

第二章 理論的基礎

本章探討教師作為轉化型人權教育工作者的理論基礎，源自於 Paulo Freire 的批判教學論，以 Henry A. Giroux 的指出教師必須具有轉化型知識份子的批判識能來檢視人權教育的實施；並以批判教學論所關注的焦點議題性別、種族、階級為探究主題。

第一節 批判教學論

壹、批判教學論的起源

首先對「批判」(critical) 與「教學」(pedagogy) 的名詞提出釋疑，期盼能對批判教學論有進一步的認識：

「批判」一詞源自於古希臘語詞 krino 及其名詞 krisis。原意是「區分」、「選擇性地評判」、「分隔」並「加以篩選」。因此，作為動詞的「批判」表示各種選擇的進行、決定和採取立場的行動（高宣揚，1999：174）。本研究的批判意涵著重於採用動詞的解釋。

「pedagogy」是指針對教學過程提出不同的見解與理論，學者間對教學的解釋，從不同的角度詮釋，試分述如下：

McLaren (1998：161) 指出：談論教學也就是同時在仔細的談論學生和其他人會一起進行什麼活動，以及這些作法所支持的文化政治學。

Gioux (1995 : 34) 指出教學是老師與學生之間，有意義的溝通與活動的過程；同時是在尊重別人、也尊重自己之下，選擇我們所願意的生活社群。

Simon (1987 : 135) 認為教學指的是特定的課程內容和設計，在教室經營策略、技巧、評量、目標和方法，於實務上進行整合的一種方法；所有這些教育實務的面向，都在教室的實現中一起呈現。他們一起組成一種觀點，在特定的組織脈絡下，老師的工作事實上就在傳遞一種特定觀點的知識，包括那一種知識最有價值？我們應該如何建構與重建自己與他人，以及我們所處的事物和社會環境。

Bernstein (2000 : 1951) 定義教學指的是一個持續不斷的過程，在這個過程中，教師從視為合適的人物或事理，做適當評估，教導學生學習新的行為或發展已存在的知識、規準。

綜合以上所言，「教學」基本上是教師與學生間互動溝通過程，建構以自己、他人及周遭的社會文化脈絡之下所認可的知識。

認識其名詞的意義後，接著了解批判教學論的源起，批判教學論主要是源自於巴西的文化識能教育工作者 Paulo Freire, 他發展一種反帝國主義和反資本主義的識字教育實務，廣為世界各地的進步教育工作者採用而揚名國際，他也發表許多著作，最有名的包括《被壓迫者的教育學》(The Pedagogy of the Oppressed), 本書被翻譯成十八種語言 (Feinberg , 2001 : 32) 《教育上的批判意識》(Education for critical consciousness) 等等。

Freire (1973 : 24) 指出：巴西人民的生活，不論是私領域或公領域，普遍受到外在權力 (power) 和權威 (authority) 的牽制，這些牽制來自於地主、政府官員、資本家對人民的權力壓制，也正因為外在權力的壓制，人民

發展出來的是隱藏的壓制（ " housed " oppression ）意識；而非於民主政府下有真實的創造性和自主性的意識。

另外，「外援反而剝奪了巴西人民作為一個人應有的本質---責任感、自主性，以及選擇的能力」(Freire，1973：16)，這一切使得巴西人民失去了轉化為有意識的負責任行動的能力，失去了選擇或批判社會現實的能力，而一味的向環境低頭，並適應於所處的社會環境，一直處於所熟悉的文化和歷史脈絡中；同時，Freire 指出巴西人民具有逃避自由的心理傾向，以致無法察覺社會的不公不義，更無法具有反省批判能力。從 Freire 關心如何使父權解放的教育，學習如何以自己的文化和論辯（discourse），有效的學習來增能；另方面，Freire 從巴西人民中體認在人類行為自主性與合法性範疇中，主體和客體之間、理論和實務之間的緊張關係（Feinberg，2001：32）。

Freire 為弱勢農民所設計的識字教育運動，建立在認可的俗民傳統文化基礎上，強調集體知識建構的重要性，課程的重心擺在對日常生活世界的政治、社會分析；其發展出一種批判的語言（a language of critique）和一種希望的語言（a language of hope），二者彼此辨證，協助被剝削的農民獲得解放，貢獻良多；而 Freire 這種以啟迪人性、開展人性（humanization）的思想，實已開啟了教育批判、文化批判的覺醒。

批判教學論本身的哲學是源自於批判理論，批判理論淵源於歐洲，在 Giroux（1997；2001）的著作中論及批判教學論的理論基礎，即直指法蘭克福學派（Frankfurt School）。因此，批判理論與批判教學論關係密切。批判理論學者都從相同的觀點著手：教育上顯著不平等的事實，找尋教育運作上的不公正和畸形。他們所訴求的多項重點：在於揭露出社會上財富、所得、

權力、威權和機會的不等。McLaren (1998 : 160) 指出批判理論家的目標是一致的：要讓沒有權力者變得更有能力和權力，希冀能改變社會不平等和公義的現象。

批判理論的基本主張是對實際的社會生活情況加以啟 (enlighten-ment) ，這種啟蒙方式包括對個人及團體真正利益的揭露，這種把利益當作討論的重心，意謂著批判理論主張社會生活的核心特色是衝突與緊張，而不是和諧與共識；批判理論主張，衝突利益的界定比其它研究方法更能確實的揭露出社會生活事實的真相 (Gibson , 1986 : 5) 。

所以，假使教師運用批判理論為主要教學策略時，「誰的利益正被服務？」則某些特權團體將會視為不安和具威脅性。所以，批判理論最為人重視的是其威脅性的本質，其批判的立場，關切如何對權威加以質疑，對於各種形式的階級制度、支配與權力進行檢視，這些將使握有權力、權威及地位的人感到不安與惶恐 (Gibson , 1986 : 17) 。

總而言之：誠如 Gibson (1986 : 44) 所言，批判教育理論具有三項共同的特徵：首先，他們肇始於勾露出教育的不公平和不正義的關懷；其次，他們主張探索那些不公平和不正義的軌跡，進而找出他們對教育過程和架構的主張；第三，建議、修正這些不公不義的現象。此為批判教學論的精神，亦為人權教育的核心課程目標所在。

批判教學論中，有許多不同的派別：自由派 (the libertarian) 激進派 (radical) 解放行動派 (the liberationist) (McLaren , 1998) 。本論文的立論觀點，主要是源自於激進派的批判教學論，具體的學者如 Paulo Freire 與 Henry A. Giroux 等，接著介紹批判教學論的一些理論，來檢視人

權教育的核心概念所在。

貳、再製理論 (reproduction theory)

一、社會再製理論 (social reproduction theory)

Bowles & Gintis (1976) 的《資本主義下的美國學校教育》一書即說明，經濟結構及生產力與學校教育系統相符合的關係，學校的功能僅僅是複製權力擁有者所塑造的價值，這主要是透過政治與經濟的條件來完成。在行政人員和教師之間、教師和學生、學生和學生、學生與他們的工作之間，存在著對權力的最高「符合原則」(The Correspondence Principle)(Bowles & Gintis, 1976: 131)。從社會再製的理念而言，社會中擁有權力的資本家，為了保持自己的優勢，利用各種方式來維持，並再生產社會體系；而教育是現代社會階級結構再生的一項不可或缺因素。Bowles & Gintis (1976) 認為：學校教育符合階級結構，並貢獻於社會再生產體系。教育體系有助於把青少年整合到經濟體系內，那是透過他的社會關係結構符合性來完成。

Bowles & Gintis (1976) 主張學習的過程像工廠的流程一般，在學校與工作場域之間有四個相似性：

- (1) 權威化的科層關係，在學校成員中行政人員到教師、再從教師到學生之間，形成垂直的權威化科層社會關係；與工作場域間權力的組織相符合。
- (2) 學生缺乏對課程的控制；工作者對工作性質內容缺乏控制。
- (3) 學校的獎勵角色與工作場域付薪水的角色，均是外在刺激動機。

(4) 學生彼此間在學業上的競爭；工作者間在職場上的相互競爭。

學校的社會關係反映工作時勞工的階級劃分，學校藉著證書獨占學習，學生接受來自外在標記和報酬激勵，而非滿足於課業本身；學校教育透過其潛在課程 (hidden curriculum)，製造出從屬的、溫馴的、服從的勞工，及相當少數的富進取心的學生；社會上的不平等就是透過學校教育以這種方式被製造的；也就是說，教育採用「合法化」與「社會化」達成再製；教育把不公平的階級合法化，教導資本主義所需要的能力、價值、資格，以達到社會化的目標。

Giroux 指出 (1997 : 87) 再製是以具備歷史安排和社會脈絡的文本前提之下，作為根本社會秩序主體的利益，為合法正當性的功能。因而，Bowles & Gintis (1976 : 49) 指出「塑造美國教育的現實是：留下很少空間給予學校去促進學生平等的追求，或是追求人性化的發展，而這些正是資本家階級的最主要目標，而不是自由主義改革者的理想」。換言之，教育從來不會彌補經濟上的不平等或減輕個人發展的壓制。

二、文化再製理論 (cultural reproduction theory)

從文化的角度，解釋學校教育再製社會結構的現象與過程，最被常提出的學者是法國的 Bourdieu (1977) 其從文化層面來解讀教育意義，主張學校教育與社會的符應現象 (correspondence)，產生的原因不全為政治、經濟因素，尤其是文化資本，特別是語言和文字象徵系統的影響最重要。

Bourdieu (1977) 所言的「文化資本」(cultural capital)，所涉及

的是：每個人都會擁有文化資本；包含語言、意義、價值、態度、行為模式。但是常常教育所習得的是有利於某一種特定的文化資本，屬於支配文化者，這種文化被支持、確認、合法化、且重復的再製。缺乏文化資本的學生，因為並未於家庭中習得，也因為它們的語言、思考、態度、行為都未符合支配文化，所以處於文化不利的地位。

另外，Bourdieu (1977) 的「符號暴力」(symbolic) 說明學校文化對個人認知與信仰所造成的扭曲，學校一直以來傳遞某種形式的文化，因此不僅再製某種特定文化，同時也再製某種社會階級的結構。學校被認為是「文化」公平和中立的傳遞者；但是事實上，在主張提供平等公平機會時，卻積極的維持不平等的現象。因此，學校教育不再是客觀的、公平的傳遞文化，事實上它的功能是合法化和壓迫不利者；勞工階級的兒童，發現他們的家庭文化被貶低和不被確認，但是卻逐漸接受那種排斥為合法的，支配文化卻無所不在，暴力符號造成個人體驗和社會證明的符號創傷 (symbolic wounds)，這些符號創傷持續存在於正常的課堂情境中，許多人仍然可以從自己經驗中感受到那種創傷。

文化再製理論主張揭露出教育如何透過它的語言、價值、過程造成文化，甚或經濟上的不平等再製。主流團體創立的機構，是建立在其自我認同的價值、信念，以及符合這些階級的利益團體；而這些形式上的規範，呈現於課程中、教學中、評量中，並予以合法化。Apple (1990: 14) 並指出：透過學生在學校的時間，日復一日與學校教育周旋中，就默默的傳遞給學生一些主流文化的規範與價值觀。

Bowles & Gintis (1976)、Apple (2001) 也分別從知識的社會關係為基

礎，闡明真理的協商、認知行為的過程是一種社會建構，透過社會化的過程，學校極易傳遞既定的文化價值，同時在分配文化資本（cultural capital）時，通常無法超越維持既有的階級利益，所以，產生文化再製現象，這些現象存在的原因，是因為社會普遍存在統治者、上層階級人士保有文化資本的權力。

不論是社會再製理論或是文化再製理論，都是以學校教育的解放，檢視主體性改變的可能性；人權教育也強迫我們解釋學校系統的變革，人權教育強調以個人的力量，批評、改變現存的社會狀況。人權教育試圖從學校轉變為起點，推廣到社會上角落；學生從被壓迫者的奮鬥中學習，從人權中連結到社會正義，也就是說：人權教育強調個人的主體性與大環境的結構性。

參、抗拒理論（theory of resistance）

Young（1990：39-65）指出：現代社會中壓迫、宰制的意義，已經不再停留在過去對殖民地的壓迫和征服，也不是只有在一個專制獨裁者才會發生；即便是在一個立意良好的自由社會中，也是司空見慣；壓迫的現象，在主要的經濟、社會和文化機構中，被有系統、全面的複製；這些不同的壓迫面向深深影響到女性、有色人種、老人、同性戀、勞工、身心障礙者（Young，1990；McLaren，1994：18-21）。在當今的美國社會中，許多人士把這種「壓迫」（oppression），稱之為「社會上的不正義」（Young，1990：39）；然而面對這些壓迫、或是不正義，是要抗拒呢？還是欣然接受？

美國的 Giroux（2001：99）指出：社會結構（social structure）與主

體性 (human agency) 之間互為辯證的關係。其強調意識與結構之間的辨證，這使他否定人是不具有歷史主體性的位置，學校亦非再製性的機構，希望藉由批判教學論的建構，來導引學校作為「抗拒」社會結構再製的重要場所，把研究重點置於學教教育中的衝突、緊張和抗拒現象，並且肯定學校自主性對人類文化生產的主動性。

既然學校有再製階層化社會結構的現象，那麼應該如何安排教育經驗才能轉化社會結構，使未來社會更公平合理，實現社會正義呢？誠如 Giroux (1988: 128) 所言：轉化型的知識份子需要發展出一種論辯 (discourse) 是能夠連結「批評的語言」(the language of critique) 與「可能性的語言」(the language of possibility)，這樣才能使理論與實踐相結合，批判與行動不斷地辯證發展。

換言之：從再製理論的論述中，我們認知客觀的社會結構操縱，使學生和老師成為壓迫和剝削的共犯，批判教學論強調的是批判識能 (critical literacy)，識能 (literacy) 的界定是：對相關的社會、經濟、政治議題能反思、分析、並為批判判斷 (Giroux, Lankshear, McLaren, & Peters, 1996)。

附屬團體能夠透過教室的對話和互動，呈現其實際生活以及客觀社會結構所形成的生活模式，這些能夠凝固其信念、價值、經驗，並且藉著揭露霸權利益，挑戰習以為常的價值信念，同時在學生分析各種價值，反思它們自己的社會經驗；老師是扮演一位革命性的知識份子，在有意義的操作之下，使學生、老師、知識份子，能夠批判檢視社會結構，才能建立一個轉變資本主義的新自由主義意識，達到自由民主社會 (Fischman & McLaren, 2000)。

主流的教學是鄙視這些關於種族、性別、階級對立的知識，起而代之的

是強調主流意識型態的呈現。相反的，批判教學論是以轉變社會階級既存的經濟，鼓勵邊緣的社會團體，批判轉變資本主義社會關係的產生；並且確信於教室中能夠合法正統，把受壓迫的社會階級，不論是曾受到的種族歧視、性別歧視、階級歧視，能展現自己的生活經驗 (Freire, 1990; Giroux, 1988; McLaren, 1995, 1997)。

再製理論過於強調主宰性的分析，並且不能提供老師、學生、及其他主體性(human agent)一起檢視特定的歷史、社會脈絡，而使得再製的情況依然存在。學校持續於結構功能下再製，漠視隱藏於歷史背後(behind the backs)的人士，輕忽歷史脈絡，把人的主體性消失不見，於課堂中並無自我創造、溝通和抗拒的能力(Giroux, 1983 : 259)。

Giroux(1983 : 259)指出：抗拒理論的基石是以主體性(human agency)與經驗的連結，用衝突、奮鬥、和抗拒的方式，藉以分析學校與主流社會關係。抗拒理論發展出修補主體性批判概念，不僅學生挑戰學校壓制面向，而且學生透過附屬團體的挫敗立場，主動參與了解。也就是說：抗拒理論比較強調學校文化中所擁有的局部自主性，以及在再製過程中衝突和矛盾所扮演的角色。換言之，抗拒理論的價值說明，再製不再是通暢無阻，學校潛藏著各種衝突或是矛盾，學生不再是以學校或教師為唯一的指令，某些覺醒主體意識敏銳的學生會抗拒。

抗拒理論觀念不僅是學生建構矛盾、揭露打壓的知識，更甚且是彰顯主體性；抗拒的最終理由，不認同政治上或學術上擁有權利者，必然擁有真理；抗拒理論通常認為學校的中心課程，總是把階級、性別、種族排除並加以拒絕，並且隱藏於學校潛在課程中；學校常淪於主流與附屬文化、階級意識的

競爭。

抗拒理論和人權教育分享共同的基本原則：結構 (structure) 和主體 (agency) 間的論證。抗拒理論和人權教育同樣關注於社會和文化的差異團體，對主流結構的回應。抗拒理論的基礎是建立於受壓迫者亦能產生文化 (Giroux, 1983)。從社會文化與再製理論出發，個人是文化的再製者，其不僅是主流文化的工具，更進一步而言，個體本身可以透過主體性能再創造與再生產，個體是能夠抗拒及創造，並進一步的解構主流文化。

抗拒理論不僅是和政治、社會相關連，更是和道德倫理相結合，也就是解放利益的概念 (take the notion of emancipation as its guiding interest) (Giroux, 1983: 290)。在此脈絡之下，學校能提供抗拒主流文化，在教學場域中教育者能關心社會的不公平，並且鼓勵滅絕社會上、學校上的不公平。

人權教育也是一種抗拒的形式，挑戰學校和課程只是為主流團體所呈現主流文化意識，人權教育者和學生是創造課程，並且引導介紹相關的社會正義議題，如：階級的平等、種族歧視、性別歧視。抗拒理論的限制是缺乏轉化的論辯，抗拒理論能夠透過主體的辯證抗拒，但是並不能進一步的轉化，人權教育能夠輕叩抗拒，並且能將其實際轉化於學生中；所以人權教育的實施是抗拒的一種具體的形式，國內外人權教育實施如數家珍：

例如：有許多專家學者，及人權教育推廣機構都設計人權的活動教材，如 Pike & Selby 的《人權教育活動手冊》(余伯泉、蕭阿勤譯，1998)；Reardon 在《人權教育：權利與責任的學習》(Reardon, 1995；蔣興儀、簡瑞容譯，2002)，一書中提供從 K 到 12 實施人權教育的活動內容；Claude 的《全民人

權教育》(王淑英、蔡明殿譯, 2002)。

其中「全民人權教育」本書目前已被世界各地的人權教育廣為翻譯和採用, 本書原著目的是提供「人權工作坊」, 亦可將本書教學單元編為四日的研習課程; 因為本書教材單元曾被成功的運用於高雄市社區大學的人權講座, 而本書的特色之一是, 除了翻譯原著外, 再以台灣背景配合各單元內容, 摘錄學員的討論, 寫成數則【人權心情】。全書共有二十四個教學單元, 這些單元是連結四個主題軸, 從簡單到複雜, 循序漸進的四個階段與十二項價值觀, 其人權價值的架構分別是「尊重人性尊嚴和公平的法規」、「人權和責任的關係」、「使用分析來尋求公義」、「修正錯誤」; 每一項價值觀都有兩個單元, 供引導者選擇, 選擇標準是依據參與者的背景程度。

本書所運用人權的觀念、教材的組成原則是:「人們如何由簡單到複雜的概念來發展他們的社會價值觀念」, 從最初人權概念的第一步,「由尊敬自己推及到尊敬別人」, 逐漸導致最後階段「修正錯誤的必要性」, 也就是說, 人類社會價值的形成是由小孩到成人逐漸醞釀而成; 我國教育部的「人權教育資訊網」, 也都提供人權的活動手冊。

第二節 轉化型教師與人權教育

壹、教師作為轉化型知識份子的角色

批判教學論的精神是培養教師批判的能力及態度的建立，因為學生帶著不同的歷史進入學校，這些歷史被埋藏在階級、性別及種族利益之下，進而使自己符合他人的需求與行為，在這些方式下學生常常不能理解事實真相，或違反他們自己的利益，而極力爭取（Giroux，2001：149）。

因此，若以小處著眼則是強調：教師必須具備對自己教學過程及教學立論依據，能自我反省與批判的能力；若以大處觀之，則是揭發教師對教育行動的反思並不只囿限於教學，而是從整體的社會文化的發展過程，不斷的省思教育的合理性基礎。教師為何應該對批判理論產生興趣？Paul Hirst 極力的推薦批判理論，因為它極有可能增廣我們的理解力，使我們能夠理性地判斷教育的活動（引自 Gibson，1986：2）。

如果要讓批判教學論進駐學校，成為一種可能的存在，教師就必須學習運用批判分析及懷抱理想的思考（Wink，2000）。Giroux 把這一點說成是：「轉化型的知識份子」（transformative intellectuals）（Giroux，1988：126-128）。教師必須具備有批判意識的能力，需要發展出一種論辯（discourse），能夠連結「批評的語言」（the language of critique）與「可能性的語言」（the language of possibility）的結合，如此才能發展出論辯過程的轉化型知識份子。

轉化型的知識份子應給予學生藉由主動的聲音，和自己的生活經驗相連結，所著重的焦點是日常生活中的經驗，特別是教學經驗和教室的實務相連

結，發展出一種批判的日常語言 (critical vernacular) (Giroux , 1988 : 127)。從個體的政治性旨趣解放，教導學生應該以批判的對話，來建構更優質的社會。所以，批判教學論的知識份子並非孤立於社會，而是將個人和團體融入於各種文化、階級、種族的歷史脈絡中。

這種把教師視為「轉化型的知識份子」，教育者必須與經濟、文化和社會位置緊密的結合一起，這意味著學校不僅只是執行狹隘的主觀共通價值識，相反的，強調教師以更寬廣的文化工作者的價值和公共知識份子的角色，並且與社會相連結；無分校內或校外一致抗拒經濟、政治和社會上的不公不義，同時給學生機會去改變現有知識，有勇氣於絕望中奮鬥不懈的公民，能根本上促進社會的實質轉變。轉化型知識份子的教育學者，將致力於使所有孩子免於種族、階級、性別的歧視，戮力參與實現平等、自由、以及正義的社會，教師更須以批判的意識，用可能的語言教導差異性的學生，以達到反烏托邦的教育 (Anti-Utopianism in Education) (Giroux , 1989)。

在以往工具理性 (instrumental rationality) 呈現出對工具 (means) 的偏好而較不重視結果 (ends) ; 其著重是方法 (method) 和效率，而不是目的 (purposes) ; 工具理性是偏愛知性遠勝於感情，處處顯示出對感性的貶抑；而這種知性的活動，是肇因於理性衰微所致，使社會和個人的成長扭曲和變形。工具理性是一種思想，企圖支配其他思想，並且天真的以為相信「絕對的標準」 (absolute standards) 能夠被測量。另外，Scho'n (1983) 批判實徵主義往往誤解專業知識為一種「問題---解決」的知識，是一種科學理論與技術的嚴格應用。理論因而淪為一種工具，使用工具的實踐者也因而無須為深度的反思，而陷於工具理性 (technical rationality) 的迷思中。

Giroux (1988) 從知識的解放旨趣 (emancipatory interest) 為出發，認為教師應該成為一個可以促進社會變革的知識份子，教師不應該只是被動地學習控制與管理教室秩序的技巧，不偏不倚的執行課程，教師更應該是個主動、積極、參與政治與社會過程的實踐者。教師應該是轉化型知識份子，朝向一個社會正義、自我增能 (empowerment) 情境轉變的教學情境 (Giroux, 1997: 96)。

若教師學習運用批判分析及懷抱理想的思考，也就 Giroux 所言以「可能性的語言」，提供學生營造得以「自我增能」的環境。換言之：學生學習如何對周遭的知識批判運用，以拓展對自我的了解、對世界的了解，以及拓展改變我們視為理所當然的生活方式的可能性，這過程就是學生的自我增能，也就是「珍視並且喜愛自己的過程」。至於如何方能落實於實際的教學對話中呢？

Freire (1990: 75-78) 指出：當我們試圖分析對話 (dialogue)，其本身即為人類世界之現象，但是世界並非是以對話為限，而是需要尋找建構的要素，此要素即是反思 (reflection) 和行動 (action)；人類如果只有反思沒有行動，世界是不可能改變；人類不是建立於靜默 (silent)，陳述真實世界方能改變這個世界，而且也不能被矯飾的語言去蘊含世界，而是以人為主，方能改變世界，其存在是以人類去命名 (name) 世界，去改變世界，人類不是建立於靜默，而是存在於世界中、於工作中、於行動與反思中；對話是基本必須的，而且必須以反思和行動來改變世界。

Schoen (1983: 132) 指出在反思的對話中 (reflective conversation)，教育實務者努力重構問題尋求解決，產生新的領悟，亦即行中思 (reflection)

-in-action)。換言之：批判教學論是希望創造出一種教學方式，將他們的生命放在教室中，並且利用知識和轉變，來成為改造世界的武器，如果只是教導知識本身，無法改造生命；只有將知識轉化為行動，才有可能改造生命；也就是將知識轉化為改造行動，將改造行動轉化為知識，彼此間存在辯證的互動關係。

Freire (1990 : 80-81) 指出對話必須以批判思考 (critical thinking) 來面對人與世界的主題，「以一種批判的方式與世界產生關係。它們透過反省，了解社會現象的資料，同時在批判的行動中，發現到自我的存在，其正以革命的精神，透過創造、再創造，參與歷史的紀元」。Freire (1973 : 3) 認為人不僅是存在於世界實體中，而且是和世界相接軌的 (Men, unlike animals, are not only in the world but with the world.)，而理解外在實體的資訊是透過反思 (reflection) 而非反射 (reflex)。

這種以提出對話為達到教育目的方法，Freire (1973) 稱之為「對話教育」(dialogy)，對話教育的特色在於以詮釋、辯證方法為規準。對話教育是根據人道的人性論主張，把教育現象看成是富於經驗，處於環境的經驗，經由對話產生批判意識，對話蘊藏愛、人性化、希望、和信任。對話的兩端是經由愛、希望和互相信賴，彼此可以探討研究出某些事務，如此對話方是真實的溝通 (Freire, 1973 : 45)。同時對話需要建立在相互尊重、彼此平等，對話者雙方都不失人性的自主關係中，才有可能。也就是說，基於人道的關懷，把握人的溝通原則，而不是以控制、輸贏的方式進行 (王秋絨, 1997 : 106)。

換言之，Freire 認為教育的目的，即是通過對話培育人類具有批判能力，並不斷創造人性化的社會實踐過程；而批判的核心是人人對自我存在處境質

疑，唯有質疑，社會文化才可能辯證發展；所以，Freire (1990 : 66) 的對話教育又稱為「問題呈顯教育」(problem-posing education)，以別於當時其所批判的巴西教育---「囤積式教育」(banking education) (Freire, 1973)；「問題呈顯教育」是必須以人的意識概念 (a concept of men as conscious being) 取代囤積的概念 (banking concept)。Freire 認為教育的目的在於培育人民具有充分的信心，及反省批判的能力，在批判教學論中，教師的角色須具備這種批判、反思和學生溝通對話的平台，並且能和社會文化相連結，而不是孤立於學校的藩籬中。

貳、批判教學論與人權教育

在美國最近十五年來產生一種激進的教育理論，廣泛的稱為「新教育社會學」(the new sociology of education) 或是「批判教育理論」(a critical theory of education)，或是「批判教學論」(a critical pedagogy)，其目的無非是要試圖檢視學校與主流社會中，其所擁有的歷史脈絡，社會與政治關係之間的發展辯證 (Giroux, 1995 : 29)；批判教學論的研究與時俱進，近年來有些學者甚至稱之為「革命改造教學論」(revolutionary pedagogy) (McLaren & Farahmandpuur, 2001)。「批判教學論」就如同早年發表獨立宣言的作者一樣，充滿革命性，既然歷史基本上就是一個開放的變遷過程，解放又是一個不正自明的目標，因此一個從根本加以改變的世界應該是可以實現的 (McLaren, 1998 : 164)。

批判教學論觀點如前所述，從微觀的批判教學論方面是：教師認知心理學

觀點，提出批判的目的乃在於培育教師高層次的智能，批判思考、反省能力，如 J.E.McPeck、B.K.Beyer 等採取這樣的觀點（王秋絨，1991：20）；從鉅觀的批判教學論方面：從新教育社會學的觀點，擷取批判理論對批判的詮釋脈絡，主張批判在於使教師能夠對教育倫理與正義的實踐層次加以對話批判，使教師成為 Giroux 所謂「轉化的知識份子」的角色，如 Freire、Scho'n、Giroux，都主張教師的反省範圍要超越教室中「教與學」的狹隘過程，從教學的政治、倫理、正義的原則來反省教學。

人權教育藉由批判教學論的論述，能夠很契合的呼應社會正義的架構。教育工作者和學生從事討論、師生間的互動，諸如：性別歧視、種族歧視、階級歧視等等，能夠使學生了解到受壓迫者與主體性的解放。人權教育包括對結構壓制（所謂 structure，諸如法律、政府、教育、宗教等其他的社會制度）的解釋系統，對抗拒的微觀闡明，以及對主體性（agency）的轉變說明。

張建成（2002：55）指出批判教學論的貢獻，認定批判教學不只是一種技術、課程不是唯一的知識來源、社會也不是只有文化再製的可能外，它還嘗試進行結構與主體的整合、理論與實際的整合、以及正式課程與學生經驗的整合。藉著批判教學論的介紹，希冀對人權教育工作者於實務上有所助益，為了讓批判教學論有更明確的認識，尤其是於結構（structure）與主體（agency）之間的關係。

在上節中（第一節）介紹社會再製理論、文化再製理論、抗拒理論，上述這些批判教學論的討論將有助於批判教學論中性別理論（feminist theory）、批判種族理論（critical race theory）有所釐清。雖然再製理論和抗拒理論，並不能完全說明人權教育的組織結構，但是這些理論的呈現

能夠更適切的說明結構 (structure) 與主體 (agency) 之間的關係，及批判教學論對人權教育的迫切性。

批判教學論與父權解放、賦予權利、激進民主、和社會正義連結。批判教學論緣自於第一代法蘭克福學派，這些理論試圖透過具有批判意識的人解放父權，希望藉著壓迫意識的批評，教師能對學生增能，促使學生主體性能與其生活經驗相結合，以糾正社會不公義。批判教學論透過課程與教學的研究，在有關促進主體解放的討論方面，大致可分為三個緊密相扣的主題：第一是殊相知識的探尋，第二是官方知識的評析，第三是邊緣知識的重構，用來促進包括弱勢群體的學生自由解放 (張建成，2002：47)。

Gibson (1986：2) 指出批判理論主張對於那些棘手問題應如何處置？能否提供回應？教師與學生之間、甚至教師與教師間應該保持什麼樣的關係？應該教些什麼？學校或班級應該如何組織？批判理論不僅是加以解釋，而是實質上能加以改變，使邁向更良好的關係，邁向更公義合理的社會。批判教學論概念是來自於批判理論的特性，解釋說明如下：

首先，批判理論是關注父權的解放 (emancipation)，其不僅主張要清楚的揭露出這個世界，同時主張能改變世界，進而脫離不公不正的束縛，取得權力而掌控自己的生活。批判理論試圖揭露妨礙個人、團體之間自主性的控制因素，意識的產生對父權解放是一個重要的步驟。Gibson (1986：6) 指出批判理論不僅能夠提供啟蒙，更深一層去了解主體的真正利益所在，甚至基於此原因，可使自己自由自在。哈伯瑪斯 (Habermas) 主張知識的產生是源自於自我父權的解放，透過反思，導致意識的轉變，或觀念的轉變 (perspective transformation) (Morrow & Torres ， 2002)。

其次，批判理論是關心個人和社會間的關係。他們強調的是男人與女人的創造性、主動性、追求真理、實現需求的層面、了解自我潛能以及自我目標的達成（Gibson，1986：10）。所以，這是強調個人和團體間，以主體性來改造世界。批判理論經由「意識型態」(ideology)的概念，探究個人和社會之間的關係。批判理論指出，意識型態事實上是如何滲透在日常的生活，熟悉的假設、世俗的實踐與信仰，而成為他們的要素（Gibson，1986：11）。批判理論強調普通的意識型態是如何在課堂中顯現，鎮日以熟悉的語言如何以犧牲他人，而維持自己的利益。

第三，批判理論強調與社會的交錯互動，希冀解釋個人、團體、結構體制，三個層級間的關係，並試圖以微觀和鉅觀，探尋社會意識和結構組織的壓迫。

綜言之，批判理論和批判教學論是藉著下述三項來連結：找出不公平不正義、追蹤這些不公平不正義的來源、以具體行動修正這些不公不義；批判論者所著重之點是性別、種族、宗教、階級（教育、職業、政治經濟）意識形態的產生與權力間具體化的關係。

就如同第一章所述 Lankshear, Peters, & Knobel (1996：150) 把批判教學論定義為：老師與學生共同建構知識的特徵，並且詢問為誰訂定特定知識的建構；批判教學論的任務在於，主動的介紹關於社會階級、主流與附屬文化、性別等議題的概念，並且試圖以政治和倫理面向揭露霸權、批判意識型態，幫助學生增能。

所以，基本上批判教學論是一個主動教育學，主動的介紹社會階級、主流及附屬文化、性別的概念；批判教學論的任務是揭露霸權，幫助學生揭露霸權和養成對政治上、倫理上批判的意識，要協助主體，讓自己在大社會裡找

到位置，發展出更具批判的自我反省能力，讓個人和團體變成有批判能力素養，讓自己能深入察覺自己深處的生命經驗，並在民主和參與式空間內，分享和生產知識，而改造自己。

Giroux(1988 : xxxii)認為實踐批判教學論的關鍵在於將學校視為民主的公共領域(democratic public spheres)，學校是學生學習真正民主生活所需的知識和技能的公共場所，不再是工作場所的延伸，也不是應付國際市場和外國競爭的第一線機構，學校做為民主的公共領域，是為各種闡揚有意義對話和行動者的批判性探索所建構起來的。

事實上，批判教學論所強調的是主體性的行動，正好符合人權教育的概念。具體言之，批判教學論與人權教育有相同的中心課題：抗拒的轉變、社會正義的奮鬥、課程的增能、均是一種創新的方法。

人權教育的特性是一種對傳統教育上的改變，在正規的學校體制中，不論是小學、中學、高中、技職體系的高職院校、或一般大專院校，或是其他的學習場所，如空中大學、社區大學，一起共同營造追求社會正義的空間。人權教育者相信，學生能夠透過教育的過程，挑戰社會和文化上的優勢團體。

但是這之間轉變的觸媒是什麼呢？批判教學論是以 Freire (1973) 所指意識化的概念 (conscientization)，亦即一種透過學習者朝向批判意識 (critical consciousness) 的過程，以打破普及的世俗見解達到更高層級的覺醒，以實踐行動來改變世界。Freire (1973) 定義三個階段的意識 (consciousness)，分別是自動的意識 (intransitive consciousness)、半轉移的意識 (semi-transitive consciousness)、批判的意識 (critical consciousness)，在第一階段中忽視人為主體，直到第三階段方明顯轉變為

個人問題和社會脈絡之間的連結與了解。人權教育就是適合從最初、客觀上的老師與學生之間，連結到從地區甚而與世界接軌，發展出對壓迫的覺醒與付諸行動。

hooks (1994) 其定義批判意識是指個人的能力，能察覺自己是為符合推崇白人、男性、富有的模式而存在的主流社會；唯有察覺、和了解本身是白人主流社會產物的事實，方能夠開始迎向社會正義；且認為批判意識是撲滅壓制的教育形式與維持社會正義的第一步。

Giroux (2001 : 154) 指出批判意識是所有知識的最高規範基礎，而且是建構人類主體性根本動力。

Bartolome (1994 : 178) 其指出批判意識是：當一個人認知自我是位於階級制度所建構的社會中，並能朝向撲滅這種階級制度。依照 Bartolome 所謂「政治的澄清」(political clarity)：是個人對社會政治、經濟實體，達到深層的覺醒過程，能具體化於日常生活中，並且有能力再創造；能夠透過巨觀的各種社會、政治、經濟和多元的附屬團體，表現於微觀的教室中，是個人最好的體現過程。因此，學校必然需要與社會文化的結構相互連結。

Freire (1990) 提出：批判意識是透過「對話」(dialogue) 更容易呈現，對話使個人和團體之間更容易了解。

hooks (1994 : 129) 也強調「對話」的需要，當我們教育某人，去認知批判意識，我們有機會了解多元見解是如此重要，這些可以幫助我們促使政治上的奮鬥，有所轉圜的餘地；藉著分享多元的見解，於交互批判中，能凝聚團結。

人權教育也回應批判意識的重要性，人權教育能認知以人為主體，不但

有能力批判、反思、行動；而且人權教育使學生能對深層結構的經歷分析、行動，並且揭露、緝捕隱藏於背後的利益（Meintjes, 1997 : 73）。

依照批判理論而言，批判意識的概念，第一個且最重要的階段是：了解社會正義。諸如 hooks（1994），Freire（1990）以及其他的批判理論家，均堅信教師需要對其教學實務、教學課程提出質疑；除此之外，教師應該促進學生養成批判意識，於課堂中有交互的批判衝突產生，而其基本的原則是如 Freire 所言維持社會正義。Young（1990 : 39）認為社會正義是結構與社會關係的挑戰，當社會存在「壓迫」及「支配」的情形時，就是不正義的社會；所謂的「壓迫」是指對自我發展的制度性限制，而「支配」則是對自決的制度性限制。

批判教學論和人權教育共同關心一個主題，那就是：社會正義。人權教育追隨大師 Henry A. Giroux（1988 : 128 ; 1992）所指的「批評的語言」（the language of critique）與「可能性的語言」（the language of possibility），教師必須在其專業生涯中，強調其批判意識的涵義，才能發展出一種批判與可能性語言。他強調教育者的目標是：「對社會正義和教育奮鬥的議題，產生熱烈的渴望，真實的希望」（Giroux，1988 : 77）。

人權教育透過批判思考、道德反思、有意義的經驗連結，將能夠釐清權力與權力結構之間的關係。「人權教育藉著學習者檢視論辯（discourse）批判權力結構的過程，能夠以更開放、生動的空間來調適多元觀點，以及改變社群環境脈絡；而非以欺瞞的樣貌呈現」（Baxi，1997 : 142-154）。

批判教學論一致的目標是鼓勵學生，對歷史脈絡、社會與政治、經濟、文化的覺醒，實現主體性，並以主體進而改變外在結構（Giroux，1988 ; Freire，

1973)。學生能夠盡可能的了解，從鉅觀的各種政治、經濟、社會中，和微觀的個人相連結 (Giroux, 1992 : 231-232)。批判教學論的課程是以探究學生和老師，以他們自己平凡的經驗作為分析，知識的產生於社會上的政治、經濟、文化中。

批判教學論幫助學生質問主體形式，並試圖產生教育學實務----近而轉變社會秩序，關於種族、性別、經濟上的正義 (Giroux, 1992)。簡而言之：批判教學論與人權教育都是指導學生確認種族、性別、經濟上的不正義，並進而改變之。但是，就如同 Apple (2001 : 63) 所言：「批判教學論變成所謂的『浪漫的可能主義修辭學』(romantic possibilitarian rhetoric)，必須尋找可能的一致性語言分析，以及實際必須改變的平衡著力點。」

因此，其在理論上開創不少，但是在經驗研究較不足。也就是其完成了一些原則性的提示，引發若干試探性的研究，還看不到具體可行或可較大規模推廣的方案 (周珮儀, 1999 : 172-179)。所以，就批判教學論觀之，其具體可行的教學方案並未落實於教學場域中，而人權教育卻提供一個可行的機會與空間。

人權教育是一個學習正義、增能的過程；透過人權教育能使個人得到發展，讓社會改變；人權教育能借批判意識而增能，強調以文化轉化，對抗社會再製，學習者試圖改變世界。

參、批判教學論關注焦點

批判教學論者常用兩個途徑來分析學校教育(McLaren, 1998 : 64): 第一、學校是依據種族、性別、階級來作為篩選學生的機制；第二、學校也能成為讓自我主體與社會增能的場所，所以學校在批判教學論下仍舊呈顯了辨證的特質。另外，Freire 認為批判教育是學習以自己的語言，定義生活經驗，透過以批判意識作為轉化權力(on the transformative power of a critical consciousness)、以學生為中心的學習(Student-centered learning)、老師與學生之間對話的轉變(a dialogic student/teacher exchange) ，分析性別(gender)、種族(race)、性(sexuality)和階級(class) ，能引導我們增能(Abod , 1998) 。所以，批判教學論是聚焦於在檢視種族、階級、性別的歧異。

批判教學論認為教育就是政治，透過學校做為一種公平篩選機制的假象，暗地以根據學生的種族、階級、性別做為篩選的依據，替優勢族群維持既有的利益；換言之，在教育實際場域中，存在著政治與文化等各種形式的壓迫，這些壓迫所形成的不公不義，具體展現於性別、種族、階級三個層面(許誌庭，2002)。

所以，基本上批判理論是著重於：探尋教育者處理關於社會階級、種族、性別及其它不同面向的棘手問題，諸如：誰制定法律？誰從法律、法規、政策中得到利益？誰掌握權力？誰是沉默無聲受忽視的一群？

《世界人權宣言》所規範的平等與禁止歧視是所有公約都會規定的原則，是所有人權的基本價值，人生而平等、自由，則不可能歧視存在，每人有差

異性，可能是個人的差異性或是群體的差異性，這些差異性常被轉化為刻板印象或是偏見，而這些刻板印象或是偏見就產生差別待遇。

雖然長久以來在不同的社會環境中，存在著基於血源、文化或種族的優越性，所產生許多不平等的現象，而這種主張並無正當性的基礎，基於這些個人所不能選擇的偶然性因素(例如膚色、種族、性別，皆非個人所能決定)，剝奪個人權利，阻礙個人潛能發展。因而，聯合國於 1995 年公布「聯合國寬容年」，強調寬容是一種能夠與人共存及聆聽他人聲音的能力，而這種能力是任何公民社會及和平正義的基礎（陳俊宏，2004：117）。

吳清山、林天祐（2000：99）指出人權教育是指：引導民眾對不同族群、不同階級、不同地域的個人與群體，能有尊重與容忍的教育理念與措施，目的在透過人群之間的相互尊重與容忍，創造溫馨和諧的社會，進而促進世界的和平。

Reardon（1995：3）指出「形成人權教育架構的重要概念乃是一套價值，這套價值可以幫助我們認清種族歧視、性別歧視、以及其他對於人性尊嚴否定的論述。」

而教育主要目的應該是對「弱勢的保護、歧視的排除」，因此，本研究主要是以人權教育工作者對種族、階級、性別等議題的探究，而批判理論中的性別理論與批判種族理論，對人權教育提供了一個不錯的透視分析，同樣的女性主義與種族主義，能給予人權教育最好的實施環境空間。

一、 女性主義（feminist）

Michel (1979) 指出：「女權主義」應有別於「女性主義」；因前者偏重思想，以凸顯婦女權益的意識，後者較主張行動，即有權利作為女性的訴求，且往往具有政治取向（引自張南星 1989）。但是都是以揭發她們所受的壓制和不公平的代遇，要求有權成為一個具有人的一切權利的人。

hooks(1994) 指出在所謂的學校教學實務中，都是以男性的經驗為規準，所有女性所繼承的事務是無價值的，在教學上是顯著不相稱的集合。Irma Mazelis (1975) 對性別歧視做了以下的描述：性別歧視乃是基於女性劣於男性這樣的觀點，此一觀點主張，因為女性天生在心理、生理、精神等方面的特質和男性有所不同，這使她們只能完成特殊型態的工作，而這些工作乃是處於生產過程的邊緣地位。這樣的一種信念是植根於性別歧視者的態度、價值、信仰、習慣和實踐上（引自 蔣興儀、簡瑞容譯，2002：164）。所以，基本上限制女性角色的，不是天性，而是一些成見、習俗和過時的法律，多多少少都難辭其咎。

男女平權是符合社會正義的，因為其亦是尋求並且揭露，在校園中被壓迫的情況，Giroux (1992：62-63) 指出女性主義試圖結束父權制的努力，其堅持根除在家庭關係和所有其他親密關係中的壓迫和剝削。父權制或種族主義以群體壓迫的形式，有著鮮明的意識形態的存在，如果其他制度保持不變，要根除父權制，那是沒有希望，這些認識應該不斷的用於指明女性主義理論和實踐方向。

壓迫 (oppression) 可以透過一些公然的鎮壓制度來維持，比如軍隊、警察和不正義的法律等，但是也可能會藉由各種習俗和傳統來強化它，曾經我們相信奴隸的存在，乃是屬於「自然的」的秩序，直到今日，女性的順從

與屈服仍被某些人認為是「自然的」(Reardon , 1995)。這是基於習俗、傳統所導致的歧視迷思。

傳統父權社會的男性偏見，以權力、父權制、權威、身分為主，女性長久以來與國家刻意保持距離，被邊緣化，女性的社會、經濟、權利地位都是二等公民，不論公領域或是私領域，女性都是父權制度之下的附屬品。反觀我國東漢的班昭為婦女同胞頒下「三從四德」的詔書。「三從」原是禮記記載：「婦人，從人者也，幼從父兄，嫁從夫，夫死從子」，班昭加上「四德」分別為「婦道、婦功、婦容、婦言」，中國女子從此是男子的附屬品。目前普遍存在於台灣社會，影響男女平等的社會現象，因「傳宗接代」衍生的「重男輕女」；「三從四德」衍生「男尊女卑」；因「片面貞操」衍生的雙從道德標準；因「男外女內」衍生的性別角色差異(呂秀蓮，1990：105)。

台灣婦女人權問題，在九十年代以來，日漸受到重視，隨著「性侵害犯罪防治法」、「家庭暴力防治法」、「民法」親屬篇的陸續修正及「兩性工作平等法」的立法實施；在國際上「聯合國憲章」開宗明義規定：該世界組織的宗旨之一即在禁止性別歧視。聯合國大會於一九五四訂定《婦女政治權利公約》(Convention on the Political Rights of Women)，保障婦女政治權利；一九七九年通過《消除一切形式婦女歧視公約》(Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women)(俞寬賜，2002：38-43)；無論是國內或國際上，均開始注重性別平權的議題，學生學習這些準則奉為圭臬，人權教育以婦女經驗，探索性別議題。

Giroux (1992：61) 認為女性主義理論透過不斷的從事實體政治議題，特別是對父權文化的政治學的解放，而改寫性別的歷史和社會結構，強調平

等、社會正義和自由的現代主義。女性工作者也不全然是孤單無助的轉變，在教室實務中能免於「緊抓父權制」(grips of patriarchy)(Hooks ,1994)。例如，教師基於女性主義理論，不再以男性的觀點評價一切，而能以女性主義者觀點於教室中落實。

女性主義理論不同於主流實務，而是尊重學生多元的聲音，教師去除教室的掌控，允許學生分享經驗，正確的指出壓迫來源，並設法改變社會現況。人權教育亦同時是鼓勵學生，在民主學習的教室環境中，主動參與的空間，以學生為中心論辯自己的經驗、聲音，能區辯與選擇知識來源。

二、 種族主義

根據《拉胡斯插圖辭典》(*Petit Larousse illustre*) 「種族主義」一直到一九四六年才出現！定義簡短：「尋求使某些種族永保純粹的理論」(Fontette , 1990 : 2)。而西方人所說的「種族主義」，在國內談到這方面問題時，通常說「種族歧視」(王若壁，1990)。「種族主義」至今，所以備受矚目，主要是因為納粹黨在第二次世界大戰其間的暴行，把猶太人當做一個危險種族之代表，加以系統化、科學化的殲滅；這種某族優越，一個人只要是屬於某一種族，立刻陷入無可改變的命運中，這是非常不公平。

Gi roux (1992) 指出現代主義否定產生多元敘述和「邊界」(border) 穿越經驗中身分的可能性；現代主義在嚴格的邊界中形成文化，這種邊界使得種族、階級、性別劃分合法化；文化成了複製支配關係、附屬和不平等的邊界。所以，在現代主義文化政治中，歐洲文化被認為是文明的中心；而在後

現代主義中，普遍試圖穿越被現代主義密封的邊界，宣布所有邊界的武斷性，以作為正在改變社會和歷史的建構。

許多教育理論者開始以批判種族理論去分析各種面向的學校教育，開始質疑白人的霸權，Giroux (1992) 指出：不再認為文化是白人的「專利」歷史，儘管白人對文學、科學的貢獻構成了高雅文化的主體。人權教育課程強調消除偏見與歧視，學生學習諸如聯合國大會於一九六六年通過的《消除一切形式種族歧視國際公約》(International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination) 的內容 (俞寬賜, 2002: 30-33), 聯合國教科文組織的種族主義宣言 (UNESCO Declaration on Racism)。

許多的教育學者關注種族歧視的議題，諸如：如 Pike & Selby 的《人權教育活動手冊》(余伯泉、蕭阿勤譯, 1998:); Reardon 在《人權教育：權利與責任的學習》(蔣興儀、簡瑞容譯, 2002: 153-170), 一書中提供從 K 到 12 實施人權教育種族歧視的活動內容; Claude 的《全民人權教育》(王淑英、蔡明殿譯, 2002: 105-110), 一書中提供種族歧視的人權教育單元。這種道德排外、種族主義、民族偏見，構成主要的人權議題，而這些問題處於今日急速變遷、全球化趨勢的氛圍中，更需要於教育場域中予以澄清真相。

主流文化對其他團體所塑造的刻板印象、印記和劣等形象；用自己的宰制標準衡量其它他團體，用自己的那一套規範建構次要、附團體，把他們當作欠缺這些規範，或否定他們原有的規範。往往我們會因為偏見而對特殊團體的人給予不公平的對待，易言之，因為對特定族群持有偏見，進而給與予不公平的待遇，這樣的行為即等同於歧視。

歧視代表人性尊嚴和平等權利的否定 (Reardon, 1995)。歧視有許多種形

式，從單純個人偏見-----反應個人好惡；或是系統性的政治壓迫—各種風俗、習慣和態度，乃是從偏見的沃土中孕育出來，並且進一步滋長茁壯形成系統性的壓迫，這種藉由制度所造成的系統性差別待遇，稱之為結構性暴力（structural violence），亦即對生命或健康的計畫傷害，例如：南非種族隔離政策、猶太人的屠殺。如下圖 2-1 所示（Reardon ,1995）：

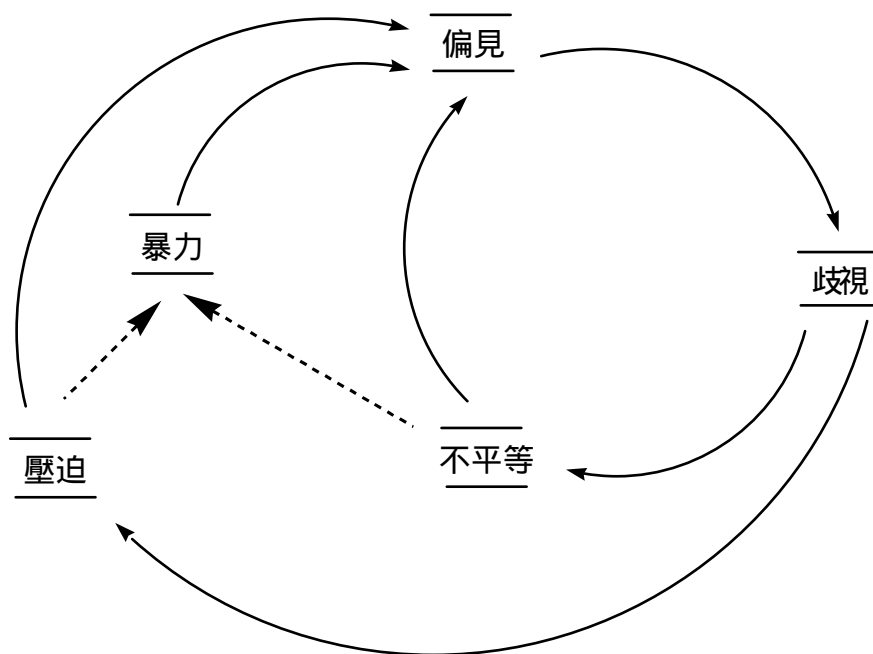


圖 2-1 歧視循環圖

資料來源：Reardon ,1995

這種歧視行為，不自覺的在周遭發芽、生根、茁壯而不自知，甚且視為理所當然。事實上，只有當我們真正的尊重差異，平等才有可能實現；也唯有看見差異，世界才更美麗。一如柏楊先生所言：「人權思想的覺醒即是美的誕

生」。

人權教育強調去除偏見和歧視，偏見就如同傳染病，會傷害個人生理和心理，一但造成裂開傷口，無論多少道歉，傷害永遠存在；歧視他人也並非與生俱來，而是習得而來；人權教育的課程提供一個透視、分析機會，讓課堂上有機會從事多元文化價值的經驗分享，使批判種族理論有一展現的舞台。

三、階級

階級指的是在一個既定社會秩序之下，從經濟、社會和政治關係上，管理個人生命的東西。階級關係反映出個體和團體在收入、社會階層的指標上，所經驗到的各種限制（McLaren，2003）。批判教學論認為分析知識的基礎應該是要檢視它是不是只有剝削性格和壓迫，例如：我們是不是不經意的貶低面對勞工階級出身的學童，其所帶進來教室討論的知識和作業成果？或者是對這些學生的聲音不與肯定支持？

這種強調階級被主流意識型態所餵食的結果，一如陳志龍學者（1998）所言：「強調英雄主義，而忽略對個人尊重；強調犧牲小我，而忽略以人為本位思考等理念，以致造成社會上處處以金錢為衡量『是非』的標準，導致有錢者才有尊嚴，貧者、弱者則無尊嚴，即出現大人物大尊嚴、小人物小尊嚴或無尊嚴這種畸形現象」。

十年前，全台的知識、教育、社會的精英群集一堂，當時的教改審議委員會提出報告，為台灣教育未來點出三個重要方向：教育鬆綁、追求卓越、照顧弱勢。而根據《天下雜誌》（周慧菁，2004）報導：台灣高低所得家庭子

女上大學的比率差距正在日益擴大。根據駱明慶的研究，1979 到 1981 最低所得家庭子女就讀大學的比率與最高所得家庭相差 11.4%，到了 1997 至 1999 年間，這個差距擴大為 16.8%。關懷弱勢永遠是教育工作者，責無旁貸的責任，也是在這個時代應該以身作則教導學生的價值觀。

在教育研究上被廣泛注意的是教育功能的探索，其中關注的焦點在於探究教育是提供社會流動的主要管道，或是在民主社會中，取代以往世襲制度來控制廣大勞工的工具。其中又牽涉到教育是隸屬於「意識型態國家機器」（the ideological state apparatus）的一部分（Althusser, 1971）延續此種關係，教育內容---課程知識成了關注的焦點（姜添輝，民 88a），課程知識是如何形成的？課程知識又如何傳遞？教師在此傳遞過程所擔任的角色為何？在傳遞過程中他們所運用的「教學法」與「評鑑方式」所造成的影響為何？這些一連串的研究主題皆牽涉到「社會階級」的概念，人權教師在課堂上，宜以更平等、更寬廣的批判角度，看待階級所造成的影響。