

教师视角下教育惩戒权的实施偏差及完善

张 雪

重庆师范大学教育科学学院, 重庆

收稿日期: 2022年6月1日; 录用日期: 2022年6月28日; 发布日期: 2022年7月5日

摘 要

2020年12月23日, 教育部颁布了《中小学教育惩戒规则(试行)》, 《规则》从2021年3月1日起正式实施, 一年以来, 教师在实际运用中仍有许多问题, 根据《规则》界定来剖析教师实施教育惩戒偏差的表现以及教师视角下的原因, 再从教师角度提出教师实施惩戒权应该掌握的“深度”、“限度”、“温度”、“宽度”四度原则, 力求梳理出教育法制化道路下教师的“有所为有所不为”。

关键词

教育惩戒, 教育惩戒权, 惩戒偏差, 教师实施

The Implementation Deviation and Perfection of Educational Punishment Right from the Perspective of Teachers

Xue Zhang

School of Educational Sciences, Chongqing Normal University, Chongqing

Received: Jun. 1st, 2022; accepted: Jun. 28th, 2022; published: Jul. 5th, 2022

Abstract

On December 23, 2020, the Ministry of Education promulgated the *Primary and Secondary School Education Punishment Rules (Trial)*, and the *Rules* will be officially implemented from March 1, 2021. One year later, teachers still have many problems in practical application. According to the definition of the *Rules*, we will analyze the performance of teachers' implementation of educational disciplinary deviation and the reasons from the perspective of teachers, and then put forward the "depth", "limit", "temperature" and "width" that teachers should master in implementing disciplinary rights from the perspective of teachers. The Four Degrees Principles strive to sort out

what teachers do and do not do under the path of legalization of education.

Keywords

Educational Punishment, Educational Punishment Right, Punishment Deviation, Teacher Implementation

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

2020年12月23日,教育惩戒在《规则》中被明确定义为:“是指学校、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。”[1]。把教育惩戒的出发点定为“教育目的”,落脚点归为“教育行为”,充分强调了教育惩戒其教育性的根本属性。教师是实施教育惩戒的主体,学生是承受教育惩戒的受体,基于社会、家长、个人的压力,在实际教育教学活动和管理中,教师主体很有可能出现教育惩戒实施过程中的偏差行为。偏差行为指在特定社会中社会成员不同程度地偏离或违反了既有的社会规范的行为,也被称为越轨行为、离轨行为或差异行为等。在教育领域中,我们可以把教育偏差行为界定为,在教育活动和管理中偏离和违反既有教育规范的行为。《规范》将体罚和变相体罚与教育惩戒进行严格区分后,这种过度行使惩戒的行为就是一种对教育惩戒的实施偏差,同时,除了这种过度惩罚是教育惩戒的实施偏差外,还有部分教师,极少实施教育惩戒或者高高举起轻轻放下,抱着“多一事,不如少一事”、“小惩大戒”的敷衍心态,不愿管、不敢管,让教育惩戒处在一种事实上的流失状态,这也是对教育惩戒的实施偏差。

2. 教师实施教育惩戒权偏差的表现

(一) 滥用教育惩戒权

教育惩戒指向学生,但真正的指向对象却是学生的错误。在校园里,学生所犯错误即违规,违规不同,性质也就不同,教师滥用教育惩戒的最大特点就是没有正确区分学生所犯错误的性质,学生犯的错误教师该不该用教育惩戒,还有这个错误应不应该由教师惩戒,这是有没有滥用教育惩戒权的核心问题。

迈克尔·汉德(Michael Hand)提出大部分规则可以被分为义务性规则和其他规则。我们每个人必须遵守的规则即义务性规则,如果有人违背就必须受到惩罚,而除义务性规则以外的其他规则就不必如此。学校生活中,根据不同的性质有不同的规则,包括教学规则、道德规则和礼仪性规则。教学规则和道德规则是学校生活中的义务性规则,不能违反必须遵守,否则将要受到处罚,礼仪性规则却不能和前两种规则一样对待,每个学校基于不同的现实情况和需求偏好设立了不同的礼仪性规则,对学生来说,这些规则并不是义务性的,违反这种规则就对学生上纲上线,强制处罚的话是缺少道义性的。学校和教师倾向于处罚违反礼仪性规则的学生,站在学校和教师的角度,这些规则是学校制定的,即使不是义务性规则,学生违反就是冒犯学校机构和老师的权威[2]。

但如果是这样,教育惩戒的动机和效果就被无形中扭曲了。从动机来看,教育惩戒的目的不再是帮助学生而是维护自身权威。从效果来看,学生面对这样的惩戒非但不会有明显的教育效果,反而会引发副作用。如学校规定“学生必须穿校服”并严格检查执行,学生表面执行却对校服进行改造。

著名教育家苏霍姆林斯基说：儿童心灵的大理石如果被我们拿着的锤子不经意地敲击，留下的痕迹难以复合——代表着创伤永远地留在了心灵深处，影响儿童的一生。可以看出，如果教育者滥用教育惩戒权，就有可能伤害到孩子脆弱的心灵，带来难以磨灭的教育阴影。严格意义上说，这种过度实施的“教育惩戒权”已经不能被称为“教育惩戒权”，而是变成了“以教育之名，行惩戒之实”，是一种对正规教育惩戒的污名化，也让家长和公众谈“教育惩戒”色变。

（二）弱化教育惩戒权

在当前的教育实践中，随着以人为本理念和赏识教育大行其道，教师行使教育惩戒权从以往的“滥用”走向“弱化实施甚至不用”的现实困境。马卡连柯明确指出：“合理的惩罚制度，不仅是合法的，而且是必要的。不惩罚的方法只是对破坏分子有益，如果学校没有惩罚就必然会使一部分学生失去保障。我个人相信惩罚并无多么大的好处，但我坚信这样的事实：凡是需要惩罚的地方，教师就没有权利不惩罚，惩罚不仅是一种权利，而且是一种义务。”“如果教师的良心、熟练技巧和信念都说明他应该实施处罚时，他就没有权利拒绝实施。”^[3]

从世界各国的教育教学历史，我们不难发现，惩戒不仅是教育教学活动中必要且有效的一种方式，同时也是教育教学过程中的正当行为。教育惩戒是有正当性和价值的。第一，教育惩戒是国家意志的必要体现。现代教育更是国家的教育，是公共的教育。教育要为国家培养社会化的公民，国家事务的运转离不开教育活动的参与，教育功能的发挥某种程度上体现了国家利益和国家权利的执行。学校和教师对学生不正当行为实施应有的惩戒权，代表的是国家意志和权力。通俗地阐释，教育惩戒行为实质是学校和教育主体，以国家名义，为国家事务和利益培养学生的一种基本方式^[4]。教师是教育社会化的代言人，代表国家和社会的意志与要求对学生实施教育，在社会的规范和要求下，学生逐步社会化，教师在传授科学文化知识的同时，通过教育惩戒等手段培养学生成为遵守社会规范的合格公民。第二，教育惩戒是教育生态的应然要求。学习是一件苦差事，快乐学习是一个悖论，因为学习是主体不断突破已有的图式、完善已有结构的过程，在外界信息和环境的刺激下，学习主体体会着认知冲突与困惑中诸如疲劳、懈怠等负面消极体验。但这些又是学习主体成长与发展的必须过程，因此，就需要学校和教师等教育管理机构和相关人员通过干涉、管束、批评等惩戒方式，不断督促学生投入到学习活动中^[5]。同时，学校还承担着学生社会化的重任，教育中充满着制度和规则引导学生从教育结构到对社会结构的逐步适应。某种层面上，惩戒是让学生认同和适应社会的一种有效方式，认识规则、遵守规则、认同规则，一步步的变化离不开惩戒的帮助。

3. 教师实施教育惩戒权偏差的原因

当前，教师对惩戒的教育理念、教育立法以及师生关系等的认识还有或多或少的不足，因此，从教师主体分析，教育惩戒权实施偏差的原因，主要有以下几点。

（一）缺乏正确的教育艺术，盲目实施赏识教育

对教育惩戒的弱化和滥用折射出教师专业能力的下降，教育艺术的缺乏。教育是指向学生的，最高目的是满足学生的成长。犯错学生是最需要帮助的学生，最考验教师专业能力的就是在面对这些犯错误学生的时候。倘若教师的注意力真正在学生身上，教师会竭尽全力地帮助这些学生，既不会畏惧惩戒，排斥惩戒；也不会简单地以惩戒来应对错误学生。因为真正具有专业能力和教育艺术的教师，会不断纠正教育理念和实践应用中的偏差，落实“立德树人”的培养目标，承担起教师对规范学生行为和重塑学生心理发展的责任，牢固树立“惩戒必须出自教育目的，以爱和关怀为本”的惩戒理念，掌握“惩前三思而行，惩时注意力度方法，惩后及时沟通的”惩戒流程。

20世纪以来，学生的主体地位被广泛重视，赏识教育随之兴起。赏识教育，即通过正面肯定的反馈

方式对学生给予激励和表扬,反对惩戒教育推崇赏识教育的学者们认为:惩戒的背后是教育对学生生命价值的轻视;惩戒让教育异化成了一种事先谋划好的、以有效方式控制学生身心的技术,成为了一种驯服学生的机制。惩戒中教师面对的教育主体是未成年人,他们的心智是不成熟的,他们的成长是一个充满不确定性的过程。教师面对学生的不良行为如果缺乏正确的教育艺术,就难以掌握科学的引导方法,或盲目地利用教师权威下的惩戒活动去机械应对,或逃避责任,缺乏教育情怀和教育耐心。

(二) 对惩戒范畴认识不清,对师生关系定位不准

对教育惩戒的范畴认识不清是教师难以正确实施教育惩戒的最大原因,很多教师渴望教育惩戒权,总是从管理、法律的视角理解教育惩戒概念,没有看清教育惩戒的立足点在于它是一个教育活动、一种教育行为,不是法律活动、更不是管理活动,如果把它当作法律活动和管理活动,就会对教育活动的专业独特性缺乏认同和信念。

其次,对师生关系定位不准也是教师无法正确实施教育惩戒的一大阻碍。自古以来,中国就信奉传统儒家思想中天地君亲师、尊师重道的观念,等级分明的师生关系在一步步深化,教师的绝对权威渐渐树立,学生处于被动的地位,时时处处唯教师是瞻,教师将自己的人格凌驾于学生的人格之上,学生的独立性、主动性被有意无意地忽视了,传统教师往往手持戒尺和教鞭,严厉监管学生的一言一行,而这种根深蒂固的文化观念无意也会影响教师对教育惩戒的运用。

4. 教师实施教育惩戒权的路径

(一) 教师要明确教育惩戒对象的特点

前文已提到,教育惩戒指向学生,但真正的指向对象却是学生的错误,即教育惩戒的对象是“指惩戒行为所指向的对象——学生的行为”[6],教育惩戒权的实施主体是教师,针对的是特定情景下学生的越轨行为,在教育领域,涂尔干将教师的惩罚权限定在批评与责备,“最好的惩罚就是尽可能采取最富有表现力的、代价又最低的方式进行责备,这才是惩罚的本质所在”[7]。《规定》虽然正面肯定了教师实施教育惩戒权的正当性,把教育惩戒权界定为教师管理和教育学生的一种教育手段和方法,然而它绝非教师首选的方法和手段。学生的越轨行为必须在得到充分的认真的分析之后,满足条件,才能实施。

1) 学生违反的校纪班规必须制定合法、合理、合情

社会的法制化特点越来越明显,人们的一切社会行为都要在法律规范下进行,这让社会更加稳定、和谐。班级虽然不实行法律,但它同一个国家一样也需要自己的规章制度,依靠这些规章制度才能保障班级规范化的运转。校规是站在整个学校的层面,针对学生的共性问题进行约束和管理,不可能对学生的一切行动都制定相应的标准和规定,所以,班级必须制定适合自己班级特点的班级规约,使教育惩戒有所依据。校园生活中,学生能犯的错误大多是这些已经制定好的校纪班规,教师实施教育惩戒权时,一定要确保这些校纪班规是合法、合理、合情的,符合正当价值要求和公正合理社会规范。教师还可以在班级建立初期和学生一起制定班级规则,让学生了解规则的来龙去脉,明白规则的重要意义,同时要做到校纪班规面前人人平等,公正地实施教育惩戒权。涂尔干关于这一点有着最精辟的论述:“只有当处罚被那些受到处罚的人认为是公正的时候,才具有道德属性和道德价值。”[8]

2) 学生所犯错误具有一定的破坏性

并不是说学生不能犯错误,学生作为成长中的人,难免会犯错误。但作为集体校园生活中的个体,每个人都是平等的,如果学生的错误扰乱了正常的教学秩序,影响了其他学生的正常学习和生活,就应该受到惩戒。当然对待不同的情况,要区别对待,分析学生错误产生的后果、造成的影响和程度,万不能直接单纯地处罚学生,法律以让犯罪者付出代价来实现正义,这是法律世界中的正义,但教育中的惩戒,目的不是让犯错者付出代价,是要帮助犯错者改正错误,最终在错误中成长。

3) 学生所犯错误是自身原因造成的

学生犯错误的原因复杂,可能有主体原因,还可能有环境的原因,如果是由环境原因导致的错误,学生不需要承担全部责任,学生作为不完整的道德主体,即使完全由学生主体原因导致的错误,学生也不能承担全部责任。但并不是说学生可以故意犯错,学生犯错可以区分为故意违规和无意违规,如果学生明知故犯,造成较坏的影响,犯了错不承担后果,不主动改错,不知道愧疚的话,教师可以以错误为契机帮助学生实现品格发展。

(二) 教师实施教育惩戒权遵循的原则

1) 有“深度”:教育性原则

教育惩戒的最终目的是服务于教育,即教育惩戒应追求教育的意义,教育的特性、规律和价值导向是实施教育惩戒的根本依据,惩戒在本质上是一种特殊的教育形式,要服务于教育教学,服务于学生的成长。正如著名社会学家福柯所说,“任何惩罚都应该是一则寓言,一个意味深长的启示”,学生的身体感觉到了惩罚的力量,其内心能够认识到惩戒背后对于自身的意义。因此,教师在实施教育惩戒过程中,要让学生知晓惩戒缘何而来、意旨何在,惩戒活动应具有情境性,能够引起学生反思、产生有价值的启示,在惩戒中,施加痛苦不是必须的。我们可以总结:能够帮助犯错者认识自己行为的性质,体会到自身行为给别人带来了伤害,激发出愧疚和补救动机的处罚,才能被称为真正具有教育性的处罚。

2) 有“限度”:合法性原则

教育惩戒能够发挥其教育价值,但教师在具体实施中存在背离教育目标的风险,也有突破合理边界的事实,产生这些负面影响,是教育惩戒在现实中面临争议的主要原因。教师实施教育惩戒权的要义在于公共性和程序性,教育惩戒权不是个人意志的体现。因此,教育惩戒需要力求法治化为实施条件。当前,一方面国家行政部门立法授予学校和教师以教育惩戒权,其目的是使教育惩戒有法可依。同时学生群体也可以依法就所受惩戒提出申诉和请求,这种情况下,学校或者相关部门理应依法开展行政复议等活动。另一方面,作为教师也要熟悉相关法律法规,进一步明确教育惩戒实际实施的重要范畴、程序及方式等,确保教育惩戒在合理、规范、有效的轨道中运行。从另一个角度讲,教师做到依法实施惩戒,也是对自身的一种保护。

3) 有“温度”:伦理性原则

学生因受到惩戒而进行自我反思,进而有改变自身行为的过程,这是教育惩戒发生作用的基本机制,即教育惩戒必须使学生首先获得不利性体验,但这种负面体验必须调控在一定范围之内。实施时必须充分考量学生的身心承受能力,确保学生惩戒的身心安全不会造成难以挽回的损害;教师和学生的人格上是平等的,都是独立的个体,惩戒必须要以不侵犯学生的人格尊严为前提。国外很多国家也对惩戒有着限制条件,在新加坡,法律明确规定教育惩戒一般只针对男生;我国台湾省《公立高级中等以下学校教师绩效考核办法》明确禁止“教师以言语羞辱学生”。本质上讲,教育惩戒遵循伦理性原则也就是要真正把学生当成有“温度”的“人”。

4) 有“宽度”:多样性原则

教育惩戒是必需的,但教育惩戒只是教育管理过程中的多种形式之一,在总体上居于辅助性位置,在现实教育过程中,除了在较少的特殊情境下,不得已需要发挥惩戒的强力作用,大多数场合下惩戒都是配合其他教育或管理方式来发挥作用的。在总体上,教师或管理者应根据需要,考虑不同学生的不同情况,采取适宜的方式。教师在实施惩戒时,应秉持立德树人基本原则,根据每一个孩子不同的身心特点做出不同惩戒措施。用正面积教育与惩戒权有机结合起来,在尊重学生独立个体的大前提下,和学生开展平等对话,自觉追求教育惩戒艺术,循序渐进让学生从外发向内接受惩戒,达到教育的目的。

5. 总结

教育惩戒的实施是中小学教育领域的难题，也是社会关注的重要话题，为了解决教育惩戒难题，我们需要理清教育惩戒备受关注和充满争议的原因——即教育惩戒的边界划分问题，教师和学生教育实践的过程中是互动发展的关系，教师实施教育惩戒需要在平等的前提下，惩戒的手段是为了达到相互理解、形成共识，建立一种对话的机制，以共生为宗旨实施教育惩戒，重塑教育惩戒的教育专业性，消除对教育惩戒的偏见。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 中小学教师实施教育惩戒规则(试行) [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202012/t20201228_507882.html, 2021-03-01.
- [2] Hand, M. (2020) On the Necessity of School Punishment. *Theory and Research in Education*, **18**, 10-22. <https://doi.org/10.1177/1477878520907039>
- [3] 马卡连柯. 论共产主义教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1983: 21.
- [4] 程莹. 异化与回归: 教师惩戒行为的正当性考辨[J]. 现代教育管理, 2014(2): 45-48.
- [5] 张继明, 王梦超. 教育惩戒: 内涵阐释、价值分析与实施策略[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2021, 23(1): 79-86.
- [6] 劳凯声. 变革中的教育权和受教育权: 教育法学基本问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 380, 391.
- [7] 杜威·约翰. 民主主义与教育[M]. 林宝山, 译. 台北: 五南图书出版公司, 1989: 126.
- [8] 涂尔干·爱弥尔. 道德教育[M]. 陈宝金, 沈杰, 朱谐汉, 译. 上海: 上海人民出版社, 2001: 157.