

人權教育師資培育工作之推動與 困境

湯梅英*

摘 要

聯合國將 1995 至 2004 年訂為「人權教育十年」，促使國際社會對推動人權教育的重視，希望將世界人權宣言的理念傳散出去，塑造普遍性的人權文化。然而，推動人權教育，必須要有人權教育的師資，如果教師本身對人權教育一無所知或是一知半解的偏差，推動人權教育無異緣木求魚。因此，本文討論的重點在於人權教育師資培育的推動，及其面臨之困境。

首先，回顧、檢討人權教育種子教師工作坊的實際經驗；從 1998 年以「課程與教材發展」為主的工作坊模式，到 2001 年教育部設立「人權教育委員會」，促進師資培育的多元開展。其次，分析人權教育師資培育面對的困難，其實涉及文化觀念和教育系統交織而成的問題。文化觀念包括傳統文化、教師文化和教育信念等因素；制度結構面則從教育結構、師資教育系統及人權教學等層面討論推動人權教育的影響。本文目的不在批評制度結構或教師本身的觀念，而在指出人權教育推動並非如水到渠成般自然，而應設法排除推動人權教育的阻礙；建立以人權教育為核心的師資培育組織網絡，以及負責規劃、執行與推動人權教育的教育行政系統，都是有助於推動人權教育，營造人權文化的可行途徑。

關鍵字：人權教育、師資培育、文化、教育結構

* 臺北市立師範學院教育學系教授

人權教育師資培育工作之推動與 困境

湯梅英

壹、前言

聯合國將 1995 至 2004 年訂為「人權教育十年」，促使國際社會對推動人權教育的重視，希望將世界人權宣言的理念傳散出去，塑造普遍性的人權文化，包含對個人及群體的尊重與容忍，促進不同族群、階級、地域成員的和諧相處，增進人權的保障與維護，以營造全球性的市民社會（global civil society），創造出更民主的世界秩序。2004 年適值人權教育十年期程的最後一年，相較於國際社會對人權教育的重視，在臺灣，人權教育因過去政治解嚴和文化等因素影響，仍是相當陌生的領域。雖然，陳水扁總統於 2000 年就職演說揭示「人權立國」的願景，提供推動人權教育的正當性基礎，但是，人權教育的落實並非僅靠教師在教室教人權即可達成，學校的校園、社區環境，甚至整個社會、文化環境，都是環環相扣的影響因素。如果以學校教學作為推動人權教育的起點，最重要的關鍵當然是教導人權的教學者。如何培養人權教育師資？教師的教學信念、知識和技能是否符合人權教育理念？這些關乎師資培育的問題，可說是世界各國推動人權教育的首要議題。因此，本文以筆者過去規劃、推動人權教育種子教師工作坊的實際經驗為主，回顧、檢討人權教育師資培育的推動工作，並提出人權教育師資培育所面臨之困境¹，以供日後教育行政機關或學校規劃、實施人權教育師資培育課程，以及推動校園人權教育之參考。

¹ 本文係筆者參與人權教育師資培育工作的實踐反思，並綜合過去的研究成果，及參酌其他參與人權教育師資培育的學者專家、教師的意見，雖非個人自說自話的主觀論述，但文責仍由筆者自負。

貳、人權教育種子教師工作坊之推動

一、源起

1996年，因著柏楊先生創辦的人權教育基金會，以及前教育局長吳英璋教授的引介，筆者和本校初教系但昭偉、幼教系幸曼玲、林佩蓉等教授，以及東吳政治系黃默教授和陽明大學周碧瑟教授等人，共同參與國科會人權教育整合型計劃。從研究過程中體認，個人權利的保障雖可透過制度、法律層面的設計；但唯有個人對人權的覺醒及人權理念的實踐，才可能不斷反省、批判現存的制度和結構，以維護人的價值與尊嚴；經由理性溝通、對話及實際行動爭取權利，方有可能塑造一個人權獲得適當保障的環境。因此，人權的保障有賴人權概念普及，而人權理念的傳散，則須透過教育的過程，使人權成為生活、文化的一部份，在人人具有人權理念下，才能維護自己的權利，並能尊重他人的權利。

推動人權教育有賴學校、家庭、社會各方面的整體配合，如果以學校為出發點，則必須兼重營造人權環境及實際教學兩方面共同進行，此種千頭萬緒、相互關連的特質，其實正反映出教育的複雜性。由於當時台灣教育界對於人權教育理論或教學實踐的研究都非常缺乏，因此，當初國科會整合計劃的重點在於發展本土人權教育教材，作為推動人權教育的初步工作。但是，這並不表示推動人權教育只限於學校校園，只在課堂講授世界人權宣言等國際公約和一些權利的觀念、知識，就可達成人權教育的目的。

換言之，推動人權教育須從社會、社區、家庭和學校等不同層面相互配合，而學校是制度化的機構，較能掌握人權概念的傳散途徑及實踐的可能成效。將學校作為推動人權教育的場域，所要考慮的首要議題，就是要讓教師了解為什麼要教人權，人權教育是什麼，以及如何教等問題。又因實施人權教育最重要的是施教者的信念及價值，教師必須符合人性尊嚴與人權維護的理念，才不致發生言行不一、或侵犯、違反人權的情形。基於這些想法，並經前述國科會研究團隊討論，而有舉辦國中小教師工作坊²的構想，以培養教師對於人權教育的知能，同時，藉

² 教師工作坊課程的基本架構雖參考國外學者的觀點和實際經驗，如 Osler & Starkey (1994)、Flowers & Shiman 和 Lister (1984)，但基於歷史、社會背景和文化差異等因素，筆者認為人權教育教師工作坊除應系統性介紹人權基本知識與概念外，如何挑戰教師既有價值和信念，省思習以為常的教

由教師的經驗，發展出關照本土與全球觀點的人權教育課程，讓參與教師成為推動人權教育的種子教師。

二、規劃與初探

有鑒於人權教育師資培育之重要性，筆者透過台北市政府教育局協助，推動人權教育「課程與教材發展」工作坊。先於 1998 年一月份舉行公開說明會，招募台北地區中小學教師志願參與；而後，於三月至六月展開工作坊研習，總計八次半日分散式的研習課程（詳如表一），約有 25 位教師參與。工作坊的目的在於透過討論、經驗分享，使教師能對人權理念有所認識、覺察生活經驗中的人權議題，並藉由教師親身經歷人權概念的學習過程，在理論與實際之間不斷省思、對話，而使人權理念從認知層次落實到生活實踐。因此，工作坊是採取小團體人際互動的模式進行，以五人為一小組，每次研習皆有討論及經驗分享時間，由筆者和其他教授帶領小組成員進行討論、分享，希望藉由工作坊的研習型式，提供教師實際設計教學活動的機會，將人權理念轉化為實際的教學。

大致來說，工作坊期間有許多小組討論互動的機會，成員多願坦誠表露自己的心聲，交換校園事例的觀察或教學現場的經驗，經過多次研習，逐漸形成一種工作夥伴的團體。許多教師認為在研習期間不僅學習到人權的理念，並能反省、分享其價值和教學信念，而願意為發展人權教育教材、推展人權教育付出心力（湯梅英，民 88）。其中大約有 10 位教師，於暑假至十月間，仍繼續定期聚會，由筆者和參與的教師共同編修工作坊期間所發展的教學活動。這些初步教學活動設計的成果，曾在 1998 年 11 月 17 日東吳大學所舉辦的「人權教育與成果展覽國際研討會」中展出。

筆者所規劃的工作坊研習課程³，主要分為三部份，如表一所列：第一，著重人權概念及人權教育的基本理念研討。包括：憲法有關人權的條例，世界人權宣言、兒童權利公約等重要文件，以及人權教育的目的、內涵、課程設計和教學原則、核心概念配合發展階段等議題，使工作坊成員掌握人權教育的概念及重要性。第二，係以具體事例蒐集、探討為主。針對國中小學生在學校或生活所發生有關

學經驗可能更為重要，因此，最初工作坊的課程內容規劃以人權基本知識和概念、學校具體事例及教學經驗為核心。

³ 工作坊課程內容除依據前述規劃理念，並配合發展人權教育課程與教學活動的實際需求，在最後三次研習中加入教學活動設計的實作課程；因此，奠定日後師資研習課程內容的基本架構。

人權的事件，由工作坊成員從法律、教育、老師、家長和學生等不同觀點加以分析和討論。而後，將討論的案例列出有關人權的核心概念，以及對照世界人權宣言、兒童權利宣言等相關的條例，再讓教師有機會反省自己既有的價值、信念，開啟多元思考與尊重差異的對話機會。第三部分，則為人權教育教學活動或行動方案發展。藉由參與教師所掌握的人權教育概念，結合教學經驗，針對國中小學不同身心發展階段，將各種案例的討論、教學活動及重要的人權理念，整理分類，並發展人權教育課程與教學活動，鼓勵教師利用各種教學時機，各類教學媒材，實施適當的人權教育。

表一 人權教育「課程與教材發展」工作坊研習內涵一覽表

日期	範疇	主題	方式
3/13	人權概念	人權發展史簡介	專題演講 五人一小組討論分享與回饋
3/27	人權及人權教育概念	憲法中的人權概念（一）	專題演講 五人一小組討論分享與回饋
4/17	人權及人權教育概念	憲法中的人權概念（二）	專題演講 五人一小組討論分享與回饋
4/24	人權及人權教育概念	世界人權宣言、兒童權利公約討論	專題演講 五人一小組討論宣言及公約白話版之轉化
5/08	人權及人權教育概念、具體事例	現況了解與評估——台灣人權指標	專題演講 自我評估分享與回饋
5/22	人權及人權教育概念、具體事例	健康、生活型態與人權	專題演講 五人一小組討論小組教材創作分享與回饋
	教學活動或行動方案發展	教材雛形——案例整理剪裁	
6/05	人權教育概念、具體事例、教學活動發展	學校生活事例人權光譜討論	五人一小組討論小組教材創作分享與回饋
6/19	人權教育概念、教學活動發展	人權教學活動實施原則及教學活動設計	五人一小組討論小組教材創作分享與回饋
	具體事例	人權鬥士——柏楊先生的分享時間	專題演講

綜言之，工作坊的重要意義是藉由研習的過程，營造尊重、包容及多元的人權氣氛，讓教師自己經歷人權教育的學習過程，反省、體認人權的價值與信念，希望教師能「感同身受」學習者的處境，而在教學中自然帶出尊重、多元的人權文化。由於人力、經費及時間的限制，在實際研習期間，雖然無法深入討論人權的內涵與爭論，然而，透過校園具體事例蒐集和分享，至少讓教師們有機會思索人權和生活的關連。最後一次的研習課程，邀請柏楊先生現身說法，並親自頒發人權教育基金會印製的研習證書，積極鼓舞了教師推動人權教育的熱忱。

三、推動階段

前述工作坊之經驗顯示，學校人權教育的落實與推廣有賴教師理解人權的意涵，更突顯人權教育師資培育的迫切與重要性。此外，教育部於 1998 年 9 月 30 日公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，將人權教育列為重要議題之一，並於 90 學年度起實施，引發教師關注人權議題融入九年一貫課程教學的問題。因此，為有系統培育人權教育師資，筆者規劃初階、進階及輔導員不同程度的種子教師工作坊課程⁴（如表二所列），希望藉由一系列循序漸進的研習，不僅培養教師推動人權教育的知能，並儲備種子教師工作坊所需的輔導教師，便於日後發展、推動以社區或學校為中心的工作坊模式。

為配合各地區不同的需求或各種因素的限制，前述分散式工作坊研習課程遂發展為模組式，可依研習活動的重要元素，也就是，人權及人權教育的理念、校園人權具體實例、人權教育教學活動或行動方案發展三部分，抽取相關課程而發展出各種可能的組合。例如，人權理念的探討可以從人權歷史發展來安排課程，也可以分為人權與生活、人權與文化、人權與政治、人權與哲學等不同層面，由淺入深、由具體而抽象的研習課程。此外，為促進團體成員的互動，營造民主開放、多元尊重的氣氛，除了原有的小組討論和分享，更加入體驗活動的課程，例如，排鑽石、人權熱汽球等（余伯泉等譯，民 87）。並有人權議題相關影片的賞析，以活化人權概念，鼓勵教師運用各種媒材來實施人權教學。有關人權教育的討論和教材的發展，則以九年一貫課程融入人權議題的教學為研習重點。總之，希望藉此培養教師對人權內容以及人權價值與實踐的理解，並能在教學中利用既

⁴ 筆者係參考心理及輔導等人員的相關訓練模式，並徵詢參與工作坊之專家學者及教師的意見，檢視過去工作坊的課程內容及實際辦理情形，將原有課程酌予增刪，規劃不同階段的系列研習課程。

有教材和教學資源、時事題材和生活實例、解決生活問題、以及結合學校行事活動等方式，設計人權教育融入式的教學活動或行動方案。

1999年12月10日人權教育基金會籌建的人權紀念碑在綠島落成，為進一步推動人權教育落實於中小學校園，於是有「全台走透透」辦理人權教育種子教師工作坊的想法。因顧及各縣市政府配合程度以及人力資源等因素，最後決定以台北、高雄及金門三地區為重點。2000年人權教育基金會和台北、高雄及金門三地教育局，共同合作舉辦人權教育種子教師工作坊。初階種子教師工作坊於元月及6月在台北辦理兩梯次，3月在高雄，7月在金門各辦理一梯次。

進階種子教師工作坊則由台北市立師範學院與台北市教師研習中心合辦，於10月至11月間利用周六全日研習，共計五次分散式的全天研習活動(詳如表三)。研習課程上午以人權理念及具體案例的探討為主。包括由生活、文化、政治和教育等層面探討人權的內涵與爭論；紀錄片(輻射將至烏坵、慰安婦、蘇建和三死囚)及影片賞析(春風化雨、壞孩子)，分別討論台灣的人權問題(環境權、婦女人權、司法權等權利及權利衝突的議題)，以及學生受教權及兒童保護等議題。

下午課程則為實際人權教材設計。當時，教育部正如火如荼推動閱讀教育，許多學校因此購置童書繪本，鼓勵學校教師利用語文科或晨光時間，由教師或家長義工以說故事活動及其他各種方式，激勵學生閱讀課外書籍。由於學校教師逐漸重視童書繪本，也有導讀解析的師資需求，加上童書繪本的內容其實反應出不少尊重、包容等人權的核心價值。所以，筆者即採用市面上發行並經評定為優良的童書繪本，依適用年級分類，作為工作坊種子教師實際設計教學活動的參考。實際發展出【星月】【我永遠愛你】【不是我的錯】【公道伯】等以繪本為主的教學活動設計，並於2002年獲教育部補助，彙編為電子書繪本篇的部分內容。

研習結束後，多數參與進階課程的教師反映在小團體中感受到互相尊重、民主、多元的經驗，透過互動、討論，釐清觀念、澄清困惑、建構信念，並逐漸體會人權的意涵，理解人權、教育和日常生活的連結。有些教師將研習心得帶回學校與其他教師分享，有些則嘗試在學校中推動人權教育的理念，或在教學中融入人權教育的教學活動，試圖在師生互動中帶出人權的價值，審視校園的人權文化。其中有五、六位教師，曾參與種子教師初階工作坊的小組討論帶領活動，並與筆者共同討論、發展小組活動輔導技巧，而成為日後推動人權教育種子教師工作坊的輔導員。

不論初階或進階研習，工作坊結束前皆安排人權教材設計發表時間，因此，

教師在研習過後，至少對人權教育融入九年一貫課程的教學有所認識，並有實際設計教學活動的機會；其中許多教師更參與人權教育基金會所舉辦「人權教育教案設計獎」的徵選活動，並有四、五位教師獲得優等以上的獎項。

表二 人權教育種子教師工作坊課程模組內涵一覽表

階段	範疇	主題	方式
初階	人權概念	人權開講 什麼是人權－人權內涵與發展 人性尊嚴與權利保障 個人社會權、參政權、生存權的伸張	專題演講
	體驗活動	權利的想像 排鑽石－權利衝突 只要我喜歡？－權利的類型、核心概念	小組活動 小組討論 分享與回饋
	人權組織 具體事例	笑罷童年－兒童權利調查 從影片「壞孩子」看兒童權利保障 人權教育推動的搖籃－人權教育基金會簡介	專題演講 影片欣賞 專題演講 小組討論 分享與回饋
	具體事例 人權教育概念	校園人權事件探索 九年一貫課程之重要議題－人權教育 人權教育教學活動設計案例舉隅	小組討論 專題演講 分享與回饋
	教學活動發展	人權教育動腦時間 人權教育教學活動設計與分享	小組討論 分享與回饋
	進階	人權概念	人權與生活 人權與文化 憲法中的人權概念 世界人權宣言及兒童權利公約簡介 從教育基本法談學習權與教師專業自主權
體驗活動		人權熱氣球 不公平待遇 嬰仔郎有耳無嘴？－兒童權利	小組活動 小組討論 分享與回饋

	人權組織 具體事例	教師的理想與堅持－教師權利的爭取 婦女人權的爭取－從「阿媽的故事：台灣慰安婦」談婦女人權	專題演講 紀錄片欣賞 小組討論 分享與回饋
	人權教育概念	校園體檢－人權教育環境檢視 人權教育現行課程內容討論	小組討論 專題演講 分享與回饋
	教學活動或行動方案 發展	人權教育動腦時間 人權教育教學活動或行動方案設計與分享	小組討論 分享與回饋
輔導員	人權概念	人權與政治 人權與哲學 世界人權宣言解析 憲法中人權概念解析 權利內涵的擴大與類別 阻礙人權落實的文化因素 健康人生－健康權與教育	專題演講
	體驗活動 輔導技巧 具體事例	遊戲規則 人權辯論會 學生生活案例討論－隱私權、自主權等	小組活動 小組討論 分享與回饋
	人權組織 具體事例	非政府組織促進人權的角色 從「輻射將至烏坵」談環境權 從「蘇建和案」看司法人權	專題演講 紀錄片欣賞 紀錄片欣賞 小組討論 分享與回饋
	人權教育概念 具體事例	人權教育環境檢視 從班會課實施看人權教育之落實 學校、教師推動人權教育策略分享	小組討論 分享與回饋
	教學活動或行動方案 發展	人權教育動腦時間 推動人權教育方案之討論與分享	小組討論 分享與回饋

表三 人權教育種子教師工作坊進階課程內涵一覽表

日期	範疇	主題	方式
10/21	人權概念	人權與生活－權利的種類與衝突	專題演講
	具體事例	從「輻射將至烏坵」談環境權	紀錄片欣賞 五人一小組討論分享 與回饋
	人權教育概念、教材發展	人權教育教學活動設計與分享	五人一小組討論集體 創作分享與回饋
10/28	人權概念	人權與文化－世界人權宣言解讀	專題演講
	具體事例	從「蘇建和案」看司法人權	紀錄片欣賞 五人一小組討論分享 與回饋
	人權教育概念、教材發展	人權教育教學活動設計與分享	五人一小組討論集體 創作分享與回饋
11/4	人權概念	人權與政治	專題演講
	具體事例	從「阿媽的故事：台灣慰安婦」 談婦女人權	紀錄片欣賞 五人一小組討論分享 與回饋
	人權教育概念、教材發展	人權教育教學活動設計與分享	五人一小組討論集體 創作分享與回饋
11/11	人權概念	教育基本法保障了誰？－權力、 權利的探討	專題演講
	具體事例	從「春風化雨」談教育權	影片欣賞 五人一小組討論分享 與回饋
	人權教育概念、教材發展	人權教育教學活動設計與分享	五人一小組討論集體 創作分享與回饋
11/18	人權概念	阻礙個人權利受到保障的四個因 素－以國民學校為例	專題演講
	具體事例	從「壞孩子」看兒童權利保障	影片欣賞 五人一小組討論分享 與回饋
	人權教育概念、教材發展	人權教育教學活動設計與分享	五人一小組討論集體 創作分享與回饋

四、多元開展

教育部於 2001 年 4 月設立「人權教育委員會」，頒訂人權教育實施方案，同時鼓勵民間團體辦理人權教育活動，師資與人力的培訓為其中一環。因此，原有民間社團或學術單位辦理的種子教師工作坊，獲得教育部經費及行政支援，得以持續經常辦理；同時，教育部也將師資培育列入年度工作計畫，而促進師資培育多元的開展。

人權教育種子教師工作坊，自九十年度起納入教育部年度工作計畫項目。2001 年 8 月，由人權教育基金會承辦金門縣中小學種子教師暑期工作坊；2002 年研習對象擴大到全台灣國民中小學教師，仍由人權教育基金會承辦，於 5 月及 6 月在台北舉辦兩梯次初階種子教師工作坊；2003 年由中國人權協會承辦，於 11 月及 12 月分別辦理北區和南區初階種子教師工作坊。

基本上，工作坊的課程內涵仍採筆者課程模組的規劃，但因研習經費、天數、講員聘請等因素限制，實際課程內容或名稱略有更動。如表四所列，即為 2002 年在台北辦理二天

的研習課程。由於教師對人權教育頗為陌生，故仍以初階工作坊為推動重點，進階和輔導員工作坊計畫則列入教育部 2004 年下半年計畫項目。為配合教師實際需求，2003 年所舉辦的種子教師初階工作坊，研習內容增加學校推動人權教育工作的經驗分享，卻因而相對減少原有的體驗活動。此外，研習人數每梯次約計 50 名教師，均由教育部發文學校指派教師參加，分組活動以每組 15 人為原則，人數多於以往舉辦的工作坊，使得團體互動受到限制，討論分享的時間也略顯不足。雖然如此，參與工作坊的教師多能利用小組時間，討論學校中常見的體罰、服裝儀容及一些涉及學生隱私權的議題；並經由成員腦力激盪、小組合作，設計人權教育融入各學習領域的教學活動，在研習結束前，發表教學設計成果。

除上述人權教育種子教師工作坊外，教育部人權教育委員會也規劃各項人權教育師資培訓工作，例如，舉辦人權教育教材設計發表暨研討會，以鼓勵中小學教師設計優良的人權教育教材，並加強教師間的教學經驗交流；針對校長、主任、訓輔人員及軍訓教官，分別辦理不同梯次的人權教育研討會；透過教師研習中心辦理人權教育融入九年一貫課程的研習活動；邀集教科書出版公司與學者專家對談中小學教材融入人權教育議題；針對師資培育機構辦理人權教育營、人權教育課程設計與發展研討會，以及人權教育系列研討會。由此可見，人權教育師資培

訓不僅漸具規模制度，且趨向多元、多樣的形式，對象也擴大到教育行政人員、教科書商編輯及未來教師。

表四 人權教育種子教師初階工作坊二日研習課程一覽表

時 間	第一天	課程範疇	方 式	第二天	課程範疇	方 式
	主 題			主 題		
8:10~8:30	報到、始業			報到		
8:30~9:00	相見歡		問候、分享	有緣來逗陣		問候、分享
9:00~10:20	人權開講	人權概念	專題演講	人權發展史與世界人權宣言解讀	人權概念	專題演講
10:20~10:30	找茶時間 (tea break)			找茶時間 (tea break)		
10:30~12:00	我想認識你 (30 分鐘)	體驗活動	小組活動 小組討論 分享與回饋	九年一貫課程之重要議題－人權教育課程與教學	人權教育概念	專題演講
	權利的想像 (60 分鐘)					
12:00~13:00	吃飯皇帝大 (lunch time)			吃飯皇帝大 (lunch time)		
13:00~14:30	從「壞孩子」看兒童權利保障	人權概念 具體事例	影片欣賞	人權教育動腦時間	教學活動 發展	小組討論 集體創作 分享與回饋
14:30~14:40	輕鬆一下 (tea break)			輕鬆一下 (tea break)		
14:40~15:40	影片討論 (+ 聯想活動)	具體事例 體驗活動	小組活動 小組討論 分享與回饋	人權教育教學設計與經驗分享	教學活動 發展	小組討論 集體創作 分享與回饋
15:40~16:10	分享時間	人權教育 概念	小組討論 分享與回饋	寶藏大公開－心得分享、結業	教學活動 發展	分享與回饋
16:10	明天會更好			期待再相見		

參、人權教育師資培育的困境

雖然，在教育部積極推動下，人權教育師資培育工作已有長足的進展，但是，在推動教師種子工作坊過程中，實際上面對的問題，卻是推動人權教育所涉及文化觀念和教育系統交織而成經緯萬端、盤根錯節的挑戰。簡要分析如下：

一、文化觀念的影響

過去辦理種子教師工作坊，常有現場教師提出人權思想與傳統觀念杆格不入，尤其對於學校推動人權教育總有些忐忑不安的焦慮。雖然，在工作坊研習課程中提供教師省思、討論的機會，但是，人權是高度價值相關的議題，自然不是一時半刻就能讓教師完全接受，改變其既有的觀念。有關文化觀念的影響，不僅是推動人權教育師資培育所面對的困難，也是教師在學校推動人權教育可能遭遇的困境。

（一）傳統文化

中國文化中的人際關係，乃至個人與團體的關係，大都以道德義務⁵為主軸，因而，對於法律權利的維護和保障較不受到重視。例如，「孝順」⁶其實就是親子倫理關係中重視對父母奉養的道德義務，相對的，因著子女的孝順，而使父母享有受到奉養的「道德權利」。但是，如果子女不肖，父母的「權利」受損，卻可能因「家門不幸」或不好意思，而不會向子女伸張自己的權利，或甚至向政府部門要求對老人福利的重視，進而將傳統孝順的道德義務，轉化為法律權利，以保障老人的基本權利。此外，在日常生活中，我們會將「權利」視為「爭權奪利」的同義詞，例如，一個常將「這是我的權利」放嘴邊的人，多半會引起他人的反感，覺得這個人很愛「計較」，甚至會反問「你憑什麼享有權利？」也就是說，我們可能不習慣使用「權利語言」，作出權利的主張，所以，一旦在人際互動中，如果有一方主張「權利」，就可能引發另一方提出「做了什麼？盡了什麼義務？」的質疑，而產生緊張關係，甚至破壞原有的人際互動。可以想見，在學校中如果學生覺得

⁵ 許多學者認為儒家以人倫為基礎，要求個人在五倫的社會關係中扮演好自己的角色，實踐自己的義務，對方也要做出合乎角色的行動，因而構成巨大的社會網絡（參見林端，民 83、張德勝，民 80）。有關儒家倫理與法律文化的討論，可參見林端（民 83）有深入的分析。

⁶ 有關「孝」在中國傳統文化中的研究，可參考肖群忠所著《中國孝文化研究》一書（台北：五南，民 91）。

權利受損而據理力爭，可能或多或少都會被校方視為「頭痛人物」、「異議分子」來對待。由此可見，傳統文化中講究「三綱五倫」，「上尊下卑」、「長幼有序」差序格局的人倫思想，或許足以解釋為何教師總有「推動人權教育會破壞校園倫理和秩序」的疑慮。

（二）教師文化

一般而言，教師多半時間是處在自己的「班級王國」，尤其是小學老師，接觸對象多為較年幼的學生，較少和其他成人有密集互動、頻繁接觸的機會，因而有個人主義、保守主義、維持現狀等平庸的教師文化（Lortie, 1975）。個人主義是指教師關起門來上課，很少有教師同儕共同討論教學或協同教學的時機，教室猶如神秘花園（secret garden）或黑盒子（black box），其他成人很難進入教室評量教師的教學。所以，教師很容易「自以為是」，以自己設定的標準為滿足，對外在改革的要求，常會不以為然，而抱持抗拒的態度。保守主義是指教師的保守性格，一般選擇以教師為業的人，個性傾向保守不喜歡變動，加上教師在教室個別工作的狀況，更讓教師趨於維持現狀，不願「標新立異」突顯自己與眾不同，少有突破創新，而反映出平庸的文化。教師習慣「謹守分寸」，固守已經熟悉的教學方式，很難改變既有的教學信念和態度。面對教育改革、教學創新，或者如人權教育等新興議題，教師多會認為應先解決教學環境，例如班級人數過多、考試升學制度、教學時數不足等問題；而較少提出教學本身的改進，因為教師通常覺得，沒有人比自己更熟悉教學現場，學者專家的建議大都與實際教學脫節，只是空談理想罷了。所以，即使教師參加不少的研習活動，如果無法改變「以不變應萬變」的保守應對方式，各種教學改革或觀念，無可避免的還是落入「由上而下」行政命令式的窠臼。因此，如何打破原有封閉的班級王國，鼓勵教師自我創新，增加教師之間的對話、省思的空間，尋找改變教師工作文化的有效途徑，以轉化這種保守、消極與冷漠的教師文化，也是推動人權教育所要面對的挑戰。

（三）教育信念

中國傳統對教育的定義是「教，上所施，下所效；育，養子始作善」，在現代教育制度尚未健全發展的古代社會，「作之君，作之師」、「上行下效」、「風行草偃」等語辭，顯示上位者如教師一般，對於民眾有深遠的影響。十九世紀，法國社會學家涂爾幹（E. Durkheim）認為：教育是年長一代施之於未成熟一代的影響，所

以教育具有社會化的功能⁷。由此可知，教育實際上蘊含「上」「下」位階，或「成熟」對「未成熟」影響的不對等關係。學校是一個制度化的機構，教師具有正當化的專業權威，教學含有已知者對未知者的啟迪教化，在教學場域中，教師實際上是擁有權力的強者，師生不對等關係，似乎是天經地義的事。尤其，一般人尚有「嬰仔郎有耳無嘴」、「年幼無知」的觀念，認為孩子年齡較小、能力不足，許多事無法自我決定，而有賴大人的管教和保護。因此，學校行政人員或教師常以「校園安全」、「為學生著想」等理由，而有搜書包、公佈學生成績，甚至體罰等事件發生，卻不知這種保護主義的觀點，往往忽略孩子主體性發展和學習的機會。可想而知，對於孩子是學習權的主體，尊重其表達意見的權利，甚至參與課程和教學設計等說法，必然讓許多教師心生疑慮、不安。也難怪基層教師常認為人權教育的推動，會讓學生變得「只要我喜歡，有什麼不可以！」、無法無天、難以掌握。然而，如果這樣不對等的關係是多數教師堅持的教育信念，又如何期待教師培養學生具備民主社會所強調平等、尊重、多元、參與的公民素養（citizenship）？

二、制度結構的影響

一般來說，人權思想播灑在尊重人性尊嚴的文化土壤，較容易發芽成長；如果落在貧瘠的環境，就必須奮力爭取，才有發展的空間。西方近二、三百年的人權發展史，其實就是爭取、保障與維護人權的見證。從歷史經驗來看，民主制度較能維護基本人權的保障，而人權的保障也促使民主制度得以穩定發展。正如民主制度與人權保障的密切關係；教育與人權之間的關係，包含教育是一種人權（education as a human right），以及教育就是有關人權的教導（education about human rights）兩種意義⁸，因此，教育權利的保障與人權教育的推動息息相關。人權教育不僅藉由教育傳散人權思想、觀念，更將教育視為重要的基本人權，因而對於阻礙教育發展的因素，必須加以排除，以維護、保障教育的基本權利；而重視受教者基本權利的教育制度，自然有助於人權教育的推動。因此，學校推動人權教育不僅止於課堂教授人權的知識觀念，因為僅讓學生認知基本權利並不足夠，還需要讓學生了解權利的意涵，知道自己的基本權利應受到保障，從而維護、

⁷ 涂爾幹對於教育活動與社會化歷程的相關討論，可參考教育與社會學（*Education and sociology*）一書。

⁸ 有關教育與人權的關係，可進一步參考美國學者 Ray & Tarrow (1987)，以及國內學者羊憶蓉（民83）等人的討論。

爭取基本人權。茲就教育結構、師資教育系統及人權教學等層面對推動人權教育的影響，說明如下。

（一）教育結構性問題

台灣在戒嚴時代，教育是一種「黨化教育」，被視為國家的「精神國防」，長久以來，教育方面，尤其國民教育階段，往往配合政治、社會、經濟的需求，符應既有的結構。由於決定教育政策和方針的教育權是掌握在國家和政府部門，人民並不知道教育權的主體應在受教者，而形成中央集權的教育體制。從中央、地方到學校內部，不論師資、課程內容、財政經費、教育行政，都是中央統一的規定，強調「命令服從」一條鞭式的管理，而妨礙教育自由與多元的開展，產生許多結構性問題。

自 1987 年政治解嚴後，帶動各種訴求的社會運動。教育方面，則以 1994 年由民間社團發起的「四一〇教改聯盟」揭開序幕，針對台灣長期以來的教育弊病，提出落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、制定教育基本法等四大訴求。四一〇教改運動，可說是解嚴後首次由民間爭取教育改革的主動權，希望從結構面改造台灣教育，讓整個教育體制能夠鬆綁，以促進教育現代化。然而，回首教改十年，教育的基礎結構仍有待改善。例如，在國小班級人數方面，雖然，八十三學年度平均每班 37.4 位學生，到九十一學年度已降為 30.1 位學生，但這多半只是順應人口出生率下降的成果，況且班級人數降低，教學品質是否就因而提昇呢？實際上，過去教育系統長期為人詬病的管理主義、升學主義以及教育資源的粗廉主義，依舊是發展以學生為主的優質教育環境的「絆腳石」。

在教育改革的旗幟下，政府教育部門雖然推動不少教改行動方案，但是，實際教學環境卻未有太多的改善，教師負擔也未見減輕。不管是學校或班級，為維護秩序、追求效率，大多仍是「管理」導向，要求一致性、守規則，往往忽視學生個別差異、多元學習的需求，而欠缺人性化教育環境的營造。此外，以往聯考升學制度雖由基本學力測驗所取代，但實質上仍不脫篩選學生進入高中、大學的超級大聯考型態。在學校辦學績效仍以升學率為唯一指標下，學校教學活動、進度、教材、評量，自然是「考試掛帥」、智育至上。因此，為激勵學生認真讀書、考好成績進好學校，公布學生成績、體罰管教、剝奪學生休息時間等措施，自然成為必要且正當的手段；相形之下，尊重學生的自主權、表意權、休閒權等課題，對許多學校老師和行政人員來說，似乎只是喊口號、唱高調，甚至是「不食人間煙火」的想法。

「尊重」這個看似簡單的人權核心價值，真正的落實卻必須經費、人力、時間等各方面資源的配合。在學校場域中，營造一個安全自在、尊重學習者的學習環境，其實只是建立人權保障的教育基礎結構，但如果仍以廉價辦教育的原則，如果只冀望或要求教師觀念改變，這種「又要馬兒好，又要馬而不吃草」的作風，其成效如何，自然不難預料。這些涉及教育結構性的癥結問題，浮出表象的，或許是學校教師體罰、管教不當的層出不窮；然而，深一層來看，友善的學校氣氛、人性化的教育環境，學生團隊合作、包容尊重、理性溝通的能力，創造力發展和公民素質培養，以及關乎文化轉型與再生、公民社會建構等議題，可能更是保障教育人權，推動人權教育，追求優質教育所應深思的核心。

（二）師資培育系統

九年一貫課程是近年來具有廣泛影響的課程教學革新工作，其中配合世界潮流與社會趨勢，將重大議題（資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政）融入學習領域中，被視為此次課程改革的特色之一。然而，教育部於 2000 年 9 月 10 日公佈國民中小學九年一貫課程暫行綱要之後，自九十學年度起，即開始從小一實施，九十一學年度小四及國一加入實施，至九十三學年度國民中小學全面實施。由於課程改革步調快速，師資培育機構應對不及，在缺乏師資進修配套措施的批評下，教育部積極推動九年一貫課程各種相關的研習活動。雖然，九年一貫課程中列有人權教育的議題，但是，當教師忙於參與各主要學習領域的進修活動時，自然無暇顧及人權教育等融入議題，人權教育的師資培育難免被壓縮至「邊緣化」的處境。

誠如前節所述，自 2001 年後教育部才將人權教育師資培育工作納入年度工作計劃項目，而實際所動用到的人力、物力、時間等資源，都無法和九年一貫課程其他學習領域相比；況且，這些師資培訓工作多屬於單點零星的工作坊或研討會形式，因此，即使九年一貫課程已全面實施，多數教師並未接受人權教育重大議題的師資研習。無怪乎，為何要推動人權教育？人權教育要教什麼？如何教？如何融入？這些基本問題，仍是教師心中普遍的疑惑。因此，透過對中心學校的師資培訓，進而發展中心學校為地區師資培育及推動人權教育的重心，以建立有組織、結構的師資培訓系統，實為推動人權教育的重要工作。

雖然，「人權教育種子教師工作坊」在 1998 年已在台北舉辦，一方面讓教師了解人權理念，體驗人權學習的經驗，另一方面則發展教學活動設計的能力。但是，研習過後因未建立追蹤、回饋的機制，而無法切實掌握這些種子教師，是否

在教學中實施其所設計的教學活動；是否將人權理念應用在日常的師生互動或學生事務的處理；以及教師在教學現場推動人權教育可能遭遇到的問題和困難。簡言之，種子教師是否能在學校校園中發芽、成長，乃至開花、結果，如何幫助種子教師解決推動人權教育的問題和困難，可能都是未來推動人權教育師資培育工作，應列入通盤考慮的相關議題。

有關職前教育方面，目前師資培育機構並未設立人權教育學程，或是培育人權教育師資較完整的核心課程，僅有少數師資培育機構開設一兩門課程；此外，各縣市政府甄選教師，也未將人權教育列入相關的職前講習或研習中。因此，即使是新進教師也未必了解人權教育基本概念。以目前教師證照專長認定來看，人權教育既非教師任教科目專長亦非學習領域，即使設有人權教育學程或核心課程，也可能因缺乏專長認證的誘因，而乏人問津。如果多數教師對於基本人權的覺察與知識不足，甚至可能作出傷害學生權利而不自知的舉動，自然不可能冀望教師在日常教學中討論人權議題，或是推動人權教育。總而言之，配合教師專長認證制度，鼓勵師資培育機構設立人權教育相關課程或學程，並列入縣市政府學校甄選教師的要件或職前訓練，都是建立人權教育師資培訓系統的必要工作。如此，才能落實校園人權教育的推動，建構尊重人性尊嚴的校園文化，回歸教育本質的目的。

（三）人權教學

目前九年一貫課程雖將人權教育列入重大議題，但在既有的學習領域及教學節數的限制下，重大議題要教什麼？如何教？如何融入，才不致「消融」不見？有關這些實際教學所面臨的問題，筆者曾經撰文討論，並列舉融入的策略方向⁹，提供學校實施人權教育課程與教學設計的參考。雖然如此，教師在實際教學中仍會面對許多阻礙。依據「人權教育融入國小教學歷程之研究」（薛玉蓮，民 91），研究者訪談多年參與種子教師工作坊研習的一位教師，發現影響人權教學的因素，包括：教師受傳統文化影響造成的自我疑惑；時間因素；同儕的拉力；學校行政；教師對待學生的方式；家長因素等。其中，除了時間和學校行政屬教學所面對的制度結構因素外；其他大致與前述傳統文化、教師文化和教育信念相關。茲就時間因素和學校行政的阻礙，說明如後。

一般而言，人權教學需仰賴教師的主動性，才能適時將人權議題融入各種學

⁹ 參見湯梅英（民 90、91）對於人權教育融入教學可行策略的討論。

習活動。因此，教師需要接受師資培訓，培養具有人權教育的知能，能察覺生活中的人權議題，處理人權議題的爭議，並能運用既有的教學資源，或設計相關的教學活動。依據九年一貫課程綱要實施要點，80%的學習節數分配在七大學習領域，20%為彈性課程時間（教育部，民 89），人權議題沒有實質的教學時間，而必須以融入現有學習領域，或者利用彈性時間辦理全校性、全年級活動或學校本位課程的方式實施。然而，在學校場域，因為教學時數的限制，各學習領域的課程安排往往無法滿足學習領域內容的要求；彈性時間又必須顧及補救教學、班級輔導或學生自我學習的需求；加以前述文化觀念的影響，學校不易發展以人權教育為特色的校本課程。在這些因素限制下，自然無法顧及不佔教學時數的人權教育議題。由於課程緊湊而缺乏時間，可能讓有人權意識且有心推動人權教學的教師，無力採取實際教學的行動。即便教師將人權融入教學歷程中，又會面臨教學比重與時間不足的考驗，因為人權教育最重要的是人權價值與文化的培養，需要時間引導學生理性思考、情感認同及行動參與。如果增加人權教學的時間，勢必壓縮現有的學習領域時數；如果只是點到為止、零星不足的人權教學，相對的，對學生人權意識培養的影響較有限，當然也不易形塑普遍的校園人權文化。

人權教育的推動不僅是教師在教室進行的人權教學，更有賴學校營造人權的校園環境，以保障學生的教育權。因此，學校推動人權教育最終目標必會朝向人權學校（Human Rights school）發展。以學校行政來說，由於受到過去中央集權式教育制度的影響，學校行政多數仍以主管機關考核、監督的項目為工作重點。教育部雖於民國 90 年頒布人權教育實施方案，但只是宣導性政策並無強制執行的規定，各縣市政府教育局未必成立人權教育委員會，規劃、推動人權教育方案。在此情況下，多數學校並不認為人權教育是屬於積極辦理的當務之急，甚至，如果教師有心實施人權教學，可能還會遭到學校行政單位的質疑，其他如排課、課程進度、考試及其他教學活動的要求，都是教師所要面對學校行政的壓力，可以想見人權教育在學校實踐的困難。此外，如果學校推動人權教育仍以傳統行政管理、績效考核為主，學校行政不能跳脫遵照「上級指示」辦理的心態，處處表現不自覺的威權、專制，缺少理性溝通、民主尊重對話的空間，實際已和人權教育的核心價值相違甚遠，如何能冀望學校討論涉及權利衝突、富有爭議的人權議題？如何能落實人權教育，實踐以人性尊嚴為核心的教育本質？

肆、結語

人權的保障並不在於公開簽署的文件，而在於人們的心中。聯合國推動人權教育十年就是透過國際人權宣言及標準的了解，培養人權意識，敏感覺察違反人權的社會議題，並有能力與責任維護、保障人權。學校推動人權教育，必須要有人權教育的師資，如果教師本身對人權教育一無所知或是一知半解的偏差，推動人權教育無異緣木求魚。但是，即使教師具有推動人權教育的知能，校園卻充滿文化觀念和結構系統的不利因素，那麼，期待人權教育落實及人權文化深植，恐怕也只是虛幻渺茫的願景。

本文係以人權教育種子教師工作坊的實際經驗為主，檢討人權教育推動所面臨的困境，目的不在批評制度結構或教師本身的觀念，而在指出人權教育推動並非如水到渠成般自然。這些推動人權教育的阻礙，雖不可能在短期間就能獲得改善，但是，可以確定的是，如果人權教育以學校為起點，就必須支持、協助教師轉化現有不利文化觀念；鼓勵教師隨時注意人權議題，提供教師討論如何在教室處理人權議題的機會。因此，人權教育的推廣不但不會剝削教師人權，相對的，教師在人權教育的教學中，因著檢視、反省既有不合理的制度結構，而能運用各種保障人權的規章，爭取師生共同的權利，更能營造一個尊重人權的教育環境。

以師資培育來說，人權教育種子教師工作坊的經驗顯示，研習活動可採種子教師初階－進階－輔導員等不同階段的培訓，以符合各種需求。工作坊課程應提供各種不同的學習型態（如閱讀、討論、傾聽、問題解決行動與體驗活動等），鼓勵成員參與活動，連結過去的知識及經驗，協助參與教師實施統整的人權教學活動。並透過網站交流或電子報等方式，建立教師推動人權教學的互動和支援網路，以免教師身陷單打獨鬥、孤立無援之境。此外，人權教育師資培育不僅要建立多元、系統化的管道，更應加強教師職前一導入－在職教育的連結，也就是，從師資培育機構的課程開設，教師甄試的要求，到在職教育的各種研習活動，都能加入以人權教育為核心的課程活動，才能確立人權教師培訓的組織網絡。

在制度方面，除了教育部成立人權教育委員會之外，各縣市政府教育局也應組成地方人權教育委員會，及各地區的中心學校，以結合學校、教育主管當局、相關政府單位及人權機構之間的資源，建立負責規劃、執行與推動人權教育垂直與水平的組織系統。透過人權教育組織制度的建立，可定期檢視人權相關的教育制度、法規和政策，評估校園人權環境，以移除阻礙人權教育推動的絆腳石，並

提供學校推動人權教育的有效策略，以協助學校發展人權教育教材，營造多元、多樣的教學，甚至，處理學生的問題都有一套可遵行的準則。

本文從個人投身人權教育師資培育工作的反思，檢視人權教育落實校園的困境。雖然，人權教育看似荊棘滿佈、困難重重，但實際上，每次工作坊或研習活動都不難接觸到一些「有夢最美，希望相隨」的教育夥伴，不僅彼此扶持，堅定教育工作的信心，更樂於懷抱希望和願景，為實踐人性尊嚴的教育目的，追尋更美好的社會而努力。

參考書目

- 羊憶蓉（民 83）。**教育與國家發展：台灣經驗**。臺北：桂冠。
- 余伯泉、蕭阿勤譯（民 87）。**人權教育活動手冊**。臺北：遠流。
- 肖群忠（民 91）。**中國孝文化研究一書**。臺北：五南。
- 林端（民 83）。**儒家倫理與法律文化：社會學觀點的探索**。臺北：巨流。
- 教育部（民 89）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。臺北：同作者。
- 張德勝（民 80）。**儒家倫理與秩序情結－中國思想的社會學詮釋**。臺北：巨流。
- 湯梅英（民 88）。人權教育理論與實際－以教師工作坊為例。**臺北市立師範學院初等教育學刊**，7，171-198。
- 湯梅英（民 90）。人權教育的課程與教學：一個重要卻受忽視的新興議題。**課程與教學季刊**，4(4)，頁 1-20。
- 湯梅英（民 91）。融入或消失？談九年一貫課程中人權教育的課程與教學。**師友月刊**，420，17-21。
- 薛玉蓮（民 91）。人權教育融入國小教學歷程之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*, trans. by S. D. Fox, NY: Free Press.
- Flowers, N., & Shiman, D. (n.d.). *How you teach is what you teach*. Retrieved September 4, 2001 取自：<http://www.hrusa.org/hrh-and-n/Part-2/howteach.htm>
- Lister, I. (1984). *Teaching and learning about Human Rights*. Starsbourg: Council of Europe, DECS/EGT (84/27) ED261924.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteachers*. Chicago: The University of Chicago Press.

Osler, A., & Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education in Human Rights: a European perspective, *Journal of Moral Education*, 23, 3, 349-59.

Ray D., & Tarrow, N. B. (1987). Human rights and education: An overview. In N. B. Tarrow (Ed.), *Human rights and education*. NY: Pergamon Press.

Teachers' Training on Human Rights Education: Accomplishments and Difficulties

Mei-Ying Tang*

ABSTRACT

To echo the 10-year period (1995-2004) of the "Decade for Human Rights Education" declared by the United Nations General Assembly in 1994, many countries in the world have developed various education projects and programs. Among the work in promoting human rights education, there is a major concern on teachers and teacher trainers, who are the key persons to facilitate human rights education in schools.

Although Taiwan is not the member states of UN, there have been non-governmental organizations (NGOs) and professional groups initiating and supporting human rights education in schools before the Ministry of Education set up a committee on human rights education in April 2001. It is the main purpose of this paper to examine teachers' training and its difficulties over past years. First, summarize and analyze the experience of the workshops and programs on teachers' training. Second, explore some factors concerning culture and education system, which may influence the effectiveness of teachers' training and hence affect the efforts on implementing human rights education.

It is not to criticize the system and structure of education or to blame teachers only, but it is appropriate to reflect what have been accomplished and then to plan what future steps are needed toward the promise of the human rights agenda.

Key words: human rights education, teachers' training, culture, and education system

* Professor, Department of Education, Taipei Municipal Teachers College

