

### 第三章、鬆動—時代思潮的衝擊

我們知道懲罰的概念不脫「規則」「權威」「痛苦」三個環節。上一章我們討論的懲罰理論，雖有不同的預設與主張，但都捍衛著既存的規則、權威與痛苦。<sup>1</sup>支持懲罰的立場總能相互支應、整合，從而使人覺得懲罰在我們日常生活，乃至於校園裡頭有存在之必要，其論述確實站穩了馬步。但這種泰然自若，不動如山的懲罰正當性有可能全是謊言！

不過謊言與真話有時我們很難分辨，在這假假真真的年代，積非可以成是，弄假可以成真，真和假的對戰與糾纏史可真是「罄竹難書」啊！

姑且別將懲罰理論所持的合理正當論據一竿子打翻吧！我們倒是可以瞧瞧截然不同的理論觀點對懲罰所下的戰帖，這些勇於挑戰的思潮，或許會翻新我們自視的保守，諷刺我們的固步自封，從而將我們以為懲罰有必要存在的理由一一抹去，懲罰的正當性也自會露出破綻。

「規則的訂定者是誰？」「規則是否公平？」「施行懲罰的權威者是否為利益者之幫兇？」「教師應本著教育理念對待學生，豈可對其暴力相待？」「以溫和的方式規訓學生是否就理由充分？」這些問題都是在本章各節中所要討論的重要議題。

面對前一章的論之成理的懲罰正當性。誰知道，這場挑戰者盃辯論賽那一方會勝出，且待我們將這些大膽的挑戰者請出檯面！看官們，請掌聲鼓勵鼓勵！

---

<sup>1</sup> 或許痛苦減輕了。但這依舊是懲罰理論所堅持的懲罰要素。

## 第一節 馴服的羔羊—權力技術的透視

「今日若我們寫到懲罰與分類而未提到 Foucault 的話，就好像談無意識漏掉 Freud 一樣」。<sup>1</sup>不可否認的，Foucault 的大師風采依舊，其著作論述在知識界各領域已是不可錯過的重要參考理論。

Foucault 的學術涉獵極廣，主要著作有《瘋狂與文明》(Folie et déraison, Madness and Civilization, 1961)、《事物的秩序》(Les Mots et les choses, The Order of Things, 1966)、《知識考掘學》(L'Archéologie du savoir, The Archaeology of Knowledge, 1969)、《規訓與懲罰》(Surveiller et Punir, Discipline and Punish, 1975)、《性史》(Histoire de la sexualité, History of Sexuality, 1984)等。雖然著作主題殊異且風格多變，但 Foucault 根本上致力於「探討經驗（諸如癲狂、疾病、犯罪、性慾、自我確認）、知識（如精神病學、醫學、犯罪學、性科學、心理學與權力（諸如精神病和刑法制度中，在處置和控制個人的機構中發揮的權力）之間的關係問題」。<sup>2</sup>

嚴格說來，至少需要讀了 Foucault 他的主要著作，才能把握其思想的總體。然而，除了著作涉及題材廣泛外，他注重細節為追求的表達風格，一反西方注重邏輯思辨、抽象演繹、力求建立宏大理論的傳統，使得其著作很難以傳統的抽象的理論形式加以概述而不失去其精華和說服力。<sup>3</sup>由於本論文主要探討懲罰議題，故我們將根據他的《規訓與懲罰》一書出發。讓我們發揮想像，藉著 Foucault 的邀請，重回達米安(Damiens)事件的現場，並聆聽 Foucault 為我們精心設計的旁白解說。

### 壹、聽見達米安的咆哮

一七五七年三月二日～法國

達米安的咆哮傳得很遠，他雖然有口出穢言的習慣，但此刻他反覆

---

<sup>1</sup> Cohen, *Visions of Social Control*, p.10.; 轉引自 Garland, D. (1990). *Punishment and Modern Society*. P.131.

<sup>2</sup> 楊大春 (1995)。傅柯，頁 41。

<sup>3</sup> 蘇力 (1993)。福柯的刑罰史研究及對法學的貢獻。原載於《比較法研究 1993 年第 2 期》。取自 [http://sex.ncu.edu.tw/course/Michel%20Foucault/link/fou\\_link03.htm](http://sex.ncu.edu.tw/course/Michel%20Foucault/link/fou_link03.htm)

呼喊：「上帝，可憐我吧！耶穌，救救我吧！」聲音像是從地獄中傳出的。牧師則在一旁安慰他，並藉機教誨在場的每個人。

在格列夫廣場上擠滿了觀看的群眾，全場情緒沸騰，時而屏息以待，時而鼓噪喧天，完全配合行刑台上的劇情起伏。

硫黃點燃了，...然後，鐵鉗先後在他右邊的小腿和大腿上撕扯著...接著是右臂、胸部...各處被撕扯開六磅肉的傷口...

達米安竭力地嚎叫，不斷抬頭看看自己的身體，他沒有咒罵...反而叫刑吏們趕快動手，讓他解脫...

整個刑罰花得時間很長。

刑吏在達米安身上烙上幾處後，又從熱鍋裡舀出以松香、蠟和硫黃加以混煮的沸液澆淋在每一道傷口...

書記員幾次走近他詢問有什麼話說，達米安搖搖頭...只反覆地求：「上帝，寬恕我！」

四匹馬分別向不同方向拖拽達米安的四肢...經過幾次嘗試，仍未成功。又增加了兩匹馬試試，依舊失敗...

經請示，下令再試一次。

接連試了兩三次...刑吏拿出匕首切割達米安的大腿根部...四匹馬用勁才拖走了他的兩腿、兩臂...

最後，按照敕令，一切都被火化為灰燼...達米安的軀體及四肢統統被扔到火刑台上，混著木頭、柴草焚燒...狗兒在附近取暖<sup>4</sup>...

觀眾散去，喧嘩又復歸平靜，這是一場以「酷刑」片名上演的真實歷史劇。

無疑地，達米安在行刑前被狠狠地拷問。由於偵查不公開，我們無從得知他先前所受的對待如何。但只要是嫌犯被收押，鮮少是無辜的。招供拷問的過程，同時進行著產生真相儀式與實施懲罰儀式。證據確鑿

---

<sup>4</sup> Foucault, M. (1975). *Discipline and Punishment*. (Alan Sheridan Trans., 1977)., pp.3-6.

後才進行判決，而判決則要通過犯人的肉體向所有人昭示。像這種犯罪真相通過公開刑罰儀式直接鮮明地表現出來，設定了：

- 一、使罪犯自行宣告自己的犯行。
- 二、一而再，再而三搬演懺悔的戲碼。
- 三、在公開受刑與罪行二者間建立了可譯解的關係。
- 四、行刑過程與劇情的高潮迭起證明了司法審判終於落幕。<sup>5</sup>

八十年後～

另一位“達米安”<sup>6</sup>被關在少年監獄，過著日復一日同樣的作息。夏日時分，清晨五點起床，在規定時間內安靜地著完裝，理好床鋪，接著到小教堂誦讀經文並晨禱。領完早餐麵包後則從六點開始工作，十點休息進餐。十點四十分開始學習二小時，內容從閱讀、寫作、繪畫到算術都有。十二點四十分稍事休息，下午一點又開始上工到四點。五點用完餐休息，再工作到七點。再領一次麵包，再一遍誦讀經文與晚禱，然後七點半回房，八點則全部躺平就寢。一天的生活如此規律，但被嚴密控制著。夜晚以疲累的身子入睡，自由是他夢裡唯一的劇情。<sup>7</sup>

## 貳、重新馴服達米安

真正的達米安如果晚生個八十年，或許便可享受到較為人道的司法懲罰。當時司法改革的方向，對他將不再那麼殘暴。要不是有些偉大的改革家的鼓吹與奔走，仁慈怎麼會與法律共結連理呢？是的，法律有人道的轉向真該感謝 Beccaria<sup>8</sup>、Servan<sup>9</sup>、Dupaty、Lacretelle、Duport<sup>10</sup>、Pastoret<sup>11</sup>等有心人士的推動以及族繁不及備載的默默支持者。<sup>12</sup>

<sup>5</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.42-45.

<sup>6</sup> 此處的達米安為作者虛構，非 Foucault 原文中所列。

<sup>7</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.6-7。依原文所列「巴黎少年犯監管所規章」改寫。

<sup>8</sup> 義大利法理學家。

<sup>9</sup> 法國大革命時期的國民公會議員。

<sup>10</sup> 巴黎高等法院法官，法國大革命初期君主立憲派領袖。

<sup>11</sup> 法國大革命時期活動家，曾當選五百人院議員。

懲罰方式不僅人道許多，形式也開始變得統一。所有人犯的罪都會受到類似的對待，這樣似乎人人平等多了。不過，就像有人所言：「如果我背叛我的國家，我坐牢去；如果我殺了我的父親，我坐牢去；所有可以想像到的罪行都以同一種方式來懲罰，彷彿如一位醫生以同樣的療程來醫治所有病症」(Chabroud,618)。<sup>13</sup>但誰管它呢？對達米安來說可以免於一死，有何不好！

達米安如果可以不死，他可能受到監禁！這沒什麼不好，他只不過是與社會隔離，在監所裡過著紀律的生活。反正監所裡頭還不就是：按表操課、強制運動、固定活動、悔過反省、集體勞動、保持安靜、專心勤奮、服從命令、養成良好習慣。<sup>14</sup>這樣的生活，雖然沒有什麼行動自由，但至少達米安還可以苟活，若他真能放棄逞英雄的話！

達米安如果夠幸運的話，說不定還會被移送到像是 Mettray 農場的地方過生活。Mettray 農場是很特別的地方，它是四合一的機構，既是監獄也是學校，又是工廠暨部隊。達米安在這裡會學到一技之長，會感受到家庭般的溫暖；同時能夠淨化心靈與服從紀律。<sup>15</sup>若真有一天，他可以被特赦出去，應該可以很快地融入社會！

達米安小時候有上學嗎？我們不得而知。假設他在一所紀律良好的學校裡頭度過其年輕歲月，預謀弑君罪名應該就不會羅織上他吧！學校是學習的地方，達米安必須跟得上。座位會幫他安排得很好，課表也是排得五花八門，用不著自己傷腦筋。從頭到腳的各種姿勢儀態都有人替你注意，至少看起來不會像是個流浪漢。言行舉止也到處都有人提醒著、糾正著，讓他不失紳士樣。但學校會有考試，這對很多人來說是需要花很多時間準備的。<sup>16</sup>凡此總總規定都可以證明，學校可以將達米安培養成規規矩矩的好學生，日後自然是奉公守法的好國民。

達米安太早生，也太早走，他未能享受到人道主義替犯人爭取到的福利和權利。他所擔綱的那場悲劇性表演，也只不過是歷史戲碼中的其

---

<sup>12</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.75.

<sup>13</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.117.

<sup>14</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.128.

<sup>15</sup> Mettray 農場在 1840 年 1 月 22 日啓用。Foucault 將這個日子訂為監獄制度的形成日期。Foucault, M. (1975). Ibid. pp.293-295.

<sup>16</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.42-45.第三部分，規訓，第 1-2 章。

中一齣。那些結束罪惡的儀式在人們看來，其野蠻程度不亞於犯罪本身，從而在行刑那樣的時刻，搞得刑吏像罪犯，法官像謀殺犯，角色大翻盤。<sup>17</sup>或許因為這個心理因素吧，人們顯然已經看膩，所以才讓這類型叫好叫座的恐怖劇情片終止上映。當然，說不定達米安的題材那一天會被人相中，將他寫入犯罪文學裡頭，使他成為憐憫或讚頌的對象，進入想像的世界流傳著。達米安所受的殘酷，或許後人永不復見，迎接後人的已是溫柔與人道的對待！

## 參、酷刑不再...

透過 Foucault 在書中的描述，我們彷彿穿越時空到了巴黎的刑場見證著。然而古今中外的罪犯何止達米安一人，不一樣的達米安，不同的罪行，不同的懲罰對待。在當時歐洲相隔不到一世紀的司法改變，意謂著什麼？人們變得比較人道，不再對犯人殘暴，是這樣嗎？這種轉變雖然是時勢所趨，但也不經啟人疑竇：酷刑呈現—>酷刑消失這樣的變化歷程，單純只是懲罰形式的轉變嗎？

這個疑問吸引著 Foucault，他倒是想追蹤考察「隨著懲罰技術的形變，背後所操控的究竟是何方神聖？」。Foucault 試圖從身體政治技術學的立場來研究懲罰方式的形變，在這種技術學當中解讀出權力關係與對象關係的共通歷史。<sup>18</sup>Foucault 曾表明他寫該書的用意：

論述關於現代靈魂與新的審判權間之相互關係史，論述現行科學—法律綜合體的系譜。因為在這樣的綜合體中，懲罰權力的理論基礎、論證與原則皆由此奠基，並由此擴大其效應，以及藉此掩飾自身超常的獨特性。<sup>19</sup>

而這些正是被當時的人們甚至後代視為理所當然的司法改革背後隱而未顯的東西。十八世紀，對司法上的積怨已深，改革運動之勢銳不可擋，但它似乎不是指向確立一種更公正的懲罰，反倒是誕生出懲罰權力運作的新策略。嚴格地說，其主要目標是：因應社會變遷，對非法活動的懲罰與鎮壓要使其成為有規則的功能；不是要懲罰得更少，而是要懲罰得更好；懲罰的嚴酷性或許要減輕，但懲罰要更具普遍性和必要

<sup>17</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.9.

<sup>18</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.24.

<sup>19</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.23.

性；讓懲罰的權力深深嵌入社會本身。<sup>20</sup>

於是，我們可以看到懲罰不再用以酷刑的儀式展現，而是改採障礙符號來表示。符號技術大致有幾個主要原則：

- 一、最少原則：懲罰造成的傷害只要大於犯罪的好處即可。
- 二、充分想像原則：懲罰的有效性來自於對痛苦的聯想。
- 三、單方面效果原則：應該對沒有犯罪的人造成最強烈的效果。
- 四、絕對確定原則：犯罪的後果與懲罰間的聯繫應視為必要且牢固。
- 五、共同真理原則：科學辦案與判案才是司法的真理。
- 六、詳盡規定原則：必有一部規定詳實的法典供參。<sup>21</sup>

換言，要以最經濟的手段達到儆戒的最大效果，便是刑罰轉變最主要考慮的。符號技術之所以得以在當時得以成功地取代通行已久的嚴厲酷刑，部分原因要歸功於早就在世的規訓（discipline）方法。Foucault 雖然詳細述著刑罰與獄政的人道歷史轉變，這種轉變可以被視做懲罰理論已由應報論過渡到嚇阻論及改造論。但在 Foucault 的眼中，實務方法所能支持的理論目的並非他最主要的關注焦點，反倒是實務方法反映出千奇百怪的權力策略，勾連成有效的運作方式存在著。

《規訓與懲罰》第三部分「規訓」可以說是該書最為關鍵的看法所在，它連貫著「酷刑」「懲罰」兩大部分，再轉而回到的「監獄」—最徹底而嚴厲的制度。監獄不再是以往一個監禁待審或等待受死的囚牢。因為規訓的角色出現，使得監獄在歷史上又有了全新的意義。它不再以監獄之城的名義單打獨鬥，而是以監獄群島的樣態擴散出去。各種規訓機構（如學校、工廠、教養院、慈善團體等）被串接在一塊，使之具有連續性。<sup>22</sup>人在各種規訓機構裡被調教成溫馴可親的主體。規訓社會（The disciplinary society）於焉成形，以一種不易察覺且不易被反抗的形式繼續在現今歷史傳續。因為規訓的無盡蔓延，你我皆身處於一種隨時可能有懲罰加諸其上的戰兢狀態。Foucault 在精湛的起承轉合分析，躲在現代刑罰改革演變背後的主使者呼之欲出！

<sup>20</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.81-82.

<sup>21</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.94-99.

<sup>22</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.298-299.

## 肆、學校—規訓機構的代表

我們在此也有必要就規訓在學校的應用這個部分來加以探討，畢竟這是 Foucault 處理懲罰議題的樞紐之一，也是教育論述受到猛然一記的當頭棒喝。

Foucault 指出規訓在當時並非新的產物，而是演化自古代的規訓方法，它吸收了一系列古老的做法，並創造出一種新的懲罰功能。<sup>23</sup>「規訓不能認定為制度或裝置；它是一種權力類型，一組包括整套手段、技術、程序，應用次目標等的運作模組。它可以被各種機構或體制接過去使用」。<sup>24</sup>

規訓一面增強人體的力量（從功利的經濟角度看），又減弱了這些力量（從服從的政治角度看）。<sup>25</sup>這種使人柔順的設計有何新穎之處呢？首先，在控制規模上改採個別擊破而不是將人體當作整體來看待；其次，在控制對象上，不再置放在行為的能指因素或人體語言，而是機制、運動效能、運動的內在組織。最後，它儘可能嚴密地將時間、空間以及活動加以編碼來進行，使之成為一種模式，一種不間斷、持續的強制。<sup>26</sup>

Foucault 遂將這新生的規訓稱之為政治解剖學，其描述這種政治解剖學乃是許多進程匯合而成的結果。這些過程起源各異，領域分散，相互重疊、重覆或模糊，相互支持。最初，它們在中等教育中起作用，後來進入小學。再逐步控制醫院領域及軍隊組織。<sup>27</sup>顯然，它們先從學校這所祖師機構所發散出去的。

學校中常採的規訓方法，首先是由人的空間分配下手。它藉由空間的封閉區隔出管轄範圍，以住宿型學校最為代表。分割原則是更靈活的應用，讓每個人有其固定位置，其目的是確認在場或缺席以便監督。等級的應用又更細緻，舉凡學生各種考試的名次、年齡組的序列、選課的

<sup>23</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.183.

<sup>24</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.214.

<sup>25</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.138.

<sup>26</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.136-137.

<sup>27</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.138.



難度列等，都表明了學生受到教師不同程度的關照。<sup>28</sup>

人的活動也在規訓的掌控之中。學校人員的活動都按表操課，其意思主要是讓活動的節奏、內容以及重覆的周期都依時間表所訂來進行。但時間表並不特出，對於行為姿勢都用時間加以範定才是獨特，如行進時步伐先邁那一隻腳，步寬多少，時間停留多長都有規定。每個動作都規定了方向、作用和時間。再來便是肉體與姿勢的關聯，例如寫字，學生應該保持何種坐姿及拿筆姿態等才能把字寫好。

Foucault 還指出，新的規訓方法較傳統上所使用的手段高明許多，與其是將規訓視為剝削，倒不如稱它們是與生產機構建立一種強制聯繫。<sup>29</sup>可見 Foucault 並未對規訓全然置於負面的視角來詮釋，他認為規訓也是積極的機制，透過（時間）安排逼使人保持在極速與極效的極限上。<sup>30</sup>規訓用得徹底，人的有用性則被激發得愈徹底，Foucault 語帶反諷地肯定了規訓的積極性。

規訓除了藉由「空間配置」、「活動安排」、「實施操練」，以及「力量的組合」等形塑主體個性，也透過「層級監視」、「規範化裁決」以及「檢查（考試）」來達成效果，而這些管教手段在學校也應用得十分普及。

「完美的規訓機構應能使一切都一目了然」，<sup>31</sup>這種了然借助於「監視」。監視最高明的莫過於「全景敞視」（panopticon）的應用，「全景敞視」最初是由 Jeremy Bentham(1748-1832)所蒙發的構想，但在 Foucault 的筆下，它已不再僅限於監獄之中，而是像「舉頭三尺有神明」那般地成為無所不在的監看。學校教育中常用的則是監督體制，不同類型的幹部（班長、股長等）負責不同種類的監督工作。這種明確而有規則的監督關係不是教學的附加產物，而是教學實踐的核心。<sup>32</sup>

規訓還自我劃定了管轄範圍，這統領區塊是法律寬容地帶，此即規範化裁決（Normalizing judgment）。指的是法律不管的瑣事，規訓都加

<sup>28</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.141-147.

<sup>29</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.152.

<sup>30</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.154.

<sup>31</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.173.

<sup>32</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.177.

以接收。人的生活諸面向無一不在管控之中。例如，對於時間的服從（不准遲到、缺席）；活動態度（疏忽、缺乏熱情）；行為（失禮、不服從）；言語（聊天、傲慢）；肉體（不正確的姿勢、不整潔）等都收納到規訓的指導之下。<sup>33</sup>凡是未能符合規準或偏離的行為，都會受到懲罰。<sup>34</sup>例如，「凡在前一天功課記不住的學生，必須背下功課，不得有誤，第二天還要重背。他將被迫站著或跪著聽課，雙手合握。或者，他將受到其他苦刑」。<sup>35</sup>

學校中的規訓體制也偏愛操練懲罰，即是強化的、加倍的、反覆多次的訓練。「在各種補救懲罰中，罰做作業在教師看來是最正當的，在家長看來是最有利的」。<sup>36</sup>我們甚至可以說在學校所實施的懲罰，便是不斷不斷地操練，使學生經由這樣反覆的練習而不會再犯。Foucault 還注意到，懲罰只不過是賞罰機制中的一個要素。行為被區分成善惡好壞兩端，彼此可以抵消。譬如，「學生被要求完成作為一種補罰作業的四個或六個問題，可以用一定數量的特權點數來免除這種補罰」。<sup>37</sup>於是，賞罰像是一種交易遊戲，得以累記點數來兌換（不過，只能以功抵過，沒有人是以過求功的）。除了賞罰伺候外，還依照功過和優劣表現來決定學生的地位，劃分等級。

檢查（考試）更是將層級監視與規範化裁決的技術加以結合，形成一個完整的機制。這種機制把一種知識類型與一種權力行使方聯繫起來。<sup>38</sup>檢查將可見狀態轉換為權力的行使，像考試便是這種客體化的儀式。其次，檢查（考試）也把人帶入文件領域。像檢查考試即是使人置於監視領域，置於書寫網絡以及使人陷入一堆文件之中。最後，藉由各種文牘技術所包圍的檢查將每個人變成「個案」。<sup>39</sup>

至此，我們可以看到，學校所慣常應用的規訓手段，這些技倆不是專利，它們也同樣在工廠、教養院、醫院等機構都大量運用，用以馴服對象主體。

<sup>33</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.178.

<sup>34</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.179.

<sup>35</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.179..

<sup>36</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p.179-180.

<sup>37</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. p180.

<sup>38</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.184-186.

<sup>39</sup> Foucault, M. (1975). Ibid. pp.186-190.

## 伍、權力—知識—身體

Foucault 分析懲罰此一議題的確與眾不同，除了論述方式的獨特外，最令人印象深刻的無非是他獨到的見地。在他分析底下，懲罰的基礎概念轉變成權力、知識與身體，而非我們先前提到的規則、權威、痛苦。不過，這之間還是有相關，只是指涉面向稍有不同。

有權力者得以施展懲罰，懲罰便是權力的示現。這是傳統意義下的「權威」，但在 Foucault 眼中，權力並不當作特定階級或個人所「擁有」的財產，也非他們可以任意「使用」的工具。權力指涉的是任何時空下，只要社會關係存在，便具有的各種支配與從屬形式。<sup>40</sup>

Foucault 關注到懲罰的目標從打擊犯罪者的身體，轉變為針對其靈魂。懲罰所造成的「痛苦」在 Foucault 的分析中只是呈現權力形式改變的媒介，因為它象徵了懲罰的目的從報復轉變為罪犯的改造。<sup>41</sup>將身體當作權力運作立即而直接的對象，轉變為對心理、主體性、人格、意識和個體概念化出來的靈魂的懲罰，也代表著新權力形式的出現，以及隨同現身的新知識形式。<sup>42</sup>而這便是「規則」何以變成至高不可違犯的緣由。Foucault 的理論分析中，權力與知識的關係密不可分：

權力生產知識（並不只是因為知識為權力服務而鼓勵它，或是因為它有用才用它）；權力與知識彼此相互蘊含，沒有知識領域的相關建構就沒有權力關係，也沒有任何知識不同時預設或構成權力關係。<sup>43</sup>

這個觀點延續了其在《知識考掘學》中的關切。在西方的真理遊戲中，自始都貫穿著各種權力的運作與力量的競爭，其目的就是為了奪取某個特定個人或社會集團的權力，使他們對權力的實際操作發生真正效果。<sup>44</sup>在《規訓與懲罰》，Foucault 更指出權力不僅具壓制性，也是具生產力。因為權力不光是形塑個體的行動，也完全掌控住其身體。權力透過個體運作，而非與之對抗。權力在協助建構個體的同時，也使個體成

<sup>40</sup> Garland, D. (1993). *Punishment and Modern Society: a study in social theory*. P.137-8.

<sup>41</sup> Garland, D. (1993). *Ibid.* p136.

<sup>42</sup> 蔡采秀譯（1998）。傅科(Barry Smart)，頁 147。

<sup>43</sup> Foucault, M. (1975). *Ibid.* pp.27.

<sup>44</sup> 高宣揚（2004）。傅科的生存美學，頁 163。

為其載體<sup>45</sup>。而為了要成功地控制客體，便需要對客體的力量、反應、強弱及改變的可能性有一定的瞭解。對客體的認識越多，就愈能控制客體。<sup>46</sup>權力同知識兩者合作無間、相互加持的角色十分明顯。

然而，權力與知識必然是透過人這個載體而發揮其作用的。我們時而將人等同於身體，人人皆有身體。「身體」的概念在 Foucault 的著作裡佔有重要地位。身體有生理需求，也就是肉身在世所需要的一切吃喝拉睡之照護。但生理需求的滿足，卻絕非無涉他者的活動，而是可能以各取所需、相互競爭等等方式來完成，當然，其中也透露出身體勢必會受到社會的約束與控制，生理需求必須以一個社會群體所能接受的方式滿足乃是社會化的重點。

因此，若是人的所有慾望與需求乃至於它們的滿足方式超出了群體的規範，懲罰的對治便隨之而來。不過，隨著文明進步，人們已漸揚棄對身體的殘暴手段，取而代之的則是對於身體外圍加以限制的技術學，這種技術學一方面把身體看成知識的客體，是權力運作的對象。另一方面則將之放置於權力關係中來加以調教，使之具有生產力，具備政治與經濟上的用處。<sup>47</sup>

懲罰在 Foucault 的分析當中，特別著重在規訓技術的應用。規訓技術使得懲罰不再殘酷，溫馴、人道的對待，但本質上的權力運作卻仍然存在。Foucault 點醒世人的是重新思考人的主體形塑過程可能受到的外力形式，這種形式或許不以強力的、脅迫的進行，卻同樣具有功能，甚至更具功效。

對身體的粗暴不若對身體的體貼關照，身體技術移離到靈魂技術，人們心悅誠服於規訓，而懲罰也幾乎等同於再行規訓！

## 陸、小結：規訓，懲罰的代名詞

Foucault 如此看重規訓手段的應用，認為這套技術在社會諸領域都尋得著它的踪跡，使得我們十分輕易地同意他的論點。

---

<sup>45</sup> Garland, D. (1993).Ibid. p138.

<sup>46</sup> Garland, D. (1993).Ibid. p138-9.

<sup>47</sup> 蔡采秀譯（1998）。傳科(Barry Smart)，頁 138。

然而，懲罰等於規訓嗎？懲罰與規訓應該有不同之處。首先，懲罰是針對違反某種規範的行為而施予的處置，這些處置若非帶給個體痛苦，則是帶給個體不便，使得個體在某種程度上具有厭惡感。規訓或許也會帶給個體痛苦與不便，卻不表示個體先前犯了什麼錯。舉 Foucault 提過的例子，對於一位幼童而言，他／她全然對於書寫姿勢沒有任何的概念，父母或師長教其正確的書寫姿勢，算是規訓，卻稱不上是懲罰。但是幼童不以正確的姿勢書寫的話，則可能會受到懲罰。換言，規訓在前呈現出正確的、主流的、必須遵守的規範，懲罰在後則是標示出規範的界限，不得逾越。不過，從 Foucault 分析監獄吸納了規訓作為懲罰的觀點來看，他很清楚告訴我們規訓與懲罰合流同謀，懲罰吸收了規訓，規訓也界定了懲罰，兩者相互指涉。

於是，我們可以替 Foucault 說：沒有規訓，便沒有懲罰。懲罰的工作是針對那些不服規訓者，使之馴服於規訓之中。沒有規訓的概念存在，那麼懲罰概念也不復存在，存在的將只是暴力對待而已！

## 第二節 邊緣的反撲—覺醒與解放的張力

讓我們從偏差行為 (deviance) 開始談吧！受懲罰的行為有時被視為偏差行為，而偏差行為卻總意謂著違反了某些規範的行為。規範總不脫我們時代脈絡中既存的共識，但這樣的共識並不是毫無疑問的。對某些人而言，我們界定的偏差，也許在他們的眼中是再正常也不過的事！他們甚至搞不清楚何以會被我們貼上某種標籤！如果我們換上另付觀看世界的眼鏡，也許我們習以為常的世界便從此改觀。批判教育學便是我們即將在此佩上的眼鏡！

### 壹、批判的擂台

綜觀國內外，批判教育學 (critical pedagogy) 在學界的影響力儼然已是顯學之一。追究其思想淵源自然與馬克思主義有很深的關聯。再者，德國法蘭克福學派 (Frankfurt School) 以及諸多應用馬克思主義的理論的教育研究者的發揚光大，輔以南美洲巴西帶有解放色彩的 Paulo Freire 及其跟隨者之推波助瀾，才得以使批判教育學在學界如此盛放。眾人前仆後繼地高舉著批判的大旗，在資本主義橫行卻又弊端叢生的時代擂台裡，一次次給予對手痛擊！

Marx 與 Engles 在一八四八年的〈共產黨宣言〉裡便提到，勞動階級須自布爾喬亞教育解放出來，他們認為教育只是再製資本主義—布爾喬亞的社會，故要將之解救出來並加以重塑。<sup>1</sup>撇開世界歷史上因宣言啟發而曾施行社會主義的國家，忠心尊奉著這類的教條而造成思想上的僵化外，這種「再製既得利益且主張應自既得利益者手中加以解放出來」的基本論調的確是容易打動人心，更深深地為左派人士所信奉。

後繼的法蘭克福學派，早期的研究並不側重馬克思主義，約等到一九三〇年代，M. Horkheimer (1895-1973) 擔任該所所長以及 Th. Adorno (1903-1969)、H. Marcuse (1898-1979) 等人加入後，其研究取向之特色才漸被凸顯出來。二次大戰期間，該所成員曾受到納粹迫害而流亡美國，當一九五〇年間重返德國時，批判理論才成為該所主要標舉的學

---

<sup>1</sup> Kellner, D. (2003). Pp.54-55.

說。<sup>2</sup>

批判理論嚴厲批評現代資本主義社會文明中的工具理性、科學主義、科層體制等特質的合理性，認為自啟蒙以來人類理性的發展成為資本主義與工業文明的基礎，其原本目的在於解放人類理性並征服自然，然而因其內在邏輯的矛盾，使之反轉而走向自我毀滅。因此，批判理論認為，在科層體制的發達下，學校教也服務於資本主義，成為工具理性和技術體制宰制個人心靈並控制社會秩序的工具。<sup>3</sup>

一九七〇年代後，法蘭克福學派的影響力開始式微，幸有 Jürgen Habermas 其深具原創性的理論，才得以使批判理論的影響力持續。他的理論博大精深，與另一位批判教育學的先驅 P. Freire 的觀點倒是能相互輝映彼此參照。<sup>4</sup>

Habermas 認為現代性出現了三項危機。一是合法性危機(legitimation crisis)，旨在追問：假如權威不能解決利益衝突的鬥爭，為什麼還要接受權威？二是動機危機(motivation crisis)，假如你沒有實際機會決定你的未來，為什麼還要打擾那些參與決定者？三則是認同危機(identity crisis)，當我們共同身份認同感喪失，肇因於無力感與疏離，人還能認同什麼？因此，其理論企圖是希望尋求一套有助解放的社會批判理論，以促成免於支配的自由，讓人在影響他們的事物上有免於壓迫的有效表達機會。

Freire 則在巴西從事成人教育工作著有成就，也帶動了拉丁美洲的解放運動，對第三世界國家的成人識字教育有革命性的影響。<sup>5</sup>他的教育特色在於將師生視為共同參與意義建構的主體，藉由批判素養(critical literacy)的培成，個人得以認知到自身的真正處境，並產生對抗霸權的意識，進而採取行動改變世界。<sup>6</sup>他在其《受壓迫者的教育學》(The Pedagogy of the Oppressed)一書提出了對話式與質問式的教學，主張意識覺醒的反思，一則使受教者對自身處境得以理解並試圖改變，另則期

<sup>2</sup> 方永泉(2006)。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。頁 29。

<sup>3</sup> 譚光鼎(1998)。頁 24-25。

<sup>4</sup> 可參見 Morrow & Torres(2002). *Reading Freire and Habermas : critical pedagogy and transformative social change*. NY: Teachers College Press.

<sup>5</sup> Sleeter & McLaren (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. P.14.

<sup>6</sup> Weiler(1988). Pp.17-18.

待教師也能時常自我反省，瞭解自身意識型態背後有何預設。<sup>7</sup>

除了這些重要人物的思想啟發之外，批判教育學尚有諸多匯流的思想傳統，如美國本身的進步主義傳統以及社會重建主義等；加上學者們的努力，包括 H. Giroux、P. McLaren、M. Apple、D. Kellner、I. Shor 等人之耕耘才得以成其氣候。<sup>8</sup>

在研究議題的關注方面，批判教育學自 1970 年代的再製論 (reproduction) 開始吹起號角，關注不平等的再製情形如何在教育上出現，以及它們是否成功，如何成功？代表人物有 L. Althusser、S. Bowles & H. Gintis，關注在經濟複製—教育何以符應資本主義的經濟需求。而對文化複製加以分析的重要人物則有 Pierre Bourdieu、B. Bernstein。但再製理論的分析雖然犀利，卻有濃厚的決定論色彩，無法提供系統性的論述以瞭解權力和人類能動性之間，如何藉交互作用的關係促成學校中的社會實踐，抗拒論 (resistance) 遂把研究眼光轉而投注在抗拒文化的生成與運作。<sup>9</sup>

抗拒論有別於再製論，認為 1.再製未曾完全，總有人起而反對及反抗；2.這些團體強調它們自己的文化作為其反對立場的資源；3.反對的行為本身常會促成不平等的再製；4.反對團體的價值中可以發現解放性的教育種子存在。<sup>10</sup>因此，他們針對學校裡學生的抗拒經驗加以深究，以理解這些對抗主流群體意識型態霸權所產生出的豐富意義。

因著女性主義、後現代主義、文化政治等思潮與議題的衝擊與加入，批判教育學培養了更多批判的能量，更使得教育得以肩負起解放的神聖使命，有助於整體社會之轉化。

我們可以說，雖然批判教育學者的關切議題與切入取向漸趨多元與跨科，但其共同特色在於：1.皆出自於對教育不平等、不公正的關懷；2.均藉由探尋不平等的緣由，顯示出他們主張的教育過程與架構；3.尋求矯正那些不平等現象。<sup>11</sup>換言，試圖找出教育發生了什麼問題？為何

<sup>7</sup> Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. (Myra Bergman Ramos trans.). NY: Routledge.

<sup>8</sup> 此處參考自林昱貞 (2002)，及方永泉 (2006)。

<sup>9</sup> 林昱貞 (2002)，前揭文，頁 6-7。

<sup>10</sup> Gibson(1986/1988). p.72.

<sup>11</sup> Gibson(1986/1988). Ibid. p.55.



及如何產生如此的教育弊病？更重要的是如何改正這些沈疴？

## 貳、批判傾向的懲罰視域

在此先介紹馬克思主義及其流派對於懲罰（特別是刑罰制度）的分析。這麼做並不會使我們離題，反而可以瞭解批判教育學之源流之一的馬派理論如何從鉅觀層面剖析懲罰，做為我們思考時的理論架構參考。

基本上，馬克思主義認為經濟永遠是任何社會權力的關鍵所在，生產模式（mode of production）更是社會組織的關鍵決定因素。生產模式為非經濟關係的基礎，並決定了非經濟關係，此種社會結構通常被稱為基礎與上層結構（base and superstructure）。據馬克思主義的觀點，勞動階級與支配階級兩者總是呈現緊張對立的態勢，國家體制在組織統治階級權力、鎮壓政治反對者以推動維護統治階級既得利益的政策上則扮演著至為關鍵的角色。易言之，國家的各種制度皆被資本家利益所綁架，進而將既有的階級分化與不平等予以正當化。<sup>12</sup>

馬克思主義分析懲罰議題一向與階級鬥爭的視角脫不了干係。像「懲罰如何在階級關係中運作？」「受到階級關係如何地形塑？」「懲罰如何促成階級關係的再生產？」之類的問題，都是諸相關研究的主訴問題。馬克思主義的研究有著多元的取向，但各家分析的論述雖然焦點與訴求不同，但都具有共同的理論架構，即是將懲罰與特定財產關係以及統治階級盡力維持對從屬階級在社會與經濟上的支配加以連結起來。<sup>13</sup>

舉例來說，W. Bonger 的《犯罪情形與經濟狀況》（*Criminality and Economic Conditions*, 1916）以馬克思主義的立場分析犯罪與懲罰議題，簡單地說，他認為犯罪之所以產生主要有二個因素：1.需求與剝奪都代表著社會中弱勢族群的存在；2.貪婪與自私的動機則是在強調相互競爭的資本主義社會產生與強化出來的。因此，如果犯行是與經濟有關的話，用馬克思的話來說，正因為經濟系統異化了人的自身與他人，這種異化鼓勵了人們彼此競爭而非互相合作。故在布爾喬亞的社會，犯罪變得正常的社會現象，人們有著各種需求、人們貪婪，也對彼此漠不關心，這些也變成人類所謂典型的動機。<sup>14</sup>Austin J. Turk.總結 Bonger 理論論點

<sup>12</sup> Garland, D. (1993). *Punishment and Modern Society: a study in social theory*. Pp.85-87.

<sup>13</sup> Garland, D. (1993). *Ibid.* p.88.

<sup>14</sup> Murphy, J. G. (1973). *Marxism and Retribution*. In *Philosophy and Public Affairs*,

為：犯罪行為幾乎可以全然歸因於自我主義與機會不公的環境兩者的交互作用。<sup>15</sup>

Rusche & Kirchheimer (1939) 的《懲罰與社會結構 (Punishment and Social Structure)》則是馬派之中最為人熟知且最具影響力的一部作品。其內容大多在敘述刑罰方法的歷史，描述中世紀到廿世紀中葉的刑罰發展。書中列出的懲罰理論命題具馬克思主義色彩者有：

1. 懲罰被視為一種特定的歷史現象，僅以獨特而具體的形式存在。如作者言：「懲罰本身並不存在，存在的只是具體的懲罰系統與特定的刑事實踐。」懲罰的歷史性為馬克思主義論述的核心。
2. 懲罰的歷史特定性必須以一種非常明確的意義來理解。「每個生產系統都會找到符合其生產關係的懲罰」這個說法，簡要地表達了馬克思主義對人類歷史的看法與懲罰在其中的定位。
3. 懲罰的獨立重要性原則是其中重要的理論原則，同時也能有效地自我證成其研究。他們認為：「懲罰既非犯罪的單純後果，也非犯罪的反面，更不只是為目的所決定的工具。...我們並非否認懲罰具有特定目的，但我們認為不應單純以目的來理解懲罰」。因此，雖說所有的懲罰系統在某種程度上都是為了控制犯罪，但特定的刑罰方法並未完全只受限於該目的，而是取決於廣泛的社會力與決定因素。
4. 刑罰制度必須置於它們與其他制度以及社會政策非刑罰面之相互關係的脈絡底下。透過該書，我們得知刑罰制裁如何與有關遊民、乞丐、工人或領取救濟金者的當代政策相互協調，以及某些制度中的原則與技術如何移轉到其他制度當中。
5. 懲罰不應被視為社會針對個人犯罪所做的回應，而應視為深深涉入富人與窮人、資產階級與勞動階級之間的階級鬥爭的機制。
6. 懲罰的真正功能在於支撐某個階級的利益以對抗其他階級的利益，但受到意識形態扭曲的影響，使得懲罰制度被認是有助於

---

2(3). pp.234-235.

<sup>15</sup> Murphy, J. G. (1973). Ibid. p.236.

社會整體的。<sup>16</sup>

除了 Rusche & Kirchheimer 外，俄國法學家 E. B. Pashukanis 與英國歷史學家 D. Hay 的論點也值得我們注意。兩者皆認為懲罰和意識形態的正當化以及階級壓迫有密切關係，不過兩者間還是有側重的不同。前者強調運作於社會能動者背後且通常不為察知的結構力量與文化形式的影響力；後者則強調深思熟慮的人性行為與當權者的策略計算。<sup>17</sup>

Pashukanis 認為，正義乃是作為某種衡平或公平的交易，即是一項傷害行為與另一項與之相當的傷害行為的交換。這種與之相當的（equivalent）觀念，使懲罰成了交易行為，犯罪者來償還債務。不過，Pashukanis 堅持「每個在歷史上出現的刑罰政策皆出自階級的教唆，上面銘刻著該階級的利益」並反駁了無法看出這種隱含階級面向的理論家：「從社會整體利益推導出刑罰政策原則的偽刑法理論，在有意或無意中扭了事實。社會整體並不存在，只存在於法學家的幻想中。我們所面對的，其實只是有著矛盾利益的各個階級」。<sup>18</sup>

Hay 的懲罰理論則主要針對十八世紀英國刑事司法的特定歷史。他分析了英國司法之演變，在以威嚴（majesty）、正義（justice）與慈悲（mercy）三個說服性主題之共同陳演下，得到了法律的一種意識形態架構。這看似普遍的社會現象，實則具有深刻的階級取向。Hay 認為，這種精緻的意識形態系統是無數的短期決定的後果，奠基直覺、試誤以及關鍵行動者清楚知道什麼是統治者的最終利益。<sup>19</sup>

馬派的懲罰議題研究，不論是以馬克思主義的理論架構或是借用其概念與論證，都試圖找出懲罰如何受到社會脈絡下的結構性（經濟、文化、階級利益）影響。綜合來說，馬克思主義及各流派理論對懲罰議題的探討重點，可以整理如下：

1. 作為壓迫與意識形態的國家控制機器，刑罰是更為廣泛的社會衝突與支配策略中的一環。刑罰除了當作犯罪控制外，也是階級間的對治工具。

<sup>16</sup> Garland, D. (1993). *Punishment and Modern Society: a study in social theory*. Pp.89-93.

<sup>17</sup> Garland, D. (1993). *Ibid*. Pp.118-119.

<sup>18</sup> Garland, D. (1993). *Ibid*. Pp.113.

<sup>19</sup> Garland, D. (1993). *Ibid*. Pp.118-121.

2. 反之，廣泛的意識形態、政治與經濟鬥爭會形塑懲罰並建構其範疇，使得刑罰實踐與統治團體的政治目的與意識形態契合。
3. 法律是意識形態展演的系統，懲罰可以為其提供正當化的功能與效果。透過刑罰的媒介，國家權力與國家暴力能夠以法律形式出現而獲得民眾認同。
4. 懲罰存在於它與其他社會政策的相互關係之間，特別是那些與貧苦者及其生活條件有關的政策。
5. 最重要的是，刑罰實踐受到下層階級的條件與統治菁英對下層階級所採取之策略的形塑。<sup>20</sup>

大體而言，馬派理論對於懲罰議題的分析路線，緊咬著階級間利益複製與控制。主流的意識形態隱藏在充滿虛偽的各種社會政策之中，懲罰只是用以對付那些不識時務的下層階級身上之工具而已。

## 參、利益爭逐下的冤大頭

從馬克思主義及其流派對懲罰制度的分析，我們基本上握悉了制度背後的結構性因素往往隱身在合理的表象裡頭而被傳承著。批判教育學者持著這種觀點追究，試圖揭穿虛偽表象的假面具。他／她們關心社會階級、性別和種族等屬性，研究教育主體與主流文化所構成的優勢文化間之關係。認為外在不均等的權力關係透過兩道扭曲溝通的程序來達成。第一是將單一特定團體的聲音、文化、價值等轉變成社會上普遍的、共通的聲音。這種將特定利益偽裝成普同的利益，並藉由學校教育來強力傳送。第二是對被支配團體進行意識形態的建構，通過被支配團體的認識和誤認作用及歷程，合法化他者的霸權聲音，使弱者無法發聲而變沉默。<sup>21</sup>事實上，批判教育學的觀點未直接觸及懲罰此一議題，卻巧妙且間接地促使我們反思懲罰的合理性。乍看之下，懲罰雖然不是針對特定人士而設，而僅及於犯錯的人身上，但犯錯乃是違反了某項規定，這界定所謂對錯的正統規則是需要質疑。換言，若我們順著批判教育學的分析架構來檢視懲罰概念的三個環節（規則、權威、痛苦），則會發現

<sup>20</sup> Garland, D. (1993). Ibid. Pp.129-130.

<sup>21</sup> 王瑞賢譯（2006）。教育論述之結構化（Basil Bernstein），譯者導讀。台北市：巨流。Ix-x。

批判教育學是把懲罰議題放置在比較高的位置來析理。

### 一、痛苦何來由？

學校已是現代人必去的處所，一個共同的生活場域，一段段青春年華都在此歷經。但如果學校教育所提供給學生的是一個異化的、令其厭倦的、不斷受挫的以及一大堆與學生真實生活不相干的經驗的話，那麼對學生來說便像是受罰一樣。

現代教育系統並不是一個我們長久信奉的自由、民主、平等的理想實踐，批判教育者發掘出這點。Bowles & Gintis(1976)出版的《資本主義美國的學校教育：教育改革與經濟生活的矛盾》(Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life)從長遠歷史的眼光分析美國經濟體系運作與教育體系的符應關係。Wills(1977)出版的《學習成為勞工：勞工階級子弟如何取得勞工階級工作》(Learning to labor: how working class kids get working class jobs)歸結出勞工子弟的生涯決策乃基於其對生活機會的現實評估，認為學校教育的內容對自己的未來幫助甚少，因而失敗了。這些經典的研究，雖然取徑上各有不同(再製—抗拒)，但都把矛頭對準了資產階級價值觀在學校系統背後玩弄著華麗的文字理想，從而再製了特定階級的利益也打壓了弱勢階級翻身的可能性，讓弱勢學生覺得上學是痛苦的。

上學是痛苦的，因為學校讓他／她們充滿失敗經驗。弱勢者必須被迫放棄自己的文化資本、街頭文化知識以及尊嚴，在既定的不公平架構下去和別人競爭。然而，不上學也可能是痛苦的，因為他／她們可能被迫提早進入職場，但由於尚未準備好，只好走上街頭去尋求其揮灑的天空。事實上，未來可能對他／她們同樣地不利且充滿敵意，成功的一天難以降臨似的。若幸運的話，他／她日後或許能找到一個低階、低收入的勞力工作餬口。這些不是文學著作中純想像劇情，而是真實發生在我們生活世界的大規模個案實例。不上學，對弱勢學生來說，是雙避(avoidance-avoidance)衝突的難以抉擇。<sup>22</sup>

輟學(dropout)雖被視為學校失敗的指標之一，可是對於僅僅採取將中輟生找回校園的抓人行動，而不進一步去思考學生輟學背後的結構

<sup>22</sup> McLaren, P. (1989). *Life in schools: introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. P.205.

性因素，要解決這樣的問題恐怕緣木求魚。學生不喜歡上學，事實上並不是學生個人學習意願的問題。但教師們卻習慣於將學生的失敗加以「心理學化」，也就是將這樣的學習問題歸因於學生個人的特性，如欠缺動機或自我概念低落等。這種責怪受害者的心態的確令人心寒。<sup>23</sup>學生輟學很少是自願的，而是被體制推出去的。而留在校園裡頭順從的學生也常感到學校文化與之格格不入。

就現代主義的意義而言，學校具有道德義務培養具有功能性識能（functional literacy）的學生。這種為國育才思想下所傳授的知識文本，自然受資本主義嚴格地形塑。資本主義社會特重競爭，這種惡性競爭也在校園盛行。學校中的惡性競爭遵照達爾文的適者生存理論。只有優秀者才能勝出，成功便是將其他競爭者打敗。這實在是毫無道理，它讓人與人之間引起負面情感，也貶低了個人自尊。這種為了競爭無所不用其極的情節不斷在學校中上演。<sup>24</sup>競爭文化尚只是整個惡劣學習環境中的一個環節而已。

除了正式課程的內容受到特定權力階級的綁架，潛在課程的部分也緊緊被操弄。如此地壓迫、歧視弱勢學生，令其喘不過氣。現代的學校顯然已是多數學生痛苦的深淵。

## 二、 規則是誰訂的？

主流文化對附屬的階級或團體進行宰制、支配，必須經過霸權（hegemony）的運作過程。霸權指的是一種宰制的維持，但它不見得憑蠻力，而主要經由一種共識、統一的社會實踐、社會形式和社會結構來進行。<sup>25</sup>不過，霸權的宰制，若沒有意識形態的支持，則無法成功運作。<sup>26</sup>意識形態可以定義為「社會用來解釋、澄清、了解社會世界與政治世界，以及給社會或政治世界賦予意義的思考架構」，其扮演了二種功能。積極地說，它提供我們在世界中獲致某種特定的覺醒意識，並從中採取行動；消極而言，這些觀點乃至於行動都是有選擇性的。<sup>27</sup>換言，我們藉著它而做出一切行動的判斷，卻也受限於這些參考架構的框限。

<sup>23</sup> McLaren, P. (1989). Ibid. pp.204-210.

<sup>24</sup> Kanpol, B. (1999). *Critical Pedagogy: An Introduction*. 2<sup>nd</sup>. Pp.36-37.

<sup>25</sup> McLaren, P. (1989). Ibid. p.177.

<sup>26</sup> McLaren, P. (1989). Ibid. p.180.

<sup>27</sup> McLaren, P. (1989). Ibid. p.180.

當權力關係出現失衡，宰制的現象便會產生。宰制的系統會藉呈現自己為合法的、明顯公平的、值得尊敬的，以維持其地位。此即合法化的過程，也是意識形態的負面功能之呈現。但這種負面功能卻時常被隱瞞、否認、掩飾，使之精巧而不被人察覺。而繼續維持這樣的宰制關係，則會致使分裂化（Fragmentation）的出現。<sup>28</sup>這種分裂化也導生所謂的違規情形。

我們先提已經說明學校何以成為一個痛苦之所，但學生往往被迫要在學校待上好長一段時間，特別對義務教育階段的學生而言。留下是無奈的，於是學校似乎成了其虛度光陰的監牢，違規的行為也就成為打發無聊時間的可能行徑。調皮搗蛋的小鬼頭雖然到最後多被收編，但有些頑固不靈的小子總是成為校園中的頭痛人物。前者的行為，多被視為違規行為；後者的行為，則不僅是違規而且是抗拒行動。不屬於抗拒行動的違規行為，充其量，是個體面對這種不公平的教育體制所做的調適。抗拒行動則是反抗那些族群、階級、性別等壓迫性的刻板印象，以及挑戰其他支配性結構價值所表現的行為。<sup>29</sup>

學生之所以違規與抗拒，並不是他／她們天生反骨，而是結構因素促使他／她如是反應。但如果我們天真地以為規則是公正無私的，它不偏袒任何一方，只對違規的人進行懲處的話，那麼我們可要當心了！因為它可是特權階級的理性，他們的權力觀點一再漂白與強化，藉著所謂公正的理想，一再掩飾自己的利益。<sup>30</sup>

一切規則看似提供了公平的遊戲。但事實上，卻是相反。它從一開始就承載了主流階級的利益。故當我們強調每位學生都應該遵守校規、班規，在這些規定面前，人人平等。我們已經忽略了每位學生背後各自背負的文化、性別、階級等屬性在他／她們身上的印記，我們抹去了他者的差異，自以為將他／她放置在公平的遊戲競賽裡頭。實際上，卻已經將他／她推向不公平的起點上，可能一鳴槍起跑便會違規受罰的危險處境。

<sup>28</sup> McLaren, P. (1989). Ibid. p.181.

<sup>29</sup> Kanpol, B. (1999). Ibid. pp.46-48.

<sup>30</sup> McLaren, P. (1989). Ibid. p.257.

### 三、 誰才有權威？

Gramsci (1971) 指霸權是一種社會控制，多藉由社會的道德和智識領導者參與其中，強化社會中的主流文化、價值和真理。Gramsci 洞見每一個霸權的關係必定是一種教育關係。教學工作過自己的文化實務，合法化自己的動機，確保特定的權威模式。<sup>31</sup>

Freire 做出了這樣的比對，他認為傳統教育中的囤積 (banking) 概念反映了以下的師生關係：<sup>32</sup>

1. 由教師來教學，而學生只能被教
2. 教師知曉一切，而學生一無所知
3. 由教師來思考，至於學生只是被思考的對象
4. 由教師來發表講述，學生只能乖乖地聽話
5. 由教師來施予紀律，學生則只是被訓練的
6. 教師可以決定並強化他的選擇，而學生則必須服從
7. 教師可以行動，但學生只能透過教師的行動產生自己也有行動的幻覺
8. 教師選擇教學的內容，而學生 (未經協商) 只能去適應它
9. 在教師身上混淆了知識與人格的權威，而其所處的地位則是與學生自由相對立的
10. 教師是學習過程中的主體，學生只是客體。

在這種關係裡頭，學生就像 Hegel 辯證中所講的，被異化成奴隸地位。學生是處於被壓迫狀態，任憑教師教他／她什麼就學什麼、就做什麼。在這種權威施展底下，只要他／她必須聽話，必須服從。若是犯錯，懲罰無法避免。而這樣的服從又崇高了教師的權威，使得壓迫／被壓迫的關係更為穩固。懲罰無疑地便是提升了教師的權威，鞏固了壓迫的權力關係。

藉由以上就懲罰的三個環節概念規則、權威、痛苦的詮釋，我們大

<sup>31</sup> 方永泉 (2006)。前揭文，頁 112。

<sup>32</sup> Freire, P. (1972). Ibid. p.73.



致了解批判教育學對於懲罰議題的立場，即是延續著馬克思主義的路子，將此議題置於主流階級利益的複製方向上來抨擊懲罰的偽善。因為規則並不公平、權威有所偏袒，所以所受的痛苦是不義的遭遇。受到懲罰即是受到不義的對待。

## 肆、轉化的批判

批判教育學傳遞著一項重要訊息，即是「治療、修補，並改變這個世界，其他就不重要」。這種積極作為使其超越了馬克思主義「青出於藍、更甚於藍」。我們也不能將這樣的立場想像成第二章第三節介紹的改造論者之同路人。它們兩者之間有著很大的指向差異，必須加以辯明。

批判教育者主張，老師必須要了解學校在知識和權力的面向上所扮演的角色，才能善加利用這個角色，培養有批判能力、主動參與社會的公民。<sup>33</sup>因此，首要任務即是認清教育的政治本質，以及自己可為之處。於是教師被賦予關鍵的任務即是成為轉化型知識份子（transformative intellectuals）。Giroux 進一步指出，教師做為轉化型知識份子最重要的工作便是「解放記憶」（liberating memory）：

為體認大眾和個人的苦難之成因與表現方式，批判教育者應該從構成過去和當前壓迫情境的苦難著手。揭露過去苦難的恐怖，及抗爭所展現的團結和尊嚴，可使我們對造成這類苦難歷史條件有所警醒。<sup>34</sup>

解放記憶不僅是解開受壓迫者的苦難經驗，也是釋放教師本身在其成為教師身份過程的一切受迫。換言，要開啟教師展開行動前的一切經驗障礙，才能進一步去解放他人。我們不可能在自己還未脫離受壓迫者身份之前去完成解放工作，因為受壓迫者容易複製壓迫而不自知。故 Freire 指的意識覺醒（conscientization）也是這個意義。

不單是要解放記憶，更要去實踐。這是一連串的反抗行動。反抗會是一種希望或是危險？它是危險的，因為它挑戰著既有的階級利益，它被視為異端而可能會遭到鎮壓。同時，它是希望，對於受壓迫者來說，它無疑是給了一個反擊的正當理由。

<sup>33</sup> McLaren, P. (1989). Ibid. p.164.

<sup>34</sup> Giroux(1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. N.Y.: Bergin & Garvey. Pp. xxxiv.

教師覺醒進而採取解放行動是種反抗，是對自己受壓迫的過去的反抗。他／她若真的醒悟，便能同理學生的次文化所傳遞的反抗意義，不再將之視為危險。故學生的反抗與教師的反抗都帶來一種希望，一種改變自身過去與未來的偉大希望，這便是人類最大的且成功的解放。

## 伍、小結：雙重懲罰

之所以稱之為雙重懲罰，主要從兩個面向詮釋出不公不義情事存在。首先，批判教育學非常質疑懲罰規則的訂定與施行，其以為規則與權威都反映了資本主義者暨主流文化的既得利益，從而對於弱勢族群構成一種不公平的遊戲。換言，其宣稱規則是公平的，大家應當遵守，卻是隱藏著規則可以擁護既有的不公平。此為第一重。再者，弱勢者的反抗被視為異端挑釁，時常被加以鎮壓弭平，喪失其正當發聲與永久翻身的機會。此為第二重。因此，批判教育學質疑我們習以為常的懲罰，其背後隱匿著形成「雙重懲罰」現象的源頭，不得不察！

### 第三節 普世的價值—掙來的基本尊嚴

由人類歷史發展的觀點來看，人權可說是以血淚掙來的「寶石」。這寶石的價值即是光芒閃耀的人性尊嚴。但稱人權為寶石，又有些許矛盾。如果在概念上是只要人，即應具備人權。是人理應是人生而具備的，不是嗎？可惜的，在古今中外的祖先們的身上倒未必是。故人權真可謂得來不易，彌足珍貴！

懲罰議題之所以受到閃光燈的注意，除了本身議題的特殊性外，也與國內人本團體的多年努力，加上後續投入人權教育的政策推動，這種熱鬧登場的情勢，合力逼走了教育上的「體罰」怪獸，卻似乎留下許多孤獨的教育老人，過不慣這種具有新的人味的生活。本節的重點倒不是重述以往台灣已習慣的SM教育模式，而將焦點擺放在這些論述如何從人權的角度修理懲罰（特別是體罰）。

#### 壹、人演化，人權演進

人權是每個人生而為人就當擁有的道德權利（且必須落實在法律上，成為法律權利），其具備普泛性(universality)、個別性(individuality)、至上性(paramountcy)、可行性(practicability)與強制性(enforceability)等五項特徵（Macfarlane, 1985: 3）。故，不論在何方、何種人種、何種政權，都應一體適用，不得隨意剝奪。雖曰如此，但在人類的歷史上，人權卻不是與人的歷史同時誕生，人總是因為階級、性別、宗教、種族等不同性屬而享受不同的權利。

從十七世紀歐洲開始一連串的重要法案、宣言以及思想家的倡議，人權的歷史發展至今幾乎成為世界共識。不過，1940年以前，人權保護國際化的觀念並未蔚為風氣，至英國費邊社會主義者威爾斯（Herbert G. Wells, 1886~1946）於1939、1940年分別起草了「權利宣言」(Declaration of Rights)並發表了專書《人權》(The Rights of Man or What Are We Fighting For?)後，此主題才成學界、輿論界與國際社會所關切。最為人熟知的具體成果就是1948年12月10日聯合國大會通過的「世界人權宣言」(陳秀容, 1997: 118)。

世界人權宣言承襲了西方思想傳統的人權觀念，強調個人人權的普遍與至高性。其反映的「人權國際化」觀點也普為世界各國承認。但在

實務的執行上，各國不僅步調不一，更對落實人權的項目優先 (priority) 呈現歧見。其中又以「第三世界」國家於 1968 年發表的「德黑蘭聲明」(The Proclamation of Teheran) 最具代表。藉以表達他們對西方國家個人主義式的人權觀之不滿，並要求西方國家重視各國社會背景與生態變遷的重大差異。「第三世界」國家主張的人權理論，主要認為個人與社群 (community)、國家的關係不是衝突對立的。個人的認同感乃根植於隸屬的「社群」，且深受影響。個人人權必須同時考量集體的以及個人的發展可能，使個人在所隸屬的社群系絡中得到成長 (Marasinghe, 1984: 32-33; Welch, 1984: 15-17)。故不可讓予的或絕對神聖的個人權利並不存在。甚至個人權利的取得，還附帶履行社會義務的條件 (Rosenbaum, 1985: 551-552; Triandis, et. al., 1988: 335; Triandis, et. al., 1990: 1019)。且基於國家發展以及有限資源利用的需要，個人權利必須有所妥協。同時強調國際間必須在沒有歧視的基礎上，增加對「第三世界」國家的實質援助 (cf. Lawson, 1991: 1294)。這些理念後來便表現在「環境權」、「科學與技術的使用宣言」、「和平權」與「發展權」等聯合國的各種人權宣言中 (陳秀容, 1997: 119-122)。

Karel Vasak (1977) 以「三代人權」說明近代人權概念強調重點的演進。「第一代人權」主張的權利乃是以西方價值取向為首，算是帶有資產階級色彩的人權觀，其本質是爭取個人自由與減少政府干預，相當於要求「公民政治權」的保障。「第二代人權」是那些需要政府積極作為以求社會平等的「經社文化權」，強調像工作上的權利、享受社會福利的權利。至於那些建立在「社群」、集體的「團結」(solidarity) 和同胞愛 (fraternity) 的基礎上，並透過國際社會共同努力，始能落實的「和平權」、「環境權」等，則為「第三代人權」(陳秀容, 1997: 122)。

當然，這種敘述以代來形容人權的演進有些不恰當。首先，「代」的概念，雖意指人權具有一種演化的 (evolutionary)、動態的 (dynamic) 的特質 (陳秀容, 1997: 122)。可是，「代」在生物學上，帶有出生順序先後之意。以「代」來闡述，容易被誤認為各種人權項目所當實踐的順序，而忽略了全方位的保護。同時強調「代」，亦隱含「“新”取代“舊”」之意，也令人以為公民權、經濟權等前代人權的主張已落伍或被淘汰 (Donnelly, 1989: 144)。

再者，第三代人權突顯的是社會或種族 (peoples) 的集體人權 (collective human rights)。雖然其貢獻了以社群角度來看待「個人」的

界定，使「個人」由道德假設的前提走向社會實際的脈絡來闡釋，但這也不盡然是個無爭議的概念。集體權利的「集體」，包含著家庭、社區甚至是國家。它們都可以擁有各種不同的權利，但那些並不同於（個人）人權，也稱不上是人權。人權的起源畢竟是為了對抗政府或社群的壓迫，而承認集體人權正可能威脅個人人權的保障，使得人權原是解放個人的工具轉變成壓制個人的新桎梏（Donnelly，1989：143-147）。

不過，我們可以理解的是：人權一詞雖同，但內涵卻隨時代及社會脈絡而有差異。相較於第一、第二代人權所指的「自由權」、「社會權」，第三代人權「集體權」則顯得突出，其主張可歸納有二：一是堅持人權概念是特殊的，會有文化脈絡上的差異；二是同意人權概念的普世性，但主張在不同的社會與經濟條件下，實踐上會有不同（蔣興儀，燕珍宜，2001：80）。但我們不宜以特定條件下會有人權實踐上的差異作為搪塞，而應該致力於克服有限的條件，使人人皆可以享有生而當有的權利。

## 貳、迎接人權教育

公元二〇〇〇年政黨輪替，民進黨執政的陳水扁總統明白宣示「人權立國」的目標，人權相關工作才由政府相關部門進一步研議與積極推動。這步棋是正確的，唯需要長期的投入耕耘才能豐收成果。不可否認，人權教育的推動絕對是其中關鍵的一環。

公元二〇〇一年四月，教育部人權教育委員會成立，由部長擔任主任委員，聘請學術界及民間團體人士擔任委員。成立後，即訂定以下推行事項：校園人權措施之改善；人權教育之研究、發展與評鑑；人權教育之師資人力培訓；人權教育之課程與教學發展；人權教育之宣導推廣人權教育之國際聯繫與交流。二〇〇一年六月，教育部函頒的「教育部人權教育實施方案」便將規劃人權教育之研究發展與評鑑、培訓人權教育師資、發展人權教育課程及教材、加強人權教育宣導、改善學校人權措施等。之後，教育部也相繼地委託專家學者們積極投入相關的研究，如：《各級學校友善校園人權指標及檢核量表研訂計畫》《各級學校人權評值項目之建立與研究》《世界各國推動人權教育之比較研究》《高中職以下學校教師人權意識調查》等，國內學者、中小學教師以及關心人權的人士也積極耕耘人權教育方面的理論與實務。

人權教育應當是為了培養尊重與容忍的態度，提供人權的知識，以

激發學生的人權意識，並使學生能將所學轉換至社會、政治的實際應用層面 (Lister, 1984)。也就是教導學生認識其應有的權利，並善誘其去實踐這些權利；而當權利受到侵犯時，也能去捍衛它。同時，也懂得他人同樣享有這樣的權利。因此，其內涵包括了認知層面—能體認人權之精神與意涵，與行動層面—必要時可以行動保障及捍衛自己與他人的基本權益。

2004 年民間團體曾發起「終結體罰，建立友善校園」<sup>1</sup>的活動，呼籲各界重視校園體罰的問題。目前教育部也積極推動友善校園運動，鼓勵各級學校（尤其是高中職以下）辦理友善校園之營造，其中也包括禁止體罰這一項工作。的確，所有的權利，可以被當作是一種「最後訴求」(last resort)。只有當某人未擁有它，或擔心無法執行某活動以享有它時，權利才會被宣稱 (Donnelly, 1985: 21)。在臺灣，正因為有關學生人身、人格的權利一向受到忽視，因此體罰才會肆無忌憚地存在於校園當中。

## 參、學生的權利

「所謂學生權利，詳細地說，即當一個人當其為學生時，其在教育情境中所享有的權利，此種權利雖可因學生年齡、身心發展程度不同而有所差異，但其受法律保障及受他人尊重，則無二致」(吳清基, 1988: 78-79)。從人權的角度來看，學生的權利包括：言論或意見表達之自由；結社、集會的自由；宗教的自由；個人隱私；教育平等權等 (Fischer & Schimmel, 1982)。而在我國的憲法及教育基本法的相關規定上，也幾乎囊括了上述這些的權利內容，進一步整理如下：

### 一、 憲法所保障的權利

由於憲法賦予的是所有國民之權利，「凡人民之其他自由及權利，不妨害社會秩序公共利益者，均受憲法之保障」(第廿二條)。但例外是「...除為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序，或增進公

---

<sup>1</sup> 參考自「終結體罰，建立友善校園」活動新聞稿。該活動發起之團體與代表有：中學生學生權利促進會：蔡宗翰；永和社區大學：周聖心；後四一〇教改論壇：李丁讚（清華大學教授）、林學淵；女學會代表：陳惠馨（政治大學法律系教授）；台灣人權促進會：魏千峰（律師）；澄社：顧忠華（政治大學社會系教授）；勵馨基金會：紀惠容（執行長）；女學會：盧孳豔（理事長）等～  
<http://www.tahr.org.tw/site/active/2004.04.06.htm>

共利益所必要者外，不得以法律限制之。」(第廿三條)。故學生所享有的權利與一般人並無不同，大致有自由權、平等權及受益權<sup>2</sup>三大類，分項介紹如下：

### (一) 自由權

#### 1. 身體自由

《憲法》第八條：「人民身體之自由應予保障。除現行犯之逮捕由法律另定外，非經司法或警察機關依法定程序，不得逮捕拘禁。非由法院依法定程序，不得審問處罰。非依法定程序之逮捕、拘禁、審問、處罰，得拒絕之。」雖然依《民法》第一〇八五條：父母得於必要範圍內懲戒其子女。表示家長有管教子女之權責。又教育人員本於其職責所在，對於學生也有管教權，管教手段也涵蓋懲處。當然，此處所指的懲罰與司法系統的犯罪偵查防治之法定程序自有不同。但原則上，人的身體自由除法令另定外，一般人都無權任意處置。

#### 2. 隱私權

隱私乃是個人領域得以保留之事務，其他人不應侵入的領域。<sup>3</sup>基本上它是個人自由權與人格權的延伸。積極來說，它強調個人私生活事務不受恣意公開干擾之權利，或是個人對其私密空間的自我控制；消極地說，則是個人資料控制支配權，即賦予個人對其資料有權決定是否開始或停止被他人蒐集、處理及利用，亦可要求已蒐集、處理及利用其個人資料之他人，有義務對其開示提供該個人資料。並且，假如發現其被蒐集、處理及利用之個人資料有誤時，亦可要求更正。<sup>4</sup>憲法對於隱私權並無具體明文，但《憲法》第十二條：「人民有秘密通訊之自由。」說明了個人通訊內容不得受他人窺探、監聽、檢查、利用等。學生

<sup>2</sup> 由於受益權與懲罰議題較無直接關連，故略。

<sup>3</sup> 陳河泉(2001)。隱私權在我國法制之規範現況與未來展望，**全國律師**，5(6)，頁21。

<sup>4</sup> 李科逸(1999)。網際網路之隱私保護。**資訊法務透析(1999/3)**，頁21。

之個人通訊內容除非必要，不然教師無權過問。同樣地，學生所有物之隱私也一併適用。

### 3. 財物權

《憲法》第十五條：「人民之生存權、工作權及財產權應予保障。」學生個人帶到學校的物品及錢財，都屬於學生或其家長的財產。除非證明為非法持有或不當所得，否則不得任意沒收。

## (二) 平等權

《憲法》第七條：...人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等。如《憲法》第一五九條：國民受教育之機會一律平等。《教育基本法》第四條：人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。因此，學生在校不得因其不同之身份屬性而受到不平等之對待。

## 二、 學生在校所享之權利<sup>5</sup>

### (一) 健全人格發展權

《教育基本法》第二條第一款：「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。」

《教育基本法》第三條：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。」這些都表示人民之人格健全發展權利應受到保障。

---

<sup>5</sup> 以下標題皆參考自邢泰釗（1999）。頁 54-56。唯裡頭內文及法條引用有幾處稍加刪改。其中像「證書請求權」「轉學權及轉校權」「罷教權之排除」等權利，因與懲罰議題較無相關，故略。



## (二) 不受傷害權

《教育基本法》第八條第二款規定「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」。舊版《教師輔導及管教學生辦法》第十八條規定「...以其他適當措施管教學生時，其執行應經適當程序，且不對學生身心造成傷害」。若致使學生受傷時，教師則依法要負刑、民法之責任。

## (三) 課業及課外接受輔導權

課業上的輔導是教師的職責，也是學生的權利。課外輔導，則必須在法令許可範圍內行之，否則應受懲處。有益學生身心的課外活動及社團活動，學校應予鼓勵，並且有協助與輔導的責任。

## 肆、向體罰宣戰

Straus & Donnelly 主編的 *Corporal Punishment of Children in Theoretical perspective* 書中將體罰定義為：體罰是指使用身體的力量，意圖造成孩童體驗到痛苦，但並非傷害。其目的是為了矯正或控制孩童的行為。<sup>6</sup>這個定義大致可以區分出校園內教師濫用暴力與體罰之間的差別。

在此，我們將懲罰議題暫時限縮在體罰上。體罰屬於懲罰，但它的概念範圍較為狹窄，通常指涉與身體直接作用的懲戒方式。真實發生在台灣教育場域的體罰事件應該不計其數，能見諸報導的通常只是冰山一角的反映。國內關切體罰議題，且積極推動反體罰最有力的團體即是人本教育基金會。據人本教育基金會所設立的體罰論述研究室之統計，截至目前有浮出檯面的案件有 767 件（見表一）<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Straus, M. A. & Donnelly, M. (2005). Theoretical Approaches to Corporal Punishment. In Straus, M. A. & Donnelly, M.(Eds.). *Corporal Punishment of Children in Theoretical Perspective*. P.3.

<sup>7</sup> 資料參考自體罰論述研究室之公 <http://tfar.info/archives/category/announcement/> 該網站所載件數統計為 749 件，統計時間迄 2007/5/18 止。但研究者重新計算件數為 767 件，可能該網在登錄件數時，未適時更新統計數值之故。

表一 國內校園體罰事件統計

年代	件數
1938-1950	43 件
1960 年代	43 件
1970 年代	13 件
1980 年代	25 件
1990 年代	252 件
2000-2007	391 件
—	共 767 件

我們有理由相信體罰事件的黑數更多，且按上述的統計內容觀之，至 1990 年代後，統計件數可用「爆增」來形容。不過，這不意謂實際發生體罰的次數變多了，毋寧說是體罰事件更受到關注，以致於它的見光率提高。我們可以說，台灣的反體罰運動歷經十餘年的努力<sup>8</sup>，到了 2006 年 12 月 12 日通過《教育基本法》修正案，明定「不能使學生受任何體罰」後，總算獲得了具體成果，「一個不打小孩的國家」之理想終於在法理上實現。

推動這項修正案最主要的團體即是人本教育基金會。我們在本節要討論的立場也以人本教育基金會為核心團體，說明其如何看待懲罰（體罰）不合理之處。人本工作者推動反體罰運動，大致從「推動立法」、「文章宣導」、「校園觀察」幾個層面進行。這些層面的工作都不是分散的，而是彼此關連的。

在推動立法方面，人本學者史英說明了何以要以立法來禁止體罰，他認為 1.立法有宣示與教育的效果，如《家暴法》即是使人民瞭解到暴力不因其隱於私領域而合理；2.立法才能促成有效配套，立法是配套的先決條件，先立法才有配套出現的可能；3.就因為目前只有行政命令，所以學校才做不到零體罰。<sup>9</sup>

<sup>8</sup> 時間計算自人本團體於 1989 年發起「愛他，就不要傷害他」反體罰運動開始迄今。

<sup>9</sup> 2005 論立法禁止體罰，摘自人本基金會「禁止體罰立法說帖」，2005 年 12 月 12 日。本段文引自 <http://tfar.info/index.php?cat=2>

當然，教師是此議題的關係人。他們可能困惑：「一旦立法，教師們會變成『漸凍人』嗎？」「一旦立法，會不會使得基層教師動輒得咎？」「有不傷害學生身心前提之下的學生身體懲戒權嗎？」史英也針對這幾個問題加以釋疑與反駁。

首先，若質疑立法禁止教師體罰學生會使教師變成漸凍人而無法再教下去的話，人本教育者認為，這表示教師專業不足，甚至不適合從事教育工作。他們主張現行的教師專業仍有進步的空間。

再者，部分教師會有「動輒得咎」的疑慮，可能代表其對於「權利保障」或「申訴管道」沒有信心。難道因為害怕老師動輒得咎，就不修訂《教育基本法》，而任學生們動輒受傷嗎？「動輒得咎」的說法反映著一種單憑想像的恐懼，但是「動輒受傷」則是每天在台灣不斷發生的校園紀實。

第三，「身體懲戒權」可能是體罰的變相說法，無非是一種控制他人身體、或讓他人身體感到不舒服，以達到某種處罰目的的手段。說穿了，是一種「用暴力解決問題」的模式，而這有違教育目的也侵犯了學生權益。<sup>10</sup>

最後，人本教育者維持一貫的教育主張：「教育，無非是希望孩子們活潑且自信成長，而不是變得退縮怕事；讓孩子從大人身上學會獨立思考、學會說明道理，而不是學會複製暴力、強權制人。世界上多數國家，都為了達成這樣的教育目的，而立法禁止體罰。」來說服立法諸公得以支持這項修正案。<sup>11</sup>

除了這個說帖中的論點外，人本教育工作者在論述上對體罰議題的切入面向大致有三。其一，申論其基本的教育主張：關於人之為人，必有其尊嚴與權利，不能因為其年紀大小而有所差異。若必須有差異，則年紀小的個體更需要受到保障與尊重。其二，主攻體罰的強烈副作用：體罰雖然有效，但效果短暫且有嚴重後遺症。這種後遺症實際上不是治病，而是致命，應當予以禁止。其三，檢討校園文化與教師專業：校園文化結構凌遲了教師的教育專業，在諸多結構性因素（如升學主義、管理主義）助長了這樣的手段應用。要使體罰得以禁絕，必須根除這樣的

---

<sup>10</sup> 同前註。

<sup>11</sup> 同前註。

文化與提高教師的專業。

## 伍、不只是副作用太強

雖說人本教育者反對體罰，不光是因為體罰致使的暫時性疼痛可能會造成小孩永久的傷害此一原因而已。將焦點停留在體罰副作用上，也可能導生出「降低體罰的副作用」即可解決體罰爭議的想法。但這並不足以反映出人本教育者的根本立場。讓我們看一下史英與同學們的對話片段：<sup>12</sup>

我反對體罰的原因就是因為它太有效，不是因為它無效，雖然它會引發種種後遺症，但我們可以把引發後遺症這種情形歸於不良體罰。如果體罰技術很好，而且老師很用心的話，後遺症可以降到最低，所以我同意剛剛那位同學說的，可能有「沒有後遺症的體罰」；但是如果要花那麼多力氣、時間去改變學生對於體罰的意義的詮釋，包括後遺症的預防，把這些力氣都用在教學上的話，你也就可以不用打了...

的確，體罰不是沒有用，而是效果太好。但這種效果未必符合教育之初衷。與其去尋求一個可能不存在的「沒有後遺症的體罰」，還不如教師多花點「心」在孩子身上，畢竟教育的重點在「心」，不在「手心」。<sup>13</sup>這才是人本教育者最至切的關懷。

前面引用的論述例子，其實在論證上顯得有些寬鬆。之所以說其寬鬆，乃是因為這樣的論述，似乎傳達了尚有一種理想性的、無後遺症的體罰。然而與其追求它，不如多花心思在學生身上，也能達到同樣的期望。換言，體罰仍在最寬鬆的意義上被接受為一種合理化的手段。也就是說，如果有這樣一種沒有後遺症的體罰，那麼或許可以接受。

但多半時候，人本教育者反對體罰的立場，是十分明顯且強硬的。名之為強硬，指的是他／她們認為：體罰根本就是暴力，是不對的事，因此沒有妥協的餘地。這樣的論點則是根本上否定體罰這種手段的合理性，不管其目的為何，都不能接受。

<sup>12</sup> 史英在課堂上與學生的討論對談。載於〈體罰、威權與管理主義〉一文。人本教育札記，120（1999/6/1），頁21。

<sup>13</sup> 教育的重點在「心」，不在「手心」此段話，句短意長，可以充分表達出人本教育者的思想。引自人本教育札記，83（1996/5/1），頁41。

人不能打人，而且不能因為任何理由而打人，即使人本教育基金會反對體罰，也不能因此動手去打體罰人的老師，不要使用暴力是學校從小教我們的。<sup>14</sup>

我們都知道，別人犯錯不能成為我也去犯錯的理由。人本教育基金會希望每一所學校都能認真辦教育，不要把有體罰當成有認真，既然大家都是人，人跟人之間怎麼能以「打」相待呢？<sup>15</sup>

人不能使用暴力，以暴制暴是不對的。這些都是十分鏗鏘有力的主張，宣示著人必須要有尊嚴，且不以暴力相互對待。

看完人本教育者對體罰如此堅定的立場與主張，有些人還是不想給予掌聲鼓勵！甚至會丟一個很難很難但很實際的問題來考考人本教育者。這個問題便是：「就算不要體罰，但是，難道一點點處罰（懲罰）都不可以嗎？」<sup>16</sup>

人本教育者的回答是：

在「兒童道德判斷」這本書中，皮亞傑提到有兩種懲罰：一種是「抵罪性（expiatory）」的懲罰，這是指當犯錯時（例如不顧大人勸告而打破杯子），小孩就接受一些痛苦為代價（例如被打手心），但這個痛苦的代價，和他所犯的錯誤並無「必然的」關聯（也可以改成打屁股），亦無「物質上」的關聯（手心和杯子本來就不相干），也沒有「因果上」的關聯（並非因為手心欠打，才打破杯子）；他之所以被打手心，純粹只是為了抵罪。另一種，則是「回報性」的懲罰（punishment by reciprocity）；是指小孩接受所犯錯誤的直接後果，例如沒有杯子可用，或用他自己的零用錢，或打工錢，再買一個杯子來賠等等，是設法讓事情回到犯錯之前的狀態。（「回報」二字並無報復的意味，或者譯為「返回」<sup>17</sup>更恰當）

不用說，抵罪性的懲罰並無教育的意義，無助於小孩的道德判斷，相反的，由於其因果關係不明，還會有嚴重的後遺症：小孩只

<sup>14</sup> 引自人本教育基金會《回答居仁學生的疑問》（2005/10/26）  
<http://tfar.info/archives/category/manifesto/>

<sup>15</sup> 同前註。

<sup>16</sup> 史英（2004）。誰主張體罰？澄清「他律」的迷思。  
<http://tfar.info/archives/category/manifesto/>

<sup>17</sup> 也有譯為「復償」一詞之說。

記得大人罰了他，卻忘了為什麼被罰，因而破壞了原本充滿愛與關懷的親子關係；另一方面，也進一步促成對權威的恐懼與服從，因而阻礙自發性道德的發展。這正是連行為學派的史金納都全力反對的懲罰。

至於「回報性的懲罰」，其實只是為了和那些喜愛嚴刑峻法、抵罪懲罰的人辯論而設的名詞；稍稍細想之下，我們可以發現，在一般用語上，所謂回報，以它所指涉的意義而言，根本不能稱之為懲罰。如果再考慮在某些情形下，實際上很難對小孩有所回報（不能讓他沒杯子喝水，或他還小而並無零用錢可賠）的時候，我們往往以闡述事實取代實質的回報，甚至僅僅是改變環境，讓此項錯誤無由發生（例如小孩在場時，把杯子放到安全處所），這麼一來，我們正好就回到正常教養的軌道上來了。總之，教導小孩要用心思；讓我們用心思來關愛小孩，別再把心思用在為體罰找藉口上了吧！<sup>18</sup>

簡單地說，若是皮亞傑所提的二種懲罰類型可以涵蓋我們所有的懲罰議題內涵的話，那麼這二種懲罰其實沒什麼教育意義，也沒什麼用。實際上，有諸多方式可以避免掉懲罰小孩。故，別再處心積慮地想要替懲罰（體罰找合理藉口）。

可是，「對於那種頑劣之極的學生，不體罰怎麼辦？」<sup>19</sup>

如果老師在言辭行動上都能很尊重學生，而學生竟然率先對老師動粗，我們並不反對老師揮拳相向，因為這不是體罰，這是自我防衛... 但是，如果我們再不改變現在這種師生對立的情況，再不去除老師在"受害者意識"之下的大量體罰，誰也不能保證這樣的事情不會大量地發生...

當然，教育的力量有時而窮，不管多麼好的教育，總有可能遇上一兩個無法教化的學生，但我們的社會並不乏"檢警"，但讓檢警留在少年法庭裡，為我們處理那一兩個必須由法庭處理的特殊學生就好了，不必因為一兩個特例就把學校弄成法庭、把老師弄成軍警，特別是，不必拿少數的特例做為要求體罰的藉口。

<sup>18</sup> 同前註。此處的引文太過冗長，但若加刪減，可能無法清楚表達其論述意思。

<sup>19</sup> 此處的問題與答覆引自史英（2004）。體罰辨義。

<http://tfar.info/archives/2004/10/13/191/10/>

至此，我們對人本教育者的主張已經十分清晰。教育始終關切著人的尊嚴，教育場域畢竟不同於司法體系，我們對學生應盡最大的努力與誠意去與之一同成長。允許他／她犯錯，也給予他／她改過的機會，而這些都未必需要懲罰（體罰）來成全。

## 伍、小結：豈能暴力對待

在人權年代，我們對於侵犯人權的事應該更為敏感。每個人都有身體自主權不容侵犯，同時在人格發展上也不容受到他人的無理對待，而體罰則是自頭到尾都是侵犯人權的情事，無法容忍！

在人本教育者對懲罰議題的申論下，我們可以明白這是一種很基進立場。因為不光是體罰不行，連懲罰也都要加以質疑。在這樣的論述底下，我們聽見的似乎不只是「我們不打孩子」的衷心呼籲，也彷彿看到了「我們不罰孩子」的理想。這一切都需要教育工作者多用點心思在孩子身上才有可能！

## 第四節 正當懲罰的嚴峻挑戰

懲罰的正當性的破綻已現。本章各節的論述，對於支撐懲罰的概念砲火猛攻，使之難以自圓其說，招架不住。支持懲罰的立場總是躲避在毋庸置疑的保護傘下，從而主張其懲罰之必要。並不是懲罰理論的目的有誤，在懲罰理論的正當性論述中，目的與手段互相契合。其目的或許無誤，但其目的可能有假，挾藏著主流操控的思想在裡頭，從而使得目的與手段只是一種表面遊戲，骨子裡包藏禍心卻是不為人知。

批判教育學非常質疑懲罰規則的訂定與施行，其以為規則與權威都反映了資本主義者暨主流文化的既得利益，從而對於弱勢族群構成一種不公平的遊戲。換言，其宣稱規則是公平的，大家應當遵守，卻是隱藏著規則可以擁護既有的不公平。因此，形成一種壓迫式的雙重懲罰現象。

訴諸學生人權的人本思想主張，則是力主學生之權利受到保障不容侵犯。教師體罰學生是萬分不該，那是一種暴力，不被允許。一旦運用，也顯示教育專業不足。用盡心思懲罰學生，倒不如多花心思教育學生。

Foucault 對於懲罰的權力分析，則將其視為與規訓合體的綜合性策略。規訓與懲罰兩者相互滲透、裡應外合。當懲罰卸下殘酷的面具之後，以溫柔之姿續現江湖，便與規訓合演雙簧。於是，規訓是使個體馴服而不犯錯，懲罰則是個體犯錯後的再規訓。一搭一唱地使權力策略不斷變形、串流、重綁，以達到使人乖巧聽話有教養的偉大目的。

上述三種挑戰性的觀點，都帶給我們為之一亮的識見，提高了觀視懲罰正當性的位置。批判教育學使我們明瞭規則可能存在的不公平，人權立場的論述使我們清楚暴力足以毀掉一個人以及一個專業。Foucault 更是精巧地描繪規則變遷、痛苦減輕、權威不再嚴肅的背後，懲罰示現的權力網並未破散，而是變得更加綿密柔軟，也更有效。

三組論點都嚴重衝擊到我們先前所談的懲罰正當性。致使教師在思考懲罰學生與否時，變得思慮上多了個變項，而非理所當然地恣意而為。不過，這些挑戰立場也有可討論空間，我們也要指出它們論點上可以補強之處。

首先，Foucault 的理論誕生後，國內相關的討論如雨後春筍。若以學位論文來看，光是與 Foucault 相關的論文約有 246 筆，其中與本論文



懲罰議題較為相關的則有唐祚泰（1991）《訓育社會的形成-米修·福寇(Michel Foucault)思想之探討》。<sup>1</sup>黃錦山（1995）《傅柯規訓概念在成人教育上的意義》。<sup>2</sup>汪小玲(2003)《從規訓權力關係看中途學校的實踐》。<sup>3</sup>林姿慎（2003）《學校體制中的規訓與抗拒-一個國小教師的現場探究》。<sup>4</sup>甘可欣(2001)《從傅科的權力論述觀點檢視國內訓輔制度趨勢發展》。<sup>5</sup>

我們以汪小玲(2003)的論文為例。其論文研究以權力規訓的視角來探討台灣中輟教育形構的內涵、預設與一種對治機制——中途學校——的實踐過程，以及其面臨最核心的困境。汪氏認為教育、輔導、社會工作、社會福利、犯罪防制等領域，不停的追問：中輟生為什麼不上學？多是以「問題化」的角度去研究中輟青少年的生活型態，再對其「問題」進行各式分類與對策研討，論述上容易落入一種由控制社會功能的角度片段化或切割化地研究中輟青少年。另一個常用的視角是以「青少年犯罪」的角度來看，強調中輟與青少年犯罪有密切的關係，係以犯罪防治的角度切入，將中輟與青少年犯罪劃上等號，防治中輟就等同於犯罪的防治。

汪氏以 Foucault 式權力關係的視角切入分析中途學校實踐過程的脈絡及其運作的規訓技術與策略，重新理解與分析在中途學校的中輟生面對規訓主體的抗拒行動策略。採用民族誌的工作方法來進行研究。結果發現中途學校諸類的中輟的中介輔導安置機制徒具形式，在教學與管教方式等面向仍是依循傳統的規訓模式，目的是要「馴服」這群脫韁野馬，使其回歸主流教育，也就是回到正常的範疇。一方面培養出柔順性，即聽話、遵守學校常規以及有用的學生，具備生產性與有職業訓練成效，但卻適得其反地使學生漸漸 de-power（自廢武功），相信自己是無可救藥、不可管教的壞胚子；另一方面，從規訓中輟復學生的教學經驗中，萃取馴服中輟生的經驗法則，中輟生同時被當作防治中輟教育重要的知識

- 
- <sup>1</sup> 唐祚泰（1991）。訓育社會的形成-米修·福寇(Michel Foucault)思想之探討。東吳大學社會所碩士論文(未出版)。
- <sup>2</sup> 黃錦山（1995）。傅柯(Michel Foucault)規訓概念在成人教育上的意義。中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文(未出版)。
- <sup>3</sup> 汪小玲(2003)。從規訓權力關係看中途學校的實踐。清華大學社會學研究所碩士論文(未出版)。
- <sup>4</sup> 林姿慎（2003）。學校體制中的規訓與抗拒-一個國小教師的現場探究。新竹師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- <sup>5</sup> 甘可欣(2001)。從傅科(Michel Foucault)的權力論述觀點檢視國內訓輔制度趨勢發展。新竹師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

對象。也就是說，中途學校不只是留住中輟生的地方；同時，也是用以衍生並運用某種知識來改變中輟生偏差行為的地方。

汪氏這篇論文的分析十足的 Foucault 味，幾乎可以說是把 Foucault 請來探討國內對中輟學生的處遇議題。可是，分析成功也帶來 Foucault 難題，重重地賞了教育工作者一個大巴掌。換言，在 Foucault 眼裡，若不是悲觀地看出：我們都逃不出權力的張網。有種「人在江湖、身不由己」的苦衷，從而容易使人喪失與之對抗的奮鬥意志。批判教育學者便如是以為此種悲觀不足取，而應採更為積極的反抗策略。

的確，Foucault 的權力分析，使我們看到權力的粗細大小種類繁多，卻沒有進一步去論證權力目的所欲為何。換言，權力只是顯示所採手段的變化多端。就像我們生活空間也充滿著力學中所謂的阻力、推力、拉力、引力等作用力。可是，作用力形式不同，作用目的也不同。我們不會把生活中的力學現象視為不好的，畢竟其有不同情況下的需要。因此，我們也不能將所有的權力關係皆置於負面，視為惡性的、有害的。反倒是要問問我們意欲為何，這點倒是批判教育學者可以補強 Foucault 論點消極的地方。

再者，順著這樣力學思維，我們也來檢視人本學者將「體罰視為暴力」的論述。如果暴力只是一種力的形式，則體罰自然是等同於暴力。如若我們將體罰視是懲罰的一種形式，其執行也是基於違反某種規則的話，則體罰的目的則明顯不同於暴力。暴力，基本上，不問原因，沒有理由，只是一種強迫使人屈服的粗暴手段。

我們可以同意，暴力應該禁用，故體罰不應使用。然而，懲罰也是一種約束，這種約束雖然比體罰溫和，但還是對個體造成一種身心壓力。對人本學者而言，這種身心壓力是否也是暴力？我們難以推知。然而，就懲罰來說，此身心壓力正是其預求的作用。若無它，則懲罰可能沒有因為沒效而顯得無意義。

因此，我們可以再將人本學者的主張區分為二。一者是粗暴手段的禁止；二者是強制手段的摒除。前者已獲法律的支持（已立法禁止），後者則待教育專業的提升，才有可能達成。