

臺灣教育社會學研究 八卷二期 [研究論文]

2008年12月，頁87～113

新聞論述中的「去體罰」與「好老師」——1952～2005年聯合新聞資料庫內的規訓意象

鄧宗聖

摘 要

本研究的主要目的，在於反思「體罰」如何在社會文化中逐漸成為問題，並以此對教師角色（主體）進行塑造。

透過Foucault的理論觀點，本研究利用聯合新聞資料庫，回溯1952～2005年相關「體罰」的新聞事件，透過文本論述的比較，辨析出三種不連續的體罰論述，包括1950～1960年間維護民主國家形象的體罰論述、1960～1990年間追求理性的體罰論述、1990～2005年間追求合法懲戒的體罰論述。

透過新聞事件的再現，其論述對「體罰」意義的想像，同時也是型塑紀律行動者（好老師）的自我認同。不過，「去體罰」不等於「去懲罰」，學校內的管束與規範手段逐漸轉向細緻，而大眾媒體在社會角色之規訓上，則成為中介的監控機構。

關鍵詞：傅柯、規訓、體罰

- 本文作者：鄧宗聖 國立政治大學新聞研究所博士班研究生；美和技術學院文化事業發展系專任講師。
- 投稿日期：97年7月29日，接受刊登日期：97年12月29日。

Elimination of Corporal Punishment and Good Teacher in News Discourse: The Image of Discipline in UDN News Database Between 1952-2005

Tzong-Sheng Deng

Graduate Institute of Journalism PhD Program

National Chengchi University

Instructor

Department of Cultural Development and Management

Meiho Institute of Technology

Abstract

This study aims at introspecting how corporal punishment gradually becomes a problem in our society, and further shaping the role of teachers, that is, the subject, by means of the results of the introspection.

Through Foucault's theoretical viewpoints, this investigation used UDN news database to recall the news events relevant to corporal punishment between 1952-2005. By reviewing and comparing texts, I found three types of discourse on corporal punishment: the discourse maintaining the image of a democratic country between 1950-1960, the one pursuing rationality between 1960-1990, and the one seeking legitimate punishment between 1990-2005.

Through the representation of press, the discourses not only implement the imagination toward the meaning of corporal punishment but also shape

the self-identity of the actor, that is, teacher. However, the elimination of corporal punishment is not equivalent to the elimination of punishment. The means of control and standardization in the school progressively become detailed, and the mass media become intermediary monitoring organizations in terms of social role discipline.

Keywords: Foucault, discipline, corporal punishment

壹、為什麼要研究「體罰」

透過大眾媒體的新聞報導，我們看到教育界的問題，來自於學生或家長爆料「老師體罰」，爾後就會有教育工作者、家長、學生與官員大加撻伐。現實生活中，儘管每個人因理念不同，對「如何教孩子」有所差異，不過，大概沒有人會「主張體罰」，並且視其具有絕對正當的意義，同時，教育當局更喊出「校園零體罰」的口號。當大家不斷爭論「體罰」問題、提倡「校園零體罰」時，我開始疑惑：為什麼會是校園，而非其他的社會空間（家庭、軍隊等）？

「體罰」的意義，在教育界與大眾媒體上爭論不休，相關研究社群中，在經驗研究上，圍繞著三種議題，即法律政令，家長、教師與學生對於體罰信念，以及教師的人格特質與態度（莊繡霞，1996；黃姬芬，2002；楊淑芬，1995；鄒其信，2000）；在理論概念上，則整理各理論哲學家對於懲罰的觀念，並延伸到教育領域上，例如：徐永誠（2000）就以J. Locke（1632-1704）的懲罰觀討論教育意涵，目的是要提供現代家長和教師在管教或懲罰時的正確認知、方式、態度等，視懲罰有其倫理學上的意義。在此預設下，體罰議題傾向討論體罰的方法，像是「如何在理想與現實間取得均衡」，或者討論體罰相關的教育理論，如「我們應該接受哪一種教育觀念，以矯正這樣的現象」。但是，這種問題的提問本身，就如前述，無非是在「體罰是不正常的」預設框架下運作，忽略了體罰是「如何成為問題」的。

有趣的是，如果我們接受行為主義的「懲罰」觀，認為人的行為能夠透過肯定、獎勵，使行為得以鞏固、保持、加強（正增強），可以透過對某些行為的否定、懲罰，使行為得以減弱或終止（負強化），將體罰置於有效性討論，那麼「去體罰」將是目的與手段（正、負增強）的價值問題（應不應該接受、何種程度的接受等），而「體罰」與「去體罰」的論述本身則將被忽略，如此，將可能為校園空間內相關行動者（教師、家長、學生等）建構

新的權力關係，及其所屬社會角色的價值設定與行動。

因此，本文認為「懲罰」沒有本質，懲罰本身是人為界定的產物，在不同的文化、社會時空下，就會有所差異，像是「棒頭出孝子，筋頭出忤逆」，強調教育嚴格才能教出成器的孩子，對現代社會卻可界定為體罰，在此以家庭為語境的社會空間中，卻是正當化的教育方式（非懲罰）。因此，它是社會關係的產物，即在不同行動者互動中產生，進一步形成權力關係的形式（誰對誰能懲罰、依據什麼來懲罰的社會關係與形成程序）。

反觀現今之社會輿論，將「體罰」從老師「懲罰」行為中異常化，這也不會是自然而然形成的。而老師，此一社會角色，則從社會空間中拉出並對行為界定的過程，卻可能是對新的社會關係做調整。據此，本研究之問題意識與論述軸心，即為：「體罰，如何對老師形成問題？」。

貳、「體罰」如何形成

鑑於上述，本研究將「體罰」視為「懲罰」的家族成員，它們同為社會建構的產物，不過在這裡，「懲罰」是權力關係下的集合概念，而「體罰」則是不同脈絡下意有所指的命名，前者屬理論，後者則屬社會詮釋。

在此意義下，本研究在此部分先處理理論上的問題。首先，採用 Foucault 的「規訓觀」，闡述「懲罰如何形成」，即「權力如何施展」，進一步詮釋本研究界定的場域——「學校」與角色——「老師」，以及可能介入改變其權力關係的新場域——「大眾媒體」。

一、Foucault 的規訓觀：論述即規訓

Foucault 之系譜學分析，其特色是將「知識、論述與權力」的概念連結在一起，他拒絕歷史是因果延續的觀點，認為歷史是斷裂地透過社會論述知識而存在，而知識則為建構服從、規訓的權力機制（Carabine, 2001）。《規訓與懲罰》（Discipline and punish: The birth of the prison）是 Foucault 系

譜學分析的代表作，他關心「不同時期，權力如何以不同的方式規訓人們的身體」，利用大量歷史文件中的論述，做為分析權力「如何施行」的材料。

他將各種細枝末節的「控制論述」（方法、知識、方案）做為其《規訓與懲罰》論述主軸，並且發揮在身體與空間上，主要論點包括以下三個部分（劉北成、楊還嬰譯，1999：153-256）：

（一）馴服的肉體：他認為任何社會中，人的身體都受到嚴密的權力控制，人的身體並非以不可分割的整體來對待，反而是分開、零碎處理，藉由某種特定機制的操練儀式，產生持續的控制模式，從中劃分時間、空間與編碼分類來處理。

（二）規訓的手段：類化是規訓手段的開始，透過分層分級加以監視與規範，使持有該權力得以檢查。產生規訓需透過分類、解析、區分，其目的是建立規訓的「目標」，此「目標」服務「訓練」的活動中。是一種把人視為操縱對象的特殊技術。而對於這些規訓目標生產的社會有機體（國家、學校等），將依照分解的層級、等級，區分好與壞，並施予獎勵與懲罰。最後具有此分類、解析、區分之權力社會有機體，將生產一種儀式－檢查的制度，成為整體規訓的手段。

（三）「全景敞視」的規訓意象：他透過監獄的意象（image），提出此一概念。此一概念的觀點是，儘管社會感覺很多樣，但那卻是封閉、被割裂的空間。在空間中，每個人都會被鑲嵌在固定位置，儘管可以扮演不同社會角色，不論穿梭到哪種社會空間，角色移轉，仍處處受監視，被知識結構起來的權力探找、分類、檢查。全景敞視主義的使命就是要發揮「普遍」的功能、強制技術。它主要表現的範疇是在影響著法律結構。

綜合上述，Foucault「懲罰」是從規訓的知識中生產，而規訓又是論述的產物，即先類化分級，而後權力持有者及能通過目標得以合理監視與檢查，懲罰機制則發揮在身體馴服與空間安排上。

二、學校與老師：規訓的場域與實踐者

Foucault在生物性順從與空間性安定的兩種隱喻下，凸顯了其權力理論（規訓與懲罰得以施展）的核心——「話語」，它要製造差異，把差異做為對象來構建，分析差別與確定它們的概念，以成為知識，用來生產「生物性」的姿勢、動作等身體技術規範，以及「空間性」的層級、等級、程序等差異認定。

學校與老師，對他而言，則是規訓的場域與實踐者，可從下述四個層面說明（劉北成、楊還嬰譯，1999）：

（一）學校是紀律的執行機構：學校，將自身劃定一個與眾不同、自我封閉的場所，以執行細緻規則、挑剔的監督、對生活與身體吹毛求疵的檢查。而在此空間，須讓每個人有其確定的位置，依據單位定位或分割原則，確定在場者與缺席者，建立有用的聯繫，以便時時刻刻監督每個人的表現。

（二）教師是紀律實踐者：教師為執行規訓的紀律，依自己所屬位置，創造各種「理念」空間，讓學生在空間中遊走，像是讓學生完成每項任務，依其成績安排名次；設計強制性序列等級，如年齡、成績、表現等；教師在學校之紀律機構中，為學生設計特定的位置，又允許循環流動。藉時間安排、按表操課，並開始隨之而來對生活細節的糾正，像坐姿、課堂秩序等。創立級別，實施懲罰與獎勵。

（三）考核、檢查與互相監控制度建立：從各種分層、分級的過程，開始依照不同等級，對學生進行考核標準建立與檢查。學校的年級制度，就制定各階段由簡單到困難的教學大綱，根據每個人在這系列中的進度來評定他們，建置出複雜而循序漸進的系列，型塑細緻入微的分解教育，在連續活動的序列化中，權力有可能控制時間，可以在每個時刻規律地干預。為達細膩監控，教師執行的紀律，則漸漸在學生間形成，產生互教體制，老學生或資深學生負責監督，有時檢查功課，有時教新學生，在學生間也形成相互監控制度。

(四)懲罰的意義：懲罰是實行紀律的特殊方式，不僅像是小規模法庭，規訓懲罰的特有理由，是不符合準則、偏離準則，像是學生犯錯不僅是違規，還包括了未能做完功課，而懲罰在此發揮的功能就是矯正性的，目的是要縮小與紀律準則的差距。在紀律中，懲罰是在獎罰二元體制下的產物，在這樣的體制下，獎勵與懲罰就可依照等級分配發生作用。當學校變成不斷考試的機構時，考試變成教師施行等級劃分的權力儀式，懲罰與獎勵就在這過程中發揮作用。

綜合以上所述，對Foucault而言，學校提供空間讓教師為社會紀律執行知識，而懲罰與獎勵都是師生權力關係的確認過程，即確立某種差異存在，還確認了合法的懲罰機制及正當控制的權力。

三、法律、教育與大眾媒體：介入老師規訓實踐的論述場域

在這裡，不打算細談學校內的規訓手段，因為更需要處理的問題是：教師如何確認規訓手段的正當性？更確切地說，教師在何種空間受到規訓。從「全景敞視」的觀點來看，「普遍性」的知識與強制技術是權力持有者的使命，故在此分別說明三種對教師產生規訓的論述場域，包括法律、教育與大眾傳媒。但最後，要強調大眾傳媒如何做為影響法律與教育論述的特殊場域。

(一)法律與教育

學校本身，雖是社會特殊的場域，但其不過是社會下被割裂的空間之一，教師雖然對學生在其場域施行有效權力，不過，此一割裂空間卻不可能獨立存在。教師，仍是一種社會角色，如同學生一般，在某一特殊場域受到規訓。

教師在哪裡接受規訓呢？就論述場域的觀點來看，包括了法律與教育空間。對Foucault而言，法律是一種普遍性的強制技術，法律任命了合法、合格的教師，同時，也在論述中規範了合法、合格的教師應該有的行動。同樣地，以培養教師為主的教育體系，在教育過程中發揮了規範作用，論述合法

與合格的教師。不過，在現代社會中，還有一個不能忽視且生產知識與論述的場域——大眾媒體。

(二)大眾傳媒

大眾傳媒，藉科技得以獲得社會中心的位置（像是大家會一起透過電視獲得資訊），不但將知識與論述放送到各地，也從中生產、再製社會優勢的意識型態。而其得以再製的原因，來自於其放送的知識與論述，藉以規訓社會角色，影響其社會實踐，性別就是明顯的例子。林芳玫（1995：53）指出，在男性與女性的社會角色上，「媒介所呈現的，其實就是社會成員依據其所在位置，以及其長期習俗、文化、教育之影響所產生的心態……媒體所顯現出的問題，不只是媒體本身的過錯，而是基於絕大多數社會成員共有、共享之價值觀」，因此，她建議社會團體能夠「介入」媒體之公共論域，建立一個替代性的真理政權（regime of truth）。

當林芳玫認為要「介入」媒體、「建立」真理政權時，她已暗示媒體對各種社會角色的規訓力量，而「介入」、「建立」也意味著要提出替代性的觀點，取代現有論述，而產生替代的規則體系與權力。大眾媒體中的論述，儼然成為知識與權力的樞紐，與法律、教育系統般地成為具「全景敞視」效果的場域，在分裂的社會空間中，產生特殊的規訓論域，對不同社會空間、角色上產生「監視」作用。

(三)規訓意象：大眾傳媒呈現規訓論述的特殊性

不過，上述規訓教師的論述場域，彼此之間絕非獨立自主，相反地，還會相互滲透。大眾傳媒，不但具相互滲透性，其論述場域的實踐，仍具特殊性。

怎麼說呢？大眾傳媒雖未如法律般地具有強制性、未如教育系統地具有封閉性，但其外部效果（如引發輿論）與內部的運作邏輯（內容產生方式），卻使之透過觀看、閱讀與引發討論，更有效地聯繫社會成員關注討論，進而產生社會成員間的「全景敞視」效果。

在大眾傳媒中的規訓論述，比較不像是法律與教育空間中的教條，相反

地，它比較像是「素描圖」，即透過不相干的事件陳述，傳遞對教師規訓的論述意象（image）。簡單地說，大眾傳媒場域內的論述形成，其特殊性在於透過不同的消息來源（包括法律教育空間的持有權力者）與呈現方式，藉由討論、爭論，還是抒情、獨白等各種言語，形成對「如何做好老師」之差異建構的表意實踐。

參、論述分析策略

上述對Foucault理論觀點的詮釋，除了揭示老師在學校內與學生的權力關係，同時，也揭露了「論述」做為實踐規訓的積極角色。理論上，大眾媒體對老師的規訓，亦可透過「論述」產生，使學校不會是封閉的場域，儘管老師仍是規訓的實踐者，但社會各種力量在媒體中的論述，卻也加入到規訓實踐的知識中。

因此，本研究接續理論，說明論述分析的詮釋策略，即如何處理臺灣的「體罰論述」，包括新聞事件做為論述來源的合理性、檔案來源與論述分析方法。

一、新聞事件：做為「體罰論述」來源的合理性

本研究將以新聞事件做為追溯體罰論述的歷史文件，而選擇新聞的主要理由，是因為每日的媒體事件成為閱聽大眾一個儀式性的場所，透過媒體事件來延續主體建構的社會文化（Carey, 1989），像是新聞對波灣戰爭的報導，觀眾透過媒體進行美國英雄主體建構的儀式（Hallin & Gitlin, 1993）、新聞在911事件發生後，觀眾透過電視從私領域進入到公領域，而新聞事件則成為在危機發生時，社會資訊中心與心理治療師（Riegert & Olsson, 2007）。在這裡，媒體事件被預設為社會關係中「主體建構」的儀式場所，負載社會文化意義。

二、檔案來源：聯合新聞資料庫

電視、報紙與廣播，為民眾經常接觸的大眾媒體，然而，在早期都有政治意識型態監控，直到1987年臺灣解嚴，1988年解除報禁，1993年前後開放廣播頻率與有線電視，才陸續進入到媒體開放時代。研究者不企圖建立一種全面性、普遍性的論述，相反地，是期能指出媒體場域中體罰相關論述形成樣態，因而需要較具歷史性的陳述檔案，故在選擇上，報紙是比較適合的。報禁解除前，民營中較大發行量的兩大報業為《聯合報》與《中國時報》（不考慮當時意識型態較強的黨營報紙，如《中央日報》），但就檔案的接近使用性而言，聯合資料庫提供的新聞資料搜尋範圍較為完整，此新聞資料範圍最早可追溯到1952年，歷史資料保存與處理較為完善，故以聯合資料庫做為研究的檔案源（《聯合報》、《經濟日報》、《民生報》、《聯合晚報》、《星報》）。

在本研究前，黃碩斌（2004），亦曾以選擇聯合新聞資料庫1952~2001年相關「體罰」新聞，並將整理過後的體罰新聞分為五類進行內容分析，包括嚴重體罰事件發生、輕微體罰事件發生、官方禁止體罰宣稱、反對體罰言論、贊成體罰言論。不過，其歷史資料的分析，只有分析這五類的出現次數，並描述這些內容為何而已，與本研究的關心問題大異其趣。

本研究將以「體罰」做為關鍵字，搜尋資料庫內的相關新聞，不可能，也不會將每一個獨立的新聞事件拿出來做詮釋分析。相反地，研究者透過理論觀點指導，在瀏覽大量文件後，係針對新聞事件論述加以比對，根據論述差異性，描繪出「不同時期，反體罰論述的知識樣貌」，並詮釋「反體罰論述如何區分好老師與壞老師」。

三、論述分析方法

由於各種新聞事件彼此並非連續、完整且具有任何因果關係或序列性，透過這裡指定的話語單位，我們接觸到的是數量不少且分散的資料，只不

過，分散資料本身的特殊性是可以被描述的——透過比較新聞事件中的對象（老師、學生、家長）、陳述行爲（體罰、去體罰）、概念（描述是非對錯的策略）等，藉以形成的特殊規律，並透過相似性與相異性比較，觀察事件檔案中，彼此話語實踐之間可能的聯繫（謝強、馬月譯，2003：77-82）。本研究的論述分析方法為：

（一）時間表述：Foucault的系譜學分析，其所論述的是不完整、不連續的歷史（論述）。在這裡，新聞事件也是一樣，即新聞陳述在實際時間序列上並非緊密聯繫、統一且完整的，而是存於不連續之中。相反地，是透過研究者分析，從各種不同的形式（各類新聞與分化的版面）中被解放出來，做相似性集合的特殊擬態，時間不是本研究的基本單位、分析對象，而是涉及特定的話語實踐，為本研究的分析結果（由於研究描述上之需要，研究者將特殊性集合時間做概分，非化約地認為所有陳述清楚、整齊地排列在某個時間範圍）。

（二）相似性判斷：相似性判斷所依據的是在不同的陳述遊戲中（無論其中佔有多麼細微、細小的部分），陳述意義相似的主題；相反地，「體罰是不對的」，可在不同世紀被重複使用，但其使用的方式、聯繫的概念與期待發揮的作用，可能是不相同的，而相似的使用方式（或說論述策略），潛在性構成了陳述的穩定場，儘管陳述的內容千變萬化，仍可在其內部的同一性中重複，構成論述（discourse）（謝強、馬月，2003：108，113-114）。

（三）稀少性原則：分析中，如何指出不同年代，體罰意義有其相似性聚合？研究者接受Foucault所謂的「稀少性效果」原則進行詮釋，而這項分析任務的基本原則就是認為，「說出的東西永遠不是全部」，從人們在某個時代中所掌握的語法與詞彙的寶庫來看，整體來說，只有比較少的東西已經說出，在理解上，不是要將問題圍繞在緘默，也不意味要去找早已不做聲或被迫沉默下來的東西、更無關哪些研究阻止了某種發現與表述、壓制了某種陳述的形式等合理性障礙，而是要確定一個「有限的在場系統」（謝強、馬月，2003：130-139）。

肆、新聞「體罰論述」中的規訓意象

綜合前述，本部分將進行「體罰論述」分析，即在各種新聞事件的體罰陳述中，辨識其區別老師好壞的主題論述，用以理解「體罰，如何成為老師的問題」（論述對老師產生的紀律規訓），在斷裂不連續的歷史新聞中，呈現的規訓意象¹。

一、民主國家的規訓論述

臺灣有關體罰教育的政令，基本上，是從「嚴禁體罰」轉變至「刪除體罰禁令」，但教育的政令，對教師之實際行為並無太大的改變與影響（顏國樑，2001：89-90），自1950年代以降的媒體體罰論述，大多圍繞在政令與實際行為的差異進行討論。

（一）體罰——獨裁與野蠻行為

1950~1960年代，臺灣政府教育廳對於國民學校的教育政令中，主張學校體制內的教師，應該在校內恪守「禁止體罰」、「說國語」兩項行動（〈教廳派員考察本市各校教學情形〉，1952）。比起「說國語」而言，禁止體罰少了國族的意識形態控制，但當時「禁止體罰」的論述，仍有特有的知識支援：臺灣政府教育廳對於民主國家的教育想像。由於當時認為民主國家的教育，應該是「文明」的，因此，「禁止體罰」對於民主國家的教育形象塑造極為有利。當時的教師，在此想像下，開始進行社會角色的區分，即民主國家政體下的教師應該要「禁止體罰」，體罰是野蠻、不人道的表現。於是，在此兩岸政府緊張的非常時期，禁止教師體罰學生成為一種重要價

¹ 意象（image）在這裡使用的意義，主要是將新聞論述看做是對教師角色規訓的素描圖（想像畫家在理解對象時，經常先描繪特徵非細節），透過一件件不同的新聞陳述，重重疊疊地向我們展示一種輪廓與形象。而它本身並不會呈現老師整體的形貌，而是用部分替代全部。

值。

在當時媒體屈從的政治意識型態下，中國共產黨政府統治下的教育現象，就被用做強烈的對比。各種體罰的方式（罰跪、碰頭、曬太陽），是一種「奴役」政策下的產物，唯有獨裁國家才會施行的一種行爲（〈奴役下的匪區學童〉，1952）。而臺灣的政體屬於民主國家，因此，民主國家想像的知識論述，自然而然成爲「禁止體罰」的知識基礎，像是「強調法治」、「尊重人權」等觀念。

（二）去體罰——民主國家的好老師

「禁止體罰」，在國家政治認同體的想像上，儼然成爲一種重視人權的象徵，藉由官方與教育體系一再開會、宣誓，來達成一種對於民主國家重視「人權」議題的集體認同，這也意味著學校教師應共同喊出「禁止體罰」，做爲民主政體下的成員。國民政府接管日本殖民後的臺灣社會，建立當時社會成員對於「民主國家的想像」正是重要的目標，而此目標本身，也暗示「好老師」應以「禁止體罰」的作爲，來體現做爲民主國家成員。民主政體的想像下，若排斥「一切類似打罵、斥責、侮辱一類的手段」，就被認爲是成功了一大半民主政治（〈體罰與兒童教育〉，1959）。

1950年開始，有將近十年的媒體論述，圍繞著民主政體的想像。而「禁止體罰」是民主國家教師的形象——做個好老師的規矩。體罰在民主國家的「教育政令」下，是具有普遍性的「不正常」懲罰。

二、去傳統文化的規訓論述

（一）體罰——落伍的教育方法

反體罰的論述自1960年代開始，新聞媒體便逐漸多呈現以「新聞事件」爲討論核心的論述型態。大多數媒體中的論述，是從老師體罰「致傷、致死」的個案開始，像是「薇薇夫人」專欄，就在談論新聞事件引起的體罰問題。此一轉變，意味著「體罰論述」從官方轉移到民間，此一時期，代表民主的政令口號——「禁止體罰」很少出現，取而代之的是對於傳統支援體罰

知識的分解，並進而構建「去體罰」的知識結構：

……有多數的老師，仍舊持有農業社會那種「一日為師，終身為父」及「良師應如嚴父」的觀念，他們的教學方法始終拉不下傳統師表的尊嚴，因而偏重於「嚴教」，無形中卻忽略了「善導」的功能。……老師對學生的教育，最好的方式是：「諄諄善誘，關懷瞭解」。而不是「嚴罰苛責，譏諷漫罵。」（〈培養師生感情·改進教育方式——宗亮東教授·談師道〉，1969）

教師在中國文化中，多以嚴師的角色出現，在中國教育文化中扮演教化的角色，也經常與父親角色做類比，像是在中國文化中，經常會將教導傳授技藝或學業的人稱做「師父」，在民間還有「一日為師，終身為父」的觀念，影響著對於教師的看法。師與父之間的相互類比，可以從「易子而教」這句話得知，說明傳統文化中，師與父是相似的角色，且是難以割離的觀念（〈易子可教〉，1963）。

當去體罰的論述轉移到民間後，繼承西方教育觀的民主國家開始拆解中國教育文化，像是將「教不嚴師之惰」、「嚴師出高徒」這類觀念下採取的體罰手段，視為「陳舊而落伍的教育方法」，而體罰手段的愈趨殘酷，代表這個老師的「學養就愈有問題」（〈人格教育重於體罰——從教師體罰學生成傷一案說起〉，1960），因此，檢查一個老師是否有「愛心」與「耐心」，是否「施予體罰」的手段就是一種表現。去除體罰，在此已經不只是單純的民主國家認同，而是開始切割檢視「好老師」的元素。這種體罰的問題層級建立，並非要去解除學生與老師之間的權力關係，反而是要去建立一個比較符合教育尺度、不違反「仁慈」的區別。而「體罰」在現代教育中，是所有懲罰中最有問題的手段。

（二）去體罰——有愛用智的好老師

另外一個值得注意的區分，來自於家庭教育的體罰。在文化上，學校做

為家庭的延伸，而中國教育的傳統中，往往「父」與「師」分不開，因此，在要求教師去除體罰時，父母體罰孩子的討論也可視為一種教師角色的鏡像投射。家庭與學校機構，在「去體罰」的媒體論述中，同時被規範著。

家長要如何教育孩子，成為1960年後出現較多的媒體論述。一個「好老師」是什麼樣子，還需要家長的認同。家庭對於形構好老師的形象時，不再只是建立檢視「好老師」的目標而已，而是開始與其共構一種規訓的方法與手段，並在其中開始為「懲罰」與「體罰」做界線劃定：

我絕不完全反對老師體罰學生，只要老師打得有道理，有人性，有愛心（愛和體罰不是絕對違背的），我不反對。但是，有些老師體罰的情況超出了這些原則，我認為那是該揭發的。……（〈國小施教未能根絕體罰——教師缺乏耐心 學生家長亦有責任〉，1976）

在媒體中的家庭論述，逐漸將「體罰」做為正常懲罰手段中的異常化，也就是說，懲罰不是不可以，在社會規訓中，它具有正當性。直到體罰被視為不正常（異常化）的管教措施後，懲罰與體罰的區別就劃定了正常與不正常、有愛心與沒愛心、仁慈與殘忍的界線。「懲罰」與「體罰」之間的界線，從模糊到清晰，將一種想要控制，卻又擔心過度控制而遭致反抗（社會輿論或自身擔心的如不受愛戴、不受尊敬）的矛盾心理顯現出來。因此將去除體罰，視為「懲罰」的對立面，藉由去除體罰的行為，將其他「懲罰」，不論是口頭責罵或是其他，強化其正當性，而從中建立有必要具有策略與技巧的「懲罰」手段。

體罰在家庭論述中，「好老師」需要的是更為精緻的管教策略與手段，而體罰不是不可以，只是「適當與否」的問題。那麼如何採取適當的「手段」呢？大體上，可分為兩種，一種是語言認知上的，另一種則是肢體表現上的。在語言認知上，若讓被懲罰的對象，明白肉體上的懲罰是對的、是愛她／他的、是有正當理由的，如此，體罰就可界定為合宜；而在肢體表現

上，懲罰者必須「語氣堅定」、「不能太過面目猙獰」，要試著表現諒解與堅定的表情，配合言語的策略，讓被懲罰的對象明白接受懲罰是應該的。因此，只要合情合理、表現恰當，都會被認為是一種「適當」的體罰，體罰在此只是一種達成目的的手段，只要被懲罰者能夠接受，心甘情願地接受，那麼體罰就算是適當的。家庭論述影響著當時社會對於體罰的態度，若不能做到沒有體罰，適當的體罰只要「講道理」、「有道理」，也是可以被接受的：

我們並非絕對反對老師打學生（雖然教育當局明文規定禁止體罰），親生父母在氣頭上還會打孩子呢。我們也知道老師的苦衷，尤其是小學老師。但我們不得不反對沒有理性的、超越常情的、近乎殘忍的體罰，那是使人不能忍受的。……（薇薇夫人，1965）

……在某些情況下，孩子是須要受肉體處罰的，但是體罰的技巧卻要講求。當妳體罰時不可盲目及面目猙獰，最好是在諒解與堅定的表情下進行，讓孩子雖受到處分但是仍感到父母在愛著他。……（杜奇榮譯，1965）

對於施行體罰的「壞老師」，嚴厲的懲罰一方面來自政府教育機關的督學，另一方面來自於論述中建立的分類概念，其大多數是將體罰施行者歸類到「落伍」、「反時代」的教育者，另一方面則以其捨棄體罰的行動，做為評價其是否為具有「愛心」的好老師、善用「其他手段」的現代老師（〈根絕落伍的體罰教育〉，1966）。在媒體論述中，教師與父母，同樣被規範著，必須在「好」與「壞」的角色中做一選擇。而好老師在家庭論述下，必須具有更精緻的手段與技巧來取代「體罰」。

三、「輔導管教」替代「懲戒權」的規訓論述

(一)體罰——無效教育的護身符

「去體罰」的論述，不斷地建構好老師應有的紀律外，1990年至今，還出現了教師需要「懲戒權」的論述。「懲戒權」是一位高中老師陳子心在投書中所提出的，他因為在教學與管教上的壓力而提出這樣的訴求：

……面對如此「惡言惡行」的學生，叫站在第一線的師長們如何以「愛的教育」感化他們；只恐怕「苦口婆心」的勸說，卻惹來「拳腳施暴」、渾身掛彩的下場，面對「耍狠、剝悍、鬧事、挑釁的學生」，師長們應該及時糾正、甚至處罰這些學生；而為了防止「不明理的家長」無理取鬧的報復，應明定「教師懲戒權」，以保護師長們。（陳子心，1993）

在此訴求中，學生可能是邪惡的他者，而教師將會是無辜的受害者。由於「禁止體罰」的論述，在社會中受到支持的強度愈強，教師自覺受監控就愈明顯，而「懲戒權」論述的出現，就是希望在做為「好老師」的前提下，加強在學校場域施行體罰的策略。而要獲得「懲戒權」，必須將其知識論述做合理的解釋，因此，必須將過去體罰論述中，強調的「受害者」（受詞），轉化「加害者」（主詞），像是提出青少年犯罪增加的問題（陳子心，1993）、老師被壞學生欺負，如此，才有機會獲得做為「好老師」的「懲戒權」。

這類體罰論述，藉由各種社會事件，強調了教育無效的可能性。不過，「懲戒權」賦予的體罰論述，它既不是為了加強教師在教育空間內實行有效規訓，也不是為了彌補愛的教育之不足，在此論述中，它是教育無效下，保護教師免受傷害的護身符。

(二)去體罰——善用「輔導管教」之名的好老師

「懲戒權」的界定是什麼？截至目前為止，並未取得其在法律中的位置。不過，在教育部制定的《教師法》中，仍然賦予教師有「輔導」或「管教」學生的「義務」。在此義務下，學校教師仍需執行社會認可的紀律，只是在「輔導」或「管教」的手段上，不要觸及社會敏感的手段——「體罰」，那麼其他的懲罰都會是可以接受的「輔導」或「管教」。

而「懲戒權」一詞，在監控的社會系統中不易成功，原因來自於社會監控的權力並不希望人們從名稱上注意到它的存在，而是在「聽」起來不會產生強烈負面感受的詞語，以及「看」起來不會太粗暴的懲罰下，實行統治。因此，「懲戒權」的提出只是外顯的權力觀念，實際上，它不會成功。任何懲罰的權力到現在，不需要明定在法規中，而另一種轉化的替代詞語：「輔導」或「管教」，足以將「懲戒權」帶來的負面遐想拋置遠處。

人權的意識型態，為使對老師產生具有普遍性的規訓，因此在2005年配合《教師法》，設置了《輔導與管教學生辦法》，界定了教師行為準則，藉此形成民主國家教師的紀律，以此發揮矯正性的功能。其中，明文規定「教師輔導與管教學生，不得有體罰學生之行爲，且不應對學生身心造成傷害；教師如有不當管教之行爲，應依相關規定辦理」，更使教師在體罰作為上受到監視。

「去體罰」的論述，在社會中規訓「好老師」的行動，區分出好老師與壞老師的層級。這些知識與論述，藉由民主國家下的意識型態（人權），去創建更隱密、溫和的規訓方法；鼓勵更細膩與細微的手段，巧妙地不去觸及看似暴力的懲罰——體罰。懲罰者施行懲罰，只要理由被社會認定適當、合理，施行過程不被認定為「體罰」，那麼就社會的暴力規訓仍然得以使用，而且是在「輔導」或「管教」之名下實行。

四、偏差教師行為的規訓論述

(一)體罰——偏差的教育行為

2004年開始，由臺北市教育局發難，首先提出「校園零體罰」的口號，邀集北市287所學校校長簽署零體罰共同約定；2005年教育部訓委會公布「公民教育實踐」方案，將全面檢視各級學校校規，要求「校規」不得侵犯學生人權，嚴格執行校園「零體罰」政策。

校園外部的公權力機構，介入檢查「好老師」的生產機制，並設立檢查與監控的制度，像是教育部訓委會比照高中、大專校院，設置國中小學生申訴評議委員會，受理國中小學生申訴案件，以此矯正、嚇阻採取體罰的教師。由於校園內部受到其他社會單位牽制，特別是在大眾媒體出現的負面案例，使得原本封閉的校園體系必須適應這樣的變化而有所改變，也因此必須為了「如何達到零體罰」，而建立相因應的手段，細緻地區分各種學生行為懲罰的方法，以此教導如何做為社會期待下的「好老師」，例如：發展出「教戰手冊」，針對學生常見過失，讓教師有所依循，將各種不當行為規定清楚，避免教師與家長發生爭議（〈如何貫徹零體罰 各級校長紛獻策〉，2005）。

(二)去體罰——懂規矩、知方法的好老師

「好老師」需要捨棄「粗暴體罰」，改以細緻的懲罰方法，精緻化處理每一項必須懲罰的行為，若「非不得已」必須體罰，那也得遵照一定的模式進行，像是在校園內亂丟垃圾破壞公物，就以「愛校服務」做為一種懲罰，拋棄了打罵，直接以命令身體的勞動來替代，將「懲罰」隱藏在美化校園的藉口中；面對自殘、欺負弱小等行為，就命令學生到醫院或其他相關單位當志工，以「學習珍惜生命」，強迫其身體進行勞動；面對同學打架，那就命令學生「相互擁抱」，解釋「相親相愛真誠相待」的道理；面對破壞公物、偷竊，則比照法律照價賠償；若必須體罰，則得學習一套流程，在教師與學生發生衝突的情況下才得以使用，而且教師在體罰前必須先寫報告，經校長

核准，同時，只有合格教師才能行使體罰，代課老師不能執行；體罰必須使用特製核可的「教鞭」，不可任意使用其他工具；必須有第三者在場做證；盡量做到使學生「心悅誠服」的地步（〈如何貫徹零體罰 各級校長紛獻策〉，2005）。

在如何使「校園零體罰」得以實行的問題下，促使了懲罰行為的細緻區分，此舉儘管規避了「體罰」這方面的字眼，規定不得體罰，用以矯正學校不尊重人權的問題，但卻忽略了校園內本身就是紀律機構，教師在校園內受制結構的生存心態（分配為導師時，需管束與教育學生），以致權力仍然存在，只是以「人權」之名，產生其他技術，把規訓手段轉移給另一種規訓手段，以手段的差異來凸顯人權意義，刻意忽略校園是紀律機構之事實與教師受結構影響之生存心態等問題。

五、小結

綜合以上所述，本研究以「體罰論述」的分析，將規訓教師的論述，依時間軸線分為四個不同的意象（參見圖1），包括民主國家的想像、去傳統文化、輔導管教替代懲戒，以及偏差的教育行為。

然而，上述的分析結果，期望不要誤解為有系統、計畫的編年史，也不應被理解為必然強加於個體的共同觀點。相反地，在本研究中應被理解為已說出東西之整體，能夠觀察到關係、規律性與轉換、某些交錯現象的領域。

對於分析的結果，另外一個疑問是：這裡單就新聞中的論述做分析，不處理法律與教育空間的論述，是否恰當？本研究認為，以媒體論述做為主要處理的圖層，未直接處理法律與教育的論述，不代表兩者就清楚地被排除在媒體論述範疇之外，相反地，在資料詮釋的過程中，法律系統的論述時而融入在消息來源中，成為認同或爭論的來源。由於本研究預設了媒體做為文化再生產的機制，具有全景敞視的效果，因此，各種權力關係在此場域競逐，法律與媒體系統之間具有相互滲透性。但資料詮釋表現之目的不在於詳細記載各種社會系統論述，而是要透過媒體論述，來闡述媒體在社會規訓上的場

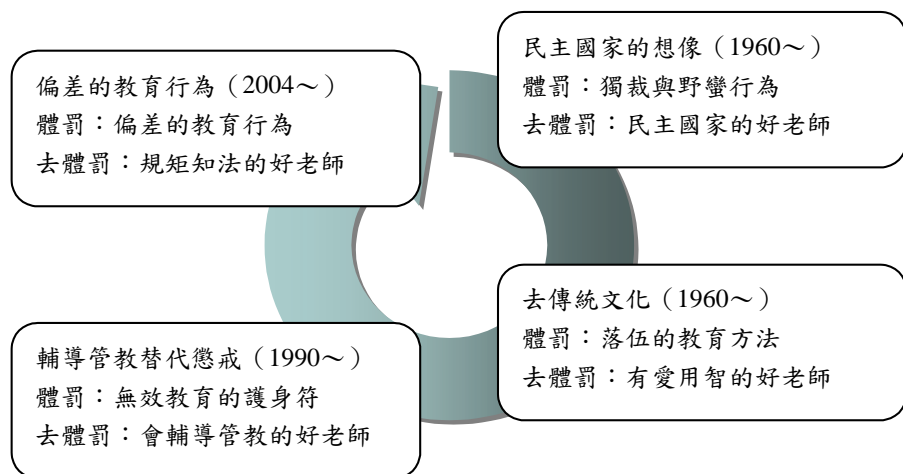


圖1 去體罰與好老師的規訓論述

資料來源：本研究分析整理。

域性。

伍、結論

一、去體罰論述——重組的權力關係

懲罰，在學校內的功能，最流行的辯護就是為了「未來」，且至少有一種以上的功能存在，像是使學生品行更好、不會導致犯罪、做為社會良好的公民、警惕學生不用功等，只是在民主國家以及人權主導的意識型態下，「懲罰」中必須排除「體罰」，做為符合其意識型態重要的指標，而將「校園零體罰」做為一種在社會上認識人權學校的體面名稱。

「去體罰」衝擊了傳統文化的師道觀念，把家庭與學校的聯繫切開，以「去體罰」做為展現人權的效果、學校機構的教師紀律。當教師在文化意義上，不再等同於父親的角色，那麼「去體罰」就可以開始規訓「教師」像

「民主國家的好老師」，而不會引發教師與父親在管教上的角色衝突，使教師做為紀律執行者時，能遵守符合廣泛目標（人權）應有的紀律。

主張人權者，批判的不僅是學校內教師執行紀律的蠻橫、年深日久的傲慢與不受控制的權力，且更主要的是，重新建構老師階級的角色行為。人權的主張，與其說是為學生確立更合理、更合乎人道的受教權，不如說是建立一種推翻舊有權力執行的方式、一種新懲罰權力的結構，使權力分散在專責的機構（訓導、輔導工作隊等）。去體罰，將教師在學校內可能立即使用且暴虐的權力剝奪，但卻教導他們以各種技巧與手段施行規訓，像是命令學生勞動、送到不同組織與機構接受管教輔導，將權力重新安排到不同機構去，讓學校生產多些「好老師」。而「好老師」與「壞老師」的判準的分界線，就是來自於手段與方法的差異。

在學校內部場域中，體罰不過是對於學生施展控制、維持紀律的手段之一，在Foucault的觀點下，「去體罰」不等於「去懲罰」，只要層級、分類還在，權力就會跟著這套分類觀點無所不在。對於教師角色的改變、監視與控制，大眾媒體發揮全景敞視的效果。學校是學生的規訓機構，教師是為規訓者，但大眾媒體卻又是學校教師的規訓機構。大眾媒體規訓的手段，比學校這些半封閉的社會機構更為全面，藉由單向放送具有爭議性的論述與知識，促使被論及的社會角色在道德、精神等方面開始受到威脅與調整，展開一種意識上的改造活動。「好老師」形象的建造固然是一種近用媒體者的策略之一，但最重要的是，改造教師在學校內執行紀律的手段與方法，讓法律機構、大眾媒體能夠長時間地對校內的好老師進行規訓。

二、好老師——規訓方法的再學習

教師成為社會固有的職業角色，因此在生存心態上也依賴符合社會對於教師的期待。被任命為教師者，在學校、社會既有的知識下，學習做個「好老師」，其必須暫時忘卻自身是紀律的執行者，以積極地接受教育專業、體現人權等知識的指導，以教學活動做為表面，以細緻化各種規訓方法，為社

會好好「教育」下一代。無需Foucault的理論，教師對社會有形規訓已有所感知，但透過Foucault的理論，教師會發現自己透過媒體事件，讓社會文化對自我主體進行全面的規訓，因長期處在社會中，而深入此一規訓結構，因此，寧可視其為理所當然，並且選擇當下能夠接受的理由，以減少認識被規訓與規訓他人帶來的道德痛苦。

「校園零體罰」的主要意涵不只是人權上的意義，更重要的是，在於學校規訓權力的重新分配與手段上的改進。「管教」、「管理」、「輔導」、「服務」會是未來這些手段施行更為流行的名詞，掩蓋社會本來對人分類、劃分、評鑑的控制結構，以及人類本性中，對於控制他人的迷戀，也因而能想像，人類歷史的構成是代代相傳的規訓文化。

三、無法掙脫規訓？Foucault帶來的教育反思

Foucault之理論特色，主要包含兩點：(一)將宰制性的力量，賦予在話語中，而透過對事件（社會關係的互動）陳述的觀察（分散、不連續的檔案），則會發現話語的稀少性（相對於可能有豐富的用法），可凸顯權力離開明確可辨的主體或集體（組織），而散布在文化的意義之網上。(二)他善用生物性（身體規訓）與空間性（分級分類與層層監視）兩種隱喻，將宰制性的力量轉化到身體規訓的面向上，使得權力不但能在政治、司法場域施展，同時，也以幽微的方式滲透在各種社會場域中。倘若我們將Foucault對權力施展之無所不在的觀點想像到極致，那麼人類永遠無法逃離規訓的權力。

然而，對大多數人而言，我們並不是用被操縱的身體與空間使用來看待我們的文化、社會與教育，這也就是其理論閱讀上艱澀難懂，甚至有些不舒服的可能原因，但這也是Foucault論述權力的獨到之處——將「權力」視為無本質之社會關係產物。然則，使用生物性與空間性兩種隱喻，卻也使他在指出「有權力的地方就有反抗」時，讓「如何反抗」似乎成為難題——如何重新界定自己的主體。但當Foucault使用戰爭性的隱喻（反抗），讓自己對

權力採取戰鬥模式——使主體展現的一種意志，並將反抗的路線調整在話語、論述與詮釋的路線上（林志明，2007：137-141）時，則顯現出由此觀點分析本身之積極意義。因此，本研究認為將權力視為社會關係的產物、在語言論述中流變的權力觀，擺脫結構式、對立式的權力觀念，轉進到文化層認識權力，如此，才能重新辨認它的反抗對象。儘管戰線在話語，但它的反抗既不為有組織式的文化爭霸，也非製造差異的次文化（再類化），反而是回到情境脈絡下做人我關係的反思，從自我反思關係之構成開始，而對實踐本身有所反思。若無反思發生，改變也無從發生。

批判，除了對加諸於身、形成自然化的現象（反思實踐）做認識之外，更期待能從認識限制的條件中，醞釀改變的動力。回到本文以反體罰做為切點，除了看到教師在論述中被規訓的同時，卻更加細緻化、複雜化規訓的方式（移轉到不同的組織機構與角色），也廣義地看到「體罰」（時間表擬定、秩序、姿態等細微處）在各類社會空間中（家庭、學校等組織）的教育活動中，難以避免。

因此，真正要反省討論的，不是去體罰、懲罰權、零體罰、輔導管教、愛的教育等表面，而是看到積極介入或保護下之主客對立（教育與受教）問題，以及教育活動的稀少性（例如：為什麼教育多投入在輔導、管教呢？）。

最後，本文仍強調回到情境內，對人我關係的活動做反思實踐，肯定教育活動將會用不同的面貌發生於當下——對習以為常、理所當然的規訓，醞釀稀少性外之「豐富」可能，產生Foucault所言之抵抗（意識、詮釋與行動）。

誌謝：作者感謝國科會在本文構思及資料蒐集期間的經費資助，計畫案編號為NSC92-2413-H-126-001與NSC93-2413-H-126-001，也感念與此計畫所屬整合型計畫成員陳伯璋、黃毅志、卯靜儒、蘇峰山、譚光鼎、王麗雲、姜添輝、何明修等學者當時之討論情誼。作者並對兩位匿名審查委員提供之寶貴修正建議表達由衷謝忱。

參考文獻

(一)中文部分

人格教育重於體罰——從教師體罰學生成傷一案說起（1960，12月22日）。

聯合報，2版。

奴役下的匪區學童（1952，3月23日）。聯合報，4版。

如何貫徹零體罰 各級校長紛獻策（2005，1月28日）。聯合報，C2版。

杜奇榮（譯）（1965，9月29日）。教導孩子五原則。聯合報，7版。

易子而教（1963，5月9日）。聯合報，3版。

林志明（2007）。反抗權力：傅柯早期課程中的主體問題。哲學與文化，
34（7），127-144。

林芳玫（1995）。師大強暴「疑」案報紙報導分析：誰是加害者？誰是受害者。新聞學研究，51，33-56。

徐永誠（2000）。洛克的懲罰觀及其教育意涵。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

根除落伍的體罰教育（1966，1月7日）。聯合報，2版。

國小施教未能根絕體罰——教師缺乏愛心耐心 學生家長亦有責任（1976，
11月8日）。聯合報，6版。

培養師生感情·改進教育方式——宗亮東教授·談「師道」（1969，5月8
日）。聯合報，3版。

教廳派員考察本市各校教學情形（1952，7月28日）。聯合報，39版。

莊繡霞（1996）。論學生基本權之保障：若干教育法制之憲法問題。國立臺灣
大學法律學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

陳子心（1993，4月12日）。高中老師說教育：明定懲戒權保護師長。聯合
報，11版。

黃姬芬（2002）。國小教師管教信念與管教行為相關之研究。臺中師範學院
國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。

黃碩斌（2004）。臺灣道德教育問題分析——以體罰作為分析指標。東海大學社會學系碩士論文，未出版，臺中市。

楊淑芬（1995）。體罰的刑事責任。東吳大學法律學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

鄒其信（2000）。論學生學習權之保障——以中小學生為對象。國立臺灣大學三民主義研究所碩士論文，未出版，臺北市。

劉北成、楊還嬰（譯）（1999）。A. Foucault著。規訓與懲罰（Discipline and punish: the birth of the prison）。北京：生活。

薇薇夫人（1965，5月30日）。尊師重道。聯合報，7版。

謝強、馬月（譯）（2003）。A. Foucault著。知識考古學（L'Archéologie du savoir）。北京：生活。

顏國樑（2001）。教師輔導與管教學生辦法的內容分析、特色及建議。學校行政雙月刊，V13，89-100。

體罰與兒童教育（1959，7月20日）。聯合報，2版。

（二）英文部分

Carabine, J. (2001). Unmarried motherhood 1830-1990: A genealogical analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 267-310). London: Sage.

Carey, J. W. (1989). *Communication as culture: Essays on media and society*. Boston: UnwinHyman.

Hallin, D. C., & T. Gitlin (1993). Agon and ritual: The gulf war as popular culture and as television drama. *Political Communication*, 10(4), 411-424.

Riegert, K., & E.-K. Olsson (2007). The importance of ritual in crisis journalism. *Journalism Practice*, 1(2), 143-158.