

本土心理學研究

3

親子關係與教化

楊國樞 主編

台灣大學心理學系本土心理學研究室編輯出版
桂冠圖書公司印製發行

《本土心理學研究》 第三期 一九九五年二月

親子關係與教化

楊國樞 主編

台灣大學心理學系本土心理學研究室編輯出版

桂冠圖書公司印製發行

《本土心理學研究》 第三期

親子關係與教化

編輯出版 台灣大學心理學系本土心理學研究室

印製發行 桂冠圖書股份有限公司

發行人 賴阿勝

登記證 局版台業字第1166號

地址 台北市新生南路三段96-4號

電話 (02)3681118・3631407

電傳 (886-2)3681119

郵撥帳號 17468976

戶名 楊國樞 (台灣大學心理學系本土心理學研究室)

排版 天翼電腦排版印刷股份有限公司

印刷 海王印刷廠

初版一刷 1995年2月

印量 1~2000冊

字數 30萬字

定價 (平裝)新台幣400元・(精裝)新台幣600元

本書如有破損或裝訂錯誤，請寄回調換

《本土心理學研究》

Indigenous Psychological Research in Chinese Societies

《本土心理學研究》是一本純學術性中文期刊，每年出版兩期，主要發表採取本土化研究觀點與策略所完成的論文。本刊的創辦宗旨是結合各個華人社會的心理學者、人類學者及社會學者，以及其他社會科學及人文學研究者，共同提倡與推動中國人心理與行為之本土化研究的學術運動，以建立華人的本土心理學，並達成發展全人類心理學的最終目的。

編輯顧問

文崇一（中央研究院民族學研究所）
王重鳴（杭州大學心理學系）
方富熹（中國科學院心理研究所）
朱永新（蘇州大學心理科學研究室）
朱謙（美國夏威夷東西中心文化及傳播研究所）
何友暉（香港中文大學心理學系）
李亦園（中央研究院院士，清華大學社會人類學研究所）
李沛良（香港中文大學社會學系）
李莉（美國康乃爾大學人類發展及家庭研究學系）
李慶善（中國社會科學院社會學研究所）
沙蓮香（中國人民大學社會學研究所）
余凱成（大連理工大學管理學院）
吳江霖（廣州師範學院教育科學研究所）
吳英璋（台灣大學心理學系）
吳燕和（香港中文大學人類學系）
林仲賢（中國科學院心理研究所）
林南（美國杜克大學社會學系）
林邦傑（政治大學心理學系）
金耀基（香港中文大學社會學系）
沈德燦（北京大學心理學系）
柯永河（台灣大學心理學系）
時蓉華（華東師範大學心理學系）
凌文輕（中國科學院心理研究所）
梁覺（香港中文大學心理學系）
高尚仁（香港大學心理學系）
徐聯倉（中國科學院心理研究所）

馬慶強（香港浸信學院教育學院）
陳仲庚（北京大學心理學系）
莫雷（華南師範大學心理學系）
張永源（高雄醫學院心理學系）
張妙清（香港中文大學心理學系）
張厚粲（北京師範大學心理學系）
張德勝（香港中文大學社會學系）
郭德俊（北京師範大學心理學系）
莊英章（中央研究院民族學研究所）
曾志朗（中正大學心理學研究所）
馮伯麟（北京社會心理學研究所）
彭聃齡（北京師範大學心理學系）
黃希庭（西南師範大學心理學研究所）
黃堅厚（東海大學社會工作學系）
黃榮村（台灣大學心理學系）
喬健（香港中文大學人類學系）
葉英堃（台北醫學院精神科）
葉啟政（台灣大學社會學系）
楊治良（華東師範大學心理學系）
劉融（香港科技大學人文社會科學院社會科學部）
鄭昭明（台灣大學心理學系）
蕭新煌（中央研究院民族學研究所，台灣大學社會學系）
燕國材（上海師範大學教育管理學系）
歐陽嵩（陝西師範大學心理學系）
瞿海源（中央研究院民族學研究所，台灣大學社會學系）

編輯委員

召集人

楊國樞 (台灣大學心理學系, 中央研究院
民族學研究所)

委員

丁興祥 (輔仁大學應用心理學系)

王叢桂 (東吳大學心理學系)

朱瑞玲 (中央研究院中山人文社會科學
研究所, 台灣大學心理學系)

吳正桓 (中原大學心理學系)

余安邦 (中央研究院民族學研究所)

余德慧 (台灣大學心理學系)

何英奇 (台灣師範大學教育心理暨輔導學系)

李美枝 (政治大學心理學系)

林文瑛 (輔仁大學應用心理學系)

副召集人

楊中芳 (香港大學心理學系)

黃光國 (台灣大學心理學系)

孫蒨如 (中原大學心理學系)

高泉豐 (中正大學心理學系)

陸 洛 (高雄醫學院行為科學研究所)

楊宜音 (中國社會科學院社會學
研究所)

潘英海 (中央研究院民族學研究所)

劉光明 (輔仁大學應用心理學系)

鄭伯壩 (台灣大學心理學系)

編輯室

主 編: 楊國樞

執行編輯: 余德慧 余安邦 鄭伯壩

美術編輯: 葉文蒼

助理編輯: 林慧玲 黃雅琳 陳怡君

編輯出版: 台灣大學心理學系本土心理學研究室

印製發行: 桂冠圖書公司

稿 件: 來稿務請符合本刊稿約所訂各項要求。稿件接受刊出前, 皆須經過至少兩位
相關學者之正式審查。稿本請複印兩份 (恕不退稿), 郵寄台灣台北市 (郵
遞區號10764) 羅斯福路四段1號台灣大學心理學系本土心理學研究室收。

訂 購: 台灣台北市 (郵遞區號10769) 新生南路三段96-4號 桂冠圖書公司

電話: (886-2)368-1118, 363-1407 電傳: (886-2)368-1119

郵撥戶名: 楊國樞 (台灣大學心理學系本土心理學研究室)

郵撥帳號: 17468976

焦點論文-----

親子關係與教化

- 林文瑛、王震武 中國父母的教養觀：
嚴教觀或打罵觀？ 2
- 余德慧、蔡怡佳 「離合」在青少年發展歷程的意義 93

靶子論壇-----

組織行為理論的本土化

靶子論文

- 鄭伯璦 差序格局與華人組織行為 142

評論對話

- 章英華 殊性與共性、關係與集體：
讀〈差序格局與華人組織行為〉的隨想 221
- 樊景立 我對〈差序格局與華人組織行為〉的一些看法 229
- 王耀德 評〈差序格局與華人組織行為〉：
兼論組織行為理論本土化的問題及策略 238
- 劉兆明 發展性、互動性與包容性：
華人組織行為研究的重要觀點 250

作者答覆

- 鄭伯璦 一位組織研究者的自覺與自省：
理念定位與應用實踐 258

研究論文

- 黃光國 儒家價值觀的現代轉化：
理論分析與實徵研究 276
- 劉雪真 筆記小說中狐妻故事的婚姻內涵
與理想女性形象 339

研究筆記

- 羅勁、趙旭東 「可能的」與「不可能的」：
東西方思維方式之比較 380

專著評論

- 徐嘉宏 評于洋（陽）著
《Y型結構——人性的先天與後天》 386

學術通訊

- 會議報導／新書出版 391
- 《本土心理學研究》稿約 397

親子關係與教化

林文瑛、王震武 中國父母的教養觀：
嚴教觀或打罵觀？

余德慧、蔡怡佳 「離合」在青少年發展歷程的意義

《焦點論文》所討論者為當期之主題。每期之焦點論文有二至四篇，皆係就同一重要課題從事深入而有系統的論述。各篇論文之立論觀點互不相同，且須扣緊主題，進行切中要旨的分析。焦點論文可為理論性詮釋或綜合性檢討，亦可為實徵研究成果之報導及評論。

中國父母的教養觀⁽¹⁾： 嚴教觀或打罵觀？

林文瑛 王震武 輔仁大學應用心理學系

本研究從家訓傳統入手，釐清古人的「嚴教觀」、「磨鍊觀」、「打罵觀」、「懲戒取向」、「尊卑觀」、與「決定論」等教育觀念和懲戒觀念。研究結果發現，嚴教觀是真正的家訓傳統核心思想，與此密切相關的是磨鍊觀。古人並不真的懲戒取向，也不那麼相信打罵的效果，他們是因材施教的，是勤懲相濟的，規範學子言行的主要依憑不是打罵，而是建立在尊卑觀上的地位尊嚴。然與此相對的是，問卷調查的結果顯示，臺灣地區的現代父母將打罵視為一種用途廣泛的教育手法，並在教育手段的選擇上顯現出與外控、他律觀點一致的風格。研究證據一方面顯示，傳統教育觀對現代父母的體罰傾向沒有太大的解釋力，另一方面又顯示，在現代父母的教育觀念中猶有嚴教的傳統。進一步的分析顯示，現代最流行的親子觀是「類平輩關係」，易言之，作為嚴教觀心理基礎的「尊卑觀」已然流失。此一發現正好可以用來解釋前述的矛盾結果：嚴教觀只是心中的教育理想，它是缺乏現實基礎的，因此，肆行扑責才是教育中的現實。

關鍵詞：教養觀，傳統教育觀，嚴教觀，打罵觀，磨鍊觀，尊卑觀，懲戒取向，決定論，家訓，體罰

「教育主要的功能，不是為個人發展其能力和潛能；相反地它是要發展社會所需的能力。」（頁21）

「懲罰是重要的，它向兒童顯示，規則正束縛所有的人，且值得尊敬。但體罰會產生反效果，因為它違反當代道德的基本原則——對人類的尊嚴的尊重。」（頁29）

這兩段話是布列克里局與杭特（Blackledge & Hunt，1985/1987）介紹社會學家涂爾幹（Emile Durkheim）的教育觀點時所說的。假如把第一段話中的「社會」改成「家庭」，把第二段話中的「規則」改成「禮」，這兩段話看起來便十分神似於中國傳統的某些教育觀點。

教育的目的不在協助個人的發展，促成潛能的發揮，而是為了家族的繁衍與興旺（熊秉真，1992），這個觀點也許正是中國傳統教育觀的深層義理，因此，宋朝的趙鼎說「門之內，以孝友為先務，平日教子孫讀書，正為此事。」（《家訓筆錄》），明朝的金敞說「教子者先宜去其傲心，養其謙德，使其溫恭退讓，行無邪僻，雖終身韋布，亦不失為克家之子；苟不知謙順，好自高大，縱使發科取第，才名蓋世，適足以招尤賈禍，非全身保家之道也。」（《課子隨筆鈔·宗範》），連講究「聖人之學」的王陽明也要說：「務在光前裕後，斯可矣。」（〈贛州書示四姪正思〉等）

至於「禮教」，「禮者，要言之，則當時貴族階級一切生活之方式也。故治國以禮，行軍以禮，保家守身安位亦莫不以禮。固有先事而豫求其禮者，有臨事不能以為病而講學之者。今約而言之：則凡當時列國君大夫所以事上、使下、賦稅、軍旅、朝覲、聘享、盟會、喪祭、田狩、出征、一切以為政事、制度、儀文、法式者莫非『禮』。」（錢穆，1968，頁34-36）更約而言之，所謂禮者，束縛所有士大夫及後世

所有讀書人的規則也。禮教向讀書人顯示，「規則正束縛所有的人，且值得尊敬。」教育的目的在此，功能也在此，「考孔子所謂學者，亦重在熟諳掌故，明習禮文。」（前引書，頁37）

這些引文所顯示的是，中國古代讀書人心目中的所謂教育，和現代西方的教育社會學者有不謀而合之處。這些中國古代的讀書人大抵都不是教育學者，他們所受的學術訓練也與現代西方的涂爾幹不可同日而語。然而，雙方「英雄所見」之處所以略同，很可能正因為他們不談複雜的教育哲學，只看現象，所以能一針見血。他們共同指出的是，不管西方教育哲學揭櫫了多少理想，教育的現實意義在於建立社會生活的規範，界定角色，從而達到社會控制的目的。

從這個角度來看體罰現象，便可以看到涂爾幹之別具卓見處。近代教育心理學就行為控制而言有許多精細的研究（Skinner, 1987），這些研究一方面指出，體罰在教育上具有不良的效果（Ferster & Perrott, 1968, 頁116-117），它會對兒童有不良的示範性作用（Bandura, Ross, & Ross, 1961, 1963a, 1963b）；另一方面，整套的替代辦法被發展了出來（Bandura, 1969）。然而，這些教育心理學上的新觀點、新方法似乎對學校裏頭的教學實務沒有顯著的影響。換句話說，假如「懲罰是重要的」——正如涂爾幹所說的，因為它是從社會控制轉化為自我控制必經之路，而且假如體罰並未違反社會道德的基本原則，那麼即使教育心理學上已經有了更好的方法，還是沒有什麼因素可以阻擋體罰的盛行。

換句話說，教育的原始目的本在社會控制，使受教育的人社會化，學到他的角色規範。然而，當一般的教育方法猶不足以使某些人學到規範時，教育者採取的措施往往不是更精巧先進的方法，因為這些方法通常難度更高，需要投入更多的心血，學習更多的專業知識；而是尋求更原始而強力的辦法。體罰便是最常在這種情況下出現的原始而

強力的方法。

說體罰是一種更原始的社會控制方法，是因為暴力控制在動物社群中，是個十分普遍的社會控制手法，營群居生活的動物通常透過打鬥，決定他們的啄序（pecking order）。一場場的打鬥決定誰能優先取食，誰有交配優先權，誰領導誰，誰能做什麼等等。換句話說，打鬥確立了同一社群中每一成員的角色規範（Scott, 1956），其功能一如人類的教育，違反規範的個體，所受到的自然是暴力的制裁。

一、體罰與文化

將人類類比成其他營群居生活的動物，誠然是個充滿爭議的說法，然而，歷史上相同或類似的說法却不乏先例。譬如說，歐洲啟蒙運動之前，許多人相信人類是具有「獸性」的，必須透過教育（或禮教）去管制這種獸性。與此相應的是基督教的「原罪觀」：神所造的人却違反了神的旨意，受到蛇的誘惑。在基督教的文化下，教育因之具有消除獸性的神聖意義，從這樣的教義中引申出來的教育觀，不但不反對體罰，反而多所鼓勵。〈箴言〉說：「鞭傷除淨人的罪惡。責打能入人的心腹。」（二十：30）孩子一出生就是有罪的，鞭打使之淨化。因之，中世紀鞭打教育盛行（M. E. Montaigne, *Essays*）。

這些歷史經驗的啟示是：體罰的盛行與否，深受文化的影響。涂爾幹的卓見在於，他指出體罰是否是可以接受的教育方法，關鍵在於它是否「違反當代（當地）道德的基本原則」——有原罪的人應予體罰，有尊嚴的人不應受體罰。至於人是有罪的，或有尊嚴的，自然要視宗教、文化而定。十五世紀末葉，歐洲的人文主義思想勃興，使得文化的面貌一新，對於體罰自然會有完全不同的觀點。以盧騷（J. Rousseau, 1712—1778）為例，他在其名著《愛彌兒》（*Emile*, 1762）

中主張，「每一件事物，凡是來自於自然創造者之手，都是善的。」（引自徐宗林，1988，頁161），這裡面自然包含人類，於是一個相對於「原罪觀」或「獸性觀」的新觀點——「性善論」，便被明白地標舉了出來。盧騷認為：兒童就是兒童，既非野蠻的動物，亦非大人的雛型；是非善惡的道理除了經由兒童自己去體驗、去發現外，別無他途。因此他反對體罰，相信「自然懲罰」更有益於兒童理性的成長（徐宗林，1988，頁161）。

只要檢視一下世界各國的體罰現象，就可以看出文化的深遠影響。沖原豐（1986）調查了103個國家或地區與體罰有關的法制，將之分為三類：英美型、大陸型與社會主義型。英美型國家包括英、美、加、愛爾蘭、澳、紐、星等28國。這些國家因為深受基督教原罪論的影響，基本上接受性惡論，認為為了驅逐內心的惡念，矯正罪惡的行為，鞭打犯錯的個體是有效的懲罰手段。因此，法律明文規定，教師可以體罰學生。

大陸型國家包括德、義、法、西、荷等歐洲大陸國家，以及原為這些國家殖民地的中南美諸國，計59個國家，臺灣亦被歸於這一型。這些國家由於受到人本主義教育觀及人權思想的影響，逐漸傾向性善論，故在教育政策上，明文禁止體罰。第三類的社會主義型，包括了以「前蘇聯」為首及當時仍屬社會主義國家的東歐諸國，也包括了古巴、利比亞、中國大陸等其他地區的社會主義國家，計16國屬於此型。這些社會主義國家也禁止體罰，其理由雖然也包含人權思想的因素，但最主要的還是因為體罰違反了社會主義的教育原理。

從沖原豐的研究中，可以觀察到一個有趣的現象：政策或制度上對體罰的開放或禁止，可能反映了當地的社會、政治意識形態，却並不能真正反映出體罰現象的盛行與否，也不能反映出社會大眾對體罰的態度。以同屬華人社會的新加坡、臺灣、中國大陸為例，這三個地

區在沖原豐的分類系統中，恰好分屬三類，但是歷來的調查研究，却顯示這些地區的體罰情形並沒有太大的差別（如陳榮華等，1980；Samuda, 1988；Ho, 1981），這些地區的社會大眾在支持及肯定體罰的教育意義方面，則遠較美國、瑞典等歐美國家積極（林文瑛，1992）。

十分明顯地，一個社會中體罰是否盛行，社會大眾是否肯定體罰的教育效果，與官方揭櫫的觀點、政策、法令等等並沒有必然的關係。社會大眾對體罰所持的態度，也許和他們對體罰的教育效果之認知有關（Kelly, Weir, & Fearnow, 1985），然而，更重要的却可能來自文化。體罰是懲罰的一種方式，然而，對懲罰的意見或態度，却常受宗教信仰或地區文化特色的影響（Hyman, Bilus, Dennehy, Feldman, Flanagan, Lovoratan, Maital, & McDowell, 1979）。此所以同屬華人社會的香港、臺灣和中國大陸，雖然法制不同，其體罰之盛行却大體無異。林文瑛（1992）的調查顯示，臺灣社會中父母或教師之贊成體罰，多半與「玉不琢，不成器」、「教不嚴，師之惰」、「不打不成器」等傳統觀念有關。

這些傳統觀念，反映的是深植於文化中的人性觀，這些人性觀則常源於宗教或優勢的哲學思想。在中國，居於優勢的儒家思想中固然也有孟子的性善說，然其所謂的性善，指的是「不忍人之心」、「惻隱之心」、「羞惡之心」、「辭讓之心」、「是非之心」，這些只是善端，還有待「擴而充之」，否則，「不足以事父母」（《公孫丑上》）。更重要的是，儒家的中心思想裏還有君子、小人之分，後世還有「夷夏之防」。孔子告誡子夏說：「女爲君子儒，無爲小人儒。」（《雍也第六》），既然要嚴加告誡，要防範，後世的教育要盛行起打罵來，也就不是那麼突兀了。

文化的影響自然不是光透過人性觀等哲學或宗教思想造成的。志村鏡一郎（1986）認爲文化底下特殊的生活型態也有深遠的影響。志

村拿西歐與日本做比較，他說早期的西歐以畜牧為主要產業，家畜是生活中不可或缺的同伴，家畜的馴養與調教是主要的生活課題。對西歐的成年人而言，兒童的存在也許與家畜並無太大的差別，也是需要從小就抑制其天生的野性與自然性的，以便能順從大人的生活、家庭的習俗、及社會的規範。反過來看，日本是農耕社會，稻作栽培是最重要的生活課題，因此，日本人的育兒觀也就順理成章地呈現出植物栽培模式——一如園藝家對花草的照顧，努力經營適合其生長、開花的環境。

二、兒童觀、教育觀與懲罰觀

這些分析指出的是，在文化的浸潤下，整個社會會慢慢形成一套大體一致的對人的看法（人性觀），包括初階狀態的人（兒童）是怎樣的一種存在，後階狀態的人（成年人）是怎樣的一種存在。這兩者皆深深影響了該社會的教育觀：用什麼辦法才能使一個初階狀態的人變成一個令人滿意的後階狀態的人。教育觀的一個核心部份則是懲罰觀：到底是鞭打或其他的懲罰方式才真正是有益的？懲罰的目的是在報復（retribution）、補償（restitution）或矯正（reform）人的行為？

舉例來說，Brendtro（1988）認為，一個人對行為的基本信念（naive psychology of behavior）（也就是說，他的人性觀），會在感情及認知層面影響他的懲罰觀。認為人該為自己所有行為負責的人，自然視偏差行為為邪惡的；認為人的行為不過是一個不斷改進的歷程中之暫時表現者，則會視偏差行為為不可避免而有待援助的過程。這些不同的基本信念，使人對懲罰的目的究竟在報復、補償或矯正，持不同的看法。文化的影響反映到一個社會的行為「模式」上，反映到一個社會的價值系統上，形成了所謂的國民性（national character）

或眾趨人格 (modal personality) (文崇一, 1988; 楊國樞, 1988; 楊懋春, 1988)。這些表現為社會主流的人格特質, 則會影響到懲罰觀。譬如說, Harvey (1986) 的研究顯示, 開放性 (openness)、批判性 (evaluativeness)、及複雜性 (complexity) 的人格向度, 比單一的自由抑或保守的向度, 更能作為個人對死刑及重刑的態度之預測指標。Rust 與 Kinnard (1983) 及 Parkay 與 Conoley (1982) 均比較常體罰學生與不常或不曾體罰學生的教師之人格特質, 他們的發現是, 封閉的 (close-minded)、神經質的 (neurotic)、衝動的 (impulsive)、以及武斷的 (dogmatic) 人, 較贊成也較常使用體罰。日本學者堀內聰 (1990) 則認為經常體罰學生的教師具有十種人格特質, 例如, 權威性格、衝動、主觀等等。

誠然, 人格特質可以是文化影響下國民性的一部份, 也可以是十分個人的, 與眾趨人格不完全一致的。一個社會可能有少部份人是神經質的, 却不大可能多數人是神經質的。這種統計分配上的變異現象, 也表現在人口變項上: 一個社會一定有少部份人是年老的, 却不大可能多數人是年老的。變異與眾數在統計上是兩個不同的概念。說文化影響到國民性, 從而造成該社會普遍持有某種懲罰觀, 這是就眾數著眼的; 反過來說, 說一個社會中有些神經質的人較贊成體罰, 其他非神經質的人較不贊成體罰, 則是就變異立論的。前者顯現了文化的影響, 後者則指出個別差異或組別差異。

然而, 人口變項方面的研究却顯示, 在懲罰觀上, 個別或組別差異不是那麼明顯的。譬如說, Clagett (1986) 的研究顯示, 原始職業 (primary occupation) 與戶籍所在地兩者與對死刑的態度, 只有臨界相關 (borderline relationship), 性別、年齡、教育程度、當時職業等, 則與對死刑的態度無關。Harvey (1986) 的研究也未發現性別與懲罰態度之間的相關。在體罰方面的研究則有較不一致的結果, 有

些研究顯示，教師的性別、公私立學校、或任教的學科別等變項，和教師對體罰的態度有關（深谷昌志，1986；林田英樹，1990；Par-kay & Conoley, 1982），別的研究則否（陳榮華、盧欽銘、洪有義、陳李綢，1980；林文瑛，1992）。

易言之，這些文獻顯示，在懲罰觀的研究上，變異的研究也許沒有眾數的研究重要，組別或個別差異的研究也許不如國民性的研究有意思。綜而言之，前述的分析顯示，文化的影響是個亟待探討的方向。

三、動態歷程

前述的說法自然不能被解釋為，體罰是完全由文化決定的。有待補充的至少還有兩點：第一，體罰的行為主體是個人，因此，文化的影響必須落實到個人的層次上，與個人的變項產生互動。譬如說，Dubanoski, Inaba 與 Gerkewicz（1983）指出，體罰之所以會盛行，最主要的原因有三：(1)相信體罰的有效性，(2)對使用體罰所引起的問題毫不警覺，(3)對如何維持紀律，缺乏方法。十分明顯地，第一項和文化有關，某些文化流行的人性觀（如原罪）、教育觀，會使該文化的人較相信體罰的有效性。然而，第二項和第三項則和個人所具備的知識有直接的關係。當一個人不知道除了體罰之外還有什麼辦法可以改變兒童的行為習慣，或當他未能警覺到體罰的副作用時，他即使不那麼相信體罰的有效性，也可能採用體罰。其間的互動關係至為明顯。

第二，體罰過程本身也是個動態歷程。體罰是在(1)體罰者（體罰主體），(2)產生體罰的狀況（情境），以及(3)被體罰者（體罰客體）三者的互動中發生的。體罰者也許具有傾向於體罰的觀念、人格特質，這些固然深受文化的影響。然而，另一方面，某些情境容易引發體罰行為，某些教育情境中的體罰行為也許不是為了教育目標，只是敵意