國立台東大學教育學系課程與教學所

碩士論文

指導教授：黃琇屏　博士

# 零體罰立法對國小教師教學實務影響之研究

研 究 生： 陳慧琳　撰

中華民國九十八年七月

NTTU Library

# 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) 課程與教學碩士班

本 班 陳慧琳 君

所提之論文 **零體罰立法對國小教師教學實務影響之研究**

業經本委員會通過合於 ■ 碩士學位論文 □ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

（學位考試委員會主席）

（指導教授）

論文學位考試日期：98 年 04 月 18 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。

NTTU Library

# 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 課程與教學 所

組 九十八 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱： 零體罰立法對國小教師教學實務影響之研究

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 |
|---|---|---|---|
| V | | | |

---

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：[signature] (親筆簽名)

研究生簽名：陳慧琳 (親筆正楷)

學　　號：9501210 (務必填寫)

日　　期：中華民國 98 年 7 月 7 日

1.本授權書 (得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 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*

# 致謝辭

從群山環繞的花東縱谷到依山傍海的太麻里，在研究所進修的三年時間，同時也體驗了許多人生中的苦澀與美好！93 年考上教甄揮別高雄來到台東；95 年在池上好友的鼓勵下，考上台東大學課程與教學研究所，從此展開每週一天追火車的求學生活；96 年調到太麻里，迷人的山海魅力讓人第一眼就為之著迷；97 年第一次踏出國門，與寫論文行程並進的資優學分班美國參訪遊學行程，開拓生命更寬廣的視野；98 年在同學熱情支持中通過口考，我終於要畢業了！

回顧研究所求學歷程，首先要感謝指導教授黃琇屏博士，謝謝您在繁忙的行政工作與教學中，仍費心的指導我追求學問的態度，老師的認真與用心，讓我佩服不已；感謝口試委員謝琇玲博士、黃振豐博士以豐富的學識涵養提出精闢的見解，讓論文得以發展出更為完整精確的樣貌；感謝課程與教學所可敬的老師和課碩第一屆最可愛的同學們，沒有你們的加油打氣、殷切關懷，我的論文不可能這麼快順利誕生；感謝池上疼愛我的長輩、關心我的姊姊們和寶貝，你們就像獨一無二的冠軍池上米般，永遠黏住我的心；感謝池上和太麻里國小的知己同事和班上小孩，你們是我最有力的後援部隊；感謝 Stone、小玉、阿姐、大天使、A-ping 始終默默的關心協助我；最後謝謝我親愛的爸媽，給我永遠最溫暖的依靠，我愛你們！

我在後山的日子，以這本論文寫下人生旅程的里程碑，當火車駛向南迴的另一端，帶著行囊中的後山傳奇，積極的迎向未來！

慧琳　謹誌

2009.07.07

# 零體罰立法對國小教師教學實務影響之研究

## 摘要

本研究目的，旨在了解國小教師對零體罰立法的看法及其對零體罰立法的認知，並探討零體罰立法對國小教師在教學實務上的影響，進而提出建議。

本研究採用的研究方法爲訪談法、參與觀察法、文件分析，進行資料蒐集以達到研究目的。研究工具是自編的「教師訪談大綱」與「教學觀察紀錄表」，研究對象爲五位國小教師，皆有其參與本研究的代表意義。研究結果歸納如下：

一、國小教師對體罰的定義不一，在求學階段被體罰的經驗會影響面對零體罰立法的態度與認知。

二、國小教師對零體罰的看法均感受到管教上的壓力，態度上較偏向負面，並指出立法後家庭功能是否彰顯的影響更大。

三、國小教師對零體罰立法的概念模糊，在以家長及教師身分對零體罰的看法上，則無太大差異。

四、國小教師在教學實務上皆有與體罰相關的經驗，而在不同職務與場域對教學實務上則有明顯差異。

五、國小教師在零體法立法後於教學實務上有所轉變，運用提升教學技巧、調整對學生要求的標準、設計體罰以外的正向管教策略。

針對研究結論，提出以下建議：

一、教育政策方面：應多方宣導零體罰法令、嚴謹規劃配套措施、針對教師管教學生上進退兩難的困境尋求解套、檢討修正師培相關課程。

二、教育機構方面：行政人員應成爲支持教師的力量、多舉辦班級經營經驗分享與個案研討活動、增派人力協助教師關懷輔導家庭失能的學生、主動關懷教師的教學與管教壓力提供建議。

三、教師方面：應加強情緒管理、充實專業知能、多吸取班級經營良好的教師實務經驗、不同場域、職位、教學領域教師的管教認知需彈性調整。

關鍵詞：體罰、零體罰、管教、教學實務

# A Study of the Effect of Zero Corporal Punishment Legislation on Practices of Elementary School Teachers


## Abstract

The objectives of this study were to understand elementary school teachers' opinions about and perceptions of zero corporal punishment legislation, investigate the effect of such legislation on their practices of teaching, and finally propose some suggestions.

Research methods including interview, participant observation, and document analysis were adopted to collect data. The research instruments were the self-developed "summary of interview with teachers" and "teaching observation sheet". The subjects were five elementary school teachers, each of whom had certain meanings for this research. The conclusions were induced as follows:

1. The elementary school teachers had varying definitions of corporal punishment. Their experience of corporal punishment during schooling affected their attitude toward and perceptions of zero corporal punishment legislation.
2. All these teachers felt pressure from the zero corporal punishment legislation and tended to hold a negative attitude toward the legislation. They pointed out that family functions would become even more important after the legislation.
3. These teachers had an unclear concept of zero corporal punishment. They showed no significantly different perceptions of zero corporal punishment whether as a parent or as a teacher.
4. These teachers had experiences related to corporal punishment in their practices of teaching, and there was a significant difference in their practices depending on positions and fields.
5. These teachers have made certain changes in their practices of teaching after legislation of zero corporal punishment. They enhanced their teaching skills, adjusted the standard they required their students to comply with, and designed positive disciplinary strategies other than corporal punishment.

Based on the above conclusions, the following suggestions were proposed:

1. In the aspect of education policies, efforts should be made to promulgate regulations on zero corporal punishment, design supplementary measures, provide solutions to teachers in dilemma, and review/modify related teacher trainings.
2. In educational institutions, administrative personnel should be the support of teachers, more seminars on class management and case study should be held, human resources should be increased to assist teachers in providing care and guidance to students with family dysfunction, and care of teachers' teaching and disciplinary pressure as well as suggestions should be actively provided.
3. Teachers should enhance their emotion management, increase professional knowledge, and absorb practical experiences of teachers with better performance in class management. Teachers in different fields, at different positions, and teaching different areas should flexibly adjust their perceptions of disciplines.

**Keyword:** corporal punishment、zero corporal punishment、disciplinary、practices of teaching

NTTU Library

# 目次

**第一章　緒論**.....1

第一節　研究動機.....1

第二節　研究目的.....5

第三節　研究問題.....5

第四節　名詞釋義.....5

第五節　研究範圍.....6

第六節　研究限制.....7

**第二章　文獻探討**.....8

第一節　體罰的意涵.....8

第二節　零體罰法令與政策.....16

第三節　體罰問題之相關研究.....21

第四節　零體罰對教師教學實務之探討.....25

**第三章　研究設計與實施**.....30

第一節　研究方法.....30

第二節　研究工具.....31

第三節　研究者與研究對象.....32

第四節　資料蒐集、處理與分析.....35

**第四章 研究結果與討論** ..... 39

第一節 國小教師對零體罰的看法 .....39

第二節 國小教師對零體罰立法的認知 .....53

第三節 零體罰立法前國小教師在教學實務上的經驗 .....60

第四節 零體罰立法後國小教師在教學實務上的影響和轉變 .....71

**第五章 結論與建議** ..... 93

第一節 結論.....93

第二節 建議.....98

**參考文獻** ..... 103

一、中文部份.....103

二、英文部份.....110

**附錄** ..... 111

附錄一：訪談大綱.....111

附錄二：教學觀察紀錄表.....113

附錄三：教學觀察紀錄表內容範例 .....114

附錄四：糾察隊執勤紀錄要項 .....118

NTTU Library

# 表目次

表 2- 1 政府遷台至解嚴前禁止體罰相關法令公告、意義與影響. 10

表 2- 2 解嚴至公佈「暫時性疼痛措施」前禁止體罰相關法令公告、意義與影響 ..... 13

表 2- 3 零體罰之公告與法令沿革..... 18

表 3- 1 研究對象基本資料..... 34

表 3- 2 訪談時程紀錄 ..... 36

表 3- 3 觀察時程紀錄..... 37

表 4- 1 協輔單主要內容 ..... 87

NTTU Library

# 第一章　緒論

## 第一節 研究動機

近年來學生的受教權越來越受重視，校園中對於學生的人權問題也討論得沸沸揚揚，不論是社會輿論和家長要求，學生的身體自主權也越來越受尊重。立法院於 2006 年 12 月 12 日三讀通過教育基本法「禁止體罰條款」修正案，明訂國家應保障學生不受任何體罰，一旦學生的「身體自主權」及「人格發展權」受侵害，政府應依法提供學生或家長救濟管道，即學生可望依國家賠償法或民法，獲得賠償，國家應提供有效及公平的教育管道。這項法令在同年 12 月 27 日經由總統公布，並正式生效。這樣的結果，是民間教育團體多年努力推動的具體成效（施曉光，2006）。隨著學生權益及本位觀念的盛行，體罰問題一再受到各界的爭議，但在沒有任何配套措施下，就公佈各級學校教師對學生不能實施體罰的命令，法令推動後各界的看法不一，不少家長對零體罰立法的反應是正面的，因爲零體罰條例正式入法，往後孩子在學校讀書，就不會受到老師的任何體罰。

但研究者在國小教學經驗中，亦接觸到有些學生從新聞媒體得知零體罰立法的訊息，面對教師管教時的態度轉變成一副有恃無恐的模樣，甚至誤以爲自己即使有偏差行爲教師也無法施以體罰時，在校園中更無畏教師的指正與教導；然而，體罰對於教育的利弊得失，在校園以及教育界一直是意見分歧的。不論校園體罰事件、補習班體罰事件，甚至是教練對運動員的體罰事件，經常在報章雜誌媒體上被爭相討論。在今日的教育生態中，教師因爲管教策略不當，造成與家長和學生的衝突事件，甚至對簿公堂訴諸法律程序處理的新聞也頻頻傳出（張淑倩，2004），但即便有部分教師因體罰而遭法院判賠數十萬元的案例，教學現場仍不斷傳出體罰事件，究竟教師爲何要以體罰方式來處罰學生？教師是否有具體可行的管教策略？以上現象均值得研究探討。

若要以管教效率而言，體罰的確兼具了便利性、有效性、快速性，所以順理成章的成爲教室裡常出現的管教模式，以往的社會較不重視人權教育，教師的社會階級也較爲崇高，即使發生體罰事件，家長往往都和教師站在同一陣線上，甚至還以教師的體罰程度來評斷教師教學的用心與否。近年來人權主義高漲，加上

學生家長的教育水平大幅提升、現代家庭少子化的現象極爲普遍，因此家長更重視孩子的受教情況，而願意投注大筆金錢在孩子的教育投資上，時代的趨勢自然將管教的壓力轉嫁到教師身上，教育所講求的不再只是短時間內的成效，更要將目光放在長遠的目標上，如此「重質不重量」的教育潮流，推動著「零體罰」法案的誕生，身爲教育現場的國小教師對零體罰立法有何看法？至此心中油然而生第一個研究動機，進一步探討社會和家庭轉嫁到教師身上的管教責任，應該如何權衡拿捏標準。

當研究者在教學現場與同事交流時，對體罰與管教是否適宜的現象有很深的感觸，許多憂心孩子教導方式的教師，對處理學生問題時管不動又碰不得的窘境深切感到困擾。零體罰立法對教師、家長、學生三方面，已經產生如此截然不同的反應與現象，原本立意良好的法案，到底在哪個環節出了問題呢？探討零體罰立法必須先回歸體罰發生的動機和原因，體罰屬於較爲激烈的懲罰，以受罰者的身體爲主體來考量，當受罰者身體承受某種外加的行爲而感到不舒適時，即可認定體罰事件發生，但除了身體的不舒適感外，外加行爲對受罰者的心理層面和情緒所造成的不良影響，是否判讀爲不適當的教育手段？其標準仍有待商榷。有些教師對管教和體罰的界定較爲模糊，管教不論從心理或法律的層面來看，都同時包含著獎懲及鼓勵的意味；但就「體罰」而言，即是純粹的負面行爲與措施，從桑代克（**E. L. Thorndike**）的學習心理學中，體罰似乎無法呼應「效果律」，雖然能在短時間內嚇阻學生的偏差行爲，卻也有可能破壞教師和學生之間的情感，所以在實際執行時，體罰的成效和影響仍有相當程度的差異，以教育長遠的觀點考量，輔導策略或許更能深入的內化改變學生行爲。

若回歸到教師的立場和角度而言，教育工作除了理念與理想，更重要的是一份得來不易的工作機會，大部分的教師均很珍惜今日僧多粥少的教職，進而盡量避免觸犯到教育部的規定（王靜珠，2007a），因此，研究者推論大部份教師在零體罰立法後，應該會更不願意以體罰當作爲管教學生的方式，而且教師若將教職視爲自身的專業，在管教學生之前，都應該秉持著理性而正確的管教態度，考量學生犯錯的動機、年齡身心發展、家庭成長背景、以及當下學生的身心狀態作爲考慮，以這些背景條件作爲管教方式的選擇。然而教師管教學生除了受本身態度的影響外，研究中亦指出不同年資、性別、職位、教育專業背景的教師對體罰的處理態度和方式上也有很大的差異（林美伶，1999；黃明珠，2001）。以年資而

言，年資淺的教師比年資較深的教師更常使用體罰方式來管教學生，研究中歸因爲年資淺的教師教學經驗較爲不足，對學生的身心發展了解不夠深入，故無法忍受學生的不當行爲，加上班級經營技巧尚未純熟，才會導致研究上結果的差異。但是就教學年資深淺對教師管教態度與方式上影響的層面而言，根據研究者在教學現場的觀察發現：年資淺的教師雖然缺乏教學經驗，相對在資訊與觀念更新上比資深教師的能力更爲優勢，而且在師資養成階段，已經開始接觸禁止體罰的風氣與管教模式，是否因此建立與學習不同的態度和策略來處理學生的偏差行爲？因此心生第二個研究動機，想要深入探究國小教師面對零體罰立法所產生的認知。

基於上述歸納，零體罰立法對不同年資的教師而言，其影響是否也有相對性的差異則仍待探究。除了教師的師資養成背景造成管教態度的差異外，體罰也和東方人對孩子教養的民族性有關，東方人將孩子視爲自己的財產，相對於西方國家民主的管教風氣，東方人呈現的樣態則如俚語「大人打破一個甕，小孩不敢問；小孩打破一個碗，大人就要管」（王靜珠，2007a），成人在管教上具有絕對的權威性，而在中國人傳統的觀念中，就主張「不打不成器」、「愛之深、責之切」的論點，這種原生於家庭教育中的風氣，亦爲學校教育的沉重包袱，古訓三字經亦言「教不嚴，師之惰」，使許多教師在面對學生偏差行爲時產生恨鐵不成鋼的情緒，衝動執行體罰而造成更嚴重的後果。

日前「零體罰」已正式立法通過，但對於詳細的法律條文，教師極有可能因爲認知不夠明確，或缺乏基本的法律素養，有時以關懷教導學生、維持校園秩序、教師教育立場等爲出發點，以體罰方式管教學生，導致觸犯法律而不自覺。連廷嘉（2007）指出教育和法律都是專業領域，教師與輔導人員在進行管教時，應熟悉相關的法律知識，才能協助學生解決問題，並保障教師自身權益，得到輔導與管教的最大效益。

爲了加強教師的專業職前教育，教育部在 2007 年三月將培訓國中小種子教師及各縣市的督學，讓教師認識偏差行爲心理學，並增進輔導管教策略及班級管理知能（陳映竹，2007）。教育部訓委會則廣爲宣導，建議教師應有更好的方式做心理衛生與情緒教育，多教少管、循循善誘，不可因爲無法可管就管教過當，以致造成學生肢體傷害（翁翠屏，2006）。其實在「零體罰」立法的同時，我們若能換個角度站在教師的立場思考，在學生的受教權和家長的參與權極力提倡之

下，身爲教育最前線的教師也會產生無力感，難怪近年來掀起一陣退休潮，也有教師不禁感嘆：當今的社會似乎過度膨脹孩子的學習權與身體自主權，矯枉過正，成爲「既要馬兒肥，又要馬兒不吃草」的最佳寫照（陳秀敏，2007）。

身爲教育工作者，不管身處哪一層級，都會面對體罰問題的核心，因爲學校內所有的教師皆有負有管教輔導學生的責任。但是該如何運用現有的資源來教育下一代？則是令人深思的。許育典、凌赫（2005）認爲教師不能拿教育資源的缺乏來當作合理化體罰的藉口，因爲體罰所造成的影響不可小覷。但是，如果行政與立法機關對於教育改革，還是停留在口惠而實不至的階段，那麼零體罰的立意將可能被誤解而扭曲。因爲自零體罰立法後，在媒體過度誇大體罰嚴重性的氛圍中，已對教師管教行爲與教學態度造成不小的衝擊，使得親師生三方面已漸失去平衡，因此李明宗（2005）認爲教育部除了需儘速釐清管教與體罰的差異之外，教師與家長在彼此配合輔導學生的偏差行爲之餘，也應加強自身的情緒管理，以避免過度體罰。

教育基本法「禁止體罰條款」修正案於 2006 年 12 月已正式立法通過，如今歷時將近兩年，可是透過新聞媒體我們可以發現，體罰事件並未完全消失，甚至經由媒體的過度渲染，教師的體罰行爲已成爲校園中行政的燙手山芋，更可能造成教室中師生對立的緊張氣氛，進而演變成家長與教師間的衝突情境，而且體罰的影響十分長久，洪碧霞（2007）指出若孩子沒有將被體罰的憤怒轉化爲正向能量，累積的怨氣可能會使孩子從被體罰的角色，轉變爲施暴者的惡性循環。然而目前關於零體罰立法對教師教學實務影響的研究頗爲貧乏，亦鮮少見到研究探討零體罰對教師影響轉變的心路歷程，以及分析教師對零體罰的信念與實際教學上表現的比較。本研究將深入校園現場，以訪談及教室觀察紀錄教師的真實聲音，探討教育現場因零體罰立法所帶來的轉變和影響，期能真實呈現教育工作者的困境與成長，以上爲第三個研究動機，希望能對照時勢發展與校園現場實況，探討零體罰帶給教師的轉變與影響。

綜觀目前體罰的相關議題研究，大多是以量化調查爲主，較難完整的呈現真實情境中教師的管教態度與行爲，因此本研究想要透過現場的觀察與訪談，反映現場教師因應零體罰立法的真實感受，以及立法對教學實務的影響，唯有聆聽教育工作者真實的聲音，才能真正發覺問題癥結，促使零體罰立法的美意落實在校園中。

## 第二節 研究目的

根據以上研究動機，提出以下的研究目的：

一、探討國小教師對零體罰立法的看法。

二、探討國小教師對零體罰立法的認知。

三、探討零體罰立法對國小教師在教學實務上的影響。

## 第三節 研究問題

依據上述的研究目的，本研究提出下列的研究問題：

一、國小教師對零體罰立法的看法為何？

二、國小教師對零體罰立法的認知為何？

三、零體罰立法對國小教師在教學實務上的影響為何？

## 第四節 名詞釋義

### 一、體罰

體罰（corporal punishment）乃經由製造身體上的痛苦，或經由控制身體造成心理上痛苦懲罰，包括直接打身體、指定做某種姿勢動作、增加課業、勞動服務、叫學生打自己或互打、罰錢、掛牌子、剃光頭、當眾羞辱等（人本基金會，2004）。

依據上述定義，本研究界定體罰是指教師懲戒學生，導致學生身體及精神上感到痛苦或極度疲勞，其類型約可具體劃分為下列四項：

（一）鞭打：如打手心、打耳光等。

（二）維持特定姿勢：如長期罰站、半蹲、罰舉水桶、椅子等。

（三）激烈運動：如罰跑步、伏地挺身、青蛙跳、交互蹲跳等。

（四）過度從事特定行為：過度之言語責罵、過度罰抄寫課文、過度罰勞動服務，造成學生身心的傷害。

## 二、零體罰

林天佑、吳清山(2005)將零體罰定義如下：零體罰(zero corporal punishment)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的、友善的優質校園，讓學生能快樂的學習與成長。本研究所指之零體罰為教師在輔導管教學生的過程中，不得使用體罰方式(鞭打、維持特定姿勢、激烈運動、過度從事特定行為)。

## 三、零體罰立法

零體罰立法是指「教育基本法第 8 條及第 15 條修正案」，內容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。本研究所指稱之「零體罰立法」，是於 2006 年 12 月 12 日於立法院三讀通過，並於同年 12 月 27 日經由總統公布，正式生效之教育基本法修正案。

## 四、教學實務

Shulman（1986）提出教師的教學實務，是從個人實際的教學經驗中，自我整合有效的原則和做法。Carter（1990）研究中定義教學實務是在教學情境中，教師個人的經驗背景與環境互動下的覺知。本研究所指的教學實務是國小教師在零體罰立法後，依據本身與體罰相關的背景、經驗，在不同教學環境的條件下，見聞和體罰相關的事件之影響，以及國小教師在教學場域中擔任不同職務時，調整對學生管教和輔導的相關實務上因應的策略與作法。

# 第五節 研究範圍

## 一、研究內容

本研究旨在了解國小教師在零體罰立法之後，對零體罰的看法與認知，並探究其對教學實務有哪些影響？本研究以國小教師為對象做深度訪談，並進入教學現場觀察國小教師的管教態度與行為。

## 二、研究對象

本研究之研究對象爲五位國小教師，其中兩位是代課教師、三位是正式教師，五位研究對象對體罰管教與體罰的議題，均有深刻的相關經驗：兩位代課教師曾爲體罰事件的當事人，同意參與研究並接受更進一步的深入訪談；另外三位正式教師，分別爲級任導師和科任教師，都曾經或正在兼任訓導相關業務的行政工作，有豐富的教學與行政實務經驗，並經歷或處理過體罰的事件。

# 第六節 研究限制

## 一、 研究對象的限制

本研究的研究對象選擇採用立意取樣，由於研究者爲台東金針國小（化名）的現職教師，受限於交通及排課限制，選擇以擁有體罰相關經驗深入感受的教師，有意願參與本研究主題者爲研究對象。五位研究對象中只有兩位與研究者爲學校同事，能夠配合深度訪談與教學現場觀察，另外三位研究對象僅以深入訪談的方式參與研究。

## 二、 研究者本身的限制

由於研究者本身爲國小教師，僅能在課後時間進行訪談，也必須在有空堂時，進行研究對象的教學現場觀察，因此選擇質性研究方法，進行文件蒐集、觀察與訪談。研究者於研究所階段曾修習以質性研究的專題討論課程，在大學階段修習教育觀察記錄等相關課程。但受限於人力與時間關係，僅能就同校的兩位研究對象進行教室觀察，未能蒐集到所有研究對象的實務工作觀察紀錄。

# 第二章　　文獻探討

## 第一節　體罰的意涵

### 一、體罰的定義

依據教育部在 2007 年 6 月 22 日公佈的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，該注意事項首度明確的定義「體罰」，並將「體罰」、「管教」及「處罰」予以明確定義。所謂「體罰」是指教師於教育過程中，基於處罰的目的，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的行為；「管教」則是指教師基於輔導與管教學生的目的，對學生須強化或導正的行為，所實施的各種有利或不利的集體或個別處置。「體罰」是指教師於教育過程中，為減少學生不當或違規行為，對學生所實施的各種不利處置，包括合法妥當以及違法或不當的處置；其中，教師最常觸犯的違法處罰包括體罰、誹謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待等。呂木琳表示，教師們擔心動輒得咎，已經有老師不敢管教學生，因此教育部訂定「教師輔導與管教學生辦法注意事項」，除了提供學校一個訂定各校輔導管教辦法的依據外，也希望教師們能發揮專業精神，輔導學生，一起建立學校常規，引導孩子學習，才能提升教學感動（教育部，2007a）。在「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中亦指出，毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位，或罰學生交互蹲跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面或其他類似之身體動作等都屬違法，言語上的誹謗、公然侮辱、恐嚇、身心虐待、罰款、非暫時保管之沒收或沒入學生物品等，也是違法，教師絕對不能這樣管教學生。

對學生而言，體罰大部分泛指校園體罰、其次是霸凌和家庭暴力。大人施予的體罰、言語羞辱、威脅、拒絕聆聽、漠視暴力、過分重視學業等，都是孩子期待有所改善的（王劭文，2007）。聯合國教科文組織（2007）對懲罰下了以下定義：「懲罰是加諸於違反規則或言行不當的一種行動。其目的是希望透過負面的方式，來控制人的行為。」而常用在孩子身上的為負面語言（指責、訓斥）或嚴重造成身體或心理痛苦的懲罰，也就是所謂的體罰。呂阿福（1999）認為體罰

僅定義在教育場域過於籠統，體罰廣義而言是指以不當的強制手段，影響身心發展的管教措施，狹義則如罰跪、蹲立或打手心等直接對身體施予苦痛的強制性措施。Orso（2002）主張體罰是教師以身體的力量使學生感到痛苦，目的爲糾正或控制學生的行爲，而非傷害其身心。

顏國樑（2000）將體罰分爲廣義和狹義的解讀，廣義上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；狹義上係指懲戒的內容直接以受懲戒人的身體爲對象，而使被懲戒者的身體感到痛苦或極度疲勞的一種懲戒方式。更具體而言則是出以手腳或使用器具以造成肉體上的痛苦、凡直接間接使兒童感受痛苦，妨礙其身心發育或傷害其心理健康的懲處（朱敬先，1997）。潘志賢（2006）將教師體罰的形式分成「身體的懲罰」、「限制自由」、「剝奪權利」、「體能訓練」、「勞動服務」、「羞辱性的懲罰」、「進修性質的懲罰」等七種類型。傅木龍（2004）提出體罰是一種主觀感受，必須以學生的身心爲判斷的依據，身爲教育工作者不能僅從管理或團體的規範看待個別學生的偏差行爲，更不能從世俗眼光把體罰視爲理所當然。

歸納以上研究，體罰的定義爲以下三點：第一點是教師對學生直接或間接的懲戒行爲，第二點是使學生感到心理或身體上的痛苦。在教育現場上，體罰是透過言語及加諸在身體上的懲戒，或不當的體能及勞動訓練，造成學生心理與身體上的痛苦，而產生對身心健康發展的不良影響。

## 二、體罰政策的演變

我國在體罰相關法規與行政命令的制定上，都應以對學習者利益爲最重要的選擇實施標準，因此父母、國家在教育過程中都應基於學習者的人權與發展選擇管教方式。而身爲國家教育執行者的現場教師，在管教學童時，也要參酌當代教育法令與規定，否則爲了矯正改善學生的不當行爲，卻侵犯了學習者在法律中的基本權利，可真是得不償失（李秀娟，2006）。因此以我國教育發展脈絡中，和體罰相關規定的演進發展，從民國三十四年起，分爲「政府遷台至解嚴前」、「解嚴至公佈『暫時性疼痛措施』」、「公佈『暫時性疼痛措施』」三階段，整理並加以分析其代表意義與影響。

### （一）政府遷台至解嚴前（民國三十四年至七十六年）

本時期政府的首要任務爲遷台後的建設，教育上關於體罰的規定，多爲政令

上的宣導，禁止體罰的觀念落實緩慢，以下就法令公告內容與代表意義和影響分析之，見表 2-1。

表 2- 1 政府遷台至解嚴前禁止體罰相關法令公告、意義與影響

| 文獻公告（日期） | 內　　容 | 代表意義與影響 |
| --- | --- | --- |
| 「國民學校及中心國民學校規則」第七條第五款（民國三十四年） | 「國民學校及中心國民學校訓育實施，不得施行體罰。」 | 此為最早出現與禁止體罰相關的法令，顯示國家在動盪不安階段仍注重體罰的負面影響。 |
| 台灣省行政長官公署公報（民國三十五年八月十九日） | 「查學校濫用體罰，早經教育部懸為厲禁，據報本省中小學校懲處學生，尚多沿襲前項陋習，不特妨礙學生自尊心理，且與三民主義教育實施原則，顯屬不符，茲通令全省各中小學校，應即一率廢除體罰。」 | 教育部察覺學校體罰情形嚴重，重申嚴禁體罰的命令，並以三民主義教育實施原則，希冀校園內能以積極管教取代消極制裁。 |
| 台灣省行政長官公署公報（民國三十六年五月一日） | 「學校學生不得施行體罰，兒童部十二足歲以下的兒童，勿庸參加地方集會，並不得施行軍訓。」 | 除了重申禁止體罰外，亦明文規定國小學童不得參與集會與軍訓活動。 |
| 台灣省行政長官公署公報（民國三十八年十二月九日） | 「查國民學校禁止體罰學生，業經本廳三令五申飭遵在案；為據報少數教員，仍有施行體罰情事，實屬非是。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，希轉飭切實遵照為要。」 | 之前行文皆為宣令性質，本文針對發生體罰情事之學校，嚴肅的祭出對校長及教師的懲處命令，試圖更進一步的以處分遏止校園體罰風氣。 |

| | | |
|---|---|---|
| 台灣省行政長官公署公報<br>（民國四十年三月八日） | 「近有嘉義縣竹崎鄉鹿滿國民學校代用教員張清波竟不遵法令，科罰學生，實屬非是。除經本廳電嘉義縣政府予以嚴辦外，並希轉飭所屬國民學校切實根絕有礙兒童身體及心理健康之懲罰，嗣後如再發現國校教員懲罰兒童害及身心情事，諸校校長應連帶受處分。」 | 本文乃教育廳首次正式下令懲處體罰學生之教師，將罰令公諸於長官公署公報，並重申連帶處分校長之命令，對教師及學校行政領導警示意味濃厚。 |
| 教育部<br>（民國五十九年一月十七日） | 「教育專業人員獎懲標準」第三條第四款：「體罰學生，影響其身心健康者」記過處分。 | 此為民國五十七年實施九年國教後，第一次針對體罰事件明訂之法規，而從民國三十四年至四十年教育廳頒布相關的行政命令在九年國教上路後即失效。 |
| 教育部公報<br>（民國六十六年三月二十六日） | 教育部嚴格禁止台灣的教育，沿襲日據時期的體罰文化，對學生的生活與行為管理，禁止體罰不代表教師不需管教學生，而是應該採取愛心、耐心來感化學生。 | 教育當局認為體罰乃日本殖民教育的遺毒，應立即解除，亦擔憂矯枉過正導致教師放任學生，而倡導愛的教育。 |
| 台灣省政府公報<br>（民國六十七年十一月二十日） | 「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。」 | 台灣省教育廳將禁止體罰的命令範圍擴大，遍及公私立之國民中小學，皆為受命對象。 |
| 台灣省政府公報<br>（民國七十一年七月十五日） | 「嗣後各國中教師聘書，應將『不實施不當補習』及『不實施體罰』兩項，列入聘約，以便應聘教師切實遵守。」 | 下令將禁止體罰成為國中聘任教師之必要規定，體罰和不當補習同列為國中教師應聘的重要規定。 |

資料來源：研究者整理李秀娟（2006）、黃碩斌（2005）之研究

## （二）解嚴至公佈「暫時性疼痛措施」前（民國七十六年至八十五年）

解嚴時期教育正面臨大幅度的變遷，社會期待著保留傳統道德的價值，卻也企盼注入新的思維，尤其在管教上不再以積極體罰作爲規訓手段，在此階段社會受到文憑主義極大的控制，整個社會以鼓勵升學與追求文憑作爲教育上推崇的風氣，反對社會控制的積極管教與間接支持升學文憑主義的體罰行爲，在此階段成爲拉鋸的力量。教師也因爲班級人數過多，難以管理，以致維持秩序上仍需採用體罰的方式（黃碩斌，2005），以下茲就此階段的法令與新聞事件作分析整理，如表 2-2。

NTTU Library

表 2- 2 解嚴至公佈「暫時性疼痛措施」前禁止體罰相關法令公告、意義與影響

| 文獻公告（日期） | 內　　容 | 代表意義與影響 |
| --- | --- | --- |
| 宜蘭縣「改過遷善實施懲戒要點」草案（民國七十八年二月） | 學校制定統一戒具，規定明確的法條，由學校組織「學生懲戒委員會」，頑劣學生經由教師提報後，經學生申辯後依規定判定體罰程度，並由專人執行。 | 此法乃當時宜蘭縣長陳定南懲處不當體罰教師後，所擬定的「體罰條款」，和當時「反對體罰」完全背道而馳，因此草案立即受到各界反對。 |
| 教育部公報（民國八十四年一月） | 學校教師法制的權威已不如從前，例如國中教師對其學生不可施予體罰；常見家長到學校興師問罪，傳播媒體對教師亦多所責難。教師不受尊重，看在學生眼中自然權威大減，缺乏一種敬畏態度。因此除了教師須加強輔導策略外，傳媒須擔負部分社會責任、家庭也應徹底落實其功能。 | 教育部長重申嚴禁教師體罰學生的立場，但也指出現場教師面臨的困境—傳播媒體以放大鏡渲染校園體罰事件、家長過度保護孩子，形成教師在禁止體罰管教上矛盾的為難。 |
| 教師法（民國八十四年七月十四日） | 立法院三讀通過「教師法」，確定教師有法定的管教權。 | 教師法規定教師所擁有的法定管教權，仍嚴禁體罰，並非將體罰合法化。 |

資料來源：研究者整理李秀娟（2006）、黃碩斌（2005）、蘇麗春（1996）之研究

## （三）公佈暫時性疼痛措施（民國八十五年）

1996 年四月八日所公佈的「教師輔導與管教辦法」中「暫時性疼痛措施」條文，教師在取得家長書面同意下，為了導正學生的偏差行為，得以施行暫時性

疼痛之管教，其內容如下（教育部公報，1996）：

**第十六條**

教師管教學生應依學生人格特質、身心健康、家庭因素、行爲動機與平時表現等，採取下列措施：

（一）勸導改過，口頭糾正。

（二）取消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爲。

（四）調整座位。

（五）適當增加額外作業或工作。

（六）責令道歉或寫悔過書。

（七）扣減學生操行成績。

（八）責令賠償所損害之公物或他人物品等。

（九）其他適當措施。

**第十七條**

依前條所爲之管教無效時，或違規情節重大者，教師得移請學校爲下列措施：

（一）警告。

（二）小過。

（三）大過。

（四）假日輔導。

（五）心理輔導。

（六）留校察看。

（七）轉換班級或改變學習環境。

（八）家長或監護人帶回管教。

（九）移送司法機關或相關單位處理。

（十）暫時性疼痛之管教措施。

（十一）其他適當措施。

**第十八條**

學校爲達到警惕學生及教育效果。對於學生實施前條所訂暫時性疼痛管教，應依下列原則：

（一）經學校學生獎懲委員會審議決定後爲之，教師不得自行爲之。

（二）應予學生、家長或監護人陳述意見之機會。

（三）不得因學業成績爲之。

（四）需家長或監護人書面同意。

（五）醫生或輔導教師證明學生之情緒與心理易受影響者，不得爲之。

（六）實施時不得於公眾面前爲之，並應有其他教師在場。

（七）實施部位只限於手心。

（八）實施前應說明理由。

（九）實施後應觀察後效，作成紀錄。

（十）不得對學生身心造成傷害。

（十一）其他適當措施。

但在本措施公佈後的隔年五月九日，教育部所擬定的「教師輔導與管教學生辦法」定案中，取消「暫時性疼痛措施」，學生的管教與輔導改爲各校自訂辦法，送交主管機關核備（申慧媛，1997）。依據上述條文，教師實施「暫時性疼痛措施」時，必須遵循一定的程序與規範，不但要詳細的說明並記錄，亦須和家長及學生討論達成共識或取得同意，將體罰的規範程序化，也是保障教師和學生雙方權益的規定，避免實施後雙方的誤解和糾紛，但卻也將教育現場的「體罰」檯面化，引起各方爭議，最後間接承認體罰的存在性及合法性的「暫時性疼痛措施」，仍然不爲社會輿論及教育專業所認同，進而延伸出零體罰的法令。

# 第二節 零體罰法令與政策

## 一、零體罰相關法令

根據新修正之教育基本法第八條和第十五條規定，教育部在 1970 年 8 月 19 日函頒的「教育專業人員獎懲標準」，明文規定體罰學生影響其身心健康者，予以記過處分。此外在「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」中，將教師體罰學生而有具體事實的行爲，被學校主管或相關教育行政機關認定有重大情節導致違反聘約，則可歸爲「教學不力或不能勝任工作」依不適任教師相關規定辦理。在刑罰部份，教師體罰學生涉及刑事責任類型很多，例如教師在執行體罰行爲時，若造成學生身體表皮擦傷、腫脹等傷害，已足以構成「普通傷害罪」，這讓我們不禁擔心零體罰立法之後，教師動輒得咎，會造成教師不願意或不能管教，放棄管教權，這將使得老師撤守，學生失控（黃維明、何琦瑜，2007）。

教育部（2006c）於各縣市政府協助各校適時檢討修正教師輔導與管教學生辦法，學校教師輔導管教學生的措施，不得有體罰學生的行爲，且不應對學生身心造成傷害；各縣市政府也應依規定懲處教師不當管教事件，建立受理教師不當管教的申訴專線，定期彙整教師不當管教相關事件進行檢討分析及個案分享等。教育部訂定的「友善校園總體營造計畫」中也列了五點目標（吳清山、林天佑，2005），包括：（一）建構和諧關懷的溫馨校園。（二）建立多元開放的平等校園。（三）營造尊重人權的法治校園。（四）體現生命價值的安全校園。（五）創造普世價值的學習環境。其中提倡和諧關懷、尊重人權等主張，在在彰顯推展零體罰有助於友善校園的建立與實現。

在教育部愛的教育網（2008）中也提到有關禁止體罰的各相關法規，茲整理列舉如下：

### （一）教育基本法（民國 95 年 12 月 27 日修正）

第八條學生之學習權、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。

第十五條學生學習權、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。

**（二）教師法（民國 95 年 5 月 24 日修正）**

第十七條教師應履行以下之義務：積極維護學生受教之權益、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。

**（三）公立高級中等以下學校教師成績考核辦法（民國 95 年 3 月 13 日修正）**

第六條教師若輔導管教不當，致造成學生身心傷害記過。

綜合上述法令和研究，不論是針對教師本身的「教師法」以及「教師考核辦法」，或範圍爲教育整體面向的「教育基本法」，皆三申五令不斷強調禁止體罰的重要性，對教師教學與管教策略上也產生影響，究竟教師要如何在不觸犯法令的前提下，仍可以有效的進行教學和生活指導，則需要更深入的探討各縣市所擬定的輔導與管教辦法，尋求雙贏的出口。

## 二、 零體罰的政策沿革

教育是要透過經驗的累積和知識的傳遞，讓學生在快速變動的社會中，能有適性多元的發展，但隨著社會環境變遷，校園中秩序的管理已不再能以高壓管教的方式進行，教師甚至要完全避免體罰的管教行爲出現，也就是零體罰的概念，以下歸納零體罰的公告與法令沿革，見表 2-3。

表 2- 3 零體罰之公告與法令沿革

| 日期 | 沿革 |
|---|---|
| 75 年 7 月 24 日 | 台（75）國字第 31712 號函知各主管教育行政機關，禁止體罰爲本部一貫政策，各國民中小學均應切實遵行。 |
| 86 年 7 月 16 日 | 台（86）參字第 86082162 號令發佈「教師輔導與管教學生辦法」。 |
| 86 年 8 月 26 日 | 台（86）訓（一）字第 86100120 號函請各主管教育行政機關督導所屬學校依規定制定「學校輔導與管教學生要點」。 |
| 89 年 9 月 2 日 | 台（89）訓（一）字第 89100108 號函知各縣市政府教育局，重申嚴禁學校及教師採用打罵等不當管教學生方式，並確實本於權責督促所屬學校及教師落實教師輔導與管教學生相關規定。 |
| 92 年 5 月 30 日 | 台訓（一）字第 0920074060 號函知各主管教育行政機關及大專院校，因應教師法修法，本部將依法廢止「教師輔導與管教學生辦法」，請本部中部辦公室、直轄市政府教育局及縣（市）政府本於權責督導所屬中小學全面檢視各校原已訂定之學校輔導與管教學生要點，並依「教師法」第 17 條規定訂定學校教師輔導與管教學生辦法，經校務會議通過後實施，並公告周知。 |
| 92 年 10 月 12 日 | 台參字第 092015107 號令廢止「教師輔導與管教學生辦法」。 |
| 94 年 9 月 6 日 | 台訓（一）字第 0940121652 號函修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，訂定教師輔導與管教學生辦法，其中第 6 點明訂教師輔導與管教學生，不得有體罰學生之行爲，且不應對學生身心造成傷害。 |
| 95 年 12 月 27 日 | 華總一義字第 09500182701 號令修正公布教育基本法第 8 條及第 15 條；修正內容係將第 8 條第 2 項修正爲「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」，第 15 條則修正爲「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。」 |

資料來源：研究者整理教育部愛的教育網（2008b）之公告

李建良（2007）也指出所謂零體罰的法令，應是以國家爲主詞而非教師，以

法令的力量，督促國家必須杜絕任何形式的體罰，防止學生的身心受到傷害。對照教育部訓育委員會的新聞稿（2007c）又重申零體罰的用意，強調體罰不等於處罰，也不等於管教，因此零體罰並非零處罰、也非零管教，處罰是管教方式之一，而體罰只是處罰中壞處較多的一種方法。

事實上零體罰除了消極的禁止體罰外，孫志麟（2007）提出學校和教師不應只著眼於政策的消極面，更應深入了解對學生正面的管教方式，培養學生的人格及行爲，重視發掘其他輔導管教有助益的可能途徑。

綜上所論，零體罰立法通過後，教師應避免所有造成孩子生理疼痛或自尊心受傷害的行爲，積極的運用正向管教的措施與方法，對體罰的類型有明確的認識和了解，在輔導與管教學生的過程中就能避免體罰的行爲發生，也就是說零體罰立法並不是支持教師完全不管教，而是要運用更有效的方式進行。

## 三、零體罰的重要性

自從人文主義興起，尊重學生個體的自主權逐漸受到重視，以及近代自主、自律的觀念盛行，傳播媒體播報教師不當管教體罰而受法院判刑的案例，已使教師感受到體罰的嚴重性（吳清山、林天佑，2005a）。吳清山（2005b）亦主張零體罰具有下列幾點時代價值：

（一）維護學生人權：尊重學生爲學校教育的主體，學校和教育行政機關都應爲保障學生人權而努力，避免學生受到懲罰過當或暴力的威脅。

（二）建立友善校園：一個充斥體罰的校園是無法讓學生感受到溫馨的氣氛，現代教育應消滅過去校園的體罰風氣，去除學生對肉體和精神懲罰的恐懼。

（三）展現教師專業：教師若希望被視爲一門專業的領域，除了體罰，應該要有更正向積極的管教策略，否則如果只要受過大學教育的人都可以當老師，就不需要師資培育機構的存在了。

立法禁止校園體罰所顯示的意義非凡，因爲透過立法具有宣示與教育效果，法律明示，凍結爭論、確認方向；另一意義是，先立法才能促成有效配套、而且立法代表人民期盼的理想。但是即使教師以教育專業的角度，也很難達到純粹的價值中立，簡成熙（2006）指出就算教師保持開放的態度，尊重學生的主體價值，

當學生的價值判斷受到非理性因素影響時，甚至有明顯的反社會或犯罪想法，教師要如何在教學實踐上落實尊重的道德認知，實爲一大挑戰。

在教育現場身教往往重於言教，因此零體罰也能營造教師尊重學生人權的身教形象，Starkey（1991）就提出教師身教的重要性，學生會在日常生活中觀察教師的態度、價值觀和信念，教師應避免校園中不符合人權正義的情形發生，體罰對學生而言也是一種負面的示範。張庭枝（2007）從馬斯洛（Maslow）的需求層次，指出體罰無法滿足人類的基本需求，更不能加速人類達到自我實現的最高層次，成長中的孩子在獎勵與懲罰介入的環境中學習，很難培養自發性的學習與自律、自制力。林佳範（2006）從品格教育的角度針對教師身教提出批評，強調教師必須在個人實踐上或學校運作中，展現良好的榜樣讓學生有效法的典範，因此產生了老師必須尊重學生，學生才會尊重他人的觀點，卻很容易扭曲爲只注重表象卻不是發自內心的尊重，反而與品格教育背道而馳。

2004 年台北市教育局舉行零體罰總動員簽署宣示大會，與全市高中、國中小校長共同宣示零體罰教育政策之零體罰共同約定內容如下（任懷鳴、張萍，2006）：

（一）要完全的保障與尊重學生之人權。

（二）要善盡輔導責任，釐清處罰與體罰的分際。

（三）要忠於教育專業倫理，絕不以任何名義支持體罰的作爲。

（四）要發揮教育愛，把體罰視爲反教育的行爲。

（五）要貫徹零體罰的教育政令，以維護學生的受教權。

（六）要依據實質正當性、形式必要性及程序合法性等三大規準，執行輔導與管教學生的措施。

（七）要遵守零體罰的教育政令，違反時願接受記大過乙次之懲處。

綜上所述，無論是從理論觀點來看，或是從實際政策面的執行，在在都顯示如果校園能確實落實零體罰政策，以正確的管教態度培養師生良好的互動關係，那麼長久以來因社會中「不打不成器」的管教迷失，所造成的管教爭議不斷之事件，將能夠徹底根絕，營造出溫馨和諧及友善學習環境的校園。

## 第三節 體罰問題之相關研究

從教育的理念和觀點，體罰絕對不是正向的教育方式，但在教育現場的教師，面對學生棘手的犯錯行爲或不服管教的態度，體罰又成爲必要之惡，當面對學生家長忙於生計疏於管教孩子的現象日益嚴重，教師職責更加沉重，管教上的壓力與對學生人權的尊重，常使教師陷入矛盾的兩難掙扎。

Locke（1693）提出「責打是最惡劣的行徑，就算是爲了糾正孩童的錯誤行爲，也是最後才能採用的手段」。根據余博文（2003）的研究指出，對於學生的偏差行爲最有效的處理辦法，並不是傳統的打罵教育，而是配合輔導理論所進行的策略，分述如下：

（一）蒐集資料：依人、事、時、地廣泛的蒐集資料，從多元管道確實了解學生的困難點與需要。

（二）輔導措施：透過親職教育，同時對學生和其家人進行輔導，以改善父母的管教態度，提升管教知能來預防或矯正子女的偏差行爲，同時也要防杜生活環境可能對學生所造成的不良影響。

（三）行爲改變策略：建立良好的師生互動關係、親師密切合作、同儕彼此鼓勵，處理學生偏差行爲同時也要提供改過的彈性和空間。

（四）做好追蹤工作：導師和輔導處室須密切聯繫，在短程輔導工作後，由導師延續長程的觀察與輔導。

以上爲主張以輔導策略取代體罰的論述，若以體罰的執行面而言，趙慧如（2005）指出贊成體罰者大都爲成人，如家長及教師，因爲體罰者的體力勝於被體罰者，兩者處於不平等的狀態，有強欺弱之嫌疑，被體罰者難以認同體罰者之用意，責罰者勝之不武。以髮禁解除事件爲例，林玉體（1976）主張學生想在頭髮上做文章或許只因一時興起，卻有許多學生因此受到體罰，難保不會因此而有後遺症甚至更嚴重的後果。如此一來，體罰的手段非但沒有達到嚇阻的功效，更對學生的身心造成不可抹滅的傷害。

林志成（2004）從系統化的教育理論解構體罰問題，提出以下六項看法：

（一）就教育心理學觀點：教師應尊重學生自尊心，盡量在私底下進行管

教，依照兒童發展從無律、他律到自律進行引導。

（二）就社會學習論觀點：體罰可能導致教師的身教言教較爲負面，不利成爲學生社會學習模仿的楷模。

（三）就文化歷史的觀點：華人社會應跳脫愛之深責之切的古訓，因應時代潮流改變教養方式。

（四）就管教哲學觀點：教師應了解學生偏差行爲的根本原因，進而有效處理、因材施教。

（五）就國內外管教辦法：國外有些學校明訂懲戒室、專門管教人員與見證者，避免教師情緒激動實施不當體罰；國內的輔導與管教辦法不如國外明確具體。

（六）就法律層面：刑法、民法皆有明文規定禁止體罰與判例。

從教育心理學中再深究體罰的相關理論，在行爲學派 Skinner（1968:98-99）的論述中提到，如果成人採用負向的教育方式來管教孩子，容易造成孩子恐懼、焦慮、憤怒等情緒，甚至學習成人的管教行爲，做出破壞反擊的暴力行爲。Kohlberg（1986）將道德發展分爲三期六階段，孩童在道德成規前期爲順從與懲罰導向，是他律的重要階段，並爲跨入成爲社會規範所期許的角色做準備，因此在孩子相對處於弱勢的階段，成人若以體罰爲主要的管教模式，將會對孩子發展有無法預期的負面影響。李琪明（2008）也指出學校發展品德教育時，應減少教師管教學生可能發生的衝突，營造校園合諧氣氛，尊重學生在校園中的主體性，才能使品德教育成功。

綜合上述理論，顯示體罰對心理正在發展成長的孩子，不但沒有管教的功效，相反地，教師不當的體罰行爲，會危及學生的自我意象與品德發展，還會造成師生關係的緊張失和。

教育部電子報（2006a）指出 2005 年有一項針對高中職以下學校的家長及教師，有關校園零體罰政策看法的調查，其中仍有爲數不少的家長、教師，認爲適當的體罰是必要的。顯示以體罰方式才能矯正學生不良習性或改變學生行爲的迷思，仍存在於現今的校園中。李宗誼（2002）研究發現造成教師體罰學生的五大成因：包括信守傳統權威的社會文化因素、立法不明確的法制因素、師生互動不

佳的教師認知或人格因素、教師兼職過多且上班時間長及教師的專業訓練不足等學校因素、反抗權威與信守傳統體罰權威的學生因素，國中學生任何問題行爲皆有可能被體罰，其中以考試成績不合標準者是被體罰最常見的。

隨著時代的進步，每個年代對於體罰的定義與輿論的潮流，其實都和當代的思考邏輯與社會開放程度息息相關，黃碩斌（2005）指出在 1951-1960 年，出現在報章雜誌的官方禁止體罰的文宣最多，但也是嚴重體罰最氾濫的時期，而近三十年則是在反對與贊成體罰的論調間反覆的爭議討論，該研究亦以道德問題的角度分析體罰現象，從歷史資料中推論體罰問題隨著功利主義與個人主義的增強、社會控制與教師權威的削弱，四種指標交互影響，對學校的內部秩序的維持形成越來越大的變革，其中在 1971-1980 期間因經濟穩定的發展，也牽動社會結構變遷，個人主義意識快速發展，傳統的教師權威面臨空前的挑戰，學校體制外的補習班系統也逐漸取代學校教師部份的「教學功能」，在自由競爭的循環下，學生的管教責任該歸屬何人？似乎僅剩所謂法令上的「制度規約」了！

郭湘婷（2006）根據訪談教育現場的實際情況，歸納出教師體罰學生大致有下列三種情況：

（一）如學生違規、作弊、違反班規影響班級秩序。

（二）學生在品格上的偏差行爲如逃學、打架、偷竊。

（三）學生學習上不良表現。

一般而言，學校老師體罰問題發生在學生的違規情形較多，尤其在生活常規失序與行爲偏差時，更常以體罰的方式來管教學生。王紹先（2007）提出管教工作屬於外顯行爲問題的處置，輔導則是進一步探究學生的人格發展與週遭環境的交互作用。因此教師在處理學生問題行爲時，應該將管教與輔導互補，才能讓兩者相輔相成發揮最大的功效。蕭紫頤（2007）探究嘉義縣高年級學生最常被處罰的原因爲行爲表現不良，其次爲成績因素，而最常被體罰的方式爲直接接觸身體的體罰，最不喜歡的體罰爲超過身體負荷的體罰，而且有 79.43%的學生曾被體罰。學生普遍因成績和行爲問題受到教師體罰，反過來以教師教學信念的角度思考，Reighart（1985）指出教師的信念會表現在教學歷程中的思考、表現與決定，因此教師決定採用何種管教模式，取決於內心信念的決定。鄭禮謙（2007）分析目前體罰事件，教師體罰學生而造成身心受創，管教方式確有不當，或許教

師是出於對學生的求好心切，情急之下才會有不幸的事件發生，因此在禁止體罰後，教師應加強教育專業、面對學生問題時多方尋求協助，避免憾事再次出現。

對現場教師而言，性別其實會影響教師重視人權與否的態度，例如會認爲男生比女生調皮，若同樣犯錯時，男生處罰應該比較重。而也有部分教師認爲只要有學生父母的同意，教師就可以體罰學生（黃明珠，2001）。但是依現行法規定，體罰學生屬於侵犯人權之行爲，即使教師取得家長同意體罰學生的許可證，還是需要負擔法律刑責上的責任。黃德祥（2005）強調青少年是不安、壓力和風暴的時期，並非每個都能服從教師的管教，身心也較難穩定，因此教師在處理學生問題時應更有成熟的智慧。林彥佑（2007）指出教師若在情緒穩定的正常心態下，適度合理的體罰學生，一般都是會被接受的，但目前最受輿論譴責的是少部分教師體罰手段不合常理，失去理智與教師的形象。

陳玲芳（2007）研究發現國中教師對體罰趨向認同，且體罰態度屬於較佳或較正確的，但男教師及師範院校大學部畢業者的體罰態度則較不佳或不正確，而在零體罰立法後，國中教師已多採非體罰的處罰方式，除了瞭解體罰所可能面臨的法律責任，傾向不再體罰或減少體罰，普遍認爲零體罰帶來的負面影響高於正面影響。潘志賢（2005）研究指出教師認爲體罰應是包含會造成身體或心理的傷害行爲，不同職務教師認定上有顯著差異，而教師常用的處罰方式爲勞動服務、限制自由、進修性質、剝奪權利；不常用的處罰方式爲身體懲罰、體能訓練、羞辱性懲罰。因此所謂適度體罰，也因個人標準差異，而有不同的解讀方式，這也是家長和教師在管教孩子上，引起糾紛的導因之一。

當今教師在管教學生的時候，多半會參考依據「學生之輔導與管教辦法」，而選擇體罰以外的其他方式，來維持學生秩序或抑制學生的不當行爲，僅有較少數教師認爲體罰是最有效的管教方式（黃明珠，2001）。吳芝儀（2007）也提出如果教師認爲體罰是快速有效的方式，面對學生挑戰權威的行爲產生錯誤認知，缺乏有效的情緒管理技巧，則可能會衝動的將體罰作爲情緒宣洩的出口，則容易將體罰與輔導管教畫上錯誤的等號。陳啓明（2007）指出打罵的負向教育方式，只會培養出被動、具有奴性的孩子，因此在實施品格教育時，一定要採用正向的管教方式。

具體而言，教師的班級管理技巧和常規訓練，與教室中體罰事件的發生率有關聯性，所謂常規就是指學生的生活教育規範，教師最重要的責任就是好好教

導學生，絕對避免遷怒、蠻橫的過分責罵（王靜珠，2007c）。若能認同並執行此一說法，教室內發生體罰的機率相對也會降低許多。

## 第四節 零體罰對教師教學實務之探討

### 一、零體罰立法後對教育現場的影響

零體罰立法後，在教師教學實務經驗方面，現場教師其實有諸多無奈，往往好不容易建立起班級常規，導正學生的偏差行爲和觀念，卻常因爲學生家長或家庭因素無法配合而不能持續下去，甚至介入干擾教師的班級經營，質疑教師的輔導管教與教學。陳寶卿（2008）提出探討零體罰對教師教學實務的影響同時，是否也要轉換角度，考量如學生辱罵毆打教師的案例，皆爲不可忽視的課題。楊巧玲（2007）從「友善校園總體營造計畫」的架構中，提出此架構彰顯了政府統整訓輔工作的企圖心，也應要容許教師和學校若干的自主性，針對終止體罰等議題追求尊重、平等的最終目標。零體罰在教育史的演進中，也有其代表意義，黃正義（2007）指出從過去五、六十年前的打罵教育方式，到今天的人權主義抬頭情況下，從零體罰的角度擬訂輔導管教辦法，賦予教師足夠的管教權且不違背現行法令規定，使得教師能夠充分發揮專業的教導功能。

因此在師資的養成和培訓方面，教育部的立場爲師資職前訓練與在職進修都將加強班級經營管理與情緒教育，以及人權部分的學生輔導議題，各師資培育單位開設這些進修課程，教育部將優先予以補助（翁翠屏，2006）。在零體罰立法後，首先受到衝擊的學校教師，無論是在對學生的管教方式、管教範圍、管教態度、管教程序上，都必須在班級經營和教學態度上都有所調整，而不是在生活管理上採取放任的態度，對學生的問題不理不睬，這樣的作爲「雖然絕對不會誤踩零體罰的法律界線，但是學生的偏差行爲卻彷彿是一顆不定時炸彈，不知何時會引爆」（趙念魯，2007），所以推出完善的配套措施是教育當局的首要課題，以教育部正在推行的「推動校園正向管教工作計畫」爲例，以行政規劃和督導來協助現場教師專業成長爲目標，希望能透過各種教師支援系統，減輕教師的負擔，朝著提昇教師正向的管教知能邁進。

從教育部電子報可以獲知以台北縣爲例，近年來積極推動學校建立輔導管教機制，由台北縣多位校長、學務主任等組成專責小組，並進一步與民間教育團體

合作，建立輔導管教機制及宣導工作，舉辦分區研習會培訓種子講師，並編寫相關工具書，將艱澀的法令文字轉化成白話口語的內容，教授種子講師將來在落實宣導零體罰時，要從哪些層面來剖析分享，又該怎麼表達才能達到效果，讓輔導管教在各校落實（教育部，2006b）。

教育部訓委會（教育部，2007b）建議教師可以對學生口頭糾正、調整學生座位、要求學生口頭道歉或書面自省、將行爲列入日常生活表現紀錄、通知監護權人，協請處理、適當增加作業或工作、要求課餘時間進行公共服務（如學生破壞環境清潔，罰其打掃環境）、靜坐反省、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，及經其他教師同意，於行爲當日，暫時轉送其他班級學習等，施以適當的管教，引導學生擁有正確的行爲。李孟倩（2007）研究發現體罰教育政令的演變，由行政命令層次提升到法律層次，而贊成與反對實施零體罰教育政策之國小教師比例相近，國小教師對於零體罰教育政策之態度因其服務年資及現行職務而有所不同，也影響其面對師生衝突的因應策略。

陳寶卿（2006）針對高雄市國小教師人權教育素養與零體罰管教行爲之研究中指出，高雄市大部分的國小教師普遍採用零體罰的管教行爲，大部分的教師會採取口頭糾正、要求學生道歉或書面自醒的管教措施，也常使用同理心的技巧，讓學生了解自己的錯誤後再加以指正，必要時會尋求輔導室和監護人的協助；在零體罰的管教行爲方面，高雄市教師在學校類型、性別、婚姻狀況、教育背景上有差異，但教學年資和現行職務則沒有差異，在小型的學校教師和學生有較多的互動溝通的機會、女教師較有耐心探求學生問題的癥結點、已婚的教師有較豐富的教養孩子經驗、而師範體系畢業的教師所受的正規師培教育時間較長，以上都是影響教師較適應以零體罰做爲正向管教的優勢；高雄市的教師人權素養越高者，則零體罰的管教行爲也越高；而人權教育素養越高的教師，越能有效預測出教師零體罰管教行爲。

零體罰立法後，對人權尊重是一大進步，羅德水（2007）指出要落實零體罰，政府機關的配套措施也應同時著手落實，包括「教師輔管學生辦法由教育部統一訂定、國民教育法同步修正、落實精緻教育提升教學品質」。而研究結果也顯示零體罰的教育理念，亦符合校園人權的概念，因此結合零體罰和人權教育，教師應更積極的尋求正向管教的策略與方法。利佳桂（2008）研究發現屏東縣國小教師大多數已具有校園零體罰之認知，大多數教師都能採取正當合理之管教行爲，

但對零體罰的認知上，會因爲最高學歷、教學年資、學校所在地、任教年段和擔任職務的不同，產生差異，而教師對校園零體罰的認知越高，其管教行爲也越正向。洪依如（2007）研究發現教師對零體罰教育法規的認知具中高程度的理解且管教行爲趨於正向，但有近四成教師不同意法規內容清楚規範教師管教行爲，而擔任不同職務爲造成教師管教學生情形差異的重要因素，教師管教學生情形與零體罰教育法規的認知也具有相關性。因此法令對教師管教的態度和策略皆有很大的影響。

根據李秀娟研究（2006），臺北市國小現任教師對零體罰教育政策的態度，發現有將近六成五的教師不認同零體罰教育政策、有近七成的教師認爲零體罰教育政策增加了班級經營的困難度、有約六成左右的教師認爲零體罰教育政策的實施會造成學校紀律無法維持、教師的權威受到挑戰、學生的行爲會有放蕩不拘…等負面效應。該研究中雖有近七成的教師肯定零體罰教育政策頒布後，對於學生基本人權的維護以及學校行政單位處理體罰事件的壓力，確實有其正面改善的效果。但有七成至八成的教師認爲在零體罰教育政策頒布實施後，使得教師班級經營的困難度升高了，甚或造成家長因教師體罰學生而找學校或教師理論的情形更爲普遍了。由上述研究可知零體罰對教師的教學實務帶來相當的挑戰性。

陳巨峰（2005）研究中指出國民中學教師認爲學生不當行爲最易引起師生衝突，其次爲師生的認知差異及青少年心理特質。黃建衡（2004）亦指出師生衝突的主要潛在因素皆是學生特質與學生不當行爲態度，直接原因則是學生不當行爲態度。謝汶伶（2003）在國小師生衝突因素及其因應方式之研究，指出國小學生認爲造成師生衝突的因素有學生不當行爲態度、師生溝通不良、師生認知差異與學生違規的處理，其中以學生不當行爲態度最容易引發師生衝突。張照璧（1999）於國小學童師生衝突知覺之研究中，同樣指出國小學童所知覺的師生衝突因素來源，最有可能的是學生本身的不當行爲造成。其次是教師不當權威造成師生溝通不良、最後才是師生認知差異造成。

綜合文獻分析，從學校層面看教師體罰學生之成因，可大致歸類爲學生不當之行爲態度、教師管教過份嚴厲、教師輔導學生時間有限、教師專業訓練不足、學校的心理環境及校長的領導風格等。目前國小教師幾乎不再以體罰爲主要的管教方式（甚或早已實施零體罰），而多能採取柔性勸導、個別輔導與管教…等更具專業的方式與態度來教導學生；然認爲基於現場教學之迫切需要，對於少數屢

勸不聽、行爲惡劣嚴重影響團體紀律且幾經輔導後仍無效者，教師多贊同採取「適度的」、「不傷害學生身心的」、「能收管教效用的」體罰方式來維持班級經營中應有之紀律。

## 二、零體罰的趨勢

體罰事件上報情況層出不窮，對於現場教師已造成極大的壓力，這樣的壓力會反映在學生管教的實際作法上，朱賡忠（2005）指出零體罰實施後，教育主管單位、校長、訓導人員、輔導人員、教師、家長等，由於角色職責不同，導致其看法分歧，亟待整合。學校在實施時面臨的困擾，主要來自：辦法本身的不周延、學生人格特質、家庭因素或學區環境影響、家長的態度、學校行政的效能、以及教師的專業知能等，因此零體罰法案在教育現場的執行情況還有發展的空間。

以人本基金會 2007 年所做的「二〇〇七年校園體罰問卷結果分析」（韓國棟，2007），訪查對象包括全國廿二個縣市（金門、馬祖、澎湖等離島除外）三〇二所國小、一八一七名國小生，以及一六一所國中（含高中附設國中部）九六二名國中生，調查指出被打的學生減少，被罰站的學生增加，正表示教師在尋找「比較不違法」的體罰方式，顯示教師的管教辦法正在修正中，因爲依據教育部公佈的『輔導管教辦法注意事項』，將罰站改爲「站立反省」，每次不能超過一堂課，每天累計不得超過兩小時，因此教師讓學生「站立反省」，會比打罵更有正面積極的意義。

目前除了台灣重視學生教育體罰的議題外，聯合國兒童權利委員會也在 2006 年 11 月 8 日發表宣布將「締約國應採取一切適當的立法、行政、社會和教育設施，保護兒童在受父母、法定監護人或其他任何負責照管兒童的人的照料時，不致受到任何形式的身心摧殘、傷害或凌辱，忽視或照料不周，虐待或剝削，包括性侵犯。」納入「聯合國兒童權利公約」，呼籲各國政府應於 2009 年以前，完成立法禁止全面對兒童施暴。聯合國「全面終止體罰全球連線」總召 Peter Newell 指出，現有一百八十多國加入連線，已通過校園禁止體罰立法的國家及區域總計一百零七個，包括家庭、校園、判決、監獄、其他教育機構等全面禁止體罰的有十六國，期許到了 2009 年，半數以上會員國完成全面立法禁止體罰。

國外對於體罰的防治也有其努力的歷程，例如香港防止虐待兒童會總幹事

Priscilla Lui 表示，香港在一九九一年立法禁止體罰，市民意識被喚起，勇於檢舉，有老師因爲把學生打得耳朵撕裂傷，教師牌照被吊銷；而針對台灣有些家長對於孩子教育「不打不成器」的觀點，在西方國家則是較少聽聞，加拿大家庭社會學專家 Joan Durrant 說，她在加拿大從未聽過，「教育是一個團隊工作，若有家長要求老師打孩子，老師一定會對家長再教育，而非受到壓力就去打孩子」（謝文華，2006）。

游美慧（1993）建議在教師輔導與管教學生的實務上，學校應加強教師進修班級管理課程的機會，並培養教師融會理論知識與實際經驗的能力，進一步降低班級人數，減輕教師負擔，在懲戒權的制定處理上，處理學生問題時應考慮到教育功能。而在家長面對零體罰相關法案的認知與態度上，李永龍（2007）研究發現對於學生校外不良行爲，家長期望教師應適當的介入管教，而且家長高度認同教師採取懲罰方式來管教學生，家長也希望教師與家長多聯繫溝通，使雙方瞭解學生的校內外生活與管教的方式，可避免雙方在管教上的落差與誤解，減少因管教學生所引發的糾紛。

在教師面對零體罰的認知方面，陳冠旭（2007）研究結果顯示教師認爲教書是良心事業，但是管教工作的成敗卻不該由老師負全責，當面對管教法令的變遷多持肯定的態度，但是對於相關細節仍多所疑惑，且變遷使得教師傳統權威江河日下，教師需另覓因應之道以達教育使命，並因此改變自己對教師角色之期許，更希望管教法令的制定能符合國情、民族性及階段性，零體罰的配套措施也應明確謹慎，否則會使教師無所適從。

從上所述，零體罰已普遍成爲國際人權教育的趨勢，而體罰往往受到大眾輿論一致的批評與撻伐，因此當教師能避免體罰的方式，巧妙的將人權素養運用於學生管理上，透過零體罰將相互尊重的理念傳達給學生，學生亦能在身教中有更深刻的體會，教育目標自然能達成。

# 第三章 研究設計與實施

本研究在了解國小教師對零體罰的看法與認知，以及零體罰立法對教學實務的影響。由於教師對零體罰的看法和認知不能直接被測量，必須透過研究者與研究對象的訪談來進行資料蒐集與分析。此外，研究者進入其中兩位研究對象的教學現場，觀察零體罰立法對教學實務的影響。本章就研究設計與實施方式分三節探討，第一節爲研究方法，包含訪談法、參與觀察法、文件分析法；第二節爲研究工具，包括教師訪談大綱及教學觀察紀錄；第三節爲研究者與研究對象背景論述。

## 第一節 研究方法

爲充分了解國小教師對零體罰立法的看法與認知，以及零體罰立法對其在教學實務上的影響，本研究採用訪談法、參與觀察法、文件分析等方法進行資料蒐集以達到研究目的，茲將研究方法分述如下：

### 一、訪談法

基於研究目的，本研究採用深度訪談法，以半結構式的訪談，進行資料收集的方式，研究者所設計的訪談大綱，是訪談順序的參考，也可以依據實際情況，作彈性的調整與增刪修改。訪談問題的類型可分爲知識性問題、態度問題、價值問題、現況問題。訪談前研究者和受訪者應先建立友善關係（葉重新，2004），因爲教師對零體罰的議題，關係到職場上的現實考量，難免存在一些心理防衛，是以研究者的積極聆聽是最重要的元素之一，除了積極的融入受訪者的經驗當中，同理受訪者所表達的體驗歷程，研究者在過程中的提問，是更深入了解受訪者社會文化背景的潤滑劑（潘淑滿，2006）。研究者盡量不涉及個人隱私的問題，進而使受訪者坦誠的分享接受訪問。

### 二、參與觀察法

參與觀察是在具體的人類現實生活中，以開放彈性的過程，辨認定義研究的問題、概念，以及蒐集和評鑑資料證據的適當程序（黃瑞琴，1999）。透過研究者觀察了解教師的信念與教學實務是否一致，Mayer（1985）及 Yonmura（1986）

在研究中發現教師的信念與教學實務是一致的，不同信念的教師將表現出不同的教學樣態。在本研究中，研究者在零體罰立法後教學情境中，盡量蒐集研究對象於教學情境中的樣態，利用各種探究機會，探索教師的實務上的立即經驗，了解並對應教師在受訪中表達對零體罰的信念。

### 三、文件分析法

文件分析是透過文件紀錄已經發生的事件，事後再加以批判分析驗證。本研究主要搜集研究對象與輔導管教相關的文件資料，例如班級經營的檔案資料、家庭訪問紀錄簿、電話訪問紀錄簿、家庭聯絡簿、輔導記錄等，加以閱讀整理後，分析在零體罰立法後，研究對象在實務面所產生的影響。

## 第二節　研究工具

基於研究目的，本研究運用的工具如下：

### 一、教師訪談大綱

本研究以半結構式訪談（見附錄一），了解不同成長背景與教學經驗的教師，面對零法罰立法的看法與想法，並進一步和受訪者討論其在教學上的影響，依據巴頓的分類方式，訪談問題的類型分爲以下六項（楊孟麗、謝水南，2004）：

（一）個人背景：詢問受訪者的背景特性。在本研究中針對受訪者的受教育歷程、師資培訓、任教時間、任教學校背景…等。

（二）知識性的問題：了解受訪者所具有的事實性訊息，而非意見、信仰與態度。在本研究中探討受訪者對體罰的認知、對零體罰的立法內容了解。

（三）經驗或價值觀的問題：研究者針對受訪者曾經歷過的事情做詢問，誘導研究者描述那些可被觀察但未被察覺的經驗。在本研究中會從受訪者求學過程當中所經歷過的體罰經驗、受訪者任教後曾經採用過的學生管教策略…等。

（四）意見或價值觀的問題：了解受訪者對主題或論點的想法，涉及回答者的目標、信仰、態度或價值。在本研究中針對受訪者對對零體罰

政策的解讀、對個人在進行學生輔導與管教信念上產生轉變與否。

（五）感情、情緒方面的問題：此類問題是為了知道受訪者對事物的感受而詢問的問題，主要針對受訪者對自己經驗所持的情緒上的反應。在本研究中將了解受訪者在受教育過程中，被體罰的感受與體驗，或者是否曾在何種情境下採取體罰措施的經驗。

（六）感官知覺方面的問題：了解受訪者所聽過、看過的事物而詢問的問題。在本研究中對受訪者曾經觀察到的體罰事例、曾聽過的相關體罰事件進行訪談。

本研究以巴頓個人背景（background）、知識性的問題（knowledge）、經驗或價值觀的問題（experience）、意見或價值觀的問題（opinions）、感情情緒方面的問題（feelings）、感官知覺方面的問題（sense）作為訪談大綱的架構，並依照六大分類作為研究發現整合的脈絡，呈現受訪教師對零體罰議題不同層次的觀點與感受。

## 二、教學觀察記錄

本研究觀察兩位研究對象任教的班級，因本研究採用參與觀察法，研究者為本研究的參與觀察設計觀察表（見附錄二），透過觀察現場教學，瞭解零體罰立法對研究對象造成的影響，觀察時盡量以現場紀錄與錄影為主，記錄研究對象與學生的互動、問題解決的策略、化解衝突的技巧、秩序管理與指導語的運用、面對學生回答時的反應，並於課後立即與研究對象討論與溝通，請研究者敘述當時課堂上的情形，在教學活動和事件中心裡的想法、顧慮，並對應訪談的紀錄來重新了解詮釋。

# 第三節　研究者與研究對象

研究者必須尋找能提供有價值資訊的研究對象，建立一種互相信賴的關係，並用研究對象所提供的資訊和其他訪談和內容分析所得的資料做交叉檢核（cross-check），進一步分析判斷研究對象的意見（楊孟麗、謝水南，2003）。因此研究者和研究對象都需詳加說明，讓提供資訊者和蒐集分析者都能充分的被賦予意義和價值詮釋，以下針對研究者背景與研究對象做介紹。

## 一、研究者背景

研究者畢業於屏東師院初等教育學系，主修課程與教學組，畢業後於高雄市國小實習，隔年通過台東縣教甄分發至台東服務。研究者服務的學校皆屬偏遠小學，學生單純活潑，有許多學生的父母親必須到異鄉工作，因此隔代教養的學生居多，當教師發現孩子在學習上或同儕互動產生問題時，和孩子的祖父母溝通，阿公阿嬤常常會說：「老師我們年紀大老了管不動了！拜託老師幫我們管教…」。研究者被年邁的家長託付如此重責大任，但在講究人權、尊重生命的今天，體罰已普遍爲人所詬病，到底要採用什麼方法與管教策略來改正孩子的行爲？

當研究者與其他教師討論體罰的議題時，同事反應有孩子私底下說：「老師現在又不能打我，我才不會怕他！」甚至還有同事曾經歷過因體罰事件而和家長爭執，最後和解道歉收場的事件。近來只要有體罰的相關事件，媒體大篇幅的渲染報導，導致社會對教師角色產生偏頗的觀感，從不同立場角度對零體罰都有不同的詮釋和解讀，因此研究者在進入研究所進修，選擇以回歸現場聆聽教師真實聲音的訪談法，並佐以觀察部分研究對象的教學，分析探討零體罰立法對教師的影響。

## 二、研究對象

本研究的研究對象共有五位，在研究中皆以代號稱呼，其中小文老師、小山老師、小樺老師以深訪談和文件蒐集爲主，大雄老師、麗麗老師除了深度訪談和文件蒐集外，研究者會進入教學現場進行實地觀察記錄。以下整理五位研究對象的基本背景資料，分別是現職、性別、教學年資、學經歷簡介以及參與研究的原因及選擇爲樣本之代表意義。

表 3- 1 研究對象基本資料

| 代號<br>（性別） | 現職 | 學經歷簡介 | 參與研究原因及代表意義 |
|---|---|---|---|
| 小文老師<br>（女） | 語文科<br>支援教師 | 1.大學畢修習國小師資班〈半年實習制〉。<br>2.補教作文班任職一年。<br>3.卓越方案作文支援教師一年。 | 小文老師曾經在研究所課程中，分享童年曾經目睹教師體罰同學的深刻經驗，加上曾經任職於補教機構，能比較不同的教學實務經驗。 |
| 小山老師<br>（女） | 代理<br>科任教師 | 1.大學修習教育學分〈半年實習制〉。<br>2.安親班任職課輔教師二年。<br>3.代理教師〈擔任導師一年、科任教師一年〉。 | 小山老師亦曾分享同年求學時受到體罰的親身體驗，而經歷了兩年安親班任職而後到學校代課，仍深有體悟的認爲適當的體罰是必要的，因此請小山老師加入參與本研究。 |
| 小樺老師<br>（女） | 機場國小<br>科任教師 | 1.師院初教系畢，97 年課程教學碩士班畢。<br>2.擔任導師五年、科任四年。<br>3.兼任主計一年、教導主任二年、教務組長五年。 | 小樺老師教學經驗豐富，曾擔任導師及科任教師，經歷從各校自行擬定輔導管教辦法到頒布零體罰，並兼任教務、教導相關的行政工作，可以分享與零體罰相關豐富的行政與教學實務。 |
| 大雄老師<br>（男） | 金針國小<br>導師兼組長 | 1.大學畢修習國小師資班。<br>2.代理教師一年。<br>3.擔任高年級導師五年。<br>4.兼任體育組長一年、體衛組長一年。 | 大雄老師帶班經驗豐富，尤其長時間和高年級學生相處，更能體會教師班級經營的管教策略。大雄老師曾經因管教學生過當，產生和學生及家長間的衝突，本研究將探討零體罰政策的實施，對大雄老師教學實務，產生什麼樣的影響？ |

NTTU Library

| | | | |
|---|---|---|---|
| 麗麗老師<br>（女） | 金針國小<br>科任兼主任 | 1.師院幼教系畢。<br>2.任職幼稚園二年。<br>3.擔任中低年級導師六年、科任教師二年。<br>4.兼任出納兩年、生輔組長一年、訓育組長半年、訓導主任半年。 | 麗麗老師幼教系畢業後曾在私立幼稚園任職兩年，了解私立學校生態，以及幼兒的管教策略，進入國小擔任導師外，兼任訓導處的工作，常直接處理學生的問題行為，並化解師生對立的衝突，本研究將探討零體罰政策對其教學實務造成的影響。 |

## 第四節　資料蒐集、處理與分析

### 一、資料蒐集與處理

資料蒐集時間為九十七學年度上學期八月起至十月止，時間為期三個月，資料蒐集來源分別由五位研究對象著手。小文老師、小山老師、小樺老師透過訪談與文件蒐集分析；大雄老師和麗麗老師除了訪談與文件分析外，透過錄影及觀察紀錄等資料，佐以研究者課後的訪談、討論與省思，作為主要資料來源。

#### （一）訪談

本訪談要了解五位研究對象對零體罰的看法與認知，在取得研究對象的同意後，盡量在自然情境下進行，全程錄音和簡單速記，訪談後轉檔為逐字稿，提及人名部份均化名處理，基於研究倫理，訪談內容會在研究結束後半年內銷毀。其中麗麗老師和大雄老師同意讓研究者進行課室觀察，因此在課室觀察後也會進行簡短的訪談並錄音。將以上的錄音內容轉為逐字稿後，將文字檔內容以訪談對象和日期做為檔案名稱，如「訪麗麗師 20081101」，並將文字列印紙本並存檔備份,訪談詳細時程見表 3-2。

表 3- 2 訪談時程紀錄

| 訪談對象 | 訪談日期 | 檔案名稱 |
|---|---|---|
| 小樺老師 | 2008 年 8 月 22 日 | 訪小樺師 20080822 |
| 小文老師 | 2008 年 9 月 25 日 | 訪小文師 20080925 |
| 小山老師 | 2008 年 10 月 8 日 | 訪小山師 20081008 |
| 麗麗老師 | 2008 年 9 月 10 日（課室觀察後訪談） | 訪麗麗師 20080910 |
| | 2008 年 9 月 11 日（課室觀察後訪談） | 訪麗麗師 20080911 |
| | 2008 年 9 月 18 日（課室觀察後訪談） | 訪麗麗師 20080918 |
| | 2008 年 10 月 13 日（課室觀察後訪談） | 訪麗麗師 20081013 |
| | 2008 年 10 月 21 日（課室觀察後訪談） | 訪麗麗師 20081021 |
| | 2008 年 11 月 1 日 | 訪麗麗師 20081101 |
| 大雄老師 | 2008 年 9 月 11 日（課室觀察後訪談） | 訪大雄師 20080911 |
| | 2008 年 9 月 22 日（課室觀察後訪談） | 訪大雄師 20080922 |
| | 2008 年 10 月 5 日 | 訪大雄師 20081005 |
| | 2008 年 10 月 21 日（課室觀察後訪談） | 訪大雄師 20081021 |
| | 2008 年 10 月 29 日（課室觀察後訪談） | 訪大雄師 20081029 |
| | 2008 年 11 月 4 日（課室觀察後訪談） | 訪大雄師 20081104 |

## （二）觀察

研究者爲了了解研究對象在零體罰中的教學實務，因此實地進行研究對象的教學觀察，觀察過程中全程錄影，並於課後與研究對象討論所觀察到的現象，使研究者更能掌握研究對象表達的原意。觀察內容包括研究對象與學生的互動、問題解決的策略、化解衝突的技巧、秩序管理與指導語的運用、面對學生回答時的反應，觀察記錄整理編碼後，做爲分析比對訪談資料的參考，編碼以觀察對象、觀察日期和課程名稱做爲檔案名稱，如「觀麗麗師 0910 自」，詳細時程整理如下。

表 3- 3 觀察時程紀錄

| 觀察對象 | 日期（節次） | 課程領域 （年 級） | 檔案名稱 |
|---|---|---|---|
| 麗麗老師 | 2008 年 9 月 10 日 | 自然與生活科技（四年級） | 觀麗麗師 0910 自 |
| | 2008 年 9 月 11 日 | 藝術與人文 （六年級） | 觀麗麗師 0911 藝 |
| | 2008 年 9 月 18 日 | 藝術與人文 （六年級） | 觀麗麗師 0918 藝 |
| | 2008 年 10 月 13 日 | 藝術與人文 （五年級） | 觀麗麗師 1013 藝 |
| | 2008 年 10 月 21 日 | 生活領域 （一年級） | 觀麗麗師 1021 生 |
| 大雄老師 | 2008 年 9 月 11 日 | 數學領域 （六年級） | 觀大雄師 0911 數 |
| | 2008 年 9 月 22 日 | 彈性課程 （六年級） | 觀大雄師 0922 彈 |
| | 2008 年 10 月 21 日 | 數學領域 （六年級） | 觀大雄師 1021 數 |
| | 2008 年 10 月 29 日 | 語文領域—國語（六年級） | 觀大雄師 1029 語 |
| | 2008 年 11 月 4 日 | 數學領域 （六年級） | 觀大雄師 1104 數 |

### （三）文件蒐集

蒐集研究對象與輔導管教相關的文件資料，例如班級經營的檔案資料、家庭訪問紀錄簿、電話訪問紀錄簿、家庭聯絡簿、輔導記錄等。

## 二、資料分析

黃瑞琴（1999）質性研究資料分析的意義，涉及資料分析的時間、發現主題和概念、以及理論化的步驟過程。本研究將以上述三個步驟做爲分析的程序。

### （一）資料分析的時間

研究者透過訪談逐字稿與教學觀察記錄表之記載內容（如附錄三），待資料累積後透過編碼整理做漸進式的資料分析，蒐集資料的同時也要完成編碼與分析的歷程，立即判斷資料是否相互矛盾，或發現內容不夠充分需要補充的地方，再與研究對象聯繫討論，研究者在資料蒐集期間，會持續同時產出新資訊並分析資料。

### （二）發現主題和概念

研究過程中會透過重複閱讀以蒐集的資料、追蹤教師對零體罰的看法與認知等相關概念、尋找資料中呈現的訊息、建構教學實務觀察的架構（研究對象與學生的互動、問題解決的策略、化解衝突的技巧、秩序管理與指導語的運用、面對學生回答時的反應）最後發展出本研究的概念和分析主題，過程中不斷的閱讀文獻，對照研究的發現與分析思考，逐步釐清概念進而產出研究結果。

## （三）理論化的過程

本研究資料的歸納與建構以「持續比較法」進行，持續比較法包括四個步驟：比較適合每個概念的類別、整合類別和他們的特性、界定呈現出的理論、撰寫理論，研究者對照、描寫訪談資料歸納後的概念類別，並整合教學觀察實務的分析，及研究對象輔導與管教相關文件的發現，呈現有系統性的結論。

NTTU Library

# 第四章 研究結果與討論

針對本研究之研究目的，將所得研究結果分以下四節討論，第一節是國小教師對零體罰的看法，第二節是國小教師對零體罰立法的認知，第三節是零體罰立法前國小教師在教學實務上的經驗，第四節是零體罰立法後國小教師在教學實務上的影響與轉變。

## 第一節　國小教師對零體罰的看法

本節主要從零體罰正式立法的觀點，來瞭解國小教師對體罰的定義，以及深究國小教師在求學過程中，曾經被體罰的經驗，和在學習場域裡曾看見或聽過的體罰現象，並分析體罰對國小教師成長過程所產生的影響，進一步探討國小教師對零體罰立法的看法和態度。

### 一、從零體罰角度探討體罰

#### （一）國小教師對體罰的定義

依據參考文獻，本研究所界定的體罰有以下四項：鞭打、維持特定姿勢、激烈運動、過度從事特定行為。而在訪談中發現，受訪教師雖然對體罰下了不同的定義，大致可以分為身體接觸的生理傷害與口語責罵的心理傷害，廣義而言，體罰就是教師面對學生不同的犯錯行為，所做出的反應，最常見的主要以鞭打為主。受訪教師也都特別提到責罵所產生精神上的體罰，由此可見體罰並不侷限於身體上所承受的痛苦，對國小教師來說，體罰也包括責罵學生所產生在心理層面發展上的影響。

「譬如說有些小朋友都累犯，不交作業，更嚴重的就是偷竊，老師可能就會因為口頭警告都沒用，就會給他打手心」（訪小樺師 20080822）。

受訪教師除了有動手打學生就算體罰的共識外，也舉出精神體罰的層面。以不雅及情緒化的字眼及口氣責罵學生，都可能成為隱形的傷害。

「我覺得只要是打的部份就算，還有精神體罰，只要老師言行已經到孩子會害怕的程度，都算是體罰的範疇…可能就是罵的時候，比較不文雅的

字眼，傷害到他的自尊心，那我覺得都是體罰，也許他可能是心靈層面上的一種體罰」（訪小文師 20080925）。

也有受訪教師認爲對學生的身心傷害，足以造成事後表現與認知的影響才算體罰。「我個人的認定，是認為只要不要造成學生事後在行為表現或事物認知有問題，只要不造成這樣，都不算體罰」（訪大雄師 20081005）。

受訪教師對體罰的定義和標準不同，基本上受訪教師一致認同打學生即屬於體罰行爲，但在責罵學生方面，是否構成體罰行爲，則視責罵內容及用詞而定，文獻中指出以手腳或使用器具以造成肉體上的痛苦、凡直接間接使兒童感受痛苦，妨礙其身心發育或傷害其心理健康的懲處皆爲體罰〈朱敬先，1997〉。而大雄老師提到是否構成體罰，應依學生事後受影響的程度而定，傅木龍〈2004〉提出體罰是一種主觀感受，必須以學生的身心爲判斷的準據，身爲教育工作者不能僅從管理或團體的規範看待個別學生的偏差行爲。因此教師對體罰的定義不一，也會影響教師在面對零體罰時，態度和作法上的差異。

## （二）國小教師在求學過程中被體罰的經驗與影響

本研究中的受訪教師，國小或國中求學階段歷經民國七十六年至八十五年，依據本研究文獻探討，這段時期屬於零體罰演進發展的第二階段：解嚴至公佈「暫時性疼痛措施」前。該階段整個社會以鼓勵升學與追求文憑作爲教育上推崇的風氣，反對社會控制的積極管教與間接支持升學文憑主義的體罰行爲，兩者成爲拉鋸的力量。教師也因爲班級人數過多，難以管理，以致維持秩序上仍需採用體罰的方式〈黃碩斌，2005〉。因此受訪教師都表示曾經有被體罰的經驗，對於日後進入教職面對零體罰時，有著不同的影響與轉變。

以受訪教師被體罰的行爲與原因區分，可分爲國小階段與國中以上的求學階段，不同時期受到的體罰型態大不相同，國小階段被體罰的方式與原因多元，國中以上則多關注在成績課業上的表現，以下就受訪教師於國小階段和國中以上階段，所受到的處罰類型及因素分別探討。

### 1. 國小階段

國小教師班級業務較爲繁瑣，學生也容易因爲各方面的表現不符合標準，而受到體罰，例如班級間的整潔、秩序競賽，上課的表現態度等。小樺老師分析

小學時的體罰，除了身體承受的疲累與疼痛外，因爲受到男女分班的影響，甚至會被教師命令女生到男生班前受處罰，或男生到女生班前受處罰，身體疲憊疼痛外，還得面對異性注目的眼光，格外不好意思，小樺老師分享：

「唸小學的時候，打的很兇。國中也會打，卻沒有小學嚴重。國小老師很會罰，除了打小孩以外，罰跪、罰半蹲、半蹲提水桶。因為我們男女分班，就叫女孩子過去男生班罰站、半蹲，男生班也會有人過來」（訪小樺師 20080822）。

受訪教師受體罰的程度也會因班級而異，當常態分班尚未落實前，教育現場充斥著人情班的壓力，擔任人情班的教師異常重視所謂班級整潔與秩序上的榮譽，除了要求嚴格希望獲得優勝錦旗外，對違反規定的學生也嚴厲的處罰，而且體罰的標準更嚴格，學生幾乎沒有爲自己辯解的彈性，小山老師的童年就有這種不愉快的經驗：

「他以為我要講話，所以當下就喊了我的名字，就叫我跪下，你心裡就會很錯愕，想說我還沒開始講就被抓到，很衰的感覺，然後你就跪下嘛，我當下會覺得很丟臉，因為你畢竟都到高年級了，而且老師是當著全班的面，說誰誰誰跪下，你當然就跪」（訪小山師 20081008）。

麗麗老師在國小階段也有相同的遭遇，曾不只一次被教師以不同原因打耳光，該位體罰教師在不同的課堂上，以自己設定的標準進行體罰，雖然當下麗麗老師因懼怕被打，而拼命達到教師指定的標準，但也造成國小階段，就產生在學習上力不從心的無奈。

「體育課兩兩一組跑操場，跑輸的就要被打巴掌。所以為了不要被打，拼了老命跑贏那個同學…還有一次就上去寫數學，寫錯就打巴掌…丟壘球也是一個標準，老師有規定一條線，然後有幾個就會被打，因為我們力氣都不夠打，才三年級，就被打巴掌」（訪麗麗師 20081101）。

除了教師個人設定體罰學生的標準外，麗麗老師回憶起國小高年級的導師，只打男學生不打女學生，對男生的處罰標準相對嚴格許多，黃明珠〈2001〉研究指出對現場教師而言，性別其實會影響教師對人權態度的態度，例如會認爲男生比女生調皮，若同樣犯錯時，男生處罰應該比較重。也有受訪教師表示不確定被體罰的原因，訪談中回憶求學階段，對童年受到體罰的原因感到納悶，不解

爲何沒有嚴重錯誤卻總是被體罰？最後歸因爲沒有去老師家補習，而受到體罰的差別待遇，即使教師體罰的立意是爲學生著想，但其做法也不會被學生接受。

「每天乖乖去學校，還都會被打…其實一開始，我不知道老師為什麼要打那麼凶。後來才知道，是因為我沒去老師那裡補習。所以相同的考試，我會考的比較差。因為我沒有去補習，然後老師就會打我們。」（訪小樺師 20080822）

大部分受訪教師對國小階段印象深刻的部份是身體的體罰，比較特別的是小文老師特別強調的精神體罰，從國小老師情緒化的動作中，讓全班常受到意外的驚嚇。

「那時他心情不好，他就會把講台上的桌巾扯掉…然後花瓶就會隨著布摔破，全班就會嚇傻，他就常常有這種情況發生，印象中發生這種情況很多次。打人是還好，可是他就會用這種方式讓我們很驚嚇，所以班上不大敢惹她」（訪小文師 20080925）。

小文老師回憶起國小教師的體罰標準，是依照當天心情而定，學生會因爲害怕教師生氣盡量避免做不好的事，或是做教師喜歡的事，如假裝地震全班躲到桌子下。學生的舉動只是希望教師當天心情能開心。雖然沒動手但對學生的壓力更大，例如，「好，今天我沒有打你，只有恐嚇你們，我要讓你們知道老師生氣，但是我們知道老師生氣。他的不高興會分程度，扯桌巾可能就是氣炸了，平常就是罵。以我自己就是盡量不要做到很不乖，老師就比較不會生氣了」（訪小文師 20080925）。該位國小教師看到學生模擬地震突然躲起來感到很開心，在學生心中習得的認知是只要能取悅教師就好，因此當日後小文老師的國小教師突然喊叫地震來了，學生立即配合的躲到桌下，以此搏得該教師的歡心。這位教師還會因班上秩序成績比賽不理想而扯桌巾，學生爲了避免教師動怒，會盡可能符合教師要求期待的標準，小文老師雖然認同當時國小老師的做法，對學生行爲的約束力是很大的，可是卻造成小文老師和同學上學期間莫大不安的情緒。

綜合以上論述，受訪教師在國小求學階段皆受過不同程度的體罰，不論是身體上承受挨打的痛苦，或是半蹲、罰站所造成的身體疲累，以及無預警、隨時有可能被責罵的壓力等，受體罰的原因多樣化，但都在成長的軌跡中留下沉重的回憶。

### 2. 國中以上階段

國中以上階段學校生活以升學課業爲重，受訪教師皆表示曾經因爲考試成績未達標準而受到處罰，除了成績因素外，國中階段的學生已經脫離童稚進入青春期，教師較不會以打罵的方式管教其他行爲，但在性別上又有其差異，國中以上的男同學較容易受到體罰。

麗麗老師描述自己的經驗，國中因爲考不好被打，每個人的標準不同，未達標準一分打一下手心，「老師大概就定 4、5 個人，同一個標準，不是全班同一個分數。分級的，那次就考不好，被打了 8 下。我從小就很怕被打，老師叫我起來我就哭了，所以被打的印象太深刻了，用板子打手心。」（訪麗麗師 20081101）

麗麗老師對未達老師對自己設定的成績標準，本身已經很自責了，所以被老師體罰後更加害怕恐懼，現在也會擔心學生對自己產生類似的恐懼：「因為我覺得老師定那個標準時，我覺得我一定可以考過那個標準，後來回想發現那是比馬龍效應，因為老師覺得我可以考到 95 分，那我也覺得我可以做到。所以那次沒有做到我也很難過，後來回想，覺得如果當時老師有給我正增強，可能會更在乎」（訪麗麗師 20081101）。麗麗老師認爲當老師爲她設定標準時，對學生而言就是老師看重自己，認爲自己能夠達到，但考完試的處罰加重對考試的恐懼，國中被體罰的經驗比國小深刻，因爲國中內心已有自我期許，所以是身心雙重的二度傷害，處罰確實讓麗麗老師在上課更認真，怕考不好又受到處罰，上了國中自尊心很強，所以國中被打手心的傷害，反而比國小被打耳光來得深刻。

相較於麗麗老師對國中被體罰印象深刻，小文老師經歷過國小階段情緒化的導師，上了國中之後雖然老師對成績要求嚴格，但因爲被體罰的時機是可預期而且事先說明標準，小文老師認爲對學生造成的壓力較小。「他打人很兇。就是會打，可是他是依據成績，好不好，或有無進步，當然他是為了學生好，但是表達方式有點太激烈。他真的是全心全意在教我們，可是表達方式不大對」（訪小文師 20080925）。小文老師強調國小教師體罰的認定，是依照當天的心情而定，而國中教師對學生的要求，一向維持嚴格的標準，學生反而比較不會無所適從。

在國小就讀「人情班」的小山老師，上國中後依舊在家長的爭取下，進入需要特別關說的人情班就讀，在所謂明星國中人情班，學生由於本身的升學壓力和自我定位，會將教師體罰內化成普遍的現象，「尤其到了國三都有模擬考，就

有全校排名，就會去看哪個班哪個學生考的好不好之類的，所以老師體罰一定是在所難免。所以被體罰你都覺得是稀鬆平常，你這次考不好，看老師要怎麼處罰。」（訪小山師20081008），除了打手心之外，還有其他身體上的體罰，如在男女分班的學校走廊青蛙跳，「那時候我們考歷史，那沒有考好，就是差幾分，就去外面青蛙跳，就是一個長廊，從我們班的頭跳到長廊的尾，你少幾分就跳幾圈。」（訪小山師20081008），當時小山老師的歷史老師對學生的體罰，除了蛙跳本身的身體疲累外，還必須在異性眾目睽睽之下進行，對學生也是雙重的傷害。

小山老師也提到另一位不打人但以語言暴力傷人的數學老師，教師在考試後將分數很差的考卷丟到地上，諷刺學生的成績如何在明星班級生存：「他就會一臉很不屑的樣子，還丟你的考卷，你就要趕快去把你考卷撿起來，而且他都會把你的分數報出來，而你在當下會覺得很丟臉」（訪小山師20081008）。

可是小山老師同時也目睹教師態度因同學的成績進步，而有判若兩人的改變，另外數學老師企圖以分數分配座位來刺激學生進步，希望藉由同儕壓力互相教導學習帶動成績，可是也造成部份成績好的學生專注於自己課業的現象，不願意花時間教導同學。到了高中以後，教師和學生約訂成績不理想的處罰爲跑操場，顧慮學生已經長大了：「到了高中，體罰也比較少了，可能老師都覺得我們大了。但是體罰他不是用棍子打你，可能他就會叫你跑操場。」（訪小山師20081008）。

除了罰跑操場，小山老師還爲了單科學科成績不理想，被教師強制留校輔導，即使花了更多時間複習，但成績進步的幅度仍然有限。小山老師認爲考不好應該要找出原因加以解決，而非考差了就要接受跑操場的懲罰，而高中各學科老師只重視自己任教的學科，對學生也會造成困擾，單純爲了複習某一科目而留校，剝奪學生自由運用時間的彈性，對小山老師來說，高中階段的留校複習也歸類爲處罰的一種，這樣的處罰方式和小學時犯錯，被限制下課的行動自由有異曲同工的感受，學生雖然感受到教師教學上的熱誠，但也希望教師能考慮到學生需要均勻分配時間在每個科目的學習上，因而排斥強制留校，甚至對學生產生留校即爲處罰的負面感受。

其實教師的舉動無形之中只是增加學生更多的挫折感，因爲「數學這種東西真的是因人而異，有些人可能就真的很敏感，有些就沒辦法，可是他真的努力了。那有時候，你會很害怕發考卷的那個時候，因為你會害怕你的成績又是很低」

（訪小山師20081008）。小山老師和麗麗老師有同樣的感受，當學生考試達不到預期的標準時，內心已經很挫折了！而教師的體罰和責罵，只是更加重了學習的壓力。

在針對成績未達標準也受體罰的部份，大雄老師有不同的意見。國中時曾因成績不理想，被打到手不能寫字，個人遭遇的體罰原因以成績不理想，未達老師事先爲個人設定的不同目標爲主，當時因爲考試粗心被教師體罰，「在我們求學的那個階段是蠻正常的，但是我現在回想起來，覺得老師出發的目的是良好的。並沒有造成心理，或是身體上的重大傷害，我是覺得我能接受，包含未來我的小孩子，在接受教育時我也能接受」（訪大雄師 20081005）。由於大雄老師認爲求學階段受到的體罰，對自己的影響是正面積極的，所以不同於其他受訪教師，大雄老師本身對體罰是抱持認同肯定的態度。

了解受訪教師在國中階段被體罰的經驗，大多數的原因都和成績課業的表現有關，但比較特別的是並不是所有的受訪教師都對被體罰抱持著負面的觀感，如大雄老師就認爲被體罰成爲認真讀書的動力，面對被體罰經驗所產生的不同情緒，將影響日後成爲教師時，管教學生的態度上也會有所差異。

### 3. 求學階段被體罰的經驗對國小教師之影響

童年的經驗對成年後面對相同情境，都有一定的影響。在求學階段都曾經受過體罰的受訪教師，如今進入教職後，對其教學實務都產生了影響，大部分的受訪教師認爲當年受到的體罰對學習成效並無正面助益，因此也盡量避免讓學生面臨相同的恐懼和壓力。

小樺老師在求學階段經常被責打，歸因爲沒有到老師家補習，因此任教後不想重蹈覆轍，堅持不補習避免讓學生有差別待遇的感覺：「老師就會打我們，那幾個沒有去補習的小朋友。所以導致我現在覺得說，我教書也不要補習。我不要讓他們覺得說偏心」（訪小樺師 20080822）。

麗麗老師則認爲學生未達設定的標準時，心裡已經很難過了！教師應該讓學生了解犯錯的原因，而不是加重學習的壓力：「所以體罰對我帶來的影響，是老師的身分時，我也會去提醒自己說，不要讓學生有那種感受」（訪麗麗師 20081101）。麗麗老師童年被處罰時不了解原因，雖然心裡不服氣但卻不敢問明原因，擔任訓育組長的行政工作後引以爲戒，處罰學生一定要先讓學生了解原因

並知道改正的方式，「我是長大後回想合理化的問題，就是說你在打學生或罵學生，你要讓學生真的覺得他做錯了，然後讓他去改正」（訪麗麗師 20081101）。因此研究者進行麗麗老師的課室觀察時，發現教師對體罰的認知，確實映證在教學實務上，「麗麗師先拋出問題後，有些學生還沒得到老師允許就發言，麗麗師即提醒甲生：『你再唱一次我就要請你站起來了，你知道為什麼嗎？老師在講話你一直吵鬧。』」（觀麗麗師 1021 綜），麗麗老師發現當學生課堂上有不當行為出現時，麗麗老師不會立即處罰，而是以提醒的方式讓學生了解自己犯錯的舉動，並告知學生如果再犯可能會有什麼樣的處罰，教師不需使用打罵，就可以讓學生有自我修正的機會，減少師生衝突與負面情緒的發生。

小山老師也希望學生在犯錯時能先瞭解錯誤的地方，找出犯錯的原因而非一味體罰，求學階段被體罰的影響為後來任教後堅持不打學生，安親班其他教師會因為成績或其他因素打學生，小山老師採用的策略是罵學生，但也避免不文雅的的字眼，「如果你罵他，你耐心的糾正他，可能給他幾次機會，他如果能夠改善，那為什麼要用打的」（訪小山師20081008）。以前接受體罰的經驗，只能維持短暫的激勵作用，但也會彈性疲乏，「當下打完痛完，這件事情就解脫了，管他會不會，反正我已經被打完了，這些事情就已經不再關我的事情」（訪小山師20081008），當學生陷入宿命的歸因，反正考不好就被打，淡化體罰原先想達到的效果。

而大雄老師因為體罰後成績進步，而認為體罰對自己的影響是促使自己更認真讀書，「我覺得對我來講是幾乎都正面的，雖然說學生會因為當時害怕處罰而去讀書，這也算是正面力量當中的一種…我連在家都有被打過，我覺得還好，我覺得我現在沒有產生什麼不良的適應」（訪大雄師 20081005）。所以大雄老師認為當時受體罰對自己產生的是正面的助益，督促個人成績進步。大雄師認為體罰的效果因人而異，但對自己是很有效的。

對應受訪教師分享被體罰的經驗，認為求學階段被體罰而產生負面影響的受訪教師，任教後處理學生問題時，會偏向尋求體罰以外的管教方式，而肯定被體罰對自己產生良性效應的大雄老師，則偏向延續體罰的正向效益，同時也希望學生在更嚴格的督導中，課業上能有所進步。

## 二、國小教師對零體罰的看法

從受訪教師的求學經驗中，可以知道大部分的教師都曾因爲不同的原因受到體罰，不論對體罰是否抱持反對或支持立場，零體罰立法時，五位受訪者身分均已成爲教師身分，從教師的角色來面對零體罰，自然會有不同的看法。根據李秀娟研究〈2006〉，臺北市國小有近七成的教師認爲零體罰教育政策增加了班級經營的困難度，有七成至八成的教師認爲在零體罰教育政策頒布實施後，使得「教師班級經營的困難度升高了」、「教師因而不再嚴格管教學生」且「消極處理學生的問題行爲」，甚或造成「家長因教師體罰學生而找學校或教師理論」的情形更爲普遍了。以下分別就教師管教上的壓力、促使提升家庭功能兩個面向加以探討。

## （一）零體罰成為教師管教上的壓力

受訪教師面對零體罰時，首先都給予立法上立意的肯定，認同零體罰的基本精神。

「其實我覺得法律是善意的，他當然是希望孩子很快樂很開心的成長」（訪小文師 20080925）。

「他當然是希望小孩子能受到更健全的教育，以及不要受到身體與心理上的傷害」（訪大雄師 20081005）。

但相對的受訪教師也感受到零體罰所帶來的限制和壓力，當遇到行爲問題棘手的學生也會有無力感，因爲相同的體罰行爲，施加在不同的孩子身上，會產生不一樣的反應，但只要針對孩子的特質，適度的體罰在管教上是有正面的成效。

「我覺得他今天零體罰定的這麼仔細的話，當然你打孩子打到有恐懼是不對的，譴責這種情況發生，但是適時的體罰，不要說打到瘀青，或者孩子不敢來學校，我覺得那都不好，但是適時的體罰我是贊成的」（訪小文師 20080925）。

在感受到零體罰對老師限制的壓力下，受訪教師紛紛表示管教學生前，以自我保護爲優先考量，當管教行爲可能觸犯法律時，會選擇其他方式甚至退讓，降低對學生要求的標準，不再堅持教師要求的原則。麗麗老師面對零體罰的態度首先要保護自己，找出更好的管教方式：「剛開始會覺說是在限制老師，可是反向來講，也給老師重新去思考管教的方法，而不是一味的處罰」（訪麗麗師 20081101）。大雄老師也以消極的方式，以保護自己爲出發點，表示若因爲體罰

事件被告的案件可能會失去教職：「所以你為了能吃飽，講一句很不客氣的話，為了保住自己的飯碗，也要放棄這個孩子」（訪大雄師 20081005）。小山老師認爲零體罰對教師造成的壓力程度，也取決於教師個人的教學風格，若教師本身即主張零體罰，立法的影響應該不大，但若對於原本採用體罰的管教方式的教師，就會帶來極大的憂慮：「對本來會體罰的老師，在精神上或財產上受到一定的損害，他會害怕，他會覺得說，那我就不要打不要罵，小孩就開開心心的來，開開心心的走，他不在乎你」（訪小山師 20081008）。

零體罰法案的壓力不只來自教師可能在無意中觸法，也來自學生與家長的反應，來自大都市的小山老師和小文老師，都曾經聽聞學生反駁教師管教的言語。零體罰對學生產生的負面效應，「聽到有孩子跟其他老師說，你不能打我，現在你打我，我可以告你」（訪小文師20080925）。基於法律和金錢的壓力，教師會不斷的自我約束。

> 「因為現在小孩都很精，所以你在講話會特別修飾，就比較不會講出不雅的字。我覺得老師會害怕，他怕他講出來的話，會被學生誤解，或者拿為話柄。回去跟父母反應，家長就跟學校反映，或者直接跟你反應」（訪小山師20081008）。

教育現場的型態已大幅改變，以前家長到學校拜託老師管教孩子，現在學生回家避重就輕的說詞，就可能造成教師的麻煩，如果學生的說詞造成家長的誤解，要耗費更多時間做親師溝通，前提是家長願意平心靜氣理解問題，否則還可能給孩子錯誤的觀念教育，「有些家長就很番，你就是罵我的小孩，我就是要告你之類的。還會把這樣的情緒帶給孩子，就老師你不可以罵我，罵我我媽媽會告你」（訪小山師20081008）。

城鄉學生面對零體罰反應的差異，受訊息接收與刺激差異的影響，偏遠地區的受訪教師皆未提到學生有相關的言論，而都市的學生則透過家長教導及新聞媒體傳播，產生對教師駁斥教師體罰的負面外顯行爲。

## （二）零體罰促使提升家庭功能

受訪教師表示零體罰意謂管教權回歸家庭，當學生發生嚴重的不當行爲時，教師只能做初步處理，零體罰的規定使管教權大部分回歸到家庭與家長層面上，但每個家庭的狀況多元，差異性頗大，學生在放學後受到家長的管教程度大

不相同，零體罰使原來關心學生的教師可能產生得過且過的心態，有些學生的家庭功能不健全無法落實管教功能，在學校教師又無法更確實的教導孩子，零體罰的成效有待商榷。「零體罰只是一種很漂亮的口號。這會害死很多小孩，不是每一個家庭或孩子都獨立自主」（訪小樺師 20080822）。而對零體罰採部分認同的大雄老師，認爲體罰是教師最後對邊緣學生的方法，一般有問題行爲的學生都是家庭不健全，教師即使把大部分心力放在偏差學生身上還是沒多大成效。

「我想大部分的老師都會有這樣的感受。真的，你沒有辦法春風化雨到每個學生，那些邊緣學生，就算你花了再多時間去溝通，你也常常沒辦法得到百分之一的效果」（訪大雄師 20081005）。

大雄老師在訪談中流露著無奈的情緒，當研究者進入大雄老師的教師觀察時，處理學生在科任課發生的狀況：「英文課時有位學生不服從老師的管教，竟伸出腳差點絆倒英文老師，大雄老師上課前先處理學生問題行為，訓斥該生常常有不當行為發生，被許多科任老師告狀上課負面的行為表現，大雄老師大聲警告該生將通知家長到學校告知該事」（觀大雄師 1029 國），大雄老師表示一天有三分之一的時間都是在處理學生問題，認爲自己已經盡力的輔導學生，但是效果有限，因此也常常和家長聯絡，對應大雄老師在訪談中表達的無力感，可以更進一步確認如果家長不能配合督促指導孩子的行爲，教師在學校的管教只是事倍功半，難以達到改變學生問題行爲的成效。

除了憂心行爲偏差的學生，在家庭功能不彰的情況下，零體罰立法後行爲問題會雪上加霜。麗麗老師則認爲要積極和家長合作，建議對孩子行爲改變的方法，學校和家長雙管齊下，才是能收到較好成效的方式。

「所以就針對一個行為一起來處理會比較好。我會覺得很多事情不是絕對必然的，而現在就有這個趨勢，那我就會去找方法，而我認為這個方法對我是最省力的。所以零體罰只是促成我去具體的把他做出來」（訪麗麗師 20081101）。

和家長合作是麗麗老師認爲最省力的方式。在處理學生問題方面大雄老師亦分享經驗，大雄老師爲了自我保護不體罰學生，當學生犯錯時，進行輔導溝通了解對錯，累犯則通知家長，讓家長了解孩子的行爲問題，請家長多注意問題行爲的改善。「他是累犯的話，就會通知家長請他來處理，因為在輔導方面的效果

有限的時候，就是通知家長，讓家長知道你的小孩有這一方面的問題。老師已經做過輔導了，卻沒有方法改善，也只能請家長多注意這方面的問題」（訪大雄師20081005）。

受訪教師尋求家長配合與協助的作法，正符合正向積極管教的精神，陳寶卿〈2006〉針對高雄市國小教師人權教育素養與零體罰管教行爲之研究中指出，高雄市大部分的國小教師普遍採用零體罰的管教行爲，大部分的教師會採取口頭糾正、要求學生道歉或書面自省的管教措施，也常使用同理心的技巧，讓學生了解自己的錯誤後再加以指正，必要時會尋求輔導室和監護人的協助。

## 三、國小教師面對零體罰的態度

受訪教師面對零體罰法案時，表示對教師個人形象的認定，以及管教學生行爲互動上都有影響，以下分述之。

### （一）對教師形象的誤解

雖然教育界真的存在偏好體罰學生的教師，零星的體罰事件透過媒體的傳播和渲染，再加上零體罰立法，會導致社會對教師形象的誤解，已經設定教師會打人，所以扭曲了大部分教師出於爲孩子好的出發點，「為什麼要把我們老師當成只會打人的人…好像我還沒做殺人動作，你就說你以後會殺人，所以你不可以殺人，所以就覺得你想太多的」（訪小文師 20080925）。小文老師對零體罰感到疑惑，法案制定的立場有以偏概全的迷思。在思考管教策略時要先考慮是否觸法，似乎已經違反教育的初衷。

> 「你今天如果是想要避免孩子被那些老師傷害，就忽略了像我們這樣的人，就會讓我們被綁手綁腳了…我會覺得我不舒服，因為我還沒有去管教到孩子的時候，我就要去思考，我有沒有可能會觸法」（訪小文師20080925）。

零體罰的正面意義讓教師思索打罵以外的管教方式，肯定其立意正向但限制過嚴又失去彈性，而且先將教師預設成會有體罰暴力的角色：「我覺得要重新弄個零體罰的定義，就是為什麼在教學現場的老師，會想要打小孩，當下一定會有原因，我們去除胡亂打小孩的那些人，他為什麼要打他，他一定有他可能氣不過的地方」（訪小山師 20081008）。

小樺老師接收到零體罰訊息時覺得可笑，原因是認爲立法者並不了解現場教師的教學方式或家長的教養態度，小樺師同意尊重孩子的身體自主權，但當遇到孩子屢犯的偏差行爲，家長的管教責任太過或不及時，家庭失能的學生行爲問題只會更嚴重，因此零體罰前要先確認家庭功能健全。要求教師零體罰卻忽視家庭功能失衡的現象。「要當老師說別打、別站，你不交作業，我無所謂，你又不是我的小孩，你爛是你的事。我告訴你，現在老師在學校不打小孩，可是他回去打自己的小孩，比誰打的都還要兇」（訪小樺師 20080822），小樺老師認爲在現今學校零體罰，有些家長知道學校不打了，可能會體罰的更嚴重。

由以上的論述中可以看出受訪教師的難爲，社會希望將家庭失能的部份轉嫁爲教師的責任，卻又以法令明定校園必須零體罰，似乎已經判定教師都有體罰學生的動機，才須以法律明確的禁止體罰，也難怪教師會有心有餘而力不足的無奈感了！

## （二）國小教師管教學生行為互動上的轉變

受訪教師大多表示零體罰的規定不符合現實狀況，影響教師在管理學生行爲上互動效能下降。麗麗老師認爲零體罰規定過度了！因爲有些老師態度轉爲消極，只要學生安全在教室裡上課，其他的行爲能都採取忽略的態度，除了對學生的標準要降低外，還感覺必須防備家長盯著老師。

「有些老師就放著不管了，反正你壞就壞。變成消極，反正就不能打，你就在教室裡呆著就好。他也不會對學生做什麼要求，反正要求也沒有用，免得我還生氣」（訪麗麗師 20081101）。

小文老師表示因爲零體罰不只限制打學生，也規定說的話不能讓孩子感到不舒服，可是學生可以接受的彈性不同，教師在管教時會受限，不知責罵是否達到警惕學生的效果，或者已經太過而傷害到學生心靈。

「那我要怎麼去表達說，你這樣的事情是不對的。那我這樣嚴肅的告訴你，你又不聽，難道我要放棄這個孩子嗎…如果零體罰讓老師都不敢管教孩子，那不就是本末倒置嗎？想要幫助孩子卻害了孩子」（訪小文師 20080925）。

小文老師強調零體罰法案應該是爲了幫助學生，但規範訂的太死板反而害

孩子被放棄。遇到不服管教的學生會以比較消極的方式，例如若遇到孩子不寫作業，講過罵過之後可能就只能放棄，在補習班會向班主任報告，在學校也僅能向導師反應一下，「我不會打你，我也不會當場羞辱你，但是你對我態度不好，我覺得我也沒有必要巴著你說，拜託寫東西」（訪小文師 20080925），當學生在上課不專心又反抗管教時，小文老師對學生強調的是互相尊重的概念，但若同理心的溝通方式沒有奏效，可能就偏向消極的放棄。

「如果你覺得你很委屈，那我就會跟你道歉，但是相同的我是老師你要給我基本的尊重…我不會用打的，我也不會當場羞辱你，因為我怕麻煩，你就會選擇，我跟你好好講，但是講不聽就算了，我會看你的態度」（訪小文師 20080925）。

大雄老師面臨處理學生問題行為當下的困境，相同問題已和學生談過數次，但學生仍累犯甚至在上課影響到別人，大雄老師認為自己浪費了很多時間，卻得不到效果，零體罰對邊緣的學生管教反而效果是負面的，「以現在法令來講，真的只會對那些邊緣的學生產生更大的傷害」（訪大雄師 20081005）。認為目前並沒有能快速導正學生偏差行為的管教辦法，而體罰是對這些輔導無多大成效的邊緣學生，一個快速建立正向行為的方式。

受訪教師亦有處理學生事務上的無力感，零體罰甚至讓小山老師重新考慮一選擇是否從事教職？教師對零體罰的無奈，零體罰是為了杜絕校園中的暴力，可是當施暴者變成學生時，教師似乎沒有應對的方法，「那小孩子都會拿這個嗆你，尤其是高年級…像我們個子又不高，有的又是校隊，力氣都比你大。所以你能拿他怎麼樣，搞不好他一揮拳，你就倒了」（訪小山師 20081008）。陳寶卿〈2008〉也提出除了探討零體罰的議題外，是否也要切換角度，分析學生辱罵毆打教師的案例，兩者皆為不可忽視的課題。

社會輿論過度關注被體罰的學生，卻往往忽略教師也有受到學生暴力攻擊的危險。社會面對教師的高標準要求，當學生攻擊教師事件發生時，也期待教師寬恕以待，造成零體罰法令下，教育現場矛盾的氛圍。

## 第二節　國小教師對零體罰立法的認知

雖然教育當局對零體罰、友善校園議題，不斷舉辦研習宣導課程，但透過訪談中得知教師對零體罰的訊息，大多來自新聞事件的傳遞，而所謂的新聞事件，已經是教師體罰學生後，由家長要求教師道歉賠償的狀況，體罰事件透過媒體渲染後的報導，容易扭曲零體罰法令真實的型態，因此本研究透過訪談，了解國小教師對零體罰的法令內容及立法用意的認知；透過零體罰的立法，回顧求學階段如果有零體罰的法令，對個人的學習和成長產生的影響；以及展望成爲家長的身分後，面對零體罰的認知上的調整。

### 一、國小教師對零體罰的法令內容及立法用意的認知

當研究者請教受訪教師零體罰的內容爲何？受訪教師第一個反應多半爲不是很清楚、哪一年確定立法的…等，無法具體描述零體罰法案的內容，大雄老師認爲用意是避免學生受到身心的傷害，「他當然是希望小孩子能受到更健全的教育，以及不要受到身體與心理上的傷害。零體罰的法令我曾經看過，但是現在沒辦法非常具體的描述出來」（訪大雄師 20081005）。大雄老師認爲立法用意良好，但表達對零體罰法案強烈的不滿，認爲立法與爭取者並非現場教育工作者，大部分的教師不會無故實施體罰，可是立法只有禁止卻沒有提供教師有效的管教方法。

其他受訪教師明白表示既然將體罰和打學生畫上等號，那零體罰的定義就是不能打小孩。受訪教師對零體罰法令的內容認知很模糊，只能簡單說爲了尊重孩子權益，但對於具體做法不甚了解，如「不能罰站太久」。另外小樺老師透過新聞媒體一再傳達「不能打小孩」的法令規定，卻無法明確的說出法令內容，更不確定自己所言之法令，是否就是所謂的「零體罰」。綜合上述所言，國小教師對零體罰立法的訊息，普遍僅爲片面的認知，並無法明確的闡述是某年或某天公告，而是從媒體陸續接收相關的訊息中，逐漸緩慢的調整。

> 「是不是叫零體罰我不知道，可是新聞就會播，很清楚的告訴我們說，法令規定不可以打小孩…其實零體罰之後，知道不可以打小孩。那就像剛剛所講的，可能會叫他去罰站」（訪小樺師 20080822）。

小文老師解釋個人認定的零體罰的定義就是不打小孩，但仍可有其他處

罰：「我大概知道，但是不太完全。零體罰基本上，就是不希望老師打學生，他的用意就是，希望孩子在快樂的環境中長大…可以半蹲或者其他有個時間限制」（訪小文師 20080925）。由此可知受訪教師對詳細的法令並不清楚，僅能描述零體罰爲「教師不能打學生，要讓學生快樂的學習成長」等概略性定義。

小山老師對法規內容不甚了解，解釋爲「有特別規定說何謂零體罰，什麼叫做體罰，要規定說他的微血管出血，就算是體罰諸如此類的」（訪小山師 20081008），實際的教學現場仍是有許多條文無法釐清的模糊地帶，可能造成師生間的衝突、或教師和家長間誤解的對立。小山老師認爲零體罰用意，在給予孩子一個沒有恐懼的學習環境，立法者只授與教師傳授知識的權利，而站在家長少子化的立場，管教權仍應歸到家長身上。

「他們希望說讓孩子在一個沒有恐懼的環境中長大，那很多體罰會造成孩子的陰影，可能老師太嚴格，導致學生不敢去上課。那變成是說你已經讓小孩子失去學習的快樂的心，我覺得他當初立法的原由應該是這樣子」（訪小山師 20081008）。

麗麗老師也表示僅了解法案內容的六七成，並說明零體罰法案是希望教師能採用正向管教增強學生正向行爲，而非學生擔心受罰而不得不遵守規定。而立法用意是學生犯錯時通常都會受到教師的指責，法令保護學生不要被罵後又被打的「二度傷害」，或者教師命令學生離開教室剝奪其上課的權利（訪麗麗師 20081101）。

探討以上的訪談內容，現今國小教師對零體罰法案的認知仍不足，而且接受到的訊息來源不同，而有個人的詮釋，甚至導致觸法而不自知，教師對立法用意與想法也不一致，有些教師認爲零體罰立法規定可以短時間處罰學生半蹲或罰站，有些教師則以爲連責罵學生的管教權都被禁止，教師不同的認定標準，自然會對教學實務產生截然不同的影響。

## 二、零體罰對個人求學階段可能產生的影響

受訪教師首先陳述自己在求學過程中被體罰的經驗，再經過與研究者討論對零體罰的定義等問題，回溯零體罰法令若能提早在自己讀書時頒佈，是否對學習成長過程有何轉變。研究者發現依據被體罰的理由不同，受訪教師反應也不一樣，小山老師、麗麗老師表示可能會有正面的轉變，求學過程能較快樂，免除恐

懼的學習；但也有教師認爲零體罰對學習過程可能會有反效果，大雄老師認爲適當的體罰能督促自己用功認真讀書；而小文老師和小樺老師則認爲影響不大，或無法推論假想。以下依照受訪教師不同的反應現象探討分析：

## （一）零體罰可實現快樂學習

體罰曾對小山老師造成害怕上學、抗拒考試的心態，尤其是被打時的恐懼和痛覺，若當時有零體罰，「也許上課會更快樂些，那也許會有更多不一樣的回憶。尤其是冬天被打，就會莫名的想要說，可不可以放假。今天我哪裡痛想要請假，會有那種念頭」（訪小山師20081008）。小山老師認爲體罰對自己認真讀書與否或行爲表現沒有直接影響，因爲小山老師的媽媽也是學校教師，若求學時已有零體罰法令，相對的管教的權利就幾乎回歸家庭，零體罰對學生的成效也依賴家長的配合度，學生若能體會教師用心則變好，反之學生反而更有恃無恐，心態就變成老師不能打我正合我意。管教權回歸家長、責任亦回歸家庭。

> 「當老師告知家長時，那家長應該要做什麼樣的動作，而不能都放給老師。所以我不敢跟你保證如果有零體罰，學生的行為，能不能變好或變不好，有些真的會變好，有些會覺得太好了，只能放牛吃草」（訪小山師20081008）。

麗麗老師認爲小時候因爲成績考差或跑不快被處罰很不合理，體罰對能力可做到的事情會盡力去做，但能力做不到就只有力不從心的感覺：「那丟壘球就很無奈，反正覺得丟壘球我就是要被打。跑步可能是因為競爭，而丟壘球完全是自我的能力，這樣想也蠻矛盾的」（訪麗麗師 20081101）。麗麗老師認爲體罰對學生能力所及的事情有督促進步的立即效果，麗麗老師求學時害怕被打，因此在跑步和數學課就更加努力，可是同樣也有處罰規定的壘球擲遠，麗麗老師表示自己力氣小丟不到老師規定的標準，因此如果求學階段就有零體罰法令，就可以免除恐懼的學習。

透過受訪教師陳述的經驗，可以了解學生在學習超越自己能力之上的新事物時，是需要更多的時間和機會練習與嘗試，當教師發現學生無法達成所規定的目標時，應該分析其背後的原因，是否因標準訂定過高而讓學生心生無力感？再決定進一步的處理方法，而非學生一嘗試失敗即施以處罰，如此只會讓學生失去努力的動機與自信。

## （二）零體罰可能導致失去用功的動力

受訪教師中大雄老師最肯定求學階段受體罰的效果，認爲體罰對自己的行爲塑造上不會有影響，因爲家中即教導給予待人處世的方法，但在課業方面體罰是很大的動力：「我也覺得當初沒有那個體罰，讓我有讀書的動力，我現在搞不好也沒辦法能讀到這麼高的學歷」（訪大雄師 20081005）。大雄老師於求學階段，因爲被體罰而心生用功讀書的動力，在目前教學上卻因零體罰的規定，對缺乏上進心的學生感到束手無策，只能眼見班上學生課業持續落後，請求家長配合督導又沒有回應，以致於大雄老師自我調侃對這些學生上課，宛如唱獨角戲般。大雄老師認爲體罰首要在於處理學生問題，若運用在督促學生課業學習上，也會有助益，「上課像一個人在唱單簧，還沒有人應和…法令規定可以的話，我第一個還是行為，但是我認為用在課業上面，我覺得有它一定的效果，你不覺得以前學生最起碼素質比現在好太多了」（訪大雄師 20081005）。尤其是針對家庭功能不佳、中低下階層的弱勢邊緣學生，大雄老師認爲體罰有其存在的功能。

大雄老師在此強調求學階段學校的體罰是督促其用功的動力，但行爲塑造的力量大部分來自家庭中的教導，而今面對學習成就低弱的學生，大多家庭功能失衡，因此連行爲管教都移轉爲學校教育的責任，若連教師也因爲零體罰放棄積極導正學生偏差行爲，絕對不是樂觀的現象。

## （三）零體罰對個人求學階段改變不大

在小樺老師求學階段，不僅是學校體罰嚴重，家長的管教方式也偏向嚴格，小樺老師回憶求學過程遭受體罰的經驗，真正在意的是被體罰的原因不是自己表現不好，而是沒有到老師家補習，如果童年就有零體罰法案，或許可以遏止這種情形。但認爲校園零體罰可能對自己求學階段沒有太大影響，主要是家裡的管教和體罰比學校更爲嚴重，「不過那個時候的時代背景是，你打，回去家長再打。在學校打一頓，回去跟父母講，再打一頓」（訪小樺師 20080822）。小樺老師童年的經驗是在學校接受體罰後，回家父母會再處罰一次。甚至推論可能零體罰的立法支持者，求學階段有如此不愉快的經驗，才會推動零體罰，「我覺得是因為這一代的人，被打太兇了，所以才會立法說要零體罰。他擺脫不了他小時後的惡夢」（訪小樺師 20080822）。

另外受訪教師都普遍反應一個訊息：求學階段不論在課業和行爲方面，都

算循規蹈矩不會犯太大的錯誤，所以教師比較嚴厲的體罰動作都是針對其他同學，受訪教師目睹觀察到同學被體罰的次數，比自己體驗的程度更加嚴重。小文老師求學階段算是班上表現優秀的學生，也因此慶幸沒有遭到太多體罰，但在觀察同學被處罰的過程，也會警惕自己不能出現類似情緒面不理性的動作。家長的管教方式若採用體罰也有相關，「因為我媽打的比他們更兇，在老師還沒打之前，我媽就先打了，所以相較之下，你會覺得老師打的都是小意思」（訪小文師20080925）。所以家長的管教方式對孩子受體罰的反應強度，有直接的影響。

此外還有一個特別的現象，小文老師回憶求學階段，看到同學被體罰的頻率遠高於自己受體罰的次數，「覺得說看到他們被打，會覺得說怎麼被打成這樣，一方面又覺得說，好險我沒有被打…跟那些人比起來，我們是既得利益者，被打的比較少。就會覺得說，反正影響沒有太大，可是也會因為他們的關係」（訪小文師 20080925）。大部份的受訪教師表示求學階段看到同學被體罰的事件，比自身被體罰的經驗次數來的多，對於被體罰的情緒感受相較之下有較低的趨勢。

因此當受訪教師表示零體罰對求學階段的影響不大時，也可能是當時本身受體罰的程度並不嚴重，是否真的能深入感受面對體罰的恐懼，了解學生的心態，值得深入探究。

## 三、國小教師以家長角度對零體罰認知的調整

受訪教師主要的角色爲國小教師，因此凡事也以整個班級管教經營爲主軸，進行思考與設計。但是當角色轉換爲人父母時，對零體罰法案的認知上還是會有所調整，只是調整的方向會以個人管教學生的經驗出發，相較於其他不是從事教育行業的家長，在認知上自然有不同的觀感，以下家長角色對教師的同理心、落實家長的管教功能與親師溝通分項敘述之。

### （一）家長角色對教師的同理心

受訪教師因爲本身常常面對家長，溝通學生管教問題，因此當化身爲家長立場時，較容易理解教師體罰行爲，小山老師表示當自己的孩子被處罰時，會視處罰的程度先和孩子溝通，如果孩子犯錯則偏向認同教師體罰，甚至老師因爲零體罰法令沒有處罰，回家將由家長接手執行管教，強調了解事情真相而非聽孩子片面之詞。希望孩子在學校和家庭中接收到的是非觀念一致，因此會特別重視親師溝通。

「如果今天老師打的有理，那我不會對老師不會有任何抱怨，我會跟孩子說，今天因為你犯錯所以老師打你，就算老師在學校不處罰你，你回來我還是會修理你。造成別人不方便或危害時，就是你的不對」（訪小山師 20081008）。

小山老師當身爲家長時，會調適自己接受教師的作法，畢竟在教室教導一群學生和家中的管教方式不同，教師應會選擇對團體最恰當的模式。將自己在教學現場遇到的困擾，以同理心對應在孩子教師身上，「我也不會因為他的想法跟我的想法不同，而去干涉，還是要以那位老師自己的想法，他覺得最好的方式來帶那個班級。如果別的小孩都可以，那為什麼我的小孩不行？」（訪小山師 20081008）。

小文老師若成爲家長的身分知道老師管教上的難處，會自己負起管教的責任：「我會跟老師說，沒關係，你跟我講，你不用打，我打。會覺得說，老師可以不打，但至少要跟我講，然後我可以做這個動作」（訪小文師 20080925）。除非遇到情緒化亂打人的教師，否則小文老師也樂意將孩子交給老師管教，並配合教師的管教態度，由教師知會孩子的偏差行爲，交由家長自己執行懲戒，避免曾聽聞的誤會，「家長會跟老師說，可以打，但是打了之後也會告。與其這樣，不如我打」（訪小文師 20080925）。所以小文老師雖然樂見教師積極管教孩子，但是畢竟教師的職業受限於法令的規範，不會主動要求教師對孩子執行體罰，同理曾有家長要求老師體罰孩子後，卻反悔告上法庭的疑慮，只要求教師告知孩子的犯錯行爲，並由自己執行處罰的動作，同在教職的工作生態中，受訪教師比其他家長更能同理孩子的老師在管教上的爲難與困境。

## （二）落實家長的管教功能

受訪教師在訪問過程都不斷強調零體罰法案通過後，家庭功能的重要性，因此當教師身分轉換爲家長時，更會重視家庭機能的彰顯。未來成爲家長後，小樺老師因爲知道學校老師不能體罰，會落實所謂家庭管教功能，由自己執行管教權。小樺老師認爲站在家長的立場，法案應針對照顧者（包括父母和教師）禁止其情緒性的處罰，而當發生這種不當的處罰行爲時，照顧者應接受一些教育課程，法案要提供正確的管教方式，而非只是全面禁止的「零體罰」，零體罰法令對不熟悉正確管教辦法的人而言是無用的。

「身為家長和老師的身分是不一樣的。應該要禁止那種情緒性的處罰，比方說，有家長把小孩綁在外面的電線桿。那也是情緒性的作為，我覺得法令應該是，如果照顧者，對小孩做出這種行為，你應該去罰他，或是強制他去接受一些初級的課程。告訴他怎麼教小孩，而不是只告訴他零體罰」（訪小樺師 20080822）。

小樺老師認爲自己身爲教師和家長身分，對零體罰的看法不會有太大轉變，家長除了要落實管教權外，本身也在教育的職場上，不會刻意去要求教師的管教方式，而是更重視的是和老師之間的溝通，希望了解孩子在學校的狀態。若身爲家長身分，在沒有較佳的管教方式選擇下，會以打手心和打屁股的方式管教自己的孩子。

而對肯定體罰功能的大雄老師而言，對自己孩子的管教仍支持採取體罰。李禮錦（2007）指出贊成體罰的教師，會覺得體罰是必要之惡，其功效非愛的教育能達成，形成孩子內在動機的本位學習與外在規範的拉扯。而大雄老師表示若在學校教師礙於法令不能對孩子體罰，會自己體罰孩子。甚至因爲本身也在教育界服務，如果孩子的教師願意適度對孩子體罰也不反對。

「我還是支持體罰，對未來我的小孩子管教的部份，還是會採取體罰，當然輔導是第一優先，我剛才也提到體罰是最後的手段。對於我對自己孩子的管教還是這樣的態度…孩子在學校不能體罰，就我自己動手體罰。」（訪大雄師 20081005）

曾因體罰事件而遭到家長求償的大雄老師，現在面對家長請託體罰時已不敢答應，擔心事後家長後悔而反過來責問教師，但會樂見教師對自己孩子有適當的體罰，「看老師的特質，他本身已經不會體罰的，我就不用特地提，但如果是本身比較嚴格的，他的觀念也可以接受體罰的話，我本身很願意。」（訪大雄師 20081005）大雄老師仍強調願意配合孩子教師的管教方式，落實家長在親師合作上的功能。

零體罰法案對麗麗老師而言，不僅在管教學生的方式上調整，已爲人母的身份更影響教養孩子的態度，從管教學生的經驗了解，孩子不一定要打才會聽話，若是孩子在學校發生體罰事件，會先詢問孩子是否知道被體罰的原因，孩子自己若很清楚就不會追究，否則會到校與老師溝通，甚至當老師因爲零體罰法案

採取消極的管教態度，也會主動和老師溝通，例如透過聯絡簿，「可能聯絡簿上會問很多問題，或者奇怪我兒子是這樣描述事情，那為什麼老師是這樣處理」（訪麗麗師 20081101）。家長的態度應該先了解問題、安撫孩子，再與老師溝通，評估孩子所受到的傷害程度，同理教師的處置方法。「立法是為了要遏止比較嚴重的問題，所以一般老師都不會這樣，因為都有受到專業的訓練，所以零體罰應該是要遏止那些嚴重的」（訪麗麗師 20081101）。

綜合以上受訪教師的想法，不論是否有零體罰，受訪教師對孩子的老師溝通態度都一樣，會藉由聯絡簿或電話連絡，並認同老師都有受過專業訓練，零體罰立法僅是爲了遏制極少數情緒化的老師不當的處理行爲。

## 第三節　零體罰立法前國小教師在教學實務上的經驗

參與本研究的五位受訪教師，其中小樺老師、麗麗老師、大雄老師任教的年資較久，除了本身在求學階段曾經被體罰外，接受師資培育時期，零體罰的觀點方興未艾，因此在受訪時都表示在任教初期，曾經以體罰方式處罰學生的犯錯行爲，體罰學生的原因包括學習態度不佳、作業持續缺交、以及不服從教師管教，體罰學生的方式有打手心、打屁股…等，其中大雄老師還因爲體罰學生，引起親師糾紛，經過幾番協調後以賠償和解。雖然事件順利解決，但對教師本身已經造成莫大的影響；而小文老師、小山老師任教時間較短，從師資培育階段就開始接收零體罰的資訊，雖然訊息的內容不完全了解，但對禁止體罰的理念已經算根深蒂固，教學職場以學校代課與補習班爲主，教師身在不同教學場域，看待零體罰的觀點也不甚相同。除了教學場域的差異外，擔任導師或科任教師，在學生管教上也會抱持著不一樣的想法與做法，以下茲就受訪教師在零體罰立法前，相關的教學實務經驗、任教中見聞與體罰相關的事件、不同教學場域與角色對教師教學實務的影響。

### 一、國小教師於立法前和零體罰相關的實務經驗

針對國小教師在零體罰法案立法前，相關的教學實務經驗，通常最直接的問題就是「任教過程當中是否曾體罰過學生」，而研究者在徵求受訪對象之初，其實選擇的考量即是和體罰事件有直接或間接關係的教師，以下就體罰事件對教師影響程度分項敘述之。

## （一）體罰傷害事件造成親師對立

在五位受訪教師中，以大雄老師對零體罰的反應最爲強烈，甚至數次表達不滿與無奈的情緒，由於大雄老師曾經因爲學生屢勸不聽的行爲，動手體罰學生，演變爲家長與教師嚴重的衝突，最後以教師賠償現金收場。此事成爲大雄老師教學生涯的痛處，雖已事隔多年，本次接受研究者訪問時，敘述過程仍流露極爲痛心難過的情緒，大雄老師首先提到在初任教時，教育現場普遍充斥著體罰的現象，直到零體罰法規正式制定前，大雄老師和同事還是普遍有使用體罰的情形。

「我和大部分的老師在零體罰還在宣導期的時候，普遍有在使用體罰…我會體罰那種屢勸不聽的學生，而且他犯錯的行為對其他人甚至自己，都可能有極大的傷害性或者危險性。我會體罰，但是沒有常做，而且有一定的標準。」（訪大雄師 20081005）

當時大雄老師主要針對學生的問題行爲做體罰，體罰的出發點是爲了防止學生屢犯的危險動作傷及無辜，保護學生本人及旁人的安全。雖然該事件後來演變成嚴重的對立情況，但大雄老師表示如果時間回到體罰事件前，仍然會對學生採取同樣的處罰措施，可見以大雄老師的判斷，體罰還是當時最適當的處置方式，但大雄老師也承認下手過重，才會留下學生屁股上的傷痕。大雄老師在該事件中，動手打學生屁股的原因是同一位學生在科任課時，不只一次吵鬧丟東西，科任老師管教無效後，只好屢次向導師大雄老師反應求援。

「那天在上課的時候，他們又繼續打鬧，甚至於拿教室的器具起來丟，嚴重的影響老師上課，甚至於還有爭吵的情形…學生當時也確定承認他玩鬧是不對的行為。我才確定處罰，而學生也是累犯了，之前我並沒有為他的行為做體罰，就都是口頭勸導…可能那時也很忙，所以就不小心下手過重，然後造成他的屁股有輕微的淤傷。」（訪大雄師 20081005）

由於學生相同行爲已經出現數次，體罰前也做了口頭勸告，當天下手過重造成屁股輕微瘀傷，該生爲家中獨子，家長先向校長反映，因此大雄老師放學後隨即到學生家中道歉，剛開始學生承認自己的犯錯行爲，家長也接受道歉，當場協調取得諒解，但後來學生的親戚從新聞事件得知，體罰事件可以要求教師賠償，慫恿學生家長執意索賠，學生後來亦依照父母意思改變說法，大雄老師爲了避免家長訴訟造成法律上的糾紛，也請地方人士協助溝通，雙方協調出彼此都能

接受的賠償金額，終於以賠錢和解收場，該事件對大雄老師是沉重打擊，對受體罰的學生也造成很大的影響。

「這樣的事情，對雙方都是很大的傷害，鬧得人盡皆知，班上的學生甚至於以前的學生也來聲援我。講真的錯就該處罰…我的前一批學生在可以體罰的狀況下，他們甚至認為該名學生很不應該，而且班上同學知道後，對於該名學生有排擠的現象」（訪大雄師 20081005）。

大雄老師強調該生爲嚴重累犯，而當時在科任教室被處罰的學生不只一人，其他學生都坦承錯誤並接受處罰，這位學生和其家長一開始也是接受的狀態，而後來受親戚慫恿才改變想法，事件平息後，大雄老師所帶的班級已經接近國小畢業的階段，畢業前因爲其他學生支持大雄老師，對該生父母執意索賠的行徑感到不滿，導致該生有被其他同學排斥的現象，而且大雄老師表示，當時大部分家長也站在支持體罰的立場，所以連家長會長和委員都出面幫忙協調，根據大雄老師的說法，家長力挺大雄老師的原因，是由於當時家長支持體罰的風氣很盛，很多家長認爲體罰還是應該存在的。

這次體罰造成學生身體的傷害，以教師賠償收場的事件，使大雄老師產生自我保護的意識和行爲，處理學生事件前應以保護自己爲優先考量，大雄老師認爲零體罰法案對教師會造成傷害，使教師在學生出現偏差行爲時，缺乏有效的管教方法，研究者在教室觀察時發現大雄老師處理學生問題時，也深受這個事件的影響，「當大雄老師指責學生沒寫功課，放學要留下來補寫，學生竟開玩笑的回應『我就是不想老師能拿我怎麼辦？』面對學生的回應大雄老師僅表示會在學習態度的成績上給予扣分」（觀大雄師 1029 國），學生的觀念因爲家長的態度而扭曲，也是一種可怕的影響，家長如果只在意教師的賠償金，反而忽略孩子本身嚴重的偏差行爲。另一方面，家長過度保護該生的寵溺態度，並沒有導正學生的偏差行爲，卻傳達給孩子一種「老師不能處罰我」的訊息，研究者從其他的受訪教師訪談中，得知該生在體罰賠償事件後，仍陸續有偏差行爲發生。

「該名學生可能是獨子，所以家長比較愛護，事後該名學生也有發生偷竊的行為，偷同學的相機，就在體罰之後…我是說那個孩子應該有什麼問題是需要去被正視的」（訪麗麗師 20081101）。

在此值得深入探討的是家庭教育對孩子的影響甚大，當孩子犯錯被教師體

罰後，最後家長的作法竟然忽略孩子的偏差行爲，因爲接收到新聞體罰事件的賠償訊息，僅關注於大雄老師的賠償金額，孩子從一開始認錯，到後來理直氣壯的成爲家長向大雄老師索賠的證人，家長即使得到金錢，卻誤導孩子更有恃無恐的我行我素，就如同小山老師和小文老師受訪時表示被學生「嗆聲」，若老師敢動手學生，就會回家告訴父母來告老師一樣，體罰的造成身心傷害外，孩子的價值觀判斷更被嚴重扭曲。

## （二）體罰不是處理學生問題真正有效的途徑

麗麗老師初任教師時，擔任三年級的導師，第一次體罰學生是因爲學生連續三天都不寫作業，而且學生本身對缺交作業的態度也不以爲意，麗麗老師追溯原因，發現這是一二年級兩年累積的習慣，擔任導師的麗麗老師，當時最在意的原則就是學生是否完成作業，麗麗老師認爲完成作業是學生最重要的責任。

> 「那學生的責任只是把你該完成的作業完成。那他態度是覺得說，我不在乎，反正我以前就沒在寫。他那樣的態度跟那個責任感，所以就想說要修理他，告訴他說你應該要負這個責任來提醒他」（訪麗麗師 20081101）。

麗麗老師面對學生完全不在乎作業，告知家長又不配合管教督導，因此希望透過打手心，讓學生了解寫作業是重要的責任。麗麗老師察覺打學生手心時，學生害怕的閃躲，當下雖然很氣憤，等事後了解學生家庭情況後，發覺打那幾下手心並不影響行爲的改變，因爲家庭環境才是對學生最關鍵的影響，學生放學後在沒有人督促的情況下，小孩子很難靜下來完成作業，「環境真的很重要，因為他回家真的沒人盯，小孩子就愛玩，玩是一種天性。所以你叫他坐在書桌寫，也很難」（訪麗麗師 20081101）。

後來真正改變學生行爲的關鍵是麗麗老師在放學後，將學生留校寫功課，藉著增加相處的時間來改善師生關係，麗麗老師了解學生回家後缺乏關愛而不寫功課的原因後，開始鼓勵學生放學後留在學校養成完成作業的習慣，後來學生從強制被留校寫作業，到自願放學後留下來，相對的老師也必須花時間陪伴學生完成作業，無形中增加教師的工作量，長期下來恐怕無法負荷。麗麗老師也擔心如果無法陪伴學生，讓孩子回到缺乏學習氣氛的家庭中，很可能缺交作業的狀況又會故態復萌，造成麗麗老師矛盾的壓力。

而麗麗老師真正感受到體罰帶來的負面效應，是之後擔任一年級的班級導

師，班上推動兩周背一首唐詩的語文活動，有個學生唐詩一直背不起來，「因為他今天早上沒有一首背得起來，然後我們已經背了好幾週了…我就叫他在旁邊背，就一直唸不出來，可能情緒沒辦法控制，所以就捏她大腿內側」（訪麗麗師 20081101）。麗麗老師在求好心切的焦急下，捏了學生大腿內側，留下淤青的痕跡，事後麗麗老師自省教學過程中，如果教師太過於關注在學生的負面行為中，當學生遲遲無法達成目標，教師就可能陷入憤怒失望的情緒中，衝動導致動手體罰學生。

麗麗老師也表示一開始任教時會希望一視同仁，為孩子都制定一樣的標準，初任教師的熱忱讓麗麗老師深信，只要經過教師的認真教學，就能督促學生達到最大的學習效能，經過逼著學生背唐詩甚至動手體罰的歷程後，同樣心急的學生依然背不起來，麗麗老師才察覺學生的個別能力不同，對能力較差的孩子，老師再心急也不會改善：「其實那件事情對我的影響很大，就讓我去很小心的去要求孩子，我的標準就會，因為不同的孩子而有所不同。不能一致，那些沒辦法的孩子就被你修理死了」（訪麗麗師 20081101）。

麗麗老師對上述事件深刻的體驗，反映在日後教學時對學生的要求有了彈性化的調整，當研究者進行麗麗老師音樂課的觀察時，發現能力較好的學生注意力較不集中，偶而還會有跟同學聊天的情況（觀麗麗師 1013 藝），而麗麗老師的想法是因為音樂是一種比較技巧性的東西，所以會因為學生的能力上課要求的標準不一樣，以同理心的角度來體諒學生的行為：「如果今天我是學生這些東西我都會了，老師在講是因為那些比較落後的，我的精神會稍微散漫一點那是我自己也會的，但我會怕他們會用這樣的態度去上別的課，所以還是要制止」（訪麗麗師 20081013）。麗麗老師不但能以彈性的標準處理學生的行為，還能轉換為學生的角度同理學生的心情，讓上課保持著輕鬆愉快的學習氣氛。

小樺老師在剛任教時，也曾經因學生沒有完成作業而打學生手心，體罰後學生不寫作業的現象就改善了，學生的反應行為使小樺老師感到很氣憤，「很生氣因為你會覺得說，你本來就應該要寫的，為什麼要在我拿棍子打完你之後才要寫來」（訪小樺師 20080822）。小樺老師的經驗是學生已經養成不寫功課的壞習慣，經由體罰的動作，學生缺交作業的問題得到立即改善，小樺老師只表示那是實施體罰時帶來的效果，但並未深入探究學生不寫功課的原因。隨著教學經驗的累積，小樺老師除了在剛開始任教時，較常使用打手心的方式處罰學生外，後來

只有當學生不當行爲干擾上課時，要求學生罰站。而和麗麗老師相同的地方是兩人初任教時，最爲在意而堅持的原則都是學生是否完成作業，也都因此動手體罰學生，郭湘婷〈2006〉根據訪談教育現場的實際情況，歸納出教師體罰學生大致有下列三種情況，其中一項即爲學生在學習上不良表現。而在教育現場所謂學習上的不良表現，最常見的就是學生缺交作業的情況。以文獻和本研究訪談資料比對，學生的作業完成度的確是教師體罰學生的主要原因。

### （三）教師在立法前即認同零體罰的觀念

近幾年才踏入教育界的小文老師，從師資培育階段開始，接觸到的就是零體罰的資訊，從準備師資考試階段，補習班的教師就從心理學觀點，灌輸小文老師體罰對學生發展的負面影響大於正面效應的想法，同時也從現實面考量，分析體罰學生會給教師帶來很大的麻煩。因此開始在補習班任教後，小文老師就選擇以責罵學生的方式，取代身體接觸的打手心或打屁股，讓學生了解自己的不當行爲，並傳達教師的心情，例如會用力的將簿子放在學生桌上，向孩子個別說明理由，讓學生了解教師發怒的原因。

> 「我不打可是我會罵，我會恐嚇孩子，讓他知道我不體罰他，可是他會知道我不開心。我覺得你考這樣子我會不高興，我覺得你在敷衍我。我會用這樣的方式跟孩子講，可是我絕對不會打他」（訪小文師 20080925）。

小文老師透過增強音量與動作的表達，讓學生了解錯誤行爲的嚴重性，而同時期接受師資養成教育的小山老師，也和小文老師抱持同樣的想法。小山老師表示教學過程雖不曾打小孩，但如果已經嚴肅的告誡學生後，學生仍然沒有改善行爲，還是會有體罰的念頭，此時童年的被體罰恐懼的經驗就會湧現，制止小山老師真的動手體罰學生，但教學經驗不多的小山老師，在堅持零體罰的同時，也產生管教上的無力感，「我還是會告誡自己說，不要打小孩。我也不希望他們覺得，老師怎麼因為一點事情就打我。所以有時候在教學的過程，會有些無力感」（訪小山師20081008）。

小山老師也表示學生會因爲教師要求的嚴格程度而有不同表現，零體罰的管教讓小山老師感受到教學被耽誤，「當你生氣的時候，當下他是有停止那不雅的動作，可是他可能過沒幾秒又來了。那就變成說每次上課我都必須專注在他身上，避免他影響到其他人，那這樣就會拖累到我的進度」（訪小山師20081008）。

小山老師在面對學生的不當行爲時，常發生無法顧及全班的困境，對於干擾教學的學生大聲斥責，卻只能維持短暫的效果，耽誤教學進度與影響其他學生上課情緒，所以才會有使用體罰來達到立即的警告效果的念頭，可見對初任教師而言，班級經營是最大的挑戰和考驗。

## 二、教師任教中見聞和體罰相關的事件

大雄老師在處理體罰事件時，曾和駐區督學接觸，當時督學對大雄老師表示同學區國中也有類似的教師體罰學生事件，最後也以賠償收場，「附近國中也有類似的，老師被家長要求補償金。那個事件好像也是國中老師，為了學生的管教才產生的體罰事件，後來也是教師道歉，付出慰問金後，才平息風波」（訪大雄師 20081005）。在學校任職的教師，面對體罰事件時，除了道歉外也常以賠償現金的方式解決問題。大雄老師對研究者表示聽聞類似事件，會喚起自己相同的傷痛回憶，爲了將學生導向正途，卻因爲處罰失當而引來如此難過的糾紛。

小樺老師則認爲體罰事件是教師間較爲避談的話題，而且教師也盡量避免體罰行爲的發生，現在最常見的就是學生罰站的狀況，任教後已鮮少聽聞教師打學生的事件，而且教師在個人教室中，別的班級發生什麼事情其實不容易得知，「如果你是只說對打這個動作的話，因為都是事後才聽到的。因為大家都在自己班級裡面，你不會看到別班發生什麼事情」（訪小樺師 20080822）。曾經擔任教導主任的小樺老師，在巡堂時也幾乎沒有發現體罰的情況，因爲小樺老師認爲真的會讓教師生氣到拿棍子打學生的情況其實不多。

而主要任教經驗在補習班的小文老師，表示在補習班仍存在著體罰的現象，而班內的教師和學生都會知道哪一位老師很會打人，但是學生是否會受到體罰，補習班主要以家長的態度而定，小文老師曾經遇到非常頑皮不服管教的學生，但家長仍堅持愛的教育，所以當孩子在補習班犯錯時，只能馬上告知家長處理，小文老師提出這樣的例子：

> 「之前有個女生…調皮的讓你難以相信，真的非常的皮，我說天哪，不能體罰，那是怎樣讓他們出去當流氓嗎？可是他爸就是說，要用愛的教育，不可以打孩子，所以他們孩子只要誰敢動他們，就是先打電話」（訪小文師 20080925）。

直到該生有一次差點傷害同學，補習班打電話請示家長，經過同意才進行

體罰。所以無論教學場域在學校或補習班，家長在學生管教上仍然佔最重要的位置。教師教學效能，會因爲家長配合與否的態度，能更進一步發揮或事倍功半。

小山老師在學校代課時，也曾經見聞同事因體罰事件受到嚴重的處罰，該名教師甚至提早退休，心灰意冷的告別教育界。事件發生於學生在體育課時被教師指正不當行爲，回家向擔任家長委員的父母告狀，爲了取信父母體育老師責備學生屬實，在接下來的課程中故意激怒教師，學生再以錄音方式蒐證，擔任家長委員的父母認爲自己的孩子受到屈辱，執意要討回公道，學生故意激怒老師的方式再錄音蒐證，父母則以家長委員的身分出面，家長僅是部分接收孩子傳達扭曲的訊息，而執意要學校懲處該教師。

「家長會覺得說，如果學校沒有給一個交代，沒有適時的給這個老師一個懲戒之類的，他就不善罷甘休。剛開始的初步決議，就是老師寫悔過書之類的」（訪小山師 20081008）。

小山老師指出在這個事件中，大家都陷入一個盲點，只關注到學生被責罵的體罰行爲，卻忽略最初學生屢犯的錯誤行爲，後來甚至是蓄意激怒教師而刻意犯錯，家長基於保護孩子想要討回公道的立場，輕忽指導孩子正確觀念和做法的重要性，使學生不成熟的做法嚴重的傷害到老師：「後來他就離職了，他就沒有在從事教學這塊工作，他就做別的事情。你會覺得說，這樣不體罰，讓學生這樣子，真的就是對學生好嗎？」（訪小山師 20081008）。

剛踏入教職的小山老師聽到這樣的事件，無疑是個職場震撼教育，「我們應該要去釐清那個狀況，到底為什麼老師會講出那樣的話，會有這樣的舉動，那是不是班上的每個學生，都覺得說老師你針對某個學生怎麼樣」（訪小山師 20081008）。小山老師認爲法令是死板而無空間性的，當有事件發生時，零體罰偏向保護學生的預設立場，會造成無法釐清事實的膠著，最後該名體育老師選擇退出職場，眼前似乎是家長與學生在這場體罰事件中角力獲勝，但是如果家長沒有進一步教導孩子正確的價值澄清，體罰事件對孩子未來的發展會有無法預測的影響。

麗麗老師在任教後所看到的體罰，是屬於責罵式的人身攻擊，老師不是針對學生本身的問題行爲來處罰，卻是以其他孩子不可抗力的理由來詰問學生，「老師就一直逼問該名學生說，你怎麼不交學費，你講話會傷害到孩子，他會變得不

敢來學校…不交錢也不是孩子的錯，這個就是人身攻擊」（訪麗麗師 20081101）。

麗麗老師一開始都是帶班的導師，後來接觸的行政工作就偏向訓育方面，跳脫導師的位置站在訓育組長的角色，比較能脫離表面行爲的框架，「比如說他打人或者一些行為，背後原因很多，可能消除原因後，就不會有這些行為」（訪麗麗師 20081101）。

在此麗麗老師提出一個很重要的觀點，當學生發生問題行爲時，應深入去了解學生的家庭背景，探究偏差行爲發生的原因，而不是單純的去看事件本身，雖然教師必須耗費較多的時間，但處理學生的問題只有治標是不夠的，必須從問題發生的根源著手才是長久之計。

## 三、不同教學場域與角色對國小教師教學實務的影響

在本研究中，受訪教師的教學場域主要分爲學校教室與補習班、而不同的角色分別是大雄老師的導師身分、麗麗老師是科任教師兼訓育的行政職務、小文老師主要教學經驗於補習班、小山老師代課經驗豐富，小樺老師曾兼任教導主任、科任與導師，以下以導師和科任教師在教學實務上的差異、在不同教學場域中的差異分項敘述之。

### （一）導師與科任的差異

研究者進入麗麗老師在四年級教授自然領域的情境進行觀察，發現麗麗老師上課時，教室呈現較爲混亂的現象。

「學生行進動作緩慢，回到教室教師表示要做收尾的動作，對零星進入教室給予個別指示，班上有午餐值日生及欲先離開上廁所的學生，教師要求在習作上貼上觀察表格即可離開」（觀麗麗師 0910 自）。

麗麗老師在研究者課室觀察後的訪談表示，科任老師的生存之道也就是科任老師的難爲之處，就是要降低對學生表現的標準，因爲每週科任領域分配到的授課節數不多，麗麗老師指出科任老師如果一直管秩序就沒時間上課了，科任老師必須減少管理常規的時間，並要更費心思設計課程內容，吸引學生的專注力，自然也能減少秩序管理的時間，讓學生主動的專心聽講。

此外不同的課程教師對學生常規上的表現，也會有不同的標準，同時也擔任音樂科任的麗麗老師，比較音樂課與自然課，發現在音樂課時，教師對學生要

求的彈性又更大了！麗麗老師在音樂教室中，編排學生座位時，請學生按照座號入座，科任老師會比較容易掌控人數，麗麗老師認爲科任老師最重要的責任，就是確實掌握學生人數，換教室上課學生換個環境就比較鬆懈，有曾經在原班教室上過課，秩序會比較好，但學生會覺得爲什麼在原教室上音樂課，感覺很奇怪。

「但若本身是導師上音樂課可能就不一樣了！我有想過如果我是導師就會罵人叫他們閉嘴，不知道為什麼？現在是科任換場學生交談音量變大就覺得 OK 可以接受了！」（訪麗麗師 20080911）

音樂課在學生的認知中，還是較爲習慣在所謂的音樂教室中進行，對學生而言，轉換教室的情境，心情會較爲放鬆，而麗麗老師以科任教師的身分上音樂課，對課堂秩序的要求也不像當導師時那樣嚴謹，所以只要學生不是太誇張講話聲音很大，或當麗麗老師在解說時，學生也同時在講話，上課秩序就可以接受了！

科任課的時段對學生的精神和注意力集中度也是有影響的，麗麗老師分析每個時段上課，學生精神狀態的差異，發現排課在上午學生大多較爲專心、如果科任課排在下午，學生的精神狀態就會較爲鬆散，尤其是最後一節更不專心，因爲他們的心情已經是快放學了！學生特別容易分心或犯錯，教師也需要多花心思在管理秩序上。

「尤其如果前一節搭體育課，下一節課就會持續亢奮，情緒在高點，不給他們澆一點冷水下不來！有時候一上課就要罵一下或站起來，或唱個歌或吹笛子，否則好像要飛起來了一樣」（訪麗麗師 20080911）。

因此科任課除了學生轉換教室場地的調整外，任課老師還要考量上課的時段和當下學生的精神與情緒狀態，做適當的課前引起動機的暖身活動。

而小山老師代課時也有相同感受，當時代理的科目是自然，學生在實驗過程中容易太過興奮，擔任科任老師除了口頭警告，還會將名字登記在黑板上，警告要告訴導師，此時必須依賴導師的平日規定的規範，但這樣的口頭警告也只有短時間的效果。

「口頭上的警告，或者把他記在黑板上，或威脅他告訴你的導師，他都只是當下幾分鐘而已。我每次都只要應付他就覺得上課很累，因為他這個小孩你沒控制住，其他會有樣學樣」（訪小山師 20081008）。

小山老師認爲擔任科任老師，在學生管教上需要導師一定程度的協助，例如簡單的跟導師溝通了解學生的情況，但情況較爲嚴重時，就必須請導師介入幫忙：「導師還是有用，坐在那裡，他就比較不敢，可能他要做什麼事時，老師就抬頭起來看他，他就乖了」（訪小山師20081008）。可是小山老師也自我省思，如果要繼續從事教職，仍須學習克服擔任科任老師時，無法獨立處理學生管教的問題。

綜上所論可以了解因爲導師與學生相處的時間較長，對於班級經營和秩序管理相對也花更多的心力，因此比起一週僅相處幾小時的科任老師來說，相對也更能掌控學生在上課時的專注力，尤其是剛接新的班級科任課的科任老師，通常需要導師的協助，或在課前先與導師溝通以了解班級氣氛和學生學習特質，科任老師才能在短時間內讓學生融入專注的上課情境中。

## （二）教學場域的差異

受訪者中在補教界經驗較豐富的小文老師，發現補習班和學校組織上有極大的差異，對於零體罰的議題也有不同的應變態度。小文老師感覺在補教界，有無零體罰立法其實差異不大，因爲去補習班上課是家長自主性的行爲，補習班以營利爲目的，當然會盡量配合父母的需求，如果處罰不足或過當，家長也會在不能接受補習班的管教方式前，停止孩子在補習班的學習，但是在學校上課不同，基本上換補習班比轉學的狀況來的簡單多了。

「補習班大部分都是商業機構，所以你不喜歡就一定是走人，那補習班也很聰明，它也知道你不喜歡孩子被打，它也不會碰孩子，它還在不需要碰到體罰的情形，它就會有妥協的方式」（訪小文師 20080925）。

補習班是商業機構，遇到師生衝突時補教界的教師一定要退讓，若孩子的偏差行爲無法管教時，教師除了告知家長外不能有所舉動。補習班除非家長主動表示同意體罰，老師個人也認同體罰的效果，才有可能會體罰學生，小文老師提出補習班主管堅持的立場：

「補習班就會勸我們說，無論如何都要忍下。你不可以碰就是不可以碰，不可以打就不可以打。那你要打，除非這種狀況很惡劣，你打電話問他媽，不然的話不可以打就是不可以打」（訪小文師 20080925）。

補習班也有家長希望老師能嚴格管教孩子，即使孩子達不到老師的要求，已經被打到有瘀青傷痕，家長心裡心疼孩子，但仍希望補習班老師能嚴格管教，孩子不乖就該打。可是小文老師會試著向家長溝通，認爲孩子學習能力有限，應該調整對孩子要求的標準。

「他還是繼續補，就很矛盾，還是被打成這個樣子，他外婆都會跟我抱怨。可是我看的出來這個孩子不是不會，是他的智力沒那麼聰明，所以他在這方面很多東西，他是轉不了彎的。」(訪小文師 20080925)。

補習班和學校義務教育的生態不同，除了要承受家長的要求外，還有來自補習班主管的壓力，以學生具體的成績表現，來評斷教師的教學成效，這些現象都是在學校任教的教師比較不會面對的壓力。

## 第四節　零體罰立法後國小教師在教學實務上的影響和轉變

本節探討受訪教師在零體罰立法後，國小教師面對立法的情緒與感受，以及在教學實務面所受到的影響和轉變，並加入研究者進入兩位受訪教師（大雄老師、麗麗老師）的教學現場，以零體罰法令的角度，觀察教師於課室中，面對學生偏差行爲的解決策略，深入探究了解法案立法後對國小教師的影響。

### 一、國小教師於立法後在教學實務上的影響

零體罰立法後國小教師在教學實務上的影響多寡，取決於教師本身對零體罰立法的看法，以及在教學實務上的轉變，以下分項敘述之。

#### （一）國小教師面對零體罰立法的情緒與感受

零體罰的議題帶給小文老師最直覺的反應，即是和大雄老師曾經親身遭遇的賠償和解有關，

「零體罰的概念在現實面有直接的約束作用，我們老師就會說，你要知道你打下去 50 萬就飛掉了。所以每次我很生氣的時候，我會告訴我自己說，『打下去 50 萬就飛掉了』，所以我會忍住，就是不打」(訪小文師 20080925)。

體罰學生對小文老師而言，已經和賠錢劃上等號，堪稱是既現實又詭譎的詮釋與連結。

小文老師也和麗麗老師一樣，面對零體罰也讓小文老師努力設想更多管教學生的方法。但在補教界曾經遇過從小生長在打罵教育的家庭中的孩子，小文老師堅持不體罰不動棍子的管教，導致學生犯錯時根本有恃無恐，在這種情況下，零體罰會促使教師管教的功能更加薄弱。小文老師強調零體罰對學生產生的負面效應，「聽到有孩子跟其他老師說，你不能打我，現在你打我，我可以告你」（訪小文師 20080925）。在體罰事件教師賠償與法律明文規定的壓力下，小文老師會不斷的自我約束，再怎麼生氣也不能動手打學生。陳秀敏（2007）擔任教職時也有相同感受，若外界對於教師管教的解讀太過狹隘，不但會低估教師的專業知能，也可能因教師過度的妥協，導致學生價值認知上的誤判，換來學生的無知與放任，無奈的教師也難以引導學生發展正確的價值觀。

和小文老師相同從師資培育階段就開始接受零體罰觀念的小山老師，雖認爲零體罰立法對自己沒有太大影響，但感覺零體罰並不符合教育現況，

> 「只是會覺得對於你立著個法案，好像不太符合整個教學現場。你會覺得說他好想是為了零體罰，而去制定一個零體罰。可能他當下只是想要去抑制，老師把學生打傷的事情，希望這些事情不要一再的發生」（訪小山師 20081008）。

小山老師甚至和研究者分享看到新聞媒體報導，零體罰法令中關於打手心時造成微血管破裂的規定，可見國小教師面對零體罰的法令內容十分模糊，但零體罰法令對教師造成的壓力不可小覷。

## （二）國小教師對零體罰立法的看法

研究者與受訪教師討論關於學校教師對零體罰的看法時，小文老師表示有些教師一開始是同意體罰的，但看過學生因體罰而身心受創，進而轉成支持零體罰，或者是會尋求不同的處理方式，「進入教育圈看了這麼多，因為體罰而身心受創的孩子以後，他就告訴自己說，真的有時候體罰，不是唯一解決事情的方法。」（訪小文師 20080925）。零體罰政策的落實，會促使教師思考其他教育方式的可能性，學生的不當行爲反應出未成熟缺乏經驗的心理狀態，犯錯另一方面也可能是內心期望被協助（劉錦佩，2007）。

小文老師還提到聽聞零體罰的同事反對的心聲，感覺法案對教學綁手綁腳的同事比較多，支持的比較少。大部分的同事都覺得在處罰方面都會變得比較嚴

謹，因爲立法使大家確定「體罰」的確是不能碰的東西。

此外小山老師發現在零體罰立法後，在學校中原本主張用打來管教學生的同事，都改爲用罵的方式取代，尤其都市中家長的意識抬頭，會主動告訴老師，

「有時他會回嗆你，我在家裡都沒打，來這裡給你打。那很明顯他的想法跟你理念不和，我們家長不是很好搞是真的，不是逆來順受型的，他有自己的想法…」（訪小山師20081008）。

而且小山老師任教的學校，曾經發生過教師與家長因爲學生體罰事件的衝突，事件處理的過程，使學校教師感覺學校並不支持老師：

「我個人認為說，你自己出了事情，學校不會挺你的。如果你們學校是非常維護跟家長的關係，社區化的學校，那我覺得學校不會幫你。」（訪小山師20081008）。

小山老師也提到雖然教師會是教師的後盾，但力量有限，鄉下地方沒有教師會效能不彰，所以教師還是要保護自己，即使是學生刻意挑釁，教師仍舊得秉持著社會所期待的理性態度面對處理，零體罰已是法律、法庭上也講究證據，雖然教師會覺得自己的熱忱被扭曲，但仍多選擇息事寧人。畢竟教師是成人，面對學生再惡劣的行爲，都被期許成熟的處理方式和落實教育愛的理念。

大雄老師也有相同的看法，認爲零體罰既然已經成爲一個明確的法令，沒有必要再去討論面對的態度。雖然大雄老師與同事分享時，發現部分教師也認爲體罰是管教學生較有效的方式，但目前爲保護自己不會體罰，遇到處理學生問題方式也要調整，

「口頭勸告、通知家長或是請學校訓育組協助處理。大家也認為要體罰，但是受限於法規，到最後也只能搖搖頭說，任他去吧！」（訪大雄師20081005）。

同事間交流問題學生行爲時，即使認同體罰存在的效果，面對零體罰法令時，學生偏差行爲除了請學校訓育組協助處理和通知家長外，遇到真的無法處理的學生問題時，也只能以遵守法規爲優先考量。

在麗麗老師敘述關於同事對零體罰的看法，管教態度趨向消極，學生的行爲無法管教，零體罰使教師感覺自己的管教權被剝奪，限制個人在教學上的彈

性，面對學生問題時沒有一個更有力的方法而感到無奈。處理學生問題行爲的方式，有些教師將原本的體罰方式改爲讓學生練習抄寫，

「可能打架或其他違規事項，就寫幾遍，可能圈詞課文寫幾遍。抄寫的量我就不知道了，我覺得應該不要太多，之前有聽過 100 遍吧」（訪麗麗師 20081101）。

麗麗老師表示也有同事採用連坐法，利用同儕壓力約束學生行爲。值得探討的是教師將所謂打罵的體罰，改變爲練習抄寫的方式，如果抄寫字數太多是否也構成體罰的事實，而所謂團體處罰的連坐法，雖然希望藉助同儕力量改善學生的行爲，但也不符合公平原則，受牽連的學生一同處罰並不公平。教師在管教策略上還需要更符合教育的意義，關心學生的犯錯動機，並讓學生了解自我負責的重要性，引導學生面對問題尋求解決之道，才是真正幫助學生成長。

而因爲零體罰法案立法，使得同事間討論管教方法次數增多的小樺老師，表示同事都知道零體罰，因此處理學生問題行爲時，教師要給自己多一些緩衝和彈性。林佳珍（2007）主張對盛怒對峙的成人和兒童，暫時隔離是冷靜的好機會，讓彼此分隔開來，教師思考後再決定管教的策略，能避免很多衝動後的遺憾發生。例如小樺老師和學生約定累犯幾次才會處罰，初犯者先採取記點的警告方式，如果學生改過教師就不追究，教師避免衝動而傷害學生的舉動，也讓學生有學習改進的空間。

「其實他們就會有一些緩衝，其實我們也給自己很多的緩衝，也給小朋友很多的台階。不要說真的把氣氛弄得很僵，真的下不了台，那就很麻煩」（訪小樺師 20080822）。

小樺老師和同事都認同零體罰法案對教師有一定的約束力，教師不會像以前習慣以打罵的方式來管教學生，會和麗麗老師的學校一樣，請犯錯的學生進行愛校服務等勞動服務的形式處罰。勞動服務的範圍和內容是當下情形而定，也有可能學生缺交的功課補不完，就轉變形式來完成處罰警惕的動作。

「我覺得大家就會比較去思考說，你要怎麼去面對這個已經公佈施行的法令，告訴你不可以打人。可是你不可能放縱所有的孩子，你想怎樣就可以怎麼樣。那為了約束他的行為，就只好想一些其他的方法。」（訪小樺師 20080822）。

小樺老師學校較常出現的學生問題是學生習慣性缺交作業，告知家長後反應令人錯愕，家長推說孩子很累週末再寫，但週末過後作業仍然空白；也有學生天天上學遲到，探究原因竟是爸爸每天晚上去網咖，不放心孩子自己在家只好每天帶去網咖。遇到這樣的情況同事間都會互相討論，例如請問教導過兄弟的其他老師，以及對應其家長的方法。

「小孩子這種狀況，我該怎麼去處理，其實都會扯到家長的問題，因為我們發現，老師沒辦法約束的孩子，幾乎都是家長的教養本身有狀況的…那種情況你處罰那個小孩也沒用，因為錯不在他，錯的人是那個爸爸」（訪小樺師 20080822）。

小樺老師的同事間交流後發現學生很多偏差行爲其實都來自家庭關係，如習慣性遲到的學生可能都是家長前一晚帶到網咖的原因，這樣處罰學生也解決不了問題，一般孩子發生的小錯誤都是可以處理解決的。

小樺老師認爲教師將處罰方式轉換是對師生雙方的解套，也是零體罰的影響，因爲學生在面臨評估難以達成的處罰如補寫完功課，可能也會選擇放棄，與其如此不如轉化成師生都能接受的處罰方式。而教師爲了因應零體罰，也必須設想一些體罰以外約束學生的方法。

## 二、國小教師在教學實務上的轉變

受訪教師一致表示零體罰立法後，管教權回歸家長，因此教師和家長的配合和聯繫是相當重要的，最無奈的狀況是教師告知家長的問題行爲，而家長卻毫無回應時的壓力，小山老師曾經遇到這樣的狀況。

「你寫聯絡簿過去，家長也沒反應，家長完全不知道狀況是怎麼一回事。在學校可能教務處會要抽查你的作業什麼的，不能說就放給他，因為你還是要照顧的每一個學生，家長就是屬於那種什麼都不做，家長也完全沒有任何回應」（訪小山師20081008）

小山老師因爲曾經目睹教師體罰過學生，但問題行爲仍然沒有改進，零體罰立法後，教師對學生管教的方式也大大轉變，

「老師也好像不再對他有任何的期待，可是該補的還是要補到完。他該寫的聯絡簿也都有寫，可是父母都沒有回應，如果你是一個老師，你面臨

到這樣的小孩，有時候我會覺得說我該怎麼辦？」（訪小山師20081008）

除了請安親班老師盯著寫完作業似乎沒有對策，若家境因素不能上安親班，除了教師耗費自己時間和體力將學生留在學校寫完功課，似乎沒有更有效的辦法。

曾經陷入體罰賠償風波的大雄老師，在事件發生後基於自我保護不再體罰學生，但認爲零體罰立法對教師是傷害，使教師在學生產生偏差行爲時，沒有有效的管教方法。承認該事失當，但仍認爲應有體罰：「我發生的這件事情的確是我有失當，所以才會產生這樣子，但是我現在還是不認為體罰是不應該的」（訪大雄師 20081005）。

因此現在大雄老師處理學生行爲問題，改爲消極的口頭輔導勸告與通知家長，認爲每天都耗費超過半小時的時間輔導學生行爲問題，但學生已到高年級，而且家庭因素影響行爲已很難改變，以前尚未立法時體罰對學生還有警惕作用，現在輔導無效，家長也不配合者，只好任其發展了。

「以前在還沒有零體罰立法之前，可能還可以有警惕作用，現在真的沒有辦法了。如果他爛就讓他爛吧！我總要保護我自己，我總不能為了他，最後產生了一些不必要的麻煩」（訪大雄師 20081005）。

大雄老師描述處理學生問題行爲當下的困境，相同問題已和學生談過數次，但學生仍累犯甚至在上課影響到別人，大雄師認爲自己費了很多時間，卻得不到效果，零體罰對邊緣的學生管教反而效果是負面的。

「以現在法令來講，真的只會對那些邊緣的學生產生更大的傷害。並不是每個老師都是春風化雨的人，沒有辦法去全面的關懷到邊緣的這些學生，這時候一些措施，能夠快速的去建立好他的一些行為，幫助他」（訪大雄師 20081005）。

大雄老師認爲目前並沒有能快速導正學生偏差行爲的管教辦法，而體罰是對這些輔導無多大成效的邊緣學生，一個快速建立正向行爲的方式。他認爲若體罰對班上問題學生能有較佳的警惕效果，而目前感到無能爲力。大雄師舉出班上常出現問題行爲學生的狀況，喜歡和同學開玩笑卻無法忍受別人類似的回應，做出反擊性動作，大雄師目前處理課堂上學生干擾同學行爲，採罰站和口頭勸告方

式，自認對輔導學生能力盡力卻得不到成效。

「我覺得做那麼多輔導溝通，我自認為能力沒有很差，但是成效就是有限…教育當局這麼推廣零體罰，那是不是在學區內，可以指派一名兒童的心理輔導師，來協助老師有限的輔導能力，所需要輔導的學生，看是否有更大的成效。」（訪大雄師 20081005）。

大雄老師認爲學生的偏差行爲，大部分的原因來自學生家庭與自我約束能力低，需藉助體罰力量加強警告效果。否則大雄老師每天花很多時間與學生溝通，卻發現學生的偏差行爲依舊，因此希望能有駐區專業的心理輔導師，隨時介入協助教師或每天定時輔導學生，協助教師處理學生的問題行爲。

大雄老師會希望能有駐區心理輔導師的協助，與研究者課室觀察時，大雄老師班上發生的學生行爲有關，「大雄老師剛進教室，學生立即報告其中一個學生在英文課，當英文老師行間行進時，該生伸出腳想要絆倒老師」（觀大雄師 1029 國）。當下大雄老師一邊要開始上課、又想先處理學生嚴重的錯誤行爲，於是下指令要全班開始唸國語課文，另一方面已相當嚴厲的語氣斥責學生。

「第一個要傳達的意思，伸腳造成的危險是在歷年來曾經在學校發生，算是造成重大傷害的原因之一，這行為是非常不好的，這會造成很大的危險。第二個是希望他也要了解到什麼是尊重老師的觀念」（訪大雄師 20081029）

因爲當時研究者也在現場，下課後大雄老師和研究者討論時，詢問研究者直接斥責學生是否不恰當？研究者回應大雄老師之前以體罰事件，就是因爲學生在科任課時惡作劇，大雄老師才忍不住動手打學生屁股，而今天遇到學生類似的重大過失，大雄老師也因爲零體罰法令，先問明原因再與家長聯絡，改變處理的方式，也是受零體罰立法的影響。

「照我以往的個性來講，不會這麼簡單就算了，但是現在我會認為我這樣子做我已經盡力，真的沒有辦法改變，我也善盡在學校的輔導、在親師之間的溝通，如果不見成效，我也盡力了」（訪大雄師 20081029）。

大雄老師也會利用課餘時間，跟同事之間討論學生的問題行爲策略，也分享輔導學生的過程，但學生的習慣可能都是從小養成，比較難在短時間內改變，

大雄老師只能多提醒學生，避免一些更嚴重的情節發生。

因此換個角度思考，雖然大雄老師不能使用體罰，讓學生有立即性的教訓和警惕，但也要以自我保護爲前提，調整問題行爲的處理策略。所以大雄老師才會提出如果有駐區心理輔導師，就有人力可以介入協助，不會有類似分身乏術的窘境。

與大雄老師提出相同需求的小山老師，希望能成立一個所謂的第三機構，功能是評斷學生的錯誤與應受的處罰，小山老師認爲零體罰法令代表教師沒有管教權，既然教師對學生沒有管教權，學生犯錯時，處罰前應該請公正人評斷，避免教師因氣憤而動手。

「成立第三個機構，可能你當下很生氣，那你去找個公正的老師，公正的團體，來評斷這件事情。可是你就是當下會很氣，過了那個點又沒有了，然後在當下請一個人，再來處罰這件事情」（訪小山師 20081008）。

不過如果在教育現場真的有所謂的第三機構存在，意味學生犯錯時得到的處罰將會有時間延宕的問題，延宕時間懲罰雖然可以避免教師盛怒下造成遺憾，但對學生管教的效果相對也減弱了。

「如果每個都延宕，那第三機構可能會忙不完，因為每節課都會有狀況，永遠處理不完。那你到底能不能給孩子行為上的矯正，因為我們要給孩子矯正，都是當下告知」（訪小山師20081008）。

小山老師除了擔憂第三機構延宕處罰對孩子產生的效果，也建議第三機構應是學校行政單位可以協助擔任的角色，因爲零體罰立法後，教育現場老師的困境是不可能爲了處理少部分人的問題行爲，而放下班上其他的學生，一定需要有人可以彈性支援，隨時能介入提供教師協助，教學的經驗中總有單打獨鬥、應接不暇的時刻。

目前擔任訓育組長與科任老師的麗麗老師提出，當導師管理的層次是全面的，因此事務較繁瑣，較戰戰兢兢：「因為看比較細，所以有時候會覺得想要立即的效果，因為體罰比較有立即的效果，我們小朋友也是這樣。」（訪麗麗師 20081101）

而麗麗老師擔任和管教相關的行政工作〈生輔、訓育〉後，從被動的管理

學生秩序，改變爲主動傳達給學生校規的規定，讓學生知道應該遵守什麼？犯錯時讓學生知道原因，麗麗老師藉著學生所寫省思單，了解學生的想法與錯誤行爲，

「後來我發現，他們不知道出去買東西會有什麼危險。他們說因為老師會罵，所以不能出去買東西，而是你會有危險。比方喝飲料的事情，我問他們以後口渴怎麼辦？他說自己帶水。就發現問題，到了解，再解決」（訪麗麗師 20081101）。

麗麗老師在確認學生了解錯誤行爲後，再與學生討論問題的處理方式，提供解決的辦法，避免學生在遇到相同情境時，因爲沒有合適的解決策略，而再次犯錯的可能。

以前的處罰方式是寫完省思單的學生，必須在午休時間到玄關靜坐，可是午休不能休息會影響下午上課的精神，效果不大。現在改爲愛校服務隊，由糾察隊規勸後寫協輔單，導師簽名後學生機動協助學校事務。重點是學生在服務的同時，要了解犯錯的原因：「我問某某某，你知道不知道你為什麼成為愛校服務隊，他說他知道，二年級的也知道」（訪麗麗師 20081101）。

教師改變後的處理模式必須先確定學生了解犯錯的原因，再將原本消極的處罰方式改爲正向的愛校服務，協助校園維持整潔的面貌，讓學生有不同於傳統罰站或抄寫作業等處罰的體驗。

## 三、從零體罰角度觀察國小教師教學實務

本研究選擇大雄老師和麗麗老師的課堂，研究者隨機進入教室進行課室觀察，以零體罰的角度與觀點，紀錄教師在教學現場面對學生的偏差行爲的管教策略，並對應大雄老師和麗麗老師訪談的內容，將訪談內容與教學實務觀察結合。

### （一）改變教學技巧提高學生注意力

課堂上常見教師與學生的衝突是學生的上課表現不佳，包括和同學交談、注意力不集中、課業沒有完成…等，當教師發現這些情況時，在零體罰的規定之下，就必須採取體罰之外的管教策略，麗麗老師曾在訪談中表示自己會花更多時間來設計教學活動，避免科任課短暫的授課時數，都浪費在管理秩序的時間上（訪麗麗師 20081101），研究者也在麗麗老師的課室觀察中，發現教師調整教學方式，以促進學生學習效能，減少教師糾正學生行爲時引發的衝突。

「麗麗老師在四年級的自然課上，教導學生製作觀測月亮仰角器，利用教學光碟影片輔助教學，影片欣賞時以師生問答方式來輔助教學。教師指示學生將影片內容記錄下來」（觀麗麗師 0910 自）。

課後訪談麗麗老師時，麗麗老師表示單純講述學生比較不容易理解，所以到外面觀察前先放光碟影片。擔任科任教師同樣課程會講解好幾次，每次的方法都會依照前一次做調整。研究者進入現場觀察的自然課，已經是相同課程內容教學的第三次，採用影片教學，影片內容是實際操作示範，學生先看過，實際進行觀察時就可以模仿，學生不但比較專心，操作仰角器時動作也會比較確實（訪麗麗師 20080910）

此外學習環境舒適度也會影響學生上課的精神，

「擔任科任的麗麗老師，一進教室發覺教室環境稍為凌亂，麗麗老師以指令溫和勸說學生垃圾趕快撿起來、桌子清理乾淨，指令內容以整潔桌面和地面為主，學生因為整理座位可以自由走動，也都能迅速回到位置上。」（觀麗麗師 0910 自）。

課後訪談時了解麗麗老師進到教室的習慣，就希望學生的課桌椅是保持乾淨的，因爲感覺凌亂的環境會使學生的注意力不集中，而且在課前提醒學生清理桌子以及交習作時，雖然秩序會有點凌亂，但是在剛上課時先叮嚀一下，一方面要求學生趕快就緒、一方面提醒學生完成習作，才可以正式進入課程教學。所以課前麗麗老師最多容許五分鐘的課前暖場時間，讓學生準備醞釀上課的情緒（訪麗麗師 20080910）。

麗麗老師在上課前以請學生整理環境爲暖身策略，可以呼應麗麗老師在訪談中表示過的想法，「剛開始會覺得說立法是在限制老師，可是反向來講，也給老師重新去思考管教的方法，而不是一味的處罰」（訪麗麗師 20081101）。零體罰立法後，當麗麗老師面對學生的問題時，會企圖找出更好的管教方式，例如針對教室環境凌亂的現象而言，麗麗老師選擇的不是責備學生，而是以共同整理環境來喚起學生注意力，將原本可能發生師生對立的緊張氣氛，轉化爲融入上課情境的助力，麗麗老師正向的心態調整是值得推廣學習的。

## （二）零體罰提醒學生注意力的策略

上課的過程中，誘發學生注意力渙散的原因很多，

「麗麗老師在自然課時，帶學生進行戶外觀測，並對觀察數據與他人相異的學生，進行獨立個別觀察，麗麗老師在課堂上進行個別指導，其他學生有些開始私下聊天，麗麗老師對於一直不專心男生摸頭提示，也會以持續注視某人來喚起注意，被點名或被注視的學生較認真。對發呆沒有回答的學生會以輕微的拍肩膀提示，或以集體問答加強注意力」（觀麗麗師 0910 自）。

持續以非體罰責罵的方式，提醒學生的專注力。麗麗老師也提供常使用的策略，當教師在講課時，學生也同時在講話或分神，可以要求學生站起來回答問題，教師以正在講授的內容發問，提問不但可以喚回學生的注意力，也提醒學生自我察覺錯過了哪些該學習的訊息（訪麗麗師 20080910）。

教師行間巡視也是掌握教室動向的策略，在教室觀察中研究者發現，「麗麗老師同時以行間巡視的方式，個別指示學生行動，學生因此能確實達成指令」（觀麗麗師 0910 自）。麗麗老師也考量到有的學生動作很慢，因此常常利用行間巡視，確實的要求每一個學生達成環境整理的指令麗麗老師常常行間巡視，因爲麗麗老師發現在同一時間要掌握全班學生的狀態，難免會有視線死角，因此教師多走到座位旁，看看學生是否進入狀況（訪麗麗師 20080910）。

麗麗老師擔任科任的年段分布較廣，而大雄老師擔任導師，授課的對象僅針對班上高年級的學生，授課範圍又是國語、數學等較需持續專注力的領域，因此觀察過程發現氣氛較爲嚴肅，當學生注意力不集中時，大雄老師會嘗試較輕鬆開玩笑的方式提醒學生，避免造成直接的衝突。

「除法直式計算過程當中，一直點不同的學生回答問題，可以喚起學生的注意力。教師提示學生東張西望不知在看什麼？大雄師：『某某，你在看哪裡？他有我帥嗎？』全班大笑」（觀大雄師 1021 數）。

大雄老師曾經在訪談中表示，上課時學生若有干擾課堂秩序的行爲，會請學生站立反省（訪大雄師 20081005），而除了罰站外，零體罰立法後大雄老師也試著尋求處罰之外，轉換學生干擾上課秩序的方法，例如研究者課室觀察中發現大雄老師使用幽默的開玩笑說法，不但可以喚回學生的注意力，更可以營造輕鬆

的學習氣氛，比直接以嚴厲口吻提醒的效果更佳，也可以避免責罵所帶來的精神上的體罰。

### （三）對班級秩序的要求與規範彈性

在不同的課程，教師會有不同的標準，即使在同一堂課中，教師對不同的學生要求也不同，例如在自然課時，麗麗老師強調較爲重視觀察後的討論，例如有人觀察時不認真，觀察後的討論就無法參與發表。麗麗老師也會因爲上課的科目不同，而對課室秩序有不同的標準。如果上數學課時，麗麗老師可能就無法容忍學生上課還在討論，因爲在數學邏輯思考時，談話很容易分心，而在自然課實驗操作，學生會想跟別人分享觀察的心得（訪麗麗師 20080910）。

藝術與人文課和自然與生活科技課又不同，麗麗老師說明音樂課比較輕鬆，只會要求基本的要達到最低的標準。

「自然課有些比較嚴謹的知識，我定位音樂課對學生來講是放鬆的課程。但也不可以太沒秩序都沒有學到東西，比如我會設定在教樂理時比較嚴格，要求他們專注，設定的專注標準就是要可以回答老師的問題。教師講完學生可以回答了解叫作專注，音樂課就是唱唱歌、吹吹笛子，笛子有些人不會吹你也拿他沒輒」（訪麗麗師 20080911）。

麗麗老師會視小朋友的程度調整學習目標的難度，即使學生在技巧上真的無法達到標準，音樂考試時也會要求學生完成基本的吹奏。

一旦教師調整對學生要求的標準，比較能激發出學生對學習的興趣和潛能，相對的教師對學生表現的包容力較大，也就比較不會因爲學生的行爲動怒，更能避免需要責罵、教訓學生的情況發生。

「音樂課我不會強人所難，會依照小孩不同的資質去要求，因為有些人真的就是聽完音樂沒有感覺、或沒辦法把歌唱得很柔美，因為有人可以吸收我還是要講，我要講給可以接收的人」（訪麗麗師 20080918）。

麗麗老師針對學生的資質和學習優勢能力，調整對學生學習成效的預期標準，當研究者提出觀察藝術與人文課時，發現學生拿到樂器就開始忍不住演奏起來，造成教室陷入吵雜的狀況（觀麗麗師 0918 藝），麗麗老師將上課的狀況也比喻成另一種調整標準，不同的科目就會有不同的標準。雖然吵鬧但學生都很開

心。高年級的女生在樂器演奏時，表現出彆扭的姿態，麗麗老師只能提醒考試時如果還是這麼小聲，就跟他說要到司令台上去唱喔！而不是以嚴厲的態度責備表現不佳的學生，反而學生能更有勇氣的自我表現。

「看樣子我的標準真的滿低的，要一直調整不然會氣死，我覺得零體罰一定有影響，就像在心裡烙個印記說:零體罰…所以一定要改變方式，就變成我自己要轉換啊！要求學生要達到我們的標準，那要怎麼做？標準是可以降低的這樣才不會那麼生氣。才不會生氣之下有後悔的動作」（訪麗麗師 20080918）。

麗麗老師在課後訪談時告訴研究者，零體罰立法還是有影響的，彷彿隨時提醒著教師放低自己的標準、調整自己的容忍度，想出更多的方法來應對學生的問題。

研究者也觀察到在麗麗老師請學生個別吹奏笛子時，已經通過的學生，趁其他同學吹奏時偷偷交談，麗麗老師並沒有加以制止（觀麗麗師 1013 藝）。事後麗麗老師說明當下的想法，因爲聊天的兩名學生看譜、吹笛子、節奏都不錯，以不會影響上課的秩序前提下，麗麗老師會放寬標準。

「如果學生能力跟得上，沒有脫序太嚴重上課聊一下天是 OK 的。因為音樂是一種比較技巧性的東西，所以會因為學生的能力上課要求的標準不一樣，我是用同理心，如果今天我是學生這些東西我都會了，老師在講是因為那些比較落後的，我的精神會稍微散漫一點那是我自己也會的」（訪麗麗師 20081013）。

麗麗老師也會擔心學生無法分辨不同課程的嚴謹度，麗麗老師將音樂課設定爲較輕鬆的課程，但是在其他科目的課堂上，需要求學生應相對的表現嚴謹的態度，所以如果學生的行爲太不合適，麗麗老師還是會加以制止糾正。

「如果在學生個別吹奏時，麗麗老師會專注於該生的表現，不理會其他學生的行為，除非已經到麗麗老師聽不清楚的時候才會制止。麗麗老師有時會著重於個人音樂的技巧，要專注看它是不是按錯或吹錯，其他人只能要求他們安靜而已，至於在做什麼就沒辦法去管了」（觀麗麗師 0918 藝）。

麗麗老師在藝術與人文的課堂上，要求不同能力學生達到標準，因人而異，

而大雄老師在數學教學上，對能力差異的學生也有不同的標準。

「我評量學生是否認真的標準，第一個課業有沒有完成，第二個上課有沒有專心，第三個如果說有要求基本的公式要記憶的，那些應該做到的如果都有做到，只是說他的學習比較緩慢，這部份我就覺得沒有關係啊！」（訪大雄師 20080911）。

綜合麗麗老師和大雄老師的想法，對學生要求的首要標準，都偏向學習態度，而非成績表現，而學習態度又以是否完成教師指定的作業爲前提，大雄老師指出即使在上課時，教師以口頭問答的方式，評斷學生已經了解教學的知識，但是學生若沒有配合足夠的練習、完成指定的作業，學習的知識依然無法有效的連結。作業的部份則需要家長配合督促與指導，如果家長無法配合，在零體罰立法之後，大雄老師感覺在指導學生上，被無力感包圍（訪大雄師 20080911）。此外大雄老師也會指定長期沒有繳交作業的學生到辦公室寫作業，希望改變環境後學生能專心的完成作業。

「辦公室有老師，第一個他們可能會比較專心，因為他們很多在教室不用心寫，辦公室比較安靜，第二個很多老師在那裡，那他也會感受到那種壓力，那自然就比較用心」（訪大雄師 20080922）。

但是在常規上大雄老師會針對不同的學生有特別的要求，研究者課室觀察時發現大雄老師進教室時，發現班長不但沒有在管秩序，也和其他同學交談聊天，特別點名提醒班長（觀大雄師 0922 彈），大雄老師認爲班長需作班上同學的典範，因此要求特別嚴格。「因為他要管理整個班級的秩序，他如果沒有以身作則，那以後他要再進行班上的秩序管理的話，那就沒有辦法去做到」（訪大雄師 20080922）。大雄老師在訪談中曾提到希望對學生能建立教師的權威感，在管教上會較有效率（訪大雄師 20081005），對應研究者課室觀察發現大雄老師也很重視班級幹部的責任制度，除了賦予班長管理秩序的權利以外，也特別嚴格要求班長的自律性，希望幹部在同學間有管理的權威感，和大雄老師對自我在學生心中的權威性，認知上有雷同的相似度存在。

### （四）體罰以外的處罰方式

麗麗老師在科任課時，針對沒帶課本或指定教材的學生，所採取的處罰方式爲累計三次要在全校集會的場合上台唱歌，因爲高年級比較害羞，因此這個方

式的確達到警告的作用，但是麗麗老師也表示對低年級而言，就比較沒有作用，因爲低年級的孩子比較愛表現，甚至不會將上台唱歌當作是處罰的一種，處罰除了要達到警告的效果外，也應具有正面的意義。而上台唱歌的緣由來自麗麗老師要求上藝術與人文課時，儘管再三提醒仍有學生不帶笛子，因此麗麗老師要求忘記帶笛子的學生，當別人在練習吹奏時，也要一併以唱歌的方式練習，所以累積三次未帶笛子，等於比其他人多了三次練習唱歌的機會，所以才開始請這些學生上台唱歌，把處罰的性質轉換爲正向發表學習成果的意義，麗麗老師也可以順便檢視學生練唱的成績！多了正向的詮釋意義，對學生無論在細心度與拓展經驗，都有加分的效果。

「上台唱歌不是傷自尊而是很丟臉，我有聽到他們說『要上台唱歌喔！不要啦！』類似這樣，有效遏止忘記帶笛子這件事，不曾有家長和學生抗議，而且三次就是給學生的彈性了。」（訪麗麗師20080911）。

學校是充滿希望和契機的地方，因此當學生犯錯時一定要加以提醒，並給予改過的機會，麗麗老師會不斷的提醒學生，已經累積幾次的記點，希望學生不要再粗心大意，但如果真的累積到三次還是要坦然的履行上台唱歌的約定，麗麗師告訴學生要好好珍惜三次改過的機會！

「人生不一定有那麼多次機會。我給你那麼多次機會是給你很大的彈性。其實真的有效我才會一直做，之前是很誇張的有一半沒有帶笛子根本沒辦法上課啊！偶然發現考唱歌時學生在班上就會害羞了，所以後來就定這個規則，開學時我就會講，連續三次沒帶就要上台唱歌，剛開始實施時也是會擔心學生是否反彈，所以當學生已經累積兩次時就要一直提醒」（訪麗麗師20080918）。

研究者也在教室觀察中發現，學生在教師的反覆提醒下，即使真的忘記帶笛子，也會想辦法解決，積極的尋求解決辦法，例如向隔壁班的同學借笛子等，麗麗老師也強調笛子的技巧要靠反覆不斷的練習，只要學生上課時能準備好器材，就可以達到練習的目的。麗麗老師從經驗中告訴自己，處罰必須針對問題達到效果。

「比如說沒帶笛子以前會打，現在就是上台唱歌，給你三次機會，也有人課本不帶也是三次就要抄課本上的樂理，用這種方式讓他記得，因為他

不帶就是忘記嘛！你為了讓他記得，以前就是打，現在用唱歌的方式讓他記得。嚇唬他有效就會帶啊！不能打就是要用其他方式達到目的」（訪麗麗師20080918）。

教師運用不同的方法，圓滿的化解可能發生的師生衝突，以往教師在面對學生上課屢次忘記帶物品時，教師責罵得面紅耳赤，學生也消極的接受體罰，但在零體罰已成既定法條的今天，教師須更積極的處理面對學生的管教策略。

擔任科任的麗麗老師同時也是學校的訓育組長，在處理學生的重大問題行爲上，尋求了很多辦法與改變，麗麗老師說明花費很多心思的管教辦法，首先在學期初排定各週協助執勤的學生糾察隊，確實指導輪值者執勤地點及重點，內容包括時間、地點和需注意的違規行爲，要項詳見於附錄四。麗麗老師配合學校的作息，在值勤要項中詳細的規範各時段須注意的地點與項目，指導服務的學生登記違規事件，主要任務除了維護學生安全外，也分擔導師的工作負擔，在第一時間制止違規行爲的發生。如果發現違規同學時，警告三次糾察隊即可開立「協輔單」，並在執勤紀錄中寫下違規件數。

麗麗老師進一步解釋「協輔單」，就是糾察隊協助教師輔導同學的紀錄單，開立「協輔單」的前提是糾察隊已經對相同對象的違規行爲，進行三次的勸告給予改過的機會，並非一出現違規行爲就馬上登記，符合「不教而殺謂之虐」的精神，「協輔單」主要內容如表4-1。

表 4- 1 協輔單主要內容

| 違規者班級與姓名： | | |
|---|---|---|
| 違規時間：□打掃時間 □午休時間 □下課時間 □其他 | | |
| 違規行爲〈勾選〉: | | |
| □以肢體或言語攻擊同學或老師 | □偷竊行爲 | □大聲喧嘩 |
| □丟擲垃圾或危險物品 | □欺負恐嚇弱小的同學 | □動手打人 |
| □穿越欄杆或爬圍牆，私自離校 | □對師長、同學態度傲慢無理 | □亂丟垃圾 |
| □破壞學校公物及公共危險行爲 | □打掃時間嬉鬧 | □其他〈　〉 |
| 導師簽名： | 開立人： | 訓育組長： |

資料來源：麗麗老師提供

協輔單的內容包括整潔、秩序等不同項目，除了以安全爲考量外，值得特別注意的是「以肢體或言語攻擊同學或老師」、「對師長、同學態度傲慢無理」，麗麗老師在零體罰立法後，不但注重學生的安全性，也重視教師是否受到學生尊重與教師本身的人身安全，雖然這只是糾察隊協輔單中的項目，也足以可見麗麗老師在零體罰立法後，對校園規範的考量力求周全。糾察隊開立協輔單後，必須請導師簽名並加註意見，讓導師了解繁忙中疏忽的學生偏差行爲，如果糾察隊發現有立即性危險的違規事件，則須立刻向訓導處報告，須請學生填寫個人省思單，省思單上學生要詳細自訴記載事件經過。個人省思單內容項目如表4-2。

表 4-2 省思單內容項目

| | |
|---|---|
| 班級與姓名： | 填寫日期： |
| 事情發生時間、地點： | 關係人〈班別、姓名〉： |
| ＊事情發生過程：<br>＊發生這件事，對我的影響是：<br>＊發生這件事，對別人造成的影響是：<br>＊反省後，我認爲自己必須改進和做到的事情是什麼？ | |
| ＊我願意確實改進，並且盡力遵守師長和父母的指導，不再發生一樣的過失。<br>立約人： | |
| 家長意見及簽名：<br>導師：　　訓育組長：　　訓導主任： | |

資料來源：麗麗老師提供

省思單上除了讓學生詳述事情發生的人、事、時、地、物，還以正向的引導方式，先讓學生省思事件對自己和別人的影響，以及改進的方向，並以信任承諾的形式，讓犯錯的學生簽名形同立約，最特別的還有家長必須回覆意見與簽名，讓家長透過學生的自述與教師的建議，了解學生在校行爲，並告知家長管教的作法。導師也會在省思單上提供意見，作爲對學校行政單位與家長的交流。以下節錄家長、導師及麗麗老師〈訓育組長〉曾在學生個人省思單上的意見回應：

「家長：對不起造成丟臉，真是教子無方，煩請老師多注意甲生平時在校行為，謝謝老師」（麗麗師個人省思單一）。

「導師：開學以來，乙生總是小錯不斷，老師、學校的管教似乎對乙生起不了警惕作用，希望家長這次能加重督促，不希望以後再有類似的事發生」（麗麗師個人省思單二）。

「訓育組長：請家長注意孩子假日行蹤及交友情況，以免無知觸法，後果不堪設想」（麗麗師個人省思單三）。

雖然大部分的家長只有簽名並無加註意見，導師和訓育組長大部分都會留下提醒和叮嚀，透過省思單的交流，學校行政人員進行相關的事實確認與指導。在零體罰的前提下，除了要求學生加入協助整理校園環境的愛校服務隊外，也只能請託家長務必多加指導，警告孩子不得有類似情況發生，麗麗老師利用糾察隊輪值表、協輔單、個人省思單，提供導師行政上支持的力量，並整合導師的意見與想法，共同對家長提出尋求管教學生上的協助，提升家長對學生偏差行爲的了解與管教的責任。

擔任導師的大雄老師，對學生缺交作業的情況，在零體罰立法實施後，不再以體罰的方式處罰學生，除了與家長聯絡溝通外，如果家長無有效回應，會打擊教師的教學信心。

「如果他們真的讀不好我就去家訪，跟家長講說我們上課的狀況是怎樣，你的學生表現是怎樣，因為他不用心所以學不好，但是我覺得這樣子又有一點對不起自己，所以有的時候會生他們的氣也會生自己的氣」（訪大雄師20080911）。

大雄老師強調學生不是學不起來，也不是教師教學不認真，而是回家後偷懶不完成作業，家長也不在乎，才會導致學習效果不彰，於是大雄老師會將未完成作業的學生名單寫在黑板上，「黑板上有英、日記、數習甲、國習、回條未交號碼」（觀大雄師 1021 數），除了下課時將學生留在教室裡寫作業，也決定將沒有完成作業的學生放學後留校指導。

「上課約 20 分鐘後收回考試簿，教師一邊發數學習作一邊點名：未訂正者放學可能要留下來，因為已累積太多作業未訂正了！依照錯誤程度發放而有不同要求，大雄師：『為什麼沒有訂正？留下來的時間不夠多晚上還要來陪我喔！怕老師晚上在學校很無聊。』」（觀大雄師 0922 彈）。

據研究者觀察，大雄老師放學後留下未完成功課的學生，由老師陪伴指導完成作業，由於零體罰的規定，大雄老師面對學生屢次不完成回家作業的行爲，無法採取體罰，只能犧牲下班後的時間，和學生一起留在學校，督導學生將作業完成。

「希望他們能了解到沒有寫功課也是要留下寫，而且沒有寫完就不能回去，看是不是可以在學校放學的時間，如果是做補寫的動作，也能比較積

極認真一點。」（訪大雄師 20081021）。

大雄老師有著和麗麗老師、小山老師同樣的憂慮—當老師必須爲了自己的家庭或進修，放學後無法留學生在學校寫作業，家長又不配合管教，孩子在零體罰的情況下，可能會步入課業上自我放棄的不歸路。

學業方面除了學生功課問題外，還有測驗成績上的表現，本研究五位受訪教師皆表示求學階段，都曾因爲考試成績而被體罰，而現在已經禁止體罰，教師要用不同的策略督促學生用心準備考試，研究者觀察大雄老師上課時，曾有看到大雄老師正在發考卷，斥責學生錯誤那麼多，怎麼好意思拿回家給爸媽看？（觀大雄師1104數），大雄老師在發考卷時對學生提到家長，是希望藉著家庭的力量鼓勵學生努力。

「希望他們了解到爸爸媽媽辛苦工作養他，不見得要求到他表現多好，但是最起碼應該是在學校該學到的東西，他要學到一部分，不要說拿回去讓父母親發現到都學不會，這樣子父母親會覺得很丟臉」（訪大雄師 20081104）。

但是大雄老師認爲家庭的力量有限，因爲現代的家長都過於呵護孩子，也不忍以成績差爲由斥責孩子，大雄老師曾在家庭訪問時，家長向大雄老師反映說現在的孩子講也講不聽，家長對管教自己的孩子常心有餘而力不足，「這問題我們也只能拜託家長除了工作之餘，還是要再多關心學生，注意他的學習狀況」（訪大雄師 20081104）。面對家長的請託，大雄老師表示學生在家庭的時間，遠多於在學校的上課時間，家長如果無法克服與孩子的溝通問題，教師在學校的努力畢竟是很有限的。但是大雄老師也感嘆現在孩子過得太幸福了！反而不知道珍惜學習的機會。

「我們以前在學習的時候錯很多都會覺得不好意思，覺得不應該這樣子，會想到父母親辛苦的工作，也會認為說最起碼會認為老師這麼兇，我們會怕他，也應該要學會，但是他們一點都沒有這種感覺。」（訪大雄師 20081104）

社會的變遷與時代潮流的演進，也影響學生對學習的觀感和自發性，在強調尊重學生人權的同時，受訪教師也僅能在法令允可的範圍內規勸學生，但實際的成效仍有待商榷。

## （五）其他學生問題行為的處理

研究者在大雄老師的課室觀察中，曾發生在教學進行時，學生打噴嚏卻忘記捂住嘴巴，口水直接噴到隔壁女同學的臉上，大雄老師雖然沒有直接斥責，卻拐彎企圖以全班的同儕力量教訓該生的不當行為。

「甲生打噴嚏未遮嘴巴口水噴出，旁邊的同學大叫：『老師我不要跟他坐在一起。』老師叫：『甲生你這個髒鬼，你要我叫全班都叫你髒鬼是不是？』全班都在笑，被噴的口水的學生仍在哀嚎，師：『你是不是髒鬼？』甲生搖頭，師：『誰說不是的？東西都是你的口水，周圍範圍內都是，每個人都不喜歡靠近你。』」（觀大雄師 1021 數）

大雄老師企圖以「髒鬼」這個稱號，傳達給觀察紀錄中的甲生不當行為的嚴重性，在課後訪談中大雄老師希望能透過以上的方式，想利用同儕的力量去限制他、改變他，卻發現結果有限，甲生的衛生習慣仍不見改善（訪大雄師 20081021）。由此可知要改變學生的偏差行為，必須深入問題行為的根源，而非表面上暫時性的教訓力量，大雄老師傳達給其他學生標籤化的說法，其適當性仍有待商議。

此外大雄老師在該事件上，對被噴到口水的學生，採取安撫的態度，

「因為同儕之間，以後將來在社會上也會遇到不同的人，那有一些不好的習性我們還是有的時候要，也沒有辦法去避免啦，所以說要讓他學習著去克服這樣的問題，那也不是單方面的容忍，那發生問題需要提出來」（訪大雄師 20081021）。

從大雄老師的想法，化班級為社會的小縮影，希望藉由校園生活同儕的互動相處中，培養學生面對事情的處理態度及與人相處的容忍度，大雄老師在這個事件中沒有採取體罰的方式處理，也嘗試轉換不同的思考模式，將想法傳達給學生，對大雄老師個人的專業成長而言，確實往前跨一大步。

研究者在觀察中也發現，大雄老師改進處理學生問題行為的策略還有與高年級的學生深度的懇談與溝通，

「大雄老師在彈性課程上課中發現學生在傳小冊子，沒收小冊子後發現內文是班上女生攻擊嘲笑其他同學的文句，教師立即停下正在進行的課程

進度，對班上學生花了將近十五分鐘討論溝通，大雄老師表示希望班級是一個團體，請學生要做出對自己的作為負責的事情，大雄老師頗為重視學生間的人際互動，大雄老師不希望同學表面上是交換日記，而私底下是攻擊別人，使得班上的氣氛很不和諧」（觀大雄師 0922 彈）。

大雄老師希望藉由班級的同儕關係，促進良性互動，減少學生偏差行爲的發生，也可降低教師發生體罰行爲的可能性。不只擔任導師的大雄老師有此想法，研究者觀察擔任科任的麗麗老師上四年級藝術與人文課時，也有類似的發現。

「藝術與人文課前教師要求學生全班在原教室前排好隊，才能一起到音樂教室，當天因為少數同學速度較慢，其他同學不耐煩不願意等待先行來到音樂教室，因此全班都被麗麗老師大聲嚇斥回教室重新排隊重走。麗麗老師告訴學生要重視團體合作意識，因此希望全班能一起集合後再走過來」（觀麗麗師 1013 藝）。

課後訪談時麗麗老師表示感覺學生的團體感不夠堅定，「以前我們都有班級榮譽感，現在他們好像沒有，我想強調這一點為什麼你們會在一班都是有緣，所以你們要珍惜相處這段日子」（訪麗麗師 20081013）。麗麗老師在六年級也發現班級同學遇到事情時，習慣互相指責，彼此幫忙協助的包容力不夠，因此在四年級察覺相同的狀況，更要藉著機會教育，強化學生對班級的向心力。

零體罰立法後，教師除了要多費心思設想體罰之外的獎懲辦法，激勵學生持續正向行爲，自然就降低學生偏差行爲的產生。對於求學中的學生而言，同儕是一股不可忽視的力量，大雄老師和麗麗老師不約而同都強調團體榮譽感的重要性，促進班級良性合作的動力，藉此提高學習的動機與正向行爲的動力。

# 第五章　結論與建議

本章根據研究結果提出結論與建議，共分爲兩節，第一節爲結論，第二節爲建議。

## 第一節　結論

本研究在瞭解國小教師對零體罰的看法與認知，以及零體罰立法對教學實務的影響，由於教師對零體罰的看法和認知無法直接被測量，因此必須透過研究者與研究對象的訪談來進行資料蒐集與分析，根據研究結果得到以下的結論：

### 一、國小教師對體罰與零體罰的看法

本研究將受訪教師針對體罰與零體罰的看法，分爲對體罰的定義、求學階段受體罰經驗的影響、對零體罰的看法及對零體罰立法的態度加以探討，總結歸納如下：

#### （一）國小教師對體罰的定義不一

受訪教師對體罰的定義和標準不同，基本上受訪教師一致認同打學生即屬於體罰行爲，但在責罵學生方面，是否構成體罰行爲，則視責罵內容及用詞而定，教師對體罰大致的定義是針對學生的犯錯行爲，所做出肢體上或語言上的反應表現，除了認爲打手心和打屁股就是體罰外，其他例如精神上的體罰，語言責罵學生或勞動服務等身體上的勞累，以及責罵學生或學生身體勞累的程度，對學生產生影響範圍差異的標準，都不盡相同。因此教師對體罰的定義不一，也會影響教師在面對零體罰時，態度和作法上的差異。

#### （二）國小教師求學階段被體罰的經驗影響面對零體罰立法的態度

受訪教師都表示曾經有被體罰的經驗，對於日後進入教職面對零體罰時，有著不同的影響與轉變。以受訪教師被體罰的行爲與原因區分，可分爲國小階段與國中以上的求學階段，不同時期受到的體罰型態大不相同，國小階段被體罰的方式與原因多元，國中以上則多關注在成績課業上的表現，國小階段在常態分班未落實前，進入人情班的受訪教師在各方面都受到較嚴厲的控制壓力，也有受訪

教師被體罰的標準依據當日教師的心情而定，造成受訪教師上學時緊張不安的情緒；國中階段被體罰的原因多爲測驗成績不理想，在升學主義掛帥的年代，競爭壓力導致體罰的現象極爲普遍，加上男女生分班的狀態下，國小教師甚至會被要求到異性班級前接受體罰，等於身體與心理的雙重傷害。

雖然大部分的受訪教師都因爲求學階段被體罰的負面經驗，在零體罰立法前就盡量減少採用體罰的方式，處理學生的偏差行爲，管教學生的違規行爲，並肯定體罰的正面助益。

若國小教師認同求學階段受體罰的成效和影響是正面的，則任教後仍希望對學生採用適當體罰，督促學生的正向行爲與學習動力；如果國小老師在求學階段被體罰留下恐懼與痛苦的陰影，那麼任教後對零體罰立法的認同度也相對提高。

### （三）國小教師對零體罰的看法

受訪教師均感受到零體罰所帶來的限制和壓力，當遇到行爲問題棘手的學生也會有無力感，針對不同的孩子，適度的體罰在管教上是有正面的成效。在感受到零體罰對老師限制的壓力下，受訪教師紛紛表示管教學生前，以自我保護爲優先考量，當管教行爲可能觸犯法律時，會選擇其他方式甚至退讓，降低對學生要求的標準，不再堅持教師要求的原則。

城鄉學生面對零體罰反應的差異，受訊息接收與刺激差異的影響，偏遠地區的受訪教師皆未提到學生有相關的言論，而都市的學生則透過家長教導及新聞媒體傳播，直接對教師反應家長可以對教師提告的威脅，造成國小教師在學生管教上有力不從心的壓力。

受訪教師指出零體罰立法意謂管教權回歸家庭，當學生發生嚴重的不當行爲時，教師只能做初步處理，零體罰的規定使管教權大部分回歸到家庭與家長層面上，但每個家庭的差異性太大，零體罰使原來關心學生的教師可能產生得過且過的心態，有些學生的家庭功能不健全無法落實管教功能，在學校教師又無法更確實的教導孩子，零體罰的成效有待商榷。

### （四）國小教師對零體罰的態度偏向負面

受訪教師憂心零體罰立法會讓社會對教師形象更加曲解，零星的體罰事件

透過媒體的傳播和渲染，再加上零體罰立法，彷彿已經設定教師會打人，扭曲了大部分教師無私付出的用心，影響教師在管理學生行爲上互動效能下降，部分國小教師對學生的管教態度轉爲消極，只要學生安全在教室裡上課，對其他的行爲都採取忽略的態度，國小教師面對零體罰立法，選擇對學生的行爲表現及課業學習上，降低要求的標準，管教學生的態度偏向消極負面。

## 二、國小教師對零體罰的認知

本研究透過訪談探討國小教師對零體罰法令內容與立法用意的認知，發現國小教師對零體罰立法的概念普遍模糊，更進一步探討國小教師求學階段受體罰經驗，對零體罰立法認知所產生的影響；並了解國小教師轉換爲學生家長的角度，對零體罰立法的看法。

### （一）國小教師對零體罰立法的概念模糊

國小教師對零體罰法令的內容，普遍僅有模糊的認知，對法令的立意只能概略指出零體罰是爲了尊重孩子的受教權益，但國小教師對零體罰法令真正的具體做法卻不甚了解，大部分都透過新聞媒體，得到教師不能要求學生罰站或不能打學生等認知，國小教師甚至是從體罰事件中，了解教師哪些處罰學生行爲是違法的。受訪教師均表示對零體罰立法的訊息，是片斷的接收逐漸拼湊了解，無法明確的指出零體罰立法的時間與內容，而是從陸續接收的零體罰相關訊息中慢慢調整管教學生的方式與態度。

受訪教師對零體罰法令接受到的訊息來源不同，而有個人的詮釋，甚至導致觸法而不自知，教師對立法用意與想法也不一致，教師不同的認定標準，自然會對教學實務產生截然不同的影響。

### （二）國小教師求學階段之體罰經驗對零體罰認知的影響

本研究探討受訪教師如果在求學階段，零體罰法令已經立法，對受訪教師學習成長過程有何轉變。發現受訪教師依據求學階段被體罰的理由不同，受訪教師的反應與想法也不一樣，兩位受訪教師表示學習過程可能會有正面的轉變，求學過程能較快樂免除體罰的學習；但也有受訪教師認爲零體罰對學習過程可能會有反效果，因爲教師本身是認同肯定體罰的成效，認爲適當的體罰能督促自己用功認真讀書；也有兩位受訪教師認爲影響不大，或無法推論假想。

### （三）國小教師以家長及教師身分對零體罰的看法無太大差異

受訪教師轉換成家長身分時，比起其他職業的家長更能同理教師的立場與感受，受訪教師不斷強調零體罰法案通過後，家庭功能的重要性，因此當教師身分轉換爲家長時，更會重視家庭機能的彰顯，盡量配合教師的班級管理與親師合作，主動與孩子的教師溝通並協助教師管教的理念。

## 三、零體罰立法對國小教師教學實務上的影響

受訪教師除了求學階段曾被體罰之外，擔任教師之後部分有體罰學生的經驗，也有教師從立法前就支持零體罰，受訪教師擔任導師或科任教師，對零體罰在教學實務上的做法也會有所差異；在學校與補習班不同的教學場域，面對零體罰立法的對應態度皆有所轉變；再進一步分析教學現場的課室觀察中，國小教師因應零體罰而調整的管教策略與態度。

### （一）國小教師與體罰相關的經驗

受訪教師曾經歷過賠償收場的體罰事件，事件的影響使受訪老師產生自我保護的意識和行爲，往後處理學生事件前皆以保護自己爲優先考量，受訪教師認爲零體罰法案對教師會造成傷害，並且改爲消極的態度面對學生的管教問題。也有受訪教師在體罰學生後發現，體罰並不是處理學生偏差行爲最有效的途徑，如果教師不深入了解學生行爲發生的原因，教師和學生會在體罰中形成兩敗俱傷的局面；另外在求學階段對體罰非常恐懼的受訪教師，任教後堅持不體罰學生，也因此在零體罰立法前，就已經實施零體罰。

### （二）國小教師見聞和體罰相關的事件

受訪教師所見聞過的體罰事件，主要爲教師對學生手心及屁股的體罰，還有教師責罵學生的精神層面體罰，綜合受訪教師經驗陳述，發現當體罰事件發生時，社會焦點只關注到學生被責罵的體罰行爲，卻忽略最初學生屢犯的錯誤行爲，後來甚至是蓄意激怒教師而刻意犯錯，家長基於保護孩子想要討回公道的立場，輕忽指導孩子正確觀念和做法的重要性，因此當體罰事件發生時，除了譴責教師行徑外，也要深入分析事件的前因後果，了解發生的原因，家長和學生才不會成爲最後的輸家。

### （三）國小教師在不同職務與場域對教學實務上的差異

受訪教師指出身爲科任教師時，因爲授課時間的限制，對學生管教時間較少，因此必須調整降低對上課常規的要求，學生在轉換上課情境與科任老師後，

心情都會較爲鬆懈，所以任教經驗較少的科任教師，甚至在管教學生上需要向導師求援，而擔任導師因爲有較多時間和學生相處培養默契，對學生的要求相對較爲嚴格。

比較補教界與學校不同的學習場域，補習班教師對零體罰是否立法，在學生體罰處理上，其實差異不大，因爲去補習班上課是家長自主性的行爲，補習班以營利爲目的，當然會盡量配合父母的需求，如果處罰不足或過當，家長也會在不能接受補習班的管教方式前，停止孩子在補習班的學習，而到學校是義務教育，親師需要更密切的溝通和配合，才能正確的引導學生。

### （四）國小教師面對零體罰立法的感受與看法

針對家庭功能失衡的學生，國小教師認爲零體罰立法會導致部分學生犯錯時更有恃無恐，零體罰會促使教師管教的功能更加薄弱。就零體罰對學生產生的負面效應而言，受訪教師也指出零體罰不符合教育現場的狀況。

國小教師對零體罰的看法，管教態度趨向消極，學生的行爲無法管教，零體罰使教師感覺自己的管教權被剝奪，限制個人在教學上的彈性，面對學生問題時沒有一個更有力的方法而感到無奈。因此處理學生問題行爲時，教師要給自己多一些緩衝和彈性，例如學生累犯幾次才會處罰，初犯者先採取記點的警告方式，如果學生改過教師就不追究，教師避免衝動而傷害學生的舉動，也讓學生有學習改進的空間。

### （五）零體罰立法後教師教學實務的改變

零體罰立法後，規定教師對學生的管教上不可採用體罰的方式，相對的家長的管教責任也更爲加重，因此教師和家長的配合和聯繫是相當重要的，家長和老師必須保持密切溝通，在學校教師對學生的管教也改爲輔導，但是對於家長不配合又不聽從教師教導的學生，受訪教師皆感到零體罰立法後力不從心的感覺。受訪教師也提出希望能有駐區心理輔導教師隨時介入班級協助，或在學校內設立公正的第三機構，專門裁決學生的違規行爲，並決定處罰方式，讓教師不會有孤軍奮戰的無助。

### （六）課室觀察教師教學實務的轉變

本研究進入兩位受訪教師班級中進行課室觀察，從零體罰的角度觀察教師的教學實務，發現教師有以下轉變：

#### 1. 國小教師改變教學技巧提高學生注意力

課堂上常見教師與學生的衝突是學生的上課表現不佳，包括和同學交談、注意力不集中、課業沒有完成…等，當教師發現這些情況時，在零體罰的規定之下，就必須採取體罰之外的管教策略，因此教師應調整教學方式，以促進學生學習效能，減少教師糾正學生行爲時引發的衝突。

**2.調整對學生要求標準的彈性**

國小教師應視學生的程度調整學習目標的難度， 一旦教師調整對學生要求的標準，比較能激發出學生對學習的興趣和潛能，相對的教師對學生表現的包容力較大，也就比較不會因爲學生的行爲動怒，更能避免責罵教訓學生的情況發生。

**3.設計體罰以外的積極管教方式**

國小老師可藉由班級的同儕關係，促進良性互動，減少學生偏差行爲的發生，也可降低教師發生體罰行爲的可能性。教師運用不同的方法，圓滿的化解可能發生的師生衝突，以往教師在面對學生上課屢次忘記帶物品時，教師責罵得面紅耳赤，學生也消極的接受體罰，但在零體罰已成既定法條的今天，教師須更積極的處理面對學生的管教策略。

## 第二節　建議

本節根據研究結論，分別就教育政策、教育機構、教師等方面提出建議：

### 一、對教育政策的建議

#### （一）多方宣導零體罰之法令

本研究發現國小教師普遍對零體罰法令的認知相當模糊，因此在管教學生時，針對於法令條文與責任歸屬的判斷模稜兩可，容易在繁忙的工作壓力下觸法而不自覺，也造成不可挽回的師生衝突事件，成爲教學生涯的遺憾，因此建議教育主管單位，應該針對零體罰深入校園進行宣導活動，舉辦相關議題的研習課程，提高教師對管教策略合法性的敏銳度，如此可避免社會對教師產生更多負面的形象。

#### （二）嚴謹規劃零體罰的配套措施

本研究發現參與教師普遍反映零體罰的配套措施不足，管教學生的問題單靠教師的力量是不夠的，應該給予教師更多積極的支持力量，例如設立駐區的輔導

專任教師，隨時可以介入教學現場，支援教師理性且合法的處理學生的偏差行為，並加強彰顯家庭功能，配合社工單位與媒體宣導，目前單親家庭與隔代教養的學生數量增多，近來經濟不景氣，許多家庭的生產人力被迫放無薪假甚至被裁員，這些困境都將間接影響到親師合作與學生管教，國小教師在零體罰立法後，將學生的管教權回歸家庭，同時也要考慮家庭是否能配合與落實校園零體罰的措施，因此教育行政主管單位應提供家庭與學校雙方足夠的人力與資源，共同消除政策規範與教育現場執行上的落差。

### （三）針對教師管教學生上進退兩難的困境尋求解套

參與本研究的教師不論對零體罰抱持樂觀其成或消極悲觀的態度，但都表示出對管教學生上失能的憂慮，零體罰法令希望教師以愛的管教方式面對學生，家長也因為少子化和法令規定，只知道教師不能打罵孩子，卻不知道如何與學校合作糾正孩子的偏差行為，教師要拋開過去高度控制的管教模式，卻陷入動輒得咎、難以拿捏對學生行為與學習表現上要求的標準，學生在父母高度的保護和寵愛下，卻未必能在學校生活中獲得教師正確的指導與明確的規則，因此教育政策應針對教師管教上進退兩難的困境，尋求解套的方式，成為教師和家長形成共識的橋樑，適當的將家庭的力量引進校園，避免教師在新價值觀念還沒建立前，面對學生複雜的行為問題以及變化快速的教學現場，只能無奈的選擇放棄管教一途。

### （四）檢討修正師培相關課程

受訪教師雖然師資培育的機構不同，但在教師養成階段所修習到的培訓課程，並沒有指導準教師們體罰的技巧和方法，但為什麼進入教學現場後，部分受訪教師仍曾經採取體罰的方式管教學生，因為教學現場必須一整天和眾多學生相處，除了準備教學內容外，還要處理學生的紛爭與不當行為，這些突發狀況是在師資培育課程中較難體驗的部份，師培過程中準教師們進入教學現場的時間有限，實習課程也無法深入查覺教師的壓力與管教的困境，因此即使已具備零體罰的態度與認知，真正成為教師獨掌教室大局時，管教上仍會面臨到許多手足無措的處境，甚至難以掌控情緒體罰學生，因此建議師資培育相關法令，修改規定務使輔導與管教相關課程，確實結合教育現場教學情境，讓準教師能將所學的正向管教策略，落實在未來的教學生涯。

## 二、對教育機構的建議

### （一）行政人員成為支持教師的力量

學校行政單位可以協助擔任教師管教後援的角色，並建立完整合理的機制，功能是評斷學生的錯誤與應受的處罰，因爲零體罰立法後，受訪教師認爲教師對學生沒有管教權，學生犯錯時教師需要其他行政人員或輔導教師協助，共同判定學生偏差行爲的處理策略與處罰方式，避免教師因氣憤而動手，行政人員應避免教師體罰學生的事件發生，而非發生體罰時才依據法令對教師進行裁決的動作。

### （二）多舉辦班級經營經驗分享與個案研討活動

國小教師在研究中表示會利用課餘時間，與同事之間討論學生的問題行爲策略，也分享輔導學生的過程，但畢竟教師同儕間交流的情況有限，學校應主動察覺各班教師在管教上的困境，舉辦班級經驗分享研習，讓教師間可以互相學習，他山之石可以攻錯。並針對行爲問題嚴重的學生，辦理個案研討會議，讓教師藉由會議和研習的平台，提出自己的問題並交換意見，甚至可以透過學校進一步申請外力支援，例如社工單位、家扶機構等，減少教師在教學管教上，困坐愁城的窘境。

### （三）增派人力協助教師關懷輔導家庭失能的學生

零體罰立法後，希望教育現場能將家庭設定爲管教學生的主力，但對於家庭功能失衡的學生而言，零體罰可能會讓教師更無力管教失衡家庭中孩子的偏差行爲，探究以導師個人的力量，要深入每個學生的生活關懷的確有執行上的難度，因此學校應該針對教師所提出的高風險家庭、單親家庭、隔代教養家庭、外配家庭的孩子，增派人力協助教師深入關懷學生的行爲表現，了解偏差行爲的產生原因，共同討論輔導與管教策略，讓教師面對家長無法配合管教或無能管教的學生，不再是孤軍奮戰，而是有充足的人力與資源協助，降低因家庭功能不彰所衍生的學生行爲問題。

### （四）主動關懷教師的教學與管教壓力提供建議

冰凍三尺非一日之寒，師生的衝突絕對不是短時間內形成的，而是長久壓力與誤解的累積，教育機構應主動關懷教師在教學與管教上的壓力，以行政團隊的力量提供教師建議和協助，受訪教師指出曾經體罰學生的經驗中，若非已經到無計可施的地步，絕不隨意體罰學生。因此教師若能在面對學生問題時就得到支援與協助，就不會需要使用較爲極端的體罰方式來進行管教，因此行政單位主動了解教師的管教困境，對避免體罰事件發生將大有助益。

## 三、對教師的建議

### （一）加強情緒管理

部分國小教師在壓力大及身體疲累時，比較容易對學生行爲發怒，更進一步導致較嚴重的衝突，甚至體罰的舉動，此時教師的情緒管理就相當重要，教師應避免在憤怒衝動時，處理學生的問題行爲，因爲直覺性的反應容易產生體罰的行爲。教師應適時的跳脫情境，在情緒無法控制前尋求他人協助，並在平日加強轉換情緒的管理，讓學生不至於因教師反覆無常的表現，而無所適從。

### （二）充實專業知能

國小教師對零體罰的看法，通常都以個人的相關經驗定義之，對零體罰法令內容更是模糊不清，這是極需要改善的情況與現象，教師應對本身的責任與權限，深入了解並完全的掌握，才不至於在無知中做出無可挽救的舉動，因此教師應在平日主動涉獵教育時事，並充實法律常識，發揮教育熱忱前應以守法爲前提，進而了解教育現場可協助的資源，面對管教學生問題時，方可無後顧之憂，做出適當合法的處置。受訪教師已經願意轉變態度來經營零體罰立法後的班級，但空有態度的轉變是不足的，如果沒有合適的方法，有可能導致混亂的上課秩序而更不可收拾，因此輔導與管教專業知能提升和開放的心態要並進缺一不可。

### （三）多吸取班級經營良好的教師實務經驗

部分受訪教師表示在零體罰立法之前，管教上就沒有使用體罰的經驗，可見仍有許多教師採取體罰以外的策略，成功建立良好的班級經營模式，由於教學經驗非一蹴可成，需要長時間的累積，因此教育現場成功的實務經驗，就相對珍貴而值得採納學習，如此教師可以避免因體罰學生而受到懲處，也能較爲快速的跨越零體罰管教的摸索期，複製成功的班級經營模式，使學生能學習正確的爲錯誤行爲負責的態度，教師也可營造愉快而雙贏的學習情境。

### （四）不同場域、職位、教學領域教師的管教認知需彈性調整

本研究參與教師分享在補習班任教、在學校擔任導師與科任教師、兼任行政人員不同的經驗，在不同的場域、職位與教學領域的教師，對管教學生上的認知需要彈性的調整，首先確認不同角度對學生的學習期望之差異，如在補習班任教的教師，必須較爲注重孩子課業學習上的表現，由於是家長主動將孩子送到補

習機構，因此家長參與度會較高，在補習班任教的教師本身也有業績壓力，所以應充分的與主管和家長溝通管教學生上的問題;在學校擔任導師的教師和學生相處時間較長，應運用各種輔導管教策略建立正向管教規則，培養師生在面對行爲問題是的處理默契；科任教師與學生相處的時間較短，必需在短時間內傳授課程知識，建議一開始接觸學生即說明上課規則並徹底執行，並與該班導師充分溝通協調；兼任行政人員的教師則多一份主動關懷與協助教師的責任，並能跳脫師生關係的窠臼，更深入透究學生的偏差行爲緣由並介入輔導。

不論定位在何種教師角色，面對政策與教育環境的快速蛻變，都需時時主動尋求資源、自我充實，只要能避免陷入師生僵持的窘境，自然能遠離體罰學生的可能性。

NTTU Library

# 參考文獻

## 一、中文部份


人本教育基金會（2004）。校園體罰問卷調查。**人本教育札記，179**，17。

王靜珠（2007a）零體罰並不等於不處罰。**幼教資訊**，**198**，61-62。

王靜珠（2007b）。『零體罰』由家庭做起。**幼教資訊**，**202**，40-41。

王靜珠（2007c）。『零體罰』由培養優良教師做起。**幼教資訊**，**203**，22-24。

王劭文（2007 年 1 月 17 日）。零體罰，孩子的明天會更好。**家長學苑**。2007 年 1 月 17 日。

取自：http://parentschool.so-buy.com/front/bin/ptdetail.phtml?Part=radio070117

王紹先（2007）。零體罰的關鍵—正面管教。**竹縣文教**，**36**，40-44。

王章霞（2002）。**九年一貫課程脈絡中教師教學實務改變之研究。**國立高雄師範大學科學教育研究所，未出版，高雄市。

**台灣省行政長官公署公報**（1946）。秋字 44 期，697。

**台灣省行政長官公署公報**（1947）。夏字 36 期，607。

**台灣省政府公報**（1949）。東字 59 期，763。

**台灣省政府公報**（1951）。春字 59 期，839。

**台灣省政府公報**（1978）。東字 43 期，2。

**台灣省政府公報**（1980）。秋字 17 期，3。

申慧媛（1997 年 5 月 10 日）。管學生有辦法，不明文禁止體罰。**自由時報**，第六版。

余博文（2003）。**國中學生偏差行爲輔導與管教成效之研究—以嘉義縣國民中學爲例**。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

朱敬先（1997）。**教育心理學**。台北：五南。

任懷鳴（2006 年 11 月 21 日）。從世界兒童人權日談體罰。**家長學苑**。2006 年 11 月 21 日。取自 http://www.parentschool.org.tw/kmportal/front/bin/ptdetail.phtml?Rcg=100008&Part=radio061121

朱賡忠（2005）。**臺北市立國民中學教師輔導與管教學生現況與問題之研究**。國立政治大學學校行政研究所碩士論文，未出版，台北。

李明宗（2005 年 2 月 14 日）。不支持零體罰 家長教師籲釐清管教體罰界線。**大紀元**。2005 年 2 月 14 日。取自http://epochtimes.com/b5/5/6/14/n954791.htm

李美華譯（2007）。**正面管教法：接納、友善學習的教室**。台北市：人本教育基金會。

李秀娟（2006）。**台北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究**。國立台北教育大學社會學系社會學習領域教學碩士論文，未出版，台北市。

李建良（2007）。老師應多體諒、勿體罰—零體罰條款之規範意旨。**人本教育札記，214**，98-102。

李禮錦（2007）。校園教育零體罰的省思。**屏縣教育季刊**，**30**，64。

李宗誼（2007）。**國中教師體罰學生成因及處置措施之研究**。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義。

李孟倩（2007）。**零體罰教育政策對台南縣國小教師因應師生衝突之策略影響**。國立屏東教育大學教育學系所碩士論文，未出版，屏東。

李永龍（2007）。**家長對國中教師管教行為的看法之分析—以屏東縣萬丹國中為例**。國立高雄師範大學工業科技教育學系所碩士論文，未出版，高雄。

李琪明（2008）。國中小品德校園文化營造實徵研究。**師大學報教育類**，**53**（3），153-178。

利佳桂（2008）。**校園零體罰之認知與管教行為之研究**。國立屏東教育大學社會科教育學系所碩士論文，未出版，屏東。

吳清山、林天佑（2005a）。友善校園。**教育資料與研究**，62，177。

吳清山、林天佑（2005b）。零體罰。**教育資料與研究**，62，178。

吳清山（2005）。落實校園零體罰政策的積極策略。**中原大學師資培育中心電子報**，2005 年 5 月 27 日。取自 http://wwwsrv.cc.cycu.edu.tw/education/epaper/enews41/topic2.htm

吳芝儀（2007）。輔導與管教學生辦法中的輔導議題。**教育研究月刊**，164，5-15。

呂阿福（1999）。從法律觀點看體罰之正當性。**國教世紀**，185，49-61。

林玉體（1976）。籐條萬歲嗎？從洛克的體罰論說起。**今日教育**，30，4-10。

林美伶（1999）。**國中教師對管教權的認知與管教行為之研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

林志成（2004）。從系統化的教育理論剖析體罰問題。**國教世紀**，**211**，81-88。

林佳範（2006）。規範意識的變遷與道德教育的轉變—道德教育就是品格教育嗎？**課程與教學季刊**，第九卷二期，1-12。

林佳珍（2007）。戒除體罰壞習慣。**蒙特梭利**，**70**，14-16。

林彥佑（2007）。從零體罰談教師的情緒管理。**師友月刊**，**477**，46-49。

**宜蘭縣國民中小學輔導學生改過遷善實施懲戒要點**（1989）。

周志宏（2007）。學生管教法制之再檢討。**國民教育**， **47**（4），頁 4-14。

施曉光（2006 年 12 月 13 日）。禁止體罰立法 打手心就違法。**大紀元**。2006 年 12 月 13 日。取自：http://www.epochtimes.com/b5/6/12/13/n1555102.htm

洪碧霞（2007）。零體罰管教是智慧的展現。**蒙特梭利**，**70**，5。

洪依如（2007）。**國民小學教師對零體罰教育法規之認知與管教學生情形之研究**。國立台中教育大學教育學系所，未出版，台中。

翁翠屏（2006 年 12 月 15 日）。師資職前與在職進修班級經營情緒教育將加強。**大紀元**。2006 年 12 月 15 日。

取自http://www.epochtimes.com/b5/6/12/15/n1558561.htm

孫志麟（2007）。舊問題/新挑戰：學生輔導與管教政策。**竹縣文教**，**36**，1-6。

陳映竹（2007 年 1 月 31 日）。教部將與全教會協商 六月公佈體罰定義。**大紀元**。2007 年 1 月 31 日。取自 http://www.epochtimes.com/b5/7/1/31/n1609273.htm

陳秀敏（2007）。從『零體罰』談孩子的管教。**台灣教育**，**645**，51-55。

陳啓明（2007）。行爲心理學觀點的品格教育探討。**教育資料與研究雙月刊**，**75**，71-82。

陳玲芳（2007）。**國中教師對零體罰教育政策態度之研究**。國立高雄師範大學教育學系所碩士論文，未出版，高雄。

陳冠旭（2007）。**近十年來輔導與管教學生辦法之變遷與教師因應歷程之研究**。國立新竹教育大學人資處課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。

陳巨峰（2005）。**國民中學師生衝突成因及教師因應策略之研究**。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，台北。

陳寶卿（2008）。**高雄市國小教師人權教育素養與零體罰管教行爲之研究**。國立屏東教育大學行政研究所碩士論文。未出版，屏東。

連廷嘉（2007）。學生管教輔導的議題與省思—正向心理學觀點。**教育研究月刊**，**164**，16-23。

張庭枝（2007）。零體罰的管教。**蒙特梭利**，**70**，9-13。

郭湘婷（2006）。桃園縣國民小學教師體罰學生的成因與管教策略之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文。未出版，新竹。

許育典、凌赫（2005 年 12 月 31 日）。零體罰的教育基本法？**中國時報**，教育資訊版。

張照璧（1999）。**國小學童師生衝突知覺之研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

張淑倩（2004）。**苗栗縣國民小學教育人員管教行爲之研究**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

教育部公報（1977）。**27**，15。

教育部公報（1996）。**257**，29-30。

教育部（1995）。部長請各級學校重視校園暴力問題。**教育部公報**。取自 http://rs.edu.tw/cgi-bin/checkgopher1.pl?path=/home1/gopher-data//moe/secretary/moe-news/

教育部（2006a）。編輯手札。**教育部電子報**。取自 http://epaper.edu.tw/old/216/talk.html

教育部（2006b）。校園零體罰相關法規。**教育部電子報**。取自 http://epaper.edu.tw/old/216/main03.html

教育部（2006c）。有效輔導管理 零體罰的根源。**教育部電子報**。取自 http://epaper.edu.tw/old/216/

教育部（2007a）。用愛心找對方法 營造校園零體罰。**教育部電子報**。取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?period_num=262&topical_sn=25&page=0

教育部（2007b）。不打他 可以怎麼教？。**教育部電子報**。取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?period_num=262&topical_sn=25&page=2

教育部（2007c）。管教，引導孩子快樂學習。**人本教育札記**，214，103。

教育部（2008a）。教育專業人員獎懲標準廢止。**教育部網站智慧型搜尋**。取自 http://www.edu.tw/files/regulation/B0020/0940170795.doc

教育部（2008b）。禁止體罰相關法規。**教育部愛的教育網**。取自 http://epaper.edu.tw/love-edu/

游美惠（1993）。**體罰之法規範及其實證基礎—以桃園縣中小學教師爲對象**。國立師範大學公民訓育學系所碩士論文，未出版，台北。

黃瑞琴（1999）。**質的教育研究方法**。台北：心理。

黃明珠（2001）。**國民小學教師人權教育認知與管教行為之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

黃碩斌（2005）。**台灣道德問題分析—以體罰作為分析指標**。東海大學社會系碩士論文，未出版，台中市。

黃維明、何琦瑜（2007）。**零體罰時代，孩子怎麼管教？**2007 年親子天下專刊

取自http://www.lcenter.com.tw/trend/FamilyDetail.asp?no=80

黃正義（2007）。**東港地區國小學生管教問題之調查研究**。國立中山大學高階公共政策研究所碩士論文，未出版，高雄。

黃建衡（2004）。**國民小學教師師生衝突經驗及化解歷程之研究**。國立台中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文，未出版，台中。

黃德祥（2005）。**青少年發展與輔導**。台北市：五南。

傅木龍（2004）。從輔導與管教談教師作為的迷施予突破。**學生輔導**，**93**，18。

葉重新（2004）。**教育研究法**。台北：心理。

楊巧玲（2007）。友善校園，對誰友善？**教育研究月刊**，**154**，42-53。

楊孟麗、謝水南譯（2004）。**教育研究法—研究設計實務**。台北市：心理。

趙念魯（2007 年 12 月 7 日）。零體罰在校園的落實。**全國教師在職進修網電子報。**2007 年 12 月 7 日。取自：http://inservice.edu.tw/EPaper/200712/indexView.aspx?EID=53

趙慧如（2005）。「髮禁」所引發「體罰」之議題：從 Locke 的觀點來探討。**教師之友**，**46**（5），78-84。

劉錦佩（2007）。「零體罰」下的積極管教思考與作為。**教師天地**，**149**，82-84。

潘淑滿（2003）。**質性研究—理論與應用**。台北市：心理。

潘志賢（2005）。**國小教師對體罰行為的態度即體罰法令認知之研究–以台南市為例**。國立中正大學犯罪防治所碩士論文，未出版，嘉義。

鄭禮謙（2007）。建立友善校園—談體罰問題。**北縣教育**，**61**，14-17。

謝文華（2006 年 11 月 27 日）。禁止體罰 聯合國來台發表研究。**大紀元**。2006 年 11 月 27 日。取自http://www.epochtimes.com/b5/6/11/27/n1535685.htm

謝汶伶（2003）。**國小師生衝突因素及其因應方式之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

簡成熙（2006）。品格教育能促進公德嗎？**課程與教學季刊**，**9**（2），13-30。

韓國棟（2006 年 6 月 4 日）。人本：打學生劇減 罰站反省大增。**中時電子報**。2006 年 6 月 4 日。取自 http://news.yam.com/chinatimes/garden/200706/20070604340477.html

顏國樑（2000）。從教育法學的觀點談學生的輔導與管教。**桃縣文教**，**17**，105-119。

蕭紫頤（2007）。**嘉義縣國小高年級學生對人權與體罰態度之研究**。國立中正大學犯罪防治所碩士論文，未出版，嘉義。

羅德水（2007）。落實零體罰，資源應到位。**教師天地**，**148**，42-46。

蘇麗春（1996）。**宜蘭縣教育發展策略之研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

## 二、英文部份


Carter, K.（1990）. Teacher's knowledge and learning to teach . In W.R. Houston（ed.）, *Handbook of Research on Teacher Education.*N.Y.: Macmillion.

Kohlberg, L.（1986）.A current state on some theoretical issues . In S. Modgil & C. Modgil （ Eds. ） , Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy（pp.485-546）.Philadelphia: Falmer.

Locke, J.（1693）.*Some thoughts concerning education* . London : Routledge .

Mayer, R. H. (1985). *Recent research on teacher beliefs and its use in the improvement of instruction* . Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, I. L. （ERIC Document Reproduction Service No.259457）.

Orso, D.M.（2002）.Effect of corporal punishment on survival and coping beliefs. MAI,40（3）,782.

Reighart.P.R.（1985）. *A questionnare to assess preservice teacher belief about teaching* . Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.

Skinner, B.F.（1968）.*The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Croft.

Starkey, H.（ed.）（1991）.*The Challenge of Human Rights Education*. London: Cassell

Shulman , L. S. （1986）."Those who understand :knowledge growth in teaching."

*Educational Researcher* , *15*（2）,4-14.

Yonemura , M. A.（1986）.*Teacher at work：Professional development and the early childhood educator*. New York：Teachers College Press.

# 附錄

## 附錄一：訪談大綱

老師您好，感謝您抽空接受我的訪問，這個訪問是爲了瞭解您對零體罰的認知與看法，還有零體罰對您在教學實務上的影響，訪談資料整理分析之後，會以保密匿名的方式呈現，謝謝。

一、受訪者背景資料

〈一〉請簡單介紹您的求學過程，包括師資養成培訓的歷程。

〈二〉請簡單介紹您任教過的學校、年級〈或科任領域〉與任教時間。

二、受訪者的體罰與零體罰立法的認知

〈一〉請問您對體罰的定義爲何？

〈二〉請問您所了解的零體罰法令內容及立法用意爲何？

三、受訪者對於體罰方面的經驗

〈一〉請問您在求學的過程當中，是否有被體罰的經驗？〈如果有請簡述歷程〉

〈二〉請問當時被體罰的經驗對您的影響爲何？

〈三〉請問您任教過程當中是否曾體罰過學生？如果有請簡述當時的情境和該事件的影響。

〈四〉請問您在零體罰立法後，在管教學生方面的做法是否有所改變？請說明原因。〈若管教做法有所改變，請介紹方法實施上的差異〉。

四、受訪者對零體罰法案內容的看法與態度

〈一〉請問您對零體罰立法的看法爲何？你是以什麼樣的態度來面對零體罰立法？

〈二〉請問零體罰立法對您在管教學生的態度上是否有所影響？〈如果有，

請問是如何改變？如果沒有請說明原因。〉

五、受訪者面對零體罰的情緒與感受

〈一〉請您以身爲教師，面對零體罰立法時的情緒與感受？

〈二〉請您回想若您在求學階段即有零體罰的措施，對您的學習及成長會不會產生不同的變化與影響？

〈三〉如果您現在或未來成爲家長的身分，面對零體罰的措施有什麼樣想法？

六、受訪者見聞教育現場關於體罰與零體罰的現象與影響

〈一〉請問您在求學的過程當中，見聞哪些關於體罰的事件讓您印象深刻？您的看法爲何？

〈二〉請問您任教的過程中，見聞到哪些和體罰相關的事情？其事件的原因爲何？您的看法呢？

〈三〉請問就您所知週遭的同事對於零體罰立法抱持什麼樣的看法和態度？有無影響其在管教學學生做法上的改變？

NTU Library

# 附錄二：教學觀察紀錄表

<table>
<tr><td colspan="5">教學觀察紀錄表</td></tr>
<tr><td colspan="2">日期</td><td>觀察教師</td><td>授課班級</td><td>節次與課程</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>一、教室觀察實錄</td><td colspan="4">學生行爲、師生互動、教師處理學生狀況與管教策略</td></tr>
<tr><td>二、訪談討論</td><td colspan="4">課後研究者與觀察教師討論紀錄</td></tr>
</table>

NTTU Library

# 附錄三：教學觀察紀錄表內容範例

<table>
<tr><td colspan="5">教學觀察紀錄表</td></tr>
<tr><td colspan="2">日期</td><td>觀察教師</td><td>授課班級</td><td>節次與課程</td></tr>
<tr><td colspan="2">97.10.21（二）</td><td>麗麗老師</td><td>一年一班</td><td>第四節 生活課</td></tr>
<tr><td>一、教室觀察實錄</td><td colspan="4">學生行為、師生互動、教師處理學生狀況與管教策略<br>1. 上課時小朋友仍很興奮，導師稍微管理秩序。<br>2. 麗麗師打開問題條前：「甲生不要唱歌囉！等一下叫你上台唱。」原本吵鬧的秩序等老師一走進教室，從籤桶抽出問題條，立刻吸引學生注意，全班一起唸籤上的文字，有學生自己在唱歌。<br>3. 教師將抽出的問題條貼在黑板上，開始請學生回答問題，麗麗師先問問題條：「什麼是讚美？」有些學生還沒得到老師允許就發言，麗麗師：「甲生，你再唱一次我就要請你站起來了，你知道為什麼嗎？老師在講話你一直吵鬧，乙生你也是一樣，有樣學樣。來甲生什麼叫讚美？」甲生：「不知道。」師：「你看我們剛才講了幾次了？來你的書放好放平。打開來。」<br>4. 有學生回答師：thank you！老師問這是什麼語言？台語、排灣還是英語？生答英語，老師各問了台語和排灣語的謝謝說法一次，學生都能流暢的回答。<br>5. 教師發下學習單時，小一還不熟悉傳卷的方式，麗麗師：「小聲」並走到桌邊指導：「你拿一張其他的往後傳。知道了喔這樣會不會傳？」<br>6. 進行學習單寫作時，老師：「動手不動口，嘴巴閉起來。」<br>7. 發餅乾是吸引學生的方法，很乖的小朋友可得到餅乾。師：「昨天全班不乖，只有兩個小朋友得到餅乾，今天我看誰很棒的哪個小朋友很乖我請她吃餅乾！」<br>8. 小一小朋友討論很激烈很大聲，老師須行間巡視，個別指示每個小朋友的情況，全班巡視一次，特殊學生比較不能等待，學習單上寫字超出格子時立刻大聲呼叫教師，特殊生：「老師我超出去了討厭」。老師上前安撫超出格子沒關係。小朋友寫完姓名討論聲大。<br>9. 老師指示名字寫完的人筆放頭上，手放腿上…有指示動作時明顯安靜很多。有學生撿到東西拿到教室前給老師，麗麗師：「撿到東西先問前後左右的人，不用拿到前面來」<br>10. 上課也訓練常規，例如”撿到筆先問周圍的人”、”不可以直接用手指別人”。<br>11. 指示學生用手指著老師唸的地方，比較容易集中精神，有生一直講話，</td></tr>
</table>

師：「不專心我要登記了」。學生叫：「不要」

12. 利用上課發生的情緒和狀況來當例子提問，例如有同學忘記帶橡皮擦向老師求救，老師就問他說如果要向同學尋求幫忙，應如何有禮貌的發言？並將仿說的句子以注音寫在黑板上，師：「可以借我橡皮擦嗎？」。並請全班跟著說一次。
13. 教師帶同學討論後，還是要將注音寫在黑板上。
14. 教師進行行間巡視時，大部分的學生須口頭朗誦唸題，特殊生叫：「寫好多字討厭喔！」教師巡視別生不予理會，特殊生叫完就趨安靜，學生習慣一寫完就大聲說：「好了！」教室內較爲吵鬧。
15. 教師不斷提醒提示學生須完成的習題，並不斷獎勵正向行爲如”很好，有好幾個小朋友寫完了”！持續行間巡視低聲指正個別作業錯誤的地方。教師告訴學生：「寫漂亮有認真寫的等一下有獎勵」
16. 指正學生不良坐姿，教導學生將腳放到桌子上是不禮貌的，師：「這是教室裡腳可不可以抬高高？這樣是不禮貌的」。
17. 教師請書寫良好的學生上台登錄自己的答案。請學生用愛的鼓勵獎勵上台的學生，師：某某好棒喔！自己寫完了！。麗麗師除了寫板書外都在每了學生周圍指導。
18. 有小朋友穿汗衫，教師詢問制服呢？
19. 對表現良好的學生會摸摸頭，並提醒不認真的小孩要登記號碼。
20. 先帶唸題目再討論，請有意願回答的學上台作答，師：「某某你寫的最好上台寫」。「某某寫的很好，我們先給他一個愛的鼓勵，大家再說一次。」
21. 被登記名字黑板上，下課就沒糖果。教師：「寫完了沒？」學生進度不一，先寫好的有點不耐煩的吵鬧。集中力不足的學生等老師講完又問：「老師要寫什麼？」
22. 老師再次點名叫吵鬧的學生要登記名字。師：「某某你被我叫幾次了？」師將該生名字寫在黑板上，問：「登記在黑板上一次，等一下可能沒有餅乾了。」
23. 有學生校上台的小朋友寫的字好小好醜，教師說：「我等一下會登記一直講話的小朋友」
24. 特殊小孩突然抽噎的說：「這麼多，寫不完。」師：「這麼沒有耐心沒餅乾吃。」哭鬧說要寫的東西太多了，寫不完。老師告訴他想不想吃餅乾，寫完才能領餅乾，小孩耐著性子繼續寫。
25. 教師讚美寫的很好的小朋友，表示要給他兩塊餅乾，小朋友發出羨慕的聲音。師：「某某寫的跟大家的都不一樣，有用心寫等一下有兩塊餅乾。」
26. 小朋友要去櫥櫃拿彩色筆紛紛離開座位，老師提醒不要動嘴巴，不然被登記在黑板上就沒餅乾吃。
27. 教師一再強調蝴蝶和人物著色要用不同的顏色。
28. 下課前提醒學生再一分鐘就要收學習單並頒獎，一邊爲這節課做結論。

| | |
|---|---|
| | 29. 提醒學生可以請身旁同學幫忙撿筆，要用上課學過有禮貌的說法。學生爲了借彩色筆在教室裡走來走去。學生一邊著色一邊和同學說：「我要用什麼顏色」有點吵鬧，師：「哪一個這麼愛講話的？要跟某某一樣登記在黑板上等一下沒餅乾的？」教師不斷的行間巡視，小朋友完成一部份即與同學聊天分享。師：「還有一分鐘我要頒獎了，這兩天我們學的是要做一個有禮貌的小孩，要說請、謝謝、對不起。」特殊生一直站起來拿自己的作品給老師看。<br>30. 老師提醒小朋友拿到餅干要先收好下午睡醒再吃，師：「交過來各選一個老師的餅乾，今天讀整天餅乾先放口袋起床再吃」。特殊生一看到餅乾立刻衝到前面來忘記交學習單。教師指示回去拿學習單。師：「交完的小朋友趕快去洗手準備吃飯。」<br>31. 小朋友紛紛交卷並領取餅乾。教師指示學生準備洗手吃午餐了。 |
| 二、訪談討論 | 課後研究者與觀察教師討論紀錄<br>1. 一年級在行爲上比較要求，上課標準比較高，上課速率比較慢，講一個東西要有久一點的等待時間，兩班狀況也不一樣，剛上課開始提醒指令”這節是什麼課拿什麼課本？”一個指令一個動作。要求他們先坐下來眼睛看老師再開始講課。<br>2.低年級導師介入科任課管秩序的情況較多。<br>3.有小孩在課堂上一直唱歌，麗麗師就問他問題要他回答，不會去罵直接叫他起來問剛剛講什麼？或正在討論的主題，學生答不出來時也會知道自己剛剛沒聽到什麼，已經影響到他自己沒聽到老師講什麼？這也是直接證明剛你自己沒注意已經分心了！也有學生看起來動來動去不專心，可是問他什麼都答的出來，去研習才知道小朋友都有感官的優勢，有些小朋友習慣用聽的、有些要視覺輔助，所以你問他答不出來表示他無法同時做兩件事情，有些小朋友坐的歪七扭八可是你問他都能回答，也是可以從問答了解學生的學習優勢。<br>4.如果是確定動來動去仍有在聽的學生，以後對他可能標準會降低，天啊！心中無形中就會有每個孩子的標準，這也要夠敏感，我上一兩次課就可以了解每個小朋友，當科任敏感度有訓練到，很快抓住每個學生的學習習慣。<br>5.一年級要求學生做到老師的規定，會用一些餅乾糖果加深他對要求的重視，不是每次都使用餅乾，像這次寫學習單爲了要誘惑他們寫好，用故事講完討論隔天寫學期單，讓他們知道心情不好的發洩方法獎勵他們，剛開學比較常用，有一個小朋友之前不愛畫，今天畫的特別好所以請他吃餅乾。<br>6.小一學生是否需要餅乾，跟課程也有關係，若是室外帶他們出去的活動課，就不需要獎賞了，靜態課程現在正在鼓勵他們，因爲他們可能還不太會寫，用餅乾來鼓勵他們。久了東西也不能一直用，讓他們剛開始養成之後就可以停下來了！已經習慣寫字這件事，偶而在拿出來。<br>7.針對特殊生在發洩就讓他發洩，可是要慢慢教導他不舒服時有別的情緒 |

| | |
|---|---|
| | 抒發的方式，可能要漸漸讓他了解。<br>8.零體罰之前就有使用積點換禮物，一百點可以去麥當勞，因爲低年級有時候打罵沒有那麼正面吧！只是零體罰之後餅乾用更多了。<br>9.當導師消耗量太大，科任盡量大家有獎，但先後給你，要你去學習行爲，當科任的節數較少，當導師這樣給餅乾有學生都得不到會自我放棄，所以我之前才用集點的，他想要的東西 20 點就會努力，學業、行爲都可集點，學生也會讓我看到他的好行爲。<br>10.把腳放在桌上是非常不好的行爲，可能他在家的習慣就是這樣。<br>11.先把學生的名字登記在黑板上，提醒他也嚇阻其他人。<br>12.特殊生餅乾漸漸失效，導師表示他開始顯現出特殊生的行爲，行間巡視在學生旁邊講話，以前當學生時老師走到旁邊注意力就會比較集中，所以老師不管在那一個年級都會不斷走動。 |

NTTU Library

# 附錄四：糾察隊執勤紀錄要項

| 執勤時間 | 執勤地點及重點 | 違規件數 |
| --- | --- | --- |
| 上午7:10~7:30 | 側門<br>1.邊走邊吃早餐<br>2.邊走邊玩<br>3.進校門後又出校門〉 | |
| 第一、三節下課 | 綜合活動場、體育館<br>1.不可在體育館舞臺上嬉戲<br>2.不可任意玩弄體育館內的器材<br>3.不可在綜合活動場玩危險遊戲〉 | |
| 課間活動 | 1.巡視各教室是否有人逗留教室<br>2.協助導護老師維持秩序 | |
| 午休12:50~13:20 | 1.各班教室午休情形<br>2.檢視垃圾場情形 | |
| 第五節下課 | 操場、司令台 | |

資料來源：麗麗老師提供

NTTU Library