

從校規之內涵與實務評析 國中管教懲罰辦法

陳新轉

自教育部公布《教師輔導與管教學生辦法》以後，各國民中學即應自訂校規。學校自訂校規必然受到校規的認知、執行校規的態度及官方提供之範本的影響。故本文從文獻探討、文件分析及人物訪談三方面，探索校規的意義、內涵、現行學生違規懲罰規定及其執行情形，最後根據研究結果，建議國民中學自訂校規應納入學生為學校公民之理念，加強正當程序之要件、充實管教之正當理由及遵守訂定校規之相關準則。

關鍵字：校規、正當程序

Keywords: School Rules, Due Process

壹、緒論

一、研究動機

學校行政方面的研究，論及教育改革與提高學校效能，都認同一個安全有秩序的學習環境是基本要件之一（吳清山，民81；金樹人，民79）。所以，學校必須建立一套健全的規範，做為師生互動及學校維持校園紀律與秩序的依據。紀律終究是校園中不可或缺的元素，因為它影響全校師生的心理和學習活動的進行與成效，維持紀律和處理違反紀律的事件是學校每天必須的行政業務。

在我國的師道傳統上，勤教嚴管是教師的職責，也是教師的良心。教育社會學家哈格里夫(Hargreaves, D., 1975)認為教師具備「紀律維持者」(disciplinarian)與「知識教導者」(instructor)兩種次級角色(Sub-roles)，可見管與教是教師角色不可或缺的二大功能。一位負責任的教師，在教學過程中，總難免運用獎懲原則與手段，對學生採取管理、指導、糾正、約束、懲罰、價值澄清等管教措施，其過程中教師難免主觀，但不能沒有準則，校規(school rules)或學生守則(student codes)就是學校及教師獎懲或管教學生的準則。

一般論及中、小學的教育改革，都不忘強調要重視學生主體性的意義與價值、尊重學生人格尊嚴與權利，以及民主化、人性化、合理化的原則，但這些呼聲僅停留在理念的層次，在中、小學階段，學校對於學生的管教與獎懲，在規範與體制

上，尚未能充分反應教改的理念，尤其是對於學生違規行為的懲罰部分，直接影響學生的權利與名譽，特別值得關注。教育部（民86）在訂頒的《教師輔導與管教學生辦法》（以下簡稱《輔教辦法》）中，規定「學校應邀集校內相關主管、家長會代表、教師代表及學生代表，依本法之規定，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。」（第二十一條）。教育部已經訂下制訂校規的辦法，接下來是學校相關人士思考校規的內涵為何的時候，這是落實教育改革理想，建立學校民主化、合理化與人性化的管教規範必須思考的課題，故探討校規的相關問題，尤其是懲罰部分的規定，實具有深刻的意義。

二、研究目的

本研究之目的：

- (一) 探討校規之意義。
- (二) 檢討國民中學學生違規行為的懲罰規定。
- (三) 發掘國民中學校規的執行情形。
- (四) 為學校自訂校規提出原則性之建議。

貳、研究方法、研究範圍與名詞釋義

一、研究方法

新頒之《輔教辦法》中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，共同訂定學校輔導與管教學生要點。學校自訂校規必然受到相關人員的校規認知、校規執行態度及官方提供之範本的影響。故本研究從三方面探討校規的相關問題：

- (一) 從文獻中的分析、綜合，條理出校規的意義；
- (二) 採文件分析，分析《輔教辦法》與《獎懲辦法》特性。以人物訪談方法，文件分析法，深入瞭解學校訓導人員在執行校規，懲罰學生違規行為的理念與態度。
- (三) 最後綜合訪談、文件分析與文獻探討結果提出結論與建議。

二、研究範圍

本文之研究範圍說明如下：

- (一) 本文所探討的主題是國中校規中關於學生違規行為之懲處規定及其執行情形。校

規原本包含獎勵與懲罰兩部分，由於懲罰直接對學生的名譽與權利造成影響，也暴露學校在學生輔導與管教上的問題，所以本文以學生違規行為的懲罰規定為焦點，包括違規行為的懲罰規定與實施懲罰的程序等相關問題。

- (二)在教育部未訂頒《輔教辦法》之前，各國中未獲授權自訂校規，學生違規行為之處罰完全根據台灣省、及北高兩市所訂頒之《學生獎懲辦法》（以下簡稱《獎懲辦法》），這三項辦法其實是一式三分，內容雷同。故對於現行國中學生違規行為之懲罰規定的分析，以《輔教辦法》及《獎懲辦法》為主。
- (三)由於時間與人力條件的限制，故以桃園縣為範圍，選機抽取五所國中之訓導人員，做為訪談之對象。

三、名詞釋義

本研究之重要名詞釋義如下：

- (一)校規 (school rules) 意指學校基於輔導與管教學生之必要所訂定之學生行為獎懲規章。本研究所謂校規意指影響學生權益的懲罰規定。
- (二)「正當程序」 (due process) 原意是指剝奪個人權利時必須遵守之法律要件與程序。就校規而言，「正當程序」意指學生有權在學校處理違規行為的過程中，獲得公平、公正的機會，表達立場，而學校有義務遵守校規中的程序正義，以保障學生應有的權利，蘊含視學生為「學校公民」的意義。

參、校規之理論基礎

一、承襲傳統的學行規範

- (一)校規為我國教訓合一師道傳統之表徵

今之校規古代稱為學規、學則或教則。大致上，學規可以說是隨學校的形成而生的。按王鳳喈（民58）的研究，西周時期對士子教育即有處罰與獎勵制度，禮記王制可見到學校實施「屏遠」與「選舉」之獎懲制度。

在孔子的時代，私人講學是隨師遊學的教育方式，也是一種教、訓合一的教育。為人師者必須能因材施教、以身作則、教訓合一。教師不只是學術淵博的學者，更是學生仰之彌高的人格典範，施教者的教育理念自然化成學生敦品立志、修身養性的學行規範。

唐、宋之書院教育承襲教訓合一的師道傳統，其主持之山長或主講人大都是學術淵博，望重士林之人，學生因仰慕其人之道德文章而來求學，這種學術團體

所立的學規，不但充分反應時代之道德理想，更是主持者之教育思想的具體化，其中又以南宋朱熹集前人辦學之經驗，並結合個人之教育哲學與理想，訂定中國現存的第一部系統完整的學規--《白鹿洞學規》最具代表性，內容包括朱熹的教育目的、為學次第和方法，以及修身、處事、接物的要領。

(一) 學規以傳統道德思想為依據

根據魯毅（民84）對中國古代學規文獻的探討指出，中國歷代之書院和官、私學校莫不制定教學管理規章制度，據聞一多、郭沫若等漢學大師之考證，《管子·第子職》，即為先秦時代齊國稷下學宮之學則。秦漢以降，又有西漢揚雄的《法言·學行》、西晉虞溥的《厲學》等著作，皆可視為學規之專著（魯毅，民84）。

唐代學規則散見各類典籍，至南宋朱熹手訂之《白鹿洞學規》可說一種宏觀的立教規範，其後朱熹的弟子程端蒙及其友人董銖據此制定一種書院和官、私學通則，稱之為《程董二先生學則》，比較是屬於具體履行的細則。此二者成為元、明、清三代書院教規之範本，流傳最廣（毛禮銳等，民78；陸啓超，民79）。學規通常訂定學生為學立志，修身處世，待人接物之基本要求，以及學校生活之守則，其主要依據是儒家所倡導的道德準則，而制定學規之目的在於企盼學子皆能成為孔孟聖賢或忠臣、清官、順民、孝子，以維繫社會之綱常倫理，保證國家之康寧泰平，學規之主要內涵有五：1. 明道重志；2. 進德修身；3. 博學精思、探新創發；4. 注重實踐、踐履篤實；5. 隆師取友（魯毅，民84）。

二、校規的教育學理論基礎

(一) 校規是教育理念與教育哲學的展現

傳統學規一部分反應辦學者的教育理念與哲學，現代化的學校教育，校規不只是反映辦學者的教育理念，更須結合教師、學生、社區家長的共識，才能得到充分的認同與支持，成為可行的權威力量。Fellmy(1983)指出有效的訓導計劃的三個主要因素：能反應學校與社區家長之期望的教育理念；看得見的權威形象；適當而能夠一貫執行的校規，即可行的違規行為處置辦法。以美國 Merced High School 的學生行為準則 (behavior guidelines) 為例，該校校規中明白指出訂定校規的主要理由，是鼓勵學生成為活潑的學習者，提供一種能讓教學活動順利進行的氣氛，維持秩序、健康與安全，以及順應社會法律。規定學生擁有合法的權利及應盡的義務，並保證每一位學生都會獲公正、公平與一致的對等 (Rosen, 1992)。

(二) 校規是公民教育的課程要素之一

Gathercoal(1987) & McEwan(1990) 提出「公正的訓導」(judicious discipline)，認為訓導的主要意義在教導學生如何平衡自己的權利與責任。主張以公民價值做

為道德教育的基礎，以憲法精神做為校規訂定與執行的依據。故校規必須充分反應自由、正義與公平的精神。校規的執行在教導學生學習在何時、何地及如何行使自己的權利，而不是為所欲為；學習尊重程序正義，運用「正當程序」(due process)保障個人權益；學習公平對待以及權利義務對等的觀念和行為模式。但這不表示齊一式的對待，而是指每一位學生，都能得到學校與教師基於教育專業的考量，因應學生特質的個別差異，施予適性的管教，課以相應的行為責任。

(三)校規是道德教育、生活教育的延長

我國傳統學規基本上是一種道德規範，是道德倫理的具體化。現行的國民中學校規脫胎於四維八德、共同校訓、訓育綱要，也可以見到國民生活須知、民族精神教育方案的影子，且做為學校導引學生道德發展與生活教育的一種工具。

我國國民中學現行校規的特質或許符合社會學家涂爾幹(Durkheim, E.,1961)的主張：一個社會的生存不能沒有統一的系統以整合所屬成員，這個系統必然包含一些義務性因素，以及基於統合社會利益之目的強制行為。但從教育的角度看來，只是訴諸於道德義務，不足於產生道德教育的功能，必須更進一步納入現代化的道德教育與生活教育的意義，重視學生的主體性，使校規不只是學校教育理念的反應，維繫校園秩序的依據，更重視其引導學生學習與發展的積極意義(Nucci, 1987; Bouas, 1993; Crawford and Others, 1993)。

(四)校規為避免不當管教，保障學生學習權的依據

Curwin and Mendler(1980)的研究指出，表面上學生違反教師的規定，忤逆教師的情緒等，都會構成訓導問題。然而深入現象的背後，不難發現學生個別的行為或態度問題，有複雜的情境因素，例如學校整體的管教方針，教師的班級管理、管教方式等因素。但處分學生違規行為的偏差，主要關鍵是教師的主觀意識對學生違規行為之判斷，故依校規行事具有減少教師主觀意識的偏差，避免懲罰誤用與濫用，損及學生其他正當利益的功能。

因此，校規中對於學校與教師採取管教與懲罰措施，應訂定適當的規範，其消極意義在於避免情緒性、歧視性的懲罰，以及預防懲罰過當與濫用；其積極意義則應彰顯學生為「學校公民」的理念。學生在學校不只是被管教的對象，也是具備主體性的個體，享有某些權利同時負擔某些義務。故校規有關管教與懲罰實施的規範，除了消極的避免造成學生的身心傷害，更要積極的建立全校師生的學習權利與義務觀念。

(五)校規必須合乎教育心理學的原理

校規是學校教育目標與教育理念的具體反應，但不能僅從社會文化的觀點，高懸理想的道德規範，也必須從人性需求著眼，對於能使學生在滿足後因而產生價值感的需求，校規應予充分的尊重、鼓勵和保障。教育心理學家張春興(民8

3) 從心理學上 "需求—滿足—價值" 的因果關係, 提出管教學生的四項原則, 可做為評估校規內涵以及從校規引伸而來的管教方式的參考: 1. 對孩子的要求是他做得到的; 2. 對孩子關愛是他所需要的; 3. 對孩子獎懲是他所理解的; 4. 期望是學生所能達成的。換言之, 校規不僅是消極的限制, 更需有積極鼓勵, 不能只是學校達成主觀教育目的的強制性工具, 更要顧及學生自我發展的需求。

(六) 管教與懲誡應基於教育性之目的, 並維護學生人格尊嚴

管教之目的是教育性的, 故其程序、方法應具備教育性之意義, 同時應尊重學生之人格尊嚴。因此校規之功能之一在防患教師因主觀、情緒因素而產生之情緒性、歧視性、羞辱性之管教與懲罰, 或者是預防懲罰過當與濫用。其次是尊重學生的隱私權, 非依規定程序, 教師不得任意搜查學生之身體或財物, 因輔導與管教所取得之學生資料, 基於專業倫理應於保密, 非依法不得公開。

三、校規的法學理論基礎

(一) 校規應納入客觀、公正的機制, 避免「檢審不分」缺失

校規的訂定應顧及學校既是立法者也是執法者的結構性缺失, 而必須另有一套補救措施。也就說每一個學校應該發展一套內部的秩序系統, 但也必須有一套檢視與判斷這套規則是否公平、合理、公正的制度, 才能做為學校確定那些行為可能干擾教育活動的進行, 以及如何處理這些違規行為時的重要依據。換言之, 即「檢審分立」的原則。

(二) 面對重大懲罰, 學生享有「正當程序」之權利

校規的執行重視正當程序, 從教育的觀點來看具有雙重意義, 1. 是避免教師因主觀意識而造成處分過當, 以保障學生獲得公平對待, 維護學生應有的權利與尊嚴; 2. 在處置的過程中發揮教育的功能, 培養理性、民主的態度, 學習依循正常管道維護自身權利的觀念。Gathercoal(1987) 的研究發現美國的學校訓導 (discipline) 緊扣憲法之規範, 並隨法院對學生權利之判決態度而變, 學校的訓導管教觀念, 從「代行親權」的觀念, 轉變為承認學生是憲法意義上合法的個體, 所以學生擁有許多憲法保障的權利與自由, 故學校教師及行政人員在學生管教方面, 相當重視憲法精神、正當程序。

從法律的觀點來看, 學校處分學生若涉及學生的重大權利, 如果不合乎正當程序, 可能變成訴訟案件。以美國為例, 根據 Lufler(1989) 的分析, 美國法院越來越趨向讓學校自負管教與法律責任, 法院所關心的不是行動是否高明, 而是學校校規的合理性, 及其執行是否合乎正當程序的要件。Louise(1990) 分析美國各州及聯邦法院處理學校校規及管理學生所引起的控訴案件, 發現法院對於學校的校規及學生管教是否構成法律訴訟的認定漸趨狹化, 基本上是支持學校在訂定校規,

及在合理管教方面具有較廣泛的自由裁量權，除非是觸犯憲法或法律所保障的正當程序之權利。

正當程序的要件根據國內外學者 (West & Schamel, 1991; Rosen, 1992 ; 游步威, 民 84 ; 秦夢群, 民 86) 的研究指出，學生所擁有的正當程序權利主要內容如下：

1. 有權知道被指控的過失是什麼。
2. 有權得到公平的聽證機會以表達自己的立場。
3. 過失行為的懲罰必須在州或聯邦法律授權給學校的範圍內。
4. 處分超過停學十天以上的重大案件，有權要求公正人士參與決定。
5. 重大案件有權請律師代為辯護。
6. 重大案件有權要求有利自己的證人出面做證。
7. 重大案件有權要求與指控者及控方證人對質。
8. 重大案件有權要求全程製做筆錄，以便於提出抗告。
9. 不受過當懲罰之權利。

(三) 限制學生正當權利，必須基於「正當理由」

學校為了維持紀律和促進效能，故於校規當中明訂學生違規行為的處置辦法，其範圍應該含蓋教育性和維持秩序性措施，包括使學生喪失上學機會之可能性。這項學校公權力的運作，對學生的學習權及名譽有很大的影響，因此除了尊重學生的「正當程序」的權利之外，還必須具備「正當理由」(compelling state interest)。

Gathercoal(1987) 指出，一般的情形下，校規的合法性與正當性是一種設定，校規固然為保障大多數人的權利而設，但亦不可輕易以多數利益為理由而剝奪學生個人的基本權利。如果學生有抱怨，學生必須自負舉證的責任，但是涉及憲法保障的權利時，舉證責任會轉移到學校當局，學校必須能證明限制學生的具體權利的校規，是基於「正當理由」，或直接與學校全體福利有關，例如維持一個適當的學習環境。

至於什麼是「正當理由」？綜合美國法院的判決，提出四項限制學生個人權利的「正當理由」：

1. 預防財物遺失或損壞。
2. 達成合法的教育性目的。
3. 維護健康與安全。
4. 排除教育性過程中的嚴重干擾。

另外，根據學者董保城（民84）研究德國教師對學生的管教方式指出，有施以懲罰，限制或取消學生的某些權利之必要時，必須具備以下之「正當理由」：

1. 學生行為嚴重影響學校教育與學習活動；
2. 確保學校教學任務之達成；
3. 保護學校財產與人員之安全。

四校規必須合乎法理原則

根據國外學者(Rosen, 1992.)的研究指出，優良的校規應具備以下特質：

1. 明確性；
2. 具體性；
3. 為學生所處之心理年齡所能理解與應用的規定；
4. 具備處置學生之正當程序之規定；
5. 有引導學生達成積極目標的作用；
6. 沒有歧視性；
7. 具有執行的可能性；
8. 公平性。

游步威（民84）引述 McCarthy 等人(1992)的建議，學校訂學生違規行為懲罰規定，應遵守以下原則：

1. 訂定任何行為規章，應為達成學校教育任務所必需，而不應只為了教委會成員，行政人員或教師之方便。
2. 規則應讓學生及其家長知道。
3. 規則必須明確，使學生瞭解那些行為被禁止，那些行為被期待。
4. 除非為了更高的公共利益，否則不得侵害學生憲法保障之權利。
5. 規定不得溯及既往。
6. 執行規定時，應前後一貫，而且沒有歧視的適用於所有學生。
7. 懲罰與所犯過錯應相當，把學生年齡、性別、心理狀態與過去行為表現納入考慮的範圍。
8. 執行懲罰時，應給予學生若干程序保障；懲罰愈嚴厲，程序應愈正式。

有些學者(Lordon, 1983; Rosen, 1992)從動態運作的觀點，認為校規必須合乎明確（對學生做充分的說明與溝通）、簡要（容易了解、能力所及）、公正，能一貫持續的執行，且合乎正當程序原則。另外，我國教育學者黃炳煌（民79）主張學校的種種訓導措施（規定），在消極方面，理應經得起理性的挑戰；而在積極方面，更應該發揮「培養學生理性行為」的功能。意即要求學

校訓導必須具備合法性與正當性，同時賦予教師正當的權威及專業判斷的責任。

(四)校規的完整結構

Howard(1978)引述美國全國學校公共關係協會(National School Public Relation Association, NSPRA)的建議，學校所訂之學生行為規章(student codes)，至少包含三項要件：

1. 保障學生權利。
2. 制裁違規行為與暴力行為的準則。
3. 規範涉及停學、轉學與開除等重大處分的正當程序。

Rosen(1992)研究美國中學校規指出，校規的實質內容應包括以下要點：

1. 行為表現的指導原則(學校的訓導目標與政策)。
2. 學生的權利與義務(責任)。
3. 學生必須遵守的具體規定應該具有法源依據。
4. 各種制裁產生效力的程序運作。
5. 觸犯規定所採取的各種制裁方式。
6. 有權執行校規的學校相關人員之職責、權限。
7. 學生的申訴辦法。

若參照教育部(民86)訂定之《輔教辦法》，學校規至少包括：

1. 輔導與管教之目的或宗旨。
2. 管教之原則。
3. 管教之責任範圍。
4. 管教時機(管教理由)。
5. 教師實施管教與懲罰之規範。
6. 實施懲罰之程序。
7. 學生申訴。

肆、我國國民中學現行學生違規行為懲罰規定之剖析

一、統編本的《獎懲辦法》其宗旨與執行規範不明確

目前各國中關於學生之管教與懲誡，仍延用台灣省教育廳（民76）及台北市教育局（民83）高雄市教育局（民83）所訂定的《獎懲辦法》，只不過這項辦法主要之目的是做為學生綜合表現成績之評量標準，並非基於規範教師管教權限或保障學生之正當權利而訂，故只對所犯過錯及相應之獎懲方式做明確規定，並無校規宗旨，等於不知為何設立校規，其功能只是為了學生綜合表現評分，無法彰顯學校辦學理念。

不過，各校都在校園中最顯著的地方，標示共同校訓“禮義廉恥”及各校自己的校訓，就其義意而言等同於學校的訓導政策或辦學的核心思想，但是這種標語式的校訓實在過於含糊籠統，老師學生對它有多少理解實在令人懷疑。

二、管教與輔導學生是教師的義務

管教對教師而言是權利或義務頗有爭議，依據《教師法》第十七條第四款之規定，輔導與管教學生是一種義務。有些國家從親權代理的觀念，贊成教師擁有管教權（如英國、美國）。國內教育行政學者秦夢群（民86）認為從管教實務上，管教應可被視為一種權利兼義務，此說合乎我國的師道傳統，並能兼顧民主化的潮流，如此一來教師不能因學生桀驁不遜而拒絕管教，同時必須在法規上賦予教師管教權並加以明確的規範。

三、管教學生回歸教師的業專判斷

1995年大法官會議曾對教師管教權作成釋字三八二號解釋，承認對學生之懲誡屬於教師的專業判斷，但是在這之前教育部對於教師的管教權，除了三令五申嚴禁體罰之外，並無具體的規範，加上教師體罰學生被判有罪，曾使全國中、小學教師一之時間陷入恐慌與迷惘，致使不少教師對管教學生採消極態度。嗣後《教師法》明訂教師有管教與輔導學生的義務，於是教師管教權限的規範成為迫切的需要。雖然教育部（民86）曾函示各校目前學校及教師所為之管教方式不違法，除了部分管教方式，如告知家長於必要時檢查學生書包，要求學生自行排尿接受篩檢等應經一定程序之外，同時標舉管教若符合目的正當性、手段與方法正確性及被害的法意輕微之三項原則，即不違法。此舉卻遭許多教育團體及人權協會的抨擊，認為教育部昧於事實，陷教師於不義（洪性榮，民87）。直到1997年7月教育部公布《輔教辦法》，做為各校自訂校規之張本，教師之管教權限有了更明確的規範，將最棘手的體罰問題以「得採取適當措施」規定，劃歸教師的專業判定的範疇（傅木龍，民86）。

四、《輔教辦法》為校規之摹本，但仍有待補實

學生的管教育問題一直是國中教育的主要困擾之一，體制與法令不完備是主要原因，其中又以教師的管教權及體罰所引發的爭議最大，而使得中、小教師在處理學生的違規行為上無所適從且動輒得咎，為解決這項問題，教育部幾經研議之後，訂定《輔教辦法》增列輔導與管教之目的與原則、責任範圍、實施之時機（理由）與規範、懲罰之程序及學生得提出申訴之規定，做為我國高級中等以下學校，教師輔導與管教學生的行動藍本，一方面確立教師的管教權及管教規範，以補原有之學生獎懲辦法之不足；另一方面做為中、小學自訂校規之依據，使得一向被視為「良心工作」的教師對學生的輔導與管教行為，有一種比較明確、具體的依據。

傅木龍（民86）認為新辦法具備以下特色：（一）符合法治精神與民主理念；（二）授權學校與教師訂定適當程序，採取適當措施，落實教育鬆綁理念；（三）讓管教回歸教育專業自主範疇；（四）讓教師管教學生之權責相符，且杜絕不當懲罰事件。

除此之外，筆者從動態運作的角度分析，認為新辦法另有其正面的意義（價值）及缺失，

（一）正面的意義

1. 標示輔導與管教目的，確立教師管教權，並賦予管教與懲罰的教育意義。
2. 區隔管教與懲戒措施，訂出先後順序，有助於教師管教理性的提升。
3. 擴大參與面、納入家長與學生參與校規的訂定，強化管教的正當性，提高學校教育的開放性，也符合民主化的潮流。

（二）缺失部分

1. 未能積極彰顯學生為「學校公民」的概念，人本精神不足辦法中既然列出管教之積極的教育目的，卻未能以進步的理念，積極的態度，將維護學生的正當權利列為教師採取管教與懲罰措施的規範，僅消極的訴諸「不得傷害學生的身心」，而將維護權利的責任留給不成熟的學生事後自行負責，實有違學校與老師應「教育」、「保護」學生的專業倫理，好像學生只是被管教的對象而已。（第十八、二十四條）
2. 管教時機（理由）的規定過於消極

辦法中第八條規定教師在學生「干擾或妨礙教學活動正常進行」；「反校規、社會規範或法律」；「從事有害身心健康之行為」時應實施輔導與管教，這些規定只具消極意義，貶抑管教的積極性意義，也限制教師積極管教之專業能力的發揮，遇到學生消極、散慢、怠惰的學習態度，則管教及輔導措施豈不是「師出無名」，故應增列「達成合法之教育目的」等積極性的規定，才能使

教師發揮積極性的管教與輔導作用。

3. 對於「正當程序」之要件的規範不足，種下懲罰被誤用與濫用的危機

輔教辦法將促使學校採取客觀、公正之管教措施的機制，付託在教師的客觀、平和、懇切的態度上（第十二條），缺乏制度面的完整規範，使得辦法中之採取「適當程序」與「適當措施」的自主性規定變成模糊地帶，「正當程序」為保障個人正當權利免於不當侵犯之關鍵，新辦法固然有採取「適當程序」、「成立獎懲委員會」、「學生得提出申訴」、及「不得傷害學生身心」等規定，但何謂適當程序？何謂適當措施？客觀、公正之處理程序及救濟程序之規定，盡付闕如，這種情形令人擔心在學校與老師的主導下，採消極性原則，在不能證明「對學生造成身心傷害」的保護下便宜行事，失去客觀公正的立場，尤其是師生衝突事件的處理。

4. 重大違規事件的審議採公正及不公開原則，有待商榷

以公正不公開的原則，規範重大違規事件的審議，破壞本辦法意圖在校園裏，建立民主化與合理化之輔導與管教環境的良法美意。事實上，審議不是偵察，將司法體系中的「偵察不公開」原則，硬套在學生重大違規事件的審議上是概念的混淆。審議的過程可以是教育的過程，況且不公開很難保障公正與公平，若因為顧及學生的穩私或名譽，有不公開的理由，理應尊重學生當事人的意願。至於涉及教師的部分，教師的管教本應基於良心、專業與法理，其輔導與管教行為理應攤在陽光下，故不公開應為個案之例外規定，不宜成為原則性規定。

5. 校長的覆議權應有所規範

校長認為決定不當時得退回再議的規定，應加上形式要件的規定，例如：與校規不合，或程序不當等，以免折損學生獎懲委員會的功能。

五、偏差行為之認定擴及行為態度，預留極大的彈性

目前國民中學的校規中所規範的懲處行為，其層面廣及校外違規及行為態度的處罰，而且留下極大的解釋空間，即所謂「情節重大」的用詞，因此唱國歌不肅立可能被認為不愛國，禮貌不週可能被解釋成對老師不敬。新頒之《輔教辦法》，對違規行為採原則性界定，在管教與懲罰上則有「得採適當措施」之條文，但何謂「適當措施」？似乎除了造成身心傷害之外，都可視為「適當措施」，彈性太大，日後難免有爭議。

伍、國民中學學生違規行為之懲處情形

一、訪問對象

本研究除了文獻探討之外，為充實本研究之實徵性內涵，特訪問桃園縣五所國中的訓導人員，包括訓導主任、生活輔導組長七人（都是男性），關於《獎懲辦法》的實際執行情形與態度。受訪單位及人員基本資料如表一。

表一 受訪學校及人員背景資料

基本資料 學校	校齡	學區	規模 (班)	受訪人員（皆為男性）	學校概況
甲校	4年	新社區	80	主任：40歲，主任資歷5年； 生教組長：43歲，生教組長資歷5年。	學校班級數快速發展中，訓導方針由現任主任一手建立，沒有舊包袱。
乙校	60年	舊社區	54	主任：38歲，主任年資3年。	屬於老學校，教師平均年齡50歲，班級數近年來快速萎縮中。
丙校	28年	舊社區	65	生教組長：38歲，生教組長年資10年。	學區社經地位較低，曾有一段時期校風不佳，目前已改善，學校規模處於穩定狀態。
丁校	10年	新社區	110	主任：46歲，主任4年； 生教組長45歲，生教組長年資5年。	屬於新學校，規模正經過快速發展而達到飽和的高峰。
戊校	28年	舊社區	62	主任：43歲，主任年資3年。	位於舊商業區，學生家長社經背景較複雜，學校規模穩定。

二、訪談經過

七位受訪人士各進行兩輪的訪談，時間從八十六年一月三日至二月四日。第一輪採無結構開放性訪談方式，請受訪人從實務經驗就目前學生違規行為的處分，以及執行程序等相關問題發表見解。在完成七位受訪人士第一輪訪談之後，將訪談內容綜合整理出七個共同關切的問題，做為第二輪半結構式訪談的主題。

三、訪談結果與討論

(一) 訓導人員對於重大違規行為的認知，大同小異

何謂重大違規行為？各校的認知大同小異，舉凡是觸犯刑法的行為，各校皆視為重大違規行為，其中包括勒索、毒品、慣竊、打群架、組織不良幫派等。另外，甲校與丙校兩所學校特別提到不服管教，頂撞師長問題，乙校則認為不正常的男女關係是重大違規行為。不一樣的地方則反應出學校之現況和過去的特殊情況。

(二) 學生重大違規行為的處置

1. 受訪各校都未確實依規定程序處理

按規定重大違規之處置在經過輔導無效之後，得施以記大過或特別處分（留校查看、帶回家管教，或勸導轉學），程序上必須通知導師、家長、開訓導會議、簽請校長核准。訪談過程中發現，記大過的處分，比較遇到的學校會知會導師、輔導室、呈校長批示，但各校都沒有真正開訓導會議討論學生記大過的事情，特別處分方面亦然。至於是否採行特別處分，通常由訓導處與導師決定。

2. 各校都覺得特別懲罰的規定窒礙難行

勸導轉學和帶回家管教等特別處分，各校共同的困難是家長的配合度不夠，依法家長如果不肯配合，學校亦莫可奈何。即使家長願意將學生帶回管教，如果家長沒有時間管教或做有效的安排，學生被帶回去形同放假，在外遊盪，毫無教化的意義，對學生是二度傷害。至於勸導轉學在執行上所遭遇的困難和帶家管教相同，都需要家長的配合，但學校的後續追蹤沒有充分落實。

3. 對於帶回管教及勸導轉學的特別懲罰規定感到困惑

各校訓導人員有一種共同的理念，認為帶回管教或勸導轉學與其說是懲罰，不如說是做為緩和或轉化學生在重大違規之後的情緒，也是為了讓學生改變環境，給學生重新開始的機會，輔導的動機大於懲罰的動機，所以各校訓導人員在執行此一規定時，都感到相當困惑。

(三) 正當程序的認知與要件不足

1. 行政程序週延但缺乏正當程序的觀念

學生享有正當程序以確保公平對待的權利的觀念，目前在國內處理學生違規行為的過程中，尚難得到應有的尊重（陳新轉，民86）。訪談的結果發現，各校都充分注意到行政程序的週延，書面資料一應俱全，該訂的辦法，該辦的手續，該填的表格樣樣不缺。這些資料的建立有多種用途：做為處分學生的證據，抗拒家長異議的依據，建立學生訓輔資料以及免於上級追究責任的憑據。各校皆強調絕對不會強加罪名給學生，但是對於程序是否合乎規定？是否給學

生公平而沒有壓力的表述機會等正當程序的考量，往往視個案及主觀的情緒而定。

2. 學生的自白是重要的處置依據，但取得過程有重大瑕疵

各校處理學生重大違規事件，都以取得學生的自白書或悔過書為首要工作，自白書成為後續如何處分學生違規行為的重要依據，故各校悔過書的設計以讓學生交待事情經過為主，只有甲校留下充分的空間讓學生書寫自我反省或檢討部分，但是幾乎每一張悔過書中的自我反省，學生都承認錯誤，知道自己做了不該做的事，外加保證下次不再犯錯，否則隨便老師處分。

筆者觀察到的情形是學生的自白必須將自己的行動、其他同伙等相關事項一一交待清楚，訓導人員如果覺得學生交待不完全或尚有隱瞞，會訓斥一番並要求重寫，有時候必須按照老師的意思寫，直到老師滿意，認為沒有隱瞞為止。訓導人員取得學生的自白之後，如果覺得有必要會做一番查證以考驗學生的誠實度，若發現情節有所不符，訓導人員會更加懷疑學生的誠實性，而不是檢討自己偵查的方向或預設立場有問題。

3. 檢審不分，主觀性的偏差難免

各校處理學生違規行為仍留在行政程序週延，而欠缺正當程序的概念，最主要的缺失就如同司法制度中檢審不分的缺失一樣，形成「包青天式」的審案方式，訓導人員通常都自認為自己就是公平、正義的化身，不自覺的以自己意志為規準，讓自己的情緒影響事情的處理。

4. 學生申訴管道若有似無

甲校在訓導處之外另設學生懲誡委員會，處理訓導處移送之重大師生衝突事件（學生尚不能主動提出要求），戊校在輔導處設有申訴辦法，學生如果覺得老師處罰過當、對學生有誤會（偏見）、言詞苛刻、管教措施不當等問題，都可提出申訴，不過學生運用的機會很少，通常都是向父母報告，父母代替學生出面向學校表達異議，而不是循所謂申訴管道。而這種情形的申訴，常常是家長與學校的爭執。除此之外，其餘各校皆無正式的學生申訴管道可言。

（四）處理師生衝突事件很難保持客觀、公正

維持公正立場與維護教師尊嚴的兩難，遇到家長抗議老師體罰學生，以及對累犯學生無強制性約束力，這三種狀況最讓訓導人員覺得無力感。

1. 處理師生衝突事件大多以維護教師尊嚴為主要考量

遇到師生衝突，其處理方式通常都跳過校規這一層。即使訓導人員知道衝突是因為老師不夠理性所引起，但在處理上總是要顧全教師的尊嚴，這時候只好委屈學生，這是各校一致的原則，只是在策略上各有不同。丁校生教組長強

訓導人員必須要儘量客觀，保持中立，不隨老師的情緒起舞，但總是要對學生略施薄懲。戊校主任表示不論學生對錯，原則上要讓學生就其反抗或對老師不敬的行為向老師道歉，也會委婉的讓老師知道自己有過當之處。甲校則成立「學生懲誡委員會」，負責學生重大違規行為或師生衝突問題的懲處，希望增加處理過程的公正性，但實際上仍偏袒教師。

比較特別的是丙校，以鐵腕處理師生衝突事件，其策略包括平時不斷的向學生宣導，學生頂撞老師列為學校首要禁忌，不論原因為何，過錯屬誰，一律先處分學生再聽學生的理由，而且一體適用，不考慮學生的個別差異。平時則訓導處扮黑臉，讓老師扮白臉，訓導處記學生過，學生想銷過則必須找老師，讓頑劣的學生有求於老師。總之，學校立場明確，就是維護教師的尊嚴，凝聚教師的團隊士氣，維護校園倫理及安寧，即使對學生來說稍有委屈，亦在所不惜。其訓導人員表示，這麼多年下來，校園內師生衝突、學生頂撞老師的事件可以說減少很多，不過真實性及負作用待查證。

2. 以圓滿化解為原則，難持公正立場

根據各校受訪者表示，師生衝突事件幾乎都是老師體罰學生過當引起的。當發生體罰過當招致學生家長抗議，而老師又認為自己是基於教育的目的而覺得理直氣壯，這時候訓導人員最感為難。為了避免事態擴大，訓導人員得設法保護教師免遭家長以法律追訴，又得維護老師的立場與尊嚴，以免同仁指責學校棄教師於不顧，導致士氣渙散，各校處理師生衝突都有一套結合社會資源、地方有力人士共同幫老師解決問題的危機處理方案。戊校甚至還準備一筆基金，遇到得理不饒人的家長時，幫老師支付必要的賠償。總之訓導人員常為了教師不懂法令，又抱持狹隘的師道觀念、權威心態及面子文化而窮於應付，訓導人員很難依校規公正的考量學生的立場，兼顧教育的意義。

普遍認為校規的強制性約束力不足，但補救之道則見解不一致

目前國民中學的校規在不留級、不體罰與不退學的三不政策下運作，同時必須得到家長的配合，否則有關特別懲罰部分根本無法執行。面對這種情勢確實讓大多數訓導人員覺得對頑劣學生缺乏約束力。不過對於因應之道則各有不同的看法。甲校與丁校則比較強調提升教師管教學生的專業知能及全校各處室的整體配合，而不是加重校規的強制力。乙校、丙校和戊校則認為有必要透過修法，賦予教育人員管教學生的法源，強化國中校規的約束力。

(六) 訓導理念與執行校規的態度

1. 相同之處

推動訓導工作及執行校規，各校的共同處在於：

- (1) 目標：建立學校的紀律，維繫校園氣氛和諧。校規的執行總是帶有道德教育

的目的。

(2)原則：在避免事態擴大的前題下，儘量秉持公平、公正、客觀的原則。

(3)過程：求其行政程序的週延，其過程中都包含若干教育性與輔導性的措施。

2. 相異之處

相異之處主要來自學校特殊情境，以及對國中生行為本質的認知有差異，很明顯的可以分成比較依重校規約束力的制裁型訓導理念，以及比較強調教師專業能力及學校團隊共識的教化型訓導理念。

(1) 制裁型

戊校、乙校與丙校的管教方式可歸為制裁型的學校，這兩所國中設校時間較久，都曾經歷一段校園紀律脫序的時期，故對於學生的管教具有迫切的現實感。基本上認為國中學生未經選擇，良莠不齊，且正值青少年狂風暴雨期，本就難以管教，加上對於紀律的要求特別殷切，比較重視法紀權威，所以期望能擁有實質的管教權，校規的執行傾向於發揮制裁效力，以達到約束少數學生以保障多數學生在學校的受教權，同時教育學生知法守法的目的。

這三所學校的訓導人員都認為現行管教規定約束力不足，主張在法令上賦予教師具體的管教權。因為國中的三不政策：不體罰、不留級、不退學，使學校對少數頑劣學生束手無策，如果學生不在乎拿結業證書的話（因為不影響其升學），那真的是毫無約束力可言。丙校的生活輔導組長認為國民教育的三不政策實在是沒道理。受國民教育雖然是權利，它的意義應該是指提供受教育的機會，而不是讓學生來學校鬼混也能拿畢業證書，這樣的教育有何意義，這些學生的頑劣行為，對於想認真學習的學生反而造成受教權的傷害，那三不政策到底是在保障誰的受教權？

(2) 教化型

丁校與甲校在訓導理念上屬於教化型，這兩所國中都是新設立的學校，丁校校史七年，甲校校史三年，沒有歷史的包袱，故理想性較高，認為應該認清青少年違規行為的本質與意義，青少年本來就是從探索中與成人所立的規距的衝撞中學習成長，故不能一味從處罰、強制力的角度來處理學生的違規，而應該從教育的觀點來看如何改變學生的行為，這就不一定需要強制力，反而是需要管教與輔導的能力。在處理學生違規行為時，比較不強調一律公平的法紀權威，而是希望透過客觀、公正的程序，以協調方式，尋求合情合理的解決，在這過程中讓學生有被制裁的感受，例如老師、家長的訓責、良心譴責、同儕壓力、賠償、懲罰等，傾向以教育的手段解決問題。

由於各校的理想性與現實感不同，因此關於增加學校管教學生之強制力的立場也各不相同。但是，從現實面加以了解，丁校與甲校的理想性正處於

嚴峻的考驗中，其制裁性的傾向越來越明顯。

(d) 訓輔配合

實施特別處分置之後續觀察或輔導工作，原屬於訓輔合作的業務，不過除了甲校與戊校之外，訓導人員對於輔導處頗多怨言，認為輔導對於後續的觀察與輔導工作並沒有落實。

陸、結論與建議

一、結論

綜合文獻探討與人物訪談結果的共識部分，本文歸納如下：

(一) 校規的意義

校規自古以來都是學校教育不可或缺的一部分，傳統的校規是一種學行規範，反映施教者的教育理念與目標，標示學校整體的目標、價值與信念，是引導學生道德發展的行為指引。現代的學校校規除了道德的訴求之外，更融入法理精神，注入學生為學校公民的理念，重視正當程序在懲處學生違規行為上的必要性，並視之為保障學生正當權利的必要條件。

(二) 校規的內涵

校規在形式上至少包括明確的宗旨或目標、學生權利或義務、行為準則與違規行為之制裁以及重大處分之正當程序等四部分。在實質上，至少具備教育專業的適切性與教育性、法理基礎的正當性及合法性以及實質內容的公平性與合理性，而其規定必須合乎明確（對學生做充分的說明與溝通）、簡要（容易了解、能力所及）、公正，能一貫持續的執行，且合乎正當程序原則，始構成完備的校規。

(三) 學生輔導與管教未能彰顯學生為「學校公民」的理念

1. 教育部公布教師輔導與管教學生辦法，在管教程序上的規定只考慮是否造成學生身心的傷害，未能積極預防學生正當權利的侵害，彰顯學生為「學校公民」的理念，故仍有待充實。
2. 「正當程序」之認知與要件不足，《輔教辦法》中對於「正當程序」的要件未作明確的規定，程序性之規範不週延。在實務上，學校大都著眼於行政程序的週延，雖然能兼顧教育性與輔導性的考量，但遇到師生衝突事件，就很難公正、客觀，往往為了維護教師的面子，而傾向行政程序的圓滿、週全。
3. 其次是以包青天式，檢審不分的方式處置違規學生，主觀性強、權威性重，時

常侵犯學生的正當權利，阻礙訓導民主化的革新。

(四) 違規行為之認定與懲罰規定彈性太大，有違「正當理由」之原則

現行《獎懲辦法》中所規範的學生違規行為包括「態度不佳」、「表現不熱心」，在實施懲罰方式的選擇上則有「情節重大」等涉及主觀判斷的用詞，不但彈性太大而且有被誤用的危險，實有違「正當理由」之原則。

(五) 特別懲罰的規定有待斟酌

目前學生違規行為的懲罰規定將帶回家管教、留校察看、輔導轉學等視為特別處分，訓導人員在執行上有認知上的困惑及規定執行困難的障礙。

(六) 輔導與管教時機（理由），只做消極性之規定，無法符合教師的實際要求

從訪談中發現教師在管教學生上的無力感相當普遍，對於現有之管教辦法與學生違規行為的懲罰規定普遍覺得約束力不足，而新訂頒之《輔教辦法》在輔導與管教時機上又只做消極性之規定，對教師的積極性做為形同限制，如果依規定行事，恐怕更加深教師的無力感。

二、建議

根據研究發現，本文最後提出學生為學校公民，做為學校自訂校規之核心理念的建議，其具體原則如下：

(一) 校規內涵應落實學生為「學校公民」的理念

學生的地位不只是被管教者，也是維持學校紀律的參與者；校規不只是為懲罰學生而訂，更為發展學生自律能力而設。以教育的觀點而論，培養遵守法制、尊重他人的國民特質，從學校尊重學生應有之權利做起。

(二) 校規應能反映學校的教育理，念突破現行辦法為成績考查而設的格局

各校應根據本身的教育理念，考量學生受教育的需要及必要的法理規範，訂定自己的校規。校規應有明確的宗旨，其中之行為規範，應兼具「正當理由」及權利義務的觀念，增強輔導與管教時機的積極性規定，同時妥善規劃合乎正當程序原則的程序規定。

(三) 校規之懲罰規定應與違規行為相當

校規為達成教育任務而設，不是為教師及行政人員之方便行事需設，故不宜留下擴大解釋的彈性。

(四) 充實「正當程序」之要件與規範

1. 學生權利之保障與救濟，避免學生不當之懲罰，應納入事前申覆之規定，以補事後才能申訴之不足。

2. 重大違規行為之指控、裁判、懲罰各階段之執行，人員應有所區隔，不宜一貫作業，革除包青天式、檢審不分的習慣。
3. 懲罰規行為，處分越重，「正當程序」的要件必須越完備。體制上，須有「懲誠委會」的設立，處理學生申覆與申訴事宜。
4. 程序要件包括：書面正式的指控、舉證（時間、地點、事由、相關人員）、查證、懲罰建議（須正式通知學生或家長）、申覆（必要時得舉行聽證會、對質、傳喚有利於學生的證人等）、處分，各階段之執行人員應有所區隔。
5. 短期內各所學校應成立師生衝突事件仲裁機構，改變學校檢審不分的處理方式，以維持公正立場。

田充實管教與懲罰的「正當理由」

1. 研擬之過程應擴大家長與學生之參與，以增加懲罰規定之正當性。
2. 增列積極性之管教理由，以補輔教辦法之不足。
3. 「正當理由」，應以實踐合法之教育目標、維護學生健康、保障學生安全、維護學校共設施及全體學生之受教權為依歸。

內加強教師訓導知能進修，強化「正當程序」之觀念

本研究發現訓導人員都有懲罰學生必須行政程序週延，以保障自己的認知，但對於尊重學人格、給予公平表述的機會、以及平等對待學生的觀念，則普遍缺乏，故在充實「正當程序」要件的同時，必須加強教師的「正當程序」觀念。事實上，透過「正當程序」，可以使懲罰變成道德教育、生活教育、法治教育的過程。

內自訂校規宜請專家指導、結家家長、學生與教師共同參與

自訂校規將受到校規的認知、訓導人員之態及法規之影響。因此須要專家指導以掌握校規的意義；擴大參與面可以增加反省能力，反映學校之理念，合乎學校之現實，建立具有學校特色的秩序系統，以及確保客觀、公正執行校規的監督系統，以建立更合理的學校輔導與管教體系，使學校成爲一個真正培養具備民主精神、守法精神的場所。

參考書目

- 王鳳喈（民58），**中國教育史**。台北，正中。
- 毛禮銳等（民78），**中國教育史**。台北，五南。
- 臺北市教育局（民83），**臺北市國民中學學生獎懲實施要點**。
- 臺灣省教育廳（民76），**臺灣省國民中學學生獎懲實施要點**。
- 吳清山（民81），**學校效能研究**。台北，五南。

- 金樹人（民 79），**教室裏的春天**。台北，張老師。
- 洪性榮（民 87），**教師管教權 VS. 學生人權**。**輔導通訊**，53 期，頁 1～4。
- 高雄市教育局（民 83），**高雄市國民中學學生獎懲要點**。
- 秦夢群（民 86），**教育行政——實務部分**。台北，五南。
- 黃炳煌（民 79），**民主、法治教育與課程設計**。收錄於**教育理想與理念**。台北，文景。
- 教育部（民 86），**教師輔導與管教學生辦法**。教育部台 86 字第 86082162 號。
- 教育部（民 86），**教育部台(86)訓(一)字第 86032872 號函**。
- 張春興（民 83），**教育心理學——三化取向的理論與實踐**。台北，東華。
- 游步威（民 84），**中美兩國學生懲誡制度之比較研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 傅木龍（民 86），**以專業管教盡掃體罰陰霾**。**學生輔導雙月刊**，51 期，頁 92-101。
- 陳新轉（民 86），**教育改革理想與現實的交戰——師生衝事件處理過程之個案分析**。**學生輔導雙月刊**，51 期，頁 104-111。
- 魯毅（民 84），**中國古代學規文獻論略**。**孔孟月刊**，34 卷 1 期，頁 5-19。
- 陸啓超（民 79），**清末學制改革中的學生訓導——論學生反規制行爲之原因**。國立台灣大學歷史研究所碩士論文。
- Bouas, M. J.(1993). The three R's of Moral Education: Emile Durkheim Revisited. *The Educational Forum*, Vol, 57, Winter, 1993, pp. 180-185.
- Crawford, D. K., & Others. (1993). The School For Quality Learning: Managing the School and Classroom the Deming Way. *ERIC* ED381901.
- Curwin, R.L., Mendler, A.L.(1980). *The Discipline Book: A Complete Guid to School & Classroom Management*. Reston Publishing Company, Reston, Virginia. p10.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education: A Study of Theory and Application of the Sociology of Education*.
- Fellmy, W. (1983). Keys to Effective Discipline: Making Rules Simple, Clear, Visible. *NASSP-Bulletin*; v67 n462 pp.68-70, Apr 1983.
- Gathercoal, F.(1987). Judicious Discipline. *ERIC* ED306652.
- Hargreaves. D.(1975). *Interpersonal Relations and Education, Student edition*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Howard, E. R. (1978). *School Discipline Desk Book*. Parker. West Nyack, New York. p.48.
- Lordon, J. F.(1983). Establishing a Climate for School Discipline: The Total Perspective. *NASSP-Bulletin*; v67 n462, pp.58-60, Apr 1983
- Louise, L. M.(1990). An Analysis of Reported State and Federal Appellate Court Cases Occurring from 1960 to 1988 . *ERIC* ACC 9024489.
- Lufler, H. S.Jr.(1989). Courts and School Discipline Policies. In Moles, O. C. (ed.). Strategies to Reduce Student Misbehavior. *ERIC* ED 311608.
- McEwan. B.(1990). Judicious Discipline : Citizenship Values as a Framework for Moral Education. *ERIC* ED 338524.
- Nucci, L.(1987). Synthesis of Research on Moral Development. *Educational Leadership* 44: 86-92.
- Rosen, L. (1992). School Discipline Practices. *ERIC* ED357440
- West, J., Schamel, W. B.(1991). Due Process and Student Rights: Syllabus of the Goss v.Lopez Decision. *Social Education*, pp.161, March 1991