

題目：「心動才會行動」— 從 24 個問答淺論人權教育的教學融入

作者：林佳範（台灣師大公領系副教授、教育部人權教育國教輔導群召集人）

綱要：

壹、前言：「心動才會行動」？

貳、如何「心動」？

一、如何面對有關人權的誤解？

[Q1](#)：人權在保護「壞人」？

[Q2](#)：人權僅保護「少數人」？

[Q3](#)：人權很「政治」？

[Q4](#)：人權在「縱容壞學生」？

二、如何去認識人權的關連性？

[Q5](#)：人權在周遭？

[Q6](#)：人權在新聞？

[Q7](#)：人權在法律？

三、如何對人權產生感動？

[Q8](#)：人權面對「苦難」(Suffering)，基於「憐憫心」或「正義感」？

[Q9](#)：人權在對抗「權力」或「暴力」？

[Q10](#)：人權僅在做一件「對」的事？

參、如何「行動」？

一、何時教？

[Q11](#)：機會教育，面對不「公義」時？

[Q12](#)：正式課程，找到「合適」的融入模式？

二、教什麼？

[Q13](#)：認識「人性尊嚴的尊重」？

[Q14](#)：認識「公平的相互對待」？

[Q15](#)：認識「如何保障人權」？

三、如何教？

[Q16](#)：「從建立『自信心』與『信任感』開始（『自尊尊人』的基礎）」？

[Q17](#)：「不必害怕『衝突』（包括自己內心的衝突）」？

[Q18](#)：「不必害怕『不同意見』（民主與教育）」？

[Q19](#)：「讓學生學『講理』（講『理』不講『力』）」？

[Q20](#)：「從『案例』到『法條』（『法不外人情』）」？

[Q21](#)：「從學生的生活案例說起（『學生中心』的意涵）」？

[Q22](#)：「從社會的新聞案例說起（超越政黨立場的民主學習）」？

[Q23](#)：「從歷史故事說起（追求『轉型正義』）」？

[Q24](#)：「從學校到社會的行動（學習個人與集體的『主張權利』）」？

肆、結語

壹、前言：「心動才會行動」？

在沒有固定的上課時數下，人權教育要如何「融入」到我國現有的九年一貫課程的各個領域之中？我們根據課程綱要，找到相關領域的能力指標，並設計好教案提供給老師，老師即會進行人權教育的教學？在各領域都在喊授課時數且對人權的知能皆不足的情況下，答案應該不會很樂觀。

人權教育，可不可以「強迫」？或許任何的教育都不應該「強迫」，因為，若教育的目標，是讓人很想學、不斷地學，即在於養成其終身學習的能力，「強迫」往往會得到反效果，或與教育的目標本身，背道而馳。人權教育，更不能「強迫」。人權，或許是一種國家意識型態（國家所推動的一套有系統的思想與價值），但人權教育更不應該「強迫」，因為，「強迫」並不會學到真正的人權價值與態度，甚至，「強迫」本身，有時也有可能違反人權的價值。

除一般「議題教學」的時間困境以外，人權教育遭受到更大的麻煩，在於很多人（包括許多老師），本身即對人權抱有極大的誤解，更不用說接受它，甚至去教它，或正確地教授它。雖然人權是我們法律的核心價值，一般人未必對人權有清楚的認識，甚至有人會認為，此非我國「固有」的價值。甚者，許多老師會擔心，若教給學生「權利」的觀念，會造成輔導管教上的困難，但他們都忽教學生「權利」，就是在教他們「對」(right)的事。

心動才會行動。人權教育的課程融入，沒有固定的時數，又不能強迫，首先必須使老師「心動」（認同人權的價值），才可能使老師「行動」（願意排除萬難來教）。

如何使老師「心動」？第一步必須針對，其有關人權的誤解，提供清楚的說明，人權絕對不是在保障「壞人」、「少數人」，更不是為特定「政黨」服務，更不會去「縱容」學生；第二步，建立人權的關連性，瞭解人權與每個人都密切相關，不僅在生活周遭的人與人的相互對待，更在許多的新聞事件中出現，更是我們法律規範的主要價值；最後，不僅是對人權沒有誤解或認識其關連性，要使人「心動」，更需要使人對人權產生「感動」，因此，在面對人權侵害的「苦難」(suffering)，所採取的人權行動，不是基於「憐憫心」，而是基於「正義感」，來對抗各種「暴力」，但最重要的是，不是「英雄」才能行動，其實，這僅是「每個人」都能做的，一件「對」(right)的事。

如何使老師「行動」？面對課程「融入」，不可避免地必須回答：「何時教？」、「教什麼？」、「如何教？」等等的問題。人權的價值，在於尊重人民作為主體的尊嚴與價值，因此，在教法上，若不能實行尊重學生的主體性，很難達成讓學生

認識自身作為主體的尊嚴與價值（即所謂「自尊」），更不可能讓學生去尊重別人作為主體的尊嚴與價值（即所謂「尊人」）。甚者，人權教育的目標，最終在於學生，能在日常生活中實踐，而能促進社會的變革，更是教育現場常忽視的面向。

本文將從 24 個問題面向來回答，使老師能「心動才會行動」，而將人權教育課程，融入於其各自教室的課程教學或輔導管教中。

貳、如何「心動」？

一、如何面對有關人權的誤解？

Q1：人權在保護「壞人」？

「人權保障，當被刑事追訴犯罪，有所謂『律師辯護權』（刑事訴訟法第 27 條），即律師可以替『壞人』辯護，因此，人權即在保護『壞人』。」

這樣的說法，對人權是很大的誤解。第一、「好人」或「壞人」，是對人的評價，但若是法律上的「罪犯」，必須先經過一個公平合理的審判過程，且依最精確的說法，必須到最後「判決確定」，這個評價，才在法律上成立。換言之，若是在此之前，即是「被告」或「犯罪嫌疑人」，在法律上都被認定是無罪，即所謂「無罪推定原則」（刑事訴訟法第 154 條、世界人權宣言第 11 條）。因此，從法律上而言，律師並非是替「壞人」辯護，而是替其「當事人」辯護。

然而，為何要保障「當事人」有被辯護的權利？誠如前面已提過，任何人被定罪之前，需被保障一個公平公開的審判程序（世界人權宣言第 10 條），因為，所謂「犯罪」即指必須被國家以最嚴重的制裁方式予以對待的行為，即被刑罰制裁的行為，而國家的刑罰，是會剝奪其很重要的生命、自由、財產等重要的權利。簡單講，為避免有「誤審誤判」的可能，當由代表國家的檢察官提起訴訟，我們也應該對等地提供被告被律師辯護的權利，而在中立的法官面前，進行法律的攻防。因此，其並非是所謂「壞人」的權利，而是「所有人」，當其被刑事追訴時，都有權利可以請律師，在法庭上為其辯護。

人權並不是「好人」的人權，或僅是保護「壞人」的人權，而是我們「所有的人」的人權。人權若僅保護「特定人」的人權，即違背其核心的「普遍性」價值。從人權教育的角度而言，對人權的認識，即考驗我們的學生，是否有普遍性的人權意識，能否超越自我的「好惡」，而肯定其所謂的「壞人」，亦應受人權的

保障。甚者，有人會質問：「支持同性戀者的人權，是否表示同意同性戀」？人權所關心者，乃當人僅因為其身份（可能是種族、性別、性傾向等等），即被不公平的對待，此即所謂的「歧視」。其所關心者，乃任何人（當然包括同性戀者）都不應被不公平的對待，而侵害其人性尊嚴。因此，當然有可能你不同意同性戀，但仍可維護其人權。

Q2：人權僅保護「少數人」？

「身心障礙者，被保障許多的利益，例如學校的電梯，常規定『限教師及身障者使用』，這些保護措施並沒有保障到所有的人，雖然是人權的保障，但是一種特權。」

沒錯僅有少數人可以享有，而不是所有人都可享有，是所謂的「特權」。然而，誠如前一題已提及，人權的重要特徵，即在於所謂「普遍性」，即不可以限制「特定人」享有，而應該是一種普及的利益，「所有的人」都可以享有。類似前一題的情況，人權的保障僅保障到「少數人」，也是一種誤解。

就限制「教師」和「身障者」使用的理由，進行比較。沒錯「教師」和「身心障礙者」，都是校園中的「少數人」，然而，「身障者」的確有使用上的需要，若不提供給他們使用電梯，他們在移動上本來就比我們不方便，提供電梯使用，會使他們在移動上，趕得上我們。一般我們稱如此的提升措施為「平權措施」（affirmative actions），即提供特別的利益，給本來即較不利益的弱勢者，使其能趕得上多數的一般人。相反地，教師在行動上，並沒有比較不利益，必須被採取平權的措施。對教師的特別利益，即所謂「特權」，但對身障者而言，係所謂「平權」措施。

再者，就一種制度保障而言，如同前一題的「律師辯護權」，係當有「需要」的人，即得享有的一種利益，相同地，當某一個人身體上遭受傷害而行動有所不便時，即便他不是終身的身障者，他或她亦可以享有如此的利益，就此而言，身障者所享有者，並非一種「特權」，仍是一種具普遍性的人權。

此外，在言論自由的保障，所謂「少數人 v. 多數人」的情況，更可凸顯人權保障的真諦。吳庚大法官在釋字第 407 號解釋文之意見書，曾經表達：

憲法上表現自由既屬於個人權利保障，亦屬於制度的保障，其保障範圍不僅包括受多數人歡迎之言論或大眾偏好之出版品及著作物，尤應保障少數人之言論。蓋譁眾取寵或曲學阿世之言行，不必保障亦廣受接納，唯有特立獨行之士，發為言論，

或被目為離經叛道，始有特加維護之必要，此乃憲法保障表現自由真諦之所在。

言論自由保障的意義，其實會在保障所謂「少數人」的言論時，更加突顯出來。因為，言論自由保障的真諦，即在於如法國的哲學家伏爾泰(Voltaire, 1694-1778)的名言：「我雖然不同意你的意見，但我仍誓死要保障你的發言權利」。也唯有當被需要保護的「少數人」的意見表達自由，有被保護到，當任何人處於「少數人」的地位時，他或她的言論也會獲得保障。

就人權教育而言，對於弱勢者的人權保障，我們應該讓學生認識，這樣的保障措施，並非僅是保障所謂「少數人」，而是保護「需要的人」，而我們都可能在此「需要」。再者，在意見上或觀念上的少數人，他們的意見表達自由，更需要保障，惟有在這些弱勢的情況，人權可以獲得保障，任何人處於這樣的狀況，我們都可以安心，我們的人權可以獲得保護。甚者，針對你所不同意見或立場的人，保障他們的人權，並非表示你必須同意他們的意見或立場，能超越自己主觀的「好惡」，站在俱普遍性的人權保障立場。

Q3：人權很「政治」？

孫文說所謂「政治，即管理眾人之事」。人權關心「所有人」的基本尊嚴與自由等，自然也會是「眾人之事」，而所謂眾人之事的管理，即會涉及國家公權力的行使。人權和公權力的關連性，有兩個層面。就消極面而言，公權力的行使，若不符合人權、民主、法治等基本的原理與原則，亦可能成為「暴力」，而侵害人民的基本權利；就積極面而言，我們亦需使用公權力來保障我們的人權，透過權力之制衡，以避免公權力機關或公務員的濫用權力，且透過立法賦予機關公權力，來維持公共的秩序，以避免被其他人所侵害。人權很難脫離和政治的關連。

誠如前面已提及，人權會關心弱勢，當然也會注意到，因為政治上意見與當權者不同的所謂「異議份子」(Dissident)，在威權統治時期，他們往往僅因政治上的意見不同，即遭受到迫害，輕者被剝奪工作權或返鄉的權利，重者限制其人身自由，甚至剝奪其生命，此即一般所謂的「政治犯」。台灣在過去威權統治時期，從1947年的二二八事件到戒嚴時期所謂「白色恐怖」、美麗島事件等等，這些人往往在其青壯年時期即被迫害，就算能被釋放，也因其身份在社會上備受歧視，甚者其家屬也可能被波及（人權之路編輯小組，2008）。

雖然人權脫離不了「政治」，但人權是超越「政黨政治」。在民主社會，政黨透過選舉的競爭，以取得政權為目的。人權是憲法的最高價值，政黨取得政權，仍必須遵守憲法保障人權。再者，人權的保障，不應因為其黨派，而有所差別的

對待。在民主人權保障的社會，每個人的都有意見表達的自由，當然包括集會結社等等的公民自由權利，不應該存在所謂的「政治犯」。甚者，人權更是超越政黨競爭，凝聚社群共識的重要價值，侵犯人權就是違憲，破壞社群成立的重要基礎。

就人權教育而言，我們應該使學生認識，國家機關是人民的公僕，其不僅不應該侵犯人民的權利，更要保障人民的權利。在民主社會，眾人之事，本就應該由眾人來參與和關心，關心政治是理所當然，不必害怕被迫害。在威權統治下，往往實行愚民政策，不鼓勵人民的參與和判斷，但在檢討德國納粹對猶太人的大屠殺，有系統的犯下如此巨大的罪行，不可能僅是少數幾個瘋狂領導人的決定而已，德國的政治哲學漢娜·鄂蘭（Hannah Arendt，1906-1975）提醒我們：

「令人悲哀的真相是，大部分的惡都是由從未自己決定為善或為惡的人所犯下」（2008，239）。

人權和每個人都有關，也涉及基本的是非對錯判斷，不要因為不關心或不曾判斷，不論成為被害人或加害人，都是非常不幸的事。對於政黨的政爭所嫌惡者，更應該關心人權的保障，這是超越政黨政治的立場，更是凝聚社群共識的基本價值。你可以不同意他的政黨立場，但仍可以維護他或她的基本人權，因為這也是你我的基本人權。真正的人權意識，是必須超越政黨的立場，肯定普遍性的人權價值。

Q4：人權在「縱容壞學生」？

「教學生人權，會讓學生挑戰老師的權威，造成輔導管教上的困難，這是在縱容壞學生」

這樣的說法，又是一項嚴重的誤解。「如果一個人不懂得重視自己的權利，就不可能關心別人的權利」（聯合國，2009，14）。人權所保護的利益，並不是個人的「私益」，而是所有的人若處於如此的狀態下，我們都認為是合理重要的，而應該被保護的「普遍性」的正當利益。教學生人權，是希望他或她能夠「自尊尊人」，期待能讓學生形成「同理心」、「平等情」，絕對不是讓學生「只要我喜歡，有什麼不可以」的縱容。相反的，誠如前面所揭，人權教育是讓學生能超越自我的「好惡」限制，而能認同普遍性的價值與利益。

「維護人權文化的基本原則，就是每個人必須堅持這一信念：
『我有權利做這件事，不是因為我想要或是需要做這件事，而是這是我的權利，我要負責任。』然而權利必須有好的理由才

能站得住腳，人們需有機會讓自己把這些好理由找出來。」(聯合國，2009，15)

「權利」的相對面，即是「責任」，他們是一體的兩面。主張權利，必須承擔如此的主張，是有合理與正當的理由，更不是自己的恣意的想法。在校園中，學生的「權利」或老師的「權力」，的確有可能衝突，但不管是「利益」或「強制力」，若要能冠上「權」字，即必需有其「正當性」。換言之，若老師管的不對，或學生的利益不值得保護，而喪失他們的「正當性」，即不能稱之為「權利」或「權力」。

從人權教育的角度而言，校園中不管是老師在行使管教權，或學生在主張權利，都必須是在「正當性」上站得住腳。老師應該避免講「力」不講「理」(林佳範，2008)，老師和學生的互動中，必須願意去提出「理由」，也願意去檢討「理由」的正當性。這樣的互動，並非是「縱容」學生，反而是引導學生進行「正當性」的反思，學習「負責」，而不是「恣意」。當學生和平的提出不同的意見，即被當成「破壞校園秩序或和諧」或「忤逆師長」而加以處罰，這樣的校園當局，仍停留在過去戒嚴時期的威權統治思維。

二、如何去認識人權的關連性？

Q5：人權在周遭？

人權作為一種社會規範，當然會有其人際互動上的規範期待，即針對人和人或人民和國家之間，應該如何的相互對待。換言之，日常生活中父母子女之間、老師和學生之間、警察和人民之間等等，都可能從人權的角度來關照，即從人性尊嚴的維護角度，或從公平合理的相互對待的角度來審視。從憲法的角度而言，國家公權力的行使，有更直接的人權關連性，因為，誠如前面所揭，消極地公權力有可能侵犯到人民的基本權利，也被積極地期待仍能來保障人權。

以改名字為例，某人叫「黃志嘉」想要改名字，因為別人都叫他「黃指甲」，而到戶政事務所申請改名字，但被拒絕的理由是「讀音不雅」可改名字，而必須是「字義不雅」始得修改。國家公權力機關，限制人民改名字的自由，必須「字義不雅」，才可以更改，是否侵犯人民的基本權利？根據大法官釋字第 399 號，姓名條例的規定，違反憲法對人民的人格自由的保障，因此被認定違憲而無效。此外，以民法的「住所」規定為例，過去我們的習俗有「嫁雞隨雞」的說法，因此，在民法上曾規定「妻以夫之住所為住所」。然而，這樣的規定，是否違反憲法所保障的性別平等？根據大法官會議釋字第 452 號解釋，如此的規定已違反憲法的平等保障原則。

有些人權的問題，更潛藏在我們的偏見之中，比如走入大廈的電梯，你看到如下的告示：「親愛的住戶你們好，在此提醒你們注意你們家的菲傭，我們家的菲傭偷了我們家的錢。」這是一個「好心」的住戶，在提醒其他的住戶，但對外籍的幫傭而言，看到如此的告示，不啻在宣告他們都是偷竊的「嫌疑犯」。若我們設身處地去想，我們會覺得在沒有任何的證據下，即被當竊賊，這是不公平的對待，不是嗎？這是基於族群偏見的差別對待，已構成「歧視」。

聲請上述的大法官會議解釋的人民，他們的聲請已導致法律的變動，其影響者絕非僅是自己的個案，其所爭取者是大家的人權保障。人權的議題，其實就在我們的生活周遭。我們若有看到不公平的對待情況，縱使不是利用法律途徑來救濟，也可以發聲來聲援。英國哲學家艾德蒙·伯克（Edmund Burke，1729-1797）曾說：

「All that is necessary for the triumph of evil is that good men do nothing」。（僅要好人不作為邪惡就可以勝出。）

若針對人權的侵害事件，我們若不發聲，而縱容其存在，同樣的迫害情況，或許哪一天也會降臨在自己的身上。再者，我們不要小看族群或任何的偏見與歧視，就像星星之火足可燎原，從歷史上去看，可嚴重到族群間的暴力衝突，甚至「大屠殺」。其實這些偏見已可在學生的身上看到，例如學生間基於性別、性傾向、族群、身心障礙的排擠或霸凌。我們若能即時的矯正他們，即可避免他們帶著這些偏見到社會上形成更大的危害。

Q6：人權在新聞？

在數位化的時代，大大拉近所謂「地球村」的距離，透過網路或電子媒體的傳播，許多發生在幾千公里外的事件，就像發生在我們的客廳。除了我國的國內新聞以外，國外有關人權的新聞也很迅速地，就像發生在我們的周遭。比如最近在美國發生的著名哈佛大學的黑人教授，從國外回家因為鎖壞找鎖匠開門，被誤認為是竊賊，而在自家被警察逮捕移送警局。此一事件被許多人認為是美國長久被詬病的種族歧視問題，美國新任的黑人總統歐巴馬也因為評論此事件，而引起警察的反彈，最後更邀請教授和警察到白宮喝啤酒化解彼此的紛爭。

透過新聞，我們知道在每個國家，都會有族群的問題，但僅是族群的相互「誤解」或「偏見」的問題而已嗎？更重要的是人權的問題，我們必須問：警察在這

樣的處境中，其執法的程序有無問題？在不不論種族的因素下，我們必須問警察的執法有無侵犯人權？因為任何人（不論其膚色、種族等等）都有可能被警察盤查和拘捕，一方面警察必須維持治安，另一面亦不得侵犯人權，合理的平衡點在哪裡？接下去，我們可以再進一步地去確認，是否因為其種族的因素，而被不合理的差別對待。第一個層次涉及「自由權」的問題，而第二個層次則涉及「平等權」的問題。

透過新聞，我們知道人權的議題，在不同的社會都會出現，此外，每個社會的問題也不盡相同，但無論如何，我們若不提升至人權的議題面向的檢討，僅停留在主張族群的和諧，並無法真正的化解衝突，而必須訴諸超越族群的人權面向，才有可能凝聚社群的團結與秩序。在台灣我們也有族群問題，且也有警察的盤查和拘捕問題，透過許多國內外的新聞，就像鏡子的反射，我們可以不斷地檢討我們在人權保障上的努力。種族的歧視，往往會導致大規模的族群衝突，納粹屠殺猶太人的歷史，仍然重複著發生在我們的地球，蘇丹(Sudan)的達佛地區(Darfur)的族群衝突，從 2003 到 2007 年已至少 38 萬人死亡且超過 300 萬人流離失所，這個衝突至今仍未解決。

Q7：人權在法律？

從 1948 年開始聯合國通過〈世界人權宣言〉，開啟聯合國六十幾年來，在國際法上建立人權保障的體制。當然，從人類的歷史來看，天賦人權的想法是很晚近在十七、十八世紀才出現，但後來即從歐美傳遍到世界各地，早先僅是國內的憲法層次的保障，而經歷兩次世界大戰後，透過聯合國的體制，更成為國際法的保障。我國因為國際政治的因素，並非是聯合國的會員國，但我國在今年(2009 年)的三月立法院通過所謂「兩公約」(〈聯合國公民與政治權利公約〉、〈聯合國社會經濟與文化權利公約〉，與〈世界人權宣言〉並列為國際人權法的三大憲章)並通過其施行法，使其產生國內法的效力。

人權保障是我國憲法的核心價值「人性尊嚴」不可侵犯，乃是「先於國家」之自然法的固有法理，而普遍為現代文明國家之憲法規範所確認。憲法保障基本人權，對於每一組織構成社會之個人，確保其自由與生存，最主要目的即在於維護人性尊嚴。蓋人類生存具有一定之天賦固有權利；在肯定「主權在民」之國家理論下，乃將此源諸人類固有之尊嚴，由憲法加以確認為實證法之基本人權。(蘇俊雄大法官釋字第 372 號意見書)

從前面蘇大法官的說明，很清楚地指出人權保障是我國憲法的核心價值，而「人性尊嚴」不可侵犯，更是受到絕對的保障。此外，就教育體系而言，教育基

本法第 2 條中所明訂的教育的目標之一，即在於「促進其對基本人權的尊重」。1998 年實施〈九年一貫課程綱要〉，雖不是在「領域」而是在重大「議題」之一的課程，更是首次將人權教育列為我國的正式課程中。再者，在「社會領域」的主題軸中，其中一個即是「權力、規則、人權」。人權不僅是我國法律的核心價值，更是我國的國民中小學的重要課程內涵，自不待言。

三、如何對人權產生感動？

Q8：人權面對「苦難」(Suffering)，基於「憐憫心」或「正義感」？

誠如前面提及，人權自然會優先關懷弱勢者的人權處境，但這樣的關懷並非是基於「憐憫心」，而是基於「正義感」。若基於憐憫心，是在可憐弱勢者，成為一種上對下的施捨關係，而基於人權的行動，係認為弱勢者的處境，有不公平之處，必須提出積極的行動予以弭補。因此，關注的不會是一時處境的問題，而是整體的社會結構面的問題，給弱勢者的利益，並不是「福利」而是「權利」。比如針對身心障礙者的保護立法，即由「殘障福利法」改名為「身心障礙者權益保障法」。

許多文化相對論者常質疑人權的普世性的說法，亦即人權的理念並不適合某些國家的文化，但在許多的人權侵害的事件中，當我們聆聽被害人，訴說其所遭受到的「苦難」(Suffering)時，我們都能感同身受，這種相對論的論調，即不攻自破。世界人權宣言的第一條，開宗明義地宣稱：「人皆生而自由；在尊嚴及權利上均各平等。人各賦有理性良知，誠應和睦相處，情同手足。」這的確是很崇高的理想，在兩次的世界大戰之後，讓人們驚醒世界末日的可能，和人類相互屠殺的愚蠢，希望透過聯合國的體制（雖然本身也存在許多的問題），特別是國際人權法律體制的建立，來避免過去的錯誤，再度發生。人性尊嚴的侵害，不僅受害者很可憐，更重要的是加害者的不公義，不能再發生。

從人類的歷史上去看，人並非皆生而自由，且在尊嚴及權利上也各不均等，縱使在號稱最早民主體制的蘇格拉底（Socrates, B.C. 469-369）時的古希臘，也仍有奴隸制度的存在，更不用說蘇格拉底本身，亦是因為自己的講學，而被控訴對雅典的青年造成不良的影響，而被雅典的公民投票表決，必須服毒自殺，顯然地他的講學自由是不被保障。現代人把他當成偉大的哲學家，而他的「產婆法」更是重要的教育理論，真是天大的諷刺。我們所處的時代（天賦人權的想法出現也不過兩、三百年），至少在法律上已肯定人權的價值，至少每個人的法律地位是平等的，也建立相關的法律保障制度，但不可否認的在社會生活上，離法律的理想仍有一段距離。

從人權教育的角度而言，從許多人權遭受侵害的苦難故事說起，或許比直接引用抽象的法律條文，更讓人可以理解和感受人權保障的重要。人權所要激起的不是一時的個人憐憫心，而是持續的社會正義感。甚者，在多元文化的社會，弱勢的文化族群，其需要的不是「施捨」，而是「尊重」。不同的文化，並無所謂「高低」而僅是「差異」而已，弱勢族群的文化，需要的是被「認可」(recognition)(Taylor, 1994) (詹姆士·杜利, 2001)。若不能理解如此的需求，對這些弱勢族群的「施捨」或「憐憫」，反而是造成更大的傷害。對這些弱勢文化族群，其所需要的不是資源的給予，而是更基本的文化族群的尊嚴之尊重。

Q9：人權在對抗「權力」或「暴力」？

人權對抗各種的「暴力」。然而，強制力，即支配服從關係，並非即是「暴力」，亦可能是「權力」。當有人拿著槍，指示我們將錢交出來，我們認為這是一種「暴力」；收到政府的繳稅通知，指示我們繳稅，但這是一種「權力」。這兩種情況，相同的是均受制於支配服從的強制力關係，差別在於「繳稅」相對於「搶錢」，當然「繳稅」是具有「正當性」。

人類社會很難沒有支配服從的強制力關係。縱使在民主社會，我亦需有政府來維持社會秩序，而有政府來「管」，即會有支配服從的強制力關係。甚至，特定關係中，有因為習俗、傳統等倫理價值，而有尊卑或上下服從的關係，且其正當性並未被質疑；也有因為契約同意或自然的認同，而取得正當性；也有因為法律的授權，而有權威之正當性，即「權力關係」。

然而，「權力」若濫用，亦是一種「暴力」。國家的公權力，若未依民主與法治的原則來行使，即可能成為侵犯人權的暴力。憲法中明文規定，國家公權力對人身自由之限制，「非依法定程序之逮捕、拘禁、審問、處罰，得拒絕之。」(第8條) 憲法亦賦予我們所謂的「抵抗權」，來對抗國家的「暴力」。

從人權教育的角度而言，當然反對各種暴力，但在消弭暴力時，是否可以使用暴力？面對學生的暴力行為，當然更需要對其行使人權教育，誠如前面所揭，人權教育絕對不是在「縱容」學生。

人權的價值並非是主張保護「壞人」，而其強調「包容」並非在「縱容」壞行為。我不同意你的價值，但我尊重你的價值主體性並維護你的精神自由；我包容你的意見，並不表示我就同意你的看法，其更非禁止我不可以說服你、影響你或教育你，但我絕不會強制你接受我的意見，因為那是違背我自己的價值主張，然而，我當然亦不會允許你去侵犯他人的權利。(林佳

範，2006，頁 59)

人權教育的目標之一，是學習和平地化解衝突，特別是對未成年的學生，更需以教育的手段，而非以強制的管理手段，來處理學生的行為問題。學生的暴力，是一種心理徵候，如心理學家羅洛·梅(Rollo May)指出：

當人際間的連結被毀掉時—溝通的可能性破滅了—侵略性和暴力便會產生。對語言的不信任，以及暴力和侵略性，是同一處境的兩面。(羅洛·梅，2007，頁 70)

這些暴力傾向的學生，往往本身也是暴力的被害人，早已喪失人際間的信任，更不懂與人以言語溝通，或過去他們的發言不被重視或根本無效，很不幸地暴力即變成他的「溝通」方式。教育心理學家 William Damon 指出：

「兒童取得道德價值，係藉由積極參與兒童和成人或兒童和兒童之人際互動過程，而能提升或引導其自然道德傾向」(1988,118)。

因此，在此過程中若給與其強制力或「威權式」的互動，學生會學到懼怕威權、依附於威權、甚至自己成為威權。相反地，若給與其理性溝通或「民主式」的互動，學生才會學到民主參與、相互尊重、共同的生活規則。誠如前面已提及，人權教育，在訓練學生「講理」而不是「講力」。

Q10：人權僅在做一件「對」的事？

對許多人而言，在一些危急的時刻，仍願意站出來，仗義執言者，往往必須有很大的勇氣，而有些人甚至在歷史上留名，例如印度的甘地(Mohandas Karamchand Gandhi, 1869-1948) 或美國的金恩博士 (Martin Luther King, Jr., 1929-1968)。沒錯這些才智之士，在人權爭取的道路上，他們的事蹟，照亮我們的時代，指出清楚的方向。然而，有更多的人平凡如你我，不必有多大的身份，仍可以自己的力量，在黑暗中點燃人權的燭光。

其實感召金恩博士起身爭取黑人的民權，並不是所謂「大人物」，而是一名不見經傳的女裁縫師蘿莎·派克斯 (Rosa Parks, 1913-2005) 女士，她並沒有集結許多人一起行動，她靜靜地一個人挑戰美國南方當時的種族隔離制度，當警察質問她為何違法？她很冷靜地回答：「我僅是要回家」。她並不認為她有違反任何的法律，她僅是做一件「正當」的事，她搭上公車，就像任何一個人一樣，僅

是要回家。她僅是做一件「對」的事，而更凸顯當時種族隔離的法律是「不對」的。換言之，就算是披上法律的外衣，「不對的」並不會變成「對的」，相反的，法律的制裁，更加彰顯當法律缺乏正當性，其也是一種「暴力」。

誠如前揭，人權所保障的利益，不是個人的私利，而是你我或任何人，都不應被任意侵犯的人性尊嚴。人權的爭取，並不是「英雄」或「英雌」才可以做的事，它僅是一件「對」的事，且是你我都可以做，且應該去做的事。

參、如何「行動」？

一、何時教？

Q11：機會教育，面對不「公義」時？

「菲律賓人的皮膚很黑，感覺好髒喔！我才不要和他分在同一組」¹

這段話可能就發生在小學校園的學生對話中。很明顯的學生因為同學的膚色而產生偏見，甚至進一步產生排擠的差別對待。誠如前面所揭，人權的議題其實就常發生在我們的周遭，可能就在校園中或在新聞的報導中。甚至，當我們和學生的互動中，發現學生有種族、性別、身心障礙者等等的偏見，應即時的點醒其盲點，使其理解這樣的說法，對這個同學生而言，是非常不公平的，這就是人權的機會教育。

「我只是在 K 一個欠 K 的人」²

這句話是 2009 年四月發生在花蓮瑞穗國中的霸凌事件，學生不僅在網路上將霸凌的影像上傳，當被其他網友責難時，所做的回應，這事件的被害學生是中度智障的原住民學生，事後打人的家長，在進行賠償的和解時，更表示「原住民真難搞」。許多學生的偏見，更是在衝突時才會顯露出來，但我們不能僅在平息衝突，或對學生懲處而已，更重要是必須進行人權教育，亦即使其認識到自己的種族偏見。我們必須注意，學生往往從其生活的周遭人的身上，習得這些的偏見，若我們在校園中若不即時的矯正，學生更會帶到社會上去，繼續如此的歧視行為。

「中度智障者陳榮吉，僅因被襲警員的片面指認，無律師在場

¹ 請參考 張力可/北縣報導〈中國時報〉2006.11.08，「『我是混血兒』散文『我每天洗澡，為何還嫌我髒？』」。

² 請參考 林志成/台北報導〈中國時報〉2009/04/21，「花蓮瑞穗國中霸凌事件 鄭瑞成：查清楚」。

陪同偵訊，即遭警方逕行逮捕、檢察官聲押、法院裁准羈押。」

3

這是發生在 2007 年的警方抓錯人事件，我們從新聞中可以知道，縱使我們的法律已有許多規定來避免這種事件的發生，但公權力機關若不遵守，即可能發生侵害人權的事件。類似這種事件發生，都可以是人權教育的機會教育題材，我們必須警惕，在進行犯罪或過錯的指控，必須很謹慎小心，因為若有錯誤，對於被指控的人，往往會有難以抹滅的傷害。更可藉此反省我們自己周遭可能發生的類似事件。例如在校園中丟錢，不要任意地去懷疑特定人，因為可能被懷疑的人，往往是社群中的邊緣人，沒有證據的指控，對他們會是很大的傷害。

³ 請參考黃錦嵐/新聞分析〈中國時報〉 2007.03.20，「抓錯人 擺烏龍 急功漠視人權警檢院太輕率了」。

Q12：正式課程，找到「合適」的融入模式？

除針對前揭的機會教育以外，人權教育更可以在現有正式課程中，以不同的方式更有系統地來進行。在九年一貫課程中，學校有更大的自主空間，除領域的時數以外，更有空白的時數，讓學校來發展其特色。人權教育在現有的課程架構下，有下列的可能模式：



每種模式各有其優劣，全面式當然是最好的模式，但在推動上並非每個學校都有此意願。補充式的優點是，較容易為老師接受，因為並不需要額外太多的學習與教學，惟其並非是完整與系統的人權觀念學習。融入式以既有的教材為基礎，可以有清楚的人權觀念認識，且可由老師自行融入其教學，然而，較無法掌握每位教師的融入程度。不論哪一種模式，老師的人權知能的具備，是其融入課程的必要條件，最少需能掌握人權的核心概念。當然，越充足的時數，可以進行更完整與系統的教學。

三、教什麼？

Q13：認識「人性尊嚴的尊重」？

誠如前揭，不管是世界人權宣言或我國的大法官會議解釋，都以人性尊嚴的尊重，作為人權的核心價值。然而，人性尊嚴的尊重，與我們一般所講的「尊重」，有兩點非常大的不同：

- 第一、 人性尊嚴的尊重，是普遍性的尊重，亦即每個人都無差等的尊重，都必須承認有相同的人性尊嚴，必須被尊重。相反地，我們的社會生活中，基於各種的倫理關係，我們一般是根據其「身份」，而給予不同的尊重，未必是無差等的相同尊重。因此，不論其任何的身份、種族、性別、黨派、階級、語言、膚色、年齡、甚至國籍等等，每一個人的人性尊嚴，都必須被尊重。
- 第二、 人性尊嚴的尊重，是先天與固有的，亦即不待後天的努力，去贏得別人的尊重。相反地，在實際的人際互動中，常會因為個人的努力與表現，而獲得不同的尊重。因此，不論是你所認為的「壞人」或「好人」，或你所不同意的族群，只要是人即有人性尊嚴必須被尊重。縱使是所謂「敵人」，我們亦必須承認其亦有人性尊嚴必須被尊重。

人性尊嚴的尊重，其普遍性與固有性，使其超越一般人的主觀好惡，而且達到自尊尊人的要求，誠如美國的法哲學家朗諾·德沃金（Ronald Dworkin，2007，55-56）指出：

當我們忽視其他人的人性尊嚴時，詆毀了他的內在價值，我們也詆毀自己的使得受侵犯的不僅僅是那些受害者，我們也傷害到我們自己。我們變成降低了自己的尊嚴與自尊並作妥協。

人權教育，必須使學生認識人性尊嚴的尊重，惟這種普遍性的道德意識，必須使學生能超越主觀的好惡，並不簡單。誠如前面所揭示，人權是非常崇高的道德價值，常被誤會在保護「壞人」或縱容「壞學生」，相反地，人權教育在促進學生道德人格的成熟，其不僅會設身處地從「他人」的角度思考，更進一步地能從「所有人」的普遍性角度反省，更不會侷限於「我們自己人」角度。人權是超越「我族」、「他族」的劃分，所有人的道德人格都是先天地被肯定。

當然，因為學生的成長階段的不同，當然需要循序漸進地引導其形成人權的意識，和認知與人權相關的知識和技能。要如何發展出人性尊嚴的尊重，參考聯合國（2009，11-12）所提供的人權教育基本教材，在 3-7 歲的階段，目標可放在「尊重自己」、「尊重師長」、「尊重其他人」；在 8-11 歲的階段，可擴大至「區別需要、慾望、權利」、「社會責任」、「公民權」；在 12-14 歲的階段，可進一步認識「特定的人權知識」；在 15-17 歲的階段，最後強調「知道人權是普世的標準」、「將人權觀念整合入個人的良知和行為」。

在九年一貫的人權教育能力指標，針對人權的價值與實踐，亦有循序漸進的要求：

- 1-1-1 舉例說明自己所享有的權利，並知道人權是與生俱有的。
- 1-2-1 欣賞、包容個別差異並尊重自己與他人的權利。
- 1-3-1 表達個人的基本權利，並瞭解人權與社會責任的關係。
- 1-4-1 探討違反人權的事件對個人、社區(部落)、社會的影響，並提出改善策略、行動方案。

不論是聯合國的教材或我國的九年一貫的能力指標，雖然有其不同的強調，但不外乎都是從學生的自身的尊重，漸漸擴及周遭的人的尊重、更大的社會的責任和公民權利、最後到基本人權普世性的肯認。人性尊嚴的尊重，是人權的核心價值，但為達成如此的認識，亦有許多有關的觀念或制度，必須被介紹，參考聯合國的教材，可隨年紀不同循序去瞭解：

讓學童熟悉人權概念 — 漸進式教學（聯合國，2009，11-12）

層級	目標	重點觀念	演練	特定人權問題	人權標準、系統、和工具
幼童期					
學齡前 和國小 低年級 3-7 歲	*尊重自己 *尊重父母 和老師 *尊重其他人	*自我 *社區 *個人的責任 *義務	*公平 *自我表達/ 傾聽 *合作/分享 *小團隊工作 *獨立工作 *了解原因/ 結果	*種族主義 *性別主義 *不公平 *傷害他人 (情感、身體)	*教室規則 *家庭生活 *社區標準 *世界人權 宣言 *兒童權利 公約

			*同理心 *民主 *衝突解決		
兒童期	所有以上各項，再加：				
國小中高年級 8-11 歲	*社會責任 *公民權 *能分辨需要、慾望及權利	*個人權利 *團體權利 *自由 *平等 *公義 *法律規範 *政府 *安全	*多元價值 *公平 *分辨事實和個人意見 *執行學校或社區服務 *公民參與	*歧視／偏見 *貧窮／飢餓 *不公義 *種族主義 *個人主義 *消極被動	*人權歷史 *地方及國家的法律體系 *地方及國家歷史中的人權用詞 *聯合國教科文組織，聯合國兒童基金 *非政府組織 (NGO)
青春前期	所有以上各項，再加：				
國中前期 12-14 歲	*特定的人權知識	*國際法 *世界和平 *世界發展 *世界政治經濟 *世界環保	*了解不同的看法 *引用證據來支持論述 *做研究／收集資訊 *分享資訊	*無知 *冷漠 *犬儒主義 *政治冷感 *殖民主義／帝國主義 *全球化經濟 *環境惡化	*聯合國公約 *消除種族歧視 *消除性別歧視 *聯合國難民事務高級專員辦公室 *區域性人權公約
青年期	所有以上各項，再加：				
國中後期及高中 15-17 歲	*知道人權是普世的標準 *將人權觀念整合入個人的良知和行為	*道德包容／排他 *道德責任／自由	*參與公民機構 *負擔公民責任 *公民不服從	*集體屠殺 *凌虐 (或刑求) *戰爭罪 等等	*日內瓦公約 *專責公約 *涵蓋人權之標準

Q14：認識「公平的相互對待」？

抽象的人性尊嚴的尊重，或許從另一個角度來說明，可以更具體與明確，那就是「公平的相互對待」。人要被有尊嚴的對待，最少要被公平的對待。其實小孩子在很小，即開始會表達「不公平」。誠如前面所揭，人權的保障往往必須，先針對抗弱勢者被不公平的對待。然而，所謂「公平」(fairness)雖然常使用，

但其意涵並未清楚地釐清。特別是，我們的社會習慣講「關係」，區分「自己人」和「不是自己人」，這種基本的公平性的問題，更是常被犧牲或誤解。

就憲法而言，即與「平等」的概念有關。大法官在釋字第 485 號中說明：「憲法第七條平等原則並非指絕對、機械之形式上平等，而係保障人民在法律上地位之實質平等，立法機關基於憲法之價值體系及立法目的，自得斟酌規範事物性質之差異而為合理之區別對待。」因此，我們必須注意，和一般的想法不同，「差別的對待」未必是「不公平」或「不平等」；相同地，「一視同仁」也未必是「公平」或「平等」。大法官提醒我們，必須區別「形式平等」和「實質的平等」；「形式平等」是絕對機械式的平等；「實質的平等」，指根據事物之性質，而為「合理的差別對待」，才是憲法保障的平等。

公平或平等的概念，可以從很小即開始教導（人權教育能力指標：1-3-3 瞭解平等、正義的原則，並能在生活中實踐。）。例如，在生活中分配食物，若根據需要來分，大人的分量一定比小孩多，或若為達成獎勵的目的，表現好所分到的獎品一定要比差的好，不然很難達到賞罰的功能，或有時必須根據能力來分配工作，不然很難達成工作的目標。公平的問題，其實並不限於「分配」的問題，更在處理對別人造成傷害或錯誤的問題，即所謂「匡正」的公平性問題，甚至，在進行「分配」或「匡正」的實質決定之前，也有「程序」上公平性的問題。（美國公民教育中心，2007）甚者，公平或正義的概念，更應擴展至國際社會，如人權教育能力指標要求：1-4-5 討論世界公民的責任，並提出一個富有公平、正義永續發展的社會藍圖。

對於弱勢者的歧視，問題並非在於「負面的評價」問題，而是在「公平性的對待」問題。例如，對於新住民的子女，一般會有學習能力低落的負面評價，有老師曾即為扭轉如此的評價，而教導學生：「其實根據優生學的觀點，混種的比較好」。這位老師或許是出於善意，但其亦附和優生學的人種優劣的觀點，違反人性尊嚴的尊重，人種無所謂「高低」之別。先不論這種說法是否正確，問題在於若基於這種看法，便剝奪你眼前的人一個被公平認識的機會，他有可能正好相反。歧視，就是基於偏見的差別對待，違反憲法的平等原則。

Q15：認識「如何保障人權」？

人權不僅是一種價值，更是一種法律制度，而需要落實在社會生活的規範，需要在日常生活中採取行動實踐。若遇見不公平的對待，被害人必須懂得，去維護自身的權利，甚者，任何人若遇見他人，僅因其種族、膚色、語言、性別、性傾向、階級等等，而被不公平的對待，更應挺身而出，採取維護人權的行動。法諺：「有權利就有救濟」，既然是近代憲政主義的核心價值，更可以透過法律行動

(一般及指「訴訟」)，來維護人權。

當然，在低年級的階段，尚未有法律制度的認識，可以先針對其自身周遭的可能救濟資源或管道，例如人權能力指標：「1-1-3 討論、分享生活中不公平、不合理、違反規則、健康受到傷害等經驗，並知道如何尋求救助的管道。」、「2-3-1 瞭解人身自由權並具有自我保護的知能。」當年紀大一點，即可從法律或制度面來認識，例如人權能力指標：「1-4-3 瞭解法律、制度對人權保障的意義。」、「2-4-4 瞭解世界人權宣言對人權的維護與保障。」、「2-4-5 認識聯合國及其他人權相關組織對人權保障的功能。」

人權教育很強調人權實踐的重要性，因此，縱使在高年級仍有如此的能力指標「1-4-1 探討違反人權的事件對個人、社區(部落)、社會的影響，並提出改善策略、行動方案。」、「1-4-2 瞭解關懷弱勢者行動之規劃、組織與執行，表現關懷、寬容、和平與博愛的情懷，並尊重與關懷生命。」人權是有關人際間的互動，最基本的要求就是能平等相互尊重。從行動上而言，或許從最基本的檢視自我的偏見開始，如人權教育指標：「1-2-5 察覺並避免個人偏見與歧視態度或行為的產生。」從個人的反省到社會的行動介入，甚至到提出法律行動，人權保障行動，可以從自身或身邊做起。

三、如何教？

Q16：「從建立『自信心』與『信任感』開始(『自尊尊人』的基礎)」？

「在學前和國小低年級階段，人權教育的主要目標應該是培養兒童的信心，學習尊重自我和尊重他人，這也正是所有人權文化的基礎」(聯合國，2009，23)

自信心的建立，不僅是人權教育的基礎，或許是所有教育的基礎，但人權的核心價值，強調人性尊嚴的尊重，若人連自己都不懂得尊重，很難期待其會去尊重別人。因此，培養學童的自信心和自尊，是非常重要的第一步。然而，人不可能自外於社群，自信心和自尊的建立，除首先引導學生探討「我是誰？我像什麼？」以外，接下去讓他們學習「我如何與他人相處」？(聯合國，2009，27-33)。

「信任」關係，是所有教學成效很重要的基礎。好的教學必須建立在如下的基礎：「和學生建立相互關懷、尊重、公平、正向示範的關係，而相對地會產生系統的信任關係」(Lovat & Nerville，2008，8)。甚至，老師必須具備所謂「教導人格」，即能夠「經常表達支持的態度，即使不是和人權教育直接相關的活動」都能夠活潑有力」(聯合國，2009，23)。

如何建立信任關係，老師讓學生學得自在，必須(聯合國，2009，33)：

- 讓學生知道老師和他們都一樣是人；
- 詳細說明每一項活動；
- 詳細說明孩子們不熟悉的字詞、想法和概念；
- 提供資訊(不只是針對某些特定的活動，最好能觸及學生生活中的相關議題)。

老師和學生必須處於能相互溝通的狀態，換言之，學生必須敢向老師提出各種的意見、看法或提問，這種學習的信任關係才可能建立。相反地，若老師不允許學生的意見表達，甚至和學生產生對立，因為溝通無效或懶得溝通，不僅無法讓學生產生自信心或自尊感，更不可能產生信任感。若有建立信任感，除學生生活的議題以外，社會上、媒體上的事件，亦可無所不談，人權教育更可以非正式的方式進行。

Q17：「不必害怕『衝突』（包括自己內心的衝突）」？

人權教育的目標之一，當然包括學習和平解決衝突（人權教育能力指標：2-3-5 理解戰爭、和平對人類生活的影響。）。然而，重視情面的文化，更會掩飾衝突，往往問題並未真正的解決，而衍生出更多的問題。更遺憾的是，喪失學習、反省與實踐的機會，特別是許多的衝突，若夾帶著歧視，更需要嚴正以對。我們傳統的「嚴師」，往往僅會運用其權威來化解衝突，若遇到反抗權威，則會造成更大的師生衝突，師生間的對立，即難以達成學習的可能（學生認知與人格的轉變）。在民主與價值或文化多元的社會，人際間利益和價值的衝突，更是難以避免，如何去接納差異和和平的化解紛爭，即更顯重要。

聯合國的人權教育教材（2009，24），曾建議一個比較系統化的問題解決程序：

- 1、找出問題並認清問題。當發生肢體或口語衝突時，要立即制止，並要求學生一起來討論這個問題。
- 2、要求所有牽涉出同的學生和所有旁觀者敘述剛才發生的事。讓每個人都有公平發言的機會，而且不能打斷別人的發言。在適當的時候，教師可以拍拍孩子的肩膀或擁抱孩子，這類正面的鼓勵可以平息怒氣或減罪惡感，但同時注意隨時保持中立。
- 3、尋求一系列的解決方案。詢問直接涉入該事件的學生如何解決問題，如果學生們無法提出任合解決方案，老師可以提出些想法來引導他們。
- 4、整理和分析提出來的解決方案。指出一個問題常常不會只有一個解決的方法，鼓勵學生去思考這些不同的方法會對生理或心理造成哪些不同的結果，並引用先前類似的經驗作為佐證。
- 5、選定行動方案。從所有提出的方案中，尋求大家的同意，選定其一。
- 6、執行選出來的方案解決問題。

除人際間的衝突以外，進行人權教育，更需善用學生的認知衝突或觀念上的盲點，亦即挑戰學生重未反思過的面向或觀點，這種挑戰往往會導致，個人內心的情緒波動，有學者稱之為「不舒服教學法」(Pedagogy of discomfort)(Boler & Zembylas, 2003)。因為，挑戰歧視，往往必須針對根深蒂固的「偏見」，當我們並未意識到其為「偏見」前，我們往往將其視為理所當然的「真理」。有些時候，當我們與別人發生衝突或面對一些衝突事件，也會觸發我們有較深沈的反省，比較可能撼動我們偏執的想法。

Q18：「不必害怕『不同意見』(民主與教育)」？

民主社會當然不是「一言堂」，可是校園因為考試或升學壓力，無形中會追逐「標準答案」，而造成老師和學生，在學習過程中，比較無法開展出自己的意見自主性。特別是人文社會科學，在「考試引導教學」下，所「考」的問題，會傾向較無爭議的事物，而流於瑣碎和表象，學習即被窄化為「資訊背誦」，而無法進行較深度的判斷力培養的「知識探索」。

人權教育，是一種價值教育，必須全方位地從學生的認知、情意態度、行為實踐等面向，都必須同時兼顧。誠如本文一開始，即強調人權價值的接受，無法以強制的方式，甚至對於人權價值持不同意見者，亦需尊重其意見與表達的自由。人權價值的接受，必須是自願的認同，才有可人在生活中實踐出來。因此，教師本身在教學上的實踐，即需有開放的態度，允許學生的不同意見，甚至鼓勵不同意見的表達，透過理由的提出來堅持自己的意見，並能夠聆聽他人的意見而審視其所提出的理由，才能夠符合人權教育本身的目標，而達到人性尊嚴的尊重。

甚者，要達到價值教育的目標，亦即能形成學生分析力、判斷力、創造力等較深度的「知識探索」能力提升，教師若無法在教學互動中，引進不同的意見，很難帶出學生深度的學習，因此，教師甚至必須扮演不同意見者的角色，以刺激學生的思考。在如此的教學過程中，重點不是在所謂「標準答案」(即「意見」或「立場」本身)，更在其互動審視「意見」所根據的「理由」。其實教師必須理解，愈爭議性的問題，愈能帶出學生更深刻的學習。

在面對不同的意見或爭議性的問題，教師不必擔心自己提不出「標準答案」，學習的過程不是在老師提出答案，而是在一起探索問題的解決，審視各種可能的答案，和檢討各種理由的合理性或正當性。教師不應將自己的意見和理由，視為「標準答案」而關閉討論的空間，相反地，學生的深度學習是在這種開放的可能性，才可能展開，透過互相的詰難，不僅意見和理由可以更完整，更重要的學生的分析和判斷能力，才可能真正的形成，且尊重不同意見的可能，又願意探索可

以同意的理由，這種基本的民主素養，才可能形成（Dewey，1944）。

Q19：「讓學生學『講理』（講『理』不講『力』）」？

前面曾經提過，一個人若不懂得自己的權利，是不可能尊重別人的權利；也強調「講權利」，不是「只要我喜歡有什麼不可以」，相反地，必須能為自己的「主張」說明「理由」，才能說服他人接受自己的主張。甚至，人權本身即是要對抗僅因膚色、語言、種族、性別、性傾向、性氣質、身心障礙、疾病等等因素，而被不公平「合理」的對待。因此，人權教育和「講理」脫離不了關係的。

第一、當我們主張「權利」，「權」字即意涵「合理正當」，即指合理正當利益，應該受到法律的保障。因此，和學生討論利益的「正當性」，即是一種「講理」。學生所主張的利益，或許僅從自身利益的角度，而未考量到其他的面向或其他人的利益，教師可以提醒其限制，如此方可使其認識，權利所主張的利益，並非是狹隘的私利，而是具有「正當性」和「普遍性」。也唯有如此，才有可能超越自身的好惡，其才會真正的尊重他人的權利。

第二、人權保障會對抗各種「暴力」。針對政府的「公權力」，往往有「形式合法」的外衣，當我們爭執其「實質的合法性」或「正當性」，即是一種「講理」。此時的「講理」，即法律上的「比例原則」⁴，例如、當臨檢時我們已出示身份的證明，而警察仍執意要帶回警察局訊問，此時警察已達成其目的，而仍以不必要的強制手段，來限制人民的自由，已超出合理的必要關連性，即被視為權力的濫用。

第三、人權保障會對抗各種「歧視」。所謂「歧視」，即「不合理的差別對待」，此時針對差別對待的「合理性」進行討論，也是一種「講理」。例如，學生間進行分組的活動，可是有些人會被其他的同學排擠，若有學生認為新住民的小朋友，因為皮膚較黝黑，即認為其骯髒，而不和其分在同一組。老師即需使學生認識這種差別的對待，是基於一種偏見而不公平，清楚地正視「歧視」的問題。

第四、人權教育強調講「理」不講「力」的教育關係。講「力」，是一種「支配服從」關係。當然，我們可能因為倫理、法律、習俗、承諾等等理由，而接受支配服從的關係。在教育關係中，我們當然有不得不講「力」的部分，例如「處

⁴ 行政程序法第7條：「行政行為，應依下列原則為之：

- 一、採取之方法應有助於目的之達成。
- 二、有多種同樣能達成目的之方法時，應選擇對人民權益損害最少者。
- 三、採取之方法所造成之損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡。」

罰」的關係。可是我們也往往忽略，講「力」所得到可能僅是「表面服從」，而教育的目的，更要學生的內心的認知和人格的成長。誠如前面所揭，不必害怕學生不同的意見，重要的是和其建立理性溝通互動的關係，學生才可能有深度的學習和民主的素養。甚至在學生的不服管教時，若不能導入互信與溝通，很難去引導學生（林佳範，2008）。

在教學形式上，不論是在輔導管教或學科的教學，老師必須和學生建立「講理」而非「說教」的關係，才有可能導致學生認知和人格的改變或較深度的學習。「講理」，是建立在平等的雙向互動，而「說教」，是一種上對下的支配服從。在教學的內容上，老師必須帶領學生去探討「公平合理性」的問題，不論是針對自己所主張的「利益」（「權利」）或「強制力」（「權力」），都必須能提出「理由」，來支持自己的主張，才是學「講理」，才有帶出人權價值的學習。

Q20：「從『案例』到『法條』（『法不外人情』）」？

人權的保障，已非單純的學說，誠如前面所揭，已是許多民主國家的核心價值，且透過聯合國的體制，成為許多國際公約的規定。因此，在學習人權的價值，難免必須透過條文來認知，可是條文的規定多屬抽象的文字，且有關政府體制的認識，也必須有一定的社會經驗，反而會造成年幼學童、不熟悉政府與聯合國體制的人，學習上的困難。

更糟糕的是，因為升學歷力的影響，老師們尋求「標準答案」，往往視這些形式體制面的規定為「規條」，反而忽略這些條文規定背後的精神與價值的認識。許多人僅是將其背誦，而不理解其意，更不懂其背後的價值。更糟糕的是，因為欠缺體系的掌握，許多的判斷僅憑條文的表面文義，而忽略其他面向的考慮，其不僅可能是錯誤，更未提升學生思考的深度與廣度（林佳範，1999）。

然而，人權的核心價值，建立在人性尊嚴的尊重，在許多人權侵害的個案，應該不會很難去理解與認同，因此，人權觀念的介紹與認識，並不適合直接以抽象的條文解釋來說明，反而是以學生生活中的案例開始，特別是從探討案例中的被害人被如此對待是否公平合理開始，即前揭所謂「講理」做起。例如、從幼稚園的學童，即可以開始討論公平性的問題，甚至是進行日常很瑣碎的事務，如食物或玩具的分配。甚至，「尊重」的概念，也可以從自信心、尊重自己、尊重周遭的人，即生活中平等的相互尊重，很具體地去理解與認識。

法條的認識，並非不重要，但必須注意學生的掌握能力，可以視其年齡，逐步的加深和加廣。最簡單的引用，即補充地提及或彰顯人權觀念的重要性，而非作為主要的內容，來介紹人權的觀念。例如、建立教室中的規則（聯合國，2009，

34-35)，先討論「教室中的需要」(權利)，再討論「教室中的責任」，列出「教室中的權利與責任」。老師可以讓學生以其語言來訂規則，而可以進一步拿出相關的人權法規的規定出來補充，但在此這些規定，僅是讓學生理解生活中事項，也可以關連到重要的人權法規，但尚不必詳細地介紹這些法規。

再者，法條的形成，是為公平合理地解決社會的紛爭。反過來，我們先不必訴諸法條，先讓學生就紛爭的案例進行討論，尋求公平合理的解決，再找出相關的法條規定來參考，進而對法條規定內容與案例的公平合理性探究，誠如前面所揭，如此的目的，在訓練學生「講理」。在如此的過程中，重點是在讓每個人，能提出其意見，而能提出理由來支持其意見，並讓學生學習理性的溝通互動。當然，先不直接引用法條，是讓學生不必先入為主的受到條文的限制，而能先直接根據自己的信念來論斷，甚者，條文的解釋本身，即可能存在許多的可能性，學生亦可參考更多的相關條文、學說、判例等等文獻，來支持自己對法條的解釋。

甚者，法院中許多真實的案例，最後經過法院審理而得到法律適用的判決。當然，這些案例都是真實生活中的案例，對學生而言有更高的生活關連性，但判決中有許多專業的法律用語。因此，教師當然不適合直接用法院的判決讓學生閱讀，惟並非不可摘要出學生可理解的案例事實或相關的法條來使用。相同地，如前所揭，可讓學生就案例事實討論其公平合理性，甚至使學生引用相關的法條來進行判斷，最後才提出法院的見解來做為參考。

最後，法律規範，作為實現保障的制度，可區分為實體和程序規範的區別，亦即實體的權利主張，必須透過程序來實現。在介紹的順序上，可以先介紹實體的權利概念，再進一步介紹程序實現的規範。可是，不要忽略人權的實踐，可以先從身邊的人際間互動與對待做起，當然亦可以採取法律的行動來實現。

天賦人權的理念，是先於現在既有的法律規定，甚者，人權的內容，亦隨著時代的問題，仍不斷地發展者。當然現有的規定，亦是經過努力與奮鬥的結果，這些既有的規定，都是特定規範與制度的表徵，亦表彰人權不是口號，而是可以實現的保障體制。因此，人權法規的介紹當然很重要，但不要流於形式或本末倒置，最重要的是人權的實質理念與價值的認識，不是形式的體制。不管是法條或案例，重點在於讓學生探討公平性的問題。

Q21：「從學生的生活案例說起（『學生中心』的意涵）」？

人權強調人性尊嚴的尊重，其中當然包括人的主體的尊重，因此，前面已強調從建立學生的自信，且能進一步地自尊尊人，而所謂「主體性」的尊重，即肯定其主體的意見與獨特性。所以，人權教育特別重視學生意見的參與，誠如前面

所揭，不必害怕學生的不同意見，惟亦非使其意見不受挑戰，而是透過檢視理由的過程，引導其深入的思考、分析、和判斷。此外，人權教育亦特別強調生活中的實踐，因此，觀念與技能的認知和實踐，即以學生生活周遭的實例來切入，最恰當，甚至幼稚園即可進行參與生活常規的制訂過程。

例如、幼稚園的孩童生活，即可能遇到「搶玩具」的實例，我們即可引導其認識「規則」的重要性，甚至漸漸地脫離僅有「自我」的面向，而認識到「他人」觀點的存在，即引導其「去中心化」的過程。較傳統的作法，當看到學童在搶玩具，即訓斥其「不得強別人的東西」或「以後僅能拿沒有人玩的玩具」甚至因而處罰學童。這種教學的方式，問題在於是否有用？有論者認為很有用，因為學童會因為害怕被訓斥或處罰而不敢做。可是，問題即出於所謂「有用」，似乎僅建立在學童的「害怕」，而非其內心的認知或人格的成長。換言之，學生僅是表面的服從，當教師的強制力不在，其仍會故態復萌。

有趣的是，尊重學生主體性的作法，並不會忽略規範與責任，相反地，我們必需引導「學生參與」，才能使其真正的認識規範的重要性並使其社會化。所以，學童搶玩具，並不是學童「個人的行為問題」而已，處理方式也不是老師對其個人的訓誡與處罰。我們讓小朋友上幼稚園，不外乎認為家庭教育，已不足以使其成長，特別是「社會化」的問題，必須使學童能夠學習在家庭以外的社群中與人的相處。因此，搶玩具是「所有社群成員（孩童）的問題」，是「資源分配的和常規養成的問題」。我們必須把所有小朋友聚集，探討這些問題。

根據蘇格拉底教學法，學生必須自己產生新的認知，老師可以透過提問的方式，逼使學生檢視自己認知的盲點或矛盾，學生才可能形成「真正」的學習。將剛才搶玩具的問題，丟給學童去思考，問他們：「我們僅有一個玩具，可是大家都要玩，就會發生搶玩具的問題，我們可以怎麼辦？」不必害怕學生「亂講」，他當然是把自己的想法或經驗（既有的認知）表達出來，例如：「我在家裡都是拿到就可以玩！」老師可以提醒他：「可是這裡是哪裡？」、「若每個人都想拿就拿，就會有搶玩具的問題，最後大家都很不高興，那怎麼辦？」接下去，老師可以引導學生認識「規則」的觀念：「我們是不是可以想出一個辦法，讓大家不會爭吵，又都可以玩到的辦法？」

透過上面的教學互動，學生所認識的「規則」，並非傳統老師所訂定的「命令」，而是基於社群成員的所有人利益的「共同生活規範」。傳統單方面上對下由教師所訂定的「訓令」，無法讓學生認識民主社會規則的意涵。再者，唯有在如此的溝通互動過程中，我們可以確認學生認知的轉變、情意態度的形成、技能的實作的確實性。這雖然是一個幼稚園的生活實例，但其所往仰賴的教育原理與原則，應該是可以應用到不同的年齡層。尊重學生的主體性，即以學生為課程與教

學的中心，強調運用學生的活實例，觸發學生的意見參與，而由老師引導學生檢視自身認知的盲點，最後導致學生的新認知之形成。

Q22：「從社會的新聞案例說起（超越政黨立場的民主學習）」？

除學生的日常生活以外，讓學生探討社會新聞的案例，可以加深加廣既有的觀念以外，更可以導入新的人權觀念或議題，以彌補校園生活經驗的有限性。此外，終究學生不可能自外於社會，且終究要進入社會，引導其關心人權的議題，理解社會的複雜性，避免其僅專注於考試和升學，而對於社會公共議題的冷漠。

有關人權議題的社會新聞或案例非常多，教師可以篩選與課程有關者，當然不限於當下的新聞事件，若與學生的生活關連性愈高者愈佳。新聞事件中，若有故事性，即具體的人事物，老師甚至可以「角色扮演」的方式，使學生從不同的角色來思考，而爭議點往往可以從公平合理性的問題切入。若是更大的學生，甚至可以帶進法規或公約的解釋與適用的面向。

誠如前面所強調，教師不必擔心「標準答案」的問題，甚至許多新聞事件的議題，往往也會有不同的政黨意見，老師更應訓練學生超越政黨的角度來思考，重點在於為自己的意見提出其支持的理由，而非僅以政黨的意見為意見，並引導其從理由的合理性來判斷，以走出台灣社會「有立場而沒是非」的政黨對立困境。甚者，愈是有尖銳的對立，而能和平理性的討論，甚至願意形成相互的理解，這才是民主態度的真正實踐。

相反地，教師若規避爭議性的社會事件或強迫學生接受自己的意見，都不是正確的教育態度。前者無法使學生有較深入與深刻的學習，且若是學生所提問者，這種鴛鴦態度，除會使學生失望以外，甚至會喪失學生的信任。後者更可能違背教育中立的原則⁵，且本身是反民主的表現，惟此非意味者，教師不可以有自己的意見，但必須開放自己的意見接受檢視，才可能導引學生從理由來思考其合理性，而非黨派的立場。再者，唯有教師可以允許學生有不同的意見，又願意審視自己的理由合理性，才可能使其學到真正的民主態度。

Q23：「從歷史故事說起（追求『轉型正義』）」？

本文曾提及幾位歷史人物，如蘇格拉底（Socrates，B.C. 469-369）、蘿莎·

⁵ 教育基本法第 6 條：「教育應本中立原則。學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳，主管教育行政機關及學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或宗教活動。」

派克斯 (Rosa Parks, 1913-2005) 等，透過歷史與過去人物來進行人權教育，可以讓學生進行歷史的比較，或真實人物的奮鬥事蹟，來認識人權的理念與重要性。其實不僅是這些國外的人物或歷史有參考的價值，我們自己本土的歷史與人物，更是最好的資源，讓學生理解到歷史的延續性，沒有前人的努力，我們無從享受現在的自由與平等，也提醒學生人權之火，必須時時被守護，才能為後代指示與照亮清楚的方向。

我國的民主化，其實也不過二十幾年，從二二八事件、戒嚴、白色恐怖、美麗島事件等等，有許多人的人權被犧牲，也有許多爭取人權的事蹟，這些人或許有名或許默默無名，其實都在我們的周遭，這些歷史不僅在紀念館或博物館中，更可能在你我長輩的記憶中。人權教育更可結合史料的蒐集、口述歷史、實地訪視等等方式，訓練學生挖掘、拼湊、重建我們共同在這塊土地上的人權記憶與圖像。

以「四六事件」為例，其實就在六十年前的台北，當時的台大和台灣師院的大學生抗議警察濫權，隨即被大規模的逮捕與迫害。同樣是年紀相仿的大學生，比較他們的際遇，現在的大學生可以有更深的感觸。這些被害人，有些人喪失性命、自由，就算是活著或而後獲得自由，也從此生活在社會的邊緣，更不用提所謂「青春年華歲月」。

追溯歷史的目的，是希望不要重蹈覆轍，記取教訓，對許多被害人而言，更是尋求所謂「轉型正義」，還給他們一個公道。我們的社會，因為政治上的對立，許多歷史上的反省，被視為是政治的鬥爭，誠如前面所強調，這種只論立場不顧是非，並非是正常的民主運作態度。人權的角度，係超越政黨、族群等因素，也唯有如此的角度，才能讓社群團結。面對歷史的爭議，教師一樣不必害怕，視其為訓練學生民主態度的機會，我們的社會才有可能向前邁進。

Q24：「從學校到社會的行動（學習個人與集體的『主張權利』）」？

人權不僅是一套倫理價值，更是社會的規範和法律的制度。從出面制止身邊的人遭受不公平的對待，到街頭抗議國家暴力的侵害，甚至到法院提出法律訴訟對抗公權力的濫用；人權的保障，必須靠你我的行動；人權教育，更需要師生的生活實踐。人權不會從天上掉下來，人權必須靠爭取，甚至明文的法律規定，若不會去主張，也僅是一堆法條上的文字。人權教育，必須使學生知道如何主張權利，而發展出社會改造的能力（貝蒂·理爾登，2002，18-20）

學習權利主張，並不是要「造反」，在民主社會，不必害怕不同意見，甚至是各種的抗議行動，雖然你不見得同意他們的意見，但我們必須尊重每個人都有

意見表達的權利。誠如前所揭，學習主張權利，並非是學「講力」，而是學「講理」。我們的傳統文化，並不喜歡所謂「在下位者」發言，甚至有所謂「小孩有耳無嘴」（台語）。因此，讓學生學習主張權利，第一步或許是先讓他「講」，不要動不動就以「忤逆師長」予以處罰（「講力」）。請他講出自己的道理（探討合理正當性），也請他允許別人來「評評理」（理性溝通）。

再者，學習主張權利，當然可以更進一步地認識正式的主張權利管道，例如、申訴、陳情、請願、訴願、訴訟等等的救濟程序。除個人的權利主張，更有集體的權利主張，則涉及許多的修法或立法的程序，學生必須學習如何形成集體的意見，並形成集體的意志，例如、蒐集連署書、召開公聽會、聽證會、記者會、議會遊說、街頭抗議等等，這些都是民主社會公民團體的各種公民行動方式。

行動力的培養，必須從小使學生關心公共的事務，且訓練其參與和行動的能力，台北市的吳興國小曾經參與教育部的人權示範學校計畫，即以「廁所隱私」的議題，配合五年級的學童負責打掃廁所，利用五年級的綜合活動的時間，在上學期介紹完隱私的概念以後，在下學期即先以「廁所旅行團」活動，讓同學實地到廁所檢討，可能的隱私侵犯問題，而後，各班討論出各種改善措施，並派出代表和建築師和校長討論設計一個保障隱私的廁所，甚至，為推廣隱私保障的概念到其他年級，由五年級同學分別到其他的年級，進行「廁所隱私權宣言」的簽署活動。該計畫不僅使學生在認知面的提升，更以各種方式使學生能發展行動的能力，而獲得該年度的特優獎。學校若願意使學生參與校園的公共事務，經過課程設計，是可以培養出學生的行動能力。

肆、結語

「對人性尊嚴的認可，對人類家族所有成員所應具有的平等和不可讓渡的權利認可，是世界、正義、和平的基礎（世界人權宣言的前言）」

人權的理念，是國際社會很重要的價值，也是我國憲法的核心價值，因此，在我國的九年一貫課程，人權教育不僅是透過學務工作的「友善校園」計畫，更被規劃為跨領域的重大議題課程，是所有的老師不管其領域，都應該能夠融入其教學中。不管是學務工作的輔導管教與班級經營，或領域的課程教學，老師最少應該具備人權的理念（心動），才有可能融入於校園與教室中（行動）。甚者，人權的核心價值，在於人性尊嚴的尊重，因此，強調尊重個人的主體性與獨特性，而此與教育的「有教無類」理念，引導學生發展其人格，更是相契合；人權理念的包容思想，強調對弱勢的關懷與平權，更與教育的理念「把每個小孩帶起來」

是相通的。

人權的價值，包含和平的解決衝突，更應尊重差異，容忍不同，而又能尋求相通之處；人權教育，必須引導學生「講理」不講「力」；「講理」，即是學習「理性的溝通互動」、即能「為自己的立場提出理由且允許大家一起檢視之」、即是能進行「公平合理的判斷」。人權教育，必須嚴正地面對歧視，不能允許因為種族、語言、性別、性傾向、身心障礙者等等，而被不合理的差別對待。具人權的素養者，雖然不同意他人的意見或立場，仍願意尊重其人權，仍不允許別人對其有不公平的對待。人權教育，訓練學生打破偏見的藩籬，你我才真正的自由。人權教育，僅是教學生「對」(right)的事。

參考書目：

Boler, Megan & Zembylas, Michalinos (2003): 'Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference', in *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change* edited by Peter Pericles Trifonas, New York & London: Routledge Falmer.

Damon, William (1988): *The Moral Child – Nurturing Children's Natural Moral Growth*, London: Collier Macmillan Publisher & New York: The Free Press.

Dewey, John (1944): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Free Press.

Lovat, Terence & Clement, Neville (2008): 'Quality Teaching and Values Education', in *Journal of Moral education* Vol. 37 No.1 pp1-16, 2008/03.

Taylor, Charles (1994): "The Politics of Recognition", in *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, edited by Amy Gutmann, Princeton :Princeton University Press.

人權之路編輯小組，2008年，〈人權之路 2008年新版：台灣人權回顧〉，台北：陳文成博士紀念基金會。

貝蒂·理爾登(Betty A. Reardon)，2002，〈人權教育—權利與責任的學習〉(Learning about Rights and Responsibilities)，馮朝霖 審訂，蔣興儀、簡瑞容 譯，台北：高等教育。

林佳範，1999，「法治教育與『法條』—從哈伯馬斯之溝通行動理論淺論法律認知之理性化及其可能性」，收錄於〈二十一世紀公民與道德學術研討會論文集〉，頁463-476，台北：公民與道德教育學會。

林佳範，2006，「人權價值的絕對與相對—淺論人權教育的『寬容』與『包容』」，〈應用倫理學研究通訊〉第39期，頁46-59，桃園：中央大學哲學系出版。

林佳範，2008，「講『理』不講『力』的輔導管教—淺論人權法治品德教育與『友善校園』的落實」，〈研習資訊〉第25卷第一期，頁3-8，三峽：國家教育研究院。

- 美國公民教育中心(Center for Civic Education)，2007，〈挑戰未來公民—正義〉，郭家琪 譯，台北：民間司法改革基金會。
- 朗諾·德沃金 (Ronald Dworkin)，2007，〈人權與民主生活〉(Is Democracy Possible here?: Principles for a New Political Debate)，譯者 司馬學文，台北：韋伯。
- 詹姆士·杜利 (James Tully)，2001，〈陌生的多樣性：歧異時代的憲政主義〉(Strange Multiplicity: Constitutionalism in an age of Diversity)，黃俊龍 譯，台北：聯經。
- 漢娜·鄂蘭 (Hannah Arendt)，2008，〈責任與判斷〉(Responsibility and Judgment)，蔡佩君 譯，台北：左岸文化。
- 聯合國，2009，〈人權教育ABC—中小學基礎人權教學及活動演練手冊〉，吳愛頡 譯，台北：教育部人權教育課程與教學輔導群。
- 羅洛·梅(Rollo May)，2007，〈權力與無知〉(Power and Innocence)，朱侃如 譯，第一版第二刷，台北：立緒文化事業有限公司。