

第三章 傅柯規訓觀及其對人權教育的啟示

本章節首先探究後現代思潮關於人權倫理的主要立場及啟示，同時摘述、探究其規訓觀思想發展，進而剖析傅柯規訓觀的內涵，包括被規訓者的身體、規訓者管教的手段，以及規訓的環境，以歸納傅柯關於主體性的主張，再根據傅柯規訓觀的重要內涵，針對臺灣學校人權教育的問題癥結，析論出對臺灣學校人權教育的具體啟示。

第一節 後現代主義與人權倫理的對話

壹、文化相對論對人權價值普世性的挑戰

自尼采(Friedrich Wilhelm Nietzsche,1844-1900)宣告「上帝已死」²²，後現代主義思潮確立了對啟蒙時代以來人類作為理性主體及現代社會理性中心的批判與解構。「現代哲學之父」笛卡爾(René du Perron Descartes, 1596-1650)的「我思故我在」(Cogito, ergo sum / I think, therefore I am)肯定了人類作為理性主體的可能，但隨著啟蒙以降科學革命的急劇發展，理性過度膨脹甚至擁有無限上綱的「神聖性」，進而衍生下列問題(徐振雄，2003：10；蘇永明，2004：4-7；Bauman，1991：98；Lyotard, 1979: 18；Said，1979：257)：

一、排斥道德論述的理性化(rationalized)問題：

工具理性(instrumental reason)所帶來的科層體制(bureaucracy)所強調的乃是「效率」，必須將道德問題擱置，造成人的「物化」；

²² 尼采在其著作《查拉圖斯特拉如是說》以「上帝已死」寓言西方啟蒙時代以來理性至上的價值已不復理所當然，尼采借此寓言批判理性中心的病徵。雷崧生(譯)(2000)。F. W. Nietzsche 著。查拉圖斯特拉如是說。臺北：臺灣中華。

二、勘天役物的科學萬能迷思：

科學主義取代上帝，取得代表理性至上的合法化(La légitimation /legalization)地位，不僅造成「人的價值」遭受遺忘，更因科技過度開發使得現今的生態環境面臨種種危機；

三、對情性/情緒的貶抑與歧視：

由於強調理性中心，非理性/情性即遭貶抑，因而無法將私領域帶入公領域(public sphere)加以公開論述；

四、對非西方文化的輕視與抹黑：

啟蒙理性源自歐洲社會，西方人以此認定東方（非西方）文明屬於落後、鄙俗，此種西方自我膨脹的偏見，蘊含了文化霸權的意識型態，肇使西方國家對非西方國家的殖民行徑。

針對現代社會理性中心至上的種種病徵，自國內外學者的分析中，後現代主義思潮的主要論述可歸納為（張文軍，1998：177；楊劍豐，2005：2；蘇永明，2004：14-15；Bauman,1993:17-21；Foucault,1972/1991:207；Lyotard, 1979）：去除中心化、否定絕對價值、懷疑知識基礎、拒斥整體化論述、反對歷史宏大的敘事及批判封閉的概念系統論述等，由此可知，後現代主義論述乃是採取懷疑論、多元論、相對論及開放系統的立場。

面對「人權」此一由聯合國主導進行全球推展的價值/概念，國內不少學者乃以「後現代」否定絕對價值、強調相對價值的立場來質疑甚至否定「人權價值」的普世性(universality)，如楊洲松(2005：14-15)便認為，「人權根源於人類道德本性之說僅是個形而上的假設，無從證實」；人權因《世界人權宣言》成為國際共識與共同理想，以及國際各國發展自由民主政體需奠基於人權實踐等普遍化國際情勢，「並不能排除其歷史性與偶然性」，

故此人權的普遍性未必能成立，「人權基本上仍是基於西方在今日強勢主導世局的結果」。

此外，但昭偉（2002）也提出對人權普遍有效性的質疑：

人權具有普遍有效性的宣稱其實忽略了權利是奠基於文化傳統的事實，在不同的社會文化中會有差異存在，強以某個社會文化或文化傳統去加在所有社會之上，不啻為一種強權，且因此反過來剝奪其他社會文化傳統主張的權利，形成反人權的事實。

除了學者專家，亦不乏國家政府向人權價值的普世性提出挑戰。1993年舉行的維也納世界人權大會中，中華人民共和國也曾針對人權的普世性提出質疑²³，並獲得亞洲新加坡、馬來西亞等國家的聲援。從後現代主義的文化相對論出發，人權的普世性的確遭到嚴厲的挑戰與控訴。

貳、從後現代多元論述重建全球人權倫理

以後現代主義文化相對論來抨擊人權價值的普世性，將犯下一個嚴重的謬誤—「文化相對論與價值普世性必然扞格衝突」。但事實乃是「『文化相對論』與『價值的普世性』並不是必然的衝突。」（馮朝霖，2003b：383）

做為一名文化相對論者，柏林(Isiah Berlin, 1909-2001)肯定了普遍公認價值的存在，他認為「人類的經驗用萊布尼茲的話來說是『事實的真實，而不是理性的真實』。有些價值幾乎在所有時期、絕大部分地區與環境下，得到絕大多數的公認。不管這種承認是自覺的、公開的，還是僅表現在人

²³ 中華人民共和國指出，美國動輒以中國政府打壓政治異議組織、鎮壓新疆回教獨立行動、強迫節育等事件，指控中國漠視人權，但美國本身亦有工作職場種族歧視、貧富差異甚鉅等不堪的人權紀錄（沈台訓譯，引自楊洲松，2005：13）。

們的行為、手勢與行動中。」(楊孝明譯, 1994: 47-48) 對柏林而言, 人權價值確有其普世性:

人權思想的基礎在於人們真正信仰世界上存在著美好的東西—自由、正義, 對幸福、誠實與愛情的追求。這應是全人類共同享有的東西, 而不是僅僅屬於某個國家、某個宗教、某種職業或個性。應當滿足人們對這些權利²⁴的要求, 防止任何人忽視或剝奪人們享有這些權利。人們需要這些權利, 並不是因為他們是法國人、德國人, 或是中世紀的學者, 還是雜貨商。他們需要這些權利是因為他們要過「人」的生活。(楊孝明譯, 1994: 50)

羅遜(Richard. Rorty, 1931-)做為一位的後現代主義者, 亦肯認了後現代多元文化社會中仍有普遍的核心倫理價值:

「我們對於任何人都有義務, 只因其為人」的口號, 正確的解釋方式乃是把它當作一種手段, 來提醒, 我們隨時盡量擴充我們的「我們」感。.....將「我們」的範圍擴充到隔壁洞穴的家庭, 繼而擴充到河流對岸的部落, 而後擴充到崇山峻嶺之外的部落聯盟, 然後擴大到四海之外的異教徒。我們應該想辦法讓這個過程綿延不斷持續下去, 時時刻刻注意發掘被邊緣化的人們。(徐文瑞譯, 1998: 332-333)

羅遜透過「團結」(solidarity)來說明面對多元文化社會, 應形塑一種「推己及人」、「重視他者」的核心倫理價值。這與人權倫理的「尊重」、「包容」可謂是不謀而合(馮朝霖, 2003b: 384)。

²⁴ 楊孝明將原著中柏林所謂的“rights”譯為「權力」, 應屬翻譯上的失誤, “rights”使指某種可擁有的權益, 而非指某種具有強制力的“power”, 故本研究將其改譯為「權利」。

面對現代社會中種種弊病：科學至上、理性中心、自我膨脹、文化霸權等，後現代主義解構、批判之力應被轉化為對人權價值的釐清與修正，而非是魯莽地揚棄人權價值。如鮑曼(Zygmunt Bauman, 1925-)即認為，現代社會是在推廣普遍道德面具下，實施道德的狹隘地域主義，而後現代性不過是將這樣的情形揭露出來罷了，不是要將道德帶往完全沒有標準的相對主義狀況（呂小陸，2004：171）。易言之，鮑曼所認為的後現代倫理價值觀點乃是「去除倫理符碼的道德」(morality without ethical code) (Bauman,1993: 31)。對鮑曼而言，所謂的倫理符碼(ethical code)乃是指相信「沒有正反相生(non-ambivalent)、不迷惘、不疑惑」²⁵的道德信念與行動 (Bauman,1993: 9)。這正是後現代主義所能提供的貢獻—指出、批判、反省、修正那些曾經不容質疑的道德倫理標準，據此，後現代主義當為的是不斷「重組」(re-spacing)這個世界，而非使這個世界落入價值虛無化的失序(disorder) (Bauman,1993: 229)。

勒維納斯(Emmanuel Lévinas, 1905-1995)認為，現代社會所面臨的種種危機之原因即是，西方文化在「總體性」(totality)與「同一性」(identity)的追求中，遺忘了「他者」、遺忘了「異」的存在 (Lévinas, 1969/1991)。從後現代主義的觀點來看，面對多元文化社會中每一個成員皆擁有其個殊性，必須對僵固的「總體性」與「同一性」等後現代所反對的整體化論述進行嚴正的批判，但人類社會的發展並不該因此而走向極端的價值或文化相對論。而該將做為權利主體的人類，視為「特異性承載物且『盈溢可能性』的生命」²⁶ (楊凱麟譯，2000：163-164)。如同鮑曼所分析，「也許後

²⁵ 鮑曼認為任何倫理價值應該皆可「反向思考」、「被挑戰」、「被質疑」，例如善與惡的判準。而「倫理符碼」正是這些可能性的箝制與抹滅。

²⁶ 德勒茲在《德勒茲論傅柯》一書中引用傅柯在《詞與物》(Les mots et les choses)中所謂「生命經驗如同存有最普遍之法則而被給予.....。但此存有論所揭露的較非奠定存有之物，而是以不確定形式暫時承載存有之物」來說明所有生命/權利主體的共通性。意即，人的主體性乃在於

現代最重大的啟示就在於：我們都可以具有偉大的心靈，只要我們能從週遭生活中時時為他者著想，常懷著『尊重他者』的態度且去行動」（楊劍豐，2005：9）。

大沼保昭亦提出「文明間(intercivilizational)的人權論」，即世界上所有人皆應享有人權，透過相互批判與包容的過程，將文明間的差異加以統合，予以克服，並自各種文化觀點，豐富人權的原理（胡慶山，2003：124-125）。

作為一個後現代主義者²⁷，晚年時期的傅柯親身參與許多監獄與精神病院中的抗爭活動。尤其在1970年代末期，他擁抱了人權運動（蘇永明，2006：185）。傅柯嚴正聲明：

一個國際公民有權利和義務奮起反抗權力的每一次濫用與任何濫用，不論是誰，都不能犯下這樣的罪行，不論是誰，都不應因此受難²⁸。（李廣茂譯，2004：446）

此一聲明無疑證實，傅柯在政治活動的實踐中，已然視「維護基本人權」與「反抗政府權力濫用」乃是一普遍原則。

綜言之，置身於後現代社會脈絡中，當力圖重建一套結合權利與責任、個人發展與團結合作、西方價值與東方價值、講求尊重差異、包容異己的人權倫理價值（Wang, 2002: 175-181）。後現代思潮的積極任務絕非是拒斥、否定人權價值，而該是釐清、昇華人權的內涵。

人類能暫時承載各種生命中的存有物（諸如情感、價值、意義等），且因為是「暫時的」、「不確定的」，所以「承載者」充滿各種的可能性與發展性。

²⁷ 儘管傅柯拒絕接受「後現代主義者」標籤，多數傅柯研究學者，如 Hoy、Deleuze 仍認定其為一後現代主義者（Marshall, 1996: 184-187）。

²⁸ 傅柯此一聲明亦載於其著作《求知意志》（La Volonté de savoir）之中，Gallimard，1976。

第二節 傅柯規訓觀之發展與意涵

壹、傅柯規訓觀之發展

傅柯對規訓權力問題的直接探討，已屬於晚期的哲學活動（甘可欣，2002：11）。但關於傅柯這項晚期的哲學活動所採用的研究取徑(approach)與研究焦點則可溯及傅柯的求學生涯、對尼采的研讀以及法國學潮事件對傅柯的衝擊。

一、活與思之邂逅²⁹

保羅·米歇爾·傅柯(Paul-Michel Foucault)，生於1926年10月15日法國西部一座古城—普瓦提耶(Poitiers)。其父親保羅·傅柯(Paul Foucault)為一名頗負盛名的外科醫生及醫科大學教授，母親安娜·馬拉佩爾(Anne Malapert)是當地另一位外科醫生的女兒，傅柯從小生長的家庭環境相當優渥，具有上等布爾喬亞(Bourgeois)的風貌（高毅譯，1995：60）。傅柯很少談起他的童年，他常常說自己是一個「少年罪犯」，而父親是一個「暴君」，曾監視和懲罰過他，由於他的學習成績（主要是數學）不好，父親一氣之下在1940年時把他「關」進了「所能找到管理最嚴格的天主教學校」—聖史東尼斯拉中學(Saint-stanislas)（高毅譯，1995：60）。傅柯進入聖史東尼斯拉中學就讀時，得到一位歷史教師的賞識，開啟傅柯對歷史的高度學

²⁹ 1946年秋天傅柯以全國入學考試第四名的優異成績考進法國的第一流學府—巴黎高等師範學院(ENS de Paris)，但此時期的傅柯卻因為精神上的問題而受到嚴重折磨，他對生活感到痛苦，還曾拿匕首追趕同學，甚至在1948年及1950年兩次企圖自殺。傅柯因自身的「癡狂」及「同性性慾」而感到痛苦，卻也因此奠定了日後學術生活的基本道路與理論核心，《瘋癲與文明》(Folie et déraison)、《性史》(Histoire de la sexualité)、《監視與懲罰》(Surveiller et Punir)等傅柯代表作品並非是無病呻吟之作，而是傅柯生活的真切寫照。于奇智(1999：7)認為在某種意義上講，傅科的「活」與「思」是合一的，只要了解傅科的生活，便能基本上澄清其思想之謎。但就研究者對傅柯學術生涯的理解，傅柯的「活」與「思」的脈絡並非始終一致，乃是錯落在其生命軌跡中不同時間點，相互牽引、相互修正，故本研究稱之為「活」與「思」的邂逅。

習興趣。他與此時期結交的好友皮耶·希維耶荷(Pierre Rivière)常常在一位天主教大學教授、修道院院長埃格蘭(Aigrain)家中大量閱讀課外讀物，傅柯尤其喜歡歷史及哲學，這為他未來的歷史哲學研究道路打下了堅實的基礎，同時，正是在聖史東尼斯拉中學高中時期，傅柯決定了他的學業興趣：歷史哲學（于奇智，1999：3-4）。1948年傅柯取得哲學學士學位，因緣際會下地前往巴黎(Paris)的弗雷斯納監獄(Prison de Fresnes)進行囚犯的心理研究，同時也開啟了日後傅柯探究「監獄起源」的興趣。

二、尼采系譜學方法的承接——一份新的權力地圖繪製³⁰

尼采的系譜學乃是反對任何形式的終點，反對把事件置於任何終點的架構下來理解（黃錦山，1996：19）。因為尼采認為追尋所謂的終點，就必須先預設歷史事物之背後存在著所謂的本質、純粹可能性及同一性，即採取後設敘事(meta-narrative)的方式進行，同時也假定了最初真理的存在。尼采宣稱，只要對理性的歷史詳加考察，將能發現理性只不過是機會的產物（唐祚泰，1992：19），本質也只不過是在不同形式下被編織出來的（陳伯榮，引自黃錦山，1996：19），尼采稱其系譜學為「真實的歷史」(wirkliche historie/real history)。傅柯不只一次地承認過他在哲學上得益於尼采及其論證方法（高毅譯，1995：367）。事實上，傅柯在其歷史敘述中同樣沒有預設了高於歷史事件本身的假想（如本質、主流），他始終尋求對歷史事件中之「他者」的開放性（Falzon, 1998: 73）。傅柯對歷史的批判不是在尋求普遍法則，而是回到局部的歷史事件中，發現更多開展自我的可能性（黃文定，2004：60）。對傅柯而言，對我們當前社會進行批判，是一種對歷史的反思態度，因此它是局部的(local)、特殊的，同時帶有一

³⁰ 此副標題改寫自德勒茲於1975年對傅柯新書《監視與懲罰》(Surveiller et punir)的評論：「一位新的地圖繪製學者」(un nouveau cartographe/ a new cartographer)（楊凱麟譯，2000：79）。

種實驗的態度(experimental attitude)，目的乃在刺激我們傾聽不同的觀點，而非強迫我們接受其論證上的新發現，為長久以來將我們塑型至我們今日所是的歷史面貌，提出一個新的詢問方式(黃雅嫻，1996：72)。相對於「概念史學家」，傅柯認定自己乃一個「思想史學家」。概念史分析一個想法的誕生、它的發展，以及其他概念的設置；思想史則是分析，一個經驗中不成問題的領域，或者一系列未被質疑即獲接受的實踐(鄭義愷譯，2005：123)。傅柯(1983)表示，作為一個「思想史家」我的意圖在試著分析，制度、實踐、習慣和舉止對人們是如何變成一個問題的³¹(鄭義愷譯，2005：123)。從傅柯身上的體現，「系譜學家是一位診斷學家，著重於現代社會的權力、知識和身體的關聯」(Dreyfus & Rabinow, 1983: 105)。例如口語活動、教育、自由、權力、當下的政治制度之間被揭露的新的問題。啟蒙理性以來對於歷史發展的「進步性」教義，遭到系譜學家的無情摧毀，如同傅柯在《監視與懲罰》中所分析，刑罰的歷史發展中，表面上看起來，由於人道主義的改革，已由原本的君王公開酷刑時代「進步」為人道、溫和的監禁方式，但事實上，對傅柯而言，這只是一種更強調「調配、控制權力」的策略，「人道」不過是給予人此種錙銖必較之策略的一個冠冕堂皇名稱罷了³²。

傅柯(1975)在《監視與懲罰》一書出版不久後的一次訪談中說道：「如果我想自命不凡的話，我就會用『道德系譜學』來做為我正在從事的工作的總標題了。」(高毅譯，1995：367)尼采(1988a/1994)在《道德

³¹ 此即傅柯所謂的「問題化」(problematization)，乃指一個經驗中不成問題的領域，或者一系列未被質疑即獲接受的實踐，如何成為問題，帶動討論與爭論，激發新的反應，並且在先前沉默的舉止、習慣、實踐、制度中誘發人們開始關心某事物的歷史(鄭義愷譯，2005：123)。

³² 傅柯認為所謂的「人道主義」刑罰改革，並不是要減輕懲罰，而是要取得更佳的懲罰效果；懲罰的嚴厲性或許緩和了些，但這是為了加強懲罰的普遍性和必要性，為了將懲罰的權力更深入地嵌入社會的機體。參見 Foucault 的 *Surveiller et punir: Naissance de la prison* [Discipline and punish: The birth of the prison]. pp.9-122

系譜學》(Zur Genealogie der Moral/the genealogy of moral)中論述了關於「罪惡感」、「良心不安」的產生。依尼采之言，對大多數處於自然狀態的人類³³來說，生命是污穢的、野獸般的、短促的，於是許多人感到有必要實行管理與控制，而這種透過風俗習慣與法律制度來實行的控制，旨在使人馴服，這是強迫人們穿上的「社會緊身衣」。

傅柯在《規訓與懲罰》中概括了尼采的論點，甚至對這樣的論述做了發揮，向人們展示了各種「知識」(savoir/knowledge)如何繼承了基督宗教訓誡人的作用，以及如何造就一種更為馴服的人來取代基督宗教時代的人(高毅譯，1995：373)。

採用系譜學的取徑，傅柯「一方面藉由不同的權力理論，建構一種新的歷史解讀方式；另一方面也藉由對整個歷史素材的重新檢證，進而逐步形成一種新的權力觀」(Foucault, 1976/1990: 90-91)。

三、法國五月學潮的衝擊³⁴

回溯1968年5月，歐洲各國出現一連串的學運風潮(包含法國在內)，傅柯雖未親身參與這些示威抗議活動³⁵，但在過程中，他目睹了遭受監禁、酷刑的學運人士。這些事件讓傅柯的研究興趣轉向監視、懲罰、酷刑等問題，同時也鼓舞他個人積極投身社會政治的活動中，將重心移轉到對權力概念與權力—知識關係的主題上(甘可欣，2002：11)。由以法國的五月學潮對傅柯的影響最鉅，此事件並非由共產黨所領導，而是由不同議題：

³³ 此即尼采所謂的「自然人」(Homo natura)。

³⁴ 1966年傅柯從巴黎遷居突尼西亞(Tunisia)一個名為希地布薩伊德(Sidi-Bou-Said)小村落。就在傅柯旅居突尼西亞之際，發生了兩件對傅柯學思影響深遠的大事。第一件是1968年3月在突尼西亞大學發生學生罷課示威的事件，許多學生遭到警方毆打、監禁。傅柯參與了這起事件，他藏匿了部分學生，並試圖為獄中的學生向官方交涉；第二件是發生在法國本土的「五月學潮」，此事件導致法國大罷工、當時的總統戴高樂(Charles André Joseph Marie de Gaulle, 1890-1970)下臺(黃錦山，1996：11)。

³⁵ 「五月學潮」時，傅柯雖因人在突尼西亞未能親身參與，卻對他影響更為深遠。

如教育、婦女解放、同性戀解放、犯人權力等所連結的新興社會主體及政治集團所組成，其抗議目標並非僅是統治體系，同時是社會生活各層面的控制方式，甚至包括社會既有反對勢力的權力結構，因而衝擊了傅科的心靈，致使傅柯深刻地反省，並發覺我們至今仍然沒有完全理解權力的本質，還沒有窮究權力運作及其發揮功能的領域（張錦華，引自黃錦山，1996：12；鄭瑞濱，1999：48）。「五月學潮」過後，傅柯返回巴黎籌組創立樊森那(Vincennes)實驗大學，並擔任該校哲學系系主任。該校於1968年12月開學，卻在次年年初爆發學潮，傅柯也因為在學潮中與警方發生衝突，而被拘留了一夜，這使傅柯體認到一次「政治權力」和「政治活動」（于奇智，1999：33）。1971年2月傅柯創立了一個屬於自己的政治團體——「監獄訊息小組」(Group d'information sur les prisons/Group of information for the prisons)，目的是要提供囚犯一個發言和行動的公開場所，傅柯主張，應該讓囚犯自己發表意見，而不是代替囚犯發言。德勒茲（1986）認為，這個小組的運作，是傅柯很重要的探險與知識經驗，因而有了陳述監獄的新方式（引自于奇智，1999：41）。透過小組的工作，傅柯得以深入探究監獄的運作，尤其是規訓權力在監獄中的運作，但傅柯卻同時發現，規訓權力的施展並非僅止於監獄的封閉統中，規訓權力無所不在（包含學校教育），透過「身體」——社會文化及生命文化中最基本的單位，將規訓權力運行至最細端末節之中（甘可欣，2002：13）。

承襲自尼采著作中批判的系譜學方法，加上法國五月學潮血淋淋的規訓權力展現之衝擊，促使傅柯在後期學術研究轉向關注現代社會中規訓權力的施展與滲透³⁶，包含監獄、軍隊、學校、工廠、醫院及警察等許

³⁶任教於法蘭西學院的傅柯，在其學術之路進入後期階段時，乃透過系譜學的方法，研究深藏於歷史底層的認識論，具體探討權力和道德的起源及演變，試圖從各方面分析人的問題（于奇智，1999：37），此時期的主要作品即是《監視與懲罰》及《性史》。與此同時，自1970年始，傅

多機構或體制中，即現代權力效應能夠籠罩整個社會之情形。

參、傅柯規訓觀之意涵

對傅柯而言，「規訓」(discipline)乃是現代權力施展中一種對人身的訓練術(dressage/training)，其目的指向人體的柔順/馴服(docilité/docility)。規訓不是一抽象的價值，而是一種機制，為了產生某種特定形式的行為舉止，於是安置了相互關連的不同權力在此機制之中(Bernauer,1990:129)。傅柯將「規訓」視為一種「人體細節的政治干預」(d'investissement politique et détaillé du corps/detailed political investment of the bodies)模式，其運作可以分成三個層面：一、從被規訓者的身體(肉體)的層面；二、從規訓者的角度(管教的手段)；三、規訓的環境。

一、被規訓者：身體的柔順性

「昂首挺胸，收腹垂臂，筆直站立。為了養成習慣，他們要用這種姿勢貼牆站立，腳跟、大腿、腰部和手臂都要貼牆，手背也要觸牆，當他們伸手時，手不能離開身體甩出來……最後，還要學會緊繃膝蓋，腳尖向前，列隊行進。」

(《法國 1764 年 3 月 20 日法令》，引自 Foucault, 1975: 160)

「身體」(corps/bodies)是傅柯系譜學方法中的重要概念之一，是權力的作用對象，但同時亦為對抗權力效應的力量所在(林綠紅，1996：53)。傅柯借用拉美特悉(La Mettrie)在《人是機器》(L'Homme-machine)一書中的中心觀念「柔順性」(docilité/docility)，說明人類的身體是柔順、順服的。

柯走出書齋，積極投身社會公益活動，包含積極為同性戀者的性生活及合法地位進行辯護(黃錦山，1996：14)。

古典主義時代的人發現「人體」是權力的對象和目標(Foucault, 1975:160)。而正是這種「柔順性」使得人類身體是可以被駕馭、使用、改造和改善的(Dreyfus & Rabinow, 1983:153)。也因此，傅柯認為，在任何社會中，人體總是受到極為嚴苛的權力所控制。然而在十八世紀時，對「身體柔順性」的控制技術中有了一些新穎的設計，可從三個層面說明：一、控制的規模：這些控制技術不再把人體當作是一個不可分割的整體來對待，而是從機制上(運動、姿勢、態度、速度)來掌控身體，是對人體進行微妙且「零敲碎打」(le travailler dans le détail/working it retail)地控制。這是一種支配活動人體的微分權力(pouvoir infinitésimal/infinitesimal power)(Foucault, 1975:161)。二、控制的對象：控制的對象不再是行為能指的因素或人體語言，而是機制、運動效能、運動內在組織(Foucault, 1975:161)。被強制的是各種力量而非符號。「操練」成為唯一重要的儀式。三、控制的模式：這種模式(modalité/model)意味著一種不間斷的、持續的強制(Foucault, 1975:161)。它監督的不是其結果而是過程，它是根據盡可能縝密、嚴格的時間、空間和活動編碼而進行的。

這些方法使得人們能夠對人體的運作加以控制，不斷掌控人體的各種力量，並且強加這些人體及其力量一種「柔順—效益」的關係。這些方法就是傅柯所謂的「規訓」。此種規訓的目標並非是增加人體的技能，亦非要增強對人體的征服，而是要建立一套關係，即透過這種規訓機制使人體在變得更加有用的同時，也變得更加順從，或者因順從而變得更加有用。它規定了控制者如何控制其他人的肉體，透過所選用的技術，依照預定的效率，使其在「做什麼」及「如何做」都符合控制者的期望。傅柯認為這樣一種政治解剖學，同時也是一種權力機制正在誕生，而且還是一種有關細節的政治解剖學(Foucault, 1975:162-163)。

傅柯認為「規訓」從自身所控制的身體中創造出四種個性：一、單元性(*cellulaire/cellular*)：從封閉的空間分配中打斷每個人的聯繫(修道院寢室、教室裡的座次)，使混亂的場面單純化，而能單獨地針對每個人進行等級(*rang/rank*)的分類/考核。在十八世紀，開始用等級來規定人在教育制度中的地位分配形式：如每個學生完成每項任務或考試後的名次、學生在教室中的座次或位置等等。二、組織性(*organique/organic*)：將人體的動作分解成細節(編碼)，並在每個細節上反複練習，所有的人必須以矯正過後的姿勢來進行每一個分解動作，務使人體活動能達到最有效率的理想極限。例如，學生應該總是「保持筆直的身體，稍稍向左自然地側身前傾、肘部放在桌上……這不僅是為了書寫更靈活，而且沒有比養成腹部壓著桌子的習慣更有害健康的了……」(La Salle，引自 Foucault, 1975:178-179)。三、發展性(*génétique/genetic*)：將人體要學習的活動或計劃分割成一系列的步驟，循序漸進，通過時間的累積，並在每一步驟的末尾加以考核。十八世紀初，德米亞(Demia)建議把讀書識字的學習過程分成七個階段。「第一個階段(年級)是剛開始學習字母，第二個階段(年級)是學習拼音……但是當學生很多時，就需要進一步細分他們的水準，一年級應該包括四種人：第一種人正在學「簡單字母」；第二種人正在學「複雜字母」；第三種人正在學縮寫字母(*â.ê.....*)……。」(Demia，引自 Foucault, 1975:187)這樣「序列化」的連續活動，使得權力有了控制和使用時間的可能。四、組合性(*combinatoire/combinatory*)：要求熟練於以上各種活動的肉體，以一氣呵成的方式進行操練(*manoeuver*)。互教學校(*Ecoles mutuelles*)利用要求學生立即做出反應的信號系統來加強行為控制，如「如果學生讀的很糟或唸錯了一個字母、音節或單詞，教師就會連續敲兩下信號器，示意學生重讀。」(La Salle，引自 Foucault, 1975:196)規訓教師與受訓者之間是一種信號傳遞

的關係，而這種信號/命令是無需解釋的。對傅柯而言，整個十八世紀所展現出的一種完美理想社會的幻象，所奠基的並非如某些哲學家或法學家所認為的自然狀態、社會契約、基本人權或普遍意志，而是表現於機器運作、不斷強制、持續改進的訓練方式及自動的柔順。而身體，乃遭受與真實自我(true self)、靈魂或思維「異化」(as alien)的經驗，是遭致監禁與限制的(Mills, 2003:94)。

二、 規訓者：管教的手段

「人們應該把懲罰這個詞理解為能夠使兒童認識到自己的過錯的任何東西，能夠使他們感到羞辱和窘迫的東西……一種嚴厲的態度，一種冷淡，一個質問，一個羞辱，一項罷免。」(La Salle, 引自 Foucault, 1975:210)

對傅柯而言，規訓權力的主要功能是訓練，而非是挑選或徵用，這是一種把個人同時視為操練對象及操練工具的特殊權力技巧。規訓權力的成功乃是其使用了三種彼此組合的手段：一、層級監視(surveillance hiérarchique/hierarchical observation)：在被規訓者當中選出一些人，作為被規訓者當中的監視者，以提高整個權力機制的效能，這是種嵌入式(encastrement/encastrement)的強制機制。「由於教會地區學校的發展，學生人數增加，再加上缺乏同時管理整班學生活動的方法，從而產生混亂，因此極需制定一種監督機制。為了幫助教師，巴坦庫(Batencour)從優秀的學生中選任了一批『幹部』(officiers/officers)—班長、觀察員、課代表、輔導員、祈禱文誦讀員、寫書員、墨水保管員、施賑員及探訪員。其中如『課代表』負責監管『在學習時說話或哼曲的人，不寫作業而把時間浪費在玩耍上的人』；『班長』則監督所有幹部……。」(M. I. D. B., 引自 Foucault,

1975:207) 透過監督的運作，規訓權力逼成了一種整合的體系，紀律使得如此的權力關係 (pouvoir relationnel/relational power) 得以持續運作。二、規範化裁決 (sanction normalisatrice/normalizing judgment)：規定統一的標準，能合乎標準的就獎賞，不能的就懲罰。「凡在前一天沒有記住功課的學生，必須背下功課，不得有任何差錯，在第二天要重背。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。」(La Salle, 引自 Foucault, 1975:210) 懲罰同時標示出等級的差距，並透過處分矯正、縮小差距。透過規範化裁決的施行，亦可同時致使被規訓者被迫不斷審判自己，形成傅柯所謂的「無休止的審判(perpetual judgment)」(Foucault, 1965/1988a: 232)。透過傅柯的視野，犯罪司法(包含學校場域中的司法)意圖如「真理」般運作，最終不再懲罰行動、違犯(infraction)，而是懲罰心理學的個體性，行為的虛擬性；不再懲罰罪行，而是懲罰罪犯的靈魂(何乏筆等譯，2006：105)。三、考試/考核(examen/examination)：結合了層級監視與規範化裁決，考試除了能對後者進行測試並進行賞罰，考試試卷還可以作為文書檔案，當作前者的參考文件。自一七七五年起，橋樑堤壩學校(Ecole des Ponts et Chaussées)每年有十六次考試：數學、建築學和繪圖各考三次，寫作者兩次，石工、建築風格、勘測、水平測量、建築估算各考一次，考試不僅標示著一個學期的結束，而且成為一個永久的因素(Foucault, 1975:219)。通過一種不斷重複的權力儀式，考試被編入學習過程之中，對傅柯而言，考試的本質即是權力反覆運作。此外，考試/考核同時也反映了「知識與權力的共謀」。考試/考核把每一個人變成了一個個案，這種個案即成為知識研究的對象，個人的特性成為可描述、可判斷、可測量及可與他人比較的(黃文定 2004：35)。而考試的內容(某種知識)本身也透過考試的方式(某種權力)來強迫受試者無條件收受知識。傅柯(1975)說，權力生產知識；

權力與知識乃是直接相互蘊含的。權力創造知識，權力利用知識且權力依賴知識，人類不僅是知識的產物，且是政治、經濟、社會、法律、權力及性慾的產物（于奇智，1999：155-156）。而考試本身也成為現代學校的重要徵，一種「合理的權威」（rational authority）(Hoskin, 1995: 14)。

三、 規訓的環境：全景敞視主義³⁷

「這是一個從封閉的規訓、某種社會『隔離區』擴展到一種無限普遍化『全景敞視』機制的運動。」（Foucault, 1975: 251）

傅柯藉由邊沁(Jeremy Bentham, 1748~1832)³⁸的全景敞視建築(panopticon)的建築學形象，來說明全景敞視主義如何成為現代規訓機制的利器。全景敞視建築是一個環形建築，中心是一座瞭望塔樓(如圖4及圖5所示)。瞭望塔有一圈大窗戶對著環形建築。環形建築被分成許多小囚室，每個囚室都貫穿建築物的橫切面，只在中心瞭望塔安排一名監督者，就可以監視所有牢房內的犯人，而因為瞭望廳的窗戶設有百葉窗等設計，犯人卻看不到塔中的人(Foucault, 1975:233-234)。這種建築形式無疑是監獄制度與規訓機制結合的具體表現。藉由全景敞視建築，監獄管理人可以在中央塔輕鬆地對每個單獨被囚禁的犯人進行監視，他可以命令他們進行一連串的动作，並且在同一時間對他們進行評比與考核或實驗。另一方面，由於犯人看不到塔中的人，因此他無法確定他是否被監視，這使得犯人完全籠罩在規訓機制的陰影中，一刻不得放鬆。也就是說，在全景敞視建築中，在被監視者身上進行著一種持續可見的權力施展，一種「可見但卻又無法確

³⁷ 全景敞視主義原文(法文)為 Panoptisme，是傅柯自創的辭彙。

³⁸ 邊沁為英國效益主義思想家，亦是監獄改革的提倡者，他認為全景敞視型態的監獄建築可以廣泛應用。

知的權力」。這種建築成為一個創造和維繫一種獨立於運用者的權力關係之機制(Foucault, 1975:235)。「全景敞視」所展現的「監視權力」，其基本目的亦是要製造出一種人：可以被當作馴良、柔順的身體而任人擺佈(Dreyfus & Rabinow, 1983: 135)。監獄作為堅硬的片段性(即囚室)，指向一種靈活及動態的功能，也指向一種被控制的循環與一整片同樣穿過自由環境、已習於不需監獄的網路，如對肉體的禁閉一般，禁閉也內在於精神之中(楊凱麟譯，2000：103-104)。對傅柯(1975)而言，他所討論的「監獄」不僅只是那種由看守監視著、由磚石和鋼鐵構築而成的監獄，同時也是一種內在於人心之中的「監獄」，一種由良心監視著、由人的自然傾向和愛好構築起來的「監獄」—肉體的監獄。



圖 4 20 世紀美國斯泰特維爾(Statesville)教養所內景
資料來源：<http://www.bdavetian.com/theory.html>



圖 5 古巴境內的皮諾斯監獄(Islas de Pinos)

資料來源：<http://www.cbc.ca/arts/artdesign/douglas.html>

四、傅柯規訓觀之中的主體關注

(一) 受制於規訓的主體

對傅柯而言，監獄制度與規訓機制結合而成的一套權力技術，構成了現代權力機制的基礎（黃煜文，1999）。而在傅柯另一著作《性史》中，也藉著分析「性壓抑」，得出呼應《監視與懲罰》的結論：即「現代性壓抑模式」所要譴責的「性論述」—「對（性）陳述本身的控制，而且要嚴格地規定在什麼地方、什麼時候、什麼場合、在什麼人之間、在什麼樣的社會關係上不能談性；也許沒有嚴格到絕對不准談的地步，但要談卻要在一定的範圍內」—遂與「健康」有關(Foucault, 1976/1990：18)。它所敵視的性論述具有傷害身體健康的性質，是一種「違背自然」（unnatural）的論述，傅柯稱這些「違背自然」的論述與行為為「性反常」（perverse）(Foucault, 1976/1990：39)。準此，《監視與懲罰》中所提及的「規訓-懲罰」與《性意識史》中的「性壓抑-性反常」成為傅柯眼中成了現代權力機制得以完美滲透的兩大”功

臣”³⁹。綜言之，傅柯以權力關係作為歷史解釋的主軸，將現代社會描繪成一個被權力機制完全滲透的地方(Walshaw, 2007: 68)。他將老師、醫生、工廠經營者等視為規訓機制的參與者與操作者，權力機制藉由他們的運作，在學生、病患或勞工身上產生作用，但這些規訓者本身也無法自外於這個機制，他們亦為受規訓者，老師、醫生或工廠經營者同時也受到學校行政領導階層、醫師公會或工會的規訓，即「在社會規訓權力宰制下，規訓者同時也是被規訓者」。換言之，生活在現代權力機制中的人們，只有兩種身分：規訓者與受規訓者，而後者是每個人都具有的。傅柯所呈現的正是一種作為控制與被控制、自由且不自自由的社會關係(葉允斌，2003)。

但傅柯也同時承認，權力關係如果要真正成為權力關係，必須有兩個連結的基本要件：首先，承受權力作用的「他者」(the other)必須被完全辨識出來，此一他人始終是個行動者；其次，當遇到權力關係時，整個體系的回應、反應、結果及可能的創新，將隨之展開(Foucault, 1983: 220)。據上述的兩項要件，傅柯強調承受權力者是具有行動能力的主體，且在權力關係中，權力的運作過程乃是雙向動態，而非單向固定的(黃文定，2000: 75)。「權力僅行使於自由的主體，也僅因為他們是自由的」(Foucault, 1983: 221)，傅柯直接肯定了權力施行者(規訓者)與權力承受者(被規訓者)都蘊含著主體行動自由的必然。正如傅柯於《監視與懲罰》中所述：

「犯罪」的存在顯示了「人性的一種幸運的不可壓抑性」，不應被視為一向弱點或一種病態，而應視為一種正在甦醒的活力、一種在個人名義

³⁹ 除了「規訓-懲罰」與「性壓抑-性反常」，現代權力機制得以完美滲透社會的另一個助力來自於工業革命以來，資本主義當道的現代社會型態(Olssen, 2006: 195-217)。

下的抗議爆發，……正如它曾對「黑人解放」起過作用一般，它也可能被證明是對我們的社會解放式彌足珍貴的。（Foucault, 1975: 339）

同時，傅科說明了動態的權力關係亦可能透過「管制技術」⁴⁰的運作，而形成靜態、封閉的「支配」狀態（黃文定，2000：76）。我們的文化企圖透過日益加強的合理化手段、通過把個體變成有意義的主體及馴良的客體，使每一個人都規訓化(Dreyfus & Rabinow, 1983)。因此，倘若現實社會真如傅柯所描繪，權力機制中的人們，只有兩種身分：規訓者與受規訓者，則傅科對主體性的關注核心，應不在如何避免權力關係(權力機制)，而在於如何避免支配情形的產生(黃文定，2000：76-77)。例如，傅柯(1983)曾以“parrhesia⁴¹”一字說明，一個自由言說或說真話的講述者可表現他的自由，選擇直率而不要勸誘，選擇真實而不要虛假或沉默，選擇死亡的風險而不要安穩生存，選擇批評而不要逢迎，選擇道德義務而不要自利道德冷感(鄭義愷譯，2005：57-58)。

(二) 重新召喚的主體

傅柯在其晚期著作及法蘭西學院課程中所召喚的主體，是一種徹底歷史化的主體(何乏筆等譯，2006：145)。傅柯曾以令人驚悚的口吻聲明：「人已死」(Man is dead.)(引自 Marshall, 1996: 89)。傅柯此舉的目的並非是要完全否定人類社會過去種種的價值與重要性，而是要改變我們的根本觀點(Hutton, 1995:168)。傅柯相信，現代社會中的自我並不自由(free)，因其乃是人文科學(human science)、政治控制(political

⁴⁰ 《規訓與懲罰》中所論述的各項管教手段及機制即是傅柯所謂的「權力管制技術」之一。

⁴¹ Parrhesia 一字原為希臘文“παρρησια”，傅柯將之理解為「自由言說」(franc-parler/free speech)，或稱為「說真話」。

control)下的產物，自由並非是形塑自我的目的(Marshall, 1996: 89)。就傅柯的主體觀而論，他認為主體並不具有內在的本質，主體是由外在的知識與權力建構而成的。對傅柯而言，人類乃是某種社會建構(social construction)的型態(Marshall, 1996: 89)。吾人一般所理解的「自我」儘管相當真實。但卻是一種由社會建構的幻象，一種與各種知識所連結的語言與特殊論述的產品(林文源譯，2002：59)。例如「自由」此一概念在古希臘城邦時代，同時包含了個體/自我與城邦組織、法律性質、教育形式及領導人的行為方式等緊密相關，自由，不應理解為某種獨立的自由意志，而是一種自身的支配(蔡建宏，1996：106)。吾人所使用的文字和我所擁有的思想，乃與所身處的社會現實建構緊密結合的(林文源譯，2002：60)。故此，傅柯認為，主體應從「自我構成」⁴²(self-constituting)要求來理解(何乏筆等譯，2006：146)。這樣的自我理解亦可稱為「對自我的關係」(rapport à soi)或「自我關注」(self-care)(謝宗宜，2002：47)。主體只是形式(form)而不是實體(substance)，這些形式並非預設的，也不總是一致的，當我們在面對實際的生存處境時，因應環境不同變化，必須採取種種抉擇和手段，這些抉擇—決定哪些知識或技巧是有用的、有利於自我生存的—隱含著我們看待自我的方式；同時，通過對這些「生活的技術」的實踐，「自我」也就從中被烘托出來(謝宗宜，2002：11-12)。申言之，應受關注的並非「主體是什麼？」的本質性問題，而該是「誰是主體？」的自主性問題，強調的是個殊性(singularity)而非同一性(identity)(黃文定，2004：62)。

誠如 Dreyfus 和 Rabinow(1983：262-263)所言：「新的實踐系統應該由注重已經存在卻又沒被當作是真實的實踐而形成...便能看到一

⁴² 傅柯所謂的「自我構成」乃指有助於建立明確之自我關係的技術與實踐(何乏筆等譯，2006：146-147)。

種倫理體系怎樣得以誕生，因而也就可以看到現今一種新的倫理體系如何有可能產生。」依傅柯，有權力就有反抗，人與權力乃是不斷互動，而自由也是在人「反抗」權力中產生(Dumm, 1996: 117)。傅柯對現代規訓權力的剖析及主體性的關注，對那些有礙人權實現、民主社會發展的規訓現象之批判，的確值得吾人警惕與反省。吾人至少可以傅柯的規訓觀為借鏡，進一步探究臺灣人權教育的未來發展啟示。



第三節 傅柯規訓觀對人權教育的啟示

吾人現在應以這樣的方式來看待教學：

教學應使個人可以自由地改變，這種教學要成為可能，則要不斷提供學生不同的可能性……教育不應是一種使人屈從的教育或灌輸知識訊息的教育

(Foucault, 1988b: 329)

本研究以傅柯所提出的規訓概念來檢視前一章所述之臺灣校園環境中人權教育的問題，可得出以下相互呼應的歸納：**被規訓的身體—絕對的順從**，包含校園生活中無條件順從的總體氛圍以及規訓文化對教師教學自主的壓抑；**規訓者的立場與手段—集體化與一元化**，包括師長習於扮演嚴厲的執法角色並採取集體化的管教(如連坐法)，同時以成績、排名等一元化價值或評量分類學生，漠視學生平等與多元的受教權益；**規訓的環境—監視的運用**，包含學校中種種漠視、侵犯學生隱私權的行徑與各式具有監視作用的校園建築及空間設計。據此，本研究透過傅柯的規訓觀，提出以下對臺灣人權教育的未來啟示：

壹、教育場域中主體性之出席與關注

一、學校教育中主體性的檢視

「人已死。」(引自 Marshall, 1996: 89)既然傅柯認定所謂的主體乃是一種知識與權力的社會建構下產物，主體並無其內在本質，吾人便該審慎地面對、檢視、反省當前學校教育中既有的文化與社會基礎，消除不利於人權主體性建立與開展的種種窒礙。「自主性

並不意味著撤出社會」(Dreyfus & Rabinow, 1983: 260)傅柯所希冀尋回的，是個人在普遍的社會和道德準則中所享有的自主程度，唯有積極的「自我構成」態度才得以消除現代社會中知識與權力所帶來的不當控制(McNay, 1994: 141-142)。就積極面而言，在一連串包含教育政策計畫、制定、實施、評核的教育革新中，吾人應關注的乃在於教育現場中的每個個體更多自由、更具彈性、更有力量、更具內涵的想像(黃文定, 2004: 63)。易言之，在人權教育的推展、實踐過程中，充分了解「人之所以為人」所應享有的基本生活條件、營造尊重人權的教育環境，是人權教育最基本的原則(林映蓮, 2007: 56)。國內人權教育研究發現，教師對學生人權的認知程度愈高，反映在其學生管教上，就愈能維護學生人權(蔡綺芬, 2007: 162)。足見之，教育場域中成員，包含教育政策制定者、施行者(教師、家長)等，若能時時檢視、反省、維護學校教育中的各項舉措與制度，必能更有助於人權發展基礎的維護。例如在美國麻薩諸塞州(Massachusetts)的「艾赫斯特蒙特梭利學校」(Amherst Montessori School)中，強調的教育方針，便是以學生為主體、以人為本的學習環境，學生可以自由到任何一個學習的區域，使用他們想要的教材(薛曉華譯, 2002: 283-284)。

二、學校成員主體性的自我關注

依照傅柯的想法，自我理解的探索乃是一個永無止境的旅程(Hutton, 1995:168)。就教育與個人的關係而言，教育的目的便在於主體自我的創造與發展。傅柯對傳統具有先驗的主體觀的批評即是其本質論侷限了主體開展其他可能性的機會。因此，在教育場域中的每個人，學生、教師、家長...，應不斷積極地思索「我/

我們能做什麼？」，而非消極地規定「我/我們不能做什麼？」。當我們在面對實際的生存處境時，因應環境不同變化，必須採取種種抉擇和手段，這些抉擇一決定哪些知識或技巧是有用的、有利於自我生存的一隱含著我們看待自我的方式；同時，通過對這些「生活的技術」的實踐，「自我」也就從中被烘托出來。(謝宗宜，2002：11-12)人權教育可視為一種賦權(empowerment)的概念。賦權是一種歷程，透過這種歷程，人們與/或社群對於自身生活及影響其生活的因素，可以有更大的掌握或主動性(王智弘等譯，2004：101)。若將人權教育看作一種賦權，則必須使每個對象有能力開始其探索知識與批判自覺的過程，必須對社會、政治、經濟組織的壓迫模式有所了解與質疑(王智弘等譯，2004：101)。故此，引導教育主體改變消極命定態度，轉趨積極地自我探索、理解，同時反省、批判所處社會脈絡、結構，以期超越壓迫、規訓的權力關係，獲致真正的自由與無限的可能。例如美國威斯康辛州(Wisconsin)的「艾斯庫拉兄弟會學校」(The Escuela Fratney School)的日常課程中，便安排著重於和學生生活有關的四個主題：「我們尊重這個世界，也尊重我們自己」、「我們能做些改變」、「我們與他人相互傳達訊息及溝通」，以及「我們共同分享這個世界的種種」(薛曉華譯，2002：78-79)。這便是學校成員主體性自我關注的良好體現。

貳、校園生活中多元價值之發揚與尊重

一、自由與多元的教育實踐

在生命中創造、更新各種不同意義與價值的責任，應是全人類的永恆使命與戮力的根本(Hutton, 1995:168)。但是，現代權力卻透過集體化及一元化的種種規訓機制以及各種自以為完善的文物制度或社會規範，抹煞了不同個體的個殊性，企圖將個體侷限於特定的範型(paradigm)中。傅柯以「身體」被賦予進行各種行動的無限性，申言「人類」此一概念同樣所被賦予無限可能(Patton, 1998: 71)。為了避免傅柯所謂「集體化」、「一元化」的規訓或考核標準支配、控制，教學歷程中，應注意開放與多元觀點的實踐，包含：一、教材使用—師生共同對多元版本教材進行比較、討論、綜整或對同一議題之不同觀點採取開放、尊重的立場進行慎思明辨的討論與分析；二、評量實施—避免單一的評量的使用來評定教育主體的成就，應將各種評量理解為自我探索、自我理解的管道，而非僅是競爭氛圍下，論斷優劣的裁決。同時也應重視多元學習的潛能啟發與多元智能的發展(溫俊卿，2008：96-97)。例如美國麻薩諸塞州(Massachusetts)的「艾翠爾學校」(The Atrium School)便以多元文化教育為目標，學生將會學習到北美的弱勢文化，以及世界各地不同的另類文化，弱勢文化的學生在他們自己的歷史、文化中找回自己的自尊；優勢文化的學生則是因為接觸了這些弱勢團體的文化，進而學會尊重與欣賞，同時還意識到這個社會所存在的不公平現象，並學習如何去改變(薛曉華譯，2002：76-80)。這樣的學校，同時也避免了一元化的統一測驗，反而重視如美術作品、活動表演等非紙筆的多元表現(薛曉華譯，2002：79)。

二、多元與平等的教育選擇

「推己及人」的社群關係乃是傅柯所認定的，因其認為，關注社群關係中的他者(the others)其實是自我關注(epimeleia heautou/self-care)發展過程中的一種展現，因為若要真正關注自我，個體勢必需要領導者、諮商者或朋友等會告知真理的人，如同蘇格拉底(Socrates)在街上向人請益的過程一般(Foucault, 1988c: 7)。「因材施教」乃是教育實踐過程中，極為重要的目標之一，更是教育現場中「推己及人」的重要體現。了解學生所需，供其所需，在同受平等教育機會的前提下，發揮其無限可能的自我。故此，學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的情形應是受教學生的基本人權之一。例如美國麻薩諸塞州(Massachusetts)的「格林菲爾德中央學校」(The Greenfield Center School)便根據皮亞傑(Jean Piaget, 1896-1980)的理論⁴³，強調適性發展，該校的具體做法：面對學生不同的發展階段，對於所學習的內容及環境都有特定的需求，學校有義務滿足這些需求，並且應該讓孩子依他自己的發展進度來學習，而非揠苗助長(薛曉華譯，2002：89)。

關於「融合教育」、「抽離教育」或「在家教育」等選項，代表著身心障礙學生及其家長對於受教權的平等機會及多元適性選擇，自當戮力尊重、保障與維護，教育者絕不可存有歧視、排斥的態度與行徑。積極維護學生受教權益是促進多元與平等教育選擇的基礎，亦是人權教育的義務(溫俊卿，2008：85)。此外，另類學校/教育(alterative school/education)的可選擇性，也應受到更多的重視與開放。例如美國的《教育選擇年鑑》(The Almanac of Educational Choice)中便提供了 6000

⁴³ 皮亞傑透過長期的觀察研究，開創了「認知發展論」，強調孩童有其不同的身心發展狀態，而影響其不同的學習模式。

所以上各式各樣的學校，提供學生及家長來做選擇。

參、共同建構理想的校園環境

一、人權環境的參贊化育

從傅柯的規訓觀及晚年的主體關注論述中，原本外在於主體之外的社會結構、文化、制度其實乃是主體形塑的要素，畢竟，主體乃是一種「社會建構」下的產物。據此申論之，人權教育的推展不僅是「個人的」，是社會的、環境的。因此，家庭教育與社會教育亦應發揮夥伴關係，群策群力來倡導推展，才有可能成功(林映蓮，2007：57)。發揮羅遜所謂「我們對於任何人都有義務，只因其為人」的「團結」精神，共同參化人權教育的實踐與人權社會建立。例如美國康乃迪克州(Connecticut)的「林肯柏薩初等學校」(The Lincoln-Bassett Elementary School)便依據科門計畫⁴⁴(Comper process)，組成「規劃與經營小組」(School Planning and Management Team, SPMT)，成員包含校長、校方代表、家長代表、行政人員代表及心理健康小組(Mental Health Team)共 20 人，設法運用學校、家庭及社區的資源，大家同心協力憑著全體的共識來做出最恰當的決定，讓家長、老師、學校人員及社區居民，都要一同參與孩子的教育，營造一個良好的學習環境(薛曉華譯，2002：133-137)。

二、有愛無礙的校園環境

在軟體方面，學校作為一個文化再生的機構(cultural reproduction)(劉信雄，2004：35)，應積極提供學校成員，尤其是屬於權力下位者的學生，一個保護隱私、鼓勵參與，公開表達、溝通意見、

⁴⁴ 科門計畫美國教育家科門(James P. Comer 1934-)發起，又稱為「學校發展計畫」(School Development Program, SDP) (薛曉華譯，2002：133)。

慎思明辨的民主機制與氛圍。原屬權力上位者的師長，應揚棄「教師絕對權威、學生絕對服從」的反人權觀念，以期擺脫規訓權力結構的宰制，發自內心地真正肯認人權與自由必要與迫切。在硬體方面，雖然目前臺灣在學校建築的規劃已多屬人性化、開放化與多樣化的理念，但仍應持續關注更開放、更自由的空間規劃。盡量減少行動禁制，使草可踏、樹可爬、水可親、路可達，有助於個體身體發展與創造力培養(湯志民，1997：190)。透過教育場域中每一個成員的共同努力，一起為臺灣的學校教育建立一個自由、尊重、創意、活力、有愛無礙的人權校園環境。在美國麻薩諸塞州大學(University of Massachusetts)中的「幼童實驗學校」(The Early Childhood Laboratory school)，運用「瑞吉歐教學方法」(Reggio Emilia Approach)，強調學校的硬體環境乃是學生的除了教師與家長之外的「第三個老師」，透過律動、多彩、開放、自由的空間設計搭配自然、舒適的光源，以及學生們美術作品的藝術陳列，營造出一個優美、溫暖而親密的學習環境，讓學生、老師和家長都感到舒適而自在，鼓舞著學校成員間良好的互動與自由的學習(薛曉華譯，2002：321-328)。