

對妨礙台灣人權教育推動因素的反 思：社會心理學觀點

王叢桂

東吳大學心理學系兼任教授

摘要

人權學者在討論人權教育推廣遲緩的原因時，往往歸因於傳統社會培養出人民的威權性格，或者傳統社會的價值倫理。本文從社會心理學實徵研究成果討論將推動人權教育障礙歸因於威權性格的迷思，也從華人價值觀研究的實徵研究成果深入分析阻礙人權教育的華人高社會支配與權力距離的價值體系，並從社會認知論的角度討論如何改變傳統價值規範。

關鍵字

人權教育、社會支配取向、權力距離、社會認知理論

西元 2000 年 5 月，民進黨首次執政提出人權立國的理念，設立人權諮詢小組與人權保障推動小組，開始逐步推動人權理念與教育，教育部也在 2001 年設立人權教育委員會（黃默，2002）。國民黨執政的馬英九政府在 2009 年簽署我國對《公民與政治權利國際公約》（*International Covenant on Civil and Political Rights*）及《經濟社會文化權利國際公約》（*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*）兩個國際人權公約的批准書（中華民國總統府，2009）。民進黨再度執政後，成立國家人權博物館，並於 2022 年在監察院設立國家人權委員會。人權成為不分政黨的理想與目標，並且有了對應的教育資源與推動機構，但是人權教育在台灣仍舊面對許多問題，欠缺整體系統化的教育規劃，甚至於流於形式化。誠如李仰桓（2019：6）探討十二年國

教的人權教育的論文指出：「在當前，既無人權教育的相關立法，中央政府也未建立起專責的機構，人權教育只能依賴少數有心的學者及第一線的老師們打游擊般地奮鬥。十二年國教的規劃中，也談到整體教育環境的改造。但改造的策略為何？相關配套政策是什麼？卻仍舊模糊不清。若無更具體的規劃與實踐，終究難逃紙上談兵的批評」。

本文作者既不是教育學者，也不是人權教育專家，這篇文章是從一位社會心理學者的角度來分析，華人核心價值與對應的社會結構如何妨礙人權教育的推動。在人權教育推廣初期，人權學者與推動者如黃默（2002）認為台灣人權教育的主要問題在於沒有足夠的人與資源，黃文雄（2001）認為公私部門要增加人權課程需求，以提升人權教師的供給，增加人權教師的數量，以及提供完備的教學支援體系如人權研究、人權圖書與知識庫等。但是，從早期人權學者的倡議至今，二十多年過去了，台灣探討人權教育與相關議題的論文是增加了，作者從教育部人權教育諮詢暨資源中心網站上登載的論文題目，到 2022 年 4 月 5 日止，該平台共收載 498 篇人權有關之學位論文題目與摘要。該平台也提供國內外人權相關研究摘要，共計 805 篇期刊論文，相對其他社會科學領域來說，論文的數量不多，比起黃文雄（2001）年引述國科會研究，國內只有 162 筆與人權有關的中文人權圖書要有進步。但是台灣的教育系統仍舊欠缺系統化的人權教學的定位，台灣提供人權教育師資的碩士學程，仍舊只有東吳大學，也仍舊只有一個人權研究中心，各級學校的人權教學仍舊是依賴各科老師在教學時將人權融入其中，人權教學依賴教師的自覺與自我探索。這顯示，人權教育在各級學校並不受家長與教育者的重視。

曾慧佳與徐筱菁（2004）比較德國、奧地利、美國、南非與人權相關的文獻與教學法，發現這幾個國家對人權教育的重視，都有重要的歷史事件的衝擊，提供社會重視人權納入生活的動機，讓人權議題的探討與體驗融入教育與生活之中。例如：「美國的人權教育很少標榜人權，也幾乎不提及這是人權教育。原因是他們的立國過程，本身就可算是一個極大的人權事件，因此只要教到美國歷史，所討論的議題，鮮少不涉及人權」（曾慧佳、徐筱菁，2004：VIII）。南非以和平方式轉移政權，面對諸多人權衝突的歷史事件，「學校要提

供安全的空間，提供學生價值對話的經驗、讓學生透過新知和批判思考而改變想法。認同接受的意義很少因命令而來，通常是由反省的經驗和對話。靈性不會因命令、規定而更改，但可透過對話。」（曾慧佳、徐筱菁，2004：VIII）

德語系的德國與奧地利，因為經歷二次世界大戰與種族屠殺，「造就了德語系人民對於人權深刻體認，人權可以說是從無數鮮血與苦痛所鍛造出的文明結晶。兩國於學校中從事人權教育的模式非常清楚而徹底，人權教育不是單獨的科目，而是全面性地融合在所有的教學當中，尤其是結合道德教育、公民教育，透過價值辨正與判斷、行動演練來內化人權的概念與外顯的實踐。由於人權議題涉及無所不包的公共政策，因此教育行政當局提供實際而有時效的資料，讓教師與學生能夠隨時辯論公共議題中自由與正義的界線；此外，並結合學校與社區，共同推動人權教育」（曾慧佳、徐筱菁，2004：VIII）。

相對的，以華人為主的台灣社會，社會大眾推動人權教育的動機是否有這麼強烈？這個問題，作者沒有確切答案，但是從人權教育與社會對人權的關注來說，看來沒有上述三個國家那麼重視。本文企圖探討：華人社會蘊含的何種核心價值觀念，妨礙人權教育進入教育系統與生活討論思辯之中？

威權性格與傳統倫理價值？

回溯台灣人權教育推廣的阻礙因素時，台灣的學者們往往將其歸因於傳統社會體制的權威性格（authoritarian personality）或傳統社會價值中的倫理階層意識（黃文雄，2001；黃默，2002；黃國峰，2003；張憲庭，2006）。作者支持社會倫理中蘊含的價值與對應的社會結構會影響人們對人權議題的關注，但是建議排除威權性格的解說，因為將人權障礙歸因到某些威權性格者，會讓我們認為這些人難以改變，過早的停止與對方的對話，喪失改變的契機。

從社會心理學的角度來看，人們面對他人或群體作出違反人權的行為時，往往會產生基本歸因謬誤（fundamental attribution error），亦即會質疑這此人或群體的性格特質與人權教育蘊含的價值相衝突，這是由於侵害人權的行動比較醒目（如性侵害犯、反對人權教育、體罰或忽略學生權利等）；相對的，影響人權的環境與系統因素比較複雜（如形塑性侵害犯的社會體制與環境因素、教師的教學環境、社會對教師的期望與師生互動情境），多數人不容易理解情

境與行為相互影響，也就不易將侵權行為歸因到社會系統或情境的因素。但是社會心理學的研究顯示，情境對人們行為的影響相當重要，常高於個人性格的影響。社會心理學家 Phillip Zimbardo（2007）常用的例子：是壞蘋果或壞桶子導致人們傷害他人？壞蘋果代表個人性格特質或心理有問題，壞桶子代表系統與制度出了問題，讓整桶蘋果（人）都變壞了。他主張系統化的情境安排可以讓一個普通人不自覺的轉化成會傷害他人的「壞人」。

作者在本文中主要討論兩個議題：一、將推動人權教育的障礙歸因到台灣的傳統社會培養出具有威權特質的家長、教育行政管理者與教育者是否正確？對推動人權教育是否有所助益？還是分析社會政經體制與教育系統的情境因素如何造成人權教育的障礙有助益？二、華人的價值觀念如何影響人權教育的推行？作者在下文先從社會心理學的研究說明甚麼是威權性格？以及用威權性格作為人權教育推動遲緩的原因其不合理之處。

威權性格解說的迷思

威權性格由社會學者 Adorno、Frenkel-Brunswik、Levinson 與 Sanford（1950）等人提出，他們企圖用威權性格解釋為何德國人在二戰時期會對猶太人進行系統化的種族屠殺，認為德國文化與父母教養的方式，以及重視威權階層的社會結構，讓多數德國人產生了威權性格。該性格是九種特性的綜合。包括：一、保守尊重習俗：強調遵守規範；二、服從權威：對權威被動服從，不批判；三、威權性攻擊：攻擊違反規範與權威者；四、反智與缺乏內省：對自我心理狀態缺乏察覺，抗拒有想像力與彈性的思考方式；五、迷信與刻板印象化：相信命運對人的影響與偏好刻板的思想方式；六、崇拜權勢與剛強：強調支配順從、懦弱剛強、領導隨從等二分化思考；七、破壞傾向與憤世嫉俗：經由貶抑他人以合理化自我偏見與攻擊；八、投射：將自己的想法投射於他人身上，認為世界是危險的；九、過度偏執於性：過度關注用懲罰來規範性有關議題。相對於重視平權與多元化價值取向的民主性人格，威權性格是法西斯極權體系培養出來的，所以又稱為法西斯性格，具有此種性格者比較會服從權威，對他團體使用刻板印象。當他們認為猶太人對德國會造成威脅便可以合理化對猶太人的迫害。

Adorno 等人的解說看起來甚為合理，清楚易懂，又符合一般人常有的基本歸因謬誤，更符合美國人的自我概念。二戰前德國威權體制結構培養出會從事種族屠殺的威權性格的軍人，此一說法讓以自由民主自傲的美國人很容易接受，頓時成為學界的時尚解說。但是現實社會中侵害人權者並不只限於重視階層與權威的文化，也來自歐美民主國家，這顯示威權性格解說大有問題。例如：成長在自由民主社會的美國年輕人在高壓力與去個人化的情境中，同樣會服從權威指令，在戰爭中犯下虐殺平民的罪行，越戰時期的美萊村事件即為一例。¹ 美國陸軍第 23 步兵師 11 旅 20 團 1 營 C 連的官兵，由於相信越共躲藏於美萊村，在該村進行屠殺。即使沒有發現武裝敵人，只有老弱婦孺，他們在領隊的排長命令下，殺害包括 400 到 500 名男女老幼與嬰兒，輪姦女性和肢解屍體。另一個著名的事件是 2004 年 Abu Ghraib 監獄虐囚事件，負責看管的美軍憲兵連士兵違犯了美國重視的基本人權價值，他們毆打嫌犯，強迫嫌犯脫光衣服做猥褻動作包含口交，用水淋濕身體電擊，用糞便塗臉上與身上，將嫌犯用手銬等刑具擺弄成不舒服的姿勢，用狗威脅嫌犯等等。七千多名嫌犯被關在監獄中，主要的罪名是涉嫌參與反抗組織對佔領軍不友善。但是並沒有證據顯示他們是恐怖份子。

Zimbardo (2007) 分析這些管理者的性格特質，發現他們與一般正常美國人沒有差異，愛國與家，與朋友相處良好。但是他們是欠缺專業監獄管理訓練的憲兵，人員有限，少數管理者要面對可能暴動的數千囚犯，工作量大，長期處於恐懼壓力下，居住生活環境惡劣也沒有社會支持系統，上級從不監管。在夜間值班情境中，美國情報單位匿名審訊者給予他們暗示，支使他們可以用各種凌虐手法與策略軟化囚犯，讓他們容易招供。上述的情境壓力，加上匿名性與去個人化的因素，配合系統管理的缺失，造成這些正常人進行虐囚事件。

同樣的老牌民主國家，澳洲的特種作戰部隊在阿富汗涉嫌虐殺平民，包含讓新兵進行「血之洗禮」(blooding)；被選中的俘虜通常處於被縛狀況，沒有反擊能力，因此這所謂的「洗禮」完全就是謀殺。調查指出與外界隔離的軍隊

1 美萊村事件經過，參考：維基百科。2014。〈美萊村屠殺〉。<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E7%B E%8E%E8%90%8A%E6%9D%91%E5%B1%A0%E6%AE%BA>。2022/04/06。

體制以及部隊塑造了某種「戰士文化」，經驗豐富、有魅力、將軍事上的優良表現與自我意識、菁英主義和天賦特權牽扯在一起，用某種集體獻祭式的意識將偏差行為合理化（林宜萱，2020）。這些在民主體制中成長的青年，加入部隊後，在隔絕的情境中，被引導認同菁英戰士文化，透過公開的殺戮戰俘行為產生的認知失調（*cognitive dissonance*）。部隊透過去個人化的情境操作，讓他們重新建構認同特戰隊文化的自我概念，在戰爭情境中失去原有的自我（去個人化）所持有的道德標準，同時合理化自己的反人權行為為反恐行為，因為在他們的認知，恐怖分子不是「人」。

上述這些民主國家的青年，可以在短暫的時間內，透過情境壓力與價值灌輸，讓他們作出反人權的行為，同時合理化自己的作為。我們不能用威權性格來解說他們的行為，因為，他們在其他生活情境中仍舊持有既有的價值觀念，遵守社會規範。但是在戰爭情境中，他們認為自己是為民主自由在奮鬥，經由合理化機制，將這些敵人不當作「人」，而是恐怖分子，或者說是不適用人權標準對待的人。

用威權性格來解說教育體制的行政管理人員（包含教育部的各級首長與各級學校的管理者）、教師（本身可能也是人權受害者）用威權的方式管教受教者，因此拒絕以平權尊重個體的人權教育的推行，也是過於簡化的解說，容易讓我們忽略對人權影響更深的情境因素。例如：黃默（2002：81）認為受到傳統觀念與官僚體制影響甚深的校長與教師對人權教育有誤解，「校長認為提倡人權教育，使他們不能有效的管理學校，教師們也很緊張，認為學生有了人權，他們就不能再有效的管理學生。若干校長與教師的心態與想法來自兩方面，一方面是我們傳統的價值、威權的性格與當代人權多元化、平等的觀念格格不入。另一方面似乎跟他們的地位與權勢密切相關，他們似乎理解到人權教育的提倡，必定帶來對他們權力的限制。」

但是傳統形成的威權性格並不足以解釋為何台灣解嚴後快四十年了，政權輪替了兩次，不論國民黨與民進黨的領導者都強調人權立國，成長在民主自由環境下的下一代也開始擔任各級教育系統的管理者與施教者，威權性格應該不適用於作為人權教育障礙的解說因素。

社會認知理論在人權教育推動的應用

人權學者批判的另一個阻礙因素是傳統倫理如儒家的倫理觀念（黃默，2002；黃國峰，2003；張憲庭，2006），這也是一個過於籠統的批判，並不能協助我們理解是哪些價值觀念妨礙人權價值的推動。也有學者指出儒家文化中蘊含的價值觀念是推動東亞經濟的重要因素，例如：黃光國（1991）指出儒家思想與現代化有關，他引述西方研究者如 Redding（1984）的觀點，認為東亞經濟是政治、法律、經濟與地理、及社會文化等多重因素交互作用的結果。黃氏以外資企業、法治式民營企業與人治式家族企業進行比較，發現外資及法治式民營企業的員工在各項工作環境知覺指標上，皆較人治型家族企業為優。黃氏認為「唯有在現代化的組織中，儒家所強調的德性，如忠（團體認同感）、勤（工作主動性）、誠（開放氣氛）、和（人際和諧）等等，才能夠充分的發揮出來。」（黃光國，1991：183）。因此，我們需要深入檢視華人倫理價值觀念中，是那些社會價值觀影響了人權教育的推行。

Milgram 以系列的電擊實驗的研究，展現了受過不同層次教育與出身背景的正常美國人，在學術權威合理的學術研究藉口下，會服從權威而執行傷害他人的命令（進行電擊），也顯示社會結構對個人的影響。他指出現代化工業生產的經濟結構，因應生產線與階層管理的需要，過度細分化社會角色分工，讓人們失去了工作與生活的意義，以及作為人應該對工作與生活負起的責任；人轉化為社會機器的齒輪，成為執行命令的工具，忽視發生在這個社會中不合理的違反人權的現象，也合理化自己傷害他人的行為（Milgram, 1974）。黃光國與 Milgram 的研究都是在重視理性、科技與組織化的現代化社會中進行的。台灣在近二十多年來，由於國際貿易與服務業的發展，都市化迅速的擴展，已經進入多元價值的後現代化社會。作者企圖檢視在後現代化社會中，台灣的社會價值與對應的教育與校園體制中有哪些特性妨礙人權教育的推行。

作者在本文中討論運用社會認知理論來思考推動人權教育的可能性。社會認知論者認為個體會主動詮釋情境，人的行為是個人與情境交互作用的產物。個人因素與特定情境背景下的交互作用，構成了認知情感系統（cognitive-affective system）。每個人擁有獨特的認知情感系統，在不同的社會環境發生

交互作用，產生個人在該情境中特有的行為模式。傳統性格特質論認為性格對行為的影響，有跨情境的一致性。認知情感系統理論則認為，個體透過獨特的個人變項在不同情境下表現出不同的行為，反映出內部穩定的動態人格結構 (Mischel and Shoda, 1995)。

人格結構中個人變項 (personal variables) 包含下列成分：1、編碼 (encoding)：對有關自我、他人、事件和情境的信息進行編碼並分類；2、預期和信念 (expectations and beliefs)：對某種特定情境中將要發生什麼進行預測，對某種特定行為會有何種後果進行預測；3、情感 (affects)：對該預測的感受、情緒和情感反應 (包括生理反應)；4、目標和價值觀 (goals and values)：個體在特定情境中的目標、價值和人生計劃；5、能力和自我調節計劃 (competencies and self-regulating plans)：個體對在該情境中，自我管理個人的行為和人際狀態的勝任感及計劃、策略。當我們處在某種情境時，人格系統中個人變項的各單元就會與情境發生交互作用，最後影響人的行為，人的行為又反過來影響情境。情境、認知情感系統與行為之間，在不斷進行著複雜的交互作用。

作者認為在現代化 (工業化生產) 社會時期，家庭與工作所屬組織相對穩定，個人隸屬於家庭與組織，個人價值往往依附於社會價值之下，個人經由社會化成為「組織人」(Whyte, 1956)，為了維持社會結構與工作系統的穩定，社會透過家庭與工作組織規範，提倡傳統家庭與婚姻價值，要求個人順從社會體制與角色規範，限制個人發展，例如：不接納同志認同與同性婚姻。相對的，後現代化社會與都市化的出現，讓個人有機會建立獨立的自我認同，在後現代化都市社會中，傳統家庭與社區解組，對個人限制力量降低。後現代化社會的特色是生活方式與價值多元化，個體可以擁有相同價值觀念，但是對於何種行為反應其價值觀可以有不同的詮釋，因而在不同情境中，可能展現看似矛盾的行為。例如：根據 Mischel and Soda 的社會認知論，一位自我概念中重視誠實價值的學生，可能認為考試作弊 (不反映其自我概念的情境) 不是不誠實的行為，但是在情感關係 (反映自我概念的重要情境) 中劈腿是不誠實的行為。

根據社會認知論，在人權相關議題中，個體可以在不同情境中基於相同價值表達看似矛盾行為。如：重視家庭價值的個人，為了維護家庭，會支持平等與自由選擇的政治體制，抗爭權威政府。但是在子女婚嫁的選擇上，他可能因為重視家庭價值反對同性婚姻與子女的抉擇權。個體也可以針對不同情境中的議題持有不同的價值與詮釋，他們可以自由選擇在某些情境中支持傳統價值，在另一情境中支持平權價值。例如：支持異性戀的父母，可以因為愛子女而接納子女的同性戀事實，進而支持同婚。個人的認知情感形成的動態性格，會讓他對不同情境中的社會現實有不同的編碼與期望計畫。從社會認知論的觀點，可以解釋為何人們在不同情境中對人權議題展現出矛盾態度的現象。例如：翁山蘇姬爭取緬甸人民的民主自由，卻忽視羅興亞人被緬甸軍方驅趕屠殺的事實（中央通訊社，2021），或者前述的美軍與澳大利亞軍隊的暴行。

利用認知情感系統的概念，我們在分析教育系統中行政管理、教育者與受教者及其親屬之間的互動時，可以避免使用性格觀點單一歸因解說的困境。因為許多人持有隱含的性格理論，認為性格難以改變，這種觀點稱為實體論（entity theory），既然難以改變，在推動人權教育時，會將對方視為阻礙，不自覺的要批判對方，往往形成對立。但是採用認知情感系統的概念，我們可以分析對方在不同人權情境的個人變項中的編碼、預期信念、情感、目標與價值觀以及能力和自我調節計畫做改變訴求。例如：抗拒人權教育者可能會有學生會變成「只要我喜歡就可以」的放縱自我的預期，但是價值觀上可能與人權教育者相同，都同意教育的目的是要孩子達成自我實現，要說服他可以從彼此有相同目標價值得到對方認同，只要改變他對推動人權教育會產生的預期結果著手，而不是否定這個人，會要容易得多。另外，從認知情感系統的概念來看，有些教育者是因為欠缺教室管理的能力與自我效能，可以針對性的提供教育訓練與資源的支持協助。

認知情感系統的另一個優勢是理解人們價值的多元性，人們不僅僅持有單一價值，對同一議題，他可能因為情境的促發，從不同的價值來重新進行編碼解讀，這可以解釋當外在訊息引入時，個人對人權事件的態度會因為情境中重要事件的發生而改變，人們態度的變化是因為該事件促發了他另外重視的價值

觀念與目標。McFarland (2015) 引述 the Council on Foreign Relations (2011) 發表的全球議題公共意見有關人權的調查結果，調查顯示多數人同意聯合國《世界人權宣言》中的原則，如：2008 年的調查顯示包含多數西方國家、俄國、中國、中東與非洲國家，66% 的人認為「表達意見包含批判國家與宗教領袖的權利」非常重要，22% 的人認為重要，75% 的人認為和平反政府示威的權利重要，57% 的人反對刑求，即使是對恐怖份子嫌疑犯。雖然多數人支持人權原則，但是特定事件的發生會改變個別國家民眾對人權對象的態度。

McFarland (2015) 比對 2006 年與 2008 年，民眾在「保持明確的反刑求的規範」與「恐怖份子極大的威脅，因此可以容忍政府對他們刑求以獲取訊息保護無辜民眾」兩個選項中，16 個國家的調查由 2006 年的 28% 支持刑求上升到 2008 的 34%，其中增加最多的是印度 (32% vs. 59%)、土耳其 (24% vs. 51%)，與南韓 (31% vs. 51%)。這三個國家都在兩段調查時間內發生過恐怖攻擊或戰爭事件。印度的喀什米爾獨立運動，土耳其庫德族的獨立戰事，塔利班在阿富汗綁架 23 位南韓外交人員。這說明人們即使在道德的抽象層次情境支持人權價值，但是在具體的議題情境，像是限縮恐怖份子人權，國家衝突事件會促發人們注意到維持和平生活的價值的重要性，這項價值可能優先於尊重所有人的基本人權，因而改變人們對引發衝突團體的編碼認知（他是恐怖份子），以及該團體適用該特定人權原則的態度。

華人認知情感系統中與人權牴觸的核心價值觀念：高社會支配取向與高權力距離

人權教育在學校系統的推動，有賴教育管理者對教育目標的詮釋與價值以及個人效能。某位校長或教師，重視的可能是達成家長的目標（如升學）與符合上級要達成的目標（如維持校園和諧、宣導政令：如環保、人權與性別平等價值等等）。教學資源與時間有限，在分配資源時，華人傳統上的社會支配取向（social dominance orientation, SDO）與權力距離（power distance）價值觀可能產生作用。

社會支配理論是用來解說社會中各種團體為何會形成權力與地位不同的階層（Sidanius, Pratto, Martin, & Stallworth, 1991）。該理論認為，社會中各團體

經由社會與心理的力量形成與維持社會階層（*caste*）。頂階團體擁有資源與權力地位，支配弱勢的參考團體。即使許多國家訂定法律，要求不得因個人所屬團體的身份給予不同待遇，但是眾多文化中的人與團體仍舊以各種道德、政治意識型態、種族優越性、宗教信仰、甚至分配效率原則等等藉口，合理化各團體在資源、權利與地位上的階層差異。社會支配理論將上述藉口統稱為合法化迷思（*legitimizing myth*）。

在個人層次上，擁護這種迷思的根本動機，部分來自於社會支配取向動機。社會支配取向是指根據團體身份給予他人不平等待遇，以獲取正向團體認同的需求。根據社會認同理論（*social identity theory*; 參考 *Tajfel & Turner, 1986*）與向下比較理論（*downward comparison theory*, 參考 *Wills, 1981, 1987*），霸權團體的成員可以經由貶抑弱勢團體成員，以及與弱勢參考團體的比較，產生正向的團體認同與安全感。弱勢團體成員如果也接受霸權團體給予的負面自我形象，便會認可這種偏差待遇。霸權團體對思想、價值與文化的控制力越高，就愈能定義弱勢團體的自我形象。當霸權與弱勢團體都接受上述迷思，經由共同擁有的不平等的種族態度與刻板印象，得以順暢的維持社會角色、期望與團體間互動的運作，社會得以維持表面上的和諧。弱勢團體的負面自我形象與刻板印象，有助於維持迷思與霸權團體的正性團體認同。一旦弱勢團體企圖改變被醜化的自我形象，會威脅到霸權團體成員的自我認同，因此霸權團體會透過文化、機構與媒體等系統傳播共識的種族態度（*consensual racial attitude*），以維持既有社會階層的穩定（*Sidanius, Pratto, Martin, & Stallworth, 1991*）。

換言之，高社會支配取向的個人與組織，通過控制社會團體成員對團體階級的認知建構與價值意識型態，讓各團體成員認為團體階層的存在是合法合理的，藉此維持穩定的階層結構。頂階的團體擁有與控制資源，並且能夠支配下屬的團體，因此產生正向的團體認同與安全感。團體經由社會化讓個人持有不同程度的社會支配取向。社會支配取向高者偏好以團體作為分類基礎的階層與不公平情境，並且支持可以增大團體間階層差異的現象；社會支配取向低者，支持平權的團體地位（*Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994*）。

華人另一項核心價值是高權力距離取向。Hofstede (1980, 2001) 根據個人主義或集體主義，以及高低權力距離（指該文化重視上下階層間的權力差異，或者是強調平權），比較各文化或區域的價值相對差距。Hofstede 將四十個國家按上述二個向度分類，其中台灣、香港、新加坡三個華人地區皆被歸類在高權力距離與低個人主義的象限，且距離相近，顯示三個區域中的華人均偏向重視權力差距與社會取向的價值與自我觀念。作者將其命名為「階層社會取向價值觀」，與人權學者提倡的「平權個人取向價值觀」相對（王叢桂、羅國英，2011）。

不可諱言的是，台灣民眾重視高社會支配取向與權力距離價值，這兩個類似的價值觀念是家庭、教育與工作情境的重要參考價值。這反映在台灣民眾鼓勵子女透過教育、工作甚至婚姻，取得高社會地位的現象。這兩種價值觀念讓家長努力想要子女作人上人，家長與教育管理者或教育者都持有類似的價值觀念。這兩種價值觀念蘊含於台灣人對工作、家庭與交友等各種生活情境之中，合理化我們各類違反人權的行為，諸如歧視新住民、街友等等。在教育情境，配合上述價值觀念，台灣社會建構出功利性教育體制與重視地位等差的社會體制，價值與體制二者的相互配合，讓人權教育在校園中欠缺生根的土壤。因為，多數家長在乎的是子女的升學，教育資源集中於升學有關的課程，與升學無關的教學往往沒有空間。

功利性教育價值與對應的校園結構

作者曾以台北都會區的國中校園為對象進行質化研究，題目是「體制與價值：影響都會區校園人權政策推廣之因素」（王叢桂、羅國英，2011），目的在了解影響台灣人權教育與人權實務在國中校園推行時遇到的困難。研究的結論是「妨礙台灣人權教育推動的三個因素：（1）價值衝突：人權觀念與實務是移植自歐美文化的政策，在價值觀念上重視平權的、個人取向的人權價值，與重視階層倫理與社會取向的華人有相當大的差異性；（2）教育目的功利化：華人家長視教育成就為獲取社會地位之手段，不重視與升學無關的人權教育，與排斥可能妨礙升學的人權管教政策；（3）體制因素：配合華人重視倫理價值的校園教育體系與平權個人取向的組織型態有所扞格」（王叢桂、羅國英，

2011：148）。

華人的科舉制度，配合知識分子經由做官或者擔任地方耆老，控制社會經濟與一般人的生活規範長達千年，因此對華人教育價值有長遠的影響，台灣的聯合入學考試以及公家機構的高普考試，都延續了科舉制度的精神。上述考試制度有其形式上的公平性，符合華人不患寡而患不均的價值。但是這些考試制度將教育與名利連結，使家長與教師重視教育功利性的價值不斷被強化。因為教育資源有限，大學設備與師資之間有極大差距，家長期望子女能經由學業得到職業成就出人頭地，便形成高競爭文化。不論升學的衡鑑制度如何修改，家長在意的是如何讓子女取得較高的地位與較多的資源。

2022年大學入學要參考學習歷程，引發偏私高社經地位家庭子女的爭議。李家同（2022）指出大學開課收費教如何製作學習歷程、補習的普及與私校受重視這些現象，顯示教育商品化，也讓社會階層距離加大，他指出：

教育商品化的結果，絕對會造成社會貧富不均的問題。社會總不可能百分之百的均富，可是教育機會的平等絕對可以使貧富不均問題不太嚴重。歐洲貧富不均的問題比美國要好得多，其中一個最大的原因乃是歐洲的教育機會是相當平均的，歐洲大部分的大學都是免費的，歐洲沒有像美國那樣多的私立大學，加拿大也沒有。英國一直有貴族化學校，因此英國的貧富不均問題在歐洲是最嚴重的。我很誠懇地希望政府重視教育的商品化問題，一旦教育商品化，很多家境好的孩子會聚在一起。在一個民主國家，這是不好的現象。因為他們不可能和弱勢孩子接觸，也因此不能了解社會上有弱勢的族群。這不是我說的，這是巴菲特說的，他認為美國有錢人的孩子都是進私立學校，不進公立學校。對於社會上的各種問題，也就不可能有任何的興趣。我國弱勢孩子的學業程度落後，但是社會絲毫不在意，大家應該知道這是什麼原因了（李家同，2022）。

家長要子女在社會上取得高地位，除了擔憂子女的前途發展與安全，也與他們的面子與尊嚴有關。這背後，華人持有的高社會支配取向與權力距離價值觀念，是使家長們將教育功利目標化的原因。教育體系從中央到幼兒園，莫不受到這種功利目標的影響。不僅僅是人權教育，性別、品格、情緒管理等等重

要的作為一個人應有的素養教育都靠邊站了。李仰桓（2018：47）指出，十二年國民教育中人權教育列入議題教育，「然而，令人憂慮的是，議題雖融入到課本與教學當中，但是否融入高中與大學的入學測驗中，尚未可知。可以想見，在升學主義仍主導一切的台灣教育中，『議題』先天上就處於弱勢地位，難以在教學現場受到重視。」正反映出這個困境。

對台灣人權教育的建議

最後作者提出兩個建議，其一是在面對推動人權教育遇到人為的阻礙因素時，使用社會認知理論的觀點，來分析對方的個人變項中，哪一個環節讓他對推動人權教育有疑義，以對症下藥。其次，跨文化價值研究者指出，世界各文化可以用個人與集體取向，高低權力距離兩個向度來分類。華人是社會（集體）取向與高權力距離的文化價值（Hofstede, 2001），社會取向的華人，重視家庭與社會責任，與個人取向文化重視個人權利與發展，二者各有所長，不妨礙人權教育的推行。就像同樣是平權取向的北歐諸國與不丹，都被視為快樂指數高於台灣的國家。前者是個人取向，尊重個人特性，在教育上重視適性發展；後者是社會取向，強調家庭的親密與分享。2010年，不丹參加台北花博中的主張「因分享而幸福，因平等而偉大」，說明了這個價值（見圖一，作者拍攝於花博）。

個人取向但是重視平權的北歐文化重視洋特法則（Jante Law），強調平權，因為組織比個人更聰明，組織比個人知道得更多，組織比個人更重要，因此不凸顯個人成就，這種態度讓政府得以課高收入者重稅，推動平權的社會政策。² 相對的英美資本主義以自我為中心，重視個人利益，財富懸殊，成為階層衝突的隱患。作者認為，個人或社會集體取向不影響人權的推動，低權力距離的平權價值觀念是人權的基礎。

台灣社會的高權力距離與社會支配傾向的價值觀念與平權價值對立，直接影響教育情境的設計與資源分配。學校之間會有公私立與排名，並據此給予不同的資源。持有要子女作人上人的價值觀念的父母會盯緊國民學校教育，確認

2 Wikipedia. 2022. "Law of Jante." in https://en.wikipedia.org/wiki/Law_of_Jante. Latest update 16 April 2022

學生的時間與精力用於升學，以進入排名在前的學校。台灣部分家長爭相將子女送入收費昂貴的私校，甚至直接與國外大學入學接軌的雙語高中，也是上述價值的反應。家長與升學教育體制的配合，是人權教育無法在學校系統推動的重要因素。林佳範與李立旻（2021）分析 2018 年高級中等以下學校人權教學資料，發現只有四分之一的學校有具體的實施人權教育教學資料可上傳，其中公立學校比私立高了 11%。台灣家長傾向於將子女送入私立中學，原因之一，便是私立中學的嚴管勤教與重視升學的準備（各種入學條件）。

除了影響教學資源分配之外，高權力距離價值與社會支配取向價值也會引導人們在生活情境中，基於公正世界信念（just world belief），認為努力者才會成功，相對的責怪失敗者，認為他們不夠努力或者不夠聰明等等，汙名化社會階層較低的群體成員（Lerner and Montada, 1998）。因此，如何改變華人社會的價值規範是另一個重要的方向。

作者最後引述在退休前，申請科技部的最後一個研究計畫，撰寫的一本書中的一段作為結語。

在教育體系同方面，作者根據 Hofstede 價值觀的文化分類向度，提出一項觀點，華人屬於重視上下尊卑階層社會取向文化，美國社會屬於階層個人取向文化，兩者其實都不重視人權，近年來歐美人權推動者提倡的是平權取向的價值觀念。華人與引入人權觀念人士的爭議重點應該在於平權而不是社會或個人取向。如作者在前面討論中所言，社會取向重視角色義務但也強調分享，並不與人權觀念衝突，主要的問題在於華人的高社會支配傾向，我們的分享只限於同族群或同階層的人，我們並不像北歐，尊重每個人的特殊性，根據他的特性給予其應有的發展資源。我們的社會將資源灌注在可能成為上位者身上，造成分配的不公平。台灣的教育人權推動者，接受歐美等國的人權價值，主張個人取向的自主性與自律性，忽略了華人重視的社會責任價值，與經由他律建立自律的教養觀念。許多不必要的衝突其實來自價值觀念上的差異與相互不瞭解。作者認為人權教育推動者需要對台灣具有雙文化自我價值觀念作更深入的理解，建立能為多數家長與教師可以接受的平權人權教育觀念，教導學生尊重與融合他人意見的

平權社會取向價值，以及重視個人自主與獨特性的平權個人取向價值（王叢桂，2018：325-326）。

長久以來，社會心理學者在人權領域的努力與研究成果不容易被以法律政治及哲學為主的人權學者們注意到，部分原因在於研究方法與論述的不同，以及社會心理學者傾向於問：為什麼人們會拒絕在某個情境中做某件事？我們理解人權普世價值中尊重自我與他人的權利的美好，那麼為何這個世界上總是有人會拒絕另一些人的權利？社會心理學者希望能夠從人們拒絕或支持某個議題背後的心理機制去找原因，希望本文可以給予這個領域的學者與學生們一些參考。

參考文獻

- 王叢桂。2018。《人權：社會心理學觀點》。台北：雙葉。
- 王叢桂、羅國英。2011。〈教育體制與價值：影響都會區校園人權政策推廣之因素〉。《應用心理研究》50：147-189。
- 中華民國總統府。2009。〈總統簽署「公民與政治權利國際公約」及「經濟社會文化權利國際公約」批准書〉。<https://www.president.gov.tw/NEWS/13366>。2022/04/01。
- 中央通訊社。2021。〈人權燈塔身陷種族爭議 看懂翁山蘇姬光環為何崩壞〉。<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/202102010076.aspx>。2022/04/06。
- 李仰桓。2018。〈評論十二年國民基本教育課綱中的人權教育〉。《台灣人權學刊》4，3：43-64。
- 李家同。2022。〈科技·人文聯合講座／我國教育商品化造成的問題〉。《聯合新聞網》2022/04/02。<https://udn.com/news/story/7339/6210162>。2022/04/06。
- 林宜萱。2020。〈澳洲特種部隊在阿富汗屠殺39人，軍法官調查揭露「扭曲的戰士文化」〉。《關鍵評論》2020/11/20。<https://www.thenewslens.com/article/143588>。2022/04/06。
- 林佳範、李立旻。2021。〈台灣的人權教育有在教人權嗎？2018年高級中等以下學校人權教育教學資料分析〉。《台灣人權教育二十年》。台北：五南。
- 曾慧佳、徐筱菁。2004。〈世界各國推動學校人權教育之比較研究報告〉。教育部委託研究計畫。
- 黃文雄。2001。〈為人權知識奠基——談大學在人權教育中的角色〉。《人本教育札記》147：25-27。
- 黃光國。1991。〈儒家思想與現代化：理論分析與實徵研究〉。高尚仁、楊中芳主編。《中國人·中國心——傳統篇》。台北：遠流出版公司。

- 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。台北市立師範學院主辦。
- 黃默。2002。〈台灣人權教育的倡導、現況與展望〉。《國家政策季刊》1，2：69-84。
- 張憲庭。2006。〈中小學推動人權教育的問題與策略〉。《學校行政雙月刊》46，172-182。
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N.. 1950. *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, Geert. 2001. *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lerner, M. J.; Montada, L.. 1998. "An Overview: Advances in Belief in a Just World Theory and Methods." In Montada, L.; Lerner, M. J. Eds.. *Responses to Victimizations and Belief in a Just World (Critical Issues in Social Justice)*: 1-7. New York: Plenum.
- McFarland, S.. 2015. "Culture, individual differences, and support for human rights: A general review". *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 21, 1: 10-27.
- Milgram, S.. 1974. "The Perils of Obedience." *Harper's Magazine* Abridged and adapted from *Obedience to Authority*.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F.. 1994. "Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes". *Journal of personality and social psychology* 67, 4: 741-763.
- Redding, S. G.. 1984. *Operationalizing the post-Confucian hypotheses: the overseas Chinese case*. Seminar on Chinese-style Enterprise Management. June 1984. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Sidanius, J., Pratto, F., Martin, M., & Stallworth, L.. 1991. "Consensual racism and career track: Some implications of social dominance theory." *Political Psychology* 12, 691-721.
- Tajfel, H. & Turner, J. C.. 1986. "The social identity theory of intergroup behavior." In S. Worchel & W. G. Austin Eds.. *Psychology of intergroup relations*: 7-24. Chicago: Nelson.
- Whyte, W. H.. 1956. *The Organization Man*. NY: Simon & Schuster.
- Wills, T. A.. 1981. "Downward comparison principles in social psychology." *Psychological bulletin*: 90, 2: 245-271.
- Wills, T. A.. 1987. "Downward comparison as a coping mechanism." In C. R. Snyder & C. Ford Eds.. *Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives*: 243-268. New York: Plenum.



圖一、不丹參加 2010 年台北舉辦的國際花卉博覽會的標語牌

A Reflection on the Impediments to Human Rights education in Taiwan: From a Social Psychological Perspective

Chung-Kwei Wang

Professor

Department of Psychology

Soochow University

Human rights scholars habitually attribute obstacles to human rights education or practice to the authoritarian personality and values formed in an authoritarian society. Based on research results from social psychology, this paper discusses the myth of attribution to authoritarianism alone. In fact, in-depth analysis shows that an obstacle to human rights education is the Chinese social structure of rule from above and its accompanying values. A discussion of how these traditional values and norms may be changed is then undertaken based on a social cognitive approach.

Keywords

human rights education, power distance, social dominance orientation, social cognitive theory
