

## 第三章 人權教育的發展

本章將介紹人權概念的起源、人權教育在國際舞台上所強調的教育內涵、規準，以及台灣人權教育的開展背景、內涵，期能對人權教育的推展有梗概的認識。

### 第一節 國際上的人權教育

#### 壹、人權概念的起源

聯合國在《世界人權宣言》所宣示的「人權」指的是無論性別、種族、膚色、語言、民族、年齡、階級、宗族或政治信仰，普遍屬於人人的權利（李禎祥，2002：170）。

Lynch（1989：72）指出：人權是來自於人類行為普遍性的認知規範，在普遍性的層面中，根基於人性的尊嚴，人權超越了文化的差異性，強調人性的共同價值、共同所賦予的權利。

Ray & Tarrow（1987）認為：人權是每一個人擁有的平等權，沒有其他的原因，只是因為其生之為人。

Donnelly（1989）認為人權是個人自我完成的一種道德預設，擁有人權，是對人之道德本性的肯定。

吳清山 林天祐（2000:99）解釋人權是指人出生之後就具有的基本權利。從上面的敘述可知：人權是根源於人性的尊嚴，也就是所有的人生而平

等，享有平等一致的權利，不因為他們是弱勢族群、性別差異，或者是特定階級，而被剝奪人權的權利。

「人權」概念源自於十六、七世紀啟蒙時代的思想家，譬如洛克(John Locke)主張在國家與政府皆未成立的時代，也就是在其所言的「自然狀態」(state of nature)下，人人均擁有與生俱來的自然權利(natural rights)。也就是說於二次大戰前，雖然在十七、十八世紀有「自然權利」，但是無論如何於二次世界大戰前並無所謂的「human rights」的名詞，以界定基本尊嚴的保障，一直到《世界人權宣言》的出現，是為近代以降，如何對待人權於國際上的文件清楚記載下來。學者李鴻禧(1999：242)指出：所謂「人權」乃是人類往昔所稱之「自然權利」(Natural Rights)之現代用語而已。換言之，人類之所以異於禽獸，乃生而俱有理性與道德之天賦；為使人類獲得理性而道德之生活，必須賦與不可讓與、不能消滅之天賦權利；這就是「自然權利」，也就是「人權」的「雛型」。

現代人權運動始於第二次世界大戰後，經過戰爭殘酷的蹂躪後，國際社會有志之士，方體認維護人權的重要性；尤其是二次戰後的歐洲屠殺猶太人、殘障人士、同性戀，引起國際上很大的關注，一個國家如何對待其本國人民，基本上視為是其國家主權範圍所管轄，並非國際社會可以正當合法的關注，但是慘無人道的屠殺，使世人覺得如果沒有國際社會持續的關注，透過國際的力量影響介入；那麼可能一個國家能以合法的暴力規範其人民，因為其所制定屠殺猶太人，應該有另一種規範能夠與國家的力量相制衡，於是，制定一些國際人權的規範，使每一個國家的國內法不能與國際人權相抵觸，便成為戰後的最重要潮流與發展趨勢。難怪乎學者李鴻禧(1994：242)指出：人權

理念之形成，來自人類天賦本性與歷史淵源，藉著「世界人權宣言」，人類克服了「國家利益」(National Interest)之框架；人權思想亦突破國內法之巢臼，由憲法層次提昇至國際法之層次，成為涵蓋全世界、全人類理性與法治的崇高課題。該宣言開宗明義揭櫫「凡人生而自由，其尊嚴與權利，一律平等」，已為現代人類人權理念之指標。

所謂人權，便是意指人人都享有的權利，有以下特點(張佛泉，1993：80-88)：(一)人權是屬於「所有的人」(All men)，並非屬於政府所指定之「公民」。(二)人權是「先於」邦國與政府的，國家只是承認和維護人權的，而不是製造或頒賜人權的。(三)人權乃是「無法出讓權利」(inalienable right)。(四)不可出讓的權利乃是劃除在政府權利之外：有些自由是政府不能「觸及」(Touch)、「不可侵犯的」(inviolable)。(五)「權利法案」(Bill of Rights)將基本權利列舉之後，並做概括性的保留。(六)基本人權非議會所能限制權利。(七)基本人權無分多數或少數：權利法案中所列舉之權利乃屬於每一個人，基本人權之功用即在防止「多數專制」之發生，多數之決議永不能損及少數之基本權利。(八)權利法案乃一般生活中最不可缺少之保證。

對洛克來說，這樣基本的自然權利有三項，那就是生命、自由，與財產。這些權利到了十九、二十世紀就逐漸被稱為「人權」(human rights)，其意義內容與適用範圍也逐步地擴大，由上述三項基本權利逐步擴大到參政權(公民權)、社會權、經濟權、環境權、教育權與工作權等等。無可諱言，人權的發展是時代的產物，反應歷史的持續與變遷，隨人類社會一直演變，隨時空改變。而人權就像是我們身上的王牌，對於我們生活有相當的重要性，如果

其他利益與個人基本權利發生衝突時，權利就像橋牌中的王牌地位一樣，可以壓倒其它非王牌的牌，可見，人權之重要性。

## 貳、國際上人權教育規準

西方重視權利的傳統，在文藝復興後與人文主義結合，成就人權思潮，為了保障人權而推動立法，爭取人權落實到立憲運動，首先於 1215 年英國的《大憲章》經由立法向王室爭取權利的開始，是第一部限制王權的法律，1689 年於「光榮革命」之後，國會通過《權利法案》，更確立了君主立憲，主權在君也逐漸轉移到主權在民。1776 年「美國獨立宣言」強調人生來就有生命、自由、追求幸福的權利，並開創以憲法的方式全面保障人權的新時代

十八、十九世紀之人權雖以自由、平等為中心，但當時以「免於國家權力干涉的自由 (Freedom from State)」為核心，強調「所有權不可侵犯」的觀點，但相對助長了資本主義盛行且形成各種社會問題，致自由權的保障空洞化。一九一九年德國《威瑪憲法》，將所有權相對化與社會化的概念，具體落實於條文，是社會權真正入憲的開始。社會權認為國家有義務透過行政與立法的積極作為，提供人民必要的生存照顧與生活條件，使人民能過有人性尊嚴的生活，是「藉國家權力以獲得的自由 (Freedom through State)」。社會權一般指憲法上的基本權利，包括生存權、勞動權、教育權等；亦有認為包括環境權、學習權、知的權利、和平生存權等廣義的範疇 (許志雄，1999；許慶雄，1999) 是為現代教育人權之由來。

Hodgson (1998 : 71-73) 指出人權於當代，普遍區分為三代，第一代是

公民和政治的權利，第二代是經濟、社會和文化權利，第三代是團體的權利，即所謂的三代人權說（three generations of human rights）。一般人也將三個世代的人權，分別比喻為法國大革命時代的三個口號：第一世代的人權比喻為自由、第二世代的人權比喻為平等、第三世代的人權則比喻為博愛（陳俊宏，2004：116）。

在歷史上，第一代人權（the first generation of human rights）是優於第二代和第三代。於十八世紀所列舉權利，如 1776 年美國獨立宣言、1789 年的法國權利宣言，人之行為的自由是凌駕國家介入的範圍，強調的是個人自主和自由，是放任主義不干涉的全盛時期。十八世紀是珍視公民自由的權利，亦即一般所稱的公民及政治權利，也就是《世界人權宣言》第 2-21 條，包括免於種族及其它形式的歧視，免於被專橫的逮捕，思想與宗教信仰的自由、意見表達的自由。換言之，第一代人權所凸顯的是對「自由」的保障，確保個人免於政府權威的濫用侵犯。

第二代人權則不若第一代人權是尋求限制政府的行為和干涉人權事務；取而代之的是，第二代人權來自十九世紀的因為工業革命（industrial revolution），導致勞方、資方、社會上的權利要求，各種社會運動、勞工運動，要求政府積極賦予個人合法的利益，其主要目的是透過政府的介入和規範，以確保全體社群經濟和社會的富裕。也就是《世界人權宣言》第 22-27 條，強調人有權享受個人尊嚴及人格自由所必須的經濟、社會及文化各種權利的實現；第二代人權在歷史上發展到極至，呈現於現今的《經濟、社會和文化權利國際公約》，例如：工作的權利（第六條）、社會安全的權利（第九條）、足夠食、衣、住的權利（第十一條）、身體和精神健康的權利（第十二

條) 教育的權利(第十三條), 這些權利的實行是透過政治實體的運作、分配資源, 所賦予的自然需求。

第三代人權則指團結權(solidarity right): 許多團體組織在對抗種族主義、性別主義、殖民主義, 因此衍生出關於集體權或團結權。1966年聯合國大會制定《公民及政治權利國際公約》(International Covenant on Civil and Political Rights, ICCPR) 和《經濟、社會、文化權利國際公約》(International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, ICESCR), 兩公約的第一條都肯定人民的自決權, 為《世界人權宣言》(the Universal Declaration of Human Rights, UDHR) 所欠缺的。第三代的人權觀, 是一種人民自我決定的權利, 以及族群自我認同權利。

Reardon (1995) 指出: 產生於二十世紀末, 代表全人類權益的, 第四代人權是起因「違反人性的罪行」(crimes against humanity), 對大屠殺和種族仇恨的譴責, 也同時是對世界和平的渴望, 希望能將第四代人權建構成一個真正全球性規準。

另外, 1966年聯大全體一致通過的兩份國際人權公約: 其一, 《公民及政治權利國際公約》涉及人的生命權、人身自由與安全、思想、良心與宗教自由, 私生活、家庭、住宅、通訊, 不得任意或非法干涉, 對被剝奪自由的人給予人道, 及尊重其固有人格尊嚴的待遇; 其二, 《經濟、社會、文化權利國際公約》涉及工作權、免於饑餓、享受社會安全、受教育、參加文化生活權利等(可參考杭立武主編的人權法典); 其三, 《世界人權宣言》此三份重要人權文獻被定義為「國際人權法典」(International Bill of Rights) (Reardon, 1995: 10; Claude, 2002: 4; 陳隆志、廖福特, 2002; 俞寬

賜, 2002 : 20 ), 聯合國認為此三份文件為國際上最基礎、最重要的人權基準, 其中《世界人權宣言》宣示了人權保障之理念及範疇; 而另兩個公約分別規範自由權及社會權之重要性及保障範圍。

國際規準的取向, 說明兩項要點: 首先, 這些規準指出全球性問題, 這些問題不僅彰顯許多對人權的侵害, 更強調世界秩序與各國存續的重要性; 其次, 必須在發生「社會錯誤」的情況下, 人權才會被定義出來 (Reardon, 1995)。例如: 君主政體的暴行促成第一代人權; 工業主義勞資不均, 促成第二代人權; 殖民主義的不公義、與隔離對立, 促成第三代人權; 種族的屠殺, 促成世人深沉反省的第四代人權。

人權是一個理念思想的概念, 其實更是一個實踐力行的主體, 而人權的主體已由傳統的個人人權, 發展到集體人權, 如兒童、婦女、老年人等特殊社會群體的權利; 或是發展到民族人權, 如開發中國家爭取世界和平、民族自決的權利; 其實踐的範圍日漸擴大。另外, 從上述的說明, 亦得知人權實踐的法制化, 人權的內涵已從根本法的一般性原則規定逐漸具體分解為基本法、單行法或特別法乃至法規或條例。人權的內涵也隨著法治的發展愈益豐富繁多, 日益規範而有保障 (孫哲, 1995 : 44-45)。

從上述人權世代的歷史演進, 對人權教育而言, 最有效的方法, 應該是從國際上的人權規準中學習, 也同時證明流動的人權教育, 人權教育的議題, 隨時代變化而有調整的可能。但是不管世界局勢如何變化莫測, 然而, 《世界人權宣言》是為了地球上所有人類而制定的, 它是後來許多規範和公約的來源, 因此, 《世界人權宣言》應該是任何一種人權課程的核心 (Reardon, 1995)。學者黃默 (2002) 指出當前國際社會的共識, 可以從世界人權宣言看出端倪。

接著介紹《世界人權宣言》的來由始末與重要精神：

現代人權運動始於第二次世界大戰後，經過戰爭殘酷的蹂躪後，國際社會有志之士，方體認維護人權的重要性；因此，聯合國於 1945 年成立後，特別於 1945 年簽署的《聯合國憲章》( Charter of the United Nation ) 中，把人權保障當成是聯合國國際組織目標之一，聯合國認定國家應該尊重人權，聯合國發表許多有關人權保障的宣言及決議，並且進一步將其轉化為國際條約，1946 年於聯合國下成立的經濟社會理事會( the Economic and Social Council ) 內設立了人權委員會( the Commission on Human Rights )，起草《世界人權宣言》，此宣言並非國家條約，所以不能發生法律上效果，沒有國際上的拘束力，只是聯合國組織「希望」其會員國能夠朝此宣言方向達成目標，本來應該沒有有實質的法律拘束力，概其只不過是聯合國自己的一個宣言罷了；畢竟，聯合國是世界最大的國際組織，於 1948 年簽署後，被認為是一種政治性、道德性的宣言，並沒有法律上的拘束力。但是，經過五十多年的演進，已廣泛被接受為「國際人權法典」，對世界每一個國家都有法律拘束力，被普遍認為是衡量各國政府保護人權的國際標準。

另外，《世界人權宣言》第二個重要性是：此宣言把所有人權列出清單，所以接著兩個重要的國際人權公約，亦是由人權委員會草擬，分別是 1966 年《公民及政治權利國際公約》及《經濟、社會、文化權利國際公約》，把《世界人權宣言》的基本原則變成更具體的法律條文，將人權規範分為公民、政治權利及社會、文化權利，此公約於 1976 年生效，凡是簽署人權公約的會員國，這些國家有義務去遵守與實現。

《世界人權宣言》是 1948 年由羅斯福夫人( Eleanor Roosevelt ) 擔任



召集人，與中華民國張澎春、法國凱辛(Rene Cassin)、黎巴嫩馬力克(Charles Mallik)三位副召集人，以及其他國家代表，共同組成起草委員會，所草擬之條文，此條文於1948年12月10日於聯合國大會無異議通過，以後每年的12月10日，被公認為世界人權日(Claude, 2002: 90)。《世界人權宣言》，本宣言定義30個條文，參與起草的法國學者和外交家凱辛指出，這些條文可以視為一座寺廟的樑柱，它們支持了一個廣大的屋頂，每一根樑柱支持一項不同的人權，第一根樑柱是有關於平等的公民權；第二根是保護家庭的社會權；第三根是關於參與的政治權；第四根是謀生的經濟權，如下圖3-1所示(Claude, 2002: 91)。人權宣言是基於人類天生所被賦予的基本自由與權利，其四個基本骨架精神，說明如下(Osler & Starkey, 1996: 4)：

1. 個人的權利(生命、自由、安全、正義)：於2-11條文中。

2. 人與人之間的權利(自由的活動、避難所、國籍、財產)：於12-17條文中。

3. 公眾的自由和政治的權利(思想、宗教、意見、集會、參與、民主)：於18-21條文中。

4. 經濟、社會和文化權利(社會安全、就業、公平的薪資、休閒、富裕的生活標準、教育、文化)於22-27條文中。

另外，28-30條文是國際社會秩序的屋頂(pediment)，分別說明實際的權利包含對社群的義務，自由排除他人的侵害。

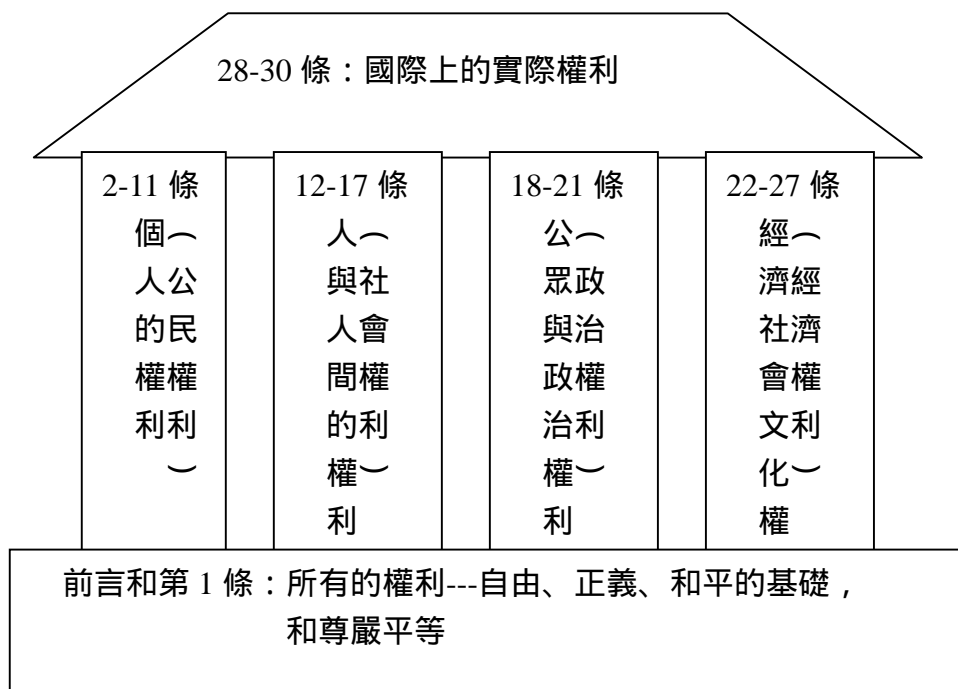


圖 3-1 世界人權宣言的四腳柱模型

資料來源：Osler & Starkey ,1996：4

Claude, 2002（王淑英、蔡明殿合譯）

「宣言」陳述每個人的基本權利，不論任何種族、膚色、性別、語言、宗教、政見、國籍、階級、財產、出生及其他因素。「宣言」指出各個政府，已經承諾支持某些權利，這不只包括自己本國公民的，也包括其他國家人民的權利。

人權教育依循 1948 年聯合國通過的《世界人權宣言》，其中第 26 條第二款：「教育的方向應該是人格的充分發展，和加強對人權及基本自由的尊重。教育應在各國家、種族、宗教團體之間，推廣諒解、寬容和友善關係，並應促進聯合國為維持和平的各種工作」，其後兩個人權國際公約，也就是《公

民及政治權利國際公約》，和《經濟、社會、文化權利國際公約》，對人權教育的內涵與施行措施，有進一步的具體規定。

就如《世界人權宣言》前言：「本於四海一家，對於人人固有尊嚴及其平等不移權利之承認，確認世界是自由、正義、和平之基礎」（杭立武，1982：3）。聯合國於1948年以世界人權宣言的原則，呼籲會員國以學校教育提倡對權利與自由的尊重，也同時在歐洲萌芽，於1949年歐洲理事會中（the Council of Europe），其追求三個主要的目標：努力追求民主和人權的原則、鼓勵歐盟團體（European Union）能改善生活情況與增進人權的價值（Osler & Starkey，1996：34）。

人權教育是歐洲聯盟和歐洲理事會的主要工作之一，2004年歐洲理事會有44個會員國，歐盟有25個會員國；明確地推行民主、人權與法治；所有會員國已經簽署《歐洲人權及基本自由公約》，確認《世界人權宣言》中若干權利（Osler，2004：1）。

換言之，其目的是在強調教育的角色是建立人權的防衛機制、建立其尊重人權與基本的自由，與強化多元的民主價值原則；諸如：種族歧視、不寬容、排外態度。歐洲的人權保護見諸於歐洲人權保障公約（the European Convention for the Protection of Human Rights）中受到珍視，其涵蓋的範圍包括（Osler & Starkey，1996：36）：

1. 個人生存、自由、安全的自由
2. 公平審判的權利
3. 受教育的權利
4. 宗教、思想、信仰的自由

5. 表達的自由（包括出版）
6. 和平集會、結社的自由
7. 禁止非人道的處置、或審判。

其主要的條文摘要如下（Starkey，1992：124）：

第 2 條：生存的權利

第 3 條：免於不人道的待遇或處置的自由

第 4 條：免於勞役、僕役的自由

第 5 條：個人自由和安全的權利

第 6 條：公平合理的對待

第 7 條：不能執行溯及既往的法律

第 8 條：尊重個人隱私家庭生活的權利

第 9 條：思想、宗教、信仰的自由

第 10 條：表達意見的自由

第 11 條：和平集會結社的自由

第 12 條：結婚及建立家庭的自由

第 14 條：權利和自由的享有不該受到歧視，不因性別、種族、顏色、語言、宗教、政治而有差別。

公約的前言清楚的陳述：「維持世界基本的正義與和平，最有效的的方式是實施有效能的政治民主，及普遍了解所賴以依靠的人權---」，有 46 個歐洲的簽約國承諾促成世界的「正義與和平」。歐洲理事會著手於促進學校的人權教與學，而 Starkey（1992：123-131）以描述一些人權教育的關鍵字，建立一個簡單的構造圖，如圖 3-2，做為一基本課程設計的原則，為著手教導人

權教育的新手，不論是老師亦是教育學者有所助益。首先在圖形的中央是一個雙胞胎（twin）的概念：「正義」與「和平」，此亦為社會的中心目標，同時亦為從國家、城市、村落、學校到家庭的中心目標。

人權渴望和平，和平是正義感的功能發揮，也就是說正義感所到之處，則不會僅僅有表面的和平；在正義與和平的雙胞胎社會中，是一個有效能和基本自由的政治民主；而一個有效能的政治民主，並不僅僅是有政府代表、定期選舉，而是每個人有參與的機會，姑不論是正式的或是非正式的，特別是對其週遭環境有決策性影響，因此，「民主」是以「參與」來補足的；然而，沒有自由的公約（convention）保證，則不可能有民主，也不可能參與，公約 9、10、11 條：包括意見、思想、信仰、宗教的自由，這些自由須於民主的體系下運作。

社會是建立於人性尊嚴，確保自由是平等權利、平等尊嚴（公約 5-14 條），尊嚴是人權的關鍵概念，其暗示對人類的尊重，人權的建立系統是充滿流動性（dynamic），而非靜止的（static）的系統，並且此系統是緊張的關係，特別是自由的表現，通常會伴隨和尊嚴有關的衝突，圖 3-2 亦可視為「自由」和「和平」間的競爭，裁判員很難判斷最大值的正義和和平。

操作此系統是處於緊張關係，同時提醒此系統適於所有人（普世性），如果攻擊任一部份，則將攻擊整個系統（不可分性），因為人權的系統是一個緊張的系統，也唯有需在互相依賴感（相互性）之下操作，同時是防衛其他人的權利（團結）。上述這些關鍵字，並且結合人權的概念，建立一個簡單的圖形，有助於教師或是教育工作者，於教導人權科目時有一個基本的原則與明確的方向。教師同時發現，在學校中也宛若是一個社會系統，也適用如圖：

3-2 的原則，這些人權原則適用於學校，教師可選擇適合自己的課程，加以運用。

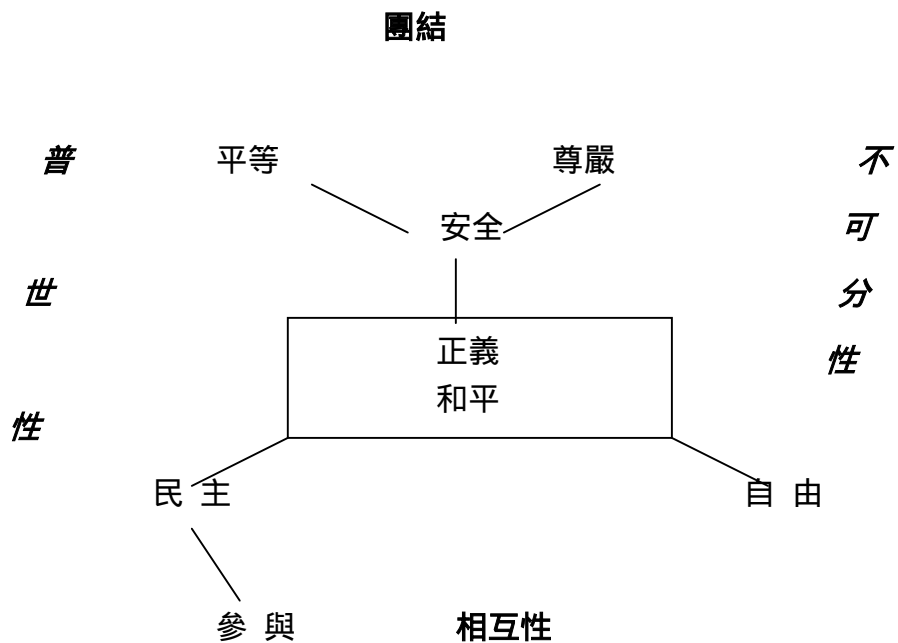


圖 3-2 教導人權的基本概念  
資料來源：Starkey, 1992 : 126

1985 年歐洲理事會建議書 ( Recommendations ) 亦呼應這個主張，這份建議書宣示「了解並體驗人權，是所有的年輕人準備生活在民主與多元的社會中，一個重要的條件。和人權有關的概念，可以在成長早期的階段就學到，而且也應該在這個階段就學習。譬如說，用非暴力方式來解決衝突，以及尊重他人-----，向年輕人介紹更抽象的人權概念-----。」( Pike & Selby , 1998 : 1 )。

在 1994 年歐洲理事會重申有效的民主公民教育課程，必須仰賴教師執行技巧，除了必須有正確的培訓外，更需要有教育學者、社區人士協力參與，共同執行世界人權宣言和歐洲公約（European Convention）（Osler & Starkey, 1996 : 42）

Lister（1984 : 11）指出人權教育的內容包含兩方面：

1. 特別的資料：包含文件、事件、人物評析、主題等。例如：重要文件，1948 年《世界人權宣言》，1950 年《歐洲人權公約》（the European Convention on Human Rights）。

2. 人權結合的相關概念：應該有一些西歐國家的人權教育課程，把普遍的政治文化分享給其他不同的國家，尤其是 1948 年《世界人權宣言》。

人權教育一直有一些國際上組織贊助、支持，例如：聯合國教科文組織（the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, U.N.E.S.C.O.）和歐洲理事會（the Council of Europe）（Lister, 1984 : 7 ; Hodgson, 1998 : 26）。從 1946 年聯合國和聯合國教科文組織緊密的商討教育事項，包括消除文盲、年輕人的人權教育、根除教育上的歧視，就如同 U.N.E.S.C.O. 其名，其權限在於教育、科學、文化和提升人權的傳遞，全球化有責任把教育的認定是以人權為基礎，1945 年聯合國教科文組織憲法（constitution）第一條指出：聯合國教科文組織目的是：致力貢獻促成國際間的和平與安全的合作，經由教育、科學、文化，以保障全人類或世界基本自由，以及未來普世所尊重正義、符合人權的法規（Hodgson, 1998 : 25）。

這些國際上共同的規準，不論是聯合國發表的《世界人權宣言》，或是

歐洲理事會的《歐洲人權保障公約》，是人類共同的瑰寶，值得珍視與學習。於國際人權法的發展下，除聯合國體系下的公約如前所述《防止及懲辦滅種罪公約》、《消除一切形式婦女歧視公約》，於區域方面有歐洲人權公約、美洲人權公約、非洲人權憲章、亞洲人權憲章；但是，在亞洲並未受到重視，運作的不甚理想，主要原因是人權概念為西方發展的產物，整體而言歐洲文化發展水平較一致，但是亞洲則較複雜，如中國、日本、台灣、韓國、印度、馬來西亞，於經濟水準差異懸殊；在體制方面，有些是民主社會、有些仍處於威權體制之下，造成亞洲區域性人權體制開展不起來的主因。但是聯合國對人權理念的推展，不遺餘力，尤其是聯合國高級人權專員公署( the Office of the High Commissioner for Human Rights , OHCHR ) 提供幫助世界人權宣言三百種語言版本、相關人權會議、人權教育 ( 參考 <http://www.unhchr.ch> ) , 貢獻深遠。

## 參、人權教育的核心概念

### 一、 人權教育的重要性

法儒盧梭的《社會契約論》，強調天賦人權，播下個人主義的種子，已奠定了日後人權教育覺醒的遠因。人權教育在國際上的角色，隨著第二次世界大戰後，經過戰爭殘酷的蹂躪後，國際社會有志之士，開啟現代人權運動，方體認維護人權的重要性，更甚者於 1994 年 12 月 23 日聯合國大會通過決議，將 1995 年至 2004 年定為推動「人權教育十年」( UN Decade for Human Rights Education ) , 以積極推動人權教育，傳播人權宣言的理念，把人權落實於學



校教育。Claude (2002) 更直言推動人權教育的原因是：國際上的支持、受教育的權利、認識自己權益的權利。

在國際主義和自由團體強力注意全球的議題，擔憂學生對全球互賴性的準備不足；保守團體大力主張愛國心的價值和民主的公民教育；各種國家的宗教、種族、倫理團體代表，強調多元的教育；環境教育關心世界資源權利的分享與保存；和平教育關心共同生存的權利，免於戰爭的鞭笞；發展教育關心第三世界的議題；同時減少偏見或反種族主義科目亦爭奪課程的空間，我們不可能把所有這些內容清楚的加入課程中，人權的原則瀰漫於這些科目中，而且，人權教育的內容和過程聚焦於確保注意到每一個批判面向，人權教育充當是結合的因素，能夠橫跨整個社區、國家、互相依賴的世界，塑造產生主動的公民，如圖 3-3 所示。

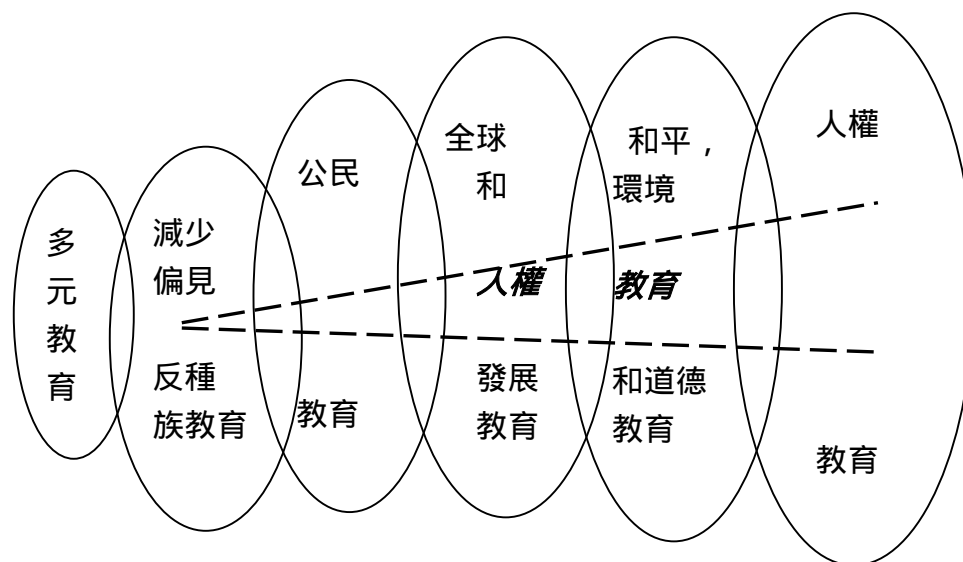


圖 3-3 人權教育回應型塑主動公民與當代有關的教育

資料來源：Tarrow, 1992 : 30

## 二、人權教育的基本概念

1986 年在葡萄牙召開歐洲理事會，由教師所組成的討論會，指出人權課程所必備的簡明摘要，如下圖 3-4 所示的三角形結構 (Osler & Starkey , 1996 : 85 ; Starkey , 1992 : 128 )，結合認知的 (cognitive) 情意的 (affective) 行動的 (active) 的前提下，是最好的學習發生模式。公民教育需要有正式的人權知識、對社會的認同感以及對於當然權利的行動與技能，簡言之，是立基於思考 (thinking) 情意 (feeling) 行動上 (doing) 的具體作為。

學生學習人權教育必須是以自身經驗為起點，從而認識它，近而相信之，此三角形亦是學習人權教育成功課程的核心所在；在人權課程上有更進一步的三部曲 (triad)，分別是過去、現在、未來：任何過去的知識，將有助於形成社會的，或世界的觀點，知道曾經擁有、或現今存在的人權個案基本價值，遠比抽象人權概念來的重要。而人權課程的基礎也是立基於尚未存在於世界的正義和和平，因此，課程需要遠眺未來，所以，撤離教室的藩籬，迎向更寬廣的世界，即刻的行動是很重要，主動的學習是很有趣的學習。

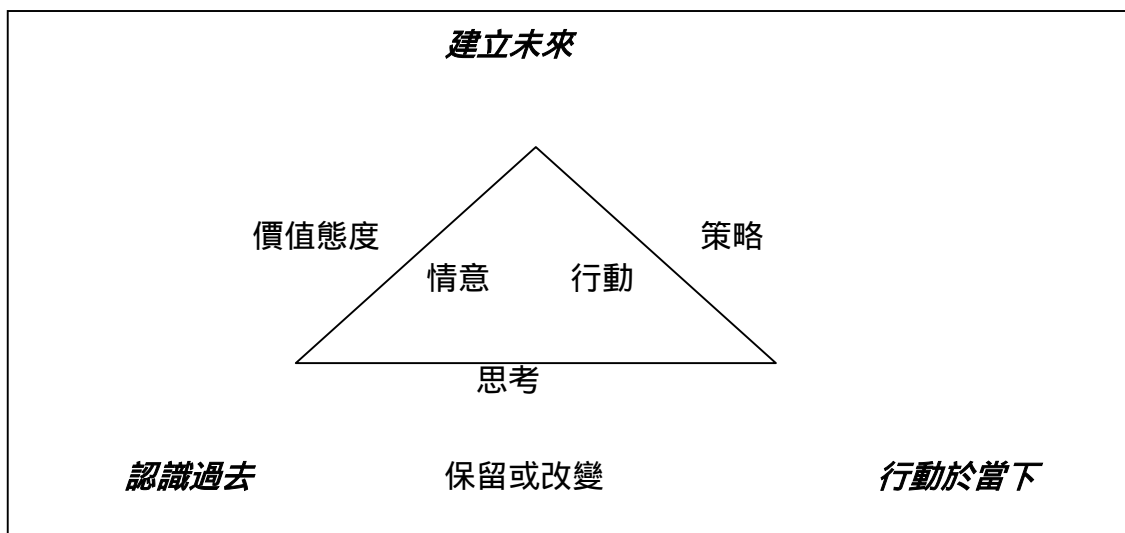


圖 3-4 基本的人權課程

資料來源：Osler & Starkey, 1996 : 85

Starkey, 1992 : 123-137

另外，人權課程需要明確的處理價值和態度，如前所述（圖 3—2），有正義、和平、尊嚴、平等、自由、安全、民主參與、不可分性、普世性。並且試圖培養這些價值的正面態度，克服偏見以及各種盲目形式的愛國心，更進一步，為了建立未來世界的正義與和平，則必須要教導年輕人方法和策略有以致之。所以必須學習各種方法和技術，不必訴諸暴力而能解決衝突，知識則必需包含政治與法律系統，而這必須配合經驗和信心達成，因為每一個步驟都會碰到兩難。換言之，就是何種價值該取捨，什麼該存在，什麼該改變，

解決社會的爭論，是以法規、憲章、法律，所以與學生一起探究司法系統，實務上，學生需要瞭解學校的救濟與保障、選舉代表。總而言之，讓學生能瞭解透過實際的操作，方是重要且有效的學習；也就是「體驗原則」。

1978年在維也納舉行的國際人權教學會議，指出人權教育和教學所必須達成的目標 (Lister, 1984: 10):

1. 培養容忍、尊重、凝聚的人權態度。
2. 提供在國內及國際面向的人權知識，並且建立實施的機構。
3. 藉著發展個人人權的覺醒的方法，而達到國內與國際上的層次，使之可以轉變社會和政治實體。

依照國際社會學習課程規準 (National Council for the Social Studies, NCSS, 1979)，提出一套簡單但是完整的社會學習科目，廣為採用與接受，其包含四大要素：知識、技能、價值、社交技巧。(引自 Tarrow, 1992: 23)

#### (一) 知識 (knowledge)

依照歐洲教、文、運理事會 (Education, Cultural and Sport of the Council of Europe) 指出人權教育的共同核心知識包括：

1. 學習人權的主要類目：義務 (duties、obligations) 責任 (權利的概念應該和責任相配合)。Pike & Selby (1998: 6) 指出「如果權利是銅板的一面，那麼職責、責任或義務就是另一面，如果因為我們是人，所以都擁有權利，那麼同樣的，我們都有責任去承認、尊重、並維護其他人的權利 --- 我們不應該濫用我們的自由來散佈謠言或惡毒的批評而傷害他人，或者像

種族主義者、性別歧視者那樣濫用自由。人權教育主要就是有關人類責任的教育。」人權不能僅止於個人權利的瞭解，人權能受到保障，有賴於實際社會責任的覺醒。

2. 和人權有關的主要國際宣言、會議（諸如：世界人權宣言、兒童權利公約、歐洲人權保障與基本自由會議等）。

3. 凸顯人權的人物、奮鬥、歷史、關鍵事件（如：市民權運動、婦女運動）。

4. 各種形式的不正義、不公平、以及歧視（諸如：種族歧視、性別歧視）。事實上，學校的人權教育應該導引到正義、平等、自由、和平、尊嚴、權利和民主的了解與調和（Osler & Starkey ,1996 : 41）

## (二) 技能 (*skills*)

人權教育的技能發展與其他社會科目相似，包括：

1. 溝通：討論、傾聽、書面或口頭的表達。

2. 批判思考：能收集多元的資料，並加以分析、找出不同觀點，察覺出偏見、符合邏輯，達到衡平的結論。

3. 社交技能：合作、解決衝突、形成正向的關係。（Tarrow ,1992 : 48）

## (三) 價值 (*values*)

在第四十屆歐洲理事會中老師討論會上（the fortieth Council of Europe Teachers' Seminar）指出在早期兒童，主要人權教育的價值應該聚焦於如下：

1. 正向的自我發展
2. 對增加對週遭環境覺醒
3. 開放的心胸
4. 接受（或尊重）差異

#### (四) 社交參與 (*social participation*)

依照 NCSS(1979:3) 指導手冊指出：只有知識而不化成行動是徒勞無功，應該強迫學生把社會科習得的知識、能力、力行於改善人類情境，學校不能使學生孤立於社會實體中學習，民主的參與將使學生變成主動的公民。

另外，Stobart(1987, p.x) 指出人權教育不僅是教導關於人權的定義，或是學習法律文件與程序為核心；人權教育應該更廣泛與深入滲入整個校園生活，也就是在整個學校的組織、氣氛與正式的課程內容中，都應當要有人權的氣氛存在。這樣的教育應該要讓學生對民主、正義、平等、自由、團結、尊嚴、權利與責任理解，並產生同理心。

整體而言：人權教育遍布於課外活動中 (*extracurricular activities*) 和潛在課程 (*hidden curriculum*) -- 學校組織和學校氣氛，人權教育的課程其所強調的是學生的參與，老師、行政人員、父母的溝通，其所著重的是個別化與合作甚於競爭；是跨科的整合，全方位的來解決問題---所有這些過程是必須以人權原則為基礎的環境上，在此教育環境上是人性尊嚴的尊重—不論是相似或相異團體。人權教育基本上是一個學習的過程，學習尊重歷史、社會、性別、倫理的脈絡上。人權教育的基本原則亦是反思的經歷過程，這種的教與學策略，強調的是自我紀律、活動、合作學習、批判思考、解決衝

突。

Claude(2002)指出人權教育可以嘗試下列方式達到增能( empower )的教育目標：

1. 「增進有關於人權的知識」：例如憲法保障的基本人權、現有的人權宣言、公約、盟約。

2. 「發展批判性的認知」：對日常生活習以為常情況，質疑那些阻礙行使人權與自由的障礙和結構。

3. 「澄清價值觀念」：當思考者想到有關公平、公正還有公義的價值觀時，協助其澄清價值觀念。

4. 「促使態度上的轉變」：教導不同族群和國籍的人士彼此包容。

5. 「促進團結的態度」：幫助認識本國和外國人民的掙扎抗爭，我們都是在要求生活的需求能夠被滿足，是一種人權被侵犯時的反應。

6. 「實現行為的改變」：對每個人的尊重反應在行動上，藉著尊重每個人的人權，例如：政府官員以尊敬的行為對待市民。

參考美國人權教育協會網站指出：所謂的人權教育是指，為了要明白推動與世界人權宣言中所蘊藏的人權架構，相關的理解與行動的目的而組織起來的活動。(By human rights education, we mean activities organised with the explicit purpose of forwarding understanding and action related to the human rights framework, as contained in the Universal Declaration of Human Rights.)更是簡潔有力，一語道破人權教育的緣起與行動力。

綜上所述，人權教育的內容，應該包括：

1. 了解世界人權機構的保護，諸如《世界人權宣言》《歐洲人權保障公約》、《消除對婦女一切形式歧視公約》等。
2. 學生能參與自己的教育，並且分享決策的過程。
3. 人權經驗，尊重所有人無分性別、階級、種族。
4. 相關概念的了解，諸如：正義、自由、民主、以及相關的人權經驗，尊重是多元且獨特的表現。
5. 人權的發展歷史，以及對人權奮鬥的歷史，所為的了解與批判。



## 第二節 台灣的人權教育

### 壹、台灣人權教育的背景

台灣從日本殖民時代「皇民化」政策，壓制台灣人民自覺意識，到半世紀以來一黨專政和動員戡亂時期臨時條款，扭曲法治及過度干預教育事務，刻意壟斷教育部門，以往教育體制是將教育抽離現實的社會與結構，而官僚主義替代人本主義，所有自發的、另類的、創作的行動都被定型化、標準化、集體化所規範，桎梏人性的科層社會化。

台灣自解嚴後受到民主風潮的影響，人民權利意識抬頭，各種多元價值也從社會漫流到教育環境中，回顧我國八十三年以來的教育改革，在全方位運動的定位下，經由檢討台灣戰後五十年教育發展的問題，及因應二十一世紀社會之特徵，以追求教育主體性的改革理念即如火如荼的展開。

此一期間諸如小班小校、九年一貫課程、教訓輔三合一輔導體制、多元入學方案、師資多元化、回流教育等，各項改革措施遍及各級學校更深入到教育相關的法規、制度、課程、師資、輔導等全面的領域。

然而，整個改革的軸心，或者說各項改革的方向，其實導源於最根本的理念轉換，教育要鬆綁的不僅是教育外在的約束，更重要的是教育體系自身的理念，誠如立法院於八十八年六月二十三日所通過教育基本法第二條第二項：「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考判斷與創造能力，並促進對基本人權之尊重、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，使其成為具有國家

意識與國際視野之現代化國民」，基本上是強調個人尊嚴之尊重，學者林佳範（2002）更直言：「人權理念與教改理念的一致性」。

學者黃默（2002）亦指出台灣人權教育的推動可以說是深受聯合國「人權教育十年」的影響，一九九九年教育基本法的制定，明確保障人民受教育的權利，強調學習者的主體性，賦予學生言論表達的自由，同時培養人民的健全人格、民主素養、法治觀念為目的（教育基本法第二條），可說與聯合國所倡導的人權文化完全吻合。美國教育學家 Combs（1998）指出：教育改革應該專注於改變人們的信念及思考體系，這對台灣特殊教育環境而言，恐怕更為貼切。

台灣不論是民間或是官方，在方興未艾的人權教育實務中，由於傳統文化氛圍、社會氣氛，人權教育推廣遭受到一些困境。傳統的集體潛意識，不能置身事外於整體社會體系價值之中，然而在文化的脈絡中，實際上我們背負著更多源於中華民族的道統和價值，台灣於文化上深受儒家倫理的影響，傳統禮教可說是非常重視人與人的關係，而相對輕視了個人。

因此，個人的意義與價值，全見於人與人的各式關係中，傳統社會的單位是家族主義而非個人主義（馬漢寶，1999；林端，1994）。個人不是孤立的個體，個人或是父之子，或是子之父，或是兄之弟，或是妻之夫，在傳統社會中並無所為西方的獨立「個人」的觀念。個人之倫理道德，需要在人與人之關係中，始能完成與發揮。

在儒家思想中，難有與任何人無關的「個人」觀念之產生，也難有與任何他人完全「平等」的觀念產生。傳統的「差序格局」強調尊卑倫理及親疏遠近關係，較缺乏每個人人生來俱有平等人權的觀念，因此不能將教育聯想為

一種「天賦人權」(羊憶容、林全, 1994: 30) 這種中國社會結構的「差序格局」特性, 以「自己」為中心, 像石子一般投入水中, 和別人所聯繫成的社會關係, 不像團體中的分子一般立了一個平面上的, 而是像水的波紋一般, 一圈圈推出去, 愈推愈遠, 也愈推愈薄(林有土、洪泉湖與劉阿榮, 91: 23)。

養成中國社會之「身分取向」或是「關係取向」的性格, 其形成的基楚就在於「家」是建立在「特定」的「身分」之上(金耀基, 1979: 53; 孫隆基, 1984)。英國法律歷史學者梅因( Maine, 1861) 很簡明的指出: 傳統法與現代法於結構上的不同為「從身分( status) 到契約( contract) 的過程」。「身分」是不平等的、是被動規範, 非個人意識所形成; 「契約」則是平等的立約、重視個人的自主。

另一方面, 中國的傳統是以義務為本位的社會, 古代的思想家也提過對人的關懷和思考, 由於權利觀念薄弱, 沒有形成人權思潮。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」所以, 在傳統的中國社會, 原是建立於人與人之關係上, 雖要求個人與個人間的對待行為, 也是以義務為重, 個人盡其義務, 既是合乎道德, 亦是遵守法律。

西方所謂「權利」之觀念, 在我國歷史上難以發生(馬漢寶, 1999)。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, 禮教中心, 義務本位, 一切以和為貴。傳統文化重視人倫, 強調人與人之間的義務影響傳統法律觀念與社會至為深遠, 而與西方法律社會化之基礎, 視個人為權利自由之思想個體, 以權利為本位, 強調天賦人權、自由主義(個人主義為中心), 截然不同。無怪乎學者但昭偉指出: 「人權理念並不

是我們所謂固有文化中的主要部分，甚至還和我們的習慣相左，因此人權教育的推廣，短時間內的成效可能不大，但目前看來已逐漸萌芽，只待累積能力，推動校園人權觀念的腳步也將愈來愈快」(國語日報 2004 年 1 月 29 日)。

五十年來，國際上對人權條款已建立不少共識(如本章第一節所敘述)，人權法典也已有規模。反觀台灣戰後經歷過白色恐怖以及專制政治文化的陰影而使人權思潮受到壓縮，但是經過民主化運動的洗禮，1947 年二二八事件的平反、釋放政治犯是台灣持續最久、著力最深的人權運動(李禎祥，2002：132)。

自從人權意識輸入我國以來，「人權」總被界定為是政治性和法律的行為。但是事實上，基本人權是建立在生活、倫理、家庭、社會之中，這項權利與生俱來，跟生命等值(柏楊，1998)。人民權利意識抬頭的結果，是導致人人互相尊重，不論是學生或者教師，一般的錯誤觀念認為若學生權利膨脹，會導致學生為所欲為的放縱；其實不然，法律保護的權利是正當利益，絕非保障特殊利益，權利成立的基礎是立基於相互尊重，使人權教育能活生生的落實於文化和傳統。

## 貳、台灣人權教育的開展

台灣人權教育的推動，一如上述，除了深受聯合國「人權教育十年」的影響外，政府、學校、民間也扮演積極的參與角色。

### 一、政府

在官方方面，執政當也一再表達推動「人權立國」的政策，這可分為三部分：

#### （一）人權立法

2000年10月成立「總統府人權諮詢小組」，推動設立「國家人權委員會」，行政院於2001年9月成立「人權保障推動小組」，並於2002年2月公佈《2002國家人權政策白皮書》闡述我國人權立國的理念、人權保障及促進之推動策略，進行「國際人權法案國內化」，於2003年11月8日公佈人權立國三大法案：《人權基本法草案》、《國家人權法草案》、《國家人權委員會職權行使法草案》，法案的特色為本土與國際接軌，誠如學者廖福特所言：台灣人權基本法草案，是為補足憲政缺失，中華民國憲法於1947年開始實施，不久即公佈動員戡亂時期臨時條款，憲法失去保障人民自由權利的作用（人權立國三法草案公佈，2003）。人權基本法草案立法的的根據包括：《世界人權宣言》、《公民與政治權利國際公約》、《經濟、社會及文化權利國際公約》；區域人權條約如《歐洲人權公約》等。政府部門期待藉由《人權基本法草案》，展現其關注人權保障的決心，並提升台灣人權的形象。

#### （二）人權外交

2003年10月總統陳水扁先生在紐約接受「國際人權聯盟」頒發一年一度的「2003年人權獎」，這是國際的人權鬥士，諸如：達賴喇嘛、曼德拉等人權領袖，都曾獲得過的殊榮。國際人權獎，更是對台灣人權的肯認。

#### （三）人權教育的規劃與實踐

教育部的推行，更是不遺餘力，2000年教育部公佈「九年一貫課程綱要」將「人權教育」作為融入七大領域進行教學的六大議題之一，主張透過人權教育環境的營造，以「經驗式」、「互動式」、「參與式」的教學方法與過程，協助學生澄清價值與觀念，尊重人性尊嚴的價值體系(教育部，1998)於2001年4月教育部成立「人權教育委員會」，方案目標為「促進人權教育研究之發展，提昇教師人權知能與態度，充實人權教育」；並於2001年6月14日函頒「人權教育實施方案」，將課程教材有關人權教育融入學習領域，並加強宣導人權理念，培養社會大眾人權素養，進而改善學校人權情況，以營造人權保障與尊重的教育環境，實施期程從91年1月1日至93年12月31日止。另外，教育部於93年12月起，設置人權教育網站，每個月的月底發行「人權教育電子報」，每期安排特定主題，針對人權主題觀念、人權社會觀察、人權校園觀察三個層面，讓教師有清楚的認識人權面貌。

## 二、學校

1995年東吳大學政治學系開始在大學部及研究所，開設一系列有關人權的課程，於2000年12月在東吳大學成立張佛泉人權研究中心，由學者黃默擔任該中心主任；並於2004年9月新開辦大學部的人權學程；輔仁大學亦開設「人權的理論與實踐課程」；台灣師大公領系亦有開設人權教育研究等課程；這是以大學為基礎的研究中心對人權教育的支持。

## 三、民間

### (一) 人權教育基金會

民間人權教育的推展，「人權教育基金會」占有舉足輕重的角色，1994 年民間成立人權教育基金會，全國開始重視人權教育，並且注重生活人權，認為人權應該落實在日常生活裡，所以基金會推出《人權版結婚證書》(周碧瑟，2004)，把尊重的理念化成具體誓言，落實於生活中，期盼藉由婚禮的莊嚴儀式，讓台灣的新世代，體認到兩性平等的真義，進而建立新家庭文化。

籌設「綠島垂淚碑」，提醒國人過去錯誤不能再犯，紀念人權鬥士的犧牲者，也是人權教育的一環；在 1998 年國際人權年的 12 月 10 日世界人權日，「人權紀念碑」在綠島動土，隔年的人權日舉行落成典禮，人權教育基金會的「人權紀念碑」揭幕，啟動台灣人權教育的引擎，「第一屆人權教育種子教師研習營」也同步在綠島展開；基金會於 1998 與陽明大學十字軍合作，於台南新市國中舉辦台灣第一次的「人權教育營」，期望於自由權與健康權中培養出尊重的理念，並且於同年世界人權宣言五十周年前夕，基金會也翻譯台灣地區第一本人權教育翻譯書《人權教育活動手冊》(Pike & Selby, 1998)；目前該基金會截至目前為止，已經邁入第四屆「人權教育教學活動設計獎」，甄選出優秀的人權教育教案設計，有助於人權教育教學內涵的充實，以及人權教育的落實。

## (二) 台灣人權促進會

「台灣人權促進會」成立於 1984 年 12 月 10 日國際人權日，為獨立的民間人權組織，其創會初期比較侷限於政治公民權利階段，晚近台權會所關心領域較多元而豐富(李茂生主編，2002)。其成立之初一直是「非法」團體，以積極從事侵害人權個案援救的態度，要求「釋放所有政治犯」，使其成為重

要的人權團體之一；然而至 1995 年，台權會開始發展另一階段的目標，以喚醒全民人權意識、從事人權教育，極力推動將國際人權標準國內化的工作，將「國際人權法典」透過各種方式將其國內法化，加強國際聯繫，使台灣漸漸動能成為「人權輸出國」(林峰正、林俊言，2002)。而立法院於 2002 年 12 月 31 日曾經試圖闖關通過《公民與政治權利國際公約》、《經濟、社會、文化權利公約》，雖然最後功敗垂成，無非是希望能夠使我國的人權維護，早日與世界接軌(自由時報 2002 年 12 月 31 日 第八版)。

### (三) 民間司法改革基金會

民間司法改革基金會於一九九七年正式誕生，其對於人權精神在台灣這塊土地上紮根，多年來不遺餘力，基於對這片土地的認同與關懷，期待台灣的司法能真正落實人權的保障，成為真正正義的實現者，推動司法改革的宗旨基於三項理念：民間的、持續的、行動的，深信改革力量必須來自民間，而且持續發揮實際行動的影響力才能有所成，對法治、人權的熱情轉化為持續監督及推動的力量。

推動人權觀念，從學校先開始，散播人權理念的種子，讓學生明白：自己就是歷史的行動者，自己可以成為其生存時代的創造者；協助學生澄清尊重人性尊嚴的核心價值概念，並於生活實踐維護與保障人權。希冀能破除學者鄧毓浩(1998)指出時下青少年的四大通病，「對人不感激、對事不盡力、對物不珍惜、對己不克制」，綜而言之，就是缺乏責任感，無法認清自己角色及應該做的事情。



## 參、台灣人權教育的內涵

教育與人權之間的關係包含兩種涵義，一是將教育視為一種人權 (education as a human right)，也就是生而為人就有享受教育的基本權利；另一個是指教導學生有關人權的概念和意識 (education about human rights) (羊憶蓉，1994：153；Ray & Tarrow，1987：3)。人權觀念的發達從最初洛克提出政府保障人民、生命、自由等天賦權利，漸漸發展普及保障人的尊嚴所必須的「教育人權」，把教育視為一種「人權」，教育具有把人從無知的狀況解放出來，必須藉教育使人知曉自己的權利義務 (羊憶蓉、林全，1994)。本研究對上述二者的解釋均包括。

在許多的人權教育文獻中，都忽略、或者避而不談人權本質的複雜性 (Reardon，1995；Tarrow，1987)，人權價值牽涉到「普遍性」(universal) 或「相對性」(relative)，人權是社會文化脈絡中，相對立場的主張，世界是多元的，亞洲價值對人權普世化的挑戰，亦時有所聞 (Bart，2003)。

然而，就如同 Berlin & Jahanbegloo (1994：43) 所言：人權思想的基礎在於人們真正地信仰世界上存在著美好的東西---自由、正義，對幸福、誠實與愛情的追求；這應是全人類共同享有的東西，而不是僅僅屬於某個國家、某個宗教-----人們需要這些權利，並不是因為他們是法國人、德國人----他們需要這些權利是因為他們要過人的生活。我們堅信人權的理念與價值具有普世性。

人權教育目前在我國正處於方興未艾的階段，配合教改九年一貫課程的引進，在七大學習領域中的社會科第六軸規劃了「權力、規則與人權」的主題，可以說已經正式將人權教育納入正式的課程教材內容中，目前九年一貫

課程在國中階段（七、八、九年級），規定如下：

## 6. 權力、規則與人權

6-1-1 舉例說明個人或群體為實現其目的而影響他人或其他群體的歷程。

6-2-1 從周遭生活中舉例指出不同權力關係所產生的不同效果(如形成秩序、促進效率、或傷害權益等)。

6-2-2 舉例說明兒童權、學習權、隱私權及環境權與自己的關係，並知道維護自己的權利。

6-2-3 實踐個人對其所屬之群體(如家庭、同儕團體和學校班級)所擁有之權利和所負之責任。

6-2-4 說明不同的個人、群體(如性別、種族、階層等)與文化為何應受到尊重與保護，以及如何避免偏見與歧視。

6-2-5 從學生自治活動中舉例說明選舉和任期制的功能。

6-3-1 說明我國政府的主要結構與功能。

6-3-2 觀察研究各種會議、議會或委員會(如學生、教師、家長、社區或地方政府的會議)的基本運作原則。

6-3-3 具備生活中所需的基本法律知識。

6-3-4 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務，並解釋其內涵。

6-4-1 以我國為例，分析權力和政治、經濟、文化、社會型態等如何相互影響。

6-4-2 以歷史及當代政府為例，分析制衡對於約束權力的重要性，並推測失去制衡時權力演變的可能結果。

6-4-3 說明司法系統的基本運作程序與原則。

6-4-4 舉例說明各種權利(如兒童權、學習權、隱私權、財產權、生存權、自由權、機會均等權、環境權及公民權等)之間可能發生的衝突。

6-4-5 探索民主政府的合理性、正當性與合法性。

6-4-6 分析國家的組成及其目的。

(資料來源：國民中小學九年一貫課程與教學網站)

綜上言之，九年一貫課程人權教育課程綱要，在認知、情意、技能三大層面課程目標基礎上，發展出人權教育教學的主要內容如表 3-1：

表 3-1 九年一貫課程人權教育課程主要內容

內涵	學習主題	學習單元	學習內容說明
一、人權的價值與實踐	1. 藉由日常生活事例的分析，理解人權存在的事實。	1. 人權是天生	了解人權不需要買賣、賺取、繼承，人權屬於人類僅僅只因為他們是人類。
		2. 人權是普遍的	了解不論種族、性別、宗教、政治、言論、出身，所有人類的尊嚴與權利，都是生而自由與平等的。
		3. 人權是不可被剝奪的	了解沒有人有權利，因任何理由剝奪他人的權利。
		4. 人權是不可分割的	了解為了活得有尊嚴，所有人類均同時被賦予有自由、安全與合適的生活水準權利。
	2. 透過「經驗」、「互動」、「參與式」的學習活動，營造人權教育環境，陶冶人權文化，建立人權價值。	1. 尊重與包容	對生命、人性尊嚴、差異、他人權利、規則等之尊重與包容。
		2. 自由	個人自由與法律保障的自由之內涵與關係。
		3. 平等	不平等、假平等、立足點平等之內涵與應有的對待方式、人權與平等。
		4. 民主	表達權利、參與團體決策、理性溝通、適度妥協等民主態度、人權、民主與法治。
		5. 和平	免於傷害、學習衝突解決的態度與方式。
		6. 博愛	培養關懷、寬容、原諒、多元、同情心、同理心。
		7. 正義	培養對不合理、不公平事件的正義感。
		8. 避免偏見	體察個人價值取向、感情偏好、偏見的產生與避免
		9. 消除歧見	對性別、種族、宗教、弱勢等歧視之內涵與自我反省、避免歧視
	3. 藉由日常生活事例的討論、分析，培養評估社會正義及尊重個	1. 違反人權事件	觀察與指認違反人權的事件
		2. 權利宣言或公約	制定法律、制度對人權保障的意義

	人尊嚴之能力，進而增強個人對權利與責任之理解與實踐	3. 人權運動	反對侵害人權與倡導人權的社會運動
二、人權的內容	1. 藉由人權歷史及人物的介紹，理解人權概念是經人類爭取、奮鬥而不斷發展的	1. 人權發展歷史	人權發展：民主思潮、組織、權利宣言等之起源。 主要事件及其影響：戰爭、奴隸制度、殖民等。 歷史人物：對人權奮鬥之知名人士、被侵害人權。
		2. 權利宣言或公約	世界人權宣言、兒童權利宣言、兒童權利公約。
		3. 人權組織	聯合國、政府、民間人權組織之角色功能。
	2. 藉由對自我權利的覺察，了解各種人權與人類生活的關係	1. 公民與政治權	生存權；個人自由與安全；免於刑求與奴隸的自由；政治參與；言論、表達、思想、道德及宗教的自由；結社與集會的自由。
		2. 經濟與社會權	工作權；教育權；有權享有合理的生活水準；食物、居住與健康照顧。
		3. 環境、文化與發展權	有權居住於免於破壞的、受保護的環境中；文化權、政治權與經濟發展權。

(資料來源：教育部，1998)

目前實施中的九年一貫內容如上所述，內容可深可廣，端視教師的靈活運用，其中不難看出，是強調以日常活的生活經驗為起點，從學生周遭切身經驗談起，透過互動式的體會認識，而最後能對人權有所覺醒與體悟；其中關於人權的普世價值，諸如：公平、正義、消除歧視、尊重等；以及關於人權的知識，如世界人權宣言等，皆能與世界接軌。