

論知識、權力、規訓與教育

周珮儀／台灣省國民學校教師研習會編審

前言

早在十七世紀，Bacon就宣稱「知識就是權力」（Knowledge is power），知識是人類價值中最高者，它是改善人類福祉的工具。然而「知識」和「權力」之間的關係絕非如此單純，正如 Rorty（民79）在「自然與哲學之鏡」一書中所指出：「自十七世紀以來，心靈被認為是反應實體的鏡子，而知識則被看作是這種反應的精確化和系統化。」在這種鏡式本質的預設之下，知識的產生是主體為了表象實體（represent reality）。因此，知識必然是正確的、客觀的、不因人因時而改變的，而且可以被一套客觀的標準所驗證。所以知識也就等同於真理，並蘊含了秩序、規則、邏輯、理性等概念。在這種知識觀之下，權力是無容置喙的。知識因為沒有權力的干預，而獲得了權力。這種弔詭的情況一直潛伏在延續啟蒙精神的現代論述之下，不斷地衝擊著現代龐大瑰麗的知識體的基礎。

在學校教育過程中，最重要的活動

和課程的主體是知識的傳遞與繁衍，教育研究者和實施者最關心的問題莫過於 Spencer 所說的：「何種知識最有價值？」（What knowledge is of most worth？）但是，這種導向關心的是如何安排知識的相對價值，把目前存在的知識當作理所當然的，很少反省知識的本質是什麼。以下將應用 Foucault 的概念和架構，對當前視為理所當然的學科知識與教育論述提出質疑與挑戰。

一、現代知識的迷思： 知識是真理嗎？

（一）知識和權力的分離

在現代教育思潮的發展過程中，一直受到自由—人文主義的影響，將「知識」和「權力」視為分離或對立的。這種假設衍生了深遠的影響，例如：知識份子應該追求「學術自由」，教師應該追求「專業自主」，課程設計要注重「均衡」；學校是一個政治中立的場所，對於那些過度「政治化」的教師必須施予矯正的措施，而所謂的「政治教育」

則被視為一種宣傳。

因此，上述例子中將權力等同於強制力，而權力就導致知識的扭曲和腐敗，必須去除政治力的影響，保持價值中立；而只有在權力不產生作用的狀況，「真理」和「知識」才有可能產生，也才有所謂的「學術自由」與「專業自主」。在這種假設中，權力被具體化，先是像物品一般地構築，繼而像物品一般被某種組織（例如：國家或學校）獨佔，組織就運用這種物化的權力來壓制他人。

此外，當知識忠實地代表真實的世界，知識才被視為「有權力的」。例如：當知識宣稱其具有真理的地位而獲認可時，它就獲得了權力。發現真理的工具是科學研究，它們所產生的知識，經由教育系統的各種實施和形式而傳授，而知識則因為身為從權力中解放自身和他人的工具而獲得權力。綜上所述，意味著權力總是消極地、壓抑地，它是強制的來源，它使得控制合法化，使得個人無法實現其內在理性，無法充份表達和盡可能發展自身（Usher & Edwards, 1994）。

（二）真理政體的權力

上述有關知識、權力和真理的論述，認為真理是人類獲得解放和進步的基礎；真理經由知識獲得，而知識則忠實地反應和代表了「真實」的世界，這種

知識是沒有權力運作的。一旦提出這種操作性的假設，任何不合乎這種狀況的事物將會被拒斥為「假」、「信念」、「錯誤」、「意識型態」等。因此，其他的知識和真理的形式就被這種「通往真理的真實途徑」擠到邊緣，加以貶抑和壓抑，此即Foucault 將有權力的論述稱為所謂的「真理政體」（regimes of truth）。

目前人文科學的兩大思潮—自由的人文主義和馬克斯主義，它們有關真理的論述（或政體）是相同的，差異只是在於權力運作的方式和地點，不論在政治層面、經濟層面和教育層面，都顯現了某個階級加諸其他階級的權力。

教育最重要的任務一向被認為是傳授真理，然而，什麼是真理？例如：十九世紀，英國的教育發展所提供給工作階級的孩子們的知識，並非對他們真正有用的知識。教育究竟是應該根據國家所認可的學科知識的「真理」，還是工作階級團體所認可的工作生活中的「真理」？類似這樣的問題在教育上一直爭論不休，而在這種爭論中人們逐漸明白：真理無法存在於排除了各種權力形式運作的真空中。

二、權力—知識的形成

（一）權力概念的重組

重組權力和知識的關係必須重建權

力的概念，自由的人文主義認為權力是消極的、壓制的力量，Foucault（1980）則認為權力應該是一種穿越整個社會體的生產性網路。經由知識，權力產生了主動的「主體」（subjects），他們能夠「瞭解」自身的主體性，而在這個過程中卻將自身從屬於（subject to）權力的形式。

人文主義的論述預設了個人是社會形成中有特權的參照點，然而Foucault卻認為：這種做為主體位置的「個人」，事實上是建造出來的，並使這個位置變成個人想要的，個人變成社會意識型態表徵的虛構原子，因此，這種論述還是權力的產物。此外，個人也是「規訓」（discipline）這種特殊的權力技術所織造出來的實體。因此，個人既是「權力的客體」，也是「權力運作的工具」。

（二）權力－知識

Foucault（1979）認為總是在知識的使用中、在某種權力形式中，才能發現知識。同樣地，權力的運作必然有知識的作用。權力的有效運作，需要有關客體的知識。同時，某種形式的知識可能的條件和它們作為真理宣稱的合法性都經由權力而產生。權力和知識直接互相包含：權力關係必然和某種領域的知識有關，反之亦然。知識和權力是無法

分離的，彼此內在於對方，互為對方存在可能性的條件，二者結合為「權力－知識」。在「權力－知識」的影響下，現代性對權力、知識和真理的論述遭到質疑，在現代性的論述中呈現了權力、知識和真理的連結關係，但是卻不曾去思索它們存在的條件。

權力和知識共存於「真理政體」之中，被視為合理和真理的事物組成了先於存在的「權力－知識」。如同Foucault（1980）所言：「真理是世界中的某種事物，它以多重限制的形式而產生，它引起權力的規訓效應。每個社會都有其『真理政體』和對真理的『一般政略』（general politics），也就是某種得以區辨真假陳述的論述、機制或情況；某種神聖化的工具；某種獲得真理的技術和程序；某種宣判真理的地位或權威。」

因此，知識並不代表真理，而是被視為真理的事物的組成。對Foucault而言，「什麼算是真理」才是重要的。現代主義假設真理是方法論上嚴密控制的理性研究所獲得的「結果」，而他相對地強調「真理的生產」——一種以多重層次運作的複雜過程。

真理集中在科學論述的形式和生產的組織，它以經濟和科學的激勵為條件，對真理的需求，就如同經濟上對於生產和政治上對於權力的需求。真理變成

各種形式之下無限擴散和消費的客體，藉由社會中各種廣泛的教育和訊息組織而不斷流通，在控制之下生產和傳播，受到某些巨大的政治和經濟組織的支配（Foucault, 1980）。

（三）權力—知識與教育

因此，知識的改變不應只是真理的直線開展，而必須瞭解這些改變中複雜的權力運作。例如：目前在教育領域，有關「兒童」和「兒童發展」的論述的發展，使得兒童的某種自然屬性變成教育研究和實施的客體，進一步生產出種種有關學習主體的真理。

如同 Walkerdine（1986）所言：「在當前的教學設計中，我們首先認可並選擇某些對兒童而言是『自然』和『常態』的事物，繼而根據一種定義為自然的理論組織，建立某些教學實施，以產生特定的反應。在教學中所呈現的就被界定為常態，未呈現的就是病態。」

例如：我們常常把許多學校教育改革的措施，歸因於學科的發展和它們所產生的知識真理的增加。在1960年代，背誦學習被認為是一種缺乏生產性和理性的教育實施的形式，因為學習者被設定為知識的主體，當時社會運動的衝擊（例如：女性主義）和人文學科科學化的趨勢（例如：心理學、社會學），強調個人的發展和情感，重視「發現式學

習」和「做中學」等新教學法。然而，Foucault的觀點提醒我們，這些學科知識的真理事實上是可疑的，因為真理只是一種論述，它們總是伴隨著權力所產生的規訓效應。

三、論述和規訓

（一）論述和權力—知識

「權力—知識」形成的焦點是論述和建構「真理政體」的論述實施。Ball（1990）認為：論述不只是能夠思考和言說的事物，也是言說的人、時間、地點和權威。論述使意義和社會關係具體化，它們建構了主體性和權力關係。因此，論述建構了思考的可能性，以特殊的方式連結語詞，安排其次序，並排除或取代其他的連結。

Foucault 認為論述是評估陳述（statement）是否為真，真理宣稱是否有效的工具，也是使某個領域的知識成為可能的系統。如此一來，論述系統地形成它們所說的事物，論述不只是關於所談論的事物，而是組成了事物。例如：Foucault 對於瘋狂的歷史的研究指出：瘋狂是一種瘋狂的概念，在不同時期為了不同目的而改變，它不只是一個在真實世界中等待被實證研究發現的客體，而是現代主義關於瘋狂的論述所組成的客體。

對說論述的人而言，論述是既定的（given）—它是在言說的人的背後運作的「非思」（unthought），雖然它是質疑的工具，但它並不質疑本身。結果是論述不只組成了客體，而且在實施中隱藏了自己。因此，論述說話（speak），但是沈默（silent）—它是一種有權力卻不在場的現存（presence）。作為一個說話者、作者或認知者和這些位置所伴隨的權威而言，論述所說的內容即是論述的功能。論述使某些人獲得說話的權威，相對地讓某些人沈默或是說話的權威減少。因此，論述是排外的。

（二）論述與教育

上述有關論述的觀點對於教育的啟示是：身為說論述的主體，我們必須反身地意識到我們所說的內容、方式、地點和效應的可能性條件。

例如：1988年英國的教育改革產生了國定課程，它強調學校的經營和自主性，「教育服務」的術語不斷地擴展。Ball（1990）認為：在這種論述中，新權力取代了在論述上被建構為必須負責不當經營的教育系統的觀念和人。這種論述不只揭穿和取代特殊的語詞和意義—例如：進步主義和綜合主義，還包括說這些論述的人，和教育有關的學者專家。這些有特權的言說者已經被取代，他們喪失了對意義的控制，他們的專業

優先權被抽象的「真理」和「理性」機制和技術所取代，包括：家長的選擇、市場、效率和管理。

因此，論述同時組成和排除某種思考和行動的可能性，這種觀點有助於我們研究特殊教學和學習情境當中產生某種真理的可能性條件，經由觀察學習情境、講課、團體作業、個人作業中主體的位置，我們可以發現某種「規訓」的形式和不同論述形成的可能性。例如：某些人認為圍著桌子的學習位置要比行列的位置來得民主。然而，我們也可以說：這樣只是導致不同的論述可能性，雖然學生可能不必直接從屬於教師的權威之下，但是還是必須處在同輩的監督和審查之下。這種轉變同樣見諸工作場所，當在生產線的個人工作轉變為工作小組作業的方式，小組的自我規則化就取代了直接監督。因此，任何論述實施的改變並不是去除權力，而是以不同的方式取代和重組權力，這並不能單純地視為更人性、更進步或更民主。因此，Foucault請我們要改變現代主義進步的口實，因為每件事物都是政略的，沒有免於權力的論述。

（三）規訓和權力—知識

Foucault巧妙地融合了discipline「學科」和「規訓」的雙重意義，他使用「規訓」一詞指社會控制系統有關的知識體（a body of knowledge），這種知識

體使得學科 (discipline) (知識) 得以產生規訓 (discipline) (控制)，反之亦然。隨著知識發展，控制行為結果的實施也一起發展。

現代的學科知識大都是從高等教育機構中生產出來的，它們使用科學方法而使自身變成真理。學科知識並不斷擴展這些規則，將有關控制身體行為的知識實施的範圍合法化。

換句話說，規訓是系統的知識體，也是權力運作的規則政體 (regulatory regimes)。為了達成規則化的目的，首先必須經由觀察、監督等策略，或其他種種人文科學的學科知識所提供的規準和方法，將個人建構成一種活動的「主體」。因此，規訓既是一種權力，也是一種知識；只要知識改變，行為的實施也改變。

(四) 規訓和教育

身體 (body) 是現代的規訓權力運作的目標和主要場所，當身體變得更服從時，規訓就更有用；反之亦然 (Foucault, 1979)。有關知識和道德的教育論述的目的在於產生「溫順的身體」 (docile bodies) 和「服從的靈魂」，「溫順」的拉丁字源即是「可教的」 (teachable)。這些教育論述及其實施聚集了權力的運作和知識的組成，把學校教育中的時間和空間組織在一條有秩序的線

上，以利於監督和評量。學校中的權力運作不必然要經由強制，甚至強制的運作是權力運作失敗的例子；權力經由「知識豐富」 (knowledgeable) 的論述和實施來運作，經由次序化、範疇化、常態化、規則化和測量，主體變成從屬的；做為主體的個人，在身體的規訓中變成可管理的。

因此，當規訓有效時，權力經由人而運作，而非外加於其上。當規訓的規則破壞之際，才會產生強制。現代社會一直努力以規訓取代強制，但總是無法完全成功。例如：就目前廣受矚目的體罰問題而言，許多人將去除體罰視為一種人性化、進步的措施；然而，依Foucault的觀點，這只是顯示了對學校組織的管理角色更有信心，因為有更有效的規訓策略而不必用武力。事實上只靠懲罰的強制，無法使學校變成一個現代化的規訓組織。

Macdonell (1991) 則認為：所有現代的規訓實施，不必用到折磨和辱罵身體的規訓技術，而是將身體分配到各種地點和活動，規範身體的活動，監督其是否偏離常態，排除不順從的行為。因此，身體被連結到形成某種意義的過程，和某種認同、能力、分化的工作和犯罪記錄相連結。

在教育上，所有的實施都有豐富的知識 (knowledgeable)，實施的作用在

於知識的模式實際運作（performative）。藉由將主體固定在它們的分類，根據規訓的「真理政體」，我們規訓了學生，對學生行使權力，為他們貼上種種標籤：好、壞、健康、生病、聰明、愚笨等等，藉由這些標籤與分類，產生順從於監督的規則系統之下的主體，使得學生一方面變成某種特殊論述下的主體，一方面則變得順從。

在人文科學中，人這個主體處在一個矛盾的位置上，既是主動的認知主體，也是被加諸行動的客體。教育的論述提昇了這種矛盾，學生變成知識的客體，因此必須順從於權力，而權力又同時以某種方式使學生變成比他人更有權力的主體。

結語：當前教育改革的省思

對於在各種教育專業理論中涵泳與成長的教育研究者與實施者而言，Foucault的理論是令人深省的，他質疑了學科知識與真理的合法性，他指出：知識和權力是無法分離的，彼此內在於對方，互為對方存在可能性的條件，二者結合為「權力—知識」。許多被視為真理和進步的教育理論和學科知識，事實上一方面強制地排除了許多其他知識形式存在的可能性，另一方面保障了支持這些理論與知識者的特權；並且經由規訓的作用，將學生建構成為符合特定教育

理論規範下的主體，經由常態化、次序化、規則化、測量等等策略，控制學生的身體，表現出順從於監督系統的行為。因此，像學校這種現代化的規訓組織，不必依靠強制的懲罰，學生在學習學科知識的過程，在「權力—知識」的規訓下，就會潛移默化地學會自我監督。

在目前的教育改革的潮流下，我們往往對傳統與過去多所批判，對於某些教育改革理念與措施多所期望，在高呼「教育現代化」、「開放教育」、「人文主義」等口號之際，我們是否也曾察覺在這些教育改革理念與措施中，正如傳統教育理論一般，無法避免政治權力的效應和對於其他可能存在的理論與知識形式的排擠？是否也曾反省這些理論中對於學生所設定的「自由」、「進步」、「自然」和「常態」，真的是符合學生自我開展的狀態，或是只是另一種更精巧的規訓技術？畢竟在教育改革中，我們無法去除權力，而是以不同的方式取代和重組權力；我們也無法擁有真理，而只能不斷地反省批判各種教育論述的內容、方式、效應和入其可能性的條件。

參考文獻

理查·羅蒂 (李幼蒸譯) (民79)。哲學和自然之鏡。台北：桂冠。

Ball, S. (ed.) (1990) Foucault and education: Disciplines and knowledge. London: Routledge.

Foucault, M. (1979) Discipline and punish: The birth of the prison. Harmondsworth: Penguin Books.

Foucault, M. (1980) Power / knowledge. selected interviews and other writings 1972-77. Brighton: Harvest Press.

Macdonell, D. (1991) Theories of discourse: An introduction. Oxford: Basil Blackwell.

Usher, R. & Edwards, R. (1994) . Post-modernism and Education. London: Routledge.

Walkerdine, V. (1986) Post-structuralist theory and everyday social practices: The family and the school. In S. Wilkinson (ed.) Feminist Social Psychology: Developing Theory and Practice. Milton Keynes: Open University Press.

