

國立臺東大學兒童文學研究所
博士論文

指導教授：藍劍虹 博士



日治時期臺灣兒童體罰史略

研究生：黃懷慶 撰

中華民國一一三年一月



國立臺東大學兒童文學研究所
博士論文



研究生：黃懷慶 撰

指導教授：藍劍虹 博士

中華民國一一三年一月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所班：兒童文學研究所(博士班)

本班 黃懷慶 君

所提之論文 日治時期臺灣兒童體罰史略

業經本委員會通過合於 ☐ 碩士學位論文 條件
☒ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

王友輝
(學位考試委員會召集人)

黃芳明

陳淑如

林子鳳

陸明

(指導教授)

論文類別(請勾選)：

☒ 學位論文

☐ 代替學位論文：

(☐ 藝術類 ☐ 應用科技類

☐ 體育運動類)

1. ☐ 專業實務報告

2. ☐ 技術報告

3. ☐ 作品(連同「書面報告」)

4. ☐ 成就證明(連同「書面報告」)

論文學位考試日期： 113 年 1 月 16 日

國立臺東大學

附註：本表一式二份(正本)經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

國立臺東大學 學位論文網路公開授權書

重要事項說明：依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利事項、機密或依法不得提供，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之 ☒學位論文 ☐書面報告 ☐技術報告 ☐專業實務報告 為本人在

國立臺東大學 兒童文學 系(所) 組 112 學年度

第 1 學期取得 (☐碩士 ☒博士) 學位之論文。

論文名稱：日治時期台灣兒童體罰史略

本人上列依學位授予法取得學位之論文電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等，以下同)，依著作權法非專屬、無償授權予下列授權使用單位，得因教育、科學及研究等非營利用途，不限期間與次數重製，並得將電子全文收錄於數位資料庫，透過自有或委託代管之伺服器、網路系統或網際網路向授權使用單位圖書館館內及館外之使用者公開傳輸，提供該使用者為非營利目的之檢索、閱覽、下載及列印。

授權使用單位	電子全文於網路公開時程
國立臺東大學	(依據 108 學年度第一學期第 3 次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) ☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開
國家圖書館	☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開 ☐ 不同意公開 (僅能查閱論文書目、摘要、參考文獻等資料)

本授權書所定授權，均為非專屬且非獨家授權之約定，本人仍得自行或授權任何第三人利用本著作。上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。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，本人同意視同同意授權。

學 號：10320102 (務必填寫)

研 究 生 簽 名：黃懷慶 (親筆正楷)

指導教授簽名：陸訓安 (親筆簽名)

日 期：中華民國 113 年 1 月 16 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)，請勿自行變更本授權書內容及格式，並以黑色字體填寫後複印裝訂於審定書之次頁；授權書正本於畢業離校時，連同紙本論文一併繳交至圖書資訊館。

授權書版本：2022/01/13

誌謝

本論文要感謝許多人提供協助。

首先感謝各位口考委員。謝謝游珮芸老師提供全面且具體的修改建議，這對思考跳躍的我非常有幫助；謝謝陳晞如老師的回饋，每張標籤的指示都讓我重新審視研究者與讀者的關係，讓文字更加清晰；謝謝葛容君老師的鼓勵與肯定，於公於私都有表達不完的謝意；感謝負責主持的王友輝老師，儘管口考當天我有些六神無主，幸好老師有條不紊的指揮而得以順利完成。

最後感謝我的指導教授藍劍虹老師。謝謝藍老師多年來的扶持與肯定，多年前老師曾經對我們說：「論文要往慾望處寫。」這句話至今言猶在耳，也是讓我毫不猶豫決定挑戰這個高難度題目的原因之一。

在論文最後階段，感謝兒文所助理王君琳小姐，謝謝你一再提醒健忘的我各個時程安排該做什麼。

本文寫作過程中，特別要感謝在日本文部省工作的周友人。本論文可說沒有你就不可能完成，不論是日文翻譯、借書、買書的部分，謝謝你幫我對照每一段需要引用的文字。同時感謝周友人的同事們熱心解答我三不五時拋出的問題，謝謝北海道釧路市的谷內氏、井上氏、上西元氏、大西氏、高木氏。謝謝各位的幫助。

日治時期臺灣兒童體罰史略

黃懷慶

國立臺東大學兒童文學研究所

摘要

Corporal Punishment 一詞在日本明治初期以漢字翻譯為「體罰」，於 1879 年制定的教育令中正式使用，並規定學校不得體罰，使日本成為世上第七個明文禁止體罰的國家。大日本帝國時期，體罰一詞分別透過不同管道進入臺灣與中國，象徵性地逐漸取代漢字圈自古流傳的「夏楚」、「笞箠」等用法。

臺灣於 1895 年割讓給日本後，對於是否要將日本禁止體罰的規定套用在殖民地教育，此問題表面上看似有待釐清，實則上透過日治初期散落於公文、雜誌、教育令等史料，可知自日本建立現代教育制度起，體罰就成了即使法律也無法控制的社會議題。

自 1910 年代起至 1920 年代間，臺灣首批本土作家作品紛紛出爐，記錄了被殖民者眼中片面的體罰觀。1930 年代起，臺北帝國大學心理學講座助教授藤澤蒞，對在臺日本兒童與本島漢人兒童進行臺灣首次系統性體罰問卷調查統計，結果顯示兩者遭受體罰經驗與模式趨於一致。藤澤日後以此為基礎，向臺灣原住民展開各族群的體罰調查，儘管此研究因日本戰敗而中斷，仍揭示日本殖民政策對原住民族群在養育兒童方式上產生影響。

透過上述相關史料、小說、日記與研究等文本分析，本文對日治時期居住在臺灣這座島嶼上的兒童，做了初步的體罰史略探究。

關鍵詞：體罰、體罰史、藤澤蒞

History of Children's Corporal Punishment during the Japanese Colonial Period in Taiwan

Huang, Huai-Ching

Abstract

The term "Corporal Punishment" was translated into Chinese characters as "體罰" in the early Meiji period of Japan and officially used in Kyoikurei (the 1879 Education Order), which stipulated that schools were not allowed to administer corporal punishment. This made Japan the seventh country in the world to explicitly prohibit corporal punishment. During the era of the Great Japanese Empire, the term for corporal punishment entered Taiwan and China through different channels, replacing ancient terms such as "夏楚" and "笞箠" that had been transmitted within the Sinosphere.

After Taiwan was ceded to Japan in 1895, it was initially unclear whether Japan's prohibition of corporal punishment would be applied in colonial education. However, an examination of documents from the early period of Japanese rule reveals that with the establishment of a modern education system, corporal punishment emerged as a new and uncontrollable social issue.

From the 1910s to the 1920s, works by the first generation of local Taiwanese writers emerged, recording the one-sided view of corporal punishment from the perspective of the colonized. Starting in the 1930s, Shigeru Fujisawa, an assistant professor of psychology at Taihoku Imperial University, conducted the first systematic survey and statistical analysis of corporal punishment on Japanese children and local Han children in Taiwan. The results showed that the experiences and patterns of corporal punishment between the two were consistent. Based on this, Fujisawa later expanded his research to include various indigenous groups in Taiwan. Although this research was interrupted by Japan's defeat in the war, it still revealed the impact of Japanese colonial policy on the indigenous groups' child-rearing practices.

Through an analysis of relevant historical materials, novels, diaries, and research texts, this dissertation provides a preliminary exploration of the history of corporal punishment among children living in Taiwan during the Japanese colonial period.

Keywords: Corporal Punishment, History of Corporal Punishment, Shigeru Fujisawa

目錄

前言.....	1
第一章、日本近代教育與體罰觀.....	11
第一節、「體罰」詞源考.....	11
第二節、體罰的文學與日常化.....	23
第二章、日治初期的臺灣兒童體罰.....	28
第一節、殖民者眼中的本島教育與體罰.....	32
第二節、被殖民者筆下的體罰.....	47
第三節、體罰敘事與教育困境.....	62
第三章、日治中後期.....	83
第一節、所有孩子都挨打.....	83
第二節、可將體罰量化的科學？.....	102
第三節、臺灣體罰統計調查初體驗.....	116
第四章、體罰的心理學家.....	155
第一節、原住民兒童的問卷調查.....	155
第二節、時代錯誤的實驗.....	168
第三節、日本人說.....	194
結論.....	202
參考及引用文獻.....	210

圖目錄

圖 1 《臺北州警察衛生展覽會寫真帖》	46
圖 2 體操範例圖	67
圖 3 體操範例圖（二）	68
圖 4 原住民兒童「被叱責之事」問卷.....	162
圖 5 型態盤	191
圖 6 NDL Ngram 體罰與體刑頻率	203

表目錄

表格 1 體罰禁止令年表	45
表格 2 前野喜代治的統計結果	111
表格 3 原住民兒童叱責調查受眾.....	163
表格 4: 1938 年〈泰雅族與賽夏族跟指導社會之間的社會境界現象〉	172
表格 5: 1939 年〈高砂族的行動特性：排灣族與魯凱族〉	172

附錄

附錄 1 前野的問卷調查結果	220
附錄 2 原住民兒童叱責問卷統計表	221

凡例

1. 本文引用文獻時，均在初次引用時以註腳說明原文作者全名、完整篇名、期刊與書名，除了同一位作者有多篇著作的情形加註標題或書名外，後續引用只提及人名。完整文獻資料參見參考文獻。
2. 本文原則上使用「臺」，但引用文獻書名、標題裡的「台」則保留原始寫法。
3. 當引用的外文參考文獻無中譯本時，於首次註腳說明筆者自譯，之後不再贅述。
4. 提及日治時期的原住民族相關文獻時，為了盡量保留原文語句並反映時代背景，視上下文脈絡將沿用「番」或「蕃」的舊稱。
5. 引用原文中固有刪節號為「……」，筆者的刪節則為「…(略)…」表示。
6. 長段落引用皆以標楷體顯示，引文中強調方式為粗黑體字表示，並於註腳解釋該段是原文所強調或筆者所強調。

前言

2023 年 3 月，臺灣法務部擬修民法第 1085 條，欲將原文「父母得於必要範圍內懲戒其子女」修改為「父母保護及教養未成年子女，應考量子女之年齡及發展程度，尊重子女之人格，不得對其子女為身心暴力行為。」此舉一時間在網路塵囂甚上，許多網友主張反對，並認為不可能不打孩子、不能體罰如何教小孩等等。儘管支持的網友也不少，不過這裡的問題癥結點在於：法務部明明是提倡禁止施行暴力，許多網友卻把「禁止暴力」無限上綱到完全不准打也不准罵，議題從禁止對子女施以暴力變成不能打小孩就無法教小孩。¹

類似的討論並非首次出現。回溯到 2006 年，立法院三讀通過「校園零體罰」時，許多教師就主張過不體罰就無法教好學生，或是被剝奪權力的教師會被學生毆打而不能還手等等。再往回推，1991 年高雄兩名教師因為體罰學生被判刑，當時的討論比起今日凡事熱不過三天、在網路社交媒體上罵幾句就結束的時代相比，民眾在報紙上筆戰的認真程度，甚至足以讓國立教育資料館收編成《大家談體罰》一書。在這本集結民間輿論的書中，支持與反對體罰的論點與今日的論點有高度相似性，不過多了許多個人經驗與模糊的回憶，例如，有人主張教師因體罰學生而被判刑的事件是史無前例、有人說這是相當少見但並非先例；有人說二、三十年前被體罰的回憶更加冷酷；有人說體罰是日治時代的遺毒……整體而言，「體罰」一詞至少在三十年前就已經與「暴力」的界限模糊不清。

不過，無論何時的相關討論都有一個共通點，即討論歷史上的體罰時，要不是從日治時代結束後談起、要不從數百年前的中國儒家思想談起。當然，也有談到日治時期的，但多數並非親身經歷，便主張日治時期的教師行為多殘

1 法務部，「預告『民法第一千零八十五條修正草案』」，公共政策網路參與平臺，發布於 2023 年 3 月 14 日，截止於 2023 年 4 月 13 日，參照日期 2023-12-23：
<https://join.gov.tw/policies/detail/f7c6f0a7-c3c1-49c0-9f09-f9fdc7e673b7>

暴，或者相反，一味主張日治時期的教育比黨國時期文明、美好等等。說來說去，很少有人主動從客觀的角度、系統性探討「體罰」歷史。

雖說很少，但還是有先行研究者做了這方面的努力，其中令人獲益匪淺並有具體成果的先行研究，有蔡元隆、張淑媚與黃雅芳合著的《日治時期臺灣的初等教育：校園生活、補習文化、體罰、校園欺凌及抗拒殖民形式》²，尤其蔡元隆在此之前已有訪問耆老的研究，分析日治時期日本教師與臺灣教師的體罰方式有何差異。³與此同時，申育誠的〈臺灣體罰問題研究〉⁴也從臺灣的文獻回顧探討了日治時期到戰後解嚴的臺灣體罰情況概略。另外，也有研究者如李慧娟的〈學校體罰的系譜學研究〉⁵從荷據、清領、日治到國民政府的複數經驗談論臺灣體罰史，不過方法論上重點在於傳科的系譜學，重點放在權力與規訓的關係上，主要還是回應現代教育的體制問題。這些探討臺灣體罰史的先行研究者，仍然以「體罰」為理所當然的存在為前提進行探討。

人本基金會曾提出，「體罰」一詞最早可能出自於孫文於 1912 年頒布的《大總統令內務司法部通飭所屬禁止體罰文》⁶；不過，據筆者考證，比這更早之前，「體罰」一詞已於日本 1879 年的教育令中出現，並在日本廣為流傳使用。而中國在二十世紀初期的教育制度直接借用日本教育制度、間接引用德國教育制度⁷，因此即使孫文不使用體罰一詞，其他人遲早也會使用。然而，體罰一詞在中國的來源不論是否為孫文，以地理位置而言，或許對考察中國體罰史的研究者是個問題，但由於臺灣割讓給日本，因此官方文書上比中國更早開始

2 蔡元隆、張淑媚、黃雅芳，《日治時期臺灣的初等教育：校園生活、補習文化、體罰、校園欺凌及抗拒殖民形式》，臺北：五南，2013 年。

3 蔡元隆、侯相如，〈臺灣日治時期初等學校體罰現況初探：口述歷史研究〉，《中等教育》第 60 卷第 1 期，頁 36-52。

4 申育誠，〈台灣における体罰問題に関する研究〉，《東北大学大学院教育学研究科研究年報》第 59 卷第 1 号。2010 年。頁 93-111。

5 李慧娟，〈學校體罰的系譜學研究〉，《通識教育學報》。國立臺中科技大學通識教育中心印行，2012 年。

6 參見張永賢，《從華人社會文化脈絡論國小教師體罰的實踐邏輯》，南華大學教育社會學研究所碩士論文，2008 年。頁 13。

7 孫邦正，《中國學制問題》。臺北：臺灣商務書館發行，1973 年。頁 5；另見陳青之，《中國教育史》。千華駐科技，2023 年。第 48 章第 5 節。

使用「體罰」一詞，並且從日治時期的本土作家作品裡已可見此詞。

綜上所述，以下說明本文的研究目的、動機與問題意識。

（一）體罰詞源考

儘管在漢字圈裡，自古就有有「夏楚」、「箠楚」這類意指「體罰」的詞語存在，然而這些詞語並不完全對等⁸，今時今日已鮮為使用且被後者取代也是事實。為什麼體罰取代了這些詞呢？中文有如此豐富的詞彙形容打孩子的行為：夏楚、箠楚、鞭答、鞭撻、扑打、蒲鞭等等，何以現在一律稱作體罰。而考究體罰一詞，即可追溯到日治時期。並明確從這些詞語到體罰的轉換，實際上包含了從工具性責打到肉身處罰的變化。

（二）填補體罰史的缺口

研究體罰與研究體罰的歷史是兩回事：關於前者，「體罰」在國內雖然不算熱門的研究主題，但探討對體罰的態度、觀感、應對策略等相關研究不少；然而，針對後者的研究十分少見。當前的體罰討論主要集中在法律、倫理與實踐層面，對體罰的歷史淵源與其觀念演變鮮少有人主動做深入研究，而筆者希望能填補這塊空缺。

（三）日治時期的童年與體罰

如前述，有些人主張體罰是日治時代的遺毒，也有人主張體罰是中國傳統思想的一環。筆者想離開這些帶著特定意識形態的論點，分析臺灣歷史上的兒童是如何遭受體罰的。而這裡所談的兒童，指的是日治時期獨有的，在臺灣的日本兒童、漢人兒童以及原住民兒童的體驗。

8 大致上夏楚、箠楚、鞭答等詞彙，雖然追根究底原意略有不同，但都是指打人用的器具，而體罰則無須道具也能行使。

資料來源與研究範圍

與臺灣相反，現代日本對體罰的研究如火如荼進行中，關於體罰的著作與論述較為豐富。添田晴雄於 2013 年在 CiNii Article 以「體罰」為標題關鍵詞進行搜尋時，以日語為主的期刊文章為 804 篇⁹，而筆者於 2023 年用相同方式進行查詢，以日語發表的期刊文章增加到 1,663 篇，表示過去十年間增加兩倍左右；而在臺灣透過國家圖書館的「期刊文獻資訊網」進行搜尋，從過去累積到 2013 年的相關期刊文章為 403 篇，而 2023 年 422 篇，即過去十年相關議題只增加 19 篇。¹⁰從人口比例來看，臺灣相關的期刊文章數量其實也不算少，不過成長幅度不高的事實仍然不變。至於書名直接與體罰相關的專書，CiNii 初步查詢就有 171 筆，此數量以日本整體出版情形來看並不多，但比起臺灣只有 9 筆（扣除兒童讀物及再版書後實際上是 5 筆）的結果，資源十分有限。以歷史為參考對象的話，臺灣僅有的 5 本書只剩下《日治時期臺灣的初等教育》與本研究相關。

在既有文獻有限的情況下，如何尋找史料以及挑選原則左右了本研究的架構，因此必須進一步詳細說明本文是如何形成的。

首先，關於體罰史的著作，除了先前已提過的先行研究，日文專書方面有江森一郎《社會的體罰史》，原著初版於 1989 年，本書爬梳了日本自奈良時代到二戰前的體罰史，不過江森一郎對「體罰」的概念是廣義上的，對於該詞彙本身的由來討論不多，但對幕府末期至明治維新日本民間對體罰的觀感提供了背景脈絡；至於關鍵的「體罰」詞源考與其關係密切的日本教育令，筆者主要

9 添田晴雄，〈「體罰」總論：比較研究のために〉，《比較教育學研究》第 47 號。日本比較教育學會，2013 年。頁 14。不過 CiNii Article 已於 2022 年 4 月合併到 CiNii Research，所以筆者是透過後者進行查詢的。

10 CiNii 為日本國立信息學研究所（NII）建立的日本最大學術期刊資料庫；而「臺灣期刊文獻資訊網」則為國家圖書館提供的、涵蓋廣泛的臺灣學術期刊資料庫。儘管兩者是不同的國家、不同系統的資料庫，但就體罰的期刊文章數量而言，日本對體罰議題的討論成長幅度明顯大於臺灣。

受惠於橋本美保的〈田中不二麿制定教育令過程對美國教育情報之接收〉¹¹，該篇論文鉅細靡遺的分析了田中不二麿在岩倉使節團中扮演的角色，以及擔任文部大輔期間如何指揮部下翻譯美國教育情報，體罰一詞又如何從中出現；而明治到大正年間，政府、教育者與民間對體罰抱持的態度，主要參考大泉陽輔〈戰前期體罰論的交錯〉論述，此文分析戰前日本的兒童懲戒權爭論，從父母懲戒權如何過渡到教師懲戒權，並提出體罰肯定論者與體罰否定論者雙方的主要人物與其論點。本文第一章探討「體罰」詞彙的誕生背景時，還引援了其他現代日本學者的論述，不過上述三者的影響力最為顯著。

接著，筆者直接以關鍵詞「體罰」在國立臺灣圖書館的「日治時期期刊影像系統」進行檢索，初步可得結果共 17 筆，排除用體罰指稱體刑、內容不完整或欠缺、無法清晰辨識內容，以及將同名系列文章進行統整後，實際上與兒童體罰或教育體罰相關的文章為 10 篇，以作者來計算則為 7 名，本文全數採用。

儘管可以再進一步以懲戒、處罰、懲罰、虐待、叱責等相關詞彙進行搜尋，但如此一來資料會變得過於龐雜，且範圍會變得模糊，因此將搜尋範圍縮小到臺灣小公學校的教育獎懲後，符合條件的文章為一篇。以出版日期對這些文章進行排序的話，這些文章作者在本文的登場順序分別為：町田則文、小野真盛、久住榮一、石川平司、張南歌、愛瀧生、前野喜代治、藤澤祐。八名作者中除了張南歌與愛瀧生無法查明真實身分以外，其他幾位皆可查出身分。

這些文章主要發表在強調殖民地臺灣為主體的雜誌上，如《臺灣協會會報》、《臺灣教育》、《臺灣警察時報》、《民俗臺灣》等，其中除了《民俗臺灣》在日本國立國會數位圖書館有建檔以外，其他皆未建檔。換句話說，這些都是臺灣才有的第一手資料。

至於文學作品的挑選，分別涉及日本與臺灣兩地的作家作品，兩者的文本

11 橋本美保，〈教育令制定過程における田中不二麿のアメリカ教育情報受容：アメリカ教育制度の研究とウィリアム・T・ハリスの影響を中心に〉，《日本の教育史学》43 卷。教育史学会：2000 年。

挑選過程並不相同。首先說明日本的相關文學作品挑選原則。筆者參考滝内大三〈自傳裡的體罰與懲戒〉¹²，該篇文章分析了明治時期至二戰前的日本知名作家自傳，從這些作家童年受體罰或懲戒的經驗中，探討這時期的嚴懲主義與童心主義如何抗衡。而筆者從中選擇了芥川龍之介為代表，原因除了芥川龍之介在現代臺灣最具知名度之外，另一方面也是因為芥川將「體罰」與「體刑」交互使用，有助於本文進一步說明「罰」與「刑」的觀念差異。不僅如此，芥川龍之介許多經歷串起了日本二十世紀初的體罰觀成形過程；而為了避免將體罰史描述成兒童、學生單方面的受難史，本文也引用了夏目漱石的初期作品，從一位教師的角度來看待學校裡的學生。由於本文主旨為臺灣兒童體罰史，因此筆者僅重點式的選擇兩名即使至今仍膾炙人口的作家作品。

而臺灣的部分晚於日本，一方面是因為本文按照年代時序進行論述，另一方面是因為儘管臺灣不乏識字者，但主要僅止於實用性功能，也就是足以書寫信件、借據、契約書等即可，在這之上的文人則是以科舉為目標。而 1895 年馬關條約下割讓給日本的臺灣成為了前者第一個殖民地，有別於西方國家的殖民方式，一般為了限制被殖民者的知識，教育制度上往往只讓被殖民地的精英分子學習殖民者的語言；日本則是反過來，要求被殖民者學習日文，這也導致臺灣本土文學無法有立即表現——這也部分解釋了為何先前提及的史料主要以日文為主，即使其中包含張南歌一位漢人，其文章也是以日文發表的。

從頭學習一門新的語言到能夠創作成熟小說，作品得通過層層把關的殖民政府審查，並經得起歷史考驗，流傳至今並翻譯成繁體中文。能達成以上條件的本土作家已屬少數，再加上內容必須涵蓋校園生活與體罰此條件後，相關文本更稀少。因此，本研究所挑選的文本主要源自先行研究中常引用、提及的文本，這些作家在本研究的登場順序為：吳濁流、張文環、賴和與楊逵。這幾位作家作品在本研究中出現的順序，並非依據出生日期或作品出版年份，而是根

12 滝内大三，〈自伝に見る体罰と懲戒〉，《大阪経大論集》第 57 卷第 6 號。大阪経済大学：2007 年。頁 31-41。

據章節的論述內容安排。

除了賴和生於 1894 年較為年長外，另外三名都是 1900 年至 1910 年間出生，即使出生於同一世代，但開始創作與出版的日期不盡相同，因此比起按年齡或作品出版日期進行介紹，更重要的是他們與書房、公學校相關的作品，均蘊含一定程度的自傳色彩，而這幾位作家分別在今日的彰化、嘉義、新竹與臺南經歷各自的就學經驗。筆者嘗試從不同地區挑選同世代的地方代表性作家，避免集中單一地區的作家，突顯殖民者的教育政策在臺灣的一致性。不過仍然有例外，筆者另外引用了黃旺成的日記，從日治初期的年輕教師角度分析實際教學現場以及教師對體罰的態度。

最後是組成第三與第四章的文獻來源。這部分從文本分析轉向心理學研究。筆者首先從師範附屬小學校主事野喜代治對小學校學生所做的簡易問卷調查開始，將其仿效、提及的日本心理學家關寬之與美國教育家巴恩斯（Earl Barnes）研究成果引進介紹。接著透過臺北帝國大學心理學講座助教授藤澤蒔，進一步闡明十九世紀於歐美掀起的兒童研究運動如何影響二十世紀初期的日本心理學家與教育家，對兒童教養的理論與態度。具體而言，這部分主要過藤澤蒔引述的對象為來源，涉及到研究兒童體罰或賞罰的日本心理學與教育家的人物，具體而言對象為青木誠四郎、石田利作，以及在德國發跡的心理學家丹波（Tamara Dembo）等人。

章節安排

第一章

本研究共四章，主要以時代與探討主題為區別。

第一章時間落在日本幕末時期至明治初期，探討主題為「體罰」的詞源，與臺灣還未有關聯。本章主要介紹岩倉使節團的歷史背景及其對日本教育的影響，並將重心放在田中不二麿的教育令以及從教育令中誕生的「體罰」。其後透

過芥川龍之介與夏目漱石的文學作品分析，探討體罰概念的日常用語化及其對社會的影響。

第二章

開始進入臺灣的日治時代初期，時間落在 1895 至 1920 年代左右。第一節先藉由早期殖民者的角度觀察臺灣書房的體罰現象，討論對象有町田則文、小野真盛、久住榮一；第二節從陸續登場的第一代本土作家小說、日記、回憶錄等文本，從被殖民者的角度來看臺灣兒童的體罰現象，參與者有吳濁流、張文環、賴和與黃旺成；第三節楊逵與其恩師沼川定雄自成一節，探討本島人學生與日籍教師錯綜複雜的關係。

第三章

時間大略落在 1920 至 1930 年之間。第一節主要發言者為石川平司、張南歌與愛瀧生，並從一些次要人物與事件說明小學校與公學校的學生同樣都受到體罰對待，但這時期開始體罰事件頻出，開始成為社會議題。

第二節主場為前野喜代治於 1932 年發表的問卷調查研究結果分析，並從前野的發表開始，將主題逐漸轉移到這時期的體罰、賞罰、叱罰研究，從關寬之、巴恩斯等心理學與教育學家身上，顯示無所不數據化的心理學時代來臨，連兒童被打幾下都經過嚴密計算。第三節則是關於藤澤蒔對內臺兒童進行的大規模（儘管只有一間學校）體罰問卷調查，涉及更講究的分析方法。以正式度來說，這算是臺灣首次的兒童體罰統計調查。

第四章

此章時間點落在 1935 至 1954 年間，主要集中在 1940 年代初期。對象主要是原住民兒童的問卷調查與其家長的育兒模式。主持人依然是藤澤蒔，即使說第四章全由藤澤包場也不為過。第一節主要是藤澤如何將問卷調查法應用在原住民兒童身上；第二節則是關於藤澤如何想盡辦法分析臺灣高砂族的親子體罰關係以便完成他的心理學理論，最終卻一無所獲。

最後一節是屢屢受挫的藤澤祐採取越來越像人類學家而非心理學方法的田野調查法，意外發現耗費多年取得的原住民親子懲罰行為結果，全建立在錯誤的假設上，忽略日本人對原住民的影響力。儘管藤澤的體罰研究之旅似乎即將有所收穫，卻隨著日本戰敗而強制畫上句點。

範圍界定與限制

材料上

在文本挑選過程中，筆者沒有選擇報紙，這是由幾個原因組成。首先，從長達半世紀左右的報紙數量查出體罰相關的案例並統計，這已經屬於量性研究的範疇，在技術、人力與資源上都難以達成。其次，「體罰」未必是體罰事件的關鍵詞，例如，《臺灣新民報》曾於 1928 和 1931 年報導過兩則教師體罰學生案件，其行為肯定是過度體罰的，但標題分別下的是〈大肚公學校の亂暴女教員〉與〈鳳山教員粗暴 酷打幼小兒童〉。¹³這類情況只用「體罰」是查不出來的，然而用「粗暴」或「酷打」又未必能找到其他類似新聞。而且既然要比較的話，最好是日本內地與臺灣的報紙都做調查，如此一來，這項工作本身就足以變成另一篇研究。

對象上

本文所談的「本島人」按照當時習慣，基本上指的是漢人。漢人可再分閩南人與客家人，兩者雖然有文化差異，但透過目前可得資料尚不足以探討體罰行為上的差異，因此「本島人」基本上就是指漢民族。

「原住民」雖然有許多族，不過本研究實際上只會提到特定地區的排灣族、泰雅族、賽夏族、魯凱族與馬蘭阿美族。

13 游鑑明，《日本殖民下的她們：展現能力，引領臺灣女性就業的職場女先鋒》。新北市：臺灣商務印書館，2022 年。頁 121。

「日本人」與「內地人」有微妙差異，日本人是住在日本的日本人，內地人則可能是移民或灣生，但礙於資源與能力等限制，只能籠統的將所有日籍兒童放進所謂小學校的框架，無法按照其階級地位來細分；這點以上對象亦同。

另外，儘管筆者宣稱要探討日治時期臺灣兒童體罰史，不過重心大多放在學校體罰上。家庭內的體罰，因時間與篇幅限制只能盡量提及但無法深究，故稱史略。

語言上

最後必須說明，本研究所涉及的日文文獻橫跨 1870 年代至現代，並非所有文獻都有中譯，且文法規則經常隨時代變化。由於此研究許多方面未曾被探討過，因此史料的選取過程往往在論述過程中陸續發現，無法預測哪些文獻會被使用。筆者的日文能力有限，但要求研究期間身邊有個精通所有時代日語的譯者隨時待命是奢侈且不切實際的。不過，筆者對其他外語的翻譯經驗，至少足以建立一套標準流程處理本文提到的日語文獻，過程如下：

取得或製作成電子檔後，先以影像編輯軟體校正掃描檔，以 Google Cloud API 進行 OCR 轉換為電腦可編輯文字，利用複數大型語言模型做初步翻譯並進行全面譯後編修，接著將引文的日中對照表交給雙語者或日文母語者進行檢查與討論。當然，此過程經常得仰賴各種實體與線上辭典及語料庫，進行逐字逐句的分析與上下文脈絡邏輯檢查。最後，為了方便讀者閱讀，引文採取功能性翻譯的方式意譯。因此，儘管正文寫道「筆者自譯」，實際上每則引文背後都有不同人協助。即使這樣，有些句子仍然會由於缺乏上下文（主要體現在第三、第四章的問卷調查回答上）而無法確定意義，此情形發生時，會在註腳中加以說明。對於熱心提供協助的貢獻者，均在誌謝裡一併致上謝意。

第一章、日本近代教育與體罰觀

第一節、「體罰」詞源考

一說到日本，可能會有不少人聯想到拿著木刀站在校門口的體育教師、提著水桶在走廊上罰站或是對老師不屑一顧的不良少年，雖然這些形象主要來自於虛構作品，但也不盡然是無中生有。日本的校園體罰相當錯綜複雜，然而根據江森一郎的說法，在明治維新引進現代教育制度以前，江戶時期的藩校、私塾、寺子屋等兒童學習場所普遍不存在體罰，甚至認為體罰是不可取的。

江森主張日本當時獨特的近世體罰觀形成背景是基於：(1) 身體觀與身心關係論、(2) 對生物的愛護之心、(3) 人間平等論。簡言之，重視身體更甚於心靈的修行觀與愛護生命、在階級制度下人人平等的概念相結合，使古昔日本很早就形成了一種將體罰視為殘忍的社會風氣 (ethos)。¹⁴當然，並不是說江戶時期至明治維新這段時間完全不存在對兒童的體罰，畢竟，江森並未明確說明「體罰」的定義與判斷標準為何。¹⁵否則實際上，不論是武士階級兒童就讀的藩校或農民、工匠、商人兒童就讀的寺子屋，大多都有一套罰則。

除此之外，江森還列舉不少從江戶中期至明治維新來到日本的西方人所見所聞，試圖佐證日本傳統社會普遍不存在體罰。¹⁶由於江戶時期的兒童體罰史

14 江森一郎，《体罰の社会史》。東京：新曜社，2013 年。江森使用「ethos」強調「不體罰」為日本自古以來的民族性格與社會風氣，而非進入明治時期後透過法令強制禁止的。江森的論點是這種不體罰的風氣在明治後期因為軍事主義興起而消失。

15 江森說道：「『(執)教鞭』一詞是從何時開始用起的，這是個有趣的問題，雖然在朗讀漢文時會用到『指字棒』這道具，但『教鞭』可能是幕末維新時期的新造詞…(略)…無論如何，不管是《大漢和辭典》還是《日本國語大辭典》都沒刊載近代以前的用例。然而就這點而言，『體罰』這個詞也是同樣的情況。」同前書，頁 249。換句話說，江森認為體罰一詞是不知不覺中出現的，而筆者本章與本文結論都會提到，「體罰」主要是因應教育令而生的新語。

16 雖然江森舉的例子反而有些弄巧成拙，例如他引述阿禮國 (Rutherford Alcock) 出版於 1863 年的《大君之都》(The Capital of the Tycoon) 一段話：「日本人絕不打小孩……我在日本的期間從未見過這種殘酷可恥的刑罰。」但實際上這段話出自瑞典博物學家卡爾·通貝里 (Carl Thunberg) 於 1775 年至 1776 年在日本的遊歷與感想，也就是山田珠樹譯註的《ツンベルグ日本紀行》；而後江森引用張伯倫 (Basil Hall Chamberlain)《日本事物誌》

本身就是一個龐大的主題，這裡僅稍微提及而不深論。不過值得注意的是，江森最後的結論是，日本這種否定體罰的風氣隨著軍事主義崛起而逐漸消失，這與日治時期的臺灣體罰史息息相關，詳情留待第二、三章探討。

飄洋過海而來的體罰

江戶末期，就如歷史課本教的内容一樣：1867 年江戶幕府第 15 代將軍德川慶喜將政權交還給天皇，此事件史稱「大政奉還」，之後在王政復古宣言下，翌年明治元年新政府發布了「五條御誓文」宣告其施政方針，五條誓文如下：

- (一) 廣興會議，萬機決於公論。
- (二) 上下一心，共展經綸。
- (三) 自官吏以至庶民，務使各遂其志，振奮人心。
- (四) 破除舊來之陋習，一切基諸天地之公道。
- (五) 廣求智識於世界，以振皇基。¹⁷

由此可看出，新政府宣示了要全體國民同心協力——或者說強制配合¹⁸——來推動全國改造的工作，而第五條「廣求智識於世界」表示新政府要向歐美先進國家學習知識與技術。

(*Things Japanese*) 裡「兒童」條目：「有人說道『日本是嬰兒的樂園』……」這裡所說的「有人」指的是阿禮國，但阿禮國說這句話的意思單純是表達當時的日本生育率很高，並沒有特別提及與體罰相關之事。儘管有些誤植的部分，不過無損江森的論點。幕末至明治時期拜訪過日本的西方人，其筆下所描述的兒童確實都過得自由自在。同前註，頁 84。

17 陳水逢，《日本文明開化史略》。臺灣商務印書館，1993 年，頁 257。

18 「五條御誓文」於舊曆 1868 年 3 月 14 日發布，儘管作為國是綱領看似開明，然而隔日新政府便頒布「五榜之揭札」（五榜の揭示），要求人民遵守五倫；禁止結黨、強訴、逃散（無故離開戶籍地）；禁止基督教與其他異教；實施萬國公法（即禁止對外國人動粗）；禁止無故離開日本。前三條公告是延續幕府政策，後兩條則顯示維新政府仍有支配民眾之封建觀念。五榜之揭札直到六年後 1873（明治 6）年太政官布告 68 號才全面廢除。見陳水逢，《日本近代史》，臺灣商務印書館，1988 年，頁 85。另見《法令全書》明治 6 年，內閣官報局，明 20-45，国立国会図書館デジタルコレクション：<https://dl.ndl.go.jp/pid/787953>（參照 2023-07-07）

如上所述，新政府展開一連串的政策與改革。在教育方面，新政府對小學校真正有所進展，是在 1871 年 7 月為了成立中央集權的教育控制設置了文部省，初代文部大輔江藤新平任期只有 17 天，但在這短短的時間內任命加藤弘之為文部大丞¹⁹，並找來法國學派箕作麟祥、辻新次等 53 人擔任文部官僚，大幅推動參考歐美教育制度的現代化。除此之外，江藤新平還制定「文部卿執掌大綱」，規定文部卿的職責，其中一項是「負責全國人民之教育，使其得道」。這項規定首度公開文部省的主要功能與作用是統領全國學校、實施全民教育。²⁰

文部省成立後不久，太政大臣三條實美在敕命下起草〈特定全權大使派遣事由書〉諮詢外務卿岩倉具視意見²¹，接著同年 11 月 12 日（舊曆）以特命全權大使的岩倉具視為首，日本史上著名的岩倉使節團於橫濱港出發前往歐洲各國，展開為期長達一年半的外交視察之旅。儘管日本早在幕府末期 1860 年開始就陸續派遣使節團前往西方，但岩倉使節團是代表明治新政府、本著「廣求智識於世界」的重大使命出航的，目的大致上可歸納成三點：（一）向歐美列強遞交國書，展現新政府的威信、（二）調查各國的法律、教育、經濟等各方面的制度、（三）若有機會的話，就修改幕府時期簽訂的不平等條約，或蒐集相關情報以利未來重新談判。²²這次使節團可能同時是歷史上第一個派出如此多國家領

19 文部省創立初期職稱由上至下分別為：卿、大輔、少輔、大丞、少丞等。由於創立初期尚未有文部卿人選，因此當時擔任大輔的江藤新平實際上是最高負責人，後來接任的初代文部卿是江藤的同鄉（肥前）與盟友大木喬任。參見文部科學省白皮書《學制百年史》之「文部省の設置」：https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317580.htm（參照 2023-07-07）

20 參見柳田文男，《井上毅的教育思想史的研究：「国家富強」と「立憲主義の人権思想」としての教育思想》，同志社大学大学院社会学研究科教育文化学専攻博士論文。頁 59。

21 一般說法是根據岩倉具視的祕書多田好問所著的《岩倉公實記》（1906 年），認為三條實美臨時奉命起草事由書，並於舊曆 9 月 3 日提交給岩倉具視詢問意見；但筆者認為實際情況不明，因為這份事由書不論是在太政官日誌或其他官方文件都找不到紀錄，唯一出處來自《岩倉公實記》以及《伊藤博文傳》；而其他同行人士的回憶錄與傳記裡，提到的時間均有所出入，但從結果來看，明治政府確實指定岩倉為主要負責人無誤。由於這段過程與本文主題無關，故此不再贅述。詳見長谷川栄子，〈岩倉使節團成立過程の再検討：『岩倉具視関係史料』所収の新出書簡を用いて〉，《熊本学園大学論集『総合科学』》。2013 年，頁 241-266。

22 見 Swale, Alistair, 'America 15 January-6 August 1872', p. 7; Ruxton, 'Britain [2] 17 AUGUST-16 DECEMBER 1872', p. 35, in Ian Nish ed., *The Iwakura Mission in America and Europe: A New Assessment*. Routledge, 2008.

導層的海外使節團：特命全權大使岩倉具視除了外務卿還兼任右大臣，四位副使分別為大藏卿大久保利通、參議木戶孝允、工部大輔伊藤博文和外務少輔山口尚芳，前兩者是推翻德川幕府的薩長同盟領袖，後者如眾所知後來成為日本首任內閣總理大臣，山口尚芳後來擔任元老院議官、幹事和貴族院勅選議員。這些高層人士也帶上了書記官、隨行和理事官等人，官員將近五十，加上五十名左右的留學生，人數總計大約一百多人。

在這浩浩蕩蕩的陣容中，有一位不容忽視的人物，即時任文部大丞的田中不二麿（1845-1909）。他在這趟使節團中擔任理事官的角色，歸國後不僅立即著手編著十五卷歐美各國教育制度的《理事功程》，日後還主導了〈日本教育令草案〉——更重要的是，田中不二麿不但是將體罰禁止令明文化的第一人，同時也可能是創造或推廣「體罰」一詞的人。關於這些容後再敘，現在要回頭看看岩倉使節團離開後日本國內情形。

方才提到，岩倉使節團動員不少重要官員擔任外交使節，至於留在國內的留守政府則以三條實美與西鄉隆盛為首，另外還有大隈重信、江藤新平、大木喬任等人。²³儘管都是建立明治新政府的夥伴，但私底下人心各異，每個人對於該如何改革都有一套見解。為了禁止留守政府擅自作主修改政策，使節團在出發前與留守政府簽下了〈大臣參議及各省卿大輔約定書〉，其中第六條規定了留守政府在使節團回國前不得進行大幅度的政策改革，若是在萬不得已的情況下修改政策，也得通知使節團的大使才行。因此留守政府的任務，應該是維持國內政治的穩定、處理需要善後的事情等等。之所以會有這樣的約定，是因為岩倉使節團這趟外交視察之旅的目的，本來就是去歐美增廣見聞、蒐集情報以利於回國後能讓日本追上西方文明趨勢。

然而使節團前腳一離開日本，被稱為「開明派」的大隈重信、江藤新平、

23 留守政府當然還有許多人，但與本文欲探討主題關係不大的人物便不再一一贅述，詳見國立公文書館亞洲歷史資料中心岩倉使節團留守政府名單：

<https://www.jacar.go.jp/iwakura/person/list07.html>（參照 2023-07-13）

大木喬任等人立即著手一系列重大改革，像是地租改正、廢除兵部省並設置陸軍省與海軍省、採用太陽曆、頒布徵兵制等等。大隈重信在自述傳裡回憶道：「岩倉使一行人在海外視察時，雖然我留守於國內，不過我們早已觸及世界文明的氣息並對其有所瞭解，因此沒什麼好顧慮的，我們立即從各方面開始著手進行改革…（略）…等木戶、大久保隨岩倉回來的時候，很多需要改革的事情已經完成了。木戶他們聽到以後很憤怒。」²⁴其中也包含了教育方面的改革。原本文部省打算根據使節團的調查研究結果來制定新學制，但文部卿大木喬任在使節團離開後不到一個月內就成立了學制調查組，任命起草學制大綱並迅速實施。

先前提到以理事官（負責調查並記錄各國制度的人員）身分參與岩倉使節團的田中不二麿，是尾張藩（現名古屋）出身的士族，原先是尾張藩校明倫堂的助教，由於醉心於勤皇思想而在幕末時期選擇了尊攘派，並且在大政奉還後開始在新政府工作，是明治新政府中少見的尾張藩官員。在岩倉使節團抵達美國不久後，在當時的日本駐美外交官森有禮介紹下認識了當時在美國留學的新島襄，此後新島襄也成為岩倉使節團的一員負責翻譯以及協助調查研究等工作。期間還邀請到羅格斯大學教授大衛·莫瑞（David Murray）到日本當教育顧問。

翌年 1873 年 3 月，田中不二麿回到日本，此時學制已開始實施，並陸續追加新的條文。直到 1879 年頒布〈教育令〉以前，學制內容已經擴充到 213 條。1877 年，田中不二麿和莫瑞開始著手修正「學制」；1878 年 5 月 14 日完成〈日本教育令〉草案，原案內容共 78 條規則，其中第 75 條原文為：「凡學校ニ於テハ生徒ニ體罰ヲ加フ可ラス」（凡學校均不可對學生施以體罰。以下統稱「體罰

24 大隈重信口述，圓城寺清著，《大隈伯昔日譚：明治史資料 51》，東京：富山房，1938 年。頁 403。筆者自譯。若只看這段話，會以為大隈重信是擅自打破約定的人，然而這段自述前面的部分說的卻是大隈擔心自己身為重臣，很有可能碰上得同時承受留守閣員與外交使節雙重壓力的事件，於是主動向岩倉使節團與三條實美提出外交期間留守政府不得做出重大決策的建議。

禁止令」)。25接著提交給太政官審議，經過同樣是岩倉使節團一員的參議伊藤博文修改後，刪除一些行政事項後全文變 49 條，而體罰禁止令從第 75 條變成第 48 條；太政官修改完畢，5 月 20 日上奏到元老院，元老院經歷數次開會過成中，除了再刪除兩條規則以外，將體罰禁止令改為「凡學校ニ於テハ生徒ニ體罰ヲ加フヘカラス」（將「可」改為「ヘカ」）的條文中以分註的方式在「體罰」之後加上「毆チ或ハ縛スルノ類」（毆打或綑綁等）的註腳解釋，並補充說明「此註腳用以舉例說明何為體罰」26。這裡，所謂的「分註」，具體來說長這樣：「凡學校ニ於テハ生徒ニ體罰^{毆チ或ハ縛スルノ類}ヲ加フ可ラス」，功能類似於括號。

元老院在 6 月 25 日結束討論會議並針對一些條文進行修正，於 7 月 9 日提交給法制局請求批准，最後終於在 1879 年 9 月 29 日由太政官正式發布〈教育令〉，全文從 49 條減少到 47 條，而體罰禁止令位於幾乎最後一條的第 46 條，全文為「凡學校ニ於テハ生徒ニ體罰（毆チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカラス」。²⁷

在 1879 年 6 月 23 日的元老院會議筆記裡，出現過以下對話：

書記官戶田秋成朗讀：「第四十八條，凡學校均不得對學生施以體罰（毆打或綑綁等）。」

八番大給恒：「本條文不需要修正。之前也沒見過此分註，刪掉應該也不影響其意義。」

二十五番田中不二磨：「關於八番提出刪除分註的建議，本官是認為

『體罰』這個詞很少見故而加入的，儘管我們已有『施體之刑』這個

詞，然而這兩個詞彙意義不太一樣，『體罰』原語是譯自コロホリアル

25 教育史編纂會，《明治以降教育制度發達史》第 2 卷。教育資料調查會，1938 年。頁 149。

26 同前書，頁 161。

27 教育令最後三條分別為「有傳染病的人不得入學」、體罰禁止令與「學生考試時，其父母或其監護人等可到學校觀看」。相較於教育令開頭規定學校的種類、上課內容、師資培訓等條文，可看出位置越往後靠的條文越呈現出細枝末節的狀態。換言之，體罰禁止令始終處在隨時可能遭到廢除也不奇怪的狀態，這點在後面會提到的臺灣教育令以及針對原住民的教育令中也一樣，在大日本帝國時期，體罰禁止令在各種教育令裡都出現在最末端。

ハンチメント (Corporal Punishment)，因此本官不同意八番。」

議長：「有人同意八番的說法嗎？」

四番福羽美靜：「關於八番建議把該條文的分註刪除，本官也認為無不可，雖然是修正時為了方便理解而加上去的，但刪除也無妨。」

議長：「認同八番說法的人請起立。」

起立者八名。

議長：「由於贊成者為少數，否決八番提議，本條文就此定案。」²⁸

在這短短的對話中，有幾點重要的事需要注意：

第一，雖然沒有詳細記載過程的文獻紀錄，但根據《明治以降教育制度發達史》與元老院會議筆記的比對可以發現，田中不二麿在 1878 年向太政官提出教育令草案時，並未特別針對「體罰」一詞進行解釋，元老院在隔年第一次開會討論教育令案時也只有介紹太政官修改後的條文，接著便逐條展開討論，直到 6 月 23 日才突然在「體罰」後方加上「毆打或綑綁等」的分註。根據八番與四番議官的說法，看得出這個分註是臨時加進來的，而在參與這次討論的 20 名議官中，只有 8 人同意把分註拿掉，意味著超過半數以上的人認為有必要對「體罰」加以解釋。換句話說，「體罰」是一個需要解釋的新詞語。

第二，令人意外的是，這裡的爭論只涉及要不要用分註加以說明「體罰」，而體罰禁止令本身沒遭到質疑。根據官方編纂的《明治以降教育制度發達史》與元老院筆記來看，似乎沒人反對此條文。

第三，如上所述，「體罰」是外來語。正如田中不二麿所說：「『體罰』原語是譯自『コロホリアルハンチメント』」，這裡要說明一件事，即現代無人知曉田中不二麿在元老院究竟是怎麼講這句話的。因為元老院會議筆記實際上沒有附上英文字母，而是直接寫上「コロホリアルハンチメント」而已，若試圖以

²⁸ 元老院會議筆記：自第百廿一号至第百六十六号。明治十二年六月廿三日，第百三十六號議按教育令布告按第二讀會六月二十日ノ續。頁 39-40。

現代日文發音去讀這組詞語，聽起來不會和英語一樣，更不用說這還是一百五十年前的日文書寫方式。

也因此，有些後世學者如竹中暉雄便主張「コロホリアル的發音可能源自於 Corporeal」。²⁹如果要從詞源學來探討 Corporeal 與 Corporal 有何不同，確實可以寫出一段不短的文章，不過竹中暉雄的用意並不在此，而在於釐清體罰禁止令的來源。這是因為，過去提及日本體罰禁止令的研究者，多數認為田中不二麿在教育令草案中加入這一條規定，單純是因為參考了美國紐澤西州學校法第 9 章第 81 條：「And be it enacted, That no teacher shall be permitted to inflict corporal punishment upon any child in any school in this State.」（特此立法，本州任何一所學校的教師都不得對學童施行體罰）此一規定。紐澤西州從 1867 年 3 月 21 日開始實施禁止校園體罰，是美國第一個全面禁止體罰的州。³⁰

由於學制整體偏向歐洲，尤其是法國；相較下，岩倉使節團整趟旅程在美國滯留時間最長，加上田中不二麿於 1877 年開始草擬〈日本教育令草案〉的前一年才奉命至費城參加美國獨立一百週年紀念博覽會（1876 年 4 月至 1877 年 1 月），一回日本就發表期間記錄下來的《美國百年期博覽會教育報告》四冊，同年 5 月提出教育令草案以後，隔年 1878 年 10 月接著又發表《美國學校法》，《美國學校法》內容為美國各州教育憲法與其中 6 州的學校法，6 州之中包含了前述的紐澤西州學校法。³¹可想而知，不論就當時周圍其他外人眼裡看來，或後來開始研究明治時期教育制度發展的研究者，自然而然都會認為田中不二麿的教育令肯定是過度仿效美國教育制度的自由放任主義產物。實際上早在 1886 年〈小學校令〉取代〈教育令〉以前，〈教育令〉就已經有了「自由

29 橋本美保，〈教育令制定過程における田中不二麿のアメリカ教育情報受容：アメリカ教育制度の研究とウィリアム・T・ハリスの影響を中心に〉，《日本の教育史学》43 卷。教育史学会：2000 年。頁 34。

30 同前註。

31 同前註。

教育令」的別名。³²

因此許多先行研究，毫不質疑教育令的體罰禁止令，源頭來自紐澤西州學校法。但這種觀點單純只是建立在田中不二麿看到了這條規則，於是就採用的薄弱邏輯上。實際上，田中本身也很清楚當時全美國就只有紐澤西全面禁止體罰，因此田中應該是基於其他理由才在教育令裡添加體罰禁止令。

這就是為何竹中暉雄提出「コロホリアル」的發音可能源自於 Corporeal」的說法。儘管進入二十世紀以後，Corporal Punishment 已經成為主流用法，不過在十九世紀的美國，其實 Corporeal 與 Corporal 交互使用的情形很常見。如果田中所說的「コロホリアル」真的是 Corporeal——這種可能性是有的，因為日文中「real」的片假名寫法確實是「リアル」——那就表示田中不二麿是根據紐澤西學校法以外的文章來翻譯體罰的。就這方面而言，筆者認為橋本美保對田中不二麿的研究結果可能最接近真相。根據橋本美保的研究指出，田中在位時，文部省發行的官方雜誌刊載許多翻譯文章，而 1874 至 1880 年間經常出現的譯文來源之一，是密蘇里州聖路易市的月刊雜誌《美國教育雜誌》（*American Journal of Education*）³³，共計 18 篇，其中至少有 5 篇是約瑟夫·鮑德溫（Joseph Baldwin）的專欄文章〈學校管理說〉（“School Management”），是《美國教育雜誌》最多文章被翻譯成日文的作者。文部省雜誌在 1874 年開始翻譯刊載鮑德溫的〈鮑德溫的學校管理說〉（“IV. School Regulations”，原文於 1874 年 6 月刊登在《美國教育雜誌》，以下同），第二篇為〈學校責罰論〉（“Punishment”，同年 7 月），這篇文章談的是懲罰學生的幾個原則，並主張

32 「自由教育令」並非美名，而是評論因過度模仿美國教育自由主義導致失敗的臭名。由於教育令將權力下放到地方，加上伊藤博文修改草案內容使其放寬行政規則，結果導致學生就學率降低。除此之外，當時的小學校要維持營運已很困難，但田中仍堅持將幼稚園和圖書館定位為教育機構也引來了「本末倒置」的批評。田中不二麿的教育令被視為失敗政策長達近一世紀，直到 1970 年代左右才開始有研究者重新給予田中不二麿正面評價。由於這部分的歷史與本論文主題關係不大，故不贅述。

33 同時期有另一個名稱相同的期刊，是亨利·巴納德（Henry Barnard）負責主編的，但根據橋本美保的說法，日本文部省當時的翻譯文章裡似乎沒有任何一篇與巴納德的期刊有關。不過，

懲罰分為正錯與錯誤的，接著開始說明正確的懲罰方式首先是口頭譴責，並細分成不公開點名的譴責、私底下找學生約談的譴責，以及只有經驗老道的教師才能駕馭的公開譴責。³⁴其次是剝奪，例如剝奪座位、下課時間、課堂上問答等固有權利。筆者對照原文與日文以後，注意到這篇文章唯獨最後一段話沒有翻譯成日文，即：「關於體罰、停學、開除學籍等，有待下期討論。」（The discussion of corporeal punishment, suspension, expulsion, etc., must be deferred.）³⁵ 鮑德溫在這裡使用的是 Corporeal，而在八月刊的《美國教育雜誌》裡，鮑德溫延續懲罰的話題，但這次談的是體罰，用的詞一樣是 Corporeal，大致內容是說體罰或許有其必要，但他認為那是最下策，故不推薦。下下一期（1874 年 9 月）則繼續討論體罰的合法性與必要性，而這期用的則是 Corporal，顯然鮑德溫屬於會將 Corporal 與 Corporeal 交互使用的人；不過，儘管鮑德溫連續三個月發表的文章主題都是懲罰，文部省只翻譯了第一篇的〈學校責罰論〉，接著略過兩期，從 1874 年 10 月的〈學校管理：教場指令法〉（“School Tactics”）才重新開始繼續翻譯。原因可能是文部省認定另外兩篇關於體罰的後續文章沒有翻譯必要，但可以肯定的是，文部省早在這時就已經知道 Corporal 與 Corporeal 了。這點提升了田中不二麿所說的「コロホリアル」也許是「Corporeal」的可能性。

最後，需要特別提醒，田中不二麿說了「『體罰』這個詞很少見」，意味著當時普遍未使用這詞語，換句話說，雖然許多研究者主張田中不二麿創造或發明了「體罰」一詞，實際上田中比較像是將這個詞推廣開來的人物。至於究竟是誰新造出「體罰」一詞的，筆者最早只能考察到 1877 年於文部省官方出版的《教育雜誌》第 40 號，美國留學生監督目賀田種太郎所寫的〈感化院廢除體罰

34 根據其說法，這裡的「譴責」並非單純在班上訓斥特定學生，而是老師會在班上公開點名特定學生做錯了什麼事，並說明自己盡了多大努力仍無法使對方改善，藉此勸誘所有學生助自己一臂之力來改善做錯事的學生的行為。雖然鮑德溫的文筆充滿宗教熱忱的口吻，但具體方法反而讓人聯想到現代日本所強調的集體意識與同儕壓力。

35 Joseph Baldwin, "Punishment," in *School Management, The American Journal of Education* 7, no. 7 (July 1872): 7.

之必要) (改良學校ニ體罰ヲ廢スベキ事)³⁶，然而這也不過是指有記載在官方文件上的紀錄。目賀田種太郎當時是文部省的官員，而且《教育雜誌》既然是由文部省出版，可以認為田中不二磨也有讀過，尤其 1874 年至 1878 年這四年間文部省沒有文部卿，因此身為大輔的田中在這段期間實際上是文部省最高負責人。再者，前面已說明過，文部省至少在 1874 年以前就知道 Corporal Punishment 了，或許早已在文部省內部使用。

早在 1869 年出版的《和譯英辭書》(又稱《薩摩辭書》)裡，Corporal (コルポラル) 與 Corporeal (コルポリール) 已經被當成同一個形容詞介紹為「體ノ」(身體的)，該辭典將 Punishment (ポニシメント) 定義為「刑罪」。儘管當時辭典還只有單詞翻譯的功能，不過從明治政府計劃引進西方教育制度開始，就已經注定了將來勢必要有個可以解釋「Corporal Punishment」的詞語出現，儘管現代人可能不需要太多解釋也能看出體罰的意思，畢竟「體罰」說穿了就是「身體」的「體」加「處罰」的「罰」這麼簡單——然而，實際上排除極少數例外，漢字圈裡在十九世紀以前幾乎沒有出現過「體罰」一詞，中日皆然。³⁷

近代開始出現收錄「體罰」一詞的，主要是教育辭典和雙語辭典，例如《獨英和三對字彙大全》(共同館，1886 年)、《教育辭典》(寶文館，1922 年)等，幾乎都是在日本頒布〈教育令〉以後開始出現的。不僅如此，這些辭典在說明體罰時，幾乎都是以歐美教育的 Corporal Punishment 為前提來進行說明。

回到元老院會議筆記的對話裡，八幡大給恒指出「毆チ或ハ縛スルノ類」這個分註是多餘的。其實不只大給恒這麼想，後世許多教育家及研究者都批評這個分註不但多餘，甚至還有缺陷，因為這個解釋變相的將體罰限縮在「毆打」與「綑綁」這兩項行為而已，並認為此舉導致「體罰」的定義不明確。

36 國立教育研究所，《明治前期文部省刊行雜誌總目錄》，1968 年。頁 43。

37 筆者透過日本 NDL Ngram Viewer 的功能，查詢日本國立國會圖書館目前已進行 OCR 文字辨識的文獻，「體罰」一詞直到 1877 年以前的出現率幾乎是零。即使有，大多也是像「法者罰之體。罰者法之用」(《無刑錄》，1877 年)這種偶然湊在一起的情況。體罰一詞開始出現在文書上，是從教育令頒布的隔年 1880 年之後的事。詳見結論。

筆者對於「此分註導致體罰定義不明確」的說法感到懷疑，因為即使到了今時今日，世界各國對體罰的定義仍然在變化中，其中某些定義甚至和十九世紀沒什麼太大差異。舉例來說，1868 年《賓州學校期刊》的一位編輯在解釋究竟 Corporal Punishment 和 Corporeal Punishment 哪一個詞才是正確用法時，這位編輯從語源學來解釋說，前者的意思就是單純的指向肉身、肉體，而後者則偏向形容詞，也就是形似身體或與身體相關之事物，因此施加疼痛在身上的懲罰肯定是 Corporal Punishment 才是正確的。但在某些情況下使用 Corporeal 也是正確的，例如要求學生放學後留下來寫作業，由於這麼做相當於限制一個人的身體，因此也算 Corporeal 意義上的體罰。³⁸



38 *Pennsylvania School Journal* 17 (1868): 11.

第二節、體罰的文學與日常化

芥川龍之介的體刑

上一節說明了「體罰」一詞在日本近代教育史的歷史，現在我們知道自從 1879 年頒布〈教育令〉不久後，教育界至學術界開始廣泛使用「體罰」一詞來表達對體罰禁止令的支持或反對。不過就如加野芳正³⁹、小泉大輔等現代學者所說，法律上有明文規定是一回事，是否能落實又是另一回事。讓我們先來看看兩位日本作家的經歷。

首先是以《羅生門》、《竹林中》等作品聞名的芥川龍之介（1892-1927）。芥川是活躍於大正時期的短篇小說巨擘，不過這裡要談的主要是芥川的散文和半自傳。在其隨筆〈追憶〉裡，他以條列式關鍵詞回想童年經歷，在「體刑」條目裡，芥川寫道：「在我上小學的時候，**體刑**並不罕見。而且不是批打臉頰那麼簡單，還有像是被抓起衣領用力推來推去，或把人摔倒在地。我也曾經被摔過，摔完後還被要求舉著習字簿站了半小時。」⁴⁰芥川龍之介在這裡使用的是「體刑」而非「體罰」。不止這裡，芥川在前一年發表於月刊雜誌《中央公論》的半自傳小說〈大導師信輔的半生〉裡，關於主人翁信輔的學校生活，幾乎都集中在中學這段時期，因為：

他討厭學校，尤其是拘束最多的中學…（略）…不僅如此，他最憎恨的老師們也都出現在中學時期。老師作為個人當然也不是惡人，然而「教育責任」——特別是處罰學生的權利，使他們自然而然變成了暴君，他們會為了將自己的偏見灌入學生心中而不擇手段。其中一位老師——綽號為「達摩」的英語老師經常以「狂妄自大」為由給予信輔

39 加野芳正，〈近代の学校教育制度と暴力〉，《スポーツ社会学研究》22 卷 1 號，頁 7-20。日本スポーツ社会学会：2014 年。

40 芥川龍之介，《侏儒の言葉》。東京：文藝春秋社，1926 年。頁 188。筆者自譯，下同。

體刑。而所謂的「狂妄自大」，說到底也不過就是指信輔讀了國木田獨步和田木花袋的作品。還有一位——那是個左眼裝著義眼的國語漢文老師。這老師對信輔不喜歡上武藝課和體育競賽等活動這件事看不順眼，因此多次嘲笑信輔「你是女的嗎？」信輔有時火氣一來也會反問回去「那老師您又是男的嗎？」老師當然不會容忍他這種不敬的態度，而對他施以嚴罰。⁴¹

在此，芥川用的也是「體刑」而非「體罰」，不過在《大導寺》裡到沒有具體說明達摩老師和義眼老師是如何對他施加「體刑」和「嚴罰」，依據當時的教育氛圍來判斷，老師會對中學生進行的體罰方式應該不是直接動手打人，這點只能留給讀者想像了。但值得注意的是，這篇文章後半段多次提到，由於信輔的個性對老師來說並不討喜，因此他的操行分數從未超過六分。

芥川只在一篇文章裡用過「體罰」，即 1927 年發表在《東京日日新聞》報上的《本所兩國》，這篇文章是芥川在報社要求下介紹本所（現在墨田區）附近，當芥川來到相生町時，他寫道：

我們不知不覺來到帶有灰塵顏色的國技館，國技館好像正在展出日光的東照官模型什麼的。我就讀過的江東小學校正好建在這裡，大銀杏現在也還在小學操場的角落——不如說是在附屬幼稚園的操場角落伸展著枝。前面也寫過，當時的小學校長在地震時死去了。最近我碰到從當時就在職的 T 老師，才知道一位當時教女學生裁縫的女老師，死在京極子爵家（？）附近的下水道裡。那位老師的衣服雖然已經腐化、身體也變成了白骨，唯獨存摺完好無缺，所以才得以確認身分。據 T 老師說，教過我們的那些老師幾乎都不在本所了。我記得曾經被

41 芥川龍之介，〈大導寺信輔の半生〉，《芥川龍之介全集：第四卷》。岩波書店，1926 年。頁 126-127。

比留間老師打倒在地上、被宗老師打後腦勺，還有被葉若老師——不過，我記得的也不全然只有體罰。⁴²

在此，芥川用的是「體罰」一詞。考慮到這是刊載於《東京日日新聞》報紙上的文章，有可能芥川原本用的是「體刑」，但後來被報社修改為「體罰」，也有可能是芥川有自覺的使用「體罰」一詞，真相為何不得而知。

芥川龍之介於 1898 年就讀江東尋常小學校（現墨田區立兩國小學校），1905 年畢業。稍早在〈追憶〉這篇文章提過，芥川小學時曾經被老師摔倒過，還被罰站半小時，那位老師或許就是這裡提到的比留間老師。芥川的小學時期似乎過得十分苦澀，而實際上江東尋常小學校的體罰作風確實頗具知名度。在 1915 年，也就是芥川畢業十年後，江東小學校發生一件教師體罰學生的案件，事件過程和芥川龍之介的描述相去不遠，也是一名教師抓起學生衣領將其摔倒在地。不同的是，這名學生的父親向東京區裁判所檢事局提出控告，結果成為大正時期最知名的體罰事件，引起教育界、司法界等眾多討論，不過相關討論幾乎都是使用「體罰」一詞。⁴³從田中不二磨所說的「施體之刑」不可與「體罰」相提並論，到江東小學校引起的體罰存廢論（詳情後述），可知當時「體刑」與「體罰」的概念已明確分離了。因此，或許對芥川龍之介來說，比起「體罰」，童年時期的自己更像是「受刑」的人。

夏目漱石的少爺先生

接下來換個視角，如果芥川龍之介是以受罰的學生角度來談論體刑或體罰，那麼夏目漱石（1867-1916）則相反。夏目漱石除了作家身分以外，另一個身分是老師。他先後曾任教於東京專門學校（現早稻田大學）與東京高等師範

42 芥川龍之介，〈本所兩國〉，《大東京繁昌記》。春秋社，1928 年。頁 50。文中的（？）為原文即有。

43 詳見大泉陽輔。

學校，但這兩次教職生涯對夏目的影響都不及他在 1895 年前往四國愛媛縣尋常中學（現松山東高校）的任教經驗，一般認為夏目漱石於 1906 年發表的《少爺》靈感來自於他在這所中學教書的經驗。

《少爺》以始終沒有名字的主人翁「少爺」為中心展開故事，少爺剛從物理學校（現東京理科學校）畢業沒多久，就在一時衝動下答應去四國一所中學當數學教師。由於少爺天生個性衝動、愛好面子、以道地的江戶人（即東京人）為傲，對他所謂的「鄉下地方」有種居高臨下或紆尊降貴的感覺，因此從初次抵達任教地點第一天起就諸事不順。職場上與同事的互動稱不上友好，第一天上課就因為回答不出學生提問的數學題目而被學生嘲弄：

第二節課，我拿著粉筆走出辦公室，感覺彷彿即將衝入敵營。走進教室一看，這班學生比前一班學生個子還要高大。我是江戶人，身形瘦小，即便站在高仍是不顯威嚴，若是打架，就算對手是相撲力士，我還能露個幾招；但面對這四十幾個高頭大馬的學生，單憑一張嘴，我卻不知道該怎麼鎮住他們…（略）…就這樣，第二節課依然比預想來得順利。只是當我正要回辦公室時，一個學生走過來問說：「能不能教我解這一題呀？」他出示了一道我實在解不出來的幾何題，嚇得我冷汗直淌。逼不得已，我只得回答不知道解題方法，下回再教他，便匆匆離開了教室。學生們「哇」的一聲鬧騰起來，還聽得到身後有人嘲笑：「不會解！不會解！」這些混帳東西，就算是老師，不會解答也不足為奇！不會就說不會，有什麼好笑的？要是連這種難題也能解，我何必為了區區四十圓來到這種鄉下地方！⁴⁴

這段敘述十分生動，並且提出與芥川龍之介的中學風景截然相反的面貌。在大導寺信輔的世界裡，中學教師可以用雞毛蒜皮的理由來體罰或處罰學生，

44 夏目漱石著，吳季倫譯，《少爺》（坊ちゃん）。新北市：野人出版，2019 年。頁 68-70。

而少爺則是故作鎮定，心裡卻害怕打不過人高馬大的一群中學生。因此別說體罰了，身為菜鳥教師的少爺連該如何給學生下馬威都傷透腦筋，甚至在蕎麥麵店吃炸蝦蕎麥麵、在花街巷口吃糯米丸子都能成為學生捉弄他的笑料。

不久後更發生「值班事件」。就職未滿二十天的少爺在校方要求下，必須和其他教師輪流值班，留在學校裡過夜並監督寄宿生。然而尚未熟悉規則的少爺中途離開學校去泡溫泉，等他回到學校值班室準備睡覺，躺進被窩以後才發現住宿生早趁他不在時往裡面藏了五、六十隻蚱蜢。在他喚來幾名寄宿生代表痛叱以後，原本以為事情就此落幕，想不到還沒入睡就從樓上學生宿舍傳來三、四十名學生同時集體踏地板的噪音。少爺怒氣沖沖跑上樓準備罵人，結果一到樓上所有學生都裝作已熟睡的樣子。雙方就像貓抓老鼠一樣你來我往一陣子，最後少爺乾脆坐在走廊中央守夜直到天亮。

《少爺》的故事劇情無疑是詼諧喜劇性的，不過這裡提及這故事，同時也是為了平衡老師與學生的視角與觀點。夏目漱石在《少爺》在故事接近結尾時，安排了一個節慶事件：「今天是戰役大捷慶祝日」這是夏目的一個小巧思，因為《少爺》於 1907 年出版，因此容易令當時的讀者聯想到 1905 年日俄戰爭，不過，夏目本人是在 1895 年前往四國教書的，而 1895 年是中日甲午戰爭告捷，也就是臺灣割讓給日本的那一年。

第二章、日治初期的臺灣兒童體罰

胡太明出生於日治時代初期，在祖父的堅持下，自幼便於雲梯書院裡接受傳統漢學教育。後來在偶然的機遇下，太明轉入日本人開設的公學校就讀，公學校裡的教室及操場與傳統私塾相較下顯得朝氣蓬勃、寬敞明亮，令太明大開眼界。公學校畢業後，太明一度報考醫校卻未被錄取，於是轉入國語學校師範部繼續升學。師範學校畢業後，太明「和大多數的畢業生一樣，負起時代所賦予的使命，到鄉間的國民學校去執教了」⁴⁵。有別於學生時期的逍遙自在，太明成為教員後在學校裡反而感到渾身不自在，除了臺籍教員與日籍教員間的明爭暗鬥外，最令太明看不慣的便是日籍教師對本省學生的處罰方式：

某次朝會，太明那班的級長不知為了什麼細故，被值星教員拉出去，要他查明事件的責任。那學生年紀雖小，但也盡量運用有限的語言技能，試圖把真相解釋明白，誰知這樣反而觸怒了值星教員，順手打了他一巴掌，並且罵道：

「這個小鬼！驕傲無禮還想頂嘴嗎？」

那孩子淚汪汪地再也不說什麼了。值星教員見他那副可憐相，心裡似乎也有些過意不去，於是又安慰他說：

「你有什麼話儘管說吧！」

可是，一經關閉了的兒童心扉，便再也無法開啟了。值星教員見那孩子扭扭捏捏地不說話，突然又歇斯得里地咆哮道：

「鬼東西！狡猾，你敢逞強？」

說著，又舉手連連地搥了他幾巴掌，那孩子終於忍不住哭起來了。值星教員接著說道：

「沒出息！你還想做日本國民嗎？」

45 吳濁流著，傅恩榮譯，《亞細亞的孤兒》。臺北市：草根出版，2002年。頁38。

太明親眼看見這種事實，就像自己挨了打似地感到痛苦，內心極為不平。但在那種情況之下，又不便有什麼積極的行動。⁴⁶

如此這般，明明是自己負責的班級，太明卻連學生被其他日籍教員掌摑的原因都不甚清楚。而且還不止一個巴掌，是連續好幾個巴掌；無奈太明是本省教員，權力與地位都比不上殖民統治者身分的日籍教員，即使打從心底感到不同意，也無法為此多做些什麼。無怪乎太明看見學生挨打，就像自己也挨了打般的感到痛苦。至於後續：

在那次以後的一段時期裡，整個學校籠罩在日本人那種有恃無恐的暴戾氣氛中。鎮裡有些家長和熱心人士實在看不過去，曾經向校方提出抗議，但始終未見改善。不過，自從有一次因體罰而引起學生中耳炎的事件發生以後，那些蠻橫的作風纔逐漸減少了些。伊藤訓導曾經在教員會議中提出以罰跪水泥代替「暴力制裁」來對付頑劣學生的方案，這提案立刻被採納了。但這種強迫性的贖罪方式，其實比「暴力制裁」更糟，從那次以後，教室的角落裡，時常可以發現雙膝跪在硬蹦蹦的水泥地上活受罪的學生的可憐相。

太明已漸漸地對教育發生懷疑，也許這種懷疑只限於對教育的方法。仔細地想想，很多事情使人不能安心：譬如日人小學從不採用體罰，同樣能收到教育的效果，但臺人國民學校卻辦不到；又日人小學一切依照學則辦理，臺人國民學校卻把重點放在農業教育上。不過，太明對於這些，也只茫然不解其中奧秘，並沒有什麼具體的改革意見。⁴⁷

上述段落出自吳濁流《亞細亞的孤兒》。故事主角胡太明的人生軌跡與作者

46 同前註，頁 63。

47 同前註，頁 64。

有許多重疊之處，因此經常被評論為作者的半自傳小說。

儘管胡太明的教員生涯短暫，關於公學校的故事篇幅也不長，然而短短幾個段落，作者已提出臺灣日治時期諸多教育體制與體罰問題的矛盾。

首先回到引文一開始的部分，太明班上的級長（即班長）在朝會時被負責每日調查學生行為的值星教員拉出隊伍外，並要求以日語回答問題。然而按照故事說明，這名本省籍學生還只是初入學的新生，依常理判斷應不至於期待能從尚未熟悉日語的年幼學童身上得到像樣的回答——畢竟公學校的主要功能本來就是傳授國語（日語），況且對象還是初入學的新生——因此，掌摑在此處與其說是體罰，更像是值星教員公然發洩個人情緒的行為。

值星教員的動機固然可議，不過更教人在意的是，太明本身自幼接受漢學教育，中途才插班進入公學校就讀，然而太明對公學校的印象卻是朝氣蓬勃、寬敞明亮，似乎未見過不講理的「暴力制裁」。莫非單純是太明運氣好，沒遇過動輒拳打腳踢的老師？還是說每間學校的作風不同，太明任職的學校剛好較為暴戾？又或者是，日治時期由日本引進的近代學校，其背後的運轉方式不斷在改變所導致的？

其次教人感到意外與些許矛盾的，則是在第二段引文中提到有些家長與熱心人士由於看不過去，於是向校方提出抗議。之所以令人感到意外，是因為在過往的認知中，被殖民者往往處於劣勢而只能敢怒不敢言，就如太明雖然感到極為不平，卻又無法做出任何反對或反抗的行動。不過從家長與地方人士向校方提出抗議此一行為來看，顯然在某些情形下，被殖民者並非一味處於屈從地位。最後，太明提到公學校的本島學童經常遭遇體罰，日本學童就讀的小學校卻從不採取體罰，這點也與許多曾就讀小學校的耆老訪談、回憶錄有所衝突，即便是今日，日本也面臨著該如何落實零體罰的教育方式等難題，當時剛實施近代教育的日本人，難道真的有辦法不體罰日本學童也能收到良好的教育效果嗎？若是如此，何以體罰在今日的日本會是個社會議題？

以上種種問題，都導向「學校」此一設施的存在本身。本章節即欲探討

1895 年日本開始殖民臺灣直至 1945 年戰敗，這五十年間的校園（與書房）體罰情形。



第一節、殖民者眼中的本島教育與體罰

町田校長筆下的臺灣書房

日治初期的臺灣，漢人兒童主要上的是書房（私塾）而不是學校。那麼，書房是什麼樣的情況呢？首先看看第一批來到臺灣的殖民官員佐倉孫三如何形容。佐倉是 1895 年隨第一任總督抵臺的官員，既擔任學務與警務工作，於 1903 年將自己在臺灣時寫下的筆記整理成書，記載了眼見之事，關於「學房」（書房）記載如下：「其所謂學房者，大抵街中陋屋，或以寺廟之廡庫充之，案榻十數腳，生徒數十人…（略）…其所謂教科書者，不過三字經四書五經類，至史籍則寥々如晨星。」⁴⁸並將其比喻為日本封建時代的寺小屋。這大約是 1895 至 1898 年期間的某次筆記。

接著看看國語學校校長怎麼描述。以下是國語學校初任校長，町田則文於 1903 年發表在《臺灣協會會報》的系列文章〈臺灣開創時代的教育：領屬以前的教育〉，以下是他所觀察到書房運作情形：

（書房的）教師從學生上課直到回家過程中，雖然經常待在教室，有時也會匆匆外出辦事，或回自己房間，若有客人來訪甚至會拿酒招待，像這種時候教師當然不在教室，所以無法時時管理學生。因此，當教師在教室時，學生大致上會保持安靜、專心讀書；但教師一離開，學生便開始互相拉扯、吵鬧，甚至打架…（略）…教師桌上總是擺著竹篾般的工具，用來懲戒違反命令的學生。竹篾分大小兩種，根據懲罰輕重選用不同大小。大竹篾打人時，挨打的學生會感到十分疼痛，經常大聲哀嚎，然而教師泰然自若，不會因此寬恕。一般父母也習以為常，不以為意…（略）…因此，在我們帝國占領（臺灣）後，

48 佐倉孫三，《臺風雜記》。國光社，1903 年。頁 18。原文即為全漢文寫成，「々」是重複前一個字的記號。

當他們發現我國教師絕不使用鞭打時，起初雖感到困惑，卻也對我國教師產生信任。近來有心的父母開始將舊書房的管理法與我們教師的管理法進行比較，逐漸意識到書房教師的暴行。有時孩子在書房遭到鞭打時，父母甚至會到書房大聲斥責教師行為。書房教師從那時起也開始會注意平時的管理方法，逐漸不再鞭打。據此，可期待未來數年內，兒童管理方面將迎來重大變革。⁴⁹

町田開頭先說明書房的管理只是徒有形式，雖然有一套嚴格的管理流程，連上下廁所都要索取牌子，也就是所謂的「出恭入敬」；但除此之外，也就僅止於此。其餘的管理方法幾乎全靠「如竹籠般的工具」，也就是教鞭。町田沒有繼續描述書房是否還有其他管教方式，而是話鋒一轉將書房教師與日本教師相比較，說明日本的教學作風是不打學生。不但不打，甚至：

有位在臺南居住了二十多年的英國人曾參觀我們國語學校附屬學校的授課，他向我提問說：「原本中國兒童既不聽話又很懶散，很難在聽到教師下命令後立即行動。然而今日來到貴校觀察，發現每次上課鐘聲一響，孩子們就迅速集合，實在令人驚訝。莫非是因為教師嚴厲鞭撻，使他們獲得如此良好的習慣？」我回答說：「絕非如此。根據本國小學校令，體罰兒童是政府嚴格禁止之事。我們的教員只是體現此一主旨來管理兒童，怎麼可能特意對臺灣兒童施加鞭撻呢？」他對我們小學校教員的教學技巧讚歎連連後離去。⁵⁰

町田則文最後不忘再多誇幾句日本教師：「我們的教師即使不鞭撻也能管理兒童，這確實可說是教學技巧卓越，我也深感讚歎。」町田不僅能詳細描述臺

49 町田則文，〈臺灣に於る創業時代の教育：領屬以前の教育（書房の續）〉，《臺灣協會會報》。東京：臺灣協會，1903年，47號。頁30-31。筆者自譯，下同。

50 同前註。

灣傳統書房的營運方式、書房教師平均收入，還能說明私塾、義塾、書院、書房的差異，甚至可以透過臺灣的乞丐在乞討時經常說：「祝您子弟考取進士，望請大人給點賞賜。」之類的話，來分析臺灣漢人對科舉考試的重視程度如何影響公學校就學率。儘管如此，這位觀察入微的校長在讚美日本教師的教育時卻略顯含糊。

「有位在臺南住了二十多年的英國人」指的是誰？這裡給的線索不多，但當時長期住臺南又與教育事業相關的英國人也不多，因此只能猜測也許是長老教會的相關人士。這位英國人參觀了國語學校的附屬學校，但 1896 年至 1897 年國語學校分別有四個附屬學校，1898 年改組後也有三個附屬學校，而幾乎每所附屬學校又有分不同年齡層的青年科、幼年科或甲組、乙組⁵¹，但這位英國人究竟是參觀哪一間附屬學校並未提到；至於日本教師卓越的教學技巧秘訣是什麼？這點也未明說。

實際上，町田則文任職國語學校校長的時間為 1897 至 1900 年，此時日本才剛占領臺灣不久，抗日運動進入游擊戰型態，願意就讀日本人開設學校的本島人並不多。⁵²根據《臺灣教育沿革誌》統計，即使將時間拉長到町田發表此文章的 1903 年，全臺本島人兒童進入公學校就讀的比例也才 3.7%，要樂觀的說未來數年內臺灣不會再有教師鞭撻學生言之過早。

不過筆者並無意全盤否定町田則文的觀察，正相反，這篇以日治時期臺灣來說算是相當早期的體罰觀察，為我們帶來許多有趣的視角。首先，對於英國人的疑問，作者的回應是：「根據本國小學校令，體罰兒童是政府嚴格禁止之事。」這個回答有助於我們釐清先前提出的問題，即乃木希典總督在淡水館召開教育諮詢會議時提及的「關於賞罰之方案」。儘管不太清楚這次會議討論出來

51 參見林茂生著，林詠梅譯，《日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之歷史分析與探討》（*Public Education in Formosa under the Japanese Administration*）。臺北市：新自然主義，2000 年。第 3 章。

52 參見派翠西亞·鶴見（E. Patricia Tsurumi）著，林正芳譯，《日治時期台灣教育史》（*Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945*）。宜蘭市：仰山文教基金會，1999 年。

的結果是什麼，至少可以肯定在這段摸索期中，教育方面仍以日本本州的體罰禁止令為主。

當然，不能否定這個想法也許只是町田則文個人的教育理念，無法套用在其他人身上。⁵³

小野真盛親身體驗的書房筆記

小野真盛就是一個不太可能贊成町田則文的例子。小野真盛，筆名小野西州（洲）、草庵，1901 年來臺擔任法院通譯直到日本戰敗為止，是名對漢文及臺語相當有熱忱的人，甚至為了徹底學習臺語而寄居在臺灣人家中長達 13 年。除了法院的通譯工作以外，小野也創作漢詩、發表評論、翻譯通俗讀物，根據楊承淑統計，若不分出版形式與文體，小野的創作數量多達 1520 筆。⁵⁴而下面這篇文章引自小野投稿在 1910 年《法院月報》上的〈臺俗瑣談〉專欄，主題為「教師體罰」：

自古以來，中國教師在教育怠惰的學生時都會採取鞭打的方式。《書經》有所謂「扑作教刑」，《禮記》則寫道「夏楚二物，收其威也」，夏為槐樹、楚為荊木，兩者皆可製成杖以鞭策散漫的學生以整肅威儀…
(中略)…本島學生當今教育以公學校為主，但偏好儒教的本島人不滿足於此，因此公學校以外的時間仍然會將孩子送去書房（也就是日本往昔的寺子屋），從早到晚學習漢文和書法。這些書房至今仍盛行教刑，我從十年前就加入書房行列，每天和流著鼻涕的孩子一起高聲朗讀「子曰」。這段期間我換過四間書房，無論哪一間，教師桌上肯定擺

53 町田則文本人是堅定的體罰否定論者，這點從他於同年 1903 年 10 月出版的《學校管理法》裡非常明顯，他形容體罰是一種「卑賤殘酷的刑罰」，並表示體罰不具任何教育性。町田則文看待日本的教育也同樣樂觀的相信體罰越來越少見，並且最終會被淘汰。見町田則文，《學校管理法》，東京：同文館，1903 年。頁 100-101。

54 參見楊承淑，〈譯者的角色與知識生產：以臺灣日治時期法院通譯小野西洲為例〉，收錄於賴慈芸主編，《臺灣翻譯史：殖民、國族與認同》，新北市：聯經，2019 年。頁 86-87。

著一兩根約二尺長（註：約 60 公分）的割竹，這就是用來打怠惰學生的夏楚代用之物，對學生來說無疑是恐怖的金棒。⁵⁵

小野接著說明書房教師會為了哪些事打學生，例如無法背誦、寫錯字、寫不出作文或作詩、違規行為等等，並提到通常是打手掌，有時也會打臀部、腿、手臂等其他部位。如果是學習方面的問題，如背不出來、寫字有問題、作文寫不好等，輕則打個兩三下，重則打個十五、六下；如果學生吵鬧或偷懶未出席的話，可能連打四、五十下不止。而且教師往往是在憤怒驅使之下痛打學生，有時甚至打到皮膚紅腫、流血。不過這些孩子面對體罰絕不躲藏，即使打到淚珠盈眶也不會哭出來，被打完後除了乖乖回到座位上更加努力讀書以外，對教師也不會有絲毫抱怨。

關於學生被體罰的反應，小野真盛的觀察結果與町田則文不太一樣，小野說這些孩子即使被打也不會哭泣，町田則說孩子被打會哀嚎，不過哀嚎與哭泣是兩件事，書房學生被打時可能會哀嚎但不會哭泣也不算矛盾。另外，小野這篇雜記發表於 1910 年，比町田的〈臺灣開創時代的教育：領屬以前的教育〉晚了七年，不過小野從北到南換過四間書房，沒提到有父母會走進書房大罵教師毒打孩子的事情，但教師桌上擺著不同尺寸的教鞭倒是一致的。當然，書房裡的孩子有沒有嚎啕大哭、家長有沒有出面抗議並非重點，重點在於小野真盛對於書房教師體罰學生的感想：

如果這些孩子是被自己的父母打，或許就會放聲大哭吧，但教師不愧是教師，其教刑效果非常好。儘管我國現在對於體罰在教育上有許多批評，但體罰有助於教育也是毋庸置疑的。看看這些在書房裡學習的本島孩子吧，他們年僅十二、三歲就讀完四書五經，而且沒有任何一

55 小野西州，「師の體罰」，〈臺俗瑣談：舊弊瑣談〉，《法院月報》第 4 卷第 8 號。臺北城：法院月報發行所，1910 年。頁 97。筆者自譯，粗體為原文所加。「金棒」直譯是鐵棒，不過在教育場合提到金棒時，一般是借喻日本民間傳說中鬼拿的類似狼牙棒的武器。

個人是無法倒背如流的。正因為鞭打激發他們更加勤奮讀書的志氣，這都拜這把竹片所賜。⁵⁶

小野真盛的結論，是認為體罰有助於學習。雖然沒有任何相關統計，不過實際上當時的日本大多數會站在小野這一邊，贊成用體罰來施以教育吧。

接著是一段耐人尋味的時間。日治初期在臺灣所發行的官方刊物，討論臺灣書房與公學校體罰情形的文章本來就不多，而 1910 至 1920 年這段期間，不論在日本或臺灣發行的期刊雜誌上，這類文章與評論更罕見。即使偶爾能見到相關關鍵詞，通常也只是引述日本小學校令的體罰禁止令或討論學校管理方法，而非談論實際事件。當然，此一時期的文獻相當豐富，不過這裡沒有詳述的餘裕，但還是可以針對這段時期提供一個比較過後的明顯結果：儘管在搜尋此時期臺灣相關的討論時遇到困難，但在日本方面，明治末期到整個大正時期，日本各界對於日本的學校體罰討論倒是十分熱烈。借用大泉陽輔的話來說，這是「體罰肯定論者」與「體罰否定論者」兩派之間爭論逐漸白熱化的時代；例如前一章提到芥川龍之介曾就讀的江東小學校，曾發生轟動一時的校園體罰案件，正是發生在 1915 年。

根據大泉陽輔的研究，日本明治時期雖然很少報導校園體罰事件，進入大正時期（1912-1926 年）後較常出現。除了江東小學校案件之外，同年 1915 年《東京朝日新聞》還報導了另一則發生在千葉某尋常高等小學校懲罰過當事件，該校教師在寒冬中將學生關在空房間內要他們閉門思過，並故意讓他們餓肚子；1917 年《讀賣新聞》報導東京的花園小學校有個 11 歲的學生被老師以黑板竹杖猛打，之後還讓受罰學生罰站並留校，父母向警方報案後最後達成和解；另外 1921 年也有類似的新聞，東京錦華尋常小學校（現千代田區立御茶水小學）一名班導對 12 歲的學生毆打成傷，並且在此之前已有其他 14 名學生也

⁵⁶ 同前註，頁 98。

被這樣打過，因而引起家長抗議，要求將這位老師開除。⁵⁷順帶一提，錦華尋常小學校前身為錦華小學校，是夏目漱石畢業的小學。

臺灣沒有發生類似於日本內地的體罰存廢論戰，其潛在原因有許多，其一是日本殖民者試圖給西方國家留下文明的印象，而教育事業是一個展現自身文明性的地方。儘管現代有些日本學者質疑體罰禁止令在明治時期形成的背景與作用，是向西方國家展現自身文明的手段⁵⁸，不過如同我們在町田則文的文章裡所見，即使不依賴體罰也能管理被殖民地的教育事業，確實是值得對外國人誇耀的一件事⁵⁹；再者，日本的體罰存廢論始於教育令的規定，相較下臺灣傳統書房教育則盛行體罰。儘管對殖民者來說，書房終究是要廢除的對象，但書房就某方面而言已經是用行動取代言語的體罰肯定論者了。既然從一開始就缺乏反對者，即使本島人鮮少有機會在官方發行的雜誌上發表意見，也不難想像多數會送兒童去書房或公學校的家長主要偏向體罰肯定論。主要的問題是，本島人家長可以體罰兒童、可以授權請書房先生盡量打，但語言不通的日本教師是外來者，在溝通不良的情況下發生教育體罰也許比較容易惹議。不過，這方面的資料較為欠缺，只能從極少數知識份子身上得知少數情形，尚不足以釐清當時庶民階層的家長如何應對陌生人打自己孩子的態度。⁶⁰

那麼究竟從何時起，體罰才開始變成問題呢？當然，從人權角度來看當然是打從一開始就有問題，但從殖民階段來看的話，筆者認為體罰成為教育問題是在所謂的臺灣教育令時期成形。所謂的臺灣教育令時期，是 1919 年至 1922 年間一連串的教育政策變革。在 1918 年以前，臺灣總督府所推行的教育政策主

57 大泉陽輔，頁 71-72。

58 例如江森一郎主張體罰禁止令源於日本士族的教育普遍不施行體罰；橋本美保認為體罰禁止令並非田中試圖模仿美國，而是受聖路易市教育局長 William T. Harris 的教育理念影響；加野芳正則認為體罰禁止令與同時間推動的廢除笞刑等酷刑是聯動的。

59 另見美國臺灣領事 Julian H. Arnold, *Education in Formosa*. Washington, D. C. 1908。頁 37。Arnold 認為日本人開設的學校課程取代了書房的打罵教學，是一件文明、進步的事情。

60 相關案例參見林恭任，《日治前期家長對公學校教育反應之分析（1895～1922）》，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2015 年。頁 135-139。林所指出的情況實際上也未觸及日治初期的家長對公學校體罰態度，實際情形還是到了將近日治中期才較為顯見。

要是以臨機應變為主，1919 年起才正式發布第一次臺灣教育令，而 1922 年的第二次臺灣教育令（又稱改正臺灣教育令）正式將日本內地的體罰禁止令帶進公學校（見本節末表 1）。

資深教諭久住榮一的想法

接著來看一篇 1924 年發表於《臺灣教育》的文章，投稿者是臺北師範學校教諭久住榮一，是 1922 年公布第二次臺灣教育令以後，最早直接針對「體罰」提出討論與看法的其中一人，其文章名稱即為〈公學校規則第八十六條的釋義〉⁶¹。久住榮一開頭便強調，法規只要寫得夠明確、說明夠仔細，執行起來也就不會有問題，但實際上在執行時經常會遇上各種問題，例如即使行為者認為自己的是正確的，在他人眼裡看來則未必如此等等。因此，除了遵循法規的表面文字與邏輯之外，還必須理解立法的精神與目的。簡言之，久住榮一用有些迂迴的方式表達了公學校規則第八十六條是看似清晰、實則不然的法條。

於是他開始解釋，根據公學校規則第八十六條，當校長和教員認為在教育上有必要時，可以對學生進行懲戒，但不得施行體罰；與此同時，第八十五條也說了若有兒童品行不良或是妨礙其他學生，校長有權力讓學生停止出席。⁶²故此可知：（一）懲戒的內容不包含禁止學生出席，因為這是校長才有的權限、（二）只有在教育上有必要的情況下才能施行懲戒、（三）可以實施懲戒的人只有校長與教員，即訓導、准訓導與教員心得⁶³等教學人員、（四）所謂的「教育上有必要」是教員的個人判斷、（五）第八十六條並沒有明確規定懲戒的內容，但很清楚禁止體罰、（六）該條文並未告知何謂體罰。關於最後一點：

61 久住榮一，〈公學校規則第八十六條の釋義〉，《臺灣教育》第 268 期。臺北市：財團法人臺灣教育會，1924 年。頁 16-24。筆者自譯，下同。

62 該條完整內容為：「學校校長得禁止罹患傳染病或有其疑慮之兒童，或品性不良被認為有礙其他兒童教育之兒童出席。」，參見中譯本《臺灣教育沿革誌》，頁 171。

63 即代用教師，後改稱助教。日治初期的教師職稱錯綜複雜，初期臺灣小學校正式教員職稱與日本內地一致稱為訓導，公學校的正式教師則稱為教諭、訓導；1902 年不知為何突然開始在意土人觀感，將小學校的訓導改稱為教諭；1922 年又因為追求統一而把小、公學校的正式教員改回訓導、准訓導。

體罰的內容用常識來判斷似乎是很明確的，除此之外其他的懲戒種類之界限似乎也一目瞭然。話雖如此，實則不然。再者，當我們將法規與教學現場拿來做比較時，可能會有人主張，出於教育上的必要，體罰不應嚴格禁止。這類意見可能會提到德國還在進行體罰、美國哪些州並未嚴格禁止、我國以往也曾實行過體罰，至今我們還保留「鞭撻」這個詞本身就證明了這點，更進一步，可能會引述所羅門的話說：「不忍用杖打兒子的，是恨惡他」，而在本島，還有種說法是在書房中體罰早已是家常便飯，甚至有人認為教師的親切心就展現在鞭打上。然而，不論引述多少例子來試圖證明體罰的合理性，這些終究是無用且有害的。畢竟，法律所嚴禁的事情，我們有義務遵守。⁶⁴

在久住榮一這段簡短的文章裡，可說是濃縮並體現出日本自明治維新至 1924 年左右的體罰史觀。如前所述，日本教育令雖始於美國，後來則逐漸轉向德國，凡事往往拿德國為比較對象。引述所羅門的話，也表示日本西方化的程度⁶⁵。不過最重要的還是後面那句「在本島，還有種說法是在書房中體罰早已是家常便飯」。需要注意的是，久住榮一發表此文章的時代背景已經與先前的町田則文、小野真盛等人有所不同，此時日本已占領臺灣將近三十多年，公學校數量從 1903 年的 146 所增加到 725 所，入學兒童人數從 21,406 人增加到 214,737，幾乎剛好十倍。此時公學校就學率已達 28.69%，近三分之一的臺灣兒童開始上學。人數倍增，也就代表管理難度提升。再加上 1912 年的公學校規則修正將最高就學年齡從二十歲下修到十二歲，整體而言學生越來越年幼，這點或許也減少了教師選擇體罰作為教育手段的方法也不一定。不過，關於不同年齡層與體

64 久住榮一，頁 18。

65 在實際層面上，久住榮一所引用的所羅門這句話，在當時主要是體罰反對論者用來說明西方國家受宗教思想影響而信奉鞭打的鍛鍊主義有多嚴重，並對照出相較之下日本對兒童多麼友善，因此日本不該廢除體罰。當時在日本真正會拿這句話來主張體罰的肯定論者，就筆者研究期間沒發現過。

罰發生率的關係還有待更細膩的研究。

雖然是透過間接推測，不過顯然 1922 年公學校規則改正正式將體罰禁止令引進臺灣，確實讓體罰事件浮到檯面上，促使教育者必須開始討論。最好的證據是，一反 1910-1920 年這十年間對於體罰討論的匱缺，從久住榮一直接針對第八十六條的文章起，接下來關於校園體罰的討論、研究、調查、事件等紀錄開始增加，筆者且將 1924 年以後的文本歸類為日治時期臺灣兒童體罰史的後期文獻，待第三節再來討論，這裡先把久住榮一的論點說明完畢。

久住榮一在主張「法律所禁止的事，我們有義務遵守」以後，接下來的論述方式大致和當時⁶⁶日本內地的體罰否定論者一致：首先追本溯源回到 1879 年的教育令，說明當時對體罰的定義是「毆打或綑綁等」。換句話說，體罰即是對身體施加痛苦，這是用常識也可以理解的定義。接著久住的論述就比較沒那麼肯定了：「讓學生長時間罰站，我想也可以解釋為體罰。關於體罰到底包括哪些行為，要一一具體舉例說明並界定幾乎是不可能的…（略）…一旦對身體造成傷害，則問題不再是教師對學生的教育問題，而是刑事或民事的問題。」以此類推，意圖對學生造成傷害的行為即為體罰。但這種解釋似乎又不夠精確，假如有個學生上課打瞌睡，教師將學生的頭壓到桌上斥責他，或許也會造成傷害；若只是稍微按一下學生的頭喚醒他，則不應稱為體罰。

由於要定義體罰十分困難，所以久住榮一下一段轉而討論教師可採取的懲戒方式，主張懲戒大致上應限制於口頭告誡、罰站和留校這三種方式，而罰站這選項如前所說，要是罰站太久也會變成體罰，因此罰站時間不可過長、放學留校也得在一小時內結束，而訓話不宜為了一個學生連累其他學生，應該私底

66 這裡強調的「當時」主要指大正年間的體罰反對論者。明治末期體罰反對論的主張通常只到「對肉體造成直接痛苦」為止，接著就開始出現分歧，也就是許多主張反對體罰的人，並不反對用間接的方式（罰站、手持重物、禁止吃飯等）給予學生懲戒；而大正時期反對體罰的論者，則認為即使是間接造成痛苦也一樣是法令所禁止的體罰而非正當懲戒。當然，用年號做為區分只是因為方便而非絕對，明治末期當然也有反對者認為上述行為都是體罰，大正年間也有反對者贊同間接體罰，但大致上這些人數不影響總數，這也和大正時期所謂的民主風氣、童心主義有關，詳見第三節。

下訓話。這篇文章也談論了其他可能的懲戒方式，例如將操行成績降低、派額外的作業、減少他們的午餐份量或乾脆不讓他們吃，但久住認為把操行成績降低「就如江戶的仇在長崎報」⁶⁷，完全無法接受，而加派作業可能會讓孩子養成做了壞事只要寫額外作業就能補償的觀念，更別說減少或禁止正值成長期的兒童禁食根本就是虐待。

最後，久住榮一引述了織田萬的《教育行政及行政法》一段敘述，陳述當時（並直到戰後許久）體罰肯定論者流行的一個論點，即在學校裡，由於教師代替父母教育兒童，因此父母在家裡懲戒兒童的手法與程度也應轉移到學校；若父母在家裡會體罰兒童，教師自然也擁有和父母同等的懲戒權，即便不能等同於父母，至少也該有一定程度的體罰權利。以織田萬的話來說：「雖然法國與我國同樣禁止體罰，但英、德等國並未禁止，體罰依然是懲戒的方法。因此，禁止體罰並非當今各國通行的做法…（略）…如果擔心體罰遭到少數人的濫用而禁止全面禁止一般有益於教育的體罰，無非是矯枉過正。」久住榮一雖然同意「禁止體罰並非當今各國通行的做法」，但對於織田萬後半段的論述則不同意：

所謂「如果擔心體罰遭到少數人的濫用而全面禁止一般有益於教育的體罰，無非是矯枉過正」的意思，極端來說，可以解讀為：只要不會引起刑事或民事問題的程度，想怎麼體罰都可以。然而我認為，凡是能令人稱之為體罰的，就是法律所禁止的行為，因此不應該進行。禁止體罰的原因，可能是為了尊重兒童的人格、或是認為對幼小的兒童施以體罰作為懲罰過於嚴厲等等，但最根本的原因正如《舜典》所說：「刑期於無刑」，罰的最終目的應該是無罰。不進行體罰的教育才是我們追求的目標…（略）…然而，這並非是所有人都能接受和實踐

67 日本諺語，形容在意外或不相關的地方進行報復。應注意的是，這段敘述意味著此時操行成績在臺灣公學校的重要性，已達到在日常生活中可透過扣分發揮處罰效果。

的。「因為法律禁止所以才不體罰」，這種觀念需要進一步發展到教育者心中有自覺的認為不應該體罰，如此方能達到不需要仰賴體罰的心境。⁶⁸

以當時的環境與條件而言，要落實不體罰的教育究竟有多困難，這點或許因人而異，久住榮一在文章結尾也說道：「如此思考的同時，我也對自己尚未達到這樣的境界而感到悲傷羞愧。」這似乎暗示著即使是主張不體罰教育的教師，在教學實踐中也難免遇上挫折。值得一提的是，1904 年的《臺灣慣習記事》以《舜典》所說「扑作教刑」大做文章，說明鞭刑多麼野蠻、殘酷，同時間以此為依據為臺灣做了一次文藝復興來復活在日本已廢除的鞭答⁶⁹；而 1924 年《臺灣教育》再次見到《舜典》，這次卻被用來說明「刑於無刑」的理念。借用《臺風雜記》的話來說，日本古時漢學之深、運用自如：「若使歐人聞之，則驚以為世界七奇之一矣，呵々。」⁷⁰

綜上所述，日本占領臺灣以後，儘管十分迅速的引進學校教育工作，不過起頭並不容易。首先是帶來的數百名通譯派不上用場；主導教育事業的負責人在明知土匪特別多的地點成立學務部⁷¹；好不容易設置了國語傳習所，招生狀況卻不甚理想；在構思近代學校的時候，預算突然大幅縮水等等。臺灣人的學校之路一開始就命途多舛，不過一旦上了軌道，就學率每年不斷攀升。

儘管臺灣教育一直處於隨機應變的無方針主義，不過我們可以看見，殖民政府從一開始就有許多教育規定遵循母國。即使臺灣的傳統書房驗證了中國和西方國家一樣，幾乎可以將其教育史與體罰史畫上等號，不過在 1922 年正式頒布體罰禁止令以前，這些教育者已經有不體罰的默契了。弔詭的是，在頒布體

68 久住榮一，頁 22。粗體為筆者所加。

69 臺灣慣習研究會著，臺灣省文獻委員會譯編，《臺灣慣習記事》第四卷上。臺中：臺灣省文獻委員會，1989 年。頁 114。

70 佐倉孫三，《臺風雜記》。國光社，1903 年。頁 47。

71 參見《臺灣教育沿革誌》，頁 5-6。即使一路上人們一再提醒伊澤修二芝山巖有土匪出沒，但由於傳聞中這裡的文風良好，因此堅稱「若惜命則當初便不來此」，結果伊澤修二雖然沒事，不過隔年元旦六名留守官員則在此遭人殺害，即「六氏先生事件」。

罰禁止令以前，鮮少有日本人提到公學校有任何體罰問題，反而是在頒布相關法令以後，體罰事件才開始激增。當然，很可能在更早以前公學校就存在體罰問題了，沒留下太多紀錄，或許是因為日治初期比起書房、甚至比起土匪，學校體罰算不上什麼，也可能是因為這時的臺灣人還沒學會如何寫小說。

無論如何，我們已經看到日本人怎麼說了，接下來看看本島人怎麼說。



表格 1 體罰禁止令年表。日文漢字以發布時官方文書上記載的舊漢字為主。數次變化中可見，不論教師或校長都可以「懲戒」，但始終不得「體罰」。來源：《官報》、《臺灣教育沿革誌》。

年份	出處	條文
1879	第 1 次教育令（太政官 40 號）第 46 條	凡學校ニ於テハ生徒ニ體罰（毆チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカラス （學校不得對學生進行如毆打或綑綁等體罰）
1885	第 3 次教育令改正（太政官布告 23 號）	無
1890	第 2 次小學校令（勅令第 215 號）第 63 條	小學校長及教員ハ兒童ニ體罰ヲ加フルコトヲ得ス （小學校長與教員不得對兒童進行體罰）
1900	第 3 次小學校令（敕令 344 號）第 47 條	小學校長及教員ハ教育上必要ト認メタルトキハ兒童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ體罰ヲ加フルコトヲ得ス （小學校校長及教員認定在教育上有必要時，得對兒童施加懲戒，但不得施以體罰）
1919	臺灣總督府師範學校規則（府令 23 號），第 33 條	學校長ハ訓育上必要アリト認メタルトキハ生徒ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得 （學校校長認定有訓育上之必要時，得對學生施加懲戒）
1922	臺灣公立公學校規則第 86 條	學校長及教員ハ教育上必要ト認メタルトキハ兒童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ體罰ヲ加フルコトヲ得ス （學校校長及教員認定在教育上有必要時，得對兒童施加懲戒，但不得施加體罰）
1928	教育所教育標準（督警第一七四號）第 32 條	教育所長及教育擔任者ハ教育上必要ト認メタルトキハ兒童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ體罰ヲ加フルコトヲ得ス （教育所長及教育擔任者若認定有教育上之必要時，得對兒童施加懲戒，但不得施以體罰）
1941	國民學校令（敕令 148 號）第 20 條	國民學校職員ハ教育上必要アリト認ムルトキハ兒童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ體罰ヲ加フルコトヲ得ズ （國民學校職員認定在教育上有必要時，得對兒童施加懲戒，但不得施加體罰）

圖 1 《臺北州警察衛生展覽會寫真帖》



說明：此圖為 1925 年衛生展覽會的其中一幅海報，由於《寫真帖》本身沒有任何說明，因此不清楚是在什麼情境下而有這張宣傳海報。圖中婦女手中所拿的應該是竹掃帚。需要注意的是，「虐待」一詞的使用場合與頻率遠遠超過「體罰」。圖源：國立臺灣圖書館。

- 小兒是第二國民 係我國家之相續者也
- 須愛之以認真教育之
- 對家庭教育更須注意
- 小兒時代若過虐待恐品性變呆陷于不良少年
- 有不良少年之家必敗 國家亦因而衰廢也

第二節、被殖民者筆下的體罰

張文環筆下的書房

阿源很想看有圖畫的書，也想在院子裡玩耍、自由歌唱、用顏料畫圖，這種「學校」的生活是他所想望的，因為「書房」沒有這些，「書房」的教育太單調無趣了。

張文環在 1941 年發表的短篇小說《論語與雞》裡，透過名叫阿源的小男孩來對比公學校與書房的教育。雖然作者沒有交代故事背景，但從張文環本人的生命歷程來看，大致上可推測故事是發生在 1920 年代左右的小山村裡。張文環本人於 1909 年出生於現在的嘉義縣梅山鄉（日治時期稱梅仔坑），由於地處偏遠，直到 12 歲以前都在書房裡接受漢學，1921 年就讀嘉義郡公立梅仔坑公學校（同年改名為小梅公學校），1927 年畢業。

《論語與雞》時代背景與作者個人經歷的關聯，已有不少人研究過，本節不再贅述，而只提及故事中關於書房的部分。本來每個人的人生都應該是獨一無二的，即使生活條件相似，對同一件事物的看法也多少會存有差異。然而，張文環筆下的書房卻典型到如教科書一般令人難忘，其運作方式、教育模式、師生互動等種種描述，幾乎與日本初占領臺灣後針對書房所做的調查如出一轍。要說有何不同，最主要的還是視角不同。只是要說明表面上的活動與習俗等，外來的殖民者調查後的結果可能無異於親自上過書房的兒童，然而曾經上過書房的兒童更能捕捉到細微的差異。

根據先前的討論，我們已經知道體罰在書房裡早已行之有年，可說是家常便飯。有趣的是，阿源和書房先生的女兒阿嬋經常玩在一塊，在阿源眼裡看來，阿嬋並不是很會讀書的女孩，個性還頗任性，然而脾氣暴躁的先生卻從來沒打過自己女兒，連「她今年九歲的那個胖弟弟，笨得幾乎教人想叫一聲小笨

瓜。儘管這樣，可也從沒有看過先生打過他們。」⁷²阿源有時甚至會在心裡向先生嘀咕：「到底還是人家的孩子好教吧。」⁷³別人家的小孩打不疼，但自己的孩子就捨不得打。當然，並不是每個大人都可以隨意打別人家的小孩，但書房先生通常會收到來自家長的許可，阿源的父親也不例外：「父親每次看見先生，一定請他對學生們更嚴格些。這就像是父親在唆使著脾氣暴躁的先生，阿源害怕讓同學聽到那種話。」⁷⁴這裡所說的嚴格，指的當然就是「打」。

父母親拜託教師，若自己的孩子不用功或做壞事，可以盡量打沒關係。這絕非臺灣傳統書房才有的觀念或習俗。只要是在約定俗成下默認教師可以體罰學生的地方，這類叮嚀並不少見，因此也不難理解在體罰禁止令施行後，主張教師是代替父母教育兒童，故應享有正當體罰權的代位父母（*in loco parentis*）⁷⁵理論為何會如此興盛。只不過，這種體罰權若是真的實施，或許還得考慮部分授權與全部授權的狀況，也許看情形，教室內還得區分出經父母同意可以盡量打沒關係的學生座位區，以及未取得父母同意不得施行體罰的學生座位區。搞不好在不為人知的地方，確實真的有過這樣的案例也不奇怪，但這已屬於題外話範疇了。

回到張文環的故事裡。阿源不喜歡書房的教育，他希望能夠下山到公學校唸書，戴上神氣的制帽，學一口流利的國語（日語）來嚇唬村裡的鄉巴佬。筆者並未特地去考究張文環就讀公學校時，是否已經有制帽了，畢竟《論語與雞》不是自傳，而是作者回顧童年經歷改編成故事的小說，因此多少出現與歷史有出入的部分也不足為奇。根據彭威翔對日治時期制服演變史的研究，臺灣人就讀的公學校直到 1930 年代以前大多無統一的制服，仍然是穿傳統的中式服

72 張文環著，鍾肇政譯，《論語與雞》。臺北市：遠流，2006 年。頁 25。

73 同前註。

74 張文環，頁 23。

75 日文中該詞為「親代わり」，意思是「代行父母義務者」。根據大泉陽輔的解釋，戰前日本的體罰肯定論者，經常以父母既然將孩子交給教師，教師在上課期間就擁有與父母一樣的懲戒權這樣的邏輯，在法院獲得無罪。見大泉陽輔，頁 99-105。不只日本，臺灣 1991 年的《大家談體罰》也已有人分析「代替雙親之地位下」的教師懲戒權合理性，頁 73。

裝上學，制帽應該也不例外。⁷⁶雖然每間學校要視地方情況而定，不過這時代的作家，除了張文環以外，包括吳濁流、賴和等人均在回憶錄或小說中提到對乾淨整齊的學生制服或教師制服的嚮往。在《亞細亞的孤兒》裡，當胡太明成為教師，戴上金邊帽、文官制服並佩戴當時是教師制服一部分的短劍在腰間，回到家鄉時還引起了一陣騷動，親朋好友趕來祝賀，大門外爆竹狂鳴。⁷⁷不過，這不是張文環的故事，而是阿源的故事，或許阿源所在的地區，其公學校屬於很早就有制服的學校。

總之，阿源討厭書房。書房的教育方式，首先是大約清晨五點就得上書房，住得近的學生一天聽先生讀四次書，也就是「授書」，住得遠的只能聽見三次。早上第一次叫早學，在早學正式開始前，學生分成負責打掃的、負責煮茶的、負責叫先生起床的。先生起床以後邊喝茶邊抽煙：

就在這時同學們朗聲唸起來，先生不耐煩似地宣佈：大家把書拿過來。立時，讀書聲停了，同學們把翻開的書本抱在胸口一個個踱到先生桌前。有自信的先站出來，唸給先生聽。讀畢，先生便執起朱筆，發出鼻音般的嗓聲讀字句並加點。完了以後，先生就在那兒叭叭地吸著菸說：還有不會的可以拿來問。等了一會，都沒有人出來問，先生便出去了，於是同學們也向孔子一拜，一個個地回去。⁷⁸

書房生活大致上就這樣日復一日。直到某天書房外傳來一陣互罵聲，原來是兩個村民起了爭執，鬧到書房旁的派出所來。其中一方指控對方擅闖其山裡偷砍竹子，被指控的一方則堅稱自己只在自家山裡伐竹。吵到後來圍觀的人越來越多，先生也不知不覺間變成了仲裁兼和事佬。最後，雙方決定用斬雞頭發毒誓此一民間信仰來解決這場糾紛。阿源與其他學生早已沒心思上課，跟在人

76 彭威翔，《太陽旗下的制服學生》。新北市：左岸文化，2019年。頁102-109。

77 吳濁流，頁38。

78 張文環，頁30。

群裡湊熱鬧從頭看到尾。故事尾聲，阿源親眼目睹為了發毒誓而被斬頭的雞滾進竹林裡，而先生竟毫不猶豫的將其撿回，有意將之烹煮。阿源看到後，不禁感到幻滅的悲哀。

後來書房的學生以各種不同的理由一一退學，阿源好奇是否與那隻雞有關係？或許其他大人也和他一樣對先生的威嚴感到幻滅也不一定。不過，聽其他大人的說法，似乎是因為學生們都趁先生不在時在書房裡玩耍，擔心繼續上書房也學不到什麼禮儀，反而會學壞。無論如何，書房逐漸凋零。

張文環發表《論語與雞》的前一年，1940 年全臺書房只剩下 17 所，而 1943 年臺灣總督府直接發出廢止私塾令，全面廢除了書房。《論語與雞》可說為書房時代畫上句號。

除了《論語與雞》以外，張文環也在其他小說或散文中提到不少公學校的事。可惜的（就本研究而言）是，張文環似乎從小就天資聰穎，根據他本人與身邊其他人的說法，張平時就很用功，進入公學校以後也一直是級長、成績優異，深受老師們喜愛。從《論語與雞》的故事裡也可以感受到，阿源是懂得如何明哲保身、盡量避免惹大人生氣的好孩子，因此故事裡的先生儘管嚴肅、易怒，卻沒什麼體罰的描述。不過除了更深入瞭解書房的實際樣貌之外，對於體罰仍然有所收穫：在這個確切時空背景不明的故事裡，我們得知至少在 1920 至 1930 年代間，用功的好學生不太會平白無故遭受體罰。

賴和回憶中的書房與公學校

賴和出生於 1894 年彰化，1903 年先後踏入書房與公學校，同時間接受傳統書房教育以及公學校教育。在前述提過的本島人作家經驗裡，吳濁流和張文環都屬於結束書房教育或因書房關閉後才進入公學校就讀，不過書房與公學校並非二選一的單選項目，最辛苦的莫過於複選雙修書房與公學校的孩子。

以賴和就讀書房與公學校的 1903 年來看，根據《臺灣教育沿革誌》統計，

該年全臺書房總共 1,365 間、學生總數 25,710 人，同時間公學校共 146 所、學生數 21,406 人。這一年正好是書房學生數量比公學校還多的最後一年，隔年起就讀公學校的學生數量開始大於書房。儘管筆者並未發現是否有調查同時就讀書房和公學校的學生數目統計，但考慮到書房學生總數與公學校學生數相近，可以合理推論這兩個教育場所的學生群有一定程度重疊。而實際上，1898 年頒布的公學校規則之開學日期與授課時數，確實也是由公學校配合臺灣兒童的生活作息。

賴和於 1928 年發表在《臺灣民報》上的散文〈無聊的回憶〉中，以感慨自己的兒子到了就學年齡為引子，進而開始回憶自己的就學經驗並感嘆道：「學校！啊！堂皇的建築，這是我曾經遊戲過的所在嗎？我不敢冒認…（略）…今天真是真堪記念的一天，喚醒我過去二十五年間的回憶，回復我入學當時的情緒。啊！人生的黃金時代，逝矣不復來。」⁷⁹賴和不僅回顧了自己經歷過的書房與公學校教育，更以家長身分比較下一代的教育環境。儘管賴和將這份隨想題名為〈無聊的回憶〉，其內容卻紀錄了一段豐富的臺灣書房與校園體罰史，並涵蓋日本統治臺灣三十多年來的教育變革。賴和自述道自己是在滿十歲時（1903 年）初入書房：

我在書房裡得到一種觀念，到現在還忘不了，就是對於先生的駭怕，或者可說是厭惡。比如看見查大人一樣，心裡常覺不安，不曉得什麼時候要挨打，皮肉時時顫戰地預備著。

當時有名的先生，多很注重竹筴，可以說名聲是出在竹板之上。竹板愈厚，打人愈痛，愈能得到世間的信任，名聲也就愈高，學生也就吸集的愈多。先生的教法，就只有竹板，捨棄竹板就失去教誨的權威似的，無奈何學生們了，先生的尊嚴也就在竹板面上。學生們說話要挨

79 賴和，〈無聊的回憶〉，收錄於《新編賴和全集》（肆，散文卷）。臺北市：前衛出版社；臺南市：國立臺灣文學館。2021 年。頁 136-137。

打，離開坐位要挨打，字簿上畫畫花鳥也要挨打，背書不熟忘記講解，自然更該挨打。總之一切皆以竹板統治之，任是愚鈍的、刁頑的，在竹板之下也就聰明溫馴了。讀不會嗎？打！一次打撲之後，什麼多算明白了。好似先生的知〔智〕慧，由竹板的傳導而始注入學生腦中。打就是教育的根本原理，教育哲學就建設在竹板之上，所以先生的尊重竹板，還比較在孔子以上。⁸⁰

前一節已提過書房必備的夏楚之物，此時已經有竹板、竹篾、割竹、竹杖等各種名稱，現在賴和又增加了竹箠一詞。透過美國外交官、日本殖民者與書房學生等各種證言在在顯示，書房的教學模式一言以蔽之就是打。

儘管說起日治時期的公學校與書房，往往會以競爭或敵對來形容雙方關係，不過就現實層面來講，打從殖民政府決定推廣公學校以後，情勢可說是一面倒。書房說到底是教育事業，傳授的漢學也是許多殖民者在母國時所學過的東西，因此殖民政府透過各種勸誘的方式，除了讓書房先生教的課程越來越像公學校、乾脆聘請先生到公學校教漢文，另外也想辦法讓書房先生成為公學校的宣傳人員。

因此賴和在進入書房後不久，在書房先生指示下就讀公學校也就不是什麼奇怪的事了：「後來受書房先生屢次催促才不得已隨著他的引導，上學校去。那書房先生，為什麼教人捨棄聖賢的事業，去讀日本書？他先生沒有說明，在我也不覺得這是值得疑問的事。」為何賴和不覺得疑惑呢？因為「當時讀日本書的人，大部份總要受勸誘。不是，講歹聽一點，也可以說受到官權的威迫，才不得已去進學校。」換句話說，即使是兒童，也能感受到殖民政府與書房之間存在某種協議，因此才能不疑有他吧。作者另一篇追悼其師的散文〈小逸堂記〉裡提到，由於當時新設的書房位置離學校太近，因此「翌年，衙吏來，謂

80 賴和，頁 142-143。中括號內的訂正文字為引用文本所加，以下同。

位置近接學校，宜稍避焉，乃遷之祖廟李宅。」⁸¹衙史一聲令下就得搬遷，從這些日常生活中的觀察即可預想到書房的衰退。

不久賴和即展開清晨先上書房上午到公學校上學、下午到書房讀書的日子。當時公學校才剛起步，許多人除了將其視為日本人想讓本島人學會講日文的場所之外，還額外加上許多揣測，在進入公學校以前，賴和的朋友曾警告他說：「讀日本書會被捉去當兵，且一進學校，頭髮也會被剪去。」賴和當時還不知道什麼是「當兵」，以為「兵」就是日本人，因此還天真的有些期待，以為讀了公學校就能變日本人。不過剪髮可是不得了的事，同儕間若出現剪了頭髮的人還會遭到捉弄與嘲笑，甚至到了「沒有一條辮子拖在後背，就不像是人」的地步，對這時期的臺灣漢人來說，辮子就是如此的重要。

結果實際進入公學校以後，不但沒有人要求學生剪髮，而且每次在教室才讀沒多久的書，就會有讓人自由嬉戲的下課時間。對於像賴和這種已習慣書房裡整天不能離開座位的孩子來說，這種教學方式讓人感覺不像讀書：

不久之後，失望不慣的心情，漸被歡喜快樂所侵占…（略）…頭髮呢？還保留得住，無人來為干涉，也就讓我留下人的表幟…（略）…當兵一事，再也無人提起。

讀書呢？竟是講故事的時候多。所謂讀書的讀書，轉不常有。如體操於我也還合意，牠和遊戲差不多。但是昇〔升〕過二年以後，可就壞啦。故事不講，所講多是沒有趣味，使人厭倦的那些什麼，我一點也不明白，這講是修身。體操也不似遊戲了，那按規照矩的動作，也使人討厭。

81 賴和，頁 63。依照賴和目前有限的生平年表來看，小逸設置於 1907 年，賴和同年拜黃倬其為師，因此應該和 1903 年所進的書房是不同間，否則這裡的「翌年」應該會是 1904 年才對。儘管如此，由於年代相近，不影響我們合理推測當時學生間也隱約知道殖民政府與書房的關係。當時賴和就讀的彰化公學校（現彰化中山國小）位於彰化孔廟，而小逸堂就在孔廟對面的南山寺。參見黃隆，〈古城下的身影——賴和文學地景〉，收錄於《賴和·臺灣魂的迴盪：2014 彰化研究學術研討會論文集》。彰化：彰化縣政府文化局。2015 年。

總之入學以後，前所懷抱的恐懼，完全忘掉，而又得到意想不到的快樂。和書房比起來，竟給我以很好的印象，真有樂園和監獄之差。⁸²

學校如樂園，書房如監獄。兩者間的差異除了前者有下課時間、像故事書的課本、如遊戲般的體操（儘管後兩者對賴和來說很快就變無趣了）以外，還有很重要的一件事就是：「這裡的先生，意外和善，不似書房先生常以冷面孔向人，我對先生的概念，也就改變一些。同時我的心裡也私自把先生的資格否定，第一因為不大打人，第二也因為不須束修。」⁸³這段描述頗符合 Arnold 於 1908 年以前的臺灣公學校教育觀察結果，即活潑的教學方式「與中國傳統觀念中恣意以棍棒強迫兒童學習的手法，形成令人欣慰的對比。」⁸⁴不過，公學校的教育並非一直如此友善：

以後一年一年，先生調換，同時先生的態度，也漸威嚴起來，也就愛打起我們來。我是在書房裡被挨打慣的，起初也不覺有特別苦痛，後來漸漸受不了了，又覺得打的程度，常超過我們的過錯。有時候並以什麼緣故該受打撲，自己不明白的事也曾有過，這已使我們不平。尤且日本先生的打撲，一些都無有能使我們悔過的效果。因為在打撲之下，感不到教誨的情味，所以憤恨的空氣，漲滿在我們一級個個的腦中。有一天不曉得由何人發議，當授業要開始的時候，我們一齊跪到公園，不去上課。有了這一次重大的騷擾，校長也就追究原因起來，聽到我們的訴說，便和我們約束，包管我們不再受到打撲，我們才回到教室裡。這一次我們小小的心腔，險些被勝利的歡喜所漲破。⁸⁵

82 賴和，頁 138-139。

83 同前註，頁 143。此處束修指謝禮。

84 Arnold，頁 39。

85 賴和，頁 143-144。

關於公學校的體罰，賴和簡單幾句話交代完畢，沒有詳細說明日本先生是如何打人的，也未說明「打的程度，常超過我們的過錯」是基於什麼標準及違規行為。儘管如此，與前一節的論述相比較，仍可以得到許多寶貴的結果。

首先，賴和就讀公學校的時間是 1903 至 1909 年，屬於早期接受新式教育的臺灣人。雖然此時總督府並未明文禁止公學校體罰，但根據上一節在臺日人教育者發表的文章來看，至少延續日本內地的體罰禁止令在表面上是共識。

另外，根據日本印刷局每年出版的職員錄來看，彰化公學校除了明治 36（1903）年疑似收錄不完整以外，從明治 37 至 41 年的職員錄可見，日本教諭確實如賴和所說每年都有變換，期間待最久的一位日本教諭是四年，其他教諭平均只在彰化公學校待一至兩年，相較之下，臺灣訓導待最久的是五年，其他臺灣訓導則平均待二到三年。雖然每年人數不穩定，但日籍教師與臺籍教師數量大致上維持在一比一的比例。換句話說，儘管未提及此事，不過公學校裡也有一半的先生是臺灣人，因此賴和所謂「愛打人的先生」未必專指日本人，可能同時包含臺灣人；雖然文中特別提及日本先生的打撲沒人情味，但也可能單純是語言隔閡所致，賴和在同篇文章後半部亦說道：「當時先生教我們日本話，不像現時這樣用力…（略）…所以說話的能力，很是拙劣，到畢業後還不敢向日本店鋪買東西」。因此，若以賴和的體驗主張公學校的日本先生都會體罰學生，恐怕有失公允。畢竟，因抗議教師體罰而集體罷課後，向這群學生約好絕不會讓他們再受挨打的校長，也是日本先生——儘管賴和沒說明後來是否真的就沒再受過打撲。

因此，與其說公學校從初期就有體罰問題，倒不如說，學生可以抗議他們認為不合理的體罰，這反而突顯了日本初期的學校管理方式反應快又多變化。

黃旺成先生的教學日記

賴和於 1903 年進入彰化公學校就讀，畢業後走上醫師之路；同年，有另一

位臺灣人也進入了公學校，畢業後走上的是教師之路，此人即黃旺成先生。

黃旺成 1888 年出生於新竹，1895 年起接受八年漢文私塾教育，1903 年就讀新竹公學校，1907 年進入臺灣總督府國語學校師範部乙科，1911 年起回到新竹公學校擔任訓導，1918 年辭去教職。後來成為記者、編輯、評論家等等，直到二戰後都還很活躍。黃旺成留下的成就裡，最廣為人知的便是從 1912 年起手不輟筆持續寫了 60 多年的日記，即使中間零散缺失 13 年份的日記，但也留下 49 年份的日記⁸⁶，是少見的日治時期臺灣公學校訓導的完整日記。⁸⁷

儘管《黃旺成先生日記》幾乎將教職生涯的每一日留下記錄，但這裡只擷取與體罰相關的數則日記，來分析臺灣教師在公學校教書的所見所感。首先綜觀 1912 年 1 月的日記，此時黃旺成大約 24 歲，前一年才剛結婚，還是一名菜鳥教師。首先是 1 月 4 日，這天是開學典禮：

七點半到學校。始業典禮九點半開始。因為有高年級男生對女學生沒禮貌，因此報告校長。與張傑、李良弼一起去鄭氏珠家，詢問她不上學的原因並勸她要上學。歸途到店裡待了一下。下午，在學校看報紙，叫工友去買點水果。蔡福賜來校。在店裡剃頭，吃點心，五點半過後回村家。⁸⁸

開學第一天便有許多問題。高年級男學生對女學生（應該是指黃旺成自己

86 目前可在[中央研究院臺灣史研究所的臺灣日記知識庫](#)網站上觀看 1912 至 1935 年的日記。

87 日治時期臺灣人留下的日記並不多見，其原因有許多，許雪姬提出四個主要因素：第一，臺灣天災多，使文物保存不易、第二，有些習俗不利保存，例如家人過世後會將其相關的物品與文件丟棄或燒毀、第三，出於隱私緣故不公開、第四，1949 至 1987 年戒嚴時期，日記經常成為羅織罪行的證據，因而遭到日記主人或家屬銷毀或匿藏。當然，其他次要原因還包括長期書寫日記者不多、內容可辨識度也有所影響等等。參見許雪姬，〈「臺灣日記研究」的回顧與展望〉，《臺灣史研究》第 22 卷第 1 期。中央研究院臺灣史研究所，2015 年。頁 153-184。

88 黃旺成著、許雪姬編，「黃旺成先生日記/1912-01-04」，中央研究院臺灣史研究所臺灣日記知識庫，資料檢索日期：2023 年 07 月 24 日，<https://taco.ith.sinica.edu.tw/tdk/黃旺成先生日記/1912-01-04>。為求簡潔，本論文只引用日記裡與體罰相關段落，原日記所載日期、天氣、反省等若無必要則省略，以下同。

負責的女生班級)行為不端，於是向校長報告；接著與另外兩位教師一起去女學生家裡勸學。接著1月18日寫道自己對班上學生發脾氣：「授課時間，叫黃寰亨到後面罰站後，忘記讓他去吃午餐，非常不親切。」這天日記以「對學生不應該發脾氣」為結語；同月20日，一樣命令另一名學生到教室後面罰站，而這天特別提及此事，是因為黃旺成直到晚上才想起這件事，於是心裡感到不安：

第三節不教體操，和一年乙班的學生合班，到後布埔去放風箏。下午教完課後，修改學生的謄寫。在店裡，與父親商量家事許久。回村家後，喝了葡萄酒。用餐畢，在房裡很愉快的談話。晚上，鵠叔來，轉告田業上的話，端出冰糖的茶以及米粉來請他。鵠叔別去後，才想到叫學生王詩源站在教室後面罰站一事，心裡很不安，因為在修改謄寫時，我忍住頭痛許久，於是忘記學生站在教室的事情。⁸⁹

這天上午和其他班級學生合班去放風箏，下午教課完改學生作業，在父親經營的陶器與布店商量家事，晚上妻子的叔叔林鵠來訪，離去後才想起自己命令一位學生到教室後面罰站。由於日記畢竟是私人記錄，事件未必按照時間順序發生，所以根據日記的敘述，這裡有兩種可能的解讀：(一)黃旺成在送走客人後，想起下午時曾命令學生到教室後方罰站，但因為自己頭痛而忘了這件事，導致這名學生罰站了整個下午；(二)黃旺成命令學生罰站，後來因為頭痛忘了這件事，直到晚上送走客人才想起來學生可能還在學校裡罰站。如果是後者，那就表示學生直到晚上都還在學校罰站。不過，比較合理的解讀應該是前者，也就是下午因為頭痛忘了叫學生不用繼續罰站，故此於晚上寫日記時特別反省此事。即使實際情形是前者，學生應該也會在放學後自行解除罰站狀態才對，否則日記上應該會寫下自己摸黑回學校叫學生回家的過程。

89 同前註，[1912-01-20](#)。

從 1 月 18 日以及 20 日連續兩次叫學生罰站並忘記而特地寫進日記裡來看，往好的方面來說，表示黃旺成是一位懂得自我反省的老師；另一方面，既然是因為自己失誤導致學生久站而特地寫進日記裡，那麼可以合理推論處罰學生罰站實際上是更頻繁發生的事情。除此之外，「忘記讓他去吃午餐」間接透露如果老師沒有說結束，學生就不得擅自解除罰站，即使老師不在場也一樣（若黃旺成在場，應不至於在午餐時看到學生站在教室後方還想不起來是自己命令對方罰站的）。無怪乎這時期在日本許多反對體罰者都強調罰站站久了也算體罰，故此可知當時不論日本或臺灣，都有罰站時間過久的問題。

整體而言，黃旺成這一年的日記經常在自我反省對學生的態度，並警惕自己不可以遷怒學生。一旦當天對學生發怒，就會在日記上寫下「今天教書時因對學生發怒，所以稍微失敗」（2 月 3 日）、「又開始出現要罵學生的念頭，不可不慎」（4 月 12 日）之類的反省。除此之外，也有不少對同事的嫉妒、對校長的抱怨，並且每三天兩頭就會有其他公學校或國語學校的教師來觀摩教學。

整體而言，罰站是黃旺成最常用來處罰學生的方式。至於體罰，雖然日記有時也會提到自己體罰學生，但通常含糊不清或一語帶過，不清楚具體的體罰方式為何，例如 5 月 10 日：「今天的授課一點都不成功，隨意發怒威嚇學生、體罰學生，中止教書。」又或是 10 月 12 日：「今天三叉河的訓導來校觀摩，他看我的教學三十分鐘左右，是一堂沒有意思的教學（今早的怒氣遷怒到學生身上）。」唯一具體說明的例外是 1915 年 3 月 9 日：

下午第一節課讓一部份的學生分擔打掃指定區域，一部份的學生打掃教室。因為民政長官夫人搭乘五點過後的火車抵達新竹，所以全部的女學生都前往迎接，職員自願。黃乞逃學，六點左右才回來，為了訓誡他，我用細竹抽打他。⁹⁰

⁹⁰ 同前註，[1915-03-09](#)。

不過，黃乞並非黃旺成的學生，而是家中最年幼的弟弟黃乞食。雖然是具體的體罰事件，不過屬於家庭教育，與公學校教育關係不大。但仍然可以觀察到，在家裡進行的體罰使用了細竹，學校方面儘管偶爾會提到體罰或打學生之事，卻從未提過使用任何道具。

儘管黃旺成對於如何體罰學生並未詳細說明，不過從日記裡觀察更多黃與其他教師對學生的體罰情形，大致上可以推測徒手打人的情況居多，以下幾篇與體罰相關的日記段落擷取自 1912 至 1915 年期間：

（1912 年 2 月 28 日）第二節教體操，教足球，呂傳賜腳上有大傷口。許氏冠英遺失編蕾絲的線，王氏李被懷疑而哭泣。張傑打許氏冠英的臉頰，所以許氏冠英第三節就不來上課，只管哭泣。

（同年 5 月 11 日）今早，莊主傳斥責蔡遠鵠時，被六年級學生呂營枝罵臭雇員，被他打了。大家都很生氣，尤其我看到臺灣人兒童沒有出息的样子，大為嘆息。張麟書老師和張傑剛開始非常生氣，到後來，就說處罰的方法，除了把他叫過來訓戒之外，其實也沒其他辦法讓事情平息下來。我因而乘著怒氣發牢騷。

（1913 年 6 月 7 日）三點半打算稍微睡一下，大約過了三十分鐘，李良弼先生他們就從小學校回來，和張式穀、張澤談論各種話題到六點。上原宗五郎把學生打到小便失禁。

（同年 9 月 27 日）今早因生氣而打了學生，卻不小心把自己的拇指給弄受傷。

（1914 年 2 月 6 日）今早溫金燦被我打之後就抱著書包回去。下午叫其叔父來，讓他道歉。

（同年 3 月 10 日）下午要學生重寫書法和漢文的成績品，怒打很多個學生。

（1915 年 1 月 8 日）午餐後在學校看到上原宗五郎教諭狠狠地毆打學生，感到不愉快。

（同年 9 月 14 日）朝五時四十分起床，讀唐詩兩首，早眠早起其實爽快，宜勉之。授業甚有元氣，然好打生徒，宜須改。⁹¹

從 1915 年 2 月底開始，黃旺成的日記從日文開始改用漢文書寫，同時也變得很少記錄關於學生的事情，主要記載與同事以及家人的互動。從 1912 年 1 月 4 日的日記一路看到 1915 年 9 月 14 日，黃旺成從時常警惕自己不可以動手打學生、要好好維持師生關係的菜鳥教師，逐漸成為「授業甚有元氣，然好打生徒」的先生。雖然日記時不時提及日本人與臺灣人之間的差別待遇，不過就體罰方面，無論是日本籍還是臺籍教師都是在盛怒下動手打人，甚至打到學生失禁之事也有。日記中多次提到上原宗五郎痛揍學生並形容他多麼令人討厭，感覺像極了胡太明的經驗；然而，實際上黃旺成的日記也有提到與上原宗五郎把酒歡歌的時候。

《黃旺成先生日記》除了讓我們從臺灣人訓導的視角來看待公學校教育的體罰以外，也提供許多有別於官方文獻留下的記錄。例如，1915 年 1 月 4 日，在始業式上公布全校禁止說臺灣話：「九點開始在講堂舉行始業典禮，命令從今天起全校師生都不使用臺灣話。」儘管總督府從未明文禁止本島人講土話（包含福建話、廣東話等），不過許多政府機關從 1920 年代起開始禁止本島人使用國語（日語）以外的語言。⁹²關於日治時期的語言政策，由於殖民者內部間也存在各種不同的意見，並涉及到究竟要將臺灣視為殖民地或最終要同化為日本的一部分，此議題的複雜性超越了本文的範疇，此處不再深入探討，這裡只提一個顯而易見的事實：此時日本已占領臺灣二十年，然而在就學率只有

91 同前註，[1912-02-28](#)、[1912-05-11](#)、[1913-06-07](#)、[1913-09-27](#)、[1914-02-06](#)、[1914-03-10](#)、[1915-01-08](#)、[1915-09-14](#)。1915 年 9 月 14 日的標點符號為筆者所加。

92 參見陳培豐，《「同化」的同床異夢：日治時期臺灣的語言政策、近代化與認同》，臺北：麥田出版，2021 年。頁 276。

9.63%、本島人說日語者只有 1.49%⁹³、就連臺灣訓導的日文也未必流暢的時代背景下，要求公學校禁止說臺灣話顯得有些不切實際，此規則的存在無疑揭示了殖民者的強勢及不顧事實的執行力，表明他們擁有不受質疑的權力和強制力。

因此，回到《亞細亞的孤兒》來看，胡太明負責的一年級新生明明才剛入學，還沒開始學日文，卻立即被日籍教師強人所難的要求用日文回答並打巴掌，絕非僅出於作者的抗日情節而捏造的劇情。實際上，1915 年起新竹公學校就已經有黃旺成的實例了。



93 參見臺灣總督官房臨時戶口調查部，《大正四年第二次臨時臺灣戶口調查集計原表（全島）》，臺灣日日新報社，1917 年。頁 1158。該年本島人總數為 3,325,755，副用語為日語者為 49,836 人，即 1.499%。

第三節、體罰敘事與教育困境

楊逵的公學校風景

我們已經從張文環筆下的阿源看到書房的式微、對新式學校的期待。從賴和的親身經歷，得知日治初期兒童同時就讀書房與公學校的經歷。而黃旺成的日記，讓我們見證一位臺灣公學校訓導對體罰的抵抗到逐漸接受。然而，要更完整呈現日治初期至中期的學校體罰風景，仍須補填一塊重要的拼圖，那就是從兒童的視角在公學校裡上課。如前所述，〈論語與雞〉只談了書房的一面，〈無聊的回憶〉則是片段式的回憶，而《黃旺成先生日記》提供的是教師的視角；至於從兒童的視角來書寫公學校的作品，由於時代背景等因素影響並不多見，遑論特別強調體罰的小說。儘管少見，但並非沒有。

楊逵未定稿的短篇小說〈公學校——臺灣情景（一）〉（以下以〈公學校〉略稱）⁹⁴，便是日治時期臺灣少見的校園小說。楊逵出生於 1906 年臺南，1915 年至 1921 年就讀大目降公學校（現新化國小），在校成績名列前茅，據說除了一年級升二年級時是第三名以外，直到畢業為止一直都是班上第一名。⁹⁵畢業後報考臺北中學校落榜，隨後就讀臺南州第二中學校，而後輟學赴東京求學。1934 年日文中篇小說〈送報伕〉（新聞配達伕）獲得東京ナウカ社旗下的左翼雜誌《文學評論》第二獎，是臺灣人首次在日本文壇獲獎。⁹⁶

而〈公學校〉這篇故事據推測大約是在 1937 年寫的⁹⁷，以年代來說算是日

94 楊逵著，涂翠花譯，〈公學校——臺灣情景（一）〉（公学校——台湾風景），《楊逵全集第十三卷·未定稿》，臺南：國立文化資產保存研究中心籌備處，2001 年。日文原文頁 118-132、中文翻譯頁 133-145。

95 參見張季琳，〈楊逵和沼川定雄——臺灣作家和公學校日本教師〉，收錄於《中國文哲研究集刊》第 24 期。臺北：中央研究院中國文哲研究所，2004 年。頁 155-182。

96 參見柳書琴主編，《日治時期台灣現代文學辭典》。新北市：聯經出版，2019 年，頁 131。

97 原手稿最後雖然註明「一九二七」，但開場白卻提到後來才發生的霧社事件，所以應該是「一九三七」的筆誤。此外，〈公學校〉的副標題為「臺灣風景（一）」，而楊逵於 1937 年完成的另一篇文章〈小鬼的入學考試——臺灣風景（一）〉也使用了「臺灣風景（一）」的副標題，故合理推測應該是同年作品。至於楊逵是否原本有意寫一系列的「臺灣風景」短

治後期，但故事中許多事件都來自作者的親身經歷，因此故事的時空背景仍可視為 1920 年代前後的日治中期公學校。

〈公學校〉故事開頭場景是在公學校一間教室內，主角蔡太山在熾熱的陽光直射下滿身大汗、視線也因為課本反射強光導致模糊，而在這令人頭昏眼花完全靜不下心來的情況下，上的課卻是修身課。蔡太山在內心抱怨就算沒有好教室，學校至少也該買幾條窗簾來遮陽吧，但這些怨言在心中想想就夠了，畢竟：「殖民地的清國奴孩子敢有什麼希望和要求，太不安分了吧。說一句看看，鐵定是一樣的下場：阿猛只說了『好熱』，就挨了五下拳頭，還被罰在大太陽底下立正了兩個小時，腦筋變得不太清楚，到現在都還在休息。」接著實在是被刺眼的陽光曬得受不了了，蔡太山無意識間拿起修身課本來擋太陽，此舉引來老師的斥責：

「蔡太山！站起來！你在幹什麼？不聽課，在幹什麼！」——老師喊著跑過來。我嚇壞了，閉上眼睛，兩手下垂，以立正的姿勢站起來，嚇得全身發抖。這時，「啪！啪！」地，我的兩頰痛得發麻。我咬緊牙根忍耐著，可是淚水很自然地從兩眼流出來了。我氣憤得心情激動，卻不知道怎麼辦才好？

老師嘴裡嘟囔著什麼回講臺上去時，我眼睛偷偷張開一條縫看看教室裡的情形，大家正以惶惶不安的眼神同情地看著我。見到這一幕，我覺得更加難過，淚水流個不停，有股想大聲吼叫的衝動。

「蔡太山！你有聽到我剛才說什麼嗎？從剛才開始你就一直偷看別處，根本沒在聽課吧！說說看！老師剛剛說了什麼全說出來！要是說錯任何一句話我可不會放過你！」——聽到老師這麼說，我猛地睜開眼睛，感到一陣頭暈目眩，像是要昏倒般。我吞下眼淚，一遍又一

篇集，不在本研究討論範疇內。〈公學校〉原手稿可見楊逵文物數位博物館：
<https://yang.nmtl.gov.tw/information?uid=18&pid=376>（資料檢索日期：2023 年 6 月 7 日）

遍，努力回想每次上修身課時都會聽到的那段話，照著記憶開始說起。

「我們能生長在現在的臺灣真的是相當幸運。如果是生在中國，或是在尚未成為日本領土的時代出生，那我們沒有一天是可以安心度過的，不知何時會被殺害。當時有很多小偷和土匪，他們不但會奪走別人的財產和小孩，有時連性命也一起奪去。我們生在現在的臺灣是最幸福的。像是變成英國領土的印度的人們，他們無法像我們這樣幸福地生活。因此，即使要我們犧牲生命，也必須為大日本帝國盡心盡力。我們都必須忠君愛國，必須好好遵守老師的教導……」——說到這裡，我「嗯……」地遲疑了一下，老師就大吼著說：「看吧！因為你沒聽課啊！」

「我……我們……」

「去你的！白痴！」

「我……我……」

看到老師生氣的樣子，我害怕得開不了口。因為怕拳頭，所以急著說，可是越急越說不出話來。看到老師凶巴巴地靠近時，我害怕得全身發抖。閉上眼睛，咬緊牙根等拳頭揮過來。

「喂！還不快說！你這個小清國奴！」——沒挨拳頭，耳朵倒被用力揪起來了，我張開眼睛看。

「快說！這次原諒你，可是以後再這樣就不饒你了！好了，說吧！」

『我們……』，還不說啊？」

「我們……」

「『可以安心』啦。」

「可以安心啦……」

「笨蛋！」——我嚇了一跳。老師這一聲「笨蛋」，噴得我滿臉滿頭都是口水，連他自己唇邊的鬍鬚上也沾了口水。但是，我怎麼也不明白

爲什麼被罵「笨蛋」？我應該是按照他的話說的呀。我想，也許是姿勢不正確吧，就兩手緊緊貼住大腿，挺直脖子，兩眼盯著黑板。（文字附底線部分為筆者自譯）⁹⁸

在這段引文中，授課老師顯得十分兇狠、無情。蔡太山敢怒不敢言，因為另一位同學阿猛只是說了一句「好熱」就挨了五下拳頭，而太山拿課本遮陽光的舉動則導致挨了兩巴掌。值得注意的是，在這段短短的引文裡，可以看到罰站、拳頭、巴掌、揪耳朵等各種體罰行為。和《亞細亞的孤兒》一樣，教師體罰時似乎特別喜歡揪耳朵，原因可能是日本內地很早就禁止體罰，但出於定義爭論等問題，沒規定哪些部位不能打就成了漏洞。根據當時的體罰存廢爭論，不論是體罰支持或否定者，雙方都同意多數的體罰事件是出於一時情緒激動，在此情況下，不難想像為何習慣體罰或情緒容易激動的教師一出手就先瞄準上半身——拍打後腦勺、揮拳敲頭、掌摑、拉耳朵。實際上，大泉陽輔在說明大正時期日本教育行政單位如何處理體罰事件時，所舉的例子便是 1922 年京都一名 13 歲少女，疑似因被班導師捏著耳朵從座位上拉起來，導致數日後中耳炎引發丹毒病逝。⁹⁹

另外值得一提的是，蔡太山被命令起立時，是採取「立正」（氣ヲツケ）的姿勢。立正一詞有什麼特殊含義呢？首先，故事先前提到「阿猛只說了『好熱』就挨了五下拳頭，還被罰在大太陽底下立正了兩個小時」，此處「立正」原文說的是「氣ヲツケの姿勢」（以立正的姿勢），而太山被老師點名起立時也以「氣ヲツケの姿勢」站起來。由於我們這代人今日早已習慣「立正、稍息、敬

98 楊達，同前書，頁 135-136。底線部分是筆者依據該書 121 頁的日文原文自行翻譯後補上，原譯文可能在印刷過程中出了問題，第 135 頁最後一句話「大家正惶惶不安的」下一頁接的是「犧牲生命」，對照原文後，遺失的部分正好是原文 121 頁整頁。

99 此案件最後因無法證明女童死因是班導師體罰所導致，加上女童來自底層階級、父母無意起訴老師與學校而不了了之。儘管女童在發病期間還喃喃說道：「老師，請原諒我。」加上有同班同學的供詞說班導師經常體罰她，然而大泉陽輔指出，整起事件的調查重點始終在於這名女童的死因是否與班導師的體罰有關，體罰本身卻不被視為問題看待，可見當時體罰相當普遍。詳見大泉陽輔。

禮」這些口令，因此可能不會有什麼特別的感受，並且楊達挑選此字可能也沒什麼特別考量。不過從上一節的黃旺成先生日記來看，「立正」可不是一件小事。

根據渡邊義行的解釋，「氣ヲツケ」在現代日文中通常寫作「氣をつけ」，可能是由「氣を付ける」（「注意」）的命令形式「氣をつけなさい」（「請注意」）省略「なさい」（「請」）而來。「氣を付ける」這個詞彙早在 1370 年以前就存在於文獻上，是歷史悠久的詞語，不過軍事口令「立正」的用法是在黑船事件讓日本打開國門之後才開始的。黑船讓幕府深感自身實力不足，於是開始積極培養西洋現代化的軍事力量。1867 年，幕府講武所的田邊良輔翻譯來自法國的軍隊操練手冊《佛蘭西令言圖解》，該書收錄了「氣ヲ着ケ」一詞，即法文的 *attention*（立正姿勢）；同年五月，上田藩出身的兵家赤松小三郎也完成了《英國步兵練法》的翻譯，並將英文的 *attention* 譯為「氣ヲ付ケ」。儘管這兩人所用的漢字稍微不同，但都是「立正」的意思。¹⁰⁰

「立正」、「稍息」、「敬禮」等軍事口令隨著操練、演習方法傳入日本，並在不久後隨著國家主義以「體操」這科目加入日本小學課程裡。臺灣在成為日本的第一個殖民地以後，早在日治時期奠基期的國語傳習所時代就已經引入普通體操與兵式體操。¹⁰¹那麼，所謂的「立正」是什麼樣的呢？我們且先看看濱崎傳藏發表於 1907 年《臺灣教育會雜誌》上〈小公學校新體操法〉的圖說：

100 參見渡邊義行，〈「氣をつけ」号令と「氣をつけ」姿勢の歴史〉，收錄於《教育医学》第 52 卷第 2 號，2006 年。岐阜県：日本教育医学会。頁 101-118。渡邊義行指出，記載在文獻上是一回事，什麼時候開始使用是另一回事。即使沒有黑船事件，日本當時也逐漸透過蘭學吸收西方知識，或許 1850 年代就開始有「立正」這樣的用法了也不一定。

101 參見《臺灣教育沿革誌》頁 248、251-252、254；另見頁 100-102，1898 年〈公學校規則〉（府令第七八號）第四條早已將體操納入課表，第十條第一項也規定修身課要學習實踐禮儀，儘管筆者未涉及到課程內容這麼詳細的地步，但可以合理推測「起立、敬禮、老師好」也是在這段時期就建立起來的。

圖 2 體操範例圖

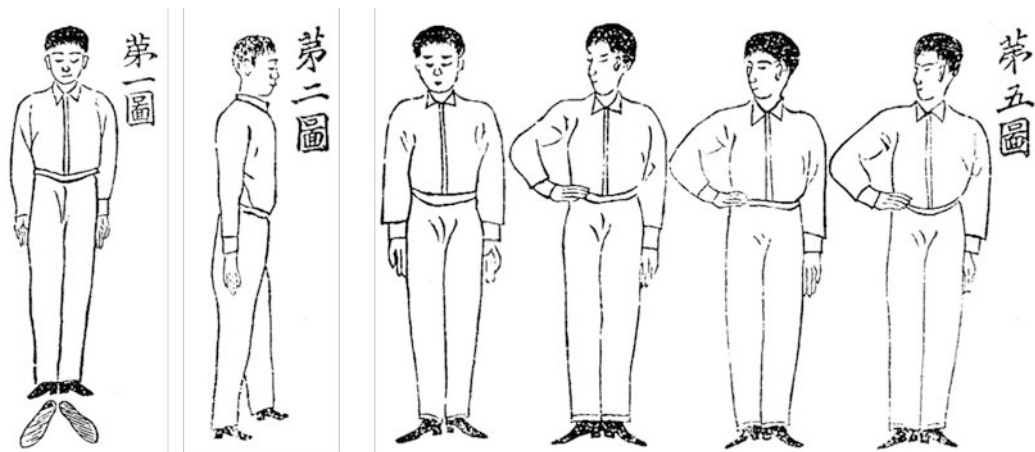


圖 2-1
「氣を著け」
(立正)

圖 2-2
「休め」
(稍息)

圖 2-3
「整頓」
(整隊)

圖片出處：濱崎傳藏，〈小公學校適用新體操法〉，《臺灣教育會雜誌》。1907 年。

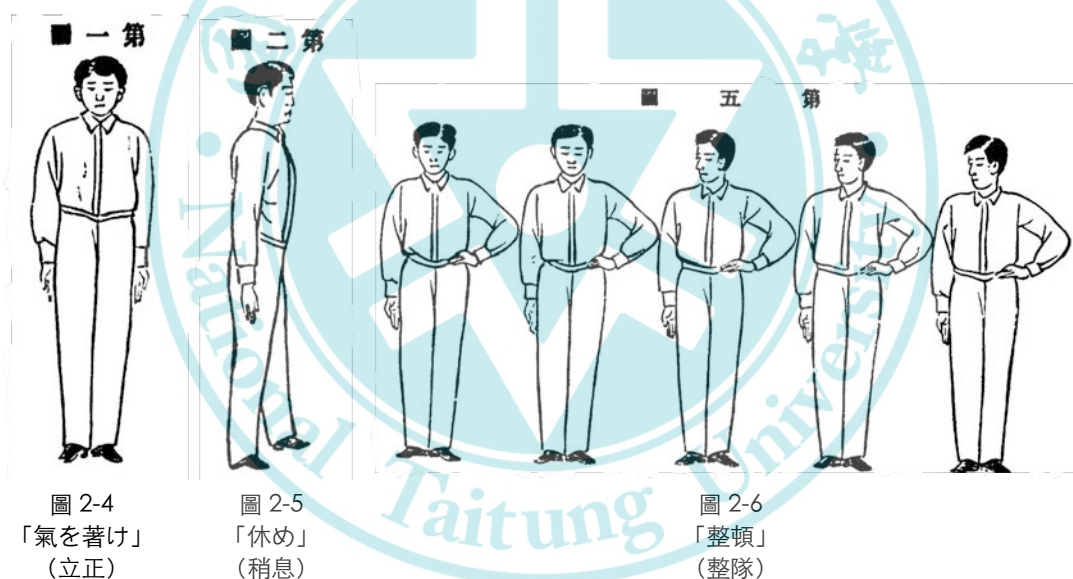


圖 2-4
「氣を著け」
(立正)

圖 2-5
「休め」
(稍息)

圖 2-6
「整頓」
(整隊)

圖片出處：坪井玄道、田中盛業編，《訂正補增普通體操法》。1898 年。

上方圖 2-1 至 2-6 的圖片擷取自 1907 年《臺灣教育會雜誌》的插圖¹⁰²，而下方做為對照的是日本師範學校 1898 年體操課參考書《訂正補增普通體操法》。¹⁰³

102 濱崎傳藏，〈小公學校適用新體操法〉，《臺灣教育會雜誌》第 62 期 5 月。臺北：臺灣教育會。1907 年。頁 25、27。

103 坪井玄道、田中盛業編，《訂正補增普通體操法》。東京：大日本圖書，1898 年。頁 3、10。日治時期的體操教科書已有不少先行研究者討論過，這裡只稍微補充說明。坪井玄道和田中盛業兩人從 1882 年起就在日本體操傳習所合著體操教科書及參考書，尤其坪井玄道直到 1911 年都還持續編著女子體操參考書，是日本公認的體操之父，2006 年日本足球名人堂更將其稱為日本學校體育之父。

從插畫人物的表情、動作、風格來判斷，或許濱崎傳藏是臨摹後者的插圖也不一定。根據圖 2-1 的解釋，所謂「立正」要：

(一) 雙腳腳跟併攏，腳尖直角張開但稍窄、(二) 腰部略微向後拉，保持膝部挺直、(三) 挺胸向前，手自然垂下，掌心稍微向外，手指收攏並輕輕彎曲、(四) 頭保持端正，頸部伸直，下巴略微向後拉、(五) 雙眼直視前方。要讓保持直立姿勢的兒童改變姿勢休息時，可下達「稍息」(休め)的口令，兒童聽見口令後應迅速將左腳稍微伸到前方(見圖 2-2)，然後在這個位置上休息，左右腳可輪流交換休息，然而，他們應該注意不要離開原來的位置、做出不雅觀的姿勢或大聲交談等。¹⁰⁴

以上是簡易說明。「立正」的規定隨著時代或作者不同會有些微不同，有時手心向外有時向內、有時要求雙腳大約矩形張開，有時要求準確的 60 度角。可參考以下其他體操教科書圖解：

圖 3 體操範例圖 (二)



圖 3-1
改正普通體操法
文部省，1903 年



圖 3-2
小學校體操教科書
大日本圖書，1907 年

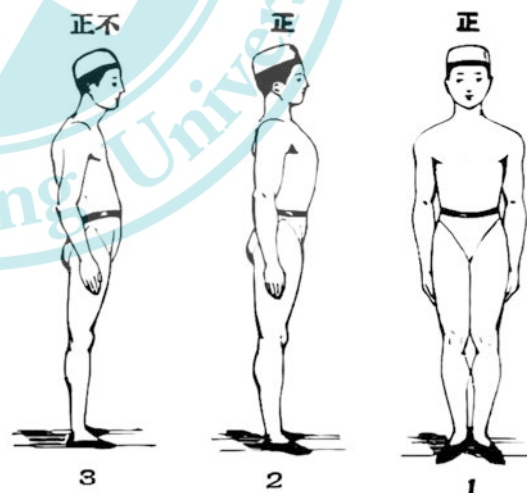


圖 3-3
小學校體操教授書
初等教育研究會，1913 年

104 濱崎傳藏，同前註，頁 25。另可注意到，當時的「稍息」並無規定雙手要擺在腰後，至於「雙腳直角但稍窄」，應該是參考 1898 年的《訂正》說明無誤，這時的體操書大多是說矩形或直角，大約 1905 年左右才改成 45 度至 60 度等說法。除此之外，整隊的方式也有些改變。

觀察這段時期教科書內的插圖變化也挺有趣的。基本上，這些都是給師範學校的學生閱讀的教科書或參考書，或許是基於目標讀者的年齡考量，1900 年左右書中範例的插畫人物都是成人的模樣，後來可能意識到教授對象是小學生，插圖人物的年齡才變兒童。

言歸正傳，「立正」是一種很吃力的姿勢¹⁰⁵，並且官方出版的體操教科書大多特別強調這套動作的嚴肅性、教師必須施展權威、學生必須表現臣服。¹⁰⁶在理解「立正」背後的典故後，再回頭看〈公學校〉的故事才能明白蔡太山一被老師叫名字便立即立正這套動作背後的含義，也就是讓賴和回憶起升小學二年級以後說出「體操也不似遊戲了，那些按規照矩的動作，也使人討厭。」¹⁰⁷的理由——即，殖民者對被殖民者，或者說，成人對兒童的肉體規訓。這點尤其表現在蔡太山好不容易將老師的話全背完後，下課鐘聲響起時：

我鬆了口氣，心想，得救了。等著老師說「好了」，可是老師怎麼也不說「好了」。

「剛才說的話，你們都要好好記住，回家去說給姊妹、爸爸、媽媽聽哦。」

老師說完，就在「起立！敬禮！」中下課了。老師沒有對我說任何話，所以我不能離開座位，也不能坐下來。我難過起來，又流下眼淚。我幾乎要大哭大叫起來。一看到老師走了，大家都很同情我，圍在我身邊用臺語安慰我。

「太山，坐下嘛！誰也不會告訴老師的。」¹⁰⁸

105 渡邊義行，頁 111。大約在 1930 年以後，這些體操教科書才開始出現「立正不應持續太長時間」等警語。

106 參見謝仕淵，〈身體與近代國家——以日治初期（1895-1898）國語學校附屬學校與國語傳習所體操科為例〉，《運動文化研究》第 4 期。臺灣身體文化學會，2008 年。頁 59-85。

107 賴和，頁 139。

108 楊達，頁 137。

從這段描述裡可見，一旦立正，除非老師下令解除，否則不能擅自解除動作。難怪黃旺成剛開始執教鞭時，連自己忘記叫學生罰站這種課堂上的芝麻小事也會寫進日記——尤其是黃旺成的日記篇幅都很短，短到在閱讀其日記時，有種在看他的推特之錯覺感（推特能夠發送的中文字數限制相當於本段落）。

由此不難理解為何日治時期的體罰反對論者，經常強調罰站也是體罰的一種。雖然頗耐人尋味的一個未解之謎是，根據江森一郎在《體罰的社會史》的記述，日本直到二戰之前，所謂的罰站是「直立」，也就是單純的不准坐下而已。日本教師是否也會對日本學童罰以「立正」之刑，由於沒有相關統計不得而知，但很難想像沒有；至於日本教師對待日本與臺灣的學生，所選擇的體罰手段是否也會有所不同，這點是難以釐清的。

接著，蔡太山的同學同仇敵愾的用臺語痛罵校長替太山抱不平，結果被剛好經過的校長聽見，於是班上又有其他同學被校長抓住甩巴掌。不過校長並不是因為聽見學生在罵自己所以才打學生，而單純是因為這些學生講臺語。這段插曲再次強調了日本殖民政府所謂的國語政策之混亂與矛盾，公學校內禁止說臺語已經成了不成文規定。雖然到了皇民化時期以後經常可以在耆老的訪談中看到有所謂的掛「我不講方言」狗牌，但至少在楊逵的時代還沒出現。或者其實早就有了，只是沒記錄進去。畢竟作者這時已經從小學校畢業將近二十年了，在教育規則朝夕令改的時代背景下，我們只知道 1920 年代起公學校陸續禁止在校內說臺灣話，若被聽見會挨揍，進入 30 年代後則更有掛狗牌等處罰。

在被校長揍過的當天下午發生的事，是〈公學校〉這篇故事一個轉折：

「喂！蔡太山！你和林天才一起去小學校借磁鐵來！把這張紙條拿去，他們看了就會知道的。去時和回來時都要行禮喔。」

那是挨打那天的下午。我們五六個人在廟（臨時教室）的屋簷下說校長的壞話時，我們的級任老師來向我們這麼說。大家「啊」地面面相覷，幸好什麼也沒被聽見，所以就鬆了一口氣。我們兩人逃也似地捧

著紙條，跑去小學校。

「太山！小學校很有錢欸！有磁鐵。有一次我還借過電池呢！那時看到了各種稀奇的東西，可是公學校一個也沒有。」

「是呀，因為是臭狗（日本人）的天下嘛！小學校的校舍也很氣派，又有電池、有磁鐵，有其他種種東西。可是公學校什麼都沒有。」¹⁰⁹

太山和天才在跑腿途中的對話，除了揭露小學校與公學校的設備資源天差地別之外，有趣的是太山隨口罵日本人的那句「臭狗」。當然這時期臺灣人有許多用來形容、臭罵日本人的詞語，日本人對臺灣人自然也有一套罵詞。儘管統計分析雙方彼此對罵的用語也很有趣，不過本文只能簡單舉幾個主要的咒罵方式來說明。首先，如〈公學校〉的蔡天才那樣，臺灣兒童會用「臭狗」、「狗」罵日本兒童，而日本兒童則會以「清國奴」回罵，另外還有不分你我都適用的「豬」是少數通用的咒罵動物（「馬鹿」則是另一回事）。另外，在〈公學校〉裡還有一個詞反覆出現，這個詞其實在很多地方都可見，即日本人用來罵臺灣人的歧視用語：「清國奴」（シヤンコロ）。

光看漢字「清國奴」確實看起來是罵人的句子，但日文中這句話詞源及語意其實不明。首先，雖然楊達的〈公學校〉大量使用了「シヤンコロ」一詞，不過楊達可能是聽音辨字，否則正式的寫法應該是「チャンコロ」或「チャンコロ」¹¹⁰。如果在日本國立國會圖書館數位館以關鍵詞「チャンコロ」查詢，在已進行光學字元辨識的 38 萬份書籍與雜誌（此為 2023 年 8 月的數字）搜尋，可發現此詞可指「金錢」（如《俚言集覽中卷》，1899 年）、單純指清國人的意思（如《日露戰役小史》，1906 年）、指中國相關事物（如《何々の記》的〈チャンコロ料理を食ふの記〉，即「清式料理食記」，1915 年）。在 1907 年臺灣總督府民政部出版的《日臺大辭典》裡，對「チャンコロ」的解釋為「清國

¹⁰⁹ 楊達，同前書，頁 138-139。

¹¹⁰ 日本於 1946 年頒布「現代假名遣」以前，拗音未必要小寫，所以「チャンコロ」當時有四種寫法：チャンコロ、チャンコロ、ちゃんころ、ちゃんころ。四種都有人使用。

兒、清國子」，「チャン」本身指「清國人、唐山人」，不過「チャンチャンボオズ」指的則是「辮髮奴、清國猴」。¹¹¹

早在 1896 年，大稻埕茶商李春生訪問日本時，被當地兒童以「唱唱保」羞辱之，李春生解釋這是「豬尾奴」之意，按照發音來看，應該是「チャンチャンボオズ」(chan-chan-bo-o-zu)。此事件促使李春生成為日治初期最早剪去辮子的其中一人。至於「チャンコロ」是由誰以及何時被定義為「清國奴」，目前尚無定論，不過可以肯定的是這個詞確實在甲午戰爭後逐漸轉變為蔑稱。而且可能是漢人先感到受侮辱，此詞才迅速轉變為歧視用語的。¹¹²從《日臺大辭典》來看，「清國奴」可能是將「チャンコロ」和「チャンチャンボオズ」的漢文翻譯「清國兒」與「辮髮奴」混合在一起。

故事回到蔡太山身上。太山與天才到了小學校以後，突然冒出兩個低年級的小學校學生質問他們：

「喂！清國奴！喂，清國奴！」

「你們來這裡幹嘛？清國奴！滾回去！滾回去滾回去！」

我火冒三丈，氣得滿臉通紅。但是，這五年來被教導要忍耐順從，在暴力脅迫下我們多少會壓抑自己。我們閃身跑進辦公室，那兩個小學生在外面大聲喊著：「喂！卑鄙的傢伙！清國奴！沒骨氣！笨蛋！」一副氣焰高漲的樣子，好像聚集了十個人之多。我們的注意力被吸引住了，無意間連要借磁鐵的事都忘了。

「來幹什麼？」

被小學校的老師一問，我們才把紙條遞過去，行個禮。不久，跑腿的

111 臺灣總督府民政部，《日臺大辭典》，1907 年，頁 729-730。

112 參見田川大吉郎，《臺灣訪問の記》。東京：白揚社，1925 年。頁 124-130。田川寫下臺灣人與日本人互相蔑稱對方的常見詞語，第一條便寫道臺灣人會罵日本人「臭狗」，而日本人對臺灣人的罵語則是「ちゃんちゃん、ちゃんころ」(平假名寫法)。田川說道：「這是帶有侮辱性的話語，儘管我認為侮辱的意味極輕微，但是對臺灣人以及中國人來說絕非如此。對他們來說，這是十分深刻、充滿諷刺並且侮辱性極強的話語。可我們內地人卻講得朗朗上口，這真是壞習慣，該如何糾正才好呢？我們需多警惕才行。」

拿著紙盒裝的沈甸甸的東西來。

外面的騷動好像稍微緩和了一點，我們知道如果和他們起衝突就麻煩了，所以就躡手躡腳地離開。¹¹³

不巧離開時還是遇上小學校學生阻擋，蔡太山一氣之下推倒擋住他們的學生跑回公學校。不久後，小學校的老師跑來公學校告狀，於是級任老師把太山和天才叫到講臺上在全班面前斥責他們，輪流打好幾個耳光，最後還將他們推倒在地上用鞋子踢人，同時罵道：「哼！放肆的清國奴！」但這次蔡太山已經無感了，不像上午時感到羞辱，連眼淚也流不出來。至於跟太山一起跑腿的天才則被打到手骨折，連站都站不起來，只能由其他同學背回家。天才的爸爸一聽說自己兒子跟小學校學生打架，也不管兒子還在哭喊著手痛，趕緊換上外出裝就衝出外去跟人家道歉了。

蔡太山見狀，提議說「這種學校不要去了！」四十幾個同學中除了三個人沒有附和以外，其他人都舉手贊成。於是隔天一早，蔡太山率領班上四十多位同學到小學校前方，小學校的學生見狀也全都跑出來擺出誇耀、勝利的表情，殊不知一夕之間蔡太山率領罷課的事已經傳遍整間公學校，因此小學校周圍已經埋伏了公學校所有學生，從七到十六歲都嚴陣以待。當小學校的日本學生開始罵起：「喂！清國奴！卑鄙的傢伙！」公學校的學生便在對罵中開戰，有人用彈弓射石頭、沒彈弓的就撿樹枝、木片往對方身上丟。不到一分鐘，人數稀少的小學校學生就哭著逃回校舍，連小學校的老師出來也照打不誤：

全校八百多人都聚集過來看這場騷動。上課鈴「叮鈴叮鈴」響著，可是我們聽不見，聽到的人也不想動。八百多名少年加入了攻擊，氣勢盛大。

「臭狗！滾出來！」

¹¹³ 楊達，同前書，頁 139-140。

「駛汝娘！」

「駛汝祖媽！」

在這場攻擊中，連一隻臭狗也沒現身。一聽說事態緊急，公學校的老師趕來驅散我們，可是沒有人肯進教室。大家公然說著被禁用的臺語。

大家好像都忘了事後會遭到的處罰似地，我們先鋒隊的四十多人呼喊著「萬歲！」，不把教室放在眼裡，一邊喊著「打倒臭狗學校！」一邊撤退回家。¹¹⁴

故事以這一天公學校學生的勝利告終。從這個被壓迫者集體戰勝壓迫者的故事模式，可看出〈公學校〉有些〈送報伙〉的影子在裡面。不過，〈公學校〉之所以未定稿，也許是當時的臺灣正式進入皇民化時期，這種公然反抗日本人的作品無處可刊登；又或者，也許作者意識到這篇作品有違他的無產階級信念，即這篇故事一面倒全是日本人單方面壓迫臺灣人，缺少被壓迫的日本人那一面也不一定。

蔡元隆與戶田一康等研究者對〈公學校〉的分析，分別認為楊逵出於民族意識和社會運動家暨普羅文學家等立場，而在小說中放大日本教師體罰行為並刻意忽略臺灣教師的存在。¹¹⁵這些先行研究也有意識到小說本身具有敘事張力的特性，主張不能以偏概全說日治時期所有日本教師都如此暴力。筆者基本上也同意此觀點，不過，筆者想嘗試從其他角度來詮釋這篇未定稿作品。

公學校裡的熱血日籍教師

單看〈公學校〉這篇作品，也許會令人聯想楊逵的創作動機是否與〈送報

114 楊逵，同前書，頁 144。

115 戶田一康，《日本領台時代的台灣人作家所描寫的公學校教師形象》，東吳大學日本語文學系碩士論文，2004 年。頁 12-22。戶田也猜測楊逵可能是意識到這篇故事太單方面描述日本人壓迫臺灣人所以才未定稿，見頁 25。

伏〉一樣是出自親身體驗？畢竟，目前為止所討論過的作品，凡涉及到體罰的創作或回憶，幾乎都與個人經歷有關。確實，楊逵的〈公學校〉也有部分劇情來自於作者本人的經驗，然而矛盾的是，根據先前對楊逵的簡略介紹，我們已知楊逵本人就讀公學校時成績優異，深受許多老師喜愛。其孫女楊翠為阿公所寫的回憶錄裡，甚至提到楊逵就讀中學時，由於經常通宵讀小說，連上校長的修身課也敢公然趴在桌上睡覺，卻從未受到老師責問。¹¹⁶

因此，〈公學校〉的體罰場景不能簡單視為作者的親身經驗。不過，即使作家本身很少甚至可能沒有被體罰的經驗，也不代表班上其他同學也一樣。但筆者無意深入探究〈公學校〉裡描述的體罰是否曾發生在楊逵同班同學身上。

這裡做個中途總結，〈公學校〉這篇小說裡究竟有多少事情是架構在現實經驗上的呢？首先，老師對學生會甩巴掌、會實施嚴格的立正罰站，這點透過其他作家的作品與回憶交叉比對已證實是真實的。但須注意這點即使在日本內地亦然；學校禁止說臺語是肯定的；日本人會罵臺灣人「清國奴」，這已經有許多人的證詞了；老師是否會將學生推倒並用腳踢，這點看起來可能有些過火了，不過，民間社會就有可能會發生這種事，而且不是個案。

在田川大吉郎的記述中，臺灣人罵日本巡查的一個用語是「靴子」，原因正出自於許多品行不良的巡查會用高級皮靴踢人¹¹⁷，而且下一節還會提到更多更激烈的體罰行為。至於為何臺灣教師打人似乎會被刻意忽略、日本教師會被放大？原因有許多。首先，傳統書房的體罰雖然也很殘酷，但漢人傳統書房建立在一種類似代理父母的關係上，也就是當教師做過頭時，父母可以出面抗議；然而公學校則不同，臺灣家長普遍已接受被統治的事實，因此在語言不通、如啞巴吃黃蓮的情況下，即使孩子遇到不合理的體罰，家長通常也敢怒不敢言，否則得擔心一個不小心會搞到孩子被學校開除。¹¹⁸

116 楊翠，同前書。

117 田川大吉郎，頁 126。

118 關於日治前期家長對公學校的態度，參見林恭任，《日治前期家長對公學校教育反應之分析（1895～1922）》，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2015 年。

在故事裡，級任老師要蔡太山去小學校借磁鐵，這件事是確實發生在作者身上的經驗。楊逵在多次訪談裡回憶起公學校時，經常提及公學校附近就是日本人就讀小學校，學生人數不多但設備齊全，學生也紅光滿面、散發貴族氣息，反觀臺灣人就讀的公學校多達六、七百人，學校卻很破舊，而且連教學用的一塊磁鐵也沒有。楊逵五年級上實驗課時，任課教師要他去向小學校借磁鐵，而他當時並不知道日本人進室內要脫鞋的習慣，不小心就穿著拖鞋踩到光潔亮麗的木質地板上而遭到羞辱。¹¹⁹值得注意的是，儘管楊逵經常提及此事，卻很少提到他是被小學校的學生欺負，至於更具體的細節就不清楚了。¹²⁰

至於在故事中要蔡太山去小學校借磁鐵的教師也確有其人，不過和小說中暴力的形象截然相反。現實中這位教師的名字是沼川定雄，不僅為人十分友善、受學生歡迎，並且最廣為人知的是楊逵的恩師，甚至被稱頌為引領楊逵走上文學之路的領航員。透過楊逵的訪談與回憶，我們得知沼川是在他五年級時轉來的男老師，剛從師範學校畢業的沼川既年輕又熱血，其宿舍裡有許多文學作品，並且十分厚愛楊逵，課餘時間還會教他數學、英語等基礎課程。後來楊逵畢業時，沼川還建議他報考臺北高校。¹²¹可惜當時兩人還不知道當時的升學窄門有多窄。

楊逵在落榜不久後便與沼川定雄失去聯繫，因為沼川在同年年底調職到林鳳營公學校擔任校長，隔年四月更回到日本就讀四年制的廣島高等學校進修，等到 1926 年畢業後，沼川回臺復職以後的工作地點也已經不是臺南，而是在臺中第一中學任教。兩人因此斷了聯繫，楊逵也只知道沼川似乎去了臺中一中。

119 見楊逵著，〈我的回憶〉（原載於《中國時報》1985 年 3 月 13-15 日），收錄於楊翠主編《春光關不住——楊逵紀念專刊》。新北市：國家人權博物館籌備處，2017 年。頁 10。

120 楊逵著，叢甦編，《楊逵選集》。香港文藝風出版社，1986 年。頁 217。本書的楊逵年表也只有寫 1919 年時，「老師派楊逵前往日本人就讀的小學校借磁鐵，遭該校小學生欺負」而已。

121 這裡有兩種不同說法。根據楊逵本人〈我的回憶〉說沼川建議他去考臺北高校初級部，但臺北高校是 1922 年才創立的，並且只有尋常科而沒有初級部；其他人的記述如 1986 年的《楊逵選集》年表和 1977 年刊登在《夏潮雜誌》的〈楊逵早年畫像〉則說楊逵 1921 年公學校畢業後報考醫學院失敗。考慮到楊逵隔年才考入臺南州立第二中學，也許兩種說法都成立。楊逵在〈我的回憶〉裡也坦承由於時代久遠，細節已記不清楚。由於本研究並非考察楊逵生平，因此僅提出疑點而不深究。

至於沼川是否對楊達還有印象，筆者認為既然楊達是沼川的第一批學生，又特別疼愛楊達，應不至於忘掉這名學生。

不過，即使不提沼川定雄與楊達的關係，沼川定雄仍然是值得一提的教師，可供我們作為一個參考，看看當時一名受歡迎的日籍教師可能持有的教育態度或觀點。

根據張季琳的深度調查顯示，沼川作為一名教師幾乎可說是理想的典範。沼川在戶籍上的出生日年份為 1898 年，1916 年畢業於九州學院，1917 年渡海來到臺灣就讀總督府國語學校師範二部，1918 年畢業後到大目降公學校任教。儘管無從得知具體的教學手法，但如前所述，童年時期籠罩在西來庵事件而對日本人感到不安的楊達給予沼川高度評價：「沼川老師是一位對臺灣人完全沒有抱持優越感的人。」¹²²確實，沼川定雄曾經在《臺灣教育》雜誌上刊登過數篇作品，最早的一篇是 1920 年以沼川生為筆名發表的短文〈同化問題側面觀〉：

一視同仁！公平！平等！……這些是母國人對待臺灣人的常套語。

又，當吾人接觸他們時，必定以日本領有臺灣之前後的比較方式，來述說他們的幸福。如此確不失為一種方法。但是我要說：即使以我們的長處向風俗、習慣、歷史等全然不同的異民族（不僅是本島人）宣傳，對方是否能將此長處視為長處或優點，而歡迎的程度又有多少，實在是個疑問。¹²³

沼川質疑日本人老是用紆尊降貴的態度對待臺灣人是不可能達成同化的，因為臺灣人擁有自己的風俗、習慣、歷史等等，簡言之，沼川呼籲在臺日人必須尊重臺灣人的情感並消除偏見才行。張季琳認為沼川的「同化」概念是矛盾的，因為同化意味著消除差異，然而沼川卻主張以認同差異為前提的同化。這

122 張季琳，頁 174。

123 轉引自張季琳，頁 172。

是值得探討的議題：當時來臺灣執教鞭的日本人是抱著什麼心態來臺灣教書？是如傳教士般，抱著要為未開化的野蠻民族注入文明之流嗎？或者是深知自己站在殖民者立場，是來將異民族同化為同一個民族的？更有甚者，單純被派遣來臺的、因為在日本找不到工作而來臺的、隨波逐流下來臺教書等等，不同的理由與態度肯定會影響教學方式。至於熱忱與動機是否會影響懲戒或體罰的方式，也就是從日治時期的在臺日籍教師角度來說明體罰實態，儘管本章節說明了日治時期臺灣體罰觀念的大方向變遷，但對於當時日籍教師的具體態度以及教學實踐上在資料蒐集方面仍有所局限。

回到沼川定雄身上，在發表於 1921 年 2 月份《臺灣教育》上的〈心の聲〉透露了他對公學校兒童的一些看法：

不論是運動會、農業的實習、工作、或是稍微看他們的遊戲過程，也都能從公學校兒童的言行中，明顯發現許多利己心的反映。這是實際參與教育者都親眼看見並體驗的事實。我或許說得過火了些，但是我認為沒有利益打算的話，他們是不會行動的。利己心的目的當然就是物質，就是金錢。我非常遺憾的發現，不論從哪個角度來探視他們的內心，都會感到沒有一處不受金錢影子所侵蝕的…（略）…也就是說，以利益來誘導「如此做的話，就有這般利益」，就能徹底執行吾人指示，且更進一步地令其實行。但是，吾人皆知這絕非創造一真正人類的手段，因此絕不可採用這種權宜手段。為什麼呢？因為這種教育的結果，使他們不管任何時間與場合，都不忘記為利己而打算——這不是真正有價值的高雅行為。換言之，如此教育只能培養受物慾驅使的奴隸而已。¹²⁴

綜合前引〈同化問題側面觀〉，可看出沼川是一位有理想、有抱負的教師，

124 轉引自張季琳，頁 171。

他呼籲其他教員不要對臺灣人存有偏見、闡述教育不能用利益作為手段。張季琳根據沼川的同化觀點，指出這位友善、熱血的教師面對臺灣的態度含有極大矛盾，但筆者認為與其說矛盾，不如說這時期的沼川還太天真。例如說，鼓勵楊達報考臺北高校時，沼川顯然不清楚小學校與公學校所使用的教科書是不同的¹²⁵，否則應該不會輕率建議連日本人進室內有脫鞋習慣都不知道的楊達去報考日本人就讀的學校。¹²⁶除此之外，只有教過臺灣學生的經驗，何以從中可以深刻體驗到公學校兒童的性格是拜金主義呢？進一步說，沼川會不會是誤解了利慾薰心與資源匱乏的差別呢？

儘管如此，從楊達的肯定中可見，沼川是一名友善、熱忱且溫馨的教師，對臺灣人盡量不抱持偏見，也受學生喜愛。在沼川看來，臺灣雖然是有自己傳統與歷史的異民族，但遲早會同化為日本的一部分。根據張季琳與沼川定雄的兒子訪談可知，沼川定雄屬於擅長說臺語的日本人，於下一節將為提到的臺中一中「炊飯事件」中也可能扮演協調者的角色。

沼川定雄對待學生的態度，從臺灣回到日本都沒改變過。沼川於 1930 年回日本後在京都府立龜岡高等女學校任職三年左右，便因為私人因素離職，然而張季琳於 1999 年發函給沼川教過的三百多名畢業生詢問是否對這名教師有印象時，即使過了六十年左右，仍有多達三分之一的回函。雖然沒有公開所有信件，但展示出來的部分回函都表達了對沼川的尊敬與喜愛，並經常提及沼川很喜歡在課堂之餘說些關於臺灣的趣事。

不幸的是，後來沼川在 1945 年率領九州學院的學生前往名古屋參加完勞動的回程路上，因不明原因失明，從此幾乎從未踏出家門。最後於 1994 年以 96 歲高齡辭世。據沼川定雄的兒子沼川尚說，父親生前時常感嘆這輩子最美好的歲月是人生前半段。

125 參見吳文星編，《日治時期臺灣公學校與國民學校國語讀本：解說・總目次・索引》，臺北：南天，2003 年。楊達亦在〈我的回憶〉裡說明中學校入學考試都是他沒讀過的試題。

126 根據張季琳的調查以及官方出版的職員錄，沼川定雄在臺灣只當過公學校教諭和臺中一中教諭與舍監，都是以臺灣學生為教學對象，直到 1930 年回日本才開始教日本學生。

透過沼川定雄這位教師的個案分析，可見日治時期來臺的日籍教師並非每個都是暴力、冷漠、不關心學生的，也有許多充滿傳教精神、抱負著同化新附民的使命來臺教書的熱血教師也有。

至於為何日治時期的學校體罰會被放大，除了確實存在著抱持偏見的日本教師以外，許多研究者均指出殖民與被殖民者間的關係是一個重要因素。此時期的臺灣作家經常將筆下的主角描述成教師，描述日本殖民下的壓迫現象，有很大因素是因為總督府刻意讓成績優異的臺灣學子只能在醫師和教師這兩種職業中二選一。

當然，戰後來臺的國民黨政府有意操縱臺灣人對日本的仇恨也是其中一個原因，只不過效果無法以量化的方式表現。但筆者認為「體罰」一詞的出現也是很重要的因素，它方便的將夏楚、體刑、肉刑、教師暴力、毆打、束縛、罰跪、罰站等種種行為統一起來形成一個方便理解的概念。儘管其概念仍模糊不清，並且在戰後很長一段時間許多民調都顯示多數民眾贊成體罰，但體罰無論如何從來都不是一個討喜的詞語，但聽起來至少比「虐待」或「暴力」正當。

小學校的體罰實況

從吳濁流到楊逵，似乎有部分本島人對「只有公學校學生會受體罰，小學校學生都不會」此說法深信不疑，當然，不排除其實他們知道這並非事實。但這種說法能有效傳達被殖民者受到的不合理待遇，所以最好當作是誇飾法來理解這類說法。不過，有什麼證據可以證明小學校的學生其實未必得天獨厚嗎？答案是有的。儘管要找出相關的小說或散文有難度，不過透過訪談、口述可以得到許多相關事件。

大谷渡從 2002 年起不斷往返臺灣與日本，訪問許多經歷日治時期的耆老，並於 2008 年出版了《太陽旗下的青春物語》¹²⁷，不過中譯本直到 2017 年才問

127 大谷渡著，陳凱雯譯，《太陽旗下的青春物語：活在日本時代的臺灣人》（台湾と日本：激動の時代を生きた人びと）。新北市：遠足文化，2017 年。

世。書中訪談對象主要為臺灣人，並且對象有一半是女性。在討論體罰史的議題上，雖然性別比例有些失衡，不過教師的體罰模式基本上差不多，以下只提一個女孩子的案例。

大谷渡訪問的對象主要為出生於 1920 年代的臺灣人，書中第一個登場的訪問對象為劉秀華（1921-2018），臺南人，曾任國際文化基金會董事長，婚後名為楊劉秀華。像這樣一位德高望重的耆老自然有人採訪過，不過根據訪問者身分與提問方向，有時能勾起的回憶是不同的。根據大谷渡的訪問與事後比對整理，劉秀華原先就讀臺灣人的公學校，後來被哥哥帶去參加轉學考，考進了以官史子弟為主的花園尋常高等小學校：

劉秀華小學校二、三年級的班導是女老師，四到六年級則由訓導中山健次擔任班導師。在當時臺灣總督府的紀錄中，有記載著：花園尋常小學校的訓導為「中山健次 福岡」。中山老師的教育方式是軍國主義式的，手上總拿著長棍，只要學生稍微移開視線，便立刻將棍子朝頭頂打下去。他經常摑學生巴掌，學生的性情也因此變粗暴。一位從東京到臺南高等工業學校（今國立成功大學前身）赴任的教授，他的女兒在花園小學校就讀，就曾因為被中山老師怒罵，嚇得尿失禁，一直說著：「老師，對不起！」

如軍人般暴烈的老師，嚴酷而缺乏愛心，以現在的眼光來看，是很不可思議的事。而劉秀華是臺灣人，他對她的態度也差不多。¹²⁸

這裡所說的「差不多」，指的是這位中山老師對待劉秀華就和對其他日本學生的態度差不多。換句話說，這種無理的、會令兒童嚇到失禁的教師，在臺灣的小學校也是存在的。更有甚者，這名中山健次除了日本教師常使用的掌摑以外，還拿著一根棍子敲打學生的頭。這點比較特別。如同前述，體罰禁止令的約束

128 大谷渡，頁 39-40。

力不高，但多少還是有些作用。據江森一郎的說明，由於官方禁止體罰，並且限定使用教鞭的特定場合，因此有體罰習慣的教師通常是以點名簿、粉筆等物品打學生。¹²⁹不過，江森所提到的規定來自於 1907 年，而劉秀華就讀小學校並且升到四年級，已經是 1930 年代初的事情了。

而劉秀華繼續回憶，自己也曾經因為教會義賣會的事，在學校裡拜託朋友買票參加時被中山老師看見，於是被打巴掌還被罵道：「因為妳是本島人，所以做這種卑賤的事！」¹³⁰儘管聽起來應該是負面的回憶，不過體罰涉及的人際關係與互動相當複雜。由於中山老師除了這些事情以外，在劉秀華準備考臺南第一高女時，也曾語重心長的鼓勵說：「喂！劉，因為妳是本島人，若是沒有比別人多用功一被是考不上的！」¹³¹因此劉秀華的結論是，雖然遇到這種軍人主義的斯巴達教師，也不算是壞事。

這裡不能簡單用一句斯德哥摩爾症候群來解釋這種對殘暴的教師，多年後卻以近似感恩語氣談論對方的行為，尤其當體罰、叱責是日常生活的一部分時，必須注意避免以今日的標準來詮釋。或許劉秀華是無奈的只能往好的方面想，即使平常沒因為自己是本島人而受到這位教師差別對待，但暴力的事實不會改變，因此，劉秀華只是認同了自己得努力，不能輸給同班的日本同學。

129 江森一郎，頁 250。

130 大谷渡，頁 40。

131 同前註。

第三章、日治中後期

第一節、所有孩子都挨打

石川平司的體罰隨想

繼久住榮一於 1924 年發表的〈公學校規則第八十六條的釋義〉開始，官方出版的雜誌上陸續出現多篇與體罰相關的文章。而且有別於久住榮一的含蓄，接下來發表的文章多少給人一種「反正瞞也瞞不住了」的感覺，經常一開頭就直言臺灣有許多體罰問題。例如 1926 年彰化高等女學校教諭兼代理校長石川平司發表於《臺灣教育》上的〈關於學校中的體罰〉開頭便說：

老師打學生演變成社會新聞，這種事在日本內地很常見，但在臺灣的報紙上更常見。

法規明文禁止體罰，而「打人」自然算是體罰的一種。儘管我國不認可體罰，但聽說英國和法國是認可的。國外那些老師拿棍子打學生似乎很常見，父母不但不會投訴，反而還會要求老師一定要打做了壞事的學生。若臺灣的家長也是如此，報紙上也就不會有這種新聞了。¹³²

有別於先前的文章，先前不論是小野真盛、久住榮一或賴和筆下的臺灣父母，對於書房或學校裡的體罰幾乎都是不聞不問的體罰肯定者，而在石川平司眼裡看來，臺灣家長反而是寵溺兒童、無法接受孩子遭受體罰的體貼父母。不過，由於石川平司沒有具體舉例說明，因此並不清楚究竟是哪些報紙、哪些事件給他留下這樣的印象。以文章整體而言，石川平司可能只是想找個開場白闡述他對當時教育制度的不滿，因為除了開頭提到兩次臺灣以後，後續文章就與

132 石川平司，〈學校に於ける體罰について〉，分上下兩篇收錄於《臺灣教育》第 290、291 期，1926 年。值得注意的是，久住榮一的文章說明法國與日本一樣禁止體罰，石川平司則「聽說」法國不禁止體罰，顯見同一個時代的教育家資訊也未必同步。

臺灣無關了。

文章後續主要談的大致上是體罰的可能原因，整體而言石川是反對體罰的：

什麼場合下老師會實施體罰呢？原因或許五花八門，但大致上，當老師教導而學生不聽、下命令卻未被遵循時，似乎就容易發生體罰。另外，當學生把老師當笨蛋的時候，體罰也常出現。前者源於老師想要好好教育學生的誠意，而後者則主要是老師的個人情感作祟。有些人認為，如果老師是出於一片好心進行體罰，那也不是什麼壞事。然而，即使動機可能是好的，但方法和結果也未必佳，而因為被學生小看而出於復仇心態進行的體罰就更不用說了。即使說人是感情動物，這種行為也有待商榷。¹³³

比較值得一提的是，石川平司文章開頭雖然強調我國（日本）法規上禁止體罰，但「儘管不能一概而論，但現在看來，我國迄今為止的教育，讓人覺得是以『打』為主的教育」，為何會這樣呢？石川提出了幾個原因，首先他認為日本明治時期將師範教育與軍隊教育融合在一起，導致全國教師在學習如何成為教師的過程中就像軍人一樣，動不動就被打，因此出來教書以後也將這種風氣帶進了初等教育裡。他以個人經驗指出：

只要看看老師在哪些情況下最常打人，就會發現是在體操課上，然後逐漸從整隊動作擴展到在教室內講話、分心看向別處的時候，特別是在儀式練習時更明顯。如此即可理解，為何書讀得不好、算術不行、畫圖畫得差勁的學生很少被打。¹³⁴

133 石川平司，〈學校に於ける體罰について〉（一），頁8。

134 同前註，頁9-10。關於體操與整隊，見上一章圖2-3與圖2-6。粗體字為筆者所加。

由此可見，不只現代日本學者將體罰、霸凌等校園暴力的遠因指向軍事教育化的師範體制，早在 1920 年代開始有這樣的質疑了。實際上，如前一節提到的〈公學校〉便提到體操課的嚴厲，另外楊達在〈我的回憶〉裡提到自己進入南二中以後：「當時日本中學校的學生管理，部分近似軍隊，高年級可以管低年級，也可以教訓低年級…（略）…我自己對於教訓低年級沒有太大的興趣，反倒是利用學長的身分，為低年級學生排解糾紛。」不過，要說課業表現差也不會被體罰，這點可能會因人而異。令人比較好奇的是，石川主張軍事主義下使體操變得過度重要，因而書讀得不好、算術不好、圖畫得不好卻不會被體罰。這意味著石川的個人經驗裡，從前是後者會導致挨打、前者則否；現在則反過來了。換句話說，連畫圖畫得差都會挨打——在此，又要再次提到芥川龍之介的〈追憶〉第二十五條「答案」裡，芥川說道小學二三年級時，老師出了題目要學生寫下他們覺得可愛與美麗的東西，芥川回答大象很可愛、雲很美麗，結果老師罵了他一頓：「雲哪裡美了？大象不就大而已？」¹³⁵然後在答案上打了紅色的叉叉。這些在今日看似微不足道的小事，在當時卻都被嚴肅看待。

整體而言，石川平司的文章最後想表達的重點在當時頗為前衛，他主張孩子是第二個自我，體罰孩子等於體罰自己，因此體罰應該從家庭中消除。在大正時期的體罰存廢論中，雖然反對學校體罰的人不少，但主張連家庭內的體罰都應該禁止的體罰反對論者倒是不多。

祝諸君畢業後多拿點薪水

接著比較特別的是 1928 年，臺北二師（現國立臺北教育大學）的臺籍畢業生張南歌〈臺北二師畢業生諸君〉，這篇看起來像是畢業致詞的文章裡，引用了當時眾多的著名西方與日本作品、名人傳記等，勸導其他畢業生即使畢業後也

135 芥川龍之介，《侏儒の言葉》，頁 189。筆者自譯。

要不斷研究國語，並強調「內臺人」若提攜精神薄弱，社會就無法和平、國語能力若薄弱，甚至可能無法糊口、為了不讓自己教過的學生在入學考試時慘敗，各位務必更熱心的研究並使用國語。文章開頭便顯示了語言政策或者說在校規裡越來越嚴厲的要求，另一方面，也顯示只要用字遣詞夠謹慎，間接批評差別待遇仍然可以刊登在官方發行的刊物上：

接下來，各位畢業後會深感痛切的問題，我想應該是月薪吧。實際上，教師的月薪相當微薄。沒有堅定信念的人大多會感到失望。然而，前東京高等師範學校校長嘉納治五郎先生曾說過，我們應參考古今傑出人物的一生聊以自慰。嘉納先生如是說：以偉人為師而奮起者，乃終生至樂。雖運命不令其人成就偉人之名，然若吾人得至最高發展，則可謂人生目的已達矣，豈非乎？¹³⁶

張南歌引用詹姆斯·鮑德溫（James Baldwin）的《五十著聞物語集》（*Fifty Famous Stories Retold*，中譯版書名為《泰西五十軼事》）關於蘇格拉底的故事，說明偉大的哲學家蘇格拉底心甘情願住在配不上他名氣的小屋子裡就很滿足。另外還引援大瀨甚太郎《歐美教育史》、川村理助《體驗生活》等作品，說明裴斯泰洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi）、吉田松陰等教育家就和福澤諭吉一樣受後世讚頌。乍看之下有點像是在掉書袋，不過師範學校的臺籍畢業生讀起來可能很有感觸，因為張南歌介紹的都是貧窮或被壓迫的教育家。換句話說就是繞一大圈其實是在諷刺差別待遇，因為臺籍教師的薪水比日本人少。

接著提到體罰：

第三點我想談的是公學校兒童所受到的體罰問題。我之前在教育懸賞

136 張南歌，〈臺北二師卒業生諸君に〉，《臺灣教育》第308期4月。臺北市：財團法人臺灣教育會，1928年。頁91。筆者自譯。

論文中已經詳細地探討過，簡言之，一流的文明國家都非常慎重處理此問題。特別是英國倫敦市最為慎重，而且僅容許最輕微的體罰。此外，只有校長特別信任的、具有人格保證的教員才能實施體罰。在內地的學校，如果教員隨意體罰會受到家長責問。然而，我們這裡的公學校卻不時發生教員使用暴力的問題。這在島內三家報紙上都有報導過。我想問問他們，教育史上有哪一頁是鼓勵重度體罰的？昆體良曾說過——體罰是不稱職教師貪圖方便之舉。即使是嚴厲的教育論者洛克也認為，重度懲罰不僅無效，還經常帶來更大弊害。近代精神的始祖盧梭在其名作《愛彌兒》序言中說過——首先，先瞭解你的學生，因為你肯定還不瞭解他們。¹³⁷

此處說法和石川平司不謀而合，顯然報紙上越來越常見相關的報導。儘管張南歌是在寫給畢業生的文章裡以順帶一提的方式提及體罰，不過透過「一流的文明國家」都怎麼做，間接批評殖民政府的教育體制並非一流的。雖然他沒有在文章裡頭詳細交代報紙上到底都報了些什麼事件，但下文將會說明，體罰在此時的日本早已成為一門顯學，不僅教育學談論，心理學也開始討論。

連日籍警察也不得不說上幾句

接連兩篇發表在《臺灣教育》雜誌上的文章都提到，體罰已變成報紙經常報導的事件。雖然這裡無法取得相關數量，不過考慮到石川平司的文章發表於 1924 年，張南歌的文章發表於 1926 年，可知校園中的體罰問題演變成社會新聞的時間與頻率是持續發生的。既然會被報導，那麼警察應該也經常牽涉在其中擔任協調或調查的角色。而實際上，確實有位筆名愛瀧生¹³⁸的警察在 1932 年

¹³⁷ 同前註，頁 92-93。

¹³⁸ 此時期許多人習慣以「某某生」為筆名，「某某」有時會用姓氏或出生地，如前一節的沼川定雄也使用過沼川生為筆名，但《臺灣警察時報》的諸多「某某」兩者皆非。根據愛瀧生其他文章來看，筆者只知道這位日籍巡查曾於日本三重縣當過巡查部長。

元旦出版的《臺灣警察時報》¹³⁹上刊登一篇名為〈論小公學校教員的兒童懲戒權〉的文章，愛瀧生列出九項重點討論，分別為（一）誰具有懲戒權、（二）懲戒權的依據、（三）懲戒的種類、（四）所謂「教育上必要」的意義、（五）教育的目的為何、（六）懲戒權的行使範圍、（七）於權限以外懲戒的責任、（八）於權限內懲戒的責任、（九）懲戒與刑事法的關係。每一個問題都進行簡短有力的討論，結構也井然有序，以下由於篇幅限制，只引述序言與前三項：

近來，小公學校教員因毆打兒童而引起問題的案例頗多。這些教員或許是出於教育熱誠，在一時情感支配下超越了應有的界限。另一方面，教員對自身擁有的懲戒權本質和範圍認識不足也是其原因之一。有基於此，我想在此提出此問題，並陳述我的淺見。

一、誰具有懲戒權

具有懲戒權的是教員。根據公學校規則第五章，教員分別為訓導、准訓導以及教員心得這三種人員；而根據小學校規則第五章，教員指的是訓導、准訓導和代用教員這三者。上述教員便是對學童具有懲戒權的人。

二、懲戒權的依據

根據小學校令第四十七條以及公學校規則第八十六條，兩者都明確規定：「學校校長及教員認定在教育上有必要時，得對兒童施加懲戒，但不得施以體罰」這便是懲戒權的授權依據。

三、懲戒的種類

公學校規則第八十五條規定，可禁止學生出席；第八十七條規定，經過官廳認可後，學生可以被退學。故此從廣義上來看，懲戒包括暫時

139 此報前身為《臺灣警察協會雜誌》，於1930年改名為《臺灣警察時報》，半月刊。根據《臺灣總督統計書》第36期1932年統計，昭和元年至七年間每年平均發行量為114,000本（《臺灣教育》則為83,700本）。雖然每年發行數量懸殊得有些可疑（例如1929年總發行量為79,761，1931年卻突然暴增到192,300，1932年又下跌到90,997），無論如何，整體而言《臺灣警察時報》平均發行量比《臺灣教育》多了三成左右。

停學、懲戒和退學這三者。然而，在狹義上，排除了暫停出席和退學後，即剩下的就是懲戒。在小學校裡，由於是義務教育，因此僅有暫時停學一種懲戒方式，並無讓學生退學的規定。儘管如此，停學不僅是對被懲戒者的處罰，更是為了保護其他學童的權益。因此，可說懲戒手段就只有一種。¹⁴⁰

首先，筆者想先把重點放在「一時情緒支配下」這句話上。儘管無法一一提及，不過「體罰」在體罰存廢論之爭裡，始終被當作一種情緒失控下的行為。稍早前提過的石川平司也使用了「個人情感作祟」這樣的句子，更早前提及的久住榮一，雖然本文並未翻譯相關段落，但他也提到「懲罰時切勿讓情緒失控」¹⁴¹事實上，不論是反對或支持體罰者，只要文章篇幅夠長，幾乎都會不約而同提到「情緒激動」、「一時衝動」等句子，強調感情與理性在體罰所扮演的重要角色。

接著是「根據公學校規則」與「根據小學校規則」等語。筆者強調這兩句話的用意在於指出，若回頭看看先前的文章，可注意到久住榮一的〈公學校規則第八十六條的釋義〉所談的對象是公學校；石川平司〈關於學校中的體罰〉說的是「學校」，並且談的是日本和臺灣都有體罰問題；張南歌雖然強調公學校的體罰比較無法無天，但毫無疑問也指出日本內地一樣有體罰問題。而愛瀧生則強調「小公學校」都有教員毆打學生的體罰問題，並分別從小學校令與公學校規則說明，不論小公學校都明文禁止體罰，差別只在於小學校是義務教育，公學校則否，因此小學校不能用退學作為懲戒手段。

此處重點不是日本與臺灣兒童在義務教育上有差別待遇，這點已是不言而喻的了，筆者想強調的是：不論小公學校都存在體罰問題。並非只有臺灣兒童會遭受體罰，日本兒童亦然，不分內地或本島。

140 愛瀧生，〈小公學校教員の兒童懲戒權を論ず〉，《臺灣警察時報》第45期。臺北：臺灣警察協會，1932年。頁188。粗體為筆者所加。筆者自譯。

141 久住榮一，頁23。

由於愛瀧生並非以教育者身分談論體罰，因此並未特別主張支持或反對體罰，而是直接承認體罰確實存在，同時間也提醒法律上其實是禁止的。如果結合石川平司與張南歌的文章綜合分析，則能得出以下結論：

自第二次臺灣教育令以後，體罰越來越常見，且不分小公學校。當教師濫用體罰時，不論是日本或臺灣的父母都會進行投訴，不過臺灣家長可能礙於被殖民者身分關係，選擇隱忍者居多。儘管如此，以整體人數相比，即使大部分家長都選擇隱忍，仍然有少數臺灣家長也選擇站出來。但，與其說是為了兒童的權益著想，或許更多是基於被殖民者生活中累積的能量爆發。

以上，是日治初期至中期的體罰觀念變遷。至於中後期，也就是 1930 年以後的體罰事件則開始有不少紀錄留下來。這方面不僅有蔡元隆、張淑媚、黃雅芳共著的《日治時期臺灣的初等教育》以訪問為主的成果，還有許多挖掘百年學校校史的研究者紛紛提出臺灣各地的校園沿革誌。

基於上述理由，本節將不再像上一節進行深入案例分析，而僅做鳥瞰式重點導覽。本節主旨不在統計或量化分析，原因有二：一是這類分析需要相應的資源和的研究方法。另一個原因是，有關體罰的資料來源極其零散，多散落在報章雜誌、傳記和回憶錄等不同類型的文獻中。因此，本節筆者從可接觸到的文獻中選取幾件比較著名的事件，以說明日治中後期體罰（或超出體罰的懲罰）變本加厲的情形。

騎虎難下的校長

1927 年，臺中一中發生學生集體罷課事件，又稱炊飯事件。這起事件可以用簡單幾句話解釋完畢：臺中一中是日治時期臺灣第一所給臺灣籍子弟可以就讀的中學，學生主要是臺灣人。1927 年 5 月，學生宿舍的日籍廚師中村端出來的料理被學生發現有老鼠屎，遭指控的廚師反而出言侮辱學生，於是學生怒而集體罷課，要求校方開除這對夫婦。然而時任校長下村虎六郎（筆名下村湖

人)不僅偏袒日籍廚師夫婦，還嚴懲學生，導致更多學生罷課，最後至少五十名學生退學並不再復學。

以上是簡易說明版，這起事件實際的來龍去脈要複雜得多，由不同人敘述堪比芥川龍之介《竹藪中》撲朔迷離。由於事件複雜，這裡僅精簡說明重點：1927年4月29日，中村主廚的妻子明知蓮藕粉有老鼠屎，不知何故卻等到不知情的臺籍伙夫做完料理後才告訴學生不可食用。由於中村夫婦一家大小包括數名孩子都住在學生宿舍裡，導致學生因生活吵雜平時積怨已久。心懷不滿的學生於是向舍監秀島、鹿股兩名日籍舍監投訴，然而兩名舍監態度惡劣拒絕接受學生的投訴。於是幾位高年級的學生於5月4日連署提出辭呈表示抗議，但校長不僅不慰留、立即受理，還向住宿生提出三項禁令：一、停止學寮自治；二、不問理由，禁止學生一切發言權；三、寮生（住宿生）必須絕對服從舍監。到了5月7日，下村校長甚至親自住進學生宿舍監視學生。¹⁴²接著，隔日即有住宿生故意半夜放鞭炮，導致下村再度召集學生詢問放鞭炮的理由、背後煽動者是誰等等。根據張季琳的研究爬梳，校長下村虎六郎於1925年上任，比前一任校長嚴厲，一上任即禁止學生在校內使用臺灣話，因此一開始就引起學生反感。¹⁴³

在這起事件中，除了下村虎六郎以外，還有一名不清楚態度為何但先前已介紹過的人物，即沼川定雄。沼川定雄1926年剛從廣島高等師範學校畢業，回臺灣便立即在臺中一中擔任數學教師，隔年即發生罷課事件。雖然熱血教師沼川在這起事件中究竟扮演什麼樣的角色，就連深入分析臺中一中罷課事件來龍去脈與沼川定雄生平的張季琳也不清楚，但同年7月，沼川定雄成為新的學校宿舍舍監，張季琳認為由此可推測校方看好沼川會說臺灣話、個性又容易和學生打成一片，所以才有這樣的安排也不一定。¹⁴⁴只不過，按照下村虎六郎在這

142 張季琳，〈張深切和下村湖人的對決：以臺中一中罷課事件為主〉，《中國文哲研究通訊》第24卷第2期。2014年。頁140-141。

143 同前註。頁132。

144 張季琳，〈楊達和沼川定雄——臺灣作家和公學校日本教師〉，頁168。

個事件中的個性與他人對他的評價來看，下村是個十分頑固的人，而如此頑固的校長既然禁止學生說臺灣話，卻又看好沼川的臺灣話能力，似乎不太合理。可惜的是，不知道是否因為當時學生與校方彼此敵意太深，張季琳詢問許多當時就學的學生，竟無人對沼川有印象。¹⁴⁵

至於下村虎六郎，不同人倒是有各種不同的評價。整體而言，離事件中心越遙遠的日本人，對下村的評價越好，並肯定他堅決不讓步的心態；相對的，本島人不論遠近都給於負評。根據張深切的说法，就連校方召集家長會時，下村不斷責備家長教子無方，而張深切開口辯駁到令下村說不出話來，但現場全體教員都沉默不語，沒人願意開口替下村說話。¹⁴⁶沒錯，雖然很突然，但《臺灣文藝》的創辦人張深切戲劇性的登場了，他假冒學生家長出席了這場家長會，代替其他日文不夠流利的家長辯倒了下村，也因此為自己惹來牢獄之災；儘管在臺中罷課事件上最終判得無罪，仍然因這場無妄之災被判違反治安維持法而入獄。

光看張深切的描述，也許會覺得下村是個不可理喻、甚至有些像丑角的人物。不過從下村的立場來看，張季琳指出下村虎六郎很可能是因為事件一開始態度太強硬，導致上級相當看好他，或是給予了某些壓力要他繼續堅持下去，使得一開始單純抱著「輕易答應學生要求會導致他們食髓知味」這個想法的自己變得騎虎難下。¹⁴⁷

事後下村虎六郎因為堅決不讓步而升官成為臺北高等學校教授，1929年更破格升為校長。不過，由於下村的作風仍然強硬，日籍學生也對他的作風感到不滿，雪上加霜的是由於升遷過快招嫉，其他教師亦頗有微詞，結果再次爆發罷課風波。然而與臺中一中相反，下村虎六郎努力不讓日籍學生被開除，並要他們回學校上課。這樣的行徑對本島人而言當然是雙重標準，而上層似乎也因

145 同前註。

146 張季琳，〈張深切和下村湖人的對決：以臺中一中罷課事件為主〉，頁 150。

147 同前註，頁 141-151。

為他連續兩次惹起罷課風波有意降職，下村最後憤而離職，回到日本以筆名下村湖人寫了熱血教師的校園故事《次郎物語》而成為日本當時的知名作家。¹⁴⁸

看到這裡，是否有股既視感呢？脾氣頑固、倔強、好勝、手段強硬，但面對中學生似乎也不能單純用體罰來解決問題（實際上，這整起事件完全沒提到體罰，理由後述）。下村虎六郎當時從家鄉離開，到未知的落後地方就職，一上任便趕緊下馬威引起學生反感，以至於炊飯事件期間，親自住進學生宿舍、被突如其來的鞭炮聲嚇著等等。儘管最後給了學生教訓並升遷，結果卻因為與周圍同事及上層的人際關係處理不好憤而離職。

上述種種，令筆者不禁一直將下村虎太郎校長與夏目漱石《少爺》中的菜鳥教師拿來做比對。更巧的是，下村就讀東京帝國大學英文學科時期，曾接受過夏目漱石的指導。¹⁴⁹下村晚年回憶提到，夏目漱石授課內容十分有趣，但本人脾氣很壞且神經質，年輕時的下村甚至不敢接近夏目漱石。¹⁵⁰

對比《少爺》與下村虎六郎在臺灣的經歷，儘管只是碰巧，但人物脾氣固執以及與學生對質等過程有某種程度的相似性，因此可稍微對比一下文學作品與現實。在夏目漱石的筆下，少爺拿中學生沒輒；下村在臺北高等學校也對日籍學生沒輒。少爺與下村最大的不同之處，在於後者任職的並非一般的「鄉下」地方，而是「殖民地」。從外人的角度來看，整起炊飯事件的諷諷性也許不亞於《少爺》，畢竟就連處在事件中心的張深切也表示：

我第一次被逮捕，理由是參加了臺中一中的罷課事件。關於這起事件的審問，可以說滑稽之至，到現在為止，每當想起時，我都不免失笑。日本雖然是帝國主義國家，不過畢竟也是法治國家，因此，進行非法審問時，到底有愧於良心，其周章狼狽的樣子，看在眼裏，實在

148 張季琳，〈下村湖人的臺灣經驗和《次郎物語》〉，《中國文哲研究通訊》第 17 卷第 3 期。2007 年。頁 211。

149 張季琳，〈張深切和下村湖人的對決：以臺中一中罷課事件為主〉，頁 129。雖然《少爺》主角教的是數學，不過夏目漱石本人是英文教師，曾任教東京帝國大學英文科。

150 張季琳，〈下村湖人的臺灣經驗和《次郎物語》〉，頁 207。

雖然張深切所說的滑稽是審問本身，但此前他對下村的行為就已經是調侃的語調了。不過，現實畢竟有別於喜劇，下村雖然對本島人中學生也沒做出體罰之類的事，但他的懲戒與警告方式比體罰更嚴厲：5月11日所召開的家長會上，出席的家長實際上是動用警方以類似傳喚的方式找來的，而5月12日晚上，不知是否遷怒，下村要求五年級住宿生在天亮以前全部搬出宿舍，並威脅不照做就借助警察的權威強制執行。雖然下村只要求五年級學生大半夜離開宿舍，但不到兩日內，就連二年級住宿生也本著有難同當的精神離開宿舍。

這起事件始終沒有出現與體罰相關的行為，而沒有體罰本身就是重點。按照先前提過的愛瀧生的說法，由於中學並非義務教學的範疇，再加上臺中一中主要是本島人就讀的學校，因此面對不服從的中學生，如果體罰會增長學生怒氣，那麼眼不見為淨直接開除就好了。從這個角度來看，體罰反而扮演緩衝的角色，它夾在定義不明的懲戒權與明文規定的退學處分之中，並且越過教師懲戒權之後，是比體罰更嚴酷的警察暴力。

當然，筆者並非主張事件發生之初，若動用體罰就不會演變出日治時期臺灣最知名的罷學運動事件之一。不，在這起無體罰的事件中，反映出即使在體罰缺席的情況下，不平等的權力關係和殖民暴力仍舊會以其他形式顯現。

重現 1925 年

不過，在臺中一中爆發罷課事件之前，學生究竟是怎麼看待這些教師、校長的呢？張季琳根據當時的記錄、報導與訪問當時的學生，整理出來的結果是學生與教師之間似乎存在濃厚敵意。不過，這些都是事件發生之後的記錄，是否還有其他人的視角呢？答案是有的。臺中縣文化推廣協會理事長郭双富在莫

151 轉引自張季琳，〈張深切和下村湖人的對決：以臺中一中罷課事件為主〉，頁 153。

約 2003 年左右，意外於舊書攤發現戰後彰化縣首任縣長陳錫卿就讀臺中一中時留下的日記。為何舊書攤會販售七、八十年前的學生私人日記？儘管不可思議，但更難得的是經歷十年後，才終於找到有辦法成功辨識字跡並能理解當時日語文法的譯者陳金成，將這本 1925 年完整的校友日記翻譯成中文，並且附有原稿掃描圖。¹⁵²

日記主人陳錫卿在 1925 年時是三年級生，也就是 1927 年炊飯事件一馬當先的五年級學生。沒有 1927 年的日記固然可惜，但 1925 年的日記讓我們有辦法以更全面的角度審視炊飯事件爆發之前，臺中一中的師生關係。

根據《臺中一中八十年史》校史轉載自《臺灣時報》1981 年 6 月 10 日的文章，炊飯事件一開始，學生們向舍監秀島與總舍監鹿股陳情，但鹿股卻露骨的拒絕並粗暴答說：「你們若要鬧事，只管去鬧，與我不相干。」¹⁵³感覺上秀島與鹿股似乎不近人情。不過，在陳錫卿的 1925 年的日記裡，即使提到這兩人也都是輕描淡寫帶過，以下引文均為日記相關段落而非完整引用：

（二月二十六日）今天在走廊點檢，因為天氣極冷，點檢後立即又回床睡覺。早餐十五分前才再起床。第一節上課前，我到秀島老師那邊，老師僅告訴我第五節課改成自修而已。

（三月十九日）中午由鹿股先生，發表了很嚴格的新規則。首先宣佈明天准許回家省親。

（四月十日）英文法的時間是合班上課，由鹿股老師授課。第一節

（英文法）上課時間四十分鐘。

（五月二七日）第一節課，集合到雨天體操場。邀請秀島老師，講解日俄戰爭的相關歷史。¹⁵⁴

152 陳錫卿著，陳金成譯，《重現一九二五：台中一中先輩日記》（上下兩冊）。臺中市：財團法人臺中一中教育基金會，2013 年。

153 梁惠錦，〈台中一中抗日罷課事件〉，《臺中一中八十年史》。臺中：國立臺中第一中學，1995 年。頁 336。

154 陳錫卿，《重現一九二五：台中一中先輩日記》上冊。頁 122、162、200、296。

基本上都很平淡，日記內容主要是今日考試、上什麼課、哪位老師上課時間到了還遲遲不出現等等。中間也穿插一些有趣的小事件，例如 5 月 11 日陳錫卿跟另外兩個朋友寫下誓約書，約好彼此再也不打橋牌，接著 5 月 19 日馬上破功在日記上若無其事寫說下午玩了一下橋牌。除此之外，從日記中可經常看見去找了哪位老師商量什麼事、去醫院探望以前的校長、全班一起去車站送別哪位老師離開等等，有些送別似乎是強制的，寫得比較平淡，但也不乏熱淚盈眶的送別場景。整體而言，幾乎沒什麼師生間的緊張關係等等，雖然偶爾也會有老師罵學生，不過通常是班上過於吵鬧的時候。

那麼下村呢？下村虎六郎是在 1925 年 7 月來臺的，相關日記如下：

（七月九日）下午五點，淋著大雨，一同衝向火車站。這是為了恭迎新任校長的蒞臨。

（七月十日）今天七點，舉行新任下村校長的就任式。

（九月一日）上午八點鐘，開始舉行本學期的始業式，聆聽校長勇壯有利的演說。

（九月九日）早上升旗典禮的時候，米倉老師宣布明天開始，校長先生為了體驗學生的宿舍生活，預定到宿舍住宿三個晚上。對於宿舍內的整潔工作，提出注意事項。

（九月十日）今天的第一節課，校長先生發出宣佈公告，就是下月三日，要舉行學藝會的事情。為此之故，將來的授課時間，有部份必須綜合減半。第六節的「說話課」改成國語的試驗。中餐在十二點二十分開始，校長親臨共餐，晚餐也是。¹⁵⁵

這裡稍微說明一下，7 月 10 日同時是結業式，隔天起便放暑假，因此直到

155 陳錫卿，《重現一九二五：台中一中先輩日記》下冊。頁 14、16、112、128、130。

9月下村校長才再度出現。儘管中間還穿插一些校長觀摩美術課、體育課、升旗時訓話等等，不過基本上就是這樣而已，陳錫卿沒有對下村校長有什麼特別正面或負面的描述，不過從日記中可以看到校長似乎努力想融入臺中一中。至於先前提到的下村「一上任即禁止學生在校內使用臺灣話」，日記中並沒有特別提到這件事。

陳錫卿的日記還有一個有趣的地方，中譯本雖然沒特別提到，但每一頁日記手稿上方都會註明當天的舍監是誰。而9月10日確實寫了「學校長來宿、舍監鹿股先生」、9月11日上方畫面被截斷，但勉強看得出應該是「學校長來宿、舍監秀島先生」，至於9月12日就沒有校長來宿了，看來是三天兩夜的體驗。從這本日記裡，很難想像這名看起來很努力體驗學生生活的校長，兩年後會變成將學生退學不手軟的人。不過，或許在其他學生的日記裡會有不同的下村虎六郎面貌也說不定。

說太多遍「清國奴」而惹禍的小三重郎

1928年11月，臺中師範學校也發生一起聯合罷課事件。事件起因為舍監小山重郎在宿舍聽到有學生使用臺語而毆打學生，並於隔日早上召集所有宿舍學生，揚言道：

臺灣是大日本帝國的領土。使用清國奴語（指臺灣話）者，回去那個連法律都沒有的支那吧。我是小原大佐命令來的。我就是帝國主義者。有誰不服，站出來吧。就用拳頭打翻給你們看。內地學生也沒出息。在自己面前有人講清國奴話也無動於衷。以後看到誰講清國奴話就揍他！我來負責。大日本帝國政府拿出八十多萬圓建設的學校，不是要教育清國奴的地方。¹⁵⁶

156 創造出版社編譯，《台灣社會運動史（1913-1936年）》第1冊，臺北：創造出版社，1989年。頁309。

根據《臺灣總督府警察沿革誌》的說明，雖然後來校方撫慰學生，不過學生之間仍有不滿，將此事件寫成檄文並影印三百張分送，意圖將事情擴大。最後這起事件以小山重郎轉任臺北第一師範學校中落幕。¹⁵⁷

駒込武對此事件稍微做了點後續調查，發現隔年 2 月小山就離職了。駒込武的看法是小山過度濫用「清國奴」一詞，並且從小山本人所說的話語裡，可感受到小山自認為是奉命來同化本島人的，卻可能毫無自覺自己的言行舉止只是在火上添油。¹⁵⁸

先前提到的張深切，在六年級以前原本也自認為自己是日本人，不但在日本讀小學校、說日本話、讀日本書，但也是在一場劍道課上被日籍教師罵「支那人」、「清國奴」而燃起民族意識，徹底拋棄成為日本人此想法。而前述提過的其他本島漢人，大多數也都有過被說「清國奴」的經驗。

動員鄉民的力量才把教師趕到隔壁鄉

根據何憶如對新屋公學校（現桃園市新屋國小）的學校史研究指出，1931 年，新屋公學校曾有位名叫川上清的教師，因過度體罰學生遭到學生家長告到上級單位，導致中壢郡守瀨戶山兼斌直接向校長問責，並要求當時的校長山口品次郎就此事提出解釋。山口平次郎於 10 月 13 日提出的報告如下：

當校赴任以來，學校教育之一方針，對當校兒童徹底的訓育，是全校職員一致協力之目標；而其一切設施如服裝檢查，由部下職員督勵，以期努力達到目標，正好訓導川上清在職務熱心之餘，沒注意到其訓誠程度逾越了。釀成本校兒童體罰問題是小官對於川上訓導監督不行

¹⁵⁷ 同前註，頁 308。

¹⁵⁸ 參見駒込武著，蘇碩斌、許佩賢、林詩庭譯，《「臺灣人的學校」之夢：從世界史的視角看日本的臺灣殖民統治》。臺北市：臺大出版中心，2019 年。頁 388-389。

所致，還有引起父兄及地方民眾對於本問題之拮抗。畢竟是小官不德所致。日夜感到責任之所在，應謹慎行事才是。¹⁵⁹

對於該事件，雖然校長提出了始末書，不過似乎未留存下來，何憶如也只能推想川上清的體罰行為應該很嚴重，否則一般體罰應不至於引起家鄉父老集體抗議。不過，實際情形更複雜。新屋地區其中一個大姓家族是范姜，而張秀琪在研究范姜家族於日治時期的活動時，提到范姜家族於 1854 年開始興建祖堂，於 1855 年落成，自此范姜祖堂逐漸成為家族內部事務的活動據點，甚至發展出「仲裁能力」¹⁶⁰，地方性事務會於此地公告，甚至刊登於報紙公開結果。關於這起體罰事件的概述，據《臺灣日日新報》1931 年 10 月 22 日的報導如下：

中壢郡新屋庄父兄主催山口新屋公學校校長糾彈排斥父兄大會去十九日午前十時開於范姜祖廟內，新屋分屋主任，及馬場，氏家兩高等係，其他巡察等臨席，父兄二百五十餘名出席。范姜新氏，宣告開會，次報告川上訓導毆打同校生徒事件，攻擊山口校長，對生徒父兄不遜態度。范姜新梅氏，述同校自卅八創立以來，無事經過，頗為圓滿，唯自山口校長就任以來，不祥事件頻發，竭力排斥，而范姜新露及黃傳祿二氏均主張糾彈山口校長，十一時半閉會。¹⁶¹

從筆者加粗的句子來看，可看出這起事件未必是單純的過度體罰，引起騷動的主要原因可能在於川上清的態度。需要注意的是，當時「攻擊」一詞雖然當然也包含物理上的攻擊，不過多數時候是指訴諸語言或文字的攻擊，因此「攻擊

159 轉引自何憶如，〈日治時期的初等教育——以新屋公校為例〉，彭煥勝編，《台灣教育史》頁 316。

160 張秀琪，《日治時期新屋范姜家族社會領導階層之探究》，國立中央大學客家社會文化研究所碩士論文，2008 年。頁 172。

161 轉引自張秀琪，同前註。

山口校長」意思應是指批評或嗆聲，否則不太可能提出離職就能了事，尤其這個「辭職」還只是表面而已：川上清於校長向中壢郡守遞出報告的前一天提出離職，後來轉任到附近的觀音公學校就職。

因此，這起抗議事件並非全然只是體罰問題，而是川上清一連串的行為，從體罰學生、輕視校長、對學生家長態度不遜，到該校家長對新上任的校長感到不滿等種種因素所導致。根據何憶如對該校日治時期的教職員履歷分析，除了川上清這位惹議的教師以外，大部分家長與教師之間的互動頗為良好。當然，也有耆老在訪談中提到，要是寫錯字或沒認真上課，也會被老師打罵。在何憶如 2003 年對范姜崇智的訪問中，范姜崇智表示：

老師很會打人，有時候叫我們上去寫黑板，例如「暴」少一點，他也不會跟你說哪裡錯了，就說：「這樣寫對嗎？」然後就從頭上打下去，用插地圖的棍子打人。有時候太大力，就將頭打到黑板上。可是對女生就不會太大力。那時候在學校受罰，回家被父母親發現了，還會再被責罵一頓。甚至有家長帶著棍子到學校，要老師教訓的。不像現在老師打學生，輕輕打一下，就要被告的。¹⁶²

先前石川平司的文章暗示臺灣家長似乎很寵溺小孩，不過其實確實有家長就跟英國、法國的父母一樣嚴厲，甚至更嚴厲也不一定。不但會請老師打小孩，連打小孩用的棍子都幫老師準備好了。石川會有這樣的感想，可能與他長期擔任女子學校教師有關。儘管沒有確切的統計數據，不過體罰現場中，對女學生的體罰往往較輕；與此相反的是，女性教師在體罰時未必下手也會比較輕。儘管沒有相關統計，不過無論是日本或臺灣、戰前或戰後，許多女性教師為了不被學生小看，或是為了在職場上展現氣魄，有時反而會特別嚴格執行體罰。

162 轉引自何憶如，《桃園縣新屋國小校史之研究（1905-2003）》，國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，2003 年。頁 85。

此處稍微回想一下，町田則文不是 1903 年才說過日本教育不會體罰，那些「教學技巧卓越」到令英國人讚歎連連的教師呢？怎麼不到三十年的時間，已經有日籍教師會說出「我國迄今為止的教育，讓人覺得是以『打』為主的教育」這樣的感嘆，並且還成為報紙經常報導的題材了呢？

原因一方面與小學校就讀的日本兒童數量增加有關。根據《臺灣教育沿革誌》的統計，1903 年小學校學生大約為 2,383 人，教師為 76 人；而 1932 年小學校人數為 37,984，教師人數為 924。¹⁶³儘管多少有些誤差，並且也有臺灣人子弟在小學校就讀，不過總體而言，小學校人數增加近 16 倍，教師增加了 12 倍之多。此時就連日本內地都有體罰問題了，臺灣小學校師生數激增的結果可想而知。另一方面，日本學者普遍的共識認為，儘管難以統計並加以量化，但軍事和愛國主義主導下的教育是體罰崛起的一大因素；至於臺灣，除了軍事、愛國以外，還得再加上殖民教育這一項變因。

對體罰反對論者而言，這也是一個分歧點：如果反對體罰的原因，是擔心教師會在情緒失控的情況下濫用體罰，那麼反過來說，只要能建立一套健全的體罰機制，原本反對的也就不反對了。

這是日本自明治時期展開近代教育以來常見的論點。這些人主張，只要學習美國、英國、德國或法國的制度（姑且不論是否真有其事），像是體罰不能當下體罰，而要等到隔天或一星期後才能實施。許多人相信這段時間足以讓老師緩衝情緒、讓學生反省，接著最好將體罰的職責交給第三者來執行，也就是由校長或專業的體罰教員來負責，最好還要請學生家長到現場觀看，那麼痛苦與恥辱將會永遠烙印在學生心底，使學生再也不犯錯。換句話說，只要夠理性、有作業流程、有安全保障，那麼體罰也是可以的。不過，由於體罰從法律層面上根本就被禁止的，更別說為體罰建立一套標準作業流程了。

163 國史館臺灣文獻館，《臺灣教育沿革誌》，頁 208。

第二節、可將體罰量化的科學？

1926 年，石川平司在〈關於學校中的體罰〉一文裡說道：「有人認為，打是愛的表現。甚至還有種說法，主張被打的人會產生愉悅感，我想將這種觀點視為正常是有問題的。」¹⁶⁴主張體罰可以讓人產生愉悅確實是有問題的說法，不過這裡的問題不在於倫理上的問題，而在於這段話的依據、由來與背景。

如所周知，體罰與性慾在心理學、精神分析等領域已是老生常談，即使不提心理學，歷史學家等人也早已知自古流傳許多與此相關的文獻。¹⁶⁵至於日本，江森一郎也明白陳述日本人早在明治維新前就練就出綑綁的技巧，當然，目的是拘捕犯人而非床第之間。不過，日本何時開始將體罰與性慾連結在一起的呢？至少從石川的文章來看，在當時似乎是頗為新穎的一種觀點。

實際上，筆者無從考證「打屁股是種情趣」是否為日本維新時期西化過程中的產物，但早在 1916 年舉辦於長崎縣西彼杵郡的一場小學校長研討會中，美島近一郎談論體罰時已提到類似說法：

現行法律中並未明確說明或解釋體罰的意思，但在明治十二年發布的法令中，體罰一詞下方有括號註記「打或綁之類」。由此來具體思考其立法用意的話，掌摑、拉耳朵等行為在我國也算是體罰。此外，用腳踢人，以及用手或教鞭打臀部也都不可取。尤其要特別注意打屁股這件事，因為這會激發性慾。¹⁶⁶

164 石川平司，〈學校に於ける體罰について〉（下），頁 5。

165 參見喬治·萊利·斯科特（George Ryley Scott）著，吳曉群、泰傳安譯，《體罰的歷史》（*History of Corporal Punishment*）。北京：中央編譯出版社，2010 年。第 17 章。

166 美島近一郎，〈小學兒童の體罰及懲戒〉，《小學校長講習會講演錄》。長崎縣西彼杵郡教育會，1918 年。頁 195。筆者自譯。此書前言說明，這是 1916 年暑期期間舉辦的研討會演講內容。由於找不到適當的時機說明，因此在此補充說明，儘管現代日本學者普遍主張 1885 年的體罰禁止令曾短暫消失五年，但不影響日本教育史上一直都是禁止體罰的事實，但根據美島近一郎的演講稿來看，他的見解是體罰禁止令消失期間，日本過度模仿西方教育導致體罰走向極端，所以小學校令才重新禁止體罰。見頁 194-195。不過考慮到體罰禁止令的回歸與教育敕語同時發布，背後還有更複雜的原因，但相關探討已超出本文範圍。

由於其演講內容十分完整，應該是演講者事先都準備好了講稿才有辦法集結成冊。儘管如此，既然形式上是演講，自然不會附上參考文獻來源，因此無從判斷美島近一郎是基於什麼理由認為打屁股會激發性慾，但多半是受到來自歐美的心理學理論影響。

日本占領臺灣後很快就實施了所謂科學化殖民策略，將臺灣上居住的人依照語言、種族、身高、性別、年齡等分門別類的統計五花八門。早在兒童之前，總督府已經將成人對體罰、體刑等各種「罰的反應」做了不少記錄。¹⁶⁷不過相關統計畢竟是出於殖民政策所需，其急迫性、需求程度等，遠高於兒童在教育上對於「罰的反應」，因此直到 1932 年才開始有人就此議題發表文章，

臺北第一師範附屬小學校主事，前野喜代治（1899-1986）在 1932 年 3 月與 7 月《臺灣教育》雜誌上先後發表〈高等科兒童的賞罰觀念〉上下兩篇文章。¹⁶⁸這篇文章值得留意之處，在於前野借用關寬之發表在其著作《兒童學概論》¹⁶⁹裡的問卷調查法，以類似的問卷調查 62 名高等科學生。

這裡首先簡略介紹一下關寬之與其著作。關寬之（1890-1962）出生於長崎縣，師從高島平三郎，是日本兒童學初期奠基人之一，其兄關衛（1889-1939）是兒童繪畫研究者、其弟關敬吾（1899-1990）跟隨柳田國男成為民俗學家。儘管三兄弟在現代比較少被提及，但在上個世紀的兒童研究學術界確實都有過一席之地，三兄弟著作亦有數本分別翻譯成中文，關寬之出版於 1918 年的處女作《兒童學概論》在 1922 年便由上海的商務印書館翻譯為《兒童學》。¹⁷⁰

這部著作有兩個附錄，第一則是〈兒童遊戲的發展〉，第二則為〈兒童對賞

167 參見臺灣省文獻委員會譯編，《臺灣慣習記事》第 4 卷上。臺灣慣習研究會主要成員為法院官僚，原出版於 1904 年的第 4 卷非常詳細探討如何將日本已廢除的鞭刑引進臺灣，並分析比起疼痛，脫褲子一事反而令本島土人（漢人）感到生不如死的羞愧。直到 1921 年鞭刑在臺灣才廢除。

168 前野喜代治，〈高等科兒童の賞罰觀念〉，《臺灣教育》第 356、360 期。1932 年。

169 關寬之，《兒童學概論》。東京：洛陽堂，1918 年。

170 關寬之著，朱孟遷、邵人模、范堯深譯，《兒童學》。上海：商務印書館，1922 年。由於用字遣詞不符合現代閱讀習慣，故引文仍然為筆者自譯。

罰的感受)。第二則附錄內容雖然簡短，但分析應該花了不少時間。¹⁷¹關寬之的動機如下：

至今為止，我們往往僅憑成人對賞罰的感受來想像兒童也有相同感受。但隨著兒童研究的發展，我們已明白如果要在教育中應用賞罰，就應該針對兒童的感受來進行研究。這是我覺得本次研究的必要性所在。

進行這類研究的人並非沒有，但極少。像巴恩斯便調查過四千名七至十六歲的兒童受罰時的感受。詳情可見其論文〈兒童眼中的懲罰〉。然而他只研究了「罰」的看法，研究對象又是風俗人情不同的外國兒童，因此是否能應用於我國也是個疑問，或許只能作參考用。所以我認為必須進一步研究我國兒童對於賞罰的感受。

至於研究方法，我提出六個問題，直接尋求每位兒童的答案。在研究過程中，我確保每個兒童都是獨立座位，並禁止他們互相討論或旁觀。這是為了防止他們抄其他兒童的回答。此外，在提問時，我避免具體說明，例如，第一個問題「你最討厭的懲罰是什麼？」時，我避免使用像是「被打」或「被罵」之類的說明，以免這些說明變成束縛兒童想法的暗示。另外也提醒說匿名回答即可。¹⁷²

引文中提到的巴恩斯，指的是厄爾·巴恩斯（Earl Barnes, 1861-1935）。而〈兒童眼中的懲罰〉（“Punishment as Seen by Children”）是巴恩斯於1895年發表在《教育討論刊》（*The Pedagogical Seminary*）¹⁷³期刊上的一篇研究。就筆

171 關寬之開頭提到，在收集資料數個月後，社會上同時出現體罰與掃除存廢爭議。筆者能想到的吻合時間點只有1915至1916年期間，也就是江東小學事件與衛生學家遠山椿吉視察小學後主張小學生打掃教室有害健康，進而引起是否該讓學生繼續打掃教室的輿論。這表示關的問卷研究收集至少在1915年時就已完成。

172 關寬之，頁384-385。

173 Earl Barnes, "Punishment as Seen by Children," *The Pedagogical Seminary* 3, no. 2 (1895): 235-245。現名為 *The Journal of Genetic Psychology*，兩者皆無正式中文翻譯。

者所查範圍內，日本最早談起這份研究的是教育家吉田熊次 1910 年出版的《訓練論》（東京：弘道館），或許還有人更早提到也不一定。

首先說明一下巴恩斯的研究。簡言之，他將問卷與調查的方法教給許多教師，接著讓他們去執行並回收四千份 7 至 16 歲的學生回答。必須特別說明的是，「四千名兒童」有誤導之嫌；實際上是每名受問者都會收到兩份問卷，第一份問的是「請描述一件你曾受過的不公正懲罰，並說明為什麼你覺得不公平。」第二份則是「請描述一件你曾受過的公正懲罰，並說明為什麼你認為公正。」因此實際作答人數為兩千人左右。¹⁷⁴統計結果相當複雜，因為巴恩斯分別討論公正與不公正的案例與態度，有時會說明因為受試者沒有回答或回答不夠清楚而一口氣排除八百多份無效問卷，時而改口說根據四千名兒童的回答得到多少百分比的數字等等。

回到關寬之的調查。相較下，關的問卷調查顯得重質不重量：調查對象涵蓋尋常五年級至高等三年級學生，年齡為 11 至 16 歲，男生 67 人、女生 55 人，總計 122 人。問卷共有六個問題，分別為：（一）你最怕的懲罰是什麼、（二）比較喜歡口頭誇獎還是獎品？若為後者，最喜歡什麼獎品？（三）你認為罰的目的為何、（四）你認為賞的目的為何、（五）見到別人受罰時的感覺、（六）見到別人受賞時的感覺。其餘如前所述，關的問卷調查方式盡量避免暗示性說明、確保每名受問者不會抄別人的回答並採取匿名制。

關的調查也存在一些不明確的部分，例如，未說明這些問卷是何時進行的、對象是哪些地區的學生、是獨立研究或是與其他小學教師有合作等等。當然，考量到當時的時代背景，要求如此詳細的細節有些不太實際，否則按照現代標準來看，這樣的研究設計可能不夠周全。

單就性別與年齡層舉例，關寬之用來代表低年級的尋常科五年級生共 43

174 不過實際參加人數可能更多，因為巴恩斯同年在另一個期刊 *Pacific Educational Journal* (1895, p555-561) 發表同一份研究結果時附有圖表，圖表顯示每個年齡層人數完整落在男女生剛好各一百人，總計剛好兩千人。1896 年發表在 *Studies in Education* (1896, p270-272) 時，同一份調查的人數則變一千八百人，可見數字流動性頗高。

名，都是女生，另外 12 名女生則集中在高等科一年級；高等科一年級生的男生則有 30 名、高等科二年級男生 14 名、三年級 23 名。因此，研究結果所提到的「低年級兒童的感受」實際上指的是某學校 43 名年約 11、12 歲的女孩子的感受而已，而「高年級兒童的感受」指的則是高等科二、三年級的 37 名 14 至 16 歲的男生。儘管關寬之提醒說不能拘泥於數字、必須著眼於大體，但下述引文令人感到此提醒有些缺乏說服力：

看到他人受賞時，兒童最常見的反應是希望自己也能受賞，進而激起奮發向上的感覺，從低年級至高年級的學生中，平均有 60% 兒童有此反應。至於見到他人受賞而心生羨慕的學生，尋常五年級為 55%，高等一年級男生為 24%，同年級女生為 40%，而高等二、三年級分別為 21% 和 17%。由此可見，低年級和女孩子較容易產生羨慕的情緒。跟男生相比，女生羨慕的比例更高、奮發向上的情形較少，不過我想這已是常識了。另外，也有心生嫉妒的人。¹⁷⁵

儘管以高達 55% 和 40% 這些數字來說明女學生容易產生羨慕感，但實際上尋常五年級的調查對象就只有女生，無從證實同年齡男生比較不會羨慕他人。除此之外，這些百分比是基於有回答的人數計算出來的，而非全班學生數量，此種計算方式可能是為了讓所有結果都能用百分比呈現而採取的統計措施。因此確實就如關寬之所說，實際數字並不重要，重點是趨勢。

現在再回頭來看前野喜代治〈高等科兒童的賞罰觀念〉。前野首先說明教育者的身教對兒童的影響力很大，但以身作則是不夠的，教育者還需要透過命令與禁止這種他律的方式指導兒童等等：

在諸多訓練方法中，本文將細究褒賞和懲罰。關於賞罰與否，古今中

175 關寬之，頁 393。

外已有眾多論述，但我選擇省略那些繁瑣的論證，總言之，在教育尚未確立自我意志的未成熟者時，我認為賞罰仍然是必要的手段。儘管如此，其本質必須完全是教育性的，且在執行時不能忘記對象是脆弱的兒童。如果將教育上的懲罰與刑法上的懲罰相混淆，或者誤認為兒童對於賞罰的感受與成人相同，那麼教育效果可能會大打折扣。因此，對教育性賞罰的正確性以及「兒童對賞罰有何感受？」進行探究，都能成為施行賞罰時的重要參考。接下來，我要談的便是「兒童的賞罰觀念」此一初步研究。

就我所知範圍內，這類研究公開的實在很少。巴恩斯對七至十六歲的四千名兒童做過「兒童受罰時的感受」調查，並將成果發表為〈兒童眼中的懲罰之研究〉。不過這份研究僅限於「罰」而未有「賞」。關寬之先生則對尋常科五年級至高等科三年級一百二十三名學生進行過賞罰兩方面的調查，在此特別說明，我的調查從關先生的研究中獲得不少啟發。¹⁷⁶

如果這段開場白讓人產生一股既視感的話，原因是這段說明與關寬之的開場白架構很像。這也意味著自 1918 年以後，日本未有其他人做過類似的統計調查，或是即使有也不太為人所知。¹⁷⁷

儘管如此，前野與關的研究仍然有相異之處，而非只是重複驗證。前野的獨立小型研究特別之處在於，他的問卷一開始就限定在學校內，因此實施賞罰的人物與地點基本上專指教師與校內。相較下，巴恩斯、關寬之等人的研究對象雖然也來自於學校學生，然而問卷內容問的是被懲罰（與獎勵）的經驗，因此得到的回應除了包含學校給予的賞罰以外，也有許多來自家裡的賞罰經驗。

176 前野喜代治，〈高等科兒童の賞罰觀念〉（一），頁 26。123 名學生為筆誤，實際是 122 名。

177 實際上 1920 年 9 月，大阪市大寶尋常小學校發行的《兒童教育研究會紀要》第三卷，該校教師森本宗五郎也在該紀要上發表過一篇〈關於兒童賞罰觀念的調查〉（兒童の賞罰觀念に關する調査），其問卷題目與調查方式、結論等，和關寬之、前野喜代治的調查也有許多相似之處。

以關寬之的調查結果舉例來說，例如在關的問卷第二題（比較喜歡被誇獎還是拿獎品？若為後者，最喜歡哪種獎品？）回答中，除了有「喜歡被稱讚」、「喜歡的獎品是書」這類回答以外，還包括「袴」（和服的褲裙）、「傘」這類從物價方面來看，不太像學校會拿來獎賞學生的物品。¹⁷⁸

前野的調查對象為自己任職地點的校內學生，調查時間為文章發表的前一年，即 1931 年 9 月下旬，調查對象為臺北第一師範附屬小學校的高等科學生，男生 33 名、女生 29 名，總計 62 名。並說明：「以我校高等科學生作為調查對象也不是沒有理由的。本校高等科兒童約有一成是本校尋常科畢業的，其他學生則來自臺北市各個小學校（以及少數公學校）的畢業生。」¹⁷⁹換句話說，學生們來自各個校風、歷史與環境都不同的學校，因此比較能呈現各地（至少能呈現臺北市的小學）真實樣貌吧。至於為何從高等科學生開始調查，前野的解釋是「很有興趣，但尚未實施」暗示未來可能會再深入研究。不過後來應該是沒有繼續做相關研究，因為如下一節所示，就在前野進行這項調查的同年，其他日本心理學家也展開了相關主題的大規模調查。

儘管前野後來是否有繼續做相關調查無從得知，不過就現有資料來看，可知道這不是前野第一次做問卷調查。早在 1931 年 2 月，前野已在由臺灣子供世界社出版的《第一教育》上發表過一篇〈情意傾向與學科成績的關係〉。內容是以榮格（Carl Jung）的人格類型理論為基礎，發展出一系列問題，在級任教師協助下，調查 76 位學生性格與成績的關聯性。同年 11 月，前野在同樣由臺灣子供世界社出版的《研究紀要》上另外發表〈情意傾向與算術能力的關係〉，用類似方法再度調查 89 名學生，分析外向與內向性格學生的數學能力。看過前野做過這些問卷調查後，再回頭來看 1932 年的〈高等科兒童的賞罰觀念〉頗耐人

178 巴恩斯的研究主要是請其他教師以作文題目的方式取得資料的，故可合理推測會寫下被老師體罰經驗的學生不多，而且巴恩斯確實在舉例時大多以發生在家裡的事件舉例。關寬之的論述雖然著重於學校教育方面，不過並未限定受試者的賞罰經驗來源。

179 前野喜代治，頁 27。

尋味，因為這篇文章隻字未提精神分析、榮格或性格分類。¹⁸⁰

言歸正傳，前野發給學生的問卷調查同樣採匿名制，不僅匿名，還強調「因此，請對每個問題寫下你最誠實、赤裸、毫不隱藏的真實感受與想法」，題目分別為：

- 一、你在學校裡最喜歡被如何稱讚？是口頭稱讚、拿獎品還是獲得名譽工作（任務）？如果是獎品，你最想要的獎品是什麼？
- 二、在學校裡，你最討厭或害怕的懲罰是什麼？
- 三、在學校裡，老師稱讚你們，偶爾也會處罰，你認為其目的是什麼？
- 四、在下述情況中，當你是旁觀者時，你的感受是什麼呢？請詳細描述：(1) 看到他人受誇獎時、(2) 看到他人受懲罰時。¹⁸¹

接著回收問卷，在分析成果之前，前野先說明回答數量與人數不一致，因為有些人一問多答、有些人對某些問題視而不答。有趣的是，前野感慨道：「即使是匿名的，孩子們還是會有所顧忌呢……」雖然無從得知當時學生的想法，不過筆者若看到問卷調查上特別強調「寫下你最誠實、赤裸、毫不隱藏的真實感受與想法」，應該也不會去深思自己的回答可能會在近百年後被人拿來分析，反而會感到就算現在說是匿名的，誰知道老師事後會不會透過筆跡認人？然後刻意寫下不痛不癢的回答吧。因此就某程度而言，即使宣布是匿名問卷調查，也不代表學生會卸下心防。

由於回答數量頗多，這裡只提與「罰」相關的部分。關於第二問，學生最

180 前野喜代治就讀東京高等師範學校時師從田中寬一，後者為日本心理測量學先驅。前野此前於 1925 年出版過《精神分析學》（東京：廣文堂），算是日本早期探討佛洛伊德的精神分析著作。1931 年的統計使用榮格與統計應是受田中影響，不過探討賞罰觀念時則採用關寬之的方法，日後回日本又出版《青森縣教育史》（1957 年，青森縣文化財保護協會）等著作。由此可見前野的研究既多且廣。

181 前野喜代治，頁 27。粗體為筆者所加。

怕的處罰是什麼？不論男女生，共同的回答有：「被說『你沒前途，退學算了』之類的」、「被叫起來罰站之類的」、「聽到『回家去吧』之類的話」、「在同學面前被叱責之類的」；關於第三個問題，認為老師賞罰的目的是什麼？男女生共同且數量過半的回答是：「為了引導我們成為好學生」、「為了讓我們不再犯錯」；關於第四問第二題，看到他人受懲罰時的感受，共同回答為：「覺得可憐」、「絕對要避免自己變那樣」、「自作自受，活該」。詳細統計結果見下表。



表格 2 前野喜代治的統計結果

	回 答 的 種 類	高男 (33)	高女 (29)
第 一 問	(一)、被賦予有名譽工作(任務)之類的	13	11
	(二)、想得到獎品之類的	10	8
	(1) 想要讀本的字典或參考書	1	6
	(2) 想要學用品	2	1
	(3) 想要對家人都受用的物品	—	1
	(4) 想要機械類的東西	1	—
	(三)、想要稱讚	6	8
	(四)、「你一定能考進中(女)學校」的鼓勵	4	1
第 二 問	(一)、被說「你沒前途，退學算了」之類的	14	3
	(二)、被叫起來罰站之類的	5	10
	(三)、被說「回家去吧」之類的	3	4
	(四)、在同學面前被叱責之類的	5	4
	(五)、做錯事被通知給父母之類的	2	—
	(六)、老師一直沉默不語之類的	—	1
	(七)、老師不繼續上課之類的	—	1
第 三 問	(一)、為了引導我們成為好學生	23	23
	(二)、為了讓我們不再犯同樣的錯	8	1
	(三)、為了殺雞儆猴	2	—
	(四)、既是為了自己，也是為了他人	4	—
	(五)、為了不讓我們鬆懈	—	1
	(六)、出於老師們真心努力	—	1
第 四 問 (1)	(一)、也想被稱讚，進而激起奮發心	18	11
	(二)、感到羨慕	10	11
	(三)、看到某些人被表揚會感到討厭	1	6
	(四)、如果自己也做了值得表揚的好事就好了	5	—
	(五)、自己也感到開心	3	2
	(六)、覺得被表揚的人真了不起	—	2
	(七)、覺得自己沒被稱讚真可惜且不甘心	2	—
第 四 問 (2)	(一)、覺得很可憐	16	8
	(二)、自己絕不能落得那種下場	15	6
	(三)、覺得理所當然，活該	6	5
	(四)、心疼得不敢直視	—	4
	(五)、對老師心生怨恨	—	1
	(六)、想代替對方受罰	—	2
	(七)、感到害怕	—	1

儘管有以上的答覆，但根據問卷說明，可知上述答案並非預設的選項，而是學生透過類似寫作文的方式後，前野再加以分門別類，將相似的回答歸類成這樣子或那樣子的總括，所以不能單純照字面意義解讀。例如，最怕的處罰之一是「聽到『回家去吧』之類的話」，這句話只看表面會令人困惑，回家有什麼問題嗎？為什麼要怕？對此，前野的解釋只有：「對女生而言，最討厭的處罰是罰站，其次是在同學面前挨罵以及聽到『回家去吧』之類的話。」由於無從得知具體回答究竟寫了些什麼，只能用推理的方式解讀「回家去吧」的含義。

依照當時的教育制度以及先前愛瀧生所述，小學校高等科應該有一定比例學生是住宿生，因此「回家去吧」也許跟「退學算了」意思差不多，意指行囊收一收離開學校吧；此外，叫人回家也有可能是停學處分的意思，不過依照小學校令第 38 條，只有校長有讓學生暫停上學的懲戒權，一般教師應該沒有此權限。但即使法律上這樣規定，實際上當時有多少教師真的會遵守、正式的停學流程是什麼、是否經常有學生被停學、教師是否經常用停學來嚇唬學生等，若追究下去會沒完沒了。總言之，前野對「退學算了」的解讀也適用於「回家去吧」這類回答：

問到最討厭的懲罰是什麼時，最多男生（14 名）回答的是「你沒前途，退學算了」這樣的叱責。如前所述，他們目前最大的心願就是考上中等學校，因此這種否定性訓話最令他們厭惡…（略）…最令男生討厭的懲罰，第二名是被叫起來罰站以及在同學面前被叱責；對女生而言，最討厭的處罰是罰站，其次是在同學面前挨罵以及聽到「回家去吧」之類的話。換句話說，男生比較害怕的是精神上的苦痛而非肉體苦痛（肉體苦痛 5 人，精神苦痛 24 人），而女生對於這兩者的害怕程度則差不多（肉體苦痛 10 人，精神苦痛 13 人）…（略）…從懲罰的種類來看，不論男女生最怕的都是名譽上的懲罰，而限制自由的懲

罰（如罰站、禁足、留置等）則是其次。¹⁸²

從前野的分析中可知，小學校高等科學生最在意的，是能否考上中學。這種狀態下自然會對讓人喪志的責罵反感，不過為何特地將「退學算了」和「回家去吧」分成兩類就不清楚了。事實上，前野提到「限制自由的懲罰」時以括號附註說明「如罰站、禁足、留置等」，但他所列出來的統計結果只有「罰站」這一項，並沒有禁足與留置，可能也是前野以主觀判斷的方式將這些事情歸類到「被叫起來罰站之類的」這範疇裡。若意識到這點便令人好奇，前野是否在隱瞞些什麼？

前野特別強調「男生比較怕精神上的苦痛而非肉體苦痛」，並且「女生對於兩者的害怕程度則差不多」。但，單純的罰站會造成肉體苦痛嗎？當然，若這些學生都是以〈公學校〉描述的「氣ヲツケ」姿勢罰站的話，肯定會很痛苦；不過，前一章在〈公學校〉這篇故事裡已說明過，罰站通常是伴隨著巴掌與拳頭的，因此肉體苦痛的來源不會只是出於罰站。而且，關寬之在日本對日本兒童進行的調查裡，每個年級至少都有一人回答最怕鞭撻。同樣是小學高等科，在前野的統計結果裡，學生最怕的七種懲罰方式裡卻沒有體罰。沒有體罰卻害怕疼痛？這是怎麼回事呢？

若細讀前野的文章，會注意到文章裡雖然一再提及懲罰、苦痛，並強調賞罰若沒有拿捏好分寸，會讓兒童走上絕望的深淵等等，但整篇文章從頭到尾都沒有出現過體罰一詞。不僅如此，所有和體罰相關的詞，如打、鞭撻、叩、踢、打巴掌、拉耳朵一律未提及。要是這些學生真的都未曾受過體罰，那麼他們在回答「看到他人受懲罰時」的反應則顯得過度激烈：

接著看看第四問（2）「看到他人受懲罰時」的感覺。最多學生的反應

182 同前註，頁 29-30。

是「覺得很可憐」並同情。而且不是一般的同情，是到了「心疼得不敢直視」和「想代替對方受罰」地步的極度情緒化反應，不意外的是，這些反應主要出現在女孩子身上；反過來說，當教師對某個學生施以酷罰時，孩子們感到同情之餘，還可能對教師產生反感，成為被怨恨的對象。事實上，確實就有一名女學生表明如此。¹⁸³

儘管六十二名學生中只有一名學生如此回答，看起來似乎像是例外狀態，不過這只是看到他人受懲罰時的感覺。如果問題問的是「自己受懲罰時的感覺」又會變什麼樣呢？很可惜，不論是關寬之或前野喜代治都沒有問學生自己受罰時的感覺。這並非巧合，因為前野也有意識到這點：「以上所述的，是看到他人接受賞罰的情況，當自己親身經歷被獎勵或被懲罰時，無疑會更加強烈地感受到上述某種情緒吧。」¹⁸⁴換句話說，這份問卷調查的題目是以避免涉及體罰為前提而設計的。

為何要這麼做呢？明明要學生寫下「最誠實、赤裸、毫不隱藏的真實感受與想法」，調查結果卻以分類歸納的方式呈現。可能的原因有許多，反過來說，有許多理由讓調查者這麼做。首先是體罰禁止令，與其他曾在《教育雜誌》發表相關文章的前輩們一樣，儘管前野沒有特別說明體罰禁止令，但身為師範學校附屬小學校主事，可假定他也很清楚不論是小學校令、臺灣教育令都禁止體罰，因此發表在官方刊物上的調查成果若說明教師在教學時會實施體罰，不僅有可能連累同事，自己也會變成眾矢之的。再者，即使單純只是為了名聲著想，這種由教師本身做的調查也反映了學生在學校受到什麼樣的懲罰，若誠實公布學生們的回答，其中要是出現可能惹議的體罰行為，也許會被解讀為是調查者本身的教學方式。因此前野在說明自己的調查方式時，先表明研究對象都是高等科學生、高達九成來自不同小學校，暗示著即使分析過程有任何可疑之

¹⁸³ 同前註，頁 31。

¹⁸⁴ 同前註。

處，未必發生於本校。這也能解釋為何前野只針對高等科學生進行調查，而未對自己任職的小學校低年級學生做調查。

如此解釋的話，便會注意到前野的研究其實承擔不小風險。不過這只是一個可能性比較高的解釋，另一種解釋是，或許是學生選擇了避重就輕的回答。如前所說明的，不論男女生，都有將近一半人數回答最喜歡的獎賞是名譽工作，依照前野的簡略解釋，意思是能向同儕發號施令的任務。不過由於題目本身就包含了名譽工作這個選項作為所謂「獎賞」的一個標準，因此不應排除學生只是選擇回答比較討喜的答案。而學生是否在匿名的情況下仍傾向於討好的回答，從第三個問題的回答中，可明顯看出在沒有其他文字暗示的情況下，「為了引導我們成為好學生」的回答占壓倒性數量。有趣的是，第三問的問題是問學生認為老師給予賞罰的原因或目的為何，然而從回答的種類來看，似乎主要是以「罰」為前提。在最後一題，關於看到他人受罰時的感受，如前所說明過的，不但有對老師心生反感的，也有覺得被罰的人自作自受、活該等等。

〈高等科兒童的賞罰觀念〉第二篇，基本上已經與學生的問卷結果分析關係不大，主要是前野就自己及其他人的教育賞罰論進行探討，最後得出「不能過度獎賞、不能過度懲罰」的一般性結論。不過，與其說前野的調查沒什麼可看之處，不如說從前野的論述中可以感受到，日本教師們如何依賴體罰作為管理方法，卻又多麼緘默不語的凝重氣氛。

儘管當時兒童教育上施不施行體罰，在國際上尚未成為文明的指標，但就日本的情況而言，不靠暴力或訴求拳頭就無法進行教育，這個事實是令人難以接受的，甚至於需要閃避這個話題。

第三節、臺灣體罰統計調查初體驗

前野喜代治在 1932 年發表了小學校高等科學生的問卷調查結果，至於後來是否有對低年級的學生做調查，根據其就職略歷與其著作來看，前野於 1934 年回日本後，終身任職中等教育以上的教師，應該是沒什麼機會再接觸小學階段的兒童了。¹⁸⁵不過同一時期，日本心理學界對兒童展開許多心理學研究，其中包括許多兒童的受罰反應。

接著，來看看兩份統計研究。第一篇調查了日本與臺灣兒童的被叱罰經驗，第二篇則統計調查了臺灣原住民叱責兒童的方式。兩篇作者都是同一人，即臺北帝國大學心理學教室助手藤澤蒨（1903-1962）。

藤澤蒨，長野縣人，1926 年從東京帝國大學文學部心理學科畢業後，在株式會社祭原商店勤務廣告心理學研究就職三年，接著便於臺北帝國大學成立同年 1928 年年底擔任文政學部心理學講座助手，1941 年升職為助教授，戰後返回日本在九州大學擔任助教授與教授，專攻視覺心理學和民族心理學。¹⁸⁶

藤澤蒨於 1935 年 3 至 5 月在《臺灣教育》上發表了題為〈內臺兒童叱罰的回想〉¹⁸⁷，這份研究的目的並非統計或調查兒童在家中與學校被處罰的情形，而是想藉由調查成人與兒童的叱罰行為，來釐清叱罰的根本原理——至少，作者在文章表面上是如此說明的。實際上，這份統計研究最終變成單純比較在臺灣的日本兒童與臺灣兒童在叱罰經驗上的差異，而最重要的叱罰動機或原理很少說明。除此之外，作者的發現大多是：臺灣兒童比較會記仇、臺灣家長體罰兒童的頻率是日本家長的兩倍、臺灣兒童比較不懂得反省等等。因此，這篇研

185 限於篇幅與主題原因，無法詳細介紹前野喜代治生平，不過前野終身任教，後來也陸續出版了一些作品，但都是與教育史相關的著作。

186 參見溝口元，〈第 15 代學長飯沼龍遠：台北帝國大學心理學教授から新制立正大学初代学長への途〉，《立正大学史紀要》第 4 號，頁 23。東京：立正大学史料編纂室。2019 年。

187 藤澤蒨，〈內臺兒童の叱罰の回想〉，收錄於《臺灣教育》第 392 至 394 期。「叱罰」一詞即使在日本文中也不常見，這裡主要是「叱責」（動口）加上「懲罰」（動手）的意思。僅管中文一般使用「斥責」，本文為求統一均使用「叱責」。

究難以簡單歸類為某一特定學派，儘管乍看之下會覺得是盛行於當時的日本優生學觀，刻意將日本兒童的一切都捧上天，但細讀之下又覺得藤澤蒨似乎已盡力克制自己的立場。

在正式進入藤澤蒨這篇〈內臺兒童叱罰的回想〉之前，要先補充說明一件事，那就是藤澤蒨在同年 12 月也將同一篇文章投稿到《日本學術協會報告》¹⁸⁸

（以下簡稱《日協》）。由於《日協》的主要目的是讓各科學領域的研究者交流，影響力應該比地方性質的《臺灣教育》來得大，但也因為主要目的是促進交流，所以發表的研究成果經常大幅修短。藤澤蒨也不例外。在投稿至《日協》時，標題名稱為〈內臺兒童被叱責經驗內容〉¹⁸⁹，開頭省略目次，詳細內容也縮短許多，粗略計算總字數大約只有〈內臺兒童叱罰的回想〉的 1/4。內容大致上大同小異，不過統計數字上有些微出入，但誤差很小，可以排除操縱數字的可能性，應該只是同一份研究在分別投稿時，進行計算的結果有所不同導致。由於藤澤蒨的問卷調查是在 1933 年進行的，而發表在《臺灣教育》與《日協》的時間均為 1935 年，後者為季刊，因此筆者不確定藤澤蒨究竟先投稿哪個期刊。下文主要以內容較詳細的《臺灣教育》發表文章為主要分析的文章，但遇上統計數字有差異時，會佐以《日協》的文章作輔助說明。

接著，首先來看〈內臺兒童叱罰的回想〉的目次表。這篇文章分三期刊出，每一期都有固定的目次表如下：

目次

壹、問題

貳、迄今的教育叱罰研究與作者應採取的研究方向：

188 日本學術協會成立於 1924-1925 年之間，1926 年發行第一份報告，1943 年因戰爭停擺。該協會每年在日本不同地點舉辦演講，1934 年第十回在臺灣舉辦，這年除了藤澤蒨以外，臺北帝大其他學者也多有發表。此外，同年該協會報告第 10 卷第 1 號發表者還包括杜聰明、陳景崧、邱賢添、黃文等臺灣醫生的研究成果。

189 藤澤蒨，〈內臺兒童被叱責經驗內容〉（內臺兒童の叱られた經驗内容），收錄於《日本學術協會報告》第 10 卷第 4 號，頁 1065-1070。東京：日本學術協會。1935 年。

(1) 赫洛克 (Hurlock) 等人與勒溫 (Lewin)。(2) 精神分析。

(3) 布斯曼 (Busemann)、青木、石田。

參、問題

肆、回答者

伍、結果

陸、各項回答的區分與內臺分別統計：

(一) 叱罰的時間點、(二) 叱罰者、(三) 叱罰對象、(四) 叱罰的方式、(五) 受罰者如何看待叱罰原理、(六) 叱罰的內在反應、(七) 叱罰的外在反應。

柒、補充說明¹⁹⁰

目次中粗體的部分為筆者所加，之後將按照這七項來說明內容。

按照上述目次的順序說明，有助於我們瞭解昭和初期日本心理學及教育界看待兒童的懲戒方式。首先，「(壹) 問題」的內容十分簡短：「凡是罵人的行為，究竟是由叱罵者心中何種因素所驅使？而凡是被罵的人，心中又有何感受？本文旨在探討這類有關叱罰的基本原理等問題（尤其是關於所謂的教育叱罰）。」接著就直接進入「(貳) 迄今的教育叱罰研究與作者應採取的研究方向」，也就是文獻回顧。

藤澤祐將(貳)細分成三個子項目，分別為(1) 赫洛克等人與勒溫、(2) 精神分析、(3) 布斯曼、青木、石田。乍看之下只是羅列出許多人的姓氏，並且中間不知為何出現精神分析。不過，如果將這些姓氏改為相對應的方法論就好理解了，即：(1) 實驗心理學、(2) 精神分析、(3) 問卷調查法。藤澤祐特別網羅了就當時而言，較新穎的研究成果，而不再是關寬之、巴恩斯等 1920 年代以前的研究與理論。

儘管如此，這些文獻回顧也都是幾句話就說明完畢，例如：「赫洛克的實驗

190 藤澤祐，〈內臺兒童の叱罰の回想〉(一)、(二) 目次。

研究表示，智力相關的作業成績會隨著反覆的讚美而提升，並隨著批評下降。在她之前，也有其他人發表過數次類似結果的實驗研究。」¹⁹¹至於勒溫則是含糊其辭的說明，他以場域論分析了懲罰與獎勵對兒童的行為有所影響，沒有特別解釋所以勒溫究竟做了什麼實驗或分析。

而解釋精神分析的解釋部分更抽象，發表在《臺灣教育》的文章裡連具體人名也未提起，只說了人們往往會情不自禁的對自己的叱罰行為感到悔恨，這與上位自我（即超我）的形成過程有關；在《日協》發表的文章上，則列出了果代克（Georg Groddeck）和克萊恩（Melanie Klein）的名字，指出精神分析傾向研究兒童主動尋求叱罰的慾望，以及叱罰經常帶來不成比例的後果。

因此，最後的「(3) 布斯曼、青木、石田」其實才是藤澤蒔的重點。首先，藤澤蒔解釋根據布斯曼（Adolf Busemann）的研究發現，體罰幾乎總是在憤怒的情緒下發生，接著列出許多數字：父母對孩子的叱罰有 29% 是針對未經許可外出、24% 是因為損壞或弄丟父母的物品、僅 3% 是因為兒童道德不正等等。不過這些數字意義可能不太大，因為藤澤蒔並未解釋這些數字是如何來的，也沒有說明布斯曼究竟做了什麼研究。¹⁹²布斯曼的作品被引用的意義和勒溫一樣，都表示此時日本心理學界對德國的高度評價。¹⁹³

至於青木和石田，指的是青木誠四郎（1894-1956）以及石田利作（1886-1967）的問卷調查研究。頗耐人尋味的是，藤澤蒔提及日本心理學者所做的研究時，反而沒有提起統計數字，只簡單提到青木對中學校學生做了有關叱罰的調查，並根據回答分出五種叱責方式及六種受叱者反應；石田則對 8 至 20 歲的

191 伊莉莎白·赫洛克（Elizabeth B. Hurlock）於 1924 年進行的這項研究至今仍受大眾心理學書籍歡迎。簡言之，赫洛克分別對小學四年級與六年級的學生進行為期五天的數學測驗，並分為稱讚組、批評組、忽視組與對照組，結果發現不論年齡、性別，每次考試完都給予稱讚的組別表現最優秀。參見 William Frederick Book, *Economy and Technique of Learning* (Boston: D.C. Heath, 1932), 98-100.

192 儘管藤澤蒔有列出參考文獻為布斯曼出版於 1932 年的 *Pädagogische Psychologie in Umrissen*（教育心理學概論），然而該書內容不易取得，筆者權衡輕重後決定暫時讓此疑問存而不論。根據藤澤蒔的說明，內容應該也是問卷調查。

193 日本心理學與德國的關係，參見 Miki Takasuna, "Japan," in *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global Perspectives*, ed. David B. Baker (Oxford: Oxford University Press, 2012), 347-365.

學生做了調查，並根據回答分類出四種「懲罰的意義」、三種「合理的叱責方式」、五種「不合理的叱責方式」。接著，藤澤說明自己會採取第三種研究方向，即布斯曼、青木與石田的問卷調查法。

除了布斯曼因取得難度較高，以下對青木與石田的研究先做些介紹，一方面可以瞭解日本的心理學與教育學界如何將叱罰視為常態來研究，另一方面，不先瞭解這兩人的研究，將會難以理解藤澤的研究結果。

青木誠四郎

藤澤之所以未加以說明，或許是受限於篇幅關係，也可能是認為當時的讀者可自行找到這些資料。

首先是青木誠四郎。青木為了研究年齡階層與社會關係的互動，選擇以訓誡叱責為主題，因為青木認為成年人在面對兒童、青少年時，容易產生權威或教育意識，大多數時候都是採取批判態度來面對兒童或青少年，而後者遭受訓誡與叱責以後自然會產生與社會關係、年齡關係相對應的反應。青木的研究目的就是觀察不同年齡層對於來自成人的訓誡與叱責所產生的社會性反應，

為此，他於 1932 年對東京某中學校的 1,246 名學生做了匿名問卷調查。問卷題目如下：

你最近有被誰叱責嗎？關於被叱責的詳情，請依序回答以下問題：

1. 是誰叱責你呢？
2. 是因為什麼事情而被叱責呢？
3. 對方在叱責你時，說了些什麼呢？
4. 當時你有什麼感受？請盡可能詳細描述你的心情。¹⁹⁴

194 青木誠四郎，《青年心理學》。東京：賢文館，1938 年。頁 187。筆者自譯，下同。藤澤祐所引用的是青木發表在 1934 年《應用心理研究》第 2 卷第 3 號的〈叱罰と其反應〉，不過該期由於年代久遠有所佚失，所幸青木將此研究改題為〈訓誡叱責とその反應〉（訓誡與叱責的反應）並收錄於該書裡。

問卷本身沒什麼特別的地方，比較值得注意的是青木將中學一、二年級歸類為兒童，三年級以上歸類為青年，並且將一、二年級的學生與三年級以上的學生回答分開計算。¹⁹⁵根據青木的統計結果，1,246 名學生裡共 1,096 人有回答問卷，經過分類後，叱責的方式分別有：（一）口頭提醒、（二）訓誡、（三）嚴厲叱責、（四）諷刺、（五）體罰。

以目前討論過的日本研究者來說，青木的統計人數不算少，不過統計結果呈現一面倒的狀態。首先是 1,096 人中，回答最近被體罰的人數僅 69 人¹⁹⁶，在五種責罰類型裡只佔了 6.3%。而繼續細分下去，其中 52 次來自於教師，換句話說，學生被體罰經驗高達七成以上來自於學校。對此，青木認為可能是因為問卷調查是在學校進行的，因此受到了環境影響。不過，也可能和青木只限定「最近一次的被叱責經驗」有關。整體而言，青木的研究成果發現，在兒童轉變成青少年的過程中，原先父母的態度從嚴厲逐漸轉變成寬容，而學校則隨著兒童年紀增長逐漸減少體罰，但教師轉變成冷嘲熱諷、挖苦、諷刺等比例提升，實際上師生之間的對抗關係變得更緊張。

不過，必須注意青木的研究目的本來就不在於統計學生被叱罰的經驗與次數，而更多是分析兒童、青少年與社會的互動關係。再者，儘管調查對象多達一千名學生，但似乎只針對一間學校進行調查，且忽略學校的社經地位以及校風等潛在影響因素。

最後，最令人感到困惑的是青木本人的某些見解。例如，在分析兒童與青少年受叱責的反應時，青木依序將完全服從到完全反抗分為六項，其中有些例

195 日本舊制中學為五年制，一、二年級大約為 12、13 歲，三至五年級為 14 至 16 歲。

196 需要注意的是，這數字有時會變 65。青木的統計過程經常出現不一致之處，例如第七表說明受訪者最終為 1,096 人，第十一表總和卻是 965 人；同時，第七表分別羅列口頭提醒總計為 174 次、訓誡 522 次、體罰 69 次，後續在其他統計表裡卻偶爾會改為 153、459 和 65。儘管青木事先聲明某些人回答了複數答案，因此實際人數與回答數量未必一致，但此說明可能稍嫌不足。若回答體罰的人也有寫下複數回答，則表示實際上受過體罰的人數更少。

子與其說是被叱罰，不如說比較像被冤枉、無辜遭受非難，例如「（四年級生）晚上騎自行車回家時，被巡邏的警察諷刺說：『這時間還在外面遊蕩的都是小偷。』警察這番暴言讓我永遠懷恨在心。」以及「（五年級生）叔父懷疑我弄壞了他的東西而打我，我感到非常憤慨……他對我進行十分嚴厲的審問，如果我說『不是』就會被打、說『不對』也會被踢，真是暴力至極……我對叔父的反感與日俱增。」然而，青木卻將這些例子歸類為「不僅沒有反省且不認錯，反而還會攻擊叱責自己的人」的「完全反抗」。¹⁹⁷換句話說，青木的預設立場似乎認為，兒童與青少年若被成人叱責，則成人的責備都是正確的。當然，青木也提到不論叱責的形式是輕或重，只要叱責內容不合理都很容易引起兒童與青少年的反抗心態，但由於問卷調查的結果是匿名的，因此他無法再進一步分析責罵者與受訪者的個性與差異。

石田利作

接著是石田利作。在藤澤祐這篇研究裡，石田是比較特別的存在。他並非以心理學為見長，在戰前他以教育者的身分而聞名，尤其是青年訓練所主事的功績；戰後則以紀錄愛知縣岡崎市鄉土史而留名。儘管不是全職心理學家，石田在日本教育心理學上也留下一些紀錄，其中包含藤澤祐引用的統計研究。

根據 1931 年的《岩波講座教育科學》的附錄雜誌《教育》¹⁹⁸說明，石田利作在第十回關西應用心理學會上發表的〈被叱責者心理〉，以 8 至 20 歲的學生為對象，統計人數超過一萬人以上；不過在石田出版於 1932 年的《實際的合理的青年指導法》裡所揭露的人數則是 4,657 名。¹⁹⁹根據石田的說法，似乎是因為他收錄在其著作裡的為部分摘要，因此並非完整人數。無論如何，石田的統

197 青木誠四郎，頁 209-210。除此之外，這些回答者中有三名的回答是「對被叱責感到不痛不癢」，青木直接以「不值得討論」而省略，頁 210。

198 三井透，〈第十回關西應用心理學會狀況〉，收錄於《岩波講座教育科學》附錄雜誌《教育》第 3 號，岩波書店編。東京：岩波書店，1931 年，頁 59-60。

199 石田利作，《實際的合理的青年指導法》。東京：東洋圖書。1932 年。頁 214。和青木的研究一樣，因年代久遠而無法取得發表於關西應用心理學會的原始文章。

計人數是目前為止最多的。其調查問題及方法如下：

調查問題及方法——八歲兒童採取口頭問答，此外皆匿名筆答。

問題一、父母、老師或雇主是抱著何種想法叱責你的？

問題二、在什麼樣的情況下被叱責後，你會覺得自己確實做錯了？

問題三、在什麼樣的情況下被叱責後，你會感到生氣？

請盡可能如實寫下你最近最有感觸的例子。²⁰⁰

接著，石田說明問題一實際上是關於「被叱責者如何思考懲罰的意義」，並將回答整理出四種意義：改善的意義（為了讓人變好、變善良等）、愛情的意義（因為疼愛）、反感的意義（討厭我、嫌我吵等）、報復的意義（因為我做了壞事、不聽話、不用功等）；問題二實際上是關於「正當的叱責方式」，石田將回答分成三種：理解的（出於好意的、親自指導等）、愛情的（溫柔的、鼓勵的等）、反省的（因為自己粗心、偷懶、不聽話等）。

而問題三是關於「不當的叱責方式」，石田分成五種：無理解（不理會我的感覺、不聽解釋等）、權威的（即使自己沒做錯事，對方也仗著父母或老師的身分叱責）、非人格的（猜忌、羞辱、嘲諷等）、情緒性的（父母或教師看心情罵人）、體罰（被打、被捏、被關、禁食等）。

不例外的，石田也做了統計表，並且按照不同年齡層分開計算百分比。只不過石田沒有詳細說明調查過程與計算方法，因此有許多令人費解的統計結果。例如，僅管石田列出小學生中回答被體罰會感到非常生氣的，男生有 18%、女生為 14%，但接著從 13 歲至 20 歲為止，除了 17 歲的女生中有 2% 回答會因為被體罰而感到憤怒以外，其他歲數的女生都是 0% 狀態；而男生從 13 歲到 19 歲會對體罰感到憤怒的比例分別為：9%、5%、8%、6%、2%、4%、9%，雖然看起來似乎穩定，直到 20 歲突然變 100%。這個轉變令人困惑，仔細

²⁰⁰ 同前註。筆者自譯，下同。

一看才發現，原來是因為參與問卷調查的 20 歲男生只有 2 名，剛好這 2 人的回答都一樣，所以三個問題都是 100%。更進一步觀察，會發現儘管石田確實對 4,657 名學生進行調查，卻由於過度細分年齡層導致難以解讀。比如說，同樣是 20 歲的受訪者有 17 位女生，但問題一的有效回答問卷只回收 2 份，然而 2 份問卷卻分別占了改善的意義 50%、愛情的意義 5%、反感的意義 45%，由此可見分類上應該不少情況是憑研究者的主觀判斷進行。

最令人費解的是，石田說明每個年齡層分三個欄位，上方為男生、下方為女生、右邊以漢字標記的為青年。因此 17 歲共有 173 名男生、177 名女生以及九十一名青年。不清楚石田所謂的「青年」指的究竟是什麼意思？或許是指受訪者來自「青年訓練所」的意思。²⁰¹根據當時的青年訓練所令來看，青年訓練所裡的學生應該都是男生、且有一半可能同時是實業補習學校的學生，此等特殊背景使得這份統計表裡的數字難以從表面上理解。

藤澤祐：被 K 五次再捏六下

接著回到藤澤祐的研究。藤澤祐以先行研究為基礎，重新設計問卷內容如下：

- (一) 什麼時候……
- (二) 被誰……
- (三) 因為做了什麼……
- (四) 被什麼方式……
- (五) 叱責你的人為何罵你（懲罰你的人為何罰你）……
- (六) 當你被叱罰後，你的想法是……
- (七) 當你被叱罰後，你的反應是……

201 《實際的合理的青年指導法》書名並非泛指一般青少年，而是特指青年訓練所的青年。

(八) 關於那時的事，還有什麼想寫的，請在此處填寫……²⁰²

根據說明，上述問題集於一張問卷上，五張一份，即每個人最多可以回答五次被叱罰的經驗。第一張問卷上註明：「不管是來自父母、老師或他人，請寫下你印象最深的一次被叱罰經驗，不限時間。」後四張則註明：「即使記憶模糊也無妨，要是還有其他關於被叱罰的經驗，也請按下列方式寫下。」

問卷調查進行時間為 1933 年新學期開學後約兩個月，調查方式是將問卷交給各班級班導，花一節課左右時間完成。調查對象為「臺北市內某小、公學校各一間——很多上流家庭的那種——三至六年級所有男女學生」，儘管此時沒有講明是哪間學校，不過到了 1942 年時可能覺得已經沒有保護隱私的必要，在另一篇調查裡做文獻回顧時說了是臺北第一師範附屬小學校與公學校。

受訪人數為小學校學生（僅限內地人）333 名、公學校學生（僅限本島人）178 名。回收的問卷總計 2,033 張，內地兒童 1,333 張，臺灣兒童 700 張。以平均而言，每人大約寫了四張。藤澤祐對此感到意外，因為他原本預期每人平均應該只會交兩到三張，因此每人最多只能寫五張的設定或許還太少，並若無其事的補充一句「原本預期本島人在作答上會比較吃力，結果意外的不分內臺繳交數量都一樣」，不清楚這句話究竟是藤澤祐自己的感想，或是協助調查的老師們都抱著同樣的預期在觀望。

接著進一步細分，叱罰者為父母與老師的情況，內地兒童為 87%，臺灣兒童為 82%，這部分也很相似。其餘叱罰者為兄姊、祖父母、伯叔父母、僱員等等。可能是沒想到這些學生生活周圍還有這麼多潛在叱責者，特地分類完以後才說「將這些人與父母教師的叱責等價處理，恐怕會使結果變得相當多義，因此暫時擱置在一旁不管」，接著再也沒有提起過這些閒雜人等。

如此一來，原先的 1,333 張與 700 張只留下與父母、老師相關的叱責經驗

202 藤澤祐，〈內臺兒童叱罰の回想〉（一），頁 19。

後，數量變為內地兒童 1,157 張、臺灣兒童 779 張。這裡明顯是筆誤，因為臺灣兒童在刪除其他叱責者以後，數量不減反增；發表在《日協》的數字比較符合 87%與 82%：內地兒童 1,157 張，臺灣兒童 571 張。

（一）什麼時候

接著，藤澤開始逐項進行分析。關於問題「（一）什麼時候」，回答從模糊的「不久前」、「三歲左右」、「還沒上小學以前的事」，到具體的「四年級下學期的時候（回答者為六年級生）」、「那是三年級暑假的事（回答者為四年級生）」、「今年的三月三日」、「四月二十一日左右」各種時間點都有。藤澤最後以學年為單位來計算，分出 A（這學期）、B（去年）、C（前年）……以此類推直到 G（上小學前），並以 A+B 作為所謂「最近」的基準，列出相當費解的統計表。

統計表除了分出八個時間區（A-G 加 A+B），還分成家庭與學校、內地兒童與臺灣兒童、三年級至六年級。不過需要注意的是，從這時起，先前所提的內地兒童 333 名、本島兒童 178 名已失去意義。實際上，此人數對比從一開始就呈現幾乎是二比一的基礎偏差，進一步分別刪除 176 張與 129 張問卷後，加上並未實際說明每個年級的人數就直接轉化成百分比，並且除了區分日本兒童與臺灣兒童，又區分出家庭與學校、三至六年級等七與八個時間區（由於不可能就學前就有被教師叱責的經驗，因此 G 只適用於家庭），形成 120 個總細項的複雜矩陣圖。當然，不是說這種細緻的區分毫無意義，但費解是肯定的。

根據藤澤茱分析，從 A+B 的數字來看，日本兒童三年級生在家中被父母叱責的百分比為 78.9%，到了六年級時，此數字下降為 50.6%；相較下，臺灣兒童三年級在家中被父母叱責的百分比為 64.4%，到了六年級則為 66%。因此藤澤得到的結論是，日本兒童隨著年紀越大而越少被叱責，臺灣兒童年紀越大被叱責的頻率卻不減反增，與此同時，日本兒童年級越高，對叱罰的現實感受越薄弱，臺灣兒童則否，即使年級提升仍然對被叱責的回憶鮮明。

不過，當場景轉換成學校時，日本兒童三年級時 A+B 為 90%，六年級變 64.3%，臺灣兒童則分別為 94.7%與 52.6%。若按照藤澤祐之前的方式來說明，則應該是「臺灣兒童年級越高，對學校中叱罰的現實感受越薄弱，日本兒童則比臺灣兒童對叱責的回憶鮮明」，然而，實際上藤澤的分析是：「對於叱罰的回憶，日本與臺灣兒童都隨著年級提升而對其現實感受變弱。」結論是，由於日本兒童在學校的叱罰回想比例平均比臺灣兒童多，因此抵消了日臺兒童之間的差異。²⁰³

（二）叱罰者

下一項是關於被誰叱罰的分析。在藤澤祐的調查裡，由於排除了「他人」這個選項，只留下父、母與老師三人。簡化百分比以後，以父親：母親：教師的順序來看，日本兒童的回答呈現 2：4：3，臺灣兒童回答為 2：3：4。總合不是 10 的原因是因為排除了「父母同時」。

較為完整的數字為日本兒童：父親 22%、母親 41.7%、父母同時 3.7%、教師 32.7%；臺灣兒童：父親 21.4%、母親 30.1%、父母同時 4.6%、教師 44%。這數字頗耐人尋味，不論日本或臺灣，兒童在家中被叱罰的情況主要都是父親或母親獨自進行的，也可能表示在進行叱罰時，總有一個人扮白臉、另一人扮黑臉。父母親同時叱罰小孩的情形相對罕見。不過，藤澤祐的重點並不在此，他將重點放在性別與頻率上。

簡要說明一下藤澤的分析結果：日本兒童隨著年級越來越高，不分性別，被父母叱罰的頻率都呈現減少，而在學校則是隨著年級越高，被教師叱罰的頻率急劇上升；臺灣兒童則是隨著年級越高，被父母叱罰的頻率逐漸上升，但在學校裡則是急劇下降。

此外，從受訪者所回答的叱罰對象來看，似乎男孩子更常被母親叱罰，而

203 在發表於《日本學術協會報告》上的研究，則是指出日臺兒童在家中受父母叱罰時，臺灣兒童的回憶比較鮮明以後，接著就以「學校方面的叱罰則有些不同，詳情省略」結束。

不論男女生，在學校則是被異性教師叱罰的情形居多。至於父親，沒有明顯跡象顯示父親比較常罵女孩或男孩。不過需要注意的是，藤澤祐這段分析略顯粗糙，尤其是男女生較易受到異性師長叱罰的論證並不充分，難以信服。

當然，若能清楚的細分並說明不同性別的叱罰者行為，在研究性別史的行為方面應該會帶來不少幫助。然而問題二的分析整體感覺更像是因為青木和石田都有分析父母的叱罰比例，所以不得不順便提一下。否則的話，光是一開始沒有將男女生的數目分開計算，就已經導致數量偏差呈現未知狀態了。²⁰⁴

所以，問題二比較重要的功能可能在於宣布以下的說明：

接下來，從第三節到第七節要討論的是問卷內容問題（三）至（七）的分類與頻率，論述方式如同（一）與（二）——但，從下節起將不再如前包含來自教師的叱罰。這麼做是為了避免誤傷那些為此研究付出諸多努力的教師。因此，以下各節根據各問題進行的回答分類，僅涉及來自父母的叱罰…（略）…不過，各分類的例子裡還是會加入一兩個教師的例子。²⁰⁵

這裡碰到和前野喜代治的獨立研究一樣的問題，即人情義理。在前野的情況下，若如實寫下實際情形，不僅可能遭人誤解自己是會對學生施加體罰的教師，更糟的後果是暴露官立師範附屬小學的教師在教學上不得要領，必須依賴恐嚇與打罵的方式教育學生；在藤澤的情況裡，由於這份研究根據稍早前的說明，是動員全校三至六年級小、公學校的級任教師一口氣做完的調查，因此若仔細說明教師的叱罰行為，難免有些過河拆橋、忘恩負義的感覺。再者，對藤

204 由於藤澤祐後來表明是臺北第一師範附屬小、公學校學生，據筆者所查，該年度小學校三至六年級的人數總和為 339 名日籍兒童，若加上本島兒童則為 345 人；公學校三至六年級人數總和為 177 人，這數字確實和藤澤的調查人數相當接近。該年度小學校三至六年級的男生為 166 人、女生 173 人，公學校三至六年級的男生總共 116 人、女生 61 人。參見臺灣總督府文教局，《臺灣總督府學事第三十二年報》（昭和八年報），頁 28-29、頁 38-39。

205 藤澤祐，〈內臺兒童叱罰の回想〉（二），頁 39。

澤來說，這份統計更長遠的目標在於是否能運用在民族心理學裡，而非向社會揭露學校兒童的受罰情形。²⁰⁶

（三）做了什麼

就筆者而言，這份統計研究的有趣之處從這一題才開始，因為藤澤荇在進行分類時，也引用了許多學生的回答。這些引用並未區分是出自內地兒童或臺灣兒童，僅作為舉例參考使用。雖然是作為參考使用，但透過這些回答，可生動的一瞥當時兒童的局部生活風景。出於上述種種原因，雖然篇幅稍長，但這部分完整引用所有兒童回答。

兒童做了哪些事而被叱罰，根據回答分類為 A 到 J，共有十項：

A、吵架或不和

A₁. 與兄弟姊妹。

例：「因為跟姊姊吵架」、「打了妹妹的頭」、「欺負弟弟」、「有兩個嬰兒玩偶，其中金蓮比較可愛，我跟妹妹都比較喜歡金蓮，所以開始吵架，結果就被罵了」——內 18.4%，臺 18.4%。

A₂. 與他人。

例：「跟附近的人吵架」、「欺負女僕」、「跟朋友吵架」、「玩陀螺時跟鄰居吵了起來」——內 3.2%，臺 9.8%。

A₁A₂. 只寫了「吵架」，不清楚是 A₁ 或 A₂——內 3.1%，臺 0.9%。

合計：內 24.7%，臺 29.1%。

B、學業相關的事項

B₁. 對學業的態度。

206 前野喜代治在 1932 年發表完文章後，隔年藤澤荇便在同間學校進行大規模問卷調查。由於藤澤在兩篇期刊都提到自己是因緣際會下得到此研究機會，而根據北帝大的校內刊物《學內通報》第 36 期表示，前野曾於 1931 年在心理學講座舉辦的心理學談話會有過一場演講。雖然這些巧合無法直接證明兩人存在合作關係，但頗耐人尋味。

例：「沒讀書」、「到晚上才說明天有考試」、「都七點了還沒開始用功，坐在椅子上發呆」、「作業只寫一半就跑去睡了」——內 5.5%，臺 4.7%。

B₂. 學業不佳。

例：「因為考試分數不好」、「因為看了聯絡簿」、「因為留級」——內 5.3%，臺 5.7%。

B₁ 與 B₂ 合計：內 10.8%，臺 10.4%。

C、違反家規（已安排事務、收拾工作、浪費時間。在使用物品、履行任務、動作及語言表現不佳，壞習慣，借錢，購物，收禮物，未經許可外出等）

例：「因為吃完飯沒有把碗收到廚房」、「早上起床後沒有給水澆花」、「睡過頭」、「跑腿去買酒時拖拖拉拉」、「不論上學或放學，走路都慢吞吞的」、「咬指甲」、「去逛祭典時，跟人借錢去看見世物」²⁰⁷、「被糖果店的話術拐去買糖果」、「去對面鄰居家玩，收了人家送的點心」、「因為偷偷去了其他地方」——內 7.7%，臺 8.2%。

D、玩耍

D₁. 有關時間。

例：「玩到很晚才回家（大約到十一點）」、「去文武町玩到很晚」、「玩到天黑」——內 8.1%，臺 7%。

D₂. 有關遊戲種類與場所。

例：「玩泥巴」、「拿書本來蓋房子」、「躲到壁櫥裡把棉被弄得一團亂」、「雖然下雨、天冷卻還是去游泳」、「因為玩彈珠汽水的彈珠」、「去河邊游泳」——內 4.9%，臺 10.8%。

D₁ 與 D₂ 合計：內 13%，臺 17.8%。

E、感興趣的事

207 「見世物」指展示雜耍、馬戲、珍禽異獸的展覽，此外也有畸形秀、色情物等展出，通常是臨時搭建的小屋或帳篷。

例：「玩火柴」、「玩冰箱」、「把針帶出門」、「嚇弟弟」、「塗鴉」、「看戲劇」、「說髒話」——內 3.1%，臺 2.2%。

F、損害（汙損、傷害、遺失、浪費）

例：「將背心拆線（想要毛線）」、「湯汁灑出來」、「摔破盆栽」、「打破玻璃」、「把洗臉盆底部拆了下來」、「弄髒衣服」、「因為回家時鞋子沾滿泥巴」、「把弟弟從壁櫥上推下去」、「從走廊廊臺把弟弟推下」、「跟姊姊鬧著玩時割傷她眼睛」、「背著妹妹時掉進水溝裡」、「想跳過去結果掉進水溝」、「跳繩時手差點骨折」、「父親開車時我拉了一下排檔，把他嚇了一大跳」、「弄丟木屐」、「弄丟棒球手套」、「弄丟繳完學費後的找零」、「洗手時錢掉進河裡」、「一圓鈔票泡在水裡弄破了」、「過年時花太多錢」——內 18.7%，臺 16.8%。

G、妨害（吵鬧、干擾、緊緊跟隨、妨礙、過度哭鬧等）

例：「因為吵（父親說我太吵）」、「父親聽收音機時嫌我太吵」、「干擾媽媽縫紉」——內 5%，臺 1.9%。

H、頂撞、強求（不聽話、抱怨、頂嘴、強求買東西或點心、發脾氣）

例：「不願意跑腿」、「媽媽叫我去買豬肉，但我沒去」、「綁頭髮時和妹妹起了口角，媽媽說了些令人生氣的話，氣得我將梳子丟過去，媽媽說：『好，我話就說到這，別再拿梳子丟我。』我是真的很生氣才丟梳子的。後來媽媽把這件事告訴給爸爸」、「放學回家發現沒有點心可以吃，所以罵了媽媽」、「哭鬧著說想買女兒節娃娃」、「因為解不出題目，所以打了奶奶」、「抱怨飯菜不好吃」——內 8.6%，臺 7.6%。

I、偷竊、說謊、欺騙、偷吃

例：「未經媽媽同意就從她的錢包拿了一錢去買肉桂糖」、「欺騙父親（騙說只賣 20 錢的書賣 50 錢，還騙了兩三次）」、「撒了謊」、「趁媽媽不在家偷吃了一堆點心（原本要拿去送人的點心）」——內 6.7%，臺

4.1%。

J、不當叱罰（「報告事實」、「在學校留到很晚」、「學費過高」、「聽從老師的指示」、「同情」、「把東西借給別人」、「愛情」、「悲」、「恐」、「誣賴」、「睡夢中便溺」等）

例：「和附近的人去游泳池，明明我什麼也沒做，可是給泳圈吹氣時，卻發現泳圈已經破了，回家後跟媽媽說了這件事」、「爸爸說可以帶我去參加活動，正開心的時候卻有客人來訪害我不能去，結果氣哭了」、「把新的《小學生》借別人」²⁰⁸、「看到被人棄養的骯髒小狗，覺得很可憐想要養牠」——內 1.7%，臺 1.9%。²⁰⁹

以上便是 1933 年左右，所謂上流學校的兒童之所以被父母叱罰的原因。之中也有一些很難看過就忘的回答，例如「玩冰箱」（冷藏庫），由於沒有任何前後文，因此難以想像這名兒童所說的冰箱是否為電冰箱？根據日本最早製作並量產電冰箱的東芝公司統計，即使是日本，到 1937 年時全國也才一萬兩千臺冰箱左右，平均每一千戶才有一臺。除此之外，弟弟似乎是被兄姊欺負的主要對象，而且特別喜歡把人從高處往下推，而背著妹妹掉進水溝的下一個回答也是掉進水溝，不禁令人好奇是否為同一家人。

由於藤澤蒔只列出一小部分的問卷內容，因此無從得知哪些是日本兒童、哪些是臺灣兒童所寫的。而統計者藤澤偶爾會穿插一些評語，例如在「A、吵架或不和」的部分，他的評語是：「與他人吵架而被叱罰方面，臺灣略多於內地。」在「F、損害」的部分則說道，不論是內地或臺灣兒童，最常被罵的原因都是「吵架」與「損害」。

208 原文為「人に新しい小學生を貸して」，直譯是「把新的小學生借別人」。由於不太可能真的把新的小學生當成物品借給別人，合理的解釋應該是把最新一期的《小學生》雜誌借人；不過，就筆者所查，當時只有日本文教社自 1911 年起發行的雜誌名為《小學生》，並且終號不明，日本國立國會圖書館只收藏到 1926 年，因此究竟借了什麼小學生給別人未明。

209 藤澤蒔，〈內臺兒童叱罰の回想〉（二），頁 39-42。

日本與臺灣的兒童，被叱罰的理由與頻率都差不多。這點一方面可以說是個發現，即臺灣兒童生活習慣與日本兒童有某種程度上的相似性；另一方面也可說並不意外，畢竟儘管區分出小學校與公學校，但都是同一所學校。以今日的說法，當時師範學校附屬公學校正所謂明星小學，從這時期的臺灣作家作品來看，便知即使人稱抗日作家的賴和與楊逵，一旦涉及到自己的孩子，即使不願意也得讓孩子比自己更像日本人。不過，臺灣兒童（僅限上流學校中的）越來越像日本人，原本可謂之殖民化、皇民化的成功，但這個結果似乎令藤澤稍感失望：

以上各項，內臺之間有些頻率上的不同，例如「與他人吵架」和「遊戲種類與場所」的比例是臺灣較高，內地則是「妨害」較高，這些差異似乎反映了內臺兒童生活環境的結構差異。另外，「偷竊」項在內地兒童較多，臺灣較少，但這並不表示臺灣兒童比較「道德」，而可能意味著對問卷的「心態」有所不同…（略）…整體而言，受叱罰的原因，內臺之間沒有什麼重大差異。²¹⁰

這個評語可說看似客觀，沒有偏袒日本內地兒童的行為，但同時也令人感到藤澤茆努力尋找差異。例如，儘管一直說差異不大，卻再三強調臺灣兒童比較常跟別人吵架、比較愛玩；而提到日本兒童在偷竊方面比例較高時，則突然來記回馬槍，說作答者的心態不同，似乎想暗示日本兒童比較誠實或臺灣兒童比較不老實。這點也顯示在日後對原住民做的叱責調查裡。

既然兒童被叱罰的原因差異不大，那麼被叱罰的形式又如何呢？

（四）被什麼方式

²¹⁰ 同前註，頁 42。

被叱罰的原因分為十項，若細分子項則至少十三項。被叱罰的方式則分為 A 至 K 共十一項，加上子項總共十八項。其中 A 至 E 為「口頭叱罰」，F 以後歸類為「體罰」。以下為求簡略，口頭叱罰部分以說明取代引用：

A、訓誡（站在孩子的立場上開導兒童、促使反省）——內 10.6%，臺 0.4%。

B₁、命令式的（例如「應該要這樣做」等正面教導語氣）——內 7.5%，臺 2.8%。

B₂、不行、禁止、責備（「不可以」、「不行」和「真拿你這孩子沒辦法」、「你吃藥了嗎」、「為什麼要做這種事」）——內 18.3%，臺 10.6%。

C₁、「因為做了或沒做什麼事情」（「誰叫你東張西望的」、「因為你都不注意」、「不聽話所以才這樣」等語氣）——內 1.6%，臺 0.4%。

C₂、誇大後果（「要是發生火災怎麼辦」、「如果被車撞怎麼辦」）——內 0.7%，臺 0%。

C₃、「算了，不用再某某事了」、「隨便你怎麼做」、「你做什麼我都不管了」——內 1.3%，臺 0%。

D、只寫了「口頭」、「嘮叨」而內容不明確的——內 10.2%，臺 9.2%。

E、口頭威脅（如「不准再出去玩了」、「不准踏進家門」、「以後不給你吃飯了」、「不再當你是我家孩子」、「從現在起只給你最討厭的東西」、「扔進河裡去」、「媽媽會氣死」、「讓你退學好了」）——內 10.8%，臺 7.7%。

以上 A 至 E 總計為：內地兒童 61%，臺灣兒童 31.1%。藤澤祐解釋，這些分類主要是基於問卷回答上的語氣分類的，不過這樣解釋有些難理解，因為除了 D 是不明確的回答以外，A 至 E 看來是有差異沒錯，但與其說語氣的差異，不如說是某種程度的差異。具體來說，會令人聯想到石田的調查；在石田的分析裡，他將受訪者所受到的叱責由正面到負面的順序按強弱分類，藤澤祐似乎

也是如此。若按照正當至不當、理解至情緒性的方式來看，則 A（訓誡）是理性、正面的，B（命令）為正面與禁令，沒有確切名稱的 C 則可能為消極性的風涼話、誇飾或放任，E 則明確為不當的威脅或恐嚇。

藤澤祐評論道：「以上分類主要基於問卷回答上的語氣，從中可見內臺在各項口頭叱責的頻率上似乎有些差異，但考慮到臺灣兒童是翻譯父母說過的話，再加上表達能力等，這些差異的意義也許不大。相對於內臺父母的叱責言語比較，更令人感興趣的是對叱責言語本身進行分類。」儘管提出了臺灣兒童必須將父母的叱責翻譯成日文此一擔憂，不過藤澤祐在文章中引用的句子，本來就沒有標示出自內地兒童或臺灣兒童，加上由於會將叱責言語進行分類，因此不論臺灣兒童是否有成功翻譯父母罵自己的內容，只要能被歸類，其實表達能力應該不是那麼重要才對。比較藤澤祐後來對原住民進行相同調查的結果，或許他原本期待的是能看到臺灣父母展現與日本父母不同的罵孩子方式也不一定。

即使如此，仍然有所收穫。從日本兒童被口頭責備的比例 61%、臺灣兒童 31.1% 來看，日本家長動手打孩子的機率似乎偏低。

口頭叱責部分結束後，接著就是動手的部分了。

F、強制透過某種行動或態度進行補償。例：「強制背著書包」、「留下來看家」——內 1.1%，臺 0%。

G、造成損害。例：「作業簿被拿走」、「被念說為什麼不早點寫完，然後課本被扔到榻榻米上」、「才剛買《少女俱樂部》，結果就被撕毀了」²¹¹——內 1%，臺 0%。

H、生理的「苦行」。例：「不讓人吃飯」、「不給人睡覺」——內 1%，臺 3.9%。

I、「捏」、「叩」、「毆」、「拉」、「推」、「拳」、「撞」、「擰」、「踢」、

211 《少女俱樂部》為大日本雄辯會（現講談社）於 1923 至 1946 年發行的月刊雜誌，許多日本知名作家曾於此雜誌刊登作品，是當時最暢銷的少女雜誌。

「摔」——此項回答是可明確看出主要用手，偶爾用腳，以及拿東西打人但沒寫清楚是拿什麼東西。屬於後者的，有個比較特殊的例子：

「被叩五次又被擰六下」（五回叩かれて六回ひねられた）——內 20.5%，臺 28.2%。

I₂、持器物打人（回答明確提到棍棒以及隨手可得之物，或幾乎可說是「專用」的物品）——內 3.1%，臺 32.4%。

I₃、「綁起來」、「綁起來打」——內 1.7%，臺 3.9%。

J₁、艾灸——內 2%，臺 0%。

J₂、趕出去——內 3.3%，臺 0%。

J₃、禁閉（「關進壁櫥」、「小屋」、「廁所」等）——內 4.5%，臺 0%。

K、酷罰。例：「放進袋子裡吊在天花板上」、「從橫梁上拉下來」——內 0.8%、臺 0.7%。²¹²

以上 F 至 K 總計為：內地兒童 39%，臺灣兒童 69.1%。與 A 至 E 的數字合計結果，日本 100%，臺灣為 100.2%。由於當時是手動計算，不論是石田、青木或藤澤等人的統計，經常因為項目過多而在計算上會產生一些誤差。²¹³

根據藤澤蒔的分類法，F 至 K 歸類為體罰。這是個有趣且值得注意的分類法，根據前幾章的說明，我們已知儘管當時眾說紛紜，但體罰最基本的定義不脫離「毆打或綑綁」這兩項。而背書包、禁食、禁閉等，雖然不是打小孩，不過由於是限制肉體保持某種狀態，所以認為這些行為也屬於體罰的人並不少。至於看家、書籍被撕毀、趕出家門外，這裡給人的感覺不像是體罰，而比較像是直接把所有非口頭叱責的具體行為都視為體罰。儘管是藤澤蒔個人的主觀分

212 藤澤蒔，〈內臺兒童叱罰の回想〉（二），頁 43-44。

213 除此之外，筆者猜想藤澤蒔應該是倉促中完成計算投稿至《日本學術協會報告》的，因為有不少數字與《臺灣教育》的文章裡有出入。這些出入未必都是計算錯誤，也包含可能是重新計算的結果，以此節為例，《臺灣教育》此處 C₃ 內地兒童為 1.3%、I₂ 為 3.1%，而在《日本學術協會報告》裡則分別為 1.2%與 3.2%；另外，《日協》有列出不適用與空白的比例為內地兒童 9.4%、臺灣兒童 11.3%，但這些數字在《臺灣教育》則沒提到。

類方式，但既然同一篇文章能在兩份不同期刊雜誌上發表，表示這樣的分類方式還是能夠被接受的。儘管是後話，不過藤澤祐暎多年後對原住民進行叱責調查時，將「損害」從體罰範疇中移除了。

當然，在上述引文中，有些例子令人覺得匪夷所思。由於缺乏前後文，只看兒童的引句，最令筆者好奇的是「放進袋子裡吊在天花板上」和「綁起來打」，因為這兩句話組成筆者從小聽到大的一種家庭體罰方式，即「吊起來打」。這曾經是令筆者困惑的一種說法，或許是因為從小就住在鋼筋水泥的房子裡，家中沒有可吊掛物品的外露橫梁等結構，因此難以想像父母體罰兒童時，究竟該怎麼把兒童「吊起來打」。當然，網路發達的今日，只要上網搜尋相關新聞就能看到許多照片甚至是影片了；但這裡的重點在於，建築風格或者說屋子的結構，顯然會間接影響體罰兒童的方式，只不過具體影響究竟有多大則難以說明。這就像根據英國歷史學家斯科特的研究表示，在英國、俄羅斯等地區，教鞭主要以樺樹（Birch）製作而成²¹⁴，而在本論文的論述過程中，基本上提到的教鞭主要是以竹子（以及現已難以考究究竟原指何種植物的的夏楚）製成。

同樣的，藤澤祐也注意到了一些受文化因素影響的差異。在 F 至 K 的項目裡，J 表面上看起來像是雜項，但其實這一項是藤澤特地區分出來的：「艾灸、趕出去、禁閉，這三種方式在臺灣完全沒使用，對作者來說是民俗學上的發現。」儘管「F、強制透過某種行動或態度進行補償」與「G、造成損害」在比例上也是只有日本兒童有、臺灣兒童沒有的懲罰行為，不清楚藤澤祐是依據什麼理由判斷這是民俗學上的發現，不過值得稍微探究一下。

在這篇研究裡，藤澤祐只說了這麼一段話，不過 1942 年時，藤澤祐在發表完針對原住民的叱責調查結果後，於《民俗臺灣》上刊登一篇短文〈叱責之所在〉：

214 參見斯科特，《體罰的歷史》。

一提到艾灸、趕出家門與關禁閉，就像叱責的同義語一樣。然而，這僅限於內地人的感覺，本島人可能不會有這種感覺。

在昭和八年新學期初，我讓北一師附屬小、公學校三年級以上的學生寫下各種被叱罰的經驗。在分類來自父母的叱罰方式時，我發現上述三種叱罰只有小學校的兒童經歷過，公學校兒童則完全無緣…

（略）…如果說艾灸本身在本島人之間並不普及，或是本島人家中沒有適合將孩子關禁閉的空間，那麼自然就沒必要特地討論這些叱罰方式。但這樣就夠了嗎？我打算從一個不同的視角來檢視這些「如果」。要是前述的「如果」並不成立，那麼這問題就更有意思了。²¹⁵

由於小、公學校的問卷調查是 1933 年進行的，而這篇文章發表於 1942 年，表示藤澤祐似乎對此發現挺滿意的，將近十年後看法仍然不變，代表這段期間或許真的都沒出現過能推翻其研究成果的例子。藤澤認定的日本獨有三大叱罰文化中，艾灸特別值得一提。在戰後出版的《菊與刀》這本美國人對日本進行的「遠端」田野調查裡，潘乃德認為日本父母普遍不太嚴罰孩童，最嚴厲的懲罰方式就是艾灸。芥川龍之介在〈追憶〉裡，也特別提及小時候每次調皮搗蛋就會被伯母抓住，在腳的小拇指上艾灸：「對我來說，最可怕的不是灸的熱度，而是點灸這個動作本身。我拼命掙扎大聲嚷嚷：『這是喀擦喀擦山，這是啵鳴啵鳴山！』」當然，這是看到火苗而聯想出來的。²¹⁶藤澤先於潘乃德注意到此現象，確實也算是不俗的發現，可惜當時除了藤澤以外，其他人似乎不太在意此發現。

雖然身為來自殖民母國的心理學家，應該沒什麼理由與機會能經常到被殖民者住處觀察父母如何處罰小孩，不過藤澤祐若往這方面繼續做更深入的研究或許會得到不一樣的結果也不一定。但 1942 年已進入太平洋戰爭時期，且實際

215 藤澤祐，〈叱責ところどころ〉，《民俗臺灣》第 2 卷第 11 號，1942 年。頁 31。筆者自譯。

216 芥川龍之介，《侏儒の言葉》，頁 171。「喀擦喀擦山」（かちかち山）是日本知名童話，喀擦喀擦跟啵鳴啵鳴（ぼうぼう）都是擬聲詞，簡言之是兔子拿打火石點火燒狸貓的故事。

上該篇文章似乎就是藤澤祐在臺灣最後發表的文章。²¹⁷換句話說，藤澤祐後來應該沒機會完成這三件懲罰方式的比較，不過在這篇短文裡，他已提出臺灣父母在處罰孩子時沒有禁閉這選項，原因可能在房屋構造上的差異這個假設。

言歸正傳，藤澤祐指出，根據統計調查結果，內地兒童被口頭叱責與體罰的百分比為 61% 比 39%，臺灣兒童則反過來為 31.1% 比 69.1%，藤澤祐在這一節的總結是：「簡而言之，在內地方面，口頭叱責的頻率比體罰高，體罰是口頭叱責的一半；在臺灣則相反，體罰的頻率較高，是口頭叱責的兩倍。如此一來，大致上可看見內臺之間在叱罰兒童方式上存在顯著差異。」姑且不提 61 比 39 嚴格說起來不算一半，不過臺灣兒童統計結果確實體罰是口頭叱責的兩倍。當然，由於參與問卷調查的內臺兒童在人數上存在一定差異，且受訪者集中在上層階級家庭較多的學校，這些限制勢必會影響研究結果的客觀性。儘管如此，這份統計結果仍具有地域性的微觀研究價值，可讓我們一窺當時生活在繁華都市地區的內臺兒童生活樣貌。

值得注意的是，藤澤祐在這篇統計裡時時尋找差異，而在體罰行為這個項目上，臺灣兒童被體罰的百分比足足比日本兒童多了 30%，是這項問卷調查中內臺兒童差異最明顯的部分，持器物打人這一項，在日本兒童的回答中只有 3.1%，臺灣兒童卻高達 32.4%，甚至還有專門打小孩的道具；然而有別於町田則文、小野真盛等領臺初期對書房竹篾、割竹等熱情的詳細介紹，藤澤祐反而是輕描淡寫帶過，這點反而教人困惑。

筆者認為一個可能的原因是沒有列入教師的叱罰行為。根據先前提過的青木誠四郎在東京進行的統計結果顯示，根據一前名左右中學回憶最近一次被叱責的經驗裡，回答體罰的人數確實不多，但施予體罰的人有七成以上來自於學校老師。而藤澤祐表明為了避免誤傷協助自己研究的熱血教師，因此刻意將教

217 就筆者調查範圍內，只查出藤澤祐後來於 1954 年在九州大學發表了他最後在臺灣做的原住民研究統整；同年，九學會連和出版的《對馬的自然與文化》（對馬の自然と文化）調查報告中也出現了藤澤祐的名字，主要工作也是以問卷調查法研究對馬島民心理，其中同樣包括當地兒童對叱罰的反應統計。

師的叱罰拿掉，但如此一來反而更令人好奇：這麼做的理由是否在於，若將教師的叱罰加進來以後，日本兒童受體罰的比例就會大幅提升？這是很有可能的。因為根據藤澤祐的分類法，只要不是口頭叱責的都算是體罰，那麼除了動手打人以外，罰站、留置等行為應該也會被計算在內。

（五）從挨罵者的角度看叱罰的原理

問卷調查第五題是「叱責的人為何罵人（懲罰者為何要罰人）」，這一題的用意不太清楚。根據藤澤祐的說明，這問題似乎原本是想瞭解挨罵或挨罰的兒童如何解釋自己受叱罰的原理，不過問題設計得不夠充分，導致問卷回答令人不夠滿意，只能勉強分類出有反省與沒反省的回答。

1、對叱罰原理有所省察的回答

- A、「因為疼愛孩子」——內 1.9%，臺 0%。
- B、「為了成為了不起的人」——內 3.5%，臺 0.8%。
- C、「為了成為好孩子」——內 7.2%，臺 1.2%。
- D、「為了長大後不會做出……的事」——內 3.1%，臺 0%。
- E₁、「為了不要做壞事」——內 28.4%，臺 16%。
- E₂、「因為做了壞事」——內 12.3%，臺 23%。

上述對叱罰原理有所省察的回答，總計為：內 56.4%，臺 41%。

2、未省察的回答

- F₁、「為了別做問題（三）的事」——內 15.8%，臺 17.3%。
- F₂、「因為做了問題（三）的事」——內 23.4%，臺 37%。

上述未對叱罰原理有所省察的回答，總計為：內 39.2%，臺 54.3%。

3、對叱罰原理有所省察，但與受罰者無關，而是從他人角度回答

- G、「因為是很重要的東西」、「如果我們不在會很麻煩」、「因為會對別人家

造成困擾」、「因為覺得弟弟可憐」等——內 4.1%，臺 4.5%。

H、「因為討厭」、「因為惹惱了」等——內地 0.4%，臺灣 0%。

上述總計：內臺都是 4.5%。

在第一個分類裡，「對叱罰原理有所省察的回答」讀起來有些拗口，不過意思大致上就是回答是否足夠深思熟慮。「省察」一詞在此不只是指「反省」還包含了「察覺」的意義。

在青木與石田的分類法中，這種反思性的回答分別被分類成六種與四種，而藤澤祐則細分到超過十種。²¹⁸A 至 D 都是滿好理解的回答，大致上是「打／罵是為孩子著想」，儘管藤澤將此定位為所謂「良好的省察」，並且這些回答即使在現代來看應該也算標準答案，不過可以注意到這樣回答的人數比例並不高。只計算 A 至 D 項的話，在日本兒童僅 15.7%、臺灣兒童更是只有 2%。此外，引述的句子基本上主詞不明確，大多是以類似旁觀者的語氣解釋「因為疼愛孩子所以罵孩子」、「因為希望能成為了不起的人」、「為了變成乖孩子」，只有少數回答明確以第一人稱口吻回答「為了讓我變得更好」。當然，日語中主詞的分辨依賴前後文，因此這些句子也可以解讀為「為了讓我……」，不過對比其他問題所引述的句子後，這一題的回答內容顯得較為教條。

這意味著兩種可能，一種是藤澤祐將問卷回答刻意修改成中立的語氣，強調這是所謂理想的回答方式；第二種可能，則是作答的兒童將題目理解為開放式的申論題。這裡不用「誤解」一詞，因為題目本身就是模糊的。該題的問題是「叱責的人為何罵人（懲罰者為何要罰人）」，藤澤雖然特地將「叱」與「罰」分開，前者強調口頭責備、後者強調做了某些處分，不過對回答題目的兒童來說，不清楚是否反而會造成反效果，例如認為要是寫了「罵」就不能寫

218 這裡列出的是《日協》裡的分類，在《臺灣教育》把 F 項整合為一項、但同時將第 3 類調整為：G、從叱罰者的角度；H、從受害者的角度；I、被施罰者討厭，因此兩篇都是 11 個子項，

「罰」，或以為必須將打罵的過程分開解釋，或如前所述，以為這是申論題，即使沒受過叱罰也可以答題等等。由於藤澤說了，題目設計不夠充分，無法得到他想要的「對叱罰的原理省察」，所以應該是造成了反效果沒錯。

題目本身涉及到當時的語言環境以及回答問卷前的事先說明，但由於不可能還原現場，無從得知各班級協助的教師是如何對學生進行說明的，因此無法判斷兒童如何看待題目。除此之外，分類標準也很模糊。E 與 F 表面上看起來沒什麼太大差別。E₁ 是「為了不要做壞事」，也就是為了防止或阻止自己做某些事的解釋，具體舉例的句子有：「為了不讓我變成傲慢的人」、「為了糾正我的壞習慣」、「為了不養成夜遊的習慣」；E₂ 則是「因為做了壞事」，即分析自己做錯了什麼事而導致被叱罰，具體舉例為：「因為做了粗俗的事情」、「我想應該是因為覺得兄弟之間不該吵架的關係吧」、「因為我太男人婆」、「因為我身為哥哥卻欺負弟弟」、「如果死掉會很麻煩」。

有別於 A 至 D 的回答，E 的回答具體許多，並且有些還與先前的回答有連貫性，例如「為了糾正我的壞習慣」可能是先前答說因為愛咬指甲而被罵的孩子。「身為哥哥卻欺負弟弟」可能是先前回答了欺負弟弟、推下弟弟、嚇弟弟的某個孩子寫下的。至於「如果死掉會很麻煩」可能是跑去河邊游泳而被罵的孩子，或想要撿小狗回家養而被罵的孩子所寫的。此外，還有「我想應該是因為覺得兄弟之間不該吵架的關係吧」這種表現出猶豫、猜測，充滿不確定性的回答。至於 G 項目回答，若沒有先前的回答作為線索，恐怕會看得一頭霧水，

「因為是很重要的東西」可能對應問題（三）關於「損害」的部分，即打破物品等等。「如果我們不在可能會很麻煩」或許是那位被罰留下來看家，或是因為有客人來訪突然不能出門的兒童的回答。對別人家造成困擾可以對應許多回答，至於「因為覺得弟弟可憐」指的不是答題者覺得弟弟可憐，而是指答題者認為自己會挨罵或挨打是因為父母覺得弟弟可憐。

E 與 F 相類似，然而 F 被歸類為「未省察」，換句話說就是看不出有在反省或能究明道理的回答。根據藤澤祐的說明，若此題回答與問題（三）的內容幾

乎一樣，或僅加上一句「為了別做」、「因為做了」就屬於這一類。這裡重新複習一下，問題三是關於「因為做了什麼」而被叱罰的題目。雖然沒有特別舉例說明，不過大致上可以如此推理：以問題三 A₁ 第一個回答為例，如果一名兒童在「因為做了什麼」這一題寫了「跟姊姊吵架」，在問題五這裡單純就字面意義理解「叱罰的人為何叱罰」並回答「因為跟姊姊吵架所以被罵」、「媽媽為了阻止我跟姊姊吵架所以罵我們」或「因為我不應該跟姊姊吵架」，那麼這就表示欠缺反省。

這種簡單的分類法會導致一些理解上的困難，例如在被歸類為「有省察」的 E 項裡，「因為做了粗俗的事情」、「因為身為哥哥卻欺負弟弟」等回答，不過是對問題（三）的換句話說或延續說明，未必代表回答的人確實有反省或察覺些什麼。況且，對於大部分的兒童來說，「因為做了什麼而挨罵」和「罵你的人為什麼罵你」或許根本就沒差，即：我做了某件事而挨罵，而罵我的人正是因為我做了這件事所以罵我。實際上，統計結果也是如此表示，依照藤澤祐的分類法，被判定只是單純重複問題（三）回答的日本兒童占 39.2%、臺灣兒童占 54.3%，而只是稍微加點解釋或說明就晉升為有省察的 E 項回答者，日本兒童占 40.7%、臺灣兒童占 39%。簡言之，有 79.9% 的日本兒童與 93.3% 的臺灣兒童在回答問題（三）與問題（五）時，給出了相同或類似的回答。

當然，如果題目稍微改一下，改成「你覺得為什麼做了這件事以後會被罵」應該就能得到許多省察性的回答。至於為何不乾脆一開始就直接將題目設計成要兒童自省分析的問法？首先，就如藤澤祐坦率承認的，他也認為問題設計得不夠充分。其次，筆者猜想也許藤澤原本是想效仿石田利作，藉由簡單的問題得到兒童對叱罰的分析，在此稍微回顧石田的問卷題目一與二：「父母、老師或雇主是抱著何種想法叱責你的？」、「在什麼樣的情下被叱責後，你會覺得自己確實做錯了？」石田將回答分類成四種不同的意義，即改善的、愛情的、反感的、報復的意義。這四種意義是根據兒童的回答分類出來的，稍加比較便會發現，藤澤祐所謂的「對叱罰原理的省察」分類方式大致上也和石田的分類

方式頗相似，儘管分成許多不同細項，基本上都對應著石田所謂的「懲罰的四種意義」，例如：為了讓孩子變好、因為父母疼愛自己、父母討厭自己、因為做了壞事等等。

也許藤澤的野心是想透過更精鍊的問題，間接推敲兒童更純粹的心理，但這個嘗試以極簡化問題求得高度複雜性回答的嘗試終究以效果不佳告終——至少，藤澤蒔在研究中是這麼說的。儘管從教育學、心理學的角度來看，也許這個問題是無效的，但從其他方面角度來看則未必如此。若檢視時空背景，這一題最後呈現出來的「數字」可說是漂亮的成果，這也是為何筆者不厭其煩的一再引用藤澤的統計成果。

藤澤蒔是如此解釋 E 項目的：

在 E 項裡，進一步區分「為了不要做壞事」與「因為做了壞事」的省察，則前者為日本兒童 28.4%、臺灣兒童 16%，後者為日本兒童 12.3%、臺灣兒童 23%。換句話說，日本兒童的「省察」傾向於「為了不要做壞事」，而「因為做了壞事」的省察較少。

以上（A 至 E）基於叱罰原理省察的回答中，日本兒童共 56.4%，臺灣兒童 41%（相差 15%，即 1.4 倍）。儘管日本兒童比例較高，但必須注意，比例較低的臺灣兒童也達到將近半數。²¹⁹

接著在 F 項「未省察」如此解釋：

這裡再次區分出「為了別做」和「因為做了」，前者為日本兒童 15.8%、臺灣兒童 17.3%，後者為日本兒童 23.4%、臺灣兒童 37%。這表示與問題（三）回答內容幾乎一樣的「因為做了」，在臺灣兒童身上較為常見。而「因為做了」與「為了別做」之間，可以感受到其「省

219 藤澤蒔，〈內臺兒童の叱罰の回想〉（二），頁 45。

察」深度有所差異，但無論如何，將兩者合併比較後可知，跟臺灣兒童相比，日本兒童的未省察回答數較少。²²⁰

最後，將這一節做總結時，藤澤祐還追加了第一種類型的有省察回答是「良好的」這個設定，如此一來，第二種是未省察，那麼第三種即使沒有明說，但既然第一種省察是「良好的」，第三種省察類型（即從他者角度出發）自然就是次等或消極的，甚至可能是不好的省察：

根據以上問題（五）回答進行的「有省察」與「未省察」大致分類，可看出雖不盡相等，但日本兒童與臺灣兒童在良好的「省察」上都位於 50% 左右。也就是說，從「叱責的人為什麼……」此問題中可知，叱罰的教育效果在日本與臺灣大致上都是 50%。儘管臺灣在良好的省察上少 15% 左右，但考慮到日臺之間於叱罰方法上，口頭叱責與體罰相差高達 30%，教育效果相對來說差異卻很小，這點不容忽視。另外，還需注意這些回答受表達能力的影響很深。

因此，就本節而言，叱罰的教育效果與其方法似乎並不成「正比」。²²¹

若要簡單總結上述幾段話，意思就是：根據數字統計的結果，日本兒童比較懂得深度反省與分析；根據數字統計的結果，即使同樣是未省察，日本兒童整體表現還是比臺灣兒童好；根據數字統計的結果，臺灣家長較常打孩子，但教育效果並沒有比日本家長的教育方式好。儘管一再強調問卷內容受到語言表達能力頗深，看起來像是在幫忙緩頰，但越是強調反而越像是在陳述臺灣兒童的日文能力就是比較差。

220 同前註，頁 45-46。

221 同前註，頁 46。

（六）叱罰的外在反應

以下兩節是筆者認為相當精華的兩節。藤澤祐一口氣引用了數百則回答，但並未區分哪些回答是日本或臺灣兒童所寫的，因此可以看作是 1930 年代住在臺灣這座島上的兒童集體心聲（儘管限定於特定地區和上流階層）。

由於藤澤祐一口氣引述大量句子，粗略估計約 250 句左右，本文無法完全引述，因此以下僅就 A 至 F 各項中，具代表性的句子來搭配說明。

問題「（六）、當你被叱罰後，你的想法是？」該題回答分類如下。

A、自責、後悔、改過自新、試圖挽回、反省、承認——內 59.4%、臺 51.7%。

這些回答涵蓋了從簡單的自責、後悔（如「我做了壞事」、「唉，我很後悔做錯了事」），到深刻的改過自新（如「以後絕不再犯」、「晚上再也不出去了」），試圖挽回（如「從現在開始，一定要拿好成績來證明給人看」）。除此之外還有承認自己犯錯（如「和弟弟吵架的我真傻」、「日本男兒不該做這種粗俗的行為」）。

B₁、對叱罰方式與其性質持消極態度——內 6.7%、臺 11.4%。

藤澤祐在此項一口氣放上三十五句回答，但沒有做什麼排序或說明，不過從引用的句子裡可見情緒是偏向消極的，例如：「感到羞愧」、「覺得寂寞」、「好痛」、「開始擔憂」、「被嚇到了」等；也有針對叱罰方式寫下的感想，不過除非有細讀先前的回答，否則許多句子會令人感到一頭霧水，例如：「好燙好燙」、「想快點從壁櫥裡出來」、「想進屋子裡坐在溫暖的被子上」，這三句話像是在對讀者提出推理謎題一樣，需要來回對照幾遍才會發現「好燙好燙」應該是對艾灸的感想、「想快點從壁櫥裡出來」是被關禁閉的感想、「想進屋子裡坐在溫暖的被子上」顯然是被趕出家門的孩子的感想。

這三個回答擺在一起，顯然是藤澤祐想再次強調他的民俗學發現。此外，

還有一些充滿無奈的感想，例：「拿了七十分就被罵成這樣，要是拿更低分該怎麼辦？被罵的時候，真希望媽媽不是女學校的老師」藤澤侑特別註明該例屬於教師叱罰，筆者想，意思應該是由於答題者母親是女學校教師，所以被老師罵時會被特別強調，這道理即使是現代也適用，因為筆者國中、小時班上也有類似處境的同學。另一個無奈的回答是：「生為女生真吃虧」，藤澤也特別註明這種感想與「只有我被罵真是吃虧」不同，後者屬於 D 類型（報復型）。不過，藤澤加註這句話反而只突顯分類上的主觀性，詳情後述。

B₂、感到害怕（感受到威壓、權威）——內 3.1%、臺 0.9%。

此項單純指恐懼感，只有兩句引用：「被罵了這麼多次，這次是最恐怖的一次」、「覺得爸爸很可怕……」純粹從字面上進行分類的話，回答問卷的小學生似乎都不太畏懼成人。不過實際情況應該更複雜，畢竟問題問的是「感想」而不是「心情」。

C、對於被指責的事有更進一步的要求、不服、抗議或反感——內 25.4%、臺 23.3%。

這個分類裡引用了將近四十句回答。雖然前十句表達了要求（如「雖然被罵還是想吃點心」、「我又想打棒球了」、「趁媽媽不在家時想抱著小狗玩」、「希望不用去爸爸調職的地方」），後十句也符合不服（如「這種事明明爸爸也做過，卻老是說別人」、「既然是不小心弄壞的，不必那麼生氣吧」、「但玩耍時，時間過得就是特別快，媽媽罵我有些不講理」），不過抗議（如「把我綁在柱子上究竟有什麼意義呢」、「哪有叫人去幫忙還對人發脾氣的，真是豈有此理」）和反感（如「媽媽好討厭」、「我討厭爸爸」、「該死的老太婆」、「可恨的客人」）之間，有許多句子界限模糊，有些句子可以同時涵蓋不服、抗議與反感其中兩者或三者（如「錯的是哥哥又不是我」、「因為是球自己飛過去打到的，所以是球的錯」）。

D、想對叱罰者或相關者進行報復與抹殺念頭——內 3.3%、臺 12.6%

此項引用了將近二十句，這些句子在《臺灣教育》中沒有明顯的組織結

構，乍看之下像是大雜燴，不過在《日協》裡則分為三種。第一種是針對叱罰者，例如：「想把媽媽一腳踢飛」、「我會再惹麻煩的」、「神氣什麼，如果我先死了，這輩子都別想忘了我」；第二種是對他者，尤其是對害自己被罵的吵架對象進行報復的念頭，例如：「想著要怎麼樣打弟弟」、「一定要教訓教訓那傢伙」；第三種是對叱罰者與他者的抹殺念頭，例如：「要是沒有媽媽會更好」、「沒有人比妹妹更討人厭了，那種人最好是死掉算了」。

藤澤祐接著特別點名說，前述 C（不服等）與 D（報復與抹殺）裡，有些是受叱者的自我抹殺、逃避與放棄等回答，例如：「生為女生真吃虧」、「想過要自殺」、「要是那時候死了就好了」、「想回內地」、「如果我是一年級生就好了」，並指出這部分的百分比為內 1.6%、臺 0.9%。這些回答被特別點名，原因是：「雖然這些回答包含在 C 或 D 的分類中，沒有單獨進行分類，但應該視為與問題緊密交織的回答。」²²²儘管有些費解，不過對比《日協》的精簡版文章以後，意思就是這些回答不同於責怪他人，而是屬於自怨自哀的。特地指出這些回答有其特殊性，卻未進一步分析與解釋，可能是想回應這篇研究開頭提到的「精神分析」類別（強調自虐或逃避）。否則的話，實際上除了「生為女生真吃虧」有出現在分類 B₁ 以外，其他回答根本沒出現在任何分類裡。

E、對叱罰方式與其性質展現積極態度——內 0.3%、臺 0%。

沒有任何說明，引用的回答有三句：「還真有趣（被關在壁櫥裡）」、「覺得可笑」、「不用嘴裡一直罵我也沒關係，這樣反而有點滑稽」。

F、雜項——內 1.8%、臺 0%。

例如：「沒什麼特別想法」、「我以為會被罵」、「我當時想著，如果今天不道歉，就無法去看聖誕節活動了」。

接著是藤澤祐的分析時間。

222 藤澤祐，〈內臺兒童の叱罰の回想〉（三），頁 34。

他的看法是，日本與臺灣兒童大約有一半都屬於 A（自責、反省等），因此叱罰的教育效果有 50% 左右，不過，日本兒童仍然比臺灣兒童多了 8%（即 A 項的 59.4% 減 51.7% 得到 7.7% 再四捨五入）。由此可證，叱罰手法並不是越嚴厲越有效。儘管結論似乎有某種普遍性，然而論證過程有不少可議之處。

由於日本兒童不言自明的以 8% 取勝，因此藤澤接著立即轉向另外 50%，扣除 A 項後，日本兒童在 B₂（受威壓）、C（不服）、E（積極）、F（雜項）這四個項目裡比臺灣人稍微高一點點，但因為差異實在很小，或是人數差異不大，因此不能斷定說日本兒童在這四個（不知何時按順序貼上道德等級標籤的）分類中，日本兒童人數真的比臺灣兒童多；但反過來，臺灣兒童在 B₁（對叱罰方式持消極態度）與 D（報復與抹殺念頭）不但比例較高，而且明顯高非常多。具體而言，B₁+D 總計為日本兒童 10%、臺灣兒童 23%（其實應該是 24%）。

儘管看起來有偏袒日本兒童的嫌疑，然而藤澤倅緊接著又說明，前一節已知臺灣兒童受體罰的比例較高，而這一節顯示出體罰的後遺症在臺灣兒童身上較常見，因此，雖然嚴厲的懲罰方式和教育效果不成正比，但嚴厲的懲罰方式與反教育的效果是成正比的。最後：「如前所述，在本文中，各項並非真的相關聯，所以即便討論比例，比例的意義仍是相當有限的。」²²³如此一來，便將論述控制在看似客觀的統計數字上。一方面彰顯日本兒童的優越，另一方面，強調完臺灣兒童表現較差以後，隨即補上看起來合理的解釋說明原因，最後再聲明這些統計結果不能盡信只能當參考。

（七）叱罰的外在反應

第七題「被叱罰時，你的反應是？」這一題的回答分類為 A 至 H，加上細項總共有十五項。引用的句子超過一百句，因此以下也是精簡化的版本。上一

223 同前註，頁 35。

節是關於「叱罰的內在反應」，即內心想法，這裡則是談「外在反應」，也就是行為上的反應。

A、道歉——內 30.6%、臺 12.3%。

例：「我道歉了」、「『請原諒我，我以後不會再犯了』我是這樣道歉的」、「真的非常抱歉」、「我道歉了，但沒得到原諒」、「我向神明道歉了，也向佛祖道歉了」、「要我向神明道歉，所以道歉了」、「『好，我會一次就考上附屬小學』……當時這樣發誓了」、「我是有道歉啦（但下次還是會打他吧）」。

從基本的道歉到即使道歉也不被原諒都有。其中比較特別的是向神明道歉，以及向佛祖道歉，儘管現代臺灣比較少見，但仍有這樣的做法。

B、改正

B₁、立即改正、立即彌補、立即按指示做事——內 12.8%、臺 6.8%。

例：「我用橡皮擦擦乾淨後重寫」、「到河邊去找遺失的錢」、「靜靜的拿出便當盒」、「向弟弟道歉了」、「到鄰居家去道歉了」、「還了五錢」、「知道桌子是哥哥的以後，就搬到二樓去了」。

B₂、之後改正、已經改正了——內 3.6%、臺 30.5%。

例：「自那之後，每次我要去某某君家，都會先詢問時間是否方便」、「再也不會把弟弟晾在一旁了」、「那次之後我就不再跟人吵架了」、「我們倆現在每天都和睦的一起玩耍」。

B₃、無奈的放棄、無奈的做某事——內 2.1%、臺 0%。

例：「無奈的去跑腿了」、「無奈的道歉了」。

藤澤在此又花了一些篇幅解釋，A 和 B 屬於良好的外在反應，內臺兒童都有近半數回答可歸類為良好，總計為日本兒童 49.1%與臺灣兒童 49.6%。也許是因為統計結果呈現臺灣兒童比日本兒童多 0.5%，因此藤澤再次兜圈子解釋，儘管外在行為是良好的，但「外在」相對於「內在」，並且提醒說：「值得

注意的是，臺灣兒童在『之後改正』比例明顯高很多。」²²⁴這次的拐彎抹角如掩耳盜鈴般，已經無法再為藤澤祐的偏見做辯護了。

總之，日本兒童在各分類中屬於良好省察、想法與反應等分類裡，當比例大於臺灣兒童時是不言自明的；然而當臺灣兒童在良好的分類裡比例較高時，就必須提出質疑，而上述 A 與 B 的總計，臺灣兒童有 30.5%集中在 B₂，但 B₂ 又分「之後改正」與「已改正」，並特別強調臺灣兒童幾乎都屬於「之後改正」，卻沒具體解釋為何這值得關注。說穿了，就是暗指臺灣兒童即使改善，大多也只是表面上裝乖。

C、處罰情境順應「自然」產生的轉變

C₁、「接下來」的行動——內 4.4%、臺 9.5%。

例：「因為太陽下山了，所以哭哭啼啼的去吃晚飯」、「被打後就去睡了」、「我道歉了，但爸爸還是不開心，所以媽媽叫我快去睡」、「接著就去學校了」。

C₂、只答說「被原諒了」——內 0.5%、臺 5.5%。

C₃、什麼也沒做——內 1.9%、臺 1.4%。

例：「什麼也沒做」、「挨罵完就沒事了」、「盯著浴缸底部發呆」。

D、僅回答「保持靜默」——內 4.1%、臺 1.8%。

E、在懲罰情況的緊張下屈服²²⁵

E₁、哭泣——內 15.8%、臺 9.5%。

例：「哭了」、「哭著（並想著要向妹妹報仇）……」、「在壁櫥裡一直哭到被放出來」。雖然此處只舉三例，實際上回答還有十句左右，但要不是大哭要不就是默默哭泣，以及在房間哭、茶室哭、外面哭等等。藤澤註明「哭著（並想著

²²⁴ 同前註，頁 36-37。

²²⁵ 原文是「罪情況の緊張に負ける」，不過依照內容描述，「罪」應是「罰」字誤植。

要向妹妹報仇)」這句回答當中的括弧文字屬於問題（六），另外也註明，像是「想哭但沒哭」、「差點哭出來」一樣屬於問題（六），即被叱罰的內在反應，但理由不清楚，似乎是有哭出來就變外在行為，沒哭出來就屬於內在情緒。儘管如此，如前所述，第六節沒有分類有提到哭泣，因此不清楚是哪種內在情緒。

E₂、蜷縮——內 0.8%、臺 0.9%。

例：「蜷縮」、「低著頭」、「不敢提出原諒的請求」、「那晚在屋外過夜」²²⁶。

F、逃離現場——內 11.6%、臺 9.1%。

F₁、逃到自己的領域——內 10%、臺 7.3%。

例：「我逃跑了」、「逃到二樓去」、「逃到倉庫裡躲起來」、「逃進壁櫥裡」

F₂、尋求他人幫助——內 0.3%、臺 1.8%。

例：「逃到奶奶家，跟奶奶說了這件事之後，奶奶就帶我回家了」、「我向祖父道歉，希望他盡快幫我向爸爸求情，讓爸爸原諒我」。F 分為兩項，一項是直接逃跑，另一項是搬救兵。令人好奇的是，這裡舉的例子是向爺爺奶奶求助，以地緣關係來說，應該是臺灣兒童的回答，而比例上確實也是臺灣兒童比日本兒童多；但筆者沒有特別針對日本殖民者來臺時，有多少比例是攜家帶眷三代同堂的，因此好奇日本兒童究竟會去找誰當救兵。不過，如同每一項後方的統計數字所呈現的，F₁ 與 F₂ 分別為內地兒童 10% 與 0.3%，不知為何總計卻變 11.6%，臺灣則是 9.1% 無誤，之後再討論數字問題。

G、攻擊性行為

G₁、針對叱罰者——內 7%、臺 5.5%。

例：「頂嘴」、「因為很生氣，所以用力關上兒童房的門，悶著頭讀日本文

226 原文是「その夜はベランダにやすみました」，「ベランダ」(veranda) 在現代日語中泛指有屋頂的陽臺，但 veranda 在其他亞洲國家主要指騎樓，ベランダ在過去日文也指椽側（即面向屋外的走廊），總之可想成被趕到騎樓、屋簷下或院子走廊上過夜，但不是趕到街上。

庫」、「在走廊上走路時故意踏出很大的聲音」、「擺臭臉」、「裝作什麼都不知道」、「把媽媽的外出用木屐丟進水溝」、「放到空箱子裡，藏在屋子下，每天分享我的點心」、「每天打赤腳」、「又去打棒球了」。其中，有些回答對應先前的回答，例如「放到空箱子裡」雖然沒有提到把什麼放到箱子裡，不過按照描述應該是撿了小狗回家結果被罵的兒童寫的，而每天打赤腳的應該是鞋子沾滿泥巴的兒童回答的。

G₂、針對相關者——內 2.5%、臺 4.5%。

例：「打了弟弟」、「後來又打妹妹」、「趁弟弟睡著時捏他大腿」、「去奶奶家時跟阿姨頂嘴」、「寫下哥哥壞話貼在窗戶上」、「後來偷拿了一些妹妹的甘蔗」等。

G₃、對他人或物品發洩——內 0.8%、臺 1.4%。

例：「後來因為弟弟幸災樂禍所以跟他吵了起來」、「故意跟妹妹吵架」、「打弟弟」、「打翻點心罐」、「撕報紙」等。

整體而言弟弟妹妹經常被欺負，還兼顧出氣筒的功能。G₂的前兩句是先打弟弟再打妹妹，不知道是否出自同一位兒童的回答或純屬巧合。藤澤在 G₃ 另外註明，打弟弟出氣的，是在問題（三）回答因為父母看了聯絡簿而遭到叱罰的兒童回答的、故意跟妹妹吵架的則是因為惡作劇被父母叱罰的、打翻點心罐的，則是因為偷吃許多要送給別人的點心的嘴饞兒童回答的。

H、在受罰過程中行為產生轉變——內 0.6%、臺 0%。

例：「（被關在壁櫥裡）就這樣睡著了」、「（跟哥哥一起被關在儲藏室裡）和哥哥和好，在儲藏室裡玩了起來」、「爬牆把弟弟帶出去，原本想打他的，但又覺得很可憐，最後就一起去玩了」。

根據以上回答的分類與整理，藤澤苧指出，F（逃離現場）與 G（攻擊行為），即所謂的「戰與逃」，內臺兒童之間差異不大；A（道歉）與 B（改正）

相加後的結果差異也不大；只有 C（順應自然的轉變）與 E（哭泣）的差異比較大，可以看作叱罰作為「力學因素」在內地與臺灣的功能意義有所不同等等。上述說明有些亂了陣腳，首先 A 與 B、F 與 G 這兩組究竟為何要相加？所謂的「力學因素」大概是源自於勒溫的場域論（field theory），但單憑一句「力學因素」並不能解釋為何順應自然的轉變（這個分類在概念上本身就很模糊）與哭泣的比例，可看出叱罰在內臺之間的功能有所不同。

因為真要說的話，E₁（哭泣）的比例為日本兒童 15.8%、臺灣兒童 9.5%，照理來說應該是較常被體罰的臺灣兒童比較常哭泣才對，或至少應該找個解釋，例如臺灣兒童比較習慣挨打所以比較不容易哭泣，但藤澤並未對此多做說明，而是直接跳到結論。

這篇內臺兒童的叱罰經驗回想問卷調查結論，簡單說就是：（一）內臺兒童被叱罰的理由都差不多；（二）在叱罰比例上有明顯不同，日本兒童被口頭叱責居多、臺灣兒童被體罰居多，但不論是罵兒童的方式或處罰兒童的方式也沒太大差異；（三）從「內在」與「外在」來比較，「內在」（即省察與被叱罰後的想法）比「外在」更能看出叱罰對內臺兒童的差異。

上述結論即使說倉促結束也不為過，原本目次中還有「（八）補遺」，但可能是一邊整理一邊刊出，到最後發現沒什麼東西好補充的，因此最後一次刊登時，從目次上將「補遺」這一項默默拿掉了。

第四章、體罰的心理學家

第一節、原住民兒童的問卷調查

臺北帝國大學心理學講座設置背景

藤澤祐於 1935 年發表〈內臺兒童叱罰的回想〉以後，接著在 1942 年發表了〈未開民族的叱責〉，探討關於原住民兒童的叱罰問卷調查。不過，藤澤祐並非只是單純的將相同問卷調查重複運用在原住民兒童身上，要說明這一點，必須退一步從更龐大的時代背景，以及藤澤本人的研究脈絡說起才行。

與其說藤澤祐先對在臺的日本兒童與本島漢人兒童進行叱罰問卷調查，接著又對原住民兒童進行問卷調查，不如說所謂的內臺兒童問卷調查是對臺灣原住民進行心理分析前的預先練習。這點從何說起呢？首先，臺北帝國大學成立之初，就已經預設這是為了讓日本繼續南向發展的南洋研究中心。由於成立背景錯綜複雜，這裡僅提與本文相關的土俗人種學研究室與心理學研究室。²²⁷

儘管臺北帝大 1928 年便成立，不過人種學研究室與心理學研究室則是到 1933 年才落成。心理學研究室的主要成員有三名，分別為教授飯沼龍遠（1888-1969）、助教授力丸慈圓（1890-1945）與助手藤澤祐。其中以飯沼龍遠與力丸慈圓兩人在當時的學界較為知名，一來是因為論年紀與資歷這兩位都比較深，來臺灣前就已經參與不少活動與實績。例如，東京帝國大學文科大學哲學科心理學專攻畢業的飯沼，其畢業論文在 1918 年即出版為《現代日本人の信仰》（東京：心理學研究會出版），畢業後分別任職於富山大學專門學校（現富山大學藥學部）、第六高等學校（現岡山大學），接著於 1925 年奉文部省命令作為在外研究員前往德國留學至少一年半，並於 1928 年與德國心理學家共同發表論

227 關於臺北帝國大學以東、南洋為研究特色的成立經緯，參見吳密察，〈殖民地出現了大學！？〉，收錄於許佩賢主編，《帝國的學校·地域的學校》第五章，頁 203-232。臺北：國立臺灣大學出版中心出版，2020 年。

文；而力丸慈圓也是東京帝國大學文學部心理學科畢業，畢業後赴美國克拉克大學就讀並獲得博士學位，1923 年起先後任職於第五高等學校（現熊本大學）與廣島高等學校。

另外，兩人都是日蓮宗僧侶。一個說法是認為，儘管臺北帝大也是帝國大學，但由於是殖民地關係，多少有種流放邊疆的感覺，恐不利於學術生涯，所以才特地派遣身為僧侶的飯沼與力丸兩人，因為日本僧侶是世襲制，萬一學術生涯觸礁，仍然可以選擇繼承寺院。²²⁸不過，這是個有待驗證的說法。至少以飯沼的經驗而言，除了宗教心理學以外，亦有民族心理學等專長，後者的說法通常是藉由飯沼參觀過馮特（Wundt）的實驗室為例所說明，不過，馮特的實驗心理學與其晚年提出的民族心理學其實不應該混為一談，但探討日本心理學的學派範疇並非本文所旨，故不贅述；而力丸則關注情緒與知覺等實驗心理學方面。派遣這兩位心理學者來北帝大進行南洋人文研究也是適合的。

相較下，藤澤苺顯得比較突兀。儘管一樣是東京帝國大學心理系畢業，不過藤澤比前兩位年輕 13-15 歲左右，畢業後直接進入株式會社祭原商店從事廣告心理研究。雖然此前也在《心理學研究》發表過一篇文章，但就筆者所查，尚未釐清何以藤澤苺突然就從工作了三年的公司離職，不到一個月內轉換跑道來到北帝大擔任心理學研究室助手。或許三人都是受到松本亦太郎的推薦而來的也不一定。由於藤澤從祭原商店離職後不到一個月便來到臺灣，三人抵達臺灣的時間都差不多，因此很可能早已預訂了會來臺灣從事心理研究。

三人剛抵達臺灣時，連自己所屬的系所大樓都還沒蓋好，能做的研究想必也還不多，尤其飯沼在德國期間購買了許多心理學儀器，若沒地方安置也無法使用。因此即使三人陸續於 1928-1929 年間來臺，初期能做的研究與活動並不

228 黃榮村、櫻井正二郎、汪曼穎著，〈臺灣實驗認知心理學發展選論：以臺大心理學系為框架〉，《中華心理學刊六十週年：創新與超越》，臺灣心理學會。臺北：五南出版，2021 年。頁 33。

多，直到 1931 年開始才陸續有零散的文章發表。²²⁹相較下，與心理學同樣是特色講座的土俗人種學講座成員，由於研究對象在戶外，負責主持土俗人種學的教授移川子之藏（1884-1947）同樣於 1928 年抵臺不久，就和助手宮本延人（1901-1988）前往太魯閣的立霧溪，隔年更帶著土俗人種學唯一的學生馬淵東一（1909-1988）前往蘭嶼研究雅美族（今達悟族）。而土俗人種學三名成員於 1935 年出版的《臺灣原住民族系統所屬研究》（臺灣高砂族系統所屬の研究）²³⁰是藤澤蒔後來的主要參考文獻之一。

移川、宮本與馬淵在編著這部作品期間，三人負責不同區域、分別行動；與土俗人種學講座形成對比的，則是即使有各自的研究要做，多數時候也是集體行動的心理學講座成員：飯沼、力丸、藤澤。

現在回頭來看看藤澤蒔發表於 1942 年《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》（以下簡稱《研究年報》）的〈未開民族的叱責〉。²³¹根據《研究年報》書末所附的英文目錄標題，藤澤蒔翻譯為“Parental Reproof of among Primitive Peoples”（原始民族中的父母叱責），意思與原標題幾乎一樣，只差在英文標題強調了父母。「未開」一詞對應的是 Primitive（原始的、未開化的），不過與其探討「未開」一詞是基於心理學、人類學或演化論等哪個流派的意義，直接將「未開」視為殖民者的貶詞即可。

在這篇文章裡，藤澤蒔採取了和〈內臺兒童叱罰的回想〉完全不同的論述方式。首先，長達三十多頁的論述裡，關於原住民兒童的問卷調查說明與分析只有最後四頁，而理論的論述長達二十幾頁，並且直接將統計結果作為附錄的一部分。

229 關於心理學講座的初期活動，參見邱景墩，〈文政學部——哲學科簡介〉，收錄於《Academia—臺北帝國大學研究通訊》，創刊號。臺北：南天書局，1996 年。

230 臺北帝國大學土俗人種學研究室編，楊南郡譯註，《臺灣原住民族系統所屬之研究：第一冊·本文篇》（臺灣高砂族系統所屬の研究）。臺北：行政院原住民族委員會、南天書局出版，2011 年。

231 藤澤蒔，〈未開民族の叱責〉，收錄於《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》第 8 輯，頁 147-180。臺北：臺北帝國大學文政學部哲學會，1942 年 5 月。

原住民兒童的叱責問卷調查

還是從〈未開民族的叱責〉說起。文章開頭，藤澤蒔說明根據理論與記載，未開民族是易怒的，然而同時也有觀察紀錄表示，未開民族不太會叱責兒童。而依照經驗，叱責是怒氣的爆發表現，因此未開民族如果是易怒的，那麼他們不太叱責孩子就變成了矛盾，於是這篇文章的研究目的，就是闡明未開民族究竟是否易怒。

藤澤引用了丹波（Tamara Dembo）的憤怒力學理論（詳情後述），佐以發展心理學家維爾納（Heinz Werner）的發展理論，提出一套說明與假設，即未開民族的心智如同兒童般原始，並且情緒經常反映在肢體動作上等等。簡言之，藤澤認為有理論上的依據可以證明未開民族是易怒的。

接下來，藤澤蒔從維爾納的作品中，列舉有關未開民族的情緒與肢體動作的相關文獻，包括薩拉辛兄弟（the Sarasin Brothers）在錫蘭（今斯里蘭卡）觀察到的維達人（Vedda）、曼（Edward Horace Man）對安達曼島人以及布魯門特里特（Ferdinand Blumentritt）對菲律賓尼格利陀人（Negrito）的紀錄等等，說明這些文獻都證明了未開民族的情緒如何透過旺盛的肢體動作展現。在列舉完西方國家的記錄後，藤澤轉向於 1921 年出版的《臺灣番族慣習研究》說明官方調查結果也說了，儘管臺灣各族的性情各不相同，但整體而言是類似的，都具有未開民族的特徵，也就是感情強烈、容易激動、易於轉變心情、缺乏忍耐與自制力、喜怒哀樂會立即展露在外，接著再引用《番族慣習調查報告書》²³²說明從泰雅族、賽夏族、鄒族、排灣族等未開民族都有上述的「性情」特徵。

在說明完這些官方文獻後，藤澤簡述自己為了驗證「未開民族容易發怒」這說法，於是對泰雅族、賽夏族、排灣族、魯凱族、鄒族與布農族都進行了丹

232 《番族慣習調查報告書》（共五卷）與《臺灣番族慣習研究》（共八卷）都可看作是臨時臺灣舊慣調查會第一部蕃族科的調查成果，前者出版年代較早，第一卷公認出版日期為 1915 年，然而在藤澤蒔多篇文章裡，始終將《番族慣習調查報告書》第一卷的出版年份寫為 1914 年，應該是誤將小島由道前言所寫的日期視為出版年了。

波的取花實驗。藤澤在此沒有說明這是什麼樣的實驗——本節也還無法詳述內容，只能稍微解釋取花實驗的目的是激怒受試者，詳見下一節——只寫道他的期待最終落空，所有參與實驗的原住民都沒有重現如丹波的取花實驗受試者那樣的憤怒行為。如此這般，藤澤鉅細靡遺的交待了這篇〈未開民族的叱責〉的由來：

儘管在實驗中無法有效引發憤怒，但我們能否在日常生活中探尋其蹤跡？然而，要在日常生活中找出憤怒所在的具體場合並非易事。因此，我們不得不將我們日常生活中常見的憤怒場合與未開民族的相對照。在此情況下，是否應考慮對孩子的叱責場景作為研究對象呢？根據昭和八年在臺北第一師範附屬小學校及公學校，對三至六年級兒童透過問卷調查獲得的資料顯示，在他們回想的父母叱責裡，內地兒童中有 36.9% 涉及體罰，本島兒童中則為 69.1%。²³³

藤澤祐將 1935 年的叱罰統計關於體罰的部分再次羅列一遍。儘管未按照當初的順序，但所有百分比都和上一章的數字相同。值得注意的是，先前在 1935 年時，內地兒童被體罰的比例為 39%，但這裡更改為 36.9%，藤澤在註解說明這是因為排除了原本算在體罰內的 F（強制行為，如背書包、看家）²³⁴與 G（造成損害，如作業被扔掉、雜誌被撕毀）項。這點之所以值得注意，因為這反映了個人對體罰的定義並非是固定不變的。

言歸正傳，根據藤澤的說明，由於取花實驗無法激怒原住民成年受試者，於是他想換個方式，從未開民族叱責孩子的方式來證明原住民的易怒性情。因為不論日本人、本島人還是西方人，叱責都是憤怒的表現。既然實驗心理學無法得到令人滿意的成果，那就去探索未開民族是如何痛罵孩子的，這樣或許會

233 藤澤祐，〈未開民族の叱責〉，頁 161-162。

234 刊載於《研究年報》上的原文誤植為 E，應為 F 才對。見頁 179。

有助於理解他們的憤怒心理。

不過在正式進入問卷調查結果分析前，藤澤先打了幾劑預防針，首先是引用同校社會學講師岡田謙（1906-1969）的《原始社會》（弘文堂，1939 年），說明高砂族家族內部有多緊密、親子感情有多親密，其程度甚至到岡田謙從沒見過有會打孩子的原住民。接著又回頭引用《臺灣番族慣習研究》，說明儘管文獻記載道未開民族性情不穩定、對異族十分兇殘，但也提到對同族充滿友愛之情、對老幼充滿憐憫等等，因此，藤澤先拋出一個可能性，即高砂族的父母即使叱責孩子，應該也很少涉及體罰——或許這也能解釋為何這篇文章的名稱不是「叱罰」而是「叱責」²³⁵。

這樣的說明似乎還不夠充分，藤澤繼續引用塞格利曼（Seligmann）夫妻合著的《維達人》（*The Veddars*，無中譯本）、漢布利（W. D. Hambly）和瑪格麗特·米德（Margaret Mead）等人的作品，來補充說明人類學家的觀察都支持未開民族普遍疼愛孩子，只有少數的例外會體罰孩子。其中，藤澤特地將米德負責主編，出版於 1937 年的《原始民族之間的合作與競爭》（*Cooperation and Competition among Primitive Peoples*，無中譯本）一書中所記載的 13 個民族逐一分析比較，指出這 13 個民族裡有 5 個²³⁶明確是不打孩子的、有 6 個雖然沒直接提及此問題，但根據整體的兒童養育方式來看，也可合理推測不太會使用體罰，剩下的 2 個則是例外狀態。在說明過程中，藤澤提到分布於北美洲的易洛魁族（Iroquois）雖然不會體罰孩子，但會潑水在孩子臉上時，難得提出疑問：「往臉上潑水這件事不算體罰，令我感到有些奇怪。」這個疑惑也體現了日本與美國對於「體罰」概念的差異。²³⁷

最後，藤澤回到布斯曼的教育心理學總結道，越是文明的世界，對兒童的表現能力要求就越高。而隨著技術發展與生活經濟的多元化，所有文明社會的

235 也可能純粹是覺得「叱罰」太標新立異了，因為藤澤後來再也沒用過「叱罰」這個詞了。

236 原文寫 4 個，但實際上提到了 5 個。

237 關於同樣的詞、同樣的定義卻不同概念的現象，見添田晴雄，〈「體罰」總論：比較研究のために〉，《比較教育學研究》第 47 號。日本比較教育學會，2013 年。頁 18。

人類競爭就會更劇烈，對兒童的要求也就更嚴苛，必須努力提升兒童的教育，才能讓孩子日後跟得上文明的腳步，而體罰就是在這種要求兒童提升不符合自身能力的過程中產生的風險：「這就是為什麼，未開民族（wenig kultivierte Völker）的兒童訓練比歐洲人溫和許多，南美的印第安兒童甚至不知道什麼是答罰。」²³⁸換句話說，未開民族因為處在相對不發達、不文明的世界，兒童不太需要什麼競爭力，所以比較不會挨打。

在結束前述旁徵博引到稍嫌冗長的說明後，藤澤才得出結論：「因此，一般情況下，可說未開民族並不像我們會將叱責與憤怒相聯繫。」來解釋為何未開民族的情緒轉變速度非常快且易怒，同時卻又不太會嚴厲叱責兒童。

細讀藤澤蒔的文章架構後，會注意到雖然文章一開始提出的假設是「未開民族是易怒的」，但透過一連串的人類學與心理學論述後，卻得出未開民族似乎沒有一般人所想那麼易怒的結論。開頭的主張與論述結果所產生的矛盾，其實已暗示了他即將揭示的原住民兒童叱責問卷調查，結果也不符合他的期待。至於藤澤蒔究竟在期待些什麼，以及為何執著於證明原住民應該是易怒的，論述上卻又欲言又止；不斷提出未開民族必定凶殘的假設，接著又推翻自己的假設等等，這些留待下節討論，這裡先討論完〈未開民族的叱責〉再說。

與先前不同，這次附上了問卷。見下圖。

238 藤澤蒔，〈未開民族の叱責〉，頁 172。這句話是藤澤引用布斯曼的原文，雖然藤澤蒔將 wenig kultivierte Völker 翻為「未開民族」，不過直譯的話是貶義較高的「落後民族」。

圖 4 原住民兒童「被叱責之事」問卷

シカレタコト (2)

シカレタコト (1)

原寸の1/2

這份問卷內容與 1933 年發給內臺兒童做調查的問卷很像，一樣是每人五張，不過題目與說明稍微有改變，內容大致如下：

被叱責的經驗 (1)

無論是來自父親、母親、老師或被其他人的叱責都可以，不論是什麼時候發生的都沒問題。請回想自己被叱責的經驗，你應該能想起不少次挨罵的經驗吧。(1) 次、(2) 次、(3) 次……像這樣，應該能想起不少次挨罵的經驗。在這過程中，首先，請專注於你最先想到的挨罵經驗 (1) 並牢記下來，接著回答以下一到七題的問題。回答要詳細且誠實，即使文筆不佳也沒關係。

問題

- 一、那是什麼時候（大約的時間）的事情？
- 二、是誰叱責你的？
- 三、當時你被叱責是因為做了什麼？

四、叱責你的人是如何叱責你的？

五、對於被叱責，你有何感想？

六、對於被叱責，你有何反應？

七、叱責你的人是抱著什麼樣的想法叱責你呢？²³⁹

至於第二張的說明，大致上就是「除了（1）以外，請清楚的回想其他挨罵經驗（2）並同樣回答這七個問題」。跟先前對內臺兒童的問卷調查題目相比，這次的問題清楚許多，並且拿掉了令人困惑的打罵分離問法。

那麼，接受問卷調查的對象有哪些人呢？按照受調查的時間來排順序的話，分別有泰雅族、排灣族、魯凱族、阿美族共四族，詳見下表：

表格 3 原住民兒童叱責調查受眾

族群	地點	比較組	調查時間
泰雅族	內橫屏社	無	1935 年 6 月
	加拉排社（カラパイ）	無	1935 年 7 月
排灣族	瑪家社（マカザヤザヤ）	有	1939 年 8 月
	筏灣社（下パイワン）	有	
	平和社（ピューマ）	有	
魯凱族	多納社（トナ社）	有	1939 年 10 月
阿美族	馬蘭公學校	有	

說明：地點欄位中，沒附上括號的，表示原文就是漢字。片假名的社名翻譯，筆者參考自《臺灣原住民族系統所屬之研究》中譯版。除了馬蘭是公學校以外，其他提及的都是教育所與青年團學生。

其中瑪家、筏灣、平和、多納這四個社分為在教育所就讀中以及最近兩年

²³⁹ 同前註，頁 174-175。

內畢業的學生所組成的 I 組，以及畢業超過兩年的 II 組來比較；馬蘭公學校則分為六年級與四年級；內橫屏與加拉排也許是因為調查時間較早，所以沒有分組。不過，藤澤也沒有說明特地分成兩組的用意是什麼。

這篇發表於 1942 年的研究，其調查早從 1935 年 6 月就開始，正好是〈內臺兒童叱罰的回想〉連載完次月。至於這時藤澤祚給泰雅族兒童使用的問卷究竟是先前給內臺兒童使用的問卷，還是已經開始使用圖 4 的改良版問卷？由於藤澤沒說明這份新問卷究竟於何時設計完成，因此不清楚。

對泰雅族兒童的問卷調查於 1935 年進行，對排灣族兒童的調查卻直到 1939 年才進行，為何中間相隔四年之久呢？一方面可能因為藤澤是助手，必須協助飯沼與力丸進行研究，另一方面也有其他研究得做，實際上 1935 至 1938 年間，令藤澤最忙碌的就是取花實驗。如前所述，恐怕是因為無法透過取花實驗來取得原住民成年人的憤怒，所以才回頭來做問卷調查，因此新的問卷調查表是重新啟動兒童叱責調查後才設計的機率頗高。

根據藤澤說明，排灣族與魯凱族由他本人進行調查，首先花費半小時進行示範與說明，接著填寫則花費一個半到兩小時之間。至於馬蘭公學校，藤澤說「由本研究室的蔡君前往執行，並按照相同原則實施調查」，不過經過筆者調查 1935 至 1940 年份的《臺北帝國大學一覽》職員名單，只有會計課有一位姓蔡的職員（蔡境，臺北人，1928 年至 1941 年長期就職於臺北帝大會計課，1936 年升職為書記），儘管大學部也有學生姓蔡，但查不出誰與心理學講座或土俗人種學有關係，因此不清楚這位「本研究室的蔡君」究竟是何許人也。而內橫屏與加拉排則分別由內地人巡查與該族出身的巡查負責執行。

另外，儘管這篇文章只報告了四族六社外加一間公學校，不過藤澤在戰後 1954 年的文獻回顧裡，還提到其實在高燕（パダイン）、射鹿（チャリシ）也有做同樣調查，並且在〈未開民族的叱責〉發表兩個月後，也就是 1942 年 7 月，還在新竹州竹南郡（今苗栗縣）對賽夏族繼續做兒童叱責調查，似乎有意延續相關研究，但因戰爭緣故來不及公開，資料就留在臺灣了（下章詳述）。

由於統計調查結果長達十三頁，完整內容請見本文附錄二。

這次的調查結果，藤澤不再逐一引用，而直接把內容相似的回答轉化為同樣的項目，套用在所有不同族群與部落的回答上；與此同時，仍然有些回答太具有特色以至於看不明白究竟是引用了回答，還是精簡化回答以後就是如此。尤其在馬蘭的統計表裡，分類方式詳細到令人匪夷所思，從挨打部位到道具每樣都分得很仔細，但難以理解分類原則。例如「打屁股」是一項，「屁股被打得紅腫」則是另一項；「用木柴打」是一項、「用藤條打」也是一項，不清楚為何不像之前對內臺兒童的回答一樣總結成「持器物打人」就好。

整體而言，排灣族的兒童被體罰頻率最低，低到令藤澤荇覺得不可思議：

對於此現象，也許會有人懷疑排灣族是否缺乏表達能力，或是故意隱瞞不說。然而，他們確實詳細寫下了被叱責的情況，描述父母如何教誨、子女如何服從，但就是很少提到體罰。根據筏灣與平和這兩社的通譯負責人（同一人）表示，體罰實際上就是這麼少見。²⁴⁰

由低到高分別為：排灣、多納、馬蘭、泰雅。在這之中，加拉排的調查實施者²⁴¹表示叱責與體罰在當地很普遍，「如果孩子做了壞事或不遵守規定，大人就會立即用手打他們，或是現場找根木枝、竹枝打他們。」²⁴²而馬蘭的報告則給人一種許多孩子被父母追著打的感覺。

藤澤荇最後感慨說道，將頻繁體罰視為文明的墮落似乎不無道理，尤其馬蘭似乎受到本島人影響特別深，因此特別常打小孩。然而，泰雅族則似乎是自古就有體罰的習慣，但：「無論如何，深入探討此類現象的事理將留待他日。從這些結果來看，關於未開民族是否將叱責視為怒氣的來源，高砂族給出的答案

²⁴⁰ 同前註，頁 177。

²⁴¹ 根據紀錄，藤澤荇該年六月在內橫屏山，七月分別在十八兒社與井上駐在所對泰雅族和賽夏族成人做取花實驗，因此應該是完全交給加拉排的當地巡查實施問卷調查沒錯。至於為何離開後才委託他人代為實施問卷調查，原因不明。

²⁴² 同前前註，頁 177-178。

是很明確的。不過，依然不能一概而論說未開民族易怒。其中存在不易生氣的族群，可作為良好的例證。然而，整體來看，高砂族各族群要維持其名聲似乎是困難的。」²⁴³雖然藤澤說高砂族給出的答案很明確了，但老實說筆者完全看不出來透過這些問卷調查的結果，對未開民族是否容易發怒究竟提供了什麼明確的解答，只覺得這是一段因為調查結果難以收尾，只好顧左右而言他的曖昧結語。

雖然〈未開民族的叱責〉沒能給出什麼明確的結論，不過同年年底藤澤苜在《民俗臺灣》發表的短文出現了峰迴路轉的跡象。在先前提過這篇文章裡，上半部分藤澤說明自己曾經對北一師附屬小、公學校的學生做過叱罰的問卷調查，而下半部分提到自己對高砂族也進行了問卷調查，並且透露了一些在〈未開民族的叱責〉未講明的部分，例如年紀較大的Ⅱ組主要來自青年團²⁴⁴，並提到除了先前四族以外，也調查了賽夏族——同前所述，是在〈未開民族的叱責〉發表後才進行的——這篇短文雖然發表在記載各種臺灣民俗的月刊雜誌上，但對高砂族的研究總結反而比發表在《研究年報》上的還要清晰：

在高砂族各個族群中，也沒發現什麼特殊的叱責方式——不過從教育所、公學校兒童與青年團成員，透過相同的問卷調查法得知，「體罰」的頻率在不同族群間存在相當大差異。我調查過的只有排灣族、魯凱族、阿美族、泰雅族和賽夏族，其中排灣族的「體罰」情形最少，阿美族最多，其他族群則居中。然而，不能一概而論說所有高砂族的「體罰」情況稀少。包括高砂族在內，廣義上的未開民族在許多文獻裡，普遍認為父母很少對子女施予體罰，親子問題也少。與此相較，高砂族的叱責情形與上述說法似乎有所出入。

根據最近我在賽夏族某社打聽到的說法是，他們現在對孩子的嚴厲叱

243 同前註，頁 178。

244 關於高砂族青年團，詳見近藤正己著，林詩庭譯，《總力戰與臺灣：日本殖民地的崩潰》。臺北：臺大出版中心，2014 年。頁 294-301。

責方式是受內地人影響。該族原本的態度由於「接觸」而逐漸解體。

從前，如果父親對孩子太過嚴厲，祖先們會將此視為同姓同血統內的不祥之事而將孩子帶走，所以父親必須小心翼翼對待自己的孩子。至於母親，由於與孩子不同姓，所以不論她多嚴厲對待孩子都沒關係……²⁴⁵

這是藤澤祐研究叱責的一個轉戾點，但出現得太晚了，1943 年起，臺北帝國大學哲學科不再發表年報與研究。²⁴⁶戰後藤澤祐有一段時間去向不明，不過 1949 年就任於九州大學助教授。²⁴⁷根據日本心理學會的《心理學研究》記載，藤澤祐在 1950 年的日本心理學會第十一回大會講演一覽表裡，仍然以「因社會接觸引起的情緒錯位」為題，內容大意是說明他在臺灣對高砂族最後的研究發現，即排灣族人在接觸日本人以前，據說其實經常體罰孩子，但在接觸日本人以後，被剝奪了對兒童發怒的能力；另一方面，賽夏族人則原本不體罰兒童，卻在接觸日本人以後變得開始會體罰兒童了。可見藤澤祐即使回到日本，仍繼續在思考這方面的問題，最終在 1954 年——與〈為開民族的叱責〉相隔 12 年之久——整理成（就筆者所知的）最後一篇報告。

順帶一提，飯沼龍遠在 1940 年從北帝大辭退，一方面是思鄉，另一方面也許是為了提拔後進。回日本後任職於佛教私立大學的立正大學，1949 年就任第 15 代校長。至於力丸慈圓，在戰後回日本前，因交通事故去世。

245 藤澤祐，〈叱責ところどころ〉。粗體字為筆者所加。

246 關於臺北帝國大學心理學講座時期的活動，參見黃榮村、櫻井正二郎、汪曼穎，〈臺灣實驗認知心理學發展選論：以臺大心理學系為框架〉，頁 32-36。

247 參見溝口元，同前書。

第二節、時代錯誤的實驗

逼人憤怒的取花實驗

在探討藤澤祐於 1954 年的文章之前，必須先解釋一下先前多次提及的「取花實驗」(flower experiment) 究竟是什麼。取花實驗是俄裔美國心理學家塔瑪拉·丹波 (Tamara Dembo, 1902-1993) 在柏林大學攻讀心理學博士學位時所設計的²⁴⁸，理論主要受其師庫爾特·勒溫 (Kurt Lewin, 1890-1947) 影響，建構在拓撲學與動力學上。具體的理論與原理由於與本文主旨關係不大，故省略不再詳述。²⁴⁹

簡言之，丹波主張當時的心理學界過度依賴分類與統計來說明情緒，忽略了情緒本身的發展與動態。因此她設計出幾個不同的實驗，試圖讓受試者（主要是同儕與教職員）在不知道實驗目的是什麼的情況下，觀察憤怒從出現到爆發的過程。

丹波一開始提出三個實驗，第一個是投環實驗，受試者必須保持一定距離，用直徑 15 公分的木環套住特定桌子上的瓶子，並要求連續投中十次才算完成。這項實驗內容意外的令人感到親切，只需要想像一下夜市裡常見的套圈圈攤販，很容易就可以預想到，要連續十次都投中是不可能的。而實際上丹波的受試者有許多人連一次也沒套中過瓶子。一開始的投環實驗比較像是醞釀不滿的暖身活動，接著第二個實驗才是重點，即取花實驗。

受試者在受挫後立即進行第二個活動。地板上用 2.5 公尺長的木條圍成一個正方形框，受試者必須待在這個指定範圍內取得距離木框 1.2 公尺遠的鋸木架上的花。方框角落有一張椅子，而框外有上一場實驗使用過的木環，但實驗

²⁴⁸ 由於丹波同時是猶太人，在希特勒上台前就移居到美國，晚年在復健心理學界活躍。

²⁴⁹ 關於其理論詳見巫毓莖，〈消失的憤怒〉，收錄於王文基、巫毓莖主編，《精神科學與近代東亞》。新北市：聯經出版，2018 年。頁 185-214。本節部分引文與巫毓莖的重疊，但由於有些地方筆者與巫對原文的解讀稍有不同，本節引文皆為筆者自譯。

者除了：「進入那個正方形裡，從裡面拿到外面那朵花。腳必須待在框內，花必須用手拿取，並且不得移動鋸木架、木條或架子上的花。」²⁵⁰實驗者刻意將說明講得很簡略，讓受試者感到困惑，不確定還有哪些規則以及附近的道具是否能夠使用等等。現場共有三人，分別為：實驗者、受試者、負責速記一切對話的助手。雖然已有助手負責速記，但實驗者也會在發生某些主要事件或重要動作時做記錄，儘管沒有留下影像記錄，但單憑這段描述就形成一幅心理學家一邊睜大眼睛觀察受試者、一邊忙著低頭快速寫筆記的經典畫面。

受試者只有兩個方法可以拿到花朵：一個是將角落的椅子搬到木框與鋸木架之間，一隻手壓在椅子上，另一隻手往前伸出去拿到花瓶裡的花朵。第二個方法是受試者跪在地上，一隻手伏地支撐身體（一開始的說明只有說腳必須待在框內，沒有規定以外的部分不行），另一隻手同樣往前伸出去拿花朵。由於丹波特地提供了椅子，所以有兩種取得方法；否則的話，實際上後者是唯一可以拿到花朵的方法。若受試者兩種方法都完成了，實驗者則會說還有第三種方法可以取得，但其實已經沒有其他方法可以取得花了。

接下來就是一連串的挫折與打擊，例如受試者或許想出了其它取得花的方法，但實驗者會冷酷無情的說那只是先前兩種方法的變體，不算第三種拿法；如果受試者想出其他取得花的方法（例如使用周圍的木環等道具），實驗者也會毫不理會的說違反規則、用那種道具不算數等來否定受試者的努力。接著受試者感到受挫、沮喪後，開始質疑這場實驗是場鬧劇，或是與實驗者爭辯說不可能有第三種拿法。隨著實驗時間拉長，受測者開始口出穢言、恐嚇威脅、跺腳等行為。若受試者在數日後進行第二次取花實驗，並且同樣不給任何解法、不解釋也不交談，受試者的情緒會變得比第一次更快達到憤怒狀態，並且行為升溫到有些人會放聲尖叫、有人違反指令走出框外把花朵撕碎、有人哭著逃離實

250 Tamara Dembo, *The Dynamics of Anger*, in *Field Theory As Human-Science: Contributions of Lewin's Berlin Group*, translated by Hedda Korsch, edited by Kurt Lewin and Juan De Rivera. New York: Gardner Press, 1976, 329-331.

驗現場、甚至少數受試者會攻擊前來制止或安撫的實驗者。

丹波的憤怒實驗從 1925 年開始進行，到 1928 年結束。總共有 27 名受試者，實驗次數總共為 64 次²⁵¹，平均每人參與兩次實驗，每次實驗時間長度為一至兩小時左右。雖然實驗過程中，有些受試者指出這些實驗令人火大，卻只有極少數受試者最終發現這場實驗的目的就在於研究他們如何憤怒。²⁵²

至於開頭提到總共有三個實驗，第三個實驗是等待實驗，大致內容是邀請受試者進到實驗室裡，然後告知受試者只要不離開房間，想做什麼都可以，接著實驗者就不與受試者交談或互動，專心扮演記錄者的角色。但這個實驗的結果只讓受試者感到受監視、不舒服等沮喪感，無法有效引發憤怒情緒，因此最後放棄不用。²⁵³

丹波的憤怒實驗在 1931 年發表後，很快就被日本心理學界注意到。1932 年她的名字已經出現在《思想》、《教育心理研究》等雜誌裡，1933 年小野島右左雄在其著作《心理學概要》（中文館發行）已經提及她的實驗成果。小野島是東京高等師範學校教授格式塔心理學（日文為「形態心理學」）的教授，是力丸慈圓前一屆的學長。²⁵⁴小野島曾於 1923 年留學柏林，是勒溫的兩名日本學生之一，回國後在日本大力推廣格式塔心理學，1933 年勒溫訪問日本時，也是由小野島右左雄與佐久間鼎（溫勒另一名日本學生）一起在橫濱港口迎接勒溫。²⁵⁵勒溫的本次訪問將格式塔心理學在日本的熱潮推得更高更遠，顯然影響力也傳染到了臺灣。

251 需要特別說明的是，筆者無法取得原文，即使取得也有分析上的難度。此處的說明是根據英譯版與相關文獻而來，但英譯版刪除了大量說明，因此無從確認 64 次指的都是取花實驗，或是投環加上取花實驗。儘管丹波同樣也強調投環實驗的重要性，但英文資料通常僅將點放在取花實驗這部分，投環實驗幾乎都草率略過。

252 Dembo, p327.

253 René Van der Veer, Tamara Dembo's European Years: Working with Lewin and Buytendijk, *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 36, no. 2 (2000): 109–26, esp. 112–113.

254 東京帝國大學，《東京帝國大學一覽：從大正七年至大正八年》，1919 年。

255 Miki, p356.

無人憤怒的取花實驗

上一節提到，藤澤祐之所以對原住民兒童展開問卷調查，起因在於他對原住民成人（只有男性）進行了取花實驗，但始終無法讓任何一名原住民爆發如丹波的受試者般的憤怒行為，因此才轉回問卷調查法來詢問兒童的挨罵經驗。

丹波的取花實驗從 1925 年至 1928 年為止，受試者共 27 人；十年後藤澤重現丹波的取花實驗則為 1935 年至 1938 年告一個段落，受試者共 109 人²⁵⁶，比丹波多四倍左右。不僅如此，丹波每次實驗時間約一至兩小時，而藤澤祐的實驗時間則平均為一小時半到最長三小時。若根據藤澤祐在〈未開民族的叱責〉以及另一份報告的說法為真，那麼尚未發表的實際受試者人數應該更多。

為了方便解釋藤澤祐的研究成果，以下先交代藤澤祐的實驗日期、地點與對象，以及分別對應的文章：

²⁵⁶ 確切數字是 108 人。不知何故，瑪家第二位受試者雖然名字列在名單上，但在後續相關統計裡卻是空白狀態。藤澤祐沒對這名受試者的狀況進行說明。

表格 4: 1938 年〈泰雅族與賽夏族跟指導社會之間的社會境界現象〉²⁵⁷

對象	地點	人數	實驗時間
泰雅族	新竹州竹東郡內橫屏山駐在所	7	1935 年 6 月
	同上，十八兒（シパジー）駐在所	4	同年 6 至 7 月
	同上，井上駐在所	5	同年 7 月
賽夏族	同上，十八兒駐在所	3	同年 6 至 7 月
	同洲，竹南郡大東河駐在所	16	1937 年 2 至 3 月

說明：為求統一，本表省略了受試者年齡、實驗場地，只保留地點以表示地理位置是相鄰的。原文沒括號的表示原文即漢字，假名翻譯參考自《臺灣原住民族系統所屬之研究》中譯版。1935 年的實驗場地都是在武德殿進行，1937 年的實驗場地為宿舍，沒有明確說明是哪裡的宿舍。

表格 5: 1939 年〈高砂族的行動特性：排灣族與魯凱族〉²⁵⁸

對象	蕃社	所在地	人數	年/月/日
排灣族	瑪家（マカザヤザヤ）	潮州郡	12	1938/02/15-19
	筏灣（下パイワン）	同上	12	同 02/20-24
	馬兒（マヌル）	屏東郡	11	同 03/08-10
魯凱族	好茶（コチャボガン）	同上	14	同 02/26-03/02
	霧台（ブダイ）	同上	9	同 03/04-06
	多納（トナ）	旗山郡	9	1937/12/23-26
	芒仔（マガ）	同上	7	同 12/27-30

說明：本表省略原文的系統分類、標高、戶數、人口、人名、社會地位、移住等細項。片假名按原文書寫，中文名稱參考《臺灣原住民族系統所屬之研究》中譯版。該篇文章這次只寫了蕃社名稱而未提及實驗地點。值得一提的是，藤澤蒨特地強調魯凱族的分類是土俗人種學研究室當時的創見。

257 藤澤蒨，〈アタヤル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會的境界現象〉。

258 藤澤蒨，〈高砂族の行動特性（その一）——パイワンとルカイ〉。

由於兩篇文章名稱都很長，因此 1938 年這篇簡稱〈泰夏〉，1939 年這篇簡稱〈排魯〉。在這兩篇文章中，藤澤蒨分別都有記錄受試者的推估年齡。在第一篇發表的研究裡，受試者平均為 35 至 45 歲左右，只有少數人未滿 30 歲，低於 20 歲的只有一個。而隔年發表的〈排魯〉，受試者年紀普遍較大，最年長的為 67 歲，根據藤澤籠統的說明，似乎是因為他想尋找「與『日本』（ニッポン）有境界現象較古早經驗的成員」²⁵⁹，這裡說「似乎」是因為到最後藤澤並沒有就年齡這件事做什麼分析。

此外，兩篇文章在舉例說明實驗過程時，還額外添加一些看起來與實驗內容毫不相干，或許是有其他用途的資料。例如〈泰夏〉這篇文章，特別附上每位受試者有幾個小孩、分別幾歲大、夭折了幾個等資料；而隔年的文章少了關於家庭成員的訊息，取而代之的是體質人類學的測量，從身高、上下肢長度到頭蓋指數都標示出來。關於後者，藤澤蒨特別在註解中感謝醫學部的宮內悅藏提供資料²⁶⁰，並表示多納與芒仔是在 1936 年時進行測試的，其餘則是 1933 年的測量結果，換句話說，不是當下的紀錄；這也令人感到好奇，既然藤澤的實驗與發表都是在 1938 年，而這些受試者的身體測量資料早於此時，這是否意味著這批受試者早已習慣了被殖民者拿來作為檢查、測量與實驗的對象？若是如此，就更不難理解為何這些受試者都沒有預料中的行為表現。

指導社會的社會境界現象

首先從拗口的〈泰雅族與賽夏族跟指導社會之間的社會境界現象〉說起。按照原標題「アタル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會

259 藤澤蒨，〈高砂族の行動特性（その一）——パイワンとルカイ〉，頁 78-79。這篇文章沒使用漢字的「日本」而是刻意強調「ニッポン」（Nippon），也許和 1934 年日本文部省提出以 Nippon 統一作為日本的稱呼卻未被政府採納的事件有關，否則看不出強調 Nippon 的用意何在。現代日本也還是分別有 Nihon 與 Nippon 兩種說法。

260 為臺北帝國大學醫學部解剖學第二講座助手，早期對臺灣原住民開始做人體測量學的學者之一。

的境界現象」有些難理解，不過即使翻譯成其他語言可能也很費解，因為「指導社會」這個詞在日本根本上就是不常見的組合。根據該篇文章英文摘要，其實「指導社會」指的是「統治階級」(ruling group)²⁶¹的婉轉說法，而既然有指導社會，自然就有「被指導社會」(ruled groups)。在此可見藤澤的一些巧思，例如在英文摘要中，「統治階級（指導社會）」是單數，而「被統治階級（被指導社會）」是複數，默默顯示了這篇文章的基本前提：日本是唯一的統治階級，不存在其他統治階層。當然，這只是筆者對該篇文章的詮釋，至於藤澤是怎麼想的則是另一回事。

文章首先說明什麼是社會境界現象 (Social Boundary-Phenomena)²⁶²，大意是這樣的：「境界現象指的是生活空間中相鄰領域間的邊界所引起的事件，而社會境界現象指的則是因社會異質性而分隔的領域間發生的事件。」²⁶³即使看不明白也沒關係，因為如前所述，當時日本的格式塔心理學與勒溫有相當密切的關係，卻又因為戰爭與軍國主義等影響，相關理論被當時的體制以符合自身利益的方式曲解²⁶⁴，導致難以用現代的格式塔心理學、場域論與動力學等理論框架來解釋這時的理論。更重要的是，藤澤雖然寫說將以位相幾何學（拓撲學）與力學（動態）嘗試說明「指導社會」與「被指導社會」的境界現象，然而整體上這些專業術語比較像是輔助，功能僅止於強調作者的心理學家身分，實際內容感覺更像誤入歧途的人類學家在做田野調查的報告——這點將體現在藤澤之後的研究裡。

接著，藤澤就土俗人種學研究室的《臺灣原住民系統所屬之研究》內容開始介紹泰雅族與賽夏族的簡史，說明這兩族歷史上爭鬥已久，久遠的過去賽夏

261 完整英文標題相較下比較直白：「日本與泰雅、賽夏族之間的社會邊界現象，統治者與被統治者」(Social Boundary-Phenomena between the Japanese and the Atayal and Saisiat Tribes, Ruling and Ruled Groups)。

262 中文主要譯為邊界現象或界限現象，但由於定義該詞與本文主旨關聯不大，故沿用「境界」一詞。

263 藤澤祐，〈アタヤル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會的境界現象〉，頁 55。

264 參見高砂美樹，《心理学史はじめの一步》。アルテ，2021。Kindle 版。頁 109-115。

族或許很龐大，但歷史最終（指當時）顯示泰雅族比賽夏族強大，而失勢的賽夏族一方面被泰雅族攻擊，另一方面受漢人壓迫。因此根據 1936 年的人口調查，藤澤將進行研究的新竹州泰雅族人口為 12,690 人，賽夏族人口僅 1,483 人。

在性情方面，藤澤根據臨時臺灣舊慣調查會於 1915 至 1917 年出版的《番族慣習調查報告書》說明，文獻上記載了泰雅族特別「勇悍」，賽夏族則相反；泰雅族不但勇悍，面對敵人時若表現出怯懦還會被人瞧不起，而賽夏族則為了打敗戰以後方便逃跑而使得腳力敏捷；此外，《報告書》也提到，賽夏族人在「（可鄙的）智略」上略勝一籌，也就是很會看情勢選擇跟比較強的一方合作，有時與泰雅族某部落聯手打擊其他泰雅族部落、有時與漢人結盟攻打泰雅族。藤澤在註腳引用篇幅較長的段落，說明泰雅族「感情強烈，缺乏忍耐自制的能力，喜怒哀樂易表現在容顏、舉動、以及言語上。他們一旦遇到細故，就破壞了多年的親密交往，此乃性情所致」²⁶⁵，而賽夏族雖然較溫和，但在缺乏忍耐自制力方面與泰雅族無異。說明完這些前情提要後，藤澤茱先公布結論：

雖然受試者數量不多，但筆者（實驗者）試著對這兩族的成年男子進行了丹波的取花實驗。原本對丹波的再現實驗預期落空，收穫甚少。
「高砂族感情強烈，容易激動且善變，缺乏忍耐與自制力，喜怒哀樂往往直接表現在外」這觀點今日看來已屬時代錯誤的見解了。²⁶⁶

這裡所說的「收穫甚少」與之後 1942 年的〈未開叱責〉說法一樣，指的是他對原住民進行的取花實驗並不如預期，受試者沒有表現出如丹波的受試者那樣的憤怒反應。這裡之所以反覆提到藤澤茱的實驗中沒有任何一個原住民受試者爆

265 藤澤茱，〈アタヤル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會的境界現象〉頁 56。中文翻譯引自中央研究院民族學研究所編譯，《番族慣習調查報告書》第 1 卷，1996 年。頁 35-36。

266 同前註。這次藤澤茱引用的是《臺灣番族慣習研究》的內容。

發憤怒，因為巫毓荃認為藤澤祐即使失敗仍持續取花研究，是殖民者執迷不悟的表現，但筆者有不同的看法，這點將在本章結論時說明。

雖然藤澤祐先給出了結論，但如果不先看實驗過程便難以理解藤澤充滿艱澀術語的結論。因此我們先看看實驗過程，之後再回頭分析藤澤的說明。

取花實驗過程：泰雅族與賽夏族

關於實驗對象，如前表所說明。在〈泰夏〉這篇文章裡，雖然提及實驗地點分別在內橫屏山、十八兒、井上、大東河駐在所，不過需要特別進行說明的是，即使通盤考慮這些地點在將近一世紀以來的遷移與改名等問題，也無法確切指出究竟是哪些部落的泰雅族人與賽夏族人進行了試驗。根據藤澤祐另一篇文章表示，儘管對泰雅族人的實驗地點位於前述前三個地點，但那不過是集合場地，實際上受試者來自梅花社（メカラン）、花園社（メホマン）、竹林社（タコナン）、麥巴來社（マイバライ）與白蘭社（パスコアラン社）等各社，而賽夏族只知道在十八兒駐在所的三名受試者來自十八兒社，大東河就沒資料了。²⁶⁷

具體實驗場景設定，藤澤祐盡可能的還原了丹波的場地：同樣用 2.5 公尺長的竹子擺在地上圍成正方形的框，桌子也在距離竹框 1.2 公尺處，而且不但桌子高度一樣是 1.1 公尺左右，甚至連投環實驗用來迷感受試者的木環都準備好了——儘管藤澤祐並沒有做投環實驗——不過由於地點經常更改，因此也有不得不改變設定的時候，例如木環是用橡膠環取代、在大東河因為空間限制所以竹框改為 1.6 公尺等等。這些改變有時會為實驗帶來變化，但多數時候沒什麼影響。²⁶⁸

267 藤澤祐，〈高砂族を被験者とする心理學實驗情況：タイヤルとサイシャット族〉，《科學の臺灣》第 3 卷第 6 號。臺北：臺灣博物館協會，1935 年。頁 8。這期刊是 1935 年 12 月發行的，而〈泰夏〉發表於 1938 年 2 月，中間有兩年的空白，應該是為了等賽夏族的受試者數量追上泰雅族。

268 藤澤祐，〈アタル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會的境界現象〉頁

至於人員，實驗場地只有三個人：實驗者（藤澤祐）、通譯（主要為當地同族人士）與受試者。在丹波的實驗裡有負責速記的助手，藤澤祐則身兼實驗者與速記員，通譯只負責傳達指令與即時翻譯受試者說的話。儘管藤澤沒有特別說明，不過這些通譯似乎也不知道這場實驗的目的與意圖。

實驗時間從一小時內到三小時都有。對受試者的指示為：「腳要在框內，不得走出框外，別踏出去，用手取得那朵花。」某些情況下會額外給予一些提示或暗示，例如「可以使用任何東西，但拿的時候要用手」等等。當實驗變得感覺上不會再有任何進展時結束。²⁶⁹

接著進入泰雅族的實驗結果分析。16 名受試者中，有 14 人幾乎從頭到尾就只是一個勁將身子往前傾，將手伸得遠遠的試圖取得花朵導致多次跌倒。這 14 人中有 12 人完全不聽從實驗者的制止，一直重複「伸手、跌倒、站起來」的動作。而另外兩名受試者則是強烈解釋這是不可能辦得到的，並且越說越激動。16 名受試者只有不到 5 名以一隻手撐在地上、另一隻手取花的方式取得花朵；即使成功取得花朵以後，由於實驗者會說還有其他方法可以取得花朵，於是他們仍然會持續「伸手、跌倒、站起來」的動作。

以下截取一位令藤澤祐印象深刻的案例：

【第 1 例】受試者（內橫屏山）：マライノミン，約 37 歲，有 4 個孩子，年齡約 2 至 12 歲，另有 2 個夭折。

實驗者說明指示。受試者：「拿不到」（笑著說）。實驗者：「拿得到的」。受試者：「會撲倒在地上」。實驗者：「不撲倒也能拿到」。受試者：「那我可以先趴下身體嗎？」實驗者：「無可奉告」。受試者：「可以用手撐在地上嗎？」實驗者：「對此也無可奉告」受試者：嘗試兩遍

59。藤澤說明實際上只有一個人嘗試投環，但不清楚意思是指只有一個人做了投環實驗，還是只有一個人嘗試拿橡膠環當道具使用。

269 藤澤祐，〈アタル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會的境界現象〉，頁 59。

伸出一隻手取花，僅觸碰到花。實驗者：「你剛剛說要用手支撐，但要怎麼做……按你自己的想法做吧」。

（開始進行）

受試者：儘管如此，仍嘗試一隻手往前伸，觸碰到花，彈飛了，重重撲倒在地上。（通譯將花放回竹筒中）

實驗者：「別做那麼危險的事。」

受試者：但還是試圖將手往前伸，碰不到然後猛地向前撲倒。

實驗者：重複之前的制止。

受試者：仍然試著伸出手，碰不到然後撲倒，連續三遍。

實驗者：「不要那樣做！」

受試者：依然試著伸手。

實驗者：「不可以！」

受試者：仍然嘗試伸手取花，五遍，每次都碰不到就往前摔。有幾次跌到框外。「好難啊。」喃喃自語，繼續嘗試伸手。²⁷⁰

連續四頁的筆記差不多都是這樣的內容。從開始之後過了十五分鐘，受試者才用一隻手撐地、另一手取花的方式取得花朵。藤澤祐按照丹波的實驗步驟跟受試者說這是一種方法，還有其他方法，要受試者嘗試別的方式。

但受試者似乎不太明白藤澤的指示，反而又回到一開始的伸手向前傾動作繼續「伸手、跌倒、站起來」，幾乎每次失敗都會苦惱的說「好難」、「真苦惱」，藤澤在 20 分鐘時寫道：「（受試者）有時會說『身體太重了』、有時會彈開花、有時發出類似吞口水的聲音、有時會說『真苦惱』，其『情調』（affektive Tönung）加深，很痛苦的樣子」²⁷¹。這裡所說的「affektive Tönung」在英譯版裡譯為「affective coloring」，即「情感色調」（後述）。藤澤為了制止這種不斷重

270 藤澤祐，〈アタル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會的境界現象〉，頁 61。

271 同前註，頁 62。

複向前撲倒的行為，不得不將桌子稍微往後挪，但沒什麼幫助，受試者為了取得花朵，反而比之前更用力將身子向前傾並撲倒在地。

實驗開始後過了 45 分鐘，受試者因多次撲倒導致右手受傷，其間數次苦笑說道「沒辦法」、「不行了」，但還是試著伸手取花，但站著不動的思考時間也變長了。藤澤依照丹波的方法，在這時開始出言挑釁：「根本沒在思考……不就只是一直伸手而已嗎？」受試者似乎稍微受到影響，但轉個身卻又笑臉迎人對通譯說：「已經沒輒了。」

實驗時間到 1 小時 25 分時，受試者開始訴苦說身體不舒服，胸口痛的老毛病又犯了，無法思考下去了。但實驗沒有因此終止，受試者似乎也開始有些情緒浮現：

受試者一度對通譯投以埋怨的神眼，然後又回頭注視著花朵，接著再次看向通譯，似乎頓悟了些什麼（1 小時 50 分）。然而，他又轉向花朵，嘴巴緊閉，隱約散發怒氣佇立不動。他逐漸不再注視花朵，首次看向椅子，似乎想坐下來休息（2 小時 15 分），同時身體慢慢轉向實驗者的位置。實驗者：「你在想什麼？」受試者：立即露出親切的笑容，「什麼也沒在想，所以沉默不語……如果有想說的話我會說，但什麼也沒有。」實驗者：「這種情況下不可能什麼都沒在想。」

受試者：眼神堅定但帶著笑意答道，「我在想農民的事與孩子的教育問題，想著如何開墾水田、讓孩子們上學。」實驗者：「不可能只有這點事。」認真看著受試者（觸動內心）。受試者：帶著鼻音開始說道，

「現在教育所的孩子們穿的衣服很不體面，所以我們做父母的至少要給他們穿上令人滿意的衣服，否則孩子們覺得丟臉就無法專心學習了……（省略）。也想改良家屋。泰雅族的房子現在都還只用竹子建造，所以不耐久……（省略）。也得逐步改善生活。現在泰雅族被告誡不能靠連耕，必須要定地耕作（水田），既然被告知如此就必須積極去

實行……（省略）。我認為人必須保有正直之心，不能夠說謊，我腦中現在浮現的就只有這些，沒有其他了。」（2 小時 45 分結束）²⁷²

實驗記錄結束後就結束了。藤澤沒有進行任何說明、詮釋或解釋，直接從下一個例子說起。

第二個例子也是泰雅族人（約 37 歲），一樣也是「伸手、向前傾、撲倒、站起來」的循環，內容與第一例有很強的既視感，對話也是受試者不斷說尷尬地笑著說很難、實驗者要求受試者思考、受試者頑固的重複相同動作。藤澤多次制止無效，乾脆開始計數並分析：

先用右手嘗試，接著換左手，「伸手、傾身、撲倒、站起來」，接著「再次伸手……」這些動作單位不停循環，每個動作以 20 至 30 秒的週期出現。伴隨著用手拍打地板的聲音，持續進行約 2 小時，次數約 200 次，真的是不屈不撓的持續循環。期間實驗者多次制止或勸誘等干涉，但幾乎無效，頂多偶爾讓對方稍微暫停一下。²⁷³

如果看藤澤祐的報告，不得不懷疑或許連他一時間也忘了這個實驗的原先目的，因為這一例的收尾是：「右手撐在地板上，接著是左手，雙手撐在地板上，但明顯有些變化，上半身從左肩開始慢慢往前傾，左手伏地，終於完美的取得花朵了（2 小時 11 分）」。彷彿這個實驗是取花實驗（雖然名義上確實是取花實驗沒錯）。當然，藤澤並沒有真的忘記實驗目的，因為最後結束的時間是 3 小時 9 分鐘，最後的一小時似乎又回到重複動作，不清楚讓藤澤決定結束的契機為何。

272 同前註。「認真看著受試者（觸動內心）」這句話有些曖昧不明，按照邏輯應該是指實驗者試圖打動對方或讓受試者內心被觸動，文法上卻是實驗者深受感動。如何詮釋就交由讀者自行決定了。此處的（省略）是原文即有的。

273 同前註，頁 65。

最後詢問受試者的感想：

「我已經來三天，今天終於輪到我了，我想這肯定是對我們這些見識不多的泰雅族人有益的事，所以不惜時間而來，只可惜沒能如願以償，真的是很遺憾……（省略）。日本做事都有其道理存在，所以不論教什麼，我們都從簡單的開始做起。如果我們的頭腦不要那麼頑固，也許能進化得更快，真的是太可惜……（省略）」

通譯說：「無論如何，老師讓我們看到的是所有人類的『本源』」。3 小時 9 分結束。²⁷⁴

比較特別的是，藤澤將通譯最後說的話收進來做為結尾。不清楚通譯是在安慰受試者還是在安慰藤澤本人。由於根據其他相關文章來看，通譯也不知道這個實驗的目的，因此可能是想將通譯（也是泰雅族人）對這場實驗的見解收錄進來。

至於第三例（約 33 歲）篇幅更短。藤澤的第三例似乎將重點放在代償行為上，這也是原本就在丹波的實驗設計中的一環：除了實驗者指定要求拿取的花（目標花）以外，場地會刻意在受試者後方或左右方放另一個花瓶（盆），這個花（代償花）離受試者距離比較近、更容易取得，但不是實驗者指定的花，所以即使拿了也沒用。在丹波的實驗裡，部分受試者一再受挫折後，會逐漸將目標從目標花轉移到代償花上，但用意此處不詳述。在藤澤的取花實驗裡，做出代償行為的受試者很少，平均每十個受試者才有一個人出現代償行為。

不過，雖然藤澤將重點放在代償行為上，但筆者認為更重要的是第三例一開始也跟前兩例一樣重複「伸手、傾身、撲倒、起立」，但可能撲倒的方式不太

274 同前註，頁 68。看不出是「連續三天都來」還是「來這裡等了三天」。巫毓荃認為是連續三天翻山越嶺而來，雖然巫認為這場實驗是警方介入、強制參加的，這個可能性很高，不過從受試者的事後訪問來看，似乎也有人是自願參加的。藤澤苜並未說明這些受試者是如何找來的。

一樣，第三例在實驗進行半小時後左手就摔傷，因此休息時間比較長。儘管受傷後仍然繼續嘗試同一套動作，但休息次數較多、話也比較多，期間甚至笑著說道：「如果實在是拿不到，那我也只能向這堆花（實驗者桌上的）低頭膜拜了，老師您不也是這麼想的嗎？」²⁷⁵由於這段話經過通譯翻譯又被藤澤加以書面語化，難以判斷受試者原本持什麼態度說出這句話，或許在當時的時空背景下這段話沒什麼問題也不一定，但至少現在讀起來有種無奈的諷刺感。

第三例在實驗經過一小時半後說道：「實在太遠了，怎麼想也想不出取花的方法。如果是教育所的孩子們，將來應該拿得到吧。」²⁷⁶稍微休息後繼續嘗試，藤澤最後在 2 小時 18 分鐘時結束實驗。

賽夏族受試人數比泰雅族稍微多一些，但記錄篇幅比泰雅族少一半。藤澤的說法是賽夏族人面對障礙時明顯比泰雅族人被動、消極，並表現出對指令說明錯誤評估的現象，會將「腳不得踏出框外」誤解為「腳必須保持不動」的有 2 人、不願意站到前線（即向前靠近目標花）的有 6 人、一開始站在前線但逐漸往後退的有 2 人，藉由轉移話題來逃避任務的有 6 人。

雖然篇幅很短，但零碎的對話記錄比較多。藤澤舉其中一個全程消極的例子說明，這一例為 45 歲的賽夏族男子：

實驗者：「請站到框裡。」

受試者：「從哪裡進入？」（通譯進行指導）地板上的竹框已成為障礙。「站在這裡嗎？」遠遠的面向實驗者，擺出立正姿勢。

實驗者：說明指示。

受試者：「從哪裡拿取呢？」

實驗者：「哪裡都可以。」

受試者：「可以過去了嗎？」

275 同前註，頁 69。

276 同前註。

實驗者：「可以。」

受試者：「現在過去嗎？」

實驗者：「去吧。」

受試者：踏著訓練有素的步伐，跨越木框走向花朵。

實驗者：「我不是說不能走出框外嗎？」

受試者：「哪個框？」（通譯進行指導）

實驗者：「回去原來的位置。」受試者返回，恢復立正姿勢。

實驗者：再次說明。

受試者：「那個嗎……可能拿不到吧。」

實驗者：「拿得到……去拿吧。」

受試者：向前進，停在竹框前，伸手，「拿不到。」²⁷⁷

就這樣雞同鴨講 2 小時 10 分鐘，受試者後來的反應就是持續主張「拿不到」、「想不出辦法」、「想過了但想不出辦法」。藤澤再三進行確認，確定受試者知道指令中並未禁止腳部活動，但受試者就是不肯移動半步。於是這一例就這樣結束。

下一例是教育所畢業的 26 歲年輕男性，聽完說明後，在原地保持立正姿勢而不動作。實驗者一再鼓勵、催促受試者行動，實驗開始經過 4 分鐘後，受試者對通譯表示：「因為我太年輕了，所以想不出辦法。連父親去世的事我都不清楚，所以怎麼想也想不透……如果跟外面其他人一樣，是在父親在世時長大的，也許就能想出辦法……」²⁷⁸

接下來的 1 小時 10 分鐘都保持立正姿勢沒有任何進展，期間會左顧右盼，但只要實驗者一說「好好想一想」、「按你的想法去做」，但受試者只會尷尬的微笑，重提父親的事。在實驗歷時 45 分後，唯一的變化是受試者話題改變：

277 同前註，頁 70-71。粗體為筆者所加。

278 同前註，頁 72。

「我又想起一件事，從前太陽有兩個」，開始說起征伐太陽的故事、一路上種下橘子樹、射下太陽後回途路上就吃那些樹長出來的果實等一串故事（45分），「我只知道這些，都是從別人身上聽來的故事，因為我父親去世了，所以我沒聽過後續。因此，就算我想拿那朵花，也想不出辦法。」²⁷⁹

接著整篇文章到此結束。

有「情調」的憤怒

現在重新回到藤澤祐開頭就先提出的結論：

從中可見被指導社會與指導社會之間潛藏著社會的境界現象法則，但要對其進行解釋仍然缺乏歷史對照的材料…（略）…在此，境界所指的是困難或障礙，這些境界現象的力學性質在各族之間各有不同，在泰雅族的境界現象中，境界彼端的目標所帶來的積極誘意性賦予其規範；而賽夏族的情況裡，則是境界本身所帶來的消極誘意性影響了其規範。

因此，在這實驗場合中，此境界不僅是他們與目標之間的境界，同時也是受試者所屬的被指導社會與實驗者所屬的指導社會間的社會境界現象。²⁸⁰

這段文章混合了勒溫與丹波的心理學術語，儘管讀起來很複雜，要傳達的東西卻出乎意料的簡單。簡言之，就是不同族群的原住民在遭遇難題時，會展現不

²⁷⁹ 同前註，頁 72。

²⁸⁰ 同前註，頁 57。

同的行動：泰雅族人很積極、賽夏族人較消極。然後，在他設計的取花實驗中，受試者屬於被指導社會（被統治者）、實驗者屬於指導社會（統治者），這個事實不會因「這個實驗很單純的就是要你取花而已」、「這不是在測試什麼哦」這些聲明而消除。

換句話說，藤澤祐不是對自己的身分毫無自覺的人。他知道對原住民來說，他代表著殖民者、統治者那一方。每個受試者都繃緊神經在進行實驗。因此令人感到意外的，反而是先行研究中似乎很少人察覺這一點。

就連深入分析藤澤祐取花實驗的巫毓莖也認為，藤澤祐肯定感到一頭霧水，不懂為什麼原住民都不憤怒。實際上，藤澤不可能沒注意到憤怒。從藤澤對丹波的實驗解釋中，可發現藤澤做足了功課，因此他不可能沒注意到受試者的憤怒。證據就在於藤澤曾經用「其『情調』(affektive Tönung) 加深」描述受者痛苦的表情。

根據丹波的理論，憤怒可分為三大表現形式：純粹的情感表達（pure expression of affect）、情感行為（affective actions）與情感色調（affective coloring）。藤澤所說的「情調」指的就是情感色調。

純粹的情感表達，指的是明確表露憤怒，例如尖叫、咒罵、跺腳或啜泣等行為，這些直接且極端的憤怒是顯而易見且短暫的；情感行為則是進一步的破壞，例如違反指令走出框把花撕碎、直接離開實驗場地等，丹波形容這種行為就像一時短路的失控，受試者不惜代價甚至破壞實驗目的；而情感色調比較沒有戲劇張力，但情感強度往往比前兩者更強烈，因為情感色調總是嚴肅、認真的憤怒。在丹波的例子中，相關的例子是：受試者煩躁的問實驗者「還要繼續進行下去嗎？」或看似認真的用木環扔向花瓶（盆），表面上似乎是想讓目標花掉到自己面前的理智行為，但同時間其實是藉由砸東西發洩。換句話說，憤怒已經出現了，只不過受試者還控制得了：

靜靜的坐在椅子上，可能和狂奔一樣是憤怒的表達；笑聲和淚水一樣也能表達憤怒，而禮貌與粗魯、服從與反抗也一樣。如此一來結論似乎就變成了，在特定情境下，幾乎人類所有的言行舉止都可以變成憤怒爆發的象徵。如果忽視整體脈絡，那麼憤怒之下表現出來的禮貌與真正的禮貌幾乎沒有區別而難以辨別。²⁸¹

以此為前提，丹波花了相當多篇幅探討沒有爆發出來的憤怒形式。而藤澤蒔的速記裡，也可見到刻意紀錄了與丹波的受試者類似的反應：痛苦的表情、尷尬的微笑。當然，更不用說，早在第一例個案分析時，藤澤就已經用「隱約散發怒氣」這種明確的寫法描述場面。

因此，藤澤蒔不可能沒觀察到憤怒，問題在於，藤澤想看到什麼樣的憤怒形式？顯然，他所說的「實驗結果不如預期」指的不是煩躁、苦惱、痛苦等帶有多餘情感色調的憤怒，他想看到的是純粹的情感表達與行為，就像丹波那些砸碎物品、大吼大叫、奪門而出的受試者。但，這樣一來就形成一個嚴重的矛盾問題，即：如果藤澤清楚明白受試者處於被統治者的身分，不大可能展現純粹的憤怒或行為，那麼，為何要持續進行這項研究？

可能的原因當然有許多，例如實驗都做了、資料也有了，不想讓努力工作的成果付諸流水、或是這個實驗與本人意願無關，而是被指定交代的任務也不一定等等。與其揣測藤澤蒔的動機，不如直接從他後來發表的文章來看。

隔年 1939 年發表的文章，完整名稱為〈高砂族的行動特性（一）：排灣族與魯凱族〉，文章開頭，藤澤解釋他的研究目的是藉由分析不同原住民族群的心理學特質，進一步應用到性格學研究。而過去「日本」對高砂族的影響不是完全相等的，相對的，各個族群對日本文化的接受度也不是相等的，因此他需要一些可以觀察與分析的實驗方式，而丹波的取花實驗與羅夏克的墨漬分析（Rorschach Test）就是一個（藤澤認為）具普遍性的實驗。

281 Dembo, 392-393.

換句話說，取花實驗的重點已不再是憤怒。或者也可以反過來說，正因為看不到憤怒，所以只好改題目了——實際上，後者正是 1942 年〈未開民族的叱責〉裡藤澤的說法：

就憤怒而言，我的期待完全沒有實現。泰雅族人會不停、偏執的重複同一套動作。賽夏族人會表現出逃避。排灣族人猜疑的一直維持同一個姿勢。魯凱族人則豁達自在的朝目標努力…（略）…我始終沒見到憤怒的行為。因此，我根據實驗結果，分別將重點放在研究他們的行為特性以及社會境界現象干涉等，進行了處理。²⁸²

儘管如此，在實驗分析 109 人以後才放棄，不得不令人好奇究竟他的研究動力是如何產生的。若他在其他文章所說的話也屬實，那麼加上未公開的研究資料，實際受試者人數會多更多。

關於〈排魯〉這篇文章，基本上是〈泰夏〉加強版。藤澤加上更多關於場地布置、指令內容等細節說明，並且將受試者的嘗試拿花次數細分為若干項計算「分化度」與「努力度」。分化度指的是取花的方式，這方面簡言之就是取花的方式越多分數越高、努力度是以每十五分鐘為單位，期間嘗試拿取花朵的次數。關於這方面由於與本文主題關聯不大，故不贅述。

這裡反而是刊登在其他地方的文章能夠繼續揭露更多東西。

藤澤在發表第一篇取花實驗的研究結果之前，曾經在《科學的臺灣》上刊登一篇〈以高砂族為受試者的心理學實驗情況：泰雅族與賽夏族〉的雜談，文章開頭就開門見山的說：「首先，我想說的是泰雅族人和賽夏族人面對相同問題時，態度完全不一樣。」接著簡單說明這年（1935 年）的六、七月去了新竹州竹東郡幾個駐在所，對泰雅族與賽夏族做了實驗，雖然實驗主旨是什麼還不能說，但大致方法如何如何。這部分的描述都和〈泰夏〉一致，甚至包含一些

282 藤澤蒔，〈未開民族の叱責〉，頁 161。

〈泰夏〉未提供的消息，例如先前所述的受試者來自哪些社，以及「同地區與賽夏族有婚姻關係或是與其他社會有密切來往的泰雅族，面對問題時展現了和賽夏族人類似的態度，這點十分有趣。」接著說明最近出版了一本《臺灣蕃界展望》寫真集，裡面寫道泰雅族「性質大體上是慍悍、純樸、尚武」，而賽夏族「附近有強大的泰雅族，平地方面又受漢民族滲透，性質大體上墨守成規、姑息、缺乏霸氣」，接著才是重點：

我不清楚所謂的性質是如何被確定的，也許是當地的警察官或是那些被稱為蕃通的人的見解…（略）…若接受此前提，那麼前述實驗中，泰雅族一股勁向前的行為與賽夏族退縮、逃避的行為，可以歸結為是「性質」使然。因此，儘管人數不多，但筆者似乎遇見了純粹的泰雅族和賽夏族人。

而且，我所遇見的情況，本質上與當地警察官指揮他們時的情形沒什麼不同。這是因為，受試者對實驗者的指令，無論在強度上或內容上，都視同警察官的指令般執行。²⁸³

接著藤澤引述了前述第一例マライノミン最後的對話為例：

在實驗進行時突然提及教育、就業等事情，雖然對實驗者來說有些突兀，但受試者卻是很認真在談論這些。受試者所處的地點，不僅是解決問題的場所（註：指駐在所），同時也處於提問者為他們的統治者所主導的支配關係中。

因此，前述對於實驗者的兩族回應的差異，也許在理蕃行政上的指令者身上也存在。

但，雖然筆者一直主張這些差異是「性質」所致，因此責任在各族；

283 藤澤蒨，〈高砂族を被験者とする心理學實驗情況：タイヤルとサイシヤツト族〉，頁 10。

然而，我們能否將一部分的責任轉移到指令者這裡來思考呢？難道指令者的「性質」不會因地而異嗎？這樣的反省是否不必要？

不，更重要的是，我們應該記住，在對高砂族進行心理學實驗時，很容易創造出強制的情況，這一點在進行研究或未充足反思的情況下，我們無法做好工作。²⁸⁴

文章最後兩段話拋出了有些矛盾、混亂的結論。由於藤澤侅是民族心理學家，因此想把所謂的「性質」歸結於各族的天性這點可以理解，但另一方面似乎也認為指令者（當然，是統治者／支配者的婉轉說法）也應該負起一部分「責任」，並詢問這種「反省」是否沒必要；最後的結論卻又說，重點並不在此，重點是對高砂族進行實驗時，本來就容易創造出「強制」的情況，因此心理學家應該做好自己分內的工作。

所以這篇文章到底想表達什麼？如果以丹波的理論來看，這裡似乎也有某種「情調」存在。一方面，從藤澤侅首次進行取花實驗的時間與這篇文章刊登的時間點來看，都是 1935 年下半年，因此寫這篇文章時應該還記憶猶新。儘管這時來臺都已經超過五年了，先前也已經以助手身分協助飯沼與力丸研究過原住民了，但協助者與實驗者是不同角色。實驗者必須下達指令，而受試者必須服從。所以，完成第一次取花實驗後，藤澤或許處在初次深切體驗到自己是屬於統治者一方的殖民者。

因此，取花實驗不只是受試者感到緊張，或許藤澤也很驚慌。儘管無從得知實際情形，但可以大致想像一下。從受試者的角度來看，警察官、巡查、警手等等，這些都是臺灣總督府主要用來支配、控制原住民的角色。連平地漢人看到巡查都要退避三舍了，不難想像對原住民而言，巡查大人的力量有多龐大。如今突然冒出連巡查大人都得禮待、甚至出借場地給他們使用的一群先生（如此章開頭所述，心理學講座幾乎都是集體行動），即使下達了莫名其妙的指

284 同前註，頁 11。

示當然也得照做，否則如果惹這些不知打哪冒出來的先生不開心，誰知道等他們離開後自己會怎麼樣？

從實驗者的角度來看，此前的研究主要都是高砂族的兒童為對象，即使有成人受試者，大致上也只是看看不同的色紙、測試視覺與味覺等等。而取花實驗由於涉及較複雜的實驗，需要更進一步的互動，沒想到實際進行測試後，這些高砂族成人竟然如此認真、嚴肅看待指令內容，認為既然被下命令了就非得取得花不可，甚至反覆同一套動作兩百次也不停止。從先前的個案分析可見，甚至連 45 歲的成年賽夏族受試者都以「立正」姿勢待命、以「訓練有素的步伐」取花等等，這些互動都特地記錄下來。文中特別提到受試者看待實驗者的指令如同指令者一樣強烈，間接表達了實驗者的驚慌：沒想到受試者這麼認真、沒想到沒人敢憤怒、沒想到身為助手的自己被視為高官一樣對待。

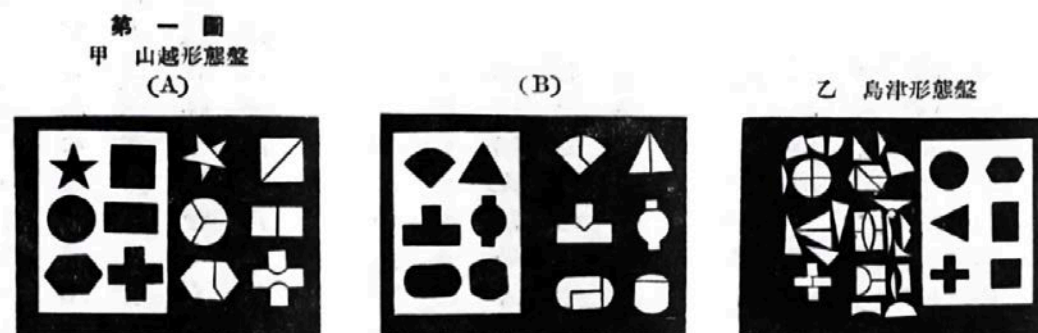
因此刊登在《科學的臺灣》一文裡，才會出現某種語無倫次的結論：既想主張「性質」是種族天性，同時卻又把「性質」描述成很不固定的特質，彷彿住在這裡的原住民只要搬個家，整個民族心理就會變不同。

這裡暫時放下驚慌的藤澤茆，稍微換個角度來重新整理一下場面。

飯沼龍遠與蕃童

在 1937 年的《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》第 4 輯裡，飯沼龍遠發表了一篇〈形態盤成績の民族的相違〉（形態盤成績的民族差異）。形態盤聽起來像某種高科技的先進測驗設備，不過以今日商品化的名稱來說，其實就是用木板刻出來的形狀配對拼圖。見下圖：

圖 5 型態盤



說明：原圖為直排，為了避免版面被占用，筆者改為橫圖。圖源：〈形態盤成績の民族的相違〉，《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》，1937 年。頁 351。

這篇文章主要分析了小公學校與教育所兒童完成配對拼圖的速度，此項測驗的發表者雖然是飯沼，但特別提及這是與助手藤澤一起完成的實驗。這裡不對該文章內容做深入探究，只引述飯沼寫給未來可能做類似測驗的實驗者幾點注意事項：

對低年級兒童，尤其是蕃童進行測驗時，為了讓他們能充分理解指導內容，難免得預先準備一些補充說明，但一旦說明完畢，就應該保持沉默…（略）…雖然這似乎是不值得一提、理所當然的小事，但實際進行測驗時，會發現難度相當高，需要非常熟練的技巧。畢竟對方是幼稚的蕃童，明明是非常清楚簡單的事情，也常常以荒謬的方式錯誤理解，教人看了非常火大。尤其是看著他們持續五分鐘、八分鐘做出錯誤的嘗試，試圖硬塞進去，這種無謂的努力會令人情不自禁想說

「那麼小的地方怎麼可能塞得下那麼大塊拼圖，好好想一想」或「不對不對」之類的話。但保持冷靜，無論他們犯多少錯、花多久時間，都不動聲色的觀察就好，這需要相當的熟練度。在我們進行測驗時，有些老師由於十分想旁觀，不得已只好允許，但他們經常忍不住插嘴指導，最後大罵「笨蛋！這麼簡單的事怎麼也不會，好好做！」或是

揮出鐵拳，導致精心準備的測驗完全失敗，諸如此類的事發生了好幾次。禁止旁觀當然是最好的，但有時實在是無法拒絕。這種情況下，無論發生什麼事，都不要插手或發言，連肢體語言也不應有任何暗示性的動作。這是只可意會不可言傳的事情，但最好一開始就充分注意。²⁸⁵

讓我們回憶一下：飯沼龍遠是一位僧侶，並且擁有一座寺廟。雖然是派遣來臺的心理學家，但仍然是修身養性之人，回日本後擔任佛教私立大學的教授。儘管不清楚其所屬教派是否要求平等看待眾生，但如果藤澤以飯沼為對象進行取花實驗，應該不需要三小時就能取得憤怒成果。此外，雖然文法上不是很肯定飯沼最後說的「這種情況下也不要插手」究竟是指整個測驗，還是指教育所的老師失控時也不要插手。

接著是 1939 年的演講稿，這是飯沼 10 月 9 日應日本民族衛生學會邀請的特別演講內容：

我的助手藤澤學士目前正在比較小、公學校的兒童與蕃童的叱責經驗，調查他們在何時、做了什麼事、被什麼方式叱責，以及叱責後他們有什麼想法等等。小、公學校（公學校是教育本島人的學校，而蕃人兒童大多是在教育所受教育，雖然也有蕃童就讀的公學校，但數量極少）的學生普遍都有被父母、兄姊或老師叱責的經驗，而令人吃驚的是，蕃童被父母或兄姊叱責的經驗極少。原因不是蕃童們都非常乖巧，而是因為他們是完全的自然兒童，與我們文化人相比，他們被要求遵守的規矩顯然較少。因此，一些年輕的教育所老師沒有洞察到這種微妙之處，用文化人的眼光來評判這些自然兒童的行為，結果嚴厲

285 飯沼龍遠，〈形態盤成績の民族的相違〉，《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》第 4 輯，1937 年。頁 351-353。筆者自譯。粗體為筆者所加。

罵他們，因此常有一個荒謬笑話在山裡流傳：一個小孩被罵，結果整個班級的孩子全都驚恐地逃回家。²⁸⁶

飯沼說的正是藤澤祐發表於 1942 年的〈未開民族的叱責〉，關於原住民兒童很少被罵，從時間點來看，主要指的應該是排灣族，這時藤澤才剛做完排灣族的問卷調查，而排灣族兒童如前所述，在當時的研究是最少被父母體罰的。至於飯沼所說的「教育所老師嚴厲罵他們」，這點就跟〈內臺兒童叱罰的回想〉一樣，把老師體罰的部分排除了。然而對比上一篇文章，飯沼將「揮出鐵拳揍人」變成「一不小心罵跑所有學生的山區軼事」顯然是在隱蔽事實。



286 飯沼龍遠，〈內地人、本島人、高砂族各兒童のや心性に就て〉，《民族衛生》第 8 卷 1 號，1940 年。頁 106-107。

第三節、日本人說

1941 年，藤澤祐升級成了助教授。不過隨著戰爭的惡化，藤澤祐最後於 1942 年 11 月在《民俗臺灣》發表了〈叱責之所在〉以後，接著就只能從臺灣總督府職員錄得知他於 1943 年成為南方人文研究所兼任所員，根據葉碧苓對南方人文研究所深入的調查，可知 1944 年力丸與藤澤在這場學術動員中，被指派負責研究南方民族心理學與民族性向的調查。²⁸⁷無論是否有任何新的研究，都在翌年隨著戰敗結束。

接著，1949 年藤澤成為九州大學的助教授，此時期藤澤都在研究些什麼無從得知。不過在日本心理學會上，從 1950 年到 1952 年都還能見到藤澤祐演講的記錄，這些在第一節末尾已經說明過了。接著，藤澤在 1954 年的《民族學研究》特輯中發表〈臺灣高砂族的心理學研究〉並回顧他在臺灣做過的研究。²⁸⁸

而 1942 年時，藤澤所提到的「根據最近我在賽夏族某社打聽到的說法是，他們現在對孩子的嚴厲叱責方式是受到內地人影響……」這種像是在賣關子、預告自己下一篇研究將要發表什麼的後續，過了 12 年才終於揭曉（發表任何研究前都會先在其他刊物寫一些欲言又止的文章當預告，似乎是藤澤的習慣）。

這篇文章首先回顧先前已討論過的內容，資料大致上都吻合。不論是對原住民進行的取花實驗結果、對原住民兒童的叱責問卷調查都有提到，並且補充了一些之前沒有的細節；當然，相對的也省略了一些事情。例如提到了向各族兒童與青年團員（即 II 組）進行叱責問卷調查，不過微妙的迴避做這些問卷調查的原因，是因為取花實驗無法激怒人；但也直接說了為了研究原住民的憤怒，他做了丹波的取花實驗等等。不過，戰後的藤澤祐是否仍有殖民者偏見，

287 葉碧苓，《臺北帝國大學與日本南進政策之研究》，中國文化大學史學研究所博士論文，2007。頁 207。

288 藤澤祐，〈台灣高砂族の心理学的研究〉，《民族學研究》第 18 卷。東京：日本民族學協會，1954 年。該期主題為「台灣研究特輯」，其他發表者還包括馬淵東一、宮本延人等人。

此時已不是那麼重要，至少從他堅決肯定自己的研究結果而言，可感受到他確實認真看待自己的民族心理學理論——儘管在經過深入的分析後，筆者認為比起民族心理學，以體罰人類學家來定位藤澤祐似乎更貼切。²⁸⁹

總之，來看看藤澤祐補充了哪些東西。

排灣族：父母負責疼小孩，教師負責孩子疼

首先複習問卷調查的結果。本章第一節已介紹過相關內容，首先是體罰頻率低到曾經讓藤澤一度懷疑是否有虛報嫌疑的排灣族，尤其是筏灣駐在所管轄區域內的筏灣（下パイワン）、高燕（パグイン）、射鹿（チャリシ）諸社。²⁹⁰不過，這次補充說明根據古文獻《番族慣習調查報告書》（1920年）記載，過去的排灣族父母對子女的體罰會「扯髮、拳打或腳踢」，於是在1944年3月，藤澤在下排灣駐在所與六名故老討論這問題：

首先，我問「頭人」對「蕃丁」的體罰方式。

他們說，當憤怒下重手時，這種行為統稱為「魯莫邁」（ルモマイ）。

「魯莫邁」包括：一手抓人、另一手打人的「杜姆庫魯」（ドゥムクル）；用腳踩人的「杜馬卡達庫」（ドゥマカダク）；抓住頭髮的「普努古茲」（プヌグツ）；打臉頰的「祖馬比拉庫」（ツマビラク）等等（過去曾是這樣）。但「魯莫邁」不限於頭人對蕃丁，蕃丁之間也會有「魯莫邁」的行為。

接著，問當父母的孩子做了壞事時，他們是否也會這樣做。

當孩子做錯事時，確實也會採取這樣的行為（過去曾是這樣）。然而，對孩子這樣做並不叫「魯莫邁」。總體來說，這被稱作「克里布安南」

289 實際上，由於心理學講座與土俗人種學共用同一棟大樓，研究的對象也同樣是原住民，邱景墩將心理學講座三人組形容為「心理人類學家」。

290 此時期的社名是否使用拗音因人而異，而此處假名皆為原文所用，中文名稱以《臺灣原住民系統所屬之研究》中譯本為主。

(ケリブアナン) 或「卡杜杜安」(カドゥドゥアン) … (略) …此外，還有一個詞是「馬杜杜」(マドゥドゥ)，和「克里布安南」的用法類似，這（原本）是一個包含「談話」和「體罰」在內的生氣；不過，即使只是因為「惡言辱罵」而生氣，就算沒有體罰的行為，這種生氣也還是稱為「馬杜杜」。²⁹¹

原文還有兩倍長，但由於筆者無法考證實際發音與語意，引用這一段單純是展示藤澤越來越像名人類學家。更重要的是，原來在 1942 年以後相關資料欠缺的 1944 年，藤澤確實還在進行所謂的南向研究。姑且不提實際被要求的題目為何，至少他個人仍持續調查原住民父母的叱責方式。

接著，藤澤問這個部落裡是否有很多體罰，並紀錄了回答。以下雖然被藤澤用一個引號綜括起來，不過每個刪節號之間似乎代表不同人的回答（參與訪問的故老有六位）：

「很少了。在沒有警察的時代，打孩子的情況較多，現在則不然。我們現在很少對自己的孩子發怒。……很久以前，在沒有警察的時候，如果孩子犯錯，我們會生氣，但自從有了警察之後，孩子們被教得很好，所以我們就不再生氣。孩子不再只是我們的孩子，而是交給老師管教。……在成人（即警察，教育所的職員也是從中挑選）還未到來以前，父母會對孩子發脾氣… (略) …」

他們說，從前會打孩子、踢人、扯頭髮等等，「每個人都這麼做。」但是，「現在已經不會再這麼做了。如果孩子做錯事，我們會去駐在所讓老師警告他們。因為只要報告給老師，孩子就知道自己錯了。……現在雖然還會責罵，但不像過去那麼猛烈。……現在所說的生氣，不是發生在外面，而是在學校。如果說現在還會罵孩子，主要是孩子缺席

291 藤澤蒔，〈台灣高砂族の心理学的研究〉，頁 22-23。

沒去上學，這時我們就會嚴厲地對孩子說，你得去上學，不然爸爸也會被老師責罵。」²⁹²

藤澤蒔得出的結論是，從前親子之間確實有過像文獻記載的那種嚴厲叱罰，如今排灣族父母叱責孩子的能力被剝奪（或限制）了，並自我禁止類似行為。於是他好奇的追問，這種現象是因為有什麼特殊命令或指示要求他們這樣做嗎？故老的回答是，自從警察出現後，時常被叮嚀不能打架、家庭必須保持和諧、不能出草其他部落等等。藤澤覺得這個說法似乎有些避重就輕，但確實表示政府的一些禁令使他們的生活空間結構產生了變化。

儘管 1935 到 1938 年間的取花實驗，已經讓藤澤感到驚訝，不過似乎比不上這次震撼，因為他沒想到「一般的禁止力量」竟然可以深入到親子之間舉手投足，甚至到了連舉起手作勢打人都會被限制的程度。不過藤澤表示，這僅僅是他在筏灣發現的情形，後來就沒機會驗證其他地區排灣族是否相同了。

這裡最特別值得一提的是，在這個 1944 年的故老訪問名單裡，其中有一位是 1938 年 2 月時接受過取花實驗的受試者。根據 1939 年的〈排魯〉對比，姓名、屋號及年齡完全對上。是筏灣社第一個受試者，雖然〈排魯〉的案例介紹中沒有這位受試者的對話過程與回饋，不過從藤澤的分化度與努力度表格來看，這名當年 51 歲的受試者總實驗過程大約耗時一小時，似乎只有一開始稍微嘗試取花，但接下來的時間可能都只是站著或坐著。根據當時的事後感想訪問，筏灣社當時較年輕的受試者多數認為那就只是一場取花實驗，只有一個人認為那是刻意刁難想測試他們的「心」。由於藤澤在 1938 年 8 月也有到筏灣做叱責問卷調查，1944 年又回來時，可能比較習慣這位偶爾會特地臺北下來、不知道為什麼一直問排灣族人怎麼打小孩的古怪教授的存在了吧。

292 同前註，頁 23。粗體為筆者所加。

賽夏族：再不聽話把你送去駐在所

接著是賽夏族。藤澤說明自己在 1942 年 7 月在賽夏族也做了叱責問卷調查，不過結果留在臺灣而無法公開發表。由於〈未開民族の叱責〉是 1942 年 4 月發表的，照理說既然有了研究成果，應該可以換題目了，但即使發表後仍持續向其他族群進行問卷調查，甚至 1944 年也還在訪問原住民的體罰等行為來看，顯然藤澤祐確實已經將「憤怒」、「體罰」、「叱責」這三者視為他的民族心理學裡最重要的三大課題。

儘管結果未發表，不過藤澤表示賽夏族與泰雅族也屬於較常體罰兒童的族群。藤澤分別在以下地區進行過叱責問卷調查：（1）新竹州竹南郡大東河駐在所管轄下的大東河社（ワロ）與獅頭驛社（ガラワン），以及（2）同郡大南社駐在所管轄下的南獅里興社（パーガサン）與橫屏背社（アミシ）。與故老的訪問也是同時進行的。而他在（1）與（2）的賽夏族故老身上打聽到的情況有明顯差異。²⁹³具體來說，（1）部系的訪談結果顯示，此處的賽夏族人認為從前的體罰比較嚴厲，而（2）則剛好相反。不過，不論是（1）或（2），都與排灣族「將體罰乃至責罵視為反抗當局政府」的態度截然不同。

首先 7 月 16 日訪問了屬於（1）部系下的獅頭驛一位風姓（52 歲）故老。問及是否有除了拳打腳踢之外的叱罰方式，對方回答：

「那些手腳不乾淨的孩子會被綁起來」並且「嚴厲的父親會把孩子綁在外面曬，在烈日下照射的地方，而溫和的父親則會把孩子綁在家中的柱子上。釋放孩子的人可以是鄰居，也可以是家中的人，如母親、祖母、兄弟姐妹等。如果是外人，他們會責罵父親。如此綁住孩子，難道不可憐嗎？即使孩子惡作劇，也不該這樣欺負他們。等你老了以

293 藤澤特地再進一步說明（1）はシャイマグラヒヨブン（Shai-Maghahyobun）系統のシャイワロ（Shai-Waro）部系、（2）は同一個系統中のシャイライエン（Shai-Raiyen）部系。不過根據楊南郡解釋，這些社址在後來陸續遷移或擴散，受限於時間與篇幅因素，本文無法逐一考究現址。詳見《臺灣原住民系統所屬之研究》中譯本，頁 115-116 註解。

後，就沒有孩子……」這種綁孩子的情況在過去似乎很常見。「現在，如果孩子不聽話，只會打他們，或請教師處理。」²⁹⁴

接著 19 日、20 日分別訪問了南獅里興社（パアガサン）²⁹⁵與橫屏背社的兩名故老。前者為根姓（78 歲）、後者為樟姓（64 歲）。在訪問根姓故老時，藤澤首先提到他在獅頭驛聽說家長會把孩子綁在家裡柱子上或曝曬在烈日下，詢問這裡是否也有一樣的做法，根姓故老回答：

「我們這裡沒有這種做法，也沒聽說過。在父母之間，母親罵孩子罵得比較兇……母親對孩子較嚴厲是自古以來就這樣的」。我追問為何這裡與獅頭驛作風不同，對方回答：

「我不清楚那裡的情形。在我們這不會這麼做，因為小孩子想法較簡單，過度叱責對教育不好。」

問及為何母親對孩子較嚴厲，對方答：

「即使父親姓根，母親姓高，孩子的姓也只會是根。同姓的人之間嚴厲責罵不是好事；但母親嫁到根家，她的姓氏不會變成根，而仍然是高，也就是外人，所以嚴厲責罵也沒關係。而父親和孩子的姓是一樣的，孩子最親近的是父親，因此父親必須疼愛孩子。所以說，雖然父親會責罵孩子，但打孩子的情況很少。

如果父親對孩子的責備太嚴厲，祖先可能會感到不悅。因為孩子既然是根家的孩子，若父親過分嚴厲責罵，根家祖先或許會覺得既然這麼憎恨孩子的話，那乾脆就讓孩子死掉吧，或是讓孩子不要被生下來。因此，父親罵孩子的方式比較溫和。

賽夏族的父親們都持有這樣的想法：即使口頭上發怒，也不會說出太

²⁹⁴ 同前註，頁 24。

²⁹⁵ パーガサン與パアガサン是同地點，兩種寫法都有人使用，不清楚為何藤澤選擇混用而不統一寫法，不過很可能與他當下查詢、使用的文獻有關。

惡劣的話。像『去死吧』這樣的叱責方式是不恰當的，更不會說出『拿斧頭砍你』或『用刀子剝你』這樣的話…（略）…至於母親，因為血緣不同，即使叱責再嚴厲也不會受懲罰……近來，如果孩子不聽父母的話，父母就會威脅說要把他們抓到駐在所那裡去受罰或關起來來嚇唬孩子。」²⁹⁶

藤澤據此總結道，在南獅里興社，父親不應該對孩子做的行為有兩種，一種是像獅頭驛社那樣體罰孩子，另一種是不堪入耳的話。至於不堪入耳的話範疇是如何界定或何時開始的，這位根性故老沒有明確回答。

身為局外人也許會覺得「對方都說駐在所可以拿來嚇小孩了，難道你還想不出來嗎？」不過這裡要注意的是，對藤澤來說，或許這種「再不聽話把你送去哪」的恐嚇並不稀奇也不一定。雖然現代人應該也對「再不乖就叫警察來抓你」、「把你送去警察局」很耳熟，但由於本文重點放在體罰上，較少關注罵兒童的方式，也許日治時期漢人也已經會說類似的話；至於清領時期，不清楚當時家長是否會說「再不聽話送你去衙門」、「叫書房先生來打你」這種威脅的話語，但對賽夏族故老而言，顯然「把你送到駐在所」是新的說法。

雖然根性故老說不出或不願解釋所謂「惡劣的話」範疇是如何界定的，不過橫屏背社的樟姓故老倒是不避諱的說這是由「ニッポン」（Nippon，即日本）帶進來的、是一種現在進行式的現象。不過這是無心插柳、自然而然提到的。藤澤一開始是接續根性故老所說的話題，詢問樟姓故老是否真的有不該對孩子說的話：

「過去確實是這樣。有些話過去很少聽見，例如『去死吧』、『上吊自盡吧』、『像你這種沒用的傢伙就該拿刀子切一切』或『一槍斃了你』等等，這些是絕對不能說的。還有像是在孩子身邊揮著斧頭作勢要砍

296 同前註。粗體字為原文所加。

孩子這種行為，也是絕對不能做的。但最近他們開始模仿警察教訓別人及老師對待孩子的叱責方式，生氣方式也跟他們一樣了…（略）…過去被認為是不吉利的話，現在輕易就脫口而出。他們學習警察和學校老師的想法後，覺醒了，拋棄過時的想法。如果蕃社裡有人做了壞事，警察會說，『像你這樣的壞人只會給蕃社帶來不良影響，最好是消失吧』。聽見這樣的話，他們也開始說起類似的話了…（略）…現在就算我告訴部落裡那些有孩子的父親，不可以對孩子說這麼嚴厲的壞話，否則會遭祖先報應，他們也不相信這些話了。現在他們都抱著日本精神在做事，對迷信什麼的沒人在意了。過去那些迷信啊、習慣啊什麼的，在警察的指導下都捨棄了。他們現在都是用新的日本精神在教育孩子。」²⁹⁷

此處的「他們」指的是部落裡年輕一代的父母與青年。雖然筆者能力有限無法深入探討以下問題，不過這是個值得研究的課題：綜上所述，無論是排灣族的父母變得比較不打孩子，或是賽夏族父親從以前不打罵孩子變成嚴父，這些都涉及到教育所的老師（即駐在所警察）對孩子的打罵教育。姑且不談是否所有族群的原住民都有類似的現象，重點在於接受日本打罵教育後長大的原住民青年們，何以對痛打自己的日本人那麼尊敬呢？當然這是一個極簡化的提問法，並非所有原住民都一樣，但整體趨勢有此傾向。這也是需要深入研究的問題。

297 同前註，頁 25。粗體為原文所加。

結論

「體罰」的誕生與被取代的詞語

本研究旨在於建構臺灣的兒童體罰史，第一步是先找出「體罰」一詞的來源，並釐清究竟是何時起「體罰」取代了「夏楚」、「鞭答」等用語。

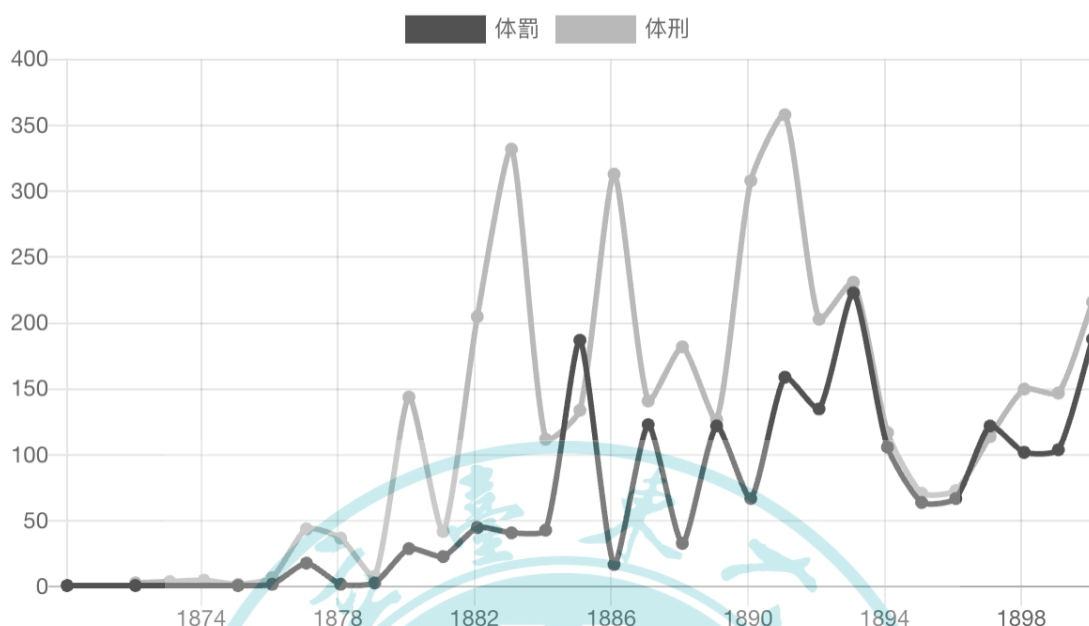
透過追查田中不二磨制定教育令的過程與會議記錄，得知「體罰」源自英文的 Corporal Punishment。最早出現的時間點尚未明確，但正式啟用的時間可知是日本教育令頒布的 1879 年。這點除了史料的爬梳以外，也適逢科技發展得到證實：僅管日本國立國會圖書館開放線上閱覽已行之有年，然而畢竟都是掃描圖檔，無法得知哪些文獻有什麼詞彙。但 2019 年起隨著國立國會圖書館的數位轉型、陸續推出特別針對日文辨識開發的 NDLOCR 與 2022 年 NDL Ngram Viewer 的公布，使查詢關鍵詞實現詞源學考證變成可行的方法。²⁹⁸

簡單說明一下，Ngram 的原理是將書籍掃描並進行光學字元辨識（Optical Character Recognition, OCR），使掃描圖檔轉化成電腦可搜尋的文字，以便查詢哪些關鍵詞出現在哪些書籍裡，並使其按照出版年份與出現頻率進行視覺化圖表供人參考。僅管日文的光學字元辨識仍有許多加強空間，但至少就本文的目標來說，由於明顯可見「體罰」最初主要出現在 1877 年的元老院會議筆記裡，在有史料的情況下，加上這是書面文化已盛行的時代背景下新造的詞語，雖然年代久遠但還不至於到無從考證那麼遠。

為了簡單說明 NDL Ngram Viewer 的關鍵詞視覺化如何運作，以下只截取 1870 年至 1900 年關於「體罰」與「體刑」的關鍵詞查詢結果。見下圖。

298 雖然是題外話，不過目前市面上的 OCR 軟體幾乎都不支援日文，即使支援，效果也差強人意。因為日文除了有平假名、片假名、漢字、舊漢字以外，還分直書與橫書（更別說還有振假名與分註），另外二戰以前的日文有許多特殊標點符號，因此儘管 Google Ngram Viewer 自 2010 年起對許多語言開放出版物關鍵詞頻率查詢，但直到今日仍排除日文（與繁體中文）在外，這也是為何國立國會圖書館委外開發特別針對日文的 OCR 辨識軟體。即使如此，目前仍然有許多舊漢字與舊式符號無法被 NDLOCR 成功辨識。

圖 6 NDL Ngram 體罰與體刑頻率



說明：國立國會圖書館的 NDL Ngram Viewer 關鍵詞視覺化圖表，其中一個優勢是能夠自動轉換異體字，無論輸入「體」或「体」都能顯示兩種異體字的搜尋結果。此功能目前提供的查詢服務僅限書籍與雜誌，不包含其他影音、報紙等材料。²⁹⁹

這是 1870 年至 1900 年這 30 年間，已 OCR 完畢的文獻。黑色線條代表體罰，灰色線條代表「體刑」。下方數字代表年代，每四年為區隔；左邊的數字代表頻率，也就是總共被辨識出來的次數。順帶一提，「體刑」一詞的使用率直到 1960 年代都比「體罰」稍微高一點點，但進入 70 年代以後，「體刑」在日本的出版品出現頻率大幅減少，而「體罰」頻率則從 80 年代一口氣往上飆，1986 年達到高峰一萬次以上，接著直到千禧年維持著平均每年五千次頻率，確實符合筆者尋找日文文獻時，無意間注意到 80 年代的體罰研究資料最豐富的經驗（儘管都是關於戰後日本體罰研究，因此本文中幾乎沒機會引用）。

要注意的是，某些詞在某一年出現頻率特別高，未必代表普及或流行語現象，尤其年代越古老的文獻越容易有大幅度波動。例如「體刑」在 1883 年使用

299 詳見 NDL LAB 使用說明：<https://lab.ndl.go.jp/service/ngramviewer/>（參照日期 2024-01-05）必須注意的是，由於受著作權與作業流程等因素影響，越接近現代反而越不準確。

特別高，出現次數將近 350 次，但基本上集中在刑法、刑事法的出版品與文件，遠因是第一章說過的，日本明治初期大量引進、翻譯西方理論，近因是司法省翻譯了法國的刑法論述作品，因此這年有許多出版品一本書內就出現 20 次以上「體刑」的詞語；相較之下，「體罰」的出現頻率比「體刑」低許多。逐一查看的話，「體罰」似乎在 1877 年開始出現（18 次），這年同時是田中不二麿開始起草教育令的時候。但這裡也有陷阱：首先，日本國立國會圖書館習慣將沿革誌、官報、會議記錄等跨年份的文件出版年，直接標示為「出版年：明治 10 年至 22 年」之類的，這種未明確區分出版年份的做法，會將「體罰」算進這個出版年間最早的那一年。

因此，實際上 1877 年只有七或八本出版品提到「體罰」，而這幾本書都與先前的例子一樣，單純是「體」與「罰」恰巧連在一起，或 OCR 無法判斷標點符號的結果，實際上 1877 年並沒有本文所談的「體罰」出現在目前已進行 OCR 的文本上³⁰⁰。不過，即使撇除 Ngram 在執行上無可避免會碰到 OCR 判斷失準的問題，不過 1879 年的太政官布告所發布的教育令也確實出現了。1879 年體罰的出現次數為 3 次，但實際上可查到 5 本書，其中 1 本是太政官布告本身，將其中 2 本湊巧拼在一起的詞語撇除後，另外 2 本則是引述教育令內容所提的第 46 條體罰禁止令。

當然，有些文獻過於脆弱而無法數位化、OCR 技術永遠都有改進空間、NDL Ngram Viewer 也還處於實驗開放階段，但這無損於 1879 年教育令以前，在目前可查詢的文獻裡（包括許多不對外出界但可線上閱覽的文獻）確實沒有使用「體罰」一詞的習慣。並且「體罰」與「體刑」都屬於同一時期出現的新語。儘管有過一段交互使用的混用期，不過一般而言都是將「體罰」當成「體刑」同義語，以「體刑」來表示學校「體罰」則屬於少數。

再以相同方法來對比「夏楚」、「鞭答」的話，在日本，直到 1885 年以前，

300 例如回到第一章來看，會注意到其實 1877 年應該至少要有田種目賀太郎的文章才對。

這兩個詞語使用率都比「體罰」稍微高一些，但在 1885 年以後「體罰」全面取代了前述兩個詞語，原因或許在於明治後期，漢學的地位逐漸不再像過去那樣重要所導致。此外，體罰與體刑其實都屬於極少使用的詞語，在 1900 年時，兩者的出現頻率分別為 188 和 216 次（排除錯誤以後更少），而日本同時期也屬於新造詞語的漢字如「社會」與「經濟」，在 1900 年時出現頻率則大約為六萬八千次與十萬次。

由此印證了日本學者如沖原豐等人自 1970 年代以來，眾說紛紜、帶著不確定性的主張體罰的詞源也許源自於教育令，此說法現在幾乎可以肯定了。至少大方向是這樣顯示的。

誰被打？誰沒被打？

先行研究者對日治時期學校體罰現象的考察，主要依據來自訪問耆老，這也是非常珍貴的資源。但一來，有年代限制，僅管可以訪問到日治後期出生的耆老經驗，不過要找到連 1895 年的經驗都有的耆老是不可能的事。

此外，體罰既是集體的、同時也是屬於個人的經歷。特定地區的體罰現象、程度、頻率等，會因許多因素而有所不同，這種不確定因素可以影響到每一個人。優等生不太會受到體罰，但這僅止於就學階段。就拿《亞細亞的孤兒》的胡太明來說，從故事中看到的胡太明童年階段，看得出他求學過程很開心，似乎沒遇過無理的嚴酷體罰，然而當他成為老師以後，他被迫看自己的學生被其他老師體罰。這是一種有別於因為自己挨過打而對體罰感到憤慨的狀況；楊逵同樣是優等生，這點也成為〈公學校〉被質疑單純是仇恨日本而刻意誇大體罰現象的小說。然而，若這些經驗是取自不同同學身上，那麼會被認為誇大的主因，其實是「密集度」的關係：這篇故事太短了，幾乎所有事件都發生在一天內。但，如果寫成長篇小說，每次體罰事件都延長為一星期左右的故事，那麼〈公學校〉是否還會被認為是誇大的？筆者認為應該不會。因為，除

了本文所舉的少數例子，還有更多例子是限於篇幅緣故無法逐一交代的，否則張深切、呂若赫、彭明敏等人的回憶錄或小說，都上演著類似情節。

本文盡可能從殖民者、被殖民者的視角同時檢視歷史，並探討虛構作品與非虛構作品中，體罰的真實性、戲劇性。關於日治時期的學校體罰是否盛行，筆者認為這是毋庸置疑的，但同時要謹記：學校體罰並非只發生在被殖民身上。日治時期的臺灣，似乎不少人從表面上解讀法令條文、或聽信日本人的片面之詞，誤以為小學校真的就不會打學生，但實際上並非如此。這點從《太陽旗下的青春物語》這些與日本學生一起讀書的臺灣學生都提供了證言，而類似《永遠的台灣島》這樣的灣生故事也說明了日本學生生活方面確實較富裕些，但體罰不會比較少。

體罰不是單一現象。即使那位老先生說自己童年時期受到日本老師諸多關照，也不代表鄰近的其他學校學生受到同樣的對待。這點別說是日治時期了，就連筆者也是最近幾年才震驚的得知，原來和我同年齡層的人，有些人就讀的學校是不會每天升旗的、有些人的學校是教師自主決定不打學生的。至於有些人會改慨並感謝小時後因為被老師痛打所以才沒走上偏路的，那又是另一回事了。體罰並非總是招來怨恨與不平，但這種細膩的情感是筆者力有未逮，現階段還來不及討論的。

來自父母的體罰與學校體罰看起來相似，有時確實是一樣的，有時則是完全不同的。由於筆者較重視學校的體罰，因此對於父母的體罰行為分析較少。儘管如此，透過藤澤苜特地排除掉教師的叱罰研究，讓本文不至於完全漏掉父母與孩子的體罰互動，雖然分析的還不夠深入。

藤澤的問卷調查結果，不僅令人見到 1930 年代日臺兒童被叱罰的原因，還難得一見的看到兒童的回答。儘管不清楚藤澤修改了多少，不過對比他各個時期發表的文章，可知藤澤的回答改寫往往僅止於修改成符合當下用字規範的文字（例如將假名改為漢字），且多數時候採取的是刪除多餘文字，因此暫時就先相信這些都是難得被保存下來的兒童話語。

另外，藤澤對原住民的叱責研究以及憤怒研究，雖然帶著偏頗的主觀性，但也帶出了一小部分的原住民兒童體罰面貌。雖然藤澤的叱罰研究因戰敗而中斷，最終並未包含所有族群的原住民兒童，不過重要的是「日本」對臺灣原住民如何教育兒童帶來深遠影響。關於這點，不論是代表政府的蕃族科調查成果或土俗人種學研究室的著作，儘管著眼點不同，但共通點是幾乎未提到教育所兒童的教學情形與體罰問題。當然，不論就殖民者、統治者的角度而言，父母如何懲罰兒童始終不是重點，重點在於可能威脅到治理者的成年人。

由於本文的性質關係，難免營造出學校就是一個老師揍學生的場所，但就如第二章所述，學校也有歡樂的一面、也有同甘共苦的一面。由於這些佳話與本文主題不符，否則日治時期實際上有許多如傳教士般熱血的校長與教師，努力不懈的獲得村民信任、共同建設學校。本文第三章曾提及的石川平司，僅管在引用文章時只挑選了他寫的體罰相關文章，若只由這篇文章來描述他，也許會令人產生誤會，覺得他是對臺灣兒童漠不關心的教師；但實際上，他任教於彰化女子公學校時，看到學校設備破舊到下雨時學生得撐傘上課，於是多次在各個政府官員、鄉長等有力人士間請求協助，四處奔波後才籌到經費將屋頂蓋起來等等。只不過筆者在權衡後，認為深入分析所有人的生平事蹟恐怕會離題太遠而未提及，像這樣因而棄用的文章還有許多，例如町田則文校長如何在書房旁的書店跟老闆殺價完又不買、愛瀧生的離奇少女流產案件如何破案、夏目漱石沒來過臺灣卻在小說中多次提及臺灣、看起來像是單身漢的藤澤祐其實有妻子等等。這些過程本身就像小說一樣精彩。

繼續探索「如何打孩子」

在探索日治時期臺灣兒童體罰史的過程中，仍留下許多尚未釐清的問題，其中包括用於體罰的具體工具。例如，根據藤澤祐的研究，即使是上流階層的漢人兒童，也普遍存在專門用於打小孩的器物。然而，關於專門用於打小孩的

工具，如材質、種類、形狀和使用情況，仍有待進一步探索。例如，筆者所熟悉的雞毛撻子、衣架（衫仔弓）從日治時期就已經存在，然而在當時的小說、傳記、宣傳海報等文本，這兩樣東西似乎尚未成為體罰的象徵道具。那麼，究竟是何時起，愛用竹子的臺灣人才開始改用這些器具的呢？更進一步，數十年前突然冒出來的「愛的小手」究竟是何時出現、由誰發明、是哪些人在量產、銷售量如何呢？

此外，儘管日治時期的法律明文禁止體罰，這種做法在初期似乎具有一定的制止力，但到了中後期就形同虛設。日籍教師在對待不同族群兒童的體罰方法上，似乎並未有太大差異，主要以巴掌或拳頭為主。這引出一個問題：那麼，臺籍教師在體罰手段上是否有所不同？他們是否也拿起教鞭教書了？日治時期關於體罰的描述，往往是片段、簡略的描述，尤其主要集中於日本教師對臺灣學生身上。那麼臺灣教師呢？是否有日本兒童在學校被臺籍教師體罰的經驗？雖然筆者在這方面所能找到的相關記錄甚少，但相信這樣的史料或個案是存在的，關鍵在於如何尋找並整合這些資料。

如開篇所述，本文所使用的史料並未包含報紙，其中一個原因是較重大的事件往往已有先行研究或著作整理出脈絡了。其次是不先整理出一套臺日體罰比較史，容易傾向論述被殖民者單方面的悲歌。如果要以報紙作為史料，則必須同時比較臺灣與日本的報紙，然而這項研究所需要耗費的時間與資源本身就足以成為另一部獨立研究。不過，近幾年 AI-OCR 的發展與古籍文獻數位化的開放，因各種原因加速推動，使所謂的數位史料有飛躍式成長。

綜上所述，對於未來對研究體罰史感興趣的研究者，筆者的建議首先是先明確「體罰」的概念，最好將其視為一種非固定的觀念或態度，注意該詞彙在每個時期的定義變化。不要陷入「體罰就是打」、「傷害身體就算體罰」這些早一個世紀前就已經存在的爭論。官方定義是一個方向，但也要注意即使法律如此說，民情未必如此做。這點同樣適用於「霸凌」、「虐待」等研究。其次，對於體罰的情感強度於歷史上的變化也尚待討論。

隨著日本戰敗，國民政府接管臺灣，接踵而至的是 228 事件、白色恐怖、戒嚴等一連串事件。關於此時期，部分戰前從事教育工作的教師，仍繼續留在教育領域。而主要語言已經變成日文的臺籍教師，如何順應新的語言呢？日治時期的教師分為內地人教師與本島人教師，如今又變成外省籍教師與本省籍教師，這些區分又如何影響校園中的體罰現象呢？這些問題屬於下一個階段的臺灣兒童體罰史。



參考及引用文獻

說明：下列文獻以語種、筆畫進行分類。

一、英文

1. Alcock, Rutherford. *The Capital of the Tycoon*. London: Longman, Green, Longman, Roberts, & Green, 1863.
2. Arnold, Julean H. *Education in Formosa*. Washington, D.C.: United States Bureau of Education, 1908.
3. Baldwin, Joseph. "Punishment." *The American Journal of Education* (St. Louis) 7 (1872): 7.
4. Barnes, Earl. "Punishment as Seen by Children." *The Pedagogical Seminary* 3, no. 2 (1895): 235-245.
5. Book, William Frederick. *Economy and Technique of Learning*. Boston: D.C. Heath, 1932.
6. Chamberlain, Basil Hall. *Things Japanese: Being Notes on Various Subjects Connected with Japan for the Use of Travellers and Others*. 5th ed., Revised. London: John Murray, 1905.
7. Dembo, Tamara. "The Dynamics of Anger." In *Field Theory As Human-Science: Contributions of Lewin's Berlin Group*, translated by Hedda Korsch, edited by Kurt Lewin and Juan De Rivera. New York: Gardner Press, 1976.
8. Mead, Margaret, ed. *Cooperation and Competition among Primitive Peoples*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1937.

9. Nish, Ian, ed. *The Iwakura Mission in America and Europe: A New Assessment*. Routledge, 2008.
10. *Pennsylvania School Journal*, vol. 17. America: Pennsylvania State Education Association, 1868.
11. Takasuna, Miki, 'Japan', in David B. Baker ed., *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global Perspectives*, Oxford University Press, 2012.

二、日文

12. 《法令全書》明治6年，內閣官報局，明20-45，国立国会図書館デジタルコレクション：<https://dl.ndl.go.jp/pid/787953>（参照 2023-07-07）
13. 三井透，〈第十回關西應用心理學會狀況〉，《岩波講座教育科學》附錄雜誌《教育》第3號，岩波書店編。東京：岩波書店，1931年。
14. 久住榮一，〈公學校規則第八十六條の釋義〉，《臺灣教育》第268期。臺北市：財團法人臺灣教育會，1924年。
15. 大隈重信口述，圓城寺清著，《大隈伯昔日譚：明治史資料51》。東京：富山房，1938年。
16. 小野西州，「師の體罰」，〈臺俗瑣談：舊弊瑣談〉，《法院月報》第4卷第8號。臺北城：法院月報發行所，1910年。
17. 小澤文雄，〈我が国の体罰禁止法制と体罰概念の解釈：「法務庁法務調査意見」と「文部科学省初等中等教育局長通知」を中心として〉，《東海学園大学研究紀要》第18號。東海学園大学，2013年。
18. 小野島右左雄，《心理學要說》。東京：中文館，1937年。
19. 山田珠樹譯註，《ツンベルグ日本紀行》。東京：奥川書房，1941年。
20. 戶田一康，《日本領台時代的台灣人作家所描寫的公學校教師形象》，東吳大學日本語文學系碩士論文，2004年。

21. 文部科學省白皮書《學制百年史》之「文部省の設置」：
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317580.htm（参照
2023-07-07）
22. 加野芳正，〈近代の学校教育制度と暴力〉，《スポーツ社会学研究》第22卷1
號。日本スポーツ社会学会：2014年。
23. 生駒恭人，《學校管理法》。東京：金港堂，1884年。
24. 田川大吉郎，《臺灣訪問の記》。東京：白揚社，1925年。
25. 申育誠。〈台湾における体罰問題に関する研究〉，《東北大学大学院教育学
研究科研究年報》。2010年第59巻第1号，頁93-111。
26. 石川平司，〈學校に於ける體罰について〉，《臺灣教育》第290、291期。
1926年。
27. 石田利作，《實際的合理的青年指導法》。東京：東洋圖書。1932年。
28. 江森一郎，《体罰の社会史》。東京：新曜社，2013年。
29. 村田了阿編、井上頼圀、近藤瓶城増補，《俚言集覽中卷》。東京：皇典講究
所印刷部，1899年。
30. 町田則文，〈臺灣に於る創業時代の教育：領屬以前の教育（書房の續）〉，
《臺灣協會會報》。東京：臺灣協會，1903年。
31. 町田則文，《學校管理法》。東京：同文館，1903年。
32. 坪井玄道、可兒德共著，《小學校體操教科書》。東京：大日本圖書，1907
年。
33. 坪井玄道、田中盛業編，《訂正補増普通體操法》。東京：大日本圖書，1898
年。
34. 東京日日新聞社編，《大東京繁昌記》。春秋社，1928年。
35. 芥川龍之介，〈大導寺信輔の半生〉，《芥川龍之介全集：第四卷》。岩波書
店，1926年。
36. 芥川龍之介，《侏儒の言葉》。東京：文藝春秋社，1926年。
37. 長谷川一郎編，《日露戰役小史》。福島縣：廣益社，1906年。

38. 長谷川栄子，〈岩倉使節団成立過程の再検討：『岩倉具視関係史料』所収の新出書簡を用いて〉，《熊本学園大学論集『総合科学』》，熊本学園大学総合科学研究会，2013年6月。
39. 青木誠四郎，《青年心理學》。東京：賢文館，1938年。
40. 前野喜代治，〈高等科兒童の賞罰觀念〉，《臺灣教育》第356、360期。財團法人臺灣教育會，1932年。
41. 前野喜代治，〈情意傾向と算術能力との關係〉，《研究紀要》第6輯。臺北：臺灣子供世界，1931年。
42. 前野喜代治，〈情意傾向と學科成績との關係〉，《第一教育》第10卷2號。臺灣：臺灣子供世界，1931年。
43. 柳田文男，《井上毅の教育思想史的研究：「国家富強」と「立憲主義的人權思想」としての教育思想》，同志社大学大学院社会学研究科教育文化学専攻博士論文。2018。
44. 美島近一郎，〈小學兒童の体罰及懲戒〉，《小學校長講習會講演錄》。長崎縣西彼杵郡教育會，1918年。
45. 高良二、寺田勇吉，《獨英和三對字彙大全》。東京：共同館，1886年。
46. 高砂美樹，《心理学史はじめの一步》。アルテ，2021。Kindle版。
47. 高橋新吉、前田獻吉、前田正名編，《和譯英辭書》。上海：American Presbyterian Mission Press，1869年。
48. 張南歌，〈臺北二師卒業生諸君に〉，《臺灣教育》第308期。臺北市：財團法人臺灣教育會，1928年。
49. 教育史編纂会，《明治以降教育制度發達史》第2卷。教育資料調査会：1938年。
50. 添田晴雄，〈「体罰」総論：比較研究のために〉，《比較教育学研究》第47號。日本比較教育学会：2013年。
51. 飯沼龍遠，〈形態盤成績の民族的相違〉，《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》第4輯，臺北：臺北帝國大學文政學部哲學會。1937年。
52. 飯沼龍遠，〈内地人、本島人、高砂族各兒童のや心性に就て〉，《民族衛

- 生》第8卷1號。日本民族衛生協會：1940年。
53. 森本宗五郎，〈兒童の賞罰觀念に關する調査〉，《兒童教育研究會紀要》第3卷9月刊。大阪市大寶尋常小學校：1920年。
54. 渡邊義行，〈「氣をつけ」号令と「氣をつけ」姿勢の歴史〉，《教育医学》第52卷第2號。岐阜県：日本教育医学会，2006年。
55. 紫雲山人，《何々の記》。鹿兒島：重永義榮，1915年。
56. 愛瀧生，〈小公學校教員の兒童懲戒權を論ず〉，《臺灣警察時報》第45期。臺北：臺灣警察協會，1932年。
57. 溝口元，〈第15代學長飯沼龍遠：台北帝國大學心理學教授から新制立正大學初代學長への途〉，《立正大學史紀要》第4號。東京：立正大學史料編纂室，2019年。
58. 臺灣教育會，《臺灣教育沿革誌》。臺北：臺灣教育會，1939年。
59. 臺灣經世新報編輯局，《臺灣大年表》。臺北：臺灣經世新報社，1925年。
60. 臺灣總督官房臨時戶口調查部，《大正四年第二次臨時臺灣戶口調查集計原表（全島）》。臺灣日日新報社，1917年。
61. 臺灣總督府文教局，《臺灣總督府學事第三十二年報（昭和八年報）》。臺北：臺灣總督府文教局，1935年。
62. 臺灣總督府民政部，《日臺大辭典》。1907年。
63. 橋本美保，〈教育令制定過程における田中不二麿のアメリカ教育情報受容：アメリカ教育制度の研究とウィリアム・T・ハリスの影響を中心に〉，《日本の教育史學》第43卷。教育史學會：2000年。
64. 濱崎傳藏，〈小公學校適用新體操法〉，《臺灣教育會雜誌》第62期5月。臺北：臺灣教育會，1907年。
65. 篠原助市，《教育辭典》。東京：寶文館，1922年。
66. 藤澤仲，〈內臺兒童の叱罰の回想〉，《臺灣教育》第392-394期。1935年。
67. 藤澤蒔，〈アタヤル族とサイシャット族とに於ける指導社會との間の社會的境界現象〉，《心理學研究》第13卷第1輯。東京：日本心理學會，1938年。
68. 藤澤蒔，〈內臺兒童の叱られた經驗內容〉，《日本學術協會報告》第10卷第4

號。東京：日本學術協會，1935年。

69. 藤澤蒔，〈台灣高砂族の心理学的研究〉，《民族學研究》第18卷。東京：日本民族学協会，1954年。
70. 藤澤蒔，〈叱責ところどころ〉，《民俗臺灣》第2卷第11號，1942年。
71. 藤澤蒔，〈未開民族の叱責〉，《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》第8輯。臺北：臺北帝國大學文政學部哲學會，1942年。
72. 藤澤蒔，〈高砂族の行動特性：パイワンとルカイ〉，《臺北帝國大學文政學部哲學科研究年報》第6輯。臺北：臺北帝國大學文政學部哲學會，1939年。
73. 關寬之，《兒童學概論》。東京：洛陽堂，1918年。

三、中文

74. 大谷渡著，陳凱雯譯，《太陽旗下的青春物語：活在日本時代的臺灣人》（台灣と日本：激動の時代を生きた人びと）。新北市：遠足文化，2017年。
75. 中央研究院民族學研究所編譯，《番族慣習調查報告書》第1卷，1996年。
76. 本田和子著，林真美譯，《百年兒童敘事：從「二十世紀的兒童」到「兒童權利公約」》。臺北市：四也，2021年。
77. 竹內昭太郎著，林芬蓉譯，《永遠的台灣島：一九四五年，舊制台北高校生眼中戰敗的台北》。臺北市：蓋亞出版，2022年。
78. 何憶如，《桃園縣新屋國小校史之研究（1905-2003）》，國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，2003年。
79. 吳文星編，《日治時期臺灣公學校與國民學校國語讀本：解說・總目次・索引》，臺北：南天，2003年。
80. 吳濁流著，傅恩榮譯，《亞細亞的孤兒》。臺北市：草根出版，2002年。
81. 巫毓莖，〈消失的憤怒〉，《精神科學與近代東亞》。新北市：聯經出版。2018年。
82. 李慧娟，〈學校體罰的系譜學研究〉，《通識教育學報》。國立臺中科技大學

通識教育中心印行，2012年。

83. 林茂生著，林詠梅譯，《日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之歷史分析與探討》（*Public Education in Formosa under the Japanese Administration*）。臺北市：新自然主義，2000年。
84. 林恭任，《日治前期家長對公學校教育反應之分析（1895～1922）》，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，2015年。
85. 林梵、林邊，〈楊逵早年畫像〉，《夏潮雜誌》第3卷第1期。1977年。
86. 林榮淑，《台灣文學中的童年考察》。國立臺東大學兒童文學研究所博士論文。2016年。
87. 近藤正己著，林詩庭譯，《總力戰與臺灣：日本殖民地的崩潰》。臺北：臺大出版中心，2014年。
88. 邱景墩，〈文政學部——哲學科簡介〉，《Academia—臺北帝國大學研究通訊》，創刊號。臺北：南天書局，1996年。
89. 柳書琴主編，《日治時期台灣現代文學辭典》。新北市：聯經出版，2019年。
90. 派翠西亞·鶴見（E. Patricia Tsurumi）著，林正芳譯，《日治時期台灣教育史》（*Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945*）。宜蘭市：仰山文教基金會，1999年。
91. 夏目漱石著，吳季倫譯，《少爺》（坊ちゃん）。新北市：野人出版，2019年。
92. 孫邦正，《中國學制問題》。臺北：臺灣商務書館發行，1973年。
93. 馬里烏斯·詹森（Marius B. Jansen）著，柳立言譯，《日本的世界觀》（*Japan and It's World: Two Centuries of Change*）。上海：上海三聯書店，2020年。
94. 國立教育資料館編印，《大家談體罰》。臺北市：國立教育資料館，1991年。
95. 張文環著，鍾肇政譯，《論語與雞》。臺北市：遠流，2006年。
96. 張秀琪，《日治時期新屋范姜家族社會領導階層之探究》，國立中央大學客家社會文化研究所碩士論文，2008年。
97. 張季琳，〈楊逵和沼川定雄——臺灣作家和公學校日本教師〉，《中國文哲研究集刊》第24期。臺北：中央研究院中國文哲研究所，2004年。

98. 張郁玲，《邁向非暴力教養社會：從落實兒童權利公約之禁止體罰法制開始》。國立臺灣大學法律學科際整合法律學研究所碩士論文。2017年。
99. 梁惠錦，〈台中一中抗日罷課事件〉，《臺中一中八十年史》。臺中：國立臺中第一中學，1995年。
100. 許佩賢，《殖民地臺灣的近代學校》，臺北：遠流出版，2005年。
101. 許佩賢，《殖民地臺灣近代教育的鏡像：一九三〇年代臺灣的教育與社會》。新北市：衛城出版，2015年。
102. 許佩賢主編，《帝國的學校·地域的學校》。臺北：國立臺灣大學出版中心出版，2020年。
103. 許雪姬，〈「臺灣日記研究」的回顧與展望〉，《臺灣史研究》第22卷第1期。中央研究院臺灣史研究所，2015年。
104. 陳水逢，《日本近代史》。臺北：臺灣商務印書館，1988年。
105. 陳水逢編著，《日本文明開化史略》。臺北：臺灣商務印書館，2000年。
106. 陳青之，《中國教育史》。千華駐科技，2023年。
107. 陳培豐，《「同化」的同床異夢：日治時期臺灣的語言政策、近代化與認同》。臺北：麥田出版，2021年。
108. 陳錫卿著，陳金成譯，《重現一九二五：台中一中先輩日記》（上下冊）。臺中市：財團法人臺中一中教育基金會，2013年。
109. 創造出版社編譯，《台灣社會運動史（1913-1936年）》第1冊。臺北：創造出版社，1989年。
110. 喬治·萊利·斯科特（George Ryley Scott）著，吳曉群、泰傳安譯，《體罰的歷史》（*History of Corporal Punishment*）。北京：中央編譯出版社，2010年。
111. 彭威翔，《太陽旗下的制服學生》。新北市：左岸文化，2019年。
112. 游珮芸，《日治時期台灣的兒童文化》。臺北市：玉山社，2007年。
113. 游鑑明，《日本殖民下的她們：展現能力，引領臺灣女性就業的職場女先鋒》。新北市：臺灣商務印書館，2022年。
114. 黃旺成著、許雪姬編，「黃旺成先生日記」，中央研究院臺灣史研究所臺灣日記知識庫。包含1912年1月4日至1915年9月14日，資料檢索日期2023年7月24

日，<https://taco.ith.sinica.edu.tw/tdk/黃旺成先生日記>

115. 黃隆，〈古城下的身影——賴和文學地景〉，《賴和·臺灣魂的迴盪：2014彰化研究學術研討會論文集》。彰化：彰化縣政府文化局。2015年。
116. 黃榮村、櫻井正二郎、汪曼穎著，〈臺灣實驗認知心理學發展選論：以臺大心理學系為框架〉，《中華心理學刊六十週年：創新與超越》，臺灣心理學會。臺北：五南出版，2021年。
117. 楊承淑，〈譯者的角色與知識生產：以臺灣日治時期法院通譯小野西洲為例〉，賴慈芸主編，《臺灣翻譯史：殖民、國族與認同》。新北市：聯經，2019年。
118. 楊達文物數位博物館，資料檢索日期2023年6月7日：
<https://yang.nmtl.gov.tw/information?uid=18&pid=376>
119. 楊達著，涂翠花譯，《楊達全集第十三卷·未定稿》。臺南：國立文化資產保存研究中心籌備處，2001年。
120. 楊達著，叢甦編，《楊達選集》。香港文藝風出版社，1986年。
121. 楊翠，《永不放棄：楊達的抵抗、勞動與寫作》。臺北：蔚藍文化，2016年。
122. 楊翠主編，《春光關不住——楊達紀念專刊》。新北市：國家人權博物館籌備處，2017年。
123. 臺北帝國大學土俗人種學研究室編，楊南郡譯註，《臺灣原住民族系統所屬之研究：第一冊·本文篇》。臺北：行政院原住民族委員會、南天書局出版，2011年。
124. 臺灣教育會編，《臺灣教育沿革誌》。臺北：財團法人臺灣教育會，1939年。
125. 臺灣教育會編，許錫慶譯，《臺灣教育沿革誌》。南投市：臺灣文獻館，2010年。
126. 臺灣慣習研究會著，臺灣省文獻委員會譯編，《臺灣慣習記事》第4卷上。臺灣省文獻委員會，1997年。
127. 蔡元隆，侯相如。〈臺灣日治時期初等學校體罰現況初探：口述歷史研究〉，《中等教育》。師資培育與就業輔導處。2009年第60卷第1期。
128. 蔡元隆、張淑媚、黃雅芳，《日治時期臺灣的初等教育：校園生活、補習文

化、體罰、校園欺凌及抗拒殖民形式》，臺北：五南，2013年。

129. 駒込武著，蘇碩斌、許佩賢、林詩庭譯，《「臺灣人的學校」之夢：從世界史的視角看日本的臺灣殖民統治》。臺北市：臺大出版中心，2019年。
130. 賴和，《新編賴和全集》（肆，散文卷）。臺北市：前衛出版社、國立臺灣文學館。2021年。
131. 謝仕淵，〈身體與近代國家——以日治初期（1895-1898）國語學校附屬學校與國語傳習所體操科為例〉，《運動文化研究》第4期。臺灣身體文化學會，2008年。
132. 關寬之著，朱孟遷、邵人模、范堯深譯，《兒童學》。上海：商務印書館，1922年。
133. 露絲·潘乃德（Ruth Benedict）著，陸徵譯，《菊與刀：日本文化的雙重性格》（*The Chrysanthemum and The Sword*）。新北市：遠足文化出版，2018年。



附錄 1 前野的問卷調查結果

問 二 第		問 一 第		解 答 の 種 類	高男 高女
(七)(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(七)(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(四)(三)(二)(一)	(二)(一)		
君は見込がない退學してはどうか云はれること	君は必す中(女)學校へ這入れること云つて下さる	名譽な仕事(任務)を命ぜられること	賞品を頂くこと	高男 高女	高男 高女
直立を命ぜられること	お褒めの言葉を頂く度い	賞品を頂くこと	讀本の字引を頂く度い	一三	二三
家へ歸れと云はれること	君は必す中(女)學校へ這入れること云つて下さる	讀本の字引を頂く度い	學用品を頂く度い	二〇	一〇
級友の前で叱責されること	お褒めの言葉を頂く度い	學用品を頂く度い	家中の人の爲になるものを	二	二
自分の悪いことを父母に通知なさること	君は必す中(女)學校へ這入れること云つて下さる	家中の人の爲になるものを	機械を頂く度い	一	一
先生がいままで無言であられること	お褒めの言葉を頂く度い	機械を頂く度い	お褒めの言葉を頂く度い	一	一
先山が授業をつめて下さることを	君は必す中(女)學校へ這入れること云つて下さる	お褒めの言葉を頂く度い	お褒めの言葉を頂く度い	一	一
問 二 第	問 一 第	問 二 第	問 一 第	問 二 第	問 一 第
(七)(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(七)(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)
氣の毒だと思ふ	自分には偉い方だと思ふ	私達を良い生徒に導くため	悪行を二度としないため	他の生徒の見せしめのため	自分のためであり他人のためでもある
自分はある目にあはぬやうにしやうと思ふ	自分が褒められないのが残念だやしいと思ふ	私達を油断させないため	先生方の一生懸命のお心から	自分も褒められるやうに奮發心を起す	美しく思ふ
あたり前だいきびたと思ふ	自分も良いことをすればよかつたと思ふ	人によつては憎らしい氣がする	自分も褒められるやうに奮發心を起す	美しく思ふ	人によつては憎らしい氣がする
可愛相でとても見てあられない	自分まで嬉しい	自分も良いことをすればよかつたと思ふ	自分も褒められるやうに奮發心を起す	美しく思ふ	人によつては憎らしい氣がする
先生を怒む心を起す	本當に偉い方だと思ふ	自分も褒められるやうに奮發心を起す	自分も褒められるやうに奮發心を起す	美しく思ふ	人によつては憎らしい氣がする
身代りになつてあげたいと思ふ	自分が褒められないのが残念だやしいと思ふ	自分も褒められるやうに奮發心を起す	自分も褒められるやうに奮發心を起す	美しく思ふ	人によつては憎らしい氣がする
恐しい氣がする	自分まで嬉しい	自分も褒められるやうに奮發心を起す	自分も褒められるやうに奮發心を起す	美しく思ふ	人によつては憎らしい氣がする
問 二 第	問 一 第	問 二 第	問 一 第	問 二 第	問 一 第
(七)(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(七)(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)	(六)(五)(四)(三)(二)(一)
一	二	一	二	一	二
二	三	一	二	一	二
三	四	一	二	一	二
四	五	一	二	一	二
五	六	一	二	一	二
六	七	一	二	一	二
七	八	一	二	一	二
八	九	一	二	一	二
九	一〇	一	二	一	二
一〇	一一	一	二	一	二
一一	一二	一	二	一	二
一二	一三	一	二	一	二
一三	一四	一	二	一	二
一四	一五	一	二	一	二
一五	一六	一	二	一	二
一六	一七	一	二	一	二
一七	一八	一	二	一	二
一八	一九	一	二	一	二
一九	二〇	一	二	一	二
二〇	二一	一	二	一	二
二一	二二	一	二	一	二
二二	二三	一	二	一	二
二三	二四	一	二	一	二
二四	二五	一	二	一	二
二五	二六	一	二	一	二
二六	二七	一	二	一	二
二七	二八	一	二	一	二
二八	二九	一	二	一	二
二九	三〇	一	二	一	二
三〇	三一	一	二	一	二
三一	三二	一	二	一	二
三二	三三	一	二	一	二
三三	三四	一	二	一	二
三四	三五	一	二	一	二
三五	三六	一	二	一	二
三六	三七	一	二	一	二
三七	三八	一	二	一	二
三八	三九	一	二	一	二
三九	四〇	一	二	一	二
四〇	四一	一	二	一	二
四一	四二	一	二	一	二
四二	四三	一	二	一	二
四三	四四	一	二	一	二
四四	四五	一	二	一	二
四五	四六	一	二	一	二
四六	四七	一	二	一	二
四七	四八	一	二	一	二
四八	四九	一	二	一	二
四九	五〇	一	二	一	二
五〇	五一	一	二	一	二
五一	五二	一	二	一	二
五二	五三	一	二	一	二
五三	五四	一	二	一	二
五四	五五	一	二	一	二
五五	五六	一	二	一	二
五六	五七	一	二	一	二
五七	五八	一	二	一	二
五八	五九	一	二	一	二
五九	六〇	一	二	一	二
六〇	六一	一	二	一	二
六一	六二	一	二	一	二
六二	六三	一	二	一	二
六三	六四	一	二	一	二
六四	六五	一	二	一	二
六五	六六	一	二	一	二
六六	六七	一	二	一	二
六七	六八	一	二	一	二
六八	六九	一	二	一	二
六九	七〇	一	二	一	二
七〇	七一	一	二	一	二
七一	七二	一	二	一	二
七二	七三	一	二	一	二
七三	七四	一	二	一	二
七四	七五	一	二	一	二
七五	七六	一	二	一	二
七六	七七	一	二	一	二
七七	七八	一	二	一	二
七八	七九	一	二	一	二
七九	八〇	一	二	一	二
八〇	八一	一	二	一	二
八一	八二	一	二	一	二
八二	八三	一	二	一	二
八三	八四	一	二	一	二
八四	八五	一	二	一	二
八五	八六	一	二	一	二
八六	八七	一	二	一	二
八七	八八	一	二	一	二
八八	八九	一	二	一	二
八九	九〇	一	二	一	二
九〇	九一	一	二	一	二
九一	九二	一	二	一	二
九二	九三	一	二	一	二
九三	九四	一	二	一	二
九四	九五	一	二	一	二
九五	九六	一	二	一	二
九六	九七	一	二	一	二
九七	九八	一	二	一	二
九八	九九	一	二	一	二
九九	一〇〇	一	二	一	二

前野喜代治的問卷調查結果。〈高等科兒童の賞罰觀念〉，《臺灣教育》第356期。財團法人臺灣教育會，1932年。

附錄 2 原住民兒童叱責問卷統計表

第 1 表 父母施行體罰的報告者人數及體罰報告件數

		出席人數	體罰 報告人數	百分比	叱責 報告件數	體罰 報告件數	百分比
瑪家 I	男	29	6	21	94	12	13
	女	28	10	36	97	18	19
	計	57	16	28	191	30	16
筏灣 I	男	37	3	8	89	4	4
	女	26	1	4	51	2	4
	計	63	4	6	140	6	4
平和 I	男	24	3	13	17	4	24
	女	20	0	0	22	0	0
	計	44	3	7	39	4	10
多納 I	男	24	14	58	108	36	33
	女	22	12	55	83	28	28
	計	46	26	57	191	59	31
內橫屏	男	7	5	71	7	6	86
	女	10	5	50	12	9	75
	計	17	10	59	19	15	79
加拉排	男	18	16	89	34	22	65
	女	6	6	100	12	9	75
	計	24	22	92	46	31	67
馬蘭 六年	男	44	37	84	151	88	58
	女	39	21	54	78	31	40
	計	83	58	70	229	119	52
馬蘭 四年	男	22	7	32	40	10	25
	女	19	10	53	45	13	29
	計	41	17	41	85	23	27
瑪家 II	男	26	14	54	41	18	44
	女	17	4	24	41	9	22
	計	43	18	42	82	27	33
筏灣 II	男	25	4	16	39	4	10
	女	12	1	8	19	1	5
	計	37	5	14	58	5	9
平和 II	男	13	3	23	24	5	21
	女	5	1	20	11	1	9
	計	18	4	22	35	6	17
多納 II	男	29	4	14	45	7	16
	女	11	1	9	22	2	9
	計	40	5	13	67	9	13

教師、兄姊等人的叱責報告已被排除在外，以下各表亦同。

叱責報告數與表 3 各表最下方的總計數字一致。

體罰報告數與表 2 各表最下方的總計數字不一致，但與表 3 各表下方總計數字的右上角數字一致。

第 2 表 父母體罰的方式報告件數 (1)

瑪家 I	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
打	1	2	3	2	3	5	8
用大竹子打	1	—	1	—	—	—	1
用火把打	—	—	—	1	1	2	2
拿著火把用手打	—	—	—	—	1(2)	1(2)	1(2)
打頭	2	—	2	2	3	5	7
有時捏有時打	—	—	—	—	1	1	1
不准吃飯	1	1	2	—	—	—	2
綁起來	3	1	4	1	2	3	7
計	8	4	12	6	11(12)	17(18)	29(30)

瑪家 II	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
打、揍	2(3)	1	3(4)	2	2	4	7(8)
空手打	1	1	2	—	—	—	2
打頭、揍	1	1	2	—	—	—	2
打頭或被綁	—	—	—	1	1	2	2
用力打、不准吃飯	1	1	2	1	1	2	4
不准吃飯	3	2	5	—	—	—	5
揍頭、不准吃飯、趕出家門外然後熄燈	1(2)	—	1(2)	—	—	—	1(2)
打頭、禁止進家門	—	1	1	—	—	—	1
趕出門直到天亮	—	—	—	1	—	1	1
計	9(11)	7	16(18)	5	4	9	25(27)

括號內的數字——按體罰方式計算是一件，但如果從表 3 提到的叱責理由分類來計算，則可能記為二或三件。換句話說，體罰的方式雖然是單數，體罰的理由卻可能是複數。為了顯示體罰方式和叱責理由分開計算的報告，後者（註：即理由）放在括號內。而表 1 和表 3 的體罰件數就是按此方式計算。

第 2 表 父母體罰的方式報告件數 (2)

筏灣 I	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
被打	—	—	—	—	2	2	2
打頭	1	—	1	—	—	—	1
被打和不准吃飯	—	1	1	—	—	—	1
不准吃飯	1	1	2	—	—	—	2
計	2	2	4	—	2	2	6

筏灣 II	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
被打	2	—	2	—	—	—	2
打頭	—	—	—	—	1	1	1
捏臉頰	—	1	1	—	—	—	1
不准吃飯	1	—	1	—	—	—	1
計	3	1	4	—	1	1	5

平和 I	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
被打	1	3	4	—	—	—	4
計	1	3	4	—	—	—	4

平和 II	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
被拳頭打	—	1	1	—	—	—	1
打巴掌	1	—	1	—	—	—	1
打頭	1	1	2	—	—	—	2
打頭、捏、扔石子	—	—	—	—	1	1	1
不准吃飯	1	—	1	—	—	—	1
計	3	2	5	—	1	1	6

第 2 表 父母體罰的方式報告件數 (3)

多納 I	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
被打	9	7(8)	16(17)	2	6	8	24(25)
用手打	4(5)	7	11(12)	3	3	6	17(18)
用木頭打	—	1	1	—	—	—	1
用竹子打	—	1	1	—	1	1	2
用棒棍打	3	—	2	—	4	4	7
用柴薪打	—	—	—	1	—	1	1
用手或棒子打頭	—	—	—	—	1	1	1
打肩膀	—	—	—	—	1	1	1
扔石頭	—	—	—	—	1	1	1
被腳踢	—	1(2)	1(2)	—	—	—	1(2)
計	16(17)	17(19)	33(36)	6	17	23	56(59)

多納 II	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
被打	—	1	1	—	—	—	1
用棒棍打	—	1	1	—	—	—	1
打頭	1	—	1	—	—	—	1
用手打頭	1(3)	—	1(3)	1	—	1	2(4)
用手或竹子打頭	—	—	—	—	1	1	1
用腳踢	1	—	1	—	—	—	1
計	3(5)	2	5(7)	1	1	2	7(9)

第 2 表 父母體罰的方式報告件數 (4)

內橫屏	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
用竹子打	1	—	1	—	—	—	1
打頭	1(2)	—	1(2)	2	3	5	6(7)
打臉	3	—	3	—	—	—	3
綑綁	—	—	—	2	1	3	3
綑綁、打頭	—	—	—	1	—	1	1
計	5(6)	—	5(6)	5	4	9	14(15)

加拉排	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
打	—	—	—	1	—	1	1
打身體	—	1	1	—	—	—	1
用手打身體	1	—	1	—	—	—	1
用手打	1	—	1	—	—	—	1
用拳頭	2	—	2	2	1	3	5
打腳或手	—	1	1	—	—	—	1
用木頭打	1	—	1	—	—	—	1
用細竹打	—	—	—	2	—	2	2
用棍棒打	—	—	—	1	—	1	1
打頭	1	—	1	—	—	—	1
用手打頭	1	—	1	—	—	—	1
用拳頭打頭	1	—	1	—	1	1	2
用木頭打頭	1	—	1	—	—	—	1
拉耳朵	—	1	1	—	1	1	2
打腳	3	—	3	—	—	—	3
用竹子打腳	1	—	1	—	—	—	1
打屁股	3	—	3	—	—	—	3
綑綁	1	—	1	—	—	—	1
綑綁，以為自己會被丟進河裡	1	—	1	—	—	—	1
綑綁、用竹子打腳	1	—	1	—	—	—	1
計	19	3	22	6	3	9	31

第 2 表 父母體罰的方式報告件數 (5)

馬蘭六年	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
被打、被揍	5	11	16	4(5)	5	9(10)	25(26)
用力打	1	—	1	—	—	—	1
拿起牆上的草繩朝著我打	1	—	1	—	—	—	1
隨手撿根棒子丟我	1	—	1	—	—	—	1
拿挑水用的扁擔打了我兩三遍	—	1	1	—	—	—	1
用木柴打	—	1	1	—	—	—	1
用藤條打	—	2	2	—	1	1	3
鞭打	—	—	—	1	—	1	1
用手打	—	1	1	—	—	—	1
打頭	—	1	1	—	1	1	2
用拳頭敲頭	—	—	—	—	1	1	1
用藤條打頭	1	—	1	—	—	—	1
扯頭髮	—	1	1	—	—	—	1
打臉頰	—	2	2	—	—	—	2
用力拉耳朵	4	8	12	—	3	3	15
拉耳朵、用拳頭打	—	1	1	—	—	—	1
打或拉耳朵	1	—	1	—	—	—	1
拉耳朵然後被揍	—	2	2	—	—	—	2
用藤條打、拉耳朵、打臉頰、用棍棒敲頭	—	1	1	—	—	—	1
用藤條、拉耳朵、不准吃飯還有用拳頭揍人	1	—	1	—	—	—	1
打手	—	—	—	—	1	1	1
有次挨棍子打，是瞄準手心打下去的	—	—	—	—	1	1	1
打大腿	—	—	—	2	—	2	2
打大腿、臉頰或拉耳朵	—	1	1	—	—	—	1
打大腿、拉耳朵或敲頭	—	1	1	—	—	—	1
打屁股	5	10	15	—	1	1	16
用藤條打屁股	1	2	3	—	4	4	7
屁股被打得紅腫	1	—	1	—	—	—	1

手被抓住打屁股	—	1	1	—	—	—	1
打頭、打屁股	1	—	1	—	—	—	1
拉耳朵還有打屁股	—	2	2	—	—	—	2
打屁股跟耳朵	—	—	—	—	1	1	1
用木柴打屁股、拉耳朵	—	—	—	1	—	1	1
用藤條打屁股、拉耳朵 並打頭	1	—	1	—	—	—	1
被打屁股、一邊罵「笨 蛋」一邊拉耳朵、或罵 「傻瓜」然後打屁股或 打臉頰	—	1	1	—	—	—	1
打頭、打手、打屁股	1	—	1	—	—	—	1
用藤條打頭、屁股跟腿 部	1	—	1	—	—	—	1
狠狠打腿、打手、打好 幾下屁股	1	—	1	—	—	—	1
追上來踢屁股，然後再 抽屁股	1	—	1	—	—	—	1
被扔掃帚、踢屁股	1	—	1	—	—	—	1
用藤條打屁股、不准吃 飯	—	—	—	—	1	1	1
不准吃飯	2	5	7	—	1	1	8
很痛	1	—	1	—	1	1	2
很過分的處罰	—	1	1	—	—	—	1
計	32	56	88	8(9)	22	30(31)	118(119)

第 2 表 父母體罰的方式報告件數 (6)

馬蘭四年	男			女			計
	父	母	計	父	母	計	
打	1	1	2	1	1	2	4
用棍棒打	—	—	—	1	—	1	1
打頭	2	—	2	1	—	1	3
打手	—	—	—	—	1	1	1
打屁股	2	4	6	5	3	8	14
計	5	5	10	8	5	13	23

第3表 不同理由的叱責數與體罰數 (1)

瑪家

叱責理由	I 組							II 組						
	男			女			計	男			女			計
	父	母	計	父	母	計		父	母	計	父	母	計	
a 沒去汲水	4 ¹	4	8 ¹	4 ¹	8 ¹	12 ²	20 ³	3 ¹	—	3 ¹	1	2 ²	3 ²	6 ³
b 沒碾小米(米)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	1
c 沒掃除或洗衣	—	4	4	1	1	2	6	—	—	—	1 ¹	—	1 ¹	1 ¹
d 沒煮飯	—	—	—	2	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—
e 沒去田裡幫忙	6 ¹	3	9 ¹	3 ²	5 ³	8 ⁵	17 ⁶	4 ²	4 ¹	8 ³	3 ¹	3	6 ¹	14 ⁴
f 沒去迎接務農完的人	—	1	1	—	2 ¹	2 ¹	3 ¹	—	—	—	1	—	1	1
g 沒去取柴火(或火把、稻草)	2	1	3	—	—	—	3	2 ¹	1 ¹	3 ²	1	1	2	5 ²
h 沒顧好水牛(或沒餵豬)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
i 沒照顧弟妹	3	2	5	3	7 ¹	10 ¹	15 ¹	1	—	1	2	2	4	5
j 吵架	8 ¹	9 ¹	17 ²	2	6 ¹	8 ¹	25 ³	2 ²	—	2 ²	2	—	2	4 ²
k 弄壞或弄丟東西(器具之類的)	1	5	6	1	1	2	8	—	—	—	2 ¹	1	3 ¹	3 ¹
l 偷竊(如農作物)	1	2	3	1	1	2	5	—	—	—	—	—	—	—
m 沒去學校、遲到或不用功	1	1	2	—	2	2	4	5 ²	7 ³	12 ⁵	1	4	5	17 ⁵
n 寫了「玩耍」、「調皮」之類的	7	9	16	5	5 ¹	10 ¹	26 ¹	2 ¹	3 ²	5 ³	1	2	3	8 ³
o 寫了「不聽話」、「沒幫忙」之類的	5 ²	3	8 ²	5 ²	9 ³	14 ⁵	22 ⁷	3 ¹	2	5 ¹	3 ²	4 ¹	7 ³	12 ⁴
p 原因不屬於 a-m 的回答	1	1	2	1	1	2	4	1 ¹	1	2 ¹	—	1	1	3 ¹
q 沒寫原因	4 ³	6 ³	10 ⁶	11 ¹	10 ¹	21 ²	31 ⁸	—	—	—	1	1 ¹	2 ¹	2 ¹
計	43 ⁸	51 ⁴	94 ¹²	39 ⁶	58 ¹²	97 ¹⁸	191 ³⁰	23 ¹¹	18 ⁷	41 ¹⁸	20 ⁵	21 ⁴	41 ⁹	82 ²⁷

叱責數右上角為體罰數

第 3 表 不同理由的叱責數與體罰數 (2)

筏灣

叱責理由	I 組							II 組						
	男			女			計	男			女			計
	父	母	計	父	母	計		父	母	計	父	母	計	
a 沒去汲水	8	18	26	3	14 ¹	17 ¹	43 ¹	3	5 ³	8 ¹	3	3	6	14 ¹
b 沒碾小米 (米)	9	8	17	2	11	13	30	—	1	1	1	—	1	2
c 沒掃除或洗衣	—	1	1	1	7 ¹	8 ¹	9 ¹	2 ¹	1	3 ¹	—	—	—	3 ¹
d 沒煮飯	—	—	—	1	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—
e 沒去田裡幫忙	1	1	2	—	1	1	3	9 ¹	3	12 ¹	—	7 ¹	7 ¹	19 ²
f 沒去迎接務農完的人	—	2	2	—	4	4	6	—	—	—	1	1	2	2
g 沒去取柴火 (或火把、稻草)	8	5	13	—	2	2	15	—	2	2	2	—	2	4
h 沒顧好水牛 (或沒餵豬)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
i 沒照顧弟妹	—	2	2	—	—	—	2	—	—	—	—	1	1	1
j 吵架	1	2	3	—	—	—	3	1	2	3	—	—	—	3
k 弄壞或弄丟東西 (器具之類的)	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—
l 偷竊 (如農作物)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
m 沒去學校、遲到或不用功	—	—	—	—	—	—	—	2 ¹	1	3 ¹	—	—	—	3 ¹
n 寫了「玩耍」、「調皮」之類的	7 ²	1	8 ²	1	2	3	11 ²	—	1	1	—	—	—	1
o 寫了「不聽話」、「沒幫忙」之類的	4	2	6	—	1	1	7	1	2	3	—	—	—	3
p 原因不屬於 a-m 的回答	1	3	4	—	—	—	4	—	1	1	—	—	—	1
q 沒寫原因	3	2 ²	5 ²	—	—	—	5 ²	—	2	2	—	—	—	2
計	42 ²	47 ²	89 ⁴	8	43 ²	51 ²	140 ⁶	18 ³	21 ¹	39 ⁴	7	12 ¹	19 ¹	58 ⁵

第 3 表 不同理由的叱責數與體罰數 (3)

平和

叱責理由	I 組							II 組						
	男			女			計	男			女			計
	父	母	計	父	母	計		父	母	計	父	母	計	
a 沒去汲水	5 ¹	4	9 ¹	6	2	8	17 ¹	—	2	2	1	2 ¹	3 ¹	5 ¹
b 沒碾小米(米)	—	1	1	1	1	2	3	—	—	—	—	1	1	1
c 沒掃除或洗衣	—	—	—	—	1	1	1	—	1	1	—	—	—	1
d 沒煮飯	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
e 沒去田裡幫忙	—	1 ¹	1 ¹	—	2	3	4 ¹	3 ²	4	7 ²	1	—	1	8 ²
f 沒去迎接務農完的人	—	1 ¹	1 ¹	—	3	4	5 ¹	—	1	1	—	—	—	1
g 沒去取柴火(或火把、稻草)	8	1 ¹	1 ¹	—	—	—	1 ¹	1	1	2	—	1	1	3
h 沒顧好水牛(或沒餵豬)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
i 沒照顧弟妹	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	1	1	1
j 吵架	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	2
k 弄壞或弄丟東西(器具之類的)	2	—	2	—	—	—	2	1	1 ¹	2 ¹	1	—	1	3 ¹
l 偷竊(如農作物)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
m 沒去學校、遲到或不用功	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2	—	—	—	2
n 寫了「玩耍」、「調皮」之類的	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1
o 寫了「不聽話」、「沒幫忙」之類的	—	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	1	1	1
p 原因不屬於 a-m 的回答	—	1	1	—	—	—	1	3 ¹	1	4 ¹	—	—	—	4 ¹
q 沒寫原因	—	1	1	1	—	1	2	—	1 ¹	1 ¹	—	1	1	2 ¹
計	7 ¹	10 ³	17 ⁴	10	12	22	39 ⁴	9 ³	15 ²	24 ⁵	3	8 ¹	11 ¹	35 ⁶

第 3 表 不同理由的叱責數與體罰數 (4)

多納

叱責理由	I 組							II 組						
	男			女			計	男			女			計
	父	母	計	父	母	計		父	母	計	父	母	計	
a 沒去汲水	8 ¹	4 ³	12 ⁴	6 ¹	14 ⁵	20 ⁶	32 ¹⁰	2 ¹	1	3 ¹	—	4	4	7 ¹
b 沒碾小米(米)	—	—	—	—	2	2	2	2	—	2	1	1	2	4
c 沒掃除或洗衣	2 ¹	—	2 ¹	1	—	1	3 ¹	—	1	1	2	—	2	3
d 沒煮飯	3	—	3	—	—	—	3	1 ¹	—	1 ¹	1	1	2	3 ¹
e 沒去田裡幫忙	7 ¹	3 ¹	10 ²	3 ²	3	6 ²	16 ⁴	7	3	10	2	1	3	13
f 沒去迎接務農完的人	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
g 沒去取柴火(或火把、稻草)	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	1	1	2
h 沒顧好水牛(或沒餵豬)	—	1	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
i 沒照顧弟妹	—	1	1	—	3 ¹	3 ¹	4 ¹	—	—	—	—	—	—	—
j 吵架	22 ⁷	13 ⁷	35 ¹⁴	8 ¹	6 ²	14 ³	49 ¹⁷	3	—	3	1 ¹	—	1 ¹	4 ¹
k 弄壞或弄丟東西(器具之類的)	13 ⁴	8 ⁴	21 ⁸	5	10 ⁵	15 ⁵	36 ¹³	4	2 ¹	6 ¹	—	1	1	7 ¹
l 偷竊(如農作物)	4	4 ¹	8 ¹	2	1	3	11 ¹	—	—	—	—	—	—	—
m 沒去學校、遲到或不用功	—	—	—	—	—	—	—	3 ³	—	3 ³	1	—	1	4 ³
n 寫了「玩耍」、「調皮」之類的	—	—	—	1 ¹	—	1 ¹	1 ¹	—	2	2	—	—	—	2
o 寫了「不聽話」、「沒幫忙」之類的	4 ²	4 ²	8 ⁴	1	2 ¹	3 ¹	11 ⁵	3	—	3	—	—	—	3
p 原因不屬於 a-m 的回答	4 ¹	2 ¹	6 ²	—	4	4	10 ²	5	1 ¹	6 ¹	2	2 ¹	4 ¹	10 ²
q 沒寫原因	1	—	1	5 ¹	6 ³	11 ⁴	12 ⁴	1	3	4	—	1	1	5
計	68 ¹⁷	40 ¹⁹	108 ³⁶	32 ⁶	51 ¹⁷	83 ²³	191 ⁵⁹	32 ⁵	13 ²	45 ⁷	10 ¹	12 ¹	22 ²	67 ⁹

第 3 表 不同理由的叱責數與體罰數 (5)

內橫屏、加拉排

叱責理由	內橫屏							加拉排						
	男			女			計	男			女			計
	父	母	計	父	母	計		父	母	計	父	母	計	
a 沒去汲水	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
b 沒碾小米(米)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
c 沒掃除或洗衣	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
d 沒煮飯	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
e 沒去田裡幫忙	—	—	—	—	—	—	—	1 ¹	—	1 ¹	—	—	—	1 ¹
f 沒去迎接務農完的人	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
g 沒去取柴火(或火把、稻草)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
h 沒顧好水牛(或沒餵豬)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
i 沒照顧弟妹	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1
j 吵架	2 ²	1	3 ²	1 ¹	5 ³	6 ⁴	9 ⁶	1	1 ¹	2 ¹	—	—	—	2 ¹
k 弄壞或弄丟東西(器具之類的)	—	—	—	—	—	—	—	1 ¹	—	1 ¹	—	—	—	1 ¹
l 偷竊(如農作物)	—	—	—	—	—	—	—	5 ⁴	1 ¹	6 ⁵	1 ¹	—	1 ¹	7 ⁶
m 沒去學校、遲到或不用功	—	—	—	—	—	—	—	2 ²	—	2 ²	—	1 ¹	1 ¹	3 ³
n 寫了「玩耍」、「調皮」之類的	4 ⁴	—	4 ⁴	—	—	—	4 ⁴	6 ³	—	6 ³	1 ¹	—	1 ¹	7 ⁴
o 寫了「不聽話」、「沒幫忙」之類的	—	—	—	4 ³	1 ¹	5 ⁴	5 ⁴	10 ⁷	3 ¹	13 ⁸	5 ⁴	3 ²	8 ⁶	21 ¹⁴
p 原因不屬於 a-m 的回答	—	—	—	—	—	—	—	3 ¹	—	3 ¹	—	—	—	3 ¹
q 沒寫原因	—	—	—	1 ¹	—	1 ¹	1 ¹	—	—	—	—	—	—	—
計	6 ⁶	1	7 ⁶	6 ⁵	6 ⁴	12 ⁹	19 ¹⁵	29 ¹⁹	5 ³	34 ²²	7 ⁶	5 ³	12 ⁹	46 ³¹

第3表 不同理由的叱責數與體罰數 (6)

馬蘭

叱責理由	六年級							四年級						
	男			女			計	男			女			計
	父	母	計	父	母	計		父	母	計	父	母	計	
a 沒去汲水	5 ⁵	17 ⁹	22 ¹⁴	2 ¹	16 ⁶	18 ⁷	40 ²¹	—	2	2	3 ²	4 ¹	7 ³	9 ³
b 沒碾小米(米)	—	4 ²	4 ²	—	—	—	4 ²	—	—	—	—	1	1	1
c 沒掃除或洗衣	1 ¹	6 ⁴	7 ⁵	3 ²	8 ⁴	11 ⁶	18 ¹¹	—	1	1	—	—	—	1
d 沒煮飯	2 ²	4 ³	6 ⁵	—	4 ³	4 ³	10 ⁸	—	—	—	—	—	—	—
e 沒去田裡幫忙	2 ²	3 ³	5 ⁵	—	—	—	5 ⁵	3 ¹	2 ¹	5 ²	4 ²	1	5 ²	10 ⁴
f 沒去迎接務農完的人	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
g 沒去取柴火(或火把、稻草)	1 ¹	—	1 ¹	1 ¹	—	1 ¹	2 ²	1	1	2	—	2	2	4
h 沒顧好水牛(或沒餵豬)	4 ²	11 ⁷	15 ⁹	1 ¹	2 ²	3 ³	18 ¹²	1 ¹	1	2 ¹	1	—	1	3 ¹
i 沒照顧弟妹	—	1 ¹	1 ¹	—	2 ¹	2 ¹	3 ²	—	—	—	—	1 ¹	1 ¹	1 ¹
j 吵架	4 ³	3 ²	7 ⁵	—	1	1	8 ⁵	—	—	—	—	—	—	—
k 弄壞或弄丟東西(器具之類的)	4 ²	5 ¹	9 ³	—	1	1	10 ³	—	—	—	—	—	—	—
l 偷竊(如農作物)	—	1 ¹	1 ¹	—	—	—	1 ¹	—	1	1	—	—	—	1
m 沒去學校、遲到或不用功	—	2 ¹	2 ¹	2 ¹	—	2 ¹	4 ²	1 ¹	—	1 ¹	—	1	1	2 ¹
n 寫了「玩耍」、「調皮」之類的	1	7 ⁴	8 ⁴	3	5 ²	8 ²	16 ⁶	3	3	6	2 ¹	3	5 ¹	11 ¹
o 寫了「不聽話」、「沒幫忙」之類的	6 ³	9 ³	15 ⁶	3 ²	5	8 ²	23 ⁸	6 ¹	4 ²	10 ³	2 ²	5 ¹	7 ³	17 ⁶
p 原因不屬於 a-m 的回答	2 ¹	10 ⁶	12 ⁷	—	8 ²	8 ²	20 ⁹	—	—	—	1	4 ²	5 ²	5 ²
q 沒寫原因	18 ¹⁰	18 ⁹	36 ¹⁹	3 ¹	8 ²	11 ³	47 ²²	6 ¹	4 ²	10 ³	5 ¹	5	10 ¹	20 ⁴
計	50 (32)	101 (56)	151 (88)	18 (9)	60 (22)	78 (31)	229 (119)	21 (5)	19 (5)	40 (10)	18 (8)	27 (3)	45 (13)	85 (23)