

校園民主如何可能：學生自治演進史

劉若凡 國立臺灣大學社會學研究所碩士生

壹、緣起：校園中的「告單」

一個偶然的機會，走訪苗栗縣卓蘭鎮一所「體制外」的「全人教育實驗中學」時，在校園中的「佈告欄」上看見這樣一份申訴文件，文件內容寫道：

申訴人：T1

當事人：學生五人

事由：未假下山打電動

證人：S1

申訴人（檢察官）說明：火影下山調查員S1，用影分身術到長青秘密調查，成果豐碩，請喜好下山者，隨時期待火影分身調查員

當事人說明：都承認

判決：勞動三小時

（20091011 全人教育實驗中學告單）

上述文件中，比較特殊的幾項特徵在於：第一、申訴人、當事人可以是校內的老師或學生，法官（或檢察官）則由學生擔任。第二、申訴人必須有明確事由、證據才可申訴。第三、申訴文件的資訊欄（申訴人、當事人、事由、證人、檢察官、當事人說明、判決）必須包含人、事、時、地、判決，幾乎可視為小型的法庭文件。

這份文件引發了我的好奇，亦顛覆了我對「學校」的想像。過去我在國、高中的就學經驗，學生的違規行為，往往以導師或校方的仲裁、審判來處理。可是這份文件顛覆了一般學校教師作為仲裁者的慣例，讓學生成為仲裁者。為何「全人教育實驗中學」，選擇將仲裁者的權力交予學生，來維繫學校的規則與秩序呢？「告單」與「學校」間又有怎樣的關聯？

好奇心使然，我詢問在場的學校教師，才得知校內稱此類文件為「告單」，所有在校師生皆可「提告」，「告單」提出後，由全人實驗中學校內「學生自治會」選出的九人學生代表進行審判，透過「告」的申訴機制維繫校內秩序。也就是說，「告單」背後，隱含著一套「學生自治會」的運作組織、申訴系統，甚至裁判系統。而「告單」僅僅是校內這些系統的表面一環。

從「告單」到「告單在校的功能」，引發了我的好奇。為何全人教育實驗中學選擇顛覆既往以教師、校方為主體的仲裁、審判機制，轉由學生擔任校內

違規的仲裁者？這個由「學生自治會」、「法官團」、「告」的申訴系統乃至於校規的維護與制訂，又是如何成形的？

為何校內的成人，選擇有意識地限縮自身的審判、制訂、裁量權，而制訂一套「學生自治」相關的典章制度，來維繫校內的規則與秩序？抱持著這樣的疑惑，開啓了我的文獻回顧。

貳、學校教育的「規範」面向

上文中，我點出了兩個經驗議題：第一、「告單」背後隱含由學生擔任校規制訂、仲裁的這個「學生自治會」的校內自治組織是如何成形的？第二、為何校內成人要有意識的限縮自身對規範的審判、制訂、裁量權。上述兩個經驗議題，都不脫離「當規範作為學校教育不可或缺的一環，學校教育如何可能」的探究。

學校教育的規範研究，多涉及兩個面向——校園內規範與法律系統的關係、校規與懲罰的機制：

不少研究者，從「法治」面向，談到學校的規則系統，和外界的法律體系有所抵觸、扞格的關係，或是「學校」作為法人團體，如何在行政法上定位的問題。

針對「學校」如何定位的問題，王永剛、趙婧（2010：18）指出：「高校具有兩種法律身分，一是在法律授權範圍內，進行學位管理的授權性行政主體；一是大學在法律法規未涉及方面的自主管理和維護內部秩序作的規定。」也就是說，前者是法律系統對「學校」的牽制，後者是「學校」自治的邊界。針對這兩者，後文中亦提出了法律與校規之間的衝突：「退學、開除學籍的規定顯然使作為公民的學生失去受教權，明文規定在宿舍使用電器可沒收，顯然違反民法中的私有財產權（王永剛 and 趙婧 2010：19）。」以上述校規為例，校規亦可能違反法律系統中的規定，並且此類違反的案例比比皆是。

學校的自治權限，到底應滿足所有的法律管轄範圍，抑或學校能夠提供一個相對緩衝的空間，而非全然符合現行法律體系，一直是教育法學的主要爭論。針對這個議題，王俊（2005：125）認為：「高校校規不應超過憲法與法律規定的範圍。」而曾大千（2002：5）則指出：「中小學階段，學生屬於不成熟之個體，校園倫理取代學生法制的運作空間，使學生法制在建構上徒具形式。」上述兩位研究者的陳述中，顯然學校在法理上不應越級，與既有憲法和法律條文衝突，然而中小學在學校法制的運作空間上則相對模糊。

曾大千（2002：285-286）首度從「法理」的角度轉至「現代學生法制基礎上的各種校園規範的制訂、施行、實踐與法理內涵」，他將研究主題界定為校規層次以學生在校生活直接相關的法律規章為研究對象，指出：「中小學

學生法制的主要功能，應當以實現教育目的與功能為基本導向，總結性成績評定、學校獎懲處分、校內申訴制度三者，應交由法制訂定。」縱使曾大千提出了一個教育研究中重要的關懷，校規不僅是管理的一環，而是一系列對於學校生活、行為準則的規制。然而，他的法學分析視角僅能建議法學上學校與學生權利義務的規制關係，並未討論學校教育規範面向的教育效果。

從Foucault取徑出發的學校研究，彌補了規範的「教育效果」討論的闕如，此類研究多半承繼規訓（discipline）的概念，解析學校規範環境的影響：

歐陽惠敏（2003：1）從教室與課堂管理的面向指出：「教育系統透過班級中的排列式座位、訂定音量與行為規範、達成一個安靜的教室等模式，來形塑一個好老師的判準，進一步操控學生的身體。」學生就是在這樣的班級管理機制下，透過學號、位置以及教師的目光中成為「學生」。這樣的分析下，學生成為被馴服的個體，教室所營造的管理機制在於監控學生。

另一部分的研究，仍聚焦於課堂，但更加關注懲罰而非監控。董愛霞、付麗麗（2010：219）指出：「懲罰是通過對兒童呈現有害刺激以抑制不良行為的一種管教方式，懲罰的即時性策略是，對兒童實施的違禁行為的懲罰越早越好。」李真文（2008：101）亦指出：「懲罰並非體罰，從應報論、嚇阻論、改造論三者皆認為犯錯懲罰，然而此類懲罰模式（體罰）缺乏正當性依據，另舉出另類教育懲罰的替代性做法。」

從教室與課堂、懲罰等側面的學校研究，無非在於指出：學校透過一系列對學生的身體、位置、行為準則的編排，「社會化」學生。伴隨著獎勵與懲罰的校規，無非在於加強此類社會化機制的有效性。

上述兩類文獻的討論，實質圍繞著兩個子題：一、規範作為學校教育的一環，具有教育性質的校規，和法律的差別為何？二、校園內規範相對應的懲罰、行為準則的編排，是如何塑造「學生」。這些研究中，透過最後的結論與建議，亦指出現實中學校對規範的編排方式，與理想中應調整模式的差異。也就是說，他們多半把分析焦點放在現下的學校教育，而非理想中的學校教育。

相較於此，美國哲學家Dewey（2006：13）的《民主與教育》一書，延續當前的學校教育與理想中學校教育的討論，從教育必須相對於社會轉型的條件，指出：「發掘並說明民主社會內含的概念，就這些概念來剖析教育事業面臨的難題。對一些求知與道德發展的理論提出批判，這些理論在早先的社會條件下形成，卻依然在今天已經是民主的社會裡作用，妨礙民主理念落實。」

從Dewey的角度來看，上述兩個子題（規範作為學校教育的一環，校內懲罰的編排）在現實或理想的學校教育的斷裂，乃由於他們未釐清教育目的，以及在一個轉型的民主社會中，規範在學校教育中如何作用的功能。亦即隨著社會轉型，對於應教育出的人的一套既定人觀。在《民主與教育》一書中，首度

將立基於一個特定民主社會脈絡中的教育目的、手段扣連起來。

然而，Dewey忽略了一件事情，亦及我們在某個時期對於教育理想的想像，絕非一個普世性的共識，而會隨著不同的社會脈絡產生特定的詮釋。亦即「民主」的教育概念，會在臺灣社會脈絡，被賦予一些特定的想像，相對應的教育手段亦有所不同。

從Dewey沒有說完的故事出發，指出我的研究問題。

參、問題意識與研究方法

一、問題意識

我的問題意識可分為下述三點：

首先、1990年代臺灣從威權政體轉向民主政體的過程中，在教育上「民」的概念是如何被塑造的？這個起因於特定社會脈絡的「民主」概念，如何被「全人教育實驗中學」具體化？

其次、全人教育實驗中學1995年至2010年的歷史中，如何選擇「自治」的特定手段以落實公民教育的理想，15年來校內「學生法制」的組織安排有何變遷？

最後，從學生自治的兩項權限：自行訂定校規、自行裁決違規者兩者中，校規、判決作為維繫學校教育的集體秩序，又有何改變？

二、研究方法

我透過1990年代的教育改革論述、校內歷史資料的文本分析，輔以深度訪談、參與觀察，嘗試回答研究問題。

首先，以「民」與「自治」為關鍵字，我嘗試分析1990年代的教育改革論述中，如何討論「公民」的概念與「自治」的手段。

其次、我從1997年至2010年全人教育實驗中學校內留存的校史檔案中，透過校內「告單」、「判決書」、「法官團討論紀錄」、「九人小組（自治會選出的九人學生代表）課堂紀錄」等文本，重建一個學校的校規、判決演進史。

再來、縱使在上述文本中，我能夠得知規範形成的結果，卻容易忽略規範形成的過程中，權力如何運作。因此，2010年我開始在全人進行參與觀察，將焦點放在校內九人小組、法官團、自治會的現場，輔以曾參與校內九人小組、法官團、自治會的師、生訪談，嘗試彌補校史檔案中的空白。

三、「受訪者」資料表

代號	職稱	基本資料
T1	教師	擔任教師3年，校內生活教師與美術老師。

T2	教師	擔任教師約15年。曾任法官團教師。
T3	行政	擔任行政約5年。
T4	教師	擔任教師約4年，現任法官團教師。
T5	教師	擔任教師約2年。
T6	教師	擔任教師約12年，現任主席團與九人小組教師。
T7	教師	離職教師，曾任教師與行政約5年。
S1	學生	現任學生，曾任法官團。
S2	學生	現任學生，曾任法官團、主席團。
S3	學生	現任學生，曾任法官團。
S4	學生	現任學生，曾任法官團。
S5	學生	現任學生，曾任法官團。
S6	學生	現任學生，曾任法官團、主席團。
S7	學生	校友，曾任法官團、主席團。。
S8	學生	校友，曾任法官團、主席團。
S9	學生	校友，曾任法官團、主席團。
S10	學生	校友，曾任法官團、主席團。
S11	學生	現任學生

肆、校園中的「民」與「自治」

1980-1990年代眾多黨外雜誌、報紙、讀者投書、民間刊物種種針砭臺灣教育的文稿中，近500筆資料中，圍繞著「教育出國家未來的主人翁」這個主題，開啓一系列「公民」圖像的討論。

一、「民」的概念起源

「民」的討論，自古源來已久，然首度將「學生」視為公民的濫觴，可追溯至1987年《自由之愛》刊物中的〈大學改革宣言〉：

將大學生等同於一般公民，不得剝奪大學生任何屬於憲法所保障的言論自由、講學自由、集會結社自由。請先廢除一切違背正義原則和缺乏適當的法律程序。

大學改革宣言的目的，旨在質疑大學審稿制度。在論述上，他們宣稱「學生亦是公民」，以反駁學校與學生屬於特別權利關係¹的預設。「公民」概念與學生身分的連結，不僅指認學生具有「主體性」，亦策略性地瓦解了特別權利關係。此後，「民」這個統馭和被統馭的身分，被賦予一系列「人權」、「教育權」、「受教權」等等「權利」觀，過去國家規制下的國家與人民的義務關係，被轉換為人民對國家的權利關係。

其實，「民」的概念，只是策略性地反駁政治干預教育的現象，賦予「自治」正當性。1980年代，批判論述指認出許多政治箝制教育的事件：李文忠退學、中山大學解聘李勤岸、臺大學生會選舉事件、大學審稿機制、人二退出校園。企圖從論述上批判政治化，來去除現實上的政治化。「自治」成為大學主要訴求，訴求師、生為校園主體，自行管理教學內容與聘任制度。

某個程度上，我們可以這麼理解1980年代「民」與「自治」的關聯。論述上，「民」的理想先被提出，接著指認「自治」為達成公民的手段。實際上，為了瓦解政治對教育的箝制，「自治」的手段醞釀許久，「民」只是賦予「自治」正當性的理念工具。因此，批判陣營提出的「自治」十分清晰，可是民的理想圖像，始終在獨立思考、尊重他人、肯定人有理性、思辯及批判能力（張春興編1987）的模糊地帶打轉。此時的「自治」，可定義為「學校的師、生主體，在教學、課程、聘任、言論上的自我管理。」

有趣的是，一開始「民」的理念與「自治」的手段，是指認大學校園的現況。日後、民與自治的論述被四一〇教育改革運動挪用，影響一間體制外中學，在校內設計一套學生自治的法制系統。

二、中學校園落實的「民」與「自治」

1990年代，臺灣民間教改運動風起雲湧，許多教育工作者、家長從一般教育出走，自行興辦體制外的實驗學校。當時民間已有兩間體制外小學，分別是森林小學與種籽學苑。1995年，一方面由於森林小學與種籽學苑的升學需求，一方面由於教育者、家長興辦中學的理想，於1995年9月成立「全人教育實驗中學」。

1995年7~8月，辦學者與最初創校的教師，在苗栗縣卓蘭鎮討論創校初期的藍圖。他們延續了四一〇教改運動中對於「公民」理念的既定想法，嘗試進行自治「學校師、生主體在校園內的自我管理」，不過他們引入了英國「夏山學校」的「自治會」經驗，嘗試透過一個自治的會議，去協調與訂定校園內共同生活的規則。

¹ 特別權力關係（Das besondere Gewaltverhältnis）又稱做特別服從關係（Das sondere Subjektionsverhältnis）。指基於法律上之特別原因，一方取得支配他方之權能，他方負有服從之關係，涵蓋學生與學校之關係，比一般權力關係之人民更具有附屬性，相對人較無主張個人權利之餘地。

S2：為什麼要下放到自治會？

T2：那是完全從夏山來的理念，學生在生活上完全自治，切開來教學是學校的責任。那時候自治會的主席、法官團合在一起，然後大家一起選的，老師也加入選的，反正完全平等，要成為自治會就是被選，被提名然後被選出來。

（20090913全人歷史聊天課）

過去1990年代提出的「自治」手段，在這個中學內部，不僅納入生活教育的理想，甚或將校園內的自我管理，擴大至「師、生共同成為校規的共同制定者、裁量者。」反對由上而下的權威，無論師、生皆一人一票，進行生活常規的訂定，初步形塑校園內「民主生活的雛形」，自治會為所有校規的起源。

然而，最初創校之際，非由自治會訂定的唯一校規「例外」，始於創辦人的三大堅持：

不可使用暴力：是指不可使用肢體暴力傷害他人的身體，或使用語言暴力威脅他人，使他人感到恐懼；另外，在公眾場合以暴力毀損公物，致使他人人心生害怕，也屬禁止之列。

不可打電動：玩電動玩具雖然不是情節嚴重的行為，但由於電動玩具有非常高的沉溺性，所以希望同學不要玩電玩，以免影響學業及人際關係建立
不可發生性行為：人的情慾發生是必然的，宜正面看待，但青少年不論在現行法律及本身實質的責任與能力上，更不足以承擔性行為帶來的後果。面對當前社會法律、道德規範，學校沒能力處理學生發生性行為的後果，並會因此陷入立即的危機，所以絕對禁止。

（2002全人學生手冊）

這三大堅持中，不可使用暴力源於教改呼籲「體罰」的傷害性與不必要性，進一步延伸至學生間暴力行為的規制；不可打電動源於創辦人對「青少年」不應沉迷電動的規制；不可發生性行為則是學校與外界道德、學校生存的底線。

三大堅持中，體現的是「學校自治」的邊界。創校之初，全人屬於違法設校，這個自治邊界反映的是外界對青少年住宿學校的道德底線（暴力、性行為），而非國家對學校法人的法令規制。

1980年代的民、自治的概念，被落實在全人中學的校園時，偶然性地與「生活教育」構聯在一起。也就是說，全人中學校內所有的生活規範，無論制定、裁量、更改，都必須仰賴校內多數決，於自治會決策。簡單來說，「全人

教育實驗中學」創校之初，確立的並非校規，而是確認自治作為確認校規與制定校規的主要手段。校園內的規範環境，因此和「自治」構連在一起，透過「自治」欲教育出來的學生，則是具有獨立思考、判斷能力、尊重他人的公民圖像。

伍、「學校」作為原始政治生活的雛形

我的研究，聚焦在「與學生在校生活直接相關之規範」的安排，這個「規範」分為兩者：一、規則：被形諸文字的學生在校明文之法令規章。二、潛規則：未被形諸的行為準則或道德準則。伴隨著規範的另一面，則是懲罰，也就是校內如何回應不可欲的在校行為。透過規範與懲罰，我嘗試找出學校透過「規範」的教育意義，所達成的教育效果。

「自治」是在「規範得以確立」與「違規裁決的確立」的要件上，與「校內規範環境」關聯起來。透過「自治」的平台與中介，我們得以觀察上述規範與懲罰的行使過程。將「自治」與「權力 (power)」關聯起來，「自治會」是全人中學「權力輻軸的核心」，所有法令必須先經由集體的民主多數決，取得權力的正當性 (legitimacy)。

1995年至2010年間，全人校內整體的學生法治組織，校內的「立法」或「司法」亦經歷相對複雜的變遷過程。

一、自治如何被落實：立法、司法兩系統的變遷

下文中，我將描繪1995年至2010年校內「立法」、「司法」兩個系統，如何從「學生自治會」的原始政治形態分化出來。「立法」指涉的是學校規範的建立、「司法」指涉學校規範的維護，兩者相互並行。

(一) 立法的規制

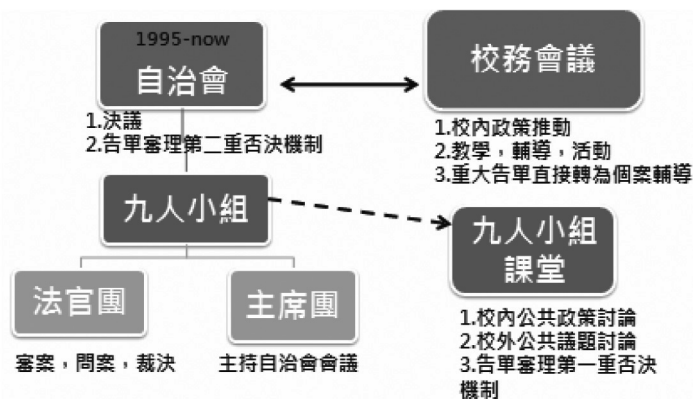


圖1 2010年校內立法組織圖

校內的立法系統，可分為「自治會」、「校務會議」兩個平行組織。「自治會」為全校（包括師、生、行政人員）必須到齊的校內集會。每學期初，學生會透過「自治會」提名人選，經由多數決選出「九人小組」。九位學生代表中：三位為「主席團」，負責協調自治會開會、主持議案、裁決校內討論事項；另六位為「法官團」，負責裁決校內違規事宜，進行判決。

「自治會」是學校公領域的平臺，除了教師團的「教學、輔導、課程、行政」之外，管轄範圍涉及學生所有在校生活的常規與行為準則。而教師團的校務會議，則綜理上述「教學、輔導」等教學自主事宜，然而攸關學生之學校政策，必須在「自治會」上提出，經由全校多數決使得施行。

2004年開始，校內教師團在校內增加「九人小組課程」，課程每大週（全人中學集體住校，上課時間為每10天放假4天，校內稱為大週）約四個小時，前兩個小時討論「校內公共政策」，後兩個小時進行「校外公共議題」討論。而自治會選出的九人學生代表，有義務參加九人小組課堂，其他未選上希望見習的學生，亦能夠選修「九人小組」課程。

「九人小組」學生代表與「九人小組」課程扮演的另一個角色，是與「教師會議」協商師、生間利益衝突的校內政策。教師團提出的校內政策，會先在「九人小組」課程與學生代表進行協商與討論，若缺乏學生的共識與合作，不但政策難以推行，更易被「自治會」駁回。

「自治會」於每大週週二的晚上7:30召開，開會流程分別為：「校長報告、生治會報告、活動組報告、教學組報告、輔導組報告、廣播時間、宣讀告單、提案討論、臨時動議、散會。」在上述的開會流程中，約可分為各組報告、宣讀告單、提案討論三者。各組報告由教師團的各個行政組別負責，主要報告學校最近的政策與施行細節；宣讀告單由「法官團」負責，旨在公開違規者的違規事項、違規的懲罰；提案討論多半為校內重大政策的議案。

透過「自治會」來制定「校規」、更動校規、裁決違規，在權力上展現了兩層意義：第一、師、生的校規制定權、裁決權在形式上平等（一人一票票等值）。第二、校務會議與學生自治會平行，學生的權力能夠程度上制衡教師團。第三、學校作為一個教育場所的規範安排，全人選擇了「自治會」作為集體生活最低限度的約制手段。

自治會、法官團、主席團、九人小組的設置，某種程度上是從自治會的權力中心，分化為九人小組、法官團、主席團，以及校務會議之間的權力制衡機制。

（二）司法的審判

全人中學中，規範的建立，必須仰賴「自治會」的多數決。也就是說，自治會僅能決定學校「公領域」的規範。這裡的公領域，指涉校內學生生活的校

區。而校內的私領域，則指涉學生、教師的宿舍。

規範的建立，僅涉及校內公領域。然而違規的裁決，甚或處理校內私領域的個人衝突，卻涉及「司法」系統的仲裁。「告單」與「告訴」，成為校內協商衝突的普遍模式。

「告」在校內不僅是一種協商機制，也成為校內的慣用語：「走出餐廳碧雲問我要不要去抓小貓，跟著去卓蘭鎮的豬肉攤抓小貓，我們停在小七，結果看到學生S3等人走下山，T3跟S3說：一個一個記下來告到自治會。（20100923 田野筆記）」「我告你喔」這句話時時刻刻存在全人日常生活，成為全人師、生組織生活與協調衝突的習慣。

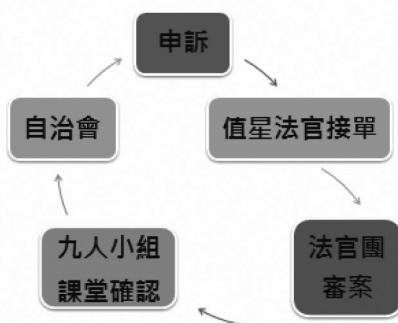


圖2 校內申訴流程圖

那麼，在校內到底「什麼事情」會被告？告單提出後需經歷哪些流程？簡單來說，「告」是一種終極手段，絕大多數的校內糾紛仍透過私下協商解決。在校內會被告的事情可分為兩類：一、校規公權力的維繫，老師告學生違反校規。二、私人間無法協商的衝突和糾紛，透過「告」來取得平衡。這個「告」的邏輯，和過去一般學校的打小報告落差甚大。打小報告是下對上的一種提告，目的是在獲得仲裁者（教師）的認可，全人的告是一種平行提告，學生與教師共同成為仲裁主體。

一張「告單」提出前，必須具備「申訴人、當事人、事由、申訴人說明、證人、時間」等要件，之後由提告者將告單交予當週的值星法官（負責受理告單）。始完成「提告」。值星法官接單後，在每大週一下午2:00的「法官團會議」，由法官團教師會同其他兩位法官，進行「判決」討論。

裁判的過程，會涉及對「事件」細節的確認，亦涉及對「具體事件」如何被放入「校規」的規則骨架中的討論，討論時亦涉及如何判定「規則」的違反，如何裁定違規的懲罰。

- T4：你們在問的時候可能要注意作案兇器。
- S5：應該是在教室區不是在木工教室，去查一下。
- S4：假如今天他拿的是噴槍跟他拿的不是噴槍式的判決差在哪裡？
- S3：差很多，威脅性差很多。
- T4：你可以判斷他們到底在玩，還是不一定是上面呈現的樣子，公共危險罪，可以去找教官，叫他指出學校有哪些危險的地方調查一下，有很多可以判。
- T4：當事人可以口頭道歉，如果真的嚇到，可以要求道歉；如果是訂書機你還被嚇到，表示不尋常；如果有威脅性的釘槍每個人都會有差，可以針對當事人被嚇到的部分做一個裁決。
- S3：季節限定這大周結束。

（20101025法官團審案田野筆記，底線為筆者所加）

法官團審案的討論過程中，擔任法官團的學生角色被賦予的任務是：一、還原整個訴訟「事件」的「人、事、時、地、物」，透過證詞、證物的比對，再予以適當的恢復性懲罰。二、在這個過程中，他們時常不經意的碰觸到或與外界的法律系統相聯繫；再思考外界的偷竊、連續犯、分享贓物、證詞交叉比對、共犯等法律概念。

一張告單，經由「法官團」審判會議後，會進行初步裁決。裁決後當週值星法官會先於「九人小組課堂」宣讀告單，若有異議則發回更審。若無異議則至「自治會」宣讀告單。簡單來說，法官團的「判決」必須經由「九人小組課堂」、「自治會」的確認後，才得以生效。生效的告單，最後由「法官團教師」執行告單，申訴程序才正式結束。

二、自治的結果：校規與判決演進史

上文中，我陳述了全人中學內部學生法制的「立法」、「司法」兩種系統的分化。接下來，我想要闡述的是：從1995年至2010年之間，校內經由「立法」、「司法」系統運作出來的校規與判例，在校內營造出怎樣的規範環境。

（一）校規的類別

從1995年至2010年間，「全人教育實驗中學」所訂定的校規可分為兩類

- 1.初級規則：直接規範人們的行為。
- 2.次級規則：透過組織章程、議事規則、裁判規則的約制，間接規定授權與個人的公權力原則。前者可說是所有一般中學的校規類型，後者在全人校規中佔相對多數，是針對如何產生「校規」的次級規制。違反初級規則，亦即違反校規，時常被提起「告訴」。違反次級規則，頂多是違反程序，校內並無制衡機制，頂多聲稱行為「無效」。

表1 「全人教育實驗中學」校規簡表

規則類型	規則	內文
初級規則	校規	1.1 創辦人三大堅持-校園內不可打電動、不可使用暴力、不可有性行爲。
初級規則	校規（現行法律規定）	2.1 未滿18歲者不得吸菸。 2.2 未滿十八歲者不得飲酒。 2.3 不可偷竊 2.4 不可毀損或破壞他人或公共物品 2.5 不可無照駕駛 3.1 請假規定（2008年增加「關宿舍」）
初級規則	生活公約	通則 各場所生活規範（餐廳、圖書館、電腦室、視聽室、練團室、鋼琴室） BB槍規定 寵物規定 電腦小組約定（2010年）
初級規則	男生宿舍生活公約	
初級規則	女生宿舍生活公約	
次級規則	生活公約	1.5 告訴程序
次級規則	全人高級中學議事規則	
次級規則	自治會組織章程	

在全人，「校規」是變動性的，師、生皆可能透過提案而修改規則或增加規則。表面上，教師好似在這場學生自治的系統中銷聲匿跡，實則當教師要建立校園中的新規範時，總是形成師、生的拉扯。這樣的拉扯短則一學期，長則兩年到四年的校內政策辯論，通常引起校內爭議的規則變更或條文增減，總是牽涉到直接干涉校內學生行爲的「初級規則」。對於「初級規則」的訂定，多數為「教師團」提出（如校規3.1請假規定增加關宿舍、生活公約1.5電腦小組規定），少數為學生自行提出（如生活公約1.3 BB槍規定）。

簡單以在2008年實行的「關宿舍」、與2010年進入討論的「禁電腦」兩項政策為例，「關宿舍」這項政策，試圖要限制學生的生活作息，在早上8：30出宿舍。而「禁電腦」則由於打電動太過猖獗，試圖「限制學生帶筆記型電腦來校」。表面上看來，這兩項政策若以一般中學的角度來說，早就該推行，無傷大雅。然而對全人教師來說，要「自治會」能夠通過這兩項與學生利益攸

關，違反學生利益的規則，則是一場校內的「戰役」。

- T1：大家可以回憶一下三個月前的樣子，大家去思考那個月自己，我在反省說期末公演的事情，大家不上課的事情，或者大家一直在看各種影片的事情，期末公演盡力維持在十一點半結束，可是大家回到宿舍之後，變成有時間了，過去是沒有時間可以娛樂自己，現在變得有時間可以娛樂自己，回到宿舍電腦開了、影片開了、網路開了，然後隔天就起不來了。
- S3：老師們都不懂電動的誘惑在哪裡，可是他們知道墮落的危險。他知道沉迷，可是不知道那個誘惑，會對學習造成影響。
- T5：為什麼我們會在這邊拉拒，為什麼我們常常會在校務會議吵架，當我們要把它變成制度，對學校的管理者來講，面對的掙扎是說我是真正在扼殺掉我好不容易建立起來——這一群這麼有自治能力小孩的一個對這個學校的信任，可是學校面對現實是大部分的人真的無法自治，我也很樂觀我相信自治，結果我相信下去六臺變成十三臺。為什麼有個學校，一個學校就有一個方向，我不能假設沒有這個東西，它是一個教育，它存在。我們不可能把這段時間拿去說你們每個人試試看耽溺的代價是怎樣，我們活到這麼老，我們很確定那是生命很精采的一段，你可以長成什麼樣子這段日子很有決定的力量。
- S6：我認同學校所提出的那個理念，我認為以我過去的經驗我所看到、所體驗的，我覺得那會是正向的，限制這樣的外在自由或許真的可以讓他們得到內在自由，可是那個理想是要全部的人都有自治。

（20100911全人中學討論禁電腦政策逐字稿）

上述引文中，清楚道出了教師團的學生「自治」理想面臨「現實上的阻礙」後，教師團如何與學生協商制度的設計與更動。

大部分時候，相信青少年會在這階段「從不成熟狀態邁向成熟狀態」的信念，才是捍衛學生自治空間背後成年人最終的價值。這個對於「自律人」的想像，重新賦予「青少年主體性」，是眾多從事開放教育者的核心想法。不過，當教育者以人的圖像，嘗試施行校園民主時，民主所遇到的課題不僅是「教師何時，以及什麼時候應介入」的掙扎，更是「自由與放任」之間的拿捏。這樣的掙扎，在每一次全人校內要更動某些政策，落實某些措施時，就出現在一次又一次政策的論辯中。

（二）築起一道「判例」的牆

「判例」是「告單」的一體兩面，如果告單象徵全人的「罪」，那麼判例便是全人的「罰」。判例意味著違規或侵犯他人相對應的懲罰。

過去，一般學校的訓導處負責懲戒違規學生，依照違規罪行輕重程度記大過、小過或警告。班導師負責管理班級秩序，若違反班規則進行懲處。我們現今所指涉的「體罰」，就是這樣的懲處模式；「體罰」作為一種公眾展示的懲罰，透過公開對身體施以刑罰，威嚇潛在的可能犯罪者，鞏固教師、訓導處在內的公權力。

全人中學的懲罰邏輯，由過去教育現場的體罰，轉換為人與人之間的訴訟。以「告」鞏固公領域（老師告學生）與私領域（學生之間的衝突與爭執）的規範，將公領域的校規，轉換為人與人之間提告的一種訴訟機制。

表面上看起來，全人的提告系統好似十分完美，實際上過去當事人執行判決的效率不彰，在「停學」判例出現後，全人的「罰」才開始鞏固與落實。

T6：無限期停學剛好是我跟T7去紐約帶回來的，他們那時候外面常常在判，瑟谷常常在判無限期停學，對自治會的規定如果沒有執行你會被判無限期停學，意思就是他們對自治會的共識。

me：有點像無期徒刑

T6：對對，無限期停學之前有一個東西沒辦法處理，就是說以前有個問題是說你判下去它不執行，執行一

直是重要的事情，可是一直做不好，也沒有人要當那個黑臉去做，這個有效其實是我們引進制度比較有效，因為停學還是會痛。

（20101021 T6 訪談逐字稿）

全人的懲罰是「恢復性懲罰」，這個「恢復性懲罰」意味著補償行為所造成的損害。這樣的恢復性懲罰有時對當事人來說是個無關痛癢的代價，在執行時特別難威嚇大眾。「停學」判例的產生，部分是為彌補判決無法執行的缺陷，透過將學生送回家「剝奪學習權」無限期、兩天、一大週，不僅透過家庭施壓，另一方面也使喜歡來全人上學的學生，失去來校的機會。透過「停學」判例，校規才真正被鞏固。

判例真正的作用，在於從學生的日常生活出發，由師、生共同討論出審判的標準，最終這些審判標準不斷積累成慣例與傳統的規則，透過「判例」與「慣例」，習慣得到了法律的承認，自身就成為一種法的財產。習慣自身既被看作慣例，也被看作法律。這個懲罰基準的制定，自學生的日常生活出發，迥異於過去一般學校直接由校方（教師、校長、行政人員）先訂定規則，將明文規則當作唯一基準的作法。全人的判例，不僅表露了一個活生生由慣例、世代

繼承的環境，並體現了「校規的生產性」原則。「告單」與「判例」兩者，在全人校內嘗試建立一種新的懲罰權力結構，透過重新安排權力的策略，使權力分布更加具有開放性。

陸、「自治」的教育效果

在上文中，我討論了校內「校規」與「判例」是如何透過討論、說服的過程中，逐步由日常生活累積而來的。下文中，我試圖從制訂規則的運作機制、規範與懲罰準則的形成，闡述在這樣的教育現場中，「自我治理」的規範運作模式，對學生而言產生什麼影響。也就是說，我嘗試指認出「規範」在學校教育中的教育效果。

我將規範的教育效果分為兩部分：一、規範的外化：指認出違反校內生活共同體的行為準則，並達到預防的作用。二、規範的內化：形塑出校內學生對「規範」的意識，以及擔任校內公權力角色學生所習得的「情境知識」。前者屬於校內普遍性的分析，後者則根據不同類型的學生有所差異。

一、規範的外化：行為的強制性

在全人，多數被維繫的行為準則，並非「校規」所規制的明文規則，而是「被告與否」的校內底線。透過從1995年至2010年的「告單」，回推校內普遍對於行為準則的共識，可得出幾項結論：

第一、教師「告」學生，多半是基於教師職務，必須鞏固校內的既定規則。然而，「全人中學」教師鼓勵學生挑戰規則、批判規則與思考規則的作風，使得學生違規後，教師並不會立即施以懲罰，而是在判斷學生嚴重侵犯他人權益後，教師才以「提告」、「當下處理」回應。

第二、學生「告」學生，多半是由於他人侵犯自身的生活界線，侵犯自身權利，以「告」作為警示動作。

因此，在全人校內獨特的規範系統，對校內師、生在行為上的強制性，並非來自什麼可作什麼不可作的行為規範，而來自於一項道德原則「不侵犯公領域（學校）與他人的權益」。多數受訪者非常看重「個人的權益被侵犯」這件事情，並經常以「尊重界線」為前提，去衡量一條規定被遵守的權變方式。

二、規範的內化：情境知識的形成

普遍性的行為準則背後，全人校內的規範環境，影響了學生看待「規則」的意識。或者說，學生對於什麼是違規，什麼規則必須遵守的特定意識。此類的規範意識，可分為「利用規範」與「權衡規範」兩者。

多數受訪者認為，「規則」本身是動態的，衡量規則是否遵守，應該隨著具體的「事件（event）」而有不同的權衡方式。而少數人則善於利用校規程序在申訴系統可能會產生的矛盾，來達成或否決公權力的裁決。

S7跟S8有一陣子在玩法律系統，他們那時候勢力很大，在自治會上不服，申訴他常常會賄賂全部的男生宿舍，他們每次做什麼，申訴然後全部的人都支持他，判決就退回，我們就開始在想計策，結果想到一個計策派S9去當主席。
(20101021 T6訪談逐字稿)

無論是「權衡規範」，或是「利用規範」，多數學生將規範視為可權變，衡量的行為準則，而非必然遵守的規則。

另一部分，擔任「公權力代表」的主席團、法官團，則透過校內的「角色扮演」，習得某部分的情境知識。對擔任「主席團」角色的學生來說，學習最多的部分，亦即如何開會、說服自治會的眾人；如何掌控會議程序進行裁決；以及如何釐清討論。

me：那當一個主席要怎麼說服大家？我看那個場合蠻亂的，萬一你程序沒有掌控的很好，或是大家討論很久快要吵起來。

S10：重要的是要當機立斷，萬一有一種情況是現在有一個案子，那同時兩個人都提修正案，修正案是說他要改變這個案子原本的講法，比如說一個案子是之前遇過養狗要付錢，給他買吃的什麼的，有些修正案是把它改成說一定要，然後是學校付錢。可能另外一個又有提，修正案門檻很高，三分之一，如果那時候很明顯傾向後一個修正案，基本上是先討論後者，可是他有可能會不爽，那你要先解決他才可以。比如說，這邊你可能先詢問他就好了，你有作這個步驟他的kimochi會比較好一點。自治會權力最大的還是要在民意身上。
(20071207 S10訪談逐字稿)

上述引文中，主席不僅必須學習會議程序的裁決，更扮演會議上協商溝通的橋樑，而進一步需要體察民意，使會議得以順利運行。

除了「主席團」之外，負責裁決告單的「法官團」，不僅必須釐清對「事件」的細節，更必須進行裁決，在這樣的過程中，亦碰觸到法律系統與「正義」等問題的省思。

告單與判例皆從日常生活出發，往往牽涉到「私利相關」之申訴案件，使得擔任法官團的學生在解決自己同學之間的私人糾紛時，面臨公私分界的拉扯以及判、不判之間的自我衝突。例如「S5接到S11的電腦單，在掙扎要不要判他帶回家十大週。S5說：自己也是有帶個人電腦的人，判下去就成為第一張判例，萬一以後我的電腦也被人家這樣用怎麼辦？」(20101025法官團審案田野筆記 底線為筆者所加)」日常生活是申訴案件的來源，學生法官並非高高在

上無關乎犯罪行為的正義使者，總會在判與不判之間，衡量並掙扎自身利益與他人利益的判決輕重，對於個案與自身攸關產生的同情與憐憫，使學生法官在判案同時為犯罪者設想，更重視還原個案的情境。

柒、結論

本文的主要提問，當民主社會中「民主」的概念，延伸到以「自律人」為目標的教育理想，具體落實在「青少年」學生主體的學校教育時，「學生自治」如何可能？在全人，學生自治主要落實在兩個面向，第一個是司法的審判，司法的審判以校內實習法庭為核心，實習法庭的實踐產出了「告單」文本，不僅顛覆了一般學校「教師作為仲裁者」的權威中心，讓學生成為「審判的主體」。

第二是「立法」的規制，透過權力下放，教師某部分代理「未成年青少年」的監護人角色，容許學生共同討論校內政策的決定，讓立法過程格外艱辛。相信青少年會在這階段「從不成熟狀態邁向成熟狀態」的信念，才是捍衛學生自治空間背後成年人最終的價值。不過，當教育者以人的圖像，嘗試施行校園民主時，民主所遇到的課題不僅是「教師何時，以及什麼時候應介入」的掙扎，更是「自由與放任」之間的拿捏。這樣的掙扎，在每一次全人校內要更動某些政策，落實某些措施時，就出現在一次又一次政策的論辯中。

上述行使學生自治的規範環境，產生了兩種教育效果：第一、規範的外化：指認出違反校內生活共同體的行為準則，並達到預防的作用。二、規範的內化：形塑出校內學生對「規範」的意識，以及擔任校內公權力角色學生所習得的「情境知識」。前者屬於校內普遍性的分析，後者則根據不同類型的學生有所差異。

參考文獻

- Dewey, J. (2006)。民主與教育。臺北縣新莊市：大和總經銷。
- 王永剛、趙婧 (2010)。高校校規的司法審查限度研究。教育探索，8，18-19。
- 王俊 (2005)。試論高校制定校規應當遵循的幾個原則。中州學刊，5，125-128。
- 李真文 (2008)。重新檢視教育上懲罰運用的正當性。教育實踐與研究，21(1)，33-63。
- 張春興編 (1987)。校園之聲 一九八六臺灣教育批判。高雄市：敦理。

- 曾大千(2002)。學生法制之研究：以中小學校規為取向(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 董愛霞、付麗麗(2010)。幼兒教師運用懲罰的策略。赤峰學院學報，26(8)，219-220
- 歐陽惠敏(2003)。學校化的身體規訓～一間小學的觀察分析(未出版之博士論文)。南華大學，嘉義。