

研究論文

Articles

人權教育與世界公民：理論探討及其在不同社會文化背景之應用¹

Audrey Osler

挪威 Buskerud and Vestfold 大學、英國 Leeds 大學教授

施奕如 譯

摘要

本文探討不同社會文化中的公立學校體系在推行人權教育時所面臨的若干挑戰。人權教育具有世界性（cosmopolitan）的本質，然而各國公立學校體系卻鮮少認為國家具有世界性特質。本研究強調兩個重要的人權概念：普遍性（universality）與肯認（recognition）。要建立符合當前社會需求的人權教育理論與實踐方式，便有必要再次檢視這兩個重要概念。當代社會日趨多元，同時也出現越來越多權力不對等關係，以及反民主與極端政治運動，在此情勢下，一般認為人權教育能符合社會的需求。本研究認為，無論教學者或學習者都必須了解，人權與民主可能相當脆弱，需持續注入新的意涵（renew）與反覆檢視（refresh）才能充分發揮作用。因此，比起許多重要人權文獻對於肯認的闡述，人權教育的發展理論更需強調這個概念，人權教育必須奠基於學習者的經驗並運用其論述，更重要的是要正視歷史創傷，才能為現今社會正義作出更多貢獻。本文最後歸納出幾項原則，作為不同社會文化中人權教育的討論與實踐提供參考。

關鍵字

世界主義、普遍性、肯認、論述、歷史創傷、多元化

.....

1 本研究較早的版本曾於 2013 年 11 月在第四屆國際人權教育研討會中發表（第四屆國際人權教育研討會—全球接軌、在地實踐：人權教育的普及與深化，由東吳大學張佛泉人權研究中心主辦）。筆者謹此向給予回饋意見的與會人士表達謝意，特別要感謝黃默教授惠賜寶貴建議，讓本研究論點更加完整有力。

人權教育透過許多正式或非正式的教育形式實施，本研究首先建構人權教育的理論基礎，並探討該理論如何應用於不同社會文化情境中的公立學校。草根的行動者對於由學校推動人權教育這個作法常抱持質疑態度，尤其是屬於國家教育機構的公立學校，原因來自於國際人權框架內一種根本的緊張關係。一方面，國家有責任維護人權，不僅維護人民權利，更要確保國家領土內的人民對自身權利有充分認知，但另一方面，國家又往往被指控違背人權、或未能確保警察等國家公權力機關保護弱勢人民的權利。

此外，公立學校的性質又更加深這種緊張關係的複雜性。如後文所述，公立學校是國家建構民族主義意識的一環，鼓勵學生培養愛國精神；人權教育則恰好相反，特別強調世界性，著重於人類的共通點，鼓勵人人超越國籍、居住地、種族或其他社會特性的差異，與世界上其他人團結一心。當國家為盡其責而將人權教育納入學校課程時，師生很可能會感受到教學目標中世界性與民族性的衝突。

本研究著重於兩個重要的人權概念：普遍性與肯認。現代社會日趨多元，同時具有世俗化與多元信仰的特色，要建立符合當前社會需求的人權教育理論與實踐方式，便有必要再次檢視這兩個重要的人權概念。為了討論這些概念，本文探討霍米·巴巴（Homi Bhabha）所提出的「敘述權利」（the right to narrate），意在找出幾項指標原則，有助學校課程去國家化（denationalization），讓學生能在更廣泛的集體歷史中探索並延伸自我認同。

筆者認為去民族化的過程對於人權教育至關重要，在建立以學習者的身份認同為基礎的新集體歷史觀時，需先探討他們日常生活中所面臨的不公義，同時檢視歷史創傷，本研究針對不同社會文化情境中的狀況進行探究。

本研究主要分為兩部分，第一部份偏重理論，首先探討普遍性與肯認這兩個人權概念，接著討論在公立學校體系落實人權教育時所面臨的若干挑戰，進而提出歐洲學校推行人權教育所帶來的啟發，最後嘗試歸納出一些大體適用的原則，可供其他地區學校參考，而台灣的人權教育推動者也可能就這些原則加以討論與批評。

普遍性

普遍性是非常重要的人權概念，人權適用於全人類，源自於人類共同的本性與奮鬥。雖然二十一世紀初有關多元文化、國際化、人權教育的學術論述中，世界主義的概念與對普世性的理解佔有舉足輕重的地位。但是在實踐上，傅柯認為，啟發現代人權觀的啟蒙原則，反而成了犧牲文化差異、讓文化趨於標準化的推手（Foucault, 1995; Popkewitz, 2007）。

1948年聯合國制訂《世界人權宣言》，序文指出人權乃「所有人民和所有國家努力實現的共同標準」，並呼籲各國「對人權和基本自由普遍尊重和遵行」。（聯合國，序文）其中第十八條明訂：「人人有思想、良心和宗教自由的權利；此項權利包括改變自己的宗教或信仰的自由」，由此可知該宣言認為，屬於文化範疇的宗教並非固定不可變，不應從個人良知角度解讀之。第二十七條規定：「人人有權自由地參加社會文化生活。」（粗體字為筆者所強調），此處再次指出個人具有選擇的自由，但除此之外，該宣言並未特別提到權利應如何適用於不同文化背景。

第二十六條內容與教育有關，並未明確提到文化，其中指出：「父母對其子女所應受的教育類型，有優先選擇的權利」，前提是該條文不得解釋為「旨在破壞本宣言所載的任何權利和自由的活動或行為」（第三十條）。由第二十六條可知，父母對於子女的學校教育有直接的決定權，而學校教育是加深（也可能是削弱）文化意識的重要管道，雖然父母對子女教育環境有選擇權，但所做的選擇不得損害子女其他權利或違背正義公平的一般性原則。因此《世界人權宣言》並未指涉或暗示文化的標準化。

權利適用的方式需因不同文化情境而有所制宜，但仍需遵循正義公平的人權原則。標準化、均質化的教育對於文化產生的影響，很少獲得主流強大利益團體的關注，但少數族群則不然，如同哲學家阿皮亞（Appiah, 2007）所說，文化本質具有流動性，並非一成不變。雖然文化商品可能需要特別的保護與維護，但是具有生命、時時變動的文化實踐通常不需要。然而，現在少數族群（尤其是原住民）的文化仍常遭受否認、剝奪與貶低，就如同以往這些弱勢族群受到非人待遇一樣。聯合國發現這個問題，也意識到少數族群竭力尋求社會

肯認，便在《公民與政治權利國際公約》中議定少數族群的特殊保護條款（第二十七條）。

有些女性主義者與後殖民研究者質疑普世性的概念，亟力說明掌權者所宣揚的論述往往被用來管控被殖民者的知識與價值觀（Mohanty, 1984; Spivak, 1999）。這些批評的聲音提醒我們，所有關於人權、文化多元性、公義與非公義的分析討論，都必須將不對等的權力關係納入考量。人權之立意在於解放人民，但將權利與原則付諸實行之前，若未經過溝通對話或未能考慮特殊社會背景因素，也可能讓人權淪為控制人民的霸權論述。

人權課程需探討不對等的權力關係，不只是因為學習者可能會遇到實際難題而需要維護自身權利，也因為唯有透過學習經驗，他們才能迅速察覺人權的政治論述與現實情況的差距。即使在法律機制尚能保障人權，而大部分民眾對自身權利認識較少的情況下，還是需要檢視不對等權力的運作。教育具有相對優勢的族群時，權利的霸權論述可能會掩蓋同一群人、社區、國家當中，最弱勢的族群所面臨的違反人權事例。

肯認

《世界人權宣言》的序文開宗明義便指出肯認的概念：「鑒於對人類大家庭中所有成員固有尊嚴及其平等而且不可轉讓權利之肯認。」對於固有尊嚴及其平等且不可轉讓的權利的肯認，是人權的核心概念。第六條明訂：「人人在任何地方有權被承認在法律前的人格」，而第七條將這種平等延伸至法律保障，指出人人平等，並有權享受法律的平等保障，不受任何歧視。但是筆者認為，這種法律上的肯認對於人權倡議與人權教育而言仍顯不足。

課堂中的每個兒童，都有其特定的世界地理位置，也各自承載特定的歷史定位。不同的歷史可能突顯或壓制兒童的聲音。他們的身份與生活經驗有關，此處包含先賦性身份（ascribed identity）。先賦性身份無法由個人選擇，通常由強大的他者所賦予。以學校教育而言，學生的先賦性身份可能是由教師或負責制訂教育政策的官員所決定。舉例來說，他們也許會將學生貼上「台灣人」或「原住民」的標籤，但學生可能希望別人認為自己兼備兩種身份，具有雙重

文化傳承，反之亦然。在某些國家，教育政策和（所謂的）族群整合政策可能會將某些學生指稱為「移民」，但這些學生是生於斯長於斯的公民，被稱作移民的原因僅是因為他們的父母在國外出生。

現代人權與法制乃是從戰爭與暴行中浴血而生，歷經了「非人化」（dehumanizing）的過程。人權意識形成的關鍵便在於能否肯認人人具有平等的尊嚴。美國後結構主義學者巴特勒（Judith Butler）對暴力的分析與此論點一致，她認為暴力源自非人化的歷程，以及缺乏對他人肯認的心態，若要讓教育發揮人性教化的功用，而非成為非人化的活動，便必須正視並處理存在於學校與社會中的不對等權力關係

哲學家納斯邦（Martha C. Nussbaum, 2006）引用敘述（narrative）的概念，解釋她所提出的人類能力模型可如何運用於教育。她指出，忽視人文藝術教育有害民主發展，她認為教育應著重發展學生的批判思考能力、養成「世界公民」（即筆者與斯塔基教授所稱之世界性公民教育），並培養學生設身處地理解他人的能力。根據納斯邦的觀察，教育會對學生產生如下影響（2006: 387）：

年輕的公民……可能學會提問，也可能學會不去提問；可能學會不假思索接收所有表面訊息，也可能學會深入探究；可能學會設身處地為陌生人著想，也可能學會把外人當作威脅；可能學會把自己視為同質群體的一份子，也可能學會把自己視為某國的成員且同時是地球村的成員，由許多人與群體組成的地球村，而且每個成員都應獲得尊重與理解。

教育能有效限制或拓展年輕人的視野。讓年輕人在學習過程中發展提問、探討的能力、培養同理心、學會超越國界表達團結友愛，能將自己視為一個世界性國家、一個地球村的成員，這就是人權教育的核心目標。

納斯邦引用泰戈爾的觀點，解釋為何運用「敘事想像」能讓人權教育達到正面學習效果。無獨有偶，後殖民理論學家霍巴巴（2003）也曾說明學校課程與教育政策可以如何讓學生探尋自己在集體歷史中的定位。

保護「敘事的權利」，也就是在保護許多民主的要素：民主假設人人都有公平機會運用學校、大學、博物館、圖書館、劇院等機構的資源，讓你有一種集體的歷史感，也能將所見所聞轉換為個人的敘事。（Bhabha, 2003: 180-181）

依據巴巴的觀點，學校課程需要給學生更多機會探索並反思各種不同的身份認同與文化特質，以創造個人的敘事以及自我學習的過程。學生需要有機會能探查及挑戰官方的論述與偏頗的教科書內容（Osler and Zhu, 2011）還有其他排斥性（排他性）論述。而新的集體敘述能賦予學習者認識世界的的能力。

國民教育中的人權教育

二十一世紀初期雖然出現全球化浪潮，但民族國家仍是非常強勢的概念，也是實際的政治實體。除此之外，筆者認為，人權主義的世界性概念對於公立學校的教學帶來一定的挑戰，原因不一而足，首先，學校教育通常並不特別重視全人類的共通之處，而是如同下文所述，較為強調國家的觀點，因為學校體系是建構維繫民族國家概念的重要環節。然而民族國家的概念一點都不「自然」，民族國家是由一個強勢的國家團體所把持，而這個團體會獨厚特定的國家認同、語言、歷史、文化、文學、神話、宗教等等，（Kymlicka, 2003）公共政策與教育便是用以維護與鞏固民族國家的工具。這種作法在北歐國家可能特別有效，因為人口較少，要提倡與維護某種政治同質甚至是文化同質的國家神話，相對容易。

世界各國的教育課程普遍以國家為重心，尤其是歷史與公民課程（Reid et al., 2009）。1945年聯合國成立，其目標在實現世界和平並讓人人享有權利與尊嚴，自此之後，可發現各國學校體系的課程逐漸引入世界性觀點。而聯合國教科文組織致力於改革學校課程，以消弭國家或地區的種族文化衝突。《聯合國憲章》序文中指出該組織成立宗旨之一為「我聯合國人民……力行容恕，彼此以善鄰之道，和睦相處。」（UN, 1945）而一項跨國比較研究檢視1970年至2008年間各國高中公民課本也顯示，整體而言，該期間內教科書內容的世

界性論述確實有所提升。(Bromley, 2009)²

現今世界各國的國民教育多半效法十九世紀歐洲的教育模型，而杜威（[1916] 2002）提醒我們，這種教育模型形成的時間正是歐洲民族主義的全盛期。在此之前的教育著重廣泛的世界性觀點，強調人類共同的文化遺產，但在民族主義蓬勃發展後，杜威指出：「世界主義便逐漸被民族主義所取代」，開始強調人民要效忠國家，而非共通的人性，教育目標是培養一國公民，而非具有文化素養的個人。

筆者與斯塔基教授（Osler and Starkey, 2005; 2010）提倡以人權為基石的世界性公民教育。人權著重於人類的共通點，具有世界性的本質，鼓勵人人超越種族、國籍、宗教的差異，與世界上其他人團結一心。每個教室課堂中或多或少都有非本國公民或是無意取得公民身份的學生，如果課程內容只著重於（主流）國家公民的權利義務，顯然非常不恰當。有些學生即使具有公民身份，仍難以運用公民權，因為他們可能家境極為貧困，或屬於少數族群，因此街坊鄰居不將他們視為本國公民。筆者與斯塔基教授所提出的教育模型並非毫無缺點或爭議，但是這種教育內容確實讓學生有機會再次想像國家的世界性，顛覆了主流的國家公民教育模式。

面對歷史創傷

人權教育所面臨的另一個挑戰，是人權教育與歷史教育間的關係，以及國定課程處理這個議題的方式，面對國家歷史創傷時，尤其人民對於創傷仍記憶猶新，更需要特別考量這個問題，而且無論何種國家或社會文化脈絡，似乎都適用這個原則。對於政府（對教師更是如此）而言，以公開紀念活動處理創傷議題，如舉辦大屠殺紀念日，或是撥款建立相關研究中心與紀念館，似乎是較為容易的解決方式，這些活動建設確實有其必要，但同時，也必須在學校課程中針對歷史事件作批判性檢視。

國家的歷史創傷，如原住民不幸的困境（挪威、美國、台灣等高度多元性

2 該項研究檢視69個國家中的465種教科書，結論指出，除了中東與北非地區以外，所有領域教科書的內容都有走向世界多元化的趨勢。此外，除了亞洲國家之外，其他地區教科書中有關人權討論的篇幅都顯著增加。

的國家），或是政治迫害、整體社會不公義、甚至內戰等等，在歷史重述中有時會受到掩蓋。呈現在學生面前的至多是一些廣泛的人權原則，但鮮少讓他們有機會運用這些原則分析歷史事件或社會現況。

學校課程中有關人民抵抗國家以爭取正義與人權的內容，即使現實中這種抗爭仍持續進行，但呈現在教科書的方式，往往會讓人誤以為這些奮鬥已成歷史。因此，美國的學生像過節般地慶祝馬丁路德金恩紀念日。他們在課堂研讀 1950 年代至 1960 年代間的公民權利運動，但是在透過教科書認識前人的種種成就以及法律平等原則的確立過程時，學生可能會認為，這些保衛正義的奮鬥已經結束了，而非持續進行。現代的美國社會中，在課堂中討論種族與種族不平等問題，等於是碰觸社會中仍舊十分敏感的神經，而且有些老師並未作好充分的教學準備，因為這種討論需要具備參與現代政治與社經權利領域的經驗，而這在美國社會中較少受到關注。

二十一世紀已經邁入第二個十年，而挪威的學生對於上一世紀第二次世界大戰中對抗納粹的英雄事蹟仍如數家珍。但一般而言，學校對於較為複雜的史實與當時的合作與抗爭（以及在那個背景中「合作」的意義）都避而不談。當然這種情況並非僅見於挪威，其他曾遭納粹佔領的歐洲國家也有類似的情況，即使大屠殺已經是七十年前的往事。

國際的標準規範對學校課程的制訂可發揮莫大影響力，如 2007 年聯合國發表的《聯合國原住民族權利宣言》，支持各國在學校課程的國家論述中融入原住民歷史，透過教育提升原住民的人權。³

對人權的肯認現況與人權教育模型

學者與人權教育的教師已經發現，社會、經濟、政治情況不同的社會，適用的人權教育模型也有所不同。（Tarrow, 1993; Yeban, 1995; Flowers, 2004; Tibbitts, 2008; Bajaj, 2011）每位人權教育教師都各自面對特殊的社會氛圍，這些氛圍可能有利於人權教育的推動，但也可能產生阻力。

在西方，如美國或許多歐洲國家，很多人都認為人權架構較適合用於遠方

3 舉例而言，現在挪威政府所施行的人權教育課程對於原住民權利更為重視。

其他國家。當國內發生侵害人權的事件時，常被視為情況相對輕微或不嚴重，因此人權教育的課程可能較為強調遠方其他國家發生的違反人權事件。

北歐地區的社會重視人權原則，有諸多針對人權的政治承諾，對人權教學裨益良多。但我們發現兩個現象，可能有礙人權教育的有效推行。首先，北歐國家的文化同質性相對較高，而民主與人權被視為核心特色，換言之，國家價值就等同於人權價值，民主與人權的承諾是身為挪威人、或丹麥人不可分割的一部份。因此，2012年我參加由挪威布斯克魯德大學舉辦的一場研討會時，聽到一位公民教育專家表示：「北歐可能是全世界最為民主的國家」，在場沒有人表達異議。

在歷史的重述當中，教科書往往亟力宣揚國家成就，導致過往國際間的團結互助遭到遺忘。2013年挪威政府慶祝女性擁有選舉權百年紀念時，曾表示：

挪威是全世界第一個施行全民普選的獨立國家，讓男女公民享有平等投票權，雖然先前已有三個施行普選的先例，分別為1893年的紐西蘭，1902年的澳洲，與1906年的芬蘭，但這些國家在當時都尚未獨立，而且並未賦予女性政治職位的被選舉權。

由此看來，國內的人權似乎無關緊要。這段話所傳達的訊息是，挪威領先各國，堪稱民主典範（即使上述三國可能有不同看法），但並未提及婦女為爭取權利在國內（及國外）所從事的抗爭運動，而推動婦女選舉權必須仰賴國際間的團結與合作，但這一點在上面的敘述中也付之闕如。官方的觀點是國家政府「引介」全民普選制度，讓廣大的婦女得以受惠，從字面上來看人權似乎已獲得落實。此外，這段鼓舞人心的敘述中也未提到，挪威實現全民普選過程中，原住民薩米人（Sami，北歐弱勢原住民族群）面臨基本人權飽受漠視的現實。

2014年是挪威立憲的兩百週年，有關憲法建立與紀念的主流論述，同樣未提及憲法條文納入少數族群與原住民權利的過程中所產生的爭議與修訂。此外，同一部憲法在1851年以前，因為詩人韋格朗（Henrik Wergeland）等人掀起的革命運動而禁止猶太人與耶穌會進入挪威，當時猶太人已享有與基督徒同等的信仰權利。

挪威的官方制憲紀念網站名為「埃茲沃 1814 年」（譯註：Eidsvoll，1814 年挪威憲法簽署地），網站中有關民主建立的故事皆以國會觀點作論述，指出當代唯一的民主「問題」在於低投票率以及政治機構支持度不足。事實上可能不只這個問題，薩米人一直以來都不斷要求挪威政府履行國際義務，遵循《公民與政治權利國際公約》（UN, 1966）第二十七條的少數族群特殊保護條款。挪威政府在 1972 年便批准該公約，但直到 1980 年代晚期挪威政府才作出回應，於 1987 年制訂薩米法案，並於隔年完成相關的憲法修訂。（Smith, 1995）

如果學校歷史課程使用「消毒」（sanitized）過的教科書，前人的抗爭奮鬥在人民的記憶中便可能只留下空白，至少主流族群的學生會對這些歷史一無所知，而不同於教科書版本的故事只能由少數群體來訴說，人權教育作為一個國內與國際鬥爭場所（site of struggle）的功能便會弱化。權利的抗爭當然仍然持續進行，主流族群中也出現自我批判的聲音，但是這樣的批判並不必然從重述國族歷史或官方的沈默中產生。

人權教育課堂中，讓學生瞭解其他國家人民受打壓、人權遭到侵害的事件，可能會激起學生對於他國人民的團結友愛心，但是這種人權教育，僅是述說遠方國家裡一群命運不濟之人的遭遇，就像是殖民時期的傳教故事一樣，充其量只能讓學生對於他國民人爭取正義的行動產生認同感，最糟糕的情況，可能像偉斯特德（Vesterdal, 2013）所觀察到的，反而會引發學生的道德優越感，讓他們無法以批判角度反省自身社會的人權紀錄。一個重要的問題是：如果一個人對於自身所在的鄰里、社區、國家內所發生的不公義與侵權都視若無睹，但對遠方的陌生人表達關懷，這麼做的意義何在？

挪威社會中另一個難題是，政策制訂者與主政者並不認為學校課程中的人權教育有必要加強，因為挪威學生在國際測驗中有關民主價值的評比表現似乎十分亮眼，所以教學課程中並沒有以人權教育與民主公民教育為名稱的科目。

國家教育課程雖以民主與人權價值為基礎，但教學者是否能在日常教學活動和專業領域中應用這些價值，還是由個別學校的校長以及老師所決定，民主人權課程的學生所學習的內容，可能便端看校長與個別老師的專長與興趣，也因此很難確定學生的權利是否得到落實。雖然學生可能在課堂中習得民主知

識，但是卻不一定有機會能運用這些知識，所以學生可能會認同平等這類抽象的概念，但面對異己的他人，卻無法為他們爭取宗教自由等平等人權。舉例來說，一份挪威國內研究顯示，被問及有關挪威禁止市區建造清真寺的法令時，56%的高中生受訪者無法體會該措施的種族歧視面向。（Mikkelsen, 2010：15）

脆弱的民主

二十一世紀的開頭二十年內，西歐社會有關多元文化社會未來走向的討論中，宗教以及對於宗教與世俗身份的競爭性需求佔據重要地位。就學校課堂而言，難題在於如何調和多種不同的世界觀，以及如何在校園中以公開方式面對多元性。

歐洲理事會秘書長亞格蘭（Thorbjørn Jagland）曾於 2010 年委請獨立的「傑出人士小組」（Group of Eminent Persons），針對歐洲再度抬頭的黨同伐異（intolerance）與歧視意識作出評估。報告（Council of Europe's Group of Eminent Persons, 2011）中評估各種風險的嚴重性，指出風險來源，並提出數項建議，期待人民能在開放的歐洲社會「共存共榮」。該報告對於鼓吹種族歧視、助長恐懼伊斯蘭心態的極右派表達深切擔憂，這些極右觀點與民主原則背道而馳。有趣的是，報告中批評幾位主流高層政治人物的民粹論調，包括法國前總統薩科奇、德國總理梅克爾、英國首相卡麥隆。

該報告嚴正指出，身份乃是出於個人自由意志的選擇，任何人不得強迫他人選擇某種特定基本身份，而且排除其他身份的可能，這與教育研究專家的觀點不謀而合。這些專家同時表示，在實踐上，個人有可能因為他人對其文化、種族、性別、性向等特質身份的觀感，而無法享有完整的公民權利。（Banks, 2004; Osler and Starkey, 2005; Murphy-Shigematsu, 2012）該報告主張，歐洲社會必須欣然支持多元化，接受「歸化的歐洲人」（hyphenated European），如剛果裔德國人、北非裔法國人、或是庫爾德裔挪威人，但前提是社會能接納長期居民成為公民，而且法律與人民能以平等態度對待不同信仰、文化、種族的所有人，並讓他們對立法有發言權。

極端主義以各種方式（仇恨言論、肢體暴力）攻擊他人，讓受害者的身心安全受到影響，妨害社會中的民主參與。言論自由並非絕對，歐洲理事會議員大會（Parliamentary Assembly of the Council of Europe, PACE）指出，會員國中「出現許多極端主義份子與極端運動，大力鼓吹並散播違背民主人權的意識型態。」該大會（2000）對於「民主所面臨的威脅」深感憂慮，尤其是極右派鼓吹黨同伐異、仇外情緒與種族歧視，該大會（2003）表示：「沒有任何會員國能免於極端主義對於民主的固有威脅。」（粗體為筆者所強調）並呼籲各會員國政府應該採取行動抑制這類運動與政黨，如中止提供資金，而且「若有損害國家憲政秩序之虞」，可以解散該類政黨。該大會透過這些聲明正式承認民主的脆弱性。由此可知，即使這些國家自視為世界民主典範，仍意識到民主的脆弱。

2011年7月22日，挪威人布列維克（Anders Behring Breivik）在奧斯陸市與烏托亞島發動武力攻擊，導致77人喪生，近百人受傷，被視為對民主的沈重打擊，對挪威人帶來的創傷在事件落幕後也引發諸多討論，但是挪威少數族群因為該攻擊事件以及歐洲穆斯林陰謀論的威脅所遭受的創傷卻鮮少受到關注。

這起事件的嚴重後果，從英國政治雜誌《新政治家》（*New Statesman*）刊出的封面標題可見一斑：「布列維克事件最令人震驚的事：有多少人同意他的觀點？」（2012年4月23日出刊）其中一篇文章指出，英國右翼報社經常對於伊斯蘭教與穆斯林作出誤導、扭曲甚至不實的報導，而《新政治家》封面寫道：「該是好好檢視主流恐伊斯蘭情緒的時候了。」適時點出社會需要正視處理恐伊斯蘭情緒，並認清這是一種現代的種族歧視。

挪威首相斯托爾滕貝格（Jens Stoltenberg）對屠殺事件作出回應，呼籲社會促進「更多民主、開放與人性」，雖然社會中存有反民主力量以及充滿種族歧視的輿論，如挪威人抱怨國內有「太多外國人」或「太多阿拉伯人」，但是教育工作者必須審慎思考如何將「更多民主、開放與人性」帶入每天的教學實踐。而筆者認為，這並不表示要加強現有的教學活動，因為學校中既有的民主實踐的教學活動，並未意識到今天多元文化的現實風險所創造的學習情境，雖

稱為民主實踐，但可能無法保障少數族群學生的平等權利。

在教育中提倡「更多民主、開放與人性」，需要拓展民主實踐並接納多元，不僅要肯認可辨視的少數族群（譯註：visible minority，指可經由膚色判斷的少數族群），更要關注遭社會漠視的身份認同與歷史。存在社會中的種族歧視和黨同伐異心態，如若逃避之，這些問題不會自動解決，如若忽略之，對於容易遭受歧視言語攻擊的學生來說，等於是一種輕視，對他們的身心健康、歸屬感和學習產生負面影響。不重視少數族群的參與，會讓主流學生誤以為，少數人的權利與認同比較不重要，也不必努力落實民主，而且只有遠方國家人民的人權才值得關心憂慮。如此一來，學生便難以理解，其實民主與人權需要持續注入新的意涵與反覆檢視才能充分發揮作用，而且國內所有人民都應受到保障。

真正的民主學習環境，以及真正的學校民主決策機制，必須確保學校的課程、組織議題、學校架構與政策都能保障少數族群學生的權利與利益。此外，民主人權教育也需要幫助學生培養正確態度與完善能力，包含主流與少數族群的學生，讓他們能擁護民主，與遭受歧視排斥的人並肩為正義奮戰。團結友愛的確是民主人權的重要概念，但如前所述，如果連在自己學校、社區、國家中，都無法為其他同胞維護權利，要談跟遠方國家人民的團結，意義恐怕不大。

人權與社會正義的教學

在當今全球化的時代中，教育工作者日益發現，教學課程必須符合校園中多元成員的需求，尤其注意到傳統公民課的不足之處，因為傳統公民課只教導學生身為國民的權利與義務，而教室內有些學生不會成為公民，有些學生則沒有意願成為公民，還有些學生難以充分享有公民權利，以人權為基石的世界性公民教育（Osler and Starkey, 2003, 2005）也許可以指引未來的方向。本文總結前述討論提出以下數項原則，內容反映筆者所建構的人權教育理論基礎，以及筆者在各級學校教授人權科目的實際教學經驗。值得一提的是，這些原則是透過與全球教師的對話所建立，筆者與這些教師共同合作探討如何能將人權教育有效融入每日的實踐，並運用在更廣泛的社會經濟、文化、政治背景中。

以下所提出的原則並非萬靈丹，而是為不同社會文化背景中有關人權教育的討論與實踐提供參考的幾項指標，雖然 1948 年聯合國《世界人權宣言》的起草者將人權教育被視為人權發展的核心，但人權教育目前在全球正規教育體系中仍未臻成熟，也尚未具備完整的理論架構。

公立學校施行人權教育之原則

- 學校的人權教育首先應該肯認學習者具有多元身份認同，而這種概念應超越《世界人權宣言》中的法律肯認層次。
- 落實人權教育，必須先重新建構國家的概念，國家不僅具有多元文化更具有世界性。
- 納入學習者個人與集體的論述，是促進人權教育有效學習的關鍵，尤其在獨厚（且具有排他性）國家論述的學校體系中，更是如此。
- 納入學習者論述，使人權教育教學者瞭解並認識學習者的特殊歷史背景，才能讓教學更貼近學生，提升學習成效。
- 人權教育課程需處理學習者在校園內外有關不對等權力關係的經驗。
- 雖然現在全世界的人都具備享有人權與人權教育的權利，人權教育的教師、教科書撰寫者、課程規劃者仍然必須意識到，學校中可能存在會壓抑弱勢文化的反制力量。
- 教師需要對人權與學校教育之間的緊張關係有所認知，人權的本質為世界主義，而學校教育基本上具有民族主義的本質。
- 人權教育的核心目標是促進各種不同族群間的團結友愛，跨越學校、社區、國家、世界的界限。

參考文獻

- Appiah, Kwame A. 2007. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York and London: Norton.
- Banks, James A. 2004. "Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World." *The Educational Forum* 68: 289-298.
- Bhabha, Homi J. 2003. "On Writing Rights." In *Globalizing Rights: the Oxford Amnesty Lectures*

- 1999, edited by Matthew Gibney, 162-183. Oxford: Oxford University Press.
- Bromley, Patricia. 2009. "Cosmopolitanism in Civic Education: Exploring Cross-National Trends." *Current Issues in Comparative Education* 12 (1): 33-34.
- Butler, Judith. 2006. *Precarious Life: the Powers of Mourning and Violence*. New York: Verso.
- Council of Europe's Group of Eminent Persons. 2011. "Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe." Strasbourg: Council of Europe. <http://www.theewc.org/uploads/content/Living%20Together%20%28The%20Group%29.pdf>
- Delanty, Gerard. 2003. "Citizenship as a Learning Process: Disciplinary Citizenship versus Cultural Citizenship." *International Journal of Lifelong Education* 22(6): 597-605.
- Dewey, John. 1916/2002. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. In *John Dewey and American education Volume 3*, edited by S. J. Maxcy. Bristol: Thoemmes.
- Eidsvoll 1814 (official webpage) <http://www.eidsvoll1814.no/?aid=9067783>.
- Flowers, Nancy. 2004. "How to Define Human Rights Education? — A Complex Answer to a Simple Question." In *International Perspectives in Human Rights Education*, edited by V. Georgi and M. Seberich. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Government of Norway. 2013. "Centenary of Women's Right to Vote in Norway 1913-2013." Norwegian embassy, Canada. 11 January. http://www.emb-norway.ca/News_and_events/News/Centenary-of-Womens-Right-to-Vote-in-Norway-1913-2013/#.UIStub5wYic. Accessed October 9, 2013.
- Kymlicka, William. 2003. "Multicultural States and Intercultural Citizens." *Theory and Research in Education* 1 (2): 147-169.
- Mikkelsen, R. et al. 2010. Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. International Civic and Citizenship Education Study 2009. ActaDidactica Oslo 2/2011. Oslo: Institutt for lærerutdanningogskoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Mohanty, Chandra T. 1984. "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses." *Boundary* 12/13 (3/1): 333-358.
- Murphy-Shigematsu, Stephen. 2012. *When Half is Whole: Multiethnic Asian American Identities*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2006. "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education." *Journal of Human Development* 7(3): 385-395.
- Osler, Audrey. 2011. "Teacher Interpretations of Citizenship Education: National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities." *Journal of Curriculum Studies* 43(1): 1-24.
- Osler, Audrey and Hugh Starkey. 2003. "Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences." *Educational Review* 55(3): 243-254.

- _____. 2005. *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- _____. 2010. *Teachers and Human Rights Education*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham.
- Osler, Audrey and Juanjuan Zhu. 2011. "Narratives in Teaching and Research for Justice and Human Rights." *Education, Citizenship and Social Justice* 6(3): 223-235.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe (PACE). 2000. "Recommendation 1438 Threat Posed to Democracy by Extremist Parties and Movements in Europe." Adopted 25 January. <http://www.assembly.coe.int/ASP/XRef/X2H-DW-XSL.asp?fileid=16765&lang=EN>
- _____. 2003. "Resolution 1344 (2003) Threat Posed to Democracy by Extremist Parties and Movements in Europe." Adopted 29 September. <http://www.assembly.coe.int/ASP/XRef/X2H-DW-XSL.asp?fileid=17142&lang=EN>
- Popkewitz, Thomas S. 2007. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge.
- Reid, Alan, Judith Gill and Alan Sears. 2009. (eds.) *Globalisation, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*. New York and London: Routledge.
- Smith, Carsten. 1995. "The Development of Sami Rights Since 1980." In *Becoming Visible: Indigenous Politics and Self-government*, edited by Terje Brantenberg, Janne Hansen, and Henry Minde. Tromsø: University of Tromsø, Sámi dutkamiidguovddáš - Centre for Sámi Studies. <http://www.sami.uit.no/girji/n02/en/105smith.html>. (Accessed October 9, 2013)
- Spivak, Garyatri C. 1999. *A Critique of Postcolonial Reasons: Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tarrow, Norma. 1993. "Human Rights Education: Alternative Conceptions." In *Cultural Diversity and the Schools, Vol. 4: Human Rights, Education and Global Responsibilities*, edited by James Lynch, Celia Modgil and Sohan Modgil, 21-50. London and Washington DC: Falmer Press.
- Tibbitts, Felisa. 2008. "Human Rights Education." In *Encyclopedia of Peace Education*, edited by Monisha Bajaj. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- United Nations. 1945. "Charter of the United Nations." <http://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/uncharter.pdf>.
- _____. 1948. "Universal Declaration of Human Rights." http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf.
- _____. 1966. "International Covenant on Civil and Political Rights." <http://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20999/volume-999-I-14668-English.pdf>.
- Vesterdal, K. 2013. "Norwegian Teachers' Perspectives on Human Rights Education." Paper presented in research seminar series Citizenship, Human Rights and Diversity in Education,

Buskerud University College, Drammen Norway, 16 January.

Yeban, Felice. 1995. "Building a Culture of Human Rights: Challenge to Human Rights Education in the 21st Century." In *Human Rights Education Pack*, edited by ARRC, 28-31. Bangkok: Asian Regional Resource Centre for Human Rights.

Human Rights Education and Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Considerations and Their Application in Differing Socio- cultural Contexts

Audrey Osler

Professor, Buskerud and Vestfold University College, Norway
and University of Leeds, UK

Abstract

This paper explores some of the challenges of implementing human rights education, characterised as a cosmopolitan project, within the national framework of public schools, which rarely conceive of the nation as cosmopolitan. It focuses on two human rights concepts, universality and recognition, concepts which need to be revisited if we are to develop a theory and practice of human rights education (HRE) which meets the needs of contemporary societies which are increasingly recognised as diverse, which continue to be characterized by asymmetrical power relations and by anti-democratic and extremist political movements. The paper argues that human rights education is one in which teachers and learners need to understand that human rights and democracy may be fragile and need to be constantly renewed and refreshed if they are to be guaranteed. Accordingly, an evolving theory and practice of human rights education needs to embrace the concept of recognition, extending it beyond that expounded in key human rights instruments. Human rights education needs to build on the experiences of learners, drawing on their narratives. In particular, it needs to confront the traumatic past if it is to contribute to greater social justice in the present. The paper concludes with some principles which might inform debate and practice in human rights education in different socio-cultural contexts.

Keywords

cosmopolitanism, universality, recognition, narrative, traumatic past, diversity

