

南 華 大 學

教育社會學

碩士論文

論文題目：從華人社會文化脈絡 論
國小教師體罰的實踐邏輯

研 究 生：張永賢

指 導 教 授：鄒川雄

中 華 民 國 9 7 年 6 月 2 4 日

南 華 大 學

教育社會學研究所

碩 士 學 位 論 文

從華人社會文化脈絡論國小教師體罰的實踐邏輯

研究生：張永賢

經考試合格特此證明

口試委員：齊
周
鄧川雄

指導教授：鄧川雄

系主任(所長)：鄧川雄

口試日期：中華民國 97 年 6 月 24 日

從華人社會文化脈絡 論

國小教師體罰的實踐邏輯

摘要

本研究旨在探討身處於華人升學主義環境下的國小老師，承襲著華人社會文化中的倫理關係與管教態度，過去常以體罰做為管教學生的手段之一，但在全球化的過程中，受到西方人權思想和法律制度的影響，以立法的方式，禁止老師以體罰的方式處理學生問題。面對人權與自由的理念及零體罰的制度，以及避無可避的升學主義與特殊的師生關係，教師的立場經常是充滿衝突與矛盾的，在這樣的衝突矛盾中，國小教師對體罰的實踐邏輯是什麼，因應智慧為何。

為解決上述問題，本研究以質性研究為主，透過資料收集及深度訪談，以瞭解教師的實際教學情境。其次，輔以其他研究方法，如社會變遷資料庫之量化分析，與大量的歷史文獻分析，以對社會文化脈絡得到的瞭解。在社會文化脈絡與實際教學情境交錯下，瞭解教師如何透過選擇性親和性，以處理教學過程中教師的體罰問題。

研究的結果顯示，體罰或是零體罰，並非如一般大眾或是人權團體所想像的那麼單純。當舊傳統中的體罰，在人權思想的衝擊下，教師的體罰行動，不再如過去那樣的理所當然，教師的體罰行動開始產生反身性的調整，這樣的調整是理性而審慎的，在體罰或是零體罰的新傳統尚未確立前，教師的體罰行動可能是「延續」舊傳統，但方法上卻是不斷的在拿捏分寸。教師也可能為減少爭議，而將肉體上的體罰「轉化」為精神上的體罰，希望能達到管教的目的卻又避免法律上的疑慮。教師也可能因為管教權力的限縮，而將體罰行動主動或是被動的「轉嫁」至家長、行政人員或是安親補習班。

而在整個研究的過程中，我們發現面對零體罰，教師是充滿焦慮的。師生、家長共同建構的體罰默認體制被打破，有效的管教新制度尚未建立，面對校園權力的失衡與教學現場的脫序混亂，教師常感到有心卻是無力做為。

關鍵字：體罰、選擇性親和性、實踐邏輯、反身性、默認體制、社會文化脈絡

The Logic of Practice of Corporal Punishment of the Elementary School Teachers Based on the Mandarin Social and Cultural Context

Abstract

This study examined the disciplinary views of the elementary school teachers, who live in the environment of Mandarin educational system, and social and cultural context. In the past, corporal punishment used to be one type of educating students; however, in the process of globalization, the way of how to educate students had already changed with the affection of the western humanism and the legal system. Thus, the corporal punishment is forbidden. Teachers' situation is usually full of conflicts and contradiction with facing the idea of human rights and liberty, non-corporal punishment, Mandarin educational system and special relationship of the students and teachers. Therefore, what kind of the wisdom a teacher should acquire under this conflicting and prosodic situation is a vital issue.

This was a longitudinal study. In order to understand the teachers' authentic teaching, document collection and deeply interview were adopted with other research methods, for example, quantity analysis of social change and plenty of historical reviewing. Within the social and cultural context and authentic teaching situation, it was an efficient way to understand how a teacher dealt with corporal punishment through elective affinity.

The study indicated that corporal punishment or non-corporal punishment was not a simple way that people thought. In the traditional corporal punishment, it was not rational under the conflicts of human rights. Therefore, a reflexive adjustment of corporal punishment came out. This was a rational and cautious adjustment. Before the new corporal punishment was built up, teachers always adjusted the way while they were doing the corporal punishment. In order to reduce the controversy, achieve the goal of discipline, and avoid legal worries, teachers would transform the physical corporal punishment into the spiritual corporal punishment. On the other hand, teachers would pass the corporal punishment to the parents, administrative staff or the cram schools actively or passively because of the limitation of disciplinary

rights.

In the process of this investigation, it was found that teachers always felt anxiety about the non-corporal punishment. While facing the breaking tacitly reorganization, non-new disciplinary systems, unbalanced campus and academic mess, teachers always filled with passion but without methods.

Keywords: corporal punishment, elective affinity, the logic of practice, reflexivity, tacitly recognized system, the social and cultural context

從華人社會文化脈絡 論

國小教師體罰的實踐邏輯

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	2
第二節 研究目的	4
第三節 研究方法	5
一、架構分析	6
二、資料蒐集	8
三、訪談對象	8
四、訪談困境	9
第二章 文獻探討	10
第一節 經驗性文獻	10
一、體罰的概念	10
二、中西教育史的觀點	11
三、西方社會政治思想中對體罰之重要論述	15
四、體罰之經驗研究	18
第二節 理論性文獻	22
一、拿捏分寸及陽奉陰違—華人的行事智慧	23
二、反身性理論	24
三、韋伯的選擇性親和性	25
四、實踐的邏輯對比於理論的邏輯	27
第三章 體罰的複雜性—以 1991 年社會變遷資料庫出發	30
第一節 統計分析結果	30
一、學校常用的管教方式及其使用頻率	30
二、在家長是否接受其子女所受的學校管教方式	32
三、家長社會階級及其子女在學校所受的管教方式或程度是否不同	32
四、家長就學時所受的管教方式及其子女就學時所受管教方法的認同程度	34
五、國小成績與其所受的管教方式及頻率	35
六、從家庭階級與國中小成績的關係	37
第二節 小結	37
第四章 傳統考試文化與現代人權思想的糾結	40
第一節 科舉與「教示」	40
第二節 升學主義與「體罰」	46

第三節 人權主義與「零體罰」	53
第四節 小結	61
第五章 在零體罰下教師的實踐困境與因應智慧	63
第一節 零體罰實踐的困境--老師你為什麼那麼兇	65
一、班級的紀律—嚴教觀與尊卑觀	66
二、零體罰與法律--從美國學生手冊談管教最後一道防線的消失	70
三、零體罰的精神與傳統倫理的思維	74
四、考試制度與體罰	77
第二節 體罰的延續--不合法體罰的合理化	81
一、教師的理念：愛與拋不下的責任	81
二、體罰延續的社會條件—家長贊同，社會默許	86
三、理性而審慎的選擇—教師之體罰行動	88
第三節 體罰的轉化：不是體罰的體罰	97
一、監禁—不能下課	98
二、強制勞動	99
三、限制活動區域—罰站、靜坐	100
四、苦役--罰抄寫、體能訓練	100
五、放逐—特別座、暫調別班	101
六、心靈的懲罰--心的體罰	102
第四節 體罰的轉嫁	107
一、家長	108
二、行政人員	112
三、補習安親班	115
第五節 分析與討論	119
第六章 結論	124
第一節 總結--體罰的選擇性親和性	124
一、理念上的選擇：人權自由與尊卑嚴教	125
二、社會上的選擇—零體罰入法與升學考試制度	126
三、在物質上的選擇—守法者與好名聲	127
四、理念與社會的衝突—尊卑觀嚴教觀與零體罰入法	129
五、理念與物質的衝突—人權自由與老師的好名聲	131
六、社會與物質的衝突—升學主義與守法者	132
第二節 反思—權力失衡的校園	134
第七章 參考書目	137
(附錄一)：體罰複雜性--分析圖表及問卷	143
(附錄二)：學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項(節錄)	151

從華人社會文化脈絡 論

國小教師體罰的實踐邏輯

第一章 緒論

在大多數的情況下，人身是唯一可施加懲罰的財產。

-- (傅柯，2003：23)

本研究旨在探究今日教師在面對「零體罰」的教育政策下，又需滿足傳統社會文化脈絡下對教師的要求，教師的角色或立場因而產生衝突，在衝突與矛盾中教師如何做最後的選擇--「打」或「不打」？零體罰概念的發展，主要來自於以人為本的「人權思想」及「兒童自由發展」的教育觀，而這樣的觀點已經成為教育政策的主流價值。然而在台灣傳統「社會文化脈絡」中，一直潛藏著不打不成器的「嚴教觀」及萬般皆下品唯有讀書高的「升學主義」，這樣的想法雖然不見容於「教育主流」，但卻是目前台灣社會底層相當普遍的想法及做法。教師在這樣的教育政策與社會期待的高度落差下，教師自己如何詮釋「好老師」？是一個有人權且讓學生自由的守法老師？還是一個嚴格管教甚至體罰以要求學生達到好成績的升學名師？本研究採用韋伯的「選擇性親和性」，就「理念」「社會」與「物質」來處理「人權自由」與「尊卑嚴教」的理念衝突；「禁止體罰」與「考試制度」的社會扞格；「僅守法度者」及「升學名師」的利益（物質）糾葛。「尊卑嚴教」的理念與「禁止體罰」的法令（社會）的衝突；「人權自由」的理念與「好名聲」的利益無法兼得；「守法者」與「考試制度」間的期望不協調。教師如何進行「選擇性親和性」的抉擇。在不同的選擇下，教師對體罰的實踐與因應智慧又是什麼？是一種體罰行為的延續？還是體罰作用的轉化？或是一種體罰施罰者的轉嫁？而最後的實踐的行動到底是「體罰」？還是「不體罰」？

一九〇三年《愛的教育》(Amicis, E. D., 1999)一書出版，於是乎「體罰是萬惡之源！所以主張體罰的人是萬惡之人」(全國教師會，2006)，如此主張成為了教育的主流政策；傳統的「不打不成器」成為反教育的代名詞。然而落實到教育的第一線「教師」，實施起來竟是如此困難，原因到底是什麼？根據人本教育基金會調查發現，超過九成國中小學仍有體罰存在，近九成學生接觸過會體罰的老師，近七成學生本學年曾被體罰；被體罰原因主要是行為違反規定或成績、作業表現不佳（聯合報，2004/04/02）。

而台北市中小學校長共同簽具「零體罰共同約定」，若違反施行體罰，將被記大過。若人本的調查是正確的，而「零體罰共同約定」的主張是勢在必行，也就是七～九成的老師是違反規定，換句話說有超過半數以上的中小學老師，在實施「零體罰共同約定」方面是不及格的。我們的教育體系到底怎麼了？為何教育官員三令五申「不可體罰」，而這些基層的中小學老師竟然把這些話當成耳邊風，依然故我「體罰依舊」？還是「零體罰」這樣的論述本身出了什麼問題？為何教育部要求了一、二十年，這麼長的時間，難道還不夠這些中小學老師來調整其教學方式嗎？是中小學老師不願改變？還是中小學老師無力改變？這些大膽的老師難道不知道「體罰是會被記過的」？是什麼原因讓這些中小學教師甘冒大不諱，卻依然「選擇」體罰這樣反「潮流」的教學方式呢？

本研究所關懷的，並非體罰本身是對還是錯，而是教師在所謂零體罰政策下，所可能採取的因應策略以及實踐的智慧。我們將從韋伯的「選擇性親和性」入手，說明教師在教學現場，如何在不同理念、社會制度、及物質利益中，建構出教師的體罰或反體罰的行動。行動的過程並非單一的決定論，而是在多重影響下，透過選擇性親和性的方法，做出價值與利益結合之體罰或反體罰行動。從研究中發現，反體罰的論述在華人文獻中並不常見，該論述之理念觀點幾乎都是引自西方的人權及自由思想，透過教育政策的主導者，將該理念形成教育制度。然而在該理念形成制度的過程中，是「去社會文化脈絡化」的，因此難以說服一般社會大眾認同，這應是社會大眾在某程度上贊成體罰的最底層因素。

在傳統社會文化脈絡下，華人的「嚴教觀」；傳統考試制度下「萬般皆下品，唯有讀書高」，發展而出的「升學主義」制度，和許多西方的理念與制度產生某程度的衝突矛盾。教師的角色是扮演一個教育的行動者，所有的教育理念及制度，最後還是透過教師來執行。而教師在這樣的理念及制度的衝突矛盾中，如何處理體罰行動，方能取得平衡，以維護其最佳利益。社會文化脈絡很顯然依舊是影響教師體罰行動的主要原因，因此「禁止體罰」仍僅是呼應西方人權與自由的專家學者的理想，它是缺乏現實基礎的；現實的調查告訴我們，在嚴教觀及升學主義這樣的社會文化脈絡下，「體罰」仍是教師不得不選擇的管教方式。

第一節 研究動機

「零體罰」沒有像人本教育者所想的那麼簡單。它不單純只是將一項制度引進校園的問題，而是要考慮國外發展這項制度背後，它的社會制度是如何？它的文化背景又是什麼？同樣的「體罰」也不是一般人單純想像中的「鞭打」

而已，國內的教育環境之所以會有體罰現象，難道只是高知識份子的教師，不思更好的管教方式，便宜行事的以體罰解決所有的學生問題嗎？反過來說，教師是個受到高等教育的文化人，為什麼那麼喜歡體罰學生？老師會體罰學生，也決不是在師資養成過程中學到的，那麼老師之所以會體罰學生，又是受到哪些因素的影響，這些因素是否是固定不會改變，還是說這些因素會隨著時間的遷移，而有所調整，老師又是怎麼做改變？這是本文研究的動機。

94年12月28日立法院教育及文化委員會審查通過《教育基本法》(法務部, 2006)第8條及第15條修正案。在第8條第2項除原有之：學生之學習權、受教育權之外，增列「、身體自主權及人格發展權」等文字，明定國家應予保障；並增定「，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」，將禁止體罰明訂入法。上述修正條文，已於95年12月12日完成立法之程序。當國內的人本主義與人權思想的推動者正如火如荼的將禁止體罰明訂入法的同時，早將禁止體罰明訂入法的中國大陸，卻出現了另一種奇特的現象：

近來打罵式教育在大陸廣受歡迎，杭州一家「西點男孩訓練中心」暑假招收學員的消息剛傳出，就吸引兩百多位家長替孩子報名。取美國西點軍校同名，可見這家訓練中心對孩子採取斯巴達式的嚴格管理教育。例如，小朋友作業沒做完不能睡覺，老師寧願陪他熬夜到天亮；作業寫得不好，小朋友得脫掉上衣，露出後背挨鞭子打。另外，說髒話得吃辣椒，不講衛生就要嘗黃連等，幾回合下來，小朋友乖乖就範。(聯合報 2006/07/27)

當零體罰的論述隨著人權思想廣植於全世界之時，傳統管教方式之一的體罰，成為教育改革的對象。然而形成體罰的脈絡應是根源於教育及其社會文化模式，當教育制度的本質及其背後的社會文化背景沒有太大的變化時，改革常常是徒勞無功的。教育研究院籌備處一項抽樣調查指出，有7成民眾不贊成校園零體罰(聯合報 2006/08/26)。由上述調查，我們可以看出零體罰的論述到目前為止還僅是一部份人看法，並未從根本上改變了大多數人的觀感。而人們可以透過有意識地集體力量，改變整個論述方式，以形成新的分類、新的制度，但是在沒有改變論述的基本模式前，單純而直接地改變整個社會是不可能的(翟本瑞, 2002a: 165)。為什麼反體罰已推動多年，甚至已經立法完成的零體罰制度，迄今仍未打動多數人的心？也許由學者鄒川雄對《民間教育改造藍圖》所提的建議中，我們可以看出一些端倪：

《民間》是站在西方「自由主義」和「人本主義」的立場來看待體罰問題的。但很明顯地，他們把體罰問題給簡化了。體罰現象本就深植

於社會文化傳統之中，它不只是專制文化的殘餘，更與中國傳統某些教育理念有關。它的確是教育體制的一環，但絕不能完全等同於成年人的無理粗暴，這裏涉及了升學主義的壓力、父母望子成龍的要求、老師愛之深責之切、以及學生合理規矩的導正等問題。在這裏我們需要的是細密的社會學分析，而非一個簡化的答案（鄒川雄，1998a）。

當一種論述是用特定的立場或意識型態做為思考的出發點時，其所探討的範圍，將受到個人主觀意識的影響而有所侷限。而社會科學與自然科學最大的不同在於，社會科學所研究的對象（人）充滿了不確定的各項變數，這些變數是受到主觀意義（理念、利益）和客觀知識（社會文化脈絡）所影響，而一般的研究大都僅從理念或制度的層面出發，論述心理、管教、宗教、法律，然而上述層面皆不足以窺視體罰之全貌，唯有從最底層的社會文化脈絡出發，方能看出上述層面在社會文化脈絡下，教師遭遇到的困境有哪些？教師的因應智慧是什麼？體罰會延續下去嗎？如果會，又要如何因應違法的問題？如果不會延續下去，體罰是不是就消失了？或是體罰會轉化成什麼形式？如果體罰在校園中減少了、甚至消失了，那麼它會不會轉嫁至其它的場域？教師最後到底是怎麼實踐與因應的？

第二節 研究目的

從各項研究與調查（黃順利，1999）中均可發現，華人教師贊成體罰的比率似乎比一般民眾還要更高。教師在整個教育環境中，身為執行教育行動的專業人員，對體罰的看法，為何與許多「現代」教育理論專家，會有如此大的差異？老師對施行體罰或不體罰行動時，最後是哪些因素在影響他所做的選擇？研究教師在施行體罰或不體罰時，其背後的社會文化脈絡為何，如何影響教師的行動？為筆者這次研究的目的。茲分述如下：

- 一、探究教師在人權與自由主義和傳統尊卑觀與嚴教觀的理念及其與體罰之關係。
- 二、探究教師在禁止體罰的法令和升學主義的看法。
- 三、探究教師在成爲一個零體罰的守法者和成爲一般家長心目中的好老師之間是否有矛盾。
- 四、探究教師對尊卑與嚴教理念和禁止體罰之法令的看法。
- 五、探究教師在實踐人權自由的理念和是否影響到老師的好名聲。
- 六、探討教師在升學主義下用體罰督促學生以獲得好成績與當一個零體罰的守法者之間是否有矛盾。
- 七、探討教師在面對體罰時，教師的困境及實踐的智慧。

綜合來說，由於體罰的複雜性，使教育政策與教學現場及社會期許，產生相當大的落差，而教師所處在的這樣一種社會文化脈絡的教育現場下，必會產生一種相對矛盾與衝突的張力情境。而這樣的矛盾衝突反映在教師教學的實踐困境當中，在這樣的困境中，教師透過不斷的實踐，並在不斷的實踐過程中，在「理念、社會與物質利益」做出選擇性親和性。最後透過選擇，反身出一種教師的因應智慧。這種因應的智慧不應該是單純的體罰對錯問題，也不是該不該體罰的問題，更重要的是老師如何去面對這樣的困境，並在這樣的困境中，教師的實踐行動會如何選擇，怎麼拿捏，拿捏的過程中，是要繼續延續體罰的行為？針對零體罰的法令轉化體罰行動？還是直接將體罰動作轉嫁給其他機構或是人員來執行，這是本研究將要探討的目的。

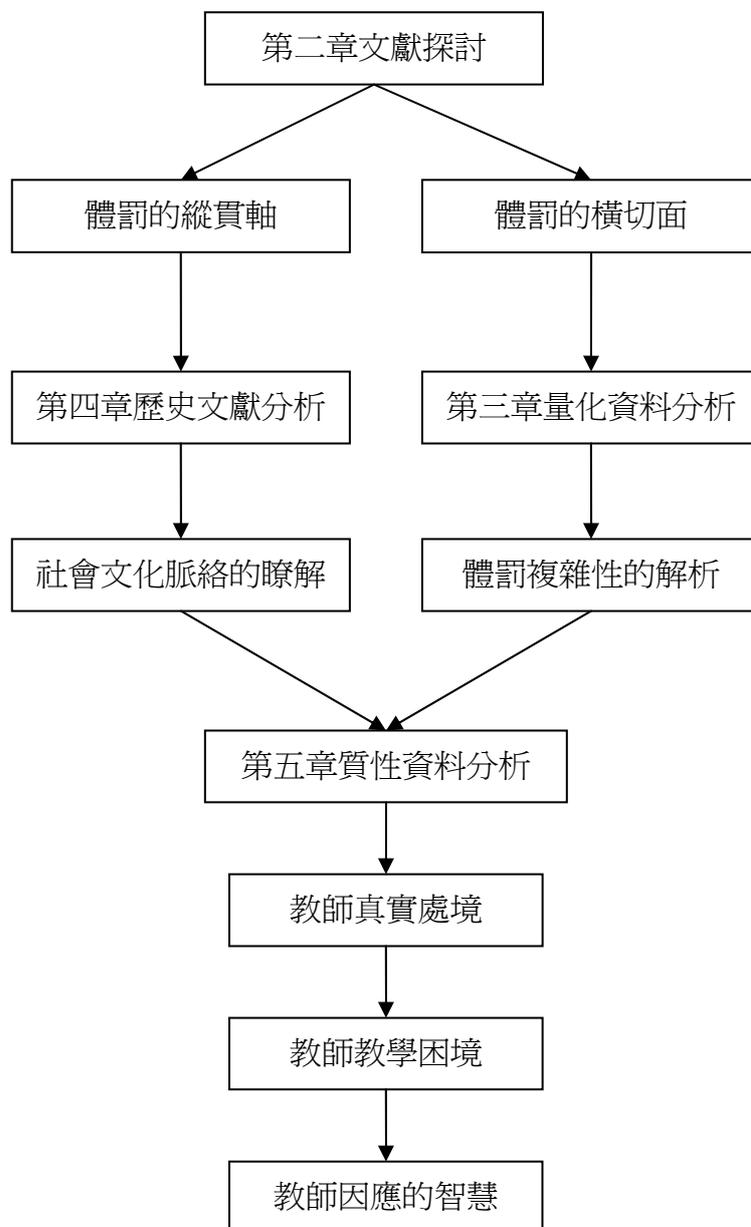
第三節 研究方法

在確立本文的研究目的後，本節將對研究方法進行討論，由於本研究的目的主要是研究傳統理念與社會文化背景，因此研究方法主要是採用質性研究方法，然而為了使體罰議題的輪廓更為清楚，本文也兼採量化的研究，之後再透過深度訪談，並對訪談的結果作資料的分析，以建構出老師對體罰的看法與因應之道。以下就研究架構及研究困境做一說明。

一、架構分析

本研究之研究架構如(表一):在研究方法上採用質性為主,量化為輔。首先本文第二章為文獻的探討,透過文獻的探討,我們可將體罰在國內外的相關研究,做一種掃瞄式瞭解。接著文中第三章則是透過 1991 年社會變遷資料庫,從體罰的橫切面上,採用的是量化的分析,從兩千多份的問卷中,瞭解體罰在校園中的狀況,及不同家長對體罰的看法為何?藉著資料庫的分析,以增加對體罰複雜性的瞭解。第四章就體罰的縱貫軸來看,則透過歷史文獻分析

(Historical Document Analysis),論述體罰發展背後的文化脈絡,如升學主義及人權觀念,藉以瞭解體罰到底是現在特有的問題,或是一種歷史文化的延續。然而不論是歷史文獻分析,還是體罰量化的理解,這僅僅只是對體罰的過去及社會概況的瞭解。真正的執行者教師,卻可能在不同的立場,不同的人格特質,而對體罰有不同的看法及做法。因此第五章第六章則透過深度訪談,以瞭解教師教學的真實情況及其零體罰下所面臨的困境,最後則說明老師的因應策略為何。



(表一)：研究架構

二、資料蒐集

本文之資料蒐集除了與教師之深度訪談及與學生座談資料外，還有大量的網路資料，該資料來源主要來自於「全國教師會網站」及「人本文教基金會網站」之論壇區¹。此外還以《危險心靈》一書，論述師生間的衝突與矛盾。其次還節錄電視劇的一些片段，做為研究之佐證。

在文獻方面，在華人社會文化脈絡與體罰部分，則是採用了大量的歷史文獻，例如：《說文解字》《禮記》《韓非子》《顏式家訓》《呂氏春秋》《孔子家語》《論語》《儒林外史》《官場現形記》《涑水學案》等等，企圖從這些文獻中抽絲剝繭，找到與體罰相關的理念及其背後的文化脈絡。至於西方人權與體罰觀念的演進，則是參酌了《聖經》《愛的教育》《道德教育》《家庭學校》《愛彌兒》《規訓與懲罰》等書，希望從中耙梳，將過去西方體罰的轉變，及人權的發展，做出一個脈絡性的分析，以瞭解「零體罰」背後的文化背景及脈絡。

三、訪談對象

本文之研究係以質性為主，透過與國小教師深度訪談，以瞭解教師如何面對體罰，並與一班中年級學生約 30 人透過座談的方式，瞭解體罰與補習安親班的關係。深度訪談的對象則包括低年級老師兩名、中年級老師一名、高年級老師 4 名，共 7 位老師。另採用與學生座談的方式，訪談中年級學生一班 30 人。茲將訪談教師之基本資料列表如下：

訪談對象 基本資料							
參與者	年資	性別	培育師資	任教年段	訪談代號	訪談日期	時間合計
A 老師	13	女	師院	低年級	訪談 T01	95.05.20	0 時 38 分
B 老師	44	男	師範學校	高年級	訪談 T02	96.07.17	3 時 20 分
C 老師	5	女	師院	低年級	訪談 T03	96.11.21	0 時 38 分

¹ 「人本文教基金會網站」之論壇區，已於 97 年四月關閉該論壇，目前無法連結，所幸在該論壇關站之前，資料另有備份，不致因關站，而造成研究之困擾。

D 老師	3	女	師院	中年級	訪談 T04	97.01.02	1 時 14 分
E 老師	25	女	師專	高年級	訪談 T05	97.01.09	1 時 32 分
F 老師	7	男	學分班	高年級	訪談 T06	96.02.09	0 時 18 分
G 老師	3	男	師院	高年級	訪談 T07	96.08.10	0 時 50 分

四、訪談困境

在零體罰入法之前，體罰對老師來說，本來就一直在做，但卻不能公開表態。在零體罰入法過後，教師對體罰之議題，在公開場合更是選擇迴避，因為過去體罰僅是違反行政命令，如今體罰已正式納入教育基本法，違法的教師，可能會遭記過，甚至免職的處分，因此在訪談的過程中，許多老師總是避談自己是否體罰的問題，或是用其他含混的語詞帶過。筆者曾在零體罰入法過後，於一個非正式訪談的場合，用舉手的方式調查訪談之學校學生，還曾經被體罰過的班級及人數，粗略估計，大約有四分之一的學生曾被老師打過。就被打過的學生分佈班級來看，仍然有大約四分之三的老師會體罰學生。但在訪談老師的過程中，有些說沒有體罰的老師，其班上學生仍然有人舉手被體罰過。更多的時候，是老師既不願隱瞞，也不願公開表態，而用含混的語詞，表示其班上體罰的情況。如 A 師在私底下，會說其實剛開始帶班的時候，有時會對少數學生體罰。B 師則說「現在已經不打了」，但在隨後的訪談中，則提到「考前我會打...稍微處罰一下」。D 師在訪談過程中也表示：「就是那次法令出來之後，就『幾乎沒有』用那個。」E 師則表示：「體罰這方面就是比較少了。」上述的訪談內容中，可以發現被訪談者大部分都盡力淡化教師體罰學生行為的敘述，因此筆者在訪談的過程中，關於體罰學生的資料獲得更形困難。就如 E 師所言：「現在沒有人敢說啦！誰敢說！」

第二章 文獻探討

體罰盛行於華人社會已是不爭的事實，任何一項行動若能進行於社會，其背後必有某些觀念做為方向及指標，該行動若能持續不墜，必有某些動力做為推進的力量。而這些觀念及動力的形成原因，皆是來自於社會表象背後深層的文化脈絡。體罰亦是社會表象之一，其形成不能自外於提供其觀念及動力的華人社會文化脈絡。在華人文化中最特殊的莫過於尊卑的倫理觀及科舉制度延續下的升學主義；從倫理觀開展而出「非平權思想」，為父母師長角色提供了權力的基礎，而升學主義給了一般大眾向上流動的機會及慾望，在父母望子成龍、望女成鳳，以及教師「不打不成器」的殷切期盼下，引出了「鞭子本姓竹，不打書不讀，不打不成才，一打分數來」(秦順渝，2004)，這樣的體罰動力。

第一節 經驗性文獻

一、體罰的概念

體罰 (Corporal punishment) 的定義，直到目前為止，國內外學者對體罰並沒有一個統一的定義，每個研究者根據個人對體罰的不同理解提出不同的定義。目前引用較廣泛的是 Straus 提出的定義，他認為體罰是使用身體的力量使兒童承受疼痛而不是受傷，目的是糾正或控制兒童的行為 (Straus, 1994)。Cohen 提出體罰可被定義為權威人物為了教育的目的而實施的疼痛的、有意使兒童承受身體上的懲罰 (通常是通過打兒童) (Cohen, 1984)。Baumrin 等認為，體罰是在總體上支持性的親子關係背景下，較溫和地運用規範化的拍打 (Baumrin, 2002)。徐昕認為體罰，從廣義而言，可泛指一切身體上有時也包括精神上的懲罰，諸如父母對子女、老師對學生、看守對囚犯、員警對嫌疑人的體罰。在本文中，體罰被置於一個狹義的層面來考察，即父母對子女、老師對學生以教育為目的，採用毆打、限制人身自由或其他身體和精神懲罰的手段，旨在使被體罰人順從體罰人意志的行為 (徐昕，2004)。人本教育文教基金會則認為體罰是經由製造身體上的痛苦，或經由控制身體，造成心理上的痛苦，所為之懲罰 (人本教育文教基金會，2004)。教育部國語辭典簡編本【網路版】(2006) 的解釋如下：「體罰」是使人身體感到痛苦的懲罰。

由以上論述我們可以發現體罰行動主要包括：1. 體罰的施罰者。2. 體罰的手段。3. 體罰的受罰者。4. 體罰的作用點。5. 體罰的效果。6. 體罰的目的。而體罰的解釋面向可分為狹義和廣義兩類。而施做者和對象之間存在著中國所

謂的「尊卑」關係（權力不對等），透過對身體的作用，最後達成體罰的對象順從於體罰施罰者的意志，以達成施罰者的要求。茲將體罰定義的內容加以分類表述如下：

體罰定義			
	項目	狹義	廣義
1	體罰的施罰者	父母、老師	擴及看守、員警
2	體罰的手段	以「打」的方式進行	對身體施加力量或控制
3	體罰的受罰者	兒童	擴及囚犯及嫌疑人
4	體罰的作用點	肉體	擴及精神
5	體罰的效果	肉體上的疼痛	擴及精神上的痛苦
6	體罰的目的	教育及規範	順從施罰者的意志

目前台灣對體罰的定義中，是以「狹義的體罰」為主，根據《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（表一）²中對體罰的定義分為三類：（一）教師親自對學生身體施加強制力之體罰。（二）教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰。（三）責令學生採取特定身體動作之體罰。其中第一項第二項中均提到「打」這樣的用語。第三項雖然並沒有以「打」名之，但最後達成的「體罰效果」，還是以「肉體上的疼痛」為主。因此教育部對校園體罰的定義，偏向於「狹義的體罰」。

「廣義的體罰」雖然不在教育部的「體罰定義」中，但卻是合乎管教辦法中的「違法處罰」之原則。儘管體罰的定義是偏向於「狹義的體罰」，但並不代表教師採用「廣義的體罰」即是合法的處罰。在《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（表一）（四）體罰以外之違法處罰：誹謗、公然侮辱、恐嚇、……等等，雖然未以肉體做為懲罰之作用點，但是在第四項中可以看到「精神上的痛苦」這樣的體罰效果。因此該辦法中之「違法處罰」，主要是以「廣義的體罰」名之。

二、中西教育史的觀點

中國雖有悠久的文化歷史，而體罰被用來管教子女似乎是天經地義的事，並沒有引起太多古代學者加以論述，僅在一些古籍的篇章偶而出現。如《韓非

² 參考附錄二之（表一）

子六反》篇：父薄愛教答，子多善，用嚴也。認為薄愛與棍棒，培養出的孩子多是好的。《呂氏春秋·蕩兵》上又說：「答怒廢於家，則豎子嬰兒之有過也立見。」也認為棍棒式的懲罰在家教中是不可缺少的環節。這種苔怒的懲罰不只限於豎子幼兒，雖子孫為官且又年齡很大者，父母也不放棄這種手段的使用。顏之推將對子孫的體罰教誡權看得像國法一樣的重要，主張從嚴教子，他為父母應保持對子女必要的懲罰解釋說：「凡人不能教子女者，亦非欲陷其罪惡，但重於柯怒，傷其顏色，不忍楚撻，慘其肌膚耳。當以疾病為諭，安得不用湯藥針艾救之哉？又宜思勤督訓者，可願苛虐於骨肉乎？誠不得已也。」《顏氏家訓·教子》，顏氏的話是有道理的，誰願苛虐自己的骨肉，但為了不使他們陷於歧途，責罰手段就如同大夫給病人用的湯藥針石一樣，只有苦其口舌，刺其體膚，才能收到去病救命的效果（閻愛民，1998：135-136）。然而中國雖主張嚴教觀，但古人並不真的懲戒取向，也不那麼相信打罵的效果，他們是因材施教的，是勸懲相濟的，規範學子言行的主要依憑不是打罵，而是建立在尊卑觀上的地位尊嚴（林文瑛；王震武，1995：2）。古人在施用體罰時也有一定的時機如：

「教訓童子，在六七歲時，不問智愚，皆當用好言相勸，事呵斥而扑責，不惟無益，且有損也。……至八九歲時，年方稍長，或可用威。……在此一兩月、或半年一用，方可示威。若久用不止，則彼習為常，必致恥心喪盡，頑頓不悛矣。」（清，崔學古，《幼訓》）

《幼訓》認為兒童在六七歲時，應以好言相勸，勿施體罰。八九歲稍微長大後才可使用嚴教（體罰），且體罰不應頻繁使用，才能達到威嚇的效果。而子女面對體罰時，也並非無條件接受：《孔子家語》·卷四·六本：「小槓則待過，大杖則逃走。」說明了當父母的體罰已經可能造成身體上嚴重傷害時，則應保全父母所受與之身體不受損傷而避之。

對體罰之看法目前雖仍有爭議，但在體罰的演進初期，世界各地均以體罰做為管教之方法，直到西方文藝復興時期開始強調「以人為本」，強調個人的主體性後，體罰的論述開始在西方分流，最後「反體罰」取得主流價值的地位。在此同時，華人社會中仍是傳統的嚴教觀，但隨著中國的衰敗，西方的主流價值，挾強勢文化之姿，漸漸也成為中國的主流價值，但支持體罰的社會文化脈絡，顯然並未有太大改變，華人社會體罰依然盛行。茲將體罰之演進分為中國與西方兩個方向分述之：

（一）在中國之演進：在中國，教育二字中的「教」字本身就含有體罰的意義，「教」字，《說文解字》釋為「上所施，下所效也。从支，從孝。」段玉裁在《說文解字注》中進一步注釋說：「上施，故从支；下效，故从孝。」古「教」字右邊為「支」，支義為小擊，發卜聲，為舉手撲擊之狀；其又釋為「楚」或「撲」，即是後來的戒尺、教鞭的意思，所以說「上所施故从支，尊長在上正施教訓。」

孝又由上邊的「爻」與下邊的「子」組成，爻為重體交錯狀，為仿效之意，再加上下邊表示幼兒子女的「子」，所以說「下效故从孝」這是晚輩在下正接受來自父輩的嚴教（閻愛民，1998：8）。

體罰在中國社會已是行之久遠的管教方式，《禮記》·學記：「夏楚二物，收其威也。」墨子·魯問：「譬有人於此，其子強梁不材，故其父笞之。」語本《孔子家語》·卷四·六本：「小棰則待過，大杖則逃走。」從「夏楚」「笞」、「杖」到教育現場的「教鞭」，以至於父母管教子女的「教示」，均可視為體罰之行為或代稱。而俗諺：「不打不成器」、「子不教，父之過；教不嚴，師之惰」、「玉不琢、不成器」「打在兒身，痛在娘心」，更是道盡了一般人對於管教兒童的態度及方式，父母及教師為了使兒童達成某些目標，基於社會上對老師及父母角色的期望，而使父母及老師基於責任對兒童進行某些強制性的要求，若兒童無法達成，則「打」被視為一種有效的管教方式。因此「打」被視為一種管教方式之一，在傳統中國社會是普遍的，而且是可接受的。但以體罰二字行諸文字卻是民國以後的事：

清末光緒晚期，1902年，中國官方已禁止體罰啟蒙學堂的小學生，當時似乎尚無「體罰」一詞，「體罰」稱為「夏楚一事」，這是我所知最早「禁止體罰」的文獻。；民國元年，即1912年的三月，孫文就任臨時大總統僅七十天時，即頒令禁止「體罰」嫌犯和罪犯，這是我所知最早出現「體罰」二字的文獻（林煥文，2004）。

「天地君親師」「一日為師，終身為父」，中國的傳統倫理規範一再強調教師的地位之崇高，甚至於類同於父母，「尊師重道」成為傳統教育現場的一種規範，老師幾乎可代替父母實施懲戒權。但受到西方強勢的人權法治文化的衝擊，造成中華文化的沒落傳統倫理的式微。老師的地位由原先倫理上高高在上的「尊」，轉變為法律之前人人「平等」，整個校園生態儼然產生了根本上的質變。體罰也由原先的管教方法，轉變為人權與法律的問題：

過去校園之師生關係在傳統倫理上被默許為「准親子關係」，在司法實務上則被視為「特別權力關係」，從而規避了憲法保障基本人權之規範。但民國84年大法官會議釋字第三八二號解釋則打破這些觀點，主張憲法保障學生基本人權，當學校之處分影響學生受教之權力，允許學生請求司法救濟，使憲法正是走入校園（林佳範，2004：6）。如果「尊師重道」是過去校園的倫理規範，那麼「依法行政」應該是現代校園的基本法則（呂秀菊，2004：11）

(二) 西方教育史中的體罰：Corporal punishment 或是 Physical punishment 都可翻譯為「體罰」，以體罰做為管教的方式，古今中外從未停過，然而體罰的爭議從古迄今亦未曾停歇。茲以陳孝彬所編《外國教育管理史》為主，將其中體罰相關論述分述如下：

(1) 古埃及—贊成體罰（陳孝彬，1995）

學校的紀律非常嚴格，體罰被看作是管教學生正常而合理的手段。文獻曾有這樣的記載："不要把時間玩掉了，否則你就要挨揍，因為男孩子的耳朵是長在背上的。"

(2) 古印度—贊成體罰（曹孚，1981）

假如兒童犯了過失，教師也可以用嚴峻的語言申斥他，並且可以威脅道：下次再犯，便將拳打，拳打無效，就可以把犯過者投入水中。對不聽告誡者，教師可用細繩或竹片打其背部，但不能打頭部。

(3) 古希伯來—贊成體罰（陳孝彬，1995）

嚴格管教，主張體罰。根據希伯來人的兒童觀，兒童生來是粗野的、任性的、愚蠢的甚至是惡的，因此，兒童需要訓練，正像動物需要訓練一樣。《格言集》上說："馴馬用皮鞭，管驢用籠套，教兒用棍棒。"《聖經》上關於體罰的言論也比比皆是："不忍用杖打兒子的，是恨惡他。疼愛兒子的，隨時管教。"杖打和責備，能加增智慧；放縱的兒子，使父母羞愧。

(4) 古雅典—贊成體罰

能熟讀荷馬史詩和伊索寓言，而且讓兒童仿效英雄人物的言行，成為為國爭光的人。教學方法重在機械背誦，並廣泛採用體罰。

(5) 古羅馬—坤體良—倡導禁止體罰（林玉体，1986：83；Castle, 1969: 139-140）

坤氏認為體罰學生是最下流及卑鄙的行徑，非自由民所當為。其次，訴諸鞭打來驅使學生向學，結果學生視學習為苦事；且習於鞭打，心已僵化，其後的恐嚇及責罰都不生效力。最後，兒童是無助的，他的體力敵不過成人，對於一個身心嫩弱的幼齡學童施暴，是見不得人之舉。

(6) 中世紀修道院學校—體罰盛行（陳孝彬，1995）

由於學生入學時間不一，學習進度不同，因而，教學形式主要是個別教學。修道院注重嚴格的訓練，體罰盛行。

(7) 中世紀—查理曼皇帝—贊成體罰

他還命令每個人都必須把自己的兒子送到學校去學習文法。兒童必須留在學校裏勤奮地學習，直到他能學知識為止。拒不執行者，都將受到鞭笞或禁食的處分。

(8) 文藝復興—宮廷學校—反對體罰

維多里諾提倡溫和紀律，強調親密的師生關係和集體生活的約束力。反對體罰和棍棒紀律。

(9) 文藝復興—耶穌會學校—溫和教育—體罰較少

在方法上，耶穌會學校標榜溫和紀律，親密的師生關係，體罰現象較少。

在學習上，特別注重檢查與復習，以使學生學得紮實、鞏固。

(10) 1783 年波蘭正式立法禁止學校體罰學生(Spock Benjamin, 2006)

(11) 1979 年瑞典成全球第一個全面禁止體罰的國家(End All Corporal Punishment of Children, 2006)

從教育史的觀點來看，在西方早期的教育，仍以體罰作為管教之重要手段，而其觀點主要在於其「人性觀」抱持負面的看法，甚而以「獸性」做類比。兒童的存在也許與家畜並無太大的差別，也是需要從小抑制其天生的野性與自然性，以便能順從大人的生活、家庭的習俗、及社會的規範（林文瑛、王震武，1995；志村鏡一郎，1986），因而以體罰甚而是鞭打的方式，使其符合社會需求及規範。而希伯來人的兒童觀，透過聖經的傳遞，轉而成為「宗教觀」，一直到現在許多國家仍深受到基督教性惡論的影響而主張體罰（包恩富和包柯玲婷，2006）。古羅馬時代坤體良（Quintilian）最早提出禁止體罰。坤體良在世時，他的著作廣受歡迎；然而在他死後其作品卻隨他而消逝。當其作品再度被發現時，其內容成為文藝復興時期人文主義教育的重要理論基礎。

三、西方社會政治思想中對體罰之重要論述

在西方文明發展中，如前所述，由早期的贊成體罰，漸漸發展出反體罰的論述，而這樣的論述直到文藝復興時期集其大成，人本思想漸漸凌駕於一般的社會規範。而有關體罰的論述內容相當的多，但篇幅所限，僅以西方社會政治思想中對體罰的五項重要論述而言——以影響至鉅的《聖經》出發，繼而以洛克、盧梭、涂爾幹及傅柯為例，探討之：

（一）包恩富和包柯玲婷（2006）從宗教出發，在《聖經中的教養原則》提出現代思潮與聖經教導的比較表：

現代思潮與聖經教導的比較表	
現今世代「不管教」原則	合乎聖經的管教
無法無天	清楚規矩
不用杖責打	用杖責打
人性本善	人性本惡
表達自己意見是一種自由	服從才是自由
缺乏管教，注定帶來羞辱	管教能開發孩子潛能
勸說（講的很多）	命令（講的很少）

父母和孩子是平等的	父母有權柄
這樣的方式產生被寵壞的、驕傲的、不體貼人的孩子	這樣的方式產生謙卑體貼別人、並且有自制力的孩子

《聖經》，雖然還是現代西方的主要宗教信仰。然而當初文藝復興與人文主義的發展，其中有一個很大的因素，是在於對抗當時的神權思想，也就是說《聖經》本身也成為改革的對象。而強調以人為本，人權開始被重視。因此，如果過去西方的宗教經典《聖經》是舊傳統的話，那麼文藝復興與人文主義則是在神權價值體系反身下的新傳統。所以雖然《聖經》偏向於贊成體罰的，然而這個舊傳統，在西方社會已經不再具有決定性的權威。取而代之的是新傳統中的人本、人權思想，這樣的價值觀成為主流價值，人權的發展，在西方是有脈絡可循的。

(二) 洛克《家庭學校》：在教育孩童方面洛克反對體罰，其原因在於體罰並非適當的教育方法，「以暴制暴」的方式也會影響孩童心理，且減消其學習興趣，更易養成學童奴隸式的性情。若有體罰的必要，則有其條件與時機，如當孩童頑梗不化或傲慢反抗，則可用體罰做為最後的矯治手段。體罰的過程也需謹慎處理，以使兒童從心裡屈服，而不再犯同樣的錯誤。從洛克對體罰的看法中，也可反映出其寬容與否的妥協思想（徐永誠，2000；Locke, J., 2003）。

洛克提出天賦人權，為現代人權教育之鼻祖。而在其著作《教育家庭》（Locke, J., 2003）第三章〈對孩子的獎懲手段〉中明確提到「反對體罰」，故許多人權主義者即以第三章為範本，論述體罰之流弊。然而緊接在後的第四章〈我眼中的家庭品行教育〉卻故意忽視它，其內文論述當孩子死不認錯時，鞭笞將視為最後之手段，因為在此情境下，該做為已變成孩子對父母的一種挑戰，而父母在這樣的情境下非贏不可，甚至於須堅持鞭笞到子女刁蠻被壓服，意志上變順從。也就是說洛克將體罰視為管教的最後手段，與人權學者所言之零體罰並非完全相同。

(三) 盧梭《愛彌兒》：盧梭為「自然主義」的先驅者，他認為兒童的教育就是循「自然的進行」。世間的父母和教師，不是從兒童造就兒童，乃是要從兒童造就學士、博士，所以用矯正、譴責、處罰、取悅、威嚇、約束教訓並和兒童講理論；此種獸事，絕不可以當作兒童的教育。責罰必不苛於兒童，這個只有為他們的惡行為所來的自然結果。兒童若說謊言，不可使他聽長的教言，或罰他；只使他能反覆熟思，知道謊言的結果，將招可怕的事情。而教師有以權威去命令的習慣，則兒童除被命令之外，什麼事都不去做。兒童的專橫，不是自然的活動，而為惡教育的結果（Rousseau, H., 2004：62-86）。盧梭的教育思想崇尚「自然」，兒童的教育分為四個時期，每一時期順勢而為，不加強迫。兒童的惡行為乃是後天環境所造成（性善論），故父母與教師不應予責罰。雖說

如此，但盧梭並不是完全放任主義，他認為過於嚴酷和過於寬大，二者都需避去。父母教師不另責罰，但卻仍須為自己行為本身產生的後果負責，也就是受到該事件本身自然而然的懲罰。

盧梭在《愛彌兒》一書中，採自然主義，父母或教師對子女不施與處罰或責罰，其理論雖未明確論及體罰，但就其基本立場，應為反對體罰者。然細究書中內容，可發現其論述中似乎還是有體罰的影子。在第二篇中曾提到對兒童打破窗子時的處理方式：將兒童關於無窗的暗室中。若以現代體罰之廣義解釋，盧梭已採用控制兒童之身體，造成兒童心理之痛苦的「體罰」方式，來使子女反思其行為之不當。

（四）涂爾幹《道德教育》：道德的要素是由（1）紀律的精神（spirit of discipline）、（2）對於社會群體的依戀（attachment to social groups）、（3）自主或自決（autonomy）所構成。此外，涂爾幹（1）反對「避免說」（防止錯誤行為），認為懲罰不能誘導出一種向善的傾向。（2）反對「贖罪說」（為彌補所犯的過錯），犯錯是負面的，懲罰亦是負面的，負面與負面不能抵銷。（3）學校懲罰是必要的，但學校應該完全「禁止體罰」，因為體罰完全違背了道德的根源，亦即對個人的尊重（何明修，2002；Durkheim, E., 2001）。

然而反觀涂爾幹所著之《道德教育》中，其中所謂的「道德」是建立在「人權」上，如果以「人權」為出發點，則涂爾幹「反對體罰」自然有其正當性及合理性。但東方的數千年的「道德」卻是建立在「倫理」上，兩者在道德的要求上是一樣的，但其立論和出發點，卻是十分不一樣的。台灣現況到底是「先進」的「人權」社會？還是華人文化下的「倫理」社會？怎樣的教育方式較適合台灣現況？

（五）傅科的《規訓與懲罰》：十八世紀末以前，舊式公開處決的刑罰系統，代表著對身體的懲罰；「現代」「人道博愛」的處罰則是一套對心靈的懲罰系統。對「人」的監督和訓練，讓西方世界具有開展出「現代化」所需的社會基礎。只有規訓體系形成而為社會大眾所普遍接受後，酷刑和懲罰才會被新式的控制系統所取代。監督是為遂行原有的分類與規約的活動，使得人們只要認定自己的行為與活動受到監控，而依照規定程序行事，規訓的目的就以達到了（翟本瑞，2002a；Foucault, M., 2003）。

但從傅科的《規訓與懲罰》書中的論點，提及以「如果最嚴厲的刑罰不再是施加於肉體...，那就必然是心靈。」（Foucault, M., 2003），即採用禁閉或教養的拘留。以廣義的體罰而言，「因控制身體而造成心理影響」的懲罰，皆可能列為「體罰」。換句話說：傅科的「心靈控制」其實也是一種「體罰」。

綜觀前述五者，我們可以看出體罰在西方社會發展的思想演變，先從「聖經」出發，述說西方最初的神權時期並非所謂的人權社會，體罰在那個時期，是一個相當普遍且自然的管教行為。隨著西方菁英對神權的反思，漸漸的發展出以人為本的人權思想，因此對人身的尊重，成爲一種重要的價值觀。洛克就是在這樣的文化背景下成爲人權發展的先驅³。「洛克」雖然不贊成體罰，卻覺得體罰是管教的最後手段，此時以鞭答的管教方式，仍爲管教的選項之一。繼之而起的是「盧梭」。盧梭強調的是一種自然而然的懲罰，也就是兒童犯錯是由事件本身所產生的影響，反饋到兒童身上，造成兒童本身的不利影響。然而即使盧梭反對鞭答性的身體體罰，但對禁錮兒童身心的身體控制，卻認同其爲管教的方法之一。接著「涂爾幹」則認爲學校應該「全面禁止體罰」，之前的論述，主要的論述對象是以父母—子女爲主，涂爾幹則開始將身體懲罰的論述擴及學校教育，然而涂爾幹的禁止體罰論述，其發展是在過去長久以來對於「人權理念」的養成教育中發展出來的。其發展自有其文化背景，其推動自然有其社會環境做呼應。然而當零體罰進入華人文化區，如果是採用「去脈絡化」式的移植，是否適應於東方倫理社會或是符合東方社會的需求，則需更進一步的觀察。最後「傅柯」則針對規訓與懲罰，做了歷史性的論述及分析，雖然肉體的懲罰已經漸漸從懲罰中移除，然而取而代之的必然是另一種「心靈控制」。從上述五者當中，我們可以發現「禁止體罰」，是隨著時間的演進，環境的改變與文化的發展，漸漸成爲西方社會的共同價值觀，而這樣的發展是西方從十七世紀迄今，才漸漸發展成熟的。對東方而言，是否有提供同樣的養分與土壤，供「零體罰」在華人社會生根發展，這是本研究想探討的問題。

四、體罰之經驗研究

前面已就思想史的角度，對體罰做出相關的研究，現在我們從經驗的角度，探討近代對體罰之相關研究。近代對體罰之研究相當的多，本研究就體罰相關調查研究之文獻內容加以分類，就研究立場而言，可將其分爲三大類：(一)贊成體罰。(二)反對體罰。(三)純體罰論述。若就研究範疇而言大致可分爲六個層面：(一)教育層面(二)宗教層面(三)人權層面(四)心理層面(五)制度法規層面(六)文化層面。(一)、贊成體罰：贊成體罰之論述者大多從教育層面或宗教之觀點切入，許多是就教學現場之班級經營爲主軸。特別的是西方贊成體罰的論述，常與基督教的原罪說有相當大的關係。(二)、反對體罰：反對體罰之論述中大多從人權之層面敘述體罰之不正當性，兼論體罰對兒童心理之傷害。(三)、純體罰論述：純體罰之論述則從制度法規的角度加以探討，或從文化層面加以分析。茲論述如下：

³.另一說，英國政治哲人托馬斯·霍布斯(Thomas Hobbes, 1588—167)，爲西方人權的奠基者。

(一) 贊成體罰：(1) 詹姆斯多柏森被公認為利用懲罰的方式來教養孩童中的佼佼者。多柏森的論點擁有強而有力的聖經基礎。如聖經中所羅門的告誡，「吝惜藤條即是溺愛孩童」。並認為人性本惡，嚴格懲罰是絕對必要的(Tauber, R. T., 2003)。(2) 法可(Vockell, 1991)針對體罰提出了三項具體優點：1、對於接受體罰者本身能夠非常容易就體會到不愉快的感受(也因此它是處罰)；2、它能夠迅速且及時的施行，同時生活也能夠儘快回到常軌進行更有效益的活動；3、它代表簡單和明瞭的溝通。根據法可所提出的論點，「明智而審慎運用體罰，並不會影響孩童們自律自主的發展。」

就國內而言，雖有學者或教師零星的發表贊成體罰想法，但皆未形成嚴謹的學術觀點。

(二) 反對體罰：繼盧梭而後發展的「自然主義」思想的教育家與哲學家較具代表性的人物有赫爾巴特(Herbart, 1776-1841)及福祿貝爾(Froebel, 1782-1852)。他們的教育理念皆主張：「不體罰」、「不干涉」、「重啟發」及「崇自然」的兒童教育觀，影響既深且遠，孕育出十九世紀至今以來蓬勃發展的兒童中心主義教育思想及運動。人本主義以「人」為根本、尊重人性的觀點，迅速的傳播到世界各地。台灣在1988年，由學者史英等人領銜成立「人本教育基金會」，其成立的宗旨在「人即目的，不是工具」，並積極的推行所謂的「教育正常化」的工作(人本教育文教基金會，2006)。該基金會對於現今校園中所存的「體罰」問題最為關注，其所持的態度是「絕對禁止體罰」，且基於保障學生人權的立場，認為教師根本無體罰學生的權利。

(三) 純體罰論述：國內有關體罰的調查研究相當多，但大多以學術性討論為主，對體罰之行動，並無明確的贊同或是反對。

國內有關體罰意見之調查研究(黃順利, 1999)

研究者/ 時間	研究主題	研究對象	研究結果：體罰態度方面	體罰禁令遵守方面
朱文雄(民69)	不同年齡、區域、性別的學生及不同區域的教師與家長之於體罰觀的比較研究。	屏東縣學生 2760 人(包括高三、國三、國小六年級)、教師 705 人(以上各級學校)、家長 1060 人。	八成家長與九成教師贊成適度體罰，且半數家長要求教師體罰子女。	只有 16% 國中生與 19.7% 小學生表示在最近一學期中未被老師體罰。體罰禁令對教師最大影響是：各級學校教師不再嚴格管教學生，教師採取陽奉陰違的態度。

陳榮華、盧欽銘、洪有義、陳李綱 (民69)	教師、學生及家長對體罰意見的調查研究。	台灣地區某市各中小學二十所學校教師1073人、家長1111人、學生4582人。	91% 教師、85% 家長、84% 學生認為適當體罰是容許的。	九成以上教師曾體罰學生。93% 學生曾被教師體罰，而有71% 學生則表示在最近一學期內曾受教師體罰。53% 教師與29% 家長認為體罰禁令對於教師任教態度最大影響是使教師不再嚴格管教學生。
張四明(民77)	執行人員意向與政策執行:我國體罰禁令執行的個案分析。	台灣省國民學校教師研習會第300期國語科與自然科研習136位教師。	84.2% 教師認為只要不造成身心傷害，體罰是被允許的。94% 教師指出曾有家長要求其體罰。94.8% 教師認為學生家長允許不造成傷害的體罰。	76.1% 教師同意實際上教師使用體罰很少會受到處分。65.7% 教師認為校長或同事對於教師使用體罰，多半睜一隻眼，閉一隻眼。86.6% 教師認為每逢體罰事件發生，教育當局重申體罰禁令的作法過於消極。
丁振豐、陳英豪、吳裕益、洪碧霞、劉明秋 (民79)	第一屆中華民國教育問題調查研究。	台灣地區國小、國中、高中、高職學生家長與教師共9602人。	52.75% 受試者贊成國小可實施體罰。55.5% 受試者贊成國中可實施體罰。	
謝小苓(民79)	準老師們的體罰態度。	台灣師範大學學生138名。	70% 受訪者認為適度體罰是有效的教育方法。	
陳榮華、林坤燦 (民80)	國民中小學體罰問題之調查研究。	台灣地區各國民中小學52所學校，教師2191人、家長1312人、學生6941人。	95.5% 教師、90.1% 家長、79.9% 學生認為適度體罰是容許的。	87.2% 教師曾經在一學期內體罰學生一次或一次以上。92.8% 學生表示曾受教師體罰。半數教師與1/3 家長認為體罰禁令使教師不再嚴格管教學生
張壽山、陳蜜桃、吳松林 (民80)	國民教育問題民意調查研究。	台灣地區124所國中、124所國小為受試學校，國中國小家長各8928人，教育人員各1860人。	73.8% 受試者對於小學階段教師體罰學生之看法是「看情形而定」，即贊成有條件的體罰。68.4% 受試者對於國中階段教師體罰學生之看法是「看情形	

			而定」，即贊成有條件的體罰。	
林文瑛(民80)	體罰實態理論及心理因素之探討。	87 位資深教師(高中、國中)及276 位學生(高中、國中)。		95.4% 受訪教師曾體罰學生。
聯合報系民意調查中心(民80)	學生、教師、家長、民眾對體罰之看法。	9/14-9/17 以電話調查方式，國中小學生487人、教師604 人、家長529人、一般民眾842 人。	78% 學生、94% 教師、89% 家長、83% 民眾贊成教師適度體罰學生。	60% 學生、85% 教師、74% 家長、69% 民眾不贊成教育部之體罰禁令。
民主基金會(民80)	大專與中小學教師之體罰態度。	委託柏克市場調查顧問公司以電話訪問1002 位大專與中小學教師。	84% 受訪教師贊成體罰。	
台北市立師範學院(民81)	一九九二年國民教育政策及問題調查報告。	台灣12 縣市，91 所國小、教師1394 人、學生家長1800 人；62 所國中、教師1150 人、學生家長1240 人。	57.1% 受訪者支持國小嚴禁教師體罰，42.9% 持反對立場。50.1% 受訪者支持國中嚴禁教師體罰，49.9% 持反對立場。	
林文瑛(民83)	從體罰現象探討中國人的懲罰觀及教育觀。	台灣地區家長2188 人、教師1321 人。	多數教師與家長認為體罰禁令是不合理的。	89.9 % 教師曾體罰學生
游美惠(民83)	體罰之法規範及其實證基礎：以桃園縣中小學教師為對象。	桃園縣46 所國小、18 所國中，教師1182 人。	94.86% 教師贊成教師應有懲戒權。84.99% 教師認為懲戒權中應包括體罰。	
周祝瑛、陳威任(民85)	國中日常教學活動之生態研究。	台灣地區59 所國中教師教師590 人。	九成以上教師傾向認為教師應有懲戒權，且體罰有存在之必要。	

除此之外，還有徐永誠(2000)、顏國樑(2001)、林憲聰(2002)、李宗誼(2003)、人本文教基金會(2004a)、黃碩斌(2005)、教育研究院籌備處(聯合報，2006-08-26)，也陸續對體罰提出相關的報告。從內文中可看到，儘管教育當局過去三令五申嚴禁教師體罰學生，但實際上教師實施體罰的情況卻從未有效遏止。在體罰態度方面的研究結果，可發現大部份的教師與家長贊成適度體罰，其中教師贊成的百分率比家長的高，可見教師比家長更贊成體罰，而有大多數學生也傾向贊成適度體罰。

再就上述報告仔細比對發現，過去有關體罰之研究，大多偏向於「量化」之研究，採用問卷或是電話訪談之方式，調查之對象至少有數百人以上，其研究成果具有其統計上信度與效度的客觀性，可透過這些研究瞭解校園體罰之概況。但是研究之訪談之內容而言，卻因為受限於量化的研究取材，因此大多偏向於體罰的「態度」「觀點」「意見」，就這些可量化的數據來分析。這些量化的數據，可以看出大部分人是怎麼想的，但在現在複雜的教育環境中，卻無法瞭解第一線教師怎麼去面對體罰，在面對體罰時是怎麼因應，老師在面對體罰與零體罰不同論述時，教師又是怎麼去因應、怎麼去做。

因此本研究擷取量化之優點，在第三章中採用「社會變遷資料庫」作大量的統計分析，以瞭解社會上對體罰之態度與看法及什麼因素會影響到大眾的想法。但是這是不夠的，它只能讓體罰呈現出它的輪廓，卻無法說明這些輪廓是怎麼形成的，而體罰是相當複雜的，大部分的研究卻是缺乏對文化脈絡的分析，這是量化研究的缺點。

所以本研究以質性研究為主量化為輔，透過深度訪談，瞭解第一線教師在面對體罰時，是怎麼想的？又是怎麼實踐的？這樣的研究，不只是侷限於體罰的態度，更要將態度轉化為實踐，而在實踐的過程中，教師是承攜了社會文化環境中的「理念」「社會制度」「利益」，最後在這些文化脈絡下，各個面向交互作用，產生親和性，而教師就在這樣的親和性中做出選擇，並表現在教師面對體罰的因應智慧上，這是一種行動的問題，不是態度的問題，這是實踐的問題，而不是體罰對與錯的問題，這是一個很複雜的問題。綜合言之，一般對體罰的研究是採用量化的巨觀數據化分析，它得到的是一種普遍的態度問題；而本研究採用的主要是從細緻的質性分析，從教師的行動選擇，做出微觀的論述。這些是本研究與其他研究最大不同之處，也是筆者書寫本研究所欲解決之問題。

第二節 理論性文獻

上一節中，我們提到本文是希望能瞭解教師在面對零體罰的困境時，是怎麼想的？怎麼做的？要瞭解老師是怎麼想的，首先要知道老師所處的華人社會文化對老師有什麼影響，因此筆者以學者鄒川雄的華人行事風格「拿捏分寸及陽奉陰違」，來分析華人國小教師會怎麼來想事情、做事情。然而，教師雖然受到華人傳統行事風格的影響，但這決不是唯一決定性的因素，他必然受到現實環境所牽絆，而對其行為做出調整，因此本文透過紀登斯的反身性，說明教師如何受到環境的影響，而調整其行為模式。其次在調整其行為模式之時，教師會受到理念、社會、利益多方面的影響才做出決定，因此本研究將以韋伯的「選

擇性親和性」說明教師如何在衝突與矛盾中做出選擇。最後再以紀登斯的「實踐的意識」與布迪厄的「實踐的邏輯」，做為教師面對零體罰的困境，所採取的因應之道。茲以一、拿捏分寸及陽奉陰違。二、反身性。三、選擇性親和性。四、實踐的邏輯與實踐的智慧，分述如下：

一、拿捏分寸及陽奉陰違—華人的行事智慧

學者鄒川雄曾在《中國社會學理論》一書中提及：「拿捏分寸」是指涉中國人對待外在環境及人際關係時，所採行的一種「追求合宜」的態度；「陽奉陰違」則指涉一種社會行動（或施為）的策略，其最直接的含意就是：公開是一套，私下是另一套；檯面上的形式規定是一回事，檯面下的實際運作又是另一回事。…「拿捏尺寸」與「陽奉陰違」二者有其內在的關連性。從每一個單一的行動者的思維與行動而言，是「拿捏分寸」，然當其展現在相互主體的生活世界時，它可能轉化為「陽奉陰違」。(鄒川雄，1998：2)

在台灣，教育部或教育廳早在民國 34 年即制訂「國民學校及中心國民學校管理規則」，其中第五條規定「國民學校及中心國民學校訓育實施，不得施行體罰。」其後更是每隔幾年，就會重申禁止體罰的行政命令。然而政府這樣三令五申的下達命令，表示體罰是違法或是違規的。然而事實上校園的體罰行為從未停止過。細究其原因，我們可從華人「陽陰默認」體制下的法律觀點來看，禁止體罰納入行政命令當中，這樣的動作屬於「陽」的層面，其宣示的目的大於實質教育目的，宣示的內容在於「台灣是個重視人權的國家」「台灣是個進步不使用暴力的國家」。在表面上，華人不願意直接去衝擊世界主要價值體系，因此禁止體罰就學生人權而言，是一項重要指標。政府在公開場合必然要宣導「禁止體罰」，這是陽陰默認體制中「陽」層面的表現。但是落實在教學現場的情況又是如何呢？雖然教育人員在這段時間都被告知不可體罰學生，然而這段期間體罰學生的狀況，是否有任何改善嗎？相信大家的答案都是否定的。反過來說，體罰是老師的個人做為，是老師私底下的行為，這在陽陰默認體制下，屬於「陰」的範圍，教師這樣的行為是不可能得到政府「陽」的許可，當時體罰之盛行，教育單位不可能完全不知情。但基於「教學與管教」之需要，政府單位雖明知許多老師有體罰之行為，但考慮教師教學現場之需要，甚少對老師真的動用行政權處分老師，消極的默認老師之行為。就在老師默認體罰之宣示性大於實質性，及政府默認教師教學管教現場體罰之需要。彼此之間，雖偶有體罰爭議，但最後對老師的處分卻是相對比較輕的。

而老師在面對「禁止體罰」這樣的行政命令時，老師們也知道體罰是違規違法的，但是當老師們看到周遭的老師，幾乎都在體罰學生，連所謂的「好班」老師也因為成績而責打學生，當體罰成為校園常態，新進教師在耳濡目染之下，

也將體罰視為管教手段之一。在政府以行政命令「禁止體罰」時期，老師如何因應呢？對大部分的老師而言這是一門「拿捏分寸」的功夫。在行政方面，禁止體罰的命令是一定要宣導的，而老師也會表示遵從規定。如果督學來學校問老師有沒有體罰，答案只有一個「沒有」，督學回去教育局便有了交代。實際上，體罰還是有體罰，但是只要「不是公開反對禁止體罰」，不要使「體罰成為台面上的問題」，彼此對教師體罰學生的行為是默認的。在零體罰立法過後，體罰的風險遽然升高，因此老師必須要去拿捏家長的想法，有些老師會在新帶一個班級前先發問卷，瞭解家長對老師管教的限度。在體罰學生時，則要拿捏力道掌握分寸，不可體罰過度，留下傷痕，有了傷痕要盡快擦藥讓它消失，有了傷痕要怎麼和家長溝通，才不至於讓事件擴大。

二、反身性理論

紀登斯在《現代性與自我認同》一書中，提到有關「反身性」的想法，他認為：「現代性是一種後傳統的秩序，但在這種秩序之下，作為秩序保證的傳統和習慣並沒有被理性知識的必然性所替代。懷疑，即是現代批判理性的普遍性特徵…某種正確的主張，理論上總是有被修改的可能…自我，如同自我在其中存在的更為廣泛的制度場景一樣，必定是反思（身）性地產生出來。然而這個工作必須在令人困惑的多樣性的選擇和可能中才能得以完成（安東尼·紀登斯，2007：27）。」

以前的體罰是一種傳統制度的產物，在這種情境下，老師是覺得可以體罰的，按傳統習慣來打。如今強調零體罰，零體罰的入法，不代表體罰的消失，而是老師會以反身的態度來面對體罰這件事。換句話說，所謂正確的主張—零體罰，並不一定能替代過去的傳統與習慣，而這些主張將落在制度與場景中來做檢視，透過環境制度與自我的間的作用，將反思（身）成爲一個「新傳統」。這樣的傳統是一種理性選擇的結果。以教師的體罰行為來說，是一種理性選擇的結果，這種結果受到教學環境與傳統文化脈絡的影響，如升學主義、嚴教觀與社會上對一個好老師的期許，以及老師在教學現場的無力感。這樣的教學環境與影響老師教學方式的文化脈絡，如果沒有產生根本的改變，許多老師在面對教學現場時，最後還是不得不選擇「用體罰的方式，快速有效的終結班上亂象」，以順利的達成教學目標。

其次，紀登斯還提到：「現代性的反思（身）性指的是多數社會活動以及人與自然的現實關係，依據新的知識資訊而對之做出的階段性修正的那種敏感性。（安東尼·紀登斯，2007：49）」就上述說法，人的行為本身就具有「反身性」，而這樣的反身性是指人與自然（環境）的現實關係，而這樣的關係，是經過不斷反身而來的。在反身的過程中，常常是以新的知識訊息做爲催化劑，加

速反身的過程。以零體罰立法為例，當零體罰立法後，教師受到一種新的知識訊息「不可體罰，只可正向管教」，這樣的訊息使得老師會開始避用體罰而嘗試正向管教，這是教師對零體罰立法的反身性修正，但那只是一種階段性的修正。在修正的過程中，教師會檢視這樣做對教學環境有沒有影響、有沒有幫助，接著再做下一次的修正。

那教師如何反身地，面對零體罰的困境，那是一個複雜的問題，教師必須當下的反饋在行動上。以學生屢勸不聽為例：學生不斷的逾越規範，老師則不斷的好言相勸，用各種方法糾正學生的行為，最後還是無效。教師在經過不斷嘗試後，希望能得到一個合法又有效的解決方法，來改變這個學生幫助這個學生，但最後似乎還是沒有人有辦法幫這個老師。只要這個老師不放棄這個學生，他能做的就是不斷的反身不斷的修正對這個學生的管教方式，對學生也越管越嚴，而「有請老祖宗」就成了這個老師最後的選擇，選擇將傳統體罰的管教方式，再度施予學生。

三、韋伯的選擇性親和性

「選擇性親和性」(elective affinity)一語，最早並非由韋伯提出，開始時是由十八世紀瑞士的 Torbern Bergmann 這位化學家所創用指某種分子間互相吸引並進行化學組合的傾向，這種傾向可能會破壞某種化學結合，而形成新的結合。德國詩人歌德則用這個詞彙來作為他一部小說的書名。韋伯使用此詞則在討論宗教倫理與經濟精神的關係。許多討論者都強調韋伯從未確立基督新教倫理與資本主義間的單一因果關係。Lowy 則表示，他們用這個詞表示如下意義：兩種社會或文化間所發生的一種特殊的辯證關係，這不能還原為直接的因果決定或傳統意義上的「影響」關係 (Löwy, 1989, 13)。而選擇性親和性並非兩組觀念，關於選擇性親和性（或譯為選擇性親近），學者齊力認為可從兩個面向來談：一為「動力因」，一為「目的因」。韋伯最先談到的物質與理想的意慾比較接近於動力因；而在世界觀或是理念這一部份則比較接近目的因。動力因則是一種力量但卻無方向性，那方向來自於何處呢？方向則來自於理念，也就是目的因。目的因帶來方向，動力因帶來力量，兩者結合才有具體的行動出來。

關於「選擇性親和性」，學者翟本瑞在《社會實體與方法》一書中認為：對行動的可理解程度，則端賴行動者行動導向時，與明確的「手段—目的」抉擇以及最終價值關懷之間的關連程度。愈與最終價值結合，或愈合理的考慮手段—目的的選取，則愈能為研究者掌握其行動的主觀意義。…因此在韋伯看來，社會關係可以行動者對利益的爭取與分配，而區分為衝突、競爭及選擇三類，前兩項固然是具體的生活中行動者的真實感受，然而選擇作用卻往往具有決定

性的影響力。…唯其是「選擇性」的，保證了主觀意義掌握之可能性；唯其是「親和性」的，更保證其彼此關連的可能性，使多元價值觀保有正面積極的意義「翟本瑞，1989：98-102」。

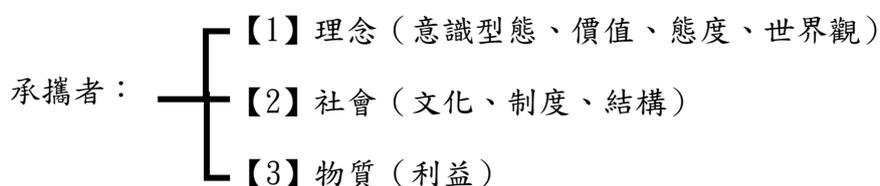
且社會學家韋伯曾提出「選擇性親和性」做為社會學方法論之設計，企圖在理論及歷史（文化）中建立起結合的基礎。韋伯有一段名言：(Weber, 1946)

直接能控制人底行動的並不是理念 (idea)，而是物質的與理想的意慾 (interests)。然而正如同鐵路轉轍員對軌道的決定一般，意慾做為推進行動的動力，常常是被由理念所產生的「世界觀」所引導著。(Weber, 1946：280⁴)

也就是說，人的行動，並不是單純的因為某種理論或是某些觀點，最重要的是「意慾」。所謂的意慾，就是強調在物質與理想的影響下，產生一種促使行動者去做某件事的動力，這樣的動力是由理念所產生的動力所引導著，在物質理想與理念的交互作用下，做出最終的行動。

以體罰為例：現在的人權觀點，強調人生而平等，那麼老師是不應該以棍子傷害學生。同樣的就法律觀點來看，老師體罰學生就是違法。照理以這樣的觀點來看體罰，體罰應該早就在校園中絕跡了，但是體罰在校園中，仍有相當多的教師繼續在使用著。所以決定老師體罰學生的絕不僅僅只是某個理論或是某個觀點，一定有其他更多的因素會影響教師，來決定最後是否做出體罰行動。那到底有哪些主要的因素，會影響到老師做決定呢？

對韋伯而言，人做為價值的承攜者，其行動可以被理念、制度（社會）及物質三個不同層面所影響，而這三個不同層面又依不同的社會現象，而存在著不同程度的關連。其分析圖式如下（翟本瑞，1989）：



上述圖式是本文中相當重要的論述，從上圖中我們可以看出：做為一個承攜者其行動的「複雜性」。這樣的複雜性，分別來自於「自我」「環境」及「自我與環境的互動」，其表現在「理念」「社會」與「物質利益」三者。（一）「理

⁴ 轉引自 翟本瑞，1989：85-103

念」來說：它是一種個人透過學習或是經驗累積，內化而成的一種意識型態、價值、態度或是世界觀。這種理念是藏諸於自我，每個人或有共通之處，但也一定有相異之點。(二)「社會」則是一種外在的大環境，它包括了文化、制度和結構，這樣的大環境對個人來說，大部分是屬於被動的接受而難以更動。而這樣的社會環境原先是比較具有地域性的，如傳統的中國儒家社會，與西方歐美的基督教社會。不同的區域發展出不同的文化。然而在資訊發達的現代，區域的界線越來越模糊，強勢文化的影響與侵擾也越來越嚴重。土著文化與強勢文化間的衝突也越來越高。(三)「物質利益」，這是把自我放在環境中，會產生的各種不同的利益。而這些利益常常是魚與熊掌不可兼得的。

本研究即以學者翟本瑞所論述之「選擇性親和性」中，人做為價值的承攜者，行動會受到「理念」、「社會」與「利益」的影響，茲以此三層面來分析校園體罰。(一)就「理念」而言，傳統華人強調的是「倫理與尊卑」，對管教方面則強調「教不嚴師之惰」，這與西方強調平權關係，對管教方面則強調個人人權自由，這兩者是互相矛盾。(二)社會而言，傳統華人一直有一種「士大夫」觀念，認為會讀書是高人一等的。社會制度上，則透過「考試制度」予以篩選及獎勵。而這樣的考試制度，對西方而言，那是不重要的，重要的是透過法律建立一種人人平等並不受任何人身攻擊的法律規範。這和傳統「不打不成器」是相互矛盾的。(三)在利益上，對一個教師來說「零體罰—守法」與「體罰—名師」，何者是對老師比較有利的！而教師就在此三者當中不斷的反身，修正自己的「意慾」，不斷的找出親和性並做出選擇，因應選擇而做出實踐行動。

四、實踐的邏輯對比於理論的邏輯

在體罰行動的實踐上，我們可以發現許多有趣的真相，在紀登斯所著《社會的構成》一書中提到：有意的活動（顯功能）和他的非意圖後果（隱功能）兩相對立。他提出隱功能的目的之一，就是要表明表面上非理性的社會活動也許根本就不是那麼回事，尤其是那些持續存在的活動或實踐，而我們卻通常把他們誤認為「迷信」、「非理性」、「純屬傳統惰性」之類的東西，從而對他們不屑一顧。但莫頓認為，如果我們發現他們具有隱功能，具有某種或某些非意圖的後果，有助於維持所探討的實踐的持續再生產，那麼我們可以宣稱，他們根本就不像人們所說的那樣不合理性。（安東尼·紀登斯，2002：12）

對教師體罰行動的實踐而言也是如此，在校園中會有那麼多老師，冒著違法的風險實施體罰，這決不是單純的「迷信」體罰的效力，或是教師不思長進，不學習新的管教方法，這種「純屬傳統惰性」，更不是「非理性」的暴力行爲。這麼多老師共同的行爲，一定呼應了某種理念、社會與利益，也就是說它不是

單純的「打學生使學生痛苦」而已，其背後有其呼應的「隱功能」，這樣的功能雖然是「非正式的」，但卻是「深層的」共同「默契」。紀登斯在另一段中提到：所謂制度化實踐，就是在時空之中最深入地積澱下來的那些實踐活動。與社會研究的總體問題相關的規則，其主要的特點可用如下圖示表示：

深層的	默契的	非正式的	制裁力弱的
淺層的	話語的	形式化的	制裁力強的

(安東尼·紀登斯，2002：22)

這段話語與學者鄒川雄所提到的「陽陰默認體制」，具有異曲同工之妙。在整個校園體罰文化建構的過程中，體罰幾乎從來沒有納入正式的教育理論當中，多的是家訓或是口耳相傳的俗諺。它是非正式的、制裁力弱的，但它卻是大多數人的共同「默契」，它的的影響是「深層」而深遠的。相對於這種從深層默契出發的非正式規則。「零體罰入法」這樣的法律制度，它是從淺層的少數人出發，透過話語的論述，而後以正式的規範，強制要求校園改變它原有的生態，而這樣的作為，若以華人的法律觀點來看，這是屬於「陽」層面的形式化宣示，但以目前的法律系統來看，零體罰立法本身是具有相當大的強制力，教師對體罰所產生的風險，將成教師在實踐體罰或是不體罰的過程中，非常重要的考量。

除了紀登斯外，皮埃爾·布迪厄在他所著《實踐感》一書中提到了「實踐的邏輯」：理論謬誤在於把對實踐的理論看法當作與實踐的實踐關係，更確切地說，是把人們為解釋實踐而構建的模型當作實踐的根由。…從實踐圖示轉到事後構建的理論圖解，從實踐感轉到可以像解讀方案、計畫或方法，或者像解讀一個機械程序，一種由學者神秘地重建的神秘安排那樣來解讀的理論模型，這就忽略了產生正在形成的實踐之時間實在性的東西。(皮埃爾·布迪厄，2003：125-126)

當初因抗衡神權，而倡導人權，透過人權的建構，而開始重視個人身體自主權，「反對體罰」理論，則可呼應人權的訴求，這樣的理論建構是有其文化脈絡的，但這樣的文化脈絡是根植於西方的。同樣的這套理論運用於華人，就有如「人們為解釋實踐西方神權傳統而構建的模型，當作實踐於華人升學主義社會的根由」，這種事後建構而成的理論與實際上實踐所需的行動是有相當大差異性的，而由學者專家所建構的那種被安排解釋過去某些現象或是傳統理論的模型，卻要應用於現代社會，甚至於是不同文化背景的社會，他們忽略了實踐現場所會遭遇到的時間限制，甚至是空間限制，這是在實踐的過程中，最容易看到的理論謬誤。而零體罰理論，在很久以前即在校園中推行，然而不同的時空文化背景，使得零體罰的推展並不順利，這源於實踐邏輯中的理論謬誤，惟有進入現在時空背景下的校園環境，並考慮產生這樣校園生態的文化脈絡背景，「零體罰」理論才有可能避免實踐邏輯中的理論謬誤。

總而言之，本節希望將華人那種陽陰默認與拿捏分寸的行事邏輯，做出一種華人行爲的總括性論述。接著透過反身性，以瞭解一項新的理念與制度的推行並不都是水到渠成的，它是透過行動者與環境互動反身的結果。而這樣的反身性，又是透過行動者個體本身的一種選擇性親和性，做出最後行動的選擇。而在多重面向的選擇落實在社會文化環境中，則會再反身檢視當初推行這樣的理念與制度，其本身所含的理論邏輯與現實環境中所需的實踐邏輯之間的差異，最後行動者將選擇付諸於實踐，這樣的實踐並不是當初所推行的理念或是制度、原先的那種單純想法，而是一種更複雜、更貼近於原有的社會文化脈絡下的實踐智慧。因此下一章將透過量化的處理方式，開始瞭解本研究的主題「體罰」及其複雜性。

第三章 體罰的複雜性—以 1991 年社會變遷資料庫 出發

前章以對體罰之概念與演進做了一番敘述，這些敘述是以一種概括性的描述為主。本章則將重點拉回國內之教育環境之分析與觀察。首先如果要檢視國內家長對學校管教方式的接受程度，必須先瞭解該家長的文化背景，社會階級，及其本人所受的管教方式。本研究採用 1991 年台灣社會變遷基本調查資料庫第二期第二次問卷資料（見附錄一）。問卷總共有四個選項，分別是「罰站」、「挨打」、「諷刺和謾罵」、「打耳光」，其中屬於狹義體罰的分別是「罰站」、「挨打」、「打耳光」三項，屬於廣義體罰的則有「諷刺和謾罵」一項。研究者將上述四個不同選項做出不同程度與範圍的界定，1.罰站：屬於肉體上的輕罰，單純的罰站，其目的並不在使受罰者身體上產生疼痛或是痛苦，而在明確的告知受罰者，其行為已逾越規範。2.挨打：屬於一般性體罰。一般而言其過程大都借用其他戒具，施做於受罰者身上，使受罰者身體感到疼痛或痛苦，其結果較容易造成身體上的直接傷害。3.諷刺和謾罵：其過程是藉由過當之比喻或激烈之言語，期使學生產生羞愧之心，其結果較易使得受罰者心情受到波動並感到心裡不適。4.打耳光：其過程大都以施罰者之手掌，拍打於受罰者之臉部。其作用不僅將疼痛施之於肉體，並使受罰者之心裡感到不適。本章之研究目的為：

- (一) 學校常見的管教方式及其出現的頻率為何？
- (二) 家長對這些管教方式的接受程度為何？
- (三) 將家長的社會階級再合併為上層、中層、下層，以探究社會階層及其子女在學校所受的管教方式或程度是否不同。
- (四) 成績好的學生是否受到不同的管教方式或態度？
- (五) 針對家長就學時所受的管教方式，是否影響他對子女在校所受管教方式的接受程度。

第一節 統計分析結果

一、學校常用的管教方式及其使用頻率

研究樣本顯示「學校常用的管教方式及其使用頻率」，如表一。本研究除了以上述罰站、挨打、諷刺和謾罵、打耳光四項做為變因外，並以家長及其子女為做為交叉分析對象，研究對象大約為兩千多人。分析顯示：在家長方面：罰站、挨打、諷刺和謾罵、打耳光之百分比，分別為 80、79.9、32.4、17.9。在子女方面：分別為 70.4、69.9、25.4、8.1。在整個處罰的強度上，分別由罰

站、挨打、諷刺和謾罵、打耳光逐次遞增，而使用頻率不論是家長或是子女卻都逐次下降。

由從家長與子女的百分比中觀察發現，在罰站方面：比例由 80% 降至 70.4%。挨打：79.9% 降至 69.9%。諷刺和謾罵：由 32.4% 降至 25.4%。打耳光：由 17.9% 降至 8.1%。顯示家長就學時所受到的管教頻率高於其子女輩，降幅從 7% 到 10%。從以上說明可以發現：

- (1) 隨著處罰的強度增加，其使用頻率遞減。
- (2) 家長就學時所受到的管教頻率較其子女輩為高。

表一、校園的管教方式及出現頻率（百分比）

家長被處罰的頻率				
就學時曾被老師處罰方式	經常	偶爾	從未	總和
罰站 (N=2239)	8.0	72.0	20.0	100
挨打 (N=2248)	7.5	72.4	20.1	100
諷刺和謾罵 (N=2188)	2.8	29.6	67.6	100
打耳光 (N=2230)	1.5	16.4	82.1	100
子女被處罰的頻率				
罰站 (N=1104)	4.6	65.8	29.6	100
挨打 (N=1136)	4.6	65.3	30.1	100
諷刺和謾罵 (N=1142)	2.2	23.2	74.6	100
打耳光 (N=1139)	.4	7.7	91.9	100

二、在家長是否接受其子女所受的學校管教方式

研究樣本顯示「在家長是否接受其子女所受的學校管教方式」，如表二，此問卷有效樣本約為 1300 人，採單一樣本 T 檢定方式， $P0.000 < .05$ ，達到顯著水準。贊同相對數值為「1」；不贊同相對數值為「2」，平均數檢定值為「1.5」。數值愈小表示愈贊同，反之則不贊同。處罰的依弱強程度為罰站、挨打、諷刺和謾罵、打耳光，其贊同老師用該處罰方式的平均數分別為 1.07、1.20、1.80、1.93。從以上說明可以發現：隨著處罰的強度增加，其家長的接受程度逐漸遞減。

表二、家長是否接受其子女所受的學校管教方式 (T 檢定)

老師處罰方式	平均數檢定值 = 1.5						差異的95%信賴區	
	標準		顯著性	間		下界	下界	
	個數	平均數		差	t			自由度 (雙尾)
罰站	1312	1.07	.26	-58.575	1311	.000	-.44	-.41
挨打	1246	1.20	.40	-25.830	1245	.000	-.32	-.27
諷刺和謾罵	1351	1.80	.40	26.948	1350	.000	.27	.32
打耳光	1474	1.93	.26	63.597	1473	.000	.41	.44

註：平均數：贊同=1，不贊同=2，檢定值=1.5

三、家長社會階級及其子女在學校所受的管教方式或程度是否不同

研究樣本顯示「在家長社會階級及其子女在學校所受的管教方式或程度是否不同」，如 (表三)。此問卷採卡方檢定，有效樣本為 1558 人， $P < 0.001$ 達到顯著水準。就分別資料而言，依然呈現前述「隨著處罰的強度增加，其使用頻率遞減」的趨勢。若將「經常」與「偶爾」合併為「曾經」，就「曾經被處罰」的數據而言，上層階級 34.60、中層階級 32.87、下層階級 26.57，也就是說上層階級較常被處罰，此結論與一般日常的觀察大相逕庭。因此再分析「從未被處罰」的數據：上層階級 47.72、中層階級 40.20、下層階級 38.25。若以此數據分析，則可發現上層階級確實比較少被處罰，而下階層較常被處罰。何以同一份問卷所得之數據，解讀卻完全相反？經深入分析發現，其中還有中介變項存在 -- 「不知道」。「不知道曾被處罰」的數據：上層階級 11.20、中層階級 20.00、下層階級 29.17。也就是說家長社會階級愈高，他愈知道其子女是否被處罰，相反的社會階級愈低他對子女在是否被處罰，顯然愈不瞭解。從以上說明可以發現：

- (1) 家長階級地位愈高其子女在校從未被處罰的機率愈高，階級地位愈低則

子女被處罰的機率愈高。

- (2) 家長階級地位愈低其對子女在校被處罰之情況瞭解愈少，階級地位愈高則家長對其子女在校被處罰之情況愈瞭解。

表三、家庭階級及其子女就學時所受管教方法的關係表（百分比）

您的孩子是否被老師:罰站 (N=1558、P<0.001)						
家長階層	經常	偶爾	從未	可能有但不確定	不知道	總和
家長階級：上層	2.1	54.5	24.5	8.4	10.5	100.0
家長階級：中層	3.4	50.1	18.2	9.0	19.3	100.0
家長階級：下層	3.3	36.5	22.8	8.7	28.7	100.0
您的孩子是否被老師:挨打 (N=1559、P<0.001)						
家長階級：上層	5.6	48.3	25.9	9.8	10.5	100.0
家長階級：中層	3.0	49.9	20.5	8.8	17.8	100.0
家長階級：下層	3.3	41.2	21.3	7.0	27.2	100.0
您的孩子是否被老師:諷刺和謾罵 (N=1559、P<0.001)						
家長階級：上層	2.1	20.3	62.2	3.5	11.9	100.0
家長階級：中層	1.7	17.5	54.2	5.4	21.3	100.0
家長階級：下層	1.3	14.6	50.3	5.4	28.5	100.0
您的孩子是否被老師:打耳光 (N=1559、P<0.001)						
家長階級：上層	.7	4.9	78.3	4.2	11.9	100.0
家長階級：中層	.1	5.8	67.9	4.6	21.6	100.0
家長階級：下層	.6	5.5	58.6	3.0	32.3	100.0
您的孩子是否被老師處罰 (N=1559、P<0.001)						
家長階層	曾經	從未	可能有但不確定	不知道	總和	
家長階級：上層	34.60	47.72	6.47	11.20	100.0	
家長階級：中層	32.87	40.20	6.95	20.00	100.0	
家長階級：下層	26.57	38.25	6.02	29.17	100.0	

四、家長就學時所受的管教方式及其子女就學時所受管教方法的認同程度

研究樣本顯示上「家長就學時所受的管教方式及其子女就學時所受管教方法的認同程度」，如（表四）。此問卷有效樣本平均為 1353 人， $P < 0.001$ 達到顯著水準。在從表中可以發現：家長曾（或不曾）被老師罰站，贊同子女被罰佔的比例平均為 76.16；家長曾（或不曾）被老師挨打，贊同子女被挨打的比例平均為 60.90；家長曾（或不曾）被老師諷刺和謾罵，贊同子女被諷刺和謾罵的比例平均為 26.33；家長曾（或不曾）被老師打耳光，贊同子女被打耳光的比例平均為 9.03。由此可知：隨著處罰的強度增加，其家長的接受程度逐漸遞減。

其次，就總平均而言，家長小時候「經常」被處罰，贊成其子女也受到同樣處罰的為 49.72；家長小時候「偶爾」被處罰，贊成其子女也受到同樣處罰的為 44.65；家長小時候「從未」被處罰，贊成其子女也受到同樣處罰的為 34.95。也就是說：小時候常被處罰，長大變家長後反而認同該處罰方式，反而是小時候從未被處罰，長大變家長後，更不認同使用上述四種處罰方式。從以上說明可以發現：

- (1) 隨著處罰的強度增加，其家長的接受程度逐漸遞減。
- (2) 小時候常被處罰，長大變家長後反而認同該處罰方式，反而是小時候從未被處罰，長大變家長後，更不認同使用上述四種處罰方式。

表四、家長就學時所受的管教方式及其子女就學時所受管教方法的關係表（百分比）

家長曾被老師處罰: 罰站					
子女面對這種相同，家長的態度 (N=1355、P>0.05)					
家長就學時老師的管教方式		贊同	不贊同	看情形	總和
經	常	78.3	7.5	14.2	100.0
偶	爾	78.3	6.3	15.4	100.0
從	未	71.9	8.1	20.0	100.0
家長曾被老師處罰: 挨打					
子女面對相同處罰，家長的態度 (N=1367、P<0.001)					
經	常	64.4	12.5	23.1	100.0
偶	爾	64.3	14.1	21.6	100.0
從	未	54.0	27.3	18.7	100.0
家長曾被老師處罰: 諷刺和謾罵					
子女面對相同處罰，家長的態度 (N=1331、P<0.001)					

經	常	44.2	44.2	11.6	100.0
偶	爾	24.7	55.2	20.1	100.0
從	未	10.1	80.8	9.1	100.0
家長曾被老師處罰: 打耳光					
子女面對相同處罰, 家長的態度 (N=1359、P<0.001)					
經	常	12.0	76.0	12.0	100.0
偶	爾	11.3	78.2	10.5	100.0
從	未	3.8	92.1	4.1	100.0
家長曾被老師處罰 (平均值)					
子女面對相同處罰, 家長的態度 (N=1353、P<0.001)					
家長就學時老師的管教方式		贊同	不贊同	看情形	總和
經	常	49.72	35.05	15.23	100.0
偶	爾	44.65	38.45	16.90	100.0
從	未	34.95	52.07	12.98	100.0

五、國小成績與其所受的管教方式及頻率

研究樣本顯示「國小成績與其所受的管教方式及頻率」, 如(表五)。此問卷有效樣本平均為 2190 人, $P < 0.001$ 達到顯著水準。從表中可以發現, 國小成績很好的, 曾被處罰的機率為 48.22; 國小成績中上的, 曾被處罰的機率為 50.97; 國小成績還可以的, 曾被處罰的機率為 52.57; 國小成績不太好的, 曾被處罰的機率為 61.59; 國小成績很差的, 曾被處罰的機率為 61.88。上述可以發現: 成績愈低者, 他所面對的各項處罰均較成績高者為多。

其次, 以「經常被罰」這個變項與罰站、挨打、諷刺和謾罵這三個子變項來分析, 可發現: 經常被罰的以成績好的和成績不好的居多, 成績還可以的反而不那麼常被處罰。從以上說明可以發現:

- (1) 成績愈低者, 他所面對的各項處罰均較成績高者為多。
- (2) 經常被罰的以成績好的和成績不好的居多, 成績還可以的反而不那麼常被處罰。

表五、國小成績與受到處罰頻率的關係表（百分比）

是否被老師:罰站 (N=2202、P<0.001)				
國小成績	經常	偶爾	從未	總和
國小成績：很好	6.8	66.1	27.0	100.0
國小成績：中上	6.5	74.8	18.7	100.0
國小成績：還可以	6.2	74.9	18.9	100.0
國小成績：不太好	14.2	70.3	15.4	100.0
國小成績：很差	27.5	65.2	7.2	100.0
是否被老師: 挨打 (N=2212、P<0.001)				
國小成績：很好	7.4	65.9	26.6	100.0
國小成績：中上	7.0	72.8	20.2	100.0
國小成績：還可以	5.3	75.3	19.4	100.0
國小成績：不太好	12.8	75.6	11.6	100.0
國小成績：很差	18.8	75.4	5.8	100.0
是否被老師: 諷刺與謾罵 (N=2155、P<0.001)				
國小成績：很好	2.3	28.3	69.4	100.0
國小成績：中上	2.6	24.4	73.1	100.0
國小成績：還可以	1.7	29.6	68.8	100.0
國小成績：不太好	5.4	43.0	51.7	100.0
國小成績：很差	12.5	40.6	46.9	100.0
是否被老師: 打耳光 (N=2194、P<0.001)				
國小成績：很好	.9	15.2	83.9	100.0
國小成績：中上	1.1	14.7	84.2	100.0
國小成績：還可以	1.2	16.1	82.7	100.0
國小成績：不太好	2.5	22.6	74.9	100.0
國小成績：很差	9.2	23.1	67.7	100.0
是否被老師處罰 (平均值) (N=2190、P<0.001)				
國小成績	曾經	從未	總和	
國小成績：很好		48.22	51.78	100.0
國小成績：中上		50.97	49.03	100.0
國小成績：還可以		52.57	47.43	100.0
國小成績：不太好		61.59	38.41	100.0
國小成績：很差		61.88	38.12	100.0

六、從家庭階級與國中小成績的關係

研究樣本顯示「從家庭階級與國中小成績的關係」，如（表六）。此問卷有效樣本國小部分為 2225 人，國中部分為 1528 人， $P < 0.001$ 達顯著水準。從表中可以分析出：

國小中學業成績平均值：上層階級家長中成績很好或中上的比率為 66.7；國小中學業成績平均值：中層階級家長中成績很好或中上的比率為 49.7；國小中學業成績平均值：下層階級家長中成績很好或中上的比率為 28.8。

上述可以發現：發現學生家長階級愈高，學生在學業成績的表現上愈佳。

表六、家庭階級及與國中小學業成績的關係表（百分比）

國小學業成績 (N=2225、P<0.001)						
家長階級	很好	中上	還可以	不太好	很差	總和
家長階級：上層	36.6	34.7	21.3	6.7	.7	100.0
家長階級：中層	20.4	31.7	36.3	9.3	2.4	100.0
家長階級：下層	12.2	20.9	43.1	18.5	5.3	100.0
國中學業成績 (N=1528、P<0.001)						
家長階級	很好	中上	還可以	不太好	很差	總和
家長階級：上層	25.8	36.3	29.2	7.5	1.3	100.0
家長階級：中層	12.0	35.3	37.9	12.9	1.9	100.0
家長階級：下層	5.0	23.8	47.5	20.2	3.5	100.0
國小國中學業成績（平均值） (N=1877、P<0.001)						
家長階級	很好	中上	還可以	不太好	很差	總和
家長階級：上層	31.2	35.5	25.20	7.10	1.00	100.0
家長階級：中層	16.2	33.5	37.05	11.1	2.15	100.0
家長階級：下層	8.6	22.35	45.3	19.35	4.40	100.0

第二節 小結

透過上述的量化統計分析，我們可以歸納出下列幾點：

- 一、隨著處罰的強度增加，其使用頻率遞減。
- 二、家長就學時所受到的管教頻率較其子女輩為高。
- 三、隨著處罰的強度增加，其家長的接受程度逐漸遞減。
- 四、家長階級地位愈高其子女在校被處罰的機率愈低，階級地位愈低則子

女被處罰的機率愈高。

- 五、家長階級地位愈低其對子女在校被處罰之情況瞭解愈少，階級地位愈高則家長對其子女在校被處罰之情況愈瞭解。
- 六、小時候常被處罰，長大變家長後反而認同該處罰方式，反而是小時候從未被處罰，長大變家長後，更不認同使用上述四種處罰方式。
- 七、成績愈低者，他所面對的各項處罰均較成績高者為多。
- 八、經常被罰的以成績好的和成績不好的居多，成績還可以的反而不那麼常被處罰。
- 九、發現學生家長階級愈高，學生在學業成績的表現上愈佳。

從（表一）的分析中，我們可以發現，1970 年代的家長比 1990 年代的子女遇到更嚴格的處罰與管教方式，這代表近年來推動禁止體罰在校園內的確產生影響，使處罰的頻率降低。但如果就一般常見的所謂體罰—挨打，這個項目來看仍然高達八成的學童受到體罰，也就是說在當時體罰並未根絕於校園。

但如此高的體罰比率，顯然與現行的教育政策相違背。但教師仍然以此法行之，可見其背後必有一股默許其繼續執行的力量，否則整個校園將可能因體罰的禁止，而管教的方式產生大變革。是什麼樣的默許力量呢？從（表二）和（表四）中我們可以清楚的看出家長對老師採用罰站或挨打的方式來管教其子女，其態度上是認可的。也就是說家長對某些體罰方式是贊同的，但這種認可並非無限上綱，只要觸及到心理層面的傷害（如謾罵或打耳光），家長是無法認可教師的作法。也就是說家長對老師的管教方式，其實心中早有一個最大的公約數，那就是以「心理傷害」為界，「適度的體罰」是家長可以接受的。

而從（表四）中可以發現，家長就學時曾受到老師體罰後反而比沒受體罰的家長更認同這樣的管教方式，這意謂著什麼？是否有一群家庭或文化背景相似的人，他受到體罰的機率比一般人高，而他在受到這樣的管教方式後，也同樣認為適度的體罰有助於其子女。研究者試圖從階級與體罰中（表三）想找出其中的關係，但從統計數據中卻發現上層階級子女受到處罰的機率竟然比中、下階層的更高，這與一般人的認知大為不同。但進一步分析「未曾受到處罰」的這個變項，卻發現：上層階級之子女「從未受到處罰」的比例，高於中層及下層子女。交叉比對的結果，我們可以發現這個結論與上一個結論是互相衝突的。因為在加入第二變項後可以很明顯的看出，光從「曾受到處罰」這個變項來做結論是有相當大的問題的。研究者進一步分析（表三）資料，希望能解決上述「曾經受處罰」與「未曾受處罰」兩個變項，所做出的互相衝突結論。後來從另一中介變項中卻發現，「屬於下層階級的家長在問卷中高達近三成”不知道”其子女在校所受的管教方式」遠高於中層及上層階級的家長，由此可知下層階級的家長可能因經濟因素，對於其子女在校的學習生活比較無暇顧及，這是

一個相當重要的問題。這代表著家庭背景上的弱勢，迫使家長不得不調整他對子女教育的態度。

爲了進一步再確認「階級是否會影響子女在校受處罰的頻率」，我們從學生的學業成績作分析。從（表五）中可發現，學生的學業成績與體罰的頻率是成負相關，也就是說成績愈差的學生在校受到體罰的機率比成績好的學生較高。而這些成績較差的學生主要來自那個階級呢？根據（表六）的分析，可以得知家庭階級愈高成績表現愈佳，也就是說成績較差的學生有相當大的比例來自於較低階層的家庭，而前面也提到較低階層的家庭，家長常常無法顧及其子女的教養問題，而就其本身以前所受的體罰管教方式，在經驗上告訴他可能對其子女是有幫助的，因此認同這樣的管教方式。此外根據「哪些學生經常被處罰」，結果發現：「成績不好的被經常處罰的頻率最高，其次是成績好的，最不經常被處罰的竟是成績中等的學生。」

綜合言之，對老師來說，體罰是老師管教手段的一個選項，在這個選項中，教師雖然會體罰學生，但決不是一種盲目的處罰，這可從體罰的強度越強，使用頻率越低，可瞭解老師的體罰大部分是從輕微的處罰開始，故其頻率最高，當使用各項處罰都無效後，教師開始選擇體罰，體罰又從輕微的體罰，漸次增強，以達到最終管教的目的。而家長也同樣的並不是盲目的贊成老師使用體罰，一般家長都能認同「適度的體罰」，但不能接受會造成子女心理傷害的處罰。而較低階層的家庭子女其學業成績常常處於劣勢，其在校所受處罰頻率亦較高於高階層背景的學生。且低階層的家長對子女的關注程度常常不及高階層的家長，但舊經驗告訴他，適度的體罰，對其子女的管教上是有幫助的，因此在受到某些體罰的管教後，反而更認同該體罰的方式。本研究即以體罰的複雜性，做爲研究的起點，

在本章中，我們可以看到，不同階級的人受到體罰的頻率並不一樣，不同階級的人接受體罰的程度也不一樣。之所以會有這樣的現象，起因於不同階級的人有不同的生活背景，在不同的生活背景中，會對其最強的「意慾」產生選擇性與親和性。上層階級的人，物質生活與文化資本不虞匱乏，因此要求的是更高層次的「人權問題」，這是他的「意慾」中尚未被滿足的一個區塊。但對一般廣大的人民而言，「人權」對他太遙遠了，這群人目前最大的「意慾」是擁有的生活環境，「升學主義」則可滿足它的「意慾」。本章雖然對體罰與家長背景，作了一番分析，這些雖然重要，但是更重要的是體罰的文化脈絡是什麼，教師對體罰的「意慾」又是什麼？下一章我們將就「體罰」與「零體罰」的文化脈絡，先做一種縱向的歷史分析，以瞭解教師在這樣的文化脈絡下，受到什麼樣的影響。

第四章 傳統考試文化與現代人權思想的糾結

——一個歷史的簡短考察

上一章節，我們從對家長與學生的觀察，做成量化的資料分析，然而上述的量化分析，只是說明了家長的所認知的管教或是體罰行為結果，從量化中我們可以看到一種現象，但是卻無法看到現象背後的文化與制度，對家長或是普羅大眾的影響，本章則是針對體罰背後的「升學考試文化」，與零體罰發展背後的「人權思想」，做一番歷史縱向軸的分析，透過分析來瞭解「體罰」與「零體罰」不是對錯的問題，而是文化脈絡的問題。我們從一個有趣的西方寓言故事出發：

有兩位武士，不約而同的走入森林裡。

第一位武士在樹下看到金色的盾牌，

第二位武士在同一棵樹下看到了銀色的盾牌，

金盾牌、銀盾牌，兩個人為此爭吵不休

氣得兩人拔出劍來準備一決勝負，兩人整整撕殺了幾天都分不出勝負，

當兩人累得坐在地上喘息時才發現，盾牌的正面是金色，反面是銀色，

原來這是一個雙面盾牌。

這是一則大家耳熟能詳的西方寓言故事，在這個故事中，本體（盾牌）只有一個，卻因為看的角度不同（意識型態），導致兩者做出不同的結論。就體罰而言，教改人士看到的是頂著「西方人權理論」光環的金盾牌，標榜著自由與人權；第一線教師看到的卻是「華人升學主義」環境下的銀盾牌，著重於如何扮演好一個教師的角色。當西方人權理論以文化霸權之姿凌駕於東方傳統文化論述時，兩者在教育場域中，透過體罰議題之作用點彼此激盪時，舊理論與新理論投射教育現場之實踐時，若無適當之調和，兩個武士之爭執，勢不可免。這雙面盾牌，就是一種雙面的選擇性，在不同的角度（立場），就會看（選擇）到不同的面向。接下來，我們從這兩個不同面向來論述之。

第一節 科舉與「教示」

中國，一個古老的帝國，雖然歷年歷代朝代更迭，但與民間息息相關的「傳統文化」卻是一脈相傳未曾斷絕過，即使經過元朝、清朝非漢族之統治，但對龐大的帝國子民來說，其生活作息改變影響並不大，即李白所謂「帝力於我何有哉！」。中國皇帝雖曰中央集權，但這樣的中央集權並不是將權力全部集中於皇帝一人身上，即使貴為天子，也不過是一種制度所需的產物。中國幅員廣大，人口之眾多，再加上以前交通通訊不發達，皇帝絕不可能憑一人之意志，統治中國。支撐整個帝國正常運作，不得不依靠一批官僚系統，做為皇帝之耳目，

察覺全國各地之大小事物，做為皇帝之手足，成為貫徹帝國命令之工具。

察舉制度及九品中正制度⁵建立在「依才取人」，其流弊在於缺乏「客觀性」。而且在中國這樣一個「差序格局」（費孝通，1991：25）的社會，必定轉為「依人取人」。在大一統的帝國中本應為絕對效忠皇帝之職業官僚，在透過這樣的制度所產生的人選，實際上這些官員的產生並非由於「皇恩浩蕩」，而是由於「世族的蔭護」，這對大一統的帝國產生無比的威脅。於是「科舉制度」隨著帝國的需要而產生。

「科舉制度」之建立並非無中生有，早在漢朝的察舉制度中，由皇帝提出一些治國方策向被薦舉者提問，即「策問」。策問其實為中國的科舉考試之先驅。隨著察舉制度與九品中正流弊的日益浮現，使得貴族勢力的無法駕馭，造成魏晉南北朝的分裂。直到隋朝統一了這個分裂的帝國，有鑑於此，抑制這種變相的貴族世襲制度，成為新帝國官僚選任制度的重要考量，新的官僚選任制度就在這種「打擊貴族集權中央」的政治背景下產生，這就是影響中國達數千年的「科舉考試」。

而科舉考試能影響中國達 1300 年之久，除了上述的為政者為遂行其中央集權政治背景外，對廣大的中國百姓而言，這項政策必然有其實質的利益，及因應該利益而產生的種種策略或行動（作為）。而這些利益不單單是參加科舉者個人的事，它甚至牽涉到整個家族的實質利益，因此參加科舉者其背後背負著龐大的家族壓力，這股壓力將在科舉人才的養成教育中，轉化為一種教育行動（作為），這些行動（作為）必然含有強制性以達成其特殊的教育目標，這樣的強制力將以所謂的「教示」（體罰）呈現，這在當時的中國社會已成為理所當然的作為，在當時的教育環境背景下，也是不得不採行的方式。

一、就參加科舉的利益而言。（一）先從歷史大環境來看：科舉考試是「相對公開平等的一種自由競爭」。在科舉考試之前，雖然也有各種的官員選任方式，如上述的察舉制及九品中正。但從以農立國的一般普通老百姓來看，這兩種選任方式只是一種空中樓閣可望不可及。而科舉制度打破了以前官員選任變成一種豪門貴族「類世襲制」，其選才標準講求競爭擇優；其選才過程力求公開平等（即使仍有科場舞弊事件，但其基本方向不變），使得一般平民百姓在困乏的農業社會中，對自己或下一代的未來燃起了一絲希望，這種希望在促成社會

⁵察舉制、九品中正制，在很大的程度妨礙著效忠於皇權的職業官僚體系的形成（劉亞敏；胡甲剛，2005：795）。漢朝的察舉制度及魏晉的九品中正，其目的原先均在期望建立一套有制度的選才方式，這些在當時都是首創的。然而察舉制度其建立在由下而上薦舉的一種「求賢才」方式，但最後所察舉的對象常常是名不符實，地方薦舉漸漸為世家大族所把持，東漢末年喜清議，將人分等級，至魏晉九品中正起。九品中正是由在州郡設中正官由地方才德兼備人士出任，察訪人材，評為九等，作為政府用人授官準則。而此制度之關鍵人物「中正官」，在自然而然的篩選下最後必然由有權勢的世家大族所操縱，造成所謂「上品無寒門，下品無士族」的社會。

流動、穩定民心上起了大作用。所謂「朝為田舍郎，暮登天子堂。」正是這種希望的最佳寫照，科舉考試提供了下階層向上流動管道，的日本學者伊原弘認為「科舉制度所宣示的自由競爭，促成了社會流動」。因此科舉考試提供了一個公開平等競爭擇優的入仕管道。雖然以現在的觀點，看這些被拔擢的官員，不免有些學非所用之感，但張亞群認為不能以當今的“人才”標準苛求古代的科舉。就科舉時代需要的一般標準而言，科舉考試所選拔的大多是人才，由此保證古代社會的正常、有序的運行。（張亞群，2005）（二）就個人利益來說：參加科舉考試「可以免除勞役、獲取功名利祿」。身為一個儒生「讀書」成為其主要的工作，在以農業社會為主的古代中國，勞力是主要的工作項目，但因儒生有其特殊的養成目的，在這樣特殊的目的底下，儒生具有一種豁免權，可以不事生產，且儒生本身普遍都有一種士人的優越感，不願屈就於一些卑賤的勞力工作，因而造就出一批「手無縛雞之力的讀書人」。然而免除勞役並非參加科舉的主要目的，它僅僅只是實踐一般平民百姓能否「釋褐為官」的過程。希望儒生傾其全力換取金榜題名的榮耀及伴隨金榜題名所帶來的龐大利益。「做官」即是最明顯也是最大的利益，早在科舉未發達的春秋時代，孔子就曾說過：子曰：「君子謀道不謀食。耕也，餒在其中矣；學也，祿在其中矣。君子優道不優貧。」（論語·衛靈公第十五）因此「君子謀道不謀食」，儒生只要認真的學習經史子集中的「道」，不需分神於「食」，待學有所成，「則祿在其中矣」。當科舉致仕已成為普遍概念時，科舉考試的內容「儒學」便不再只是一種理論，而是成為一種「行事準則及生活規範」，因此「兩耳不聞天下事，一心只讀聖賢書。」變成為一種自然而然的社會現象。宋真宗《勸學篇》將讀書所帶來的利益說明的更加貼切：

富家不用買良田、書中自有千鍾粟
安居不用架高樓、書中自有黃金屋
娶妻莫恨無良媒、書中自有顏如玉
出門莫恨無人隨、書中車馬多如簇
男兒欲遂平生志、五經勤向窗前讀

就上述原因而言，推行科舉考試在這樣的社會背景中，它不僅僅只是一項選任官吏的辦法，更是將「科舉」與「功成名就」直接劃上等號。因為「讀書人」或者說「士人」已經成為社會地位的新指標。

（三）就整個家族利益而言：「一人得道，雞犬升天」。科舉致仕所當的官，如果從理論層面來看，那麼他應該僅是一個為實踐理想的「清」官，如文天祥的絕命辭提到：「孔曰成仁，孟云取義；惟其義盡，所以仁至。讀聖賢書，所學何事？而今而後，庶幾無愧！」，也就是說讀書應該只是為了「成仁取義」而非「取財謀利」。然而就實際層面來看，「三年清知府，十萬雪花銀」，一個清官尚且能得道如此豐厚的利益，更何況是充滿「包容政治」（劉子建，1987：41）與派系關係的官場文化中，如海瑞清官畢竟只是特例中的特例，絕大多數「千里為官

只為財」。如前述科舉考試使得階級流動成為可能，而階級流動最大的利益除了獲得官名以外，最大的利益還是在為官背後的「權」與「錢」。在此科舉文化中階級的流動往往不只是個人受惠，整個「家」在確知士子以考取功名後，所受到的禮遇及關照也立刻變得非常不一樣。在《儒林外史》中描述范進中舉⁶。范進為中舉前，家是茅棚草屋，中舉後短短二三個月，即使是尚未出任為官，卻在他人的奉承與巴結中，儼然已是地方上的大戶人家。至於有機會做官的人那更是「一日做官，強似為民萬載」，在《官場現形記》中曾經提到：

藩台道：“要掛這張牌，至少叫他拿五千現銀子。代理雖不過兩三個月，現在離著收漕的時候也不遠了，這一接印，一分到任規、一分漕規，再做一個壽，論不定新任過了年出京，再收一分年禮，至少要弄萬把銀子。現在叫他拿出一半，並不為過。況且這萬把銀子都是面子上的錢。若是手長些，弄上一底一面，誰能管他呢。

在做官之後，不僅獲得經濟上的實質利益，更重要的是憑藉此身份地位所獲得一些社會特權（如法律上「刑不上大夫」）及整個家族的龐大利益，瞿同祖曾經提到：「每一個朝代的法律都承認官吏家屬的特殊社會地位及權利。品官的直系親屬及配偶原在封贈之列，其本身已取得特殊的身份，他們的享受自得依照所封贈的品級不同常人，便是品官的子孫姊妹弟姪不在封贈之列的，也得享受與父祖叔伯兄弟相同的生活方式」（瞿同祖，1984：195）。

由以上可知，科舉考試有其特殊性及目的性，而且要消除文官中不願公開的私慾是不可能的。因為整個社會都認為做官是一種發財的機會。（黃仁宇，1994：67），這使得「讀書」本身產生了根本的「質變」，讀書不再是單純的個人能力提升，而是利用科舉以獲得功名及官位，並藉著職務之便，累積更多的政治資本、文化資本或象徵資本（鄒川雄，1998：263）。而所獲取之資本也並非僅僅是一人所享用，在傳統的中國家族社會中，它更是一家甚至於是一族所共享之利益。

何以個人的科舉仕途會拓展成家族利益？在前文曾經提過，以農業社會為主的古代中國，勞力乃是主要的工作項目，但參加科舉之讀書人卻是不事生產的。不僅不事生產，甚至於其生活開銷均須由家人或族人供養。在工作方面家中減少一個重要的壯丁以應付農忙，經濟上書籍及文房四寶在當時的社會是

⁶《儒林外史》張鄉紳將眼睛四面望了一望，說道：“世先生果是清貧。”接著，在家人手裏拿過一封銀子來，說道：“小弟卻無以為敬，謹具賀儀五十兩，世先生權且收看。這華居，其實住不得，將來當事拜往，俱不甚方便；弟有空房一所，就在東門大街上，三進三間，雖不軒敞，也還清淨，就送與世先生，搬到那裏去住，早晚也好請教些……自此以後，果然有許多人來奉承他；有送田產的，有人送店房的，還有那些破落戶，兩口子來投身為僕，圖蔭庇的。到兩三個月，范進家奴僕丫鬟都有了，錢米是不消說了。張鄉紳家又來催著搬家。搬到新房子裏，唱戲、擺酒、請客，一連三日。

一筆龐大的開銷，它增加了非日常所需的支出，因此這在貧困的農業社會是相當不容易的事。「減少一個壯丁」意味著家族其他成員必須跟著受累，將他原來的工作加重分派到家族其他人手中。「增加非日常所需的支出」意謂著日常生活所需的支出相對減少，也就是說家族其他成員的生活品質相對降低。總而言之，「讀書」這件事本身理論上應該只是個人能力的提升，但在當時的農業社會，卻必須家族的其他成員共同付出代價。照理來說，它不應該會成爲一個風潮影響中國 1300 年之久，頂多成爲豪族富賈間無經濟壓力下的一種附庸風雅之舉。能造成讀書成爲一種中國相當普遍現象，甚至犧牲其他家族成員的利益，也要供養其子弟讀書，其背後必定有更重要的因素--「讀書等於投資一家族投資」，並透過科舉考試作爲入仕當官之階，「升官發財」其背後的龐大利益，自然是家族成員雨露均沾。

爲了確保可以達成這項投資，「苦讀」幾乎成爲每一個讀書人必經之過程。「懸梁刺骨」「焚膏繼晷」「鐵硯磨穿」「斷齏畫粥」在在都說明了苦讀的經過。黃留珠提出科舉考試三進程：苦讀—應考—入仕，一直是傳統讀書人必經的一條路（黃留珠，2005：65）。這也幾乎成爲讀書人的唯一目標，因爲如果未考取功名，他將是一文不名，所謂「百無一用是書生」，讀書人已經沒有退路了，惟有苦讀以完成「十年寒窗無人問，一舉成名天下知」，這成爲的讀書人畢生的職志。然而光靠個人苦讀，這是不夠的，雖說有能力參加科舉的人，大部分都已經在家族中，被篩選過屬於比較會讀書的人，但孩童貪玩的個性卻是古今皆然，如果沒有外在的制約，如何叫一個活動力旺盛的孩童，安安靜靜的去完成個人的苦讀？因此父母師長的權威，便在此刻發生作用。學者鄒川雄曾提到：中國父母對五六歲以前的小孩十分寵愛，甚至接近溺愛。但六歲以後的管教，一切轉趨嚴厲（鄒川雄，2000：133）。會有這樣的轉變並不是沒有原因的，當孩童過了六歲以後，也就是進入學習期，孩童開始學習各種禮儀規範，當然也包括各種「經典」的學習。不論是三字經或千字文等啓蒙的兒童讀物，亦或是稍長後所學習的各項科舉經典，其檢驗的標準是要能夠「引經據典」，換句話說就是要將所學的文章「背誦」起來。雖說孩提時是記憶力最好的時候，但是要一個活潑好動孩子，主動安靜的乖乖的坐在那裡，背誦一些可能與其生活經驗不相干的文句，這是相當困難的。學者鄒川雄指出：「打和罵」一直是中國人傳統管教子女或學生的主要方法。…它是通過經典背誦（主要是四書五經或家訓）及日常禮教的訓練來達成的，而不可能通過西方式所謂「啓發式」教育來達成。當教育的目標就在於強壓一套嚴格標準於每個受教者身上時，其過程當然會令其痛苦，而且若有違犯，也不可能說之以理，因而強制與打罵就不可缺少了（鄒川雄，2000：133-134）。

「教示」其義爲「教導；訓誨」，國語已經很少人用此語彙，但卻常常可以聽到台語「ka3 si7」這樣的說法。「教示」這兩個字的使用者及對象，很明

顯具有上下位階的關係，其功能是具有「教育」「管教」的正面意義，與「教訓」並不相同。「教示」一詞，最早出現在元稹的《哭子十首》詩中：節量梨栗愁生疾，教示詩書望早成。鞭扑校多憐校少，又緣遺恨哭三聲⁷。在此詩中，可以看到三個重點「教示」「望早成」「鞭扑」，以元稹這樣赫赫有名的讀書人，在教育與管教其兒子時，所採用的方法，竟然是用「鞭扑」這樣的打罵的教育方法，而元稹居然敢將這樣的暴力行為入詩，這表示「鞭扑式的教示」，在當時是相當普遍的一種現象，即使入詩也不會有人質疑其管教不當。詩中「教示詩書望早成」一段，雖未明顯點出其教示的目的是為了科舉考試，而「早成」一語指的是希望其兒子能早日功成名就。至於何謂功成名就，從元稹的生平⁸來看，當然希望其子能克紹箕裘入仕為官。因此在傳統科舉考試背景之下，透過「鞭扑式的教示」來學習詩書等經典，以參加未來的科舉考試，進而「早成」入仕為官。

上述的「教示」，它所代表的絕不等同於不理性管教或是一種肢體暴力的「打」，而是有其正面的教育意義⁹。因此，當父母師長以鞭扑之法，施於孩童教示時，並非不理性的懲處，而是很清楚的告訴孩童「你讀書不夠認真」，長輩教導之詩書禮樂，你並沒有好好的學習。在西方也許不能理解「認真讀書」的重要性，但在中國科舉制度下，早已建立一套嚴謹的文官取士的考試制度。在這樣的制度下，貧窮的老百姓，還有翻身的希望，只要「認真讀書」就有機會能「朝為田舍郎，暮登天子堂。」光耀門楣，並且脫貧致富。世家豪族，需要有人「認真讀書」，將來在朝為官，以維護其原來得之不易的既有利益。因此「認真讀書」是重要的，孩童不認真學習，「教示」是必要的。對科舉考試下的中國人而言，「讀書不認真，需受到扑打之刑」是非常理所當然的，雖然在古代中國並沒有更細膩教育分析，證明「扑打後孩童書讀得更快更好」，但在中國卻是將此法實踐於孩童的科舉考試的學習過程中，時間長達千年之久。

費孝通曾說：傳統就是經驗的累積，能累積就是說經得起自然的選擇，各種“錯誤”——不合於生存條件的行為——被淘汰下來之後留下的那一套生活方式。不論行為者對於這套方式怎樣說法，它們必然是有助於生存的（費孝通，1991：93）。以此觀之，「鞭扑」「教示」這類督促學習的方法，在過去的科舉考試的實踐過程中，被證明是有幫助的，至少在那樣的文化脈絡下是有效的。這也說明了何以從前的學堂中總擺著一塊「戒尺」。戒尺的解釋，教育部電子辭典寫到「舊日塾師懲責學生所用的鎮尺。亦稱為『戒方』」。至於戒尺的作用，網

⁷元稹雖然於詩中提到「鞭扑校多憐校少，又緣遺恨哭三聲」，但其感到遺恨重點應在於其子早夭，作者來不及給他更多的關愛與憐惜。

⁸元稹自幼家貧，十五歲參加科舉考試，明經及第。唐憲宗元和初，應制策第一，任左拾遺，歷監察御史等。

⁹《尚書—舜典》曾提到：「『扑作教刑』，此一項學官之刑，猶今之學舍夏楚，如習射、習藝，『春秋教以禮樂，冬夏教以《詩》《書》』。凡教人之事有不率者，則用此刑扑之，如侯明、撻記之類是也。」

路作家點睛提及：戒尺，顧名思義，在於戒，看到它，師生雙方都生警惕心，戒懼心；而且生尺度感、控制感（K12 社區論壇，2005）。筆者認為這個解釋更為貼切。戒尺之用，其目的在於「戒」，「懲與責」僅是其過程，而不是目的。在講求「正名」的傳統文化中，「戒尺」已經為「教示」的合理性，取得一個名正言順的地位。而戒尺之流變，筆者認為可上推至天子於朝廷中所用之廷杖，縣府衙門之水火棍，乃至於家族祠堂之家法，其與戒尺之相同點在於其皆為執法之工具，不論是王法、刑律、家法還是學堂之規矩，均以相類之物執法之。《涑水學案》卷八曾提到「建其師，立其規，執其笞。」「笞」即教鞭也。在這卷教化人心之文章中，說道：要選擇良師，立下規範，並輔之以刑罰。由上述可知，不論是「鞭扑」「教示」「戒尺」亦或是「鞭笞」在過去傳統的華人的學習過程中，是合理的、合法的，甚至它本身就是一種執法的工具。至於它改變了什麼？文獻中並未提及，但可以確定的是：在整個「科舉」的過程中，「教示」或「戒尺」必定扮演著相當重要的角色。這個角色是不可能無用的、沒有幫助的。它能伴隨科舉達千年之久，必有其存在之重要意義。而這樣的科舉考試文化，早已內化為華人文化脈絡的一部分，科舉取士，造就了華人文化中一種「萬般皆下品，惟有讀書高」的士人文化。在這樣的思維理路下，科舉制度雖然消失了，但科舉的幽靈卻依然徘徊在現代的升學考試制度中。

第二節 升學主義與「體罰」

繁榮昌盛的古中國，向來驕傲的以天朝自居。科舉取士這樣一套規範嚴謹的國家文官制度，相較於同期仍以世襲為主的歐洲封建貴族，這是一套相當「文明」的考試制度，甚至曾經影響到日後西方文官制度的建立。但是鴉片戰爭無情的炮火，硬生生的敲開中國大門。這一敲不僅敲開了中國政治上的大門，更敲開了文化大門。中國歷年來所建立的民族自信心開始被撼動，最後甚至幾乎被摧毀。傳承千年的儒家文化和科舉考試制度，由內而外的支配華人生活與中國教育，它原來是如此神聖而不可侵犯，但在此時之際，它卻被認為是造成中國落後於西方的元凶，儒家思想漸漸的在華人文化主流中退卻，科舉考試更在西元 1905 年正式的劃下句點。

雖然科舉已經在 1905 年走到了歷史的盡頭，然而科舉文化並沒有因為科舉的消失而成為歷史的灰燼。民國十年三月二十日（1921 年），孫中山發表演講五權憲法，說“五權憲法是兄弟所創造，古今中外各國從來沒有的”¹⁰。他說這是“破天荒的政體”。1947 年制定的中華民國憲法大致採取了這種政治體制（維基百科：2008）。在這樣中西合璧的政體底下，「考試」正式的取代了「科

¹⁰他認為傳統西方憲法在政府機關採取的三權分立（行政權、立法權、司法權）制度中，行政機關擁有考試權將可能濫用人才，立法機關擁有監督權則將有國會專制的流弊，因此認為應該將此兩者分離，另設考試院和監察院，此乃五權分立之由來。

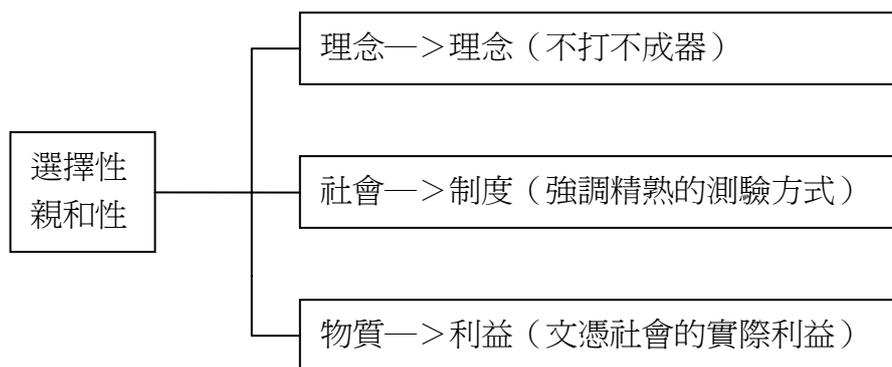
舉」的地位，成為華人教育與文化的一項新的評判標準。

隨著新的考試制度的實施，新的學校制度也漸漸確立。1922 年北洋政府仿照美國教育頒行「壬戌學制」--6334 學制，從此小學六年、國中三年、高中三年、大學四年，成為中國學校組織的基礎架構。而新學制的確立代表著教育進程，被劃分為小學、國中、高中及大學四個階段。每個學習階段與下一個學習階段之間存在著「入學能力評鑑」，就是所謂的「升學」考試。當升學考試，漸漸演變成升學競爭時，且漸漸成為全民運動時，「升學主義」變成所有問題的總歸因。教育部官方資料曾提到：

由於升學主義的影響，聯考制度造成國中教學偏重智育，學生課業負擔繁重，並連帶產生能力分班、越區就讀、惡補、體罰等不正常現象，嚴重影響國中學生身心發展（教育部：1993：3）。

上述問題，統稱為「升學主義現象」，在升學主義諸現象中，「體罰」竟然未隨著科舉的廢除而消失。而衍生體罰現象的升學主義背後，是否承繼了科舉考試社會的某些元素，或者是呼應這些元素。

筆者以韋伯的選擇性親和性中的「理念」「社會」「物質」等三個面向為基礎，歸納出以下幾點：一、理念：不打不成器。二、社會：強調精熟的測驗方式。三、物質：文憑社會的實際利益。如（表二）升學主義與「體罰」分析圖，茲分述如下：



（表二）升學主義與「體罰」分析圖

一、 理念：不打不成器

前文曾經提到：「鞭扑」「教示」這類督促學習的方法，在過去的科舉考試的實踐過程中，被證明是有幫助的。而教師之所以會使用「鞭扑」「教示」來督促學生，絕對不是單純的迷信一句古諺「不打不成器」，而將「鞭扑」「教示」當作有效的督促學習手段。日人中村元在《東方民族的思維方法》一書中，提到「實踐性的傾向」，指出大多數的中國人，都傾向於功利主義和實用主義（中村元，1990：171-172）。也就是說中國人的行為模式，常常是從日常生活的實踐中，找出對自己有帮助的做法。而這些做法雖然「理性之架構表現不夠，中國文化只有理性之運用表現。（牟宗三，2006：41）」

「體罰」，華人也許不知道老師體罰學生背後的意義，也不知道學生被體罰後的心裡變化。但是過去的華人很清楚的知道，「要貪玩的小孩子將四書五經背起來，老師手中的教鞭是不可少的。」這是一種過去華人在面對科舉考試的過程中不斷累積方法，最後將「體罰」的方法實踐在日常教學過程中。同樣的，在被升學主義全面滲透的教育現場中，教師在指導學生如何面對升學主義時，那是一種「實踐性傾向」的「理性的運用」：

在我數十年的教學生涯中所做過的所看到的其實有體罰的教師(只要賞罰公平),他的班級班風,成績遠比沒體罰的班級好,完全不體罰的班級,成績不會達上上的程度,而且經常是[極差]的,班風有時會差到不可收拾,升學考試[全垮]的都是不體罰的班級,也許可以做一些嚴謹的教育實驗.分成完全用耐心輔導的一組,另一組接受合理的體罰訂定處罰班規,其結果一定如上述。(全國教師會,2007a)

從許多老師自己本身或是他人的教學經驗中，教師團體自己會透過實踐不斷的歸納出最有效的方式，來面對升學主義，這也許不是對所有人都有效，甚至可能對一些人產生負面影響，但就「功利主義」和「實用主義」來看，它確實是對大部分的人都有效。升學主義本身就是「功利主義」和「實用主義」，這是個「現實」，是每個老師「避無可避」的現況。也許升學主義與西方教育相當不同，這是一種華人或是東方特有的教育模式，從某些觀點來看，它也許是異常的，但他對大部分的華人來說，卻是在日常生活中「在正常不過」的的現實場景。

「妳高估我了，」詹老師冷笑著，「這個扭曲的環境不是我造成的，我也改變不了這個扭曲的環境。空喊理想的老師、家長很多，無奈的教育人員更多，我只是務實地教導小孩怎麼在這個扭曲的環境下求生存而已。我敢說，就算換了再多的教育部長、甚至總統，十年內也不可能有人能夠改變這樣的環境。到時候，妳的孩子大學都畢業了，妳還在抱怨教育環境扭曲？」（侯文詠，2003：119）

如果以西方教育做背景，分析華人的升學主義，那一定是一種扭曲的教育環境。但對血液中留著科學文化的華人來說，這是「文化的一部分」，也是「底層人民階級流動之鑰」，這是正常的教育現況，西方的教育環境有其可貴之處，華人教育文化中的升學考試的公平性，卻不是西方教育所能及的。要面對現實教學環境的老師不去處理升學問題，不去處理每位家長日常生活中孜孜矻矻為子女考上好學校而努力的現況，而要去實現深不可及的教育理想，這是有困難的，除非它能說服老師：「不體罰比體罰更能使學生有好的成績」。否則老師在升學主義的大環境下，為了社會的期許，家長的期望，許多老師還是會選擇以「打」的方式，來督促學生學習，讓學生「成器」，讓學生順利考上較好的學校。

二、 制度：強調精熟的測驗方式

過去科舉時代，考試內容為了公平性起見，不斷的限縮，到了明清更以八股取士，考試內容及書寫方法均有一定之格式。應考士子無不熟讀四書五經，過去雖無統計學，無從得知何時記憶力最好，但是從宋元開始，十四五歲就可參加「童子試」考秀才來看，學童開始讀書的時間定當更早，有些甚至三四歲就開始識字讀書（閻愛民，1998：124）。這麼小的孩子必定不可能主動學習如此不生活化的文章內容。打和罵，變成學習過程中不可缺少的一種手段，「體罰」開始進入學童的學習過程中。加上考試內容必須「引經據典」對文章的精熟程度，成為科舉考試入門的基本功夫，要一個事事好奇的孩童，重複去閱讀，甚至背誦與他日常生活無關的文章內容，這更是不可能孩童的本性所希望的，強制與「打罵」成為督促孩童學習的不二法門。

台灣之升學主義現象，不論是過去的一綱一本的聯考時期，還是現今之一綱多本之多元入學考試時期。升學主義造成之「智育優先」隨著學生的年齡越高影響越是明顯，而智育優先表現在考試上，則又以「精熟」為主要目標。升學考試有兩項特點：（1）考試內容有限。（2）考試時間有限。先就「考試內容有限」來說：國小時期家長為學生補習的項目，非智育方面的才藝補習，還佔有相當高的比例，等到上了國高中後，這些才藝補習明顯變少，主要的補習項目還是以應付考試為主的智育科目。在智育科目中，雖然分為記誦為主的文科，與理解為主的理科。文科固然著重記誦，但是理科中，透過記誦來增加分數，卻也是一個不爭的事實。如數學考試中，在不超出「一綱」的前提下，能考的題型本來就有它的侷限性，考生只要大量的計算演練各種題型，雖然不一定能算到一模一樣的題目，但是各種題目的解題技巧，在反覆練習中，可套用各種題型，去解出相似的題目，增加得分的機會，因此即使是數學「精熟」也成為得分之鑰。除了考試內容有限外，另一個特色就是「考試時間有限」，在台灣不

論是任何大大小小的考試，均有時間限制。時間限制，在考試競爭的過程中，就「量化」的過程，時間必然是一種變因。控制時間這項變因，成為升學考試過程中，公平性的一種基本要求，因此「寫不寫的完考卷」變得十分重要。但上述要求是從量化的角度去看，但如果從質性的角度來說，測驗的目的應該是為了測量學生對所學「內容懂不懂」。一個學生可能「懂得」考試內容，但卻因為「不熟」，而在書寫答案的過程中，無法在有效的時間內，完成應回答之所有題目。

因此「精熟」學習不論是現在升學制度還是過去科舉考試，只要是封閉型考試，它都居於關鍵地位。至於如何達成精熟學習，在過去曾有「少一分打一下」的做法，這樣的做法雖然引起後來很大的爭議，但是只要升學主義依然是教育中影響力最大的一環，那麼學生因為成績而被體罰，將不會停止。

三、 利益：「文憑」所代表的實際利益

在過去科舉考試文化中，讀書人透過科舉考試，達成個人地位的提升。透過個人地位的提升，來累積整個家族的經濟資本、文化資本、社會資本及象徵資本。優勢家族透過科舉來保有其原來的優勢，弱勢家庭則透過科舉翻身「魚躍龍門」，科舉考試代表的不僅僅是個人能力的提升，更重要的是它背後帶來的龐大利益。

而升學主義所獲得的「文憑」，是否也如過去科舉考試一樣，背後代表的是一種龐大利益的敲門磚。

你知道為什麼趙先生當家長會長嗎？因為他開的上市上櫃公司動不動幾十億幾百億的資本額，他們台大電機系同學全是上市上櫃公司的董事長、總經理？你再看看我們的總統、副總統，台北市長，高雄市長，誰不是台大畢業的呢？為什麼大家要補習我不用多說，你自己心裡有數（侯文詠，2003：94）。

雖然許多學者專家，認為升學主義改變了正常的教育環境與教學目標。然而對一般民眾而言，什麼是教育環境、什麼是教學目標？那是一個很空洞的名詞。「讀冊才會出脫¹¹」這樣的例子，在華人社會中俯拾皆是，就拿前任總統來說，他的父執輩仍然是三級貧戶，但他卻考上台大法律系，並透過選舉，當選為第10、11任總統，生活經驗告訴我們，「考上好學校才是成功的第一步」。換句話說：教育學者專家是屬於理想性的教育改革者，而民眾卻是偏向實用的功利主

¹¹ 閩南語發音，意為：「讀書才有好的成就」

義者。而教師才是教育工作的實踐者。在教師實踐教育目標的過程中，主要的監督者或是評判者，並不是學者專家，而是每天在聯絡簿上見面的家長，家長的回饋是最直接的，他們要看的是學生現在的成績及將來基本學力測驗的成績。家長會每個月花數千甚至上萬元，為學生補習國語英語數學，但幾乎沒有家長會帶學生去補「公民與道德」，雖然家長都知道品格教育的重要。這是家長的選擇，在理念上家長會認同品格教育，但在實踐上，家長還是不自覺的選擇升學主義。在升學主義下，教師在執行教學的過程中，又該扮演什麼樣的角色呢？

我要看到你們每一個人漂漂亮亮的成績單。你們的成績單漂漂亮亮，你們的人生也漂漂亮亮，就像當初你們的父母漂漂亮亮地把你們交給我一樣，我的責任就是把你們漂漂亮亮地護送到未來（侯文詠，2003：44）。

「漂漂亮亮的成績單，代表的是漂漂亮亮的人生」。這樣的期望，也許帶有濃厚功利主義，但是又如何能要求家長，不要去追求自己小孩的前途。對許多家長來說，它的內心也是感到非常矛盾，一方面希望孩子能夠比別人有出息，可是內心又覺得很矛盾，逼孩子讀書，怕他們現在不快樂，不逼他們讀書，又怕將來對不起孩子。而大多數的家長都不敢拿孩子的前途去冒險，寧願小孩多學一點，也不願意小孩子在未來失去競爭力。

是什麼樣的利益，誘使全民伏倒在升學主義的潮流之下？即使教育專家透過各式各樣的教育改革，仍然無法撼動升學主義的本質，甚至反而使升學壓力變的更大。這樣的利益必然是非常龐大的，大到使人民無法抗拒。茲以布爾迪厄（Bourdieu）關於資本的討論中的三項資本做為分析（1）文化資本。（2）社會資本。（3）經濟資本¹²

（1）文化資本：文化資本又分為三種主要的形式：

- 1.被形體化的形式（embodied as a disposition of the mind and body），亦即存在心理和軀體上的長期稟性形式。在小時候，老一輩的人常以「你不讀書，不然你是要去青瞑牛¹³」來激勵小孩。意思即為如果不讀書識字，就如同一隻盲目無知魯鈍的牛。也就是讀書識字，可以使提升一個人的內在心靈，可以改善一個人外在的稟性。就社會的觀感而言，一個人的心靈與稟性是需要長期培養的，因此當一個人獲得較高的學歷如碩士或是博士，這常意謂著此人所受的文化薰陶較為長久。如果是就讀比較好的學校如台大、成大、清大、交大等大學，能就讀這樣的學校，代表的是這個人所受的文化薰陶比較深。也就是說「文憑意味著個人素質的提升」。
- 2.對象化的形式（objectified form），也就是表現為文化商品（cultural goods）的

¹² 下文轉引自蘇峰山（2002），〈象徵暴力與文化在製——布爾迪厄之反思〉一文

¹³ 閩南語發音

形式。比如圖書、工具、展示、表演。對象化的形式是一種文化的指標，這是一個人求學過程中，最常使用的工具如閱讀及電腦的使用，或是一種藝文活動的接觸，而這些文化商品的使用，與個人所受的教育程度有相當密切的關係。

3.制度化的形式（institutionalized form）乃由合法化的制度所確認的各種教育資格，比如文憑、學校等級。如果讀書做為一個人素質的提升，這是一種質性的轉變；那麼文憑的取得、名校的光環，那就是一種可觀察可比較的量化結果。升學主義本來就是一種透過競爭，最後對一個人的「能力」，做出一種評判。也就是說，獲得較好的文憑、就讀好的學校，在社會的整體觀感中，會將個人的能力劃上等號。

（2） 社會資本：所謂社會資本，是借助於所佔據的持續的社會關係網絡而掌握的資源。也就是個人的社會背景及人脈關係。就個人本身而言，這樣的現象反映出來的，就如侯文詠書中所述，我們社會上的菁英幾乎都是出身於明星大學。也就是說，要獲得較佳的社會地位，最佳的機會就是獲得好的文憑。獲得好的文憑不僅對個人地位的提升有幫助，對個人的人脈建立，也有相當大的助益。許多政商名流，總喜歡將自己的子女，送到貴族學校就讀。在這樣的貴族學校中，除了能獲得較多、較佳的教育資源外，另一部分就是能為其小孩的社會資源建立基礎。在貴族學校中，學生的家庭背景，均是屬於優勢家庭，甚至是金字塔頂端的人。挾著豐厚的資源的孩童，將來比一般人更容易獲得更高的成就。到了高中大學以後，明星學校成為莘莘學子競讀的目標。雖然明星學校的同學，不一定是來自於政商名流，但以他在過去升學競爭中，所獲得的文化資本，將使他躍升為社會菁英。也就是說，就讀名校獲得較好的文憑，所得到的不僅僅是文化資本，在求學過程中，建立起的優質人脈關係，也成為將來個人發展的重要條件。以現任總統馬英九的建國高中同學為例，其中不乏社會聞人¹⁴，像這些社會聞人，一般人在一生中能往來相交的有幾個，但在名校中的學生，有些是在學生時代就有很好的背景，有些是將來具有很高的發展潛力，就讀明星學校，代表的就是一種社會資源的更易取得，及未來豐沛人脈關係的建立。

（3） 經濟資本：經濟資本亦即是財務資本，是反映在家庭的財富或收入之上，泛指物資資源的部分。根據研究結果發現，分數最高的學生的確有最高的收入（Husband, 1957: 157-158），這樣的研究，雖然無法證明教育程度與收入的正相關，但它卻說明了國人追求明星高中、明星大學，並不是一種盲目的行為。這些在升學競爭中能脫穎而出的人，代表的將來在社會上，更有機會獲得社會較高的地位，也就是獲得較佳的社會資本，而各種資本形式都是有可能轉換的，如過去科舉時代所謂「一人得道，雞犬升天」。當一個人獲得較高的地

¹⁴ 如陳盛泉—聲寶公司董事長、趙怡—中華民國體育運動總會副會長、沈呂巡—清朝巡撫沈葆禎的孫子、盧正邦—美國名律師、蘇永欽—立法委員蘇起的弟弟…等等。

位時，除了較高的地位本身就可獲得較高的薪資收入外，較高的地位，常常意味著其本身握有較高的權力或是權威。透過這樣的權力或是權威，將有更多的機會獲得更高的利益。如電視名嘴，一般的政論節目，所邀請的來賓，大多數是思緒清晰、頭腦敏捷的教授或是學者，這些教授學者透過其文化資本與社會資本所建立起的專業權威，接受訪問或是參加政論，以獲得豐厚的酬勞，甚至於以其身份地位所獲得的酬勞，遠高於其本業支薪資所得。

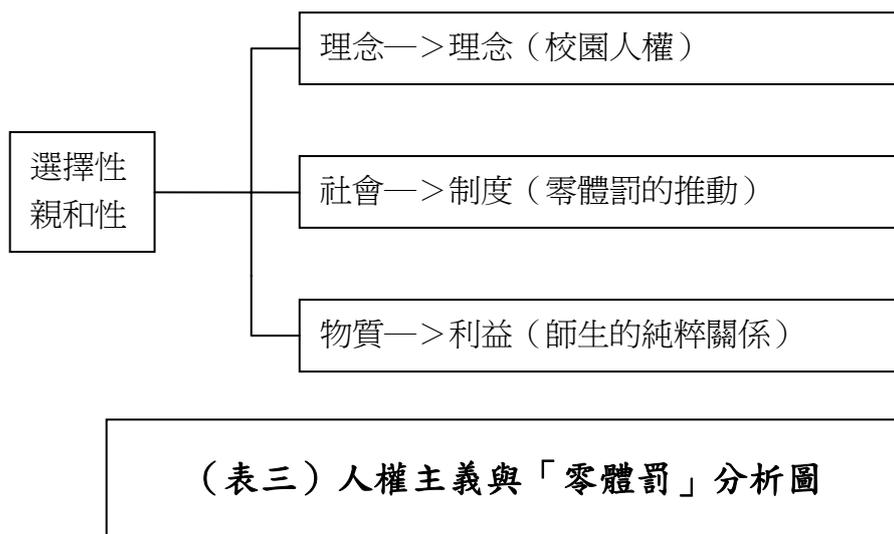
第三節 人權主義與「零體罰」

隨著全球化浪潮的蔓延，以西方天賦人權為起點的，推而廣之使得兒童人權，漸漸的成為普世價值。從人權發展的歷史來看，霍布斯為人權奠立下基礎，他將個人從社會等級中分離出來，使個人成為現代權利的主體和法律淵源。而洛克繼承與發展霍布斯的個人權利的觀點，樹立個人權利至上的原則（陳佑武；李志明，2007：854）。1945年簽訂《聯合國憲章》，憲章中的第一條為聯合國之宗旨，其中提到「促成國際合作...增進並激勵對於全體人類之人權及基本自由之尊重。」這是人權主義透過國際組織將人權觀念推向國際舞台的開始。其後聯合國於1948年發表《世界人權宣言》，宣言中的第三條「人人有權享有生命、自由和人身安全」、第二十五條「母親和兒童有權享受特別照顧和協助」，此宣言為首次以人權做為主要議題，並督促其世界各國重視人權問題，且認為弱勢兒童需受到特殊的照顧。1959年通過的《兒童權利宣言》，1989年聯合國訂立《兒童權利公約》，公約中的第十九條「締約國應採取一切適當的立法、行政、社會和教育措施，保護兒童在受父母、法定監護人或其他任何負責照管兒童的人的照料時，不致受到任何形式的身心摧殘、傷害或凌辱，忽視或照料不周，虐待或剝削，包括性侵犯。」此條文中之揭櫫兒童不應受到任何形式的身心傷害。條文中雖未將禁止體罰明列其中，但其保護兒童身體權之精神，為日後以兒童人權為基礎，推動「零體罰」基本精神所在。

西方的人權觀念，透過其本身的強勢文化及聯合國的影響力，很快的就遍及全世界。著名的法國比較文學家洛里哀（Frederic Loliee）就曾在他的名著《比較文學史》中公開發出結論：「西方之智識上、道德上及實業上的勢力，業已遍及全世界。東部亞細亞除少數山僻的區域外，業已無不開放。即使那極端守舊的地方也漸漸容納歐洲的風氣……從此民族間的差別將漸被剷除，文化將繼續它的進程，而地方的特色將歸消滅（洛里哀，1948：352）。」如同洛里哀所言，西方主流價值觀念，已隨著全球化的腳步，攻佔全世界所有人的心靈，對華人傳統文化而言，當它與主流論述互相抵觸時，很可能在台面上消失。在對傳統華人來說，以長幼有序為基礎，建立的上對下全權支配的人倫觀念漸漸消失。取而代之的是認為每一個個人皆是獨特的，且每個人的人格地位具有平等性。

「人權」躍上主流價值舞台，舉凡政治，文化、社會、教育，甚至是經濟，莫不受到它的影響，在政策之制訂上，常需考量是否合乎人權。

而本節同樣以韋伯的選擇性親合性中的「理念」「社會」「物質」等三個面向為基礎，歸納出以下幾點：一、理念：校園人權。二、社會：零體罰的推動。三、物質：師生的純粹關係。如（表三）人權主義與「零體罰」分析圖，茲分述如下：



一、理念：校園人權

在校園或是團康遊戲中，常常看到有人在玩「老師說」這個遊戲，玩法很簡單，領導者會下一道簡單的命令，在命令句中，如果有「老師說」這樣的詞，表示命令有效，聽令者必須照命令去執行，反之，則聽令者不可以做動作。

這是一個常見的遊戲，遊戲的特點，是透過「老師說」來代表一個命令的有效性。之所以會有這麼奇特的遊戲方式，應該和過去的父母與子女之間的對話，有相當大的關係。當小孩子開始進到學校讀書，父母會開始發現，小孩子會有一些出乎意料之外的動作或是行爲，甚至有時會和父母的意見不一致。父母有時候會問小朋友爲什麼會這麼做，這時候常聽到小朋友用稚嫩的聲音回答：「因爲老師說……」。當小朋友這樣說的時候，代表的是教師言語命令，具有不可抗拒的權威性，而教師權威性的來源，主要是依賴一種傳統「上對下的不對等關係」，這在華人文化中，稱之爲「人倫關係」或是「倫理關係」。若以這

樣不對等的關係，來解釋「人的權利」，那麼這樣的人權是「浮動」的，以祖父母、父母和子女的關係而言，父母輩有權要子女輩聽其命令，但祖父母輩卻有權要求父母輩聽其命令，人的權利是浮動的，人的關係是尊與卑、上與下的不對等的關係，而維繫這種關係的是一種君君、臣臣、父父、子子的「守分」觀念。守分的觀念，要求一個人嚴守社會規範下的一個角色，人的權利是根據社會角色所律定下來的，重點不是個人而是團體所賦予的權利。以守分做為基礎的教師與學生關係，學生從小就被教育為要聽老師的話。當師生關係被界定為「尊卑、上下」不對等關係時，教師體罰學生、罵學生、要求髮式、要求服裝、沒收物件、搜查書包等等，被視為理所當然，這樣的做法，是老師在盡一個教師的本分，以求管教學生、教育學生。

而這種尊卑不對等的人倫觀，為西方以「個人」為主要對象的「人權」觀所漸漸取代。如霍布斯所言：將個人從社會等級中分離出來，又如洛克所言：個人的權利至上。在這兩個原則之下，當個人從社會等級中分離出來，代表的是一個個各別獨立的個體，每個個體享有同樣的權利，也就是人人平等的「平權觀」；個人權利至上代表的是不應以社會規範損及個人權利。就這樣的角度來重新審視師生關係，原先的尊卑和不對等，從基本上就是一種錯誤。因為人是平等的不是尊卑的，既然人是平等的，就沒有所謂「上命令下」的權利關係，也就沒有倫理中的守分問題，取而代之的是一種「守法」的法律規範。

此時老師和學生的關係，變為法律規範下的平權關係。因此教師不得侵犯學生的身體自主權，體罰、罵學生、髮禁、制服、沒收、搜查上述種種開始產生爭議，教師開始捍衛過去的權利，而學生不再是「守分」的學生，開始追求人權，期待獲得更多的自由與開放。在東西文化不同的衝突中，教師以管教之名，行尊卑倫理之實。人權團體或是重視人權的家長，開始捍衛學生身體的自主權，要求更開放更自由的教育環境。從聯合國人權宣言之後，在台灣有很長的一段時間，都是以老師為教育主體的教育環境，直到後來四一〇教改及人本基金會的成立，教師成為被改革的對象，學生人權開始成為教育主流。

二、社會：零體罰的推動

前文提到在華人文化中，不論在理念上普遍有不打不成器的想法，在社會上更有升學主義的需求，促使華人採用打罵式的強制教育。然而在全球化的影響下，西方強勢的主流文化，漸漸推擠華人原有的許多既有傳統文化，華人的倫理觀念、考試制度、升學主義。以西方的觀點來看，這些傳統文化是不合世界潮流、違反人權的。打罵式的強制教育，對學生來說，更是戕害身心的劊子

手。「零體罰」在這樣一股人權風潮中，在全球化的影響下，已成為一種「強勢文化」，並在校園中產生極大的影響。本章將就「零體罰」的推動及其影響論述之。首先在台灣，有關零體罰的推動，筆者將其分為四個時期：（一）傳教時期（二）日治時期（三）反體罰宣示時期（四）體罰反身時期。

（一）外國傳教時期：1629 年到 1643 年，在這一時期¹⁵對體罰反思的論述者，主要是外國傳教士，而其設立學校（教堂）之目的是為了傳教。就這樣的文化背景來分析，我們可發現在當時的外國來台傳教士，他們的基本理念是覺得就教育本身而言，嚴格的教育是需要鞭笞的，會有這樣的想法，應該和基督教所羅門的告誡：「吝惜藤條即是溺愛孩童」有關，認為教育學生應該要採用體罰的方式。但是體罰的方式應該要適當，不可過度，而且其體罰的執行者，並非與學生直接接觸的任教老師，而是學校的副校長，這可說明，在當時期體罰的方式，已經有一套稍具規模的制度，學生的管教問題，甚至是體罰學生，採用的是類似現在美國施行的，由行政人員來執行。而在教學現場的反思過程中，他們發現執行「體罰對招生是不利的」，因為受鞭笞的學生會很快走光。這樣的結果與傳統華人教育對體罰的認知，是相當不一樣的。之所以會這樣，主要和學習者與教學目標有關。當時的台灣居民分為原住民和漢人，而其真正教學目標並不在於教化人民，而是為了傳教¹⁶。因此傳教士教育台灣原始住民是希望他們能接受基督教義，這和原始住民的想法差異是很大的，在教學目標不一致的情況下，要使其接受本來就很困難，更何況是採用體罰的方式。因此傳教士的教育方式並不是說反對體罰，而是體罰對其傳教招生推廣不利。

（二）日治時期（1895～1945）：中國將台灣割讓給日本，台灣成為日本的殖民地。而日本更希望以台灣做為將來其他可能成為日本殖民地的樣版，因此日本在台灣大量的建設與興辦學校。在二次世界大戰以前的日本，是個典型極權軍事政府，在台灣實施的皇民化教育，也以斯巴達式教育為主。體罰學生自是意料中事（林玉体，2003：349）。升學主義之橫行，自日治時代即以可見其端倪。由於升入「國語學校」及醫學校之競爭相當激烈…所以國小畢業生以報考這兩種學校為職志。加上日本政府注重台灣教育，多數家長也希望兒女繼續升學，所以升學主義問題非常嚴重（林玉体，2003：178-179）。在上述兩項文化背景下，日治時期體罰學生是非常普遍的現象，特別的是，日本當時的法律本身是禁止體罰的。而台灣總督府民政局首任學務部長伊澤修二，在演講中認為要教化台灣民眾，非得實施體罰不可，…當時日本教師體罰台灣兒童，常

¹⁵在三百五十多年前的台灣，荷蘭籍牧師在朱利亞女士在台灣傳教，他曾寫信給上級說：「對待新港的青年就像對待野生樹叢般，必須要有教鞭。…但體罰在新港不可行，即使你有充分的理由，受鞭笞的學生仍將很快走光。」一六四八年，荷蘭人在新港和麻豆兩社建立新學校，當時的設校要言中，即有「副校長體罰學生時，不得過度」等語（傅伯寧，2007：39）。

¹⁶其文教措施方面主要是以《教義問答書》為主，基督教是一神教，有強烈的排他性及侵略性。台灣原始住民的宗教信仰多半屬於泛神教或多神教。二者互相接觸，必經過一番艱苦的掙扎與奮鬥過程，衝突自所難免（林玉体，2003：15）。

常婉轉的把「體罰」稱為「強力指導」（傅伯寧，2007：40）。這是一個值得思考的問題，就教育本身而言，而不做任何其他考量時，體罰似乎成了「必要之惡」，但是當教育考量遇上了人權問題，此時就變成教育與人權之間的一種角力，如日本本土在民主化的過程中，大量西化，人權成為主要的考量，禁止體罰成為理所當然。但是同樣在日本統治下的台灣，理應受到同樣的法律保護，但是或許是基於教育需要或是教化百姓的要求，人權就變得相對弱勢，日治時代升學主義下的體罰，成為教育現場普遍的現象。

（三）反體罰宣示時期（1945～1988）：也就是國民政府來台至「人本教育促進會（基金會）」的成立。當國民政府播遷來台，許多的教育制度，沿襲過去在大陸的教育政策。而當初的教育政策，一如日本西化般，大量接受人權觀念，在教育政策的制訂上，「禁止體罰」成為一項既定之政策¹⁷。

在這段時間，就華人「陽陰默認」體制下的法律觀點來看，禁止體罰納入行政命令當中這樣的動作做為屬於「陽」的層面，其宣示的目的大於實質教育目的，宣示的內容在於「台灣是個重視人權的國家」「台灣是個進步不使用暴力的國家」。在表面上，華人不願意直接去衝擊世界主要價值體系，因此禁止體罰就學生人權而言，是一項重要指標。政府在公開場合必然要宣導「禁止體罰」，這是陽陰默認體制中「陽」層面的表現。但是在落實教學現場的情況又是如何呢？雖然教育人員在這段時間都被告知不可體罰學生，然而這段期間體罰學生的狀況，是否有任何改善嗎？筆者求學階段正好恭逢其聖，在那段求學日子裡，身邊友人如果就讀的是非升學班，則常常因為行為秩序不好而被體罰。至於筆者就讀的是升學班，老師很少因為秩序而困擾。但在國中時期，筆者的手心不會比非升學班的友人少挨板子。每次考試分數有一基本參考點，「少一分打一下」是免不了的。在這段期間正好在教改之前，升學主義盛行，體罰更是家常便飯。然而這一切都是老師的個人做為，是老師私底下的行為。這在陽陰默認體制下，

¹⁷民國 34 年 6 月 5 日訂定「國民學校及中心國民學校管理規則」第七條第五款規定：「國民學校及中心國民學校訓育實施，不得施行體罰。」此為台灣的教育當局最早出現禁止體罰規定之行政命令。

民國 35 年，台灣省行政長官公署教育處電令：「全省各中小學校，應即一律廢除體罰。」

民國 36 年，台灣省行政長官公署署法字第 39060 號令：「學校學生不得施行體罰。」

民國 38 年，台灣省政府教育廳令：「嗣後如再發現各小學體罰學生情事，各該校長及施行體罰之教員，均應受懲處。」

民國 40 年，台灣省政府教育廳令：「嗣後如再發現國校教員懲罰兒童害及身心情事，諸校校長應受連帶處分。」

民國 41 年，台灣省政府教育廳《地方教育輔導人員應行注意事項》：「調查有無體罰學生情形。」

民國 57 年，台灣省政府教育廳函令各省立中小學、補習學校嚴禁體罰。

民國 59 年 1 月 17 日考試院公佈《教育專業人員獎懲標準》其中第三條：「有左列情事之一者記過」的第四款：「體罰學生，影響其身心健康者記過」即明文規定教師不得體罰學生，否則將受記過處分。

民國 67 年，台灣省政府教育廳函各縣市政府：「為禁止國民中小學及私立小學、初中實施體罰一案，請轉知各校遵照。」

民國 71 年，台灣省政府教育廳函各縣市政府：「各國中教師聘書，應將不實施體罰列入聘約，函請查照，並轉各國中照辦。」（郭湘婷，2006）

屬於「陰」的範圍，教師這樣的行為是不可能得到政府「陽」的許可，當時體罰之盛行，教育單位不可能完全不知情。基於「教學與管教」之需要，政府單位，雖明知許多老師有體罰之行為，但考慮教師教學現場之需要，甚少對老師真的動用行政權處分老師，消極的默認老師之行為。就在老師默認體罰之宣示性大於實質性，及政府默認教師教學管教現場體罰之需要。彼此之間，雖然偶有體罰爭議，但最後對老師的處分卻是相對比較輕的。

（四）體罰反身時期（1988～迄今）：1988年人本教育促進會成立，隔年三月發起「愛他，就不要傷害他」反體罰運動，六月人本教育文教基金會成立，體罰開始進入反思期。在這之前教育主管單位與教師之間，彼此對政府的禁止體罰與老師間的體罰教學是相互默認的，且家長也大部分認同教師的體罰行為，在這段期間校園管教生態是屬於平衡狀態。但是人本教育基金會的成立，打破了這樣的平衡，因為其主要訴求就在於「反體罰」，本來屬於「陰」層面的教師管教行為，忽然要被拿到「陽」層面來檢視，甚至在95年12月12日將零體罰納入教育基本法當中，使得零體罰正式法治化。這使得舊的校園管教傳統受到嚴重的衝擊。如紀登斯所言：「時空轉型伴隨著抽離化的機制，驅使社會生活脫離固有的規則或實踐的控制。這就是反思（身）性的背景。」當升學壓力膨脹到一定程度之後，教改的聲音開始浮現，時空開始轉型，原本以教師為主的教學環境，開始受到質疑，學生的權利逐漸受到重視，社會開始反思（身）「體罰的正當性」，原來教師用逼的體罰方式，督促學生學習、考試、面對升學主義，懲戒學生不要逾越規範，只要獲得家長默許即可，這在教育現場是很普遍的現象。如今體罰學生，即使獲得家長的默許，仍然要面對法律的懲處，或是媒體的批判。老師的內心開始衝突，開始反身：

我教書也快二十年了，沒有結婚，沒有成家，我把學校當成家，把學生都當成自己的孩子。如果大家到我家裡來，看到櫥櫃擺滿的無非是一屆一屆畢業學生的畢業紀念照、感謝牌。很多學生現在都已經是醫生、法官了，還每年給我寫卡片。老實說，他們很多人以前都還被我打過，可是愈打，反而感情愈好。這幾年我已經不體罰學生了。我覺得現在的學生很難教，數學沒有變得難教，而是學生變難了，我也說不上來為什麼。我不曉得大家能不能想像那種感覺？平白無故，昨天明明還是家長學生最愛戴的老師，今天忽然又變成了報紙上形容的十惡不赦人人喊打的老師。老實講，我這輩子教書從來沒有這麼灰心過。我常常在想，我到底在幹嘛，幫這些孩子幫得自己變成這副德行…（侯文詠，2003：200）

這是侯文詠筆下，教師面對零體罰內心的衝突最佳寫照。在這樣的衝突下，許多資深老師慨嘆目前的教育環境，加上當時有很優厚的退休機制，紛紛於這段期間辦理退休，光台北市一區，民國91年就有一千七百多位老師辦理退

休。繼續留在教職的，則反身思考該如何面對，零體罰的教學困境。

至於零體罰之影響，首先就倡導零體罰之教改團體的理念談起，該團體本身並不是爲了反對老師而反對體罰，其背後除了人權因素外，更舉出許多教育學上的研究報告做爲其理論的依據。其中最有力的一項觀點就是「體罰不但無法解決孩子的行爲，還會使孩子學會用暴力來解決問題」，這一項研究其實是引述 1997 年八月份的《小兒與青少年醫學檔案》(*Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*) 中有一篇有關體罰的文章是心理學家莫瑞·史特勞斯 (Murray Straus) 和它的同事所寫的。研究者說：「當父母用體罰來減少犯社會行爲時，它的長期效果正好相反 (茱蒂·哈里斯, 2000: 392)。」這篇研究報告上了新聞，並且很快的被許多人引用，做爲零體罰論述的主要依據。用來證明過去以體罰的方式來教育子女或是學生，根本就是一個錯誤。這篇研究無疑的直接證實了人權團體所呼籲的零體罰，因爲「體罰是無效的，而且會造成受罰者不當的暴力行爲。」

然而，弔詭的是，在《小兒與青少年醫學檔案》這本書刊同一期的另一篇文章中，有一篇文章題目和研究方法都非常類似，但是結果卻是完全相反。而文章的結論，也很少人提到。該文作者瑪茱利·甘諾 (Marjorie Gunnoe) 和凱莉·馬林納 (Carrie Mariner)，他們下結論說：「對大多數的孩子而言，體罰會教授他們攻擊性的說法，似乎是沒有證據的。」研究者都發現體罰事實上降低了攻擊的行爲 (茱蒂·哈里斯, 2000: 393)。

這根本兩篇完全矛盾的研究報告，竟然出現在同一本期刊中。但是他所帶來的影響卻是完全不同的。「人們只會看到他所想要看的」，當人權透過全球化成爲「普世價值」的同時，大家想要看到的是「體罰的錯誤」，至於體罰對行爲人有沒有幫助，那不是人權團體所要論述的。而教師的心中的衝突與矛盾是在：「教學現場告訴他，體罰是有效的，社會制度卻告訴他，體罰是錯的。」教師在這樣的衝突矛盾中，最終還是會反身思考出一條對自己最適合的教學方式，只是這樣的教學方式，對學生到底是幸還是不幸，只能留待時間去驗證！

三、利益—師生的純粹關係

如前文所述，「零體罰」的推動與「人權主義」的發展有很大的關係。《說文解字》一書將「教」字解爲「上所施,下所效」,也就是說，教師被視爲施教者，而學生被視爲受教者，教師在教學過程中，是屬於積極主導的掌控者，而學生則是在這樣的基本教育生態下，成爲消極被動的接受者，此二者在傳統倫理輩份上具有強烈的尊卑的意味，這意味著，人與人之間並不是「平權」的，至少

教師與學生間是具有「上下尊卑」的人倫關係。而當零體罰入法後，它背後的意義是對兒童人權的尊重，它代表的是師生「平權」時代的來臨。這樣的平權觀，可能將師生關係重新由法律的觀點來詮釋，而使師生的關係轉變為「純粹關係」。依據紀登斯對「純粹關係」的解釋：「與傳統場合中緊密的個人聯繫相反，純粹關係並不依靠外部的社會和經濟生活狀況，它似乎是自由漂泊的（紀登斯，2007：136）」，簡單來說，純粹關係，就是人與人之間不再像傳統一樣，那麼悠然自得的去扮演一個角色，人與人的關係是「經營」而來的。也就是說，沒有人理所當然的應該為對方做什麼，彼此的關係是透過反思（身）而來的。而當學生不再需要因為本身是學生，而無條件接受教師所「施」之教學時，「純粹關係」為校園師生分別帶來了不同的利益，

就學生而言：當學生不再是被動的接受體時，學生本身的多元創意有更大的施展空間。過去傳統的教學方式，都是以老師教學生學，老師教什麼，學生就學什麼，俗稱填鴨式教育。在這樣的教育模式下，學生是屬於被動的學習，學習的內容大都侷限於教科書，而學習的方式以模仿為主。此時的學生宛如生產線上的產品，出來後都大同小異，學生的學習個別差異性，在求學過程中，容易被訓練成單一思考模式。而當人生而平等的人權概念帶進校園後，教師不再是高高在上的發令者，「老師說」的力量逐漸轉弱，當平權的師生關係漸漸成型時，教師對學生的控制力是相對減弱的，此時學生的想法是比較自由的，對其未來之創意發展，具有較大的助益。

就教師而言：當學習權回歸學生時，教師也卸下一部分升學主義的重擔。當人權與自由進入校園，使教師的角色產生了微妙的變化。過去不會有人質疑：老師是在教什麼，怎麼教，甚至於怎麼處罰或是體罰學生。雖然家長不會去質疑老師的教學過程，但是卻對老師的教學結果，抱以很大的期望，希望老師能使自己的小孩考上理想的學校，而「名師」則是社會對使班上考試考的好這樣教師的稱號。但是當人權與自由思想進入校園後，依法而言，教師對學生除了緊急危難時外，已經「失去強制力」。而之前提到，應付目前的升學主義，「強迫記誦、反覆練習」仍然是對升學有相當大的助益。當學生不需要無條件接受老師所「施」之教學時，教師也接受這樣的想法，並將使想法付諸於行動時，「不再勉強學生學習」的老師，也許是一個「好老師」，也許是一個「有愛心的老師」，但要成為所謂的「名師」變得更為困難。而教師在其角色的調整後，雖然失去了某部分過去的權力，但同時對教師來說，這樣的調整，也使教師卸下一部分的升學重擔，老師盡力在課堂上，完成教科書學業的傳授，至於學生以後升學考試，尤其是南部國中資優班的升學測驗，幾乎都是超越國小課程，數學一部分已經用到了代數，國語則加入大量的成語應用。至於這些進度，教師已無權再對學生強迫學習，那麼許多期望孩子擁有有利的教學環境（班級），而希望進入資優班就讀的家長，就只好將孩子送交補習，升學的重擔，就由補習班來代

替。

第四節 小結

有意的活動（顯功能）和他的非意圖後果（隱功能）兩相對立。他提出隱功能的目的之一，就是要表明表面上非理性的社會活動也許根本就不是那麼回事，尤其是那些持續存在的活動或實踐，而我們卻通常把他們誤認為「迷信」、「非理性」、「純屬傳統惰性」之類的東西，從而對他們不屑一顧。但莫頓認為，如果我們發現他們具有隱功能，具有某種或某些非意圖的後果，有助於維持所探討的實踐的持續再生產，那麼我們可以宣稱，他們根本就不像人們所說的那樣不合理性。（安東尼·紀登斯，2002：12）

在校園中會有那麼多老師，冒著違法的風險實施體罰，這決不是單純的「迷信」體罰的效力，或是教師不思長進，不學習新的管教方法，這種「純屬傳統惰性」，更不是「非理性」的暴力行爲。這麼多老師共同的行爲，一定呼應了某種理念、社會與利益，也就是說他不是單純的「打學生使學生痛苦」而已，其背後有其呼應的「隱功能」，在這些隱功能中，又以其符應社會上「不打不成器」之「升學考試制度」，爲一相當重要的因素。

現在的升學考試，雖然與過去的科舉考試不同，然而從「讀書—投資」這樣的想法與觀念來說，並無二致。科舉考試可以使士人「十年寒窗無人問，一朝成名天下知」；升學考試也是使求學的莘莘學子透過高的學歷、好的學校文憑，在社會上就如同鍍金一般。擁有好文憑者，他的發展不一定是最好的，但他在求職的過程中，機會是比一般人要多很多的。而升學考試與傳統科舉考試內容的性質也有相似之處，它們都是屬於封閉型的考試內容，在這樣的考試內容中，反覆的記誦與練習，就相對的重要，同樣的東西反覆學習，這樣的學習過程是枯燥的，對好奇活潑的學生來說，要他們主動去接受這樣的過程是很難的。「強制性」的學習方式，自然而然就會被帶進來，「體罰」又是強制學習中最常被用的手段，在升學的過程中，被體罰的現象，將難以禁絕，或者說它將會轉變成另一種形式，透過這種被轉化的體罰形式，達成升學目標。而以人權爲基礎的「零體罰」，它雖然是一種主流價值，強勢文化，人們雖然能認同人權的重要，但是它畢竟與人們的需求距離太遠，不易獲得共鳴，因此在與升學主義的選擇下，升學主義才是教育現實中，最真實的需求。

然而這樣的需求，主要還是家長的需求。對教師來說，家長的壓力，就是學生的壓力；而學生的壓力必當滲透到教師身上。這樣的升學壓力，對老師來說是矛盾的。一方面教師基於家長壓力與學生升學需求，教師做了升學主義的

幫凶，甚至以體罰作為凶器。然而這麼做，對老師來說，除了落個很會教的「好名聲」外，對教師幾乎是百害而無一利。不體罰薪水依舊是那麼多，體罰卻可能落個行政懲處，甚至與家長對簿公堂。怎麼還有那麼多的傻老師，冒這麼大的風險去體罰學生，很顯然好名聲只是影響教師體罰行動的因素之一，這個因素決無法單獨的撐起教師整個體罰行動，背後的文化脈絡，理念、社會與利益彼此相互衝突卻也互相產生親和性，最後從整體中做出選擇，這樣的選擇是動態的，哪一個因素的比重份量加多了，教師體罰的意慾，就會傾向哪一側。這樣的動態選擇，是落實在實踐的過程中，最後因應這樣的選擇，建立起實踐的智慧。下一個章節，就從教師的實踐智慧談起。

第五章 在零體罰下教師的實踐困境與因應智慧

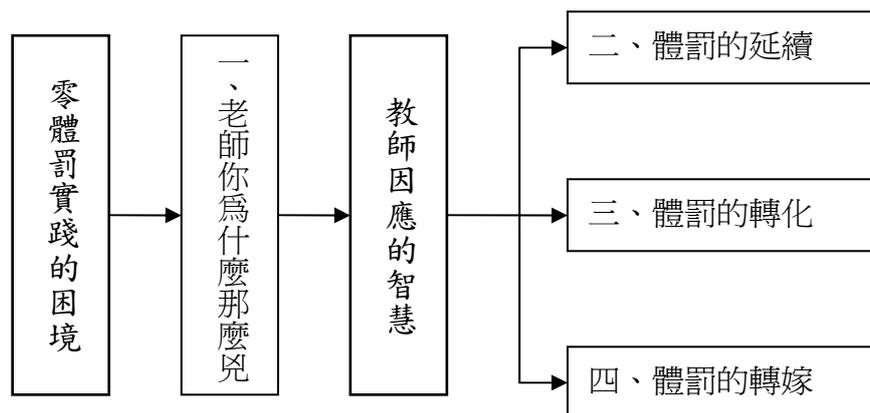
在前一章中，將體罰與零體罰的背後的文化脈絡，做了一番詳細的敘述。而在上述幾章當中，多以資料分析與文化分析為主。本章將對「零體罰」在老師面對教學現場中，會產生遭遇到什麼樣的困境。在這樣的困境中，班級的紀律是難以維持的，教學目標是會受到干擾的。學生與老師傳統的倫理關係，可能會崩解，教師在面對社會上普遍對子女升學的期待，教師該如何回應，老師為什麼變的那麼兇！而且老師在零體罰的法律規範下，如果老師還是選擇體罰，那麼老師的體罰行動，和過去有什麼不同，老師又是如何進行體罰的，這是本章的重點。首先我們以一個故事做為本章的開端：

記得高中老師曾跟我們班講了一個有關竹子的事：「以前有很多傢俱都是用竹子做的，做傢俱的師傅需要的竹材是又圓又直。但是竹子是天然植物不可能全部符合師傅的要求，因此在拿到竹材後，需要將竹子放在火上烤，一面烤一面將竹子往彎曲的反方向折回去，彎的時候並不只是彎到直直的角度，而是要比直挺挺的角度，再彎過去一點。如果只彎到直線位置，你一放鬆後它會再彈回去，而無法保持在直線位置。因此要比正常位置再彎過去一點，也就是『矯枉必須要過正』。」

當初聽到這個故事的時候，只覺得這樣的成語新解非常有趣。直到讀了唐太宗《帝範》卷四：「取法於上，僅得為中；取法於中，故為其下。」才發現，這兩段話居然有異曲同工之妙。如果你認真的程度是 90 分，那麼你可能獲得 70 分的結果，如果你僅用 70 分的力氣，你得到的收穫可能只有 50 分。同樣的你要讓竹子變直，你必須要將竹子彎過正常的位置。

當老師的教學過程中，為了使學生得到好成績，考試一考再考。為了使學生改掉根深蒂固的壞習性，多年來許多老師選擇了較激烈的「體罰」方式。就如同要將一根彎曲的竹子導正，必須烈火灼烤、折曲過正。雖然這個過程將可能竹子本身彎正了，但也可能將竹子燒毀或是折斷。即使折正了，那也不是竹子本身原來的樣子。體罰也是如此，在糾正學生的行為過程中，施加強大的壓力給學生，使學生畏懼而不去犯錯。對學生的課業或行為或許有所改善，但也可能造成學生內在心裡抹不去的陰影，然而使用體罰以求「矯枉過正」，在許多老師在面對有限的資源環境、有限的時間下，不得不的選擇。然而體罰的利與弊，教師的心中自有一把尺，只是這把尺的界線在哪裡，面對零體罰，教師在實際教學的實踐中，又該如何拿捏分寸，如做傢俱的老師父如何掌握火候，如何拿捏力道，就全憑「經驗」了。

同樣的在零體罰立法過程中，人權團體又何嘗不瞭解「立法並不可能使體罰根絕」。零體罰立法是少數意見施暴力於多數人的見解。然而零體罰如果是人權團體的目標，那麼他僅僅是使用宣導（輔導）的方式，想要改變人們的想法，那是緩不濟急的。惟有透過立法強力干預，當「矯枉過正」後，許多老師才可能在法律的影響下，加速摒棄「不人權」的體罰教育方式。這或許才是零體罰入法的最大目的。然而老師--身為教育執行者，在面對這一波「零體罰」的教育改革中，老師又是怎麼想？怎麼做呢？本章將以（表四）之流程論述之。



（表四）零體罰的困境與教師實踐的智慧

根據上表，我們可清楚的看到，本章主要分為兩部分，第一部份說明的是教師在落實零體罰時所遭遇的困境，在這樣的困境下，如第一節所言教師不得不越來越兇，尊卑與嚴教在教學過程中是具有親和性的，在目前的大環境下教師自然而然的選擇。第二部份說明的是教師的實踐智慧，就是因為在教學過程中，老師不得不板起臉孔，用嚴教的方式來面對學生，因為過去實踐的經驗告訴老師「不打不成器」，因此在目前雖然零體罰已經入法，但是改變的只是零體罰的法律制度，零體罰背後形成的原因，並未被改變，所以第二節的重點在體罰還是會繼續延續下去，有體罰的環境，有體罰的種子，就會開出體罰的花。然而體罰畢竟是違法的，因此教師會開始退縮，第三節所說體罰的轉化，那已經不是法律所界定肉體的體罰，而是一種具有某程度體罰的作用的心靈上的體罰。第四節說明的是教師從管教的第一線開始退卻而仿效國外，將體罰施罰者這樣的角色，主動轉嫁至家長，或是被動的轉嫁至補習班，不得已時，至少可以依法將管教權轉嫁至學校行政人員。因此從本章中我們可看出教師的教學困境及因應的智慧。

第一節 零體罰實踐的困境--老師你為什麼那麼兇

小志是我班上的學生，爸爸有吸毒前科，媽媽因此和爸爸離婚，並遠赴日本工作，小志目前則寄養在舅舅家，他還有一個哥哥沒和他住在一起，目前住在阿姨家。破碎的家庭，可從小志猶疑不定的眼神中看出。不幸的家庭背景，使得小志養成了偏差的行為。在幾次家庭訪談後，發現小志有嚴重的說謊行為和功課漏寫，一開始我也多次嘗試和他聊一聊希望能打開他的心扉，但最後我還是失望了。在幾次嚴厲的指正及不能下課的處罰下，他的作業總算是比較正常了。寒假結束，他的寒假作業卻一開始就被他丟進垃圾桶，只拿一本簡單的作業向媽媽謊稱是寒假作業。這樣有計畫的不寫寒假作業，讓我覺得讓我感到十分生氣。和媽媽聯絡的結果，媽媽除了告訴我，他如何騙她寒假作業的事外，他還說他媽媽將從日本回來，並在這一兩個禮拜內將他轉學到媽媽原來住的地方。聽到這個消息，我決定在僅剩的時間裡不再罵他，什麼事都和他用勸導的就好。這一兩個禮拜面對他時，我的心情輕鬆不少。只是一直到現在，他還是沒有轉走，但是他沒交的作業卻愈來愈多，我心裡總覺得有一種對不起他的感覺。

筆者目前服務於小學，學生的編班採用常態編班。像我班上小志這樣不按時完成家課的學生，每個班級都有，絕對不是特例。再翻閱他以前的輔導記錄簿，不難發現類似這樣學生，他不按時完成家課，絕對不是現在才開始。我也不認為他以前的老師不盡責，不曾試圖去改變這樣的學生。相反，他以前的老師一定曾經為此苦惱過，並試圖去解決過，才會在輔導記錄簿上留下這樣的紀錄。但是即使就像我一樣曾到他寄養的家庭親自訪談，不知道已經打多少通電話到他家，也不知道和小朋友談了多少次，但小朋友到底改變了多少，我實在不敢想像，從以前的經驗告訴我，只要繼續教書，類似的小朋友將會不斷的出現在班級中，這樣的學生一直是老師心中的痛。但是沒想到在這樣一個陰錯陽差的事件中，我用了所謂的「正向管教方式」，以輔導勸導代替責罵，說真的以這樣的角色去面對學生，老師真的是輕鬆很多。不用像精神錯亂一樣，剛剛才疾言厲色的指正學生的錯誤，轉過身來卻和其他老師輕鬆自若的談天。如果可以這樣輕鬆的用正向管教就完成教學工作，我又何必常常繃著臉對學生。然而檢視這次的正向管教，我們可發現老師變輕鬆了，學生變快樂了，但是學生的功課呢？最後還是沒有寫！因此雖然我感到心情變輕鬆了，但教師的責任感卻譴責我：我是不是對不起這個學生？這讓我的心情變得有些沈重，我是不是該對他兇一點，至少讓他完成他的家課。那麼「老師你為什麼那麼兇？」

一、班級的紀律—嚴教觀與尊卑觀

「出於愛的紀律，才能賦予孩子真正的自由。

從小學會服從、讓步、負責任的孩子，才能掌握自己的未來。」

「紀律始於他人的決定，並應終於自我的決定，從外部的紀律轉為自律。」

「以教育而言，紀律，必須出於對孩子的愛。」

富邦文教基金會執行長陳藹玲：「愛是右手，紀律就是左手，教養的過程中缺一而不可。」(班哈德·畢博：2007)

班哈德·畢博 (Berhard Bueb)，在 1974 年至 2005 年擔任是德國王宮中學的校長，他認為二十世紀對教育而言，是一個極端的世紀。有皇家軍事學校的變態紀律，也有二十世紀所出現的、與納粹手法相對的反權威教育。「過度」是這兩種教育模式的特徵；過度，正是所有教育的敵人。他想以這本書，找出合理的分寸，讓權威與紀律再度成為教育中心，為兒童與青少年開啓一個新的未來 (班哈德·畢博：2007：8)。台灣與德國在歷史背景上有許多相似之處。1895 年至 1945 年共 50 年的日本殖民統治，為了便於管理，在教育方面採用的是極端的紀律教育模式；然而今日之教育環境深受西方歐美教育價值觀的影響，偏向「反權威」的教學模式。雖說反權威教育，並不鼓勵「反紀律」，但是涂爾幹曾說：「倘若沒有權威，沒有一種能夠起到規定作用的權威，紀律就不會出現(涂爾幹，2006：27)」。也就是說反權威者，希望建立的是一套「人權」制度，他們也瞭解紀律的重要性，然而過度的強調人權及反權威，結果常常是出現「紀律的問題」。

D 師：我在六上的前一個月還是有在打，那時候，他即使再不甘願，他也會把功課寫完。拿別人的抄也會抄完。到六下我是拿別人的給他抄，放在旁邊他也不抄。

D 師：他姊姊有跟我說：他弟弟就只有怕打。他弟弟怕打，變成我六年級不打他，到六下他變本加厲，都不寫。他就知道：你不會打他！（訪談 04）

A 師：有！有！有！尤其是對那種家庭背景特別弱勢的孩子，我覺得那種差別影響是很大很大的，那個孩子以前是我有體罰，他會敬畏老師，因此因為他會敬畏，因此當老師說一句話，老師的指令，他會馬上就去做，因為他知道，如果他沒有馬上去反應的話，老師可能會有處罰。可是呢～當他後來知道，這個老師不再體罰他的時候呢～他知道老師不過是說說而已，所以後來孩子會慢慢看出老師，看穿或揭穿老師，這時候他的本性就出來了，我們不得不承認有些孩

子呢～或者是絕大多數的孩子，他的本性是好動的，它應該說是被動的，他是被動的他是不願意被約束的，可是呢～他的行為絕對會影響到其他孩子的學習，因此呢～我可以說我覺得孩子逐漸在變壞，可是我卻沒有立即而有效的方法使他去往上發展，我是說我覺得非常非常憂心哪！（訪談 T01）

從 A 師和 D 師的訪談中，我們可以看到當學生在講究人權的現在，在法令對學生的規範尚未建立前，在老師的權威被拿掉後，對學生的管教最後一道防線是不存在的，老師們意識到「小孩子開始脫離常軌，逐漸變壞」，對一個負責任的老師而言，這是一個相當令人憂心的事。

事實上，老師不能體罰學生，並不是在零體罰入法後，在更早之前，就曾下過多次的行政命令禁止體罰，然而在校園中老師體罰學生，還是屢見不鮮。就如同前面兩位老師，他們對禁止體罰的規定，又何嘗不知道，但是當老師不能體罰學生之後，直接面對的可能是無解的學生問題。這些問題，在老師可以體罰的情況下，由於學生對老師的敬畏或是權威，使得學生學生的行為受到規範，確保教學活動能順利進行。這是老師這樣的角色對自己的基本要求。

A 師：你如何放任這 38 個孩子自由發展呢？他根本沒有足夠的空間，他的自由會影響到別人的學習。而我覺得一個老師最大的工作應該是，使我的一些教學計畫能夠順利實施，使每一個孩子來到學校都能學到東西。（訪談 T01）

D 師：秩序上我可能會比較權威，我覺得剛開始都會比較嚴格啦！可是到後來他們漸漸知道的話，大概你比較權威的次數就會減少，因為他們可能都知道要這樣了！後來就會有比較半開玩笑的方式。其實有時候都會這樣子啦！（訪談 T04）

A 師：一年級的時候還有（體罰），一年級進來的時候要嚇他們，一年級先壓住，後來就沒有（體罰）。（訪談 T01）

多柏森（Dobson）曾以兩位不同教師的開學第一天做為探討範例：其中一位是郝老師，長期處於挫敗與問題學生引起的麻煩之中；另一位是嚴老師，就像命中注定一般，他自學生時代起就一直是一位表現出色的學生而現在是一位令家長和小朋友都滿意的教師。在開學的第一天，郝老師向全班同學傳遞了一個訊息：「我們將擁有許多歡樂，一個充滿趣味的一學期，同學們將會很喜歡老師」緊接著是一連串非常好，非常有趣的事項交代。如此的做法，會讓同學們在第一天就已經輕忽了好老師的威信。背後所隱藏的訊息則是：「郝老師是一個不堪一擊的弱者。」接著會有愈來愈多同學挑戰老師薄弱的權威，而且很快地，情況會不斷蔓延最後失去控制。

然而相反地，嚴老師在開學的第一天則告訴全班同學，「我們即將展開美好的一學期，你們的父母親賦予了我一個重大的職責，而我必須在未來的一年裡教導你們許多重要的知識和課程……，這也是為什麼我不能讓任何一位同學在上課時惡作劇或不聽話，這樣影響了我的工作，會使我無法克盡職責。現在，如果你們想嘗試影響或中斷老師的上課，那麼我可以告訴你，這對你來說會是極為痛苦的一年。我有許多方式可以讓你們感到不舒服，而且我並不會猶豫是否要用哪些方式來對待你們。有沒有問題？很好，那就讓我們開始上課

(Dobson：1992)。但不可避免的，總是會出現第一個學生向老師的威信挑戰，嚴老師只好「殺雞儆猴，按照自己之前所說的話，給予這位同學嚴格的處罰。」而全班同學在此時就會接收到一項訊息：「嚴老師說到做到」(Tauber, R.T., 2003: 3-10-11)」

「一般人相信體罰的效果」這是一個客觀的情境，它可以產生客觀的作用。好比說，教室裡有某個學童特別頑劣的時候，不只是教師會想到要體罰這個學生，連其他的學童也預期、甚至期盼這個學童被體罰。如果教師不體罰他，特別是又不能制得住他，那麼，教師的權威就整個喪失了，接下來教室秩序更是大亂，教學效果也談不上了。(齊力，1997)

在教師管教學生的同時，學生也在測試老師管教的底線，當學生做出不當行為時，教師的管教行為，不只是單純的對該名學童產生作用，其他學童也在觀察老師會怎麼做。當學生犯錯時，其他學童會預期這個學生將受到處罰、甚至是體罰。學生心中也有一把尺，這把尺會衡量老師的處置、處罰、甚至是體罰，有沒有達到「懲戒效果」，這對學生來說是一種「公平正義」的展現，教師做為「教室執法者」，如果無法給學生這樣的保障，教室的秩序將無法維持，教學效果也就談不上。

因此做為教室的執法者，「說到做到」在教師班級經營中是相當重要的，這樣的動作態度包含兩個層面：一、權威。二、信用，即是建立「威信」。英國哲人洛克曾提到：「家長如何在子女心目中建立威信？最初應該憑藉孩子對你的畏懼和信服，在他不能以理性支配自己之前，你是他精神的支配者。(Locke, J. 2003：34-35)」雖然洛克講的是有關家庭教育，但就學校教育而言，其實是有相當的一致性。甚至說學校教育比家庭教育更需要建立威信。關於這點，我們可以從幾個方面來看：(一) 受教者「量」的不同：

我當然知道如果老師多用點心或許可以勸導孩子，如果老師多用點心或許可以取代體罰。但人本有沒有想到，在家裡多用點心了不起是兩三個小孩，但到了學校一班至少也有 30 個小孩。老師跟大家相處

的時間又有限，如果不這樣做那又該怎樣做(OIKOS 生活網，2007a)。

E 師：不是在教課！他說你要發揮你的專業，什麼叫做專業，現在孩子好動的那麼多，他好動，你沒有制止他的行為，你要怎麼去教他，你說你的專業，這算什麼專業啦！我問你！幼稚園騙小孩，幼稚園還很好騙！現在的孩子有得很好動，根本你怎樣騙都沒有用，家長一個人照顧一個小朋友就照顧不來，他們一個就教不來了，我們一班三十幾個。(訪談 T05)

家庭與學校最大的區隔在於：家庭是屬於私人個體性的組織；而學校則是公眾群體性的團體。在家庭教育中面對的是兩三個小孩，在少子化下甚至更少，家長與小孩幾乎是一對一的比例，在這樣的比例底下，小孩的問題，是比較容易在第一時間被發現，有管教能力的父母可在孩童未養成惡習之前即時戒除。然而即使在如此高比例的人力教養底下，洛克依然強調建立威信的重要。相對於家庭教育，學校教育的人力則顯的相當不足，九十六學年度開始班級編班人數調降為 35 人以下，國小教師編制則是每班 1.5 位教師，按照編制平均每位教師需面對 23 個學生，是家庭教育人力比例的 1/20 以下，在這麼低的人力配置底下，教師要遂行其教學活動，他不得不在最短的時間內，解決班上非教學的問題，因此建立威信以利班級教學之順利進行，成為教師接一個新班級的首要之務。

(二) 受教者「質」的不同：此即受教者的複雜性，家庭中之孩童在就學之前，其行為模式幾乎都是來自於自身家庭，對家長而言，子女的行為不過是家庭行為的延伸，子女亦只需接受原來熟悉的那套生活規範即可，即使發現其子女有異常行為，家長所面對的是單一行為模式的子女，其所實施管教方法是針對「個性化的個人」而實施，因此其管教行為具有指向性，可滿足受教者的個別差異，而人本教育經常以此作為出發點，希望滿足受教者的個別差異。然而學校教育其受教者來自於各式各樣不同的家庭，每個受教者身上其實都背負著來自原來家庭的不同慣習，學校教育在面對每個不同質的受教者時，不僅要做基本的知識傳授，還需調和個人在群體中的衝突，在調和個人與群體衝突的過程中，為確保個人能在群體中均能獲得自由，開始制訂各式各樣的規範。為確保規範能確實落實，「紀律」成為學校相當重要的一環。

根據史丹佛大學商學院 Enter E. Lazear 教授在 2001 年的研究報告中提出：建立關於「班級學生數、學生行為、學習時間、教師成本」的關係模式，發現在 25 名學生中，如果 99% 的學生沒有失序的行為，全班學生有 78% 的時間在進行學習；如果 98% 的學生沒有失序行為，學習時間降到 60%。97% 時學習時數降為 54%(翟本瑞；薛淑美，2006)。

從 Enter E. Lazear 教授的分析當中我們可以很明確的知道「紀律在班級經營中的重要性」。在教學活動進行中，只要有 1%的學生行為是失序行為，則會影響到 22%教學進行；只要有 2%的學生行為是失序行為，則會影響到 40%教學進行；3%的學生行為是失序行為，則會影響到 46%教學進行。換句話說在整個教學活動中，即使是「極少數的失序行為，也將會嚴重影響到全體受教者的權益。」

A 師：我曾經聽一個另一個也是很有名，所謂家長非常非常肯定的老師他的上課，他說他每次上課都花 20 分鐘去訓誡學生，剩下 20 分鐘才可以去上課，那我覺得小朋友來到學校的主要活動，應該是來受到學習的，所以我應該盡量的控制或者是告訴他們正確的行為的時間一定要減少，這是我必須有一套更有效的管理方法。(訪談 T01)

綜合觀之：教師面對的是一群在校園的受教育的學生。這句話代表著兩層意義：(一)這是一個群體的校園生活。維持團體生活規範，依賴的是一種紀律，這樣的紀律，又必須建立在一種權威之上，這種權威過去都是由師生倫理關係所賦予的，這樣的關係呈現出來的是一種師生之間的「尊卑關係」，在執行的過程中，教師本身就是一位校園執法者，對學生具有懲戒的權利，「嚴教」對一個校園執法者來說，是一種公平與正義的展現，當這樣的權威與紀律，無法維持時，校園生態將是混亂的。(二)學生在校時間，應以教育學習為主，管教學生為輔。也就是說，不要讓學生的管教行為，影響到大多數人的受教權。當班級教師將時間用來維持秩序的時，相對的是剝奪了，其他守秩序學童的受教權。這也是為什麼老師總是用最快速的體罰方式，解決影響班上最大的管教問題。當許多人在質疑老師不用更有耐心的方式處理學生問題時，教師也正為被管教問題剝奪後，僅剩的教學時間而憂心不已。

二、零體罰與法律--從美國學生手冊談管教最後一道防線的消

失

當人權團體，如人本教育工作者，高舉以人為本的時，不論其理論基礎，或者是它「以學生為教育中心」的教育理念，其實都有一套相當完整的論述，在論述本身並無不妥之處。然而不論是人本主義心理學之父馬斯洛 (A. Maslow)，還是著名的人本主義心理學者羅哲斯 (Carl Rogers)，仔細分析他們的教育內容時，可以發現他們「幾乎避開了紀律的問題」，我如此述說，並不

代表他們的理論出現任何缺陷，只是紀律問題對他們來說並不屬於教育問題，他們的紀律背後是以「法律作為最後一道防線」。因此實施零體罰成功的地區如北歐諸國，幾乎其法治是做為人民行動的準則。也就是說當法律作為該社會的文化脈絡下，「紀律是依附在法律中去解決的，而不是在教育中。」

我們對美國教育誤會最深的就是認為美國學校對學生放任自流，美國學生在課堂上想幹什麼就幹什麼了。其實仔細想一想：美國是個自由民主的社會，但更是個法律健全的社會，守法講秩序是美國公民的特點，沒有從小嚴格的家庭教育，學校行為規範的培養，怎麼會有講禮貌，守紀律的公民群體呢？在日常生活中很少看到在公共場所大聲喧嘩自顧自的美國人，他們也不會用苛刻的言辭尖刻地諷刺挖苦，以顯示自己的聰明智慧，因為那被認作為粗魯不禮貌行為。我有時甚至覺得除了在運動場合，美國人都不會快跑，這可全是從小給訓練成的（王文¹⁸，2007）。

美國教育一直是台灣教育改革的指標，然而「守法講秩序」，這樣的文化脈絡，卻是台灣所缺乏的。不僅是台灣缺乏，就連美國教育本身也有所謂「城鄉差異」，從羅薰芬¹⁹博士所著「美國課堂叢林戰」中，我們可以看到一些美國教學現場，因法律制度未落實而造成課堂上混亂的景象，而當老師疲於應付學生層出不窮的課堂異常行為時，根本毫無教學品質可言。最後在老師控告學生並獲得勝訴的同時，法律終結了課堂的亂象，學生回歸教育本質（羅薰芬，2002）。因此美國面對零體罰的法律問題時，重點不在「人不人權」而是「什麼地區適合用什麼樣的管教模式」，故其有關體罰與否的制訂，交由各州依其教學現場自行立法，而非強制規定。事實上在分析美國各州對體罰或零體罰的態度時，可以很明顯的發現，位於美國北部或是較為繁榮的地區是偏向禁止體罰，而南部農業區或是經濟弱勢的地區，則偏向反對零體罰。因此這不是對或錯的問題，而是在某一特定的社會文化脈絡下，紀律問題如何在教育現場的實踐過程中落實的問題。

接著我們以美國的教育現場與台灣的教育現場做個比較：美國對其公立中小學的人力配置，教師佔 51.7%，教師以外的支援人力佔 48.3%。同時期台灣公立小學的教師人力佔 94.55%，而其他的支援人力才佔 5.45%；公立國中則教師佔學校人力的 87.5%，其他支援人力才佔 12.5%（丁志仁，2001）。從以上的數據中，美國公立小學他的人力配置，教師與行政人員幾乎是各佔一半，而台灣公立小學除了幹事與工友外，幾乎都由教師兼任。美國之所以需要如此高教師以外的支援人力，這並不代表美國的行政業務比台灣重，而是這麼多的支援人

¹⁸王文：美國休斯頓大學教育資訊技術碩士。赴美前任教中學英語多年，赴美後經過學習考試成為美國執照教師，擁有包括天才教育，特殊教育，英語作為第二語言（ESL），電腦技術應用在內的四個教師執照，在美國小學及高中任教近十年，目前在美國得州一高中執教。

¹⁹ 作者書寫本文時，服務於美國麻州春田市商務高中教師。

力，其實正在執行另外一項重要的工作：「紀律」。

老師有權將違反校紀及自己課堂紀律的學生逐出教室，送往校長室，老師需填寫一式三份的“紀律處罰表”（Discipline Referral）交學生帶走。校長或校長助理負責處理，作出相應處罰後將一份影本由學生帶回家家長簽字，一份交由老師存檔，一份將在學生檔案中留檔。如果一個學生屢次在課堂上違紀擾亂課堂，（學區對屢次（repeatedly）的定義是兩次以上）老師有系列詳細的記載（documentation），在這種情況下被逐出教室被視為 Formal Removal（正式驅逐）。這種情況下，校長或校長助理必須在三天內召開由家長，相關老師和學生參加會議，會議上學生會收到正式書面通知，解釋被驅逐原因，在等待會議的兩三天中該學生不能去該老師教室上課，會議決定學生是接受“校內停課”（ISS）處分。在具體實施中，校長或校長助理很少召開會議，往往一紙通知發給學生就去 ISS 了，去 AEP 會慎重些（王文，2007）。

在美國公立小學並沒有所謂的升學問題，其教育目標就顯的單純多了，「培養公民習慣」成爲小學重要的教育目標。學生在學校被要求嚴守紀律，而他們的紀律也有相關的法定程序作爲執行的依據。上述懲罰僅是程序上的一部份，其實他們更重視標準作業流程 SOP（Standard Operation Procedure），例如有些學校在他們的學生手冊上規定：懲罰手續過程：老師口頭警告（一次），Time-out（隔離狀態，或在教室內，或送出教室），電話通知家長，家長會，放學後留校（家長自行負責交通接送），取消參加課外活動的權利，懲罰性社區服務（修草坪，拾垃圾等等），星期六到校禁閉（Saturday Detention），校內停課（In-school suspension 簡稱 ISS），停課在家，送替補學校（Alternative School/Education Program，有我們工讀學校的意思，簡稱 AEP），開除（王文，2007）。而像這樣的懲罰，一個步驟接著一個步驟，逐項增加強度，最終的目的，在於告訴學生不要心存僥倖，不守法將會自行嚐到苦果，也就是說學生必須「爲自己的行爲負責」。在這樣一連串有步驟的懲罰程序中，最後學生可能是失去自由，甚而被學校開除。因此「法律成爲管教的最後一道防線」，教師在課堂上是以教學作爲主要的班級活動，紀律由法律來把關。

當然，美國這樣做，可以在某些地區是可以達到學生管教之目的，那麼台灣可不可以也這樣做呢？事實上，台灣除了在 2006 年 12 月 12 日通過教育基本法修正條文外，更在 2007 年 6 月 22 日公布《學校訂定教師輔導與管教辦法注意事項》，在這份輔導管教辦法中，可以看到許多內容有參酌美國學生手冊的痕跡，姑且不論美國這套管教辦法是不是對全美國教育現場都有效。但至少這是針對美國的教育現場教育目標所設計的一套有程序有步驟而且是有「法律做爲支持力量」的管教方式。再回來看看國內修正的《學校訂定教師輔導與管教

學生辦法注意事項》²⁰，其中第二十二條至二十六條列出相關之管教辦法來看，似乎已經涵蓋美國德州學生手冊中，各項管教方式的內容。如「老師口頭警告（一次）」相應於第二十二條（二）；Time-out（隔離狀態，或在教室內，或送出教室）相應於第二十二條（十四）（十五）及第二十四條；「電話通知家長，家長會，放學後留校」相應於第二十二條（十一）；「取消參加課外活動的權利」相應於第二十二條（十）；「懲罰性社區服務」相應於第二十二條（九）；「星期六到校禁閉」並無相應之條文；「校內停課」相應於第二十四條；「停課在家」相應於第二十六條；「送替補學校」則無。至於可否體罰，依據德州蒙哥馬利國小學生手冊第二十三頁則明確記載其法源依據(Jordan, Wendy, 2007)。

既然國內的輔導管教辦法，是參酌國外行之有年的管教辦法而定。因有前例可循，在施行上理應順暢。然而細究其內容則可發現，「輔導」是這次輔導管教辦法中的主要論述，相較於國外是將管教置於「處置」(Conduct)之下，其內文開宗明義即是 As required by law（如法律般），也就是說學生手冊中，所有相關規定，「法律」貫穿全文，裡面提到學生的權利義務，並將學生衣食住行各項行為均納入規範中。其目的在處理「紀律問題」(discipline problems)，因此當學生違反規定時，面對的是校規的「懲罰」而不是輔導。如前所述，國外教育是以「法律作為最後一道防線」，因此學生犯錯他面對的是「校規」，而不是指導他的導師。為了處置或預防學生違規的行為，學校設計了相當多的措施：從一進門就有校警或大門護衛防止學生滋事，學生遲到需到辦公室領類似通行證並做紀錄，學生換班或是到餐廳吃飯，可能都有人帶領，甚至教育人員還需當「膀肱黨羽」帶學生去上廁所（羅薰芬，2002：33）。因此如前所述美國小學除了老師外，需要還需要幾乎與老師同比例的支援人力。

至於學生違規時，老師也是只做初步處理，若學生影響到班級活動進行，則可由教師通知校長或副校長處理，在上述因應紀律而採行的行為管教措施上，「導師」都不是主導者，也就是說「導師扮白臉，行政扮黑臉」。依法學生的行為將受「懲罰」，而家長為法定代理人，需負未成年子女之管教責任，管教措施之「停課在家」，無疑是對家長的另一種處罰，在國外是不允許12歲以下小孩獨自在家，如果違反該法令，家長將會被法院依法處置。如果小孩不到校上課，意味著家長必須負起照護之責任，家長可能需請假在家，或請保母看護。整個學生手冊，所代表的精神是：「管、教分離」，內容上大致可分為下述四部分：

- （一）學生須為自己的不當行為接受處罰。
- （二）家長必須為自己沒有將小孩管教好而負責。
- （三）學校的紀律，由行政人員執行。

²⁰詳見附錄二

(四) 教師的主要工作回歸於教學活動。

綜合言之，上述的國外經驗，可以為台灣之借鏡，然而這樣「管、教分離」的精神，以國內的校園環境是否可以落實？以目前的國中小校園人力配置來看，顯然是不可行的，教師又何嘗不想將問題學生，送往適當的場所或是人員做有效的管教活動，但是這些學生真的送得出去嗎？送出去後，是受到處罰，還是受到變相的關心鼓勵？即使學生受到處罰，這樣的處罰，學生有從中得到任何的警惕效果嗎？而家長是否已經準備好，為孩子在校的不當行為負責了嗎？這些配套措施，在零體罰入法後，是否有相對應的從法律層面建立起來？如果如洛克所言：體罰是管教的最後一招，零體罰後，這招以然失去，那麼校園管教的防線又在哪裡？

三、零體罰的精神與傳統倫理的思維

因此，我們反觀國內新修正的教師輔導管教辦法，在條文第二十四條中明列「學務處（訓導處）及輔導處（室）之特殊管教措施，…但不應基於處罰之目的為之。」故當初制定本管教辦法時，其最重要的精神在於「應以輔導學生之不當行為為主，不以處罰為目的」。雖說本辦法的制訂是因應零體罰的立法，但立法的制訂，脫離國外「管、教分離」的基本原則。學生的異常行為，還是期待由老師的專業，來對學生的不當行為加以矯正。換句話說零體罰立法移植的是歐美「零體罰的精神」，卻無法移植歐美「零體罰的文化脈絡」。就如同許多移民到美國的僑胞，來到「零體罰的精神」的美國，仍然無法改變他原先的「華人文化脈絡」一樣。

來賓乙：（僑胞）在美國那樣的環境，其實跟西方的教育是衝突的，所以他們很能感受得到。

伶姬：我在美國，一個小姐就跟我講，她說這個是實際的情形，她說：「有一個也是孩子在美國長大，爸爸就這樣氣急敗壞，不知道怎麼辦才好，有一次就帶他回國，他特別去挑華航的飛機，華航，等到飛機經過換日線，不是啦！離開夏威夷，等於離開美國的領土，在機上就修理了，大家就罵，你怎麼可以這樣，他講給大家聽，大家說幹的好。（伶姬 97\02\02 高點電視 心靈晚安）」

上述談話提到的是，華人父母在他鄉異域，面對零體罰時的一種焦慮與無助感，即使國外整個論述、整個外在環境背景，都已經將零體罰規範的相當完備，但無法割離的是「父母與子女間的倫理關係」。國外影集「慾望師奶」中描述到子女與家長的平權關係，一個高中生甚至可以為了得到父親交由母親託

管的教育基金，而不惜利用法律脫離親子關係，來提前從他母親手中搶回他未來可支配的遺產。而另一對父母親則因為子女的不受教，而將子女趕出家門，或連夜偷偷的將子女送到紀律管教學校；在影片「單身王老五」中，父母更是竭盡所能的將他已成年的子女，誘使他結婚，來達到擺脫子女的目的。這在華人世界是不可想像的。華人傳統倫理文化中，子女與父母的關係是相當密切的。父母對子女有相當高的期望，同樣的父母對子女也有相當高的付出。在這麼高的期望與付出的過程中，父母與子女的關係，是不可能透過「父母與子女平權」來達成的。在高期望高付出的同時，父母為了達成對子女的「責任」，經常伴隨的就是「高權威」。因此即使父母在國外環境中，父母的責任並不可能因為環境而改變，然而失去的高權威，卻使父母在子女的管教上覺得徬徨無助，基於這樣的焦慮，使得父母急於將子女的管教權力取回，因此才會出現這樣奇特的「飛機體罰記」

做為一個教師，老師的身份經常是「亦師亦父」的。這樣的身份並不是法律，或是任何規章所律定的，而是在傳統社會文化中，不知不覺的被建構起來的。在管教孩童的方面，與國外來相比，國內教師是被賦予更高期望的。

E 師：大部分的家長，都會說，贊成體罰孩子，會說：沒有關係！你打他不要緊，我還跟家長說，你們都叫老師犯法，你們自己都不犯法。他們都把責任推給老師，就是這樣子，你們自己都不犯法，自己的孩子都不自己打，都叫老師打！

A 師：很多家長都這樣啊！孩子賴床，老師你幫我解決，還真奇怪！

E 師：就是這樣，小孩子在家都看電視都不睡，都叫老師，我就覺得奇怪～老師他家課都要留到最後一天才寫。

訪員：有家長跟我說：老師！孩子在家寫功課，都很會拖，都會有時候看一下電視。我也覺得很奇怪！在家裡他的行為，你不自己顧，你跟老師說（訪談 T05）。

在傳統的社會中，老師被賦予的「責任」，幾乎與父母一樣，或者說教師是父母管教的伙伴。舉凡學生「偏食、賴床、不寫家課、對父母沒禮貌、不聽話、愛打電動、愛看電視…」，這些發生在家裡的問題，都希望老師幫忙處理。那為什麼家長不自己將這些問題解決呢？「老師講的話，孩子比較會聽」，這是我多年來教學過程中，父母給的標準答案。那為什麼老師講的話，孩子比較會聽呢？

長久以來，我們的教師具備頗高的權威性，上述的忠誠度與服從性也出現在師生互動上，對於教師的傳統權威有人認為教師的權威性來自於我國傳統社會對「父權」的延伸，固有所謂「一日為師，終身

為父」的說法。又我國古籍《三字經》中曾言「養不教，父之過。教不嚴，師之情」，顯示出的是傳統中父、師皆被賦予教導孩子的責任，教師既被賦予嚴格、嚴謹管教學生之責，其教師權威也被視為是一種理所當然的存在（洪莉云，2004）。

因此，雖然法律並不同意「老師擁有和父母一樣的管教權」，事實上老師執行的卻是家長的管教行為。這樣的行為從很久很久以前，老師一直都是這樣在做的，甚至包括體罰，從歷年來對體罰的相關統計數字中可明顯看出，這樣的做為，一直是被社會所「默認」的。所謂「默認」，學者鄒川雄認為：「不僅僅是某些特定的行動者，而是社會中大多數通過社會化的行動者，都會默默承認並遵循這套體制，並成為日常行為的法則。不但自己默認，而且也會預期或期望別人亦默認這一體制，惟有如此，大家才能心照不宣（鄒川雄，1998：13）」。長久以來，教師的管教範圍，一直延伸到家庭活動中的小孩，而家長也默認老師有這樣的管教權力，彼此在中國所謂「和諧型思維格局」，學者鄒川雄認為：「和諧型思維格局，是指處於格局內行動者會進入或追求與外在環境或內在環境之間合宜與圓融的關係」。文中他更進一步指出「人存在的意義乃在於追求一種『和諧』狀態」（鄒川雄，1997：33）。就是因為華人獨特的「和諧型思維格局」，與西方「張力型的思維格局」有相當大的不同，因此，我們很難想像西方一樣，父母會急於將子女送出家門，子女會將控告父母做為一種獲得個人權利的手段。基本上，人與人之間的關係是來自於「默認」而不是法律，家長與子女的關係是默認的，老師與學生的關係是默認的，這種默認是長期性社會觀感的凝聚，「家長以責打管教子女」「老師以責打督促學生」「小孩認為不乖被打」，這些都是是應該的，理所當然的。

以和諧思維與體罰的默認為基礎，表現在外的則是華人的「陰陽二重性」。學者鄒川雄曾提到：「所謂『陰陽二重性』，陽就是公開層面的東西，或是法律層面規定的東西，陰就是私下的東西，或是說他是實際在運作的，不是行事規定的。或是說官方與民間之分，在華人文化中是割裂的分離的」。華人的行事風格與西方是迥然不同的，西方科學的開展，始於林奈的二分（名）法(Binom, Binominale)，利用差異點做出不同的區分，其立論點在於「衝突」，人與人之間以法律規範之。東方講究的是圓融，強調的是人與周遭環境的「和諧」。而默認體制是一種彼此心照不宣的一種默契，不需要透過任何有形的契約規範。

華人對體罰行動的默認，在陰陽二重性裡，一直都是屬於「陰」的層面，雖說政府從很久以前，就開始宣達「禁止體罰的命令」，然而這樣的宣達，除了公文上的宣示意義以外，並未將體罰台面化，也就是未將置於「陽」的層面，因此對教學現場並沒有太大的影響，少數教師因不當體罰而造成學生身體傷害，其嚴重程度大都已經牽涉到傷害罪，而非單純體罰論處。而一般的體罰在

家長教師及學童三方面的默認下，雖然有些禁止體罰的政策是理論性的是「陽」的，可是到了實踐邏輯的時候，就變成「陰」的。它是一種反身性，它必須面對環境，回來做修正之後，再去推行。因此使得體罰成為教師合情合理的「管教之杖」。

四、考試制度與體罰

訪員：我們 C 縣很奇怪。好像考私中是老師的事？

E 師：我們現在校長也是這麼講啊！我們校長這樣說：…

L 師：開會這樣講，你們班有幾個可以考上私中。

E 師：對啊！我很想跟校長說：…他就跟我們講說：你能把握考上幾個，像 A 中的、像 B 中的（資優班），你能把握考上幾個？這樣才有招生的本錢啊！我們才不會導致說，因為學生流失，我們會減班啊！講這什麼嘛！

A 師：學校拿成績來壓老師。（訪談 T05）

「一、從知識的擁有來看，以往學生學到的知識是專為考試升學之用，不能轉化到生活上，導致此一原因是聯考的升學主義所致；而新課程則著重在「帶得走的知識，並非背不動的書包」，所以，學生從學校、老師學得的知識，都屬於生活化、可以轉用的知識。」上述內容是九年一貫課程特色的第一點，也是最重要的一點。從文中我們可以強烈的感受到，這次課程改革，很大的一項因素是為「破除升學主義」。而「破除升學主義」也是教改最重要的主軸。十年教改後的今天，升學主義真的已經破除了嗎？我想沒有人敢回答「YES」。但從上述的訪談中，我們得知一個真相「升學率等於民眾眼中辦校績效」。

筆者訪談的學校位於農業縣，該學區鄰近的縣市，僅 5 所公立高中，而私立高中卻有 9 所，因此高中之前的升學競爭甚至比大都會區都還來的嚴重，加上本縣的從業人口以農為主，期待子女藉由讀書來做為晉升之階更為殷切。對家長而言，什麼教育政策，他都可以不在乎，但是只要能使子女將來有機會考上好的學校，他就認為你辦學辦的好。

訪員：怎樣才是班帶得很好？

C 師：他們是以學業為主～升學啦！至於班級經營，有時候家長他並不瞭解，他看不到。班級經營只有在學校才感覺出來，一般的家長，除非他是委員，或是一些和學校有聯繫有互動的家長，他才會關心一點。他不會去瞭解，以前都比較重視學業成績嘛！像平均分數怎麼樣，學校要看，學校要看就會有競爭這樣，每一班每一科

考試，都要交出來都要列出來，雖然沒有宣布，但是他都有登記起來，登記起來，校長就會看啊！無形中給老師的壓力啊！（訪談 T03）

許多教改人員，對聯考制度或是升學主義，經常是從他的負面影響來做評論，其論述也是相當中肯，認為教學應該回歸教育本質，升學主義影響了整個教育價值，也就是說教學的唯一目的在於「教育一對個人價值的提升」。但對一般民眾而言，他願意從他有限的力量中花這麼大的心力、這麼多的資源，在子女的學習上，他的目的絕不僅僅只是為了提升個人的能力，整個學校的學習過程，對一般的民眾而言，那就是一種投資，而教育就是這項投資的「工具」，整個教育過程，就是如何讓孩子就讀好的學校的過程。

C 師：所以家長是看你的升學率，不管教改是怎麼改啦！改來改去、改來改去，家長就是看這個學校的升學率啦！

訪員：像你這樣教五、六年級，和你教三、四年級所受到的壓力有沒有不一樣？

C 師：那個差很多～差太多了。五、六年級的老師，你教五、六年級就要有自知之明就對了，將來家長看的就是你出去考試的成績，現在還比較不嚴重，現在家長漸漸比較能夠接受，現在的這種教改，他現在看歸看、說歸說，他不會看的那麼嚴重，過去他就是看你這樣，你在學校說是多麼會教，或者是你很認真在教，那都是你學校的代誌，即使校長說：這個老師有多好多好，不管校長說的是什麼，他就是看你這班考的好不好而已。（訪談 T03）

雖說教育是百年樹人的事業，然而從教師的教學現場來看，教師並不可能告訴家長或學校主管，我的某某教學理念是對的，「以後就可以知道」。相對的，老師的教學進度是固定的，每隔一學月必須教完多少課多少單元，並立即透過月考，檢核學生的學習狀況。老師在每次月考後，其實就是對老師的一次考核。老師必須在每個學月考試完，「立即反映出你的教學成果」，沒有一個老師能背負在常態分配下你的班級成績落後別班很多的壓力。到了高年級更是嚴重，許多學生在六年級下學期第一次考國中、私中資優班。考國中或私中資優班如果沒有考好，這個老師就馬上面臨家長一種無形的風評壓力。

訪員：那像這邊的家長在挑老師，有很大的成分，他們認為比較好的老師，是和什麼有正相關？

D 師：高年級嗎？升學吧！就看你之前帶的那一屆，幾個考上 A 私中、幾個考上 B 私中，他們會比較這個。

訪員：你是否聽過別人說，還是老師說，或是無形中感受到的。

D 師：其實都有耶！家長也會說啊！家長也會說哪一班考上幾個協同的。（訪談 T04）

A 師：耶！對啦！當然也許會啦！因為像這邊（家長）之前有沒有都會說，考上 A 私中考上 B 私中有幾個，家長會私底下去比較，當然也是會受到一些影響。

訪員：有些話會傳回來這樣子。

A 師：對！對！對！這樣子！（訪談 T01）

老師的壓力，來自於一個學月一個學月的檢核，或是高年級考資優班的壓力。這些壓力都是「立即性」回饋到老師身上的，因為別班考的好，你們班考不好，在常態分配下，家長只能做的聯想就是「老師不會教」。沒有一個老師能背負這麼大的罪名，因為老師在這個教育界還要待下去，就要面臨這樣的「升學的壓力」。面對升學的壓力，老師又能做什麼呢？

大家說好，於是英文老師清了清喉嚨，開始說故事。

「我記得我大學剛畢業那一年分發到桃園縣的國中去教英文。剛開始教書的時候很有理想，我記得當時為了提高同學們的興趣，還親自去找教具，扮演大鳥、長頸鹿，也像電視一樣帶領學生唱遊。老師這種愛的教育實施了一、二個月，沒有平常考，也不逼同學讀書，第一次段考英文成績我想你們一定也知道。」

大家心知肚明地笑了笑，老師繼續說。

「老師雖然自覺得很用心上課，可是段考成績公布之後，麻煩統統都來了。先是有學生家長跑去告校長，說我上課不上課，只會帶有學生玩。聽到學生家長這樣說我已經覺得很委屈了，結果接著好幾個班級的班導師找我懇談，警告我教學不顧現實，害得全班平均分數往下拉。一開始教書就得到這種反應，老師自己當然覺得很挫折，可是迫於現實，又不行不威脅學生，說是如果不讀書就要體罰。那時候有一班學生不相信老師會真打，仍然我行我素，結果把我逼急了，第一次體罰就是打他們那班。到現在我還很清楚地記得那班學生挨打時臉上的表情。打完學生以後，老師回家號淘大哭了一場。」英文老師無奈地笑了笑，「會大哭一場，連我自己都覺得很奇怪。可是後來學生的成績真的就進步了。這實在很無奈。現實和書上的理想都不一樣。同學們自己想一想，你們的時間就是那麼多，我不逼你們，其他主科像是數學、理化老師一樣逼你們，誰逼得凶，你們就讀誰的科目。結果當好老師就得逼學生。所以只好愈變愈凶，你們說是不是？」（侯文詠，2003：P142-144）

E 師：今天考試就 K 啦！我今天考試就 K 啦啊！因為我有下通牒，說最後一大題如果那個錯的，我就準備 K 他！（訪談 T05）

雖說教育部推動多元入學方案，希望透過各種管道，增加入學方式。然而國內升學或是各種大大小小的考試，仍以紙筆測驗為主。在國中小時期，是學生各種背景知識建立的時候，許多觀念或是想法，對小孩子來說都是「無中生有」。在讓學生無中生有的學習過程中，「反覆練習不斷背誦」是目前面對考試最有效的方法，這也是補習班最常用的方法。前面曾經提到，要讓一個活潑好動的孩子，完成一套嚴格標準的教育目標時，「強制與打罵就不可缺少」（鄒川雄：2000）。老師有迫切的壓力，必須讓學生考試考好，然而學生對考試一定要考好，是否有相同強烈的誘因呢？對一個心智未成熟的小孩，在「玩」與「讀書」兩者當中，有多少能主動選擇讀書？整個大環境允不允許大多數的孩子，去逃避這樣的升學競爭？面對這樣的升學競爭老師又能做什麼呢？

「妳高估我了！」詹老師冷笑著，「這個扭曲的環境不是我造成的，我也改變不了這個扭曲的環境。空喊理想的老師、家長很多，無奈的教育人員更多，我只是務實地教導小孩怎麼在這個扭曲的環境下求生存而已。我敢說，就算換了再多的教育部長、甚至總統，十年內也不可能有人能夠改變這樣的環境。到時候，妳的孩子大學都畢業了，妳還在抱怨教育環境扭曲？」（侯文詠，2003：119）

這雖然是小說的情節，但是對老師來說，這不正是老師無奈心情的寫照嗎？國內的教育環境是有一致性的，並非一個老師，或是一群基層的國中小教師就能改變，老師能做的，不就是在這樣的環境中，幫助學生順利的完成學業嗎？今天社會如果沒有升學競爭了，老師還可能像現在一樣，為學生的考試反覆測驗不停的練習嗎？假設如小說作者所預言：十年內也不可能有人能夠改變這樣的環境。那麼老師只能在這樣的環境中順勢而為--「考試」。怎麼讓孩子收起玩心，專注於課業上，就如E師所言：「就K吧！」那麼K完對學生有考試有幫助嗎？

訪員：那你覺得像安親班這樣的做法，學生的成績有沒有辦法提升？

D師：我覺得有耶！我覺得去那種打得比較凶的補習班，成績通常會比較好一點。

訪員：那你覺得他成績會好的原因是因為什麼？

D師：因為他怕被打。所以上課也比較認真啊！而且作業也都有寫，主要就是怕被打。（訪談 T04）

E師：那些不會的，你打它也沒有用。不會的我會講解，比例太嚴重我就打了！我照打不誤。就開始一直做，每節就是這樣，我說真的很有用，現在如果老師說要打，一堆人就滿分，計算題就會算對！不打的時分，29個剩不到3個滿分，打下去就變聰明這樣。實驗

的結果就是這樣。打下去就都會了！不打都不會。你就要這樣，不然沒辦法。(訪談 T05)

第二節 體罰的延續--不合法體罰的合理化

花蓮縣黃姓國小五年級學童未按時交作業，被林姓女導師持鉛棍連續追打，家長不甘心孩子被打得遍體鱗傷，昨天帶孩子到醫院驗傷，並控告林老師傷害。這是本月十二日教育基本法「禁止體罰條款」修正通過後，老師因體罰學生而挨告的首例(張柏東，2006：聯合報)。

零體罰才在2006年12月12日剛剛入法，然而12月16日，隨即爆發花蓮國小老師體罰學生成傷的案例。雖說老師因體罰而被家長提起告訴，之前已發生許多案例。然而本案因發生在零體罰入法之後，因此格外引人注意。最後法院之判決及學校之懲處，更具有指標性的意義。本章即以此案例作為起點，論述老師體罰學生的流程與方式。

一、教師的理念：愛與拋不下的責任

許多人總認為「體罰是老師的不理性行爲」。事實上，許多會體罰的老師，其實會選擇體罰作為管教的手段，其背後是有一股支撐他的力量。而絕大多數老師在施用體罰的時候，並不是真的失去理智。一定有某些「理念」影響教師的體罰行動。以上述花蓮的案例來說：

林姓女導師昨天在校長、家長會長等陪同下，帶著水果探視黃姓學童，向黃姓學童父母道歉，解釋說她實在因「愛之深、責之切」，一時氣憤失去理智猛打黃童，事後很後悔如此魯莽(張柏東，2006：聯合報)。

「愛之深，責之切」一直是華人長輩對晚輩殷殷期盼，高期許下的產物，這樣的心態，在過去一直被視為理所當然，甚至「教不嚴，還是師之惰」，加上華人傳統尊卑之分的觀念。及日治時代遺留下的「強力指導²¹」教育模式(傅伯寧，2007：40)，使得老師具有較權威的性格，過去老師對學生所下指導的是「命令」，當學生無法達成命令時，則老師以高姿態苛責或是打罵學生，期待學生能完成目標。而這樣深切的責罰，並非起於非理性的行爲，而是來自於對

²¹ 一八九五年，日本依馬關條約接收台灣，---雖然日本法律禁止體罰，但是，要教化台灣民眾，非得實施體罰不可，於是「體罰」成了「必要之惡」。具許多本地老人口述歷史，當時日本教師體罰台灣兒童，常婉轉的把「體罰」稱為「強力指導」。

學生深切的關心與期望，當學生脫離團體常態或是一般認知的期待時，老師基於「教育愛」，對學生深切的責罰，以使學生產生警惕，進而回歸常態。這樣的教育愛又來自於對學生的期許，期許越高，當學生無法完成目標時，所給的責罰就更加深切，甚至以棍棒責罰學生。而教師對學生的高期許或是高要求，其實是一種對教育的熱誠。

國中老師：您的意思是?? 放給他爛??

我沒辦法接受您的看法，因為我還沒有失去教育熱誠。我沒辦法做到學生表現愈來愈差，而我還能一付事不關己的樣子。(人本教育文教基金會，2004b)

身為一個學校老師，對教育工作的熱誠，是基本的要求。而學生的任何表現，對老師來說都是一種責任。只要老師心中還擔著這樣的責任，對學生的不當行為或是異常表現，老師總是期許自己可以改變這個學生，這樣的期許既符合華人對學生亦師亦父的倫理關係，也符合教師班級經營的實際現況，因為對老師來說，一個學生的行為無法改善，背後代表的是其他學生可能受到他的影響，而出現類似的異常行為。

班上還有另一個小胖子這兩三個禮拜作業嚴重拖欠交，是好的不學學壞的，學這傢伙塗改聯絡簿，回去騙家長沒作業，或老師本來有出、但後來取消了(人本教育基金會，2007a)。

這是一位小學四年級老師的教學實際經歷，班上有一個學生作業不交，還會編各種理由騙家長騙老師，而班上另一個同學很快就學會了他的花樣。對一個老師來說，壞習慣是會蔓延的，在這樣的學校團體生活中，是不容許學生有脫序行為的。只是學生在校的脫序行為是不是老師該背起最大的管教責任？從前述國外的實施零體罰國家的經驗來看，顯然不是老師而是家長。但是總是有老師會將這樣的責任攬在身上，這樣的熱誠(或者是傻勁)，使得老師常常逾越了老師的管教權限，而體罰學生。而這股熱誠源自於一種理念，一種基於「愛」，而期待學生能改過向上的理念。

「理念」是一個人行為最初的動力，在這樣的動力之下，會驅策一個人去做一件事。而驅策大多數老師以體罰作為教學手段的最初動力，主要還是「愛」的理念或是信念。這裡的理念或是信念，並沒有所謂對錯的問題，也就是說，它不包含任何價值判斷，僅僅只是一項驅使某人去做某事的動機。如文章開頭提到的林老師，他的處罰的確過當，因而事後感到相當的後悔，然而從一個老師的立場來看，他與學生之間絕對沒有恩怨糾葛，更談不上挾怨報復，那麼是什麼原因，讓老師做出這樣的處罰？甚至在零體罰立法後，老師的體罰行為，

將是違反教育基本法，甚至如上述的林老師，最後被判刑拘役 50 天得易科罰金，而且可能面臨解職的窘境。筆者同事曾戲稱，要體罰學生先把 50 萬準備好，因此老師體罰學生，事實上是冒著風險的，驅策林老師去冒這樣風險的是一種的「愛」，姑且不論這樣的行為對不對，老師體罰學生的起因，很少是因為教師本人情緒的發洩。斐斯塔洛齊非常務實的指出體罰的實際問題，…父母對子女有愛，即令父母體罰孩子，孩子也不會怨恨雙親。親情之愛是一種本能的骨肉之愛，教師與學生無親無戚，唯一根據的就是發揮「價值之愛」。有了愛，則責罵甚至有時施以皮鞭，學童會更難過：愛之深，所以責之切。要求一位老師像聖人一般的都能克制自己，不發脾氣，裴氏也發現這是強人所難。但只要教師在學童心目中，老早已經建立良好的形象，則學童在面臨教師厲聲斥責甚至出手打人時，會更為內疚。因為自己的行為竟然引起平常持愛的教師生氣，且是生那麼大的氣，可見自己的錯誤相當嚴重（林玉体，1996：409）。

訪員：對學生的常規部分，您是否多少會打學生？譬如說有些學生非常調皮？

C 師：以前會喔！但是我感到五年級還好，六年級我發現有一個問題，你對學生的話，你要打他或處罰他，你要出於真正在關心他，…如果你是真的關心他，這時候你再處罰他，學生對老師就算沒有感謝，他也不會恨你（訪談 T03）。

老師體罰學生的起因可能會有很多種，但是理念上卻只有一種「愛學生」。每一個會體罰學生的老師幾乎都會表示「是爲了學生好」或者「愛之深責之切」。人與人之間的感覺是非常奇妙的，有時僅僅是輕蔑一個的眼神，也會讓人覺得不舒服；但也有像宋朝宰相寇準一樣，被母親的秤錘打過後，才幡然醒悟改掉惡習「折節從學」（閻愛民，1998：137）。基於這樣的理念，老師認爲學生早晚會體諒老師體罰他的苦心。在校園裡常常可以聽到老師談論他過去的教學經驗：

A 師：像這樣打學生，學生不會恨他嗎？

H 師：不會啦！愛他好啦！

訪員：反而是當初被打得很凶的反而會記得老師。

H 師：對～（訪談 T05）

筆者曾和許多資深教師共事過，常聽到類似 H 老師這樣的說法。當初最皮、被老師打得最凶的學生，在畢業後最常回來和老師敘舊的反而是這一批調皮搗蛋鬼。因此從一個老師的角度來看：管教的重點不在「打不打學生」，而在這樣的處罰對學生「有沒有效」「有沒有幫助」。對許多老師來說，「體罰學生」與「愛學生」是不衝突的。儘管許多人權團體並不認同這樣的理念，但是當老師各種方法幾乎已經用盡時，卻仍然無法使學生的行為改善時，古老的傳統教

育方式「體罰」，成爲老師考慮的選項之一，儘管每個老師都知道體罰是不合法的，但基於愛學生考量，許多老師仍然冒著風險去體罰學生。

老師在體罰學生的過程，雖然某些教育情境中的體罰行爲也許不是爲了教育目標，只是敵意的發洩（王震武；林文瑛，1994：87）。但在目前人權高漲的教育環境中，這樣的情況已經越來越少了。更多的是，許多老師總是在課堂上用盡所有方法，只是希望他的學生能有一點點的改變。在零體罰的影響下，現在許多老師對學生的管教過程，並不是一開頭就是體罰學生，更多的老師是從「好言相勸」開始：

剛開始好言相勸：「壞習慣就像垃圾一樣要丟掉…」他沒交。我用一般教師改作業慣用的雄獅紅墨水筆在聯絡簿上留言，被他弄糊成一片紅…。第三個禮拜，動用到我過去認爲程度最高的處罰：每節下課留下來蹲馬步…。不料依舊是不交。我每天在聯絡簿作業缺交欄寫「罰抄第六課」，他母親簽名應該有看到，但不知為何不盯…？沒帶、放家裡是吧？沒關係～下去打電話叫家長送。他下去打了兩次電話，他都說「打不通、沒人接」…（人本教育基金會，2007a）

「好言相勸」這樣的管教方式，對每一老師來說並不陌生，然而這樣的管教方式，對某些學生而言是無效的。寫聯絡簿告知家長學生在校的異常行爲並督促學生改善，對於一些弱勢家庭而言，他可能是無暇或是無力管教。面對一個會說謊、好逸惡勞的學生而言，好言相勸很顯然是不夠的。許多教師初執教鞭時，滿懷教育理想，教育學程修讀過程中總是不斷的強調，要與學生溝通。每一位老師當然希望用「最好的管教方式」來帶領學生，根據教育部修訂之《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中指出²²，最好的管教方式是「正向管教」。筆者分析正向管教後，將內容大致區分爲（一）同理心（二）說明引導討論（三）正增強（四）以詢問句啓發教學。就名詞「正向管教」來看好像是新的名詞，但細究內容可發現，上述內容與一二十年前，各師範院校必修之輔導與諮商大同小異。也就是說，這樣的管教方式，大部分的老師，都瞭解這個理論，但在老師的教學生涯中，這些「最好的管教方式」可能無法滿足老師管教學生的需要，對老師來說，面對隨時可能出現的學生問題，如何讓學生快速的「變好」，他們需要的是立即「有效的管教方法」。在老師嘗試各種方法來改變學生，這些方法不是理論，他是由老師不斷的被執行在一群學生身上，再由學生反應而表現在個人的外在行爲，教師則不斷的從學生的反應中，修改自己的教學模式。這樣的教學模式，如紀登斯所言：

它是一種「反身性」，它必須面對多數社會活動以及人與自然的現實

²² 詳見附錄 2

關係，依據新的知識資訊而對之做出的階段性修正的那種敏感性（紀登斯，2007：49）。

前述學生不斷的逾越規範，老師則不斷的好言相勸，用各種方法糾正學生的行為，最後還是無效。而這位在討論區貼文的老師，希望透過在人本教學網站討論後，能得到一個合法又有效的解決方法，來改變這個學生幫助這個學生，但最後似乎還是沒有人有辦法幫這個老師。而只要這個老師對這個學生還有「愛」，他就不可能放棄這個學生，他能做的就是不斷的反身不斷的修正對這個學生的管教方式，對學生也越管越嚴，而「有請老祖宗」就成了這個老師最後的選擇，選擇將傳統體罰的管教方式，再度施予學生。

我再問：「你以前在舊學校，不交作業會怎樣？」「被打」「打了以後呢？」「會交」。我慨然。原來這個孩子，唯一聽的懂得語言就是棍子。這是我任教五年來，第二次拾起愛的小手親吻學生的手心（第一次是五年前。當年小六的學生今年都高三了）。三下愛的"kiss"後，拖欠三週的課文，他當天下課一口氣就抄完（人本教育基金會，2007a）。

每個學生有每個學生不同的特質，每個人也有不同的罩門。有些孩子輕輕的指正他的錯誤，他就會難過的掉下眼淚。有的學生就怕老師告訴家長，在校的不當行為。有些學生就怕不能下課出去玩…，偏偏有些學生什麼都不怕，老師怎麼說他就是不在乎，「就是怕打」。文中老師還是使用了最後一招--「愛的KISS」在短短幾秒愛的KISS後，解決了拖欠21天未完成的作業。對一個老師來說，怎麼樣才是愛這個學生？是謹守溫和的正向管教繼續對學生輔導期待未來他能自己體悟，還是作一個嚴格的老師，讓學生在最短的時間，跳脫原來的異常行為回到正軌。

零體罰立法後，面對這樣的學生，讓老師非常的為難。老師明明知道趁小孩子還小的時候，老師還管的動這個學生，至少還能使這個學生在班上的生活常規維持和諧狀態。只要對這樣的學生嚴格一點，並且讓他知道違反規定的後果，最後他一定要自己去承擔，讓他的投機懶散得不到報酬率。他才會真的想要改變自己的行為。雖然對學生嚴格管教不等於一定要體罰學生，但如洛克(Locke, J.，2003：98)所言「鞭笞是最後一招」，在實際管教的過程中，老師的最後一招也就是管教的底線，不需要是最好的理論，而是必須是「有效的」達成管教的目的。

如果是低年級的話，像低年級這樣，如果你像朋友這樣，他會覺得你是在跟他玩，他已經很不專心了，你如果上課還這樣，沒有很權威很強制性的話，就很難控制秩序，因為他已經很浮躁了，很難控制秩序，

我覺得低年級要比較權威，因為他什麼都還沒有建立，他像一張白紙，他是非還不太會分辨的時候，你要很明確的讓他知道什麼是對的什麼是錯的，那就要用比較權威式的。(訪談 T03)

總而言之，「什麼是愛學生？」，對一個老師來說，基本上先要讓學生知道如何分辨對錯，以建立一套正確的價值觀。而其次是如何讓學生讓他去做他該做的事，但最難的還是學生異常行為的改變。而要讓普遍活潑好動心情浮躁的學生，主動的去負起責任，去做他該做的事，這是相當不容易的。小孩的心易放難收，教師的權威，是班級活動可以順利進行，起了規範性的作用。「嚴格管教」則是教師權威的外在表現，老師必須確保他的教學是「有效的」，要教學有效兩個基本要件一個是學生要聽見老師所說的話，一個是要學生聽進老師的話，要做到這一點，有賴班級秩序的維持，而老師就是班級秩序最後的仲裁者。一個仲裁者是具有權威性的，一種足以使學生信服的權威。而學生異常行為的改變更是複雜，有些好言相勸即可達到效果；但是對屢勸不聽的學生，教師基於愛學生及對學生的責任感，體罰學生常常成爲一種必要之惡。而在零體罰入法後，體罰已經確定是違法行爲了，老師你爲什麼還體罰學生，爲什麼不是「師傅領進門修行在個人」，體罰的老師，心中對學生難道真的沒有「愛」嗎？

二、體罰延續的社會條件—家長贊同，社會默許

前面提到老師會體罰學生，常常是因爲愛學生，希望學生能表現的更好。尤其是對屢勸不聽的學生，光靠說服教育是無法改善他的行為的。體罰常常成爲管教的最後一招。然而體罰畢竟是違法的，以人本基金會 2007 年 6 月所做有關體罰的調查報告，至少還有四成的老師會體罰學生。96 年國中小教師爲 152664 人²³，也就是說大約 6 萬人違法體罰，而 96 年到 97 年 2 月爲止向人本基金會提出的體罰申訴的案件爲 157 件，相較於 6 萬個違法體罰教師，老師因體罰而被申訴的案子，比例並不算很大。會出現這樣的結果，其實和國人傳統不打不成器，與愛之深責之切有相當大的關係。因此在一般家長的認知中，教師打學生大部分都是因爲愛學生爲學生好，才會打他。因此大部分的家長都希望老師能管的嚴一點，甚至主動表明允許老師用體罰的方式來管教學生。

D 師：那其實大部分的家長都會比較偏向中間或是偏嚴格一點。大概是中間或嚴格一點，那寫說要寫說比較自由的，反而是沒有。(訪談 T04)

D 師：他就是家長自己寫聯絡簿，他知道自己的小孩在學校的行為，他大概也知道啦！因爲有其他的小朋友會講，他妹妹也會講，所以他爸爸自己寫，他允許說老師可以打手心或是怎樣，就說你可以體罰，

²³教育部主要統計表：縣市別中小學教師數(88 ~ 96 學年度)

還簽名說：如果發生什麼事，他爸爸自己負責，他保證不會去告我這樣，類似這樣。他爸爸跟我講好幾次（訪談 T04）

雖然家長允許老師打學生，但這樣的允許是有目的性的，如前面提到，其實家長並不知道老師在學校如何教學生，或者說家長對老師管教學生的細節並不清楚，但是家長對學生的外在表現卻是看在眼裡。學生的日常行為有沒有改善？功課有沒有寫？考試考的好不好？當家長會將體罰的管教權主動交付給老師的同時，其實代表著家長對老師的一種期許，而這種期許並不是單純的要老師體罰學生或是打罵學生，背後代表的是一種對老師的信任與責任的交付。在過去的年代，家長很少干涉老師在校對學生的管教行為，並且對老師的管教行為，抱持著高度肯定的態度，因此許多成人回憶小時候在學校被打的情形，都不約而同的表示，回家後不敢告訴家長，因為告訴家長後，會被家長「再打一次」。之所以會有這樣的現象，主要是因為，家長對老師的一種信任²⁴，認為「老師不會亂打人」，小孩是因為不乖才會被打，因此「不乖」與「被打」形成一種正相關，家長贊同老師用體罰的管教方式，家長用「再打一次」，來表示對老師體罰行為的贊同，這種贊同已經是接近「無條件接受」。因此過去體罰是一種相當普遍，而且頻率相當高的一種管教方式，曾經有人打趣的說「過去教學的主要教具，就是一根教鞭」，因此過去是一個對體罰具有高度共識的年代，這種共識是「默認的」，這樣的管教模式並不行諸於文字或是任何契約，但社會上普遍都有這樣的共同想法。然而在零體罰立法之際，家長對老師體罰行為的贊同程度，已經不可能再像過去那樣的無條件接受。

D 師：其實家長都寫不要打重要部位就好。他們都會寫這樣，好像說體罰也沒有說都..，其實大概一半以上都覺得還 OK。他會覺得體罰這件事 OK。可是他覺得不要打到重要部位。不要太誇張了。他們覺得你小小的體罰他們，是可以接受的。（訪談 T04）

當零體罰入法後，最主要的是影響老師是否繼續體罰學生，然而就家長對體罰的認同程度而言，不論是人本文教基金會或是天下雜誌的調查，均可發現，家長對體罰的態度，還是如 D 師所言，「一半以上覺得還 OK」，也就是說大部分的家長還是認同體罰的。只是當資訊越來越普及，教師不再是知識的唯一來源。教師的管教方式，也就不再像過去那樣被無條件接受，「適度體罰」成為老師與家長間一種新的默認。雖然在零體罰進入教育基本法之後，就法律觀點而言，「體罰就是違法」，並無所謂的適度體罰。然而這是受到西方科學方法論的影響，企圖建立一種放諸四海皆準的普遍法則。法律正是這樣的一套法則，將人們的行為明確的劃分為「合法與非法」，也就是說零體罰入法，代表的是將體

²⁴誰是大家最信任的人？台灣人有五三%信任老師，宗教領袖四七%第二，商業領袖二六%第三。信任度最後一名是政客，倒數第二名是記者。（中國時報 2008/01/19 第 A4 版/焦點新聞）

罰很明確的劃到非法的這個分類。然而就如同高本漢（B.Karlgren）所言「凡是研究中國文化的，總要感覺的到，就是，中國的事情，常常和西方的普遍情形，極端相反的」（高本漢，1977：14）。學者鄒川雄認為「拿捏分寸」是中國人典型的思維方式（鄒川雄，1998：11）。雖然法律規定體罰違法，然而就華人陽陰默認體制而言，這是屬於陽的層面。在一般民眾所想的還是根據傳統「拿捏分寸」的思維模式，來看待體罰。因此大多數的民眾還是認為需要「適度的體罰」，這是從民眾過去的生活經驗中，拿捏分寸而來，既不是過去對體罰的無條件接受，也不是對零體罰的絕對認同。卻是在這二者當中企圖拿捏分寸。而家長雖然贊同老師體罰學生，然而如前一章所提到，家長對老師的期許和加諸於老師身上的責任，卻是相對的十分沈重。教師體罰背後，其實背負著家長深沈的期待，這是老師無限責任的開始

三、理性而審慎的選擇—教師之體罰行動

人們可以透過有意識地集體力量，改變整個論述的方式，以形成新的分類、新的制度。在沒有改變論述的基本模式前，單純而直接地改變整個社會是不可能的（翟本瑞，2002：165）。

零體罰雖然已經納入教育基本法，但從天下雜誌所做有關品格教育調查（何琦瑜，2007：88-89），卻顯示國人對體罰的接受態度，仍有高達八成三的人贊成體罰，因此雖然零體罰入法改變了體罰在法律制度中的位階，很顯然這樣的制度改變，並沒有改變體罰論述背後的基本模式。因此要改變整個教師之體罰行動，是相當困難的。

訪員：你們高年級都有在打嗎？

E 師：大家都有，現在 G 師也有打，像今天不曉得是考哪一科，第一節下課，就開始打了！第一節考完就開始打人了！打下去，就飛出去（愛的小手），其實 G 師的力氣，還不是很大。S 師也是會打啊，Z 師也是會打啊！大家都一樣啊！現在我們這一群五年級，我們這些五年級的老師都一致認為，這一屆的學生不打不行。真的行為異常的太多了！每天都被人告狀耶！什麼用橡皮擦打一下，那邊去碰人家一下。就是很多行為異常的（訪談 T05）。

當學者專家在為兒童人權請命的同時，老師面臨到的卻是學生的問題一屆比一屆多。現在的校園學生問題越來越多，已經是個不爭的事實，造成這個問題的原因很多，與校園學生人權不一定有直接關係，可能與整個社會大環境有

關。但是學生問題最後一定會顯現在老師的班級經營上。也就是說，學生的問題，最後還是由老師來概括承受。當老師在班級經營的過程中，遇到學生學習不認真或是行為異常時，老師必須在最短的時間內做出處置，這樣的處置必須是「立即而有效的」--「體罰」恰恰好可以達成這樣的目的。從輔導與人權的角度而言，立即而有效的體罰管教方式，可能會有較大的風險，導致身心受到傷害。但從教師的立場而言，為了能有效的進行教學活動，這樣的風險有時是老師必須要去面對的。

之前提到國內與國外教學過程的差異，國外比較傾向「管、教分離」，教師的主要工作是完成教學。學生行為常規的管理，有學校行政體系的支援，學生常規的建立，由家長負最大責任。反觀國內教育環境，學校行政支援人力嚴重不足，在國小每位老師不僅要負責教學，還要反過來支援行政工作。就目前的校園人力配置，學生的管教行為，根本不可能由學校行政來處置。至於常規的建立，雖然傳統中曾提及「子不教，父之過」，說明家長管教之責任；但對於老師而言「教不嚴，師之惰」，許多老師會將學生的不當行為，當做是自己的責任，而社會上也以同樣的標準，來要求老師。

（一）體罰的反身性

當管教學生成為帶班老師責任時，教師必須在「管」與「教」中快速的取得平衡，雖然說「管學生」變成國內中小學老師的責任，但在升學主義的壓縮下，老師必須將絕大部分的時間用來「教課程」，因此老師在管教學生時，必定用最少的時間，而顯現出最高的管教效果。如此才可能順利達成教學目標。

E 師：你老師哪有這種時間，像我們一天兩節空堂改簿子，下課時還要留孩子在那裡，有很多小朋友作業沒有寫的，你必須留他們在那裡。…一個班級快 30 幾個，你怎麼有那種時間，我們現在要教的東西很多，家長如果不督促，作業如果不寫，就說沒有帶回去，一次沒帶回去，你不打他，兩次不帶回去你不打他，三次沒帶回去…（訪談 T05）。

許多老師的體罰行為，雖然背後的因素，有許多是受到傳統的影響。但在執行體罰的過程中，卻不是那麼不加思索的接受傳統，而是用一種「反身」的方式，有選擇的運用傳統。老師在教學過程中，很少只用一種管教方式，或者是只用體罰的方式，來管教學生。老師之所以最後還是選擇用體罰學生的方式，並不是老師迷信體罰的效用，更多的是，老師面對學生各式各樣的異常行為，嘗試過各式各樣的管教方式後，最後還是「不得不體罰學生」。雖然不可諱言的

有些老師的體罰行爲，是由於個人的情緒失控，但這絕不是常態，更多的「體罰是用在班級經營」。爲了讓班上順利達成教學目標。換句話說，老師的體罰行爲是一種透過教學環境「反身」後，理性的選擇結果。

現代性是一種後傳統的秩序，但在這種秩序之下，作為秩序保證的傳統和習慣並沒有被理性之事的必然性所替代。懷疑，即是現代批判理性的普遍性特徵…。某種正確的主張，理論上總是有被修改的可能…自我，如同自我在其中存在的更為廣泛的制度場景一樣，必定是反思（身）性地產生出來。然而這個工作必須在令人困惑的多樣性的選擇和可能中才能得以完成。（安東尼·紀登斯，2007：27）

而教師的體罰行爲，是一種理性選擇的結果，這種結果受到教學環境與傳統文化脈絡的影響，如升學主義、嚴教觀、與社會上對一個好老師的期許。以及老師在教學現場的無力感。這樣的教學環境與影響老師教學方式的文化脈絡如果沒有產生根本的改變，許多老師在面對教學現場時，最後還是不得不選擇「用體罰的方式，快速有效的終結班上亂象」，以順利的達成教學目標。

（二）體罰前的心態與工具

零體罰入法後，教師的體罰行爲，很明顯的違反教育基本法，一些老師雖然最後還是選擇用體罰方式管教學生，但是體罰學生時，老師的心態卻是產生了很大的變化：

E 師：你自己要打，就要自己負責，人家起來宣導了啊！反正都是你要自行負責。現在在打心裡都寒寒的，以前都不會耶！以前不會啊！像 X 師他就打到出事情了，就是打到最後，他們班的學生家長就去告他。

D 師：為他好，打他的時候又會覺得一種心虛，怕怕的感覺。打了不知道會不會怎麼樣，回去不知道會怎樣。（訪談 T04）

對於許多行政人員而言，「零體罰」只是他們宣導的項目之一，但在目前的教學環境下，「體罰」對一些老師來說，它在班級經營上具有不可替代的作用。老師們雖然還是用體罰的方式來管教一些學生，但對他們來說，以前用體罰可能還有一些法令上的模糊空間，可以自我合法化。但在零體罰納入教育基本法後，這樣的模糊空間已經不存在了。老師可以說服自己，體罰學生是爲學生好，但是卻改變不了違法的事實，老師也知道，這是違法的行爲，體罰的時候，心中其實是寒寒的，那是一種不安、一種掙扎。有些身邊的同事因爲體罰不被家

長諒解而被告，或是媒體報導有關老師因體罰而被告，因此即使大多數的家長還是認同老師的體罰行爲，但老師體罰學生的頻率與以體罰做爲管教手段的老師明顯變少²⁵。

爲了降低老師體罰學生時的風險，減輕心中的那種不安，老師首先會透過各種管道，瞭解家長對老師處罰學生的界線：

D 師：三年級那時候有。其實那時候我有發問卷嘛！其實那時候我們有提到如果您的小孩太不乖的時候，家長是希望用什麼方式，那有家長就會寫啊！打手心啊！可以這樣子！（訪談 T04）

當老師新接到一個新班級時，許多老師總會用各種方法，瞭解學生或家長，當作日後管教學生的參考。受到少子化以及西方教育理論的影響，家長對小孩子的管教態度已經不再是那麼一致的支持老師體罰學生，加上零體罰政策的入法，老師體罰學生的行爲，幾乎是賭上自己的工作權。因此體罰學生時，老師必須冒著相當大的風險，這也是爲什麼老師會在體罰學生時，心裡感到寒寒的，怕到時候被家長告，因此老師會透過瞭解家長對老師管教的認同程度，做爲是否體罰該學生拿捏的依據。如果家長贊同體罰，則體罰該生風險將會降低很多。相反如果家長表態不願意其子女受到任何體罰時，老師在處罰該生時，就必須特別留意，避免日後因體罰而被家長告上學校、有關教育單位，甚至是法院。

雖然很多老師已經在事前先瞭解家長對老師處罰學生的界線，雖然許多家長會支持老師體罰學生，但支持的體罰是比較傾向「適度的體罰」：

D 師：其實家長都寫不要打重要部位就好。他們都會寫這樣，好像說體罰也沒有說都，其實大概一半以上都覺得還 OK。他會覺得體罰這件事 OK。可是他覺得不要打到重要部位。不要太誇張了。他們覺得你小小的體罰他們，是可以接受的（訪談 T03）。

對大部分的家長而言，對老師體罰學生的行爲，要求的並不是「合不合法」，而是「適不適當」，只要老師不是無緣無故的體罰學生，體罰學生不要打重要部位，許多家長是可以接受老師對學生適度體罰的。對老師而言，體罰的適不適當是很難量化的，力道多大多小？打幾下？在體罰是違反教育基本法，這樣的前提之下，它是沒有討論空間的。但老師體罰學生時，心中其實都有一把尺---「不要讓學生身體受傷」。這是老師體罰學生的界線，也是家長最能認同的合理範圍，更重要的是，過去老師被告上法院，很少是以體罰的名義出現，絕大多數

²⁵人本基金會前年公布中小學生的體罰率達六成四，今年再調查時，體罰率已降到五成二，如果罰站不視爲體罰，則體罰率更降到四成（2007-06-04/聯合報/A8 版/生活）。

是以傷害罪被起訴。之所以會有這樣的後果，主要是因為老師沒有拿捏好體罰的分寸，造成學生受傷，並且留下傷痕，成為起訴的證據。

因此老師在處罰學生時，會特別注意，避免在學生身上留下任何傷痕。但是老師體罰學生時，不可能將力道拿捏得如此準確，打的太小力，對學生沒有警惕作用，打的太大力，又很可能會受傷，因此工具的選擇變的很重要：

E 師：他們有些用熱融膠，一般打小孩，男生會比較大力，女生比較小力。力道要抓好（訪談 T05）。

因為男老師和女老師處罰學生的力道不同，尤其是男老師力道較大，一不小心就會在學生身上留下「黑青」，據說用「熱融膠」處罰比較不會在身上留下「黑青」。後來又出現所謂「愛的小手」，那是一種裡面像熱融膠的塑膠材質，外面包覆一層線布，最後在前面加上一個人手形狀的皮革，處罰的時候用皮革的部分打學生的手心，因為面積增大壓力減少，比較不會在手上留下傷痕，加上因為面積增大，處罰時雖然沒有那麼痛，但是聲音卻很大，可以得到喝阻的效果。

（三）體罰中的注意事項與體罰後的事後補救

C 師：我不是故意要打到黑青，有時候只是想要給他警惕，沒想到要打的時候，他會手縮回來，你就會打到骨頭或是其他地方。就會產生小小的黑青。（訪談 T03）

在老師體罰學生的時候，雖然老師會盡量控制自己避免造成學生的身體傷害，但是在體罰的過程中，難免會有一些意外狀況出現。譬如說，本來要處罰的部位是肉比較多地方--手心，但在處罰的過程中，可能因為學生的手臨時縮回去，或是改變方向，結果打到手指骨頭或是手腕的地方，尤其是手腕的地方，只要輕輕一打，就很容易會留下傷痕。這種狀況在體罰的過程中，是相當普遍的狀況。

因此為了避免在體罰學生手心的時候，因為打錯位置，造成手上留下傷痕，有老師提出他的作法：

E 師：你打個手心，那如果你怕打到這個（手腕），你可以抓他的手指，打這裡就不會怎樣。你要拉一下他的手，不讓他縮回去。（訪談 T05）

在老師體罰學生的過程中，如前所述，老師最怕就是在學生身上留下傷害，雖

說大部分的家長，都同意體罰。但是如果小孩受到過度體罰，每一個家長心中還是會感到十分不捨，甚至對老師提出告訴。因此，儘量讓體罰單純的在學校中完成，不要讓學生受傷回家，這是老師在體罰的時候，會特別注意的事項。其次在體罰學生的時間點，也有一些需要注意的地方：

E 師：我現在處罰孩子都在早上第一節，絕對不要最後（節課），最後回去被家長～最後打完紅紅的在那裡，或是黑青。那回去可能就會有問題。阿媽就會～（訪談 T05）

一般來說，輕微的體罰，家長都能接受，最容易引爆體罰爭議的時間點，大部分都是在放學回家後，家長看到小孩身上紅紅的傷痕，即使家長贊同老師體罰學生，但這當看到小孩身上紅紅的傷痕時，也會不自覺的感到「我不反對老師打學生，但也不要打成這個樣子」。把學生打成這個樣子，這是體罰最容易引爆的衝突點。因此爲了避免會留下傷痕，老師會選擇在早上處罰學生，而不是在下午，最忌諱的是在最後一節體罰學生，因爲體罰完，常常一不留意就在學生身上留下傷痕，教師又來不及注意，學生就已經放學回家。因此老師會選擇在早上處罰，如果發現學生身上有傷痕，還可以做些補救的措施。

前面提到，老師會傾向利用早上時間來體罰學生，因爲這時候，還有時間可觀察學生體罰後身體的變化：

C 師：會啊！有時候打完手心後，我會叫他回來，我再看一下有沒有黑青，然後趕快抹藥，下次要怎麼樣…抹藥的時候我就開始後悔…（訪談 T03）

E 師：小朋友有狀況，打了以後，都會跟我講啊！講了之後，你就跟他抹藥一下，儘量不要有傷痕。（訪談 T03）

雖然老師會儘量不讓學生因爲體罰而受傷，但是有些時候可能因爲老師用力過大，或者學生受力點不對，甚至有些學生體質比較特別…等等許多狀況，都可能造成體罰過後，在學生身上留下傷痕。雖然大部分的老師體罰學生，出發點都是爲了學生好，不得已而用體罰的方式，來管教學生。但是零體罰入法後，老師心裡真的很怕，怕一不小心，就成爲社會版上，窮兇惡極暴力毆打學生的壞老師。因此許多老師，在體罰過後，會有天人交戰的時刻，尤其在看到學生受傷的時刻，會開始後悔體罰學生。使學生受傷，絕對不是老師的本意，而當學生受傷或是紅腫的時候，最著急的還是老師，擔心自己的體罰行爲，如果家長不諒解，將會造成很大的問題。因此老師在發現學生體罰過後有留下任何紅腫時，會趕快幫學生塗藥，讓學生的身體傷害降到最低，避免留下傷痕，造成親師之間的衝突。

有時候即使老師做了緊急處理，但是學生手上的紅腫，還是可能無法消退，對體罰的老師而言，這是他最不願意看到的情形，因為此時，老師體罰的風險已經升到最高，如果處理的好，或許可以平安無事，處理如果不慎，輕者家長到校抗議，重者登上社會版面。該如何處理對老師來說，成為非常重要的事。

E 師：第一個你要處罰學生，有這一方面的學生，你一定要跟他家裡聯絡，要跟學生家長的互動還不錯。對你有信任，你才打。(訪談 T05)

在體罰的時候，老師必須評估「家長可能的反應」。家長的反應，會影響到老師體罰行為，如果班上有「屢勸不聽」的學生，老師必須和家長好好聯絡，談一談小孩子的問題，讓家長先感受到老師對他小孩子的關心，以及希望小孩能更好表現的期許，讓家長瞭解，老師是「為學生好」。在與家長互動的過程中，老師必須取得家長的信任。因為當體罰已經成傷的時候，最重要是能得到家長的諒解，而家長是否諒解，來自於對老師的信任，因此老師體罰學生的時候，必須先和家長互動，讓家長知道，你是因為管教學生，而體罰學生，不是「亂打」學生。有了對老師的信任，體罰學生才不會出事。

E 師：像我曾經打過，打到學生烏青，就是打手心，打下去，不小心就烏青，所以在處罰學生之前就先跟小朋友講，如果有有狀況的時候趕快跟老師講，再趕快和他爸爸講電話，對不起啊！你的孩子因為怎樣，所以我打了他一下，手有點怎樣，可能烏青，一般家長一定都說：「不要緊！不要緊！只要你是打手心，都不要緊！」那無所謂，沒有什麼傷害，還好啦！這都 OK 啦！（訪談 T05）

有了家長的信任，還是不夠的，在體罰學生成傷的時候，家長看到小孩子身上的「烏青」，這時候身為家長可能會在「心疼小孩」與「管教小孩」間掙扎。雖然知道可能是因為小孩子不乖，老師基於管教學生，才體罰自己的小孩，但是看到小孩身上的「烏青」，只要是為人父母的，總是會感到心疼與不捨。畢竟老師體罰學生，在法律不許可的情況下，老師體罰的行為，不論動機如何高尚，但就是違法。因此在體罰學生的時候要先跟班上學生講，如果被打的學生手有出現紅腫的情形，一定要先跟老師說。一方面老師可以做緊急處置，幫學生擦擦藥，避免傷勢擴大。另一方面，如果發現烏青不退，也可以趕快和家長聯絡。

和家長聯絡代表兩種意義：(一) 對家長的尊重 (二) 第一時間取得家長的諒解。老師與家長的互動，大部分都是建立在「尊重」上面，當家長對老師的管教方式可能產生質疑時，充分與家長溝通，並表示對家長的尊重，是非常重要的。老師在第一時間，就打電話給家長，讓家長感受到老師對他的尊重，

雙方在體罰事後的溝通過程中，比較容易達成共識，大部分的家長，在受到老師充分尊重的情況下，大部分都能諒解老師，出於關心的體罰。因此當體罰學生，已經造成「烏青」的情況時，與家長的溝通、對家長的尊重，這與家長是否諒解老師的體罰行為，有相當大的影響。

（四）學生對體罰的質疑

在資訊如此發達，加上媒體對體罰事件的大量報導，老師除了與家長溝通外，還要面對的學生對老師體罰行為的質疑：

E 師：有啊！我們的孩子，就說：老師！現在不能體罰學生。我就說，沒關係！你請你媽媽來，你媽媽說：你不能打我！我絕對不會打你！
（訪談 T05）

「體罰」對老師來說，真的越來越難以採用，老師除了要獲得家長的諒解以外，還需面對學生對老師質疑：「老師！你能拿我怎麼樣？」現在的學生，已經不像過去那麼聽話，「老師說」漸漸成爲過去。學生透過媒體及新聞，漸漸瞭解老師是不可以體罰學生的。但對許多老師來說，體罰又是必要的管教工具。面對學生對老師違法體罰的質疑，對老師來說是一個難以回答的問題。因爲違「法」已經在先，教師只好動之以人「情」，試圖使自己的體罰行為做出一個合「理」的解釋。這時候「家長的贊同」，就會被老師拿出來，做爲老師體罰「合理」性的憑據。

C 師：那種比較皮的，像那種幼稚園就很有名的，他（家長）也知道小孩子上課情形的那一種，他就會提醒老師，提醒我說：「老師，如果他要是愛說話，或是不乖，就可以打他，沒有關係。」（訪談 T03）

其實很多會被老師體罰的學生，他的違規行為並是從過去開始發生，家長也知道學生的狀況，因此許多家長也知道什麼樣的管教方式，對自己的小孩是「有效」的。「體罰」常常是家長主動對老師提出的建議，老師在面對學生提出質疑的同時，家長成爲老師唯一的靠山，「家長同意你被老師體罰」，雖然這樣說還是違法，但是對老師體罰行為的「合理性」具有相當大的助力。這也是本章前面的時候提到，老師爲什麼那麼重視家長對老師管教的界線是什麼。而學生的異常行為所造成的困擾，絕對不僅僅只限於老師，困擾最深的其實還是家長，而有這種困擾的家長，大部分對老師的體罰行為，大都表示贊同。更有甚的可能如上述家長，主動建議老師用體罰的方式，來糾正學生的行為。當老師

的體罰懲戒權，從法律中被去掉後，老師在面對學生質疑時，只好聯合家長的力量，以增加老師體罰的合理性，對無自主能力的國小學生而言，其法律行為主要還是由他的監護人—家長來執行。因此教師的體罰行為，在面對學生質疑時，家長將是老師體罰行為的共同支持者，也只有在這樣的情況下，學生才可能心甘情願的被老師體罰。

(五) 教師之不體罰做為一消極管教

雖然老師體罰學生的行為，背後常常是因為有家長在默默的支持，但是有一個現象，卻是老師無法掌控的：

E 師：我不是跟每個家長都很熟，出了事情，有時後有人來，不是家長告你，是別人告你，現在不是家長告你，是另外看到的，有時後打的時候，真的很怕。(訪談 T05)

老師體罰案件的爆發方式，大概可分為兩種。第一種屬於過度體罰家長提告。像花蓮中城國小，老師以鉛棒體罰學生成傷的案件，這類案件除了私下和解外，大都以司法途徑解決。第二種是由體罰當事人以外的人，以手機或照相機攝影的方式，將老師一般性的體罰錄製下來，透過網路或是媒體播放。對於第二種體罰的爆發方式，對老師來說可說是防不勝防，甚至於還出現影片中被體罰學生出來力挺老師的荒謬情形²⁶。但這樣的體罰新聞一出來，對老師來說，已經造成某程度的傷害。

對原先會用體罰管教學生的老師來說，因為體罰的違法性，以及越來越多的家長學生對控告老師體罰行為，直接降低了老師體罰學生的意願，有一些老師甚至對學生會採用消極的管教方式。

G 師：對！！就我變相的放棄你，你不寫功課，你怎樣..我變相放棄你，我就是：好啦！你不寫就不寫，這是沒有那種法條說：老師一定要強迫小朋友寫功課，好像也沒有這種法條。(訪談 T07)

當零體罰入法後，對原先就不體罰的一些科任老師或行政人員，本身影響並不大。但對第一線時刻面對學生的帶班導師而言，這等於是拿掉了老師重要的管教工具。同樣的零體罰入法，對原先各項表現都普遍優異的學生來說，影響也不大。因為這些學生有很大部分，是來自於環境較優渥的家庭，管教上家長可

²⁶體罰？遲到做伏地挺身 老師、學生都說是班規（奇摩新聞 2008/01/10 01:24 地方中心／中部綜合報導）

以監督的到，功課上有安親補習班可以代勞。但對弱勢的家庭而言，家長因忙於生計，家庭的功能本來就比較弱，這些學生的異常行為比例本身就比較高。在過去學校教育可以補足家庭教育不足的這一塊，但是先決條件是老師必須有像家長一樣的懲戒權。對一個學生而言，他的心智可能還不成熟，但他卻很清楚的知道，誰對他有影響，該聽誰的話。當老師失去體罰這樣的懲戒權後，有些老師開始思考，並重新定位，將「管教權回歸家庭」，而對學生的行為僅限於柔性勸導，消極管教。

《老師台上講課 學生台下打打鬧鬧》之前才剛剛發生火燒狗的高雄市某國中，最近有學生自拍 po 上網，內容是老師在上課，學生在教室裡頭拿掃把椅子，滿場追著跑的畫面，還有人在打電動，比腕力，老師雖然有制止，不過同學卻還是照玩鬧，這段影片後來甚至還被學生傳上網當作炫耀，說上課真輕鬆。(華視新聞 2008-04-23 13:17)

在影片中，老師對著黑板教課，完成他的教學工作，並對學生的吵鬧行為，做出制止的動作，也「做到」管教學生的工作。但是難以想像的教學畫面，依然還是呈現在新聞畫面中—學生滿堂亂跑，坐在座位上的學生除了 4、5 個在聽課外，其餘的不是在比腕力就是打電動或者嬉鬧。這是什麼樣的場景，老師無力管教，學生根本不把老師放在眼裡。這或許是老師的錯，是老師的管教失當，是老師沒有把學生教好。但是面對這樣一群不服管教，對老師的制止充耳不聞的學生，對學生而言，「玩」當然比上課來的輕鬆。對老師來說：上課將課程內容教完，對學生柔性勸導，當然比聲嘶力竭的管教學生，甚至大動肝火的體罰學生，以維持穩定的教學秩序，來的輕鬆。當大家都很輕鬆的同時，這樣的教育環境真的是我們所需要的嗎？正面管教真的有辦法將這些學生帶回到正常的教育環境中嗎？

第三節 體罰的轉化：不是體罰的體罰

前節提到教師在明知到體罰是違法的情況下，為什麼老師還是選擇高風險的體罰，做為教師管教學生的手段。並將如何老師進行體罰行為，以及體罰後教師的注意事項，以將體罰風險降到最低。但無論老師如何降低體罰風險，畢竟「體罰」還是違法的行為，對工作性質趨向保守的老師，要老師自己去冒這麼大的風險，改變的卻是別人—學生。如之前 E 老師所言，家長都叫老師去體罰學生，犯法的是都叫老師來做，家長卻做好人。

老師在這樣的教育環境中，還是要尋找出適合目前教育現場的管教方式，

既然體罰是違法的行爲，而老師在目前的教育現場，體罰又似乎是一種必要之惡。那麼有沒有一種「不是體罰的體罰」呢？英國社會理論家安東尼·紀登斯曾經說過：

後傳統的秩序不是傳統消失的秩序，它是傳統地位發生了改變的秩序（安東尼·紀登斯，2003：5）

傳統不是消失了，而是以非傳統的方式運作，過去傳統的體罰主要方式，都是以打耳光、打手心、打屁股，此「三打」爲主要形式。而新修正的《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》以明確的將體罰做出定義²⁷。其對體罰之定義比較偏向筆者所述之「狹義體罰」，亦指施罰者施加作用力於受罰者之肉體，造成肉體之痛苦。此立法的結果，與法國思想家傅柯於《規訓與懲罰》一書中所論述的懲罰之進程，頗有雷同之處：

一般而言，懲罰越來越有節制。人們不再（或基本上不再）直接碰觸身體，而是碰觸身體之外的東西。有人會對此持異議，認為監禁、強制勞動、苦役、限制活動區域、放逐，這些在現代刑罰體系中佔有十分重要的位置，這些都是「體罰」。…肉體痛苦不再是刑罰的一個構成要素。懲罰從一種製造無法忍受的感覺的技術變為一種暫時剝奪權利學問（Foucault, M. 2003：10）。

零體罰之立法，基本上符合傅柯對懲罰之看法，當肉體之體罰被界定爲違法的同時，爲符應管教需要之傳統體罰方式也隨之轉變，這種轉變傾向於「暫時性剝奪權利」，也就是一種「廣義之體罰」，從肉體的痛苦轉變爲身體上的控制。就教育之立場而言，它某程度達到體罰之目的，但卻不違反體罰之法律定義，筆者稱爲「不是體罰之體罰」。本節論述之「體罰的轉化」主要是以傅柯的規訓與懲罰中之「監禁、強制勞動、苦役、限制活動區域、放逐及其心靈的懲罰」做爲藍本，以學校之教學現場，做爲論述之場域。茲分述如下：

一、監禁—不能下課

D 師：我覺得那些被罰的，都是很怕不自由的小朋友，所以你用一個不能下課，那他們就會很快把它（功課）拼完。（訪談 T04）

幾乎所有學生都是活潑好動的。曾有人戲說：「學生上課 40 分鐘，爲的就是下課 10 分鐘」。對大部分學生來說，下課這 10 分鐘才是最重要的。這種景象，

²⁷ 參閱附錄二

只要到國小去做一天的觀察，就可明顯感受到「下課」對學生的重要性。上課時，除了朗朗讀書聲外，校園幾乎是呈現靜態的。但當下課鐘聲一響，最先看到的是低年級衝往各式各樣遊樂器材，接著中高年級，也魚貫的走出教室。很快的，學校的空地和遊戲器材，就被一群小孩子所淹沒，直到下一個鐘聲響起。

「剝奪了學生的下課，就剝奪了學生上學的樂趣」。雖然說學校是教育的場所，但對國中小學生而言，最大的樂趣，並不在課堂上學習，課堂上的學習，對他們來說，和吃飯睡覺一樣，只是生命中的必需品。一到下課時間，學生的眼睛就整個亮了起來。因此在下課的時候不讓學生到外面去，對學生來說是相當大的懲罰。其次，不能下課常有附帶懲罰，就是「下課不能講話」，對學生而言，要他們不講話是十分困難的。而下課不能說話的，這是一種複合性處罰。

二、強制勞動

強制勞動一般可分為班級罰與行政罰，而班級罰與行政罰最大的差別，在於施罰者不同，前者主要是以班級導師做為施罰者，後者以學校行政人員為主要施罰者。

G 師：像那時候掃廁所的。我那時候，有跟他們講，不要最後一名，你倒數的我還可以接受，就是不要最後一名。像有最後一名的，我就本來都是早上和下午掃廁所，我可能他們最後一名的那個禮拜，就整個禮拜叫他們看是第二節下課還是中午吃完飯後，再去掃一次。就是會增加他們的次數啦！（訪談 T07）

（一）班級罰：一般由班級導師執行，有時候科任老師也會處罰學生勞動服務。執行的工作以清潔工作為主，而所做的工作性質，大致上都是小朋友比較不喜歡做的工作。較常聽到的處罰方式：（1）打掃廁所（2）整理回收物（3）洗垃圾桶（4）刷洗地板等等。

（二）行政罰主要是因為學生的違規行為，由訓導處或相關行政處室，發現到學生的違規行為，而對學生加以處罰。處罰的方式大致有：（1）撿拾公共區域的垃圾（2）垃圾場（桶）的整理（3）髒亂角落的打掃（4）協助搬運重物。

勞動服務的主要性質在於「功過相抵」，另一方面在於「正義的彰顯」。勞動服務的處罰，是希望犯錯的學生對班級或學校能做出一些貢獻，學生所犯的錯誤不見得與勞動服務有直接相關，處罰並非真正使其身體感到痛苦，目的在於使學生功過相抵。其次在於「正義的彰顯」，這邊的正義，並非一般社會上的正義，而是指的學校或班級的規範，透過懲罰的執行而獲得確保。在處罰的

過程中，雖然守規矩的學生並沒有獲得獎勵，但看到不守規範的學生得到處罰，恰好可印證其行為的正確性，有助於規範的建立。然而如前所述勞動服務重點並不在造成身體的痛苦，甚至於對活潑好動的國小學童而言，勞動服務不僅不是一種處罰，甚至有些學童反而樂於受到這樣的處罰。

三、限制活動區域—罰站、靜坐

C 師：用兇一點的方式處罰，可能站個一分鐘或是 30 秒，再讓他坐下，他就會比較有所警惕。因為低年級這樣..其實低年級這樣讓他站起來罰站，就已經很嚴重了。(訪談 T03)

「限制活動區域」主要是規範學生在特定的時間、地點內，活動或是不活動。(一) 罰站：即學生改變原有的姿勢，而在某特定地點，以站立的方式，維持一段時間。(二) 靜坐：以坐姿持續一段時間，以達反省之效果。罰站：較常用於課程進行期間，因學生之不當行為或上課不專心，罰站以立即終止其原不當之行為，或使其注意力集中於課堂之上。如下課時間罰站，除剝奪其下課時間外，有時亦含有警示之意味。然而依據《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》罰站有其一定之限制，每次不得超過一堂課，每日累計不得超過兩小時，超過此標準亦為不當之體罰，因此罰站有其時間之限制。而靜坐之目的主要在於使學生收斂其心性。而其處罰之時間及方式，並無特別之規定。有些學校²⁸則利用假日時對學生施以靜坐處罰，不僅剝奪其課後之休閒時間，且有收斂學生心性之效。然而實施假日輔導之學校，必須有老師犧牲假日到校指導，使得假日輔導之進行，有其侷限性。

四、苦役—罰抄寫、體能訓練

G 師：像是如果被我點兩次，就抄一課課文，就是記兩點就是一課課文，像我通常會處罰，比如說，上課愛講話啦！不寫功課啦！搗蛋啦！只要被我點到兩次，就寫一課課文。(訪談 T07)

「苦役」主要是利用長時間重複做一件事造成心神的勞累，或是短時間完成極費體力之動作。而苦役之處罰方式主要以(一)抄寫功課(二)體能訓練為主。(一)抄寫功課：將文字以抄寫的方式，謄錄於紙本之上。(二)體能訓練：在固定時間內完成一項動作的操演，或在短時間內重複身體的某項大動作。抄寫功課一般實施於室內目的在使受罰者熟習所學之內容，其方式又可分

²⁸台北市立百齡高級中學假日輔導實施要點；國立內壠高中學生假日輔導實施辦法

為課文之抄寫及錯誤訂正之罰寫，課文之抄寫常當成一般性處罰來使用，如 G 師將學生之不當行為以抄課文做為其主要之處罰方式。而錯誤訂正之罰寫，常施行於考試過後，其目的有兩種：(一) 督促學生在考前要認真學習，考完如果進步或有好成績，訂正的內容相對減少。(二) 督促學生考後複習，將錯誤之處反覆練習，達到精熟之效果。而抄寫功課常與不可下課配合處罰，學生必須將抄寫之功課完成後，才能下課。其效用不僅在於學校學習期間不能下課，如果在校無法完成抄寫功課，則其處罰之過程，可能延伸到課後在家學習，學生必須將抄寫作業帶回家補寫。而體能之訓練應以管教或教學為目的，一般較適用於體育課程之訓練，透過體能訓練之管教過程，配合課程之內容，達到體育課程動作之精熟，以增進學生之體能。這裡的體能訓練較易與「責令學生採取特定身體動作之體罰」混淆，其主要差別在於「有無達到體育教學之目標」。

五、放逐—特別座、暫調別班

「放逐」即是讓受罰者與一般人保持適當之距離，避免其受到影響或影響他人。(一)「特別座」：有許多老師會在一般排列整齊的座位之外，獨立出一張或兩張桌子，並將表現不佳的學生，安排在該座位學習。(二)「暫調別班」：受罰者之老師，經其他教師同意，於行為當日，暫時轉送其他班級學習。特別座顧名思義是專為班上比較特殊的學生而設的。其安排之位子，不是最前面就是最後面，其目的在於對該生就近看管。而其中又以安排在後面為多，因坐在特別座之學生常有異常行為之表現，為避免其影響他人，故安排在後面，以利教學之進行。而特別座之實施亦有其規範，根據《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》所述，在教學場所一隅，暫時讓學生與其他同學保持適當距離，並以兩堂課為限。也就是特別座之設定不能專為某人而設，必須不超過兩堂課為限。許多教師再將學生調離原座位，坐在特別座時，常忽略時間性的限制。而超過兩堂課之上限。至於暫調別班：雖然於法有據，但在實施的過程中，因為將一位學生臨時調到另一個班級，將可能影響到另一個班級的正常教學，其複雜性相對提高，筆者在完成本章之前，尚無老師將學生暫調別班之相關資料。

本段以「不是體罰的體罰」，做為教師體罰轉變之依據。主要是因為受到零體罰入法後，教師體罰動輒得咎，而體罰又為過去大多數老師之管教手段，在沒有更好的配套措施之前，體罰勢必還可能持續下去。對於想體罰但卻擔心違反法令規定之老師，只好根據《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》所定義之體罰，主要偏重在「施罰者以某種強制力施加於受罰者之肉體，使受罰者感到痛苦」。轉變為該《辦法》第二十二條所允許之一般管教行為。該辦法中對強制力施加於受罰者肉體認定為體

罰。而《辦法》中一般之管教行為，則允許老師對學生施以適當之身體控制。如上文之「不能下課」「強制勞動」「罰站」「靜坐」「抄寫」「體能訓練」「特別座」「暫調別班」，上述之處罰雖未施強制力於身體，但卻透過「身體的控制」達到「剝奪」之效果。而以上體罰之轉變並非零體罰立法後才特有的，上述之處罰在過去即存在於校園管教之行為上。但在零體罰立法過後，上述之管教方式其頻率與強度都有增加之趨勢²⁹。也就是過去之體罰以「肉體上的扑打」為主要之手段，轉變後之體罰，則以「身體上之控制」為主要之方法。其處罰並非違法之體罰，但仍然以「身體之處罰」為主，即「不是體罰的體罰」。

六、心靈的懲罰--心的體罰

更少的殘忍、更少的痛苦、更多的仁愛、更多的尊重、更多的「人道」。實際上，與這些變化伴隨的是懲罰運作對象的置換。那麼，懲罰強度是否減輕了呢？結果也許如此，但可以肯定地說，其對象已發生了變化（Foucault, M., 2003：15）。

前面幾段討論之主題，主要以「肉體之扑打」與「身體之控制」為討論對象。在人權高漲的現代社會，對懲罰的要求，希望的是更少的殘忍與痛苦，更多的尊重與人道。然而老師在實際管教的過程中，卻發現懲罰是必要的。在零體罰立法後，「肉體之扑打」雖然仍有許多老師依然以此做為管教之手段，但其人數在減少當中。在減少的人數當中，為數不少的人，則轉變為以「身體之控制」，做為零體罰法律規範下，體罰的替換管教方式。上述二者其施罰之對象不論是肉體或是身體，它都是以看得見摸得著「有形」的「肉體」做為懲罰之作用點。然而完整的身體，除了有形的「肉體」外，更重要的是「無形」的「心理」。以懲罰來說，如果在教學過程中懲罰是必要的，而零體罰的立法，雖然使老師在肉體上懲罰的強度降低，但它的強度可能轉變為增加在其他懲罰之上。也就是如傅柯所言對象已發生了變化：馬布利：「如果讓我來施加懲罰的話，懲罰應該是打擊靈魂而非肉體³⁰。」

當「肉體」的體罰已經漸漸不被允許，「心理」的體罰勢必被廣泛的運用於教學活動中，而這些心理上的體罰，有些是過去就普遍出現在校園中，有些則是一些老師在教學過程中的突發奇想。茲將心理的體罰，分述如下：

²⁹老師難管 逾半學生仍被體罰「打」學生降→27.3% 「罰站」激增→35%（2007-06-03/聯合晚報/13版/焦點）

³⁰ 上文轉載自傅柯《規訓與懲罰》一書

(一) 準體罰

D 師：其實我覺得有時候，我們沒體罰，但是我們拿著棍子，我們真的沒有打他，可是你只要拿著棍子，他就會怕，他會怕他就會冷靜下來，就會聽老師講話，然後就還蠻有效的。(訪談 T04)

「準體罰」即是一種體罰的預備動作，但未將體罰實際的付諸行動。如D師所述，他僅僅拿著棍子，學生就會感到害怕，雖然沒有打他，但卻達到了類似體罰的效果。該原理有點類似巴甫洛夫(Pavlov)的古典制約反應³¹。在一般體罰的過程中，會透過工具--「棍子」，將作用力施加在受罰者身上。真正使受罰者感到肉體疼痛及心理害怕(UR)的是體罰行為本身(US)，但在使用體罰時，經常透過的是棍子(NS)來做懲處，當體罰行為本身已經不存在時(US)，棍子(CR)與心理害怕(CS)形成連結，棍子成為制約刺激，而心理害怕成為制約反應。因此當學生過去曾被棍子體罰的經驗時，雖然老師並未用棍子體罰學生，但當棍子出現時，學生會有被預期體罰的心理反應與行為動作，這時候學生會變的比較乖比較聽話，對老師而言，也比較容易達成管教的目標。

準體罰除了上述用棍子造成學生心理預期體罰的反應外，還有一種情形，也會使學生對體罰產生預期心理，而達到體罰的效用。

C 師：對啊！我就叫他過來，有時候我會忍一下，他知道他哪裡錯了嘛！叫他的手心伸出來，…那你要打的時候，就問他哪裡錯了，他會跟你講講講，告訴他知道哪裡錯了，就問他你要不要改。如果他說要改，這一下就先欠著。下一次你再犯的時候，這一下我要要回來一下就變成兩下，他如果說好，我就會讓他回去，然後我就會看看他下一次會不會再犯。(訪談 T03)

在零體罰的規範下，老師對肉體的體罰會盡量避免，因此會產生如C師所說的「體罰欠一下」，將原本要實施的體罰行為盡量延後，甚至於不實施。但老師的做法並不是直接告訴學生「免去體罰」，而是將這次體罰行動留待下一次再犯時一併處罰。這樣的「體罰欠一下」，雖然並沒有真正的體罰，但可讓體罰的效用，並未因體罰動作的停止而中斷。讓學生對自己的行為與體罰本身產生連結，造成一種體罰的預期心理，達到規範學生不當行為的目的。

³¹古典制約最著名的例子，是巴甫洛夫的狗的唾液制約反射。狗能夠對食物自然而然的分泌唾液，此時巴甫洛夫將食物看作非制約刺激(US)、唾液分泌看作非制約反應(UR)，並將兩者的關係稱為非制約反射。而如果在提供食物之前的幾秒鐘發出一些作為中性刺激(NS)的聲響，將會使得這個聲響轉變為制約刺激(CS)，能夠單獨在沒有食物的狀況下引起作為制約反應(CR)的唾液分泌，兩者的關係則被稱做制約反射(維基百科)

(二) 疾言厲色

A 師：不過我覺得因為不能夠體罰學生，不能夠對他身體上造成任何的傷痕或是疼痛，所以其實老師就越來越凶，表情或言語與就會越來越嚴重，因為我還是必須讓他知道老師在生氣，他的行為是不對的，所以…（訪談 T01）

在零體罰的規範下，教師的權威日漸沒落；學生的偏差行為卻愈來愈嚴重。當學生的偏差行為，不斷的重複出現，教師和顏悅色的規勸，無法發揮效用的時候。教師心中的無力感與焦慮，很可能轉換為疾言厲色。如 A 師所言「老師越來越凶」，藉由越來越重的講話內容與聲調越來越高的講話語氣，越來越嚴厲的眼神，透過聲調與眼神達到鎮攝學生的效果，並由此展現出老師的權威。

對教學現場而言，老師對學生行為的糾正，屬於一般管教行為。在課堂上或是下課時，老師經常透過言語的方式，指正學生的行為。在過去零體罰未立法前，老師的糾正動作比較接近與學生溝通行為，語氣和態度可能比較緩和，因為多次溝通無效後，許多老師會選擇以「體罰」的方式，做為最後管教的手段，使學生正視其錯誤之行為。而在零體罰入法後，老師最後的管教手段「體罰」被確定移除。在老師失去最後管教的防線後，老師會將最後管教的防線，做重新的設定或是轉移。在老師還沒確定出屬於自己的管教防線之前，教師會出現出一種管教上的焦慮，最常透過的是用言語的方式，或愠怒的神情，表現出老師的「生氣」，讓學生感受到老師對其行為的不滿，也讓學生反過來正視其行為的對錯。但如 A 師所言：

A 師：其實都是憂心忡忡啦！因為我們看到孩子在變壞，卻沒有能力，沒有比較有效的方式，使他改變、改善他的行為。所以言語措辭上會越來越激烈，那我覺得這種心理上雖然看不到，但是我覺得這個也是很嚴重啦！（訪談 T01）

因為老師的憂心忡忡，及對學生行為改善的無力感，使老師的言語措辭會越來越激烈。而激烈的言語對心理的傷害可能不易察覺，但對學生來說，傷害可能是一輩子都無法抹滅的。而這樣的「心理」的體罰也許更甚於「肉體」的體罰。

(三) 同儕的壓力

A 師：我當時用的是一種所謂的同儕的制裁，我就把他分為六個小組，如

果這個 S 小朋友他沒有完成功課的話，他們同一個小組的小朋友都不能下課，後來呢因為他們同一組的小朋友不能下課，所以他們那一組的小朋友不能下課，所以他們在下課的時候就會指責 S 小朋友，或者是罵他、教他、或者是陪他寫，等到他寫完後，他們同一組的小朋友才一起去玩（訪談 T01）。

教師的管教行爲，除了糾正個人的行爲之外，還有一個很大的目的，就是在於建立「團體的規範」。學校是一個小型社會，除了班規或校規的正式約束力外，還有一股對學生無形的牽制力，這股牽制力就是所謂「同儕的壓力」。透過其他學生對受罰學生的各種反應，這種反應有時候其他學生是透過言語來表示對該生的不滿，或是透過疏離，使學生在團體中感到孤立，甚至採用更激烈的手段，來表示對該生的不滿。

而老師在使用「同儕的壓力」時，常不自覺的使用「連坐法」，所謂的連坐法，依據教育部電子辭典的解釋是「一人犯罪而使其親屬、朋友、鄰居等遭牽連而受罰」，就是當一個學生犯錯的時候，其他學生也會跟著受到處罰。雖然老師在處罰學生時，應避免使用連坐法，但在團體活動中，個人的行爲常與團體的表現分不開的，因此個人的行爲造成團體影響時，有時老師便會採用連坐法：

G 師：像我們之前就是有規定，我們班有分男女生，採連坐法，你只要那一天，男生有一個人沒穿學校規定的服裝，就男生一整天不能下課。（訪談 T07）

G 師將學校之服裝規定，轉移到全班一起分攤，班上有人未穿制服，即是影響到班上名譽，當全班的名譽被破壞時，全班同學都有監督之責任。在老師使用連坐法時，老師將懲罰的對象，轉移到團體其他人身上，而違規者常常是該團體中的一份子，當懲罰的對象擴及團體時，該懲罰將使團體中的成員爲了確保個人不被違規者影響到，將會監督其他違規者，或給違規者壓力，此即「同儕壓力」。

同儕壓力，雖然對班級管教是非常有效的，但因某人犯錯，對其他人施予懲罰，涉及到公平問題，目前這樣的管教方式是不被許可的。加上學生同儕間因爲年紀尚輕、心智尚未成熟，由同儕來對違規者施予壓力，很容易因爲方法錯誤，或是言語不當，對受罰者的人際關係及心理可能造成重大傷害，因此在使用同儕壓力時，除了應注意學生行爲是否改善外，更應注意學生的心理變化。

(四) 其他—放學留校

D 師：我們班就是你不抄，我就把你留下來，比如說：今天是禮拜三，或是課輔的，有的有參加課輔嘛！那我就讓他留下來，那有些是在附近補習而已，我還是讓他留下來抄啊！（訪談 T04）

對一些功課未能準時完成甚至拖欠甚久，或是被罰抄寫卻硬是不抄的學生，對老師是一件頭痛的事。「放學留校」是一些老師採用的方法。時間是在其他學生放學以後，對為完成功課或抄寫的學生，將他（們）單獨留置在學校中，完成未完之作業。有許多學生之所以未成功課，相當大的因素，是與家庭有關。尤其是對弱勢家庭而言，父母經常是忙於生計，無暇照顧子女的課業，雖然有心關心子女，但常常僅能做到「問學生功課寫完了沒有？」而學生在長期父母無力指導或疏於督促的情況下，作業常常無法順利完成。當學生在這樣的環境下，只要一回到家，其原本懶散的個性，立刻就會展現出來。

因此，有些老師會將功課沒做完的學生留在學校，對學生而言，教師是最清楚其作業寫作情形，當他在老師的眼皮下寫功課時，大部分的學生，尤其是小學生，都會比較積極的想要將功課做完。「放學留校」之所以可改變學生的學習態度，主要是因為環境的改變造成學生心理感受的改變。對學生而言，學校就是一個人很多很熱鬧的地方，在學校與在家裡最大的不同，就是學校有許多一起學習的同學，自己只是一群人中的一小份子，當個人躲在群體中，自然而然就會產生一種安全感。而當老師在放學後，將學生但單獨留下來時，個人便直接暴露在老師的眼前。這對學生來講，尤其是犯錯的學生，那是一種相當「不安全的感覺」，因此會急於結束目前被留置的狀況，而盡快完成作業。

綜合本節所述，不論是身體的控制、體能的勞動或是心靈上的懲罰，基本上，教師的這些做為，主要都是為了跳脫了教育部所訂定的「體罰的定義」，在教育部所制定的定義是偏向於「狹義的體罰」，而將體罰的轉化，則是將體罰轉移或是強化，將控制身體或是心靈對受罰者產生一種類似「狹義體罰」的精神感受，這些感受強調的不是肉體上的疼痛，而是一種感知上的痛苦，因此筆者認為這是一種體罰定義下「不是體罰的體罰」。這種體罰在零體罰過後，如果教學困境未改變，則這樣的一種體罰的轉化，勢必將會越演越烈。需特別注意的是，這種形式的體罰，雖然與法律上的體罰不同，但這些做為如果逾越到一定程度，也可能違反另一項「不當管教」之規定。而這樣的一種「精神上感受的痛苦」，它對學生的影響，有時比「肉體上感受到的痛苦」更深遠更巨大，這種發展是值得以後繼續觀察的。

第四節 體罰的轉嫁

達賴喇嘛說：「當我們的思想改變時，肉體上對痛苦的感覺也會改變」（達賴喇嘛；霍華德·卡特勒，1999）

在過去那個年代，體罰沒有人認為那是錯的，放牛班因秩序被體罰，升學班因考試被體罰，被打感到丟臉，是因為慚愧於自身的行為。現今體罰才被定義為錯誤的，換句話說體罰在不同的時代，具有不同的意義。這個意義是「流動」的，在不同的環境背景下，它是具有被詮釋的空間。

當體罰以法律明訂之，使體罰本身失去任何詮釋空間時，原先體罰的某些正向影響，也因失去其合法性，這將使長期以來視體罰為一種教學手段的教學現場，變的非常紊亂，因為班級制度的建立有賴一種「強制力」做為制度運作背後的維繫力量，如中國所謂「殺雞儆猴」，在教學現場背後具有一種「教示」的力量，並非只是單純的無理恫嚇。在學習上體罰督促中下程度學生保持向上提昇努力不懈，背後鞭策的動力。

體罰的正面影響力，來自於體制的「默認」，所謂的「默認」體制，學者鄒川雄認為：不僅僅是某些特定的行動者，而是社會中大多數通過社會化的行動者，都會默默承認並遵循這套體制，並成為日常行為的法則。不但自己默認，而且也會預期或期望別人亦默認這一體制，惟有如此，大家才能心照不宣（鄒川雄，1998：13）。傳統的中國社會對體罰是默認的，這可從一些日常俗諺看出一些端倪，如「不打不成器」、「教不嚴，師之惰」、「打在兒身，疼在娘心」，這些俗諺的內容顯示了，中國社會已將體罰默認為一種管教方式，這樣的管教方式，對父母師長而言，體罰不僅僅是一種父母師長對孩童管教權力的展現，體罰更是一種父母師長對孩童的責任，其目的在於惕勵晚輩，使其行為合乎規範，並達成家族或社會期待。正因為傳統中國社會以此做為出發點，則在施罰的過程中，施罰者默認到體罰的執行是在進行一種管教行為，最終目的是在引導孩童使其向善，體罰的過程是在一種「愛之深，責之切」的氛圍中進行的，是因為對孩童有太深太濃的愛，才会有如此殷切的責罵，換句話說，傳統的體罰的定位是圍繞在「愛」與「責任」之上的，體罰的過程是含有濃濃的情感在的，因此體罰是名正言順的成為一種管教手段，它是被許可的，它是被默認的。

正因為傳統中國對體罰這樣的管教方式是默認的，因此，受罰者在受到體罰時，他所接收到的第一個訊息是「這是為我好的」。就其正面影響來說，這個訊息是相當重要的。因為這表示不僅施罰者遵循這樣的體制來管教晚輩，而受罰者也同時接收到「這是為我好」這樣的訊息，代表著彼此雙方已經默認了這

個體制。則體罰的預期效果，才有可能達成。因為在這樣的一個體罰被默認的社會環境中，體罰並不是一個議題，幾乎沒有人認為體罰不對，那只是達成管教晚輩的各種方式之一，真正的議題會放在晚輩行為的改善上。

然而零體罰，打破了老師與家長，老師與學生之間對體罰的默認。而一旦這樣的默認體制被破壞之後，要再重新建立是非常困難的。老師在面對體罰已經不被法律所認可，甚至可能因體罰的行動，而造成老師個人本身的傷害時。學生的異常行為，又可能因為老師的無力做為，而難以有所改變時，尋求其他力量的管教，成為零體罰制度轉變下，社會不得不做這樣的轉向。這樣的力量，大致來自於三方面：（一）家長（二）學校行政人員（三）安親班或補習班。

而這樣的轉向，有些是由老師在教學現場理性的選擇，如由家長來執行體罰，或將學生送到學務處或訓導處由行政人員來進行學生輔導與管教，過程中有些時候甚至由行政人員來執行體罰動作。有些則是因為家長在升學主義及個別家庭環境需求下，主動針對學生學習的需要，家長必須做出理性的選擇，是將孩子留在家裡，還是送到安親班或是補習班，由補習班來督促學習。而補習班同樣會面對一般學校老師所遇到的管教問題，在這樣的背景下，安親補習班又是如何遂行管教，是否也會體罰學生呢？

本節即針對上述三者（一）家長（二）學校行政人員（三）安親班或補習班，論述零體罰過後，教學現場教師或家長對體罰仍有需求時，將可能透過上述三者，達成體罰的管教之目的，體罰之轉嫁，則單純由學校教師轉換為家長或行政人員；家長則可能因為升學因素，而將體罰，轉嫁安親班或補習班。

一、家長

零體罰過後，教師對體罰的行為，轉為謹慎而保守，甚至在違法的影響下，可能選擇不體罰，這對長期以來，以體罰做為管教手段之一的校園起了很大的衝擊。但這對老師而言，卻可能是教師角色重新界定的開始：

禁止體罰立法通過，對教師而言是短空長多，至少可以很明確不能心存僥倖，同時也可以向家長宣告：教師只能做合宜的管教，要打要怎樣，請自行處理（全國教師會，2007i）。

教師角色在傳統的中國社會中與學生的關係是「亦師亦父」即「一日為師，終身為父」，在管教的權限上，教師的權力是與父母相類比的。以管教的手段做為出發點，體罰被視為一種理所當然的手段。在家長默認老師的教育權威，對教師抱以高度期許的同時，也賦予完全的管教權。然而隨

著教育的普及，家長教育程度的提升，教師不再是唯一的知識來源，加上人權主義高漲，世界各國對學生個人身體自主權開始重視。體罰成爲高度爭議的問題，「教師是否還要管那麼多？」，許多教師的理念也開始由傳統的嚴教觀轉爲親近人權觀；社會上也由一種默認的尊卑觀轉爲親近西方法律上的平權觀；在利益方面對老師來說什麼才是好老師也開始解構，許多老師開始從傳統教師角色中開始退縮：

獨眼龍：如今，一切都明文化後，一切依法行事，教改團體把西方那一套引進來，無形中，教師也必需去適應西方的那一套，將責任回歸家長（全國教師會，2007u）。

當西式的法律，強行進入校園，帶入西方的校園管教方式的同時，教師必須去面對零體罰對教師的衝擊。雖然原本就規定老師不可以體罰學生，但老師以一般所謂「適度體罰」來作管教學生的做爲，是受到普遍社會所默許的，當老師有過大的權力時，社會也同樣的要求老師必須負起更大的責任。在西方大國對教師以零體罰要求老師的同時，則管教上必須由家長負起更大的責任。因此當西方式的零體罰立法強制要求老師不可體罰學生時，這是一種新資訊，將使老師開始反身思考傳統體罰的問題，如紀登斯所言：

現代性的反思（身）性指的是多數社會活動以及人與自然的現實關係，依據新的知識資訊而對之做出的階段性修正的那種敏感性。（安東尼·紀登斯，2007：49）

在現實環境中已經不允許老師體罰，零體罰概念來自於西方教育系統，因此老師也同樣希望能將老師的責任劃分清楚，就如紀登斯所言「純粹關係」。教師的工作比較像是一項職業，透過有系統的方式，將知識傳授給學生，教師與學生如同服務者與顧客（家長）或是商品（學生）間的關係，而不是原來教師與學生那種「亦師亦父」的倫理關係。教師的責任主要在教學，至於學生的行爲規範，老師應盡到督促之責，而管教權則由家長負起最大責任。

訪員：所以你現在只有抄課文這一項而已？

G 師：寫悔過書、寫聯絡簿，有些我會說請家長處罰（訪談 T07）。

老師在學校爲了順利推展教學活動，對學生的異常行爲或是阻卻教學活動的動作。老師會實施一般性管教，如口頭勸說、抄寫、或聯絡簿告知家長。在過去老師體罰學生被社會默認的時代，當學生屢勸不聽時，老師極可能以體罰做爲管教之行動。雖然老師會在事後告知家長，但是很少會說「請家長處罰」。在老師會寫聯絡簿請家長處罰的狀況下，透露出兩個訊息：（一）教師一般性管

教做爲並不足以應付教學現況。(二) 老師管教做爲不足之處，由家長來做最後的管教動作。

(一) 教師一般性管教行爲不足以應付教學現場：學校是社會的縮影，以法律而言，裡面除了界定人們的權利與義務外，大部分都是在規範，當行爲人違反規定後，所應受到處罰。但在《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》第三章「輔導與管教方式」第十八條對學生之輔導第二十二條教師之一般管教第一點：適當之正向管教措施、第二十四條，很明確的提到：請學生進行合理之體能活動。但不應基於處罰之目的為之。其中第二十二條原應論述老師如何有效的管教學生，以與第十八條對學生之輔導做出區隔，但詳究正向管教措施之內容，即可發現還是以輔導的方式對學生進行管教，對學生之處罰大抵只有「適當增加作業或工作」及「書面懲處」，增加學生的作業對一些平常屢勸不聽就是不寫作業者，只是在他不寫的作業上，多加一項未完成的作業而已，他還是不會去完成它。而書面懲處，在國小根本沒有所謂「記過」書面懲處方式，即使是國中有了記過的懲處方式，在很久以前記滿三大過最後會被退學，但後來因爲會影響受教權而取消，現在即使學生被記 100 支大過，除了只是在書面資料上多添一筆外，對真的不在乎被記過的學生而言，根本沒有效用。再看第二十四條則更可瞭解當初立法的基本目的，即是不希望學生受到處罰。因此就零體罰立法的基本立場，顯然認爲老師以輔導方式或是正向管教並避免處罰，即可達成教學目標。但對一般老師實際教學現場來說，每班幾乎都有「屢勸不聽」的學生。當學生犯錯，而教師利用輔導與一般管教措施都無效時，「體罰」這樣讓學生必無可避的處罰方式又被禁止。教師只好求助於擁有合法管教權的家長，由家長來「處罰」其子女。

(二) 前述以零體罰爲前提之輔導管教辦法，基本上無法解決教師實際教學現場的困境。而教師面對教學上管教之需要，依《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項法》「通知監護權人，協請處理」，將學生在校之異常行爲，交由家長「處罰」。而一般家長的「處罰」方式爲何？根據天下雜誌調查：有 83.17% 的家長曾經爲了管教而體罰孩子(何琦瑜，2007：88)。因此當家長接到老師的通知，並表明希望由家長處罰時，代表老師的一般管教方式，已經不足以達到管教之目的，許多家長在選擇管教時，很可能會採用體罰的方式：

訪員：像你這樣寫聯絡簿，普通來說，孩子回家會不會被父母「電」？

G 師：會啊！像 L 生，有一次我寫聯絡簿寫完後，因為他和別人打架，和五年級打架，他下課放學哭著來像我說：老師！你可以幫我把他擦掉嗎？我給你處罰。你如果沒有幫我擦掉，我回家會被打死。所以他就一直哭。後來，我就說：我處罰你，你這個我擦掉。他說：他回家會被打死，他爸爸都拿很大支的棍子打他（訪談 T07）。

以管教方式而言，對許多學生來說，家長的管教方式之嚴厲，可能更甚於老師。尤其是零體罰時代的來臨，當教師只「剩下一張嘴」時，而一般管教方式又無法達到管教學生目的時，建議改由家長來管教處罰，其實某程度就是在暗示家長小孩不乖一般處罰方式可能無效，家長需要用比較重的處罰方式--「體罰」。而老師由以前扮黑臉的嚴教者，轉變為扮白臉的勸導者，嚴教的工作，轉嫁回歸家長，由家長來扮演黑臉。此時學生還是要面對「體罰的懲處」，只是施罰者，由教師轉變為家長。至於小孩被家長處罰之前的開導與處罰之後的心理建設，家長是否有這樣的專業能力可以勝任，對高知識份子或優勢家庭而言，可能比較沒有問題，但對其他大多數的家長而言，您準備好在小孩入學後，老師主要負責教學，而管教行為由父母自行負責嗎？

當老師不斷將學生在校的表現，透過聯絡簿或是電話的方式告知家長，使家長正視學生行為問題時，會不會有後遺症呢？B 師曾提到：

B 師：有啊！有！這是常常有的事情。但有的時候要跟 D 師說，你如果常常打電話給家長，說你的孩子如何如何，剛開始家長會感謝你，覺得老師很關心我的孩子，到最後他會覺得老師很煩，什麼事情都要跟我講，到學校就是要給你管的，你就把他管好，我把孩子交給你，做不好你去處理啊！你如果什麼事情都要家長幫忙處理，表示你這個老師能力有問題啊！（訪談 T02）

從家長的角度來看，老師打電話或寫聯絡簿告知家長，學生在校的情形，固然表現出老師對學生的關心，但如果次數太過頻繁後，家長很可能會開始質疑你的教師專業能力，小孩到學校後就是要給老師管的，小孩做不好，老師處理就好了，幹嘛老是要家長幫忙處理，學生字寫不好，你就讓他寫好；不吃青菜，你就強迫他吃青菜。學生字沒寫好和偏食，家長當然知道，「送小孩到學校就是要老師改變他的行為」。換句話說，在一般家長的認知裡，學生的異常行為就是要老師去改善的。這和美國教育方式「學生行為異常交由家長帶回家管教約束」，是兩種截然不同的文化認知。

因此以西方的標準，小孩子的不當行為，當然是父母負責將孩子的行為導正。但當華人教師，試圖要家長管教學生在校偏差行為時，社會普遍觀感卻是認為老師這樣做是不負責任的。老師應該不僅要把課講好，還要把學生的行為管好。所以當老師要家長處罰學生或是暗示家長體罰學生時，社會能否接受這樣管教分離的親師分工呢？

二、行政人員

近來校園「霸凌」事件頻傳，雖然並無統計數據，說明「零體罰」與「霸凌」兩者之間是否有直接正相關。但是可以確定的是「霸凌」顯示出「教師管教的無力感」。在較久之前或許也有學生欺負學生事件，但大多數都是在校外居多，學生偶有發生脫序情形，但只要看到有老師出現，大部分就會停止動作，並做鳥獸散。但最近網路出現一段影片，是由學生以手機拍攝上課情形，並上傳網路供人瀏覽：

同學在教室裡比腕力，還有人拿著掃把，打來打去！不過這並不是下課時間，看看老師站在台上講課，台下同學嘻嘻鬧鬧，根本沒把老師看在眼裡！不過還是有同學想要好好上課啦，站起來大喊要這些同學注意點，但是根本沒人理會他，連續喊了好幾次，同學照樣玩的玩、鬧的鬧，老師也是呆呆站在講台前，一臉的無奈（台視新聞，2008/4//24）。

學校原為學習之場所，但是曾幾何時，學生竟然變的如此頑劣不堪。而老師也對學生之異常行為感到習以為常，依然面對黑板將課文上完。這其中當然老師要負相當大的責任，對於學生疏於管教。但是又是什麼環境，使得老師對管教學生，顯得漠不關心。記得在訪談過程中，F 師曾經提到：

F 師：因為一個老師，有沒有威嚴在班級我覺得正義性，你在班上就是一個最後的裁決者一個正義使者。（訪談 T06）

長久以來，班級都是以老師為中心，老師不僅是要傳道授業解惑，老師也是一個執法者。家長最常跟小孩子說的就是：「如果在學校有什麼事情，就告訴老師」，因為老師會幫你處理好。老師像一個班級的執法者一般，會判斷誰對誰錯，誰該被處罰，被怎樣處罰。學生從老師身上得到公平與正義，也使得學生相信老師的權威。曾聽到一位老師在敘述班上幾個頑劣學生如何搶低年級的球，如何欺負低年級，他又是如何苦口婆心的勸誡這些學生，但是每隔一段時間，就有低年級向他投訴，這些學生又欺負他們。最後實在是沒辦法，便當著這群小朋友的面，拿起球拍用網子的部分，打了這群欺負別人學生的屁股幾下。雖然這位老師沒有說明最後這些學生有沒有變乖，但是他提到這群小朋友看到平常欺負他們的人被處罰時，眼神中透露出那種滿足的眼神，那種正義總算得到伸張，公平得以實現的愉快表情。這讓我聯想到上述影片的情景：想聽課的學生無助的吶喊，希望擾亂的同學還給他們一個正常的受教環境，老師卻無力的在講台上繼續上它的課，學生嬉笑打鬧依舊！然而老師還有可能回到像過去那樣，當一個有尊嚴的校園執法者嗎？面對學生及家長對老師不當管教或

是體罰的控訴，許多老師寧願消極的只求自保。那麼校園執法者又該由誰來執行呢？

依據〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉，老師依第二十二點所為之管教無效或學生明顯不服管教，情況急迫，明顯妨害現場活動時，教師得要求學務處（訓導處）或輔導處（室）派員協助。

訪員：像現在班上的話，有沒有小朋友很皮的？講不聽的？

D 師：有有有！

訪員：那這樣你對這些小朋友都是怎樣處理？

D 師：如果很（嚴）重的話，就會請學校訓導處那邊處理一下。（訪談 T04）

「體罰」如果是過去的一種教師管教方式，那麼「零體罰」就是一種去除體罰的制度。在去除體罰的同時，必定會引發出教師管教方式的改變。對老師來說，體罰學生無非還是希望學生能表現的更好，因此當零體罰削弱了老師的強制管教權時，對於一些過去一些屢勸不聽的孩子，教師為了避免體罰的爭議，因此會尋求行政的支援。希望透過更高的權威來源，能對學生的行為產生影響。因此有時候老師會對學生說：如果你不乖的話，會把你送到訓導處（學務處），甚至於是校長室。「現在的情況下，反正遇到孩子有事 就直接送學務處就對囉！送了之後 就不關級任老師的事了！（全國教師會，2007p）」以前對於難以管教的學生，教師總是會嘗試去改變他，不可諱言的，體罰也是老師常用的管教方式之一，讓學生確實的對自己的行為承擔後果。在零體罰後，有些老師可能變的比較消極，將管教的第一線的重擔分攤出去，由學校行政人員來分擔。雖然網路上有些老師會有這樣的論述，但在實際的執行層面，老師還是很少將班上學生送到學校行政單位，來代為管教。大部分的老師還是將學生的管教問題一力承擔。既然現在有法可以依循，在學生不服管教時，可將學生送往學校行政單位，那麼老師為什麼不像國外一樣，將管教的擔子放下一些呢？

B 師：依校長的立場，他會這樣想，為什麼別班都沒有，你這班卻常常來，他可能認為說是班級經營方面出了問題？（訪談 T02）

對一個老師來說，輔導管教辦法的制定，只是提供一些管教的辦法供老師參考。但對老師來說，管教學生卻是一個很現實的問題：「你會不會帶班？」「你不是一個稱職的好老師？」老師當然可以選擇將頑劣的學生，逕送訓導處、輔導室甚至校長室等行政單位。但是社會觀感是否能接受一個經常將學生送往行政單位的老師？就如 B 師所言，學生經常被帶到訓導處的導師，經常是被質疑「班級經營方面出了問題？」因此當社會期許學生行為管教權責應由老師負

責時，這樣的觀念沒改之前，很少老師會冒著當一個「不負責任老師」的名聲，將學生送往行政單位。

其次，即使老師將學生送往學校的行政單位，學校行政人員能比班導師更瞭解這個學生，更能解決這個學生問題嗎？

E 師：後來到五年級的時候，那時候 X 師對那些調皮搗蛋的小朋友，就抓起來，男老師就將他整個抓起來，送到訓導處，結果我們訓導處怎麼處理，他們就對他說：你要乖喔！上課不要搗蛋喔！可以嗎？好可以！你可以回去，X 師說：他剛剛把他帶到訓導處已經快累死了，結果剛到教室，那個孩子又跑回來了，訓導處原來是這樣處理的喔！那何必要去！結果後來大家都不送訓導處，送到那裡沒效啊！完全沒效啊！你看他那個行為有沒有遏止啊！沒有啊！（訪談 T05）

在 7、80 年代，訓導處的人員，即使不是學體育出身的，就是身材很壯碩的男老師。學校的廣播除了例行性的宣導外，經常聽到的是：「某某學生請到訓導處報到。」聽到這樣的廣播，大概就知道，又有那個學生捅了簍子，接著在訓導處或是訓導處旁的小房間，就會傳出「啪！啪！啪！」那種學生被打屁股的聲音。當時學生雖然還是有很多問題，但許多問題是在學校以外的地方發生。頑劣學生雖然還是有，但是至少不敢明目張膽的在學校做壞事。而如今行政人員，面對頑劣的學生，他還能做什麼呢？「學務處能做的，老師也都能做；老師不能做的，學務處也都不能做。（全國教師會，2007b）」學務處與輔導處的功能並沒有太大的差異，所能做的也僅僅只是輔導。而這些不服管教的學生，經常就是屢勸不聽的對象。教師期望透過「更高層級」的管教，能達到「更有效」的管教，依目前的輔導管教辦法來說，是難以達成的。以前訓導處用的是體罰犯錯學生，以達到鎮攝效果，也許無法改善立即該生的行為，但至少能使該生收斂其做為，並達到「惡有惡報」的教化效果，讓其他學生不要重蹈覆轍。而現今的輔導方式，常常就是將犯錯的學生，帶去訓導處或輔導室做「溝通」，瞭解學生的行為，受到影響的學生，看到犯錯的學生在辦公室和老師聊天，有的時候甚至還拿糖果餅乾給這些學生吃，其心中做何感想，老師將不服管教的學生，送到辦公室，目的又是什麼？行政人員的訓誡與輔導，顯然與老師的期望有很大的落差。

老師將學生送到行政單位，除了上述希望透過更高權威，達到更有效的管教外。另一個作用是「降低班級經營的風險」。

「曾幾何時，教師竟也成為保險業眼中的風險行業」，家長控告教師不當管教索賠案例日增，加上「零體罰」納入教育基本法，保險業者推出教育機構

責任險在校園暴紅，「買個保險求心安」成為國中小教師話題（聯合報 2007/12/13-A3 版）。

隨著零體罰的入法，教師管教風險日益增加，有些老師開始意識到教師責任的風險，紛紛投保「教育機構責任險」，甚至學校的家長會主動幫老師投保，以分攤管教之風險，以期能安心教書。當教師成為高風險行業的同時，老師必須有足夠的資源可以自保。而在當老師面對家長控訴的時候，「書面資料」在法律上才有效用。因此當老師將學生送到行政單位處理的時候，不單純只是讓學生受到更高權威機構的管教，還有一層意義就是「責任的轉嫁」。在行政單位的處置過程中，教師必須告知行政人員該生之行為及教師之輔導管教做為。當老師將學生的行為轉知行政人員時，該生的問題，就不僅僅是導師的問題，而連行政人員對該學生的行為也知悉，未來該生發生任何問題時，教師可依輔導記錄簿，說明教師曾告知學校主管單位並已為該生尋求協助。而學校單位也可為老師說明該生之在校行為，以降低家長對老師未善盡管教之責的疑慮。降低被家長提告的風險。

那麼學校行政人員會不會體罰學生呢？之前提到「學務處能做的，老師也都能做；老師不能做的，學務處也都不能做。」同樣的當老師將學生的管教權責轉嫁到行政人員身上時，「老師會做的，學務處也都會做。」因為管教的問題，並不會因管教權責的轉移而消失，管教的困境依然存在。行政人員依然有可能會用體罰的方式，施予屢勸不聽不服管教之學生。曾有一位別校老師提到：「他們校長在朝會時，告訴老師盡量不要體罰學生。如果真的受不了，可以把學生送到校長室，校長是有一支棍子，除非家長表明我的孩子不給學校打，不然要處罰由我來處罰³²。」這樣的話語也許是在零體罰入法後，行政主管人員用來安慰老師的話語。但這也充分顯示出，基層單位其實都知道零體罰會造成的管教問題，只是政策的制訂者，將「理想置於現實之前」，理想是教育學家的夢想，至於教學現場的困境，就留給老師自己去解決吧！

三、補習安親班

「少一分打一下」，對過去曾參加聯考的那個年代來說，這是許多人共同的記憶。而它的場景是在校園中，施罰者是學校老師，受罰者是學校學生，目的是為了將來的「升學」考試，採用的方法，即是「體罰」。「體罰」對學生的將來的學習或是心理上的影響有多大並不確定。但從過去會有那麼多老師以體罰的方式，來督促學生學習，體罰對「升學」不可能毫無幫助。如前面 E 師所言：「實驗的結果就是這樣。打下去就都會了！不打都不會。」

³² 非正式訪談 C 師

如今「零體罰」成爲校園教學活動的一種趨勢，體罰已經漸漸的減少，即使還有老師在使用體罰，其強度也漸漸減弱。過去幾乎學生任何的不當表現，都可用體罰做爲處罰或是督促學生。而現在即使家長仍有八成以上的家長贊成老師體罰學生，但贊成的是有條件的「適度體罰」，一般來說贊成體罰的原因大多是因學生的行爲不當，認爲老師基於管教可對學生施以適度體罰，但因「學生成績不好」而處罰學生，有些人對此抱持著反對的態度：

我認爲依照情形輕重有些應該可以體罰，尤其是學生行爲嚴重到有觸法之虞的時候；不過如果只是因為課業成績不好，那就絕對不該體罰。

(Tetralet, 2007)

會抱持這樣觀點的人，大部分是認爲學生行爲是一種團體規範，違反此規範將影響到其他人，因此需要受到懲處，以維護規範的公正性。但是「成績」是屬於個人的事，個人的成績不好，只會影響到他本身，並不會影響別人，因此老師不應該因爲成績而體罰學生。然而這是從一種比較遠觀的立場來看待學生成績。從與學生密切相關的家長立場來看「成績」，那又是一種不同的角度--「成績=前途」。這是文憑社會的一種基本想法。大部分的家長，都希望自己的小孩求學過程中，能有好成績，將來進入好的大學。因此幾乎所有家長，總會想盡各種辦法，來使學生的成績進步。「不打不成器」這幾個中國古諺，又再次映入眼簾。在這群曾歷經過「升學」與「體罰」密不可分那個時代的家長，自然而然會用自己最熟悉的方式，來使學生成績進步並達到升學目標的方法--「體罰」。對家長來說「學校老師體罰學生」是逼學生讀書最簡單而有效的方法。然而現在的老師用體罰的方式來管教學生的行爲，這已經越來越少了，更何況是較難得到社會共識的「因成績而體罰學生」。然而家長期待用嚴加管教，甚至是體罰學生的方式，以督促學生成績，以爲將來無法逃避的升學而準備。很顯然學校已經越來越無法滿足家長這方面的需求，學校已經越管越鬆，體罰已經越來越少。因此家長只好透過其他管道來滿足未來小孩升學的需要。而有需求，就會有市場：

〈「我們會體罰」補習班招生新手法〉台灣才剛剛通過不可體罰的教育基本法，坊間已經出現有補習班公開以「我們會體罰」為招生手段，向零體罰教育挑戰！³³

在很早以前，許多老師除了在學校教課以外，放學後更在課後補習，俗稱「養鴨子」，在那個年代上，學校考試不好--「打」，補習班測驗不會--「打」。後來，因教師補習屬違法行爲，所以老師的課後補習，漸漸被校外林立的補習

³³大紀元 12 月 31 日訊

安親班所取代。這整個過程說明了家長補習需求的轉移。之前提到「升學」以成爲每個家庭避無可避，一定要去面對的問題，老師不補習，但家長卻需要小孩去補習，後傳統的秩序不是傳統消失的秩序，它是傳統地位發生了改變的秩序（安東尼·紀登斯，2003：5）。「過去的教師補習」方式，並不是真的消失，它是改變成「校外林立的補習安親班」的形式。

D 師：有補（習）的超過一半，而且是我覺得蠻嚇人的一件事，真的沒有補的反而沒幾個。（訪談 T04）

繼老師補習傳統之後，校外補習安親班成爲學生升學的戰場，學生書包中常要同時準備兩份作業，一份是學校課業一份是安親班的作業。根據 104 家教網最新發布的「八年級學童競爭力面面觀大調查」顯示，近八成的家長安排其子女參加課後輔導，較 2005 年成長了一成（104 家教網，2007）。在這個時期，學校老師雖然已經不補習了，但是爲了學校的升學率，和個人升學名師的好名聲。體罰同時並存於校園老師和校外補習安親班。這也是體罰最劇烈的時期。

隨之而來的是校園「零體罰」的來臨，在這個時期，老師已經漸漸收起教鞭，相對於學校教師，補習安親班「體罰」之風依然相當熾熱。筆者曾針對補習安親班體罰與一班國小中年級學童做焦點訪談，發現全班有三分之二的學生在外面補習，共有 10 間學生曾經待過的補習安親班，10 間補習安親班共有 9 間會體罰學生（訪談 S01~31）。從以上數據，我們可以發現升學的戰場已經延燒到補習安親班，而補習安親班成爲因「成績而體罰學生」的主要場所。二十一世紀教育協會理事長倪顯光說，一位父親曾親口告訴她，「要在孩子面前扮演好慈父角色，管教的黑臉交給學校老師」，也有孩子哭著告訴她，考試成績只有八十幾分，「擔心到了安親班會被打」（中央社，2007）。上述事件說明了教育制度中十分奇特的現象。「法律禁止老師體罰學生，家長卻花錢讓補習安親班來體罰學生」。

G 師：我覺得送去安親班的學生，家長可能認為要升學要加強課業，…補習班大部分，我覺得大部分都是處罰成績，像你平常考沒有考好，你在學校段考沒有考好，拿去老師就打。那家長會認為你成績考不好被打，就真的考不好被打。（訪談 T07）

從前教師很會打人，最近告發案一大堆，教師不敢打了。…但是，爲什麼補習班的教師還是繼續打？爲什麼我們在學校考試，卻是到補習班被打（高新建，2006）？這是一個很弔詭的問題，但是在升學主義下，只要社會上對成績的需求還在，這種以快速的方式—「體罰」，使學生將注意力集中在課業上，雖然會在漸漸從校園中消失，但是他將會以其他方式出現—補習安親班。那家長對補

習班體罰學生，到底知不知情呢？

訪員：在你們上的安親班裡面，如果上課講不聽，老師會怎麼處理？

S16、19：我知道：「打」，用水管。

訪員：哪一個？

S19：Y 老師

訪員：這麼多學生，又打得這麼凶、用水管，那麼凶，你們還去啊！是你們要去，還是媽媽要你們去的？

S19：媽媽（訪談 S01-S31）

家長花錢送小孩到安親班，每一個家長對於自己的花錢選擇補習班，其實都是經過一番評估的。安親班會不會體罰學生，家長一定早有耳聞。甚至於可以說是家長故意將學生送到會體罰學生的補習班。筆者班上有一位女學生早上精神很好，但一到下午快放學，就開始頭痛身體不舒服。到放學時候，就經常要借電話打回家，說人不舒服，想要回家休息。其實就是不想去安親班。我也曾和家長談到學生的這個現象，家長說：過去也是讓小孩在自己家中看書寫功課，但是小孩總是容易分心，沒辦法定下心來寫功課。不得已才讓小孩上安親班。小孩上了安親班後，功課寫的比較也比較好，如果不到安親班讓小孩回到家，那很可能還是回到原點—小孩子寫功課不專心。特別的是，該為家長本身也是教育的從業人員，但是面對自己子女的教育問題，經常還是無解的，古人「易子而教」或許就是這個道理。如E師所言：許多家長自己不打孩子，卻叫老師打孩子。也如二十一世紀教育協會理事長倪顯光所說：家長要扮慈父的角色，老師來扮演黑臉。當學校老師迫於形勢，不再扮演黑臉時，人權團體對零體罰這樣的理念與社會制度上避無可避的升學主義是互相衝突的，就韋伯的「選擇性親和性」而言，當「理念」與「制度」發生衝突時，最後決定的是「意慾」，也就是家長最想要的是什麼？最後大多數的家長還是選擇解決最現實的「利益」--「小孩讀書就是為了功課好，將來才有機會考上好學校」。因此當社會制度要求老師不可以體罰學生，使的學校的管教系統越來越寬鬆。這樣的管教方式是不利於「升學」的，因此家長轉而選擇其他管道，來嚴格控管學生，甚至體罰學生。或許朱家瑞³⁴所言台灣也正在走日本的模式，學生的升學就交給補習班的戰鬥兵團（全國教師會，2007j）。至於補習安親班對學生課業有沒有「立即」的幫助呢：

訪員：那這樣你覺得，在 Y 老師那邊的小朋友，他們在班上的表現普遍如何？

D 師：都不錯，都不錯！…然後他們也很會背就對了，考試都考不倒他們！所以考試，你考那個課本啊！隨便問他，他都背的出來，所

³⁴ 2007 年為全國教師會政策委員

以他們就會變的有一點，一直在反覆機械，將課文背熟背爛就對了，他們的方法是有點像是這樣，他們所以是不管你怎麼樣考試，如果只要是課本一樣的，你大概都考不倒他們。(訪談 T04)

在升學主義存在的一天，不管名義上是聯考或是基本學力測驗，這對家長來說都不重要，重要的是「我的小孩將來讀哪間學校」，而升學的篩選機制就是考試，既然是一種大型的考試，就其公平性而言，必定需要有一定的範圍，而課本就是考試的標準範圍。雖說閱讀寫作說話都很重要，但當這些遇到基本學力測驗後，將「課本讀好」才是家長選擇性親和性中的最重要「意慾」，補習安親班就是針對功課和成績而設，如何達成目標，補習安親班的做法又是什麼？

今天才聽到補教業朋友說體罰是最有效的管理方式，不想讀不會讀打了就會讀，家長送小孩去補習就希望功課好一點，好像不去管補習班有沒有體罰。(OIKOS 生活網，2007a)

補習安親班的競爭是十分現實的，學生考試不好、成績不理想，家長馬上就會換補習班。他們需要的是一種「立即而有效」的管理方式，體罰成爲補習安親班的最主要選擇。逼著學生去讀書考取好成績，補習安親班獲得好名聲，只要經過補習班都不難發現，「榜單」成爲補習班最佳的宣傳工具。

至於體罰轉嫁到補習安親班後，會有什麼影響？事實上，補習安親班比較像是當年「能力分班的變形」。有錢有能力的家長，將學生送到補習安親班去加強課業；但是沒錢沒能力的家長，每天忙著工作，沒錢也沒有時間管小孩，如果學校的管教成效不理想，也不敢在成績上過份督促學生，放學後功課又沒有人可以指導，在這樣環境下的小孩，有多少能自動去好好讀書？「M 形社會」是一個可預期的未來。

第五節 分析與討論

體罰必然會造成肉體的痛苦，然而這種痛苦的感覺，是否一定會造成心理上的傷害，則全賴思想上的理解，當體罰被定義爲「愛之深，責之切」時，受罰者雖痛，卻也還能感受到對方的溫暖；相反的體罰若被定義爲「上對下的暴力」，則受罰者在處罰的開始，就滿懷憤恨之心。到底是體罰本身對孩子造成傷害？還是體罰定義對孩子造成傷害？

一、體罰的對與錯

理論謬誤在於把對實踐的理論看法當作與實踐的實踐關係，更確切地說，是把人們為解釋實踐而構建的模型當作實踐的根由。…從實踐圖示轉到事後構建的理論圖解，從實踐感轉到可以向解讀方案、計畫或方法，或者像解讀一個機械程序，一種由學者神秘地重建的神秘安排那樣來解讀的理論模型，這就忽略了產生正在形成的實踐之時間實在性的東西。(皮埃爾·布迪厄，2003：125-126)

當初因抗衡神權，而倡導人權，透過人權的建構，而開始重視個人身體自主權，「反對體罰」理論，則可呼應人權的訴求，這樣的理論建構是有其文化脈絡的，但這樣的文化脈絡是根植於西方的。同樣的這套理論運用於華人，就有如「人們為解釋實踐西方神權傳統而構建的模型，當作實踐於華人升學主義社會的根由」，這種事後建構而成的理論與實際上實踐所需的行動是有相當大差異性的，而由學者專家所建構的那種被安排解釋過去某些現象或是傳統理論的模型，卻要應用於現代社會，甚至於是不同文化背景的社會，他們忽略了實踐現場會遭遇到的時間限制，甚至是空間限制，這是在實踐的過程中，最容易看到的理論謬誤。

在過去那個年代，體罰沒有人認為那是錯的，放牛班因秩序被體罰，升學班因考試被體罰，被打者理解被罰是因為自身的行為。現今體罰才被定義為錯誤的，換句話說體罰在不同的時代，具有不同的意義。這個意義是「流動」的，在不同的環境背景下，它是具有被詮釋的空間。

當體罰以法律明訂之，使體罰本身失去任何詮釋空間時，原先體罰的某些正向影響，也因失去其合法性，這將使長期以來視體罰為一種教學手段的教學現場，變的非常紊亂，因為班級制度的建立有賴一種「強制力」做為制度運作背後的維繫力量，其表現方式卻是在「陽」的層面展現，如中國所謂「殺雞儆猴」，在教學現場背後具有一種「教示」的力量，並非只是單純的無理恫嚇。在學習上體罰督促中下程度學生保持向上提昇努力不懈，背後鞭策的動力。

體罰的正面影響力，來自於體制的「默認」，所謂的「默認」體制，學者鄒川雄認為：不僅僅是某些特定的行動者，而是社會中大多數通過社會化的行動者，都會默默承認並遵循這套體制，並成為日常行為的法則。不但自己默認，而且也會預期或期望別人亦默認這一體制，惟有如此，大家才能心照不宣（鄒川雄，1998：13）。傳統的中國社會對體罰是默認的，這可從一些日常俗諺看出一些端倪，如「不打不成器」、「教不嚴，師之惰」、「打在兒身，疼在娘心」，這些俗諺的內容顯示了，中國社會已將體罰默認為一種管教方式，這樣的管教方式，對父母師長而言，體罰不僅僅是一種父母師長對孩童管教權力的展現，體罰更是一種父母師長對孩童的責任，其目的在於惕勵晚輩，使其行為合乎規

範，並達成家族或社會期待。正因為傳統中國社會此做為出發點，則在施罰的過程中，施罰者默認到體罰的執行是在進行一種管教行為，最終目的是在引導孩童使其向善，體罰的過程是在一種「愛之深，責之切」的氛為中進行的，是因為對孩童有太深太濃的愛，才会有如此殷切的責罵，換句話說，傳統的體罰的定位是圍繞在「愛」與「責任」之上的，體罰的過程是含有濃濃的情感在的，因此體罰是名正言順的成爲一種管教手段，它是被許可的，它是被默認的。

正因為傳統中國對體罰這樣的管教方式是默認的，因此，受罰者再受到體罰時，他所接收到的第一個訊息是「這是爲我好的」。這樣的訊息是否完全正確，還是說，它是被這個社會環境所建構的？這點容後再討論。但就其正面影響來說，這個訊息是相當重要的。因爲這表示不僅施罰者遵循這樣的體制來管教晚輩，而受罰者也同時接收到「這是爲我好」這樣的訊息，代表著彼此雙方已經默認了這個體制。則體罰的預期效果，才有可能達成。因爲在這樣的一個體罰被默認的社會環境中，體罰並不是一個議題，幾乎沒有人認爲體罰不對，那只是達成管教晚輩的各種方式之一，真正的議題會放在晚輩行為的改善上。

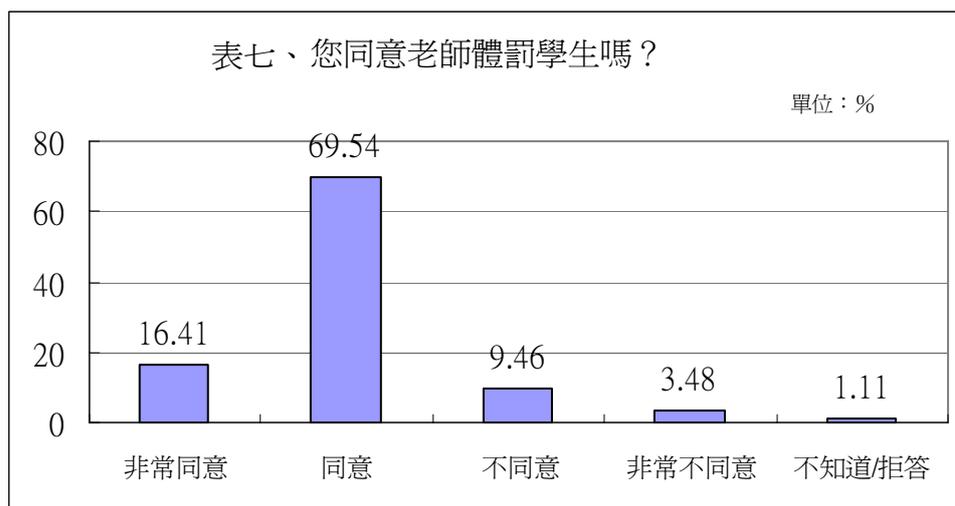
而教師角色在傳統的中國社會中與學生的關係是「亦師亦父」即「一日爲師，終身爲父」，在管教的權限上，教師的權力是與父母相類比的。以管教的手段作爲出發點，當體罰被視爲一種理所當然的手段時，受罰者或其周遭知悉者其著重點將放在個人的不當行為之上，

二、「零體罰的立法」是否「體罰」了「體罰」

「體罰」這個傳統的教育方式，在人權主義高漲後，終於明確的告訴老師，「體罰是違法的」，也就是說「零體罰的法律」時代已然來臨。然而台灣的律法雖然詳盡，但一般人看待法律卻是不得已而用之，或許這和傳統華人觀念中「必也使無訟乎！」有很大的關係。學者鄒川雄曾提及西方的法律本身的功能，主要在於社會衝突之解決。這種解決衝突的行為與過程，共同構成一個社會法律現象。西方的一項法律制訂，常常是爲了解決社會衝突（鄒川雄，2000）。然而零體罰政策之制訂前，當事人「家長、學生」與「教師」本身對體罰之看法並無衝突之處。民國 95 年 12 月 27 日通過教育基本法第 8 條的修訂：

「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。」「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得爲其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」

在此條文中，已明列「學生不受任何體罰」，也就是說台灣已成為國際間第 109 個通過零體罰的國家，於此開始，就「學生的立場」而言，學生本應免於體罰之管教。然而一般國中小學生，就其法律地位而言，他本身並無自主權，其法律行為執行需透過他的法定代理人，也就是家長，因此此條文下半部就明列，「家長可依法律可選擇其子女受教育的方式」。那麼在零體罰的法律規範下，「家長的立場」到底是什麼呢？我們可以從天下雜誌於 2007 年 3 月，也就是零體罰通過以後所做的一份調查來看：



表七「您同意老師體罰學生嗎？」是天下雜誌，針對全國國小、國中家長進行電話訪問，採用分層比率隨機抽樣，共完成有效樣本七一九份。上表中很明顯可以看出，非常同意與同意老師體罰學生所佔的比例，竟然高達 85.95%，這是一個相當不可思議的數據。因為在零體罰納入教育基本法後，人本文教基金會工作人員認為：「立法院通過教育基本法修正法案，明文禁止教師體罰學生。走過歷史的曲折後，反體罰終於成為台灣兩千三百萬人的民意。（傅伯寧，2007：41）」「在此藍綠對峙的台灣政治氛圍中，教育基本法的通過將是人民共識的開始，更是值得慶賀的一天。（人本文教基金會，2007）」。依據上述的說法，零體罰應該是全體人民的「民意」及「共識」。

但是薛承泰教授曾說：「由於教改的想法『人人有經驗，人人有話說』，可是差別就在於每個人的經驗與說法不是等價的；換句話說，一般老百姓的重要性不如學者專家，學者專家不如少數『教改舵手』。而過去十年來教改的推動，也的確在各吹各調當中找到了一些『共識』，但這些『共識』恐怕是五分『教改舵手』，三分學者專家，兩分小老百姓的一個組合。於是所發展出一套強調學生主體、重視個性與人本化、以學習取代理管理，以及保障弱勢的基本價值；這樣的基本價值，成為當下的『教育正確』，雖具有崇高性，卻在實踐過程中，反映出共識的組合比重！（薛承泰，2001）」

從上述中，我們可以很清楚的看到全國 85.95%的「民意、共識」，居然是「贊成老師體罰」。換句話說，85.95%的人民是「反對零體罰」的。然而「零體罰」政策卻在在學者專家主導下，透過立法院完成了立法的程序。他們高舉人權與人本的大旗，他們所看到的教育問題，也是用人權與人本的角度去切入，其理論基礎為世界之主流價值。然而世界之主流價值說穿了也不過是西方的一種意識型態。當他實踐於華人社會時，很有可能不自覺的帶有立場，而忽略了原先華人社會的文化脈絡，換句話說：「零體罰入法」是去脈絡化的。他忽略了華人社會中原有的「升學考試」與「隱藏倫之師生關係（林清江，1987：733）」。

當零體罰以少數民意完成立法時，實際執行的最大障礙並非老師而是社會認同。當社會環境普遍認為「體罰是不必要時」，老師自然融合於社會環境中而不去體罰學生。如果僅僅只是立法，而未瞭解形成體罰的真正原因並先將這些問題解決，那麼體罰將會轉變其他各種形式呈現。如果「體罰的作用，是透過一種強制力，迫使他人順從或是屈從於施罰者的意志」；那麼少數人所贊同的零體罰，是否正透過「立法」來產生一種「強制力」，迫使大多數民眾「順從」於人權團體的「意志」。從某個角度來看，「零體罰的立法」是否「體罰」了「認同體罰的絕大多數」。

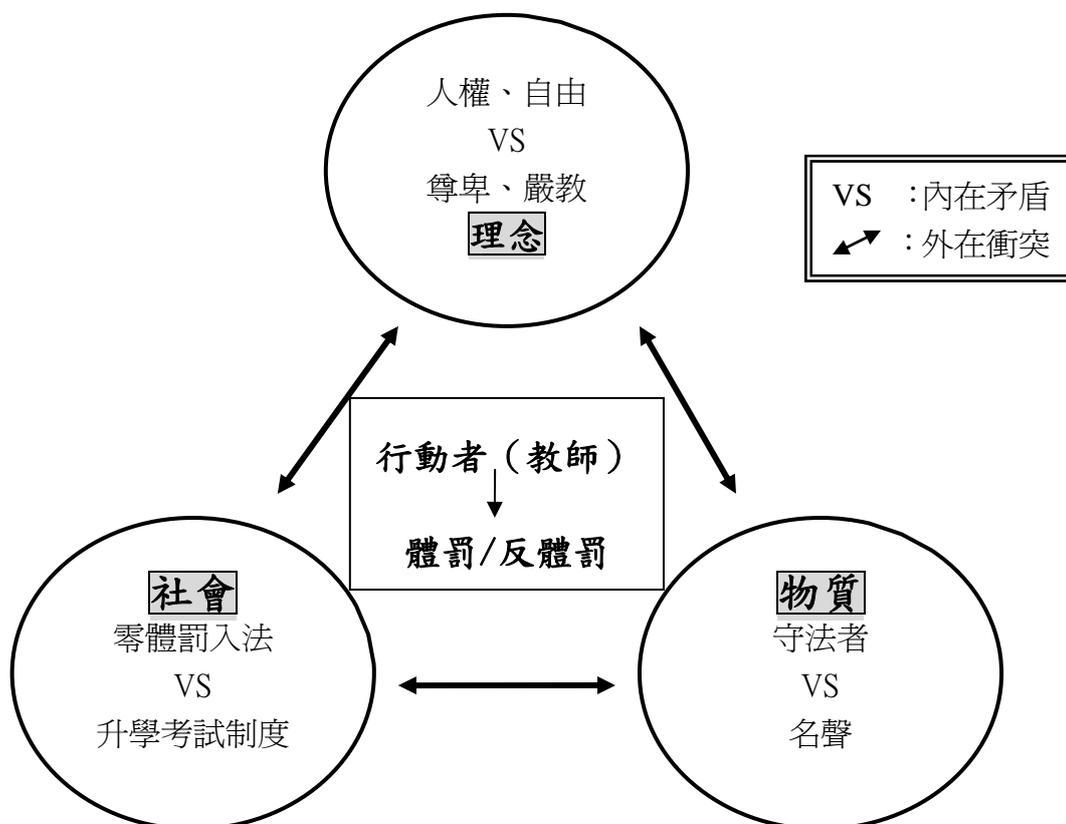
筆者之所以將「零體罰立法」比喻成「體罰」，其目的並不在於否定零體罰這個概念，而是想要突顯出「體罰的複雜性」。如同零體罰這樣以人為本，強調以溝通的正面作為取代以強制力迫使他人屈從的懲罰性作為。最後都不得不用強制性的「法律行為」，以遂行其零體罰之目的時，人權團體面對曾受過教育心智成熟的廣大人民，尚且無法透過溝通以改變他的想法；老師在面對這樣的強烈贊同體罰的社會氛圍中的家長，面對心智尚未成熟且又來自不同階層的學生，又要完成家長託付的升學主義任務，最後還得面對的是隨時可能提告的學生和家長，教師內心的矛盾與掙扎將是可想而知。

第六章 結論

第一節 總結--體罰的選擇性親和性

韋伯：直接能控制人底行動的並不是理念（idea），而是物質的與理想的意慾（interests）。然而正如同鐵路轉轍員對軌道的決定一般，意慾做為推進行動的動力，常常是被由理念所產生的「世界觀」所引導著。（轉引自 翟本瑞，1989：95）

在本章節中，「體罰」是貫穿全文的主軸，然而教師在決定是否體罰、怎麼體罰學生的過程中，是充滿矛盾與衝突的。在這些衝突矛盾之中，教師必須在不同的理念、制度與利益間做出選擇。教師在選擇的過程中有哪些衝突矛盾呢？茲以下表討論之。



(圖一) 教師與體罰行動之關係圖

一、理念上的選擇：人權自由與尊卑嚴教

在人權自由與尊卑嚴教的選擇時，何者對老師比較有親和性呢？如上一章第一節「老師你為什麼那麼兇」所述，「紀律」是老師在目前的教育現場中首要的考量，而紀律的維繫，以目前的教育環境而言，卻只能依靠老師的權威。透過傳統文化中，老師在社會上的地位或是學生心目中的權威，使得學生能遵循校園的紀律。而教師權威的建立，又與傳統的倫理尊卑觀與嚴教觀有相當大的關係。也就是說在沒有其它的影響因素下，依傳統的文化脈絡走下去，教師在教學的一般情境中，非平權式的尊卑觀與班級紀律賴以維持的嚴教觀，上述二者有利於班級教學情境的控制，教師自然而然對尊卑觀和嚴教觀產生親和性。這樣的選擇，從教師的主體性而言，這是必然的選擇。老師的要求其實很簡單，只要能讓老師順利的進行教學活動，並順利使學生達到教學目標，老師就會從這個方向去思考。

「尊重人權、重視學生自由」，很顯然的，對老師來說，這只是一項「符合世界潮流」理念的做為，與目前的教育現場並無直接的關係。整個社會對老師的期望是：「學生行為的改善」「學習成就的提升」，然而「人權與自由」對學生行為的改善，對學生學習成就的提升，並沒有直接的助益。因此就過去的文化脈絡與目前的教學環境的反身，教師必然對尊卑觀與嚴教觀產生選擇性親和性，而人權自由只是教學過程中一種理念的實現，它並沒有辦法幫助老師「把學生教好」，甚至於使學生無法達成預計的教學目標。如涂爾幹所言：

藝學院的年輕學生們最初享有徹底的自由……，如此開明的一種（自由）體制，對於那些更為理智的學子，對於那些想要獲求知識的年輕人，不失為一種絕佳的體制，但對於那些庸庸碌碌的學生，或許會有他的缺陷，原因就在於，沒有任何東西能夠迫使這些庸碌的學生抗御自身的沈湎其中的那種庸碌，他們很少能夠從自己所接受或想來是接受的教學當中有所獲益，還有一批學生只是徒有虛名（涂爾幹，2006a：171-172）。

人權自由對於高等知識份子而言，這是非常重要的，這樣的環境提供更有理智更有思考力的人一個可以舒展的空間，這對高級知識份子而言，有時甚至比生命都更為可貴。然而，國中小是屬於國民義務教育，其中雖然不乏頭腦靈活、思想敏銳之人。但是，更多是屬於庸庸碌碌之輩，在徹底自由的學習環境中，沒有任何東西迫使這些庸碌的學生抗御自身的沈湎，他們很少能夠從自己所接受或本來想接受的教學當中有所獲益。也就是要使一般的學生主動學習，這是

非常困難的。過度的自由，產生的懶散，這對有固定教學目標的老師，是非常不利的。老師沒有時間等「個別學生直到他開竅」，他必須在最短的時間，對大部分的學生達到最大的教學效果。尊卑嚴教--紀律--班級控制--教學目標，成為老師一連串的思考方向，體罰的先期脈絡「尊卑嚴教」成為一般教師的選擇性親和性。

二、社會上的選擇—零體罰入法與升學考試制度

在前章第一節第二小段中提到零體罰的入法的法律問題，我們可以瞭解，當零體罰進入校園後，如果要對目前的教育環境，那麼管教的問題，就必須要先解決，法律本身除了要禁絕老師體罰外，也利用法律來規範學生的行為，以提供一個可信賴的教學環境。然而檢視國內因應零體罰而制定之《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中，對教師禁止體罰之規定有之，但對學生之異常行為卻只能達到「輔導」的效果，而無法達到「管教」之目的。這對提供一個可信賴的教學環境來說，是不夠的。當少數學生無法達到管教之目的時，影響的卻是極大部分的學生。因此，也許有老師不反對零體罰，但是贊成體罰的老師，不論是零體罰立法前還是目前立法後，總是佔全部老師中的大多數。也就是說零體罰對老師並不具有選擇性親和性。

在升學考試制度方面，這是一個難解的習題。它不僅帶給所有莘莘學子一股強大的考試壓力，它也連帶的使教師承受一種莫名的升學壓力。從客觀來說，這樣的升學考試壓力，在教育環境中並不是一個正常的現象，就像是有許多家長會抱怨升學壓力，讓孩子的童年不那麼快樂。雖然這麼說，但是又多少個家長，能為了孩子快樂的童年，而不將孩子送到安親補習班呢？華人父母對孩子的期望與關愛，和西方是不同的。西方將自己的小孩，視為獨立的個體，他們遲早會離開父母而獨自生活。但華人父母，卻將子女視為自己生命的延續，子女的成就，就是自己的成就；子女的榮耀，就是自己的榮耀。「沒有父母會拿子女的未來做賭注」。在文憑社會中，好的學歷代表未來擁有更多的機會。儘管升學考試，讓家長心疼這麼小的孩子，卻要背負這麼大的壓力。但落在現實的考量下，家長還是不得不替小孩選擇升學這條路。

而升學考試制度的建立，並不是家長單方面就能完成的。整個升學主義，是由大環境所建構，家長在背後做推手，老師則是升學主義的執行者。當絕大多數的家長都希望自己的小孩，能在升學考試中，獲得亮麗的成績時，這是一種需求，而且是很強烈的需求。此時老師如何因應家長的需求。當然老師可以以升學主義並不是一種正常的現象，而斷然拒絕家長施加在老師身上的升學壓力。但是更多的老師，只能務實的教導學生，在這個現實的環境下求生存而已。

而如何在這樣的環境中求生存，唯一的方法就是「考試考好」。那考試要如何考好呢？「打下去就都會了！」也許這樣的做法，有些人不人權或是有些殘忍，但是老師教學的經驗過程中告訴老師「實驗的結果就是這樣子！」

在應付考試的過程中，「知道」「懂了」「考好」，這是三種不同的層次。「知道」只是一種課堂上的理解，對學生來說他常常只是將他放在暫時記憶區內，很容易隨時間的流逝而遺忘。「懂了」這代表學生知道如何去處理這樣的題型。「考好」則是在測驗的過程中，以優異的成績顯現出來。要達到「知道」的教學目標，一般來說比較簡單，只要學生上課認真聽講，大部分的學生都能達到這樣的目標。重點是如何讓學生認真聽講，有的以活潑的教學法吸引學生的目光，有的以權威的教學方式，收集學生的目光，不論何種方式，能使學生「知道」老師在上什麼。但是「懂了」就比較困難，學生常常需要透過反覆的考試練習，同樣的題型做了很多次後，學生自然而然「懂了」怎麼去處理這樣的考題。這也就是為什麼，在所謂的升學班，或是校外補習班，大考小考不停考的原因。至於「考好」則不僅包括前述二者既要「知道」也要「懂了」，更重要的是對考試細心程度。在升學競爭下，彼此的競爭差異是以「零點幾分」計算的，這樣的競爭是很殘酷，但現實上卻是每個家長都要去面對的。而學生對分數的這種兢兢業業的態度，有很大程度是被逼出來的。這麼說也許違反教育的基本理念，但這常常是老師在這樣現實的教育環境中，教學生求生存的方法之一。至於怎麼逼學生，最常見的方式，許多老師最後還是不得不選擇用「體罰」的方式，教導學生自己去面對屬於自己的考試。因此在零體罰與升學考試制度的選擇上，對老師來說「零體罰」只是個理想的制度，正常的老師都寧願不要去體罰學生。但是在面對升學主義充斥的教育環境，老師既然無力去改變它，就必須每天去面對它，此時升學考試制度不得不成為學校教學上主要的重點，至於零體罰既無助於教學，更可能帶來教學上的困擾，教師自然而然親和於升學考試制度，選擇體罰來使學生考好，而不願為理想上的零體罰，而悖離家長的需求。

三、在物質上的選擇—守法者與好名聲

零體罰已然入法，當在討論有關老師體罰學生的問題時，過去老師還可能以教師教學上的管教權，或是家長同意親權移轉，也就是授權老師體罰其子女，這些論述來合理化自己的體罰做為。但是當零體罰納入教育基本法後，在討論到老師面對教學困境時，要不要施行體罰？或是老師在面對教學困境時可用什麼方法解決時？對人權團體來說，他們的答案只有一個「體罰就是違法」，因為體罰是違法，因此面對教學困境時，只能一種做法，就是「不能體罰」，也就是說體罰已經沒有論述的空間了。老師「體罰」就是「違法」，違法的打人的老師，

就是無法以更好的方式，解決學生問題的「不適任的教師」，也就是堅持會體罰學生的老師，表示無法適應現在的教學環境，這樣的老師，應該離開教職。「體罰」--「違法」--「不適任」，成為老師在教學中的緊箍咒。

「怒師毆生砸椅 暴行上網」「竟然是老師先動手！」、「這種老師竟然還能教書，我們教育怎麼了？中時電子報（2008/05/31）」

這是一篇以「體罰—違法—不適任」為單一理念的標準報導方式，這種「截蔓摘果」（梁漱溟，2006：228）式撰稿方式，雖然內容大部分都是事實，但在該篇報導中，看不到老師的任何說法，就影片內容來說，該篇報導沒有任何的問題，只是故事發生在師生衝突的開始，結束於教師的體罰行為，接著一連串的論述，教師體罰是違法行為，因為教師是違法的，所以這樣的教師是不適任的，怎麼還能教書。整個重點聚焦於「體罰」行動、違法行為，這是新聞所要的畫面。至於學生不帶試卷、揉考卷、長期嗆老師、甚至用髒話罵老師，這些使一個老師幾近抓狂的錯誤行為，似乎顯得很不重要的，不幸的是，這正是老師的困境。然而若與前章中《老師台上講課 學生台下打打鬧鬧》影片相較。很顯然的「怒師毆生」是一個違法者，而「老師台上講課」是守法者。前者這位老師為什麼不選擇用後者這位老師的解決方法，就是依法好好的將課上完，不要去碰這個不聽管教的學生，更不要去體罰這個學生！這個老師為什麼不選擇「當一個守法者」，而是選擇用非法的體罰方式處理。

關於這一點，筆者認為需要將焦點拉回事件本身的根源。這兩支影片雖然老師對學生的異常行為，處理的方式不同，但它們的背後卻有一個共同點：「老師已經管不住現在的學生」，在零體罰過後，這樣的現象在校園中會越來越普遍，當教師在班上遇到像這樣不服管教的學生時，「家長」或是「學校」期待老師怎麼處理，這樣的期待會形塑出「好老師」的樣態。

那麼家長或是學校對上述兩位老師的處理方法，何者比較接近「好老師」的樣態呢？以教師非法的「體罰」與教師消極的「不做為」來看，體罰必然具有一種懲罰的性質，而消極的不做為在某程度上，也是一種懲罰，只是對象不同。「體罰」的發生，除極少數的特例外，它大部分都是一種不當管教的延伸，其對象大部分都是在行為上產生異常行為或是不做為，相對的其它的學生是不會被體罰到的，甚至於說這些學生已經干擾到了一般學生的學習，教師的體罰做為反而是一種對一般學生的保護。反觀教師消極的「不做為」，在程序上可以做到合法，基本的勸誡、本分的教學、好像沒有任何人被懲罰到，師生關係沒有衝突，但事實上變相受到處罰的是守規矩的學生，他們的受教權，在不斷的干擾下，無法安靜的聽講，他們的個人安全沒有辦法受到保障，因為校園霸凌沒有強而有力的教師，做最後的仲裁者。

在上述兩種教師之間，稍具理性的家長，會願意給第一種老師教，而不放心將孩子放在第二種老師的教室。當然，家長寧可做第三個選擇，教室是和諧的、沒有霸凌的。但這只是一個理想，這也是老師的理想，但在現實上校園中不服管教、霸凌現象，在學生人權高漲後，這樣的現象已經有越來越嚴重的趨勢，有錢有能力的家長，在第三個選項都不可得的情況下，不放心的家長寧願將孩子送到私立學校去，私立學校的體罰，會比公立的少嗎？家長要求的是學生受教權及人身安全的保障，因此人權雖然重要，但落在現實的校園生態中，好老師的定義，似乎與人權沒有太大的關係，反而是能保障守規矩學生的受教權及人身安全的教師，才是社會真正的期待。就如《論語》〈子路篇〉孔子所言：「未可也。不如鄉人之善者好之，其不善者惡之。」讓守規矩的學生或他們的家長喜歡這個老師，讓不守規矩的學生對這樣的老师有所顧忌。

而社會的觀感，將影響到老師的「選擇」。零體罰之前，守法者與與好名聲並不衝突，一個好老師常常也是一個帶班十分嚴謹，甚至於是會體罰學生的老師。這可從過去帶升學班的名師，哪一個不會打學生可見一斑，而這些老師的班級，不但家長不會去告老師，甚至於還拼命將孩子送到這樣的班上。但在零體罰過後，教師體罰的違法風險相對提高很多，這樣的風險一方面來自於家長的提告，另一方面來自於學生的偷拍爆料。而來自於學生偷拍爆料的風險又高於家長的提告。而只要是被家長提告或是學生偷拍爆料，對這個老師來說，不論過去是多麼有名的名師或是帶班多麼認真，一次體罰事件，將會使老師的名聲跌到谷底。因此，當教師的體罰風險提高時，教師將對守法者較具親和性。但是這樣的風險雖然提高了，可是是否達到令老師人人自危，或是另外有一股社會的聲音，間接的鼓勵老師對學生施以某程度的體罰，以達到某項教學目標也許是成績也許是規矩，這時候老師的心中那把尺，又將悄悄的移向一個升學名師或是帶班嚴謹的好老師。

四、理念與社會的衝突—尊卑觀嚴教觀與零體罰入法

生長在這塊土地的人們，無疑的都流著華人文化的血，這似乎已經成了天性。就如前章第一節第三段所學的「飛機體罰記」。即使華人搬遷到了美國，還是無法阻卻華人傳統的倫理規範，「大人有大人的威嚴，小孩有小孩的本分」「小孩要聽大人的話」「寵豬抬灶，寵子不孝」「小孩不乖就是要打」，傳統華人的尊卑觀與嚴教觀，伴隨著親密的人倫關係，一方面是無私的付出，一方面是誠心的順從。而老師的身份雖不在五倫之列，但依林清江的分類，可將老師歸類於「一日為師終身為父」的隱藏倫。在隱藏倫之下，就如同其他五倫一般，彼此的關係是有上下尊卑之分的。而這樣「上下尊卑」的關係，對老師來說就如同

獲得「完全的管教權」一樣。教師的意志與教學目標，可透過如同「命令」般的教學模式，達到最大的教學效果。而當學生意圖脫離這個常軌時，這樣的行為在團體中，意味著「體制」的破壞，這在嚴謹的倫理規範中是不被允許的。「體制」的破壞在團體中是嚴重的事，為了防止體制的破壞，「嚴教」是一種重要的教學手段。如果說尊卑關係的命令，使學生順從，那麼嚴格的教學模式，則是使學生服從。這兩者對華人特殊的教育環境，具有很大的影響。過去科學考試「四書五經」的書寫記誦；現在升學主義「教科書」的反覆練習。尊卑的順從與嚴教的服從，在教學過程中，可更順利的達成教學目標。

「尊卑觀與嚴教觀」落實在特殊的華人教育環境中，發展出一種「挨板子」的體罰文化，這樣的體罰文化與「尊重」是不衝突的，君臣間的廷杖，父子間的家法，師生間的「戒尺」，這只是在倫理關係上，對於規範確立，或是在科學考試中達成教學目標的一種手段，羞辱不是體罰的目的與結果。在教學過程中亦同，教師體罰學生是爲了讓學生表現更好、成績更佳，這樣的體罰方式是以「愛學生做爲出發點」，在過去的校園文化中，很少人會去質疑以教師體罰學生是因爲老師不愛學生，更重要的是社會教育也告訴學生「老師是爲學生好，才體罰學生」，在社會上普遍默認體罰的目的性後，對學生而言，「體罰雖然傷身卻不傷心」。也就是說「尊卑觀」使教師有立場去體罰學生，而「嚴教觀」使得體罰變得合理化，而社會則普遍默認體罰的正當性。

然而，在零體罰入法過後，這樣的正當性開始消失，「法律是最好的教育工具」（瓊恩都倫，2007：33）。當體罰在法律上被定義爲「違法」時，社會上對體罰的默認開始產生撼動。更重要的是，當媒體將體罰的教師形容成「暴力的傳遞者」時，「體罰的教育愛」已在學生的心中消逝，取而代之的是「體罰是一種不尊重、不友善的暴力行爲」，當學生開始覺得不受尊重的同時，也開始對師生間「尊卑」的關係產生質疑，因爲教師無權對學生施以強制性的做爲。當體罰被視爲暴力行爲時，教師的嚴教手段的正當性，不再被視爲理所當然。在這樣的背景下，教師的體罰行爲，在學生心中無法產生「教育愛」。當體罰被做爲這樣的解讀時，體罰對學生「既傷身又傷心」。

因此這樣的零體罰政策，對傳統校園的尊卑觀與嚴教觀是衝突的。對教師而言，是要選擇執行法律上的「零體罰政策」，還是透過「尊卑觀與嚴教觀」使學生在現實的升學環境中求生存。對教師來說，這是難以選擇的，因爲零體罰政策明明是不利於教學的現場，但它卻具有合法性與正當性，尊卑觀與嚴教觀明明有利於教學現場，卻受到主流價值的排擠。更重要的是，這樣的零體罰政策是以人權教育或是貴族式教育的倡導者做爲主導。卻要強迫教學現場的第一線教師去落實。其制訂過程對教師的傳統角色是忽略的。

而現階段教師對尊卑嚴教與零體罰的選擇性親和性來說，教師還是比較傾向尊卑與嚴教觀，但盡量避開零體罰的爭議。也就是說，教師在這樣的衝突中，其選擇變得十分謹慎，一方面既不願意因為零體罰，而失去原本師生間的尊卑與嚴教，但也不願意因為不當的體罰而使自己陷入法律的泥淖當中。因此老師在課堂上主要還是扮演「權威者」的角色，但即使教師仍維持權威者的角色，但在執行體罰時，已不像過去那樣體罰學生，體罰的心安理得，取而代之的是更多體罰的拿捏與體罰的轉化。

在體罰的拿捏上，則是以師生的默契「不造成外傷」，做為最大公約數。在這樣的前提下時間的拿捏，體罰方法的使用，體罰過後的善後，都變得十分重要，其使用的過程是一種尊卑與嚴教的展現，其拿捏則是為了避免落入零體罰的法律訴訟中。而體罰的轉化，更是因應零體罰而做的改變，直接使管教做為具有體罰的效用，但又不至於違反零體罰的規範。

五、理念與物質的衝突—人權自由與老師的好名聲

「人權與自由」是近代西方社會發展的重要概念，當這樣的概念，以「普世價值」之姿，進入華人社會中，其基本價值在於尊重每一個人的權利，賦予每一個人自由的身心。這不僅造成師生關係的改變，使得上下尊卑的關係趨向於師生平權，更重要的是嚴格管教方式被主流的教育系統所排除，雖然一般的家長還是喜歡給比較嚴格的老師教導，但是主流的教育價值體系，卻不斷的宣導老師要活潑又有創意的教學，認為嚴格管教是教師不思長進的。因此在教育主流系統中，學生是教育主體，教學的過程中，能開發學生自由活潑的想像力，能使學生跳脫現有的思考模式，是成功的教學，這樣的老師應該是「最好的老師」。

但在教學現場中，就如《危險心靈》一書中所描述的那位國中英文老師一樣，努力的找道具，扮大鳥、演話劇，用愛的教育來教導學生。但是段考成績公佈以後，家長與學校的檢驗，卻是立即而殘酷的。「不會教，只會帶學生玩」「拖垮學生的平均分數」，最後老師還是不得不威脅學生，不好好考試就體罰學生，而在該英文老師實施體罰過後，考試真的就考好了。這位英語老師的教學法，正式目前最「夯」的藝術與英文統整教學，使學生的英語應用於表演中，並透過表演使學生對相關的英文使用，有一個完整的學習過程。就教育理論而言，這是一個成功的教學，教師也為課程做了精心的準備。

但是理論上的好老師與實際上家長、社會、學校所期許的好老師，顯然有很大的落差。教學現場上的好老師，並不是一家之法或是一人之言所形塑的。

它是整個教育制度落實在實際的教學現場中，漸漸被建構出來的。即使每個人都知道人權自由的理念、活潑創意的教學是很重要的，但是家長學校並無意去瞭解教師的教學理念與過程，他們要看到的是結果「學生考的好不好」，這麼說也許貶低了教育價值與教育意義，但不可否認的好老師的定義，就是這麼被現在的社會所建構起來了，就如 C 師所言：「不管教改是怎麼改啦！改來改去、改來改去，家長就是看這個學校的升學率啦！」

因此，教師在人權自由與好名聲的選擇性親和性上，對老師來說人權自由只是一個理念的問題並不是教育問題，當它與好名聲相衝突時，人權自由會自動縮小和其他諸理念同樣重要，而不是絕對重要。而好名聲是對一位以教學為職志的老師，所追求的目標，所以當好名聲卻為人權與自由所累之時，很少教師仍然可以堅持理念，而不顧好名聲。

六、社會與物質的衝突—升學主義與守法者

「人人都知道升學資優班是違法，但是台灣中南部升學資優班的存在，卻是每個人都知道的事實。」這是華人在實踐智慧中，透露出的一種陽奉陰違的行事風格。「考試領導教學」這是所有教育專家認為是一種被嚴重扭曲的教育方式，但是它卻普遍的影響每個教育環節。

「升學主義」，它不僅僅是華人共同的一種思想理路，更重要的它是一種制度，一種由現在社會與過去文化共同建構的制度，而這樣的制度，它的影響是十分廣大的，以台灣來說，只要家中有小孩，而小孩無法出國留學，那麼升學主義的影響，幾乎是每個家庭避無可避的一種求學過程，它已成為一種全民運動，不管你喜不喜歡，那是一種社會的現況，當客觀的升學環境不能改變時，沒有人會拿自己小孩的「未來」做賭注，去賭自己的小孩不透過升學制度也能有自己的一片天地。

而學校原為教育的場域，依九年一貫教育目標來看：「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、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。」這些「最重要」的目標，放在最真實的教學場域，它卻變成較不被重視的「副科」，有些甚至是被「融入教學」當中。

而教師的教學處境就可想而知。在理論上的教學目標，教師的教學應該著重「民主法治人文」等素養，但在實際教學上教師卻幾乎每天在趕進度，而趕的進度幾乎都是「主科—國英數」，甚至為了趕進度而「借用副科」的時間。教

學在實踐的過程中，現實上的教學目標，卻不知不覺走向了「升學主義」。爲了這個現實的目標，大考小考、買測驗卷買參考書，甚至考不好體罰，其實教育單位早就多次下達命令，對考試有一定的規範，更不可因爲「成績而體罰學生」。也就是說理論上應該教學正常化，不應因爲升學而對教學做任何改變，或是爲升學而體罰學生。

體罰是違法的，「爲升學而體罰」學生更是不該。只是教師需不需要爲家長的升學需求，而在教學做爲上爲升學而準備，甚至用打的方式逼出好成績呢？又如北市中山國中音樂老師蕭曉玲，日前因檢舉學校購買測驗卷欠費，而遭校方以行爲不檢爲由解聘（自由時報 2008-04-25）。而校內使用測驗卷的老師未見任何的追究，反而是檢舉人被以各種的名義解聘。雖然此事件目前仍充滿爭議，且在申訴當中。該師所提之測驗卷事件應爲屬實，在該測驗卷事件中蕭老師爲一守法者，測驗卷之事不了了之，該師卻因其他事件而被評定爲「不適任教師」。蕭老師是原本就不適任，或者是「因故」而不適任？從中我們可看出「測驗卷一升學」這是違法的，卻是被默認，不管教育政策怎麼訂，至少在自己校內不應該有人打破這個默契，很顯然的，蕭老師破壞了這個遊戲規則。

「體罰一升學」亦同，這在過去是十分公開的祕密，打的老師、被打的學生及其家長，均認爲這是正常的，這是升學過程之一。雖然曾有多次下達禁令禁止體罰，但在當時的教育環境中，教師體罰學生似乎不是問題，也沒有違法的問題，因爲社會已經普遍默認了這樣的管教方式。直到人本基金會的成立，它從教育體制外打破了這樣的默契，「體罰開始成爲問題」，它也「開始」真正的違法。

那麼教師在升學主義與守法者之間，究竟會做何種選擇呢？這牽涉到何者對教師具有親和性。那麼又是什麼會影響到教師的親和性呢？筆者認爲這和升學主義的風險有關，以坊間測驗卷和體罰來比較，用坊間測驗卷顯然的風險比較低，因此用坊間測驗卷在校園還是會普遍出現，而和升學有關的校園體罰相對較高，它的風險主要來自兩個面向，一方面是家長，另一方面是學生，並藉由媒體傳播影響。其中家長的風險又遠低於學生，根據統計大多數的家長還是希望老師對學生予以適度體罰的，但最近的體罰事件，很大部分是由學生拍攝並透過網路傳播才形成的。對教師的體罰行爲而言，社會上有法律行爲能力的大眾，其實對教師是友善的，構成教師體罰風險的反而是沒有法律行爲能力的學生。

以目前的社會現況看來，影響教師在升學主義和守法者之間的選擇，主要還是由於家長和學生對體罰認知的衝突，這樣的衝突又呈現在體罰轉嫁至補習班的狀況。因此目前「體罰一升學」仍有其社會期望與需求，校園中短期內，

還是會有因成績而體罰學生的情事，而這種選擇目前並不穩定，仍屬於流動的狀態，當體罰的風險，高於某個程度時，教師將轉而選擇「零體罰」的守法者。

綜合言之，教師體罰行為的選擇性親和性，主要受到傳統理念的尊卑觀和嚴教觀的影響，並受到人權自由思想的衝擊，目前的教育現場環境中，仍然以尊卑觀和嚴教觀為主流，體罰對教師仍具有較高的親和性。但是人權與自由思想卻透過法律，以強勢的力量，企圖主導校園教學生態，其影響力越來越大，教師不得不往這個方向修正。而升學主義與法律制度而言，家長幾乎一面倒的傾向選擇升學主義，而教師在這樣的影響下，使教師因成績而體罰學生之行為，在校園中仍然存在。而這樣的體罰行為對教師而言，是有助於教師達成教學成效的，「升學名師」「班上學生很乖」這對老師好名聲的建立是有幫助的。因此就目前而論，體罰雖然違法，卻仍然是老師「實際上或是意慾」的選擇。只是隨著體罰風險的逐漸提高，教師的體罰意願也會隨之降低，那體罰會消失嗎？這樣問也許沒有答案，但從社會文化脈絡來看，尊卑觀嚴教觀消失了嗎？升學主義消失了嗎？教師只是要做一個守法者？還是要做一個符合社會期望的好老師。從這樣的角度來看，體罰還會在校園中「延續」下去，即使沒有延續下去，不合法的體罰也會「轉化」成其他的合法體罰行為，甚至於直接將體罰「轉嫁」至校園以外的場域，讓體罰在其他場域中施做，並達成「現實的教育目標」。

第二節 反思—權力失衡的校園

「體罰是華人校園權力生態平衡下的自然產物」，華人的體罰模式是在華人社會文化脈絡中所建構的，而教師的體罰行為，是非常複雜的，並不是一般人權團體所想像的那種「單純的非理性暴力行為」。同樣的人權團體所倡導的零體罰制度，也不是單純的為反對體罰而設。華人體罰文化有其背後傳統的倫理規範及考試文化脈絡，發展而成的是一種尊卑觀與嚴教觀；而西方零體罰制度的興起，其背後與西方宗教社會發展有關，由於對神權的對抗，漸漸發展成一種以人為本的人權概念。而此一價值觀念隨著全球化的發展，迫使的華人社會追認其為唯一的標準。

因此單純的迷信體罰的作用或單純的崇拜西方的零體罰制度，這二者本身都是充滿教條主義的，它們都把體罰問題給簡化了。華人的體罰文化，是教師在教學場域中，透過實踐所累積的管教模式，而在實踐的過程中，則是透過不斷的與環境相互作用，而不斷的反身修正，最後達成整個校園生態的平衡狀態，在平衡狀態下校園是和諧的，教師是唯一的權力來源，其本身是教育者，同樣的也是校園執法者，其做為是「管教合一的」。而西方零體罰政策的推展與其法律制度的完備有關，法律規範學生的身體自主權不容侵犯，但也同樣的以法律

規範學生的行爲，學生的行爲，受到的是法律的約束，師生的關係由法律來調和，其校園生態亦是保持平衡的。教師在這樣的文化脈絡下，是比較傾向於當一個教育者，而非校園執法者，其做爲是「管教分離的」。

「體罰」與「零體罰」之間，東西雙方雖然文化脈絡不同教育制度不同，但是相同的是此二者均「畫出管教的最後防線」，使學生本身必須爲自己的行爲付出代價，以確保校園的和諧。在西方社會中，法律是最高的指導原則，師生關係、教師做爲、學生規範，都是以法律做爲前提，「法律是西方管教的最後防線」，學生的不當行爲，最終將受嚴謹的校規懲處；在華人社會中，師生關係被大眾默認爲「準親權」，因此給予教師極大的權力，但也賦予教師極大的責任，在校園中，教師是最後的仲裁者、審判者及施罰者，這樣的教師角色，也許不符合法律規定，但這卻是社會上對教師的普遍期許。教師在面對學生的不當行爲時，管教措施雖然很多，但「在大多數的情況下，人身是唯一可施加懲罰的財產」，管教的做爲，最終還是以「體罰做爲管教的最後防線」。

當零體罰制度透過法律強行影響到校園管教生態時，帶進校園的是「零體罰」的管教方法，卻沒有將零體罰背後的「最後管教防線--法律」帶進校園。以《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》爲例，全篇以「規範教師管教做爲」及「輔導學生行爲」爲主，對學生管教的方法，「輔導」有之，「管教」建議方法中「正向管教」，還是脫離不了輔導的方式，就連「監護人帶回管教」期間，教師仍須與學生保持聯繫並予以輔導，甚至結束後，老師還必須爲該名學生補課。這是需要相當龐大的支援人力的，這樣「昂貴的管教方式」，顯然不是目前台灣教育現場所能承受的。

當教師在實踐「昂貴的零體罰政策」時，必然因社會文化與制度的不同，而產生反身。教師也許因爲過去的管教習慣或是零體罰的難以落實，而反身尋求體罰的「延續」，然而這樣的體罰做爲，已不再像過去一樣，體罰的心安理得，而是一種「心理怕怕」的感受，其體罰也變的較爲理性而謹慎。而教師也可能因零體罰的法律規範，而將體罰的作用，「轉化」爲「精神上的體罰」方式呈現。甚至教師本身對體罰不施做，而將體罰「轉嫁」至家長、安親補習班或是學校行政人員，如國外般由家長確實負起管教責任，或將學校教育中，升學的區塊交由補習班代行，抑或仿效國外管教分離，由行政人員去傷腦筋。

本研究雖然從社會文化脈絡，來探討華人的體罰文化與西方的「零體罰」制度，及西方零體罰制度進入校園後，教師實踐的困境及因應的智慧。但是不論教師如何因應，卻也無法改變「零體罰政策」，這樣的政策，表面上是一種教師管教方式的改變，更重要的影響是「師生關係的改變」，一種平權關係的建立。這種關係將可能造成「校園間師生權力的消長」。過去教師是校園中的權力核

心，在這過程中教師是積極的施教者，而學生是被動的受教者。師尊生卑這樣的上下權力關係，雖然會有教師濫用權力的疑慮，但至少老師比較管的動學生。而在零體罰過後，學生的權力提升了，但是他們的自我約束力是否也跟著提升了嗎？從諸多的新聞報導或是校園網路影片中，我們可以看出「老師已經漸漸管不動學生」了。學生在上課時嬉鬧、玩遊戲無視於教師的存在，甚至於和老師互嗆、大小聲，似乎不再有人有辦法約束這些學生了或是不願意去約束這些學生了，相信這決不是人權團體所樂見的校園自由。只是這樣的學生行為，真的只用輔導的方式就能改變他們嗎？教師無法有效的制衡學生，原來體罰這樣一種管教的最後一道防線消失，而取代體罰的法律制衡力量無法及時建立，校園脫序混亂的情形，未來的校園生態，將令第一線教師感到憂心忡忡。

第七章 參考書目

- 人本文教基金會（2007），〈台灣反體罰運動里程碑〉《人本教育札記》，2007（211）：4
- 中村元（1990），《東方民族的思維方法》：林太、馬小鶴譯，台北：淑馨出版社
- 王震武；林文瑛（1994），《教育的困境與改革的困境》，台北：桂冠出版社
- 皮埃爾·布迪厄（2003），《實踐感》（蔣梓驊譯），南京：譯林出版
- 安東尼·紀登斯（2002），《社會的構成》（李康、李猛譯），台北：左岸出版社
- 安東尼·紀登斯（2003），《超越左與右—激進政治的未來》，北京：社會科學文獻出版社
- 安東尼·紀登斯（2007），《現代性與自我認同》（趙旭東，方文譯），台北：左岸文化出版社
- 牟宗三（2006），《政道與治道—大學壇》，大陸：廣西師範大學出版社
- 何明修（2002），〈涂爾幹：道德教育 導讀〉，《意識權力與教育》，嘉義：南華教社所
- 何琦瑜（2007），〈品格教育大調查—教與罰的掙扎〉《天下雜誌》，2007 親子天下專刊：80-89
- 呂秀菊（2004），〈尊師重道與校園民主〉，《老師，你也可以這樣做》，台北：五南出版社
- 志村鏡一郎（1986），〈西歐の兒童觀の中での體罰〉，見深谷昌至（編集），《現代のエスプリ：體罰》，東京：至文堂
- 李宗誼（2003），國中教師體罰學生成因及處置措施之研究。嘉義：國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文
- 林文瑛；王震武（1995），〈中國父母的教養觀：嚴教觀或打罵觀〉，《本土心理學研究》，3：2-92
- 林玉体（1986），《西洋教育史》，台北：文景出版社
- 林玉体（1996），《西洋教育思想史》，台北：三民
- 林玉体（2003），《台灣教育史》，台北：文景
- 林佳範（2004），〈學生的隱私權與財產權〉，《老師，你也可以這樣做》，台北：五南出版社
- 林清江（1987），《文化發展與教育革新》，台北：五南出版社
- 林憲聰（2002），《教師懲戒行爲與刑法》，台南：國立成功大學法律研究所碩士論文
- 侯文詠（2003），《危險心靈》，台北：皇冠文化出版社
- 洪莉云（2004），《教育改革夏教師人本角色與權威角色衝突》，嘉義：南華大學教育社會所

- 洛里哀 (1948),《比較文學史》:傅東華譯,上海:商務出版社
- 徐永誠 (2000),《洛克的懲罰觀及其教育意涵》,台北:國立台灣師範大學教育學系博士論文
- 徐昕 (2004),〈爲什麼禁而不止——體罰與規訓的法經濟學視角〉,《山東社會科學》, 12
- 班哈德·畢博 (2007),《有紀律的孩子更優秀:德國王宮中學校長的教育心得》:楊夢茹譯,台北:先覺出版社
- 茱蒂·哈里斯 (2000),《教養的迷思》:洪蘭譯,台北:商周出版社
- 高本漢 (B.Karlgren) (1977),《中國語與中國文》:張世錄譯,台北:文史哲出版社
- 高新建 (2006),〈不要成爲被人輕視的教師〉《國語日報》,2006-3-13:13 版
- 涂爾幹 (2006),《道德教育》:陳光金、沈杰、朱諧漢等譯,上海:上海人民出版社
- 涂爾幹 (2006a),《教育思想的演進》李康譯,上海:上海人民出版社
- 張亞群 (2005),〈科舉評價:標準、視野與影響〉《中國地質大學學報》,中國大陸:(社會科學版)5(5):2-6
- 張柏東 (2006),〈未交作業 老師暴怒鋤棍狂打 屁股烏青肋骨傷〉《聯合報》,2006-12-15--A3版-焦點
- 教育部 (1993),《國中畢業生自願就學輔導方案初步規劃簡介》,台北:行政院教育部
- 曹孚 (1981),《外國古代教育史》,北京:人民教育出版社
- 梁漱溟 (2006),《東西文化及其哲學》,北京:商務印書館
- 郭湘婷 (2006),《桃園縣國民小學教師體罰學生的成因與管教策略之研究》,新竹:新竹教育大學教育學所
- 陳一姍 (2008),〈世界經濟論壇民調 八成台灣民眾認政治人物不誠實〉《中國時報》,2008-01-19 第 A4 版/焦點新聞
- 陳佑武;李志明 (2007),〈古典人權理論的體系說〉《武漢大學學報》(哲學社會科學版)2007-12,60(6):854-857
- 陳孝彬 (1995),《外國教育管理史》,北京:人民教育出版社
- 傅伯寧 (2007),〈走過歷史的曲折〉《人本教育札記》,2007(212)
- 費孝通 (1991),《鄉土中國》,香港:三聯
- 黃仁宇 (1994),《萬曆十五年》,台北:食貨出版社
- 黃留珠 (2005),〈創新與流弊:千年科舉制度面面觀〉《學術月刊》,2005(11):64-66
- 黃順利 (1999),《國小教師權威性格、自我效能信念、學生行爲信念與體罰態度及行爲之相關研究》,台東:台東師範學院國民教育所碩士論文
- 黃碩斌 (2005),《台灣道德教育問題分析--以體罰作爲分析指標》,台中:東海大學社會所碩士論文

- 達賴喇嘛；霍華德·卡特勒（1999），《生活更快樂—達賴喇嘛的人生智慧》：朱衣譯，台北：時報文化出版社
- 鄒川雄（1997），〈和諧型思維與張力型思維-老子與聖經思維方式之比較〉《本土心裡學研究 7—中國人的思維方式》，台北：台灣大學心理系本土心理學研究室
- 鄒川雄（1998），《中國社會學理論—尺寸拿捏與陽奉陰違》，台北：洪葉文化
- 鄒川雄（1998a），〈關於「民間教育改造藍圖」之理念與主張的兩點商榷〉，《教育社會學通訊》，3
- 鄒川雄（2000），《中國社會學實踐—陽奉陰違的中國人》，台北：紅葉
- 翟本瑞（1989），〈選擇性和親和性—韋伯對歷史認識的方法論設計〉，《社會實體與方法—韋伯社會學方法論》，台北：巨流出版社
- 翟本瑞（2002），〈傅柯：《規訓與懲罰》導讀〉，《意識權力與教育》，嘉義：南華社教所
- 翟本瑞（2002a），〈閱讀傅柯與傅柯式閱讀〉，《意識權力與教育》，嘉義：南華社教所
- 翟本瑞；薛淑美（2006），〈台灣降低國民中小學班級人數政策之研究〉《台灣教育問題的批判與反省》，嘉義：南華教社所
- 齊力（1997），〈從結構性的觀點看教師體罰的現象〉《教育社會學通訊》，2
- 劉子建（1987），〈包容政治的特點〉《兩宋史研究彙編》，台北：聯經
- 劉亞敏；胡甲剛（2005），〈中國科舉考試產生與持續發展的原因探論〉《武漢大學學報》（人文科學版），58（6）：795-799
- 閻愛民（1998），《中國古代家教》，台北：台灣商務
- 瞿同祖（1984），《中國法律與中國社會》，台北：里仁
- 顏國樑（2001），〈教師輔導與管教學生辦法的內容分析、特色與建議〉，《學校行政》，13：89-100
- 瓊恩都倫（2007），〈零體罰工作在瑞典〉《人本教育札記》，2007（211）：33
- 羅薰芬（2002），《美國課堂叢林戰——一位台灣老師的異國教學經驗》，台北：天下文化書坊
- Amicis, E. D.(1999), 《愛的教育》：夏丐尊譯，台北：希代。
- Baumrin D., Helere R. E., Cowan P. A. (2002). “*Ordinary Physical Punishment,*” Is It Harmful? Comment on Gershoff. California: Psychological Bulletin. 128, 580-589.
- Castle, E.B. (1969), *Ancient Education and Today*, England; Penguin Books Ltd.
- Cohen C. P. (1984). “*Freedom from Corporal Punishment,*” One of The Human Rights of Children. New York: New York Law School Human Rights Annual. 1(1)

- Dobson, J. (1992). *The New Dare to Discipline*. Wheaton, IL: Tyndale House.
- Foucault, M. (2003), 《規訓與懲罰—監獄的誕生》：劉北成等譯，台北：桂冠圖書
- Husband, R. W. (1957). *What do college grades predict?* Fortune 55
- Jordan, Wendy (2007), *Student And Parent Handbook Pre-Kindergarten – 6th Grade 2007 – 2008*, Texas: Montgomery Elementary School
- Locke, J. (2003), 《家庭學校》(另一譯名《教育漫話》)：張小茅譯，台北：上游出版社。
- LÖWY, Michael(1989). *Redenção e utopia*. Trad. port. São Paulo: Cia. Das Letras.
- Rousseau, H.(2004), 《愛彌兒》：魏肇基譯，台北：台灣商務印書館
- Straus M A.(1994). *Beating The Devil Out of Them: Corporal Punishment in American Families*. New York: Lexington Books,.
- Tauber, R.T. (2003), 《班級經營理論與實務》：郭明德等譯，台北：華騰文化。
- Vockell, E. L. (1991). *Corporal punishment: The pros and cons. The Clearing House* . 64(4):278-283.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber*. (eds. & trs.)Gerth, H. H. & C. W. Mills. Oxford University Press.
- 104 家教網 (2007), 〈八年級學童競爭力面面觀大調查〉, <http://www.104.com.tw/cfdocs/2000/pressroom/104news960401.htm>
- End All Corporal Punishment of Children(2006). *States with Full Abolition*. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>.
- K12 社區論壇 (2005), 談談戒尺 [帖號 #1026499], <http://sq.k12.com.cn/bbs/index.php?t=msg&th=187856&start=0&rid=643070>
- OIKOS生活網(2007a), 〈討論區首頁〉 路人甲乙丙丁〉體罰真的都是老師的錯嗎, <http://www.oikos.com.tw/v4/viewtopic.php?id=11327&p=1>
- Spock Benjamin(2006), The Center for Effective Discipline , <http://www.stophitting.org/disatschool/worldwide.php>
- Tetralet (2007), 〈體罰，真的好嗎?〉, <http://tetralet.luna.com.tw/index.php?op=ViewArticle&articleId=192&blogId=1>
- 丁志仁 (2001), 〈「國民中小學教師編制及合理教學負荷」規劃專案研究報告〉《台北縣教師會檔案下載》, <http://tpctc.tpc.edu.tw/filedown/file6.htm>
- 人本教育文教基金會 (2004a), 〈人本 2004 年國中、小校園體罰問卷報告〉, http://hef.yam.org.tw/research/93/930401_01.htm
- 人本教育文教基金會 (2004b), 〈體罰?!〉《教育改革與教育討論區》, <http://forum.frontier.org.tw/hef/viewtopic7af1.html?topic=728&forum=1&74>

人本教育文教基金會（2006），〈人本理念〉，

<http://hef.yam.org.tw/abouthef/1/down01.htm>

人本教育基金會（2007a），〈請教諸位先進，本個案不打如何教〉《教育改革與教育討論區》，

<http://forum.frontier.org.tw/hef/viewtopic.php?topic=9662&forum=1&64>

大紀元（2005），〈「我們會體罰」 補習班招生新手法〉，

<http://www.epochtimes.com/b5/5/12/31/n1172953.htm>

中央社（2007）落實零體罰須由學校擴及家庭 教師扮重要角色，

<http://news.yam.com/cna/garden/200704/20070422194298.html>

王文（2007），〈美國學生可以想幹什麼就幹什麼嗎〉《天星教育網》，

<http://www.tesoon.com/student/htm/a5021.htm>

包恩富和包柯玲婷（2006），〈以愛施行管教〉《聖經中的教養原則》：栗永徽譯：，

http://wwwFOUNDATIONSforFreedom.net/Topics/Parenting/Parenting07_Discipline.cht.html

全國教師會（2006），<http://www.nta.org.tw/>

全國教師會（2007a），〈「禁止體罰」是錯誤的口號〉《全國教師會論壇》，

<http://forum.nta.org.tw/showthread.php?t=6699>

全國教師會（2007b），〈而如果學生不反省，就要送到學務處-->然後呢〉，

<http://forum.nta.org.tw/showthread.php?t=7491&highlight=%E7%94%9F%E6%95%99+%E6%95%99%E7%B5%84+%E7%B5%84%E9%95%B7>

全國教師會（2007i），〈你認為什麼樣的管教行為，才不會造成學生"身心之侵害"〉《全國教師會論壇》，<http://forum.nta.org.tw/showthread.php?t=6733>

全國教師會（2007j），〈卸下的不是權力，而是責任 評零體罰立法〉《全國教師會論壇》，<http://forum.nta.org.tw/showthread.php?t=6715>

全國教師會（2007p），〈法律規定不該體罰，違法體法的教師卻永遠不知反省〉，

<http://forum.nta.org.tw/showthread.php?t=8771&highlight=%E9%80%81%E5%AD%B8+%E5%AD%B8%E5%8B%99+%E5%8B%99%E8%99%95>

全國教師會（2007u），〈體罰「形式上正義」的論辯〉《全國教師會論壇》，

<http://forum.nta.org.tw/showthread.php?t=6719>

林煥文（2004），〈體罰論述研究室〉，

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

法務部（2006），〈教育基本法〉《全國法規資料庫》，

<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020045>

秦順渝（2004），中國教育和科研計算機網，

http://www.edu.cn/zong_he_199/20060323/t20060323_110078.shtml

教育部（2006），教育部國語辭典簡編本（網路版），

<http://140.111.34.46/cgi-bin/jdict/GetContent.cgi?DocNum=10776&GraphicWord=&QueryString=體罰>

維基百科 (2008),〈五權憲法〉《維基百科》,

<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BA%94%E6%AC%8A%E6%86%B2%E6%B3%95>

薛承泰 (2001),〈階級複製 隱然成教改最大罩門〉《國家政策研究基金會--國
改評論》, <http://www.npf.org.tw/particle-1932-1.html>

(附錄一)：體罰複雜性--分析圖表及問卷

1991 年台灣社會變遷調查資料庫---中央研究院

表一、校園的管教方式及出現頻率 (百分比)

家長被處罰的頻率				
就學時曾被老師處罰方式	經常	偶爾	從未	總和
罰站 (N=2239)	8.0	72.0	20.1	100
挨打 (N=2248)	7.5	72.4	20.1	100
諷刺和謾罵 (N=2188)	2.8	29.6	67.6	100
打耳光 (N=2230)	1.5	16.4	82.1	100
子女被處罰的頻率				
罰站 (N=1104)	4.6	65.8	29.6	100
挨打 (N=1136)	4.6	65.3	30.1	100
諷刺和謾罵 (N=1142)	2.2	23.2	74.6	100
打耳光 (N=1139)	.4	7.7	91.8	100

表二、家長是否接受其子女所受的學校管教方式 (T 檢定)

檢定值 = 1.5									
老師處罰方式	個數	平均數	標準差	t	自由度 (雙尾)	顯著性	差異的95%信賴區間		
							下界	下界	
罰站	1312	1.07	.26	-58.575	1311	.000	-.44	-.41	
挨打	1246	1.20	.40	-25.830	1245	.000	-.32	-.27	
諷刺和謾罵	1351	1.80	.40	26.948	1350	.000	.27	.32	
打耳光	1474	1.93	.26	63.597	1473	.000	.41	.44	

註：贊同=1，不贊同=2，檢定值=1.5

表三、家庭階級及其子女就學時所受管教方法的關係表（百分比）

您的孩子是否被老師:罰站 (N=1558、P<0.001)						
家長階層	經常	偶爾	從未	可能有但不確定	不知道	總和
家長階級：上層	2.1	54.5	24.5	8.4	10.5	100.0
家長階級：中層	3.4	50.1	18.2	9.0	19.3	100.0
家長階級：下層	3.3	36.5	22.8	8.7	28.7	100.0
您的孩子是否被老師:挨打 (N=1559、P<0.001)						
家長階級：上層	5.6	48.3	25.9	9.8	10.5	100.0
家長階級：中層	3.0	49.9	20.5	8.8	17.8	100.0
家長階級：下層	3.3	41.2	21.3	7.0	27.2	100.0
您的孩子是否被老師:諷刺和謾罵 (N=1559、P<0.001)						
家長階級：上層	2.1	20.3	62.2	3.5	11.9	100.0
家長階級：中層	1.7	17.5	54.2	5.4	21.3	100.0
家長階級：下層	1.3	14.6	50.3	5.4	28.5	100.0
您的孩子是否被老師:打耳光 (N=1559、P<0.001)						
家長階級：上層	.7	4.9	78.3	4.2	11.9	100.0
家長階級：中層	.1	5.8	67.9	4.6	21.6	100.0
家長階級：下層	.6	5.5	58.6	3.0	32.3	100.0

表四、家長就學時所受的管教方式及其子女就學時所受管教方法的

關係表 (百分比)

家長被老師處罰: 罰站					
子女面對這種處罰家長的態度 (N=1355、P>0.05)					
家長就學時老師的管教方式		贊同	不贊同	看情形	總和
經	常	78.3	7.5	14.2	100.0
偶	爾	78.3	6.3	15.4	100.0
從	未	71.9	8.1	20.0	100.0
家長被老師處罰: 挨打					
子女面對這種處罰家長的態度 (N=1367、P<0.001)					
經	常	64.4	12.5	23.1	100.0
偶	爾	64.3	14.1	21.6	100.0
從	未	54.0	27.3	18.7	100.0
家長被老師處罰: 諷刺和謾罵					
子女面對這種處罰家長的態度 (N=1331、P<0.001)					
經	常	44.2	44.2	11.6	100.0
偶	爾	24.7	55.2	20.1	100.0
從	未	10.1	80.8	9.1	100.0
家長被老師處罰: 打耳光					
子女面對這種處罰家長的態度 (N=1359、P<0.001)					
經	常	12.0	76.0	12.0	100.0
偶	爾	11.3	78.2	10.5	100.0
從	未	3.8	92.1	4.1	100.0

表五、國小成績與受到處罰頻率的關係表（百分比）

是否被老師:罰站 (N=2202、P<0.001)				
國小成績	經常	偶爾	從未	總和
國小成績：很好	6.8	66.1	27.0	100.0
國小成績：中上	6.5	74.8	18.7	100.0
國小成績：還可以	6.2	74.9	18.9	100.0
國小成績：不太好	14.2	70.3	15.4	100.0
國小成績：很差	27.5	65.2	7.2	100.0
是否被老師: 挨打 (N=2212、P<0.001)				
國小成績：很好	7.4	65.9	26.6	100.0
國小成績：中上	7.0	72.8	20.2	100.0
國小成績：還可以	5.3	75.3	19.4	100.0
國小成績：不太好	12.8	75.6	11.6	100.0
國小成績：很差	18.8	75.4	5.8	100.0
是否被老師: 諷刺與謾罵 (N=2155、P<0.001)				
國小成績：很好	2.3	28.3	69.4	100.0
國小成績：中上	2.6	24.4	73.1	100.0
國小成績：還可以	1.7	29.6	68.8	100.0
國小成績：不太好	5.4	43.0	51.7	100.0
國小成績：很差	12.5	40.6	46.9	100.0
是否被老師: 打耳光 (N=2194、P<0.001)				
國小成績：很好	.9	15.2	83.9	100.0
國小成績：中上	1.1	14.7	84.2	100.0
國小成績：還可以	1.2	16.1	82.7	100.0
國小成績：不太好	2.5	22.6	74.9	100.0
國小成績：很差	9.2	23.1	67.7	100.0

表六、家庭階級及與國中小學業成績的關係表（百分比）

國小學業成績 (N=2225、P<0.001)						
家長階級	很好	中上	還可以	不太好	很差	總和
家長階級：上層	36.6	34.7	21.3	6.7	.7	100.0
家長階級：中層	20.4	31.7	36.3	9.3	2.4	100.0
家長階級：下層	12.2	20.9	43.1	18.5	5.3	100.0
國中學業成績 (N=1528、P<0.001)						
家長階級	很好	中上	還可以	不太好	很差	總和
家長階級：上層	25.8	36.3	29.2	7.5	1.3	100.0
家長階級：中層	12.0	35.3	37.9	12.9	1.9	100.0
家長階級：下層	5.0	23.8	47.5	20.2	3.5	100.0

附錄一：1991 年第二期第二次調查問卷

台灣地區社會變遷基本調查統計

【問卷 I】

13. 如果社會可分為上層階級、中上階級、中層階級、中下階級、工人階級、下層階級，

您認為您是那一個階級？

(1) 上層階級

(2) 中上階級

(3) 中層階級

(4) 中下階級

(5) 工人階級

(6) 下層階級

拾壹·親子關係與教育

51. 您在學校曾被老師用什麼方式處罰？您對這種處罰方式是否贊同？

註：填寫或問的時候先問完自己的狀況，再問贊同與否

自	己	是	否	贊	同
經	偶	從	不	贊	不
常	爾	未	道	同	贊
				情	意
				同	形
				見	

3233

(1) 嚴重的諷刺和謾罵

1 2 3 4 | 1 2 3 4

3435

(2) 罰站

1 2 3 4 | 1 2 3 4

3637

(3) 挨打(打手心、或其他部位)

1 2 3 4 | 1 2 3 4

3839

(4)打耳光

1□2□3□4□ | 1□2□3□4□

□□

4041

(5)其他方式對身體的處罰（青蛙跳

1□2□3□4□ | 1□2□3□4□

□□

、跑操場、舉重物伏地挺身等)

54. 您自己讀小學時的成績好不好？

□

□(1)很好 □(2) 中上 □(3)還可以 □(4)不太好 □(5)很差 □(6)不知道 □(8)不適用

拾貳·子女養育與教育

70. 您的孩子在學校曾被什麼方式處罰？您對這種處罰方式是否贊同？

註：填寫或問的時候先問小孩的情形，再問贊同與否

孩	子	是	否	贊	同
_____	_____	_____	_____	_____	_____
經	偶	從	可	不	不
			能	確	知
常	爾	未	有	定	道
			但		

5859

(1)嚴重的諷刺和漫罵

1□ 2□ 3□ 4□ 5□ | 1□ 2□ 3□ 4□

□□

6061

(2)罰站

1□ 2□ 3□ 4□ 5□ | 1□ 2□ 3□ 4□

□□

6263

(3)挨打(打手心、或其他部位) 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4

|

6465

(4)打耳光 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4

|

6667

(5)其他方式對身體的處罰 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4

|

(青蛙跳、跑操場、舉重物、

|

伏地挺身等)

|

|

1 2 3 4 5 6 7 8

910111213

72. 您的孩子讀小學時的成績

(1)很好 (2)中上 (3)還可以 (4)不太好 (5)很差

(6)不知道 (8)不適用

22

72a. 您的孩子讀國(初)中時的成績

(1)很好 (2)中上 (3)還可以 (4)不太好 (5)很差

(6)不知道 (8)不適用

(附錄二)：學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項 (節錄)

92年5月30日台訓(一)字第0920074060號函訂定
94年9月6日台訓(一)字第0940121652號函修正
96年6月22日台訓(一)字第0960093909號函修正

第二章 輔導與管教之方式

二十二、 教師之一般管教措施

教師得採取下列一般管教措施：

- (一) 適當之正向管教措施(參照附表二)。
- (二) 口頭糾正。
- (三) 調整座位。
- (四) 要求口頭道歉或書面自省。
- (五) 列入日常生活表現紀錄。
- (六) 通知監護權人，協請處理。
- (七) 要求完成未完成之作業或工作。
- (八) 適當增加作業或工作。
- (九) 要求課餘從事可達成管教目的之公共服務(如學生破壞環境清潔，罰其打掃環境)。
- (十) 取消參加正式課程以外之活動。
- (十一) 經監護權人同意後，留置學生於課後輔導或參加輔導課程。
- (十二) 要求靜坐反省。
- (十三) 要求站立反省。但每次不得超過一堂課，每日累計不得超過兩小時。
- (十四) 在教學場所一隅，暫時讓學生與其他同學保持適當距離，並以兩堂課為限。
- (十五) 經其他教師同意，於行為當日，暫時轉送其他班級學習。
- (十六) 依該校學生獎懲規定及法定程序，予以書面懲處。

教師得視情況於學生下課時間實施前項之管教措施。

學生反映經教師判斷，或教師發現，學生身體確有不適，或確有上廁所、生理日等生理需求時，應調整管教方式或停止處罰。

二十三、 教師之強制措施

學生有下列行為，非立即對學生身體施加強制力，不能制止、排除或預

防危害者，教師得採取必要之強制措施：

- (十七) 攻擊教師或他人，毀損公物或他人物品，或有攻擊、毀損行為之虞時。
- (十八) 自殺、自傷，或有自殺、自傷之虞時。
- (十九) 有其他現行危害校園安全或個人生命、身體、自由或財產之行為或事實狀況。

二十四、學務處（訓導處）及輔導處（室）之特殊管教措施

依第二十二點所為之管教無效或學生明顯不服管教，情況急迫，明顯妨害現場活動時，教師得要求學務處（訓導處）或輔導處（室）派員協助，將學生帶離現場。必要時，得強制帶離，並得尋求校外相關機構協助處理。

就前項情形，教師應告知已實施之輔導管教措施或提供輔導管教紀錄，供其參考。

各處室人員將學生帶離現場後，得安排學生前往其他班級、圖書館或輔導處（室）等處，參與適當之活動，或依規定予以輔導與管教。

學務處（訓導處）或輔導處（室）於必要時，得基於協助學生轉換情境、宣洩壓力之輔導目的，衡量學生身心狀況，在學務處（訓導處）或輔導處（室）人員指導下，請學生進行合理之體能活動。但不應基於處罰之目的為之。

二十五、監護權人及家長會之協助輔導管教措施

學務處（訓導處）或輔導處（室）依第二十四點實施管教，須監護權人到校協助處理者，應請監護權人配合到校協助學校輔導該學生及盡管教之責任。

學生違規情形，經學校學務處（訓導處）或輔導處（室）多次處理無效且影響班級其他學生之基本權益者，學校得視情況需要，委請班級（學校）家長代表召開班親會，邀請其監護權人出席，討論有效之輔導管教與改進措施。

二十六、學生獎懲委員會之特殊管教措施

學務處（訓導處）認為學生違規情節重大，擬採取交由其監護權人帶回管教、規劃參加高關懷課程、送請少年輔導單位輔導，或移送警察或司法機關等處置時，應依該校學生獎懲辦法，簽會導師及輔導處（室）提

供意見，經學生獎懲委員會討論議決後，始得為之。但情況急迫，應立即移送警察機關處置者，不在此限。

學生獎懲委員會應注意保障當事人學生與其監護權人發言之權利，並充分討論及記載先前已實施各項管教措施之教育效果。

學校除採取第一項所定處置外，必要時，應聯繫社政單位協助處理。

學生交由監護權人帶回管教，每次以五日為限，並應於事前進行家訪，或與監護權人面談，以評估其效果。交由監護權人帶回管教期間，學校應與學生保持聯繫，繼續予以適當之輔導；必要時，學校得終止交由監護權人帶回管教之處置；交由監護權人帶回管教結束後，得視需要予以補課。

第四章 法律責任

三十八、禁止體罰

依教育基本法第八條第二項規定，教師輔導與管教學生，不得有體罰學生之行為。

三十九、禁止刑事違法行為

教師輔導與管教學生，得採規勸或糾正之方式，並應避免有誹謗、公然侮辱、恐嚇等構成犯罪之違法處罰行為。

附表一、教師違法處罰措施參考表

違法處罰之類型	違法處罰之行為態樣例示
教師親自對學生身體施加強制力之體罰	例如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等
教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰	例如命學生自打耳光或互打耳光等
責令學生採取特定身體動作之體罰	例如交互蹲跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面或其他類似之身體動作等
體罰以外之違法處罰	例如誹謗、公然侮辱、恐嚇、身心虐待、罰款、非暫時保管之沒收或沒入學生物品等

本表僅屬舉例說明之性質，其未列入之情形，符合法定要件（基於處罰之目的，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害等要件）者，仍為違法處罰。