

## 第二章 文獻探討

本章的目的在介紹與本研究有關的理論與研究，主要從心理學、教育學、政治學等瞭解各學派對於體罰與零體罰之看法及美國、英國、日本等主要國家對於零體罰之相關規定，並且分別探討我國、臺北市教育局、人本教育基金會推行零體罰政策之概況。全章共分為四節第一節為體罰與零體罰之探析，第二節為我國零體罰政策實施現況，第三節為體罰與零體罰教育政策執行之探討，第四節為體罰與零體罰教育政策執行之相關研究。

### 第一節 體罰與零體罰之探析

#### 壹、體罰與零體罰之學理依據

##### 一、心理學的角度對體罰與零體罰的看法：

體罰是一種攻擊行為，精神分析學家是以「潛意識」來解釋行為，每個人在潛意識中都有「死之本能」(deathinstinct)，即一種自我毀滅的欲求。這種衝動會被無意識的外化，並以攻擊他人的方式表現出來；持特質論看法的人格心理學家認為：「在小時候具有攻擊行為的人，長大成人也較易有攻擊行為」。行為學派認為：「攻擊行為是人類後天習得的行為」，且認為「攻擊行為是具有酬償性的」，亦即受到酬償的行為會一再的出現，因此攻擊行為若一再受到酬償而非懲罰，則長大後亦較具有攻擊性（引自林宗男譯，1997）。此外，林文瑛(1992a)指出，行為主義的原理也常被教師運用在管教學生方面上。其主要利用以下方法：1. 利用嫌惡刺激(aversivestimulus)的呈現，施予痛苦或不愉快的報復作為懲罰(punishment)。2. 刺激控制(stimulus control)，是為社會控制的目的而刑罰的。即當教師使用「體罰」的方式，可抑制學生問題行為的再犯，則較易一再地使用此一方式。

張春興(1999)認為「懲罰」只能暫時阻止不當行為的出現，不能根除該不當行為。若採懲罰手段，可能造成以下的不良後果：

- (一) 學生原有的不當行為，雖因逃避懲罰而被抑制，但是個體可能改以其他不當行為達到目的。
- (二) 懲罰不利於人際關係間的建立，學生可能因受罰而忌恨教師，與教師之間的關係產生隔閡。
- (三) 懲罰可能引起恐懼反應，也就是古典的制約作用，使懲罰情境變成制約刺激，使學生由怕懲罰而連帶怕教室、學校，造成反效果。
- (四) 學生的不當行為，有時不能自我控制，在受懲罰時，在心理會形成「雙避衝突」的困境，有礙心理健康的成長和發展。

楊國樞(1986)反對教師體罰學生，因體罰會有下列負面效果：

- (一) 教師體罰學生或是父母體罰子女，受罰者都會以施罰者作為模仿的對象，模仿暴力行為本身，在心理上也會認為暴力行為是解決人際衝突或糾紛的最佳方法。也就是說體罰不一定能糾正施罰者想要糾正的偏差行為，可是卻讓學生學會暴力傾向，遇到困難或挫折的時候，容易訴諸武力。
- (二) 體罰通常只是暫時壓抑不良行為，而不易徹底消除不良行為。學生為了逃避懲罰，可能造成知行分離的行事作風。
- (三) 學生因體罰所引起的痛苦，焦慮及恐懼等不良情緒，易於破壞師生關係，體罰所導致師生關係的緊張惡化，易使學生懷恨在心，形成學生的反抗人格，甚至不反省自己的過錯，卻利用適當時機，進行報復和攻擊。

(四) 體罰影響學生學習，學生為避免受罰而讀書，可能養成被動的學習心態；體罰還會造成人際關係疏離，影響師生之間的互信和尊重，造成學習進程的阻礙，降低學習成就；教師也會產生高度挫敗感。

(五) 體罰具有危險性，教師在施行體罰時，經常是情緒被刺激到最高點，一時無計可施，才放手而為，潛存危險性很高，當情緒被挑升到高點，所謂「理性、適當」的體罰就很難控制。

(六) 學生覺得自己在受罰，則罰得越重，效果反而越差。

(七) 體罰造成雙重傷害，有些教師往往伴隨體罰而來的，可能還挾雜著斥責和教訓，甚至是人格的謾罵和否定，造成雙重傷害，甚至惡性循環。

根據Thorndike的效果率，其定義為：「給予動物的刺激若有不愉快的反應伴隨之，則其與情境的結合就減弱；同時，再次給予同樣的情境時，就不易發生反應。滿足或不快愈大，則結合的增強或減弱就越大。」後來他又修正此段說明「給予酬賞，則結合必定會增強，但給予懲罰，則幾乎不會減弱。」目前的體罰理論基礎是以Thorndike的觀點為基礎而整理如下（羅名峯，2005）：

(一) 溫和的身體懲罰，對於行為沒有直接的抑制作用。

(二) 適當強烈的懲罰，暫時壓制反應，所以只是暫時性的壓抑，可是無法長期影響行為。

(三) 極端嚴厲的懲罰，可能可以永久消滅行為，但此懲罰乃是極殘酷的行為，恐對身心造成傷害。

史金納（B.F.Skinner，1904-1990）在「操作性條件反射」的行為理論中說一個人不會因為受到懲罰就不以特定的方式行事，他至多是學會了如何逃避懲罰

而已。逃避方式則包括遠離受罰行為可能發生的場合，或做一些與受罰行為相仿的事情。

John Locke在他所發表的「教育論叢」(Some Thoughts Concerning Education)指出教師不當為的活動乃是體罰學生。他反對體罰的原因可歸納為下列四點(徐永誠, 2006):

- (一) 體罰是不適當的管教方法，它會使學生的身心受到拘束或傷害，若學生只是一味的害怕體罰造成身體上的疼痛而沒有羞恥心和悔意，則體罰對學生一點用處都沒有。
- (二) 體罰容易產生以暴制暴的負面教育示範，影響學生的人格和心理發展，使他們在潛意識中誤認為將來他們長大後，也可以使用「暴力」解決問題。此外，體罰和斥責，有可能對學生造成心理上的羞辱和恐懼和人格上的偏差。
- (三) 體罰會降低學生的學習興趣，可能造成原本學生有興趣的事物因為體罰而使學生對所感興趣的事物產生厭惡、恐怖和不安，更可能因此而討厭老師和其所任教的學科
- (四) 體罰是一種奴隸式的管教，學生可能在教師面前是屈服於權威下但是當沒有人監督，學生會知道其行為不會受到懲罰而越放任他本來的習性。

體罰可能造成學生身心的傷害，是一種以強制性壓迫的手段迫使學生屈服，故Rose(1984)提出以下六點反對採用體罰的理由：

- (一) 學生會從體罰的情境中養成退縮的行為。

- (二) 教師實施體罰是一種示範的行動。
- (三) 學生可能注意到體罰的行為，趁教師不注意時，可能會造成學生模仿教師的行為。
- (四) 被罰的學生可能會有較差的人際關係。
- (五) 體罰實施之後缺乏類化效果。
- (六) 體罰之後可能引起學生的攻擊行為，可能是反應性攻擊行為也有可能是自發性攻擊行為。

Walters、Parke及Cane(1965)認為懲罰是最後不得以的手段，他提出了幾項建議：

- (一) 非不得以否則不用懲罰。
- (二) 懲罰之前必須讓學生了解他所違規的行為後果、嚴重性，並且同意接受懲罰。
- (三) 實施懲罰的同時，若學生自動表現正當行為，懲罰應該立刻停止。
- (四) 絕不可以實施體罰。
- (五) 教師應該避面在情緒高漲也就是盛怒的情況下懲罰學生，以免因自身情緒的困擾而影響懲罰。
- (六) 在違規行為剛開始的時候就施予懲罰效果比違規行為後好。

Robbins(1996)指出，個體自幼年時期開始，就觀察模仿週遭的重要他人（如父母、老師）的態度與行為，因此本身的行為是經過社會化而塑造出來的。因此父母或教師的管教態度直接影響著學生的行為表現，而父母或教師的認知、理

念、情緒、價值、規範等，皆會在不知不覺中而傳授給學生。所以教師或父母實施體罰，學生也會學會以暴制暴。

綜合上述，可知從心理學的角度，體罰可能造成以下的負面效果：

- (一) 體罰會使學生產生模仿的暴力行為，認為唯有暴力才能解決問題的偏差觀念。
- (二) 體罰只是暫時性的壓抑不當行為，不能徹底根除不當行為。
- (三) 體罰會造成師生之間變成對立的關係，甚至使學生產生報復教師的行為。
- (四) 體罰常在教師盛怒的情況下發生，教師可能將自身的怒氣轉移到學生身上，可能會造成難以收拾的狀況。
- (五) 體罰可能使學生產生恐懼反應，使學生因為害怕懲罰而連帶怕教師、教室、學校，造成反效果。
- (六) 體罰的結果可能使學生產生被動式的學習或是拒絕學習。
- (七) 體罰會使學生造成身心上的傷害，也有可能造成學生人格的扭曲。

## 二、教育學的角度對體罰與零體罰的看法：

對於一位教育工作者來說，除了掌握教育的基本精神，了解教師的教學是以學生的「學」為目的外，在教育工作的過程中，還必須擁有教育愛。若教師能充滿愛心，則學生除了感受滿滿的愛之外，更能讓校園充滿笑聲。羅馬最出色的雄辯教育家 Quintilian 認為「學習要出於學童的善意自願，不能由強迫中得來。」因此，他主張教師應以獎勵方式代替體罰，並且嚴厲譴責體罰學生是下流且卑鄙

的行徑（林靜淑，1997）。昆體良認為教師於教學時若將體罰作為驅使學童努力向學的教育方式，將會使學童對學習產生恐懼且長期使用鞭打，將會使學童的心僵化，而失去體罰的效用。

德國哲學家注重道德教育，他的道德教育是教人如何做人，也就是所謂的人格教育，教導一個人的為人處世（黃順利，2000）。Kant認為教育是人格化的歷程，使人成為一個具有道德觀念和實踐的人，因此若受教者若不遵守命令而實施特殊性處罰及所謂的拒絕孩童需求或施加肉體痛苦的懲罰，他認為這種行為是消極的，如果父母或教師不小心謹慎使用，容易養成學生的奴隸性格（徐永誠，2006；黃順利，2000）。

根據李宗誼(2002)在《國中教師體罰學生成因及處置措施之研究》中顯示在教師的關懷下，給學生多一次改進行為的機會，學生或可收斂其不良行為，對學生行為的改變是有一定的功用的。

盧梭 (Rousseau)乃提倡「自然主義」。他反對任何人為的懲罰形式來助於理性的成長或人性的完美主張，因此他也主張「性善」。他說一切社會制度全趨於壓制和逼迫個性的自然發展所以是惡的，此外他認為凡從自然來的事務，都是好的，一經人手全變壞了。因此他反對外爍的「體罰」而提倡「自然懲罰」，認為是非善惡的道理，只能靠本身自己去經驗、去體驗，所以主張「返回自然」（孫邦正，1992）。

Glasser(1969)「沒有失敗的學校」(School without Failure)中可看出他也反對體罰，但倘若學生常規不佳，可以採取：1.剝奪權利 (loss of privilege) 2.失去自由 (loss of freedom) 二種方式加以處理。他認為體罰是最不好的方法，只會使學生不喜歡學校。

王淑俐(2000)在〈現代的孩子打不得！--從教育及法律觀點探討體罰問題〉指出教育工作是一條漫漫的長路，任何措施都要謹慎實施，對於教師的管教，體罰可能會有「反教育」的副作用。學生可能未了避免體罰而欺騙老師，例如以作弊的方式來逃避考試未達標準時所受到的體罰。此外，體罰還可能造成學生心理上的傷害，若能以尊重學生的民主態度處理學生問題，將可以激發學生改過向善的決心。

因此就教育學的角度，教育是教人如何做人的格教育，對於學生的教與學，必須本著教育愛的精神。教師所面對的是尚未發展成熟之學生，因此對於學生，須具備「教育愛」。學生無論在知識上或技能上，都不如教師，可是盡職的教師，對於不如自己的兒童，乃是無條件的去愛他們。體罰不僅造成學生身心上的傷害，也有損教師專業，故教師應以獎勵代替體罰、懲罰學生，養成學生自動自發徹底改過向善的決心。

### 三、政治學的角度對體罰與零體罰的看法：

身為教師須了解學生的人權，才能保障學生的人權，使學生的身心免受傷害，保障學生的受教權、自由權。立法保障人權最早可溯自聯合國人權委員會（Human Rights Commission）所草擬的世界人權宣言，1948年12月10日聯合國正式宣佈世界人權宣言。世界人權宣言除了序文外，總共有三十條條文（詳細條文詳見附錄一）。內容包括工作權、受教權的關懷，並且涵蓋了公民、政治、經濟、社會和文化權，以及每個人被賦予基本自由。

聯合國於1994年通過一項決議案，將1995到2004年訂為人權教育十年，顯見國際社會對推動人權的重視，但在聯合國教科文組織（UNESCO）的報告中，經常提及人權教育努力過程中的缺點是缺乏能勝任的教師，教師不僅需要對人權

內涵有所理解，教師對人權教育的認知、態度與教學技能更是必要的。李克難、程膺（2003）認為教師在推動人權教育應有的修養有：

- （一） 認知人權教育內涵，感受人權社會脈動除了對「世界人權宣言」、「公民權利和政治權利公約」、「經濟、社會和文化國際公約」、「兒童權利公約」外，教師也應對我國的相關法規有所知悉，如「教育基本法」、「國民教育法」、「兒童福利法」、「教師法」等，另外，教育部於2001年頒佈的「人權教育實施方案」也是教師研修的範圍。
- （二）掌握青少年人格發展任務，滿足學生人權需求教師有輔導學生完成人格發展的任務，應摒棄慣有的父權心態，不能用一廂情願的「我是為你好」的成人價值中心來強迫學生只做教師喜好之事或僅遵守教師所私訂的不合理規範，應能尊重學生身體與心靈的主權，允許學生擁有不被他人侵犯的自由。
- （三）善用教與學，完成人權學習歷程教師應善用教與學的權利，如：會採用既有的教材、教學資源設計教學；會以時事題材、人權案例為主題，結合生活實例做教學設計；會以解決生活為主題，結合各學習領域及相關議題做教學設計；也可以結合學校行事活動設計教學，善用教與學的權利的教師必須將人權觀點與人權實踐融合在課程和生活之中。
- （四）具備變革領導能力，建構人權生活世界人權教師應帶領學生建立人權願景、發展學生參與人權教育的意願與能力、調整教學與班級組織結構安排、營造有利的組織人權文化，提供人權教育資源及有效的管理歷程，以提昇學校內部人權變革的能力。

教育部「人權教育的推廣與深耕」一書中，提出了教師一些檢核指標，可做為教師省思的參考：（教育部，2003）

- (一) 教師是否能公開地且以尊重他人的方式，表達出不同的意見或想法。
- (二) 教師是否以實際行動來尊重與自己意見不同的人的權利。
- (三) 教師是否會與同儕討論人權的議題。
- (四) 教師是否有意願檢視自己的人權價值與作為。
- (五) 教師是否提供學生學習落實人權理念的民主過程的機會。
- (六) 教師在教學過程中是否鼓勵學生發問並開放討論。
- (七) 教師是否協助學生選擇適合於他們需求與興趣發展的學習。
- (八) 教師是否採取多元的標準來評鑑學生。
- (九) 教師是否保護與尊重學生個人的秘密。
- (十) 教師是否在學生被證明有過失之前會預設學生是無辜的。
- (十一) 教師是否用嘲笑、諷刺的方式來羞辱或打擊學生的自尊。
- (十二) 教師是否能夠處理學生間價值與權利的衝突。
- (十三) 其它

由以上檢核項目中，我們可以發現一位教師的基本人權教育素養是要有尊重、民主、公平、正義、不歧視、不偏見的態度，站在與學生平等的地位，和學生透過理性、溝通、辯論，如此才能培養學生成為重視人權者，也才能塑造一個具有人權文化的良好社會。

#### 四、小結

由心理學的角度可知，體罰可能造成學生身心的傷害，是一種以強制性壓迫的手段迫使學生屈服，並使學生產生模仿的暴力行為，除了造成學生身心上的傷害，進而使學生因恐懼體罰而怕教師、教室、學校的反效果，此外體罰的結果也有可能造成學生的性格扭曲。

從教育學的角度，對於學生的教與學，教師必須本著教育愛的精神，因為教師所面對的是尚未發展成熟之學生，因此必須具備「教育愛」的態度來對待學生。

由政治學的角度可知體罰學生的結果不僅造成學生身心理上的傷害，也有損教師專業，在人權高漲的時代，教師要有尊重、民主、公平、正義、不歧視、不偏見的態度，站在與學生平等的地位，和學生透過理性、溝通、辯論，貫徹零體罰的理念或約定。在教育現場應以獎勵代替體罰、懲罰學生，養成學生自動自發徹底改過向善的決心，以創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能在無暴力的環境中快樂的學習和成長。

#### 貳、主要國家有關體罰與零體罰之相關規定

近年來人權思潮的盛行使世界各國紛紛立法限制體罰。荷蘭是最早立法禁止體罰的國家，在 1850 年即明文規定教師不得對學生實施體罰。接著法國於 1887 年、芬蘭於 1890 年分別立法禁止教師施行體罰。而挪威於 1935 年、瑞典於 1958 年、丹麥於 1968 年也相繼立法禁止體罰（林靜淑，1997）。以下就美國、英國、日本等主要國家對體罰與零體罰之見解說明之：

## 一、美國

美國的教育制度，主要包括聯邦憲法(United States Constitution)、聯邦與各州之法律(statues)、行政命令與規定(administrative rules and regulations)、法院判例(court case law)。根據普通法規定，學校教師為達教育目的，可以合理體罰不守規定的學生做為懲戒的手段。而近數十年來，學校因體罰事件常被提起訴訟，但是基於憲法第八修正案(1791)，不得施予殘酷異常的刑罰，所以學校對學生體罰的行為是違憲。以致州法或規章有明文禁止體罰的州數明顯增多（秦夢群，2004）。

美國對體罰的相關法律規定如下（秦夢群，2004：26-30）：

- （一） 聯邦地區法院認為，學校委員會授權教師對不守規矩的學生實施體罰，沒有違反學生於憲法保障的權利。
- （二） 聯邦第五上訴法院認為，為了使法院不干涉公立學校的內部事務，學校實施體罰是否過當，都不是第八修正案保護的範疇。且體罰不守規矩的學生，被認為是養成良好行為與班及秩序的方法。
- （三） 聯邦最高法院認為第八修正案(1791)規定不得施與殘酷、異常的刑罰。故學校實施管教時須符合此項規定。
- （四） 第十修正案(Tenth Amendment)(1791)各州應制定法律來監督公立教育事務。而州議會授予地方學區教育委員會制定管教或規章時，應遵守下列的原則和方針：

(Cambron-McCabe, McCarthy & Thomas, 2004; McCarthy & Cambron-McCabe, 1992; Shoop, 2002; Shoop & Dunklee, 2002)

1. 學校訂定的管教行為，應以達成學校教育為圭臬。

- 2.規章內容應清楚明白，並且讓家長知道何種行為會違反規章規定。
- 3.除非為了更高的公共利益，否則不得侵害學生的權利，規章的規定內容應符合比例原則。
- 4.規章不得溯及既往的學生行為。
- 5.執行規章應適用於所有學生，不得有歧視行為或差別待遇。
- 6.實施管教的範圍以學校校內不當行為，若學校能提出學生校外行為對學校教育活動有不利影響，則學校以外的行為才可列入管教範圍。
- 7.管教學生要遵守正義原則，實施程序的過程應給予學生程序保障。

(五) 第十四修正案(Fourteenth Amendment)(1868)。此一條文規定任何州，如未經正當法律程序，均不得剝奪任何人的生命、自由或財產。此一修正案被稱為是「正當程序條款」(due process clause)，以保障教師與學生基本權利。對於第八修正案與第十四修正案，最高法官提出下列建議作為學校遵循之方向：

- 1.第八修正案禁止殘酷與不尋常懲戒的規定，應界定為所有野蠻的懲戒。
- 2.即使學校為開放的機構受到大眾的監督，且州法律有規定提供學生救濟的途徑，但對學生的懲戒性體罰，應屬第八修正案所稱的懲戒。
- 3.雖然再第八修正案中不是所有的體罰均被禁止，但是野蠻的體罰應該被禁止。
- 4.為避免體罰無辜的學生，實施正當程序條款的目的是讓學生與懲戒人員非正式的意見溝通，讓學生有機會說明而並非要求召開嚴謹的聽證會，或由中立團體來仲裁。

5.過度懲戒的侵權訴訟，無法提供學生正當程序，因為如果懲戒是基於合理或善意的錯誤時，學生仍不能獲得救濟，而且即使因不當體罰提起訴訟獲得勝訴，對於體罰所造成的身體痛苦是無法補救。

(六) 美國在 2003 年已有 30 個以上的州禁止體罰，如果州法明文授權教育人員得實施體罰，學區教育委員會就須遵循。如果州法未規定時，學區教育委員會就可以制定辦法限制、禁止體罰的使用。

由上述可知，美國並未被列入立法禁止學校體罰的國家，也由於美國地區太大，各州的相關規定不同，但是美國州政府不禁體罰，不表示州內學區不禁止體罰。近年來學校因體罰事件常被提起訴訟，再加上人權高漲的時代，州法或規章明文禁止體罰的州數有逐年增加的現象。

## 二、英國

英國的正式國名為「大不列顛及北愛爾蘭聯合王國」，主要包含大不列顛及愛爾蘭兩個島群，從地理及歷史發展條件的差異而言，可分為英格蘭、威爾斯、蘇格蘭及北愛爾蘭四個部份，這四各部分在行政運作上存在某種程度的分權，其中威爾斯與英格蘭位置相連，故兩者在行政制度上相同（謝文全，2001：155）。

英國中央教育行政機關（Department for Education and Skill，簡稱 DFES）主要辦理國家政策和相關事務。至於英國中小學教育係由地方教育當局（local education authority，簡稱 LEA）辦理，LEA 下設教育委員會，負責教育事務規劃推動（謝文全，2001）。

自 1988 年教育改革法 (Education Reform Act) 實施後，原來 LEA 的職權部份移轉中央，使得地方教育當局職權大為縮減。在中小學層級，每一學校均設置學校管理委員會 (school governing body，以下簡稱校管會) (丁志權，1996：249)。

在 1986 年之前，英國學校教師及校長基於慣例與傳統，對學生擁有管教之權力 (Alexander & Alexander, 2003)，所以當時社會亦接受教師對學生施予適度體罰。但是近年來部份 LEA 逐漸限制體罰之使用，並訂定以下相關注意事項 (陳幸仁，1996：48-49)：

- (一) 若要使用的鞭子或皮條，必須經過認可標準。
- (二) 體罰原因及過程必須詳細記載在體罰紀錄簿，並經校長簽署核可。
- (三) 具備三年以上教師資格者才能執行體罰，實習、代課教師不得施行。
- (四) 對於八歲以下學童不得實施體罰。
- (五) 禁止在其他學生面前體罰。
- (六) 體罰若是打手心，不得超過三下。
- (七) 女學生體罰只限於打手心，且僅能由女教師執行。至於鞭打男學生臀部不得超過六下。

1986 年教育法案通過後，公立學校開始禁止體罰，若學校有體罰事件發生，家長可以向法院提起民事訴訟。1997 年，國會通過對 1996 年教育法案之修正 (Section 550A)，明確規定所有公私立學校從 1999 年 9 月 1 日起，全面禁止體罰，因此，現今英國學校教師對學生之體罰行為，是屬於違法行為。不過，英國 DfES 曾經以行政通告 (Circular 10/98) 說明教師對學生體罰與教師對學生身體

施以合理約制的區入，也就是說，教師約束或控制學生身體在特定狀況下是必需或適當的。這些狀況包括以下情形：

- (一) 學生自我傷害時
- (二) 對其他學生、教職員或學校設施使用者進行暴力傷害或威脅。
- (三) 蓄意破壞學校公共財物。
- (四) 犯罪行為。
- (五) 作出嚴重危害維持學校運作及管教之行為。

綜合上述可知雖然英國有中央教育行政機關負責全國教育政策，地方教育當局負責辦理中小學事務，原本規定教師可對學生體罰，但是 1986 年教育法案通過後，公立學校開始禁止體罰，若學校有體罰事件發生，可訴諸於法律途徑。因此在 1999 年 9 月 1 日起，英國已全面禁止體罰，因此，現今英國學校已實施零體罰政策。

### 三、日本

日本係單一國家，對於國家重要的教育政策及制度，係由國會立法規範。而關於中小學學生之行為輔導管教，由於被視為教育內部事項，故僅針對涉及學生基本權利部份（如停學、體罰）予以法律位階之規範，其餘細部事項則授權行政機關及學校處理。日本中小學對學生採取之管教措施包含口頭訓誡、斥責、起立、留校學習、指定作業、公差服務等及未構成體罰範圍內之措施，以上是不伴隨法律效果的管教，通常係由教師或校長實施（謝瑞智，1996）。另一類管教措施即為伴隨法律效果之懲戒處分。此類懲戒包含訓告（警告）、停學、退學等處分（林斌、羅德水、王秀雯，2005）。此外，日本學校教育法第十一條（平成 11 年，1999 年修正）中規定：「校長及教師，在教育上認為有必要時，根據文部科學省大臣

的規定，得對學生施予懲戒，但不可以實施體罰。」惟法律中並未對體罰加以定義，故日本行政機關界定標準如下：

(一) 1949年(昭和24年)法務廳行政解釋：「體罰係以對受罰者身體之侵害，使之肉體感到痛苦。故除了對身體導致傷害之行為(如毆打、踢打)當然屬於體罰行為外，會使受罰者身體上造成痛苦之行為即屬體罰，如要求長時間採一定姿勢的端坐、站立等皆屬之(陳幸仁，1996：51)」。此外法務廳也發表教師應注意之事項如下：

- 1.學生想上廁所卻不允許學生上廁所，用餐時間禁止學生用餐，此皆會造成身體上的痛苦，故上述行為違反學校教育法並視為體罰。
- 2.遲到學生不准進入教室上課，雖然時間可能很短在義務教育立場上是不准許的。
- 3.課堂上懶惰、吵鬧時，不可以將學生逐至教室外罰站會影響學生受教權，但是在教室內罰站只要不成為體罰，可被接受。
- 4.偷竊、破壞公物等情況，在不成為體罰的程度下，下課後如要留學生在學校應通知家長。
- 5.對於偷竊事件，可於下課後得進行偷竊當事人和證人間之詢問，但不得強制自白和招供。
- 6.因違規事由，增加掃除輪值服務次數是允許的，但不可有差別待遇和過度勞動。

(二) 日本部科學省初等中等教育局，在其發行之「教務關係辦公手冊」中解釋體罰，「係在一般社會准許的範圍內，以物理行為加諸學生身體使其產生肉體痛苦的行為。校長和教師基於教育關懷而非怒氣，輕微敲打身體的狀況，是可以被准許的」(林斌等，2005)。

綜上所述，教師對因其體罰受傷所造成之身體及精神痛苦，不只教師需負責任，學校校長也可能負連帶責任；同時，在公立學校，國家或地方公共團體可能被追究連帶賠償責任。因此在日本的法規範中，是屬於零體罰的範疇。

## 第二節 我國零體罰政策實施現況

### 壹、我國零體罰教育政策之演變

過去教育多半以教師為中心，認為「不打不成器」，因此在教育現場中，教師常常藉著剝奪或嚇阻的手段，用以規範其或社會所認定之不當行為，忽略學生主動建構及自律的能力。近年隨著學生權益及本位觀念的盛行，體罰問題因此一再受到各界的訾議。

但是我國對於零體罰的努力不遺餘力，民國三十四年六月五日訂定之國民學校及中心國民學校規範之第七條第五項規定：「學校及中心國民學校訓育實施，不得施行體罰」；臺灣省政府教育廳於民國六十七年十一月二十日(67)教四字第八九三九一號函禁止國民中小學及私立國小、私立國中實施體罰；八十四年八月九日施行之教師法第十七條規定：「教師負有輔導或管教學生，導引其適用發展，並培養其健全人格之義務」；八十六年六月二十二日我國實施教育基本法第二條規定「民眾為教育權主體，同法第三條規定教育之實施尊重人性尊嚴等（魏千鋒，2004）。因此在一定意義的解釋上，我國法律係禁止體罰的。

民國八十五年「暫時性疼痛措施」的實施是教育部為了矯正學生重大偏差行為，決定賦予教師適度的管教權，必要時在家長或監護人書面同意下，可對學生

採取「暫時性疼痛」的管教，實施部位只限於手心，預計八十五學年度開始實施（教育部公報，1996）。有關暫時性疼痛的措施，原本草擬的「暫時性疼痛」有五項原則：1.不得由教師自行為之，實施時需要有其他教師在場。2.不得因學業成績為之。3.必須事先取得家長獲監護人同意。4.實施「暫時性疼痛」管教的部位僅限於手心。5.實施前應說明理由，並給予學生或家長陳述意見的機會，實施後也應觀察後效，作成記錄（人權資訊教育電子報，2005a）。此措施就正面的意義來看是將體罰的程序透明化、公開化，可避免教師利用其他的體罰方式管教學生，進而保障了師生雙方的權利。但是「暫時性疼痛措施」公佈後，人本教育基金會、四一〇教改聯盟等六十多個團體就召開記者會，批評教育部的此項措施無異是將體罰合法化，因此嚴厲譴責教育部開放體罰，遂呼籲教育部收回成命，除了民間團體的指責外，多為立法委員向行政院長提出緊急質詢，希望教育部收回此辦法草案（江昭青，1996）。因此雖然「暫時性疼痛」是指限於手心部位之管教懲罰方法，且不得達到傷害之程度。不過後來此五項原則同樣也引起爭議而並未通過，故「暫時性疼痛」後來為教育行政機關所禁止的行為（人權資訊教育電子報，2005b）。

我國推動零體罰教育政策年表大致如下：

20010108 臺北市公私立中等學校校長會議，將「推動零體罰」列入議程。

20020503 臺北市教育局重申「零體罰」政策。

20030109 臺北市教育局重申「零體罰」政策。

20041209 臺北市教育局宣布，校長及主管若執行「零體罰」不力，將列入年終考績參考。

20041217 臺北市教育局召集全市 283 所高中小校長，宣誓簽署「零體罰」公約。

20041217 全國教師會認為簽約宣誓「零體罰」無法禁絕體罰，「多此一舉」。

20041217 臺東縣教育局認為，「零體罰」政策「動作太大」。

- 20041217 臺東縣教師會認為，「零體罰」政策打擊教師士氣。
- 20041218 教育部贊成「零體罰」政策。
- 20041218 臺北市教育局宣布，私校亦應遵守「零體罰」政策。
- 20050127 臺北市公私立中等學校校長會議，將「如何貫徹零體罰政策」列入議程。
- 20050225 教育部在全國教育局長會議中，要求各縣市比照臺北市實施「零體罰」政策。
- 20050323 彰化縣教育局召集校長代表、教師代表宣誓簽署「零體罰」公約。
- 20050503 屏東縣教育局宣布，推動「零體罰」政策。
- 20050614 臺北市教師會宣布，全國七成七教師及六成五家長不支持「零體罰」政策。
- 20050615 臺北市教育局宣布，「零體罰」政策不變。
- 20050714 臺東縣長徐慶元與縣內一百多所學校校長簽署「零體罰宣言」。

李秀娟(2006)在其《臺北市小學現任教師對零體罰教育政策》的研究中指出我國推動零體罰教育政策的脈絡大致如下：

- 一、2000年7月，教育部召開記者會，宣示：消除體罰，建立人身不受侵犯的學校。
- 二、2001年8月，臺北市公私立中等學校校長會議，將「推動零體罰」列入議程。
- 三、2002年5月，臺北市教育局重申零體罰政策。
- 四、2004年3月，人本公佈中小學體罰問卷：有六成九的中小學生在學校被體罰。人本並宣示，將推動臺灣成為第36個立法禁止體罰的國家。
- 五、2004年12月，臺北市教育局召集全市287所高國中小校長，宣示並簽署「零體罰」公約。
- 六、2005年2月，教育部在全國局長會議中，要求各縣市比照臺北市實施「零體罰」政策。
- 七、2005年3月，彰化縣教育局召集校長代表、教師代表宣示並簽署「零體罰」公約。
- 八、2005年5月，屏東縣教育局宣布，推動「零體罰」政策。

九、2005年6月14日，臺北市教師會宣布，八成三教師認為體罰並不嚴重，七成七教師及六成五家長不支持零體罰政策。

十、2005年6月15日，臺北市教育局宣布，「零體罰」政策不變。

十一、2006年12月21日，臺中市長胡志強先生應21世紀教育協會邀請，簽署「愛的校園零體罰」宣言，胡市長表示，他認同在校園推動愛的正面力量，老師應以鼓勵代替打罵，協助孩子健康成長。

十二、2006年12月28日，「零體罰」條款經立法院通過，正式列入教育基本法。臺灣成爲全球第102個禁體罰國家。

2007年5月9日教育部公布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項修正草案之初步共識」（教育部，2007），規定管教、處罰、體罰定義，以及教師違法處罰、體罰方式。除了禁止施加於學生身體上的處罰、言語誹謗、侮辱之外，教師對學生罰款，或沒收、沒入學生物品，都算是違法處罰，且除非必要教師不能於下課時間管教學生。2007年6月22日教育部公佈「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」如附錄二所示，其中並舉出了教師違法處罰措施參考表。

由以上可知我國「零體罰」教育政策的演變如表2-1所示：

**表2-1 我國零體罰政策演變過程一覽表：**

時間	內容
2000年7月	教育部召開記者會，宣示：消除體罰，建立人身不受侵犯的學校。
2001年8月	臺北市公私立中等學校校長會議，將「推動零體罰」列入議程。
2002年5月	臺北市教育局重申零體罰政策。
2003年1月	臺北市教育局在一次重申零體罰政策。
2004年3月	人本公佈中小學體罰問卷：有六成九的中小學生在學校被體罰。
2004年12月	人本並宣示，將推動臺灣成為第36個立法禁止體罰的國家。 <ol style="list-style-type: none"> <li>1、臺北市教育局於成淵高中召集全市287所高國中小校長，宣示並簽署「零體罰」公約。</li> <li>2、臺北市教育局宣布，校長及主管若執行「零體罰」不力，將列入年終考績參考。</li> <li>3、臺北市教育局召集全市283所高中小校長，宣誓簽署「零體罰」公約。</li> <li>4、全國教師會認為簽約宣誓「零體罰」無法禁絕體罰，「多此一舉」。</li> <li>5、臺東縣教育局認為，「零體罰」政策「動作太大」，將會打擊教師士氣。</li> <li>6、教育部贊成「零體罰」政策。</li> <li>7、臺北市教育局宣布，私校亦應遵守「零體罰」政策。</li> </ol>
2005年2月	教育部在全國局長會議中，要求各縣市比照臺北市實施「零體罰」政策。
2005年3月	彰化縣教育局召集校長代表、教師代表宣示並簽署「零體罰」公約。
2005年5月	屏東縣教育局宣布，推動「零體罰」政策。
2005年6月	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、臺北市教師會宣布，八成三教師認為體罰並不嚴重，七成七教師及六成五家長不支持零體罰政策。</li> <li>2、臺北市教育局宣布，「零體罰」政策不變。</li> </ol>
2005年7月	臺東縣長徐慶元與縣內一百多所學校校長簽署「零體罰宣言」。
2006年12月	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、臺中市長胡志強先生應21世紀教育協會邀請，簽署「愛的校園零體罰」宣言，胡市長表示，他認同在校園推動愛的正面力量，老師應以鼓勵代替打罵，協助孩子健康成長。</li> <li>2、「零體罰」條款經立法院通過，正式列入教育基本法。臺灣成為全球第102個禁體罰國家。</li> </ol>
2007年5月	教育部公布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項修正草案之初步共識」
2007年6月	教育部公布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」

資料來源：研究者自行整理

## 貳、臺北市政府教育局推動零體罰政策之概況

臺北市實施零體罰政策在民國 89 年公佈「臺北市高級中等以下學校暨幼誌園教師輔導與管教學生無效與不當事件處理準則」，其宗旨為協助學校落實教育部頒布「教師輔導與管教學生辦法」之執行，並杜絕校園體罰事件特訂定此準則，詳細條文參見附錄三（臺北市教育 e 週報，2000）。民國 90 年公私立中等學校校長會議，將「推動零體罰」列入議程，臺北市教育局長吳清基特別呼籲老師以專業管教、愛心輔導替代體罰。他認為學校老師受過專業訓練，必須站在專業立場，且基於人權觀念，吳清基再次呼籲呼籲老師多關心、多愛護學生，落實『零體罰』。（臺北市教育 e 週報，2003）。

民國 93 年 8 月 28 日人本教育基金會發起推動「建立一個不打小孩的國家」，教育部長杜正勝帶領全國包括北中南十七縣市代表一起立約宣誓響應這項活動，呼籲的縣市教育局包括，臺北市、新竹市、宜蘭縣、基隆市、桃園縣、臺北縣、南投縣、臺東縣等（中央日報，2004）。民國 93 年，得知有學校傳出老師體罰學生事件，臺北市教育局長吳清基震怒，嚴正表示體罰和不當的言語刺激早就在教育法規明定禁止之例，因此表明「絕對要依法處理，老師教學的方法、手段不對，一定要檢討！」（中時電子報，2004）。民國 93 年 12 月 10 日，北市教育局成立中小學輔導與管教學生督導委員會，其目的是為尊重和保障學生人權，並且藉以反省與改革精神檢視現行各校校規的合法性和妥適性；該委員會由副市長金溥聰擔任召集人、教育局長吳清基擔任副召集人，並邀請十五位專家學者以及學校、家長、民間團體等代表擔任委員（國語日報，2004）。

民國 93 年 12 月 17 日臺北市教育局長吳清基、臺北市教師會理事長柯文賢及臺北市公私立各級學校約 280 位校長，為建立教育價值，共同簽署了零體罰的約定，宣示十項政策要求，六大配套措施。吳局長並強調學校輔導與管教學生的

措施，應符合實質正當性、形式必要性及程序合法性，除了要求所有教師簽訂零體罰公約，體罰學生將被記大過外，校長如不積極處理體罰學生的案子及不適任教師，考績將列乙等，期待教師用愛心、耐心與專業營造溫馨的友善校園。（臺北市教育 e 週報，2004）

吳清基並宣示教育局與學校的六大配套措施：（一）請學校從人權、學生受教權來檢核是否有不合理校規、班規。（二）發動並教導學生「敦品勵學、敬師愛校、自治自律」運動。（三）精進教師專業成長，提昇教師管教知能、提昇人際溝通技巧。（四）教育局及學校要從優獎勵輔導與管教學生用心的教師（如頒發市長獎狀、局長獎狀、嘉獎、記功、記大功等）。（五）臺北市政府亦設立「臺北市中小學輔導與管教學生督導委員會」，提供教師輔導與管教學生議題的審議及監督等。（六）並要積極處理施行體罰之不適任教師。

民國 93 年 12 月 23 日臺北市教育局首次召開「中小學學生人權輔導與管教督導委員會」會議，會中要求教育局與民間團體、校方在三個月內共同檢討各級學校校規、班規訂定精神及目的，檢討學生獎懲及不合時宜的班規、校規，並研擬出適用全市學校的校規精神綱領，作為各校訂定校規的適當管教依據（中國時報，2004）。民國 94 年 1 月 7 日，臺北市教師會舉辦「釐清管教與體罰的爭議」公聽會，參與此公聽會的有立法委員和教師會、家長會代表及專家學者等，對於零體罰政策表示認同，但是建議政府應立法禁止體罰，訂定相關手冊供教師參考，設置管教和輔導分級制度，釐清體罰與管教的界線，杜絕校園體罰事件（國語日報，2005a）。教育局為提供受到不當管教或同儕威脅的學生、家長申訴管道，開設 24 小時專線 2725-6444、2725-6452、2725-6453，直接通報至教育局校安中心。吳清基局長再次呼籲體罰只能暫時性改變學生行為，不是萬靈丹，基於人權觀念，因此希望老師以教育專業、寬容、善意來期勉孩子，畢竟學生希望得到老師的支持、讚美和鼓勵，而不是體罰、語言暴力（臺北市教育局，2005a）。

臺北市教育局主辦，北一女中、弘道國中、強恕高中、南門國中等校承辦的臺北市公私立高國中校長會議在臺北市立師範學院舉行，會中為了 2005 年教育品質年努力，除了安排「國際現勢與教育發展」專題講演，更有「貫徹零體罰」、「推動有效教學」、「管教與輔導」的主題分享（人間福報，2005）。民國 94 年 3 月 22 日，教育局又重申零體罰，臺北市教育局長吳清基重申教師輔導專業應符合教育專業及目的，教育局請學校落實學生人權之維護與尊重，重視學生尊嚴及人權，學校應訂定「教師輔導與管教學生辦法」切實辦理（臺北市教育局，2005b）。

臺北市教育局 93 年 12 月 17 日宣布「教師體罰學生一律記大過」後，校園仍傳出體罰事件。吳清基局長強調，只要是「校園零體罰」政策後發生的體罰事件，都要以大過處份；各校校長應該負起監督之責，落實政策，若不處理體罰事件，將列入校長考績的專業查核項目（國語日報，2005b）。民國 94 年 6 月 14 日，臺北市教育局重申以教育專業期勉學生，零體罰政策不會改變。吳清基局長強調採取體罰來管教學生，在短時間內可以收到效果，但也讓學生學會了以「暴力」來解決問題，對學生的養成不利的人格。教師對於學生的管教可以施以處罰，處罰的方式可以是勞動服務、或是取消參與活動的機會、課後將學生留下來輔導矯正其行為、改變學生座位、留校靜思、適當增加額外的作業或工作、責令道歉或寫悔過書等方法，但處罰並不同於體罰。此外臺北市政府也設立「臺北市中小學學生人權與輔導與管教督導委員會」，供教師輔導與管教學生的審議及監督等。（臺北市教育局，2005c）。

民國 95 年 10 月 19 日，臺北市教育局局務會議通過「臺北市國民中學學生獎懲準則草案」，未來國中生在校表現經輔導措施無效，可記警告、小過、大過，若 3 大過都記滿，對於改善學生的偏差行為效用不大，將由可家長帶回管教，以 2 周為限的「特別處置」，或是可協調專業人員作家庭訪問並予以適當輔導，或

是尋求其他教育資源單位協助等適當處置，讓管教學生不是只有學校教師的責任，家長更應負起責任（中國時報，2006）。以上臺北市教育局對於零體罰的努力整理如下：

**表 2-2 臺北市教育局零體罰政策一覽表：**

時間	內容
民國 89 年	公佈「臺北市高級中等以下學校暨幼誌園教師輔導與管教學生無效與不當事件處理準則」。
民國 90 年	將「推動零體罰」列入議程，呼籲老師以專業管教、愛心輔導替代體罰。
民國 93 年 8 月 28 日	人本教育基金會推動「建立一個不打小孩的國家」，臺北市加入響應。
民國 93 年 9 月 30 日	臺北市教育局長吳清基震怒學校傳出老師體罰學生事件，表明「絕對要依法處理！」
民國 93 年 12 月 10 日	北市教育局成立中小學輔導與管教學生督導委員會，為了尊重和保障學生人權，並且藉以反省與改革精神檢視現行各校校規的合法性和妥適性。
民國 93 年 12 月 17 日	臺北市教育局長吳清基與北市公私立各級學校約 280 位校長共同簽署了零體罰的約定，宣示十項政策要求，六大配套措施。
民國 93 年 12 月 23 日	召開「中小學學生人權輔導與管教督導委員會」會議，檢討學生獎懲及不合時宜的班規、校規，並研擬出適用全市學校的校規精神綱領。
民國 94 年 1 月 7 日	臺北市教師會舉辦「釐清管教與體罰的爭議」公聽會。
民國 94 年 1 月 26 日	教育局為提供受到不當管教或同儕威脅的學生、家長申訴管道，開設 24 小時專線 2725-6444、2725-6452、2725-6453
民國 94 年 1 月 28 日	臺北市教育局主辦臺北市公私立高國中校長會議，有「貫徹零體罰」、「推動有效教學」、「管教與輔導」的主題分享。
民國 94 年 3 月 22 日	臺北市教育局長吳清基重申教師輔導專業應符合教育專業及目的，教育局請學校落實學生人權之維護與尊重，重視學生尊嚴及人權，學校應訂定「教師輔導與管教學生辦法」切實辦理。
民國 94 年 3 月 23 日	吳清基局長強調各校校長應該負起監督校園零體罰之責，落實政策，若不處理體罰事件，將列入校長考績的專業查核項目。
民國 94 年 6 月 14 日	臺北市政府設立「臺北市中小學學生人權與輔導與管教督導委員會」，供教師輔導與管教學生的審議及監督。
民國 95 年 10 月 19 日	臺北市教育局局務會議通過「臺北市國民中學學生獎懲準則草案」。

資料來源：研究者自行整理

### 參、人本教育基金會推動零體罰政策之概況

人本教育基金會對於零體罰教育政策的推動也不遺餘力，1999年9月，人本公佈中小學體罰問卷，超過八成的學生在學校被體罰。2000年為74.2%；2001年則為70.9%。2001年：針對臺北市、臺中市、高雄市三大都會區調查，70.9%中小學生被體罰。人本教育基金會於2004年再次以臺北市、臺中市、高雄市三大都會區及與其相鄰之臺北縣、臺中縣、高雄縣三大縣為訪查的區域，各區域以隨機的方式抽查該區1/5的國中及國小，每校抽訪6位學生，訪查到62所國中，159所國小，1311位學生。其結果顯示（人本教育基金會，2004）：

一、除了「打」還是最慣用的方法外，另外有93.5%的受訪學生表示學校存在有各式各樣的處罰方式，其中，72.3%的受訪學生表示看過老師直接打學生，另有12.4%的受訪學生表示老師會叫學生自己打自己或叫受罰學生互相責打。

二、如果體罰是指：經由製造身體上的痛苦，或經由控制其身體造成心理上的痛苦所為之懲罰。有69.6%的受訪學生在學校曾經被老師體罰過。

三、14.2%的受訪學生表示學校或老師有要求他們的爸媽簽體罰同意書。

2005年人本教育基金會以全國二十三縣市（除金門馬祖外）進行體罰問卷調查，問卷採取體罰定義採聯合國兒童人權組織、世界小兒科醫師學會及美國小兒科醫師學會等團體大致的共識，參酌兒童權利公約。所謂體罰是指：經由製造身體上的痛苦，或經由控制其身體造成心理上的痛苦所為之懲罰。調查結果顯示：（人本教育基金會，2005）

- 一、有65.1%的受訪國中、小學生在學校曾經被老師體罰。
- 二、體罰方式中，遭受打、禁止吃飯喝水、罰跪半蹲等「身體上痛苦」之體罰方式的，受罰次數超過10次以上的學生有9.5%；遭受打耳光、言語羞辱、當眾出醜、責令互打、掐擰推拍等涉及「攻擊性行為、教唆傷人或公然侮辱」罪嫌的體罰方式的，有2.8 %。
- 三、以縣市來看中小學生受體罰情形。宜蘭縣所佔比例最低為45%，最高為臺東縣83.54%。而宣示零體罰政策已有一段時日的臺北市，是第三低，北市2004的數據是59.5%，2005年是52.43%。在人本的調查中，臺北市的數據年年有降低趨勢。

人本教育基金會於2005年公佈校園體罰問卷後，同時提出了訴求和未來的行動，整理如下：（人本教育基金會，2005）

人本教育基金會的訴求：

- 一、為了使縣市「教師聘約」發發揮規範作用，呼籲教育部應將「不得體罰學生」納入「教師聘約準則」，以達到各縣市確實執行的效果。
- 二、教育部應將校園體罰（或稱不當管教）列入校安通報並定期追蹤處理結果及公告，藉此杜絕校園體罰事件。
- 三、教育部應督促各縣市提出落實「零體罰」具體方案，對於確實執行和實施的縣市具體獎勵與表揚。
- 四、零體罰政策的實施應從師資培育中養成，因此教育部應要求所有師資培育機構開設專門課程，教授「符合人權理念的管教方法」，並納為教師在職進修必修課程、學生實習必要內容以及師培機構評鑑指標。

五、對於零體罰政策應有法源依據，建議將「不得以任何理由體罰學生」納入教育基本法，教育部並應盡速修正教師法法以使此類未符教育專業要求之不適任教師退出校園。

人本教育基金會的未來行動：

一、為了落實零體罰政策應落實監督機制，宜建構全民監督網，在各縣市徵求「觀察員」，共同監督各級政府落實「零體罰」。

二、對積極任事之縣市政府提供專業協助。

三、提供申訴管道開放專線受理校園體罰申訴 23670151 分機 111，並協助嚴重個案訴請國賠，使人權受到保護。

四、持續進行校園體罰實況調查。

五、推動修法建立一個不打小孩的國家。

表 2-3 人本基金會反體罰運動年表（人本教育基金會，2007）

時間	內容
1987 年 11 月	「人本教育促進會籌備會」成立。
1988 年 2 月	受理首件申訴案。
1988 年 5 月	「人本教育促進會」成立。
1989 年 3 月	發起「愛他，就不要傷害他」反體罰運動。
1989 年 5 月	參與「反對迫害學生人權」運動。
1989 年 6 月	「人本教育文教基金會」成立。
1990 年 7 月	組成「國中教學正常化」遊說團，以反體罰等教育理念遊說學校。
1991 年 9 月	處理岡山前鋒國小體罰案，參與「929 再見體罰」活動。
1993 年 3 月	舉辦「立委國教問題」座談會，反對教師法納入懲戒權。
1993 年 4 月	舉辦「體罰與懲戒權」公聽會，反對教師擁有懲戒權。
1993 年 4 月	主辦「與孩子們立約」運動，約兩萬人立約不打罵小孩。

表 2-3 人本基金會反體罰運動年表（續）

時間	內容
1994 年 1 月	舉辦記者會，揭發臺中市北新國中體罰案。
1994 年 4 月	舉辦「校園暴力事件」研討會，抨擊蘭雅國中手銬案。
1994 年 5 月	舉辦記者會，揭發臺北市民生國中體罰案。
1994 年 12 月	出版「不是教具——蘭雅國中手銬事件」。
1995 年 1 月	協助臺北市武功國小學生按鈴申告體罰。
1995 年 4 月	舉辦「終止大人小孩對立」記者會，推出「國中校園青少年輔導」專案。
1995 年 7 月	舉辦記者會，揭發臺北市古亭國中體罰、性騷擾案。
1996 年 5 月	反對教育部「暫時性疼痛管教」草案。
1996 年 6 月	參與「反對教育部開放體罰」記者會。
1997 年 2 月	協助臺北市中正國中學生按鈴申告教師體罰。
1999 年 9 月	公布國中小體罰問卷調查結果。
1999 年 12 月	舉辦記者會，揭發屏東勝利國小體罰案。
2000 年 7 月	公布本學期內二十三件體罰申訴案。
2001 年 6 月	公布國中小體罰問卷調查結果。
2001 年 6 月	公布臺北、臺中、高雄地區國中小體罰問卷調查結果。
2001 年 11 月	公布嘉義地區國中小體罰問卷調查結果。
2001 年 12 月	公布臺北、高雄兩市國中小體罰狀況普查結果。
2002 年 5 月	舉辦記者會，揭發臺北市安置機構「愛之旅學園」虐待案。
2002 年 11 月	舉辦記者會，揭發北市金華國中校外教學時，外聘人員充任教官，體罰學生。
2002 年 11 月	舉辦記者會，揭發臺南市和順國中體罰、違規課輔案。
2003 年 3 月	舉辦記者會，揭發桃園青溪國中訓導主任張瑩仁暴力治校。
2003 年 12 月	舉辦記者會，揭發臺北市光復國小體罰案。
2004 年 1 月	召開記者會，主張教師聘約準則納入「不體罰」等五不。
2004 年 4 月	公布國中小校園體罰問卷報告結果。
2004 年 8 月	發起「以啟發取代懲罰，建立一個不打小孩的國家」運動。
2004 年 9 月	舉辦記者會，揭發彰化縣馬興國小體罰案。
2004 年 9 月	舉辦記者會，揭發南投縣霧峰光復國中訓導主任體罰案。
2004 年 11 月	舉辦記者會，宣布代三校體罰案家長申請國家賠償共約四百萬元。
2005 年 6 月	參與聯合國祕書長兒童受暴研究計劃東亞太平洋區域會議，反體罰運動接軌國際。同月加入「全面終止體罰全球連線」，並公佈年度校園體罰調查報告。

表 2-3 人本基金會反體罰運動年表（續）

時間	內容
2005年8月	與兒童代表共同拜會行政院長謝長廷，傳達聯合國最新兒童人權標準，謝院長承諾建立一個不打小孩的國家，為臺灣史上最高行政首長首度的零體罰宣示。
2005年9月	邀請國際拯救兒童協會聯盟代表來臺，共同拜會陳水扁總統。陳總統承諾於教育基本法中納入禁止體罰的條文。
2005年10月	教育基本法禁止體罰之法案(第8條第2項和第15條，以下簡稱「該法案」)連署成案，並通過一讀。
2005年10月	舉辦「我的校規修理經驗-學生大會」，檢討違反人權的校規。
2005年12月	該法案通過委員會審查，進入院會時，國民黨黨團提議朝野協商。同月舉辦兩場「學生保戶無死角」記者會，訴求臺北市政府落實零體罰政策應及於補習班。
2006年1月	針對弘道國中打巴掌案，提出「積極面對體罰，師生一體受益」等三點聲明。
2006年3月	出席國際拯救兒童協會聯盟東南亞區域反體罰工作坊，臺灣進入區域反體罰網絡。
2006年4月	立法院長王金平支持零體罰政策，承諾協助推動立法。同月，一百個民間團體共同發起活動，響應「430國際不打小孩日」。
2006年5月	該法案完成朝野協商。舉辦記者會(「旁門左道是無能者的法寶-楊縣長，鞭子是不行的」)，抨擊高雄縣縣長楊秋興之鞭刑主張。
2006年6月	西湖國中體罰國家賠償勝訴，臺灣史上首次確認「學校體罰，國家有責」。
2006年7月	舉辦「臺灣孩子的聲音，聯合國想聽到-兒童座談會」，帶領臺灣兒童加入聯合國反兒童受暴的全球行動。
2006年10月	兩位人本員工和兩位臺灣學生正式受邀，赴曼谷出席聯合國兒童受暴研究報告東亞太平洋區域發表會。臺灣兒童近年來首次得以受邀參與聯合國官方活動。
2006年11月	舉辦「終止體罰國際研討會暨聯合國兒童受暴研究報告臺灣發表會」，邀請到聯合國相關研究計劃委員和顧問來臺。
2006年12月	立法院三讀通過校園禁止體罰。

資料來源：人本教育基金會(2007)

由上述年表可知，人本教育基金會對於零體罰的推動有很大的貢獻，此外，

為了響應「430國際不打小孩日」，在《人本教育札記》中，人本基金會董事長朱台翔以「打造愛的家，我不打小孩」為主題首先在四月廿九日當天，北中南同步舉辦踩街遊行、園遊會及音樂會，希望不但校園零體罰，父母也應收起鞭子改用愛的教育。在此書中也指出，430不打小孩日活動是1998年美國的民間組織-有效管教中心(CED)認為體罰會對兒童造成傷害，因此訂四月三十日為「不打小孩日」(Spank Out Day)，由美國中止體罰組織(EPOCH-USA)支援，藉由各種活動來向社會表達注重兒童人權、反體罰的觀念。世界各地紛紛響應，包括臺灣、香港、肯亞、喀麥隆、英國、加拿大、紐西蘭、印度、澳洲、斯里蘭卡等國家，希望達成不打小孩的國家。在人本教育基金會的努力下，臺灣朝「零體罰」、「不打小孩」的目標更邁進一步。

## 肆、小結

本節從我國零體罰教育政策的演變、臺北市零體罰教育政策的演變到人本對零體罰教育政策的演變狀況瞭解到不論是臺北市或人本教育基金會對零體罰教育政策的推動是不遺餘力，尤其臺北市政府教育局在93年12月17日召開之「臺北市教育人員零體罰總動員共同簽署宣示大會」宣示內容使我國零體罰教育政策更邁向新的里程碑。

### 第三節 體罰與教育政策執行之探討

#### 壹、教育政策執行概念之探討

有關「教育政策執行」的意義，顏國樑(1997)認為所謂教育政策執行係指「某項教育政策執行經過合法化後，負責執行的教育機關與教育人員，結合各種資源，採取適切有效的行動策略；並在執行過程中，因應外在環境，不斷進行協商

和修正，使教育政策付諸實施，以達成教育政策目標的過程。他亦將其意義進一步分析，認為尚含有下列特性：

- 一、當政策合法化後，執行活動即開始。
- 二、須有確定推動政策方案的機關，負責結合各種資源，並採取適當的執行方法。
- 三、政策執行是一種動態的過程，政策執行應採取必要的對應行動，因應外在環境，使教育政策能順利實施。
- 四、政策執行乃是達成先前政策決定所設立目標之種種活動。

張芳全（1998）則將教育政策執行的步驟歸納成四個階段：（1）是教育政策規劃階段；（2）是教育政策評估階段；（3）是教育政策執行階段；（4）是教育政策檢討階段。

顏國樑（1997）認為教育政策執行具有哲學、政治學、行政學、經濟學及心理學的理论基礎，教育政策制訂即透過這些理論基礎的影響，產生不同的政策執行變數，進而導致不同的教育政策結果，這些結果將回饋到教育政策的制訂，形成一種循環的理論模式。其中政策執行變數包括：影響教育政策執行的因素，分為政策內容因素及政策脈絡因素兩大類；政策執行的過程，包含：瞭解政策的環境與特色、研擬可行的執行方案、決定執行方案、擬定詳細的施行細則、爭取政策實施對象的支持、評量執行結果；政策執行評鑑的指標，包含：周延的行政計畫、良好的執行運作過程、執行政策內容的程度、執行對象的普及度、執行的副作用、達成目標的程度（顏國樑，1997）。他並建議進行教育政策執行的研究應採用長期縱貫式及整合性的研究方法。

Van Meter 與Van Horn於一九七六年提出所謂「政府間政策執行理論」，以行政機關之間的互動關係來分析政策執行的情形。兩位學者依據組織理論、政策影響性及政府間相互關係為基，發展出此種由上而下研究途徑的理論架構。根據兩位學者的研究結果，認為一個有效的執行架構，需受至少八個影響要素：一、政策標準與目標；二、政策資源；三、溝通；四、強制力；五、執行機關的特色；五、政治條件；七、經濟和社會條件；八、政策執行者的意向。

Sabatier 和 Mazamania 的政策執行模式 (Skeletal Flow Diagram of the Variables in the Involved in the Implementation Process) Sabatier 和 Mazamania (1980) 重視「環境」因素對於政策執行的影響，認為影響政策各執行階段的變數主要有三大類：

- 一、問題的可處理性 (Tractability of the problem) 在問題的可處理性方面，包含了1.現行有效的理論與技術；2.標的團體行為多樣性；3.標的團體人數；4.標的團體行為需調整幅度。
- 二、法規規範的執行能力 (Ability of statute to structure implementation) 在法規規範的執行能力方面含括了7點，分別是1.政策本身的因果理論；2.明確的政策指令；3.充足的財政資源；4.執行機關與內部層級整合；5.建構執行機關的決定規則；6.徵募執行人員；7.安排外界人士參與機會。
- 三、政策本身以外變項(Non-Statutory Variables Affecting Implementation) 在政策本身以外的變項方面，影響因素包括:1.社經環境和技術；2.媒體對問題關注的持續性；3.社會大眾的支持；4.贊助團體的態度與資源；5.監督機關的支持；6.執行政策人員的熱誠與領導技術。

在政策執行過程層面，二人又將政策執行過程分為5個階段：(1) 執行機構的政策產出 (Policy outputs of implementing) ；(2)標的團體對政策產出的順服

(Compliance with policy outputs by target groups)；(3)政策產出的實際影響 (Actual impacts of policy outputs)；(4)對政策產出所認知的影響 (Perceived impacts of policy outputs)；(5)法規的主要修正 (Major revision in statute)。

## 貳、零體罰之相關法令

教育主管當局近年來一再發函給各級學校重申禁止打罵的教育，嚴禁教師採用體罰方式管教學生，對於求學階段的學生，呼籲教師能容許不成熟的學生有犯錯的空間，對於國民中小學的體罰問題主管當局曾多次直接明令「不得體罰」，由此可知，體罰在我國教育法中並未合法化，有關我國歷年來相關禁止體罰之法令規定列舉如下（游美惠，1994；林靜淑，1997；王淑俐，2000；邢泰釗，2000；張添雄，2003；李佳玲，2005；李秀娟，2006）

### 一、民法部份

教師體罰學生在民事責任方面，則構成侵權行為之損害賠償責任，可能須依學生受侵害之實際損害程度，負責賠償學生所受之實際損失。關於民事責任方面的相關法條如下：（邢泰釗，199；張添雄，2003）

（一） 民法第 184 條前段規定「因故意或過失，不法侵害他人權利者，需負損害賠償責任。」

（二） 民法第 186 條規定：「公務員因故意違背對於第三人應執行之職務，至第三人受損害者，負賠償責任。其過失者，以被害人不能依他項方法受賠償時為限，負其責任。」我國公務員之國家賠償責任是根據憲法 24 條而來「公務員違法侵害人民自由或權利者，除依法懲戒外，應負民事及刑事責任。故學校教師有不法侵害學生自由或權利者，可請求損害賠償（謝瑞智，1996）。

(三) 民法第 193 條第一項規定：「不法侵害他人之身體或健康者，對於被害人因此喪失或減少勞動能力或增加生活上之需要時，應負損害賠償責任。」

(四) 民法第 195 條規定：「不法侵害他人之身體、健康、名譽、自由、信用隱私、貞操或不法侵害他人人格而情節重大者，被害人雖非財產上之損害，亦得請求賠償相當之金額。」

由上述民法法條可知，教師若體罰案例成立，則必須負責醫藥費、精神撫慰金、住院費、看護費等民事侵權賠償（邢泰釗，1999）。教師於學校體罰學生，造成學生身體或心理上的傷害，是屬於故意或過失不法侵害他人權利，造成學生身體上的疼痛，此疼痛雖非財產上之損害，亦得請求賠償。

## 二、刑法部分

教師基於教育目的體罰學生而構成犯罪行為時，教育目的只能做為量刑的參考，並不影響犯罪的成立，其類型分述如下：

### (一) 普通傷害

普通傷害罪，係告訴乃論罪，學生及其父母親方可以提出告訴，惟若不告，法院方不予受理。不論方法、手段為何，一旦身體任何部位擦傷、碰傷、紅腫、流血，都是「傷害」。可能觸犯之法律如下：

1. 刑法第二百七十七條第一項的傷害罪：處三年以下有期徒刑、拘役、或一千元以下罰金。視傷勢所用手段，下手方法，酌量科刑。

2. 兒童福利法四十三條規定：「利用或對兒童（指未滿十二歲之人）犯罪勢，

加重其刑二分之一。」

- 3.因教師法律上為公務員，依刑法第一百三十四條之規定，加重其刑至二分之一。且依刑法第二百八十條規定不屬告訴乃論。
- 4.不幸造成受害人死亡或致重傷的情形，行為人應依刑法第二百七十七條第二項之規定，成立傷害致人於死或致重傷罪。

## （二）暴力公然侮辱罪

暴力公然侮辱罪，如在校園、操場上任何人可以自由進出的地方辱罵學生，侮辱對方的人格。又如於公然狀況責罰學生，未造成傷害，但向學生臉部吐口水者，則可成立公然侮辱罪。可能觸犯的法律如下：

- 1.刑法第三百零九條第二項的暴力公然侮辱罪。本罪須以暴力方式公然侮辱他人，方能成立。例如當眾以污水潑人臉部、強拉人之手並手指辱罵者屬之。
- 2.刑法第三百零九條第一項的公然侮辱罪，可處拘役、或三百元以上罰金。

## （三）毀損器物罪

教師體罰學生，如未造成傷害（即不成立傷害罪），但已毀損學生之器物者（例如：文具、玩具、衣服等），成立本罪。例如因學生不守紀律而毆打之，雖未造成傷害，但將學生眼鏡打壞，或以學生的雨傘打其臀部，雖未成傷但雨傘已損壞等情形，則觸犯刑法第三百五十四條之毀損器物罪。

## （四）過失傷害或致重傷或致死罪

教師體罰學生時，如教師本身並無傷害之故意，且體罰方法在客觀上一般並不足以造成傷害，但結果卻因教師之疏於注意，致發生受罰學生受到普通傷害或重傷害的當果者，成立本罪。例如教師罰學生慢跑操場一周後，未再注意該學生的情況，而該學生因未聽清楚教師僅罰其慢跑一周，誤以為須一直跑步，待教師命其停止，方可停止，結果該生因跑步過久，致暈倒在操場上之情形則屬刑法第二百七十六條、二百八十四條之過失傷害或致重傷或致死罪（邢泰釗，1999）。

### 參、小結：

零體罰教育政策在執行的過程中，會受到外在環境的影響，也必須考慮到政策合法化，除了兼顧民意進行溝通，也必須如 Sabatier 和 Mazamania 所說的重視環境因素對政策的影響，有充足的財政資源，政策指令明確，考慮到法規規範的執行能力、政策以外的變項，使政策執行更加周延。

## 第四節 體罰與零體罰教育政策執行之相關研究

### 壹、體罰認知相關研究

學者林文瑛(1992b)即認為，教師對於學生的不當行為，到底是要施以責罵、罰站，還是打耳光的處罰，完全取決於教師的主觀判斷與專業素養。

李宗誼(2002)將造成教師體罰學生的成因歸納整理發現，教師體罰學生的原因乃是由於教師信守傳統權威，而不隨社會變異，因而對「人本與愛的教育」所造成的「放任主義」之反動。

陳榮華等(1980)研究發現，36%的教師表示在體罰學生後常感到「已善盡管教的責任」，顯示多數教師認為採用體罰管教學生是最適當的處置方式。對於相關研究指出教師本身的觀念是導致教師施行體罰的原因。

由以上研究可以發現教師的主觀判斷與專業素養可能導致教師施行體罰。

## 貳、體罰行為相關研究

陳榮華與林坤燦(1991)以國民小學教師、學生及家長為研究對象所做的研究結果指出，34.4%的教師認為一班教師最常採用的體罰方式是打手心，其次是罰站。

林文瑛(1992a)以問卷方式調查國、高中教師指出，教師認為最常用之體罰學生的方式依序為責打37.3%（包括打手心、打屁股、其他）、維持特定姿勢30%（包括罰站、罰半蹲、罰跪及其他）、激烈運動21.3%（跑操場、伏地挺身、青蛙跳、其他）；其中以打手心、罰站及跑操場是最多教師用以體罰學生。

馮莉雅(1996)針對高雄市國民中學教師所做的體罰觀念之研究結果指出，打手心、罰站、勞動服務是可被接受的體罰方式。

黃雪華(1996)以臺中縣大里市某國小教師及家長為研究對象指出，81.3%的教師贊成以罰站的方式體罰學生、71.9%的教師贊成以打手心的方式體罰學生、46.9%的教師贊成以罰跑步的方式體罰學生。

林美伶(1999)針對國中教師以寄發問卷的方式調查指出，教師的管教行為整體觀之，90.2%的教師會以罰站體罰學生；71.7%的教師會以打手心的方式體罰

學生。

黃明珠(2001)以寄發問卷方式調查南部及離島地區近千名現任國民小學教師所做的研究指出，有85.5%的教師會以「罰站」的方式來處罰學生；71.9%的教師會以「抄寫作業」來處罰學生；有 52.7% 的教師會以「打手心」的方式來處罰學生；只有5.8%的教師會以「罰跪」的方式來處罰學生，經訪談得知，教師認為罰跪是一種極傷害學生尊嚴的處罰方式。

大部分的研究顯示，教師較常用的體罰方式主要有責打（包括打手心、打臀部）、維持特定姿勢（包括罰站、半蹲、罰跪）、強迫從事激烈運動（包括罰跑操場、伏地挺身、青蛙跳）等。

### 參、體罰態度相關研究

#### 一、教育人員對體罰態度之相關研究

陳榮華等(1991)研究發現，近 60%的教師認為體罰是立即有效的管理方式。

林文瑛(1991)調查發現，87位平均年資15年的教師，對學生體罰比例高達95.4%。

林美伶(1999)的研究發現，有65.4%的教師會以體罰遏止學生不良行為。

黃明珠(2001)在國民小學教師人權教育認知與管教行為之研究論文中發現，國小教師採用體罰管教學生的比例佔 41.1%大多數的國小教師都不認同採用體罰來維持學生秩序或遏止學生不良行為，也不認為體罰是最有效的管教方式。

Jones(1989)於1988-1987年之間，對伊利諾州各學區所研究調查體罰的情形。結果顯示：許多學區允許體罰，大部分的督學贊成體罰。有二分之一的學區允許教師執行體罰。有四分之一的學區，限制僅行政人員可執行體罰。大部分的督學並不贊成高中使用體罰。

White(1990)研究北卡羅萊納州小學的教師與校長，體罰的盛行態度，以問卷方式予校長 120 位（回收率有63.3%，教師360位（回收率61.1%）。其中教師與校長有70.9%認為不應禁止體罰。認為體罰應該是維持合法選擇的權利，其不願合法的權利被剝奪，有80.4%的受試者贊成「體罰是最後一招」。不論其實際上是否使用，亦不失為一種紀律的方式。

Gruezke(1988)針對當代體罰的實務與態度，對密西根州公立學校所為研究，有 52%的學校，對這種紀律形式能夠接受。有62%的行政人員認為體罰是一適宜的(appropriate)紀律方式。研究結果顯示：雖然體罰的使用，已漸被婉拒；但仍是普遍被使用，且在有限制情況下，為行政人員所支持。

Reynold(1989)以隨機方式，選取密蘇里州中、小學校長325位其中有35%的校長，從未使用過體罰。而大部分的校長相信，體罰須被合法的保留，當為一選擇的方式。

## 二、教育人員背景變項對體罰態度相關研究

林金梅(1977)以二百五十位小學教師為樣本，研究影響教師體罰態度的一般因素變項有：性別、服務社區、年資。調查結果：年資是影響國小教師體罰態度最重要的因素，因年資的不同而有所差異。性別、服務社區等項，則不具有影響力。

陳榮華等(1991)發現資深教師仍肯定體罰有約束學生行為的作用。

游美惠(1994)發現教師對學生的管教方式不因性別而有差異。師範院校與非師範院校教師，對體罰態度並無顯著差異。不同職務教師在管教學生時，對體罰的使用有差別，級任教師高於科任教師，科任教師高於主任、組長。

馮莉雅(1996)研究指出，高雄市國中專任教師與導師對體罰認同態度高於兼行政者。

林美伶(1999)研究指出教師對學生的管教方式不因性別而有差異。「專任教師兼導師」比「專任教師」更傾向於採用體罰。

黃明珠(2001)研究指出，不同性別的國小教師，其管教態度有顯著差異。不同服務年資的國小教師，其管教方式及管教程序二層面有顯著差異。不同現行職務與專業教育背景的國小教師，其管教方式有顯著差異。

李秀娟(2006)的研究中顯示，臺北市國民小學教師服務年資越久，教學技巧越熟練，其教學技巧熟練，不管在班級經營、教材編擬或對學生身心程度的了解，已臻一定的專業程度，故較贊成零體罰。

Borg&Ascione(1982)研究指出，受過教育專業背景與訓練的教師在處理學生行為時，有較佳的管教方式。

Peercy(1988)以田納西州571位中等學校教師，研究指出 一、八年級的教師比五、六年級教師較常使用體罰。二、年資淺的教師常用體罰多於年資深的教師。三、男老師較常以體罰掌握學生的行為。

Jeffries(1991)對田納西州的教育人員（包括：地方教育代表委員會、督學、學校校長、教師、學生 ...等等。）壓倒性的多數支持使用體罰。在職位、地區、學校規模大小、性別、年齡、甚至中學與小學，均無顯著的差異。

Humbert (1990)以加州公立學校的教師與行政人員，關於使用體罰是否因為年齡、種族、社經背景、所教年級、城鄉間的小學是否有差異。結果發現在小學層次的大部分教育者，對使用體罰均採取寬容的態度(condone)。在低社經學區教育者相信體罰能維持秩序，且為社區所贊成。男教師比女教師更同意；使用體罰是有效維持紀律方式。並且建議年資亦為一可能的變項。

Little(1992)在印第安納州，分別比較公立學校的督學(superintendents) 及公立學校代表人員(school board presidents)此二者的差異。其變項有：學區的大小、學校的位置關係、年齡、年資經驗。結果顯示：校方代表人員體罰態度的支持程度基於督學，其中督學在都會區最不支持使用體罰，有行政經驗的督學則愈支持在公立學校使用體罰，年齡愈成熟的督學愈贊成使用體罰，因此教師兼行政職務是否對體罰態度有差異，亦為一可探究之因素。

White(1990)以北卡羅萊納州，小學教師與校長為對象，就體罰的盛行態度，及其與受試者特徵(profile)間的關係。結果發現：男性 (70.3%)，女性(74%)均不願禁止體罰。而在年齡層面亦有差異，在年齡25歲以下者占50% 受試者支持禁止體罰25-36歲間有15.7%贊成禁止體罰；亦即年齡愈小者愈傾向於禁止體罰。

Olurin(1990)以奈及利亞國中的行政人員(School administrators ) 為樣本，研究結果發現：不論是城市、市郊、鄉村，皆無達顯著水準。體罰是做為解決紀律問題的主要策略之一。

Poore(1992)以密蘇里州公立學校，100位督學（回收率 81%）及100位小學校長（回收率71%）為樣本，受試者中大部分（約佔 90%其政策允許使用體罰，但很少受試者指出如何使用、何時使用；在比較體罰認知差異，變項：性別、職位中，性別有顯著差異，女性行政人員持反對意見；督學認為體罰是有效控制學生行為，校長見解則未如督學般一致。

Reddick(1992)以亞利桑那州的 Mohave 城市，學區教育委員為樣本，結果：年齡、學生人數的多寡，體罰態度並無影響。性別則有差異，女性較不贊成使用體罰。

Eddy (1997)的研究指出，教師對學生的管教方式不因性別而有差異。

#### **肆、小結**

由上述的相關研究可知對於學生的不當行為，教師常會依自己的專業作出判斷，對於國中、小老師最常採用的體罰方式是打手心、罰站、抄寫作業、罰勞動服務等。大部分的研究發現年資較會影響教師對體罰的態度，而教師的性別對於體罰態度則無明顯的差異。