

## 合法管教與違法處罰之區辨

黃雅慧

桃園市中山國小教師

### 【摘要】

在過去的傳統社會裡，普遍認為嚴格管教學生的教師才是好教師，乃至於教師體罰學生是被社會大眾所接受的。但是隨著社會變遷時代不同，興起人本和人權思潮，社會價值觀的多元化，各種因素的影響下，今之觀念和以往大有差異，教師管教學生的合理性、正當性與合法性，備受社會大眾檢視。因此本文試從分析體罰、處罰和管教的定義和三者之間的關係，瞭解教師管教學生之合法性及違法性，期望教師能釐清合法管教與違法處罰的盲點，為杜絕教師違法處罰或體罰提出建議。

關鍵詞：管教、管教措施、違法處罰

### 前言

雖然我國於 2006 年 12 月立法院通過教育基本法的修正，法定禁止校園內所有體罰和違法處罰。但是禁止體罰政策的訂定並不是管教問題的結束，而是問題的開始。98 年，某高中老師被學生指控，只因為制服太挺，就罰伏地挺身 100 下，教師強調，她一直不認為讓學生做伏地挺身是體罰，認為這是武功課裡的體能訓練，現在，她會虛心接受改正管教方式（自由時報電子報，2009）。至今，教師違法處罰學生之事件仍三不五時於媒體上演，教師體罰或是違法處罰提出告訴的案例層出不窮；在面對教師體罰學生所引起的問題，看到電視上各界對違

法處罰的教師爭相討論，教師失去尊嚴低頭認錯，看在眼里，心中不免感嘆唏噓，其中不乏是教學認真、負責盡職的好老師。因此，教師在管教學生之前，實應仔細思考處罰學生方式的合法性，否則不只是傷害了學生，更為自己添增麻煩。那麼究竟合法管教與違法處置的界線該如何拿捏是值得深究的課題。

因此本文將以管教的定義分析合法管教與違法處罰，而合法管教與違法處罰只是一線之隔，一般人亦常將體罰、處罰和管教等詞混淆。因此，依序說明體罰、處罰和管教的定義，進一步討論合法管教與違法處罰的分際，使教師能清楚的區辨合法管教與違法處罰的界線。

## 壹、體罰的相關意義

為能深入了解體罰的意義，本段除了探討體罰的意義外，更進一步提出禁止體罰和零體罰之說明，以區別禁止體罰和零體罰的意義。

### 一、體罰的意義

在三民書局出版的學典對「體罰」一辭的解釋為「一種使學童身體感到痛苦的懲罰方式」。五南書局出版的國語活用辭典中對「體罰」一辭的解釋為「施教者用一種使受教者身體感到痛苦的懲罰方式，如鞭打、罰站等」。根據上述論點，藉由從體罰的目的、體罰的對象、體罰的方法等三個層面論述體罰。

#### (一) 體罰的目的

有些學者認為體罰的目的係指教師基於教育目的(林憲聰, 2002; 鍾任琴, 1997)。另外亦有調查和學者指出體罰的目的是在改正或制止某種行為的發生(人本教育基金會, 2004; 吳清山、林天祐, 2005a; 林志成, 2004)。

#### (二) 體罰的對象

體罰的對象是對學生所為之(李宗誼, 2003; 楊志能, 2003; 鍾任琴, 1997)。

#### (三) 體罰的方法

有學者從身體層面探討體罰方式, 指出體罰是侵害學生身體(李宗誼, 2003; 謝瑞智, 1996); 用手腳或器械打擊學生的身體, 或以其他足以造成學生身體痛苦的處罰方式(如打手、罰跪等)以做為犯錯的懲罰(吳清基, 2004; 謝文全, 2006; Bauer、

Dubanoski、Yamauchi 及 Honbo, 1990); 直接或間接引起受罰學生身體疼痛或具有懲罰性質的訓練與活動造成疲勞, (如罰站、罰抄書、罰跑操場等)(秦夢群, 2002; 黃姬芬, 2002)。

進一步有學者擴大至精神心理層面認為體罰本質上是有暴力傾向的、強制性的、帶來痛苦的(林憲聰, 2002); 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, 影響學童身心發展的管教措施(呂阿福, 1999); 或是教師在公開場合以嚴重傷害學生自尊心的方式責罰學生(吳清基, 2004)。

體罰是指教師親自、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(教育部, 2007a)。人本教育基金會和教育部對體罰的解讀是有差距的, 人本教育基金會 2005 年公佈之體罰率, 其中包含惡性處罰如言語羞辱、孤立學生、和示眾羞辱, 2007 年轉將言語羞辱、孤立學生、和示眾羞辱修正為惡性處罰, 與體罰作區隔, 但是將罰站超過十分鐘和剝奪學生生理需求, 包括禁止下課和休假等視為體罰(人本教育基金會, 2007), 比較教育部允許教師要求學生站立反省, 每次不超過一堂課, 每日不累計超過 2 小時為限, 或是教師可要求學生課餘從事達教育目的之公共服務, 顯見, 二者對體罰的認定, 有一致的部分, 亦有差別的區塊。

總之, 值得注意的是, 依禁止體罰政策的認定, 「精神上的處罰」是屬於違法的處

罰，不屬於體罰。因此把「精神上的處罰」排除，體罰僅為「身體上直接處罰」、「身體的間接處罰」二類：身體上直接處罰指施罰者直接施予受罰者身體上之懲處，較為容易認定。身體的間接處罰指施罰者間接施予受罰者身體上的懲處，包括維持特定姿勢，如罰站、半蹲、罰跪、罰舉重物等；要求激烈運動，如罰跑步、伏地挺身等；從事特定作業，如罰勞動服務等具有懲罰性質的訓練與活動，是否為違法處罰要依情況而論，空間較為模糊，因此教師較容易違規管教而不自知。

## 二、禁止體罰的意義

推行禁止體罰政策後，常會誤解教師不體罰學生，理應達到零體罰的境界，但當教師仍有體罰的情形時，會進而質疑禁止體罰政策，因此藉由敘說禁止體罰理念的起源、零體罰口號的源起、零體罰對於教學場域的期待、及「零體罰」和「禁止體罰」的區別等，釐清二者面貌，瞭解推行禁止體罰政策的必要。

### （一）禁止體罰理念的起源

雖然就臺灣近代的教育發展來看，在臺灣的行政命令是禁止體罰的，但受中國傳統教育觀念強調「不打不成器」影響，因此仍有體罰的情況發生，由於受西方近代教育思潮的影響，主張「兒童中心」、「以人為本」的人權教育思想，強調愛的教育、尊重學生，倡導採用更人性化的方式處理管教上的問題；再者，瑞典首先於 1979 年成為全球第一個立法全面禁止體罰的國家，其後陸續

已多達 100 多個國家跟進，禁止體罰理念可說是目前潮流。2006 年 12 月，我國立法院三讀通過教育基本法修正案，禁止校園內所有體罰，這個法律不但符合了積極人權的發展趨勢，亦為「禁止體罰」政策入法樹立了一個里程碑。

### （二）零體罰口號的源起

2004 年 12 月，臺北市教育局舉行「零體罰總動員」簽署大會，要求教師簽署「零體罰共同約定」，公開宣示零體罰之十項政策要求，六大配套措施，打造零體罰的未來教育環境（臺北市 e 週報，2004）。2005 年 2 月教育部在全國局長會議中，要求各縣市比照臺北市實施「零體罰」政策。

### （三）零體罰對於教學場域的期待

零體罰（zero corporal punishment）是一種禁止任何形式體罰之教育思維。亦是嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，目的在創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的成長與學習。為提高教育專業的聲望，教師宜發揮其專業自律並由教育主管機關的積極監督下，共同朝向「零體罰」的境界邁進，創造一個優質的友善校園（吳清山、林天祐，2005b）。亦即舉凡學校各種教育措施、輔導管教、生活教育，都應是重視人文關懷、鼓勵、公平、機會均等、安全與免於恐懼的校園活動，營造一個以學生為中心、以愛為內涵的溫馨學校（鄭玉壘，2006），讓學生免於恐懼又樂於學習。

### （四）「零體罰」和「禁止體罰」的區別

「零體罰」和「禁止體罰」二者皆旨在

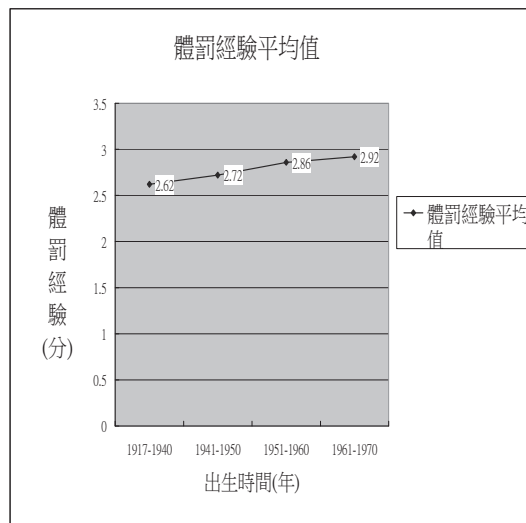
保障學生人權，能快樂的成長與學習，建立孩子的自信與自我價值感，但仍有不盡相同之處。從上述「零體罰」和「禁止體罰」的概念中，可以瞭解到二者是有其共通之處，亦有其差異之處。

1. 共通之處有二點，一為理念共通：二者皆是教師宜發揮其專業，建立孩子的自信與自我價值感，發展學生人權。二為目的共通：基於教育目的下，二者的主要目的皆是在於創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的成長與學習。

2. 差異之處有三點，一為程度不同：「禁止體罰」是指教育行政主管機關法定具命令性、禁止性措施的手段，禁止校園內所有體罰；「零體罰」是在校園中教育場域嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，期望能達到沒有體罰的狀態。二為解釋不同：一般而言，「禁止體罰」是政策措施的手段；「零體罰」是一種教育思維。三為法源的解釋差異：目前只立法規範校園「禁止體罰」，並不代表能完全達到「零體罰」的理念。

3. 禁止體罰，但體罰仍在？

根據以往中央研究院學術研究資料庫有關臺灣地區社會變遷基礎調查發現，從 1927 年到 1970 年出生的各年齡階層發現，學校的體罰經驗都是隨著出生年代遞增(圖一)，由此可知，雖當時的相關行政命令禁止體罰，但國人的觀念改變幅度不大，教師體罰學生現象並未受到影響而改變。



圖一 體罰經驗平均值

資料來源：引自黃碩斌(2004)。臺灣道德教育問題分析--以體罰作為分析指標(頁 89)。東海大學社會學系碩士論文。

教育部(2007d)進行之國中學生校園生活問卷，此次調查之體罰類型為打手心、打屁股、打耳光等，抽測結果指出，有 43% 學生回答「在去(95)年一年內曾經在學校被教師打過」，而回答「今(96)年 1 月至 3 月曾經在學校被教師打過」的學生比例則下降至 32%，亦即從來沒有被打的學生比例，則由 57% 上升至 68%；但是「幾乎每週都有被打」的學生比例和「幾乎每天被打」的學生比例則均無改變，可能表示慣用體罰方式處罰學生的教師，短時間內還沒能改變其體罰學生之習慣，使用非體罰的方式來管教學生(表一)。

表一 學生被教師體罰之次數百分比表

	95 年 1-12 月	96 年 1-3 月	增減
從來沒有	57%	68%	+11%
偶爾 1、2 次	31%	21%	-10%
幾乎每月都有	5%	4%	-1%
幾乎每週都有	4%	4%	0%
幾乎每天都有	3%	3%	0%

法定禁止體罰後，教育部強調推動正向管教，避免體罰，希望降低學生被體罰的比率，從第一年降 30%至第二年降 20%（教育部，2007b）。然根據人本教育基金會近年來針對校園體罰狀況調查數據顯示：1999 年、2001 年、2005 年、2007 年分別有 83.4%、70.9%、64%、52.8%全國中小學孩子在該學年度於學校被體罰（人本教育基金會，2007），雖說禁止體罰後學生被體罰的比率下降是可喜的現象，但是從人本教育基金會的調查數據觀之，仍有半數的學生被教師體罰，另有新聞媒體亦會不時報導教師體罰學生的事件，因此要達到人本教育基金會真正零體罰的目標仍有一段努力空間。

現今教師雖有法可循來管教學生，但不當的管教事件還是無法杜絕。體罰不但是一個管教問題，更是一個社會文化的價值問題，根絕體罰很難靠一朝一夕之功，也非靠行政機關明訂法令即可奏效，但仍可從強化管教辦法的運作知能，積極導正錯誤的管教觀念與不當的價值觀念，鼓勵教師與家長善用行為改變技術，改變學童不當行為，進而讓「不體罰」成為一個全民運動，如此，應可有效減少體罰（石佳福，1995；呂來添，

2002；林志成，2004；黃順利，2000）。

總而言之，「禁止體罰」是一種手段和過程，其期望能達「零體罰」的理想目標。二者皆基於教育目的，教師發揮其專業，創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的成長與學習，建立孩子的自信與自我價值感，促進發展學生人權。一般社會人士或是教育工作者常會誤解「禁止體罰」是等同「零體罰」，而質疑「禁止體罰」政策的可行性和必要性，因此釐清二者的關係有助於對「禁止體罰」政策的認同。

## 貳、處罰的意義

有些學者認為「處罰」和「懲罰」是同義辭（吳清山，1996b；林美伶，1999；林憲聰，2002）。為進一步瞭解處罰的定義，藉由處罰的目的、處罰的對象、處罰的方法等三個層面來分析探討處罰。

### 一、處罰的目的

處罰的目的是使學生不當行為的出現頻率減少（吳清山，1996a；陳政見，1993；教育部，2007a；張德榮，2004）；為使個體建立適當行為（Simpson & Weiner, 1989）；使其改過遷善（李宗誼，2003；林憲聰，2002；徐永誠，2000；謝瑞智，1996）。學校或教師為社會控制（楊志能，2003）；為維持紀律與秩序（邢泰釗，2004）；為學校之教育活動能夠順利進行（黃馨儀，2000）；為達成教育目的而「處罰」學生（周志宏，1997）。

## 二、處罰的對象

根據 Peters 的哲學觀，處罰的主、客體應該是有健全意識的人（引自歐陽教，1998）。有學者認為「處罰」是對於違反特定義務之學生（邢泰釗，2004；周志宏，1997）；也有些學者認為「處罰」為對於具有行為問題的學生施以制裁（李宗誼，2003；秦夢群，2002）。

## 三、處罰的方法

在行為主義心理學的思維下，認為懲罰是直接施予個體所厭惡的刺激，或是剝奪個體正在享用的正增強物為手段（李宗誼，2003；林憲聰，2002；邢泰釗，2004；秦夢

群，2002；張德榮，2004）。有些學者認為藉由物理上的強制力或心理上的強制力，所採取的具有非難性或懲罰性的措施，學生因此受到某程度精神和身體上之痛苦（周志宏，1997；謝瑞智，1996）。另有學者從道德教育的觀點來分析，指懲罰是對犯過者施以痛苦、折磨、不舒服或損失等適量的報復（楊志能，2003）。2007 年 6 月教育部發布的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中，指出處罰是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（教育部，2007a）。以下表列說明違法的處罰類型，其內容如表二。

表二 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的之身體動作等
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。

綜上所述，本研究認為「處罰」是為達教育目的，為維持紀律與秩序，當學生違反規範時，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，對學生施於身心

上的痛苦或剝奪其應享的權益，學生產生警惕而能改過遷善，有良好行為表現。基此，教育部對處罰的定義不免讓人覺得定義內涵的不足，僅表列出違法處置，而未於表列細項基於處罰之目的，該如何判定學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害？不當之處置如何解讀？合法妥當的處罰中站立反省不超過 2 小時是否和禁止體罰矛盾？因此研究者亦認為處罰的定義應進一步釐清，使教師處罰學生時，能拿捏恰當而不陷入違法的分際。

## 參、管教的相關意義

由於教育部於 1991 年頒布「教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」，建立學生輔導的新體制，藉以重新整合學校輔導工作發揮輔導的整體功能。再者，輔導與管教本為相輔相成的一體兩面，訓導亦為管教重要環節之一。因此，試著從管教、輔導、及訓導的定義等三個層面分析探討，進一步瞭解管教的含意。

### 一、管教的意義

五南書局出版的國語活用辭典及三民書局出版的學典對「管教」一詞界定為：「約束與教導」。其涵義包括非權力性的管理、教化與輔導措施（如警告、糾正、記過、建議、勸導、約談、留校輔導察看等）與權力性的管教措施（如處罰與體罰）。根據上述論點，試著從管教的目的是、管教的對象、及管教的方法等三個層面分析探討，進一步瞭解管教的含意。

### （一）管教的目的是

管教的目的是在不要做壞事，鼓勵學生行善（Wynne, 1990）、阻止個體的不良行為，表現良好或適當行為（秦夢群，2002；教育部，2007a；黃明珠，2001；黃馨儀，2000；傅木龍，2004）、自律內化（教育部，2007a；Charles, 1999）、培養學生健全人格及心智發展（李宗誼，2003；教育部，2007a；黃馨儀，2000）、確保班級教學及學校教育活動之正常進行（李宗誼，2003；教育部，2007a；傅木龍，2004）、養成守法守紀（李宗誼，2003；教育部，2007a；楊昌裕，2000）、及符合社會規範等教育目的（黃馨儀，2000）。

### （二）管教的對象

多數學者認為管教對象是針對偏差行為而不是人，是對學生行為的指導（呂俊甫，1983；教育部，2007a；簡三郎，2000）。

### （三）管教的方法

管教的方法極多，各種有利或不利之集體或個別處置（教育部，2007a）。當教師在行使教師專業權時，基於專業上的判斷，施以管制處理（包含獎懲、增強、激勵…等方式）（黃馨儀，2000）；Lindgren 和 Suter（1985）認為經由強制、服從予以控制；有循循善誘，也有施於夏楚（秦夢群，2002）；但仍應該採取嚴而不苛的管教方式（張春興、林清山，1989）；運用管理與輔導等各種手段，對學生的各種問題行為應採取適當的矯治措施（李宗誼，2003）。

綜上所述，本研究認為「管教」是指為達教育目的，教師本著教育專業之精神、尊

重學生的人格尊嚴和個別差異，運用管教與輔導等各種手段，實施之各種有利或不利之集體或個別處置，對學生問題行為予以導正，以達成消極處理與預防偏差行為，並積極發展良好行為的一連串方法。

基此，國中小學參酌「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」擬定各校「教師輔導與管教學生辦法」，然而其中管教的定義不夠周詳和矛盾，比如不利之處置應如何解讀？與教育目的是否牴觸？不免讓人覺得定義內涵的不足。

## 二、輔導的意義

五南書局出版的國語活用辭典對「輔導」一詞界定為：「輔助教導」。其涵義為一種教育協助的過程；其原文為 *guidance*，原意為引導的行動（*an act of guiding*），是引導者所提供的指揮或監督。根據上述論點，試著從輔導的目的、輔導的對象、及輔導的方法等三個層面分析探討輔導的含意。

### （一）輔導的目的

輔導的目的是協助學生在生活、學業、情緒、社交、職業等各項問題與困擾，使學生能自己糾正和改進，而做良好之適應（吳鼎，1981）；協助學生自我瞭解與充分發展（吳武典，1997）；協助受輔導者了解自己，認識世界，並依其自身條件建立有益於個人及社會的生活目標，使之在教育、職業及人際關係等方面能獲最佳發展（張春興，1989）；協助個體認識自身的性向、興趣和才能，並期能生活上獲得充分的適應（馮觀富，1984）。幫助個人解決其生活上所遭遇

的各項問題，但輔導並不代替個人去解決問題，其目的在促進個人「自我指導」（*self-direction*）（吳鼎，1981）。

### （二）輔導的對象

輔導最注意的對象是個人而非問題（吳鼎，1981），且深及於學生的認知、情意及情感等方面，強調個人的人格發展，重視個別差異，不囿於診治「問題學生」，對於幫助正常學生亦具重要性（黃馨儀，2000）。

### （三）輔導的方法

輔導的方法是指以內發的，也就是由內而外，運用各種影響力，激發學生認識自我、處理問題與發展潛能的能力（莊興惠，2007）。輔導人員透過專業素養，以正確的觀念、合理妥善的方式、高度的教育熱忱及積極的關懷與付出（傅木龍，2008）。意即具備輔導專業知識的輔導教師根據某種信念，提供某種經驗，多半採取長期追蹤觀察的方式（吳武典，1997）。

### （四）輔導與管教二者的關係

在學校教育的範疇內，「管教」是針對教學活動進行中，對干擾教學或其他教育活動順利進行之學生行為問題所進行的矯治措施，較偏向於行為層面的處理，且多為立即性、短暫性的處理方式；而「輔導」所針對的焦點則為學生個人本身，且深及於學生的認知、情意及情感等方面，多半採取長期追蹤觀察的方式。申言之，前者是針對學生已發生之行為問題，或預防學生行為問題之發生所為之矯治措施，在時間上為普遍的、隨時隨地進行的，且予人威權感，論其性質而言較屬消極。後者則較強調個人的人格發



展，重視個別差異，不囿於診治「問題學生」，對於幫助正常學生亦具重要性，在時間上為特定的、局部的，論其性質而言則較屬積極（黃馨儀，2000）。

綜上所述，本研究認為「輔導」是指為達指引學生個人生活、學業以及未來生涯發展，教師運用輔導等各種手段對學生個人生活、學業以及未來生涯發展的指引。輔導與管教本為相輔相成的一體兩面，教師在從事學生管教的活動時，若能顧及輔導的立場與原則，以更人性、關懷、尊重的角度去協助學生，對於管教工作而言，自能事半功倍（李希揚，1999）。

### 三、訓導的意義

五南書局出版的國語活用辭典對「訓導」一詞界定為：「訓誡勸導」。辭海的解釋：「訓：說明說釋而教之，必順其理」。就字面而言，訓導即「訓而導之」，是指在教育活動的進程中，因學生不當行為而影響教育活動繼續時，教育人員對該學生行為導正的過程；根據上述論點，試著從訓導的目的、訓導的對象、及訓導的方法等三個層面分析探討訓導的定義。

#### （一）訓導的目的

其主要之目的在於幫助學生認識與了解團體的行為標準，以及培養學生判斷力和自制力，使學生具有明是非、擇善惡之能力（林美伶，1999）。誘導學生敦品勵學、專心向上，教導學生適應社會變遷所需之能力，塑造理想人格，及培訓理想的國民品質（陳新轉，2006）。培養學生身心健康、樂

觀進取的性格，以及守秩序、負責任，具有獨立自治人格，民主思想的自由人（王愛珠，2006）。

#### （二）訓導的對象

訓導是對於學生不當行為，必須即時處理，以收實效（王愛珠，2006），其工作注重的是外在行為的規範與要求（林美伶，1999）。

#### （三）訓導的方法

建立人性化的規範，透過管教、輔導、訓練與服務的具體措施（陳新轉，2006），以外燦的，由外而內，透過教育訓練（莊興惠，2007），舉凡常規訓練、班級自治、安全教育、健康指導、國民生活須知等，都是訓導工作的範圍（林美伶，1999）。

#### （四）訓導與管教二者的關係

在教育情境裡，訓導和輔導是管教範圍的一部分。訓導能確切地與輔導協調合作，落實教訓輔三合一的精神，對於正向的管教是有助益的。訓導的實施不僅是達成德育與群育目標的重要手段，也是增進體育、美育，甚至是智育的輔助手段（莊興惠，2007）。尤其是訓導在學生品格的教化功能上扮演著非常重要的角色，因此於推展生活教育、生命教育和服務教育等工作時，對於學生行為改善是重要關鍵，亦即，訓導的工作做得好，學生良好的品行和學行會無形的提升，問題學生減少，相對的，亦能減輕教師管教問題學生的負擔。

### 肆、管教、處罰和體罰三者關係

釐清管教、處罰和體罰三者間的關係，

能幫助對合法管教與違法處罰的瞭解，因此本段依序說明管教、處罰和體罰三者間的關係。

## 一、管教與處罰二者關係

管教的範圍較廣，不僅具有非權利性的建議、勸導、獎勵、讚美，也具權力性的處罰，因此處罰僅為管教措施之一。

## 二、處罰與體罰二者關係

處罰可分為合理妥當以及違法或不當的處置，違法的處罰中包括體罰（身體上的處罰）及誹謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待（精神上的處罰），另外合理妥當的處罰，則屬教師對學生之一般管教措施，是合乎正向管教，因此體罰僅為處罰措施的部分。

## 三、管教、處罰和體罰三者關係

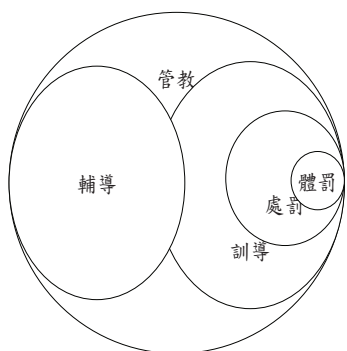
以管教、處罰和體罰三者之間的關係而言，具有共通處及差異處：

### （一）共通處

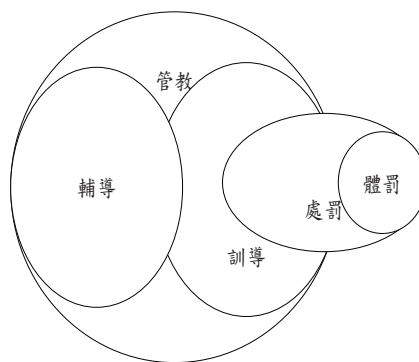
- （1）適用對象：「管教」、「處罰」、「體罰」三者適用對象均係針對學生不當或違規行為，而不是學生個體本身。
- （2）原則共通：三者皆是運用行為改變技術原理，以矯正學生之不當或違法之行為，秉持的原則都應符合平等原則和比例原則。

### （二）差異處

1. 範疇和方法不同：管教最廣，處罰次之，體罰範疇最窄（圖 2-2）。具體而言，管教廣泛的具有鼓勵性、獎勵性措施以及命令性、禁止性措施的手段；而處罰僅為管教的方法中之命令性、禁止性措施，範圍較狹；至於，體罰係對學生之身體施予痛苦的處置方式，範圍最窄隘。傳統的體罰和管教有重疊的部分，此外，在教訓輔三合一公佈之後，特別將體罰與管教切割，強調體罰不等於管教的範疇（鄭理謙，2007）（圖二和圖三）。



圖二 管教、輔導、訓導、處罰與傳統體罰之概念關係圖  
資料來源：研究者自行整理

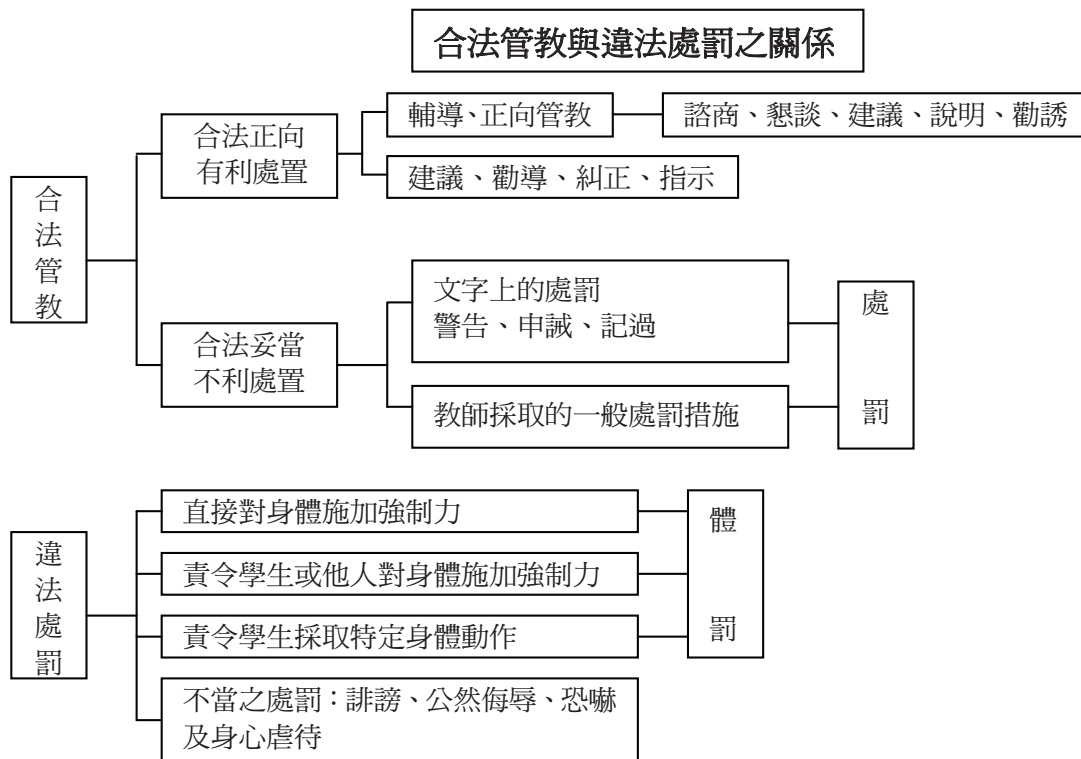


圖三 管教、輔導、訓導、處罰與現代體罰之概念關係圖  
資料來源：研究者自行整理

- 2. 傷害程度不同：一般而言，「體罰」涉及到身體或精神上的痛苦，若使用過度，造成身心傷害，所以體罰之傷害程度最大；其次「處罰」，若不採用體罰方式或過度責罵，雖然仍可能造成身心傷害；至於「管教」則基於教導或鼓勵學生行為，對學生身心之傷害程度最低。
- 3. 法源的解釋差異：《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》將管教區分成兩種，有利處置和不利之處置。其中不利之處置包含處罰；處罰又包含合法處置和違法處置，而體罰即屬於違法之處罰。

比較管教、處罰和體罰三者之間的關係後，更能清楚分析合法管教與違法處罰，合法管教是指正向有利學生的建議、勸導、獎勵、讚美、輔導、諮商等管教措施，及不利學生的合法妥當處罰，包括文字上的處罰（如記學生警告、申誡、記過等）和教師採取的一般處罰措施（如要求靜坐反省、站立反省、增加學生的作業或工作等）。違法處罰是指體罰及違法的處置，體罰是包括對學生身體直接或間接的強制力等處置；違法的處置，則是針對學生的心理層面所受傷害處置措施或其他不當處罰措施（如罰錢），如圖四所示。

### 伍、合法管教與違法處罰



圖四 合法管教與違法處罰之關係圖

資料來源：自行整理

綜上所述，從合法管教不包括任何的體罰行為及精神虐待、恐嚇與誹謗等違法處罰的說法中，如何論斷精神虐待、恐嚇與誹謗等心理層面所受傷害處置措施，不難發現合法管教與違法處罰間的確有相當大的灰色地帶，造成部分教師的不確定感，深怕踩到紅線、違法處罰被提告，於是認為把書教好，而放棄管教；或是誤踩紅線，捲入違法處罰學生被告的漩渦，心灰意冷。因此教師應對合法管教與違法處罰的分際能清楚的認知，並且善用正向管教技巧掌控，以優秀的班級經營及輔導管教技巧，避免違反法律，造成無法彌補的傷害。

## 陸、結語

本文針對管教的定義，試從體罰、處罰和管教的定義，去探討體罰、處罰和管教三者之間的關係，最後進一步討論合法管教與違法處罰的分際，使教師能清楚的區辨合法管教與違法處罰的界線。展望教師能使用合法和正向的管教措施，期望導正教師對違法處罰和合法管教的盲點，並體認教師體罰或是違法處罰學生的效果弊多於利，從心接納禁止體罰政策，在推動友善校園的文化上，才能達到「教師用心、學生開心、家長放心」的願景，並且杜絕教師違法處罰學生。

## 參考文獻

人本教育基金會（2004）。人本 2004 年國中、小校園體罰問卷調查。人本教育札記，179，7。

人本教育基金會（2007）。2007 年校園體罰狀況調查報告記者會新聞稿。2008 年 11 月 12 日，取自 <http://www.wretch.cc/blog/hef2006/783144>

王愛珠（2006）。國小訓導與輔導工作之關係。北縣教育，12，32-33。

自由時報電子報（2009）。新民高中學生集體控訴遭罰伏地挺身。2009 年 11 月 25 日，取自 <http://iservice.libertytimes.com.tw/liveNews/news2.php?no=298772type=%E7%94%9F%E6%B4%BB>

呂阿福（1999）。從法律觀點看體罰之正當性。國教世紀，185，49-61。

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。國立中正大學法律學研究所碩士論文，未出版，嘉義。

石佳福（1995）。由校園暴力談教師管教權問題。師友，339，18-22。

呂俊甫（1991）。發展心理與教育。臺北：臺灣商務。

吳武典（1997）。輔導原理。臺北：心理。

吳清山（1996a）。教育改革與教育發展。臺北：心理。

吳清山（1996b）。教師管教權責之探討。初等教育學刊，5，123-136。

吳清山、林天祐（2005a）。友善校園。教育資料與研究，62，177。

吳清山、林天祐（2005b）。零體罰。教育資料與研究，62，178。

- 吳清基 (2004)。北市校園不要暴力，體罰是落伍教育。2009 年 3 月 12 日，取自 <http://www.epochtimes.com/b5/5/12/23/n1164539.htm>
- 吳鼎 (1981)。輔導原理。臺北：五南。
- 李宗誼 (2003)。國中教師體罰學生成因及處置措施之研究。中正大學犯罪防治學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 李希揚 (1999)。校園民主與學生管教。訓育教育，38 (4)，12-24。
- 邢泰釗 (2004)。教師法律手冊 (第二版)。臺北：教育部。
- 周志宏 (2007)。學生管教法制之再檢討。國民教育，47 (4)，5-14。
- 秦夢群 (2002)。教育人員 (二) 權利與義務，載於教育行政—實務部份。臺北：五南。
- 陳政見 (1993)。體罰與嫌惡刺激的探討。教師之友，34 (2)，15-25。
- 陳新轉 (2006)。論當前國民中小學訓導工作改進之道。學生輔導，45，120-133。
- 鄭玉疊 (2006)。友善校園的主要精神與實施策略探討。臺北縣教育思賢國小研習講稿，未出版。
- 鄭理謙 (2007)。建立友善校園-談零體罰問題。北縣教育，61，16-17。
- 歐陽教 (1998)。體罰問題與學生管教。論文載於國立臺灣師範大學舉辦之「春風化雨，點石成金—面對學生管教問題」系列演討會，臺北。
- 教育部 (2007a)。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。2008 年 6 月 22 日，取自 [http://140.111.34.180/news\\_detail.php?code=05&sn=282](http://140.111.34.180/news_detail.php?code=05&sn=282)
- 教育部 (2007b)。學校實施教師輔導與管教學生辦法須知。2008 年 6 月 22 日，取自 [http://140.111.34.180/news\\_detail.php?code=05&sn=283](http://140.111.34.180/news_detail.php?code=05&sn=283)
- 張春興、林清山 (1989)。教育心理學。臺北：東華。
- 張德榮 (2004)。涂爾幹《道德教育》之研究—對臺灣德育之啟示。國立新竹教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 莊興惠 (2000)。從訓導人員角色職責談-做好訓導工作之道。竹縣文教，20，42-48。
- 傅木龍 (2004)。從輔導與管教談教師作為的迷思與突破。學生輔導，93，8-37。
- 傅木龍 (2008)。教育心希望-校園禁止體罰之實踐。研習資訊，25，9-18。
- 黃明珠 (2001)。國民小學教師人權教育認知與管教行為之研究。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 黃姬芬 (2002)。國小教師管教信念與管教行為相關之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 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，392，69-76。
- 黃碩斌 (2005)。臺灣道德問題分析—以體

- 罰作為分析指標。東海大學社會系碩士論文，未出版，臺中。
- 黃馨儀（2000）。論我國中小學教師管教權之合理界限。國立臺灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 楊志能（2003）。臺北縣國民中學教師輔導學生策略之研究。國立臺灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 鄭玉疊（2006）。友善校園的主要精神與實施策略探討。臺北縣教育思賢國小研習講稿，未出版。
- 鄭理謙（2007）。建立友善校園-談零體罰問題。北縣教育，61，16-17。
- 學典編輯委員會（編）（2006）。學典。臺北：三民。
- 歐陽教（1998）。體罰問題與學生管教。論文載於國立臺灣師範大學舉辦之「春風化雨，點石成金—面對學生管教問題」系列演討會，臺北。
- 謝文全（2006）。教育行政學（第二版）。臺北：元照。
- 謝瑞智（1996）。教育法學。臺北：文笙。
- 鍾任琴（1997）。從教育法學觀點論教師管教權。教師之友，38（3），1-6。
- 簡三郎（2000）。校園輔導與教師管教問題座談會。教師天地，104，58-73。
- Bauer, G. B., Dubanoski, R., Yamauchi, L. A., & Honbo, K. A. M. (1990). Corporal punishment and the schools. *Education and Urban Society*, 22(3), 285-299.
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline* (6th ed.). New York: Longman.
- Wynne, E. A. (1990). Improving pupil discipline and character. In O. C. Moles (Ed), *Student discipline strategies* (pp. 20-23). New York : State University of New York press.
- Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1985). *Educational psychology in the classroom*. Monterey, CA: Brooks/Cole.