

第四章 結論

我應該進行對我自己的關注，目的在於能夠在我身上尋找樂趣，在此全然的佔有中獲得拯救。

(何乏筆等譯，2006：170)

第一節 人權教育現場的關注與實踐

傅柯在自我關注的論述中援引古希臘的觀念：「自我目的化」(autofinalisation)。傅柯強調，每個人都有義務去認識自己，換言之，要嘗試去瞭解自己的內在發生了什麼事，去承認錯誤、理解誘惑，將慾望定位(Foucault, 1988d: 40)。

教育部雖於2006年12月公告學校不可體罰學生。體罰的情況雖然減緩，但校園中不友善的氣氛以及各種權利不平衡的狀況仍是時有耳聞。倘若，我們無法透過人權教育進行自我賦權(開始探索知識與批判自覺，對社會、政治、經濟組織的壓迫模式有所了解與質疑)，教育現場的主體仍舊會困頓於消極命定態度之中。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，才是人權社會建立的基石。

傅柯在其著作《監視與懲罰》中對「規訓」所析論的：「被規訓者的身體柔順性；規訓者的管教手段；全景敞視的規訓環境」以及傅柯對主體的關注，正可用以檢視臺灣學校人權教育可能的問題癥結，進而開啟傅柯規訓觀對臺灣學校人權教育未來的啟示，包括：「教育場域中主體的關注」以及「校園生活中多元價值的實踐」。

第二節 在地的哲學省思與行動

作為一個人權觀念的重建國，臺灣在實施人權教育政策革新的同時，往往僅著力於西方先進制度的移植，卻忽略了其背後內涵及價值的檢視與根植。我們的民主是「made」而成的，是西方移植過來的；而民主在西方卻是「became」的，是從文化習俗中自然演變而成的(曾慧佳、徐筱菁，2004：2)。透過傅柯的視野，既然主體的理解、關注過程中，必須先對建構自我的社會結構進行解碼、批判，人權社會的建立自然也得從在地的(local)文化與社會結構之理解為起點。植基於儒家文化傳統的影響，要使缺席既久的「主體論述」出席，恐不該以「移植」的方式，將西方主體觀或人權觀粗糙地、移花接木地填補這缺席的空位。透過更多在地的哲學論述研究、質化或量化的實徵性研究(empirical studies)，重新建構屬於這片土地的在地人權論述，才是滋養人權文化沃土之道。

縱使傅柯對於規訓/權力/主體的詮釋受到許多爭議，有其商榷之處。但其在歷史系譜研究中所致力不已的「問題化」⁴⁵(problematization)任務，確實有助我們在歷史運行的軌跡上，獲致更多元的理解與想像。例如傅柯藉反抗/權力這種永恆的互動關係，提供了一個對未來社會的開放性，不再受限於一個封閉的系統，形成批判事業能有不斷向前的新動力，以回應歷史所給我們的不斷挑戰(黃雅嫻，1996：65)。為了人權社會的建立與開展，「問題化」的志業或該是我們—教育現場的參化者，學生、教師、家長、研究者—用盡畢生心血，戮力以待的首要使命。

⁴⁵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，並且在先前沉默的論止、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)。