



從校園體罰事件析論國小教師 在品格教育中之角色

許淑玫／彰化縣潮洋國小校長

一、前言

雖然立法院已經三讀通過「教育基本法第8條及第15條條文修正案」，明定國家應保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並使學生「不受任何體罰」，造成身心之侵害。但是教育界仍然體罰事件頻傳，不僅打擊社會對教育專業的信心，也或多或少顯示出教師「引人為善」的專業道德基礎正逐步地鬆動。

在後現代的倫理架構中，強調尊重多元、包容紛歧，異質立場並行、個體自主及實體的不明確性（黃乃熒，2004），個體容易在消解傳統價值的趨勢及缺乏人格引導的境遇中，感到空虛、疲弱以及心靈無所依歸，甚至無法相互尊重、欣賞美德，缺乏勇氣及自制等，因此，各種價值混亂、行為失序的碎片不斷地取代道德與倫理的圖像，尖銳地衝激與撕裂著整個社會與校園。在《天下雜誌》針對全國國中生所做的調查顯示，七成以上學生作過弊，而且超過半數國中生認為「作弊無所謂對錯，端看個人決定」（何琦瑜，2003a），這種對作弊所抱持的類似道德相對主義（moral relativism）的觀點，多少顯示出學生品格發展上的缺陷。此外，友緣社會福利基金會所做的「兒童品格能力研究報告」，結果顯示有八成五的孩子品格能力不足，普遍缺乏自信、負責、正直、關懷四大能力（楊惠芳，2004）。上述報告，除了直指新一代學子亟需補強在人格及品格中所呈現的偏頗與匱乏之外，更呼應了一九九八

年聯合國教科文組織所強調的「新世紀的教育，讓學生變好，比讓學生變聰明來得重要得多」（周慧菁，2003），職此，品格教育是當今後現代思潮下國際共同強調的共識。

學校實施品格教育不可缺的質素之一在於「成人的身教」，因此教師角色在品格教育的推展上具重要蘊涵，唯有教師以身作則，才能讓孩子在觀察、意識、歸納及模仿中，逐步學習道德品行的知識與作為。基於教師的一切言行舉止以及對待學生的方式，都可能反映在學生的表現上，試想，當教師體罰學生時，實則已在進行真槍實彈的暴力示範；在兒童品格概念的養成中，教師所上演的非理性戲碼已深深取代了滔滔不絕的言教。基此，在教育這份道德志業中，更彰顯出教師在校園品格教育中無可取代的重要角色。

二、案例分析

（一）案例舉隅

1.台灣花蓮學生遭體罰，教育局長道歉

台灣立法院才通過教育部「零體罰」修正案，沒幾天花蓮縣就發生教師體罰學生，導致學生屁股嚴重瘀傷。對此花蓮縣政府教育局長溫智雄向社會道歉，並且表示將亡羊補牢，要求學校及老師，嚴守零體罰的規定（梁國榮，2006年，12月15日）。

2.彰縣國小傳體罰，被罰交互蹲跳，學童重傷住院

就讀彰化縣秀水鄉馬興國小六年級的陳姓學童家長，七日指控張姓女老師，以未帶膠水為由處罰交互蹲跳，造成陳姓小朋友衍



生橫紋肌溶解症而住院治療，身心均受重創。（吳昆宗、張澄輝，2004年，10月8日綜合報導）。

（二）案例分析與討論

上述兩起體罰案例，皆同時指陳一項事實：教師因不當管教而造成學生身心重創。這種嚴厲的舉措，其實已經造成兒童、教師及社會三輸的局面。兒童在一場場校園體罰事件中，不僅人權一再遭踐踏，其尊嚴也在「高高舉起，重重放下」的體罰中，一次次地被蹂躪殆盡。而教師呢？除了專業遭到否認之外，接受法律或道德的譴責勢所難免。再者，對整個社會而言，更面臨道德墮落退化的嚴苛挑戰與質疑，究竟是什麼樣的社會造就出如此暴力對待學生的校園？

分析上述案例，在體罰背後隱含值得注意的課題有四，且其直接關係到品格教育實施的成敗。

1. 師生關係間威權主義的極度擴張

在傳統「天地君親師」以及「一日為師，終身為父」的思維下，師道不僅享有榮崇地位，更具有一定的權威。然而這不等於威權主義可以肆無忌憚，無限上綱地橫行於師生關係架構之中。觀諸上例，當我們在感慨尊師重道不復往昔之際，是否也該回頭自省當教師們非理性地懲罰一個不成熟的個體時，又把自己個人的師道置於何處呢？當師生之間僅僅存在威權主義，且可以無限擴張時，師道的尊嚴即蕩然無存，正如Rollo May所言：「暴力是一種無能」（朱侃如譯，2003），在威權及暴力之下，不僅師生之間的專業關係不復存在，而且品格教育也無法在理性、對等、尊重、將心比心的氣氛下順利開展。

2. 人自為目的被壓迫與消解

在Kant的倫理學中，透過三種不同的形式表達其無上命令（categorical imperative）或道德法則，分別為普遍化原則（the principle

of universality）、目的原則（the principle of ends）以及自律原則（the principle of autonomy）。其中目的原則強調「不論對待自己或他人的人性，都要當成目的，絕對不能當成只是手段」，這種「視人為目的」可以理解為：尊敬他是一個具有理性、可以實踐道德行為的尊嚴存在者（林火旺，1999）。

在師生關係中雖然難免因為知識的多寡、階層地位以及角色期待等，多多少少存在著權力不對等的事實，但教師仍必須體認到每個生命皆是公平地存有。倘若對學生的管教僅僅追求速成便捷的體罰之道，則無異於視學生為不具理性之工具，而Kant所強調的「把人當目的」的理性主體思維也在蠻橫的體罰之中被消解殆盡。繼此，又如何希冀教師能培育獨立、自主、理性及具有德行的道德主體呢？

3. 教師專業倫理遭漠視與棄守

體罰所顯示的不僅是一種侵略的、暴力的非理性示範，更任由一種非專業的手法迫使專業表現退位。一旦教師好行體罰，勢必要面對的質疑和挑戰即是：「如果一個教師在管教孩子時，只會使用體罰，那教師的『專業』在哪裡？」。這個問題提醒我們，教師在教書之外，更需具備教人的能力，教人的這份工作本身即具有濃厚的道德性及道德責任（Clarkeburn, 2002; Stefkovich & O'Brien, 2004），教師在面對權力關係不對等卻又互動親密的學生之際，必須遵循一定的價值規範，這些規範即形塑了教師的專業倫理蘊涵，強調每位教師對於自身專業角色與其相關道德責任的自我認知、自我覺悟，與自我承擔（黃藹，2004）。

上述體罰個案雖然摘自媒體報導，無法探析事件當下教師的內在思考與決定過程，但是動用體罰致學生受創，仍無可避免地呈顯出教師對專業倫理的漠視與棄守，職此，更遑論對學生品格陶冶起引導之效。



4. 品格教育的支點與立基被瓦解

曾聽過這麼一段意味深長的對話：

理論說：「給我一個支點，我可以撐起一個地球。」

實踐說：「請問你站在哪裡？」

上述這段對話隱含著「沒有實踐的理論是空的」，理論必須立基於實踐方能竟其功；然而，「沒有理論的實踐是盲的」，實踐亦需要理論的引導才能事半功倍。在落實品格教育之際，教師必須具備道德認知、道德修養與專業倫理，前兩者是品格教育的支點，而專業倫理則是落實品格教育之立基。

在校園力倡品格教育之今朝，倘若教師仍動不動就以體罰的手段威懾學生，以收快速抑制學生行為之效，這不僅違犯專業倫理的要求，也是一種道德上為惡的示範。因此，當教師棒打學生之際，所有品格教育的支點與基礎皆已鬆動甚或瓦解，不可不慎思。

盱衡上述，教師的言教身教、師生互動、師生關係建構以及教師專業倫理等，皆模塑了學生在學校如何被對待的圖像，也架構了校園中品格教育的經緯。更重要的，在強調培養學生品格之際，更鮮明地勾勒出教師角色在其中的關鍵地位。

三、教師在品格教育中的角色

這一波品格教育來勢洶洶，多少顯示出人們對於道德重視的重新復甦與強調。然而，社會價值紛歧，加上教師角色的變化，也使得學校及教師們在施行品格教育的過程中，更顯困境重重。根據天下雜誌的調查發現，老師對學生價值觀的影響力逐漸式微，排名在網路和電視之後（何琦瑜，2003b）。

雖然品格教育在學校看似舉步維艱，但在教育這個引人為善的道德志業中，只要教師善盡自身之角色，本於教師專業及以身作則的職責，種下道德、倫理、關懷與德行的

種苗，還是能開闢一方沃土。

以下先說明品格教育的蘊涵，再進一步論述教師在品格教育中的角色：

（一）品格教育的蘊涵

品格一詞，在英文稱為「character」，在中文則兼指人品與性格而言（傅佩榮，2003）。Aristotle認為人類的道德德行是一種品格（virtue as character），指的是人類品格中特有的狀態或特性，諸如：誠實、慷慨、正義、勇敢等（Carr, 1991）。

Lickona（1993）定義好的品格教育包括：「知善」（Knowing the good）、「樂善」（desiring the good）及「行善」（doing the good）。Anderson（2000）則認為品行是個人道德的極致表現，品格教育主要包含道德教育、公民教育以及品格成長三部份。而另一方面，也有學者重新強調德目錦囊的教學，指出品格教育課程應包括：尊敬、責任、誠實、關懷、自律、信賴、公平、勇氣、堅忍以及忠誠等（Rose & Sharon, 2001）。

綜合上述學者關於品格教育的論述，歸納其至少強調四個面向：1. 品格是一種人品或性格，形塑道德德行之基礎；2. 品格教育包含各種不同的，有助於人類展現美好、繁榮的品格內容；3. 品格教育強調知、情、意、行的功夫；及4. 品格教育包括個體內在的成長及外在做為公民的教育。

（二）品格教育架構下的教師角色

「昨天被我學生氣死了」、「今天為了班上一個學生不交作業，奮戰了一上午」。班級經營與學生管教的問題，幾乎是每個老師都曾面臨的困擾，想要培育具備良好品格的孩子，在現今社會已不容易。然而想要教育出舉止端正、自尊自重、勇敢善良的孩子，教師必須先了解自己的行為與學生的行為有何關聯，教師本身即是學生直接而快速的仿效對象，這正形塑出教師在品格教育中的核心位置。



鑑於品格教育強調知、情、意、行及以身作則，復參酌一些倫理學者之見解，臚述在成功的品格教育中，教師所扮演的角色如下：

1. 道德美德的示範者

教師必須是一個有德之人，才能自然地履行及示範道德要求。

Aristotle給道德德行下的定義是：「一種與抉擇相關、且採取中庸之道的品格狀態」（Carr, 1991）。他還進一步說明人們藉由履行勇敢和正義的行動，而變成勇敢和公正的人，因此，德行的學習與教導是透過實踐智慧（*phronesis*）與實踐形式。

以此而言，教師有必要透過道德的實踐，培養自身成為一個有德之人，並在實踐歷程中，成為兒童品格教育的楷模。

2. 師生心靈的相遇者

在邁入後現代氛圍之際，人與人之間的關係日漸趨向物理親密而社會疏離之境遇，Bauman曾指出後現代人際關係普遍存在陌生性（*strangerhood*），為了降低陌生人所導致的驚異及恐懼，人們冷漠地將陌生人化約為我們生活背景的一部份（Bauman, 1995）。

Bauman的這席話其實道出了在多元紛雜的社會樣態下，人際疏離與日俱增的悲哀。這種剝切的觀察，值得為人師者加以審視與省思，在師生關係的架構中，教師們是否曾因為過度強調學習、成績排名、知識填鴨與功利追尋等，而漸漸遠離了孩子們的心靈，甚或放大知識的傳授，而在無形中僅僅視學生為「以教師為中心」的教學背景呢？倘若師生關係發展至此，那麼教師將只視學生為每日教學工作中的例行工具，教師與學生也不再有心靈碰觸的相遇（*encounter*），品格教育的實施亦將緣木求魚。

執上，若要成功地進行品格教育，實則需有師生之間的心靈相遇，而非只是物理空間的擦身而過。教師需要扮演一個師生心靈

的相遇者，真正去接觸學生的所思所感與真實存在，方能在心靈交會中引領學生。

3. 關懷倫理的踐行家

關懷倫理是Noddings所提出有別於傳統倫理學之觀點，是一種強調「關係」的倫理學，在關懷關係中關懷者（*carer*）在付出關懷後，必須在被關懷者（*cared for*）能察覺並有所回應表示接收到關懷後，關懷的關係才算完成（Noddings, 1984）。將關懷倫理運用於道德教育中，Noddings（1992）提出楷模（*modeling*）、對話（*dialogue*）、實踐（*practice*）以及肯定（*confirmation*）等四個策略，在其中教師要成為關懷者，進而強調以身作則，與學生建立關係，並透過批判性的對話，引導學生理解道德的命題式知識（做什麼）、程序式知識（怎麼做）以及條件式知識（何時與為何做）等。此外，突破知的層次，鼓勵學生身體力行並認可與了解他人的動機亦是關懷架構下的道德教育重點。

綜合上述，在品格教育的場景中，教師亦必須體認到成為一個關懷踐行家的重要，唯有教師能真正地實踐關懷，才能真正尊重學生存有之尊嚴，視學生為主體的「汝」（*Thou*），而非工具的它（*it*）。在這種受關懷與尊重的架構下，學生的品格將在耳濡目染之中培養蘊化。

4. 道德思考的促進者

品格教育的核心乃是道德內涵，一個行為、特質能否稱得上是好的品格，端視其是不是由善的、正當的、好的道德內容所形構。因此，教師在教導品格之際，也需引導學生明辨是非，判斷善惡，進而能從事道德思考。

引導學生從事道德思考，進而能針對道德困境培養批判能力，是從事品格教育不可或缺的質素，也可降低學生盲目地追求流行或信奉教條與權威等情形。Wilson（1973）指出人們經常因為崇拜權威、偶像、宗教信仰、個人偏好以及同儕認同等因素，而逃避



道德思考。在目前社會多樣化，價值紛歧的年代中，媒體所夾帶的各種怪力亂神與色情資訊，對未具成熟判斷思考力的兒童而言，不啻是一種殘忍的扼殺，其所織合的神秘、恐懼及情色圖像也可能成為孩子成長階段的陰影。因此，做為一個品格教育的推動者，教師有義務要營造良好的批判思考環境，蒐集相關教材，協助學生發展成熟、理性的道德思考能力，方不致於讓學生在資訊漫流的巨浪中，隨波逐流甚或泅泳滅頂。

四、結語—品格教育，教師不能缺席

在師生互動中，教師必須要能明智地節制自己的情緒，在管教事務上展現專業素養與專業倫理，一旦興行體罰，則自暴品格之缺陷，又何來品格教育？

此外，教師不能在品格教育的歷程中退位或缺席。即使目前社會中充斥著消費文化

以及偏差的價值觀點，有些人們似乎也傾向以戲謔嘲諷的心態，欲將道德與品格論斤稱兩，置於計算與比較的天平下加以衡量，但唯其與社會價值鴻溝的拔河越大，方能越顯品格教育的重要。

尤其在國小教育階段，際此價值形塑的關鍵時刻，學校更是啟動品格教育的錨心，而教師則是推動品格教育的舵手，在這個充滿挑戰的道德任務中，教師需期勉自己忠誠、熱切地執行這個推手角色，在漸趨冷漠的人際架構中，扮演師生關係的心靈相遇者，踐行關懷倫理，接受學生成為教室中的真誠份子；而在社會亂源與日俱增的惡劣環境中，也必須突破無菌教育的保護膜，引導學生針對社會爭議事件從事道德思考與批判。接著，在品格教育的旅程中，教師還要成為美德的示範者，引領學生邁向培養良好品格之路，凡此種種，皆突顯教師在品格教育中居於關鍵且不能缺席的角色。

參考文獻

- 朱侃如（譯）（2003）。Rollo, May著。權力與無知（Power and innocence a search for the source of violence）。台北市：立緒。
- 何琦瑜（2003a）。超過半數國中生：作弊沒關係。天下雜誌，287，48-56。
- 何琦瑜（2003b）。品格，大不如前。天下雜誌，287，42-47。
- 吳昆宗、張澄輝（2004，10月8日）。彰縣國小傳體罰，被罰交互蹲跳，學童重傷住院。中時電子報。2004年11月3日取自，<http://ec.chinatimes.com/scripts/chinatimes/iscstext.exe>。
- 周慧菁（2003）。品格：新世紀的第一堂課。天下雜誌，287，36-40。
- 林火旺（1999）。倫理學。台北市：五南。
- 梁國榮（2006年，12月15日）。花蓮學生遭體罰事件，教育局長道歉。聯合新聞網。2007年2月18日取自，<http://udn.com/search/?Keywords=%AA%E1%BD%AC%BE%C7%A5%CD%BED%C5%E9%BB@&searchtype=overture>。
- 傅佩榮（2003）。約、恕、儉、敬勾勒人生全景。天下雜誌，287，108-113。
- 黃乃燮（2004）。後現代學校行政倫理及其兩難困境之解決。教育研究集刊，50（3），1-29。
- 黃藹（2004）。教育專業倫理與道德教育。載於黃藹（主編），教育專業倫理（1）（頁1-43）。台北市：五南。
- 楊惠芳（2004，11月13日）。八成五兒童品格能力不足。國語日報，1版。
- Anderson, D. R. (2000). Character education. Who is responsible? Journal of Instructional Psychology,



27, 139-143.

Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.

Carr, D. (1991). *Educating the virtues: an essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge

Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(2), 6-11.

Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Rose, C. M., & Sharon, W. W. (2001). Classroom ideasparkers. *Childhood Education*, 77, 222-227.

Stefkovich, J. A, & O'Brien, G. M. (2004). Best interests of the student: an ethical model. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 197-214.

Wilson, J. (1973). *A teacher's guide to moral education*. London: Geoffery Chapman.