂的團體學習指的是讓學生辯論爭議性議題，有效的互動活動，及經常的使用外面的、已經有能力的資源人士(Davis & Hunter, 1984; Hanson, 2002, p. 63)等等。

Hanson (2002)建議老師，若要參加與法律相關的教育教學，應該要參加一些進修課程，美國的法律學會(bar association)有很多相關課程，老師可以上網查詢，例如芝加哥憲法權力基金會的網站(Constitutional Rights Foundation Chicago Web site www.crfc.org)，就提供很豐富的教學資源，包括一些教學計畫。

此外 Hanson (2002)也推薦一本書叫做 Street law (Arbetman & O'Brien, 1999)出版，此書對於老師該如何與律師合作，來設計互動式課程，提供很多很有用的資源與訊息。此書建議要有效的推廣法律相關課程，一節課要規劃二至三個活動。此書也建議，三年內密集的將法律相關教育的活動與課程做整合，是發展學生對法律持正面態度最有效的方法。再者到教室來的法律專家，若不懂互動式法律教學的方法的話，老師要給專家一點簡報和意見。法律教學最重要的格言是「律師少說，學生多說」。Hanson (2002)指出唯有透過討論，學生才比較容易看到衝突與爭執的焦點及他們擁有的選項與替代方案。學生必須在有計畫的引導下，才能成為會思考的公民，才能看到因果之間的關係，才能學會使用他們的理性來做較佳的選擇。亦即這些能力不會憑空產生，他需要老師殫精竭慮的思考與計畫相關課程，才能讓學生在義務教育的過程中，習得這樣的能力。

(三) 美國與人權相關的案例判決的省思

正如引言中提到的，美國立國本身就是一件人權事件的延伸與成果，他們的教育透過各種管道依然持續不斷的教導人權相關議題。他們的文化中似乎有著某種深深的恐懼，害怕一旦任何一個世代在這個議題上有所疏忽，他們將為此付出代價。法律上與人權相關的判決，不斷的重新詮釋學校的運作與師生相處的方式。以下我們將討論與人權相關的判例。

1、言論自由

國內教師自從 2002 年 9 月 28 日教師節走上街頭後，似乎有利用上街頭爭取權益的傾向。Zirkel (2002)引用 1977 教師言論自由的一個爭議案件(Mt. Healthy City School District v. Doyle)來討論教師言論自由的各個面向。該案的判決是公立學校的受雇者有言論自由，但言論自由的反撲可能是不續聘。該案的判決，提供有三個步驟，來檢視教師言論是否適用言論自由的憲法保障。(一)受雇者必須證明他的言論是涉及公共的而非校內對抗的

議題，因此教師的言論自由，比提供有效的公共服務的責任更重要；(二)受雇者必須證明此一言論自由乃為挑戰「有害的行為」，若他不發言則公眾將看不到此一有害的行為；(三)用人單位必須證明，他們本來就要採取該行動，而不是因為發言者的發言而有所行動(9-10頁)。這樣的判決對台灣校園的紛爭，教師會的言論與權益，應該有點參考的作用。

2、體罰

台灣在討論體罰等過去老師班級經營時，常用的法寶，甚或是必用的手段時，曾因此而提出一個「暫時性疼痛」一詞，但在各方「盍各言爾志」後，「暫時性疼痛」等肉體上的處罰是不對的，似乎是輿論支持的主流觀點。在我們的研究中，南非學生對於體罰問題，也提供各種反對的意見。在美國 Zirkel (2002)的論文，引了一個 1977 的判例(Ingraham v. Wright)專門討論體罰問題。Zirkel 指出 Ingraham 法庭的結論是若處罰(不只限於體罰)違反憲法第四修正案的程序正義，學生可以提民事或刑事訴訟，而相關判例好像都是學校輸，所以在這類判例的影響下，學校現已另覓他法來替代體罰。

3、性騷擾

Woods (2002)撰文討論美國校園走廊的性騷擾問題。他指出性騷擾非常頻繁，且自小學就有，最令人驚訝的是性騷擾常在老師眼前發生，男女學生都是受害者，性騷擾包括敵意的學校環境、持續的與性有關的嘲弄或辱罵。美國大學女生協會(American Association of University Women:AAUW)在 2001 年的報告，再度定義、提醒性騷擾是「不想要、不歡迎的、會干擾到你生活的性行為」(20頁)。學生說令他們不舒服的事包括：不適當的性評論、塗鴉、被冠上同性戀的稱號、有性暗示的接觸、被迫親吻或進行任何與性相關的動作、因性傾向而被恐嚇或欺凌等都是學生指稱的性騷擾(Woods, 20-21)。

性騷擾的問題在 1992 年 Franklin v. Gwinnett County Public Schools 的案例是據 1972 年教育修正案的 Title IX 來判決，該法要求任何聯邦提供經費的單位不可有性別歧視，否則要有金錢賠償。不論師對生或同儕之間(老師對老師或學生對學生)的性騷擾，若校方知道卻未積極介入處理，導致學生不敢上學(剝奪他的受教權)，則學校就有責任(Zirkel, 2002)。這樣的法院判例，讓公務機關不敢忽視任何性騷擾的控訴，因為不處理的可能結果是政府補助經費會被移除，代價十分高昂，因此公務機關沒人敢忽視此一問題，因此透過預算來強迫公務機關配合政策，是一個台灣可用的一個策略之一。

4、特教兒童與一般兒童的人權，兼談特教兒童干擾正常上課時的處理方式

在 2003 年十月一日本研究的專家座談會上，有一位與會貴賓談到目前義務教育重視特教生「回歸主流」，以便保障特教生的受教權。即使已修習若干特教學分，很多老師依然覺得特教生的存在，會干擾一般生上課。他們的疑慮是特教生與一般生的受教權與人權，應如何取捨？該保障誰的？美國在 1975 年通過公共法 94-142(Education for All Handicapped Children Act(Public Law 94-142))，是美國有史以來，第一次立法保障所有殘障兒童都可以受義務教育的法案。1990 和 1997 的相關法案，則要求每一個兒童，都依法擁有免費、適當的在較少限制的環境下學習的機會；同時也要求回歸主流(inclusive

education), 亦即殘障兒童⁷⁷與非殘障兒童一起受教育。1994 美國教育部特教辦公室出版政策引導, 明訂任何學校都不可以以缺乏適當人員或資源為藉口, 拒絕為殘障兒童提供免費適當的教育(Kluth, Villa and Thousand, 2002)。

但是情緒障礙的學生因干擾師生上課, 被學校停課是否違憲? 即是那樣的保護法案之後, 要處理的問題。Zirkel (2002) 引的案例是 1988 的 Honig v. Doe 來解釋美國教育界如何取捨。在 Honig 這個案子中, 學校能否因情緒障礙的孩童, 因為他們的障礙而觸犯學校的各種安全規則的情況下, 禁止他們上學十天。根據美國的個別特教計畫法案 (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) 的規定, 特教學生只有在學校獲得家長同意, 或法院判決要求孩童必須離開原先安置地點否則將危害自己或他人時, 才可以更換安置地點。然而此案法官不肯做如是判決。針對這樣的困擾, 1997 年 IDEA 的修正案終於澄清了一些安置問題, 也提供學校一些方法來處理特教生干擾性的行為的準則。但此修正案針對特教生的違規行為的應對策略是 hands off: 不干涉主義, Zirkel (2002) 提醒我們, 這個應對策略卻違反零容忍方案 (zero tolerance⁷⁸), 所以他建議學校應繼續追蹤此案的後續發展, 以便跟上正確的處理方法。

舉這例子的目的是 10/1/2003 座談會時, 與會成員曾為此討論過回歸主流的問題, 國內不同縣市有不同的作法 (彰化縣由於翁金珠縣長的特教專長, 因此全縣的特教在職進修學分的機會非常的多, 因此老師無權用無特教訓練而拒絕特教兒童; 台北市曾重視過特教, 他們以為該修特教學分的老師應該已經修完適當學分, 加上現在的重點是九年一貫, 因此特教被排擠, 因此缺乏教特教學童能力的老師依然很多。黃默老師認為若修過特教學分就能處理特殊兒童的話, 那特教學分是提供一種技能的課程, 老師不可因缺乏某項技能而拒絕老師的工作, 這樣的說法, 在美國法院的判例中找到法源依據。

Kluth, Villa and Thousand (2002) 的文章中也指出有些人說他們的學校不提供回歸主流的服務是這些孩子連聽、說、讀、寫都不會, 如何回歸主流? Kluth, Villa and Thousand (2002) 指出回歸主流是無條件限制的, 這些回歸主流的孩子不必跟上主流課程、不必具備主流兒童的各種技巧, 總而言之, 回歸主流並不需要任何先備條件 (26 頁)。

Taylor and Baker (2002) 在「特殊兒童與管教」一文指出, 若用不同的管教方式來處理特教兒童的行為問題, 則這些特教生並未完整的參與主流課程。他們認為一套有效、適用於全體學生的管教法則, 是要先創造一較有學習意義的學習環境。

5、政府補助宗教學校合法性的判例

國內宗教贊助的大學越來越多, 他們能不能申請政府補助呢? 在美國也有類似案子上了法庭。美國憲法修正案為保證宗教自由, 要求政府不能制訂國教。1971 年的 Lemon v. Kurtzman 就是一個很重要的判例。Lemon 法官的判決是政府付薪給宗教學校的非宗教課程的老師是違反憲法第一修正案的宗教自由。他還提出三個檢測的步驟: (一) 政府補助的目的, 必須是世俗的; (二) 他的主要功能必須不能提昇也不妨礙宗教; (三) 他的施行不能讓政府與宗教扯在一起 (Zirkel, 2002)。

⁷⁷ 殘障兒童以前的英文是 handicapped children, 目前已改稱為 disabled children, 但在國內翻譯上依然稱他們為殘障而非失能兒童, 因此此處暫時用大家熟悉的殘障, 而非「失能」。

⁷⁸ 零容忍方案 (zero tolerance) 是針對美國校園不斷發生的槍擊案的因應措施

6、窮學區與富學區的教育經費不等的問題

台灣教育界一直也有經費不足的問題，美國的問題更大，因為他們的教育屬於地方事務，仰賴地方的財產稅來支付，財產稅不穩造成教育經費也不穩定，而這問題為什麼涉及人權呢？因為這些窮學區就學的學生通常是有色人種。Kahlenberg(2002)提醒大家強調經濟平權(financial equity)時需注意下列問題：

(一)經費應該用在教室而非官僚體系（這在台灣也是問題，因為款項固定，不可挪做他用，因此偏遠地區擁有最高級的紅外線廁所或全套視聽設備或電腦，但圖書等其他資源依然匱乏或者有圖書館但沒有館員，或者有創辦經費卻沒有維修、保持運作的經費等等荒謬的例子，比比皆是）。

(二)錢要用在維護學校秩序

(三)師生的穩定性：較窮學區師生流動率都太大，因窮學區學生常搬家（老師因缺乏成就感，也很容易流動與台灣的偏遠地區十分相像）。

(四)教師要受過專業訓練且要教專長科目要有經驗

(五)要有豐富的課程及對學生有高期望，窮學區得 A 的學生在好學區只得到 C

...

Zirkel(2002)指出在舊金山、聖路易、維琴尼亞州等地區進行的研究顯示，讓窮孩子去中產階級的學區就讀，比投資經費在改善窮學區的資源，對學生學習成就成效較好。所以美國目前改革的方向是努力促成社經地位混合的學校。這與台灣社區高中的走向不太相像。台灣努力在發展社區高中，以改善明星學校的問題，照台北的社區高中的發展，研究者的個人觀察是頗健康的走法（研究群之一有一位孩子正在讀高中），社區高中的概念如果可以成功，孩子可以省下大量的通車時間進行其他的學習甚或休息，也可以減少交通顛峰時間的通車人數。Kahlenberg (2002)的論文指出經濟狀況比種族狀況更能預測學生的學業成就，因此因打破貧窮集中的狀況是他們的建議。

7、搜索學生書包的合法性問題（人身自由的保護）

10/1/2003 的專家座談會也提到國內搜索學生書包的爭議。Ehlenberger(2002) 指出美國的憲法第四修正案保護美國人不會被不當的搜索，學生亦然。但在校園安全和學生隱私的取捨，二十年前不合法的搜索，現在已合法。因搜索是具事實和特定脈絡來決定，所以在甲校合法的搜索在乙校不必然合法。美國憲法第四修正案保護人民的人身、居所、文件、努力（成就 effects），要求政府不得合理的搜索和拘捕人民。1985 年以前公立學校學生是否享有此人身自由權是有爭議的，1985 年判決(New Jersey v. T.L.O.,1985)支持學生受此法保護(頁 31)。但此案也支持，因為學校環境本質上的特點，學校當局搜索學生時不需搜索狀。不過此判決也提出搜索的標準程序，一定要有「合理的懷疑」。何謂合理的懷疑，條件如下：(一)合理的懷疑是指認為該搜索可以得到學生違法或違反校規的證據；(二)此搜索的範圍與需搜索的情況相關，意即搜索的方法與要搜的東西相關，且搜索不超越學生的年齡、性別及違例的本質。1985 的案例是老師報告學生在廁所抽煙，因此搜學生書包是合理的方法。此案之後的爭議是什麼是合理的懷疑？1997 年佛羅里達州有一個案子，四個學生圍在一起，一人手持鈔票，另一個人手放在口袋裡（校方認為這是毒品買賣的合理的懷疑），法庭卻認為這樣的圖像並不構成合理的懷疑，所以學校違法。

然而另一例是「告密電話加上學生的聲譽」，所以學校搜了學生，法院支持學校的搜索，認為上述情境是合理了懷疑；此案例的情境如下，美國 1990 年有兩名學生說，另一個學生擁有槍枝，法庭接受這是搜索置物櫃合理的懷疑；1998 年的另一個案子是，搜索全班後獨漏一人，不料沒找到被偷的東西時，法院認為校方另外搜索獨漏的那個人是合法的。總而言之，法律上「合理的懷疑」好像是很清楚的定義，然而應用時爭議很多。Ehlenberger(2002)引 1996 年 *Ornelas v. United States* 的法官判決註記指出「要明確的說什麼是合理的懷疑是不可能的，合理的懷疑是一種常識、非技術性的概念(頁 32)。

有關「合理的懷疑」還有一個大困難就是學校而言，學校只需合理的懷疑就可以搜索學生書包，但正式任命的執法人員，則需 *probable cause*。*Probable cause* 是「具已知的事實和狀況，他們相信搜索可以搜到走私品等不法的證據」(*Ornelas v. United States, 1996, at 696*)。而執法人員在校園的行為，則要視法官視他們為執法人員或校方，來決定他們可依何法執行任務(Ehlenberger, 2002, p.32)。例如數年前台灣曾發生過調查局人員越過清華大學校方逕行逮捕學生，而引起軒然大波，就是是類似的案例。Ehlenberger(2002)指出 1996 年的判例，雖然是執法人員，他們依然可以在沒有法院搜索票的狀況下，依合理的懷疑搜索學生；此外學生自願受檢時，不論檢查的是校方或警察，都可以不用法院的同意。然而自願依然是有限制的，要視被搜索者的年齡、教育程度、心智及搜索的內容而定。所以同意檢查皮包，並不表示可以搜索置物櫃，除非皮包搜索的東西提供搜索置物櫃的合理的懷疑。此外警察、老師搜索前並無告之學生權利的責任，不過有些校規、州規有規定搜索前需告知學生權益。另有一些學校規定要配合搜索，否則校規處置(33 頁)又另當別論。

由於美國毒品氾濫，人身自由的保護似乎周到，有一段時間流行用狗來檢查學校毒品的狀況。一開始這是合法的因為「學生私有物四周的空氣並不屬於學生隱私的一部份」，然而 1999 年的一個判決(*B.C. v. Plumas Unified School District*)要求狗的檢視依然需要同意書，因狗侵犯學生的隱私和安全。所以搜索學生物品基本上是極具爭議性的，進行時要非常小心。

此外運動員的藥物檢測是可以的，因為運動員常需當眾更衣、易受傷、且有使用上癮藥物的文化，所以隱私期望較低，且藥物檢測的冒犯性較低，且檢測出來的目的不是處罰而是治療(Ehlenberger, 2002, 33 頁)。有關校園搜索有一根本的概念是為了提供安全的學習環境，管教和定罪是次要的。執法人員蒐集證據的目的是為有罪判決；學校人員收集證據是為了管教(Ehlenberger, 2002, 34 頁)，這是為什麼兩者的搜索會有不同的規範的原因。

Ehlenberger (2002) 提醒學校人員兩種作法可以避免法律責任：一、完成任務後的簡報，搜索後與涉案學生見面需保留紀錄，內容包括檢討搜索的重要層面及反省檢討等等的書面記錄。若搜索有爭議時，這步驟非常重要。倘若校方有紀錄包括搜索與被搜索的人名，被搜學生的背景，陳述搜索的原因、結果、發現，搜索的理由，合理的懷疑，同意權的獲得，搜索的時間，地點，搜多久，出席的成員，校規等等。此外學校的紀錄還應包括搜索時警察是否介入或出現，理由為何等等。二、政策，學校在擬定搜索的政策時應由校董邀請地方警政、司法、律師、學校代表、社區人員共同制訂學校政策。一個好的政策在學校是否違法時具關鍵影響。好的搜索政策要有一個理念宣言：維持安全的學習環境。並要將搜索的方法記下，從最低干預到最具干擾的搜索方法(像金屬檢測、狗的偵測、呼吸測試、驗尿、pat downs、脫光衣服的檢查等)。此政策還要說在學校環境或學校功能中學生會備用合法搜索(檢查置物櫃、汽車、個人物品或搜身)此政策也可要說明，何種狀況要沒收學生私人物品，也要定義何謂同意搜索，同意如何獲得？若

不同意搜索會有何代價（哪些處罰等等）（34-5 頁）。此外還要告知學生、家長，置物櫃及其他學校財物，雖讓學生使用，但學校有控制權，因此可以隨時搜。學生與家長必須閱讀理解這些相關政策。Ehlenberger(2002)指出學校需提供安全的學習與工作環境，因此目前法院的判決傾向於支持搜索學生來提供校園安全（35 頁），但學校行政人員需小心，因將來氛圍一變，法院判決可能又傾向於支持個人隱私。

8、外籍新娘與「新台灣人」的語言教育

台灣外籍新娘日多，目前已有學者在探討「新台灣人」的議題。文化上的弱勢加上夫家的疑懼，據小學老師現場的觀察，外籍新娘不論是夫家語言或國語都不夠流利，因此他們的子女即所謂的「新台灣人」，進入小學後有一明顯的困難，無一專長語言，有關語言學習的相關研究，都強調母語好的人，學習其他語言時，會較順利。這些新台灣人，沒有專長語言，進入學校要學習一個新語言，由於沒有母語為基礎，十分困難。美國 1974 有一憲法判例 *Lau v. Nichols*，Lau 要求他子女的平等受教權，不會因為不會說英文而被剝奪。法庭依 1964 民權法案第六款，要求學校必須給英語能力不足的學生協助。此判決只要求政府有義務提供協助，卻未指定、偏好何種方法。因此美國協助外國人學英語的各種學派，有了競爭、發展的舞台。此法既保障孩童權益，又未獨好任何方法學派，將解決辦法留給地方政府決定。此法至今已近 30 年，Zirkel(2002)指出美國一般的州，喜歡英語為第二語言（ESL）學派的甚於雙語教育(bilingual education)學派⁷⁹。

在地球村的壓力籠罩下，我國國民具備多語能力只有好處沒有壞處，因此我們應透過電視廣告，鼓勵外籍新娘教他們的子女，母親的母語，讓孩子有一專長語言，也讓孩子與母親能夠溝通⁸⁰。台灣的電視擁有率與收看比例實在嚇人，幾乎百分之百，透過電視可以教育外籍新娘的夫家與他們自己，這樣的作法，比只掌握半吊子的任何台灣語言或外籍配偶的母語，都要有利於孩子的學習，因此 *Lau v. Nichols* 的判例是台灣此一困境的一個參考。

三、南非

（一）南非近代史摘要

南非原是霍屯督、薩恩和班圖等非洲民族是帶居住和繁衍生息的地方。17 世紀中葉。荷蘭殖民者開始入侵，憑著強權即真理的手段，強佔大批良田沃土，一百年後，種族不平等的社會已經形成。這批早期的移民者被稱為布爾人。19 世紀初英國人也參與搶奪南非權益，甚至發生「英布戰爭（1899-1902）」。1910 年「南非聯邦」成為英國的一個自治領地，依南非聯邦的法律，只有歐裔國民才有選舉權和被選舉權，因此政府和議會完全由白人控制，黑人則無任何政治權利。近百年來，白人議會通過了無數的種族主義的法律，公然把種族主義統治法律化、制度化⁸¹。其中最惡質的是 1990 被廢除的「社交分

⁷⁹ 雙語學派孩子的教材與當地學生一樣，但用自己的母語來學習；ESL 則類似特教的回歸主流，一般較簡單的課程與主流學生一起學習，但有較簡單的英文課程來協助 ESL 的學生學習。ESL 的制度下，會聘 Lau tutor（說一樣母語的成人來協助 ESL 的學生用母語來瞭解學校事務，但 Lau tutor 只有在學校認為需要時會聘任，因此不會隨時都在，且學生能獨立後，也不會再聘任）

⁸⁰ 研究者之一在美國時，很意外的發現華人女子嫁白種人，不會教孩子華語；韓國女子嫁白人，他們的孩子都同時學會韓語和英文。這對「新台灣人」的語言教育，我們覺得是個重要的啟示。

⁸¹ 楊立華（1991）。我所見到的南非。瞭望（海外版），9 月 12 日，29 頁。轉引自孫哲（民 84）。新人權

離法」，該法黑人白人完全隔離，白人只要和黑人結婚，就必須脫離「白人籍」而轉入「黑人籍」。其次是1913和1936年制訂的土地法，這兩個法律規定黑人只能住在佔全國面積7.8%（1936年擴大到13%）的保留區內，其餘土地都為白人所霸佔。第三個惡法是1950年制訂的族群居住法，法律將南非居民劃分為白種、黑種、有色和亞裔，規定不同種族的人分別居住、分別教育、分別發展⁸²。土地法和族群居住法在1991年6月5日被宣布廢止。第四個惡法是1966年開始實施1991年6月16日廢除的人口登記法，他是種族隔離、種族歧視的母法⁸³。除了這之外，南非當局當時還利用愚民政策和暴力鎮壓，除大肆傳播白人是「高等」、「優秀種族」，是「上帝的選民」，黑人受壓迫剝削「符合神的意志」外，還使用暴力鎮壓。並制訂法律來讓鎮壓合法化。

南非的種族隔離制度從一開始便遭到南非人民和廣大非洲人民的反對，也一直為國際社會所不齒。在國際輿論壓力下，甚至連可口可樂、IBM等大公司都一度不敢在南非設廠，否則會遭到世界上其他消費者的抵制。南非黑人為了爭取種族平等、爭取民族解放和民主權利，近百年來，不斷的進行抗爭，其中規模較大的有1950年代初反對南非當局的「蔑視不公正法運動」、1960年沙佩維爾黑人反對「通行證法」的示威遊行，1976年索威托黑人學生從反對「班圖教育法」開始而興起的黑人覺醒運動，1984-1986年以反對當時白人政府的「新憲法」而展開的反對種族主義抗爭，1989年9月白人議會選舉時數百萬黑人罷工抗議「種族主義的選舉」⁸⁴。除了跨國廠商不敢在南非設廠外，早在聯合國成立之初，印度代表就已提出南非種族歧視問題，1952年時有13個會員國指控南非侵害人權的種族隔離政策與「聯合國憲章的基本精神違背，而且直接威脅到世界的和平和安全，要求據憲章第七章「對於和平之威脅、和平之破壞及侵略行為之應付辦法」的第39至51條條款，由世界各國聯合起來制裁南非。從此聯合國及國際社會對南非種族主義的抨擊從未間斷過。台灣對這個問題一直是噤聲的原因，乃在於媒體及教科書被政府控制，完全不討論這個問題，因為南非是台灣在國際社會少數的友邦。

以非洲民族議會（ANC）為代表的反種族主義運動以及國際社會長期施加壓力的結果，終於使白人統治階層發生了重大變化，開始進行一連串改革措施。1991年6月27日，南非當局正式廢除種族制度。最後由民主鬥士曼德拉當選總統。

南非是一個被殖民、種族隔離的國家，他們直到1994年曼德拉當選民選總統後，黑人才開始有機會學習治國大事，也才開始全面性的推動民主與人權教育。雖然有識之士一直有反對種族主義的抗議活動，但全民的人權教育應是1994年以後的事。此外他們還有很多困難待解決，像犯罪率高、HIV/AIDS 氾濫、失業率、全球化及保持國家的一統等等問題需要處理，他們相信透過教育，來面對這些問題是較好的方法。他們在其他財源的協助下，在2000發表了「價值、教育、民主」的報告，2002年更在相同議題，完成以學校為本位的研究報告。如實的反映了與學校相關的教育人員、老師、家長及學生怎麼看待南非的現況，及他們未來的期望。遺憾的是台灣尚未做像南非2002年出版的人權報告那樣的基礎研究，因此我們只能說南非的人權教育，某些部分，直觀的覺得與台灣頗為類似（但是否真的雷同，則需做更深入的比較研究，才可一探究竟。本文雖是

論。台北：五南，338頁。

⁸²朱重貴（1990）。南非種族隔離制度透視。瞭望（海外版）。4月2日，25頁。轉引自孫哲（民84）。
新人權論。台北：五南，338頁。

⁸³晨曦（1991）。一個罪惡制度終結的開始。瞭望（海外版），7月15日，27頁。轉引自孫哲（民84）。
新人權論。台北：五南，338頁。

⁸⁴朱重貴（1990）。南非種族隔離制度透視。瞭望（海外版）。4月2日，26頁。轉引自孫哲（民84）。
新人權論。台北：五南，339頁。

比較研究，但較偏重文獻的閱讀，以便互相瞭解），因此相關報告的系列報告，非常值得台灣參考。例如南非認為任何策略的制訂，一定要先有目標，這也是台灣教育界非常需要學習的部分，台灣教育政策搖擺不定的主因，因為每個人的目標不同（或政府的目標未能說服大眾時已成為政策），未討論出共識就貿然執行，執行不力時，主事者需承擔各方攻擊，例如九年一貫或入學考試的改革等等。南非的人權報告的相關細節如下：

（二）南非人權研究

Asmal（南非教育部長）在2002年出版的價值、教育與民主這份報告的序言中提到「南非共同的價值是什麼？把南非維繫在一起的力量是什麼？我們如何確認、相信這些價值會（能）引導師生關係並整合在各教育機構的教學實務中呢？」他提醒大家該研究的重要發現「價值會因對話(dialogue)、批判性的互動(critical engagement)而改變，卻不會因教條規範(prescription)而變。語言與溝通(communication)對價值形成非常重要」(foreword)。他提醒「在多語的南非，同樣的字常有不同的詮釋，因此討論平等(equity)和容忍(tolerance)時要非常小心」(2002, foreword)，研究群非常贊成他的說法。

價值、教育與民主這份報告的研究發現，南非的「學校內缺乏有意義的溝通，因此缺乏對價值的共識，現在的價值未被討論，因此舊價值依然盤據。所以很多家長、學生認為溝通(communication)是學校要提升的價值」(2002, 頁 1)。該報告也指出「教育工作者(educators)間的對話顯露一個複雜的關係，教師基本上支持民主(democracy)和公平(equity)，但對人權(human rights culture)和兒童權(child rights culture)有歧見。80%的教育工作者認為兒童權的強調會讓教室失能。

老師、學生和家長都將價值、管理和處罰相連結。很多學生除了不尊敬(disrespect)（羞辱和處罰）外，想不出其他與價值相關的價值。教育工作者看到價值也是想到管教(discipline)。不守秩序是教師提的第二個最常被引用的與價值相關的問題，46%的教師認為若可體罰學生，他們就可以教學生好的價值是什麼了。沒有體罰，難以提昇學校的價值」(2002, 頁 2)。

這個報告(Value, Democracy and Education)指出下表（表 3）的價值是南非的共識，但對定義和應用的看法與報告的要求有時相左，情況如下：

表 3：南非價值、教育與民主研究問卷調查結果

| 價值 | 概念: Value, Democracy and Education | 教育工作者的看法 (問卷: 1072 份) |
|-------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 平等 equity | 強調公平的重要性, 強調 redress, 機會平等 | 31% 中 17% 的認為平等和個性一樣, 另 14% 認為平等是對待方式一致 |
| 包容 tolerance | 共同的理解、互惠的利他主義, 欣賞人的差異 | 46% 的教師把包容定義成最有限概念: 忍受或對差異有耐心, 並且著重在不要把不一樣的想法說出來, 他們認為這才是容忍的真義 |
| 開放 openness | 對新構想接受的態度, 重視知識導向的問題解決、批判思考和辯論 | 教育工作者定義開放 41% 認為是透明, 24% 的人是真誠, 23% 認為是言論自由, 6% 能仔細聆聽 |
| 績效 accountability | 師生追求完美和負責任的態度學校全力推動民主治校 | 教育人員支持本報告對信度的信念, 但著重傳統階級的權威, 缺民主治校觀念 |
| 榮譽 Honour | 社區與個人需求要平衡對南非要有認同、榮譽感 | 榮譽等於被尊敬, 因認真工作而被認可, 誠實 (12%), 高貴、(10%) |

(Values, Education and Democracy: school-based Research Report, opening pathways for dialogue, 2002, 頁 2-3)

1、南非學校現行與渴望的價值的探討(Current and Desired Values in Schools)

此外南非的師生、家長和校方都認為學校最重要的價值是尊敬(respect)，但是支持尊敬這個價值的人，對尊敬的定義沒有共識，有的定義難以捉摸，有的範圍太大。例如認為尊敬是在權威架構下服從的人，認為尊敬就是服從權威和規則。較開明者則認為 respect 是自重，重視責任榮譽及互相尊重（相互的利他主義）。下表（表 4）是前三名價值，各團體的理想與現行價值排名。

表 4：南非南非學校現行與渴望的價值對照

| | 學校現行的價值 | 理想的學校價值 |
|------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 教育人員 | 1. 管理 discipline/秩序 order (教育人員) 2. 缺乏尊敬/管理 discipline (學習者) 3. 家長不參與 | 1. 尊敬/discipline/order 2. 管理/服從 3. 誠實 honesty/透明 transparency |
| 學習者 | 1. 缺乏尊敬/負面的行為 negative discipline 2. 缺乏尊敬/分辨能力 3. 缺乏溝通與聆聽 | 1. 仁慈友愛 2. 尊敬溝通 3. 平等 |
| 家長 | 1. 缺乏尊敬/管理 discipline 2. 不平等 3. 缺乏溝通和傾聽 | 1. 尊敬/discipline 2. 教育品質 3. 尊敬和溝通 4. 平等 |

(Values, Education and Democracy: school-based Research Report, opening pathways for dialogue, 2002, 頁 4)

1994 年後他們發現南非要成為一個後獨立國家，必須要有共同的價值和心理上去殖民化。他們發現要建立共同的價值，需仰賴有目的的介入，承認殖民價值（否則歷史上這麼大的一個漏洞要如何彌補，且殖民這樣的歷史經驗，的確影響南非至鉅，不承認無法自處），甚至驅動全球經濟的價值。雖然挑戰如此巨大，但是 Values, Education and Democracy 的研究顯示，有 81% 的老師認為他們有能力影響學生的價值。

Values, Education and Democracy(2002)的研究建議為價值立法是不必要的，因為「憲法明顯的都在談價值」（頁 13），而教育的功用是在提昇和平和民主的價值。因此學校要提供安全的空間，提供學生價值對話的經驗、讓學生透過新知和批判思考而改變想法。他們認為命令、法規是終止而非開放對話，一旦命令出現已無對話空間，所以反對任何法定價值。然而與價值相關的語言很複雜，相同的字在不同的時間常有不同的看法與詮釋，在多語並存的社會，價值的意義和語言更複雜（2002，頁 4），例如在中文，容忍應該是包容而不只是忍受，但國人對容忍一詞的詮釋，若真的透過大型研究來瞭解，我們相信必然也會有相當多元化的解釋。該報告指出「認同接受的意義很少因命令而來，通常是由反省的經驗和對話。靈性不會因命令、規定而更改，但可透過對話(ibid)。南非認為需強調的價值已在憲法和人權法案和教育法中規範了，因此不需額外立法規範。下列表格名稱是：在教育教導價值的架構(A framework for facilitating values in education)

人權(human rights)

民主(democracy)

平等(equity)

有品質的教育(quality education)

管道(pathway)

管道(pathway)

批判思考(critical thinking)

創造力、參與、表達、團隊

(creativity, participation, expression, teamwork)

.....增加對話.....

民主和權利為前提的價值

管道

管道

歷史、科學和在地化的認識論

多語主義(multilingualism)

(history, science, epistemological localization)

(Values, Education and Democracy: school-based Research Report, opening pathways for dialogue, 2002, 頁 4)

這份報告建議要在南非實踐人權，需先提昇學校的平等、容忍、多語、開放、權責分明、榮譽等價值，他們也在報告中提出獲此成效的方法。

Values, Education and Democracy 的研究，總而言之目標是瞭解南非的教育人員、學習者和父母一般是怎麼談價值、怎麼想價值的，或他們是怎麼談該研究重視的價值。透過這過程，他們想瞭解這個研究的研究群的願景和學校實際運作的構想、概念、實務的異同。因此研究重點是：

- * 南非校內的價值為何
- * 老師、學生和家長認為學校現行的價值，及他們認為理想的價值為何
- * 研究群的願景和學校實際運作的構想、概念、實務的異同。
- * 如何修正此研究的成果使之更能反映學校的真實情況
- * 如何強化校園民主，現實和理想的差距
- * 已實施提昇民主價值的學校及其作法 (Values, Education and Democracy, 2002, 頁 5)

Values, Education and Democracy 的研究群質疑，當長輩抱怨一代不如一代時，只是長輩不瞭解年輕世代這麼簡單的原因嗎？他們的解釋是「南非隔代的價值衝突是必然的，一個是殖民時代，一個是全球化時代」(2002, 頁 6)。因為南非直到 1994 都處於種族隔離的殖民國家，傳統價值都被壓抑，目前僅留殖民、種族隔離的價值與記憶，因此以一個國家而言，如何形塑共同的民主價值是南非教育該著重的地方 (Values, Education and Democracy, 2002, 8 頁)

國家在形塑價值時，要扮演怎樣的角色？形塑年輕人時又該扮演怎樣的角色？Values, Education and Democracy 書中的建議是：政府不要介入以防形成道德命令，且要參考獨立運動時的領導者的意見，亦即要重塑以人為本的價值，並透過義務教育來達成。此外國家認同與對於全球化的覺知是一樣重要的。Carrim(2000)認為道德與價值息息相關；他引 Yusuf Patel (南非回教神學委員會的一個成員) 對南非教育部長對價值教育的看法，Patel 認為「以回教觀點不透過宗教無法形塑道德」(Citizen, 22 September 2000 轉引自 Values, Education and Democracy, 2002, 頁 9)，Carrim(2000)也引 Blake 的觀點來支持他的說法，他說 Blake 認為當事情分崩離析且中心思想未能保留時，重建一套傳統

的、不畏道德攻擊的核心價值是很重要的，他認為歷史上的道德對話是修正、控制人類行為的一種機制(2000, 頁 5)。

Values, Education and Democracy (2002) 的報告指出意識型態是社會和道德發展的工具，因此應該用哪一種意識型態為架構來建構後獨立時代的國家價值是南非該思考的。政治哲學家指出每一個社會的經濟和社會/文化有重大關係；物質影響社會文化，社會文化（意識型態）也可形塑物質價值。Nkrumah (1970)指出意識型態是種正面有創意的理論，他是整合社會秩序的一道亮光。此書建議使用殖民時的官僚體制（架構、直覺、實務）作為挑戰殖民價值的機制。原因是早在 1959 年 Taure 已指出殖民者的價值，已深入成南非的一部份，因此是南非人自己的行為需要被改變。同理，台灣也需思考各種台灣價值的來處。例如有人曾批評台灣文化是個大拼盤（非常負面的說法），但是正面來看，這也是台灣文化的優點，兼容並蓄，並可將各方文化融合成「台灣文化」。反省、內省思維不但南非人需要，台灣人也需不斷的反省，自己的各種價值來自何處（威權主義、一黨獨大對自己的影響何在）？反省過後，要思考這樣的價值觀是我們想要擁有的嗎？若要修正，有哪些方法可用？此法是本研究群，反省自我的價值觀及偏見的來處，並克服不想要的偏見時，所採用的方法，頗為有效。Taure (1959)提醒我們殖民的精神比機構更需挑戰，而且社會、經濟的革命需自道德革命開始 (Values, Education and Democracy, 2002, 頁 10)。

Values, Education and Democracy (2002) 不斷的引南非早期獨立運動時的理念，試圖提醒南非人建立共同價值時須注意的事項，例如該報告提到 Kaunda (1967) 的 Humanism: a Guide to the Nation 一書曾提醒大家

不論我們的社會發生什麼改變...我們一定要記住人優先於意識型態，人優先於機構...我們必須拒絕讓任何東西奴役於人，不論我們採取任何作為我們一定要記住人是人類活動的中心，重視人的價值和尊嚴是傳統的一部份，在建立新非洲時絕不能把他弄丟了 (p.11)。

而 Nyerere, Julius (1967)的書 Education for Self-Reliance 則指出教育需據國家願景設計，只有當我們對我們想建立的社會有清楚的方向時，我們才能訂定教育目標來達成他（頁 11）。Nyerere 的意見也是台灣在制訂人權教育的政策時，需先思考清楚的，究竟我們需要怎樣的人權政策？例如在 2003 年五月 SARS 的恐懼籠罩全台時，SARS 疑似感染者或來自中國的歸人或訪客，他們的人權何在？我們要怎樣引導國人設身處地的思考，若你我是 SARS 的感染或疑似感染的患者時，我們需要（希望）別人如何對待？這就與美國研究的報告類似，似乎同理心(empathy)、感同身受、推己及人的能力，是推動人權教育時，需特別留意可能有用的一種教學法之一。被視為巴勒斯坦代言人的薩依德 (E. Said, 1993:267) 在 Culture and Imperialism 一書中指出除非將國家知覺 (national consciousness) 修正成人性知覺 (human consciousness)，否則後殖民的改造依然不完整...亦即改造需將政治社會需要的知覺引導到人道主義才有希望。

Values, Education and Democracy (2002) 提到南非在 1996 年頒佈的 National Educational Policy Act 有一條很重要的法令，「在合理的範圍內用孩子選擇的語言教學」。這明顯的指出南非的語言政策及對殖民時代獨尊英語的反彈。這法案還提出教育改革的五個核心價值是：民主、自由、平等、公正（正義）及和平（頁 14）。這與台灣認為「人權教育即是尊重、合作、公正、正義等觀念的教導，進而促進個人權利與責任、社會責任、全球責任的理解與實踐」，其實頗為類似。南非的課程 2005 和 the National Qualifications framework 共同認為「價值是教育的中心動力」。課程 2005 主張知識是社會建構的，因

此學習者被鼓勵要批判的評鑑知識，要了解知識是在哪種脈絡下被建構的，並探討這些知識在何種層面上可應用到他們的生活。批判的、尋找相關的反省思維和參與技巧都很重要。人權、反種族主義、反性別主義、平等、民主及普遍的公民意識也是中心關鍵。一開始課程 2005 是成果導向的課程 (outcomes-based curriculum) 只提供總而言之的大架構 (Values, Education and Democracy, 2002, p.15)。南非的這兩份研究報告，即使大聲疾呼價值重建的重要，也反對立法規定任何價值，但是這些報告都不提用任何教學法來建立共識，最令人訝異的是在英文文化中極為強調的價值澄清法，完全未被提及，略被提及的教學法是批判思考。但如何學會批判思考，他們也未在報告中言明。

2、南非人權報告對人權該如何整合並實踐的建議與台灣課程綱要雷同之處

不過在該報告的 National Qualifications Framework，倒是對人權該如何整合並實踐共提出九點建議：

- 1) 現確認、解決、回應問題時用批判思考和創意思考
- 2) 團隊、團體、組織和社區內能有效的與別人一起工作
- 3) 有效、有責任感的組織和管理自我
- 4) 判的收集、分析、組織和評量資訊
- 5) 用視覺、數學和語言技巧，用口語或書寫發表時，有效的與別人溝通
- 6) 效、批判的使用科學和技術表達對環境和別人的健康的責任
- 7) 解世界是一個互相關連的體系，問題通常互相牽連，解決問題時需全盤考量

NQF(National Qualifications Framework)還提到兩項重要的價值結果

- 8) 社區、全國和全球是參與、有責任感的公民
- 9) 化倫理的社會脈絡上有適當的敏感度 (Values, Education and Democracy, 2002, p.15)。

這九點建議其實與美國的社會科的課程綱要和國內的課程綱要的目標，相差不多。我國在民國 89 年 9 月 30 日公布的「國民中小學九年一貫課程綱要」社會學習領域希望國民除了充實社會科學的基本知識外，更需瞭解人與社會、文化和環境的交互關係、差異性及問題(認知上)；要發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力，此外還要培養表達、溝通、合作、創造和處理資訊的能力(技能上)；在情意方面除了培養瞭解自我與自我實現的能力外，還要發展積極、自信與開放的態度，更要培養民主素養、法治觀念、負責的態度，並且要發展學生對本土與國家的認同，還要有世界觀等等(教育部，民 89)。可見每個國家的教育目標都希望國民是參與、有責任感、具批判思考、不會人云亦云、能與別人合作的公民。有了具體、確切的目標，執行時才能有具體的方向。

3、南非人權報告的研究法與研究發現

南非的報告提醒我們，當「接觸到價值觀與我們不同的人時，我們才會察覺我們的價值，否則我們的價值通常只在潛意識 (Values, Education and Democracy, 2002,17 頁)」。因為大家都一樣時，很難察覺、檢視我們的價值，這也是為什麼旅行時，反而有很多的機會內省，因為旅行者必須一再地面對差異。因此接觸到價值觀與我們不同的人時，我

們會不自在、挫折、焦慮，有時甚至引起衝突。但在開放、可溝通的環境，透過對話，人與人之間反而有機會形成明確、思辯過的價值。透過溝通甚或可以建立共享的價值，並能瞭解、欣賞差異。Values, Education and Democracy(2002)指出「由過去傳承到的不信任、恐懼和判斷」，而如何記錄我們內在真實狀況的研究法還在發展中。其他的困難包括「『價值建構』與人如何思考、如何建構意義及如何構想和行動密切相關。然而我們的價值是我們自我、內在的反射，絕大部分的人的價值都在潛意識層次」（同上），因此本研究有相當的困難度。Values, Education and Democracy(2002)指出南非的這個人權研究的研究法的挑戰有：

- 1) 南非過去歷史的特徵是「對錯是由法律決定」
- 2) 南非過去歷史顯現，巨大的差異是多麼容易隱藏在表面的共識下
- 3) 因表面共識所以對各種價值的意義與應用的巨大差異就會被隱藏
- 4) 價值意味接觸深層內在的自我，要誠實的探討時須提供參與者可信任的環境，而大部分的學校缺乏這環境
- 5) 方法論必須避免標準答案
- 6) 方法論要避免簡單的字像容忍(tolerance)，而要探討那些字的深層意義 (Values, Education and Democracy, 2002, p.17)。

Values, Education and Democracy, 2002 的報告也提到「研究法中涉及學習者的是要瞭解學生如何解讀教師要的和不要的行為，所以我們問他們，他們在學校會讓老師開心、傷心和憤怒的行為，老師的反映可告訴學生他們要的和不要的行為，同時也傳達了老師、學校的價值」（20 頁）。南非的這個研究最大的特色是不定義價值，不用既定的定義來限制詮釋的可能性。他們為了瞭解教育工作者如何定義價值，研究群建議的討論架構如下：

- 1) 我們不必然分享相同的價值
- 2) 涉及價值時沒有對錯問題只有我們內在的真實感受
- 3) 有時我們都同意某一價值很重要，但我們的詮釋卻截然不同
- 4) 價值和行動常常相關
- 5) 澄清「價值是什麼」的方法之一是思考與該價值相關的行為是什麼 (Values, Education and Democracy, 2002, 21 頁)。

南非的研究想瞭解教育工作者對人權、價值的看法，他們不急著用字典的定義來定義價值，也不急著尋找共識，而是想瞭解參與者認為在學校脈絡內重要的價值。結果從量的和質的對話分析，有四個主題被突顯出來：

溝通：家長與學生認為在學校溝通與價值有強烈關係

人權：教育工作者不太確定的認為文化與人權有關

校規(discipline)：規範學習者和價值強烈相關

平等：價值教學與物質條件相關，物質不平等和價值形成有衝突（意即物質需求不滿，較易有負面價值觀，我們推測）(Values, Education and Democracy, 2002, 21 頁)。

南非在價值與溝通 (Values and communication) 的研究，有一個學生表示「老師應該仔細的聽我們的意見，因為我們年輕，我們有很多很棒的想法，我們想要有所作為」(Values, Education and Democracy, 2002, 22 頁)。在研究的歷程中，在學校內最突出的主題是溝通與價值的關係...所有學校的相關人員 (stakeholders) 都認為學校內最大的問題是缺乏有意義的溝通，第二是在學校脈絡內的價值缺乏共識，第三是缺乏溝通意味著學校現有的價值不是妥協出來的，所以傳統的價值依然在，第四是家長和學生都認為溝通是學校最需要提昇的價值 (同上)。倘若知道南非在過去三、四百年的種族隔離制度，大概就可以理解為什麼溝通是個如此被重視的價值，也會理解權威當局 (包括老師)，為什麼這麼不擅長於溝通，因為他們成長的時代缺乏這樣的角色典範，所以只會告訴與指責。換句話說，老師只會教會的學生，不會教不會的學生。

南非的研究中學生認為師生之間缺乏溝通，15%的學生認為老師不尊重學生就是因為缺乏溝通，其他有 60%的學生認為羞辱、對學生不仁慈是另一種缺乏溝通的例子，所以他們認為缺乏傾聽的能力是學校最嚴重的價值問題。學生認為學校最嚴重的價值問題是學校內的人員都不尊重、不傾聽學生的觀點。不只沒人可傾聽，而且校方讓他們噤聲的策略是侮辱、羞辱、肢體侵犯和性騷擾 (insults, humiliation, physical assault and sexual harassment)。學生說溝通是單向的，只有師對生發聲；自由對話對老師而言是不禮貌、藐視師長 (同上)。

南非學生的抱怨，台灣可參考。學生抱怨有些老師真的有問題，因為我們是學生我們只能安靜，私底下討論。只能私下討論，因為我們害怕 (fear) 校長會說我們不尊敬師長，我們的父母也會這麼說。老師有時是公平的，但我們經常被不是我們做的事而挨罵，我們一點解釋的機會也沒有。連遲到想解釋時，老師說與他無關，他一點也不關心一點也不想聽我遲到的理由。在學校我們像沒有權力的學習者。萬一遲到老師會開我們玩笑，問一些不該問的問題，並且嘲笑我們笨。在一個活動中，一個學生說老師根本不尊重學生，他的畫是一個遲到的學生，老師羞辱他叫他難聽的字，當他試圖解釋時，老師說他一無是處，因此旁觀的學生認為老師不尊重學生 (同上)。

家長認為親師間最大的問題是「老師沒明確的告訴家長，他對家長的期望和孩子在學校的進展或沒有進展。家長察覺有一些未言明或未訴諸文字，但在學校脈絡內極為嚴格的與老師溝通的”規範 (code)”」，未用這些規範或不明確瞭解這些規範的家長不是不被理會，就是自我噤聲 (Values, Education and Democracy, 2002, 23 頁)。家長認為理想的學校溝通有：學校家庭必須要有溝通管道；老師必須持續的讓家長知道孩子在學校的課業表現；有任何問題時老師必須立刻通知家長，萬一孩子不遵守校規時，老師在與家長討論之前不可以放棄孩子；家長必須參與評量孩子學校的功課；家長必須規則的參與學校的會議；學校必須讓社區人士知道校內的事務；校長必須歡迎所有人的造訪；孩子必須能發表他們的觀點；親師必須互相拜訪來討論孩子的進度；家長必須能隨時找教師討論他們的孩子 (Values, Education and Democracy, 2002, 23 頁)。

雖然家長強烈的認為學生要尊敬老師，但是他們也認為老師與學生溝通時應要有基本的尊重，下列都是不適當的現況：

- * 學生不准說話，甚至問老師問題
- * 老師與學生的溝通不是以人為本
- * 老師用殘忍的字來描述學生 (Values, Education and Democracy, 2002, 23 頁)。

家長也認為學校與家長互動時，沒有尊重的成分在，所以他們建議「老師與家長溝通時可以謙卑一些來打破與家長的隔閡，他們要尊重 (respect) 家長」 (同上)。有些家長感

覺到學校故意要把家長排擠出去。對家長的要求是命令而不是談出來的，當家長無法符合學校不明確的期望時，家長會被批評、貶損，學校接待家長時態度不客氣。有趣的是教育人員鮮少將溝通視為是一種價值，因此較少談到與學生和家長的溝通。他們所謂的溝通是教育人員間的溝通與學校行政和教育部的溝通，他們要求透過溝通一起努力（同上）。台灣在這方面缺乏大型研究，所以也很難有定論。

Values, Education and Democracy (2002, p.24) 的報告指出缺乏有意義對話的證據之一是「直覺反應的指責別人」，老師指責學生缺乏管教、家長不關心教育；家長和學生則覺得被貼標籤。所以老師、家長和學生重視的價值雖然十分類似，但內涵有極大差異。例如大家都認為尊敬是很重要的價值，但某些學習者認為尊敬是可以問問題、犯錯不會被羞辱；然而對老師而言尊敬是除非老師允許學生說話，否則學生不准說話，且排隊時是安靜的，遵守且不質疑教師的教學。在南非的東好望角(East Cape)的養老金發放日被學生視為假日，學生覺得陪祖父母去領養老金，以防他們被搶是敬老尊賢的表現，老師卻認為主動放假的學生是不重視自己的教育。這份報告因此指出「價值及反應價值的行為，應透過對話而非透過命令來形成，這對南非轉換到民主化是非常重要、關鍵的一環」(25p)。

4、南非人權研究中教師的質疑兼談學校中處罰與羞辱的問題

Values, Education and Democracy(2002, 26p.)的研究發現，超過一半以上的老師回應問卷上的問題時質疑，憲法和人權在學校內實施是否務實？80%的老師認為過份強調兒童權會妨礙教育的正常運作（這也值得台灣研究看看台灣的老師是否也持此看法）；78.4%的老師認為重視兒童權會導致教室內的問題；47.4%認為憲法和人權不適用於學校狀況。他們認為「兒童權讓成人無力，它會挑戰甚至導致維繫家庭、社區和機構的不對等權力架構的瓦解」（同上）。

在 Values, Education and Democracy (2002, 26 頁) 一書的 5.3，價值、管理和處罰 (Values, discipline and punishment) 部分的報告指出，南非的教育人員認為取消處罰，學校將無法運作。家長、老師和學生所想到與教育相關的價值都是管理 (discipline) 和處罰 (punishment)。對很多學生而言，體罰 (corporal punishment) 和羞辱 (humiliation) 是學校經驗的絕大部分，他們因此不尊敬和信任教育人員。暴力和羞辱式的管教 (violent and humiliation discipline) 是學生指出第二項常見的與學校運作相關的價值。很多學生無法想出除了不尊敬 (disrespect) 之外與學校相關的價值，而學校裡不尊敬都常伴隨著羞辱和體罰 (physical punishment)。該報告的證據包括：

- * 一個學生畫著一個在哭的男生，他因遲到而被打，其他的學生則是等著被打。
- * 一個學生說，學校一定要禁止體罰。有人休學就是因為怕被處罰。
- * 一個學生說，管教學生真的很重要，但是要找打人之外的方法(26p.)。

有趣的是該報告中，教育人員提到與教育相關的價值也是管教，不過是由訓導人員提出；教育人員認為與學校運作相關第二個常見的價值是缺乏管教。46.5%的教育人員認為要有體罰他們才能有效的教學生「好的價值」。談重振學校價值時，教育人員所想的只有恢復體罰。沒有體罰大部分的老師談建立學生價值時都充滿無力感。幾乎所有老師都認為沒有體罰，無法教價值、無法教學 (27p.)。以下是南非的報告提到，學習者談

到學校的體罰和羞辱(P.27)的部分。下表是學習者對學校內的體罰和羞辱的整理(Values, Education and Democracy, 2002, 27 頁)：

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>體罰 學習者談到學校的體罰，他們認為這是不尊重學生。他們特別談到不公平和體罰沒有標準（意即為何受罰沒有標準）</p> | <ul style="list-style-type: none"> * 老師說要是有人答錯，全班都要打 * 有些處罰是將孩子抽離教室，因此無法學習 |
| <p>羞辱 學生認為羞辱是不尊重學生</p> | <ul style="list-style-type: none"> * 有一個學生畫的是一個學習遲緩的學生，老師說他胡說八道，把他的書扔到地上 * 有老師說閉嘴，你這個小魔頭 * 老師說學生是猴子 |

5、南非人權研究中獲得共識的六項價值

南非在相關的研究中找到六項大家認為很重要的價值，這一部份是想瞭解教育人員如何理解這六項價值，這六項價值為：平等(equity)、容忍(tolerance)、開放(openness)、績效(accountability)、多語主義(multilingualism)和榮譽(honour) (Values, Education and Democracy, 2002, p.29)。

平等(equity)

六種核心價值之一是平等，他的定義是重新定義、討論 (redress) 機會平等和平等入學的意思。教育人員 28%認為平等是公平和正義；17%的人認為是相同，每個人都有，其中很多人說不認為自己比別人優秀是有平等的概念；14%的人認為是平等的對待；平等是平等的機會和入學、就業機會均等的人佔 10%，更小部分的人認為平等是 redress。76%的老師認為他的學校有在為提昇平等努力；有一半的人用例子來解說，98%的老師認為他在班上有為這努力。43%的老師認為該校學生都獲得「相同的待遇」（他們認為這是公正的指標）；17%的老師認為該校學生都獲得公平、正義的待遇。54%的老師對所有學生一視同仁（研究群認為一視同仁並不平等，「因材施教」才是平等）。1/4 老師說學校有因學生貧窮、種族、性別、語言、宗教和課業表現而引起的歧視；學校領導者是權威領導，因此有偏心(favouritism)、偏袒 (nepotism 用親戚)、權威領導、不尊重、歧視的行為。有一小群受訪者，堅持學習者的不服管教、物質主義（師生皆有此傾向）都不利於提昇平等的努力。另有一小群受訪者堅持平等與他們既有的價值衝突（佔總參與者的 12%或 83 人）或認為倡導平等在學校機構是不務實的（15%）。83 人中的 54 人認為平等被誤用或誤解或被用來擴展自身利益，有 14 人認為平等與品質是對立的概念。有一些老師認為讓懷孕的女學生上學有違他的價值觀；認為平等不務實的老師認為平等會造成班級經營的問題，他們並指出不偏心和兩性平權，對教育人員和管理人員幾乎是不可能的。下表是教育人員對平等的定義：

- 公平、正義 (Fairness Justice)
- 相同 (sameness)
- 公平的對待 (equal treatment)
- 平等 (equality)

公平的機會 (equal opportunity)

歧視 (discrimination)

法律之下人人平等 (Equal Rights under Law)

Redress (Values, Education and Democracy, 2002, p.30)

Values, Education and Democracy(2002, p.31)的報告發現南非的父母認為，教育上最重要的價值是卓越(excellence)和品質(quality)。他們所謂的品質是學生通過率高(我猜是學力測驗通過率高)，課程與現代經濟環境相關，發展學生非學術的能力與品質，例如音樂、藝術、體育和決策能力等等。

* 他們覺得學生只是學習和通過考試是不足的，他們希望學生成為偉大的思考者。他們說「我們要學校培育偉大的思考者」，亦即有偉大的思考者，學校就可以以學生為榮(例如國人常說的「今日你以母校為榮，他日母校將以你為榮」的概念類似)。

* 學習不可終止於學校，學生不可以只有書上的知識，他們需要娛樂和運動來提昇他們的心智(同上,31頁)，這與國內倡導的終身學習(life long learning)是類似的概念。

家長認為學校的品質與平等極為相關。學生則十分在乎不排擠別人，尤其是不排擠低所得者。學生注意到窮小孩未被公平的對待，因此希望他們不被排擠，這是他們要的平等(同上)。此外他們認為平等與尊重一體兩面，他們認為穿制服是榮譽，但反對因不(未)穿制服(或沒付學費、或制服太髒、或沒錢買制服)被罰，對他們而言，這是不公平。他們認為平等是人人有飯吃、可上學、可以互相照顧(同上, 32頁)。

容忍 (Tolerance)

南非的報告中的第二項重要價值是容忍 (Tolerance)，此報告試圖定義 tolerance，他們認為 tolerance 是更深層、更有意義的互相瞭解，是互惠的利他主義、能欣賞人類差異的一種價值。研究發現老師對 tolerance 的定義非常狹隘，1144 人中有 46% 的人認為 tolerance 是有耐心、容忍、忍受不同的人或不同的想法；所幸也有一票人主張 tolerance 是接受，32% 的人認為接受或欣賞、文化、觀點、想法上的差異；12% 的人認為周到、考慮周詳、心胸開放和理解為 tolerance；5% 的人認為它等同於尊敬(respect)。85% 的教師認為學校有提昇 tolerance，95% 的教師認為他的班級有為提昇 tolerance 努力，幾乎一半 (718 人) 舉證來說明他們的努力(同上)。有人認為學校在容忍的概念下，應教的價值是接受而不是被動的忍受差異，需要真正的彼此瞭解。要關心並為別人的利益而做事。

教育工作人員中 88% 認為容忍與他們既有價值不衝突，認為有衝突的老師並未列舉理由；...無人公開支持不要容忍或回歸種族隔離時的價值。即使有上述的資料，但有各式各樣的證據顯示，在南非，歧視排擠依然是常態。學生認為性別歧視很嚴重，例如女學生分擔太多的清潔工作、男學生則是體力勞務；犯同樣的錯誤，男生獲得的處罰顯然比女生嚴苛。十所參與研究的學校中有七所的女學生表示，男老師對女學生有不恰當的優勢(同上, 33頁)，表 5 即整理自學生的訪談資料。

表 5：南非學習者關心的學校的歧視問題

| | |
|----------------------------------------|------------------------------------|
| 學習者關心的教室內的性別歧視問題， 並舉例女生做清潔工作，男生做勞力工 | ◎男比女用功，女玩男做功課；不平等對待，男師對女生好，女生沒做作業， |
|----------------------------------------|------------------------------------|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>作，學習者也提到學生間種族的和同化的問題。某一個學校的學生提到他有同化到主流文化並讓自己的文化「不被看見 (invisible)」的壓力。</p> | <p>不會被趕出去</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎男老師想與女學生談戀愛，若被拒絕，會騷擾女學生 ◎師與生有緋聞，師給生錢來讓女生與他們出去，他們去旅館，女生懷孕，老師否認 ◎不公平對待。女生偷東西老師都賴到男生頭上，老師認為壞事都是男生做的 |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(Values, education and democracy, 2002, p.34)

南非報告中還指出「黑人父母不參與學校事務乃因一些未言自明的規則，他們感覺教師的不友善」(Values, education and democracy, 2002, p.34)。學生家長表示他們覺得學校並不歡迎他們，所以不參與學校事務。家長不參與校務，並不是如同教師認為的，黑人父母不關心孩子的學業成就，這麼簡單的因素而已，裡面還有很多錯綜複雜須待釐清的溝通問題。

Values, education and democracy (2002) 的研究群指出，當黑人父母想表達種族歧視時，他們常誤用「學校不尊重不同文化」來表達，此外黑人父母覺得老師看不起他們，老師覺得他們不盡責(p.36)。家長表示「基督教和聖經，主導學校集會的事務」，這與學生家庭信仰不同，且未尊重學生的宗教信仰。老師說沒辦法，因為他們完全不懂其他宗教，所以只好讓基督教和聖經主導學校集會的儀式。不過他們自覺有容忍(tolerance)差異，他們認為學校允許「學生進行回教儀式」(p.37)，就是提供宗教容忍的概念。此外 Values, education and democracy (2002) 的報告提到，有一個印地安父親，在一個黑人為主流的學校裡，顯然十分的不自在，在座談會的最後，他站起來說，他怕他要說的話會被其他家長背後的指指點點或被標籤成種族主義者，但是他認為學校的課程、文化，由於對其他宗教的忽視造成一個很嚴重的問題。他說「我的孩子回來，覺得作為一個回教徒是不太對勁的事。因為學校裡沒有其他回教徒的孩童，且學校不作一些對回教徒而言，很重要的事」(p.37)。台灣很少宗教糾紛，但是若只以漢文化為教材或以老師的或主流文化的經驗為教材時，孩子回家還是會以為他家的食物、價值觀、做事的方法、禮拜的神明等等，所謂文化的東西是有問題的，因為與老師、學校或主流文化倡導的，差異太大。

Values, education and democracy (2002) 的報告指出，南非父母期望孩子能同情弱勢的人，願意幫助別人，能與陌生人打招呼，能照顧關心受傷或在哭的小孩，能分享玩具，自願與別人同組、共事等等，南非父母視這為能容忍(tolerance)。研究群認為南非家長對孩子的歧視，也是所有學校與教育工作者都該推動、鼓勵的普世價值。

開放(openness)

有一個問卷填達者在問卷問到開放(openness)時，自願性的加註一段評語。他的評語如下：

謝謝你們的問卷，他擴展了我的思考！民主最終將使國家獲益（為了表示尊敬並表示他對這個意見負責的態度，他在這份匿名的問卷上，簽上他的名字，然後問到），開放，他該長成什麼樣子呢？(Values, education and democracy...2002, 39p.)

南非的價值報告中將開放視為「對新構想持有開放的態度，解決問題時是知識導向的，接受批判思考與辯論」(Values, education and democracy...2002, 39p.)，這樣的態度叫做開放。教育人員的開放可分為四大類，41%的人認為開放是透明、可獲得、可接觸，所以決策透明化是開放，學習者敢問老師問題是開放；24%的人則認為開放是誠懇；第三類則有23%的支持者，他們認為開放是言論自由；也有一部份的人認為開放是傾聽(39頁)。總而言之的說，在開放這一部份，南非的老師、學生與家長的觀點有很多相似之處，大家都認為好的教育，要能為年輕人民主價值的形成(formation)，提供一個批判的鷹架(39頁)。老師學生和家長認為，學習廣泛知識的能力和信心，與以人為本和民主價值的提昇緊密相關。即使明星學校的學生，也希望老師能提供角色典範，老師應不只容忍差異，還要能欣賞差異；老師要讓學生覺得問問題不愚蠢；要鼓勵學生表達觀點與疑問時，不需有恐懼感；要提昇全人教育，讓學生在智識、體能、藝文上也充分發展(Values, education and democracy...2002, 40p.)

有趣的是教育工作者在談優質教育時，認為學校要乾淨、安全，學校要能照顧學習者的個別需求，要讓學生立足點平等。然而這與他們希望學生能服從權威又相衝突。南非的報告認為開放是奠基於批判思考、會懷疑、有創意的心智，遠超越目前參與研究學校的現狀(Values, education and democracy...2002, 40p.)。此報告鼓勵有創意的互動，但教育人員依然只關心控制與秩序；學生不敢在課堂上問問題，怕被羞辱；同學老師都會嘲笑敢問問題的學生，學校文化還不鼓勵正視別人的疑問。南非的人權研究提到在座談會上，透過研究群的引導，老師表示從來沒有學生問過問題。研究者反問，那你怎麼知道學生懂不懂？他們說我們知道學生不懂，只有一個孩子跟得上。研究者接著問，那上課不是很痛苦嗎？是，眾老師誠實的說。老師們表示他們從未當眾談論過這個問題，今天有機會談這，讓他們鬆了一口氣(Values, education and democracy...2002, 40p.)

責任制(績效)

在績效的問題上，學生抱怨老師說一套做一套，從未示範他們覺得重要的價值，例如老師鼓吹非暴力，但用打人來處罰學生；老師說要自我管理，但上課沒準備又遲到；老師在學生旁邊抽煙，學生說這是無紀律且間接鼓勵學生抽煙。學生認為老師該有工作熱情，要準時到校、不缺課，打人的老師該被辭退，老師不可與學生一起抽煙喝酒(Values, education and democracy ... 2002, 42p.)。南非的報告認為績效和安全的學習環境相關，老師、學生和家長強調，學校應該是個安全、無懼的場所。他們認為安全與尊重相關，尊重師生的學校，就會確保他們的安全。他們建議學校應要有圍牆和保全系統，並應提供參與活動的家長平安回家的服務，學校也要處理暴力和不守規矩的學生，而不是放任他們魚肉同學(Values, education and democracy...2002, 43 p.)。

多語主義(Multilingualism)

南非教育部的報告強調，多語主義是南非重視的價值，老師和學生都認為多語主義可深化溝通和理解，而且可以建立學生的文化自信心。有家長強烈反對因會英文工作機會較多而獨尊英文。但針對多語主義，也有1/3的老師反對南非的老師需要會至少一種非洲語的要求，亦即有67.3%老師，同意老師至少要會一種非洲語；也有1/3的老師認為單一語言不會妨礙獲得知識的管道，換句話說有61.4%的老師同意只會英文會妨礙其他知識的學習。但談到南非學生應該至少會三種語言的這種說法，有28%的老師認為與他的價值有衝突，38%的人認為不實際(Values, education and democracy...2002, 44p.)，所以

方才提過的百分之六十幾的老師支持學生至少要會一種非洲語，不可獨尊英語的老師，在確切的定義學生至少需學三種語言時，又有百分之六十四（28%+38%）的人認為這樣的要求不實際。引這數據只想為台灣在 2003 年用閩南語作為考題，引起抗議，用客家話作為考題引起抗議的事，來看理念與實務真是人類現實社會的兩難。理念上，南非老師似乎都支持多語主義，但具體的說，多語要多到哪幾種語言時，又很難獲得共識。

尊敬(Respect)

南非教育部 2002 年的研究報告中指出，不論是學習者、教育工作者、家長、教育相關人員無一不認為尊敬是學校最重要的價值。在學習者的研討會中，尊敬是第二項最被提到的價值；而受訪老師中 40%將尊敬列為最重要的價值，尊敬意指自重，尊敬他人，互相尊重，尊敬長輩，尊敬父母、上帝、生命、規則、學校和社區等等。但總而言之來看，不同的團體對尊敬的定義有很大的差異。Values, education and democracy (2002)的研究群認為這些人談尊敬時與容忍(tolerance)非常相像，甚至與其他價值像是平權(equity)、績效(accountability)、榮譽(honour)、多語主義(multilingualism)、開放(openness)也互相交織(47p.)。但對成人（父母與老師）而言，尊敬是管教的同義詞。對家長而言，尊敬是服從和有禮貌，孩子要會打招呼、說謝謝與說請，叫孩子撿筆，他就撿筆；叫孩子去買東西，他就去買，成人說話時孩子不打岔，會說請與謝謝和打招呼等等是家長要的尊敬(p.47)。

老師認為學生缺乏的尊敬的原因在於，學生遲到、不準時交作業、不視老師為長輩、沒有禮貌，即使老師在場都惡意標籤同學、不聽課、不保持安靜（老師上課時會交談）、不遵守校規、不著適當的制服、排隊不成一直線、未做功課、遲到、沒做該做的事等等(Values, education and democracy, 2002, p.47)。該報告的家長認為以尊敬為重的學校特質是：教師花額外的時間上課、教師願意瞭解學生的背景與文化、教師尊重每個人的文化、宗教與傳統、文化被當作學科來教、讓孩子學習不同的文化、學校舉辦文化活動與慶典、學生有權選擇是否參加禱告，聖經研讀和其他宗教活動、學生有權不參與與他們的宗教相違背的活動、人們可以用不同的語言溝通、教師學生家長間有一種友善的氣氛(Values, education and democracy, 2002, p.48)。

據此，此報告指出他們的假設是，南非人把尊敬當作是好或不好價值的拱門或指標。當南非人說這個人很尊敬我時是指這個人待我的方式，讓我覺得這個人有好的價值，且是他重視價值的實踐者；說有誠意的對待別人是指叫別人依照我認為好的價值來待人。因此尊敬或不尊敬別人，反映出別人好的和壞的價值，例如大家都知道價值觀因人而異，但很少人能理解，在實務上，對尊敬的實踐（外顯行為），也會因人而異。因此而產生大家都認為尊敬是很重要的價值，但尊敬是什麼沒有共識。因此南非教育部的報告指出，問「學校脈絡中，什麼是尊敬和不尊敬？」，還不如問「在學校脈絡中，什麼是好的和不好的價值？」較容易產生共識。

學生要求的尊敬是：老師跟學生說話時要多一點尊重，少一點侮辱；老師說話要和善、有禮，即使學生做錯事時，也不要破口大罵；管教學生時，要用正面的方法與態度；學生當然要尊敬師長，然而師長也應該要尊重學生等等是與尊敬相關的價值的討論(Values, education and democracy, 2002, p.48)。

Values, education and democracy (2002)總結學生和家長認為最重要、理想的價值有三點：

教育要完美且有品質的

要傾聽與溝通

尊敬和管理並重 (p.51)

前兩者有相當的共識，但管理與尊敬則有大歧見。家長要孩子服從，學生則希望尊重與分享，學生認為學校應該是個「愛與清潔」的環境。所以學生、老師、和家長認為重要的學校價值其實是類似的，他們說著同樣的字與價值，但所期望的行為常是不同的。

Values, education and democracy (2002)的結論指出，雖然挑戰很大，但他們有了初步的構想和願景來開始。完成問卷的老師 90%認為南非人雖然都不一樣，但是經過一段時間，終究會共享基本的國家價值。81%的老師認為他們可以影響他們的學生。他們也發現並不需要用法律來訂定任何價值，也反對獨尊任何價值。不過 Values, education and democracy (2002)倒是據研究發現，建議學校內要提供安全的環境，嘗試做深層的溝通，理由如下：

「首先憲法、人權法案、教育法案已涵蓋所需價值，所以不需設定任何價值；再者，價值的內涵--自我的心(heart)、心智(mind)、精神(spirit)，是無法因命令而改變，但可因對話、經驗、新知和批判思考而改善，因此命訂價值是關閉而非開啓有意義的對話的機制；第三，與價值相關的語言很複雜，即使在單語環境，相同的字，常因不同目的而有不同的理解與詮釋，因此共同的定義是由反省性的經驗、分享和對話來產出，而不是接受一個預先定義的答案。」(Values, education and democracy, 2002, p.55-6)

因此南非教育部 2002 年的研究的根本的結論是「對話是提昇校園民主價最重要的力量，此結論看起來十分明顯，似乎不必研究也知道。但是透過研究可以獲得很多細部的訊息」(p.56)，例如對話時要談的是哪些價值與哪些議題等等。此外座談會前，老師們都抱怨三小時的座談會太長，但他們真正參與討論的時間都超過三小時，因為他們從沒經驗過有意義的對話，他們覺得這樣的對話經驗太重要了，溝通、分享想法，聽到彼此不同的看法與觀點等等都是很重要的經驗（這與研究者的學生在參與成功討論教學法後的評語是一樣的）。南非的研究中開放給學生的座談會中，學生則表示過去常有談話(talk)，但鮮有溝通(communication)，他們公開的表示，他們對與老師談話有強烈的恐懼，因他們察覺隱藏的價值，亦即「要說出『對』的答案」，否則會被處罰、標籤等等。所以沈默是金。

因此南非教育部 2002 年的研究提出一個「改革的架構：教育該有的價值(A Framework for Implementation: Values in Education)」如下：

人權(Human Rights)
民主(Democracy)
平等(Equity)
有品質的教育(Quality Education)

方法(Pathway)：

批判思考(critical thinking)

...增加對話(Increased Dialogue)...

民主、權利導向的價值(Democratic and Rights-Orientated Values)

方法(Pathway)：

創造力、參與、表達、團隊合作

方法(Pathway)：

歷史、科學、地方化的認識論

(引自 History, Science, Epistemological Localisation, p.57)

方法(Pathway)：

多語主義(multilingualism)

此報告最後鼓勵南非，短期內先改善下列九件事項：

- 1) 鼓勵校內溝通與參與的文化：例如對話不只是建立共識，也是瞭解差異的方法。對話可以瞭解各自的立場與原因，較易建立共識(shared perspective)。
- 2) 鼓勵校內批判思考：批判思考是建立民主價值最重要的能力。而這仰賴老師的能力，因此需從師資培育開始著手，並提供教師適當、適時協助。
- 3) 鼓勵校內的創造力：創造力與批判思考一樣重要，且需立即提昇。老師們認為的創造力只限於藝術與體育，然而創造力涉及思考的方法，他應是跨領域的，顯然老師們依然很缺乏這方面的訓練。
- 4) 強化與家長的溝通：要瞭解家長的文化與期望，才能有效溝通。
- 5) 提昇非暴力的教室管理技巧：教室紀律是師生共同覺得重要的議題，但禁止體罰後，教育單位卻未提供密集的班級經營的替代策略，讓老師們覺得無力感。身體的處罰與羞辱是目前師生互相瞭解的最大障礙。師徒制的教室管理策略是建立信任的先決條件。
- 6) 鼓勵角色典範：教師要儘可能知行合一（成為學生的典範）。
- 7) 將人權文化融入學校層面：由於缺乏兒童中心的知識，老師們一直以為強調人權，學校就無法運作，這是不對的。此外種族與性別歧視也是學校一個很嚴重的問題，因此需將人權文化融入學校層面。
- 8) 強調區域（當地）歷史與知識：老師不瞭解當地文化與歷史，因此不瞭解學生需求、不知如何與家長溝通，因此區域（當地）歷史與知識的強調是相當重要的。
- 9) 追求多語主義(Values, education and democracy, 2002, p.58-9)。

6、南非人權研究的結論

南非的種族隔離，一直到 1994 年白人總統戴拉克，把政權移交給從前的階下囚曼德拉才結束。戴拉克為了國家平穩過渡，百姓少受苦難，他甚至願屈就曼德拉的副總統。方才結束種族隔離不久的南非，基本上是百廢待舉。而他們的教育部這麼誠懇的找了一票人，做了有關南非教育界有關「價值、教育和民主：以學校為基礎的研究(Values, Education and Democracy: School-Based Research Report)」的研究，也誠實不諱的報告，教育界內各種問題與困境，令人敬佩。

在這份報告中，最令研究群敬佩的發現是，南非人說一樣的詞，可是心裡想的意思不同。例如容忍(tolerance)，他們都在談容忍，但容忍的本質，對他們來說是忍受，而非包容差異；例如尊敬(Respect)，父母、家長、學生都認為這是很重要的價值，但父母認為子女若尊敬父母，應該是父母說不二，立刻去做，換句話說是服從父母；老師說的尊敬，

意指要易於管教；學生要的尊敬是可以問問題，不會被羞辱，不公平對待時可以抗議等等。

由南非的經驗中，讓我們也想瞭解，國人在溝通時是否也有大家都在使用同一詞彙，但心裡的詮釋卻是另一回事的問題呢？因此若有可能我們也想把南非的問卷（已譯好，如附件），略做修改後在台灣也試著做做看（已轉換、修該成適合在台灣進行的版本，如附件），看看結果會怎麼樣，會不會也有雞同鴨講的問題，我們覺得這是國內人權研究一個可行的方向之一。

此外，由南非經驗，研究群認為我們應該要感謝台灣有人本教育基金會⁸⁵的存在一事。由於人本基金會的努力與積極召開記者會，公布校園內的補習、能力分班、老師用打人作為管教的方法等問題，引起社會大眾的嘩然，而促使校園與教育界不得不做修正與改變。因而促使學校人權問題，學生人權問題受到重視，並逐步獲得改善，因此人本基金會在台灣學生人權、校園人權的努力與貢獻，值得讚許。

⁸⁵ 人本基金會創立於1987年，創立時他們先談「所謂「好的」教育，到底是什麼？於是「人本教育」被提出來了.. 接辦家長與學生的申訴案，1993年發起「與孩子們立約」社會運動，呼籲成年人為自己與現在及將來的孩子們立下不打罵的誓約。體罰，雖然到了二十一世紀初，仍然禁之不絕，但已不再那麼理直氣壯，「不打，可以怎麼辦？」的思考卻開始慢慢地擴散。

<http://hef.yam.org.tw/abouthef/2/%20index02.htm>

第四章 德國與奧地利之人權教育

一、人權教育教學論與學習論

要了解德奧兩國推展人權教育的狀況，不僅是要了解其對人權的定義與議題，更重要的是，該國是如何將人權概念藉由教育的方式傳達給學生。學校教育中最重要主體是教師與學生，教師如何準備課程的問題，學術上之論述為「教學論」；學習心理學則能夠幫助教師瞭解學生的學習心智活動，推動有效的教學，為掌握有效教學的教育專業。因此以下本文分別從教學理論、以及心理學基礎理論來說明德奧兩國推展人權「教育」的教學與學習理論基礎。

(一) 教學理論

德國教育學對於德奧討論教育時，必定討論教學論(Didaktik)，檢討不同教學理論於個別教育中之應用，因為他們認為，教學論是學習的理論與對教學看法，即針對所有的學習與教學的現象，提出應有的目的、內容、條件以及方法或程序的論述，因此教學理論的選擇勢將影響課程(Curriculum)的設計、教學計劃(Lehrplan)、準備、執行、回應與檢討。⁸⁶人權教育亦不例外，因此一般文獻認為，在此所要討論的問題是：目前所發展的教學論中，對於人權教育有何意義？各種教學論的內容以及可用於人權教育的部分。

1、一般教學理論

目前在德語系國家中，最重要者的教學派別分別是：教育理論模式、學習理論、批判溝通理論、體系建構理論。由於各教學理論之內容龐雜，本文僅於第一部份扼要說明其重要主張，第二部份敘述一般教學理論於人權教育運用之關係。

(1) 構成理論教學論

提出「構成理論教學論(Bildungstheoretische Didaktik)」者為德國馬爾堡大學教授 Wolfgang Klafki，該氏亦為德國戰後最具影響力的教育學家之一。Klafki 的理論繼承了其師 Erich Weniger (1894-1961)對教學法的看法，認為教學內容(Bildungsinhalt)是教學法的中心，教師如何有效地進行教學準備，使學習者能夠確實地學習到，是教師最重要的工作，因而發展出了「教學分析法(didaktische Analyse)」，讓教師有步驟、有效率地從事課程計劃與準備。⁸⁷

教學分析的首重於選擇適當的教學內容，所謂適當的教學內容的標準是，此一教學內容需具有代表性(Exemplarität)，能夠說明相關知識的原則與原理；次要需注意教學內容是否符合時代性(Gegenwartsbedeutung)與未來重要性(Zukunftsbedeutung)，最後需檢查內容間有無關聯性(Struktur)，並且易於瞭解(Fasslichkeit)。

⁸⁶ Siehe Peterßen, Wilhelm H.: Didaktik und Curriculum/Lehrplan, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 743; Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Dissertation von Uni Trier, 2000, S. 32.

⁸⁷ Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse, 10. Aufl., Hannover 1969.

教育理論主要運用在人文科學領域，八零年代後 Klafki 因應民主與多元價值的社會轉變，將其理論加入了批判的觀點，又稱為「批判構造教學論(kritisch-konstruktive Didaktik)」。新的觀點修正了原有的理論，將內容優先的論點更替為目的優先的論點，原本強調教學為學生學習內容的過程，修正為所有參與者的交互反映的過程。

(2) 學習理論教學論

「學習理論教學論(Lerntheoretische Didaktik)」代表人物在早期有 Paul Heimann 與 Wolfgang Schulz 等人，其將教學的重點放在實際的教學效果上，提出了實證分析觀點的「柏林模式(Berliner Modell)」。Heimann 與 Schulz 以學習概念為中心，認為教師應該客觀、不帶個人主觀意識地分析教學中目的(Intention)、內容(Inhalt)、方法(Methode)、媒介(Medium)間的關係(結構分析(Struktur-Analyse))，以及分析教學外部的影響因素(因素分析(Faktoren-Analyse))，包括規範(Normen)、社會學與文化人類學的因素、甚至教學法所用之形式，並且觀察實際教學的結果，以利改進個人的教學計劃與方式。(圖 1)

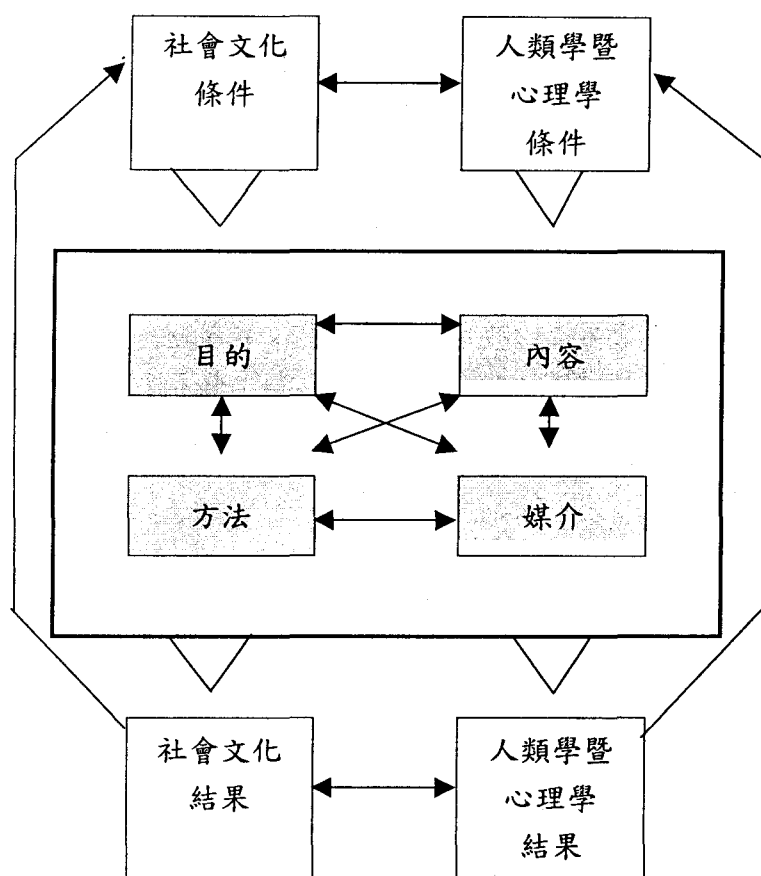


圖 1：學習理論教學論之柏林模式

同樣在八零年代後，學習理論也根據社會的民主需要而作了修正，Wolfgang Schulz 提出所謂「漢堡模式(Hamburger Modell)」。柏林模式的對象是以分析課程效果為主，提供教學者與學習者共同參與、相互協助的「教學理論教學法(Lehrtheoretische Didaktik)」。由於本模式太過複雜，至今尚未能完全取代柏林模式。

(3) 批判溝通教學理論

以上兩種教學論都在六零年代便出現，並且相互辯論。直到七零年代初期，法蘭克福學派之批判理論亦被 Karl-Hermann Schäfer 與 Klaus Schaller 等人引用於教育學，而形成「批判溝通教學理論(kritisch-kommunikative Didaktik)」。他們引用批判溝通理論哲學與社會學家 Jürgen Habermas 的看法，認為知識的地位有三種，一種著重在人文科學，認識的重點為實際內容，教學方法使用詮釋；第二種為實證主義，認識的重點在於技能，其教學方法看重實證；第三種為批判的知識，所要認識的項目為參與，方法為對意識型態的批判。

因此此一教學方式強調教學過程中，所有相關者皆應參與(Emanzipation)，並且是透過提出對意識型態批判的問題來進行。由於批判教育學注重參與及討論，因而突顯出教學中除了教學內容外學生與教師的關係，該理論認為，為實現理性討論與平等溝通的理想，課程必定會以學生為中心形成學習關係，並使用非權力性的教室語言。

(4) 系統建構教學論

「系統建構教學論(systemisch-konstruktivistische Didaktik)」是近年來快速崛起的教學理論，為建立在建構學習理論(Konstruktivistische Lerntheorie)的心理學與哲學基礎之上的教學理論。建構主義屬於認識論中的一支，其認為，人類在認識(Erkenntnis)客觀存在事物的過程中，個體的認知佔有主動而積極的地位，因此建構學習心理學之研究重點為個人的學習動機與認知功能如何作用。而其至目前的研究結果顯示，人類學習新事物的方式，並非將教學者所告知的內容，原封不動地加以移入與認識，相反地，必須是學習者有為解決問題而學習的動機，並且利用原有生活經驗與知識的同化(Assimilation)作用下，將新的知識加以融入(Akkomodation)原有的系統(System)的過程。因而，以之為基礎之系統建構教學論便強調學習者參與的學習過程。

從上述心理學的研究結果中，系統建構教學理論提出教學者提供學習環境的重要性，認為教學者的主要任務在於引出(Perturbation)學生的學習意願，以問題為導向，幫助學生找出自己的學習方式、建立自己的知識系統。因為學習方式是如此個人化與主動性，統一的學習目的與進度，甚至外在的評量標準因而不可能存在，取而代之的是個人化目標與進度，以及自我評量。

有學者認為，系統建構教學論雖然蔚為風潮，但其內容並未改變原教育學討論與成果的範圍。

2、公民教育－專業教學理論

顯而易見地，上述一般教學論無法根據人權教育的目的與特性，提出更確切、具體的內容，因此，德國教學論的內容，除一般教學論，適用於所有教學過程之理論外，尚有針對特定領域或特別問題發展出「特別教學論(Besondere Didaktiken)」，⁸⁸而當中「專業教學論(Fachdidaktik)」即是從不同的科目專業之需要所發展之教學法。⁸⁹其中與人權教育最相關者，應屬公民教育之教學論與價值教育之教學論。

⁸⁸ Glöckel, Hans: Besondere Didaktiken: Fach-, Lernberieches-, Schularten-, Schulstufendidaktik, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 761.

⁸⁹ Glöckel, Hans: Besondere Didaktiken: Fach-, Lernberieches-, Schularten-, Schulstufendidaktik, in: Leo

許多學者針對公民教育提出教學的理論，以下介紹與人權教育有關者。

(1) Sutor, Bernhard

1971年 Bernhard Sutor 出版了其著名的「政治課程教學論(Didaktik des politischen Unterrichts)」，⁹⁰該書是以 Klafki 的教學理論為基礎，提出了其對公民教育的教學觀。⁹¹Sutor 認為公民教育所要建立的是合於憲法秩序的基本政治價值，而憲法所要實現的目的是確保人性尊嚴的不可侵犯性，也就是發展個人的人格。此一保證是透過憲法對自由權以及平等權的保障為之，政治即是為具體實現自由的真諦、個人的人格為任務的活動，最終目的在為大眾福祉(Gemeinwohl)創造社會秩序(Gesellschaftsordnung)，而民主則在個人自由與社會平等間提供了對話的機制。Sutor 基於其對政治的信念，提出了公民教育的功能與教學法之看法：公民教育的中心任務應在建立學習者具有良知的政治判斷力(gewissenhafte politische Urteilsbildung)，因此公民教育的教學領域是「政治秩序(politische Ordnung)」，而良知是檢視政治秩序是否良善的標準，良知教育可藉由理性的價值決定，將內心的感受表達出來形成「判斷」。

(2) Hilligen, Wolfgang

Hilligen 對於公民教育的觀點，⁹²建立在探尋究竟哪一種政治制度可以提供更好生活的過程中，他認為人類有三種需求(Beduerfnisse)：(一)基本需求；(二)免於恐懼的需求；(三)安全的需求，當三種需求可滿足時，將認為這個社會有「機會(Chancen)」；這三種需求不能滿足時，將認為這個社會有「危險(Gefahren)」，而能夠令人感到有機會的社會是自由、可參與、有衝突解決規則的社會，因此公民教育有三個基本的學習領域：

- 保障個人的基本權利
- 消除社會的不平等
- 提供選擇的可能性

Hilligen 也與 Sutor 同樣認為德國基本法是提供了規範準則，但他進一步認為基本法所建立者，不僅是政治秩序，也欲創立一個自由、平等、關懷的社會，因之上述第三點之民主制度應該更深化，如此每個人的利益才能被顧及到。對 Hilligen 而言，教學中應該強調人性尊嚴是所有基本價值的基礎與目標，體認社會不平等的結構，重視國家人權侵犯的案例與其背後原因，並讓學習者除了認知個人權利外，也能改變社會、對人權有所貢獻。

(3) Roloff, Ernst-August

Roloff 對公民教育的看法著重於應培養的能力。⁹³他認為，德國基本法只提供一個社會對基本權利的最低共識(Minimalkonsens)，現有的權力結構(Herrschaftsstrukturen)仍然有

Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 767.

⁹⁰ Sutor, Bernhard: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1973, 2. Aufl.

⁹¹ Gagel, Walter: Einführung in didaktisches Verstehen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 128-131, S. 129.

⁹² Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, 3. Aufl., Opladen 1978.

⁹³ Roloff, Ernst-August: Erziehung zur Politik, 2 Bände, Göttingen 1974.

待批評與改進，以創造理想的社會秩序，因此公民教育的目的應該培養出具有辨認、批評、改造權力秩序能力的學習者，否則公民教育無需存在。

Roloff 認為基本法的內容使得學校負有以下教育任務：第一，讓學生具備行使基本權利的資格或能力(Grundrechtsmündigkeit)；第二，為使學生真正行使基本權利，其應具備理解與評估選擇的決定能力(Entscheidungsfähigkeit)；第三，因為不同決定間都存在可支持的基本權利，因此決定間會產生衝突，學生應具有解決衝突的能力(Konflikt Handlungsfähigkeit)。從而公民教育的教學應讓學習者了解所有相關重要概念外，並能客觀地選擇正確的決定。

其中，人性尊嚴應是所有課程的核心，學校本身應該成為改善權力結構的場所，而非既有權力結構下的一部份。

(4) Giesecke, Hermann

Hermann Giesecke，一位長期任教德國高中政治課程的教師，認為在德國進行公民教育有兩項於擬定教學計劃時應注意的事項，一是學生社會政治化的問題，一是教學內容的選擇。⁹⁴

人權教育的目標並非僅將人權的概念「告知」學生，學生除了知道人權的意涵外，並能夠理解人權的意義、進一步塑造其行為，例如能夠判斷自己與他人，尤其是國家的行為是否符合人權的要求，對於非屬人權的行為能夠監督與謀求改善。一般人多認為學校是影響最大的教學場所，可是 Giesecke 指出，現代社會中學生政治社會化的過程已與過去不同，除了學校，家庭、同儕、大眾媒體、其他進修團體(Ausbildungsbetrieb)皆提供了社會學習的功能，而且每個團體所習得之習慣與行為方式並不一定適用於另一個團體，但是在學校中，學生可以將需求與問題求助於教師，而學校因其教育的功能，不僅應讓學生認知意義，更應導正其行為。因此 Giesecke 認為，政治課程教學必須克服因學生政治社會化程度不一所產生的教學準備的問題，為了引發學生學習的動機與興趣，教師應找尋學生共同的認識與需要的內容，並且從完成教育的任務的立場，誘導學生行為。

但是學校的教學時間是有限的，不可能處理所有的教學內容，於此，Giesecke 認為，公民教育的目的是培養學生參與政治活動的能力，包括參與政治選舉、職業工會、各式市民自發性的組織，以及政治評論，而在德國許多邦已將國民參與政治活動的年齡限制，從十八歲降至十六歲，因此，公民教育並非是準備性課程，而根本屬於實用課程。公民教育的內涵是自由與民主的認識與實踐，是個人生活與公共利益的調和，公民教育的課程因而需讓學生具有「參與(Partizipation)」的能力，能夠針對自然、文化、政治、藝術等議題，加入個人的看法。

根據以上討論，Giesecke 提出公民教育中應該處理的核心問題：⁹⁵

- (1) 目前所爭議問題的核心為何？（關鍵問題）
- (2) 為何發生於個案中？（具體性）
- (3) 誰能夠展現何種影響力？（權力）

⁹⁴ Giesecke, Hermann: Politische Bildung – Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, 2. Aufl., Weinheim und München 2000, S. 58 ff.

⁹⁵ Giesecke, Hermann: Politische Bildung – Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, 2. Aufl., Weinheim und München 2000, S. 110 ff.

- (4) 參與者行為的法律地位為何？（權利）
- (5) 跟我的關係為何？（利益）
- (6) 我的利益與何者相連結？（團結）
- (7) 我能夠參與決定的可能性為何？（參與決定）
- (8) 行為與政治的關聯性為何？及可預測的結果為何？（功能關聯性）
- (9) 不同當事者如何解釋其行為之基本理由？（意識型態）
- (10) 歷史事件與經驗如何影響政治行為？（歷史原因）
- (11) 是否涉及人權之原則？（人性尊嚴）

Giesecke 便以此十一個問題為中心，發展出其對於公民教育的教學理論。

3、小結

總結上述教學理論，Klafki 後期的批判構造教學論的主張內容，無疑地與人權教育的內涵與目標完全符合：此一教學論特別強調學習中，個人成熟度(Mündigkeit)、民主素養(demokratisches Verhalten)、社會能力(Sozialfähigkeit)的培育目標，為達成此一目標，不僅學生在教學與學習過程中應被當作有尊嚴的個人，人性地被對待，並應讓學生發展其情感(Emotionalität)與行動能力(Handlungsfähigkeit)。Klafki 所提出的時代性與未來性的教學重要議題，包括難民、失業、性別平權等問題，亦與人權教育所重視的議題不謀而合。批判構造教學論所建議的教學形式，即教學者與學習者在課堂中的互動關係，基本上與人權教育的精神並無二致，兩者所著重者，皆包含了重視學生個人特質，以及建構團體成員結構關係的條件。⁹⁶

注重瞭解教學效果的學習理論教學論對人權教育的貢獻是，教師可以掌握人權教學的結果。從上述道德發展心理學研究可知，討論與實踐人權屬於高層次的道德內涵，人權教育內容的範圍，所需具備的心理認知能力、學科知識廣度、生活實踐能力等都有其抽象、複雜、多樣的困難性，因此學習理論教學論能提供教師，透過對課程結構與因素的分析，達成具體的教學目的。尤其人權教育為聯合國所支持的教育運動，各國社會文化背景不同，如何使人權教育的精神能夠落實，分析教學之社會文化以及人類學之條件，從學校所在地區特色、社會、經濟、政治、文化環境出發，應為重要的教學準備根據。

以上的教學論主要是認識與接受現有社會現象，但是批判溝通教學論企圖利用批判性思考、以及更有意義的溝通達成教學目的。對人權教育而言，解放性的思考可以衝出現有制度的侷限，讓人權成為可實踐的目標；藉由行動性、溝通當事人間對立又平等的關係、交換地位式的溝通，人權內涵始具有最大包容性。隨著批判溝通教學論所建立的平等、互動的教學關係，人權教育進行過程中即實踐了人權，也提供了創造更好社會的契機；因批判現有權力結構的過程，讓學習者熟悉觀察與監督有權者的角度，使政府執行人權政策得以實現。

系統建構教學論的兩大論點是，學習者的學習是需以其解決具體問題為學習動機的學習，以及以學習者自有的學習方式為教學方式。此一理論指出了人權教育的進行應與學

⁹⁶ Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000, S. 43-44.

生的生活經驗相結合，建立在其原有知識之上的重要性。換言之，人權教育的意義與內容，並非一則則報紙上悲慘的新聞，或者是捐款救濟，相反地，人權的問題就出現在學生或學校的行為與其後果中，系統建構教學論認為，應協助學生能夠察覺問題，且從處理中學習建立個人的解決方式。

而上述四位提出公民教育教學法的學者，不約而同地皆是在德國基本法所提供的架構下，以人權作為公民教育的核心，以及教學的最後目的：Sutor 認為政治秩序是為了具體實現人權；Hilligen 強調公民教育必須能夠讓學習者參與人權的實踐與改善；Roloff 則主張對現有權力結構加以檢視批判，以保障個人權利；Giesecke 從學校教育功能，強調公民教育的所具有的現代意義。

(二) 道德發展心理學基礎理論

欲有效地從事人權教育的教學，了解如何將所謂「對」的事務教給學習者，必須藉助發展心理學的研究成果。對於如何有效瞭解學習者內心活動來進行道德教學，心理學能夠提供解答的研究包括學習理論與道德發展理論，學習理論適用於所有的教學活動，也是所有教學活動的基礎，但在此略而不述，本節僅針對與人權教育最相關之道德發展心理學為討論。

一般人在提到發展心理學時，尤其是道德發展心理學，必定提及皮亞傑與柯爾堡所提出的理論，但是 Rudolf Schmitt 認為，研究道德教育所需心理學理論時，除上述兩位學者的認知階段論(kognitivistischen Stufenlehren)外，尚包括心理學知識中有關「良知」、「社會性學習」⁹⁷、「角色承擔(Rollenübernahme)」、「同理心(Empathie)」、「團結互助(Solidarität)」的討論議題。⁹⁸下文即以心理學三大學派：行為心理學派、心理分析學派、人文心理學派為分類，說明其對人類道德發展的觀點，並概述皮亞傑與柯爾堡的理論。⁹⁹

1、良知—Eysenck 之制約反應論

以研究人格特質為主的心理學家 Hans Jürgen Eysenck (1916-1997)曾以良知為題，¹⁰⁰說明行為心理學派對於道德發展的看法，Eysenck 指出人類的天性是自私、富攻擊性、不道德的，這可從觀察小孩的行為就可以發現，但是為什麼百分之九十以上的成人卻能夠從未被刑法懲罰過？他認為的原因是，當我們還是兒童的時候，假如做壞事或不聽話，父母、老師、玩伴就立刻施以處罰或製造令人不舒服的結果。

從刺激反應理論來看，壞的行為就是制約刺激(konditionierter Reiz; CS)，一如經典實驗帕夫洛夫實驗中的鈴，處罰就是非制約的刺激(unkonditionierter Reiz; UCS)，如實驗中的肉塊，受處罰後的疼痛就是非制約的反應(unkonditionierte Reaktion; UCR)，如實驗狗的唾液，而擔心被處罰的「恐懼」就是制約反應(konditionierte Reaktion; CR)。這裡的恐懼在我們的內心逐漸形成良知。

⁹⁷ 主要研究者為 Albert 班德拉及其「榜樣學習(Lernen am Modell)」理論。

⁹⁸ Schmitt, Rudolf: Moralische Entwicklung und Erziehung, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 200-211, S. 200.

⁹⁹ 以下人名，除佛洛伊德已較有一致的中譯名，而直接使用外，其他則保持原文，避免分歧。

¹⁰⁰ Eysenck, Hans Jürgen: Das Gewissen – ein bedingter Angstreflex? in: Günter Schreiner (Hrsg.), Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983, S. 14-41.

成人世界對於兒童行為的對待能否形成良知，每一個人的過程並不一致，也就是說，Eysenck 認為人類有不同的可制約性(Konditionierbarkeit)，原因與個人人格特質屬於外向者(extravertiert)或者是內向(introvertiert)者有關。Eysenck 的論點之一是，缺少社會制約力量將助長不好的行為，因此權威教育有其必要。

2、佛洛伊德之超我理論

Eysenck 在上述的文中，曾批評以佛洛伊德學說為基礎的放任教育理念，認為此一教育方式連適當制約的效力都會削弱掉。¹⁰¹ 心理分析學派開山始祖—佛洛伊德(Sigmund Freud, 1856-1939)的良知形成觀其實與制約理論有雷同之處，佛洛伊德也認為良知在兒童早期即在成人建立的規則世界中形成，並且是由恐懼所塑造的。在其 1923 年所發表的論文中，¹⁰² 透過介紹「超我(Über-Ich)」的概念，說明了人的道德發展的過程。他在此文中解釋道德就是超我：本我(Ich)對三種危險存有最大恐懼，此三種危險即外在世界的威脅、自我(Es)中性慾望(Libido)的危險、以及超我中的良知。人因為有關割恐懼(Kastrationsangst)，因而具有良知恐懼(Gewissensangst)，從而塑造了本我與自我之外的超我人格。

佛洛伊德認為良知的形成有兩個最重要的因素，一則是孩童時代因為無助對人們的依賴，第二的原因是其奧底帕斯情結(Oedipuskomplex)，即無論小女孩或小男孩都具有雙性(Bisexualitaet)傾向，為了面對其性別，兒童會去認同父母的一方。假如個人奧底帕斯情結越嚴重，權威或宗教等外在環境對其排除該情結的壓力越大，往後的超我即良知會越嚴格，甚至可能對本我產生罪惡感。

3、班德拉之模仿學習論

Eysenck 和佛洛伊德都提到了兒童早期中「恐懼」對個人道德發展的影響，但是人文心理學巨擘班德拉(Albert Bandura, 1925-)卻認為「模仿(Imitation)」是人類學習發展的重要途徑之一。班德拉一生致力於研究人類社會性及語言學習的內在原因、方式與過程，在其「社會學習理論」¹⁰³ 一書中，他詳細地說明了他對人類學習社會行為的觀點：首先他否認人是因為刺激而學習，相反地人會透過「學習榜樣 (Lernen am Modell)」學到社會抽象、規範性的行為，人的學習過程可分為四個步驟：注意(Aufmerksamkeit)、記憶(Behalten)、原動(Motorische Reproduktion)、誘導(Motivation)，而這四個步驟都是由模仿者利用「觀察(beobachten)」進行。新的社會學習理論研究發現，觀察者除了模仿榜樣的行為外，還會學習榜樣的價值標準、想法、以及感覺。¹⁰⁴

¹⁰¹ Eysenck, Hans Jürgen: Das Gewissen – ein bedingter Angstreflex? in: Günter Schreiner (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983, S. 14-41, S. 16.

¹⁰² Freud, Sigmund: Das Ich und das Es, in: *Gesammelte Werke*, 13. Bände, 7. Aufl., Frankfurt am Main 1972, S. 237-289.

¹⁰³ Bandura, Albet: *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs 1977; deutsch: *Sozial kognitive Lerntheorie*, Stuttgart 1979.

¹⁰⁴ Stangl, Werner: *Lernen am Modell – Allbert Bandura*, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Modelllernen.shtml>, 4/22/2003.

4、皮亞傑與柯爾堡之道德發展論

(1) 道德發展論

提到對人性道德發展的研究，常忽略了上述心理學者的貢獻，而無不提及皮亞傑(Jean Piaget, 1896-1980)與柯爾堡(Lawrence Kohlberg, 1927-1987)之道德發展研究。皮亞傑於其1932年出版之書「兒童之道德判斷」¹⁰⁵奠定了至今尚無人能超越的觀點：道德發展應隨著認知發展(kognitive Entwicklung)來判別。他認為道德是一種規則系統，個人會在每一個風俗中感覺到規則的存在，所以他設計了一個彈珠遊戲，觀察兒童在遊戲中對規則的反應，研究後發現，兒童對於規則的意識狀態可分為三個階段：道德前期意識(prämoralisches Bewusstsein)、他律性道德意識(heteronome Moral)、自律性道德意識(autonome Moral)。在道德前期階段，規則僅是一種動力，但還未被認為是義務。進展到具有他律性道德意識時，皮亞傑注意到兒童會認為所有的規則都是不可違犯的，必須在每種情況下都要遵守，此外兒童此時視道德或規則為客觀存在、不可觸犯的，而被動地服從，因而又稱此階段為「道德現實主義(Moral Realismus)」時期，這時自我中心思想與成人賦予之強制性對兒童道德知覺的啟蒙具有非常重要的影響力。當兒童的心智發展能夠辨認出規則只是一種眾人的妥協或共識(Übereinkunft)，兒童道德發展便進入到具有自律性道德意識階段，對其而言規則應該適用於每個人，但是也可以接受合理的例外情況，心意(Absicht)重於實際的實踐；皮亞傑解釋兒童之所以有此意識，乃兒童將道德或規則視為相對性的規範，因此他形容此一階段為「合作的道德(Moral der Zusammenarbeit)」階段。

皮亞傑在此書寫成後，再也沒有後續進一步加強的研究，但是柯爾堡延續了其兒童道德發展理論，並且將之更細緻地擴充為六個發展階段，其中第一與第二階段為皮亞傑的他律性道德發展階段，稱為「成規前期(Präkonventionelles Niveau)」，第五與第六階段為皮亞傑的自律性道德發展階段，又稱「成規後期(Postkonventionelles Niveau)」，柯爾堡認為在兩者間，還有「成規期(Konventionelles Niveau)」，其概要內容見表 6。

表 6：柯爾堡道德發展六段論

| 成規前期（一般九歲以下之兒童） | |
|---------------------------------|-----------------------------------------|
| 階段 | 定義 |
| 第一階段：他律階段 | 認為對的就是盲目服從規範與權威，避免被處罰與體罰 |
| 第二階段：個人主義階段，具有目的與工具間關聯性的想法，懂得交換 | 認為對的就是能夠滿足自己或他人的需要，並且相互平等地交換 |
| 成規期（多數青少年與成人） | |
| 第三階段：對人際相互間有期待，希望建立和諧的關係 | 認為對的就是能夠扮演友善的角色，對待友伴忠誠而信任，遵守規則，並希望被公平對待 |

¹⁰⁵Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, neue deutsche Übersetze, München 1986.

| | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------|
| 第四階段：適應社會體系的階段 | 認為對的就是履行自己在社會上的義務，合理地遵守社會秩序，以及擔負追求社會福祉的任務 |
| 成規後期（部分超過廿歲之成年人） | |
| 第五階段：社會契約階段，能夠利用契約行為，了解個人權利 | 認為對的就是支持基本權利以及社會的基本價值與契約，對於社會中具體已有之下位規則或法規牴觸基本價值者，亦能堅持 |
| 第六階段：具有普世的倫理原則 | 認為對的就是全人類應遵循倫理原則 |

* 資料來源：Werner Stangl

(<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergTabelle.shtml>, 4/23/2003)

人類道德發展的六個階段之間有以下關係：¹⁰⁶

- 階段的區分並非從內容而分，而是結構性的區別，因為人有不同的思考模式；
- 階段的順序是固定不變的，且不能逆轉的，此一順序適用於任何文化社會；
- 前一階段隨發展併入下一階段，每一個人都偏向適合他的最高階段。

皮亞傑與柯爾堡道德發展心理學的理論比較與關係如下（表 7）：

表 7：皮亞結與柯爾堡道德發展論關係表

| 年 齡 | 皮亞傑 | 柯爾堡 |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1 到 3 歲 | 感覺運動思考時期 — 感覺 — 撫摸，抓，吸吮 尚未有道德之時期 道德現實主義 | 一、成規前期 1. 權威（懲罰、獎賞） |
| 3 到小學 到 10 歲 | 前運作、直觀思考時期 — 單元、單向 — 無法移動的、自我為中心的 — 無理由的同化 — 無因果關係 道德現實主義 他律性道德 自律性道德 | 2. 自我需求 （頑固的道德） 二、成規期 3. 社會秩序 |
| 到 12/13 歲 | 具體運作思考時期 — 多元多向 | |

¹⁰⁶ Schmitt, Rudolf: Moralische Entwicklung und Erziehung, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 205-206.

| | | |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> — 特定與不特定的事務 — 算數，數量概念 — 需與具體實物或行為相聯繫 — 可以解釋但無法預測 | 順從 討人歡心 |
| 青春期以上 (無止盡) | 正式運作思考時期 <ul style="list-style-type: none"> — 抽象、符號式思考 — 可從具體實物或行為抽離 — 獨立發現解法 — 建立結合性系統 — 功能性關聯 自律性道德 | 4. 社會、社團 (國家、宗教、聯盟、政黨) 三、成規後期 參與原則與價值的決定 5. 了解以上體系是由民主決定 之契約所建立，其中人權是不可 取代的 6. 追求普遍有效的原則 |

* 資料來源：

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergPiagetVergleich.shtml>

(2) 對柯爾堡理論的批判

雖然柯爾堡道德發展理論廣泛地被注意與運用，但是德語系國家卻有不少心理學者對該理論持懷疑與批判的看法，以下為綜合目前的論述：

最為心理學者所詬病者，乃柯爾堡的實驗方式與過程並未符合科學的要求，包括只進行過兩個長期研究、研究參與者過少、第一次實驗結果未曾公開、以及統計數據並未符合結論等。就其公開的少數數據發現，多數男性的成人或兒童，其道德發展最高可以達到第四階段，¹⁰⁷ 而女人的道德竟然絕大多數只達到第三階段，無法解釋的是，卻也有非常少數成人女性可以到達第五階段；更令人意外的是，在其實驗中並沒有人到達第六階段，因此有學者質疑，那麼表示最高階段的的存在僅是假設，而非具有證據的敘述。¹⁰⁸

此外，柯爾堡所使用的實驗方式，是提出兩難困境的假設情況，供受測者回答其看法。柯爾堡認為他的理論適用於不同文化，但是他的題目與檢驗答案的標準，卻明顯地展現了美式生活文化，因而論者認為，柯氏理論所提供的道德發展是不能作為普世性的認知理論。¹⁰⁹ 此外，其以受測者之答案作為檢測的方式亦不能證明道德發展階段是結構性

¹⁰⁷ 德國針對中小學生所做的道德發展實證研究更發現，中小學生甚至連第四階段都幾乎無人能夠達到，見：Gesellensetter, Ralf: Moralentwicklung, Kritiken, Erweiterungen und Alternativen zur Kohlberg-Theorie, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Gesellensetter.shtml>。

¹⁰⁸ 對於柯爾堡實驗評價的內容可詳見 Schmitt, Rudolf: Moralische Entwicklung und Erziehung, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 200-211, S. 206-207; Batisweiler, Georgia: Kritikpunkte an Kohlbergs Theorie, [http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte an Kohlbergs Theor](http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte%20an%20Kohlbergs%20Theor).

¹⁰⁹ Gesellensetter, Ralf: Moralentwicklung, Kritiken, Erweiterungen und Alternativen zur Kohlberg-Theorie, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Gesellensetter.shtml>; Schmitt, Rudolf: Moralische Entwicklung und Erziehung, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl.,

的，而非內涵的區分，因為他所提供兩難困境的問題，在作答時根本無法確切區分內容與結構的影響。¹¹⁰

其次，柯爾堡認為人的道德發展是漸進式，且循直線地前進，但是社會學研究已經證實，人從甲學習到乙可能有不同的途徑，不同的途徑間可能是分歧的，也可能重疊進行，既然有不同途徑，所謂漸進亦非必然的。¹¹¹

柯爾堡所假設的六個階段，從意義上亦被質疑。哲學上，尤其是哈柏瑪斯(Jürgen Habermas)認為柯爾堡之道德最高階段的特質「自律性」並非道德的最高境界，因為社會規範是眾人經由討論程序所決定的共同主張，因此規範或道德的合法性不能僅賴個人自律，最高階段應是溝通的道德。¹¹²

關於柯爾堡六階段道德發展的其他討論甚多，¹¹³限於篇幅無法進一步詳論，但是這些看法提醒了讀者對於道德發展的不同討論面向，例如道德的內在認知是否保證了實踐於外在的行動？對於道德的認知情況，在不同的情境下，究竟有沒有存在不同的標準？甚至經過研究，發現女性的道德發展普遍較低，其原因究竟為何？¹¹⁴這些疑問至今尚未完全得到解答，但是開啟了讀者更寬廣的視野。

5、道德發展心理學與教育

因為柯爾堡的道德發展理論備受心理學界的質疑，而且後續實證研究亦無法解釋個案差異過大、如何界定階段間過渡期限，因此，不僅柯爾堡晚年從事修正個人理論，八零年代後，心理學界與教育學界甚至有人認為，應該揚棄道德發展階段論，以道德判斷與道德行為間的關係之研究取代該議題。¹¹⁵

對於教學者而言，最關心的議題是如何引導學生作出正確的道德判斷，以及實踐道德行為。結構認知發展心理學的研究至少說明了一個現象，必須在個人心智與環境交互活動下，兒童的認知能力才會有所發展，換言之，純粹的環境刺激，若未有相對的心智成熟度加以作用，並不會改變個人原有的認知。

成熟的心智有能夠面對與處理認知衝突的特徵，根據實證研究，家庭與同儕團體在其間扮演了重要的關鍵。研究發現，父母與學校對孩子的照顧與關懷讓兒童能夠獲得安全感，而彼此間建立的信賴關係使得兒童對於好壞的價值判斷更易於接受，以及更願意接

München 2001, S. 200-211, S. 206.

¹¹⁰Batisweiler, Georgia: Kritikpunkte an Kohlbergs Theorie, [http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte an Kohlbergs Theor](http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte%20an%20Kohlbergs%20Theor), 4/30/2003.

¹¹¹Gesellensetter, Ralf: Moralentwicklung, Kritiken, Erweiterungen und Alternativen zur Kohlberg-Theorie, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Gesellensetter.shtml>.

¹¹²相關論述見其書 *Erläuterungen zur Diskursethik*, 2. Aufl., Frankfurt am Main 1992。

¹¹³見 Gesellensetter, Ralf: Moralentwicklung, Kritiken, Erweiterungen und Alternativen zur Kohlberg-Theorie, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Gesellensetter.shtml>; Batisweiler, Georgia: Kritikpunkte an Kohlbergs Theorie, [http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte an Kohlbergs Theor](http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte%20an%20Kohlbergs%20Theor), 4/30/2003.

¹¹⁴到目前所知，女性與男性確實存在不同的道德觀點，見：Gilligan, Carol: *Moralische Orientierung und moralische Entwicklung*, in: Nunner-Winkler (Hrsg.) 1991, S. 79-100，因而 Kohlberg 的道德發展論是否適用於女性，越見爭議。

¹¹⁵Schmitt, Rudolf: *Moralische Entwicklung und Erziehung*, in: Leo Roth (Hrsg.), *Pädagogik*, 2. Aufl., München 2001, S. 200-211, S. 210.

納他人的需要。此外，研究還發現，以規則引導與討論式的教養方式，將有助於兒童建立自律性與行動性的道德觀，因為此一教養方式背後所呈現的平等關係，以及衝突處理程序，將使兒童未來面對道德問題具有更高的敏感度與實踐力。¹¹⁶

俄國心理學家維高斯基 (Lew S. Vygotsky, 1896~1934) 從社會—歷史觀點所建構的發展理論，雖然在他身後沉寂了將近半世紀，但是，他的發展理論現在已經成為人們修正當代認知發展理論的錯誤所用的一個軸心的理論 (Bruner, 1990; Walsh, 民 81)。維高斯基對兒童的發展過程所做的解釋截然不同於當代發展心理學家所持有的，例如皮亞傑。從社會—歷史的觀點，維高斯基將兒童的發展看成是「一個複雜的辯證過程(a complex dialectical processes)，他說，「這個複雜的辯證過程」在不同能力的發展上具有週期、不均勻的特性，從一種形態的變化或質上的轉變進到另一種形式，它使得內在和外因素，以及適應的過程糾纏在一起」(Vygotsky, 1978)。另外一方面，受到皮亞傑發展理論的影響，當代的發展心理學主流，認為兒童的發展是經歷一定且不可改變的發展階段。並且每個階段都負有兒童在智能一定要發展的某些能力的任務。¹¹⁷維高斯基看法與皮亞傑略異，他認為與有能力的人互動，對人類學習具有重大意義。他的論點讓學校教育、家庭教育有了意義與價值。人不是到達某個階段，就可以有了固定的發展。發展上的差異，可能與孩子四周的成人如何與他互動，有密切的相關。所以他提出鷹架理論，所謂「鷹架」(Scaffolding)是指「提供符合學習者認知層次的支持、導引和協助，以幫助學習者由需要協助而逐漸能夠獨立完成某一任務，進而使其由低階的能力水準發展到高階的能力水準。」鷹架觀念源自於維高斯基的潛在發展區域 (the Zone of Proximal Development, 或 ZPD) 概念，他認為孩童的能力有實際能力和潛在能力兩種。「實際能力」是指孩童能夠獨立解決問題的能力水準；「潛在能力」是指孩童在成人的指導協助，或在與能力較佳的同儕合作下，得以解決問題之可能到達的能力水準。每一個孩子在實際能力和潛在能力之間存在有一段待發展的距離，即「潛在發展區域」。如果教學能夠接近孩童的潛在發展區域，則能有效的幫助孩童從原有的發展水平提昇到更高的發展水平。後來學者 (Wood, Bruner, & Ross, 1976)就以「鷹架」作為譬喻，說明引導學習者認知學習之適當技術。¹¹⁸

雖然鷹架觀念在早期大都應用在兒童的學習方面，說明社會對於認知發展之影響，但部份學者(如 Mize, 1994) 認為鷹架觀念也可以應用在成人的學習上，以學習技能為例，成人對於所要學習的技能通常已具備有一些基礎的概念 (可能是正確的，也可能是錯誤的)，因此善於教導的師傅(mentor) 和成人學習者一起工作時，通常需要先瞭解學習者的先前經驗，建立瞭解之後，才決定提供那些必要的示範，以及適當的引導性問題，並且要求學習者參與工作中，指導其使用某些技巧，最後再依據其學習反應決定下一階段的指導方法和內容。¹¹⁹

¹¹⁶ Batisweiler, Georgia: Die pädagogische Umsetzung der moralpsychologischen Entwicklungstheorie von Kohlberg,

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte an Kohlbergs Theor>, 4/30/2003.

¹¹⁷ 陳正乾 (民 84)。從維高斯基(Vygotsky)的理論來討論其對幼兒教育的應用。教育資料與研究，第四期。

¹¹⁸ http://www.ntttc.edu.tw/ecte/pro_techer/07.htm

¹¹⁹ 同上

其他研究尚認為，人的社會意義來自於地位(Situation)、情感(Emotion)、認知(Wahrnehmung/Kognition)、舉止(Verhalten)，給予兒童足夠的上述條件，兒童即能成為一個社會所接納的人，並且也有期待它能夠如此對待他人。¹²⁰

此一研究對於推展人權教育有非常重要的意義，他告訴我們，學校即是兒童最主要的同儕團體，我們應該思考與行動，如何營造一個具有安全感、給予信任的環境，學校行政與教育人員如何在教學的過程中，不以私人情緒，而是以團體規則來引導學生行為，並且從事行為正確性的討論，給予孩子傳達人權觀念或知識的必要客觀環境。這也符應南非研究的發現，學生與家長一再地要求一個安全可信任的學習環境。

從心理學的角度來說，推動人權教育就是在建構兒童與青少年的價值，傳達一個信念：人權就是一種社會規則系統，在這個系統中，人權應該是眾人的最後的妥協與共識。藉由人權教育，我們讓已達不同認知程度的兒童，能夠了解與參與社會的人權規則系統；甚至，藉由學校的人權環境，學童透過觀察，模仿教師與教育行政人員如何才是正確的行為與其價值觀。

二、人權教育的實踐策略

以上所介紹者，乃人權教育的目標，以及進行人權教育所需之理論基礎，根據此一目標與理論，學校或教育行政單位將之運用於教學實踐上。此章第一節論述可用於人權的教育教學方法；第二節歸納整理德奧兩國教育行政機關施行於人權教育的措施；第三節檢討德國目前在學校推展人權教育的成效。

(一) 教學程序與技巧

本節所要討論的是，德奧兩國的教育學提供了哪些實際的教學技巧，處理如何將人權教育的教學目標（認知、情意、技能）實踐於教學中。

1、價值教育之教學程序

德國教育界認為，道德教育與公民教育較之其他教育最顯著的不同意義，在於此類課程的目的是期望學生能夠評價事理與作出合理的判斷，而非灌輸某一特定意識型態。以判斷為學習目的課程，其進行可分成四個階段：¹²¹

第一階段：以提出問題的方式，帶出本此課程的主題，以及不同問題間的關聯；

第二階段：獲取處理問題之事實與論點所需的資訊；

第三階段：將所獲取之資訊，依據判斷所需從事彙整、建構、連結、評價（建立不同立場）；

第四階段：從比較與評價不同立場後作出判斷，並且得出個人具有理由的決定。

¹²⁰ Batisweiler, Georgia: Die pädagogische Umsetzung der moralpsychologischen Entwicklungstheorie von Kohlberg, <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte> an Kohlbergs Theor, 4/30/2003.

¹²¹ Engelhart, Klaus/Müller, Heike: Lehr- und Lernformen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 475-481, S. 475-476.

課程中可以進行的活動方式(Arbeitsweisen)包括教師講述、個人或團體活動、不同形式的課堂交談(Unterrichtsgespräch)、專家詢問(Expertenbefragung)。不同階段中適合的使用活動方式可詳表 8。

表 8：人權教育課程階段與活動方式

| 課程階段 | 課程目的 | 活動方式 | 計劃 進行 行動 |
|--------|-------|-----------------------------------|----------------|
| 起始階段 | 主題建構 | 不讀稿的課堂交談 計劃交談 角色扮演 | |
| 資訊階段 | 資訊獲得 | 教師講述 個別活動/團體活動 學生講述 專家詢問 | |
| | 資訊加強 | 教學交談 (不讀稿的) 課堂交談 | |
| 判斷建立階段 | 比較、評價 | 角色討論 討論 辯論 | |

資料來源：Engelhart, Klaus/Müller, Heike: Lehr- und Lernformen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 476.

上述活動之種類與進行方式，將在下節 2、教與學的行動方法的部分加以討論。

2、教與學的行動方法

以人權教育的特性而言，教室中不論以任何方式來進行教與學，都不脫語言的互動關係，從上述的一般教學進程可以發現，這裡的語言使用方式以「講述」、「討論」、「提問」最重要。要如何有效進行上述三種語言使用方式，基本的進行方式為「社會形式」。

(1) 語言互動模式

■ 講述法與討論

在課堂上使用語言進行教學，其重要性不僅是因為它是最常見的教學方式，也是因為其他的教學活動都需要語言為基礎。對人權教育而言，說話除了是用以進行人權教育，其實說話本身就是學習的一部份。

主要以使用語言為教學的活動包括講述(Vortrag)與討論(Diskussion)。¹²²辯論(Debatte)很少被視為教學活動，因為辯論通常是針對一項聲請，一連串作出接受、拒絕、修正的決定，在社團中較常被使用。

講述：課堂中的講述與討論並非閒聊式的對話(Unterhaltung)，而是一種有意識進行的教學與學習溝通(Lehr- und Lernkommunikation)，所以著重對話是否能夠將教學內容於學習者心靈中建構出系統性的概念與分類、關係說明。當學生不具備相關概念時，講述者尤其需要由教師來擔任與進行。由學生講述的情況，發生於口頭報告時。此外，講述的時間不能夠太長，因為人能夠專心時間有限。

討論：而討論是一種有目的或結論的對話，討論的形式有屬評價性的討論、有屬贊成與反對的討論。由於課程中參與者眾，而且興趣與生活經驗不同，如何形塑出有效的對話，必須端賴學生對話能力的培養與教師的引導，前者重點包括傾聽他人談話與提出個人觀點，後者以訂定與執行討論規則為要。因為人權教育屬於價值教育的一環，教育目的首重培養學生判斷各種複雜行為的能力，而討論中很容易知道學生是否瞭解內容、以及學生如何評價題目，因此討論法應該常用於人權教育的教學中。

■ 問題法

系統建構教學理論特別將學生的疑問視為學習動力，其實以解決問題為教學導向的方式，從蘇格拉底與孔子時代就開始了，¹²³現代教學重新重視此一教學活動的原因與民主社會需要從問題中確立公共政策有關，因此上述之討論法必須以問題為前提。

在課堂中，提出問題者可能是教師，也可能是學生。教師所提出的問題應該具有開放性問題的特性，能夠留下學生獨立思考的空間，從個人生活經驗當中設想問題的假設與困難，以及可能的解決之道，相反地，封閉性的問題中，學生只是去發現教師所要的答案。

問題法中最可貴的是學生提出問題，教師在人權教育進行講述中，應該以透過對現象與概念的說明中，呈現出矛盾的地方，讓學生學習觀察與反應出這些衝突。由於學生生活經驗與學識的差異，對於問題將有不同的反應與解法，教師正可利用這些差異，增進學生知識的不足，並且將問題分類，區分出有意義與關聯性的關鍵議題，對議題予以認識，最後釐清所涉利益之不同、先後順序，評價利益的重要性。

問題最後的歸途是要解答，因此問題解決學習法所學的不只是學會問問題，對人權教育而言，還要學習如何選擇一個對解決社會問題適當的解法。人權的問題所具有的個人自由與群體民主制度的困難，在於利益的多元性，沒有對問題與關鍵議題具有批評與判斷的能力，根本無法在不同的需要中選擇合理合適的答案，因此培養提出問題的能力須與批判能力同時進行。¹²⁴

¹²² 以下關於講述法與討論法的說明參見 Giesecke, Hermann: Politische Bildung – Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, 2. Aufl., Weinheim und München 2000, S. 192 ff.; Becker, Georg E.: Gesprächs- und diskussionsformen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 481-485.

¹²³ 我國稱此一教學活動的名詞不一，有稱「問題本位教學法」或「問題本位學習」或「問題式學習」等。

¹²⁴ Lißmann, Hans-Joachim: Frageformen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 485-488, S. 488.

(2) 進行形式

德國教育學中有關課程中「社會形式(Sozialformen)」的討論，即指上課的形式。德國常見的上課形式有四種：最常被老師使用的是「面對面授課法(Frontalunterricht)」、「自習(Einzelarbeit)」次之，「團體學習法(Gruppenarbeit)」又次之，「兩人合作學習法(Partnerarbeit)」最少被使用。¹²⁵

面對面授課法：此一方式多由老師面對學生，進行講述或討論某一主題的資訊、概念、問題間的關聯性、以及提出問題，學生在此多被要求專心聽講、思考、作筆記。位置的安排以老師站立在全班靜坐學生前最為習見。

自習：自息的方式就是再特定時間內由學生獨自完成教師指定的作業，期間可向教師尋求協助。運用的時機以轉換喧鬧氣氛、作業屬開放式或個別性時最宜。

兩人合作學習：適合讓兩位學生合作學習的活動很多，例如建立模型、實驗、練習面談…等需要相互協助與監督的活動，但是進行前應將程序、題目、問題告知後，分組（常見為鄰坐同學）進行。

團體學習：三人以上分組活動稱之，方式種類為一組使用相同或不同立場處理同一題目，最後得出共同結論，或者是可以相互比較的不同結論。

二次戰後社會心理學強調與建構了兩人以上的共同學習形式的理論與做法，目的是要適應自由民主社會的需求，打破面對面授課法的權力關係，並且建立學生的溝通能力與社會角色。今日面臨全球化的挑戰，學生必須獲得的關鍵能力，如關聯性思考、辨識問題、分析問題、解決問題、溝通與合作、團隊作業、分責、分掌職權、獨立又配合的能力，都能在夥伴與團體學習中習得，因此成為德奧教學進行形式的主角。

不過在探討教學法的時候，有一重要概念也需提及，就是所謂的顯著課程與潛在課程的問題。課程改革除了「顯著課程」的革新以外，更要有「潛在課程」的配合，才能成功。「潛在課程」的定義和界說十分分歧，Apple (1979)的觀點將潛在課程視為隱含在課程背後的基本假定和前提，即課程的「深層結構」中所蘊含的教育觀、課程觀、知識觀和學習觀等。例如 Elliott (1998)批評英國的國定課程，指出其學習觀否認了兒童的社會存在，而且將他們轉變為可以占有的個人；其實施則將兒童孤立起來，不讓他們參與他人建構共有的價值和信念，並思考其意義。Elliott (1998)說：「國定課程將文化的因素轉變為個人可以占有的商品，而非可以將個人集合起來的共同財。這是國定課程的『潛在課程』。」(p.31)¹²⁶人權教育的顯著課程意即目前所談的人權教育，而潛在課程指的是老師上課時的肢體與態度等等。例如老師的正式課程是人權，但他教授此課程的態度是輕忽的、不得不教的態度的話，也可能會讓學生覺得人權教育是沒有意義的議題，因此需特別的注意。

(二) 課程規範與行政

人權教育在德國與奧地利都被視為公民教育的重要內容，而且直接從教育法規中被確認與實踐，本節將介紹兩國學校法與課程標準對人權教育的規範。

¹²⁵Nonnenmacher, Frank: Sozialformen des Unterrichts, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 488-492, S. 489.

¹²⁶歐用生，九年一貫課程之「潛在課程」評析，http://www.trd.org.tw/Dresource/NINE/1_2.htm

德國有關學校的事務屬於各邦立法與執行的事項，因此有關學校的法規由各邦來訂定，本文在此以柏林為例，說明人權教育於法規與課程計劃中的地位與規範內容。根據柏林學校法(Schulgesetz)第一條「學校任務(Auftrag der Schule)」規定，造就學生人格，應以對抗納粹及其他以暴力為政治信念之意識型態，並塑造以民主、和平、自由、人性尊嚴、兩性平等為國家與社會生活基石為目的。為實現這個任務，第三條「教育目的」之第三項認為學生應具備的八項能力中，第一項能力就是能夠尊重他人、平等與非暴力理解、及公平對待所有人，第二項能力則是能夠平等看待女性與男性，並能夠認知女性在歷史、科學、經濟、技術、文化與社會中的貢獻。本法第十二條第四項即明訂人權教育為教育行政單位在制定課程綱要(Rahmenlehrpläne)時應特別注意的教育任務之一。

柏林之學制原則上分為三級，分別為初等學校(Primarstufe)與兩級中等學校(Sekundarstufe I, II)。¹²⁷適用於初等與中等學校之公民教育課程綱要說明了柏林執行公民教育的原則，¹²⁸首先公民教育並非是一個專門的科目(Fach)，能夠實踐公民教育的地方分為三處，一類是特別適合的科目(包括：社會(Sozialkunde)、世界(Weltkunde)、世界政治(Politische Weltkunde)、社會科學(Sozialwissenschaften))；一類是其他科目；另一處為現有的學校民主文化中。在特別適合實踐公民教育的科目中，首要教學的項目就是人權與基本權利。有關教學方法(Methoden)、能力(Fähigkeiten)、技能(Fertigkeiten)中，綱要規範：

「公民教育課程作業如同其他課程科目，亦包括許多不同的書面呈現形式，如實務報告、主觀之意見表達、證人之證詞等等，並應含括社會科學典型的呈現方式以及基本文件，如統計資料、法規等。其中媒體，如報紙、電視與網路應具有重要的地位。

基礎的方法技能方面，學生應能區分資訊來源的性質，並闡釋不同來源的呈現方式與內文種類，包括確定最重要的內容及處理與該內容相關之議題，學生就此不僅能夠紀錄與判斷資訊，而且能夠獨立獲得資訊。

公民教育的目的是在培養青少年在社會關聯中的決定能力，因此教學方法不能限於闡釋媒體或是彙集資訊與立場等，應讓青少年自己真實地或虛擬地置身於決定的狀態中，或者至少是面對它。學生不只須獲得可複製的客觀知識，以及培養在政治領域中提出附理由立場的能力，並應熟練於具體的行動方式、說話技巧、角色行為。解釋文本與其他媒體的工作應以行動導向為方法。教師應致力或至少引導學生能夠自己作出政治決定，並且與政策決定者相結合。

同時特別重要的是，應讓學生辨認與討論價值決定，獲致個人的價值認知，並且能夠面對他人提出理由。」

針對人權，此份公民教育課程綱要特別提醒教師，課程進行中不應僅指出負面的實例，學生其實應能夠認知個人已有或可主張人權或基本權利的範圍，但是此一認知不得形成對他人權利的漠視，尤其是具備其他宗教與文化背景之人的權利。基此，課程綱要鼓勵教師與家長合作，進行多元文化的交流與經驗共享，熟悉和平處理文化差異與衝突的方法。

值得一提的是，柏林公民教育課程綱要要求學校與學校人員應以組織化合作的方式(institutionalisierte Kooperationsformen)實現公民教育，從科目、時段、教師、學校與校外組織(家庭、同儕、社團、教會、媒體、公共場所)與活動(體育、戲劇、社會工作)等，沒有一個環節可以分割獨立運作，必須連結成公民教育網。綱要並且指明公民教育失敗的主因是兒童與青少年對政治的厭煩與民主的不彰，而真的原因是政治本身功能的

¹²⁷可詳見柏林教育法之規定。

¹²⁸資料可詳 http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenplan/polit_bildung.pdf

衰退，特別是個別政客的錯誤行為與政治醜聞，以及青少年自覺對政治影響力不足與利益被忽視。能夠解決此一問題的方式，是讓學生知道與體驗唯一改變此一現況的方式是市民的參與，因此必須熟悉議會政治的功能與運作，所以邀請議員到學校訪問是公民課程的一部份。

人權教育除了在校內進行外，學校並與校外活動相結合，目前在柏林地區進行的公民教育活動為「民主行動(Demokratisch Handeln)」，¹²⁹參與者不僅有學校、教師、學生，還有家長與青少年工作者，教育行政當局希望藉由這個活動，讓學生了解民主是一種生活型態，而且是需要實踐的生活型態，因此活動內容是由學生提出他們的構想，團體中的眾人如何參與生活決定、共同合作，並且為其決定負責。到目前為止，重要的議題包括

- 歷史：警示與回憶
- 暴力、庇護、共同生活、少數族群
- 世界與環境
- 自治地方、鄉土環境
- 學校、學校生活、學校夥伴

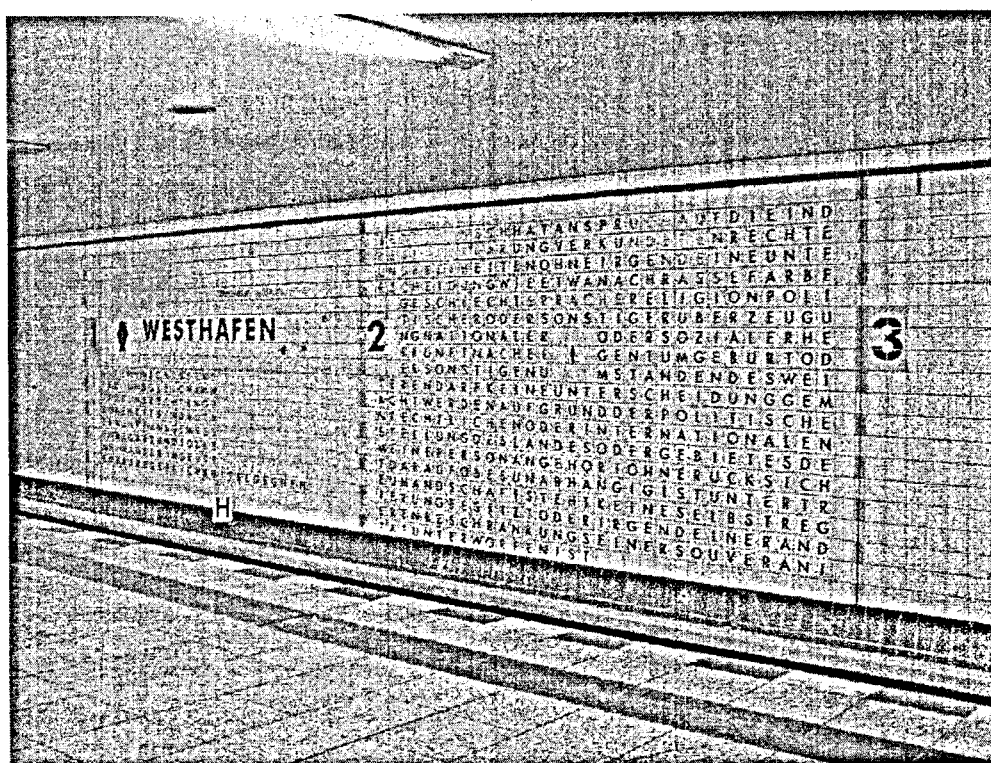


圖 2：德國柏林地鐵站牆面之人權推廣設計

除了學校內資源外，德國設立與人權教育相關的機構為聯邦公民教育中心(Bundeszentrale für politische Bildung)，¹³⁰另一比較重要的網頁包括前述中心的網頁外，各邦政府與聯邦亦設立了公民教育線上(Politische Bildung Online)，¹³¹以及兒童專屬的公民教育網站，¹³²提供教師與學生豐富的資訊、討論主題與教材。該國公民教育網頁的

¹²⁹ 相關訊息可參見 <http://www.demokratisch-handeln.de/>

¹³⁰ 位於柏林，網址為 <http://www.bpb.de/>。

¹³¹ 網址為 <http://www.politische-bildung.de/>。

¹³² 網址為 <http://www.hanisauland.de/>。

優點是，能夠迅速配合時事，提供經過分析整理且完整、有系統的資訊，例如美國攻打伊拉克的事件，在非常短的時間內便置入不同立場的訊息，讓教師與學生能夠運用討論。其有關的主題甚至包括健康保險改革，透過對公共政策的認識、辯論、參與，教學生將人權的概念體現於民主的活動中。另外在柏林設有專門展售公民教育資料的處所以及多媒體展示場（見下圖 3）。



圖 3：德國聯邦公民教育中心

奧地利亦將人權教育列入教育立法與行政加以確認，學校組織法(Schulorganisationsgesetz)第二條第一項確立了學校教育的目標，並於第六條第一項授權奧地利聯邦教育、科學、文化部，根據該條範圍發布課程標準。¹³³本文以適用於國民學校(Volksschule)，以及一般中學(Allgemeinbildende Höhere Schule)之課程標準為例，¹³⁴說明人權教育的相關規定。

奧地利國民學校階段的人權教育同德國，亦不屬於獨立的教學項目，而是列在公民教育中，且被視為「課程原則(Unterrichtsprinzipien)」，或稱教育任務(Bildungs- und Erziehungsaufgaben)，此課程標準認為，課程原則（包括人權教育）不得單獨作為教材來教導學生，應於各科中、與其他教材、方法、教育目標結合在一起被實踐，唯得作為跨領域教學中的重點之一。

不同於國民學校對人權教育較少的描述，奧地利繁複的一般中學課程標準總則部份，¹³⁵說明了人權教育的重要性：規範認為，每一個人的尊嚴、其自由與完整性、所有人與男女皆平等、以及與弱勢者與邊緣者團結合作是學校最重要的價值和教育目標，因此在五大教育領域(Bildungsbereiche)中規定，¹³⁶「教師須在課程中積極推動以人權為義務之民主，增進學生批判、決定及行動的能力，而這些能力是維持多元與民主社會穩定性的關鍵。學生應能在國際化的社會中胸懷世界，體認人類中已知的困難並能共同承擔責任，將人道、團結合作、寬容、和平、正義、平等與環境自覺作為引領行為的價值」。¹³⁷

¹³³ 全稱為 Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, 公佈於 2003 年，可在網址 http://www.bmbwk.gv.at/medien/3913_VS-Lehrplan.pdf 下載。

¹³⁴ 根據奧地利學制規定，原則上國民學校為六到九歲的兒童所念，九到十三歲的學生選擇一般中學或主幹中學(Hauptschule)，十三歲後按照職業取向選擇不同種類的學校就讀至十八歲。國民學校到一般中學的系統與我國國民中小學、高級中學校為接近，詳見 <http://www.bmbwk.gv.at/start.asp?bereich=3&OID=4541&l1=15&l2=25&l3=142>。

¹³⁵ Allgemeiner Teil des Lehrplans der AHS, 資料可在 http://www.bmbwk.gv.at/medien/775_ahs1.pdf 下取得。

¹³⁶ 五大教育範圍為「語文與溝通」、「人與社會」、「自然與技術」、「創造與設計」、「健康與運動」，為知識的總和，又是超越知識的教育內涵。

¹³⁷ 註腳 135，頁 5。

除了課程標準外，奧地利教育科學文化部並委託該國國家級之人權研究院(Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein)設置了「人權教育服務處(Servicestelle Menschenrechtsbildung)」，¹³⁸提供人權教育有關的支援，包括諮詢、文件收集、相關網絡連結、教師進修、提供學校講師、提供文獻、教材、出版專刊等。該處的人權教育網頁的優點是資料齊備、搜尋容易，給予人權教育的教師直接而有用的建議。除了人權教育服務處，另設有公民教育服務處(Servicestelle Politische Bildung)於維也納。¹³⁹

¹³⁸<http://www.humanrights.at/humanrights.htm>

¹³⁹相關訊息可見網頁 <http://www.politische-bildung.at/content/>。

第五章 研究發現—對我國推展人權教育的啟發

一、美斐德奧之人權教育比較

我國對於人權的認識與移植，幾乎都是從歐美國家而來，尤其是美國與德國，前者主要是觀念的交流，後者特別指法律制度，因此兩國與奧地利可說是人權的先進國家。其學校推動人權教育的背景與條件，與我國不同的是，人權已經在該國發展了較長的時間，人權的理念與論述就是從該國所推展出來的，我國從承繼到推廣不過是近年的事，還有許多努力的空間。

比較我國與美國、德國、奧地利人權教育，除了文化背景外，他國人權教育最重要的特點是「全方位的人權教育」，該國教育極少特別標榜人權教育，他們幾乎不說我們在學人權教育，但是透過各式各樣的教材，例如歐洲移民為何要搭乘五月花號，感恩節的活動，獨立戰爭，或內戰（1861-1865），婦女投票運動等等議題，無一不涉及人權。甚至現在也有人開始討論，美國歷史上的驕傲之一：西部拓荒史是否壓迫了婦女與拓荒者子女的問題，因為一心拓荒的男人，必須有妻子的協助，子女也必須為實現父親的夢想，獨居荒郊野外與自然搏鬥，這是美國夢抑或是迫害，值得思考。這種全面性的融入，其實也是我國九年一貫課程綱要所標舉的教學方式。其統合的方式可分為下列屬項說明：

- (1) **理論與實際統合**：一如其他領域，該國推展人權教育的過程中，建立了人權與其教育的理論基礎，¹⁴⁰例如奧地利國家人權研究院的任務，便是將國內與國際人權學術化、理論化，以此為基礎開展其人權教育。理論與實際統合的優點是，人權教育的教師藉由理論非常清楚其教學行為的理由與可能性，因此能夠活用其教學範圍與方法。例如奧地利的人權教育施展的空間，除了常見的社會科外，亦存在於化學課、物理課、生物課…等自然科目，因為理論上告訴教師，人權問題經常導出於社會變遷，而社會變遷的原因以技術的改進最為常見，自然科學與技術的進步雖然可以造福人類的生活，可是亦可能產生人權的爭議。因而奧地利的物理課提及核能時，便會討論核能發電與核子武器的運用與對人類的貢獻與傷害。反之，實務上的實踐，亦可修正理論的不足，例如德國教育者在多年使用柯爾堡道德發展理論來進行價值教育後發現該理論的侷限性，¹⁴¹不僅擴展了心理學的研究，也讓教師能夠事先了解個人教學的條件，達成更有效的教學。
- (2) **議題統合**：該國人權教育中所討論議題緊扣社會脈動，亦具備廣度與深度。例如說明資料保護與人權時，其所涉及的問題包括私領域的範圍、電腦網路的功能與作用、隱私權自我保護方式等；公共政策則多以文化認識為主，探討陌生文化（如回教文化）或弱勢文化（如貧困族群）與人權的關係。議題統合的方式使得人權具有時代性，可以引起興趣外，且能內化於學習者。
- (3) **知識與能力統合**：如果教室只有教知識，那麼學生只有學到「過去的」經驗，很可能無法改造與適應「未來的」生活，因此能力應與知識相結合，讓學生得以從生活中的材料加以運用。人權教育作為價值教育的屬性，德國教育界不斷強調認識、批判、行動的意義，並且從教學方法上加以精進與改良。例如德國學校歷史

¹⁴⁰ 內容詳本文第四章。

¹⁴¹ 可詳見：Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung, Zur Reflexivitaet von Lernprozessen, Opladen 1999, S. 32-46.

課本中完整出現納粹時代的歷史事件，並對法西斯理念做深刻的批評與檢討，校外的參觀活動中，不乏參觀猶太博物館的行程。

- (4) 教育領域統合：因為對於人權與人權教育理論研究透徹，發現人權教育並非獨立的教育領域，而是與道德教育、公民教育、價值教育有共通性或關聯性的教育領域，因而人權教育與其他教育相統合，成為完整的教育領域。因此在教學綱要上，人權教育不是獨立的領域，但是出現在所有的領域中，以人性尊嚴、自由、平等、社會、博愛、關懷、環保…等關鍵詞來表示。
- (5) 科目統合：與道德或價值有關的教育尤其無法單獨成立為一科目，成為片段及自說自話的課程，人權教育亦同。價值教育應融入不同科目中加以認識與討論：除了社會科（如傳統的社會、歷史、地理、公民）外，上述自然科亦可進行人權教育。當有歷史事件或者科技作為人權教育的素材，人權的意義與辯證便存在具體、生活性的形體，討論便存在定著點。例如美國社會科教育雜誌 Social Education 在這一兩年有一篇檢討美國 19、20 世紀對優生學迷信的文章，獲得年度大獎（一年只有一篇），該文檢討當時用優生學挑選移民的政策、阻止所謂「不良」品種結婚的種種不人道的措施，卻未被學術、法界質疑，直到希特勒的種族屠殺，異議的聲音才逐漸浮出。難怪他們的文化中，對人權議題這麼在乎，因為翻閱歷史對弱勢者的迫害，不絕如縷。又例如美國學校中的語文科(Language Arts)學生會研讀安妮的日記 (Anne Frank, 1929-1945) 等等教材，下列網站 <http://www.remember.org/educate/frank.html> 就列了 12 小時可以適用在國二到高三的課程，而且歡迎、鼓勵大家使用，完全沒有版權的問題。很多老師也會以大屠殺 (Holocaust) 做為單元來設計相關課程，透過這個單元或安妮的日記的討論，來討論人類社會為什麼容許這樣的慘劇發生，我們該如何做才能避免類似的集體屠殺再度發生；有一本小說「浪潮¹⁴²」，故事是說一個高中歷史老師在教希特勒時代時，學生一副當代人德國人真笨，怎可能會讓一個「殺人魔」操控他們的意志等等，這個老師對學生的缺乏反省性與不以為然，感覺非常挫敗。最後他在學校進行一個實驗，玩領導、服從、獎勵等等希特勒控制當代人使用的把戲，結果不小心在高中複製了希特勒時代的精神，後來透過深思熟慮將之轉換成一個教學經驗的故事。這樣的虛擬、杜撰的故事，目的何在？提醒世人，人性中集體化、歸屬感、排他性需求的無所不在，及可能造成的禍害等等我們必須非常小心，才能避免歷史重演。
- (6) 課程與活動統合：除了在課程中認識人權外，學校的各類活動也是人權教育的場所，例如該國非常鼓勵學生參加社團、組織各類民主性質的會議，讓權利的使用與衝突能夠透過活動體現。其中人權融入課程的最典型例子是 2002 年紐約市的一個愛爾蘭飢荒的教學計畫，就獲得頒贈人權獎，並獲得在 2003 年的美國社會科教育協會(National Council for the Social Studies)年會上頒獎、表揚。透過這個課程學生學會紐約當地，數量龐大的愛爾蘭移民的祖先來自何方？為何而來？愛爾蘭當時為什麼會鬧這麼大的飢荒？飢荒之前的人口數？之後的人口數？對當代政經的影響？對歐美各國的影響？對世界局勢的影響及在文學上有何相關著述等等。這是一個統整課程，而它也深入的探討了人的各種問題與困難，因而得獎。

¹⁴² 莫頓·盧；溫淑真譯(1993)。浪潮。台北：英文漢聲。

- (7) 學校與社區統合：從課程標準以及教育行政單位推動人權教育的方式可以發現，推動人權教育除了於校園中，更可由社區不同的人員共同參與。學校與社區的交流使得人權不僅是學校的功課，也是社會的功課。如本文在上文中柏林地鐵人權設計之例。

美德奧整合性之人權教育其實也就是將公民教育的價值內涵，以人權概念建立之，對於我國人權教育具有重要之參考意義。

南非的人權經驗和文化與上述國家不同，與我國卻有類似的發展。其人權教育的特點是雖然南非在 1991 年後，各種種族歧視、種族主義的法律一一被廢止，雖然南非反殖民、反種族主義的抗爭一直不曾中斷，但那基本上是少數菁英努力的成效。現在南非的問題是要如何落實到全民教育。南非的最大困難之一是被殖民三四百年後，傳統價值似乎已經被殖民者利用教育灌輸的殖民價值所取代，加上全球化的席捲，因此犯罪率大增，還有 HIV/AIDS 的問題等等難題，但教育當局利用各種經費，誠實的做了一份 Values, Education and Democracy: School-Based Research Report (April 2002)，確實反應與學校相關人員（教師、行政人員、家長與學生）對價值、教育和民主的看法。這份報告建議要在南非實踐人權，需先提昇學校的平等、容忍、多語、開放、權責分明、榮譽等價值。不過為價值立法是不必要的，因為「憲法明顯的都在談價值」(p.13)，而教育的功用是在提昇和平和民主的價值。因此學校要提供安全的空間，提供學生價值對話的經驗、讓學生透過新知和批判思考而改變想法。他們認為命令、法規是終止而非開放對話，一旦命令出現已無對話空間，所以反對任何法定價值。然而與價值相關的語言很複雜，相同的字在不同的時間常有不同的看法與詮釋，在多語並存的社會，價值的意義和語言更複雜 (Values, Education and Democracy: School-Based Research Report, 2002, 頁 4)。該報告指出「認同、接受的意義很少因命令而來，通常是由反省的經驗和對話。靈性不會因命令、規定而更改，但可透過對話」(ibid)。南非認為需強調的價值已在憲法和人權法案和教育法中規範了，因此不需額外立法規範。研究群認為南非最大的困難，在於教師因為培育過程還在種族主義合法的氛圍下，因此民主素養、角色典範不足，他們需要很多的進修課程來協助教師（例如不體罰學生後，老師們班級經營有何的替代方案；例如學不會的學生除了講述法之外，到底還有什麼方法可以把他們教會），並應力求改善師資培育的方法，透過這樣的努力，才能落實、深化國民的民主素養與能力。南非之討論其實對我國人權教育有深刻的警示作用，在考試至上的學習環境中，所謂正確答案才是追求的目標，創造有意義的對話幾乎是不可能的，如何改善這樣的學校環境，我們將在下一節中嘗試探討與解釋。

二、我國人權教育的問題—師資培育的觀點

(一) 我國與他國推展人權教育之比較

近年教育部於政府與民間團體的鼓勵下，積極推動人權教育，不僅民國九十年於部內成立了人權教育委員會，國中小學九年一貫課程標準亦明訂人權教育為六大議題中的一項；其推動人權教育的策略，除設置人權教育資訊網¹⁴³，提供教師與學生相關資訊外，

¹⁴³ 人權教育資訊網(<http://www.hre.edu.tw/report/new/homepage.htm>)。

並舉辦多種活動。所以我國在人權教育上與德奧一樣，已將人權教育立法使之成為官方課程的一部份。

以上是美斐德奧國家人權教育的比較，我國人權教育與之相較有兩個特點：(1)文化基礎不同；(2)教學融合可再增加：

- (1) 九年一貫課程綱要很清楚地說明了我國學校進行人權教育的目標在於瞭解人權、發展自己對人權的價值信念、培養尊重人權及參與實踐人權的行動力。根據這個目標，教育部提出了相當多的方案來推動，而且成效卓著。但是觀察現有的人權教學現場，不可否認地，仍有許多必須解決的問題：緒論中說明了，西方人權的哲學敘述與權利實踐方式，其實並非我國文化的原有產物，上述有關人權的論述，對於一般學生（包括師範學院的學生）而言，多屬陌生，甚至是不可理解、與現實相互衝突的。例如有些教師仍然堅持體罰或是上課任意遲到、有學生認為上課睡覺是自由的表現（因為沒有妨礙他人）、校長說東南亞籍母親是學生功課不好的原因、師長不經意地就會以教訓指責或挑毛病的口氣與學生或下屬說話…等等。這些具有爭議性的實例，其實都可以藉由討論來釐清，但也看出人權概念需要更多解釋與實踐。
- (2) 由於九年一貫的課程綱要直到 92 學年度才全面實施。就現行課程來看，為因應人權議題融入課程的教育部政策，各出版商顯然將這放在五年級下學期，取代原來的民主法治的課程。研究群之一拿到 92 學年度下學期四月的某國小五年級各科進度如下：

| 週次 | 日期 | 學習領域 | | | | | | | |
|----|--------------|------|----|--------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------|
| | | 語文 | | 數學 | 社會 | 自然與生活科技 | 藝術與人文 | 健康與體育 | 綜合活動 |
| | | 鄉土語言 | 英語 | | | | | | |
| | | 版本 | 版本 | | | | | | |
| 10 | 4/12 4/16 | | | 南一版本 加油小站 | 南一版本 活動二： 法律連結站 【人權】 | 南一版本 活動： 動物怎樣運動 | 南一版本 單元二： 奇妙世界 【環境】 | 仁林版本 2-3 健康的運動 【人權】 | 南一版本 單元七： 青春剪影 【人權】 |
| 11 | 4/19 4/23 | | | 南一版本 單元五、 容量 | 主題二： 政治與生活 單元一： 政治掃描 活動： 團體組織 【人權】 | 南一版本 活動二： 覓食、避敵與 築巢 【資訊】 | 南一版本 單元三： 「迎鬧熱」、 真熱鬧 【環境】 | 仁林版本 三、有趣的桌 球遊戲 3-1 運動禮儀 3-2 全家一起 玩桌球 【家政】 | 南一版本 單元八： 青春對話 【人權】 |
| 12 | 4/26 4/30 | | | 南一版本 單元五、 容量 | 南一版本 活動： 團體組織 【人權】 | 南一版本 活動三： 棲地適應 【環境】 | 南一版本 單元三： 「迎鬧熱」、 真熱鬧 【環境】 | 仁林版本 3-2 全家一起 玩桌球 【兩性】 | 南一版本 單元九： 守護青春 【人權】 |

從上列的表格，我們可以看出五年級下學期大部分的課程都是融入課程，除了人權外，環境、家政、兩性、資訊也都被涵蓋進去。國語文、社會學習領域、健康與體育和綜合活動都必須(法定課程)處理人權議題，惟成效如何還待研究。研究群之一剛好要在2004年四月帶國立台北師院社會科教育學系四年甲班43位師院學生在小學密集的教學三週，因此人權議題將會是我們的重點議題之一。為了協助學生瞭解各年級、各科目的課程，我們做了很多的討論、分享與問題解決，我們相信這樣的歷程，對培養師院學生正確、適當的人權教育觀，會有很大的助益。

人權教育的進行過程，同時是對社會的一種文化衝擊，人權教學必有其困難性，下文針對進行中人權教育的一些特殊現象，提出作者見解。

(二) 人權教育實務中的問題

人權教育雖然才推行數年，但是人權的理念卻已在國人的心中萌芽，國民教育中的教學已在教師的努力下，朝向正面的改變，值得期待。但從教師的回饋也得知，一些結構性的困難需要解決，以下歸結出五項問題：

1、課程與教學專業

本文以相當大的篇幅呈現該國教育理論與教學方法，理由是這正是我國推展人權教育中最嚴肅的課題。人權教育的困難性出於人權的抽象性與現實性，抽象性源自於「權利」並非是可見之物，而且並非我國固有歷史文化的制度；現實性是因為它就出現在我們生活的週遭，它的多樣與衝突無所不在。我國多數學童接觸人權教育的唯一機會是在學校，可是目前準教師們對於人權的概念僅及於定義的認識，而個人的政治社會化經驗又普遍不足，因此教學時常有力有未逮的問題，而未能設計出較適當的教學方案。

教師其實非常期待社會對他們的支持，但教師本身要彌補此一缺失的方法，除了加強人權的學習外，教師於準備人權教育時，應充分分析學生的社會文化條件以及心理學的發展、設計適切的教學活動、並於教學後立刻檢討教學得失，此舉不但能適切的幫助學生建立學習動機與知識概念、擴展教學內容的深度與生活性，且教師個人的教學專業得以發揮，教學品質與成就也得以提高。

2、在地的哲學省思與行動

何種價值觀是教育所該教導與傳達的，在多元社會已經很難達成共識，人權教育亦同，因此要如何建構個人與了解他人的價值觀，進而得以尊重他人的尊嚴，成為人權教育的核心。

不可諱言地，我們的教育缺少哲學省思的地位，在不知其所以然的狀況下，教育的內涵必無法深刻。人權教育的進一步問題是，人權原始的意義出現在歐洲，移植其哲學思想亦無法彌補此一空缺。所以人權教育中，教師與學生享有一個千載難逢的有趣挑戰，就是建立在地版的人權意涵，將人權與我們的生活結合，一起探討出我們文化的人權範圍與論述方式。尤其是，人權概念在繼承的過程裡，其原有特性將更形突出：人權於抽象思考時，具有一般性，但是越是以具體事務來應用，則越具偶然性與相對性。¹⁴⁴換言之，

¹⁴⁴ 亞圖·考夫曼著；劉幸義等譯(2000)：法律哲學，台北市：五南，頁182。

教師必然會面對一連串學生的質疑與困惑：「人權究竟適不適合我們社會？」但是透過這樣的質疑與探討，人權的意義就更為清晰。就此，本文提醒教師，本地有太多值得思考的人權問題可以討論，放映好萊塢電影的教案應適可而止，留下多一點的時間面對自己社會的人權困境。

既然人權價值的建構與討論必須透過哲學省思來進行，有了哲學基礎，就可產生行動信仰，社會在個人體現信仰中進步。因此教師應該熟悉討論的教學技巧外，亦應引導與協助學生將其價值實現在生活中。實踐的方式有無限可能，教師可透過不同形式的活動由學生設計方案進行。

3、公民教育與人權教育的關係

有許多人誤解人權的意義，認為強調人權將使得個人主義更為盛行，在本地以社群主義為意識的台灣社會，更是引起部分教育行政人員與教師的疑慮。¹⁴⁵其實人權教育推動者所主張的並非只有個人的自由，還包括凝聚眾人意志與決定的民主在內，而且在不犧牲任何人之人權的前提下，不可能導出「縱容個人」的結論。

人權教育中真正的個人與團體關係界線問題是，我國社會比較缺乏公領域的道德意識（更不用說「公共領域」了），因此個人的行止往往流於自私自利或者僅止於三同（同鄉、同宗、同學）的範圍內，尤其不知道如何與陌生人相處。¹⁴⁶但是此一迫切需要在教育中獲得解決的問題卻不曾獲得重視，未曾在教學中協助學生如何形成公德的內涵。自由與民主充滿公共利益與個人利益、個人利益與個人利益衝突及衡量的過程，而公德心正是民主不成為民粹的基礎，因此培養公德心是公民教育的目的之一，應該將加強公民教育，並且與人權教育相結合，人權教育才不至於產生唯我獨尊態度的偏差。

此外，許多教案顯示，人權教育並未與公民教育緊密地相結合，導致學生對「實踐」人權的方式認識不足。德奧將人權教育置於公民教育的一環，其中的一個原因是，人權既然以法律的權利義務來定位與保障，國家是法律的執行者，那麼國家將是實踐人權最重要的主體。公民教育的意義在於教導學生如何行使公民的責任，而其中一項責任即是監督政府，所以督促政府訂立與施行人權法案，是實踐人權的工作之一，也就是公民教育與人權教育的重要內容。

非常遺憾的是，公民教育在我國中小學課程裡，很多時候只是聊備一格的課程，而在高中階段根本就不存在公民教育。¹⁴⁷更有甚者，在教學現場上最大的問題不是「不教」或「不會教」道德或公民教育，而是「亂教」：例如教學的方式是只在書上畫重點、事前

¹⁴⁵ 有關中國社會是否存在公民社會的討論，可見：孔復禮(1992)：公民社會與體制的發展，近代中國史研究通訊，第13期，民81.03，頁77-84。孔氏認為，公民社會乃介於家族與國家間的社會組織領域，但是中國在二十世紀前期，一直未能出現監督國家之「獨立的眼」的組織（頁84）。台灣在二十世紀後期是否發展出公共領域的問題，周陽山認為是否定的，其論文「從公民文化到公民社會——一項現實的考察，華岡社科學報，第16期(2002)，頁1-9」中寫道，台灣社會是一個多元分歧的社會，還未達到具有「基本憲政共識、法治規範和自由秩序的『多元主義社會』」（頁8）。

¹⁴⁶ 陳愛娥亦持相同見解，見該氏(1999)：中國法律思想中的人權理念——著眼於其對臺灣社會法律意識的可能影響，政大法學評論，第62期，民88.12，頁1-24，頁21-22。

¹⁴⁷ 研究者與學生共同針對高中公民教育所作的調查顯示，絕大多數的高中沒有開設大學學測需考之「現代社會」的課程，而「公民」非大學學測之範圍，因此亦甚少正式上課。台灣高中沒有公民教育的現狀，需要大家正視，詳：粘珮甄(2003)：高中「現代社會」之執行現況，國立台北師範學院社會科教育學系學士論文（未出版）。

告知答案或假裝不知道抄襲的考試、教師隨性發言、…¹⁴⁸。這種反教育的教學方式所造成對學生的傷害，真是令人不寒而慄，如何利用行政與司法管道嚇止這類不當行為，值得討論執行，否則台灣將永遠無法建立公民的社會，又有何來的人權保障？！

4、以我國憲法為依據

我國推展人權教育最特殊的現象是，從課程綱要到一般教案，都會述及聯合國的人權宣言或公約，但是很少甚至從未提及本國憲法，相較於美國以及德奧的政治或公民教育、人權教育，必定強調本國憲法再論及國際法的一貫教學策略，我國的情況顯得相當突兀。

以本國憲法作為主要人權保障書的教學方式，很容易可以從自由與民主是一種現實生活型態的體會中導出；更重要的原因是，本國憲法才是保障個人權利的法定依據，詳言之，人權教育所強調的內容之一，必須是讓學習者知道個人權利範圍外，並能以行動保障與爭取個人權利，因此學生不僅應認識我國憲法的基本權利種類，也必須同時清楚知道權利受侵害後的救濟管道。

同時，我們必須曉得到一個非常現實的狀況，在目前國際法發展上，個人一般是不具備國際法的權利能力，¹⁴⁹因此人民除了運用國內權利救濟體系外，幾乎沒有可能享受國際法上的保障。身為教師，讓學生知道本國憲法是人民「唯一的」人權保障書，了解本國已有完善的人權理論體系，並且可據以主張權利與救濟，這比只認識國際人權文件重要、實際得多。

這種「重國際法、輕國內法」現象的原因很多，其中以課程制定者與教師自己以前未受過完整憲法教育的原因影響最大，¹⁵⁰雖然我們有一個完全與世界接軌的人權理論與最高規範存在，可是憲法卻不曾成為我們生活的一部份。要解決此一問題，除了在公民教育中加強憲法教育外，應同時改善目前我國的法治教育。

5、法治教育之配合

亞洲人權概念的發展普遍不足，我國亦然，但並不表示沒有發展的空間，相反地，台灣人民對於保護自己利益的意識相當強烈，只是尚未形成以「權利義務關係」的方式來實踐它。

雖然人權是先驗存在的，但是現實面中自由的實踐必須透過家庭與國家的內在實現來完成。¹⁵¹因此聯合國人權委員會或歐美學者來說明人權，對於保障與增進人權的議題，都是以自由權的概念來界定，也就是說，是放在「權利義務關係」的架構下來加以討論與建制。所謂「權利義務關係」就是「法律關係」，這種社會規範的現代特徵是經民主程序擬定、由議會通過、藉國家執行。個人與個人間的關係、個人與國家間的關係，包括人格、財產、親屬關係、以及個人利益與公共利益的關係，是由法律來紀錄社會的共識，依法律程序來運作。

¹⁴⁸ 根據研究者連三年對大一學生未公佈的調查，這類歷經「亂教」學生的比例驚人，值得教育界調查與省思。

¹⁴⁹ 中文資料，可詳參：L. 亨金(Henkin, Louis)(1994): 作為"權利"的國際人權，登載於：沈宗靈、黃枏森主編，西方人權學說，下冊，成都：四川人民出版社，頁498-511。

¹⁵⁰ 其中國家認同的理由屬於政治認同問題，不應影響憲法教育的本質。

¹⁵¹ Häberle, Peter: Das Konzept der Grundrechte (Derechos Fundamentales), Rechtstheorie 24/1993, S. 416.

法律的形成有賴市民參與，因此法治教育的內容必須以熟悉個人道德、社會倫理、以及公共政策為前提，法律所提供的價值才能為學習者所了解、辯論、實踐，進而了解權利義務關係與運作的適當性。可惜的是，目前我國法治教育的內涵仍多重背誦法律條文，認識「法制」而非「法治」，學習者所接觸者是種類繁多、卻不以人權為中心的禁止式內容，誤解了法律的功能。

美國經驗中，法律相關教育(Law-Related Education)是最值得在台灣推廣的概念之一。法律相關教育是邀請法界人士，律師、檢察官、警察(即 guest speakers)等等到各級學校的個別班級，就學生學習的相關議題，提供專業但是符合學生年齡層的法律知識與概念。這些人很少是對著全校或全年級的所有師生演講，他們通常是到一個班，只為該班 20 到 40 個學生服務，這在他們文化裡，似乎是價值十分清楚的紮根計畫。本報告引 Hanson (2002)三十多年的經驗建議，要進行法律相關教育，教師必須先受過相關訓練，若來訪的法界人士，沒有接觸過學校或演講對象的年紀，老師必須提供訪客適當的簡報與協助，以便幫助他們更妥善的教會我們學生。而研究者之一曾在探討討論教學法時提到，由資深教師搭配資淺教師一同帶爭議性議題的討論，是較容易成功的方法。¹⁵²

法治教育可以補充人權教育中有關權利的理解與行動，因此目前法治教育的做法應該朝向了解和參與公共政策及法律形成做改善，否則人權教育可能僅能達到認知，卻無法實現的困境。

目前想要進行人權教育的教師經常面臨的是上述五項結構性困難，因為其個人的受教過程中就缺乏相關知識與經驗的訓練，因此更需要獲得進修機會來彌補。所謂結構性困難是因為人權教育本身也是社會發展的一部份，十年前台灣沒有人權教育，所有相關的課程在威權體制下僅為聊備一格，因此我們不能苛責教師的能力¹⁵³，而是要積極提供足夠的進修管道，以下就以增進教師知能為觀點，提出推展人權教育的建議。

三、我國推展人權教育之策略建議

根據上述的缺失，除了繼續執行教育部的原有的方案外，本文試擬補充可加強的地方：

(一) 教師部分—增進人權教學能力

1、尊重自己、尊重學生：以行動履行人權教育

人文心理學派認為，學習可以經由模仿而來。教育人員在面對自己以及學生或家長的態度，已經在進行人權教育。尊重自己與他人的意義，在於察覺與體現意志自主性，他的外在行為表現就是不強加個人意志於他人身上，也就是企圖影響他人意志的行為，應有獲得他人同意的思維與做法，這就是民主法治。學校以威權支配干預教師或學生行為的作為，已到了習以為常的地步。「這樣是為了你好，為了大家好」，所以不需要聽取他

¹⁵²曾慧佳(民87)。討論法的教學模式:以{可不可以追別人的男、女朋友}的討論為例。國立台北師範學院學報，11，327-348。

¹⁵³例如人本教育基金會有時對教師或教育行政單位近乎以面對「公敵」的溝通方式，其實亦非合乎人權的表現方式。相反地，從暑假到國立台北師範學院進修教師的用心與努力來看，多數教師是非常認真地增進其教學專業。

人意見或徵詢意願，利用溝通作為取得團體意志方式，學校便要教師或學生從事特定行為，而這類衝突最常發生在學生秩序管理行為上。

既然人權的基礎便是每個人都是值得尊重的獨立個體，教師對待自己以及對待學生的態度即為人權教育的第一步。人權教育的教師目前迫切需要履行的，就是展現其已有的專業自信，不容他人忽視公民課程的重要性，讓公民課程不合理地被加以刪減、或用於其他課程、或以流於形式的方式進行，因為此舉無異公開向學生宣示，人權教育、道德教育或公民教育、法治教育是不重要的、人權只是一種假相與口號。教師應該尊重自己以及自己的教育專業，堅持人權與公民課程的重要性與完整性，並且以精準的專業行動表示對人權與人權教育的重視。此外，尊重學生不等同於只重視其智育成績的表現、對學生寬容不代表縱容學生，進行冗長的溝通不代表沒有魄力與效率。本文要再次強調，愛與尊重學生的理由，並非因為教師對教學對象應該尊重，而是因為學生是一個人，與自己一樣是有情感、有物質需求、需要協助與鼓勵、需要提醒與分享的人。

2、了解人權意涵

不可諱言的，目前大部分教師都不太熟悉人權的內容，因此教師應該多增進個人的知能。進修的方式除了自己閱讀或修讀課程外，本文亦建議以團體共同合作以讀書會或團體研習的方式，結合眾人的力量學習。後者的優點是，人權本就是公共議題，透過不同觀點的認識與激盪，教師會更能體會人權的意義。而可修讀的相關書籍或課程以政治學或憲法學類者最接近，目前各師範學院皆有提供相關課程可修讀。

3、選擇適當的議題

教科書的限制是在提供所有使用者基本的教材，如何讓與個人權益相關的人權教育能夠貼近學生的理解與需求，應該在教學中提出適當的議題，來具體化教科書提供的文字說明。德奧兩國所常見的議題，如難民庇護或種族歧視為其社會常見的紛爭，在國中小學階段並非適合我國社會需要，此時適合我國社會的人權教育議題可以從人、時、地生活中的大家關心的話題中去尋找，例如教師最關心的體罰與校外導護制度、學生最關心的分班與成績評定、地區環保問題、…等等。但是在高中階段，應將人權議題擴展到全球的範圍，從公民的國際責任來論述人權。此外，所謂「適合」的議題必須還能讓學生產生個人與社會的關聯性，而非僅重視個人權利的伸張。

具體作法是教師應有自己設計課程的能力，且要能針對與人權相關的議題，立刻將之撰寫成可以在學校教授、討論的課程，例如上述白曉燕命案時，白冰冰對殺人嫌疑犯有人權、被程序正義保護一事的反彈，學校教師若能針對此一議題，設計適當的教學計畫，並與學生討論時，以引導學生看到，一旦我們在人權議題上噤聲，他日當所有證據都指向我們可能犯罪時，除非程序正義受到維護，否則我們只有百口莫辯。白曉燕命案中陳進興妻舅是否是共犯，後來法院的判決並非如白冰冰所願的死刑，很可能是法官知道一些白冰冰不知，或不願承認的一些事實，至少是罪不及死刑。或者是報紙上常常有國家賠償的案子，因為冤獄。這樣的案例，也應該設計成教學計畫，讓學生瞭解，法院是個由人組成的機構，公平與正義是目標，但提出到法院的事實都是歷史事件，基本上是公說公有理、婆說婆有理，因此有誤判的可能。這是民主國家為什麼努力廢除死刑，因為在冤獄狀況，死刑的判決是無迴轉的可能等，在人的社會中希望能透過制度來避免的錯誤等概念。

4、細緻化技能的教學與評量

教師應該幫助學生有方法實踐人權，在上文有關人權教育技能的部分，說明了教師可以教授的項目，教學時根據目標調整運用外，還應讓學生熟悉該方法的利用。與人權教育技能有關的議題，包括人權教育的評量，目前學校最常以考筆試的方式，測驗學生人權的知識，其實技能在評量項目上應該也是重要的一環，學生是否能夠妥善流暢地使用其技能，¹⁵⁴將直接影響學習的效果。

(二) 教育行政部分—整合人權教育行動

今日教育行政的任務已從分配資源轉變為整合資源。關於人權教育的整合，有下列幾項重點：

1、整合課程與其他活動

學校有課程也有其他不同類型（如運動、社團、戶外教學等）的活動，學校行政可以將人權教育的課程與活動相結合，使人權教育的理念實踐於真實生活中。其中最終的能力，便是讓學生培養與發揮自治的精神，給予適當的職權，師長退讓出一些支配領域。其他的整合活動，包括參訪當地議會，或是邀請當地議員來校說明議會的功能與社會的關係。

2、結合學校與社區資源

德國柏林邦公民教育課程標準對於人權教育有一特別的規定，認為進行人權教學時，不能僅提出負面的例子，應該進一步讓學生知道個人權利現有與可以有的範圍，並且同時認知他人的權利。此一對教學盲點的提示規定，同樣適用於我國的人權教育。由於學校生活單純，如何能夠多方位地了解自己的權利、以及與他人權利的關係，整合學校與社區的活動的方式是必不可少的。例如讓學生參加該學校所在之里民大會、讓學生擬定設計該社區人行道之使用…，以達成人權教學適用於生活的目的。

3、整理人權教育之教材與教法

美國與德奧兩國教師專業能力多數堅強，但是對於進行道德與公民教育仍然力有未逮之處，因此教育行政單位多以政府的力量，集中人力與物力，提供實用之教學參考資料與進修課程。其所提供的資料並非是一般性的教育資料，而是經過整理、適用於人權或公民教育特殊需要的資料。例如德國公民教育中心所提供的免費或價格絕低的資料，幾乎是一冊在手即可使用，而網站利用連結的效能，將各類立場多數文獻分門別類一網打盡，讓教師與學生武器配備精良，可謂是先聲奪人、輸人不輸陣。目前在我國人權相關網頁上所呈現的材料可以繼續精進，提供最貼近教師需求、直接可用的教材與教法為目標，製作網頁或資料。這或許可以透過教學計畫競賽，或也可委託任何一所師院設立一有維修人員（大學生工讀即可）的人權的網站，允許教師將得意的教學計畫上傳，掛在網站中與國人分享，使用者還可以分享使用的成效（成功或失敗）並就他使用的經驗給建議。亦即教育部需修正給研究經費、審核研究經費使用的方法，很多網站研究做完後，

¹⁵⁴ 人權教育中所需技能，可參考本文第二章 四、頁 16。

就因為沒有維修經費而不再更新，或者因缺乏上傳功能而讓使用者不能提供寶貴的經驗，而錯失精益求精的機會。審核的方法，可以透過上網，查看分享與使用的狀況，唯有這樣的運作方式，才不會讓老師精心設計的教學計畫，無處可分享，或散落在茫茫網海中。

（三）社會部分—重視生命多元價值

目前幾乎所有教育問題只要一遇上升學考試需要，皆無法理性討論與運作，人權教育更是如此。升學至上的觀念所呈現的是：不同個體卻以一種標準來衡量其價值，違反人權教育中尊重不同個體的核心概念。但是打破升學主義的責任應由全體社會人的責任，而非僅是教師或教育人員的工作，但是教師與教育人員可以在尊重學生與尊重自己下，以其專業幫助學生其找出即發揮自己特殊才能，逐漸建立起社會多元價值。

第六章 結論

一、人權教育成為法定課程的意義

本研究透過文獻閱讀與報告撰寫，發現美國、德國、奧地利等國，由於歷史上人權迫害事件，因此在人權教育的推動，不遺餘力。即使已是被推崇、標榜甚至自認是世界人權的捍衛者，能發表世界各國人權評鑑報告等等績效，這些國家依然有一個值得留意的重要的人權教育觀，那就是若忽略任何一個世代的人權教育，日後這個世代的人長大成人後，可能成為人權的為受害者，因此人權教育在各層級的教育中，不可忽視或遺漏。但是即使整個文化裡有這樣的氛圍，他們鮮少態勢鮮明的說，這是人權教育、那是人權教育，或這不是人權教育、那不是人權教育等等的標籤，而是在教育中配合著各個年級階段的適當教材，將人權議題、事件，不著痕跡的帶入、討論，並協助學生澄清似是而非的各種人權事件裡的謬思，以免學生以訛傳訛，而形成偏見等。偏見通常是人權事件的原因，因此在學校教育中要小心處理。

南非才剛脫離種族隔離不久(1991才廢除各種歧視法案，1994才選出第一任黑人總統)，百廢待舉。但是他們發現唯有正視被殖民三、四百年的殖民經驗後，傳統價值的喪失造成的社會失序，及全球化的挑戰，南非才有希望。因此南非教育部在其他友好機構的經費贊助下，從事一些非常基礎卻十分重要的基礎研究，來瞭解南非教育的各相關人士：教師、其他教育從業人員、家長及學生等相關人員，認為南非教育最重要的價值為何？要如何重建、重塑南非共同的價值觀等等南非教育界需正視與面對的問題。由於研究人員誠懇的態度，提供與會人員安全的討論環境，因此他們的研究成果也相當可觀。南非教育的相關人員認為「為價值立法是不必要的」，因為「憲法明顯的都在談價值」(p.13)，而教育的功用是在提昇和平和民主的價值。因此學校要提供安全的空間，提供學生價值對話的經驗、讓學生透過新知和批判思考而改變想法。他們認為命令、法規是終止而非開放對話，一旦命令出現已無對話空間，所以反對任何法定價值。該報告指出「認同接受的意義很少因命令而來，通常是由反省的經驗和對話。靈性不會因命令、規定而更改，但可透過對話(ibid)。南非認為需強調的價值已在憲法和人權法案和教育法中規範了，因此不需額外立法規範。

台灣由這樣的研究可以學到什麼？為價值立法在台灣應該也是不恰當的，理由與南非一樣；但是提昇全民的人權觀念則是必要的，方法上宣導短片雖然是治標不治本，但若經費許可也可使用的方法，至少可以將一些基本的觀念，讓全民（包括不識字、不閱讀、不閱報的民眾）透過媒體可以略具正確的觀念，例如 SARS 或腸病毒時，宣導短片就發揮了很大的教育功效。

本研究比較德國、奧地利、美國、南非與我國的人權教育，雖然南非在價值錯亂、百廢待舉的民主時代，依然反對為價值立法。但我們認為我國將人權教育涵蓋在九年一貫的課程綱要中是正確的決策，因為成為法定課程的一部份，才有被實踐的可能。雖然他只能成為六大融入議題的議題之一，但他有獨立設置的能力指標，且在九年一貫已全面實施的民國 92 學年度的課程中，我們看到人權教育被放入五年級的四個科目（國語文、社會學習領域、健康與體育和綜合領域）之中，且是五年級的重點議題。¹⁵⁵

¹⁵⁵ 針對此，研究群認為學校本位課程應該是處理這橫跨四個科目五年級人權議題的方法。學校本位課程是以學校的教學理念及學生需要為核心，以學校的教育人員為主題，以學校的情境及資源為基礎，

二、師資培育是人權教育的當務之急

德國、奧地利的人權教育除了憲法規範外，教育、教學研究也提供教師很多立即可用的資料；美國與人權相關的網站多如過江之鯽，相關議題在各種專業雜誌上也不斷的討論，所以人權教育是一個不容斷層的議題。談 19 世紀愛爾蘭飢荒的教學計畫、談 19、20 世紀美國政府受優生學理論的影響，而制訂、執行了很多違反人權的事件的文章分別在 21 世紀初獲得美國專業雜誌的年度大獎。南非的報告也指出他們的老師迫切的需要各種教學、班級經營的替代方案，以便提供學生較人性化的學習環境與方法。

在台灣我們也認為改善人權教育，最根本的方法應該從師資培育著手。我們應該全力加強教師的人權知識與概念；此外在教材教法上，師資培育機構必須教會準老師將心理學與教育學最新的研究與發現應用到教學上，學會處理、並具備引導爭議性議題討論的能力，因為灌輸知識對人的行為改變不大，透過溝通與對話，促成思考與反省，才能深層的改變文化裡的刻板印象。而這並不需要獨立設科，僅需在教材教法，教處理爭議性議題的方法；在課程設計上協助學生理解，爭議性議題用講述，知識、現象的學習，不容易造成反省，而應讓學生有衝突，造成不平衡的感覺，因此討論才具意義，有衝突者自會尋找皮亞傑所謂的平衡(equilibrium)，才較有可能造成行為與思想的改變（而且維高斯基主張的成人的引導，對學生的學習與發展有關鍵性的作用等等，也是我們需熟記的）。這是我們在師資培育階段需處理的，因此師院教師的人權觀或知道人權的重要性，可能是當務之急。

再者透過教育部的大力推動，目前（2003-2004）我們已可以在全國各級學校的網站上，看到每個學校都會與教育部的人權教育網連線。把人權教育作為一個重要的教育政策來推動是個正確的行動，但是根據座談會（10/1/2003）老師們提供的意見，教育部評鑑人權教育或其他教育政策的方法，絕對有可以改善的空間。座談會的與會教師指出過去教育部的各項評鑑，通常只看具體的書面資料，較少微服訪視的進行「形成性評量」，來察看學校的具體作法與成效。評鑑方法引導了學校的執行策略，各校發現既然教育部只看書面的成果，因此無不努力製造精美的書面報告，因此造成各級教師為了書面評鑑人仰馬翻，但具體的成效卻不必然落實等等的績效問題，十分可惜。他們因此建議教育部的評鑑方法，應更細緻些才能督促行政單位具體的落實教育部的各項政策，當然包括人權教育的推展與實施。

三、具體建議

本文以教師之教學專業為中心主題，紀錄與說明他國人權教學的方式，所寄望的是，藉由無數教師個人的力量，確立人的價值，而此一「市民行動」的過程本身即在實踐自由與民主的精神。根據這樣的理念，要推動我國人權教育，本文針對人權教師師資培育部分，得出下列之具體建議：

*立即可行建議：培育人權與憲法專業講師

人權教育師資的培育並非短期可成，因為人權議題本身涵蓋哲學與法學的範圍，而進行人權教學又必須具備教育學素養，即人權教育乃哲學、憲法學、教育專業的整合，而這

並考量校外社區的特色及大眾的期望以及符應中央及地方教育主管機關法令與政府的規範，針對學校課程所進行的規劃、設計、實施與評鑑。由於駐校實習時該校 30 個班級，有 23 個班級讓我們教學三週，因此十分適合將人權教育規劃成校本課程。

些專業又有其困難性與不利。¹⁵⁶因而不論德國、奧地利、美國都出現專業講師的制度，將此一重任委託由專業講師進行，主動赴學校或被學校邀請從事教學。因此立即可行的推廣方式，可從訓練與提供人權教育專業講師著手。

***長期性建議：增設道德倫理與法治課程**

於師資培育過程中，增設道德倫理教育課程，培養價值判斷的能力，並同時加強憲法與法治教育，建立人權與法秩序的概念。

¹⁵⁶ 國家教育很明顯地採取重理工輕人文政策，在不見得有工作機會的前提下，願意獻身投入如此困難的專業領域的人才可能是鳳毛麟角。因此如真有心推廣人權教育，如何留住人才必須加以考量。

參考文獻

一、中文部分

- De Bary, Wm. Theodore、陳立勝譯(2003)。〈亞洲價值與人權〉，《從儒學社群主義立論》。台北市：正中。
- Hodgkinson, Peter 講、鄭純宜譯(2002)。〈一個沒有死刑的社會--歐洲經驗談〉，《律師雜誌》，272：90-106。
- 人本教育基金會 <http://hef.yam.org.tw/abouthef/2/%20index02.htm>
- 人權教育基金會 <http://www.href.org.tw/index-c.html>
- 大沼保昭著、王志安譯(2003)。〈人權、國家與文明〉，《以普遍主義的人權觀到文明相容的人權觀》，頁 148-159。北京：生活·讀書·新知三聯書店。
- 孔復禮(1992)。〈公民社會與體制的發展〉，《近代中國史研究通訊》，13：77-84。
- 亨金(Henkin, Louis)(1994)。〈作為"權利"的國際人權〉，登載於：沈宗靈、黃枏森主編，《西方人權學說》，下冊，頁 498-511。成都：四川人民出版社。
- 李丁讚 (2003)。〈行動細節，教改成功關鍵〉，中國時報，7/26，A15。
- 沈宗靈、黃枏森主編(1993)。《西方人權學說》，上冊。成都：四川人民出版社。
- 亞圖·考夫曼著；劉幸義等譯(2000)。《法律哲學》。台北市：五南。
- 例。國立台北師範學院學報，11，327-348。
- 周陽山(2002)。〈從公民文化到公民社會——一項現實的考察〉，《華岡社科學報》，16：1-9。
- 杰克·唐納利著、王浦劬等譯(2001)。《普遍人權的理論與實踐》。北京：中國社會科學出版社。
- 孫哲(1995)。《新人權論》，初版。台北市：五南。
- 陳愛娥 (1999)。〈中國法律思想中的人權理念--著眼於其對臺灣社會法律意識的可能影響〉，《政大法學評論》，62：1-24。
- 曾慧佳(民 84)。〈立法院參觀的行動研究--另一種鄉土教材的選擇〉，《台北師院學報》，8，223-246。
- 曾慧佳 (民 84)。由定義家庭來看家庭的定義。第三屆東西方家庭>國際研討會，11月 17-19 日，1995。國立政治大學心理系與美國印地安那波斯里大學主辦。(本文榮獲國科會 85 年度一般研究甲種獎勵)
- 曾慧佳 (民 85)。參加美國社會科教育學會(National Council for the Social Studies)第 76 屆年會返國報告。十一月二十二日-二十五日國科會核定字號。
- 曾慧佳 (民 86)。參加美國社會科教育學會(National Council for the Social Studies)第 77 屆年會返國報告。十一月十九日-二十三日教育部核定字號台(86)文(二)字第八六一一二二九四號(單冊)。
- 曾慧佳 (民 87)。〈大法官釋憲案例研究等「美國社會科教育學會第 76 屆年會」議題探討〉，《國民教育》，38 (5)，16-22。
- 曾慧佳 (民 87)。〈美國當代社會科重要議題(師資培育、討論教學法、道德兩難困境等)探討：美國社會科教育學會年會實錄〉，《國民教育》，38 (3)，42-52。
- 曾慧佳(民 87)。〈討論法的教學模式：以{可不可以追別人的男.女朋友}的討論為例〉，《國立台北師範學院學報》，11，327-348。
- 曾慧佳 (民 89)。〈害怕與恐懼的研究〉，《國立台北師範學院學報》，13，265-292。
- 湯梅英 (2002)。〈重大議題之融入〉，黃炳黃 (編)，《社會學習領域課程設計與教學策

略》，頁 163-192。台北：師大書苑。

廖福特(2002)。〈歐洲人權公約—世界第一個有強制力之人權條約〉：《司改雜誌》，038：
(http://www.jrf.org.tw/mag/mag_02s.asp?SN=815，2003/9/30)

蘇永欽等。〈法治認知與台灣地區的政治民主化〉：《從人民的執法行為探討》，國科
會專題研究報告 NSC84-2414-h-004-030b2；科資中心編號：PC8407-1683。

二、英文部分

- Arbetman, L. P., & O'Brien, E. L. (1999). *Street law: A course in practical law* (6th ed.). St. Paul, MN: West Pub.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In J. L. Gewirtz & W.M. Kurtines (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol.3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beardslee, B. (2002). *Out of the darkened room*. Boston: Little Brown.
- Bohan, Char Haeussler (2003). One child's happy face: learning about adoption from China. *Social Studies and the Young Learner*, 15(3), 9-14.
- Carrim, N (1998). *Democracy and Human Rights in South Africa*. Unpublished paper. classroom discussion. *Social Studies and the Young Learner*, 10(1), 10-13.
- Colby, Anne and Lawrence Kohlberg (1987). *The Measurement of Moral Judgement: vol. L. Theoretical Foundations and Research Validation*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press, 15-35.
- Cooper, Doug and Snell, Jennie I. (2003). Bullying---not just a kid thing. *Educational Leadership*, 60(6),22-25.
- Department of Education (DoE). (2000a). *Implementation Plan for Tirisano*, Jan 2000-Dec.2004.
- Department of Education (DoE). (2000a.). *Values, Education, and Democracy. A report of the Working Group on Values in Education*. Pretoria.
- Department of Education (DoE). (1997). *Curriculum 2005. Learning for the 21st Century*. Pretoria.
- Education Week. (2000, January). *Quality counts 2000: Who should teach?* Bethesda, MD: Editorial Projects in Education.
- Ehlenberger, Kate R. (2002).The right to search students. *Educational Leadership*, 59(4), 31-35.
- Eisenberg, Nancy and Mussen, Paul H (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children* (NY: Cambridge University Press, 130; Robert Coles, *the Moral Development of Children: How to Raise a Moral Child* (New York: Plume, 1998).
- Garbarino, James and deLara, Ellen (2003). Words can hurt forever. *Educational Leadership*, 60(6),18-21.
- Gilligan, J. (1996). *Voilence: Our deadly epidemic and its causes*. New York: Putnam.

- Golver, Rebecca J. and Barbara K. O'Donnel (2003). Understanding human rights: the development of perspective-taking and empathy. *Social Studies and the Young Learner*, 15(3), 19-23.
- Hanson, Robert L. (2002). The case for Law-Related Education. *Educational Leadership*, 59(4), 61-64.
- Heath, D. (1994). *Schools of hope: Developing mind and character in today's youth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoffman, Martin L. (2001). "Toward a Comprehensive Empathy-based Theory of Prosocial Moral Development," in A.C. Bohart and D.J. Stipek, eds., *Construction and Destructive Behavior: Implications for Family, School, and Society* (Washington, DC: American Psychological Association, 2001), 61-86.
- Hoffman, Martin L. (1991). "Empathy, Social Cognition, and Moral Action," in W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz, eds., *Handbook of Moral Behavior and Development: Vol. 1: Theory* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991), 275-301.
- Hoffman, Martin L. (1993). "Empathy, social cognition, and moral education," in A. Garrod, ed., *Approaches to Moral Development: New Research and Emerging Themes* (New York: Teachers College Press, 1993), 157-179.
- Holloway, John H. The dilemma of zero tolerance. *Educational Leadership*, 59(4), 84-85.
http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/misc/2002-08/20/content_530997.htm
- Janke, Rebecca and Kristi Rudelius-Palmer (2003). So how are the children? Teaching about the "Children's Treaty". *Social Studies and the Young Learner*, 15(3), 19-23.
- Kahlenberg, Richard (2002). Beyond Brown: the new wave of desegregation litigation. *Educational Leadership*, 59(4), 13-19.
- Kluth, Paula; Villa, Richard A. and Thousand, Jacqueline S. (2002). "Our school doesn't offer inclusion" and other legal blunders. *Educational Leadership*, 59(4), 24-27.
- Kohn, Alfie (2003). Almost there, but not quite. *Educational Leadership*, 60(6), 26-29.
- Lapsley, Daniel (1996). *Moral Psychology*. Boulder, CO: Westview Press. 175-179.
- Larson, Bruce (1997). *The MaKah: exploring public issues during a structured Manifesto on Values, Education and Democracy*, ed. By Wilmot James. South Africa: The Cape Argus Teach fund for the Dept. of Education, 2001.
- McLoyd, V. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- Neal, La vonne I. And Alicia L. Moore (2003). When bad things happen to good people: human rights at the core. *Social Studies and the Young Learner*, 15(3), pullout pages.
- Neitzsche, F. (1998). *Beyond Good and Evil*. Oxford: Oxford University Press.
- Noam, G. (1995). Reconceptualizing maturity: The search for deeper meaning. In G. Noam

- & K. Fischer (Eds.), *Development and vulnerability in close relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, Dan (2003). A Profile of Bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6),12-17.
- Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Platt, Kevin (2000). "Chinese orphans as Sino-American diplomats". *Christian Science Monitor* (Feb. 29, 2000). www.csmonitor.com/durable/2000/02/29/p8s2.htm.
- Rozin, P., et al. (1999). The mapping between three moral emotions (contempt, anger, and disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574-586.
- Said, E (1993). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- Selman, Robert L. "Social-cognitive Understanding: A Guide to Educational and Clinical Practice," in T. Lickona, ed., *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues* (New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1976), 299-316.
- Sunal, Cynthia S. and Haas, Mary E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades: a constructivist approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, James A. and Baker, Richard A. Jr.(2002). Discipline and the special education student. *Educational Leadership*, 59(4), 28-30.
- Toure, S(1959). *L'Experience Guineenne et l'Unite Africaine, presence Africaine*. Extracts cited in Minogue, M. and Molley, J. eds (1974). *African Aims and Attitudes. Selected Documents*. Cambridge University Press: Cambridge:52-54.
- Values, Education and Democracy: school-based Research Report, opening pathways for dialogue. The research was commissioned by the Dept of Education, conducted by the Wits Education Policy Unit (Kimberley Porteus, Shireen Motala, Tamar Ruth, Console Tleane, Margaret Tshoane and Salim Vally) and Vuk'uyithathe Research and Development (Carrie Pratt Moloto, Thapelo Joy Pelo and Leon Mdiya). Dept of Education, South Africa, 2002.
- Warren Little, J. (1998). *California's School Restructuring Demonstration Program: Lessons about comprehensive school reform and its effects on students, educators, and schools*. Excerpt of paper presented at University of California, Berkeley.
- Weissberg, Roger P., Resnik, Hank, Payton, John, and O'Brien, Mary U.(2003). Evaluating Social and Emotional Learning Programs. *Educational Leadership*, 60(6),46-50.
- Weissbourd, Rick (2003). Moral teachers, moral students. *Educational Leadership*, 60(6), 6-11.
- Wilhelm, Ron W. (2003). Resources for teaching about human rights. *Social Studies and the Young Learner*, 15(3), 30-32.
- Woods, Jacqueline (2002). Hostile hallways. *Educational Leadership*, 59(4), 20-23.

Zirkel, Perry A. (2002). Decision that have shaped U.S. education. *Educational Leadership*, 59(4), 6-12.

童書

Annan, Nane. *The United Nations: come along with me!* New York: The American Forum for Global Education.

Curtis, Jamie Lee (1996). *Tell me again about the night I was born.* New York: HarperCollins.

Fry, Ying Ying (2001). *Kids like me in China.* St. Paul, MN: Yeong and Yeong.

Lewis, Rose (2000). *I love you like crazy cakes.* New York: Little, Brown.

Peacock, Carol(2000). *Mommy far, Mommy near: an adoption story.* Morton Grove, IL: Albert Whitman.

三、德文部分

Bandura, Alber: *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs 1977; deutsch: *Sozial kognitive Lerntheorie,* Stuttgart 1979.

Batisweiler, Georgia: *Kritikpunkte an Kohlbergs Theorie,*

[http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte an Kohlbergs Theor](http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml#Kritikpunkte%20an%20Kohlbergs%20Theor), 4/30/2003.

Becker, Georg E.: *Gesprächs- und diskussionsformen,* in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung,* Schwalbach/Ts. 1999, S. 481-485.

Engelhart, Klaus/Müller, Heike: *Lehr- und Lernformen,* in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung,* Schwalbach/Ts. 1999, S. 475-481.

Erläuterungen zur Diskursethik, 2. Aufl., Frankfurt am Main 1992.

Eysenck, Hans Jürgen: *Das Gewissen – ein bedingter Angstreflex?* in: Günter Schreiner (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung,* Braunschweig 1983.

Freud, Sigmund: *Das Ich und das Es,* in: *Gesammelte Werke,* 13. Bände, 7. Aufl., Frankfurt am Main 1972, S. 237-289.

Friedrichs, Peter Michael: *Menschenrechtserziehung in der Schule,* Opladen 1983.

Gagel, Walter: *Einführung in didaktisches Verstehen,* in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung,* Schwalbach/Ts. 1999, S. 128-131.

Gesellensetter, Ralf: *Moralentwicklung, Kritiken, Erweiterungen und Alternativen zur Kohlberg-Theorie,*

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/Gesellensetter.shtml>, 4/30/2003.

Giesecke, Hermann: *Politische Bildung – Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit,* 2. Aufl., Weinheim und München 2000, S. 192 ff.

Gilligan, Carol: *Moralische Orientierung und moralische Entwicklung,* in: Gertrud

- Nunner-Winkler (Hrsg.), die Kontroverse um eine {geschlechtsspezifische Ethik}, 1991, S. 79-100.
- Glöckel, Hans: Besondere Didaktiken: Fach-, Lernbereichs-, Schularten-, Schulstufendidaktik, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 761-773.
- Häberle, Peter: Das Konzept der Grundrechte (Derechos Fundamentales), Rechtstheorie 24/1993, S. 397-434.
- Hepp, Gerd: Die Wertediskussion, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 143-149.
- Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, 3. Aufl., Opladen 1978.
- Hillmann, Karl-Heinz (Hg.): Wörterbuch der Soziologie, "Wert", 4. Aufl., Stuttgart 1994.
- Katz, Alfred: Staatsrecht, 15. Aufl., Heidelberg 2002.
- Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse, 10. Aufl., Hannover 1969.
- Kleining, Gerhard: Sozialer Wandel, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 225-235.
- Kultusministerkonferenz der Länder (1981): Den hohen Rang der Menschenrechte bewußt machen. Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule, Frankfurter Rundschau, S. 8 vom 13.01.81, Ausgabe D.
- Lißmann, Hans-Joachim: Frageformen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 485-488.
- Mickel, Wolfgang W.: Grundsätzliches zu den Methoden, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 339.
- Müller, Lothar: Didaktik der Menschenrechte – Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive, Doktorarbeit, 2000.
- Nonnenmacher, Frank: Sozialformen des Unterrichts, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 488-492.
- Oestreich, Gerhard: Die Idee der Menschenrechte in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Berlin 1970.
- Öhlinger, Theo: Verfassungsrecht, 3. Aufl., Wien 1997.
- Peterßen, Wilhelm H.: Didaktik und Curriculum/Lehrplan, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 743-760.
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, neue deutsche Übersetzung, München 1986.
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung, Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen 1999.
- Roloff, Ernst-August: Erziehung zur Politik, 2 Bände, Göttingen 1974.
- Schmitt, Rudolf: Moralische Entwicklung und Erziehung, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik,

2. Aufl., München 2001, S. 200-211.

Stangl, Werner: Lernen am Modell – Allbert 班德拉,

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Modelllernen.shtml>,
4/22/2003.

Stern, Klaus: Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Band III/I, Muenchen 1988.

Sutor, Bernhard: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung,

2. Aufl., Paderborn 1973.

附錄

法規及文件

中華民國憲法

九年一貫課程綱要

高級中學課程標準

技職體系一貫課程一般科目課程綱要

美國憲法(Constitution of the United States of America)

德國基本法(Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland)

德國柏林學校法(Schulgesetz)

德國柏林學校課程綱要(Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule)

奧地利國家基本法(Staatsgrundgesetz der Republik Österreich)

奧地利學校組織法(Schulorganisationsgesetz)

奧地利一般中學課程標準(Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten)

歐洲人權公約(Europäische Menschenrechts-Kovention)

聯合國人權宣言(Universal Declaration of Human Rights)

聯合國國際人權公約(International Bill of Human Rights)

台灣人權的問卷（教育人員版）

背景訊息(Background Information)

學校名稱 _____

授課領域或主題 _____

年齡 20-30 30-40 40-50 50-60 60 以上

性別 女性 男性 5.教學年資 _____

6. 職別 級任（_____年級）科任 主任 校長（第____年） 其他（請說明） _____

教育該教的價值(Important Values for Education)

1.你認為教育上最重要的三項價值是什麼？請簡短的描述每一項價值。

| | |
|----|----|
| a) | 描述 |
| b) | 描述 |
| c) | 描述 |

2.你認為學校提昇上述的價值嗎？ 有 沒有 不知道

2.1 請說明你上述答案的原因，並盡可能舉例說明。

| |
|--|
| |
|--|

3.你認為學校要怎麼做才能提昇這些價值？

| |
|--|
| |
|--|

4.你認為學校應該教學生這些價值嗎？ 應該 不應該 不知道

現行學校的價值(Current School Values)

1.你認為最被學校實踐的三種價值為何？請簡短的描述這三個價值。

| | |
|----|----|
| a) | 描述 |
| b) | 描述 |
| c) | 描述 |

2.學校提昇的價值中，有你不認同的嗎？有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

3.你認為學習者、教師和行政人員的價值觀有嚴重差異嗎？有 沒有 不知道

3.1.這些差異有無造成問題或緊張關係？有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

4.你認為父母和社區整體的價值觀與學校堅持的價值觀有差異嗎？有 沒有 不知道

4.1.這些差異有無造成問題或緊張關係？有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

5.學校的價值觀在過去五六年間有無更改？有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

6.就你個人經驗，形塑你價值觀最重要的地方是？家庭(direct family) 家族(extended family) 學校(school) 大學社團 教堂(church) 社區(community) 政府組織(political organization) 運動社團(sport club) 電視、媒體(TV/media) 公民少年組織(civic/youth organization) 其他(other):_____

7.就你個人經驗，形塑你價值觀最重要的人是？父 母 兄弟姊妹 祖父母 老師(幼稚園老師 小學老師 國中老師 高中老師 大學老師 其他，請說明_____) 同學 好友 鄰居

7.1.請說明他們如何影響你，他們形塑你哪些價值？

同意或不同意 (Agree or Disagree)

請閱讀下列敘述，請標示您是強烈同意，同意，不同意，或強烈不同意。

1.我們不應該教學習者太多像228事件等台灣史的教材，以免分化人民。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

2.在我們的課堂裡，台灣文學若不是更重要，至少是與西方文學同等重要。

- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 3.有些事情學生（學習者）根本連問都不該問。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 4.學生（學習者）應被教導有關台灣人民反殖民、反法西斯的奮鬥。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 5.憲法和人權法案中的的人權價值看起來還不錯，但在學校脈絡中我不認為他們是務實(practical)的。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 6.老師都至少要學一種台灣族群的語言。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 7.當學生（學習者）到我的班時，他們的價值觀已經固定，我已不太能影響他們了。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 8.讓學生接觸本土的知識和讓學生暴露在西方的知識一樣的重要。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 9.政府過份強調「兒童權」造成教室內的問題。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 10.雖然我們都不同，分享共同的國家價值是可行的。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 11.民主聽起來像是個好主意，但我不認為在學校可行。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 12.學校不適合教任何宗教或民俗課程（演化論），因為這會挑戰某些家庭的宗教信仰。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 13.所有台灣公民的人權都該被保護，但對外來者則非必要。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 14.讓學生接觸一些台灣人民權（人權）領袖像吳濁流、蔣渭水的作品是不恰當的，他會區隔人民並讓某些人不自在。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 15.如果對男孩太過仁慈、關愛，他們很難成為真正的男人。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 16.學校應提昇國語(Mandarin)為國家主要的語言。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 17.有創意很好，但學生更重要的事是學會如何遵守規則。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 18.足球對女孩而言也是一好運動。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 19.會怕破壞規則的孩子發展的最好。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 20.我們一定要教學生有關壓迫(oppression)和有計畫的滅種(genocide)的種種以免歷史重演。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 21.學校集會時讓學生宣示對國家效忠是個很好的構想。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
- 22.尊重別人的語言很好，但一個多語的學校是不務實的事。
- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

23.所有學校都要把國旗展示在顯著的地方。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

24.有機會談談我們要教給學生的價值對教育工作者是很重要的。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

25.只用中文有礙接觸其他知識型的機會。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

26.學生的創意應以在過程中沒有不尊敬老師的原則下進行。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

27.應鼓勵學生不論在教室或學校都說母語。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

28.學生有不同觀點時，應請他們不要說出，以避免衝突。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

29.創造藝術—包括表演藝術、戲劇和音樂都可以發展學習者的價值。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

30.學生能問連我都不知道答案的問題是很棒的。

強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

31.體罰是維持教室紀律最有效的方法。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

特定價值的思考

有人建議，學校該努力提昇下列價值，像平等(equity)、榮譽(honour)、容忍(tolerance)、開放(openness)、績效(accountability)。我們想知道你對這些價值的看法。

1.公平

1.1.你認為公平是什麼

| |
|--|
| |
|--|

1.2.整體而言，你認為你的學校提昇公平嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

| |
|--|
| |
|--|

1.3.請問公平與你重視的其他價值是否有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

| |
|--|
| |
|--|

1.4.請問公平在學校是務實的想法、作法嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

| |
|--|
| |
|--|

1.5.請問在學校提昇公平，有障礙與限制嗎？有 沒有 不知道

若有，請說說有何障礙與限制，並說說貴校提昇公平為什麼會有困難的原因。

1.6.請問你在教室或學校裡是否有為提昇公平而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇公平這個價值。

2.榮譽感(Honour)

2.1.你認為榮譽感是什麼

2.2.整體而言，你認為你的學校有盡力提昇學生的榮譽感嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

2.3.請問你在教室或學校裡是否有為提昇榮譽感而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇榮譽感這個價值。

3.容忍(Tolerance)

3.1.你認為容忍是什麼

3.2.整體而言，你認為你的學校提昇容忍嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

3.3.請問你在教室或學校裡是否有為提昇容忍而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇容忍這個價值。

4.開放(Openness)

4.1.你認為開放是什麼

4.2.整體而言，你認為你的學校提昇開放嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

4.3.請問你在教室或學校裡是否有為提昇開放而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇開放這個價值。

7.績效(Accountability)

5.1.你認為績效是什麼

5.2.整體而言，你認為你的學校提昇績效嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

5.3.請問績效與你重視的其他價值是否有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

5.4.請問績效在貴校務實嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

5.5.請問在貴校提昇績效，有障礙嗎？有 沒有 不知道

若有，請說說有何障礙與限制，並說說貴校提昇績效為什麼會有困難的原因。

5.6.請問你在教室或學校裡是否有為提昇績效而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇績效這個價值。

F.你對價值工作小組的構想的看法(Your Views on Ideas of the Working Group on Values)

每一個人對於學校該提昇什麼價值，及在台灣的學校，要提昇哪些價值才較務實，有不同的觀點。我們把有些人建議學校要提昇的價值列在下面。有些人同意這些構想，有些人不同意。我們想知道你對這些構想的看法。

1. 有些人說學校該教導學習者，完全接受所有的人都是人類的概念(Some people say that schools should teach learners to fully accept all people as human beings)。他們說我們不應該只是學著「忍受」與我們不同的人，而應進一步有意義的瞭解彼此，這涵

蓋知覺到要關心別人，為了別人的利益而做事等等。

1.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

1.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

1.3.在你的學校要提昇這些構想有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

2. 有些人說學校應該滋養多語主義。這意味學習者的母語有了初始的立足點，這代表台灣所有的學習者要學三種語言，其中至少一種台灣母語。

2.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

2.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

2.3.在你的學校要提昇多語主義有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

3. 有人說學校應該提昇學生間情緒和認知的開放(emotional and intellectual openness)。這包括問題解決的科學探究，強而有力的閱讀文化，強而有力的辯論和討論的文化的的重要性。這意味著學習者要學會批判思考的技巧，並被鼓勵提出批判性和有創意的問題。

3.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

3.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

3.3.在你的學校要提昇這個構想有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

4.有人說學校應該肩負培養明日好公民的任務。他們說一個好公民是瞭解憲法、瞭解人權法案、瞭解台灣歷史，並瞭解公民的責任為何的人。

4.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

4.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

4.3.在你的學校要提昇這個構想有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

感謝您完成此份重要的問卷。如果您對價值教育還有任何構想或觀點，獲您還想分享您學校內的價值的看法，請用下列空白，或另紙書寫並訂在這裡，謝謝您。

南非人權的問卷（教育人員版）

背景訊息(Background Information)

學校名稱 _____

授課領域或主題 _____

年齡 20 以下 20-30 30-40 40-50 50-60 60 以上

性別 女性 男性 5.教學年資 _____

職別 級任 科任 主任 校長 其他（請說明） _____

（南非版是職位 educator HOD Deputy Principal Other (Specify) _____

教育該教的價值(Important Values for Education)

你認為教育上最重要的三像價值是什麼？請簡短的描述每一項價值。

| | |
|----|----|
| a) | 描述 |
| b) | 描述 |
| c) | 描述 |

你認為學校提昇上述的價值嗎？ 有 沒有 不知道

2.1 請說明你上述答案的原因，並盡可能舉例說明。

你認為學校要怎麼做才能提昇這些價值？

你認為學校應該教學生這些價值嗎？ 應該 不應該 不知道

現行學校的價值(Current School Values)

1.你認為最被學校實踐的三種價值為何？請簡短的描述這三個價值。

| | |
|----|----|
| a) | 描述 |
| b) | 描述 |
| c) | 描述 |

2.學校提昇的價值中，有你不認同的嗎？ 有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

3.你認為學習者、教師和行政人員的價值觀有嚴重差異嗎？ 有 沒有 不知道

3.1.這些差異有無造成問題或緊張關係？ 有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

4.你認為父母和社區整體的價值觀與學校堅持的價值觀有差異嗎？有 沒有 不知道

4.1.這些差異有無造成問題或緊張關係？有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

5.學校的價值觀在過去五六年間有無更改？有 沒有 不知道

若有，請說說你的原因，並舉例說明。

6.就你個人經驗，何處是形塑你價值觀最重要的地方？所屬家庭(direct family) 家族(extended family) 學校(school) 教堂(church) 社區(community) 政府組織(political organization) 運動社團(sport club) 電視、媒體(TV/media) 公民少年組織(civic/youth organization) 其他(other):_____

同意或不同意 (Agree or Disagree)

請閱讀下列敘述，請標示您是強烈同意，同意，不同意，或強烈不同意。

1.我們不應該教學習者太多南非種族隔離的歷史，以免分化人民。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

2.在我們的課堂裡，非洲文學若不是更重要，至少是與西方文學同等重要。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

3.有些事情學習者根本連問都不該問。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

4.學習者應被教導有關非洲人民反殖民的奮鬥。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

5.憲法和人權法案中的人權價值看起來還不錯，但在學校脈絡中我不認為他們是務實(practical)的。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

6.老師都至少要學一種非洲語言。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

7.當學習者到我的班時，他們的價值觀已經固定，我已不太能影響他們了。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

8.讓學生接觸本土的知識和讓學生暴露在西方的知識一樣的重要。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

9.政府過份強調「兒童權」造成教室內的問題。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

10.雖然我們都不同，分享共同的國家價值是可行的。強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

11.民主聽起來像是個好主意，但我不認為在學校可行。

- 強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
12. 學校不適合教演化論，因為這會挑戰某些家庭的宗教信仰。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
13. 所有南非公民的人權都該被保護，但對外來者則非必要。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
14. 讓學生接觸一些黑人民權領袖像 Steve Biko 的作品是不恰當的，他會區隔人民並讓某些人不自在。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
15. 如果對男孩太過仁慈、關愛，他們很難成為真正的男人。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
16. 學校應提昇英語為國家主要的語言。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
17. 有創意很好，但學習者更重要的事是學會如何遵守規則。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
18. 足球對女孩而言也是一好運動。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
19. 會愛怕破壞規則的孩子發展的最好。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
20. 我們一定要教學生有關壓迫(oppression)和有計畫的滅種(genocide)的種種以免歷史重演。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
21. 學校集會時讓學生宣示對國家效忠是個很好的構想。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
22. 尊重別人的語言很好，但一個多語的學校是不務實的事。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
23. 所有學校都要把國旗展示在顯著的地方。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
24. 有機會談談我們要教給學生的價值對教育工作者是很重要的。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
25. 只用英文有礙接觸其他知識型式的機會。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
26. 學生的創意應以在過程中沒有不尊敬老師的原則下進行。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
27. 應鼓勵學生不論在教室或學校都說母語。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
28. 學生有不同觀點時應請他們不要說出以避免衝突。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
29. 創造藝術—包括表演藝術、戲劇和音樂都可以發展學習者的價值。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
30. 學生能問連我都不知道答案的問題是很棒的。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意
31. 體罰是維持教室紀律最有效的方法。
強烈同意 同意 不同意 強烈不同意

特定價值的思考

南非教育部價值教育的工作小組建議，南非的學校都該努力提昇下列價值，像平等(equity)、榮譽(honour)、容忍(tolerance)、開放(openness)、績效(accountability)。我們想知道你對這些價值的看法。

1. 公平

1.1. 你認為公平是什麼

1.2. 整體而言，你認為你的學校提昇公平嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

1.3. 請問公平與你重視的其他價值是否有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

1.4. 請問公平在學校務實嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

1.5. 請問在學校提昇公平，有障礙與限制嗎？有 沒有 不知道

若有，請說說有何障礙與限制，並說說貴校提昇公平為什麼會有困難的原因。

1.6. 請問你在教室或學校裡是否有為提昇公平而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇公平這個價值。

2. 榮譽(Honour)

2.1. 你認為榮譽是什麼

2.2. 整體而言，你認為你的學校提昇榮譽嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

2.3. 請問你在教室或學校裡是否有為提昇公平而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇公平這個價值。

3. 容忍(Tolerance)

3.1. 你認為容忍是什麼

3.2. 整體而言，你認為你的學校提昇容忍嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

3.3.請問你在教室或學校裡是否有為提昇公平而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇公平這個價值。

4.開放(Openness)

4.1.你認為開放是什麼

4.2.整體而言，你認為你的學校提昇開放嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

4.3.請問你在教室或學校裡是否有為提昇公平而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇公平這個價值。

7.績效(Accountability)

5.1.你認為績效是什麼

5.2.整體而言，你認為你的學校提昇績效嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

5.3.請問績效與你重視的其他價值是否有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

5.4.請問績效在貴校務實嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並舉例說明之。

5.5.請問在貴校提昇績效，有障礙嗎？有 沒有 不知道

若有，請說說有何障礙與限制，並說說貴校提昇公平為什麼會有困難的原因。

5.6.請問你在教室或學校裡是否有為提昇績效而努力？有 沒有 不知道

若有，請舉例說明您如何務實的在教室與學校內提昇公平這個價值。

F.你對價值工作小組的構想的看法(Your Views on Ideas of the Working Group on Values)

每一個人對於學校該提昇什麼價值及在南非的學校要提昇哪些價值才較務實有不同的觀點。我們把價值教育工作小組建議學校要提昇的價值列在下面。有些人同意這些構

想，有些人不同意。我們想知道你對這些構想的看法。

有些人說學校該教導學習者完全接受，所有的人都是人類的概念(Some people say that schools should teach learners to fully accept all people as human beings)。他們說我們不應該只是學著「忍受」與我們不同的人，而應進一步有意義的瞭解彼此，這涵蓋知覺到要關心別人，為了別人的利益而做事等等。

1.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

1.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

1.3.在你的學校要提昇這些構想有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

有些人說學校應該滋養多語主義。這意味學習者的母語有了初始的立足點，這代表南非所有的學習者要學三種語言，其中至少一種非洲語。

2.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

2.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

2.3.在你的學校要提昇多語主義有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

有人說學校應該提昇學生間情緒和認知的開放(emotional and intellectual openness)。這包括問題解決的科學探究，強而有力的閱讀文化，強而有力的辯論和討論的文化的的重要性。這意味著學習者要學會批判思考的技巧，並被鼓勵提出批判性和有創意的問題。

3.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

3.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

3.3.在你的學校要提昇這個構想有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

4.有人說學校應該肩負培養明日好公民的任務。他們說一個好公民是瞭解憲法、瞭解人權法案、瞭解南非歷史，並瞭解公民的責任的人。

4.1.上述構想與你的價值在各方面有沒有衝突？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

4.2.你認為這些構想在你學校務實嗎？務實 不務實 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

4.3.在你的學校要提昇這個構想有障礙嗎？有 沒有 不知道

請說說你的看法，並盡可能舉例說明之。

感謝您完成此份重要的問卷。如果您對價值教育還有任何構想或觀點，獲您還想分享您學校內的價值的看法，請用下列空白，或另紙書寫並訂在這裡，謝謝您。

國內學校推動人權教育現況座談會紀錄

國內學校推動人權教育現況座談會議流程

- (一) 時間：民國九十二年十月一日（星期三）下午一時半至四時半
- (二) 地點：國立台北師範學院行政大樓 A505B
- (三) 主持人：曾慧佳教授
- (四) 出席專家學者：
- 國立台北師院曾慧佳教授（主持人）
國立台北師院黃雅文教授
私立東吳大學黃默教授
台北市市立師院但昭偉教授
花蓮縣花崗國中輔導主任林東興老師
台北市敦化國小王素靜老師
彰化縣教育局呂宛真老師
高雄縣前峰國小薛靜蓉老師
台北縣有木國小余政賢老師
基隆市忠孝國小施奈良老師
台北市福德國小李麗華老師（請假）
國立台北師院徐筱菁助理教授
- (五) 會議簡報（略）
- (六) 主席報告（略）
- (七) 討論主題
- 九年一貫課程綱要所訂人權教育議題的意義
 - 學校推動人權教育所需配合的教育行政事項
 - 教師進行人權教育教學所需資源與應具備的能力
 - 學生學習人權教育能力分析
 - 推動人權教育成效評估與教學評量的方式

會議記錄

座談內容摘要：

曾慧佳：我個人贊成將人權議題以融入方式納入課程，不另設新科目。而參與這項計畫是因為體會過被尊重的滋味，那是非常美好的經驗，希望能夠推廣出去。人權的實踐需要透過自我省思，但如果沒有人權概念也就無從反省，這是人權教育需要努力的方向。本次的與會者集合了學者與實務界具代表性的老師，希望大家能夠輕鬆自在的方式，聽聽各位專家在推廣人權教育的經驗與想法，集思廣益。

林東興：教育部的「青少年輔導計畫」人權法治是內容之一，本校曾負責花蓮縣北區九場座談會，邀請訓導行政人員參加，因為這些人員在與學生互動時最可能觸及人權議題。但總有些學校不參加，使活動的成效有限。其實在九年一貫之前，教育部對人權教育已推行一段時間，但效果似乎不顯著，學生對這個議題也不太在乎，這表示可以努力的地方還很多。

曾慧佳：在期中研報告中，南非的老師認為在學校推動人權教育會將學生寵壞，這是很有趣的現象。在美國也為是否可以搜查學生書包的事有過熱烈的辯論。

但昭偉：台灣脫離戒嚴與白色恐怖的時代也不過是這幾十年，人權的狀況與歐美相較還有很大努力的空間，但與之前情況相比已有長足的進步，我們必須對前輩的努力有所肯定，並在此基礎上繼續努力。近來陸續有些人權的新聞出現，也顯現出我們逐漸開始用人權的理念來思考問題。最重要的是從我們所掌握的人權理念中，從現實生活中找到一個著力點，在教育過程中與孩子講高遠的理念是無用，必須在實踐的過程中具體的描述理念如果落實之後會是什麼樣子。

以隱私權為例，在各級學校中要學生填寫的學生資料表，像政黨屬性、宗教信仰等這類資料都不應該收集，因此學校就可以從修改資料表內容開始，並在學生及其監護人同意之下填寫，填寫人有權看自己的資料。按照這種方式來做，學生感受到尊重，其隱私權保護的觀念就容易萌芽，以後遇到類似的情形，他們就會要求隱私權。透過這樣的方式長期下來，人權概念就會逐漸落實。

黃雅文：我帶來先前研究專案的成果與大家分享，這個專案重點在人權教育的教學策略的研究，包含教案撰寫與教科書分析。其中有許多精采的教案，而教科書分析則發現一些內容有問題，量也不足。

在教學資源方面，雖然人權教育的內涵在九年一貫課程綱要都已載入，但缺乏內涵意義的分析、具體事例、教學策略等，在老師能力方面，針對人權教育是否有特殊的教法，這些都有賴教育部、學校、學者與老師進一步深度發展。

學生能力都有能力指標，通常會隨著時間進行修正，另一個問題是能力指標是否足夠或適合。如何培養學生的能力，則又與老師教學與學校行政有關。

評鑑則可以運用各種評量的方式，檢測學生習得的狀況。而在學校行政方面，可以從教訓總輔四方面來看，例如，教務應注意課程安排融入人權概念，安排的活動應注意潛在課程對人權的影響。訓導則是在相關的法規方面宣導與落實。總務則是校園建立符合人權的設備。當然政府也可以針對四部份進行規範。總之，人權教育是否落實，可以從教師、教科書、學校行政、政策的等角度分別進行檢證。

曾慧佳：台灣有許多事情只有口號，對如何落實下來沒有具體的方法。例如大家都知道要注重衛生，但注重衛生的具體標準為何？卻相當模糊。因為這樣，使得推動沒有程序，評鑑也缺乏標準。

林東興：在法律上非常重視程序正義，非法取得的證據不能成為證據。但訓導人員常會為了保護學生安全或健康，有時忽略程序正義，容易侵犯學生的權利。處在兩難當中，不知道有沒有較好的處理方法。

但昭偉：實務工作上，老師們相信公布學生成績以提升競爭，刺激學生用功，對學生、家長、

學校都好，若是我們以人權的標準對這個的做法，加以批評與否定，卻又提不出其他可行方法，實務工作者會無法接受，反而形成阻力。因此在推廣人權教育時，不要在道德的高崗上指責實務工作的錯誤。要考量我們的文化與生活脈落，在各種人權理念中找一個我們比較能接受的點，在學校各行政單位可以多年累積下來成績就很可觀。不要一開始就譴責實務工作者

但昭偉：每個社會文化都有其看待人的觀念與態度，但我們可以問：是否還有更好的方法。因此建議應從人權理念當中找一個最容易為人接受與可執行的點，一步步漸進式來做，長期下來會累積一定的成績。

黃 默：人權教育可從教學與輔導(管教)兩方面來看。在教學上，師資是非常關鍵的因素，有好的教材也要有好的師資才能將人權的理念帶出來，因此師資應該對人權理念有深刻明確的瞭解，在教學時固然不需講述高深的理論，但若無清楚的認知，往往對講述內容會沒有自信，態度搖擺。此外如何將重大議題教學進行整合，因為其中有許多重疊，沒有必要分散，增加教學的負擔，所以人權、生命、性別三個教育委員會已開過三次聯席會議，接下來要看教育部的政策。學校的行政服務是推動人權教育另一個關鍵，尤其是校長的角色，家長會日後也應該可以發揮影響力。在老師執行的層面，老師的敏銳度(覺察力)與想像力是很重要的。敏銳度是很早看到問題的存在，不論是教學方面還是學生行為方面，想像力是指解決這個問題有那些多元方法。而這也是這個比較研究計劃很重要的價值，可以將國外的經驗帶進國內，提供教育工作者更廣的視野來看人權教育在國內的更多的可能性。我個人的想法是國內教育還可以再給學生更多的自由度，當然這可以進一步討論。

曾慧佳：湯梅英老師在談到重大議題融入時提到兩個重要的概念，一是提供學生衝突情境，挑戰既有價值。一是給予尊重的教室環境。但在師資培育機構的學生很少能經歷衝突情境在教學中實踐的樣子。因此我在教學上使用許多衝突情境進行討論。例討論能不能追別人的女朋友，將學生劃分贊成與不贊成兩邊進行腦力激盪，儘量舉出有利自己立場的論述，然後換立場。這可讓學生體會不同立場，經驗衝突情境。但前題是要給學生安全的環境，接受學生所說的論點，不給予任何評價。

王素靜：人權教育重要是要落實，這裡必須要讓教者與被教者，能體驗尊重別人的成就感，與被人尊重的滿足感。以搜書包為例，我會事前一天告知為什麼搜書包。重要的是教學中實踐。

甲方審議意見及乙方之修正說明

| 審查意見 | 評審意見 | 答覆 |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 一 | <p>一、研究內涵評述：</p> <p>(一) 研究方法與過程說明</p> <p>依緒論所提及之目的是希望藉由探討美、南非、德國及奧地利四國之學校推展人權教育，以補強與改進我國推動之參考。但研究內容卻只探討人權教育的目標，對教育內容方法並未著墨，即直接介紹四國施行人權教育情況，每建立「比較」的基準。</p> <p>(二) 文獻探討及資料分析</p> <p>以文獻分析為主要研究方法，但因未建立「比較」的基準，以致於第二章大多探討國際推動人權教育的計畫與方案、人權的意義等，四個國家選定也未交代，且第三、四章內容各自分散，對於人權教育實際教學內容、方法的實踐也有輕重不一的比例。</p> <p>(三) 研究發現及建議</p> <p>美、南非、德國及奧地利各自陳列，未綜合整理其共同特點，第五章所列我國人權教育問題實際上包含理論概念與過去公民教育實施的問題，並未針對現行人權教育在教學之實踐情形，因而影響到所提出之建議，過於一般化、抽象的意見。</p> <p>二、綜合簡評及建議：</p> <p>(一) 研究目標、研究對象範圍與限制應再加以澄清。</p> <p>(二) 研究方法部分，應針對研究目標建立「比較研究」的基準，以使文獻資料分析更清楚。</p> <p>(三) 發現與建議部分，應針對研究目標作具體、清楚的陳述。</p> <p>(四) 本研究資料有相當的價值，因未能設定具體研究目標與問題，以致整篇報告有些零散。</p> | <p>答覆</p> <p>首先謝謝審查委員精闢的意見。本文已接受審查意見修改內文：</p> <p>一、</p> <p>(一) 比較基準列於第一章；</p> <p>(二) 第三、四章依建議修改。由於美國與歐洲討論教育的方式不同，因此也影響論文的書寫方式。</p> <p>(三) 依意見修改；</p> <p>二、</p> <p>依建議修改，尤其於第五章。</p> |

一、研究內涵評述：

(一) 研究方法與過程說明

研究方法較為零亂，為什麼選擇美國、德國澳大利及南非學校人權教育作為研究的重點，又想比較什麼，都沒有比較明確的說明，也缺少一個比較完整而能適用於上述三個案例的研究方法。所問的問題也似乎不是這個研究計劃應該強調的。

(二) 文獻探討及資料分析

文獻探討與資料分析零亂而片面。

(三) 研究發現及建議

研究發現及建議幾乎是常識性的結論，應該提出具體的建議。

二、綜合簡評：

這份報告似乎從最早決定議題時就面臨一些困境。比如說，報告提到三月間 SARS 的傳染病，以及六、七月間將統獨公投議題公開討論，並進而導致說這個研究應該注重三個問題：1、我國是否需要將人權作為衡量公共事務的標準與方法？2、如果人權對我國社會是重要的，要如何促成社會大眾具有人權的概念？3、建立公民具有人權概念的策略有哪些？這樣的提法，看來偏離研究計劃的原意。比如說，這篇報告裡頭對亞洲價值的爭論就沒有作比較深入的討論。又如對非洲的研究把關鍵的問題放在價值立法，看來也不能對我們有多少幫助。報告中提到台灣社會人權觀念十分薄弱，這是大家都能同意的，但它對這兩、三年教育部所作的努力與活動，少有涉及。比如說，許多文章對九年一貫計劃融入人權的議題都有不少的討論與批評，經費的不足也一個大問題，但報告裡頭都沒有提到。因之，也就不能掌握台灣人權教育的困境與缺陷。又如這個研究計劃在十月一日舉辦的國內學校推動人權教育現況座談會記錄也帶出不少問題，但報告中都沒有進一步討論。文獻探討也近乎拼湊而成，比如說，談到南非的情況，引了很多「瞭望」(海外版)的資料(頁 36)，這些都難以說是學術上嚴謹的研究。

再就建議而言，看來都是一些常識性的建議。比如說：1、培育人權與憲法專業講師；2、於師資培育過程中，增設道德倫理教育課程，培養價值判斷的能力，並同時加強憲法與法治教育，建立人權與法秩序的概念(頁 80)。這些建議對當前台灣人權教育的推動少有幫助。

三、建議：

如果可能，這個報告應該改寫，把重點集中於下面兩項：

1、先就美國、德澳及南非(如果主持人與協同主持人不願意放棄南非的話)，推動學校人權教育的情況作一簡單的敘述，尤其是師資的培訓及經費的來源。(如能談一談學校的環境與行政作業也非常不錯)

2、試探從外國的經驗看看能不能對當前我國在人權教育所面臨的困境與缺點，其中包括師資的培育與經費的不足提出具體的建議。

委員之審查意見精闢，對於本文之改進有許多助益，且已加強比較與九年一貫課程綱要說明。針對三之建議，本文回覆如下：本文已經對該國推動人權教育提出說明，師資培育部分雖然沒有專章論述，惟散見本文中。但是經費之規劃或實行，所涉及者乃國家財政政策與法制之內容討論，與教育行政為間接有關的事項，非本研究之對象，因此未能提供論述。

關於我國人權教育之推動，並無專章說明，而是在本研究中之議題下論述。此外，由於題目以外國人權教育研究為主，因此外國狀況應予較多篇幅，以收參考之效。但是有關我國人權教育之重點皆有述及。

研究者從認識他國人權教育中，獲得許多寶貴的專業知能，皆已應用在教學上，非常感謝教育部的支持。審查委員的意見亦幫助研究更為周延。不過由於研究者的研究能力不足，文責仍由研究者自負。