

價值衝突與價值教育：以人權教育為例

林佳範

人權的議題，往往充滿爭議。此外，老師過去掌握的課堂知識或真理的權威性，已不可避免地被網路所挑戰，甚至可能被學生所挑戰。當老師在教室中的知識或真理權威被質疑，在價值上的衝突又該如何來面對？甚至當教育當局或老師被質疑在洗腦或教育不中立時，價值教育又該如何進行才有可能？本文將以人權教育為例，探討在民主多元價值的網路時代，價值教育該如何進行，才能不僅本身符合自由、平等、多元、差異等人權價值，又能使學生認知、認同與實踐人權的價值。本文最後建議教師在教室之教學，應拋棄過去教師作為教室中知識與真理的主張者角色，將教室建立成知識與價值的公共學習平台，成為民主開放的教室，才符合前揭的人權價值，與尊重學生的價值自主性。

關鍵字：人權教育、價值衝突、道德發展

作者現職：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學習副教授兼系主任

通訊作者：林佳範，e-mail: t11001@ntnu.edu.tw

壹、前言

教育需要信任¹，就算是能從敵人那裡學到東西，或許會稱為「教訓」也不會稱之為「教育」，因為此非以學習為目的之意思交流。且就算有教育之形式，但教學者和學習者之間欠缺信任或甚至對立者，很難期待他們之間能有所互動，更遑論學習。價值教育涉及不僅「認知」更有「認同」與「行為」層面，因此人際關係的因素影響更大，教學者希望學習者能認同自己的價值觀，若二者關係交惡而未改善關係，不用說價值之「內化」，而要能不「對立」或「極化」就不簡單。甚者，所謂價值的衝突，不僅會發生在「教」與「學」二者間，若教學者本身對所要教授的價值，並不了解或不認同，就很難期待她意教授如此之價值，因此價值教育首要者，應先讓教學者認同自己所教授的價值。在臺灣的國中小課程中，所謂「議題」的課程，相對於所謂「領域」的課程並未有特別的時段來教學，需仰賴教學者在課程和教學中融入，教學者的價值認同，則更顯重要。

在臺灣邁向民主化不久，人權教育做為一種價值教育，對許多教師而言並非她們所熟悉甚或能認同者，常有老師質疑要教學生「權利」為何不是「義務」或「責任」而擔心教師的權威被挑戰，且人權的議題常挑戰傳統的倫理價值觀，如性別平權議題中「男性與異性戀」的主流傳統觀點，或甚至如廢除死刑爭議中「以死還死、冤冤相報」的報復正義觀等。甚者，人權議題很難不涉及政治，蓋其往往會質疑執政者的公權力濫用，如警察對示威抗議者的限制或禁止，或未盡他的保護義務如對於社會中弱勢者的處境不聞不問等，因此常被認為在挑戰政府的權威，因而常被習於服從權威的教師們所質疑或甚至無法認同。換言之，前揭的價值衝突問題在人權教育中更被突顯，特別是教師在她所受教或成長的過程中並未反思過人權的價值或接受過人權相關課程者，或已接受過人權教育但仍會與學生產生價值衝突者，甚至在面對社會層出不窮的爭議，如何掌握人權的觀點或人權與其他價值衝突時，老師自己本身都無所適從或沒有把握時，人權教育如何可能？

此外，在網路時代以上所提到不管價值或人權教育的問題，會更被放大，因為科技進步與普及，會加快與加劇價值衝突的問題，特別是在學校或課室的教學本身亦已遭受到挑戰。老師在教室中不僅需面對價值之多元與可能的衝突，或許更嚴重的問題，在於做為教育的體制，她在知識或學習的提供上已有被網路取代的可能。一個老師在課堂上所教授的內容，同學立即上網搜尋老師

¹ 有研究指出師生間的正向關係在管教上或道德教育上更是不可或缺（Watson, 2008）。

所講的內容是否正確，已是校園常見景象，且網路所能找到的之知識或資訊之數量與多元性，絕對超過老師或教科書所能提供者，而學生會認為上網比上學更有趣且學到更多者，已是常可聽到的學生抱怨。換言之，老師過去掌握的課堂知識或真理的權威性，已不可避免地被網路所挑戰，甚至可能被學生所挑戰。當老師在教室中的知識或真理權威被質疑，在價值上的衝突又該如何來面對？甚至當教育當局或老師被質疑在洗腦或教育不中立時，價值教育又該如何進行才有可能？已是當下難以迴避的課題。

本文將以人權教育為例，探討在民主多元價值的網路時代，價值教育該如何進行，才能不僅本身符合自由、平等、多元、差異等人權價值，又能使學生認知、認同與實踐人權的價值。

貳、教師的自我價值衝突

一、價值變遷與價值衝突

社會變遷的特色之一，即在於價值的變遷，甚至會導致制度的變遷。以性別平等關係為例，傳統社會有所謂「嫁雞隨雞」的說法，此即反映當時社會男尊女卑的社會價值，女性並無所謂主體的地位，當她結婚後必須以丈夫為依歸，甚至有所謂的「三從四德」，其中「三從」即要婦女在家從父、從夫、從子，必須從屬或聽從家中的男性；尤有甚者，我國民法雖承認婦女的獨立法律地位，惟曾在住所的規定上，受傳統的倫理價值影響，仍明文「妻以夫之住所為住所」，而後來在 1998 年即被大法官會議釋字第 452 號，認為違背憲法的平等原則，必須更改民法的相關規定，即為明顯的例子。

前揭的民法住所的規定違憲的例子，即突顯縱使憲法已明文標舉人權的平等價值，惟立法者在立法時，仍不免受到傳統倫理價值的影響，而與憲法所保障之人權平等價值相衝突。相似地，校園中的師生關係，傳統的「一日為師、終身為父」的說法，將師生關係比擬為傳統的父子關係，仍影響著校園的尊卑的倫理價值觀。特別在輔導管教的議題上，校園中教師對學生進行體罰，在過去會視為盡責的表現，而隨著民主化與重視學生的權利，且在 2006 年教育基本法中明文禁止後，反被視為不當的輔導管教。在這些新舊交替的過程中，價值變遷本身即導致教師必須面臨新舊的價值衝突。此外，如前所揭網路科技的創新與普及，亦可能造成師生尊卑關係的動搖，在教室中教師過去對於知識與真理的壟斷性與權威性，已因為網路的搜尋平台而受到挑戰，而在網路平台所營造的公共性，能自由與平等的交換知識、資訊、意見、價值等等的模式，對於向來教師或教科書說了算的教室關係，亦已形成明顯的對照

以人權教育為例，當提到要對學生教導人權的觀念時，往往可以聽到的反應是為何要教導是「權利」而不是「義務」或「責任」。就法律文化而言，如法理學教授顏厥安（1999，頁28）指出：「中國傳統的各家論述中的法律，從來就不是以個人權利，而是以社稷的安危，不是以正義，而是以秩序為主要的關切點。」換言之，受傳統文化之影響，先不論背後的倫理價值的不同，就算是法律的用語，也並非以「權利」為核心，而講「責任」或「義務」反而是熟悉的。特別是針對兒童或學生，在臺灣的俗語有謂：「小孩子，有『耳』無『嘴』！」此即展現對晚輩的規範期待，並非在於能「發聲」而在於能「傾聽」，更難期待他們進行所謂「權利主張」，相反地，他們被期待要服從或「盡責任」，若進行「權利」之主張，往往會被視為在挑戰上下的不對等關係，甚至會被視為大逆不道。

然而，學生若不懂「權利」，我們如何能期待學生能尊重他人的「權利」。權利與義務的法律關係，往往是相對的；就法律保障之利益而言，對主張者即其權利而被主張者即其義務；以生理假為例，就法律之明文而言，可敘寫為受雇者的權利，也可寫成是雇用者的義務，但都相同地可保障在生理期來時，女性可以請假之利益。因此，衝突的重點並非在用語，而是在更基本的倫理價值，換言之，為弭平性別上的不利益，給予女性生理假，是否符合公平合理的倫理價值，或相反地在男尊女卑的傳統倫理下，視女性僅係不重要的從屬地位，更不用提可以來主張生理假的利益，僅能扮演好在下位者的角色即可。有關傳統的倫理價值與人權價值的衝突，將於下一個章節中詳論之。

二、傳統倫理價值與人權價值的衝突

首先必須先指出，不是傳統的價值，就必然是不好的或一定會與人權價值相衝突。然而，也不是過去的價值，就必然有正當性，一定可以被接受或認同；在價值多元的時代，傳統價值所喪失者，是那種「理所當然地」(taken for granted) 被接受的地位；傳統價值若遇到挑戰或與其他價值相衝突，它的正當性基礎會被檢視，它的內涵或許需要調整，如思想史教授林毓生（1983）所謂「創造性轉化」，否則很難被接受或認同。

以校園的「尊師重道」之倫理價值為例，在過去的封建社會，師生間有尊卑地位之差距，且教師幾乎壟斷課室中知識與真理的權威性，但在民主的社會，法律之前人人平等，就人格地位而言，老師和學生應該無所高低之分，且如前所揭在網路時代課室中教師對知識與真理的壟斷性已被打破，教師的權威性，該如何建立？難道它所隱含的教育信任與追求知識與真理的熱誠，就不值得保留嗎？我們若將它解釋為，教師重視知識與真理的追求，帶領學生一起追求之，而自然贏得學生的尊敬，而不是反過來，認為我只要是老師，你就一定要尊敬

我，只是因為我老師的身分。換言之，傳統價值面對不同的社會條件，進行創造性轉化，仍可能被延續下來。

天賦人權的概念或價值，就人類的歷史而言，不可否地是相對地比較晚近，才開始被接受與重視。我們或許可以追溯人權的發展史，甚至遠至西元前 539 年古波斯的居魯士大帝的圓筒，記載他在征服巴比倫城以後，解放所有的奴隸，並宣布所有人都有權利選擇他們自己的宗教信仰，並且建立起每個種族平等的地位。然而，這或僅是茫茫人類歷史中的曇花一現，大部分的人類歷史都是不平等的封建階級與威權專制體制，就算是公認開啟近代人權保障與制憲的美國獨立宣言²，在 1776 年的內文中所謂「人生而自由與平等」，亦沒有涵蓋到黑人與女人，不然不會有後續黑人與婦女爭取權利的歷史發展。甚至嚴格地講，當時係受自然法影響的「自然權利」（natural rights）概念，如 1789 年法國大革命中「人的權利宣言」（the French Declaration of the Rights of Man）中，亦非二次大戰後 1948 年成立聯合國後所制訂之世界人權宣言中「人權」（human rights）概念³。

天賦人權的價值，不管東西的文化傳統，都引起革命性的衝擊，強調只要是人，他的人性尊嚴就不應被侵犯，換言之，人性尊嚴之尊重，是它的核心的概念，而其中最重要的兩個特性可以和傳統的倫理價值中的「尊重」有所對立：普遍性⁴與固有性。在傳統的倫理價值，所謂「尊重」往往係依據「身分」而有所不同，亦即不同的「身分」給不同的「尊重」，例如傳統的五倫強調「君君、臣臣、父父、子子」等等，每個身分地位是不同且固定的階級關係⁵。相反地，人性尊嚴之尊重，強調要超越身分關係，不管是種族、性別、宗教、國籍、階級等等，每個人的人性尊嚴都要被尊重，每個人的人格地位是平等的，且可自

² 歷史學者 Hunt (2007, p.160) 在所著《Inventing Human Rights A History》，對於過去未被平等對待的族群如猶太人、黑人、奴隸等法律地位，須一一被檢討，法國在 1794 就廢除奴隸制度，但美國的 1787 憲法並未授權聯邦政府管轄有關奴隸之制度，雖然 1807 國會立法禁止進口奴隸，但也要到 1865 南北戰爭才廢除奴隸制度。

³ 本文重點不在闡釋人權理論的演變，惟先不管其理論基礎或發展之文化背景為何，一般而言現多接受聯合國公布〈世界人權宣言〉是延續 17 與 18 世紀以來的自然權利的概念 (Symonides, 2000)。

⁴ 法律社會學教授林端 (1994) 引用「普遍主義」和「特殊主義」之對立，來解釋繼受近代法律體系於傳統儒家倫理社會所產生的「法治非常」，即指出二者間倫理價值之衝突與對立所在。

⁵ 法律史教授王泰升 (2001, 頁 43) 指出：「儒教化以後的傳統中國法，為維護上下有別的階級秩序，依行為人的『身分』，即官或民、尊長或卑幼、父或婦（男或女）、良或賤、主或奴等，給予差別性的法律待遇。」

由地追求個人的幸福不受限制。此外，人性尊嚴之尊重，是先天固有的或所謂「天賦的」，不待努力地，此與我們傳統倫理價值中，常講的另一種「尊重」是「要後天贏得」的有所不同。最明顯的爭議，莫過於廢除死刑，我們要承認自己所認識的人、喜愛的人、尊重的人有人性尊嚴，一點都不困難，因為我們認識他們且經過相處而他們也贏得我們的尊重，但也要對於作奸犯科的人，他們的行為被我們所鄙視者，而也要認同他或她也有所謂人權，往往會有困難。當然，此非謂犯罪的人不該接受處罰，只是處罰之方式，不應該違背人性尊嚴；若尊重生命是我們的法律與社會所追求之價值，行為人本身違背這樣的價值，我們更不應因為他的行為而讓我們也一起以死刑的體制，來違背這樣的價值。

三、教師的人權觀、教育觀和人權教育

面對前揭的人權價值與傳統倫理價值的衝突，教師進行人權教育的首要價值衝突，並不是外在而是內在的可能價值衝突，亦即自己是否能超越自己所接受的傳統價值來接受與認同人權價值。教師若沒有如此的自我檢視，很難期待人權價值的教授會出現在課堂上，或就算是照規定要上人權教育，亦難相信她所教的內容會符合人權的價值。換言之，價值教育的前提，應是教師對自己所教授的價值有認同，因此，教師要有人權觀⁶，應是人權教育課程的必要條件。特別是在沒有特定時數的議題課程，教師必須在領域的課程中找出適當的融入點，若對人權價值沒有認同，在擁擠的領域課程中很難期待她能自動自發地融入人權教育。

師要能產生對人權價值的認同，或許第一步在於去除對於人權價值的誤解，例如「人權在保護壞人!」、「教人權會縱容學生!」、「教人權太政治!」等等。

人權所保障的公平合理的審判過程，包括無罪推定原則、有權請律師辯護、保持緘默的權利等等，作為一個制度係在於避免公權力之濫用，它所保障之對象並非限於特定的人如一般人所謂「壞人」，而是所有的人都被保障，因此，不要以為自己不會成為犯罪嫌疑人或被告，任何人都應被公平合理的對待，包括我們認識或不認識、甚至認同或不認同的人，才符合人權的普遍性原則。再者，人權保障之利益，並非是個人的私利，而是有普遍性與正當性的利益，換言之，任何人在相同的情況下都是合理正當應被保障的利益。學生學習人權，絕非在學「只要我喜歡有何不可」的放縱，相反地，在學同理心與平等情，是在學自

⁶ 在有研究指出，在實施任何的改進教育理念，縱使有一些客觀因素如組織的支持度、預算、器材等等的限制，但最重要的莫過於老師的認同（Reiman & Dotger, 2008, p.160）。

尊尊人。甚者，學習人權是在學正義感，面對弱勢被不公平的對待，能挺身而出，而不是明哲保身的怕惹麻煩，且必須超越黨派種族宗教等等的立場，而非可專屬於某些政黨的意識形態。因此，教人權並非如有些人所擔心的負面影響或價值，相反地在過程中所衍生的許多價值，正符合教育目的之重要價值。

此外，所謂「融入」的課程，作為一種「價值融入」係在「加深」與「加廣」既有的領域課程，並非「額外」或「外加」的課程。沒錯社會領域課程已有教授相關的人權知識，但仍期待在其他領域融入，最主要是因為作為一種重要價值，對相關的課程或教學，提供一個反思的觀點，可產生加深與加廣的作用；不管是人文相關的學科如語言、史地、藝文，在學科中與人相關之相互對待面向，引導學生思考是否符合公平正義或符合人性尊嚴的對待，就是在融入人權教育，且豐富領域課程的內容與觀點，但不在於一定要補充額外的知識或資訊；甚至自然相關的學科或數學，這些知識的產生與應用仍來自於與回到人類社會，仍可關係到人類處境與相互對待的問題，仍可引導學生進行人權價值的認識與反思，如大屠殺或原爆難道不是人類將自然的知識應用在人類的殲滅，進行科技知識在應用上反思，即是融入人權教育。

最後，人權與教育本身有許多相通的理念與價值，且教育本身即是以人為本的相關志業，如「有教無類」或「因材施教」等傳統教育理念，無不可重新建立在尊重人的尊嚴與主體性上。換言之，教育上「有教無類」強調不放棄任何一個學生，包括所謂「壞學生」，而在人權上因為強調人性尊嚴的尊重，肯定所有的人都有先天的人性尊嚴不容侵犯，此亦包括所謂的「壞人」；雖然立論的基礎不盡相同，但都能展現相同的包容性。若能延伸教育的包容性，不只是因為教育關係而包容「壞學生」而已，且能進一步看待社會上所謂「壞人」，是基於人性尊嚴之尊重，亦應維護他們的人性尊嚴，給予其公平合理的審判程序與刑事處罰。甚者，所謂人性尊嚴之尊重，難道不包括給人機會或可能性嗎？教育學生人性尊嚴的尊重，難道不是重要的教育目標嗎？

換言之，在教育理念中融入人權理念，不僅不違背教育的理念，反而更擴展其內涵。甚者，尊重學生的人權，反而是教育專業倫理的重要部分；尊重學生的學習和法律主體性，在教育的實踐中應該是相輔相成的。一個會侵害學生人權的老師，不可能是一個好老師，而會尊重與保護學生人權的老師，必定會贏得學生的尊敬，因而促進學生的學習。人權價值，應是教師專業的一部分。先不論是否進行人權教育，教師本身即應有人權觀；沒有人權觀，是不可能進行人權教育。

參、多元價值教室與衝突

一、價值多元與價值自主

教師進行價值教育，除面對自身的價值衝突外，更重要的是必須面對多元價值的社會，也會帶進到多元價值的教室。如前所揭民主社會，除保障個人法律地位之平等外，更鼓勵每個人可以自由地追求自身的幸福，能擺脫階級、地域、性別、國籍、種族等等傳統封建體制的限制，而這些甚至被視為維護個人的人性尊嚴所不可或缺者，而被載入憲法或國際人權公約中，如宗教信仰的自由、表現的自由、集會結社的自由、遷徙的自由、人身的自由等等，換言之，個人可以自主的決定許多的事務而彰顯她自身所追尋的價值。因此，價值的多元與自主，是民主社會保障人權的必然結果，也是符合近代教育追求學生自我實現的目標。有趣的是，既然尊重每個人的價值自主且允許價值多元的發展，那價值教育可以教甚麼價值？又可以如何教，才不會侵犯到學生的價值自主性與多元性？甚者，學生可否不認同人權的價值？

尊重學生的價值自主與多元，並非即意味著在民主的社會即不可進行價值教育，因為就算是在民主社會，仍有許多重要的價值，希望學生能學習與認同，而讓民主社會的運作，能夠順暢與延續。當然在民主社會，教育的目的並不在富國強兵，而是在追求個人的自我實現，但此非謂沒有集體的公共價值，不需要被提倡而能促使社會上每個人的追求自我實現成為可能，而其中蠻重要的就是民主、人權、法治等重要的價值，且甚至已明文規定在我國的教育基本法⁷中。然而，因為尊重價值的自主與多元，在方式上自然不可以上對下之強迫或灌輸之方式，因為如此之方式本身，也違背自己所倡議之價值，且就認同與否之問題，自然亦須尊重個人的選擇，不能因為她或他的價值決定本身而給予處罰或成績上的不利益，除非違反相關之規範。

換言之，教師在教室中之教學，亦必須尊重學生受憲法保障的意見與表現之自由，就價值之意見與表達，應容有學生自主之空間。就算是在進行人權的課程，學生表達與人權相反的價值或不認同人權的價值，亦不可因而給予處罰或成績上不利益。然而，此非謂教師不得引導學生認同人權的價值，如反思其自身主張之矛盾或限制，比如有學生認同納粹⁸的主張，教師當然可以挑戰或反

⁷ 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、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、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。」

⁸ 在瑞典曾發生高中學生因為納粹的主張而被休學，地方行政法院判學校敗

對學生的主張，惟不可因為其主張本身而處罰學生，因為如此的處置，本身也違反人權的價值。當然若學生的純粹主張或言論，已非僅是意見的表達，而涉及到歧視性或公然的侮辱特定之族群或個人者，則已超出受保障之言論自由範圍，自當接受相關規範之處罰。

二、價值多元與公共秩序

尊重價值多元與自主的社會，當然也會有公共秩序的問題，惟如同前面所揭，個人的主張與其背後的價值，雖受憲法的意見與表達自由之保障，仍會有其界限，若已超出純粹的意見或主張，而侵犯到他人者，當然不被允許。此外，價值多元的社會，當然對於各種的衝突價值之調和或公共規範的形成，本身即為一種民主⁹的過程，需要透過公共審議之過程，來凝聚公共的意見與意志。許多價值的衝突，即展現在許多的公共議題中，如核四的爭議、同性戀結婚等等，支持與反對者往往即價值的對立者。公共規範與秩序的形成涉及校園民主的實踐，但有幾點需先釐清：

首先，學生太小不適合民主，不是藉口¹⁰。就算大學生，若未從小培育民主的能力，也不會有民主參與的能力與意願。以幼稚園搶玩具為例，老師若簡化為個人的行為問題，以訓誡或處罰方式來端正其行為，如此已忽視孩童需要公共規則的民主參與學習機會。搶玩具的問題，本質上係共同資源的使用秩序，若由老師來訂規則，學生學到的是威權的規範治理（統治者的命令），若是將問題丟給學生來思考，且共同來訂定規則，才可能學到民主的規範治理（共同的生活規則）。

再者，民主不是多數決，而是公共參與審議¹¹。許多老師仍持這簡單與錯誤的觀念在教學生，蓋若民主是多數決，那其所導致之不管多數或少數暴力的問題，該如何解決？往往多數決會導致社群的分裂而非凝聚；民主應強調公共

訴，但在高等行政法院改判學校勝訴，到最高法院又改判學校敗訴。這引發對於「不容忍者的容忍」爭議，瑞典學者 Orlenius (2008, p.480) 認為容忍當然不包括違法，但對於不包容者不應放棄透過教育手段來面對。

⁹ 經過實證的研究，鼓勵學生的參與和對公共事務發聲 (student voice) 能提升的長期政治效能 (Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008)。

¹⁰ 根據蒙特梭利兒童在很早甚至在學齡前即有社群的觀念，不管是正義社群或蒙特梭利實際的校園實作經驗或理論都是可行的 (Krogh, 1981-82)。講故事還不如實際的面對校園衝突和管教問題與學生互動來的有效 (Enright, 1981-82)。

¹¹ 本文參考哈伯瑪斯 (Habermas, 1998) 的審議民主觀念，民主即公共審議之決策過程，透過公共審議來形成公共的意見與意志。

的審議，不是少數或多數人來決定，而是在自由與平等的地位上，共同地來參與和形成公共的意見與意志；甚者，就算沒有一致的共識或答案，但也要能與不同的意見或主張共存，才是真的民主與包容。

最後，學生的民主參與規範治理能力的培養，不能僅是形式活動性參與，而需是實質規範性參與。如學者（Oser, Althof, & Higgins-D'Alessandro, 2008, p.407）指出，所謂「遊戲場的民主」（playground democracy）將議題簡化為無所謂或軟性的參與，反而貶抑民主參與的價值，且恐使學生對民主產生冷漠或犬儒的態度。換言之，如「校外教學要到哪裡」和「教室可否使用手機」相比，前者僅止於形式活動性參與的層次，而未如後者已涉及實質規範性參與，能有實際的行為規範的審議，才有真正的價值或利益衝突的反思與學習。多元價值的教室，雖可能有價值的衝突，但也是民主參與形成公共規範的民主教育的最佳場域，透過實質的價值衝突的公共審議，形成公共的意見或沒有一致的共識亦能相互尊重不同的意見，才是真正民主包容的實踐與學習。

三、價值教育與教育中立

在多元價值的教室，如前所揭，雖承認學生的價值自主，但並非不能由學校或教師來主導特定的價值教育，當然包括人權教育。然而，此是否意味著，學校或教師得宣傳特定的政黨或宗教的價值主張？換言之，既然是承認價值的多元與自主，那學校或教師本身，是否也和學生一樣，可以主張或宣傳特定之價值？例如有許多的宗教團體設立之學校，既然保障私人興學自由，是否也應允許為特定之宗教來宣傳？甚至，在過去威權的黨國體制下，教育成為黨國意識形態灌輸之工具，而在民主多元政黨政治下，學校和教師要如何進行價值教育，而不會被視為在給學生進行洗腦？

首先，學校和教師是校園內的權力者，是國家權力的延伸，在民主社會之多元的宗教與政黨共存下，國家若不維持中立，恐引發不公平的爭議。大法官會議解釋第 573 號之理由書曾指出：「憲法保障人民有信仰宗教之自由，係為維護人民精神領域之自我發展與自我實踐，及社會多元文化之充實，故國家對宗教應謹守中立及寬容原則，不得對特定之宗教加以獎勵或禁制，或對人民特定信仰界予優待或不利益。」在教育基本法第六條第一項明定：「教育應本中立原則。」就政黨的部分，不管公私立學校，一律嚴守中立之原則，教育基本法六條第二項明定：「學校不得為特定政治團體從事宣傳或活動。主管教育行政機關及學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或活動。」換言之，學校必須在政黨間維持中立性，在民主社會中已是教育專業的要求，也是洗脫政治洗腦嫌疑的基本要求。

就宗教的部分而言，對於公立與私立學校有不同的規範，針對公立學校部

分，在教育基本法第六條第三項明定：「公立學校不得為特定宗教信仰從事宣傳或活動。主管教育行政機關及公立學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何宗教活動。」公立學校的公共性與中立性，比私立的學校要嚴格，係理所當然，且私立學校有興學的自由，亦受憲法第十一條所明文保障，因此，教育基本法第六條第四項明定：「私立學校得辦理符合其設立宗旨或辦學屬性之特定宗教活動，並應尊重學校行政人員、教師及學生參加之意願，不得因不參加而為歧視待遇。但宗教研修學院應依私立學校法之規定辦理。」必須注意者，私立學校雖可以為特定宗教辦活動或宣傳，但仍需注意學生的參與意願，換言之，學生仍有其宗教信仰之自由，就算是私立學校亦應相互尊重。

教育中立原則係學校在進行價值教育必須遵守者。有趣的是，學校或教師未必是辦理特定之宗教活動，而是在課程中談論宗教性或政治性的議題，甚或爭議性公共議題如墮胎，他或她要如何進行，才不會視為在為特定之宗教或政黨進行宣傳而違背教育中立性原則，我們將在下面章節討論。

肆、價值衝突與道德發展

一、人權價值與道德發展

在處理在面對價值多元與衝突，如何進行價值教學而不被質疑洗腦或教育不中立前，人權價值與道德發展的獨特關係，必須先釐清。

從前面的章節中，我們已清楚地看到人權價值的基進性（radical），它的普世性原則，要求所有人的人性尊嚴被必須被尊重，對許多的社會都造成革命性的影響。就算是在西方的社會，亦撼動其本身的傳統價值，不管是宗教上、性別上、階級上、種族上等等，過去社會中許多不平等的社會關係和其所隱含之價值皆可能被挑戰。此外，人權價值除弭平過去許多的不平等關係以外，更開放個人可以自由追求幸福，且將許多的自由列為是維護人性尊嚴所不可或缺者，因此，在人權的保障下，每個人的主體性被期待充分的開展下，價值自主與價值多元成為是必然的結果，甚至價值的衝突亦成為生活中難以避免的常態，相互的包容便成為民主多元社會的重要價值，就算不認同彼此的價值，只要不會侵犯到他人，大家相互尊重各自追求自己的幸福。

然而，對許多人而言這樣的發展，不僅可能造成對個人價值選擇或判斷的困難，且從價值教育的角度，亦形成要教什麼與怎麼教等等層面的無所適從。

甚至，有人認為對傳統價值的挑戰或對其所造成的式微，當成是道德的崩壞；有人淪為價值相對主義者，或價值虛無主義者。最令人憂心者，即德國社

會心理學家佛洛姆 (Erich Fromm, 1900-1980) (劉宗為譯, 2015) 所謂「逃避自由」, 見證在德國納粹政權的出現, 即因為價值自主反而導致不確定而造成個人內心的不安與焦慮, 可能成為某些權威性格的意識形態與政治活動發展的溫床, 此亦為推動人權教育所必須關注者。從道德發展理論的角度, 到沒有那麼悲觀, 人權所呈現的普遍性, 反而成為是規範意識在後成規階段原則性判斷的最佳例證, 如前揭民法上住所規定違背憲法的人權保障之例; 雖然喪失傳統以身分來界定規範, 取而代之以普遍性正義原則來判斷, 仍能維持社會規範之確定性 (Habermas, 1990, p.165)。男尊女卑的傳統倫理價值, 在釋字第 452 號被認為違背人權的平等原則, 如此的平等原則乃係道德發展理論中所謂「普遍性倫理」, 作為當今法律體系的核心原則, 強調超越性別、種族、階級、膚色、國籍等等的限制, 在法律上須被平等的對待, 社會規範的明確性並未因為傳統倫理價值的式微而不確定。

換言之, 進到後成規意識的階段, 過去視為理所當然的傳統價值, 喪失正當性, 必須被證成或面對各種價值的衝突與挑戰。且在社會心理上, 後成規意識的形成, 從哈伯瑪斯 (Habermas, 1990) 的社會溝通行動理論來看, 即理性化的生命世界, 在去中心化後的結果, 而在規範價值的領域, 亦可區分為「道德問題」(moral question) 可以從普遍性原則來進行判斷者, 與「幸福生活問題」(good life), 只有在特定具體歷史脈絡下, 可被理性的討論。若從人權價值的角度, 此發展亦呼應前揭因為人權保障的普遍性原則, 同時所造成價值自主與多元的社會發展趨勢; 在此等自由的人權保障下, 每個人可以各自追求自己所認同的幸福或價值。從價值教育之角度, 道德之問題, 有是非對錯, 但價值的問題, 因為允許個人的自主決定, 無所謂對錯, 而需相互尊重與包容。

二、衝突議題與人權價值學習

如前所揭, 人權價值的基進性, 首先造成其本身與傳統價值的衝突, 而人權價值亦解放個人可以自由追求各自的幸福, 此價值自由與多元的發展下, 亦可能形成相互間的衝突。就衝突解決而言, 先不論前揭之民主教育對於價值多元下公共秩序形成之重要性, 而就價值教育而言, 根據前揭道德發展理論, 價值衝突本身就是道德發展所必要, 透過價值兩難的思辨過程, 促成學習者重新建構他的道德認知, 才能促成其往下階段發展。且從價值認同的角度而言, 也唯有在價值衝突下, 進行道德思辨與選擇, 才有真正的認同。

就 Kohlberg 的道德教育理論而言, 早期的道德兩難之思辨與討論方式, 雖能證明對道德判斷上有效, 但卻無法確保道德的實踐, 因此, 他在晚期受法國社會學家涂爾幹 (Durkheim, 1858-1917) 的社會理論影響, 開始重視道德與社群的關聯性, 並在以色列觀察到齊布茲 (kibbutz) 學校到實際的社群運作成效,

改提出「正義社群」(the Just Community)的模式 (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989)。換言之，在實際社群的價值爭議中，教師非將價值加諸學生身上，而是共同面對衝突的爭議，一起思辨與判斷，最後一起形成公共的意見與規範。價值衝突不再是假設的情境而是真實的議題，且必須從制度性的立法者、行政者、與司法者的道德權威角色進行真實的道德決定。這本身也與前揭面對價值多元與形成公共秩序的民主教育相同。

人權價值的理想性，在其實踐之過程，不可避免會引起爭議或衝突，從前揭道德發展理論而言，這正是學習人權價值的切入點。若僅是抽象價值的宣示，並無法確保對人權價值普遍性的認識與認同，必須透過價值爭議的道德思辨過程，挑戰學習者的道德認知，透過引導使其逐漸的去中心化，不僅能認同具體的他者的利益，而須能朝向超越血緣、族群、宗教、性別、階級等等的普遍性觀點，來認識人性尊嚴尊重之價值。換言之，透過價值衝突的道德思辨，學習者必須重新建構自己的道德認知，學習能超越自身趨利避害、成規指引、達到後成規的普遍性原則的角度，來進行道德判斷。

一般人在不加思索下，很難會否認人權的價值；他能同意自己所愛的人有人權，但對自己所不信任的人甚或討厭或害怕的人，要承認這些人的人權，往往就會有所猶豫。換句話說，沒有真正經過價值的衝突與反思，這些人權的認知與認同是淺薄的或不穩固的。社會上不管是愛滋病患、同性戀、死刑犯、外籍勞工、原住民、難民、老人、小孩等等社會的弱勢或邊緣人的處境，都會不斷地考驗我們對於人權價值的認知、認同、與承諾。人權教學很難脫離面對這些弱勢者處境的爭議議題，因為人權價值的普遍性，迫使我們必須面對這自己對此理念的肯認程度。

三、人權教育：建立知識與價值的公共學習平台

一個具人權觀的老師，尊重學生的學習主體性，承認學生的價值自主與價值多元，惟根據教育基本法使學生具有人權意識，亦是重要的教育目標，而能使學生不僅會維護自己的人權，亦能夠尊重他人的人權。如前所揭，縱使學生未能認同人權的價值，除非他的行為違反規定侵害他人權利，否則學校和教師不能僅因其意見或主張而處罰之或給予學習上不利益，否則本身即違背人權價值。然而，學校或老師並非不能透過有效的人權教育教學，來改變學生的價值觀。

然而，要改變學生的價值觀，在多元價值與尊重學生的價值自主的民主社會下，要如何不被質疑是在洗腦或意識形態灌輸？除前揭教師與學校必須遵守教育中立原則以外，教師在網路挑戰自身在教室中壟斷知識與真理的主張下，亦須面對前揭的學生價值多元與價值自主下，本文建議教師在教室之教學，拋

棄過去教師作為教室中知識與真理的主張者角色，將教室建成立知識與價值的公共學習平台，與學生共同面對知識上或價值上的衝突與挑戰，允許自由與平等的發言或主張，對所有的主張共同來見檢視他們的合理性與正當性，而允許多元的知識或價值主張，在共同檢討各自的利弊得失後，成為大家共同的學習成果，能有公共的意見形成的可能，卻也包容不同意見存在的可能性。

這樣的公共平台學習模式，有幾點好處：(1)除能免除前揭洗腦與意識形態灌輸之疑慮以外；(2)從前揭的道德發展理論，亦能透過公共的檢視讓價值或知識認知的盲點可能被發現，促成新的道德或知識認知形成之可能性；(3)從建立學習社群的角度，透過此公共平台的參與，無形中形成社群關係，促進學習的發展；(4)在這樣的公共平台中，能展現知識與價值的學習本身的公共性，因為它係建立在平等開放與自主參與的過程，且允許多元與差異之價值交流，但又不失形成公共的意見與保留批判的可能性，本身即在實踐人權的自由、平等、多元、差異、包容等價值。

伍、結語

本文首先處理教師的人權價值認同問題，亦即自身的價值衝突。先不管其原因，社會變遷導致同質性的價值共識已難以維持，多元的價值觀和其可能導致相互間之衝突，係民主社會必須學習面對與難以迴避之課題。近代人權價值的確立，即在於挑戰傳統的封建價值觀，而最大之差距，即在於其普遍性主張所建立之自由與平等的價值。教師本身若仍限於傳統的價值觀，很難期待他或她能進行人權教育。提升教師的人權價值之認同，首先去除教師對人權價值本身的誤解；認識人權的融入課程，並非外加或額外的人權知識補充，而是價值的融入，提供人權思辨的機會，能加深加廣領域的課程；最後，認識人權與教育價值之間在包容上的互通性，人權價值不僅可以融入教育理念本身，甚至應該是教育專業的一部分。教師縱使不上人權教育，也應有人權觀，教師尊重學生的學習和法律主體性應是相輔相成；教師沒有人權觀，不可能進行人權教育。

再者，在多元價值的教室中，如何面對價值衝突與進行價值教育，被檢視與討論。教師必須肯認價值多元與價值自主的關聯性，因為民主社會保障個人的價值自主，而包容多元差異與尊重個人的獨特性，以維護人性尊之人權價值。在尊重多元價值的社會，公共秩序的形成，更需仰賴公共參與以形成公共意見與意志之民主程序。在尊重課室的多元價值下，學校或教師必須遵守教育中立原則，否則會被質疑「洗腦」而為特定之政黨或宗教進行宣傳。

最後，本文提出在價值衝突下人權教育的理論：建構知識與價值的公共學

習平台。參考道德發展理論，在後成規階段的普遍性倫理原則，即以人權的價值為例；個人的道德發展，即在於超越之前各個道德認知階段之限制，而能建立普遍性的原則進行道德判斷；人權價值，即是這種建立在普遍性原則的倫理價值。價值衝突或道德兩難，並非是學生價值學習的阻力，相反地能促進思辨互動與透過理由的檢視，反而是形成學生道德發展與價值認同的重要途徑。承認學生的價值自主的可能，將教室建立成多元價值的民主學習平台，共同來面對價值的衝突問題，共同來檢視衝突調和或選擇的可能性與利弊得失等正當性理由，最後共同呈現討論與分析的成果。換言之，在面對教師之知識與真理的權威性受挑戰，開放教室的知識或價值正當性的主張空間，允許公共性討論，不僅符合建構主義的學習理論，即學生必須透過參與來重新建構自己的認知；且價值衝突除促進道德發展外，更因此考驗價值本身的認知基礎與認同度；亦符合前揭教育中立性或反洗腦的要求；如此公共的學習平台，就算是沒有共識的形成，至少經過學生自主的交流與互動，本身亦在實踐人權的自由、平等、包容、多元、差異等價值。簡單講，在民主開放的教室中融入人權教育。

參考文獻

- 王泰升 (2001)。臺灣法律史概論。臺北市：元照。
- 林毓生 (1983)。思想與人物。臺北市：聯經。
- 林端 (1994)。儒家倫理與法律文化。臺北市：巨流。
- 劉宗為譯 (2015)。逃避自由：透視現代人最深的孤獨與恐懼 (Erich Fromm 原著，1941 年出版)。臺北市：木馬文化。
- 顏厥安 (1999)。法文化與律文化的辯證。載於顏厥安著，與 Rosa 歡樂起舞 (頁 28-30)。臺北市：新新聞。
- Enright, R. D. (1981-82). A classroom discipline model for promoting social cognitive development in early childhood. *Journal of Moral Education*, 11(1), 47-60.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action* (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen Trans.). Oxford: Polity Press. (Original work published 1983)
- Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other: Studies in political theory* (C.

- Cronin & P. De Greiff Eds.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hunt, L. (2007). *Inventing human rights a history*. London & New York: W.W. Norton & Company Ltd.
- Krogh, S. (1981-82). Moral beginnings: The just community in Montessori pre-schools. *Journal of Moral Education*, 11(1), 41-46.
- Orlenius, K. (2008). Tolerance of intolerance: Values and virtues at stake in education. *Journal of Moral Education*, 37(4), 467-484.
- Oser, F. K., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: System change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long term political efficacy with civic education. *Applied Development Science*, 12(1), 26-37.
- Power, F., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Reiman, A., & Dotger, B. (2008). What does innovation mean for moral educators? *Journal of Moral Education*, 37(2), 151-164.
- Symonides, J. (Eds.). (2000). *Human rights: Concepts and standards*. Aldershot, Hants, England; Burlington, Vt.: Ashgate; Paris: UNESCO.
- Watson, M. (2008). Developmental discipline and moral education. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 175-203). New York, NY: Routledge.

Conflicts of Values and Value Education in Terms of Human Rights Education in Taiwan

Chia-Fan Lin

Human rights issues are controversial. In addition, pupils now can google and challenge teachers what they are teaching in classrooms, where teachers used to monopolize knowledge and truth are no longer sustainable. While losing the position to be monopolizing in classrooms, how could teachers teach values? Even, when students challenge the educational authority to the effect that what taught at school is a kind of brainwashing, how value education is possible in teaching contexts? This study discusses these questions in terms of human rights education. It explores a possible model of teaching, which could meet the challenges and integrate human rights values, such as freedom, equality, and tolerance into the teaching process. It argues that the best model of teaching could be set up with a public platform for learning in the classroom where versatile opinions from students and teachers could be expressed and get examined freely and equally. In brief, a democratic classroom, like this platform serves, could be the best model for human rights education in the age of value pluralism and the Internet at the same time.

Keywords: human rights education, conflicts of values, moral development

Associate Professor and Chairperson of Department of Civic Education and
Leadership, National Taiwan Normal University

Corresponding Author: Chia-Fan Lin, e-mail: t11001@ntnu.edu.tw

