

重新檢視教育上懲罰運用的正當性

李真文*

本文之目的主要在檢視教育上運用懲罰的正當性。懲罰理論中應報論、嚇阻論及改造論，皆認為犯錯應罰。但以批判教育學及 Foucault 的觀點來看，懲罰所依恃的規則及仰賴的權威實有疑義。再者，不當使用懲罰（體罰），對學生人權是一大侵犯。這些挑戰以往懲罰所恃的正當理據，已經使得教師必須重新思考教育上是否以及如何運用懲罰。

關鍵詞：懲罰、應報論、嚇阻論、改造論、人權、批判教育學、Foucault

* 李真文：國立東華大學師資培育中心客座助理教授
cwlee@mail.ndhu.edu.tw

本文依作者博士論文部分改寫而成，指導教授馮朝霖博士。

Reexamining the Legitimacy of Punishment Exerted in Education

Chen-Wen Li*

This study aims to reexamine the legitimacy of punishment exerted in education. Although the justifications of punishment theories, retributive theory, deterrent theory, and reformatory theory, were widely acknowledged, Foucault and Critical pedagogists challenged the rule and authority in the modern Capitalist society. Moreover, corporal punishment is deemed as a serious damage to the human rights of students. Teachers need to reconsider the role and exertion of punishment.

Keywords: *punishment, retributive theory, deterrent theory, reformatory theory, human right, critical pedagogy, Foucault*

* Chen-Wen Li: Guest Assistant Professor, Center of Teacher Education, National Dong Hwa University

重新檢視教育上懲罰運用的正當性

李真文

壹、前言

台灣的教育論述裡頭一提到懲罰（punishment），總被迅速地與體罰（corporal punishment）聯想在一起。然而，懲罰並不同於體罰。某人的行為違反了規定，懲罰才會出現。若非如此，則懲罰根本站不住腳。體罰則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（Straus & Donnelly, 2005, p.3）。懲罰與體罰兩者顯然差別在於接受懲罰的個體承受「痛苦」直接與否及程度輕重之不同。

然而，不論是體罰或懲罰，我們都將之視為孩童犯錯可能伴隨的人為結果。在《教育基本法》修正案以法律明文禁止體罰後，勢必影響懲罰在教育上的運用。本文擬重新檢視教育上運用懲罰的正當性，主要探討應報論（Retributive theory）、嚇阻論（Deterrent theory）及改造論（Reformative theory）等傳統的懲罰理論，並提供 Foucault、批判教育學與人本教育學等挑戰觀點，藉以回答現今教育上對於懲罰是否還應當繼續應用的問題。

貳、理論視角下的懲罰正當性

我們可由兩種角度來探討懲罰。回顧式的作法，著眼於使犯錯者對於自兒過去錯誤付出代價；前瞻式的討論，則放眼於希望未來不再有類似的錯誤發生。前者便是「以牙還牙、以眼還眼」的應報論，後者則含括嚇阻論及改造論等理論。以下即分別解說：

一、應報論

（一）懲罰之正當性

應報理論被視為正義的基本理論之一，其精神體現於「以牙還牙，以眼還眼」¹ 的古老箴言。近代的應報理論以Kant（1724-1804）的觀點最受人注目，其在《法律哲學》（Philosophy of Law）中提到：

...懲罰絕不能作為致力於另外的善之工具...而必須只能施行在犯罪者身上而已。...他必須首先是有罪的、應受罰的，這是優先於思考到懲罰之舉對其他人會有什麼影響（引自Honderich, 1989, p.22）。

換言之，懲罰不能做為其他目的，僅能充當個體犯錯的後果而存在。若非如此，則人將淪為客體，而非自身的目的。應報理論也由以下幾個面向來支持其正當性：

1. 犯錯者應該受罰（Wrongdoers deserve to suffer）

Kleining（1973）在其《懲罰與應得》（Punishment and Desert）一書提到「犯錯者應當受罰的原則似乎是與我們自身關切正義的深層直覺有關」。他以一位二次大戰時的納粹罪犯在無人島藏匿了三十年後被捕，人們還是覺得他應當為自己過去的犯行付出代價（引自Ten, 1987, p.47）。

2. 懲罰可以提供滿足（Punishment gives satisfactions）

懲罰加諸在加害者身上，因為其對受害者造成傷害，這種受傷的情緒很可能產生復仇的預期心理。既然現已訴諸第三者主持公道，自然也對第三者的判決存有某種期待（Ten, 1987, p.51）。因此，懲罰加害者至少可以平復受害者的不平感受、撫慰其受傷的心靈，滿足其對加害者復仇或欲其受苦的心理。

3. （不懲罰的話）對受害者不公平（Unfair to victims）

犯行者本身必然是從其行為獲得了某種利益，但其取得利益的手段並不正當。比如，學生某甲搶了某乙的錢包，幸福轉手給了某甲，痛苦卻留給了某乙。若是不懲罰某甲，任其逍遙法外，便顯得幸福的分配並不正義，對某乙自然很不公平（Ten, 1987, p.49）。因此，懲罰犯行者即是扭轉不正義，平反受害者蒙受的傷害。

¹ 「以牙還牙，以眼還眼」即 Lex talionis（或譯實質應報），但其內涵卻常因觀點不同而有不同的詮釋。

4. (不懲罰的話) 對其他守法者不公平 (Unfair to law-abiding citizens)

此外, 犯行者若未受罰的話, 對於其他守規矩的人也不公平。像是學生考試作弊而未受制止或處罰, 很明顯地損害了其他遵守考場規則的學生利益 (Ten, 1987, pp.52-54)。

5. 平等對待所有的犯錯者 (Equality of treatment among offenders)

犯錯的情節輕重不一, 懲罰也程度不同, 但同樣犯行應該受同款的懲罰 (Ten, 1987, p.50)。例如以槍手代考的作弊學生, 若按考試規定的懲處方式是該科不予計分的話, 則以同樣方式作弊的所有學生應接受相同的處罰結果

6. 虧欠社會 (Debts to society)²

社會做為一個生活集體的範疇, 懲罰之所以必要, 乃是因為犯行破壞了社會的秩序與和諧 (Ten, 1987, p.73)。秩序與和諧是人們生活上必需之事, 包附在我們生存權利裡頭。像過去發生的白曉燕命案、頭號槍擊犯張錫銘等重大刑案的發生, 都使得全國民眾每日生活在恐懼之中, 因此這些歹徒的伏法即是恢復社會原有的秩序, 還給社會平靜的生活。

7. 懲罰可以抵消罪行 (Punishment annuls crime)

這是Hegel的觀點, 他認為 (引自Dyde, 1898, pp.62-63):

暴力是意志的展現, 它取消以及替代其他可見的意志。 (§92)

因為暴力或強力本身即是摧毀, 其原則是它必須由強力來加以取消。後者的強力執行應該抵消或替代前者, 而這不只是正確的, 也是必要的。 (§93)

犯罪行為是一種否定, 而懲罰則是否定的否定。 (§97)

應報是犯罪對其自身的討還。罪犯本身的行為決定了其後果。 (§101)

因為犯罪侵損了他人的權利, 而懲罰即是恢復權利必要手段。如此的觀點是以否定的否定來抵消罪犯所犯之罪。

綜上可知, 應報論確實有諸多的思維向度, 有訴諸於償還的、滿足他人的、公平的、撫慰的、抵消的。面向雖異, 但其中有共同的核心觀念—正義。

² 此處標題取自 Walker, N. (1991). *Why punish?* p.73, 但觀點與原作者不全然相同。

（二）何以證成

應報論認為犯行者應當受懲罰，最主要的理由便是他／她應得（desert）。何謂應得？常言道：種何因，得何果。順著自然因果律發生，稱之為「應得」。但當我們認為犯者應受罰，其結果卻是人為的而非自然發生的。我們何以能把這樣的人為強制視為合理正當？換言之，應得的懲罰如何證成呢？

Morris是這樣論證的：

懲罰那些違規以及造成利益與負擔分配不均的人是符合正義的。由利益的系統來看，違規者擁有了其他人限制自身利益所沒有的東西，也就是說，違規者有著不公平的利益（unfair advantage）。只有等到這些不公平利益可以依某種方式來加以抹平，事情才會公平。另一種講法是，他／她欠了別人某事、某物，因為某事、某物並不屬於他／她。正義，懲罰這類人士，即是要藉由取回其所得以還其所欠之債，恢復利益與負擔的平衡（引自Burge, 1982, pp.202-203）。

從這種觀點，我們可以看到，懲罰是基於利益間相互比較與權衡後所做出的判斷。因為這裡最初的假設，即是每個人都具有相同的權利與義務，損害他人的權利或者是不盡自己的義務，都是違反了公平正義，故需要加以扭正。

正義雖然無可質疑，但實現正義的方式卻有萬般。正義要能使之實現，必然在實質與程序兩方面都加以滿足。在復仇模式中，「應得」是由復仇者所定義，有失客觀且可能損及正義，被報復者也可能蒙受不公平的對待，而由加害者的身分轉變成被害者。在應報模式中，「應得」則是由中立的裁決者依雙方的權利義務、所造成的損失，以及社會可接受的方式等等要素來加以判斷，我們可以說，在第三人的介入之下，社會才被帶入了這關乎「正義」的審判。

簡言，應報論認為的應得，始終是以（公平）「正義」為主要核心。因為某個人先前造成的不公平，故懲罰是將不公平予以扭轉的手段，此為違犯者之應得。個人的不公平未得平反，則積累成怨；若是社會縱容這樣的不公平存在，而不加以調節，則民怨生。消除民怨，唯有將公平正義實現才得以辦到。而我們指的社會共識即是這種群眾集體對正義的認同。

（三）懲罰輕重的依據

懲罰是扭轉加害者對被害者的不公平對待，補償他人的損失。我們由“reward”、“repayment”、“retribution”等相關字的英文字首“re”來看，也都指向過去，反映出懲罰要依過去所做，而這其中必有某種相當的東西（equivalence）要考慮。如我們依*Lex talionis*（以牙還牙）所衍生的原則來看，形式上，懲罰應該要視犯行的情節輕重來定罪，使之罪刑相當。換言之，懲罰只針對罪犯的犯行本身來評估其應得。實質上，懲罰之輕重乃是反映犯行造成傷害程度的大小。因此，傷害（Harm）是判定懲罰與否以及輕重程度的一項重要指標（Davis, 1986, pp.238-239）。

傷害，也可以說是驅使*Lex talionis*運作的動力引擎。但傷害並不是唯一考量的標準。我們還會考量到行為者的動機，以及個別差異（Walker, 1991, p.99）。另外，已犯下的犯行、罪犯本身的人格記錄以及應當褫奪多少的權利三者之間也存在著爭議。在應報論這種觀點主導下，行為者過去表現良好、或是沒有不良記錄，不能替其減輕其刑；反之，過去的不良記錄，也不會為其增加刑責（Walker, 1991, pp.70-71）。依應報論的思維，一個人應當受到的懲罰，必須視其對他人造成的傷害以及從中取得的不公平利益來加以權衡，懲罰不可大過於這些斟酌項目的加總。

懲罰本質上說穿了還是一種報應行為，本質上它還是要求犯錯者償還一些東西（Peters, 1966, p.174），不論這樣的償還對象是個人或社會群體。它的前提是個人已經破壞了某些規則，而此違規行為也損及了他人之權益，故他／她應得懲罰，這是應報論的根本要旨。

二、嚇阻論

（一）懲罰之正當性

行為自有因果，但並非所有的行為都會伴隨著受罰的後果。行為本身可能悠遊於各種嘗試，它們本身並沒有「應做」或「不應做」的標籤。縱使真的有這樣的告示，行為人也可能沒有辦法周知，例如兒童或特殊幼兒等在智能發展上未成熟或遲緩之人。由於行為後果並不是他們所能預料的，或是可能僅從自我中心的立場去考量自身行為的滿足，個體並無法掌握行為滿足的正當與安全程序。

我們對於事物總有嘗鮮的衝動，這股動機驅使著人勇於探索未知，同時也冒著危險。然而，基於過來人的好心善意，我們通常給予危險事物一些標記，警告世人或後

人有關某些行動的可能結果。以人爲的懲罰以取代自然的後果（如玩火自焚，吸毒上癮等）便作爲善意的中止變項。將行爲拘禁在一定的範圍內，一旦踰越，即施予懲罰。因此，懲罰首要的用意即爲了「避免意外」（或更大的不幸）發生。

另一個重要的顧慮因素是「擔心模仿」。之所以要懲罰某類行爲，意謂著這樣的行爲「不應」被重複或被學習。但這個「不應」又透露出它可能再犯以及被學習，而且一旦學成則會像傳染病一樣迅速散播開來。因此若不加阻止，有可能進而癱瘓掉整個群體，造成天下大亂。按行爲學派（Behaviorism）的增強說，行爲的養成與其結果受到獎懲與否有關。那麼，某類行爲若是對個體而言是可欲的且行爲結果又獲得正增強的話，個體自然會再重複施作。例如，一名幼兒若是偷了糖果而未被逮到，在品嚐後發現糖果很好吃，下次即可能再犯（Jeffery, 1965）。

Bandura（1977）的《社會學習理論》（Social Learning Theory）一書探究攻擊行爲（aggression）的主題是很好的例子。若是讓人觀察攻擊行爲，示範者的行爲受到的獎懲結果則大大地強化或削弱觀察者的行爲。模仿學習並不會在人類社會上消失，縱使我們對示範的影響尚無全盤的瞭解，但就怕孩子「好的不學，學壞的」。

（二）何以證成

Beccaria曾說過：「懲罰的政治目的即是將恐懼深植於其他人」（Zimring & Hawkins, 1973, p.75）。只要能使之心生恐懼，自然不敢做出違法犯紀之事。不過，要藉由懲罰可能替人帶來的痛苦作爲嚇阻的手段，它如何被視爲幸福而被接受呢？在《道德與立法原理導論》（An Introduction to the Principles of Morals and Legislation）中，Bentham（1780/1996）有這樣的見解：

（然而）所有的懲罰都是傷害，它們也是邪惡的。基於效益原則，若是要承認懲罰有必要存在的話，唯有在懲罰可以確保摒除掉更大更多的邪惡此一前提下來被我們接受。（p.158）

其意思是，懲罰雖然是痛苦的且不能直接增進幸福，但就更大的利益考量，施予某些痛苦卻是能使大家日後的痛苦減少，兩害相權取其輕，懲罰乃成爲必要之惡而存在。在這樣的脈絡下，我們便可以清楚地聞到了一種「犧牲小我，完成大我」理所當然的意思。

Mill（1806-1873）在1859年發表的〈論自由〉（On Liberty）一文有類似的看法：

只有基於自我防衛的目的，才有理由個別地或集體地對其所屬成員的行動自由予以干涉。即是說，僅在於防止個人對其他人造成傷害的目的底下，我們才有正當理由不顧其個人意志，行使強制權力加諸於社群中每一個人身上（引自 Warnock, 1962, p.135）。

Mill認為社會集體得以採強制手段去管控個人的依據準則便是集體的福祉。換言之，人的自由雖然是受到極高的尊崇，在效益論的眼裡還是要屈從在「最大多數人的最大幸福」的前提下。故模仿他人的偏差行為以及為了滿足好奇心而違反規定這二大舉動，便不能高舉個人自由的大旗而四處張揚。依效益論者的勸誡：最好是別當全民公敵，乖乖地自我約束以明哲保身，遠離懲罰之苦！

可是效益論的主張符合正義嗎？Mill的論證是這樣的。他認為正義感有二項要素，一個是欲望－針對那些傷害他人的會想要加以懲罰的欲望；另一個是知識或信念－清楚明白某個特定的人或群體受到了傷害。而懲罰他人的欲望是自然地與自我防衛的衝動以及同情心一塊滋長的。因為有著正義感及其所伴隨的情感，當我們看到不義之事便會對那些加害者投以扭轉之情，而這種意欲扭轉其實已含有某種效益在裡頭。何以見得？Mill以眾人對安全（security）的至高關懷來加以說明，認為安全是人類所有利益裡頭最不可或缺的。因為我們對安全有強烈的關注，同樣的情形也適用他人，故安全的保障即從「應該」躍升成「必須」。舉例來說，我有揮拳的自由，但如果這揮拳的動作威脅了他人或直接打在他人身上，則這樣的自由就應受到限制。換言之，這種限制即是以懲罰來加以建立的。正因為我們認為安全以首的幸福是大家認同的最高價值，任何侵犯他人安全的行為即應受到懲罰。人同此心，心同此理之故，效益的考量也等於是正義的考量。

雖然Mill是從巨觀角度來論述個人自由的限制，超越了自由的界限，國家則得以懲罰伺候。但於家庭、學校的教育工作人員，縱使沒有類似於國家那樣的集體性權威性格，同樣也適用這樣的效益思維，進而禁止學童去從事危險的活動（爬學校圍牆、與人械鬥）、去模仿他人做出違法亂紀之事。

（三）懲罰輕重的依據

Bentham認為懲罰應該要達到幾項結果：1.預防犯罪；2.如果這樣的預防沒辦法落實，那麼應該讓嫌犯不去犯重大的罪行；3.能夠降低因為罪行而造成的傷害損失；4.儘可能以最經濟的方式來預防犯罪（Hollin, 2001, p.5）。順著Bentham的想法，必須要：

1.以嚇阻性懲罰使那些未犯者不敢犯；2.以嚇阻性懲罰使得已犯者不敢再犯；3.或至少使有意犯者，不敢犯下重大案件。

我們有必要區分未犯者與已犯者，因為他／她們是不同的類屬。對於未犯者，他／她可能基於無知、好奇而做出違法犯紀之事，雖然事情可能有點誘惑他／她，但嚇阻性懲罰卻可以使之打消這種念頭。嚇阻性懲罰對未犯者而言，是一種假想的虛設，人只能以自身的經驗去想像模擬可能遭遇的痛苦。因此，要能夠使之有效，勢必要能夠與人的生活經驗較為貼近。

對於已犯者而言，由於其已歷經過懲罰的折磨，他／她理當深知懲罰的痛苦或不便，除非懲罰伴隨的受苦是他／她可以忍受的。真正比較難以忍受的，可能是已犯者自己內心無法克制的慾望。若是如此的話，嚇阻性懲罰勢必要針對回鍋的犯人再加重其刑，使之痛苦增加。唯有痛苦大過於快樂，才會在犯人心中形成不想再擁有的經驗。

因此，我們可以知道，要嚇阻未犯者及已犯者的關鍵繫於嚇阻性懲罰是否真的能夠深深鑲嵌於他／她們經驗之中。一方面要使未犯者能生起恐懼之聯想，另一方面要使已犯者憶起過去的痛苦，從而發揮符號一障礙的功用。但這些要真正產生效果，勢必要大費周章地來進行。一者因為未犯者的對象過於廣泛，無從鎖定嚇阻物與各種可能的犯行間的成功配對；再者，再犯者可能習慣了先前懲罰的痛苦，故痛苦的忍受度提高了，因此嚇阻性懲罰也會漸失效用。為了克服這些難題，我們只能取其大者，即增加懲罰的嚴重程度來滿足嚇阻之作用，如同提高藥劑的劑量來對抗頑強的疾病一樣。

重大疾病的治療，是耗費資源的。但如果每種疾病都要以高劑量來對治，則顯得非常不智且不經濟。要使得每個可能的罪犯都能有所收斂，不敢越雷池一步的話，將嚇阻性懲罰伴隨的痛苦指數提高，或許有某種效應，如連坐法，但也是同樣的不經濟。Bentham提示過我們，要以最經濟的方式來預防犯罪。那麼，「殺雞儆猴」則是最為經濟的作法，藉由殺雞－懲罰較輕之罪，達到警示猴的效果－使其他人不敢犯大案，甚至不敢犯任何案。

總之，按效益論者的看法，懲罰作為嚇阻之用是符合集體利益的決定。懲罰作為嚇阻，其效果即散發了出去。所有人不論在不在場，只要「恐懼」的陰影能烙印在每個人的心中，使之在意圖犯案之事，得以喚起這種恐怖經驗做為評估因素，進而切斷可能的行為的連動，這樣懲罰便算是完成了使命。嚇阻是運用一種恐怖平衡的策略，依照罪刑輕重而施予比例不同的懲罰。同時，以殺雞儆猴的作法來達到嚇阻性懲罰最大的效用，宣告世人：法網恢恢，疏而不漏。嚇阻性懲罰正是由採取人類最原始的情

感—畏懼出發，在這樣的阿基米德點上論證成理。

三、改造論

（一）懲罰之正當性

改造論的終極目標是致力於使人知錯能改，若是無法知錯能改的話，退而求其次，是希望人可以適應社會且守法守份。前者強調的是將社會的道德價值加以認同與內化，使之成為自己行為舉止的準則，自然不會再犯前愆。後者則是要求最起碼的外在行為不違反現存的法令規定。這些工作的確需要從個人既有的外在行為以及內在價值兩方面同步進行，也就是說，需要藉教育來加以改造。

改造論雖名為改造，但改造一詞在此並不激進，相反地，它十分保守。外表掛著改造之名，實質上卻是收編、馴服。這種取向要幫助那些誤入歧途的人重返社會，並不是真正關切這些對象個人需要的是什麼，而是他／她要如何才能理解與學會在這種與之不相容的社會裡頭所需要的一切知識技能。

改造論並未取代懲罰，它依然是做為一個懲罰而存在。它的形式多樣且較為溫和，可能是強迫、義務、權利的限制或取消，但對個體而言還是多多少少是痛苦、不愉快、不方便、不光榮的經驗。故它會在個體身上留下懲罰的烙印，這種難受的再教育感覺，也使得改造論的改造不全然等同於教育。當我們提及教育，有時會把它視為得以啟發人的活動。可是，再教育並不同於這個意義上的教育，反而旨在使人能達到某種意欲的行為標準。換言之，犯錯者就像是考試不及格的人，再教育只是使其重修而得以過關而已。因此，在這種意義上，再教育是補救教育，而不是啟發式的教育（Peters, 1966, p.178）。

如是來看，改造論將懲罰視同於對犯錯者施予再教育。這工作必須先找出學生的問題發生在那，然後再研擬如何去協助其加以改善與提昇。同時，它也設定了一個達成的目標，達成後才能放行。否則便要不停反覆的練習，直到會為止。這種反覆操練的規訓，在 Foucault 的《規訓與懲罰》（1975/1977）一書有詳細的描述。

（二）何以證成

改造論與嚇阻論有著共同的目標，即懲罰是不是可以使犯錯者不再犯。³ 嚇阻論

³ 它們也都屬於效益論的基本立場。

借助的是恐怖手段來抑制人犯錯的動機，但這種作法不免是他律作為，一旦執法上一有疏失，或許個體便會乘機而為。改造論者清楚這種缺點，它不冀求犯錯者是基於害怕痛苦之單純原因，而是藉由協助個體知道、瞭解什麼是行為的對錯。簡單地說，改造論實際上強調的便是教導他／她瞭解遵守規則之意義，改變其既有的價值認知系統，協助其適應社會。

持改造論觀點的人或許會說：「懲罰是正當的，因為它替我們提供一個可以採取行動改造罪犯的機會，以降低犯罪的發生」(Honderich, 1989, p.88)。是的，它是一個機會，但未必會成功。通常我們會去嘗試，因為它值得！值得的理由可以訴諸於效益論的最大多數人的最大幸福原則，將一個犯人改造成功，對於社會整體而言，絕對是利大於弊的。

此外，不管罪犯多麼十惡不赦，只要有一絲改過之心，可以「放下屠刀，立地成佛」，我們都應該給予其一個向上的機會。如《了凡四訓》云：「一念猛厲，足以滌百年惡」，只要罪犯願意悔改且付諸行動，那麼我們眾生便應該寬容、接納，使其重新成為我們的一份子。何況，人非聖賢，孰能無過。正因為我們都可能犯錯，我們沒有理由不給我們自己與同胞一個改過的機會。

（三）懲罰輕重的依據

改造的工作建基於兩大工程上，第一是對於改造對象的瞭解，第二則是針對不同的對象施予有效的改造技術。對改造對象有所認識，存在著微妙的知識應用。一方面，借助一般正常人的行為常模來詮釋犯錯者何以會出現行為偏差，從而導回社會可接受的行為期待中；另一方面，藉由對犯錯者相關背景因素的瞭解來預防類似成因的可能人士犯罪。因此，對改造對象認識所衍生的知識，實際上可以達到犯罪預防的效果。

教育上的實例即在對待問題學生的處遇，時常要瞭解學生家長的管教態度（民主、權威、放任）、家庭教養型態（隔代或單親）、家長的職業（大學教授、漁工...）等資訊。同時，藉由各類的人格心理測驗評量篩選可疑的學生，將學生各種背景資料都加以詳細蒐集記錄、分類、標記，然後擬定出短中長程，甚至是提供一項整合性的服務計畫，使得一些高危險群的學生可以持續在掌握中。即使真的發生預期的行為（如逃學），也馬上可以提出一份積極的改良式輔導方案再繼續處遇。

教室層次則仰賴師生互動所觀察蒐集的資訊來認識改造對象。有時，標籤化顯得無可避免，教師會期待自己觀察到學生頻繁的干擾行為或不良行為獲得一個專有名詞

來指認，如情緒障礙，以便自己可以依專業知識的指示而對學生進行適切的服務。然而，身上沒有合適標籤可貼的學生，他／她們的命運則比較悲慘，外在制約的改變技術將會大量應用於其身上，直到他／她們表現出可被他人接受的外在行為。

改造論的懲罰可比喻為將一切犯罪都視為疾病，只要遵從醫囑按時服藥，病便會好。有些病雖然不會好但可以控制，故不斷地以新藥來試試。⁴從改造論觀點看懲罰之輕重，有如評估患者的用藥劑量是否減量或停藥，重點在於犯者「有沒有悔意？」

這取決於幾種關鍵心理現象的出現。罪疚（guilt）是其一。一個犯人若對自己的犯行坦承並感到罪疚的話，那麼通常可以被列入減刑的參考要素之一。而服刑期間表現良好，且深具悔意的話，說不定會因此而提早假釋出獄。教師對於學生犯錯也是同樣考量其是否知道悔改，後悔做了某事，知道其是不對的，良知在其中譴責，都形成了罪疚之環節。沒有罪疚的作用，則改造性懲罰可能要大打折扣。

羞恥（shame）則是其二，它時常與罪疚相提並論，有時甚至相互混淆。的確，羞恥也是個體是否具有道德情操的關鍵要素。古人云：「人不可以無恥。無恥之恥，無恥矣」（孟子盡心上篇），即表示羞恥對人的品格操行有很重要的把關作用，才會認為羞恥是絕對不能夠沒有的。我們對我們行為表現會感到羞恥，這樣的感受不光是涉及我們個人本身，它還會牽涉到與我們關係密切的人。例如，家人或後代子孫都可能會以我們錯誤的行徑而跟著蒙羞（林建福，2006，頁 118-119）。

羞恥與罪疚都是構成道德良知的重要情懷，兩者都提供我們時時刻刻注意著自己的行為舉止是否符合社會期望，是否會跟自己交代不過去。它們既在我們之外，又在我們之內。既被遺忘或打敗，又被拾起與強化。也就是說，罪疚與羞恥在人的內心深層發揮作用，一旦個體內在喚起了且感受到罪疚與羞恥，那麼改造性懲罰便宣告使命達成。另一方面，罪疚與羞恥容易增加人的內在壓力，變成個體想逃又逃不了的緊箍咒，反而又造成個體予以忽略，最終又演變成豁出去的心態。如是落入一種弔詭。

除了靠個人內在的罪疚及羞恥之良知作用外，外在的支持也是浪子回頭的重要因素。外在的支持最重要的即是重要他人的關係，特別是親人，再來是明師，再次才是社會大眾。因此，這也是改造論何以要求群體的一份子、甚至包含被害人在內，以包容、諒解的心態化解仇恨，再給犯錯者一個機會。

改造論的終極目的乃是指向使犯錯者知錯能改，進而臻至不貳過的理想。對改造

⁴ 這種將犯罪視為疾病的討論，可以參考 Flew, A. G. (1954). Crime or disease. *The British Journal of Sociology*, 5(1), 49-62.

論而言，犯錯者之所以犯錯，意謂著他／她需要幫助。要提供何種幫助則需經過一連串的技术評估。不同於以往對於某些特殊類群的犯錯者所採的隔離、排除、消滅等作法，不將犯錯者視為團體伙伴的觀點，改造論的作法比較是把犯錯者視為團體伙伴的一份子，非但要協助他／她們回到團體的懷抱，也對團體的其他成員都冀望能以原諒寬容的態度來對待。

參、懲罰正當性受到的挑戰

教育分析哲學大師 Peters (1966, p.174) 認為懲罰的界定具三項規準：1.有意施加的痛苦 (intentional infliction of pain)；2.某人的權威；3.違規的後果 (as a consequence of a breach of rules)。第一項規準是指懲罰借重「痛苦」以保證效力。第二項規準指「權威」存在以確保懲罰得以施行。第三項規準則指出了懲罰的正當性乃是來自於某種「規則」的違犯。換言之，「規則」「權威」與「痛苦」可說是懲罰概念的三位一體缺一不可的要素。前述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。⁵可是，隨著批判教育學及後現代思潮的影響力日增，「規則」「權威」兩個概念漸露破綻，而「痛苦」所產生的負面效應，在人權意識的推波助瀾下，也變得不可取！以下即從這些不同的觀點來接續我們的討論。

一、Foucault對懲罰的分析

「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」(Cohen, 1985, p.10.)。Foucault 的《規訓與懲罰》(*Discipline and punish: The birth of the prison*)一書 (1975/1977) 正是其質問懲罰正當性的大作，我們將由該書出發，理解其中有何可議之處：

(一) 懲罰形式轉變

Foucault 在《規訓與懲罰》中關注到十八世紀到十九世紀間當時歐洲的重大司法變革：懲罰變得比較人道，不再對犯人殘暴。可是，酷刑消失的變化歷程，單純只是懲罰形式的轉變嗎？這個疑問吸引著 Foucault，他考察「隨著懲罰技術的形變，背後

⁵ 或許痛苦減輕了。但這依舊是懲罰理論所堅持的懲罰要素。

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，進而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（Foucault, 1975/1977, p.24）。

十八世紀，歐洲尤其是法國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性；讓懲罰的權力深深嵌入社會本身（Foucault, 1975/1977, pp.81-82）。

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，支持實務方法運作的背後理論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「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。因為規訓以全新的角色出現，使得監獄在歷史上又有了嶄新的意義。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（Foucault, 1975/1977, pp.298-299）。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。

（二）規訓機構代表

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（Foucault, 1975/1977, p.183）。Foucault 將新形態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。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（Foucault, 1975/1977, p.138）。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（Foucault, 1975/1977, pp.141-147）。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。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。

規訓也透過「層級監視」、「規範化裁決」以及「檢查（考試）」來達成效果。不同類型的幹部（班長、股長等）負責不同種類的監督工作，突顯的是學校教育中的監督體制。這種明確而有規則的監督關係並不是教學的附加產物，而是教學實踐的核心（Foucault, 1975/1977, p.177）。規範化裁決（normalizing judgment）指的則是法律不管的瑣事，規訓都加以接收。人的生活諸面向無一不在管控之中。

學校中的規訓體制偏愛操練懲罰，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」（Foucault, 1975/1977, pp.179-180）。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」（Foucault, 1975/1977, p.180）。於是，賞罰像是一種交易遊戲，得以累記點數來兌換。

檢查（考試）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（Foucault, 1975/1977, pp.184-186）。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）也把入帶入文件領域。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」（Foucault, 1975/1977, pp.186-190）。

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。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。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。透過安排逼使人保持在極速與極效的極限上（Foucault, 1975/1977, pp.152-154）。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。

（三）權力－知識－身體

懲罰的基礎概念，在 Foucault 的分析底下，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。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（Garland, 1990, pp.137-138）。

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（Garland, 1990, p.136）。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（Smart, 1985/1998, p.147）。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（Foucault, 1975/1977, p.27）。

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（高宣揚，2004，頁 163）。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，也使個體成為其載體（Garland, 1990, p.138）。

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。規訓技術使得懲罰不再殘酷，改成溫馴、人道的對待，但本質上的權力運作卻仍然存在。對身體施予粗暴不若對身體體貼關照，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！我們甚至可以替 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！

二、批判教育學的觀點

批判教育學者秉持馬克思主義及其流派對懲罰制度的分析，洞悉制度背後的結構性因素往往隱身在合理的表象裡頭，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共同的利益，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（Bernstein, 1990/2006, pp.ix-x）。

嚴格地說，批判教育學並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。以下將藉懲罰概念的三個環節－規則、權威、痛苦來陳述批判教育學的理論要點，以掌握批判教育學對懲罰之分析：

（一）痛苦何來由？

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，受到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（Kanpol, 1997, pp.36-37）。

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。

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。上不上學，對弱勢學生來說，是雙避（avoidance-avoidance）衝突的難以抉擇（McLaren, 1989, p.205）。

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性因素，要解決這樣的問題恐怕緣木求魚。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。比起違反校規可能帶來的懲罰痛苦，現代的學校顯然更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，但它不見得憑借蠻力，而是經由一種共識、統一的社會實踐、社會形式和社會結構來進行（McLaren, 1989, p.177）。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（McLaren, 1989, p.181）。這種分裂化也導生所謂的違規情形。

批判教育學者認為，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（McLaren, 1989, p.257）。

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。

（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（方永泉，2006，頁 112）。

Freire 認為，傳統教育以囤積（banking）概念來進行教學。學生只能被教、他／她們一無所知，學生只是教師的思考對象、講述對象、規訓對象，學生在教學過程中是客體而非主體（Freire, 1970/1972, p.73）。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。

總結批判教育學的觀點看懲罰，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。換言之，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（第一重懲罰）。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（第二重懲罰）。因此，批判教育學質疑我們習以為常卻存在著「雙重懲罰」現象的源頭。

三、人本思想的挑戰

推動《教育基本法》零體罰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（人本教育基金會，2005b）。

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（人本教育基金會，2005b）。

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（人本教育基金會，2005b）。

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，必須根除這樣的文化與提高教師的專業。

人本教育者反對體罰，關鍵不在於體罰的副作用太多。「降低體罰的副作用」並不符合人本教育者的根本立場：

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...（史英，1999，頁21）

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」。⁶這才是人本教育者最至切的關懷。

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。

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。（人本教育基金會，2005a）

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？（人本教育基金會，2005a）

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。

有些人還是可能丟一個很實際的問題來考人本教育者。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？」（史英，2004a）

人本教育者的回答是，懲罰其實無法發揮什麼教育意義，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（史英，2004a）。可是，「對於那種頑劣之極的學生，不體罰怎麼辦？」

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

⁶ 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。引自李天健（1996）。辦教育，不要辦小孩—暫時性疼痛是永遠的傷害。人本教育札記，83，41。

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（史英，2004b）。

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。

肆、教育上運用懲罰之正當性辯證

一、支持懲罰的立場

應報論是以（公平）「正義」為主要核心。每個人都在正義的真理之下獲得其自然權利的保障宣稱，也有責任去捍衛這正義的價值。懲罰之所以正當，乃是因為某個人先前造成的不公平，這種不公平可能造成他人損失（有直接受害者），也可能僅是佔取了某些不法利益（無直接受害者）。因此，懲罰是將這種不公平的情形予以扭轉所採的手段，此為違犯者之應得。

當我們指某人應當受罰，因為他／她犯了錯。過錯本身是個標記，表明了社會或群體對其成員行為所能容許的界限，在界限之外是不被允許的。應報論認為的懲罰，也是基於群體對某種行為結果的反應，這種反應是出自於社會群體的共識共感。應報論者的眼裡，懲罰是與責任有關的課題。責任所指有二，一是指我們有必要懲罰犯錯者，使之知其對錯；二是指犯錯者必須接受懲罰，以對其所犯過錯負責。

若是我們對於犯錯的人不加懲罰的話，意謂著個人的不公平未得平反。若是社會縱容這樣的不公平存在，也成了不正義的社會。應報論認定的應得判斷雖然也受到社會既有的脈絡框限，換言之，懲罰是在捍衛既有的生活規範，不容其被破壞。應得的懲罰則是對既有生活規範的重申（Bean, 1981, pp.14-17）。但這萬萬不能與效益論以社會整體效益出發來思考懲罰的立場相互混淆。

相較於應報論看重的只有彌補過去，嚇阻論與改造論則都著眼於防範未然，且在效益論之共同的論理基礎上申抒了各別的主張。

嚇阻論認為懲罰應該防止他人模仿某些危險行為，這種危險行為從根本上來說是以他人利益優先於個人利益為主要考量的。像是酒駕開車，對酒駕者個人而言或許覺

得這是他／她的駕駛權利，但對其他人而言卻是充滿危害不安，故爲了保護大多數人的最大利益（包含酒駕者本身在內）得以採嚇阻性懲罰。⁷嚇阻性懲罰，傳達的訊息不光是針對已犯錯者，而是每個可能犯錯的人。只要能犯錯後可以預期的痛苦這種「恐懼」心理深植於眾人心中，使之成爲個體意圖犯案前的阻斷要素，懲罰才是完成使命。

改造論的目的是希望給一個自新的機會，並藉由教育、心輔、社工甚至是醫療等輔助措施，使得犯錯者知錯能改、回頭是岸，進而臻至不貳過的理想。對改造論而言，犯錯者之所以犯錯，意謂著他／她需要再教育。再教育是重新灌輸社會主流價值認可的行爲規範，只要能內化成自己的行爲準則，或至少不違反法令規定，改造性懲罰才算圓滿其任務。

改造論除了關注在犯錯者個人的再教育工作，同時也進而要求群體成員得以關懷包容的態度重新接納犯錯者再度歸隊。因爲依眾人之行爲價值奉行，已是同路人，焉有再排除之道理。如是觀之，改造論與嚇阻論雖然都名爲犯罪預防之同伴理論，但改造論明顯又比嚇阻論和善且有效許多。

我們已經看到三種理論對懲罰正當性所持的主要論點，並不能說它們是完全的互斥，但它們的確有非常不同的預設。它們之間或有衝突對立之主張，但都異口同聲地主張：犯錯當罰。

二、質疑懲罰的立場

質疑懲罰正當性的論述砲火猛烈，它們認爲支持懲罰的立場總是躲避在毋庸置疑的正當性保護傘下主張懲罰之必要。三種懲罰理論的目的或許無誤，但可能有假，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爲人知。

批判教育學非常質疑懲罰規則的訂定與施行，其以爲規則與權威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。換言之，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

⁷ 我國取締酒駕之測量標準以及罰則均已提高，此舉即是嚇阻性懲罰的作法。

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而有教養的偉大目的。

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，人本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，而是變得更為綿密柔軟，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。

三、雙方交錯的視野

雖說懲罰理論所持的正當性受到嚴肅的挑戰，但只能說是鬆動了基底卻未令其倒下。應報論以為懲罰是扭轉不公平致力於追求正義的手段；嚇阻論高舉群體利益福祉進而主張懲戒少數侵犯眾人權益者；改造論則將犯錯者視為群體的伙伴，認為懲罰不是驅離，而協助其回歸群體的方式之一。這些正當性的主張都依然承載著人類重要的核心價值，也未被三種挑戰的立場所擊潰。且本文的重點並不在於支持或質疑懲罰正當性的二造何方勝出，而是彼此的論辯為我們交織出更為寬廣的理論視野，使教育工作者在運用懲罰時得以有所啟發。故行文至此，我們大致獲得以下的識見：

（一）規則應開放討論

違反規則便要接受懲罰，以表示對規則的尊重。規則的至高性被堅實地捍衛著，這是應報論、嚇阻論、改造論讓我們見識到的懲罰正當性意涵。然而，規則真的毫無問題嗎？批判教育學者便打了一個大大的問號！若是規則有問題，那麼它可以討論並加以修正嗎？既存的規則必然維護著現有的權力體系，一旦受到質疑，便可能危及既有的穩定秩序。可是，若是對不公平的現存規則不加檢討改進，則社會公義必然沒有實現的一天。因此，如果要兼顧既有的秩序，又想追求社會進步的話，那麼容許違犯校規、班規的學生可以自我申辯，甚至是開放學生對於既有的規則加以討論，接納質疑與論辯，最後得出一個心悅誠服的新共識。縱使最後仍要受罰，大家也能欣然接受。

換言之，不是要縱容學生違反規則，也不是直截地懲罰學生，而是在執行懲罰前，讓大家（包括孩子與老師）有一個重新思考規則是否正當合理的機會。這是民主社會亟為重要的一項素養。

（二）教師權威並非無限上綱

教師的權威是確保懲罰得以執行的要件。事實上，教師的權威來源並不是來自於學生告狀後才出面主持公道的中立第三者，而是其本身的角色賦予了其具有管教之責。這種管教之責是倫理義務，因此教師必須去處理學生之間的紛爭，以避免衝突擴大，造成更大的傷害。支持懲罰的立場自然對於教師權威十分仰賴，這關乎懲罰的有效與公平。如若教師的態度不公正、情緒化，那麼會減損眾人願意遵守規則之意願，甚至會激起公然對抗的場面。教師的權威也定會受到質疑。可是，教師權威雖然被賦予了可以對學生違規行為予以管教懲戒，並不意謂這樣的權威是毫無限制的。人本教育學者反體罰的立場，便反應出這樣的質問。換言之，權威雖被賦予，不表示可以被濫用。權威具有合法的強制性，但這種強制不代表具有合法使用暴力的權利。此即教師懲罰權威的界限。

（三）痛苦不足以使人改錯

懲罰是要造成受罰者的痛苦。就如同良藥苦口的道理，因為這種痛苦滋味使得人得以領悟何謂身體健康。懲罰也是希望藉由痛苦而使犯錯者知錯能改。確實，懲罰所選擇的處罰物必須確是學生所厭惡的。若非其所厭惡的，則懲罰可能正合其意而失去效果。然而，教育上懲罰的終極目的不就是希望受罰者能知過改過，使學生改錯的作法也有替代方式，例如關懷倫理學中強調關懷練習。讓學生可以從關懷別人的練習中，收斂起欺侮同學的惡意，這樣的方式既不算懲罰，也沒有痛苦，卻頗具效用。因此，懲罰不一定要痛苦的，關鍵在於能使學生從錯誤中學到什麼。就算有人爭辯說：必須是痛苦的才算是懲罰，那麼我們便要限制痛苦的尺度，這個尺度應以不構成學生的身心直接傷害為原則。

（四）勿輕忽避罰服從下的乖孩子

我們從 Foucault 精闢的分析觀點得出了規訓即是懲罰的代名詞。透過這樣的犀利立場，我們發現了乖孩子的可憐。因為其被馴服於既有的規則之內，博得乖孩子的美名。可是他／她們靈魂若不是麻木了，便是潛藏著造反的基因。精神分析學派的創始

人 S. Freud、夏山學校的創辦人 Neill 都對於人受到規範而產生的壓抑有深刻的感觸。壓抑使得人外表看似健康、乖巧，其靈魂可能受傷、淌血。壓抑可能是蓄積更多違犯行為的能量，伺機爆發出來而已。雖然，我們依規則、權威、痛苦的懲罰概念環節來評判，乖孩子的束縛並不等於懲罰。因為他／她們遵守著規則、服從著權威，他／她們的臉龐也沒有透露出內心的痛苦，更沒有直接加諸於他／她身上的外力使之痛苦。但服從於規訓有時確實是需要強制壓抑自身，因此乖孩子的傷往往最重。因為那是一種深沈的、旁人難以覺察的痛。Foucault 的分析正提醒與呼籲我們正視這個問題。

四、辯證後的再商榷

雖然，我們從批判教育學、Foucault 的權力分析以及人本教育思潮等面向指出了懲罰的正當性有重新檢視的必要。不過，這些挑戰的觀點也有值得商榷之處。比方說，Foucault 雖然使我們看到權力的粗細大小種類繁多，卻沒有進一步去析理權力目的所欲為何。人際間錯綜複雜的權力關係或許變化多端，如同我們生活空間裡頭也充滿了各種力學現象，有所謂的阻力、推力、拉力、引力等作用力。可是，作用目的不同，作用力形式不同。我們不會把生活中所有的力學現象視為不好的，畢竟不同的作用力有其不同情況下的需要。因此，我們似乎也不宜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。

教育本身不可能與「社會化」無關，畢竟社會既有的運作秩序已先行存在了，教育並無法卸除此一被賦予的任務。這種社會化任務即是 Foucault 認為規訓的社會形塑之過程。Foucault 以為這樣的社會充斥著權力，人在錯綜複雜的權力關係中受到約制而無法自由，像是所有人遭到懲罰似的。顯然，規訓的社會在 Foucault 的眼裡並不被讚揚。然而，如果我們要免除這樣 Foucault 所指出的看似被全面懲罰的社會境況（即取消掉一切人類社會的規訓），又等同於人類社會的各種規範不再，人們將像是活在一個無重力的空間難以立足。同時，那麼做也等於免除掉教育工作著被賦予的社會化任務，教育的責任便出現了缺陷。

以 Foucault 的術語來說，權力無所不在，也擺脫不掉，那麼是不是維持現狀就好了呢？並非如此。Foucault 的分析雖然使我們認清人類社會所散佈的各種權力關係，以及關係破裂時再行補強的作為（即是再規訓，也就是懲罰），但並沒有清楚地為我們指出一條明確可行的方向。批判教育學者反而可以補強 Foucault 不足的地方。批判教育學者較為積極地去檢視我們依憑的各種權力關係，揪出虛假不公的操弄結構加以

糾正，企圖重新建立一個眾人所欲所求的公平正義社會。懲罰本身並不是惡，懲罰所依據的規則、其指向的目的才是檢討的關鍵所在。因此，將既存的規則置於存疑的括號裡頭，允許質疑、討論、修正等辯論空間，才是使懲罰不再濫用的根本大法。換言之，肩負著社會化這樣重責大任的教育人員，只能更加小心地去斟酌自身所信奉的規則與擁有的權威，而不是企圖全面擺脫現有的規訓運作或是維持現狀而不作為。

再者，順著上述的力學思維，我們也來檢視人本學者反對體罰的論述。人本學派的論述分析乃是將「體罰等同於暴力」來看，就力的表現形式來說，這二者的確相同。但若檢視目的的話，體罰與暴力則有所不同。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。體罰則是因為某人違反了規則，執罰者以強制的方式使之服從的合法手段。因此體罰與暴力二者仍有使用目的之正當性差異，並不宜等同視之。不過，人本學者訴求的「人不可以暴力以對」，乃是站在一個維護人性尊嚴的人權至高角度來加以申論，體罰縱使其目的之正當性作為後盾，但其形式仍與暴力相同，故其所依恃的正當性也不足以替其證成合理。

然而，人本學者除了反對體罰外，似乎也主張校園內免除懲罰之運用。懲罰畢竟是一種強制與約束，也對個體造成一種身心壓力。這種身心壓力，對人本學者而言，是否也是暴力？我們難以推知。但就懲罰本身來說，其造成的身心壓力正是其欲求的作用。若無它，則懲罰可能無法發揮成效而顯得無意義。故，若除了禁止體罰外，還要全面根除懲罰的話（強制手段的摒除），恐怕將使得教育下一代不再犯錯的工作更加困難。因此，我們認為懲罰基本上仍然在改正學生錯誤行為上扮演著重要角色，不宜斷然摒除。

綜合以上諸種理論觀點的論證，我們瞭解到：懲罰是鎮守著社會群體所接納的行為舉止之合理範圍。懲罰的正當性在教育上有其社會化的意義，但也有必要想想這個合理範圍是否是可以再擴大其疆界，以納入更多元的聲音。例如，當學生犯錯時，第一件事並不急於要他／她認錯並加以懲罰，而是先察覺規則是否有不公平之處，省思學生之所以犯錯是不是因為某種結構性文化因素所造成。其次，允許學生自我辯護並將規則與伴隨的可能後果開放給大家討論，使學生能真正瞭解是非對錯並勇於承擔。千萬不要濫用教師自身的權威施加體罰。唯有秉持這樣的原則，我們所捍衛的以及希望學生習得的核心價值—公平正義與自由民主才有真正實踐的可能！

伍、重新省思懲罰運用的思維

「當老師高高舉起教鞭打向學生時，我所看到的一幕景象是：『他豎起了白旗——表明其所受的專業教育徹底失敗，並承認其個人的專業無能。』」（黃炳煌，2002，頁40），體罰確實是教育專業的投降之舉，它對整個教師專業的形象損害甚大，現今已被法令明文禁止不得再用。可是，手段（體罰）被限制，並不表示（懲罰）目的被取消。倘若以教育人類學的「人的未確定性」「人的自我完成性」「人自我完成之依他起性」三大命題（馮朝霖，2000）來詮釋本文所述的懲罰正當性及其所受的質疑。我們可以說，由於人的未確定性，尚未成熟，所以人易犯錯、易墮落，懲罰扮演的是使人避免一錯再錯的禁制角色。換言之，在通往人自我完成的路途上，懲罰確實在某些場合構成吾人生命中重要的依他起條件，這些即為應報論、嚇阻論、改造論三種支持懲罰正當合理的理論立基之石。只是懲罰是否一定要伴隨著直接加諸個體身上使之極端痛苦、它所依恃的規則是否合理，以及憑據的權威是否毫無限制等前提在今日都受到十分嚴峻的挑戰，此為 Foucault、批判教育學以及人本學派三種質疑懲罰正當性的觀點之共同吶喊。

以本文的論證所示，教育上運用懲罰的正當性並未全然被推翻，因為它與教育被賦予的社會化任務密切相關，但卻不能如過去那般理所當然地視為合理。教育人員在懲罰學生之前，必須認知到：規則應該重新檢視並開放討論，權威不再無限上綱，痛苦未必能使學生真正改過。這些都是我們從以上不同理論觀點交錯出的重要啟發。教育者在面對學生錯誤行為的處遇時，應當擴大並省思其依恃的懲罰正當性觀點，使犯錯的學生不會因為吾人未經反省的懲罰習慣而身心受創。此才是本文最終關切的核心所在。

參考文獻

- 人本教育基金會（2005a）。回答居仁學生的疑問。2005年10月26日，取自 <http://tfar.info/archives/category/manifesto/>
- 人本教育基金會（2005b）。禁止體罰立法說帖。2005年12月12日，取自

<http://tfar.info/index.php?cat=2>

史英（1999）。體罰、威權與管理主義。人本教育札記，120，21。

史英（2004a）。誰主張體罰？澄清「他律」的迷思。2004年9月2日，取自

<http://tfar.info/archives/category/manifesto/>

史英（2004b）。體罰辨義。2004年9月29日，取自

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

方永泉（2006）。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。載於李錦旭、王慧蘭（主編），批判教育學：台灣的探索（頁23-57）。台北市：心理。

李天健（1996）。辦教育，不要辦小孩－暫時性疼痛是永久的傷害。人本教育札記，83，36-41。

林建福（2006）。德行、情緒、與道德教育。台北市：學富文化。

高宣揚（2004）。傅科的生存美學：西方思想的起點與終結。台北市：五南。

黃炳煌（2002）。教育小語。台北市：高等教育。

馮朝霖（2000）。教育哲學專論－主體、情性與創化。台北市：元照。

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. N. J.: Prentice-Hall.

Bean, P. (1981). *Punishment: A philosophical and criminological inquiry*. Oxford, England: Martin Robertson.

Bentham, J. (1996). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford: Clarendon Press. (Original work published 1780)

Bernstein, B. (2006). 教育論述之結構化(王瑞賢譯)。台北市：巨流。(原著出版於1990)

Burge, R. W. (1982). Do the guilty deserve punishment? *The Journal of Philosophy*, 79(4), 193-210.

Cohen, S. (1985). *Visions of social control: crime, punishment and classification*. Cambridge: Polity Press.

Davis, M., (1986). Harm and retribution. *Philosophy and Public Affairs*, 15(3), 236-266.

Dyde, S. W. (1898). Hegel's conception of crime and punishment. *The Philosophical Review*, 7(1), 62-71.

Flew, A. G. (1954). Crime or disease. *The British Journal of Sociology*, 5(1), 49-62.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan Trans.). New York: Pantheon. (Original work published 1975)

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos Trans.). NY: Routledge. (Original work published 1970)

- Garland, D. (1990). *Punishment and modern society: A study in social theory*. Chicago : University of Chicago Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the prison notebooks*. NY: International Publishers.
- Hollin, C. R. (2001). To treat or not to treat? An historical perspective. In C. R. Hollin (Ed.), *Handbook of offender assessment and treatment* (pp.3-15). UK: John Wiley & Sons, Ltd..
- Honderich, T. (1989). *Punishment: The supposed justifications*. MA: Polity Press.
- Jeffery, C. R. (1965). Criminal behavior and learning. *Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science*, 56, 294-300.
- Kanpol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. NJ: Hampton Press.
- Kleining, J. (1973). *Punishment and desert*. The Hague: Springer, as cited in Ten, C. L. (1987). *Crime, guilt, and punishment: A philosophical introduction*. Oxford: Clarendon Press.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: Introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. NY: Longman.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen and Unwin.
- Smart, B. (1998). 傅科 (蔡采秀譯)。台北市：巨流。(原著出版於1985)
- Straus, M. A., & Donnelly, M. (2005). Theoretical approaches to corporal punishment. In M. A. Straus & M. Donnelly (Eds.), *Corporal punishment of children in theoretical perspective* (pp.3-7). London: Yale University Press.
- Ten, C. L. (1987). *Crime, guilt, and punishment: A philosophical introduction*. Oxford: Clarendon Press.
- Walker, N. (1991). *Why punish?* Oxford: Oxford University Press.
- Warnock, M. (Ed.) (1962). *Utilitarianism*. Glasgow: William Collins Sons & Co.
- Wills, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Eng.: Saxon House.
- Zimring, F. E., & Hawkins, G. J. (1973). *Deterrence: The legal threat in crime control*. Chicago: University of Chicago Press.

投稿收件日：2007 年 11 月 21 日

接受日：2008 年 2 月 21 日

