

校園規範演變及其對校園文化影響之研究

何文馨

臺東大學教育研究所博士生

摘要

本文透過歷史研究法與文獻分析，首先分析台灣國民教育階段校園規範之演變，探討影響校規演變之相關因素，以及民主化後臺灣教育法制與校規改變之歷程。其次，針對校規之發展背景，分析其對校園文化的影響。第三部份則探討校規之教育性意涵。

整體而言，我國校園規範之發展，係由國家教育權與義務本位觀，逐漸朝向國民為教育權之主體以及權利義務觀的方向發展。

校園的民主化與整體教育法制及文化政治相互影響，校園規範的演變促動了校園文化的改變，在民主化的進程中，受到民主、人權思潮的影響，顯現出「人」的自覺與反省與大環境的相互辯證關係。

關鍵詞：正當程序、校規、特別權力關係

壹、緒論

在完整的教育過程中，教育活動不只是一種純粹的「教」與「學」，更經常帶有強烈之約束管教學生行為的部分，學校或教師爲了顧及其他學生之受教權與確保校園秩序，通常會對干擾學校教育活動進行之學生施以「校規」，但是在這當中學校之管教權與學生人權保障之間的分界爲何，此問題到目前爲止仍爭論不休，莫衷一是。校規該管到何種界線已成爲教育改革者與保守派的較勁焦點。一方認爲學校之校園規範不合法治國之理念，另一方則指責其脫離現實太遠，不瞭解學校實際狀況。

教育的實踐裡處處充滿了綿密的規範，如何釐清規範與人權之價值，從而透過規範的訂定暨相關執行過程的實踐參與，彰顯學生的公民意識並培養學生的道德內涵，使其獲得知行合一的發展機會(曾大千，2003:2)，相信是許多教育相關人員亟待思考釐清處。回顧當前與過去許多校園規範的改革，在制定相關

政策時，往往憑藉的是一般印象、個人經驗，而缺乏嚴謹之研究證據與解釋，因此在面對校規之相關議題時，往往對於問題的癥結理解不夠，不僅無法說出校規之合理性，更無法理直氣壯的答辯校園規範改革的正當性，導致校園內師生皆產生混亂的狀態，甚至抗拒改革。學校是個教育的場所，無法說道理的學校規定及儀式，會教出怎樣的未來公民，創造出如何的社會？當學校失去「權威性」時，那僅剩的又是什麼呢？

目前國內關於校規之相關研究論述甚爲缺乏，也未有針對校規之變革所做的縱向歷史剖析比較。因此，本文欲透過歷史研究法與文獻分析，首先分析台灣國民教育階段校園規範之演變，探討影響校規演變之相關因素，以及民主化後臺灣教育法制與校規改變之歷程。其次，針對校規之發展背景，分析其對校園文化的影響。第三部份則探討校規之教育性意涵。

由於校規之種類可能包羅

萬象，根據曾大千（2003：222）實際問卷調查訪問結果，校規種類之出現頻率，以「訓導規章」類為最高。透過此一基礎研究可知，現今中小學校園中有關訓導性校規仍屬校園主要管理依據，亦是最可能產生爭議之處。林佳範（2005）之研究亦指出校規中普遍可見的是學生單方面所需遵守的行為與生活規範，校規實質內容傾向校方單方面之管理規範與倫理價值期待，且多是以學生行為及生活規範作為校規之內容，包括生活秩序、課堂表現、環境維持、儀表等，國高中則進一步規範學生行為所應遵循之細節。王碩禧（2008）亦發現校規傳統上都是學校基於管理角度制定，特別注重獎懲學生的部份。

綜上所述，本研究所指之校規（school rules）乃是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，且牽涉到影響學生權益之相關規定。

本文之重要特色在於：從人權觀念、社會變遷及教育的觀

點，解析台灣國民中學校規之演變，瞭解校園規範制度之前因後果以及分析其影響因素，透過找出規制之源由，以作為日後改進之參考，期使校園規範不僅能找回其精神，更能在形式上跟上社會演進的腳步。

貳、台灣國民教育階段校規之演變

從歷史的角度探源，臺灣的公教育制度建立於日本殖民期間，且臺灣的公教育體系從建立之初，即在日本明治憲法體制之下，成為遂行所謂國家目的的工具，將接受國民教育視為一種義務，國民既非教育的主體，也無國民教育權存在的空間，因此，自始國家教育權力掌握教育的發展問題，可說與台灣近代教育制度的開展密切相關（蔡月裡，2002：116）。二次戰後隨著日本的失敗，臺灣重回國民政府的懷抱，也使臺灣教育體制進入另一階段，戰後初期，國民政府以臺省學子受日本化教育太深，積極致力於「思想改造」與「精神消

毒」工作，以達成思想主義、生活習慣、語言文字「中國化」的目標（藍博洲，1993），但此一體制基本上與日治時期相同，都是由國家權力掌控整個教育體制，復以臺灣歷經長期的威權體制，教育民主化的時間起步甚晚，目前整個學校民主化與自由化甚至尚處於變革期間，因此，下文將以二次戰前與戰後臺灣教育法制的發展為中心，分為數個時期，分析臺灣國民中學校園規範的演變，探討影響校規演變之相關因素，以及民主化後臺灣教育法制與校規改變之歷程。

一、日據時期之教育法制與學校校規

（一）日據時期臺灣教育法制

日本據台後首先於 1898 年公佈實施「臺灣公學校令」，此為近代臺灣公教育體系建立的里程碑，在此之前臺灣各層級的教育制度並沒有訴諸法規之統一規範，並於 1919 年頒佈「臺灣教育令」，臺灣的教育制度始有完整之面貌。「臺灣教育令」除確定對臺灣人之教育依此令

而行，第二條規定中則指出教育之主要旨趣在於養成「忠良臣民」，顯示教育目標的「皇民化」，但也因「臺灣教育令」之頒布施行，使台人與日本人之教育各成系統，呈現差別待遇，因而受到強烈批評（臺灣省文獻會編，1980：74），臺灣總督府於 1922 年公布新的臺灣教育令（同時廢止 1919 年之臺灣教育令），新修正之臺灣教育令適用於臺灣所有日本人與臺灣人（薛化元、周志宏，1995：469）。

臺灣總督府自統有臺灣以來，即有心致力於殖民地的拉攏與教化工作，且有逐漸加強之勢，如 1943 年府令第五十號規定臺灣公立中學校規則「生徒教養要旨」（學生教養要旨）中明白揭示：

「使其修鍊皇國之道，深入對國體的信念，應使其貫徹至誠盡忠的精神，明白皇國於東亞及世界的使命，使其自覺成為皇國民的責務。」（臺灣教育會編，1943：530）

日據時期臺灣之教育法制具有典型的殖民色彩，在教育政策方面，日本治台後的重心並非於教育方面，而在於經濟政治上的建設，因此初期是採取隔離式的殖民地經營政策，中期後改採漸進式的同化政策，統治末期則是具有強制性的皇民化政策（徐南號，1993：924）。由此可知，日本在臺灣之殖民教育政策，其特徵可歸納為四點（薛化元、周志宏，1995：471-473）：1.歧視性的教育制度；2.皇民化的教育內容；3.對臺灣民間興學的壓制；4.配合南洋政策之教育措施。由於臺灣教育令對於台人興辦各級學校規定甚嚴，且不准台人設立中等學校，因此引起台人於1914年集資準備建立臺灣人的私立中學，可惜未能成功，最後只有台中中學校獲准成立。

透過前述之探討可以發現，日本對台的教育制度本質上是歧視性的，且其教育目標之重點在於促使臺灣人於接受教育過程中「日本化」為目標，做為殖民地的臺灣，在此時所實施之

教育政策本質上亦是為日本國家的利益服務，至於學生學習權利的確保，處於當時之時空環境下，則根本欠缺發展空間。

（二）訓育與學生生活：以台中一中為例

日本的教育政策向來重視學生的道德操守，及質樸實在的性格，臺灣第一所供台人就讀的中學校—台中一中，就是在這樣的精神下成立的，《臺灣公立台中中學要覽》中即說明學生教養的目的為：

「本校創立的主要目的是，向本島民子弟鼓吹我國民精神，陶冶其國民性格，且應修足日常生活必須之實務知識，施以高等普通教育，在於使之忠誠順良養成有勤勉質實之品格及常識之國民。」（臺灣公立台中中學要覽，1917：24）

對學生品格之涵養，勤勞之重視，培養國民性乃是學校教育目的。為配合學校教育方針，學生宿舍也是教化工具之一，透過

要求全校學生住宿，藉此徹底授與學生品德涵養之教育，並切斷學生在家的不當氣息。

在學校規制上，一進入中學，就必須遵守許多學校規則，舉凡在校內的舉動，甚至日常生活都在規範中。入學第一個規範就是制服，當時所謂的制服範圍很廣，舉凡帽子、襪子都在制服之列，當時的學生還必須使用綁腿（類似今日軍人之打扮）。制服之顏色一律為卡其色，綁腿亦不准有其他顏色，且制服不止於上學期間穿著，休假日、外出也同樣必須穿著制服，此一規定的用意在於學生若於校外表現不佳，可以很輕易的就從其穿著分辨是哪一校的學生，如此學生也會注意自己的行為舉止。且不准學生走進飲食店或看電影，若真逼不得已，必須買東西吃，則需求助老師，請老師出面替學生買（朱珮琪，1999：81-82）。

如此讓學生如同軍隊般生活，以培養質實的生活態度，壓抑物質享受，以訓練服從的精神，這種情況並非台中一中所專

有，應是當時臺灣中學校普遍現象。

二、戰後初期(1945~1953) 教育法制與校規之發展

政府遷台以後，在長期戒嚴時間仍沿用國民政府時期的法律，並以發佈行政命令方式規範教育（陳伯璋，1988：59）。由於國家透過教育滲入過多教育實務，因此也使「訓導體制」成為我國教育體制中一個特殊的制度，而通常所謂的「校規」，亦多屬訓導體制之範圍。

（一）中國教育法制的移植

戰後初期國民政府於臺灣施行之主要教育法制係直接移植大陸時期的主要教育法律（周志宏，2004：1181-1230），有關教育方針之原則性規範則是依據民國 18 年公布之中華民國教育宗旨。其後民國 39 年 6 月教育部頒布「戡亂建國教育實施綱要」（周志宏，2004：1187），勘建綱要之實施一方面在適應當時的需要，二方面在預作未來的準備，目的在使全國教育設施皆以勘建為中心。該綱要主要包括

九項：加強三民主義教育、輔導失學青年、修訂各級學校課程、獎進學術研究、轉移社會風氣、增進國際教育文化合作、延致專門人才、推進敵後教育工作、準備收復區教育重建(教育部年鑑編纂委員會，1957：14-15)，此外當時臺灣省教育處亦提出五大教育方針：闡揚三民主義、培養民族文化、適合國家和本省需要、獎勵學術研究、教育機會均等。

綜觀「中華民國教育宗旨」與「戡亂建國教育實施綱要」以及省教育處之教育方針，可以發現當時之教育體制係以黨國體制為中心，充滿黨化教育的政治色彩。由於國家機關制約政經體制的角色功能，將教育與政經體制環環相扣，教育自然內化為國家機關的工具，以遂行威權統治之運作(邱維誠，2000：23)。

而國民教育之教育法制於當時係直接依據國民政府在大陸時期制訂之中學法、師範學校法、職業學校法等規定辦理(周志宏，2004：1188)。根據當時

教育部公布的「訓育綱要」，開宗明義即強調：

「中華民國所需之訓育，應為依據建國之三民主義與理想之人生標準(人格)作育學生，使之有高尚之志願，堅定之信仰，與智仁勇諸美德。在家為良善之子弟，在社會為有守之份子，在國家為忠勇守法之國民，在世界人類為維護正義促進大同之先鋒。」

(楊希震，1972：17)

訓育綱要之公布，不僅是訓育發展的重要里程碑，也是各級學校辦理訓導工作之基本方針，更是日後訓育工作推展的重要理論基礎。但訓育綱要中不乏對於國父及領袖之尊崇與信仰、培養忠貞、服從、貢獻等美德，由此亦可以發現戰後初期國民政府本質上並未脫離日本殖民時期以國家權力支配國家政策的特性，而此亦成為臺灣教育體制之特色。

民國 36 年二二八事件發生後，國民政府隨之頒布一連串訓

育規章，對台省各級學校之控制趨嚴。省教育廳為加強學校訓育工作，除要求各校切實推行導師制，達到訓教合一的教育功能。又於民國 36 年 10 月頒布「各級學校校務改進要點」，而在課外活動規範方面，繼又頒佈「台灣省各級學校舉行週會暫行辦法」，規定各級學校師生例須參加每月第一週星期一上午舉行之月會及週會，由全校教師輪流或聘請校外人士演講各種學業修養及生活指導、學校重要措施及有關法令章則、國父遺教及蔣主席言論、我國革命史略、中央及本省重要施政方針、上級機關規定宣傳實施事項、重要時事、本省環境及認識祖國、其他有關教育事項等，藉由定時定制的精神講話方式進行學生思想改造工作。

民國 37 年，台灣省教育廳訂頒「各縣市國民學校實施訓導工作應行注意事項」其中有關國民學校行政之規定甚詳，其目的在於透過嚴格的管理，規範青年學生之學校生活與日常作息。

實際而論，台灣學子在經過日治時期之嚴厲的守法觀念與生活規範後，對於家庭、學校及社會生活自有一套規則可尋。因此，校園生活頗為平靜，但國民政府接收台灣後，依據中華民國教育宗旨進行教育整編工作，並將中國式的教育制度套用至台灣，或因窒礙難行，或因適應不良，難免產生許多抗爭，以致戰後初期屢屢發生激烈之學潮，對社會、學校及學生造成程度不等的傷害。

(二)特別權力關係下的在學關係與校規

國民政府來台後，除移植中國法制外，民國初年經由日本傳入的「特別權力關係」理論亦一併影響遷台後教育法令的施為。所謂「特別權力關係」(Das besonderes Gewaltverhältnis)係指：「相對於人民對國家所負有之一般公法義務而言，是某特定人民基於特別的關係，而與國家及其他機關產生特別的權力服從關係之謂也。」(陳新民,1992)因此，我國公立學校與學生之間

的法律關係，通常被視為是一種行政法上的「特別權力關係」。在此一理論下，學校或教育行政機關均可在缺乏法律依據的情形下，以其行政主體之優越地位自行訂定各種規範，進而限制學生的基本權利並對違反者逕行處置；此時，立於相對人地位之學生，則僅能毫無異議地負擔無限的義務（曾大千，2003：58）。特別權力關係的理論不僅盛行於我國威權統治時代，時至今日，此般思考模式似乎還對教育行政機關與學校存在部分影響力（林修如，1999）。

也就是在如此的背景下，我國校園中發展出特別權力關係理論，據行政院 41 年判字第 六號：

「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，亦只能向該主管監督機關請求糾正，不能照訴願程序提起訴願。」

依傳統特別權力關係之理論，學校對在學學生有包括的支配權力，得不經法律之規定或授權，直接制定校內規範限制學生之權利，換言之，在特別權力關係內部所認定之「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，在學校關係上即為「校規」。因而如依傳統的特別權力關係，學校之校規根本沒有規範之界限，完全由學校單方面主觀決定，並決定校規之限制層面和程度（邢泰釗，2004：69）。學生在此關係下只是受教育的客體，非但基本人權受到限制，權益受侵害時無請求司法救濟之權利，當然更無參加學校或教育事務的權利（周志宏，2004：1194）。

（三）小結

綜合而言，特別權力關係具有一下特徵，包括：當事人地位之不平等性、相對人義務之不確定性、可以制定特別規則、有懲戒權、不得提起訴訟（吳庚，2005；翁岳生，1997；林紀東，1984；董保城，2000）。分析特

別權利關係理論之內涵可知，其將公立學校視為公法上的營造物，學生入學後，即與學校成立公法上營造物利用關係，因此，學校有命令、強制和處罰之權，學生負有義務；學校可不經法律授權，本諸教育目的，逕自訂定校規，學生如違反校規，學校可施以懲戒，且對於學校之懲戒處分，學生不得提起行政訴訟。在特別權力關係理論下，授予教師、校長和其他行政人員管理學生很大的權力，管理權力不但包括課業，同時擴大到服裝、髮式、言論、禮儀和品行、學生身份，甚至於學生校外行爲。

三、威權體制下之臺灣教育法制與校規(1954～1993)

(一) 主要教育法制之改變

此一時期除了中華民國憲法之教育條款外，「中華民國教育宗旨及其實施方針」、「戡亂建國教育實施綱要」仍為教育之原則性規範，直至動員戡亂時期終止（周志宏，2004：1196；周志宏、薛化元，1996）。

教育法令除民國 48 年制訂之社會教育法與民國 56 年制訂九年國民教育實施條例外，教育法制呈現停滯狀態，教育法制的變動多以行政命令的方式為之，形成以行政命令為運作主軸的教育法制（周志宏，2004：1197；周志宏、薛化元，1996；汪知亭，1978；林玉体，2003；劉寧顏總纂，2004）。直至民國 61 年方才逐漸產生改變。

此一時期之教育立法除為配合經濟發展所帶來的技職教育外，更為因應九年國教的實施，而對教育法制做了大幅的調整。九年國教之實施雖然進一步保障人民受國民教育之權利，但當時之考量卻是「為提高國民智能充實戡亂建國之力量」，顯見此一政策並非完全基於保障人民受教育之權利觀點出發，仍充滿國家目的，且九年國教之相關配套措施，直至民國 68 年接連制訂師範教育法、高級中學法及國民教育法以取代原先之師範學校法、中學法及國民學校法為止，方始真正完成，前後歷經十

餘年，可見當時教育政策之決定雖十分迅速，但法制之配合則十分緩慢（周志宏，2004：1198；周志宏、薛化元，1996；汪知亭，1978；林玉体，2003；劉寧顏總纂，2004）。

而民國 70 年至 82 年間除新制訂之幼稚教育法、特殊教育法與教育人員任用條例外，其餘教育法制均未有大幅的更動。

綜觀此一時期之教育法制，已多數從中國大陸移植而來的教育法令走向因應臺灣教育實際需要而翻修，漸顯其常態化面貌。

（二）威權體制時期之校園規範

民國 51 年 6 月教育部通令實施「生活教育方案」，期望在生活教育中發揚民族文化、實行三民主義知能與修養，以及國民優良品德的養成。民國 57 年 2 月，蔣中正總統頒佈「革新教育注意事項」，在當時成爲教育行政當局與全國教育從業人員心中的中心目標。由此可知威權時期學生在學校除受特別權力關係之支配，國民教育之訓導目標

則根據國民教育法施行細則第八條規定：「國中小訓育應依部訂訓育綱要及民族精神教育、生活教育實施方案切實執行」。民國 62 年教育部頒佈「學校校務處理辦法」，進一步依據上述重點，規劃出國民教育訓導職責之分工細目。民國 77 年頒佈「台灣省有效推行國民教育訓導工作實施方案」，列出五項實施目標：

1. 培養學生兼具愛國情操與優良品德。
2. 養成良好習慣，實踐道德行爲，充分發展潛能，培養健全人格。
3. 培養身心平衡、手腦並用、智德兼修、文武合一的健全國民。
4. 建立負責任、守紀律與互助合作的正確人生觀。
5. 增進自覺覺人、自立立人、自達達人及自助助人之精神。

分析上述這些方案之實施目標，可以發現訓導工作除了教學任務外，幾乎無所不包，但大致可歸納出兩個核心理念（王昭惠，1995：13-15）：（1）訓導首要任務在於愛國情操的陶冶、三

民主主義信仰的建立及民族意識的強化；(2)訓導希望養成良好習慣、陶冶完美品德及培養身心健全的國民。而上述規範亦可顯見威權時期對於學生自由權的限制。以體罰為例，縱然教育行政機關三令五申，仍是普遍存在之現象，民國 70 年，「東門國小體罰事件」引發學生至教育部抗議，省教育廳於民國 71 年規定國民教育階段教師聘約應納入「不實施不當補習」及「不實施體罰」兩項規定。

其餘相關校園規範限制，尚有限制學生不得進入舞場跳舞、學生呈請事項均應由學校轉呈不能越級呈報、規定髮型服裝、禁止吸煙，並嚴格取締在校學生留長髮、穿著奇裝異服、嚴禁閱讀黃色書刊、嚴禁學生涉足電動玩具營業場所等。行政院也於民國 59 年頒佈「禁止青少年涉足妨害身心健康場所辦法」，省教育廳並曾於民國 63 年 4 月 17 日訂定「加強禁止學生進入不正當場所實施要點。」上述各種限制中關於髮式之規定直到

民國 76 年才廢止。在此一時期學生受懲戒，並無符合正當法律程序之懲戒制度，亦無法定之申訴或救濟管道（周志宏，2004：1205-1206）。

我國的校園受特別權力理論之影響直到民國 84 年 6 月 23 日大法官會議解釋釋字第三八二號以前，學生受學校的管理而侵害其權利者，是無法取得行政法院的救濟，蓋因並不視其為一般的權利關係，而視其為行政權的內部關係，故不必受國會保留與司法審查之必要（蔡震榮，1993：321）。釋字第三八二號解釋可謂修正特別權力關係理論，讓各級學校之學生有到法院主張其權利之可能性。過去我國在「特別權力關係」理論的影響下，認為學生遭受學校開除、退學等懲處時，不能提起法律救濟。由於學生的權利在遭受不法侵害時，欠缺救濟的管道，造成學生在教育過程中幾乎無權利可言，在本號解釋中，大法官以「是否改變學生身份關係，直接影響其受教育的權利」作為得否

提起行政爭訟的判斷尺度，其意旨是否完全兼顧教育的目的與特性，仍有討論空間，因其同時也限制了學生可提起救濟之範圍。但其從學生學習權保障的觀點出發，修正了根深柢固的特別權力關係理論則為值得肯定處。

「特別權力關係」是民主政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，現代民主法治國家已無供它生存的合適土壤。在民主法治國家，已不應有「特別」與「一般」之國家/人民關係的區別，任何人都是基本權利的主體（譚其信，2000：76）。

（三）威權體制下教育法制與校規之檢討

歸納政府遷台後一連串對於學校訓育之措施，從戰後初期以自於戒嚴期間，仍沿用國民政府時期的法律，並以發佈行政命令的方式規範教育，因此可說是政治干預教育的時代，故而學校並無自由施行管理學生之依據，國家透過教育不僅介入過多

地方教育事務，也介入過多教育實質運作，使各級學校難以發展出自主、多元、開放與專業的特色。

威權時期之教育政策主要朝向鞏固政權的方向進行，在學校管理運作上，多半重視「國家意識型態」，而忽略學校教育的理想性，中央教育行政機關依據教育部組織法，使其職權漫無限制，再加上法律中，對於教育部之授權，未能依據授權之目的、範圍加以規定，於是形成中央集權、一條鞭式的教育行政體系，嚴重違反憲法有關教育之中央與地方權限劃分原則，侵害地方自治權限（四一〇教育改造聯盟，1996：223），威權時期學校的角色定位及學校內部的權利義務關係顯然受到社會其他體系（尤其是政治體系）的過多干預。根據王震武（1995）之研究，威權轉型前之台灣教育行政組織具有幾個特色：第一，這是個違反憲法精神的中央集權體制；第二，集權的結果，使得教育部的職權範圍近乎漫無限

制；第三，以教育部為首的教育行政機關不能嚴守「教育行政」的立場，深深介入學校教學活動；第四，過於干預教學活動，固然可以使教育行政單位集大權於一身，卻也集怨謗於一身。

其次，威權時期臺灣教育法體系紊亂龐雜，欠缺完整架構，許多涉及人民學習及受教育權利之重要事項，都欠缺法律或授權命令之規定，例如：關於學生成績考察、學生之懲戒、訓導制度、軍訓制度等，均不符合法律保留之原則，甚且產生法位階錯亂，形成下級規範支配、主導上級規範之現象（周志宏，2004：1207）。加上威權統治時期，立法院僅為行政院之橡皮圖章，許多應以法律規定之事項多只以行政命令行之，或雖制訂法律但仍沿襲過去命令之規定內容，有違憲法精神與欠缺妥當性。周志宏（2004：1208）歸納威權時期之教育法制最大問題有：（1）非以教育目的作為基本考量而滲入太多其他非教育因素；（2）欠缺整體性的規範目的、原則與方

法的思考；（3）未能以保障及實現人民教育權利作為制度設計的基本目標；（4）依法行政原則的扭曲與法律保留原則的形骸化。

由於教育負有政治責任，國家透過教育掌握國民之意識型態與政治意識，故相關教育辦法之規定，均讓學校處於「被支配」的地位，校園的主體學生和教師的合法權益均遭受剝奪或侵害，非但基本權利不能受到合理保障，不能享有司法救濟的權利，更不用說參與學校事務或落實學生自治，尤以行政凌駕於學校之上，使得校園根本毫無民主可言。此種「束縛性制度」，學校組織是官僚、僵化的結構，不合乎憲法與現代「法治國原則」，與民主精神、地方自治、尊重人權、專業自主的精神大相逕庭，完全扭曲教育的本質，也忽略教師、學生在教育中的角色地位（蔡宏昇，2003：64）。

四、教育民主化下之教育法制與校規變革（1994-2008）

(一) 教育法制之民主化

從威權政治的解構到民主政體的蛻變過程，不僅改變了政治體制與解放人民的參政意識，更重要的是這股民主化的潮流影響社會各個層面，政治民主化加強了人民的權利意識，因此進一步要求教育的自由化與民主化，也促使中央集權的教育行政制度做出改革的回應，教育體系中的威權管理主義開始受到質疑與挑戰，教育人權亦逐漸覺醒。例如教師專業自主權的爭取、學生權利意識的覺醒、家長教育子女的權利義務等等(許騰繼，2001：29)。

黨禁開放後，政黨競爭的結果，使各政黨開始注意教育領域的問題，特別是在教育立法與法令的增修上，政黨間彼此各有其立場與攻防，而教育立法的結果影響教育的民主發展方向，使民間團體意識到改革終須訴諸於法令的基本變革，才符合民主化法治社會的規範。因此，從1990年起，立法院先後進行大學法、師資培育法以及教師法等重要

法案的審查工作，民間教改團體亦在此時進行遊說立委之相關改革議題，希冀對教育法案之改革能夠產生影響。

此一期間，以保障大學學術自由與大學自治為精神之新大學法於民國83年修正公布，大學制度進入嶄新階段。其後，民國84年8月，立法院又制訂教師法，將教師的權利與職責提升到法律層次。民國88年6月，教育基本法之訂定，明訂國民教育權之原則，奠定校園民主化的基本法律架構。一連串之法令修改，顯示出台灣的教改，實係在教育體制上的民主化下，打著所謂的「鬆綁」口號，逐步地解除國家做為老大哥，對教育事務之威權管制(林佳範，2004：1)。

教育基本法制訂之最重要意義，不僅是台灣教育現代化的標誌，也顯示臺灣教育進入更合理、更合人性的教育新紀元。民國88年制訂之教育基本法第一條首先揭示立法目的為：「為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體

制，特制定本法。」不僅確立人民為教育權之主體，更符合 1985 年聯合國教科文組織所發表的「學習權宣言」，且從保障學習權以及學習權的主體開始之立法起點讓受教育者的地位明顯凸顯，並注意受教者之意願，不僅達到重視人權的標準，更讓學習權成爲一種基本人權。

且教育基本法第六條中明示「教育之政治與宗教中立原則」，反映出對政治干預教育的反省，教育活動是要將學習者轉變成創造自己歷史的主體，因此教育不能成爲宰治人的手段，教育的中立性突顯出實現自由的條件。而關於國家的教育整備義務、落實教育的地方分權與共同參與、重整教育法令等等，均與教育的民主化息息相關。教育的民主化必須是以教育的自由化與多元化爲前提。因此臺灣教育法制上有關促進教育自由化與多元化之各種變革，均爲臺灣教育民主化的重要關鍵。

（二）學生權利意識的覺醒

事實上，校園民主的發跡來

自大學學運，但是中小學校園民主化，除潛意識受到大學學運的影響外，主要是受到政治、社會運動的影響。1980 年代台灣社會運動風起雲湧，在大學法修正運動時期，各種社會運動與訴求增加，也開啓了台灣教育的動力。相關之民間團體如全國教師會、教師人權促進會、人本教育基金會、主婦聯盟、民間教改團體等相繼成立，致力於推動校園民主之進展，連帶也鬆動了校園之常規管理。

在各種民間團體之改革訴求下，過去之學校管理方式受到極大衝擊與改變。尤以結合各方改革勢力所組成之四一〇教改運動，不僅是台灣歷史上第一次教改街頭運動，更在其後掀起台灣社會與政府大張旗鼓地教改風潮，四一〇教改運動主要針對三大問題分別提出四項訴求（四一〇教改聯盟，1996：433）：1. 落實小班小校；2. 廣設高中大學；3. 推動教育現代化；4. 制訂教育基本法。

四項改革訴求，都可說是針

對過去之訓育管理所形成之弊端所提出。訓育發展過程中，最重要的執行工作為強調品德教育的落實，而〈訓育綱要〉則是重要的規範依據，但隨著解嚴後政治、社會的民主化與自由化，加以許多教育法令的修改，訓育綱要已不合時宜，故於民國 86 年 7 月予以廢除，可以說是十分重要的決定。因為近五十年來，台灣教育體制之運作，大多沿襲過去「由上而下」的運作模式，教育政策全由中央教育部主導，課程標準由教育部頒布，教科用書由國立編譯館聘請學科專家編寫，然後再交由下屬的學校體系來執行與施教，此種模式頗能發揮上令下行，事權統一的優點；但長期發展結果，學校教育缺乏自主發展空間，教師及學生易成為教育的實驗品，有違民主多元社會發展常規，〈訓育綱要〉之廢除代表校園訓導管理之一大進展。

而民國 88 年制訂之教育基本法第八條第二項更明文規定：「學生之學習權及受教育

權，國家應予保障。」第十五條亦規定：「學生學習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。」學生之法律地位受到重視與保障。因此，專就「受國民教育」此一事項而言，學生乃是完全的權利主體，享有純粹之權利，在現代法治意義下的在學關係，乃是一種受到憲法保障且與一般人民無異的「一般法律關係」（曾大千，2003：65）。

過去的學生在國家教育權的觀念下，成為教育中之「客體」，但在民主化的過程中，其主體性逐漸受到肯認，學生申訴制度更有明文之法令依據，老師與學生從過去的主客關係，轉變為立基於平等之地位。雖然現今學生擁有許多權利，但可以發現的是，「學生參與」在中小學校園中仍是備受忽視的一環，此又與傳統觀念與威權價值觀不無關係。

在此期間，較值得注意者為

「教師輔導與管教學生辦法」之訂定，此為教育部首次擬定較為具體的學生管教辦法，因為常規管理向為訓導工作中最為吃重但也最易受到批評的一項，加以解嚴後體罰學生事件仍層出不窮，故立法院於民國 84 年通過「教師法」以明訂教師之職責，界定教師管教定義及執行方式。為配合教師法第十七條規定：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務」，其中第四款「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。」教育部為使各級學校教師輔導與管教學生時，有一致的原則可資遵循，爰擬訂「教師輔導與管教學生辦法」草案，其中「暫時性疼痛管教措施」引起許多爭議，民間教改團體與立法委員互相指責，社會各界亦爭論不休，故而教育部於民國 86 年 5 月決定刪除過去禁止體罰之規定，同時也取消「暫時性疼痛措施」。民國 92 年 1 月 15 日教師法修正，刪除原先教育部訂定相關辦法的授權依據，直接授權各校校

務會議訂定有關教師輔導與管教學生辦法。此一改變也意味者各校之前依據該辦法所訂定的學校章則，必須面臨重新修訂的問題。

新修訂之教師法直接授權各校訂定有關教師輔導與管教學生的章則，從落實學校本位管理的精神來看，雖值得肯定，但中央立法都不足以解決的問題，期望仍欠缺民主法治共識的家長、教師，能齊聚一堂訂定一套具體可行的辦法，並根本解決校園體罰與管教的爭議，事實上，仍有其窒礙難行之處。

參、校園規範對校園文化之影響

透過教育法令與校園規範之演變可以看出，教育改革是政治和社會環境變遷改革的一環。學校教育活動在歷史的演變中則顯示出「自由」和「權威」不斷衝突的現象，在學校中，一方面要維持傳統的權威，但另一方面要讓學生保有創造的自由；一方面要培養學生的群性，

另一方面又要發展他們的個性（但昭偉，1983：22）。教育政令之法治化、鬆綁化，除顯示我國校園已朝向民主化進展，另一更重要者則為學生主體之彰顯（林佳範，2004：1）。

以下繼前文之歷史性探究，探討台灣教育體制中的問題如何影響現今校園生態，形成牢不可破的校園文化。

一、威權性格與專制文化的惡性循環

林文瑛、王震武（1995）指出古人的懲戒觀是出於嚴教觀，教育的主要手法是嚴責，而所採取的作法則是建立教師的威嚴，藉此養成尊卑上下的倫常觀念，使得「長幼有序」的禮教得以落實，這樣的教育其實是中國古代階級社會的重要基礎。

而台灣特殊的歷史情況，使教育文化除受專制主義與儒家傳統之影響，也受到日本統治五十年的深刻影響，作為缺乏自主地位的殖民地，台灣民眾自然遭到以「臣民」的卑微身份看待，不易在日常生活中實踐憲政國

家應有的基本權利。五十年的殖民統治，雖然由於西方法的引入與警察法制的強力施行，民眾不自覺的養成「被迫」守法的習慣，禮治思想的影響力也大幅受到削減；但同時，缺乏現代憲政思想的孕育，也誤認良好法治的表現即為人民的守法義務，進而無法建立權利本位型的法治國家法律文化（林端，1994：229）。

民國 38 年國民政府遷台，隨即展開長達 40 年之威權統治，其後更由於冷戰時期以英美為首之民主陣營與共產體制壁壘分明，國民政府為獲得美國長期穩定支援，自然選擇在國家價值觀上全力配合，喊出民主、法治與自由等口號。然而，儘管當時國民政府的法律制度早已西化，但在當時的時空環境下，專制集權、人治的陰影始終揮之不去，而主政者基於鞏固政權的私心，法治也僅流於政令宣導口號，從未認真從事民主憲政，落實法治國家的理想（林毓生，2001：11-16）。因此，法治與人權淪為國際支持的門面，從未在

概念、實踐上獲得徹底開展。

在教育事務上，受到國民政府「以黨治國」、「一黨訓政」的影響，教育方針之建立是立基於「國民黨的根本政策之上」，使學校課程「與黨意不違背」、「並能發揮黨意和實施黨的政策」（周志宏，2003：67）國家機關強力壟斷教育場域，從外部事項到內部事項，國家機關皆擁有一定程度排他性質的主導權（周志宏，2003：92）。

二、集體主義與管理主義

受到威權性格與專制文化的影響，台灣的教育長時期處於管理式的發展狀態，學校的普遍功能為升學管理與秩序管理。

於是乎，台灣的教育體制成為最保守與一元化的機構，校園景觀所見的是各種標語、宣導，透過擴音器與布告欄，制度運作上則將言教、訓誨與獎懲的功能，發揮的淋漓盡致（蔡月裡，2002：81）。學校中師生的倫理關係建立在「有效管理學生」的前提下，使得師生間的關係成為一種「對立」的形態，於是，充

斥學校教育的意識型態是權威的、成就導向的、產生恐懼的、分秒守時的（廖世德譯，Marylyn Ferguson 著，1993：387）。大班大校的學校環境中，安靜與秩序的維持是首要任務，排隊不要亂動、安靜不講話、起立敬禮老師好坐下，升旗肅立唱國歌，這些便是集體管理主義的開始（黃武雄，1997：227）。管理主義透過統一規格、軍隊管理式、威權式、統一式、集體式的方式去要求學生，讓所有人的行動量化，以便於管理，更在思想上，讓學生遵守一定的秩序與規範，把學生塑造成同一規格的公民，以便於統馭。

教育體制中長期揮之不去的「體罰」問題，就教育現況而言，便是因為管理式的學校運作模式與教師的負擔過重所以致之，在學校教育中，如果教師無法和學生成為朋友，教鞭則成為施暴的工具，這只能產生懼怕的心理，卻無法改變「頑劣行為」本身，換句話說，體罰培養出來的是陽奉陰違的習性（黃武雄，

1997：202）在專制威權、體罰盛行的中小學校園中，表面上看起來不敢有異議、乖順的兒童、青少年，因為受教育階段被親身或旁觀體罰的經驗內化了，而從意識深層畏懼威權、認同威權、服從威權、甚至施展威權（蔡月裡，2002：90）。

在集體主義之下，個人的主體性喪失，當威權性格內化為當權者的解決方式，施之於學校管理上，我們便可看到不思解決教育問題，卻反而畏懼改變校園規範的許多迷思問題，諸如體罰問題深植校園、反對開放服儀髮禁、反對零體罰納入法規、訓育不能廢等等，在在說明了威權之陰影仍彌留於教育場域中。

三、升學主義與粗廉主義

在台灣，在政治歷史脈絡下的集體主義、管理主義把升學競爭壓縮為升學主義。以專制與威權為背景，以集體與管理為基礎，統一教材、統一進度、統一考試、統一評分，依成績優劣、分數高下，劃分等級，分編好壞班級，帶動起升學風氣，使升學

成為教學目標，使文憑成為教育目的，使「升學」變成社會上具有信仰一致性與潮流趨勢影響的力量，連教師都變成學校提昇升學率的工具（黃武雄，1997）。

今天，台灣教育最大的兩個弊害是管理主義與升學主義，而隱藏在這兩大現象的背後，則是政治貫穿教育的中央集權主義與教育資源的粗廉主義（劉玉燕，1996）。在粗廉主義下，大班大校相互加強，也更鞏固集體管理主義。大班大校的空間規劃，在教室大樓間的集合場（集權管理的根據地）舉目四望，盡是一幢幢水泥長型建築，一格格鳥籠般的教室。回字形教室，雖然「雞犬相聞」，互相干擾，但是可以有效容納更多學生，並節省空間，這樣的環境絕對不適合兒童成長，不適合辦教育，卻最省錢、最容易管理。而學生數過高，教育者無法充分顧及每一學生時，懲罰和獎賞就成了維持紀律的簡便方式（蔡月裡，2002：124）。

台灣複雜的歷史與文化因

素相互交雜，這種多元的性格同樣也反應在校園裡。黃武雄（2003）《學校在窗外》一書中提及構成當前教育改革的問題根源在於菁英主義與擴張主義，使得學校教育知識片面化、工具化。不利於學生心智成長，壓抑學生想像力，扭曲學生價值觀，因此教育改革應該打破升學主義與管理主義，讓孩子們紮實學習，快樂長大。馮朝霖（2001：95-96）亦指出我國傳統文化中不利於推動校園民主人權的因素可由兩方面來看：一是政治生態的反人權現象；二為主流社會的「掠奪性文化」。

上述這些因素環環相扣，導致現今校園裡還不太熟悉「權利」的規範語言，同樣的，校園的管理或秩序之形成，仍不脫強烈的人治色彩，而未達近代法治觀念之要求，如此情況，使得個人與社會之行爲與價值體系容易產生混淆。

在強調「身份」義務本位的傳統法律觀下，「校規」有傳統的神聖性支持，倫理秩序的形成

不必太仰賴成文之規範，如儒家所強調的「禮」，即成爲有拘束力的習慣法，尊師重道的校園差序倫理並未受到挑戰，輔以集權式的管理，由上而下的命令不管成文與否，所謂「法律」，即「統治者的命令」，校規即學校管理階層的命令（林佳範，2005：56）。

四、綜合歸納

台灣的學校教育體制長期存在濃厚的集體主義色彩，教育結構由最上層的師範體系，乃至於下層的各級中、小學，長期充斥著排斥多元、追求「同一性」的心態。然而，只有軍隊才會強調集體一致、服從管理與限制個人意志展現，教育則極爲注重個體的發展與差異，以維護學生的自我決定和實現爲首要目標。

透過對於校規沿革的檢視，可以發現校規在人權實踐上之缺失，目前國民中學的校規，多由學校單方面主觀決定，校規中普遍規範的是學生單方面所需遵守的行爲與生活規範，對於學生所應有的權利卻隻字未

提，此般校規乃是以義務為本位的法律觀，缺乏平等對立之權利義務主體，此種觀念，容易導致校園倫理關係的失衡，造成「上下關係」之對立與衝突，並對於學生爭取自身權利之正當性產生偏見與極大的誤解（林佳範，2004：57-58）。

目前我國校園規範係處於法治國之基礎架構下，因此，校規非但不能任由校方片面恣意制訂，其規範內容與運作方式亦不再享有「治外法權」；為落實教育本質與目的，且保障學生權益，校規應兼顧學校立場、國家監督與法律角色的考量。

台灣的教育改革運動鬆動了國家僵固已久的教育體制，砍掉黨國機器的管制，使得校園規範得由國家教育權轉變為國民教育權，但由於台灣特殊的政治環境，我們歷經創世界紀錄的四十年戒嚴時間，導致無法學習到「基本人權」的概念及重要性，故而在校園中「一致性」與「多元」常常面臨爭議的迷思，甚且認為沒有「懲戒權」就沒有「管

教權」、「那要怎麼管學生？」…，許多學校在手段與目的間產生觀念的混淆，認為沒有「規範」、「懲罰」，教育就無法進行，如果以此去看髮禁服儀與體罰等問題，便可發現長久以來校園中無法根除體罰之原因，即在於台灣人權觀念的基礎薄弱，廖福特（2005：52）指出台灣推動人權最大的困難，是在人權理念與人權文化的紮根，我們是在1987年才解嚴，也就是說，我們在民主化的過程裡面並不長久，過去在政治上，都用高壓的方式，把學生當成是「被管制」的客體，而沒有把學生當作是一個學習的主體。所以，我們必需慢慢調整這樣的想法，並把人權的概念放進去，把學生視為人權的主體，這樣，我們才有可能順利推動人權教育。

尤其在給予孩子更自由、民主的教育環境時，我們同時也必需面對大人的侷限與恐懼，方能使我們較快速度過這個充滿「一致性」迷思的威權年代。

肆、結語

透過歷史溯源，可以發現，目前校園規範在民主化的過程中，產生的問題並非不要規範而是「不適當規範」以及如何正確認識與面對校規的問題。

我國傳統學規基本上是一種道德規範，亦即道德倫理的具體化。現行之國民中學校規亦脫離不了四維八德、共同校訓、訓育綱要、國民生活須知、民族精神教育方案的影響，且以之作爲學校引導學生道德發展與生活教育的工具。此種特質或許符合社會學家涂爾幹（Durkheim, E., 1961）所說：「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爲。」但從教育的角度看來，若只訴諸道德義務，不足以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。

校規必須充分反應自由、正義與公平的精神。校規的執行應在教導學生學習在何時、何地與如何行使自己的權利，而非爲所欲爲；學習尊重程序正義，運用「正當程序」（due process）保障個人權益；學習公平對待及權利義務對等的觀念與行爲模式。但這並不表示齊一式的對待，而是指每個學生都能得到學校與教師基於教育專業考量，因應個別差異，施予適當管教，並課以相應的行爲責任。

學生的違規行爲背後有其複雜的情境因素，不僅牽涉到學生個別的行爲或態度問題，亦可能與學校整體管教策略、教師班級管理、管教方式等因素有關，然處分學生行爲偏差的主要關鍵因素在於教師的主觀意識對學生違規行爲所做的判斷，因此，若依校規行事具有減少教師主觀意識的偏差，避免處罰的濫用與誤用，損害學生其他正當利益的功能。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。

換言之，校規中對於學校與教師採取管教或懲罰措施，應訂定適當範圍，透過合於法治國理念校規的制定，不僅在消極意義上，可以避免學校教師情緒性、歧視性的懲罰，且可預防懲罰過當與濫用，另一積極意義更在於彰顯學生之「學校公民」理念，因此，校規不僅是消極的限制，更須有積極的鼓勵，不只是達成學校教育目的的強制性工具，更須顧及學生自我發展的需求。

本研究透過校園規範的歷史性探索，針對國民教育階段之校規做一學生人權與法制的初探，期能找出面對學生問題行為時，決策上如何兼顧保障學生基本權利與學校教育特殊性質，制定一套合乎法治國原則，又符合教育目的的校園規範與教育實踐上的動能。

參考文獻

王昭惠（1995）。*國中訓導人員*

執行學生常規管理之研究：一個國中訓導處之觀察。（國立台灣師範大學教育學系碩士論文，台北。）

王碩禧（2008）。*人權教育作為友善校園的建構與實踐*。（國立成功大學法律學系碩士論文，台南。）

王震武（1995）。*體檢教育行政組織*。*教改通訊*，11，23-78。

台灣公立台中中學校（1997）。*臺灣公立台中中學要覽*。台中。

四一〇教改聯盟（1996）。*民間教育改造藍圖*。台北：時報文化。

朱珮琪（1999）。*台灣日治時期菁英教育的搖籃：以台中一中為例*。（國立清華大學歷史研究所碩士論文，新竹。）

但昭偉（1983）。*我國中學生權利問題之研究*。（國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北。）

吳庚（2005）。*行政法之理論與實用*。台北：元照。

- 汪知亭（1978）。*臺灣教育史料新編*。台北：臺灣商務印書館。
- 邢泰釗（2004）。*教師法律手冊*。台北：教育部。
- 周志宏（2003）。*教育法與教育改革*。台北：高等教育。
- 周志宏（2004）。臺灣教育民主化的歷程－以戰後臺灣教育法制之發展為中心。載於胡建國（主編）。*二十世紀臺灣民主發展：第七屆中華民國史專題論文集*（頁1181-1230）。台北：國史館。
- 周志宏、薛化元（1996）。百年來臺灣教育法制史的考察：以國家權力與教育內部事項為中心。載於臺灣法學會編。*臺灣法制一百年論文集*。臺北：臺灣法學會。
- 林文瑛、王震武（1995）。中國父母的教養觀：嚴教觀或打罵觀？。*本土心裡學研究*，3，2-92。
- 林玉体（2003）。*臺灣教育史*。台北：文景。
- 林佳範（2004）。校園民主的深化？淺談「校園公投」的法律觀點。*師友*，441，1-3。
- 林佳範（2005）。學生權利與校園規範－朝向法治國行政的校規制訂與運作。載於：*94年友善校園示範學校第一階段研討會活動手冊*（頁53-61）。
- 林紀東（1984）。*中華民國憲法逐條釋義（四）*。台北：三民。
- 林修如（1999）。*大學生懲戒及權利保障之法理研究*。（國防管理學院法律學研究所碩士論文，台北。）
- 林毓生（2001）。*政治秩序與多元社會：社會思想論叢*。台北：聯經。
- 林端（1994）。中西不同法律觀的頡頏：繼受過程中的台灣法治。收於林端。*儒家倫理與法律文化：社會學觀點的探索*（頁197-252）。台北：著者發行，一版。
- 邱維誠（2000）。*解嚴後台灣地區教育改革工程之結構性*

- 分析。(國立暨南國際大學公共行政與策略研究所碩士論文，南投。)
- 徐南號(1993)。《台灣教育史》。台北：師大。
- 翁岳生(1997)。論特別權力關係之新趨勢，載於翁岳生。《行政法與現代法治國家》。台北：元照。
- 教育部年鑑編纂委員會(1957)。《第三次中國教育年鑑》。台北：正中。
- 許籐繼(2001)。民主化浪潮下的新校園倫理。《臺灣教育》，612，28-36。
- 陳伯璋(1988)。《意識型態與教育》。台北：師大書苑。
- 陳新民(1992)。《憲法基本權利之基本理論(上)》。台北：三民。
- 曾大千(2003)。《學生法制之研究－以中小學校規為取向》。(國立政治大學教育研究所博士論文，台北。)
- 馮朝霖(2001)。認同、差異與團結－人權教育與教育人權的辯證。《學生輔導雙月刊》，73，94-103。
- 黃武雄(1997)。《台灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題》。台北：遠流。
- 黃武雄(2003)。《學校在窗外》。台北：左岸文化。
- 楊希震(1972)。《訓育原理》。台北：教育部訓育委員會。
- 董保城(2000)。《行政法(上)》。台北：翰蘆。
- 廖世德譯，瑪麗琳·弗格森〈Marilyn Ferguson〉著，(1993)。《寶瓶同謀》。台北：方智。
- 廖福特(2005)。人權教育的推動。《人本教育札記》，196：10，51-52。
- 臺灣省文獻會編(1980)。《臺灣省通誌：卷五教育制度沿革篇》。台北：眾文。
- 臺灣教育會(1943)。《臺灣公立中學校規則》。載於臺灣教育會。《臺灣學事法規》。台北：臺灣教育會。
- 劉玉燕(1996)。《落實小班小校的困境與突破》。2009年6月25日，檢索自：

- <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j13/22.html>。
- 劉寧顏總纂 (2004)。重修臺灣省通志·文教志·學校教育篇。南投：臺灣省文獻會。
- 蔡月裡 (2002)。黃武雄人本教育論述之研究。(國立政治大學教育研究所碩士論文, 台北。)
- 蔡宏昇 (2003)。威權轉型後的我國小學校園民主發展與困境之研究。(國立台灣大學國家發展研究所碩士論文, 台北。)
- 蔡震榮 (1993)。行政法理論與基本人權之保障。台北：五南。
- 薛化元、周志宏 (1995)。百年來臺灣教育法制史的考查-以國家權力與教育內部事項為中心。載於台灣法學會編。「臺灣法制一百年」研討會論文集(頁 460-490), 台北：台灣法學會。
- 譚其信 (2000)。論學生學習權之保障-以中小學生為對象。(國立台灣大學三民主義研究所碩士論文, 台北。)
- 藍博洲編著 (1993)。日據時期台灣學生運動 (1913~1945)。台北：時報文化。
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education* (Wilson, E. k. & Schnurer, H. Trans.). New York: The Free Press of Glencoe. (Original work published 1925).

收件日期：99年05月20日
修改日期：99年08月19日
接受日期：99年10月30日

A Study of the History Evolvement of the School Regulations in Public Education and its Influence of the School Cultures

Ho, Wen-Shin

Doctoral student, Graduate School of Education, National Taitung University

Abstract

The study first utilized the historical research methods and literature analysis to explore the tendency of the evolvement that the school regulations in public education and the relations between the Taiwan's democratization and the educational laws. Secondly, analysis the development background of the school regulations and campus culture. Finally, to explore the educational meaning of school regulations.

In conclusion, the development of the school regulations in the beginning are dominated by nationalism and compulsory, then gradually trends to protection of the right to education and human dignity. In fact, educational laws, campus culture and democratization of campus are mutual influence. The development of school regulations promotes the change on campus culture. In the process of democratization, influenced by human rights thoughts and democracy, display the dialectical relation between people's conscientious and environment.

Keywords: *due process, school regulations, special power relationships*