

台灣道德教育問題分析—以體罰作為分析指標

第一章：研究背景與章節介紹

第一節·前言——道德、教育與社會

道德的談法眾多，但萬變不離其宗，最後都必須討論到「人與社會」的關係，或是倫理學方面的討論¹。但形而上學的討論最後不免與現實社會的道德狀態有偏離，因為哲學、倫理學上總是在「第一因」上不斷深入探討與辯論(Wilson, 1990: 77)。Durkheim對道德承續了哲學的討論，但也與哲學的討論有了根本上的斷裂。道德對他來說是屬於社會學的範疇，即實然的範疇。Durkheim討論道德的部份都是實際的社會狀態切入，而不由「人的本性」、「善」等等來切入。他亦認為道德是人類社會之必不可少的社會事實。既是社會事實，那麼道德就是外在於人，屬於實然世界的部份。因此，沒有一個人天生就具有道德。也許在一個人的本性當中，有符合道德的元素，但這不代表他有道德。人不可能打從懷胎就認知外在世界，因此人一出生就有道德是不可能的。道德需要透過教育與學習的方式授與一個個體，在這個層面，道德、教育與社會產生了最原初，同時也是最重要的社會學關聯。因此，道德教育在教育社會學討論中向來佔有重要角色。

對台灣道德教育作通盤考察是社會學或是教育社會學的重要工作。在人類歷史中，所有的教育都具有兩個重要的成份。首先是智能教育，智能教育教給我們的東西是理解世界的工具與邏輯；其次則是道德教育，道德教育教給我們的是人與人、人與社會、人與世界的關係。教育反映出一個社會最菁華的思想與最必要的知識，因為人類社會中，要教給下一代的東西必定是當代所認為最有價值的。即便在歷史演進到了今天，我們看到從前的知識相對於我們當今也許讓人感到無用、庸俗或病態，但它在歷史當中，人們之所以學習這些思想，必定在當時的歷史時空有它的價值所在。當然這並不意味說教育的內容不需要經過反思與批判，而是要重視教育的脈絡性。

本論文討論道德教育問題將從 Durkheim 的《道德教育》出發(精確內見後文論述)，以社會學的觀點，釐清台灣道德教育發展的歷史脈絡與當下的問題。當然，道德教育的領域極廣，在研究的時候，不可能明確地分析理論與實踐的每一個細節。好比說杜威認為並不是學校開了幾堂道德課就有道德教育的功能(Dewey, 1975)，

¹哲學家針對道德現實的假設，目的是要表達自然的同一性，但這些假設與實際生活的秩序有落差。

Durkheim 亦認為道德教育是無時無刻進行(Durkheim, 1977:125)。也因為如此，深入的考察就更為重要。道德教育不論在教育學或社會學的領域都不能忽略，因為它是社會運作的重要環節。

第二節·問題意識與重要性

Durkheim 認為社會的概念在現代性的社會中，必須透過教育體系植入到人的意識當中，因為前現代那種在生活體驗中學習各種社會規則的方式太過緩慢，但現代性的社會變動太快，已不合時宜，這亦是學校出現的原因。若是人沒有社會的概念，脫序的狀態即不可免，將會影響人類社會的運作。道德是一種規則，它的目的是社會的延續。

台灣社會歷經殖民統治與國民政府威權統治。一般的學術討論認為在這些時代中社會的意識不是被壓抑就是被官方的國族主義(Official Nationalism)所取代(Anderson, 2001)。此外社會的概念雖廣在傳統儒家經典教育的內容之中出現，但因各種社會結構、歷史、政治的因素，不但社會的概念難以植入人心，就連飽讀詩書的「士人」亦因追求官職而棄絕這些社會與道德教育的概念(王震武，2002)。

國民政府遷台至今，經濟奇蹟讓台灣社會進入了現代性社會；從開發中國家變成已開發國家。目前雖然經濟的成長已經慢下腳步，但社會的變化依然劇烈，影響社會變動的因素已經不再限於單一民族國家之內，各種國際政治、經濟的變動都使得台灣社會受到大小不一的影響，全球化為傳統的民族國家民主制帶來危機(呂建德，2003)。在當前如此劇烈的變動下，學校的道德教育功能不可謂不重要。在此並不是暗示台灣社會完全沒有道德與道德教育的發展，我們的行動還是受到某些規範。道德是一種持續性的事物，一個完全沒有道德的社會是無法想像的。但重點不在於有或沒有，而在於我們的道德教育在歷史中呈現何種樣態？是否同社會變遷共同演進？抑或是亂了分寸滯而不前？又為什麼呈現當前這種樣態？這些問題才是道德教育問題的重點。

過去台灣的學校教育向來是過度政治化與去政治化的畸形綜合體，一方面，各種教材在不同的時期作出最政治正確的編排，這種情形在從前的社會科教材可輕易得知對政治再現的目的。另一方面，學校教育向來對學生參與政治或是社會活動採取負面消極的看法。過度政治化的教材在教改與教材開放之後，當前似乎已經慢慢從歷史中淡去，去政治化的特徵則持續存留。原因有可能是無論學生、家長或是老師，對學校功能的注意力大多集中在考試與學習晉升之上。在道德教育理論義意上，這

個特色本身就削減了學校作為一個公民訓練場所的功能。以上這些談法大致是教育社會學討論台灣教育的常見論述。這些特徵如何影響道德教育的實踐，多年來卻沒有完整的實證研究討論。但考察道德教育的實際情況與各種影響因素卻是非常重要的工作。

台灣社會經過數十年來各面向轉型，社會個體與個體、團體與團體間的分工愈發細緻，變動更為快速。處在一個變動的時代，社會必定需要一種新的道德，也需要新的道德教育。這就是我們要追求一個新的社會道德之基礎所在。就像清末時梁啟超所追求「新民」是相同的道理。追求道德與社會穩定並不是保守的做法。一些學者亦將 Durkheim 的思想列為保守的，以集體為前題的專政思想(Pope, 1973:406)，但這不是客觀的看法(Cohen, 1975)。Durkheim 並不單純謹守規範，而是強調規範的重新評估與變革(Cladis, 1999:17)。Durkheim 對社會生命(social sui generic)有著強烈方法論與實用意涵，卻經常被草率地理解並認為社會性只是一種對個人行為的決定性制約(Ramp, 1999:93)。我們能看到在 Durkheim 當時的法國社會情境之下，他的論述其實是實際而且激進的，不僅要保有現代性的好處(多元分工)，他更要防止現代性所帶來的惡(社會解組)，他並不訴求要返回過去，更進一步地，他欲使現代社會朝向更進步完整的方向演化，個人又能不受集權主義的壓制，並且生活在合理的規範之下。

理論上來說舊的道德規範逝去，必須要有新的道德規範對應上去。Giddens 提到現代性的特徵之一就是道德淪喪。這個強烈的字眼跟 Durkheim 所要談傳統社會規範消失的狀態有點相似，即便 Giddens 引申討論的領域不同。根據 Giddens 的談法，傳統社會向工業資本主義社會演進的同時，有一些物質條件已經改變，而這些物質條件的改變推動整體社會的改變。在工業主義的社會中，鄉村的傳統勞動力從土地上解放出來，集中在城市與工廠的物理空間。人的解放不只是從傳統空間解放出來，還從傳統的道德規範中解放出來，這就是道德淪喪(denuded of moral meaning)的脈絡(Giddens, 1981:320)。若是從台灣的脈絡來看的話，跟 Giddens 所談的又有些不同。首先台灣由農轉工與勞動力進入工業、都市化的歷史時間點都已經離現在很遠，而當時「道德淪喪」的問題，我們不能說沒有，但是傳統道德被強大的國家機器的監控系統與意識形態所取代，不論是日本殖民政府或是國民政府都實施類似的政策。然而自從解嚴以來，國家監控的能力雖並未衰退，國家的權力核心卻不得不開放，並被社會中的各種團體或是單獨的國民涉入。在此之後，威權體制中的意識形態與領導體系的本質開始改變。公民重新參與了國家，介入國家的運作，然而我們卻是一群再度失去道德²的公民。

² 即便從前殖民政府或是國民政府的威權主義統治所賦與我們的道德都是「不道德」的，我們也不

道德教育在這個立基點上更具有它討論的必要性。我們必須重新討論道德教育與社會之間的交互關係。針對這個問題的討論不應該停留在概念層次上的討論，我們需要知道道德教育實際發展的形態與它所造成的效果。台灣對於康德、盧梭、杜威...等等各種「教育思想」的討論不乏其文，其中討論當然也包括道德教育的層次。然而對於現實教育體系實踐的部份與它所造成的效果並沒有細緻的研究。當今教育改革欲實現一種「理念」，「理念」確實偉大，但在實行時卻處處碰壁遭致反彈，原因即是缺乏對實際教育場域的了解。道德教育的問題亦是如此。道德教育的過程是非常複雜而艱苦的，不論是對教育者或是被教育者而言。因為這是一個人接受一系列社會規範的學習與內化過程。它並不是有一套理念、法則或是一些偉大宣言就能處理其中各種問題。教育的場域與其中的組織並不是一塊白板，它可視為一組社會結構，它嵌鑲在社會結構中運作。因此要處理道德教育的問題，應該從實證的角度進行研究，方能了解其中的矛盾與問題。簡言之，本研究想要描述與解決的問題為：
1. 台灣的道德教育呈現何種面貌？ 2. 為何台灣的道德教育發展出此種面貌？

我們必須重新檢視道德教育與社會如何互相形塑。教育的討論並不只是在討論其是否能作為一個偉大的平衡器或是生產人力資本，教育對社會的貢獻絕不僅止於此。本文所欲討論的不只是在教育的面向，還包含台灣學校與社會間的根本連帶。

道德是一種社會事實，它具有外在性與約制性，它透過教育習得。學校正是傳達這種實然道德的場所。學校在進行道德教學的時候，會告訴學生什麼是合乎社會規範的，什麼是不合乎社會規範的。換句話說，學校將會標示出一個社會道德界限 (social boundary)，若逾越道德界限，則遭受懲罰。這個道德界限亦能反向推知我們社會的道德狀態。這是本研究對道德實然面的研究策略，懲罰的在本文以「體罰」作為指標，理由容後再述。

道德實然的層面對於本研究來說是最重要的部份，道德教育問題分析本來就該從實然層面下手。實然的道德就是社會中的各種規則，它的目標是社會的延續。道德教育在現代性社會中的目標是公民社會應無疑問，這個部份在後面章節也會談到道德教育在現代性社會中的重要性。但隨著社會朝向現代性演進，我們社會的道德實然的目標到底是什麼，是本文所要探討的問題。

第三節· 研究要點與方法

能否定這之間的對社會所具有的規訓效果，提供轉型為現代性社會的穩定基礎。

本篇研究主要的目的是想要找出台灣道德教育的發展過程，與其中社會道德的影響因素。使用的方法如下：

3.1：歷史與資料的整理：Durkheim 明確地告訴我們，歷史有助於我們理解的不僅僅是教育的組織；它還讓我們看清楚這種組織旨在實現怎樣的教育理念，以及是什麼樣的目標決定了這種組織的存在並賦予其正當性(Durkheim, 2000:13)。

首先，要研究道德教育必須先研究道德，要研究道德則必須從社會歷史的面向著手。若與社會歷史分離，社會道德的發展便無法理解了。另外根據理論的指引，在道德教育這個領域，必須在孩童小的時候就開始實施道德教育。因此國小與國中時期，是道德教育重要的奠基期，學童年齡尚低，教育也未分流，因此是研究者分析的重點。

由於道德教育是在任何時候做潛移默化的工作，必須融混在學校生活中(Cladis, 1998)。因此我們不能以學校到底有沒有道德相關的課程作為指標，本文以我們的社會對學校、老師的期望為主，社會對道德教育又做了何種反映與施壓，從中分析社會道德在教育中扮演的角色與影響。

在理論的層面來說，現代學校教育的出現有兩種可能。第一是由社會自發性推動，基於某些社會文化(如宗教精神、共和精神)需要所產生的結果，如 Meyer 認為美國的公共教育(public education)主要是由當時的民間社會因為美國的宗教與民族主義精神推動(Meyer, 1979)，是一種需求導向的觀點(supply follows the demand)；另一種觀點則是國家可能強制推動，造成教育擴張，尤其在初等教育之後的發展(Ramirez, Boli, 1987; Garnier, 1989)，而以上兩種都可能包含國家主義制度與意識形態(Boli, Meyer, 1978)。上面已提到台灣的現代教育起源是日本殖民政府，後來由國民政府接手。當然這是國家起的頭，但我們並不能化約地認為台灣的教育體系發展完全是屬於國家主控類型，而忽略社會整合的過程。我們的工作主要在尋求在這個過程中，台灣的道德教育有什麼樣的特色，這些特色又是在什麼樣的社會條件下構成？

社會反映出來的需求與影響不可忽略。台灣的教育在解嚴之後，社會介入的力量也開始在增強³。在國中小的部份，我國教育最高主管機關教育部，但主要執行仍

³ 社會的力量對國家教育的影響是持續不斷的，在鶴見(1999 :37-64)的論文中，提到板桓同化會(林獻堂等人參與)在台灣社會的中學校運動創立台灣第一所中學等校(現台中一中)。雖然日本政府還是控

在地方政府，中小學為地方自治的一部份，擁有的自主性高，受社會的影響也很大。雖然許多學者主張學校是在國家的管控之下，但就理論上來說仍應與社會有很強的連帶。因此各種社會意識的發展無可避免將會影響學校道德教育的運作，也就是說社會道德意識(morality)⁴，將會影響學校的道德教育(moral education)。

本文不奢求在研究中可以詳細描述教育的歷史脈絡或發展過程，我會傾向在這個部份留給往後的史學研究者去做，畢竟史學在這方面的功夫更為周到。然而我想在這裡選取一些關於道德教發展的歷程與關鍵轉折則是必要的工作。

3.2 統計資料的整理：可用的統計資料有中央研究院的「台灣地區社會變遷調查資料庫」。此項工作主要是針對近年來台灣社會對教育的價值觀轉變更明確的說明。

在台灣社會變遷調查資料庫具有從 1984 到 2002 年的資料，這近 20 年的資料我想是對於台灣近年來「社會變遷」來說是一項較為完備且具歷史性的參考資料。台灣在這 20 年的變遷經過解除戒嚴、廢除動員戡亂、民主化、政權轉移、教育改革、與總體經濟結構的巨大變遷，說台灣在這二十多年歷經一連串革命也不為過。這 20 年的變遷中，我們希望能夠在資料庫中找到對於道德教育態度的變動。另外還有一些有關台灣社會結構變遷與教育的統計資料亦會在往後的研究中適時提出作補充說明。

本研究使用統計資料的目的主要是欲呈顯道德教育當下的運作狀況、教育環境與社會上對道德教育價值觀近年來的變化趨勢。無論是歷史與統計資料的分析整理工作都是屬於實證資料的部份。本研究希望能以實證的方式來談道德教育，從台灣社會的教育價值觀與教育場域實際演變的情形出發作深入的討論。

第四節·各章節重點

在第一章介紹過研究背景、各章節的安排與研究要點。

制教育流動的管道，台灣富人也持續將孩子送到日本深造，但這個事件已表現出市民社會對教育持續有一定的影響力。另外，在當時這個事件的成功也具有強烈的階級基礎(杜武志，1997:174)。

⁴ Morality的定義在Durkheim的社會學與哲學一書中第二章有詳盡定義與論述(Durkheim,1974)。他認為Morality具有義務性與被渴求的性質，且在不同的群體有不同的Morality。Morality有一譯為「道德」，但在此稱「社會道德意識」，以配合其性質，基本上與Moral的差異在於Morality並沒有道德價值上的判準，只是一種社會事實的狀態。

第二章首先回顧 Durkheim 對於道德教育的理論。雖然本研究的重點並不在於理論的討論，但是對於主要使用的理論在此還是作一回顧。Durkheim 對於道德教育的理論可作為一種現代性社會道德教育的理念型(ideal type)，再與我們往後的實證資料作一些對照。當然這種理念型並不是所有社會的一般類型，台灣因社會脈絡的不同，呈現的道德教育發展型式亦不同。但台灣作為一個現代性社會，現代性道德對我們來說是重要的，Durkheim 的理論正好提供我們良好的參照點。

台灣社會的發展亦是第二章回顧的重點，道德絕對不可能是獨立存在的，任何一個時代的道德教育也不可能獨立存在。它必定是經過某種演進的過程，並受其當下的社會脈絡影響。在此我們簡單回顧台灣道德教育發展的狀況與當中一些社會條件的變遷。最後再回顧台灣對於道德教育問題研究的類型與成果。

第三章主要是從理論出發，討論本研究指標的選擇。本研究主要使用的指標為「體罰」。前面提到道德會劃出一道「社會界限」，逾越社會界限者會遭受到懲罰。而我們可依懲罰的原因大致推知當時的社會界限與道德狀態。懲罰的形式有很多種，我們選用「體罰」並不是因為其他的懲罰型式不重要，而是因為體罰是最明顯，並可觀察檢證的指標。

再者第三章也討論分析資料的選擇。本研究分為歷史資料與量化資料兩項分析。本文是以報紙資料作為歷史分析的主要對象，第三章將明確交代歷史資料的優缺點，還有資料選擇與排除的原則。最後再簡單說明歷史資料的初步分類結果，共分為五個類型的報導與五個時期。

第四章則是本文歷史資料的分析。分為 1951-1960；1961-1970；1971-1980；1981-1990；1991-2000 年五個時間點。在五個時間點中分別討論各類型的篇章的消長與社會在於學校道德教育上的反應與演進過程。在歷史研究中發現體罰的強度是逐漸降低的。經過這些分析，本文設定道德教育有三個主要目標，1.政治正確 2.社會控制 3.文憑主義。後面兩項目標在數十年來在道德教育上形成強大的張力。

第五章從量化的資料上作分析討論。首先我們從「教育最重要的目的」在社會上被認同的價值來作分析，再看各個世代對於「教育最重要的目的」的認同價值是否有不同。第二部份我以迴歸分析進行對歷史資料的檢證。在歷史資料我們發現文憑主義包含在我們的道德教育中，在此再以量化資料作三角測定(triangulation)，並探討在每一個出生世代中，影響學校體罰的各項因素是否有變化。

第六章是本文的結論。在此提出本文的研究發現與研究限制。本文認為 Durkheim

的道德教育理論並非不適合台灣，但是台灣社會與其中的道德教育有其特殊性，在往後我們必須要更深入的了解社會道德在實然層面的問題，因為在現階段我們的了解還是很有限的。

第二章：Durkheim 的道德教育理論與台灣道德教育發展整理

第一節· Durkheim 的道德教育理論

本文以Durkheim的道德教育作為理論的出發點⁵。Durkheim逝世後，於1925年發表的道德教育可說是在道德教育最早而且層面最完整的論述。他的討論固然可稱為經典，卻少有注意。因為英語世界在戰後對Durkheim的認知受限於Parsons的詮釋與著作翻譯數量的不足，這也是道德教育在較晚近才被討論的原因(何明修，2002)。道德教育一書是Durkheim在巴黎大學授課的講稿。事實上在Durkheim較晚期，他的學術工作有三分之一甚至三分之二注重在教育這個領域，但後來的人卻少有注意(Fauconnet, 1956: 27)。

Durkheim 的道德教育基本上是承襲其數本經典巨作。他認為教育學可以是一門實證的科學理論，但他與實證科學不同的地方在於科學理論只用來展現實像，教育理論卻是教育行動的指導方針。換句話說，教育學理論將會對教育行動產生影響，不論是教育者還是被教育者，而教育又會對社會事實產生影響。而且因為人的發展不可逆，教育的行動也是不可逆的，所以建構一個對經驗層次來說有用的教育理論至關重大。Durkheim 堅持一種世俗的、非宗教(但並非反宗教)的，是一種理性主義的教育，遠非後來的功能主義者所詮釋的那樣死板。

另外，Durkheim 對道德的討論與認知心理學者如 Piaget 的討論最大的不同在於更著重在於「社會」的討論，而非單純個人認知建構的過程。道德、社會都是一種外在於人的社會事實，人會受到社會事實的約制。若用心理認知—行動這個角度來談會流於微觀。這也是本文使用 Durkheim 的理論另一主因。

第二節· 道德的基本元素

⁵ 在此筆者主要使用Durkheim的道德教育論述作為基礎。事實上，中國的教育思想淵源已久，道德教育(明人倫)更是以儒家為首的中國古代教育思想之重心所在，也極具世俗性格。唯為何在此先用Durkheim之論述，主因為他討論對象為現代教育(Modern Education)所扮演的角色。中國的教育思想在道德教育之論述有其精妙，不能被忽視。唯在歷史中偏重個人修養(梁啟超，1978:12)。討論整體國家社會充其量只數黃宗羲。

道德在歷史上的發展是經過長期的歷史變化才成為今日的面貌，這個變化並不是一場短期革命可以達成。許多哲學家在討論道德的發展的過程，最後都去尋找道德的「第一因」，但事實上探討道德的原初狀態或本質對Durkheim來說並不是主要的重點，而是要探討道德在「實際生活上」是什麼？它所發展出的各種分支與效果是什麼？形而上的道德討論最終無法解釋現實生活，形而上的討論脫離了真實。實際生活中，道德是一種社會事實，我們無時無刻實踐它，同時它也制約我們，它以各種不同的形式發生⁶，極為複雜，無法以一種形而上的公理解釋它。

既有道德是一種社會事實，自然就會推出一個問題：人類本性難道一定要受到某些社會事實約束嗎？人難道不能自由地發展，一定要受道德的約束嗎？在自由主義經濟學家或是功利主義者的觀點來看，不應該有任何的事物可以束縛人的自由，任何的束縛都是一種惡。然而自由主義者或功利主義者的自由不免會成爲一種純粹概念上的認定或假設，好比說追求以人的本性出發的絕對自由教育。但若是如此，教育要不是落入虛無主義(Durkheim, 2003:313)，就是脫離了整體的社會脈絡。Durkheim一派的論述認爲人的活動不是獨立的，每個人的活動都會連續的與其他的個體發生關係，因此，行爲必須有適當的限制，以免侵害到其他的個體進而導致社會崩解。另一方面唯有在這些約制中人才能自由的發展。對於 Durkheim 來說，自由是有規則的自由。因此道德生活是人類社會的基本原則。在 Durkheim 的道德教育這本書中，他指出道德有三個組成元素：

1. 紀律的精神(The Spirit of Discipline)
2. 對社會群體的情感(Attachment to Social Groups)
3. 自主與自決(Autonomy, or Self-Determination)

這三個道德基本元素是 Durkheim 在他的所有的著作中最清楚論述「現代性道德」定義的部份。談道德教育實踐的問題，無可避免地他必須指出實踐的主要方向，從而才討論實踐的方式。我們可以看到這些觀念都與啓蒙時代有部份的接連也有部份的斷裂。一方面承襲康德的啓蒙主義，認爲人應該有自主與自決的理性，但卻又不認同完全個人化的自由主義，主張社會群體應是教育的終極目標。

從表面上看來這三個元素似乎是互相衝突，但這正是 Durkheim 論述「道德」最精要的部份。他並不主張社會契約論者的那種契約式制約，一方面這個假說在經驗上不可考，再者社會契約論的談法並沒有社會形成的基礎，因爲社會契約論是以利

⁶ 在政治的、社會的、學校的、職業的...等等範疇都有道德的發展，Durkheim認爲這其實是總體道德的分支，而不是哲學上第一因的結果。

益作為締約的原則，而社會中的利益是游移不定的，所以人與人的關係無法形成穩固的基礎，從而形成社會是不可能的(Durkheim, 1984:151)。他也不認為道德完全由善、個人主義、理性的追求來推動。

道德同時包含一種由絕對法則(讓人服從)，與一種善的理想(讓人追求)，任何理論嘗試去排除其中任一個原則在理論的推演與經驗考證上都會發生錯誤。簡單地說，道德具有理性與感性的部份，理性的部份讓人以科學的方式去認知到道德對他的好處⁷，從而接受規範並理性地執行；感性的部份則讓個人具有熱情，推動個人為道德的善獻身。因此道德之所以能在社會中存留並運行，不僅是因為道德具有強制力，更是因為道德受到個人的認可，遵守道德不只因道德所具有的權威制約了人，同時必是個人積極行動以維護道德的表現。

Durkheim 承襲了康德、伏爾泰、孔德這一路的尊崇科學傳統，含有一種啓蒙式的目的，他的理論中很大一部份在於使用科學理性來認知道德。這種啓蒙主義是不執迷於現狀的，它具有一種進步、演化的性質。因為科學方法可以使人相當程度地跳脫社會事實的制約，進而去判別這個意識形態或是社會事實是否合於社會本質。若是科學方法得出這個社會事實本身是不合理的，是病態的，那麼就自發自覺地改變社會事實。Durkheim 從來沒有否定「演進」的動力。《道德教育》這本書中他認為道德是一種社會事實(social fact)，是可以且必須經由科學的方式得出道德是否合理，是否對個人及社會群體有益。因此 Durkheim 認為集體意識強制、沒得商量的那個機械連帶(Mechanical Solidarity)形式的規範並不適合現代社會，因為現代社會已經是一種有機連帶的社會，必須要作出相應的改變。也就是說現代社會的人必須要有科學、自主的能力，進行不斷的啓蒙式反思，整個社會有機體才會向前演進。

個體的理性同時是道德的基本要素，真正的道德良知只有在自主的情況下才有可能發展，唯有人理性地以科學的方式，去認知這個世界的自然法則與社會道德，才會了解哪一種選擇對他有利，同時也會認知到道德的好處與缺陷。在這個道德科學的前題下，人才有自主性。就這個觀點來看，人絕對不是被決定或是完全被制約。人雖然受制於道德這種社會事實，但人依然能在具備科學與理性的基礎上展現其能動性。我們能看到 Durkheim 的道德教育具有極為基進的特質，因為道德不再是像神權、君權時代那樣子壓制人或是壟斷對於實然世界的解釋權力，這種道德對於當代社會已不再適宜。道德必須要有自然的、社會的需要。換句話說，道德是極富彈性的，個體將會與團體互動，在他們的關係中找出一個最適的道德，在道德確立之後個體將積極服從其所建構出來的道德。

⁷ 這在Durkheim「道德科學」基礎上是不可能的。

第三節·道德教育的實踐

道德教育應該是一種生活教育，應該是持續性地讓這些道德印記在孩童的腦中，它應該是一種常態性的教育活動，它應該是教育的主軸⁸。如何將道德的觀念教給孩子，將前面道德的三個要素建構在孩子身上，讓他們具有一個社會(且必須是世俗的、理性的)概念則是《道德教育》這本書中第二部份的重點。在一些功利主義(utilitarianism)、自由主義，或是對教育持批判觀點的學者看到Durkheim主張這些對兒童的教育(或規訓)可能不屑一顧或是嗤之以鼻。但想到這個問題我們不能不看到在前半部Durkheim當時所處的法國社會環境。Durkheim在寫這本書的時候就已意識到這點，也做了若干反駁(Durkheim 1977:120-121)，在英譯版譯者E.K. Wilson也在《道德教育》導言中對此處作了一些說明(何明修，2002)。後世研究Durkheim的教育相關理論亦有介紹當時歷史背景。當時的社會背景是一個鉅大的轉型，正是需要一種新的道德維繫。而且在現代性持續變動中的社會，對道德教育持拒斥的立場本身是站不住腳的。

在看待兒童的時候，Durkheim 是以一種演化的觀念來詮釋兒童的行為，他認為兒童的行為表現出來的是一種非理性的、多變的、不定的，缺少連續性，表現出原初人類行為的形態，他們的行為通常採取憤怒、暴烈、等種種極端的形式表現出來，他們沒有能力去約束自己，經常被激動情緒所操弄，無法做自己的主人。從這種原初的狀態引領兒童成爲一個具有道德、理性且能夠適應團體常規生活的人，之間的距離不可謂不大。這個過程是極爲複雜的，學校教育要處理的既不是一種物品也不是一種動物，而是一個人。Durkheim 希望教育者以一種啓發、引領的方式去讓兒童自然地去認知並遵守道德，而不是純粹以外在地、物質性的方式去強制兒童。若以外在、物質性的手段強制兒童，那麼就與 Durkheim 在前面所談的衝突了，因爲這也許是一種操練或鍛練，但不是教育(Durkheim, 1977:134)。個人必須依照理性的思考與感性的追求自行去追尋「道德的善」，如此道德才有可能爲真，據此，教育者對學生的態度應該是利用兒童與生俱來的兩種特性(1. 容易建立習慣的特性 2. 容易受暗示影響的特性)來引領兒童進入道德文明的領域。

然而，Durkheim 也考慮到兒童與教育者之間不對等的關係，兒童同時具有以上兩種性格，容易受到老師的影響。然而教育者本身並不是「全人」，所以必須有許

⁸ 當然Durkheim在Moral Education這本書中也認爲智能的教育一樣重要，否則道德不能被人理性地認知。智能教育乃是道德教育基礎之一。

多教育者一同教導學生以互補不足，同時降低單一教師權力濫用的風險。但這兩種工作只是一種開端，真正要讓學生成為一個具備理性與感性的道德主體，還有更多培養與轉化的工作。

人在出生的時候本身就具備了各種個性，這些個性有些合於道德，有些不合於道德。Durkheim 並不拒斥人具有各種天性，但他認為爭論人的天性是道德或不道德並沒有意義。本性與道德必須區分開來，兩者有本質上的不同。本性只是一種個人心理特性，內在於人，道德則是一種社會事實，外在於人。因此，一個兒童擁有道德行為(符合道德規範)也許只是個人的心理所驅動，但一個人要在一出生便具有道德意識則是不可能的，因為兒童不可能在母親懷胎之時就認知外在世界。兒童出生後所接觸到的第一個社會群體就是家庭，然而家庭的道德功能並不完整。家庭成員的互相交往非常深刻且親密，因此難以發展出一種較為堅實的、外在性的常規，尤其是在現代性、都市化發展之後的小家庭，家庭成員過少，各種相互關係會因為個人或家庭的特殊性而有所不同與變動，之中充滿個人情感，因此家庭難以形成一種小型社會。孩童在家庭中的道德教育必定是道德教育的起點，但絕不能成為終點，現代的家庭制度無法帶給孩童完整的規範與紀律，也無法帶給兒童一種「社會」的意識。

學校具有這種功能，家庭必須將兒童移交給學校，因為學校具有完整的規範體系，可以讓兒童在這個小社會中認識規範。學校的規範較家庭規範來說更有外在性，更有非人的特點，它更為嚴肅。紀律必須要建立，因為人類社會的集體性，所以才需要道德規範。集體性可以增進善，但也能增進惡(Durkheim,1977:146)。失去紀律的社會是一種嚴重的道德危險，將會導致人類激情的妄動與無可節制的狀態，同理，班級與學校是一種小型社會，同樣必須要有道德規範，否則就會產生不健康的騷動。Durkheim 認為教師必須有決心去建立課堂的道德、義務與規範，這是他們的社會職能。教師本身必須要認自己的角色，無可推辭。他是道德觀念的詮釋者，唯有這種認知才會帶給教師一種意志，唯有透過對這種角色與其所具有的社會職能的尊重，他對兒童的教育才能自然地表現出權威與說服力。當然這並不是說要讓教師來建構、解釋道德是什麼，教師的個人意志不能代表道德。因此教師也必須認清道德規範是超越於他自己本身的地位，道德規範不能是教師依自己的喜好自行設定，教師必須要表現出規範不只是規範於學童，還規範了教師本身。Durkheim 也提醒我們必須注意太過份的紀律與教師權力的濫用，這會造成兒童只是消極的服從紀律，只執行教師的命令，最終還是落入道德的貧困，同時因學童過度受教師影響，也再製教師人格上的缺點。但基本上教師(學校)必須承受道德教育的責任，絕對不能認為那純粹是家庭的責任。

因為學校具有更廣大、更多元的「社會」特質，道德教育需要在學校實施。但道德教育除了教學生遵守紀律，我們也不能忘了它更為積極的面向。道德教育必須儘量廣大，讓來自不同文化的學生與教師集合在一起⁹，建立一種包容性的教育(inclusive education)，讓學童學習如何尊重與欣賞不同的文化與不同的個體，並以理性的方式檢視自身所處的道德環境。道德教育不是保守反動的，不是要人從屬於某些過度的、守舊的道德，它具有積極創新的道德意涵。教育必須要教學生成爲一個自我支配(self-mastery)的主體。人必須要先學會成爲自己的主人才能成爲自身以外的主人(Durkheim,1977:69)。

道德教育在當代如此變動劇烈的多元社會尤爲重要。這些孩子經過教育的階段，長大成人加入社會之後，他們才會重視個人(無論是自我或他人)的尊嚴(dignity)，也能自我約束，並在變動的社會中尋求新的道德，追求具有正義的生活與社會。總歸一句，教育的努力是要讓一個人成長，讓他真正成爲一個人。談到這裡我們且先暫停。我們先從從台灣的實際經驗了解道德教育發展與實踐的大致樣貌。

第四節·台灣教育史與教育發展回顧

這個部份主要藉由既有文獻簡短地描述道德教育在台灣歷史發展。現代教育是一種現代性的特性與產物，義務教育則是這種教育的表現。在討論義務教育的時候，我們習於使用的觀點無非是掃除文盲、提升教育水準、提升勞動素質等等觀點來解釋。智能教育(Intellectual Education)一直是我們所關注的焦點¹⁰，因為它能夠提升人力資本(human capital)，能讓一個人具有階層流動的能力...等。然而教育的功能不只於此。教育所具有的社會功能不只是在經濟發展或是提供階級流動。Durkheim認爲教育若只著重在培養學生對自然世界(physical universe)的掌握，將註定其在核心任務(道德)上的失敗(Cladis, 1998:21)。而台灣的教育史中，我們所著重的目的又是什麼？

4.1 日本殖民政府教育

劉銘傳在其任內，在台灣建立非傳統科學的新式學校(鶴見，1999:7)，但並不普遍，且不受到清政府的歡迎，最後人去政息。甲午戰爭後，由日人接收台灣。台灣

⁹ 這點亦是防止單一教師影響學童過大這個缺點的方法。

¹⁰ 本文認爲台灣的教育注重的是否真的是Intellectual Education的部份尚有可議的空間。以考試爲主導的教育並無法證明能有效培養學生對自然世界的掌握能力，最多只證明學生學到考試技巧。

的現代教育始於日據時期。日本統治台灣半世紀，為便於施行統治與取得物資，進一步的實施同化教育，使台灣人無條件地效忠於日本，使台灣從「中國的一隅改造成現代日本不可分割的一部份(鶴見，1999:9)。第十七任總督小林躋造也說，不但要使得本島人成為善良的人民，更要進一步訓練成忠貞善良的帝國臣民(杜武志，1997:74)。其施於台灣人的教育、雖極具差別與強制性、然而卻也是台灣近代教育的一大開端(鶴見，1999)。

林茂生(2000)在哥倫比亞大學的博士論文(寫於 1929 年)提到在日據時代之前台灣的教育形態都是針對小眾的私學(如私塾或教會學校)，直到樺山資紀¹¹建立現代教育的學校，自此才有了普遍化的學校教育(林茂生，2000:105)。根據林茂生的研究，剛開始台灣的社會型態與這種公學校制度並不契合。一方面學校的重要性不被認可，再者傳統農村需要學童的勞動力，導致就學率極低¹²，即便是已就學兒童的曠課率也很高，這之中的亦有文化抗拒的因素。然而到了 1926 年，學齡兒童就學率已提高到近 30%，是教育拓荒工作前所未有的進展。到了殖民末期 1944 年更達到 71.3%(陳孔立，1996:322)。教育的工作在日據時期從未間斷，在二次大戰結束之後，已經是中國境內教育水準最高的地區，已有初步的晉升體系。當時台灣現代性的社會還未完全成形，但已建立現代教育的良好基礎，這點我們不應忽視日人的貢獻，雖然在實質的教育資源上，台灣的兒童遠不及日本的兒童，同時有諸多歧視。在思想方面，也是以日本的國族建構為主對台灣加以控制，尤其在七七事變之後更為強化(杜武志，1997:141)。但日人建立的教育體制，對台灣日後的教育(基礎教育、教師、醫師等教育)有鉅大影響與貢獻。

在道德教育的部份，我們或許經常聽聞日本殖民政府對台灣教育具有殖民同化的性格，並以反殖民的觀點給予這種教育一種反殖民主義式的、道德正義的批判。日本殖民政府的帝國主義、殖民主義的霸權作為確實歷歷在目。但我們在以反帝、反殖的觀點加以批判的同時，我們能夠說殖民政府在台灣除了剝削、壓制、歧視之外，沒有任何其他的元素嗎？Chen 提出與以上不同的觀點，認為日本對台灣相較於南韓的殖民，有較多的居民自主性格，也有較好的法治與行政，建構穩定社會與政權(Chen, 1970)。在各種領域中，我想霸權這個問題應該從歷史與考古之中重新反省，重新看待殖民帶給台灣的複雜意義，不該直接使用二元的觀點。

在周婉窈(2001)的文章中作了一些歷史資料的分析，認為日本殖民政府在道德教育方面有很大的進展，當然其中不乏軍國主義或是壓制台灣人的內容，但道德教

¹¹ 日據時代第一任總督。他任命伊澤修二為當時的學務部長，展開教育工作。

¹² 1906 年(日據後 10 年)，就學率僅有 5.31%，女性只有 1.28%。(林茂生 2000:117)

育確實在當時學生的心目中起了不小的作用。且當時的學校教育以「修身」(即道德教育)為總綱領，具有實質內容與效果，但並非就是一味灌輸日本國家統治意識形態。若以粗略二元的理解，會錯失解讀殖民地台灣面容的機會(周婉窈，2001)。近代社會的道德概念如公德，社會公益的概念也在這一波殖民教育中被引入了台灣。因此我們能說日本人不但給了台灣現代教育，還在教育中帶給台灣現代性的觀念¹³。

4.2 中國的現代教育發展

台灣的文化在日本殖民政府時期雖有一些改變，但並未完全與中國斷裂，許多台灣當時的知識份子或是中上階層仍具有反殖民與回歸祖國的意識。1949年後殖民政府換成國民政府，教育這部份有承襲也有變革。

中國的現代教育起源是為學習西方的船堅炮利與各種技術。清朝末期龔自珍、魏源等人批判舊教育空談心性，專事訓詁、考據、鑽研八股，對培養興邦治國人才沒有幫助。他們批評當時教育培養的讀書士人，只會作科場之文。這些人不但不知國家之事，在道德上也沒有操守，混入官場之後只會追求自身好處，作威作福，但教育體系卻專門培養此等人材！此時對於教育的期望是學習西方技術，培養各種「經世致用」的人材以富國強兵。同文館、廣方言館、船政學堂、機器學堂、電報學堂¹⁴，以及境外的留學教育(始於1872年)，都是在這波自強運動中設立，雖未有現代教育的規模，但對中國教育來說已是一大轉變。這種技術導向、注重人力資源培養的教育思想延續很久，直到今天都沒有衰退。

清末維新運動到民初五四運動時期，知識份子了解一味學習船堅炮利並不一定能救亡圖存，轉而朝向制度與思想的重建。教育的目標從原本「師夷之技以制夷」的技術性學習開始有了大轉變。對傳統教育的批判更為激烈。維新運動時期首先有了現代教育的思維與做法，主要重點仍在培養與選取人材。但這個時期已有梁啟超等人已經開始著重教育與社會的關係，而不只是談人材培養與興邦治國。梁啟超的《新民說》雖然主要還是使用「國家」這個詞，但他希望能夠培養出的「新國民」則是具有強烈社會性格的國民，他的論述已經超越了想要維持封建帝制的思想，進而開始談中國的「市民社會」教育的問題。即便有人批判康梁之輩主張君主立憲，始終是保守份子，但對於國民性格的革新與教育方面，我們不能否認他的貢獻。民

¹³ 「公德」之引進中國在於梁啟超1902-1904年間寫的新民說。與日本引進台灣的公德略有不同，但皆受西方影響，目的在於創造新社會的新國民。

¹⁴ 1862年(同治元年)設京師同文館，1863年上海設廣方言館、1864年設廣東廣方言館。1893年(光緒19年)張之洞於湖北設自強學堂，1866年設福建船政學堂，1865年設上海機器學堂，1879年設天津電報學堂，1882年萬上海電報學堂，1892年設湖北礦務局附設學堂。(毛禮銳，1984:422-424)

國初年，陳天華、蔡元培、胡適等人更在五四運動時發聲或行動，他們的論述較以往清政府時期更為激進。他們的目的不只是救國，還要作社會、文化整體的扭轉，打破封建思想，再造「年輕中國」。道德任務在這些教育的歷史中亦扮演重要地位，如梁啟超、蔡元培都非常注重公民教育與道德教育。這些談法都與傳統儒學有某種程度的斷裂，胡適的進步、革新、自由更是建立在與傳統斷裂的基礎上。然而這些教育主張因為連年戰爭並未在良好的現代教育制度中實施，同時，在戰亂紛呈的年代，也沒有良好的社會基礎可供道德教育發展。在當時台灣的教育中也因為政治的因素抑制了這種具社會取向道德教育的開展。

1949 國民政府來台之後，鑑於在中國大陸教育的失敗，導致思想遭到共黨控制，便比照日本殖民政府同樣的模式進行「國家、民族思想和道德教育」，延續這套教育與統治的手法(陳孔立, 1996:406)，利用壓迫性國家機器的基礎進行政治意識審查與植入。當中具有很多去殖民(去日本化)的教育工作，目的是務必去除台灣人在日本奴化教育下的遺毒(陳翠蓮, 1992)。在往後的教育實務作法有二，第一：將政戰系統深入校園(教官系統)；第二：將政治意識納入課程(羊憶蓉, 1994)，台灣教育學界對此現象的批判與檢視在解嚴之後相當多。與日本殖民政府相較，這種官方的國族主義本質上並沒有太大差別(Anderson, 2001)，兩者都建構其統治的合法性，讓台灣人民與社會穩定服從國家。

這並不是說這些教育在歷史中完成了現代社會的道德任務，道德是否適當地在這些歷史中被建構出來是可質疑的。統治的合法性在戰爭的壓力下，必須配合快速且廣泛的內部綏靖過程建構起來，否則難以面對現代戰爭的強大壓力(Giddens, 1981)，尤其當時的共產黨威脅。教育當時的目標是服膺政治、軍事需求。此時的道德建構工程有其特殊的時代背景。我們可以看到道德教育確實作為此時教育的主要目標，但事實上就 Durkheim 的觀點來看，它至少缺乏了自主與自決這項元素。梁啟超與胡適等人對新社會的期待，在國家主導與軍事、政治的時空背景下被簡化壓縮。國家力量的強力控制在當時的歷史背景可能有其不得不的理由，但確實與日本殖民政府一樣壓制社會與個人的自由發展。

消極性服從並不能稱之為道德，甚至連道德組成最初步的紀律有沒有達成都是一個問題。社會中的紀律與規範是一種社會事實，在最初的時候必定是強加於人身上，但若是後來沒有發展出自主與自決的性格，那麼道德就不完整，其中少有個人意志積極的參與，個體的尊嚴(dignity)也不會被尊重。這亦是林茂生在其論文中強烈批判同化主義政策之原因。雖然林茂生(2000)是以杜威自由主義教育的觀點批判殖民教育，但是在他的論文中亦可發現他將台灣視作一不同於日本，具有主體性的社會。該社會具有特別的氣質(ethos)自成一格，因此筆者認為林茂生博士對台灣社會

道德教育的期許，亦相當近似Durkheim的理想¹⁵，即便台灣當時還未能成爲一個現代性的社會。杜威之思想與Durkheim沒有衝突，實際上兩者雖有差異但極爲相似，可以相輔相成(Ellis, 1998: 180)。

經過上述概略的檢視可以看到殖民政府到國民政府初期的教育主要著重於**社會(殖民地)的控制與人材的培養**。Durkheim 將道德教育的功能寄望於公共學校教育，但我們看到有了公共學校教育(Public School)也不見得出現道德教育。公共學校教育雖是現代教育的特徵，但其功能受到各種歷史因素與社會結構的影響，使道德教育呈現不同面貌。

第五節·道德教育與台灣社會結構發展

前述提到，國民政府來台之後爲了建立其政權合法性，延用與日本殖民時期許多的做法。在更進一步教育的普及與改革中，國民政府亦下了不少功夫，但主要的目的是配合經濟發展的導向與人材培育(羊憶容，1994)。教育依循著社會變化來調整也只限於這個層面，主要是由國家發動，重點不在於公民社會的健全。但除此之外道德、規範、倫理這些層面也必須要隨著社會的變化而變化。

我們所要研究的問題是教育與社會結構之間的發展爲何相對上來說缺少了道德教育。爲什麼這個問題要擺在國民政府時期呢？因爲國民政府時期的台灣社會才真正進入了現代性的社會，日據時期的台灣不管是在產業或是社會結構若要說已進入現代性社會未免太過牽強。廣泛的都市化程度、更複雜的工商業生產、更多元的社會文化發展都在國民政府時期發展出來，當然，教育水平在這個時候也延續著日據時代大幅提升(如九年國教的提升)。這個時期社會結構漸漸跨入了現代性社會，但對這個時期道德教育的各種研究並不深入，到目前爲止很少有學術論文針對道德教育作經驗上的探討。我們看到自解嚴以來已十餘年，政治上的壓迫解消之後，沒有見到在教育場域中公民意識、思維有更進一步的發展，道德教育似乎持續形式化。這個部份與國家掌控教育，造成道德教育形式化確實有關。國家控制造成社會中的一種去道德¹⁶的慣習。但這只是一部份的原因，純粹以舊教育形態的「慣習」來解釋這種現象在邏輯上不完全說得通，因爲若是慣習全然延續的話，台灣社會不會發展成今日如此多元的形態。因此問題並不如此單純。

¹⁵ 林茂生認並非完全否定日本殖民教育，他認爲日文與相應的日本文化有它的長處與方便，但不應壓制台灣當地的語言與文化，如此對文化的交流與進步無益。

¹⁶ 國家控制中有強大的規約，但是缺乏主體意識的認可與自主實踐，在這層面上來說是去道德的。

根據既有的文獻與分析，本文試著提出除了政治力之外主要的幾種解釋。

5.1 人口結構改變與個人主義發展

二戰之後的嬰兒潮與人口移入改變了人口結構，但到了今天粗出生率只有 10.1%(內政部統計處¹⁷)，台灣雖未強制施行人口政策，但人口結構轉變非常快速，這種結構的變動對於年輕族群來說，親屬間的連帶已愈來愈小，且因為都市化與家戶核心化，親屬間的關係更為弱化。Durkheim 在他對法國現代性的過程之中也注意到類似問題，他發現人的社會連帶在現代性的社會中有弱化的趨勢，在都市化的地區更是如此。從前兒童與其他的個體之間有許多連結，可以在平日與其他朋友的遊戲與互動中學習各種社會的規範，並開始養成自身的性格。但是今天兒童所處的環境已有變化，他們兄弟姐妹與旁系血親等家族連帶較少，漸漸削弱了華人社會傳統的家族主義對個人的影響。另外工業化與都市的發展更是讓家庭對人的制約力下降，因為家庭中的父母外出工作的比例會相應增高，延伸家庭功能又在減少 (Coleman and Hoffer, 1987)，因此學校對於人的社會化將會愈形重要 (Habermas 1989:159)。

教育與文化水準的提高也同時提高人的自主意識與自由觀念(齊力，2003)，這個過程讓加速局部的政治鬆綁，官方的國族主義這種集體式的意識形態同時受到挑戰。這些挑戰除了另一種的國族主義(如本土化)之外，就是自由主義式的社會運動，如女性主義。在 70、80 年代經歷快速的經濟、社會變遷後，在 90 年代台灣再度經歷政治改革開放與資訊革命的巨大變動。在這歷史過程中個體被解放出來。個體的自由與解放固然是一種進步，但若是無限制地追求自身的利益，那將會成為社會另一個危機。事實上我們現在就處於危機之中，因為資訊化社會不若工業社會穩定，更加彈性的工作形態與網絡化生產是可預見的趨勢，這些因素削減了人依附在一個民族國家 (nation state) 或某種集體 (如勞動場域) 之下的可能性 (Castells 2000:225-367)，提高了不確定性與流動性，個人的身份也在這個過程中變得更分歧。

但學校教育現在面臨巨大的矛盾，一方面因為升學主義的影響，每個人的發展目標都一致(升學)，在這當中人沒有個體性，但又缺乏社會性¹⁸；另一方面學生的多樣性卻漸漸彰顯(個人主義的發展)，但學校卻不得不專注於升學與對學生作防堵式或勒戒式的控制。在這裡很明顯地看出學校教育與社會結構無法相對應的地方。

¹⁷ 網址：<http://www.moi.gov.tw/stat/>

¹⁸ 在此社會性指稱學校作為一種社會集體互動的教育功能。

5.2 升學主義現象

升學主義現象成爲台灣數十年來教育的主要問題之一。國民政府在教育年限延續與人力資源養成方面努力施爲，達到不少成果，但教育過份注重人力資源養成所造成的問題數十年來都受到重視，也成爲數十年來都難以解決的問題。當然這個問題本身也包含華人文化圈的文憑主義文化。本篇文章並不是想要找到這個問題的解答，只是要提出升學主義現象這個問題同樣影響到道德教育發展，甚至是道德教育的一部份。這種影響在歷史上並不是第一次發生。王震武精確地談到升學主義現象在歷史中層出不窮，但人們解決這種問題的辦法往往是更強調道德操守¹⁹或進行行政上的道德勸說、譴責，卻忽略了社會結構上的問題，導致問題一直無法得到有效解決(王震武，2002)。這個問題本身是因人類受限於社會環境(或制度環境)所造成的「理性選擇」。在教育中追求更高的位階可讓自己在社會階層中上升，能夠得到更好的社會聲望與實質的經濟、政治利益，或是讓自己的政治經濟權力得以傳承。這種功能使得經典道德哲學只能作爲科場考試主題，而最注重道德教育的儒家經典一但變成考試題目，能夠發揮什麼效果其實是被質疑的。事實上，升學主義現象在東亞國家存在已久(王震武、林文瑛，1998)，只要階級存在，任何可作爲判準的指標就值得追求。而文憑就是華人社會中的一項重要指標。

國民政府因爲教育資源不足，聯考在當初有其不得不然的結構背景。此後聯考成爲教育中最重要目標，家長與孩子希望能通過聯考進入更好的學校成爲普遍期望。這是一個理性的現象，但這種理性的現象卻相對降低道德教育在校園中的重要性。教改主要針對的目標就是降低這種升學主義，但卻是徒勞，因爲除了理性之外，也包含階級認同與迷思。近年的研究顯示教育依然是台灣社會階級認同的重要指標(黃毅志，1994，章英華、薛承泰、黃毅志，1996)，也是自我認同的重要指標(林大森，1998)。劉正、李錦華指出文憑在台灣對於薪資的效果並不如想像中那麼好，並且隨著教育擴張，文憑的效果相對降低。但文憑主義的迷思依然強大，缺少足夠文憑對於在就業市場上獲得錄用的機率有不利影響(劉正、李錦華，2001)。文憑主義在理性選擇與階級認同指標這兩個巨大推力的結果下，似乎短期內亦難有太多改善空間。文憑主義的環境出現許多教育病態的問題，比方說職業學校次等化、能力分班影響教學正常化、填鴨教育(惡補)等等，當然也包括道德教育的問題。

若說政治上的壓迫是讓人不去談公民社會，升學主義現象則是讓人轉移教育對

¹⁹ 這種解決方式可以在某些特定情境解決升學主義現象的問題。如古代一些「書院」的教育形式。然而這只解決了個人的問題，社會的道德問題依然沒有解決。

公民社會建構的注意力。在學校、家長、學生的升學「業績」需求下，教師對道德教育概念模糊，對學生的道德要求經常淪為課堂秩序的控制；輔導學生主要的目的只是解決他們一時的情緒問題(可能因為課業、家庭、情感)。如此一來學校作為一個小型社會，作為一個公民訓練場所的功能就無法確立。

本文的立場無意於分析或批判台灣的文憑主義，只是我們必須反省除了升學主義意識的追求(因篩選假說或人力資本、追求階級指標)之外，我們的教育還需要哪些其他的功能？當然在這之前，我們必須先釐清升學主義在學校教育中的效果。

簡言之，以上兩個因素簡單說明了整體的社會結構與文化的改變，導致傳統的社會規範不再適用，社會道德邊界(social boundary)變得模糊，但另一方面，現代性社會中的道德未重新建構，又因文憑主義，形成了道德教育在教育體系中的退縮與邊緣化。但行文到此我們還未能確定他們之間如何互相影響。

小結：

在Durkheim甚至是杜威的論點，他們理想中的道德教育是以一民族國家為基礎。但並不代表是一種集體性至上或斯巴達式的教育。道德教育的目的是為了培養1.有節制、規範的個體 2.有集體社會認知的個體 3.有自主性與理性的個體²⁰。他們要建立的社會不是一種極權式、統一的社會，而是一種有機運作的社會，可以不斷適應各種環境變遷而演化的社會。Durkheim發現法國當時的社會發展出細緻的社會分工，就認知片面維持傳統道德的不可能性。新的社會具有多元的特性，但分工細密的造成個人或團體的片斷性，無法自行生存，個人與個人、團體與團體相互依存，此種情況必須發展出新的道德來作為中介連結的基礎。否則現代性的分工所帶來的好處又將煙消雲散。

第六節·國內相關研究文獻

國內有關道德教育之研究，大致可分為以下數類，1.哲學、心理學與理論討論類 2.政治干預與課程探討 3.道德教學方法比較 4.實證類。每一種類型多少有與其他類型互相包含的部份。在各類教育相關的期刊，無論是學術性或非學術性的刊物經常會出現有關道德或是道德教育相關的研究，顯示道德教育在教育體系中始終佔有一席之地。但有關實證類的論文數量不多，且大多是與心理學與政治相關，少有

²⁰ 此處是歸納Durkheim的道德三個元素所作成的推論。

討論道德教育與社會之間的關係。

哲學、心理學與理論討論

這類的研究論文通常都是以社會變遷為開場，認為在社會轉型的過程中出現許多惡果，傳統道德觀念淪喪(王煥琛，1991；董倫河，1993；高博銓，1998；楊忠斌，1998)，在社會愈來愈現代化的發展之下，公民道德的形塑更形重要(林火旺，1994)。這些研究圍繞著哲學家的理念(傅佩榮，1992；余瑞霖，1993；但昭偉，1996、1999)或是心理學家的各種階段論點作深入討論(以 J. Piaget 與 L. Kohlberg 最多)，並指出當前的社會確實需要道德作為個人的行動準則，因此道德教育至關重要。但是這種研究的缺點在於它始終跳脫不出哲學或是心理學的框架，在推理上失去社會脈絡的基礎。即便對於當前的狀況有所反省，但是並沒有辦法了解「道德淪喪」的結構性因素。

政治干預與課程討論：

政治與教育研究在 90 年代初較多，因為政治的開放，討論政治與道德教育相關的文章陸續出現，包括羊憶蓉(1994)、石計生(1993)、王前龍(1998, 2000)、單文經(2000)；魏宗明(2001)等等都有類似論述文章。但這類文章主要討論目的並不完全是道德教育，而是政治與意識形態與課程的關係。政治意識或傳統的愛國教育與社會生活實際上有一段落差，在中小學道德教育裡面經常也是層次較高、較不易實踐的一部份(幸曼玲，1989)，且形式化的道德灌輸的效果令人懷疑(黃俊傑，1999:3)。

另外是道德課程的檢討與各種調查，內容包括道德教育現狀的檢視與建議(沈六，1988；陳光輝，1991)，道德課程設計問題(但昭偉，2000)等等。這些研究從課程切入作國中小道德教育問題的檢討與未來趨勢的建議。其旨點在於多半著重於課程內容中學童的人格(character)培養，但與實際社會道德意識(morality)的落差並未探討。另外討論道德課程的文章多半也承認道德課程在學校課程中屈居主科教學之下，在以升學為前提的功利目標下，道德課程不會是重點(張秀雄，1992)，但對與社會道德影響學校道德教育的交互關係卻未多所著墨。

道德教學方法與比較：

這部份包含上面兩個部份的相關內容，主要的目的在於探討教師如何教授道德(張鳳燕，2000)，還有與各國的比較(薛光祖，2000；李琪明，2000；陳彌嘉、楊承謙，2001)。但上面已經提過台灣的道德教育在課程設計與執行呈現一種脫勾(decoupling)

的現象，從教學方法與課程並不能有效反映道德教育的狀況。這種比較與分析可能誤導我們檢視道德教育問題的方向。

實證類

實證類的道德教育論文其實是相當少的，前面有課程分析或意識形態歷史分析的論文當然是屬於實證類，然而他們卻沒有辦法呈現學校道德教育真實的狀況。直接對道德教育狀況作研究的論文並不多，無論是質化與量化的論文都很缺乏。陳添球在 1989 年對一所國小進行五個月的民族誌研究，發現嚴重的課程與實踐的脫勾情形，認為「打高空，形式化的教學不僅對道德教育無所裨益，更形成德育的空虛與無奈，急待改進」(陳添球，1989)。幸曼玲對以國小教師為對象進行調查，發現教師認為最重要的德目是一些社會生活的德目，如守法、公德、孝順、禮節。正義、愛國、知恥這三個德目在國小教師心目中則認為在日常生活中應用機會太少，對學生而言，並無多大益處(幸曼玲，1989)。最近期的只有李琪明(2004)作了國中小校園道德氣氛的調查研究，但是該研究使用立意抽樣，代表性不佳，且只獨立探討學校內的影響，並未探討與社會道德的互動。。

總的來說，道德教育的研究大致上有以下的缺失：1.缺乏歷史的連續性，2.缺乏對社會道德意識(morality)的認識，3.缺乏學校與社會互動層面的探討。心理學與哲學的探討並非沒有價值，但心理學注重個人認知過程，哲學則注重於討論道德原則。若純粹只是心理學與哲學的討論，就會失去道德教育的社會脈絡層面。但學校並不是獨立運作，教師的道德教學過程也不單純地按照課程大綱。學校的道德教育始終受到社會的影響。

第三章：指標選擇與資料分類

第一節·理論觀點

在 Foucault 的規訓與懲罰(Foucault, 1977)與 Durkheim 的道德教育(Durkheim, 1977)這兩本書中，我們能發現 Foucault 的論點被各種學術討論引用的相當廣泛，相對來說 Durkheim 的論點能見度不高。然而 Foucault 的論點與 Durkheim 並沒有衝突，他們討論的共通點都是在社會變遷的過程當中，各種規範的形式的轉變與增強。Durkheim 在他的 *Division of Labour in Society* 這本書明確地提到整個法律體系因為社會結構轉變而變遷的過程(Durkheim, 1984)，當社會結構變的愈來愈複雜的時候，各種規範體系也相應而生。將 Durkheim 的理論視為是保守主義或是純粹功能主義是誤解了 Durkheim 的本意。Durkheim 所求的是一種新的規範，隨著社會變動的規範，而不是保守的舊規範。

在此，我嘗試將Durkheim的道德教育與Foucault的規訓與懲罰結合起來談。Durkheim在道德教育中也有談到Discipline。Discipline有兩種意涵。第一是紀律，Durkheim在道德教育中明確地提到必須在學校中建立一種紀律精神(The Spirit of Discipline)，而且這種紀律是道德的重要元素之一。第二是規訓，在身體與意志上的規訓，也是現代社會的構成要件。沒有這些新的規訓，現代性社會(或資本主義)就無法運作順暢，且沒辦法得到現代性的善果。Foucault在性史亦談到，生命權力²¹(bio-power)無疑是資本主義發展的一個必不可少的要素(Foucault, 1980:140)。因此道德可視為一種規則，規訓則是將這套規則教給人的過程。

在 Durkheim 的論述中，懲罰主要的功能在於重新確認道德，而不只是預防與補償(Durkheim, 1977; Pickering, 1998)。Foucault 在懲罰的論述上與 Durkheim 也沒有什麼不同，但他的論點直接與規訓結合起來。他認為懲罰的機制進入到人的身體，認為那是治療人體、改造人身以適合整體社會的方式。

當然，Foucault 的談法相對於 Durkheim 來說更突顯現代性社會的規範中，有許多因為過度理性化所產生的不合理性。然而我們若是用這點來批判 Durkheim 重視整體規範而不重視個人是錯誤的。Durkheim 認為道德在現代社會規範的建構是基於

²¹ 或有另譯為「生命政治」。

事物的本性，也就是社會的本性(Durkheim, 1977:117)，但他也同時提醒我們社會中總是有些規範不是依循事物的本性，社會總是可能出現一些反常的元素(Durkheim, 1977: 117)。同時我們也不能將 Foucault 的論點視為否定現代性社會的規範。Foucault 認為管理生命的權力的兩種發展，規訓(disciplines)與調整控制(regulatory controls)，分別控制了個體的規訓與整體人口的調整，這種生命權力(bio-power)無疑是資本主義社會中必不可少的要素，而教育不論是在古典時代或是 18、19 世紀後的發展都佔有重要的角色(Foucault, 1980:139-141)。道德教育就是要透過一連串的規訓與懲罰的過程，建構道德淪喪後的新社會規範。

若道德教育就是一連串規訓與懲罰的過程。那麼我們再進一步問：規訓與懲罰的目的是什麼？台灣的道德教育自日本殖民政府離開之後，愛國這個中心德目並沒有改變，只是對象不同罷了。國民政府來台之後致力於改正「奴化」或是受日人「毒化」的思想實是不遺餘力，然而愛國家、愛民族仍是最主要的道德教育德目，可以說官方的道德教育是以國家為中心。

既然道德教育是一連串的規訓與懲罰的過程，若以官方的目標來執行的話，規訓與懲罰應該直接(或大部份)針對「愛國家」、「愛民族」進行。實際上這些規訓確實在學校生活中做到了，從前的殖民政府做到了，後來的國民政府也做到了，至少現實上兩者都使政權穩定，國民也都學會了說「國語」。但是道德教育的目的並不只有忠君愛國。道德教育在理論上有更深的社會意涵。即便道德教育的德目是以國家為中心的，道德教育卻並不只有國家。社會規範的學習(或社會化)則是道德教育另外一個重點。如 Durkheim 所說的，道德教育的目的為要培養 1.有節制、規範的個體 2.有集體社會認知的個體 3.有自主性與理性的個體。若我們只將目標限制在政治性的，以國家為中心的道德教育，自然是沒有考慮到這三項要件的深層需求：一種社會的需求。而 Foucault 的理論中更認為規訓權力並非是集中的，權力是去中心化的。

當然我們必須承認國民「國家化」也是一種社會化，但國家化以外的「社會化」過程或許對研究社會學的我們也是更為重要的。現代教育始終具有其政治性的目的，那是現代教育的必然性，但是這些政治性的目的卻不一定是社會生活的核心。因此，無論是殖民政府還是國民政府的教育內容，除了愛國之外必定有其他現實社會的規範，教育始終受到社會的影響。

談到這裡我們的工作就是檢視台灣學校中道德教育除了愛國教育之外，實際的性格是什麼。如何得知實際的情況並不是簡單的工作。在整體社會對於道德教育的意識，國民政府來台初期並沒有這方面官方資料的累積。因此我們在正式的官方資

料中，能夠得到的歷史發展的資訊相當有限，難以找到明確的指標。在官方的資料中能夠使用的指標主要是課程的部份，但是課程並不能明確反映實際上學校對學生的道德教化態度。一方面國家掌控的教育內容與現實的態度有一定程度上的脫節，這在上文已有談過，另外就是在實際上教師如何規訓(或是社會化)的手段並不能在清楚地教科書上看到，然而那卻是道德教育實踐最真實的一面，對社會學來說也是重要的一面。

在此我從檢視「懲罰的改變」著手。前面提到 Durkheim 認為在道德教育中，使用懲罰維護道德是正常且必要的現象，教育的社會性格就是讓孩子了解社會規範的界限在哪裡，當它跨越了社會規範，會有什麼後果。換句話說：規訓不能沒有懲罰。獎勵在這當中是比較少使用的，因為道德這種東西難以去定義好的等級，因此我們難以依據等級給予獎賞。通常我們只能說一個人有沒有違反道德規則，我們在說一個人很有道德的情況比較少，道德本來就是應該做的，它本身就具有義務的性格。若始終以獎勵的方式進行道德教育規訓，就會破壞道德在一個人意識中的義務性，道德就變成一種非義務性的東西，可有可無，人也不會去自發地執行它，道德就會失去它最重要的特性了。因此，懲罰能夠當作一個指標。而在歷史上我們要如何尋找這些指標呢？又懲罰的方法很多，什麼樣類型的懲罰是適當的指標呢？

第二節·懲罰指標---「體罰」的選擇

前面談到了，道德教育就是一連串規訓與懲罰的過程。我們要看的是道德教育在歷史中轉變的過程，也就是規訓與懲罰轉變的過程，又懲罰能夠重新確立道德，因此只要檢視懲罰的原因與手段，就能檢視一個社會的道德價值。在此我選擇的指標是「體罰」。

根據Foucault的規訓與懲罰，在前現代的懲罰模式相對來說是激烈的，對人身侵犯的程度非常強，但Foucault也提到這種懲罰的模式實際上並不能有效地控制整個社會，它的目的也不是爲了要控制社會，只是一種彰顯權力的儀式。與前現代懲罰最大的差異在於現代的規訓與懲罰的目的則是良好的規訓一個身體，使個體能夠爲社會所用，各種規訓的技術更爲精緻有效。體罰是古老的懲罰方式，在各個社會中都有其傳統。在Durkheim的理論觀點上，他認為古老社會的規訓與懲罰較少，但是在這種機械連帶的社會中懲罰的強度也比較大，且更爲絕對(Durkheim, 1992)²²。在愈現代性的社會、分工愈是發達，社會關係愈複雜，規訓與懲罰就愈是一種複雜的體

²² 此篇文章是Durkheim在1899年發表於「年鑑」的文章：The two laws of penal evolution.

系。懲罰的強度降低了，但各項規則與手段更爲多樣。這與Foucault的論點相輔相成。學校體系正是Durkheim認爲人類在社會愈發複雜的狀況下發展出來的機構，學校的生活是一種共同的道德生活，人從孩提時代進入學校生活，就開始進入一種以社會關係爲基礎的生活，不再只是簡單的家庭生活。複雜的社會生活需要各種共同的規範與價值，又因爲學校是一種爲了社會需求所存在的機構，社會的共同價值就是由學校灌輸給學生，若逾越這些共同的價值，就會受到糾正。這就是道德教育，也就是Foucault所謂的規訓與懲罰。

有關體罰的討論，Durkheim 認爲體罰會侵害一個人的尊貴性與人的完整性，除非孩童一直處於小動物(*small animal*)的狀態，否則不該使用體罰(Durkheim, 1977:183)。基本上他是堅決反對體罰的。這種觀念受到西方人文主義與法國第三共和思潮的影響。然而 Durkheim 這種反對體罰的想法僅只是一種理想，並非是人類社會的一般類型。法國社會在 18 世紀中後(1763 年)就禁止學校內的體罰，但同時期的歐洲各國與美國依然有體罰的應用，尤其是英國與美國的部份學校公開使用體罰直至現在都還未休止，甚至有復興趨勢；而英格蘭、普魯士、俄國等歐洲國家甚至在 19 世紀的時候都還有對成人的鞭刑(Pickering, 1998)，另外在美國的新教徒因爲宗教教義的影響，長久以來依然有支持與實施體罰的傾向(Ellison, 1993)。當然，在台灣到目前爲止亦存在體罰。雖說體罰在世界各國使用未有休止，但在方式有顯著的轉變。時代轉變，道德亦隨著轉變；道德轉變，規訓隨著轉變；規訓轉變，懲罰亦必然隨著轉變。違反社會道德愈嚴重，懲罰也應愈重。而體罰是學校懲罰中較嚴重的，又是一種可被檢證的外顯形式，因此從體罰的轉變，某種程度上我們能反推回規訓，再反推回道德。

上面說到西方在規訓與懲罰上有顯著的轉變，表示社會在道德觀念上的重大轉變。那麼在台灣的情況是如何呢？與西方的狀態又有什麼樣的差異呢？現在的情況又是如何？台灣在日本殖民時期引進了現代性的教育，但是我們知道有了現代性的教育不同於直接進入現代性社會。現代性是一個緩慢轉變的過程。在教育方面單就以數量來說，到了殖民末期也還沒達到完全普及的程度，兒童就學率只有 71.3%(陳孔立, 1996:322)，到了國民政府時代，現代性的教育才真正全面普及。在另一方面來說，現代性的展現有多種面貌，並不是只有一種狀態。就體罰來說，不僅日據時期體罰沒有消失(甚至目前日本的學校也執行體罰)，台灣的状态也有它自身的獨特性質。

大致上懲罰的實施在各級學校中應用的最廣泛的是在國中小，進入高中之後懲罰的使用相對變少，因爲學生的年齡已經接近成年，心理與行爲狀態較爲穩定，趨向個人自律。Durkheim 認爲道德教育最重要的階段是在童年的第二階段，指開始進

入學校的階段，在這個時期內若是沒有鋪設道德的基礎，那就永遠都沒有辦法完成了(Durkheim, 1973:18)。

使用懲罰作為指標我想對於道德教育的討論來說是重要的，因為懲罰是道德教育實施的重要手段。我期望能夠從歷史的資料中看出學校對於懲罰的態度、手段、與內容的歷史發展，並看整體社會對於道德教育的態度是如何演進。

為何不選擇其他的指標呢？有關道德教育的研究，從前最常使用的指標，或是最常被拿來分析的對象是「課程與教材」，但是課程與教材作為一個指標在台灣社會中有一些缺點。比方說台灣的課程是統一的，直到近幾年才開放。若是以課程與教材作為標準的話，難以看到社會變動較細緻的層面。另外在上一章文獻回顧的部份提過，關於道德教育的課程與教材方面，在台灣的教育中難以反映實際執行的狀態，一些研究都顯示各項課程標準的設定與實際的教學狀況有不少脫勾。而體罰在我們的社會中很普遍，教育行政當局也一再三令五申禁止教師體罰學生，但一直無法有效杜絕(顏國樑，2001)。因此，體罰是我們在資料中能夠看到的懲罰的顯著指標。道德教育本身就需要懲罰來來標示社會界限，雖然懲罰本身不會創造道德，但是它是防止道德脆弱的重要手段。透過對體罰的研究，我們能知道在什麼情況下，學生會受到懲罰、以及懲罰因素的變遷、懲罰手段的變遷、懲罰強度的轉變，而這些現象，將會鮮明地標示出一個真實的社會道德界限，還有這些道德界限的變遷過程。

我必須在此說明，體罰只是我選擇的一個指標，並不代表全部的懲罰手段。懲罰亦不代表規訓與其手段。我的研究策略是以體罰這個能夠切實掌握，且不斷在台灣社會中論述中出現的主題，間接來檢視台灣社會對於道德教育的態度與實際的道德界限。以下對於體罰的整理的工作並不是有意要偏離「道德教育」的主題，而且本文也無意討論體罰對在教育上的功能與效果，無論是正向或負向。

第三節·資料的選擇

歷史資料

在懲罰歷史的資料上，我選擇使用報紙作為我的資料來源。報紙記載的事件是社會中發生的事件，也能反映社會在該時空背景較為普遍的狀況與意識。而我在此選擇的資料庫是聯合報的「聯合知識庫」。因為聯合知識庫已經進行數位化的工作，易於檢索使用，而且自 1951 年以來收集了完整的報刊資料。又聯合報為國內具有歷史具為代表性的報社，因此該資料庫能提供良好的資訊來源。當然國內有其他的報

紙資料庫，規模較大有以下兩個²³：

1. 新聞單篇剪報資料庫(網址：http://www.ttsgroup.com.tw/news_single.htm)。

此資料庫收錄國內報紙的數量相當多，包括聯合報(含晚報)、經濟日報、民生報、中國時報、工商時報、自由時報、中央日報、蘋果日報、星報、世界日報。此資料庫的中國時報所涵蓋年限是最久遠的，自 1950 年至今，聯合報則是 1951 年至今。而我未選擇使用此資料庫的原因是此資料庫只能以關鍵字檢索新聞之「標題」，並沒有辦法檢索內文，因為其內文是以「影像」方式呈現，技術上無法以關鍵字查詢內文。若是內文有相關內容但標題卻沒有就無法檢索，如此會失去相當多的可用的資訊，因此排除這個資料庫。

2. UDNdata聯合知識庫(網址：<http://www.udndata.com/>)。

這個資料庫為本文所採用的資料庫。它收錄的國內報紙數量有聯合報(含晚報)、經濟日報、民生報、星報。此資料庫能夠使用的報紙只有以上五種，但此資料庫的好處在於它已將 1951 年至今的報紙進行文字化，能夠同時檢索內文與標題，大幅提升檢索資料的數量與有效性。以關鍵字同時檢索標題與內文可得超過 2600 篇(只檢索聯合報)，比起第一個資料庫的只能以關鍵字檢索標題，得到 562 篇效果好的多。雖然聯合知識庫使用掃描並將標題與內文轉換成文字，其中必有一些錯別字，但其還原程度達 98%，在內文的部份一篇可能只有四五個錯別字，用關鍵字檢索標題與內文的準確性很高，相對於其他只能檢索標題的資料庫更能提供有效的資訊。

其他家報紙的資訊在本研究中則是被排除的。一方面相同事件可能在不同的報紙重覆出現，另一方面，其他報紙的資料庫建構的年份並未如聯合報完整，檢索的功能比起聯合知識庫較不完整，資料的方便性與歷史的完整性都遜於聯合報的資料庫。雖然聯合知識庫有諸多優點，但是依然有些缺憾。像是聯合知識庫只有收集全國版的報紙資料，地方版的報紙資料則只有 1999 年之後才有收錄。因此有許多地方版的報紙資訊並未能收錄。但是其他的資料庫也有同樣的缺點。所以使用報紙檢索的其中一個缺點可能是這些報導反映「地方意識」的效果也許不是很好，然而地方版的報紙因為報禁，在歷史中出現的時間並不長，所以我相信聯合知識庫可提供的資訊已經是目前可得較為詳實的。

統計資料

²³ 還有其他報紙資料庫，但是有些資料庫收錄的年代不完整，在此不介紹。

統計的資料我選擇使用中央研究院學術調查研究資料庫中的「台灣地區社會變遷基本調查」。一共使用其中五次的資料：1984年第一期(問卷二)，1989年第二期第一次(問卷二)，1990年第二期第二次(問卷一)，1994年第三期第一次(問卷二)，1999年第四期第一次(問卷二)。相關的資料操作請見後面的章節討論。

第四節·報紙篇章選擇與排除的原則

我使用「體罰」這個關鍵字在聯合報的資料庫中搜尋所有的日期，搜尋的報紙項目只限定在聯合報，從1952年到2004年為止，共有超過2600篇，再以人工檢閱的方式刪除無關的²⁴報導再進行分類。聯合報資料庫具有交集與聯集等各種檢索方式，但我依然只使用「體罰」這個關鍵字檢索。使用交集或聯集的關鍵字檢索雖然較快速但有可能會排除掉本來在內文中可能有相關的內容，因此在考慮後還是以人工檢閱的方式分類。

同一事件可能連續有多天報導，在出現次數上我設定為出現多次而非一次，實際上這類的事件並不會很多，不致對次數產生極端影響，而且設定出現多次的好處是能夠看出這些事件引起的社會反應，而且重大事件經常「可能」是關鍵轉折，將一連串的事件完整保留下來有助於更了解這些事件。

選擇的標準則是以有關「學校體罰」的事件為主，家庭的體罰事件並不納入。一方面本篇文章討論的是學校的道德教育。再者，因為我國民法一〇八四條第二項規定：「父母對於未成年子女，有保護及教養之權利義務」；一〇八五條規定：「父母得於必要範圍內懲戒其子女」。長久以來社會對於這兩項「法律」並無疑異，除非懲罰達到違法虐待的程度，不會有人意圖剝奪父母的教養權(或管教權)，即便是體罰孩子父母也不會受太大非難。從法律的觀點，親子關係屬私法部份，在社會生活中實際的管教方式也是屬於私領域，並不會有衝突之處。

教師的角色就比較模糊。教師(或學校)與學生的關係屬公法關係，受到法治國原則下「基本權保障」與「法律保留原則」之拘束(顏厥安，教改會²⁵)。而父母對於孩童的懲戒權並能否直接讓渡予學校或教師，在法律上尚有爭議²⁶。

²⁴ 關鍵字的檢索經常會有詞彙混淆的問題，如體罰這個關鍵字經常會檢索到文章中有「具『體罰』則」(或類似的字眼，因此必須以人工逐篇檢閱。

²⁵ 網址：<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/>

²⁶ 不可轉換之理由在於認為教師管教權並非來自父母，而來自國家，此說有大法官釋憲可作證明。問

大法官第三八二號解釋文裁示「對於涉及學生之品性考核、學業評量或懲處方式之選擇，應尊重教師及學校本於專業及對事實真相熟知所為之決定，僅於其判斷或裁量違法或顯然不當時，得予撤銷或變更，併此指明」(司法院，1992)。雖然必須尊重教師與學校之專業考量，但依然受到以上兩原則的約束。體罰在我國教育行政上向來是被禁止的，因此理論上無論以何種方式懲處均不得對學生施以體罰²⁷。但法律上的關係與規定是一回事，實際上如何執行又是另外一回事。如果說現代國家代表著現代性的出現，那麼政府的政策就代表著現代國家的措施，但這些措施並非一蹴可幾，傳統的社會對這些政策的反應也不見得是立即的，因為整體的社會結構可能並沒有轉變。所以在此我選擇在台灣社會中有關學校對學生施予體罰的各種相關報導。

第五節·分類結果

主要分成以下五類：

I·嚴重體罰事件的發生：指稱在學校教育中的各級教員對學生進行情節嚴重的體罰。所謂情節嚴重的體罰包括各級教員對學生飽以老拳、極端的體能操練(跑操場、蛙跳、鴨子走路、單槓、伏地挺身等)、禁食、連續掌摑、要求學生吃不潔物(沙、石頭、糞尿等)、進行集體體罰(全班或全校)、要學生互毆、造成自殺、死亡、腦震盪、骨折、吐血、大面積的皮肉傷與淤血、傷重住院等情事。

II·較輕微體罰事件的發生：指稱學校教育中的各級教員對於學生進行體罰，但是並沒有造成學生明顯的傷害，手段可能是較輕微的打手心或是臀部、輕度掌摑，但沒有進行集體體罰。這類的事件出現通常伴隨教師遭人告發有進行體罰的情事。還有因體罰發生的師生衝突，或是老師(學校)與家長的衝突與和解。這類通常較第一類「嚴重」的事件發生的次數較少，因為比較沒有新聞價值。

以上兩類事件出現與否，取決於媒體記者報導，讀者投書中有提到體罰情事者(不論嚴重或輕微)，我將之歸到其他的類別。但必須說明的是讀者投書中，出現體

題是若照此邏輯推論，只要得到父母授權的話，私校老師就有管教權來源，因為私校並非國家成立，學生與教師間不屬公法關係。然而本文並不討論此爭議，暫採顏厥安之說法。

²⁷ 1996年教育部暨省市教育廳一度通過「教師輔導與管教學生辦法」草案，內文具有「暫時性疼痛」條款，但該法案經過立法程序後，該條款並沒包含在正文內，因此可說台灣到目前為止尚沒有任何「正式的」體罰條款。

罰情事的次數相當的多，且數十年來都是如此，這也反映體罰在台灣社會中具有相當的普及程度與歷史上的延續性。

體罰情事出現在媒體之後，通常教師會遭到大小不一懲誡，因為我國的教育行政中反對體罰是既定的政策，至今未有更動，若是體罰的情事浮上檯面，就較難大事化小、小事化無。

Ⅲ·官方禁止體罰的宣稱：這個部份指稱官方在各種場合宣示禁止體罰的政策，包括在各種會議、地方議會、立法院、或是各種教育人員集會的場合等等。而這個類別我又再分為「高層」與「地方」兩種。高層指稱「省」或是「中央層級」(包括教育部、行政院、立法院、或是監察院報告)宣示禁止體罰的政策或言論，地方則是指稱縣市政府的宣示或是各教育局長的宣示。

Ⅳ·反對體罰的言論：這類指稱在報紙上出現反對體罰、降低體罰程度的言論。這類言論數量相當多，且歷久不衰。主要是針對體罰進行批判。其中經常帶有個人經驗或是對當時時事的評論，主要內容有指稱體罰是一種落伍的管教方式，戕害學生身心、侵害人權、否定體罰在教育上的有效性、希望以輔導等其他方式替代等等。但此類言論在很多時候也不見是完全反對體罰，而是反對「不合理的體罰」(尤其在中後期)，像是過度的體罰，或是因教師個人情緒引起的體罰。

Ⅴ·贊成體罰的言論：指稱報紙上出現贊成體罰的論述。這些論述認為沒有體罰的學校難以管教學生，學生將會無法無天，老師將會失去既有權威而產生「怠職」或是放棄管教，對教學產生無力感。對於教育行政所規定的「嚴禁體罰」政策感到無奈。另外還有希望教師能得到「管教」學生的權力，使體罰合法化，期望教育行政開放體罰的言論也畫歸這個分類。若只有怠職而無直接討論體罰則畫歸到「其他」分類。

當然，有關於體罰的言論絕不僅僅以上五類。但在五十年的歷史中，最穩定出現的就是以上五類，其他的類別則是有明顯的增減，包括精神分析的介入、因不滿體罰發生學生打老師(或家長打老師)、對社會結構變動的反省等等，但有些類別可能在某些年代出現次數非常少，因此我並不列入主要的類別中。我在分析的時候會再補充描述。另外有一些類別可以再細分，也會在分析中說明。

以上這些主要類別是從 1951-2000 年中的聯合報資料作出的分類，會以這個年代的分類作為主要類別是因為想要看在歷史過程中，這些類別的次數消長還有其內容變化。這些變化能讓我們看出台灣社會對於規訓與懲罰態度的轉變過程。社會的

歷史能夠說明我們今天的社會為何會呈現如此的樣貌，現在的社會確實跟從前不一樣了，但並不代表說現代的社會與從前完全斷裂，其中的軌跡能幫助我們了解現在的狀況。

我必須再度強調，「體罰」的報紙資料在這篇文章中只是說明台灣社會道德狀態的一種重要指標，它能夠告訴我們實際的道德界限。它不足以說明完整的道德教育狀態，但它確實是我們最能夠清楚掌握的部份。

在 50 年的歷史中，我以 10 年為一個段落作切割，由於聯合報的資料庫是從 1951 年開始²⁸，因此第一個段落是 1951-1960 年底，第二段落是 1961-1970 年底，第三段落是 1971-1980 年底，第四段落是 1981-1990 年底，第五段落是 1991-2000 年底。在這五個時期中，體罰的論述確實有重大的轉變。當然也有許多內容也反映出台灣社會不變，或是難以改變的特性。

表三·一：體罰事件在報紙上出現的次數與分類表：

年度 (西元)	體罰嚴重	輕度體罰	官方禁止 體罰 (高層)	官方禁止 體罰 (基層)	反對體罰	贊成體罰	家庭內體 罰討論 ²⁹ (反對、減 少立場)
1951-60	40	4	32	32	20	6	---
1961-70	53	9	15	12	31	---	20
1971-80	18	7	15	9	34	30	15
1981-90	12	18	16	4	30	24	---
1991-2000	69	64	18	9	190	105	41

資料來源：聯合知識庫

以上面這個表來看，上個世紀台灣學校教育在懲罰手段的使用，從歷史資料來看確實是有極大的轉變。在嚴重體罰這個項目上，我們能發現在 1950 年代到 1970 年代這 20 年中發生體罰的次數遠超過後面的 20 年。1991 年到 2000 年的資料我另外計算，因為在 1988 年開放報禁之後，報紙的數量與版面都有提升，因此 1991 到

²⁸ 第一筆有關體罰的資料則是在 1952 年發生。

²⁹ 有關家庭體罰的討論，其實在報紙資訊顯示其中內容並沒有特殊的變化，主要內容都是在談如何降低家庭體罰的強度，因此我只列出其中 61-70，71-80 年的出現次數與 91-00 年的出現次數，81-90 年度的家庭體罰次數較少，且其中並不完全針對體罰論述，因此未列出。而且家庭體罰並不是本篇文章所要討論的內容，並不會有太大影響。

2000 年間，以「體罰」檢索標提與內文就能得到 1057 篇的報導，而前面 40 年以同樣條件檢索只得 861 篇。所以將我將最後 10 年的資料獨立出來。另外上表所有次數的加總為 975 篇。除此之外依然有許多其他的類別，這些類別的次數未計算在內。

雖然 91-00 年的資料突然增加，以上五種分類可能沒辦法將這些資訊作完整的分類，因為很明顯地「其他」的類別變的非常多，也就是說有關體罰的論述更多元化了。但就比例上來說，還是能呈現出接續 81-90 年的演進趨勢，而且「其他」的這類也能夠提供我們一些細微的資訊。我們能明確地看出這個時期台灣社會對於道德教育的態度處於緊張與衝突。另外每篇在報紙上出現的報導或是文章，將其歸類的方式除了以上提到五種分類原則外，在有一些在兩種分類中顯得模稜兩可的文章，我便依照個人主觀判斷決定其分類。這種做法可能某種程度上不是很精確，但這種文章的次數並不多，所以大致上應不致影響各項分類最後的比例。若有人重新以我的分類再重做一次，相信整體而言比例應相去不遠。

在表三·一我也加入了有關家庭體罰的論述，但在此只是當作參考。有關家庭體罰的論述在我檢視的這 50 年的歷史中，態度上並沒有很大的轉變，大多是主張降低家庭體罰的強度，即便有一些精神分析或心理學的論點，但基本上態度並沒有重大的變化。

第四章：歷史資料分析

在每一個年代依照上一章的五種分類，都能簡單地發現每個年代在邏輯上都是有衝突的。例如最初期的 51-60 年，官方禁止體罰的宣稱最多，但是嚴重體罰出現的次數卻也很多；後三十年的贊成體罰與反對體罰的言論亦是爭個沒完沒了。

在此必須先說明的是，台灣對於道德教育的態度，或是說台灣的社會道德意識 (morality)，絕對不會是定止的。這在社會學理論上具有重要意義。有許多的道德研究，具有很強的哲學傾向，認為不論是個人道德或是公共的道德總有一個終極的善。然而這種康德式的信念並沒有辦法被證明或展現出來，它往往只能靠個人的感知。在實際社會運作中，這種終極的善具有有一定程度的影響力，因為它也許是人性 (human nature) 的一部份。Durkheim 認為社會有一部份是由人性構成的。但是，第一，並沒有任何事物能夠證明這種「善」的存在，即便它真的存在，也不能說它是人性的全部；第二，社會有其獨自的生命 (sui generis)，社會作為一個總體但不代表它是個人的加總，它有其自身的運作邏輯，並廣泛地影響每一個行動者。因此社會道德必須當作一個社會學問題來研究，我們要了解的是實際運作的道德。我們要了解的是道德教育，不只是在課程或是教師手冊中的形式規範或是純粹個人、純粹超自然的力量 (如宗教法則)，而是真正對學生進行規訓與懲罰的道德，一種存在於社會生活中，實實在在的道德。

第一節 · 1951-1960：

這個時期的資訊是最短少的，但是已經足夠我們建構出五個分類。官方禁止體罰這個分類在這個時期的比例是最高的。高層與基層禁止體罰出現的次數總合為 64 次，佔 48%，幾乎佔了五類總合次數的一半。這個時期禁止體罰可以看作一種教育政策的宣導。這個時期宣導次數不但多且時間發生也很早，在我們檢索到的資料中的第二年就出現官方禁止體罰的宣示，然而這並不是官方第一次宣示禁止體罰。在日本戰敗後隔年 (1946 年)，台灣省行政長官公署教育處電令：「全省各中小學校，應即一律廢除體罰」(體罰論述研究室³⁰)。在這些歷史考察中，我們至少能確定台灣的教育行政政策，在很早的時候就明令禁止體罰了。所有的政策都需要一個理由，禁止體罰的理由不外乎是殘害國家幼苗，對學童身心發展有不良影響等等，基本上可以看作是一個現代性政權依照其現代性的法律基礎所發布的法令，也就是國家對於

³⁰ 網址如下：<http://tfar.info/archives/2004/10/21/310/>。

學校的控制。

教育行政禁止體罰是一回事，但實際是否執行又是另外一回事。這個時期體罰情事出現的次數非常多，就比例上來看「嚴重體罰」佔所有體罰事件發生次數的 91%(參見表三·一)，是各年代當中最高。再檢視嚴重體罰的報導內容，以我們現代的觀點來說，當時教師的行徑大概只能以「殘暴」來形容，體罰的手段與程度應該是以「攻擊」來形容也不為過³¹。若是掌摑在我們現在算是對一個學生較嚴重的體罰，在當年可能並不是什麼大不了的事。換句話說，現代性政權的三令五申，對於當時的社會與學校中的觀念似乎並沒有顯著的影響。學校教師對於學生的體罰依然採取「積極懲罰」的態度。

…哪知林教員竟教羞成怒，指受害者對老師竟敢直呼姓名，不予尊稱，乃先用手掌，後改用拳頭教訓受害者一頓。但經這場無名的制裁，林教員其性未改，再將情形報告王教員，又激起王教員發無名之火，受害者一再飽受兩教員鐵拳，至屎傾尿瀉，暈倒在地不省人事……但因受害者受不了成人鐵拳，神經系統，及後腦受打擊至今(廿五)未省人事…(聯合報 1952 年 2 月 26 日 06 版，類別：嚴重體罰)

…歐陽裕在台北市立農業學校讀初中一，於十七日上午上英語課時，歐陽裕找不到鋼筆尖，即向老師陳清隆報告，陳老師即走下講壇代為找尋，結果在書包內尋獲，因此大發雷霆，罵歐陽裕跟他故意開玩笑，語後即一巴掌將歐陽裕打倒在地，而陳老師並不因此停止，復將歐陽裕拖至講台前繼續體罰，至中午歐陽裕著滿臉腫痛的傷痕返家…(聯合報 1954 年 6 月 19 日 5 版，類別：嚴重體罰)

從以上隨機抽取二例即可知台灣的學校在這個時期管教的手段。雖然政府的政策是「嚴禁體罰」，但是體罰的實行與政策的方向顯然有脫節。學校雖然都是公立的，教師也具有公務人員身份，但是卻不一定能夠按照國家的制度執行教育工作。在體罰發生的這些報導中，老師體罰學生經常因為學生不尊敬老師而遭毆打，傳統的教師權威在此展現的淋漓盡致，尤其這個時期雖然政府上下多次嚴禁體罰，但是還是有贊成體罰的言論(出現 6 次)，認為為了有效控制「太保學生」，體罰是必要的手段³²。很明顯地表現出傳統的社會控制觀念依然強大，這種體罰的態度是積極性的，贊成體罰的言論都公開宣稱體罰是正當的。這往後的贊成體罰的論述有本質上的不

³¹我在定義「嚴重體罰」這個類別的時候，實際上做過很多次修改以能符合每一個時期定義的需求。在體罰的強度上，可以很明顯地看出，在我觀察的最早這 20 年強度是其他 30 年所無法比較的，後面 30 年嚴重體罰的次數在比例上不但下降，而且在強度與手段都沒有前面 20 年「殘暴」。因此，必須提醒讀者的是，雖然每個時期都有嚴重體罰事件，但是基本上強度並不盡相同。

³² 聯合報 1955 年 4 月 19 日 5 版；聯合報 1958 年 12 月 11 日 3 版。

同，容後再述。但是體罰若是「過頭」，將學生打成重傷或事件因其他因素浮上檯面，教員通常會遭到行政懲處(但此時行政懲處並沒有明確規範罰則)，或是被警察機關拘補起訴。另外在政府連續不斷地宣示禁體罰時，體制內也早已有人建議推動體罰的法制化，教育廳態度當時並不強硬，甚至同意體罰情節有輕重之分，輕度體罰似乎尚能接受，且當時教育廳答詢時同意進行研究³³。因此「嚴禁體罰」在政策上是絕對的，但政策的執行就與政策本身相去甚遠了。

再者，我們也能夠從這些體罰的情事當中，發現懲罰並不純然只是「道德教育」的一環。雖然在Durkheim理論上懲罰是「專用」在道德教育上的技術，但是在台灣社會實際的情況則是充份運用在智能教育³⁴上。我們可以看到許多反對體罰的論述與體罰的報導中，經常搭配著「惡補」出現，且在極早的年度就出現了。在反對體罰這類(共出現 20 次)中共有 7 篇是惡補與體罰同時出現，比例不低，可說體罰與惡補其實有很大的相關；道德教育與升學主義在我們的文化中亦是難分難解。

…除了教科書外，每樣課本都加授一套講義，兒童除了整天關在學校以外，一、三、五拂曉附加國語補習；二、四晚上暨禮拜六下午，禮拜天上午附加算術補習。…這種教育我無以名之，名之為病夫的製造教育，或美其名為揠苗助長的教育…至若扭耳朵，打手心等體罰…學校內依然存在。天啊！不僅這一個學校，聽說這風氣普遍存在呢？(聯合報 1952 年 4 月 4 日 6 版，類別：反對體罰)

…怎樣才能促進學生的記憶力呢？則非恢復私塾時代的「念打背」的「教育方法」不為功。我們這一代小時候唸到「子曰學而時習之」，並不明白為什麼那樣就「不亦悅乎」，但是我們卻背得爛熟，因為不如是塾師的戒尺就會把你打得不亦樂乎。如今惡補就把這種「國粹教育」保存下來了。

或曰，體罰是違法的，如何使得？要知道，在家長同意，校長授權，甚至教育長官也把子弟轉過去接受此種「有效教育」的默許情形下，體罰遂在「眾望所歸」下，站穩腳步了。…換言，家長花錢為子弟找揍，還得那學生夠料才行呢！(聯合報 1957 年 7 月 23 日 6 版，類別：反對體罰)

在官方禁止體罰的分類中也提供另外一個指標。在所有官方禁止體罰報導中(共 64 次)，共有 27 次連帶出現補習或是惡性補習，這都是當時的教育政策所禁止並欲

³³ 聯合報 1955 年 8 月 7 日 3 版

³⁴ 在此學業成績上的表現暫作為智能教育的主要內容，當然實際上智能教育的主要內容應該不是如此。

加以掃除的「惡補」，兩者同時出現的機率相當高。然而其中有議員認為補習是一種好現象³⁵，否則孩子晚上的時間會跑出去「野」，變成太保。就邏輯上來看，學業成績表現不佳不見得與「太保」有關係。太保這個詞具有道德貶抑的意涵，而由這個例子看來，我們會發現學業成績的好與壞，是具有「道德」評判的，並且某種程度上透露出當時社會上的意識。另外其他的反對體罰文章，傾向在於教育愛的原則下，不應體罰被教育的對象，總體來說跟官方的宣稱沒什麼太大差異。

如果說社會道德意識是中性的話，可以包含社會中的各種規則，在這裡已經能做一個大膽的假設，就是：智能教育的成就也包含在台灣的「道德教育」內容中。這也許是個笑話，但在某種程度上並不失真。華人社會的文憑主義早已是不爭的事實，從前的研究使用各種測量都能發現。但在從前的道德教育研究中，從來沒有人將之納入道德教育的一部份，因為中文的「道德」一詞本身已經誤導我們，讓我們以為道德可能只是孔子說的「忠恕之道」、「仁民愛物」之類的哲學原則³⁶。孔子以降等儒家思想相對於西方哲學來說是相當具有社會性格的，但即便他們的思想有很強的社會性格，忠恕之道與仁民愛物依然是原則性的，並非社會實際執行的道德。當我們想像這種道德的時候我們會認為它在社會中或學校教學中有相當的普同性，而且將會在人的身上發生好的作用。

然而我們若從體罰反映出的實際道德教育的執行與傳承，我們至少能說智能教育的表現已經接近學生的某種「道德義務」，而督促學生執行這些道德義務，將學生「社會化」亦是所有老師的共同責任，就理論上我們很難將它排除在實際的道德教育內容中。換句話說我們實際社會對於教育功能的價值觀念，智能教育與道德教育一直是糾纏不清。各個西方偉大思想家的教育思想或是哲學思想都沒有辦法解釋這個問題，即便本文主要使用 Durkheim 的理論亦無法解釋為何智能教育的領域需要使用懲罰。無法解釋並不代表它沒有道理，它正反映出我們道德教育的特殊脈絡。

若道德教育已經包括政治意識形態的教育，或是說含有政治正確的元素，那麼在第一個 10 年，我們大致上能發現道德教育的另外兩種元素：功利主義與社會控制。道德一開始就不只是某些道德原則了。

第二節 · 1961-1970

³⁵ 1958 年 11 月 23 日 3 版。

³⁶ 我認為孔子以降等儒家思想相對於西方哲學來說是相當具有社會性格的，但即便他們的思想有很強的社會性格，忠恕之道與仁民愛物依然是原則性的，並非社會實際執行的道德。

接續著第一個 10 年，有些狀態改變了，例如官方禁止體罰的宣稱在這個時期次數似乎過了宣導期，次數銳減成 27 次³⁷，比例只剩下 23%。這並不代表政府禁體罰的政策停止，禁體罰的政策若在法理上來看應該是至今從來沒有停止過。禁止體罰的內容也大致延續第一個 10 年，大致上是要教師發揮教育愛來教育學生³⁸，建立師生感情³⁹，儘量不要體罰學生，不要惡補，使教學正常化。官方大致發現這種宣導或是嚴禁只是有名無實，一次又一次地嚴禁體罰卻沒有實際的效果官方並不是不知道⁴⁰，也有些論述試圖從結構面做改變，例如計畫增加國民學校教育經費，降低每班人數⁴¹等等。總之這個時期官方禁止體罰的力道降低了不少。

此時體罰的風氣並沒有下降，就次數上來說嚴重體罰的次數是歷年來第二多的，但其比例佔五類次數加總是歷年最高的 44%。若再加上輕度體罰的次數，則所有的體罰事件佔五類次數加總的 51%。這個時期的體罰強度也不輸第一個 10 年，甚至猶有過之，從嚴重體罰的分類中，出現了 8 起因嚴重體罰致死或造成學童自殺(其中三起自殺有兩起獲救)的案件，不難想像規訓與懲罰的強度，在這個時代至少造成 8 個學生因為生理或是心理因素不堪承受。其中報導次數最多的是 1966 年 1 月 12 日發生「台中市何崇灝體罰事件」(以下簡稱何案)，不同日報導高達 9 次在當時是非常高的報導次數。

該案發生於本月 12 日，當日上午上課時，導師何崇灝因不滿全班學生課業太差，期考成績不好，即用一根一尺半長的藤條，除了考一百分的曾年烽⁴²外，全班均受責罵，然後罰令學生跪倒地上。林源隆跪在地上不久，即告暈倒，頭部觸及桌角，口吐黃色泡沫和花生米碎粒，不省人事。何崇灝將其抱送到保健室，灌白開水和擦萬金油無效，即由校工揹到福生醫院，謂該生早上吃過玉蜀黍，係農藥中毒，經醫師王金麟打針施救無效，延至十一時二十分死亡。(聯合報 1966 年 1 月 16 日 3 版，類別：嚴重體罰)

關於台中市國校四年乙班及任老師何崇灝體罰學生案，其行政處份昨(十八)日決定暫行停職，人事命令在舊曆年前可以發出。(聯合報 1966 年 1 月 19 日 3 版，類別：嚴重體罰)

³⁷ 本研究並不知道國民政府是否有一禁體罰的宣導期，參閱當時的各行政單位公報也沒發現相關的證據。但在第二個 10 年確實禁體罰的次數少了很多。

³⁸ 聯合報 1961 年 6 月 16 日 2 版；1965 年 5 月 12 日 6 版。

³⁹ 聯合報 1969 年 5 月 8 日 3 版。

⁴⁰ 聯合報 1964 年 12 月 13 日 2 版；1965 年 5 月 8 日 6 版。

⁴¹ 聯合報 1966 年 2 月 26 日 3 版。

⁴² 上面的報導未被體罰者為曾年烽，此處為曾火烽，應為資料庫建檔掃描或是人為誤植。

然而雖然何案教員遭到停職，但在報導中亦指出當時的法令中並沒有記載關於體罰學生該如何處份。所以當時若是發生體罰事件，只要事端沒有擴大到警察機關或是更高層級(如教育廳、教育部)，在地方或學校行政上並沒有明確的條文能「懲誡」教師⁴³。何案後來以觸犯刑法遭起訴並由司法機關判決：

據起訴書稱：被告何崇灝…於今年一月十二日上午九時許，在該班教室授課時，因見該班五十四學學年上學期統一考試國語科成績不佳，落後其他班級很多，一時氣憤，令該班學童到講台左側，以自備長約一公尺半的藤條，向同學毆腿或手部抽擊，每人三、五下到廿五、六下不等，全班學童六十三名中，除曾火烽等三名外，其他學童臀腿各部，都皮下出血多處，被告又叫全班學童雙膝跪地，其中學童林源隆，終因被打重傷，體力不支而暈倒，頭部撞及課桌，腦底出血，壓迫神經中樞，經送醫救無效，延至當日上午十一時四十分死亡，案經警局報驗偵辦。

…林源隆之被抽擊以至死亡，其間具有相當因果關係，亦甚明顯，行至堪認定，被告所辯：「林源隆係食物或農藥中毒，非因鞭打腿部數下死亡」等語，不足採信…(聯合報，1966年3月9日3版，類別：嚴重體罰)

台中市四民國校教員何崇灝，被控體罰學童林源隆傷害致死一案，經台中地方法院刑庭准事郭文彬審理終結，於昨(十一)日依傷害致死罪判處有期徒刑十一年，褫奪公權八年，扣案之藤鞭一條沒收。(1966年5月12日3版，類別：嚴重體罰)

何案教員被司法單位判刑十一年，到這個時期為止是最嚴重的體罰事件，因媒體報導在社會上也造成不少反應。另外何案值得觀注的點在於該案是第一次因為成績體罰學生致死的案件。在上面節錄出來的報導中我們能看到何案是一次集體體罰的案件，原因是因為班上國文成績不佳，只有一個人考了一百分，造成全班的集體體罰，學童跪著被鞭打數下至數十下不等。在此時教師權威還未顯著消退，與升學主義的趨強，造成此案嚴重後果。

另外 1968 年 11 月 23 日桃園縣立南崁國民中學陳慶忠體罰案(以下稱陳案)同樣受到媒體觀注，同樣造成學生死亡。陳案在這個時期有連續五次的報導。期間民事賠償八萬元，最後教員陳慶忠同樣遭到刑事起訴。

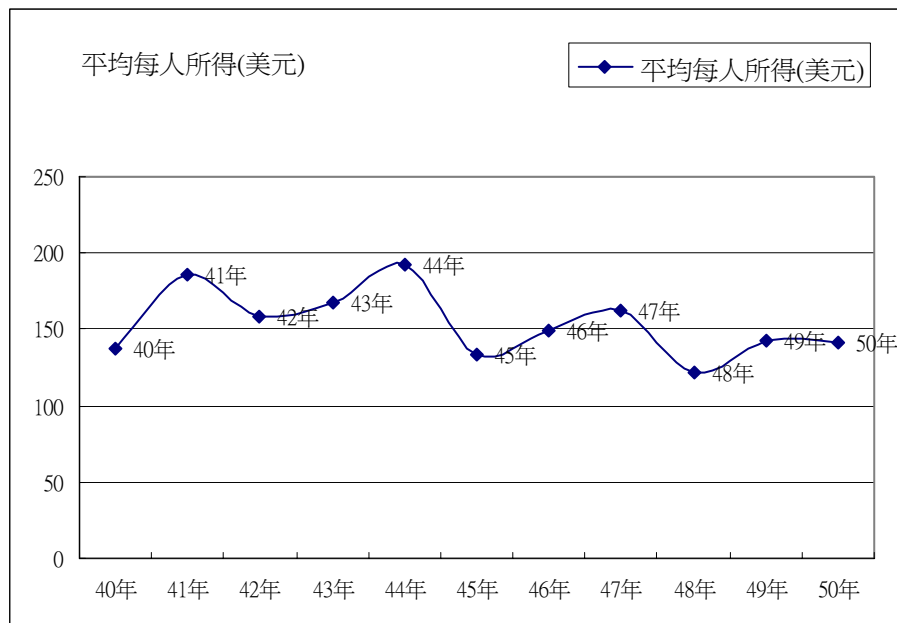
⁴³ 考試院頒訂的專業教育人員獎懲標準(屬行政命令)在 1970 年頒定，內文有：體罰學生，影響其身心健康者，記過。是台灣在當時規範教育業人員體罰的最高法令。此令在 2003 年失效。但何案發生於 1966 年。時間早於此令。

起訴書指出：…陳慶忠(廿七歲)，於今年十一月廿二日上午十一時上童軍課時，因三年孝班學生游賢同(十六歲，住蘆竹鄉山腳村十一鄰一五一號)未依規定除帽…乃以一裝有子彈頭的竹桿打傷該生頭部，該生即昏倒在地…延至廿三日下午三時不治死亡，案由桃園縣警察局移送偵辦。(聯合報，1968年12月6日3版，類別：嚴重體罰)

以這個時期量多強度大的體罰事件，打學生的事件在體罰發生的報導中經常是一種情緒性的反應，顯示這個時期與上一個時期在教師權威依然很高，升學的期望在此時也沒有減弱甚至加強。

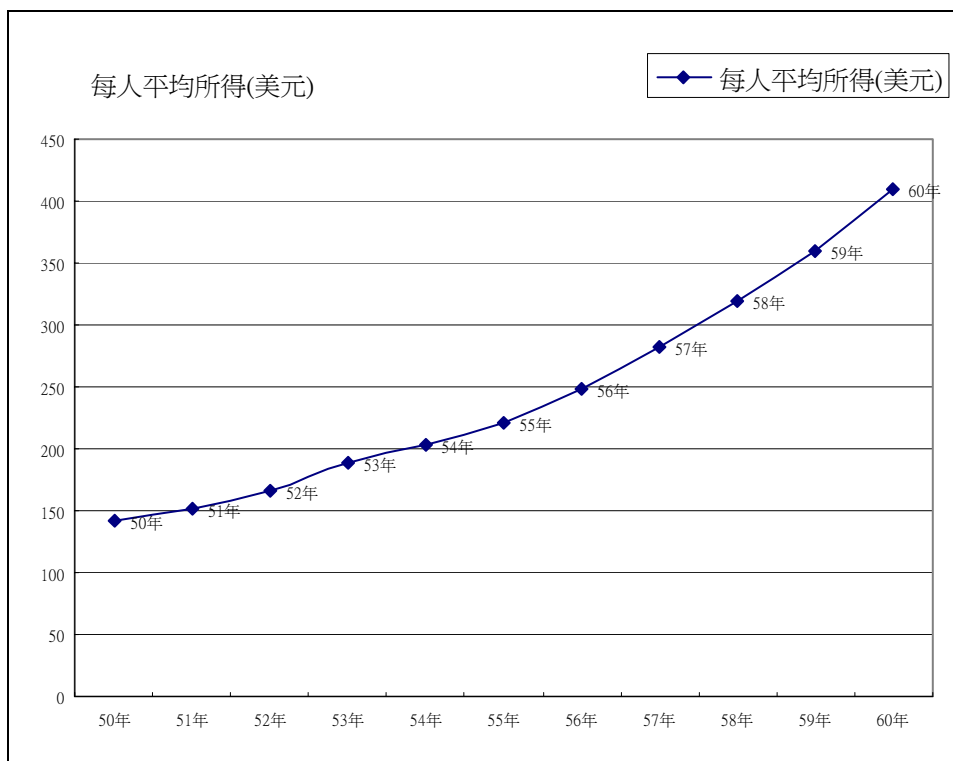
再從「反對體罰」這項分類來看，體罰與惡補同時出現的比例比上一個10年升高，出現了17次，佔該分類54.8%。因學業表現而體罰的現象沒有減弱反而有加強的趨勢。原因有可能是在國民政府剛來台的時候因為政權與經濟的不穩定導致學校體系呈現短暫的不穩定(見下圖四·一)，比方說就學率在一些研究指出有下降的趨勢。在第二個10年政權與經濟就相對穩定(見下圖四·二)，教育體系與就學率都亦穩定的情況下，對文憑的期望升高也是合理的狀態。因為那本來就是東亞社會既有的強大社會意識。

圖四·一：民國40-50年平均每人所得



資料來源：行政院主計處

圖四·二：民國 50-60 年平均每人所得



資料來源：行政院主計處

然而高漲的體罰行為配合強大的惡補風潮，並不代表整個社會的對於體罰的態度就這麼維持下去。反之，這個時期我們能開始看到反體罰的論述逐漸成長，除了數量上從上個 10 年佔五類總合 14.9% 提高到這個 10 年的 25.8%，內容上亦有更多的觀點。在 1964 年有製片事業拍攝電影「可憐天下父母心」反映體罰的現狀，針對惡補與體罰作批判，賣座很好⁴⁴。上個 10 年反對體罰的言論中除了對於惡補的批判外，大多的只是單純地批判體罰不合規定，會傷害學生，而且認為體罰在教育學上已經「蓋棺論定」⁴⁵，完全否定體罰的功能或價值，並批判那些缺乏教育愛⁴⁶在教學上陽奉陰違使用體罰的教師，批判面向單純。這個時期則開始有許多檢討。例如林清江在 1968 年就提出認為傳統的教育太過於權威化，教師容易覺得學生在冒犯他的權威而產生攻擊學生的動作，在社會變遷的過程教師不宜再以權威的立場體罰學生，而是要建立良好的師生關係好好輔導學生⁴⁷。另外學生在體罰中受到的心理創傷經常出現，尤其是當時聯合副刊的「薇薇夫人專欄」出現數次，其他的文章中對於學生自尊心的關注也愈來愈多，這顯示學生的「主體」有漸漸開始形成的趨勢。不同於從前學生只是一個「物」，從前反對體罰的言論只談該怎麼樣處理這物的程序才是對

⁴⁴ 聯合報 1964 年 12 月 23 日 8 版

⁴⁵ 聯合報 1955 年 5 月 5 日 6 版

⁴⁶ 聯合報 1954 年 7 月 20 日 4 版

⁴⁷ 聯合報 1968 年 11 月 27 日 3 版

的，在這個時期開始關注學生是活生生有個性的個體，也就是說成人世界開始建構一個孩童的主體意義。有關於體罰的心理學討論在此時也出現 8 次，他們重視學生的心理與行為反應，反對以體罰處理學生問題，因為那會造成學生產生排斥學校或是社會的行為⁴⁸，認為動輒用體罰者不足以為人師表。

雖然反對體罰的言論中開始形塑學生的主體，開始有一種個人主義萌芽的趨勢，但是對於體罰的態度相較於之前已經不再是那麼「蓋棺論定」了。這時期對體罰的態度比較開放，大多反對教師虐待學生，但同時亦開始有人聲稱輕度的合理體罰能被接受，例如薇薇夫人「並非絕對反對老師打學生」⁴⁹。這個時期的分類在贊成體罰這項沒有找到符合的資料，數量是 0，但反對體罰的論述裡面我們反而能發現一些同意體罰的蛛絲馬跡。在這個時期，體罰開始不像上一個時期那麼有「正當性」，「積極」的體罰態度漸漸消失。換句話說教師的傳統權威可能有開始鬆動的徵兆，即便這時期維護權威的「行動」數量多強度大。但話說回來，傳統權威的鬆動與文憑主義的價值高昇也許又是一種吊詭，因為教師權威鬆動讓教師漸漸失去積極體罰學生的理由，但是文憑主義價值升高卻刺激教師持續懲罰(體罰)學生，此種吊詭亦反映出社會的道德傾向。

第三節 · 1971-1980

體罰事件出現次數的減少是這個時期最顯著的特色。也跟這個時期劇烈的社會變遷有關。在此先不談這個部份，待之後這個部份總結再作說明。總之，報導中體罰的事件在這個 10 年間急速下降，暗示 1961-1980 這 20 年間，體罰的態度必定有重大的轉變。必須說明的是體罰事件發生的次數急速下降不表示體罰真的變少了，體罰事件若是沒有新聞價值，它就不容易登上報紙的版面，所以輕度體罰的次數通常是比嚴重體罰的次數少，但不代表輕度體罰真的就比嚴重體罰少。而在反對體罰的言論這個分類中，也比上一個 10 年還要多。換句話說體罰若真的變少，也不需要那麼多反對體罰的聲音。能夠確定的是這個時期體罰的手段已經不再像最初的 20 年那麼殘暴，也因此在新聞出現的次數降低了。這似乎也暗示規訓與懲罰的方式有重大轉折。教師在最初的 20 年，使用拳打腳踢，竹棒木棒毆打是家常便飯，這個時期出現的體罰事件(含兩類體罰)比較多是打耳光，使用普通教鞭(籐條)打手⁵⁰、打屁股，較嚴重的情節有毆打⁵¹、淋雨⁵²、吃大便⁵³。

⁴⁸ 聯合報 1970 年 7 月 23 日 3 版

⁴⁹ 聯合報 1965 年 5 月 30 日 7 版

⁵⁰ 聯合報 1974 年 5 月 11 日 3 版

⁵¹ 聯合報 1977 年 4 月 30 日 3 版

⁵² 聯合報 1973 年 3 月 23 日 7 版

首先，雖然同樣是嚴重體罰，因為體罰的手段不如從前激烈，所以嚴重體罰的次數明顯減少。1971年5月18日發生的基隆市中正國中游保明體罰學生致死案(以下簡稱游案)，是這個時期報導數量最多的案件，共有7次報導。若扣除這7次報導，這個10年也只有11次嚴重體罰的事件，而且這個事件是發生在這個年代的早期。同上面何案與陳案，游案被移送司法機關處理，在基隆地方法院依傷害致死罪，判處有期徒刑十五年，褫奪公權十年⁵⁴，是所有歷史以來最重的一次判決。

總的來說體罰出現的次數有很大的轉折，這個時期只佔五類總合的21.7%。更值得注意的是反對體罰與贊成體罰兩股論述開始論戰，是前20年所沒有的現象。兩者出現的次數相差只有4次，而且參與這些論戰的不只是社會大眾，還包括政府的首長與教育界高層人士。同時也開始有各項有關體罰態度的社會調查。而這波論戰的趨勢會延續很長一段時間，到今天都還未休止。

在反對體罰這個項目中，大致上的態度與前面10年並沒有改變。但在這些論述當中開始有人體認到一味反體罰並沒有辦法解決問題。一方面因成績而打的升學主義問題始終是禁止不了⁵⁵，二方面體罰在班級控制上有它一定的功能，因為班級人數的問題使得教師不得不使用體罰作有效管理⁵⁶。

另外很明顯地社會控制在這個年代開始變成學校的大問題，從贊成體罰這類的資料中能輕易發現這個現象。這個時期贊成體罰的言論不像1951-1960這段時間，認為體罰是合理正當，並具期望學校能夠將體罰當作是極積的教育手段。但這個時期贊成體罰的論述明顯沒有那麼「積極」。

…教師體罰學生，若是過份殘忍，則是不人道及絕對要禁止的事，但若是因不聽話受到小懲戒，真正的用意在於使學生走上正軌，也不必看的過份嚴重。我想老師都是受過相當教育的人，該不會動不動以打學生為樂事吧？(1972年4月20日，類別：贊成體罰)。

換言之，社會上的聲音傾向體罰若是手段過重，教師過於殘忍，學生動輒得咎那是該被批評，但是學生若是「不乖」，體罰不失為制止他們的好方法。「太保學生」這個名詞可能在這個時代已經很少用，但這個時代確實在社會控制與青少年犯罪上

⁵³ 聯合報 1977年3月27日3版

⁵⁴ 聯合報 1971年6月10日6版

⁵⁵ 聯合報 1980年12月22日2版

⁵⁶ 聯合報 1976年11月8日6版；1977年3月24日12版

出了不少的問題。許多贊成體罰的言論都立基於體罰有它本身的抑制作用，期望能夠控制住學校的學生使其不致「變壞」。1978年教育部訓育委員會做的調查顯示，在他們的抽樣調查中有四分之三的教師認為為嚇阻國中學生違規行為，施予適當的體罰有其必要⁵⁷。大致上的主張為體罰應該在不得已的時候才使用，但絕對是教育中必要的手段。

…由於國中學生未經選擇，良莠不齊，許多學生父母又忙於事業，管教鬆弛，因而問題家庭不斷出現，青少年犯罪的情現增加，使得學校管教學生的負擔加重。對於劣根性重的學生，一般管教勢難以收效…

…這些教師們認為教育主管當局不要一味的禁止體罰，應先瞭解「體罰」的方式，並應區分出何種標準的體罰應不准使用，以免戕害學生身心，但適度的懲處，例如，罰站、罰跪、打手心等並不會傷及學生皮肉，卻會收到管教效果，為什麼不能用呢？（聯合報 1977 年 3 月 26 日 3 版，類別：贊成體罰）

社會控制在這個時代變的愈來愈是關注的重點，因為此時經濟起飛，台灣社會變遷劇烈，犯罪率提高，校園的秩序也不如從前穩定。體罰的訴求在此時應運而生是合理的，且此時特別注重「合理的體罰」。這些在社會論述中贊成體罰的聲音也在政治場域中陸續出現。1975年省教育廳廳長施金池接受質詢的時候有議員提議比照警械使用條例，頒定「教鞭使用條例」，便於教師使用教鞭上課，增進教學效果。但施金池當場認為教師應用愛的教育，不應體罰學生⁵⁸。1977年台北市議會也有議員認為適度且適當的體罰並不違反愛的教育，希望教育局對這個問題再加以研究⁵⁹。到了1980年，當時台灣省主席林洋港公開表示他贊成對學生「合理體罰」：

…他說，警察有警棍，教師也可以有教鞭。…給學生以絕對的自由，不管學生好壞的教師才真正缺乏愛心。

林主席表示，他小時候，他的老師可能愛他甚於其他學生，所以他挨的打也不別人多。如果不能背出指定的課文，他的老師就用五條桂竹枝紮成的教鞭打他的小腿。

他說，老師這樣嚴格的管教他，他覺得很有好處，否則他說不定和其他同學一

⁵⁷ 聯合報 1980 年 11 月 27 日 3 版

⁵⁸ 聯合報 1975 年 5 月 7 日 3 版

⁵⁹ 聯合報 1977 年 4 月 22 日 3 版

樣貪玩。(聯合報 1980 年 11 月 7 日，類別：贊成體罰)

此言一出，在當時的教育體系造成不小的迴響。教育部長朱匯森隔天便重申教育部禁止任何形式的體罰⁶⁰，並認為體罰本身就不合理，遑論「合理的體罰」。此時的爭論甚至牽扯到孔子是否贊成體罰⁶¹，當然這部份為題外之言，但可見得當時合理體罰論述大為開展。在 1980 年師範大學教育心理系提出一項調查研究，指出 85% 的家長與 84% 的學生贊成體罰，教師則有 91% 贊成體罰⁶²，但前題是不要造成傷害。合理體罰在此算是一種新的概念。權威式的體罰已經漸漸轉型，贊成體罰的論述大多認為體罰應用的時機最好在勸導無效，並在實施前後進行輔導工作，此種論述認為體罰只是解決眼前的難題，是治標的作法，也不能解決真正的問題。

再者，由於社會變遷，個人主義在上一個 10 年已經開始有萌芽的傾向，在這個時期也有延續。學校制約學生的各種規則亦開始有鬆動的前兆。比方說：

教育部次長施啟揚昨天說，教育部下星期將主動邀集省、市教育廳局，研究如何合理放寬中學生頭髮長度問題。…他希望學校有關人員對中學生太長的頭髮不要過份計較，力爭分寸，頭髮長度不是個很嚴重的問題。…五專學生的頭髮也將併案研究。(聯合報 1979 年 12 月 11 日 2 版，類別：官方禁止體罰)。

顯示前一個 10 年以來個人主義觀念的發展與人身自由的觀念漸漸進入教育場域，規訓方式亦開始有點鬆動，當然並不是施啟揚這次開會之後中學學校就通通解除髮禁，髮禁直到今日還是很多學校實施。規訓與懲罰的演進是一個緩慢的過程，道德教育亦同，在這些領域當中，個人主義不是一開始就是理所當然。個人主義與人身自由的觀念也需有多年的蘊育才能有實質結果。但社會變遷與新觀念被社會所接受則是不爭的事實。而在變遷的過程中，許多學生表現出來的新的言行舉止對於教師來說是難以接受的。

有些學生吃過飯，從卡通影片，接著歌唱節目、國語連續劇，午夜劇場，看個沒完，功課荒廢了，眼睛看壞了，腦袋還是空空的！有個女學生在開同樂會時，高歌一曲，還學著台視某大歌星，一一與觀眾(同學)微笑握手，狀至噁心。惡劣的電視節目對學童的不良影響，已是有目共睹的事實，而政府竟然不取締那些靡靡之音，打殺鬥狠的連續劇，實在令人費解。(聯合報，1973 年 9 月 18 日 12 版，類別：其

⁶⁰ 聯合報 1980 年 11 月 8 日 3 版

⁶¹ 聯合報 1980 年 11 月 18 日 3 版

⁶² 聯合報 1980 年 11 月 23 日 3 版

他)

社會正在變遷，幅度也愈來愈大，但以上一些贊成體罰的論述，可以讓我們看到一種對於傳統道德復甦與穩定社會的企盼，但卻同時這些贊成體罰的言論也受到當時社會變遷與思潮的影響，不再以積極體罰作為規訓手段。雖然同樣聲稱追求社會穩定，但實質上他們所宣稱的穩定與傳統與穩定也是完全不同的。

在這個時期學校道德教育面臨空前難解的問題。到此時期為止，我將道德教育的內容區分為三個面向，1.政治正確 2.社會控制 3.文憑主義。我們會發現政治正確在體罰相關的論述中從來沒有出現過(未來也沒有)，在我們蒐集到的這些資料證明政治正確跟實際的社會生活並沒有重大關聯，它的層次可能高於基礎的社會生活。社會控制需求因應社會變遷讓合理體罰的論述在這個時期大幅開展出來；文憑主義則是一開始就默默地進行。愈來愈強的文憑需求，使得因為文憑主義而生的體罰不斷發生，雖然檯面上的論述始終都批判這種做法，贊成體罰的論述也很少認為因為升學而體罰的動作是對的，但實際上這種做法卻非常根深蒂固。在這個社會變遷的時代，贊成體罰在這個時期極力要求社會控制，反對體罰除了認為以體罰為手段社會控制型式不可取，另外就是反對因為升學的體罰。

基本上以上討論的這種結構性問題，在當時已經開始有不少檢討。有 14 篇主題是在談體罰與教育的結構性問題與其間的關係(並未列入五種分類中)。其中所謂結構性問題包括學生因為社會變遷後偏差行為愈來愈多，教師難以管教，甚至處於可能被報復的危險狀態；教師因為班級人數過多，難以管理，以致於管理上必須使用體罰⁶³；教師還是具有權威性格使得師生衝突升高；不體罰、不留級、不退學的制度助長學生的越軌言行⁶⁴，使教師管教失據；當然最常出現的還是文憑主義的問題。道德教育的問題，不只是哲學原則或是課程的問題，也不只是教育場域內的問題，這個時期我們看到整體社會變遷的力量使得教育場域內出現了許多變動與衝突。

第四節 · 1981-1990

體罰在報紙出現的次數在此時次數變得更少了一點，尤其是嚴重體罰。被報導的數量非常少，而且是五個時期內唯一次數少於輕度體罰。就出現嚴重體罰的次數比前一個時期少也不為過，因為有一案件被連續報導 6 次(後面會談及)，若刪掉這個案件，嚴重體罰出現的次數也不過 6 次。官方禁止體罰的次數差異並不大，但在

⁶³ 聯合報 1973 年 11 月 18 日 6 版

⁶⁴ 聯合報 1977 年 5 月 22 日 2 版

地方政府禁體罰的次數也變的非常的少。與前一個 10 年相同，這個時期的體罰情節已經比最初的 20 年改善很多了。出現的嚴重體罰以集體連續打耳光⁶⁵，讓學生喝尿⁶⁶，集體長時間罰跪⁶⁷，另外輕度體罰最常見的就是打手心與臀部，其他另有一些新「發明」的體罰手段，這些手段通常並不直接侵犯人身，例如罰做健身器材，罰抽菸者一次抽大量的菸，且經常是爲了規避教育行政與對於體罰事件的罰則與降低學生的身體傷害。就體罰手段的發展趨勢來說跟上一個時期是相差不多。

在官方禁止體罰的部份，在教育部長還是朱匯森在任的時候，朱部長拒斥體罰的態度是出了名的。朱部長任期內對於國民教育改革著力甚多(張芳全，2002)，他力主國教正常化，而且他是少數擁有國中小教師與校長資歷的教育部長。在 1971-1980 年的資料中，當時林洋港公開表示贊成體罰，他就極力主張反對體罰，並宣示教育部禁止體罰政策不會改變。到 1984 年朱匯森卸任前仍堅持一貫態度，但之後李煥接任教育部長之後就沒有在報紙上看過他對於反對體罰的宣示。毛高文部長在 1987 年 7 月上任後，在這個時期的資料中也沒有看到他有反對體罰的言論與政策。在這個 10 年中，朱匯森在 1984 年 5 月卸任之後只有出現 2 篇有關教育部反對體罰的宣示。其他的 14 次都出現在 1984 年之前。實際上在後面我們會看到毛高文對於反體罰的態度是較爲軟化。地方禁止體罰在此時出現次數只有 4 次，其中 3 次是與台北市有關。官方禁止體罰全部總合出現的次數，在 1985 年之後也只有 4 次。官方在體罰的問題上在朱匯森部長之後，呈現的態度比以往更爲軟化，尤其是地方政府，除了台北縣市，在報紙的資料中幾乎看不到其他縣市有宣示禁止體罰的動作，雖然「禁體罰立場」始終沒有改變。

1989 年 2 月，宜蘭縣長陳定南持體罰法制化的觀點，認爲體罰合法化有助於教師教學，亦有助於節制教師過度使用體罰。並指示宜蘭縣教育局訂定「國民中小學輔導學生改過遷善實施懲戒要點」。

…陳縣長發現有部份教師因情緒失控，導致體罰學生過當，而於農曆春節前指示教育局統一訂定以戒尺桂竹細枝、藤條三種戒具，分發各校使用，學生犯錯，應本校園民主化的精神，組成學生懲戒委員會審議。施行細則由教育局研擬於這學期開始使用。(聯合報 1989 年 3 月 7 日 15 版，則別：贊成體罰)

體罰學生本來並沒有法源依據，基於法律保留原則與學生的基本權保障原則，

⁶⁵ 聯合報 1981 年 5 月 27 日 3 版；1982 年 3 月 26 日 3 版

⁶⁶ 聯合報 1988 年 11 月 24 日 7 版

⁶⁷ 聯合報 1990 年 10 月 21 日 7 版

若教師施行體罰就有違法之虞。陳定南縣長在當時地方自治的範疇下為體罰自訂法源可說是一新的創舉，後來教育部與教育廳都反對這項作法，但宜蘭縣政府依然執行這項辦法。在陳定南在當年 12 月卸任之後，這項辦法也就人去政息(體罰論述研究室)。

在 1985 年與 1986 年北高兩市分別訂定的「台北市、高雄市國民中學學生獎懲辦法」(為兩項不同辦法)中並沒有任何體罰條款，但分別有「特別處置」與「特別處罰」條款。台北市的特別處置只是特別的安置輔導的辦法，高雄市在法條內文中則較為模糊，並沒有明確規定如何處罰。北高兩市的獎懲辦法後來成為各縣市訂定辦法的範本，宜蘭縣的辦法後來不但引起爭議且無疾而終。但以上可看出教育體系道了維持道德狀態，訴諸實質規訓方式的行動，當然，這項規訓的行動也包含規訓教師的既有體罰行為。

在體罰的強度逐漸降低，官方對於體罰的態度也漸漸軟化的同時，體罰正反論述的衝突在這個時期卻沒有減緩跡像。此時期反對體罰(30 次)與贊成體罰(24 次)的比例與上一時期相差不多。反對體罰的聲音還是很強，升學主義依然是反對體罰批判的重點，在反對體罰的論述中出現 18 次，佔 60%，與從前沒有什麼不同。贊成體罰這邊，亦如上一個 10 年同樣注重社會控制。在之前 10 年的資料分析就已提到這個現象。表面上看起來這個現象是很奇怪的，因為他們爭論的似乎並不是同一個重點。這種不對稱的爭論在這個時期比起上個時期更加明顯。該如何解釋這種現象呢？

正反兩邊的爭論還是有脈絡可循。簡單地說，要求社會控制的「合理秩序」論述，實際上這種合理秩序雖然表面上不斷宣稱是一種單純的道德需求，但實際上社會上的「道德需求」始終包含了升學主義。在前面提到的台灣道德教育的三種取向，1. 政治正確 2. 社會控制 3. 文憑主義(或功利主義)，實際上後面兩個部份本身就是結合在一起的。若以此觀點來看，這種表面上看起來的不對稱爭論就能迎刃而解。在 1951-1960 年的資料中我們已經發現學業成績的好壞是學生的義務，也是教師的責任。學生若是在學業成績表現不良，在當時被認定為可能成為太保學生；到了此時依然有類似的污名。

…要知今日社會風氣敗壞，犯案累累，犯罪年齡趨向於少年，其原因皆源自國中教育的欠妥。學生由純真無知的國小升入不體罰、不留級、不開除的國中，智商高者便平步青雲，吸收學識成為優等生。智商低、品行尚可者便在校「混」三年，養成好逸惡勞的習性。品行頑劣者便曉家逃學。(聯合報 1990 年 1 月 2 日 27 版，類別：贊成體罰)

…因為就算學生考試零分，照常能畢業。記過無數也不怕，雖然依規定德育成績不及格者發給「結業證書」，上焉者，表現豁達大度：「結業證書就結業證書，有什麼了不起」；中焉者動用有頭有臉人士，要求換發畢業證書，干涉校務；下焉者，恐嚇教務處、導師，膽敢發結業證書者，校門口等你，「給你好看」。(聯合報 1990 年 5 月 23 日 27 版，類別：贊成體罰)

…建議中指出，國民中學為推展國民義務教育，可是學生的程度與志趣都相差甚遠，很多學業程度差而又無心向學的學生，造成各校教學與管理上的困擾…(聯合報 1985 年 5 月 11 日 6 版，類別：贊成體罰)

當然學業成績表現不好的學生是否在實質上真的受到此種道德歧視而影響其求學生涯經驗，還需要更深入的研究才能證實，但若是說社會上有此種歧視意向應無疑問。當此種意向成立，社會施壓於學校，學校自然希望維持一個有道德規範，且成績表現優異的學校。教師不同於學校在於他們是第一線的教育專業人員，必須管制學生符合道德原則，而這項符合社會控制需求與文憑主義(功利主義)需求的道德原則都是社會所給予。學生不好好唸書，就表示教師未盡到督導之責，成了「教不嚴、師之墮」，學校也會受到污名成爲「爛學校」。

…所教班級的平均成績不如別班，未能有效輔導學生進入理想學校，致影響本校的升學率，間接也影響了我的升遷，這種老師我如何說他好？校長們接受他們自己這種看法。

能想辦法使我的孩子成績進步，考上我期望中的一流學校，這種老師就是好老師。家長們都這麼認為。(聯合報 1983 年 6 月 6 日 8 版，類別：其他)

家長們對老師嚴格管教學生，表示感謝，因為台西國中畢業生每年都有不少同學考上一流高中。(聯合報 1990 年 10 月 22 日 7 版，類別：嚴重體罰)

除了好/壞老師這種外在的道德批判徒增教師壓力，還有教師尊嚴的問題。在個人主義隨著社會變遷而興起的同時，教師將會漸漸失去其傳統權威，又教師必須不斷地執行包含升學主義的道德教育，因爲這是他們尊嚴與成就的來源。但此舉反又成爲眾矢之的，被劃入反體罰、反惡補論述的批判名單，搞的兩面不是人更造成教師倦怠。

反對體罰的聲音中，經常持一種個人主義的觀點，要求讓孩子適性發展，他們反對體罰，控訴那對孩子來說不合理的社會控制型態具有虐待傾向；贊成合理使用體罰者，則經常聲稱孩子們需要好好雕琢⁶⁸，認為嚴教才是教育人才的不二法門。教師經常也在這些論述中吐苦水，抱怨一些結構性的問題，包括以上提到的衝突。

在執行道德教育的時候，教師必須是一個主動的角色。當然在智能教育也是一樣，但是智能教育只需要知識能力上的優勢，道德教育需要的卻是一種被認可的權威。一種道德不被認可，自然就沒有領導的能力，也不會有權威，教學場域亦同。在上面提到的那種矛盾現象中，教師的角色容易被質疑。在社會變遷，個人主義發展時，傳統權威衰弱，需要建立新的權威，但以文憑主義支撐的道德權威本身就容易被質疑。因為在道德上這種以文憑主義為主的權威缺乏足夠的社會合理性。

1981年台北市東門國小教師謝明興惡補體罰案(以下稱謝案)，事由是有八名當時東門國小五年三班的學生放學後到教育部，指控他們的級任導師謝明興對學生施以體罰及惡補：

…謝老師昨天承認他曾體罰學生，但未為學生惡補。他說，他是因為班上學生不認真背書，才對他們施以「打耳光」的處罰。(聯合報 1981年5月21日3版，類別：嚴重體罰)

謝案所造成的風波呈現兩極化的反應，當時台北市教育局長黃昆輝認為學童到教育部告狀的做法是不對的，應告訴家長，家長再向學校反映。在教育界人士對於此事的態度非常感冒，認為師道不尊，損及老師的形象⁶⁹，將會對學生的教育效果大打折扣。學生狀告教育部這還是史上頭一遭，雖然當時的教育界反應並不好，但還是有人認為這八位學生的行為並無不可，學生依然有表答意見的權利，「師道」不見得永遠是對的，也不見得不能批評⁷⁰。謝案發生後，導師謝明興隔天立即因惡補與體罰被記兩大過免職，當下立刻有許多家長支持謝明興，認為謝明興如此做對孩子的成績有好處，是「善補」不是「惡補」⁷¹，就算教育結構有問題，也不該讓謝明興一個獨自承擔責任⁷²。且兩天後就有該班同學再到教育部陳情一次，希望能挽回他們的導師，因為：

⁶⁸ 聯合報 1989年8月3日9版；聯合報 1990年5月19日15版

⁶⁹ 聯合報 1981年5月27日3版；聯合報 1981年5月28日3版

⁷⁰ 聯合報 1981年5月28日3版

⁷¹ 聯合報 1981年5月31日3版

⁷² 聯合報 1981年5月29日5版

有幾個女學生哭著說：「謝老師沒有惡補，他從來沒有強迫我們補習，補習都是同學的家長要求的。」幾個學生又說：「謝老師沒有對我們過度體罰，他打我們都是因為我們不聽話，沒有把書背好，這是應該挨打的。」（聯合報 1981 年 5 月 19 日 5 版，類別：嚴重體罰）

謝案正好是上述傳統道德教育權威遇到個人主義興起造成的困境時，最活生生的表現，只是謝案剛好有八位學生起而行之，造成事件爆發謝明興遭到免職。這顯示愈來愈勃發的個人主義，對於正面挑戰學校或是教師的權威，已經逐漸有行動的層面。從另一面來看，也代表著教師傳統權威的逐漸削弱。取而代之的權威來源又是一個不小心隨時有可能被批判或是受到行政處份的文憑主義權威，而教師又不能不選擇它，因為若不選擇這個價值，又會被家長校長等內外部社會群體給予壞老師等污名的道德批判。尤其在這個時代末期，「人本基金會」的主張開始崛起，表示個人主義發展才正要興盛起來。

最後在犯罪率提高的校園當中，權威被挑戰就是更為家常便飯的事了，並且成為讓教師頭疼的問題。這個時期有關體罰與結構性問題的論述也高達 29 篇，顯示我們的道德教育發展與執行在這個時期已經受到很大的困境。

…國中沒有留級制度，又不能體罰，文憑太容易獲得，老師無法要求學生用功…
（聯合報 1989 年 8 月 19 日 14 版，類別：結構性問題）

…尤其我們又推行「三不政策」，不能退學、不能留級、不能體罰，愛的教育的結果是許多老師不願再待在杏壇上，任憑學生「幹 xx」、「哭爸」地罵來罵去，甚至遭受到毆打成傷的下場。（聯合報 1990 年 9 月 8 日 31 版，類別：結構性問題）

教師們的投書經常都是說若他們沒有體罰的權力，難以控制學生，然而反體罰的論述卻源源不絕，顯示體罰同樣源源不絕；反補習(或惡補)的論述源源不絕，顯示補習(或惡補)同樣源源不絕，只是在檯面上不能公開罷了。因此問題不在於能不能體罰，而是在教師道德權威失落的問題。教師從文憑主義社會意識取得的權威，並不足以讓他有能力能控制校園秩序。另一方面因為教師權威取自文憑主義，道德方面的權威已漸漸隨著時代變遷而失落，又受制於社會的文憑主義意識無力轉型。失去道德權威的教師，對於各種校園失規範的事件已經愈來愈沒有掌控能力了。至於校園暴力因社會變遷逐漸升高，同時讓教師心生懼意。無名有實的能力分班讓許多

教師對這些學生敬而遠之，因為裡面兇神惡煞不是普通人惹得起⁷³。各種情況進而造成在道德教育上更大的偏差與缺陷。總之，這個 10 年延續上一個 10 年的問題，而且廣泛地影響學校。但道德教育似乎沒有找什麼出路。到這個時期為止，升學主義與社會控制對於體罰的需求愈來愈強，而社會變遷與個人主義的結果卻是與之相反的。而學校執行體罰時又失去其傳統權威，這種矛盾自 70 年代就開始，到 80 年代持續增強。

第五節 · 1991-2000

最後這個年代的資料比較特別，因為開放報禁，所以各項次數都大幅增加的趨勢。因此我在表三·一特別將最後這個年代分開。但可以明顯發現的是禁止體罰這一項並沒有大幅增加，在五類總合中只佔了 5.9%，是有史以來佔比例最少的一次。官方對於體罰的態度又更為讓步了，甚至嘗試制定「體罰政策」，以下的分析亦會指出內容的部份也呈現同樣趨勢。佔五類總合比例最高的是反對體罰，佔了 41.75%，比次高年份 1970-80 還多出 10.4%。反對體罰的佔五類總合的比率在 1961-70、1971-80、1981-1990 是差不多的，分別為 25.8%、31.3%、27.8%，變動不會太大。此時反對體罰為何比例會突然升高，其實跟整體的社會環境變動有極大的關係，在 80 年代末期，幾波連續的政治改革開放使得言論自由大開，個人主義在此時也更為高漲，因為傳統的政治壓抑在此時陸續解除，在教育的場域中亦受這波政治震動的影響。尤其反對體罰的言論在 80 年代末期，已經開始有人本基金等組織開始整合各種反對體罰的論述並對體罰加以批判。

在 133 次的體罰事件中，若以頻率來看大概每個月都有體罰事件登上報紙版面。如此頻繁的次數前所未有，除了與開放報禁報紙的版面數量提升有關，亦足以顯示台灣社會對於體罰問題在此時更為重視。在前面四十年的歷史分析中，我們能發現體罰不但在報紙版面上出現的次數降低，各種體罰的手段也更為緩和。但是在這個時期對於體罰的反映卻比前一個時期敏感很多。然而就總體比例來看，體罰事件 133 次佔五類總合比率的 29.2%跟上一個時其 28.8%比較起來實差差異並不大。但這個時期豐富的報導提供我們不少資訊。

本時期初報導較多的案件(11 次)為高雄縣岡山鎮前鋒國小案(以下簡稱前鋒案)。前鋒案起因於：

…高雄縣魏姓女學生由家人載到學校上課，由於沒有按規定在校門前幾公尺外

⁷³ 聯合報 1990 年 9 月 28 日 28 版

下車，再走進校園內，被導護老師陳中仁(卅二歲)及龔雪香(女、四十二歲)糾正，魏性女生當場頂嘴，引起兩位老師不滿，分別打他耳光及用指揮棒打她的手、腳。

…但因為兩人是教師，有公務員身份，依法不能撤回告訴，依普通傷害罪分別拘役卅天，緩刑二年。(聯合報 1992 年 3 月 21 日 5 版，類別：嚴重體罰)

前鋒國小案件兩位教師被判刑之後，造成當時教育界的震動。因為此案對於當時的教師來說，體罰學生的事由算是師出有名，並不是因為成績或是非理性的集體體罰。但是當時因為教師打傷學生(不嚴重)，而教師又具公務人員身份，因此遭檢察官認為其係利用職務犯罪，要求加重其刑。此舉造成當時教育界不滿，認為司法體系判決不當，造成教師士氣受損⁷⁴，擔心往後教師不敢管教學生。當時高雄縣教育會全力支持兩名教師並為其聘請二審律師。當時擔任兩人義務律師的黃裕祖認為教師管教學生工作辛苦，希望社會多予鼓勵，不要動輒訴諸法庭，以免產生負面影響⁷⁵。

兩位教師後來改判罰金與緩刑，確定被判決有罪，但是實際上前鋒案在本篇文章中是否應歸類於嚴重體罰都還有可議，因為其情節並非特別重大。從此事件能發現體罰的正反兩面論述實是愈演愈烈。體罰的矛盾問題持續在體罰事件中出現。此時這種衝突造成的後果經常是教師遭到懲處或判刑，然後後續就是教育界人士出面聲明此種結果會影響教師士氣，造成怠職現象。這類事件與發展就像一齣齣情節相似的電影不斷上演，從 80 年代已偶有發生，90-00 這段期間更層出不窮。

三年後的台北市蘭雅國中手銬案(以下稱蘭雅案)：是因為當時蘭雅國中學生因髮型違反學校髮禁不合格，生活教育組長楊熾榮欲持剪刀剪楊的頭髮，學生稱自己會回去剪，但楊熾榮執意要剪，楊生出口辱罵楊熾榮，之後楊熾榮令其進訓導處，楊生到訓導處後，訓導主任黃景生聽完楊熾榮敘述，不問一句便伸手欲抓楊生衣領。楊生立即撥開其手，雙方接著發生扭打，訓導主任被踢倒在地，此時兩名警衛與生教組長撲向楊生，並用手銬銬住楊生，任令訓導主任繼續毆打…(聯合報 1994 年 3 月 12 號 13 版：類別，嚴重體罰)。

蘭雅案起因髮禁，後有學生與訓導人員互毆之事。當時的教育部長郭為藩為此事曾公開道歉⁷⁶。同年台北市民生國中發生教師痛毆女學生案，起因是女學生對教師范滿治出言不遜，雖然事後立刻向范滿治道歉，但仍被范滿治以膝頂、並壓倒在地

⁷⁴ 聯合報 1997 年 9 月 17 日 6 版

⁷⁵ 聯合報 1991 年 9 月 14 日 6 版

⁷⁶ 聯合報 1994 年 3 月 19 日 14 版

毆傷⁷⁷。以上這些事件都是因為學生反抗教師管教而發生。這些事件並不是說從前沒有，只是在從前這類的事情比較沒有像這個時期如此受到關照。從前教師的權威較高，但是這個時期因個人主義與人身觀念不斷增強影響，教師的傳統管教方式在這個時期愈來愈難維持。發生衝突且浮出檯面的事件很多。尤其是在都會地區，我們從以上三個案件都是台北高雄兩個都會區發生的，其他的案件與輕度體罰的案件也能發現都會區出現的次數稍多。

於是，許多不直接對人身傷害的體罰方式層出不窮，這不算是新發展的規訓方式，但從上一個時期到這個時期，應用愈來愈多，在報紙上出現的次數也愈來愈多，受到更多的關注。從前已經出現過的老師叫學生互打手心，這個時期也有互打耳光⁷⁸、老師叫唆學長集體毆打學弟作為懲戒⁷⁹；教師罰學生伏地挺身，中午用餐時間不准起身，讓其他未受罰的同學餵食受罰學生⁸⁰；抄寫作業，教師罰學生將八十九題數學應用題重抄十遍，另在班上辦分組競賽，硬性規定組員犯錯，組員必須受連坐處分⁸¹；體操操練則是長久以來就有的，這個時期亦少不了⁸²；理光頭⁸³；嘴巴貼膠布⁸⁴、鐵夾夾耳朵與嘴巴⁸⁵...等都是在報紙篇章出現過的體罰手段。

雖然這個時期的資訊顯示我們的教育體系發展出許多各式各樣的懲罰方式，不論它主要的目的是規避罰則或是管教學生。體罰隨著時代的變遷，很多在從前理所當然的手段，開始與新觀念發生衝突，這也許是教育體系不得不使用「多樣化」的體罰方式的原因。例如罰跪、罰抄功課、以藤條打手、罰跪、打屁股都開始被檢討。

官方的態度在這個時期更為鬆動。前一個時期已經發現官方禁體罰的次數很少，這個時期更為稀少。早期基層教育人員對於禁止體罰的政策多是持不予理會的態度(decoupling)，因為不體罰在實質層面上是不太可能的(學生人數過多、升學主義壓力等等)。若再失去體罰權，更會出現教師權威被剝奪的不適感。時至晚近的年代，無論高層或人員或基層教師無論是被迫或是主動，逐漸對體罰進行檢討。合理體罰的論述到這個時期已經相當成熟，基層人員對於禁體罰政策的主要反應是希望教育主管機關能夠有允許合理體罰，否則管教學生動輒失據，對教師學生都沒有好處。

⁷⁷ 聯合報 1994 年 5 月 4 日 3 版

⁷⁸ 聯合報 2000 年 9 月 15 日 20 版

⁷⁹ 聯合報 1996 年 5 月 10 日 5 版

⁸⁰ 聯合報 1997 年 1 月 5 日 5 版

⁸¹ 聯合報 2000 年 11 月 29 日 20 版

⁸² 聯合報 1991 年 3 月 23 日 13 版，1999 年 9 月 14 日 19 版，2000 年 10 月 20 日 18 版

⁸³ 聯合報 1995 年 5 月 16 日 7 版

⁸⁴ 聯合報 1996 年 5 月 14 日 5 版

⁸⁵ 聯合報 1997 年 8 月 20 日 17 版

1991 年的時候聯合報就有 427 位國中教師公開連署投書，要求一套「合理可行」的體罰規範⁸⁶以保障學生與教師雙方權益。

在教育主管機關方面，我們可說他們在反體罰的立場上，自始至終都沒有變動過，他們對外聲稱的立場一律都是反對體罰。但實際，我們從上一個年代就看到一些地方首長，並不見得持相同看法，最明顯的例子就是上個年代的林洋港、陳定南兩次事件。在 90 年代蘇嘉全在擔任屏東縣長的時候認為老師可以適度體罰學生，家長都能接受，但要讓學生知道為什麼被打⁸⁷。這些都顯示 80、90 年代官方對於體罰的態度已沒有那麼絕對。

在報紙的歷史資料上看來，地方的教育主管機關在這個時期對於體罰事件的反應不大，台北市教育局對於反體罰是最積極的，出現 6 次的禁止體罰聲明(總數 9 次)。相對於報紙上出現如此多的體罰事件，這些地方政府禁體罰的聲音只是聊備一格。官方一再堅持其反對體罰的立場，但這種立場實際上也只能是一種「立場」。一律禁止體罰對於每個歷史時期的學校運作都是不可能的任務，實際工作的訓導人員與導師多私下滴咕：「有些學生不打，行嗎」？(聯合報 1991 年 10 月 1 日 24 版，類別：贊成體罰)

在歷史資料中，這種官方與基層立場脫勾的狀況在 1980 年之前的運作都還算正常，雖受到抨擊但仍能維持。但是到了 1980 年後期，政治與社會開放，傳統體罰與權威不斷被各種社會力量挑戰(如人本基金會)的時候，這種官方的虛假立場又被這些社會力量引用，對傳統的體罰與規訓方式加以批判。因此官方也知道若規訓與懲罰的方式持續不明確，對於基層教育界來說將愈來愈是一個麻煩問題。90 年代初期的教育部長毛高文開始設法改變這種情況：

教育部昨天決定成立「學生管教研究小組」...

教育部長毛高文表示，教育部目前仍然反對體罰；但從教育的觀點來看，教師對學生應有懲戒的權責，卻缺乏法源依據，因此教育部組成專案小組研究並訂定法規，以保護學生免於身心受傷，也保護老師，讓老師在管教及懲戒學生時有所遵循，不致誤觸刑法。

毛高文強調，教育部尊重教師對學生有管教的責任，應有「懲戒權」；但目前有

⁸⁶ 聯合報 1991 年 9 月 21 日 11 版

⁸⁷ 聯合報 1999 年 11 月 25 日(版次不明)

關懲戒權的範圍和定義並不清楚，教育部希望藉由座談會和公聽會加以釐清。他認為，在管教學生的方法上，最重要的是取得家長的共識；教育部同時也要求師範院校加強有關教室管理和學生管教技術的教學。(聯合報 1991 年 9 月 22 日 6 版，類別：其他)

隨著毛高文卸任，當初著手研擬的「中小學學生違規行為處理辦法」雖已接近草案進度，但還是無疾而終⁸⁸。毛高文雖明確認定教師有懲戒權，不過他強調明文禁止體罰還是好的，「否則問題更嚴重」。但他認為就當時的狀況來看，體罰准不准，仍然可以討論⁸⁹。郭為藩任內同樣有進行類似的工作，就是後來吳京任內的「教師輔導與管教學生辦法」。郭為藩認為在 1995 年制定的教師法中，有明確條例說明教師有管教學生之義務，雖然認為教師不該體罰學生，但他主張要有法制化的學校懲罰過程，於是該年即開始擬定「教師輔導與管教學生辦法草案」。在該年研擬之時教育部就有意釋出體罰條款：

教育部將明訂法令禁止老師體罰學生，如果確實有需要以體罰達到教育效果的學生，應透過校內的懲戒評議委員會的審慎評估，並經學生家長同意後，在不影響學生身心健康的原則下實施。(聯合報 1995 年 8 月 24 日 7 版，類別：贊成體罰)

這則報導顯示教育部在反體罰的立場(非個人立場)上第一次有明顯鬆動。這次研擬的內容是傾向將體罰與否的決定權交由家庭與學校商議。在隔年「教師輔導與管教學生草案」的版本，明確地包含體罰(暫時性疼痛)條款：

四、教師管教學生應依學生人格特質、身心健康、家庭因素、行為動機與平時表現等，採取下列措施：1 勸導改過，口頭糾正……依上項所為之管教無效時，或違規情節重大者，教師得移請學校為下列措施：1 警告……9 實施「暫時性疼痛之管教」…

五、學校為矯治學生重大偏差行為，於必要時，依下列規定，得對學生身體施以適當之暫時性疼痛之管教，以示警惕。(一)不由教師自行為之。(二)不得因學業成績為之(三)家長或監護人書面同意。(四)實施時，應有其他教師在場。(五)實施部位只限於手心。(六)實施前應說明理由並給予學生或家長陳述意見之機會。(七)實施後應觀察後效，作成紀錄。(教育部公報，1996:20-21)

⁸⁸ 聯合報 1994 年 3 月 16 日 14 版

⁸⁹ 聯合報 1991 年 9 月 13 日 3 版

該草案包含明確體罰條款，雖然其實行條件相當嚴苛，但仍造成當時廣大的社會迴響。贊成者認為學校中適度體罰是適當的，成人尚且需法律約制，何況孩童，所以持教育愛的體罰可以允許。反對者認為「開放體罰是台灣教育史上最羞恥的政策」，棄守教育理念的心態已經昭然若揭⁹⁰。

本草案在郭為藩任內完成草案，但在他卸任後本案擱置一段時間，直到吳京任內完成立法。吳京個人的立場傾向不體罰⁹¹，在 1997 年正式立法版本中，已經沒有暫時性疼痛條款了。然而 1997 年立法版本裡面，移請學校施以的處置措施第十款改為：「其他適當措施」，並在第十八條中規定該措施執行應經適當程序，且不得對學生身心造成傷害(行政院公報，1997)。在此定義下，對於體罰的規範表面上看起來是沒有體罰條款，實際上對體罰卻沒有像之前「暫時性疼痛」條款那樣嚴格的約束，其他措施的適當程序在法案中也沒有定義，不對學生身心造成傷害也預留空間給「不造成學生身心傷害」的體罰。教育部的立場從毛高文與郭為藩兩任均欲立法積極賦予體罰法制化標準，又退縮回讓家長與學校自行管理，並持續堅持反對體罰的「虛假立場」。

在此無意給予這些歷史發展評價，只是在「教師輔導與管教學生辦法」真正實現之後，原本的矛盾衝突並沒能改善。人本基金會、全國學生家長聯合會等民間組織對於體罰的調查與批判依然風聲鶴唳地進行，不斷在全國各地針對體罰事件加以批判。而教師只能持續以「理論歸理論」，「請教改專家來當生教組長」來回應這些批判，更有老師指稱後段班學生就是「欠揍」，輔導他們根本是浪費力氣⁹²。基層教育體系的道德教育依然呈現與政策與基層斷裂、各自表述的現象。2000 年曾志朗發表「杜絕校園體罰，建立人身不受侵犯的學校」宣言(教育部公報，2000)；隨後 2000 年 9 月 22 日台南縣教師節表揚大會，副縣長林文定認為愛的教育有問題，體罰也可適當運用，否則未來社會將更黑暗⁹³。曾志朗這篇宣言一出，等於宣告 80 年代以來的愈演愈烈的衝突，最終還是延續下來。因此，教師因為學生管教問題而怠職的論述，也愈來愈多了

第六節·小結：

圖四·三為 50 年來的歷史資料整理出的趨勢。此圖並非有明確數量指標繪製而成，此圖只是說明由報紙資料中發現影響道德教育各項因素的消長狀態。交叉的部

⁹⁰ 聯合報 1996 年 4 月 9 日 6 版

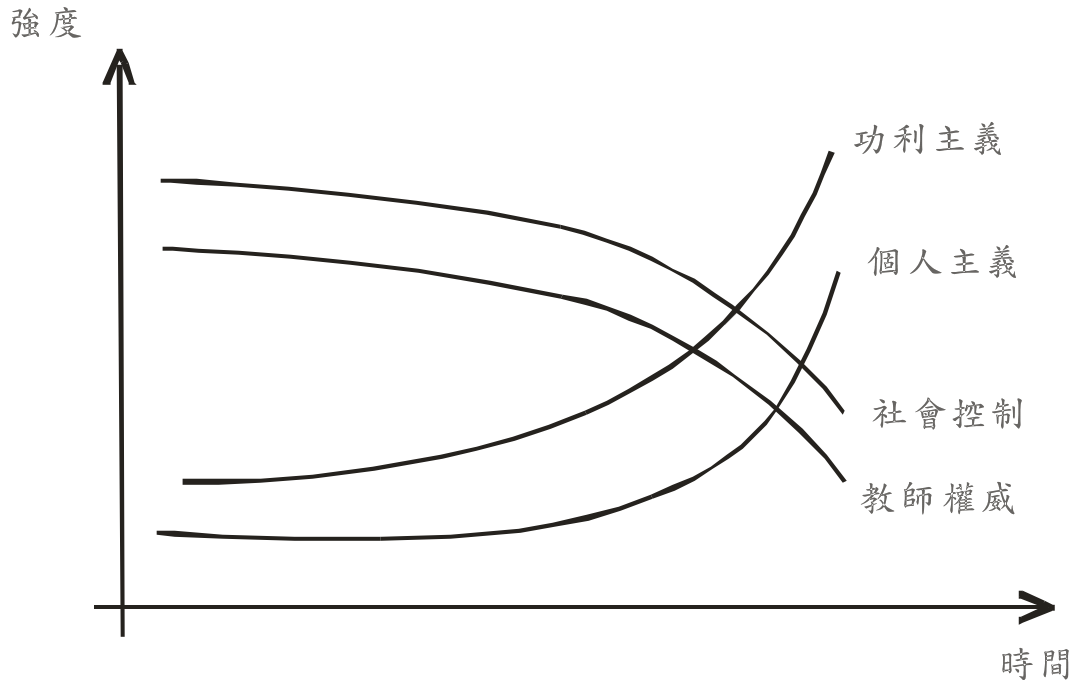
⁹¹ 聯合報 1996 年 6 月 19 日 6 版

⁹² 聯合報 1998 年 8 月 18 日 33 版

⁹³ 聯合報 2000 年 9 月 23 日 17 版

份推測應於 1980 年代，因為 1981-1990 這個年代是在歷史資料中大概是一個轉捩點。

圖四·三：



四個指標乍看之下似乎可分為兩區。功利主義似乎能夠與個人主義結合；社會控制也能夠與教師權威結合。但必需在此說明，本圖依照歷史資料呈現的四個指標並不能混為一談。功利主義指稱的是學校受到社會對於文憑主義意識不斷增強的影響，在道德教育中不自覺地加入「成績」這種功利性強的判準，並以成績的成就作為教師(學校)名聲與榮譽的基礎。個人主義指稱學生要求自我主體，反對權威控制的性格。社會控制指稱學校中對學生行為控制能力。教師權威則指稱學校中教師在道德上的權威程度。當然這些指標都是經過筆者的概念抽離的結果，實際發生的情形很有可能是前兩者可互相結合，後兩者亦可互相結合。四個指標中也可能有交互作用甚至是衝突，比方說功利主義或文憑主義其實是一種強來愈強大的社會控制，但對學校內秩序的維持卻是愈來愈大的挑戰。但在此因資料的限制，在此還沒有辦法詳細說明。

能夠說明的是，體罰是台灣社會長久以來一直保有的規訓與懲罰方式。且主要規訓的內容，除了在一般道德上，也在文憑主義上，也就是說文憑主義包含在道德教育中。道德教育並不是單純在學校內執行，它受到各種社會條件的影響。

1951-1970 這兩個時期的體罰狀況並沒有太大改變。除了官方的禁體罰的宣示

數量降低，升學主義提高(社會穩定)。1971-1980 這個時期開始，有些較大的變動，在經濟穩定發展的同時，社會結構變遷，犯罪率提高。個人主義意識開始發展，到 80 年中後期政治開放之後更快速提升，傳統的教師權威遭到挑戰，在中後期開始衰落，學校的道德教育也因為傳統權威衰落，又沒有新的道德權威代替，造成學校在社會變遷的過程中，社會控制(學校內)的能力愈來愈弱。

學校教育並不是沒有想要提升道德教育的效果，若沒有提升道德教育的效果，學校本身會遭遇相當程度的困擾。但我們看到中後期學校並沒有反省並改善道德教育的根本問題。一方面可能受到社會上受功利主義加強的影響，使道德教育在社會變遷中無法演進，另一方面教師的管教權限礙於主管機關未能有效訂定規範，一直呈現模糊狀態且難以適用於第一線的教育人員。而「教師輔導與管教學生辦法」，因應「教師法」第 17 條文修正案，在 2003 年 10 月 16 日廢止。教師法 17 條修正條文如下：

第 17 條：教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：

- 一 遵守聘約規定，維護校譽。
 - 二 積極維護學生受教之權益。
 - 三 依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。
 - 四 輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。
 - 五 從事與教學有關之研究、進修。
 - 六 嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。
 - 七 依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。
 - 八 非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。
 - 九 擔任導師。
- 一〇 其他依本法或其他法律規定應盡之義務。
- 前項第四款及第九款之辦法，由各校校務會議定之。
-

根據 17 條第四款，此法訂立之後輔導與管教之事項便由各校自行訂定，國家不再干涉，規訓與懲罰的權力下放到各級學校。但話說回來各校規定與執行的結果依然需受法治國原則下「基本權保障」與「法律保留原則」之約束。因此情況依舊，體罰只要浮上檯面，教師與學校依然受到懲處批判，又社會上對於道德教育態度持續相對低迷，學校體系對道德教育漸漸處於被動狀態。相對來說，學校明確的目標反而投射於文憑主義，因此教育的功能便朝向文憑主義的方向發展，此消彼長，造成道德功能相對失落，教師在道德教育上亦更形無力與焦慮。

林清江在 1979 與 1991 兩次的對教師職業聲望與專業形象之調查研究，顯示受測者在教師「工作重要性」與「教學知能與一般常識」的認知上已有下降的現象(林清江，1992)。我們不能斷定這種趨勢是受何種原因影響。但我們發現道德權威上的衰落造成道德功能降低，同時補習班也蓬勃發展，學校的「教學功能」可能開始有被取代的趨勢。事實上許多的補習班可能在教學的功能上做的比學校教師更好。因為補習班的老師未受國家的制度規約(如課程大綱、禁止惡補)，在此狀況下以增強效率與有效性(*efficiency and effectiveness*)是自由競爭狀況下生存的不二法門(Mayer 1977)，在市場競爭的情況下其專業技術不但進步而且更發展出快速應變的能力以適應新教材與各種市場變動，而補習班相對來說更不需負責道德上的問題。反觀原有的教師，其教學功能落後於補教組織，其道德功能又未有良善效果。如果依此推論極端的狀況，最後支撐著教師或學校這個角色的支柱也許只剩下「制度規約」了。

第五章：量化資料分析

量化資料分析的部份主要跟著歷史分析的部份，試圖檢證歷史分析的適用性，並試圖將之更精確化。分析又分為以下三個部份：

第一節· 量化資料分析一，教育最重要的目的之趨勢分析

本研究主要使用是取自中央研究院學術調查研究資料庫的台灣地區社會變遷基本調查。本調查使用分層隨機抽樣，樣本數從一千八百多個到四千多個不等，每次的調查間隔為 5 年，適合貫時性研究分析。第一部份共使用以下資料：1984 年第一期(問卷二)，1989 年第二期第一次(問卷二)，1994 年第三期第一次(問卷二)，1999 年第四期第一次(問卷二)等四組資料。

由於社會變遷基本調查的資料最久遠只追溯到 1984 年(民國 73 年)，因此只能說明 1984 年之後的狀態。1984 年之前社會對於道德教育的態度在本研究基本上使用歷史分析作為基礎。這些資料在歷史分析有需要配合說明處，會列出說明。

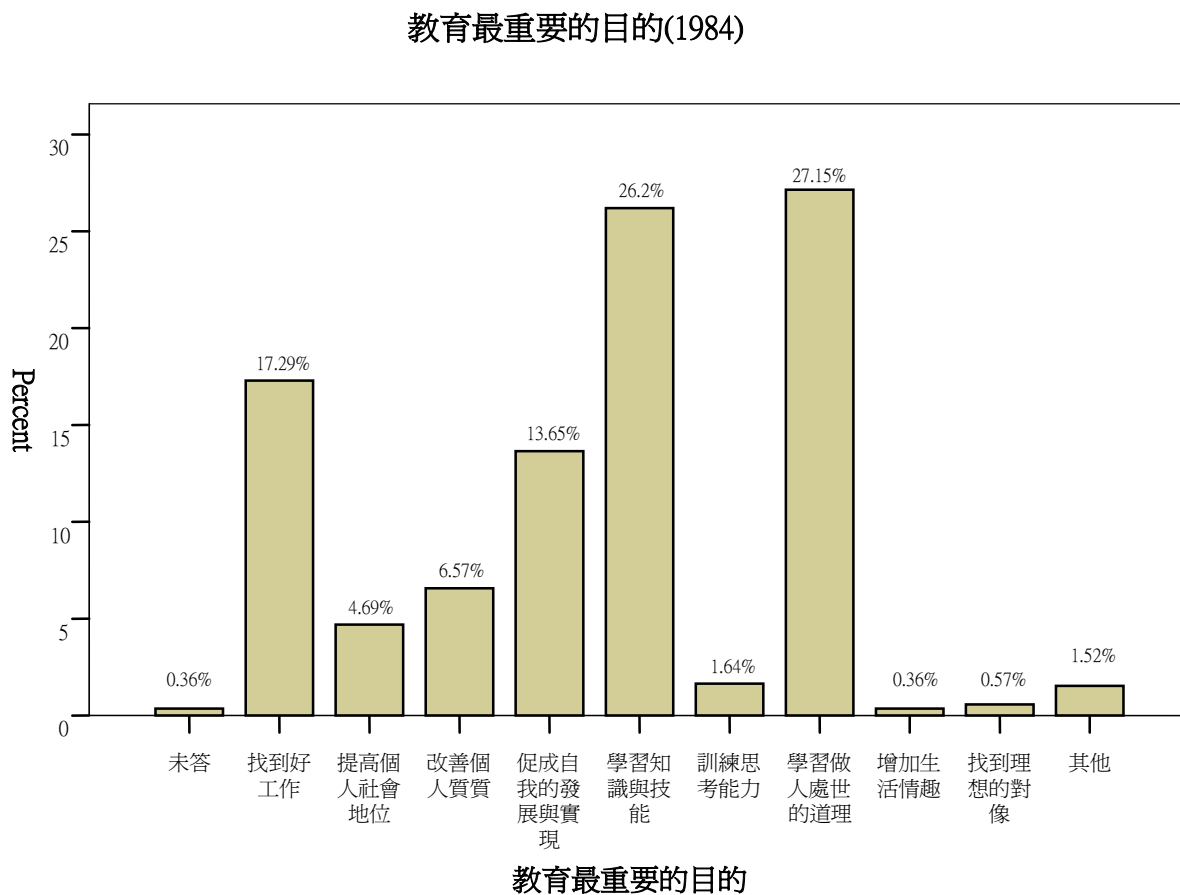
1984 年第一期間卷二(樣本數 4199)中第 26 題：對個人而言，受教育最重要的目的是什麼？問卷提供 9 填答選項如下：

26. 對個人而言，受教育最重要的目的是什麼？

- (1) 找到好工作 (2) 提高個人的社會地位 (3) 改善個人的氣質
 (4) 促成自我的發展與實現 (5) 學習知識與技能 (6) 訓練思考能力
 (7) 學習做人處世的道理 (8) 增加生活情趣 (9) 找到理想的對象
 (10) 其他 (請說明)

在本問卷的編碼部份，遺漏值並沒有編碼，我將之重新編碼為 0，原本編碼為 0 的其他，我將之重新編碼為 10，以便與其他年度資料配合比較。從下圖五·一能看出其中有 27.15% 的人選擇最重要的目的是「學習做人處世的道理」，以選取的比例來看這個目的在當時來說是最多人選擇(1140 人)的選項。該選項也是最為這個問題中最為社會取向的選項。比例次高的選項是「學習知識與技能」，佔 26.2%(1100 人)，第三高是「找到好工作」佔 17.29%(726 人)。大致來說除了「學習做人處世的道理」這個選項之外，其他的選項都是偏向個人取向的。

圖五·一：教育最重要的目的(1984)



資料來源：中央研究院

而第一期第二次的問卷還有另一個相仿的題目針對有關學校教育的態度：

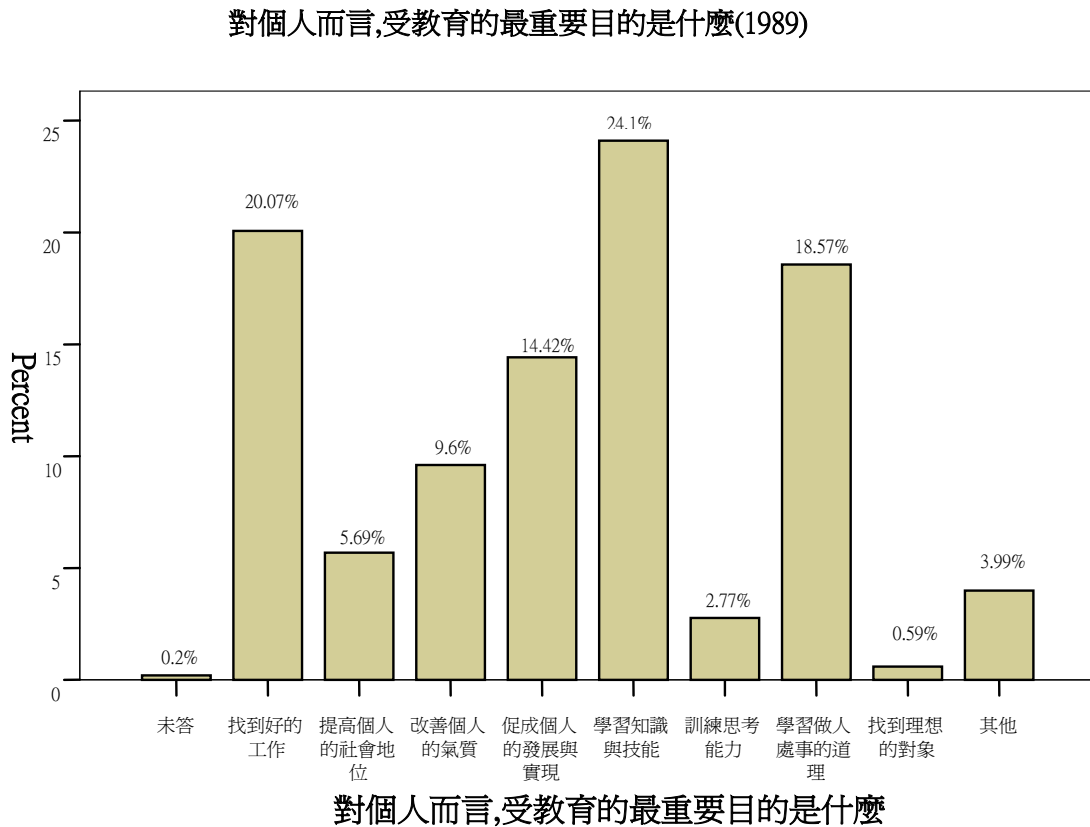
22. 您希望學校老師在下列那一方面對您的子女應負最大責任？

- (1) 傳授知識和技能 (2) 考上好的學校 (3) 教導為人處世的道理
 (4) 培養良好的生活習慣 (5) 鍛鍊身體 (6) 培養欣賞藝術的興趣與能力
 (7) 其他 (請說明)

其中選擇「教導為人處世的道理」的比例超過一半達 50.2%。次高的「傳授知識和技能」僅達 29.7%。若我們選擇職業為「老師」的個案進行分析，尚有 59.8%的教

師認為教導為人處世的道理是最重要的，僅 26.5%的教師選擇「傳授知識與技能」。這個時期「學習做人處世的道理」基本上還是學校教育很重要的社會功能之一⁹⁴，即便在歷史資料中，教師的道德權威已漸漸衰落，但維持道德功能依然是教師心目中的重要目標。但在 5 年後同樣的問題結果已經不同，見圖五·二：

圖五·二：對個人而言，受教育的最重要目的是什麼(1989)



資料來源：中央研究院

在第二期第一次問卷二的調查中，同樣的題目，原先比例排名前三的三項排名已有變動，學習做人處世已經不再是教育最重要的目的。在 1984 年排名第二的「學習知識與技能」在此時次比例略為下降 2.1%，但排在第一；「找到好的工作」在 1984 年排名第三，但 1989 年已經提升到第二，比例提升了 2.72%；排名第三的是原本排名第一的「學習做人處世的道理」，比例下降 8.68%。再將 1984 年此題的資料次數

⁹⁴ 由於其他年度的資料並沒有這個題目，無法比較，在此只簡單敘述比例。

與 1989 年的資料次數，做一次卡方檢定，但 1984 年的選項與 1989 年的選項並不相同(問卷題目如下)：

33. 對個人而言，受教育最重要的目的是什麼？(取自第二期第一次問卷二)

- (1) 找到好的工作 (2) 提高個人的社會地位 (3) 改善個人的氣質
 (4) 促成自我的發展與實現 (5) 學習知識與技能 (6) 訓練思考能力
 (7) 學習做人處世的道理 (8) 找到理想的對象 (9) 其他 (請說明)

由於兩者的選項並不相同，為了作卡方檢定比較，我做了些許修正。我將 1984 年第一期問卷二题目的第 8 選項「增加生活情趣」與「其他」這項加總，變項仍設定為「其他」，因此 1984 年的次數中「其他」這個選項包含「其他」與「增加生活情趣」的次數。

在.001 的信心水準下，自由度為 9，C.V.值為 27.88，以兩組資料計算出的統計量為 207.054。可以發現 1984 年到 1989 年這四年間，同樣的問題施測但得到的結果已經不同，顯示台灣社會對於學校教育的最重要目的之認知態度有顯著改變。見表五·一：

表五·一：1984、1989 年卡方檢定表

	1984 年	1984 年各項比例	1989 年	1989 年各選項比例	預期值	統計量	顯著水準
未答	15	0.36%	5	0.20%	9.041	1.806	---
找到好工作	726	17.29%	508	20.07%	437.606	11.324	***
提高個人的社會地位	197	4.69%	144	5.69%	118.744	5.372	*
改善個人的氣質	276	6.57%	243	9.60%	166.362	35.304	***
促成自我的發展與實現	573	13.65%	365	14.42%	345.383	1.114	---
學習知識與技能	1100	26.20%	610	24.10%	663.039	4.243	*
訓練思考能力	69	1.64%	70	2.77%	41.591	19.406	***
學習做人處世的道理	1140	27.15%	470	18.57%	687.149	68.622	***
找到理想的對象	24	0.57%	15	0.59%	14.466	0.020	---
其他	79	1.88%	101	3.99%	47.618	59.843	***
Total	4199	100.00%	2531	100.00%	2531.000	207.054	***

***表示達.001 的顯著水準；**表示達.01 的顯著水準；*表示達.05 的顯著水準

資料來源：中央研究院

在表五·一中我們能發現兩個時期只經過五年，但是對這個题目的反應已經有

很大的變動。「學習做人處世的道理」這個選項的變動到顯著，且是所有選項中變動最大的，統計量達 68.622。印證台灣對學校的道德教育功能的期望已經開始衰落。在 0.001 的信心水準下，「學習知識與技能」並沒有太大的改變，但仍達 0.05 顯著水準。但「找到好工作」、「改善個人氣質」、「訓練思考能力」與「其他」這些項目就超過 C.V. 值(10.827) 達顯著，因此這個時期認為「找到好工作」、「改善個人氣質」、「訓練思考能力」與「其他」是教育最重要的目的，這些項目的認知態度，在五年間已經有顯著提升⁹⁵。

使用 1989 年的資料再與 1994 年做一次卡方檢定，在信心水準為 .001，自由度為 9，C.V. 值為 27.877，結果如表五·二：

表五·二：1989、1994 卡方檢定統計表

	1989 年	1989 年各項比例	1994 年	1994 年各選項比例	預期值	統計量	顯著水準
未答	5	0.20%	2	0.10%	4.111	1.084	---
找到好工作	508	20.07%	458	22.01%	417.680	3.892	*
提高個人的社會地位	144	5.69%	110	5.29%	118.397	0.596	---
改善個人的氣質	243	9.60%	127	6.10%	199.796	26.523	***
促成自我的發展與實現	365	14.42%	229	11.00%	300.105	16.847	***
學習知識與技能	610	24.10%	537	25.80%	501.545	2.506	---
訓練思考能力	70	2.77%	67	3.22%	57.554	1.550	---
學習做人處世的道理	470	18.57%	439	21.10%	386.436	7.150	**
找到理想的對象	15	0.59%	8	0.38%	12.333	1.522	---
其他	101	3.99%	104	5.00%	83.043	5.289	*
Total	2531	100.00%	2081	100.00%	2081.000	66.960	***

***表示達.001 的顯著水準；**表示達.01 的顯著水準；*表示達.05 的顯著水準

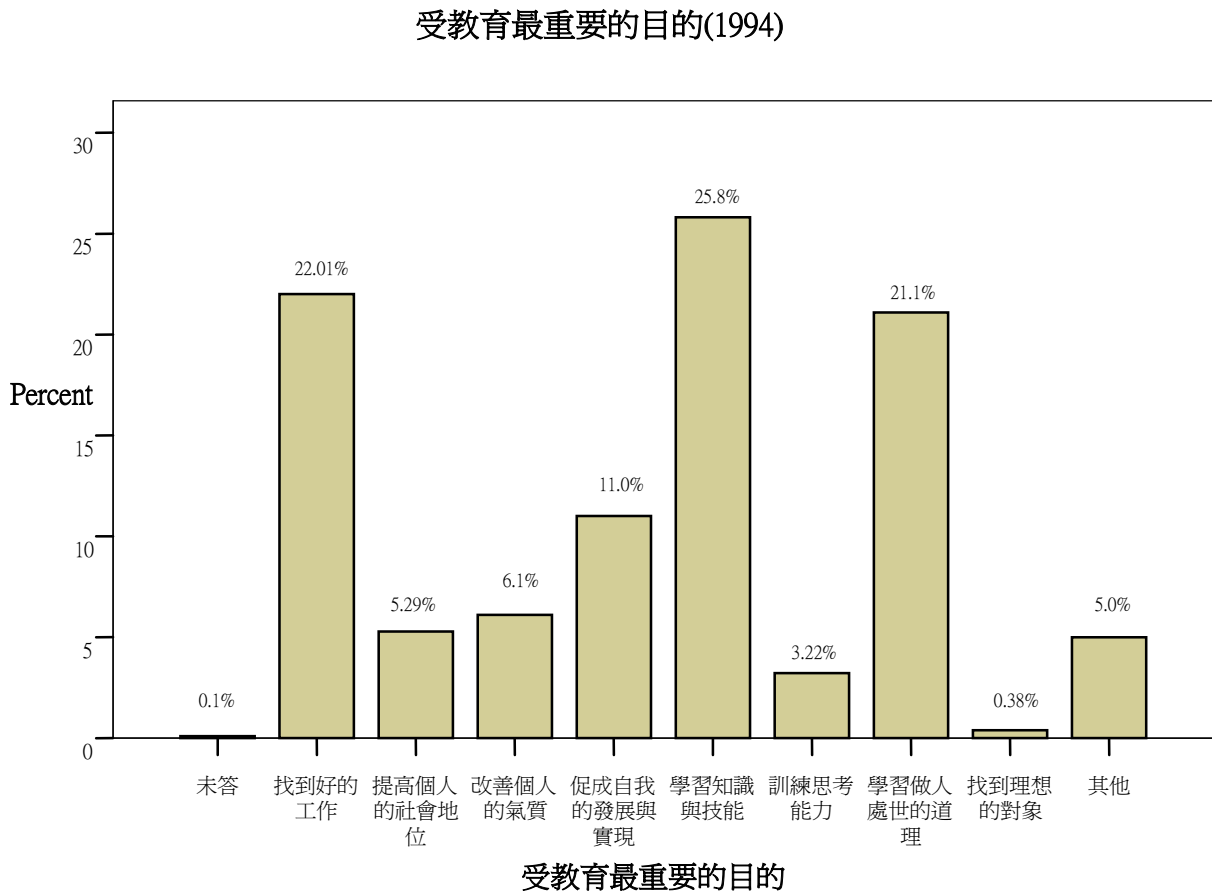
資料來源：中央研究院

經卡方檢定後，我們發現 89-94 年的變動不若 84-89 年變動那麼大，統計量由 207.054 降低為 66.960，但仍大於 C.V. 值 27.88，所以有顯著變動。在學習做人處世的道理這項的變動，若在 .001 信心水準之下，已經不能說有變動，但若是 .01 就能說有顯著提升，(統計量 7.15 大於 C.V. 值 6.635)，但比例上依然低於 1984 年的水準。找到好的工作與學習知識與技能這兩項，在 .001 信心的水準之下，都不能說有變動。

⁹⁵ 1984 年調查有超過 64 歲的年齡層，與 1989 年之後的調查只達 64 歲不同。此處投入 1984 年全部的樣本作卡方檢定。然而若將 1984 年資料刪除超過 64 歲的樣本，與 1989 年的樣本作卡方檢定，結果與表五·一並沒有不同，僅有在統計量上微幅的變化而已。所以保留 1984 年所有的樣本作檢定。

因此教育「最重要」的目的，在這個時期變動是不太大的。反而在社會觀念相對沒那麼重要的「改善個人氣質」與「促成個人的發展與實現」這兩個目的，在這個時期有顯著下降。但在 1994 年的比例排名上(如圖五·三)，「學習知識與技能」、「找到好的工作」依然排在第一與第二，「學習做人處世的道理」略低於「找到好的工作」排名第三。

圖五·三：受教育最重要的目的(1994)



資料來源：中央研究院

1999 年的時候社會變遷調查做了第四期第一次的調查，問卷二同樣有這個題目。各項比例直方圖如圖四。再將此年度資料與 1994 年得到的資料再做一次卡方檢定，在.001 的信心水準下，自由度為 9，C.V.值為 27.877。得到的結果如表五·三。

表五·三：1994、1999 年卡方檢定表

	1994 年	1994 年各項比例	1999 年	1999 年各選項比例	預期值	統計量	顯著水準
未答	2	0.10%	0	0.00%	1.821	1.821	---
找到好工作	458	22.01%	521	27.49%	417.064	25.902	***
提高個人的社會地位	110	5.29%	83	4.38%	100.168	2.943	---
改善個人的氣質	127	6.10%	89	4.70%	115.649	6.141	*
促成自我的發展與實現	229	11.00%	180	9.50%	208.532	3.904	*
學習知識與技能	537	25.80%	468	24.70%	489.003	0.902	---
訓練思考能力	67	3.22%	73	3.85%	61.012	2.356	---
學習做人處世的道理	439	21.10%	401	21.16%	399.762	0.004	---
找到理想的對象	8	0.38%	11	0.58%	7.285	1.895	---
其他	104	5.00%	69	3.64%	94.704	6.977	**
Total	2081	100.00%	1895	100.00%	1895.000	52.843	***

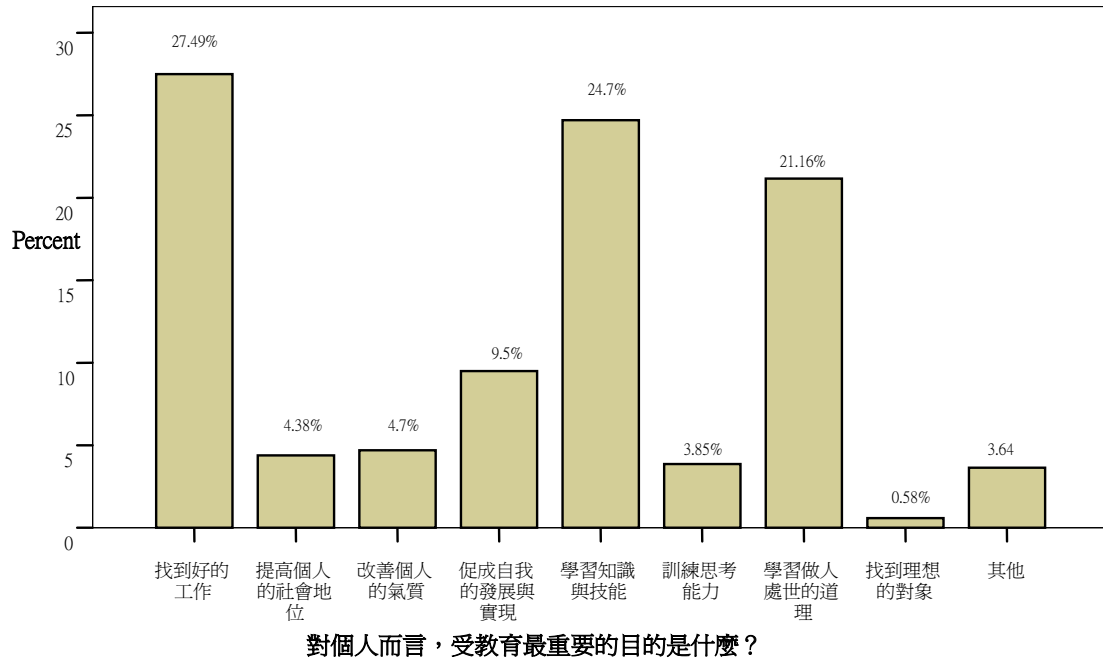
***表示達.001 的顯著水準；**表示達.01 的顯著水準；*表示達.05 的顯著水準

資料來源：中央研究院

我們能看到這個時期的變異又比上 1989-1994 年的變異小了一點，統計量為 52.843，但總體來說超過 C.V.值 27.88，因此還是有顯著變異。在圖五·四的長條圖我們能看到原本最在 89、94 年排名第二的「找到好的工作」在這個時期升高到第一，在表五·三的卡方檢定表中，我們也發現這一項的變動是最大的，而且是唯一達成 0.001 信心水準(C.V.值 10.827)，變動達到顯著的選項。顯示這個時期台灣社會對於「找到好的工作」的期望投射在教育的功能上的狀況，相對從前來說顯著提升。而「學習做人處世的道理」與「學習知識與技能」這兩項變動都是繼 1984 年社會變遷調查開始以來最少的，統計量都非常低，可說沒什麼變動。1999 各項的例長條圖如下圖五·四：

圖五·四：對個人而言，受教育最重要的目的是什麼？

對個人而言，受教育最重要的目的是什麼(1999)



資料來源：中央研究院

由以上圖五·四與三次卡方檢定的結果能夠發現一些事實。首先，台灣社會對於教育功能的看法在 1984 年到 1999 年間有重大的變化。學習做人處世的道理這項，在 1984-1989 年之間有較大的變動，1989-1994 變動就降低，1994-1999 這段時間則是沒什麼變動，但在 1989 年之後，民眾的心目中，認為它是教育最重要的人口比率已經降低到第三名了。而學習知識與技能則是都沒有太大的變動，找到好的工作則在 1999 比 1994 年上多了 5.47%，有顯著的成長。其他的項目亦有些變動，可以確定的是，台灣社會在十多年來，對於教育最重要的目的的態度，是不斷在變動當中。第二，對於學校的道德功能的認知，大眾的認知有顯著的衰落。

第二節· 量化資料分析二：各世代態度變動差異

選取在社會變遷調查資料中，第三期第一次問卷二。有 21.2% 的人認為學習做人處世的道理是教育最重要的目的。在此我們以出生年代來分類如表五·四：

表五·四：1994 年受教育最重要的目的，以年齡分組

1994年第三期第一次問卷二：受教育最重要的目的						
	出生年代歲數					Total
	1920-1935年出生，60歲以上	1936-1945年出生，50-59歲	1946-1955年出生，40-49歲	1956-1965年出生，30-39歲	1966-1975年出生，20-29歲	
未答	0.00%	0.00%	0.20%	0.20%	0.00%	0.10%
找到好的工作	26.70%	27.40%	26.60%	15.20%	18.30%	21.90%
提高個人的社會地位	5.60%	5.40%	5.20%	4.40%	6.70%	5.30%
改善個人的氣質	4.00%	5.40%	6.00%	6.30%	8.70%	6.10%
促成自我的發展與實現	5.90%	7.50%	9.70%	14.20%	15.40%	11.00%
學習知識與技能	23.00%	19.50%	25.00%	29.70%	27.80%	25.90%
訓練思考能力	2.40%	1.70%	2.20%	3.60%	6.10%	3.20%
學習做人處世的道理	23.80%	23.70%	20.60%	23.10%	13.90%	21.20%
找到理想的對象	0.30%	0.80%	0.20%	0.30%	0.60%	0.40%
其他	8.30%	8.70%	4.20%	3.10%	2.60%	4.90%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

資料來源：中央研究院

在表五·四中能夠得知，在年輕族群中(1966年-1975年出生)，只有13.9%的人認為學習做人處世的道理是教育最重要的目的，選擇這個選項的其他世代族群至少都有20%以上的人，最年輕的這個世代也更為重視「自我的發展與實現」，隨著年紀愈大重視這項的人愈少，顯示愈年輕的族群個人主義觀念較強。在愈是年輕的世代愈少人認為學習做人處世的道理是教育最重要的目的。但他們的觀念並不是不會改變。我們從1989年與1999年的資料做一次卡方檢定比對，以1989年資料中的20-29歲、30-39歲、40-49這三個群體為準，再與1990年的30-39歲、40-49歲、50-59歲這三個群體做比較，在.001的信心水準，自由度為9，C.V.值為27.88。我們發現每個年齡群體都有顯著的變動。首先見表五·五：

表五·五：1989年20-29歲與1999年30-39歲對於教育最重要的目的之卡方檢定表

	1989年20-29歲	各項比例	1999年30-39歲	各項比例	預期值	統計量	顯著水準
未答	1	0.15%	0	0.00%	0.778	0.778	---
找到好工作	86	13.01%	119	23.15%	66.874	40.630	***
提高個人的社會地位	36	5.45%	22	4.28%	27.994	1.283	---
改善個人的氣質	74	11.20%	22	4.28%	57.543	21.954	***
促成自我的發展與實現	147	22.24%	59	11.48%	114.309	26.761	***

學習知識與技能	176	26.63%	146	28.40%	136.859	0.610	---
訓練思考能力	25	3.78%	24	4.67%	19.440	1.070	---
學習做人處世的道理	95	14.37%	104	20.23%	73.873	12.287	***
找到理想的對象	4	0.61%	0	0.00%	3.110	3.110	---
其他	17	2.57%	18	3.50%	13.219	1.729	---
Total	661	100.00%	514	100.00%	514.000	110.212	***

***表示達.001 的顯著水準；**表示達.01 的顯著水準；*表示達.05 的顯著水準

資料來源：中央研究院

在 20-29 歲這個群體年齡提升到 30-39 歲時，「找到好工作」這項在他們的態度中變動幅度最大，佔總體比例下降 10.14% 統計量為 40.63，達 0.001 顯著水準。學習做人處世的道理變動幅度排名第四，變動亦達到 0.001 顯著水準。其他的項目有顯著變動的還有「促成自我的發展與實現」，佔總體比例下降了 10.76%，統計量 26.761 達 0.001 顯著；「改善個人氣質」佔總體比例下降 6.92%，統計量 21.954 達 0.001 顯著。表五·五顯示，在 1960-1969 年出生的這個群體，當他們在 20-29 歲時，對於教育最重要目的的認知上，個人主義意識相當強，「促成自我的發展與實現」排名僅次於「學習知識與技能」。但經過 10 年後，「促成自我的發展與實現」排名落到第四；「學習做人處世的道理」則上升 5.86%，排名第三，表示經過 10 年的「社會經驗」之後，他們反而讓他們增強認同對於「學校」道德教育功能。

此處的變化是個有點諷刺的現象。表示我們的學校教育可能沒有為學生奠定穩固的道德基礎。

表五·六：1989 年 30-39 歲與 1999 年 40-49 歲對於教育最重要的目的之卡方檢定表

	1989 年 30-39 歲	各項比例	1999 年 40-49 歲	各項比例	預期值	統計量	顯著水準
未答	2	0.21%	0	0.00%	0.949	0.949	---
找到好工作	174	18.43%	114	25.45%	82.576	11.958	***
提高個人的社會地位	49	5.19%	16	3.57%	23.254	2.263	---
改善個人的氣質	97	10.28%	31	6.92%	46.034	4.910	*
促成自我的發展與實現	133	14.09%	46	10.27%	63.119	4.643	*
學習知識與技能	262	27.75%	104	23.21%	124.339	3.327	---
訓練思考能力	23	2.44%	20	4.46%	10.915	7.561	**
學習做人處世的道理	174	18.43%	97	21.65%	82.576	2.519	---
找到理想的對象	8	0.85%	4	0.89%	3.797	0.011	---
其他	22	2.33%	16	3.57%	10.441	2.960	---

Total	944	100.00%	448	100.00%	448.000	41.101	***
-------	-----	---------	-----	---------	---------	--------	-----

***表示達.001 的顯著水準；**表示達.01 的顯著水準；*表示達.05 的顯著水準

資料來源：中央研究院

在表五·六裡面看到 30-39 歲這個年齡群體成長到 40-49 歲後，雖然總體來說有顯著變動，但實際上在.001 的信心準水下，C.V.值=10.827，除了「找到好工作」這個選項以外，單項變動幅度已經不太顯著了，有顯著變動的都是比例本來就較低的選項。而學習做人處世的道理雖有小幅增加但不能說有顯著變化。

表五·七：1989 年 40-49 歲與 1999 年 50-59 歲對於教育最重要的目的之卡方檢定表

	1989 年 40-49 歲	各項比例	1999 年 40-49 歲	各項比例	預期值	統計量	顯著水準
未答	0	0.00%	0	0.00%	0.000	0.000	---
找到好工作	111	23.72%	79	32.51%	57.635	7.920	**
提高個人的社會地位	29	6.20%	12	4.94%	15.058	0.621	---
改善個人的氣質	43	9.19%	11	4.53%	22.327	5.746	*
促成自我的發展與實現	58	12.39%	10	4.12%	30.115	13.436	***
學習知識與技能	90	19.23%	54	22.22%	46.731	1.131	---
訓練思考能力	12	2.56%	5	2.06%	6.231	0.243	---
學習做人處世的道理	105	22.44%	59	24.28%	54.519	0.368	---
找到理想的對象	1	0.21%	1	0.41%	0.519	0.445	---
其他	19	4.06%	12	4.94%	9.865	0.462	---
Total	468	100.00%	243	100.00%	243.000	30.373	***

***表示達.001 的顯著水準；**表示達.01 的顯著水準；*表示達.05 的顯著水準

資料來源：中央研究院

在表五·七中顯示這個年齡群體對於教育最重要的目的的態度比之前的變動更小。統計量 30.373 已經接近設定在.001 的信心水準(自由度 9，C.V.值 27.88)，因此總體變動雖有顯著但變動幅度已愈來愈小。另外在只有促成自我發展與實現這項有顯著變動，達 0.001 顯著水準；找到好工作這項變動達 0.01 顯著水準，改善個人氣質達 0.05 顯著水準。其他的項目可說沒有顯著變動。

由以上的檢定過程我們能發現隨著時代的變遷，社會上每個年齡層對於學校教育功能的詮釋都會有所變動，在年齡層較高的群體的年紀增長時，這種認知變動較小。而在我們所要討論的重點「學習做人處世的道理」這個選項，我們發現從年齡層在最年輕的群體中，認為它是教育最重要目的者是最少的，之後隨著群體的年歲

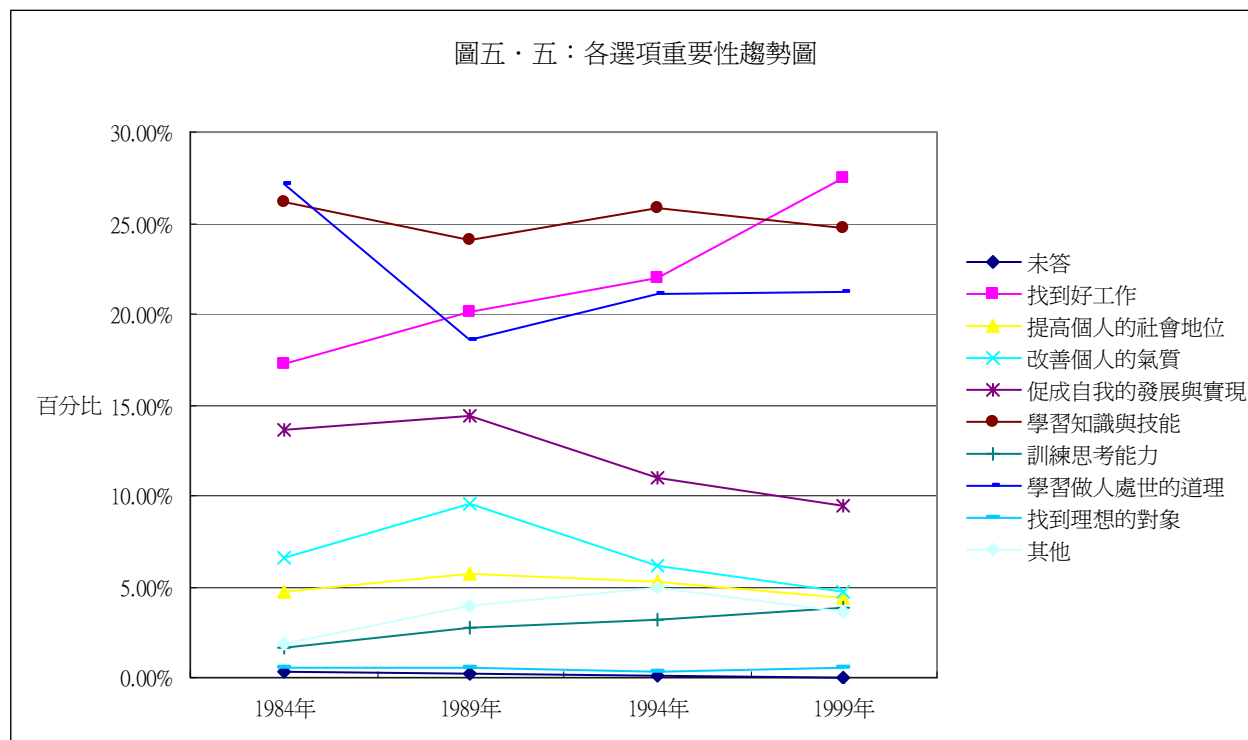
變大增長，有逐漸小幅增長的趨勢。出生年代愈早的群體，對學習做人處世的道理也愈為重視。但隨著年紀較大的群體年華老去逐漸喪失成員(死亡)，這種重視學校道德功能的態度在總體上來看也就漸漸地愈來愈薄弱了。能確定的是，在社會變遷調查二、三、四次的調查資料中學習做人處世的道理已經不是社會大眾心目中最重要功能了。

套用在本研究的主題上，這些結果是值得重視的。這些結果告訴我們學校的道德教育功能有降低的趨勢，在愈年輕愈是接近學生時期的族群身上，愈不認為學校是學習做人處事的重要場所。反而是進入社會之後隨年齡增加有小幅增加的趨勢。這是一個很特別的地方，表示年輕族群中這種對「學校道德功能」的認知有一部份是來自「社會」，而非在學校受教育的結果。而找到好工作在最近一次的調查，比例突然升高，變動統計量達顯著。在第二部份量化分析隨著年齡增長，認為教育最重要的目的是找到好工作的比例愈來愈高。因此「找到好工作」這項功能即便在年齡較大的群體的認知中都有愈來愈重要的趨勢，有趣的是年齡較大的群體卻是即將離開勞動市場的一群。可說近 20 年教育的主要功能在社會的主觀認定上發生很大的變動。道德教育的功能在各年齡層心目中的重要性已經降低了不少，個人性的「找到好的工作」、「學習知識與技能」變成是最重要的目的。

尤其我們還能看到，在 1999 年第四期第一次問卷二的調查中，在最年輕的族群(20-29 歲，樣本數 333)中，「學習做人處世的道理」這項，已經落居第四名，比例只佔 14.1%，落在「找到好的工作」(25.8%)，「學習知識與技能」(24.6%)與「促成自我的發展與實現」(17.4%)之後，是「學習做人處世的道理」在社會變遷調查中，第一次落居三名以外。顯示學校的功能在晚近年代受教育群體中可能愈來愈強調個人的知識與技能的訓練與職業的準備，學校教育中社會觀念建構與道德教育的相關功能有愈來愈衰弱的趨勢。

然而在此我必需說明，目前本文並沒有明確說明這些變動因素的資料。而因資料不足，本文也暫時不處理這個問題，但大致上我們能推測 1984-2000 這 16 年間，社會結構快速變影響了這些對教育功能的認知。本篇文章也所有選項重要性變動趨勢圖如下圖五·五：

圖五·五：各選項重要性趨勢圖



資料來源：中央研究院

其中各項趨勢變化的原因可能有很多，包括政治解嚴、學校結構轉變、經濟發展狀況轉變等等，但在此因其他資料不足較難多作討論。且這個部份的目的只是想要將學校道德功能認知與其他功能認知在晚進歷史中的變化呈現出來。

第三節· 量化分析三---智能教育與道德教育間的關係---迴歸分析一

這個部份主要的工作是驗證在報紙歷史分析中的內容，檢證歷史分析中的效度是否良好。首先，我也將學校體罰作為一個指標，當作是道德教育懲罰中且能被檢視的手段。影響學校道德教育的因素方面，在歷史分析中強調的是社會觀念的影響因素，這部份主要包括傳統體罰文化、文憑主義、家長觀念等等。本文在歷史分析的部份先不處理學校內部以體罰作為懲罰手段的習性傳承，因為本文的論點主要想探討道德教育的觀念是如何從社會中拮取何種的教育習性與手段(雖然其中必定有交互作用)，所以在這個部份的量化分析，也暫時不探討學校內部的問題。

我在這部份的分析所使用的資料是台灣社會變遷調查資料庫第二期第二次問卷一(1990年)。

在我們的歷史資料分析中，得到的結果是：學校的道德教育手段(以體罰為指標)受到 1.傳統家庭管教小孩觀念的影響，如不打不成器、棒下出孝子，這種管教隨著時代的變遷與個人主義逐漸興起，手段會變得較為懷柔；2.文憑主義的影響，這個部份主要表現在因為成績而出現的體罰，還有經常與其同時出現的惡補(或補習)行為，這也是我們在這部份迴歸分析主要的假設，其表現如下式：

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \varepsilon \text{-----} \textcircled{1}$$

式①說明：

Y=學校體罰

X₁=傳統家庭管教態度

X₂=補習行為

X₃=成績表現

α=常數

ε=殘差項

因此我們現在要尋找若干指標代表依變項 Y 與自變項 X₁、X₂、X₃，檢視自變項對於 Y 的說明效果，並觀察其影響是否顯著。

變項定義：

Y=學校體罰；這個變項我在台灣社會變遷調查第二期第二次問卷一中，找到以下的題目可以代表：

51. 您在學校曾被老師用什麼方式處罰？您對這種處罰方式是否贊同？

	自 己		是 否 贊 同
	經 常 爾 未 道		贊 不 看 無 同 贊 情 意 同 形 見
(1)嚴重的諷刺和謾罵	1□2□3□4□		1□2□3□4□
(2)罰站	1□2□3□4□		1□2□3□4□

(3)挨打(打手心、或其他部位)	1□2□3□4□	1□2□3□4□
(4)打耳光	1□2□3□4□	1□2□3□4□
(5)其他方式對身體的處罰(青蛙跳、跑操場、舉重物伏地挺身等)	1□2□3□4□	1□2□3□4□

依變項 Y 使用受測者回答是否接受過以上五類體罰的回應，但不使用其贊同與否的回應，因為即便當下受測者遭到體罰並出現不贊同的態度，通常受測者不能反抗，且與我們設定的依變項 Y 並無直接關聯。根據中央研究院發布的資料使用說明，編碼為 0 者設定為遺漏值，但在此題目裡面有一「不知道」選項，在重新編碼的時候我亦將之設定為遺漏值。

重新編碼的部份我將「經常」這個選項重新轉錄為 2，「偶爾」轉錄為 1，從未轉錄為 0，而原本的「不知道」(原設定 0)，我便設定為遺漏值。以上數值表現為一連續變項，表現體罰經驗的多寡。換句話說，受過最多體罰經驗者的分數為 10 分，從未有過任何體罰經驗者為 0 分，成為一連續變項。依變項 Y 在此即表示一個受測者在他所經歷的學校生涯中，受過以上五種體罰經驗的總合，而這種經驗的總合某種程度上也能看作是受到體罰的強度。

X_1 =傳統家庭管教態度：這個變項我在台灣社會變遷調查第二期第二次問卷一中，找到以下的題目可以代表：

43. 您小時候父母曾以下列方式處罰您嗎？

	是	否
(1)打手心、屁股	1□	2□
(2)打耳光	1□	2□
(3)打身體其他部位	1□	2□
(4)罰跪	1□	2□

自變項 X_1 表示家庭體罰的經驗。在重新編碼的部份我將「是」轉錄為「1」，否轉錄為「0」，再將每個個案的經驗加總，有最多家庭體罰經驗為 4，沒有任何家庭體罰經驗者為 0，此亦為一連續變項。這個部份表示傳統管教觀念傳承的部份，在家庭中受到愈多處罰者，在學校可能因為家長的要求，也受到比較多的體罰。

X_2 = 補習課輔行爲

在報紙的歷史分析中，顯示惡補與體罰有相當的關連，在此問卷提供有關的題目如下：

50. 在求學過程中有沒有補過習？

	有	沒 有	不 適 用
(1)校內課業輔導	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
(2)校外補習班、家教班	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
(3)去老師家補習	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
(4)請家教	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
(5)國四、高四班（準備升學）	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>

自變項 X_2 由這個題目來表示受測者在他求學過程中所接受的補習或課業輔導經驗。由歷史分析的部份來看，接受課輔或補習經驗愈多，應該會有更多在學校中被體罰的經驗，因為歷史分析顯示我們的道德教育包含智能教育成績表現的部份，受愈多補習與課輔表示有可能受的懲罰愈多。

資料轉錄的部份「有」轉錄為「1」，沒有與不適用轉錄為「0」，再將每個受測者在這個部份的經驗加總，因此課輔與補習經驗最多者分數為5分，沒有任何課輔與補習經驗者為0分，成爲一連續變項。

X_3 = 成績表現

報紙的歷史資料顯示學業成績包含在我們的學校道德教育中，因為它包含於懲罰發生的原因中，而依照 Durkheim 的理論，懲罰是道德教育使用的手段。我在問卷中使用以下的題目作代表：

54. 您自己讀小學時的成績好不好？

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

54a. 您讀初(國)中時的成績好不好？

- (1) 很好 (2) 中上 (3) 還可以 (4) 不太好 (5) 很差 (6) 不知道

(8) 不適用

本變項分別使用 54 題與 54a 題。國小是台灣自日據時代以來的強迫義務教育 (compulsory education) 使得多數人都能夠有在小學的學習經驗，只有 9% 的人沒有在國小學習的經驗，可用樣本數為 2264 人。54a 題則為受過國中教育者。國中成為義務教育則要等到 1968 年以後，若使用國中的成績作為參考會有較多的受測者不適用，可使用的樣本數會降低但依然有 1568 個樣本，數量充足。

1. 轉錄為虛擬變項：將 1、2、3 轉錄為 1，表示受測者成績較佳；4、5 為 0 表示成績較差，其他為遺漏值。54 題與 54a 題使用相同方式轉錄。出現的新變項為 X_{3d} 與 X_{3da} 。 X_{3d} 代表國小成績好壞的虛擬變項， X_{3da} 則為國中成績好壞的虛擬變項。
2. 轉錄為連續變項：將 1 轉錄為 5；2 轉錄為 4；3 轉錄為 3；4 轉錄為 2；5 轉錄為 1，其他為遺漏值，分數愈高表示成績愈好。54 題與 54a 題使用相同方式轉錄。出現的新變項為 X_{3c} 與 X_{3ca} 。 X_{3c} 代表國小成績好壞的連續變項， X_{3ca} 則為國中成績好壞的連續變項。

國小與國中成績好壞有中度與高度相關如下表五·八、表五·九：

表五·八： X_{3d} vs. X_{3da} 相關係數

		國小成績 好壞虛擬 變項	國中成績 好壞虛擬 變項
國小成績好壞虛 擬變項	Pearson Correlation	1	.436(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	2264	1535
國中成績好壞虛 擬變項	Pearson Correlation	.436(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1535	1545

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

表五·九： X_{3c} vs. X_{3ca} 相關係數

		國小成績 好壞連續 變項	國中成績 好壞連續 變項

國小成績好壞連續變項	Pearson Correlation	1	.616(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	2264	1535
國中成績好壞連續變項	Pearson Correlation	.616(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1535	1545

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

在此處兩者呈中度與高度相關，為避免共線性造成預測不準確的問題，所以在統計上不適合同時放到模型內做預測。

模型預測結果：

使用變項說明：

Y	學校體罰經驗
X_1	家庭體罰經驗
X_2	補習與課輔經驗
X_{3d}	國小成績好壞虛擬變項
X_{3da}	國中成績好壞虛擬變項
X_{3c}	國小成績好壞連續變項
X_{3ca}	國中成績好壞連續變項

表五·十：模型預測各項係數表：

自變項	原始模型(I)	虛擬國中成績為 X_3 (II)	國小成績連續變項為 X_3 (III)	國中成績連續變項為 X_3 (IV)
-----	---------	--------------------	-----------------------	----------------------

係數(t 值)[β 值]						
常數項	2.509 (20.910) ***	2.529 (18.843) ***	2.696 (18.265) ***	2.927 (16.337) ***		
X_1	.458 (16.194) [.335] ***	.399 (12.005) [.299] ***	.463 (16.376) [.338] ***	.392 (11.769) [.294] ***		
X_2	.131 (4.246) [.0088] ***	.140 (4.206) [.104] ***	.140 (4.486) [.094] ***	.146 (4.378) [.108] ***		
X_{3d}	-.840 (-7.773) [-.162] ***	----	----	----		
X_{3da}	----	-.799 (-7.005) [-.173] ***	----	----		
X_{3c}	----	----	-.263 (-7.258) [-.152] ***	----		
X_{3ca}	----	----	----	-.312 (-7.121) [-.177] ***		
R^2	.160	.148	.157	.149		

a: 依變項為學生體罰經驗

***表示達.001 的顯著水準

從表五·十能發現在歷史資料分析中所尋找到的三個變項在預測依變項的作用上都是顯著的。且在成績的影響效果的四個變項都達顯著。在模型的說明能力上 R^2 在四個模型中約為 0.148-0.160，也就是說只能說明總體體罰經驗的 15%-16%左右，預測能力並不算太好，這個部份的原因留待後面再作說明。四個模型中以原始模型的預測能力最好，雖然差異並不是很大。而(I)(II)兩者我並沒有列出互動項，因為互動項並沒有顯著效果，而且會降低其他變項的顯著性，對於預測依變項的幫助不大。

分析結果說明：

若以原始模型(I)為例常數項為在其他所有變項效果都沒有發生作用時體罰的分數，也就是截距。 X_1 的係數為.458，意思是說家庭體罰的經驗若是增加一種，學校體罰的分數就會增加.458分。 X_2 為參加課輔與補習的係數，可解釋為多參加過一種課輔行為，體罰經驗的分數就會多 0.131 分。 X_{3d} 為一虛擬變項，以成績不佳者為對照組，可解釋為成績好的學生相對於成績不佳的學生，在學習經驗中會減少 0.84 分的體罰經驗。

檢視量化的結果，我們在歷史資料中找到的變項效果都是顯著的。我們的道德教育確實包含了智能教育的元素，它是不可分割的。在我們 X_2 與 X_3 這一系列的依變項充份說明我們學校中的道德界限絕對包含了成績，若是一個學生成績不夠好，越過了這種成績好壞的道德界限，他將會在道德上取得一個污名並得到體罰的經驗。且我們看到以虛擬成績作為變項的前兩個模型，虛擬係數為負值，顯示成績愈

好的學生愈不會被體罰，反之成績愈糟的學生被體罰愈嚴重，這在四個模型中都得到驗證。但即便如此，「好學生」(成績好)也不見得不會被體罰。我們若將前兩個模型的常數項分別加上 X_{3d} 與 X_{3da} 的係數，也就是「好學生」體罰分數的截距，分別為 1.669 分與 1.73 分。所以成績好的學生一樣會被體罰，當然常數項中這可能包含違反社會規範而被體罰的部份，但在我們的歷史資料中顯示成績好也會因成績遭到體罰。不管怎麼說，在歷史資料中，體罰雖然是不斷被各級政府學校提出禁止，但體罰始終是我們教育中的一部份，這點不但在歷史資料中呈現，在此亦清楚地以數量顯示出來，若學校貫徹零體罰政策，依變項與常數項、各項係數均應為 0。

在家庭體罰的經驗係數為皆為正值，表示家庭體罰經驗愈多，學校體罰經驗也會愈多。這個變項要如何詮釋其實會出現一些爭議。因為原本定義此變項是「家庭管教觀念對學校體罰的影響力」，但其實因為社會變遷調查這期的問卷並沒有能有效測量受測者原生家庭管教觀念的題項，因此我使用受測者在家庭中被體罰的經驗作為代替的自變項。使用的理由是若受測者受到的家庭體罰經驗多，表示受測者的家庭對體罰的觀念較接受度較高。但也有另外一種可能是受測者本身小時候違反道德的行為較多因此有比較多的家庭與學校體罰經驗，若是此種狀況就會出現虛假相關的問題。但這個問題在目前資料庫中有的問卷及調查中是沒有辦法解決的，這也是本研究的限制之一⁹⁶。但在歷史資料中呈現家庭與學校體罰之間確實有影響關係，傳統的觀念中家庭與學校體罰子女是很平常的事(當然隨著時代變遷漸有衰退)，這些觀念認為教師必須負起好好管教子女的責任，包括在行為與成績上。因此我認為在此使用這個題目作為自變項雖不滿意，但應可接受。

而且我們分別發現以國中成績作為 X_3 變項的(II)(IV)兩個模型，其 X_1 的係數都比(I)(III)兩個模型低。(II)(IV)因為必須估計國中成績，因此只唸到小學的受測者並不在(II)(IV)兩個模型中，而(I)(III)則包含唸過小學以上(包含小學)的受測者。家庭體罰經驗係數的落差顯示從學生從國小升到國中以上，家庭教養態度影響學校體罰的分數的能力變小了。另外從 β 值來看各個自變項的影響力大小。我們會發現家庭體罰經驗影響力是最大的，成績好壞的影響力次之，課輔的經驗再次之。若我們暫時排除家庭體罰經驗與學校體罰經驗之間可能的虛假相關問題，那麼家庭體罰的觀念影響學校體罰經驗的淨效果最強，說明學校的道德教育與懲罰不可能獨立於社會道德意識。

這個部份所有的模型都是以所有符合條件的樣本進行迴歸分析，並沒有再另行

⁹⁶ 但若純粹為個人因素影響被體罰的經驗，則對依變項的影響效果應該很強，且在各年代間應不會有劇烈變動，但數量上分析結果並非如此，可見後分年齡層之迴歸分析。

抽取特定條件的樣本。總體上來看，我們能說這三個變項對所有受測者的體罰經驗有顯著影響，智能教育成績的好壞是道德判準的其中一項重要因素。

第四節· 量化分析四---迴歸分析二：以出生年代為區分

上一部份的迴歸分析以所有符合條件的樣本進行分析。這種分析方法能說明家庭體罰、課輔與補習行為、成績好壞會影響一個人在學校中受到體罰經驗的多寡。但是本研究在歷史分析的部份使用了 50 年的報紙資料，以年代區別作分析，呈現了一連串的歷史發展。這部份將以上一部份的迴歸式用控制樣本分類的方式重新操作，再分析其結果。

樣本分類：

這部份的同樣以「年代」作為控制樣本類別的方法，呈現出迴歸式在每個年代自變項的不同效果與說明能力。本問卷在 1990 年施測，得到的樣本年齡層為民國 17-59 年出生者，也就是 1928-1970 年間出生，在當時 20-62 歲的年齡層。我將此年齡層分為四群如下表五·十一：

表五·十一：出生年代歲數

	人數	百分比	累計百分比
A· 1927-1940出生(50-62歲)	461	18.5%	18.5%
B· 1941-1950出生(40-49歲)	515	20.7%	39.2%
C· 1951-1960出生(30-39歲)	914	36.7%	76.0%
D· 1961-1970出生(20-29歲)	598	24.0%	100.0%
Total	2488	100.0%	

資料來源：中央研究院

雖然這四個群組依照年齡區分，最晚出生的群組(D)在 1960-1970 年，距離我在歷史資料分析中的 2000 年差了 30 年。但若以這個群體的九年國民義務教育的就學年齡來看(7-15 歲)，1961 年出生者約在 1968-1976 年；1970 年出生則約為 1977-1985 年會接受國民義務教育。雖然還是有一段距離，但已較為接近中後期的狀況。且再根據前三個時期的狀況，可以檢視各個出生年代學生體罰經驗的差異。而最早出生的群組，沒有受過小學教育者已佔了 27.8%(含遺漏值)，比例不小，且以國中成績作為依變項 X_3 時，分析的樣本數只有 99 個，已低於 100，是樣本數最少的一組。

我們以四個出生年代的樣本，作出在迴歸分析一第(I)(II)種模型的各项係數，因為預測能力差異不大，成績為連續變項的模型(III)(IV)予以擱置，結果如下表五·十二：

表五·十二：以出生年代區分之各項迴歸係數表

年代 (模型)	1927-1940 出生 (I)	1927-1940 出生 (II)	1941-1950 出生 (I)	1941-1950 出生 (II)	1951-1960 出生 (I)	1951-1960 出生 (II)	1961-1970 出生 (I)	1961-1970 出生 (II)
變項	係數 (t 值) [β 值]							
常數項	2.286 (5.530) ***	3.782 (4.242) ***	1.942 (7.608) ***	2.266 (5.696) ***	2.757 (15.469) ***	2.687 (14.230) ***	2.836 (12.828) ***	2.550 (11.294) ***
X_1	.652 (7.312) [.403] ***	.464 (3.768) [.347] ***	.634 (10.887) [.460] ***	.716 (8.504) [.478] ***	.349 (8.089) [.273] ***	.329 (6.586) [.258] ***	.325 (6.018) [.246] ***	.319 (5.550) [.239] ***
X_2	-.181 (-1.095) [-.06]	.078 (.509) [.047]	.346 (4.621) [.195] ***	.288 (3.073) [.173] **	.162 (3.405) [.116] ***	.147 (2.818) [.110] **	.110 (2.202) [.091] *	.075 (1.424) [.061]
X_{3d}	-.718 (-1.836) [-.101]	-----	-.767 (-3.279) [-.139] ***	-----	-.917 (-5.777) [-.198] ***	-----	-.889 (-4.647) [.191] ***	-----
X_{3da}	-----	-2.462 (-2.877) [-.265] **	-----	-1.247 (-3.659) [-.207] ***	-----	-.806 (-4.922) [-.192] ***	-----	-.505 (-2.793) [-.119] **
R^2	.189	.218	.283	.353	.135	.121	.119	.089

a: 依變項為學校體罰經驗

b: ***表示達.001 信心水準； **表示達.01 信心水準； *表示達.05 信心水準

分析結果說明：

1927-1940：

這個年代的我們可以發現兩種模型在「課輔與補習行爲」這個自變項都沒有達到顯著。若是將這個年代中的自變項 X_2 去除的話，得到的各項係數如下表五·十三：

表五·十三：1927-1940 年出生，不含課輔變項之迴歸係數表

出生年代	1927-1940 出生(I)	1927-1940 出生(II)
變項	系數(t 值)[β 值]	
常數項	2.244 (5.448) ***	3.803 (4.319) ***
X_1	.660 (7.419) [.407] ***	.479 (3.947) [.358] ***
X_{3d}	-.756 (-1.941) [-.107]	-----
X_{3da}	-----	-2.469 (-2.902) [-.263] **
R^2	.188	.222

a: 依變項爲學生體罰經驗

b: ***表示達.001 信心水準； **表示達.01 信心水準； *表示達.05 信心水準

1945 年日本在二次大戰戰敗，後來日本殖民政府離開台灣，1949 年國民政府撤退來台，教育體系得到相當程度沿用，但尚且要到 1968 年才實施九年國民教育，再加上年齡大，人員耗損，導致符合模型(II)可借分析的樣本只有 99 人。

在課輔與補習行爲未達顯著的原因是這個時期受有課輔與補習行爲的人數極爲

稀少。課輔與補習行為這個變項的平均分數僅 0.232 分，標準差 0.7 分。補習或課輔也許只是單純的家教行為，因無關乎升學，較少因家長期望而被體罰。參加課輔與補習行為的數量稀少的原因也很簡單，在日本殖民政府統治時期中學數量非常少，且只有少數接受台人子弟就讀，雖然到殖民後期狀況稍有改善，但數量還是很少。若連學校都沒有的話，又怎麼會有我們現在定義的補習教育呢？補習本身就是為了升學，但是若教育結構上無法升學，又何需補習？又當時正值二戰前後，生產結構又是以農業經濟為主，農村需要勞動力，能夠有中學就讀經驗的人大多是少數的有錢人。即便如此，這個時期的模型預測能力還是比不分年齡層的模型來的高，國中因為成績而被體罰的係數也達顯著。

但表五·十三國中的成績影響被體罰的經驗是顯著的。所以我們能夠說在很早的年代我們的學校中就普遍有「為成績而打」的行為，即便未達顯著的國小成績變項(接近.05 顯著水準)，其係數也是負值。換句話說很早以前我們的道德教育就包含了智能教育表現好壞的成份。家庭體罰的影響力都是呈顯著，在歷史資料中亦能看到這個部份。即便在法理上是說不通的，但是家長依然可能透有各種有形無形的授權，將體罰的「權力」交予學校。

另外在表五·十三，這個時期就算只有使用兩個變項，模型的說明能力依然都達到 19%-22%之間，顯示雖然課輔的影響效果並未達顯著，但只用兩個變項就能達到 20%左右的說明能力，顯示學校的道德教育受到家庭或是整體社會觀念的影響是絕不能忽略的。

1941-1950：

1941 年出生者，若能接受完整國中教育，他受教育的年代區間為 1948-1956 年，1950 年出生都則為 1957-1965 年。在這個時期台灣已經進入各種社會條件的穩定時期，因此教育愈來愈普及。在本問卷的抽樣中，這個時期至少擁有小學學歷者已達 89.9%，至少擁有國中學歷者也達 30.9%。

在這個時期，我們會發現在模型的預測能力非常高，是四個時期裡面最高的。預測能力高達 28%-35%之間，且各項係數全部達顯著水準。家庭體罰經驗、課輔與補習行為影響學校體罰經驗的效果也是四個時期中最強的。在使用國中成績為虛擬變項的模型(II)中， X_{3da} 的係數為-1.247 也是最多的，顯示成績好壞影響因素非常大。且在這個時期課輔經驗的影響力是四個時期中最強的，在模型(II)中， β 值達.195，對依變項的影響力強度僅次於家庭體罰經驗。

1951-1960：

這個時期的模型預測能力明顯降低了預測能力只有 11.4%-13.5%左右。原因是這個時期 X_1 與 X_2 的係數降低，同時 β 值也降低，表示 X_1 與 X_2 對於體罰經驗多寡的影響力下降，雖然 X_1 與 X_2 的預測能力都還達到顯著。而這個時期的模型(II)中，因為成績的體罰也有似乎有減緩，但是下降並不多。而模型(I)， X_{3d} 的係數與 β 值則有拉大的趨勢。

1961-1970：

模型預測能力降低到 8.9%-11.9%。是本模型首次預測能力低於 10%。其中課輔與補習行為對於學校體罰經驗的影響，在國中的部份已經沒有顯著性了，係數也變的很小。在國小的部份雖達顯著，但係數依然很小。家庭體罰經驗影響的係數也再降低一些，但並沒太大變動且都還達顯著。國小因為成績好壞而影響體罰的係數(X_{3d})並沒有太大變動，係數與 β 值只有小幅下降。

然而國中因成績好壞而影響的體罰，就有較大的變動。虛擬變項 X_{3da} 的係數從前一個時期的-0.806 變成這個時期的-0.505， β 值則從-0.192 變成-0.119，顯示這個時期國中學生成績好壞對於他們被體罰經驗上的影響雖然還是顯著，但中學生因成績好壞而被體罰的差距愈來愈小。

家庭體罰的影響在第三與第四時期出生的群體中下降，但四個時期中都還是有顯著影響。家庭對於學校的影響在蒐集到的資料中，無論是量化或是歷史資料都是具有這項特徵。顯示家庭的觀念可能開始與學校的體罰實施有較大的脫勾。若我們把家庭的認知轉為社會的認知，那麼就更能了解學校懲罰其實是因為學生違反了社會道德，但這種社會道德並不只是一般我們認知的哲學原則或是道德法則，真正的社會道德是非常複雜的，且學校的觀念雖受社會的觀念影響，但也不是沒有出入。

成績好壞在每一個出生年代群體中的係數都是負值，又因我們是以成績不好的群體為對照組，所以成績愈差的群體愈容易有更多在學校中被懲罰的經驗，在後面三個出生年代群體全部達到顯著。代表我們的功利主義在社會道德中是主要的成份之一，學生將會因為違反這種社會道德而遭到懲罰，或是得到污名，而且這種認知在四個時期中的最後一個時期「國中」的部份衰退較明顯。但我們並不能得知後續的趨勢，也沒有足夠的資料能夠解釋這種現象。

課輔與補習行為對於依變項的影響隨著時代愈來愈晚近，影響愈來愈小。有一

個原因是補習與課輔行為漸漸專業化了，它漸漸獨立於正式教育體系之外，不再由國中小教師直接在學校內進行補習。所以愈晚近的補習行為，就平均數與眾數等指標來說其實是愈來愈增加的，但它解釋依變項的能力卻愈來愈弱。若學生在校外的課輔與補習行為中遭受體罰，他的經驗就不會歸類到「學校」中。再者許多國中、高中的文理補習班可能使用體罰的數量並不多，因為學生在年紀較大時已經有自制能力，在補習班受體罰的經驗可能就更少一些，因此我們也能看到所有年代的模型(II)中，在 X_2 的係數、 β 值、顯著性都比模型(I)來的小，因為教育等級愈高，補習就愈專業化，不但學生自制力提升，體罰也漸漸不由學校教師直接執行，預測能力就降低了。但在早期補教還未與學校體系(或學校老師)分家的時候，它對於依變項的影響的效果就相當顯著了。

另外，各個年代的 R^2 值有所不同，到最後的兩個十年預測能力已經不是很好。這是因為學校中的體罰、家庭中的體罰、課輔行為都變的愈來愈多樣化，已經不是我們問卷中可以準確測量的了。比方說學校體罰的問卷中只有五個選項(見 75 頁)，選擇「經常」者我予以 2 分的分數，但是第五題包括的其他方式對身體的處罰，只有一題，但裡面包括的體罰情況可能是後期學校體罰的主要經驗，而不是「其他」經驗。而我們在此只給這個「其他」經驗最多 2 分的分數，其實是不合理的。

第五節·小結

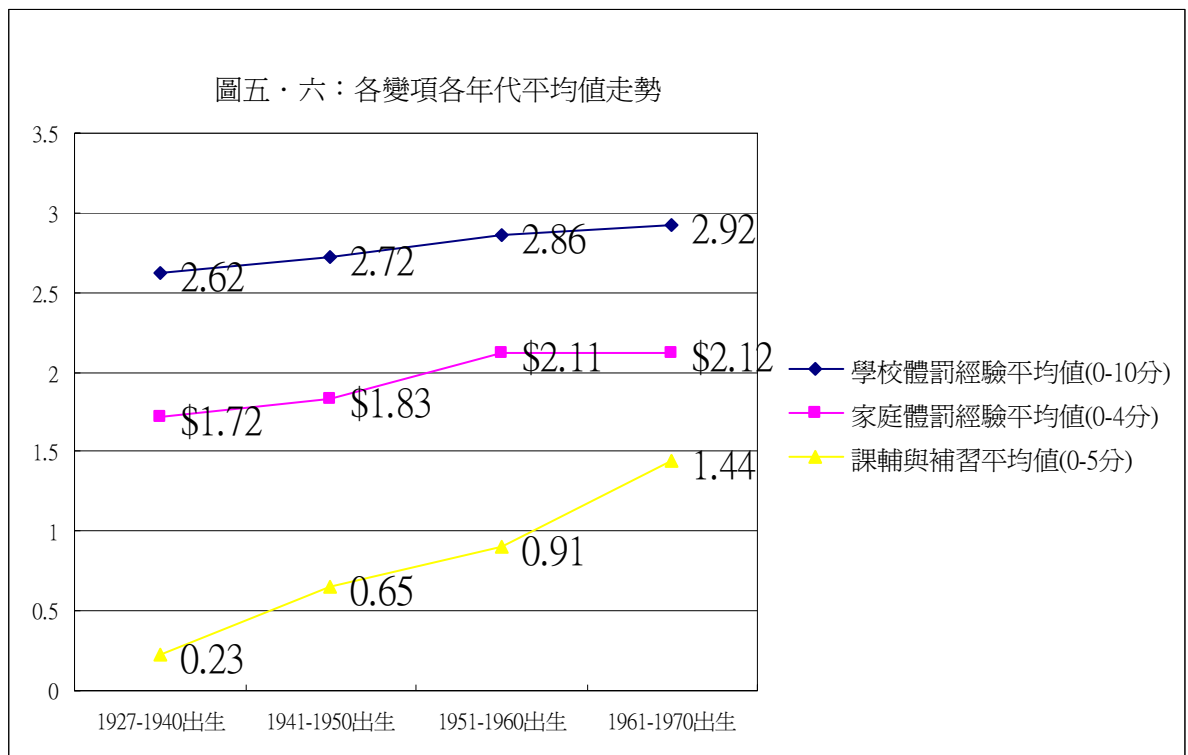
總的來說，就第一部份的卡方檢定結果，年紀愈大的人，認為「學習做人處世的道理」是學校教育最重要目的之比例愈高，顯示他們所接受的觀念比較偏向「學校是學習做人處世的道理」的場所，愈晚近年代出生的持這種觀念者愈少，顯示學校在道德教育功能上的下降趨勢。第二三部份的分析結果發現從日據時代至今道德教育中的功利主義特質從來沒有改變過，且這種功利主義特質是受到社會影響的。

因此，即便學校在「生活與倫理」、「公民與道德」等等各種道德教育課程設計的再完善，課程綱要設計的再周全，都沒辦法挽回學校道德教育逐漸衰落的結果。道德教育的功能隨著時代變遷而喪失其權威，個人主義的訴求又隨著升高，功利主義隨著增強的結果更造成學校教育功能更為功利化。

然而學校與教師並不是沒有感受到這種問題，從 1970 年代以來，我們可以在歷史文獻中看到，尋找校園「秩序」的聲音(贊成體罰)不斷增強，討論道德教育結構性因素的聲音愈來愈多，教師受到這些問題影響不可謂不大，否則不會出現這些聲音。由於社會變遷，許多個人主義的觀念與傳統功利主義的觀念不斷衝擊教師與學

校，確實造成教師的在教學上的矛盾。一方面傳統體罰的規訓方法是最有效的，不論是在維護班級與學校秩序或是在維護升學主義觀念上，另一方面在家庭授權學校體罰下，學校也有使用體罰的空間。但是要維護班級的秩序在社會變遷的過程中愈來愈困難是可以想見的狀況，尤其到了更晚近的時期，體罰這種手段與其他懲罰的手段不斷地被興起的泛個人主義論述攻擊，正當性不斷受到挑戰，甚至在執行後就直接被學生報復。台灣的學校在規訓與懲罰對這種狀況又如何作出回應？在回應的過程中，我們發現「體罰」的分數增加了。可見各年代出生之各變項趨勢圖如下圖五·六：

圖五·六：各變項各年代平均值走勢



資料來源：中央研究院

我們由每個時期的依變項平均數來看，體罰在愈晚近的時期中，並不是愈來愈少了，而是愈來愈多了，家庭的體罰亦是如此。某種程度上我們能說這符合 Foucault 與 Durkheim 的觀點，他們認為在愈是現代性的社會中，規訓將會愈來愈頻繁，而不是愈來愈少。這些新的規訓也會反映在懲罰的機制上。然而雖然 Foucault 與 Durkheim 都認為在愈來愈現代性的社會，懲罰的方式會漸漸降低它的強度與對人身的直接侵犯(Foucault, 1977; Durkheim, 1977)，但是我們的社會，體罰在漸漸朝向現代性演進的歷史中緩慢增加。當然，在體罰強度方面，在我們的歷史分析中可以確定是逐漸降

低的，但是體罰依然是台灣社會在道德教育上的重要手段，亦是台灣社會的特殊性所在。

我們在歷史分析中，雖然能夠確認體罰的強度降低，但我們一直無法明確地在歷史分析中得到體罰「可能並沒有減少」的證據，在此就非常清楚了。在數量的資料上證明學校體罰的數量「可能並沒有降低」，而是緩慢的升高了，家庭的體罰也是如此。雖然這個升高趨勢在統計上可能沒有顯著的差異，尤其在最後兩個年代出生的群體。但就理論上來說，愈進入現代性的社會，對於人身的懲罰應該會逐漸降低，但是在此資料若我們說體罰逐漸降低，似乎更不合理。個人主義的力量雖然在每個年代愈來愈強大，但是傳統規範抵抗變動的力量在此就能明顯看到⁹⁷。而課輔與補習經驗的平均值快速上升說明教育的功利主義特性不斷加強，這與量化分析第一部份的結果可作呼應。

學校教育對於社會變遷所造成的不穩定性的回應，應有部份表現在體罰上，顯示道德教育還是學校組織想要維持的功能。這種回應不但表現在基層的學校中，甚至發生在政策面，1989年宜蘭縣的「國民中小學輔導學生改過遷善實施懲戒要點」與1997年的「教師輔導與管教學生辦法草案」都是顯而易見的例子，當然這些法案(或草案)都試圖控制既有的教師體罰行為。但問題在於我們的道德教育本身含有很強的功利主義特性，逼使學校不得不採取最有效的體罰手段進行規訓。被動地持續以體罰這種傳統的規訓作回應的後果，加上「社會取向」的道德未能良好發展，造成學校道德教育無法隨著社會變遷演化。我們的道德教育還是難以與社會變遷結合在一起，除了功利主義的教育目的以外。最後學校的對於社會變動的反應只是拒斥反體罰的論述，並不斷訴求有合理懲罰的權力。

理論上的道德教育功能，雖然在愈是在現代性、多元化的社會中應該要愈來愈重要，應該漸漸脫離傳統的規訓方式，依照社會變遷的狀態建構新的、適合新社會的權威與規範，但學校遇到在上述我們分析到的種種結構限制下，就愈是展現不出這種道德功能，學校與教師在道德權威上的合理性愈是受到侵蝕。因此在愈晚進出生的群體，對學校道德教育功能的認知就愈來愈薄弱了。

若我們同意 Meyer(1977)的說法，認為教育是一種合法性系統(legitimation system)，它具有配置(allocation)與社會化(socialization)的功能。那麼台灣這種逐漸喪

⁹⁷ 此處資料使用1990年的社會變遷調查，在年齡層的樣本分割上，最晚出生的年齡層為1961-1970年，這個時期中最晚在中學就讀的最後一年約為1985年左右。因此資料推估只能到這個年代，往後年代需要更多資料加以推估。

失功道德功能的學校，似乎可說逐漸趨向接近一種文憑取得的純粹儀式性制度，到最後透過文憑主義進行配置與社會化的功能將會發揮的淋漓盡至，並展現其權威 (authority)。但這種權威的基礎與它整合整體社會的有效性，多少出現了一些問題，因為它的配置與社會化功能只展現在文憑取得的制度上，而在道德上失去合理性的基礎。

第六章：結論

第一節·研究發現：

1.1 文憑主義作為一種道德

在台灣道德教育的研究中，始終認為文憑主義或是功利主義是道德教育的障礙。許多文章對於這些文憑主義或是功利主義的心態抱持批判的態度，認為學校進行道德教育應該加強道德教育教師的專業性，聘用專業道德科教師，推動道德科教學正常化，在教學上必須認知教師之道德責任與義務(詹棟樑，1997)，更積極推動學校道德教育(沈六，2004)，這些想要使道德教育更佳完備的作法是各種研究在政策性的建議上長久以來不變的主張。

但是這些研究並沒有發現學校教育的道德本質其實包含了他們所認為非道德的層面。在 Durkheim 懲罰的理論來說，懲罰是爲了要標出社會的道德界限，又學校的道德教育是反映出社會道德，因此我們的社會道德必定包含文憑主義。在歷史分析中，國民政府來台初期就開始就有因爲成績而體罰的情事；在量化的資料的最早期，也證實歷史分析確實無誤，說明成績好壞與體罰經驗有顯著的關係。家庭體罰經驗顯著影響學校體罰經驗，說明學校無可避免地會受社會意識影響。課輔的經驗在總體的資料上來看，對學校體罰經驗影響也是正向且有效的。

總的來說，本文暫時跳脫心理學與哲學辨證，以實證的方法探索台灣道德教育的實際面貌與它主要的功能。從前主張道德教育的功能在於國家主義與社會控制的論點最爲廣泛。但經過歷史分析與簡單的量化分析後，本文認為，國家主義在一般社會生活可能不是最重要的元素，這在我們找到的歷史資料中，發現「沒有」任何一件體罰的事件與國家主義教育有關，也就是說一般社會生活的道德界限與國家主義關係不大。而社會控制就是道德教育重要的元素，包括我們能夠看到學校體系對於社會變遷與個人主義的反動。還有本文的主要發現，就是文憑主義⁹⁸其實是包含在我們的社會控制中，它是我們道德教育重要的一部份，或者我們也能將它獨立視爲其中一種元素。

道德教育不只是道德，或者我們原本認定的某些道德可能不是那麼重要(如上提到的國家主義)。它包我自的社會道德意識(morality)，它是一種社會事實的展現。討論純粹道德教學、道德心理、道德哲學會流於形而上，無法對社會事實有更深入的

⁹⁸ 或是說升學主義，此處指稱以學生升學、晉升好學校、取得更高階文憑的行動。

了解。對於 Durkheim 來說道德絕對是社會學領域的問題。哲學與心理學的道德，欲求以一種普遍性的法則，套用到所有的人與社會上，這是 Durkheim 最為批判的普同主義，因為從來就沒有一種教育是對整體人類都適用的(Durkheim, 1956:116)。我們所談的各種理論與哲學，對於台灣的道德教育狀態都是沒有辦法解釋的，這也就是不同社會體的特殊性或氣質(etho)之所在。台灣並不是沒有道德教育，只是我們的道德教育本質不同於那些純粹的道德法則罷了。

1.2 道德教育在歷史中持續變動與衝突

隨著時代的變遷，社會結構與社會意識改變，個人主義逐漸加強，學校教育的傳統權威漸漸被挑戰削弱。但學校礙於社會的文憑主義意識壓力，沒有辦法重新形塑適應社會結構的合理道德教育。事實上若以課程來看，我國的道德教育課程可說是相當完備，時數也相當多。但早已有研究指出實際上執行時的脫勾狀況，認為這些落差是受到文憑主義的影響(張秀雄，1992；陳添球 1989；薛光祖，2000)，且即便不是學術論文，報紙資料中也經常將出現道德教育的衰弱歸因於文憑主義的報導。

但說這些研究並沒說明文憑主義如何造成道德教育衰落，直觀式地認為文憑主義是道德教育的主要衰退的原因也不盡然正確。在日本教育的功利主義意識形態非常強，但同時日本社會在道德價值形塑、社會規範與社會整合的力量依然是他們教育的主要功能；正式教育的氣氛是透過社會脈絡性的符碼與儀式，大量灌輸正確的行爲準則與道德界限(Goodman, 1998:99)。因此道德教育發展並不一定與功利主義或文憑主義互相衝突。

歷史的析呈現社會結構與各種社會意識對於學校道德教育影響的諸多細節，也是本研究的主要貢獻之一。在歷史的發展過程中，我們發現懲罰的強度漸漸減弱，是因為個人主義在 70 年代中後期不斷增強。這是社會變遷的結果，但是我們並沒有發展出相應的社會意識與道德教育去符應這種社會變遷。這造成傳統教師權威衰弱與學校在維持道德上的困擾。這種情況在日本並不是那麼顯著，日本的教育環境還是非常注重道德培養，道德的功能在日本社會中依然重要，學校與教師可維持在道德上的權威。

台灣問題在於我們的社會道德意識(morality)中，對於學校「社會功能」的認知隨著社會變遷愈來愈薄弱，這在我們的量化趨勢分析中就能明顯地看到，尤其是愈到晚進，這種認知就愈弱。人需要社會規範，Durkheim 在《教育思想演進》中認為歐洲的學校系統在中世紀的時候才開始創立。古希臘或羅馬的學院只是個人私相授受與討論的地方，並沒有特定的信念與情感，也沒有共同的道德生活，也就是說古

代只有教師，但是沒有真正的學校(Durkheim, 2003:35-39)。因此學校真正存在的因素是一種社會性的因素，教育是社會延續的基礎。

早期台灣的社會還未進入現代性社會，國家爲了鞏固其權力，控制了教育體系，使用僵化的道德教學。雖然道德教學是較爲僵化的，但一方面傳統上教師的權威較高，另一方面當時的社會結構較簡單，因此傳用傳統的規訓方式已達到符合當時社會需要的道德效果。能夠如此聲稱的基礎有二，1.早期年代中的歷史資料中幾乎不會出現教師因管教問題怠職，且對學生的懲罰態度是比較「積極」的，晚期則出現許多怠職與消極的態度；2.量化的資料中發現年紀愈大的人認爲受教育最重要的目的是「學習做人處世」的比例愈高，晚期則愈來愈低。同時個人主義則在 80 年代中後期因爲政治解嚴快速增強。在此時學校漸漸失去來自社會的傳統權威，因爲傳統的社會結構已經開始改變了。但這種對學校教育的認知，在晚期的學生身上有重大的變動，我們能夠看到在這些學生有社會經驗後，認爲教育主要目的爲「學習做人處世」的比例有顯著升高。這反映出台灣社會對於道德教育依然具有反省與期望。

在此對個人主義或是功利主義並沒有任何的價值判斷，相反地這些特性本來就是現代性社會的特徵，且他們在社會向現代性轉形的過程中造成社會失規範的問題可說是一種「歷史的必然」。T. H. Marshall 就提到在晚近教育體系的發展中，個人權利的重要性被提升到最高，而且因爲職業結構與階層化社會的影響，逐漸形成工作取向的教育目的，他認爲個人的階層流動與工作取得的取向是現代教育發展的趨勢，而且沒有太大的改變空間(Marshall, 1992:37-38)。無疑地台灣社會當前面臨到這種現代性失規範的問題。然而道德教育在教育體系中是否變得不可能還有討論空間，這種趨勢並非絕對。因爲個人主義取向的教育並不是歷史發展的終點；工作取得的取向與道德教育取向之間並不一定互相衝突。

在美國道德教育的歷史考察的結果顯示，美國社會對於道德教育的態度是有一連串的波動，有些時期道德教育可能因爲政治或宗教自由意識的影響而變鬆弛，但在某些時期也會有反動的社會意識，從而要求學校或社區進行較嚴格的道德教育，可是之中個人主義與工作取得的取向從未中斷。在一些時期道德教育可能因爲這兩個因素變得鬆動，然而在某些時期道德意識也會加強(McClellan, 1999; Hunter, 2000)。我們若是斷定個人主義或工作取得取向將佔有教育體系中的一切，在實際的經驗上不啻是一種謬論。前述資料亦已經說明年輕族群即使在學校中對於做人處世的道理不是很重視，但在有了一定程度的社會經歷後，對該選項的認同程度便顯著提高了。學校亦從來沒有完全(也無法)放棄文憑主義之外的道德功能，雖然實踐上有諸多困難。

道德的需求隨著時代的不同而有不同，欲求一種定止不變的道德教育法則或使用從前的模式來進行道德教育都只是緣木求魚。

第二節·研究限制與建議

本文的研究限制主要在於資料未能確實掌握。本文在資料分析的部份，不論是歷史資料或是量化資料，都是採用體罰作為判定社會道德界限的指標，這是為了掌握道德教育實行層面最容易的部份。然而，這終歸還是間接性的指標。

因為是間接性的指標，在歷史與量化的分析部份都會有一些缺失，比方說在迴歸模型解釋時虛假相關的問題，雖然以歷史資料的分析結果交相論證依然能解釋的通，但並沒有辦法精確地預估家庭體罰觀念影響學校體罰行為的程度。另外量化資料能使用的自變項只有三個，而本研究設定年份的中後期預測效果已經不好，也有可能是因為問卷題目已經與社會狀態有差距，好比說在補習行為的部份，在補教專業化之後，對依變項的影響力就會下降；體罰的形式在後期的轉變也不見得真的能在問卷的問題中反映出來。

社會變遷調查的問卷中，直接談到道德教育的問題且可供作建立模型的題目相當有限，問卷題目也不見得完善。可是其他的資料庫如 TEPS(台灣教育長期追縱資料庫)，即便問卷中確實有能夠分析的問題，但受限於資料收集的時間太短，可說沒有上個世紀的資料，缺乏歷史性，無法與歷史分析部份交相印證。

而歷史分析的部份，使用聯合知識庫，同樣使用體罰作為指標，整理了近一千五百則的體罰相關報紙資料並加以分類。與量化資料同樣的問題是，這些資料只能間接表現社會道德指標，再者，90年代以後有關體罰的資料暴增，分類困難度也提高，有些資料已經無法按照前40年代的資料分類法，但為了比較還是以五類體罰報導為主，在這之中相關資料必有取捨。

最重要的是，不管在歷史或量化的資料中，本研究無法確認個人在接受道德教育的時候，其對於道德的觀感與接受程度。這一點在道德教育理論驗證上非常重要，若道德建基在對於懲罰的恐懼，那麼即便有道德也很容易鬆動崩解；反之道德就能延續發展。教育本身的目的並不是要壓制與消滅個人，剝奪他的天性，反之，教育促進個人成長，使個人成為一個真正的人(Durkheim, 1956:78)，懲罰只能讓人不向惡，但不能增進善。但本研究只能確定道德教育在我們社會變遷的過程中展現出什麼樣貌，發生什麼衝突，造成什麼結果，但因為資料上的不足，個人在「過程」中的經驗是我們的資料中沒有辦法發現的。這點在國內文獻中到目前為止相關的研究幾乎可說是沒有，當然一些心理學的量表可能解答了一部份的問題，但是總的來說，

學校進行社會道德意識規訓還是與普遍性的道德準則⁹⁹有出入，我們還是沒辦法了解社會道德意識在規訓每個個體的時候，這些個體較微觀的反應是什麼。

因此往後的研究除了試圖改良現在的指標外，或許能嘗試建立直接性的指標。當然這種直接性的指標必須要與社會脈絡對應起來，不能光以學校內的道德教學或是道德氣氛等封閉性指標來探討道德教育。截至本文完成為止，有關道德教育的資料還是相當缺乏。往後的研究者可嘗試直接進行問卷設計或是運用各種質化方法再進行研究，得到更深層的資訊，對象也許是老師、學生或家長。我相信這類研究是有價值的。因為對於道德教育的研究，會讓我們更了解這個社會事實與其中的矛盾。

第三節·結論

本文以實證的方式找出台灣社會道德意識與道德教育執行中的矛盾與變遷，發現台灣的教育中有不同於Durkheim提出的三個道德原則的文憑主義特性，而這種特性又配合著特殊的歷史背景(如個人主義發展、政治開放)與教育結構(如班級人數過多、管教權不明)問題，造成道德教育的衰弱。雖然本研究並沒有直接對Durkheim三個原則作直接的測量，但是在間接的指標上，應能說道德教育逐漸無法對應時代需要。即便是在後來教育結構上已有改變，也無法改變這個事實。比方說自 80 年代開始，教師持續抱怨班級人數太多管教困難的問題，依教育部的資料，在 2000 年國小平均每班學生人數已經降低至 30.84 人，比 1980 年的 44.37 人少了 13.52 人(參見圖六·一)。雖然比起OECD國家的平均數，我國的每班人數依然偏高¹⁰⁰(教育部，2002)，但 20 年間已有顯著下降是不爭的事實。但在歷史的資料上看到道德教育問題依然沒有改變。一些像管教辦法之類的政策調整到最後也變的不了了之。換句話說台灣道德教育並沒有隨著社會的演化而演化，制度與外部環境持續的僵化造成基層教育人員不知所措，同時在社會處於變遷、逐漸失去傳統規範之時，新的社會規範無法被建構，也無法在教育體系中實踐，造成更多的失序。

道德教育的問題與它的影響其實非常廣泛，從簡單的人身規範、權益到現代性的公領域與民主政治都會受影響。許多道德教育的研究都想直接回應在台灣社會中遇到的道德問題，甚至是公民社會的問題。誠然道德教育提供了我們在現代性社會一種積極的希望。但本篇文章並不討論這些問題。因為我們對於台灣道德教育本質的了解是如此不足，在實然道德還未有充份了解，我們如何能夠要求立即發展出適

⁹⁹ 指稱一般性的道德原則，如四維八德、或是正義、關懷等各種道德法則。心理學的測量通常都是使用各種預設的或是哲學上的道德法則。

¹⁰⁰ 以 2001 年來說我國國民小學平均每班人數多出OECD國家平均值 8.5 人；國中則高出 10.9 人。

合台灣社會狀態的道德教育呢？又如何能夠直接將這些理論套用在我們的學校體系中呢？

Durkheim 所談的道德教育三項目標，1.有節制、規範的個體 2.有集體社會認知的個體 3.有自主性與理性的個體。乍看之下這只是類似一種道德法則的宣稱，跟與各道德哲學家所談的沒有什麼不同。實際上我們也能將道德哲學家的理念宣稱為實然的，因為他們想要解決的是實然世界的問題。盧梭(Jean Rousseau)、洛克(John Locke)、史賓賽(H. Spencer)...等，他們的理論都是指向實然世界。

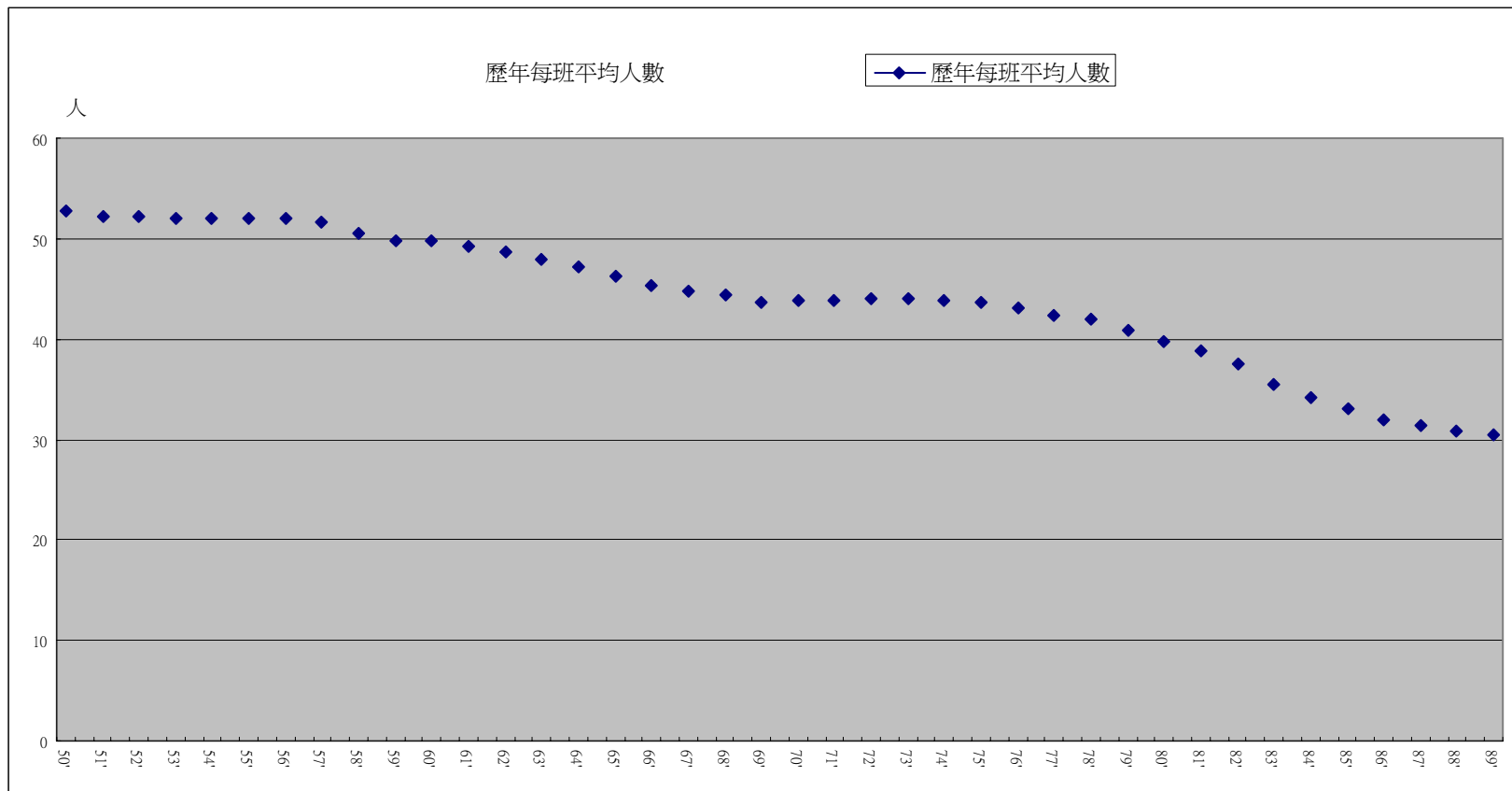
但 Durkheim 不同於後者的成就是在他的理論指向實然世界之前，他先對實然世界作科學與實證的研究，才構成他的理論。而道德哲學家只是預設一個簡單前提，如設定人與人之間的關係為契約關係，再推導出各種理論說明我們應該如何建構制度或是如何教育孩子。前後兩者的理論本質上也有差別，Durkheim 的理論基礎在於複雜綿密的社會事實，而社會事實是會改變的，理論也會隨著修正。經驗事實對 Durkheim 來說極為重要，他認為推理本身先驗地證明一些規律為真，但經驗卻能證明它的錯誤(Durkheim, 1977:263)，不可能有一種原則能夠推知所有社會與歷史上的道德狀態。

比方說傳統社會的道德形式就與現代性社會的道德形式不同。《道德教育》這本書中提出的道德教育理論觀點是根據當時 Durkheim 所處 18 世紀末 19 世紀初的法國社會狀況，與他之前的各種著作所得出的結果。他認為在現代性的社會，道德教育中有這三項目標的存在，且這三項目標是必須的。但是 Durkheim 同時告訴我們不能夠將理論簡單化，雖然簡單化是科學的一種過程，但我們不能沈迷於簡單化，因為社會總是複雜的。若一直以簡單化的原則了解道德，實然的道德又將成爲一種形而上學。這也是 Durkheim 認爲科學教育在道德教育中扮演重要角色的原因。我們沒辦法直接進行這三項目標的實踐，不可否認，現代性的道德教育都需要努力實行這三項目標，但是只一味的實行這三項目標必定有缺失。社會道德如此綿密複雜，只以簡單化的原則處理複雜的社會道德問題是行不通的。

雖然我並沒有用明確的指標與工具測量這三項目標是否有良好的實行，但是在後期我們已經看到學校在其本身權威與秩序的維持上都出現問題，那麼在這三項目標的實行成效應該也不用有太高的期望，公民社會的期望就更不用談了。本篇文章發現台灣道德教育有三項主要目標 1.政治正確 2.社會控制 3.文憑主義。我們發現台灣社會具有現代性特徵，但這些主要目標與 Durkheim 的三項原則本身就有很大的不同。再說，Durkheim 的這些簡單化原則並非從我們的歷史經驗中提煉，而是根源於 Durkheim 所處的社會。同理，其他的簡單化原則亦是如此。

並不是說 Durkheim 的三個原則或各種道德法則不重要，然而對社會事實還沒有較充份的掌握之前，期待這些原則能有良好效果並不合理。在還沒有了解社會事實(實然道德)之前必須努力的重點，在於不斷去尋找資料，使用各種方法去發現它，並以科學的方法不斷檢證。我想到目前為止這是作為一名社會學家在道德教育上的責任，也是社會學永遠無可避免的責任。

圖六·一：歷年每班平均人數趨勢



資料來源：教育部