

學校與監獄的差別

——校園環境評估與人權文化之開展

政治大學教育學系教授 馮朝霖

... to give young people knowledge and understanding of the concepts [of democracy and freedom], but--- more importantly---also some real experience of them so as to create a deeper personal appreciation of their importance. (**Council of Europe, 1984** : 10)

如果我們一來要保持團結概念，二來又要同意尼采所說的我們道德義務感的偶然歷史性格，那麼，我們就必須承認，任何假想的焦點都不會因為他是人們所造，不是（如康德所想）人心的先天特性而變得比較差。『我們對於任何的人都有義務，只因為其為人』的口號，正確的解釋方式乃是把它當作一種手段，來提醒我們隨時盡量擴充我們的『我們』感。(Rorty，徐文瑞譯，1998：332)

花種雖因地，從地種花生，
若無人下種，花地盡無生。(禪宗五祖弘忍)

壹、學校與監獄真的有本質的差異嗎？

誰都不能否認學校與監獄都是現代社會不能或缺的機構 (institution)，按常理，監獄並不是每一個人都非去不可的地方，當一個人非去不可時，一定是非基於自由意志，心不甘情不願；而學校卻幾乎是所有人「不得不去」的地方，隨著文明的發展形成所謂的「生涯教育化」(verpaedagogiesierung des Lebenslauf)，人生活在學校的時間也就不斷地延伸加長；然而，我們要質問的是：除了大學以外，學校是不是一個吸引學生的地方，是不是一個令孩子們心甘情願「最想要逗留的地方」？還是「最後才想去，卻最先想離開」的地方？如果情形始終是如此的無奈，我們對於「學校與監獄的差別」這樣的問題難道能有積極性的正面答案嗎？

使學校脫離「偽裝的監獄」的悲劇並不是一件容易的任務，歷史上從盧梭 (J.-J. Rousseau) 的教育批判開始就有類似的洞察，20 世紀歐美西方遍地開花的「改革教育運

動」(Reformpädagogische Bewegung, progressive Education) 其實乃是繼承盧梭及尼采 (F. Nietzsche) 等文化批判精神，全面性對於學校教育實踐的批判與質疑；在二次大戰後的美國出現了出現伊立奇 (I. Illich) 的反學校教育 (De-schooling) 主張，德國更出現「反教育學」(Anti-pädagogik) 聲浪！如果大家都認同「政治是必要之惡」這句話；那麼「教育也是必要之惡」這句話難道沒有其值得深思的道理？可惜政治之惡容易察覺與行動，而教育之惡則如「煮青蛙理論」，待人有所知覺時，大多已經奄奄一息，甚難反制解脫；然終究在 20 世紀的美國出現越來越多的「在家教育」(home-schooling) 家庭，加上百年年逐漸擴張的各式「另類學校」(alternative schools)，無疑說明了人類朝向「脫離學校監獄」乃是一種文明的自立救濟掙扎與奮鬥！

台灣在九二一大地震中震毀與震壞了無數的學校，重建的過程浮現了「新校園運動」，的確可以有希望趁機進行學校教育的全面性反思；其主軸應是「學校建築與環境的人性化 (humanization)」議題；湊巧地是 2000 年台灣佑經歷首次的民主性政黨輪替，新政府上台後高舉「人權立國」的標竿，爲了此一新世紀方向的開展，人權教育也順理成章成爲一項重要的教育政策，但是「新校園運動」與「人權教育」政策是否能順利地將台灣學校教育「托離」「監獄化」的困境？

貳、人權教育與人權文化

過去許多的教育舉措都以政策性外加的「x x 教育」，不斷地由上而下地命令規範執行，如「法治教育」、「安全教育」、「環保教育」、「生命教育」等，總以爲許多社會文化問題都是透過課程與教學，上上課就可迎刃而解，將教育化約爲簡單的「工具性」價值，所以教育部長（或局長）的任用標準主要也以政治立場爲考量。現在執政黨上任後標榜「人權立國」，教育部一方面推動九年一貫課程中既有的「人權教育」新議題，另外也在 2001 年首次組成「人權教育委員會」全面性推動人權教育。似乎人權教育成爲了台灣在 21 世紀教育發展上不可或缺的一個「政治正確性」政策。但是學校人權教育在台灣是否可能擺脫過去教育體系那種「x x 教育」的模式窠臼嗎？或許人權教育的困境恰好也是台灣傳統學校教育整體環境與文化脫胎換骨的契機，其前提卻是政府當局與學校教育人員是否將人權教育當真？其對人權教育的深一層理論是否有足夠的認知？對於實施人權教育在學校整體環境上面臨的挑戰是否願意勇敢面對？易言之，如果「人權立國」與「人權教育」兩者之間要具有實質性與積極性的文化關聯 (cultural connection)，使 21 世紀的台灣浮現德國憲法學大師 Peter Häberle 所謂的「創化性歷程」(autopoietischer Prozess) 的「憲法文化」秩序 (Verfassungskultur) (Morlok, 2001: 238)，那麼台灣人權教育的推動在理論與實踐上必須有三個層面的辯證澄清：

- 一、人權教育不應是一個學校教育的額外負擔，因為人權教育本身即是人權
- 二、人權教育不應是一種政治正確性與工具性的教育，而是民主法治社會教育本身的教育目的
- 三、人權教育不只是認知性教學的工作，而是整體教育環境的「人權化」任務(馮朝霖，2003)

人權教育是喚醒人類對自我認同、對他人包容、對環境永續經營的教育，是對於人性尊嚴的尊重、維護與提昇；教育人權是在教育系統中是否把受教者當作人看待。簡單來說，教育既是一種人權，則受教育者在受教育的過程中，應被當成人一樣的尊重，不因其文化、種族、血統、身心理因素、地位、年齡、性別等而受到不平等的對待。若學生在受教過程中，未得到應有的人權尊重，那麼我們很難期待這些孩子長大後，會自然而然學會尊重他人、包容差異、承擔責任。換言之，當教育環境不尊重人權價值時，那麼高唱人權教育的社會運動，只不過流於形式與口號（馮朝霖，2001）。因此，人權與教育的關係如同種籽與土壤的關係，種籽（人權教育）需要適合生根與優於成長的土壤，才能開發結果；土壤（教育人權）則需要有種籽散播，才會在土地上看到纍纍碩果。人權教育就像是散播希望的種子，需要有一個良好且適當的教育環境（教育人權）來深耕發芽（馮朝霖，2002）。

然而，學校教育一方面容易被社會寄以厚望，認為其為實現任何烏托邦理想的舞台；但當社會秩序破壞、道德淪喪時，學校教育又是千夫所指，被認為是一切弊端與問題的元兇這樣的思維邏輯，是將學校當作俗世中一片淨土，而學生可以在這塊淨地中，成功的受教育，成為一個有道德操守、有責任擔當的社會人。但是，學校依然是在社會結構中的一部分，一直以來台灣的學校教育被當作是政黨箝制人群思想的手段，白色恐怖的時代是過去了，當戒嚴是解除了，但喊著教育改革的同時，台灣的學校教育仍然隱藏著過去威權時代的鬼魅，這些陋習仍烙印在學校結構與日常生活文化之中，只不過是轉化成另一種形式（馮朝霖，2001）。所以，要推動人權教育必須配合著符合人權的校園整體環境之建立。因為「言教」、「身教」、「境教」、「制教」等潛在課程的影響，難道這不是人權教育成功與否的關鍵要素？如果校園整體教育環境不能使學生隨時體認作為人的尊嚴與價值，向學生大聲宣揚人權教育又有什麼意義？當環境與制度不能充份維護教師應有之人權時，又如何能要求教師進行真實的人權教育之教學？

早在 1981 年歐洲理事會的人權教育相關文獻就明確呼籲：「學校的社會環境應該鼓勵學生能肯認他人表現其人格個性的權利、也應包容他人的觀念與意見—這也即是人權的實踐。」（Council of Europe, 1981: 24）人權教育學者 Shafer 也同樣指出：

在一個民主的教室中，每一位學生都受到大家的尊重；教師和學生在充滿關懷的情境中共同參與教學計畫之設計與執行，這似乎就是人權存在的教室環境必要成分，這種教室形構了人權教育的可靠基礎。（Shafer, 198: 204）

如果校園環境文化缺乏民主精神與關懷氣氛，卻充滿威權與僵化，甚至時常發生違反人權的措施、規定與行為，那麼談論人權教育豈不等於緣木求魚？由此可知，推動人權教育不能單只從「課程與教學」的層面著眼（播撒種子），必須同時檢討與改善「校園整體文化環境」，使種子不至於播撒到貧瘠的土壤，難以開花結果！希望的種子終究

也需要希望的土壤！這就是佛學所說的「法不孤生，必待緣起」。人權教育是高度價值取向的教育任務，因此不能只是依賴認知性的概念教學，所有價值性的教育若無「感動」或「體驗」的因素，就可能成為純粹的宣傳與說教，因此，人權教育的進行必須考慮與學習者有關係之生活世界、切身問題等因素，亦即所謂切身性原則（principle of involvement）。歐洲理事會的人權教育研究文獻也因此主張：

人權教育的任務不僅在於使青少年理解民主與自由等相關理念，更重要的是提供他們對於這些理念的真實體驗，以期能深刻體認並欣賞這些理念的重要性。

學習者在相互肯任的主體際關懷網絡中成就彼此的自我認同，在成功的自我認同基礎上回饋社會更多、更豐富的關懷，進一步創造更多的人性尊嚴體驗。（馮朝霖，2001）如此的道理豈不就應是教育改革的基本焦點與方向？「體驗的原則」（principle of experience）可以說乃是人權教育之至上圭臬。（馮朝霖，2002）

人權的觀念需透過學校教育的教導，校園中的人權問題乃與學生切身相關。現今的學生在校時間超過八小時，校園早已是學生生活的主要場域，校園氣氛對其行為態度的影響可想而知。負面的校園文化往往影響著師生的態度與行為，使其處於權利侵犯或權利受損的角色裡而不自知。學生在學校學習系統的正式課程，也無形地在整個學習環境中受到潛在課程的陶養。潛在課程，一般指的就是那些沒有列入正規課程計畫，學生在班級或學校中有意無意地經由團體活動或人際互動而學習到的知識、態度或價值觀。潛在課程與正式課程在教育的過程中交互形塑著學生的人格，其重要性不下於正式課程，卻往往被輕忽。值是之故，在教育場域中全面實施人權教育，便不能只重視正式課程的規劃設計，而忽略潛在課程（或通俗地說「身教」與「境教」）的安排。故如何將學校營造成一個符合人權教育的校園環境，將是人權教育推動時首要的一環！

Nancy Flowers 與 David A. Shiman 在討論人權教育時也援用 Ryan 道德教育所提出的「5E」理論，作為師資培育的架構。為了達到最大的功效，人權教育的師資培育過程應包含以下五個面向：一、解說(explanation)，用理性來檢驗和理解有關人權的事件和主題；二、範例(examples)，提出一些可以讓大家仿效的人權行動者模範；三、勸勉(exhortation)，鼓勵大家依照人權的原則來幫助那些需要協助的人；四、體驗(experience)，提供機會以實際的行動來改善人權情況；以及五、環境(environment)，建立一種符合人權精神的教室和團體文化。其中別強調「環境」因素的重要性：師資培育計畫必須建構一種人權的風氣，讓學生覺得有價值、被尊重、被接納。若想在專業社會化的過程中，建立正義與尊重的文化，最好的方式就是直接在這樣的環境中接受教育。然而，這種氣氛的形成和維持必須在教師、職員、學生和行政人員日常的互動當中，慢慢地建立起來。這部分可用的活動如下：

※鼓勵學生運用多元智力的概念（見以上「講解」部分），並且表達他們對於這個理論的理解，然後承諾依此理念「充份發展人的個性」。

※培養出一種讓學生覺得舒服、安全的氣氛，能夠自在地討論關於課程、教育計畫和施教者之中，是否有公平與平等的問題。甚至可以在計畫當中安排稽查員。

※鼓勵學生加入校內適合的委員會。

※透過新聞報導、時事通訊、公布欄和其他的傳播媒體，公開表揚（見以上「示範」部分）對人權工作有傑出成就的學生與教職員。（馮朝霖審定，2004：241-260）

而從 Osler & Starkey 「人權課程三角形」的架構圖中（Osler & Starkey, 1996：85），更可清楚了解人權課程的脈絡中環境因素的整體意義：透過人權課程，學生能夠知道世界與整個社會的過去，同時也能肯定人權的價值；在情感上能發展出認同感，更轉而成一種態度上的改變，對不同於己的人不再有偏見與排斥；當學生對人權有深刻的體認，並能實踐於生活中的時候，他們將擁有充份的知能知道採取何種策略來完成目的，為未來社會的正義與和平投入一己之力，即使在這過程中會面臨到許多困難，相信仍能堅持信念，並保留值得留下的知識與經驗做為後續改革與努力的依據。在民主法治社會，學校應該成為社會的模範，成為保護與提昇人性尊嚴最成功的具體社會。

此外，從憲法觀點來看也可推演出校園環境的重要性，法治國家的法律秩序主旨（憲法的核心價值）在於保障基本人權，而基本人權意義則在於維護以及提昇「人性尊嚴」的實現。以德國為例，其基本法（即憲法）的第一章第一段即開宗明義陳明：「**人性尊嚴是不可侵犯的，對她的尊重與保護乃所有國家公權力的義務**」(Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.)(Art. 1 Abs. 1 GG)。因此，此一顯性的社會文明價值共識必然明確地沈澱於所謂的文化憲法(Kulturverfassung) -- 也就是一個社會的最高教育宗旨 -- 之中，如統一後之德國「布蘭登堡邦憲法」就如是說：

「教育與陶養的任務在於促進：人格的發展、獨立的思考與行為，對於他人尊嚴、信仰與世界觀的尊重，肯認民主與自由，與其他文化及族群共同生活時之社會正義、和平與團結的意願，以及對於大自然與環境的責任感。」(Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen andere, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Wille zu sozialer Gerechtigkeit, der Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.)(Art. 28 Verfassung Brandenburg, in Häberle, 1996, p.148)

顯然，學校實施人權教育，不僅在幫助學生獲得系統性的知能，亦關注到學生對人權所應具備的情意態度等人格陶成。學校應體認到不該再以權威的方式來管理與壓制學生，不能再將過去視為理所當然的行事風格加諸在未來的學生身上。人權文化與氣氛應是充滿校園的每個角落、自然地表現在生活中，而不光是課堂中的認知性教學。**完整的**

人權教育實踐只有同時從「言教」(認知)、「身教」(體驗)與「境教」(行動)下手才有成功的希望，所以唯有檢視教育現場中存在違反人權的現象與作為，進一步尋求改善校園整體的學習環境，杜絕各種負面的影響，也就是校園整體環境的人性化與人權化，人權教育才有確切落實的可能。為此，進行中等學校以下校園人權環境評估範疇與項目之建構乃是確實推動人權教育相當重要的工作，有了基本的評估工具，學校（由教師、學生、家長與行政人員共同參與）就有可能定期進行校園整體環境之檢視、診治、反思與進一步的改善。

參、人權文化與學校環境評估

國際上到底如何著眼於教育機構的人權懷境與文化呢？

爲了慶祝聯合國五十歲生日，以及鑑於爲了日益全球化的發展趨勢，地球村需要共有共識性的倫理規範，「全球治理委員會」(The Commission on Global Governance)提出報告認爲有必要建立以人權文化爲基礎的普世倫理(universal ethic)，報告中強調「相信所有人類都能擁護共同的價值如尊重生命、自由、正義與平等、互相尊重、關懷與融合」(We believe that all humanity could uphold the values of respect life, liberty, justice and equity, mutual respect, caring and integrity.)(1995: 49)。在此一價值核心基礎前提下，他們從主要的國際人權公約內容中分析歸納出八大範疇的權利與責任作爲建構普世倫理的主軸。Osler &Starkey 主張可將此一架構進一步充實爲體檢教育機構人權實踐的工具，稱之爲人權清查(Audit of human rights)。認爲體檢與查核各主要人權事項在受檢機構中是否確實落實乃是人權教育一個很好的出發點。(A good starting point is to examine statements of rights and ask questions to ascertain whether they are currently being implemented in the institution being examined.)(Osler &Starkey, 1996: 161)

Osler &Starkey 草擬的教育機構人權清查範疇與主要問題方向如下:(Osler &Starkey, 1996: 161-164)

一、安全的生活(A secure life)

主要問題方向如下：

學校採取那些措施以確保所有成員感覺安全？

學校是否有不安全感的傳達機制？

成員如何表達其心聲？

當學生與教職員傳達不安全信息時學校採取行動的程序爲何？

二、公正的對待(Equitable treatment)

主要問題方向如下：

學校管理階層對於學習成就、分組編班、懲罰與退學等事項是否有公正對待的監督機制？

上述的公正涉及的範疇包含性別、社會背景、族群等，所謂的公正如何明確地界定與操作？

如果發現有不公正的對待，如何重新分配資源以促進更公正的結果？

三、維護公平生活與爭取權益的機會(An opportunity to earn a fair living and provide for their own welfare)

主要問題方向如下：

學生離開學校時是否具有終身學習的能力或具備升學與就業的基礎？

有何措施以確保個人或群體的未來選擇並未受到不當的限制？

四、以和平的手段定義與維護個別差異(The definition and preservation of their difference through peaceful means)

主要問題方向如下：

學校是否是一個異質文化分享的地方/是否以強制性或專斷性模式影響認同與文化形成？

學生與教職員的差異性背景與文化傳統如何被正確地肯認與接受？

教師們能否負責地回應每個學生的個別文化與認同？

五、各層面治理的參與(Participation in governance at all levels)

主要問題方向如下：

學校是有正式性的學生參與?這些制度的結構效率優先順序為何?

選舉學生代表的制度系統是否確保所有成員的公平機會而無任何歧視?如何達成?

學生的決策資源如何分配?

六、自由與公正的權利救濟申訴(Free and fair petition for redress of gross injustices)

主要問題方向如下：

學校的教職員與學生或家長如果覺得有不正義的事情發生是否有眾人皆知的申訴管道與步驟可用?

這些管道確實有用嗎?

七、獲取資訊的公平機會(Equal access to information)

主要問題方向如下：

學校如何保證所有學生都有選課上課的機會?

學校是否有某些課程領域只為特定學生群體所設?或被其所控制?

上述情形的存在是否由於不公正的歧視機制所造成?

對於造成不公正選課的現象學校如何處理?

八、公共設施的公平使用機會(Equal access to global commons)

主要問題方向如下：

學校如何確保所有人對公共設施的公平使用機會?

管理階層如發現有不公平的使用權情形會採取什麼措施?

對於確保行動不方便的成員使用學校設施與教室是否有特殊安排?

2003 筆者接受教育部委託，進行「台灣學校人權環境評估範疇與項目之建構」研究計畫，研究根據 Bernstein Tarrow「國際性教育權調查問卷」部分內容，加上 Osler & Starkey 草擬的教育機構人權清查範疇，參酌我國學校教育環境生態，將我國校園人權環境問題區分為十二大項，各項底下的評估項目不一，但均環繞著學校推動校園人權可能遭遇到的實際挑戰以及所追求的優質人權環境理想來加以思索，初步提出的評

估細項共 280 題。十二大項範疇分別為：

- 一、安全的學校設施與活動
- 二、安全且人性化的校園氣氛
- 三、公正的處置與平等的對待
- 四、權利申訴之自由與公正
- 五、維護公平生活與爭取權益的機會
- 六、維護個人尊嚴與包容個別差異
- 七、學校公共事務的參與和民主的學習
- 八、享有獲取資源及資訊之公平機會
- 九、尊重個人隱私權
- 十、教師專業自主權的發展
- 十一、學生學習權的維護
- 十二、人權教育的條件

肆、台灣校園人權環境評估範疇與項目暫行版

從上述的評估範疇形成發展過程中不難發現，我們參酌國情在 Osler & Starkey 的既有八大範疇外增加**尊重個人隱私權、教師專業自主權的發展、學生學習權的維護、人權教育的條件等四個範疇**，這是基於初步研究發現在台灣學校校園中普遍具有被嚴重侵犯或挑戰的範疇。在第一階段參加區域座談會中，與會人員討論熱烈，意見繁多，包括從鉅觀的角度來重新建構評估項目，對個別評估細項的修正，以及建議以更有系統的層級架構來呈現評估項目間的關係。因此參酌與會者意見並經研究小組的討論分析之後，評估範疇的二版整併為如下的九項，細項則縮減為 151 題。

- 一、安全的校園環境、
- 二、人性化的校園氛圍、
- 三、平等與公正的對待、
- 四、權利維護與權利申訴、
- 五、尊重多元與個別差異、
- 六、民主的參與和學習、
- 七、教師專業自主權的發展、
- 八、學生學習權的維護、
- 九、人權教育的條件。

二版的九個評估項目當中，主要是將第一版十二大項中的第二項和第九項，第三項和第八項，以及第四項和第五項加以整合，在題數及題目修辭上予以修改或增刪。而最終之結論暫行版，則是根據第二階段座談之意見修定成之定稿。由於第二階段，各方對於評估項目的架構已能認同，故意見多半是在評估細項上略以修飾，結論暫行版的評估項目為九大項，評估細項則為 153 題：

一、安全的校園環境（17 條項目）

重點包含：硬體設施、器材提供、衛生營養、安全維護、緊急事故、保健服務、營繕工程

二、人性化的校園氛圍（22 條項目）

重點包含：相互對待、學生獎懲、個人隱私、資料保密、財產保障、其他

三、平等與公正的對待（23 條項目）

重點包含：無罪推定原則、免於歧視、各類招聘、排克與編班、成績評量、資訊與資源取得、設備配置、資源使用、其他

四、權利維護與權利申訴（18 條項目）

重點包含：學生權益、學生輔導、學生異議、申訴機制、其他

五、尊重多元與個別差異（13 條項目）

重點包含：多元文化、教育中立、教師態度、照顧弱勢

六、民主的參與和學習（17 條項目）

重點包含：公共事務參與、學生自治事務、議事規則的公正性、其他

七、教師專業自主權的發展（12 條項目）

重點包含：專業自主、專業成長、教學資源、專業與意願、其他

八、學生學習權的維護（14 條項目）

重點包含：充份發展、意見表達、學習品質、案表操課

九、人權教育的條件（17 條項目）

重點包含：價值與觀念、教學活動、生活實踐、其他

伍、結語

到底監獄與學校的基本區別在何處？筆者的精簡定義如下：

監獄是限制自由的地方，學校則應該是增長自由的地方。

如果一個社會的學校發揮如是的功能，則其社會就可以減少對監獄的依賴；反之，則必然逐漸增強對監獄的依賴，因此學校教育對人類文明走向與禍福關係不能明白！

學校究竟如何而能增長自由，而非背道而馳地限制自由與傷害自由，則不能不從校園環境與文化的經營、醞釀找手，這是思考將學校拖離「監獄化」的所有教育工作責無旁貸的任務！學校環境的整體性評估終究依循的乃是人權的倫理規範，對於這樣的前提在漢文化社會卻並不是人人認同，甚至不難聽到以「文化相對論的哲學」來抗辯；關於這樣的處境必須有更深入的哲學辯證，這不是本文的主旨，本文結論卻想引用知名的英國哲學家 Berlin 的兩段話來作為結論，簡單答覆文化相對論的質疑。

「普遍原理與文化相對論之間是否存在著差異？我並不這樣認為。... 普遍公認的價值是存在的。人類的經驗用萊布尼茲的話來說是『事實的真實，而不是理性的真實』。有些價值幾乎在所有時期、絕大部分地區與環境下，得到絕大多數人的公認。不管這種承認是自覺的、公開的，還是僅表現在人們的行為、手勢與行動中。」(Berlin, 楊孝明譯, 1994: 47-)

「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、某種職業或個性。應當滿足人們對這些權力的要求，防止任何人忽視或剝奪人們享有這些權利。人們需要這些權利，並不是因為他們是法國人、德國人，中世紀的學者，還是雜貨商。他們需要這些權力是因為他們要過人的生活。」「如果你問為什麼我們相信人權，因為那是人類可以相互依存的、唯一的、有尊嚴的，乃至於是寬容的方式。如果你問什麼是「有尊嚴」，我可以說，如果人類不想互相毀滅，這是人類所應追求的唯一生活方式。這些都是普遍的真理。但這並意謂著有些事物不可變化。我不能保證任何事物都不起變化。」(Berlin, 楊孝明譯, 1994: 50)

參考文獻

- 馮朝霖 (2001)。認同、差異與團結：人權教育與教育人權的辯證。**學生輔導雙月刊**，73，94-103。
- 馮朝霖 (2002)。「希望的種籽」撒往何處？載於馮朝霖審訂，**人權教育：權利與責任的學習** (序)。台北：高等教育。
- 馮朝霖 (2003)。人權教育作為一種基本人權的辯證思考——兼論台灣學校人權教育的困境，《**人權理論與歷史國際學術研討會**》論文。台北：國家人權紀念館籌備處& 政治大學歷史學系主辦。2003年12月6-7日。
- 馮朝霖審定 (2004)。**二十一世紀人權教育** (上冊)。台北：高等教育。
- 蔣興儀、燕珍宜 (2001)。人權發展的張力與意涵。**學生輔導雙月刊**，73，72-81。
- 簡瑞容 (2001)。人權的覺醒即是美的誕生——淺談青少年人權。**學生輔導雙月刊**，73，22-29。
- Andreopoulos, G. J., & Claude, R. P. (Ed.). (1997). *Human Rights Education for the Twenty-first Century*, Foreword by Schlamith Koenig. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Berlin, I., & Jahanbegloo, R. (1994). *Conversation with Isaiah Berlin*, 楊孝明譯，台北：正中書局。
- Commission on Global Governance (1995). *Our global Neighbourhood*. Oxford: Oxford University press.
- Council of Europe (1881). *The Teaching of human rights*. Report on the Eighth European Seminar of Teachers in Member States. Donaueschingen, Federal Republic of Germany, May 19-23, 1980. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Council of Europe (1884). *Learning for Life*. Strasbourg: directorate of Press and Information of the Council of Europe.
- Council of Europe committee of Ministers (1985). *Recommendation R (85) 7 – of the committee of members state on teaching and learning about human rights in schools*.
- Ferguson, M. (1993). *The Aquarian Conspiracy*, 廖世德 (譯)。**寶瓶同謀**。台北：方智。

- Glasser, R.L. (1998) : *Schools Without Failure* , 唐曉杰 (譯) 。沒有失敗的學校。台北：桂冠。
- Häberle, P. (1996). Aus der Sicht des Verfassungsrechts: Erwartungen an die Pädagogik. In Andreas Gruschka (Hrsg.), *Wozu Pädagogik ? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.160-180.
- Manus, Wolfgang (1990). Konsens und Konflikt in der Politischen Bildung. In Bundeszentraler fuer politische Bildung, *Vierzig Jahre Politische Bildung in der Demokratie*, Darmstadt, S.276-280.
- Morlok, M. (Hrsg.) (2001). *Die Welt des Verfassungsstaates*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Osler, A., & Starkey, H. (1996). *Teacher Education and Human Rights*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Reardon, B. A. (1996). *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sebaly, K. (1987). Education Rights about Education: Teacher Preparation. In N. B. Tarrow (Ed.), *Human Rights and Education*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Shafer, S. M. (1987). Human Rights Education in Schools. In N. B. Tarrow (Ed.), *Human Rights and Education*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Starkey, H. (1991). *The Challenge of Human Rights educatio*. London: Cassell.
- Tarrow, N. B. (Ed.). (1987). *Human Rights and Education*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Wang, Z. (2002). Toward a Postmodern Notion of Human Rights. *Educational Philosophy and Theory*, 34(2), 171-183.

※本文主要內容摘自：馮朝霖 (2004) 。教育部委託計畫研究：「各級學校人權環境評估範疇與項目之建構與研究」成果報告，謹此致謝。關於該報告細節，請參閱「教育部人權教育資訊網」(www.hre.edu.tw/report/) 。