

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

法治教育與法律社化之理論研究 - 以哈伯瑪斯的溝通行動 理論為中心

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC91-2413-H-003-029-

執行期間：91年08月01日至92年07月31日

執行單位：國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系(所)

計畫主持人：林佳範

報告類型：精簡報告

處理方式：本計畫可公開查詢

中 華 民 國 92 年 12 月 22 日

國科會專案報告內容：

題目：法治教育與法律社會化理論研究—以哈伯瑪斯的溝通行動理論為中心

中文摘要：

本研究計畫的目的，在找尋符合現代法律理念的法治教育課程的理論基礎，社會化是許多教育理論的基礎，惟社會化的理論與教育模式間的關係的探討往往並未被更進一步地釐清。法治教育是我們社會走向成熟的民主與法治社會重要的機制。甚者，法治教育直接承載著現代法律的理念，惟若其教育模式仍受制於傳統的規範意識與模式，教育關係與教學實踐上若仍以傳統的方式進行，我們很懷疑其成效或其社會化的後果。

不同的教育理念，預設有不同的社會化的模式。特別地，現代法律的理念，以人權的保障為核心，而強調對個人自主性與獨特性的保障；社會化的理論多強調，社會價值與規範對個人的確立與接受，然而，我們要探尋以個人權利保障為核心的社會化理論如何可能？傳統與現代的法治教育模式，其預設的法律社會化理論有何不同？進而，我們是不是能根據符合現代法律理念的法律社會化理論，找出其相符的學校行政原則，或與其相應的教學策略與模式，甚至指出教學互動的過程中，不僅是學生的社會化過程與機制，亦能對老師的社會化過程與機制提出解釋與說明。

Habermas 的溝通行動理論，以意義的語言溝通行動為出發，以 Piaget 和 Kohlberg 的發展心理學為基礎，解釋社會與法律理性化的過程。從法治教育的角度而言，理性化後的法律體系，其價值係建立在尊重個體作為法律之主體的普世人權理念，其社會化之過程不應是一個對客體的條件化過程，亦不應是一個外在力量所主導意識型態的馴化過程。在溝通行動理論下，法律的社會化亦是主體的個體化過程，教育的過程中，老師應尊重學生的溝通主體地位，給予正當性主張的機會，在溝通互動的過程中，開啟雙方的學習與價值重構的過程。

關鍵字：法治教育、法律社會化、哈伯瑪斯、溝通行動理論

(二) 計畫英文摘要。

The theory of socialization is regarded as an important theoretical foundation for education. A different socialization theory implies a different educational practice. A law-related education needs to meet the idea of the modern legal system that is based on the protection of human rights.

However, socialization tends to accord individual with social values. How do we figure out a socialization theory that is able to address the problem of individuation that promotes individual autonomy so cherished as the core of the protection of human rights? Furthermore, what is the implication of such a theory of socialization for law-related education? Can we find the teaching model and strategies of law-related education in terms of the socialization theory different from the one that is based on intimidating pupils from delinquency?

In this project, I will try to answer the questions in terms of Jurgen Habermas's theory of communicative action.

Keywords: law-related education、 legal socialization、 Habermas、 communicative action

壹、前言

台灣雖然是華人社會中，落實政治上近代民主理念較具成就的社會，然而，不可否認地近代人權理念所開展出的自由民主憲政的規範與制度性運作，仍有待進一步地落實。我們的政治權力之取得，從「國會全面改選」、「總統直選」到「政黨輪替」，於立法權與行政權上皆依民主化的程序進行，而司法權亦漸脫離政治而具獨立性。可是，於政治共識的形成上，於行政權與立法權的運作上，因憲法規定的不明確，或政黨政治運作的不成熟，於核四建廠的爭議上充分展現。就人權保障的制度性實踐而言，自解嚴後憲法上的人權保障規定，漸從學理上的理念，到實際的人權救濟制度，雖漸具雛形，惟司法權距離成為人民所倚賴而保障人權的重要機關，尚有一段距離。我們仍見檢察官的濫用搜索權，或人民以自焚的方式抗議司法的不公等事件。簡言之，我們雖有民主化，惟自由的保障仍有待法治的落實；讓現代法律的理念為社會各階層所熟知與信守，自為法治之落實所不可或缺者，如周天璋（1998：257）所言：「法治的理念訴求正當規則的建立和正義權威的高舉；思考如何妥善規範人的自由裁量。再不將法治觀念融入生活方式，走進社區，政治可能吞噬我們，專斷可能借屍還魂，人類所迎接的資訊科技時代可能失控，為維護人性尊嚴所做的一切努力也可能化為不可求得的高調。」

一、傳統法治教育的問題

我國傳統的法治教育模式，僅強調社會規範的灌輸，內容上多強調強制性的規範如刑法，目的在於藉法律制裁的威嚇，使受教者因害怕而守法，此模式的法治教育，不僅不符現代法律理念，更與現代教育理念相齟齬。現代法律體系形成的歷程，如 Max Weber 所觀察實係一種理性化的過程，此過程中法律的內容上與形式上皆因理性化而有非常大的演變，相對於傳統的法治教育模式，從對法條的認識開始，有下列幾點可供參考：（林佳範：2000：18-19）

（一）法條應不應教的問題，或許應是法條應如何教之問題。「政令宣導式」的教法，只是凸顯教育者的不合時宜，不僅不理解現代法律體系的基本精神，更僵化教育作為語言溝通互動過程的學習潛能。現代社會的複雜性，法律規範的結構與內容，絕非傳統道德律令的型態可相比擬。法條的型態，亦非侷限於誠命式的強制規範，法律的效果亦非僅有刑罰，而法律規範的對象亦非僅針對一般人，於法律體系運作之人員亦非僅有傳統認知的法官、檢察官。

（二）現代法律體系的精神，立基於理性化生活世界所開展的現代意識，然而實證化與系統化的法典，就立基於日常語言溝通互動的法治教育過程而言，並非即刻能以參與者的角度而提出規範正當性發問與主張，而傳統的教材多側重形式體系面向的介紹，而較少基本理念與原則的說明，縱使有者亦僅從定義式概念簡介。法律專業訓練，應與一般性的法治教育相區隔，而此區隔絕非僅是所謂的「簡

化版」而內容少與更抽象而已。相反地，法治教育應於內容上著重基本理念與原則的部份，而抽象的理念與原則，絕非定義式簡介而已，應從日常生活世界的實例與語言出發，指出認知的盲點與提出正當性的質疑，而達成意識去中心化的生活世界理性化的可能性。

(三) 現代法治教育，不應僅關注於人民守法意識的形成。現代法治的精神，或許更在於政府的守法，與人民權利之保障。現代社會秩序的形成，絕非僅靠人民的道德意識，制度的設計與檢討與法令的切實執行，或許更是問題之所在。現代的社會，價值多元與民主化，人民是法律的主體，政府是人民的公僕且被給「錢」與「權」，公僕對公共問題的解決，應負第一線的責任，怎可反過來推卸責任，責怪人民的欠缺守法意識。過度的泛道德化，正是生活世界未理性化的徵候，其未能區別不同的問題面向，而簡化問題的處理。

(四) 人權的保障，是現代法律體系的核心精神，惟人權的普遍性意含，不應曲解為個人恣意的保障。法治教育，或許可從權利的概念開始，從區別特權到權利，從區別個人意志的彰顯到普遍性理由的呈現。法治教育，立基於日常生活語言的溝通互動過程，盼從實踐理性的溝通理解潛能，而達到生活世界的理性化。主張權利要能正當化其基礎，於不成文法法系國家，人民認為其有理由即向法院主張，不必急於找法典上或先例上的基礎，惟於成文法法系國家，法典亦將正當理由有系統的條文化。法條應融合於說理的過程。

二、 九年一貫課程改革與社會化理論

九年一貫的課程改革，遭受許多的批評與爭議，許多教師反應「學理不明、課程目標不清，老師也指抓不到重點」(中國時報 2001/12/17)，而有關「合科」與「分科」的爭議，更是模糊了課程改革的精神。教改主張人民教育權與學生學習權的保障。(教育基本法第二條、第八條)從人權的理念與教改理念的一致性觀之，教改的理念正呼應著人權的理念，教改的落實不能不含人權教育於其中。(林佳範：2001)直言之，人權的理念強調學生作為權利之主體，相應地，課程改革的精神應在於以學生作為學習的主體。九年一貫的課程改革精神應在於以「學生為中心」的課程理念為基礎。

再者，現代的法治理念，正也是從人權保障的觀念而開展。現代的法治教育，不僅需從人權理念來說起，也要改變以往的威權方式，改以符合人權與教改理念的學生為中心的方式。以學生為中心，即從學生的日常生活開始，而明顯與立即的，學校的教育關係即成為學生觀察與反省的對象。現代的法治教育中，學生不僅是學習的主體，更是權利的主體。法治教育的言教與身教相合一。(林佳範：2000a)

周志宏教授(1997)以「教育的非權力性」，來指出從法律上與教育原理上

的教育關係：「過去的教育偏重倫理作用、教化作用，強調服從、紀律、訓練、價值的灌輸以及倫理觀念的養成。因此，多以懲戒為教育的主要手段，強調學校、教師與學生間的特別權力關係。然而，現代教育強調人格的發展、自主精神的培養、追求真理的態度、創造性思考以及獨立的判斷力。因此，任何非基於教育原理所為劃一的規制與單方面的強制，皆對教育有害無益。」周教授所指出的單方面的強制的教育手段，與強調受教者主體性的現代教育，其各自背後隱藏著什麼社會化理論？

John Dewey(1997)於二十世紀初的美國推展教育改革運動，他深感改革決不能只建立於對舊的課程的批評而已，更應明白地指出新的課程理念的理論基礎，於教學的實施上才能充分掌握其原則而安排課程的進行。他認為任何的學習都脫離不了「經驗」，於是探討經驗的本質而能進一步地指出「好」與「壞」的學習經驗之差別所在。我國於九年一貫的課程改革上，遭受許多的批評與誤解，或許即在於對課程改革的理論基礎的探討上不夠清楚，許多老師不知道為什麼要改革，更不用說怎麼改，舊課程問題出在哪裡，新的課程能如何改善，欠缺完整清晰的理路，更不用說淺顯易懂的說帖。

教改的精神強調學生作為學習的主體，從人權的理念的觀點我們應重尊重學生有個人的自主成長權，此不禁讓我們要問所謂的社會化理論中，有多少學生作為主體所能發揮的空間？社會化的過程中，學生僅是被動的客體或被條件化的客體呢？不同的社會化理論，其所規劃的學習內涵、學習過程、教學過程等有何不同？我們常所謂的「教學相長」，其所依據的社會化理論為何？其是否意味著學生與老師於社會化過程中互為主體的地位？

貳、研究目的

本研究計畫的目的，在找尋符合現代法律理念的法治教育課程的理論基礎，社會化是許多教育理論的基礎，惟社會化的理論與教育模式間的關係的探討往往並未被更進一步地釐清。特別是，我們正處於教育改革之際，我們改革的方向與實施皆須有明確與具說服力的理論基礎，對於舊的實踐我們需能具體地找出其問題，甚至能指明改革的步驟與途徑。法治教育是我們社會走向成熟的民主與法治社會重要的機制。甚者，法治教育直接承載著現代法律的理念，惟若其教育模式仍受制於傳統的規範意識與模式，教育關係與教學實踐上若仍以傳統的方式進行，我們很懷疑其成效或其社會化的後果。

不同的教育理念，預設有不同的社會化的模式。特別地，現代法律的理念，以人權的保障為核心，而強調對個人自主性與獨特性的保障；社會化的理論多強調，社會價值與規範對個人的確立與接受，然而，我們要探尋以個人權利保障為

核心的社會化理論如何可能？(Friedman：1971：192)傳統與現代的法治教育模式，其預設的法律社會化理論有何不同？進而，我們是不是能根據符合現代法律理念的法律社會化理論，找出其相符的學校行政原則，或與其相應的教學策略與模式，甚至指出教學互動的過程中，不僅是學生的社會化過程與機制，亦能對老師的社會化過程與機制提出解釋與說明。(Rogoff：1991)老師憑什麼來幫助學生發展？老師如何促使學生的社會化發展，能從較低的階段邁向更高的階段，老師扮演如何的角色？甚至，所謂教師「彰益權能」(empowerment)來轉化學生(Shor：1992)(Apple：1985)，從法律社會化的角度是如何可能？

本研究希望藉由 Habermas 的溝通行動理論與其他社會化理論的交流，替前面所提出的一連串的問題，釐清現代法治教育的理論基礎，而開展出新的法治教育模式。

參、文獻探討

社會化理論的研究，向為心理學與社會學研究的交集區域，而於教育學領域更為教育的實施提供重要的理論基礎，於刑事法學上刑罰與「再社會化」(蘇俊雄：2000)，則為重要研究面向之一。

在美國，政治社會化的研究，則比法律社會化研究較早十年左右 (Torney：1971：138)，在六十年代政治社會化的研究 (Adelson & O'Neil：1966) (Easton and Dennis：1969) (Hess & Torney：1967) (Langston：1969) (Adler & Harrington：1970)，於實證的研究上，嘗試回答在何處與何程度政治社會化發生，在家庭？或在學校？或在其他社會機制如媒體與各種社會團體？於理論的研究上，嘗試回答社會化是如何發生與完成？政治社會化的研究，探討個人與政治體系的關係，為法律社會化研究，提供一個研究的基礎，於七十年代許多研究人員轉向探討法律社會化。(Tapp & Kohlberg：1971) (Torney：1971) (Gallatin & Adelson：1971) (Hogan & Mills：1976) (Renshon：1977)

國內對於社會化的研究，早期由呂亞力(1973)、袁頌西(1969)等學者引進，而近年來政治學者(林嘉誠：1987)(張明貴：1990)(陳恆鈞：1997)(吳乃德：1999)與教育學者均有利用此觀念於研究中。於教育領域，社會化的概念被運用於從幼兒(黃鳳嬌：1999)國小(張雪君：1995)中學(翁志宗：1998)(林儒：1998a)大學(楊寶琴：1983)乃至教師的在職時期(黃國峰：1999)的研究。許多是針對教科書之社會化研究(譚光鼎：2000)(王浩博：1989)，惟鮮少針對課程之社會化研究。再者，許多研究皆傾向於實證性的研究，探討社會化的成效問題，相對地針對社會化之理論性的探討者則較少。(李文政：1999)就法律社會化而言，尚未有較具體的研究成果。(林儒：1998b)(林儒：1998)

於公民教育，政治社會化是重要的理論基礎（楊國賜：1985）（張秀雄：1998），惟並未有特別針對法律社會化的探討。

在研究的面向上，法律社會化的研究或可從三個面向來探討，首先探討法律規範的社會化角色(The Socializer)，即法律規範本身的社會化功能，法律規範作為社會轉變的機制可能性與限制，再者，從被社會化的對象(The Socialized)而言，其所具有的法律或正義觀是如何，進而，法律的價值與理念是如何被取得，或個人的法律理念與正義感是如何發展與轉變，亦即此社會化過程是如何完成的(The Process of Socialization)。當然，此三個面向皆可進行一些實證性的研究，惟理論性研究則需對此三面向，綜合地從社會規範，經社會化的過程，到個人的社會化轉變，提出完整的解釋與說明。

從第一個面向而言，法律作為社會化的機制，我們需對現代法律的特性有清楚的理解，特別是其與傳統規範形式的區別，與現代法律體系的出現之規範意識基礎，我們才能掌握法律社會化的目標，甚而，指出傳統法治教育的限制。從第二個面向而言，個人作為被社會化的對象，個人的規範意識發展的程度，其與現代法律理念的差距何在，我們需能指出其限制，才能更進一步地找出發展的方向。從第三個面向而言，當我們釐清前兩個面向後，我們才可探討社會化的過程如何可能，特別是發展法治教育的模式與策略，弄清楚啟動個人社會化的重要機制與過程。

現代法律是社會理性化的重要面向，Habermas 當然對其相當關注，完成溝通行動理論後，其分別針對現代倫理與道德的面向探討(1990)(1993)，近年來更轉向現代法律的研究。(1998)(洪謙德：2000) 現代法律的理念，以人權保障為其核心理念，其社會化的目標，非僅在於對既有規範與價值的接受，更在於個人自主性與獨特性的保障，社會化與社會秩序如何可能，我們或許可參考 Habermas 對現代社會與其規範體系的理解，整理出符合現代法律理念的社會化目標與方式。

在法律社會化的理論上，有兩個理論典範基本上是相對立：認知發展理論(Cognitive development theory)與社會學習理論(Social Learning theory)。前者是以 Jean Piaget 與 Lawrence Kohlberg 等所展的理論為基礎，而後者則是以 Albert Bandura 等為主要的理論家。這兩個典範於除其淵源上的不同外，很重要的於社會化的解釋上，對個人與環境的關係或內部與外部因素的解釋上，在學習機制的解釋上均有所不同，縱使兩者相互間並未以對方為相抗衡的理論。(Cohen & White：1990：28) 本計畫將以此兩大典範為基礎，探討法律社會化的一些基本理論面向，進而與 Habermas 的溝通行動理論進行比較。

Habermas 的理論對教育領域有許多的啟發，關於知識的本質（楊洲松：1998）教育行政（廖春文：2000）（范熾文：2000）課程與教學（陳伯璋：1982）（McIntyre：1983）（Young：1989）（翁志宗：1997）（楊深坑：1997）甚至教育研究本身（李奉儒：1991）皆有學者探討。法治教育作為社會化過程的重要方式，亦受制於傳統教育模式的影響，前揭許多援用 Habermas 理論於教育領域的研究，其對傳統教育模式的批判，可成為我們探討符合現代法律理念的社會化過程與方式的重要參考。

肆、研究範圍、方法、步驟

以下藉由名詞的界定，進一步釐清本研究的範圍：

一、法律社會化：人從出生即必需生存於特定的社會中，所謂社會化最廣義或許可指人如何成為一個社會人，此過程本身即所謂的「社會化」過程。然而，社會不可避免地會有其價值、規範與組織來營共同的生活。個人需習得特定社會的政治體系或法律體系的價值、規範與組織以生存於其中，而針對政治體系即所謂「政治社會化」，針對法律體系即所謂「法律社會化」。有學者將法律社會化的標的侷限於對該社會法律體系的態度(attitudes) (Torney：1971)，本文並不採如此狹隘的範圍，蓋社會化的結果應包含個人的整個人格，並不侷限於個人的態度，特別是個人格的展現或或社會化的過程應全面展現各種意義形成的互動過程，有時並不彰顯於明確的態度，甚至出現於個人許多下意識的各種行動中。法律社會化，有學者亦稱為「規範社會化」（林儒：1999），當然規範的範圍並不限於法律規範，各種組織或多或少都有其規範如政黨有其黨規，再者規範的型態，因其拘束力的型態不同亦有所不同，如道德與法律即有明顯的不同，所以，將法律社會化稱為「規範社會化」，易生混淆。然而，此並非表示規範意識的發展對規範型態不會有共同的影響，特別是從傳統的規範意識轉向現代的規範意識，其同時地觸動法律與道德的發展。（Habermas：1996：111-118）

二、法治教育：本研究將區分「法律教育」與「法治教育」。前者指各大學法律科系的法律專業訓練課程，或教育體制內法律人的專業養成過程；後者指針對非專業化的對象，教育體制內或外，現代公民法律素養的形成。此二者，因對象與目的的不同，於課程的內容或教法上應有非常大的區別，雖然均是針對現代法律體系的認識。本研究以尋找法治教育的理論基礎為目的，特別是社會化的對象，將指非專業化的一般大眾或在學的學生。

三、理論性研究：本研究性質上，非屬實證性的調查、資料收集與分析，所謂「理論性」係指從事概念的分析與探討，對於相關的理論性論述，作資料的收集與概念的分析，對特定的觀點提出整理或看法，或對理論性的問題提出解釋與說明。

本研究將以社會化的中、英文理論論述為主要對象，而法律社會化的理論論述更將涉及心理學、社會學、政治學、哲學、教育學等領域。

四、Habermas 的溝通行動理論：本研究將以 Habermas 的英文相關翻譯或論述為主要參考，將不處理其德文的論述。由於他的仍相當活躍於理論的論述與交流，亦不時修正自己的觀點，特別是有關倫理、道德、法律是最近十幾年來才有系統性的論述處理，他仍不斷地回應他人的闡釋或批評(1998)(1993)，本研究將盡可能地收集其最新的相關論述。

本研究性質上，非屬實證性的調查、資料收集與分析，所謂「理論性」係指從事概念的分析與探討，對於相關的理論性論述，作資料的收集與概念的分析，對特定的觀點提出整理或看法，或對理論性的問題提出解釋與說明。本研究將以社會化的中、英文理論論述為主要對象，而法律社會化的理論論述更將涉及心理學、社會學、政治學、哲學、教育學等領域。

本研究之進行步驟：

- 1、首先現將收集與法律社會化理論相關的文獻，分析各種法律社會化的相關論述，整理出法律社會化理論的相關面向。
- 2、以上述整理出來的面向，來檢視 Habermas 的溝通行動理論論述，找出相關的部分，進行概念的分析與比較。
- 3、試圖回答本研究的相關問題，找出合乎現代法律人權保障之法律社會化模式。
- 4、從上述的法律社會化角度，來檢視相關的教學模式與教學策略。
- 5、總結上述各步驟之結果，並撰寫論文。

本研究之執行進度。原則上每個步驟均約需費時兩個月以上，Habermas 仍是相當活躍的理論家，亦時常進行理論的對話與修正（主要以德文），本研究以其英文的論述為主，故研究上較大的困難在於其最新觀點與論述的取得。此困難僅能盡可能搜尋最新的期刊資料與消息，或於網路上密切的搜尋與觀察。

伍、結果與討論

Habermas(1987)的社會理論區分「生活世界」與「系統」的雙重面向。這兩個概念皆非其獨創的，但他獨特地將其整合，並認為兩個面向皆是了解現代社會所不可或缺的。此兩個面向可代表我們對於社會世界的兩種可能傾向：觀察者與參與者的觀點。「生活世界」從社會參與者的角度立論，而「系統」則從社會觀察者的角度闡明。

「生活世界」的概念與我們日常生活中語言的社會溝通交流相關連。生活世界是我們語言相互溝通與意義理解所必須預設，而由文化與語言所構成的背景世界：「所謂的生活世界，是一個超出聽者與說者的位置，一個當聽者與說者遭遇而能相互提出發言的地方，而其所提出的發言主張可能指稱（客觀的、社會的、主觀的）世界，且是一個能相互對其發言主張肯定或否定、同意與不同意的地方。」（Habermas:1987:126）生活世界意指我們相互了解的「地方」，其「超」出聽者與說者的地方，在於當我們相互溝通時，必需事先具有一些共同的預設（assumptions）如相同的語言、文法規則、文化與一些共享的傳統等。再者，我們於生活世界中欲形成相互的了解，必需由三個形式（客觀的、社會的、主觀的）世界概念，作為共同的參考系統，藉此理解相互間的語言指稱。而我們於語言的使用中，對此三世界會提出三種不同性質的正當性主張（validity claims）：針對客觀世界的發言我們可質疑其真實性（truth）、針對社會世界的發言我們可以質疑其人際關係上的正確性（rightness, appropriateness）、針對主觀世界的發言我們可以質疑其個人發言的真誠性（truthfulness）。（Habermas:1987:120）（Habermas:179:50）

我們於生活世界中的語言溝通互動，並非自始即能有三個形式（客觀的、社會的、主觀的）世界的相互區別的能力，甚至能提出三種不同性質的正當性主張來批評。此乃「生活世界理性化」（the rationalized lifeworld）的結果。Habermas（1984, 1987）同意 Max Weber 的「解除魔咒」（Disenchantment）的文化理性化（cultural rationalization）命題，亦即我們對周遭世界的理解，由宗教神話式走向科學式的解釋，代表人類學習能力的提昇，惟其並不同意他對理性化過程的解釋與其悲觀結果的看法。援用 J. Piaget 的發展心理學，Habermas 認為個人的認知心理的發展過程，兒童從自我中心的意識（ego-centric）到成年後的去中心化（de-centered）過程，與文化理性化過程於結構上是相平行的。因此，「解除魔咒」的過程象徵著一個綿密的神話式且社會中心（socio-centric）意識的瓦解，且建構一個去中心化的意識，而能清楚地將自然、社會、與主觀世界相區別。形式世界觀的區別，也意味著漸漸認可相互區別的正當性主張系統的形成以對應於三個不同的世界。而如此的過程能被稱為「理性化過程」，係由於其提昇了人類學習的能力。因為，它提供社會行動者一個思考的架構，去建構一個反身化（reflexive）或自我批判（self-critical）的面向。形式世界觀的區別和與其相對應形成的正當性主張，使一個經表明的思考與對於評價何者為真實（truth）、何者為正確（rightness）、與何者為真誠（truthfulness）的各種不同可能解釋成為可能。Habermas 強調這種現代性的多面向的學習潛能，不應僅單面向地凸出認知的形式操作面向，而強調科學與技術對外在世界的操控能力；理性化應指向更基礎的溝通學習的能力，而非形式操控的目的理性（purposive rationality）。

生活世界是我們作為參與語言溝通互動對於世界理解的地方，相互溝通理解，於功能上，相應於生活世界的三個結構組成部門（文化、社會、個人），我們的自我人格形成 (personality development)、社會的整合 (social integration) 與文化之再製 (cultural reproduction)，皆需完成於語言之溝通互動過程中。當語言溝通互動的參與者達到相互的理解，他們對於所處的文化是既使用與再生；當相互調整行動時，藉相互承認可被批評的正當性主張，他們本社會團體一員之身份，亦同時加強該團體的整合；藉人格的適格地語言互動，成長中的小孩內化她的社會團體的價值傾向與取得行動的一般化能力。(Habermas:1987:141)

Habermas 雖然沒有特別針對「法律社會化」有論述，惟在其整個溝通行動理論中，溝通行動的過程是同時完成「文化再製」、「合法化」與「社會化」，端視我們從哪個面向來觀察：文化、社會、個人。再者，其溝通行動理論的形成，參考許多理論家如 George Herbert Mead (1863-1931)、Jean Piaget (1896-1980)、Lawrence Kohlberg (1927-1987) 的理論，而這些理論家的論述皆為社會化提供重要的理論基礎。(鄭世仁：2000：178) 此外，Habermas 的溝通行動理論中，亦探討到法律理性化的問題，於第一冊以 Max Weber 對法律理性化的理論檢討起 (1984：243)，而於第二冊從生活世界與系統的相互區別，亦以法律的理性化為例子 (1987：175)，最後於論述系統對生活世界的殖民亦以所謂「法制化」(Juridification) 為分析的對象。(1987：356)

本研究以前述 Habermas 的溝通行動理論為架構，試圖解釋欲達成傳遞人權價值理念的法治教育的社會化過程，並反省我國法治教育的現況與其相關的理論基礎，研究結果如下：

一、法治教育的規範意識目標：普遍化之後成規規範意識的形成。

根據 Habermas(1987：175) 的理論，近代法律體系的出現，本身即是社會理性化的面向之一，不論就其內在的精神強調普世化的倫理價值觀(如普世人權的觀念)，或就其外在的形式的實證化過程。從規範意識之變遷而言，即近代的普世化的規範意識，需建立在 Kohlberg 的「後成規意識」(post-conventional) 階段。然而，社會體制的理性化，未必即表示社會大眾的規範意識皆已達後成規意識的階段，我們雖於憲法中明訂人權保障的倫理價值作為我們法律體系的核心價值，但並不表示此倫理價值已成為每一民眾之共識，甚至未能為許多未成年的國民所認知與理解。所以，從法治教育的角度而言，其目的即應在於提昇受教者的規範意識能達到後成規意識，而有普遍化的人權保障倫理價值。

二、法律社會化並非僅是行為者的外部行為合乎規範秩序，而是在於內部的規範意識變遷的問題。

法律社會化，作為法律的核心價值的傳遞過程，其絕非僅是關心行為者外部行為的合乎法律秩序，更在乎的是內部的規範意識的形成問題。社會學習理論，以行為主義為基礎，將社會化的過程減化為條件化之過程，並無法解釋行為者內心的規範意識變遷過程。甚者，法治教育的目標，並不在於透過法律強制力之威嚇，來制約學習的學生。我國的法治教育目標，往往減化成「犯罪防治」與希望學生養成「守法的習慣」，此不僅未能達成法律社會化之形成學習者的規範意識，更與近代法律理念之人權理念相違。蓋人權理念強調對人作為主體之尊重，而學習過程中僅被視為被條件化之客體，如何形成主體與其自主意識。

三、個人內部規範意識的變遷，無法以外部強制的方式來形成，亦非僅依個人的自我反省之解構與重構而成。

根據 Habermas(1992)的溝通行動理論，主體的個體化(Individuation)與社會化過程，是一體的兩面，均係透過意義的溝通行動過程來完成。異於向來視個體化的過程，為主體之自我觀察與反省中形成，他強調語言所媒介下的意義理解，主體的自我認同並不是在真空的自我意識下形成，相反地必須是透過社會互動下，由別人的眼睛來看到自己。自我的觀察與反省或許是重構自我的重要努力，但唯有在社會互動中，才有自我認同的問題，才能啟動自我的反省與重構。行為人內部的價值重建，除無法由他人的單方強制形成(但有可能一時的意識型態控制下的馴化)，需於價值的溝通互動中，啟動自我的重構過程，但需靠自己來完成此一過程。所以，法治教育的社會化過程，教師不能單方地講授，更需注意學習者的自我完成。而學習者的自我價值重構，亦非無端地從天而降，需要老師在語言溝通互動中啟發。

四、法治教育的社會化過程，本身即是主體生活世界的理性化過程。

如前所述，主體的生活世界理性化過程，是一自我意識的去中心化過程，在意義的溝通互動過程中，主體漸體認到形式世界觀的區別，即主觀世界、社會世界、主觀世界的不同，與主體生活世界的有限性。此一去中心化的過程，使主體漸從自我中心的解釋世界的不足，從只要我喜歡有什麼不可以，到區辨不同的世界與相應的正當性主張的問題。法治教育或許從學習者的生活互動中，訓練說理開始。所謂「說理」，即是提出正當性主張，老師藉由點出學生說法的問題，促使學生進行自我的重構。主體的生活世界，不可避免地由過去所習得或傳來的規範意識與倫理價值所形成，在教育的過程中應讓學生有反省過去的倫理價值觀的機會，唯有在與教師的理性的溝通互動過程中，讓師生從視為理所當然的倫理價

值觀中，漸發現原先的觀念的矛盾與不足，才會開啟學習與價值重建的過程。

Habermas 的溝通行動理論，以意義的語言溝通行動為出發，以 Piaget 和 Kohlberg 的發展心理學為基礎，解釋社會與法律理性化的過程。從法治教育的角度而言，理性化後的法律體系，其價值係建立在尊重個體作為法律之主體的普世人權理念，其社會化之過程不應是一個對客體的條件化過程，亦不應是一個外在力量所主導意識型態的馴化過程。在溝通行動理論下，法律的社會化亦是主體的個體化過程，教育的過程中，老師應尊重學生的溝通主體地位，給予正當性主張的機會，在溝通互動的過程中，開啟雙方的學習與價值重構的過程。

陸、參考文獻

一、英文部分

- Adelson, J., & O'Neil, R.: (1966) 'The growth of political ideas in adolescence: The sense of community,' *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 295-306.
- Apple, M.: (1985) *Education and Power*, Boston: ARK.
- Chung, In-Yeop: (1994) *Effects of experimental curriculum on political socialization of middle school students in Korea*, Ann Arbor, Mich. : UMI.
- Claussen, Bernhard & Mueller, Horst (eds.): (1990) *Political socialization of the young in east and west*, Frankfurt am Main ; New York : P. Lang.
- Cohen, Ellen S. & White, Susan O.: (1990) 'Competing Theories of Legal Socialization', in *Legal Socialization-A Study of Norms and Rules*, pp27-49, New York and et al: Springer-Verlag.
- Crawford, Paul Duncan: (2001) 'Educating for Moral Ability: reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation,' in *Journal of Moral Education* Vol. 30, No. 2, 2001.
- Dewey, John: (1997) *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Easton, D. & Dennis, J.: (1968) *Children in the political system: Origins of Political Legitimacy*, New York, McGraw-Hill.
- Fox, James W. & Minor, Kevin I. & Wells, James B.: (1997) 'Three Faces of Law-related Education: Toward a Clarification of Definition', in Williamson, D. & Minor, K. I. & Fox, J. W.: (1997) *Law-Related Education and Juvenile Justice*, Illinois: Charles C. Thomas.
- Friedman, L. M.: 'The idea of right as a social and legal concept', *The Journal of Social Issues*, Vol. 27, No 2, 1971.

- Galini, Joseph J: (1985) *The political socialization of children and adolescents : a bibliography*, Monticello, Ill. : Vance Bibliographies
- Gallatin, J. & Adelson, J.: (1971) 'Legal Guarantees of Individual Freedom: A Cross nation study of the development of political thought, *The Journal of Social Issues*, Vol. 27, No 2, 1971.
- Habermas, J: (1979) *Communication and the Evolution of Societies*, Boston Beacon Press.
- Habermas, J: (1984) *The Theory of Communicative Action: Vol.1 Reason and the Rationalization of Society*, translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J: (1987) *The Theory of Communicative Action: Vol. 2 Lifeworld and System- A Critique of Functionalist Reason*, translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J: (1990) *Moral Consciousness and Communicative Action*, translated by Christian Lenhardt and Shierry Weber Nicholsen, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J.: (1992) 'Individuation through Socialization: On George Herbert Mead's Theory of Subjectivity,' *Postmetaphysical Thinking-Philosophical Essays*, translated by William Mark Hohengarten, Cambridge: Polity Press..
- Habermas, J: (1993) *Justification and Application Remarks on Discourse Ethics*, translated by Ciaran Cronin, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J: (1996) *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, translated by William Rehg, Massachusetts: MIT Press.
- Habermas, J: (1998) 'Reply to Symposium Participants, Benjamin N. Cardozo School of Law,' in *Habermas on Law and Democracy: Critical Exchanges*, edited by Michel Rosenfeld and Andrew Arato, Berkeley and et al: University of California Press.
- Hess, R.D., & Tapp, J. L.: (1969) *Authority, rules, and aggression: A cross-national study of the socialization of children onto compliance systems*, Part I, Washington, D.C.: U.S. Department of Health, education, and welfare.
- Hess, R.D., & Torney, J. V.: (1967) *The development of political attitudes in children*, Chicago: Adeline.
- Hogan, R. & Mills, C.: (1976) 'Legal Socialization,' *Human Development*, 19, 1976.
- Ichilov, Orit (eds.): (1990) *Political socialization, citizenship education, and democracy*, New York : Teachers College Press.
- Langston, K.P. (ed.): (1969) *Political Socialization*, New York: Oxford University Press.
- McIntyre, Deborah Anne: *Reflection as praxis : an exegesis of the work of Jurgen Habermas and a consideration of the implications of his thought for a*

- radically-motivated education*, Ann Arbor, Mich. : UMI, 1983.
- Mueller, Claus: (1973) *The politics of communication; a study in the political sociology of language, socialization, and legitimation*, with the assistance of Carol Coe Conway, New York, Oxford University Press.
- Renshon, Stanley Allen (eds.): (1977) *Handbook of political socialization : theory and research*, New York : Free Press.
- Rogoff, Barbara: (1991) 'The Joint Socialization of Development by Young Children and Adult, in *Learning to Think – A Reader* edited by Paul Light, Sue Sheldon and Martin Woodhead at the Open University, London and et al: Routedledge.
- Shields, James J. (eds.): (1989) *Japanese schooling : patterns of socialization, equality, and political control*, University Park : Pennsylvania State University.
- Shor, I.: (1992) *Empowering education: Critical Teaching for social change*, Chicago: Chicago University Press.
- Tapp, J.L. & Kohlberg, L.: (1971) 'Developing senses of law and legal justice,' *The Journal of Social Issues*, Vol. 27, No 2, 1971.
- Torney, Judith V.: (1971) 'Socialization of Attitudes toward the Legal System,' *Journal of Social Issues* Volume 27, Number 2, 1971.
- Tschofen, Detmar Hans: (1988) *Habermas and the prospect of a critical sociology of education*, Ann Arbor, Mich.: UMI.
- Vanderstraeten, Raf, (2000) Autopoiesis and Socialization: On Luhmann's reconceptualization of communication and socialization, in *British Journal of Sociology* Vol. No.51 Issue No. 3 (September 2000) pp. 581-598.
- Wilson, Richard W.: (1970) *Learning to be Chinese : the political socialization of children in Taiwan*, Cambridge : M.I.T. Press.
- Young, R. E: (1989) *A critical theory of education : Habermas and our children's future*, New York : Harvester Wheatsheaf.
- Young, Robert: (1992) *Critical theory and classroom talk*, Philadelphia : Multilingual Matters.

二、中文部分

- 王浩博：(1989)「教科書與政治社會化：國小社會科實驗教材內容；政治社會化功能分析」，〈國教學報〉第二期。
- 吳乃德：(1999)「家庭社會化和意識型態：臺灣選民政黨認同的世代差異」，〈台灣社會學研究〉第三期。
- 呂亞力(譯)：(1973)「政治社會化之研究重心」，〈憲政思潮〉第二四期。
- 李文政：(1999)「政治社會化的理論探討」，〈社會科教育學報〉第二期。
- 李奉儒：(1991)「哈伯瑪斯對早期實證論的批判及其在教育研究上的意義」，〈現代教育〉第六卷第二期。
- 沈六：(1998)「社會學習論的道德發展觀與教育」，〈公民訓育學報〉第七輯。
- 周天璋：(1998)〈蘇格拉底與孟子的虛擬對話 - 建構法治理想國〉，台北：天下文化。
- 周志宏：(1997)〈教育法與教育改革〉，台北：稻香。
- 林佳範：(2000)「法治教育與『法條』 - 從哈伯瑪斯的溝通行動理論淺談法律認知之理性化及其可能性」，〈二十一世紀公民與道德學術研討會論文集〉，台北：師大公訓系。
- 林佳範：(2000a)「『法治教育』或『教育與法治』 - 從教師管教行為淺談法治教育之言教與身教」，〈公民訓育學報〉第九輯。
- 林佳範：(2002)「論人權理念與教改理念的一致性 - 從法治教育的言教與身教說起」，〈公民訓育學報〉第十一輯。
- 林嘉誠：(1987)「新生代公民的政治社會化」，〈東吳政治社會學報〉第十一期。
- 林儒：(1998a)「政治社會化在國民教育研究中的現況與困境」，〈教育研究〉，第六一期。
- 林儒：(1998b)「法治教育研究的新方向」，〈教育研究〉第六四期。
- 林儒：(1999)「從規範社會化的觀點論孔子的法治思想」，〈教育資料與研究〉第二九期。
- 洪鎌德：(2001)「法律、道德、民主和法治國家的發展--哈伯瑪斯法律觀的析評(上)(下)」，〈哲學與文化〉第二八卷第二期與第三期。
- 范熾文：(2000)「哈伯瑪斯溝通行動理論及其在學校行政溝通上的啟示」，〈中等教育〉第五一卷第六期。
- 翁志宗：(1997)「哈伯瑪斯批判理論的探討與教學模式的建立」，〈中等教育學報〉第四期。
- 翁志宗：(1998)「台灣地區國中學生之政治社會化形成」，〈中等教育學報〉第五期。
- 袁頌西：(1969)「政治社會化：政治學中一個新的研究領域」，〈思與言〉，第七卷第四期。
- 張秀雄：(1998)「公民教育的心理學基礎」，〈公民訓育學報〉第七輯。
- 張明貴：(1983)「正視大學生社會化問題」，〈大學雜誌〉第三十二卷第三期。

- 張明貴：(1990)「政治社會化發展過程的比較分析」，〈中山社會科學〉第五卷第一期。
- 張雪君：(1995)「國小學生政治社會化成效之研究」，台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 理查 威爾遜：(1981)〈中國兒童眼中的政治：政治社會化的研究〉，朱雲漢，丁庭宇譯，台北：桂冠。
- 陳伯璋：(1982)「哈伯瑪斯的『批判詮釋學』及其對課程研究的啟示」，〈國立台灣師範大學教育研究所集刊〉第二四期。
- 陳恆鈞：(1997)「政治行為之研究：政治文化與政治社會化」，*Tamkang Journal of International Affairs*，第一卷第二期。
- 黃國峰：(1999)「教師在職階段的再社會化」，〈技術與職業教育〉第五二期。
- 黃鳳嬌：(1999)「幼兒社會化歷程中社會能力之探討」，〈國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學〉第九卷第三期。
- 楊洲松：(1998)「哈伯瑪斯(J. Habermas)「現代性哲學論辯」與李歐塔(J.-F. Lyotard)「後現代知識論述」的論戰及其教育意義」，〈教育研究集刊〉第四期。
- 楊國賜：(1985)「從政治社會化論加強現代公民教育的策略」，〈社會教育學刊〉第十四期。
- 楊深坑：(1997)〈溝通理性、生命情懷與教育過程 - 哈伯瑪斯的溝通理性與教育〉，台北：師大書苑。
- 楊寶琴：(1983)「青年社會化及其在教育上的意義」，〈台灣教育輔導月刊〉第三十三卷第二期。
- 廖春文：(2000)「哈伯瑪斯溝通行動理論及其在學校行政上的啟示」，〈彰化師範大學學報〉第一期。
- 鄭世仁：(2000)〈教育社會學導論〉，台北：五南。
- 譚光鼎：(2000)「國家霸權與政治社會化之探討 - 以『認識台灣』課程為例」，〈教育研究集刊〉第四五期。
- 蘇俊雄：(2000)「假釋制度的法理問題 - 刑罰再社會化機制強化」，〈法令月刊〉51：1，頁3-13。

柒、計畫成果自評

茲就本計畫所提出之目標，檢討如下：

1. 預期完成之工作項目。

(1) 蒐集所有法律社會化相關的中、英文論述。

本計畫已蒐集進十年相關之英文論述 266 篇，中文論述 32 篇。

(2) 整理出與比較所有法律社會化之理論。

法律社會化的理論，概略上可區分為兩大類，以社會學習理論為基礎者，與以發展心理學為基礎者。這兩種理論，所解釋的學習與教學模式可列為兩種極端，前者從行為主義的角度出發，認為學習是一種外在條件化的過程，而後者則認為學習應是主體內在的心理發展過程。

(3) 找出符合現代法律理念之法律社會化理論。

現代法律理念以人權保障為核心，強調對主體的個人尊嚴之尊重。這種倫理價值觀，係建立在普遍化的規範意識。社會學習理論，視學習是一種外在的條件化過程，強調對外部行為之控制，而無法關注到內部規範意識的變遷。規範意識的變遷，強調的學習者的自我內部心理意識的變遷，而根據 Habermas 的溝通行動理論，這種社會化過程與個體化過程，是一體的兩面，且自我的認同是脫離不了社會的互動。再者，唯有在互為主體的溝通互動的過程中，促進主體的內部意識的發展。現代法律理念，保障主體的自主性與自我實踐的可能性，法治教育不應是一種系統的意識型態的灌輸，而是生活世界中主體與主體的溝通互動中，才可能會達到對主體的尊重，與保留主體的自我發展可能性，即所謂自尊尊人、自重自律的目標。

(4) 整理出與前揭理論相合之教學模式與策略。

從法治教育的模式而言，社會學習理論易傾向於以法律的外在強制力的威嚇效果來條件化學生的行為；這樣的模式，無法促成學生內部的規範意識變遷，而僅能達到對外部行為之控制。這種模式的法治教育，減化了法治教育目標，亦與現代人權保障的法律理念相違背。從教學策略而言，這種法治教育傾向於僅將其視為單向的規訓的過程，教師標準答案的提出與學生反覆的背誦，欠缺實際的教學互動，管理與教育或無實質的差別。相反地，從 Habermas 的溝通行動而言，以促使學生的內部規範意識之變遷，其教學策略著重學生實際地參與於互為主體的言語溝通行動。教學的過程，強調學生能自主完成規範意識的變遷的歷程，教師尊重學生作為溝通互動的主體，其僅是幫助學生完成學習的歷程，不是給學生標準答案，而是訓練學生找到答案的能力。

2. 對於學術研究、國家發展及其他應用方面預期之貢獻。

(1) 替我國法治教育的實施尋找理論基礎。

我國法治教育在基本理念上的探討相當的闕如，不僅許多的法治理念仍闕於舊的想法，在教育的理念與運作上，更是缺乏深入的探討。本研究

以尋找符合現代人權保障理念的法律社會化理論為中心，探究相關法治教育模式的理論基礎，指出以社會學習理論為基礎的傳統理念之限制，以 Habermas 的溝通行動理論，進一步地解釋發展心理學所提出的規範意識變遷，於實際的溝通互動的教學過程如何的進行，並指出學生的自我價值重構與教師的互為主體的互動角色之結構性的意涵。

(2) 幫助後續法治教育的研究，尋找方向。

法治教育的研究，許多是實徵性的研究在於學生、青少年、或是教師的法治態度調查，但並未真正地對法治教育的課程、教材、教法上作研發或研討。本研究試圖彌補此缺憾，而對教育的過程本身與法治理念的關連性，作理論上的探討，試圖釐清學生具普遍性的規範意識如何在教學的過程中形成。法治教育的研究，並不是法律的研究，其應著重於如何將近代法治的理念與法律體系的運作，如何在教學的過程中，為學生所認識與接受。

(3) 作為法治教育的課程設計、教材編撰尋找原則。

本研究從檢討法律社會化理論與現代人權保障的法治理念的關連性開始，並利用 Habermas 的溝通行動理論，來解釋發展心理學所稱主體規範意識之變遷，如何在教學的過程中來完成，並用以檢討舊的教育模式與策略。法治教育的課程發展原則，如下：

第一、法治教育目標，在於形成普遍化的規範意識。

第二、應著重於學生內部規範意識的變遷，而非外部行為的控制。

第三、內部規範意識的變遷，在於學生的自我價值的重構。

第四、學生自我價值的重構，必須尊重其為意義形成的主體，或能提出其正當性主張。

第五、學生自我價值的重構，需實際地參與主體的溝通互動過程中形成。

第六、在互為主體的溝通互動過程，教師並未享有特權的實質正當性主張地位，而僅具在溝通互動的過程上具有較多的經驗與引導學生作溝通的學習能力。

3、學術期刊的論文發表計畫

近期的發表計畫，於十二月六日台灣師大「九年一貫課程下人權教育的實施研討會」將發表『如何學自由？從法律社會化理論看我國的人權教育的發展與問題』。(附件一)

遠期的計畫，將前述所發展六個的法治教育原則，個別地進一步於獨立的文章中闡明與發表，最後能結集成書，成為法治教育發展的基礎理論。

附件一

論文題目：如何學自由？從法律社會化理論看我國的人權教育的問題與發展

作者：林佳範

大綱：

壹、前言

貳、我國發展人權教育的問題

- 一、普遍與平等主義 v 差序與階級主義
- 二、個人尊嚴之尊重 v 分數歧視
- 三、學生主體性 v 教師威權
- 四、人權的正當化 v 文化相對論

參、法律社會化的理論

- 一、尋找符合近代人權理念的法律社會化模式
- 二、人權、法治教育的規範意識目標：普遍化之後成規規範意識的形成
- 三、法律社會化並非僅是行為者的外部行為合乎規範秩序，而是在於內部的規範意識變遷的問題
- 四、個人內部規範意識的變遷，無法以外部強制的方式來形成，亦非僅依個人的自我反省之解構與重構而成
- 五、法治教育的社會化過程，本身即是主體生活世界的理性化過程

肆、人權教育的發展原則

- 一、人權教育的目標在於形成普遍化的規範意識
- 二、人權教育應著重於學生內部規範意識的發展
- 三、內部規範意識的發展在於學生的自我人格的重構
- 四、自我人格之重構必須尊重學生為意義形成的主體
- 五、學生自我人格的重構需在互為主體的溝通互動過程中形成

伍、結語

陸、參考書目

壹、前言

如何學自由？近代人權的理念是建立在對個人自由與自主性的保障，講自由是不講責任的嗎？「天賦人權」是說人與生俱來即擁有人權，但是不是不用學習就會尊重人權？九年一貫的新課程，亦將人權教育列於正式的課程中，但九年一貫的課程改革，遭受許多的批評與爭議，許多教師反應「學理不明、課程目標不清，老師也指抓不到重點」（中國時報 2001/12/17），而有關「合科」與「分科」的爭議，更是模糊了課程改革的精神。

然而，教改主張人民教育權與學生學習權的保障。（教育基本法第二條、第八條）從人權的理念與教改理念的一致性觀之，教改的理念正呼應著人權的理念，教改的落實不能不含人權教育於其中（林佳範：2001）。直言之，人權的理念強調學生作為權利之主體，相應地，課程改革的精神應在於以學生作為學習的主體。九年一貫的課程改革精神應在於以「學生為中心」的課程理念為基礎。再者，現代的法治理念，正也是從人權保障的觀念而開展。現代的法治教育，不僅需從人權理念來說起，也要改變以往的威權方式，改以符合人權與教改理念的學生為中心的方式。以學生為中心，即從學生的日常生活開始，而明顯與立即的，學校的教育關係即成為學生觀察與反省的對象。現代的人權與法治教育中，學生不僅是學習的主體，更是權利的主體。人權與法治教育的言教與身教需相合一（林佳範：2000a）。

周志宏教授（1997）以「教育的非權力性」，來指出從法律上與教育原理上的教育關係：「過去的教育偏重倫理作用、教化作用，強調服從、紀律、訓練、價值的灌輸以及倫理觀念的養成。因此，多以懲戒為教育的主要手段，強調學校、教師與學生間的特別權力關係。然而，現代教育強調人格的發展、自主精神的培養、追求真理的態度、創造性思考以及獨立的判斷力。因此，任何非基於教育原理所為劃一的規制與單方面的強制，皆對教育有害無益。」周教授所指出的單方面的強制的教育手段，與強調受教者主體性的現代教育，其各自背後隱藏著什麼社會化理論？教改的精神強調學生作為學習的主體，從人權的理念的觀點我們應重尊重學生有個人的自主成長權，此不經讓我們要問所謂的社會化理論中，有多少學生作為主體所能發揮的空間？社會化的過程中，學生僅是被動的客體或被條件化的客體呢？不同的社會化理論，其所規劃的學習內涵、學習過程、教學過程等有何不同？我們常所謂的「教學相長」，其所依據的社會化理論為何？其是否意味著學生與老師於社會化過程中互為主體的地位？

John Dewey(1997)於二十世紀初的美國推展教育改革運動，他深感改革決不能只建立於對舊的課程的批評而已，更應明白地指出新的課程理念的理論基礎，於教學的實施上才能充分掌握其原則而安排課程的進行。他認為任何的學習都脫

離不了「經驗」，於是探討經驗的本質而能進一步地指出「好」與「壞」的學習經驗之差別所在。我國於九年一貫的課程改革上，遭受許多的批評與誤解，或許即在於對課程改革的理論基礎的探討上不夠清楚，許多老師不知道為什麼要改革，更不用說怎麼改，舊課程問題出在哪裡，新的課程能如何改善，欠缺完整清晰的理路，更不用說淺顯易懂的說帖。在備受爭議的九年一貫的新課程中，人權教育被列入正式的課程當中，但這並非表示人權教育的推展已站上教育的橋頭堡，相反地，她正深入險境當中。教改所針對的「升學主義」若未被打敗，人權教育是不可能落實到教室裡，蓋我國校園裡最嚴重的人權議題，莫過於「分數歧視」的問題，而這「升學主義」所賴以存立的基礎，絕非只是「聯考」的入學制度的問題，而是更深層傳統文化意識的糾結。

如何學自由？本文將效法 Dewey 的精神，對於人權教育的實施，提供一理論性的解釋，檢討我國推動人權教育的問題與發展方向。首先，將檢討我國在校園裡推展人權教育的傳統文化意識與師生倫理關係的問題。再進一步以 Jurgen Habermas 的溝通行動理論為基礎，來探討人權保障為核心理念的法律社會化理論¹，人權的普遍性規範意識在教育的溝通行動中如何形成提出說明。最後，根據前揭之法律社會化理論，進一步地提出人權教育的發展原則。

貳、我國發展人權教育的問題

如前所述人權教育不僅已正式成為我國的國民義務教育階段之正式課程，教育部並成立「人權教育委員會」專責於各級學校人權教育之推動。本文所謂「問題」，並非著眼於人權教育的於各級學校於課程上、組織上、財務上等面向，而是在於教育作為社會化之重要機制之文化面向上之探討。²人權教育在我國的推動上，最根本的問題或許在於其與我國傳統的儒家倫理價值觀之齟齬。

人權雖然號稱是一個「普世」的價值，但不容否認地其最早的發源地是在西方。在十九世紀末二十世紀初，如此的價值傳到我們的文化世界時，是伴隨著其帝國主義的殖民武力。在富國強兵的國族主義下，形成一波又一波的文化衝擊與反省，我們從清末民初的學習其「船堅砲利」、「變法圖強」仍強調「中學為體而西學為用」、但到五四時則主張「全面反傳統」。近代自由、民主、法治等觀念，如何在我們的文化與社會中生根與發芽，一直仍是困擾的問題。這種倫理價值觀的差異，落實於校園倫理關係，即呈現以下四種問題：

¹ 本文源自國科會專案研究計畫名稱「法治教育與法律社化之理論研究 - 以哈伯瑪斯的溝通行動理論為中心」(計畫編號：91-2413-H-003-029)，感謝國科會之計畫補助。

² 本文並非主張如林毓生教授(1997：402-3)所批評「以道德與思想當做人間各種秩序的泉源基礎」的思維模式，以及「藉思想、文化以解決問題」的方法論，但從人權教育之推動而言，近代人權理念與儒家思想之齟齬是不可逃避之課題。

一、普遍與平等主義 v 差序與階級主義

近代從西方發展出的人權觀念，強調對個人尊嚴之尊重與個人自由之保障，其強調普遍性與平等性，而以儒家為代表的我國傳統倫理觀念，卻是建立在差序性與階級性的基礎上，強調不同身分之差別對待是合乎人情倫常，地位與身分之不同，本必須有不同之應對與進退，例如校園裡的倫理關係，在天、地、君、親、師的倫理世界裡，老師是有著如父親般的身分與地位，其地位之高於學生是無庸置疑，學生對老師的尊重與老師對學生的尊重是不對等的。

相反地，從近代人權的倫理價值而言，學生與老師的人格地位，並不會因為其身分而有所差別，其強調的是平等地相互尊重，而其人格之受到尊重，係因其「人格」自身而非其「身分」，老師受到尊重，需奠基在老師的自身人格高超、教學專業受肯定、對學生的關愛與信賴等自然而然形成，絕非因其「身分」本身之傳統神聖性。

除階級地位的不平等觀念外，傳統倫理觀念強調「內」與「外」之差別對外之合理性，而與人權理念的強調打破內外之別的普遍主義相違。雖然儒家亦強調「四海之內皆兄弟」之「世界大同」的普遍主義想法，但其「大同」的理想仍建立在「兄弟」的關係基礎上，即其仍有「兄弟」與「非兄弟」之分，「自家人」與「陌生人」仍是其倫理關係之基礎。這種「普遍主義」的理想，並未正視其根本的限制與衝突，如林端教授指出：「普遍主義無法一波一波的推展開來，社會人深深地束縛在鄉土社會的宗族、鄉黨與行郊，對內道德與對外道德的二元性無法加以超越」（林端：1994：12-14）。強調內外之別的想法，在校園或社會裡無形中，公共的倫理關係很難形成，即跳脫既定的人倫關係，而以每個個人皆有相關之人際關係，故常常無法對事不對人的公共討論，甚者，有人因而提倡既有的「五倫」之外之具客觀的普遍主義、對事不對人的「第六倫」。

二、個人尊嚴之尊重 v 分數歧視

傳統倫理之階級性觀念，更展現於「功名」與「士、農、工、商」之俗民想法，於我們的教育實施當中，即成為「升學主義」的文化背景。在校園裡，學業成績無形中則成為定位其身分與地位的象徵，「好成績」與「好學生」似乎是等同的，雖然大家都知道德、智、體、群、美五育並重之重要，但關愛的眼神則甚少落在學業成績低落之學生身上。

許多學生在得不到學校與家庭的認同，即轉向其他地方尋求認同與尊重，而這些地方往往是社會的犯罪邊緣。陳慈幸教授（2001：102）在分析青少年加入

幫派之原因，指出：「每個人都需要被尊重，尊重與成就感，均是個人人格發展中不可或缺之一部份，青少年也不例外，是故，雖然青少年幫派充滿暴戾、衝突、以及危險，但部分青少年卻深為此著迷並樂於參與，探其緣故，幫派的活動給了他們自我、獨立自主，以及被尊重的感覺。他們效忠自己的團體與幫派更甚於社會的規範與律法。青少年在同儕中被尊重、被認同，這種感覺是他們持續參與幫派活動的原動力。」

近代人權的理念，強調對個人尊嚴之尊重，在校園的學習環境中，「成績歧視」的問題未被正視，人權教育追求人權理念之落實，根本是緣木求魚。肯定學生的多元性、尊重各種差異的可能性，不要片面的評斷一個人，自尊尊人之理想，才有可能實現。甚者，我們的校園裡，仍存在著所謂「操行」成績，來量化一個人之人格，這置個人的尊嚴於何地？

三、學生主體性 v 教師威權³

對個人尊嚴之尊重，首重對個人主體性之尊重，而個人主體性，即表現於個人的自主意見的形成。所以，憲法對個人的精神自由的保障，是兼顧內部思想、信仰與外部之言論、講學等表達之自由。⁴然而，在傳統的尊卑倫理關係下，不同身分的人，其個人的意思與表達是被忽視與不受尊重，以結婚關係為例，在傳統的倫理關係下，結婚往往是家族間之事，個人甚至是最後才被告知，「指腹為婚」等說法，彰顯在家長父權的體制下，個人並無意思自主的空間。

甚至，「小孩有耳無口」的說法⁵，強調小孩需遵從尊長的意思，無須有個人自主的意思；在校園裡，學習的過程亦著重在教師的講授，而欠缺學生的參與與意見之表達。在教室裡，教師的權威等同於知識上的權威，老師必須給予「標準的答案」，但在科技不斷進展的今日，老師更重要的是給學生培養超越現今知識的能力，即批判思考的能力，老師不用怕被學生超越，反而應鼓勵學生超越自己。然而，學生要能超越老師，在知識的學習上應先肯定其自主意思的可能性，鼓勵其主體性之發展，而不必視其為挑戰教師的權威。

另一方面，近代人權的理念，常被人誤解為過度地保障個人的主體性，而成為「只要我喜歡、有什麼不可以」的霸王心態。首先，以人權保障為宗旨之社會，

³ 在人權教育中，教師如何行使其權威而不違背人權的基本理念，請參考黃國峰（2003）教師權威與台灣人權教育實施之探究。

⁴ 外部之精神自由保障，參考中華民國憲法第十條：「人民有居住、遷徙之自由」、第十一條：「人民有言論、講學、出版、及著作之自由。」、第十四條：「人民有集會及結社之自由」；內部精神自由之保障，參考中華民國憲法第十三條：「人民有信仰宗教之自由。」

⁵ 以批判教育的角度，來審視「學生的沈默」，請參考楊巧玲（2000）從批判教育學重新探索師生關係。

當然是一個有秩序的社會，然而，其基礎並非是建立在差序的階級倫理觀，而係立基於平等地互相尊重下，確保個人之自由得到最大的保障。「只要我喜歡、有什麼不可」，只強調片面之主觀意志，而忽略了人權之互為主體性之要求，即一方面保障其個人之意思之獨立與自主，另一方面亦要求其承擔其意思決定之後果。個人責任的認識與承擔，亦是人權教育很重要的一環，也唯有負責任的自由才是真正的自由，即承認他人亦是主體而予以平等相互之尊重，才有自尊尊人之倫理秩序之形成與個人自由之空間。與傳統的責任觀念相較，除強調對他人負責外，其更強調對自己行為之負責；責任的來源，非在於其身分與地位，而在於其獨立與自主意思的可能性。以言論自由為例，除對個人意見表達自由之尊重外，更應對其言論之後果來負責；除了「講」以外，更要認真去「聽」，才是自尊尊人之表現。

四、人權的正當化 v 文化相對論

近代人權的理念，雖非最早出現在我們的文化傳統中，但是否即意味著其無法在我們的社會中生根與發芽？作者認為真正的問題應該是我們願意或不願意接受這樣的倫理價值觀，歷史上文化從來不是停滯或不變的，佛教亦非源自我們的本土，但的確落地生根在這片土地上；人權的普遍性倫理價值觀，雖非源自本土，但其亦非絕不可能無法被我們所接受。在一篇 論人權正當化 文章中，回應許多從文化相對論者如「亞洲價值論」或「基本教義派」的批評人權與殖民主義或帝國主義的關連性，Habermas (2002: 160) 從溝通行動的理論指出：

撇開文化背景不論，所有的人憑直覺都能清楚地認識到，只要溝通參與者相互間沒有建立起對稱關係，也就是說，也就是溝通參與者沒有建立起相互承認的關係，並接受對方的視角，一同用他者的眼光來審視自己的傳統，相互學習，取長補短，那麼就不可能出現建立在信念基礎上之共識。由此，我們不僅可以對關於人權的不同看法、偏頗的詮釋以及狹隘地應用加以批判，而且也可以對關於人權的無恥的工具主義觀點進行批判，因為它打著普遍主義的幌子，遮蔽了特殊的利益，而這些特殊的利益導致了錯誤的立場，認為他們對人權意義的濫用是完全正確的。

從上面我們可以看到人權的普遍主義理想是一個很崇高的理想，而這樣的理想當然也有可能被曲解與濫用，殖民主義或帝國主義以普遍主義為美麗的藉口，而行其特殊的利益，有趣地，Habermas 並非即贊同文化相對主義的立場，而是從人權一貫的普遍主義立場來批評殖民與帝國主義，而非即放棄人權的普遍主義實踐的可能性。甚者，其從平等地溝通互動的條件出發，指出人權的普遍性意涵，在日常的溝通互動中是有可能實踐的，即先承認他者的對等存在，並進而能從他者的角度來省視自己的傳統，人權的普遍主義所欲建立的價值共識是希望建立在內化

的信念上，而非外在的強制力。

人權的理念，如何成為許多人的倫理信念，這正是人權教育的核心課題，前面所指出的我國傳統倫理觀念所型塑出的校園現象，是推展人權教育上最根本的問題。我國的法律，亦以人權的保障為其核心的倫理價值，以憲法為所有人民的基本共同生活規範，欲保障人民在社會生活中的自由與平等。然而，許多人仍闕於傳統倫理觀念之影響，對於近代法治的理念或對「法」本身的觀念，仍有所曲解（林佳範：2003）。所以，人權與法治教育，如何將其核心的價值理念，即人權的倫理觀念，建立成為我們的價值共識與信念，是相同的教育課題。本文以下，將從法律社會化的角度，進一步地探索此課題。

參、法律社會化之理論

人從出生即必需生存於特定的社會中，所謂社會化最廣義或許可指人如何成為一個社會人，此過程本身即所謂的「社會化」過程。然而，社會不可避免地會有其價值、規範與組織來營造共同的生活。個人需習得特定社會的政治體系或法律體系的價值、規範與組織以生存於其中，而針對政治體系即所謂「政治社會化」，針對法律體系即所謂「法律社會化」。⁶法律的社會化，即意指法律的倫理價值內化為人民所信守之倫理價值。而如前揭，近代的人權理念，即為我們的法律體制的核心理念，故學校的人權與法治教育本身，即是我們進行社會化過程之一。

在研究的面向上，法律社會化的研究或可從三個面向來探討，首先探討法律規範的社會化角色(The Socializer)，即法律規範本身的社會化功能，法律規範作為社會轉變的機制可能性與限制，再者，從被社會化的對象(The Socialized)而言，其所具有的法律或正義觀是如何，進而，法律的價值與理念是如何被取得，或個人的法律理念與正義感是如何發展與轉變，亦即此社會化過程是如何完成的(The Process of Socialization)。

從第一個面向而言，法律作為社會化的機制，我們需對現代法律的特性有清楚的理解，特別是其與傳統規範形式的區別，與現代法律體系的出現之規範意識

⁶有學者將法律社會化的標的侷限於對該社會法律體系的態度(attitudes) (Torney : 1971)，本文並不採如此狹隘的範圍，蓋社會化的結果應包含個人的整個人格，並不侷限於個人的態度，特別是個人格的展現或社會化的過程應全面展現各種意義形成的互動過程，有時並不彰顯於明確的態度，甚至出現於個人許多下意識的各種行動中。法律社會化，有學者亦稱為「規範社會化」(林儒：1999)，當然規範的範圍並不限於法律規範，各種組織或多或少都有其規範如政黨有其黨規，再者規範的型態，因其拘束力的型態不同亦有所不同，如道德與法律即有明顯的不同，所以，將法律社會化稱為「規範社會化」，易生混淆。然而，此並非表示規範意識的發展對規範型態不會有共同的影響，特別是從傳統的規範意識轉向現代的規範意識，其同時地觸動法律與道德的發展。(Habermas : 1996 : 111-118)

基礎，我們才能掌握法律社會化的目標，甚而，指出傳統法治教育的限制。從第二個面向而言，個人作為被社會化的對象，個人的規範意識發展的程度，其與現代法律理念的差距何在，我們需能指出其限制，才能更進一步地找出發展的方向。從第三個面向而言，當我們釐清前兩個面向後，我們才可探討社會化的過程如何可能，特別是發展法治教育的模式與策略，弄清楚啟動個人社會化的重要機制與過程。

一、尋找符合近代人權理念的法律社會化理論

社會化是許多教育理論的基礎，惟社會化的理論與教育模式間的關係的探討往往並未被更進一步地釐清。特別是，我們正處於教育改革之際，我們改革的方向與實施皆須有明確與具說服力的理論基礎，對於舊的實踐我們需能具體地找出其問題，甚至能指明改革的步驟與途徑。法治教育是我們社會走向成熟的民主與法治社會重要的機制。甚者，法治教育直接承載著現代法律的理念，惟若其教育模式仍受制於傳統的規範意識與模式，教育關係與教學實踐上若仍以傳統的方式進行，我們很懷疑其成效或其社會化的後果。

不同的教育理念，預設有不同的社會化的模式。特別地，現代法律的理念，以人權的保障為核心，而強調對個人自主性與獨特性的保障；社會化的理論多強調，社會價值與規範對個人的確立與接受，然而，我們要探尋以個人權利保障為核心的社會化理論如何可能？（Friedman：1971：192）傳統與現代的法治教育模式，其預設的法律社會化理論有何不同？進而，我們是不是能根據符合現代法律理念的法律社會化理論，找出其相符的學校行政原則，或與其相應的教學策略與模式，甚至指出教學互動的過程中，不僅是學生的社會化過程與機制，亦能對老師的社會化過程與機制提出解釋與說明。（Rogoff：1991）老師憑什麼來幫助學生發展？老師如何促使學生的社會化發展，能從較低的階段邁向更高的階段，老師扮演如何的角色？

二、人權、法治教育的規範意識目標：普遍化之後成規規範意識的形成

根據 Habermas(1987：175)的理論，近代法律體系的出現，本身即是社會理性化的面向之一，不論就其內在的精神強調普世化的倫理價值觀（如普世人權的觀念），或就其外在的形式的實證化過程。從規範意識之變遷而言，即近代的普世化的規範意識，需建立在 Kohlberg 的「後成規意識」(post-conventional)階段。然而，社會體制的理性化，未必即表示社會大眾的規範意識皆已達後成規意識的階段，我們雖於憲法中明訂人權保障的倫理價值作為我們法律體系的核心價值，但並不表示此倫理價值已成為每一民眾之共識，甚至未能為許多未成年的國民所認知與理解。所以，從法治教育的角度而言，其目的即應在於提昇受教者的規範意

識能達到後成規意識，而有普遍化的人權保障倫理價值。

三、法律社會化並非僅是行為者的外部行為合乎規範秩序，而是在於內部的規範意識變遷的問題

法律社會化，作為法律的核心價值的傳遞過程，其絕非僅是關心行為者外部行為的合乎法律秩序，更在乎的是內部的規範意識的形成問題。社會學習理論，以行為主義為基礎，將社會化的過程減化為條件化之過程，並無法解釋行為者內部的規範意識變遷過程。甚者，法治教育的目標，並不在於透過法律強制力之威嚇，來制約學習的學生。我國的法治教育目標，往往減化成「犯罪防治」與希望學生養成「守法的習慣」，此不僅未能達成法律社會化之形成學習者的規範意識，更與近代法律理念之人權理念相違。蓋人權理念強調對人作為主體之尊重，而學習過程中僅被視為被條件化之客體，如何形成主體與其自主意識。

四、個人內部規範意識的變遷，無法以外部強制的方式來形成，亦非僅依個人的自我反省之解構與重構而成

根據 Habermas(1992)的溝通行動理論，主體的個體化(Individuation)與社會化過程，是一體的兩面，均係透過意義的溝通行動過程來完成。異於向來視個體化的過程，為主體之自我觀察與反省中形成，他強調語言所媒介下的意義理解，主體的自我認同並不是在真空的自我意識下形成，相反地必須是透過社會互動下，由別人的眼睛來看到自己。自我的觀察與反省或許是重構自我的重要努力，但唯有在社會互動中，才有自我認同的問題，才能啟動自我的反省與重構。行為人內部的價值重建，除無法由他人的單方強制形成(但有可能一時的意識型態控制下的馴化)，需於價值的溝通互動中，啟動自我的重構過程，但需靠自己來完成此一過程。所以，法治教育的社會化過程，教師不能單方地講授，更需注意學習者的自我完成。而學習者的自我價值重構，亦非無端地從天而降，需要老師在語言溝通互動中啟發。

五、法治教育的社會化過程，本身即是主體生活世界的理性化過程

Habermas(1987)認為，主體的生活世界理性化過程⁷，是一自我意識的去中心

⁷援用 J. Piaget 的發展心理學，Habermas 認為個人的認知心理的發展過程，兒童從自我中心的意識(ego-centric)到成年後的去中心化(de-centered)過程，與文化理性化過程於結構上是相平行的。因此，「解除魔咒」的過程象徵著一個綿密的神話式且社會中心(socio-centric)意識的瓦解，且建構一個去中心化的意識，而能清楚地將自然、社會、與主觀世界相區別。形式世界觀的區別，也意味著漸漸認可相互區別的正當性主張系統的形成以對應於三個不同的世界。而如此的過程能被稱為「理性化過程」，係由於其提昇了人類學習的能力。因為，它提供社會行動者一個思考的架構，去建構一個反身化(reflexive)或自我批判(self-critical)的面向。形式世界觀的區別和與其相對應形成

化過程，在意義的溝通互動過程中，主體漸體認到形式世界觀的區別，即主觀世界、社會世界、主觀世界的不同，與主體生活世界的有限性。此一去中心化的過程，使主體漸從自我中心的解釋世界的不足，從只要我喜歡有什麼不可以，到區辨不同的世界與相應的正當性主張的問題。法治教育或許從學習者的生活互動中，訓練說理開始。所謂「說理」，即是提出正當性主張，老師藉由點出學生說法的問題，促使學生進行自我的重構。主體的生活世界，不可避免地由過去所習得或傳來的規範意識與倫理價值所形成，在教育的過程中應讓學生有反省過去的倫理價值觀的機會，唯有在與教師的理性的溝通互動過程中，讓師生從視為理所當然的倫理價值觀中，漸發現原先的觀念的矛盾與不足，才會開啟學習與人格重建的過程。

Habermas 的溝通行動理論，以意義的語言溝通行動為出發，以 Piaget 和 Kohlberg 的發展心理學為基礎，解釋社會與法律理性化的過程。從法治教育的角度而言，理性化後的法律體系，其價值係建立在尊重個體作為法律之主體的普世人權理念，其社會化之過程不應是一個對客體的條件化過程，亦不應是一個外在力量所主導意識型態的馴化過程。在溝通行動理論下，法律的社會化亦是主體的個體化過程，教育的過程中，老師應尊重學生的溝通主體地位，給予正當性主張的機會，在溝通互動的過程中，開啟雙方的學習與人格重構的過程。

肆、人權教育的發展原則

現代法律理念以人權保障為核心，強調對主體的個人尊嚴之尊重。這種倫理價值觀，係建立在普遍化的規範意識。社會學習理論，視學習是一種外在的條件化過程，強調對外部行為之控制，而無法關注到內部規範意識的變遷。規範意識的變遷，強調的學習者的自我內部心理意識的變遷，而根據 Habermas 的溝通行動理論，這種社會化過程與個體化過程，是一體的兩面，且自我的認同是脫離不了社會的互動。再者，唯有在互為主體的溝通互動的過程中，促進主體的內部意識的發展。現代法律理念，保障主體的自主性與自我實踐的可能性，法治教育不應是一種系統的意識型態的灌輸，而是生活世界中主體與主體的溝通互動中，才可能會達到對主體的尊重，與保留主體的自我發展可能性，即所謂自尊尊人、自重自律的目標。

從法治教育的模式而言，社會學習理論易傾向於以法律的外在強制力的威嚇效果來條件化學生的行為；這樣的模式，無法促成學生內部的規範意識變遷，而僅能達到對外部行為之控制。這種模式的法治教育，減化了法治教育目標，亦與

的正當性主張，使一個經表明思考與對於評價何者為真實(truth)、何者為正確(rightness)、與何者為真誠(truthfulness)的各種不同可能解釋成為可能。

現代人權保障的法律理念相違背。從教學策略而言，這種法治教育傾向於僅將其視為單向的規訓的過程，教師標準答案的提出與學生反覆的背誦，欠缺實際的教學互動，管理與教育或無實質的差別。相反地，從 Habermas 的溝通行動而言，以促使學生的內部規範意識之變遷，其教學策略著重學生實際地參與於互為主體的言語溝通行動。教學的過程，強調學生能自主完成規範意識的變遷的歷程，教師尊重學生作為溝通互動的主體，其僅是幫助學生完成學習的歷程，不是給學生標準答案，而是訓練學生找到答案的能力。

人權教育與法治教育的著重點容有不同，惟他們對於落實近代人權保障的倫理價值，則是目標一致。前揭對於法律社會化的理論性探討，有關人權理念所企求的規範意識變遷，與其所需的溝通互動過程的解釋與分析，亦可提供我們在發展人權教育的參考，茲進一步地整理其可能的發展原則如下：

一、人權教育的目標在於形成普遍化的規範意識

前揭傳統倫理價值觀與人權的倫理價值觀之差異，最根本即在於普遍化之規範意識，即能跳脫既定的傳統與人倫關係立場，從普遍化之觀點，來證成特定之價值。換言之，傳統流傳與習得之倫理規範，並不會因其傳統的神聖性而免於被檢視，其正當性的基礎亦需經得起普遍性的考驗。如前揭 Habermas 對於回應「亞洲價值論者」或「宗教基本教義派」對西方人權價值的質疑，其並未視人權的理念為其西方的「傳統」理念而迴避其批評，有趣地，其亦是站在普遍性的立場，而同意有些西方國家之作法是以人權為幌子而圖其偏頗之利益，其將某些西方國家之作法亦受制於普遍性之立場來檢討。人權的倫理價值理念，其並非僅是實體上價值上主張其普遍性，而是在整體的規範意識上，願意從普遍性的立場來證成自己的價值理念。換言之，真正的人權意識願意從普遍性的立場，來批判自身所堅持之信念。

二、人權教育應著重於學生內部規範意識的發展而非外部行為之控制

既使人權教育的目標，係在於普遍化規範意識之形成，其當然是著眼於行為人內部之情意態度的轉化與批判思維能力的形成，而非僅是外部行為之服膺人權之倫理價值。人權教育無法被簡化為僅是外部資訊的灌輸如傳統的「填鴨式」教學，蓋若如是的情況，則與前述之人權教育目標根本不可能達到。內部的規範意識變遷，更需要由學生在學習活動中在實際地參與，即以學生為學習之主體，教學的歷程以學生的完成學習循環（Kolb：1984）來設計課程，老師以輔助的角色幫助學生完成此學習的過程。傳統的教學方式，僅由教師講授學生聽講，即期待學生的改變其態度，忽略學生內部的學習歷程的轉折，學生僅是被動地聽講，學生並無主動地參與在學習的歷程，若僅是反地複誦老師所講者，這樣的學習並未

真正地內部的規範意識，僅是外部與表象的學習。

三、 規範意識的發展在於學生的自我人格之重構

規範意識的變遷，即在學生的內部形成自我人格的重構⁸。而這個重構的過程，需先經歷打破舊的人格特質，才能建構出新的。所以，人權教育必須是一種批判的教育⁹，即其強調超越自我既有的思維方式，能如前揭進行一種去中心化之過程，能漸從異於既往的角度來思考，甚至能從普遍性的角度來證成自我的價值主張，即達到所謂的普遍性的規範意識。批判的意含於此並非在於發現別人的錯誤，而更在於自己的錯誤與不足處。自我人格的重構，並非建立在老師的建構某特定的社會的價值，甚至人權的價值，而是使自我從 Kohlberg 的「成規意識」的階段，發展成「後成規意識」的階段，所重構者並非某特定的價值或信念，而是形成更成熟的人格特質。

四、 自我人格的重構必須尊重學生為意義形成的主體

學生的自我人格之重構，係建立在學生作為意義理解的主體，其不只是被動地接受別人所傳遞或加諸的價值或意義，而是肯認其具有創造意義或價值的能力。人權的核心觀念「個人尊嚴的尊重」¹⁰，最根本的意義，即在於肯認其自我意義形成的可能性；作為一個個體，他或她不是附屬於他人的人格之下，不是僅是某個或數個「社會身份」的集合；在這些「社會身份」的角色下，潛藏著一個他或她，並不滿於這些外加的劇本，而要別人肯認他或她作為「自己」的獨特性，作為意義形成的主體。在升學主義下，前揭的「成績歧視」問題，許多學生並未被視為意義形成的主體，被貼上不同的成績標籤，根據成績的好壞，其不僅被限制學習的機會，更是貶損其人格的「價值」。尊重學生作為意義形成的主體，其不應被某些行為表現，即被定型或標籤化，對人最根本的尊重，或許即在於承認其有其獨特性的存在，且肯認其自我發展的可能性。這樣的信念，不也是教育本身存在的理由嗎？教師承認學生人格的獨立性與自主的可能性，是人權教育言行合一的基本要求。

五、 學生自我人格的重構需在互為主體的溝通互動過程中形成

⁸ Betty A. Reardon 在分析人權教育的各種取向（包括歷史取向、國際規範取向）時，特別強調「重建主義」取向的重要性：「重建主義的取向所強調的是一種概念性、價值本位之架構，因此它可以用來補充歷史取向和國際規範取向的不足，甚至，它為學生指引了一條明路，使學生能運用人權的知識，對他們自身所居住的世界產生直接的使用。」（2002：19）

⁹ Joan Wink（2000：120-123）比較三種教學模式（傳遞 transmission、產生 generative、轉化 transformative）並指出，批判教育是第三種，強調要達到個人的轉化甚至社會的轉化。

¹⁰ Immanuel Kant 曾指出「對人來說，個體的人雖可包含人類的共性，但個體的人，不論就其個性，或就其本質而言，永遠都是不可代替的，不可化約的。這就是說，在宇宙萬物中，唯有人，個體的人，其個性和其本質，是絕對獨立的，絕對自由的。」（高宣揚：1991：96）

如前揭 Habermas 的溝通行動理論指出，主體的個體化與社會化，是一體的兩面，需要在意義的溝通互動過程中完成，蓋所謂的「自我意識」不可能是真空地形成，個人雖然是意義形成的主體，但其仍在語言所構成的意義世界中，去形成其價值與意義（Habermas：1992：170）。所謂「互為主體」¹¹，係指主體在其意義或價值的形成過程中，其並非不需要他人的認可，其主張需被其他的主體所檢視。學生人格的自我重構，雖說是「自我」的重構，單純地從自我的反省或批判是不夠的，其終究仍需尋求他人的認可。甚者，前揭的人權教育作為批判教育，強調個體需經歷去中心化的過程，雖說是發現自我的限制與不足，但若不將自己受制於他人的檢視下，如何稱得上是真正地將自我「去中心化」呢？在學校教育中，老師除尊重學生人格的獨立性以外，在發展其自主性上，更應使學生勇於將自我受制於他人的檢視；如前揭人權的主張，不是建立在將個人主觀的意志加諸於他人身上，相反地，人權的主張，隱含的是相互平等的尊重；學生人格的自我重構，即在於形成「自尊尊人」的互為主體性。

伍、結語

人權教育的目標，或許用簡單的一句話講，即在於達到「自尊尊人」的境界。這句話雖簡單，但卻不易達成。本文一開始從文化上指出人權教育在我國校園裡發展的困難與問題，同樣是對人的「尊重」，在我國傳統的倫理價值觀與近代的普世人權的觀念中，卻隱含截然不同的解釋，蓋前者是建立在差序與階級的關係上，而後者卻立基於普遍與平等的關係中。這樣的差異，使我們在發展人權教育的理論基礎時，不得不去探討規範的社會化問題，解析人權理念的規範特性，嘗試整理出人權教育的發展原則。

人權理念的形成，並非僅是倫理價值轉換或選擇的問題；其更涉及規範意識發展的問題，即人格的自我重構過程；而這種重構過程，絕非僅是一念之間的價值抉擇。人權教育的目標，更在於形成普遍化的規範意識，能從普遍性的角度來證成其所主張的倫理價值，而非因傳統規範神聖性，即接受其正當性。普遍性的規範意識，在作倫理價值的抉擇時，能從普遍性的角度來審視所有的倫理價值，當然包括人權的倫理價值本身，換言之，並非打著人權的幌子，即可免去接受普遍性的檢視。另一方面，在面對文化相對論者的質疑時，其更不會落入本質主義者的立場，而規避檢視其自身立場的一致性。

「自尊尊人」的人權教育目標，隱含有「互為主體」性的預設，即「自己」和「他人」處於平等地相互尊重的關係。而這種互為主體性的生活實踐，可從日

¹¹ 學生的主體性，需要在教育過程中與老師的互為主體性溝通行動中形成，請參考謝小苓、范信賢（1999：136）九年一貫課程中的學生主體性。

常的溝通互動的意義理解過程中，尊重對話者的主體性，即承認其人格的獨立性，及其自我意義形成的可能性。雖然教學關係不可避免地知識與經驗上甚至人格的成熟度是不對等的，在人權教育的教學實踐中，教師與學生更應落實這種互為主體的溝通互動過程，蓋真正的相互理解，必須建立在承認對話者的主體地位。如何學自由？自由不會從天而降，學習脫離不了經驗；人權意識，在日常生活互動中形成；人權的社會化過程，亦是個體的人格自我重構的過程。

陸、參考書目

- Dewey, John: (1997) *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Friedman, L. M.: 'The idea of right as a social and legal concept', *The Journal of Social Issues*, Vol. 27, No 2, 1971.
- Habermas, J.: (1992) 'Individuation through Socialization: On George Herbert Mead's Theory of Subjectivity,' *Postmetaphysical Thinking-Philosophical Essays*, translated by William Mark Hohengarten, Cambridge: Polity Press..
- Habermas, J.: (2002) 《後民族格局—哈伯瑪斯政治論文集》，曹衛東 譯，台北：聯經。
- Habermas, J.: (1987) *The Theory of Communicative Action: Vol. 2 Lifeworld and System- A Critique of Functionalist Reason*, translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity Press.
- Kolb, David A.: (1984) *Experiential Learning- Experience as The Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc..
- Reardon, Betty A. (2002)。《人權教育—權利與責任的學習》，馮朝霖 審訂，蔣興榮、簡瑞容 譯，台北：高等教育。
- Rogoff, Barbara: (1991) 'The Joint Socialization of Development by Young Children and Adult, in Learning to Think – A Reader edited by Paul Light, Sue Sheldon and Martin Woodhead at the Open University, London and et al: Routedledge.
- Torney, Judith V.: (1971) 'Socialization of Attitudes toward the Legal System,' *Journal of Social Issues* Volume 27, Number 2, 1971.
- Wink, Joan: (2000) *Critical Pedagogy-Notes from the Real World, second edition*, New York and et al: Addition Wesley Longman.
- 周志宏 (1997)。《教育法與教育改革》，台北：稻香。
- 林佳範 (2000)。 法治教育與『法條』 - 從哈伯瑪斯的溝通行動理論淺談法律認知之理性化及其可能性，〈二十一世紀公民與道德學術研討會論文集〉，台北：師大公訓系。
- 林佳範 (2000a)。 『法治教育』或『教育與法治』— 從教師管教行為淺談法治教育之言教與身教，〈公民訓育學報〉 第九輯。
- 林佳範 (2002)。 論人權理念與教改理念的一致性 - 從法治教育的言教與身教說起，〈公民訓育學報〉 第十一輯。

- 林佳範 (2003)。 論我國法治教育的問題與發展—從法治理念的傳統與近代說起 ,《律師雜誌》第二八一期 二月號,台北:台北律師公會。
- 林毓生 (1997)。 新儒家在中國推展民主與科學的理論所面臨的困境 ,收錄於杜維明主編,《儒學發展的宏觀透視:新加坡 1988 年儒學群英會紀實》,台北:正中書局,頁 394-414。
- 林端 (1994)。《儒家倫理與法律文化:社會學觀點的探索》,台北:巨流。
- 林儒 (1999)。 從規範社會化的觀點論孔子的法治思想 ,《教育資料與研究》第二九期。
- 高宣揚 (1991)。《德國哲學的發展》,台北:遠流。
- 陳幸慈 (2001)。《青少年法治教育與犯罪預防》,嘉義:濤石。
- 黃國峰 (2003)。 教師權威與台灣人權教育實施之探究 ,師資培育機構人權教育課程規劃研討會,民國九十二年九月二十日,台北市立師範學院勤樸樓小研討室。
- 楊巧玲 (2000)。 從批判教育學重新探索師生關係 ,《教育研究月刊》第 86 期,台北:元照。
- 謝小苓、范信賢 (1999)。 九年一貫課程中的學生主體性 ,《九年一貫課程之展望》,中華民國課程與教學學會主編,台北:揚智。