

國立臺灣師範大學

政治學研究所

法律與生活教學碩士班

碩士學位論文

教師懲戒權理論與運作之研究

—以我國國中小學教師為例

指導教授：劉 昊 洲 博士

研究生：林 啟 霖 撰

中華民國九十八年六月

National Taiwan Normal University

Graduate Institute of Political Science

Thesis:

A Study on the Theory and Exercise of the Teacher's
Punishment Power — The Example of the Primary
and Junior High School Teachers in Taiwan, Republic
of China

Advisor: Liu, Hao-Jou Ph. D.

Graduate Student: Lin, Chi-Lin

June 2009

Taipei, Taiwan, Republic of China

謝誌

時光荏苒，在師大進修也已經三年，在這三個年頭研究過程中，終於完成了這一本論文。

這本論文能夠完成，首先要感謝的是指導教授劉昊洲博士，感謝老師的寬容與不吝指導，使本論文得以完成，令我銘感五內。在論文寫作的期間內，老師上至觀念的開導，下至字句的潤飾，都一絲不苟，並時時給我加油鼓勵，雖然立法院的工作繁忙，老師每次卻都能在百忙之中，抽空給我指導，在每一次與老師的對話中，對於我的思考，都能有所啟迪，使我茅塞頓開。老師知識的淵博與待人態度的謙恭有理，都是相當令我佩服之處。

匆促之下完成這本論文，因本身知識學養之不足，在邏輯推理及思慮上有所缺漏，幸賴兩位口試老師陳滄海博士及陳文政博士，在酷暑炎熱的季節下，撥冗參加口試，並針對本論文提出許多寶貴的指正與建議，使本論文更為完整，在此容我由衷表達我最誠摯的謝意。並感謝在口試期間，陳宜亨學姐及政研所各位先進的幫忙，使我能夠專心於口試的準備，你們的幫忙使我內心充滿溫暖及感激之意。

在法律與生活班進修的日子裡是快樂的，雖然過程不免辛苦，然而所上及校外兼課的老師，都盡心盡力將知識傳授給我們，不時給予觀念上的刺激與挑戰，相信同學們的收穫都是豐碩的。此外，更要感謝一起打拚的同學們，感謝班長佳驊的熱心幫忙，不時地主動關心並提供協助；感謝俊瑋、振昌的鼓勵及佩祺、玲悅、幸玫、嘉麟的幫忙，還有其他班上的好朋友們，跟你們在一起的日子是甜美的，實在是要感謝的人太多，以致於無法一一羅列，在此謹表達我由衷的謝意。

另外，也要感謝湖西國中的同事們，在我寫作論文的期間內，經常需要澎湖、台北兩地奔波，幫助我處理課務上的問題，並適時給予我鼓勵及幫忙，使我沒有後顧之憂。

最後，僅以本論文獻給我的父母及家人，倘若沒有他們的關心與支持，本篇論文絕無法順利完成。父母均為純樸善良、安分守己之人，迄今仍終年奔波操勞，生養教誨之恩，不敢稍忘。感謝弟弟、妹妹在這段時間代為勞心家中事務，希望弟弟軍旅生活一切順利。總之，得之於人者太多，出之於己者太少，千言萬語難以道盡我心中感恩之意。

作者資質駑鈍，書中疏漏不妥之處必多，尚祈 諸位先進不吝指正！

林啟霖 謹識

校所名稱：國立臺灣師範大學政治學研究所

論文題目：教師懲戒權理論與運作之研究－以我國國中小學教師為例

畢業時間：2009 年（九十七學年度第二學期碩士學位論文摘要）

研究生姓名：林啟霖

指導教授：劉昊洲博士

論文摘要：

本研究是以我國現行教育相關法規為規範之基礎，並參酌法理、教育學等觀點，探討我國國民中小學教師懲戒學生權力的法律問題，並期待以正當法律程序之概念，建構校園內教師行使懲戒權的正當程序。經由文獻研究之途徑，本研究歸納出下列幾項研究結果：

- 一、以教育學的觀點而言，懲戒具有報復性、嚇阻性及感化性的教育意涵；就管理學的觀點，懲戒可作為教師便於維持紀律的一種管理方法；而基於學生的在學關係，懲戒可視為教師被賦予的責任與義務。因此，教師應具有懲戒學生之權。
- 二、懲戒可分為懲戒行為及懲戒處分兩種，其與管教和體罰的目的均在於削弱學生不當行為的再犯，或是達成教育的目的，但在手段及程度上有所區別。
- 三、教師懲戒權的行使應以學校教育的範圍為限，並應遵守一般行政程序法上的規則。教師若違法懲戒學生時，可能會面臨法律上的責任。
- 四、學校訂定輔導與管教學生辦法時，應符合實質的正當性；懲戒處分的行使程序，需符合程序的正當性。學生若對學校所作成之處分不服時，得依法提起申訴以為權利救濟。

為使現行教師能在合理的範圍內行使專業的管教及懲戒，並受到社會的

尊重，本文期待政府能夠在法律的位階上，明訂教師管教的目的是、內容及範圍；並能參考國外經驗，由教育主管單位會同教師專業團體代表、家長代表及相關學者專家，共同研擬並建立管教分級制度，以作為教師管教或懲戒學生之依循；在家長方面，應配合學校的管教措施，以善盡教化子女之責；至於在學校方面，學校校長或行政人員，應以協助教師教學之態度從事行政支援之工作，積極維護教師權益；而教師除應熟悉管教的教育專業素養外，更應多加充實法律素養，以免因不當管教而遭受法律的懲罰。

【關鍵字】懲戒、懲戒權、管教、正當程序

National Taiwan Normal University Graduate Institute of Political Science

Title of Thesis:

A Study on the Theory and Exercise of the Teacher's Punishment Power — The Example of the Primary and Junior High School Teachers in Taiwan, Republic of China

Student: Lin, Chi-Lin

Advisor: Liu, Hao-Jou Ph. D.

Abstract:

On the basis of current laws regarding education and referring to legal theory and educational viewpoints, the present study aims to discuss legal issues of the primary and junior high school teacher's punishment power in Taiwan. Conforming the concept of due process of law, we expect to construct the due process of teachers exercising their punishment power on campus. With the approach of literature review, the study draws some conclusions as follows:

1. From the perspective of education, punishment is provided with retributive, deterrent and reformative meanings in education. And in terms of management, punishment can be regarded as an efficient way to maintain discipline for teachers. On the basis of students' relationship in school, punishment can be regarded as the responsibility and duty granted to teachers. Therefore, teachers should be given the authority to have power to punish students.
2. Punishment can be divided into punitive behaviors and disciplinary punishment. The purpose of punishment, discipline and corporal punishment is mainly to reduce students' misbehavior, in attempt to reaching educational goals. But they are different in terms of method and degree.
3. The punishment inflicted by teachers should be conducted within the scope of school education, and in accordance with the general regulations of Administrative Procedure Act. If a teacher punishes his (or her) student illegally,

he (or she) will be subject to legal liability.

4. Schools should conform to the procedural due process in the formulation of teachers' guidance and discipline rules for students. And the infliction of disciplinary punishment to students must conform to the substantive due process. If a student is unwilling to obey the disciplinary punishment made by school, he can appeal against his sanction in accordance with the law.

In order to make teachers exercise their power of discipline and punishment properly without going against the expectations of the society, we expect our government to formulate the aim, content and scope of teacher's discipline definitely. With the experiences overseas, the organization in charge of educational affairs should develop and establish the system of discipline classification in company with delegates from professional groups of teachers, parents and related experts and scholars. Parents should cooperate with the school to educate students responsibly. In the school aspect, principals and administrators should devote themselves to administrative affairs to help teachers and protect their right. Besides being equipped with professional discipline, teachers should broaden their legal knowledge to avoid the legal sanction resulting from improper discipline.

【 Keywords 】 punishment, punishment power, discipline, due process

目次

謝 誌	.....	I
中文摘要	.....	III
英文摘要	.....	V
目 次	.....	VII
表 目 次	.....	IX
圖 目 次	.....	XI
第一章 緒論	.....	1
第一節 研究動機與研究目的	.....	1
第二節 研究方法與研究架構	.....	7
第三節 研究範圍與研究限制	.....	11
第四節 名詞解釋與文獻探討	.....	13
第二章 教師懲戒權之學理基礎	.....	27
第一節 教育學的基礎	.....	27
第二節 管理學的基礎	.....	36
第三節 法律學的基礎	.....	45
第三章 教師懲戒權之範圍	.....	59
第一節 管教、懲戒與體罰之區分	.....	60
第二節 教師懲戒權之法令規範與現況	.....	72
第三節 教師懲戒行為的合理界限	.....	81
第四節 教師懲戒行為之法律責任	.....	92

第四章	懲戒權之正當法律程序.....	113
第一節	教師輔導與管教學生辦法.....	115
第二節	懲戒處分之正當行使程序.....	125
第三節	學生申訴及權利救濟制度.....	135
第五章	結論與建議.....	155
第一節	研究發現.....	156
第二節	研究建議.....	164
參考書目	.....	171
附錄一	學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項.....	183
附錄二	教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法...	199

表目次

表 1-1	近年相關文獻整理表.....	17
表 1-2	近年相關論文整理表.....	19

圖目次

圖 1-1	論文架構圖.....	9
圖 3-1	管教、懲戒與體罰關係圖一.....	70
圖 3-2	管教、懲戒與體罰關係圖二.....	71



第一節 研究動機與研究目的

壹、研究動機

依照我國傳統禮教上「天、地、君、親、師」併列的認知，老師一向被賦予著相當崇高的社會地位與權威，一般社會大眾對老師也都抱持著相當尊敬的态度；更有所謂「一日為師，終身為父」的說法，師生的關係被定義為一種擬親子關係，實務上也多所認同此一種說法，基於「教不嚴，師之情」及「愛之深，責之切」的觀念，在西方諺語裡面也有「省了鞭子，便毀了孩子（Spare the rode and spoil the child）」，聖經箴言也說：「不忍用杖打孩子的是恨惡他，疼愛孩子的隨時管教。」這些中西格言都有著異曲同工之妙。教師在學校以其擬父母的地位，對於學生行為負有相當程度的責任感，而父母親望子成龍，望女成鳳的心態下，也認為嚴格的老師才會有成功的學生。是故在傳統上，教師為了達到教化學生的目的，並且不負家長將學生託付給教師的責任，理所當然對學生擁有相當程度的懲戒權力，而忽略了雙方之間法律關係的本質。依傳統特別權力關係理論，學校對在學學生有概括的支配權力，得不經法律之規定或授權，直接訂定校內規範限制學生之權利，這種學校在特別權力關係內部所訂定的「行政規則」，法律性質上為一絕對權威且不受任何監督之強行規範，完全由學校單方面主觀決定，並決定校規之限制層面與程度（邢泰釗，2004：124）。這種「法不入校門」的舊規，學生習於「只有校規，沒有法律」，教師亦輕忽懲戒學生的作為其實亦受法之拘束，不

因教師身分而阻卻違法。不過此一慣行作為，在台灣升學主義盛行的年代，並沒有受到太多的質疑與挑戰（許禎元，2005：239）。

自 1980 年代末期，隨著戒嚴時期結束，社會自主意識抬頭，人權主義逐漸受到重視，加上社會快速的變遷，社會上對於教師角色的定位與教師管教措施的看法，有了相當大程度的改變，這對於整個教育環境來說，是個相當大的衝擊。立法院在 2006 年 12 月 12 日通過了教育基本法的修正條文，使我國成為全世界第 109 個立法禁止校園體罰的國家，不但確立了校園「零體罰」的法律依據，同時也引發了社會廣泛的討論（黃木蘭，2007：21）。體罰雖然只是教師懲戒學生行為的一種，但是在這背後隱藏更大的討論問題是，教師是否擁有合理的懲戒權力？再加上目前對於體罰與教師懲戒行為的界限，並不是非常明顯的關係下，都在在的衝擊第一線上從事教育工作的基層老師與家長。

近年來新聞媒體經常報導學校老師因「體罰」導致學生受傷事件，甚至因為與家長的管教意見不同而產生衝突，更因此而對簿公堂，教師與學生及家長之間的信任關係似乎正在逐漸瓦解之中，因此親師生衝突、受傷、賠償等案件日益的增多，師生的關係也就日益的緊張（蔡文正，2007：28）。不僅教師與家長之間存在著輔導與管教學生認知的落差，基層教師與教育學者間也存在著管教的落差。教育學者認為教師乃專業工作，對於學生的偏差行為，應當以專業的行為矯正技術，使其改過遷善，不可輕易訴諸體罰；而基層教師認為處罰乃基於愛，認為適度的處罰學生，乃是無愧於心之事（黃順利，2000：70）。

由此可知，在目前我國社會環境之中，上上下下對於這種教育環境的轉變與認知，並沒有存在一種共識，在沒有共識的情況下，當然容易產生許多的衝突事件。是故許多家長、教師都憂心忡忡，教師擔心自己的行為動輒得

咎、綁手綁腳；家長擔心未來老師恐怕無法管教學生，或是因為寒蟬效應而對學生採取消極的管教態度，使得校園秩序大亂，無法消弭校園霸凌事件。

此外，在民國八十年間，新聞媒體所做民意調查發現：雲林縣三十多所國中校長問卷，有九成受訪者贊成適當體罰；另外一般民眾有八成受訪者贊成適度體罰，只有百分之七的民眾反對任何程度的體罰。該媒體在80年9月22日亦報導，只有百分之二十三的學生未被體罰（打手心）過（呂阿福，1999：60）。另外根據人本教育基金會在1999年針對台北市、台中市、高雄市國、中小學生調查發現：國小一至三年級學生有76%被體罰過，國小四至六年級有84%被體罰過，有89%國中生被體罰過；有50%的學生認為被體罰後行為大部分會改善，也有66%老師認為體罰是最有效的管教方法。最近根據《天下雜誌》2007年親子專刊一項有關體罰的調查發現，有83%以上的家長贊成體罰；近86%的父母同意教師體罰學生；有77%的家長，同意體罰是管教孩子的有效方法（黃木蘭，2007：23）。可見體罰並不是教師的專利品，家長與社會也常以體罰作為懲戒孩子的方法。事實上，要落實「零體罰」政策，絕對不能只規範學校或是教師，更要考慮家長之關鍵作為，才能夠徹底的落實此一政策。

在這樣的事實下，我們注意到一個相當重要的問題，就是在教育當局大聲疾呼嚴禁體罰的同時，為什麼還是有這麼多教師、家長贊成體罰？還是有許多教師不顧違法懲戒可能會受到法律的懲罰，而逕行體罰呢？筆者本身亦為國民中學教師，對於政府財政困難，吝於對教育投資，中小學教師工作負荷量的急遽增加，深有同感。教師每日超時工作，平常除了教學工作及批改作業之外，經年累月扮演著教師、職員、保姆、心理輔導員、交通導護、收費員、選務人員、政令宣導、警衛及清潔工的勞務角色，更要參與班會、週會，指導早自習、整潔活動、自習課，尚須配合交通服務值勤、學生生活輔

導、家庭訪問、學校行政代辦、教室佈置、壁報製作等工作不一而足（許禎元，2005：240；林憲聰，2001：2）。在這樣繁重的事務工作之下，中、小學的教師往往疲憊不堪，對於學生嚴重偏差的行為，往往管教不易，在學校袖手旁觀、家長拒絕配合（徐美玲，2004：79-85），心力交瘁的情況之下，選擇體罰是最為快速有效的方法，在現今教學現場中，依舊屢見不鮮。由此可知，目前我國教育環境中，教育的政策法令與教學實務上存在著相當程度的落差，而這樣的落差更是不容忽視的。

教師在面對教育政策法令與教學實務如此嚴重落差的情況下，也造成教師在輔導管教學生而實行懲戒行為時，產生莫大的壓力，家長動輒訴諸媒體與地方民代，甚至具狀控告，要求精神及金錢賠償，教師或因法律常識不足，或因學校為息事寧人，或迫於媒體審判壓力，往往忍氣吞聲，更不在話下。諸如 1991 年，高雄縣前鋒國小陳姓教師，掌摑學生巴掌，被以傷害罪起訴¹；1994 年，台北市武功國小何姓教師，長期罰跪學生被依侵權行為判賠新台幣四十四萬元²；2000 年台灣高等法院判決民權國中陳姓教師，因採取不適當方式管教患有過動症候群學生的不良行為，需要負擔民事賠償新台幣四十五萬元的責任³；2004 年間景文中學「玻璃娃娃」發生意外，連帶教師需負擔賠償責任⁴等事件，使得部分基層教師相當震驚而喪失對於學生輔導管教的熱忱，轉為消極的管教方式，以求明哲保身。

由於身為教育工作者的教育熱忱，以及體認到教師在管教學生方面的問題，尤其在教師懲戒學生時，更是容易遊走在觸法的邊緣，希望能夠以教育法學的觀點加以研究，為中、小學教師提供棉薄的幫助，進而在實施管教與懲戒時有所斟酌。

¹ 參閱高雄地方法院八十年度易字第 4316 號刑事判決。

² 參閱台北地方法院八十三年度訴字第 1861 號民事判決。

³ 參閱台灣高等法院八十九年度上易字第 84 號民事判決。

⁴ 參閱台灣高等法院九十二年度上易字第 2548 號民事判決。

貳、研究目的

教師對於學生的管教行為應該具有教育的目的。而管教的方法需要具備適當性，倘若學生有違反規範或是不當行為時，教師基於輔導管教學生的義務，得採取必要的措施以改正學生的行為，在教師法、國民教育法及教育基本法中，雖然明文賦予教師具有懲戒學生之權，然而基於教師法中賦予教師之專業自主權，教師得依其專業能力判斷與學生相處的經驗，在利於教學活動之進行與達到教育學生之目的下，教師享有自由選擇教學方式之權力，而其中亦應包含達到此目的之懲戒權。

本研究的目的即在依法理及教育的原理下，探討下列事項：

- 一、教師懲戒權的根據：認為教師應有必要之懲戒權，而教師的輔導與管教應合於教育的目的性、管教方法的適當性，以及教師輔導管教的基本精神；
- 二、教師行使懲戒權的範圍：在客觀上必須有足認需要教育的理由（如違反規範或偏差不當的行為等）；
- 三、懲戒程度適當與否的標準：原則上應當審酌法律上之「比例原則」，以及實務上社會普遍的見解；
- 四、懲戒的手段：必須依據法理及社會觀感所認同的懲戒手段，並考量懲戒的手段是否有助於達成教育目的，若有數種懲戒手段可達成教育目的時，需選擇對學生侵害最小者以及學生的承受能力，並且在主觀上，教師必須是出自於教育之目的，而非出於恣意之處罰。
- 五、懲戒處分的正當程序：依照正當法律程序的概念，從學校訂定教師輔導與管教學生辦法，以及學校或教師如何正當行使懲戒權，並兼論學生不服懲戒時，得於校內採取之權利救濟途徑。

在現今人權思想高張的時代，教師應能深刻的體驗到，教師不必吝於管教，也非懼於管教，絕大多數教師當初踏入教育這一行業，都是懷抱教育的熱忱與理想，然而現今教育法規與教學實務的巨大落差，使得教師無所適從，這並不是我們所樂見的結果。畢竟教育工作是百年樹人的工作，更不能一日偏廢，教師目前面臨的最大問題就是管教的界限以及合理有效的管教方式。現今教育法令有許多不完備的地方，法規內容有許多不確定法律概念，導致管教的界限模糊不清，教師、家長與學者的管教認知有所落差。然而，教師並不能因此而免除管教學生的義務，與其遙遙無期的期盼法令修改，反而應該就教育法令的精神及師生管教案例在法院裡的見解，來尋求輔導與管教學生的法律界限，教育人員也應該熟悉相關法律智能，避免因不當管教而受到處罰，並獲致輔導與管教之最大效能。

第二節 研究方法與研究架構

壹、研究方法

本研究著重在教師懲戒學生之相關理論及實務研究，主要涉及教育學、管理學及法律學三大領域。針對本文研究內容，所採用的研究途徑係以文獻研究途徑為主，研究方法係以歸納、分析、比較、演繹為主。茲分別敘述如下：

一、研究途徑

本研究係採文獻研究途徑，在次級資料方面，先就研究的主題蒐集相關國內外資料，再加以詳細的研讀，並予以整理、分析、統整。分析教師懲戒權在教育、管理及法律上的學理基礎；並探討我國教師懲戒權的範圍，包括從目前國內相關法令規範的內容及實務的見解，以及教師違法懲戒學生可能承受的責任，以為教師在施行懲戒時之參考依據；最後提出教師懲戒權的正當行使程序，包含輔導管教學生辦法的訂定、教師懲戒權的正當行使以及學生不服懲戒時之救濟程序，作一深入的分析研究，以符合「正當法律程序」(due process of law)的概念。

在初級資料方面，依本研究之主題蒐集國內相關的法規命令，進行制度分析探討，本研究進行分析的法令制度有：憲法、司法院大法官會議解釋文、教育基本法、國民教育法、國民教育法施行細則、高級中學法、高級中學法施行細則、教師法、教師法施行細則、私立學校法、私立學校法施行細則、教育人員任用條例、教育部發布之學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項、我國各級學校訂定之教師輔導管教學生辦法等。根據我國現行的法令規定，深入瞭解我國教師懲戒權的法律保障及實務運作。

二、研究方法

本研究就文獻分析及文件分析所得的資料，包含專書、論文及期刊文章等，予以歸納、分析、整理，進一步探討我國現行教師施行懲戒權之相關問題，並提出相關問題之研究及建議。

在文獻研究途徑之下，本研究主要採取演繹、歸納、分析、比較的研究方法。除探討國內現況外，並參酌國外其他國家相關案例之見解，依其國家之憲法與教育法規之規定下，教師行使懲戒權所生之類似案例及判決，進行學理及判例之分析比較、整理，借他山之石，期對我國教師行使懲戒權的現況，進行優劣比較，並期許能夠提供參考意見。

貳、研究架構

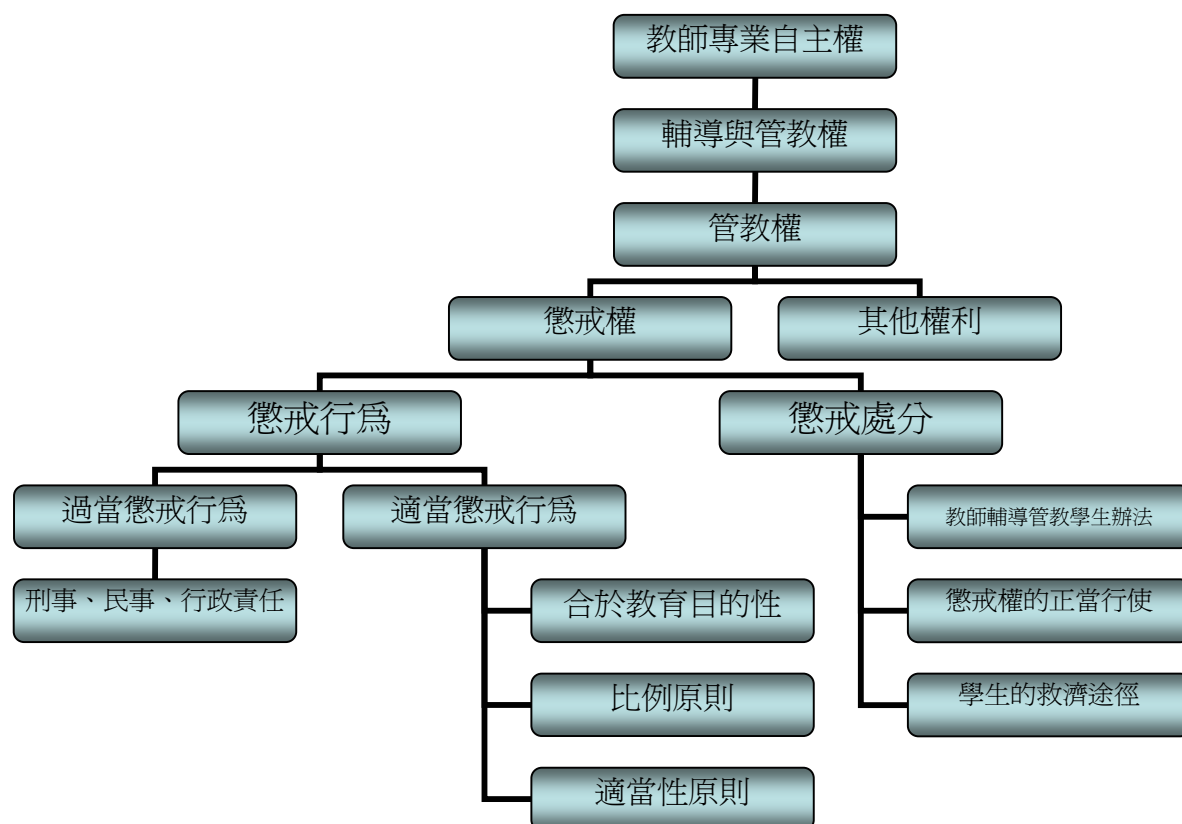


圖 1-1 論文研究架構圖

資料來源：作者自繪

本論文之研究架構共計分為五個章節，各章節的核心內容茲分別敘述如下：

- 一、第一章緒論部分：說明本論文之研究動機與研究目的、研究方法與研究架構以及相關名詞解釋與文獻探討。
- 二、第二章教師懲戒權的學理基礎部分：在國內相關法規為明文規定教師具有懲戒權下，探討教師是否擁有懲戒學生的權力？本章第一節乃以教育學的觀點探討教師之懲戒權；第二節係就管理學之概念討論教師需具有

懲戒權；第三節則以法律學上的觀點探討教師擁有合理的懲戒權，歸結上述所列之觀點，確定教師具有懲戒學生之權力。

三、第三章教師懲戒權之範圍部分：本章第一節首先就管教、懲戒及體罰三個概念作一區分，以確定懲戒之範圍；第二節則分析教師對學生施行懲戒行為及懲戒處分的現況探討與分析；第三節討論教師懲戒權的合理界限，而此一合理界限則需參酌法律上的規範、原則上的規範以及法院在相關實務上的見解，以求得一明確的規範；第四節則以教師若不當懲戒學生時可能衍生的責任作一探討，其中所生責任可能包含教師在社會或教育上的責任，以及行政上、民事上、刑事上可能受到的處分，以為教師警惕及參考之用。

四、第四章教師懲戒權的行使程序部分：本章主要是基於民主法治化校園中所強調的正當法律程序的概念，來探討教師懲戒權的正當行使程序，第一節以教師輔導管教學生辦法的制訂為題，依法律上所揭示的精神並尊重學生人權，在法律保留及明確性原則下，訂定合乎民主法治校園精神的校規；第二節討論在處理學生問題行為時，教師對學生所為之懲戒處分，應該如何行使的程序問題；第三節則探討學生若對所受懲戒，認為違法或不當時，得提出申訴，而此一救濟程序及申訴機制的建制，則為本章最後所探討的重點，並使這三環節緊密契合而能運行順暢。

五、第五章結論與建議部分：第一節綜合本論文各章內容所得之結論並提出個人研究之發現；第二節則根據本論文之研究，對我國中小學教師提出懲戒權正當行使之建議，俾使教師面臨管教問題時有所依據，並針對當前制度之缺失提供興革意見，以及說明本論文未來研究之方向及發展，期使教師管教之專業化有所助益。

第三節 研究範圍與研究限制

壹、研究範圍

一、就研究主題而言

本研究乃是以我國國民中小學教師懲戒學生權力之法律上的問題之探討為主。

研究主軸是以我國現行教育相關法規為規範之基礎，除瞭解現行規範的現狀外，並參酌法理、教育學等觀點加以檢視，再針對缺失部分提出看法及建議。本研究包含教師實施懲戒權在學理上的基礎、教師實施懲戒權的合理範圍（探討教師實施懲戒權的界限與原則以與體罰做區分，並分析教師不當懲戒所應負之法律責任）、懲戒學生之正當法律程序及學生申訴制度等。簡言之，本研究是以我國國民中小學教師懲戒學生之權力為探討之核心。

二、就研究對象而言

本研究僅以我國任教於臺灣地區之國民中小學教師為主。

高等教育機構之教師因其本身法律地位之獨特性，其權利、義務及地位與中小學教師皆有相當程度之差異，本身擁有的學術自由程度相對於中小學教師要高很多，也較少發生懲戒學生的爭議事件，故不在本研究之範圍內。

其次就高級中等學校與國民中小學之義務教育作探討，高級中等學校之教育目的及設置，係依「高級中學法」之相關規定，相較於國民中小學所依據之「國民教育法」之相關規定，高級中學教師所受之限制較國民中

小學教師小，爭議性亦較小。因此，本研究是以現任職於國民中小學之教師為研究的主要對象。

貳、研究限制

一、研究對象之限制

本研究在研究對象上，係以我國現任職國民中小學之教師為主，並未涵蓋大專院校及高級中等學校任教之教師。

二、研究文獻之限制

關於本研究之參考文獻，美國、德國及日本的資料皆謂豐富，亦有不少案例，然恪於研究者時間、語言能力及文獻蒐集上皆有其限制，故僅對於本國相關領域之研究已有成果者，有所援引，然在內容及論述上，難免受到限制。

三、研究方法之限制

本研究所採用的研究途徑係以文獻研究途徑為主，研究方法係以歸納、分析、比較、演繹等方法為主。研究者藉由文獻及相關文件資料之研究，分析探討我國國民中小學教師實施懲戒權之理論與現況，然本研究並未針對本主題進行量化之研究或其他質性方法之研究，在方法上可能有所不足。

第四節 名詞解釋與文獻探討

壹、名詞解釋

本研究旨在探討我國教師懲戒權之理論與現況研究，為進一步釐清本研究之範圍，實有必要針對「教師」、「懲戒」及「懲戒權」等名詞進行釋義，以釐清概念。

一、教師

本文主要的研究對象為國中、小學教師，依據 2006 年 5 月 24 日修正通過之教師法，對於教師資格之取得有明確之規定。教師法第四條規定：「教師資格之取得分檢定及審定二種：高級中等以下學校之教師採檢定制；專科以上學校之教師採審定制。」又同法第五條規定：「高級中等以下學校教師資格之檢定分初檢及複檢二階段行之。初檢合格者發給實習教師證書；複檢合格者發給教師證書。」再依同法第三十五條第二項之規定：「兼任、代課及代理教師之權利、義務由教育部訂定辦法規定之。」另外根據 2007 年 7 月 4 日修正通過施行之國民教育法第十一條第一項規定：「國民小學及國民中學教師應為專任。但必要時，得依法聘請兼任教師，或聘請具有特定科目、領域專長人員，以部分時間擔任教學支援工作。」

因此，本文所指之教師除專任教師之外，尚包括兼任、代課及代理教師，而上述教師之定義在 2007 年 7 月 19 日修正通過之中小學兼任代課及代理教師聘任辦法第二條中規定：「本辦法所稱兼任、代課及代理教師，定義如下：

一、兼任教師：係指以部分時間擔任學校編制內教師依規定排課後尚餘

之課務或特殊類科之課務者。

二、代課教師：係指以部分時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者。

三、代理教師：係指以全部時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者。」

綜上所述，本文所指之教師是指根據教師法第四條、第五條取得教師資格，經國民中、小學聘任之專任、兼任、代課、代理之教師；高級中等學校及專科學校以上教師則不在本文主要討論的範圍之內。

二、懲戒

本文之「懲戒」一詞，與社會上常見之公務人員懲戒不同，乃是教師對學生行為管教上之「懲戒」。以其對象而言，公務人員懲戒之對象，乃是違反一定義務之公務人員，而教師懲戒權之懲戒對象，乃是針對違反一定義務之學生而言，故特於此釐清。關於「懲戒」一詞，國內學者吳清山認為是「懲處」、「處罰」、「懲罰」的同義詞，英文對照單字為punishment。《辭海》將「懲戒」界定為：「懲治過錯，警戒未來。」（夏征農，1992：2801）；英文懲戒（punishment）之定義依據牛津英文辭典的解釋為：當個體做出不當行為之情境下，施予痛苦、剝奪權利或不愉快之結果，以使個體能建立適當行為（Simpson & Weiner, 1989: 846）。以上所描述的均是指學校內部常規性質的規範，如果涉及學習的內涵，懲戒的措施是比較不恰當的，在教學上獎勵與讚美通常會比懲戒要來的有用，所以我們所探討的懲戒用於教育的管理上，主要著重的是紀律及常規方面。「懲戒」乃是法律上常見的用語，意思是以過去言行上的錯誤或失當作為警惕，1996年林東茂即以「懲戒」一語來論述教

師可能涉及刑法上的法律問題⁵（林東茂，2007：160）。本文在幾經思量的情況下，認為使用懲戒一詞更為恰當，便採用「懲戒」之名。關於「懲戒」一詞，國內學者認為教師在教學情境之中，為達教育之目的，並使學校教育活動得以順利進行，對於表現不當行為或違反一定義務之學生施加之「懲戒」，其定義有以下三種敘述：

- （一）、最狹義定義：僅「施予個體痛苦之經驗或刺激」，係以學生為客體，直接施予有形之強制力，使學生感到痛苦或不快之負面感受，進而避免不當行為之再犯（吳清山，1996：124；蔡銘津，2000：58；黃馨儀，2000：16；傅木龍，2004：18）。
- （二）、狹義定義：「施加痛苦於學生之身體或精神上」，係對於行為不當或違反一定義務之學生，對學生身體施加有形的強制力，或施予心理上的強制力，使其精神上感受到壓力，以改過遷善（謝瑞智，1996：511；秦夢群，2002：217；辛年豐，2006：50）。
- （三）、廣義定義：除前述「施加身體上、心理上的苦痛」外，亦或「剝奪其應享之權利」，即是以物理上的強制力、心理上的強制力，抑或剝奪其應享之權利，造成身體或心理上的痛苦或不適，或是蒙受某種不利益，藉此矯正其錯誤之行為，達成教育之目的（周志宏，2003：278；徐永誠，2006：28）。

綜觀上述各位學者專家的看法，本文主要採取周志宏的看法，將「懲戒」一詞定義為：對於違反一定義務的學生，學校或教師為達到教育的目的，藉由物理或心理上的強制力，對學生所採取非難性的行為或懲罰性的處分，使其受到某種不利益或精神上、身體上的痛苦。

⁵ 林東茂於〈教師懲戒行為的刑法問題〉一文中指出，對於違反秩序的行為，教師所師之管理權，就是「懲戒權」。

三、懲戒權

本文所稱之「懲戒權」意指：學校或教師對於違反一定義務之學生，得以採取懲戒行為之權力。與行政上為維持公法上特別監督關係之紀律，對於違反義務者課予一定制裁之「懲戒權」有所不同，故特於此加以釐清。依據我國《民法》第一〇八五條規定：父母得於必要範圍內懲戒其子女。我國民法賦予父母保護教養子女之親權，而為行使親權者得以貫徹保護教養子女之目的，父母得於必要範圍內對不遵守庭訓之子女行使懲戒權，而關於懲戒的方法，我國民法並無明文規定，惟父母行使懲戒權若有逾越法定必要範圍，得以宣告停止其濫用之親權。事實上，教師因教育目的之達成，於學校教育活動實施時，有授業自由、教育評價權、生活指導權等教育行為，同時對學生之生活指導有保護責任，對學校秩序亦有維持之義務。目前各級學校所採取之懲戒，其種類依性質可區分為懲戒行為及懲戒處分兩種；若依懲戒事由則可以區分為紀律上的懲戒及學業上的懲戒兩大類（周志宏，2003：305）。

因此，本文將懲戒權界定為：教師依其專業判斷以及與學生實地相處的經驗，為有利於教育目的的達成，對於違反一定義務的學生，在合理的範圍內，教師有權選用懲戒手段，使學生學習到良好的行為。

貳、文獻探討

我國有關教師管教及懲戒權的研究頗多，但其內容以實證研究者或是單純就學理探討者居多。針對學理與參酌現行教育現況並對懲戒學生制度做一完整探究者較為少見，且近一、二年適逢國內許多教育法令修正之期，對於教師管教與懲戒學生之態度影響甚鉅，故頗有研究之價值。為避免繁瑣，本研究將以往國內有關教師管教與懲戒之相關文獻，依其研究者、年代、書名、研究內容重點摘要等項目歸納整理如下（排列係按出版年代）：

表 1-1 近年相關文獻整理表

項次	研究者	出處	書名	重點摘要
1.	謝瑞智 (1996)	文笙	教育法學	本書兼論教育人員之義務與責任及學生懲戒之法理，並探討學校懲戒權之範圍及懲戒處分之程序。
2.	顏厥安、 周志宏、 李建良 (1996)	教育改革 審議委員 會	教育法令之整理 與檢討—法治 國原則在我國 教育法制中理 論與實踐	本書探討法治國原則與教育法及教育活動之規範與管制，並綜合反省教育法制改革的幾個重點。
3.	許育典 (2002)	高等教育	法治國與教育行 政—以人的自 我實現為核心 的教育法	本書探討法治國的在學關係，分析公、私立學校的在學關係，及法治國原則在台灣教育行政上的建構。
4.	周志宏 (2003)	高等教育	教育法與教育改 革	本書與本研究相關之處，主要在探討我國學生懲戒制度之法律問題，並比較分析美國法上之學生懲戒制度。
5.	吳清山 (2004)	心理	教育法規：理論 與實務	本書探討管教、懲戒與體罰的關係、教師懲戒學生的標準及程序及學生懲戒後之救濟，並兼論教育基本法及教

				師法之內容及評析。
6.	李惠宗 (2004)	五南	教育行政法要義	本書探討與本研究相關之內容包含教育行政法上之原則、學生之法律地位、學生懲處及申訴制度、教師之法律地位、教師之權利與義務、教師之責任及學校制度等。
7.	邢泰釗 (2004)	教育部	教師法律手冊	本書係探討教師教育專業之法律地位、教師之獎懲與救濟、教師在國家賠償法之責任、學生在教育上之法律地位、輔導與管教之法律關係、輔導、管教與體罰之責任與救濟等。
8.	許育典 (2005)	五南	教育憲法與教育改革	本書與本研究較為相關之處，在於人權教育的概念，探討教師、學生與家長之權利及學生申訴制度的建構。
9.	許禎元 (2005)	雙葉書廊	教師與教育法制	本書探討學生與學校之法律關係、教師教學輔導與紀律維持及申訴與訴訟。

資料來源：作者自行整理

國內近幾年探討教師懲戒權之相關論文，亦有不少著墨，本研究就近幾年與教師懲戒權相關之論文加以整理，依其研究者、出處、研究主題及重點摘要如下表 1-2 所示：

表 1-2 近年相關論文整理表

項次	研究者	出處	研究主題	重點摘要
1.	黃馨儀 (2000)	師大三 研所碩 士論文	論我國教師管 教權之合理界 限	本論文主在探討我國中小學教師管教權之含意與憲法基礎，及其與學生權利之關係，並分析影響教師實施管教權之因素，最後依據教師實施管教權之缺失，提出教師實施管教權之合理界限及改進建議。
2.	林憲聰 (2001)	成大法 研所碩 士論文	教師懲戒行為與 刑法	本論文主要先就學生在學關係的法律性質提出說明，並探討教師是否具有懲戒權？並置重點於教師所實施的懲戒行為可能構成的犯罪，其構成的要件為何？而教師實施懲戒行為時，在何種狀況下得以阻卻違法？本文探討此一重點，以為將來教師實施懲戒行為之依據。

3.	黃明珠 (2001)	屏東師 院國民 教育研 究所碩 士論文	國民小學教師人 權教育認知與 管教行為研究	本論文主要先就學生在學關係的法律性質提出說明，並探討教師是否具有懲戒權？並置重點於教師所實施的懲戒行為可能構成的犯罪，其構成的要件為何？而教師實施懲戒行為時，在何種狀況下得以阻卻違法？本文探討此一重點，以為將來教師實施懲戒行為之依據。
4.	黃姬芬 (2001)	台中師 院國民 教育研 究所碩 士論文	國小教師管教信 念與管教行為 相關之研究	本論文主要是在探討國小教師管教信念與管教行為現況，並且藉由量化研究的方法分析個人背景變項對管教信念與其管教行為的影響，以及管教信念與管教行為之間的關連。
5.	呂來添 (2002)	中正大 學法律 研究所 碩士論 文	論中小學教師輔 導管教之專業 自主權--以教 師法第16條及 第17條為中心	本論文是以教師對學生輔導與管教為中心，探討我國中小學教師在此一方面的專業自主權，而此一核心及來自於教師法第十六條第六款及第十七條第一項第四款。而其中並探討中小學教師的懲

				戒權以及體罰作為懲戒權之爭議。
6.	洪鼎堯 (2002)	師大公 領系在 職進修 碩士班 碩士論 文	從現代法治理念 探討我國高中 學生之申訴制 度-以臺北市立 高中為例	本論文在探討學生與學校或教師之間發生的緊張關係-學校或教師對學生實施懲處時，在「有權利，斯有救濟」的原則下，使傳統上處於較弱勢的學生，能在合乎現代法治理念及正當法律程序的申訴保障制度下，理性的爭取應有的權利，進而負責任承擔自己行為的後果。
7.	曾大千 (2003)	政治大 學教育 研究所 碩士論 文	學生法制之研 究：以中小學 校規為取向	本論文是以教育權為基本的概念導向，依循此一脈絡描繪學校與學生間的法律關係，並主要針對學生法制的一般法理性原則與校園的實踐課題進行探討，期望能夠藉由此導引出適用於中小學教育現場的學生法制（校規）運作模式。
8.	葉飛揚 (2003)	屏東師 院國民 教育研	法治國的在學關 係與學生懲戒	本論文是以教育權為基本的概念導向，依循此一脈絡描繪學校與學生間的法律關

		究 所 碩 士 論 文	制 度 之 研 究	係，並主要針對學生法制的一般法理性原則與校園的實踐課題進行探討，期望能夠藉由此導引出適用於中小學教育現場的學生法制（校規）運作模式。
9.	潘 志 賢 (2005)	中 正 大 學 犯 罪 防 治 所 碩 士 論 文	國 小 教 師 對 體 罰 行 為 的 態 度 即 體 罰 法 令 認 知 之 研 究 — 以 台 南 市 為 例	本研究是以量化研究的方法了解教師對於體罰行為的態度、對於體罰類型的認知狀況以及對於各種規範體罰的相關法令及法律責任教師認知的程度；並藉由此研究瞭解不同背景變項下，影響教師體罰的態度及相關法令認知程度的差異性。
10.	謝 孟 勳 (2006)	中 正 大 學 法 律 研 究 所 碩 士 論 文	我 國 中 小 學 教 師 懲 戒 權 之 研 究	本論文主要在探討教師的管教權與學生人權之間的關係，並進一步探討教師懲戒權的內涵、校規的規範及懲戒權的合理界限，並對於現行校園中的體罰問題現象進行分析，並建議在教育基本法中明文賦予教師「懲戒權」。

11.	麥幼萍 (2006)	國防管理學院 碩士論文	論中小學教師對 學生之懲戒權- 訂定教師輔導 管教辦法之研 究	本論文主要針對教師法直接 授權各校訂定教師輔導與管 教學生辦法，落實學校本位 管理與家長參與權，並深入 討論應該如何訂定一套具體 可行的辦法，方能使教師適 時、適當的輔導與管教學 生，真正保障學生受教育的 基本權利。
12.	郭湘婷 (2006)	新竹教育大學 教育研究所碩 士論文	桃園縣國民小學 教師體罰學生 的成因與管教 策略之研究	本研究旨在探討國民小學教 師體罰學生的成因與教師管 教策略之關係。藉由量化研 究的問卷調查法以及質性研 究的訪談法，以桃園縣公立 國小教師為母群體，進行研 究並分析資料結果，找出教 師體罰學生的各項因素並預 測教師的管教策略，以供相 關單位參考之用。

資料來源：作者自行整理

從以上文獻分析發現，上述十二本與「教師對學生懲戒權」相關的碩博士論文，其研究主題可以歸納出下列幾種類型，亦可說明本研究與上述論文不同之處：

一、以往的研究部分偏重於實證問卷調查的方式進行研究，針對學校內教師、行政人員或是專家學者進行深入訪談，透過質性的研究分析，並以問卷調查的方式將意見進行量化處理，如本文參考文獻之3、4、9、12皆是。這類研究的重點著重在於教師教學現況實際面的探討，如教師對學生施行懲戒之認知與態度，以及管教行為與信念等之研究，而較缺乏從學術面的探討，如學理基礎、法律規範等，去深入探討教師對學生懲戒權的實質內涵，本研究除探討教師實施懲戒權的現況外，亦著重教師懲戒權的實質內涵，此乃本研究與其不同之處。

二、以往部分研究者對於「教師懲戒權」或相關議題之研究，大多著重於教師與學生間的法律關係及教師懲戒權的性質探討，研究教師懲戒行為與體罰行為之間分野，以釐清教師懲戒權的合理界限，並討論教師違法懲戒可能必須負擔的法律責任與行政處分，這一類的研究如本研究中文獻分析之第1、2、5、9、10、12。本研究除探討教師懲戒權的實質內涵以及界定教師懲戒權的範圍及合理界限外，並針對教師應該如何合理合法實施對學生的懲戒權，學校如何建構出合乎正當法律程序（due process of law）的學生懲戒制度予以探討，以確保學生人權，並使教師合法行使懲戒權，落實教師輔導與管教學生之責。

三、許多研究者對於「教師懲戒權」的正當行使著墨甚多，然而其考慮的面向可能無法完全涵蓋所謂「正當法律程序」（due process of law）的整體精神，正當法律程序原則除「實質上的正當程序」（substantive due process）之外，也需要考量「程序上的正當程序」（procedural due process），部分研究側重於「實質上的正當程序」，主要是著重校規或是教師輔導管教學生辦法的訂定，此類研究如7、8、11皆是；部分研究側重於「程序上的正當程序」，此類的研究如第6篇。正當法律程序係源自英美法律之概念，大法官最初原

用於人身自由之保障及司法相關程序，在要求於行政領域亦應有效實施，否則有關法規命令可能會有違憲之虞。法律授權行政機關訂定執行法律之命令，如我國教師法授權校務會議訂定「教師輔導管教學生辦法」，對於此類影響人民權利之行政措施需遵行的程序應做必要的規範。此外舉凡做成行政處分的決策單位之合理組成、過程之公正、相對人陳述意見之機會、處分書需附記理由及告知救濟方法等，均屬於構成這類行政處分之正當法律程序的主要內容（吳庚，2006：108-109）。

本研究係以現代民主法治校園中所強調的正當法律程序的面向，重新檢討我國現行校園中對於學生懲戒制度的建制及行使，考量實質及程序上的正當程序，建構合乎民主法治精神的校園管教機制，俾使學校及教師於管教學生施行懲戒時，有所依從；期使學生在合理管教下，建立健全的人格發展。

教師懲戒權理論與運作之研究－以我國中小學教師為例

第二章 教師懲戒權之學理基礎

學校是一個有組織的社會，學校為了要矯正學生偏差行為、排除學生干擾或妨礙教學活動正常進行之各種不當行為，以期建立符合社會規範之行為，往往必須採取不同程度之懲戒措施，其理由在於國民中小學教育對象為兒童及少年，心智未臻成熟，生活教育及品德陶冶是國民教育中重要的一環。倘若一昧的以獎賞的方式來教育學生，恐怕學生會養成「受雇者」的氣息，因此對於偏差行為的學生自應有懲戒的必要。在實務上，懲戒學生的權力是維護校園秩序相當常見，且相當重要的一種教育手段。雖然部分國內學者專家並不贊同教師具有懲戒學生之權，但本文站在教育學、管理學以及法律學的觀點上，認為教師在合理的範圍內，應具有懲戒學生的權力。茲分別如下列各節敘述之。

第一節 教育學的基礎

教師是否當然具有懲戒權呢？從教育學的觀點來看，消極性的懲戒措施在教育上有其一定的功能。教育固然以積極的獎勵勸善、循循善誘改變行為而達成教育的目的為主，然而在生活行為的改變以及管教上，對於不聽勸導及無法以誘導方式改變其行為的重大偏差行為，使用這種消極的懲戒方式糾正或遏止，顯然有其心理學與教育學上的理論基礎，不容否認其具有相當教育警惕作用（呂阿福，1999：52）。

傳統上，在我國《禮記》中的《學記》有云：「夏楚二物，收其威也。」可見，在循循善誘之中，懲戒的手段也是相當重要的；荀子的性惡論更主張人有惡端，需藉由教化的手段使其去惡就善，因此律法規範的制訂，幾乎都是據此觀點而來，設有監獄懲罰犯過者，甚至有死刑及無期徒刑的判決（郭俊宏，2000：70）。西方重要的哲學家康德（Immanuel Kant）在《論教育》一書中認為：「管教是防止人因動物性的衝動而偏離其所預期發展的人性。然而管教僅是消極性的對於人的無序（unruliness）行為之反制，教育的積極面向在於教導（instruction）。」（賈馥茗等譯，2002：16）綜上所觀，無論古今中外，均認為懲戒權無庸置疑的為教育過程中的一種重要手段，為教化人性改過遷善的一種方法。

懲戒在教育上的目的，外國教育哲學家皮德思（Richard Stanley Peters）的教育哲學觀點而論，認為懲戒通常有三種不同的理論（Peters, 1966: 173）：

1. 報復論（retributive theory）：相信「以牙還牙，以眼還眼」，為野蠻時代的殘忍風俗。
2. 阻止論（deterrent theory）：為比較文明的方式。
3. 改造論（reformatory theory）：最為進步以及具有啟發性的方式。

此外，卡庭漢（John Cottingham）認為懲戒有兩種正當的理由存在，其一為「未來論」，較傾向教育改造的意義，具有未來能夠加以改過的積極意義；另一為「回顧論」，此論則傾向罪有應得的報復意涵（Cottingham, 1988, p.763-764）。

國內的教育學者歐陽教從道德教育的觀點來思考懲戒的問題，他提出的觀點和皮德思相似，認為懲戒的含意因目的的不同而有不同的說法，因而有三種不同的原理（歐陽教，1992：301-306）：

1. 報復說 (The retributive theory of punishment)；
2. 懲戒說 (The deterrent theory of punishment)；
3. 感化說 (The reformatory theory of punishment)。

溫公頤則認為懲戒的目的含有「阻止惡行、教育改造、罪有應得」的教育意涵，而其重要性主要有以下三點（溫公頤，1972：280）：

1. 防止的理論 (Preventive theory)；
2. 教育性的理論 (Educative or reformatory theory)；
3. 報復性的理論 (Retributive theory)。

徐永誠從懲罰的哲學以及人性善惡的各項觀點上，對於懲戒延伸出以下四種目的和意義（徐永誠，2006：58-66）：

1. 罪有應得；
2. 阻止犯過；
3. 社會控制；
4. 教育改造。

綜合以上的理論，本文認為「懲戒」的這一個概念，基本上可以有以下三種意涵：報復性的意涵、嚇阻性的意涵以及感化性的意涵。本節就此三項目的加以明確的敘述。

壹、報復性的意涵

報復性的理論主要是基於「罪惡論」的基礎，基於人只要做出有違社會規範或道德行為之時，代表他的內心是罪惡的，必因此他必須為自己所犯下

的過錯，負起維繫社會規範的責任，因此他就必須接受這一種報復性的懲戒（李建一，1996：51）。被罰者受到痛苦而消彌其罪責，犯過者就必須接受相當程度的痛苦。西方哲學家伯拉圖（Plato）主張人若行惡，則必須接受十倍之刑罰，至於行善的報酬，其比例亦應相同，此與我國固有傳統「善有善報，惡有惡報」之觀念雷同。此外，我國古代思想家荀子主張安治的社會必須刑罰與罪過相稱，刑罰與罪過不相稱就會紊亂，因此基於上述的概念，足以證明「懲戒」寓有罪有應得之報復性意涵（徐永誠，2006：58-60）。

在教育學的理論上，對於學生行為的改變所採取的手段有正增強及負增強兩種方法，互相交叉運用得宜，相輔相成，才能夠有效的引導學生向上向善。教育心理學家在研究人類道德認知發展理論時發現，人的道德認知的發展進程是從他律期開始，之後再慢慢發展到自律期。在學童時期，道德認知並非自知或內發的，必須由外界告知其規範，這時期的學童對於行為對錯的判斷，主要在於行為的後果，而不在行為的意向，因此透過外在懲罰力量所施予個體的恐懼感，可以幫助他建立正確的規範以及價值。因此，應給予其明確的規範，並透過教育的過程，教導其應遵守規範，在必要時必須實施適切的懲罰。

兒童心理學家皮亞傑（Jean Piaget）就懲戒的內容型態而言，將其分為三種類型：贖罪罰、自然罰與相互罰（轉引自：謝瑞智，1996：520）。以其人之道還治其人之身，使犯過者因為懲戒而感受到痛苦，使其瞭解自身所犯之錯，不但有害他人亦會為自身帶來懲罰，這種罪有應得之法是一種原始的懲戒原則。皮德司認為懲罰在定義上就是「報復」，它含有不愉快和痛苦的意義，而此種不愉快及痛苦則來自於犯過者所應得的結果，所以懲戒是一種報復性情感的表現。

懲戒的報復性觀點，國內學者高廣孚認為，懲戒的這種報復性行動是令

人痛苦和不愉快的，而這種苦乃是基於犯錯的結果（高廣孚，1995：486）。歐陽教亦認為懲戒具有報復性的意涵，他認為懲戒是對罪刑的痛苦報復，這是基於一種「惡有惡報」的應報理論（歐陽教，1992：301），這是自古以來莫能名之，能夠滿足被害者願望，可以說是一種極端意義上的公平正義觀念，而在現代文明社會道德的約束下，可以解釋為是要將報復和懲罰限定在什麼樣的罪得到什麼樣的報，或者是誰有罪誰得到報的文明尺度之內（徐貴，2004：110）。

海勒（Agnes Heller）認為，如果我們把人當成自由而理性的存在，堅信人應該為他自己的行為負責，那麼我們就應該把人當成是自我完足的行為主體。倘若一個人違反了社會的規範，他就必須為此付出代價。一旦代價付清、了卻罪行之後，他就不再有罪（Heller, 1989:169）。報復性的懲戒，我們可以將其視為為恢復正義而施行的懲罰。綜言之，上述的觀點使我們確信懲戒具有「報復性」的意涵。

貳、嚇阻性的意涵

《荀子·正論篇》：「凡刑人之本，禁暴惡惡，且成其未也。」此乃說明了舉凡懲戒人的本旨，便是要禁暴止惡，並懲戒將來。又《荀子·王制篇》：「嚴刑罰以防之。」更說明了刑罰可以防止罪行之發生（徐永誠，2006：60）。在西方，夸美紐斯（Johann Amos Comenius）曾經在他的《大教學論》中論述過紀律的問題。他一方面不希望「學校裡面充滿呼號與鞭撻的聲音」；另一方面又明確指出：「我們可以從一個無可爭辯的命題開始，就是犯了過錯的人應該受到懲罰。他們之所以應受懲罰，不是由於他們犯了過錯（因為做了事情無法變成沒做過），而是要使他們日後不再犯」（轉引自：檀傳寶，2004：20）。這些觀點都說明了懲戒具有防止過錯發生的嚇阻性意涵。

十八世紀時期，犯罪學的「古典學派」從肯定人的自由意志及理性的基礎上，認為可以刑罰來制止、預防、嚇阻人們的犯罪慾望及行為（黃玉清等，2005：23）。學習理論者認為，個體做出某特定負面標的行為後，立即接受使個體生理上覺得痛苦或精神上不舒服的刺激，使個體作出他很少也不喜歡做的事，若接受使此個體厭惡（aversive）的刺激，或做他不願意做的事⁶，導致個體往後在同樣或類似情況下少做或不做該項負面行為，是給予個體「正面懲罰（positive punishment）」（徐澄清，2001：97）。因此，正確的使用懲戒行為可以阻止人們犯下過錯。

英國哲學家邊沁（Jeremy Bentham）認為「懲戒」有下列四種目的（李永久譯，1971：167）：

1. 在防止所有的犯罪；
2. 在防止最有危害的犯罪；
3. 在制壓危害；
4. 在以最低的代價防止危害。

皮德思（R. S. Peters）說：「就效益主義者而言，『制止（deterrence）』和『嚇阻（prevention）』為懲戒的最基本理由。」從以上的觀點，更強烈的顯示懲戒含有「制止」與「嚇阻」的意涵，懲戒亦具有阻止犯過的重要意涵。

就心理學的觀點認為，人都是好逸惡勞、避苦就樂的。如果行善就加以獎勵，為惡便加以懲戒，則因為知苦避惡之故，便能以外燠的力量達成行為改變的目的，因此高廣孚強調不應忽視懲戒的「阻止或制止犯過」的功效，效益主義者最為贊成懲戒的正當性（高廣孚，1995：487）。行為主義心理學家將懲戒視為一種「制約作用（conditioning）」，而制約原理除和嚇阻的理論

⁶ 給予個體的厭惡刺激或使他做的事被稱為「懲罰物（punisher）」。

有關外，也與應報理論有所關連⁷。此即「行善當受到獎勵，為惡當受懲罰」，與制約理論的增強原理有所關連。

國內學者歐陽教認為，懲戒即是「殺雞儆猴，懲一儆百」，亦即透過懲戒犯錯的學生，使其他學生引以為戒，不再重蹈覆轍。懲戒是對罪行的痛苦報復，以期達到懲戒與嚇阻之目的。

懲戒其實就是心理學上制約學習歷程中負增強的運用。負增強有兩種意義存在，一為對已有之行為懲罰阻止之，另一為對新建反應加強之意。基於這個原理，懲戒含有「阻止」、「嚇阻」的意涵。綜合上述的觀點，都可以驗證懲戒具有「嚇阻性」的意涵。

參、感化性的意涵

感化性的意涵是懲戒中的一種教育意涵，也是在教育過程中實施懲戒所欲達成的一種正面性的價值，能夠教化犯過者，使其不再重蹈覆轍，更是懲戒的最重要目的。

柏拉圖認為懲戒的最大理由在於為犯罪者的未來著想，目的就是希望可以改造犯罪者的靈魂。這也是柏拉圖一貫堅持的信念，他認為「懲戒可以使犯罪者變好（punishment betters the offender）」，不僅是懲戒犯罪者的行為，也懲戒其壞的性格（徐永誠，2006：64）。傅科（Michel Foucault）也認為實施懲戒不是為了要消除罪行，而是為了要改造罪犯，所以懲戒應伴隨有某種教養措施。因此懲戒是具有教育改造的感化性意涵。

人類的道德認知發展可以分為三個層面，第一個層面為「他律階段」，主

⁷ 在犯錯之時或犯錯之後，科予痛苦，便產生了一種「制約」，使其在未來知道避免。要使動物產生制約反射（conditioning reflex），一定要使痛苦重複多次。至於人，則以反省的自我意識（reflective self-consciousness）加強痛苦的經驗，一次就足夠了。而且人對於痛苦的想像，或對於他人痛苦的借鏡，使痛苦成為嚇阻的力量。

要是透過外在懲戒的力量給予個體恐懼的威脅，並禁止其不當的行為，此即為美國教育心理學家桑代克（E. L. Thorndike）所稱的效果律（law of effect）⁸之運用（朱敬先，1995：163）。其次是「社會控制階段」，主要是透過團體的壓力來制約個體的行為。最後是「自我控制階段」，此時學生相當重視自尊，開始認識到道德規範的相對性。同樣的行為是對是錯，除了看行為可能導致的後果外，也會考慮當事人的動機，經由外燦的控制漸漸發展出良知，便能夠自我懲罰、修正，此即為「自律階段」（黃馨儀，2000：22）。因此懲戒所欲達成的終極目標，便是達到感化以及教育改造的目的，使其發自內心的建立自己的良知。

高廣孚以懲戒病理觀的哲學預設⁹，將懲戒視為是一種教育、一種感化（reformation）。所謂「感化的懲戒（reformatory punishment）」，是在懲戒實施者的心理，有一個最終的目的就是希望犯過者改過自新（高廣孚，1995：490）。在學生犯錯之後，一定要讓他瞭解錯誤，產生悔悟，進而改過遷善。是故，懲戒可以產生教育的價值與效果，此即為「寓教育於懲罰」的理論。歐陽教之懲戒亦具有如同法學上「處遇（treatment）」之感化性意涵，他說：「懲罰是合理的償罪報復與懲戒，以期達到感化處遇的目的」。教師應以「將心比心」的恕道精神，原諒寬宥學生年輕無知的過錯，並給予學生必要的關懷與專業協助，使犯錯學生有機會改過向善，變化氣質，重新做人（林志成，2004：86）。感化性的懲戒雖然或多或少會帶有一點限制自由或強迫的意味，然而其本意乃在於使人改過遷善，亦即為教育的本質。

綜觀以上所述，懲戒的目的主要有「報復性」、「嚇阻性」及「感化性」的意涵，藉由他律性的罪有應得及阻止犯過的懲戒功能，以期達成自律

⁸ 「效果律」及是指若個體反映後獲得滿足的效果，則刺激與反應之間的連結效果會加強；反之，若獲得煩惱的結果，則連結的力量就會減弱。

⁹ 病理觀的哲學預設（The presupposition of sick mindedness）是說，既然行為者因為種種外在的病理因素而觸犯法紀或道德，那就不應加以懲罰，而應當加以「治療」（sick → treatment）。

性的教育改造功能，使人能發自內心形成良知道德，這種感化性的意涵即是懲戒之教育意涵的最高表現，也是最具有人性及人道主義的教育意涵，更是現代社會認同懲戒的最高及最終的目的。本文就人性的觀點以及專家學者的論點，加以深入探討、辨證、分析及比較，認為懲戒具有「報復性」、「嚇阻性」及「感化性」的意涵。

第二節 管理學的基础

長久以來，社會上賦予教師相當高的道德標準以及無所不能的角色義務，中小學的教師除了每日超時工作、日常教學及批改作業外，在班上要充當營養午餐及種種費用的收費員、照顧學生的保母、學生發生衝突時的仲裁者以及心理輔導員，有時更要充當清潔工的勞務角色、上放學時在馬路口要充當交通警察的角色、有些更必須以行政庶務為本質，而以教學帶班為副業，甚至充當政府各相關部門政令宣導的角色，選舉時的選務人員等等（許禎元，2005：240；梁正宏，2007：61）。此外，撰寫教案、製作教具教材、繁瑣的各種評鑑、假日時各地的研習、寒暑假時輔導課以及返校備課等等...；遇上學生偏差行為時，試想教師只有利用課餘的時間能夠予以輔導，不似家長在家有一整個晚上以及假日的時間可以輔導，況且面對一班動輒三、四十個學生，教師並非不願輔導學生，而是因為事務繁忙，因此教師只能採取較為便利的方式，而懲戒便是一種便於管理的方法。

如上一節所述，不可否認的，懲戒在教育上有其積極的意涵存在。在教學活動中，為了達到教育的目的，往往必須有管教的行為，而懲戒就是使教學活動能夠進行下去的有效方法。教師若能適時、適當、妥善的運用懲戒的策略，作為維繫有效教學的方式，必定能夠激勵學生產生良好的行為表現，養成學生正確的觀念與行為，進而使教學活動能順利進行（張巧琳，2006：48）。因此妥善的利用懲戒，不失為教育上的一種管理的方法。本文採取「社會控制」以及「組織理論」的意涵，闡述教師何以將懲戒權作為一種管理的方法。

壹、社會控制

《社會科學百科全書 (The Social Science Encyclopedia)》中提及羅斯 (E. A. Ross) 對「社會控制 (social control)」的定義：「在社會生活中履行某種功能的有意統制」。這個定義提示我們，社會控制是有其意向的；而其中又論及法律與懲罰皆有社會控制的意向 (徐永誠，2006：62)。林金梅認為，「社會控制」是一套手段，藉此使兒童能夠有所依循而表現社會公認合宜態度和行為的方式 (林金梅，1977：4)。因此，我們可以利用「社會控制」的理論，作為遂行教育過程中的一種管理的方法。

皮德思 (R. S. Peters) 認為從效益主義論的觀點，懲戒是遂行「社會控制」的手段。他在「道德與教育 (Ethics and Education)」一書中分析「懲戒」的概念，指出犯過者必須承受由他人或「權威」所施加的痛苦，從而相信「懲戒」與「權威」之間必然有一定的關係 (Peters, 1966: 252-253)。因此，我們站在皮德思「社會控制」的觀點上，分析「懲戒」與「權威」的概念，並研究其應用的成果。

本文研究的重點著重在「懲戒權」，而在「社會控制」觀點中，最重要的就是「權威 (authority)」的概念。因此，若以「社會控制」的觀點來探討「懲戒權」，便不得不先探討「權威」的概念。假設學校沒有透過類似「權威」觀念的問題討論，就直接強調教育和正義，似乎就太過於理想化，反而不恰當。皮德思將「權威」的字源上的意義定義為意見、忠告或命令的發表者 (Peters, 1960：13-14)。在一般人的印象中，權威給人的直覺似乎並不好，然而權威是自然形成的，民主社會和傳統社會之別，並不在於放棄權威，而是在使權威符合理性的規範，藉由權威的合理化，也才能保障民主與人權。

權威的合理化為何能夠保障民主人權呢？皮德思認為就社會控制而言，通常權威人士的出現，專制政治就會逐漸消失，但是並非由混亂狀態所取代，而是使權威變的合理化。此因在民主社會中，人類雖然有無限的自由去從事他們喜歡做的事，但是並不代表所有人都可以有自由作某些事情，否則便會發生強者欺凌弱者之事，所以就必須要有客觀的束縛，以避免這類欺壓情事的發生，才能使人獲得安全的保障。這種客觀的束縛必須建構在合理化的權威之上，諸如法律的約束。因此權威是必要的，因為權威可以維護自由、保障人的基本權利，免於受到專制的迫害（劉貴傑，1994：156-157）。

在知識專業領域內為了有助於工作的推展，必須要將知識領域方面的權威合理化，並且連同傳遞知識相關的權威都有必須合理化的必要。教師的權威是來自於專業的訓練以及相關知識的精通，他們徹底瞭解正義或是真理並非來自於個人的意見，而是來自於人人都能理解的理由及證據（劉貴傑，1994：157-158）。因此教師所具有的權威並非專斷獨裁的威權，而是合理化的權威，並無損於對人權及自由的尊重。

在學校教育內，知識與技能必須由權威人士（如教師）傳遞給非權威人士（如學生），但必須具備相當的外在條件才能夠達成此一目的，而此外在條件，便是教師要具有職務上的「正式權威（Formal authority）」以及實務上的「實質權威（Actual authority）」。「正式權威」係指某人在管理體系與會議體系中因佔據某一重要職位而言；「實質權威」則指使人必須服從其命令的強制權力。就理論而言，教師必須藉由實質的權威來維持教育過程的紀律，如果缺乏實質的權威，則教室秩序必定會一片混亂，所以教師必須具有實質權威，若教師的權威受到挑釁，則教師便必須訴諸懲戒。以此觀之，教師為維護這種實質的權威，一定要具有懲戒的權利，才能維持教育過程的紀律與秩序。

雖然教師具有懲戒權的目的是要實踐教師的實質權威，然而這種懲戒權並非恣意妄為，必須謹慎運用，對於學校教育而言，懲戒是一種非必要時不得為之的措施。依皮德思之見，學校裡施行懲戒的立場有三種（Peters, 1966：273；柯嚴賀，2006：50）：

1. 為了維持教育活動的進行，通常指教室的紀律或常規；
2. 為了確保學生遵守若干社會基本規範。
3. 為了穩定學校的順暢運作，維繫局部重要性的規則。

以「社會控制」作為一種管理的方法而言，權威的運用乃是在於紀律的維持，並使教育產生功用，然而為維持合理化權威的貫徹，有時必須藉由懲戒的手段來維持紀律，因此教師必然具有適當的懲戒權，以達成教育的目的。邊沁（Jeremy Bentham）認為懲戒是一種罪惡，施行懲戒必定會使人痛苦，倘若對於犯規者施予少許的痛苦，卻可使大眾免受重大的危害，兩相權宜之下，懲戒倒也不失為一種「必要之罪」（柯嚴賀，2006：50）。教師如果能夠謹慎的施行懲戒，反而有助於日後理想習慣的養成，這也是日後形成一種理性道德規律的穩固基礎，內化學生社會規範的有效方法。教師如果在迫不得已的情況下使用懲戒，必須先探究問題發生的真正原因，並以教育愛為出發點，公平、一致並重視差異的實施具有啟發性質的懲戒，才能讓懲戒發生實質的功效。

在「社會控制」的觀點下，運用懲戒作為一種教育上的管理方法，誠如皮德思所強調的，懲戒是以社會群體的利益為著眼點，它是以社會多數人的福祉為鵠的，其目的乃在於維護社會秩序。懲戒並非全然為惡，懲戒仍然有其正面的效用存在，教師只要能夠妥善的運用懲戒並遵循一定的原則，必然可以發揮懲戒在教育上的作用，並且成為「社會控制」中的一種管理的方法。是故，以社會控制的觀點，教師以其權威欲將知識、技能以及社會的規

範灌輸給學生，則教師必須要有適當的懲戒權以維繫其實質權威，所以教師應當擁有適當懲戒學生的權力。

貳、組織理論

管理實務的背景可以追溯到數千年之前，古埃及人利用規劃、組織和控制等管理的功能來建造金字塔；亞歷山大大帝（Alexander the Great）利用幕僚來協調戰役；古羅馬帝國發展出一套明確的組織結構，促進帝國內部的溝通及控制；而近代學者直到十九世紀才開始重視管理議題的研究（黃營杉，2003：14）。利用管理學上「組織理論」的觀點來解釋教育的問題，將學校視為一種組織，我們所欲達成的教育目標便可以視為組織的目標，因此為達成教育的目標便是達成組織的目標，以此而言，運用「組織理論」來解釋教育的議題並無疑意。

韋伯（Max Weber）是一位德國社會學家，他在官僚¹⁰組織（bureaucracy）方面的研究，奠定了近代組織理論的基礎，官僚組織概念乃是建立於一套理性的指導原則上，以最有效的方法來建構組織，他的官僚組織模式理論對於行政組織與管理產生相當大的影響（黃營杉，2003：19；張潤書，2000：51；傅肅良，1994：45）。韋伯觀察現代工業化社會的特徵，不管是政府的機構、政治的團體、商業的公司、軍隊、教會和學校都是以科層的方式來進行組織與工作，而科層體制（bureaucratic）正是韋伯用來說明現代工業化社會組織的重要概念（李芊蒂、李石傳，2002：16）。

韋伯的理想科層體制（Bureaucratic Ideal Type）是建構在「法定權威」¹¹

¹⁰ 韋伯所說的「官僚」並沒有褒貶之意，他只是一種組織型態，為免以詞害義，部分改稱其為「科層體制」或「機關組織體系」，為免使人誤解文意，本文以下通稱「科層」。

¹¹ 韋伯認為法定權威的演變，依照歷史發展可以分成三個階段，即傳統權威（traditional authority）階段、超人權威（charisma authority）階段以及法定權威（legal authority）階段。「傳統權威」係在傳統的社會及

的基礎上，所謂的理想科層體制具有下列的特性（傅肅良，1984：45-46）：

1. 組織中的人員應有固定與正式的職掌並依法行使職權：組織係根據一種完整的法規制度而設立，有其明確的目標，並藉由完整的法規制度、組織與規範人員的行為，依循法規程序，有效的追求達到組織目標。
2. 組織的結構是一個層層節制的體系：組織內按照地位的高低，規定人員間命令與服從的關係。
3. 人與工作的關係：人員間的工作行為與人員之間的工作關係，均需依循法規的規定。
4. 人員的選用與保障：人員的選用經公開合格的考試後始予任用，對經任用之人員，務求皆能運用其才智，克盡義務及有效的推行工作。
5. 專業分工與技術訓練：為達組織目標所需的各項工作，均應按個人專長作合理分配，對每人的工作範圍及權責，均應以法規明文規定。
6. 人員薪給與升遷：以公平為前提設有公平的規定與辦法。

從科層體制的目的性來看，它是一種為追求理性化績效的制度，其中有一項相當重要的特徵便是「專業用人」。科層體制內部的各項措施，均是為了達成組織的目標而定，而為達成目標的各項工作，均有嚴格的分工及規定。在追求績效的情況下，為了達成上下命令一貫的程序，便必須強調「權威」的重要性；而為了獲得最大的效能，便必須追求各位置人員「專業」的重要性，因此在「科層體制」內，「權威」的貫徹與「專業」的培養是兩個相當重要的概念。

文化中所形成的，權威的掌權者亦係根據傳統社會及文化中所沿襲的律法所指派。「超人權威」中的超人指的是異乎常人的一種人格特質而言，為先天賦與的一種超自然、超世俗的特質，如預言家及戰爭中的英雄，超人權威是建築在接受權威人員的認可上，而接受權威人員之所以能夠加以認可，是因為超人領導人可以拯救他們於水火。「法定權威」係以理性為基礎，建築在對法律具有無上權威之信仰上。

「專業」一詞在牛津英文字典裡解釋為：「專業乃是一種從業前經過大量訓練而從業後被人尊重的工作。」黃光雄在其主編的教育概論中提到：「專業是指具備高度的專門知能而異於其他職業的特殊性格而言。」教師工作是否為一種專業工作？聯合國教科文組織（UNESCO）在1966年一份關於教師地位之建議書中提到：「教書應被視為是一種專門職業：它是一種公眾服務的型態，它需要教師的專業知識以及特殊技能，這些都要經過持續的努力與研究，才能獲得並維持。此外，它需要從事對於學童的教育以及其福祉，產生一種對個人以及團體的責任感（黃居正、薛化元，1994：137-138）」。由此可知，教師的專業地位已經受到國際公認而形成共識，這是無庸置疑的事實。教師依其專業知能在教育專業領域內當然享有專業自主權，才能發揮其專業能力。鍾任琴認為教育專業自主指教師在教學歷程中依其專業知識、能力所做出來的專業判斷和決定，不受外力的不當干預與影響（鍾任琴，2000：49）。在學校組織內，教師為專業人員，基於專業知能，從事有關教育活動、參與學校或教室組織決策等專業任務時，能夠自由行使其職權，不受外力干預，享有充分的專業自主。

傳統的行政管理強調的是工作效率、法規化的組織、重視原則並以程序貫串以利達成組織的目標。基於上述的原則，傳統行政管理具有下列的優點（傅肅良，1994：47-50）：

1. 引發行政管理的革新；
2. 強調效率觀念及其重要性；
3. 對管理程序¹²的闡述有助行政管理工作的推動與獲致效果；
4. 法規化的組織有助於建立法治觀念與推行法治。

¹² 管理程序即是指計畫、協調與管制。

教師在學校組織內具有專業人員的地位，肩負有教育、輔導、管教學生等的任務，在現今行政支援不足、本身事務繁重的教育環境下，強調效率的傳統行政管理理論，似乎可以為我們帶來一種建設性的思維。以上述行政管理的優點而言，引用傳統行政管理理論，我們在教育過程中必須時時追求最佳的方法，不斷的求新進步，引發教學管理、教育行政管理的革新，追求效率，落實校園法治觀念，不管是對於教學或是學生常規的教育工作推動，都能事先有良好的計畫，並注重溝通與協調，進而有效的管制，以獲得預期的成果，達成教育的目標。

教師以其「專業」地位，在學校組織中，享有「權威」以決定教育有關的事項，教育學生以達成教育的若干目標，在這過程中需要若干條件的配合，而這些相關的條件便來自於傳統管理理論者的假設，而傳統行政管理理論對於人性有三個基本假設¹³（傅肅良，1994：47）：

1. 強調人性好逸惡勞的劣根性；
2. 強調懲罰；
3. 嚴密的組織與嚴格的管理。

人具有劣根性，因此在教育過程中，藉由嚴密的管理以及強調懲罰的重要性，才能夠有效率的達成教育的目的，所以，具有專業地位的教師，在其專業自主權內，應該擁有適當的懲戒權。此外在管理學上，在探討行為與報酬的關係時，也相當注重增強論點（reinforcement theory）¹⁴，實施增強理論會使得受鼓勵的行為可能會重複出現，而會招致懲罰的行為則可能會不再重複出現（黃營杉，2003：335），所以管理的方法應該嚴密監督、嚴格制裁不被期望的行為，以有效的達成組織目標。不過懲戒可能會出現反效果，應該

¹³ 亦即學者所稱之 X 理論。

¹⁴ 增強論點（reinforcement theory）是指說明導致某些行為改變或持續一段時間之報酬角色的激勵方式。

謹慎行使，盡可能在其他措施無效的況下才考慮採行。

D. J. Willower (1967) 曾在賓州藉由學校的全面觀察，發現「學生控制 (pupil control)」是學校制度內最重要的課題，而學生懲戒、管教工作即是「學生控制」中最重要的課題 (李鴻生，2006：127)。在學校組織內，教師以其權威及專業的角色對學生傳遞知識及技能，以傳統行政管理的理論，為有效的達成教育的目的，在教育的科層體制內，每一環節都必須做好嚴密的組織分工，且為達成效率得以運用增強的原理，尤其是運用懲戒，因此教師當然具有適當的懲戒權，然而懲戒權必須小心使用，否則可能會導致反效果。

第三節 法律學的基礎

根據我國憲法第二十一條：「人民有接受國民教育之權利與義務」。此一條文賦予學童有接受國民教育的權利、父母親或監護人有使其監護之學齡孩童接受國民教育的義務，以及國家為滿足與實現人民接受教育之權利，有提供國民教育之機會、場所、人員、設備與設施之義務（周志宏，2001：9）。然而在憲法上是否直接賦予教師懲戒學生的權力？以憲法第十一條規定：「人民有言論、講學、著作及出版的自由」。此一條文按照我國學界及實務上的通說認為，所謂講學自由係指大學內研究及講學的自由，為保障獨立學者自我負責的從事真理之研究，並發表其研究結果之自由，使大學內之學術活動免受公權力侵害之保障¹⁵（李惠宗，2004：176；林憲聰，2001，20）。而中小學學生為心智尚未成熟之未成年人，尚難期待其從事獨立之研究，是故中小學教師之任務，乃是在於生活基本知識之傳授，而非憲法所謂之講學自由。因此在憲法本文中，並未直接賦予教師懲戒學生之權。

然而根據 1995 年大法官會議所做成之憲法釋字第三八二號解釋文，該解釋可以歸納為三個部分：第一、學生的「受教權¹⁶」受到侵害時，在用盡校內申訴途徑，仍未獲得解決時，得依法提起訴願及行政訴訟；第二、學生所受處分係為維持學校教育秩序、實現教育目的所必要，且未侵害其受教育之權利者，除循學校內部申訴途徑謀求救濟外，不得提起行政爭訟；第三、受理學生退學或類此處分爭訟之機關或法院，對於其中涉及「學生品行考核、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事實真相之熟知

¹⁵ 按我國司法院憲法解釋文釋字第三八〇號解釋文之解釋理由書：「憲法第十一條關於講學自由之規定，以保障學術自由為目的，學術自由之保障，應自大學組織及其他建制方面，加以確保，亦即為制度性之保障。」

¹⁶ 此處「受教權」係指「受教權益」而言，適足以改變其在學關係之退學或類此處分，方可構成此處所指之侵害其「受教權」。

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（傅木龍，1998：7）。此解釋文除揭示學生之「受教權」應予以保障外，另外更肯定教師及學校在輔導與管教學生時，本於其專業智能所擁有之「專業自主權」，應當受到尊重。因此，合於教師管教學生權力範圍內之懲戒權，理應不受外部事務的干預，除非其處置有明顯違法或不當時，方得經由訴願或訴訟，而予以撤銷或變更。

教師基於教學的需要，經常會採取各種懲戒的措施，以導正學生的行為，期使學生做出合乎社會規範的適當行為。從法理及綜合學者的觀點上來看，對於教師懲戒權的法律見解主要有特別權力關係說、營造物利用關係說、契約關係說及其他相關學說四種，茲分別敘述如下。

壹、特別權力關係說

所謂「特別權力關係」係指國家或公共團體等行政主體，基於特別的法律原因¹⁷，在一定範圍內，對相對人有概括命令的強制權力，得不受法治主義及人權保障的拘束，相對人則負有服從之義務，此即通稱的「特別權力關係」理論。行政法院於1952年判字第6號判例指稱：「學校與官署不同，學生與學校之關係，亦與人民與官署之關係有別，學校師長對於違反校規之學生予以轉學處分，如有不當情形，亦祇能向該管監督機關請求糾正。」1987年10月12日教育部駁回臺大學生因違反校方有關演講規定，被記小過處分

¹⁷ 特別權力關係之發生，係基於特別之法律關係，有直接基於法律之強制規定者，亦有基於相對人之同意，自願加入之情況；

1. 基於法律之直接規定：如對從事某一職業者，強制其加入工會等，即為法律所定之目的，在必要限度內，賦予特別權力之主體概括的支配權，相對人有服從之義務。

2. 基於相對人之同意自願加入之情形：

(1) 任命之同意：如公務員之任命、公立大學學生之入學等。

(2) 基於法律規定之義務而同意：如學齡兒童入學接受義務教育等。

這些同意，在社會一般概念上，係表示當事人同意去服從一般人認為具有合理性的概括支配權之意。此時為達成某種目的，在必要範圍內，其當事人有服從該特別權力主體之支配權的義務。

所提之訴願。其駁回原因係依行政院 1959 年判字第十一號判例指陳：「提起訴願，限於人民因官署之處分違法或不當，而損害其權利或利益者，方得為之。至若基於特別權力關係所生之事項，或因私法關係發生爭執，則依法自不得提起訴願。」因此，傳統上認為教師對學生的懲戒源自於「特別權力關係」（許禎元，2005：240；謝瑞智，1992：342）。在特別權力關係之下，行政主體無須法律授權，即可對相對人限制權利或課予義務，相對人對行政主體有所不服者，亦不得循任何途徑尋求救濟¹⁸，致使居於特別權力關係下的人民基本權利受到漠視。

依據德國學者 Carl Hermann Ule 教授的見解，在特別權力關係內，可區分為「基礎關係」和「經營關係」。在這種修正後的特別權力關係中，所謂「基礎關係」是指在特別權力關係內，有關特別權利關係的發生、變更及消滅的事項，為「基礎關係」事項，如公務員的任免或退休；學生的入學及退學等。而所謂的「經營關係」即是指，在特別權力關係中，行政機關為達特別權力關係之目的，對行政內部所為之措施，稱為「經營關係」事項，如長官對於部屬的勤務指示及成績考核；公立學校對學生服儀及作息時間之規定、操行及學業成績的評定等。基於上述兩種理論，對影響相對人利益較大的「基礎關係」，應適用法律保留及權利保護，以保障相對人的基本權利；對影響相對人利益較小的「經營關係」，無須法律規定，亦無法律救濟，以維持行政內部秩序與達成行政目的（轉引自：許育典，2002：130-131）。然而此理論已違背自由民主法治的國家中的法律保留原則，國家對基本權的限制，縱因其所屬的地位不同，可能有寬嚴之分，但在欠缺法律的明文規定或法律明確授權的規定下，國家便不得為之。

¹⁸ 行政院 1952 年判字第六號判例謂：「學校與官署不同，學生與學校之關係，亦與人民與官署之關係有別，學校師長對於違反校規之學生予以轉學之處分，如有不當情形，亦只能向該管監督機關請求糾正。」

近年來，傳統的特別權力關係受到大幅度的修正，有學者主張將公立學校與學生的關係改以「特別法律關係」¹⁹（吳庚，2006：237）或以「部分社會說」²⁰（謝瑞智，1992：347）取代之，甚至有學者主張放棄特別權力關係而改為一般權力關係以及在學契約說的概念（周志宏，2003：279；李惠宗，2004：101），上述理論多受德國重要性理論影響，認為公立學校與學生之關係中，亦應有法律保留原則之適用。在教育行政事務中屬於重要事項者，必須以法律定之，諸如教育內容、教育目標、課程決定、學校組織的基本架構、學生的法律地位以及懲戒措施等。而懲戒係屬「維持秩序」之範疇，對學生未來繼續求學、人格發展有重大影響之維護秩序措施，必須有法律或法律授權之依據，且必須符合授權明確性原則。

¹⁹ 我國學者吳庚曾主張以「特別法律關係」代替特別權力關係，其概念如下：

1. 特別法律關係與其他公法上關係，諸如國家與人民的關係、公法上的契約關係等之本質並無不同，有當事人之對立及相互間的權利義務存在，不再以單方之「權力」為特色。
2. 義務之履行應優先於權利之享有，但加諸於公務員之義務不僅應有法的依據，且必須明確。
3. 為維持公務有效運作，所謂「特別規則」的存在，仍然不可避免，但這類行政體系內部之規章，必須符合兩項意見：一係目的合理，一係構成公務員基本權利限制之重要事項，仍受「法律保留」原則之支配。懲戒罰的構成要件之規定應符合法律明確性原則，其實施應踐行政當法律程序。
4. 公務員在憲法上所保障之權利受到不法侵害時，得依法定程序尋求訴訟救濟，不因公務員身分而改變。

²⁰ 近年來，特別權力關係受到諸多質疑與批判，1984年司法院大法官會議釋字第一八七號文，對傳統特別權力關係做出突破性的修正；司法院釋字第二九八號解釋文更以「重要性理論」指陳。因此，關於學生的懲戒事項如既涉及學生憲法上學習權與受教育基本權利之實現，具有重要性，應有法律或法律授權之依據，不應再僅以特別權力關係理論作為懲戒之基礎。自1960年以來，行政法學界對特別權力關係說的批評日盛，特別是對於公立學校的在學關係認為是特別權力關係，而私立學校的在學關係認為是私法上的契約關係，這樣二分法的理論產生質疑，因此為規避「特別權力關係」的說詞，而試圖另循途徑以解決問題，「部分社會說」乃是誕生。此說乃是日本最高法院在裁判上避開「特別權力關係」的理論，而認為不論公私立大學都應屬於部分社會的關係。此說認為：「大學不論公立或私立，都以教育學生與研究學術為目的之教育研究機構。為達成其設置的目的，對於必要之事項，縱使法令無特別規定，也可依學則等做必要之規定，並付諸實施。因此學校擁有自律性概括之權限，與一般市民社會不同，而形成特殊之部分社會，這種特殊部分的大學，其有關法律上之紛爭，當不得列為司法審判的對象。」此說旨在說明大學內部事項，不得作為司法審查案件。此係依大學學術自由而來，國民中小學階段為義務教育之性質，不若大學之學術自由，故難以完整說明「在學關係」。

貳、營造物利用關係

我國公立學校教師或學生與學校之關係，是由教師或學生對公立營造物之利用關係（周志宏，2003：288；謝瑞智：1992：346）。所謂「營造物」係指行政主體為達成特定的目的，將人與物做功能上的結合，以制訂法規作為組織依據所設置的組織體，與公眾或特定人間發生法律上的利用關係。營造物必須發生人與物之結合與運作，與單純之公物（如橋樑、道路等）有所區隔。營造物雖因我國公法人不發達而不具有法人人格，但依其重要性與普遍性，可由設置機關或營造物自行制訂營造物利用規則²¹，以規範其對外營運細節，及與利用者間的權利義務關係，從而實現其目的（吳庚，2006：180-185；許禎元：2005：242）。

公立學校為營造物之主體，係各級政府依相關法令設置以實施教育之機構，毫無疑問的具有機關之地位。公立學校學生乃是學校公營造物之利用人，故學校與學生之間及構成營造物的利用關係。因此營造物的管理者，為教育之目的，在必要的限度內，擁有概括支配權的一種公法上的特別權力關係，並得制訂「營造物利用規則」（諸如學生考試要點、學生輔導與管教辦法、學生教室規約等），並基於營造物權限的使用，得獨立對學生，發布諸多規範並進行類似統治作用的公權力（如考核、懲戒等），惟此種處置是否為行政處置，尚須視處分內容而定（許禎元，2004：242；李惠宗，2004：100）。

為維護特別權力關係之一定秩序，如學生與學校成立之營造物利用關

²¹ 營造物依其權限得訂定利用規則，營造物的權係乃是以實現其設置目的，營造物於法規許可範圍內所得行使之公權力，營造物權限與營造物家之主權概念有所區別，兩種概念分別敘述如下：

1. 營造物權限：對象為利用人，營造物或其機關得對其發佈利用規則，或為具體處分（性質上屬行政處分）。如學校對學生（利用人）所行使之權限為營造物權限。
 2. 家主權：對象為非利用人以外之之第三者，為排除管理及使用之妨害，營造物得使用之權力。如對於進入校園妨害教學者，命其退出，則屬家主權之行使。
- 至於營造物或其機關，對於內部服務人員之指揮監督，則屬職務上之只是權限，亦非「營造物權限」之行使。

係，對違反秩序者課以一定之懲戒，實乃無可厚非。但課以懲戒之程度應以何為界限，應當以該特別權力關係所具有之性質為衡量標準。此種特別權力關係如基於法律之規定而成立，其界限就應當以法律之規定為準，不得逾越法律所規定之範圍；若非基於法律所規定而成立，則應以條理及習慣為衡量之界限（謝瑞智，1992：362）。例如對公立學校之學生加以懲戒時，其界限應當是將相對人之利益列入考量，即使是單純為維護內部秩序所為之懲戒，亦應如此，故公立學校對學生之嚴禁體罰等，便是基於此種考量。

因此，在學關係中屬於教育事項的處置，如果涉及組成份子憲法上基本權利的實現且有重要影響者，立法者應以法律加以規定，或至少在目的、內容與範圍明確的法律授權之下，交由教育行政權決定，以符合行政法上法律保留原則的適用。

叁、契約關係說

一般認為私立學校與學生間的關係是一種私法上的契約關係（周志宏，2003：280）。亦有學者認為，公、私立學校在法律關係上不應有所區別，都可適用於契約關係上，以解決特別權力關係上所產生的缺陷（謝瑞智，1992：348）。在實務上對於此種契約關係的性質及其懲戒之理論依據，多未有詳細之論述。

現行學校成員與學校之關係，在憲法原理上，係為保障教育權為目的之法律關係，不但學校應有強烈之執行教育的義務感，學生亦有高度之教育要求權。因此教師或學生與學校間，可以說是一種對等之權利與義務關係（謝瑞智，1992：348-349）。依在學契約關係說，懲戒應是為達成教育目的而包含於父母或學生本人接受該學校教育的基本同意中，並規定於在學契約條款內的一種基於教育基本原理，而當然賦予教師在一定範圍內對學生實施之教

育懲戒權（周志宏，2003：281）。在性質上，可以視為是一種違反在學契約內容之約定而行使的權力，也可以視為是一種違約罰。學校基本上是在教師與學生同意下所構成的一種教育自治關係，若將學校視為是自律的、具有概括性權能的社會時，懲戒也可以解釋為基於學校規則等自主規範，所實施的一種制裁。

學校為營造物之主體，自得訂定各項學校利用規則，由學校相關人員及教師對學生行使之，公立學校如此，私立學校亦復如此。根據司法院釋字第三八二號解釋理由書稱：「公立學校係各級政府依法令設置實施教育之機構，具有機關之地位，而私立學校係依私立學校法經主管教育行政機關許可設立並製發印信授權使用，在實施教育之範圍內，有錄取學生、確定學籍、獎懲學生、核發畢業或學位證書等權限，係屬由法律在特定範圍內授與行使公權力之教育機構，於處理上述事項時亦具有與機關相當之地位。是各級公私立學校依有關學籍規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身分或損害其受教育之機會，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分，並已對人民憲法上受教育之權力有重大影響。人民因學生身分受學校之處分，應就其處分內容分別論斷。如學生所受處分係為維持學校秩序、實現教育目的所必要，且為侵害其受教育之權力者（例如記過、申誡等處分），除循學校內部申訴途徑謀求救濟外，尚無許其提起行政爭訟之餘地。反之，如學生所受者為退學或類此之處分，則其受教育之權利既已受侵害，自應許其於用盡校內申訴途徑後，依法提起訴願及行政爭訟。」此解釋乃是以特別權力關係為前提下而做適度的修正，揭示無論公、私立學校對於退學或類此之處分等對基本權力之「重大影響」，作為是否可以提起司法救濟之判斷標準。

肆、其他相關學說

一、責任說

此說乃認為管教學生是教師的天職，教師不為管教就是失職（許禎元，2004：254）。國內亦有學者認為教師之懲戒權是基於教師的責任而來，是因為其職務關係而產生的職責。教師本身需要維持班級常規，並提供一個適宜的學習環境，因此，只要是具有教師身分，勢必難以逃避管教或懲戒學生的責任。除此之外，若教師未能負起管教學生的責任，可能會受到良心的譴責外，更可能還要依「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法²²」之規定辦理。然而，教師懲戒權基於責任之說法，並未提供教師充分的法律保障，故教師懲戒學生之時，仍應相當謹慎小心，以免有觸法之虞（吳清山，2004：105-106；曾家樓，2005：19）。此說法與我國傳統上對教師地位的尊敬與高道德標準的要求較為符合，也能夠順應世界的潮流，回歸教育本質及尊重教師專業。

二、權利說

我國現行法律中，並未明訂教師對於學生具有如同父母親對子女般的懲戒權。綜合國內學者將教師對學生的懲戒，視為是教師權利的說法，主要有親權之委託及專業自主權兩種。茲分別敘述如下：

²² 依據「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」（民國95年3月13日修正）第六條之規定：教師之平時考核，應隨時根據具體事實，詳加記錄，如有合於獎懲標準之事蹟，並應予以獎勵或懲處。獎勵分嘉獎、記功、記大功；懲處分申誡、記過、記大過。其規定如下：
四、有下列情形之一者，記過：
（六）班級經營不佳，致影響學生受教權益。（餘省略）
六、有下列情形之一者，申誡：
（四）對學生輔導與管教工作，未能盡責，致發生事故。
（七）教學、訓輔行為失當，有損學生權益。（餘省略）
前項第三款至第六款所列記功、記過、嘉獎、申誡之規定，得視其情節，核予一次或二次之獎懲。

(一)、親權之委託

依據我國民法第一〇八四條第二項規定：「父母對未成年之子女，有保護教養之權利義務。」又同法第 1085 條：「父母得於必要範圍內，懲戒其子女。」是以，法律授予父母得於必要範圍內，施加懲戒於子女，而使其改過遷善，但關於懲戒之方法，我國民法並無明文規定，惟不得逾越必要之範圍。若逾越必要之範圍時，已非懲戒而屬虐待，於民事上為親權之濫用，而構成停止親權之原因²³，或構成侵權之行為，刑事上，將構成傷害或妨害自由等罪（林秀雄，2004：90）。

子女於學校上課期間，可視為父母將此時段對子女的教育權，委託於學校及教師，而發生民法上之委任關係（吳清山，2004：104）。民法上之委任，乃當事人約定，一方（委任人）委託他方（受任人）處理事務，他方允諾為其處理之契約²⁴。而事務係指與我們生活有關之一切事項²⁵，以屬於委任人自己為原則，屬於第三人之事務亦無不可。委任的性質可以為無償委任或有償委任，受任人受任處理事務，以不受報酬為原則，但當事人得為給付報酬的約定。委任係不要式契約，因當事人意思合致即得成立。委任契約成立後，受任人對委任人便負有處理事務之義務，而事務之處理，受任人除應依委任人的指示，並與處理自己事務為同一之注意²⁶，並且須將委任事務進行之狀況，報告委任人²⁷（王澤鑑，2004：409）。以此而言，家長將子女送到學校，將教育有關事務委託於學校或教師，是可以成立的。而另一派的學者

²³ 參照民法第一〇九〇條：「父母濫用其對於子女之權利時，其最近尊親屬或親屬會議，得糾正之。糾正無效時，得請求法院宣告停止其權利之全部或一部。」

²⁴ 參照民法第五二八條：「稱委任者，謂當事人約定，一方委託他方處理事務，他方允為處理之契約。」

²⁵ 委任處理的事務，其範圍甚為廣泛。有屬於法律行為，如買賣、租賃、借貸等；有屬於準法律行為，如催告、收款等；有屬於公法上行為，如申請建照、進行訴訟等；有屬於事實行為，如鑑定古董等。

²⁶ 參照民法第五三五條：「受委任人處理委任事務，應依委任人之指示，並與處理自己事務為同一之注意。其受有報酬者，應以善良管理人之注意為之。」

²⁷ 參照民法第五四〇條：「受委任人應將委任事務進行之情況，報告委任人，委任關係終止時，應明確報告其顛末。」

則認為，懲戒權是親權的內涵之一，因為親權是屬於身分權，乃不可轉移他人行使；父母懲戒權是基於長期血緣關係而產生，但師生並無此關係；父母對於子女的懲戒標準不一，因此若轉移給學校或教師，會因認知落差而產生困擾，並且為保護學生，懲戒權不宜過度擴張，以免因濫用而損其權益（林佳範，2007a：172-173；莊繡霞，1996：168）。

然而，在英美法系國家中，均有規定父母對於子女的懲戒權，且產生「親權轉移（In loco parentis）」的觀念，也就是說，當父母將子女送到學校時，同時即將懲戒權轉移給學校，因此學校中的行政人員與教師就可以因此而懲戒學生，但不能逾越社會所能接受的親權懲戒程度及範圍（呂阿福，1999：52；莊繡霞，1996：168）。我國民法第一〇九二條：「父母對其未成年之子女，得因特定事項，於一定期限內，委託他人行使監護之職務。」父母不得拋棄其親權，但若因種種情事而無法行使其親權時，依法亦得就特定事項委託他人代為行使。所以，教師是否具有懲戒權，固然屬於公法之範圍，惟父母對於其在校之子女，因無法親自保護教養，故將懲戒權委託學校教師代為行使，似乎並無否定之理（林秀雄，2004：91）。

（二）、專業自主權

依據我國教師法第十六條第六項之規定：「教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則享有專業自主。」因此，教師為實現其教育之必要，而擁有所謂的專業自主權。它包括教學方法自主權、教材選擇權、教材進度決定權、教具使用權、成績評量權、輔導學生權以及管教學生權。所以「管教學生權」即為教師「專業自主權」之一部分，而「懲戒」為管教方式之一，因此「懲戒權」亦可視為教師「專業自主權」之一部分。（吳清山，2004：104）。

此外，教師依其專業之判斷，以及實地與學生相處之經驗，較能掌握學生身心發展之狀況，為了利於教學及達成教育學生之目的，教師應有權自由選擇教學方式。而就教學過程中事實上的懲戒來說，其目的乃是教師為了利於教學以達成教育學生之目的，有權使用各種方法，使學生經由教師懲戒之手段，學習到生活上或學習上的良好行為（莊繡霞，1996：173）。故教師使用懲戒方式以達教學或教育之目的，應屬教學方式之一種。

教師在教學過程中為了達成教育的目的且有利於教學活動之進行，依其專業素養之判斷並考量學生之狀況，在不逾越法律的範圍之下，對學生所為之懲戒行為，應屬於教師「專業自主權」之一部，因此，教師的「懲戒權」乃應屬教師「專業自主權」的內涵之一，教師在教育過程中所為之具有教育目的之懲戒，亦應視為實踐教師「專業自主權」之具體行為。

三、義務說

我國教育基本法第二條²⁸中載明：人民為教育權之主體；並且規定，為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責。教師法第十七條第一項規定：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：...四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養健全人格。...」此一規定係課予教師「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，而非直接賦予其管教權利或權力之規定。上述條文係教師法鑑於教育的重要性，為避免教師怠於履行而課予輔導管教的義務，然而所謂教師輔導管

²⁸ 教育基本法第二條：
人民為教育權之主體。

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、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、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。

為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。

教權，在外觀上並無法清晰明辨，在實務上亦不乏爭議（秦夢群，2002：215）。

此一義務不但是教師法律上的義務²⁹，當然也構成契約上義務的一部分。如果教師不履行此類義務，除可能受到「高級中等以下學校教師成績考核辦法」之懲處外，依照教師法第十四條第一項第八款及第十八條之規定，更可能「經教師評審委員會評議後，由學校依有關法令處理」，其情節重大者，甚至可以解聘或不續聘。但教師要履行輔導或管教的義務，必須能夠行使輔導或管教的權力，因此，教師之懲戒權視為是一種義務而非權力，仍有所不足之處，此稱之「義務」，實則應該為賦予教師對學生管教、懲處學生之權力（周志宏，2007：6；李惠宗，2004：123；吳清山，2004：105）。

然而，在現代保障人權的民主法治國家中，懲戒是依附在教育權下的一種教育手段，目的無非是在保障學童的學習權。所以「管教權」偏重於義務，乃是施教者基於學童利益而為的一種「義務權」（吳其鴻，2001：45）。所以，教師之管教權雖是因輔導管教之義務而衍生，還是帶有「義務」的色彩，必須以保障學童的學習為前提之下，方得對學童實施管教以及懲戒措施。

教師法課予教師輔導與管教學生之義務，並於同條第二項中授權各校校務會議訂定輔導與管教學生辦法，這種訓示性的義務，實質上卻是授與教師輔導與管教學生之權力。然而法律上並未對教師遂行此義務時，對學生採取的管教或是懲戒措施作明確的規範，包括教師懲戒權的目的、內容以及範圍，造成教師、學生與家長之間對輔導管教的各說各話，因此付出大量的社會成本，教育主管機關實應就教育現況及考量教師及學生的需求，在法律的

²⁹ 法條文字雖明訂為「義務」，是否屬於「法定義務」，頗值得商榷。蓋如果「輔導管教」係屬法定義務，則教師對於學生輔導管教不周，即會發生如何承擔的問題。在李惠宗《教育行政法要義》一書中認為，此一規定屬於訓示性的義務，只是理想上的期望而已。參見該書頁 123。

位階上，而非以行政規則，制定教師行使管教學生之法，以樹立校園依法行政之標竿。

綜合本章所述，本文認為關於教師對學生的「懲戒權」，站在教育的角度上，毋寧視為是一種教育的手段，寓有「報復性」的意涵，以阻止犯過，並負有積極教育改造的目的；而若以管理的觀點看來，懲戒乃是為維繫教育運用社會控制的一種管理方法，並輔以傳統行政管理的組織理論觀點，能夠有效率的達成組織的目的，並建立嚴密的教育程序，落實法治的觀念；在法律的意涵上，隨著特別權力關係的解構，學生基於在學關係（公立學校為營造物利用關係，私立學校為在學契約關係）所成立之義務，在法律所許可的範圍內，學生必須接受學校及教師的管教措施，便是履行學生所應負之義務；教師「懲戒權」亦可視為家長於上學期間，委託學校及教師代為行使其親權，或是教師依其專業素養行使其「專業自主權」，以及傳統社會上賦予教師的一種不得推卸的責任，更是教師法所課予教師的一種義務。

教師本應擁有對學生之「懲戒權」，而此「懲戒權」又何其沈重，在現行法律沒有明確規範之下，教師亦不得推卸其責，惟教師行使「懲戒權」時，必須以教育的目標為出發點，寓有教育的目的，懲戒的手段必須為法律及社會所接受，並以學生的利益為最大的考量，懲戒僅為教育手段之一，而非教育的唯一方法。懲戒乃是教育中不可或缺之一環，教育部應當正視此一問題，致力推動在法律上明確規範，而不是語焉不詳、含混不清，置教師、家長及學生於困擾當中，應當推動立法，落實校園人權及建立依法行政的校園。

教師懲戒權理論與運作之研究－以我國中小學教師為例

第三章 教師懲戒權之範圍

近年來臺灣社會因為傳統價值逐漸式微，社會經濟的富足，民主思想的高漲，兩性觀念的開放，負面資訊的氾濫以及社會多元化的發展下，帶給教育界莫大的衝擊（李鴻生，2006：116），使得第一線的教育人員面臨日益複雜的管教情境，而顯得無所適從。在一片推翻舊思想價值潮流之中，並未能建立健全及一致性的新道德標準，而使社會陷入無道德狀態之中；加以當今大多數家長而言，常以升學及成績為第一考量的功利取向，將學校視為販賣知識之場所，對於教育人員尊崇不再，並影響學生對教師之態度，使教師對學生的管教動輒得咎，充滿無力感。

然教師負有輔導管教學生之義務，並不得以此為由而推卻其責任，輔導工作屬於積極、非權力性的作為，一般而言較無爭議；而管教便涉及消極、權力性的懲戒或體罰措施，雖然教育當局三令五申禁止體罰，仍不時傳出教師管教的爭議事件，此舉顯示我國目前法令對於教師懲戒學生權力的規範並不明確，以及對教育人員的支援不足所導致。因此作為教育工作者，確有必要釐清教師懲戒權的範圍，以積極的教化學生，並且能夠不至於陷入管教學生的爭議作為之中，而影響教師教學的熱忱。

第一節 管教、懲戒與體罰之區分

我國教師法第十七條第一項第四款明訂教師負有輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務。且教育基本法第八條第二項規定：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」教師在處理學生問題行為時，「管教」、「懲戒」與「體罰」是經常使用的手段，然而法律上對於「管教」、「懲戒」及「體罰」並未明確的定義，而且各界對於此三者的定義各說紛紜，使得三者的概念難以釐清。因此，本文認為對「管教」、「懲戒」與「體罰」做出明確的定義並瞭解三者之分際，對於解決當前校園體罰的爭議，乃是一件刻不容緩的事。

壹、管教與懲戒

學校教育的目的除了知識的傳授之外，更負有發展學生健全人格、培養民主自治精神及國民道德等重大的任務，因此教師除了單純的知識傳授外，更有教化學生的重責大任。在教學過程中，倘若學生出現「行為問題」，教師便有匡正學生行為問題的責任，此處所指的「行為問題」非指「變態行為（Abnormal behaviors）」，而是指破壞秩序的行為（disruptive behaviors），以及一些不當行為（misconduct）³⁰（黃馨儀，2000：13-14）。職是之故，教師為遂行教育活動的正常進行及匡正學生之行為，便須採取必要的措施，「管教」與「懲戒」措施便是經常採取的措施，以下本文將討論「管教」與「懲

³⁰ 破壞秩序的行為係指破壞教學活動或教育活動正常進行的行為。不當行為所指的範圍較廣包括傷害自己的行為、不衛生或製造髒亂的行為、不符合生活常規的行為以及不符合學習規範的行為。

戒」的意義及其分野。

一、管教的定義

國內學者認為「管教」一詞在英文中的相對應字為「discipline」（吳清山，2004：101；呂俊甫，1991：142），寓有濃厚的威權（authoritarian）色彩。「管教（discipline）」一詞，依據牛津英文辭典（*Oxford English Dictionary*）的解釋為：「教導學生，使其表現出適當的行為與行動」

（Simpson & Weiner, 1989: 735）。依據朗文英文辭典（*Longman Dictionary of American English*）的解釋為：「訓練個體的心靈與身體，使其服從與自我控制」（*Longman Dictionary of American English*, 1983: 192）；另依韋氏桌上英語辭典（*Webster's Desk Dictionary of English Language*）解釋為：「1.訓練個體，使其依規則行事。2.設計教學，使其表現適當的行為或行動。3.透過矯正和訓練所科以的處罰」（*Webster's Desk Dictionary of English Language*, 1983: 257）。西方教育社會學家哈格里夫（David Hargreaves）認為：「教師具有兩種角色—『紀律維持者（disciplinarian）』與『知識教導者（instructor）』」（黃馨儀，2000：15）。管教（discipline）一詞在西方而言，具有教導、訓練及懲罰的意思，目的在於矯正其行為，使其能夠自我控制並合於社會規範。

「管教」一詞就我國傳統上字義而言，可以界定為「管理與教導」。依此而言，管教具有「管而教之」的重要意涵，而非「管而不教」，乃是施教者意圖讓受教者養成與表現良好的生活習慣，使得教育活動能夠順利進行的一種過程，這整個活動的本身就是教育活動的一部分（吳清山，2004：101；傅木龍，2004：20）。

董保城認為，管教具有管理、教導、訓練或處罰之意。當教師或學校之教育活動受到干擾，導致知識傳授或教育目的之達成受到影響時，教師必須

斷然採取應有之教育措施及維持秩序的措施，使得教學活動得以順利進行，其目的在促使學生表現良好行為，此即為管教（董保城，1997：264）。

夏紹彰認為，「管教」含有濃厚的威權的色彩，意指針對教學活動或學生日常生活行為，以發生或預防學生問題行為發生的矯治措施，較偏重於行為層面的處理，多為立即性、短暫性的處理方式，就時間性而言，較為普遍、隨時隨地都可能發生，就性質而言較為消極（夏紹彰，2003：143）。

彭致遠認為學校之管教行為，乃是本於教育專業素養，於尊重學生人格與個別差異下，彈性且適當的運用各種管理、教育與輔導等手段，以矯治各種問題行為，進而培養學生健全人格及心智發展，並使其行為符合社會規範，並維護大多數學生之受教權益（彭致遠，2007：29）。

綜合上述中外專家學者對於「管教」的看法，本文認為：就管教之目的而言，旨在塑造有利的教學情境，使學習活動能順利進行；並讓受教者瞭解與接受教育情境中之行為準則，進而使其遵守社會規範。因此，本文將「管教」定義為：「教師在教學的過程中，為培養學生優良的行為，或防制學生不良行為的再發生，使其能夠持續表現出良好行為時，所採取的一切適當措施。」是故，本文認為，「管教」應當包含一切的獎懲在內。

二、管教與懲戒的區別

本文於第一章時，將「懲戒」一詞定義為：對於違反一定義務的學生，學校或教師為達到教育的目的，藉由物理或心理上的強制力，對學生所採取非難性或懲罰性的措施，使其受到某種不利益或精神上、身體上的痛苦。因此，懲戒會施予個體精神或身體上痛苦的經驗。

歐陽教認為管教具有立即性及長遠性，以運用包括一切教學、訓練、訓

導、輔導等方法，使學生變好（歐陽教，1996：15）。秦夢群認為，管教係指學校或教師為達教育的目的，運用管理與輔導的各種手段，改變學生的氣質，以端正其偏差傾向的行為。管教的方法很多，有循循善誘，也有施以夏楚的，實務上往往是兩者相互並用，前者用以鼓勵或增強學生的正面行為，後者則試圖導正學生的偏差行為（秦夢群，2002：216-217）。

周志宏認為，為達到管教的目的是，教師或學校可以採取非權力性的手段，亦可用權力性的手段為之。「非權力性」的手段不會侵害學生的權益，如建議、勸導、糾正、指示等方式；然而，「權力性」的手段係指使用強制力作為手段，有侵害學生權益之可能，故應屬於法律保留事項（周志宏，2003：310）。

本文認為，管教係教師在教學的過程中，為培養學生優良的行為，或防制學生不良行為的再發生，使其能夠持續表現出良好行為時，所採取的一切適當措施。因此，管教的方式包含「非權力性」的手段，以及「權力性」的手段。而懲戒乃是教師或學校為達教育的目的，對違反一定義務或行為不當之學生，所施加之身體上或精神上之強制力，而使其承受某種不利益或痛苦。由此觀之，「管教」不一定會造成學生不愉悅的感覺，然而「懲戒」便會造成學生承受某種程度的痛苦。因此，「懲戒」可以視為「管教」中之「權力性」的措施，亦即「管教」的範圍涵蓋「懲戒」，而「懲戒」為「管教」的手段之一。

貳、懲戒與體罰

在我國教育基本法通過學校教育「零體罰」的規定後，「懲戒」與「體罰」的爭議並未隨之消失，各方的見解南轅北轍，因為「懲戒」與「體罰」之間仍存在著灰色地帶，文字上也屢屢出現諸如「罰站是體罰？站立反省是處罰？」等之爭議（蔡文正，2007：28）。「懲戒」與「體罰」實係一線之隔，其界限確實需要明確的規定，方可使教師安心管教學生，家長亦放心讓子弟受教於師，學生得以專心接受教育。所以，如何區隔「懲戒」與「體罰」，乃是當今重要的課題之一。

一、體罰的定義

「體罰」一詞的英文對照單字為 corporal punishment，就其字義而言，係指一種身體上的處罰。瑞典於 1979 年將體罰明確界定為：「使用暴力造成身體上、精神上的痛苦與傷害的強制性矯正行為。」並且明示「體罰」是以暴力方式為之者，其造成的傷害不以「身體上」的生理傷害為限，還包括「精神上」的心理傷害（吳清山，2004：102）。然而國外對於體罰方面的探究，還是多半傾向於須觸擊身體之一部，諸如下列的說明（轉引自游美惠，1994：38）：

McCarthy及Cambron將體罰界定為「為了修正行為，鞭打在身上的懲罰。」

Black's Law Dictionary的定義為：「體罰即身體上的處罰，其不同於金錢的處罰或罰金，而是一種鞭打在身體上的處罰，例如：用鞭子責打。」

Elord所下的定義：「賦予教師接觸學生身體，產生疼痛的一種懲罰。」

Nice定義的懲罰：「包括打一掌（slap）以及類似身體上的懲戒，正式或

非正式的均包括之。」

Orso認為所謂的「體罰」是以身體力量使兒童經驗痛苦，但不是傷害，其目的是糾正或控制兒童行為，例如踢、捏、摑嘴巴、打、拳擊、勒喉...等都是體罰的方式（轉引自郭明德，2003：51）。

綜合上述西方對於「體罰」的定義，多為採取狹義性見解，蓋「體罰」的定義可歸納為：「教師以手或其他器具施加痛苦於學生身上，以促使其改正不良行為之強制性矯正措施。」

國內學者楊守全、王正偉認為「體罰」是教師基於教育的目的，對學生所為之使學生直接或間接地感受到身體上痛苦的懲戒行為（楊守全、王正偉，1990：53）。

陳志全認為，所謂「體罰」乃懲戒之內容直接就受懲戒人之身體為之者，亦即必須以侵害身體為懲戒之內容，或給予被懲戒者肉體之痛苦。其不以有形力量之行使為限（陳志全，1995：29）。

莊繡霞採取廣義的解釋，將「體罰」定義為，使小學生或小孩感受到痛苦以作為犯錯的懲罰（莊繡霞，1996：162）。

謝瑞智謂「體罰」在學理上是指對學生之懲戒內容有侵害其身體之情形（謝瑞智，1996：528）。

董保城認為，「體罰」通常係指對於違規犯過的學生，給予身體上感到痛苦或極度疲勞的一種懲罰方式（董保城，1997：273）。

林靜淑定義「體罰」為教師施於學生使其身體感到疲勞或痛苦的一種懲罰方式（林靜淑，1998：65）。

呂阿福認為「體罰」一詞在教育上的意義，極為籠統。最廣義的體罰，指以不當的強制手段，影響學童身心發展的管教措施；狹義的體罰則是指直

接對身體施予苦痛的強制性措施，如罰跪、蹲立或打手心...等。比較可以接受的體罰定義是：舉凡對學生個人或團體，直接施予身體上或心理上的苦痛之強制性措施，皆屬體罰（呂阿福，1999：49-50）。

盧映潔指出，所謂的體罰應當不只指身體機能及健康的傷害，亦可以包括行動自由的限制、當眾辱罵等等會造成心理與精神上的強制或壓迫的一切措施（盧映潔，2000：16）。

顏國樑認為廣義上，體罰係指教師施於學生使其身體上與精神上感到疲勞或痛苦的一種懲罰方式；狹義上係指懲戒的內容直接以受懲戒人的身體為對象，而使被懲戒者的身體感到痛苦或極度疲勞的一種懲戒方式（顏國樑，2000：）。

邢泰釗認為「體罰」指懲戒之內容係直接以受懲戒人之身體為對象。亦即已侵害身體為懲戒之內容或與被懲戒者身體、肉體上感到痛苦或極度疲勞，不以有形力為限，如長期間端坐或站立等亦是（邢泰釗，2004：158）。

吳清山將「體罰」界定為，當個體表現不當行為時或違反校規時，施予暴力，讓個體身體上或心理上感到痛苦的經驗，使其有良好的行為表現（吳清山，2004：102）。

根據教育部官方網站頒佈「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中，將「體罰」定義為：指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為³¹。

經由上述各專家學者的論述，顯見「體罰」的定義在我國仍眾說紛紜，然綜合以上論述，不難發現「體罰」有其目的性，與一般之傷害不同，其目

³¹ 參照教育部愛的教育網：http://epaper.edu.tw/love-edu/news_detail.php?code=05&sn=282。瀏覽日期：2008年2月19日。

的在於導正學生不良行為使其不再犯，或欲達成教育上的目的；「體罰」的方式可能藉由身體上直接或間接的處罰以及精神上的處罰；而「體罰」的效果會帶給被懲戒學生身體或精神上極大的痛苦。因此，本文將「體罰」界定為：「藉由身體上直接、間接的處罰或精神上的處罰，使學生遭受痛苦，以導正學生不良行為或達成教育目的的一種強制力行為。」

二、懲戒與體罰的區別

「懲戒」與「體罰」之間的灰色地帶，是我們一直要去探究的地方，經過上述的分析整理，本文認為「懲戒」與「體罰」有共通之處，也有相異之處，兩者間之異同，分別敘述如下：

「懲戒」與「體罰」相同之處，在於其運用的原理皆是藉由使學生產生痛苦經驗的方式，以削弱學生不當行為的再犯，或達成教育上的目的；再則不論懲戒或是體罰，其目的均在於導正學生不良行為，使學生表現良好，或是為了達成若干教育上的目的，並非出自於教師恣意妄為，而是有其教育目的的存在（林憲聰，2001：16-17）。

而「懲戒」與「體罰」相異之處，主要在於其採取的手段、方式是否適當，以及造成的傷害是否過度。教育是多樣性的，而學生的身體承受程度也都各有差異，基於教育適性發展的原則，於必要範圍內所為的合理管教，應可適度容許。較重之懲戒行為，如以己身或藉助第三者之肢體、器械或其他物品，而觸擊受教學生，使其身體易傷、易痛所為之懲戒手段者，則應當嚴格禁止（許禎元，2004：254）。以身體上的懲戒而言，「身體上的直接處罰」至少應該達到相當之疼痛感，方可屬於「體罰」，而非任何程度之物理力量施予皆可視之為「體罰」。而「相當程度」之判斷，則需視個案的具體情況作整體綜合性的考量，若全無疼痛感，則不應視為「體罰」。另外，在「間接身體

的處罰」是否過當的判斷上，如果份量合理，能為一般人所接受，應該未達體罰之程度，僅得視為是適當之懲戒；然若超越一般合理的份量，則屬於過當之懲戒，而涉及「體罰」³²。此外，「精神上的處罰」是否構成「體罰」的判斷上，不應過度擴張，以致無限上綱。此乃是因為精神上的處罰對學生所造成的傷害，外觀上不易判斷，相同的斥責，對不同學生、不同情境下，予學生的影響亦不相同，因此不確定性甚高。倘若過度限縮，則教師必然無從輔導與管教學生，對於教育目的之達成，非但無助，實則有害；然若教師訓斥之言，若已明顯涉及刑法上公然侮辱罪之客觀成立要件，自應已逾越必要的範圍，不應視為合理之懲戒（彭致遠，2007：28-29）。

此外，以「懲戒」與「體罰」所造成的傷害程度而言，「懲戒」與「體罰」均會使個體產生痛苦，若使用過度，則會對身體或人格發展產生重大的影響。換言之，「體罰」容易造成對學生身心的傷害，是較為硬性的管教方式；而「懲戒」則是學生承受短暫的不愉快，讓學生記取教訓，能將犯錯行為改過³³，屬於柔性合理的管教方式（蔡文正，2007：29）。

因此本文認為，「懲戒」與「體罰」均是為導正學生不當的行為，或達成教育目的，施予被懲戒學生某種不利益或痛苦的強制性行為。而「懲戒」與「體罰」最大的區別在於：「體罰」所採用的手段或方式，已經逾越的正常合理的範圍。以己身或藉助第三者之肢體、器械或其他物品，而觸擊受教學生，使其身體易傷、易痛之較重的懲戒手段者，應當嚴格禁止；然若懲罰未達相當之程度，則應屬於合理的懲戒範圍之內，而非「體罰」。此外，教師在輔導與管教時，亦經常會使用訓斥或訓誡的方式來管教學生，因此，精神上

³² 同樣是站立反省（罰站），對於不同的學生、不同的情境，可能的結果就不一樣，處罰前需做深思評估；在室外大太陽下與室內站立反省的時間，需有程度上的差別，否則學生可能會因昏倒而造成意外傷害（蔡文正，2007：28）。

³³ 柔性的管教方式如：口頭訓誡、書面申誡、記過、通知家長帶回管教、校內勞動服務、責令重寫作業等管教方式。

的處罰自應不可設限過重，否則容易導致寒蟬效應，反而無法達到輔導管教學生之功能，惟若教師斥責之言，已經達到公然侮辱的客觀條件時，便不得聲稱其方式為「懲戒」或是「管教」的方式之一。體罰是一種危險的懲戒方式，容易造成學生身體或人格發展上的傷害，破壞師生的關係；在法律上，更容易使教師官司纏身。因此為人師表者，應該捨棄體罰，尋求其他有效的懲戒方式，以為管教之用；教育高層更應為基層教師著想，為「體罰」與「懲戒」立下紅線，並明確賦予教師合理的懲戒權，使教師、家長、學生三方，能在互相信賴的教育環境下，灌溉孕育下一代。

叁、管教、懲戒與體罰的關係

管教、懲戒與體罰都有其共同的目的，其目的便是在於矯正個體不良行為，使其表現良好。三者之中，唯獨「管教」方式除了消極性的懲戒之外，也包括積極性的獎勵。因此一般最常見的見解認為，以三者的範疇而言，以「管教」最廣，其次為「懲戒」，「體罰」最窄，三者呈現上下位的包含關係（吳清山，2004：102；秦夢群，2002：217）。

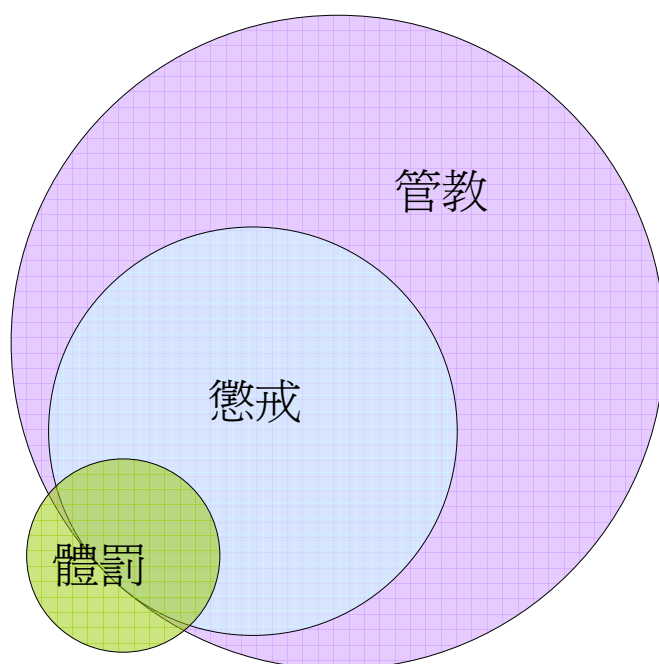


圖 3-1 管教、懲戒與體罰的關係圖一

資料來源：作者自繪

國內學者周志宏認為，管教可以用非權力性的方式，也可以用權力性的方式為之。非權力性的方式如建議、勸導、糾正、指示等手段，不直接侵害學生權益；而權力性的方式則以懲罰、制裁等強制性手段來管理學生外部的行為，有侵害學生權益之可能，應屬法律保留事項，三者關係如下圖所示（周志宏，2003：309-310）：

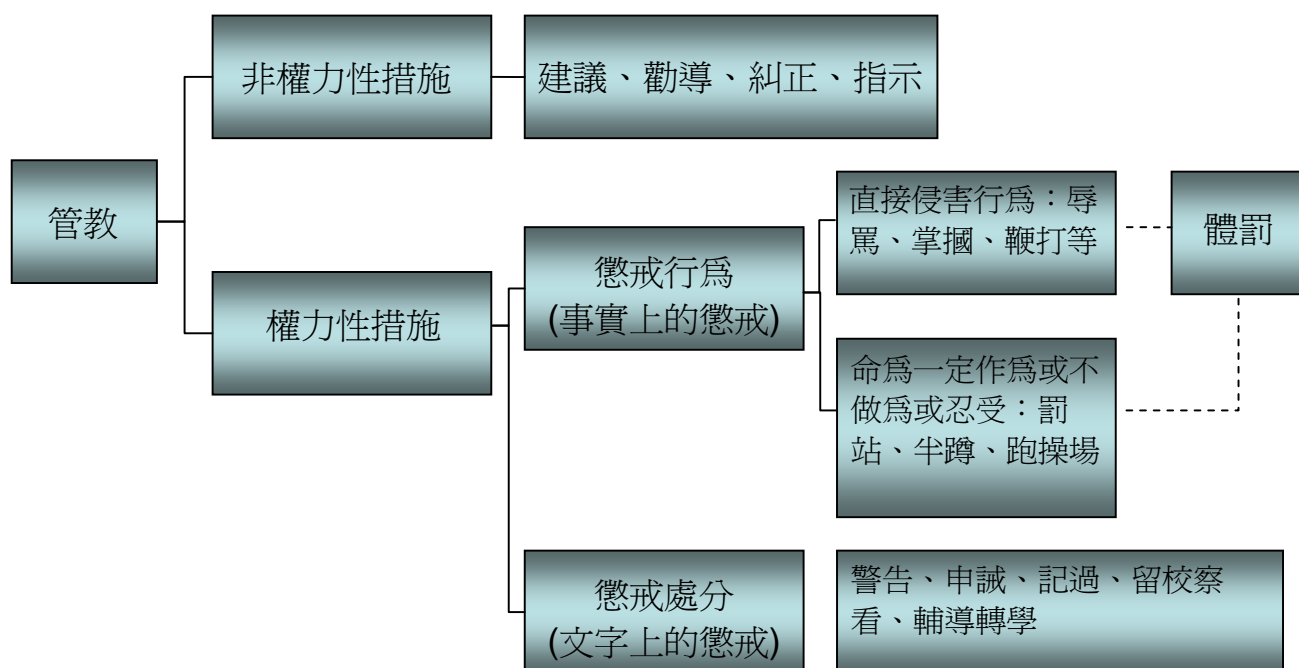


圖 3-2 管教、懲戒與體罰關係圖二

資料來源：周志宏，2003：310

本文採取周志宏之看法，認為學校或教師管教學生時，可以採取非權力性的措施或是權力性的措施，具有強制力的權力性措施，可能會侵害學生權益，此即係屬懲戒之手段。懲戒可分為懲戒行為（事實上的懲戒）及懲戒處分（文字上的懲戒）兩種。懲戒處分為教師管教無效，或違規情形重大時，教師得移請學校所為之措施，如警告、小過、大過、留校察看、輔導改變學習環境等；而懲戒行為為教師法中規定教師管教學生之其他適當措施³⁴，其措施包括直接侵害之行為及命學生為一定作為或不作為或忍受之行為，惟教師在實施上述懲戒行為時，不得逾越必要之程度，且有助於教育目的之達成，若逾越必要之程度，則此項懲戒行為即已屬於體罰，為我國各級教育相關法令所嚴格禁止。

³⁴ 參照教師法第十六條第九款及第十七條第十款之規定。

第二節 教師懲戒權之法令規範與現況

教師在教學過程中，為達教育目的，對學生或多或少會採取必要的懲戒行為或處分，然而我國的法令並未明確規定教師懲戒權的實質內容，或有規定但卻語焉不詳。因此，近年來類似的爭議層出不窮，然而教師卻不得因此而將學生的管教責任置身事外。因此，唯有透過相關法律的規定，並參酌社會可接受的方式，方可據此描繪出教師懲戒權的範圍。

壹、教師懲戒權的法令規範

教師懲戒權乃是管教權的內涵之一，此部分係屬教師專業自主權之一部分，而就我國現行法治而言，是否有其法律上的依據，本段就法律及行政規則二個層次，探討我國對於教師懲戒權的實質法令規範。

一、法律上的基礎

關於教師專業自主權之規定，見諸於教師法語教育基本法當中。我國教師法第十六條第六款規定：「教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則享有專業自主」；另於教育基本法第八條第一項規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重」。上開條文足以說明教師之專業自主權受到法律明文的保障，應當受到尊重，但亦有所限制。在範圍上，必須受到法令及學校章則的監督及限制。

關於教師對學生之懲戒權，在法律上並未有明文規定，我國法律中僅以較為廣泛的「管教」一詞見諸法律條文。在教師法第十七條第一項第四款中

規定教師負有「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」的義務，並於同條第二項規定該輔導與管教學生辦法，由各校校務會議定之，授權予各校校務會議訂定輔導與管教學生辦法的權力。

教師的管教權力來自於學校及法規的授予，然而依照「法律保留原則」之要求，並參照「重要性理論」之標準，對於「學校事項之重要規定」，立法者應加以明定。而所謂「學校事項之重要規定」係指，凡是與學生或其父母基本權利之實現有重要性之事項，或是干預學生或其父母基本權利之事項等，均謂之「學校事項之重要規定」。依照行政法的精神，此類事項均應有法律之明文規定，或至少應有法律明確授權之法規命令作為依據（吳庚，2006：84-86；周志宏，2007：7-8）。我國國民中小學法制於國民教育法第二十條之一規定：「直轄市、縣（市）主管教育行政機關應訂定學生獎懲規定」，然而其目的、內容及範圍並未以法律明文來加以規範。基本權利的保障及遵守法律保留原則之要求，乃是國家的義務，政府在法律上加以原則性的規定做為監督地方政府的依據，不但有其必要，也不違反憲法上的要求。

二、行政規則上的基礎

我國教師法於1995年8月公布施行，其中第十七條規定教師負有「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」；並且教育部於1997年7月依照教師法第十七條第二項規定訂定並發布「教師輔導與管教學生辦法」，通令全國各級學校統一實施；於1999年6月及2000年11年修正並發布部分條文。教育部為配合教師法第十七條之修正條文「前項第4款及第9款之辦法³⁵，由各校校務會議定之」，遂於2003年10月廢止「教師輔導

³⁵ 教師法第17條第4款係指「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」；第9款係指「擔任導師」而言。

與管教學生辦法」，並要求各級教育主管單位督導權責所轄各級學校，訂定各校「教師輔導與管教學生辦法」，經校務會議通過後實施，並且公告周知（曾家樓，2005：17）。

教師法第十七條之修正條文立意甚佳，然而辦法的訂定全由學校校務會議定之，對於學校及教師而言，卻是一種嚴峻的挑戰，其中涉及教育法學的專業認知，而絕大部分的教師對於教育法學方面而言，可能並不是相當專精，因此對於學校而言，此一辦法的訂定不無風險可言。是故，教育部自2007年起，邀集全園教師會、全國家長團體聯盟、人本教育基金會及法律、教育之學者專家，召開相關的諮詢會議及說明會，與全國的督學及教師對話，而研擬出「教師輔導與管教學生辦法注意事項及參考範例」（莊國榮，2007：13）。此注意事項第二條規定：「學校訂定教師輔導與管教學生辦法，應依循民主參與之程序，經有合理比例之學生代表、教師代表、家長代表之會議討論後，送校務會議通過後實施；學校並應依相關法令之規定及參考學生、教師、家長等之意見，適時檢討修正之。」第五條規定：「教師所採行之輔導與管教措施，應與學生違規行為之情節輕重相當，並符合比例原則。」第六條規定：「教師輔導與管教學生，不得有體罰學生之行為，且不應對學生身心造成傷害；教師如有不當管教之行為，應依相關規定辦理。」第七條規定：「學校應提供學生對教師之輔導與管教措施提出申訴之救濟途徑，並明定於各校教師輔導與管教學生辦法，以保障學生學習、生活與受教權益，增進校園和諧。」第八條規定：「學生因重大違規事件受處分後，教師、學務及輔導單位應追蹤輔導，必要時會同校內外相關單位協助學生改過遷善。」但此一注意事項及參考範例草案公布之後，各級學校基於前述教育法學專業之缺乏下，絕大部分均參照教育部頒佈之注意事項的精神與旨意訂定，以降低違法興訟的風險。然此一注意事項其位階上並未及法律之位階，

僅可視為行政規則，若以此規範學生及其父母基本權力，恐有不及。教師輔導與管教學生的辦法應有明確的法律規範，並就其目的、內容及範圍加以明確規範，方可符合行政法的精神，並可減少教師、家長與學生之間不斷發生的管教糾紛，以期落實學生的人格教育。

貳、教師懲戒權的種類分析

我國教師對於管教學生時所採取具有強制力的懲戒權，主要可以分為事實上的懲戒（又稱懲戒行為）以及法律上的懲戒（又稱懲戒處分）兩種（陳雅貞，2007：40）。所謂「事實上的懲戒（懲戒行為）」是指對於學生地位不生法律效果之懲戒行為，通常是以積極性的攻擊行為或間接透過指令要求學生為一定作為或不做為的方式；而「法律上的懲戒（懲戒處分）」是指依照法令規定，對於學生課以具有法律效果而有可能會影響學生地位，並有懲罰性質之不利益處分（周志宏，2003：305-308）。

一、事實上的懲戒（懲戒行為）

事實上的懲戒行為通常是由個別教師來實施，並且不做成文字的紀錄，因此有人亦將此稱為「非文字紀錄之懲戒」。這種懲戒行為通常是以攻擊行為或透過指令間接要求學生一定作為或不做為的方式，並且現行法令多未加以規定，一般所爭議的「體罰」便是屬於此類事實上的懲戒行為之一。事實上的懲戒行為通常會涉及侵害學生的身體或行動自由，可能會構成刑責，若無法律的依據，則行使時便會衍生合法性及正當性的問題。但目前在教育上何種事實上的懲戒得被認為正當，尚無一致的定論，因此何種事實上的懲戒可被認為該當於業務上之正當行為，尚須視個案加以判斷。

在實務上，一般而言事實上的懲戒主要可以區分為積極性的攻擊行為或間接透過指令命令學生一定作為或不做為的方式兩種。積極性的攻擊行為為最常發生爭議的管教方式，如打手心、打屁股、拳打腳踢，或是掌摑臉頰等直接施予體膚痛苦、侵害學生身心之攻擊行為；而間接透過指令命令學生一定作為或不做為的方式則包括罰站、半蹲、罰寫作業、跑操場、青蛙跳等（周志宏，2003：305-306；陳雅貞，2007：40）。上述方式均是教師經常採用的懲戒行為，若稍有不慎，則容易觸犯刑法上之罪責。

國內教育法學學者謝瑞智將懲戒的樣態區分為下列幾類（謝瑞智，1996：520-534）：

- （一）贖罪之罰：即被罰者受到痛苦，以消除其罪責之處罰，而罪責與處罰之痛苦在內容上並無關係，如犯錯時受到拳打腳踢或是怒罵便屬於此類。
- （二）自然罰：指當事人行為所帶來自然的不良後果，就成為處罰的後果，如小孩打壞家具時，不要馬上買新的家具給他，讓他感受沒有家具時的不便。
- （三）金錢罰：指對自己之破壞行為規定由自己將其破壞予以回復，如學生打破玻璃需照價賠償。
- （四）點數計分之罰：就學生之平常行為之事實，予以數據化的懲戒，如我國一般學校之學生操行成績計算。此部分係屬本文法律上的懲戒。
- （五）作業罰：一般認為行為不良學童多以欠缺勤勞之性格為多，一旦犯錯多以罰掃地或勞動服務等為之。
- （六）體罰：在學理上是指對學生懲戒之內容有侵害其身體之情形時謂之。

參酌教育部於2007年訂定之學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項

第二十六條之規定，教師之一般管教措施有：

- (一) 口頭糾正。
- (二) 調整座位。
- (三) 要求口頭道歉或書面自省。
- (四) 列入日常生活表現紀錄。
- (五) 通知家長，協請處理。
- (六) 要求完成未完成之作業或工作。
- (七) 要求課餘從事可達成管教目的之公共服務（如學生破壞環境清潔，罰其打掃環境）。
- (八) 取消參加正式課程以外之活動。
- (九) 經家長同意後，留置學生於課後輔導或參加輔導課程。
- (十) 要求靜坐反省。
- (十一) 要求站立反省。但每次不得超過一堂課，每日累計不得超過兩小時。
- (十二) 在教學場所一隅，暫時讓學生與其他同學保持適當距離，並以兩堂課為限。
- (十三) 經其他教師同意，暫時轉送其他班級學習。
- (十四) 移請其他相關人員或單位處理。

本文認為目前國中小學教師常見實施的懲戒行為，可以分為下列幾種類型：

- (一) 身體處罰：係指教師利用強制力直接或間接對學生身體造成痛苦的一

種懲戒方式。例如：毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位；或者是責令學生自打耳光，或是採取交互蹲跳、半蹲、罰跪、青蛙跳等特定身體動作之懲罰。

- (二) 口頭訓斥：指教師指責學生所犯之過錯並予以訓斥，告誡其不得再犯。
- (三) 限制自由：為教師利用強制力對於犯錯學生，使其在一定時間內，不得離開某一特定地點。例如：罰站、面壁思過或是下課不得離開教室接受輔導等均謂之。
- (四) 增加作業：教師命令學生增加從事課程以外之作業或額外之工作負擔，以消除其罪責。例如抄寫文字或是從事拔草、撿垃圾等勞動服務。
- (五) 禁止權利：對於學生從事或參與特定學習活動之權利，教師以強制力限制或禁止其行使，如取消其參加班際郊遊活動之權利。
- (六) 暫時保管：教師對於學生所攜帶足以影響學習或產生危險之物品，予以保管，待其原因消失或一段時間後，交還學生或其家長領回。

在實務上，教師施行懲戒行為時，可能同時包含上述兩種以上的樣態，若能在適當的界限內實施，且其手段有助於教育目的的實施，便可以達成教育學生的目的且可阻卻違法；但若過當，則會有違法懲戒之虞。並且，教師基於教育的目的在實施前項懲戒行為時，必要時須通知家長或監護人外，並得協請訓導處、輔導室或是其他相關單位予以協助之。

二、法律上的懲戒（懲戒處分）

懲戒處分是指依法令規定，對於學生課處具有法律效果而會影響學生地位，具有懲罰性質之不利處分（周志宏，2003：307）。此種懲戒乃是依據法令而為之懲戒，而且有可能會對學生身份有所影響，並通常會做成文字的紀錄，因此稱其為「法律上的懲戒」。

目前各校校務會議在制訂「教師輔導與管教學生辦法」時，為不與教育部之精神與旨意相抵觸³⁶，因此多半參照前揭之「教師輔導與管教學生辦法注意事項」及教育部 2003 年 10 月 16 日教育部台（參）字第 0920151017A 號令廢止的「教師輔導與管教學生辦法」訂定（許禎元，2005：247）。前揭辦法第十七條第一項規定，教師所為之管教無效時，或違規情節重大者，教師得依據學生行為的樣態及該當之校內規範條文，建議學校為下列之措施，並以學校名義懲戒：

- （一）警告。
- （二）小過。
- （三）大過。
- （四）假日輔導。
- （五）心理輔導。
- （六）留校察看。
- （七）轉換班級或改變學習環境。
- （八）家長或監護人帶回管教。
- （九）移送司法機關或相關單位處理。

³⁶ 教育部於 2003 年 5 月 16 日以台訓（一）字第 0920066399 號函要求，各校「修訂教師輔導與管教學生辦法時，務必掌握教育部前頒教師輔導管教學生辦法之精神與意旨。」

(十) 其他適當措施。

由於國民中、小學為義務教育，不得為勒令退學之處分，然輔導改變學習環境或是交家長帶回管教（類似停學的處分³⁷）等，由於涉及剝奪義務教育的受教權，應有法律或法律的授權，方不違法律優位原則（董保城，1995：125）。並且司法院釋憲文釋字第三八二號文指出「涉及學生之品行考核、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」，亦即在教學過程中涉及學生獎懲的領域，熟知事實真相的教師，相對於站在服務教學支援單位的學校，應該具有較優先的地位。因此在法理上，學校係居於文書登載的地位，僅得依教師提請為之處置，不得自為准否意見，亦不得更改其效力（許禎元，2005：249）。

教師基於教育之目的，對學生懲戒方式之選擇，本於專業及對事實之認知，應享有專業自主。一般對於學生所採取之管教措施，多半屬於事實上的懲戒，亦即懲戒行為，常見的懲戒行為如身體處罰、口頭訓斥、限制自由、增加作業、禁止權利及暫時保管等，然此類懲戒行為實施時，必須謹慎小心，且可能需配合適當的輔導措施，方可收管教之效，倘若逾越該當的規範，易淪為違法懲戒，致訴訟纏身；若前項管教措施無效，或是情節重大時，教師得移請學校作法律上的懲戒，即懲戒處分，此類的懲戒處分有記警告、記小過、記大過、留校察看、輔導改變學習環境及交家長帶回管教等處分。教師為上述各項處分時，必須本於專業及對事實真相之認知，並將其做成文字記錄，而且其中部分涉及學生受教權之剝奪，教師行使類此懲戒處分時，除了需有法律之授權外，尚須注意正當法律程序（due process of law）之原則，方能收管教之效，亦兼顧校園法治之精神。

³⁷ 現行「交家長帶回管教」以兩週為限，性質上相當於美國法上的「停學」處分。

第三節 教師懲戒行為的合理界限

教師在教學與輔導管教學生時，本於其專業自主權，應受教育行政機關之尊重。司法院大法官於釋字第三八二號解釋理由書中指出：「受理學生退學或類此處分爭訟事件之機關或法院，對於其中涉及學生品行考核、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之熟知所為之決定，僅於其判斷或裁量違法或顯然不當時，得予撤銷或變更，...」。由此窺知，教師選擇懲戒學生時之專業自主權，其範圍並非完全不受限制，然此並非意味行政機關可以介入干涉教師專業自主權之行使，而是必須多方考量各種利害關係，必要時才能受到一定程度的限制（謝孟勳，2006：67）。

近年來，在學生管教的法制上，屢屢發生教師、學校與家長間的爭議事件，深究其原因，乃是在於我國輔導管教學生相關法制的不夠完備，而其中癥結點可以從「法律保留原則³⁸」來探討。法律保留原則在我國實務上之貫徹，可否以授權命令規範人民權利義務似乎仍有商榷之處。因此，在我國相關學理及司法院大法官實務見解上皆認為，「授權明確性」（亦即法律授權的內容、目的及範圍）仍須法律保留，依此「授權明確性原則」所訂定之行政命令，方可限制人民之權利義務（許育典，2005：164；吳昌期，2005：8-9）。我國教師法雖然將「教師輔導管教學生辦法」授權由各校校務會議議決，此外國民教育法第二十條之一規定：「直轄市、縣（市）主管教育行政機

³⁸ 法律保留（Gesetzvorbehalt）係指以形式意義的「法律（Gesetz）」對重要事項予以保留，而非以實質意義的「法律（Recht）」予以規範。亦即沒有法律授權行政機關即不能合法的作成行政作為，蓋憲法已將某些事項保留給立法機關，便須由立法機關以法律加以規定。故在法律保留原則下，行政作為不能以消極的不抵觸法律為已足，尚須有法律之明文依據，故又稱積極的依法行政。我國中央標準法規定，下列事項應以法律定之，且應以法律定之事項，不得以命令定之：1.憲法或法律有明文規定者，應以法律定之。2.人民權利義務，應以法律定之。3.國家各機關組織，應以法律定之。4.國家重要事項，應以法律定之。教師懲戒學生可能涉及人民的權利義務，當然必須以法律定之。

關應訂定學生獎懲規定」，然而並未就授權的內容、目的與範圍予以明確的規範。此或許是考量國民教育屬地方自治事項，然而基本權利的保障及遵守法律保留原則之要求，乃是國家之義務，中央政府在法律上加以原則性的規定以做為監督地方政府之依據，不但有其必要也不違反憲法上的要求（周志宏，2007：8）。因此本文企圖以目前法律實務上的見解，探討教師實施懲戒行為時的合理範圍及原則，做為教師實施懲戒之依據。

壹、教師實施懲戒權之範圍

學校雖然有制訂學生行為與學習規範之權力，但並非是可以無限制擴張到學生生活的每一部份。因此，何種規定是合理的？以及何種規定已經超越學校權力的範圍，以致造成對學生權力之不當侵害？以下分別就教師實施懲戒權的範圍及懲戒發生之行為樣態，探討教師實施懲戒的合理範圍。

一、以學校教育之範圍為限

學校教師的教育對象，在校內對全校學生負有教育指導之責，應僅以校園內為限，如超出校園，教師在體力、能力及時間上均不足以勝任³⁹。且學生之校外生活應屬其雙親之教育與懲戒監護，及社會教育的範疇（謝瑞智，1996：540-542）。此外，參照原教育部頒之「教師輔導與管教學生辦法」之精神與意旨中，界定教師輔導與管教學生的範圍包含學生上課時間的行為、及學校安排的各項教育活動之行為、上下學及其前後時段，以及當學生行為對學校生活有所影響時，皆屬於學校的監督責任範圍（王鍾和，2004：48；

³⁹ 若賦予教師指導監督學生校外生活之責，將無限擴張教師的責任，反而使此種規定圖具形式。一方面同樣具有不良行為學生，只有倒楣者被教師或學校發現，未被逮獲者則暗自慶幸，反使法律執行產生不公平現象，至被檢舉者對學校心生怨懟；另一方面則會使社會對教師之依賴心增強，使學校教育功能擴張至社會，教師不僅無權亦無能力處理如此事件。

曾家樓，2005：22)。因此，校規原則上應只能規範與學校教育有關之事項，對於校外活動的規範與限制，則必須要有相當正當化之事由始得為之，並且必須是學生校外之行為對學校教育產生重大影響，或是在校內進行準備之校外行為，方可比照校內行為給予懲戒（周志宏，2003：303）。

因此，教師或學校行使懲戒權的範圍，在時間及空間而言，學生在學校設施，且在學生自其上學至放學時間內之行為⁴⁰，以及各種學校舉辦之教育活動之行為，如學校安排之校外參觀教學活動或是班級旅遊等，均為學校監督責任及教師管教懲戒之範圍。其次，在學校周圍地區與學校通學之道路，在其上、下學及其前後時段，尤其是上課時間內，學校周圍地區的安寧秩序，仍受到法律之限制，而為學校監督之責任範圍。不過學生人格之養成並不以學校教育為限，校外之生活行為亦足以形成影響。教師雖然在法律上並無監督學生校外生活之責，但應有責任加以關心及瞭解。是故，當學生行為對學校生活產生影響時，亦得為教師輔導管教或施行懲戒之範圍。

二、以維持學校之教育為準

國內學者呂阿福在其研究中指出，校園內學生偏差行為而受教師懲戒的類型，可以歸納為下列四種：（一）屬於輕微犯罪或違警的行為；（二）屬於不良生活習慣之養成或不道德行為；（三）屬於破壞學校活動或秩序及環境衛生的行為；（四）不用功不寫功課，成績退步而影響學習之不良行為（呂阿福，1999：53）。前三項在校內或涉及侵害他人自由權利，或為學校生活教育所應加強者，或屬學校秩序維持與校規遵守的問題，必要時得依情形予以輕重不同之懲戒，然第四項屬學業的學習態度與偏差行為，在教育上宜以鼓勵

⁴⁰ 根據李介至、林美伶（2000）針對國民中學教師管教行為所做的調查發現，在「管教範圍」方面，有58.7%的教師認為自己有責任管理學生在校外的行為，當學生在放學途中打架滋事、或涉足不良場所時，有超過七成的教師會出面管理。

輔導，懲戒並無作用，也不具教育意義。

對於學生的懲戒，依懲戒原因不同，可分成兩種類型，一為學業性懲戒，一則為紀律性懲戒（李惠宗，2004：125-126）。學業性懲戒係基於督促學生學習的一種懲戒手段，對於學業成績或無法適應特定學習環境的學生所為具有懲罰意旨的手段，包含留級、強迫轉學或退學，然而國民教育屬於義務教育，故自不宜以此為懲戒，至影響學生學習權之行使；紀律性懲戒係基於生活教育而來的規制手段，其原因來自於對於學校生活紀律上的違反，基於教育之目的，對於違反之學生，自然有行使懲戒權之必要。

本文認為，教師的懲戒權應限於針對違反倫理道德之行為為之，以符合其價值理性；基於學生成績而施以事實上的懲戒之情形，基本上是不符合教育的目的，懲戒係針對校內秩序或紀律之維持，故學業性懲戒與其本質不符，應予以禁止（周志宏，2003：308；吳其鴻，2001：50；顏厥安、周志宏、李建良，1996：243-244）。

學校雖然有制訂學生行為規範及學習規範之權力，然而並非可以無限制擴張到學生生活的每一部份，因此何種規範係屬合理？何種規定已超越學校權力範圍，造成對學生權力之不當侵害？值得吾等深刻探討。諸如此類問題，或可參酌教育學者周志宏析論美國法上之學生懲戒制度中美國法院之見解（周志宏，2003：331-338），及國內相關學者之研究。

一般學校對於學生校內行為的規範類型，概括性的原因可分成以下幾種：

（一）個人外貌不雅

有關個人外貌方面的規定中，最多爭議也最常見的便是服裝與髮式之規定。關於服裝的規定，在美國法院經常以其過於寬泛、模糊、有歧義或與正

當教育目的無關時，而認定無效，只有在保護學生之安全或避免妨礙其他學生之學習時，才認定有效。在我國目前學校規定學生穿制服方面，情況相當普遍。就法律而言，並無明確規定，而教育部則授權各校自行決定，屬於學校教育自主項目，所以，原則上學校是有權要求學生穿制服的（高涌誠，2007：71-72）。然而學校強制學生穿制服的目的，除方便管理外，亦有協助學生專注在課業上的考慮。

關於學校對於學生髮式的限制，乃是學校對於學生基本人權的限制，若是沒有積極而合理的法律上理由，即不應為之。目前教育部以宣示落實「解除髮禁」政策，各校應不宜對學生髮式有強制性要求（高涌誠，2007：93-96）。然而，解除髮禁並非全然不管，若學生頭髮已經到達「不清潔」、「不衛生」之程度，學校也應有所處理。學校檢查學生頭髮應注意技巧，重視學生的主體性，使其有理性的判斷，協助其自決與自決，使學生學習建立自我的審美觀（趙慧如，2005：82-83）。

（二）懷孕

至於未婚學生懷孕之問題，傳統上大部分學校怕丟臉而叫學生休學的作法，應該不大恰當，懷孕應該不是排除女子接受教育機會之有效理由。相反的，根據我國性別平等教育法第十四條第三款之規定，學校對於懷孕的學生應積極維護其受教權，並提供必要之協助。學校如果違反此規定，依同法第三十六條規定，學校還會被處以新台幣一萬元以上十萬元以下的罰鍰。

（三）行為不檢

「行為不檢」為一含意甚廣之概念，它包括說謊、作弊、偷竊、詐欺、剽竊等與社會不符之行為皆屬之，蓋學校乃是教育之場所，有使學生改過遷善之功能，故「行為不檢」亦可作為懲戒學生之事由。

(四) 嗑藥、吸煙、喝酒、攜帶武器

根據兒童及少年福利法，兒童及少年不得有危害其身心的許多活動，例如抽煙、喝酒、嚼檳榔、出入有害其身心之場所、閱讀有害其身心之出版品等等，父母或實際監督學童之人，負有監督照顧之職責，違背者本身亦會受到法律的制裁（林佳範，2007a：176）。且教師法第十七條第四款規定的教師義務為「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」。因此，學校當然可以合理規範學生嗑藥、吸煙、喝酒及攜帶武器之行為，甚至負有相當之責任與義務。上述嗑藥、吸煙、喝酒及攜帶武器之行為，在法律上，可能已經涉及少年事件處理法上之少年觸法行為⁴¹或是虞犯行為⁴²，依照少年事件處理法第十八條第二款之規定：「對於少年有監督權人、少年之肄業學校或從事少年保護之機構，發現少年有第三條第二款之事件者，亦得請求少年法院處理之。」因此，當學校發現學生有違法行為時，應考量具體個案、輔導管教成效後，決定是否移送少年法院處理。如應移送而未移送，學校有關人員可能有行政責任（張澤平，2007a：143-146）。

(五) 言論不當

一般市民所具有的基本權，如言論自由、秘密通訊自由等，不因學生身份或其年齡而有所不同，縱使小學生亦為基本權之主體。但學生此些基本

⁴¹ 我國毒品危害防治條例係少年事件處理法之特別規定，適用毒品危害防治條例處理者為施用時滿 14 歲之少年，且係施用第一級或第二級毒品者；其餘情形，均適用少年事件處理法，依少年保護事件程序處理，包括施用第三級或第四級毒品之少年（虞犯行為）及未滿 14 歲之少年及兒童，施用第一級或第二級毒品（少年觸法行為、兒童觸法行為）。

⁴² 少年虞犯行為係指少年依其性格及環境有觸法之虞者謂之，依據我國少年事件處理法第三條第二款規定：少年有左列情形之一，依其性格及環境，而有觸犯刑罰法律之虞者：

- (一) 經常與有犯罪習性之人交往者。
- (二) 經常出入少年不當進入之場所者。
- (三) 經常逃學或逃家者。
- (四) 參加不良組織者。
- (五) 無正當理由經常攜帶刀械者。
- (六) 吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者。
- (七) 有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。

權，得因其學生身份在時間與空間上而受特別限制，亦即在學校上課時，教師基於更高的教育目的，得以適當的限制其行使（李惠宗，2004：103-104）。此外，如學生編輯的校內刊物，學校得以透過正當的審查機制予以審查，因為學校刊物代表學校，是要對個社會負責的。所以，基本上學校可以強制審查學生編輯之校內刊物（高涌誠，2007：76-78）。

學校在訂定學生校內行為規範類型時，除基於方便管理並有助於幫助學生專注學習等理由所訂定之義務本位的規範外，並應思考法律係為保障人民權利之權利本位思維，將權利為本位之人權理念，落實在校園的規範之中，以維護校園之人權。

貳、教師懲戒權之實施原則

根據美國聯邦憲法的規定，有關於教育之規定，多屬於州之立法權。根據法院的見解認為，學生的懲戒必須與維持秩序、增進學校之順利運作目的有關，其規定與所犯之錯須符合比例原則、規定用語必須力求明確，不能過於模糊⁴³。並且，懲戒基礎必須以學生校內行為為主，懲戒類型亦須明文規定，並不得因他人之原因而歸責於其人（秦夢群，2004：350-351；周志宏，2003：330-331）。

我國於2003年所廢止的教師輔導與管教學生辦法所提出之處理原則為尊重學生人格尊嚴、重視學生個別差異、配合學生心智發展需求、維護學生受教權益、發揮教育愛心與耐心、啟發學生反省與自治能力、不因個人或少數人錯誤而懲罰全體學生。其揭櫫之精神與美國法院見解部分完全相同，兩者相輔之下，或可做為教師實施懲戒時之參考原則。

⁴³ 例如校規中經常使用的「不當行為」等，為一「不確定的法律概念」，諸如此類的用語，在法院認為是無效的。

教師在從事輔導與管教工作時，某種程度上是執行國家所賦予的公權力，本應受到諸多公法上行使公權力的限制（黃旭田，2007b：184；辛年豐，2006：66）。因此教師對學生行使懲戒權時，應當遵守一般行政程序法上的原則，如此便能確保其懲戒行為在阻卻違法性的範圍內，而不構成犯罪。以我國而言，在行政法規中已成文化之原則，或行政法院已經引用做為裁判之依據的一般原則，在以教育的本質下，主要可分為四點，分別敘述如下（吳庚，2006：58-71）：

一、比例原則

教師行使懲戒權之範圍，在客觀上須有足夠之理由，即學生有違反規範或不當行為產生，且該懲戒行為應屬適當，其懲戒行為適當與否之標準，應審酌比例原則（許禎元，2005：259）。廣義的比例原則可以衍生出下列三項子原則加以判斷說明：

（一）適當性原則

所謂適當性，乃是指手段須有助於目的的達成。亦即是教師的輔導管教除了要有明確的目的外，所採取的手段亦應當是對於目的之達成有助益的，是故教師行使懲戒權時，需檢視其懲戒手段是否有助於教育目的之達成，此即為適當性原則。舉例來說，以往在校園如以考試90分作為標準，學生考不到90分考一分打一下等例子，學生考試考不好應該是想辦法補救，而不是以打手心的方式，因為學生不必然會因為打手心成績就變高，這與適當性原則是不相符的。

（二）必要性原則

所謂必要性，及是指最小侵害的手段。行政程序法第7條第2款規定，

行政行為有多種方法可以達成目的時，應選擇損害最小的法為之。因此，教師輔導管教學生之際，若有數種懲戒手段均可達成教育的目的時，應選擇對學生侵害最小者為之（林孟皇，2007：204），否則若造成相當程度之副作用，則屬於典型的行政作為不適當，違反行政程序法之規定（黃旭田，2007b：184）。例如學校中可能有些老師對於違規犯錯的學生，動不動就處罰學生離開教室，此舉對於學生之受教權已造成嚴重的傷害，教師應多加注意，以免侵害學生的權利。

（三）狹義比例原則

依行政程序法第七條第三款規定，採取之方法所造成之損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡，即學理上所稱之「狹義比例原則」。教師行使懲戒權時，應注意懲戒所欲達成之目的，與懲戒對學生造成之損害間，必須處於一種合理且適當的關係，不可造成學生過度的負擔。如教師對於初次違反校規的學生，以水管鞭打數十下，導致其身體受傷，此即便有違狹義比例原則。因此教師採取的懲戒手段與學生所付出的有形、無形代價無法達成平衡，即便老師輔導管教學生的目的十分正當，仍明顯地與比例原則相衝突。

二、公益原則

公益為行政法中重要的概念，行政機關之作為受兩大因素支配：一係法律，二係公益。法律上所稱公益者，並非抽象屬於統治團體或其中某一群人之利益，一般而言，公益在現代國家，係以維持和平之社會秩序，保障個人之尊嚴、財產、自由及權利，提供文化發展之有利條件等項為其內容。國家機關之作為，倘若背離公益將失其正當性（吳庚，2006：67-68）。在一般國家社會中，每一種處罰背後都有一種需要保護的法益，對學生的懲戒是一種教育性的懲戒，其所保護的法益乃是學生的學習權（謝瑞智，1996：517-

518)。因此，教師於行使懲戒權之際，仍應總和考量學生個人之利益及整個社會成員可能的影響，以注意其對學生施以懲戒是否符合公益原則。

三、明確性原則

明確性原則係指在法律保留原則支配下，法律及法規命令之規定，內容必須明確，涉及人民權利義務事項時，始有清楚之界限與範圍，對於何者為法律所許可，何者屬於禁止，亦可事先遇見及考量（吳庚，2006：70-71）。在憲法層次如此，在行政法的層次亦應如此，即便不具法律效力之行政指導行為，實務上認為亦有明確性原則之適用。因此，學校及教師所訂的懲戒規定，要具體明確，學生才能知道錯在哪裡，應該接受哪一種懲戒處分（郭明德，2004：64）。

四、平等原則

平等原則為現代國家憲法上的重要原則，我國憲法第7條：「中華民國人民無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等。」為支配國家各部門職權行使之原則，無論行政、司法及立法機關均不得有所違背。行政程序法第6條稱：「行政作為，非有正當理由，不得為差別待遇。」其完整意思表示應為：行政機關非有正當理由⁴⁴，做成行政行為時，對行為所規制之對象，不得為差別待遇（吳庚，2006：71）。平等原則並非強調形式上的平等，而是禁止沒有理由的差別待遇，因此，平等原則在教師輔導與管教學生上，不在禁止差別待遇，而是在要求教師實施差別待遇時，必須有正當理由（黃旭田，2007b：185；林孟皇，2007：205）。一般教師在協助訂定教

⁴⁴ 所謂「正當理由」，包括司法院釋字第211號解釋：「為保障人民在法律上地位之實質平等，並不限制法律授權主管機關，斟酌具體案件事實上之差異及立法目的而為合理之不同處置」及釋字第481號解釋理由書：「並不禁止法律依事物之性質，就事實狀況之差異而為合理之不同處置」。

師輔導與管教學生辦法或班規時，應針對違規處罰的情形，設定一處分的基準。基準設定後，在遇到必須施以懲戒的情況時，原則上應做相同的處理，除非教師有足夠教育上的理由或特殊狀況，方可施以差別待遇。否則難免使多數學生不服，反而影響國家整體教育目的之達成，有不良影響。

綜合此小節各項所述，教師對學生行使懲戒權時，必須注意公法上的一般原則。此外，尤須考量學生個別的承受能力，如學生的體型、年齡、性別、生理和情緒狀況，且其方式須為社會大眾所接受。教師應時時檢視自己所為之懲戒行為是否符合上述的原則，尤其是比例原則的檢驗更是重點，若違反上述原則，不僅可能構成行政不法，有時更不免具有違法性而成為犯罪。

第四節 教師懲戒行為之法律責任

「師者，所以傳道、授業、解惑也」，在我國文化傳統上，對於學生的人格及行為養成與維持，賦予教師相當大的責任，教師亦以此為己任。蓋責任乃是應去完成或不應去做一件事的本分或義務。責任的來源可能來自於權威者的分配、法律的規定或公民的身分等等（張澤平，2007b：213）。因此，責任來自於義務，無義務則無責任。教師在其身份上兼具一般人民與廣義公務員之身分，若是兼任行政職務者，更受公務員之規範，在我國憲法第二十四條規定：「凡公務員違法侵害人民之自由或權利者，除依法律受懲戒外，應負刑事及民事責任。被害人民就其所受損害，並得依法律向國家請求賠償。」因此，教師違反一般義務時，國家課以教師的通常責任類型除刑事責任、民事責任外，尚須接受行政責任。在行政責任方面，教師依其身分之不同，兼任行政職務者，需受公務員懲戒法之規範，而一般教師則有契約上之責（吳庚，2006：266；李惠宗，2004：193），故本文認為，教師除負有刑事及民事責任之外，尚有行政及契約責任。因此，本節就教師的行政責任、聘約責任、民事責任及刑事責任加以探討。

壹、教師不當懲戒之行政責任

責任來自於義務，因此，行政責任的違反來自於違反行政義務。而行政義務則有一般行政義務及作為教育行政人員之行政義務（李惠宗，2004：193）。以下就教師一般行政義務違反之責與教育行政人員行政義務違反之

責，分別探討教師懲戒時，可能產生之行政責任。

一、一般行政義務違反之責

教師或一般人民違反一般行政義務時，則需負擔行政罰⁴⁵之責任。行政罰乃為維持行政上之秩序，達成國家行政之目的，對違反行政上義務者，所科之制裁（陳清秀，2008：146；吳庚，2006：469）。一般行政義務係針對一般人民規範之義務，教師與一般人民無異，亦須遵守一般行政義務，如遵守交通規則等。當違反一般行政義務時，教師或一般人民便會被科以行政罰，而違反行政義務行為之認定，應以具有故意或過失為要件⁴⁶，並且對於違反行政義務行為之處罰，亦有「一事不兩罰原則」之適用⁴⁷（李惠宗，2004：194）。

教師基於管教學生之目的，對學生施行懲戒不當時，可能構成違反我國社會秩序維護法第八十七條第一款之「加暴行於人」⁴⁸之責（洪含詩，2006：57；陸建國，2006：23），而受到行政罰之處分。此外，依兒童及少年福利法第三十條第一項第二款規定：「任何人對於兒童及少年⁴⁹不得有下列行為：一、……；二、身心虐待。」同法第五十八條第一項規定：「違反第三十條規定者，處新臺幣三萬元以上十五萬元以下罰鍰，並公告其姓名。」

⁴⁵ 行政罰（Verwaltungsstrafe）又稱秩序罰（Ordnungsstrafe）。

⁴⁶ 司法院大法官解釋文釋字第二七五號文：「人民違反法律上之義務而應受行政罰之行為，法律無特別規定時，雖不以出於故意為必要，仍須以過失為其責任條件。但應受行政罰之行為，僅須違反禁止規定或作為義務，而不以發生損害或危險為其要件者，推定為有過失，於行為人不能舉證證明自己無過失時，即應受處罰。」

⁴⁷ 司法院大法官解釋文釋字第五〇三號文：「…是違反作為義務之行為，同時構成漏稅行為之一部或係漏稅行為之方法而處罰種類相同者，如從其一重處罰已足達成行政目的時，即不得再就其他行為併予處罰，始符憲法保障人民權利之意旨。」

⁴⁸ 社會秩序維護法第八十七條：「有左列各款行為之一者，處三日以下拘留或新台幣一萬八千元以下罰鍰：

- 一、加暴行於人者。
- 二、互相鬥毆者。
- 三、意圖鬥毆而聚眾者。」

⁴⁹ 所謂兒童及少年，依本法第二條之規定：「本法所稱兒童及少年，指未滿十八歲之人；所稱兒童，指未滿十二歲之人；所稱少年，指十二歲以上未滿十八歲之人。」

二、教育行政義務違反之責

依據教育人員任用條例第二十一條規定：「學校職員之任用，依其職務類別，分別適用公務人員任用法或技術人員任用條例之規定，並辦理程序審查。」因此，教師兼任行政職務者⁵⁰固為公務員，而國民小學教師自教師法公佈後，已改為聘任⁵¹，適用教育人員任用條例之規定（謝瑞智，1996：424）。教育行政人員違反此種行政義務時，即受公務員懲戒法之懲戒罰⁵²，未兼任行政職之教師，則無公務員懲戒法上之行政責任（李惠宗，2004：194）。

因此，學校內兼任行政職務之教師及職員乃是適用一般公務員之懲戒。根據公務員懲戒法第二條之規定：「公務員有左列各款情事之一者，應受懲戒：一、違法。二、廢弛職務或其他失職行為。」所謂「違法」，係指公務員違背國家法令之行為而言，至於違背何種法令，只要公務員於執行勤務之際，因故意或過失，有觸犯法令，不適用法令，或誤用法令等情事時，則屬違法。至於「廢弛職務」是指在職務上有應盡義務而不做為者，而「失職」，則是指公務員在其職務上或非職務上，應注意能注意而不注意致發生之行為而言（謝瑞智，1994：424-425）。而教育行政人員若觸犯上述二款情事時之懲戒處分有撤職、休職、降級、減俸、記過、申誡等六種。對於公務員之懲戒，原發動機關為監察院、各院、部、會首長、地方最高行政長官或其他相關之主管長官亦得為之。至於負責懲戒權之懲戒機關，則為公務員懲戒委員會及公務員之長官（吳庚，2006：266-267；邢泰釗，2004：53-56；謝瑞

⁵⁰ 依據國民教育法第 10 條第 2 款：「國民小學及國民中學，視規模大小，酌設教務處、訓導處、總務處或教導處、總務處。各置主任一人及職員若干人。…輔導室置主任一人及輔導教師若干人…」，此即國民教育法列舉之教師兼任行政職務人員。

⁵¹ 教師法公布前，國民小學教師有違法、失職等情事，原適用公務員懲戒法，但自教師法公布後，已改為聘任。

⁵² 懲戒罰（Disziplinarmaßnahmen）係指公務員或從事專門職業之執業人員，因為違反職務上義務之行為，所受之制裁，與一般人民違反行政上義務而社之行政罰，無論在處罰對象、目的以及程序上均有區別。

智，1994：425-426)。

貳、教師不當懲戒之聘約責任

目前教育部係依「教師法」、「教師法施行細則」、「教育人員任用條例」及「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」來作為聘任、獎懲教師之依據。自教師法公布後，國中、小學教師由校長聘任，聘任教師則非屬公務員，係學校（政府）與教師締結契約，屬於公法上的聘僱契約關係（許禎元，2005：42-43）。因此，教師與學校間的法律關係，雖名之為「聘約」，然此僅為教師與學校發生公法效果的開端而已。不論公、私立學校教師執行教育之任務，實為受委託行使公權力之個人，並且此一公法關係仍可透過私法契約而予以解除，故可謂教師之契約責任（李惠宗，2004：204）。

一、聘約責任之類型

國民中、小學教師與學校成立之聘約關係，係依據我國教師法之規定，在教師法第十四條規定：「教師聘任後，除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘。」且於「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」第六條中，針對教師之平時考核，若教師於管教或懲戒學生時有若干不當或違法行為時，亦會被處以申誡、記過或大過之處分⁵³，而影響教師晉俸及考績之權

⁵³ 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法第6條相關規定，擇錄如下：「教師之平時考核，應隨時根據具體事實，詳加記錄，如有合於獎懲標準之事蹟，並應予以獎勵或懲處。獎勵分嘉獎、記功、記大功；懲處分申誡、記過、記大過。其規定如下：

二、有下列情形之一者，記大過：

（五）違法處罰學生，造成學生身心傷害，情節重大。

四、有下列情形之一者，記過：

（三）違法處罰學生或不當管教學生，造成學生身心傷害。

（四）對偶發事件之處理有明顯失職，致損害加重。

益。綜上所述，教師契約責任的類型可以分為：解聘、停聘、不續聘及成績考核處分等四種。

「解聘」係指解除聘約而言，解聘除發生於教師與學校間成立聘任關係時，即已具備不應聘任之情形外，尚可因為某些原因，於聘約關係成立後，解除聘約。前述第一項之解除聘約會發生溯及既往相當於聘約未成立時的法律狀態。「停聘」相當於公務員之「停職」，係作為懲處教師的一種手段。停聘的法律效果於教師法第十四之二條中規定：「教師停聘期間，服務學校應予保留底缺，俟停聘原因消滅並經服務學校教師評審委員會審查通過後，回復其聘任關係。教師依法停聘，於停聘原因未消滅前聘約期限屆滿者，學校教師評審委員會仍應依規定審查是否繼續聘任。」停聘作為一種懲處教師的手段，俟停聘期間期滿⁵⁴，應可復聘，且此種復聘屬原聘學校之義務，無裁量餘地（李惠宗，2004：206）。「不續聘」係指使契約向將來失效之「終止聘約」而言，實務上就以此做為教師懲處決定之學校而言，往往有宣誓永不錄用之意。而「成績考核處分」與一般公務員之考績相似，國中、小學教師之考績則依照公立高級中等以下學校教師成績考核辦法辦理。

上述教師之契約責任，在理論上，若認定教師與學校間之法律關係為行政契約，則上述處分經原服務機關做成時，應即生效。然於教師法等法令中卻規定「須經主管教育行政機關核准」，此種處分係由多階段之行為構成，係屬多階段行政處分（吳庚，2006：354-355；李惠宗，2002：147）。教師

六、有下列情形之一者，申誡：

（四）對學生輔導與管理工作，未能盡責。

（七）教學、訓輔行為失當，有損學生學習權益。

（八）違法處罰學生情節輕微或不當管教學生經令其改善仍未改善。

前項第三款至第六款所列記功、記過、嘉獎、申誡之規定，得視其情節，

核予一次或二次之獎懲。」（餘未列出者，請參照公立高級中等以下學校教師成績考核辦法）

⁵⁴ 停聘可以多久，目前教師法及相關法令欠缺明確規定，有違明確性原則，依據司法院大法官解釋文釋字第四五〇、四九一號解釋文，可能有違憲無效之虞。

對於學校此些懲處決定，如認為違法或不當，並侵害其權利者，得提出申訴或進行行政訴訟，以維護自身權利。

二、聘約責任之原因

我國國中、小學聘任教師若有違法或不當情事時，除依教師法第十四條「教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘：一、受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑者。二、曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案者。三、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅者。四、褫奪公權尚未復權者。五、受禁治產之宣告，尚未撤銷者。六、行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。七、經合格醫師證明有精神病者。八、教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者。有前項第六款、第八款情形者，應經教師評審委員會委員三分之二以上出席及出席委員半數以上之決議。有第一項第一款至第七款情形者，不得聘任為教師。其已聘任者，除有第七款情形者依規定辦理退休或資遣外，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘、停聘或不續聘。」之規定外，並且教育人員任用條例第三十一條亦規定：「具有左列情事之一者，不得為教育人員；其已任用者，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘或免職：一、曾犯內亂、外患罪，經判決確定或通緝有案尚未結案者。二、曾服公務，因貪污瀆職經判決確定或通緝有案尚未結案者。三、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅者。四、褫奪公權尚未復權者。五、受禁治產之宣告尚未撤銷者。六、經醫師證明有精神病者。七、行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。」

因此，若教師不當懲戒學生時，而可能受到解聘、停聘或不續聘之契約

責任的原因，主要係依據「受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑者」之規定。本款的規定係以法院判決為準，並不問其原因是否與教育及教師服務事項有關，皆不妨害本款的成立（李惠宗，2004：207）。」換言之，教師若因為體罰學生而遭法院判處有期徒刑一年以上確定，且又未獲得緩刑宣告時，此時教師將面臨被解聘、停聘或不續聘的命運（謝孟勳，2006：137）。

此外，在前述條文中之「行為不檢有損師道」、「教學不力或不能勝任工作」者所稱，係屬法律授權行政裁量事項，同時也是「不確定法律概念」，極容易招致學校濫權或誤用（許禎元，2004：62），因此須於具體個案發生時，始得予以涵攝⁵⁵。「師道」在理論上，應指「教育職業倫理」而言。然在司法實務上，往往對教師以所謂「為人師表」課以更高的道德標準要求⁵⁶，但若與教師之專業與教學無關事項，應不得以本款作為懲處教師之依據（李惠宗，2004：211）。「教學不力」係指教師個人主觀上雖有能力，但因其他因素而故意怠忽教學之良心，或為具備最低限度之敬業精神者；「不能勝任工作」則是指教師不論何種原因，其個人在客觀上欠缺教學能力無法擔任教育工作者，且長時間內，在客觀上無法期待期能回復「教學能力」時，使足當之⁵⁷。

⁵⁵ 行政機關若自由涵攝此類條款，據以作為解聘教師之理由，恐與司法院大法官釋憲文釋字第四九一號文之「明確性原則」有違，特別是侵犯教師憲法上所保障之工作權。

⁵⁶ 臺灣高等法院 1999 年上易字第三三四四號判決為：「告訴人○○○係南華管理學院哲學研究所教授，負有傳道、授業、解惑之責，其人格、道德之要求，自應勝於常人…」；另行政法院 1993 年判字第一二二號判決認為：「教師為人師表，其傳道、授業、解惑、端重品德，而行為為品德之表徵，教育人員行為不檢，有損師道，經有關機關查明屬實者，應予解職或免職…」；1992 年，台東縣蘭嶼國中校長古氏被檢舉夜闖女生宿舍騷擾女學生案，經台東縣政府於 1992 年月 1 日舉行第三次考績委員會議，經審慎研討後，乃依據「教育人員任用條例」第三十一條第項第七款規定：「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。」以及依據「公立學校教職員成績考核辦法」第九條第項第四款第三目規定「違反紀律或言行不檢，致損害教育人員聲譽，或擾亂學校秩序，情節重大者；以及違反重大政令，傷害政府信譽，或言行不檢，嚴重影響校譽，不堪為人師表，有確實證據者。」考績委員根據上述法令予以記兩大過，報省教育廳核定後予以免職（李惠宗，2004：210-211；謝瑞智，1994：441）。

⁵⁷ 學校若以教師欠缺行政能力、或欠缺待人接物之處事能力或與學生相處不融洽，尚不屬不能勝任工作，若以此作為懲戒手段，恐有違比例原則。

教師若違法處罰學生而有具體事實，造成學生傷害時，除可能受到解聘、停聘及不續聘之處分外，尚可能同時構成公立高級中等以下學教師成績考核辦法中之懲處條件，依其情節輕重可分為記大過、記過及申誡之處分，若做成此類之處分，則教師在其考績上，會被考核乙等及丙等，而影響其晉級薪俸及獎金之權利。

叁、教師違法懲戒之民事責任

教師違法懲戒時之民事責任方面，通常係指構成侵權行為之損害賠償責任，可能須要依照學生受侵害之實際損害程度，負責賠償學生所受之實際損失，但有時為原告與被告間協議與和解的問題（陸建國，2006：23；郭明德，2004：61-62）。教師若因不當體罰而招致家長的控告，在民事責任上，家長大多要求「損害賠償」。教師因違法懲戒而構成侵權行為之損害賠償責任，除應負民法第一八四條之一般侵權行為之責任外，尚可能構成民法第一八六條公務員之侵權責任，若構成公務員之侵權責任，便牽涉到國家賠償法之適用。因此，本文就教師違法懲戒之民事上責任，區分為一般侵權行為責任及公務員之侵權責任，分別加以探討。

一、一般侵權行為責任

我國民法第一八四條規定：「因故意或過失，不法侵害他人之權利者，負損害賠償責任。故意以背於善良風俗之方法，加損害於他人者亦同。違反保護他人之法律，致生損害於他人者，負賠償責任。但能證明其行為無過失者，不在此限。」因此，教師在懲戒學生時，負有注意不可造成學生之身

體、健康與心理之傷害的客觀義務。如果逾越必要之程度，未盡必要之注意義務，而造成學生身心上之傷害，在民事責任上即可能構成前述民法第一八四條前項之一般侵權行為之責任（邱秀如、吳瑞仁，2006：53；林俊傑，2004：40；洪女玉，2001：76）。

民法第一八四條第一項前段規定，因故意或過失不法侵害他人之權利者，負損害賠償責任，旨在宣示過失責任原則。其成立要件，在體系結構上可歸納為構成要件、違法性及故意或過失，是為侵權行為的三層結構（王澤鑑，2004：207）。所謂「構成要件」，係指侵害他人之權利的行為，其組成因素包括行為⁵⁸、侵害權利⁵⁹、造成損害及因果關係。行為與侵害權利之間的因果關係稱為責任成立因果關係，侵害權利與所生損害（財產上損害及非財產上的損害）之間的因果關係，稱為責任範圍因果關係。構成要件一旦具備，通常即可認定其違法性，故在違法性的層次上，所要探討的是有無違法阻卻事由的存在。而在侵權行為結構上屬於最上層的是故意或過失，並涉及責任能力的問題。

侵害他人的權利，原則上具有違法性，但得因某種事由阻卻其違法性，例如正當防衛、緊急避難、自助行為、無因管理、權利行使等，此外被害人的承諾，亦具阻卻違法性。至於名譽（或隱私），因不具明確的保障範疇，且涉及言論自由的保障，其侵害是否構成違法性，應依利益衡量加以判斷⁶⁰

⁵⁸ 行為指受意思支配，有意識人之活動。行為可分為作為與不作為。作為指有所而為，不作為係指有所不為，不作為成立之侵權行為，須以作為義務存在為前提。

⁵⁹ 侵害他人的權利中的權利，通常是指私權而言，私權包含人格權、身份權、物權及智慧財產權等。

⁶⁰ 司法院大法官解釋文釋字第五〇九號解釋：「言論自由為人民之基本權利，憲法第十一條有明文保障，國家應給予最大限度之維護，俾其實現自我、溝通意見、追求真理及監督各種政治或社會活動之功能得以發揮。惟為兼顧對個人名譽、隱私及公共利益之保護，法律尚非不得對言論自由依其傳播方式為合理之限制。刑法第三百十條第一項及第二項誹謗罪即係保護個人法益而設，為防止妨礙他人之自由權利所必要，符合憲法第二十三條規定之意旨。至刑法同條第三項前段以對誹謗之事，能證明其為真實者不罰，係針對言論內容與事實相符者之保障，並藉以限定刑罰權之範圍，非謂指摘或傳述誹謗事項之行為人，必須自行證明其言論內容確屬真實，始能免於刑責。惟行為人雖不能證明言論內容為真實，但依其所提證據資料，認為行為人有相當理由確信其為真實者，即不能以誹謗罪之刑責相繩，亦不得以此項規

(王澤鑑，2004：214-215)。民法第一八四條第一項前段之侵權行為的成立，須以加害人具有故意或過失為要件。此須以加害人具有認識其行為具有法律上意義的識別能力為前提。故意係指行為人對於構成侵權行為的事實，明知並有意使其發生（直接故意）；或預見其發生，而其發生並不違背其本意（間接故意）。而過失是指應注意能注意而未注意，及行為人得預見其行為的侵害結果而未為避免。教師在管教學生的過程中，若因為故意或過失，其懲戒學生的行為造成學生權利的侵害，若無阻卻違法事由，即已構成民法上之一般侵權行為之責任，須負損害賠償責任。

教師懲戒學生之行為，若已構成一般侵權行為之要件時，除可能成立民法第一九三條第一項「不法侵害他人之身體或健康者，對於被害人因此喪失或減少勞動能力，或增加生活上之需要時，應負損害賠償責任」之侵害身體、健康之財產上的損害賠償外（邢泰釗，2004：163；張添雄，2001：30），仍可成立民法第一九四條「不法侵害他人致死者，被害人之父母、子女及配偶，雖非財產上之損害，亦得請求賠償相當之金額」及民法第一九五條「不法侵害他人之身體、健康、名譽、自由、信用、隱私、貞操，或不法侵害其他人格法益而情節重大者，被害人雖非財產上之損害，亦得請求賠償相當之金額。其名譽被侵害者，並得請求回復名譽之適當處分」之非財產上之損害賠償責任⁶¹（顏厥安、周志宏、李建良，1996：261）。

定而免除檢察官或自訴人於訴訟程序中，依法應負行為人故意毀損他人名譽之舉證責任，或法院發現其為真實之義務。就此而言，刑法第三百十條第三項與憲法保障言論自由之旨趣並無抵觸。」

⁶¹ 2000年台北市民權國中某嚴姓學生在校期間向來常有偏差行為（逃課、打架、偷竊、考試作弊、摸女同學胸部、恐嚇、不聽勸誡等），而屢被該班導師陳姓教師處以罰站、打手心、蹲跳等處份，該生其母親遂向法院提出損害賠償之訴。高等法院認為，陳姓教師對該生施以手、屁股、腿、膝、罰跪等不法行為，為故意侵害該生之身體、健康權，應堪認定。從而，該生依民法第一八四條第一項、第一九五條第一項規定，請求賠償非財產上之損失，應屬合理。故法院綜合兩造身份、地位、資力，陳姓教師為管教行為之動機及嚴生受罰半蹲、打手、屁股、腿、膝、罰跪等侵害之損害程度，判決陳師應給付嚴生五十萬元及自起訴狀繕本送達翌日起至清償日止，按年息百分之五計算之遲延利息。

詳細判決結果請參閱高等法院 89 年度上易字第 84 號判決文 (<http://nwjirs.judicial.gov.tw/index.htm>)。

二、公務員之侵權責任

目前公立學校的教師之法律地位係屬公務員抑或非公務員，就法令分析看來，需視各該法律而定。根據大法官解釋文釋字第三〇八號文⁶²及相關法令，教師並非公務人員任用法、公務人員俸給法、考績法、退休法及公務員服務法、懲戒法上所稱之公務員。然而教師卻有公教人員保險法、刑法及國家賠償法、貪污治罪條例上所稱公務員之適用（邢泰釗，2004：18；蔡志方，1992：57-58）。因此教師是否為公務員，須視何種角度而言。

民法第一八六條規定：「公務原因故意違背對於第三人應執行之職務，至第三人受損失者，負賠償責任。因其過失者，以備害人不能依他項方法受賠償時為限，負其責任。前項情形，以被害人得依法律上之救濟方法，除去其損害，而因故意或過失不為之者，公務員不負賠償責任。」此為民法上之特殊侵權行為之一，其特殊性在於其侵害主體為公務員，保護客體不限於權利，並設有保護公務員的特別規定，並涉及國家賠償法（王澤鑑，2004：220）。

教師違法懲戒行為的國家賠償責任，依據國家賠償法第二條第二項前段的規定：「公務員於執行職務行使公權力時，因故意或過失不法侵害人民自由或權利者，國家應負損害賠償責任。」教師作為之國家賠償的構成要件主要有以下六點（邢泰釗，2004：80-85；李惠宗，2004：195-200；李建良，2002：264-265）：

⁶² 司法院大法官解釋文釋字第 308 號文：「公立學校聘任之教師不屬於公務員服務法第二十四條所稱之公務員。惟兼任學校行政職務之教師，就其兼任之行政職務，則有公務員服務法之適用。本院院解字第二九八六號解釋，應予補充。至專任教師依教育人員任用條例第三十四條規定，除法令另有規定外，仍不得在外兼職。」

（一）教師須具備公務員之法律地位

國家賠償法第條第一項就公務員有立法的定義：「本法所稱之公務員，謂依法令從事於公務之人員」，係採最廣義的公務員定義。依國民教育法第二條第一項之規定：「凡六歲至十五歲之國民，應受國民教育。」及同法第條第一項規定：「國民教育，以由政府辦理為原則。」教師可謂係依國民教育法從事國民教育之人員，應屬於依法令從事於公務之人員，為國家賠償法所規範之公務員（李建良，2002：264）。而私立學校教師，理論上係屬國家賠償法第四條⁶³所稱之「受委託行使公權力之個人」（李惠宗，2004：196）。

（二）教師須為執行職務行使公權力

依據國家賠償法之規定，教師固屬公務員，然國家賠償法責任之成立，係以公務員「執行職務行使公權力」之行為為限。何謂「執行職務」之行為，主觀說認為國家賠償法之執行職務，須機關有該項職務且該公務員有以之為職務而執行之意圖。客觀說又稱為「職務外觀說」，認為只要在外觀上足認定其係在執行職務，及該當屬國家賠償法上之執行職務。主觀說會造成被害人舉證上之困難，客觀說較符合國家賠償法之立法意旨，故學說及實務上多採客觀說（李惠宗，2004：196；邢泰釗，2004：81）。因此，教師在教學過程中行使教育權，均可認為教師之職務行為，對於犯錯的學生行使管教或懲戒權即是。所謂「公權力」者，本指公務員基於國家統治權，行使具有強制作用之高權行為。然自二十世紀國家給付觀念興起後，公權力之範圍，應擴及以提供給付、服務、救濟、照顧等方法，增進公共及社會利益，並達成國家服務任務之行為（李建良，2002：265）。且人民接受國民教育，不僅

⁶³ 國家賠償法第4條：「受委託行使公權力之團體，其執行職務之人於行使公權力時，視同委託機關之公務員。受委託行使公權力之個人，於執行職務行使公權力時亦同。前項執行職務之人有故意或重大過失時，賠償義務機關對受委託之團體或個人有求償權。」

是享受權利，亦是盡義務。因此，教師之教學活動，應屬國家賠償法上之執行勤務行使公權力之行為。

（三）教師之教學活動行為須為不法

國家賠償法之加害行為須為不法行為，若教師的行為合法，但仍造成權利侵害的結果，亦不發生賠償責任的問題。公務員之行為係基於「依法行政」之原則，因此需探求其行為之法律依據。因此，所謂的「不法」，應指公務員的行為違反一定之「法律義務」（李惠宗，2004：197），諸如違反憲法、法律、命令、習慣法、解釋、判例及行政法的一般原則等。此種法律義務違反之行為，應由被害人民負舉證之責。

（四）教師之行為須有故意或過失

國家賠償法第條第二項所規定之國家賠償責任，係採「過失責任主義」，亦即以公務員故意或過失為要件（李建良，2002：265）。教師作為國家賠償責任之成立，應以善良管理人之注意為準，然而教師對學生的注意義務，依學生自主、判斷力而有所不同。換言之，小學教師對學生之注意義務，較中學教師被要求之注意義務為高，亦即教師對學生之安全注意義務與學生年齡成反比（邢泰釗，2004：84）。

（五）造成學生自由權利之損害

所謂自由或權利者，係指法律所保護之一切自由及法益而言，包含人身自由、生命權、健康權、財產權或名譽權等。因此若教師採取之措施，明顯侵犯學生之身體權、健康權、人格權，甚至於「人性尊嚴」，即已侵犯其自由及權利。

（六）行為與損害有相當因果關係

教師作為所產生之國家賠償責任，通說及司法判例上均認為，教師的不

法作為須與學生自由權利損害間，有相當因果關係。所謂「相當因果關係」係指某一損害結果係由該原因所導致，而該原因在經驗法則上，亦足以導致此結果（李惠宗，2004：199）。但若造成之損害事故，僅有關聯性，但不具相當因果關聯性者，尚不足構成學校的國家賠償責任⁶⁴。

肆、教師違法懲戒之刑事責任

教師為維持校園、課堂的秩序，或達成教學目標時，有時會對學生使用強制力，對於違反秩序的行為，施以懲戒。本文認為教師應擁有一定程度的懲戒權，然而如果懲戒不當時，依其手段的不同，可能⁶⁵分別成立傷害罪、妨害自由罪（包括強制罪、違法搜索罪、私行拘禁罪）、毀損罪、公然侮辱罪（林東茂，2007：160-161；林憲聰，2001：31-32；謝瑞智，1996：516）。

一、普通傷害罪

刑法第二七七條規定：「傷害人之身體或健康者，處三年以下有期徒刑、拘役或一千元以下罰金。犯前項之罪因而致人於死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑；致重傷者，處三年以上十年以下有期徒刑。」本條第一項通說稱為普通傷害罪，第二項為致死或致重傷⁶⁶的加重結果規定。依本章第二節

⁶⁴ 民國 80 年台北一位國中老師以言語刺激學生，造成學生跳樓事件；教育部表示，該教師並未接觸學生身體，不算體罰，無須負行政責任。該教師就事件之發生，雖有影響，但學生自殺事件，不是直接由該教師所操控，故不具相當因果關係，從而學校亦無國家賠償的問題（李惠宗，2004：199；林靜淑，1998：66）。

⁶⁵ 「可能」是指對於學生的懲戒，在外觀上也許已經符合法條的描述，然而判斷犯罪成立與否，尚須其他評價的標準。其他的評價標準，很可能涉及價值上的評斷，如社會相當性、可罰的違法性、期待可能性、義務衝突等等。法律的素材不僅只有「實證法」，「自然法」也往往是法律評價的重要素材。

⁶⁶ 「重傷」的定義，依據刑法第 10 條第 4 項規定，係指「稱重傷者，謂下列傷害：
一、毀敗或嚴重減損一目或二目之視能。
二、毀敗或嚴重減損一耳或二耳之聽能。

之分類，教師懲戒行為的類型中，以「身體懲戒」最容易成立普通傷害罪之構成要件。

(一)、客觀構成要件

傷害是破壞「身體完整性」的行為；身體包括生理及心理。一般人對傷害的理解，通常是引起疼痛、身體的割裂或流血。事實上，傷害的概念遠比一般人的理解更廣泛，包含疾病的引起或病情的加重，亦是傷害的行為。所以傷害行為的手段並無限制，不論是積極的以拳頭揍人而使人受傷，或消極的如母親不與嬰兒哺乳而使其健康受損，均屬傷害。教師責打學生，不論是以手或教鞭攻擊，均為傷害行為；而責打後，身體會感到疼痛而留下痕跡，如瘀血、腫脹等，則明顯已造成傷害的結果。

(二)、主觀構成要件

傷害的行為可能是故意造成的，也可能是過失造成的。故意具有「知」與「欲」的要素；而過失則是指「我知，但是我不欲」或「我不知，而且我不欲」。如老師知道一掌摑下，學生的臉會疼痛腫脹（對犯罪事實的知），心想疼痛又怎樣或是我就是希望它疼痛（對犯罪事實的欲）的主觀心態，此即為故意傷害。若老師知道一掌摑下，可能會造成傷害，但自信會有所節制，不至於使學生受傷，但學生還是受傷了，這就是過失傷害。因此，傷害罪的主觀構成要素須為故意或過失之行為。

若教師非基於教育的目的而懲戒學生，造成學生受傷，則教師的行為當成立傷害罪。普通傷害罪為告訴乃論，然教師執行教育職務，在實務上屬於刑法第十條所稱「依法從事於公務之人」之廣義公務員，公務員執行職務時

三、毀敗或嚴重減損語能、味能或嗅能。

四、毀敗或嚴重減損一肢以上之機能。

五、毀敗或嚴重減損生殖之機能。

六、其他於身體或健康，有重大不治或難治之傷害。」

「毀敗」係指機能完全喪失效用，且無恢復之可能，外形是否毀損，並非必要。

犯傷害罪，非但不適用告訴乃論⁶⁷，尚須加重其刑至二分之一⁶⁸。換言之，公務員利用職務實施傷害行為，縱使被害人或其代理人未提起告訴或撤回告訴，司法機關仍可加以起訴審判，並最重可處四年六個月有期徒刑（林東茂，2007：166；邢泰釗，2004：163-164；林憲聰，2001：35-36）。

二、強制罪

刑法第三〇四條規定：「以強暴、脅迫使人行無義務之事或妨害人行使權利者，處三年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。前項之未遂犯罰之。」本條前項即是刑法之強制罪，後項則是未遂犯之處罰規定。教師懲戒學生時，可能成立強制罪的懲戒型態如「禁止權利」或「增加作業」等。常見的例如：不讓特定學生參加校外教學活動、強迫學生罰抄、罰站、拔草、勞動服務等，這些行為均有可能成立強制罪的該當要件。

（一）、客觀成立要件

強制罪之立法是要保護「意思決定與意思活動的自由」（林東茂，2007：166）。所謂強暴，係使用有形的物理力量，加諸不法於他人，用以剝奪或妨害他人意思形成或決定，迫使其作為、不作為或忍受之行為；而脅迫，則是利用心理上的威嚇，使其心生畏懼或有所顧忌，而強制其作為、不作為或忍受之行為（林憲聰，2001：39-40）。

教師對學生實施「權利限制」或「增加作業」等懲戒手段時，不論是以行動之有形的強制力或是無形的心理上壓力，即已符合本罪廣義的強暴或脅迫之行為；在強制情況下，學生意思決定及意思活動自由受到限制，造成自

⁶⁷ 刑法第 287 條規定：「第二百七十七條第一項、第二百八十一條、第二百八十四條及第二百八十五條之罪，須告訴乃論。但公務員於執行職務時，犯第二百七十七條第一項之罪者，不在此限。」

⁶⁸ 刑法第 134 條第 1 項規定：「公務員假借職務上之權力、機會或方法，以故意犯本章以外各罪者，加重其刑至二分之一。」

己喜歡的活動無法參加（權利的行使受到妨害）、抄寫額外的作業或服勞動服務（行無義務之事）之結果。在外觀上，應已構成強制罪的客觀要件。

（二）、主觀構成要件

教師對其限制權利或增加作業，足以發生依法律效果有所認識，並積極決意實施之主觀心態，即已構成本罪之直接故意；若主觀心態上為消極容任構成要件實現，則具本罪之未必故意（林憲聰，2001：40-41）。

然而，如果對經常不交作業學生，命其放學後留在教室寫一小時作業；對於經常擾亂課堂秩序、屢勸不聽者，令其提早到校勞動服務一星期者…，是否成立強制罪？教師若為維持課堂秩序或其他教育上的目的，使用適度的手段去督促或導正學生行為，且此種手段在生活經驗上並不過份，在社會倫理上可以容忍⁶⁹，手段的使用是目的的追求所不得不然，如此即使學生的自由受到侵害，強制罪依然不成立（林東茂，2007：167）。

三、公然侮辱罪

刑法第三〇九條：「公然侮辱人者，處拘役或三百元以下罰金。以強暴犯前項之罪者，處一年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。」前項為普通侮辱罪，後項為加重侮辱罪。教師以「訓誡」管教學生時，若逾越適當的程度，變成以粗鄙言語辱罵他人時，即可能構成公然侮辱罪。

（一）、客觀構成要件

公然侮辱罪所要保護的法益是被害人的名譽。所謂名譽，係指個人所受客觀上的社會評價，以及主觀上榮譽感的複合概念（林山田，1999：230）。

⁶⁹ 何謂社會倫理上可以容忍？如教師的若干懲戒行為，不但對於大多數有良知、理性的教師而言，可以接受；對於大多數學生家長而言，可以接受；對於目擊懲戒行為的其他學生而言，也可以誠服；則此種懲戒行為及不違背社會倫理。

所謂公然，是指不特定或多數人得以共見共聞之狀況，如在操場、走廊等；至於侮辱，則是指侮辱，足以減損被害人之名譽（邢泰釗，2004：164-165）。

教師在校園內公共環境中，如操場、走廊等地，為不特定人或多數人得共見共聞之地，以粗鄙言語嘲弄、責罵學生，已該當公然侮辱罪之客觀構成要件。

（二）、主觀構成要件

行為人成立本罪，主觀上需具公然侮辱的直接故意或未必故意。所謂侮辱故意，係指行為人在行為時，認識到在公開場合採取侮辱行為，可能引起他人對被害人之評價貶低之事實，並決意行之。或是出於戲謔之詞或過失不禮貌之行為，縱使造成他人心裡不舒服，或感覺自尊受損，仍不成立本罪（林憲聰，2001：44）。

如果師生關係融洽，彼此經常輕鬆戲稱，若教師基於開玩笑之意，戲稱學生像豬一樣，並無責罵或輕蔑之意，應不成立本罪；或教師基於管教之意訓誡學生，原則上不具侮辱之故意；然若超越訓示、教誨之必要程度，並認識到以此言語在公開場合攻訐學生，可能造成學生名譽受損，即構成主觀上之侮辱故意。

四、毀損器物罪

刑法第三五四條：「毀棄、損壞前二條以外之他人之物或致令不堪用，足以生損害於公眾或他人者，處二年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。」本罪係對他人之「文書、建築物、礦坑、船艦」以外之物，加以毀棄、損壞、致令不堪使用，足生損害於公眾或他人時成立之。教師體罰學

生，如未造成傷害，但已毀損學生之器物時；或教師受不了學生上課時偷看漫畫或玩電玩，命學生交出或自行搜出，將之毀棄時，均可成立毀損器物罪（林東茂，2007：169；邢泰釗，2004：165）。

（一）、客觀成立要件

所謂毀棄，是指毀壞拋棄，使全部喪失效用；而損壞，是指損傷破壞，致喪失效用；至於所謂致令不堪用，則係指以毀棄或損壞以外之方式，致器物失其效用（邢泰釗，2004：165-166）。因此，對他人器物凡有上述三種行為，足以生損害於公眾或他人者，均可能該當毀損器物罪之客觀成立要件；若受損器物未達不堪用之情況，或不生損害於公眾或他人者，則本罪不成立。

（二）、主觀成立要件

成立本罪之主觀要件，需行為人本身具有毀損器物之直接故意或未必故意。教師行管教或懲戒學生行為時，若主觀上具有損毀之故意，並毀棄、損壞或致令學生物品不堪用，則已該當成立刑法之毀壞器物罪。

關於教師得否主張正當防衛，作為合法化之理由，應為否定。正當防衛的發動，必須現實有一不法侵害出現。教師可否主張教育權受到侵害？教育權係為教師履行契約之義務，難謂其為教師之權利，故教師並無權利受到侵害。且正當防衛之主張，對於難以具體說出意涵之權利，或微小的權利受到侵害，均不得主張正當防衛（林東茂，2007：170）。

綜合本章各節所述，基於教師之專業知能及處理學生事務時對於事實真相之熟知，法律對於教師專業自主權是予以尊重的。而教師之管教、懲戒與體罰的目的，均是為培養學生良好的行為並防止不當行為的再犯，然而其使用的手段及程度上有所不同，過當的體罰並不為法律所接受。教師得於合理

範圍內懲戒學生，其範圍應以學校教育為限，並應遵守一般行政程序法上之規則。若教師違法懲戒學生時，則可能須承擔行政責任、聘約責任、民事責任及刑事責任。在民事責任方面，除一般侵權行為責任外，若教師兼任行政職務者，更可能構成公務員侵權行為之責任；而在刑事責任方面，可能分別成立普通傷害罪、強制罪、公然侮辱罪及毀損器物罪等責任。因此，教師懲戒學生時，應以教育為目的，懲戒的方式及範圍亦應妥善拿捏，避免因懲戒學生而觸犯法律，導致訴訟纏身。

教師懲戒權理論與運作之研究－以我國中小學教師為例

第四章 懲戒權之正當法律程序

基於國民主權之理念，現代憲法的首要特質，乃是「作為保障基本人權的根本法」以及「作為國家最高的法規範」；至於現代憲政秩序之基礎，則可概分為「民主原則」與「法治原則」二者（曾大千，2003：119）。在現代教育法制的授權下，學校得以訂定校園內相關的規範，依照法律的脈絡，學校的規範當屬憲政法制之一環，憲法精神對其具有指導之作用。因此，學校規範亦應有民主與法治原則之適用。

民主，從理想上來說，是指個人參與（individual participation）影響其生活的種種決定；從程序上來看，強調全民參與，必須透過多數統治（majority rule）和尊重少數人的權利（respect for the right of minorities）才能實現；並維護個人自由與尊嚴，以及機會之平等（溫騰光，1999：102-103）。近代法治（rule of law）的思想，強調人權的保障，所以對人民之制裁規範，更是對公權力之裁判規範，要求其謹守分際（林佳範，2006：26）。探討學校對學生所訂定之生活規範，其對學生所發生的法律效果，在性質上可視為一種行政處分。因此，在制訂或實行相關規範時，除須強調民主之外，更應注意正當法律程序之適用。

正當法律程序（due process of law）⁷⁰係指國家公權力剝奪或限制人民自

⁷⁰ 正當法律程序源自英國 1215 年的《大憲章》（The Great Charter）對於正當法律程序作初步規定。大憲章第 39 條規定：「凡自由民，如未經其同及之依法裁判，或經國法判決，皆不得逮捕、監禁、沒收財產、剝奪法律保護權、流放或加以任何其他損害。」嗣後，美國於 1791 年通過憲法第 5 修正案規定：「任何人不得因同一罪行而兩次遭受生命或身體的危險；不得在任何刑事案件中被迫自證己罪；不經正當法律程序，不得剝奪生命、自由或財產。」1868 年通過憲法第 14 修正案規定：「凡在合眾國出生或歸化合眾國並受其管轄之人，均為合眾國及其居住之州的公民。任何一州，均不得制訂或實施限制合眾國公民的特權或豁免權之任何法律；不經正當法律程序，不得剝奪任何人的生命、自由或財產；對於其管轄下的任何人，亦不得拒絕給予平等法律保護。」美國憲法第 5 及第 14 修正案中所規定之「不經正當法律程

由、權利或利益前，應給予當事人公正公平之程序，以保障當事人之權益。基本上，政府行使權力過程中，必須確保某種最低程度的公平，在此前提下，人民權利與自由，才能有效獲得保障。因此，行政處分或審理程序之公正與公平，應屬正當法律程序的重要基本精神（吳清山、林天佑，2008：221）。就憲法對教育文化採取保護、扶助態度以及教育行政屬於給付行政領域一環來看，學校之教育活動為現代意義公權力之內涵（董保城，1992：47），學校教育活動中對於學生之懲戒處分，當應遵守正當法律程序之原則。

欲建構完整的學生管教法制，至少應在各級學校法律中，就學生行為規範、懲戒手段、懲戒程序、申訴制度及救濟途徑之重要事項，在法律上予以明定（周志宏，2007：10）。關於學生行為規範的種類及懲戒手段已於第三章加以討論，因此，本章就輔導與管教學生辦法之制訂、懲戒處分之正當行使程序以及學生申訴及權力救濟制度等三節，加以討論。

序，不得剝奪任何人的生命、自由或財產」，被稱為「正當程序條款」。

第一節 教師輔導與管教學生辦法

現代校園所強調的人權教育及法治教育，其目的皆在於落實基本人權的保障。人權教育是要使人民掌握其在憲法上享有的基本人權，而法治教育則是要養成人民行使其基本人權的環境，作為人權教育的實踐基礎（許育典，2005：157）。在法治國的依法行政原則之下，法律乃是作為國家行政行為的基礎與界限，以法治國精神為基礎之現代校園，其首要作為，必先建構校園內部之相關法制。

正當法律程序所揭櫫之概念，可以區分為程序的正當（procedural due process）和實質的正當（substantive due process）。前者指的是正當的合法程序，後者指的是法律內容的合理性（莊繡霞，1996：166）。學校或教師據以管教或懲戒學生，所依據的校園法制，即是依教師法所規定各校訂定之教師輔導與管教學生辦法，因此，建構現代民主法治校園之首要任務，便是訂定各校之教師輔導與管教學生辦法。

壹、管教辦法之實質正當性

教師法第十七條第一項第四款規定：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：……；四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。」同條第二項規定：「前項第款及第九款之辦法，由各校校務會議定之。」據此規定，學生獎懲標準所據之教師輔導與管教學生辦法，係授權學校校務會議訂定之。輔導與管教學生為學校教育之重要事項，因此，訂定「教師輔導與管教學生辦法」為學校不可推卸之權力與責任。

一般而言，學校校務會議的召開，大都選於開學後兩週內與結束前一週內，各召開一次，共計兩次；由校長主持，全體教職員工及家長代表參加，議決學校重大事項、重要章則及重要人事案（溫騰光，1999：104）。以上述校務會議之組成成員，逐條訂定「教師輔導與管教學生辦法」之內容，其公正性與正當性，似有所疑慮。基於程序正義的考量，在學校制訂教師輔導與管教學生辦法過程中，如能讓學生有適當參加的機會，結果將更為周延，亦可擴大學生民主參與，也可使學生更願意服從（高光義，2004：30）。

事實上，參考教育部在已廢止的「教師輔導與管教學生辦法」第二十一條中亦曾規定：「學校應邀集校內相關單位主管、家長會代表、教師代表及學生代表，依本辦法之規定，共同訂定學校輔導與管教學生要點，報請主管教育行政機關核定後實施。」⁷¹而教育部在2007年6月22日台訓（一）字第0960093909號函修正，致各校之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中，明確於第二條中指出：「學校訂定教師輔導與管教學生辦法，宜依循民主參與之程序，經有合理比例之學生代表、教師代表、家長代表及行政人員代表參與之會議討論後，將草案內容以適當之方法公告，廣泛聽取各方建議，必要時並得舉辦公聽會或說明會。前項學生代表人數於高級中等以上學校，宜占全體會議人數之五分之一以上；於國民中小學，宜占全體會議人數之十分之一以上。教師輔導與管教學生辦法應經校務會議通過後，由校長發布實施。學校應依相關法令之規定，參考學生、教師、家長等之意見，適時檢討修正教師輔導與管教學生辦法。」

綜觀上述思考脈絡，本文認為，學校訂定之教師輔導與管教學生辦法（或學生獎懲規定），如欲符合實質的正當性，可分為下列四個部分論述：

⁷¹ 國內大部分學校藉由學生代表的參與，達成形式上的片面民主，實質上仍由學校行政、教師及家長代表主導其內容，部分專家學者亦質疑其效果。本文認為，學校訂定教師輔導與管教學生辦法時，為維護其實質之正當性，應透過與學生對話的方式，並站在學校教育及學生的立場上，多方考量，除規範學生應遵守之義務外，亦應保障學生在校園中之權利，方符合正當法律程序之實質正當性。

一、廣徵各方意見

學校訂定之教師輔導與管教學生辦法係以學生為約束主體，一旦學生受到校規處分，亦會對家長產生影響，其影響層面頗大（黃添勇，2006：28）。因此，教師輔導與管教學生辦法的制訂，不應是由學校訓導人員單方面提出，而應透過學校行政單位、學校教師、學生及家長，甚至與社會公正人士及相關教育、心理、法律專家學者，透過對話共同參與討論，並形成共識而建立（楊式愷，2006：36），在實質上除規範學生之義務外，更應將學生權利之保障納入考量。如此一來，比現在單方面由行政當局決定校規後，再找一些學生及家長背書，只圖在表面符合程序，卻不容許或鼓勵形成議題的作法，不僅兼顧訂定程序的公平正義，更具民主教育的價值，使理論與實務對話，激盪出正當合宜的規範。

二、訂定校規會議

欲建構完善的校園規範，首重優質的決策委員會，而決策委員會的成員組成，更是決定決策委員會正當性與公平性的重要因素。學校內各種委員會的產生方式及比例，均應有一定的程序與規定。校規訂定委員會的產生方式，應包含學校行政代表、教師代表、學生代表及家長會代表等四種。學校行政代表可能包含各單位主管及由校內行政單位選出之代表；教師代表則由教師間互相選出之代表，若學校內有成立教師會團體，可考慮是否納入一部分比例；家長會代表則可由家長會長主持，由各家長委員間互選出與會代表；至於學生代表，可以透過學生會或由學生間依一定程序，選出具有代表學生民意之學生代表。至於成員比例部分，在考量公平性及規範的可行性，並參酌上述教育部頒佈之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，本文認為，學生代表所佔的比例應可為 10%~20%（國中、小學不少於十分之一），家長會代表的比例亦為 10%~20%，教師代表之比例為 30~

40%，而學校行政代表之比例佔 20～30%，教師、學生及家長意見之適度參與，對於校規教育目的之達成，是有其必要性的，不能僅以教育行政機關或學校行政主管之意見為唯一決定依據，否則行政管理目的若凌駕於教育目的，學校的利益超過學生學習權益的考量，將使校規的目的及本質改變（周志宏，2003：304）。

三、校務會議議決

在討論學校人權的保障中，須時時檢視三種權利的平衡，包含學生的學習權、家長的教育權以及教師的專業自主權（林孟皇，2007：196）。教師法第 17 條修正後，各國民中、小學之校務會議已可直接訂定各校之「教師輔導與管教學生辦法」，唯因國民中、小學學生代表依法非為校務會議之成員，故難以直接參與此一辦法之制訂。為避免原依教育部「教師輔導與管教學生辦法」所有之學生集體參與權自此消散，故國民中、小學階段，理論上「教師輔導與管教學生辦法」應由校務會議直接訂定之，然若顧及學生之集體參與權，似可經由一般會議程序將此等事項付委，以在實質上避免學生參與權之減損（曾大千，2003：149）。然若以行政法上之「再授權禁止原則」來看，此舉似有違行政法之原則，國家高權若欲保護學生對於學校訂定輔導管教學生辦法之集體參與權，宜應透過法律明文規定為之。前項屬於學校之懲戒處分，固可以此為之，然若係屬教師專業領域事項，如教師管教行為或學生成績評定事務，則屬教師專業自主權之一部，基於權利不得讓與之下，不宜以民主參與模式或藉由組織規範，做過度不必要之限縮與監督，如學生認為教師之專業作為不當時，可依循申訴制度尋求救濟。

四、適時檢討修正

在法治國依法行政的原則下，法律作為國家行政行為的基礎與界限，因此，法的安定性原則便不得不重視。學校之教育作為亦應遵守法治國之原

則，故校園法制亦應遵守法的安定性原則。法的安定性原則可以從兩方面來觀察：首先，由靜態面來觀察法的安定性，就是法的明確性要求，亦即立法者在制訂法律時，要求在內容上，必須清楚且明確；其次，從動態面來觀察法的安定性，是法的可信賴性要求，亦即法律修改時，必須考慮到法律的存續性問題，並禁止法律的效力溯及既往，以保障人民對法律的信賴（許育典，2005：37）。教育事務非一成不變，會隨時代變遷而有所變革，因此校園內的學生管教法制亦應隨時檢討，必要時並應修正。然而，學生管教法制亦應注重信賴保護原則，故校園法制之修改，須考慮到法的安定性原則，以免傷害學生對於校園法制的信賴。

貳、訂定管教辦法之原則

教師法第 17 條授與教師負有「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⁷²。在法理上，教師輔導與管教學生乃屬於未達成教育目的之手段，顧英以鼓勵學生優良表現，培養學生自尊尊人、自治自律之處事態度，導引學生身心發展，激發個人潛能，培養健全人格，養成學生良好生活態度，建立符合社會規範之行為，並能確保班級教學及學校教育活動之正常進行（李惠宗，2004：123）。

教師輔導或管教學生時，與各校所訂定之教師輔導與管教學生辦法有相當大的關係，學者周志宏分析各級學校有關懲罰學生之規定現狀後，發現有以下問題，值得加以探討：如規定用語欠缺明確性、規定內容超過學校管轄、過度限制學生基本權利、刑罰與懲戒之競合及概括條款之濫用（周志

⁷² 學者李惠宗認為，此處所稱之「義務」，時應為賦予教師對學生個人管教、懲處學生之權利。雖法律明定為「義務」，然若「輔導或管教」屬於「法定義務」，則教師若對學生輔導或管教不當，將發生如何承擔責任的問題。因此，此一規定應屬訓示性的規定。

宏，2003：300-303)。上述各校訂定校規時可能產生之問題，可為訂定新規範時之借鏡。

參酌國內學者之研究結果，本文認為，各校訂定教師輔導與管教學生辦法時，除不得違反國家法律外，更應注意下列原則：

一、以教育為目的

學校為教育實踐之場所，負有教育學生之使命，校園規範不僅侷限於技術控制層次，更應深化為引含價值導向的活動（黃添勇，2006：28）。因此，輔導管教學生在主觀上應基於教育的目的，所採取之懲戒手段應有助於教育目的之達成，非出於恣意之處罰。故校規原則上應只能規範有關學校教育之事項，對於校外活動之規制或與教育無直接相關之事項⁷³，須有極強之正當化事由始得為之（周志宏，2003：303-304）。

二、公平平等原則

公平平等原則首先要求「恣意的禁止」，意即「相同的事物為相同的對待，不同的事物為不同的對待」。若將與「事物本質」不相關因素納入考慮，而作為差別對待的基準，則同時違反「不當聯結禁止原則」及「平等原則」（李惠宗，2004：75）。因此，教師輔導管教學生，非有正當理由，不得因學生之性別、能力或成績、宗教、種族、黨派、地域、家庭背景、身心障礙或犯罪紀錄等，而為歧視待遇，並應秉持客觀、公正、平和、理性之態度，對涉及爭議之學生為適當勸導，並就爭議事件為公平合理之處置。

三、符合比例原則

所謂比例原則，是指國會在訂定法律在干預民人民的基本權利時，其干預方式與範圍，不得逾越必要程度，因此也被稱為過度禁止原則（許育典，

⁷³ 例如為提升成績而處罰學生，屬於目的的不當；或因少數人之過錯而處罰全體學生等，基於責任原則，應禁止連坐處分。

2002：101)。而廣義的比例原則應包含適當性原則、必要性原則及合比例性原則（狹義的比例原則）。因此，學校訂定輔導與管教學生辦法時，除了限制學生權利之措施必須有助於達成其所欲追求之公益外，尚須考量懲戒所欲達成之目的，與懲戒學生所造成的損害間，必須均衡且合乎比例，且若有數種懲戒方法均可達成目的時，應選擇對學生侵害最小者，方能符合實質之正義理念（許禎元，2005：259；吳昌期，2005：10；呂阿福，1999：54）。

四、規範力求明確

現行各校懲戒學生規定中，充斥許多「曖昧」、「模糊」的不確定法律用語，其規定都欠缺明確性，使學生難以預知其行為可能受懲戒之後果。諸如：「行為不檢有損校譽」、「禮節不週」、「態度不佳」、「行動越軌」…等，對於構成該當懲戒之條件，或語焉不詳，難以達到預防之效果。此外，各校對於「概括條款」之濫用，亦屢見不鮮。懲戒學生係屬侵害學生權利之措施，不但處罰應有其法律依據，且規定須具有明確性，使學生預知其行為之後果，而達到一般預防的教育效果，故懲戒規定須參照「罪刑法定主義」之原則，不應有不定量之處罰，亦不應有無預見其可能性之處罰，懲戒之構成要件需力求明確，不應有類推適用懲戒規定之情形，濫用概括條款，以達成其無所不包之目的（周志宏，2003：301-303）。

學校訂定教師輔導與管教學生辦法時，除應遵守國家法律規定外，所訂定之規範須以教育為目的，與學校教育無關之事項，除有充分理由，足以影響學校生活外，不應訂定相關規範以限縮學生權利之行使；懲戒措施非有正當理由不得為差別待遇，且限制學生權利之措施與欲達成之目的，須取得均衡，若有多種手段可行，應採取對學生權利侵害罪小者為之。此外，關於學生懲戒之規範，構成要件及可能成立之責任務求明確，不應使用不確定法律概念之用語，並勿濫用概括條款，使學生無預見其可能之處罰，而難達一般

預防之效果。

叁、管教辦法之懲戒手段

管教係屬教育措施，由教師施行，以教育為目的，但懲戒則為教育行政措施，由教師提出建議，並移請學校行政單位為之，具有責令學生負責之意旨（李惠宗，2004：130）。故對於學生一般違規行為，教師得基於教育之目的，採取一般性管教措施⁷⁴外，根據2003年廢止之「教師輔導管教學生辦法」規定，若前項管教無效或違規情節重大者，教師得移請學校坐下列措施：警告、小過、大過、假日輔導、心理輔導、留校察看、轉換班級或改變學習環境、家長或監護人帶回管教、移送司法機關或相關單位處理及其他適當措施；甚至在2007年教育部頒訂之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中，尚有「高關懷課程⁷⁵」及「教師及學校之轉介措施⁷⁶」等之規定。

因此，在學校內一般管教措施，如為達教育之目的不得不採取之行為，則自當由教師施行；至於上述管教無效或違規情節重大時，所採取之懲戒處

⁷⁴ 一般性管教措施，如本文第三章第二節所示，可分為身體處罰、口頭訓示、限制自由、增加作業、禁止權利及暫時保管等六項。

⁷⁵ 高關懷課程之實施，係為有效協助校園之中輟及高關懷群個案（如與有犯罪習性之人交往、出入妨害身心健康場所或其他少年不當進入之場所、逃學或逃家、加暴行於人或互相鬥毆、無正當理由攜帶具有殺傷力之器械、化學製劑或其他危險物品等），學校應視需要，開設高關懷課程。學務處（訓導處）或輔導室認為學生違規情節重大，擬採取參加高關懷課程之處置時，應依該校規定，經學生獎懲委員會或高關懷課程執行小組議決後，始得為之。學校得設高關懷課程執行小組，由校長擔任召集人，業務承辦處室主任擔任執行秘書，小組成員包括學校各處室主任、相關業務組長、家長會代表、導師等。執行小組應定期開會，每學期應召開二次以上會議，規畫、執行與考核相關業務，並改進相關措施。高關懷課程編班以抽離式為原則，依學生問題類型之不同，以彈性分組教學模式規劃安排課程（如學習適應課程、生活輔導課程、體能或服務性課程、生涯輔導課程等），每週課程以五日為限，每日以七節以下為原則。高關懷課程之師資，依實際需要，經執行小組議決後，由校長聘請校內外開設相關課程或活動專長之人員擔任。各校應視實際開設班別，設專責教師擔任導師工作，以每班一名為原則。

⁷⁶ 教師及學校之轉介措施，係指教師及學校所實施之輔導與管教措施無效者，應將輔導與管教紀錄，連同書面申請書送學校輔導室，進一步瞭解、辨識學生有無學習障礙、身心障礙或精神疾病，並斟酌情形，安排學生接受特殊教育、心理諮商；必要時得依法定程序安排接受治療。

分，基於教師對事實真相之熟知及教育專業之判斷，教師有權移請學校經一定程序作適當之處分，然懲戒權利係由學校行使。

自教師法直接授權各校校務會議自行訂定「教師輔導與管教學生辦法」後，從有法律授權依據來看，可將其視為法規命令，形式上符合法律保留原則，但亦有認為係屬學校內部的行政規則，只對校內產生拘束力（陳雅貞，2007：39）。然現今多數學校之教師輔導與管教學生辦法中，不乏有「改變學習環境」、「家長帶回自行管教兩週」等類此處分，由於剝奪義務教育的受教權，應有法律或法律授權的依據（董保城，1999：125）。以此觀之，此類懲戒處分似應有法規命令之性質，依行政程序法之法律保留原則，國家欲透過授權方式將規範人民權利義務之權力賦予行政機關時，必須將授權內容、目的與範圍，在法律中明確規定，不能僅用概括授權之方式，方可使行政機關在訂定授權命令時有所依據，以符合法律明確性原則。我國國民教育法在第20條之1中規定：「直轄市、縣（市）主管教育行政機關應訂定學生獎懲規定」，至於其目的、內容及範圍並不明確。基本權利的保障及遵守法律保留原則之要求，乃是國家政府之義務，中央政府應在法律上加以原則性的規定，以作為監督地方政府之依據，不但有其必要，亦不違反憲法上的要求（周志宏，2007：8）。

此外，關於學生懲戒規定中，不乏有涉及犯罪行為之規定。因此，下列有三個面向是值得我們深思熟慮的：首先，若學生行為同時涉及刑事責任與懲戒責任時，若以接受較重之刑罰時，是否較輕的學校其他懲戒有再實施之必要？其次，學生涉及刑事責任之行為未受判決確定前，學校得否因其涉嫌而加以懲戒？再者，學生之犯罪行為若受學校懲戒，是否即可不必接受刑事制裁（周志宏，2003：302）？本文認為，學校並非法外租界，而是教育之場所，若事事以純教育的心態，拒絕在校園內談法律，讓學生誤認為自己不須

負法律責任，而誤判其行為可能產生之後果，不但忽視學生基本權利的保障，亦妨礙法治教育的落實。國民中、小學學生之犯罪行為，經移送司法機關處理時，學校應依當事人年齡、人格特質、平時表現、家庭因素、行為動機、情節大小及犯後悔意等，為綜合考量，若已接受較重之刑事懲罰，基於行政法上刑罰與行政罰競合，不得主張併科之觀念，除有未受法院制裁之處，否則不應再接受學校之懲戒（吳庚，2006：508-509；許禎元，2005：251）。若學生之犯罪行為在判決決定前，不應未審先判⁷⁷，待司法裁定後，若係屬犯罪確實，若認為不適於接受教育，得予以退學或開除學籍之處分⁷⁸；若未接受刑事責任，可能無罪或刑事上之微罪不舉，學校仍得依其行為是否違反學校規定，而予以適當之懲戒處分。

⁷⁷ 曾有一私立高中對於學生涉嫌妨害風化案件，在學生尚未起訴之前，便遭校方勒令轉讀夜補校，形同未審先判。參見《自由時報》，1995年2月25日，第11版。

⁷⁸ 本文認為，國民中、小學學生所接受之國民教育，係屬義務教育，故不得為退學或開除學籍之處分，此處應以高級中等學校以上學生適用之。

第二節 懲戒處分之正當行使程序

前節所提及之「正當法律程序」，事實上在我國憲法並無規定，歷來關於正當法律程序的憲法基礎，主要由大法官解釋文所提出。在歷年大法官解釋文中，或採「法定程序」、「比例原則」或「明確性原則」，亦或是釋字第384號解釋文所提之「實質正當」等概念，大概都含括標明正當法律程序之意涵，直至司法院大法官解釋文釋字第三九六號才首揭「正當法律程序」一詞，最具體者見於釋字第四九一號文，該文明白揭示「正當程序」應包含：做成處分應經機關內部組成立場公正之委員會決議；處分前並應給予受處分人陳述及申辯之機會；處分書應附記理由；表明救濟方法、期間及受理機關（許禎元，2005：47）。

就學校而言，公立學校係各級政府依法令設置實施教育之機構，具有機關之地位；私立學校係依私立學校法經主管教育行政機關許可設立並製發印信授權使用，屬於由法律在特定範圍內授與行使公權力之教育機構，在處理教育相關行政作為時，具有與機關相當之地位。因此，不論公、私立學校，在行使公法上教育主體行為時，無庸置疑的，應受行政程序法之拘束。基於「正當法律程序」及「行政程序法」之精神，學校處理學生違反校規所受之懲戒處分，其正當程序應先經由校內獎懲委員會做成處分決議，在處分時，須予受處分學生陳述及申辯之機會；做成處分後，應在處分書上附記處分理由，表明救濟方法、期間及受理機關等事項。本節係探討懲戒處分之正當行使程序，權利救濟之方法及程序，則留待下一節作深入之探討。

壹、獎懲委員會之組成

國民中、小學獎懲委員會的組成及設置，係依 2003 年 10 月 16 日廢止之「教師輔導與管教學生辦法」第二十二條之規定：「學校應設置學生獎懲委員，其組織、獎懲標準、運作方式等規定，均由各校邀集校內相關單位主管、家長代表、教師代表及學生代表共同訂定之。」隨著教師法的修正，獎懲委員會之組成雖然失去其法令依據，然而在 2003 年 6 月 6 日修正之國民教育法第二十一條中，將「學生獎懲規定」之權限授與各縣市政府主管教育行政機關，各縣市主管教育行政機關訂定相關規定之際，亦多接受教育部之教師輔導與管教學生辦法之組織規範精神，體認獎懲委員會之學生參與權（曾大千，2003：149～150）。如參考台北縣之國民中學學生獎懲委員會設置要點中，亦規定其組成委員包含家長會代表 2～4 人、行政人員代表 2～4 人、教師代表 2～4 人及學生代表 1～3 人，共置委員 7～15 人，由學校學生事務處主任兼任召集人。

因此，對學生施加懲戒處分若對其在學身份有所影響時，在法律上具有行政處分之性質，為侵害學生之權益，為期公正、公平，應事先組成具有代表性之獎懲委員會，依一定之程序，集眾人之智慧審議決定之（謝瑞智，1996：546）。學生之懲戒處分雖然通說雖然須以正當法律程序為原則，然其要求程度卻不若刑事案件般嚴格，基於懲戒之效率及效果考量，學校不可能有那麼多時間經常開會審查學生獎懲案件，因此，並非所有懲戒處分均須經過較嚴格之程序，僅有部分情節較嚴重者，須以嚴格之程序為之。因此，學校訂定學生獎懲辦法時，應明訂哪些懲戒處分類型須經嚴格程序，哪些懲戒處分須經簡易程序（吳昌期，2005：13；周志宏，2003：316）。

貳、事實真相之調查

在事件發生之當時，事件調查之完整性及蒐集的資料，常是日後是否發生爭端的關鍵點，更是對於當事人雙方之權利保障。因此，學校或教師一旦發現學生之違規行為，對於事實的調查必須完整，且做成詳細之記錄（吳昌期，2005：13）。

通常負責調查學生違規行為為導師、任課教師、課外活動指導教師及訓導人員等。針對教育上的違規行為，教師應抱有信賴學生之無辜為前提，只要學生不自動坦白，就需由教師提出證據以證明其有偏差行為之事實，亦即舉證責任在於教師。因此除非學生之偏差行為是證據充分之現行犯，否則若僅具有懷疑性，則將難以證明。

教師並非如同檢察官或警察擁有法律上相當之調查權，因此，教師在調查學生之偏差行為時，須留意學生之身體自由及意見表達自由之保障，並尊重學生之隱私權、默秘權及名譽權，不得不擇手段⁷⁹而任意侵害，以免衍生另外的法律問題。以教育的立場而言，教育上的懲戒特別注重學生不良行為之動機，與一般刑法上之懲罰不同，所以在懲戒時，往往不重視既遂與未遂之差別，為使學生瞭解學校對於學生之懲戒，通常包含此種行為之預備犯在內，平時應多加宣導，方可達到預防教育的效果（謝瑞智，1996：544-545）。

事實之調查，並非教師單方面教育權之行使，仍須充分聽取學生之意見，並應讓學生有辨明之機會，並讓其連續陳述始末，才不致造成冤屈而使事實真相大白。

⁷⁹ 有些教師為求目的不擇手段，開始就予懷疑，窮追不捨，使用各種手段：如威脅、利誘、詐欺，有時加以監禁，甚至施加暴行，此即涉及法律責任，而構成刑事案件。

叁、懲戒處分之程序

正當法律程序在學校落實之意涵，除校規之修訂須依正當法律程序外，學校對學生處以「適足以改變其身分」之懲戒處分時，亦應遵守行政程序法之精神。教師或學校若基於為達教育目的之專業考量作為，如一般成績評定、管教行為或為維持秩序所必須之合理措施，可視為學校教育之「內部措施」，為行政程序法第三條第三項第六款之除外規定；然而，依照司法院大法官解釋文釋字第三八二號解釋中之「退學或類此處分」，則認定為學校教育之「外部措施」，得依法提起訴願或行政訴訟等行政爭訟行為，因此必須實踐行政程序法所規範之相關程序（曾大千，2003：175）。

校園內各種獎懲均應有一定之實施程序，特別是重大的獎懲案件，更應有嚴格之程序，並謹慎為之。在前述探討學生獎懲委員會之組成時，曾提及並非所有懲戒處分均須經過較嚴格之程序，僅有部分情節較嚴重者，須以嚴格之程序為之。因此，關於學生獎懲事件在校園內應區分為「嚴格程序」與「一般程序」。

至於適用「嚴格程序」之「重大獎懲案件」定義，參考國內研究發現，有研究將「退學、開除學籍、輔導轉學、長期之強制休學、定期停學或改發修業證明等處分」視為重大獎懲案件，其餘處分則為「一般獎懲案件」（曾大千，2003：175-179）；亦有學者認為，由於我國現行制度對於學生之懲戒結果，採取累進制，學生記過累積滿三大過、留校察看者再受記過以上處分，可能會被處以退學或類此之處分，因此不能僅以個別事件之大小來決定處分適用之程序，而應以對該學生權益之影響大小來決定適用之程序（周志宏，2003：317）。本文採取周志宏之看法，將「重大獎懲案件」定義為受記大過以上處分，或學生受懲戒累積已達兩大過以上再受記過以上之處分者，應適

用「嚴格程序」，未達上述標準，應準用「一般程序」。

一、懲戒之嚴格程序

依本文前述研究之界定，為維持學校懲戒處分之威信，須以更嚴格、公平合理的正當程序處理之重大學生懲戒事件，除轉換班級或改變學習環境、家長或監護人帶回管教及高關懷課程外，受記大過以上處分或學生受懲戒累積已達兩大過以上再受記過以上之處分者，亦應適用較嚴格之程序。

懲戒之合理程序，目前並無定論。以美國法院對於學生懲戒之看法，並不要求學校如同刑事案件般嚴格踐行正當法律程序，然基於學生權益之保障、懲戒公平性之維持及確保教育目的之達成，仍須依受懲戒行為之輕重，以及考慮懲戒效率及效果來決定適當之執行程序（周志宏，2003：316）。因此，學生之懲戒處分若符合上述之效果時，必須遵守下列之嚴格程序：

（一）履行告知義務

依據教育部舊教師輔導與管教學生辦法第二十三條之規定：「學生經獎懲委員會審議學生重大違規事件時，應秉公正及不公開原則，瞭解事實經過，並給予學生當事人及家長、監護人陳述意見之機會。」學校的懲戒處分係行政處分，相對人有告知的權利，依法之規定，為求正當公平之程序處理，學校應將此一訊息通知相對人（陳啟榮，2004：111）。因此，為保障受懲戒學生或其法定代理人陳述意見之機會，學校必先履行告知義務。

依照我國行政程序法第一〇四條之規定：「行政機關依第一百零二條給予相對人陳述意見之機會時，應以書面記載下列事項通知相對人，必要時並公告之：一、相對人及其住居所、事務所或營業所。二、將為限制或剝奪自由或權利行政處分之原因事實及法規依據。三、得依第一百零五條提出陳述書之意旨。四、提出陳述書之期限及不提出之效果。五、其他必要事項。」

因此，學校應先以書面通知學生記其法定代理人，預先告知懲戒事由、法規依據及可能發生之懲戒效果，並註明得提出事實上及法律上之陳述及提出陳述書之期限，若未於期限內提出陳述，則視同放棄陳述之機會。

學校做成重大懲戒案件時，為保障受懲戒學生及其法定代理人陳述意見之機會，應先履行告知義務，以使其在聽證前，有充分時間去檢視指控、準備辯護及蒐集證據與尋找證人等（周志宏，2003：347）。

（二）舉行聽證義務

學校進行嚴格程序審議學生重大違規事件時，應容許學生或其家長、監護人，在一定期限內提出口頭或書面說明之機會，以陳述事實上及法律上之意見，若未於期限內提出，則視同放棄陳述之機會。「意見陳述」僅為最低限度之非正式聽證程序，雖然現行學生法制相關法規上並無明文規定應舉行聽證，然學校應在校規上明訂應舉行聽證之重大懲戒事件。

美國聯邦最高法院曾認為，正當法律程序最基本之要求便是有機會受審（to be heard）。因此，學生應有機會提出對其有力之證據，並且對於被控告學生不利之證人，應出席並有義務作證（周志宏，2003：347）。最後，為使當事人或其家長、監護人得以接近證據，完整實現其聽證權，自得許其依行政程序法第46條之規定⁸⁰，向學校相關單位申請閱覽、抄寫、複印或攝影有關資料或卷宗，且學校非有同條第二項各款法定事由⁸¹時，不得拒絕提供（曾大千，2003：177）。

⁸⁰ 行政程序法第四十六條第一項：「當事人或利害關係人得向行政機關申請閱覽、抄寫、複印或攝影有關資料或卷宗。但以主張或維護其法律上利益有必要者為限。」

⁸¹ 行政程序法第四十六條第二項：「行政機關對前項之申請，除有下列情形之一者外，不得拒絕：

- 一、行政決定前之擬稿或其他準備作業文件。
- 二、涉及國防、軍事、外交及一般公務機密，依法規規定有保密之必要者。
- 三、涉及個人隱私、職業秘密、營業秘密，依法規規定有保密之必要者。
- 四、有侵害第三人權利之虞者。
- 五、有嚴重妨礙有關社會治安、公共安全或其他公共利益之職務正常進行之虞者。」

(三) 公正作為義務

曼耶克 (J. Menacker) 曾指出：「正當程序乃是政府當局公平對待每一個體，它包括做決定的程序公平和實質公平，亦即與教育目標有關的規則或行動，都應該是清楚易理解、無偏見、合理的方式 (Menacker, 1987: 151)。」因此，學生重大違規事件之懲戒處分審理，除應先以書面預告其懲戒事由，並容許學生有提出口頭或書面說明之機會外，此外更應包含公平的審議程序，其懲戒機關之成員代表應包含教師及學生代表，並排除參與原懲戒建議之行政人員代表，以符合「任何人不得自斷其案」之公正迴避制訂。此外，受懲戒學生有權於接受調查時，獲得其所指定之適當人員，如導師、家長或其他專業人員之諮詢或協助；並且懲戒案之舉證責任，應由學校提議懲戒之單位負責。

在學校獎懲委員會接受學校對於學生之懲戒提案審理過程中，受懲戒學生有權檢視證據或與證人或原告進行交互詢問，而所有在審理期間提出之證據，應經懲戒機關的調查，審議的過程應予以記錄，最後並應做成決定書，並以書面通知學生當事人及其家長或監護人審議結果，其裁判書應包含決定、事實、理由、依據之獎懲規定及救濟途徑⁸²，提供受懲戒學生不符懲戒時之申訴救濟機會 (周志宏，2003：317)。

此外，學校在做成處分之過程中，應注意「公正作為」之義務；亦即學生獎懲委員會之成員組織須符合「組織適法」之要求，並應避免「片面接觸⁸³」與「應迴避而未迴避」之情形，以確保懲戒處分決定的實質公平正義

⁸² 行政程序法第 43 條：「行政機關為處分或其他行政行為，應斟酌全部陳述與調查事實及證據之結果，依論理及經驗法則判斷事實之真偽，並將其決定及理由告知當事人。」同法第 96 條：「行政處分以書面為之者，應記載下列事項：…二、主旨、事實、理由及法令依據。…六、表明其為行政處分之意旨及不符行政處分之救濟方法、期間及其受理機關。」以及舊教師輔導與管教學生辦法第 24 條：「學生獎懲委員會審議學生重大違規事件時，應做成決定書，並記載事實、理由及獎懲依據，通知學生當事人及其家長或監護人。」

⁸³ 「片面接觸」係指除基於職務上之必要外，不得與當事人或代表其利益之人，為程序外之接觸。禁止片

(許禎元，2005：68-71)。

(四)、預防再犯義務

懲戒處分的發表具有學校對外宣告的效果，若單從刑罰的本質來看，懲戒處分的發表有一般預防與特別預防的作用。前者使全體學生知道此案例，防止一般學生誤蹈違法，以預防將來校內學生不在違反校規為目的；後者則因對個人施加懲戒，屬對個人偏差行為所施加之作用，可防止個人偏差行為之再發。然而，對於青少年之懲戒與一般刑罰不同，應顧及青少年本身未來在社會發展可能產生的副作用，所以學校懲戒案件，更應維護青少年之人格尊嚴（謝瑞智，1996：546-547）。學校畢竟是教育場所而非法院，懲戒學生的目的是希望改善學生之行為，故應避免標籤作用，導致引發學生其他偏差行為。因此教育上的懲戒，應避免公開發表學生的姓名，並注意學生之名譽（吳昌期，2005：13）。

制裁與警惕學生的行為，不是懲戒學生之根本目的，最重要的，還是鼓勵學生經過懲戒後能夠改正其不當行為，並發展良好行為。因此，學生經過懲戒後，適當的輔導是必要的（吳清山，2004：111）。在教育部舊教師輔導與管教學生辦法第 24 條規定學生獎懲委員會為重大獎懲決議後，必要時並得要求家長或監護人配合輔導，及第 25 條規定：「學生因重大違規事件經處分後，教師應追蹤輔導，必要時會同學校輔導單位協助學生改過遷善。對於必須長期輔導者，學校得要求家長配合並協請社會輔導或醫療機構處理。」

二、懲戒之一般程序

保障當事人程序上的基本權利與促進行政效率，率均屬憲法所欲維繫之價值，為妥適調解二者間可能發生之衝突，乃有必要針對不同類型案件，分別建構各自應有之程序保障設計（曾大千，2003：177）。事實上，現行的刑事與民事訴訟為兼顧實質正義、程序正義與經濟效率的因素，均有簡易程序的設計；因此，學校對學生所為之「未侵害其學習權之學校內部教育措施」，雖然基於教育目的與公平正亦應與適當程度之保障，然其要求的嚴謹度與正式性不妨有所放寬，否則若予重大違規行為所欲課予之「重大懲戒事件」之程序同樣繁瑣，在學校教育行政日理萬機的情況下，學生獎懲正當程序很容易會淪為空中樓閣般的不切實際。

正當程序該當具備何種基本要件，在美國法院的判例中，可以得到類似但非一致的看法。如在 *Sullivan v. Houston Indep. Sch. Dist.* (1969) 案中，法院認為符合「最低標準的正當法律程序（minimal standards of procedural due process）」應包含下列三項：給犯錯的學生及其父母正式的書面通知，告知其受懲戒的事由及證據；舉辦正式聽證會，讓雙方（學生與學校）有充分的機會提出證據和證詞；有實質的證據才能對被指控者懲戒（秦夢群，2004：380）。

本文認為，一般情節較輕微之懲戒處分（記申誡或警告以上），其合理程序至少應包括：（一）應以書面預先告知懲戒之事由；（二）容許學生有提出口頭或書面說明之機會。綜言之，並非所有學校對學生的懲戒處分，都必須具備正當法律程序的要件，除非是學校對學生嚴重的處分，或學生有重大利益損失時，方須具備嚴格之正當程序，若為非顯著傷害時，都不需要具備正當程序的要件。然而告知義務與意見陳述乃是學校執行正當程序最基本的要件，因此即便是懲戒處分之一般程序亦不得偏廢，學校應先以書面告知學生

或其法定代理人，學生當事人受懲戒之原因、依據校規及該當之懲戒處分，並容許當事人或其法定代理人，在一定期限內得以蒐集有力證據，並據以提出書面或口頭之說明，以釐清事實。若學生對學校做成之懲戒處分不服時，得於校內尋求申訴救濟，此舉不但有助於節省學校行政成本，亦可集中資源謹慎處理重大懲戒事件，對於學校懲戒處分決定之品質與學生學習權之保護，當有正面之助益。

第三節 學生申訴及權利救濟制度

國家為達成特定之公行政目的，對特定相對人有概括之命令、強制的權利，相對人對其負有服從之義務，此即為「特別權力關係」。在特別權力關係的涵攝下，相對人在特別權力關係範圍內不得享有基本權利，並且國家對於相對人之命令、強制或懲戒措施，皆不需有個別之法律依據，即使相對人對國家所做之處置不服，也不能向法院請求救濟（許宗力，1992：382）。我國憲法第12條規定：「人民有請願、訴願及訴訟之權利。」然而，在傳統以往特別權力關係下的人民，如軍人、公務員、教師、學生、受刑人、甚至特許行業者，其基本權利經常橫遭漠視⁸⁴（陳新民，2002：131）。1970年代，特別權力關係的關係與理論，備受質疑（林石猛，1997：54）。1984年司法院釋字第一八七號釋憲文指出，公務員依法退休請領退休金為憲法上賦予之權利，非不得依法提起訴院或行政訴訟，特別權力關係理論於是宣告鬆動。1995年對受退學處分之學生，司法院釋憲文釋字第三八二號文，更以重要性理論指陳：「各級學校依有關學規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身份並損及其受教育之機會，自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。」此一解釋，宣告否定學生於學校關係中，當然即受特別權力關係之拘束（許禎元，2006：99）。特別權力關係是民主法治尚未成熟之德國君主立憲時期的獨特產物，它的產生與合理性，也只有從當時獨特的歷史背景才能解釋，現代民主法治國家的憲法理念，已無供其生存的合適土壤。

⁸⁴ 例如學生轉學處分之問題，參照1952年判字第六號判例謂：「學校與官署不同，學生與學校之關係，亦與人民與官署之關係有別，學校師長對於違反校規之學生予以轉學處分，如有不當情形，亦祇能向該管監督機關請求糾正。」

自司法院大法官解釋文釋字第三八二號文之後，除將 1952 年判字第六號判例宣告不再適用外，在教育上直接或間接的引用，促成許多攸關學生權益的變革。因此，教育部旋即於 1997 年頒定「教師輔導與管教學生辦法」，該辦法中第二十六及二十七條責令各級學校應成立學生申訴評議委員會，並受理學生之申訴案件。嗣後於 1999 年 6 月 23 日公布「教育基本法」，於第十五條規定：「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」此即為學生申訴制度之法源依據，至於學生申訴評議委員會之組織及評議規定，原係依舊教師輔導與管教學生辦法第二十七條之規定，大專及專科以上學校自行訂定，而高級中等以下學校則授權各該主管教育行政機關訂定之；而後教育部旋於 2000 年 11 月 28 日台參字第 89150836 號令訂定發布「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」，迄今亦為我國各國民中、小學各校學生申訴制度組織及評議之依據。

學生申訴制度的建立與運作為校園內學生法制之重要環節，落實學生申訴制度為校園民主法治之植根。因此，本文欲探討申訴制度功能與原則、學生申訴制度之組織、學生申訴要件之訂定、學生申訴制度之運作及申訴案件之評議決定等五方面，做深入之探討，以其作為校園內學生申訴制度之建立與運作之參考。

壹、申訴制度功能與原則

由於對學生之懲處行為涉及國家對某些行為的價值判斷及公權力運作是
否正確的問題，為保障學生學習之權益，以審查此一權力運作的正當性，故
設立學生申訴制度（李惠宗，2004：131）。學生申訴制度之意涵可分成廣
義、狹義兩種，狹義而言，係指處理或解決攸關學生個人權益受損的法定組
織及運作程序；就廣義而言，除狹義內涵外，尚包括處理或解決攸關學生個
人權益的苦情、冤屈，或陳述相關意見的法定組織及運作程序（林威志，
1999：188）。根據前述法源依據之探討，參酌教育基本法及教師輔導與管教
學生辦法之相關條文精神，可知我國各級學校學生申訴制度係採狹義見解，
亦即認為「學生申訴制度係指處理或解決攸關學生個人權益受損的法定組織
及運作程序」。

一、學生申訴制度之功能

學生申訴制度最主要的功能乃是為保障學生憲法上之權利，避免其遭受
學校行政單位不當之侵害。除此之外，楊宗仁認為大學生的申訴權可以有助
於道德教學、使學校與學生間有充分的溝通、肯定教師專業權威的價值、合
乎社會變遷需求及保障學生權益。林威志調查國民、中小學教師對於申訴制
度功能的看法發現：良好的申訴制度功能，正面上可以達成權益保障、增進
溝通、減少衝突、強化組織政策之合理性及激勵士氣等五項；惟若不當使用
時，則可能有申訴時間、程序過長，無法及時提供申訴人救助，導致與行政
人員之對立、易遭報復、耗費時間，而僅解決枝節問題等四項負面效果（林
威志，1999：188-189）。

因此，本文認為良好的學生申訴制度，其功能可以提供學生權益之保

障，促進學校與學生之溝通以減少師生間的摩擦，並且強化學校組織法制的合理性。

二、學生申訴制度之原則

關於學生申訴制度的原則，借用法學理論有關實體法與程序法的分野，並參考專家學者之研究、法令規章之立法精神，推論理想的學生申訴制度應包含實質規定與程序運作之原則，其原則內容概如下所述：

（一）實質規定原則

法律上所謂的實體法，係指規定權利義務或具體事件的法律。因此，所謂學生申訴制度的實質規定，主要著眼於申訴規章內容有關於組織建構、申訴要件、運作方式及申訴決定與執行之相關課題。關於理想學生申訴制度實質規定方面的原則有下列六點敘述：

1. 申訴範圍須明確可辨

申訴制度應先界定明確可辨識之申訴範圍，若申訴範圍不清，則亦使申訴組織接受大量案件，而延宕申訴案件審理的效率，使權利救濟之效用減損。為使學生申訴及時有效，應確定申訴範圍⁸⁵，非涉申訴範圍內之案件，則不應受理而延宕其他申訴事件之審理。

2. 申訴組織須超然中立

司法機構之目的即在定紛止爭，故司法制度的設計，即是為給予申訴者提供應有的保護及維持公平的審判。然而現代社會組織結構功能高度專業化，並且人事法令極為複雜，司法系統輒因案件數量激增與訴訟難度日益

⁸⁵ 如「國立臺灣師範大學學生申訴評議辦法」第三條規定：「本校學生對於本校就其有關學習、生活與受教權益所為之處分，認有違法或不當致損害其權益者，或學生會及其他相關學生自治組織，不服學校之懲處或其他措施及決議之事件者，得依本辦法之規定，向本委員會提出申訴。前項本校學生，係指本校對其處分時，具本校學生身分者。」

參見 http://www.ntnu.edu.tw/dsa/1/osa/c_03.htm，瀏覽日期：2009年2月24日。

下，有時無法及時給予申訴者援助，故須藉助各機關內更高一級管理者、仲裁者、調停人或特設之申訴委員會處理申訴案件，於是申訴制度油然而生（林威志，1999：190）。

3. 審理程序須公平合理

理想學生申訴制度，其審理程序必須注意管轄權的適切性、審理層級的合理性、程序履行的正當性（林威志，1999：190）。「管轄權的適切性」係指申訴案件的受理需由具有管轄權之機關為之；「審理層級的合理性」則意味學生申訴案件之始末步驟，宜簡單、單純；而「程序履行的適當性」則是指學生申訴制度應參考比照司法訴訟的基本必要程序。

4. 申訴決定應確實有效

確實有效的申訴力，應包括確定力、拘束力及執行力三項。「確定力」係指申訴案件決定，即為該事件之最後裁斷，適用「一事不再理」之原則，使其發生不再變更之效力；「拘束力」則是指申訴決定應具有使雙方當事人、關係人及有關機關對其加以承認並遵守之效力；而「執行力」係指有關機關就申訴決定內容，必要時得付諸強制執行之效力，使其實現（張家洋，1993：760-761）。

5. 申訴學生應免於報復

根據國外學者的研究，理想的申訴制度必須確保申訴者之冤屈能公平、有效且免於報復（reprisal）的進行（林威志，1999：191）。故良好的學生申訴制度，必須使學生免於恐懼的威脅，以為後續自愛愛人、自尊尊人及自我實現的需求發展。因此，提出申訴之學生，應能避免或無畏懼於行政機關、教師或相關人員之藉機報復。

6. 學生資料應保密周全

學校內之教育行為，常須視學生之個別差異為之，因此學生個人資料有助於瞭解學生身心發展之來源。學校申訴案件中，必然會有學生相關資料的蒐集採證，如涉及學生個人隱私，應予以保全及保密，防止他人濫用以傷害學生自尊及權利。

(二) 程序運作原則

所謂程序法，為法律上對於實體法如何運用或如何施行之法律。為求處分之公平與適當，以保障學生的權益，美國教育學者與法院均肯認適當法律程序之必要性（謝文全，1993：161）。至於程序運作過程中，主要包括申訴的提起、受理、審查與時限等原則。

1. 適當人員之協助申訴

申訴為權利救濟之管道，涉及許多專業知識與法規，一般學生鮮少能熟稔法律或學校行政相關知能，且因學生在法律尚未具完全之行為能力，因此提出申訴之學生可能須要家長、監護人或專業人士之協助⁸⁶，方得順利進行申訴事件。

2. 聽審程序之正當進行

程序的概念，隱含了「正當性」的意義（McCarthy & Cambron-McCabe, 1992: 11）。以美國憲法所接襲之「正當程序」內涵而言，政府如威脅到人民之生存、自由或財產之權益時，聯邦憲法規定必須踐行控訴之通知、對於控訴之反駁機會以及公平進行之聽證。因此，適當的聽審程序應包括申訴的通知、對於申訴的正反答辯及進行必要的聽證（林威志，1999：193）。

⁸⁶ 依據台北市高級中等學校處理學生申訴案件實施要點第3點規定：「在學學生（指學校對其懲處時，具學生身份時），認為學校對其所為之懲處或行政處分違法或顯然不當，致損及其個人權益，經行政程序處理仍無法解決者，得提起申訴。學生之父母或監護人得為學生之代理人提起申訴。」

3. 審慎之證據採認程序

在申訴程序中，對於申訴利害關係人所為之陳述或答辯內容，如有明顯互異之爭點，而該爭點為判斷之關鍵所在，則受理申訴之組織，必須由相關人員進行實地瞭解，甚至做必要之蒐證、檢視。但學校畢竟不是法院，證據之採認無須如司法上之證據法則（legal rules of evidence）同樣般嚴格，只需留意證據與爭點之間的相關性與重要性即可（洪鼎堯，2002：67）。

4. 申訴被訴之言詞辯論

古語云：「真理越辯越明」；我國訴願法第 19 條規定：「訴願就書面審查決定之，必要時，得為言詞辯論。」故申訴人與關係人間之言詞辯論為司法上所應允。理想的學生申訴程序，必要時應提供申訴人與關係人間之言詞辯論機會，俾利申訴案件之審理決定。

5. 迅速有效之處理流程

法諺謂：「遲來的正義，不是正義」，此即說明在實務上，申訴人之最大渴望，即是希望早日獲得救濟之機會，若纏訟多時，則使申訴人內心焦慮日增，造成不利之影響加劇。為使學生學生申訴案件之陳述事實及早澄清並發現真實，有助於申訴者之權利救濟，迅速的處理流程應為理想學生申訴制度之另一原則（林威志，1999：194）。

6. 申訴處理之法定期限

理論上學生申訴處理流程除需訴求每一步驟緊密契合之外，每一申訴程序之處理時間，亦應有一定期限，方可收簡單流暢之效。諸如我國訴願法⁸⁷

⁸⁷ 我國訴願法第 20 條規定：「訴願之決定，自收受訴願書之次日起，應於三個月內為之；必要時，得予延長一次。但不得逾二個月，並通知訴願人。」同法第 21 條：「訴願逾前條期限不為決定者，訴願人得逕向有管轄權機關提起再訴願。」

與一般學校學生申訴要點⁸⁸，均對申訴程序之期限有所規定，此類規定即是要求受理人民或學生權益申訴之訴願會或申訴組織，應於法定處理期限內，迅速做成申訴決定，俾利行政救濟。

貳、學生申訴制度之組織

申訴評議委員會是受理學生申訴，對於學生不符之學校懲處措施加以審議，以決定是否撤銷或變更原懲處處分之具有準司法性質之組織。因此，申訴評議委員會之組成，應力求公正性及代表性，並兼顧專業（法律與輔導）能力上之需要（周志宏，2003：318）。在探討學生申訴制度之意義、功能與原則之後，本文評析國中小學學生申訴要點，以期作為建立我國國民中小學學生申訴制度之參考。

一、申訴組織之形式

依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第四條規定：「學校為處理學生申訴案件，應設學生申訴評議委員會（以下簡稱學生申評會），置委員七人至十五人，任期一年，均為無給職，由校長遴聘學校行政人員代表、教師代表、家長會代表、及法律、心理或輔導專家組成之，其中未兼行政職務之教師代表不得少於委員總額二分之一。學生申評會，由校長召集，委員產生後應於第一次開會時互選一人擔任主席，主持會議。學校學生獎懲委員會之委員，不得兼任學生申評會之委員。」

以申訴之「公正作為」義務之觀點來看，本辦法對學生申評會之組成方式已有相當規範，其中包括學校行政人員代表、教師代表與家長代表外，更

⁸⁸ 台北市國民中小學學生申訴要點第5點規定：「申評會應於收到申訴或在申訴書起15日內（例假日除外）召開會議，並應於會後三十日內（例假日除外）做成評議書或再評議書。」

納入法律、心理或輔學者專家，並指明「未兼行政職務之教師代表不得少於委員總額之二分之一」，此乃有助於增加決定上之正確性與透明性，並強化學生申評會的公正地位，均殊值贊同。然而，學校申評會召集人由校長兼任之，並且委員由校長聘兼，雖可尊重校長之行政裁量，信賴其專業能力，但也可能落人口實，難免形成球員兼裁判，有違迴避精神之意旨（許禎元，2006：100；林威志，1999：196）。此外，辦法中除未明訂「法律、心理或輔學者專家」等公正專業人士之下限人數外，亦完全排除學生代表的參與空間，而國內大部分研究均肯認學生參與申評會之價值（朱健文，2005：21；吳昌期，2005：11；周志宏，2003：318），故此規定似有待商榷。

本文認為，學生申評會之組織成員，就理論與實際執行面，以公正性及代表性看來，應包含學校行政代表、學校教師會或教師代表、家長會代表、學生代表及法律、心理與輔學者專家，並以「學生申訴評議委員會」形式辦理，由7~15位評議委員擔任，總人數應為奇數，均為無給職。委員代表比例與人數，參考「台北市國民中小學學生申訴處理要點」，包括學校行政人員代表，1~3人、學校教師會或教師代表，1~3人、家長會代表，1~3人、學生代表，1~3人、法律、心理或輔學者專家代表，1~3人。其中學校行政人員代表、學校教師會或教師代表、家長會代表及學生代表，若為學校學生獎懲委員會之委員，則不得兼任學生申評會委員，任期為一年，經一定校內程序選出後，由校長聘任之。而校外之法律、心理與輔學者專家或社會公正人士，得依申訴事項之需要，分別聘任之，基於社會資源取得之不易，其任期得不受限制。

二、人員之排除與迴避

學生申評會由校長召集，委員產生後應於第一次開會時互選一人擔任主席，主持會議，本文認為，校長基於迴避精神之意旨，應於主席產生後，即排除之。此外，「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第4條第3項規定：「學校學生獎懲委員會之委員，不得兼任學生申評會之委員。」此項規定即是避免球員兼裁判之弊端。

就我國國民中小學申訴制度中，有關人員的迴避規定在「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第八條中，將委員迴避分成三種類型，包括：1.自行迴避：委員為申訴案學生四等親內之血親、三等親內之姻親或對申訴事件有其他利害關係等，應自行迴避；2.申請迴避：委員有應自行迴避之事由而不自行迴避，或有具體事實足認其執行職務有偏頗之虞者，申訴人得舉其原因及事實，於申訴評議決案書作成前，向學生申評會申請該委員迴避；3.命為迴避：委員有應自行迴避之事由而不自行迴避，而未經申訴人申請迴避者，應由學生申評會之主席，依職權命其迴避。學生申評會主席若有應自行迴避之事由而不自行迴避，則由校長命其迴避，並由學生申評會就該申訴案件另選主席。此外，委員與申訴案件有直接利害關係者，依規定迴避時，由校長另聘代理委員，就該申訴案件代行職務（陳奕文，2004：70-74）。

參、學生申訴要件之訂定

國民中小學學生申訴程序，主要係依「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」為主要法令依據，為確實保障保障學生權益，各校在訂定學生申訴辦法之申訴要件時，應包括申訴之主體、範圍以及專業人員、家長或監護人協助等問題。

一、申訴之主體

依「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第三條第一項規定：「學生之權益遭受學校違法或不當侵害時，得依本辦法規定提起申訴。」因此，凡受學校處分時具學生身份，得依各校之學生申訴辦法提起申訴，即為學生申訴程序之主體（傅木龍，1998：8）。此外，由於國民中小學學生尚未具備族構成熟之能力，能獨立主張自己之權益，應許其父母或監護人代為主張，以維護其權益（朱健文，2005：19），故「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第三條第二項規定：「前項學生之父母、監護人或其受託人，得為學生之代理人提起申訴。」即為此意旨。綜上所述，凡受學校處分時具學生身份之學生及其家長、監護人或其受託人，均為學生申訴程序之主體，亦即為學生申訴事件之申訴人。

此外，各校所訂立之申訴辦法係以中小學名義定之，因此公私立中小學學生為適用對象，應殆無疑義。然而對於國民小學附設幼稚園之學生，以及中途輟學或轉學後尚未取得新學籍之學生，是否適用，應加以規範。此外，特殊教育法第31條第2項⁸⁹再增定特殊教育學生申訴制度，將特殊教育學生排除於適用對象，此舉是否適當，亦需確認之（林威志，1999：197）。

⁸⁹ 特殊教育法第31條第2項規定：「為保障特殊教育學生教育權利，應提供申訴服務；其申訴案件之處理程序、方式及其他相關服務事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。」

二、申訴之範圍

依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第三條規定之申訴範圍係指學生之權益遭受「學校違法或不當侵害時」。因此，國民中小學學生申訴之對象，應針對「學校」及「教師」之懲處、輔導轉學或其他類此之處分，認為違法或不當，致損其權益而不服者；申訴範圍應包括有關學生個人之懲處、輔導轉學或其他類此之處分（朱健文，2005：20）。

上述之申訴範圍可能包括行政處分與事實行為，廣泛而浮濫，司法院釋字第三八二號解釋文既指「涉及學生之品行考核、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之熟知所為之決定」，是即在教學活動涉及學生獎懲領域，對熟知事實真相之教師自主決定，應具較高之優先地位（許禎元，2006：100）。

三、代理人協助

依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第三條第二項規定，學生申訴案件可由學生之父母、監護人或其受託人為其申訴代理人，對於尚未成熟學生個體之申訴案件，可有成人協助（許育典，2005：179），符合「提起申訴之學生可以有專業人員或家長或監護人之協助」的理想學生申訴程序運作原則。

肆、學生申訴制度之運作

學生申訴制度應明訂申訴案件處理程序、申訴期限及申訴評議期限，俾資遵循。因此，學生申訴制度之運作，主要包括申訴之提起、撤回及審理。以下就上述事項加以探討之。

一、申訴提起與撤回

依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第五條第1項規定：「學校對學生之處分或措施，應於通知書上附記如有不服，得於通知書送達之次日起二十日內，以書面向學生申評會提起申訴。」申訴期限的規定，係採民法⁹⁰關於期日及期間之一般規定，為懲戒處分通知書送達之次日起二十日內提出申訴書，學生申評會對於逾期之申訴案件，依同法第五條第二項規定：「學生申評會對於逾期之申訴案件，不予受理。但申訴人因不可抗力或不可歸責於己之事由⁹¹並提出具體證明者，不在此限」不予受理，然若學生有充分理由並提出具體證明，因不可抗力或不可歸責於己之事由者，則學生申評會仍應例外受理其申訴。此外，申訴提起方式係採要式行為，必須以書面方式為之，然而在「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」並未就申訴書之應記載事項及應檢附資料加以規範，因此，可以「台北市國中小學申訴要點」作為參考，該辦法第四點及第六點規定，必須以書面載明申訴人姓名、性別、初生年月日、身份證明、住址或通訊方式，及其與學生之關係；學校行政單位或教師之原管教措施；申訴之事

⁹⁰ 民法第一一九條：「法令、審判或法律行為所定之期日及期間，除有特別訂定外，其計算依本章之規定。」同法第一二〇條：「以時定期間者，即時起算。以日、星期、月或年定期間者，其始日不算入。」及第一二一條：「以日、星期、月或年定期間者，以期間末日之終止，為期間之終止。期間不以星期、月或年之始日起算者，以最後之星期、月或年與起算日相當日之前一日，為期間之末日。但以月或年定期間，於最後之月，無相當日者，以其月之末日，為期間之末日。」

⁹¹ 「不可抗力」係指人力所不能抗拒者，即任何人縱加以最嚴密的注意，亦不能避免，例如颱風、地震、戰爭等；「不可歸責於己事由」，則是指申訴人在有事別能力為前提下，無故意或過失之事由者（王澤鑑，2004：253）。

實或理由；提起申訴之日期；受理申訴之單位；載明本申訴事宜有無提起訴願及其他訴訟，並由申訴人署名，檢附相關資料後提出（陳奕文，2004：77；林威志，1999：198）。

關於申訴之撤回規定，則依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第六條第二項規定：「申訴人於學生申評會未做成評議決定書之前，得撤回申訴，申訴一經撤回不得就同一案件再提起申訴。」因此申訴撤回之時間，必須在評議確定前申請撤回；申訴撤回後，基於「一事不再理」之法則，則不得就同一相同事實重新再提起申訴，以使申訴程序嚴謹化，避免訴怨紛擾（林威志，1999：198）。

二、申訴案件之審理

依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第九條及第十條之規定，學生申訴案件之審理，以不公開舉行為原則，評議決定時間以二十日為限，評議決定之步驟可分為程序審查及實體審查。

依據教育部學生申訴辦法第九條規定：「學生申評會會議之舉行以不公開為原則。並應通知申訴人、原處分、措施單位或其他相關人到會說明。」此即為保護學生及當事人之隱私權，並明示相關人到場陳述意見為申訴制度中之重要一環。

學生申訴案件之評議程序可以分為程序審查及實體審查兩階段。學生申訴評議之審理，程序應優於實體，亦即學生申評會於受理申訴案件時，應先從程序上加以審查，若合於法定程序者，再進而為實體審查之評議；反之，若未合法定程序者，則不予評議⁹²（林威志，1999：199）。程序審查之時間

⁹² 申訴案件有下列情況者，學校應附不受理之理由：一、提起申訴逾法定期間者。二、申訴人不適格者。三、申訴案件已進入訴願或訴訟程序者。

不宜過長，以免影響實體審查之時間，而為匆促之評議決定。因次參考「台北市國中小學申訴要點」第七點之規定：「申訴書不合規定者，受理申訴之申評會應定五至十日之期限，通知申訴人補正。逾期不補正者，申評會得逕為評議或不為評議。」應於辦法中明訂學生申評會受理申訴案件時，程序審理之期限，以確保申訴程序之迅速進行。

如合乎申訴之法定程序，申評會即須開會評議，進入實體審理程序。評議時，應依教育本質之考量，本公平公正之原則，就書面資料審議學生申訴事宜，並通知申訴人、原處分、措施單位或其他相關人到會說明。就實體審查而言，首先應先注意學校對學生的處分是否符合「依法行政原則」，亦即是否遵守相關學校內部的規範。而為發現實體之真實，學生申評會應享有廣泛的調查權力，並運用各種必須的調查方法，同時也得請求學校相關人員或單位的協助（陳奕文，2004：81）。

申訴為行政救濟之第一道程序，若各受理機關故意拖延不為決定，將使學生權益處於長期不確定狀態；兼以在與行政機關之爭議關係中，學生往往居於弱勢之一方，若申評會久而不決，將使學生無法進一步提出訴願、行政訴訟，而喪失救濟之機會（林威志，1999：199）。因此，為保護學生之申訴權益，「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第十條規定：「學生申評會應於收到申訴書之次日起二十日內開會作成評議決定書。對於輔導轉學、休學或類此處分之申訴案，並應於該申訴評議決定書，附記如不服本申訴決定，得於申訴評議決定書送達之次日起三十日內，依法向本部提出訴願。」此外，為保障學生受教權利，受輔導轉學、休學或類此重大處分之學生，依上述教育部之實施辦法第十二條規定⁹³，在學校申評會未做成決議書前，學校應同意其繼續留校就讀，較符合學校教育的目的（朱

⁹³ 「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第十二條：「受輔導轉學、休學或類此處分之學生，於學生申評會未作成評議決定書前，學校應同意其繼續留校就讀。」

健文，2005：23；李惠宗，2004：133；周志宏，2003：321）。

伍、申訴案件之評議決定

學生申評會受理學生申訴案件做成評議決定時，除需注意評議決定的方式及原則外，尚須就評議決定的內容以及評議決定的效力加以探討之。

一、評議決定之方式

就學生申訴評議決定之方式，依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第七條第三項規定，學生申評會應有全體委員三分之二以上出席始得開會，應有出席委員三分之二以上始得決議，並應做成評議決定書。申訴一經提起，學生申評會及負有決定之義務。申訴案件經評議完畢後，及進入評議決定階段，無論在程序上是否符合提起申訴之要件、實體上有無理由，均應作成評議決定書，並應週知有關人員及機關或學校（林威志，1999：200）。

評議決定書之製作，應把握時效，力求公正適法，在認定事實方面，所具事證須合理充分；在適用法規方面，所持見解需持平公允（黃清和，1983：149）。而評議決定書的製作格式，係依據上述教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法第十一條第二項規定：「評議決定書應包括主文、事實、理由等內容，不受理之申訴案件亦應作成決定書，明列主文及理由。」對於輔導轉學、休學或類此處分之申訴案，依上述辦法第十條之規定，應於該申訴評議決定書，附記如不服學生申評會之決議，得於申訴評議書送達之次日起三十日內，依法向教育部提出訴願。

此外，學生申評會作成之申訴評議決定書之送達，依「教育部主管高級

中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第十三條規定，應以學校名義交由申訴人簽收或由郵務機關以雙掛號送達申訴人。申訴人無正當理由拒絕收領時，得將申訴評議決定書留置於應送達處所或寄送於送達地之郵政機關，以為送達。

二、評議決定之原則

學生申訴案件經學生申評會審查後，依程序應作成既定之評議決定，其決定所依據之原則，雖未於「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」規定，然依據一般訴願之法理，通常需要考慮下列之一般原則（陳奕文，2004：85；林威志，1999：201）。

首先，評議決定不得更不利於申訴人。學生提出申訴之動機，乃是基於主觀上認定學校或教師所為之處分措施危害其權益，期待藉由申訴，使原懲戒單位撤銷或變更原措施，若學生申評會得以做出更不利於申訴人之決定，則將與行政救濟的本質不符，並使學生心生畏懼，是申訴為畏途（張文郁，2009：150）。

其次，評議決定可不為申訴人之主張所拘束。學生申評會審查時，係採職權進行主義，除須以客觀之證據、事實及法規依據為評議基礎外，亦需考慮政策需要及公共利益，而輔以主觀之裁量，故學生申評會在不違反法規及自由裁量之原則下，可以不受申訴人所主張之事實所拘束。

最後，評議決定可不為上級機關或曾經核准之命令所拘束。綜上所述，學生申評會對於申訴案件之審查，係依職權認定事實，不得以申訴之事實、欲向上級請示之指示或有關申訴事項曾經核准有案之拘束，而為獨立審查之決定，否則即有違行政救濟之意旨。

三、評議決定之內容

評議決定之內容在上述教育部之學生申訴案件實施辦法中並未明訂，參酌行政法上訴願之法理及實施辦法之法條精神，評議決定為終結申訴程序之裁決，亦為行政處分之一種，申訴評議決定應依申訴辦法規定，為一要式行為，本文認為評議決定依其內容可分為不受理或駁回、撤銷原處分及變更原處分三種（吳庚，2005：645-648）。

第一種為「不受理或駁回」，學生申訴案件一經提起，則學生申評會及應對該申訴事件加以審查，若申訴不合法定程序，則應不受理，為程序上之駁回；若學校所為之懲戒處分或措施，並無違法或不當時，及實體上無理由，應予駁回，即為實體上之駁回。

第二種為「撤銷原處分」，學生申訴案件若經學生申評會認為有理由，亦即原處分有違法或不當之情形，學生申評會應於申訴人所聲明之範圍內，撤銷原處分。評議決定不受主張之理由或證據拘束，申訴理由雖無可採，然若依其他理由認為原處分有撤銷原因者，仍應以申訴有理由，撤銷原處分。此外，撤銷原處分，不限全部撤銷，亦可一部份撤銷、一部份駁回。

第三種為「變更原處分」，主管機關或學校所為之原處分違法或不當時，或逾期不答辯，而事實關係亦臻明確，學生申評會得自為評議，變更原處分之內容。惟實務上學生申評會自為評議之機會甚少，多為撤銷原處分後，命原處分機關另為適當措施（林威志，1999：201-202）。

四、評議決定之效力

依據「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」第十四條規定：「申訴案件經作成評議決定書送達申訴人後，學校應依評議決定確

實執行。」所以學生申評會作成評議決定書後，陳校長核定時，應副知原處分單位，原則上原處分單位應就評議決定書之內容予以採行。然而若原處分單位認為有與法規抵觸或窒礙難行之情事，是否該執行評議決定之內容，則未明訂。參酌大學申訴辦法之規定，理論上而言，若原處分單位不服申訴評議之決定，應附具體事實及理由，提請校長核定後移請學生申評會再議。校長斟酌原處分單位提出之理由是否合理，若不合理，則校長依其職權命原單位採行，避免行政單位任意的抗拒執行；若校長認為原處分單位有理，則移請學生申評會再議，由申評會就原處分單位提出之具體事實及理由重行評議，以求作成更合理可行之評議決定，但若學生申評會仍維持原議，即表示原單位提出之事實及理由，不足以推翻原決定，則原處分單位當予以採行，以維學生申評會評議決定之效力與公信力，使學生信賴申訴制度，進而利用校內申訴系統解決校內爭議，而非一昧訴諸訴願或行政訴訟等法律程序（周志宏，2003：319-320）。

教師懲戒權理論與運作之研究－以我國中小學教師為例

第五章 結論與建議

本研究以上各章的論述，乃是以「教師懲戒學生之權力」為核心，盼以法律為主軸，並輔以教師懲戒權之內涵，瞭解我國國民中小學教師懲戒權之範圍及現況。

本研究首先藉由文獻探討之方式，分析教師懲戒權在教育、管理及法律上的學理基礎；並依目前國內相關法令規範的內容及實務的見解，探討我國教師懲戒權的範圍，以及教師違法懲戒學生可能承受的責任，以為教師在施行懲戒時之參考依據；最後提出教師懲戒權的正當行使程序，包含輔導管教學生辦法的訂定、教師懲戒權的正當行使以及學生不服懲戒時之救濟程序，作一深入的分析研究，以符合「正當法律程序」(due process of law)的概念。本研究除探討教師懲戒權行使之具體內涵，並檢討分析現存之困境，期待能對未來教育相關法令進行研擬修訂時，給予教師懲戒權之內涵更明確的定位，也希望藉由本研究讓我國現職國民中小學教師更瞭解懲戒學生之權力內涵。

在此，本章擬自研究者綜合分析文獻結果與發現，擇要歸納出結論，並提出相關之具體建議。

第一節 研究發現

本節依本研究針對「教師懲戒權」的相關議題，作深入探討分析，綜合歸納出幾項結論，分別敘述如下：

壹、以教育學、管理學及法律學的觀點，教師應具有懲戒學生之權

學校是一個有組織的社會，其目的乃是在矯正學生偏差不當的行為，建立符合社會規範的行為。國民中小學的學生為心智未臻成熟的兒童及少年，教師在教育過程中，針對各種不同類型的學生，往往需要運用各種不同的教育方法以導正其行為，除循循善誘外，尚可能對其偏差行為加以懲戒或處罰。雖說國內部份學者專家並不贊同教師具有懲戒學生之權，然以教育學、管理學及法律學的觀點上，卻難以否認教師在合理的範圍內具有相當程度之懲戒權。

一、懲戒具有報復性、嚇阻性及感化性的教育意涵

以教育學的觀點而言，積極的獎勵勸善、循循善誘固然重要，然而消極的運用懲戒以糾正或遏止學生不當行為，亦不容否認其重要性。懲戒的目的有「報復性」、「嚇阻性」及「感化性」的教育意涵。教師懲戒學生是藉由他律性的罪有應得及阻止犯過的懲戒功能，以期達成自律性的教育改造功能，使人能發自內心形成良知道德，這種感化性的意涵即是懲戒之教育意涵的最高表現，也是最具有人性及人道主義的教育意涵，更是現代社會認同懲戒的最高及最終的目的。

二、懲戒可作為教師便於維持紀律的一種管理方法

就管理學的觀點，懲戒可以視為一種管理的方法。現今國中小學教師超時工作、事務繁忙下，若能適時、適當、妥善的運用懲戒策略，以維繫教學活動之效率，不失為一種教育管理的方法。以「社會控制」的觀點，運用權威乃是為維持紀律，並使教育產生作用，而為貫徹合理化的權威，有時則必須使用懲戒的手段。以「組織理論」的觀點，欲維繫教育科層體制的緊密組織分工並加強其效率，通常必須運用「增強」的原理，其中亦包含懲戒手段的運用。運用懲戒作為一種教育上的管理方法，其原則須以社會群體的利益為著眼，目的乃在於社會秩序的維護。

三、懲戒為教師基於學生在學關係所成立之義務權

學生基於在學關係（公立學校為營造物利用關係，私立學校為在學契約關係），必須接受學校之獎懲規定以及教師之輔導管教。因此，懲戒可視為教師被賦予的責任與義務。懲戒應可視為家長對於無法親自教養之在校子女，委託教師代為行使之權，以及基於教師法所賦予教師「專業自主權」之一部。然現今民主人權國家中，懲戒不應成為一種「權利」，而應該是屬於依附在教育權下的一種教育手段，目的在保護學童的學習權。因此，懲戒偏重義務，乃是施教者基於學童利益而為的一種「義務權」。

貳、國中小學教師實施懲戒權之現況分析

當前國內中小學教師運用懲戒方法輔導管教學生時，最容易產生「體罰」的爭議。不用懲戒手段只用輔導與獎勵的管教方式，似乎太過理想而不切實際，因此，如何正確適當的運用懲戒左為一種管教的手段，方為教師應仔細琢磨的一大課題。

一、管教、懲戒與體罰在手段及程度上有所區別

管教、懲戒與體罰的目的，均在於削弱學生不當行為的再犯，或是欲達成教育上的目的。然而教師為達管教的目的，可採取「權力性」與「非權力性」的措施，「懲戒」即屬「權力性」的措施。「非權力性」的措施不會侵害學生的權益，而「權力性」的措施則是以強制力為手段，有侵害學生權益之虞，因此，「管教」不必然會造成學生不愉悅的感覺，但「懲戒」則會造成學生承受某種程度之痛苦。「懲戒」與「體罰」均是為導正學生不當的行為，施予學生某種不利益或痛苦的強制行為。然而「懲戒」與「體罰」最大的區別在於，「體罰」所採取的手段或方法，已逾越正常合理的範圍，且其造成的傷害，已超過一般的程度。

二、教師懲戒權具有法律規範上的基礎

我國憲法第二十一條：「人民有接受國民教育之權利與義務。」1995年大法官會議作成之釋字第三八二號解釋文更揭示，除學生的「受教權」應予以保障外，更肯定教師在輔導與管教學生時，本於其專業智能所擁有之「專業自主權」。在教師法第十六條第六款規定：「教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章程則享有專業自主」及第十七條規定教師負有「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」；且於教育基本法第八條第一項規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重」。基於教師之專業智能及處理學生事務時對事實真相之熟知，法律上對於教師專業自主權是予以尊重的，但同時教師亦應注意不得違法侵害學生之權利。

三、懲戒可分為事實上的懲戒及法律上的懲戒

事實上的懲戒或稱懲戒行為，通常事由個別教師來實施，且不作成文字記錄，目前國民中小學教師常見的懲戒行為有身體處罰、口頭訓斥、限

制自由、增加作業、禁止權利及暫時保管等六種；法律上的懲戒又稱懲戒處分，是指依法令規定，對於學生課處具有法律效果，具有懲罰性質之不利處分。教師對於學生不當行為管教無效或違規情節重大時，通常得移請學校作警告、小過、大過、假日輔導、心理輔導、留校察看、轉換班級或改變學習環境、家長或監護人帶回管教、移請司法機關或相關單位處理或其他適當措施之懲戒處分。

參、教師得於合理範圍內懲戒學生，不當懲戒則發生責任

教師實施懲戒權時會涉及學生基本權利的保障，需遵守法律保留之原則，現行法令雖未明訂教師懲戒權之內容、目的及範圍，但亦應就現行法律及實務上之見解，探討教師懲戒權之範圍，以為教師實施懲戒權之依據。

一、教師懲戒權應以學校教育之範圍為限

教師輔導管教的範圍應包含學生上課時間的行為、學校安排的各項教育活動之行為、上下學及其前後時段，以及當學生行為對學校生活有所影響時，皆屬於學校的監督責任範圍。對於校外活動的規範與限制，必須是學生校外之行為對學校教育產生重大影響，或是在校內進行準備之校外行為，方可比照校內行為給予懲戒。對於懲戒學生的原因而言，應以紀律性的懲戒較為合適，此因紀律性的懲戒乃基於生活教育而來，以教育的目的，自然有懲戒之必要；而學業性的懲戒並不符合教育的目的，故應避免實施學業性的懲戒。

二、教師實施懲戒權應遵守一般行政程序法上的規則

教師從事輔導與管教工作，某種程度上是執行國家所賦予的公權力，應受到諸多公法上行使公權力的限制。因此，教師懲戒學生，應遵守一般

行政程序法上之原則。依照行政程序法之一般原則，教師懲戒學生在主觀上應基於教育之目的，非出於恣意妄為，以維誠實信用原則；懲戒行為應符合比例原則，包括教師所採取的手段應有助於目的的達成、若有多種方法可達成目的時，應以損害最小的方法為之、所採取的方法造成之損害，不得與欲達成的目的顯失均衡。除此之外，對於學生之懲戒係為保護學生學習權之法益，應注意公益原則；學校或教師所訂定之獎懲規定，外觀上應明確可認，以維明確性原則；並且懲戒學生時，非有正當理由，不得為差別待遇，以維平等原則。

三、教師違法懲戒學生時要負法律上之責任

教師違法懲戒學生，在法律責任方面，除可能構成社會秩序維護法第八十七條第一款之「加暴行於人」之罪及兒童青少年福利法第三十條第項第二款之罪外，若為教育行政人員，更會受到公務員懲戒法之懲戒處分。在行政責任方面，教師不當懲戒學生，除可能受考績處分外，依教師法第十四條之規定，若受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑者，更可能面臨解聘、停聘或不續聘之契約責任。而在民事責任方面，教師若因故意或過失，不法侵害學生之權利，可能構成民法第一八四條第一項、第一九三條第一項及第一九五條之侵權行為，應負損害賠償之責外，尚可能構成民法第一八六條之公務員侵權責任，並涉及國家賠償法之適用。在刑事責任方面，若教師主觀上具有故意或過失，客觀上有具體侵害學生之事實，則可能分別成立刑法第二七七條之普通傷害罪、刑法第三〇四條之強制罪、刑法第三〇九條之公然侮辱罪及刑法第三五四條之毀損器物罪。然而若教師在客觀上具有足夠之教育理由且處罰不逾越社會相當性，且獲得具承諾能力學生之承諾，而造成輕微之傷害，可能不構成違法。因此，教師懲戒學生時，應以教育為目的，懲戒的方式及範圍亦應仔細拿捏，避免

觸犯法律，以免因管教學生，而導致訴訟纏身。

肆、懲戒處分之實行須遵守正當法律程序

正當法律程序（due process of law）係指國家公權力剝奪或限制人民自由、權利或利益前，應給予當事人公正公平之程序，以保障當事人之權益。就憲法對教育文化採取保護、扶助態度以及教育行政屬於給付行政領域一環來看，學校之教育活動應為現代公權力之內涵。因此，學校教育活動中對於學生之懲戒處分，應當遵守正當法律程序之原則。正當法律程序所揭櫫的概念，包含程序的正當（procedural due process）及實質的正當（substantive due process）。因此，校園內的懲戒處分，亦應符合程序及實質的正當性。

一、教師輔導與管教學生辦法應符合實質的正當性

正當法律程序中的實質正當性，即是指法律內容的合理性。教師輔導與管教學生辦法即是校園中學校或教師據以懲戒或管教學生之校園法制，因此，輔導與管教學生辦法理當符合實質的正當性。教師法授權各校校務會議訂定教師輔導與管教學生辦法，並由教育部函示各級學校訂定教師輔導與管教學生辦法時，宜依循民主參與之程序。因此，各校在訂定教師輔導與管教學生辦法前，應廣徵行政單位、教師、學生、家長及專家學者的意見，形成並建立共識，透過訂定校規會議以訂定具體校規內容，除規範學生之義務外，並保障學生之基本權利。經由校務會議議決通過後實施，並隨時檢討，必要時依一定之程序修正之。訂定教師輔導與管教學生辦法時，應遵守以教育為目的、公平平等原則、符合比例原則及規範力求明確等四大原則。

二、懲戒處分的行使須符合程序的正當性

程序的正當即是指正當的合法程序。學校或教師對學生行使懲戒處分時，即應有正當合法的行使程序，以符合正當法律程序之要件。基於「正當法律程序」及「行政程序法」之精神，當學生違反校園規範時，應先由導師、任課教師、課外活動指導教師或訓導人員完成事實真相的調查，並經由校內公平組成之獎懲委員會做成處分決議。處分時，應以學生所犯情節之輕重，區分「一般獎懲案件」及「重大獎懲案件」。「一般獎懲案件」應依「一般程序」處理，而「重大獎懲案件」則依「嚴格程序」處理。須予受處分學生陳述及申辯之機會。一般情節較輕微之懲戒處分（記申誡或警告以上），其合理程序至少應包括：應以書面預先告知懲戒之事由及容許學生有提出口頭或書面說明之機會。情節較嚴重者，如涉及受記大過以上處分者，或學生累積已達兩大過以上者，除上述兩項基本要求外，更應有舉行聽證之權利，容許受懲戒學生家長、監護人或專業人士協助其陳述說明，並排除原懲戒建議單位人員之公正獎懲委員會，在審理過程中，使受懲戒學生有權檢視證據並與證人或原告進行交互詢問，而後作成決議。決議後作成決定書通知學生當事人及家長審議結果，並記載獎懲決定、事實、理由、依據之獎懲規定及救濟途徑，提供受懲戒學生不服懲戒時之申訴救濟機會。

三、學生不服懲戒時得依法提起申訴以為權利救濟

學校對學生所作成之懲戒處分並對其受教權有所影響時，大法官解釋文釋字第 382 號文揭示，各級學校依有關學規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身份並損及其受教育之機會，自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。因此，學生對其所受之懲戒處分有所不服時，學

校內部應提供適當之申訴程序，作為權利救濟之途徑，在尋求校內途徑無效後，方得提起訴願或行政訴訟，此即完整之學生申訴制度。

第二節 研究建議

總結本文的研究，提出下列數項具體的建議，希望能對現行的教育法規及教育制度進行檢視，並提供我國主管教育事項相關單位，作為修訂相關法規及調整教育政策之參考；另一方面，也希望能夠提供現職國民中小學教師進行自我檢視，並瞭解自身的權利與義務，讓教師對學生的專業管教及懲戒，受到社會合理的尊重。

壹、政府應以法律明定教師管教範圍

教師擁有學生的輔導管教權，目的不在於炫耀或恣意懲戒學生，而是教學與紀律維持適度運用之必要（許禎元，2005：266）。我國教師法第十七條授權各校校務會議制訂各校教師輔導與管教學生辦法，並且於國民教育法第二十之一條規定直轄市、縣（市）主管教育行政機關應訂定學生獎懲規定，然而並未就其目的、內容及範圍以法律明文來加以規範。此舉美其名為尊重各級學校教師之教育專業，然而教師管教或懲戒學生涉及強制性之干涉行為，有侵害學生基本人權之可能，在法律上有違大法官釋字第四三二號文指陳之「明確性原則」，在實務上亦常使教師管教或懲戒行為動輒得咎。因此，政府有必要在法律的位階上明訂教師管教的目的是、內容及範圍，在外觀上應有清晰可辨的法律特質，而非以行政規則的方式⁹⁴規範與人民基本權利實現具有重要性的事項。依教育基本法的規定，國家除應制定法律保障學生學習

⁹⁴ 教育部在 2007 年 6 月 22 日台訓（一）字第 0960093909 號函致各校「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，此一注意事項在性質上屬於行政規則，用以作為學校或教師管教懲戒學生的依據，有違「法律優越原則」。

權、受教育權、身體自主權及人格發展權，防止學生受任何體罰，造成身心的侵害之外，站在法律保留的原則下，對於學校與教師行使管教或懲戒權力的目的、內容及範圍，以法律或法律明確授權之法規命令來加以規範（莊繡霞，1996：216），此舉非但不會影響教師管教的專業自主，尚可保障學生的受教權，以及教師行使職權時，免於訴訟纏身之苦，並使校園步入法治社會的正軌。

貳、建立管教分級制度

張春興教授在「合理的教師管教權座談會」中，曾提出以三級違規的基本設計，希望藉此讓學生、家長及教師對管教行為的目的達成共識，進而落實管教權，以正確的引導、改正學生行為（王鍾和，2004：52）。事實上，管教分級制度在國外已有相當程度之經驗，依據英國「學校標準及架構法（Schools Standards and Framework Act 1998, SSFA）」第 61 條規定，學校校管會應依法制定學生行為之管教政策，並諮詢校長之意見，且該學生行為管教政策必須具體明確。同時並將所有學生行為規範及管教措施以書面文件方式公佈週知，並且每年至少一次提示所有學生、家長及教職員注意相關之規定。此外，在學生行為管教政策中，均會針對學生各類偏差行為，依其不當行為之嚴重等級區隔，並列舉應對之管教措施，制訂學生行為分級管教表供教師管教學生時之參考（楊旻睿，2007：16）。

國民教育法第二十之一條規定：「直轄市、縣（市）主管教育行政機關應訂定獎懲規定。」因此，主管教育行政機關應訂定一套教師管教標準作業程序，依法訂定管教分級制度，針對不同程度違反校規的學生，依比例原則的目的性、適當性及合比例性，給予合於教育意義之不同程度的懲處，一方面有助於教師更有效率的處理學生問題及教學紀律的維持，另一方面也可以將

師生間的衝突減到最低的程度（許禎元，2005：266）。管教分級制度的建立，或許可參考國外經驗，然因國情不同，其相關準則仍應由主管教育單位會同教師專業團體代表，與家長代表及相關學者共同研擬具體可行的制度。透過外觀具有明確性⁹⁵的制度規範，可以讓教師管教或懲戒學生時有所依循，避免過當體罰；並且也可以建立記過、禁學、停學、家長帶回管教或輔導改變學習環境等措施實施制度，維護大多數學生的受教權利。因此，建立管教分級制度不但有其必要，亦不違反法律的規定。

叁、以法律規範家長配合學校管教措施

學校對於學生嚴重違反校規所採取的重大懲戒處分，包含禁學、停學、家長帶回管教或輔導改變學習環境等，均具有權力性的強制處分措施，影響憲法上所保障之學生受教育權甚鉅，應有法律或法律授權的直接依據為宜。上述重大懲戒處分的措施，係針對重大違規且管教無效之學生所設計，用以維持班級紀律及教學品質。以上禁學、停學、家長帶回管教或輔導改變學習環境之處分通常必須踐行一定之聽證程序，以作為最後制裁的力量，且通常需要家長配合學校的管教措施，善盡教養子女的責任，可達成教化學生的目的。而現今實務上，不乏有許多家長以忙碌為由，未能善盡管教子女之責，縱使子女在校行為嚴重失當，亦將所有責任推予學校，致使學校及教師管教無力，而學生行為日益乖離常軌。目前我國並無法律強制規定家長配合學校管教措施之義務，依教育基本法第八條第三項之規定，家長負有輔導子女之責任，但並無強制規定應配合學校將子女帶回管教之義務與罰責。因此，法律宜授權地方政府制訂自治條例加以規範，明訂家長應配合學校管教學生之

⁹⁵ 舉凡我國教育相關法規內，不乏充斥「概括性條款」及「不確定法律概念」條文之規定，由於學校或教師對學生的懲戒，可能屬於侵害學生權益的措施，故應符合法律明確性的原則，以使學生預知其行為的後果，而達成一般預防之教育效果，因此懲戒的構成要件及相對應之管教措施應盡量明確。

義務，並訂定罰責，以使學校教育與家庭教育雙管齊下，以培養學生健全之人格。

肆、教師應多充實法律素養

過去一般學校教師的養成過程中，多著重於教育專業知識的養成，對於相關法律的知識，如刑法、民法、行政法、少年事件處理法，甚至於教育相關法令，知之甚少，甚至毫無興趣，況且以往常有「法不入校門」的觀念，導致學校教育人員經常脫法而行，而毫無所知。在現今法治化校園的環境裡，應當由校長、學校主任帶頭做起，多充實法學知識，以帶領學校朝向法治化的校園邁進。在教師養成過程中，應納入教育法學的相關課程，而現任學校教師應課予每年一定時數的法學素養研習，特別著重於學校相關教育行政法規及學生輔導管教，方可保障學生的權益，並避免因不當管教而受法律的懲罰。在今日強調個人權利及法治的時代中，學校訂定教師輔導與管教學生辦法時，應在法律的授權及規範下，訂定清晰明確且可執行之規範條文，並且學校教育人員除應熟悉管教的專業素養外，仍須對相關法令規定有所瞭解，並應具備足夠之法律知能，否則，徒法不足以自行，訂定再明確的法律條文，亦形同廢文。

伍、學校應重視教師權益

學校教師為教育的第一線，負有傳遞價值觀的教育目的，因此教師所感受的價值與態度，便會忠實的反映在傳授學生的觀念上，若學校崇尚法治，則教師必以法為尊；若學校習於侵害教師權益，則教師一定對法律不信任。法理上，教師依法享有教學自主、得拒絕與教學無關之工作與活動、依法組織結社、工作時數、條件及內容的保障、各項會議的參與決策能力與各項相

關福利措施，然而現實與法律規範並未相符，校長又動輒妄言「行政裁量」，以侵害學生權益，致校園法治淪為口號。站在以學生為教育權之主體上考量，學校校長及行政人員，不應再漠視教師之法定權益，應以協助教師教學之態度從事行政支援之行動，積極維護教師權益，而非以管理之態度剝奪教師權益，將學校機關化，以行政命令或行政裁量的方式，要求教師全然配合行政作為。

綜上所述，為使現行教師能在合理的範圍內行使專業的管教及懲戒，並受到社會的尊重，本文期待政府能夠在法律的位階上，以清晰可辨的法律特質，明訂教師管教的目的是、內容及範圍；並能參考國外經驗，由教育主管單位會同教師專業團體代表、家長代表及相關學者專家，共同研擬並建立管教分級制度，以作為教師管教或懲戒學生之依循。在家長方面，應配合學校的管教措施，以善盡教化子女之責，方可收教化學生之效。至於在學校方面，學校校長或行政人員，應以協助教師教學之態度從事行政支援之工作，積極維護教師權益；而教師除應熟悉管教的專業素養外，更加充實法律素養，以免因不當管教而遭受法律的懲罰。

最後，就後續研究而言，本研究提出下列幾項建議：(一)、就研究對象方面而言，本研究係以我國現任職國民中小學的教師為主，並未涵蓋大專院校及高級中等學校任教之教師，雖然高級中等以上學校教師面對學生管教問題的頻率，不像國民中小學教師來的頻繁，然而校園內的學生管教問題有日益複雜之趨勢，且因高級中等以上學校所適用之法制與國民中小學不同，若能對高級中等以上學校之教師懲戒學生問題，做深入之研究，日後必能對任教高級中等以上之學校教師有所助益。(二)、就研究文獻方面而言，本研究之援引主要以本國相關領域已有成果者，對於美國、德國及日本之資料，恪於研究者時間、語言能力及文獻蒐集上之限制，未能加以援引，若能就其他

國家進行教育暨法學上之比較研究，掌握教師懲戒學生問題之普遍性原則與差異性成因，或可得出更具普世性之結論。(三)、就研究方法方面而言，本研究之研究途徑以文獻研究途徑為主，而研究方法係以歸納、分析、比較、演繹等方法為主，並未針對本主題進行量化或其他質性方法之研究，在方法上可能有所不足，若能採取個案研究或行動研究等方法，針對單一學校教師懲戒學生之校園法制與相關措施，做深入之研究並發現問題，除有助於據此提供適切解決之道，並能夠同時促進理論與實務之結合。

教師懲戒權理論與運作之研究－以我國中小學教師為例

參考書目

一、中文書目

- 王澤鑑 (2004),《民法概要》,台北:三民。
- 王鍾和 (2004),〈國中小教師管教現況、問題與因應〉,《學生輔導》,93 期,頁 46-55。
- 朱健文 (2005),〈中小學學生申訴程序之研究〉,《人權保障之理論與實務 2005》,台北:台北市法規會。
- 朱敬先 (1995),《教育心理學》,台北:五南。
- 吳 庚 (2006),《行政法之理論與實用》,第九版,台北:三民。
- 吳其鴻 (2001),〈民主校園中教師管教的兩難〉,《臺灣教育》,612 期,頁 44-51。
- 吳昌期 (2005),〈從學生獎懲案件談國民中學法制之評析〉,《學生事務》,44 卷 2 期,頁 5-16。
- 吳清山 (1996),〈教師管教權責之探討〉,《初等教育月刊》,5 期,頁 123-136。
- 吳清山 (2004),《教育法規—理論與實務》,台北:心理出版社。
- 吳清山、林天佑 (2008),〈正當法律程序〉,《教育資料與研究雙月刊》,80 期,頁 221-222。
- 呂來添 (2002),《論中小學教師輔導管教之專業自主權—以教師法第 16 條及第 17 條為中心》,未出版:中正法研所碩士論文。
- 呂阿福 (1999),〈從法律觀點看體罰之正當性〉,《國教世紀》,185 期,頁 49-61。

- 呂俊甫（1991），《發展心理與教育》，台北：臺灣商務。
- 李介至、林美伶（2000），〈國中教師管教現況與問題〉，《中等教育》，52 卷 2 期，頁 67-76。
- 李永久譯（1971），Jeremy Bentham 著，《道德與立法原理》，（*An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*），台北：帕米爾書局。
- 李芊蒂、李石傳（2002），〈試論教師的專業自主〉，《士林高商學報》，創刊號，頁 13-23。
- 李建一（1996），〈處罰是否等於體罰－教師懲戒權之我觀〉，《教育實習輔導》，2 卷 2 期，頁 51-55。
- 李建良（2002），〈過當的「管教」措施（上）－國家賠償責任與公務員賠償責任〉，《月旦法學教室－公法學篇》，台北：元照。
- 李惠宗（2002），《行政法要義》，台北：五南。
- 李惠宗（2004），《教育行政法要義》，台北：元照。
- 李鴻生（2006），〈教育人員使用管教之研究－以技專院校為例〉，《耕莘學報》，第 4 期，頁 114-129。
- 辛年豐（2006），〈淺論教師懲戒權之違法性問題〉，《立法院院聞》，400 期，頁 50-69。
- 邢泰釗（2004），《教師法律手冊》，台北：教育部。
- 周志宏（2001），〈教育義務與義務教育－義務教育是誰的義務〉，《月旦法學雜誌》，75 期，頁 8-9。
- 周志宏（2003），《教育法與教育改革》，台北：高等教育。
- 周志宏（2007），〈學生管教法治之再檢討〉，《國民教育》，47 卷 4 期，頁 4-14。

- 林山田 (1999),《刑法各罪論(上)》,台北:林山田。
- 林石猛 (1997),〈從學生受退學處分之行政救濟看我國特別權利關係之演變〉,《公教資訊》,1卷3期,頁54-63。
- 林志成 (2004),〈從系統化的教育理論剖析體罰問題〉,《國教世紀》,211期,頁81-88。
- 林秀雄 (2004),〈懲戒權〉,《月旦法學教室5,民法學篇》,台北:元照。
- 林佳範 (2004),〈憲法入校園—淺譚學生人權的法律保障〉,《師友月刊》,420期,頁8-14。
- 林佳範 (2006),〈論「育教於禁」的法治教育觀與處罰之教育性意涵〉,《全國律師》,95年6月號,頁24-32。
- 林佳範 (2007a),〈憲法的原理原則與教師的輔導管教〉,《老師,你也可以這樣做:校園法律實務與理念》,二版,台北:五南,頁163-178。
- 林佳範 (2007b),〈學生的隱私權與財產權—老師,不要偷看〉,《老師,你也可以這樣做:校園法律實務與理念》,二版,台北:五南,頁163-178。
- 林孟皇 (2007),〈教育改革潮流下的校園民主、法治與人權保護〉,《老師,你也可以這樣做—校園法律實務與理念》,台北:五南。
- 林東茂 (2007),《一個知識論上的刑法學思考》,台北:五南。
- 林金梅 (1977),〈我國國小教師體罰態度及其人格特質的關係〉,《國立臺灣師範大學教育研究所集刊》,第19輯,頁399-482。
- 林俊傑 (2004),〈體罰的存與廢〉,《師友月刊》,445期,頁38-41。
- 林威志 (1999),〈國民中小學學生申訴制度之探討—兼評析台北市國民中小學學生申訴處理要點〉,《教育研究集刊》,43輯,頁185-211。
- 林鈺雄 (2004),〈阻卻違法事由各論(下)〉,《月旦法學教室》,21期,頁

72-73。

林憲聰（2001），《教師懲戒行為與刑法》，未出版：成功大學法研所碩士論文。

林靜淑（1998），〈臺灣有關體罰教育政令的演變及其影響因素之探討〉，《新竹師院國民教育研究所論文集》，第3集，頁61-78。

邱秀如、吳瑞仁（2006），〈從混沌理論觀點來看學生的管教與體罰〉，《師說》，190期，頁51-54。

柯嚴賀（2006），〈皮德司「社會控制」官及其在教育上的運用〉，《教育研究》，14期，頁46。

洪女玉（2001），〈身心健全教育－中等學校體罰制度存廢之探討〉，《大明學報》，2期，頁72-81。

洪含詩（2006），〈從法律觀點探討體罰的相關問題〉，《師說》，190期，頁56-58。

洪鼎堯（2002），《從現代法治理念探討我國高中學生之申訴制度-以臺北市立高中為例》，未出版：師大公領系在職進修碩士班碩士論文。

夏征農主編（1992），《辭海》，台北：東華。

夏紹彰（2003），〈認識「體罰」－及學校「人權教育」應有的作法〉，《學校行政》，92年11月，頁140-153。

徐 貴（2004），〈從懲罰到權利的法律正義〉，《二十一世紀》，83期，頁109-116。

徐永誠（2006），《懲罰與教育：以洛克的觀點為例》，台北：師大書苑。

徐美玲（2004），〈教師的難為與應為-談國中學生的輔導管教問題〉，《學生輔導》，93期，頁78-89。

徐澄清（2001），〈正面懲罰〉，《健康世界》，189期，頁97-103。

- 秦夢群 (2002),《教育行政—實務部分》,台北:五南。
- 秦夢群 (2004),《美國教育法與判例》,台北:高等教育。
- 高光義 (2004),〈校規與人權〉,《國教新知》,50 卷 2 期,頁 26-33。
- 高涌誠 (2007),〈學校規範的正當性—老師,你管我〉,《老師,你也可以這樣做—校園法律實務與理念》,台北:五南。
- 高廣孚 (1995),《教育哲學》,台北:五南。
- 張文郁 (2009),〈論訴願及其決定效力〉,《月旦法學》,165 期,頁 137-152。
- 張巧琳 (2006),〈談懲罰策略在班及管理的應用〉,《師說》,190 期,頁 48-51。
- 張家洋 (1993),《行政法》,台北:三民。
- 張添雄 (2001),〈校園法律常識—校園常見問題之探討〉,《訓育研究》,40 卷 4 期,頁 29-32。
- 張潤書 (2000),《行政學》,台北:三民。
- 張澤平 (2007a),〈學校與警察、司法機關的互動〉,《老師,你也可以這樣做—校園法律實務與理念》,台北:五南。
- 張澤平 (2007b),〈權威、隱私、責任與正義〉,《老師,你也可以這樣做—校園法律實務與理念》,台北:五南。
- 梁正宏 (2007),〈從教師的角度看零體罰入法〉,《師友月刊》,473 期,頁 60-63。
- 莊國榮 (2007),〈告別體罰,培養未來在等待的人才〉,《師友月刊》,482 期,頁 10-15。
- 莊繡霞 (1996),《論學生基本權之保障—若干教育法制之憲法問題》,未出版:台大法研所碩士論文。

- 許育典（2002），《法治國與教育行政－以人的自我實現為核心的教育法》，台北：高等教育。
- 許育典（2005），《教育憲法與教育改革》，台北：五南。
- 許宗力（1992），〈教師與特別權利關係〉，《教師法定身份權》，台北：全國教育會。
- 許禎元（2005），〈中、小學生輔導與管教之探討〉，《教師與教育法制》，台北：雙葉書廊。
- 許禎元（2006），〈學生申訴權利之探討－兼評「台北縣各級學校學生申訴評議委員會設置要點」〉，《研習資訊》，23卷2期，頁99-102。
- 郭明德（2003），〈論懲罰（體罰）在班級管理上的問題〉，《學生事務》，42卷4期，頁49-55。
- 郭明德（2004），〈談教師心中的最痛－因管教學生而被告〉，《學生事務》，43卷3期，頁57-66。
- 郭俊宏（2000），〈淺談校園體罰問題〉，《南縣國教》，2期，頁69-71。
- 郭湘婷（2006），《桃園縣國民小學教師體罰學生的成因與管教策略之研究》，未出版：新竹教育大學教育學系碩士班碩士論文。
- 陸建國（2006），〈教師管教學生與法律問題〉，《教育社會學通訊》，66期，頁21-24。
- 陳奕文（2004），《中小學學生申訴制度之研究－以兒童少年教育權為中心》，未出版：中正法研所碩士論文。
- 陳志全（1995），〈教師懲戒權之探討〉，《法律評論》，61卷11期，頁28-31。
- 陳啟榮（2004），〈淺談正當法律程序－以教師解聘為例〉，《人文及社會學科教學通訊》，14卷5期，頁106-118。

- 陳清秀 (2008),〈行政罰實務問題之探討(上)〉,《月旦法學》,157 期,頁 146-171。
- 陳雅貞 (2007),〈從教師輔導管教落實人權教育〉,《國民教育》,47 卷 4 期,頁 34-45。
- 陳新民 (2002),《行政法學總論》,台北:三民。
- 麥幼萍 (2006),《論中小學教師對學生之懲戒權-訂定教師輔導管教辦法之研究》,未出版:國防管理學院碩士論文。
- 傅木龍 (1998),〈讓學生權益獲得應有的保障—從學生申訴制度之建立談起〉,《學生輔導》,59 期,頁 5-13。
- 傅木龍 (2004),〈從輔導與管教談教師作為的迷失與突破〉,《學生輔導》,93 期,頁 9-45。
- 傅肅良 (1994),《行政管理學》,台北:三民。
- 彭致遠 (2007),〈從法律的觀點論教師之體罰行為〉,《國民教育》,47 卷 4 期,頁 27-33。
- 曾大千 (2003),《學生法制之研究:以中小學校規為取向》,未出版:政大教研所碩士論文。
- 曾家樓 (2005),〈從教師法談國民中小學教師輔導與管教學生辦法〉,《學生事務》,44 卷 2 期,頁 17-29。
- 游美惠 (1994),《體罰之法規範及其實證基礎—以桃園縣國中、小學教師為對象》,未出版:師大公訓所碩士論文。
- 黃木蘭 (2007),〈管教難以面對的真相-學生管教問題〉,《師友月刊》,482 期,頁 22-26。
- 黃玉清等 (2005),《司法研究年報. 第 25 輯. 第 16 篇,對少年觸法行為質性分析模式之實務研究》,台北:司法院。

黃旭田 (2007a),〈校園中的性、謊言與暴力攻擊〉,《老師,你也可以這樣做—校園法律實務與理念》,台北:五南。

黃旭田 (2007b),〈老師輔導管教的法律基礎〉,《老師,你也可以這樣做—校園法律實務與理念》,台北:五南。

黃居正、薛化元 (1994),〈關於教師地位之建議書〉,《國民教育權的理論與實際》,台北:稻鄉。(譯自:1966年聯合國教科文組織關於教師地位之建議書英文版全文)

黃明珠 (2001),《國民小學教師人權教育認知與管教行為研究》,未出版:屏東師院國教所碩士論文。

黃姬芬 (2001),《國小教師管教信念與管教行為相關之研究》,未出版:台中師範國教所碩士論文。

黃振豐 (2004),〈康德《論教育》中的管教觀〉,《學生輔導》,93期,頁56-65。

黃常仁 (2001),《刑法總論—邏輯分析與體系辯證》,台北:黃常仁。

黃清和 (1983),《我國現行訴願制度之研究》,未出版:政大公行所碩士論文。

黃添勇 (2006),〈擘劃時代新校規〉,《師友月刊》,473期,頁27-30。

黃順利 (2000),〈以康德道德教育思想論述教師體罰問題〉,《訓育研究》,頁69-76。

黃營杉 (2003),《管理學》,台北:東華。(譯自:Griffin, Fundamentals of management: core concepts and applications, 3rd ed.)

黃馨儀 (2000),《論我國教師管教權之合理界限》,未出版:師大三研所碩士論文。

楊守全、王正偉 (1990),〈教師體罰學生之刑事法律問題研究系列一〉,

- 《師友月刊》，272 期，頁 53-55。
- 楊式愷（2006），〈化作春泥更護花〉，《師友月刊》，473 期，頁 35-37。
- 楊旻睿（2007），〈學生行為分級管教制度芻議—以臺北市國民中小學學生行為分級管教措施參考表草案為例〉，《國民教育》，47 卷 4 期，頁 15-24。
- 溫公頤（1972），《哲學概論》，台北：自版。
- 溫騰光（1999），〈從教育法令談校園民主〉，《國民教育》，39 卷 6 期，頁 102-106。
- 董保城（1992），〈教師身份之我見〉，《教師法定身份權》，台北：全國教育會。
- 董保城（1995），〈論教師法教師輔導與管教〉，《政大法學評論》，54 期，頁 117-133。
- 董保城（1997），《教育法與學術自由》，台北：月旦。
- 葉飛揚（2002），《法治國的在學關係與學生懲戒制度之研究》，未出版：屏東師院國教所碩士論文。
- 賈馥茗等譯（2002），Immanuel Kant 著，《論教育》，（*Vorlesungen über Pädagogik.*），台北：五南。
- 趙慧如（2005），〈「髮禁」所引發「體罰」之議題：從 Locke 觀點來探討〉，《教師之友》，46 卷 5 期，頁 78-84。
- 劉貴傑（1994），《教育的邏輯》，台北：五南。
- 潘志賢（2005），《國小教師對體罰行為的態度即體罰法令認知之研究—以台南市為例》，未出版：中正犯防所碩士論文。
- 歐陽教（1992），《德育原理》，台北：文景。
- 歐陽教（1996），〈體罰問題與學生管教〉，發表於國立臺灣師範大學教育研

究中心主辦：「春風化雨，點石成金－面對學生管教問題系列探討會」，
1996年6月8日。

蔡文正（2007），〈體罰與處罰的紅線在何處〉，《師友月刊》，482期，頁27-29。

蔡志方（1992），〈從釋字第308號解釋談教師的法律地位〉，《教師法定身分權》，台北：全國教育會。

蔡銘津（2000），〈教師選擇懲戒策略之相關因素探討〉，《國教之友》，52卷1期，頁58-62。

盧映潔（2000），〈以刑法的觀點淺論體罰之適法性〉，《新竹律師會刊》，5卷1期，頁14-16。

檀傳寶（2004），〈論懲罰的教育意義及其實現〉，《中國教育學刊》，2期，頁20-23。

謝文全（1993），《學校行政》，台北：五南。

謝孟勳（2006），《我國中小學教師懲戒權之研究》，未出版：中正法研所碩士論文。

謝瑞智（1992），〈教師、學生與學校之法律關係〉，《教師法定身分權》，台北：全國教育會。

謝瑞智（1996），《教育法學》，台北：文笙。

鍾任琴（2000），《教師專業權能之研究：理論建構與實證分析》，台北：五南。

顏國樑（2000），〈從教育法學的觀點談學生的輔導與管教〉，《桃縣文教》，17期，頁105-119。

顏厥安、周志宏、李建良（1996），《教育法令之整理與檢討－法治國原則在我國教育法制中之理論與實踐》，台北：教育改革審議委員會。

二、英文書目

- Cottingham, John. (1988), "The Philosophy of Punishment," in G.H.R. Parkinson (ed.), *An Encyclopaedia of Philosophy*. London: Routledge.
- Heller, Agnes. (1989), *Beyond Justice*, New York: Basil Blackwell.
- Longman Dictionary of American English (1983). Hong Kong: Longman ◦
- McCarthy, M. M. & Cambron-McCabe, N. H. (1992), *Public School law – Teachers' and Students' Rights*, Boston: Allyn and Bacon.
- Menacker, J. (1987), *School law: Theoretical and case perspectives*, Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Peters, R. S. (Richard Stanley) (1960), *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Peters, R. S. (Richard Stanley) (1966), *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Simpson, J. A. & Weiner, E. S. C. (Eds.) (1989), *The Oxford English Dictionary*, Oxford: Clarendon Press.
- Webster's Desk Dictionary of English Language (1983). New York: Random House ◦

教師懲戒權理論與運作之研究－以我國中小學教師為例

附錄一：

學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項

92年5月30日台訓(一)字第0920074060號函訂定

94年9月6日台訓(一)字第0940121652號函修正

96年6月22日台訓(一)字第0960093909號函修正

第一章 總則

一、規範目的

教育部為協助學校依教師法第十七條規定，訂定教師輔導與管教學生辦法，並落實教育基本法規定，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，且維護校園安全與教學秩序，特訂定本注意事項。

二、學校訂定之程序

學校訂定教師輔導與管教學生辦法，宜依循民主參與之程序，經有合理比例之學生代表、教師代表、家長代表及行政人員代表參與之會議討論後，將草案內容以適當之方法公告，廣泛聽取各方建議，必要時並得舉辦公聽會或說明會。

前項學生代表人數於高級中等以上學校，宜占全體會議人數之五分之一以上；於國民中小學，宜占全體會議人數之十分之一以上。

教師輔導與管教學生辦法應經校務會議通過後，由校長發布實施。

學校應依相關法令之規定，參考學生、教師、家長等之意見，適時檢討修正教師輔導與管教學生辦法。

三、學校訂定之目的與原則

學校訂定教師輔導與管教學生辦法，應本於教育理念，依據教育之專業知能與素養，透過正當、合理且符合教育目的之方式，達到積極正向協助、教育、輔導學生之目的。

四、定義

本注意事項所列名詞定義如下：

- (一) 教師：指教師法第三條所稱於公立及已立案之私立學校編制內，按月支給待遇，並依法取得教師資格之專任教師。
- (二) 教育人員：指前款教師及其他於學校輔導與管教學生之人員（包括兼任教師、代理教師、代課教師、教官、實習教師及學校行政人員等）。
- (三) 管教：指教師基於第十點之目的，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。

- (四) 處罰：指教師於教育過程中，為減少學生不當或違規行為，對學生所實施之各種不利處置，包括合法妥當以及違法或不當之處置；違法之處罰包括體罰、誹謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待等（參照附表一）。
- (五) 體罰：指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為（參照附表一）。

五、大學學生輔導與管教規定之訂定

大學應依大學法第三十二條、本注意事項及相關法令規定，訂定學則、學生獎懲規定及教師輔導與管教學生辦法。

大學教師輔導、管教與獎懲學生應依前項所訂定之規定辦理。

六、專科學校學生輔導與管教規定之訂定

專科學校應依專科學校法第三十條、本注意事項及相關法令規定，訂定學則、學生獎懲規定及教師輔導與管教學生辦法。

專科學校教師輔導、管教與獎懲學生應依前項所訂定之規定辦理。

七、高級中等以下學校輔導與管教規定之訂定

高級中等以下學校應依教師法第十七條、本注意事項及相關法令規定，訂定教師輔導與管教學生辦法。

高級中等以下學校教師輔導、管教學生應依前項所訂定之規定辦理。

高級中等以下學校教師獎懲學生，應依第一項所訂定之規定及主管教育行政機關之相關規定辦理。

八、對特殊教育學生輔導與管教規定之訂定

學校依特殊教育法實施特殊教育者，於訂定教師輔導與管教學生辦法時，應參考本注意事項及相關法令規定，考量特殊教育學生身心特性及需要，保持必要彈性。

各級學校教師輔導、管教與獎懲特殊教育學生應依前述原則辦理。

九、教育人員之準用規定

教師以外之教育人員，準用本注意事項及各校教師輔導與管教學生辦法之規定，辦理輔導與管教學生事宜，以落實教育基本法及相關法令規定，積極維護學生學習

權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並維護校園安全及教學秩序。

第二章 輔導與管教之目的及原則

十、輔導與管教學生之目的

教師輔導與管教學生之目的，包括：

- (一) 增進學生良好行為及習慣，減少學生不良行為及習慣，以促進學生身心發展及身體自主，激發個人潛能，培養健全人格並導引適性發展。
- (二) 培養學生自尊尊人、自治自律之處世態度。
- (三) 維護校園安全，避免學生受到霸凌及其他危害。
- (四) 維護教學秩序，確保班級教學及學校教育活動之正常進行。

十一、平等原則

教師輔導與管教學生，非有正當理由，不得為差別待遇。

十二、比例原則

教師採行之輔導與管教措施，應與學生違規行為之情節輕重相當，並依下列原則為之：

- (一) 採取之措施應有助於目的之達成。
- (二) 有多種同樣能達成目的之措施時，應選擇對學生權益損害較少者。
- (三) 採取之措施所造成之損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡。

十三、輔導與管教學生應審酌情狀

教師輔導與管教學生應審酌個別學生下列情狀，以確保輔導與管教措施之合理有效性：

- (一) 行為之動機與目的。
- (二) 行為之手段與行為時所受之外在情境影響。
- (三) 行為違反義務之程度與所生之危險或損害。
- (四) 學生之人格特質、身心健康狀況、生活狀況與家庭狀況。
- (五) 學生之品行、智識程度與平時表現。
- (六) 行為後之態度。

前項所稱行為包含作為及不作為。

十四、 輔導與管教學生之基本考量

教師輔導與管教學生，應先了解學生行為之原因，針對其原因選擇解決問題之方法，並視狀況調整或變更。

教師輔導與管教學生之基本考量如下：

- (一) 尊重學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權。
- (二) 輔導與管教方式應考量學生身心發展之個別差異。
- (三) 啟發學生自我察覺、自我省思及自制能力。
- (四) 對學生所表現之良好行為與逐漸減少之不良行為，應多予讚賞、鼓勵及表揚。
- (五) 應教導學生，未受鼓勵或受到批評指責時之正向思考及因應方法，以培養學生承受挫折之能力及堅毅性格。
- (六) 不得因個人或少數人之錯誤而處罰全班學生。
- (七) 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。
- (八) 不得以對學生財產權之侵害（如罰錢等）作為輔導與管教之手段。但要求學生依法賠償對公物或他人物品之損害者，不在此限。

十五、 處罰之正當法律程序

學校或教師處罰學生，應視情況適度給予學生陳述意見之機會，以了解其行為動機與目的等重要情狀，並適當說明處罰所針對之違規行為、實施處罰之理由及處罰之手段。

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。

教師應依學生或其監護權人之請求，說明處罰過程及理由。

十六、 對學生與監護權人之資訊公開及溝通

學校應對學生及監護權人公開學校所訂之教師輔導與管教學生辦法、校規、有關學生權益之法令規定、權利救濟途徑等相關資訊。

監護權人或學校家長會對學校所訂之教師輔導與管教學生辦法及其他相關事項有不同意見時，得向教師或學校提出意見。

教師或學校於接獲意見時，應溝通協調及說明理由，認為監護權人意見有理由時，應予修正或調整；認為無理由時，應提出說明。

十七、 個人或家庭資料之保護

教師因輔導與管教學生所取得之個人或家庭資料，非依法律規定，不得對外公開或洩漏。

學生或監護權人得依政府資訊公開法、行政程序法第四十六條、電腦處理個人資料保護法及相關規定，向學校申請閱覽學生個人或家庭資料。但以主張或維護其權利或法律上利益確有必要者為限。

第三章 輔導與管教之方式

十八、 對學生之輔導

教師應以通訊、面談或家訪等方式，對學生實施生活輔導，必要時做成記錄。

學生身心狀況特殊，需要專業協助時，教師應主動要求輔導單位或其他相關單位協助。

十九、 低學業成就學生之處理

學生學業成就偏低，未有第二十點第一項各款所列行為者，教師除予以成績考核外，應瞭解其學業成就偏低之原因（如是否因學習能力不佳、動機與興趣較低、學習方法無效、情緒管理或時間管理不佳、不良生活習慣或精神疾病干擾所致），並針對成因採取有效之輔導與管教方式（如各種鼓勵、口頭說理、口頭勸戒、通知監護權人或補救教學等）。但不得採取處罰措施。

前項之輔導無效時，教師認為應進一步輔導時，得以書面申請學校輔導處（室）處理，必要時並應尋求社政或輔導相關機構支援或協助。

二十、 應輔導與管教之違法或不當行為

學生有下列行為之一者，學校及教師應施以適當輔導或管教：

- （一） 違反法律、法規命令或地方自治規章。
- （二） 違反依合法程序制定之校規。
- （三） 違反依合法程序制定之班規。
- （四） 危害校園安全。
- （五） 妨害班級教學及學校教育活動之正常進行。

二十一、 訂定校規、班規之限制

校規應經校務會議通過。

校規、班規、班會或其他班級會議所為決議，不得訂定對學生科處罰款或其他侵害財產權之規定。

除為防止危害學生安全或防止疾病傳染所必要者外，學校不得限制學生髮式，或據以處罰，以維護學生身體自主權及人格發展權，並教導及鼓勵學生學習自主管理。

除前項情形外，有關學生服裝儀容之規定，應以舉辦校內公聽會、說明會或進行全校性問卷調查等方式，廣納學生及家長意見，循民主參與程序訂定，以創造開明、信任之校園文化。

班規、班會或其他班級會議所為決議，與法令或校規牴觸者無效。

二十二、教師之一般管教措施

教師得採取下列一般管教措施：

- (一) 適當之正向管教措施（參照附表二）。
- (二) 口頭糾正。
- (三) 調整座位。
- (四) 要求口頭道歉或書面自省。
- (五) 列入日常生活表現紀錄。
- (六) 通知監護權人，協請處理。
- (七) 要求完成未完成之作業或工作。
- (八) 適當增加作業或工作。
- (九) 要求課餘從事可達成管教目的之公共服務（如學生破壞環境清潔，罰其打掃環境）。
- (十) 取消參加正式課程以外之活動。
- (十一) 經監護權人同意後，留置學生於課後輔導或參加輔導課程。
- (十二) 要求靜坐反省。
- (十三) 要求站立反省。但每次不得超過一堂課，每日累計不得超過兩小時。
- (十四) 在教學場所一隅，暫時讓學生與其他同學保持適當距離，並以兩堂課為限。
- (十五) 經其他教師同意，於行為當日，暫時轉送其他班級學習。
- (十六) 依該校學生獎懲規定及法定程序，予以書面懲處。

教師得視情況於學生下課時間實施前項之管教措施。

學生反映經教師判斷，或教師發現，學生身體確有不適，或確有上廁所、生理日等生理需求時，應調整管教方式或停止處罰。

二十三、教師之強制措施

學生有下列行為，非立即對學生身體施加強制力，不能制止、排除或預防危害者，教師得採取必要之強制措施：

- (一) 攻擊教師或他人，毀損公物或他人物品，或有攻擊、毀損行為之虞時。
- (二) 自殺、自傷，或有自殺、自傷之虞時。
- (三) 有其他現行危害校園安全或個人生命、身體、自由或財產之行為或事實狀況。

二十四、學務處（訓導處）及輔導處（室）之特殊管教措施

依第二十二點所為之管教無效或學生明顯不服管教，情況急迫，明顯妨害現場活動時，教師得要求學務處（訓導處）或輔導處（室）派員協助，將學生帶離現場。必要時，得強制帶離，並得尋求校外相關機構協助處理。

就前項情形，教師應告知已實施之輔導管教措施或提供輔導管教紀錄，供其參考。

各處室人員將學生帶離現場後，得安排學生前往其他班級、圖書館或輔導處（室）等處，參與適當之活動，或依規定予以輔導與管教。

學務處（訓導處）或輔導處（室）於必要時，得基於協助學生轉換情境、宣洩壓力之輔導目的，衡量學生身心狀況，在學務處（訓導處）或輔導處（室）人員指導下，請學生進行合理之體能活動。但不應基於處罰之目的為之。

二十五、監護權人及家長會之協助輔導管教措施

學務處（訓導處）或輔導處（室）依第二十四點實施管教，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。

學生違規情形，經學校學務處（訓導處）或輔導處（室）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。

二十六、學生獎懲委員會之特殊管教措施

學務處（訓導處）認為學生違規情節重大，擬採取交由其監護權人帶回管教、規劃參加高關懷課程、送請少年輔導單位輔導，或移送警察或司法機關等處置時，應依該校學生獎懲辦法，簽會導師及輔導處（室）提供意見，經學生獎懲委員會討論議決後，始得為之。但情況急迫，應立即移送警察機關處置者，不在此限。

學生獎懲委員會應注意保障當事人學生與其監護權人發言之權利，並充分討論及

記載先前已實施各項管教措施之教育效果。

學校除採取第一項所定處置外，必要時，應聯繫社政單位協助處理。

學生交由監護權人帶回管教，每次以五日為限，並應於事前進行家訪，或與監護權人面談，以評估其效果。交由監護權人帶回管教期間，學校應與學生保持聯繫，繼續予以適當之輔導；必要時，學校得終止交由監護權人帶回管教之處置；交由監護權人帶回管教結束後，得視需要予以補課。

二十七、高關懷課程之實施

為有效協助校園之中輟及高關懷群個案，學校應視需要，開設高關懷課程。

學務處（訓導處）或輔導處（室）認為學生違規情節重大，擬採取參加高關懷課程之處置時，應依該校規定，經學生獎懲委員會或高關懷課程執行小組議決後，始得為之。

學校得設高關懷課程執行小組，由校長擔任召集人，業務承辦處室主任擔任執行秘書，小組成員得包括學校各處室主任、相關業務組長、家長會代表、導師等。執行小組應定期開會，每學期應召開二次以上會議，規畫、執行及考核相關業務，並改進相關措施。

高關懷課程編班以抽離式為原則，依學生問題類型之不同，以彈性分組教學模式規劃安排課程（如學習適應課程、生活輔導課程、體能或服務性課程、生涯輔導課程等），每週課程以五日為限，每日以七節以下為原則。

高關懷課程之師資，依實際需要，經執行小組議決後，由校長聘請校內外開設相關課程或活動專長之人員擔任。

各校應視實際開設班別，設專責教師擔任導師工作，以每班一名為原則。

二十八、搜查學生身體及私人物品之限制

為維護學生之身體自主權與人格發展權，除法律有明文規定，或有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶第三十點第一項及第二項各款所列之違禁物品，或為了避免緊急危害者外，教師及學校不得搜查學生身體及其私人物品（如書包、手提包等）。

二十九、校園安全檢查之限制

為維護校園安全，學校得訂定規則，由學務處（訓導處）進行安全檢查：

- (一) 各級學校得依學生住宿管理規則，進行學生宿舍之定期或不定期檢查；大專校院進行檢查時，應有學生自治幹部陪同；高級中等以下學

校進行檢查時，則應有學校家長會代表或第三人陪同。

- (二) 高級中等以下學校之學務處（訓導處）對特定學生涉嫌犯罪或攜帶第三十點第一項及第二項各款所列違禁物品，有合理懷疑，而有進行安全檢查之必要時，得在第三人陪同下，在校園內檢查學生私人物品（如書包、手提包等）或專屬學生私人管領之空間（如抽屜或上鎖之置物櫃等）。

三十、 違法物品之處理

教師發現學生攜帶或使用下列違法物品時，應儘速通知學校，由學校立即通知警察機關處理。但情況急迫時，得視情況採取適當或必要之處置。

- (一) 槍砲彈藥刀械管制條例所稱之槍砲、彈藥、刀械。
- (二) 毒品危害防制條例所稱之毒品、麻醉藥品及相關之施用器材。

教師發現學生攜帶或使用下列違禁物品時，應自行或交由學校予以暫時保管，並視其情節通知監護權人領回。但教師認為下列物品，有依相關法律規定沒收或沒入之必要者，應移送相關權責單位處理：

- (一) 化學製劑或其他危險物品。
- (二) 猥褻或暴力之書刊、圖片、錄影帶、光碟、卡帶或其他物品。
- (三) 菸、酒、檳榔或其他有礙學生健康之物品。
- (四) 其他違禁物品。

教師或學校發現學生攜帶前二項各款以外之物品，足以妨害學習或教學者，得予暫時保管，於無妨害學習或教學之虞時，返還學生或通知監護權人領回。

教師或學校為暫時保管時，應負妥善管理之責，不得損壞。但監護權人接到學校通知後，未於通知書所定期限內領回者，學校不負保管責任，並得移由警察機關或其他相關機關處理。

三十一、 學生對公物之賠償

學生毀損公物應負賠償責任時，由學校通知監護權人辦理。

三十二、 身心障礙或精神疾病學生之轉介措施

教師實施輔導與管教時，發現學生有身心障礙或精神疾病者，應將輔導與管教紀錄，連同書面申請書送學校輔導處（室），斟酌情形安排學生接受心理諮商，或依法定程序接受特殊教育或治療。

三十三、 學生之追蹤輔導及長期輔導

教師、學務處（訓導處）及輔導處（室）對因重大違規事件受處罰之學生，應追蹤輔導，必要時應會同校內外相關單位共同輔導。

學生須接受長期輔導時，學校得要求監護權人配合，並協請社政、輔導或醫療機構處理。

三十四、 高風險家庭學生之處理

教師輔導與管教學生過程中，發現學生可能處於高風險家庭時，應通報學校。學校應運用「高風險家庭評估表」，採取晤談評估等方式，辨識學生是否處於高風險家庭，建立預警系統，建構其篩檢及轉介處遇之機制，以預防兒童少年保護、家庭暴力及性侵害事件之發生，並得於事件發生時，啟動校園危機處理機制，有效處理。

三十五、 法令規定之通報義務

教師在輔導與管教學生過程中，知悉學生有下列情形之一者，應依兒童及少年福利法第三十四條規定，立即向直轄市、縣（市）主管機關通報，至遲不得超過二十四小時：

- （一）施用毒品、非法施用管制藥品或其他有害身心健康之物質。
- （二）充當該法第二十八條第一項場所之侍應。
- （三）遭受該法第三十條各款之行為。
- （四）有該法第三十六條第一項各款之情形。
- （五）遭受其他傷害之情形。

教師在執行職務時知有疑似家庭暴力情事者，應依家庭暴力防治法第五十條第一項規定，立即通報當地主管機關，至遲不得逾二十四小時。

教師於執行職務如有疑似性侵害犯罪情事者，應依性侵害犯罪防治法第八條規定，立即向當地直轄市、縣（市）主管機關通報，至遲不得超過二十四小時。

教師知悉校園性侵害或性騷擾事件時，應依校園性侵害或性騷擾防治準則第十一條規定，通知學校向所屬主管或上級機關通報。

三十六、 教師或學校之通報方式

教師或學校知悉兒童及少年保護、家庭暴力、性侵害及校園性騷擾事件，應於知悉事件二十四小時內依法進行責任通報（一一三專線），並進行校園安全事件通報，由校長啟動危機處理機制。

學校通報前項事件時，應以密件處理，並注意維護被害人之秘密及隱私，不得洩漏或公開，對於通報人之身分資料應予以保密，以維護學生個人及相關人員隱私。

三十七、 學校通報相關單位處理監護權人問題

學生須輔導與管教之行為係因監護權人之作為或不作為所致，經與其溝通無效時，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。

第四章 法律責任

三十八、 禁止體罰

依教育基本法第八條第二項規定，教師輔導與管教學生，不得有體罰學生之行為。

三十九、 禁止刑事違法行為

教師輔導與管教學生，得採規勸或糾正之方式，並應避免有誹謗、公然侮辱、恐嚇等構成犯罪之違法處罰行為。

四十、 禁止行政違法行為

教師輔導與管教學生時，應避免有構成行政罰法律責任或國家賠償責任之行為。

四十一、 禁止民事違法行為

教師輔導與管教學生時，應避免有侵害學生權利，構成民事侵權行為損害賠償責任之行為。

四十二、 不當管教之處置及違法處罰之懲處

教師有不當管教學生之行為者，學校應予以告誡。其一再有不當管教學生之行為者，學校應按情節輕重，予以懲處。

教師有違法處罰學生之行為者，學校應按情節輕重，依相關學校教師成績考核辦法或規定，予以申誡、記過、記大過或其他適當之懲處。

教師違反教育基本法第八條第二項規定，以體罰或其他方式違法處罰學生，情節重大者，應依教師法第十四條及相關規定處理。

第五章 紛爭處理及救濟

四十三、應提供學生申訴途徑

學校應依教育基本法第十五條及相關法令規定，提供學生對教師之輔導與管教措施提出申訴之救濟途徑，以保障學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，增進校園和諧。

四十四、申訴之提起

學生對於教師或學校有關其個人之輔導與管教措施，如有不服，教師及學校應告知學生得於該輔導與管教措施發生之次日起二十日內，以書面或言詞向學生申訴評議委員會提起申訴。其以言詞為之者，學校或主管機關應錄音或作成紀錄。

學生之父母、監護人或其受託人，得為學生之代理人提起申訴。

學校對學生之處分或措施，應於通知書上附記如有不服，得於通知書送達之次日起二十日內，以書面向學生申訴評議委員會提起申訴。

第一項言詞作成之紀錄，應載明下列事項：

- (一) 學生或代理人姓名、身分證明文件字號、就學之年級及班級或服務單位、住居所、聯絡電話及申請調查日期。
- (二) 學生委任代理人代為申訴者，應檢附委任書，並載明其姓名、身分證明文件字號、住居所、聯絡電話。
- (三) 申請調查之主要事實內容及其相關證據。
- (四) 經向申訴人確認其內容無誤後，由其簽名或蓋章。

四十五、申訴案件之處理

大學及專科學校應依各校關於學生申訴制度之規定，處理學生申訴案件。

教育部主管高級中等以下學校，對於學生申訴案件，應依教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法處理。

前項以外之高級中等以下學校，對於學生申訴案件，應依各該主管教育行政機關訂定之學生申訴案件實施辦法處理。

學生獎懲委員會之委員，不得兼任學生申訴評議委員會之委員。

四十六、申訴評議之執行

學生之申訴經評議有理由時，對尚未執行完畢之管教措施不得繼續執行，已執行之處分應撤銷。管教措施不能撤銷者，學校或教師應斟酌情形，對申訴人施以致

歉、回復名譽或課業輔導等補救措施，並負起相關法律責任。

四十七、 學校之協助處理紛爭

經當事人請求或必要時，學校應協助教師處理紛爭。

教師因合法管教學生，與監護權人發生爭議、行政爭訟或其他司法訴訟時，學校應依教師之請求，提供必要之協助。

四十八、 學校提供所需之設施及用品

教師實施輔導與管教工作所需之設施（如諮商處所）、物品（如錄音機電話傳真）及文件表單（如輔導管教記錄表、家長通知書、學生獎懲委員會審議申請表、獎懲委員會裁決書、獎懲委員會裁決通知函、學生申訴單），應由學校行政單位統一提供之。

附表一、教師違法處罰措施參考表

違法處罰之類型	違法處罰之行為態樣例示
教師親自對學生身體施加強制力之體罰	例如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等
教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰	例如命學生自打耳光或互打耳光等
責令學生採取特定身體動作之體罰	例如交互蹲跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面或其他類似之身體動作等
體罰以外之違法處罰	例如誹謗、公然侮辱、恐嚇、身心虐待、罰款、非暫時保管之沒收或沒入學生物品等

本表僅屬舉例說明之性質，其未列入之情形，符合法定要件（基於處罰之目的、使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害等要件）者，仍為違法處罰。

附表二、適當之正向管教措施

正向管教措施	例示
<p>與學生溝通時，先以「同理心」技巧了解學生，也讓學生覺得被了解後，再給予指正、建議。</p>	<p>一、「你的好朋友找你打電玩，你似乎很難拒絕；但是，如果繼續用太多時間玩電玩，你也知道會有很多問題發生。怎麼辦？讓老師和同學一起來幫助你。」</p> <p>二、「老師了解你受委屈、很生氣，所以你忍不住罵出三字經；但是，罵完三字經，對你自己、對別人有沒有好處？還是帶來更多麻煩？」</p>
<p>告訴學生不能做出某種行為，清楚說明或引導討論不能做的原因。而當他沒有或不再做出該行為時，要儘速且明確地對他沒有或不再做該行為加以稱讚。</p>	<p>一、「上課時，在沒有舉手並被邀請發言時，請你不要講話。」</p> <p>「因為如果你講話，老師講課的時間就不夠，老師也會分心，課就講不完或講不清楚，同學可能聽不懂。」</p> <p>「想想看，如果你很想聽課，却有同學不斷講話，你會受到什麼影響？」</p> <p>「以前你上課常隨便講話，但今天你沒有隨便講話，你很有禮貌（或很會替別人著想）。」</p> <p>二、「學校不再規定你的髮型，但請同學不要只注重做髮型、跟流行，而沒有考慮到花錢、功課、健康、團體形象，要考慮不要給自己或別人添加麻煩。」</p> <p>「想想看，你要如何安排時間與金錢？要花多少金錢、多少時間在髮型上？」</p> <p>「我們來討論金錢的價值、生命的價值，要把金錢、時間用在什麼事情上比較有意義呢？」</p> <p>「你以前的頭髮很亂，看起來沒有精神，今天的髮型很清爽，看起來很有活力。」</p>
<p>除具體協助學生了解不能做某種不好行為及其原因外，也要具體引導學生去做出某種良好行為，並且具體說明原因或引導孩子去討論要做這種好行為的原因，並且，當他表現該行為時，明確地對他表現這種行為加以稱讚。</p>	<p>一、「當你要講話時，請你注意場合與發言程序。」</p> <p>「如果在老師講課時，每個同學都可以任意講話，你認為這樣好嗎？有什麼壞處？相反地，如果大家都能不隨便講話，則有什麼好處、壞處呢？」</p> <p>「○○同學要講話時，會先舉手問老師，很有禮貌；○○同學，在老師一開始上課，就不再講話，會很認真地看著老師，讓老師很高興，很想好好教給你們最好的！」</p> <p>二、「我們要出國交流，對方國家很重視禮節與服裝儀容，並且要求整齊，請同學剪好頭髮。」</p>

正向管教措施	例示
	<p>「我們要出國交流，對方要求短髮、整齊，如果我們不按照對方的要求，後果是什麼，我們要怎麼做比較好？是入境隨俗？或不再去交流？各有何優缺點？什麼樣的決定比較好？」</p>
<p>利用討論、影片故事或案例討論、角色演練及經驗分享，協助學生去了解不同行為的後果（對自己或他人的正負向影響），因而認同行為能做或不能做及其理由，以協助孩子學會自我管理。</p>	<p>請同學在生活中觀察紀錄打人的事件與被打的人的反應及感受，老師帶著學生一起討論；也請同學分享被打的經驗，並討論打人的短期及長期的好處和壞處；師生一起看控制生氣的示範影片，學習如何控制生氣的步驟。</p>
<p>用詢問句啟發學生去思考行為的後果（對自己或對他人的短期與長期好處與壞處），以增加學生對行為的自我控制能力；並給予學生抉擇權，用詢問句與稱讚來鼓勵學生做出理性的抉擇，以鼓勵學生的自主管理。</p>	<p>「你可以繼續每天打電玩打到半夜；但對你的身體、功課以及你和爸媽的關係有什麼壞處？如果你能節制與安排玩電玩的時間，對你有什麼好處？」</p> <p>「玩電玩有什麼好處？這些好處是不是用其他的活動或做其他事情可以取代？」</p> <p>「想想看，玩電玩一時的好處、壞處；更長遠的好處、壞處，你如何決定？老師可以協助你一起思考與規劃，作出對自己、對別人都較好的決定。但最重要的，你自己要想清楚，做好決定，並負責任；老師相信你，也期待你做出最有智慧的決定。」</p>
<p>注意孩子所做事情的多元面向，在對負向行為給予指正前，可先對正向行為給予稱讚，以促進師生正向關係，可增加學生對負向行為的改變動機。</p>	<p>一、 「關於你大聲叫罵同學、罵學校這件事，老師可以了解到你對同學、學校很關心，這是很好的，以後你還要繼續關心同學！但是，你的方法是不當的，可能會傷害別人，可能會使別人討厭你，也會違反校規，是不是可以改換別的方法來表達你的關心或你的生氣？」</p> <p>二、 「關於你亂貼海報這件事，老師了解你想表達你的意見，這是很好的，你也很有創意；但是，你不依規定貼海報，可能會使校園凌亂，而且也違規了；是否可用別的方法來表達意見與創意而不違規？」</p>
<p>針對不對的行為或不好的行為加以糾正；但也要具體告訴學生是「某行為不好或不對」，不是「孩子整個人不好」。</p>	<p>「你生氣時容易出手打同學，對自己、對同學都不好；但老師並不認為你整個人都不好，老師了解你有時也會幫一些人的忙；希望你發揮會替別人著想、幫忙別人的優點，以後不再打人。」</p>

附錄二：

教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法

民國 89 年 11 月 28 日發布

- 第 1 條 為保障教育部（以下簡稱本部）主管高級中等以下學校學生權益，建立學生申訴制度，特依教育基本法第十五條及高級中學法第二十五條規定訂定本辦法。
- 第 2 條 本辦法所稱高級中學以下學校（以下簡稱學校），係指國立高級中等以下學校或經本部核准立案（含原台灣省教育廳核准立案）之私立高級中學、職業學校及高級中學進修學校、職業學校進修學校。
- 第 3 條 學生之權益遭受學校違法或不當侵害時，得依本辦法規定提起申訴。前項學生之父母、監護人或其受託人，得為學生之代理人提起申訴。
- 第 4 條 學校為處理學生申訴案件，應設學生申訴評議委員會（以下簡稱學生申評會），置委員七人至十五人，任期一年，均為無給職，由校長遴聘學校行政人員代表、教師代表、家長會代表、及法律、心理或輔學者專家組成之，其中未兼行政職務之教師代表不得少於委員總額二分之一。學生申評會，由校長召集，委員產生後應於第一次開會時互選一人擔任主席，主持會議。學校學生獎懲委員會之委員，不得兼任學生申評會之委員。
- 第 5 條 學校對學生之處分或措施，應於通知書上附記如有不服，得於通知書送達之次日起二十日內，以書面向學生申評會提起申訴。學生申評會對於逾期之申訴案件，不予受理。但申訴人因不可抗力或不

可歸責於己之事由並提出具體證明者，不在此限。

第 6 條 學生向學校提起申訴，同一案件以一次為限。

申訴人於學生申評會未作成評議決定書前，得撤回申訴，申訴一經撤回不得就同一案件再提起申訴。

第 7 條 學生申評會之委員應親自出席，不得委託他人代理出席。

學生申評會委員於任期中無故缺席達二次或因故無法執行職務者，得由校長解除其委員職務，並依第四條規定補聘之。

學生申評會應有全體委員三分之二以上出席始得開會，應有出席委員三分之二以上同意始得決議。

第 8 條 學生申評會之委員，為申訴案學生四親等內之血親、三親等內之姻親或對申訴案件有其他利害關係者，應自行迴避。

學生申評會之委員，有前項應自行迴避之事由而不自行迴避或有具體事實足認其執行職務有偏頗之虞者，申訴人得舉其原因及事實，於申訴評議決案書作成前，向學生申評會申請迴避。

前項申請被駁回者，得向校長聲明不服，校長除有正當理由外，應於十日內為適當之處置。

學生申評會之委員，有第一項應自行迴避之事由而不自行迴避，而未經申訴人申請迴避者，應由學生申評會之主席，命其迴避。

學生申評會主席有前項情形，由校長命其迴避，並由學生申評會就該申訴案件另選主席。

- 第 9 條 學生申評會會議之舉行以不公開為原則。並應通知申訴人、原處分、措施單位或其他關係人到會說明。
- 第 10 條 學生申評會應於收到申訴書之次日起二十日內開會作成評議決定書。對於輔導轉學、休學或類此處分之申訴案，並應於該申訴評議決定書，附記如不服本申訴決定，得於申訴評議決定書送達之次日起三十日內，係法向本部提出訴願。
- 第 11 條 學生申評會應對申訴案件提出討論及評議，經決議之評議書應由學生申評會之主席簽署。申評會之評議、表決及其他委員個別意見，應嚴守秘密，涉及學生隱私之申訴案與申訴人之基本資料均應予以保密。
評議決定書應包括主文、事實、理由等內容，不受理之申訴案件亦應做成評議書，明列主文和理由。
- 第 12 條 受輔導轉學、休學或類此處分之學生，於學生申評會未作成評議決定書前，學校應同意其繼續留校就讀。
- 第 13 條 學生申訴會作成評議決定書，應即以學校名義交由申訴人簽收或由郵政機關以雙掛號送達申訴人，其無正當理由拒絕收領時，得將評議決定書留置於應送達處所或寄存於送達地之郵政機關，以為送達。
- 第 14 條 申訴案件經作成評議決定書送達申訴人後，學校應依評議決定確實執行。
- 第 15 條 學校應依本辦法之規定，指定專人或專責單位，負責學生申評會相關行政作業事宜。

第 16 條 本辦法自發布日施行。