

## 第七章、沒有權威和懲罰的教育？

「沒有權威和懲罰的教育？」<sup>1</sup>可能嗎？我們似乎正朝著它，不是嗎？當教師卸下權威的光環與去除了懲罰的利器後，教師的責任又有何種轉變？基於教師責任所做的倫理判斷是否又有什麼共識呢？這些提問所發起的連串討論已經進入尾聲，我們將以回顧、結論、建言三個部分來加以總結。

### 第一節 懲罰論述之征途回顧

#### 壹、巡看兩軍對壘之態勢

讓我們再次回顧先前表明的雙方立場—支持 v.s. 反對，正反方之論點都有其立基之由。有些是針鋒相對，但也未必全然地不相容。在簡單瀏覽完這些論點之後，我們將試圖把雙方的焦點加以融會。雖然將不同立場的論述加以整合可能不太明智，不過它們之間的差異恰可以做為一種相互補充的激盪，使我們對這個懲罰議題有更全面的理解。

在第二章，我們主要敘述了三種懲罰理論：應報論、嚇阻論及改造論。應報論的重要預設是人人皆具有平等的權利，故主張懲罰乃是犯錯者應得的後果，因為其損及他人平等的權利，其立論關鍵取決於公平的衡量。在確定個體犯錯事實對其他人所造成的傷害而衡訂其應當受到的責罰。

嚇阻論的預設有二：一是人是會模仿的；另一則是人有再犯之虞。這種立基於避免未來可能會歷史重演的主張，即是用懲罰作為恫嚇，使未犯者不敢違犯，並對累犯者加重刑罰使之知所進退。簡單地說，嚇阻論採取的是一種恐怖平衡的策略來制止犯錯。

改造論則是預設了人應當回歸社會的命題。將以往採隔離而未加任何處置的懲罰方式，修正成隔離中施予教導或治療，甚至是以教導或治療代替懲罰的人道方法。改造論除了看重使犯錯者能改過向善的策略外，也對一般大眾加以宣化：應以包容的心再給更生者一個機會。

<sup>1</sup> 是一本書的書名。它是由三位法國當代不同學科領域的知名學者共同參與的座談。

三種立場雖然各有不同的懲罰正當性考慮，但實質上皆支持懲罰必要存在。實務上，我們也無法截然區分法官的判決或教師作出的懲罰決定是僅以某一種懲罰觀來思考與否，甚至我們可以說，日常的實務運作往往是挾雜三種不同的立場來加以綜合判斷。

當然，懲罰之所以存續在人類社會並不是因為其理由正當合理且無懈可擊。我們在第三章也列述了三種檢討懲罰正當性的視域。像 Foucault 即揭露了規訓社會的虛偽性，他引領我們對於所謂的「善意」加以檢討。一般人理解的懲罰歷史，自殘酷暴力轉變為人道對待，其中的人性尊嚴似乎更較以往受到重視，但卻隱含了同樣的權力作用性質，只不過是策略不同而已。換言之，懲罰的形式雖然改變了，但背後的寓意只是被更為高明地包裝了起來。

批判教育學則是承襲了馬克思主義的批判路線，將懲罰的合理性提升到「規則何以是如此的（不）合理？」之問題意識上來檢視。在既得利益者挾主流之勢，從而在階級、文化等各個重要層面劃出了行為認可的界限，弱勢者不得不以抗拒的、不妥協的、不斷挑戰與衝擊的姿態來宣告現存的不合理。故，懲罰的不合理即在於規則的不合理。

訴諸於人權角度來討伐懲罰的立場，則是主打著暴力對人的不良影響，為了維護人身為人當有的尊嚴，不論他／她是否犯罪與否，皆當免除一切形式的暴力。故主張和平的對待，唯有愛能化解一切。從人道的觀點看，懲罰或許還不能全然取消，但是不當的懲罰（特別是體罰<sup>2</sup>）則應當先行禁止。簡言之，「懲罰不能以暴力為之」是此立場反對懲罰的根本訴求。

第四章裡頭，我們探討了一些支持懲罰在論述及實務上存在的結構性因素。包括從社會規範（禮教）、教師的師道觀、父母的管教觀、升學主義的助長、教師專業訓練的促成等等。這些因素的說服力或許也不若從前，但反映了何以懲罰或不當懲罰的情形仍難以消除的緣由。

相較於扭轉歷史偶然造成的社會文化結構之難度，比較可以施力之處應當在於教師專業的部分。於是，我們在第五章，從思想與作法上提供一些參考性的作法，因此探索了一些倫理思想上的轉變、轉化型知識份子的作法以及另類教育的另類方法等等，目的無疑是替教師們多開一

---

<sup>2</sup> 人道的立場也是支持取消死刑。不過，這並非本論文主要關切的焦點。

扇學習之窗。如此，懲罰才有可能自實務上退場、論述上消散。

總觀正方（支持懲罰）的論述，站在規則是沒有妥協的空間，也就是惡法是法，也是要遵守的立場，來要求學生必須接受懲罰，反正犯錯便是要懲罰（應報論）。懲罰的權威不容挑戰，若不懲罰，則別人會加以模仿（嚇阻論）。他們甚至自豪地說：一個人犯錯並不可恥，可恥的是不加改過還加以狡辯反駁（改造論）。這些立場或許不再堅持要施予十分痛苦的懲罰，但都對於既有的規則與權威加以擁護。

反方（反對或質疑懲罰）的論述，則是將規則、權威先仔細檢查一番。Foucault 的權力透視術，使我們見到一切關係的無形張網佈織在每個人的背後，懲罰形式轉變（變溫和），權力本質不變，也就是說，規則與權威的存在，並未隨懲罰形式之變化而有任何實質的轉化。批判教育學則直指規則是與既得利益者相勾連的制度，那是一套謊言，而教師的權威則是幫兇。人本教育者的反體罰運動，則是認為教育的對象是人，不應以暴力加以對待。這些都對正方構成嚴肅的威脅。

正方的論述有著堅實的社會文化傳統結構的相挺，縱使這些結構性環節的連繫已經鬆散，但尚未全盤崩解。況且，如我們先前的理解，這不光是顯現於制度面，也進入了眾人的思想之中。一旦是在人們腦袋中鑲嵌住的思維，非一朝一夕可以改變。可以寄託者唯有百年數人之計一教育一途。我們期待教育專業可以再進化，從教育工作者的教育哲學到教育實踐都可以有番新的風貌，足堪令懲罰消失於無形之大任。

我們已經從正反方的對戰之中，瞭解了雙方交手的招數。我們關切的倒不是結果由何方勝出，而是這個交戰歷程為我們交錯出何種寬廣的視野，可以讓我們對於懲罰議題有更深刻的思考？

## 貳、觀點交錯下的視野

我們重新就先前之論述中抽取出一些較具啟發性的議題來呈現懲罰議題在不同觀點下所交錯出來的寬廣視野。

### 一、規則的至高性可否討論？

違反規則便要接受懲罰，以表示對規則的尊重。規則的至高性被堅實地捍衛著，這是應報論、嚇阻論、改造論讓我們見識到的懲

罰正當性意涵。然而，規則真的毫無問題嗎？批判教育學者便打了一個大大的問號！若是規則有問題，那麼它可以討論並加以修正嗎？

如果我們不像批判教育學者一樣地基進，要指向一種整體社會結構的批判與翻盤的話，保守一點的作法也是存在的。我們在第五章第三節的另類教育探討內容中，曾提到另類學校對於學生違規的作法，容許其申辯，甚至是討論規則。這是民主社會亟為重要的一項素養，它容許質疑、參與討論、自我申辯、最後得出一個新的共識，大家反而對此共識更能欣然接受。縱使仍然要受罰，也能心悅誠服。換言，並不是直截了當地拒斥懲罰，而是在懲罰前，讓大家（包括孩子與老師）有一個重新思考規則是否正當合理的機會。

## 二、教師權威是否毫無界限？

教師的權威是確保懲罰得以執行的要件。事實上，教師的權威來源並不是來自於學生告狀後才出面主持公道的中立第三者，而是其本身的角色賦予了其具有管教之責。這種管教之責是倫理義務，因此教師必須去處理學生之間的紛爭，以避免衝突擴大，造成更大的傷害。

支持懲罰的立場自然對於教師權威十分仰賴，這關乎懲罰的有效性。如若教師的態度是不公正的、情緒化的，那麼懲罰便不能秉持公平一致的原則來執行。此種情形也會減損眾人願意遵守規則之意願，甚至會激起公然對抗的場面。教師的權威自然受到質疑。

可是，教師權威雖然被賦予了可以對學生違規行為予以管教懲戒，並不意謂這樣的權威是毫無限制的。我們在第三章第三節，以台灣人本教育反體罰的立場，便反應出這樣的挑戰。換言，權威雖被賦予，不表示可以被濫用。權威具有合法的強制性，但這種強制不代表具有合法使用暴力的權利。此即教師懲罰權威的界限。

## 三、痛苦是懲罰的必要條件？

懲罰是要造成受罰者的痛苦。就如同良藥苦口的道理，因為這種痛苦滋味使得人得以領悟何謂身體健康。懲罰也是希望藉由痛苦而使犯錯者知錯能改。確實，懲罰所選擇的處罰物必須確是學生所

厭惡的。若非其所厭惡的，則懲罰可能正合其意而失去效果。

然而，教育上的懲罰不就是希望受罰者能知過改過。但這種使其知過改過的目標下，未必非要懲罰不可。還是有些作法可以參考的，例如我們在第五章第一節提過的練習關懷活動，即是讓學生可以從關懷別人的練習中，收斂起欺侮同學的惡意，這樣的方式既不算是懲罰，也沒有痛苦。就算是我們將之界定為一種柔性的懲罰，它也未必痛苦。因此，我們也不認為懲罰一定是要痛苦的。

就算有人爭辯說，懲罰若必須是痛苦的才算是懲罰，那麼我們便要限制痛苦的尺度。這個尺度應以不構成學生的身心直接傷害為原則。

#### 四、乖孩子的束縛是懲罰嗎？

我們在第三章第一節的討論中，從 Foucault 精闢的分析觀點得出了規訓即是懲罰的代名詞。透過這樣的犀利立場，我們發現了乖孩子的可憐。因為其被馴服於既有的規則之內，而博得乖孩子的美名。可是他／她們靈魂若不是麻木了，便是潛藏著造反的基因。

像是精神分析學派的創始人 S. Freud、夏山學校的創辦人 Neil 都對於人受到規範而產生的壓抑有深刻的感觸。壓抑使得人外表看似健康、乖巧，其靈魂可能受傷、淌血。壓抑可能是蓄積更多的違犯行為之能量，從而伺機而爆發出來。因此，乖孩子的傷往往最重。因為那是一種深沈的、旁人難以覺察的痛。

雖然，我們依規則、權威、痛苦的懲罰概念環節來評判，乖孩子的束縛並不等於懲罰。因為他／她們遵守著規則、服從著權威，他／她們的臉龐也沒有透露出內心的痛苦，更沒有直接加諸於他／她身上的外力使之痛苦。但 Foucault 的分析，提醒與呼籲我們正視這個問題。

綜合以上數點之觀點重整，我們應該能夠以較為寬廣的視野去理解懲罰，其正當性與採取手段的不足之處。換言，當我們同意，懲罰是鎮守著社會群體所接納的行為舉止之合理範圍時，也必須想想這個合理範圍是否是可以再擴大其疆界，以納入更多元的聲音，長養更有機永續的生存文化。而不是一昧地剷除異己，或強力屈逼就範。此外，我們還望見每位奉公守法的公民頂著乖孩子光環一路走來的心靈危機，不容我們

輕忽！

## 第二節 喋喋不休後的結論

我們大致已將重要的相關論題探討完畢。研究共分七章，其中第二章到第五章以辯證方法來呈現不同立場對於懲罰的支持與否，第六章則是針對正反方的論述再予以合證。至此，我們就可以就研究探論的結果做一歸納整理。

本研究的第一個研究問題是：「以往理論上所認可的懲罰正當性有那些？」我們簡單地回覆是，主要有三：基於正義而支持懲罰的應報論、以及基於社會效益而支持採嚇阻或改造的兩種理論。換成教育場域來說，應報論乃是認為學生犯錯應當為其行為付出代價，嚇阻論則認為懲罰學生乃是為了避免有人再敢以身試法，改造論則是把規則再次傳授給學生並幫助其不再犯。這些理論的共同點是，透過賦予的權威對於既存的規則予以擁護，而痛苦是伴隨而來的後果。在這些理論的正當性底下，懲罰不算是惡的、邪惡的，甚至可以說是善的、有益的。

這些懲罰理論所持的正當性都十分有理據。不過，在當今的時代脈絡底下，我們認為懲罰的三個概念環節—規則、權威、痛苦，都有檢討的必要。由於批判教育學者及 Foucault 的啟發，懲罰所依恃的規則以及所仰賴的權威都有商榷的餘地，它們不是全然沒有問題，不應將之視為理所當然。從這些理論所信奉的正當理由來看，固然懲罰犯錯者可能懷有善意，但這善意也未必是不能檢討的。再者，教育現場時常不當使用懲罰（體罰），像這種暴力對待學生的方式實在是對學生人權的一大侵犯，故本研究第二個研究問題「懲罰的正當性在當今有何修正的必要？」我們認為確有其必要。

本論文也就以往台灣教育場域何以慣用懲罰之結構性因素略加考察，發現傳統文化的影響曾構成支持懲罰的結構之一部分，但是升學主義、管理主義所帶來的教育扭曲才比較有決定性。此外，師資培育的專業化過程對於校園的體罰文化並沒有明顯地關聯，也就是說，我們看不出我們培育出來的專業教師明顯改善了所謂「日治時期遺留下來的惡習」一體罰。教育專業的論述裡頭，對於體罰雖有反對之意見。但並未堅決地反對懲罰。換言，懲罰不等同於體罰，懲罰雖是下下策，但它可用但要慎用才行。因此，本研究第三個研究問題「往昔傾向支持懲罰的脈絡是什麼？」答覆如上。

既然往昔存在著支持懲罰的脈絡，那麼我們是否有超越之作法可以解決這樣的難題，便成了反對懲罰立場必須提供的論證。我們在第五章介紹了關懷倫理學的主張，這項倫理主張可以補足以往我們只訴諸於正義為最高價值的空缺，也就是以一個更全方位關照到事務情、理、法三面倫理學來看待犯錯者是否一定要懲罰的議題。再者，我們也認為教師情意智慧的培養有其必要，才得以解決一部分現今時常因情緒控制不佳而造成校園體悲劇的遺憾。同時，我們也認為教師應當打破沈默文化、勇於發聲，並正視學生的反抗文化所傳達的背後意涵，如此才不會因著教師自己的權威而成為壓迫的一方。除了這些理論意味濃厚的述介外，我們也舉了一些體制內教育者之圖像供參。最後，我們以另類教育之另類思維與作法，讓我們見識到一些可行的替代方案，既可兼顧到學習者本身的自主性，也關注到集體的秩序。於是，本論文第四個研究問題「有無超越懲罰以外的管教理念與參考作法？」我們的答覆是有的，而且還陸續在繁衍中…

最後一個研究問題「教育專業倫理如何看待與拿捏懲罰議題？」是本論文的要旨。

我們確認了教育專業所致力的價值，乃是真、善、美的實踐。師者的教育責任在於其有義務確保這樣的事情發生，或至少他／她必須長養著這樣的環境。

教師專業責任的高標，在於關懷所有學生並致力於其最佳之利益。

教師專業責任的低標，則在於公平正義原則下不傷害學生為原則。

教育責任含納著管教或不管教，不管教不意謂放棄，而是等待緣熟而教。管教也未必需要懲罰，不懲罰也可使之省過。這些都需要智慧才可以判斷。教師專業倫理即是確保教師可以做出這樣的判斷。

如若我們最終決定要懲罰學生，則它不應指向於學業學習上（儘管有人以為其有效，也不符教育倫理），而應該是將其應用於德育、群育上的偏差行為之對治上。而且對於懲罰必須有這樣的判斷共識：動機利他、方法適當、時機妥切等三項條件均具備，才算是符合教育專業倫理。

最後，也別忘了批判教育學與 Foucault 給我們的忠言。懲罰是一個事件。一個考驗著教師如何靠他／她的智慧因應與處置的完整事件。整



個始末的過程示範便是教育得以展現善意的最佳時機。同時，懲罰者的動機若不具善意，則任何一種規訓與懲罰，那怕是輕柔不傷人的，都可能是支配關係而存在。那麼，懲罰學生即使是盡了我們教育者的責任，也變得不符合教師專業倫理了！

## 第三節 撥雲後的反思與建言

有關懲罰的正反方論述總是滔滔不絕地灌進我們的耳根，真理的晴空在公說公有理、婆說婆有理的打嘴鼓中佈滿障眼烏雲。好不容易等到了喘息時分，得以撥雲見日。真理的陽光乍現，但它可以替煩惱懲罰問題已久的教師們指引一條智慧之路嗎？（講白一點，就是本篇論文可以解決教師們這方面的苦惱嗎？）

### 壹、繞了幾圈後的反思

千錯萬錯，都是老師的錯，是這樣嗎？

我們似乎傾向將很多的教育問題都怪罪於老師，尤其是懲罰的濫用（體罰）。當社會新聞亮出了校園體罰事件的報導時，我們感嘆的是什麼呢？是一個惡劣的學生？一位不適任的教師？二位扭曲的教育體系之受害者？一樁存在已久終於掩蓋不了而爆發的校園醜聞？或是無數名愛啃蘋果大啖八卦報導的閱聽大眾？但誰該負責呢？

很快地，轉學的轉學，離職的離職，看起來是有人為此付出了代價。很多人以為這即是教育者負責任的作法。加上新聞版面很快就被其他更為聳動的資訊覆蓋。大家的注意力永遠只維持在短期記憶的魔術數字7，多餘的、不重要的、不關己的、不愉快的，都快快忘記。一切問題看似解決，案子也宣告結束！新的歷史與過去的歷史之間如何被鏈結，又如何被遺忘。只能留待教育界的歷史學家去考察。

體罰，非同小可，它違反人權。零體罰，則表現為尊重人權。反體罰運動，似乎是一群尊重人權的人士針對一群不尊重學生人權的教師加以討伐驅逐出校園的肅清運動。

很多教師卻呼籲著他／她們也需要人權，誰來關注他／她的人權？

可是，阻止教師體罰學生，究竟礙了教師人權什麼了？難道教師的人權要體罰學生才可以獲得保障嗎？為什麼有些老師還是覺得應該保有體罰學生的權利，如此才不會在管教學生時動則得咎呢？

我想，那些發出此種教師也需要人權的人，或許有不得已的苦衷吧！這種苦衷也不難懂。國內的人本教育工作者，對於校園體罰事件關

注有加。他／她們理解校園體罰事件的發生，不可能單純是教師個人問題，而是整個教育體系作怪。我們的分析也指出歷史偶然造成的結構性脈絡，致使教師無法擁有專業自主權。他／她被迫要向行政體系低頭，向家長有個交代，一切以升學為優先，其它都不重要。因此，重點在於結構性因素造成教師不得不體罰，故他／她們也很無奈，才會希望外人能夠諒解他／她們的體罰行徑。對此，我們也深表同情。

的確，教師的人權在過去以及現在都仍然受結構性因素的影響而乏人重視。且師道之尊總令教師們覺得爭取自身的權益似乎是件丟臉的事，殊不知教師的人權也和學生人權有著密切關聯。不可否認，教師受到國家機器的指使或因升學主義與管理主義的逼迫，確實使教師的主體性與人權大大地受到影響。教師為了生存適應，只好不敢抗命地聽命從事。故此種情形下所發生的體罰事件，必須要有寬容的理解。

可是，令人納悶的是，即使我們同意教師的人權確實是到忽視。但是，倡議、宣揚、爭取、維護教師的人權，也與支持體罰學生是二件截然不同的事。教師應該做的，是起而抵抗不合理的教育體系逼迫他／她做出的不得不體罰之決定，矛頭應該是制度，而非那些主張零體罰的人士。

如果主張要保留體罰學生權利的教師，還看不清這個問題的關鍵，反而抨擊外行人管內行事，以為這是屬於教師專業自主的部分，不容其他人置評的範疇的話，那麼我們對於教師專業可真要打上一個大大地問號了！

此外，在第六章第一節有關懲罰之倫理判斷，我們列出了十個可能選項。其中，教師為了他／她個人、受迫於外力下的不得已，以及習以為常地加以應用，都被我們排除於教師專業倫理的選項之外。簡單地說，即是教師基於個人之疏失、蓄意或被迫下所做出的懲罰判斷，在倫理上都是有爭議的。

教師若是蓄意地、或是有疏失的情況下懲罰或體罰學生，我們認為此種行為已經顯示教育專業的不足，甚至是不適任教師。而他／她們或許對於自己的行為少有反省，對於零體罰的禁令相信也不會加以理睬。這些教師不是不負責任，而是濫用其職責。相較於前述受迫於結構性因素下所做的懲罰判斷，這類的情形更有必要加以糾正。

那些能夠知所反省進而思考如何在零體罰的條件下管教學生的教師，即使有爭取體罰權的嫌疑，但至少仍然清楚其教師對於學生應負之管教責任。對於零體罰禁令通過後，打算從此撒手不管學生的教師，則我們也要不客氣地指責其不負責任。

總之，零體罰的禁令，按理說，應該是由教育工作者自省自覺地發起與推動才是。當教師的教育專業提升之際，教師對於這樣的立法運動，非但沒有主動參與，反而覺得教育專業不受重視或備受質疑。這實在是很奇怪的心態作祟！

至於，那些正氣凜然、嫉惡如仇、勇於揭弊並主張懲奸除惡的教師們，他／她們懲罰孩子的動機可能是非常良善的。然而，零體罰禁令如果也讓他／她們困擾的話，那麼我們只能再次提醒這些教師勿因手段受限而對自己的教育責任有所動搖。

以上即是筆者對於教師們的真情喊話！

後記～

對於懲罰論述中浮現的各種爭辯觀點，其實都關切著一個重要的問題，即是如何看待「人會犯錯」這個本質問題。人會犯錯是必然，那麼如何從犯錯當中學到教訓卻未必是必然。

當我們能真正明白生命中犯錯的不可避免，犯錯不是個體生命中的污點，而是每個美麗的生命破甬重生後翅膀上閃耀的斑點。

懲罰可以替犯錯者的生命裝點什麼呢？不就是我們以過來人的生命經驗去點化那些仍然執迷的人！

...仍在睡夢中的人享有他們的喜悅、他們的夢和夢魘；醒過來的人則享有他們的祝福和狂喜。已經清醒的人，不可以譴責還在睡覺的人，他必須具有慈悲心。

*Osho*～讓我的名字成為旅者～

我想，對於犯錯的人究竟要懲罰與否，就留給每位有智慧的教育者自行判斷吧！

## 貳、給未來的建言

### 一、給教育研究與師資培育單位

「教師專業倫理的養成過程應該是一個漸進發展的過程」<sup>1</sup>。我們的師資培育過程其實已經忽略了倫理的這個層面。教育研究也無法在教育倫理學方面有所進展。當我們一再地以為「教師」確確實實是一項專業之時，我們卻是處於一個缺乏對教師專業倫理有共識的狀態下，來培育未來的教師。師資培育與教育研究單位豈能無此深刻體認？

教師專業發展、教師專業成長、教師專業自主…這些強調教師專業能力可以更為提升的絢麗名詞，聽起來總比教師專業倫理這保守兼八股道德訴求要來得吸引人！專業能力的這些面向確實不能不關注，知能技術使我們保持著專業形象，告知大眾：我們教師不僅能教，而且教得好！孩子請放心交給我們吧！

當我們能有如此地十八般武藝，應該是所有的學生問題都能迎刃而解。但選項未必是如此的！教師被迫懲罰學生、教師習慣懲罰學生、教師故意懲罰學生與教師為了學生好而懲罰學生，種種的倫理判斷狀況，是要保留給教師專業自主決定？或是隨教師專業成長階段的不同而有不同策略？師資培育者有了共識了嗎？

依慣例所提的建議，諸如「教師應當有一組專業倫理規準供作參考」、「應當開設教育專業倫理之課程」等等。這全然都是外加的東西，不是外在的約束就是額外的培訓。難道我們對於自己從事的專業不能多一點的反省嗎？教師難道不應該問問自己「到底什麼叫做志業，而不是職業」的真正涵義是什麼？

筆者以為，發問是最好的解決之鑰！它將帶領我們所有教師一同找尋滿意的答案為止！不要停止發問！我的研究問題（倫理問題）已經在本論文中拋出，也有參考答案，但我相信教育界的共識仍然不夠！因此，我對於教育研究與師資培育單位的衷心建議，重啟教育專業倫理的所有提問吧！

---

<sup>1</sup> 黃藹（2004）。教育專業倫理與道德教育。載於作者主編，**教育專業倫理（1）**（頁 1-43）。頁 28。

## 二、給對此懲罰議題有興趣者

由於個人才疏學淺，且囿於時間有限，無法將懲罰議題之部分核心論點再加深入探討。

教育倫理學除了探討教師的道德與責任外，應當兼論師生的互動模式，及學生本身應具備的基本權利、義務。對於後者，坊間一般的教育倫理學論著幾乎很少論及。<sup>2</sup> 因此，筆者以為未來在探討懲罰之相關議題時，也可以多對師生互動模式的部分再多著墨。

再者，懲罰是針對錯誤而設，沒有錯誤即沒有懲罰。但我們如何看待錯誤在我們生命中開顯出的珍貴意義，恐怕是不是倫理學可以答覆。而應該轉向存有學之路途來探問。或許有興趣者，不妨再往哲學的森林再深入一點！

此外，當我們以為要建立起教師對於教育專業倫理的共識時，必須基於我們對於學生人權的體認，以及我們自身責任的期許。這個部分應當在本論文處理，但尚有不足之處，容日後可以加強！

最後，關懷倫理學開啟了關係倫理的新路徑，補充了正義倫理學之遺漏。對於教育者來說，兩者能夠兼顧所有學生之統觀面向。這對教師專業倫理共識的生成，相信有決定性的影響，也值得再加研討！

---

<sup>2</sup> (王惠雯) 大乘菩薩戒中的教育倫理—以《瑜伽師地論·戒品》為主之探討  
[http://www.hfu.edu.tw/~hww/new\\_page\\_12.htm](http://www.hfu.edu.tw/~hww/new_page_12.htm)