

第二章 文獻探討

第一節 人權的概念

壹、人權的意涵

早在 1948 年 12 月 10 日聯合國就通過第 217A(III)號決議宣佈「聯合國世界人權宣言」，此宣言由前文及三十條條文組成，前文宣示「承認人類社會所有成員之固有尊嚴，及平等且不可讓渡之權利，乃是世界自由、正義及和平之基礎」。其中第一條「人人生而自由，在尊嚴和權利上一律平等。…」及第二條「人人有資格享受本宣言所載的一切權利和自由，不分種族、膚色、性別、語言、宗教、政治或其他見解、國籍或社會出身、財產、出生或其他身分等任何區別。…」即表達出人權是一個基於平等的原則存在的基本權利，透過聯合國決議宣示此人權宣言，更能彰顯出人權是一個普世價值。

由聯合國宣布的人權宣言是承襲了古典權利概念，經過五、六十年，學者開始從其他觀點加以解釋人權的意義，如 Donnelly (1989) 從道德的基本預設界定人權、Lynch (1989) 從多元文化、價值的基本預設界定人權等。簡述如下：

Donnelly(1989)認為人權是：「個人之自我完成的一種道德預設(a self-fulfilling moral prophecy)。擁有人權，是對人之道德本性的肯定。」

Cranston (1973) 認為：「人權只是因為是人而享有的權利，是種不可讓與、道德的權利。」(引自陳玉佩，2000：16)

Lynch (1989) 認為：「人權是來自於人類行為普遍性的認知，在普遍性的層面裡，人權超越了文化的差異性，強調人性的相同、互惠與團結。」；

Singh (1986) 認為：「人權是價值的表現，源自人性的每一層面，是種無可替代的價值，用以滿足人基本生活的需求」。

以上學者對於人權的界定多是近二、三十年前所為，不管是道德的基本預設

「人權只是因為是人而享有的權利，是種不可讓與、道德的權利」，或是多元文化、價值的基本預設「人權是價值的表現，…，是種無可替代的價值，用以滿足人基本生活的需求」，均顯示人權隨時代變遷有些許不同的界定，但仍脫離不了聯合國人權宣言所說的，是一種基於平等原則，所有人「在尊嚴和權利上一律平等」，不可讓與的基本權利。

國際特赦組織人權教育的教師手冊(2002)定義人權為：「尊重人性及人性尊嚴，基於人而擁有的權利，屬於自然的天賦人權。」此為近年由國際性組織所界定的人權，儘管時代變遷，但人權的基本核心概念卻未曾改變，仍是把「尊嚴」、「基本權利」列為人權的重要元素。因此，我們可以知道人權有幾個重要概念：

- (一) 人權強調尊重人性及人性尊嚴。
- (二) 人權是不可讓渡的：人權是指人不可或缺及不可剝奪的基本權利。
- (三) 人權是普世的價值：不因性別、種族、膚色、語言、民族、年齡、階級、宗教或政治信仰而有所不同。
- (四) 人權是與生俱來的：人權是生而為人—天賦所應具有的自然權利。

貳、人權概念的發展

「人權」不是一個突然出現的概念，而是一種發展與演進的概念，隨著歷史的發展，人權的種類及內容呈現逐漸擴張的現象。Vasak 用「代」的概念，來強調人權具有「演化的」、「動態的」特質，使人權不被拘泥於某種時空的範疇裡，從而能建構出與社會變遷相呼應的人權觀及其保護制度。是故研究者以學者劉阿榮（2001）提到的四代人權為基礎，並輔以其他學者（許慶雄，1991；陳俊宏，2000；孫哲，2001；Reardon,1995）對人權分類之看法，將人權演進的歷史，區分為四代，分別為第一代人權：公民及政治的權利；第二代人權：社會、經濟及文化權利；第三代人權：族群及民族的自決權；第四代人權：多元人權。分述如下：

第一代人權：公民及政治的權利

十七、八世紀英法美等國，受洛克自然權利思想、盧梭社會契約論及孟德斯鳩三權分立的限制政府機制之影響，人權的內容多以保障人類「自由權」為核心，人權意涵主要是一種「免除政府的不當干涉」的權利觀念，以立憲制度的角度而言，是屬於議會的優越性，由議會立法消極的保障個人的權利，並由法院確保其實效性（許志雄，1999）。以今日人權的類別而言，是屬於「消極人權」（negative human）論，人民重視的是個人自由的保障及個人對財富自由的支配權，政府對人民而言只是保障國家安全和社會秩序的工具（陳秀容，1997），此時期所肯定的是屬於個人的權利，換言之，第一代人權所凸顯的是對「自由」的保障，確保個人免於政府權威的濫用侵犯。

第二代人權：社會、經濟及文化權利

十九世紀中葉至二十世紀初受社會主義的影響，再加上社會普遍存在資本集中、勞資對立、貧富懸殊等資本主義所造成無可避免結構性的弊端，使經濟貧弱如勞工、失業者、老殘、孤疾等無產階級幾無立足之地，故必須確保工作權、合理的勞動契約基準、生活補助與保護、提供教育機會等，來改善此經濟上的不平等，進而享有實質的基本人權（許慶雄，2001）。至此，政府需要有更積極的作為，提供人民以安全健康的生活環境，如此才能落實真正的自由，所以有了「福祉國家」理念，而「社會權」也廣為各國憲法所重視，成為二十世紀人權保障的重心（陳秀容，1997），人權內涵由消極避免政府對個人自由的干涉轉而積極要求政府對弱勢的族群、團體在工作、教育、醫療保健等方面的保障，人權保障的對象已由單獨的個人轉為特殊群體，使集體的人權保障有初步的雛形，換言之第二代人權具有較積極爭取生活及實質機會均等的意義，因此常被稱為「積極人權」（positive human rights）（劉阿榮，2001）。

第三代人權：族群及民族的自決權

自十九世紀末、二十世紀初，以迄兩次大戰之後，世界各地紛擾不安的因素

甚多，但種族、宗教、族群之後衝突，民族獨立自決之要求，是其主要的原因之一。因此，帝國主義壓迫和殖民地民族解放、民族自決的聲浪交織成兩次大戰的人權核心（劉阿榮，2001），因此，二次大戰後，人權的主要內容有：民族自決權、發展權、國際和平與安全權、繼承人類共同遺產權、民族平等權、人道主義援助權、環境權等。這些權利的主體不僅是個人，更是個人所組成的群體，所以也稱為集體人權（孫哲，1995），人權內涵與保已非單純的個人或國家就能完成，實需要國際社會的共同合作，顯現出人權內涵的國際性。

第四代人權：多元人權

人類正在步入二十一世紀，知識的累積、科學和技術的進步使人、社會和自然界的相互關係日趨複雜。人與自然關係最明顯的便是人類已經面臨著十分嚴重而緊迫的環境問題（孫哲，1995），其中包括核子戰爭的威脅、環境污染、自然資源的耗盡以及人口爆炸等直接威脅人類生存與發展的根本問題。面對這些威脅，國際社會上提出了許多新興的權利，這些權利尚在初步的立法程序之中，仍存有不少爭論，但已逐步為國際社會所承認，而納入國際人權的範疇（陳俊宏，2000）。

嚴格說來，第四代人權是很難界定其名稱及範圍的，Reardon（1995）認為第四代人權的種子由「違反人性罪行」（crimes against humanity）此一觀念所播散出來，這起因於國際間對大屠殺和種族仇恨的譴責，也起因於人類和平共存的希望。現今的學生未來將會去界定這新一代的人權，他們必須要理解人性之中的共同性並且將其內化，這個共同性的觀念不但把個別的個人看作是一個整體，也將各種國家的、族群的、種族的、世代的、性別的團體看作是一個整體，更是將全體人類都看作是一個整體。

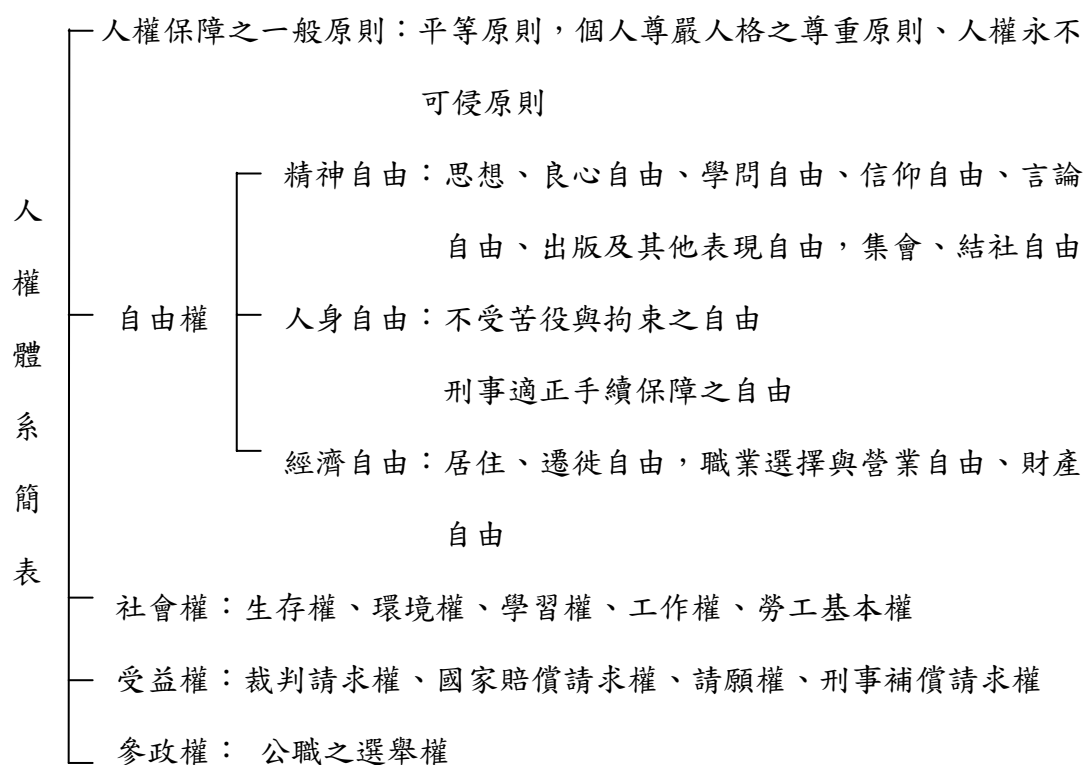
人權從第一代人權發展至第四代人權，經歷一種動態演化的過程，國際社會進入所謂「權利的時代」（陳俊宏，2000）。從人權利的重視到群體權利的重視，人權的演變出反映社會的需求與變遷，使得人權內容不斷的充實，人權保障也獲

得相當程度的進展。

人權的發展雖可區分為四代，但實際上卻是長期、不斷的持續發展演變，且已成為全球共同的價值。

許慶雄(2001)從憲法的角度將各項人權依國民與國家的關係，分類為消極、積極、主動及被動地位等部分，並將人權分類整理成「人權體系簡表」(表 2-1)，包括一般原則、「自由權」、「社會權」、「受益權」及「參政權」。參照劉阿榮教授的四代人權分類、許慶雄的人權體系簡表，學者在人權的分類上大多還是以歷史發展為主軸，先從消極爭取個人自由權開始，再積極保障人類生存的權利(社會權)。

表 2-1 人權體系簡表



資料來源：出自許慶雄(2001：38)。

不論是依何種方式分類，人權的核心價值仍脫離不了國際特赦組織人權教育的教師手冊(2002)所稱的四個重要概念：(一) 尊重人性及人性尊嚴；(二) 人權

是不可讓渡的；(三) 人權是普世的價值；(四) 人權是與生俱來的。而其強調的重點，則因時代發展，有不同的強調重點。

參、人權的特性

除了人權的核心概念外，人權可歸納有下列六項特性，了解人權的特性可以避免研究者在與學生對談、討論時不必要的錯誤。這六項特點分別是：一、人權的普遍性；二、人權的無國界性；三、人權的不可分割性；四、人權的不可剝奪性；五、人權的變動性；六、人權之實踐性。分述如下：

一、人權的普遍性

人權是一種與生俱來的權利，人權無需用錢去買，或是以世襲的方式才能取得（國際特赦組織，2002），人類被認為具有這些平等的、普遍的道德權利，僅僅因為身為一個人就擁有人權。

二、人權的無國界性

人權是人性尊嚴與存在價值之尊重，是成為一個人存在之根本基礎，凡是人就應擁有這等權利，這權利不因任何條件而有所限制，具有不可渡讓、不可剝奪之性質，故人權是無國界的（國際特赦組織，2002），《世界人權宣言》亦強調不論性別、種族、膚色、語言、民族、年齡、階級、宗族或政治信仰，人人皆有相同的人權。

三、人權的不可分割性

所有的人權都不可分割，所有的權利目的都在捍衛與促進人的尊嚴；要是剝奪任何一種人權，要保障與促進其他權利就會變得困難。Reardon（1995）亦認為人權乃是一種全方位的價值觀，以人性尊嚴與完整性為核心，有著不可分割之特性，不論任何人在生活中都擁有完全的自由、安全及基本生活水準的權利。從人權的發展過程中，也可以印證此特性，即當人們在不是追求自由權時，就要放棄社會權，追求第二代人權就不必保障第一代人權。

四、人權的不可剝奪性

當代一位著名的思想家 Maurice Cranston 曾說：「人權是一個人如果沒有嚴重地踐踏正義的話，那它就不能被剝奪的東西。」(引自陳俊宏，2000：116)。人權是不能被剝奪的，沒有人可以用任何名義剝奪他人的權利(國際特赦組織，2002)。

五、人權的變動性

從人權概念發展之討論中發現，人權概念在世界各地之發展均有依附著社會情境之變遷而改變，因此人權之內涵及意義有著演化性與動態發展性。如：Vasak 用「代」的概念論述人權之動態發展歷程(引自陳秀容，1997：103)，Reardon (1995) 從歷史發展之觀點論證人權之「世代衍展」特性，使人權不被侷限在某個時空或領域，意即隨著時代之演變，人權內涵也不斷地更新擴展。職是之故，人權本身極具發展特性，其保障的方式可能隨社會情境與文化傳統之轉變而有所變化，但基本的核心內涵卻不會改變。

六、人權之實踐性

柴松林(2001)所言，雖然強調人權根源於人性尊嚴與道德本性，是個人所應擁有的權利，但人權需要爭取才有實踐的可能。換言之，人權必須群策群力喚起共同意識加以實踐，方有建立人權文化之可能，未能實踐的人權是沒有價值的。

人權的特性正是以「人」為主體所應具有的「權利」，是一種普世價值，不可分割、剝奪，雖然隨著時代之演變，人權的內容也會隨社會情境與文化傳統有不同強調的重點，不過其核心價值——人性尊嚴的尊重是不變的。透過對人權特性的瞭解，研究者才能正確教授人權概念，而且才能分析學生在人權議題的討論上有何錯誤理解。

肆、其他相關人權概念

本研究所使用案例教學法進行人權教育，所採用之案例係配合國中七年級課

程進行，在進行課程內容分析後，將幾個相關的人權概念：「人性尊嚴」、「社會傾向的積極人權（社會權）」、「人身自由權」、「生命權」、「學習權」及「受教權」等概念進行討論。

一、人性尊嚴

《世界人權宣言》第一條規定：「人皆生而自由，在尊嚴及權利上均各平等。人各賦有理性良知，誠應和睦相處，情同手足。」說明人權主要的核心精神為自由、尊嚴、平等，故研究者在設計案例時，希望能夠讓學生從人權的核心價值——人性尊嚴的基礎上思考人權的概念。以下研究者從憲法的層次探討人性尊嚴的重要性及如何實現。

(一)從憲法的層次探討人性尊嚴

德國的基本法第一條第一項規定：「人之尊嚴不可侵犯，一切之國家權力而有尊重及保護此尊嚴之義務」或日本憲法第十三條規定：「任何國民，身為個人應受尊重。國民生命、自由及追求幸福之權利，於不違反公共福祉範圍內，在立法及其他國政上，應受最大之尊重」；而我國憲法中雖未有明文規定「人性尊嚴」之規定，但在大法官解釋憲法之過程中，亦有表示：「維護人格尊嚴與確保人身安全，為我國憲法保障人民自由權利之基本理念。」及「維護人性尊嚴與尊重人格自由發展，乃自由民主憲政秩序之核心價值。」¹（林佳範，2006），是故人性尊嚴之保障即強調重視身為一個人的尊嚴，亦是肯定自我之人格獨立與獨特性。

(二)人性尊嚴之實現

學者李茂生（1992：37）指出人性尊嚴之尊重必須有三個要素：「生命、身體之完整性、似人般生存之可能、自我決定之能力與機會。」可見人性尊嚴之尊重與生命權、生存權、自我決定等相關人權概念中實現，在《公民及政治權利國際公約》中，內容談到人的生命權、人身自由與安全、思想、良心與宗教自由，私生活、家庭、住宅、通訊，不得任意或非法干涉，對被剝奪自由的人給予人道，

¹ 我國大法官解釋憲法釋字第 372 號及釋字 603 號內容。

及尊重其固有人格尊嚴的待遇（孫哲，1995），其中第六條更明確提到：「人人皆有天賦生存權，此種權利應受法律保障，任何人之生命不得無理剝奪。」此公約把生命權和生存權的關係表現出來；而其中「生命權」、「生存權」的概念也可從社會福利的角度來討論，例如：我國憲法第 156 條：「國家為奠定民族生存發展之基礎，應保護母性，並實施婦女兒童福利政策。」可見人性尊嚴的概念均展現在各種基本權利當中，也印證尊重人性尊嚴的確為人權的核心價值。

在案例一的設計中，研究者以一個身心障礙者的例子來教導學生從重視自我生命之價值，來肯定自我之人格獨特性，以達成自我之實現及重視自我人性尊嚴。

二、社會傾向的積極人權

人權是一種發展與演進的概念，隨著歷史的發展，人權的種類及內容呈現逐漸擴張的現象。Vasak 用「代」的概念，來強調人權具有「演化的」、「動態的」特質，使人權不被拘泥於某種時空的範疇裡，從而能建構出與社會變遷相呼應的人權觀及其保護制度（引自陳秀容，1997：103）。例如劉阿榮（2001）提到的四代人權，將人權演進的歷史，區分為四代：包括第一代公民及政治權利、第二代社會經濟及文化權利、第三代族群及民族的自決權、第四代多元人權。以「代」來區分不同時空背景下，人權重視的核心各有差異，正足以說明人權觀念是逐漸演進，是由消極保障到積極主動加強福利與保障，由狹義的保護到積極的促進人權，人權核心的範圍也更趨廣泛。

其中第二代人權具有較積極爭取生活及實質機會均等的意義，因此常被稱為「積極人權」，或稱為「社會權」（劉阿榮，2001）。十九世紀中葉至二十世紀初受社會主義的影響，再加上社會普遍存在資本集中、勞資對立、貧富懸殊等資本主義所造成無可避免結構性的弊端，使經濟貧弱如勞工、失業者、老殘、孤疾等無產階級幾無立足之地，故必須保障工作權、合理的勞動契約基準、生活補助與保護、提供教育機會等，來改善此經濟上的不平等，進而享有實質的基本人權（許慶雄，2001）。至此，政府需要有更積極的作為，提供人民以安全健康的生活環

境，如此才能落實真正的自由，所以有了「福祉國家」理念，而「社會權」也廣為各國憲法所重視，成為二十世紀人權保障的重心，人權內涵由消極避免政府對個人自由的干涉轉而積極要求政府對弱勢的族群、團體在工作、教育、醫療保健等方面的保障，人權保障的對象已由單獨的個人轉為特殊群體，使集體的人權保有初步的雛形（陳玉佩，2000）。

社會權的保障，不是國家權力機關單純對社會貧弱者之由上而下的「施恩惠」，而是任何國民因資本主義的矛盾，原應擁有尊嚴生活的「權利」（許慶雄，2001）。所以社會權背後的意義，仍是強調人權的核心內涵—人性尊嚴之尊重，因此研究者設計案例一及案例二的想法，除了要教導學生「社會權」的概念，也提醒他們要重視自我人性尊嚴，因為「社會權」提供實質機會均等與福利保障，就是要讓人活得更有尊嚴。

三、人身自由權

「人生而自由平等」是十八、十九世紀人權思想的起點，近代人權運動也是在此前提下，不斷向國家權力爭取，終而使自由逐漸提昇為明確、具體的人權保障（孫哲，1995；許慶雄，2001）。所謂自由權，是指一種國民有權要求國家權力不可介入、侵犯原屬國民自由自在生活空間的權利，若不幸被侵犯，亦立即可藉憲法所架構的保障制度，尋求有效救濟（許慶雄，2001）而人身自由權是自由權最基本的形式（孫哲，1995），也就是說人有權不屈從於別人的威脅或壓力，只要不損害他人的利益、不強迫、限制或旨在傷害他人，每個人都可以做自己願意做的任何事情；從法律的角度來看，人身自由即任何人除非經由正當的法定程序，否則人身不受任何奴役、拘束的權利。

人身自由權重要的概念是人民有保護其身體的權利，即使是親密的家人也不能對自己有任何身體或精神上的虐待或施暴，因此社會問題中常見的家庭暴力案例，適合融入人身自由權的人權概念，所以在教材單元二「甜蜜的家庭」中，研究者設計家庭暴力的案例，讓學生透過此案例的討論瞭解人身自由權的概念，並

結合課文中「親權」的概念。

四、生命權

在不同的人權文獻中，皆有說明生命權的意涵，《世界人權宣言》第三條：「人人有權享有生命、自由和人身安全。」《公民及政治權利國際公約》第六條：「人人皆有天賦生存權，此種權利應受法律保障，任何人之生命不得無理剝奪。」而美國《獨立宣言》中正式宣告：「人人生而平等，他們都從他們的『造物主』那裏被賦予了某些不可轉讓的權利，其中包括生命權、自由權和追求幸福的權利」（引自孫哲，1995：245），從文獻中，我們瞭解一個人的權利主張，要先從生命權開始，沒有生命權，其他人權均無從談起；而生命權與人權核心概念—人性尊嚴之相關性為：每個人的生命都不應該被無理剝奪，因為每個人的生命都有其自主性，唯有珍視生命的價值，才能重視身為一個人的尊嚴。

生命權的內涵應該由四種權利構成，包括人出生的權利、人死亡的權利、免於飢餓的權利、反對種族滅絕和集體屠殺的權利（孫哲，1995）。人出生的權利主要涉及避孕、流產、墮胎和絕育問題，與墮胎相關的一個問題是關於具有嚴重生理缺陷嬰兒的處置問題，從人道主義、人權角度考量，有生理缺陷的兒童同樣應有生存與發展的權利，但是現實中的問題並不那簡單，對於不具備足夠意識的嬰兒，人們是否有權利判斷其是想生還是想死；對於人死亡的權利主要涉及自殺、死刑以及安樂死；免於飢餓的權利主要是指人的爭取食物的權利；反對種族滅絕和集體屠殺的權利，主要是指人類必須採取措施，避免對某一種族實施大規模屠殺、殘暴剝奪其生命權的行為。

每一個人的生命都是唯一，而且是無能取代的，因此，我們應該珍惜自己和他人的生命，避免做出影響自己或他人生命的行為，當我們珍惜自己和尊重別人的生命時，即是保障自己和別人生命的權利。

五、受教權

《世界人權宣言》第 26 條明白宣示：「人人有受教育的權利，教育應當免費，

至少在初級和基本階段應如此。」及「教育的目的在於充分發展人的個性，並加強對人權和基本自由的尊重。」《兒童權利公約》第 28 條宣示：「國家承認兒童有接受教育的之權利，使所有人均能免費接受初等教育。」及第 29 條說明教育的目的。而我國《憲法》第 21 條亦規定「人民有受國民教育之權利與義務」；《教育基本法》第 1 條揭示其立法目的係：「為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制，特制定本法。」可見「受教權」強調的概念為「接受教育的權利」，而且政府應該要保障人民接受教育的權利。從上述國際宣言及我國憲法的說明，歸納受教權的內涵如下：

(一) 人人有受教育之權利。

(二) 教育的目的應是：1.謀求人格及人格尊意識之充分發展。2.培養對人權和基本自由的尊重，推進和平之工作。

(三) 政府應屬強制及免費性質而並提供初等教育，即所謂的義務教育制度。

六、學習權

聯合國教科文組織在西元 1985 年曾提出《學習權宣言》，宣言中提到學習權乃是：「讀與寫的權利；質疑與分析的權利；想像與創造的權利；研究自己本身與世界而撰寫歷史的權利；獲得教育資源的權利，發展個人及集體技能的權利。」，此宣言發表後，才被國際社會確認為個人的基本權利（周志宏，2003）。而我國行政院教育改革審議委員會在民國八十五年所提出的《教育改革總諮議報告書》明確指出：「教育的出發點必須是對於人性的信心，相信人有向善的秉性，這也是教育人本化的基礎。因此教育的原動力必須回歸到教育的主體，也就自我改善與自我實現中的個人。就教育而言，個人最根本的意願便是學習，學習權應該被視為一種基本的人權。」

從聯合國發表的宣言至我國教育改革報告書中，可發現學習權已是一種重要的基本人權，學習權強調「學習自由」，是一種「個人的學習自由」，是一種可以「不受妨礙地讀、寫、質疑、分析、想像、創造與研究探索、學習、詮釋的『個

人學習自由』。」

此外，聯合國教科文組織亦提出：「終身學習是通往二十世紀的一把鑰匙。」因此，學習權的概念又延伸出「學習社會」及「終身學習」的概念，而這些概念已逐漸出現在各國的法制中，例如：我國在 2002 年通過《終身學習法》，以實際的立法行動，推展終身學習、建構學習社會，強調尊重學習者，提供每個人都有學習的機會。

學習權與受教權的關係密不可分，受教權的概念從原本屬於私人的事務，發展到國家把教育當作人民的義務，進而轉變成國家承認人民有受教育的基本權利，最後進一步發展出學習權的概念。

第二節 人權教育

壹、人權教育的意涵

一、人權教育的意義

1994 年聯合國大會決定自 1995 年至 2004 年訂為人權教育十年，其目的是為了促使聯合國的機構集中力量，透過教育的方式來宣達人權的觀念。可見，人權可說是全球的普世價值。聯合國大會所決定的人權教育十年計畫，其關於人權教育的敘述與定義，更是各國推動人權教育工作的參考。依照聯合國人權教育計畫對人權教育作了明確的定義：

「透過知識和技能的傳播以及態度的塑造，來達到一個普遍性的人權文化，及其所涉及到的加強訓練、宣導人權教育和其資訊的提供。」(UN, 1994: 6)

從聯合國人權教育計畫所定義的人權教育，包括了二個重點：第一、人權教育重視的是「知識、技能及態度」；第二、推動人權教育，強調人權的「普遍性」，希望能達到普遍性的人權文化。從第一點，可能從「知識、技能、態度」三個面向讓人權教育深植人心，產生行動，及擁有重視人權的態度。參照美國教育學者布魯姆(Bloom)將教育目標分為三大領域：認知方面(cognitive domain)、情意方面(affective domain)和動作技能(psychomotor domain)方面，可說極為相似，可作為人權教育推者之參考。

事實上，早在聯合國決定人權教育計畫之前，國內外學者對人權教育的研究論述就相當的多，特別是國外學者的研究，更是研究人權教育的重要參考。例如學者 Tarrow (1987: 3-16) 曾對人權與教育兩層面的論題加以討論，其一：認定教育為人權所涵蓋，是屬於保障人的受教權方面，其中包含不論種族、信仰、族群、社經階級、性別、地理區域均有接受教育的權利與平等的教育機會；其二：認定教育之功能，在教導人權、喚醒人權、宣導人權，其中包含教導人權知識及尊重人權，是一種公民教育；而在人權教育的定義上，Tarrow (1987: 4) 認為：

「人權教育是種人性良知上的努力，透過特殊的內容及教學過程發展學生知覺他們的權利及責任，敏銳覺知他人的權利，鼓勵行動的反應，保障所有權利以避免侵害。」

學者 Lynch (1989) 則從四方面定義人權教育：首先，是教育環境與教學策略必須彰顯尊重人性與保障差異的人權原則，其二是，人權教育必須掌握人權在法律上及道德熱望下的新要求，建構學生積極的學習過程，了解人權內涵的擴展性及變動性；其三是，人權教育是消除因多元文化差異下產生衝突的方法，亦是人權教育的核心功能；其四是，人權教育是對於不同、不協調的課程作整合，基於共同關懷、尊重的基礎尋找各科類似的發展方向。

Tarrow 與 Lynch 都強調「教導人權、喚醒人權、宣導人權」，從「覺知」自己與他人的權利，到鼓勵「行動」反應，以保障所有權利以避免侵害。而 Lynch 則更了解制度結構性的人權教育，如教育環境與教育策略、消除因多元文化差異下產生衝突等。因此與 Tarrow 相較而言，如果 Tarrow 所述的人權教育是屬於平鋪直述的狹義人權教育，那麼 Lynch 所述之人權教育應屬於較廣義之人權教育。

國內學者對於人權教育的研究則稍晚，其研究時代多在聯合國提出十年人權教育計畫之初。如國內學者羊憶蓉 (1994) 認為人權教育是將教育視為一種人權 (education as a human right)，另外是將「教育」當作動詞，意指教導學生有關的人權的概念和意識 (education about human right)，此見解與 Tarrow 的見解類似。

國內學者徐宗林 (1995) 對人權教育的定義除了提出經由教育的方式教導人權及了解與認識個人基本自由外，更擴大人權教育的實質意涵為藉由人權教育的實施，促進人們彼此之間的了解、容忍、友善；不分性別、種族、宗教信仰、國籍共同努力於世界和平的實踐與維護。

從國內外學者的論述發現，學者一致同意人權教育如羊憶蓉 (1994) 所說「教導學生有關的人權的概念和意識」。不過學者對人權教育仍從狹義或廣義的角度

加以解釋，並對此提出相當的補充。研究者認為，既然聯合國大會決定之人權教育十年計畫對人權教育有明確之定義，表示該項計畫及定義獲得世界多數國家所認同或引用。因此，人權教育的意義可以從教育的目標—認知、情意、技能歸納為：人權教育是教導有關權利和責任的知識與行動技能，藉以形塑尊重、容忍差異的人權態度，並使學生將所學的人權知識運用於日常生活層面，不分種族、階級、性別、國籍，共同努力推展人類世界的合作與和平。

二、人權教育的內涵

在設計人權教育課程之前，首先要了解人權教育的內涵，或是人權教育課程的內涵。不管能否將所有的內涵列舉，或僅能就綱目列舉，至少儘可能地列舉出人權教育的內涵或人權教育課程的內涵，將有助於人權教育課程的設計。

聯合國於 1945 年成立後，特別於 1945 年簽署的《聯合國憲章》(Charter of the United Nation) 中，把人權保障當成是聯合國國際組織目標之一，聯合國認定國家應該尊重人權，聯合國發表許多有關人權保障的宣言及決議，並且進一步將其轉化為國際條約，1946 年聯合國成立經濟社會理事會 (the Economical and Social Council) 設立了人權委員會 (the Commission on Human Rights)，起草《世界人權宣言》，此條文於 1948 年 12 月 10 日於聯合國大會無異議通過，此宣言經過五十多年的演進，已廣泛被接受為「國際人權法典」，對世界每一個國家都有法律拘束力，被普遍認為是衡量各國政府保護人權的國際標準。

人權宣言第 1 條條文說明人權主要的核心精神：自由、正義、尊嚴、平等。第 2 條至第 30 條則說明基於人類天生所被賦予的基本自由與權利，有四個基本骨架精神，說明如下 (Osler&Starkey,1996)：

- 1.個人的權利 (生命、自由、安全、正義)：於 2-11 條文中。
- 2.人與人之間的權利 (自由的活動、避難所、國籍、財產)：於 12-17 條文中。
- 3.公眾的自由和政治的權利 (思想、宗教、意見、集會、參與、民主)：於 18-21 條文中。

4.經濟、社會和文化權利（社會安全、就業、公平的薪資、休閒、富裕的生活標準、教育、文化）：於 22-27 條文中。

另外，28-30 條文分別說明實際的權利包含對社群的義務，自由排除他人的侵犯。

Starkey (1992) 曾運用一個簡單的構造圖 (圖 2-1)，做為人權基本課程設計的原則，首先在圖的中央談到兩個人權中心概念：「正義」和「和平」，而「正義」和「和平」是透過參與的民主來實現的，而民主是保證基本的「自由」，如言論的自由和集會結社的自由，一旦拒絕這樣的自由即是拒絕「參與」的能力。

除了「民主」和「自由」是確保正義和和平的實現，「平等權利」和「平等尊嚴」亦是自由的基礎，自由的表現，通常會伴隨著和尊嚴有關的衝突，因此，圖 2-2 亦可視為「自由」和「和平」間的競爭，此概念圖處於一個緊張的關係，而 Starkey 亦提到這整個概念適於所有人 (普世性)，如果有任何一個部分被侵犯，即侵犯整個系統 (不可分割性)，而圖中整個概念亦需在互相依賴感 (相互性) 之下操作，共同防衛其它人的權利 (團結) (引自 Osler, 2005: 11)。

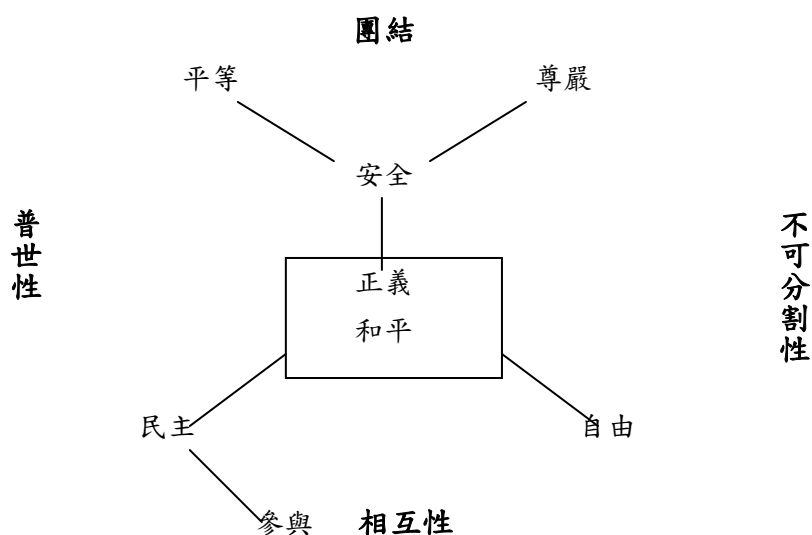


圖 2-1 人權的基本概念
資料來源：出自 Starkey (1992: 126)

《世界人權宣言》第 1 條說明人權主要的核心精神是：自由、尊嚴、正義；

在《公民及政治權利國際公約》中則談到人身自由與安全的保障，尊重其固有人格尊嚴的待遇；在《經濟、社會、文化權利國際公約》中則談到受教育、享受社會安全的權利；Starkey 的人權概念圖中則有強調「平等權利」和「平等尊嚴」是自由的基礎，以上這些人權核心概念與七年級社會學習領域公民範疇的教材皆有相關，故研究者在設計人權案例時，便結合「人性尊嚴之尊重」、「人身自由權」、「社會權」、「學習權」、「受教權」等人權概念。

三、人權教育課程內涵

研究者在本研究中要設計人權教育教材，故要對人權教育課程內涵有所瞭解，故依據前面章節討論國際人權法典及 Starkey 人權概念之結果，加上參考學者 Tarrow 和 Heater 所寫的人權教育課程內涵相關文章，以歸納出人權教育課程內涵，以下就先針對 Tarrow 和 Heater 的看法做整理，再做歸納。

依據美國全國社會科審議會（National Council for the Social Studies, NCSS, 1979）所提出完整的社會學習科目，應有四大要素：知識、技能、價值、社會參與，Tarrow（1992）依據其四大要素，說明其人權教育課程的內涵（Tarrow, 1992），以下針對 Tarrow 的說法做整理：

（一）知識（knowledge）

Tarrow（1992）依照歐洲教、文、運理事會（Education, Cultural and Sport of the Council of Europe）指出人權教育的共同核心知識包括：

1. 義務和責任：. 人權不能僅止於個人權利的瞭解，人權能受到保障，有賴於實際社會責任的覺醒。
2. 和人權有關的主要國際宣言、會議（諸如：世界人權宣言、兒童權利公約、歐洲人權保障與基本自由會議等）。
3. 突顯人權的人物、奮鬥、歷史、關鍵事件（如：市民權運動、婦女運動）。
4. 各種形式的不正義、不公平、以及歧視（諸如：種族歧視、性別歧視）。事實上，學校的人權教育應該導引到正義、平等、自由、和平、尊嚴、權利和民主

的了解與調和。

（二）技能（skills）

人權教育的技能發展與其他社會科目相同，包括：

- 1.溝通：討論、傾聽、書寫或口頭的表達。
- 2.批判思考：能收集多元的資料，並加以分析、找出不同觀點，察覺出偏見、符合邏輯，達到平衡的結論。
- 3.社交技能：合作、解決衝突、形成正向的關係。

（三）價值（values）

Tarrow（1992）依據四十屆歐洲理事會教師會（the fortieth Council of Europe Teachers' Seminar）討論結果，指出主要人權教育的價值應該聚焦於如下：

- 1.正向的自我發展
- 2.增加對週遭環境覺醒
- 3.開放的心胸
- 4.接受（尊重）差異

（四）社會參與（social participation）

NCSS（1979:3）指導手冊談到：「只有知識而不化成行動是徒勞無功，應該讓學生把社會科習的知識、能力，力行於改善人類情境，學校不能使學生孤立於社會實體中學習，民主的參與使學生變成主動的公民。」Tarrow（1992）認為這也是人權教育課程要重視的內涵之一，讓學生透過人權教育的教導，成為主動參與關心國家事務的公民。

Tarrow 從知識、技能、價值、社會參與四方面說明人權教育的內涵，在知識方面特別重視國際重要宣言、人物、事件、歷史等，在技能方面除了批判思考外，還要學生能覺察出偏見等，在價值方面除強調開放心胸、接受差異外，還要增加對週遭環境覺醒；在社會參與方面則是使學生變成主動的公民。

學者 Heater（1984）認為人權教育情意態度方面的發展需要知識和情感上的

雙管齊下，他提供了四點人權態度的特質（引自陳玉佩，2000：118-119）：

- （一）不以自私傾向的層面來解釋權利：在自由與許可的自由、經濟權和貪婪之間是有很大大區別的，權利是在實踐責任，青春期的孩子容易以自我中心主義來使用權利，故對權利會有潛藏的偏見。
- （二）坦承的特質：即是誠實地認識個人偏見，並且尊重誠實和理性，以邏輯性且有條理的知識認知和學習辯證因偏見而導致的歧視。
- （三）從不同觀點論證事物的特質：學生必須學習試著以他人的地位來觀察和檢視事物，以不同群體、國家之文化觀點、社會背景去思考人權議題，進而能容忍各種不同的理、信念、文化與價值。
- （四）同理心的特質：此特質強調發展尊重他人的態度，同理心的技巧可增加情感層面來尊基人權態度，沒有同理心，對於被剝奪權利的人的遭遇，只會停留學術上的分析，學生的心未必能真正感受到不正義。

Heater 所提供的四點人權態度的特質則是有部份適合培養國中階段學生的人權態度與情意，像是「青春期的孩子容易以自我中心主義來使用權利，故對權利會有潛藏的偏見」，「學生必須學習試著以他人的地位來觀察和檢視事物」、「同理心的技巧可增加情感層面來尊重人權態度」等，對青春期孩子來說都是相當實用的策略。

此外，國內研究者陳玉佩於 2000 年曾歸納出人權教育課程內涵表，如下表：

表 2-2 人權教育課程內涵表

認知	技能	情意
1. 認知知識 (1) 重要的國際人權宣言、公約 (2) 人權的歷史演進 (3) 人權的分類 (4) 權利的分類 (5) 人權的概念	1. 知性技能 (1) 蒐集資料的能力 (2) 使用人權概念組織、分類人權知識 (3) 解釋資訊的能力 (4) 批判與評鑑資訊的能力	1. 對資訊的批判、質疑的態度 2. 尊動個體的自主、尊嚴與個人權利 3. 容忍多元價值、信念、文化差異 4. 公正處世及待人

認知	技能	情意
2.應用知識 (1)人權的實踐制度 (2)人權的爭議主題 (3)人權法庭的判例 (4)人權的法律常識 (5)人權鬥士的經歷	(5)依據事實建立論證 (6)作決定的能力 (7)運用法律知識的能力 2.溝通技能 (1)表達個人利益、信念與觀點的能力 (2)傾聽的能力 (3)參與討論的能力 (4)辯論的能力 (5)同理心的能力 (6)利他行為的能力 3.行動技能 (1)參與集體決策的能力 (2)改變處境的能力： a 示威、b 遊行、c 遊說 (3)研究的技能 問卷、訪談、個案、研究等。	5.開放胸襟接納建議與批評 6.培養博愛精神 7.鼓勵道德勇氣

資料來源：出自陳玉佩（2000：125）

陳玉佩的「人權課程內涵」表仍延續 Tarrow 在人權課程內涵分類方法，而在內容上作詳細敘述與列舉。一般而言，教育工作人員在編寫教材或教案時，其教育目標分類多採美國教育學者布魯姆(Bloom)的教育目標分類，有三大領域：認知方面(cognitive domain)、情意方面(affective domain)和動作技能(psychomotor domain)方面。參照 Tarrow、Heater 與陳玉佩的分類，Tarrow 雖然將人權教育課程分為四大要素：知識、技能、價值與社會參與，但仍脫離不了布魯姆的教育目標三大領域，而 Heater 則是特別強調人權教育情意態度方面的發展需要知識和情感上的雙管齊下。針對 Tarrow 對人權課程內涵的說明和 Heater 對人權情意態度的見解，及前面章節討論國際人權法典、Starkey 的人權概念，並參酌陳玉佩「人權教育課程內涵表」，研究者認為依課程理論可分別從認知、情意（態度）和技能三方面來歸納人權教育課程內涵。研究者依此歸納人權教育

課程內涵如下，其中「*」號部份代表研究者認為適合國中七年級學生的人權課程教育內涵：

(一) 認知方面

1. 學生要能認識重要國際人權宣言、公約。
2. 學生要能知道人權的分類及其概念。
3. 學生要能知道人權的歷史發展。
- *4. 學生要能理解到正義、自由、民主等相關概念。

(二) 情意方面

- *1 學生要能知道尊重個體的自主、尊嚴與個人權利。
- *2. 學生要能容忍多元價值、信念、文化差異。
- *3. 學生要能有正義感、民主參與的態度。

(三) 技能方面

- *1. 學生能有參與討論的能力，並分享決策的過程。
- *2. 學生能有批判思考的能力。
3. 學生能表達個人利益、信念與觀點的能力。

以上有關人權教育課程內涵的歸納是否適用於我國人權教育課程？是否適合於國中七年級實施？參照我國人權教育課程目標，其分類亦依認知、情意、行為（技能）方式分類。其分類如下（教育部，2003）：

人權教育著重在認知、情意與行為三方面，讓學生對人權有一恆久、正向且一致的態度取向，將人權內化為普通常識與生活習慣，課程目標為：

- 1、認知層面：了解人權存在的事實、基本概念、價值等相關知識。
- 2、情意層面：發展自己對人權的價值信念，增強對人權之正面感受與評價。
- 3、行為層面：培養尊重人權的行為，及參與實踐人權的行動力。

研究者多年在國中任教，依個人對七年級課程架構的瞭解而選出適合國中學生的人權教育內涵，多與教育部九年一貫課程綱要所列人權教育課程目標符合，

此內涵亦能當作研究者進行研究時，研究設計內涵之參考。

貳、人權教育之相關研究

台灣民間團體對於人間教育推展一向不遺餘力，有信誼基金會、中國人權協會、兒童福利聯盟、人權教育基金會..等。近年來，政府單位也開始有了些許的推動。如：教育部在民國 87 年底，將「人權教育」列入了九年一貫課程總綱要的六大議題中，而在八十八年底的九年一貫課程綱要草案中，在社會學習領域將人權教育列入社會領域第六主題軸—「權利、規則與人權」中，使得人權教育正式成為正式課程的一環。同年 88 年《教育基本法》的訂定，其中條文與聯合國世界人權宣言所倡導的內容吻合，例如：《教育基本法》第二條：「教育之目的培養人民健全人格、民主素養、法治觀念.....並促進對基本人權之尊重....使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。」

其次，個別學者及相關論文之研究，自民國 88 年之後，質與量方面亦呈現倍增之現象，至 95 年，研究者透過人權教育資訊網及全國碩士論文檢索系統，以關鍵字—人權教育輸入查詢所得結果，共計 5 篇專題報告及 23 篇碩博士學術論文，因為本研究之目的在於設計一套提升學生人權意識並融入目前七年級社會學習領域之教材，所以擬就其中與本研究主題相關之 2 篇專題研究報告及 11 篇學術論文加以摘要彙整，以便於研究評析，茲將幾篇論文摘要整理如表 2-3：

一、就研究主題來分析：

上述與本研究相關的 13 篇論文中，歸納為三類的研究主題，一為人權態度與認知（3 篇論文），二為人權內涵（2 篇論文），三為人權教育教學策略與教材（6 篇論文、2 篇報告），在人權態度與認知部分，研究內容多以師生為對象，進行對人權教育知識和情意的部分做調查研究；在人權內涵部分，則是對人權教育的課程內涵和能力指標做分析；在人權教育教學策略與教材部分，研究的論文數量有增多的趨勢，而且大部分是教學現場的教師針對人權教育進行課程設計和教

學策略的研究，顯現出人權教育的課程設計愈受重視的程度，

二、就研究對象來分析：

在研究對象方面，人權態度與認知的主題，研究對象大部分為國中小學生，其中以國小學生居多；在人權內涵的主題，研究對象為目前九年一貫人權教育的課程內容及能力指標，以做為教師進行課程設計的參考；在人權教育教學策略與教材的主題中，研究對象以國小師生居多，尤其針對國小學生進行人權教育課程設計之行動研究的內容居多，以國中生為對象的論文目前只有 1 篇。

研究者認為在青春期的國中生，更需要實施人權教育，學習以重視人性尊嚴為出發點尊重自己及關懷他人，故本研究以國中生為研究對象，設計出一套將人權教育融入目前七年級社會學習領域的課程及教學策略，以瞭解人權教育在國中階段的實然面。

三、就研究方法來分析：

上述諸篇論文有問卷調查、文獻分析、專家諮詢、歷史研究法、實地訪談等研究方法，其中對人權教育課程設計及教學策略的研究以質性研究的方法居多，本研究雖然仍以質性的研究方法進行研究，但是強調行動研究法中研究者的反思、修正過程，以提升自己的專業成長。

四、就研究發現來分析：

（一）人權態度與認知主題

在這 3 篇論文中，研究發現顯示國小中、高年級兒童在校園兒童人權的認知和實踐上，在性別變項中有顯著差異，而且國中國三學生和國小學生對於人權的知識具有中上程度的理解，也具有積極正向的人權態度。由於研究者任教於國中，想要深入瞭解國中生對人權的意識為何？而且以七年級（國一）生為對象，不同以後之研究。

（二）人權內涵主題

根據陳玉佩（2000）之研究發現，國中人權育課程內涵，依據青少年的認知發展，具有從具體到抽象的學習特性、具有思想到制度落實的特性、具有從道德權利的約束力至法律範疇的特性，但此研究僅限於課程內涵之分析，並無對教學過程做一探討。根據唐秋霜（2003）之研究發現，人權教育能指標以人權的價值與實踐及人權的內容做為區分的方式適宜，而且可以採用能力指標轉化策略及結合其他學習領域，可以幫助瞭解並進一步具體化人權教育能力指標之核心內涵，此發現做為研究者在分析教科書內容時重要的參考指標。

（三）人權教育教學策略與教材主題

根據黃雅文（2003）兩篇報告的研究發現，可瞭解到人權教育教學策略以體驗式、實作法式的教學方法頗有成效，故研究者欲利用案例教學法進行教學，從日常生活當中的案例讓學生體驗到人權的意義；而在教科書的內容分析研究發現，在不同版本的教科書中，出現最多的單元為：尊重、博愛、經濟與社會權、環境、文化與發展權，可做為研究者分析教科書的重要參考依據。

至於對於現職教師在教學現場實施人權教育的過程之研究，根據薛玉蓮（2002）的研究發現：1.人權教育的教學方式可分為外顯式與內隱式；2.教師的人權教育教學反省是從對學生紙筆測驗和真實的評量中評量，應該要加強批判性的反省。根據許嘉慧（2003）的研究發現：1.個案教師以「講述法」為主要的人權教學策略；2.個案教師以將人權教育融入教學的歷程方式有三，包括配合學校行事曆活動、教科書相關人權教育內容、結合學生個人經驗和時事新聞。根據蔡慧琦（2004）的研究發現：人權教育課程的實施歷程，分別透過多樣化的教學活動、豐富的學習教材、營造人權教育環境、建立與家長的合作關係等四方面來實施。根據黃佩貞（2005）的研究發現：1.國中人權教育最適合從基礎紮根，在九年一貫社會學習領域七年級課程中進行融入；2.課程規畫宜以學生為中心，重視學生的生活經驗，並從實踐中體驗人權的意義；3.學生對人權教育課程大多有正

向的回饋。根據游美惠（2005）的研究發現：分析五位人權教育工作者實施的教學方法，包括講述教學法、創造性教學法、合作教學法、影片教學法，對人權教育實施的成效。

表 2-3 人權教育相關專題報告及學位論文摘要彙整表

研究主題	作者	論文題目	研究對象	研究方法	研究發現
人權態度 與認知	王乾坤 (2002)	台灣地區國小師生對校園兒童人權認知與實踐之研究	國小師生	文獻分析 問卷調查 訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師有關校園兒童人權認知方面，在班級人數不同的變項中有顯著差異，在學校規模、班級人數兩變項有顯著差異。 2. 國小中、高年級兒童在校園兒童人權的認知上，實踐上，在性別變項中有顯著差異。 3. 國小師生在校園兒童人權認知與實踐普遍認知得分普遍高於實踐得分。
	吳雪如 (2003)	屏東縣國小學生人權知識與態度之研究	國小學生	文獻分析 問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小學生對於人權知識具有中上程度的理解。 2. 國小學生具有積極正向的人權態度。 3. 不同背景學生在人權知識的表現為：在性別、年級、地區、社經背景及擔任幹部與否有顯著差異。 4. 屏東縣國小學生的人權知識和人權態度成顯著的正相關。
	廖錦聰 (2004)	臺北市公立國中學生人權知識與態度之研究—以松山區五所國三學生為例	國三學生	文獻分析 問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中學生對於人權知識具有中上程度的理解。 2. 國中學生具有積極正向的人權態度。 3. 不同性別之國三男女學生的人權知識程度、人權態度程度達顯著差異，且女生的人權知識程度高於男生。 4. 不同就讀學校背景上國三學生的人權知識、人權態度有顯著差異。 5. 學業成績表現優秀之國三學生，其人權知識亦優於成績表現普通之學生；學業成績表現普通之國三學生，人權知識之得分又優於成績表現不理想之國三學生。 6. 臺北市國三學生的人權知識和人權態度有顯著相關。

表 2-3 人權教育相關專題報告及學位論文摘要彙整表 (續)

研究主題	作者	論文題目	研究對象	研究方法	研究發現
人權內涵	陳玉佩 (2000)	國民中學人權教育課程內涵之研究	國民中學 人權教育 課程內涵	文獻分析 德懷術	1. 國中人權育課程內涵共分七大層面。 2. 課程內涵的七大層面具有五大內涵。 3. 人權教育學科認知在國中人權教育課程內涵佔有重要地位。
	唐秋霜 (2003)	九年一貫課程人權教育能力指標核心內涵之探討	九年一貫 人權教育 能力指標 核心內涵	文獻分析 專家諮詢	1. 初探九年一貫課程人權教育能力指標核心內涵之適切性評估結果，顯示研究者合宜掌握該項能力指標蘊含之意涵。 2. 採用能力指標轉化策略及結合其他學習領域，可以幫助解讀並進一步具體化人權教育能力指標之核心內涵。 3. 部分人權教育能力指標順序與內容之編排，可能形成解讀上之困擾。
人權教育教學策略與教材	薛玉蓮 (2002)	人權教育融入國小教學歷程之研究	國小教師	質性研究(觀察、訪談、文獻分析)	1. 人權教育融入教學的計畫是以統整的方式設計，重視學生的生活經驗。 2. 人權教育融入教學是以事件的方式發生，每件教學事件本身就是一種人權教育的教學策略，而策略之間可以交互應用，策略之下也同時應用多種不同的方法。
	夏智瑩 (2003)	人權教育之實施原則與策略之研究—以教育部人權教育方案為例	教育部人權教育方案	歷史研究 法、文獻分析法	1. 經過兩次世界大戰的慘痛，終於讓世人共識了人本、人道、人格、人性的尊嚴，以及人性的價值，進而制訂了各項國際人權法典、區域性人權公約、各種類重要單項人權文件，確立「人權」為普世的價值。 2. 我國政府機構和民間團體，於 2000 年起，陸續成立有關人權之單位與組織，教育部並擬定「人權教育實施方案」，政府與民間亦多次舉辦有關人權教育座談會。
	許佳慧 (2003)	國小實施人權教育之個案研究	國小教師	質性研究(觀察、訪談、內容分析)	1. 個案教師的人權理念源於家庭教育、幼稚園的宗教教育、學習歷程的挫折與啟發、職前教育、實際教學的體驗與研習活動。 2. 個案教師的人權教育專業知能尚不充足，應當再提升。 3. 個案教師將人權教育融入教學歷程的方式有三：(1) 配合學校行事活動；(2) 教科書相關人權教育內容；(3) 結合學生個人經驗和時事新聞。

表 2-3 人權教育相關專題報告及學位論文摘要彙整表 (續)

研究主題	作者	論文題目	研究對象	研究方法	研究發現
					4.個案教師以「講述法」為主要的人權教育之教學策略。 5.個案教師實施人權教育的阻力，來自於：(1) 人權教育專業知能的缺乏；(2) 教材不足；(3) 同儕的漠不關心。助力則來自於：(1) 行政層面的推動；(2) 家長層面的配合。
	黃雅文 (2003)	國民中小學 人權教育教 學策略研究	國中小教 師及學生	文獻分析法 行動研究法	1.人權教育教學設計多採主題統整方式。 2.人權教育教學方法多樣化。
	黃雅文 (2003)	人權教育教 科書內容分 析研究	國中小教 科書	得懷術、內容 分析法	1.國中小教科書人權教育概念的內涵包含「人權 的價值與實踐」及「人權的內容」。 2.不同版本各學習領域教科書融入人權教育概 念課程設計，均符合九年一貫課程綱要所規劃內 容。
	蔡慧琦 (2004)	國小三年級 人權教育課 程設計之行 動研究	國小學生	質性研究(觀 察、訪談、文 獻分析)	1.人權教育課程方案研擬是根據六個步驟設計 而成，分別為分析能力指標，確定人權概念、發 展活動目標與教學活動，並擬定活動名稱、確定 主題名稱，分出四大面向、編排教學活動順序、 教學前的準備、方案檢視等。 2.人權教育課程的實施歷程，分別透過多樣化的 教學活動、豐富的學習教材、營造人權教育環 境、建立與家長的合作關係等
	黃佩貞 (2005)	人權教育融 入九年一貫 課程之研 究—以國中 社會學習領 域為範疇	國中學生	質性研究(觀 察、訪談、文 獻分析)	1 國中人權教育最適合從基礎紮根，在九年一貫 社會學習領域一年級課程中進行融入。 2.課程規劃宜以學生為中心，顧及學生的需求， 重視學生的生活經驗，並從實踐中體驗人權的意 義，將課程導向省思與實踐。 3.人權教育課程設計在國中階段適合以融入式 的方式推廣實踐，將人權教育課程，融入現有社 會學習領域課程教材中。 4.人權教育教學實施後對學生的影響有班級常規 的改善、尊重包容與關懷別人以及師生關係的改 善等。
	游美惠 (2005)	教師作為轉 化型人權教	高中、國 中教師	人種誌研究	1.透過訪談、教室觀察、以及教師所使用的課程 分析，得到教師實施人權教育對學生的影響有四

表 2-3 人權教育相關專題報告及學位論文摘要彙整表（續）

研究主題	作者	論文題目	研究對象	研究方法	研究發現
		育工作者的 人種誌研究			個，包括：人權教育增加學生人權的覺醒、增進與他人社交的正面經驗、與學生經驗連結促進批判思考、於社會互動中實踐而非於課堂中。 2.人權教育的實施方法有：講述教學法、創造性教學法、合作教學法、影片教學法。 3.人權教師指出人權教育的挑戰是：課程的限制，學生缺乏興趣，人權教育的違反，人權教育社群的缺乏。

資料來源：作者自行整理

從以上的研究發現中，多數現場教師會以不同的教學策略進行人權教育，也會結合學生的經驗和時事新聞融入教學，但是還沒有正式應用案例教學法進行人權教育的研究，所以研究者希望透過人權案例的設計融入現有的教材，讓學生在對案例的討論當中體驗人權的意涵，並從日常生活週遭的事物學習人權的概念。

參、國內外人權教育教材

研究者發現目前教科書對於人權議題的部分仍有補強的空間，尤其在教材內容的編排是否有符合能力指標，及現有課程中缺乏「活動」的設計，所以希望透過分析國內外人權教材，提供自己設計人權案例的想法，並融入社會學習領域當中，下面就選取幾本重要的人權教材加以討論。

一、國外人權教育教材

- (一) 蔣興儀、簡瑞容譯（2002）。Betty A. Reardon 著。《人權教育：權利與責任的學習》（Educating for Human Dignity Learning About Rights and Responsibilities）：

本書試圖以整體性的教學取向來進行人權教育，達到廣泛的、概念性的、及發展性的目的，以價值取向與概念性取向的議題或問題為中心，開展出人權教育的教學模式，突顯人權育與其他如公民教育、和平教育、多元文化教育相重疊

性，並以兒童至成年的身心發展為軸線，依學生年齡發展出不同階段的人權核心價值與內容，提出適合該階段的人權教育主要概念、法典與問題，其中針對青春前期（國中時期，12-14歲）提出的人權核心概念與價值，包含正義、公平、公道、公約、盟約、全球責任及國際法，其中「正義」、「公平」等人權概念可做為教師在設計七年級人權案例教材時的參考。

筆者摘錄本書的架構如表 2-4：

表 2-4 「人權教育」架構表

第一章：導論：目的與取向						
本書目的	公民責任與政治效能的教育	人權教育與和平教育	全方位的價值觀	歷史的導路	國際規準與國際機構的取向	重建主義取向
第二章：核心概念呈現之發展順序						
兒童早期與低年級	兒童晚期與中年級	青春前期與國中階段	成年早期與高中階段			
第五章：國中階段：反思與評價—國一到國三						
範例 15： 國一：為何要學習人權—基本原理的闡述	範例 16： 國一：權利與責任之間的關係—世界人權宣言	範例 17： 國二：難民與種族主義—歧視問題	範例 18： 國二：透過創造性戲劇來學習人權	範例 19： 國三：對公民權與政治權的重視	範例 20： 國三：體認責任—保障人權	
第七章：人權教育的資源						
提供人權教育資源的機構	倡導人權的機構	一般性課程資源	適合不同年級的課程資源	電影選輯		
附錄：人權文獻選錄						
主要的人權法定文獻	世界人權宣言	杜絕各種形式歧視婦女公約	兒童權利公約			

資料來源：出自洪如玉（2004：223）

本書在每一個階段的範例中都詳細列出：(1)學習目標 (2)教材與教具 (3)學習程序步驟，供教師教學時參考，頗為實用方便，本書特別重視個體身心發展順序，規劃適當的人權概念與相關問題與法典，符合九年一貫課程之精神，可做

為人權教材之參考架構。

(二)余伯泉、蕭阿勤譯（1998）。Graham Pike 和 David Selby 著。《人權教育活動手冊》（Human Rights Activity File）：

本書是由人權教育基金會策劃翻譯，內容主要是翻譯自英語系國家有關人權教育小團體帶領的活動內容，其特色與主要目的是以「活動」的方式，共有28個活動，呈現人權教育的課程內涵，活動主要分為三類：「團體討論活動」、「經驗活動」、「角色扮演（模擬）」，強調學生活動的經驗性、互動性及參與性。書中對適用對象、時間、教具、程序、活動變化、資料來源，做了清晰的介紹，並特別列出曾經帶領此活動教師的感想與建議，作為其他教師帶領的參考。

本書美中不足的地方是教學的目標並未於各活動中詳細出，使此書學生活動的教學意義不明確，所以對於缺乏人權學科知識的教師，要以討論澄清式的活動從事人權教育的教學活動，實際運作上恐有困難，就算教師有心推擴，也易深受文化傳統約束，淪為教師權威的引導，且不見得是教給學生適宜的人權態度與概念（陳玉佩，2000）。不過本書的教材已有掌握住人權教育的基本精神，而且在「團體討論活動」的問題設計可做為研究者設計案例問題討論的參考依據。

二、國內人權教育教材

(一) 法務部 主編（1998）。《國中法治與人權教育補充教材—法律故事篇》：

本書是唯一官方所發行的人權教育教材，整體而言，此書完全是以法律教育為主體，以故事的方式說明法律的概念，其中可以顯見一些保障人權或生活人權的基本精神，例如：尊重規則、尊重別人、容忍差異、兩性平權、民主制度、民主素養、無罪推定、基本人權在法律上的保障、權利救濟等，最後在「參考法條」的內容上加上與人權相關的《世界人權宣言》、《社會經濟文化權利公約》的條約內容與教材主題做對照。

雖然研究者認為本書較偏向法治教育的補充教材，在教材內容以「虛構故

事」的方式來說明概念，可增進學生的理解，此教材呈現的方式啟發研究者試圖以真實案例來實施人權教育。

(二) 人權教育資訊網

教育部針對人權教育議題設立一個網站——人權教育資訊網，網站內容分為幾個主題，包括人權常識、人權寶庫、人權教學資源、工作坊、生活議題、相關網站及人權論壇，可提供教師在教授人權議題時做為參考，在網站中「生活議題」的部分，已從校園及社會的案例來探討人權議題，此資料可作為研究者設計案例的參考依據。 以下就針對各主題內容整理成表 2-5：

表 2-5 人權教育資訊網網站內容

網站主題	內容簡介
人權常識	人權的核心概念、人權歷史
人權寶庫	人權相關論文下載、宣言公約、人權的參考書目
人權教學資源	九年一貫課程之人權議題、教材設計、人權題庫
工作坊	關於人權的專案研究及人權教育的專家資源
生活議題	從校園及社會觀察相關的人權議題、提供相關的人權法律觀念
相關網站	提供人權教育的國內外相關網站

資料來源：作者自行整理

(三) 湯梅英 主編 (2004)。《從生活學人權：人權融入式教學活動設計》：

本書為台北教育大學教育學系湯梅英教授主編，以生活中學生可能接觸的人權議題為主，設計出適合九年一貫四個不同學習階段的學習內容：

1. 國小低年級：以學生校園生活為設計素材，盡量以童書、繪本或實際案例，啟發學生敏感察覺生活中的人權議題，並從觀察與思考遊戲情境來學習守法、尊重的重要性，單元為「遊戲角？競技場？」

2. 國小中年級：藉由閱讀童書與搜尋新聞時事，並結合生活經驗與其他學習領域，讓學生對兒童權利、人權與姓名權等有初步的認識，進而能合法、理性的維護與爭取自己應有的基本權利，如單元為「兒童人權知多少？」、「颱風來襲？」
3. 國小高年級：以關懷弱勢為主題，教導學生了解基本人權，並結合生活經驗的分享，透過角色扮演、戲劇或個案討論等方式，學習自我保護及尋求社會支援的方法。使學生能更加敏感察覺生活中的不公平事例，進而通於實踐人權於生活中，如單元：「愛我，請別傷害我」、「向兒童受虐說：拜拜」、「我們都是一家人」、「人權發聲機」。
4. 國中階段：藉由生活周遭的案例與布偶表演，學習利用民主來取捨個人與團體間的利益，並省思歧視與尊重、偏見與關懷的價值觀，如單元「從 SARS 學習人權與關懷」。

本書的教材設計在國小中年級就讓學生去搜尋真實新聞案例，結合課程內容；而在國中階段，會使用生活周遭的案例(SARS)來省思人權關懷的議題，可見案例教學的概念以逐漸在人權教育教材中運用。

歸納以上國內外教材的介紹，大都以「活動設計」來教授人權概念與價值，研究者參考這些教材作為蒐集真實生活案例的資料來源，希望能設計出提升學生的人權概念的案例，進而達到人權教育的課程目標。

第三節 教材分析

壹、分析方法

研究者在研究設計是在原有教材架構下加入案例教材，因此也是屬於 Banks (2001) 所謂的「附加取徑」²融入式課程。附加取徑融入式課程仍然是以原有教材為主體，教師在進行課程時仍然把握教材中的課程規畫，但缺點也是因為在原有教材中附加其他教材，會增加授課教師的負擔。

因人權教育融入學習領域的課程設計與實施，是九年一貫課程綱要的理想規畫，在社會學習領域中，將「權力、規則與人權」列為第六個主題軸，並列出相關的能力指標，其指標與人權教育的目標理想極為密切，所以教師可以將人權議題適時融入社會學習領域，在人權教育融入社會學習領域課程規畫方面，根據陳錦蓮(2004)的說法，他認為人權教育議題融入學習領域之課程發展流程如圖 2-3，概述如下：

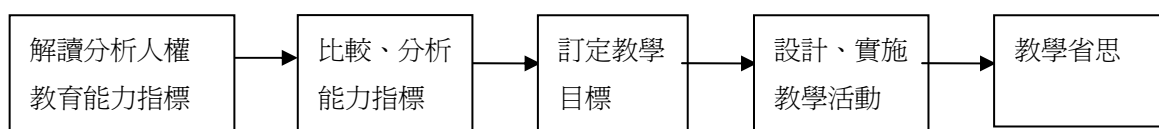


圖 2-2 人權教育議題融入學習領域之發展流程圖

資料來源：出自陳錦蓮(2004:13)

一、解讀分析人權教育能力指標：仔細閱讀並詮釋每一條能力指標，透過與伙伴的溝通與對話，理解每一條能力指標的重要概念，並加以轉化與其它領域相關知識的連結。

二、比較與分析學習領域與人權教育能力指標：確實掌握人權教育議題能力指標

² Banks (2001) 提出將種族與多元文化材料融入 (integration) 課程的四種取徑，是一良好的思考架構，四種取徑分別為貢獻取徑、附加取徑、轉化取徑與社會行動取徑，其代表著四種不同的進階層級。附加取徑是進一步在教材中添加不同種族的內容、概念、主題，原有的課程結構並未做改變。

後，與所欲融入之學習領域之能力指標相比較，進行關聯性分析，找出具有相關性之指標，並抽譯出共同的概念。

三、訂定教學目標：依前述能力指標之比較分析結果，找出預定達成之相關能力指標，再依據能力指標轉化成教學目標。

四、設計、實施教學活動：依據所擬定之教學目標，開始蒐集相關資料進行教學活動設計，活動設計包括能力指標、教學目標、學習重點、教學活動等。

五、教學省思：針對教學及學生之學習進行反思，思考教學的成效及課程是否需要修正與改進，作為下一次實施課程的參考。

根據以上的課程融入過程，研究者認為教師將人權教育課程融入社會學習領域，首先要瞭解人權教育能力指標的核心內涵，再比較與分析社會學習領域的分段能力指標與人權教育能力指標之間的關係，並以能力指標來分析教科書的內容，檢視教科書中人權教育議題的現況。

因此，研究者首先以人權教育能力指標為標準，並參考唐秋霜（2003）解讀人權教育能力指標核心內涵的內容，來分析翰林版七年級上學期社會學習領域公民範疇前三單元教材內容，探討教材中有關人權教育議題的內容，以作為設計人權案例的重要依據，透過案例的設計補其不足之處。

貳、翰林版七年級社會領域第一冊公民範疇前三單元教材的內容分析

一、單元一：成長的喜悅

從表 2-6 可看出單元一「成長的喜悅」的教材內容在融入有關人權議題的部分，包括「欣賞個別差異」與「關懷弱勢者的權利」；「欣賞個別差異」符合人權教育能力指標 1-2-1（欣賞個別差異並尊重自己與他人的關係），「關懷弱勢者的權利」符合人權教育能力指標 1-4-2（了解關懷弱勢者行動之規劃、組織與執行，表現關懷、寬容、和平與博愛的情懷，並尊重與關懷生命）。指標 1-2-1 的核心內涵為尊重他人、平等對待、同等表現權的機會；1-4-2 則為回復弱勢者權利的

行動、尊重生命、同理心。

表 2-6 「單元一：成長的喜悅」人權教育內容分析

單元主題	人權教育能力指標	課文句子與圖片	人權核心內涵
成長的喜悅	1-2-1：欣賞個別差異並尊重自己與他人的關係	俗語說：「一樣米養百樣人」，每個人都有屬於自己的特質，與他人相處時，要懂得欣賞並尊重他人的特質	尊重他人、平等對待、同等表現權的機會
	1-1-1：舉例說明自己所享有的權利，並知道人權是與天俱有的 1-4-2：了解關懷弱勢者行動之規劃、組織與執行，表現關懷、寬容、和平與博愛的情懷，並尊重與關懷生命	價值觀是指個人衡量事物的標準，經常會影響個人的行為，而每個人的價值觀有所不同，其中有些人的價值觀特別令人感動欽佩。例如基督教門諾會醫院創辦人薄柔纜醫師，為貧民與原住民做醫療服務。 圖 3-1-6：薄柔纜醫師醫治病人之照片 圖 3-1-9：捐血幫助他人	1. 人權是天生的，無須買、賺取或繼承、基本人權的內涵 2. 回復弱勢者權利的行動、尊重生命、同理心

資料來源：作者自行整理

課文內容針對價值觀的說明，研究者認為對生命價值的肯定，並肯定自我之人格獨立與獨特性，以達成自我之實現，即是重視自我之人性尊嚴，但在課文中並未特別指出人性尊嚴的概念，故部分符合人權教育能力指標 1-1-1（舉例說明自己所享有的權利，並知道人權是與天俱有的），其核心內涵為人權是天生的，無須買、賺取或繼承。

由課文內容分析，發現本單元主要相關之人權概念為「人性尊嚴」，不過本單元在例子的運用上，卻讓學生容易誤解只有救助他人即是實踐人權的價值。人權不應只是救助他人，最重要的是要瞭解人權的主張是「重視身為一個人的尊嚴」、要重視自己與他人的人性尊嚴，人性尊嚴是與天俱有的。

所以從單元教材內容與「人性尊嚴」的內涵分析，本單元之主要有關人權之概念為「重視自我人性尊嚴」，次要有關人權之概念則為「社會權」，亦即所謂的

「社會福利」、「弱勢平權」等相關概念。

二、單元二：甜蜜的家庭

從表 2-7 可看出單元二「甜蜜的家庭」的教材內容在融入有關人權議題的部分，包括「人權與日常生活的關係」與「關懷弱勢者的權利」；「人權與日常生活的關係」符合人權教育能力指標 2-4-2（認識各種人權與日常生活的關係），「關懷弱勢者的權利」符合人權教育能力指標 1-4-2（了解關懷弱勢者行動之規劃、組織與執行，表現關懷、寬容、和平與博愛的情懷，並尊重與關懷生命）。指標 2-4-2 的內涵為人權的種類、人權對於生活的影響；指標 1-4-2 的內涵則為回復弱勢者權利的行動、尊重生命、同理心。

表 2-7 「單元二：甜蜜的家庭」人權教育內容分析

單元主題	人權教育能力指標	課文句子與圖片	人權核心內涵
甜蜜的家庭	1-4-1 探討違反人權的事件對個人、社區社會的影響，並提出改善策略及行動方案	當家庭的功能降低或喪失，例如：父母疏於照顧子女，或對子女施以不當的管教，造成子女身心的傷害。對於這種不適任的父母，法院可以運用公權力限制或禁止父母行使親權，避免傷害持續下去	1.違反人權事件的影響、改善的行動方案 2.回復弱勢者權利的行動、尊重生命、同理心 3 法律關於人權保障的規定、各種制度對於人權的保障 4. 人權的種類、人權對於生活的影響
	1-4-2：了解關懷弱勢者行動之規劃、組織與執行，表現關懷、寬容、和平與博愛的情懷，並尊重與關懷生命	老人與幼兒問題：現代社會因為人口高齡化和雙薪家庭的普及，使得老人的安養與幼兒的照顧為許多家庭的難題；近年來府政逐步規劃完善的社會福利政策，期望能協助改善家庭所面臨的難題，例如：發放老人年金、設置老人安養機構。 圖 3-2-12 老人安養機構	
	1-4-3 了解法律、制度對人權保障的意義	圖 3-2-13 兒童福利聯盟	
	2-4-2：認識各種人權與日常生活的關	家庭暴力問題：家庭暴力是現代家庭	

表 2-7 「單元二：甜蜜的家庭」人權教育內容分析（續）

單元主題	人權教育能力指標	課文句子與圖片	人權核心內涵
	係	<p>常見的問題，當我們面對家庭暴力時，可以尋求保護自己或家人的管道，如：警察單位、社會局或其他社會機構，也可以向法院申請保護令。</p> <p>當我們發現同學遭遇家庭暴力的問題時，應發揮道德勇氣，向相關單位檢舉或請求協助。</p> <p>圖 3-2-13 遭受家庭暴力時，應該趕快打電話報案</p> <p>圖 3-2-15 家庭暴力防治報導</p>	

資料來源：作者自行整理

至於課文內容針對家庭暴力的說明，研究者認為家庭暴力是違反人權之事件，並提到相關法律，但是並未舉例探討家暴侵害個人人身自由權的影響，故部分符合人權教育能力指標 1-4-1（探討違反人權的事件對個人、社區社會的影響，並提出改善策略及行動方案）及 1-4-3（了解法律、制度對人權保障的意義），指標 1-4-1 核心內涵為違反人權事件的影響、改善的行動方案，指標 1-4-3 的核心內涵為法律關於人權保障的規定、各種制度對於人權的保障。

由課文內容分析，發現本單元主要概念為「社會權」，探討家庭中老人與幼兒的社會福利問題，及受到家暴者之後的安置問題，不過課文中實例舉得較少，大部分都是陳述一些政府的政策及法令，所以研究者嘗試運用案例讓學生體會到弱勢者的人權，讓他們能夠有「身為一個人的尊嚴」的感受，而不是只有物質上的求助，另外本單元是在強調家庭的意義與功能，故可從家庭的面向討論在家庭中如何實踐人權的核心價值—人性尊嚴。

所以從單元教材內容與「社會權」的內涵分析，本單元之主要有關人權之概念為「社會權」，亦即所謂的「社會福利」、「弱勢平權」等相關概念，次要有關

人權之概念則為「人身自由」，即重視個人身體之完整性。

三、單元三：學習新天地

從表 2-8 可看出單元三「學習新天地」的教材內容有融入有關人權議題的部分，包括「人權與日常生活的關係」與「以民主程序解決權利的衝突」；「人權與日常生活的關係」符合人權教育能力指標 2-4-2（認識各種人權與日常生活的關係），以民主程序解決權利的衝突」符合人權教育能力指標 1-4-4（探索各種權利可能發生的衝突，並了解如何運用民主溝通及法律程序，進行評估與取捨。）。指標 2-4-2 的內涵為人權的種類、人權對於生活的影響；指標 1-4-2 的內涵則為權利之間衝突情況、以民主程序解決權利衝突。

表 2-8 「單元三：學習新天地」人權教育內容分析

單元主題	人權教育能力指標	課文句子與圖片	人權核心內涵
學習新天地	1-4-1 探討違反人權的事件對個人、社區及社會的影響，並提出改善策略及行動方案	個人接受教育的主要目的之一，在於透過學習，以獲得知識、技能，以及適應環境的能力等，希望能夠達到自我的成長。國民小學六年與國民中學三年是屬於我國國民義務教育的學習階段。	1.違反人權事件的影響、改善的行動方案 2.法律關於人權保障的規定、各種制度對於人權的保障 3.權利之間衝突情況、以民主程序解決權利衝突 4.人權的種類、人權對於生活的影響
	1-4-3 了解法律、制度對人權保障的意義	學生自治，是指由學生自己管理與學校生活相關的事務，但並不是所有的事情都可以由學生自行決定，必須符合學校規定及社會規範的原則之下，才可以成立學生自治組織，並參與自治活動。	
	1-4-4 探索各種權利可能發生的衝突，並了解如何運用民主溝通及法律程序，進行評估與取捨	學生自治是讓每個學生在團體生活中，透過討論公共事務，學習民主精神，知道如何表達自己的意見，也尊重別人的想法，「少數服從多數，多數	

表 2-8 「單元三：學習新天地」人權教育內容分析（續）

單元主題	人權教育能力指標	課文句子與圖片	人權核心內涵
	2-4-2：認識各種人權與日常生活的關係	<p>尊重少數」，以追求最大的共識；並且學習如何參與和管理一個團體，進而培養日後參與公眾事務的意願和能力。</p> <p>圖 3-3-4 開班會的過程</p> <hr/> <p>立法院三讀通過終身學習法，以實際的立法行動，推展終身學習、建構學習社會…</p> <p>終身學習強調尊重學習者、提供每個人隨時隨地都有機會學習的教育環境。</p> <p>圖 3-3-7 終身學習就是活到老，學到老</p>	

資料來源：作者自行整理

至於課文內容針對學習的概念，研究者認為只談到政府立法保障終身學習的概念，及聯合國推動「學習社會」的概念，但是並未強調學習權是人權其中一個重要的面向，也沒有說明侵犯學習權，對個人或團體的影響，故部分符合人權教育能力指標 1-4-1（探討違反人權的事件對個人、社區社會的影響，並提出改善策略及行動方案）及 1-4-3（了解法律、制度對人權保障的意義），指標 1-4-1 核心內涵為違反人權事件的影響、改善的行動方案；指標 1-4-3 的核心內涵為法律關於人權保障的規定、各種制度對於人權的保障。

由課文內容分析，發現本單元主要概念為「學習權」，包括學生瞭解學習是一種權利，要好好珍惜把握，不要放棄學習的權利，而且九年義務教育是政府保障人民的「受教權」，所以可以透過政府政策的保障肯定學習權的重要性，不過教材中實例舉得較少，大部分都是陳述一些政府的政策及法令，所以研究者嘗試

運用案例讓學生體會到重視自己的學習權就是實踐人權的價值，即身為一個人的自我決定和實現，除了「學習權」的概念，課文中「學生自治」的教材也是讓學生學會透過民主的程序去解決權利的衝突，或讓學生學習共同形成公共之意見，即讓學生學習自我決定與實現，係符合人權的核心概念—重視自我之人性尊嚴。

所以從單元教材內容與「學習權」的內涵分析，本單元之主要有關人權之概念為「學習權」，次要有關人權之概念則為「受教權」。

第四節 案例教學法

壹、案例教學法的意涵

一、案例的意義

Shulman(1986)提到案例是實際具體的例子，詳細描述一個教學事件的發生過程，具有特殊的情境、思想與感覺，根據張民杰（2001）綜合各學者對案例的定義，案例是指對真實事件的敘述，這項敘述包含了事件中的人物、情節、困境或問題，以做為分析、討論、做決定、問題解決等的基礎。

二、案例教學法的意義

有系統的案例教學源起於美國哈佛大學教授 Langdell 於 1870 年繼任為法學院院長時首創案例教學法，後來更廣泛地運用到美國的各法律學院，成為美國法律教育的主軸（張民杰，2001），後來也慢慢擴展到其他專業教育領域，1980 年以後包括：公共行政、醫學、臨床心理學、社會工作、教育行政、師資培育等都有案例教學的例子，到 1984 年出現案例教學法的世界性組織，案例教學法已經大量且廣泛地被用於許多專業教育上（黃秀香、謝文宜，2002）。在教育領域，案例教學法除了被應用於較高層次目標的教學外，也被用於師資培育、教育行政人員養成教育、以及成人教育等領域（王麗雲，1999）。

王麗雲（1999）認為案例教學法是一種以個案為基礎，進行討論的教學方式，它除了可以用來傳授資訊、概念、以及理論外，也可以訓練學生的推理、批判思考、問題解決的技巧。

張民杰（2001）認為案例教學法可視為以師生互動核心的教學方法。詳言之，案例教學法指藉由案例做為教學材料，結合教學主題，透過討論、問答等師生互動的教學過程，讓學習者了解與教學主題相關的概念或理論，並學習者能力的教學方法。

黃秀香及謝文宜（2002）認為案例教學法是藉由案例做為師生互動核心的教學方法，具有科學性質、實用價值、可激發學習者學習動機、培養學習者表達能力，並能促進學生主動學習及師生互動等的功能

綜合以上學者（王麗雲，1999；張民杰，2001；黃秀香、謝文宜，2002）的說法，歸納案例教學法的意義是藉由案例做為教學材料，透過問題討論、問答的方式，訓練學生分析、批判、思考進而能提出解決問題的能力，並促進學生主動學習及師生互動的功能。

三、案例教學法的功能

案例教學法有其教學上的功能，茲將學者的意見，加以分析說明：

王千倬（1999）論及案例教學法時提出其具有以下教育價值：1.教導「尊重」，促進群體思考，增強主動學習的動機。2.提升反思、批判思考、科學探究及問題解決能力。3.擺脫「唯一標準答案」的枷鎖。

王麗雲（1999）歸納學者的看法，認為案例教學法有以下的功效：1.就對象而言，成人似乎由案例教學法中受益較多，因為成人較能援引過去個人經驗到個案的討論中，不過依教學內容的複雜性，該方法是可以運用到不同階段，不同年齡層的學習。2.就學習內容而言，個案教學法較適合高層次技巧的學習，尤其是評估、綜合、推論、判斷、問題解及反省能力的訓練很有幫助。3.案例教學法優於演講法，也是教導理論的好方法，學生在個案的真實情境中往往能歸納原理原則，甚至考驗理論。4.案例教學法能引發學生主動學習，與傳統教學法中學生被動聽講的情況有所不同。5.案例教學法的教學成效會因學生的背景而異，因些在評估案例教學法的成效時，有必要考慮學生的背景對學習成效的影響。

Merseth（1996）認為案例教學法的功能有四：1.問題解決及作決定的技能。2.增加對各種教育情境的知覺，及多元觀點的產生。3.個人效率及權威信念的改變。4.發展反省的習慣。

綜合幾位學者（王千倬，1999；王麗雲，1999；Merseth, 1996）的說法，研究者認為案例教學法的功能可歸納為：

1. 結合理論與實務，以建構個人知識。
2. 增加對實際情境的知識。
3. 培養反省及問題解決的能力。
4. 培養接納不同意見和觀點的態度。
5. 提高教師對學生的瞭解。

案例教學法提供教師一種新的教學策略，教師運用真實的案例，可使學生在學習上貼近日常生活經驗，也較能引起學生學習的動機，再經由討論的過程，使學生思考學習過程中的迷思，透過這樣的學習方式，學生才不會死讀書，也更符合國內九年一貫教學目標，讓學生有「帶著走」的能力，故研究者希望透過案例教學法，將人權的相關案例融入目前現有社會學習領域教材當中，使學生不是只死背人權的法典，也能將人權的概念運用在生活當中，提升其人權意識。

貳、案例教學法的課程設計

一、案例的選擇

案例的來源包括了由教學者或學習者自行撰寫的案例，以及由他人已經撰寫好的現成案例，而現成的案例可能來於案例手冊、期刊、教科書或書籍等（王麗雲，1999；張民杰，2001）。

案例的好壞關係著教學成效的優劣，所以選擇案例或編寫案例的同時也必須注意到案例品質的優劣，Wassermann（1994）認為案例的敘述要有六項特徵：

- （一）案例一開始的敘述要吸引讀者閱讀。
- （二）案例要以重要真實的事件寫成。
- （三）案例中應透過各種衝突的觀點，以升高緊張的氛圍。
- （四）案例中的人物要吸引讀者。

(五) 案例的敘述是可信的。

(六) 案例應結束於兩難困境中。

張民杰 (2001) 綜合多位學者 (Lang, 1986; Lynn, 1999; Wassermann, 1994) 的主張和觀點，認為優良的案例應有下列五項特徵：

(一) 案例要貼切課程與教學需求

1. 案例要能包含課程目標
2. 案例包含於學科主題或內容
3. 案例要能夠配合教學時間及教學環境

(二) 案例敘述品質要佳

1. 案例的敘述要完整而不瑣碎、連貫而不含糊
2. 案例的敘述要以真實事件為根據

(三) 案例可讀性要高

1. 案例要能符合學習者的閱讀和理解的能力
2. 案例要能刺激學生的學習興趣

(四) 案例要能觸動情感

1. 案例要有生動、有趣的人物
2. 案例要有動人、懸疑的情節
3. 案例具有戲劇的張力和寫實感
4. 案例要做客觀中立的描述

(五) 案例要能製造困境

1. 案例應具有複雜、衝突的元素，刺激學習者去思考解決困境的方法
2. 案例如果結束於困境，可以鼓勵公開的討論和思辨

研究者依據以上學者認為好案例的特徵，做成一份檢核表，以作為評估案例好壞的標準。

二、案例的格式

案例撰寫的格式，包括標題 (title)、本文 (text)、附錄 (appendixes)，這是一篇案例通常有的格式和架構 (Lynn, 1999)；而在附錄當中，又以討論問題的形式最多 (張民杰，2001；高熏芳，2000；Wassermann, 1994)，故研究者將案例的格式分為三個部分，包括案例標題、案例本文、研究問題。茲說明如下：

(一) 案例的標題

案例的標題，一般都在案例草稿撰寫完後再做命名，由於標題要能適當又有創意，因此標題的命名也要經過一番地選擇和修正，但標題要避免做價值判斷，或是給學習者案例內容答案的暗示，以免誤導學習者思考的方向。

(二) 案例本文的內容

案例本文的內容包括主要觀念、故事情節、人物及困境等四方面，茲分述如下：

1. 主要觀念：

每則案例最好專注於單一事件或主要觀念，以利學生討論和學習，主要觀念提出了教學者想要的方向，結合課程的目標和主題，以便學生依此方向研讀，知悉和理解案例內容，並讓學生有足夠的時間思考重要核心議題 (張民杰，2001；王麗雲，1999)。

2. 故事情節：

情節是吸引讀者興趣、觸動讀者情感的重要關鍵。

3. 人物：

撰寫者應該避免在案例中太多的人物，以免學習者在這大群人物中迷失了，對於事件的過程、人名等均應該視需要予以匿名、偽裝或修改，以免侵害當事人的隱私。

4. 困境：

案例應該包括複雜、衝突的元素，提供意外或變化，讓案例的主要人物面

對困境，以產生有待解決的議題，驅動學習者討論案例。

(三) 研究問題

案例附錄的內容包括：研究問題、評論、相關資料、相關活動，以及教學提示等（張民杰，2001），但並非每一項皆需包括在案例中，不過大部分的案例都有附研究問題，因此研究者認為研究問題是案例格式中重要的一個部分。熊祥林（1990）認為好的研究問題應有以下特徵：

- 1.研究問題的排序應由簡而繁、由易而難、從表面的問題到深層的問題。
- 2.研究問題應針對主要觀念提出，如此的研究問題才具有關鍵性。
- 3.研究問題的措辭要能鼓勵思考，研究問題不僅有唯一答案。
- 4.研究問題的語氣要用邀請而不是命令的，使學生在具有安全感的情況下做最好的思考。
- 5.研究問題題意要明確、具體，以免造成「答非所問」的情況。
- 6.研究問題要避免過於引導性，以免限制了學生的獨立思考。

Lynn（1999）則提出六類問題提問，問題的分類有：①分析的問題：怎麼會如此呢？②挑戰的問題：怎麼辦呢？③行動的問題：你將怎麼做呢？④假設的問題：假如....則...⑤預測的問題：將會發生什麼呢？⑥與課程有關的問題：這則案例說明什麼呢？雖然這是「提問」的問題，但是也可作為研究者設計案例問題的參考。

三、案例的撰寫過程

張民杰（2001）整理歸納案例撰寫的過程，共分為五大項（如圖 2-4）：擬定撰寫計畫、蒐集資料、選擇資料、草擬案例、試用並修正後定稿等，茲分述如下：

(一) 擬定撰寫計畫

撰寫計畫之擬定應包括六個 W，分別是為何寫（why）？如何寫（how）？

寫什麼 (what) ? 為誰寫 (who) ? 何處找資料 (where) ? 何時完成 (when) ?

(二) 蒐集資料

文獻資料的蒐集包括：書籍、報紙、雜誌、官方報告、政府出版品、網路資料等。若能與相關資料編輯者取得聯繫，進一步做實際訪談觀察亦是蒐集資料之方法。

(三) 選擇資料

過多無用或重複的資料必須經過篩選與整理，案例如果有太多與主題無關的資料，亦會混淆讀者，而資料的正確性也應該列入資料選擇的考慮因素之一，以免誤導讀者，造成負面效果。

(一) 草擬案例

資料蒐集完畢後，就應該依照案例撰寫的格式草擬案例，此時必須注意到案例內容的難易程度、案例的長短、撰寫的案例是否切合主要觀念等，最後再為案例下標題，標題盡量簡短，但要避免是個案的答案或結論。

(二) 試用並修正後完稿

案例草擬完成後，應經過試用和修正，最後再對此案例下一個標題，使案例更加精鍊和完善。

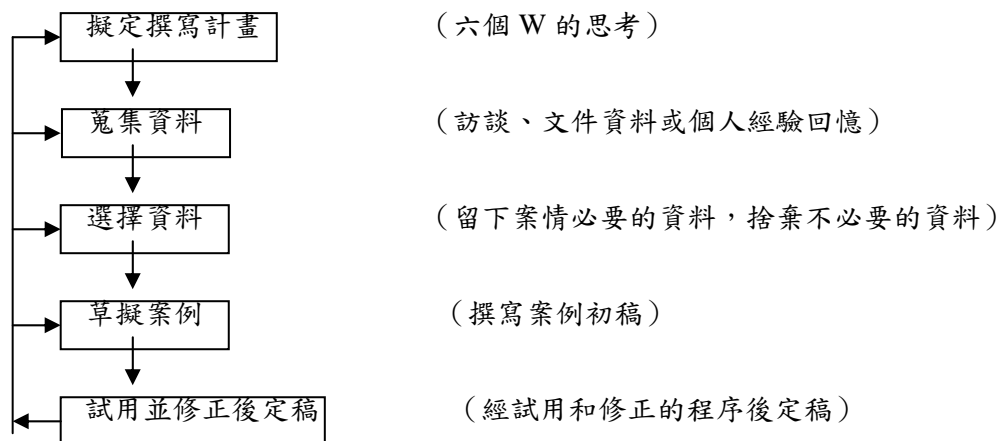


圖 2-3 案例撰寫的流程圖
資料來源：出自張民杰(2001:105)

四、 案例教學法的實施

(一) 案例教學法的實施過程

Wassermann (1994) 認為案例教學的整體經驗是一個教學學習循環 (instruction-learning looping)。這個教學學習循環可以用「經驗→案例討論→再經驗」來說。案例教學並不是直線的發展 (linear progression)，當討論的高潮活動 (culmination) 過後，學習並沒有結束，而是下一個學習的開始，讓學習者不斷得到新的認知架構和更深層的理解。

根據 Wassermann (1994) 的學習循環概念，學生進行案例討論前之經驗屬於學生學習之基模，經過案例討論後所得到的新經驗則是 Wassermann 所謂的再經驗。依照 Wassermann 教學學習循環模式，研究者將本研究案例教學實施的過程整理為四個部分，1. 呈現案例；2. 小組討論；3. 全班討論；4. 教師總結。以下對於這四個部分加以說明：

- 1、呈現案例：利用案例學習單呈現案例。
- 2、小組討論：事先將全班分為 5 個小組，在呈現案例之後，讓學生分組開始討論案例的問題。
- 3、全班討論：因為實際教學情況的限制，造成案例討論的時間被切割，所以研究者運用與案例相關的影片或其它相關主題的新聞案例，來喚起學生的記憶，此部分研究者歸為延伸閱讀的部分，之後再進行全班討論。
- 4、教師總結：教師歸納學生的意見，並收回案例學習單。

研究者將案例討論分為「小組討論」及「全班討論」，主要係參考張民杰 (2001) 的歸納實施方式。張民杰對單元案例教學之實施方式分為「小組分組案例討論」及「全班案例討論」，其實施步驟可供研究者實施案例討論時參考。整理如下：

1、小組分組案例討論：五個實施程序

(1) 組成學習小組：教師預先安排分組或是讓學生自行決定小組成員。

- (2)決定分組討論時間：教師可盡量運用課堂內的時間進行，較能觀察到小組的運作，以及個別學生的行為。
- (3)開始階段提供實施綱要：提供小組組員在討論過程應遵循的原則，例如：要傾聽每位成員的想法。
- (4)實施過程教師要進行巡視：進行分組討論時，教學者應以巡視的方式，做一個保持沈默的非參與觀察者，以了解分組討情形。
- (5)檢討分組討情形：在小組分組案例討論之後，教學者可以讓學習者參與檢討分組討論的情形，以提供下一次討的改善建議和補救措施。

2、全班案例討論：

(1)開始討論階段：

如果在全班案例討論之前，已經進行小組分組案例討論，可以在開始討論階段先就分組討論後撰寫的書面案例報告，進行各組的口頭報告，以引發全班的開放討論，如果是閱讀或呈現案例後，直接進入全班案例討論，這時教師有必要帶領學生針對案例的內容的事實和議題進行事實確認。

(2)綜合討論階段：

全班案例討論的重心，所占的時間和份量最多，包括提出問題鑑定及行動方案，或是確認對案例的觀點和價值、確認案例背後有關的專業知識、理論或實務，並形成行動方案。教師在討論開始進行後，一方面要確保學生可以自由、開放進行討論，另一方面還要確保討論的內容不至於偏離案例的議題和課程主題，並要做適當的時間管理。

(3)歸納結論階段：

歸納結論階段，乃教師歸納學生不同的意見和看法，並且做結論，但是教師所提出的結論，不是單一的標準答案，而是針對討論的結果，提出綜合和概要的說明和整理，不過有時候教師也可以讓學生自己歸納結論。

(二)實施案例教學過程可能遭遇的問題

張民杰（2001）蒐集許多教學者的案例教學心得，將在實施案例教學過程中可能遭遇到的問題或困難列舉出來，這些問題可作為研究者在實施案例教學的參考：

1.案例取得不易

目前國內對於案例教學的使用，除了在企業管理、醫學及法律領域外，質他專業領域應用的並不普遍，因此案例的數量不多，案例的來源並不充足，加上案例內容又要能夠配合課程目標和教學主題，因此合適案例的取得十分不易。

2.教師缺乏帶領案例討論的經驗或技巧

教師可從三方面克服其問題：其一，事先作好準備，熟悉案例教材，並預先構思討論問題；其二，在教學過程中，應掌握自己的角色和態度，能夠不斷反省、耐心等待討論情形的出現；其三，在教學中後應該檢討自己案例教學過程。

3.學生沈默寡言發言不踴躍

學生不踴躍發言的原因很多，可能是事先未做充分準備、可能覺得發言沒有安全感、或是對案例沒有興趣、對案例的事實沒有經驗等。

4.發言偏離主題無法達成既定的課程目標

學生的討論，可能會淪於案例情節枝微細節的討論，或是講出不相干的話，影響課程目標的達成。

5.學生人數過多不利於案例討論

班級人數在 30 人以上，相對地在案例討論時會比較不利，因為人數多，要開放討論的時間也要加長；此外，教師也無法完全跟全班每位同學互動。

五、案例教學法的限制

案例教學法有其教學上的限制，茲將學者的意見分析說明如下：

王麗雲（1999）提出案例教學法的限制如下：

1. 案例的撰寫費時費錢費力。
2. 案例教學加重教學者負擔，教師要花比平常教學更多的時間準備熟悉教材與個案，主持個案的討論對教師的知識與領導技巧更是一大挑戰。
3. 案例教學法的效率不甚理想，在很短的時間內，往往只討論少部份的資料，雖說過程比內容重要，不過內容與過程適當的平衡仍是有必要的。個案教學法有時會使學生更混淆，尤其當科目內容已經支節破碎時，個案教學冗長的故事內容往往讓學生更抓不到學習的重點與原則。
4. 案例往往容易被學習者過度推論到其他情境中。
5. 案例內容與實際的情境仍有一段距離，對學習者而言，故事者而言，故事中的壓力或限制仍不是真實的。

張民杰（2001）提出案例教學法的限制，可以分為案例本質上及案例教學法實施上的限制。案例本質上的限制包括：案例與實際情境仍有差距，不及親身實地經歷，成效可能因學生背景和科目而異等。而案例教學法實施上的限制，包括：案例撰寫困難而且取得不易、案例發展及案例教學而需投入大量的時間和精力等共四項。

熊祥林（1992）提出案例教學法的限制：

1. 案例教學法中，教師的職責和功能大不同於往昔，教師如果不能具備帶領案例討論的基本素養，案例教學法的實施便很難成功。
2. 有些學生長期受傳統教學法的麻醉，養成消極被動、因循馬虎的惰性，缺代積極主動、追求真理的熱忱，如此案例教學的效果，便大打折扣。
3. 案例教學法偏重思考方法、推理分析、解決問題和議事程序的訓練，教師仍須選擇若干參考書或期刊，責成學生研讀，以補案例教學的不足。

Shulman（1992）認為案例教學有以下五項的缺點：

1. 案例的發展是昂貴而且耗費時間的。
2. 案例教學並不容易，教學者要接受更好的訓練和做更多的準備才能勝任。

3. 案例教學是沒有效率的，因為要花很多的時間，而涵蓋的內容卻很少。雖說歷程很重要，但也要兼顧教學內容。
4. 案例內容難以建構學生較為完整的心智，課程顯得過於瑣碎，缺乏統整，而案例教學法使這個問題更加惡化，因為詳細的敘述多過普遍性的概念。
5. 案例很容易過度類化，學習者會將個案轉化成固定的原理原則。

Graham 和 Cline(1980)提出案例教學法的幾項限制如下(引自陳憶芬,2004:48):

1. 案例通常集中於一個問題，這種有限的觀點常導致隱晦而不完全的理解，若太過期望案例教學的效果，則這些限制可能成為危險的陷阱。
2. 從教材的含括性而言，案例教學法遠不如講授法有效率，比起抄寫筆記，發展議題與解決辦法花去更多時間，而且除非教會學生盯牢案例中的問題，否則時間將浪費在處理額外的問題上。
3. 對師生雙方而言，案例教學法運用上更為困難。與一場講述式的教學，教師可能需要更努力地發展、引導、跟隨案例的進行。當學生討論出一個與教師信念不一致的解決方法時，有些教師倍感威脅。
4. 採用案例教學法，其評量亦比其他教學法困難。
5. 對學生而言，案例教學法更為困難且具威脅性，因為案例所呈現的問題沒有預設答案，一如教師的講述缺乏重點摘要，將使學生無所適從。

歸納上述學者的意見(王麗雲,1999;張民杰,2001;熊祥林,1990;Graham & Cline, 1980; Shulman, 1992)，案例教學法實施的限制可歸納出幾點，分析如下：

1. 案例的設計費時費力，教師需要花比平常教學更多的時間準備熟悉教材及設計相關的案例。
2. 案例教學法中，教師要培養帶領案例討論的基本素養，要教會學生注意案例中的問題，以免將時間浪費在處理額外的問題，造成討論時間不斷延長，無法

聚焦。

3. 案例往往容易被學生度推論到其他情境中，並轉化成固定的原理原則。
4. 案例教學法挑戰學生傳統的學習方式，有些學生長期受傳統教學法的麻醉，養成消極被動學習知識，而沒有推理分析、解決問題的能力，故對案例教學法會有所排斥。
5. 案例問題的討論沒有固定的答案，容易讓學生感覺到課程缺乏統整，無所適從。
6. 案例教學法的評量較為困難。

六、案例教學成效的評量

案例教學法的評量應該要配合案例教學法的實施，評量案例教學的方式很多，Lang（1986）提出幾點作為參考：

- (一) 以案例內容的問題做為測驗題目
- (二) 考核學習者的準備程度、參與程度
- (三) 提出對案例議題可能解決的行動方案

Wasserman（1994）認為傳統的紙筆測驗較不適合做為案例教學成效的評量，張民杰（2001）提出可從學習者及教學者對案例教學成效的檢討作為評量的依據：

(一) 學習者對案例教學成效檢討

案例教學法實施後，如果能要求學習者檢討和回饋案例學習的經驗，對了解案例教學成效是有幫助的，教學者可利用開放性的問卷或訪談方式，得到學習對案例教學成效的意見，以做為改善案例教學的參考依據。

根據 Wasserman（1994）提出建議，案例教學成效的評估可從幾個題目來探討：1. 小組分組案例討論或全班討論對案例議題的思考有幫助嗎？ 2. 案例教學可讓學習者學習到什麼？有什麼優點？ 3. 案例教學會讓學習者擔心什麼？為什麼？ 4. 下次實施案例教學時，對學習過程有何改善建議？

(二) 教學者對案例教學成效的檢討

教學者對案例教學實施的反省和檢討，對案例教學成效的實施，也有所幫助；而教學的成效，可從教學活動中師生的互動情形加以評量，根據 Lynn(1999) 提出幾點指標：1.學生說話的內容和次數是否多於教師？2.學生是否自願地參與討論？3.班級是否充滿活力和愉快的氣氛？4.討論的內容是否具有意義和連貫性？

綜合幾位學者（張民杰，2001；Wasserman, 1994; Lynn, 1999）對案例教學評量方式的建議，研究者在「學習者對案例教學成效檢討」方面，可以從回饋單的設計及訪談學生兩方面對「學生對案例教學的評價」進行審視，在案例教學的回饋單中，內容探討學生對案例教學法實施方式的回饋及對人權概念的瞭解；透過訪談，讓學生表達出實施案例教學的想法；而在「教學者對案例教學成效的檢討」，則以教室觀察及反思日記來修正自己的教學。

貳、案例教學在教育上之應用

一、案例教學在中小學教育上之應用情形

國內中小學課本或教師手冊不乏應用案例教學法的例子，或是類似的教學方法，像是用在道德主題的道德討論教學法。張民杰（2000）分析發現，「國內中小學社會科領域，已經常使用案例教學法，尤其在『道德』和『法律』的主題」，不過這些案例通常都是配合課程主題虛構出來的案例，不一定是真實發生的事件。

此外，研究者在法治教育的教材中也發現，教材中常使用案例來探討法條的意義，及人權保障的概念，像《國中法治與人權教育補充教材—法律故事篇》，就運用許多案例來教學，只是教材中的案例也不一定是真實發生的事件。

國內對於案例教學法的研究是近幾年開始的風氣，國內外有關案例教學的實徵研究，研究者整理如表 2-9：

表 2-9 案例教學相關研究摘要彙整表

研究者	研究對象	研究內容
Adam (1992)	高中學生	把案例教學法運用在十一年級的社會科教學。
Ruyun Li (1996)	小學生	將案例教學法運用在小學五年級的「閱讀理解」課程，其研究結果不但可以改善學生的閱讀理解，也影響到學生的動機、態度、興趣和努力。
江履維 (1997)	教師	運用案例法與自傳法進行教學的經驗與心得分享。
蔡宜君 (2000)	實習教師	發展出本土化中等學校師資培育的六篇案例，並加以預試，建立案例教學的進行模式和評鑑模式，並且提出試教案例之評鑑結果。
張民杰 (2000)	教師	撰寫 10 本土教育行政案例，並對師資培育機構的師生進行問卷調查。
林子雯 (2003)	教師	將案例教學法融入幼保系師資培育課程，舉出案例教學融入「學生班級經營」課程之設計實例。
吳青樺 (2003)	實習教師	在網路上，發展案例教學的成網路社群，也確立其可行性，增加在職進行的管道。
林兆君 (2003)	國中生	將六本本土小說改寫為情意教學的六篇案例，並以行動研究試探其對國中生的學習成效。
卓亦甄 (2003)	實習教師	實施網路案例教學法輔導生物科實習教師教學專業知能之研究。
李章瑋 (2003)	國小高年級學生	將 SARS 事件應用於人權教育議題教學實務之探討
詹素卿 (2004)	國中教師	發展八篇國語文領域案例，以行動研究的方式，探討將其應用在國中教師專業成長的成效。
張民杰 (2004)	教師	將案例教學法用在「班級經營」課程，並用問卷分析其成效。
張雅媚 (2005)	國中生	案例教學法進行性別教育之行動研究，以國中綜合活動領域為例。

表 2-9 案例教學相關研究摘要彙整表(續)

曾心瑜 (2005)	幼稚園教師	探究一所幼稚園教師應用案例教學法提昇教師專業成長的歷程。
林純華 (2006)	實習教師	案例教學法實施之研究-以職前戲劇教育師資培育課程為例。
廖淑文 (2007)	教師	建立藝術與人文領域的戲劇教學案例，以作為戲劇教師專培訓的教材。
王毓茹 (2007)	教師	依案例建立的流程進行戲劇教學案例建立之工作，以國小低年生活課程為例。

資料來源：作者自行整理

由國內外案例教學法的實徵性研究中，研究者發現近年來已逐漸將案例教學法應用於師資培育中，以提升教師專業成長。在發展案例方面，以文字呈現的方式包括有自翻譯自國外的案例（張民杰，2000）或撰寫本土化的教學案例（蔡宜君，2000；廖淑文，2007；王毓茹，2007）。

在研究對象中，國外的研究有以小學生為對象的案例教學研究；也有將案例教學用在社會科教學的研究。而國內的研究大多以教師為對象，另外有研究以國中學生為對象之情意教學（林兆君，2003）、國小學生戲劇教學為研究主題（廖淑文，2007；王毓茹，2007）；至於應用於中小學生有關價值澄清、主題教學、案例教學等則只有張雅媚(2005)「案例教學進行性別教育之行動研究，以國中綜合活動領域為例」與李章瑋(2003)「將 SARS 事件應用於人權教育議題教學實務之探討」共兩篇，對於中小學生社會領域教材的研究則只有李章瑋 1 人。

李章瑋「將 SARS 事件應用於人權教育議題教學實務之探討」的研究是以國小高年級社會及藝術人文領域融入人權教育，嚴格來說並不算將案例教學應用於人權教育上，因為此研究並未將 SARS 事件改寫成案例，僅運用此時事教導學生相關的人權議題，教學的進行方式有是非問答、行動劇等，整個教學流程不算是案例教學法的應用，較偏向從角色扮演中體驗學習，或價值澄清學習方式。

而張雅媚「案例教學進行性別教育之行動研究，以國中綜合活動領域為例」雖然是以國中綜合活動領域為例，但其主題「性別教育」與人權議題相關，性別教育所強調的平等指的是「公平的對待不同屬性的個體」，其平等含有「尊重差異、包容異己」之意，始能在性別的基礎上免於歧視破除由社會文化長期建構出的「性別刻板印象」及「性別歧視」(蘇芊玲，1999)。因性別所引發的不平等在人權教育中也是個重要議題，例如：性別歧視、婦女工作權的保障、婦女參政權的保障，可見人權教育與性別教育有其相通之處，其所使用的案例教學法進行性別教育的行動研究自然也值得參考。

從以上的研究發現，雖然案例教學已開始應用在中小學的社會領域教材中，但是這些案例卻不一定是真實發生的事件，而且國內案例教學法以國中生為研究對象的實徵研究較少，目前也沒有將案例教學實施在社會領域教材的論文研究，但已有研究者開始將案例教學應用在與人權議題相關的性別教育上。人權教育如能以案例方式融入現在社會領域教材，或能讓學生在課程中建立或澄清人權概念，對於案例教學應用在人權教育上應是極有價值的研究。

二、人權教育的策略與案例教學之應用

湯梅英(2003)曾對實施人權教育的策略提出幾點建議：

- 1.以問題為導向：教學應提供真實世界的學習情境，以問題導向的教學可培養學生的批判思考、反思的技巧，並能提升學生的創造力，亦符合情境學習理論所強調的「提供學習者『真實的學習情境』」。
- 2.提供不同的觀點探討議題：人權議題融入各學習領域的教學應儘量提供多元的觀點，幫助學生從不同種族、性別、社會階層來看待事件與相關概念。
- 3.強調深度學習及社會行動：人權議題融入教學，可運用批判思考、合作省思、價值澄清等方法，導引學生深入探討議題，使學習能超越表面的認知層次，進入較深層的理解層次，以瞭解重要議題與生活的連結，並注重實際的行動。

- 4.提供衝突情境挑戰既有價值：對於爭論性議題的教導，教師應提供衝突情境，引導學生澄清價值觀，協助學生建構自己的觀點。
- 5.營造尊重開放的教室環境：「尊重」是人權議題的核心價值，因此營造開放、支援性的教室環境也是融入教學的重要一環，教師提供學生表達意見的空間，對於學生意見的回應持容忍接納的態度，成為學生學習的楷模，並營造相互尊重的開放空間。

瞭解人權教育的策略後，研究者認為應用案例教學法亦可以達成這些策略的目標，以下說明案例教學法與人權教育策略之相關性：

- 1.案例教學法強調情境學習理論：透過真實案例的討論活動與真實世界做連結，使學生能夠從實際日常生活當中學習人權的核心概念。
- 2.案例教學過程重視「問題討論」：實施案例教學的過程中，重視問題的討論及問答，因此在討論人權案例時，學生可以提出自己的意見互相激盪思考，也提供不同的觀點互相學習，並從不同的立場去思考人權問題。
- 3.案例強調衝突情境的討論：案例教學法中，一個好的案例是要能製造衝突情境，讓學生從困境分析、批判思考，進而培養解決問題的能力；從困境的引導上，使生深入探討議題，使學習能超越表面的認知層次，進入較深層的理解層次，以達到深度學習及社會行動的目標。
- 4.案例教學營造「民主教室」(Wassermann, 1994)：透過討論隊型的安排及師生問答的教學，教師可以逐漸營造出開放的討論環境，提供學生表達意見的空間、容忍回應學生的問答亦是教師在人權教育中「尊重」的實踐。