

國立台東大學教育學系（所）
教育行政碩士班論文

指導教授：梁忠銘 先生

台東縣國民小學家長、教師與學生對體
罰看法之探討



研究生：陳志豪 撰

中華民國九十八年六月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 教育行政碩士在職專班(夜)

本班 陳志豪 君

所提之論文 台東縣國民小學家長、教師與學生對體罰看法之探討

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

陳怡靖

(學位考試委員會主席)

鄭耀男

張心欣

(指導教授)

論文學位考試日期：98年 06月 27日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育 系(所)
教育行政 組 九十七 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：台東縣國民小學家長、教師與學生對體罰看法之探討

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或
上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下
載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授
權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請
文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	☒		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行
權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與
不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：張淑敏 (親筆簽名)

研究生簽名：陳孝豪 (親筆正楷)

學 號：1796002 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 7 月 1 日

1. 本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/hesec/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議「研究生畢業論文」至少需授權學校圖書館數位化，並至遲
於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。

授權書版本:2008/05/29

謝 誌

終於把論文完成了！回首兩年來在台東大學的學習過程，除了認識很多好朋友、好同學之外，更從授課的教授身上學到為學處世的道理，這些道理一定可以使我在未來的工作上能更順利。由於必須池上台東兩地奔波，來回車程兩小時，在上了一天班之後，其實還蠻累的。還好，在這兩年的時光很幸運地可以和心愛的老婆大人一起同班讀書，一起加油打氣，因此，即使兩地奔波但也覺得甜蜜。

另外，特別感謝我親愛的雙親大人以及小姨子，在我們上課的時間幫忙照顧一雙可愛又懂事的兒子，讓我們夫妻倆沒有後顧之憂。在論文的完成上還好有小姨子的幫忙，協助尋找專人逐字稿、英文摘要的繕打，讓我節省不少時間，能有更充足的時間來整理、完成論文之寫作。

當然，本論文能順利完成，幸蒙梁教授忠銘的指導與教誨，對於研究的方向、觀念的啓迪、架構的匡正、資料的提供與求學的態度逐一斧正與細細關懷，於此獻上最深的敬意與謝意。另外論文口試期間，承蒙口試委員鄭耀男老師與陳怡靖老師的鼓勵與疏漏處之指正，使得本論文更臻完備，在此謹深致謝忱。

陳志豪謹誌 九十八年七月

台東縣國民小學家長、教師與學生對體罰看法之探討

陳志豪

國立台東大學教育學系（所）

摘要

本研究旨在從相關研究文獻中探討教師懲戒權、家長教育參與權、學生人權及體罰與管教教育政策之演變與區別，進而透過文件分析及深度訪談，分析國民小學教師、學童與家長在頒布「零體罰教育政策」後對校園體罰現況之瞭解以及面對體罰的態度及看法。

根據資料分析，所得結論摘錄如下：

- 一、在所覺知目前校園中施行體罰現況方面，教師與家長皆認為目前校園中教師使用體罰情形並不普遍且逐漸改善，但學生則持不同看法。
- 二、在對體罰之相關權益與權力瞭解方面，家長與學生皆表示學校未設置不當體罰申訴救濟管道，以致學生無正常申訴管道；另外教師與家長皆同意立法賦予教師懲戒權生之權力，但同時必需明確規範權力之範圍及限制。
- 三、對於施行體罰的態度與看法，大部分教師、家長與學生都贊成教師基於教育目的，為維持教學秩序可以適度體罰學生。另外、教師認為最適當的管教方式是軟硬兼施，輕微者給予口頭糾正，嚴重者加以剝奪權利及施以溫和的體罰方式；家長也認為最適當的管教方式是剝奪權利、勞動服務、溫和的體罰方式；

最後根據研究發現提出相關的建議，供老師、家長、學校及教育行政機關參考，並提出未來研究建議。

關鍵詞：體罰、零體罰、管教

The research on the perception of corporal punishment- From the viewpoint of elementary school teachers, students and parents in Taitung County.

Chih-Hao Chen

Department of Education , National Taitung University

Abstract

The main purpose of this study discussed the evolution and discrimination of disciplinary education strategy among the disciplinary right, parent involvement right, human right and corporal punishment from literature review. Moreover, document analysis method and in-depth interview were adopted to investigate the viewpoint and attitude of elementary school teachers, students and parents toward the “educational policy of zero punishments” was published.

The research conclusions are included as follow:

1. The perception of elementary school teachers and parents toward corporal punishment in campus are not common and improving gradually. However, students who hold different views.
2. In the corporal punishment right and power perspective, parents and students complain that there is no suitable way for reporting inappropriate corporal punishment; meanwhile, teachers and parents both agree to legislate the law empowered the teachers to exercise corporal punishment. It must, however, with clear and definite boundary and restriction.
3. Refer to the viewpoint and attitude of exercising corporal punishment, most teachers, parents and students all agree with the appropriate corporal punishment for educational purpose and order in classroom. Furthermore, teachers indicate that using both harsh and soft way is the most appropriate discipline for students. For those who disobey school regulations slightly, oral correction is suitable. On the contrary, mild corporal punishment and right depriving for those who rebel against the school principles seriously are suitable. In the meantime, parents also support right depriving, campus service and mild corporal punishment.

Finally, the research findings are introduced to teachers, parents, schools and institution of educational administration for future research recommendation.

Keywords : Corporal punishment, Zero corporal punishment, Disciplining

目 次

第一章、緒論	1
第一節、研究動機	1
第二節、研究目的	2
第三節、名詞釋義	3
一、國小教師、家長、學生	3
二、體罰	4
第二章、文獻探討	5
第一節、教師懲戒權	5
一、懲戒、管教與體罰之區別	5
二、教師懲戒權之法理基礎	9
第二節、學生人權	15
一、人權之定義	15
二、學生人權之內涵	17
第三節、家長教育參與權	24
一、家長教育參與權的法理基礎	25
二、家長教育參與權之法令規定	26
第四節、體罰政策及相關研究	29
一、我國體罰教育政策之演變	29
二、贊成體罰與反對體罰	33
三、國內體罰相關之實徵研究	37
第三章、研究設計	43
第一節、研究方法	43
一、文獻分析	43
二、訪談法	43
第二節、訪談對象與資料整理	45
第三節、研究範圍與限制	46
一、研究範圍	46
二、研究限制	46

第四節、研究架構與流程	47
一、研究架構	47
二、研究流程	48
三、研究進度	49
第五節、信度與效度的建立	49
第六節、研究倫理	50
第四章、研究過程與討論	53
第一節、教師之觀點	53
第二節、家長之觀點	69
第三節、學生之觀點	87
第五章、結論與建議	97
第一節、結論	97
第二節、建議	101
參考文獻	105
附錄	111

表 次

表 2-2-1 學生人權主要內涵·····	18
表 2-4-1 我國體罰相關規定·····	30
表 2-4-2 國內體罰相關之實徵研究·····	38
表 3-2-1 受訪者基本資料·····	45
表 3-4-1 訪談的時程與場域·····	49



圖 次

圖 2-1-1 管教、懲戒與體罰關係圖.....	9
圖 3-4-1 研究架構圖.....	47
圖 3-4-2 研究流程圖.....	48



第一章 緒論

體罰問題層出不窮，即使政府公權力已保障學生不受體罰，然體罰爭議仍從不間斷。本研究擬以家長、教師與學生為研究對象，探討頒布禁止體罰後其對於體罰之看法、因應方式，再根據研究結果提出具體建議供家長、教師與教育行政單位參考。本章將先說明研究動機，並據以提出研究目的，緊接界定本文使用之重要名詞，最後敘述研究範圍及本研究限制。

第一節 研究動機

2006年12月12日在花蓮縣一個淳樸小鎮上的小學發生一起老師體罰學生的事件，並且因此躍上全國報紙的版面，原因是學生未將作文寫在作文簿上，而是寫在白紙上，再加上多次背誦論語未完成。因此老師以一根長70公分的鋁管，對學生的屁股施以一頓責打，造成學生屁股整個內出血淤青。電視新聞畫面的出現造成全國民眾譁然；2007年3月間台北市金華國中八年三班導師拿著熱熔條狠狠的對著學生的手心打，這個場景畫面被學生以照相手機拍攝下來，於晚間新聞中播放出來；桃園縣中壢市自強國中張姓女老師於課堂中與學生大聲互嗆，老師甚至歇斯底里幾近瘋狂的舉動及摔桌怒罵的畫面，同樣被學生以照相手機拍攝下來，當然再度成為全國新聞之話題。

近年來，體罰的案例層出不窮，以上三個例子僅是近年來較為嚴重且受人關注的案例。根據人本教育基金會歷年台灣校園體罰狀況調查報告顯示台灣國中小學生受體罰率在2000年是74.2%，2001年是70.9%，2004年是69.6%，2005年時有64%，2007年時有52.8%，到了2008年仍然有31.33%，這顯示出體罰問題從過去到現在一直沒有消失，而體罰的爭議也從不間斷。

對於爭議不斷的體罰問題，教育當局三令五申禁止體罰，民間團體（如人本教育基金會、台北市家長協會）也一直在要求及呼籲學校老師不要體罰學生，期望讓體罰消失於校園中，讓學校教育回歸愛的本質。最早從1945年國民政府遷台開始，教育部就不斷發布行政命令禁止教師施行體罰，甚至祭出懲處校長的罰

則，但由於未對體罰訂出明確的界定，因此這些行政命令形同具文，發揮不了作用。一直到2006年12月12日立法院三讀通過「教育基本法第八條及第十五條修正案」，除了原先學生的學習權、受教育權受保障外，更將學生的身體自主權及人格發展權納入國家保障範圍，甚至明確定出學生不受任何體罰，這也就是所謂的「零體罰」條款。並於隔年2007年6月22日教育部訂定「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」明確規定教師管教措施。即便如此，校園中的體罰仍然繼續存在著，沒有完全消失。在零體罰教育政策下，教師對於體罰的看法為何？其如何因應？

在教育基本法修正案通過後，《天下雜誌》在2007年對家長有關體罰的調查顯示，有高達83%的家長贊成體罰；77.2%的家長，同意體罰是管教孩子的有效方法；83.2%的家長，曾經爲了管教而體罰孩子；48.7%家長的小孩，曾經在學校被體罰；86%的家長同意老師體罰學生。人權意識抬頭、政府嚴格禁止的民主時代，家長是否仍存有「玉不琢，不成器」、「不打不成器」、「嚴師出高徒」、「棒下出孝子」等傳統觀念？我國民法第一千零八十五條規定：「父母得於必要範圍內，懲戒其子女」，依此懲戒子女權是爲親權的一部份，而這樣的觀念是否因此默許了教師體罰行爲？

2006年「教育基本法第八條及第十五條修正案」的通過，讓我國成爲世界上第109個禁止體罰的國家，在傳統觀念下被教育成長的教師與家長，以及在進步文明觀念薰陶下的學生，如何面對如此之衝突，是值得研究者加以探討的範疇。

第二節 研究目的

本研究擬從相關研究文獻中探討教師懲戒權、家長教育參與權、學生人權及體罰與管教教育政策之演變與區別，進而透過文件分析及深度訪談，分析國民小學教師、學童與家長在頒布「零體罰教育政策」後面對體罰的態度及看法，達成下列研究目的：

- (一) 瞭解目前國民小學校園中施行體罰之現況。
- (二) 探討國小教師、學生與家長於體罰之相關權益與權力。

(三) 瞭解並分析國小教師、學生與家長對體罰之態度及看法。

最後根據研究發現提出具體的建議，供老師、家長、學校及教育行政機關參考，並提出未來研究建議。

第三節 名詞釋義

一、國小教師、家長、學生

(一) 家長

教育部在 2006 年 7 月頒行之〈國民教育階段家長參與學校教育事務辦法〉所稱之「家長」為國民教育階段學生之父母、養父母或監護人。因本研究的範圍為台東縣知國民小學，因此本研究所稱之「家長」為就讀於台東縣境內公立國民小學一至六年級學生之父母、養父母或監護人。

(二) 教師

〈公立高級中等以下學校教師成績考核辦法〉第二條規定：「公立高級中等以下學校編制內專任合格教師（簡稱教師）之成績考核，依本辦法辦理」。另依〈教師法〉第三條規定：「本法於公立及已立案之私立學校編制內，按月支給待遇，並依法取得教師資格之專任教師適用之」。資格之取得依第四條規定：「教師資格之取得分檢定及審定二種：高級中等以下學校之教師採檢定制；專科以上學校之教師採審定制」。另第五條規定：「高級中等以下學校教師資格之檢定分初檢及複檢二階段行之。初檢合格者發給實習教師證書；複檢合格者發給教師證書」。因此，根據〈教師法〉及〈公立高級中等以下學校教師成績考核辦法〉之規定，本研究將「教師」定義為任教於台東縣境內公立國民小學編制內專任合格之現職教師。

(三) 學生

〈國民教育法〉第二條規定：「凡六歲至十五歲之國民，應受國民教育」及第三條規定：「國民教育分為二階段：前六年為國民小學教育；後三年為國民中

學教育」。因此，凡年滿六歲之學齡兒童需進入學區內之國民小學接受教育，也就是說接受教育之學齡兒童其身分即為「學生」。依此，本研究將「學生」定義為就讀於台東縣境內公立國民小學之兒童。

二、體罰

教育百科辭典對體罰之定義，為對人的過失行為的一種懲處方法，是封建社會常用的教育手段（姜文閔，韓宗禮，1994：772）。另有研究者林靜淑（1997）認為體罰係指教師施於學生使其身體上與精神上感到疲勞或痛苦的一種懲罰方式。在此定義下，體罰方式包括「身體上直接處罰」、「身體的間接處罰」，以及「精神上的處罰」三類。但大部分學者認為體罰係指施罰者直接施予受罰者身體上之懲處（邢泰釗，1998；謝文全，1993；謝瑞智，1996）。為接近一般人的定義，因此，本研究排除所謂精神層面的體罰，採用教育部於〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉之定義：教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作、使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為。簡單的說即使「學生身體感受到疲勞或痛苦的懲罰方式」，如打手心、打屁股、跑操場、長時間站立、青蛙跳等皆是。

此外零體罰（zero corporal punishment）的概念係指嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，目的在創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的學習與成長（林天佑等，2005：62）。〈教育基本法〉第八條及第十五條的「禁止體罰條款」修正案，明定政府公權力應保障學生不受體罰，一旦學生的「身體自主權」及「人格發展權」受到侵害，政府應提供必要的救濟管道，也可依據〈國家賠償法〉及〈民法〉獲得賠償。

第二章 文獻探討

本章旨在瞭解有關體罰之相關文獻，由文獻探討中建立理論基礎。研究者蒐集國內外相關文獻後，加以整理分析，研究內容共分為四節，各節分別為：第一節教師懲戒權，第二節學生人權，第三節家長教育參與權，第四節體罰政策及相關研究。

第一節 教師懲戒權

由於懲戒、管教與體罰三者，在意義與概念上似乎有相互重疊的部分，導致學校教育人員及社會大眾之困擾，因此，在探討教師懲戒權前，有必要先予以比較區別，以利後續之探討。

一、懲戒、管教與體罰之區別

（一）懲戒的意義

懲戒一詞，英文一般都用「punishment」，依牛津英文辭典解釋為：「個體在某種特定情況下做出不當反應，施予痛苦、剝奪或不愉快的結果，使個體建立適當行為」（Simpson & Weiner, 1989: 846）。

陳棋炎、黃宗樂、郭振恭（1988）等認為：懲戒係指「對於子女施以身體上或精神上之痛苦，以匡正其非行，而使其改過遷善之行為」。

謝瑞智（2001）認為：懲戒是「加痛苦於子女之身體或精神，使其改過遷善為目的之行為」。

吳清山（1996）認為：懲戒可界定為「當個體表現不當行為或違反規範時，施予個體痛苦的經驗，使其有良好行為表現」。

秦夢群（2003）認為：懲戒是指「校方或教師對學生之偏差傾向，施加身心上的痛苦，或是剝奪其應享權益之行為」。

黃馨儀（2000）認為：「在學校教育情境中，為使學校教育活動能夠順利進行，對於具有行為問題的學生施以制裁，使學生心理產生不愉悅感，以避免學生再有行為問題發生，並自發性地遵守行為規範」。

林憲聰（2002）認為：懲戒是「教師（或學校）為達成教育目的，對於學生不當或違反規範的行為，以物理或心理上的強制力，令其感受精神或身體上痛苦，藉以產生警惕而能改過遷善的措施」。

周志宏（2003）認為：「懲戒是指學校或教師為達成教育目的，藉由物理上的強制力或心理上的強制力，對於違反特定義務之學生，所採取的具有非難性或懲罰性的措施，學生因此受到某種不利益或精神上、身體上痛苦」。

從以上大部分學者的看法可以了解，懲戒之目的不在報復，而是希望喚起受罰者悔悟之心，使其永遠不再違犯。因此，研究者認為對於學生偏差或不當之行為，學校或教師對其施以身體或精神之痛苦，使其產生警惕，達到改過遷善為目的之行為，即可稱為懲戒。

（二）管教的意義

教育部訂定之〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉將管教定義為：「教師基於輔導與管教學生之目的，對學生須強化或導正之行為，所實施之各種有利或不利之集體或個別處置」。

教育百科全書（Encyclopedia of Education）中將管教界定為：有秩序行為的認知訓練」（Guthrie, 2003）。

秦夢群（2003）認為：管教是指「校方或教師為達教育之目的，運用管理與輔導的各種手段，變化學生氣質，以端正其偏差傾向的行為」。

林孟皇（1995）認為：所謂管教行為是指施教者（父母或教師）在行使教育權時，對於學生的偏差行為，基於親情或專業上的判斷，所為的一種矯治措施」。

吳清山（2004）認為：「教師於教學過程中，發現學生有良好或不良行為時，採取適當的措施（如：獎勵、增強、勸戒、糾正或處罰等），以強化其優良行為或阻止學生不當行為再發生，進而使其能夠持續表現良好的行為」。所以，廣義的管教應該包括獎懲在內。

梁瓏常（1996）認為：所謂管教，簡而言之，就是管理學生壞的行為，教導學生好的行為」。

傅木龍（1997）認為：所謂管教，依通俗觀點，係指側重外在行為與立即處置之措施」。

黃馨儀（2000）對管教的定義為：「為使學校教育目的能夠順利達成，在尊

重學生權益之前提下，個別教師基於專業上的判斷，對於學生行為問題所採取的矯治措施，藉以達成導引學生適性發展、健全學生人格、養成學生良好生活習慣，建立符合社會規範行為之目的」。

總而言之，為端正學生偏差行為，達成教育目的，學校或教師採用獎勵、處罰、輔導、管制等手段，皆可視之為管教。因此，研究者將管教定義為，學校或教師為達成教育目的，運用管理與輔導、獎勵與處罰的各種手段，改變學生氣質，以端正其偏差傾向的行為。

（三）體罰的意義

教育部訂定之〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉將體罰定義為：「教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為」。

董保城（1997）認為：「體罰通常係指對於違規的犯過的學生，給予身體上感到痛苦或極度疲勞的一種懲罰方式」。

林金悔（1977）有謂：「凡具有懲罰性質的訓練活動，且蓄意直接或間接引起受罰者身體上的痛楚者，皆視為體罰」。

楊守全、王偉正（1990）有謂：體罰是「教師基於教育目的，對學生所為之使學生直接或間接地感受到身體痛苦的懲罰行為」。

人本教育基金會（2001）亦有認為：體罰是指「經由製造身體上的痛苦，或經由控制其身體造成心理上的痛苦所為之懲罰」。

李強民（1994）認為：「所謂體罰，是指對犯錯學生，給予身體上感到極度疲勞或痛苦的一種懲罰行為，包括打手心、罰站、罰寫功課、罰跑步等都算」。

林玉體（1998）認為：「出以手腳或使用器具造成肉體上的痛苦」，都應算體罰。

由學者們所認為的體罰定義，可以發現，一部分學者認為係一種直接造成學生身體疼痛或疲勞的方式，另外也有部分學者認為是會造成身體或心理傷害的行為即為體罰。但研究者認為雖然生理與心理是一體兩面，身體受到傷害，連帶心理亦會受影響，但心理所受之傷害較難客觀判定或認定，因此，為免造成爭議及模糊，研究者於本文將體罰定義為，教師對於違規之學生，使其身體感到痛苦、疲勞的一種強制性措施。

（四）懲戒、管教與體罰的關係

「管教」、「懲戒」、「體罰」經過概念釐清之後，可以了解到三者是有其共通之處，亦有其差異之處（吳清山，1996：124-135）：

1. 共通之處：

在適用對象上，管教、懲戒與體罰三者適用對象，均係針對學生不當或違規行為，而不是學生個體本身。換言之，一旦學生有不當行為發生時，教師有責任加以矯正其行為，可能採取管教、懲戒或體罰的方式。其次，在目的上，不管是採取管教、懲戒或體罰方式，主要的目的都在消弱不當行為或降低不當行為發生的頻率，進而使個體表現良好的行為。

2. 差異之處

（1）範疇：就「管教」、「懲戒」、「體罰」三者範疇而言，管教範疇最廣，其次為懲戒，體罰範疇最窄。換言之，體罰只是懲戒方式之一；而懲戒亦只是管教措施之一。具體而言，當學生表現出破壞秩序或不當行為之時或之後，學校或教育人員採取措施，或者直接干涉學生行為，以使學生的不良行為不得繼續，或者在事後採取措施，使學生了解自己行為之不當。在學校或教育人員可能採取的行動或措施之中，懲罰只是其中的一項可能行動或措施。當然，亦有可能採取體罰的方式。

（2）傷害程度：一般而言，體罰涉及到身體上的痛苦，若使用過度，對於身體發展或人格發展都會造成傷害，例如：身體受傷、人格偏差等現象，所以體罰之傷害程度最大；其次懲戒，若不採用體罰方式或過度責罵，雖然仍可能造成心理傷害，但其對學生傷害程度要比體罰為小；至於管教則不僅在管理學生行為，亦在教導學生知法守紀，故若不使用體罰方式，其對學生身心之傷害可減至最低程度。簡而言之，就「傷害程度」而言，以「體罰」最大，其次為「懲戒」，至於「管教」若不使用體罰方式，則較小。

因此，管教可分為正向的鼓勵與負面的懲戒行為，懲戒行為是管教方式的一種，而體罰又是懲戒行為的一種，其範疇比懲戒更為窄小，專指教師對於違規之學生，使其身體感到痛苦、疲勞的一種強制性措施而言。三者的關係可以圖 2-1-1 清楚呈現出：

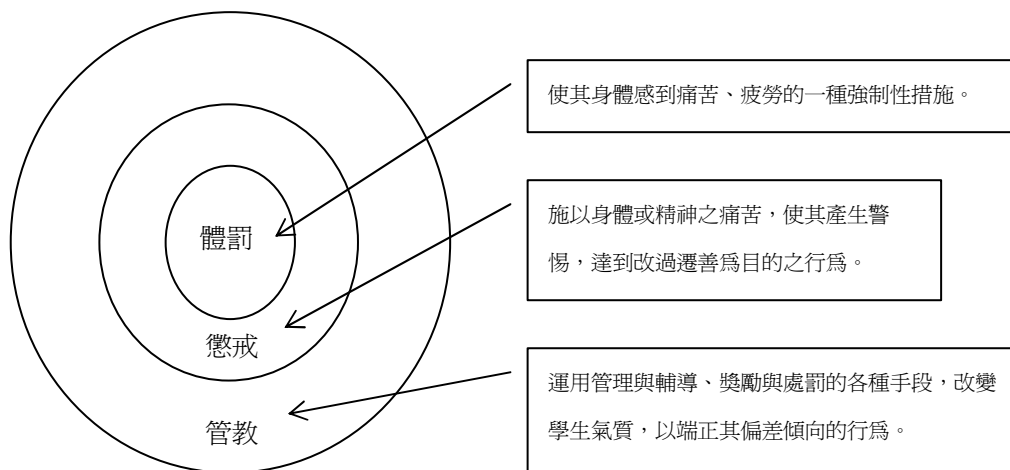


圖 2-1-1 管教、懲戒與體罰關係圖

資料來源：研究者自行整理而成

二、教師懲戒權之法理基礎

前台北市教育局吳清基局長曾說：「禁止體罰，並非意味教師沒有管教學生的義務，而且處罰不等同體罰」。簡言之，教師們在班級經營上應善用教育專業技巧，例如勞動服務、取消參與課外活動機會等，如此可以改正學生的不當行為，達到輔導管教成效，而非動不動就體罰學生（羅天豪，2006：299）。體罰已於2006年教育基本法修正後正式明文禁止。因此，本已爭論不休的教師懲戒權，又再度為大家所重視。事實上，教師擁有懲戒權不必然代表即有合法體罰的權利。這其中的關鍵在於，任何的權利都有其界限與範圍，任何的權利也都不能濫用；權利之行使逾越其界限，即構成權利濫用，此即為不法行為，當然必須禁止。

關於教師懲戒權的權源，主要有以下三種：

（一）係雙親懲戒權之委託

依據我國〈民法〉第一千零八十四條規定：「父母對未成年之子女，有保護教養之權利與義務」。同法第一千零八十五條規定「父母得於必要範圍內懲戒其子女」，子女於學校上課期間，可視為父母將此時段對子女之教育權委託於學校或教師，而發生親權移轉之委任關係，教師得依此對學生有懲戒權（林憲聰，2002：25）。惟學者大多採反對見解，其理由是：（1）懲戒權為親權內涵之一，因親權是身分權，專屬具有身分者的權利，不得移轉他人。（2）父母懲戒權的

產生是基於血緣具有長期性的關係，但師生之間則無此關係。（3）父母對子女管教尺度各有不同，懲戒的程度自然有所差異，如此移轉給學校的範圍，必因認知上的差距而產生困擾。（4）為保護學生的人權，懲戒權不宜過度擴張，以免因濫用而損及其權益（莊繡霞，1996：168）。

（二）係教師教育專業自主權之一部分：

此種說法認為教師懲戒權乃教師專業自主權之一部分，而教師專業自主權則受憲法「學術自由權」所保障。所謂「自主」具有獨立、自由和自我決定的狀態，而「專業自主」是指「在專業上的自主」、「根據專業而自主」，其目的在發揮最大的專業影響力，替服務對象謀取最大福利。因此，專業自主具有獨立且能自由行使其專業知能的涵義，「專業自主」是專業的重要特質（林淑芬，2001）。

〈教師法〉於 1995 年 8 月 9 日公布施行，2000 年 7 月 19 日修正公布，計有 10 章 39 條。第四章權利義務第十六條規定教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有下列權利：

- (1) 對學校教學及行政事項提供興革意見。
- (2) 享有待遇、福利、退休、撫卹、資遣、保險等權益及保障。
- (3) 參加在職進修、研究及學術交流活動。
- (4) 參加教師組織，並參與其他依法令規定所舉辦之活動。
- (5) 對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當致損害其權益者，得依法提出申訴。
- (6) 教師之教學及對學生之輔導依法令及學校章則享有專業自主。
- (7) 除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動。
- (8) 其他依本法或其他法律應享之權利。

〈教育基本法〉於 1999 年 6 月 23 日公布施行，民國 2006 年 12 月 27 日修正公布，計有 17 條。其中：

第八條規定：教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。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；並得為其子女之最佳福祉，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。學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。

第十五條規定：教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。

依〈教師法〉之規定教師享有多項之權利，〈教育基本法〉保障教師之專業自主權，這說明了教師於教學與輔導享有專業自主之權力而且受到保障。

林憲聰（2002：25）在其研究中認為教育工作的性質，實無法想像為完全不具管教權之活動，教師基於教育工作的需要，為了達成學生人格自由開展的教育目的，本質上即擁有對學生的管教權。亦即，教師本其專業判斷，可自主決定所採行之教育方法，包括管教之措施及手段，而「懲戒」為「管教」方式之一。教師原本即當然擁有管教權，不需要法律明文規定，也不需要透過父母親管教權之授與。

教師專業自主權係指教師基於教育專業立場而擁有相當程度的自主權利及權威性。簡言之，教師依其專業能力，在執行其任務或作決定時能不受外力干預，所作決定受到尊重和信任且能自由處理與學生有關之事務，其中如選擇教學方法、教材、成績考核辦法等，當然也包括管教學生方式，而「懲戒」為「管教」方式之一，亦即教師確實擁有懲戒權，不過，為保障學受教的權利，教師專業自主權不能濫用，此即為教師專業自主之內涵。

（三）係法令規定之職責：

除了上述基於專業自主權，教師為了達成教學目標及教育目的可選擇使用各種教學及管理學生方法外，教師的懲戒權法源為何？一直爭論不休。以下本文就中小學教師懲戒權的法源作一探討：

1. 教師法

1995年8月公佈，2006年5月24日修正的〈教師法〉第十七條規定：
教師除應遵遵法令履行聘約外，並負有下列義務：

- (1) 遵守聘約規定，維護校譽。
- (2) 積極維護學生受教之權益。

- (3) 依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。
- (4) 輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。
- (5) 從事與教學有關之研究、進修。
- (6) 嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。
- (7) 依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。
- (8) 非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。
- (9) 擔任導師。
- (10) 其他依本法或其他法律規定應盡之義務。

前項第四款及第九款之辦法，由各校校務會議定之

在〈教師法〉制定過程中，教育界不斷呼籲應賦予教師懲戒權；然而在立法院公聽會中，仍有學者對懲戒權持反對態度，認為台灣文化不夠成熟、學生壓力太大、輔導系統尚未成形，所以在立法院委員會多次討論下，對於是否賦予教師懲戒權，一直爭論不休，始終未達成共識。及至 1995 年 7 月 13 日，立法院在朝野協商之下，終於出現轉機，排除先前懲戒權的爭議，將教師懲戒權改為管教是教師的義務，亦即〈教師法〉第十七條第一項第四款之規定：「教師負有輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務」（潘志賢，2006：44）。因此，為減少紛爭，教師法中所稱之「管教」，實已有「懲戒」之意涵。

2. 國民教育法

〈國民教育法〉第十三條規定：「學生之成績應予評量，其評量內容、方式、原則、處理及其他相關事項之準則，由教育部定之；直轄市、縣（市）政府應依準則，訂定學生成績評量相關補充規定」。據此，教育部訂定〈國民小學及國民中學學生成績評量準則〉，其中第三條規定：國民中小學學生成績評量應依學習領域及日常生活表現，分別評量之。關於日常生活表現評量範圍包括學生出席情形、獎懲、日常行為表現、團體活動表現、公共服務及校內外特殊表現等。因此各級學校在學生成績考查時得依學生獎懲結果給與加減分數，但對於獎懲之項目為何並無明確規範。是故在〈國民教育法〉第二十之一條規定：「直轄市、縣（市）主管教育行政機關應訂定學生獎懲規定」。

以〈臺東縣國民中小學學生獎懲實施注意事項〉為例，

第二章第六條：為鼓勵學生優良表現，得給予嘉勉或其他適當之獎勵。對於

特殊優良學生，學校可採取下列獎勵：

- (一) 嘉獎。
- (二) 小功。
- (三) 大功。
- (四) 獎品、獎狀、獎金、獎章等之特別獎勵。

第七條：教師管教學生應依學生人格特質、採取下列措施：

- (一) 勸導改過、口頭糾正。
- (二) 調整參加課程表列以外之活動。
- (三) 留置學生於課後輔導或矯正其行為。
- (四) 調整座位。
- (五) 適當增加額外作業或工作。
- (六) 輔導學生道歉或寫悔過書。
- (七) 扣減學生日常生活表現成績。
- (八) 賠償所損害之公物或他人物品。
- (九) 其他適當措施。

教師採取以上措施，於必要時應通知家長或監護人，並請學校行政單位或其他社會社輔相關單位協助之。

所採取之管教措施無效時，或違規情節重大者，學校可為下列懲罰措施：

- (一) 警告。
- (二) 小過。
- (三) 大過。
- (四) 經輔導評估後得以改變學習環境。
- (五) 其他適當措施。

觸犯刑法者，應通報教育行政主管機關備查。

學校或教師基於教育目的及教學目標的達成，確保班級教學及學校教育活動之正常進行，可依規定對違規之學生採用上述之管教方式，此管教包含獎勵及懲罰措施。

3. 教育部訂定之〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉

〈教師法〉第十七條於 2003 年 1 月 15 日修訂完成，該條文將教師輔導與管

教學生辦法制定之權限，改由各校校務會議訂定之，因此在 2003 年 10 月 16 日教育部正式廢止〈教師輔導與管教學生辦法〉。但在〈教育基本法〉第八條及第十五條修正案通過後，立法院要求教育部應與全國教師會在六個月內研擬完成〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉，俾使基層教師對於輔導管教有一明確可循的處理原則，同時為避免本案通過對於學校教育所產生之負面影響，故本注意事項仍須持續進行修正。

該注意事項要求學校訂定教師輔導與管教辦法時需注意訂定之目的與原則、名詞定義、輔導與管教實施之目的、原則及程序、輔導與管教之方式、訂定校規、班規之限制、教師之一般管教措施、強制措施、學務處（訓導處）及輔導處（室）之特殊管教措施、監護權人及家長會之協助輔導管教措施、學生獎懲委員會之特殊管教措施、禁止體罰…等提出說明。學校除可透過校務會議訂定校規，要求學生遵守並據此懲罰外，教師得於平日教學中依〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉所稱對於違規之學生採取一般管教措施：

- (1) 適當之正向管教措施。
- (2) 口頭糾正。
- (3) 調整座位。
- (4) 要求口頭道歉或書面自省。
- (5) 列入日常生活表現紀錄。
- (6) 通知監護權人，協請處理。
- (7) 要求完成未完成之作業或工作。
- (8) 適當增加作業或工作。
- (9) 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）。
- (10) 取消參加正式課程以外之活動。
- (11) 經監護權人同意後，留置學生於課後輔導或參加輔導課程。
- (12) 要求靜坐反省。
- (13) 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。
- (14) 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。
- (15) 經其他教師同意，於行為當日，暫時轉送其他班級學習。
- (16) 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。

由此可知，即使教師懲戒權，在現行法律上，並無直接之法律依據，但事實上卻存在相關之法律條文中。有關學生獎懲之規定，亦隱含在各級學校之學生成績考查辦法，教師得依學生獎懲結果加減分數。因此，本文認為基於相關法律之精神，教師事實上是擁有懲戒權的。但懲戒權並不等於體罰權。誠如學者郭秋勳（1997：408-409）所認為，小學教師為維持班級秩序，使教學能順利進行，對於上課不守規矩的學生，或平日行為不良之學生，有責任也有權利加以管教，如「口頭告誡」、「罰站」、「罰勞役，如打掃校園」等懲戒。但絕不可採行可能導致學生身心傷害的懲戒，如「打耳光」、「罰跪」、「打手心」、「打屁股」、「罰倒立」……等「體罰」。管教或懲戒之方式必須嚴格遵守不得造成學生身心之傷害，若逾越了紅線不僅無法達成教育學生之目的，甚至得接受法律之制裁。因此即使教師擁有懲戒權，在行使上不得不謹慎。

第二節 學生人權

在傳統文化觀念裡長輩、家長或成年人對於兒童、學生或未成年人總是要求必須具備「尊老敬賢」、「尊師重道」等尊卑的觀念。甚至在我們的生活俚語中，也常訓斥兒童「有耳無嘴」，因此當孩童犯錯時父母或師長總以「不打不成器」為藉口，對學生施以體罰。是故，即使政府明令禁止體罰，但體罰問題仍然一直沒有消失，學生人權及基本人權概念的缺乏由此可知。以下就人權之定義及學生人權之種類加以探討說明，期望讓學生應有的人權平等尊重得以伸張。

一、人權之定義

我國對於人權思想的發展及研究雖然不及國外，不過中國自古在傳統文化中以「人」為本，以「人道」為基礎，以「倫理」為準則，實含有深厚之人權思想

（中國人權協會，2001），只是「人權」一詞於我國古代書籍中似乎從未明確地出現。在中國與人權的內容最接近的名詞就是「仁政」，只是「人權」較重法律政治面，「仁政」則較重倫理道德面，且後者較無一個完整具體的條文制定及歷史記載（吳雪如，2002：11），因此本文中所要探討的「人權」概念，主要是以西方的人權概念為主。

何謂「人權」？自從盧梭 1972 年在《民約論》中，發表「天賦人權」的口號以來，人們對於人性需求所應賦有的人權，有了更深的認識。人權起源於人類歷史，並由這些活生生的人類歷史來定義它，這個事實反映在人權這一詞彙中，它因此被看作是一個「世代衍生」（generations）的權利範疇；亦即，隨著時間的演變，人權的範疇也一再被重新定義（蔣興儀、簡瑞容譯，2002）。國內學者及研究者對「人權」提出其所認為之定義。如學者周繼祥（1995：35）認為人權的本義，應是指每個人都享有或都應該享有的權利。這包含兩層意義：第一是指權利，即是我們通常所說的法學意義上的權利，它是由各式各樣的權利所構成；第二是指觀念或原則，它是由若干關於人及人類社會應該怎樣對待人、尊重人的判斷、命題或原則構成，可以簡稱為「人道」。所以，人權概念是由權利和人道這兩個概念所構成的。國內知名學者柴松林教授（2001：22）認為人權是以道德為基礎，源於對客觀世界的創造，是以人的資格而享有的基本權利。另外曾慧佳和徐筱菁（2004：79）兩位在其研究中提到，所謂「人權」指身而為人所應享有的權利，是個人為保障其生存與生活所應享有的權利，而這些權利是沒有條件、與生俱來的。學者吳宗立（2001：47）認為人權也是一種基本的權利和自由，任何人的權利都應受到保障，避免政府、國家或任何機構團體，以任何的理由剝削，以確保以人為主體的權利。東吳大學法律系教授林世宗（2008）認為人權（Human Rights），乃人之生命與生存之基本且不可欠缺之必要權利，如生命、身體、財產、自由、自主與尊嚴，均為確保人之存在要素。國立暨南大學教授楊洲松（2003：30）認為「人權」（Human Rights）從字面上看，指的是作為人而享有的權利，也就是屬於人的權利。近年來教育部（2008）致力於推動人權教育的同時，亦對人權下了如下定義：人權是與生俱來的基本權利和自由，不論其種族、性別、社會階級皆應享有的權利，不但任何社會或政府不得任意剝奪、侵犯，甚至應積極提供個人表達和發展的機會，以達到尊重個人尊嚴及追求美好生活的目標。

由此可知，所謂人權，是指在法律上或道德上，任何人在任何時間、任何地

點，都有完整的人格而不被任意扭曲、壓抑或剝奪；也就是每個人都能充分展現「人之所以為人」的人性尊嚴。人類自出生即為一獨立個體，因此，無論為兒童、學生或任何身分想當然爾充分具有人權。在教育的過程中，教師對學生之人權應予以尊重，在施教的過程中應注意相關法律規範以免侵害學生之人權。

二、學生人權的內涵

在我國的校園裡，人權意識抬頭之前，「學生人權」是一個陌生的用語，向來我們會用「學生權利」或「學生的職責」，來說明學生的權益保障及規範學生的行為。「權利」係以法令為依據，是法規上所規定當事人所應享有的權利。然透過前項所探討得知，人權是指在法律上或道德上，任何人在任何時間、任何地點，都有完整的人格而不被任意扭曲、壓抑或剝奪；也就是每個人都能充分展現「人之所以為人」的人性尊嚴。馮朝霖（2005）在 2005 台灣文教人權指標調查報告中將「學生權」評估指標改為「學生人權」，以擴展學生的權利範圍。由此可看出學生人權之發展在要求人權的今朝日漸受到重視，有鑑於此，本文遂以「學生人權」取代「學生權利」以凸顯對學生權利的重視。

學生、兒童擁有的人權是否和成人一樣？憲法為國家之根本大法，其制定之目的之一即保障國民之權利。按我國〈憲法〉第七條至第二十一條具體列舉了人民的權利義務，其中包括人身、言論、講學、秘密通信…等等自由。這些憲法所保障的人民基本權利中，除了必須具備一定資格（如須達法定年齡）始能享有的公民權（例如參政權）外，其他部分之基本人權都是生而為人所應享有的，不論你的身分是學生、教師或家長，都將受到〈憲法〉保障（李旻燕、王俊傑，2005：41）。

至於學生人權的內涵為何？國內學者及研究者的看法並不盡相同。由於研究的方向或著重層面不同，對學生人權內涵的分類就有不同，如黃國峰（1997）以消費者保護的觀點來進行研究，基此觀點將學生人權的內涵分成自由權、平等權、受益權、參與權、人格權、資訊權、選擇權、求償權八類。而邢泰釗（1998）則將學生人權研究範疇限定在學校的範圍內，分成健全人格發展權、不受傷害權、課業及課外接受輔導權、證明書請求權、轉學權與轉校權、罷課權之排除等六類。其他大部分研究則依據憲法為基礎，及其研究面向對學生人權的內涵進行分類。茲將各位學者及研究者所持見解歸納如表 2-2-1：

表 2-2-1 學生人權主要內涵

研究者	學生人權內涵
但昭偉（1982）	依據我國〈憲法〉上基本權利的規定，將學生權利內涵分為三類： （一）自由權：1.身體自由權 2.居住及遷徙的自由權 3.言論自由權 4.祕密通訊的自由 5.隱私權的自由 6.宗教自由權 7.集會及結社的自由權 8.學生的財產自由權。 （二）平等權：因社經階層、地區、學生能力或學生成就、學生生理上的缺陷、性別的不同及師生間平等的權利。 （三）受益權：1.生存權：學校中的安全問題、學校設備與衛生問題、學校輔導問題及技職教育問題。2.訴願權：在學校中遭受不合理的侵害，學生申訴訴願的權利。3.受教權：學生有受國民教育的權利。
吳清基（1987）	學生權利概可分為三方面來加以析論之： （一）平等權；（二）自由權：1.隱私自由、2.身體自由、3.財務自由、4.發表自由、5.自治自由；（三）受益權：1.認知權、2.生存權、3.訴願權。
賴媛姬（1995）	將學生權利的內涵區分成：1.自由權；2.平等權；3.受益權；4.自治學習權；5.人格權等五類
黃國峰（1997）	以消費者保護為觀點的學生權利內涵分別為：1.自由權；2.平等權；3.受益權；4.參與權；5.人格權；6.資訊權；7.選擇權；8.求償權。
林玉體（1998）	一般來說，學生權有如下數種：一、發問並請求解答或更正權；二、自治權；三、參與校政權。
邢泰釗（1998）	參考各家學說，認為學生在校之權利有：1.健全人格發展權；2.不受傷害權；3.課業及課外接受輔導權；4.證明書請求權；5.轉學權與轉校權；6.罷課權之排除
黃馨儀（2000）	與教師管教權較為相關之學生權利，包括學生之自由權（言論自由、儀表自由、財產自由與隱私自由、人身自由、正當程序權）、申訴權以及人格權三部分
呂來添（2002）	學生言論自由權、學生人格自由發展權、學生隱私權及學生資訊自由權。
林祺文（2004）	將學生人權分為健康權、自由權、隱私權、平等權、表意權、受教權。
林盈君（2004）	將美國公立中小學生權利與自由之內涵劃分為五個層面進行探討，分別為宗教信仰自由、發表自由、人身自由與懲戒、財物與隱私、學生之自治權
趙小英（2004）	自由權：學習自由權、言論、意見表達自由、學生自治權、平等權（免受歧視權）、受益權、學生隱私權、程序正義（學生之正當程序保障）
李旻燕、王俊傑（2005）	在學生享有的基本權利方面，主要包括健康權、自由權、人格權、受教權、平等權及財產權。
趙翊伶（2006）	歸納十種學生權利的議題面向：1.受教權；2.平等保護；3.意見表達自由；4.宗教信仰自由；5.個人的服裝儀容；6.學校管教與正當程序；7.體罰；8.刑事司法與搜索；9.成績與文憑；10.學校紀錄等

資料來源：研究者自行整理而成

由表 2-2-1 可清楚看出即使研究的方向或著重層面不同，其中自由權、平等權及隱私權是研究較常會被論及的分類；而就教育權的層面言，大部分學者僅論及受教權，僅少數提及學習權；至於程序基本權層面，大抵以正當程序保障稱之。

本研究認為學生同時具備國民的身分，對學生人權之研究不應侷限在純粹學生身分之校園權利，必需基於憲法所保障之權利，因此，本研究根據〈憲法〉以及〈教育基本法〉，將學生人權之內涵分為五個層面，包括平等權、自由權、受教育權、人格權以及訴願權。茲將其略述如下：

（一）平等權

＜憲法＞第五條：「中華民國各民族一律平等」及第七條：「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等」，此乃人民平等權。＜憲法＞第一百五十九條：「國民受教育之機會，一律平等」，這是教育平等權（王文科，1997：417）。所謂平等權，係為保障人民在法律上地位實質，並不限制法律授權主管機關斟酌具體案件事實上之實質差異及立法之目的，而為合理之不同處置（釋字二一一號），換言之，憲法保障的平等是實質的平等而非形式的平等（蔡綺芬，2007：35）。

另外從＜教育基本法＞第三條：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現」及第四條：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展」。可知，教育機會均等的真正實現，常可表現在兩個層面上。其一為「有教無類」，及不分性別、種族、宗教、社會地位之差異，人人皆享有相同之教育機會；其二為：「因材施教」，認為教育機會均等乃在提供個人發揮其潛能的最佳機會（王文科，1997：417）。除此之外，甚至考慮到原住民、身心障礙者及其他弱勢族群（含新住民子女）之自主性及特殊性，特別另定法律保障其發展，以求實質保障其教育機會。

由此可知，教師必須了解學生有受到平等待遇、保護之權利，在學校活動及教學過程中不會因學生的性別、家庭背景、族群、能力、身心狀況而給予教學、活動、獎懲、福利、評量及服務上之差別待遇。

（二）自由權

對於人民自由權之保障＜憲法＞所規定的種類較多，在＜憲法＞第八條：「人民身體之自由應予保障」；第九條：「人民除現役軍人外，不受軍事審判」；第十條：「人民有居住及遷徙之自由」；第十一條：「人民有言論、講學、著作及出版之自由」；第十二條：「人民有秘密通訊之自由」；第十三條：「人民有信仰宗教之自由」；第十四條：「人民有集會及結社之自由」，可見自由權之受重視。因本研究是以學生為主體，因此以下僅就與學生身分較相關者論述。並且將第十二條之秘密通訊自由歸類為隱私權進行探討。

1. 人身自由

我國〈憲法〉第八條規定：「人民身體之自由應予保障」，並且加以明確指出除現行犯外，非依法定程序，人民不受非法逮捕、拘禁、審問及處罰之處理。所謂人身自由，就是居止行動的自由，也是個人諸種自由的基本自由，如果人民沒有這種人身自由，則憲法上或法律上所賦予的其他一切自由，亦將同時落空，所以人民的居止行動，在不違背國家社會的利益，或妨礙他人的自由前提下，應不受國家機關非法侵犯（朱中達，1983：82）。

在學校當中可能會涉及到人身自由的問題，諸如教師要求學生罰站、不准離開座位、不准下課…等。〈教育基本法〉第八條第二項：「學生不受任何體罰，造成身心之侵害」，更明確的保障學生不得受到體罰的懲戒方式，事實上，就教育立場來說，學校亦應保障學生不受無端的懲戒。易言之，不合教育目的的懲戒應予禁止。中小學教師應嚴格遵守禁止體罰學生，不當體罰學生將受到法律制裁。

2. 言論自由

我國〈憲法〉第十一條：「人民有言論、講學、著作及出版之自由」，此條文是人民「言論自由」權利之保障依據。就基本權利而言，言論自由是人民根據其思維經驗及判斷，發表其見解及思想之自由，是促進人類文明發達的動力，不受公權力或非法的侵犯（黃馨儀，2000：43）。

在學校當中，學生的除了言論表達自由之外，刊物出版之自由也應予以保障。也就是說，發問是學習的要旨，教師不可禁止學生發問。所以上課過程中或一個段落後，不止教師應留下時間給學生發問，並且學生也可中斷教學馬上提出質疑要求解答。自己的看法與教師或書本不同，亦有權提出爭辯，不必遲疑猶豫，更勿庸膽怯（林玉體，1998：60）。另外，學生於學習過程中，所發表或出版之刊物，如校刊、作文簿、日記，教師應予以尊重，不得加以禁止。但言論自由並非毫無限度，學生身心狀態仍未發展完成，思想未臻成熟，自應接受學校的教育輔導，學校對於學生不成熟的偏頗意見，應該有輔導、監督、取締、糾正的權責。以免造成他人傷害、污染他人思想。此乃言論自由之真諦。

3. 財產自由

所謂財產自由係指人民可以自由地擁有、使用並處分合法取得之財產。依我國〈憲法〉第十五條規定：「人民之生存權、工作權及財產權，應予保障」，可知中小學學生亦應享有財產權之保障。學校中教師之管教權與中小學學生之財產

權最易發生衝突之處，應屬「沒收」之問題。教育部 2007 年 6 月 22 日台訓（一）字第 0960093909 號函修正之〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉第三十點第二項規定：「教師或學校發現學生攜帶前二項（槍械毒品等）各款以外之物品，足以妨害學習或教學者，得予暫時保管，於無妨害學習或教學之虞時，返還學生或通知監護權人領回」，傳統意義之沒收包括刑事法與行政法上之沒收，皆以違法為前提。因此，學生私人物品，除非依法不能製造、販賣、持有或行使之違禁物品，否則教師或行政人員無權沒收。若學生攜帶之物品，雖非違禁物，但有妨害學校達成教育目的之虞者，教師或行政人員亦僅能暫時保管，並在適當的時機歸還，否則可能觸犯我國〈刑法〉第三三五條之「侵占罪」（謝孟勳，2007：66）。

以上所述之自由權利並非無所限制，根據〈憲法〉第二十三規定為防止妨礙他人自由，避免緊急危難，維持社會秩序，或增進公共利益所必要，得以法律限制之。因此，教師應瞭解學生具有憲法所保障的各種自由，不對學生施以體罰造成身心傷害，學生在校時有權利對任何議題發表意見，教師對所暫時保管之學生私人物品能予以返還。

（三）受教育權

「教育權」一語，一般認為凡是對教育決定一定之方針，並付諸實施之一種權能。…若從受教育之觀點而言，又有兒童或青少年之「學習權」。基本上，學習權是一種接受教育的權力。個體因為在接受教育的過程中得到學習，使自己能夠成長與發展，所以學習權應該是基本人權的一部分（吳清山，2004：236）。在國際上，受教育是每個人的權利，也早已成為國際社會之共識。如 1948 年聯合國大會通過的〈世界人權宣言〉第二十六條第一項便規定：「人人皆有受教育之權。教育應屬免費，至少初級及基本教育應然。初級教育應屬強迫性質。…」以及 1989 年聯合國通過的〈兒童權利公約〉則於第二十八條規定：「締約國確認兒童有受教育的權利（周志宏，2002：35）」。此外，聯合國教科文組織於 1985 年發表的〈學習權宣言〉認為，學習權是人類生存不可或缺的要素，而且所有教育活動的核心便是學習活動。上述之國際宣言或條約，所呈現出的基本理念都承認受教育是每個人的權利。

是故，我國〈憲法〉第二十一條規定：「人民有受國民教育之權利與義務」，第一百六十條也規定：「六歲至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育，免納學費。」

其貧苦者，由政府供給書籍」，另外「已逾學齡未受基本教育之國民，一律受補習教育，免納學費，其書籍亦由政府供給」，此為我國憲法關於國民教育與基本教育之規定。另外，〈教育基本法〉第八條第二項規定：「學生之學習權、受教育權國家應予保障」及第十五條規定：「學生學習權、受教育權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道」。除了〈憲法〉、〈教育基本法〉，〈教師法〉的第十七條規定教師除應遵守法令履行聘約外，並負有相關義務，其中第二項即為「積極維護學生受教之權益」。

因此，教師需了解學生為教育之主體，其受教權為基本人權並且受到國家法律之保障，教師應給予絕對尊重。在學生受教的範圍內，老師無權不讓學生進教室上課，假若是學生出現妨礙秩序的行為而影響到上課活動的進行必須由其他人員介入帶離輔導，事後仍應給予補救教學。以罰站為例，罰站地點，必須讓學生聽得到老師授課的聲音、看的到黑板為原則，這樣才不會因為這項處罰而影響到學生的受教權。

（四）人格權

人格權係存在於人自身之權利，及人享有其自身人格利益的權利。此一權利與個人人格相始終，一如生命權與個人之一生不可分離，其中包括許多具體權利，主要為生命、身體、健康、自由、名譽、姓名、貞操、信用、秘密等（鄭玉波，1978：引自黃馨儀，2000）。〈教育基本法〉第二條規定：「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、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民」，也就是說培養人民健全人格為教育目的之一。在〈教育基本法〉第八條及第十五條也明確訂學生人格發展權國家應予以保障，甚至當人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。因此，教師在教學的過程中需如教師法所規定之義務：「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」。

學者柯志堂（2008）認為，「隱私權」是個人一項重要的自由權利，其被視為一種人格權並受到法律保護，也是現代法律制度的產物。隱私權此一概念源自

於美國法，隱私權的相關問題在該國亦發展的相當龐大而繁雜，從而甚難對隱私權下一明確之定義，亦難有單一理論能將之作完整之說明。惟若從實務上案例作歸納，隱私權在美國法上的功能近似於人格權在德國法所發揮的功能。換言之，隱私權在保護功能上與人格權甚為近似（馬興平，2007：28）。

國際上，在 1848 年聯合國大會制定的〈世界人權宣言〉的第十二條即規定：「任何人不應受到對其隱私、家庭、住屋或通信之任意干預，亦不應遭受對其榮譽和名聲之攻擊，每個人均享有受法律保護以對抗干預或攻擊的權利」，此一宣言明白地將隱私權界定為個人基本權利。1950 年在 Rome 簽署的〈歐洲人權公約〉的第八條第一項規定：「每個人均享有私生活、家庭生活、住家和通信受尊重之權利」。這些國際宣言和公約都確立了隱私權在人權體系中的重要性（李松婷，2003：16）。另外，〈兒童權利公約〉第十六條：「兒童的隱私、家庭或信函不可恣意或非法干預，其信譽與名譽亦不可侵害」。

我國對於隱私權主要受到〈憲法〉第十條：「人民有居住及遷徙之自由」；第十二條：「人民有秘密通訊之自由」的保障，以及〈教師法〉第十七條第八項：「非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料」、教育部修正之〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉第十七點：「教師因實施輔導與管教學生所取得之個人或家庭資料，非依法律規定，不得對外公開或洩漏」。也就是說，教師在教學、輔導或管教學生的過程中，涉及學生隱私的機會非常多，如學生家庭資料、個人基本資料、輔導紀錄簿、日記、作文等，教師應無權將學生之相關資料，在未經同意之下公開或提供給第三者。

（五）訴願權

所謂訴願權乃是人民對行政機關請求其為行政處分之再審查的一種程序。〈憲法〉第十六條規定：「人民有請願、訴願及訴訟之權」。其規定之意旨在於人民之權利受侵害時，能有一定程序救濟管道，學者大抵以正法律程序原則稱之（蔡綺芬，2007：40）。據此〈教育基本法〉第十五條規定：「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道」。亦即，當學生人權受到不當或違法侵害時，政府需提供公平有效之申訴救濟管道，以維護學生權益。

除了事後之申訴救濟措施之外，學校在訂定相關規定時，學生也可依民主程

序參與學校相關會議。教育部 96 年修正之〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉第二條：

學校訂定教師輔導與管教學生辦法，宜依循民主參與之程序，經有合理比例之學生代表、教師代表、家長代表及行政人員代表參與之會議討論後，將草案內容以適當之方法公告，廣泛聽取各方建議，必要時並得舉辦公聽會或說明會。

前項學生代表人數於高級中等以上學校，宜占全體會議人數之五分之一以上；於國民中小學，宜占全體會議人數之十分之一以上。

教師輔導與管教學生辦法應經校務會議通過後，由校長發布實施。

學校應依相關法令之規定，參考學生、教師、家長等之意見，適時檢討修正教師輔導與管教學生辦法。

小學學生由於正值身心發展變化較為快速階段，學校教育在教導學生依理性和法律行事，但學生常因違反規定而受到懲罰或體罰，可能學生權益因此受到不合理的侵害時，學校即應讓學生有機會依法申訴請願，以維護自己的權益。

第三節 家長教育參與權

在過去，學校就像一座城堡，家長將孩子們送到學校之後，對於學校的行政和教學之一切運作，很少仔細觀察或甚至參與，除了運動會及親師會外，其他時候如無重大事故，是不會到學校來瞭解孩子在學校接受教育的情形。自政府解嚴以來，社會開放的腳步加快，民主制度也漸趨完善，過去被視為保守的學校教育環境，在近年來有相當大的轉變，再加上人民教育程度大幅提高，社會大眾對於教育質與量的需求日益迫切，另外社會上主張教育開放、改革的聲浪如潮水般湧現，不斷推行的教育改革運動，也積極強調家長參與子女的學校教育，如行政院教育改革審議委員會（1996）所提出的《教育改革總諮議報告書》，即呼籲保障父母的教育選擇權；1995年公布的〈教師法〉、1997年教育部發布的〈高級中等

以下學校教師評審委員會設置辦法>、1999年公布的〈教育基本法〉、1999年修訂的〈國民教育法〉等對於家長參與學校校務及參與校長遴選工作皆有明確之規定。此外，在九年一貫課程實施綱要中，也賦予家長參與學校教育的機會。

這些有關家長參與學校教育的法令規定，不僅改變了家長在學校教育的角色，使得家長不再是學校教育的旁觀者，而是學校教育的建議者、參與者，對今後學校行政的運作也必然有所影響。

一、家長教育參與權的法理基礎

父母家長是學生的直系尊親屬，我國〈民法〉第一千零八十四條規定：「父母對於未成年之子女，有保護及教養之權利與義務」，依此規定也是學生的法定監護人，依法有教育子女的責任及權利，家長的教育是屬於家庭教育，學齡兒童從家庭進入學校就讀，教師依法有教育學生的權利與義務。廣義的家長教育權，除了教養子女的權利之外，亦包括教育選擇權和參與校務權。所謂「家長教育選擇權」乃是家長在義務教育階段，基於子女福祉選擇子女就讀學校的權利；而「參與校務權」乃是家長參與校務相關事務決定的權利，以確保子女接受優質的教育（吳清山，2004：150）。本文主要探討家長參與學校校務及教師教育管教方式，因此僅就教育參與權探討之。

養育子女是父母親之權利與義務，父母不但是最瞭解子女之特點與需要者，同時基於血源關係是其子女關係最親密的人。在法律上父母之教育權自由之基礎為親權，親權不但為父母民法上的權利，也為父母之憲法上所保障的基本權利，父母可依其信仰及世界觀點教育其子女，並可防禦國家權力不當之侵害，因此在法學上父母對子女的教育權也有很重要的地位（邢泰釗，1999：155）。

以往在國民教育未普及前，普遍兒童的教育一直都是由父母或私塾擔任，在中國歷史上，比較有名的如孟母三遷，歐母教子範例，都在說明教養子女是古代中國父母（特別是婦女）的一項職責，惟自十九世紀中葉以後，國民教育興起，國家由於大量資金投入教育事業，對國民教育開始有監督權，如我國制定強迫入學條例，要求家長必須把學齡兒童送到學校接受義務教育，否則苛以罰鍰，便是國家行使監督權的顯例。此項規定，使得父母必需遵從，但父母的教育權並不因此消失，其不但在家庭中仍享有其固有的教育權，在學校教育中也仍對其子女享有一定的教育權，惟因國家對學校教育享有最高指導權，只是國家將此權利逐級

授與學校的教育專業人員代為執行，在父母及國家兩者對學校教育均享有教育權的情況下，區分兩者之間的權利範圍是重要的課題，且是建立學校與家長良性互動的必要機制（蘇進榮，2007：27-28）。

國際條約中亦不乏對家長的教育權利作明確的規定。1948 年〈世界人權宣言〉第二十六條第四項明訂：「父母對其子女所應受之教育，有優先選擇之權」；1966 年〈經濟社會文化公約〉第十三條第三項規定：「本公約締約國承諾，尊重父母或法定監護人，為子女選擇符合國家所規定或認可，最低教育標準之非公立學校及確保子女接受符合其本人信仰之宗教及道德教育之自由」；1989 年〈兒童權利公約〉第一至四十一條均有更完整的條文，其中第五條：「締約國應尊重父母或於適用時尊重當地習俗認定的大家庭或社會成員，法定監護人或其他對兒童負有法律責任的人以下的責任、權利和義務，以符合兒童不同階段接受能力的方式適當指導和指引兒童行使本公約所確認的權利」，凡此皆顯示文明國家社會對家長教育參與權的重視。

由此可知，由於家長對子女擁有教育權而且該權利不因子女進到學校教育而消失，父母對學校教育在某些方面仍享有參與權利，因此必需與學校密切配合，才能做好下一代的教育。

二、家長參與教育權之法令規定

我國家長參與學校教育隨著 1987 年政治戒嚴令廢除而逐漸法治化，參與的依據由早期行政機關頒訂的行政命令，逐漸提升到法律層面。茲將解嚴後政府所頒訂的相關法規分析如下：

（一）中央層級之法規

1. 在 1999 年立法院修訂通過的〈國民教育法〉第十條規定：「國民小學及國民中學設校務會議議決校務重大事項，由校長召集主持，校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之，其成員比例由設立學校之各級主管教育行政機關定之」，明文規定校務會議必須有一定比例之家長會的代表列席參與。

2. 在 1999 年立法院三讀通過，總統公布的〈教育基本法〉第八條第三款規定：「…國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女的最佳福祉，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」，該條法律之頒定

明確賦予學生家長有受教育方式、教學內容及參與學校教育事務的權利。

（二）中央層級之行政命令

1. 教育部在 2006 年 7 月為落實〈教育基本法〉第八條第三項規定，進一步公布〈國民教育階段家長參與學校教育事務辦法〉，以維護並保障國民教育階段學生學習及家長參與學校教育事務之權利，該辦法內容共 11 條，細部的規範家長的教育責任、參與學校教育事務的範圍與項目。其中第五條規定：「學校應依法設家長會，每位家長應依相關法令參與家長會。前項學生家長會得分為班級家長會、家長代表大會及家長委員會，其相關規定，由直轄市、縣（市）主管教育行政機關定之。家長得依人民團體法組成不同層級之家長團體。直轄市、縣（市）主管教育行政機關、相關主管機關、學校及教師應協助家長成立及參與學校家長會」；同辦法第六條規定：「學校應主動公開下列資訊：（1）學校校務經營計畫。（2）班級或學校年度課程規劃、教學計畫與教學評量方式及標準。（3）學校年度行事曆。（4）學校輔導與管教方式、重要章則及其相關事項。（5）有關學生權益之法令規定、權利救濟途徑等相關資訊。（6）其他有助學生學習之資訊。家長得請求前項以外與其子女教育有關之資訊，除法令另有規定外，教師或學校不得拒絕。每學年開學後二週內，班級教師應協助成立班級家長會，並提供其相關資訊。每學年開學一個月內，學校應協助成立全校家長代表大會，並提供相關資訊，以協助成立家長委員會。前項學生家長資訊之提供，其涉及家長個人資料者，除依相關法令規定辦理外，並應徵得該家長書面同意」；另外第七條也規定：「家長或學校家長會對學校所提供之課程規劃、教學計畫、教學內容、教學方法、教學評量、輔導與管教學生方式、學校教育事務及其他相關事項有不同意見時，得向教師或學校提出意見。教師或學校於接獲意見時，應主動溝通協調，認為家長意見有理由時，應主動修正或調整；認為無理由時，應提出說明」，此項辦法明白規定家長可依需要組織家長團體，並且可以個人或團體身分對學校教育相關措施提出建議，亦即賦予家長參與教育之建議權，而學校有義務協助家長組織家長代表團體、並且揭露學校教育相關訊息，對於學生家長之意見更主動溝通協調與回覆。

2. 教育部於 1998 年 9 月公布的〈國民教育階段九年一貫課程綱要總綱〉，規定各校應成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，課程發展委員會的成員包括：學校行政人員代表，年級及學科教師代表，家長及社區代表等，必要時，

亦得聘請學者專家列席諮詢，學校課程發展委員會之組成方式則由校務會議決定之。另外各校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫。所訂定之全校課程計畫除需報送所屬教育行政主管機關備查外，開學二週內需將班級教學活動之內容與規劃告知家長。

（三）地方層級之行政命令

1997 年台灣省政府修正發布的〈台灣省各級學校學生家長會設置辦法〉第二條規定：「本省各級學校應設學生家長會（簡稱家長會），由在學學生之家長為會員組織之，並冠以各該校之名稱，會址設於學校內。各該學校得提供適當場所…」，另同辦法第三條規定：「家長會設班級家長會，應於每學期開學後三週內，以班級為單位由導師召開並列席」，第二十條「家長會違反教育法令規定或其他不當干預學校行政與人事等情事時，經主管教育行政機關認定後，視情節輕重予以協調或糾正，並限期改善」，這是當今中小學校內普遍設置家長會辦公室，且在學校學生上課時，家長會成員可長期駐校的法源依據。但自台灣省政府凍省之後，各縣市政府紛紛即自行頒布中小學校學生家長會設置辦法。如：1997 年高雄市也頒布〈高雄市公私立各級學校學生家長會設置辦法〉，隨後又頒訂〈高雄市公私立中小學校家長會設置自治條例〉；2000 年台東縣頒布〈臺東縣各級學校學生家長會設置辦法〉；2002 年台北市頒布〈台北市中小學校學生家長會設置自治條例〉，2003 年台北市亦頒布〈台北市中小學校學生家長會設置及運作監督準則〉。

以上是目前我國家長參與校務的相關法令，有中央層級之法律層次的規定，也有因應地方特殊需要的行政命令，不論法令層級為何，由規定之內容分析，家長被允許參與校務的層面與項目，有越來越廣泛且逐漸具體化之趨勢。也就是說，家長可以根據現行法規，積極參與校務，學校不得拒絕，涉及家長必需參與的學校事務，家長也不得迴避。

第四節 體罰政策及相關研究

體罰爭議不論中外皆存在已久，有贊成者，亦有反對者。本節主要先探討我國體罰教育政策之發展演變，了解體罰政策之發展脈絡，比較贊成體罰及反對體罰之相關論點，再者探討國內相關之實徵研究。

一、我國體罰教育政策之演變

在我國關於體罰之法令規定，以往多是由教育主管機關以行政命令或解釋令函規定教師體罰學生問題。1945年台灣光復後國民政府訂定之〈國民學校及中心國民學校管理規則〉之第七條第五項規定：「國民學校及中心國民學校訓育實施，不得施行體罰」，此為台灣最早出現關於禁止體罰之行政命令。除了要求禁止體罰外，更在1949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」；1951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」；及1970年考試院公佈之〈教育專業人員獎懲標準〉其中第三條第四款：「體罰學生，影響其身心健康者記過」，由以上規定可知，政府清楚規定教師不得體罰學生，否則將受記過處分而校長亦將連帶受到懲處。除此之外，1978年臺灣省政府教育廳發函各縣市政府要求轉知各校「禁止國民中小學及私立國小、私立國中實施體罰」，將私立國中小亦納入禁止體罰之列。

政府在1987年宣布解嚴，開放黨禁、報禁並恢復人民集會結社之權力。宜蘭縣長陳定南先生於1988年擬定〈改過遷善實施懲戒要點〉草案，規定體罰程序與方式，1989年二月更指示教育局統一定製戒具，允許教師體罰，但與當時教育部禁止體罰的政令不符，因此無法實施。另外，1996年4月8日教育部部聽局會議原則同意將「暫時性疼痛」的管教納入〈教師輔導與管教學生辦法〉草案，然而當教育部公佈「暫時性疼痛措施」之後，立即遭到反對體罰的民間教育改革團體強烈譴責，因此教育部於民國1997年5月9日頒布〈教師輔導與管教學生辦法〉，並取消了「暫時性疼痛措施」之規定。

法律規定不可體罰者，體罰也不見得就絕跡（林文瑛，1990：38）。因此，自解嚴後，民間致力於教育改革之團體，推行重點之一即終止校園體罰行為，於2003年12月21日發動「友善校園聯盟－終結體罰運動」，希望台灣的學生免於體罰的恐懼，將學校教育活動建立在「關懷、平等、安全、尊重、友善」的基礎上，塑造一個溫馨和諧的校園環境，讓學生免於恐懼的自由，使學生能夠進行快樂而有效的學習（郭湘婷，2007：26）。進一步地，在2006年5月12日立法院朝野協商「教育基本法第八條及第十五條條文修正草案」，初步達成共識，明定學生應不受任何體罰，以免造成身心之侵害。朝野並擬通過附帶決議，禁止體罰條款修正通過後，教育部應與全國教師會在六個月內，擬妥〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉。同年12月12日，立法院三讀通過「教育基本法第八條及第十五條條文修正案」，明定國家應保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並使學生「不受任何體罰」，造成身心之侵害（陳舜協，2006）。「教育基本法第八條及第十五條條文修正案」通過之後，禁止體罰正式法制化，改變以往行政命令的宣示。以下將政府自遷臺以來體罰之相關法令規定歸納如表

2-4-1：

表2-4-1我國體罰相關規定

時間	發布單位	主要內容
1945（民34）	教育部第50344號令	〈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。」
1946（民35）	台灣省行政長官公署教育處電令	「查學校濫用體罰，早經教育部懸為厲禁...，全省各中小學校，應即一律廢除體罰。」
1947（民36）	台灣省行政長官公署署法字第39060號	台灣省國民學校及中心學校管理規則第一四一條規定：「學校學生不得施行體罰。」
1949（民38）	台灣省政府教育廳令	查國民學校禁止體罰學生，業經本廳三令五申飭遵在案；...，茲特重申前令，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，...。
1951（民40）	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。
1952（民41）	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。」
1968（民57）	台灣省政府教育廳函	令各省立中小學、補習學校嚴禁體罰。
1970（民59）	考試院	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。

1978 (民67)	台灣省政府教育廳 (67)教四字第89391 號函	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。」
1982 (民71)	教育部臺(71)國字第 22261號函(71.07.02) 教育部公報71年07月 31日頁17	為請統一規定國中教師聘書，應將「不實施不當補習」及「不實施體罰」兩項列入聘約，以便教師簽約應聘後，切實遵守規定乙案，及請省市教育廳局今後辦理主任甄選，應將擔任導師一項列入積分，以利鼓舞教師樂意擔任導師乙案。
1989 (民78)		宜蘭縣曾擬〈改過遷善實施懲戒要點〉草案，允許體罰，後未實施。
1996 (民85)	教育部	教育部擬同意將「暫時性疼痛」的管教納入〈教師輔導與管教學生辦法〉草案。
1997 (民86)	教育部	依據〈教師法〉的授權訂定〈教師輔導與管教學生辦法〉，刪除體罰禁令，取消「暫時性疼痛措施」，改由各校自行決定。
2000 (民89)	教育部臺(89)訓(一) 字第 89100108 號函	有效輔導與管教學生，使學生不斷成長乃教育專業的一部分，但以打罵等不當管教學生之方式，已嚴重侵犯學生的基本權益並導致諸多不良影響… 為徹底杜絕校園不當管教事件，提供學生免於恐懼的學習環境，特重申嚴禁教師採用打罵等不當方式管教學生等語，亦認打手心、藤條鞭打方式，非適當之管教方式。
2000 (民89)	教育部公報 89.3.31	部長「杜絕校園體罰，建立人身不受侵犯的學校」宣言：「這不是一個呼籲，不是一個要求，不是一道命令，而是一個決心與承諾！教育部承諾，要和所有的老師、學校、以及反對體罰的家長一起努力，在最短的時間裡，把體罰從校園中清理出去；教育部下定決心，從師資培育機構、教師進修機構、教師家長組織、教育行政體系同步著手，為我們所有的小孩，建立「人身不受侵犯」的學校！」
2000 (民89)	全國教師會	全國教師會公布「全國教師自律公約」草案中規定「教師不應在言語及行為上對學生有暴力之情形發生」。
2003 (民92)	教育部台人(二)字第 0920072456 號書函	「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」附表四：教師法第十四條第一項第八款所稱「教學不力或不能勝任工作」情事認定參考基準：「三、以官語羞辱學生，造成學生心理傷害者。」及「四、體罰學生，有具體事實者。」有上述之情形者，應屬於不適任教師。
2003 (民92)	教育部	教育部公告廢止〈教師輔導與管教學生辦法〉，依2003年1月修正之〈教師法〉第十七條第四款與第十款規定，授權各校校務會議自行訂定有關輔導或管教學生辦法，期導引學生適性發展，並培養其健全的人格。
2004 (民93)	台北市教育局	台北市教育局召集全市283所高中小校長，宣示簽署「零體罰」公約要求教師要遵守零體罰的教育政令，違反者予以記大過乙次之懲處。對於教師體罰學生，違反政令，必須負行政責任。
2005 (民94)	教育部	頒布〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉，以防各校自訂「教師輔導與管教學生辦法」時允許體罰。
2005 (民94)	教育部	教育部修訂〈公立學校教職員成績考核辦法〉，並改名為〈公立高級中等以下學校教師成績考核辦法〉，其中規定教師體罰或以言語羞辱學生者記過。
2006 (民95)	立法院	三讀通過〈教育基本法〉第八條及第十五條條文修正案，保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，禁止校園內所有體罰。

資料來源：根據游美惠（1994）、林靜淑（1998）、李佳玲（2005）、張韶蘭（2008）及王淨瑩（2008）整理而成

由上述我國歷年來關於體罰之教育政令發展演變的過程，林靜淑（1998：49）以1987年「政治解嚴」及1996年「暫時性疼痛措施公佈」為分期之關鍵點，分為「政府遷台至政治解嚴之前」、「政治解嚴至暫時性疼痛措施公佈前」和「暫時性疼痛措施公佈」三個時期。本研究認為2006年「零體罰條款」通過，也就是〈教育基本法〉第八條及第十五條條文修正案於立法院三讀通過，明確將禁止體罰法制化之後，對於體罰教育政策是一個新的里程碑。因此，本研究將2006年「零體罰條款通過」列入第三個分期關鍵點，將體罰教育政令發展演變分為四個時期，茲將各時期要點分述如下：

（一）、台灣光復後至政治解嚴之前：該時期為1945年日本戰敗歸還台灣主權由國民政府接收至1987年政治解嚴前為止。此時期由於政治為國民黨一黨專政，採取威權式的統治，憲法所賦予人民的各項自由權利，皆被嚴格限制，生活充滿政黨與軍方的影響，教育自然也成為控制思想之工具。然此時期，教育行政當局即三令五申嚴格禁止教師體罰學生，甚至明確訂定體罰學生之教師須受記過之處分，而校長亦應連帶受到懲處。

（二）、政治解嚴至暫時性疼痛措施公佈：該時期為1987年政治解嚴後至1996年暫時性疼痛措施公佈為止。解除戒嚴是臺灣史上重大的轉捩點，解嚴後，政府隨即開放黨禁與報禁，並恢復人民集會結社之權利，社會運動因此風起雲湧，而民間教育改革團體也在此背景下逐漸興起，故政治解嚴對於臺灣政治、社會、教育等各層面影響深遠。該時期出現有別於過去三令五申禁止體罰之規定，宜蘭縣曾積極訂定〈改過遷善實施懲戒要點〉以及教育部同意將「暫時性疼痛」的管教納入〈教師輔導與管教學生辦法〉草案，明訂管教學生的程序與辦法，為教育部針對體罰問題因應的具體措施。相關單位積極努力訂定具體的管教學生措施，但最終皆因爭議性過大，社會與論的壓力而無法完成。

（三）、暫時性疼痛措施公佈後至零體罰條款通過前：該時期為1996年暫時性疼痛措施公佈後至2006年零體罰條款通過前為止。「暫時性疼痛措施」的提出，似乎意味一直以來嚴禁體罰的教育主管當局的主張有所鬆動，即使，最後沒有將「暫時性疼痛措施」列入〈教師輔導與管教學生辦法〉，但這已使得關心體罰問題的團體與人士相當震撼。於是教育部（2006）特發函各校強調有效輔導與管教學生，使學生不斷成長乃教育專業的一部分，重申嚴禁教師採用打罵等不當方式管教學生，亦認打手心、藤條鞭打方式，非適當之管教方式。教育部部長甚至發

表「杜絕校園體罰，建立人身不受侵犯的學校」之公開宣言，再次強調嚴禁以體罰方式管教學生。1999年〈教育基本法〉通過之後，政府及社會各界隨即努力欲將禁止體罰列入條文中。2004年台北市教育局率先召集全市283所高中小校長，宣示簽署「零體罰」公約要求教師要遵守零體罰的教育政令，違反者予以記大過乙次之懲處。2005年教育部亦修訂〈公立學校教職員成績考核辦法〉，並改名為〈公立高級中等以下學校教師成績考核辦法〉，其中規定教師體罰或以言語羞辱學生者記過。最終，在2006年〈教育基本法〉第八條及第十五條條文修正案，於立法院三讀通過，正式將禁止體罰法制化。

（四）、零體罰條款通過之後：該時期為2006年零體罰條款通過後至今。1979年瑞典通過零體罰的立法，成為世界上第一個立法禁止體罰學生的國家；自此世界上越來越多國家禁止教師體罰，因為人們逐漸認識到體罰在教學上弊多於利。數據顯示，目前已有35個國家明文以法律禁止學校體罰，其中不止只有先進國家，還包括我們向來認為極權專制的俄羅斯及中國。徒法不足以自行，但是「立法」以改造落伍的文化，是一個國家對兒童人權「表現誠意」的象徵（李秀娟，2006：42）。立法院三讀通過〈教育基本法〉第八條及第十五條條文修正案，不僅保障學生學習權及受教育權，也保障學生的身體自主權及人格發展權，禁止校園內所有體罰。此即所謂「零體罰條款」。而這也讓我國成為先進文明國家之列，對於教師、家長與學生更是一個新的里程碑。

二、贊成體罰與反對體罰

對於體罰的看法見仁見智，人本教育基金會一貫堅決反對體罰，認為體罰直接傷害學生的身心，除了引起生理疼痛及極度疲勞等不舒服感外，更容易因此產生對老師的畏懼與憎恨心理，造成學生身心兩方面的創傷。但是贊成使用體罰來管教學生者，則認為體罰可立即減低或消除學生的不良行為，促進學習，並且同時可制止在同儕中不良行為之擴散。

以下則就贊成體罰論點與反對體罰論點分別說明之：

（一）、贊成體罰

西方有句諺語：「Spare the rod and spoil the child.」意即「省了鞭子，便毀了孩子」。西方早自希臘羅馬時代便已有實施體罰的事實，斯巴達人為訓練學童服從，乃對學童進行體罰，而且接受體罰者還得表現出優雅的姿態，以示英勇與

堅忍，甚至舉行鞭打比賽（陳榮華等，1991：67）。雅典的教育也厲行體罰，學校教師可一鞭在手，用以管教學生。後至羅馬時代，小學教師在社會上的地位仍低，多由出售知識而換得一餐者任教，因此時常成為羅馬作家們譏諷的對象。當時學校必須的設備是：老師的座椅、學生的凳子、老師休息室以及一束體罰用的棒子（楊亮功，1975：引自林靜淑，1997：11）。到了中世紀，在教會的專權而高壓的控制之下，學校教授學生的內容，事先均由教會核准，故學校是為宗教與教會的目的而設。學校凡是聽命於教會，管教學生亦遵循宗教教義，教師嚴厲體罰學生是經常發生的事（林玉體，1993：83）。

在我國傳統社會上，體罰的觀念早已根深蒂固。古諺云：「棒下出孝子」、「不打不成器」、「愛之深，責之切」、「玉不琢、不成器」等。另外，《史記》〈律書〉中記載有：「故教答不可廢於家」，《漢書》〈刑法志〉：「答者，所以教之也」，《說文》：「答，擊也」。換言之，答就是用小竹板打人，意指父母教導子女時亦可配合使用體罰之意。在我國傳統教育儒家孟子的性善論雖居中國傳統人性論的顯赫地位，但教育實際措施中，荀子的人性惡卻大行其道。人性惡在教育上最直接的表現，就是「體罰」。體罰在中國教育傳統中，簡直是家常便飯，甚至是學校的代名詞，教鞭也變成教師不可或缺的教具（林玉體，1998：176）。《尚書》〈舜典〉上記載「扑作教刑」，《孔傳》云：「扑，榎楚也，不勤道業則撻之」，《學記》又云：「榎楚二物，以收其威」，可見，我國早在東周之前，已經對於不勤道業的學生，榎楚撻之，以收教師之權威，亦即已有實施體罰的事實。再者《宋代續通考》〈學校考〉記載，太學學規五等最重者「夏楚屏斥，比之死罪，自此不與士齒矣」，此種對於違規犯過的學生，執行體罰促其自覺，若再未加以悔悟則屏斥士林，斷其前途。可見在我國傳統教育中，體罰具有深遠影響（陳榮華等，1991：67）。

由此可知，在傳統上中西方社會對於體罰是採取認同的態度，直到近代人權觀念的重視，才開始有所改變。除了傳統觀念之外，國內外部分學者對於體罰也提出相關研究與說法表示贊成的態度。

贊成使用體罰者認為實施體罰似可立即減低及消除不良行為，促進不同的學習，與制止其他學生發生相同的不良行為等效用；同時體罰又具迅速、容易實施、及明顯效果等優點。換言之，體罰具有教育的意義和改正行為的效果。當然此派人士所主張的體罰，絕非是殘忍、恐怖、傷害學生身心的暴行，而是基於「愛的

教育」前提下的合理體罰。例如，Lowenstein（1985）指出實施適度體罰的要件有：1.必須要公平；2.在其他更積極及獎賞的方法已使用過，而且失敗無效後才使用體罰。3.必須使用正確的體罰方式及程度；4.有下列情況時，不能再繼續實施體罰：（1）當懲罰的使用不能產生效果；（2）當獎賞的方式已能引導學生表現出適當的行為等（李秀娟，2006：31-32）。國內學者但昭偉（1992）從「知識心理論」和「教育理論與實際措施之關係」的角度闡述贊成合理適度的體罰。

另外國內許多研究顯示教師及父母亦贊同合理的體罰。陳榮華等（1991）研究發現，絕大多數的教師（95.5%）、家長（90.1%）及學生（79.9%）認為只要不造成傷害，適度的體罰是可以容許的。林文瑛（1992）調查發現，87位平均年資15年的教師，對學生體罰比例高達95.4%。林美伶（1999）的研究發現，有65.4%的教師會以體罰遏止學生不良行為。潘志賢（2006）的研究發現，教師對於體罰有接近七成的教師支持體罰。《天下雜誌》在2007年對家長有關體罰的調查顯示，有高達83%的家長贊成體罰；77.2%的家長，同意體罰是管教孩子的有效方法；83.2%的家長，曾經為了管教而體罰孩子；86%的家長同意老師體罰學生。由此可知，基於管教學生、遏止學生不良行為及促進學習，在不造成傷害的原則下，大部分的教師及父母是同意適度的體罰。

（二）、反對體罰

在歐洲基督教義之人性本惡觀念，使得體罰大行其道。西方早期基督教大神父奧古斯汀（St. Augustine, 354-430）在年老時有人問他要選擇重過童年生活還是等著逝去，他說還是死了算了，因為童年不堪回首，童年簡直生不如死，不是生吞活剝死背部能領會的教材，就是常遭體罰（林玉體，1998：9）。由此可知，即使地位崇高的奧古斯汀童年亦是遭受體罰，而且深惡痛絕。也因此基督教義嚴格管制的西方社會仍有部分學者提出對體罰不同的看法。如中世紀羅馬最出色的雄辯教育家昆體良（Marcus Fabius Quintilianus, 35-100），嚴厲譴責體罰學生是下流及卑鄙的行徑，主張教師應以獎勵方式代替體罰。因為「學習要出於學童的善意自願，這種特質不能由強迫中得來」（林玉體，1993）。昆體良曾說道：「我不贊同體罰，雖然體罰是一種習俗…。首先，體罰是不體面的，它只適用於奴隸；並且無論如何，那都是種侮辱，你可以想像得到學生日後所引起的憤恨。第二，假如學童學習不佳，則懲罰是無效的，他會像最惡劣的奴隸一般，因擊打而更僵化。最後，假如教師是位徹底的陶冶者，則根本不必施行體罰」（林玉體，

1978)。

另外在英國，經驗學派大師洛克(John Locke,1632-1704)也曾經表示對傳統的體罰風氣不以為然，他主張教師若能提供有用教材，並改善教學法，則不必使用體罰。洛克在教育漫話(*Some Thoughts Concerning Education*)一書中指出：「鞭答是懲罰兒童的方法中最壞的一個，所以也是最後的一個，只有處在極端的情形之下，一切比較溫和的方法都試驗過了，都失敗了，才可採用」，此意即體罰乃是管教學童最後一招。洛克認為鞭打兒童是一種奴隸式的管教，所養成的也是一種奴隸式的脾氣。有教鞭威迫時，兒童會屈服，但卻是佯作服從，一旦不用教鞭，或沒人看見，知道不會受處罰時，他將放任其本來的行為。所以洛克認為以鞭撻的體罰方式是不適合的，只有在萬不得已的時候，才能偶爾施用(傅任敢，1992)。

其次浪漫主義的代表，法國政治理論家與教育家盧梭(Jean Jacques Rousseau,1712-1778)，深受洛克的影響，於著作「愛彌兒」(*Emile*)中猛烈攻擊當時盛行於西歐社會與宗教界的教育理論。他反對體罰的施為，認為兒童應運用「自然懲罰」方式，使兒童在身心未受重大危害時，由其行為結果所獲得之教訓，來糾正其本身行為，故反對當時宗教、封建教育慣用的強迫紀律及嚴厲體罰(林玉體，1993)。由上述昆體良、洛克及盧梭的理念可知，昆體良及盧梭是完全反對體罰的，而洛克則是贊成適度的體罰，但反對濫施體罰。然而不論是完全反對體罰或贊成適度體罰，嚴厲的體罰均是不許可的。

國內反對體罰者大部分基於人本教育思想，係以專家學者為主，認為教師實施體罰不僅傷害學生的人格，有違現行法令規定，對於學生行為的矯正效果也是短暫而僅止於治標，而且亦引起反教育的模仿效果。

學者楊國樞(1986：54)曾提出六點不贊成使用體罰的理由：1.受罰者都會以施罰者作為模仿的對象；2.體罰通常只能暫時壓抑不良行為，而不易徹底消除不良行為；3.體罰會引起強烈不快的情緒；4.此種不快的情緒會連結到施罰的老師或父母身上，亦破壞師生或親子關係；5.糾正錯誤行為的方法很多，體罰並非最有效的一種；6.體罰除了雙方要有良好關係，還涉及施罰的技巧問題，一般父母、教師缺乏此種知能，難以有效地實施體罰等。另外張韶蘭(2008：54)認為

體罰對學生的害處有三：1.學生以養成廉恥為上，若是施以體罰，容易傷害到他們的自尊和自信心；2.在憤怒之下，實施體罰時，往往容易釀成意外事件，或致使學生受傷，之後的相關問題會更嚴重；3.損傷師生間的感情。學者林玉體

（1998：54）甚至認為民主社會的信條是人人免於恐懼，體罰令學生恐懼，因此以體罰作為教育方式，實在不夠格稱為是民主式的教育。體罰是「訴諸武力」

（appeal to force），「訴諸拳頭」（appeal to fist），這種方式是民主程序的大敵。培養民主的素養，講究民主的風度，如需透過體罰來達成，那就形同癡人說夢，甚且是南轅北轍，二者是不相容的。心理醫師楊志賢（1999：40）引述美國一項研究發現認為，體罰在孩子的心理詮釋上乃是「大人以一種憤怒敵意的行為對其表達不顧孩子身體安全的心態」，不僅僅傷害了孩子的自尊心與自信心，也破壞了他對大人的信任感。

由以上贊成與反對體罰之論點可知，西方社會受基督教教義影響，篤信人性本惡，以鞭打教育形塑人的行為，和我國社會相信「不打不成器」的體罰教養觀如出一轍。然西方社會經過了這三百年來「理性」的啟蒙，整體的教育觀從以嚴厲體罰的管教方式為主，漸漸轉而實踐熱愛兒童的主張，並提出了以兒童為中心的教育觀和尊重兒童本性的教學法，來取代「灌輸」和「強迫」的傳統教育。強調人性的本質應是重視酬賞多於嚴厲的懲罰壓抑，他們漸漸相信嚴厲的懲罰方式雖能立即有效的使不當行為暫時減弱或消失，但並無長期改善之成效。雖然體罰的教養觀在西方社會也是根深蒂固，不過他們以「實踐的理性」走出了宗教與文化的迷思，因為他們相信只有以人為本和「尊重人」的教育，才能培育出會尊重自己與別人的新世代人類。

三、國內體罰相關之實徵研究

體罰之爭議，從古至今一直爭論不斷，國內關於體罰問題之調查、研究相當多，研究之主題也不盡相同，其中關於體罰態度、看法之研究著實不少。如在林文瑛（1994）針對台灣地區家長及教師所做的調查研究發現，有 72.1%的家長認為禁止體罰不合理、83.4% 的教師認為禁止體罰不合理；潘志賢（2006）對台南市小學教師所做的調查發現，對於體罰有接近七成之教師支持體罰；王淨瑩

（2008）以台東縣國民小學之教師為對象，贊成與反對體罰之教師比例各半。至

於在贊成體罰者的看法方面，張壽山、陳密桃、吳松林三人（1991）的調查研究發現，在小學有 73.8%、中學有 68.4%對於教師體罰學生的看法是「看情形而定」，也就是贊成有條件的體罰；陳榮華、林坤燦二人（1991）針對臺灣地區國中小學教師、家長、及學生所做的問卷調查結果，其中 95.5%的教師、90.1%的家長及 79.9%的學生認為只要不造成傷害，適度的體罰是可以允許的。李佳玲（2005）所做的調查研究認為家長對教師施行體罰的看法，並不極端的反對老師體罰。也就是說即使贊成體罰，但也是贊成有所限制的適度體罰。由於國內關於體罰議題之研究調查相當多，以下僅就與本研究相關之主題、結果加以彙整歸納於表 2-4-2：

表2-4-2國內體罰相關之實徵研究

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	與本研究相關之結果
張壽山、 陳密桃、 吳松林 (1991)	國民教育問題 民意調查研究	台灣地區 24 所國中、124 所國小，家 長 8928 人、 教育人員 1860 人	問卷 調查	73.8%對於小學教師體罰學生的看法是「看情形而定」，即贊成有條件的體罰。 68.4%對於國中教師體罰學生的看法是「看情形而定」，即贊成有條件的體罰。
陳榮華、 林坤燦 (1991)	國民中小學體罰 問題之調查研究	臺灣地區各 國民中小學 52 所學校教 師 2191 人、 家長 1312 人、及學生 6941 人	問卷 調查	- 在認知上，多數教師、家長及學生都認為「獎懲並用」及「勸導善誘」的方式，最能改正學生的不良行為與提高學生的學業成績。 - 唯在實際行動上，約有 87.2%的老師，承認曾經在一個學期內體罰學生一次或以上，更有 92.8%的學生表示曾受體罰，其中尚有 23%的學生在一個星期內就受體罰 5 至 10 次。 - 有一部份教師(45.7%)、家長(55.6%)及學生(42.9%)表示家長曾要求教師體罰其子女，而一般教師最常用採用的體罰方式依序為「打手心」、「罰站」、「打臀部」、「罰勞動服務」與「半蹲」等等。 - 絕大多數的教師(95.5%)、家長(90.1%)及學生(79.9%)認為只要不造成傷害，適度的體罰是可以允許的。 - 倘若允許適度體罰，多數受訪者贊同應由導師執行體罰最適當，所採用的體罰方式應限於「打手心」、「罰站」與「罰勞動服務」等等。 - 適度體罰的實施原則有：需先行警告再體罰、說明被罰理由、依個別

				犯錯輕重決定是否徵求家長同意、需建立被罰學生的申訴管道等。
林文瑛 (1994)	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	問卷 調查	1. 有 91.3%的家長曾體罰子女、89.9% 的教師曾體罰學生。 2. 有 72.1%的家長認為禁止體罰不合理、83.4% 的教師認為禁止體罰不合理。 3. 贊成體罰的家長或教師，主要理由是肯定其教育效果；反之，反對體罰的理由主要是否定其教育效果。
李宗誼 (2003)	國中教師體罰學 生成因及處置措 施之研究	8 位雲林地 區之國中教 師	訪談	1. 教師所知覺的學生問題行為：包括違規行為、犯上行爲、不良學習行為、反社會或虞犯行為、違反道德行為與其他問題行為。 2. 學生行為問題中，印象較深刻者：首推留連網咖。 3. 學校或教師對學生行為問題的處置措施： (1)校內資源：包括適度體罰及「教師輔導與管教學生辦法」所規定之各項處置措施。 (2)校外資源：包括請家長到校會同處理、家長會、請民意代表或社會人士幫忙、報告警政機關、請司法機關依法究辦、社工單位、校外會與救國團。 4. 學生之任何問題行為皆有可能被體罰，考試成績不合標準者是被體罰最常見的。 5. 造成教師體罰學生的成因：包括(1)社會文化因素：如 信守傳統權威、對「人本與愛的教育」之反動；(2)法制因素：如立法不明確、父母或監護人交代體罰與法定處置措施，不一定具成效；(3)教師認知或人格因素：如恨鐵不成鋼式的求好心切、師生互動不佳，欠缺良好溝通與「教育愛」的另類表現；(4)學校因素：如教師兼職過多且上班時間長，為求速效不得不罰、為達成教育目標或保障大多數學生權益、教師的專業的訓練不足與建立教師權威；(5)學生因素：如反抗權威與信守傳統體罰權威。 6. 大部分認為有必要賦予教師「適當懲戒權」；否則應增加管教、輔導或社工人員或增設懲戒單位及人員。
台北市立 師範學院 (2005)	2004 年國民教 育政策與問題調 查報告	臺灣地區國 中小學教 師、學生家 長、學者專 家及教育行	問卷 調查	1. 71.2%支持禁止國小教師體罰，而 60.9%支持禁止國中教師體罰。 2. 61.4%對禁止國小教師體罰實施成效滿意，而 49%對禁止國中教師體罰實施成效滿意。

		政人員為對象，國小有 1672 人，國中有 1212 人。		3. 社會大眾對於 1992 年、1999 年、2004 年國民教育政策支持程度變化幅度不大，其中國民小學禁止教師體罰支持程度有逐年增加趨勢。
李佳玲 (2005)	國中學生家長對教師施行體罰態度之調查研究-以台中縣市為例	台中縣、市 13 所國民中學。家長 1012 人。	問卷調查	1. 家長對教師施行體罰之法令規定大致瞭解。 2. 家長對教師施行體罰的看法，並不極端的反對老師體罰。 3. 家長對教師施行體罰所會採取的具體行為，並不積極。 4. 家長表示子女就讀國中階段，大多有被老師體罰，其原因大多「與課業方面」有關；主要是由子女主動告知而獲知子女曾被老師體罰；發現子女被老師體罰，會先找老師溝通。贊成老師因「孩子的問題行為」、「對師長態度不佳」而體罰學生。
潘志賢 (2006)	國小教師對體罰行為的態度及體罰法令認知之研究－以台南市為例	台南市 14 所小學共計 978 位教師	問卷調查	1. 教師對於體罰有接近七成之教師支持體罰。 2. 教師贊成體罰的理由，以教師秉持「教育愛」，可對學生實施「適當的處罰」之比例最高。 3. 教師反對體罰的理由，以體罰只能暫時壓抑不良行為，不能徹底消除不良行為之比例最高。 4. 教師對於體罰法令之認知，教師對於教師法之規定有高達 84.5% 的比例瞭解；教師對於輔導與管教學生辦法之規定有高達 87.1% 的比例瞭解；教師對於教育專業人員獎懲標準之規定有高達 82.5% 的比例瞭解。 5. 大部分教師認為輔導與管教學生是教師的權利，亦是義務，才能符合權責合一的概念。 6. 「輔導與管教學生辦法」制定，應由教師選出代表來制定。 7. 教師對於體罰法律責任之認知，行政責任有高達九成以上教師有相當程度之瞭解；民事責任有高達九成以上教師有相當程度之瞭解；刑事責任有高達八成以上教師有相當程度之瞭解。
李秀娟 (2006)	臺北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究	臺北市 50 所公立國民小學現任教師 710 人	問卷調查	1. 有 53% 的教師認同零體罰，有 47 % 的教師仍贊成體罰。 2. 將近七成教師認為對大部分學生而言體罰確實有殺一儆百的效果。 3. 有 71% 的教師反對簽署零體罰切結書。 4. 教師一致認為主管教育行政機關應儘早釐清「管教」、「處罰」與「體

				罰」之界線，並研擬相關配套措施，以利政策之落實。
天下雜誌 (2007)	品格教育大調查-體罰該不該？	針對全國國中、國小學生的家長，計 719 人	電話訪問	1. 83%的家長贊成體罰。 2. 77.2%的家長，同意體罰是管教孩子的有效方法。 3. 83.2%的家長，曾經為了管教而體罰孩子。 4. 48.7%家長的小孩，曾經在學校被體罰。 5. 86%的家長同意老師體罰學生。
劉怡君 (2007)	桃園縣中小學教師對「零體罰」政策的認知、態度與其「班級經營策略」之研究	桃園縣 244 所公立國民中小學教師	問卷調查	1. 有六成教師認為現今法規中對體罰的定義不夠清楚，且有七至九成之教師認為「零體罰」教育政策推動後，會影響教師的教育理想和熱忱。 2. 教師對於體罰行為與零體罰相關政策認知程度越高、對零體罰政策的接受態度越正向，其整體班級經營策略運用狀況亦就越佳。
王淨瑩 (2008)	台東縣國小教師對體罰認知與態度之研究	台東縣國民小學之教師為對象，計 453 人	問卷調查	1. 教師大多認知對學生罰以「身體體罰、限制自由、體能訓練、羞辱性處罰」都是屬於體罰行為，而對學生罰以「勞動服務、進修性質懲罰」則不屬於體罰行為。 2. 教師最常用的處罰方式有「限制學生自由、罰以勞動服務、進修性質懲罰、剝奪權利懲罰」，而盡量避免「體能懲罰、身體懲罰、羞辱性懲罰」。 3. 贊成與反對體罰教師比例各半。 4. 大約八成教師對於體罰的相關法令規範、法律責任認知有相當了解。
張韶蘭 (2008)	高雄縣國小六年級學生對體罰知覺之研究	高雄縣國小高年級學生 1008 人	問卷調查	多數國小高年級學生認為口頭糾正、要求完成未完成的作業或工作及增加回家功課的份量是可接受的管教方式。

資料來源：研究者整理

從以上所蒐集之調查或研究結果可以看出，在近二十年來，在研究的方法上大多數以問卷調查的方式進行，減少運用訪談、觀察的其他研究方法進行研究，如此，並無法深入探究其內心之真實想法，況且近年來台灣社會變化快速、資訊傳播公開透明、人權觀念開放，家庭型態、親子關係以及教養觀念也正在轉型，因此除了量化之數據外，應進一步探討教師、家長及學生對於體罰之想法、看法，以充實既有體罰論述之內涵。

在研究對象上以教師及家長為最普遍之研究對象，至於以學生為主之研究則較少出現。學生才是學習的主體，也自己身體的主人，學生對於體罰之看法，似乎需要加以重視

在研究結果部分，認同體罰、贊成體罰的比例從陳榮華等（1991）的研究，有 95.5%的教師、90.1%的家長及 79.9%的學生是贊成體罰，到王淨瑩（2008）的研究，贊成與反對體罰教師比例各半。人數比例已明顯有遞減之趨勢，但仍然有將近一半的人認同體罰，其中以教師贊成比例最高，家長次之，學生則最少，至於教育專家學者大多持反對體罰之態度。除此之外，贊成體罰者並非支持無限制之體罰方式，而是贊成由有條件的適度體罰，即在說明處罰原因後施以「打手心」、「罰站」、「罰勞動服務」「完成工作」與「增加作業量」等等，不可造成身心傷害。

政府三申五令禁止體罰，甚至通過立法明定不可體罰，保障學生人權，而教師們也有高達八成以上了解體罰所需擔負的刑事、民事及行政責任，但仍有相當高比例的教師曾經體罰學生，可見儘管教師受過教育專業訓練，但不見得能展現在實際的管教態度與行為上，這或許是教育現場基層教育人員的無奈。另外父母、家庭是孩子的避風港，但父母卻贊成教師體罰學生，難道「不打不成器」、「玉不琢，不成器」、「愛之深，責之切」真的是根深蒂固的觀念嗎？因此，本研究期望透過質性之研究，進一步探討教師、家長及學生對於體罰之想法、看法，以充實既有體罰論述之內涵。

第三章 研究設計

本研究在探討國小教師、學生與家長於體罰之相關權利與權力，再從中分析釐清家長、學生對教師施行體罰的態度與因應。本研究選擇以質性研究方法來進行，因為家長、教師與學生對於體罰的想法與現場實況，量化的數據並不能完全真實呈現。文獻分析的歷程，有助於了解國民教育體罰政策的形成，重視人權的發展過程等，並能從中形成訪談問題；其次運用質性訪談，整理並綜合家長、教師及學生觀點，以探討言行背後的真實意義，與文獻分析相對照，歸納取得研究所要達到的目的。

第一節 研究方法

一、文獻分析

文獻分析又稱為內容分析(Content Analysis) 或資訊分析(Informational Analysis)，本研究文獻資料的來源包括政府單位的法規與報告、國內外書籍、論文與期刊、報章新聞、網路資訊等等。藉由相關文獻的蒐集與整理，分析其研究結果與建議，進而歸納出重點，期能找出與本研究主題相關的脈絡與線索，再以此應用於所做的研究內。

透過文獻的分析與探討，首先期望能澄清並確定研究問題的範圍，幫助對研究主題領域有更完整的了解。其次，透過相關研究方法的檢視與辯正，令我們對所欲使用的研究方法更具信心，而且有更加的準備與辯護。

最後，期望藉由文獻探討擴展對所欲研究領域的知識，幫助研究者了解自己的研究發現對既存知識體系有何貢獻（胡龍騰等譯，2003）。

二、訪談法

黃瑞琴（1994）認為訪談法通常是兩人之間有目的的對話，其中一人（研究者）引導，蒐集對方（研究對象）的語言資料，藉以了解研究對象如何解釋她

們的世界，完成研究者的研究目的與內容。為求達成研究者之研究目的，訪談的方式有所不同。Patton 在 1990 將訪談法依照其結構與程度，分成三種取向（吳芝儀、李奉儒譯，1995）：

1. 非正式的會談訪問（informal conversational interview）：完全取決於互動的自然情境的流程之中訪談。
2. 一般性訪談導引法（general interview guide approach）：是先將訪談所含括的議題與內容，以提列綱要的方式設計成訪談內容大綱，亦稱為半結構式訪談。
3. 標準化開放式訪談（standardized open-ended interview）：訪談事先審慎決定訪談內容與問題，意圖讓受訪者經歷相同程序，以相同的問題加以詢問。

本研究所採用之訪談法為第二種一般性訪談導引法，針對所欲討論的議題與內容，參閱相關文獻資料，在依據研究目的，擬定訪問內容大綱。再以兩人間半結構式的訪談方式進行訪談。針對台東縣國民小學教師、家長與學生對體罰之看法加以訪談與紀錄，訪談工作主要以下列兩大方向進行：

（一）資料蒐集

本研究之研究方法除了透過研究主題相關文獻之蒐集與分析，並以訪談輔助本研究之進行，以訪談形式，獲取受訪者對於目前實施體罰現況之觀察、相關權益與權力之瞭解以及對施行體罰的看法與態度，加以記錄編碼，藉由歸納與分析作為研究所需之相關資料。

訪談進行之步驟：

1. 選定受訪對象，告知研究主題與方法。
2. 擬定訪談大綱。
3. 約定訪談時間與地點。
4. 傳送訪談大綱給受訪者。
5. 執行訪談工作及錄音。
6. 整理訪談錄音資料。
7. 整理訪談資料逐字稿，請受訪者確認無誤後，加以編碼。
8. 歸納與分析逐字稿資料，形成相關結論。

（二）訪談文本分析

本研究基於研究動機與目的設有研究主題，亦即家長、學生及教師觀點，並於訪談學者專家後，擬定訪談大綱。本訪談期望受訪者依問題主軸作深入的敘述，因此採用半結構式訪談問卷。為達訪談之真實效果，訪談問題建構完成後，研究者將問題先行交付三位學者專家針對所設計之問題加以檢視與修正，以使訪談問題能切合受訪者程度，並引出受訪者主觀經驗與深層想法，使訪談內容有助於本研究主題的蒐集與分析。

第二節 訪談對象與資料整理

本研究擬採立意 (purposive) 取樣方式，以曾經發生體罰之案例學生、家長、教師為訪談對象。包括學生 3 名、學生家長 3 名、一般教師 2 名及校長 1 名，合計 9 名。所訪談對象中主要曾嚴重受罰之學生為主體，訪談其受體罰當時之導師、現任導師及學校行政人員，學生則為曾目睹當時情況之同學，家長則包含目前班上之同學家長及其他學生家長。訪者資料如表 3-2-1：

表 3-2-1 受訪者基本資料

受訪者	代號	性別	年齡	職業	學歷	背景說明
鍾	T1	女	53	校長	碩士	服務年資 22 年
周	T2	女	28	教師	大學	服務年資 4 年
許	T3	女	33	教師	大學	服務年資 7 年
潘	S1	女	11	學生	在學	五年級學生
林	S2	男	12	學生	在學	五年級學生
馮	S3	女	11	學生	在學	五年級學生
周	H1	女	44	學校職工	高職補校	有一子女就讀國小三年級
曹	H2	女	44	商 (書局)	高中	有二子女就讀國小二年級及三年級
孫	H3	男	40	工	專科	有二子女就讀國小三年級及五年級

資料來源：研究者自行整理而成

本研究採半結構式的訪談法進行，依三種受訪者身分擬定訪談綱要（如附錄），為完整紀錄訪談過程，過程中將徵得受訪者同意後全程錄音，事後將請專人謄寫為逐字稿，完成後再依照錄音內容檢核比對。

為求真實反應資料，避免資料誤用，研究者在引用資料時，除刪除不相關之主題內容外，盡量以原始面貌呈現。並將所有訪談收集之資料文字加以編碼使用，以區別不同資料來源，茲將編碼原則及方式陳述如下：

1. 編碼代號：依照受訪者身分分別以英文大寫字母 T、H、S 來表示，T 代表教師，分別為 T1、T2 及 T3；H 代表家長，分別為 H1、H2 及 H3；S 代表學生，分別為 S1、S2 及 S3。
2. 若編碼代號為 T198033101，即表示資料來源是教師 T1 於民國 98 年 03 月 31 日，對教師身分訪談大綱第 01 題所做之陳述。

第三節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究以任教於台東縣內之現職教師與就讀於台東縣境內國民小學學生及其家長為研究對象。採用質性研究的方式與途徑，以研究者進入學校教師與學生家長之家庭現場所感受與訪談之資料為限，統整出符應台東縣境內之結論與建議。

二、研究限制

台東縣境於台灣地區位處偏遠，學校規模普遍較小，經濟發展度較低，家長社經地位及學歷普遍低於台灣其他都會型縣市，因此研究結果恐不符合台灣西部中大型學校之需求。

本研究採用質性研究之方式，因主客觀條件因素可能使廣度與深度受到限制，無法完整敘述，影響正確性。

第四節 研究架構與流程

一、研究架構

本研究依據研究動機與研究目的，以及文獻資料探討分析，提出本研究架構圖，如圖 3-4-1 所示。

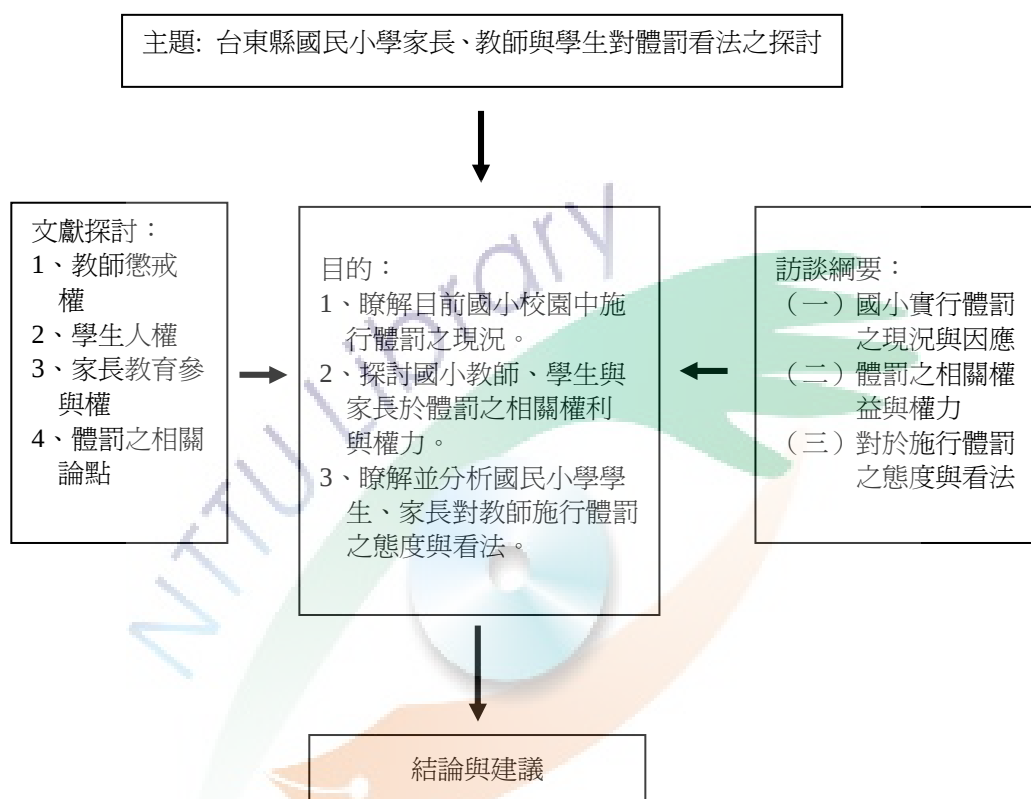


圖 3-4-1 研究架構圖

由上列研究架構中擬訂出研究的主要目的為了解目前校園中施行體罰的現況，探討國小教師、學生與家長於體罰之相關權益與權力，進而瞭解並分析國民小學教師、家長與學生對施行體罰之態度與看法，期望透過研究發現提出具體的建議，供老師、家長、學校及教育行政機關參考，並提出未來研究建議。

二、研究流程

本研究以文獻分析與訪談法為主，整個流程共分為準備階段、行動階段及完成階段，依該三階段將本研究的研究流程整理如圖 3-4-2：

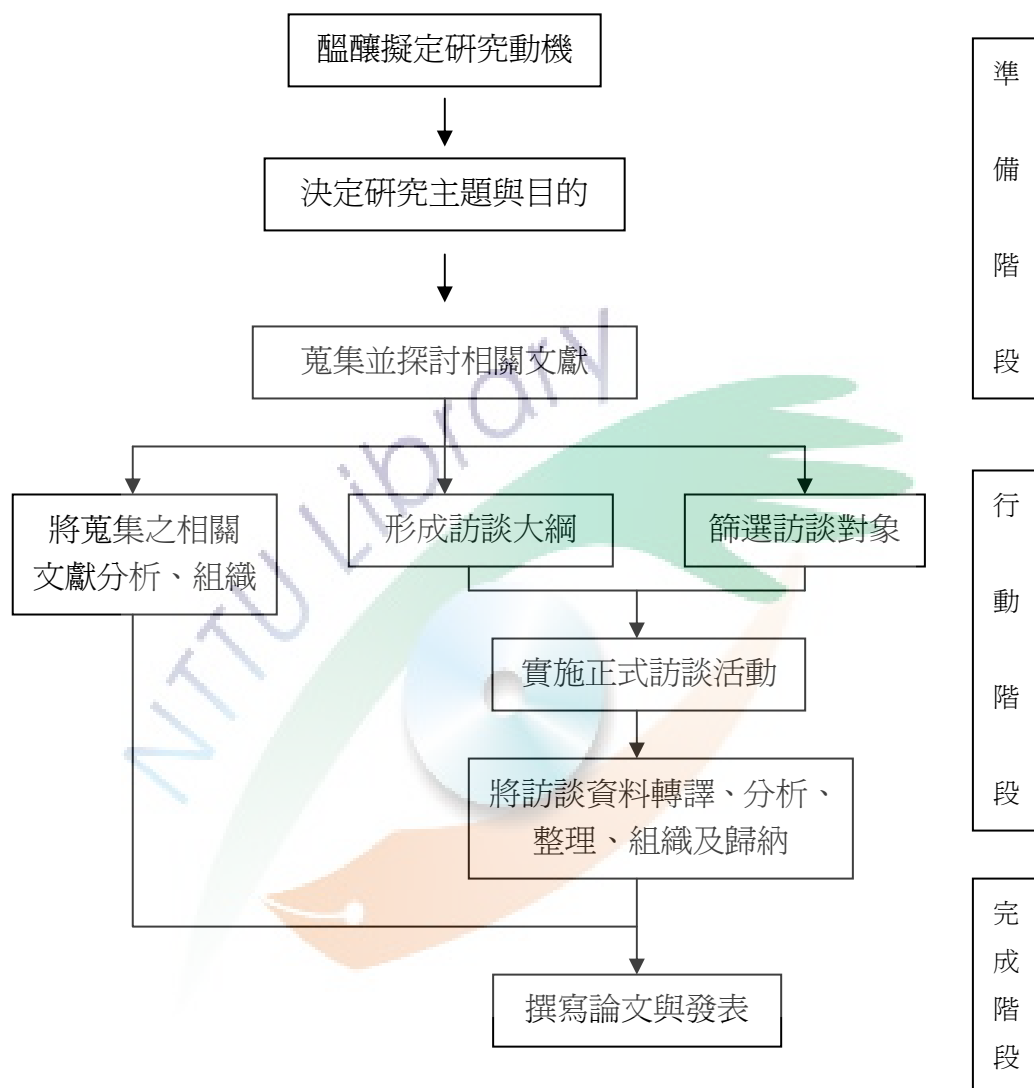


圖 3-4-2 研究流程圖

- (一) 準備階段：醞釀發展研究動機以決定研究主題與目的，接著依照研究動機與目的蒐集相關文獻資料以進行文獻分析探討。
- (二) 行動階段：將蒐集之相關文獻加以分析整理，訂定訪談大綱，篩選訪談對象進行訪談。在正式訪談結束後，持續進行資料分析整理，進而構築一有系統、組織之完整知識。

(三) 完成階段：資料完整分析後，即著手撰寫論文，完成整個研究。

三、研究進度

本研究於 2008 年 7 月開始著手進行，就目前教育行政相關問題擬定研究主題並開始收集相關文獻，藉由文獻資料的蒐集，再逐步調整研究主題，並進行資料整理分析與組織。於 2009 年 1 月擬定計畫綱要並撰寫研究計畫，2009 年 1 月前完成研究計畫並提出，另一方面進行訪談大綱的形成，於論文研究計畫發表通過後實施正式訪談，最後進行文獻資料與研究結果整合，完成論文撰寫，於 2009 年 6 月完成論文口考發表。

本研究進行訪談的時程主要在 98 年 3 月至 4 月之間，正好是各國民小學上課上班時間，因此，訪談的時程與場域安排如表 3-4-1：

表 3-4-1 訪談的時程與場域

受訪者	代號	訪談日期	訪談次數	訪談長度	訪談地點
鍾	T1	980331	1 次	約 40 分鐘	學校校長室
周	T2	980329	2 次	約 30 分鐘	學校圖書室
許	T3	980330	1 次	約 30 分鐘	學校電腦教室
潘	S1	980317	2 次	約 20 分鐘	學校圖書室
林	S2	980324	2 次	約 20 分鐘	學校圖書室
馮	S3	980318	2 次	約 20 分鐘	學校圖書室
周	H1	980329	1 次	約 30 分鐘	受訪者工作地
曹	H2	980331	1 次	約 40 分鐘	受訪者自宅
孫	H3	980405	1 次	約 40 分鐘	受訪者自宅

資料來源：研究者自行整理而成

第五節 信度與效度的建立

質的研究中資料值得信賴的程度以確定性、遷移性、可信性與堅定性等四個概念來檢核（高敬文，1996）。Schofield（1990）也曾說：「質的研究取向是基於一個假設：任何一個質的研究資料會被研究者個人的觀點所影響」（Schofield，

1990；引自高興桂，2001）。由此看來，質的研究常被批評為太過主觀，因為研究者本身即是個重要的工具，為了避免研究者偏差，並增加研究的信度與效度，本研究擬以下列方式建立信效度：

一、信度方面

- (一) 使用錄音設備蒐集訪談資料，並請專人將其騰寫為逐字稿，完成後再請依照錄音內容加以檢核比對。
- (二) 訪談所蒐集之資料，均須讓受訪者再次確認，以建立本研究之內在效度，修正確定最終之訪談稿。

二、效度方面

- (一) 請國立台東大學梁忠銘教授、鄭耀男教授及國立東華大學張志明教授三位專家學者審視本研究訪談大綱，之後經修正獲論文指導教授認可，方可實施訪談。
- (二) 以多種方法蒐集資料，如：相關網站之報導、報紙、書籍、文章及文獻資料。
- (三) 加強研究者本身的訪談技巧訓練。訪談前熟悉訪談問題並加強提問技巧，訪談過程語氣須和緩，表情保持自然，研究者保持價值觀中立的原則，不任意曲解、解釋或引導受訪者之訊息。訪談後反覆閱讀逐字稿，找出遺漏之問題，再次約訪，以強化訊息內容之正確性。

第六節 研究倫理

余漢儀（1998）認為在進行質性研究時，研究者透過訪談方式，探索研究對象的種種，若稍有不慎，很有可能損及研究對象的權益。所以，研究者必須清楚自己的研究目的、研究對學術和對社會的貢獻、研究者和研究對象的關係、研究方法和詮釋是否適當等等，對研究倫理作一番仔細的考量。同時，研究者對於研

究過程，研究者在研究中扮演的角色、以及對於研究倫理等議題必須重視。歐用生（1989：33）曾提出質性研究者要注意的倫理問題有四：一是被研究者身分要保密，避免被利用或受傷害；二是尊重被研究者，並獲取其支持；三是可訂立合作契約，並應依約行事；四是撰寫報告時應忠於資料，不扭曲事實。針對本研究之研究倫理方面，研究者以下列三種方式進行：

一、研究前

在研究正式進行之前，研究者親持研究同意書，拜訪受訪者，態度真誠的解說研究緣由，內容包括研究主題、性質與進行研究的方式，以及處理訪談的方法，並詢問是否接受訪談錄音。此外，也告知研究對象若不接受錄音或在研究進行中不想再接受訪談，有拒絕的權利，以保障研究對象之權益。

二、研究過程中

在研究過程中，為顧及研究對象與受訪者之隱私權，研究者密切注意研究對象與受訪者之資料的保密與處理。

三、資料的蒐集與分析

對於研究對象的資料蒐集與分析，研究者呈現事實的真相，避免研究對象遭受誤解或扭曲。此外，研究者也必須在專業、知識的追求與研究對象之責任間取得平衡（黃瑞琴，1994）。意即在本研究中，研究者顧及研究對象之威受、設身處地為其著想，不能一味地只為追求自身的研究目的，而使研究對象遭受傷害或使其產生不悅。

四、研究的撰寫

有關於受訪者之姓名，研究者將受訪者之姓名與內容進行編碼、撰寫時，使其不與個人資料作連結，以免影響受訪者的隱私權。



第四章 研究過程與討論

本章乃根據訪談國小教師、學童家長與學生所得之資料，加以分析判讀，分別探討教師、家長與學生對於國小實施體罰現況之了解與因應、接著探討國小教師、學生與家長於體罰之相關權力及國小教師、學生與家長對體罰之態度及看法。最後針對教師、學生與家長之觀點與論點加以統整分析。因此，本章共分為三節：第一節教師之觀點，第二節家長之觀點，第三節學生之觀點，茲分述如下：

第一節 教師之觀點

一、國小實施體罰之現況

（一）教師對於學生違規或偏差行為的處理大都採用小錯勸告大錯懲罰的方式

不論是過去的行政命令、規定及宣示，或者是近年修訂的教育基本法，皆一再重申學生不受任何體罰，造成身心傷害。不僅如此，當每位教師在接受培訓的階段，也總是被叮囑要以愛來教育學生，而畢業時也滿懷著理想與熱忱，期待自己成為一個認真負責的好老師，憧憬著一幅師生共沐春風的美好畫面。但是當真正進入教育現場，走入三、四十位學生的班級教室，這才發現幾乎每天都有層出不窮的問題與挑戰，學生是如此難以約束、難以馴服。漸漸地，開始質疑、猶豫，是否要繼續堅持愛的教育，亦或採取立即快速的體罰方式。當受訪教師 T1 面對這樣的問題與挑戰時通常的處理方式，以下是教師 T1 的說法：

我想在教學的過程當中，學生的違規或犯錯的行為，其實他有幾個類型啦，比較輕微的或是說比較嚴重的…，就輕微的那個孩子的行為來說，其實我們在一邊上課一邊就用手勢或者是說用眼神，其實這樣子輕輕的帶過，啊那如果說孩子他有警覺到的時候，其實他就回到正常的那個步調，回到學習步調來，那比較嚴重的時候，比較嚴重的時候我可能會跟他支開，就說當下可能先，先按耐住，那之後我可能會去

支開要去了解他，他的背後的原因，…了解原因之後我們再對症下藥，這樣（T198033101）。

受訪教師 T1 認為錯有輕重，輕者透過手勢與眼神提醒學生，將學生引導回到正題即可，若嚴重影響上課或當下不宜處理時，則暫時耐住性子，先將其支開，之後再加以處理。也就是老師不在盛怒下處理事情，讓彼此冷靜，這樣也顧及其他學生之感受及學習權。受訪教師 T2 雖然也將違規偏差行為分成輕微與嚴重來處理，但處理方式則有不同：

基本上違規跟犯錯的行為要分成幾項吧，是…像學業未交，那是他犯錯，…例如說，針對偷竊啊，或者針對他去欺負弱小，就是沒有原因去欺負弱小，就是這個部分我會處罰得比較嚴重，…就是在他還是小錯的時候就要去制止他，不然這樣會越來越嚴重，…就是剛開始我會去看他的輕重，如果他只是一個小動作，可能就會適時的恫嚇而已，就是言語上面，那如果他是比較嚴重，累犯的，那我可能就會真得用到「打」的這個動作，…那在學業沒有交的部份，基本上我就是讓他們…我會把他留下來在教室寫作業，就是剝奪他下課的時間，…我會去了解他的原因是什麼，如果他是因為真得不會、寫不出來，我會去教他寫（T298032901）。

受訪教師 T2 認為偷竊、欺負弱小這樣的偏差行為是嚴重的，因此在處罰上較為嚴重，最重以「打」的方式，也就是體罰方式來懲罰。至於課業、作業持交或未完成者則會要求在下課時間完成，並且實施課後輔導。那受訪教師 T3 是怎麼處理違規或偏差行為呢？

通常如果是輕微違規，我會當面去制止他，然後稍微嚴重會告戒他，下次不要再犯，那如果是已經一而再再而三的犯錯，我就會叫過來處罰，但是叫過來處罰三四次之後，他還是同樣犯錯的話，我可能就會實行更嚴厲的處罰，就變成說它是有情節輕重，處罰的方式和行為不一樣。…我依照他的年級的不同，因為低年級有它的處罰方式，可能

就是叫他去撿個垃圾，掃個樹葉，或是做勞動服務，高年級那你可能就是叫他做抄課文，或是做一些愛校服務的事情，打掃廁所什麼的，比較勞動性，呃…可能比較重，比較吃力的工作…嗯像小朋友如果持續一直作業都不交、不修改、不訂正的話，那我會拿棍子嚇他們，還是不聽從的話，我可能就會用棍子打手心，…放學以後到辦公室，我在辦公室陪你，你就一起寫這樣子，直到你寫完，…（T398033001）。

受訪教師 T3 同樣將學生違規或偏差行為分成輕微與嚴重，輕微的採取當面制止、糾正。嚴厲的處分則隨犯錯次數的多寡而有不同，次數越多，處罰越嚴重。處罰的方式又因年級不同而有所不同。低年級因體力較差，罰以比較少勞力付出的勞動服務，高年級則給予較耗體力之愛校服務。對於作業延遲或未完成者，先以棍子恫嚇，若無改善則以「打手心」來懲戒，並要求課後留校將作業完成。

對於學生的違規或偏差行為處理的方式，受訪教師共同認為學生的犯錯、偏差行為可分成較輕微與較嚴重兩種，對於輕微的違規行為多採取提醒、制止、口頭糾正方式處理；對於嚴重之偏差行為處理方式則有所不同，T1 教師會先隔離事後了解原因之後再行處理。T2 教師及 T3 教師最重則會施以「打手心」之體罰方式來懲戒。

（二）教師認為校園中使用體罰的情形已有改善

根據文獻探討，陳榮華及林坤燦兩位學者在 1991 年的調查研究發現，約有 87.2% 的老師，承認曾經在一個學期內體罰學生一次或一次以上；另外天下雜誌在 2007 年針對全國中小學家長所作的調查也發現，有 48.7% 的小孩，曾經在學校被體罰。相關的研究顯示出體罰的情形仍存在於校園中，但體罰的情況已有逐漸變少的趨勢。針對校園中使用體罰的情形，受訪教師 T1 所覺知的情形如下：

這個，比較多的就罰站，罰站或是說就跟他獨立到某一個角落，…罰站的部分我覺得，我們要保護孩子們的學習權，我們盡量說不要罰站在教室外，…那還有就是說，我們比較少知道那是後來知道的，老師其實會拿竹子會有一些傷害啦，我們經驗當中也看到老師偶爾，就是打的太氣憤了，都會有痕跡，其實到最後我們都要去做很多很多的補救措施，這是比較常看到的，還有就是那個什麼，跑操場，有時候會

去 (T198033110)。

受訪教師 T1 認為目前體罰的情形，僅偶爾有老師因氣憤而打孩子，或者以跑操場方式處罰，最常見則是讓學生在教室內的某一角落罰站。另外，從以下訪談內容可知，受訪教師 T2 及 T3 也認為目前校園中教師使用體罰情形並不多，頻率也較小。

基本上就我目前知道大概，使用體罰的老師有比較少，不能說沒有，至少跟以前比起來有比較少一點，那頻率也就是…也比較小了，但是還是有…，呃！聽到幾個老師在講，基本上他們還是都是有，就是聽到大概三、四個老師，就是平常我們有提到，他們還是有體罰的動作。…其實沒有到大部份的老師，可能大概有…我覺得沒有大部分的老師，因為我們看到的只有少數幾個，但是他們是有，可是頻率是非常低的，可是至於其它那些人，我就不清楚了，因為我們沒有再深談，所以也沒有去了解這問題，所以我不會知道到他們的問題在哪裡 (T298032910)。

使用體罰的情形…應該是不多！…對，不普遍 (T398033010)。

綜上所述，受訪教師認為目前校園中老師雖然會使用體罰的方式來管教學生，維持教室及上課的秩序與紀律，但在比例上與過去比較並不嚴重，方式上也選擇較不造成傷害、溫和的體罰方式來進行，至於使用之頻率也有減少之趨勢，而且在處罰學生時能盡量顧及學生之基本學習權，不因接受處罰而影響或剝奪其學習的權利。

(三) 教師常用之管教方式除輔導、口頭糾正之外，包含體罰在內

學校教育之目的並不是單純的傳授知識，更重要的是健全學生人格發展、培養學生自治、遵守紀律、負責任、肯服務的美德。學校教育之內容則可涵蓋知識經驗傳遞、獨立判斷能力、尊重民主規範、群己倫理關係等方面。換句話說，「師者，傳道、授業、解惑也。」教師的任務除了單純「授課」外，尚有「教育」的任務，因此，當教師在實施學校教育活動的過程中，若受到阻礙、干擾，導致知識傳授以及教育目的之達成受影響時，為維護秩序，使教學活動得以順利進行，

藉以保障絕大多數學生的學習權益，因此，對於違反秩序的學生施以某些特定的措施，以匡正學生行為，是一種無法避免且必須的手段。受訪教師 T3 表示常用之管教方式以口頭糾正、勸說為主，若仍然收不到效果，就可能以被迫使用棍子來打人的處罰方式來恫嚇學生。

實際上大部份都會用口頭勸說，或是口頭管教，對一些懂得自我要求和懂得自愛的學生，那這個辦法其實就已經有效，對一些比較愛玩然後又沒有辦法克制自己，然後又可能吊兒郎當正在轉變性格的小朋友，可能用口頭勸誡的就沒有用了，那時可能就要用棍子來嚇他們（T398033003）。

除了採用口頭糾正、勸說的方式之外，受訪教師 T2 會了解違規或偏差行為發生之原因，然後與家長密切溝通，親師合作一起導正學生偏差行為。但是當學生偏差行為經多次糾正仍無法改正時，則會剝奪部分自由時間或施行打手心的體罰方式，倘若，確實已無法處理時，則會轉介至訓導處請求協助。。

就是言語勸說嘛，然後，我會跟家長溝通，請家長注意小朋友的行為，然後再來就是，我剛才講的，我還是會有…我還是會使用體罰，就是少數會使用的體罰。…那一種方式的體罰。可能就是我會打手心，我最重就是到打手心而已。…我覺得…其實都有效，但是你要抓到哪個重點在哪裡，當然我不可能一開始…我一直在用言語將原因，就是想跟他溝通，我會把他私底下叫出來，然後談，然後問他是不是有什麼原因你才會有這樣子的動作出現，所以我會先跟你談，先了解原因之後，我才知道說我該怎麼樣去做，或是說我會限制你什麼時間，那你什麼時間，就是我會剝奪你的時間嘛，什麼時間把你該做的事情完成，對，然後體罰就是，就是我剛剛講的我覺得他在行為上面有偏差的時候，真的已經是累犯，我可能會給你一次兩次三次，那到第四次如果你行為還是有這樣子的問題，僅限於比較小的行為，一直在重複出現的時候，我會使用體罰，那比較大的我可能是，我自己覺得我沒有辦法處理，我可能就會送到訓導處（T298032903）。

受訪教師 T1 為擔任代課教師多年後，考上正式教師，其表示過去代課時間總是被安排在學校公認常規較差之班級擔任導師，因此常為改變班級之常規表現所苦，經多年經驗發現，耐心、等待、訂定班級公約、教學原則是最重要的，打罵的處罰方式於事無補。

其實在我的教學過程當中，比較特例就是說我們是從，以前從代課一直過來，可是我們的經驗裡面都是接觸到一些人家不要帶或者是說那個常規比較不好的班級，可是在經驗裡面我不太用打罵那種，通常我去帶一個班，剛開始去接觸一個班的時候，其實我會說很多理或是原則，慢慢的在整個的過程當中去行為，去養成他，所以如果說有很特例的其實我也不太打，我不太打，我會，就是說剛剛說過的支開（T198033103）。

《教師法》第十七條第四款明定：「輔導或管教學生，並導引其適性發展、培養健全人格」為教師之義務。受訪者 T1 對於教室教學秩序之維護、維持，通常採取輔導方式，探究學生外顯行為的內在及背後原因，針對問題的源頭去改善問題行為，期望透過了解及說理來改變學生之行為問題；受訪者 T2 及 T3 在管教方式上，基本上也以勸說、溝通及了解原因為處理方式，但對於重複性高及嚴重性大的問題行為，則採取體罰（如打手心）的方式來懲戒學生。

（四）教師通常會尋求協助解決的學生行為問題

「作業總是不交」、「考試一直考不好」、「上課無法遵守規矩」、「總是愛捉弄、欺負同學」……等等累犯的學生，無法解決的學生行為問題，每個班級皆有，每天的課堂都在上演相同的戲碼，對於這些干擾教學順利進行的秩序問題及行為問題，怎麼辦呢？ T2 及 T3 教師表示對於學生行為問題會竭盡所能，盡全力去找出方法來解決，使問題能有所改善，但是當力有未殆時，則會尋求同儕協助，請求學校輔導室或訓導處、學務處之協助，避免因此造成師生關係緊張、僵持。

當事情在還可以解決之前，我就會尋求各種可以解決的方式，會跟家長溝通，了解問題產生的原因，利用本身經驗處理，那也會詢問同事

是不是有相關經驗，再藉助同事的處理方式，修改並使用，若真的無法處理，就會將此問題轉介至學校相關人員，譬如：輔導老師或訓導處室，請學校方面處理，避免以硬碰硬的方式，造成兩敗俱傷（T298032904）。

如果我真得我自己的方法都已經用盡，沒有辦法解決的話，我會請他去訓導處去找訓導主任，然後一方面讓我自己可以冷靜下來，想一下我還有什麼地方可以讓他去執行我要求的命令，我還沒有去想到的方法或層面這樣子，那一方面讓他去離開這個現場，想一想，到底我要求的不對還是他覺得他自己的行為不對，那通常他去訓導主任那邊的時候，訓導主任也會問他事情的緣由啊！也會再訓誡他一次。通常我帶的學生怕我比怕訓導主任多（T398033004）。

學生的主要工作、任務就是學習，學習生活、吸收知識，既然學生處於學習階段，因此，任何事務對其來說皆為新奇的經驗，犯錯、違規當屬理所當然之現象，教師可將學生犯錯視為難能可貴的教育機會，將錯誤當成教學之實例，透過引導與指引，提供學生深入思考的機會，逐漸改善其問題。「頑石點頭、點石成金」T1 教師認為只要肯用心思，多些耐心，孩子是可以被改變的。

我覺得我們如果真的是用心，真的是去接觸，其實頑石他會點頭，我相信，因為我相信人可以改變，對，只是你的用心程度是不是夠，你願不願意去接納這個違規行為的孩子的行為，其實我覺得，每個人都會犯錯，如果我們的概念我們的想法是健康的，這個孩子你犯錯，我不會覺得說這個是你的不好，其實他有權利犯錯，可是我們要怎麼樣引導他，往比較健康的態度或是概念那邊走…（T198033104）。

教學準備、作業批閱、班級經營…等工作對教師來說是相當多且繁雜的，除了要竭盡所能幫助學生成長進步之外，我們也必須體認教師不是萬能的，如果自覺超乎自己能力所能解決或發生師生衝突、師生關係不佳時，則必須尋求他人或專家諮詢協助，善用各項人力資源。小孩有犯錯的權利，老師應該關心與了解孩子犯錯的背景原因與想法，要讓孩子了解他的錯誤要由他自己負責，別想挨一頓

罵或打就可了事，要引導他面對他自己的問題，進而找到解決的辦法，才能真正幫助孩子成長。

（五）內心的衝突與外在的阻礙影響教師管教學生的立場與效果

「得天下英才而教之」是教師的願望，但「教出得天下之英才」才是教師最大的成就。老師盡心盡力地教學生，然而，過程並非一切順利，尤其當遇到處理學生行為問題時，即使受過專業培訓，在內心或多或少都會產生一些衝突與矛盾，而再現實的外在環境也有可能遇上些許難以突破、解決的阻礙。受訪教師 T1 就表示，由於輔導與管教的專業智能持續地在進修與研究，因此，在處理學生問題時，內心較為篤定，但在與家長的溝通上較難達成共識：

我想我們這些專業素養都有，而且在我們的養成過程裡面，除了就是在學校的學習之外，後來在就業的場所我們也都會，那時候有規定說老師要去參加，多少的輔導智能的初階進階還有輔導學分班，那個我們都去，十學分或是二十學分，那個我們都去學過，所以在自己本身內心是比較不會有這種困擾，可是我覺得在處理的過程當中，如果說跟家長溝通，我覺得家長那個是我們比較困擾的，我怎麼樣來跟他溝通這個比較健康正確的觀念，可是有一些家長他就聽不進去，我覺得這是比較困擾的…（T198033111）。

至於受訪教師 T2 則認為，學生清楚知道教師的管教方式，對其已起不了作用，這狀況讓老師感到沮喪；外在的阻礙則是家長與學校無法配合，對學生也疏於管教：

有些學生對於管教已經麻痺，或是他已經知道，反正老師都只會講，他接下來也不會做什麼，就算我們再做言語恫嚇也沒有用，…家庭跟學校是不能配合的，就是疏於管教…就是他們可能父母不在身邊，或是在身邊也很忙，他沒有那麼多可管教的時間…（T298032911）。

「管太多？」這樣的疑問是受訪教師 T3 在內心與外在的共同困擾。要求太少，怕家長質疑，要求太少，則擔心家長無法溝通配合，自己的家人又期望別管

太多，免得惹禍上身，明哲才能保身：

有時候就會內心在掙扎說，我這樣的要求，可能學生會覺得很困擾，家長也覺得很困擾，然後我自己也覺得很困擾，可是有時候又想說，我如果不這樣要求，嗯，家長會覺得這個老師好像都不會去注意到這些部份，也不會要求學生去改，學生也會覺得說反正我就維持這樣就好了，老師也沒有再要求要更好，那我就維持這樣子，那我會覺得我自己做老師的本分沒有去做到，那外在方面給我困擾，一方面來自我自己的家庭、自己的親人，會一再告誡我說，現在的小朋友父母保護得太好，你就不要管太多，不要惹禍上身，那，家長的困擾是，有時候我們在對家長講一些學生的問題，但是家長不覺得他的小孩子有這樣的問題，他反而覺得說是別的小孩子去誣賴他的小孩子，或者是導師你可能有看錯的部分這樣子（T398033011）。

由以上受訪教師的談話可以發現，老師都期望且努力地盡一個當老師的本分，但是在管教上受到約束或限制，以至於有些綁手綁腳，產生內心的衝突與矛盾，再則家長對於學生的關心，以及跟學校、老師的溝通是在管教學生上最大的外在困擾，唯有家庭與學校密切配合，才能將學生不良的行為問題導向正確的方向。

二、體罰之相關權力

（一）教師清楚知道法律禁止體罰學生

2006 年 12 月 12 日立法院三讀通過《教育基本法》第八及十五條條文修正案，宣示零體罰主張已正式入法，學生的「學習權」、「身體自主權」及「人格發展權」受到充分的保障。從過去的研究可以知道，有八成以上的教師對於體罰的相關法令規範及法律責任有相當的認知。關於政府禁止體罰的法律規定，受訪教師 T3 做以下表示：

我知道，法律有規定。…新聞報導有講，報紙上有刊登，然後教育局

也一直有行文下來告訴老師不能體罰（T398033002）。

除了從新聞媒體的相關報導獲得資訊之外，教育行政主管機關也不斷透過公文宣達，讓每位老師瞭解禁止體罰的相關規定。受訪教師 T2 也表示清楚知道禁止體罰的相關規定，但進一步表示，自此之後，教師對於處罰與體罰的界線難以區分、難以拿捏：

嗯，剛開始他是大略的說過啦，可能是在民國 95 年 12 月份的時候，其實立法院他三讀通過說零體罰，對，他零體罰，從那次通過以後其實有很多的老師他對處罰跟體罰這兩個，他的界線其實很難去，對，很難去拿捏啦，所以其實這個對我們教師的專業自主來講其實是一個，這個要非常專業才會去…，對對我們知道，現在整個校園他都是提倡零體罰的那個狀況（T198033102）。

即使知道體罰已立法禁止，但，受訪教師 T2 仍然偶爾會體罰學生，因為一直重複相同的口頭糾正、處罰方式，學生會麻痺，達不到處罰之目的，因此必須改變方式，較嚴厲的處罰方式。

我當然知道…，不管是上課或者是在學校或者是什麼，都有講過禁止體罰學生的。…因為有時候，我們一直在講一直在講，當你一直再用言語恐嚇，這個東西已經對小朋友造成麻痺的時候，有時候你就要改變其他的方式，去達到你要的那個目的，所以那時候我就會覺得，有時候，當然不是說你常常去打他或者是幹嘛，就是，久久有一次這樣子的動作，他們是自己會有所警惕的這樣子，我只是想要讓他們知道說，讓他們自己知道有警惕，但是，其實，基本上我這個動作是不會常出現（T298032902）。

綜上所述可知，「我知道」是受訪者共同的答案，也就是說受訪者清楚的知道政府的禁止體罰政策是有法律依據的。但，也可以看出受訪者對於不體罰學生充滿矛盾的心理，「一直講一直講」提醒、叮嚀、警告…多了，學生好像就麻痺

了，方法沒用了，迫不得已必須以體罰的方式來達成制止學生偏差行為，引導改正學生不良行為。基於教育目的，偶一爲之，迫不得已的體罰在受訪教師看來似乎並不違法，而且是理直氣壯。

（二）大部分教師同意懲戒權的賦予

在文獻探討中發現，教師懲戒權即使沒有明確、直接的法律依據，但，確實存在於相關的法律條文中，如〈教師法〉第十七條、各縣市主管教育行政機關訂定之學生獎懲規定、教育部訂定之〈學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項〉等。受訪教師 T2 及 T3 認爲法律並未賦予教師懲戒之權力，但基於「褒貶並行」及「獎懲並用」的管教原則及方法，贊成法律應清楚明確賦予教師懲戒權，而且在賦予權力的同時，也必須明確規範行使之範圍。

在現今的法律中，我並不清楚法律規定中是否有賦予教師懲戒的能力，但從平時所了解對於學生問題，大多都是希望以輔導的方式來改變學生的態度或行為上的犯錯，啊，至於教師懲戒的權力，似乎是沒有賦予。…我覺得教師懲戒學生的能力應該賦予，但在賦予的同時，也應該有所限制，除了應立法賦予一些權利外，也應該給予處理的範圍，此外，老師也應該有相當的教學道德，不應該因為有這項權利就濫用…（T298032912）。

我覺得應該要有適當處罰的權力。…那我們不是給他一個非常嚴重的身體處罰或者是體罰等等，但是一些適度的懲罰是必要的，你總不能說，做什麼事情我們都給他獎勵，但是他做錯事情時候我們就不聞不問，然後一點處罰也都沒有，那這種獎勵效果是無意義的，因為你對好的褒獎，但是對壞的卻沒有處置。現在的政府當局跟法律裏面沒有給我們這樣子的權利，對，所以現在的老師越來越難當（T398033012）。

即使不清楚法律是否規範懲戒權，但受訪教師 T1 認爲目前的法令條文、行政命令所規範的已足夠了，因爲只要有心且與家長密切保持聯繫，運用各種輔導技巧、行為改變技術來處理學生行為問題就足夠，因爲「打」不是解決學生問題的唯一方法。

嗯，我是不太，我沒有很深入的研究說現在的法律規範，…那學校的輔導與管教辦法，他有一個規範要學校來做，那這個就是必須要透過學校啦，那如果其實他的規範，如果說按照他的規範來說的話，其實我覺得我的經驗的話，其實那個就 ok 了啦，…其實我覺得解決事情的方式有很多種的道路，不是只有打可以解決的，所以我不會，在法律之下我不會去挑戰他，我覺得去挑戰他，挑戰他是那是徒勞無功的，到最後都是老師吃虧，我覺得我們老師很用心的付出很努力的在教學，我們要學著保護我們自己，那我們的用心讓孩子知道，那如果說我們有什麼比較不能解決的時候，密切的跟家長報告，我想會找到一個比較好的處理方式（T198033112）。

綜上所述，雖然，不是所有的老師都同意教師懲戒權的賦予，但從同意者的談話中，似乎可以看出對零體罰政策的反動，教師們期望一個清楚明確的權力，讓教師有使用溫和體罰方式的權力，這樣才不會讓教師陷於違法的困境與窘境。

三、對於施行體罰之態度與看法

（一）人非聖賢孰能無過

教師對犯錯、違規的學生通常抱持「人非聖賢孰能無過」的想法，，何況是正在學習階段的學生。學生之所以為學生，就是因為他等著經由老師的教導與自我學習而改變，因此，可以說犯錯是學生的權利，透過導正學生的錯誤，才更能彰顯老師的專業。受訪教師也認為不能因為學生犯一次錯就加以處罰，必須了解犯錯的原因，從根源去改善，才能真正導正學生使朝良善的方向邁進。

我覺得每個人都會犯錯，我會想知道你到底為什麼要做這樣的事情，…我想要知道他的起始點的原因是什麼，而不是看說你現在錯了我就要處罰你，我覺得應該是先找到原因比較重要，而不是說你錯了就是錯了，就算你講了再多原因也沒有用，這樣子（T298032905）。

通常剛開始我會詢問他事情經過、緣由，然後你為什麼這樣做，然後你覺得你這樣子做錯的地方在哪裏，那如果他真的想不出來自己錯到

底在哪裏，我會告訴他你哪裏做錯了，你為什麼要這樣子做，然後這樣子做錯的時候會有什麼樣子的影響，如果她真的還是聽不懂的話，就變成就是一而再再而三地提醒他，我也會請他周遭的小朋友也幫忙提醒他，對於這種反應比較慢一點小朋友，這樣子的方法是比較有效的（T398033005）。

當問到受訪者對於犯錯、違規的學生所抱持的想法時，受訪教師一致認為先找出原因比先處罰重要，找出學生違規、犯錯的原因，並且讓學生了解違規、錯誤的事實，協助學生找出解決的方法，必要時透過同儕的相互提醒，更能達到改正錯誤的目的。

（二）愛之深、責之切，一切為孩子好是教師管教學生時內心的想法與出發點

誠如前面所提到學生他正等著老師的教導與自我學習而改變，也就是說，老師面對的事一群正在邁向成熟的個體，學生的表現必定不如成年人，也必定無法盡如預期，此時教師該如何調整心態，以何種態度來面對學生，是管教學生時的關鍵。受訪教師 T1 提到面對犯錯的孩子，他不會有歧視、憤怒，因為他認為孩子的行為表現，代表著一種意義，這需要教師與孩子溝通後，找出問題的癥結所在，並加以導正、改善：

我不曉得耶，其實我覺得當孩子在犯錯的時候，我對孩子我不會用那種歧視或是說用那種，…憎恨那個有一些憤怒。…我覺得那個孩子是在告訴我，想要告訴我一些東西，只是他沒有技巧他沒有方法，他只是突顯出一些我們認為的不良行為，來告訴我們說我需要注意…（T198033105）。

受訪教師 T2 及 T3 則認為由於希望學生能表現更好，因此才會加以管教，多所要求，唯有如此，學生的表現才會越來越好。

我覺得…我會覺得他應該可以做得更好，會想說是不是有什麼方法可讓他把這個行為的發生的頻率降低，甚至讓這個行為…就是是沒有的，當然…當然是不可能完全，盡量能夠降低吧！…那我的出發點是

什麼…就是為了學生好（T298032906）。

我自己的想法是，我認為小朋友…你有要求他，他才有那個表現和水準出現，那你完全不要求他，他就停在那個地方，那可能有時候要求對他來說高了一點，但是對他要求高對他來講才有那個困難度，才有學習這樣子，所以我通常對學生的要求，我是希望是，你雖然已經表現很好了，但是我希望你能夠表現得更好，讓人家覺得說你是很棒的，很值得的，所以基本上都是以學生能夠更好為出發點這樣子（T398033006）。

綜上所述，受訪教師表示教師在管教學生時，內心的出發點都是為了孩子好，希望孩子能表現的更好，透過平日的要求，讓他們瞭解到什麼是對的？什麼是錯的？認知到哪些是不好的行為？不要再犯相同的錯誤行為，建立起良好的品格與道德，希望學生的品格、態度、行為能更好、更良善。

（三）教師認為軟硬兼施是最適當的管教方式

孟子曾說：「不以規矩，不能成方圓」。菜根譚中也有一段：「威宜自嚴而寬，自寬而嚴，人怨其酷。」為了使教學順利，學習有所成效，教師須立下明確嚴謹的規範並加以執行。但當孩子犯錯或違規時，什麼才是最適當的管教方式，一直是老師們所尋找與追求的。受訪教師 T1 認為站在學生的立場，用關心的語言與傾聽的態度去處理孩子各種不同的狀況，才是最適當的管教方式。

那就我自己的經驗，我就是我就是盡量去跟你談，去跟你聊，當然在談跟聊個過程當中，他不是，他不會去受到傷害的，…所以我們在說的時候其實，就是說我們怎樣去用關注的語言跟傾聽的態度，我覺得就是我比較喜歡用這種，比較柔性的啦！…那必須要去看當時的狀況是什麼，因為面對不同的個體他會有不同的處理狀況，可是原則上，那些原則就是說，站在孩子的立場來出發，我想這個原則在，我們用關心關愛的那種態度出發，不是我要報復或者是說我很氣憤來那個，如果不是這樣的話，我覺得那個都是適當的，嗯（T198033109）。

除了上述的談話之外，受訪教師 T2 及 T3 認為最適當的管教方式，應該是

軟硬兼施，也就是除了勸導善誘、理性溝通之外，嚴重者給予權利剝奪、罰站抄課文等較溫和的體罰方式。

我覺得基本上是要多管並行，不能只有一種，對啊，我就覺得你透過溝通、然後或者是透過剝奪他的一些喜好的時候，然後再加上，偶爾會有一些輕度的可能體罰的那些動作，多管在並行的時候，我覺得這樣子，達到的效果應該是會比較好，…如果有達到，我再用鼓勵的方式，跟你講說，你這裡做的很好（T298032909）。

我覺得是軟硬兼施，有軟的有好言相勸的，也有該嚴厲的時候嚴厲。…但是你如果你是沒有把你該做的作業做完，那可能就會罰站啊、念課文啊、抄題目啊、寫課文這樣子（T398033009）。

從上述受訪教師的談話中可看出勸導善誘、理性溝通是共同認為適當的管教方式，但其中 T2 及 T3 教師更進一步認為除了勸導之外，嚴重者需給予教嚴厲之處罰，如此才符合比例原則。當然，除了針對違規、犯錯行為給予處罰之外，學生的優良行為或者能夠即時改正缺失，教師也應適時加以鼓勵，增強學生的良好表現。

（四）大部分教師贊成體罰

贊成或反對體罰，一直以來爭議不斷，而且看法見仁見智。在文獻探討中，陳榮華、林坤燦（1991）兩人的調查研究發現有 95.5% 的教師認為只要不造成傷害，適度的體罰是可以允許的；潘志賢（2005）的調查研究有接近七成的教師支持體罰，而贊成的理由以教師秉持「教育愛」可對學生實施「適當的體罰」之比例最高；另外王淨瑩（2008）的調查研究中發現贊成與反對體罰的比例各占一半。由此現象可瞭解到，隨著民主社會的開放、人權法治意識的抬頭，贊成體罰的比例逐漸遞減，即使是贊成體罰，也是有條件的贊成。在本次訪談中也發現教師對於贊成或反對體罰的意見，符合上述之說法。受訪教師 T2 明確表示贊成體罰，但其認為體罰僅是教師管教手段、方式之一，不能以此為管教方式之全部，不能造成學生身體傷害，同時要顧及學生自尊與自信，畢竟，體罰的目的是希望學生改正缺失，邁向正途，表現更好，因此，教師應謹慎、小心。

我覺得我贊成，可是我覺得不能太過於去注重什麼事情都要做體罰這個動作。…就是如果他的，身體有…就是…基本上我覺得，如果你造成他身體有受傷，或者是他可能已經對於…，有時我認為體罰會造成小朋友自我放棄的一個態度，如果在學習上，一直在持續做體罰這個動作的話，我覺得會打掉小朋友的學習的信心，因為你已經就是講說你就是不會，就是因為這樣子，所以我要打掉你，那不管我是不是有進步，你都在打我的話，我覺得基本上這個動作，其實就…你打掉他一個學習的意願跟自信心，就已經有體罰的成份在裡面。…我會覺得那就是…我不會做到太強度，就是那個強度已經傷害…其實我覺得傷害到自尊跟…有時候比傷害到你的身體其實是還要嚴重。我覺得要處罰前是要很謹慎。就是要先…你至少要先瞭解前因後果，因為有時候其實錯好像在那個小朋友身上，可是其實前面其實有很多原因，才會累積到現在這個樣子（T298032908）。

另外受訪教師 T3 即使表示不贊成體罰，僅贊成處罰，但仔細瞭解其想法後可發現他將「身體某部分的處罰」定義為處罰，若是「過度的身體處罰」才算是體罰，其實這就是贊成體罰，但體罰必須是適當、適度的，不可造成學生的傷害。

我贊成處罰，贊成身體某部份的處罰，但是對於體罰我是不贊成，那在我的想法，身體的處罰跟體罰是有差別的，那體罰可能就是，你覺得他某部分的行為做錯了，但是你給他過度的身體處罰，那就變成體罰，但是如果你給他適當的一些身體處罰，然後可以讓他把原來該作的事情做好的話，我不覺得這是體罰（T398033008）。

受訪教師 T1 明確表示不贊成體罰，因為擔心教師在盛怒之下會造成孩子無法挽回的傷害，至於處罰的方式可透過師生溝通、班級約定的方式來制訂與執行，並且讓學生瞭解處罰的目的。

我不知道，如果要回答這個問題，其實你要去界定體罰，如果說很清楚的知道說體罰跟處罰是不一樣的，那當然我不太贊成，因為我知道

像體罰引發的一些問題，都是在氣頭上，在氣頭上真的人的情緒，如果在很憤怒的情況下會造成孩子很大的傷害，所以基於這個我覺得我不會去贊成體罰，但是處罰你就看老師你自己怎麼去拿捏，那最好就是說如果說可以平常這樣一點一滴的來，來感化或是說指導孩子，其實那是最好的，讓他了解說你的用心，我今天對你，對你也許打一下手掌或是說我對你說了很多，啊其實不是為我好，是為你好，所以讓他們，讓他們了解，因為有很多的學習，其實自發性的學習是很重要的，對（T198033108）。

綜上所述，訪談的結果與近年來的調查研究結果相近，教師對於體罰的傷害已能清楚的瞭解，但基於體罰有其一定之效果，不太願意輕易放棄，而贊成手段、方式較溫和的體罰。

第二節 家長之觀點

一、國小實施體罰之現況

（一）家長大致可分辨體罰與管教之不同

教師對於違規之學生，使其身體感到痛苦、疲勞的一種強制性措施，就是體罰。簡單地說就是對學生施以打手心、罰站、體能活動等處罰方式都算是體罰。家長對於體罰的定義以及體罰與管教的分別，大致上都能有清楚的概念。受訪家長 H1 即表示蛙跳、伏地挺身之類的體能活動即是體罰，而管教則是教師會教導學生分辨對與錯，可為與不可為之行爲：

就是要適度的給他管教，我認為的體罰是這樣啦！…你說體罰的話，有時候像以前，我們以前的經驗就是，蛙跳啦，或者是說，比如說是蛙跳或者是說，伏地挺身什麼之類的，我認為這個應該是體罰吧！管教應該是告訴他這個可以，那一個可以哪一種不行，這行為是可以，這行為是不可行的，我認為是這樣（H198032901）。

受訪家長 H3 即使一時無法清楚表達管教的定義，但能肯定表示體罰與管教是不同的。並且對於教師對學生施以身體上的處罰以及體力上的處罰都將其視為體罰，他甚至用「虐待」這個詞來形容體罰：

我覺得體罰的定義就是對於身體上的處罰，還有體力上的處罰，我的定義是這樣子啦！啊體罰與管教相同這個好像不怎麼相同！不同的的話是體罰是就好像是說對他人身體上的怎麼講一種…一種哪個什麼…對身體上的一種那個…就是有點虐待的那個…那種…那種很…，就是或者說…啊管教的話，我的管教的話是比較好像趨於怎麼講，就是說對學生，就是說對學生啊，會對學生會犯的錯會比較有一點，就是也比較有一點嚴厲那個叫什麼，反正我認為體罰與管教是絕對不會相同的…（H398040501）。

受訪家長 H2 很清楚的定義只要會造成身心不適的處罰都是體罰，這樣的定義不同於前兩者僅限於身體上的處罰；至於管教其認為不僅止於管理、約束，還包括教誨、引導與教導：

我是認為體罰你只要會造成那種身心不適的處罰，我覺得那就是，怎麼講，好比如辱罵啦、鞭打啦，導致他自尊心受損，或者是他的身體上有一些些，好比說傷害的，那種就算，我就覺得他就是體罰。…因為管，那其實就是他約束，就是管理他約束他，然後訂定一些規則，我覺得那就是管，那教的話，應該就是教悔跟引導、教導，這個才是管教，我認為是這樣子，所以不一樣，體罰跟管教不一樣（H298033101）。

由於教育的普及、社會的開放、報章媒體的發達、資訊流通的快速普及，相較於過去的相對封閉的農業社會，現代的父母已能清楚分辨老師的哪些處罰措施是管教，哪些是體罰。體罰為一種強制性的措施，能快速達到嚇阻的效果，但往往有可能造成傷害，管教則是以教育目的為前提，施以懲戒，或給予鼓勵。

（二）家長在自身受教育的過程中都有被體罰的經驗

「我們都是這樣被打大的」這是很多家長常會說的一句話，這句話似乎代表著在過去的年代裡，體罰是一件不可避免，甚至是理所當然的事。而且許多學生被灌輸，老師打學生是愛與關心的表現的觀念，甚至有些家長也要求老師實施體罰。從受訪教師 H2 的經驗中可以看出教師的地位在過去是崇高的，有時甚至高過父母的地位，因此，家長 H2 認為老師以「打」的方式來處罰學生，並不能算體罰，因為再當時的時空背景、社會氣氛之下，這是正常的。

其實這個來講，嗯，我的求學過程其實蠻順利的，我從來沒有被處罰過，我算蠻乖巧的啦，乖巧學生，所以這個部分我是覺得，我如果回想來講，就國中啦！稍稍啦！但問題是那個我覺得不算體罰耶！那是老師管教上比較嚴格，這樣子，他對每個小朋友都一樣，他並不是說，你做錯事，我把你叫出來處罰，這個倒沒有，所以其實我那個時候，我覺得我求學過程中，這個部分我覺得，我沒有，我並沒有太大的、那些不好的經驗，並沒有。…我們那個年代一定是打啊！還是打啊！並不會認為那是體罰，因為早期我們那個年代，我 54 年次的那種年代，其實小孩被打都是很正常的，很正常的，因為那時候你說父母親，教育水準都不高，他根本也不知道怎麼管教小孩，都是交給老師，他認為老師才是最對的，都是這樣子，所以那時候並沒有這樣子的爭議啦！並不會有（H298033102）。

受訪家長 H3 也認為他沒有被體罰過，只有被修理過，在其認知當中「修理」不等於「體罰」。即使老師以藤條打了四下，並且造成大腿淤青，他也不認為老師不當體罰，因為那是自己做錯事、違規，老師沒有錯：

我沒有被體罰過捏！可是有被修理過啦！就是我國中的時候騎單車超速，跟同學飆車，也就是被老師抓到，然後當時就是打了四個藤條，可是那時候我們覺得這種不是體罰，那是因為我們自己犯錯啊！所以說自己犯錯，也心甘情願的就是被老師處罰啊！然後也不會說，去怪老師，因為這畢竟是自己犯錯。啊..以前哪有體罰啊？以前沒有體罰

這個字眼耶！以前都是處罰啦！像我們考試考不及格，就是打，作業沒有交就是打。…比如說你作業沒有寫，打手指頭啊，然後就打手心啊，啊比較嚴重一點就是大腿啊，用那個藤條，我們老師都會寫那個什麼，愛心棒，有時候那個坐的木椅的板子去打，那時候也不是說，心裡會比較會幹一點啦，可是都是因為自己做不好，因為做錯事情就是這樣子啦！如果說你回來你被老師處罰這個你回來被你媽媽知道還會被你媽媽罵勒！還會在修理一遍啊！所以說我們回來都不敢講啊（H398040502）！

受訪家長 H1 回憶他在小學的學習過程中被體罰的經驗，印象最深的是因為被同學誣陷而受到體罰，雖然因此被老師處罰，也感到生氣，但真正讓他不能釋懷的是老師沒能查明事情的真相，讓他平白無辜受到處罰。

就有一次，我們學校旁邊有個農田，就是那個農民有跟學校反應，就是學生會去哪裡玩，有一個同學他就是，我們好奇在門口看，他把我們推下去，結果變成他就去報告那個教導，就，阿我有去田裡玩，那個時候我們兩個都被叫去，我說沒有，是他推我下去的，可是我同學就死不承認是他推我的，就變成我們兩個被請到辦公室，在那邊跪著，中午也在哪邊，我就很生氣，我就不吃飯，他還勉強我把飯吃下去，我覺得這個，這個老師他，他沒有問很清楚而且他就相信我們那同學說的話，我說對這個事情，記憶真的是太深刻了，就是這點而已。而且是十幾二十幾年前的經驗，太不好了（H198032902）。

從受訪家長的體罰經驗來看，在過去民智未開、社會思想相對封閉的年代，體罰是司空見慣的事，甚至當學生受到體罰時，仍會純真地認為自己犯錯，就該如此被處罰，而老師的一切作為都是「爲了我好」，老師並沒有不對的地方，即使如家長 H1，受到不白之冤，讓他生氣的是老師沒有明察秋毫，查出事情的真相，對於受到「罰跪」的體罰這件事並沒有特別介意。

（三）家長在家中也會體罰自己孩子

在過去傳統的觀念，總認為孩子「不打不成器」、「棒下出孝子」、「養不

教，父之過」，所以，即使街坊鄰居常有打小孩的情事，大家也見怪不怪，視為理所當然。隨著教育的普及，人權、人本的觀念的導入，現今的父母家長是否也如過去一般，當孩子犯錯時，採用體罰的方式來嚇阻、糾正孩子的犯錯行為。受訪家長 H3 表示，孩子難免會犯錯，因此，第一次、第二次、第三次會以口頭糾正，若是一而再，再而三的犯錯，就會採取激烈的處罰手段，其理由是為了讓孩子「印象深刻」，因為「印象深刻」，避免再犯相同的錯誤：

會喔！我在家裡會給適當，比如說怎麼做，怎麼做？我會適當的體罰孩子啦！因為這個小孩子啦，難免都會犯錯，第一次犯錯我會跟你用講的，第二次犯錯我還是會跟你用講的，第三次再錯就表示說你…就表示你…怎麼講…你根本就沒有把這個心放在這個事上，但是我怎麼處罰捏？我怎麼體罰捏？這個所以說這個體罰喔，我原則上我都是講處罰啦！我都是講處罰啦！我覺得處罰就是怎麼講，嚴重的話，我可能就是會把，一時無法…，失去控制情緒的話吼，我就直接拿那個竹子，直接抽，直接抽，啊！其實抽也不是說…也不是說怎麼講失去理智一直猛抽，但就是一次而已，我就是抽一次，比如說往你身上就是這麼一次，就是讓你深刻印象說，為什麼你做錯這個事情，怎麼樣怎麼樣，啊我會跟你講清楚，你為什麼會這樣做，為什麼會犯這個錯，我通常會說狠狠的抽一次，就是那麼一次，最多最多不會超過兩次（H398040503）。

受訪家長 H2 表示自己在家也會體罰孩子，並且同意學校教師也可以體罰自己的孩子。但是當他發現孩子因為懼怕受到處罰而開始裝病之後，開始有了改變，雖然沒有完全摒棄體罰的方式，但是調整了優先順序，不再將「打」當成為優先、唯一的處罰方式，而會採取如禁止看電視、玩電腦等較不傷害身心的處罰方式：

還是會，還是會。那起先，這個其實說來就故事長了，其實我以前我是一直觀念認為不打不成器，然後棒下出孝子，嚴師出高徒，會有這樣子的觀念，所以我會認為還是要打，可是在我第二個小朋友讀一年

級的時候，其實我就後來就改變了，因為我的老大是女孩子阿，比較乖，然後各方面都比較獨立，所以他在求學的過程，他現在三年級，都沒有讓我頭痛的一些事情發生，但是我的老二是男孩子，然後他就有一點點，在學校出來一點點問題，那我就開始觀念就開始做改變了，因為我那個老二他，他是屬於那種自我要求比較高的那種小朋友，然後呢，他就，因為他們在他們剛開始開學的時候，老師會發一張單子，就說我們同不同意他處罰小朋友，那因為我認為我的小朋友自律還不錯，我就會勾我同意，我有跟小朋友講說，媽媽勾同意喔！同意你如果做錯事情要給老師打這樣子，那我那小朋友當下也跟我說好，結果沒想到他在學校的時候，他因為看到別的小朋友做錯事情被老師打，結果他就在旁邊看就很害怕，害怕他有一天也會被打，所以他就開始鬧他肚子痛，然後就一天到晚跑保健室，然後後來我們就發現說，他不是真的肚子痛，他是假藉…，因為懼怕，然後他就是要逃避，所以他就一直跑到保健室去躺這樣子，後來發現癥結所在，跟老師討論結果，後來才跟他說明說，你只要不是犯很大的行為錯誤的話，那老師是不會打人的這樣子，那後來他才慢慢的，那從這一點我就可以知道說，即使說犯錯的小朋友被打，沒有犯錯的小朋友在旁邊看其實他還是會恐懼，那會造成他，我是覺得會影響他學習上的一些些那個，我是覺得這個過程中對他來講他可能會經驗不好啦或是覺得會有影響，學習態度會有影響，我是覺得，所以後來我就跟他的爸爸就這部分我們做了一點點溝通，那他爸爸就說，那我們以後在家也盡量不要打，就改以用其他方式，比如說就處罰他不能玩電腦、不能看電視之類的這樣子（H298033103）。

當問到受訪家長 H1 在家裡是否會體罰自己的孩子時，「比較少呢！」是其答案，但在口氣上可以感受到他認為自己並不會體罰孩子，但個人認為「少」並不代表沒有，只是頻率非常低，而且即時效果不大，也不會真正的體罰，但仍會以體罰的方式來嚇唬孩子：

嗯，比較少呢！嚇唬的作用比較大吧！因為有時候效果好像不大，我

覺得效果不大啦！老一輩的是認為是，反正有體罰的話，小孩子就是會聽話，我覺得這個是暫時性的。…就是不給他吃什麼他喜歡吃的東西啦，他喜歡玩的玩具之類的，會這樣子，會把它收起來，目前是這樣（H198032903）。

很多父母在打完孩子之後，都有很多理由來解釋自己體罰孩子的原因，其實都是在合理化自己體罰孩子的行為。天下雜誌在 2007 年的品格教育大調查中發現，有 83.2%的家長承認曾經為了管教而體罰孩子。在比例上來看，這是個相當高的比例，但是對照上述家長的談話內容，可以發現兩者的發現是相符的。雖然受訪的家長對於採用體罰的態度、優先順序及使用的頻率有所不同，但體罰仍然是選項之一，也就是說，即使家長意識到、瞭解到體罰可能帶來的傷害，但不可諱言體罰仍然有其效果，因此，無法完全捨棄體罰。

（四）家長認為校園中老師使用體罰的情形已有改善

為能對校園的體罰現況有清楚的了解，除了教師的觀點外，從家長的角度來分析也是一個不可忽視的面向。在前面教師的訪談中教師認為目前校園中老師們使用體罰的情形並不普遍、也不嚴重。對於相同的問題，受訪家長 H1 與 H2 有些相同的觀察：

我曾經發現我女兒學校有，而且老師把門窗關起來。其他的我不知道，就我女兒的他們班上老師曾經這樣處罰過他們，門關起來處罰（H198032909）。

這邊的學校喔！就我觀察起來就是大家幾乎都不打小朋友了啦！但是我們家老二，他們班的老師還是會打，還是會打（H298033109）。

受訪家長 H1 與 H2 清楚知道自己子女的導師會使用體罰的方式來處罰孩子，但卻沒有加以反對，或提出異議。對於其他老師的狀況，家長 H1 表示不知道，而家長 H2 的觀察認為幾乎都不打孩子了。這是否反映出目前校園中體罰的情形已獲得改善，體罰情形減少，但為何社會大眾還是覺得很嚴重呢？受訪家長 H3 的觀察似乎有一些道理：

聽到喔！我觀察統統都是從新聞上瞭解的捏！嘿，都是從新聞上瞭解的，還有網路上那個 po 的那個比較瞭解的，譬如說，使用體罰的情形如何，可是我目前學校老師使用的體罰情形，通常我是覺得，比較...怎麼講，好像有點暴力，那是不是刻意...刻意給他播出來的我是不知道新聞，因為我覺得好像...好像比較...太暴力了啦！譬如說，哪有在教室裡就學生跟老師在那邊摔椅子打架的，我覺得那個太暴力了，還有那個...那個什麼，在太陽底下罰蹲，罰站，那個我覺得那個...學校老師喔！我是比較沒有聽說捏，學校的喔，我沒有聽老師說體罰這件事情捏，因為我自己自己目前小孩到現在回來也，我都沒有聽過說他被老師處罰過捏，嘿，只有我做家長的處罰小孩子，沒有說聽過老師那個，啊至於說其他的...其他的什麼學校老師體罰其他的學生我也沒有聽說過耶！嘿，目前我都沒有聽說，在我們自己我們這個學區的國小我都沒有聽說過（H398040509）。

受訪家長 H3 認為新聞媒體在報導體罰的相關新聞時，將個案的發生刻意加以渲染放大，讓社會大眾產生錯覺認為校園中體罰的情形不僅仍然存在，而且非常嚴重，因為就他的觀察情形並不是如此，甚至他都沒有聽說過老師體罰學生的事情。

從上述家長對校園體罰情形的描述可以發現家長認為目前校園中老師施行體罰情形並不普遍、嚴重，甚至都沒聽說過。即便如此，在受訪的家長中有卻有兩位清楚知道自己子女的教師，會以體罰方式來處罰學生，但家長對此似乎並不覺得不妥，也未做任何反應，是否反映出家長是贊成體罰的？

二、體罰之相關權力

（一）家長都知道法律禁止教師體罰學生

再過去政府即三申五令禁止體罰，不論是透過行政命令或相關規定，都明確要求不可體罰學生，但，體罰事件仍然不斷發生，因此，在政府及民間團體的努力下，終於將〈教育基本法〉第八條及十五條條文修正案通過。這所謂「零體罰條款」，自 2006 年 12 月通過至今已有 2 年多的時間，這項法案的通過旨在維護

學生身體自主權、人格發展權，對於家長、學生及教師來說至關重大，相關單位應在最短的時間，讓全國家長、學生及教師清楚瞭解法案的內容，維護相關權益。從受訪家長的談話內容，可以發現實際的狀況並非如此：

這個曾經在報紙上看過。不是很清楚呢！就是大約知道，一點點而已。就好像，這個體罰小孩，好像是不是如果不當的話，是不是可以申訴，還是什麼之類的？我不是很清楚啦！就是好像一個印象這樣子（H198032905）。

知道啊！知道啊！知道啊！新聞、報章就報紙。內容喔！沒有很仔細去了解，但是我是想，應該就是不能打吧，還有一些罵那些太難聽的話，大概就是知道這樣子（H298033105）。

我這個，我是很少看新聞捏，這個，我只知道有..你說立法院完成這個我是不太清楚捏，對他的內容我真的不瞭解，因為我只有在有時候看新聞電視，看新聞電視常常說什麼小孩子投訴、家長投訴學校不當的處罰有的沒有的，可是，你說什麼政策已經立法院完成這個，我就不大清楚了（H398040505）。

對於政府禁止教師體罰學生，受訪家長普遍表示大概知道，但是對於禁止的實質內容是什麼，卻是不清楚，相對於體罰的施行者教師普遍瞭解禁止體罰的規定，在資訊的獲得上，似乎呈現失衡的狀況。這樣的狀況是否會損害到體罰的承受者學生的權益，需要進一步釐清。

（二）家長表示學校沒有依規定設置不當體罰的申訴救濟管道

〈教育基本法〉第十五條規定：教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。依此，教育部特訂定「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」明確要求各級學校須依學生及其監護權人之請求，說明處罰過程及理由，並且應對學生及監護權人公開學校所訂之教師輔導與管教辦法、校規、有關學生權益之法令規定、權益救濟途徑等相關資訊。簡而言之，學校須公開教師輔導與管教辦法，並設置及宣導不當體罰之申訴救濟管道，以利學生及家長公平救濟。受訪家長對於學校的申訴管道，不

是不知道，就是不清楚，也沒聽學校說過、宣導過：

目前我們還沒有碰到這種狀況，是有碰過就是，同學犯錯全班處罰這種情況。有，就跟小孩講，你就乖一點，如果說真的，老師常常這樣做，我會跟老師溝通。…好像沒有喔！對，我是想說如果這樣子去跟老師溝通，如果效果不大的話，再去跟上一層的主任之類的溝通，目前是這樣啦！我現在沒有碰到這種情況（H198032911）。

嗯，這點我到沒去注意耶！可能是因為我的小朋友不是常常喔！這點我到沒有注意這一點，好像沒有看到過（H298033111）。

我通常，像這樣的話，我通常是不會申訴耶！學校喔？學校我知道會有啦！我就可能會直接…去找…就是說跟…譬如說…老師的話就是以教務處，或者是…校長這樣子，我會先跟老師溝通啦！如果溝通沒有辦法，溝通不良的話就直接先去跟老師…，跟主任啦！主任再沒有辦法溝通的話，就是慢慢一層一層的…我不會說一次就直接到什麼教育局上面直接…畢竟，畢竟怎麼講，老師，老師還是有老師的尊嚴啊！不能說一次就那個啊（H398040511）！

學校沒有設置專門的申訴救濟管道，也沒有申訴救濟處理的流程，家長遇到子女受到老師不當的處罰或體罰時，會如何反應？會怎麼處理？受訪家長 H1 認為如果孩子是因為別人的牽連而受到體罰，這是他所不能接受的，由此可看出，受訪家長 H1 把自己孩提時的經驗，反映到現在孩子的身上，他會做的反應是找孩子的老師溝通，因為他怕孩子不去上學：

我覺得看小孩子，在學校他是做什麼事情，有時候是因為別人而讓他被體罰的，我覺得這個我要申訴，我認為是這樣。我會跟老師溝通，這樣子的話，對小孩子會影響，…學生會變成去怕到學校上學這樣子，我認為是這樣（H198032908）。

受訪家長 H2 表示老師打手心的處罰方式，他並不以為忤，孩子如果在學校受到處罰回到家裡也會說明，除非孩子不願去上學，否則他都認為事情都還能

接受：

如果他只是象徵性的處罰，好比說打手心啦，我不會怎麼樣，因為我的小朋友，他從剛開始上學到現在那麼多年，他有在學校發生什麼事情，他回來都會跟我報告，因為他擔心他不報告，老師會來跟我報告，所以他們都會主動說，那基本上我覺得都不是大問題，他只是象徵性的被打手心，我是覺得還ok。除非小朋友他吵著不上學啊！那我可能就會覺得那事態嚴重，我就會去了解（H298033108）。

受訪家長 H3 會先瞭解情況，孩子犯了什麼錯？這樣的錯是不是需要用到體罰的方式來處罰？如果孩子所犯的錯與受到的處罰不符合比例原則，受訪家長 H3 會主動與老師溝通：

我會先瞭解，我小孩子是犯什麼樣的錯，我會先瞭解，犯什麼樣的錯，這個錯是不是值得老師你用體罰的方式來處罰他，如果說他犯了這個錯，是你值得你認為可以處罰他，而且我也認為可以用體罰處罰他，ㄟ…我也認為可以用體罰的方式處罰他的話，我是蠻…就是蠻贊成老師去這樣處罰他的，我會先去瞭解這個…我小孩子他犯錯得那個狀況啦！你不能說…你不能說ㄟ…一個作業沒繳你就要求他，你要求他一個作業沒繳…你要求他罰寫那我還可以接受，你說一個作業沒有繳你要求他做什麼伏地挺身，交互蹲跳，跑操場，這個我可能就…沒有辦法去接受，…那我會跟老師講啊！我跟他講說不要這樣子處罰，你可以改別的方式啊（H398040508）！

「跟老師溝通」是受訪家長一致的反應與處置方式。亦即當老師對學生採用體罰的方式，如果家長認為不妥或有意見時，家長認為直接找老師溝通是最直接與有效的方法。但，試想若教師因過當的體罰，以致造成學生受傷或不適，家長直接面對教師，衝突的場面是否有可能發生。因此，中間緩衝的機制，也就是申訴救濟的管道，可減少衝突的發生，也能教客觀、公平的處理。

（三）家長大多同意賦予教師懲戒學生的權力

對於學生偏差或不當之行爲，學校或教師對其施以身體或精神之痛苦，使其產生警惕，達到改過遷善爲目的之行爲，即可稱爲懲戒。懲戒之目的不在報復，它是以達成教育目的爲前提，希望喚起受罰者悔悟之心，使其永遠不再違犯。因此，「懲戒」不是「體罰」。教師爲維持班級秩序，使教學能順利進行，對於上課不守規矩的學生，或行爲不良之學生，有責任加以管教，但由於教師懲戒之權利隱含於各項法令規定中，無明確之法源依據，以致社會、家庭看法莫衷一是。然當教師擁有懲戒權之後，在行使上是否得當也是社會及家長所擔心的。

受訪家長 H1 對於是否賦予教師懲戒權力做以下的說明：

適度的應該可以。因為有的小孩，就是有的小孩，他頑皮可能是有原因的，他可能是希望跟人家互動，可是他的方法他不懂，是不是應該老師懲戒，那跟管教又不一樣了喔？我是覺得說適度，有些小孩是需要適度的管教的，我覺得是這樣子。…這個懲戒的權力，這個有的人他不會用方法，用錯方法是反效果的，我認為是這樣（H198032906）。

受訪家長 H1 認爲有些孩子爲了引起他人注意或與他人互動，但在方法上不得當以致造成別人傷害，這是需要教師加以管教、懲戒。但家長 H1 也表示管教的方法很重要，教師用錯方法可能會的到反效果。

對於相同的問題受訪家長 H2 與 H2 則認爲：

如果是我的話啦，我還是同意老師有懲罰學生的這個權力，我還是同意啦！因為，怎麼講，我自己很清楚，自己的小朋友，如果是就我我我自己小朋友的家長這個角度來看的話，因為我知道我自己小朋友不可能犯到說錯到說，讓老師來對他說有多大的懲罰，所以我當然會同意，可是或許對某些家庭來講並不是這樣子，因為有些小朋友他天生真的很皮很皮，可能一天到晚犯錯，老師也一直受不了，他可能會打的機率就很高，那或許這種來講，可能又是不太恰當，所以我覺得這個東西就很難，如果就我自己我當然是覺得 ok 啦！還是可以接受（H298033106）。

這樣子喔！我蠻同意的啊！...因為...假如是在教育這個小孩子喔，不是說只有單方面靠老師跟家長這邊，因為小孩子在家我們父母親可以看得到的，啊在學校我們父母親就看不到，也是一樣的道理啊，！孩子在家你們老師也看不到，啊...父母親看到的，可是...可是怎麼講在家裡的話，我們只有一個小孩，我們是一個對一個，可是在學校的話不一樣啊，你在學校你可能要面對一二十個小朋友，一二十個學生，可是一二十個學生的個性都不完全一樣啊，不可能啊，每個學生，就是譬如說就是你要...你一個老師的個性，要去面對二十個老師的，二十個小朋友的個性，對不對，有的小朋友可能比較乖，有的小朋友比較皮一點，有的小朋友怎麼講，所以說，小朋友都有各有各不同的個性啦！有乖也有皮一點的啦，啊但是比較皮一點的可能就是說老師怎麼講，比較頭痛一點，...所以還是要給他一點點權力啦！但是我們要給他尺度，尺度的範圍在哪裡，但是你不能說給你這個權利之後，你就說啊我就肆無忌憚，什麼這樣做就這樣做，就是立法還是要一點...還是要有一點點的，比如說什麼處罰，什麼處罰比如說面壁思過啦厚，或者是罰抄啦，偶爾的什麼小處罰，我是覺得都還可以去那個啦（H398040506）。

受訪家長 H2 與 H3 皆認為應該賦予教師懲戒的權力，因為教師負有教育的責任，必須教導孩子正確的行為，學生人數過多，有可能造成管教上的負擔，因此，為了減少教師管理、維持秩序的時間，賦予明確的懲戒權力是必須的。

每個孩子都來自不同的家庭，家庭的情況都不一樣，而且每個孩子各自是獨立的個體，性格也完全不相同，老師每天要面對二三十個學生，處理各式不同的狀況，的確非常吃力，如果賦予懲戒權，對於教師勢必有非常大的幫助。但，賦予權力的同時，權力的使用範圍及限制也須有清楚的規範，才不會造成另外一種傷害。

三、對於施行體罰之態度與看法

（一）家長大多贊成教師可以適度體罰學生

政府三申五令禁止體罰，從過去陳榮華、林坤燦（1991）的調查有 90.1% 的家長認為只要不造成傷害，適度的體罰是可以接受的；到 2007 年天下雜誌所作的調查仍然有高達 83% 的家長贊成體罰，86% 的家長同意老師體罰學生。同意或贊成老師體罰學生的比例一直居高不下，因此，本研究針對這個現象，請家長表達對於贊不贊成教師對學生施行體罰的看法。以下是受訪家長 H1 的陳述：

體罰我覺得不適合，適度的管教是比較重要，對，針對他的…他犯錯的…怎麼說，程度，他犯錯的程度來講，應該是管教比較重要，告訴他什麼可以什麼不可以，因為你這樣做會對別人有什麼影響，影響的程度，我覺得這個是比較重要，要告訴他為什麼，我覺得這個比較重要一點。…我覺得，目前我覺得是，其實有時候他做什麼事情，如果馬上跟他講是有效，可是方法蠻重要的，比如說，不要一直用責罵的，適度的鼓勵，他的…讓你頭痛的人物也會變成一個好學生，會改進，我覺得這樣啦（H198032907）！

從上面的談話來看受訪家長 H1 認為體罰不適合，適度的管教才是最重要的。當孩子犯錯時，應該要告訴他為什麼？錯在哪裡？讓他能了解原因，並且加以改正。但是當訪問者提問老師是否可以體罰孩子時，受訪家長 H1 的回答是在看法與態度上卻有些不同：

我覺得體罰小孩有時候要看狀況，有時候效果不大而且會影響別的小孩，就是像連坐法這個方式，我就很在意，不喜歡。我覺得這個體罰小孩應該先跟家長先溝通，就是說可以的，什麼是什麼範圍，因為有的老師處罰小孩是，他沒有上限的，這個會對小孩子有受傷的。就是，比如說罰寫什麼東西，或者是說你這節課不上課，不能在位子上坐這樣，這個我還能接受，有的小孩是…，比如說有用工具修理小孩，藤條啦或者是愛的小手之類的，我覺得這個東西，有時因為老師力道，

可能是很生氣的情況下，沒有辦法拿捏，就像我們在家裡面，可能小孩子有時候做錯事情，我們有時候會是，心情也是會很生氣的情況之下，可能沒有辦法拿捏，我覺得是這樣（H198032904）。

受訪家長 H1 表示體罰要看情況，體罰小孩之前應該先跟家長溝通，確定可以體罰的範圍、方式，因為他擔心老師可能情緒失控時體罰孩子，讓孩子因此受到傷害。從心理上來看，家長 H1 對於贊不贊成體罰是矛盾與掙扎，但在態度上只要體罰不會造成傷害，是可以接受的。

相較於家長 H1，受訪家長 H2 在態度上就比較清楚明確，以下為其談話內容：

我還是覺得老師適當的體罰還是可以啦！還是可以啦！因為老師他也不會無緣無故找麻煩啊！對不對？那現在小朋友我是覺得他基本上，都算是比較聰明，那又因為現在少子化，小朋友在家裡應該都比較受寵，所以我是覺得小朋友應該是不太好管教啦！那更何況老師是要面對二十幾個三十幾個小朋友，不像我們，你看我們自己在家才兩個，我們就已經會有點受不了了，更何況是老師？所以我是覺得適當的體罰可能還是可以的啦！但是我還是覺得，體罰過多他會疲乏，所以可能還是...方式要改變，用服務來體罰他或許也是不錯的方式，那這個部分我覺得，可能就可能要跟老師做溝通啦！因為每個老師不見得，方式不太一樣啦！對呀（H298033104）！

還是一樣啊！適當的我還是贊成（H298033107）。

受訪家長 H2 表示贊成老師適度的體罰學生，因為現代的孩子嬌生慣養，在管教上比較困難，而且老師一人要面對二十幾個三十幾個小朋友是蠻辛苦的，採用體罰方式來管教學生較容易發生嚇阻作用，但是使用體罰的前提是必需適當，也就是不能造成傷害。另外，受訪家長 H2 也表示家長與教師應該針對是否可以改變處罰方式保持溝通，除了體罰之外，也應有其他的處罰方式。

另外受訪家長 H3 是受訪家長中唯一的男性，在家中是管教孩子的主要角色，在態度上與作法上有別於其他家長，以下是他的談話內容：

贊成喔！贊成體罰喔！就可能是剛剛我講得啊，我還是贊成啊！就是適度上的處罰就好了，不要說…適度的啦，不能說太過於超過啦，因為你，你太超過的話，因為現在國小小朋友，年紀都還小厚，比較那個啦，所以說你看你現在是教，以國小來講的話還是比較好一點，…所以說我還是贊成體罰啦！就是這樣子（H398040507）。

受訪家長 H3 表示贊成適度的體罰學生，但由於國小學生年紀較小，某些體罰方式可能無法承受，因此在程度上需要斟酌一下，才不會造成傷害，怎樣的作法才是適當、適度，從以下受訪家長 H3 的談話可以大致瞭解：

我從我小孩子一入學開始，我就有跟老師建議，我對…我是對我的孩子老師的要求是小孩子犯錯，你要去適當的…適當的看他的錯的大小，該…可以用講的我們就用講的，講不聽，你一再三的講不聽，你可以、你可以我們小孩子我們可以用父母的那個聯絡溝通簿來溝通，如果說我這邊處理，我家裡處理可以的話，可是他到學校還是有再犯的話，我通常會要求老師啦，我是贊成老師適當的體罰他，不是說他一犯錯，一次犯錯小錯你就體罰他這個是不對的，但是，我會跟老師先講清楚，你認為這個錯可以用講的我們就把他改過來，如果說你講一次，講兩次，講三次厚，你講他還是沒有辦法改，我們就可以用聯絡簿先溝通，如果說還是繼續持續下去的犯，持續的犯錯厚，我是..我是體…體諒老師啦！這種體罰是可以體罰的啦！…所以說現在教小孩子，你說不體罰，怎麼講不體罰的話，小孩子真的很不好教！我是覺得該適當的體罰，可是這種適當的體罰，我是覺得，你不能說像怎麼講，不能說給他體力上太過於超過，譬如說一次叫他做交互蹲跳做一百下那是不可能的啦！你說做個十下我還可以接受，啊！譬如說打打屁股厚，我都還可以接受，打打大腿，但是…但是我們在處罰，老師在處罰孩子的過程的時候，你要打，我們打一下或是兩下都可以，但是，我會跟老師講我們要打那個比較有多肉的地方，不要打那個骨頭怕說…傷到骨頭，這個我是蠻贊成的啦！因為這個小孩子不聽話就是要這樣子啦！嘿！（H398040504）

受訪家長 H3 會主動要求老師當孩子一而再再而三地犯錯，經勸告、糾正，與家長溝通後，仍無改善時，可在家長同意下對學生施行體罰。也就是說，教師體罰學生的權力是由家長所授權的。

綜上所述，可以發現體罰的觀念與思想深深地烙印在許多家長的心中，即使受訪家長清楚了解政府對於禁止體罰的一貫政策，但是，對於贊不贊成體罰，家長的態度與過去的調查研究結果相符合。由於體罰的思想、觀念，讓禁止體罰的法律規範流於形式，有些家長要求教師體罰孩子，甚至授權教師體罰孩子，殊不知教師應而觸犯法律者不在少數。政府及教育行政機關是否應該思考，修改不可行、不合時宜的法律，改採漸進式、階段性禁止的方式，先允許教師有「適當且合理」的體罰權利，等到社會大眾之觀念與認知和禁止體罰之立法理念更接近時，再全面禁止體罰，才能使法律發揮真正的效果。

（二）家長認為的最適當的管教方式包含適當體罰

管教的方式包含了行為的約束、心理的輔導、獎勵的措施與處罰的手段，其中當然包括體罰在內，家長期望自己子女在學校中，因為教師的教導、引導與指導，使得學業進步，行為表現良好，在過程中為求教育目的的達成，管教措施的使用是必然的，但什麼樣的管教方式是適當的？受訪家長 H1 作如下的表示：

管教方式喔？倒沒想過耶！是不是我講的就是說，比如說他很喜歡玩或上體育課之類的，罰他一節兩節不上課。目前就是這樣，我覺得是這樣，或者是他喜歡做什麼活動，這個先給他暫停，可是上廁所，吃飯這個都是應該還是要給他的，我目前的想法是這樣（H198032910）。

受訪家長 H1 認為以剝奪學生部份權力，或限制其上喜愛的課程以示懲罰，是不錯、可接受的管教方式，但在接受處罰的過程中，生理基本的需求，如上廁所、吃飯不可因此而被忽略。除此之外，受訪家長 H2 認為教師可以採用服務的方式來取代處罰，另外受訪家長 H2 還強調老師必須與家長溝通清楚，若家長反對教師打孩子或長時間罰站的話，可轉由訓導主任出面處理：

可能先用服務來做為處罰，再看看嘛！就是先處罰這樣子，如果還是不行的話，我想這個部份，其實有些時候或許我們應該建議班導師就

說，在真的學生連續犯錯的或是違規的小朋友，如果說自己，老師，如果家長反應是不希望他的小朋友被處罰的話，就是被打的話，或是被罰站太久那些的話，他或許可以真的就是藉由訓導主任的那邊的一些去處理。或許可以這樣子啦，那目前就我所聽到的就是，還沒有家長有這方面的反應，所以我覺得目前老師的處罰都還是得體，還適當，所以才不會這種聲音出現，我是這麼想（H298033110）。

受訪家長 H2 從其他家長的態度以及自己的經驗，對於目前老師的管教方式給予認同的態度。另外受訪家長 H3 認為教育孩子必須基於「愛的教育」，而處罰孩子也必須適當，也就是說處罰的方式必須依學生違規、犯錯行為的嚴重程度來決定，輕者面壁思過、罰寫、勞動服務等，最重可以體罰方式來處罰，如打屁股、交互蹲跳，若在校外發生行為上的錯誤因而觸犯法律則交由司法機關依法處理：

我是覺得愛的教育，適當地處罰是最好的。譬如說犯錯，看你這個犯錯是犯什麼樣的錯，譬如說…譬如說課業上的錯，還有一些生活上的小錯，我們可以處罰的就是譬如說用面壁思過啊！罰寫啊！厚，還有什麼，勞力上的，勞動服務，厚，打掃廁所啦之類的都可以啊！如果說他…你認為如果說犯錯違規的話，看你如果覺得這個犯錯違規是有關是…你是以學校的話就是以學校，如果說外面的話，譬如說犯大錯的話，那一定是交給司法單位去…去處理啊！ㄟ譬如說，以學校來講的話，像譬如說沒有交作業啊，一些生活上的小細節，譬如說什麼什麼，亂吐口痰啊，亂丟垃圾那種之類的話，我們通常都是，可以面壁思過啊，罰寫啊，厚，不然就是，勞動服務打掃嘿，啊在真的講不聽了，厚，在真的講不聽了，又再犯了，就可能我是請你來，老師這句話就跟你排一些…一些小小的肉體上的處罰，譬如說，愛心棒打屁股，或者是說…就是說…譬如說…交互蹲跳，這個我是覺得說對他…要看小孩子本身的體力啦，你不能一次叫小孩子跳六十下、七十下這個不可能承受，我們大人一二十下就受不了，何況是小孩子對不對，我是覺得犯錯違規你要看他是犯什麼樣的錯，什麼樣的違規啦，學校的違

規是學校的錯，就我們學校老師自己處罰，如果說外面社會的話不可能去…你不可能說那個啊，對不對，大概就是這樣子啦(H398040510)！

從以上受訪家長的談話，可以統整出家長認為最適當的管教方式有勞動服務、剝奪部分權力、面壁思過、罰抄課文、罰站、打手心、交互蹲跳、打屁股等。我們前面提到，所謂管教是學校或教師為達成教育目的，運用各種管理、輔導、獎勵與處罰的手段，來改變學生氣質，端正其偏差行為。也就是說管教方式包含行為約束、心理輔導、獎勵措施與處罰方式，但從上述家長意見可以發現家長對於「管教」的認知，僅專注在處罰手段這個部分，其他部分並未提出看法，由此就不難理解當前面問到體罰與管教的定義時，家長直覺知道兩者的不同，但卻無法清楚對管教下定義，這或許也是「適當體罰」模稜兩可的地方。

第三節 學生之觀點

一、國小實施體罰之現況

(一) 學生皆有被體罰的經驗

根據人本教育基金會 2004 及 2005 年針對國中小學校園體罰所做的問卷調查報告指出分別有 69.6% 及 65.1% 的學生遭到老師的體罰，另外天下雜誌在 2007 年所做的調查發現有 48.7% 的孩子曾經在學校被體罰。受訪學生 S1 表示在二年級時，曾經因為考試成績不理想，受到老師以棍棒打手心，結果造成手部紅腫：

就二年級的時候，有一天老師考國語考卷，結果考得不好，錯很多，老師處罰…，用棍子打手心，打很多下，就結果手腫起來 (S198031705)。

從受訪學生 S1 的談話敘述中可以了解老師體罰的程度蠻嚴重的，嚴重到手部紅腫。另外受訪學生 S2 及 S3 對於受到體罰的經驗作了以下的敘述：

嗯。就被打…用板條這樣手伸出來這樣打。罰站，還有抄課文。原因有時候是沒交功課，因為我的話大部分都是沒交，同學大部分都是沒有寫。拖了很久老師才會生氣。那其它的同學，譬如說是…我們班有一個許○○，他…，嗯，還是舉別的好了，郭○○啊，他上學期經常沒有交作業，就被老師打，因為都拖很久，都說明天明天，老師很生氣就打（S298032405）。

功課沒有寫或沒有帶東西的時候，就被老師打（S398031805）。

受訪學生 S2 及 S3 在回想敘述時，語氣平淡，對於體罰的經驗感覺不出特別的感受，這與受訪學生 S1 有很大的不同，可能他們認為這是習以為常的事，沒有什麼好大驚小怪，除此之外，罰站及抄課文也是常有的處罰，原因大部分是功課沒寫或作業延宕多日未交。從上述學生所述說的經驗，可以發現教師體罰的方式最多是打手心，體罰的原因都是與學業、功課有關。這跟社會長期以智育表現為學校教育為績效應該有很大的關係。

（二）除非受傷，家人對學生被體罰的反應冷淡

在過去傳統的農業社會，一般父母的教育程度普遍不高且家中大多以務農為主，孩子又多，父母對於孩子的教養觀念就是頑皮、好動、不聽話的孩子，就是「打」，打了才會乖。閩南語有句俗諺：「寵豬抬灶，寵兒不孝」，最能表現父母不寵的方式、做法，就是當孩子犯錯時，一定要來頓「竹筍炒肉絲」以示懲戒。這樣的觀念通常也會轉移到學校去，因此，在過去當學生在學校受到處罰或體罰，通常回到家裡會選擇不告訴家人，因為告訴家人之後，肯定會被家長在修理一次。在經過近幾十年社會經濟資訊的開放進步，教育程度的普及提高，孩子在學校受到處罰，回家後是否會告訴家人呢？

受訪學生 S1 表示他會告訴奶奶在學校發生的任何事。由於受訪學生 S1 是位隔代教養的孩子，從小由奶奶扶養長大，或許是缺乏安全感，以及跟爺爺奶奶感情特別親近，所以任何大小事都會說：

會，會跟奶奶講，因為跟奶奶一起住，所以不管發生什麼事都會跟奶

奶講（S198031701）。

另外受訪學生 S2 及 S3 表示不會告訴家人，因為家人不會有任何的反應，甚至認為「被打」是應該的，犯錯、表現不好就應該處罰：

不會。因為大部分都是自己做錯事啊，如果告訴家人應該也沒什麼反應。因為他們覺得是應該的（S298032401）。

不會。告訴媽媽的話，媽媽就會說什麼打得很好啊（S398031801）。

俗話說「打在兒身，疼在娘心」孩子是父母的心頭肉，手中的明珠，任何的傷害對父母來說都是難以忍受的痛；另外對孩子來說，父母是他的依靠，避風港。對受訪學生 S1 的奶奶來說，當孩子從學校帶著傷回來，絕對是難過的，而且憤怒，當然要到學校去了解是什麼原因，讓老師對學生施行這麼嚴重的體罰：

很生氣！很生氣老師，很生氣老師把我的手打到紅紅腫腫的。奶奶會到學校問是什麼事情（S198031702）？

根據瞭解受訪學生 S1 再遭到體罰受傷之後，家長，也就奶奶到學校與師問罪，在老師道歉並且賠償數萬元之後，私下和解。但，即使經過三年，這不愉快的經驗仍然深藏在孩子的心中。

「不會告訴家人」是受訪學生 S2 與 S3 在學校受到體罰回家後的反應，孩子是聰明的，當他有過一些經驗之後他就知道，父母對於教師施行體罰的態度，因此，選擇沉默以對：

嗯…像有一次忘記帶作業被打啊！啊！我告訴媽媽，她也沒說什麼，她說下次要記得帶啊（S298032402）！
就什麼，打得很好這樣子（S398031802）。

從上述受訪學生的談話可以知道，大多數的孩子不會將在學校受到老師處罰的事說給家人知道，因為依照過去的經驗，即使說了也沒有用，家長雖然不會像

過去傳統社會那樣再修理一次，但，可以看出家長對於沒有傷害到身體的體罰或處罰是可以接受的。

（三）學生認為校園中老師們仍會使用體罰

一般學生是承受體罰的對象，針對目前校園中老師們使用體罰的情形，除了教師及家長的觀察之外，學生的觀察、感受是更重要的。前面我們已從教師及家長的敘述中瞭解，教師與家長認為目前校園中老師們使用體罰的情形有但並不普遍，有逐漸減少的趨勢。關於這個問題受訪學生 S1 回答是：

很多！大部分都會打小朋友、罰站（S198031710）。

簡單、清楚、直接的感受，孩子的真性情表露無疑。受訪學生 S1 認為目前學校裡的老師、班級大部分會用「打」或罰站來處罰學生。但是相同的問題，受訪學生 S2 及 S3 的回答就不太一樣：

沒有。嗯！還好（S298032410）。

不知道。都是打手心啊。只有少部分會打（S398031810）。

受訪學生 S2 及 S3 一開始回答「沒有」、「不知道」，但接著改口說「還好」、「少部分會打」，或許一開始擔心回答「有」可能會有什麼後果，但想想後才改口。可見，對學生來說，目前校園中老師們施行體罰的情形已有改善，但對學生來說仍有疑慮。

（四）老師處罰學生的原因以家庭作業未完成或遲交最普遍

學生仍處於學生的階段，心智尚未成熟，因此，犯錯、違規行為的出現，是在所難免。教師為使教學順利、維持教學秩序，對學生偏差行為加以懲罰。學生通常因為哪些原因被老師處罰呢？以下是受訪學生的說法：

功課沒有交、考試考不好、上課在聊天（S198031709）。

沒交功課、說謊、沒寫作業，然後…對其它課老師不禮貌（S298032409）。

功課沒交。然後作業沒寫、在走廊上跑步…（S398031809）。

綜上所述，可以將受訪學生所認為老師處罰學生的原因歸納為四類，第一類是家庭作業未完成或遲交，如功課沒交、作業沒寫；第二類是考試成績未達標準，如考試考不好；第三類是學生個人習慣或行為有所偏差，如上課聊天、說謊、在走廊上跑步；第四類是教師的尊嚴受到侵犯，如對老師不禮貌。其中受訪學生同時提到的原因為「功課沒有交」，可見，家庭作業未完成或遲交是教師最常處罰學生的原因，理由可能是家庭作業幾乎是每天都要做的事，因此，師生幾乎每天都會上演衝突戲碼。另外較特別的原因是第四類教師的尊嚴受到侵犯，對許多老師來說，「尊師重道」的觀念仍然根深蒂固，學生必須表現的必恭必敬，才是做到基本的禮貌，因此，當學生對老師表現出不敬時，即使是其他老師，也會成為老師處罰的原因。

二、體罰之相關權力

（一）學生知道禁止教師體罰學生，但不清楚禁止內容

2006 年教育基本法修正案的通過，讓我國正式邁入零體罰的國家，對我國教育來說這是一件非常重要也非常重大的事，理應讓所有人都清楚的知道，尤其是教師、家長以及學生，從前面的訪談知道教師對於零體罰條款有較多的瞭解，家長雖然知道禁止體罰，但條文內容卻不太清楚。學生是否清楚知道？從以下訪談內容可大致瞭解：

不知道欸（S198031703）！

知道，有看過新聞（S298032403）。

知道。在五年級上學期的時候，媽媽有跟我講過。就老師不可以打學生這樣，不然會被罰錢（S398031803）。

從上述談話可知，受訪學生 S1 對於政府禁止老師體罰學生，也就是體罰學生的老師是觸犯法律的，這樣的規定是完全不知情。但是受訪學生 S2 及 S3 表示知道老師不可以體罰學生，至於從何得知呢？學生 S2 是從新聞報導所得知，學

生 S3 則是因為媽媽曾經告訴過他，他才會知道。但是條文的實質內容應該是不清楚。

（二）學校未宣導或設置不當體罰申訴救濟的管道

〈教育基本法〉規定政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之道，因此，教育部即要求學校在制定輔導與管教辦法時，須明確說明申訴管道，以顧及學生權益與保護學生身心健康。承受體罰的主體是學生，學校應向學生說明及宣導申訴管道，提供學生公平救濟管道。針對學校的申訴救濟管道受訪學生作以下的說明：

沒有，學校老師沒有講過，所以我也不知道（S198031704）。

不知道，沒有，我沒有聽過。老師沒有說過（S298032404）。

不知道。沒有聽過（S398031804）。

當問到您若被老師不當體罰時，學校有沒有申訴的管道？「沒有」、「不知道」是學生共同的答案，學校、老師沒有設置申訴管道，或未盡宣導之責皆有可能，會形成此結果是否意味學校或教師刻意忽略學生權益，以減少不必要之糾紛與衝突。這是個令人憂心的現象。

三、對於施行體罰之態度與看法

（一）老師處罰學生的方式可分成五類，其中包含身體上及體能上的處罰

前面我們知道學生所認為教師處罰學生的原因有四類，分別是家庭作業未完成或遲交、考試成績未達標準、學生個人習慣或行為有所偏差及教師的尊嚴受到侵犯。針對這些原因老師會有哪些處罰的方式呢？受訪學生做如下的說明：

用棍子打，用罵的（S198031707）。

罰站、抄課文、呃…不跟他講話。就是。還有打…打手掌。就這些，沒有看過了（S298032407）。

就跑操場、青蛙跳、打手心、交互蹲跳，就這樣（S398031807）。

綜合受訪學生所說的方式，可將教師處罰的方式分成五大類，1.給予身體上

的處罰，如用棍子打、罰站、打手心；2.體能上的處罰，如跑操場、青蛙跳、交互蹲跳；3.增加作業量，如抄課文；4.嚴辭辱罵，如用罵的；5.故意忽視，如不跟他講話、不理他。其中也包括屬於體罰者，有給予身體上的處罰及體能上的處罰。

（二）憤怒是學生受到體罰後的普遍感受

學生承受體罰的當下亦或長遠來看，會有什麼感受？會產生什麼影響？受訪學生 S1 在二年級時，曾經因為考試成績不理想，被老師以棍子打手心，以至於造成手部紅腫、疼痛，關於這個問題他的敘述如下：

很不舒服，到現在看到老師還是會怕怕的。很生氣，被處罰很生氣
(S198031706)。

受訪學生 S1 表示處罰的當下感到非常生氣、憤怒，但卻敢怒不敢言，至此之後對該名老師敬而遠之，甚至產生恐懼的感覺。這種敢怒不敢言的行為，在受訪學生 S3 身上也表現出來，但當他看到其他同學被體罰時，會恐懼自己也會被如此對待：

被打的時候會想要罵人。…罵老師。…因為很生氣啊！…看到同學被打，就怕自己被打 (S398031806)。

不同於前面兩位，受訪學生 S2 認為自己「被打」是應該的，就是因為做錯事，才會被老師處罰，其他的同學則也是因為這樣的原因而受處罰：

我喔！應該是…應該啦！因為做錯事嘛，看同學他們也一樣是做錯事啊，然後也是拖很久，老師才會生氣才會那個…所以被打是應該的
(S298032406)。

從上述受訪學生的感受來看，在體罰中身體的傷痕看得到，也可以復原，但是心裡的傷卻無法船過水無痕，會在心裡留下長遠深刻的烙印。即使是認為犯了錯就應該受罰的學生，是否每次都「心悅誠服」的接受處罰呢？如此長期下來師

生和諧的關係，融洽的情誼，可能因此漸行漸遠，甚至造成學生懷恨在心。教師在施行體罰時，應該更加慎重、謹慎。

（三）大部分學生贊成教師適度的體罰

前面受訪學生認為教師處罰的方式可統整分成五大類，1.給予身體上的處罰，如用棍子打、罰站、打手心；2.體能上的處罰，如跑操場、青蛙跳、交互蹲跳；3.增加作業量，如抄課文；4.嚴辭辱罵，如用罵的；5.故意忽視，如不跟他講話、不理他。這些處罰的方式學生都贊成嗎？

都不贊成…如果受傷了要怎麼辦、被罵很難過（S198031708）。

都贊成。嗯！因為有時候老師不體罰學生會很那個…學生會無法無天啊！因為我看過新聞，就是老師沒有管他們，他們就打老師之類的（S298032408）。

我贊成一些。…譬如說青蛙跳、跑操場（S398031808）。

關於這個問題，受訪學生有三種不同的看法。可能是過去體罰的不愉快經驗，因此，受訪學生 S1 是完全不贊成這些處罰方式，因為他害怕再度受到傷害。受訪學生 S2 則是全部都贊成，因為他認為如果老師不處罰學生，學生將因此無法無天，無法約束，甚至有可能造成老師的傷害。另外受訪學生 S3 則是部份贊成，贊成使用體能上的處罰。

上述學生所贊成的處罰方式中，包含了體罰的方式在內，因此，是否就代表學生贊成老師以體罰方式管教學生？以下是受訪學生的說法：

不贊成，心裡還是會怕怕的（S198031711）。

嗯！這有點…就…這應該說是做錯事的時候再用體罰就好了。…

體罰，不用太嚴重就可以啦。痛一點就可以了。…如果老師打得有點過分，就不行（S298032411）。

不贊成。打人手心會很痛，然後如果打太多下手就會那個…就會受傷（S398031811）。

受訪學生 S1 仍然因為心中的陰影而反對老師使用體罰來管教學生。受訪學

生 S2 前面是完全同意老師的處罰方式，但是對於體罰就有所保留，其認為只要
可以產生疼痛的感覺就夠了，不可以體罰的太嚴重，可以說只要不會造成傷害，
他是贊成適當的體罰。受訪學生 S3 表示不贊成教師體罰學生，因為被打手心會
很痛，而且有可能會受傷，但是對照前面老師的處罰方式的認同，學生 S3 是贊
成體能上的處罰，而體能上的處罰即屬於體罰，由此可知，實際上學生 S3 是贊
成部分體罰，反對直接接觸身體的體罰方式。





第五章 結論與建議

本研究之目的為了解目前國民小學校園中使用體罰的現況與因應的方式，並且探討國民小學教師、學生與家長於體罰之相關權利與權力，進而瞭解並分析國民小學教師、學生與家長對體罰之態度及看法，最後對體罰問題提出相關具體建議。

第一節 結論

綜合歸納文獻探討與教師、家長及學生之訪談分析，本研究針對國民小學體罰問題提出研究結論如下：

一、所覺知目前校園中施行體罰之現況

(一) 在教師方面

1. 教師對於學生違規、犯錯行為的處理有輕微與嚴重之不同，學生較輕微的犯錯、違規行為，教師通常以勸告、輔導、口頭糾正、嚴詞警告、恫嚇等方式制止糾正；至於較嚴重或累犯則會採用較激烈之懲罰方式，剝奪部分權力、用棍子打手心、抄寫課文、勞動服務等，其中即包含體罰在內。
2. 針對目前體罰的現況，教師們表示仍有部分教師施行體罰，但會注意學生權益之維護，且體罰情形較以往趨於緩和，頻率日漸減少。
3. 老師都期望且努力地將每一位學生教好，但是在管教上受到法令與管教技巧的種種約束或限制，使得內心經常天人交戰是自己本身最大的衝突與矛盾；再則家長對於學生的關心不足，以及家庭與學校無法密切配合、老師與家長的溝通是在管教學生上最大的外在困擾。

(二) 在家長方面

1. 多數家長清楚知道教師對學生施以身體上的處罰及體力上的處罰都稱為體罰。雖然覺得管教與體罰不同，但卻無法清楚給予定義，顯示出體罰與管教對家長來說是有模糊地帶。

2. 從受訪家長的學習過程來看，犯錯或違規時「被老師打」是一件稀鬆平常、司空見慣的處罰方式，當學生受到體罰時，會合理化地認為自己犯錯，就該如此被處罰，而老師的一切作為都是「爲了我好」，老師並沒有不對的地方。而且家長通常是支持老師的。
3. 受訪家長「不打不成器」、「棒下出孝子」、「養不教，父之過」的傳統觀念仍然存在，即使對自己孩子體罰時的態度、優先順序及使用的頻率有所不同，但體罰仍然是選項之一，也就是說，雖然家長意識到、瞭解到體罰可能帶來的傷害，但不可諱言體罰仍然有其效果，因此，無法完全捨棄體罰。
4. 多數的家長對於自己子女班級的情況有較多的瞭解，至於學校裡其他教師、班級則觀察不多，但可以確定的是就家長的直覺校園中體罰的情形並不普遍。受訪的家長中有兩位清楚知道自己子女的班級導師，會體罰學生，但家長對此卻從未提出質疑，這是否間接認同了老師體罰的行為。

(三) 在學生方面

1. 受訪學生皆有被老師體罰的經驗，但除了學生 S1 曾經因體罰成傷至今印象深刻之外，其餘除了在當下對教師感到憤怒外則無其他特別感受。從學生被體罰的經驗中，可以發現教師體罰的方式最多是「打手心」，體罰的原因通常與學業、功課有關。這應該與傳統觀念以智育爲重有很大的關係。
2. 當學生在學校受到體罰，一般學生選擇「不告訴家人」，因為除非體罰造成傷害，否則家人的反應通常不會太在意，僅告誡孩子下次別再犯錯。
3. 學生認為目前校園中老師們仍會使用體罰方式處罰學生。
4. 學生認為老師處罰或體罰學生的原因有四類，第一類是家庭作業未完成或遲交，如功課沒交、作業沒寫；第二類是考試成績未達標準，如考試考不好；第三類是學生個人習慣或行為有所偏差，如上課聊天、說謊、在走廊上跑步；第四類是教師的尊嚴受到侵犯，如對老師不禮貌。其中以家庭作業未完成或遲交是教師最常處罰學生的原因。

二、體罰之相關權益與權力

(一) 在教師方面

1. 教師清楚知道教育基本法已修正通過禁止教師體罰學生，但由於學生「怎麼講都沒用」，體罰確實有立即制止之效用，因此，部分教師表示仍會偶而為之。
2. 教師普遍認為目前法律上並未賦予教師懲戒權，但基於表現優秀給予嘉獎，表現偏差時給予懲罰的原則，政府應在明確規範懲戒範圍的前提下制定法律賦予老師懲戒權，給老師一個名正言順、清楚確定的法定權力。

(二) 在家長方面

1. 對於政府禁止教師體罰學生，受訪家長普遍表示大概知道，但是對於禁止的實質內容是什麼，卻是不清楚。
2. 依〈教育基本法〉教育部規定學校須公開教師輔導與管教辦法，並設置及宣導不當體罰之申訴救濟管道，以利學生及家長公平救濟。但家長表示關於學校的申訴救濟管道，從沒聽學校說過或宣導過。當家長需要申訴或溝通時，通常直接跟班級導師溝通，也就是「施行體罰的人」。
3. 家長認為老師每天要面對二三十個來自不同家庭的學生，處理各式不同的狀況，的確非常吃力，如果賦予懲戒權，對於教師勢必有非常大的幫助。但賦予懲戒權力的同時，權力的使用範圍及限制也須有清楚的規範，才不會造成另外一種傷害。

(三) 在學生方面

1. 對於政府禁止老師體罰學生，也就是體罰學生的老師是觸犯法律的，這樣的規定是學生 S1 表示完全不知情。學生 S2 是從新聞報導所得知，學生 S3 則是因為媽媽曾經告訴過他，他才會知道。但是對條文的實質內容不清楚。
2. 學生表示「沒有」、「不知道」，學校是否有設置不當體罰申訴救濟管道，因為從來沒有聽老師說過。

三、對於施行體罰之態度與看法

(一) 在教師方面

1. 教師對於犯錯、違規的學生所抱持的想法，認為先找出犯錯原因比先處罰重要，找出學生違規、犯錯的原因，並且讓學生了解違規、錯誤的事實，協助學生找出解決的方法，必要時透過同儕的相互提醒，更能達到改正錯誤的目的。
2. 教師表示在管教學生時，內心的出發點都是「爲了孩子好」，希望孩子能表現的更好。透過平日的要求，讓他們瞭解到什麼是對的？什麼是錯的？認知到哪些是不好的行爲？不要再犯相同的錯誤行爲，建立起良好的品格與道德，希望學生的品格、態度、行爲能更好、更良善。
3. 基於教師專業，受訪教師共同認為「勸導善誘」、「理性溝通」是適當的管教方式，但其中教師 T2 及 T3 更進一步認為除了勸導之外，嚴重者需給予較嚴厲之處罰，如此才符合比例原則。另外，除了針對違規、犯錯行爲給予處罰之外，學生的優良行爲或者能夠即時改正缺失，教師也應適時加以鼓勵，增強學生的良好表現。
4. 除了目前擔任校長的受訪者反對教師體罰之外，其餘教師皆贊成適當的體罰。雖然教師對於體罰的傷害能夠瞭解，但基於管教上體罰有其一定之效果，不願輕易捨棄，而贊成手段、方式較溫和的體罰。

(二) 在家長方面

1. 大多數的家長贊成老師採用「適當的體罰」來管教學生。從受訪家長的談話可以發現體罰的觀念與思想深深地烙印在許多家長的心中，由於這樣的思想、觀念，讓禁止體罰的法律規範流於形式。有些家長表示教師可與學生家長溝通取得許可後即可施行體罰，甚至直接要求教師體罰孩子，殊不知教師將因而觸犯法律。
2. 家長認為最適當的管教方式有勞動服務、剝奪部分權力、面壁思過、罰抄課文、罰站、打手心、交互蹲跳、打屁股等。所謂管教包含行爲約束、心理輔導、獎勵措施與處罰方式，但從家長意見可以發現家長對於「管教」的認知，僅專注在處罰手段這個部分，其他部分並未提出看法，由此可見家長對於體罰與管教並無法清楚分別。

(三) 在學生方面

1. 綜合受訪學生所陳述意見，可將教師處罰的方式分成五大類，1.給予身體上的處罰，如用棍子打、罰站、打手心；2.體能上的處罰，如跑操場、青蛙跳、交互蹲跳；3.增加作業量，如抄課文；4.嚴辭辱罵，如用罵的；5.故意忽視，如不跟他講話、不理他。其中也包括屬於體罰者，有給予身體上的處罰及體能上的處罰。
2. 學生對於承受體罰後的感受因人而異，其中學生 S1 在體罰中身體受到傷害，雖然傷痕已復原，但是心裡的傷卻無法平復，留下長遠深刻的烙印。其餘學生則有對教師感到憤怒的心理感受。
3. 對於是否贊成教師採用體罰方式管教學生，除因曾被體罰成傷至今仍心生恐懼的學生 S1 反對之外，其餘學生皆贊成老師可以採用「適當的體罰」來管教學生，但對於何謂適當的體罰卻有不同的標準與定義。

第二節 建議

綜合上述結論，分別針對教師、家長、學生、教育行政機關及未來研究提出建議：

一、對教師的建議

(一) 積極主動參加專業進修，提升輔導與管教專業知能

研究結果顯示，教師對於學生違規、犯錯行為的處理有輕微與嚴重不同，對於嚴重、累犯或勸告不聽者會採用較激烈之懲罰方式，其中即包含體罰在內。教師在管教方式上，若有不當之處置，可能會造成學生身心上的傷害，甚至觸及法律問題，因此，建議教師須時時充實自我之輔導知能與正向管教技巧，增加自我的專業知能，才能經營管理好一整個班級。

(二) 熟悉相關管教法令知識，提升法律素養

研究結果顯示，教師即使對於禁止體罰相關立法已然瞭解，但在學生管教上仍存在不正確的態度，多數教師不僅仍贊成體罰，認為體罰是有效的管教措施，而且使用在班級的王國裡。殊不知體罰不利學生的身心發展之外，而且可能觸犯

法律，受到行政上、民事上甚至刑法上的處分。究其原因，多數教師僅從教育的角度與效果來著眼，對違法時的相關法律責任不瞭解所致。因此，建議教師主動瞭解教育基本法、教師法、教師成績考核辦法及學校輔導與管教辦法等法令對管教學生的相關規定，或者透過閱讀相關法律書籍、報章雜誌等，增進對法律知識及實務的瞭解，提醒自己勿以身試法，觸犯規定，使自身權益受損。

（三）強化親師溝通管道，促進親師合作機制

研究結果發現，教師在管教學生感受最大的外在阻礙及困難是在家長溝通上。大多數的教師在學生發生偏差問題行為時，除了積極解決之外，通常都會通知家長，期望家長一同配合輔導學生，但常事與願違。因此，建議教師平日即經常主動與學生家長保持面對面或電話聯繫、增進感情，並且利用學校教學參觀日、運動會、園遊會等活動，與家長彼此交換管教學生的理念與作法，不要在發生管教問題時，才與家長溝通，如此有可能讓家長產生排斥心理。唯有家長與教師的緊密配合，才能發揮輔導學生的最大效果。

二、對家長的建議

（一）主動關心子女並與教師保持密切聯繫，強化親師合作

研究發現，當學生在學校受到體罰，通常不會主動告訴家人，除非體罰造成傷害；另外研究結果也發現部分家長會主動要求教師以體罰方式管教子女，甚至自身也會體罰孩子，這有可能讓孩子認為家長與教師是站在同一陣線的，因此親子對話越來越少。因此建議家長主動瞭解子女在校學習情形，聆聽孩子說話，給予孩子關懷、溫暖的支持，並且排除萬難參加學校所辦班級親師會、教學參觀日、運動會等活動，與教師保持密切聯繫與溝通，一同為孩子的成長努力。

（二）積極主動瞭解相關法令，增加法律知識

根據研究結果，大部分家長受到「不打不成器」、「寵豬抬灶，寵兒不孝」等傳統觀念的影響，即使知道禁止體罰已完成立法，仍有多數家長贊成教師以體罰方式管教學生。殊不知這樣的態度與支持可能因此造成子女身心上的傷害，影響孩子身心的發展。因此建議家長主動瞭解、吸取關於學生管教之相關法令規定，注意新聞及報章雜誌的相關報導，以維護自己子女之基本人權及相關權益。

三、對學生的建議

(一) 面對不當的體罰時，勇敢的向教師反應

研究結果發現，教師處罰的方式可分類成五大類，其中即包含給予身體上的處罰，如用棍子打、罰站、打手心等，及體能上的處罰，如跑操場、青蛙跳、交互蹲跳等。顯示在目前的校園中教師面對學生問題行為時，體罰仍然是無法被捨棄的。相關研究及受訪學生實例已證實體罰可能會造成身體傷害及心理無法磨滅的陰影。因此建議學生在面對教師可能造成自身身心傷害的處罰方式時，應該勇敢的向老師反應，讓老師瞭解其管教行為可能造成傷害，切莫讓校園暴力合理化，讓學校成為一個溫馨和諧、相互尊重的學習環境。

(二) 以正面積極的態度來面對教師合理的管教

研究結果顯示，學生對於接受處罰後的感受反應因人而異，有些因而在心理留下陰影，造成恐懼心理，也有對教師感到憤怒不能接受者，長期如此可能產生敵視及暴力傾向，影響師生感情與和諧關係。因此，建議學生除了在面對教師不當的體罰時，務必勇敢的向教師反應之外，當面對教師適當及出自善意的管教與輔導措施時，無論過去是否曾經受過體罰，應以更積極、正面的態度接受，知錯能改，才是健康、健全的心理。

四、對教育行政機關的建議

(一) 舉辦相關研習進修活動，增進教師專業知能

研究結果發現，教師輔導與管教專業知能以及相關法律責任有所欠缺，因此建議教育行政機關，辦理有關班級經營、行為改變技術、輔導原理與技巧及管教法令宣導等相關課程，供教師選擇進修。當教師有了正確的教育觀、法治觀念，在為人處世、待人接物上，才能成為學生學習的模範及榜樣。

(二) 協助訂定妥適之「學校教師輔導與管教辦法」，建立申訴救濟管道

根據研究結果顯示，家長與學生皆表示學校並未訂定及宣導「學校教師輔導與管教辦法」，遑論提供申訴救濟管道。為符合法律之規定，讓教師於管教學生時有所依據，並且顧及學生基本權益，因此，建議教育行政機關盡速透過各種管道及程序，協助學校依適當程序訂定符合各校之「學校教師輔導與管教辦法」，並且於學校網站或各種公開管道公開。

(三) 釐清管教與體罰界線，授與教師適當懲戒權

根據研究結果顯示，多數的教師與家長都認為應該明確訂定法律規範，賦予教師適當懲戒學生的權力。即使在文獻探討中提到教師懲戒權力隱藏於各項相關的法令規定，但由於沒有清楚明確的呈現，以致經常造成管教問題出現時各說各話的現象。因此，建議教育行政機關明確釐清管教與體罰的定義、界線及範圍，並透過各項管道宣導、宣示。協助推動立法賦予教師具有明確清楚的懲戒學生權力，讓教師管教學生的行為得到確切的保障。

五、對後續研究的建議

本研究針對任教於台東縣內之現職教師與就讀於台東縣境內國民小學學生及其家長做研究。採用質性研究的方式與途徑，以了解目前國民小學校園中使用體罰的現況，並且探討國民小學教師、學生與家長於體罰之相關權利與權力，進而瞭解並分析國民小學教師、學生與家長對體罰之態度及看法。研究主題本身的層面與範圍相當大且龐雜，研究者礙於人力與時間的限制，無法同時兼顧，因此，提出下列建議供後續研究繼續深入探討，讓該研究課題更加完整。

- (一) 本研究僅以台東縣為研究範圍，無法推論至全國，因此，建議後續研究可將研究範圍擴及全國，或者比較區域性之不同，如城市型與鄉村型之比較研究。
- (二) 本研究由於採立意取樣的方式，所選取對象在教師方面偏於女性，在學生方面偏於五年級，因此，建議未來研究可將研究對象擴大，提高男性教師及其他年級學生之比例，可均衡研究主題之看法。
- (三) 本研究採用質性研究的方式，透過訪談來了解研究對象之看法，未來建議可採用質性與量化研究並行，或同時進行實地觀察，如教室觀察，以達相輔相成之效果。

參考文獻

- 人本教育基金會公佈之「**2001 年北、高兩市國中、小學體罰情況與校方反應的普查報告**」附錄。
- 中國人權協會編（2001）。**人權法典**。台北市：遠流。
- 天下雜誌（2007）。**親子天下專刊-教出品格力**。台北市：天下雜誌。
- 王文科（1997）。**教育概論**。台北市：五南。
- 王淨瑩（2008）。**台東縣國小教師對體罰認知與態度之研究**。未出版之碩士論文。
國立台東大學教育研究所文教行政碩士班，台東市。
- 朱中達（1983）。**中華民國憲法篇**。台北市：美新圖書。
- 林天佑、吳清山（2005）。**教育資料與研究**，178，62。
- 林靜淑（1997）。**台灣有關體罰教育政令的演變及其影響因素之探討**。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院國民教育研究所，新竹市。
- 林文瑛（1990）。日本體罰實態初探。**人本教育札記**，8，38-43。
- 林文瑛（1992）。體罰實態、理論及心理因素之探討。**應用心理學報**，1，53-77。
- 林文瑛（1994）從體罰現象探討中國人的懲罰觀及教育觀。**國科會專題研究**，NSC 81-0301-H-030-504。
- 林美伶（1999）。國中教師對管教權的認知與管教行為之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，彰化市。
- 林憲聰（2002）。**教師懲戒行為與刑法**。未出版之碩士論文，成功大學法律學研究所，台南。
- 林金梅（1977）。我國國小教師體罰態度與其人格特質的關係。**教育研究所集刊**，19，401。
- 林孟皇（1995）。論教師的教育權與管教行為的合理界限。**師說**，84，9-23。
- 林玉體（1998）。**教育概論**。台北：師大書苑。
- 林玉體（1993）。**西洋教育史**。台北：正中。
- 林玉體（1978）。**教育與人類進步**。臺北：問學。
- 林淑芬（2001）**國民小學教師權力之研究--教師法公布前後之演變**。未出版之碩士論文，國立新竹師院國民教育研究所，新竹市。
- 林祺文（2004）。**國民中學教師校園學生人權實踐之研究—以桃園縣為例**。未出

- 版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士班，台北市。
- 林世宗（2008）。教育部人權教育諮詢暨資源中心網：**青年學生之憲法人權**。上網日期：2008/11/30。網址：
<http://hre.pro.edu.tw/zh.php?m=16&c=367&highlight=%E9%9D%92%E5%B9%B4%E5%AD%B8%E7%94%9F%E4%B9%8B%E6%86%B2%E6%B3%95%E4%BA%BA%E6%AC%8A>
- 林盈君（2004）。**美國公立中小學生權利與自由之研究**。未出版之碩士論文，國立暨南國際大學比較教育研究所，南投縣。
- 余漢儀（1998）。社會研究的倫理。載於嚴祥鸞主編：**危險與秘密-研究倫理**。台北市：三民。
- 李強民（1994）。體罰的刑責有哪些？。**教育心**，4，42。
- 李旻燕、王俊傑（2005）。談「合法管教」與「體罰」。**人權會訊**，76，41-46。
- 李松婷（2003）。**國小兒童隱私概念之研究**。未出版之碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。
- 李佳玲（2005）。**國中學生家長對教師施行體罰態度之調查研究—以台中縣市為例**。未出版之碩士論文。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 李秀娟（2006）。**臺北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究**。未出版之碩士論文。國立台北教育大學。社會科教育學系碩士班，台北市。
- 李宗誼（2003）。**國中教師體罰學生成因及處置措施之研究**。未出版之碩士論文。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義。
- 呂來添（2002）。論中小學教師輔導管教之專業自主權--以教師法第 16 條及第 17 條為中心。未出版之碩士論文，國立中正大學法律學研究所，嘉義縣。
- 刑泰釗（1998）。**校園法律實務**，台北：教育部/法務部
- 刑泰釗（1999）。**教師法律手冊**，台北：教育部
- 但昭偉（1982）。**我國國中學生權利問題之研究**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，台北市。
- 但昭偉（1992）。支持「適度體罰」的兩個論證。**中華民國師範教育學會會務通訊**。7，19-34。
- 周志宏（2003）**教育法與教育改革**。台北市：高等教育。
- 周繼祥（1995）。**憲法與公民教育**。台北市：揚智文化。

- 周志宏（2002）。受教育的權利與使受教育的義務-強迫入學條例之檢討。**教育研究月刊**，97，32-43。
- 吳清山（1996）。教師管教權責之探討。**初等教育學刊**，5，124-135。
- 吳清山（2004）。**教育法規—理論與實務**，台北市：心理。
- 吳清山（2005）。**2004 年國民教育政策與問題調查報告**。台北市：國立教育資料館。
- 吳雪如（2002）。**屏東縣國小學生人權知識與態度之研究**。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。
- 吳宗立（2001）。九年一貫人權教育的內涵與教學。**台灣教育**，611，46-53。
- 吳清基（1987）。學生權利的主要內涵分析。**研習資訊雙月刊**，36，3-8。
- 吳芝儀、李奉儒譯（1995）。**質的評鑑與研究**。台北市：桂冠圖書。
- 胡龍騰、黃瑋瑩、潘中道譯（2003）。**研究方法**。台北市：學富。
- 高興桂（2001）。我國職棒球隊企業經營困境因素與解決策略之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學體育研究所，台北市。
- 高敬文（1996）。**質化研究方法論**。台北市：師大書苑。
- 洪惟泉（2005）。不同人格特質大學生運動態度及運動價值觀之相關研究。台北：輔仁大學。
- 黃瑞琴（1994）。**質的教育研究方法**。台北市：心理。
- 黃馨儀（2000）。論我國中小學教師管教權之合理界限。未出版之碩士論文，台灣大學三民主義研究所，台北市。
- 黃馨儀（2000）。論我國中小學教師管教權之內涵。**三民主義學報**，20，252。
- 黃國峰（1997）。中小學階段學生權利之研究—從消費者保護的觀點。未出版之碩士論文，國立師範大學公民訓育學系研究所，台北市。
- 蔡綺芬（2007）。屏東縣高中職教師的學生人權認知與管教行為關係之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學社會發展研究所，屏東縣。
- 陳舜協（2006）。**立院通過校園禁止體罰 世界第 108 國**。上網日期：2008/12/27。
網址 <http://hcka.woby.com.tw/new02.asp?id=189>
- 陳榮華、林坤燦（1991）。國民中小學體罰問題之調查研究。**師大學報**。36，65-116。
- 陳棋炎、黃宗樂、郭振恭（1988）。**民法親屬新論**。台北：三民。
- 歐陽教（1996）。體罰問題與學生管教論文發表於「春風化雨點石成金-面對學

- 生管教問題」系列研討會。國立台灣師範大學。
- 歐用生（1989）。質的研究。台北市：師大書苑。
- 劉怡君（2007）。桃園縣中小學教師對零體罰政策的認知、態度與其班級經營策略之研究—以台南市為例。未出版之碩士論文，元智大學資訊社會學研究所，。
- 劉嘉韻（2007）。yam 天空-新聞—落實零體罰須由學校擴及家庭教師扮重要角色。上網日期：2008/10/20。網址
<http://c.yam.com/news/15link/r.c?http://news.yam.com/cna/garden/200712/20071212052215.html>
- 薛化元、周志宏（1994）。教育之權利的性質與學習權之保障。載於國民教育權的理論與實施，27-29。台北：稻香。
- 謝孟勳（2007）。我國中小學教師懲戒權之研究。未出版之碩士論文，國立中正大學法律研究所，嘉義縣。
- 謝文全（1993）。學校行政。台北：五南。
- 謝瑞智（2001）。民法親屬。台北市：文笙。
- 謝瑞智（1996）。教育法學。台北：文笙。
- 秦夢群（2003）。教育行政—實務部分。台北：五南。
- 梁瓏常（1996）。從教師的管教權談管教責任與管教品質。輔導通訊，45，24 -25。
- 傅木龍（1997）。以專業管教盡掃體罰陰霾。學生輔導，52，92 -100。
- 傅任敢（1992）。教育漫話/（英）洛克(John Locke)著。臺北市：五南
- 董保城（1997），論教師法「教師輔導與管教」。教育法與學術自由，273。
- 楊守全、王偉正（1990）。教師體罰學生之刑事法律研究。師友，272，53。
- 楊洲松（2003）。人權教育：理念、實踐與問題。師資培育機構人權教育課程規劃研討會專刊，29-40。
- 楊國樞（1986）。我為什麼不贊成教師體罰學生。中國論壇。22(10)，(總 262 期):53-56。
- 楊志賢（1999）。體罰後遺症-臨床觀察予大人的建議。人本教育札記，6，40-41。
- 羅天豪（2006）。國內教育輿情。教育資料與研究，69，299。
- 莊繡霞（1996）。論學生基本權之保障—若干教育法制之憲法問題。未出版之碩士論文，國立臺灣大學法律研究所，台北市。

- 潘志賢（2006）。**國小教師對體罰行為的態度及體罰法令認知之研究—以台南市為例**。未出版之碩士論文，國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 郭秋勳（1997）。教師與學生的權利與義務。載於王文科主編：**教育概論**，台北市：五南，408-409。
- 郭湘婷（2007）。**桃園縣國民小學教師體罰學生的成因與管教策略之研究**。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學教育學系研究所，新竹市。
- 蔣興儀、簡瑞容譯（2002）。**人權教育：權利與責任的學習**/Betty A.Reardon 原著。台北：高等教育。
- 柴松林（2001）。人權基礎、人權譜係與人權發展。**訓育研究**，40，21-28。
- 曾慧佳、徐筱菁（2004）。世界各國推動學校人權教育之比較研究報告。**教育部委託研究計畫**
- 馬興平（2007）。**論資訊隱私權的保護-從釋字第 603 號解釋出發**。未出版之碩士論文，國立中正大學法律研究所，嘉義縣。
- 馮朝霖（2005）。**2005 台灣文教人權指標調查報告**。臺北市：中國人權協會。
- 趙小英（2004）。**學生事務工作領域之教職員生之學生權利認知與態度調查研究—以中部一所科技大學為例**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班，台北市。
- 趙翊伶（2006）。**校園隱私權保障之方案—以一所公立高中之發展經驗為例**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系研究所，台北市。
- 賴媛姬（1995）。**台北市國中學生權利態度之研究**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學公民訓育學系研究所，台北市。
- 姜文閔，韓宗禮（1994）。體罰。**教育百科辭典**，772。台北：五南。
- 柯志堂（2008）。教育部人權教育諮詢暨資源中心網：**漫談校園學生隱私權 — 一個常被輕忽的人權觀念**。上網日期：2008/12/07。網址：
<http://hre.pro.edu.tw/zh.php?m=18&c=165&highlight=%E6%9F%AF%E5%BF%97%E5%A0%82>
- 蘇進棻（2007）。台灣中小學家長參與學校和社區教育現況分析。**研習資訊雙月刊**，24（2），27-36。
- 游美惠（1994）。**體罰之法規範及其實證基礎—以桃園縣中小學教師為對象**。未

- 出版之碩士論文。國立臺灣師範大學公民訓育研究所，臺北市。
- 張韶蘭(2008)。**高雄縣國小六年級學生對體罰知覺之研究**。未出版之碩士論文。
- 國立台南教育大學教育經營與管理研究所，台南。
- 張壽山、陳密桃、吳松林(1991)。**國民教育問題民意調查研究**。台北市：國立教育資料館。
- 教育部(2008)。教育部人權教育諮詢暨資源中心網：**九年一貫課程之人權議題**。
- 上網日期：2008/11/30。網址：<http://hre.pro.edu.tw/zh.php?m=11&c=19>
- 教育部公報(1977)。27，15。
- 教育部公報(1995)。242，28。
- 教育部公報(1995)。246，34。
- 教育部公報(1995)。248，47。
- 教育部公報(1995)。252，49-50。
- 教育部公報(1996)。257，29-30。
- 教育部公報(1996)。259，34。
- 臺灣省行政長官公署公報(1946)。秋字44期，697。
- 臺灣省行政長官公署公報(1947)。夏字36期，607。
- 臺灣省政府公報(1949)。冬字59期，763。
- 臺灣省政府公報(1951)。春字59期，839。
- 臺灣省政府公報(1978)。冬字43期，2。
- 臺灣省政府公報(1980)。秋字17期，3。
- Guthrie, J. W (2003). *EncycloPedia of Education*. Volume 1. New York : Macmillan Reference .

附錄

- 一、台東縣政府 97 年 2 月 5 日函重申嚴禁體罰公文影本
- 二、教育基本法條文
- 三、訪談綱要



保存期限：

臺東縣政府 函

地址：95001台東市中山路276號

承辦人：林孟蓁

電話：322002-2236

電子信箱：pamie108@yahoo.com.tw

受文者：臺東縣池上鄉萬安國民小學

發文日期：中華民國97年2月5日

發文字號：府教學字第0973003878號

速別：普通件

密等及解密條件或保密期限：普通

附件：

主旨：本府嚴禁體罰，籲請各學校型塑「零體罰」觀念，並加強教育人員班級經營及情緒管理之知能，建立友善校園環境，請查照。

說明：

- 一、依據教育部96年6月22日台訓（一）字第0960093909號函辦理。
- 二、透過專業成長教育，增加教育人員對體罰影響之認知與對學生偏差行為之類型、成因及合理有效處置措施之輔導知能，並加強教育人員班級經營及情緒管理之知能。
- 三、了解教育人員輔導與管教學生之現況，針對常使用違法或不當管教方式之教育人員，提供繼續教育與輔導，協助其採用正向管教方法。
- 四、學校在教育人員有違法處罰學生之事件發生後，即進行通報與處置，以預防體罰之再發生。

正本：臺東縣各國民中小學

副本：本府教育處學管科

97/02/11

10:08:16

電子收文

教育基本法

(民國 95 年 12 月 27 日 修正)

- 第 1 條 為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制，特制定本法。
- 第 2 條 人民為教育權之主體。
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、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。
為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。
- 第 3 條 教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。
- 第 4 條 人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。
- 第 5 條 各級政府應寬列教育經費，保障專款專用，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。
教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之。
- 第 6 條 教育應本中立原則。學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳，主管教育行政機關及學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或宗教活動。
- 第 7 條 人民有依教育目的興學之自由；政府對於私人及民間團體興辦教育事業，應依法令提供必要之協助或經費補助，並依法進行財務監督。其著有貢獻者，應予獎勵。
政府為鼓勵私人興學，得將公立學校委託私人辦理；其辦法由該主管教育行政機關定之。
- 第 8 條 教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。
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；並得為其子女之最佳福祉，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。
學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。
- 第 9 條 中央政府之教育權限如下：
一、教育制度之規劃設計。
二、對地方教育事務之適法監督。
三、執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。
四、中央教育經費之分配與補助。
五、設立並監督國立學校及其他教育機構。
六、教育統計、評鑑與政策研究。
七、促進教育事務之國際交流。
八、依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育

事項，提供獎勵、扶助或促其發展。

前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方。

第 10 條 直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜。

前項委員會之組成，由直轄市及縣（市）政府首長或教育局局長為召集人，成員應包含教育學者專家、家長會、教師會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表；其設置辦法由直轄市、縣（市）政府定之。

第 11 條 國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。前項各類學校之編制，應以小班小校為原則，中央主管教育行政機關應做妥善規劃並提供各校必要之援助。

第 12 條 國家應建立現代化之教育制度，力求學校及各類教育機構之普及，並應注重學校教育、家庭教育及社會教育之結合與平衡發展，推動終身教育，以滿足國民及社會需要。

第 13 條 政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。

第 14 條 人民享有請求學力鑑定之權利。

學力鑑定之實施，由各級主管教育行政機關指定之學校或教育測驗服務機構行之。

第 15 條 教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。

第 16 條 本法施行後，應依本法之規定，修正、廢止或制（訂）定相關教育法令。

第 17 條 本法自公布日施行。

訪談大綱

(一) 家長

1. 您認為體罰的定義是什麼？體罰與管教相同嗎？
2. 在您受教育的過程中是否有被體罰的經驗？請說說您的經驗。
3. 在家裡您是否會體罰孩子？為什麼？
4. 就您的認知，老師是否可以體罰孩子？為什麼？
5. 禁止體罰教育政策已經立法完成您是否清楚？
6. 您同不同意立法賦予教師懲戒學生的權力？為什麼？
7. 您贊成體罰嗎？為什麼？
8. 如果孩子在校被老師體罰，您會怎麼做？您有什麼看法？
9. 就您的觀察，目前校園中老師使用體罰的情形如何？
10. 您認為對於犯錯、違規的學生，老師採用什麼樣的處罰方式是較適當的？
11. 學校是否曾經告訴您，當孩子被老師不當體罰時的申訴管道？

(二) 教師

1. 您通常如何處理學生違規或犯錯的行為？
2. 您知道教育基本法明定禁止體罰學生？
3. 您實際上大多是使用什麼方式管教？有效嗎？為什麼？請舉例說明。
4. 當您遇到無法解決的學生行為問題時，您通常會怎麼做？
5. 對於犯錯、違規的學生，您對他抱持什麼樣的想法？
6. 當您在管教學生時，內心有何想法？您的出發點為何？
7. 請您回想印象最深的管教經驗？
8. 您贊成體罰嗎？為什麼？
9. 您認為什麼樣的管教方式是最適當的？
10. 就您的觀察，目前校園中老師使用體罰的情形如何？
11. 在您的教學經驗中，管教學生時是否有遇到過什麼實際上（內心或外在）的困難、困擾？
12. 請問您在現行的法律或規定中是否已賦予教師懲戒的權力？如果沒有，那立法賦予教師懲戒學生的權力您是否同意？

(三) 學生

1. 如果您在校被老師體罰，會告訴家人嗎？為什麼？
2. 當你被老師體罰時，告訴家人後，家人的反應為何？
3. 您知道體罰是不合法的嗎？
4. 若您被老師不當體罰，學校有沒有申訴的管道？
5. 您是否曾經遭受體罰或看過同學被體罰？請舉例說明。
6. 當您受到體罰或看到同學被體罰時的內心感受是什麼？
7. 您知道老師會用哪些方式處罰學生嗎？
8. 老師的處罰方式您都贊成嗎？或是部份贊成，部份反對？請說明。
9. 就您的觀察與感覺，老師通常為了哪些原因處罰學生？
10. 就您的觀察，目前校園中老師們使用體罰的情形如何？
11. 您贊成老師以體罰方式管教學生嗎？為什麼？