第二章 文獻探討

文獻探討的目的,是爲了能站在巨人的肩膀上看世界,藉由既有的文獻、研究之分析,可以幫助我們對研究議題有更深入的瞭解。因此,本章文獻探討的撰寫,先是藉由廣泛的蒐集資料及大量的閱讀文獻,藉以累積研究者本身對研究議題的理解,然後再進行文獻探討的撰寫,但對於如何將大量的文獻,具體化的以文字的形式形諸於論文時,撰寫過程中出現了一些擺盪與掙扎。

一開始,我貪心的想要把所有有關人權教育、另類教育的資料做一全盤的整理與分析,然後鉅細靡遺的將其幻化成一條迎接每位讀者的「紅地毯」,讓讀者能夠踏在這前人鋪陳的紅地毯上,與人權教育及另類教育做深刻的連結;此外,並希望藉由這樣的視域交融,讓更多人看到人權教育、瞭解另類教育。但「捨不得」放棄任何一筆資料的結果,文獻撰寫越積越多,這使得我頓時充滿渾沌³¹。

與馮老師討論這樣的窘況時,老師丟出一個問題讓我面對自己,他說:「你 覺得你寫得會比一般關於這個議題的教科書或其他專書還要詳盡嗎?」一時間我 似乎找不到有力的理由爲那些躺在 A4 紙張上的每一個字辯駁,我杵在老師面前 許久,不知如何是好。老師建議我篩選有密切相關或大部分的人都比較不瞭解的 部分闡述就可以了,例如「另類教育和人權教育的連結」,而其他文獻的部分其 實可以打入田野資料的分析裡面,與現場的資料做對話,這樣論文核心的分析工 作才會比較深刻。

其實馮老師的建議與質性研究方法課程上鄭老師的看法是一致的,因此我心痛的拿掉已經完稿的三萬多字,回歸原點思考「我到底在這個章節要保留些什麼」,讓文獻探討這個章節不再流於八股,不再只是沒有生命、沒有血肉的文字鋪陳,而是能和我的研究議題、我的田野資料,做一種活著的、有意義的「對話」。

³¹ 研究所時修習鄭同僚老師的質性研究方法課程,老師常常提醒我們文獻的撰寫不是將所有的文獻都鋪陳上去,而是讓文獻能夠跟研究目的或田野蒐集來的資料產生「對話」,能夠「有緊密的關連」,所以文獻撰寫的內容不求多,而在於是否「有意義」。因此,當我捨不得放棄任何一個稍稍有關連的資料時,我的文獻字數越積越多,但鄭老師課堂上的提醒,卻不斷的徘徊在我的耳際,猶像一條勒馬的韁繩,將我這匹盲目奔馳的野馬從漫無邊際的跑道上,及時拉住。

之前蒐集的文獻資料,姑且撒手將其堆在一旁蒙塵吧!誠如老師的提醒,關於寫作的內容選擇,我勢必需要重新決定自己的撰寫重心及取向。我仔細的思忖究竟哪些相關文獻是我要放在這個章節供讀者進一步瞭解我的研究議題;哪一些文獻適合打散在後面的田野資料分析中,與現場做直接的對話與辯證;哪一些相關文獻則是放在附件裡供有興趣的讀者參照閱讀即可……;諸如此類的問題,決定著我將如何「繼續寫下去」。

仔細咀嚼馮老師的話,我開始翻閱之前整理的札記及訪談,希望能從田野中 找到一點「靈感」,我嘗試著從龐雜的文獻泥沼中爬出,將自己放逐在田野的氛 圍裡,重新體驗處於田野現場中的當下,我的「理論觸覺」(theoretical sensitivity)³²爲何?一定有某些現場的東西,是與我曾經邂逅的理論有所聯繫 的,這部分我必須藉由理論觸角的提醒,讓其慢慢具體浮現,於是我慢慢對文獻 探討的部分要如何撰寫,有了一個具體前進的方向。

重新界定自己的撰寫方向後,我的相關文獻撰寫策略爲:首先,我將把本研究的主軸「人權教育」做一言簡意賅的介紹與重要文獻的整理;接著藉由對「另類教育」重要文獻之說明,希望能爲讀者搭起一座橋樑,讓其對另類教育有更深一層的認識與理解;最後,關於人權教育與另類教育之間的關連性探討,將可讓讀者更具體、深刻的瞭解到爲何本研究會試圖以另類學校作爲研究場域,並冀望從另類教育裡,找到人權教育實踐的可能性條件。至於其他沒有呈現在本章節中的文獻或研究資料,將會融入在後續資料分析的章節中,直接與田野資料做對話與辯證;另外研究者將以表格整理的方式,將其他人權教育相關的研究,置於附件中(參見附件一)供讀者參考。

_

³² 理論觸覺指的是研究者的一種個人特質,一種能察覺資料內涵意義精妙之處的能力。針對某一特定對象,由於先前的閱讀和經驗不一,不同研究者對相同的研究情境會有不同程度的理論觸覺。然而,研究過程中,也能培養出理論觸覺,藉由資料的彼此來往,研究者會對概念及其關係,以及概念的意義,有新的理論上的頓悟,因此資料的分析最好與資料的蒐集同時並進,因爲它們彼此是相輔相成的。總體而言,理論觸覺能幫助研究者,運用個人的、專業的經驗,甚至學術文獻,發揮想像的能力,使其能由新的角度來檢視自己所面對的研究情境及有關的資料。整理自 Strauss, A. & Corbin, J.,徐宗國譯(1997)。**質性研究概論**。台北:巨流。頁 45-48。

第一節 人權教育 (Human Right Education)

壹、 人權教育的定義

1980年一場由倫敦大學教師團舉辦的研討會中,對人權教育所下的定義 是:人權教育是能教導學生維持與發展良好的人際關係,並具有和平、非暴力及 正義感的特質,且能尊重與包容他人意見的教育(Lister,1984:8)。

1987 年歐洲會議中,教育、文化與運動的代理主席 Stobart 認爲,人權教育不只是教導學生關於人權的概念或是學習法定文件與程序,更重要的是能讓學生更廣泛且深入的參與整個學校生活。也就是人權的氛圍,應該滲入整個學校的組織、氣氛及所有課程中。這樣的教育應當要讓人,能對民主、正義、平等、自由、團結、和平、尊嚴、權利與責任,能夠有深入的理解並產生同理心(Osler & Starkey,1994:350)。因此,在具體的教學目標上,我們必須讓學生熟悉並具備某些基本能力諸如「語言發展的能力」:讓學生能夠表達、討論與傾聽;「判斷的能力」:讓學生能夠有蒐集分析資料與獲致公正結論的能力;「社會能力」:讓學生能知覺差異,並表現出正向、非壓迫的行爲;以及「行動能力」:讓學生能以非暴力的方式解決衝突、負責任、主動參與團體討論……等(Pike,G.& Selby,D.,1998:6-11)。

聯合國在 1994 年將 1995 年到 2004 年訂為人權教育十年。在此計畫中,將人權教育定義為:人權教育希望透過知識、技能與態度的形塑,達到訓練、宣傳與訊息的提供,以建立一個普世的(universal)人權文化為目的(UNESCO³³,1994:6)。

而我國在九十學年度實施的九年一貫中小學課程綱要中,於人權教育議題方面所揭示的人權教育定義爲:人權教育是關於人類尊嚴的教育,它幫助我們瞭解「人之所以爲人」應享有的基本生活條件,並讓我們瞭解社會上違反人性尊嚴的問題,進而採取行動、解決問體、除去人權發展的阻礙,建立一個美好的社會(教

³³ 聯合國教育科學文化組織。

育部,2003:61)。

綜合上述所言,研究者將人權教育的定義嘗試歸納爲:人權教育即是以人性 尊嚴爲出發點的教育,目的是在透過一種教育歷程,讓學生瞭解人權概念,體驗 人權文化的氛圍,讓其養成尊重、維護及伸張人權的價值信念,並產生追求社會 正義及人性化社會的行動力。基於此我們能營造一個普世的人權文化,維持世界 的永續和平。

貳、人權教育的源起及發展

欲探討人權教育,首先必須先瞭解人權觀念的源起。從歷史的脈絡看來,人權之所以成爲一個重要的議題,現在較一致的看法,是由十七、十八世紀歐洲資產階級針對封建君主貴族特權和教會神權而提出的。到了1789年法國大革命開始時,國民議會通過的《人權和公民權宣言》第一條即揭示:「在權利方面,人們生來是,而且始終是自由平等的」。隨後第二條中確認:「任何政治結合的目的,都在於保障人的自然的和不可動搖的權利。這些權利就是自由、財產、安全和反抗壓迫。」接著十九世紀,起源於英、美、法革命的憲政主義在歐洲廣泛傳播,各國相繼制訂了成文憲法,規劃政府的立法、行政和司法架構,並確立公民的權利,於是人權轉化爲由國家憲法和法律所保護的公民權利(蔣興儀、燕珍宜,2001:72-81)。因此,人權論述不只是一種抽象性的政治倫理原則,而是深具政治實踐與法制意義的(蔡英文,2002:152)。

1914 至 1945 年前後短短三十餘年的時間,歷經了兩次世界大戰,造成人類 難以彌補的傷害與災難,並激起世人肯定人權的價值,使人類意識到「人權的保 障是國際促進世界和平的關鍵之一」(陳玉佩,2000:27)。在 1948 年聯合國發表 的《世界人權宣言》中,序言明確宣示「鑑於對人類家庭所有成員的固有尊嚴及 其平等的和不移的權利的承認,乃是世界自由、正義與和平的基礎,鑑於對人權 的無視和侮蔑已發展成野蠻暴行,這些暴行玷污了人類的良心。」因此,在其第 一條主體思想中,再次沿襲《獨立宣言》中,人生而平等的價值觀念,強調人除 了在權利上的平等外,在尊嚴上也應一律平等。因此在二十世紀的後半部,人權學者 Louis Henkin 就認為「人權已在原理上獲得了根本的普遍接受」,使得「沒有任何一個政府敢於反對人權的主張」(沈長庚,1999)。基於此,人權概念在西方民主政治的催生與運作下越趨成熟,在演化的過程中也逐漸成為現今世界的普世價值。

然而國際上人權教育的發展,從1948年聯合國通過的《世界人權宣言》序言中即清楚寫明:「這一世界宣言,作爲所有人民和國家努力實現的共同標準,每一個人及社會機構,皆應該透過教育方式,促進對權利和自由的尊重……」,而在宣言的第二十六條第二項亦明確指出:「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、或各宗教團體間的瞭解、容忍與友誼,並應促進聯合國維護和平的各項活動。」

1968年在德黑蘭召開的第一次世界人權會議,敦促所有國家,應透過各種方式,積極推展人權教育,使年輕人能在一個尊重人性尊嚴與平等權利的環境中成長。同年,聯合國大會通過決議,請所有會員國,就現有教育體制中加強人權教育,尤其是在幼稚園、小學、國中、高中階段的課程中,應妥當安排教材,並納入人權教育(陳玉佩,2000:28)。

1993 年在維也納召開的第二次世界人權會議中,聯合國秘書長再次重申人權教育的重要性,因此爲了要讓人權教育普遍的推廣,聯合國大會遂在1994 年決定將1995 年到2004 年訂爲「人權教育十年」。這個計畫的目的,如同0rlin所言,乃希望透過知識的傳遞與態度塑造的方式,將重點放在全球人權文化的營造上(0rlin,1999:71)。

由聯合國歷年來的相關會議與宣言中,我們可以發現,聯合國所做的努力是希望能透過聯合各個會員國的力量,以全球、國際化的方式,具體推展人權教育的工作,希望能以教育的途徑,將人權教育由理想的宣示階段,提升到具體落實的階段,這是保障人權的作法,爲的是實踐人權的理念,並營造一個全球的人權文化計會。

相較於國際人權教育的發展情形,台灣的人權教育推動起步較晚,這和台灣曾經經歷長期的戒嚴時期有相當大的關連。在過去專制、威權體制下的台灣,討論人權被視爲一種禁忌,因此這段時期可說是台灣人權教育的「黑暗時期」。但隨著政治民主化,社會漸趨開放之後,台灣人權教育的發展方才露出希望的曙光。

1997年,台北市政府爲推動人權與法治概念的落實,並配合聯合國《人權宣言》滿五十週年紀念,在台北市的中小學,展開爲期一年的「人權年」活動。台北市教育局於此期間,擬定人權教育實施計畫,希望能藉著一些相關的宣導與研討活動,讓家長、教師與學校內的相關人士,能夠對人權教育有所認識,並讓學生體認人權的意義,以建立人權的社會(湯梅英,1999b:45)。然而,在全國的推動層面上,教育部爲具體落實總統維護人權之宣示及回應民間對人權教育之期許,頒布「教育部人權教育實施方案」,希望能全面性、系統性、多元性及週延性的推展學校人權教育,將人權理念落實於學校教育,以保障師生基本權益,培養人民尊重人權,進而改善我國人權狀況(傅木龍,2003:159-160)。而人權教育首度納入正式課程的一環,則首見於教育部於九十學年度實施九年一貫課程,將「人權教育」列入九年一貫國民中小學課程綱要中。

雖然我國政府在推動人權教育的努力上起步較晚,但民間對人權教育的關注,相較而言卻積極、蓬勃許多。例如人本教育基金會自 1999 年開始,每年針對全省中小學,分層隨機抽樣調查教育現場教師體罰學生的狀況。此外,中國人權協會每年亦公布台灣人權指標調查報告,針對台灣社會的婦女人權、兒童人權、老人人權、文教人權、經濟人權、司法人權、勞動人權、環境人權及身心障礙人權進行分項調查。其中「文教人權」這一類別的調查向度³⁴裡,亦包括了人權教育(中國人權協會,2004:4)。這些調查結果將真實的反映出台灣校園內的人權文化,並可作爲教育當局、社會大眾及學校教師反省、改進的依據。

³⁴ 文教人權的調查向度有五大類,分別是:基本教育權、學生權、人民參與權、文教工作者人權以及人權教育。

參、人權文化的特質

綜合上述國際宣言、學者說法或教育政策,可知人權教育的最終理想即是建立一個「人權文化的社會」(UNESCO,1994:6;Orlin,1999:71;湯梅英,1999b:45;教育部,2003:61)。然而何謂「人權文化」?人權文化的核心特質究竟爲何?

Sathe(1983)歸納普遍使用於描述「文化」的名詞如下:信念(belief)、價値(value)、認同(identity)、形象(image)、態度(attitude)、氣氛(climate)、關鍵價値(pivotal value)、規範(norms)和意識型態(ideology)等,因而文化本來就是思想、生活、語言、習俗和社會規範的綜合體。所以Sathe 在列述不同的文化觀點後,把文化定位在組織成員於日常生活中一種自然而然的行爲表露,乃是經由文化認同,內化到思想裡,長期融合、陶冶的結果(李新鄉,2002:31-32)。所以人權文化亦應該是種信念、價値、態度、氣氛或規範……等。由於生活上實質感受到人權的氛圍,體驗到身而爲人的價值,經過長期的融合、陶冶,而對人權的價值、信念、規範等產生認同,並內化到自己的思想裡,成爲一種形諸於外自然而然的表現,這即是一種人權文化的展現。

曾慧佳與徐筱菁在「世界各國推動學校人權教育之比較研究」中指出:在德國,人權在道德哲學與法哲學的探討中被認為,人權的存在理由是以「人性尊嚴」作為核心與最高價值,對於一個民主社會而言,由人性尊嚴所導出的核心文化特質為:自由、平等、正義、和平。而在南非,教育的核心價值是:民主、自由、平等、公正(正義)及和平(曾慧佳、徐筱菁,2004:79-83)。

而國際組織「全球治理委員會」(The Commission on Global Governance),曾提出報告呼籲世界各國有必要建立以人權文化爲基礎的普世倫理(universal ethics)。報告中強調:「相信所有人類都能擁護共同的價值如:尊重生命、自由、正義與平等、互相尊重、關懷與融合。」(轉引自馮朝霖,2004d:119)

聯合國在「人權教育十年計畫書」中,亦具體說明:欲建立一個普世的 (universal)人權文化,應針對下述五點作努力(UNESCO,1994:6):

- 一、強調對人權與基本自由的尊重。
- 二、人性與尊嚴的完整發展。
- 三、加強對性別平等,國際間、原住民、各種族、民族、宗教和語言間友誼的理 解與**尊**重。
- 四、讓所有的人都能在自由的社會中,有效的被賦予權利。
- 五、促進推動聯合國對維持和平所做的行動。

因此,綜合上述國際組織及學者的看法,可歸納出人權文化的基本核心特質應包括:「**尊重」、「平等」、「公正/正義」、「民主」、「自由」、「包容」、「關懷」及「和平」。**

整體而言,我們大致瞭解到人權文化即是一種自然且具體表現在生活上的人權價值觀及信念。在日常生活的潛移默化之中,人們自然的將人權理念內化成自己的生活態度,並形成一種以人權思維作爲思考前提的文化氛圍,這即是一種人權文化的樣貌。而這樣的人權文化樣貌,具有「尊重」、「平等」、「公正/正義」、「民主」、「自由」、「包容」、「關懷」及「和平」的特質。

然而在教育的場域裡,怎樣的校園環境,才是符合人權文化的特質呢?馮朝霖根據 Bernstein Tarrow「國際性教育權調查問卷」³⁵部分內容,加上 Osler與 Starkey 草擬的「教育機構人權清查範疇」³⁶,並參酌我國學校教育生態,將我國校園人權環境歸納爲以下九大範疇,作爲檢視校園環境是否符合人權文化的評估指標(馮朝霖,2004b:44-47):

一、安全的校園環境

_

^{35 「}國際性教育權調查問卷」主要範疇有九項:一、接受免費義務初等教育的權利;二、以所有適切的管道進入不同形式中等教育的權利;三、公平的機會進入高等教育的權利;四、獲得基本識字能力的權利;五、學習自我族群價值與習俗的權利;六、獲得職業輔導的權利;七、學習人權的權利;八、家長爲孩子選擇其將接受之教育性質的權利;九、思想/良心與信仰自由的權利。詳參 Tarrow, N. B.(edited)(1987). *Human Rights and Education*. Oxford/New York: Pergamon Press.

^{36 「}教育機構人權清查範疇」為:一、安全的生活;二、公正的對待;三、維護公平生活與爭取權益的機會;四、以和平的手段定義與維護個別差異;五、各層面治理的參與;六、自由與公正的權利救濟申訴;七、獲取資訊的公平機會;八、公共設施的公平使用機會。詳參 Osler, A. & Starkey, H.(1996). *Teacher Education and Human Rights*. London:David Fulton Publishers Ltd.

- 二、人性化的校園氛圍
- 三、平等與公正的對待
- 四、權利維護與權利申訴
- 五、尊重多元與個別差異
- 六、民主的參與和學習
- 七、教師專業自主權的發展
- 八、學生學習權的維護

力、人權教育的條件

上述各個範疇下面,都有更爲具體的細項,提供學校具體檢視自己的校園人權文化環境。因此本研究會以研究整理歸納而得的「人權文化的特質」及馮朝霖所建立的「校園人權環境評估指標」作爲檢視研究場域的工具,藉以瞭解研究場域是否是一個符合人權文化的教育環境。

此外,馮朝霖認爲,邁向一個地球村的時代,我們應該勇敢走向人權倫理與人權文化之路,而其核心價值即是強調:人性尊嚴的價值感!如果缺乏作爲人的尊嚴及價值感,其他任何的社會成就即可能喪失其個別意義。而人性尊嚴的價值感簡單的意思就是:生而爲人的自在與喜悅(馮朝霖,2002:II)!如果校園整體教育環境不能使學生隨時體認作爲人的尊嚴與價值,那麼向學生大聲宣揚人權教育又有什麼意義?學校整體環境與文化若不能體現「人權倫理」(human rightsethic),人權教育就可能流於說教或口號(馮朝霖,2004d:111-114)。

而人權教育學者 Shafer 也同樣指出:「在一個民主的教室中,每一位學生都受到大家的尊重:教師與學生在充滿關懷的情境中共同參與教學計畫之設計與執行,這似乎就是人權存在的教室環境必要成分,這種教室形構了人權教育的可靠基礎(Shafer,1987:204)。」

總體而言,人權教育是否達到理想的成效,從整個社會呈現的文化氛圍,是 否符合人權的特質即可清楚明辨。而欲建立一個人權文化的社會,則要從人權教 育著手,提供一個人權文化的校園,讓孩子在人權文化的環境下成長,如此切身

肆、台灣目前人權教育的實施現況及困境

2000 年總統大選政黨輪替,陳水扁總統於五二 0 就職演說中,揭櫫以人權立國的決心,這項宣示喚起了教育當局對「人權教育」的重視,因此關於人權教育的各項政策、活動、委員會、課程……等³⁷,即相繼如火如荼的進行著。但從2000 年起政府大力推動人權教育開始,人權的精神及內涵,在我們的校園裡「發酵」了嗎?人權的價值又喚起了多少現場教師的「共鳴」呢?

由「政大剪報全文資料檢索系統」³⁸查詢自 2000 年 5 月 21 日起,校園的體 罰情形,結果發現一共有九十二萬五千八百七十三筆關於校園體罰的資料。面對 這些洋洋灑灑的「歷史紀錄」,我們實在難以認同台灣人權教育的推動成效。光 「體罰」這件事,其帳目就不可勝數,更遑論其他關於處罰³⁹不當、髮禁限制、教師以不當言語污辱學生……等,侵犯學生人權的事件。

從台灣的教育政策推動軌跡發現,過去許多的教育舉措都以政策性外加的「XX教育」,由上而下的規定學校要「稟照辦理」,如「法治教育」、「安全教育」、「環保教育」、「生命教育」……等(馮朝霖,2004b:2),但我們不禁要問,這些教育的重點與面向,牽涉的應該是社會、文化的問題,學生應該真實體驗到這些

此系統統整了自 1962 年開始的報章資料。台灣地區報紙有:大成報、大華晚報、工商日報、工商時報、天下事、天文台、中央日報、中時晚報、中國時報、中國晚報、中華日報、公論報、世界論壇報、民生報、民眾日報、民眾晚報、光明日報、自立早報、自立晚報、自由日報、自由時報、自由報、青年日報、青年戰士報、東方日報、金門日報、商工日報、新生報、新聞晚報、徵信報、徵信新聞報、經濟日報、台灣日報、台灣時報、台灣新生報、台灣新聞報、聯合晚報、聯合報等。大陸地區的報紙有:人民日報、光明日報報、經濟日報、上海文匯報等。香港地區有:大公報、文匯報、明報、星島日報、香港日報、香港時報、華僑日報等。外文報紙有:Taiwan News(China News)、The Christian Science Monitor、International Herald Tribune、Washington Post、Japan Times、SCMP、N.Y.Times。因研究需要主要是觀察台灣自 2000 年 520 總統宣布人權立國後,校園的體罰文化是否有所改善,因此本數據僅統計自 2000 年 5 月 21 日起,台灣地區的報紙資料,關鍵字輸入「校園體罰」,其他地區資料則不予採計。

³⁹處罰不同於體罰,體罰通常包含在處罰的方式之內。因此排除體罰範圍之外所有加諸於學生身上的限制或不舒服等皆可稱爲處罰。但處罰的限制應合理、合法且溫和,若方式不合理、超出教育目的、超出學生體力或能力上的負荷、令學生感到羞辱等,均可稱爲不當處罰。整理自陳永和(1999)。適當的處罰。**師友月刊,381**,29-32。

教育對人、對社會、對文化的意義,進而真正覺察到如此做是「應然」且「必要」的,這樣才能從文化的內層達到改造的目的。但我們過去推動這些教育的方式都是強調「形式」與「表面成效」⁴⁰的,學校推動的方式大都是以課程與教學的方式進行⁴¹,如此將教育化約成簡單的「工具性」價值,不啻大大減低了原先推動教育政策的本意。所以我們常常有推陳出新的「XX 教育」等待現場老師去執行,但隨著下一個「XX 教育」的出現,之前的教育政策即成爲過往雲煙,學校教師永遠被新的政策追著跑,而舊的政策早就不得不拋到九霄雲外了!如果人權教育亦將淪爲某個「XX 教育」的命運,這也難怪四年多來人權教育的推動,仍無法爲學生打造出一個能讓他們快樂上學的「友善校園環境」了!

⁴⁰ 如過去的「生活與倫理」課程中,每個學生在評量時都會知道,不能亂丟垃圾,但我們生活的環境裡,亂丟垃圾的人不也大有人在。可見以考試、評量的方式測試學生這方面的知識,雖能立即的檢視是否已將知識正確的傳達給學生,但學生真正內化這些知識爲其生活態度了嗎?如果沒有,那評量出來的表面成效似乎呈現了一種假象,而形式化的上課方式,亦喪失了教育的意義。41 根據黃金印指出,由於人權教育在九年一貫課程中,屬於六大議題之一,因此多數學校的作法皆是將其融入各領域的課程教學中,並無單獨授課或探討之時段,因此人權教育在校園裡普遍遭到被忽視的厄運。參自黃金印(2003)。國小實施人權教育可行性之探討。資料來源:教育部人權教育資訊網。(查詢日期:2005.5.4)

第二節 另類教育(Alternative Education)

正確的教育,鼓勵孩子對他人尊重與體諒,而無須任何誘餌或威嚇。如果我們不在汲汲追求及時可得的成效,我們會發現:教育者和孩子皆可由恐懼懲罰和渴望獎賞中解脫。

然而,如果在人與人的關係中有權威存在,則強制的行為將無法終止。

—— (Krishnamurti , 1995:48-49)

壹、另類教育的定義

另類教育,若從字面上來解讀,則是「另一種選擇的教育」。根據美國教育百科全書(American educator encyclopedia)對另類教育的定義為:另類教育主要泛指與一般傳統方案不同的教育或學校方案之總稱(轉引自陳素燕、陳舜芬,2002:136)。此外,德國的另類自由學校,主要是指「可供自由選擇的另外學校」,其主要特徵為:強調環境安適的小校小班編制,並提供不同課程讓學生學習且自由參加,強調學習內容應與經驗結合,且學習過程重於學習成果,而學習應是全面性的網狀學習(王秋萍,2002:138)。而美國學者Mintz(1994)認為,教育的另類性主要是針對社會中習焉不察的教育理念,而產生的不同思維;因此其歸納北美地區約2500所各型各色的另類學校後指出,一般而言另類學校間共有的特色在於(轉引自馮朝霖,2001b:34):

- 一、趨向更個別化
- 二、對學生、家長、教師有更多的尊重
- 三、並注意體驗與興趣本位

而馮朝霖(2001b:38)歸納多數另類學校相似的教育理念及訴求有:

一、家長參與學校內外的工作事務

- 二、拒絕學習成就的壓迫性及競爭的壓力
- 三、普遍放棄各種形式的學習成就評量
- 四、普遍的環境關注與關聯(注重校外體驗場所)
- 五、有彈性的學童分組分班制度
- 六、普遍消除教師中心的教學活動
- 七、普遍去除科目教學界線(採取主題教學、聯課活動等等)

綜合上述所言,另類教育的教育理念,與後現代「反對單一」、「反普遍」,「尊重邊緣性與個體性」的原則相符,是一種有別於一般國家體制內的教育型態。其產生主要是針對社會中習焉不察的傳統教育理念所作的反動,因此其特色在於追求並強調學生的主體性,透過小班小校及彈性的分組分班規劃、多元課程的設計,讓學生在體驗及對課程有興趣的學習氛圍下,成爲自主的學習者,並且在教育的過程中,強調對學生、家長及教師的尊重。因而另類教育的教育理念,強調價值的多元化,並尊重個體自由的發展潛能,是一種「求異而不求同」的教育。

貳、另類教育的源起及發展

另類教育在歐洲與北美的發展,受教育思潮影響而有所不同。在歐洲,另類學校的濫觴可以追溯到1774年裴斯塔洛齊(J. H. Pestalozzi)在其瑞士農莊中興學,照顧乞丐爲始(李天健,1998:79);邇後1907年,蒙特梭利(M. Montessori)於羅馬爲貧苦學童成立了「兒童之家」,四年後發展成第一所蒙特梭利學校,並對世界各地的幼兒教育產生深遠的影響;1918年,史泰納(R. Steiner)在德國南部斯圖嘉特的一間香菸工廠,成立了第一所華德福學校(Waldorfschule),並發展出從幼稚園到高中階段的完整學校系統(馮朝霖,2001b:36)。

在北美方面,另類教育的發展可追溯自杜威(J. Dewey)於1896年創設的

杜威學校,這所學校是以推動「生活中心課程」爲主旨的實驗學校(單文經,2004: 15)。當時杜威所倡導的進步主義教育,對傳統學校的課程有深遠的影響。一直到 1970 年代,美國另類學校的發展達於顛峰,根據統計指出,當時全美有一萬五千多所公立的另類教育學校(轉引自陳素燕、陳舜芬,2002:137)。

另類教育在歷經約莫一百年的實驗、嘗試及考驗後,不論是在歐洲或美國, 皆對傳統體制教育提供改革的刺激,並對整個教育型態的多元化提供莫大的貢獻。時至今日,另類教育漸漸對世界各國的傳統教育產生撞擊,各國亦開始重視 另類教育所提供的不同教育典範,及其對根深蒂固的傳統教育理念所引發的莫大 撼動。

參、另類教育對國內教育的意義

1994年「四一0教改運動」,至今已逾十個年頭,當時號召數萬人湧上街頭的盛大教改運動,提出的四大訴求一廣設高中大學、落實小班小校、推動教育現代化、制定教育基本法,如今有的已成爲教改政策,有的以成爲過往雲煙,姑且不論過去被描繪成美麗願景的訴求應如何落實、成效如何,回首看看當年的活動

----黄武雄,1994,四一 0 歌曲

歌曲,簡單的字句中,道盡了台灣長期受升學主義及威權管理宰制下的學生,所受的壓迫有多深刻!

台灣若干的體制外另類學校,大多起因於對主流教育的僵化與一元感到不滿,他們的共同特色就是要對抗教育上的威權主義、管理主義與升學主義(薛曉華,2003:15)。因此民間關心教育的人士,藉由興辦符合其教育理念的教育機構,點起希望的火花。1990年台灣第一所衝擊僵化教育體制的民間教育機構---森林小學赫然成立,緊接著種籽學苑、雅歌實驗學校、慈心華德福實驗學校、融合中小學、全人中學……等,在近十幾年間皆相繼成立,陸陸續續一些衝擊體制內僵化教育的另類教育型態不斷展現其成果,接著更多熱衷教育改革、富有教育理念的人士,積極投入這些另類教育的發展,希望能實驗較大幅度的教育改革方案,將具體經驗提供體制內的學校參考,期望對台灣的教育改革挹注希望的活水。

雖然另類教育在國內的發展歷經無數的挑戰"與質疑",但近年來其辦學績效逐漸受到家長及專家學者的肯定,因而時常引起社會的關注與討論。2004年「台灣另類教育學會」油然成立,更是爲台灣另類教育的發展揭開歷史的扉頁,因此雖然教育改革之路顛簸險阻,但問題的凸顯,正也提供教育環境變異、演化的動力。

馮朝霖在論述教育與文化關係的三種不同典範4中提到,象徵獅子的教育

4

⁴²由於體制外的改革,打破學校由國家壟斷的局面,因此一開始另類教育辦學的過程十分艱辛,早期政府爲了逼迫其停辦,曾經甚而祭出斷水斷電的手段,對於原本辦學條件即顯困厄的另類學校而言無疑是雪上加霜。例如苗栗全人教育實驗學校於84年9月成立,曾一度遭到斷水斷電。90年11月2日教育部審議委員會終於通過該校申請案,全人始才成爲全台第一所的合法實驗中學。詳參王美珍(2001)。開拓內在的視野一專訪苗栗全人實驗學校黃政雄校長。**教育研究月刊,92**,16-21。

^{43 2005} 年 5 月,馮老師到淡江大學針對另類教育的議題演講時,在場就有研究生提問:「孩子在那樣自由、自主的環境下學習,未來如何適應社會?」這是多數社會大眾都會質疑的部分,有人甚且會說:「我們的教育究竟要培養出痛苦的蘇格拉底,還是快樂的豬?」由此可見,快樂、自由、愚昧很容易被畫下誤解的等號。但由台北市自主學習實驗班於 2005 年的評鑑資料裡,我們可以看出另類學校的孩子不論在課業、生活、個人才能方面也有突出的學習表現,他們不見得會是痛苦的蘇格拉底,但一定不會是快樂的豬。

⁴⁴ 馮朝霖結合了尼采的精神三變說法,提出教育與文化關係的不同典範。其中象徵駱駝的教育學著重文化的傳承與再製;象徵獅子的教育學則彰顯批判與否定文化的立場;而象徵孩童的教育學則盡情的發揮自由與創化的文化生命。詳參馮朝霖(2004c)。駱駝•獅子與孩童一尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。教育研究月刊,121,5-12。

學,主要在彰顯「批判」與「否定」文化的立場,其象徵著人類向文化壓迫「說不」的勇氣。因爲「教育從來就不是中立的,他若不是使人自由,就是奴役人類」,「教育可爲自由之父,也能是奴役之母」(馮朝霖,2004c:7-8)。因此人需要像獅子一樣有向傳統文化說不的勇氣,如此教育才有超越的可能!教育的相對意義不應是盲目的維護傳統、附和環境、迎合既有的價值,而是在培養批判的思考能力及勇於創造的性格,如此才能爲封閉的教育文化帶來變異的元素,萌發改變的契機。因此另類學校的出現,使得傳統教育有了比較的基準,對傳統教育而言,無啻是提供了不同的教育典範以茲參照,更重要的是它爲僵化的教育環境帶來擾動的力量。

第三節 人權教育與另類教育的邂逅

親愛的老師,我是一個從集中營裡死裡逃生的倖存者;

我的雙眼目睹了任何人都不應該看見的事:

有專業知識的工程師建造了毒氣室;

而受過良好教育的醫生毒殺了兒童;

受過訓練的護士在殺害嬰兒;

高中生與大學生射殺並焚屍婦女與幼兒;

所以我對教育感到懷疑。

我只想請求您,

請幫助您的學生,讓他們變得更有人性。

您的努力一定不會製造有專業知識的惡魔、

有才能的瘋子,以及有學問的艾希曼45。

——(Haim Ginott⁴⁶)

人權教育與另類教育,談的其實就是「教育」本質的核心問題。我們希望我們的孩子,未來是怎樣的一個人?我們希望以後的世界會呈現怎樣的面貌?現在如何教育孩子、如何對待孩子,就會直接影響上述兩個問號的答案,因此站在抉擇的當口,握有決定權的大人們,你要向左走還是向右走?

壹、人權教育:作爲一種人權

人權教育究竟是不是一種「權利」?我們可以從幾個世界重要的國際公約

⁴⁵ 艾希曼(Adolf Eichmann,1906-1962)在第二次世界大戰期間,在納粹的組織裡負責滅絕猶太人的任務。他的行動致使數百萬猶太人遇難,戰後他逃亡到阿根廷,但被以色列人逮捕並處以統刑。

⁴⁶ 轉引自馮朝霖審訂(2004a)。21 世紀人權教育(上)原文序。台北:高點。

及我國教育基本法的規範中抽繹出其共同的主張。

1948《世界人權宣言》第二十六條第一項載明:「人人有受教育的權利」;而 第二項揭示:「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、或各宗教團體間的瞭解、容忍與友誼,並應促 進聯合國維護和平的各項活動。」

1966年《經濟、社會和文化權利國際公約》第十三條第一項亦提到:「…… 人人有受教育的權利。盟約國同意教育應鼓勵人的個性和尊嚴的充分發展,加強 對人權和基本自由的尊重,並應使所有人能有效地參加自由社會,促進各民族、 種族、人種或宗教團體間的瞭解、容忍和友誼,和促進聯合國維護和平的各項活 動。」

1989年《兒童權利公約》第二十八條第二項又明確指出:「國家應保證學校 校規之內容與兒童人權尊嚴不相違背。」第二十九條第一項,關於國家應同意的 兒童教育目標中,第二款明示:「發展尊重人權、基本自由以及聯合國憲章所揭 櫫各種原則之理念。」而同條文第三款亦載明:「培養對兒童之父母、兒童本身 文化之同一性,語言與價值,以及兒童所居住之國家和其出生國之國民價值觀, 還有對與自己文明迥異之其他文明,持有尊重之觀念。」

而我國於 1999 通過的「教育基本法」第二條第二項明示:「教育之目的以培養人民健全人格、強健體魄及思考、判斷與創造能力,並促進其對基本人權的尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷,使其成爲具有國家意識與國際視野之現代化國民。」

綜覽上述國內外重要法源可歸納出其對教育權的保護及其強調尊重自由及 基本人權的理念,並主張應培養個體對本身文化的認同及對其他文明的尊重,這 些核心內涵及精神,皆突顯出人權教育的價值,並且具體的爲人權教育找到法源 上的基礎,從而爲「人權教育本身及是一種人權」,找到法理上的正當性及合法 性。

此外,從「權利」的角度分析,美國學者 Ray 與 Tarrow 在《人權與教育》

(Human rights and education)一書中提到,人權是每個人都該平等擁有的,不爲什麼,只因他是個人。而這些權利不只是生命與自由的基本權利而已,尚包括維護人性尊嚴的文化、經濟、社會與政治等實質權利。而教育不只是包含在人權的概念之下,更是所有人類權利最基本的支持與保證。因此教育與人權之間包含了兩種意義,即教育是一種人權(education as a human right)與教育就是關於人權的教育(education about human rights)(Ray & Tarrow,1987:3-4)。羊憶蓉對此持類似的看法,她從教育人權的角度談人權教育,認爲教育即是一種人權,享受教育是基本人權中的一種,人生而有享受教育的權利;而教育作爲一種行動,即應該指導學生關於人權的概念與意識(羊憶蓉,1994:153);而從「責任」的角度來看,學者 Pike 與 Selby 指出,瞭解人權是生活在民主多元社會中的必要條件。人們必須知道人權是普遍的道德權利,無論性別、種族、膚色、語言、國籍、階級、宗教或政治信仰爲何,人人皆可要求人權,並有責任去承認、維護他人的權利(Pike & Selby,1998:3-6)。

藉由法理上的分析及綜合上述學者說法,可知人權教育是一種權利,亦是一種責任,作爲一種基本的人權,我們提倡的人權教育,爲的是培養一個具有人權意識,且具人權行動力的人。具體來說則如同馮朝霖所言,人權教育的意義不僅要使個人能維護與主張其正當的權益,更積極的任務毋寧在於培養大眾對弱勢者的同情與關懷(care),使人們願意爲捍衛人性尊嚴與人權之各種價值而奮鬥、行動(馮朝霖,2002: V-VI)!

貳、另類教育:教育權的充分實現

我國憲法第二十一條明定「人民有受國民教育之權利與義務。」因而人民在中小學的受教權,被視爲是人民的基本權利,然而在威權專制的支配下,人民久而久之早已習慣於接受國家所提供的教育供給,並且根深蒂固的以爲接受國家的教育是義務,而非權利(馮朝霖,2001b:40)。在這樣的背景下,學校的形式多是大同小異,對於一些無法適應學校體制的孩子,往往只能強迫其適應學校生

活,或者消極的放棄這些孩子的成長。但我國隨著 1987 年的政治解嚴,人權風氣頓開,對於憲法上國民教育的權利與義務之詮釋,亦慢慢有了不同的解讀。

學者林子儀"從法理上的分析認為,個人的學習權是我國憲法所保障的基本權利,這一點可從我國憲法第十一條:「人民有言論、講學、著作及出版之自由」中,所規定的「講學自由」而導出。憲法第十一條所保障的學習權,為一種學習自由,這種學習自由就如同憲法所保障的其他的自由權一樣,是一種防禦權性質的消極自由權,而非一種具有請求權性質的積極自由權。因此,個人僅得在國家以積極的作爲侵害或限制個人學習的自由時,才能以憲法所保障的學習自由,來防禦及排除國家積極作爲的侵害。而我國憲法在第二十一條規定:「人民有受國民教育之權利與義務。」因此,個人可具以請求國家提供國民教育。此外由憲法第二十二條基本權利保障的抵括規定中:「凡人民之其他自由或權利,不妨害社會秩序公共利益者,均受憲法之保障」,可以導出家長的教育權,而家長的教育權也是一種消極的自由權,並且是一種附屬於未成年人學習權的附屬性權利(林子儀,1996:4-8)。

根據上述說法,我們瞭解憲法保障人民的「學習權」及未成年人家長的「教育權」,但這種消極的自由權,乃是在國家以積極的作爲侵害或限制人民的自由時,人民才能請求保障,因此是種防禦性的消極自由權,但在教育人權(education as a human right)的思維裡,「教育」作爲一種人權,作爲一種人生而享有的權利,這樣的「教育權」其實質意義究竟是什麼?如果,孩子被強迫一定要接受某種形式的教育,過程中也許揠苗助長,也許孩子嚴重適應不良,產生精神問題或行爲偏差;也許孩子本身的學習風格(learning style)模式⁴⁸與學校提供的教育方式迥異,因而導致學習成效低落的表象……,這些問題皆因沒有其他不同

_

⁴⁷ 台大法律系教授。

⁴⁸ 學習風格(learning style)係指個體在認知活動中,所表現的行為特徵。因個體的認知活動係以其能力為基礎,而在活動時所表現在行為上的特徵,又與其性格和習慣有關,故而某個體之所以具有某種認知類型,乃是在其性格及能力兩因素影響下,經與環境交互作用的學習歷程而形成的。學習風格是個體認知活動的個別差異,此種個別差異在各種認知活動的表現上,有很多不同的類型。因而學習風格又可稱爲認知類型(cognitive style)或認知學習類型(cognitive learning style)。參自張春興(1999)。**現代心理學**。台北:東華。頁 340。

型態的學校可供選擇,而使得每個孩子「被逼著」去接受某種形式的國民教育,然而這樣的教育怎能說是一種權利呢?因此我們必須釐清究竟家長或學生有無選擇「教育型態」的權利。

從國際上的公約或規範來看,1948年《世界人權宣言》第二十六條第三項 指出:「父母對其子女所應受的教育種類,有優先選擇之權利。」

1966年《經濟、社會和文化權利國際公約》第十三條第三項亦提到:「尊重父母和法定監護人爲孩子選擇非公立的但係符合於國家所可能規定或批准的最低教育標準的學校。」

1989年「兒童權利公約」第十八條第一項亦闡明:「父母或法定監護人應負養育兒童之主要責任, 且兒童之最佳利益應該是他們最關心之事。」

而我國在 1999 年底通過之「教育基本法」第八條第二項明文:「國民教育階段內,家長負有輔導子女的責任;並得爲其子女之最佳福祉,依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」

綜合上述國內外法源可知,家長擁有法源上的基礎可依法爲子女選擇受教育的方式及內容,但若要真正落實家長的教育選擇權⁴⁹,市場上則必須提供各種不同教育方式及內容的學校,供家長、學生選擇,否則若每間學校的型態、理念都相近,則國際上的宣言、公約及我國教育基本法第八條第二項,勢將形同虛設,家長的教育選擇權亦無落實的可能。

基於上述分析,我們可清楚瞭解到,另類教育的存在最重要的目的就是成全 實質教育權的落實、滿足家長的教育選擇權,並提供不同的參照,以作爲刺激教 育變異的元素,因而另類教育實在有其存在的正當性及必要性。有不同的教育型 態選項,家長及孩子才有選擇的可能;有選擇的機會,教育才可說是一種權利;

_

⁴⁹劉世閔、吳育偉(2004)認爲家長教育選擇權(parental choice)係指家長或學生在義務教育階段內,有選力選擇公立學校、私立學校以及在家教育等的自由;而鄭新輝(1997)指出,家長教育選擇權係指家長擁有爲其子女的教育,自由選擇符合其性向、興趣及需要的學區、學校及教育內容的權利。參見劉世閔、吳育偉(2004)。家長教育選擇權:教育公平與績效的雙刀劍。國民教育研究學報,12,19-40。鄭新輝(1997)。家長教育選擇權的可行性分析。初等教育學報,10,389-415。

因此從一個國家另類教育的發展情形,即可檢視出這個國家是否真正提供人民實質的教育權;同時亦可由教育權的落實與否,驗證這個國家的人權程度。

參、人權教育與另類教育的關係

欲探討人權教育及另類教育的關係,首先可由人權教育(education of human rights)與教育人權(education as a human right)間的辯證關係談起。人權教育主要在喚醒人類對自我認同、對他人包容、對環境永續經營的教育,是對於人性尊嚴的尊重、維護與提昇(馮朝霖,2001c:102-103);而教育人權主要是以學生的「學習權」爲最基本的概念,學生的學習權應被視爲是一種基本的人權,因此學生作爲學習的主體,應該要有選擇教育型態的權利(李國偉,1996:9-10),這樣教育作爲一種人權才會具有實質上的意義。

從上述人權教育與教育人權的辯證關係可知,若要讓每個人都體驗到身而爲人的價值與尊嚴,學習尊重他人、包容差異、承擔責任,則必須藉由人權教育的萌芽以促成人權文化的實現;但要做到人權教育則必須藉由教育人權的保障,讓每個個體的差異均能有積極發展及被完善照顧的機會。而各種不同、多元的另類學校之所以存在,爲的是提供學生除了體制/主流教育外的其他選項,藉由不同的刺激及元素,豐富整體的教育環境,爲此「教育作爲一種人權」才有真正落實的可能。因此人權教育與另類教育的關係,即由此延伸發展而來。

由於另類教育以學生爲主體的教育理念,主要在提供學生一個自由、支持、人性化的學習環境,讓學生可以無憂、自主的學習,因此在另類的學校裡,每個生命的價值是被肯定的,差異是被無條件接受的。孩子在這樣的文化氛圍下成長,自然容易瞭解身而爲人的尊嚴及價值,對人權的體驗亦將更形深刻、豐富!

因此人權教育和另類教育的關係,就像種籽與土壤。人權教育就像種籽一樣,需要有機、富饒的土壤才得以完整孕育,生生不息的永續發展;而另類教育多元、開放、豐富、包容差異的環境,正是足以提供人權教育孕育、成長的沃土!

然而人權教育及另類教育的探討,最關切的焦點還是要回到「人」的問題上

思考。馮朝霖認爲:「從一個社會對另類的喜惡態度,就可判斷這個社會的民主 與文明程度(馮朝霖,2001b:33)。」台灣社會目前對另類學校的認同仍不如國 外普遍,由此可見,我們的社會對於「差異」、「多元」的存在,仍然無法給予無 條件的接納與包容,這是台灣社會欲邁向民主與文明時必須超越的「自我設限」。 然而如何超越,則需要有教育人權的保障,藉由教育即是一種人權的主張,提供 另類教育存在的正當性及必要性。