

「輔導與管教辦法注意事項」 修訂過程評析

國立政治大學教育研究所。賴光祺。博士候選人

摘要

本文探討「輔導與管教辦法注意事項」修訂過程，並加以評析。首先分析教育權的概念，指出雖然國民教育權與國家教育權觀念曾經被視為互斥，但實務上二者並非能完全切割，從而指出學生接受教育不僅僅是權利而已，也是義務，並非學生能自由決定是否接受。而教師依據相關法令有實施管教之權利與義務，才能協助學生學習，並使其日後順利適應社會生活。亦即輔導與管教應以教化觀來平衡消費觀，以達成協助學生成長的任務。其次，基於上述分析，本文檢視教育部近日修訂的輔導與管教辦法，發現過程中曾經過度強調學生的權利、忽略其義務，也限縮了教師正當管教之權利，造成不少教師的焦慮。所幸，正式辦法已較為平衡與折衷。依此，本文進一步探討並提出《輔導與管教辦法》通過後，教師應如何善用此工具，在不體罰的狀況下，達成管教的目的。

關鍵詞：輔導與管教辦法、教育權、權利與義務

The Critique of Revision of Taiwan's "Guiding Principles of the Methods of Counseling and Discipline"

Manuscript received July 11, 2007; Modification July 2007; Accepted Oct. 17, 2007

Guang-Chi Lai ◉ Doctoral Candidate, Department of Education, National Chengchi University

Abstract

This paper reviews the process of revision of Taiwan's Guiding Principles of the Methods of Counseling and Discipline. The author points out that the people's right to an education and the national right of education have been regarded as two contrary concepts. Teachers, according to the law, have both a right and an obligation to instruct students. During the process of revising the Guiding Principles, they were at one point amended in such a way as to emphasize students' rights but neglect their obligations, and even to limit teachers' right to administer a proper form and degree of discipline. However, the final version of these Guiding Principles is more balanced and open. In it there is room for discussion of teachers' strategies of practical counseling, and possible methods of discipline without corporal punishment in various situations.

Keywords: methods of counseling and disciplining, education as a right, right and obligation

壹、前言

輔導與管教辦法自民國 86 年制訂以來，在最近進行相當大幅度的改版，其中因應教育基本法的修正是重要關鍵，但即使是教育部於今（97）年 5 月 7 日召開記者會公布第四階段的「『輔導與管教辦法注意事項修正草案』之初步共識」（以下簡稱草案¹），與 6 月 22 日正式公布的「輔導與管教辦法注意事項」（以下簡稱辦法²）（2007a）之間仍存在有重大的差異，顯示其背後有相當大的折衝，值得加以探討、闡發。

貳、教育、學習與受教的關係

雖然草案與辦法的總則第一條「規範目的」都指出本辦法訂定的目的除了是依據《教師法》第 17 條之規定外，主要在於落實《教育基本法》第 8 條及第 15 條「積極維護學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權」、「使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」的修正內容，但在正式辦法的條文中，則加入「維護校園安全與教學秩序」兩項，此增加的內容看似平凡無奇，但事實上卻是與落實尊重學生基本人權相對的重要考量，也預示著後面條文的大幅修正³，造成如此重大轉折的原因可從兩種教育權觀的對照，看出其間折衝的概況，茲分析如下：

一、教育權的遞嬗

教育權的意涵依理解的角度有不同的詮釋，或主張教育權是要求受教育的權利，或主張是教育他人的權利，或主張是決定教育方針或內容，並付諸實施的權能。若依周志宏的見解，將教育權區分為教育權力與教育權利，則前者指「國家或自治團體的權限、其公務人員所行使之公權力」，後者則指「人民在教育事務上，所享有的各項權利」，因而也引伸出從事教育或接受教育的權利（轉引自楊巧玲，2001）。

¹ 根據教育部，《輔導與管教辦法》注意事項的制訂共分為六階段，草案的公布只止於第四階段，但此草案已廣泛流通，做為宣導之用。

² 民國 86 年直接由教育部制訂《教師輔導與管教學生辦法》，基於學校自主的理念，96 年改為「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，但此「注意事項」卻具有相當約束力，因此仍簡稱為「辦法」，本文最主要的討論層級為國中。

³ 教育部於 6 月 22 日同步公布之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」說帖（2007b），亦清楚指出此注意事項的訂定除落實《教育基本法》之規定，尊重學生基本人權，以及維護校園安全之外，還有「避免教育人員擔憂管教學生動輒得咎，而對學生輔導管教改採消極態度，……導致危害學生及他人」之目的。事實上，這一點也是當初立法院所通過附帶決議，要求教育部應與全國教師會於六個月內研擬完成本注意事項之重點。

教育權的明白標舉，主要是在二次世界大戰之後，在其發展歷史中存在有兩派相對的理論，國家教育權一派主張教育是國家的權利、人民的義務，相對地，國民教育權一派則主張教育是國家的義務、人民的權利，其中的一項重大爭議即在於國家是否有權決定教育的內容、方式。國家教育權的支持者主張國家有權決定或參與決定教育內容與形式，國民教育權的觀點則主張國家機器僅能就教育的外部事務進行整備，不應介入教育的內部事務。

自有國民義務教育的觀念以來，國家教育權曾理所當然地佔據主導地位極長時間，但近年來國民教育權的主張逐漸佔據上風，因此，我國《教育基本法》的立法提案即相當強調國民教育權，除最初部分「教育基本法建議草案」的起草者明確提出其立法旨意在於扭轉執政黨將教育當作統治工具的錯誤⁴之外，檢視《教育基本法》，第1條強調人民學習權與受教育權的保障，第2條第1項則主張人民是教育權的主體，都屬於國民教育權的主張（楊巧玲，2001）。然而過度極端的國民教育權主張卻可能導致將國家教育權與國民教育權錯誤地對立起來。事實上，國家教育權與國民教育權雖然在歷史發展上具有事實上的衝突，但就邏輯來看，兩者卻不一定是對立的觀念。若將國家教育權中的「國家」視為由統治者操控的「國家機器」，其目的在製造符合其使用的「螺絲釘」、附屬品，則國家教育權可能與國民教育權有所衝突，過度的國家教育權使人民失去自由。

但如果我們將國家視為「國民全體」，在民主立憲國家中，人民選出之代議士透過國會立法，再由國家機構執行（薛化元，1994），則國家教育權乃是為了讓人民能夠共同生活所必須，並不一定會與國民教育權相衝突，過度強調個別國民的教育權則會使一般的學校教育無法實施。因此，即使是教育權爭論最炙、國民教育權高張的日本，其最高法院亦認為國民教育權與國家教育權兩種見解，「無論何者，均為極端且片面，不能全面地採用其一。」（賴麗春，1994）換言之，「良好的國民」與個人之人格發展和自我實現並不相互衝突，國民教育權派主張若以要求個人人格的發展與自我實現之概念來否定國家教育權有關「良好國民」的概念，顯然欠缺考慮培養在公民社會中與他人共同生活能力的相關問題。因此，在《教育基本法》第2條第2項規定，「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。」就顯示教育目的並非由個別國民所能決定。再就國民教育權一派本身的說法來看，國民教育權的擁護者在家長教育權、兒童受教

⁴ 《教育基本法》建議草案，1994年4月，<http://taup.yam.org.tw/410/tplw0001.html>（2007/7/8），其他草案可參見薛化元、周志宏編（1994）。

權、住民教育權、私校教育權之外，也將教師的專業自主權納入，但如果教師的專業自主權與家長教育權與兒童受教意願發生衝突時，即會產生困難而無法解決，因此，顯然有國家教育權介入之必要，而且接受教育是否只是一種權利，也值得重新加以探討。

二、受教權與受教義務 VS. 施教權與施教義務

受教權，依字面來看是接受教育的權利，但它不僅牽涉教育權、學習權與受教權之間的關係，更牽涉到教育、學習與受教之間的關係。依據一般的認定，受教權屬學習權的下位概念，亦即是屬於學習權中被動學習的部分，即獲得一定教育機會與教育內容的權利。如果純由學生權利的觀點來看，則國家或教師必須施以一定的教育方式與內容，但學生卻不一定需要接受，換句話說，「接受教育」如果只是學生的權利而非義務，則學生將有權利決定是否學習，以及學習的內容與時程。

但依據《憲法》第21條規定，人民有受國民教育之權利與義務，一般普遍的解釋是認為接受國民教育既是人民的權利，亦是義務。雖然根據周志宏（1994）的見解，這種主張是在國家教育權思想濃厚的國家中，國家機器據以強制人民接受一定教育的說法，而依據二次世界大戰後的人權潮流與國民教育權理念，義務教育應指「父母或監護人負有責任使受其監護管教的學齡兒童或青少年接受教育，而非指受教育既是權利也是義務」。但此說並不能否定學生接受教育的義務，然而由於一般法律並未加以明文指出，因此，學生是否有義務接受教育，應就教育的基本功能與師生之間應有的關係來加以探討。

首先，就現代國家或現代社會而言，其成員要能順利地生存或參與公共事務，必須具備一定的知識水準與基本能力，不能指望社會對其供養，因此，接受教育是一種不能放棄的義務。其次，從教師的施教是權利或是義務來看，一方面，教師施教是基於其職位的義務，依據我國《刑法》第10條，教師被視為是執行國家公務之公務人員，國家以教師作為手足，履行國民基本人權（蘇滿麗，2006）。另一方面，教師施教也是一種權利，依據國民主權說，教師的教育權是父母委託於國家或教育當局而間接得到，亦即教師從事教育之權利直接來自國家，間接來自父母（郭明堂，1995；薛化元，1994）。我們再考察「權利」本身的意涵，權利除了是對某些人享有特定利益的主張或宣稱（claim）之外，乃是一種對其行為正當性或合理性的宣稱。基於權責相稱，被賦予某項義務，自然應有相關的權利，職責與職權也都是具有意義的用語，前者指若不作為即違反此一職位所賦予的任務，後者則指進行某作為的正當性與合理性，兩者並不互斥，甚至常常並用而為「權責」。

教師受託於父母及國民全體，同時憑藉其專業判斷來實施作為，一方面可能與父母一起對抗國家機器的不當干涉，另一方面，也可能發生與父母管教理念與方式不同，並與學生意願相衝突的狀況，此時則需要國家（國民全體）給予保障。換個角度來看，如果教師純粹基於父母之託或學生的喜好，自然會偏向消費服務導向，將教育措施視為必須基於學生與家長的需要與同意。但教師也同時受託於國民全體，因而施教不能只有這種消費導向，還應該有教化的導向，亦即教師作為成人的代表，受國民全體之託付，負有化育未成熟個體使其成熟的任務，自應善盡告知與導正學生之責，故《教師法》第 17 條規定教師有「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」之義務，相對地，要完成這項任務，當然也必須賦予其相當之權利，否則，教師無主張其作為正當與合理之依據，如何導正學生？刑泰釗（1998）也指出教師的「生活指導權」與「懲戒權」，均屬於依法律或法律授權之限制下的教育自由權。

再檢視《輔導管教辦法》第 4 條，定義「管教」為「對學生須強化或導正之行為，所實施之各種有利或不利之集體或個別處置」，而管教之英文 discipline，依據韋氏線上辭典（Meriam-Webster on line），係指為了達成糾正、塑造或控制等目的，所施的命令或訓練，依此，管教很顯然地包含行為改變技術中的正面增強、負面增強與消弱等作為，這些作為乃是教師依其專業判斷，在不論學生是否願意之下所施加的。林清江（1996：373）也指出教師之影響學生具有強迫性，亦即學生進入學校領域後，其自由權是受到限制的。刑泰釗（1998）則指出學生入學的目的就是求學，發展身心健全的人格，因此不論基於特別權力關係說或在學契約說，學生都具有服從老師的教誨、認真學習、接受測驗考試、遵守學校校規，與同學和睦相處並愛護學校公物等義務。尤其在今日社會中，家庭教育不彰、社會存在諸多反教育現象時，學生未必個個都能以情理服之，自然應賦予教師必要時訴諸強制手段的權利。既然學校對於教化學生負有重大之任務，法律或行政命令都應鼓勵教師發揮其影響力，在合價值性、合知識性，並符合學生的身心發展階段與狀態的規準之下（歐陽教，1988：21-23），積極引導學生的價值觀與行為，而不應該有過多不必要的限制，或造成教師不必要的疑慮。

由上述分析，無論依據《憲法》、《教育基本法》、《教師法》、《輔導管教辦法》或理念上的探討，教師都具有一定程度強制學生的權利與義務，相對地，學生也有接受教育、輔導與管教的義務。因此，接受教育對學生而言，從某一個角度來看是權利，但換一個角度來看也是義務，施教對教師而言，從某一個角度來看是義務，但換一個角度來看卻是權利。就教育權而言，如果教師代表國家或受託於國民

全體，相對於個別國民，則《教育輔導與管教學生辦法》的制訂當然應該力求國家教育權與國民教育權之間，以及教師、家長、學生、社會相關人士之間的平衡。根據上述分析，筆者將進一步檢視 86 版與 96 年草案及正式辦法內容，並加以評論。

參、草案之優點與缺失

86 年舊版辦法仍有較威權式的規定，加上對教師管教學生的措施具有模糊的空間，如「暫時性的疼痛」與「體能負荷」等是否為「適當的措施」就充滿爭議，因此，在《教育基本法》修正後，連帶地重新制訂「輔導與管教辦法注意事項」時，自然有加以澄清的必要。新版草案歷經多次修正，第四階段由教育部於今（民 96）年 5 月 7 日公布於網站，雖後續仍有爭議，但相較於舊版辦法已有許多進步之處，其特色如下：

- 一、強調學生之權利。除學習權與受教育權之外，也明訂保障學生之身體自主權、人格發展權與財產權，明白指出管教不得使用之方法，如體罰、罰款、刑事、民事與行政違法之行為，並於附表明確禁止各項違法處罰。
- 二、強調程序正義與民主機制。不論是辦法的制訂或管教的程序，都加以詳細規定，並規定應有學生代表及家長代表參與。此為重視相關人士參與教育事務的表現，有其正面意義。
- 三、重視個別差異。明訂對特殊教育學生應保持彈性，並注意高風險家庭學生，以及給予高關懷班設置法源依據，為有中輟之虞的學生安排有別於一般課程之特殊課程，這些都是積極的差別待遇，值得肯定。至於一般學生之管教也要求應注意其人格、身心、家庭等因素，在管教目的方面則將舊版中協助學生「建立符合社會規範之行為」一項刪除，改為協助學生「適性發展」。顯示其中自由主義的觀點，認為只要不妨礙他人，學生的行為未必需要符合社會一般的規範，從「求同」轉為「尊重差異」。但事實上，在尊重差異的同時，具備共同生活的基本能力亦不可少，因此，在目的方面，即使不要求學生盲從現有社會規範，但似乎也宜保留幫助學生「瞭解並遵守適當的社會規範」一項，鼓勵學生在尊重差異的同時，也願意遵守共同生活所必要的規範。
- 四、區辨不同範疇。明白指出知識上的落後不等於品行上的不良，要求教師不得對低學業成就學生進行處罰，而是應該給予或尋求適當的協助，改進其學習能力。
- 五、標舉「比例原則」。除舊版辦法中平等原則之外，也要求教師對學生之管教應符合比例原則，要求處罰必須符合適當性、必要性與衡量性，亦即必須選

擇可以達成目的而又損害最輕的處罰，避免一些教師有將事件任意擴大處理的傾向。

- 六、給予名詞明確定義。如管教、處罰與體罰等都給予明確定義，盡可能避免有模糊爭議的部分。
- 七、注重說理與避免無對話式的「責令」。如從「責令道歉或寫悔過書」、「責令賠償所損害之公物或他人物品等」改為「要求口頭道歉或書面自省」與「通知家長辦理」等。
- 八、增加家長或監護人之參與及責任。舊版辦法多直接由教師對學生進行規範與要求，新版草案則增加對家長或監護人的要求，監護人從單純被動的旁觀者被要求轉變為積極參與的協助者。相對於家長的教育權，也加強要求家長負起教育義務。例如，管教措施中（草案 26 條），明訂「通知家長協請處理」為其中一項措施；又如學生毀損公物或他人物品時，由過去直接由教師「責令賠償所損害之公物或他人物品等」（草案 16 條第 8 項），改為「應負賠償責任時，由學校通知家長辦理」；再如草案第 38 條規定「學生需輔導與管教之行為係因家長之作為或不作為所致，經溝通無效時，學校應函報主管教育行政機關、社政或警政等相關單位協助處理。」
- 九、避免隔離、放棄式的管教方式。明訂做出「帶回管教」的程序、時間與家訪、面談監護人、評估，保持聯繫等必要作為（草案第 28 條）。避免使帶回管教處分的學生反而變成無人管教的學生。

但新版草案的部分條文仍有過度將學生視為理性、善良、未受習染的主體或需保護的白紙，過度將教師視為會有權力傲慢的成人，需防範其為惡的非理性主體的傾向，過度強調學生之權利，忽略學生之義務，也可能限制了教師正當管教學生的權利，可能導致學生過度膨脹自我或教師放任不管，造成學生不受教，教師不施教的後果。例如第 14 條規定當學生對於教師之管教措施提出異議時，「教師應與學生進一步溝通，溝通後學生仍不服者，教師得斟酌情形，調整所執行之管教措施」，可能使得學生不斷提出異議與不服，教師卻無計可施；第 26 條規定「教師不宜於學生下課時間實施管教措施⁵」，可能讓學生以此作為藉口，中斷教師的管教作為，或使得下課時間成為管教的空窗期；第 30 條規定學生可以拒絕教師對其攜帶之違禁品進行暫時的保管，可能導致學生一再重複其不當行為（如看漫畫或小說）。這些都可能讓學生或教師產生錯誤的認知，導致反教育的行為與作為發生。

⁵ 更早之前，4 月 16 日之草案更規定「教師不宜剝奪學生下課時間」。

肆、正式辦法所做之修正

由於草案仍有上述仍存有疑慮的部分，而且相較於以往，對教師似乎產生了相當多的限制，為避免教師產生不必要的疑慮，並相對地提供教師正常管教一定的支持，因此，相隔不到兩個月，正式辦法內容又做了相當大的變動，分析如下：

- 一、為避免學生或其家長動輒以反對剝奪學生之受教權為理由反抗教師之管教，正式辦法將「不得以剝奪學生受教權作為輔導與管教之手段。」（草案第10條第6項）改為「對學生受教育權之合理限制應依相關法令為之，且不應完全剝奪學生之受教育權。」（第14條第7項）此處除要求教師不得動輒將學生驅離教室之外，亦不排除於必要時讓學生在教室以外的其他場所接受輔導與管教亦為一種教育方式，避免將受教權侷限於在教室上課，同時也可彰顯品格教育相對於知識教育更具有優先性與重要性。
- 二、為避免學生完全否定教師之管教作為，致使教師無計可施，將上述草案第14條第2項改為「學生對於教師之處罰措施提出異議，教師認為有理由者，得斟酌情形，調整所執行之處罰措施，必要時得將學生移請學務處（訓導處）或輔導處（室）處置……」（第15條第2項），將裁量權交由教師，而以申訴權作為保障或救濟學生之管道。以教師作為專業成熟之個體與國民全體之代表，在序位上優先於學生之自由。
- 三、第22條，教師之一般管教措施中，增加「適當之正向管教措施」、「適度增加作業或工作」及「依該校學生獎懲規定及法定程序，予以書面懲處。」等項，讓管教方式更多元、更有彈性。
- 四、為了讓教師對學生之處置不致中斷，並達成管教或處罰之效果，將草案26條「教師不宜於學生下課時間實施管教措施」，改為「得視情況於學生下課時間實施」（22條）。避免下課具有絕對的優先性，讓學生知道犯錯必須付出代價，但亦提醒教師注意學生之身心狀態，避免管教過當。
- 五、為避免教師誤解，完全放棄強制手段，而導致重大傷害發生，第23條增訂在學生有自殺、自傷、攻擊及毀損等危害安全、生命、身體、自由或財產等行為或有行為之虞時，可正當使用強制力制止、排除或預防學生的上述行為。
- 六、為增加家長會的參與功能，並進一步增加監護人之參與和要求其善盡管教義務，第25條增訂學校「實施管教，須監護權人到校協助處理者，應請監護權人配合到校協助學校輔導該學生及盡管教之責任。」「多次處理無效且影響班級其他學生之基本權益者，學校得視情況需要，委請班級（學校）家長代

- 表召開班親會，邀請其監護權人出席，討論有效之輔導管教與改進措施。」
- 期使教育能在相關人士的更多互動之下，具有更好的效能。
- 七、為維護校園安全，增訂「安全檢查」之依據，但規定需有學生自治幹部、家長會代表或第三人陪同，以維護學生之權益。
- 八、為使教學正常進行，刪除學生得拒絕暫時保管之處分（草案第29條第4項），並進一步區分必須立即報警，沒收（或沒入），與暫時保管之物品。亦即如有涉及槍砲彈藥刀械管制條例與毒品防治條例者，應立即報警；其他危害身心之物品，則送權責單位沒收或沒入；至於僅是妨礙學習或教學之物品，則賦予教師暫時保管之權利。此外，並對教師之保管責任加以設限，避免因監護人之拖延領回，導致教師必須負無限期保管之責任（第30條）。

伍、輔導與管教辦法的實施策略

無論如何，基於教師之職業特性與專業精神，教師都不能放棄其輔導與管教的責任，否則將被質疑為失職或不適任。而且基本上，如果教師能夠以幽默、傾聽、讚美、信任等方式與學生互動，應該不會有太大的學生輔導與管教問題。但因為不是所有的教師都有這些特質，不是所有的教師都能隨時隨地保持最佳狀態，也不是所有的學生都不會發生不良的行為，因此，作為學生犯錯時的必要處置，《輔導與管教辦法》的訂定乃是必須，唯其中內容仍有與教師過去純粹依自身經驗而為的作法有很大的差別，下面就學校較常發生之問題，分析教師可採行的管教方式：

一、上課睡覺

學生上課睡覺，教師應先問明其原因，若無病痛等特殊原因，則應善意提醒，亦可請其起立或進行其他適度恢復精神之活動後再坐下，此作為無關處罰，而且此作為除協助學生接受教育，保障其受教權之外，還與提高國民的智識程度與整體國力有關，教師自然不應對學生的睡覺行為視而不見，置之不理。若學生屢勸不聽，則教師應加以約談，並做成記錄，通知家長，要求協助，或移請學校行政單位協助處理。當然教師也應該加強本身的教學能力，避免上課內容與方式枯燥乏味。

二、作業問題

教師應先衡量學生之能力，給予不同學生相當之作業份量，若學生仍不繳交，除查明問題原因，通知家長之外，並可比照法律上的「管收」作為，要求學生於下

課時間或放學後留校完成未完成之作業與工作（25 條第 1 項，第 6 款）。但將學生留校完成作業，教師必須注意其安全，可聯絡家長前來接回，或由教師親自送學生回家，此作為雖可能造成教師的困擾，但卻也可能有助於增進師生瞭解與情誼。

三、對他人之間接妨礙

學生對他人造成不良之影響，可分間接與直接兩類，其中間接影響類，如干擾上課，除問明原因之外，可依序進行口頭糾正、調整座位，要求站立反省，或要求其在教學場所一隅，暫時與同學保持適當距離。若學生仍舊繼續干擾上課，則得要求輔導處或學務處協助將學生帶離現場。為避免教師動輒將學生交由輔導室及學務處，教師應提供過去之輔導記錄與告知已實施之管教措施，此項作為亦能裨益接下來之處理。輔導處及學務處除應繼續進行輔導之外，其懲處可有以下作為：要求學生站立反省一堂課（累計不得超過兩小時），輔以靜坐反省或書面反省、及向當事人或教師道歉等等。

四、對他人之直接侵害

若學生所犯錯誤為直接侵害他人或有觸犯法律之虞，由於學校不是法院，教育的功能較處罰的功能更重要，且為了避免將學生污名化、貼上標籤，甚至產生更負面的效應，因此，除法有明文規定需通報者應立即通報之外，不宜直接移送司法程序。其處理方式，首先應通知家長，除家長依法有懲戒權⁶之外，也有要求家長負起輔導管教責任之用意。其次，校方應視情節，依比例原則給予懲處，除書面記錄之外，得經家長同意，留置學生給予課後輔導、參加輔導課程，或進行課餘之公共服務，若家長或學生有異議，除進行溝通，必要時調整懲處內容之外，亦得由教師認定適當處分直接實施。學生及家長如有異議，則可循本辦法第五章之相關規定進行申訴。至於教師若要進行重大處分，應依照辦法之規定申請召開學生獎懲會議，透過學生獎懲委員會做成集體決議後實施，一方面較為公正客觀，另一方面，亦能分散後續遭到民意代表等不當施壓的可能性。

五、教師必須避免的行為

《輔導與管教辦法》賦予教師一定的權利，事實上，大部分時間，教師也的確擁有較多的「權力」，因此，教師更不宜有情緒性或惡意的管教作為，否則不但違

⁶教師雖也有一定的懲戒權，但與父母之懲戒權不同，其「必要之程度」必須以不達到體罰為限（吳奕林、周裕璋、鄭勝元，2001；刑泰釗，1998）。

反教育的精神，對學生產生最壞的示範，對社會文化產生不良的影響，也將必須負起遭受法律與行政處分的後果。因此，各項體罰、誹謗、恐嚇、與身心虐待等，都在禁止之列，對此，教師必須有深刻的認識，才能避免誤觸法網，也才能夠真正用心落實適當的輔導與管教作為。

陸、正式辦法的處遇理念與待改進之處

《輔導與管教辦法》的制訂過程對處遇學生之所以有如此的轉折，除了考量教師作為成熟個體，對待不成熟個體的學生，必須保留於必要時強制學生的權利，以達到教育目的之外，也有考慮到作為教育機關及其成員，學校及教師應該教導學生獲得並遵守團體規範與法律知識的素養。在學生犯錯時，教師與學校的處理除行政上的處分之外，也應有類似警察與法院之作為，以協助學生建立正確的法治觀念。因此，在辦法中，可以看到學生犯錯時比照違反法律的犯行依比例設置適當的處罰，如申誡、警告、記過（書面處分或記錄性處分）、留校完成作業（管收）、逮捕（強制）、罰站、帶離、家長帶回管教（拘役、徒刑）等，甚至情節重大，亦得直接移送警察機關或法院，避免學生養成無所謂的態度，由小惡變為大惡。

但正式的《輔導與管教辦法》中仍有待改進之處。首先，辦法的附表一將「非暫時保管之沒收或沒入學生物品等」視為違法處罰，顯然過於不周延，不如辦法本文第30條區分違法物品、應沒收沒入或移送相關權責單位處理物品，與純屬妨害學習或教學者而需暫時保管之物品的規定來得詳盡清楚，應予刪除。

其次，宜增加有關於對行為特殊偏差之學生輔導或強制轉換環境之配套措施，特別是針對涉及性侵害案件之學生。因為現況可能造成被害人轉學而加害人不必轉學的荒謬結果。在加害人方面，依現有程序，學校依照性侵害防制法的程序通報，到達少年法庭後，通常法庭對初犯者都只判以保護管束之處分，加害人仍將回到原學校上課。在被害人方面，相當弔詭的，目前各項對被害人的保護措施，都是基於維護其「隱私權」而協助其轉學。於是往往形成犯錯者不需轉換環境，而無辜受害者卻必須轉換環境，承受交通、經濟與生活上重新適應的痛苦，這種狀況並不符合社會正義。因此，無論是基於保護受害者，避免被害人有再次遇到加害者的恐懼感，或是對犯罪者給予相當之處遇，或嚇阻可能的犯罪者，都應優先考慮協助受害者要求加害學生轉換環境，至於被害人是否轉學，則宜尊重當事人與家長之意見。只是強制轉學的作為乃屬辦法中的「極刑」，除上述性侵害案件之外，其他行為是否適用，則必須謹慎考慮，避免浮濫。

柒、結論：建立良好的師生關係是最好的輔導與管教之道

事實上，輔導與管教辦法中還有許多正面輔導與管教的規定，如 14 條第 4、5 項，要求教師應稱讚、鼓勵與表揚學生的良好表現與逐漸減少的不良行為，教導學生未受鼓勵或受到批評時的正向思考與因應之道，以培養挫折容忍力與堅毅性格；第 22 條與附表二要求採取適當正向的管教措施，只是這些條文與其說是硬性規定，不如說是道德勸說，不會造成教師的反對，也不容易引起注意。但事實上，這些要求相對於前述主要是處罰的各項管教規定，才是真正有助於培養良好師生關係的積極作為，而有了好的師生關係，才会有好的輔導與管教成果。因此，教師實在應該盡力增進教育與教學的職能，學習溝通技巧，以幽默、和善、傾聽、同理、溫暖、信任的態度看待學生問題，並應該以互為主體性的態度，建立與學生一對一的深知深愛（歐陽教，1988：258），透過合理而充分的證據、真誠而尊重的態度與篤實而圓熟的實踐，來確立各項價值（林建福，1999），則輔導與管教辦法中只具管理性的作為，其實是可以備而不用的。

參考文獻

- 刑泰釗（1998）。**校園法律實務**。2007年7月14日，取自<http://ms2.wsnpn.ntct.edu.tw/schoolow/www.edu.tw/disp/school.htm>
- 吳奕林、周裕暉、鄭勝元（2001）。**養不教，父之過；教不嚴，師之惰，父母對子女、教師對學生的懲戒行為是否具備阻卻違法事由之探討**。2007年7月10日，取自<http://www.ntpu.edu.tw/law>
- 周志宏（1994）。**人民受教育權利與義務之再認識**。載於薛化元、周志宏（主編），**國民教育權的理論與實際**（頁19-27）。臺北縣：稻鄉。
- 林建福（1999）。**師生關係**。載於歐陽教（主編），**教育哲學**（頁311-342）。高雄市：麗文。
- 韋氏線上辭典。2007年7月14日，取自<http://www.meriamwebster.com/dictionary/disciplin>
- 教育部（2007a）。**「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」**。2007年10月8日，取自http://epaper.edu.tw/love%2Dedu/news_detail.php?code=05&sn=282
- 教育部（2007b）。**「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」說帖**。2007年10月8日，取自http://epaper.edu.tw/love%2Dedu/news_detail.php?code=05&sn=288（2007/10/8）
- 楊巧玲（2001）。**教育基本法有關人民學習權與受教權規定之評析**。**教育政策論壇**，4（2），1-24。
- 歐陽教（1988）。**德育原理**。臺北市：文景。
- 賴麗春（1994）。**從日本判例看「教育權」主體之歸屬**。載於薛化元、周志宏（主編），**國民教育權的理論與實際**（頁55-64）。臺北縣：稻鄉。
- 薛化元（1994）。**教育權的理論與爭議**。載於薛化元、周志宏（主編），**國民教育權的理論與實際**（頁1-8）。臺北縣：稻鄉。
- 蘇麗滿（2006）。**校園中的法與罰——從法治國原則看校園管教問題**。臺中縣教師輔導與管教學生辦法座談會暨校園安全會報講稿。