

論文題目：如何學自由？從法律社會化理論看我國的人權教育的問題與發展

作者：林佳範

大綱：

壹、前言

貳、我國發展人權教育的問題

一、普遍與平等主義 v 差序與階級主義

二、個人尊嚴之尊重 v 分數歧視

三、學生主體性 v 教師威權

四、人權的正當化 v 文化相對論

參、法律社會化的理論

一、尋找符合近代人權理念的法律社會化模式

二、人權、法治教育的規範意識目標：普遍化之後成規規範意識的形成

三、法律社會化並非僅是行為者的外部行為合乎規範秩序，而是在於內部的規範意識變遷的問題

四、個人內部規範意識的變遷，無法以外部強制的方式來形成，亦非僅依個人的自我反省之解構與重構而成

五、法治教育的社會化過程，本身即是主體生活世界的理性化過程

肆、人權教育的發展原則

一、人權教育的目標在於形成普遍化的規範意識

二、人權教育應著重於學生內部規範意識的發展

三、內部規範意識的發展在於學生的自我人格的重構

四、自我人格之重構必須尊重學生為意義形成的主體

五、學生自我人格的重構需在互為主體的溝通互動過程中形成

伍、結語

陸、參考書目

壹、前言

如何學自由？近代人權的理念是建立在對個人自由與自主性的保障，講自由是不講責任的嗎？「天賦人權」是說人與生俱來即擁有人權，但是不是不用學習就會尊重人權？九年一貫的新課程，亦將人權教育列於正式的課程中，但九年一貫的課程改革，遭受許多的批評與爭議，許多教師反應「學理不明、課程目標不清，老師也指抓不到重點」（中國時報 2001/12/17），而有關「合科」與「分科」的爭議，更是模糊了課程改革的精神。

然而，教改主張人民教育權與學生學習權的保障。（教育基本法第二條、第八條）從人權的理念與教改理念的一致性觀之，教改的理念正呼應著人權的理念，教改的落實不能不含人權教育於其中（林佳範：2001）。直言之，人權的理念強調學生作為權利之主體，相應地，課程改革的精神應在於以學生作為學習的主體。九年一貫的課程改革精神應在於以「學生為中心」的課程理念為基礎。再者，現代的法治理念，正也是從人權保障的觀念而開展。現代的法治教育，不僅需從人權理念來說起，也要改變以往的威權方式，改以符合人權與教改理念的學生為中心的方式。以學生為中心，即從學生的日常生活開始，而明顯與立即的，學校的教育關係即成為學生觀察與反省的對象。現代的人權與法治教育中，學生不僅是學習的主體，更是權利的主體。人權與法治教育的言教與身教需相合一（林佳範：2000a）。

周志宏教授（1997）以「教育的非權力性」，來指出從法律上與教育原理上的教育關係：「過去的教育偏重倫理作用、教化作用，強調服從、紀律、訓練、價值的灌輸以及倫理觀念的養成。因此，多以懲戒為教育的主要手段，強調學校、教師與學生間的特別權力關係。然而，現代教育強調人格的發展、自主精神的培養、追求真理的態度、創造性思考以及獨立的判斷力。因此，任何非基於教育原理所為劃一的規制與單方面的強制，皆對教育有害無益。」周教授所指出的單方面的強制的教育手段，與強調受教者主體性的現代教育，其各自背後隱藏著什麼社會化理論？教改的精神強調學生作為學習的主體，從人權的理念的觀點我們應尊重學生有個人的自主成長權，此不經讓我們要問所謂的社會化理論中，有多少學生作為主體所能發揮的空間？社會化的過程中，學生僅是被動的客體或被條件化的客體呢？不同的社會化理論，其所規劃的學習內涵、學習過程、教學過程等有何不同？我們常所謂的「教學相長」，其所依據的社會化理論為何？其是否意味著學生與老師於社會化過程中互為主體的地位？

John Dewey(1997)於二十世紀初的美國推展教育改革運動，他深感改革決不能只建立於對舊的課程的批評而已，更應明白地指出新的課程理念的理論基礎，於教學的實施上才能充分掌握其原則而安排課程的進行。他認為任何的學習都脫

離不了「經驗」，於是探討經驗的本質而能進一步地指出「好」與「壞」的學習經驗之差別所在。我國於九年一貫的課程改革上，遭受許多的批評與誤解，或許即在於對課程改革的理論基礎的探討上不夠清楚，許多老師不知道為什麼要改革，更不用說怎麼改，舊課程問題出在哪裡，新的課程能如何改善，欠缺完整清晰的理路，更不用說淺顯易懂的說帖。在備受爭議的九年一貫的新課程中，人權教育被列入正式的課程當中，但這並非表示人權教育的推展已站上教育的橋頭堡，相反地，她正深入險境當中。教改所針對的「升學主義」若未被打敗，人權教育是不可能落實到教室裡，蓋我國校園裡最嚴重的人權議題，莫過於「分數歧視」的問題，而這「升學主義」所賴以存立的基礎，絕非只是「聯考」的入學制度的問題，而是更深層傳統文化意識的糾結。

如何學自由？本文將效法Dewey的精神，對於人權教育的實施，提供一理論性的解釋，檢討我國推動人權教育的問題與發展方向。首先，將檢討我國在校園裡推展人權教育的傳統文化意識與師生倫理關係的問題。再進一步以Jurgen Habermas的溝通行動理論為基礎，來探討人權保障為核心理念的法律社會化理論¹，人權的普遍性規範意識在教育的溝通行動中如何形成提出說明。最後，根據前揭之法律社會化理論，進一步地提出人權教育的發展原則。

貳、我國發展人權教育的問題

如前所述人權教育不僅已正式成為我國的國民義務教育階段之正式課程，教育部並成立「人權教育委員會」專責於各級學校人權教育之推動。本文所謂「問題」，並非著眼於人權教育的於各級學校於課程上、組織上、財務上等面向，而是在於教育作為社會化之重要機制之文化面向上之探討。²人權教育在我國的推動上，最根本的問題或許在於其與我國傳統的儒家倫理價值觀之齟齬。

人權雖然號稱是一個「普世」的價值，但不容否認地其最早的發源地是在西方。在十九世紀末二十世紀初，如此的價值傳到我們的文化世界時，是伴隨著其帝國主義的殖民武力。在富國強兵的國族主義下，形成一波又一波的文化衝擊與反省，我們從清末民初的學習其「船堅砲利」、「變法圖強」仍強調「中學為體而西學為用」、但到五四時則主張「全面反傳統」。近代自由、民主、法治等觀念，如何在我們的文化與社會中生根與發芽，一直仍是困擾的問題。這種倫理價值觀的差異，落實於校園倫理關係，即呈現以下四種問題：

¹ 本文源自國科會專案研究計畫名稱「法治教育與法律社化之理論研究－以哈伯瑪斯的溝通行動理論為中心」（計畫編號：91-2413-H-003-029），感謝國科會之計畫補助。

² 本文並非主張如林毓生教授（1997：402-3）所批評「以道德與思想當做人間各種秩序的泉源基礎」的思維模式，以及「藉思想、文化以解決問題」的方法論，但從人權教育之推動而言，近代人權理念與儒家思想之齟齬是不可逃避之課題。

一、普遍與平等主義 v 差序與階級主義

近代從西方發展出的人權觀念，強調對個人尊嚴之尊重與個人自由之保障，其強調普遍性與平等性，而以儒家為代表的我國傳統倫理觀念，卻是建立在差序性與階級性的基礎上，強調不同身分之差別對待是合乎人情倫常，地位與身分之不同，本必須有不同之應對與進退，例如校園裡的倫理關係，在天、地、君、親、師的倫理世界裡，老師是有著如父親般的身分與地位，其地位之高於學生是無庸置疑，學生對老師的尊重與老師對學生的尊重是不對等的。

相反地，從近代人權的倫理價值而言，學生與老師的人格地位，並不會因為其身分而有所差別，其強調的是平等地相互尊重，而其人格之受到尊重，係因其「人格」自身而非其「身分」，老師受到尊重，需奠基在老師的自身人格高超、教學專業受肯定、對學生的關愛與信賴等自然而然形成，絕非因其「身分」本身之傳統神聖性。

除階級地位的不平等觀念外，傳統倫理觀念強調「內」與「外」之差別對外之合理性，而與人權理念的強調打破內外之別的普遍主義相違。雖然儒家亦強調「四海之內皆兄弟」之「世界大同」的普遍主義想法，但其「大同」的理想仍建立在「兄弟」的關係基礎上，即其仍有「兄弟」與「非兄弟」之分，「自家人」與「陌生人」仍是其倫理關係之基礎。這種「普遍主義」的理想，並未正視其根本的限制與衝突，如林端教授指出：「普遍主義無法一波一波的推展開來，社會人深深地束縛在鄉土社會的宗族、鄉黨與行郊，對內道德與對外道德的二元性無法加以超越」（林端：1994：12-14）。強調內外之別的想法，在校園或社會裡無形中，公共的倫理關係很難形成，即跳脫既定的人倫關係，而以每個個人皆有關之人際關係，故常常無法對事不對人的公共討論，甚者，有人因而提倡既有的「五倫」之外之具客觀的普遍主義、對事不對人的「第六倫」。

二、個人尊嚴之尊重 v 分數歧視

傳統倫理之階級性觀念，更展現於「功名」與「士、農、工、商」之俗民想法，於我們的教育實施當中，即成為「升學主義」的文化背景。在校園裡，學業成績無形中則成為定位其身分與地位的象徵，「好成績」與「好學生」似乎是等同的，雖然大家都知道德、智、體、群、美五育並重之重要，但關愛的眼神則甚少落在學業成績低落之學生身上。

許多學生在得不到學校與家庭的認同，即轉向其他地方尋求認同與尊重，而這些地方往往是社會的犯罪邊緣。陳慈幸教授（2001：102）在分析青少年加入幫派之原因，指出：「每個人都需要被尊重，尊重與成就感，均是個人人格發展

中不可或缺之一部份，青少年也不例外，是故，雖然青少年幫派充滿暴戾、衝突、以及危險，但部分青少年卻深為此著迷並樂於參與，探其緣故，幫派的活動給了他們自我、獨立自主，以及被尊重的感覺。他們效忠自己的團體與幫派更甚於社會的規範與律法。青少年在同儕中被尊重、被認同，這種感覺是他們持續參與幫派活動的原動力。」

近代人權的理念，強調對個人尊嚴之尊重，在校園的學習環境中，「成績歧視」的問題未被正視，人權教育追求人權理念之落實，根本是緣木求魚。肯定學生的多元性、尊重各種差異的可能性，不要片面的評斷一個人，自尊尊人之理想，才有可能實現。甚者，我們的校園裡，仍存在著所謂「操行」成績，來量化一個人之人格，這置個人的尊嚴於何地？

三、學生主體性 v 教師威權³

對個人尊嚴之尊重，首重對個人主體性之尊重，而個人主體性，即表現於個人的自主意見的形成。所以，憲法對個人的精神自由的保障，是兼顧內部思想、信仰與外部之言論、講學等表達之自由。⁴然而，在傳統的尊卑倫理關係下，不同身分的人，其個人的意思與表達是被忽視與不受尊重，以結婚關係為例，在傳統的倫理關係下，結婚往往是家族間之事，個人甚至是最後才被告知，「指腹為婚」等說法，彰顯在家長父權的體制下，個人並無意思自主的空間。

甚至，「小孩有耳無口」的說法⁵，強調小孩需遵從尊長的意思，無須有個人自主的意思；在校園裡，學習的過程亦著重在教師的講授，而欠缺學生的參與與意見之表達。在教室裡，教師的權威等同於知識上的權威，老師必須給予「標準的答案」，但在科技不斷進展的今日，老師更重要的是給學生培養超越現今知識的能力，即批判思考的能力，老師不用怕被學生超越，反而應鼓勵學生超越自己。然而，學生要能超越老師，在知識的學習上應先肯定其自主意思的可能性，鼓勵其主體性之發展，而不必視其為挑戰教師的權威。

另一方面，近代人權的理念，常被人誤解為過度地保障個人的主體性，而成為「只要我喜歡、有什麼不可以」的霸王心態。首先，以人權保障為宗旨之社會，當然是一個有秩序的社會，然而，其基礎並非是建立在差序的階級倫理觀，而係立基於平等地互相尊重下，確保個人之自由得到最大的保障。「只要我喜歡、有

³ 在人權教育中，教師如何行使其權威而不違背人權的基本理念，請參考黃國峰（2003）〈教師權威與台灣人權教育實施之探究〉。

⁴ 外部之精神自由保障，參考中華民國憲法第十條：「人民有居住、遷徙之自由」、第十一條：「人民有言論、講學、出版、及著作之自由。」、第十四條：「人民有集會及結社之自由」；內部精神自由之保障，參考中華民國憲法第十三條：「人民有信仰宗教之自由。」

⁵ 以批判教育的角度，來審視「學生的沈默」，請參考楊巧玲（2000）〈從批判教育學重新探索師生關係〉。

什麼不可」，只強調片面之主觀意志，而忽略了人權之互為主體性之要求，即一方面保障其個人之意思之獨立與自主，另一方面亦要求其承擔其意思決定之後果。個人責任的認識與承擔，亦是人權教育很重要的一環，也唯有負責任的自由才是真正的自由，即承認他人亦是主體而予以平等相互之尊重，才有自尊尊人之倫理秩序之形成與個人自由之空間。與傳統的责任觀念相較，除強調對他人負責外，其更強調對自己行為之負責；責任的來源，非在於其身分與地位，而在於其獨立與自主意思的可能性。以言論自由為例，除對個人意見表達自由之尊重外，更應對其言論之後果來負責；除了「講」以外，更要認真去「聽」，才是自尊尊人之表現。

四、人權的正當化 v 文化相對論

近代人權的理念，雖非最早出現在我們的文化傳統中，但是否即意味著其無法在我們的社會中生根與發芽？作者認為真正的問題應該是我們願意或不願意接受這樣的倫理價值觀，歷史上文化從來不是停滯或不變的，佛教亦非源自我們的本土，但的確落地生根在這片土地上；人權的普遍性倫理價值觀，雖非源自本土，但其亦非絕不可能無法被我們所接受。在一篇〈論人權正當化〉文章中，回應許多從文化相對論者如「亞洲價值論」或「基本教義派」的批評人權與殖民主義或帝國主義的關連性，Habermas（2002：160）從溝通行動的理論指出：

撇開文化背景不論，所有的人憑直覺都能清楚地認識到，只要溝通參與者相互間沒有建立起對稱關係，也就是說，也就是溝通參與者沒有建立起相互承認的關係，並接受對方的視角，一同用他者的眼光來審視自己的傳統，相互學習，取長補短，那麼就不可能出現建立在信念基礎上之共識。由此，我們不僅可以對關於人權的不同看法、偏頗的詮釋以及狹隘地應用加以批判，而且也可以對關於人權的無恥的工具主義觀點進行批判，因為它打著普遍主義的幌子，遮蔽了特殊的利益，而這些特殊的利益導致了錯誤的立場，認為他們對人權意義的濫用是完全正確的。

從上面我們可以看到人權的普遍主義理想是一個很崇高的理想，而這樣的理想當然也有可能被曲解與濫用，殖民主義或帝國主義以普遍主義為美麗的藉口，而行其特殊的利益，有趣地，Habermas 並非即贊同文化相對主義的立場，而是從人權一貫的普遍主義立場來批評殖民與帝國主義，而非即放棄人權的普遍主義實踐的可能性。甚者，其從平等地溝通互動的條件出發，指出人權的普遍性意涵，在日常的溝通互動中是有可能實踐的，即先承認他者的對等存在，並進而能從他者的角度來省視自己的傳統，人權的普遍主義所欲建立的價值共識是希望建立在內化的信念上，而非外在的強制力。

人權的理念，如何成為許多人的倫理信念，這正是人權教育的核心課題，前面所指出的我國傳統倫理觀念所型塑出的校園現象，是推展人權教育上最根本的問題。我國的法律，亦以人權的保障為其核心的倫理價值，以憲法為所有人民的基本共同生活規範，欲保障人民在社會生活中的自由與平等。然而，許多人仍闕於傳統倫理觀念之影響，對於近代法治的理念或對「法」本身的觀念，仍有所曲解（林佳範：2003）。所以，人權與法治教育，如何將其核心的價值理念，即人權的倫理觀念，建立成為我們的價值共識與信念，是相同的教育課題。本文以下，將從法律社會化的角度，進一步地探索此課題。

參、法律社會化之理論

人從出生即必需生存於特定的社會中，所謂社會化最廣義或許可指人如何成為一個社會人，此過程本身即所謂的「社會化」過程。然而，社會不可避免地會有其價值、規範與組織來營造共同的生活。個人需習得特定社會的政治體系或法律體系的價值、規範與組織以生存於其中，而針對政治體系即所謂「政治社會化」，針對法律體系即所謂「法律社會化」。⁶法律的社會化，即意指法律的倫理價值內化為人民所信守之倫理價值。而如前揭，近代的人權理念，即為我們的法律體制的核心理念，故學校的人權與法治教育本身，即是我們進行社會化過程之一。

在研究的面向上，法律社會化的研究或可從三個面向來探討，首先探討法律規範的社會化角色(The Socializer)，即法律規範本身的社會化功能，法律規範作為社會轉變的機制可能性與限制，再者，從被社會化的對象(The Socialized)而言，其所具有的法律或正義觀是如何，進而，法律的價值與理念是如何被取得，或個人的法律理念與正義感是如何發展與轉變，亦即此社會化過程是如何完成的(The Process of Socialization)。

從第一個面向而言，法律作為社會化的機制，我們需對現代法律的特性有清楚的理解，特別是其與傳統規範形式的區別，與現代法律體系的出現之規範意識基礎，我們才能掌握法律社會化的目標，甚而，指出傳統法治教育的限制。從第二個面向而言，個人作為被社會化的對象，個人的規範意識發展的程度，其與現

⁶有學者將法律社會化的標的侷限於對該社會法律體系的態度(attitudes) (Torney：1971)，本文並不採如此狹隘的範圍，蓋社會化的結果應包含個人的整個人格，並不侷限於個人的態度，特別是個人格的展現或社會化的過程應全面展現各種意義形成的互動過程，有時並不彰顯於明確的態度，甚至出現於個人許多下意識的各種行動中。法律社會化，有學者亦稱為「規範社會化」(林儒：1999)，當然規範的範圍並不限於法律規範，各種組織或多或少都有其規範如政黨有其黨規，再者規範的型態，因其拘束力的型態不同亦有所不同，如道德與法律即有明顯的不同，所以，將法律社會化稱為「規範社會化」，易生混淆。然而，此並非表示規範意識的發展對規範型態不會有共同的影響，特別是從傳統的規範意識轉向現代的規範意識，其同時地觸動法律與道德的發展。(Habermas：1996：111-118)

代法律理念的差距何在，我們需能指出其限制，才能更進一步地找出發展的方向。從第三個面向而言，當我們釐清前兩個面向後，我們才可探討社會化的過程如何可能，特別是發展法治教育的模式與策略，弄清楚啟動個人社會化的重要機制與過程。

一、尋找符合近代人權理念的法律社會化理論

社會化是許多教育理論的基礎，惟社會化的理論與教育模式間的關係的探討往往並未被更進一步地釐清。特別是，我們正處於教育改革之際，我們改革的方向與實施皆須有明確與具說服力的理論基礎，對於舊的實踐我們需能具體地找出其問題，甚至能指明改革的步驟與途徑。法治教育是我們社會走向成熟的民主與法治社會重要的機制。甚者，法治教育直接承載著現代法律的理念，惟若其教育模式仍受制於傳統的規範意識與模式，教育關係與教學實踐上若仍以傳統的方式進行，我們很懷疑其成效或其社會化的後果。

不同的教育理念，預設有不同的社會化的模式。特別地，現代法律的理念，以人權的保障為核心，而強調對個人自主性與獨特性的保障；社會化的理論多強調，社會價值與規範對個人的確立與接受，然而，我們要探尋以個人權利保障為核心的社會化理論如何可能？（Friedman：1971：192）傳統與現代的法治教育模式，其預設的法律社會化理論有何不同？進而，我們是不是能根據符合現代法律理念的法律社會化理論，找出其相符的學校行政原則，或與其相應的教學策略與模式，甚至指出教學互動的過程中，不僅是學生的社會化過程與機制，亦能對老師的社會化過程與機制提出解釋與說明。（Rogoff：1991）老師憑什麼來幫助學生發展？老師如何促使學生的社會化發展，能從較低的階段邁向更高的階段，老師扮演如何的角色？

二、人權、法治教育的規範意識目標：普遍化之後成規規範意識的形成

根據 Habermas(1987：175)的理論，近代法律體系的出現，本身即是社會理性化的面向之一，不論就其內在的精神強調普世化的倫理價值觀（如普世人權的觀念），或就其外在的形式的實證化過程。從規範意識之變遷而言，即近代的普世化的規範意識，需建立在 Kohlberg 的「後成規意識」(post-conventional)階段。然而，社會體制的理性化，未必即表示社會大眾的規範意識皆已達後成規意識的階段，我們雖於憲法中明訂人權保障的倫理價值作為我們法律體系的核心價值，但並不表示此倫理價值已成為每一民眾之共識，甚至未能為許多未成年的國民所認知與理解。所以，從法治教育的角度而言，其目的即應在於提昇受教者的規範意識能達到後成規意識，而有普遍化的人權保障倫理價值。

三、法律社會化並非僅是行爲者的外部行爲合乎規範秩序，而是在於內部的規範意識變遷的問題

法律社會化，作為法律的核心價值的傳遞過程，其絕非僅是關心行爲者外部行爲的合乎法律秩序，更在乎的是內部的規範意識的形成問題。社會學習理論，以行爲主義為基礎，將社會化的過程減化為條件化之過程，並無法解釋行爲者內部的規範意識變遷過程。甚者，法治教育的目標，並不在於透過法律強制力之威嚇，來制約學習的學生。我國的法治教育目標，往往減化成「犯罪防治」與希望學生養成「守法的習慣」，此不僅未能達成法律社會化之形成學習者的規範意識，更與近代法律理念之人權理念相違。蓋人權理念強調對人作為主體之尊重，而學習過程中僅被視為被條件化之客體，如何形成主體與其自主意識。

四、個人內部規範意識的變遷，無法以外部強制的方式來形成，亦非僅依個人的自我反省之解構與重構而成

根據 Habermas(1992)的溝通行動理論，主體的個體化(Individuation)與社會化過程，是一體的兩面，均係透過意義的溝通行動過程來完成。異於向來視個體化的過程，為主體之自我觀察與反省中形成，他強調語言所媒介下的意義理解，主體自我認同並不是在真空的自我意識下形成，相反地必須是透過社會互動下，由別人的眼睛來看到自己。自我的觀察與反省或許是重構自我的重要努力，但唯有在社會互動中，才有自我認同的問題，才能啟動自我的反省與重構。行爲人內部的價值重建，除無法由他人的單方強制形成（但有可能一時的意識型態控制下的馴化），需於價值的溝通互動中，啟動自我的重構過程，但需靠自己來完成此一過程。所以，法治教育的社會化過程，教師不能單方地講授，更需注意學習者的自我完成。而學習者的自我價值重構，亦非無端地從天而降，需要老師在語言溝通互動中啟發。

五、法治教育的社會化過程，本身即是主體生活世界的理性化過程

Habermas(1987)認為，主體的生活世界理性化過程⁷，是一自我意識的去中心化過程，在意義的溝通互動過程中，主體漸體認到形式世界觀的區別，即主觀世

⁷援用 J. Piaget 的發展心理學，Habermas 認為個人的認知心理的發展過程，兒童從自我中心的意識(ego-centric)到成年後的去中心化(de-centered)過程，與文化理性化過程於結構上是相平行的。因此，「解除魔咒」的過程象徵著一個綿密的神話式且社會中心(socio-centric)意識的瓦解，且建構一個去中心化的意識，而能清楚地將自然、社會、與主觀世界相區別。形式世界觀的區別，也意味著漸漸認可相互區別的正當性主張系統的形成以對應於三個不同的世界。而如此的過程能被稱為「理性化過程」，係由於其提昇了人類學習的能力。因為，它提供社會行動者一個思考的架構，去建構一個反身化(reflexive)或自我批判(self-critical)的面向。形式世界觀的區別和與其相對應形成的正當性主張，使一個經表明的思考與對於評價何者為真實(truth)、何者為正確(rightness)、與何者為真誠(truthfulness)的各種不同可能解釋成為可能。

界、社會世界、主觀世界的不同，與主體生活世界的有限性。此一去中心化的過程，使主體漸從自我中心的解釋世界的不足，從只要我喜歡有什麼不可以，到區辨不同的世界與相應的正當性主張的問題。法治教育或許從學習者的生活互動中，訓練說理開始。所謂「說理」，即是提出正當性主張，老師藉由點出學生說法的問題，促使學生進行自我的重構。主體的生活世界，不可避免地由過去所習得或傳來的規範意識與倫理價值所形成，在教育的過程中應讓學生有反省過去的倫理價值觀的機會，唯有在與教師的理性的溝通互動過程中，讓師生從視為理所當然的倫理價值觀中，漸發現原先的觀念的矛盾與不足，才會開啓學習與人格重建的過程。

Habermas 的溝通行動理論，以意義的語言溝通行動為出發，以 Piaget 和 Kohlberg 的發展心理學為基礎，解釋社會與法律理性化的過程。從法治教育的角度而言，理性化後的法律體系，其價值係建立在尊重個體作為法律之主體的普世人權理念，其社會化之過程不應是一個對客體的條件化過程，亦不應是一個外在力量所主導意識型態的馴化過程。在溝通行動理論下，法律的社會化亦是主體的個體化過程，教育的過程中，老師應尊重學生的溝通主體地位，給予正當性主張的機會，在溝通互動的過程中，開啓雙方的學習與人格重構的過程。

肆、人權教育的發展原則

現代法律理念以人權保障為核心，強調對主體的個人尊嚴之尊重。這種倫理價值觀，係建立在普遍化的規範意識。社會學習理論，視學習是一種外在的條件化過程，強調對外部行為之控制，而無法關注到內部規範意識的變遷。規範意識的變遷，強調的學習者的自我內部心理意識的變遷，而根據 Habermas 的溝通行動理論，這種社會化過程與個體化過程，是一體的兩面，且自我的認同是脫離不了社會的互動。再者，唯有在互為主體的溝通互動的過程中，促進主體的內部意識的發展。現代法律理念，保障主體的自主性與自我實踐的可能性，法治教育不應是一種系統的意識型態的灌輸，而是生活世界中主體與主體的溝通互動中，才可能會達到對主體的尊重，與保留主體的自我發展可能性，即所謂自尊尊人、自重自律的目標。

從法治教育的模式而言，社會學習理論易傾向於以法律的外在強制力的威嚇效果來條件化學生的行為；這樣的模式，無法促成學生內部的規範意識變遷，而僅能達到對外部行為之控制。這種模式的法治教育，減化了法治教育目標，亦與現代人權保障的法律理念相違背。從教學策略而言，這種法治教育傾向於僅將其視為單向的規訓的過程，教師標準答案的提出與學生反覆的背誦，欠缺實際的教學互動，管理與教育或無實質的差別。相反地，從 Habermas 的溝通行動而言，

以促使學生的內部規範意識之變遷，其教學策略著重學生實際地參與於互為主體的言語溝通行動。教學的過程，強調學生能自主完成規範意識的變遷的歷程，教師尊重學生作為溝通互動的主體，其僅是幫助學生完成學習的歷程，不是給學生標準答案，而是訓練學生找到答案的能力。

人權教育與法治教育的著重點容有不同，惟他們對於落實近代人權保障的倫理價值，則是目標一致。前揭對於法律社會化的理論性探討，有關人權理念所企求的規範意識變遷，與其所需的溝通互動過程的解釋與分析，亦可提供我們在發展人權教育的參考，茲進一步地整理其可能的發展原則如下：

一、人權教育的目標在於形成普遍化的規範意識

前揭傳統倫理價值觀與人權的倫理價值觀之差異，最根本即在於普遍化之規範意識，即能跳脫既定的傳統與人倫關係立場，從普遍化之觀點，來證成特定之價值。換言之，傳統流傳與習得之倫理規範，並不會因其傳統的神聖性而免於被檢視，其正當性的基礎亦需經得起普遍性的考驗。如前揭 Habermas 對於回應「亞洲價值論者」或「宗教基本教義派」對西方人權價值的質疑，其並未視人權的理念為其西方的「傳統」理念而迴避其批評，有趣地，其亦是站在普遍性的立場，而同意有些西方國家之作法是以人權為幌子而圖其偏頗之利益，其將某些西方國家之作法亦受制於普遍性之立場來檢討。人權的倫理價值理念，其並非僅是實體上價值上主張其普遍性，而是在整體的規範意識上，願意從普遍性的立場來證成自己的價值理念。換言之，真正的人權意識意願意從普遍性的立場，來批判自身所堅持之信念。

二、人權教育應著重於學生內部規範意識的發展而非外部行為之控制

既然人權教育的目標，係在於普遍化規範意識之形成，其當然是著眼於行為人內部之情意態度的轉化與批判思維能力的形成，而非僅是外部行為之服膺人權之倫理價值。人權教育無法被簡化為僅是外部資訊的灌輸如傳統的「填鴨式」教學，蓋若如是的情況，則與前述之人權教育目標根本不可能達到。內部的規範意識變遷，更需要由學生在學習活動中在實際地參與，即以學生為學習之主體，教學的歷程以學生的完成學習循環（Kolb：1984）來設計課程，老師以輔助的角色幫助學生完成此學習的過程。傳統的教學方式，僅由教師講授學生聽講，即期待學生的改變其態度，忽略學生內部的學習歷程的轉折，學生僅是被動地聽講，學生並無主動地參與在學習的歷程，若僅是反地複誦老師所講者，這樣的學習並未真正地內部的規範意識，僅是外部與表象的學習。

三、規範意識的發展在於學生的自我人格之重構

規範意識的變遷，即在學生的內部形成自我人格的重構⁸。而這個重構的過程，需先經歷打破舊的人格特質，才能建構出新的。所以，人權教育必須是一種批判的教育⁹，即其強調超越自我既有的思維方式，能如前揭進行一種去中心化之過程，能漸從異於既往的角度來思考，甚至能從普遍性的角度來證成自我的價值主張，即達到所謂的普遍性的規範意識。批判的意含於此並非在於發現別人的錯誤，而更在於自己的錯誤與不足處。自我人格的重構，並非建立在老師的建構某特定的社會的價值，甚至人權的價值，而是使自我從Kohlberg的「成規意識」的階段，發展成「後成規意識」的階段，所重構者並非某特定的價值或信念，而是形成更成熟的人格特質。

四、自我人格的重構必須尊重學生為意義形成的主體

學生的自我人格之重構，係建立在學生作為意義理解的主體，其不只是被動地接受別人所傳遞或加諸的價值或意義，而是肯認其具有創造意義或價值的能力。人權的核心觀念「個人尊嚴的尊重」¹⁰，最根本的意義，即在於肯認其自我意義形成的可能性；作為一個個體，他或她不是附屬於他人的人格之下，不是僅是某個或數個「社會身份」的集合；在這些「社會身份」的角色下，潛藏著一個他或她，並不滿於這些外加的劇本，而要別人肯認他或她作為「自己」的獨特性，作為意義形成的主體。在升學主義下，前揭的「成績歧視」問題，許多學生並未被視為意義形成的主體，被貼上不同的成績標籤，根據成績的好壞，其不僅被限制學習的機會，更是貶損其人格的「價值」。尊重學生作為意義形成的主體，其不應被某些行為表現，即被定型或標籤化，對人最根本的尊重，或許即在於承認其有其獨特性的存在，且肯認其自我發展的可能性。這樣的信念，不也是教育本身存在的理由嗎？教師承認學生人格的獨立性與自主的可能性，是人權教育言行合一的基本要求。

五、學生自我人格的重構需在互為主體的溝通互動過程中形成

如前揭Habermas的溝通行動理論指出，主體的個體化與社會化，是一體的兩面，需要在意義的的溝通互動過程中完成，蓋所謂的「自我意識」不可能是真空

⁸ Betty A. Reardon 在分析人權教育的各種取向（包括歷史取向、國際規範取向）時，特別強調「重建主義」取向的重要性：「重建主義的取向所強調的是一種概念性、價值本位之架構，因此它可以用來補充歷史取向和國際規範取向的不足，甚至，它為學生指引了一條明路，使學生能運用人權的知識，對他們自身所居住的世界產生直接的使用。」（2002：19）

⁹ Joan Wink（2000：120-123）比較三種教學模式（傳遞 transmission、產生 generative、轉化 transformative）並指出，批判教育是第三種，強調要達到個人的轉化甚至社會的轉化。

¹⁰ Immanuel Kant 曾指出「對人來說，個體的人雖可包含人類的共性，但個體的人，不論就其個性，或就其本質而言，永遠都是不可代替的，不可化約的。這就是說，在宇宙萬物中，唯有人，個體的人，其個性和其本質，是絕對獨立的，絕對自由的。」（高宣揚：1991：96）

地形成，個人雖然是意義形成的主體，但其仍在語言所構成的意義世界中，去形成其價值與意義（Habermas：1992：170）。所謂「互為主體」¹¹，係指主體在其意義或價值的形成過程中，其並非不需要他人的認可，其主張需被其他的主體所檢視。學生人格的自我重構，雖說是「自我」的重構，單純地從自我的反省或批判是不夠的，其終究仍需尋求他人的認可。甚者，前揭的人權教育作為批判教育，強調個體需經歷去中心化的過程，雖說是發現自我的限制與不足，但若不將自己受制於他人的檢視下，如何稱得上是真正地將自我「去中心化」呢？在學校教育中，老師除尊重學生人格的獨立性以外，在發展其自主性上，更應使學生勇於將自我受制於他人的檢視；如前揭人權的主張，不是建立在將個人主觀的意志加諸於他人身上，相反地，人權的主張，隱含的是相互平等的尊重；學生人格的自我重構，即在於形成「自尊尊人」的互為主體性。

伍、結語

人權教育的目標，或許用簡單的一句話講，即在於達到「自尊尊人」的境界。這句話雖簡單，但卻不易達成。本文一開始從文化上指出人權教育在我國校園裡發展的困難與問題，同樣是對人的「尊重」，在我國傳統的倫理價值觀與近代的普世人權的觀念中，卻隱含截然不同的解釋，蓋前者是建立在差序與階級的關係上，而後者卻立基於普遍與平等的關係中。這樣的差異，使我們在發展人權教育的理論基礎時，不得不去探討規範的社會化問題，解析人權理念的規範特性，嘗試整理出人權教育的發展原則。

人權理念的形，並非僅是倫理價值轉換或選擇的問題；其更涉及規範意識發展的問題，即人格的自我重構過程；而這種重構過程，絕非僅是一念之間的價值抉擇。人權教育的目標，更在於形成普遍化的規範意識，能從普遍性的角度來證成其所主張的倫理價值，而非因傳統規範神聖性，即接受其正當性。普遍性的規範意識，在作倫理價值的抉擇時，能從普遍性的角度來審視所有的倫理價值，當然包括人權的倫理價值本身，換言之，並非打著人權的幌子，即可免去接受普遍性的檢視。另一方面，在面對文化相對論者的質疑時，其更不會落入本質主義者的立場，而規避檢視其自身立場的一致性。

「自尊尊人」的人權教育目標，隱含有「互為主體」性的預設，即「自己」和「他人」處於平等地相互尊重的關係。而這種互為主體性的生活實踐，可從日常的溝通互動的意義理解過程中，尊重對話者的主體性，即承認其人格的獨立性，及其自我意義形成的可能性。雖然教學關係不可避免地知識與經驗上甚至人格的成熟度是不對等的，在人權教育的教學實踐中，教師與學生更應落實這種

¹¹ 學生的主體性，需要在教育過程中與老師的互為主體性溝通行動中形成，請參考謝小苓、范信賢（1999：136）〈九年一貫課程中的學生主體性〉。

互為主體的溝通互動過程，蓋真正的相互理解，必須建立在承認對話者的主體地位。如何學自由？自由不會從天而降，學習脫離不了經驗；人權意識，在日常生活的互動中形成；人權的社會化過程，亦是個體的人格自我重構的過程。

（本文已收錄於 公民道德教育學會〈人權教育理念與教學設計〉，頁 11-28，2004 年 11 月 出版）

陸、參考書目

- Dewey, John: (1997) *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Friedman, L. M.: 'The idea of right as a social and legal concept', *The Journal of Social Issues*, Vol. 27, No 2, 1971.
- Habermas, J.: (1992) 'Individuation through Socialization: On George Herbert Mead's Theory of Subjectivity,' *Postmetaphysical Thinking-Philosophical Essays*, translated by William Mark Hohengarten, Cambridge: Polity Press..
- Habermas, J.: (2002) 《後民族格局—哈伯瑪斯政治論文集》，曹衛東 譯，台北：聯經。
- Habermas, J: (1987) *The Theory of Communicative Action: Vol. 2 Lifeworld and System- A Critique of Functionalist Reason*, translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity Press.
- Kolb, David A.: (1984) *Experiential Learning- Experience as The Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc..
- Reardon, Betty A. (2002)。《人權教育—權利與責任的學習》，馮朝霖 審訂，蔣興榮、簡瑞容 譯，台北：高等教育。
- Rogoff, Barbara: (1991) 'The Joint Socialization of Development by Young Children and Adult, in Learning to Think – A Reader edited by Paul Light, Sue Sheldon and Martin Woodhead at the Open University, London and et al: Routedledge.
- Torney, Judith V.: (1971) 'Socialization of Attitudes toward the Legal System,' *Journal of Social Issues* Volume 27, Number 2, 1971.
- Wink, Joan: (2000) *Critical Pedagogy-Notes from the Real World, second edition*, New York and et al: Addition Wesley Longman.
- 周志宏 (1997)。《教育法與教育改革》，台北：稻香。
- 林佳範 (2000)。〈法治教育與『法條』—從哈伯瑪斯的溝通行動理論淺談法律認知之理性化及其可能性〉，《二十一世紀公民與道德學術研討會論文集》，台北：師大公訓系。
- 林佳範 (2000a)。〈『法治教育』或『教育與法治』—從教師管教行為淺談法治教育之言教與身教〉，《公民訓育學報》第九輯。
- 林佳範 (2002)。〈論人權理念與教改理念的一致性—從法治教育的言教與身教說起〉，《公民訓育學報》第十一輯。

- 林佳範 (2003)。〈論我國法治教育的問題與發展—從法治理念的傳統與近代說起〉，《律師雜誌》第二八一期 二月號，台北：台北律師公會。
- 林毓生 (1997)。〈新儒家在中國推展民主與科學的理論所面臨的困境〉，收錄於杜維明主編，《儒學發展的宏觀透視：新加坡 1988 年儒學群英會紀實》，台北：正中書局，頁 394-414。
- 林端 (1994)。《儒家倫理與法律文化：社會學觀點的探索》，台北：巨流。
- 林儒 (1999)。〈從規範社會化的觀點論孔子的法治思想〉，《教育資料與研究》第二九期。
- 高宣揚 (1991)。《德國哲學的發展》，台北：遠流。
- 陳幸慈 (2001)。《青少年法治教育與犯罪預防》，嘉義：濤石。
- 黃國峰 (2003)。〈教師權威與台灣人權教育實施之探究〉，師資培育機構人權教育課程規劃研討會，民國九十二年九月二十日，台北市立師範學院勤樸樓小研討室。
- 楊巧玲 (2000)。〈從批判教育學重新探索師生關係〉，《教育研究月刊》第 86 期，台北：元照。
- 謝小苓、范信賢 (1999)。〈九年一貫課程中的學生主體性〉，《九年一貫課程之展望》，中華民國課程與教學學會主編，台北：揚智。