

台灣人權教育發展的文化探究： 特殊性與普世價值的對話

湯梅英

台北市立教育大學教育學系

本文主要目的是以台灣人權教育發展為例，探究儒家文化與人權普世價值的接榫，提供普世倫理與特殊文化之間互動、對話的例證。討論的重點包括：一、從儒家所建構的人倫社會、道德論述以及「義務語言」與「權利語言」互相涵攝的觀點，探討儒家傳統與人權理念若合符節之處。二、我們習以為常認定儒家重視差序格局、義務導向、集體重於個人的說法，可能是攙雜了統治階級的「權力」論述；並以漢武帝獨尊儒術及台灣實行「文化復興運動」為例，說明統治者將儒家視為維護既得利益的工具，把它變作國家意識形態機器的「變形」儒家。三、以台灣政治民主化歷程、公民社會蓬勃發展及中小學校園推動人權教育等例證，說明儒家文化與人權普世價值之間確實存在接軌與對話的空間。最後，總結在學校場域推動人權教育，重要關鍵在於反思「權力」滲透的文化、價值，挑戰涉及「權力」操控的結構與運作，尋找人權普世性與文化特殊性之間會通、接軌的可能。

自 1948 年聯合國通過《世界人權宣言》以來，以「人性尊嚴」為核心的人權概念，一方面受國際社會普遍視之為世界各國交流合作甚至衝突和解的基礎，逐漸成為全球公民教育的核心；另一方面，「人權」概念的普世價值卻遭到不少質疑。反對者認為人權概念乃西方文明的產物，是歐美文化壓迫其他社會、文化的霸權展現，忽略了亞洲、非洲及中東

等地區的文化特殊性，當中以亞洲價值論最受矚目。其實，「亞洲價值」¹是一個充滿問題的概念，然而，如果縮小範圍僅從儒家文化來看，以承繼儒家傳統自居的台灣，是否因中華文化的特殊脈絡，阻礙人權普世價值的傳散？從台灣人權教育發展的經驗，可否尋繹儒家文化與人權普世性之間的共通處？

1996年，筆者開始參與人權教育研究團隊，²從最初探索理論、研發教材、辦理教師研習，到實際推動中小學人權教育的歷程中，經常討論的問題或是現場教師所提出的質疑，大致可歸納如下：人權是西方社會的產物，是否與儒家的傳統文化扞格不入？「權利語言」不是我們的習慣用語，為何要接受西方人權為普世價值，而輕忽文化的特殊性？台灣已是民主進步的國家，為何要推動人權教育？推動人權教育是否有為政府背書之嫌，只是「政治正確」的措施？推動人權教育讓學生只重視自己的權利，是否造成學生「無法無天」，徒然製造校園衝突？雖然這些問題大多基於對人權知識與概念的理解不足，將人權窄化為政治權利，誤認民主國家沒有人權問題，或誤解了只重權利而不講責任、義務所致，但是，更值得思考的是「文化歸因」彰顯文化特殊性，以抗拒、消弭人權理念傳散正當性的論點。

人權普世價值與儒家文化之間是否截然對立？兩者之間難道沒有會通、接榫之處？為何多數人不假思索便接受儒家文化重視集體主義、義務導向與差序格局的說法，而對於重視人性尊嚴、平等、正義的人權理念抱持相當疑慮，甚至視人權普世價值為西方文化霸權的展現？是否高舉文化特殊性就可以理所當然抗拒人權理念的傳散？果真如此，難道我們承認人權只適用於西方人？只有西方人的「人性尊嚴」值得尊重？西方人的基本權利才應受到保障？

基本上，東西文化雖然有異，卻非全然對立，而且文化亦非靜止、固定不變的系統，傳統價值有其不斷創生、轉化、遞演的歷程；侵犯、貶抑人權的作為，或認定人權為西方獨有而與本土文化不合的論點，絕非以簡化的「文化歸因」即可合理化。況且，中華文化龐雜多樣，並不局限於儒家思想，為何大多數人接受儒家為中華文化傳統的主流？歷經時間長河的演變、朝代的興替、思想的流變，所謂儒家文化是否亦存在

「變」與「不變」的差異？我們理所當然接受的儒家文化，是否已偏離和扭曲了孔孟思想的原旨？這些問題自然無法在一時半刻獲得完滿的解答，但惟有不斷辨析、討論，才能夠釐清、耙梳癥結所在，尋繹儒家文化與人權理念交流、對話的可能。如此，推動人權教育才能超越文化特殊性與人權普世性「意識型態」之爭，並進一步思考、尋求突破困境之道。

本文討論的重點有下列幾點：一、從儒家所建構的人倫社會、道德論述以及「義務語言」(duty-language)與「權利語言」(rights-language)互相涵攝的觀點，探討儒家傳統與人權理念若合符節之處。二、我們習以為常認定儒家重視差序格局、義務導向、集體重於個人的說法，可能是攙雜了統治階級的「權力」論述；並以漢武帝獨尊儒術及台灣實行「文化復興運動」為例，說明統治者將儒家視為維護既得利益的工具，把它變作國家意識形態機器的「變形」儒家。三、以台灣政治民主化歷程、公民社會蓬勃發展及中小學校園推動人權教育等例證，說明儒家文化與人權普世價值之間確實存在接軌與對話的空間。最後，總結在學校場域推動人權教育，重要關鍵在於反思「權力」滲透的文化、價值，挑戰涉及「權力」操控的結構與運作，尋找人權普世性與文化特殊性之間會通、接軌的可能。教師如果能將控制權力(power)轉為專業權威(authority)，發揮儒家相互的人倫關係，營造「教學相長」師生共創的學習園地，人權教育的落實終將水到渠成。

儒家文化與人權理念的對話

儒家傳統思想與人權理念是否扞格不入？事實上，已有不少學者試圖從儒家傳統中尋找「人權」概念的思想資源。例如：李明輝(2002)認為儒家的性善論、人格尊嚴、義利之辨以及民本思想可與西方人權思想相接榫；黃俊傑(1997)以孟子思想的天人合一與人性論出發，提出一種儒學式的人權觀。此外，亦有學者探討儒家與民主之關聯性，例如：劉述先(1986)肯定禮運大同思想可轉銜現代民主法治的思想；沈清松(1988)則指出儒家思想重視人的可完美性，而不在於個體性，是屬於

道德上的民主等。雖然，在現代社會脈絡下，學者大多採取現代語彙來理解、詮釋儒家，未必完全符應孔孟原旨，又或已超脫聖賢所言，但亦因此突顯儒家思想在歷史發展中可能發生轉折、流變的實踐歷程；況且文化原非一成不變，多元觀點的注入與現代化的詮釋，才有活化與創新的可能。以下茲就儒家所建構的人倫社會、道德論述以及「義務語言」與「權利語言」互相涵攝的觀點，討論儒家傳統與人權理念之間可供會通、對話的基礎。

儒家的人倫社會

大體而言，儒家是農業社會脈絡下的思想產物，以家庭為社會與經濟制度的核心，因此，儒家非常重視家庭內的人倫關係，並以此為基礎逐步向外開展出類似家庭關係的人際互動模式，例如，「四海之內皆兄弟」，將朋友視為兄弟；「一日為師，終生為父」，將師生關係比擬父子。個人的道德修為講求「修身、齊家、治國、平天下」的順序及定位，也就是由內而外，從個人連結家庭，再向外拓展至社會與國家；如果每個人都能從個人道德修為着手，再向外推展到人際之間相處之道，將家庭、社會與國家連結，隨着人際網絡不斷擴大，形成一個穩定和諧的社會狀態，個人亦可達成「內聖外王」的君子。

簡而言之，儒家思想是以人倫關係為根本來建構出理想社會的型態，人倫的典範是孟子所提出的五倫：「父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信」（《孟子·滕文公上》）。這五倫的關係既說明了各項人倫的特色，亦標示出雙方一體的意義，以及交互性的關係（參考狄百瑞，2003，頁18-19）。「父子有親」包括父母親對子女以及子女對父母親雙向的親情與角色義務，並非單向的要求為人子女應對父母盡孝；也就是說，雖然角色不同而有義務的差別，但每個角色都有雙向且共同承擔的責任。同樣，「君臣有義」亦規範君臣雙方遵循的正當義務，而非統治君王對臣服者施行單向「上對下」的不對等關係。「君使臣以禮，臣事君以忠」（《論語·八佾》），就是說明君臣雙方各有必須遵守的義務，各自扮演好自己的角色責任。如果君王無道，

「君不君」或「不似人君」，甚至可能被剝奪「作之君」的角色位子，例如，孟子說：「聞誅一夫紂矣，未聞弑君也」（《孟子·梁惠王下》），君主若像紂桀一般無道，即為獨夫而毋須以君王之禮對待。

在五倫關係中皆是雙向的，各項人倫角色皆各有情分、各負責任。「君君，臣臣，父父，子子」（《論語·顏淵》）就是要求君臣父子等各個角色能盡其應盡的本分：為君的言行舉止要符合君王的角色身分，同理，臣要像臣，父要像父，子要像子。以此類推，每個人在社會都有一定的角色責任，士農工商，各有所司，各盡所能，各行各業都有應盡的角色義務。如此以人倫秩序為本，從個人、家庭、社會到國家逐步開展的社會角色和義務，就是建構和諧穩定秩序以及安和樂利社會的基礎。由此可知，在周禮逐漸式微、崩壞的春秋時代，孔子在動盪不安的社會企圖建立穩定的秩序，雖受限於農業社會的思維脈絡，以家庭人倫關係為主，相對於現代工業化社會而言自然較為靜態、簡單、純樸，但是儒家理想社會所強調各種角色應履行的本分，大致符合當代社會學家帕森斯（Parsons, 1951）功能論的觀點，認為社會體系由許多相互依賴的角色模式所組成，每個人在社會上有其所分派到的位子與角色，個人應發揮角色功能，人盡其才，符合角色期待，並與其他人互動，最終形成和諧穩定的社會。

儒家的道德論述

儒家的道德要求就是從己身往外推，扮演好人際之間的各種角色，有德之人就是恰如其分地扮演好人倫關係所應有的角色責任。因此，儒家的道德觀並非僅限於個人的德行修為，還向外開展到家庭、社會、國家。儒家思想也不僅是道德層面，還可作為理想社會與政治建構的理論基礎。如何扮演好社會角色，成為有德的君子？這是儒家經典所關注的問題。簡單來說，就是「忠恕之道」，所以曾子說「夫子之道，忠恕而已矣！」（《論語·里仁》）。盡己之謂「忠」，就是忠於自己良心本性，並以此待人；「恕」者「己所不欲，勿施於人」（《論語·衛靈公》），自己不喜歡、不想要的事物，絕不強加給別人。而仁者，就是能做到

「己欲立而立人，己欲達而達人」（《論語·雍也》），換言之，己之所欲，亦施於人，是推己及人的積極表現。因此，盡己與推己及人之心，就是忠恕之道，就是「仁之方」，可說是實踐儒家以「仁」為本的核心思想、成為仁人君子的方法。

忠恕之道，簡單的說，忠即是中心，就是不偏不倚的心，沒有偏執，未受污染的心，如孟子所說「人之四端」，是具有惻隱之心、羞惡之心、辭讓之心、是非之心，所以，「盡己之心以待人」就是忠。恕，就是如心，也就是體貼、關懷他人的心，發揮自己的能力照顧他人，「推己之心以及人」，就是恕。忠恕之道在人倫關係的社會脈絡下，就是善盡其責，履行社會角色的責任和義務。孔子所說的「老者安之，朋友信之，少者懷之」（《論語·公治長》），以及孟子「老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼」（《孟子·梁惠王上》），都是忠恕之道「盡己及推己及人」所達到的大同世界理想。一個人能夠維持自己的本心，不偏私，藉由修身齊家治國平天下，由自己的中心，擴張到照顧天下，就是忠恕之道，也就是內聖外王的工夫。

在儒家建構的人倫道德社會中，由於「人皆可以為堯舜」，每個人都能成德達材，所以，在人倫關係中，都應克盡本分，以「盡己之心」扮演好應有的角色義務，以「己所不欲，勿施於人」以及「己欲立而立人，己欲達而達人」的推己及人之心，待人處世。因此，每個人都會受到應有的尊重，人之所以為人都有其存在的價值與目的，而不是工具，這樣的觀點與康德的倫理學其實相去不遠。³儒家「己所不欲，勿施於人」的忠恕之道與西方基督教對世人的教導：「愛你的鄰人」、「愛人如己」、「你們願意人怎樣待你們，你們也要怎樣待人」、盡心盡力做一個「忠心的管家」等教義，幾乎一模一樣，無分軒輊。

如果我們接受西方以基督宗教為主流文化，「人權」理念是西方社會的產物，受到康德倫理學、基督教文化傳統的影響，就不難發現儒家思想與人權理念重視「人之所以為人」與「人性尊嚴」的共通點，那麼儒家思想與人權不僅不會扞格不入，且有接軌會通、相互對話的基礎。

義務語言與權利語言之互相涵攝

有些人認為儒家文化是義務導向，而非西方權利本位的道德系統，對於人倫社會與道德的論述大多採用「義務語言」，而非「權利語言」；在儒家社會脈絡中，普遍要求個人盡其本分，履行社會的角色義務，卻不鼓勵個人主動要求自己應享有的權利。此外，將英文的 rights 譯為「權利」一詞並不恰當，因為在古代典籍中「權利」大多指權勢與財貨的意思（金觀濤、劉青峰，1999，頁 221-223；孫哲，1995，頁 5），在中文語境中常與「爭權奪利」相連結而帶有負面意涵，例如，一個常說「這是我的權利」的人，多半會引起他人的反感，覺得這個人「愛爭」、「愛計較」，而產生人際互動之間的緊張關係。因此，許多人認為人權、權利概念不符合儒家傳統價值。

其實，「權利語言」與「義務語言」看似對立，卻有互相涵攝的關係。余英時（2003）認為，「權利語言」與「義務語言」只是一體兩面，「儒家論人民有權利是從國家對人民的義務下手的」（頁 14-15）。例如，《管子·牧民》中「凡有地牧民者，務在四時，守在倉廩。國多財則遠者來，地辟舉則民留處。倉廩實則知禮節，衣食足則知榮辱」，一方面可解讀為國家對人民的「義務」，另一方面也可視作人民所應享有的「權利」。管仲所指出的這些「權利」，即類似今日的生存權及財產權，國家提供對人民生存與財產保障的義務，也就是說，人民享有生存及財產保障的權利。

此外，《孟子·梁惠王上》：

是故明君制民之產，必使仰足以事父母，俯足以畜妻子，樂歲終身飽，凶年免於死亡；然後驅而之善，故民之從之也輕。今也制民之產，仰不足以事父母，俯不足以畜妻子；樂歲終身苦，凶年不免於死亡。此惟救死而恐不贍，奚暇治禮義哉？王欲行之，則盍反其本矣：五畝之宅，樹之以桑，五十者可以衣帛矣。雞豚狗彘之畜，無失其時，七十者可以食肉矣。百畝之田，勿奪其時，八口之家可以無飢矣。謹庠序之教，申之以孝悌之義，頒白者不負戴於道路矣。老者衣帛食肉，黎民不飢不寒，然而不王者，未之有也。

孟子由「制民之產」出發，指出王（國家）必須供給人民「五畝之宅」、「雞豚狗彘之畜」與「百畝之田」等田宅和家畜，且必須注意「樹之以桑」、「無失其時」和「勿奪其時」等時令上的權衡；在人民的衣食無虞後，國家還須負起提供文化上「庠序之教」與「孝悌之義」的責任。依余英時（2003，頁 13-14）的說法，即是孟子為梁惠王開列對人民的義務清單（Bill of Duties），就是國家必須對人民盡的「義務」，相對而言，也是人民所應享有的基本「權利」。實際上，此義務清單的概念似可與英國 1689 年的《權利清單》（Bill of Rights）互為對照。

理解「權利語言」與「義務語言」互相涵攝的關係，就不會以儒家傳統沒有「權利」概念為由，漠視人權理念對基本權利的維護與保障。例如，「孝」給視為親子倫理關係中對父母奉養的「道德義務」，相對的，因為子女的孝順，父母自然就享有受到奉養的「權利」。然而，如果子女不肖，導致父母受奉養的「權利」受損，這些父母親可能因「家門不幸」，或「家醜不可外揚」的觀念，不僅不會向子女主張自己的權利，亦不懂爭取老人應享的權利。然而，若能將傳統孝順的道德「義務」轉化為「權利」，並以法律規範，則為人父母或年長者的基本權利應可獲得保障。同理，「養不教、父之過」，一方面指出父母有教養未成年子女的「義務」，另一方面則表示未成年子女享有父母所提供教養的「權利」；而今台灣實施的青少年及兒童福利法，以法律條文明定兒童應享有的基本權利，並規範父母或撫養者所應盡的義務，即可見「權利」與「義務」互相涵攝的關係。

有人認為西方「權利語言」是以理性為基礎，以冰冷的法律規範人與人之間的相處之道，世界因而變得貧乏、無情，而儒家是講究人倫情感的道德關懷，充滿溫暖、豐沛人情的傳統與「爭權奪利」的權利用語明顯不合。其實，這種說法忽略「人權」理念蘊含宗教道德及倫理學的基礎。權利概念從道德理念，經由人民實際行動的政治革命，以及社會與經濟各層面的改革，具體落實到個人基本權利的法律保障，同時亦界定個人行使權利的責任與義務。也就是說，「權利」並非只有理性的冷酷無情，只具法律層面的規範，而與「道德」訴求相對立。實際上，如果情感、道德可以發揮功效，自然毋須強制的法律約束，然而，若

道德已不具規範個人行為的力量，法律具體條文的強制力反而保障一些原屬情感、道德層面應有的權利。例如，兒童應享有父母或撫養者的照養權利，對一般人而言，照顧孩子本來就是為人父母，出於自然情感所當為，毋須參照冰冷的法條。但是，對於某些受虐的孩子，相關的法律卻是維護其享有成人提供照養權利的基本保障。因此，「權利語言」與「義務語言」並非截然二分，權利與道德亦非相對，而是可以互相涵攝、相輔相成的觀點；這提供了儒家傳統與人權理念對話的基礎，以利人權教育的推動。

攙雜權力論述的儒家思想

如前所述，儒家思想與西方人權理念不僅不會衝突對立，反而有若合符節之處。然而，為何「父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信」雙向、交互的人倫關係，轉變成單向、片面的道德義務？為何多數人理所當然便接受了儒家強調差序格局、義務導向、絕對人倫關係的說法？當然，在歷史長河中，儒家的「常」與「變」涉及學術思想本身的發展、制度結構以及社會動力等眾多因素；但是，代表儒家經典的四書五經一旦欽定為科舉考試的內容，成為士子晉身仕途的不二法門，儒家思想就攙雜了「權力」的君王統治術，成為一種變形、扭曲的儒家。下文僅以漢武帝「獨尊儒術」以及台灣實行「文化復興運動」為例，以「權力」論述突顯儒家思想與意識形態儒學之間根本性的差異。

漢武帝「獨尊儒術」

孔孟儒家重視的人倫秩序，到了秦漢一統天下之後卻發生重大的轉折。漢武帝接納董仲舒的意見「罷黜百家，獨尊儒術」；在這種獨尊的「儒術」中，以先秦儒家的五倫，加上「王道之三綱，可求於天」（《春秋繁露·基義》）的天道說法，提出三綱思想，就是我們所熟知的「三綱五常」一詞的起源。董仲舒將雙向的五倫概念轉變為三綱，不僅將「君臣」置於「父子」之先，不符合儒家清楚認定「孝弟也者，其為仁之本

與」（《論語·學而》），「父子」倫優先於「君臣」倫的人倫秩序；並且強調「陽尊陰卑」，君、父、夫既然依循「天道」，則永為臣、子、婦之主宰，形成「君為臣綱，父為子綱，夫為妻綱」，是一種位階分明、單向的、絕對服從的人倫關係。董仲舒下面這段話的大要，可為明證：

君臣、父子、夫婦之義，皆取諸陰陽之道。君為陽，臣為陰；父為陽，子為陰；夫為陽，婦為陰。（《春秋繁露·基義》）

董仲舒的「三綱」思想實際源於法家，只是借用儒家的外衣，並透過科舉考試制度，將儒家思想納為阿圖塞所說的意識形態國家機器。⁴獨尊之「儒術」已是權力與知識連結的轉化變形，儒家學說雖因權力加持獲得文化道統的地位，卻也因此淪為鞏固君主政權、維護社會階級利益的統治術。先秦儒家思想講究雙向責任、共負義務的人倫道德，至此轉換成一種單向、片面服從的義務和僵化的人倫關係，原本重視名實相副的君臣關係，⁵變成強調忠君，甚至鼓勵「愚忠」的盲目順從，為封建階層體制的合理化給予基礎。明代大儒黃宗羲亦曾在〈原君〉篇指出，原本儒家傳統並未將人倫關係僵化，三綱五常的倫理秩序，是因後代小儒們畏懼君王權威，而轉變為尊卑、上下差序格局的不對等關係（李廣柏，2001，頁5）。

這種攙雜權力的「儒術」經過科舉考試的制度化過程，成為道德甚至法律思想的主流（陳愛娥，1999），並變作為中國歷代君王效命的工具，成為一種意識形態國家機器的「威權儒家」。所謂「餓死事小，失節事大」、「忠臣不事二君，烈女不更二夫」、「君教臣死，臣不死不忠；父教子亡，子不亡不孝」，以及「在家從父，出嫁從夫，夫死從子」等觀念，都是以僵化的「三綱」道德規範，壓迫個人的自由意志；一旦落實到制度層面，則產生許多戕害人權的刑罰，以及「誅族連坐」之法，將施刑對象擴大至無辜的家族成員，視民為草芥（楊鴻烈，1987，頁160-168）。在這種獨尊「儒術」的君主政權下，重視差序格局、義務本位、集體重於個人的價值，因而「儒家文化產生不了人權」的說法似乎成為理所當然、毋須反省檢討的傳統。

雖然，先秦儒學提供漢代以後官方意識形態的思想基礎，但在質變的過程中，亦有某些經得起時間考驗的真理和價值，超越時空與社會結構的限制，為非官方、批判性的思想提供論述依據，即便儒家經過權力扭曲的「變」，仍保有不變的「常」。中國傳統士子總有「士不可以不弘毅，任重而道遠」（《論語·泰伯》）的責任感，維持一種對抗君主暴政，捍衛正道的進諫風骨，「不義則爭之」、「寧鳴而死，不默而生」，保有勇於批判的正義感。例如，黃宗羲在《明夷待訪錄》〈原君〉篇討論君主的職務內容，認為今之君主「以我之大私為天下之公」，而古之賢君卻是「以天下為主，君為客」，在帝制社會架構下對於君權作出深刻的評論。清儒戴震對於儒學成為控制社會各領域的意識形態亦有嚴厲的批判，曾提到「酷吏以法殺人，後儒以理殺人」，其攻擊的對象主要是官方意識形態的變形儒學，而非整個宋明理學的儒家傳統。清末民初，譚嗣同所著的《仁學》強烈批判「三綱五倫之慘禍烈毒」，「名教綱常」的殘酷壓迫。到了「五四」時期，魯迅以「吃人禮教」控訴儒家，並受到西學東漸的影響，許多知識分子以西方現代民主、自由、平等的思想，挑戰、批判威權儒家傳統。這些例子皆顯示，探討儒家文化與人權理念是否扞格不入的問題，應先釐清儒家思想的「變」與「常」，才能找出哪些是利或不利人權教育推動的文化因素。

台灣的「文化復興運動」

自 17 世紀以來，台灣文化歷經荷蘭人佔領、明鄭時期、滿清及日本殖民的影響。依據許倬雲（1999）的分析，台灣文化最早的是「原居民文化」；自明鄭到甲午戰爭時期，以閩粵地區移民帶來的「中國常民文化」為主；再來是日本統治時期實施「皇民化」運動，帶動台灣的現代化；1949 年國民黨播遷來台後，大批移民湧入，帶來中國近代沿海城市為主的中國文化，不僅承襲中國士大夫的傳統文化，亦受到清末民初以來西方文化的影響。

綜觀近四百多年的台灣歷史，文化發展具有相當多元的特性，但中國傳統文化仍為主流，尤其 1949 年以後國民黨政府積極宣揚中華

文化，藉以「反共抗俄」。當時，在政治上，堅持法統，並自我定位為民主自由；在經濟上，實行民生主義，以相對於大陸的共產政權；在文化意識上，以繼承與發揚「堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子」一脈相承之「道統」⁶自居。

依據官方說法，台灣光復（1945年）後，文教政策以推動現代化及發展中華文化雙軌進行。所謂「發展中華文化」，是指：1945–1965年，以矯改日據時期的日本文化教育影響為主，並以推行國語、加強民族精神教育為施政重點。1966年以後，相對於大陸的「破四舊」、「文化大革命」，台灣則以復興中華文化為號召（台灣行政院新聞局，2000）；1967年7月，成立中華文化復興運動推行委員會（下稱「文復會」），主席為總統蔣介石。雖然文復會（即現時的文化總會）設立是「為反制中共發動文化大革命對中華文化的摧殘」（文化總會，2009），但根據林果顯（2005）的研究，當時國民黨政府處於無法反攻卻須維持戰時體制，在動員戡亂與民主憲政的矛盾下，設立文復會具有化解政治矛盾，以及確定法統正當性的雙重策略性考量，是一種精神動員方式而非單純為了復興中華文化（頁80–81）。

文復會舉辦的活動包括：編纂中華文化叢書、召開傳統文化與現代生活言論會、舉辦生命禮俗研討會等，並出版《中華文化復興月刊》，以及自周公以降九十多位知名思想家的傳記叢書（陳立夫，1991），均以彰顯「道統—國父—蔣公」、「三民主義 = 文化復興 = 反攻大陸」的法統正當性，據以詮釋中國歷史發展的方向，並強化擁護領袖推翻共產黨政權的政治基調。如同人類學者李亦園（1985）的批評：文復會的工作「政治意義大於文化意義」；過度強調文化的道德層面，成為服務政治的工具，而忽略文化的知識和美感（頁309）。

國民政府在台灣實施「復興中華文化」的有效方式，不可否認是以教育為主。1945年戰後即實施「中國化」教育政策，以中國的教育制度、文化內容來施行三民主義教育，並改善日本殖民時期不平等的教育措施，扭轉日本文化對台灣的影響，培養台灣人民成為中國國民，為中國效力。這種掃除日本殖民文化、恢復中華文化傳統的教育方針，一直延續至1987年7月15日解除戒嚴為止。檢視1985年以前的國民

中小學課程標準，多以「效忠國家」與「發揚傳統文化」為目標（參見羊憶蓉，1994，頁 205-310；黃俊傑，1995，頁 35）；教材內容多是「孝順、友愛、忠勇」的傳統價值，尤其高中國文課本的儒家思想，大多被扭曲為「反共抗俄」或「建國復國」的工具，或是限縮範圍以突顯「忠」的價值，而且是狹隘、單一的「為國盡忠」價值。儒家傳統文化已攙雜了權力的意識型態，淪為「效忠國家」的工具。這種「威權儒家」思想透過全國統一課程與教材，以及文復會與文教刊物等社會教育管道，不斷傳遞孔孟「道統」維繫國民黨「政統」的信息。

以上所述，顯示國民黨以「復興中華文化」為名，繼承道統自居，積極提倡孔孟思想，卻仍不脫權力控制的本質，正如同漢武帝的「獨尊儒術」以及歷代君王所運用的統治術，讓儒家思想變質為「御用儒家」，以保障優勢團體與鞏固統治權力。這種經由權力扭曲的「變形」儒家，可能就是所謂儒家文化與西方人權概念無法契合說法的癥結所在。

因此，稍加思量便不難發現，從理念層次而言，以人為本、講究忠恕之道的儒家思想與尊重「人性尊嚴」的人權核心價值，二者並不衝突，而能相互接榫；然而，從儒家思想發展來看，早在漢武帝獨尊儒術即因權力的滲入而「變形」為「儒術」，淪為統治者控制的意識形態。是否正因國家機器意識形態的控制如此強大、歷久不衰，讓我們不假思索、習以為常便接受儒家文化與人權理念扞格不入的說法，不自覺的陷入特殊文化與人權普世價值二元對立的迷思中？

台灣人權教育發展的經驗

1949年國民黨政府來台後，為對抗大陸的共產政權，政治上高舉自由、民主的旗幟，爭取以美國為主的國際社會支持，實際上自1949年5月20日，台灣最高軍事司令發布戒嚴令，50、60年代國民黨政權皆以「反攻大陸」為主軸，建立所謂「以黨領政」、「以黨領軍」的「政黨國家」（party-state），並以防止共產黨從事顛覆活動為名，擴大解釋犯罪構成要件，實施白色恐怖，限縮、箝制人民自由，剝奪基本人權，形成政治威權體制。然而，在這種政治氛圍下，仍有一些知識分子延續

「五四」精神，挑戰、批判國民黨以「民主與憲政」為名而行「威權與鎮壓」之實。例如，胡適認為言論自由、諫諍自由是中國知識分子最開明的傳統以及「自天」的責任，秉持「為國家作諍臣，為政府作諍友」的信條，「寧鳴而死，不默而生」，鼓吹民主政治、提倡言論自由、反對意識形態的儒家及統治者的獨裁。雷震出版《自由中國》雜誌，以文字督促政府改革，批評「萬年國會」、軍隊政黨化等議題，以新聞自由、言論自由等基本人權為基礎，透過政治論述，宣揚民主憲政理念，對於 20 世紀 70 年代黨外民主運動有深遠的影響（參考林淇濱，2001；薛化元，1996）。

因此，無論是維護、爭取人權的具體行動，或是思想、概念的傳散，皆有啓迪、教化人心的意義，可視為廣義的人權教育。下文將從台灣政治民主化歷程、公民社會蓬勃發展及中小學校園推動人權教育三方面，簡短回顧台灣人權教育發展經驗，作為儒家文化與人權普世價值之間對話的具體例證；最後說明學校推動人權教育的困境，可能並非儒家文化與人權普世價值的矛盾，而是在實際教學層面講究上下尊卑、差異格局的文化氛圍。

台灣政治民主化歷程

綜觀 20 世紀 50 年代之後國民黨一黨獨大，政治上形成黨政軍一體的威權體制；經濟上不僅將公用事業收歸國營，並掌握金融、通信、能源、石油等產業，形成所謂「黨國資本主義」；文化上則宣揚中華文化，以儒家思想為意識形態的工具。在黨政、經濟、文化各方面無一不以「反攻復國」、「效忠領袖」為最高指導原則，以及在「白色恐怖」所形成的寒蟬效應下，民主、自由只是口號，徒具形式，批判、挑戰威權體制被視為「犯上」、「不忠」的大不諱，反對聲浪勢單力薄，爭取民主、人權猶如以卵擊石。

然而，1971 年秋天，台灣宣布退出聯合國，國民黨政府必須面對國際外交孤立所帶來的一連串政治、經濟及社會衝擊，不得不改革轉型，一方面進行經濟改革與自由化，另一方面則進行政治體制改革。

1972 年 12 月開始舉行「增額」中央民意代表選舉。1975 年蔣介石去世，嚴家淦繼任總統，實權則由當時的行政院院長蔣經國掌握。1978 年蔣經國獲國民大會選為總統，在政治上推行國會增額補選，以及延攬台灣本土人士擔任行政首長，實施「台灣化」人事等改革；在經濟上推動十大建設，以大規模公共建設避免經濟蕭條的衝擊，並奠定台灣經濟發展的基礎。雖然，政治、經濟的改革已有相當成果，但人民的言論與結社自由仍受戒嚴令及特務監控所壓抑，缺乏民意基礎的「萬年國會」，正當性與合法性的矛盾⁷依舊存在。受到威權統治長期壓抑的社會政治能量，乃藉由「增額」選舉迸發出來，形成一股「黨外民主化勢力」。1977 年「中壢事件」與 1979 年「美麗島事件」爆發，黨外勢力雖受到鎮壓，但是，1980 年中央民意代表選舉中黨外人士仍當選 9 名立法委員與 11 名國民大會代表，顯示台灣威權體制已出現動搖的跡象。

進入 20 世紀 80 年代之後，反對勢力逐漸增強，威權體制備受挑戰，加速了台灣政治的民主化。1986 年 9 月 28 日，黨外人士宣布成立「民主進步黨」（簡稱「民進黨」），同年 12 月中央民意代表選舉，民進黨所獲席次及得票率皆較黨外時期大幅提高，台灣政黨政治體制隱然成型。1987 年 7 月 15 日，台灣解除戒嚴，開放黨禁、報禁，言論與結社自由得以受到保障。1988 年 1 月 13 日蔣經國去世，李登輝繼任總統，結束了十數年台灣政治史上的「蔣經國時代」，亦開啓了台灣本土化的新頁。1989 年 1 月 20 日《人民團體法》修正通過，正式開放組黨，完成政黨政治的法制架構。隨着 2000 年總統大選由民進黨取得政權，打破國民黨長期執政的神話，以及 2008 年國民黨再度執政，「政黨輪替」遂成為台灣政治的常態。解嚴、國會全面改選、總統民選及地方自治法制化，使公民的參政權與地方自治權得以實踐；終止動員戡亂、廢除《懲治叛亂條例》、修改《刑法一〇〇條》等措施，則使人民最基本的言論自由得以保障。由此可知，台灣由威權政治逐漸走向民主化，主要以爭取參政權及自由權的公民基本人權為主。

從二二八事件之後，戒嚴時期的白色恐怖，顯現的是執政者對人民自由的壓制，而以知識分子為首的「異議分子」大多援引國際社會的人權標準，作為爭取權利的正當、合理性基礎。在此歷程中，主要是對抗

有權力者的壓迫，對於民主、人權普世價值的爭議並不多見，反而在國民黨政府親美的外交政策，以及建設台灣為現代化國家的「反攻復國」方針下，知識分子受到美國為首的西方社會影響至巨，嚮往西方自由、民主政治，積極爭取政治參與、言論自由等權利，帶動人權思想的傳散，並促使公民意識覺醒。

公民社會蓬勃發展

解嚴後強調「民主、自由、開放」的政治氛圍，促進民主政治日趨穩定發展，然而許多人卻誤以為白色恐怖時期才有人權迫害事件，將人權窄化為政治議題，或視人權為政黨專屬的政治圖騰。甚至有人認為台灣政治民主化之後，基本人權已受到應有保障，而毋須強調人權教育，以免個人自由、權利過於膨脹，導致社會失序、混亂不安。這種觀點似乎又將權利等同「爭權奪利」的負面意義，自由與權利無益於社會和諧穩定發展的言論，引發個人權利與道德義務對立，人權普世價值與文化特殊性扞格不入的論戰。另一方面，面對經濟自由、開放所帶來社會貧富不均、生態破壞等問題，過去針對執政者壓迫人民自由的批判政治觀點，逐漸超越政治議題，轉為關注社會、文化生活各層面，積極維護與保障勞動基本權、社會福利權等權利，以追求經濟、社會方面的平等、正義，以及關懷住民文化權、環境權、健康、生態平衡、災害救濟等議題，進而帶動各種訴求的社會運動蓬勃發展。

解除戒嚴後，台灣民眾才有結社自由，於是「眾聲喧嘩、百家爭鳴」，壓抑已久的社會力量獲得解放，公民意識日漸高漲。除了社會運動與日俱增，以「公民」身分組織的各種非營利組織更如雨後春筍般冒出，全國社會團體從解嚴初期的 800 個，成長至今已有 8,500 個（彭昱融，2009），原本局限於政治權利的公民參與，更擴大至經濟、社會及文化等各種不同範疇，顯示「本土公民社會」的旺盛活力。民間組織性質從提供服務的慈善團體到倡議、游說改革的公民團體無所不包，其中以宗教、文教、職業、社會福利、藝術及環保等類居多；而宗教組織因民間信仰根基深厚，如慈濟、法鼓山和佛光山等團體，信徒眾多分布

極廣，不僅從事宗教活動，更跨足慈善、文教甚至醫療事業，並擴展至海外各地，充分展現台灣社會的活力。有些社會福利及慈善組織並非規模龐大，但透過經年累月的長久經營，互相聯繫、彼此結盟，不僅深入社會各角落，體察民間需求，隨時給予適時協助，並建立某種「公信力」，例如一些民間團體組成的「聯合勸募活動」，受民眾信賴的程度遠甚於政府公共部門。

這些由公民自發組織的團體，雖可視為公民社會參與的表徵，但多數民間團體的「公共性」與「自主性」仍有待加強。「公共性」不足的主要關鍵，在於有些組織「非政治」傾向濃厚，自我定位為民間社團，刻意迴避政治敏感議題，或與之劃清界線。雖然有些非政府、非營利組織自我設限，從事「非政治」活動，但因規模較為完善，通常展現出較高的自主性，並能彌補公共部門的不足，例如慈濟等民間團體對於弱勢、急難民眾的照顧，其自主性與高效率往往替代政府社會福利機構的功能；另外則有不少團體需要接受或仰賴政府經費補助，而可能喪失組織的獨立、自主性。

相對於公共性與自主性較低，「政治」色彩較不明顯的社團組織，有些則以保障、維護人民權利為訴求，例如台灣人權促進會、民間司法改革基金會、台灣醫療改革基金會、消費者文教基金會以及人本教育文教基金會等，都是旗幟鮮明的人權團體。這些團體關注的焦點多與人民基本權利息息相關，往往形成公眾討論的議題，對公共部門造成無形壓力，進而影響政府公共政策。雖然這些人權團體不見得構成執政者的重大威脅，卻多少展現一股公民參與的抗衡力量，把台灣營造成公民社會，亦帶動社會各界對基本人權議題的關注，對於人權理念的傳散，具有相當貢獻。

2008年總統大選過後，台灣經歷二次政黨輪替，政黨惡鬥、族群對立，讓人們看清政客的嘴臉，體認撕裂的台灣社會需要休養生息，各種激烈的抗爭、眾聲喧嘩的嘈雜、革命式的社會運動逐漸退潮、沉靜。近年更因天災人禍頻仍，人們逐漸理解到尊重自然、環保的重要，反省為「經濟發展」犧牲環境的代價。許多人意識到美好社會的建立，可以從自身做起，從日常生活出發，而展開「溫柔的生活革命」（韓良露，

2009)，一種不同於權力爭奪、衝突對立的公民社會參與。溫柔的生活革命就是「將心比心，愛人如己」，「己所不欲，勿施於人」，以一顆溫柔的心，愛自己也愛他人。學會對別人溫柔，社會將減少許多衝突、對立與仇恨；學習親近自然，尊重天地萬物，與環境和諧相處，就會降低對生態環境的衝擊與破壞。在自由與開放的社會條件下，民主不應只是政治選舉的窄化，而應成爲生活的一部分。這種人與人、人與自然和平共處，從己身出發，「推己及人」、溫柔敦厚的生活之道，其實就是儒家傳統在尋常百姓生活中的實踐。雖然這與爭取權利、保障的訴求不同，但這種人際互動、尊重自然之道，由每個人自覺自發改變所形成的生活革命，更可以讓所有人都是贏家，個人的權利亦得以保障。這豈不是儒家傳統文化與人權普世價值相互契合、呼應之處？

學校人權教育的推動

台灣在政治解嚴之後，帶動各種言論、思想的自由開放，衝擊原有政治、社會及文化的版圖。在教育方面，教育改革團體紛紛成立，批評戒嚴時期以國家至上、中央集權、封閉管制的教育體系及措施，主張教育權的主體在人民而非國家，提倡校園自治、教師專業自主、人民參與教育事務，以民主、開放、鬆綁爲基調，要求教育改革，破除校園封閉保守的心態。1994年4月10日，民間教育改革團體組成「四一〇教改聯盟」，發起「四一〇」教育改革運動，以走上街頭的社會運動方式，激發朝野對教育改革的討論與重視。自此，教育改革的序曲揭開，從揭櫫教育理念、革新教育制度及法令，到具體改革課程與教學，引領出一連串有別於過去由官方主導、符應政治經濟等意識型態的需求模式，首次由民間爭取教育改革的主動權，積極推動教育基本法，⁸保障人民學習及受教育的權利。

受到解嚴後要求民主與人權保障的政治改革及社會運動氛圍的影響，民間團體倡導人權理念及教育改革的呼聲，以及聯合國將1995年至2004年訂爲「人權教育十年」，台灣社會各界對推動人權教育都十分重視。雖然政治民主化及公民社會發展對傳遞人權思想與觀念

有積極意義，但是人權教育仍須透過制度化的教育機構，才能有組織、有系統地推動。

人權教育在學校的推動工作是先由民間團體及學術界開始，及後才逐漸受政府部門重視。民間社團方面，1996年柏楊先生創辦人權教育基金會，首次出現以人權教育為創立宗旨的民間組織，除出版相關書籍外，並於1997年暑假，透過陽明大學學生社團「陽明十字軍」，舉辦「國中生人權教育營」；1999年12月10日配合綠島人權紀念碑落成，在當地舉辦教師研習活動，之後又陸續在台北、高雄、金門等地辦理相關研習。學術社群方面，首推東吳政治系黃默教授於1996年主持國家科學委員會「人權保障與人權教育」整合型計劃，結合不同領域學者專家組成研究團隊，探討人權教育理論與概念，發展學前至大學各學習階段人權教育教材。筆者參與其中，並協助整合民間及政府資源，舉辦人權教育種子教師工作坊及學術研討會，從教學活動設計及師資培育着手，實際推動中小學人權教育（湯梅英，1999）。

在教育改革風潮之下，人權教育的推動從民間團體、學術界走向政府部門。1998年教育部公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，將人權教育列入重要議題之一，而後2000年9月10日公布《國民教育階段九年一貫課程暫行綱要》，確定人權教育以融入學習領域而非單獨設科方式進行教學，並自2001年9月開始實施。另一方面，2000年總統大選後，民進黨首次獲得執政權，企圖以「人權立國」接軌國際，突破台灣政治孤立的困境，促使教育部設立人權教育委員會，⁹中小學人權教育的推動工作正式納入教育行政體系，學校人權教育各項工作得以制度化、系統性推動。雖然政府主導的政策難免流於「由上而下」的階層化、「命令服從」的專斷，以及「績效導向」的急功近利等缺失，但是不可否認，推動九年一貫課程改革所宣導的「學校本位」、「教師專業」、「親師合作」、「課程統整」及「創新教學」等概念，以及教育行政單位舉辦相關研習活動，提供各項獎勵措施等具體作為，¹⁰確實讓有心經營的學校及充滿教育理念的教師有施展的空間。

許多學校發展具有特色的校本課程，教師積極研發「統整式」、「主題式」、「議題中心」及各種具有創意的教學設計。學校教師與

家長之間的互動、合作，亦帶動學校與社區的交流，使得長期遭人詬病為封閉、管制的學校系統，逐步走向開放、民主的校園。例如，宜蘭縣慈心華德福教育實驗學校以及宜蘭縣公辦民營人文國文中小學，即以「尊重、包容」「師生平等、民主參與、自由開放」的教學理念，營造學校整體的人權環境，培養人權文化。台北市立吳興國民小學以「隱私權」為題，從課堂教學延伸到學校及社區環境的檢視，讓學生覺察周遭人、事、物可能涉及的權利議題，並採取適當的行動策略，培養公民素養。另外，從許多創新教學實例發現，教師的班級經營多蘊含師生平等關係、尊重兒童主體的學習氣氛，對於人權教育的推動都有實質、正向的助益。這些推動學校人權教育的實例，具體說明人權教育在台灣本土教育環境滋生、成長的可能性。

學校人權教育推動的困境與省思

台灣政治、社會的民主化，雖然加速了人權教育在校園的推動工作，亦帶來一些具體成果，但無可諱言，人權教育推動至今已超過十年，校園仍充滿「戒嚴」的專斷、管理控制氛圍。一方面，多數人對人權的概念仍停留在白色恐怖的政治迫害時期，認為台灣現已進入民主、開放的社會，人權已受到相當保障而毋須強調，甚至認為現今社會亂象就是只講權利、自由，不重責任、義務所致。另一方面，則因學校行政人員及教師對實施人權教育的疑慮，認為學生會「無法無天」、「難以管教」，為鞭策學生努力向學、遵守規矩，「不打不成器」仍是支持學校教師實施管教、體罰的普遍理由。實際上，人權教育與人權保障息息相關、密不可分，人權教育不僅是理念層次的教導，更涉及日常生活與教學的實踐；校園人權教育並非只是課程與教學活動，人權教育的實踐亦不限於課堂學習。凡是學校及周遭環境的人、事、物，皆可能涉及權利議題，甚至成為阻礙人權教育實踐的絆腳石，必須加以批判、檢視，以維護、保障師生應有的權利。可想而知，推動學校人權教育面臨不少困難與挑戰。¹¹

由於台灣中小學校教育深受日本殖民時代皇民化的影響，加上國民政府戒嚴時期實施「黨化教育」，教育被視為精神國防，教育理所當然是國家意識型態的宣傳工具，教育體制充滿封閉、管理導向和集體一致的要求。這些歷史脈絡所造成的價值意識，當然無法在一時半刻即可掃除。這也是培養理性自由、民主多元的未來公民，推動人權教育及深植人權文化所需面對的挑戰。況且，學校場域常以「教學者／學習者」、「成人／兒童」二元劃分，對於知識體系的理解多半只有敬畏而不敢質疑、挑戰。教師既是知識傳遞的來源，又是成人社會的代表，自然具有神聖不可侵犯的權威；加上「天地君親師」、「一日為師，終身為父」的傳統文化觀念，形成位階分明的權力差異，這些皆不利於建構自由開放、平等尊重及多元包容的學校文化。

從實際教學現場來看，台灣中小學班級活動多強調團體而較少個體活動，這種強調集體一致的做法甚至延伸到日常課堂的儀式，上課班長喊「起立、敬禮」的口令，放學回家則喊「老師再見、同學再見，大家明天見」，這些都是培養集體道德與一致性的常規訓練。兒童與成人在學校所用的稱謂，隱含「上對下」不對等關係的本質，更強化成人權威，也說明成人在學校的不可親近性，成人在學校擁有權力，兒童則順應、服從成人的權威。學校內部的生態環境充滿上下位階的不對等關係，尤其在升學主義之下，考試導向把教室的專斷管理正當化，不尊重個別差異，甚至體罰、言語羞辱、公開考試、成績排名等等措施，只要「為學生好」便合理化了一切作為，而毋須質疑合理與否，亦不必顧及學生的感受。在這種氛圍下，人權教育雖然列入課程與教學，卻難以期待人權價值內化成為生活、文化的一部分。

不可否認，學校內部環境「教與學」的區別，極容易加深所謂傳統「上下位階」的差序格局，似乎亦印證「儒家文化」特殊性與人權理念不合的說法。然而，若從「教學相長」的概念來說，其實是教與學相互學習、成長的歷程，「教」、「學」二者雖有區別，卻非兩極對立，亦無必然的位階尊卑差異、權力關係大小之分。韓愈〈師說〉提到「弟子不必不如師，師不必賢於弟子，聞道有先後，術業有專攻，如是而已」。可見儒家文化對於「教與學」並不是上下尊卑之別的對立，而是採取可

以互動、轉換的觀點；教師與學生的角色界定並非固定不變，卻必須「名實相副」，無論教師或學生角色都屬於儒家的人倫論述範疇，有其雙向及共同承擔的責任。為何在教學場域中「教學相長」的交互、雙向觀點未得彰顯？強調上下尊卑的師生關係，是否亦是攙雜了權力論述而扭曲了儒家思想的本質？

從許多創新教學及特色學校發展的實例，可以觀察到尊重學生權利、重視師生平等、營造自由開放氛圍的班級或學校，並不必然導致放任、缺乏紀律的亂象。況且，學校教師要求學生遵守紀律，並非是要學生聽話、順從，好讓教師管理、控制學生，強化教師的權力。依照社會學家涂爾幹（Durkheim, 2004）的說法，學習有秩序、規則的生活紀律，是為養成良好習慣，以便日後進入社會生活，並能從他律的道德要求，提升到自律的生活，成為理性自主的個人。因此，培養學生的紀律，是道德教育的基礎，決非是經不起理性檢證的要求，無理的管教。如果學校以啓迪、教導為目的，而非箝制、禁錮人心，難道不須揚棄權威專斷、不合理的規範與管教？

何況現代科技發達，信息與知識不再壟斷在少數人手中，教師亦不再是傳遞知識的唯一來源，學習型態亦不限於上一代傳遞給下一代的方式，而上一代向下一代反向的學習模式也絕非少見，例如年長者多向年輕世代學習電腦科技的知識與技術。如果了解知識獲取、學習模式的多元性與多樣化，學生並非是全然無知、無能、脆弱的「白板」，並非被動地等待教師「模塑」、「填塞」的客體，教師怎能永遠保持「神聖不可侵犯」的崇高地位？如果教師不再扮演「全知全能」的角色，那麼要如何發展師生互動、共同成長的「教學相長」模式，營造平等尊重的人權文化？

總之，學校推動人權教育的困境，或許並非理念層次上儒家文化特殊性與人權普世價值的矛盾，而可能是在教學場域攙雜權力論述，強調上下尊卑、差異格局的文化氛圍所主導。如何將專斷控制的權力（power）轉為教師專業權威（authority），發揮儒家相互的人倫關係，營造「教學相長」師生共創的學習園地？這可能是揚棄簡化的文化歸因，落實學校人權教育所要思考的重要課題。

結語

常常，我們理所當然便接受儒家是中華文化的代表，面對西方人權理念則以文化特殊性合理化一切作為，並質疑人權的普世價值。然而，儒家思想經過時空背景轉換遞演，純粹的思想核心可能夾雜許多社會、政治、經濟等影響，所謂儒家文化是否早已偏離、扭曲了儒家思想的本質？本文試圖以儒家所建構的人倫社會、道德論述以及「義務語言」與「權利語言」互相涵攝的觀點，說明儒家傳統與人權理念實有融合會通之處。文章並以漢武帝獨尊儒術及台灣實行「文化復興運動」為例，論述儒家思想本質可能因「權力」介入而扭曲、變形為意識形態工具，重點不在論證知識與權力的糾葛不清，而是企圖檢視所謂儒家文化與人權理念扞格不入，以文化特殊性對抗人權普世價值的說法，可能只是過於簡化的「文化歸因」。

實際上，西方人權理念傳入中國再到台灣至少有百年歷史，台灣政治民主化、公民社會蓬勃發展及中小學校園推動人權教育的歷程，皆可作為儒家文化與人權普世價值之間會通、對話的例證。然而不可否認，1989年政治解嚴以來，歷經政黨輪替至今，台灣的自由、民主及人權雖有大幅進步，卻仍無法脫離「轉型」的陣痛與亂象。原因誠然複雜難解，若從歷史脈絡來看，可能是日本殖民統治只有工具性的現代化，而國民黨雖以民主人權對抗共產黨極權，卻不脫專制威權統治。在台灣社會講求民主人權與公民責任的理念，可能徒具虛「名」，而欠缺轉化為「實」踐的行動。在現實生活層面，處處可見講究差序格局人情與關係的行為模式，並理所當然視為文化傳統，成為主宰資源分配的依據。這些實際面不僅與西方強調人權法治與公民責任的思想扞格不入，其實也背離儒家以「仁」為核心的倫理精神，而形成「名」「實」不副的困境。因此，台灣社會推動人權的挑戰，可能並不單純在於傳統與外來之間的矛盾特質，而可能是在所謂傳統文化強調的差序格局主導下，讓享有權力、既得利益的優勢團體為保護自身利益，扭曲儒家傳統與人權理念的核心精神。

對於推動人權的實踐者而言，文化特殊性與人權普世價值是否衝突

的問題，也許只是「坐而言，不如起而行」的無謂爭論。但是，就一些根本性問題必須思考與討論，才能釐清癥結，增強實踐行動力以突破困境。因此，推動人權教育，重要關鍵在於反思「權力」滲透的文化價值，挑戰涉及「權力」操控的結構與運作，尋找人權普世性與文化特殊性之間會通、接軌的可能性，營造「教學相長」師生共創的學習園地。

當然，文化不是一時半刻即可形成，亦不會在瞬間消滅殆盡，文化的再生與轉型都需要生活在其中的人共同努力，長期建構與細心經營。回顧十多年來推動人權教育的經驗，讓筆者愈來愈懂得「教育是百年樹人的大業」這句話的底蘊，也深切理解到推動人權教育涉及歷史文化與結構限制交織而成的挑戰，是無法追求「立竿見影」的成效。此刻的台灣，也許漸漸走過民主政治的風雨期，政治參與可能已非人民積極爭取的權利，但是人與人應有的尊重對待，容忍異己，與萬物和平相處，溫柔的生活革命，仍是要不斷努力的目標。如果我們不再將人權視為西方所獨有，不再將權利解讀為「爭權奪利」、冷酷無情的法律及政治語言，而是內化為平等尊重、和諧相處的生活型式，實踐公民責任、民主人權必會名實相副，人權教育終將水到渠成。

註釋

1. 「亞洲價值」的提出其實是一個充滿問題的概念，因為亞洲除了中華文化之外，尚有以印度教為主的印度文明、穆斯林的回教世界，各有不同的價值、信仰，似乎無法以「亞洲價值」統攝這些不同的歧異；「亞洲價值」不僅難以化約共同的「亞洲文明」，亦不存在共同的亞洲認同意識。這個概念的出現，其實源自馬來西亞總理馬哈迪與日本的石原慎太郎聯合著書倡導亞洲價值，認為西方人權觀念不適用於亞洲。「亞洲價值」尤以新加坡李光耀所宣揚和實行的國家發展模式為主，亦即加強國家權威、中央控制與社會紀律，而非民主體制，以對抗西方民主價值。
2. 1996年東吳政治系黃默教授主持國家科學委員會「人權保障與人權教育」整合型計劃，分別從大學、中學、小學及幼稚園各學習階段，進行人權教育理論研究，並發展各學習階段學校人權教育教材，以之推動

台灣的人權教育。研究團隊成員包括：東吳大學黃秀端教授、國立陽明大學周碧瑟教授、台北市立師範學院（現改制更名為台北市立教育大學）但昭偉、幸曼玲、林佩蓉教授以及筆者。

3. 但昭偉（2009）認為：依據儒家價值觀念所建構的道德世界及所應遵循的原則，相近於康德所設定的「目的世界」（a realm of ends; a kingdom of ends）以及所遵行的原則（即所謂的無上命令 categorical imperative）。
4. 阿圖塞（Louis Althusser）將國家機器分為壓制國家機器（repressive state apparatus）和意識型態國家機器（ideological state apparatus）。二者的差別在於前者藉由強制的暴力（有形或無形），發揮壓制功能，包括警察、監獄等；後者則是藉由統治階級的意識形態操作介入達到控制的功能，像家庭、宗教、學校等。
5. 孔子強調「必也正名乎」名實相副的人倫關係，「名不正，則言不順；言不順，則事不成；事不成，則禮樂不興；禮樂不興，則刑罰不中」（《論語·子路》）。由於春秋時代君不君、臣不臣之亂象，因此孔子作《春秋》，而亂臣賊子懼。
6. 國民黨政府自認為是「道統」的繼承者，這亦表現在台灣孔廟的修建與祭孔大典的推行上。可以觀察到：台灣孔廟的修建皆是由上而下，在官方主導下進行，而這與中央政府提倡儒家思想、並打算發展成全國性的文化運動有關。台灣孔廟與國民黨提倡儒家思想之關聯性的討論，詳見周克勤（1999，頁 71-74）。
7. 正當性與合法性的矛盾，是指「萬年國會」雖具合法性，但代表台灣民意的正當性卻備受質疑。「萬年國會」是中華民國在1947年施行中華民國憲法後，所選出的第一屆國民大會代表、立法委員、監察委員。1949年國民政府遷台後，失去大陸地區的實際統治權，但這些中央民意代表卻被視為「法統」的象徵而未曾全面改選，未能代表台灣地區民意，正當性受到質疑。直到1992年，根據《中華民國憲法增修條文》，除監察委員改為由總統任命外，並舉行第二屆立法委員、國民大會代表之選舉，缺乏民意基礎的萬年國會從此走入歷史，正當性與合法性的矛盾得以消除。
8. 教育基本法於1999年6月23日公布，確立教育權的主體是人民而非國家，而國家應保障學生的學習權及受教育權。
9. 人權教育委員會於2001年4月設立，後於2005年改為「人權教育諮詢小組」；2008年因應國民中小學九年一貫課程推動工作之需，於國民教育司成立「人權教育課程與教學諮詢小組」。

10. 為推動九年一貫課程，教育部及各縣市舉辦了許多教師工作坊和研習活動，又實行了不少鼓勵措施。例如：補助辦理精進課堂教學能力、深耕計畫——大學與國民中小學攜手合作計畫、選拔標竿 100——九年一貫推手等。詳見教育部九年一貫課程與教學網站（<http://teach.eje.edu.tw/>）資料。
11. 筆者曾分析，人權教育師資培育面對的困難涉及文化觀念及教育系統本身，而文化觀念主要包括傳統文化、教師文化及教育信念（詳見湯梅英，2005）。

參考文獻

- 文化總會（2009）。《簡介》。2009年12月10日擷取自網頁：
http://www.ncatw.org.tw/pub/LIT_6.asp?ctyp=LITERATURE&pcatid=0&catid=1425&ctxid=1761&single=Y
- 台灣行政院新聞局（2000）。《台灣的故事：文化篇》。2009年12月10日擷取自網頁：<http://www.gio.gov.tw/info/taiwan-story/culture/chome.htm>
- 羊憶蓉（1994）。《教育與國家發展：台灣經驗》。台北，台灣：桂冠。
- 但昭偉（2009）。〈中國傳統思想、西方教育哲學與台灣人權教育的經驗〉。載《亞洲人權教育與公民教育的回顧與展望研討會手冊》（頁11-19）。台北，台灣：台北市立教育大學。
- 余英時。（2003）。〈序〉。載朱敬一、李念祖，《基本人權》（頁9-17）。台北，台灣：時報文化。
- 李亦園（1985）。〈文化建設的若干檢討〉。載中國論壇編輯委員會（主編），《台灣地區社會變遷與文化發展》（頁305-336）。台北，台灣：聯經。
- 李明輝（2002）。〈儒家傳統與人權〉。載黃俊傑（編），《傳統中華文化與現代價值的激盪與調融（一）》（頁229-256）。台北，台灣：喜馬拉雅研究發展基金會。
- 李廣柏（注譯）（2001）。《新譯明夷待訪錄》。台北，台灣：三民。
- 沈清松（1988）。〈原始儒家與民主思想〉。《東方雜誌》，第21卷第7期，頁12-19。
- 狄百瑞（W. T. De Bary）（著），陳立勝（譯）（2003）。《亞洲價值與人權：從儒學社群主義立論》。台北，台灣：正中。

- 周克勤（著），林宛瑩（譯）（1999）。〈戰後國民政府與儒家思想：西學爲體、中學爲用？〉。載黃俊傑、何寄澎（主編），《台灣的文化發展：世紀之交的省思》（頁 59-90）。台北，台灣：台灣大學。
- 林果顯（2005）。《「中華文化復興運動推行委員會」之研究（1966-1975）——統治正當性的建立與轉變》。台北，台灣：稻鄉。
- 林淇瀟（2001）。〈暗夜·黑潮·《美麗島》：台灣「黨外」報業政治傳播路徑的歷史分析〉。載張炎憲等（編），《「邁向 21 世紀的台灣民族與國家」論文集》（頁 213-233）。台北，台灣：吳三連台灣史料基金會。
- 金觀濤、劉青峰（1999）。〈近代中國「權利」觀念的意義演變——從晚清到《新青年》〉。《中央研究院近代史研究所集刊》，第 32 期，頁 209-260。
- 孫哲（1995）。《新人權論》。台北，台灣：五南。
- 許倬雲（1999）。〈台灣文化發展軌跡〉。載黃俊傑、何寄澎（主編），《台灣的文化發展：世紀之交的省思》（頁 11-18）。台北，台灣：台灣大學。
- 陳立夫（1991）。〈中華文化復興運動推行委員會工作略述〉。《中央月刊》，7 月號，頁 38-40。
- 陳愛娥（1999）。〈中國法律思想中的人權理念——著眼於其對台灣社會法律意識的可能影響〉。《政大法學評論》，第 62 期，頁 8-10。
- 彭昱融（2009，7 月 29 日）。〈民主深化：公民社會在台灣怒放〉。《天下雜誌》，第 427 期，頁 84-92。
- 湯梅英（1999）。〈人權教育理論與實際——以教師工作坊爲例〉。《初等教育學刊》，第 7 期，頁 173-198。
- 湯梅英（2005）。〈人權教育師資培育工作之推動與困境〉。《台北市立師範學院學報》（教育類），第 36 卷第 1 期，頁 189-211。
- 黃俊傑（1995）。〈戰後台灣的社會文化變遷：現象與解釋〉。載黃俊傑，《戰後台灣的轉型及其展望》（頁 3-58）。台北，台灣：正中。
- 黃俊傑（1997）。〈儒學與人權：古典孟子學的觀點〉。載劉述先（編），《儒家思想與現代世界》（頁 33-56）。台北，台灣：中央研究院中國文哲研究所籌備處。
- 楊鴻烈（1987）。《中國法律思想史》（台 7 版）。台北，台灣：台灣商務。

- 劉述先（1986）。〈當代新儒家的探索〉。載劉述先，《文化與哲學的探索》（頁 279–307）。台北，台灣：學生。
- 薛化元（1996）。《〈自由中國〉與民主憲政：1950 年代台灣思想史的一個考察》。台北，台灣：稻鄉。
- 韓良露（2009，4 月 3 日）。〈溫柔的生活革命〉。《聯合報》，頁 A4。
- Durkheim, E. (2004). Moral education. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Ed.), *Schools and society: A sociological approach to education* (2nd ed., pp. 27–31). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.

A Dialogue Between the Universality of Human Rights and Confucian Values: The Implementation of Human Rights Education in Taiwan

Mei-Ying TANG

Abstract

The main purpose of this article is to search for common understandings of human rights in Taiwanese social context embedded in Confucian cultural heritages from the practice of implementing human rights education in schools. Through engaging in a dialogue between the universality of human rights and Confucian values, it is hoped to find a way of understanding the theory and practices of human rights within the context of particular cultural heritages and yet to reflect the universal applicability of this way of understanding.