



教師作為轉化型人權教育工作者的 人種誌研究

第一章 緒論

第一節 研究動機

發生於 2000 年 4 月 20 日高樹國中的事件，早上上課期間，葉永鋕向老師請求上廁所，在廁所被發現倒臥在地，只能發出微弱的聲息，掙扎著試圖爬行，鼻子嘴巴流血，外褲拉鍊沒有拉-----是什麼的校園文化，什麼集體潛意識，讓一男孩死非命；又如學校很喜歡給學生排名，家長也常常以每月的段考成績單，檢視孩子的學習成效，學校本身都在做「陽奉陰為」之事，如強迫假日輔導課、體罰、或是違反教育部頒佈的《國民中小學學生成績考查辦法》中「不排名次」的規定，教育應該是幫助學生發現生命的意義，但是我們卻反其道而行，用排名方式鞏固分類，把學生分為好、壞學生的價值。

再者，社會上層出不窮違反人權之事，例如：涂醒哲舔耳冤案從 2002 年 10 月 1 日聯合晚報，以未指名的方式報導起，十天間，國內各報惡招迭出，侵害人權項目除了人格權外，還包括傷及同性戀者「不受歧視」的平等權；執法人員對台巴混血兒童吳憶樺，強制執行監護權的行為，與吳家親友爆發激烈肢體衝突，其交付的過程明顯違反人權，深深影響台灣司法部門執行的

形象(中國時報, 2004年2月13日);從上述的報導,給我們一些省思,人權的侵害時有所聞,誠如傑弗遜所言:社會的至高無上權力,最安全的保管處所,應該就是人民自己,沒有什麼地方比這更安全;假如我們認為人民的聰明智慧還不足以很貼切、且慎重地運用這些權利,那麼,補救之道,不是剝奪他們的權利,而是告訴他們所享有的充分權利,以及必須謹慎行事的自由(單文經譯,1996:)。也難怪乎學者黃默(2003:1)指出:「人權的促進與保障逐漸成為普世價值,已是不爭之議。這樣的說法並不表示人權的價值沒有受到挑戰,也不表示生活上已經充分落實。」社會上充滿光怪陸離違反人權的事實,違反社會正義,這些不公不正的事蹟,究應如何處置?

學校是意識型態的競技場, Giroux (1992:232) 指出學校是充滿矛盾的競爭場所,經由這種競爭,不同學科學觀點、知識、價值得以形成,這些制度隱藏在歷史、學校模式中,關係著人如何看待社會身分和政治機構的關係,人如何面對、實踐文化權威的主流形式。所以,我們是希望學校僅是製造出一群被動、不願冒險、循規蹈矩的學生,使其成為社會中運作的公民?或是教導一群有政治意識覺醒的公民,能夠清楚瞭解、關切社會上公平正義的問題?或者是讓學生能察覺對弱勢團體的歧視、傳統以來的性別刻板印象?或是希望能在教室課堂中,培育創造自由的空間,以適應未來生活與掌握全球發展脈動的國民,播下鼓勵學生成為正義改革代言人的種子呢?

許多的教育改革都是回應社會正義的教育,例如:多元文化教育、和平教育、人權教育,雖然不盡如人意,誠如著名的教改專家 M. Fullan 曾說:「大眾不滿意教改和對教改興致勃勃是全世界的現象。」長久以來,學校教育的功能定位為兒童社會化的場所,傳統價值與文化傳承都在學校中實踐。近來

興起的後現代主義 (post modernism) 主要是對過去訴求普遍性、共通性、絕對性，且深受科學與技術之工具理性之影響，對現代主義的一種反動，提出質疑、批判，而興起的一種思潮；以往學校強調集體、統一、主流文化的概念也展現在學校潛在課程，近年來，學校課程已逐漸脫離過去科學心理學的支配，而轉向哲學 (如現象學) 社會學 (如批判教學論) (陳伯璋, 1985)。

批判的教育社會學是從巴西的文化識能教育工作者 Paulo Freire 的觀點發展而來，他以身體力行的教育策略，並且從相關的批判理論中得到的啟示：認為教師與學生都是具有主動實踐能力的主體，具有改變自己或其他人所遭受到的壓迫；近二十年來，由 Henry A. Giroux、Peter McLaren 等人所倡導的「批判教學論」是最常被提及主體解放的論述，本論文亦以此為主軸論述。

批判教學論的一個主要任務是：揭露並且挑戰，學校中受政治和文化所影響的特權意識型態加以調適 (Giroux, 1995: 29)。批判教學論者認為：學校教育存在著潛在課程 (hidden curriculum)，以一向保守、守舊的態度，刻意的把原本複雜的種族、性別、資本主義，持續的維持現狀、不正義的存在，事實上，應該要把這些主題抽離出來，在課堂上加以討論，使學生能夠處理社會正義 (Giroux, 1988; hooks, 1994)。

批判教學論揮舞著正義平等的旗幟，向傳統的教育系統宣戰，企圖破除傳統不合理現象，導向人性自由解放，追求社會正義；其顛覆大家習以為常的教學秩序，hooks (1994: 13) 認為教學的工作不單是傳遞資訊，而是與學生一同分享智力 (intellectual) 和精神上的成長。Giroux (1995: 29) 指出批判教學論的宗旨，是試圖讓沒有權力的邊緣人增能，並且改造社會上不公

平和不正義。在這個教學秩序觀下，提倡將學校放在生命之下考量，因為學校是學習的場所，也是一個社會或文化累積的知識資產，讓生命可以在學校中習得，並且於未來綻放光彩。hooks（1994：207）認為營造一個學習天堂的空間，教室或許有其侷限，但是仍然可以維持一個可能的位置，在這個範疇下，有機會使勞工自由、女性解放、階級平等，要求我們自己、夥伴有一個寬敞的心胸；教室使我們有可能給予各種人自由，使我們面對真正平等，超越界線，這種教育才是真正自由。

批判教學論這種導向人性自由解放，追求社會正義與人權教育的理念不謀而合，學者黃默（2003：5）指出「我們或許可以說人權教育是價值體系的革命，是造就一個嶄新的個人與社會的大工程。如果一個人接受了人權觀念，他必然是一個有自尊心、對自己有信心、更開放、有活力的個人，但也同時關切他人的處境、關懷弱勢族群、關懷自然的環境。一個人權主導的社會，也必然是一個政治民主化、經濟上趨於平等、均富，而在文化上多元、活潑的社會。」柏楊先生在創立人權教育基金會時亦言：「人權教育是改變國人品質的龐大工程」，頗有異曲同工之妙。所以，筆者試圖從批判教學論的觀點探討人權教育，「正義」是普世的價值，教師是如何散播正義的種子，其心路歷程又是如何呢？筆者充滿好奇，並且急欲探究。

第二節 研究目的與問題

學者但昭偉（2000：497）指出「傳統中國倫理體系的運作從來就不是以權利為主軸，而是以義務為主軸」。另外，學者林端（1994）亦直指傳統儒家法律觀是貴賤、尊卑、長幼、親疏皆有分寸，禮教為中心，義務為本位，一切以和為貴。所以，學者黃默（2003：7）直言「在台灣推動人權教育十分的艱難，一方面是傳統觀念的牽制；另一方面是資源的缺少。」人權觀念是西方的產物，源自於西方「啟蒙」(enlightenment) 運動以後，以人類自我意識的覺醒為基礎，逐漸發展成個人主體性的價值觀，這種強調自由主義，尊重個人自由，保障人人生而平等的權利（王泰升，2001）。

教育界的人員包括校長、教師或是行政人員，對人權的了解甚少，也不願邁開腳步前進，深恐提倡人權教育會帶來校園動盪不安，引起對權威的挑戰（黃默，2003）。但是，正義不會因為法律的存在而存在，正義必須仰賴人類持續努力創造與爭取。「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」（Reardon，1995：3）。透過學校重要角色擔任起傳遞人權、民主化、展現實務的世界觀，即是實行人權教育的意義（Osler，1994：350）。因為，教育者所扮演的角色，就如同美國公共教育的主要創建者 Horace Mann 主張：「教育是促進社會機器的平衡輪」（Bowles & Gintis，1976：164）。

曾經學校教師的角色，比訓練者或是兒童看護者的角色更超越，他不但是父母角色的補充者，而且是競爭者，甚至是篡位者。他的角色是公民的鑄造者，下一代公民的塑造者，這個角色在所有激勵人性教育的文獻中被光耀

過(黃政傑編譯, 1989: 36), 但是, 更重要的一點, 「學校應該是個由理智、藝術、創造等活動構成的大自助餐」(黃政傑編譯, 1989: 149)。因為, 教育能提供一個空間, 建立一個沒有種族歧視、性別平權、階級平等、去除不正義的環境空間, 正如同 Freire(1990)所言: 教育目的是建立一個批判架構, 提供學生和老師反思的世界, 並試圖改變這個世界。所以, 人權教育應該從校園紮根為當務之急, 在紮根的同時, 我們尤其重視教師的見解與發聲。

批判教學論的開路先鋒 Freire(1990: 104)也明示教育的目標是促進社會結構的根本改變, 就如同其所言: 「人在這個世界的角色, 是轉化世界的, 而非適應的。」雖然批判教學論也知道真正的民主, 及完全的平等正義並不容易實現; 但是當一個人失去理想時, 就只能原地踏步, 永遠受人宰制。誠如 McLaren(2003: v)所言: 批判教學論並非哀怨的在尋找失去的烏托邦社會, 而是在廢土殘墟中建立「新世界秩序」, 一個建立在人民自由平等與對正義集體需求的一種文化、社會生命的解放策略(引自 蕭昭君等譯, 2003)。人權教育提供創新的教學目標, 追求社會正義, 使得批判教學論有一個嘗試的機會, 一直以來對批判教學論的評論是, 很少提供教師務實追求的具體策略, 而人權教育卻提供一個實際的教學空間。

換言之, 批判教學論是源自於揭露社會不合理不公義的現象, 基於這種抗拒, 對具有衝突、對立、矛盾的社會樣貌, 經由批判意識的素養, 能辨正改造社會, 而非再製社會不平等; 然而, 這種批判教學論較缺乏具體落實的場域發揮。另一方面人權教育常常是強調對弱勢群體的保護, 對不平等歧視的排除, 這種對弱勢群體的保護與對不平等歧視的排除, 正好是現實社會中的抗拒與所謂批判; 因此, 批判教學論與人權教育彼此是可以相契合的, 甚且

經由人權教育的實施能給予批判教學論有一伸展的空間；簡言之，批判教學論重視批判意識，拆穿並破除社會支持菁英階層的迷思，使學生反省、質疑原來被視為理所當然的社會處境而成為批判教學論的關懷目標，而這種關懷與人權教育實現公平、追求社會正義的理念是一致的。

所以，在假設上一位人權教育工作者，在人權教育實踐中應該具有批判教學論的影子及實施理念；也許一位人權教育工作者並不知道批判教學論，並沒有這種理論基礎實施人權教育，但是其實際實施的可能是一種全人性的批判理論，我們可以想像一個圖像：經由訪談切入五位人權教育工作者，在四次的訪談中，經由訪談文句述說，探尋值得觀察者，本身是具有批判教學論理念的教學，展現其實施出來的人權教育，但是其本身並未必了解批判教學論，從觀察與訪談裡釐清批判教學論的理念，是不是於人權教育工作者身上能尋覓出來，也許有也許沒有，這是本研究的目的。

根源於人性的尊嚴，對所有的人生而平等，享有平等一致的權利，這種不被剝奪的特質，將如全球化的浪潮，如同「沙漠中太陽般的熱力，融入社會各個層面」，所以於 2003 年，社會上從各個層面探討人權，如財團法人台灣民主基金會、政治大學台灣研究中心所主辦「人權與民主學術研討會」；於 2003 年世界人權日系列活動，所主辦的「人權理論與歷史國際學術研討會」，尤其是後者，更是盛況空前，邀請世界友人，共襄盛舉；然而從人權教育角度探討，卻是有限，師範體系在近年亦有所努力，尤其是國民中小學九年一貫課程綱要，將「人權教育」列為六大重大議題之後，亦有幾場研討會如：「九年一貫課程人權教育實務研討會」(2003)；「師資培育機構人權教育課程規劃研討會」(2003)，近者如 2004 舉辦的「人權教育國際研討會」，國內外學者

雲集，企圖將國際上推廣人權教育的經驗與實務帶進國中小校園，使第一線教師直接獲得國際上的經驗，以利人權教育的推廣。

一些研究也都著重於老師或學生之間人權教育的認知與態度（黃明珠，2001；廖飛筆，1999；王乾坤，2002；許佳慧，2003；但昭偉，2004），或是人權教育的課程（陳玉佩，2000；湯梅英，2001）；我們樂見於台灣這塊寶島逐漸對人權重視，更欣見有些研究者對人權教育的關心，諸如東吳大學於2004年開設一系列的人權學程。

可是，我們卻唯獨遺漏人權教育工作者的聲音；因此本研究從人權教育工作者發聲，以了解人權教育工作者的經驗，如何經由人權教育的教導，促使於教室中社會正義的開展。研究者聚焦問題如下：一、教師從事人權教育工作的自我認知為何？二、那些動機因素促使教師實施人權教育課程？三、教師如何於教室中使用人權教育議題（關於性別平權、種族歧視、階級平等）？四、教師如何於課堂中實施人權教育？五、教師實施人權教育對學生的影響？六、教師實施人權教育時面臨的挑戰是什麼？

第三節 名詞釋義

針對本論文题目的關鍵字「教師作為轉化型人權教育工作者」, 做如下的解釋與闡明：

人權教師作為轉化型知識份子，而轉化型知識份子的概念最主要是源自於批判教學論，因此首先介紹批判教學論的概念：

批判教學論 (critical pedagogy)

Giroux (1995 : 34) 指出區辯「批判教學論」, 是以強調在學習過程中, 提供知識和權力的連結, 為民主和社會正義社群生活而奮鬥。

McLaren (1998 : 160) 指出：「批判教學論」, 其中「critical pedagogy」是和希伯來文的『tikkun』有異曲同工之妙, 其所蘊藏的意義是指『治療、修補、並且改變這個世界』。

Simon (1987 : 138) 認為「批判教學論」是建立在增能的計畫課程 (a project of empower)。

Lankshear, Peters, & Knobel (1996 : 150) 把「批判教學論」定義為：教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? 批判教學論的任務是：主動的介紹關於社會階級、主流與附屬文化、性別平權等議題的概念, 並且試圖以政治和倫理面向揭露霸權、批判思考的角度, 幫助學生增能。

綜上言之, 「批判教學論」所指的是：學生在學習過程中, 揭露社會不平

等階級、性別歧視、主流與附屬文化之間的霸權，能讓學生有批判精神，幫助學生增能；並且能增進民主和社會正義的社群生活。

轉化型的知識份子(transformative intellectuals)

Giroux (1988 : 128) 認為「轉化型的知識份子」是指教師必須具備有批判意識的能力，需要發展出一種論述 (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。根據黃嘉雄 (2000 : 14) 學者指出：轉化就文字意義而言，轉化僅指改變或變化，不管其結果是變好或變壞皆有轉化的事實。但是就教育的本質而言，教育歷程所生之轉化，一定是變好的轉化，否則即可能是一種反教育的轉化。

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，著重的焦點是從日常生活中經驗為出發，特別是教學過程能和學生在教室的實務經驗相連結，發展出一種批判的日常語言 (critical vernacular) (Giroux , 1988 : 127)。

教師於教學中學習運用批判分析及懷抱理想的思考，也就是 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：學生學習如何對生活周遭的知識，能夠實際批判運用，以拓展對自我、對世界的認知，並且改變我們視為習以為常的社會既有現象，這過程就是學生的自我增能。

本研究中轉化型的知識份子，是認為教師必須具有批判意識的能力，讓

學生從日常生活經驗中，發展出一種批判的日常語言，從而實現社會正義。

人權教育

Lister(1984:8)認為人權教育的定義是：促成並維持良善的人類關係，和平而非暴力，包含正義、尊重及容忍不同的意見。

Stobart(1987:x)指出：人權教育的核心理念不僅是教導何謂人權的定義，或是學習法定的文件與程序；人權教育應該更廣泛滲入整個校園生活，也就是在整個學校的組織、氣氛與正式的課程內容中；在這樣的教育環境，讓學生對民主、正義、平等、自由、團結、尊嚴、權利與責任的理解，並能產生同理心。

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。」

Osler(1994:349)指出：人權教育強調的是個人尊嚴的尊重，能確保他人尊重的彼此互惠平等的責任與權利。

1994年聯合國大會將人權教育定義為「人們在所有成長發展階段，及在所有社會階層中，學習尊重人性尊嚴的終身過程」(楊洲松,2003:30)。

Tarrow(1992:24)認為人權教育簡言之就是「信念的努力」(the conscious effort)，透過特別的內容和過程，發展學生對本身權利和責任的覺醒，也同時意識到別人的權利，鼓勵採取有責任性的行動，以確保所有人的權利。

吳清山、林天祐 (2000 : 99)認為人權教育是指：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。

黃默 (2003 : 7) 指出人權教育的意涵，就是對權利的堅持，也就是主張自己的權利，但也尊重他人的權利。

本研究的人權教育定義：是立基於對人性尊嚴的尊重，基於這種尊重價值可以幫助我們釐清種族歧視、性別歧視、階級歧視，使社會趨向於正義；並且提升容忍和尊重的態度，提供人權的知識，協助學生把人權的概念，轉化為社會和政治實體上的具體行動。

第四節 研究架構與限制

壹、研究架構

本研究的目的，如前所述，是以了解人權教育工作者的經驗為研究標的，如何經由人權教育的教導，促使教室中社會正義的開展。批判教學論這種導向人性自由解放，追求社會正義的想法，與人權教育的理念是相通的，人權教育提供創新的教學目標，追求社會正義，使得批判教學論有一個嘗試的機會，一直以來對批判教學論的評論是，很少提供教師務實追求的具體做為，而人權教育卻提供一個實際的教學空間。

因為人權的概念，並非植根於我們固有的文化；人權的概念在我國國情之下，仍舊是生疏，如果要在傳統主流課程之下，有所轉變，而能夠使人權教育在逆境中生存，教師是最重要的推手之一，那麼，深度的質性研究分析人權教育的實施是重要且必然的，而不是拘泥於文獻中，紙上談兵；我們要探究的是：究竟教師是如何實施與操作？教師的人權教育經驗是什麼？本研究的研究架構說明如下：

社會正義（核心概念）



教師作為轉化型人權教育工作者

教師看法：自我認知
動機因素

教學活動：教材、方法



人權教育（實施）

以人種誌研究方法
透過訪談、觀察、文件分析
研究者反思



教師從事人權教育工作的自我認知

教師實施人權教育的動機因素

教師關於性別、種族、階級、人權教育議題

教師如何於課堂中實施人權教育

教師實施人權教育對學生的影響

教師實施人權教育所面臨的挑戰

本論文探究的方式是「質的研究」(qualitative research)中，互動性(interactive)的人種誌研究(ethnographic research)，這種互動性質的研究是強調於自然情境中，採用面對面的技術蒐集人們的資料。資料蒐集技術涵括：參與觀察(participant observation)、田野觀察(field observation)、深度晤談(in-depth interviews)、文件及人工製品(documents and artifacts)，人工製品諸如學生表現的成果、學習單等，所著重的是人工製品的意義，以及產生人工製品的社會過程；另外，補充的技術(supplementary techniques)，是經過選擇出來的方法，從參與觀察、深度晤談文件及人工製品中取得，用以協助詮釋、詳述資料。補充技術的例子，包括視覺技術、使用錄影、錄音等等(McMillan & Schumacher, 2002)。所以資料採取多種形式：田野割記、文件、訪談記錄、錄音、錄影、人工製品等，期望能對研究對象作深入的了解。

「就教育人種誌研究的發展來看，就研究內容而言，早期較重視教室中或學校裡教學的種種活動。而七十年代之後，鉅觀的研究已成為氣候，不僅在教學或課程上提供另一層面的分析，對文化現象的了解及教育政策的改進，也提供另一有用的參照」(陳伯璋, 1988: 87)。教師作為轉化型人權教育工作者，就是以揭露教育政治本質，對於現存社會上不公平結構的轉化與抗拒，而人種誌研究可說是著眼於日常生活世界中，主體意義的描述及詮釋，所以本研究將採用「訪談法」、「觀察法」與「文件分析法」等方法來搜集資料，說明如下：

一. 觀察法：

觀察榮老師實際教學中所運用的策略、教學的思路條理、面對突發狀況

時的危機處理，以及其所呈現的教學風範。

二. 訪談法：

分別訪談五位老師，分別是榮老師（學校座落於台北市、屬於高中）、司老師（學校座落於台北縣、屬於高中）、圓老師（學校座落於台北市、屬於國中）、瑜老師（學校座落於台北市、屬於國中）、梅老師（學校座落於屏東縣、屬於國中）。

三. 文件分析法：

搜集訪談老師的人權教育活動教案、學生學習單、教學設計、DVD 動畫光碟等等，及研究者進入現場的田野札記、訪談記錄、DVD 教學錄影帶、錄音轉譯紀錄等書面文件，另外，參考訪談老師曾於報章雜誌所發表的文章或是參與研究計畫的書面資料。

肇因於人種誌研究的過程，可說是相當的彈性，也不太計較進行的時、地和實施方式。簡言之：人種誌研究的程序是非直線性（non-linear）的。資料的蒐集無時無地不可，而資料的分析、整理也可同時進行，它是「發展的」（developing）而非「確認的」（identifying）（陳伯璋，1988）。因此，研究者經常透過電訪、e-mail、訪談、觀察、錄音、人工製品等，資料的收集與分析是齊頭並進。

本研究人種誌的資料處理，共分為三類資料：

一、是錄音稿與實錄：盡量以原貌整理，但無可避免的是以「觀察員」之角度選取所謂重要資訊。

二、研究者反省札記：均依研究者親自撰寫原稿呈現。

三、訪談稿：整理完畢為求慎重均送受訪者校閱，以免失真。

資料盡量以原貌呈現，其中若涉研究倫理問題時，則加以處理或代稱，依照研究問題加以重整、歸納、詮釋與驗證。

本研究章節安排如下：

(一)、緒論

第一章 緒論

(二)文獻探討

第二章 理論的基礎

第三章 人權教育的發展

(三)、研究方法

第四章 研究方法

(四)、研究發現與詮釋

第五章 人權教育的實施

第六章 人權教育工作者的省思

(五)、結論

第七章 結論

貳、研究限制

一、對象的限制

根據 Giroux & Simon (1989 : 249) 說法：影片製作、神學工作、建築、法律等都是教學活動；學校、家庭、教會、社區、媒體都是教學場所。準此論點，學校教師固然是官方正式的知識評鑑者，但不是唯一的知識來源，諸

如：人權鬥士、環保義工、救難英雄、神職人員等工作人員均具有說服力。但本研究的研究對象僅限於高中以下學校「教師」，本研究所稱之「工作者」僅限於從事實務的人權教育教師並不包含其他的人權工作者。

雖然以批判教學論而言，任何一位教師都可做為「轉化型知識份子」。廣義而言，每一位教師都是人權教育工作者，其本身就要實踐人權教育的精神；換言之，其實任何一位教師應該都是一位人權教育工作者。狹義而言，則是指教導人權教育課程的教師，其本身有關人權教材教案的設計；或是參與人權運動的教師，從其身上就能夠看到人權運動史，其身上就有一些人權運動的作為；或是人權委員會的推動者，而其本身又是教師；這些稱之為人權教育工作者。

本研究參與觀察或訪談對象是以教師為主，其背景經驗是以有實際人權教育教學經驗的第一線教師為主，曾經參與人權教育運動者，或是相關人權教育論文發表者的教師，或是曾經於人權教育基金會所舉辦「人權教育教學活動設計」，有優異的表現者，經過這些篩選，透過訪談後，物色出適當人選。

轉化型人權教育工作者的教師選取標準是：不但具有批判的意識能力，且兼具有尊重他人與社會正義的精神，能去除社會上不公不正的態度。本研究所選取的教師有三位國中教師、兩位高中教師，其學生程度或許有差別，但是本研究是以教師的人權教學經驗為探究，最主要的差別是人權教育是九年一貫的課程綱要中受重視的一個議題，高中則無，所以在著重的比例有差距，但無論如何，能從不同的脈絡中透視人權教育的教學經驗。

二、 主題的限制

本研究是關於人權教育教師經驗的探究，期望透過訪談、教室觀察，能了解人權教育教師的聲音，探討教室如何實行人權教育，第一線教師實行人權教育的經驗分享。人權教育議題既深且廣，本研究檢視主題為性別、種族、階級，是著眼於批判教學論認為在教育實際場域中，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。而教育主要目的應該是對「弱勢的保護、歧視的排除」，人權教育主要是認識壓迫、衝突、權力之間的抗衡，但是並不意味接受它，而是轉化它，把問題呈顯出來後，再加以轉化，把相關議題涉入社會正義為教育目標，認知被壓迫者心聲，而能具體而微轉化為改革的原動力。

綜觀國內關於人權教案得獎名單，不論是民間的人權教育基金會歷時四屆以來所舉辦「人權教育教學活動設計」，或是教育部人權教育資訊網所陳列的教案中，泰半都是以國小居多；即便是人權教師種子的培訓亦然；一方面固然是起因於國小課程較活潑、彈性化能靈活運用，另方面包班制使教師有施展的空間。

從九十學年度國民中小學九年一貫課程正式實施後，人權教育成為六大議題之一，甚至七大領域中的社會學習領域，其九大主題軸之第六主題軸即為「權力、規則與人權」，所以在國中階段亦頗有進展；相對於中小學，高中職能夠施展的空間有限，由於制式化的課程限制，教案的設計只有聊備一格，幾乎是一片荒蕪園地，也正因為如此則更具有挑戰性；但是無論如何，教材主題的選取是以性別、種族、階級為主；礙於教室觀察與訪談教師的教材受限，不知能否盡窺此三主題之全貌，或者有遺漏之處，為本研究限制之所在。