

我国教育惩戒研究的历史进路与未来理路

——基于相关文献的述评

李雪姣 柳海民

(东北师范大学教育学部, 吉林长春 130000)

[摘要]:以中国知网收录的教育惩戒主题的文献为语篇对象,运用文献分析法回溯研究历程,我国教育惩戒研究经历了艰难萌芽、稳步发展、疾速繁荣、息鼓回落四阶段。研究主题聚类在:教育惩戒的内涵、教育惩戒权、教育惩戒的必要性和正当性、教育惩戒的实施等方面。审视过往研究,发现存在研究的学科壁垒、研究动力不足、实践关切不够等缺憾。未来研究应加强学科融合,深耕未尽问题,围绕“如何惩”,聚力理论建构和实践改进。

[关键词]:教育惩戒研究;历史进路;研究主题;未来理路、

[基金项目]:本文系国家社科基金 2024 年重大招标项目“高质量教育体系的内涵、比较与建设路径研究”(项目编号:24&ZD177),吉林省教育厅科学研究项目“数智时代的脆弱性危机与教育应对研究”(项目编号:JJKH20250272BS)的研究成果。

Historical Progress and Future Paths of Educational Discipline Research in China

——A review based on relevant academic literature

LI Xuejiao ,LIU Haimin

[Abstract]:Insights from literature analysis on the educational discipline theme in CNKI,using the literature analysis method to retrace the research history, the research on educational discipline in China has gone through four stages: the difficult sprouting, steady development, rapid prosperity, and the downward trend. The research themes are clustered in: the connotation of educational discipline, the right to educational discipline, the necessity and legitimacy of educational discipline, and the implementation of educational discipline. Examining past research, it is found that there are deficiencies such as disciplinary barriers to research, insufficient research motivation, and insufficient practical concerns. Future research should strengthen the integration of disciplines, deepen the unexplored issues, and focus on the theoretical construction and practical improvement of "how to discipline".

Key Words:Educational Discipline Research; Historical Progress; Research Theme; Future Paths

教育惩戒是有关行为规训的现代表达,其原初形态是教育体罚。受现代教育思潮影响,旧的师道观念逐渐消亡,体罚被驱出教育领坛,随之也带来教师权威的没落和对违规学生的失控,于是教育惩戒作为必要的教育手段取代体罚被重新重视。反观整体研究进程,有关教育惩戒的研究已近三十年之久,教育惩戒经历了“质疑——共识——权威”等阶段,其研究也发生了“价值澄清——立法呼吁——实践规制”的重心转换。教育惩戒入法后,研究在 2020-2021 年达到高热,如今研究热潮正在褪去,却鲜见对过往高质量成果的总结文篇。借此之际,观其来而知其往,厘清教育惩戒研究的历史进路,全面检视已有研究成果,明确未来研究的去路是理论之需

作者简介:李雪姣,东北师范大学教育学部博士研究生;

柳海民,东北师范大学教授,博士生导师。

和实践之要。

一、数据来源与方法

(一)数据来源

以中国知网 CNKI 作为数据库,分别以“教育惩戒”“教师惩戒”“教育惩罚”“教育体罚”为主题词检索,不设时间区间,共获得中文核心期刊文献 558 篇和 491 篇博硕论文,剔除无关文献后得到可用文献 1027 篇,经过二轮人工筛选,最后获得与“教育惩戒”密切相关文献 820 篇。在此需要说明,之所以选取“教师惩戒、教育惩罚、教育体罚”作为与“教育惩戒”关联的主题词检索,第一,教育惩戒研究是在对非法体罚的批判和对适度惩罚的呼吁背景下应运而生的,在惩戒入法之前,惩戒与惩罚概念长期混用,要从历史的角度考察教育惩戒的研究来路,撇开体罚和惩罚的研究必是不成立的。第二,教育惩戒研究集中在中小学段,而中小学惩戒默认由教师实施,诸多研究将教育惩戒等同于教师惩戒或教师惩戒权。本文以这四个主题词检索,扩大了检索范围,更全面地把握了先前研究的成果。

(二)研究方法

本研究采用文献分析法,第一步,利用文献分析软件 Cite Space 对检索的 820 篇文献进行关键词聚类、主题分级、共现等可视化分析,确证所选文献全面且不偏离研究重点;第二步,借助 Excel 工具,依据研究的学科视角和研究方法对文献二次分类,对所选文献进行研读、分析、归纳,择其代表性文献作出述评。最终纵向呈现研究的时间进程,横向布列研究主题,深入挖掘我国教育惩戒研究的进路与前瞻。

二、纵向演进:教育惩戒研究的历史脉络

依据检索文献的时间跨度,我国首篇关于教育惩戒的文献发表于 1995 年,之后陆续有相关成果发表,年均发文量在 10 篇以下。2004 年至 2018 年发文量呈波段增长,其中 2017 年达 27 篇,教育惩戒逐渐受到关注,与教育惩罚一同作为教育概念或管理概念出现于学理讨论中。2019 年是转折性增长时间节点,《中小学教育惩戒规则(试行)》(以下简称《规则》)的出台,使教育惩戒成为具有法定意涵的概念被广泛讨论,2020 年核心期刊文献飙升至 82 篇,博硕论文在 2021 年达到 117 篇,此阶段研究有明显的政策内爆效应,堪称“繁荣期”。2022 年后发文量断崖式回落,研究呈息鼓之势。

(一)艰难萌芽(1995-2003 年)

自我国以立法形式发出体罚禁令后,任何施加给学生身体和心灵的惩罚都会受到来自法制和师德的双重痛斥。在赏识教育一边倒时,有学者肯定了惩罚的价值,提出了惩罚当入教育法典,并提出了“惩戒权”概念。^[1]但此时大量研究聚焦在屡禁不止的体罚现象,调查了如鞭抽、打耳光、谩骂、罚跪、心罚等 20 种体罚形式对学生造成的极大危害,^[2]在师德失范行为调查中,体罚和变相体罚占权重最高^[3]对此,教育行政部门严厉查处体罚行为,体罚成了教师不敢触及的“高压线”。对体罚的全盘否定引出了“惩罚是否必要”的议题,大部分研究者持否定态度。经历了相当长的争议期后,教育惩罚的必要性最终得到肯定,为教育惩戒的研究作了价值铺垫。进入新世纪,有学者重新审视教师惩戒权,辨析了惩戒与体罚的本质区别,肯定惩戒权是教师的职业权利之一,^[4]自此,教育惩戒受到关注。回顾这一时期的研究,在赏识教育、激励教育成为时尚的背景下,闻“惩”色变,我们在解构教师神圣权威、张扬学生主体地位、建立新型师生关系的进程中,出现了矫枉过正的现象。这一阶段的研究以“争议性”为主要论调,学界每一次为惩罚或惩戒正名,对其教育价值的肯定都会刺激对“体罚”的批判,教育惩戒在一片否定泥淖中艰难萌芽,虽然惩戒与惩罚未作概念区分,但这一研究主题终于走进研究者的视野。

(二)稳步发展(2004-2018 年)

2004 年至 2018 年,教育惩戒研究各方面稳步发展,主要表现在概念使用、研究内容和研究范式三方面。第一,概念使用转换。由于教育惩戒与教育惩罚涵义交叠,二者长时间混用,前期以“惩罚”主题居多,2011 年后“惩戒”逐年增加,直至 2019 年国家以立法形式统一了教育惩戒概念。第二,研究内容逐渐深入。前期大量研究围绕教育惩戒的价值展开多角度理论论证,后期着眼实践困局,通过释义法律文本力证教师惩戒权的正当性,并针对法律法规缺漏开启立法呼吁。第三,研究范式丰富。在本土的理论思辨和实证研究基础上,域外研究逐渐展开,集中于美国和日本,研究者们对比各国各地区的体罚和惩戒政策^[5]译介行为规范文本,^[6]发现相当一部分

国家或地区允许体罚,各国表现出较大的文化差异。但是大部分域外研究停留在他国经验介绍层面,少数研究者能结合我国教育惩戒实际将经验本土化,提出有效的针对性治策。此阶段研究重点是澄清教育惩戒的价值,从理论上为惩戒“去敏感化”,但也保持理性辩证的态度,在证实惩戒的价值时能警醒其有限性,^[7] 研究进展缓慢但平稳,有明显的渐进性特征。

(三)疾速繁荣(2019-2021年)

2017年《青岛市中小学管理办法》以地方教育规章形式提出“教育惩戒”概念,2019年《广东省学校安全条例》(草案)进一步规定了教师使用惩戒措施的条件。惩戒首次入法引起了学界广泛关注,展开了对地方立法的“合法性”热议,谭晓玉客观中立地评价了《青岛市中小学管理办法》,她认为首次将教育中忌讳的“惩戒”入法,可谓“重大突破”,但是,由于“惩戒权”无上位法律依据,可能涉及与上位法抵触之嫌。^[8]2019年6月,中共中央国务院印发的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》提出“制定实施细则,明确教师教育惩戒权”。官方指示为教育惩戒研究提供了政策理据,随即相关研究彻底被引爆,核心期刊文献呈倍数增长。以劳凯声等教育法学研究者为权威代表,澄清了长期以来对教育惩戒的种种误解,明确惩戒的价值、意义和功能,并从惩戒权的性质和行使及相关立法设计与法律规制进行了全面且深入的探讨,^[9]对整体的研究起到了正本清源的效果,奠定了后续研究的总基调。2019年11月22日教育部颁布《中小学教师实施教育惩戒规则(征求意见稿)》,学者们从多维视角建言献策,如申素平从立法的前提、目的、重点和难点绘制了立法的宏观图景,^[10]秦鑫鑫实证调查了中小学教师的惩戒现状、差异和影响因素,为立法提供了可靠的数据支持。^[11]2020年12月29日,教育部以49号令的形式发布了《中小学教育惩戒规则(试行)》,此时研究被推向“高热带”,呈高水平、精细化发展态势。总的来说,地方立法和部门规章的权威色彩改变了教育惩戒长期“名不正言不顺”的困局,在政策的刺激效应下,整体研究走向纵深,促成了研究的阶段性繁荣景象。

(四)息鼓回落(2022-2026年)

仅从文献数量上看,研究自2022年起呈断崖式回落,但文献量在繁荣期已基本饱和,此时“量”的回落只是浅显的外观,并不能反应“质”的同比下降。对此阶段的文献深入分析后发现,一方面,研究内容未尽。基于实证研究,当前惩戒的落实情况与预期目标存在较大差距,其中制度不完善和家长的态度的重要阻碍因素。^[12]针对惩戒制度如何精细化,大部分研究者主张以校规为抓手的细则化本土路径,但也有建议采纳判例化的域外模式,^[13]可见实践困境棘手,理论也存在分歧。另外,影响惩戒实施的家长方面因素正在被重视,^{[14][15]}但还未提出有效治策。关于惩戒权的性质也仍无定论,如此种种新旧问题都有待进一步研究澄清。另一方面,少数研究者的坚守。政策刺激的短暂效应后,大部分研究者已退出,少数研究者坚守阵地,解决遗留痼疾,例如有学者从学理层面阐明惩戒权的法律性质,为《中华人民共和国教师法》(以下简称《教师法》)的修订提供参考。^[16]

三、横向布列:教育惩戒研究的主题聚类

通过研究教育惩戒的内涵、教育惩戒权、教育惩戒的必要性和正当性、教育惩戒的实施回答了“是什么”“谁来惩”“为何惩”“如何惩”四个根本性问题,廓清了教育惩戒的本质、主体、价值、规制四方面核心内容。

(一)教育惩戒的内涵

教育惩戒的概念。明确概念是把握问题本质的基本思维前提,对概念的不同表述反映了对内涵的不同理解。劳凯声将教育惩戒界定为“学校、教师基于特别身份而对学生施加的一种教育措施,其目的在于借助适度责罚达到戒除、矫正学生不合范行为的结果,帮助学生完成社会化的过程。”^[9]任海涛认为教育惩戒是学校或教师为了达到教育目的、避免失范行为再次发生,依法对学生违法违规的失范行为进行否定性评价的一种辅助教育手段。^[17]胡劲松概括教育惩戒是学校或教师对违纪学生实施的旨在帮助其认识错误和矫正行为的负向干预措施。^[18]余雅风等认为惩戒即通过对学生失范行为实施否定性制裁,以避免失范行为再次发生、促进合范行为产生和巩固的一种教育措施或手段。^[19]《规则》将教育惩戒界定为“学校、教师基于教育目的,对违规违纪学生进行管理、训导或者以规定方式予以矫治,促使学生引以为戒、认识和改正错误的教育行为。”由此可见,学界与立法表述基本一致,可以得出教育惩戒的核心内涵:即对学生偏差行为进行的一种否定性评价。^[17]惩戒实施主体包括学校和教师,目的为戒除、矫治某种行为,其本质是一种教育措施。

教育惩戒与体罚或变相体罚。体罚,字面意指为对身体的惩罚,认为对学生身体的惩罚或击打就是体罚,^[10]

这种观点来自域外研究,美国部分州允许体罚,且对体罚程序作了详细规范,^[20]因此,体罚具有合法性。显然,这样的解释不符合中国现行的语境体系,我国法律允许惩戒,而对体罚一律禁止,欲辨明二者的合法性区别,需从惩戒的“度”出发,余雅风等认为体罚是通过身体接触、使学生身体感到痛苦、严重的可造成学生身心健康损害的惩罚形式,^[19]一般认为“是否损害学生的身心健康”是区分惩戒与体罚的重要标准。^[21]劳凯声教授指明教育惩戒与体罚二者具有明显不同的性质,体罚是以暴力手段造成学生身体或心理痛苦,导致学生身体受到损害的侵权行为,因此体罚必须诉诸暴力,表现为直接的身体指向。^[9]我国法律还设置了与体罚并列的“变相体罚”的禁止性规定,但并无确定的内涵界定,学理上的种种解释实践指导力不足。在此值得一提,体罚作为一种久远、古老的教育措施,自《礼记·学记》中“夏楚二物,收其威也”的告诫起,便使中国的教育与体罚脱离不得了。^[22]虽然现代法律禁止体罚,允许惩戒,但由于缺乏对二者的详细界定,在实施时极难把握“界”和“度”,因此常常导致认识上的混乱,实践中出现了“滥惩”和“惧惩”的极端现象。

教育惩戒与教育惩罚。惩含有戒止、惩罚之意,惩罚也自然有处罚、戒责之意,罚所以示惩,故谓之惩罚;惩戒则更明确地指向惩治过错,警戒将来,也指引以为戒,即以过去的失败作为教训。^[23]552 从本义上讲,惩戒与惩罚的基本含义是大体相通的,这也是造成两个概念长期混用的原因,本文统一使用惩戒这一语词,但在引文中会保留参考文献中关于“惩罚”的原有表述,以示尊重。从字面直观感知,相对于惩罚,惩戒具有更明确的戒止、警示之意,惩戒更强调所采用的否定性制裁的教育效果,注重其戒除目的的达成,而惩罚往往只关注负性强化的取得本身。^[19]从世界各国实践来看,“惩戒”一词用于法律概念,更多地适用于国家公职人员或者具有公职性质的协会,正是出于惩戒的法律属性,有学者把教育惩戒研究等同于教育惩戒权研究。

(二)教育惩戒权

教育惩戒权的性质。经学界对教育惩戒权的“权源”探析,形成了对惩戒权性质的三种常见解释。第一,权力说。教师惩戒权是教师对有越轨行为的学生进行强制性管理的权力,^[24]是国家教育权在学校教育教学管理层面的具体化,实质是国家授权教师在学校教育教学管理中管理学生的资格。^[25]教育惩戒权的“权力”属性已得到学者们的一致认可。第二,权利说。权利说认为教育惩戒权来源于教师的教育教学权和学生管理权,谭晓玉认为教师惩戒权的实质是“教师管理权”。^[8]不难发现,“权力说”是从教师的公职人员履行教学职责的角度分析的,“权利说”则是从教师的专业性职业身份分析的,劳凯声教授认为教师兼具公务性和专业性双重属性,^[26]所以主张教师教育惩戒权兼具权力和权利双重属性,可概括为第三种学说,复合说。惩戒权是教师依法对学生进行惩戒的权力,在一定程度上,它也是教师的一种权利。^[27]376 另外,有学者在双重属性说的基础上,又引入义务维度,认为教育惩戒权则在某种程度上兼具“权力”、“权利”与“义务”的三重属性。^[28]本文以为,教育惩戒权性质不明,根源在于教师法律身份不明,学界有“国家公职人员”^[29]“国家公务员”^[30]“教育公务员”^[31]等主要观点,但要完成教师惩戒权的立法确权,要依赖《教师法》的修订明确教师的法律身份。

教育惩戒的种类。教育惩戒权的落实一般遵循国家—学校—教师三段式传导路径,由此创设出不同的惩戒种类。研究者基于对《规则》的解读作出以下分类,第一,依据实施主体,分为教师惩戒和学校惩戒;第二,依据违反的规范性质,分为纪律惩戒和学业惩戒;第三,依据轻重程度,可分为轻惩戒和重惩戒。^[32]对以上教育惩戒种类之间的关系,学者们有不同探讨,本文将其归纳为以下四种观点并以图示之(见图1)。观点一:教育惩戒包含教师惩戒和学校惩戒,学校惩戒又分为纪律性惩戒和学业性惩戒,^{[28][17]}这一划分兼顾了不同学段。观点二:将纪律处分和学业性惩戒都排除在教育惩戒外,教育惩戒仅包含教师惩戒和学校惩戒,^{[33][34]}学校惩戒是针对略微重于教师惩戒而又不构成纪律处分的违纪行为,此观点是基于《规则》规制的重心和《规则》条款的解读,如“学校拟对学生实施本规则第十条所列教育惩戒和纪律处分的,应当听取学生的陈述和申辩”这样的表述,共计7处均明确将教育惩戒与纪律处分作并列规定,可见教育惩戒并不包括纪律处分。观点三:教育惩戒包含学校惩戒和教师惩戒,其中学校惩戒应包含纪律惩戒、学业惩戒与轻微惩戒。^[35]观点四:对教育惩戒进行了广义和狭义区分,狭义的教育惩戒与纪律处分、强制措施、教育矫治对应,广义的教育惩戒包括这些处分措施,^[36]涵摄了中小学和高校惩戒。研究者们立足于不同视角论证了各自的观点,结合我国当下教育惩戒制度建构趋势,本文认为第四种观点更符合教育实际又与现有法律体系兼容。

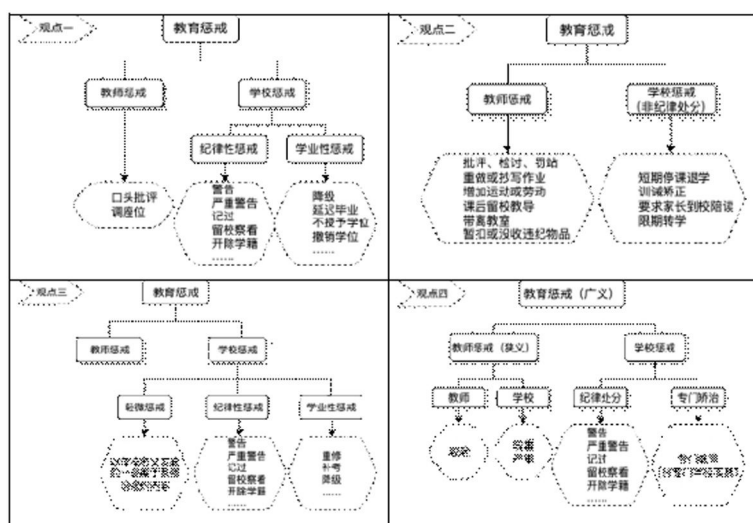


图1 教育惩戒种类关系的不同观点对比图

(三)教育惩戒的必要性与正当性

教育惩戒的必要性。教育惩戒的必要性是经过学界贤哲们长期辩护最终达成的共识,对教育惩戒价值的论证可以分为理论和实践两种路径。其一,多层次理论论证。首先,从概念考辨,“惩”是手段,“戒”是目的的观点受到广泛认同,惩戒与教育本身的指导性一致,是保障教育目的与要求实现的条件,是对违背教育要求的一种告诫与唤醒,是促进学生发展成为理性的道德存在者的必要手段,^[37]惩戒的教育性意蕴被不断强调。其次,从教育学理论中寻智慧,马卡连柯、涂尔干的教育思想肯定了惩罚的道德价值,道德教育的首要要素就是纪律,而惩罚则是防止纪律丧失权威的手段。^[38]教育惩罚是对道德违犯者的一种谴责性表达,并对遭破坏的道德权威加以复原。^[39]最后,从哲学理论中立证,从康德哲学中廓清教育惩罚的“训诫”意蕴和施加痛苦的本质,基于人不守法则的“野性”和趋乐避苦的天性,恰证惩罚的必要性和有用性。^[40]学生作为理性、情绪情感和欲望三位一体的未完善存在,当其情绪情感和欲望脱离理性的驾驭与调适时,往往导致违规乱纪等不良品行发生,鉴于此,教育惩戒成为纠正学生不良品行的有效举措。^[41]其二,从现实问题论述。校园欺凌现象频发,多位研究者认为教师惩戒权立法缺失导致校园欺凌的治理困难,^{[42][43]}对一线教师而言,是否被赋予对学生失范行为进行教育惩戒的强制性权力以及是否能够合理行使,不仅影响到其对自身职业地位的感知,也决定了其参与校园欺凌治理的深入程度。^[44]

教育惩戒的正当性。教育惩戒的正当性主要体现在惩戒权的合法性。因大陆法系的笼统特质,我国立法在很长时期未对教育惩戒权明示,对体罚与变相体罚的规定也相当简略,使得学校和教师在实施惩戒时出现底气不足或损害权益的两种极端。因此学者们不得不探析权源依据,从学理上确证教育惩戒权的合法性。其一,从来源逻辑上推导,受教育权是作为教师惩戒权的后设来源存在的,也即为促进受教育权的实现,教育权(父母主导→国家主导)得以建立,而教育权作为再生产性的权力,又通过授权性机制(契约→立法)直接产生了教师惩戒权。^[45]经社会发生从传统“熟人社会”到“陌生人社会”的变迁,教师教育惩戒权从一种教化性权力转变为一种契约性权力。^[46]其二,从实定法律条文释义,教师依法享有教育权,其中内含着教育惩戒权,^[47]认为教师惩戒权是教育教学权的应有之义。^[18]更有出于私权利“法无禁止即自由”的原则理解,认为现行的法律法规没有禁止教育惩戒行为,从这一点来看,教育惩戒应该具有合法性。^[48]此外,有学者不局限于纯粹法律意义上的合法性,还指向国家制定法以外的正义、秩序与教育性的价值基础,进行了更广阔背景之下的合法性审查。^[49]

(四)教育惩戒的实施

教育惩戒实施的现状。大量实证研究显示我国教育惩戒的实施长期面临“滥用”和“惧用”双重困境。2006 年对 176 位初中教师调查显示,50%(88 人)对学生有过体罚行为,主要有打耳光、打嘴巴、用教鞭打手掌等,^[21]表现出“滥用”倾向。随着教师法治观念的成熟,过度惩戒得到了有效遏制,但又走向了另一个极端,2016 年对中小学教师惩戒权调查的 903 份问卷显示,有 68.2% 的人表示有“不敢惩戒学生,怕惹麻烦”的想法,^[50]出现了

严重的“惧用”倾向。研究者们调查剖析了造成以上困境的原因,第一,立法不明。在《规则》颁布前,教育惩戒长期缺乏法理依据,《规则》虽然明确了教育惩戒权的概念,为教育惩戒入法建构了总体骨架,但是也面临着规范层级过低、使用标准模糊、配套细则不完善等多重困境,没有为教师行使教育惩戒权建构可操作的路径。一所小学 42.07% 的教师表示因为“没有可参照的具体实施细则和相关规定”,让他们在进行惩戒时会产生顾虑。^[51] 第二,家长态度模糊。在家长支持这一因素上,学生家长对教师实施教育惩戒的支持力度越大,教师教育惩戒的能力就越高。^[11] 一项对 4449 名家长问卷调查显示,80% 的家长赞成对违规学生实施惩罚,^[52] 但在另一项研究中显示大部分家长支持正当的教育惩戒,但存在“心口不一”现象,这是当前教师不敢惩戒的重要原因。^[15] 第三,社会舆论压力。舆论的“重负”成为教师选择放弃教育惩戒的重要原因,在一所小学的调查,69.66% 的教师认为社会媒体的煽风点火使他们对惩戒产生顾虑,^[51] 社会舆论使教师惩戒权的行使频率大大降低,很多教师为了避免不必要的麻烦,对学生的不轨行为选择性失明、偏向性失聪。^[53]

教育惩戒实施的规制。针对以上困境,学界从法律和教育双边提出相应的规制策略。一方面,重在法制完善。大部分学者将教育惩戒的实施困境归因为法之不明,法之不力,提出加快完善教育惩戒法制体系的各项举措。劳凯声教授提出从国家立法、政府制定行政法规、最高法院等颁布指导性案例以及学校自主制定内部规章制度四个层面来加强我国教育惩戒的规范化建设。^[54] 任海涛尝试从宏观的理论层面上初步构建起一套我国“教育惩戒”制度体系,同时亦秉持“理论服务于实际”的导向,力图在微观操作上提供较为系统性的具体建议。^[28] 此外,在立法层面,有研究者借鉴域外经验,提出界定和区分惩戒与体罚,是学校惩戒实现合理合法的理论与实践中的最为关键性的问题。^[55] 另有研究者认为仅仅依靠法律法规解决教育惩戒困局难以奏效,更应该回归教育本真,因此,另一方面,旨在教育唤醒。教育学立场的研究更侧重对惩戒实施主体的行为规制,多指向师德规范。考虑到师生关系的特点,教育惩戒作为一种教育手段,应在平等、对话和共生中实施。^[56] 有学者指出实践中的教育惩戒时常出现漠视乃至损害人格的反德育现象,提出指向人格生成的教育惩戒应以爱的教育重构爱的秩序,^[57] 警惕教育惩戒实施中的“为我”风险,即为教师满足需要的手段,教师惩戒急需明确“为他”的教育立场,其落脚点在于引导学生知错、认错和改错。因此,教师惩戒的重点不是为了“教师”而是为了“学生”,有着鲜明的“为他”的教育立场。^[58]

四、未来理路:教育惩戒研究的科学追踪

教育惩戒经历了质疑、共识,最终合法回归,相关研究的理论成就为惩戒实施提供了一定的前瞻性指导,但研究也表现出部分缺憾,惩戒制度的架构和实践规制仍在路上,需要研究者们持续追踪。

(一)打破学科壁垒,明晰概念归属

对已有文献分类、分析发现,教育惩戒研究成果主要来自教育学和法学领域,法学领域的研究者倾向于把教育惩戒当做一种“惩罚措施”,甚至将教育惩戒等同于教育惩戒权,重视这一权力的合法性和规范性,但对价值归属关注极少。教育学领域的研究者将教育惩戒视为一种“教育手段”,更注重惩戒的教育价值和教育效果,但往往缺乏法理思维。“法治价值观”与“教育价值观”的不同偏向表征出研究的学科壁垒,概念的归属问题就更加凸显,教育惩戒属教育学、法学或其他?要解决这一问题,一方面,需要研究主体加强联动。研究者应树立多学科研究意识,跳出自己的学科框架,加强教育与法律乃至其他多学科之间的深层合作,以此丰富教育惩戒研究的理论资源与学科视野,构建教育惩戒制度的理论框架。另一方面,加强教育法学学科建设。教育惩戒概念的教育属性和法律意涵是显而易见的,归属任何一方都不能圆满。教育法具有跨部门性质,从现实困境出发,打架斗殴、吸烟酗酒、敲诈勒索、校园欺凌、校园性侵等违规违法行为频发,从理论架构来看,教育法典化是必然趋势,实践问题和理论完善都需教育法学的研究予以破解和规范。随着学科交叉融合的深入推进,教育法学学科的独立发展能够弥补教育学和法学研究的裂痕,不仅能为教育惩戒概念提供学科归属,也能解决现有的很多教育法律问题。

(二)延续研究使命,深耕未尽问题

如前所述,教育惩戒研究热潮在近年大幅回落,研究已有停滞迹象。《规则》的出台使“戒尺”以合法的面貌重回到学校教育中,给争论不休的惩戒权问题以定论,似乎没有继续关注的必要。反观实际,惩戒是否在中小学

有效地落地仍存疑,换言之,“戒尺”的回归不等同于科学的运用并产生预设效用,《规则》的出台只是提供了问题解决的方向,问题要切实解决还需要研究者们持续深耕。其一,精细研究主题。《规则》以部门规章的形式为教育惩戒制度建构了总体框架,也留出了较大的自由量裁空间,后续研究需要对《规则》中裁量事项具体化,为学校 and 教师在作出惩戒决定时提供判断选择标准,也需要助力各级行政部门和学校制定实施细则或具体规则,例如《天津市中小学教育惩戒规则实施细则(试行)》《襄阳一中学生违规使用手机惩戒办法》。其二,破解遗留难题。体罚与惩戒的界分是我国法律滞留的难题,教育惩戒权的性质也仍无定论,学界应加强体罚或变相体罚的学理研究,明确体罚的内涵、判断标准、列举体罚的形式,推动立法廓清体罚与惩戒的边界,为惩戒权的行使排除困障。同时,加强对教育惩戒权的学理解释,为修订在即的《教师法》提供学理参考,推动完成对教师惩戒权最终的立法确权。

(三)转换研究重心,关照实践困局

《规则》为惩戒权的行使起到了保驾护航的作用,加之如校园欺凌等违纪行为频发,教师逐渐改变了不愿惩的态度,但又面临对惩戒的方式和尺度难以把握的新问题,教育惩戒的研究重心也从“必要性争论”转向了“操作性困境”,有关教育惩戒的实践规制是未来研究的追踪方向。一方面,加强实证调查研究。已有研究主要有解释主义研究、实证主义研究和比较研究三种研究范式,实证研究数量在总体研究中占比偏低,集中在调查教师对惩戒的认识和实施情况。在实施困境背后,暗含着家长、学生、舆论等多重因素,实证研究应从多方视角深入挖掘各因素的地域差异、群体差异,深入实施困境的原因解析,为惩戒实施细则制定提供依据。另一方面,提升研究的实践指导效用。惩戒的规制目标是如何科学地实施惩戒,即在行动中把握惩戒的“界”与“度”,不损害学生权益同时达到“戒除”的目的,促进学生成长。教育惩戒研究最终落在“惩戒”这一行为上,聚力实践改进,研究既要关注惩戒实施程序的法理性,也要兼顾惩戒的情境性和人文性,平衡惩戒过程的合法性和惩戒结果的教育性之间的张力,强化研究教育惩戒的适切性和可操作性,使教育惩戒科学发挥效用。

参考文献

- [1] 宗国贵.惩罚当入教育法典[J].中小学管理,1997(03):15.
- [2] 刘杭玲.中小学校体罚现象的调查与分析[J].中国教育学刊,1997(3):59-62.
- [3] 陈桂生.“师德”研究[J].教育研究与实验,2001(03):8-11+72.
- [4] 梁东荣.教师惩戒权存在的合理性及实施初探[J].中国教育学刊,2003(08):59-62.
- [5] 孟卫青,刘飞燕.五个国家体罚立法的比较与启示[J].外国中小学教育,2009(06):39-42.
- [6] 程红艳.美国中小学《学生行为守则》与教育惩罚研究[J].教育学术月刊,2013(03):39-44.
- [7] 杨鑫,吴永忠.教师惩戒的有限性分析[J].教育学术月刊,2010(07):47-49.
- [8] 谭晓玉.教育惩戒权的法理学思考——兼评《青岛市中小学校管理办法》[J].复旦教育论坛,2017,15(02):40-45.
- [9] 劳凯声,蔡春,寇或等.教育惩戒:价值、边界与规制(笔谈)[J].教育科学,2019,35(04):1-10.
- [10] 申素平.教育惩戒立法研究[J].中国教育学刊,2020(03):37-42.
- [11] 秦鑫鑫.我国中小学教师教育惩戒行为与能力的实证研究[J].湖南师范大学教育科学学报,2020,19(02):98-104.
- [12] 李福华,李佩云,仰丙灿.初中教师教育惩戒:问题分析与改进对策[J].教师教育研究,2022,34(05):84-92.
- [13] 于浩,闫波.论中小学教育惩戒的精细化路径[J].教育发展研究,2023,43(Z2):63-70.
- [14] 叶强.中小学教师实施教育惩戒需要家校共育[J].湖南师范大学教育科学学报,2020,19(04):78-86.
- [15] 秦鑫鑫,范勇,沈健.学生家长对教师教育惩戒的支持现状与影响因素研究[J].中国人民大学教育学报,2022(01):114-131.
- [16] 段斌斌.权利还是职权:教师惩戒权的法律性质及立法规制——兼论《教师法》相关条款的修改[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2024,63(01):175-188.
- [17] 任海涛.“教育惩戒”的概念界定[J].华东师范大学学报(教育科学版),2019,37(04):142-153.
- [18] 胡劲松,张晓伟.教师惩戒行为及其规制[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(03):25-31.
- [19] 余雅凤,蔡海龙.论学校惩戒权及其法律规制[J].教育学报,2009,5(01):69-75.
- [20] 吴亮.论美国教师的体罚权及其法律监督[J].比较教育研究,2011,33(03):64-68.
- [21] 董新良,李玉华.关于基础教育阶段教育惩戒的实践与思考[J].教育理论与实践,2006(15):18-21.
- [22] 张礼永.告别夏楚二物:中国教育废除体罚的百年努力及论争[J].湖南师范大学教育科学学报,2013,12(02):55-59+68.

- [23] 陈至立主编.辞海第七版(全八册)[M].上海:上海辞书出版社,2020.
- [24] 方益权,易招娣.论我国教师个体惩戒权法律制度的构建[J].教育研究,2011,32(11):29-33.
- [25] 叶桂仓.试论教师惩戒权的权力性与规范[J].国家教育行政学院学报,2016(04):59-64.
- [26] 劳凯声.正确认识教师职业属性,重构教师权利义务体系[J].教育家,2022(1).
- [27] 劳凯声.变革社会中的教育权与受教育权:教育法学基本问题研究[M].北京:教育科学出版社,2003.
- [28] 任海涛.“教育惩戒”的性质及其法律体系构建——以《教育法》《教师法》为核心[J].湖南师范大学教育科学学报,2019,18(05):21-29.
- [29] 王定华.新时代我国教师队伍建设的形势与任务[J].教育研究,2018,39(03):4-11.
- [30] 劳凯声.义务教育阶段的教师应当规定为公务员[N].中国教师报,2014-09-24.
- [31] 周洪宇.加强教师队伍建设的制度保障[J].教育研究,2008,(05):7-10.
- [32] 晋涛.教育惩戒规范理解的推进——以《中小学教育惩戒规则(试行)》为重心[J].教育发展研究,2021,41(20):51-58.
- [33] 段斌斌,杨晓琨.警惕教育惩戒概念使用的泛化——兼评《中小学教育惩戒规则(试行)》[J].湖南师范大学教育科学学报,2021,20(01):107-114.
- [34] 刘亦艾.“依法实施教育惩戒”的法理诠释:职权法定抑或章程自治[J].教育发展研究,2023,43(Z2):71-79.
- [35] 童云峰.基础教育教师惩戒权行使机制的系统耦合[J].复旦教育论坛,2021,19(05):42-48.
- [36] 吴庚祐.论我国教育惩戒种类创设权的法律规制[J].复旦教育论坛,2023,21(05):39-46+128.
- [37] 胡金木,吉永桃.教育惩戒的正义属性及其实现原则[J].教育发展研究,2021,41(04):57-65.
- [38] 宋晔.教育惩罚的伦理审视[J].中国教育学报,2009(07):45-47+54.
- [39] 黄学军.个性限度内的教育惩罚——一项迪尔凯姆的研究[J].教育学报,2010,6(03):122-128.
- [40] 江峰.康德教育学中的惩罚理论及儿童心灵学说[J].教育学报,2014,10(02):3-12.
- [41] 张中原.教育惩戒的人性论审视[J].教育研究与实验,2020(04):40-45.
- [42] 文慧,陈亮.中小学校园欺凌惩戒的现实诉求与实现路径[J].教育科学研究,2020(07):29-35.
- [43] 张茂聪,李玉蛟.校园欺凌惩戒权的理性回归[J].教育科学研究,2020(01):60-65+79.
- [44] 吴会会.校园欺凌治理的难点与对策——基于教师参与视角的实证分析[J].教育发展研究,2019,39(04):64-71.
- [45] 钱大军,马光泽.受教育权:教师惩戒权之后设来源与规范限制[J].教育发展研究,2020,40(02):18-26.
- [46] 曾娇,马早明.从教化性权力到契约性权力:社会变迁视野下的教育惩戒权[J].教育研究与实验,2020(01):47-51.
- [47] 林靖云,刘亚敏,杜学元.教育惩戒权再审视:内涵、边界与落地[J].教育科学研究,2021(05):40-46.
- [48] 吴维煊.教师惩戒权应受到法律保护[J].中国教育学报,2015(08):101-102.
- [49] 王辉.论学校教育惩戒的价值基础[J].教育理论与实践,2004(23):14-18.
- [50] 刘冬梅.中小学教师惩戒权的调查与思考[J].教师教育研究,2016,28(02):96-100.
- [51] 施旻迪.教育惩戒情形下的教师困境研究——基于江苏省D市N小学的案例分析[D].上海:华东师范大学,2021:70.
- [52] 叶阳永.《中小学教育惩戒规则(试行)》何以在学校实施[J].中国教育学报,2021(05):64-69.
- [53] 张忠涛.教师惩戒权:让“滥用”与“不用”回归“正常用”[J].中国教育学报,2015(07):48-51+56.
- [54] 劳凯声.教育惩戒的合法性及其在教育中的适用[J].人民教育,2019(23):13-17.
- [55] 秦惠民,杜颖杰.如何认识和界定学校教育中的体罚——基于对日本禁止体罚立法的研究[J].清华大学教育研究,2023,44(04):34-43.
- [56] 张军.主体间性视角下中小学教育惩戒的实施研究[J].中国教育学报,2021(02):47-51.
- [57] 郑航,冯珊珊.教育惩戒的人格生成进路[J].中国教育学报,2022(08):70-75.
- [58] 黄道主,蔡霜.论他者性视角下教师惩戒的教育立场[J].教育科学研究,2022(08):5-10.