

# 九年一貫人權教育課程綱要之分析 ——以後現代教育哲學觀點為例

郭靜芳/國立高雄師範大學教育學系博士生

陳明和/台南縣柳營國小教師

## 壹、前言

西方社會進入現代化(modernization)社會，始於十八世紀啟蒙運動(Enlightenment)。啟蒙學者認為人類追求幸福，首要之務即必須祛除無知(ignorance)，轉而以科學的知識取代之，並據以訴諸人類理性(reason)。緣此，人類欲認識世界的途徑，必須透過嚴格的方法(即理性的、客觀的、系統的方法)所證明，「道(logos)」是唯一真理，並可藉以掌握與駕馭世界萬物。然而自十九世紀以來，不斷有思想家對啟蒙運動現代性科學觀點提出批判與省思，他們認為啟蒙理性的高漲，卻也逐漸扭曲人類本性，而人被異化為物時，生活世界也同樣被統合為單向的系統。因此，二十世紀六〇年代以來，後現代(postmodern)主義者更秉持此一批判的精神，企圖顛覆啟蒙以來的現代理論(楊洲松，民85，頁32-35)。所以，後現代主義者所反省、批判的，其實是針對現代性發展後期，人類迷失了自我(與自我疏離)，而所產生的物化現象。現代化所追求的是「普遍」、「系統」與「客觀」的理性；後現代所欲建立的是「個體」、「多元」與「主觀」，拒絕現

代理性所建立的原理原則(溫明麗，民85，頁102-106)。是故，後現代主義(postmodernism)所強調的是差異、多元主義、異質性等概念，這些特點在哲學、政治、文化均產生深遠的影響(黃瑞祺，民89，頁165)。

至於人類社會進入後現代主義學者李歐塔(J. F. Lyotard)所分析「後現代社會狀況」之後，「全球化」、「電腦化」、「多元化」的知識構成、無遠弗屆且穿透力強的大眾傳播媒體，及瞬息萬變的「生活世界」，將衝擊人類的教育活動，形成不同的教育現象與景觀(楊洲松，民89a，頁74-75)。而後現代的教育理念是批判、反省及追求多元化觀點；後現代的教育發展趨勢，為全國的國際化教育及教育整體改革(顏玉雲，民85，頁141-142)。緣此，國內近年來各項教育改革，如小班教學、鄉土教學、多元入學方案、九年一貫課程綱要等，也正反映了教育對後現代社會的因應之道。至於教育部所頒佈的九年一貫課程綱要，共分成七大學習領域與六大議題，其中此六大議題是融入各學習領域中。而在本文裡，筆者將嘗試以後現代教育哲學觀點來分析「人權教育」議題，作為日後實施人權教育時的參考。



---

## 貳、「人權教育」的由來

現今世界各國民主自由的思潮盛行，人權主義的意識高漲，西方崇尚民主自由的國家，均十分重視人權。相對地，東方國家人權雖起步較晚，但進入後現代社會（postmodern society）全球化的影響，例如跨國經濟、全球性人口流動、電腦網路傳播科技和超國家意識形態的形成，地方性（如國家、族群社區）的文化網絡已受全球文化的干預（楊洲松，民89a，頁13-14）。因此，進入二十一世紀，人權已成為世界各國民主化的指標，提升人權也成為民主國家努力的目標（傅木龍，民90，頁10）。相形之下，在國內提倡人權的觀念也就愈來愈受到重視。

國內的人權教育在過去因為特殊政治環境之影響，要開展人權教育較有障礙，解嚴以後又因與聯合國國際人權組織的隔閡，所以對此世界潮流仍感陌生（柴松林民90a，頁3），甚至因為對人權教育的誤解而產生迷思，以為人權是個人無限制的自由，而忽略它與民主法治的關聯性。因此，在談人權教育之前，應先對人權的發展有所了解。至於人權是經由人類奮鬥而獲得的，從歷史的角度審視人權的發展，共歷經了三個不同的階段，才有今日豐富的內涵。以下分述之：

（一）第一代人權：十八世紀後期，由歐洲人權運動（美國革命、法國革命）展開。主張的人權屬於個人的權利，如：信仰自由、宗教自由、言論出版自由、集會結社自

由、發表個人意見自由、遷徙與居住自由、不受任意拘押、通信不受干擾、財產權之不得侵犯。

（二）第二代人權：十九世紀後期，受到社會主義思潮影響。主張的人權由個人轉向要求集體、同類、族群和階級的權利。例如：工作權、休息權、醫療保健權、維持適度生活水準權、階級權、普選權、民族權、受教育權、團結權、組織與參與政黨權、組織工會權。

（三）第三代人權：第二次世界大戰以後，因亞非國家興起了反殖民主義的民族解放運動而展開。主張的人權由國內人權延伸到國際社會，使人權國際化。例如：民族自決權、發展權、和平與安全權、食物權、自由處置天然財富和資源權、人道主義援助權、環境權（柴松林，民90b，頁25-28）。

何謂人權教育呢？人權教育（human rights education）是指引導民眾對不同族群、不同階級、不同地域的個人與群體予以尊重與容忍的教育理念與措施，目的在透過人群之間的互相尊重與容忍，創造溫馨和諧的社會，進而促進世界的和平（吳清山、林天佑，民89，頁99）。當台灣進入後現代社會後，同樣地，也呈現出反主體、反理性與反專業的現象，轉而趨向頌揚歧異、走向多元、追逐另類、享受感官的種種跡象，加上大眾傳播媒體與數位化科技的影響，驅使年輕人只要享有權利卻不願意盡義務、注重感官而不重視心靈、把握當下又無法思考未來、沉迷表面而放棄追求深度。在此時，學

校教育又無法適時提供學生發現自我意義、了解自我價值與開創自我未來，進而能諧和他人、尊重他人與協助他人的機會，導致校園問題、社會問題不斷發生（楊洲松，民89b，頁168-169）。所以，落實人權教育能對人文精神失落的年輕新世代，提供一個多元尊重、關懷與尊嚴的觀念，除了重視個人的尊嚴，追求個人價值外，對於他人也能尊重、關懷、接納與包容，如此才能建立民主法治社會，國家才能和諧，進而達成世界的和平。

## 參、「人權教育」課程綱要概述

教育部為落實人權教育於九十年一月公佈「人權教育」課程綱要（教育部，民90），以下概述之：

### 一、基本理念

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。

### 二、課程目標

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。

此外並明示人權教育之分段能力指標、人權教育融入七大學習領域與十大基本能力

之對應表，以及人權教育之主要內容（省略不述）。

## 肆、「人權教育」課程綱要之後現代教育哲學分析

後現代主義為教育理論提供了一些重要的立論基礎，使得教育理論學者在教育目的、課程安排、教師角色（郭實渝，民85，頁258）、教學方法（蔡姿娟，民87，頁318；馬向青，民88，頁362）等有新的認識及立論。至於後現代主義的訴求規準，筆者歸納出有以下幾點：多元文化主義、非線性與非均衡的概念、多元典範研究、反二元論哲學觀、去極權中心、重視分化與差異等。據此，以下筆者試從後現代教育哲學觀點來看「人權教育」課程綱要。

### 一、教育目的

先看幾位後現代主義學者對教育目的的看法（郭實渝，民85，頁259-262）：

（一）吉洛斯（Giroux）批判教育學要求把教育視為一種「社會、政治及文化的事業」。如此教育的目的在於造就具批判能力的公民，發展出民主的公民哲學，幫助學生了解其在寬廣社會網路之經驗，參與社會論述（social discourse）。於批判能力的成長過程中，能漸漸的深入了解自己與他人間複雜關係，認同自己也能認同不同出生、背景、價值觀和立場的他人。透過溝通對話能力增

強，發現各種論述的意義、提升學生認識的層次，強化學生社會責任感，使學生認清不平等的情境，拓展維護人權的實際工作，後現代之容納邊際論述於正式課程中。

（二）麥克拉倫（P. McLaren）認為教育是取得個人和社會權力的工具，而美國現代教育並沒有提昇西方人文傳統，知識只為少數人的利益服務，教育制度也是為市場及國際競爭設計課程。對此現象做了批判，認為知識雖是在取得權力的過程中可以獲得的，但是教育最重要的目標是在建構學生對社會的意識及了解，及為社會各種現象建立責任感。

（三）包華世（C. A. Bowers）建立一個以生態為本的教育哲學，將教育目的設定在提昇並建立一個文化與自然環境和睦相處的社會與文化情境。亦即教育目的在培養有生態意識的未來公民，建立個人道德意識及土地倫理。

（四）馬丁（J. R. Martin）以女性主義觀點提出看法，認為教育目標應訂在求得內部平和（domestic tranquillity）。教育目的的設定從社會的角度出發，考慮社會問題、社會情境，及社會整體的發展，並不是以個人的自我發展為教育目的。在自己家中所追求的內部平和，應該擴及到社會、國家、全球的內部平和上。公民之間的關係應是和諧與目標共享，而非利益相衝突之爭執狀態。

綜合上述學者們對教育目的之看法，其間雖有不同的用詞及推理，但是仍可以歸納一個共通點：「均是站在公平、公正、平等

及尊重的立場，來看待人文或自然環境中之事物。希望透過教育的途徑，培養學生具有反省與批判的能力，認識權力與義務，強化學生的社會責任感，當個好公民，甚至推演至國家與全球責任的理解與實踐」。而「人權教育」課程綱要之基本理念，就是要幫助我們瞭解「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、平等與正義的問題，如種族主義、性別歧視等議題，從而採取行動，解決問題，祛除阻礙人權發展的因素，建構一個美好的社會。因此，這正符合後現代主義的教育目的。

## 二、課程安排

後現代主義主張學科之間界線的消除及科技的整合，大都同意課程不應分主題及科系或為學門設限之主張（郭實渝，民85，頁263）。在課程目的上應破除主流與非主流文化之對立觀，於課程設計應兼容各種不同文化，而且應該讓自我自行統合其中異同的空間（溫明麗，民85，頁119）。

而斯拉特瑞（P. Slattery）從後現代主義對時空的省思為基礎，發展其後現代的課程理論，他應用道爾（W. Doll）之混沌理論（chaos theory），宇宙自然現象是混沌複雜的，物理現象往往不會依照人類設想之程序發生或進行，任何現象的發生直接或間接受到之前事物影響，也會影響到與它相關之事物、動作或現象。同理，教育課程無法以分

科及清楚的學域分際來設定（郭實渝，民85，頁264）。

再者李歐塔之後現代知識論述，主張悖論邏輯的差異，給予不同規則的遊戲相同發言空間，對後現代課程極具啟示。後現代課程有如下特色：1.反對科學化運動以來泰勒課程發展「目標模式」的後設論述，改為課程是動態循環與開放；2.反對學科課程二元劃分，主張應弭平與跨越；3.重視多元文化，並發展多元文化課程（楊洲松，民87，頁113-119）。

另外吉洛斯認為學科間界限之爭議皆是西方文化獨霸情勢下之爭議，新的教育課程理論應是包容人文學科及人類知識之文化課程。其次，相關的邊際論述，從「他者」觀點檢討的論點皆有參與建構學科內容之機會。最後，打破學科之分類及分級說法（郭實渝，民85，頁264）。

隨著後現代社會在政治、社會、經濟、科學、文化等層面有極大變化，也因此引發了許多新的課程議題，例如：種族、性別、生態學、詮釋學、多元文化、批判理論、後結構理論、文學理論、全球教育、政治、美學、神學、後現代理論等等（Slattery，1995）。自此課程的領域湧現了多元的議題。所以，正如同Lincoln（1992）認為在過去課程的內容、形式與目的連結至社會結構，而這些社會結構如何形成賦權（empowerment）的條件，在此同時，是否也相對地剝奪了其他人的權能（disempowerment），並將他們排擠到社會

邊緣。引此，可看出以往課程的內容、形式與目的是缺乏人權意識。

綜上所述，我們可以說後現代教育課程觀試圖打破學科或科際之界限，改採科際整合之組型，並期能包容多元化課程。就如同近年來兩性教育、生態保護教育、鄉土教育、多元文化教育漸被重視，而今「人權教育」也因而能納入學校課程。最後，「人權教育」並非分科設立，而是融入七大學習領域中，與其統整連貫，這正是後現代主義的教育課程觀之體現。

### 三、教師角色

在傳統上教師扮演的是「傳道、授業、解惑」的角色，但是在後現代社會，由於數位化資訊與網際網路提供了知識獲取的另類途徑，改變了傳統的師生結構，教師該如何因應時代巨變所帶來的衝擊，調適所扮演之角色，實屬一重要課題。

如吉洛斯認為教師的工作是「轉化智慧」，以其具備知識或社會行動者之角色，協助學生探討有關自己的個人歷史，對種族、性別級階級的自我反省，建立個人在社會團體中之認同與個人的定義。也就是教師除了傳達知識外，還應該幫助學生成為民主社會中具有批判能力與負責任的一員。而奇瑞荷斯則認為教室中師生互動關係是很重要的，建立師生間的批判論述外，協助學生超越對權威式實證知識的接受，由自己的實驗、分析、批判反省、以及判斷中，培養學生對社區日常問題的關心及負責態度（郭實渝，民

85，頁265）。

因此，在後現代社會的教育生態中，教師與學生之間的關係正趨向平等與互動性，教師應致力於培養學生批判反省能力，在面對社會問題時能負責任，並能設法解決問題。而「人權教育」課程綱要之課程目標所欲達成認知、情意、行為三項目標，是為了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。為此，教師所扮演的角色正是後現代教育觀中對教師角色的期待。

### 四、教學方法

後現代主義反統一、反權威的立場，進而強調自我，重視經驗，並認為除了經驗之外，無物實存的當下理性觀，使得後現代主義的教學觀偏重於個別化及經驗教學法，例如：獨立計畫、電腦化教學、實驗、角色扮演、練習、模擬與遊戲、角色扮演、實物教學等（Cranton，1989，p90-93）。

而Donald Schon（1983）認為學生有權不同意接受教師的權威，進而質疑它。或當教師嘗試瞭解學生的經驗之際，亦須學生同意加入教師的探究工作，而這歷程係植基於師生共同達成的前提下。換言之，亦即教師同意幫助學生瞭解所給予的建議與原則的意義，也準備好接受學生的抗衡，最後師生共同反省彼此的理解。

再者，後現代強調學習者動機、感官學習的教學理念，從分析哲學家皮德思（R. S. Peters）之觀點來看，固然可促進學習者對

學習的參與率和投入感甚至學習品質。但是教學還是應該兼顧合價值性及合認知性之原理，在面對後現代教學個人主義化、感官化的現象，如何增進教師與學生間的「知識性溝通」、「教育價值澄清」是良好教學之必要工作。因此，教師與學生具有進興教學溝通的意願、態度與能力，成了師生共營有效教學起點行為之一（王秋絨、楊洲松，民85，頁205）。

由上述可知後現代教育的教學方法觀為尊重個別差異，並賦予學生主要的學習權，而且以學生的經驗為主要的學習資源，應加以重視及接受，在教學上師生彼此尊重、平等互動，同時也重視學生的參與情況。根據人權教育課程目標的達成，是強調透過「經驗式」、「互動式」、「參與式」的教學方法與過程，來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。可見人權教育的教學方法頗符合後現代教育之教學方法觀點。

## 伍、結語

後現代社會呈現出多元開放、尊重差異、變動性、沒有唯一中心、沒有唯一真理等現象，同樣地對傳統教育也產生影響。後現代教育目的在於培養有批判反省能力、懂得多元尊重、負有社會責任感與解決問題能力之個人；後現代教育課程觀為去學科中心、科際整合、統整連貫與多元化課程；後現代教育中的教師是能尊重學生與學生平等互動之智慧轉化者；後現代教育的教學方法為尊重個別差異，賦予學生學習權，重視學生的經驗、學生的參與及師生互動關係。而人權教育課程綱要正反映出後現代教育精神。然而為了落實人權教育於各學習領域中，各學習領域教師均應以身作則，能有多元尊重胸襟，尊重學生人權，給予學生表達意見的空間，也能尊重學生個別差異，讓學生能適性而多元化發展，並能引導學生對既存的社會現象作反省批判。也就是營造一個有人權意識的學習情境，方能避免人權教育

## 參考資料

- 王秋絨 楊洲松（民85）。後現代社會中的成人教育。載於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，頁189-216。台北：師大書苑。
- 吳清山、林天佑（民89）。人權教育。教育資料與研究，37，頁99。
- 馬向青（民88）。後現代主義知識論及其在教育上的繹義。教育研究，7，頁355-367。
- 柴松林（民90）。人權教育座談會。訓育研究，40，1，頁3。
- 柴松林（民90）。人權基礎、人權譜系與人權發展。訓育研究，40，1，頁21-28。

- 
- 教育部 ( 民90 ) 。國民中小學九年一貫課程暫行綱要六大議題。台北：教育部。
- 郭實渝 ( 民85 ) 。後現代主義的教育哲學。載於邱兆偉主編：教育哲學，頁237-275。台北：師大書苑。
- 黃瑞祺 ( 民89 ) 。主體、自我和身分認同。載於現代與後現代，頁163-180。台北：巨流。
- 傅木龍 ( 民90 ) 。人權教育座談會。訓育研究，40，1，頁2-20。
- 楊洲松 ( 民85 ) 。後現代主義與教育研究。載於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，頁31-44。台北：師大書苑。
- 楊洲松 ( 民87 ) 。李歐塔後現代知識論述及其教育意義。國立台灣師範大學博士論文。未出版。
- 楊洲松 ( 民89 ) 。李歐塔後現代知識論述的教育意義。載於後現代知識論與教育，頁1-83。台北：師大書苑。
- 楊洲松 ( 民89 ) 。人文精神的再宏揚—新世紀台灣教育的願景。載於後現代知識論與教育，頁161-173。台北：師大書苑。
- 溫明麗 ( 民85 ) 。邁向二十一世紀的教育：超越現代與後現代。載於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，頁89-124。台北：師大書苑。
- 蔡姿娟 ( 民87 ) 。後現代主義教育哲學及其對教育之啟示。教育研究，6，頁309-323。
- 顏玉雲 ( 民85 ) 。後現代主義與比較教育學之發展。載於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，頁125-143。台北：師大書苑。
- Cranton, P. ( 1989 ) . *Planning Instruction for Adults Learners*. Tronto : Wall & Thompson.
- Derrida, J. ( 1972 ) . *Margins of Philosophy*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Lincoln, Y.S. ( 1992 ) .Curriculum studies and the traditions of inquiry : The Humanistic tradition. in P. W. Jackson, ( Ed. ) , *Handbook of Research on Curriculum* ,pp70-97. N.Y. : Macmilan.
- Slattery, P. ( 1995 ) . A Postmodern Vision of Time and Learning : Response to the National Commission Report Prisoners of Time. *Harvard Educational Review*,65,4,p612-633.