

家校共治视角下教师惩戒权的配置与边界

万徐超

宁波大学教师教育学院, 浙江 宁波

收稿日期: 2026年6月17日; 录用日期: 2026年6月30日; 发布日期: 2026年7月29日

摘要

随着2022年《中华人民共和国家庭教育促进法》的正式实施,传统的“国家-学校-学生”三元教育权力结构被重塑,家庭作为法定教育主体的地位得到前所未有的强化。这为我们重新审视教师惩戒权的法理基础、配置逻辑与运行边界提供了关键的规范契机。本文旨在超越以往研究中将教师惩戒权置于“国家权力-学生权利”二元对立框架的局限,引入“父母教育权”这一核心变量,构建家校共治的分析视阈。本文的基本论点是:教师惩戒权并非源于父母教育权的私法让渡或委托代理,而是国家基于教育主权,通过法律和学校组织体系对具备专业资质的教师进行的“组织性授权”,是一种发生于教育场域内部、兼具职务性、专业性与公共性的特殊公权力或准公权力。然而,这项公权力的教育功能欲达致理想效果,离不开父母作为法定监护人与首要教育责任人的理性参与和协同配合。家长的参与并非对惩戒行为的共同决策,而是一种基于法定义务的知情、建议、配合与监督。本文将从权力本源、配置逻辑、程序纽带和制度互嵌四个维度,系统阐述在家校共治的新格局下,如何以学生最佳利益为最高原则,厘清教师惩戒权与父母教育权的边界,确保教师专业裁量权的独立性,同时构建功能耦合、责任共契的协同育人新秩序。

关键词

教师惩戒权, 父母教育权, 家校共治, 家庭教育促进法, 权力边界

A Home-School Co-Governance Perspective on the Allocation and Boundaries of Teachers' Disciplinary Authority

Xuchao Wan

College of Teacher Education, Ningbo University, Ningbo Zhejiang

Received: June 17, 2026; accepted: June 30, 2026; published: July 29, 2026

文章引用: 万徐超. 家校共治视角下教师惩戒权的配置与边界[J]. 法学, 2026, 14(7): 240-251.
DOI: 10.12677/ojs.2026.147218

Abstract

With the formal implementation of the *Family Education Promotion Law of the People's Republic of China* in 2022, the traditional tripartite structure of educational authority involving the “state, school, and student” has been reshaped, and the status of the family as a legally recognized subject of education has been strengthened to an unprecedented degree. This development provides a crucial normative opportunity to re-examine the jurisprudential foundation, allocation logic, and operational boundaries of teachers’ disciplinary authority. This article seeks to move beyond the limitations of previous studies that have situated teachers’ disciplinary authority within a binary framework of “state power versus students’ rights”. By introducing “parental educational rights” as a core variable, it constructs an analytical perspective grounded in home-school co-governance. The central argument of this article is that teachers’ disciplinary authority does not derive from a private-law transfer or agency delegation of parental educational rights; rather, it is an “organizational authorization” granted by the state, on the basis of educational sovereignty and through law, to professionally qualified teachers. In essence, it constitutes the exercise of public power. Nevertheless, for this public power to achieve its intended educational function, it depends on the rational participation and coordinated cooperation of parents as legal guardians and primary bearers of educational responsibility. Parental participation is not a matter of joint decision-making in disciplinary actions, but rather takes the form of awareness, advice, cooperation, and supervision grounded in statutory obligations. From four dimensions—the source of power, the logic of allocation, procedural linkages, and institutional embeddedness—this article systematically elaborates how, under the new pattern of home-school co-governance, the boundaries between teachers’ disciplinary authority and parental educational rights can be clarified, the independence of teachers’ professional discretion can be ensured, and a new collaborative educational order characterized by functional coupling and shared responsibility can be established.

Keywords

Teachers’ Disciplinary Authority, Parental Educational Rights, Home-School Co-Governance, Family Education Promotion Law, Boundaries of Authority

Copyright © 2026 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

长期以来，关于教师惩戒权的法学探讨，似乎总是一条预设的轨道上运行。这条轨道的一端是代表国家意志与公共利益的“学校教育权”，另一端则是受宪法与法律特殊保护的“未成年人(学生)权利”。学者们围绕惩戒权的合法性[1]-[3]、合理性[4] [5]、必要性[6]-[8]展开了富有成效的辨析，致力于在教师的“管教权”与学生的“人格尊严权”、“身体健康权”之间寻找一条安全而明晰的法律界限[9] [10]。这种研究范式，无疑为我国教育惩戒的法治化进程奠定了坚实的理论基石，催生了《中小学教育惩戒规则（试行）》¹（以下简称《惩戒规则》）等一系列重要规范性文件，标志着惩戒行为从模糊的“教育惯例”迈向了清晰的“法律规制”。

然而，这种将焦点集中于“国家权力－学生权利”二元对立的分析框架，在不经意间遮蔽了一个至

¹https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-12/29/content_5574650.htm

关重要的维度——家庭以及承载于其上的父母教育权。在这一传统视野中，家庭往往被视为教育场域的“幕后”或被动客体：要么是学校教育效果的消极承受者，要么是学生权利受到侵害时的事后维权者。家长的角色，似乎总在“配合者”与“对抗者”之间摇摆，其自身所固有的、先在于国家教育权的教育主体地位及其内在权能，未能在惩戒权的权力配置讨论中获得应有的理论定位。这导致实践中出现了诸多理论困境：教师的惩戒权究竟是源于国家的授权，还是家长教育权的让渡？当家长的教育理念与学校的惩戒尺度发生冲突时，应以何者为准？家长“授权”教师实施更严厉惩戒的“同意”是否具有法律效力？这些问题，在传统的二元框架内难以获得圆满解答。

2022年1月1日，《中华人民共和国家庭教育促进法》(以下简称《家庭教育促进法》)的正式实施，为我们跳出上述理论窠臼提供了历史性的转折点。这部法律以国家立法的形式，将家庭教育从传统伦理道德层面的“家事”，提升至关乎国家发展与社会未来的“国事”高度。它不仅明确了父母或者其他监护人是实施家庭教育的主体，承担对未成年人实施家庭教育的首要责任，更构建了一个“家庭、学校、社会”协同育人的宏大法治框架。其中，该法明确要求家庭与学校之间应当“互相配合”，共同促进未成年人健康成长。这意味着，家庭不再是教育的“沉默伙伴”，而是被法律推至“台前”的、与学校平等的法定教育责任主体。

在这一全新的立法背景下，我们必须重新审视教师惩戒权的配置逻辑与运行边界。既然父母的法定教育责任被空前强化，那么，作为学校教育权核心权能之一的教师惩戒权，其行使过程必然要与这一强大的“家庭力量”发生更为深刻、复杂的互动。教师的惩戒不再是学校单方面对学生的“权力独白”，而必须嵌入家校协同的“责任共契”之中。因此，本文的核心命题随之浮现：在《家庭教育促进法》所构建的家校共治新格局下，教师惩戒权的权力来源、性质、行使边界以及与父母教育权的相互关系，亟待进行一次体系化的法理重构。

基于此，本文提出以下基本判断：教师惩戒权在性质上并非父母教育权的私法让渡，而是国家教育权在特定教育场景下，对具备专业资质的教师进行的公法授权，是教师履行法定职务的行为。其正当性根植于法律的明确规定与教育的专业逻辑，而非家长的个别同意。然而，这并不意味着教师惩戒权的行使可以完全排斥家长的参与。恰恰相反，父母对学校实施的合法、合理惩戒进行理性的理解、支持与配合，不仅是其实现育人效果的必要条件，更是《家庭教育促进法》所规定的法定义务。家校共治的真谛，不在于分享或削弱教师的专业判断权，而在于构建一个权责清晰、程序正当、功能互补的协同育人机制。

需要进一步明确的是，家校共治并不意味着学校权力与家庭权利之间的简单分配，更不是教师、学校与家长围绕教育控制权展开的权力竞争。无论是教师惩戒权的配置，还是父母教育权的行使，其最终正当性均应回归未成年人保护法体系所确立的“最有利于未成年人原则”，亦即“学生最佳利益原则”。在这一原则之下，教师惩戒权与父母教育权均不应被理解为主体自身利益的扩张工具，而应被视为服务学生身心发展、人格养成与社会化成长的责任性权能。由此，本文对家校共治的讨论，将不止于厘清权力边界，更旨在说明不同教育主体如何在保持功能分化的前提下，共同服务于学生发展这一最高目标。

2. 二元同源：教师惩戒权与父母教育权的功能分化与归并

在家校共治的视阈下，厘清教师惩戒权与父母教育权的本质区别与内在联系，是正确配置二者关系、划定其互动边界的逻辑起点。传统观念中，一种颇具影响力的“让渡论”或“代理论”认为，教师的惩戒权是父母将其固有的部分惩戒权委托或让渡给学校和教师行使的结果^[11]。这种观点看似符合社会生活的直观感受，却在法理上存在着难以弥合的深刻缺陷。本部分旨在通过对二者权利本源与权能指向的比较分析，揭示其“异源同归”的特质，从而为后续论证教师惩戒权的公权属性与不可让渡性奠定坚实的理论基础。

2.1. 权利本源的分殊

教师惩戒权与父母教育权(及其内含的惩戒权能)虽然都以促进未成年人健康成长为最终目标,可谓“同归”,但其权力的正当性来源却是截然不同的,此即“异源”。

首先,父母教育权(惩戒权)的私权属性及其“先在性”。父母对子女的教育和惩戒权,其根源可以追溯至人类社会最古老的自然法与伦理法则。它是基于血缘联系而产生的自然亲权的内在组成部分。这种权利的正当性,并非源于任何外部权威的授予,而是源于父母对子女生育、抚养这一基本事实所伴随的、不可推卸的伦理责任与法律义务。从罗马法中的“家父权”到现代民法典中的“亲权”或“监护权”,其核心始终围绕着父母为保护、教养未成年子女利益而享有的身份性权利。因此,父母的教育权具有显著的私权属性,它是一种“先在的权利”,在国家与公立教育体系出现之前便已存在。父母对子女的惩戒,本质上是在家庭这一私密空间内,基于情感联结与共同生活经验,为实现家庭教育目标而采取的内部管理行为。其惩戒的正当性,更多地依赖于家庭内部的伦理共识与情感维系,而非外部的法律强制。

其次,教师惩戒权的公权属性及其“后定性”。与父母教育权的自然渊源不同,教师惩戒权是一种典型的“后定性权利”,其产生与存在完全依赖于现代国家的建立和公共教育制度的确立。教师之所以能够对不具有血缘关系的学生实施具有一定强制性的惩戒措施,其权力来源并非来自任何个别家长的授权或委托,而是源于国家的统一授权。这一授权体现在一系列的法律规范之中,如《中华人民共和国教育法》规定教师负有“对学生进行思想品德、文化知识教育,组织、带领学生开展有益的社会活动”的职责;《中华人民共和国教师法》则明确教师享有“指导学生的学习和发展,评定学生的品行和学业成绩”的权利。这些规定共同构成了教师履行教育管理职责的法律基础。

因此,教师行使惩戒权,本质上是代理国家在特定的公共教育场域(学校)履行法定的教育职责。它是一种职务行为,而非基于私法契约的代理行为。其正当性来源于两个方面:一是“法律的明确规定”,即国家通过立法创设了这项权力;二是“专业资质的认可”,即国家通过教师资格认证制度,确认教师具备了行使此项权力所必需的专业知识、技能与伦理素养。教师惩戒权的行使,受到公法原则的严格约束,如合法性原则、比例原则、正当程序原则等。它服务于维护学校教育教学秩序这一公共利益,保障全体学生的受教育权,促进所有学生社会化发展等公共目标。

因此,父母教育权植根于自然亲情与私法关系,而教师惩戒权则源于国家主权与公法授权。二者性质迥异,一个是与生俱来的私权,一个是法律创设的公权。这种本源上的分殊,从根本上否定了“教师惩戒权是父母教育权私法转让”的理论可能性。将公权力的行使解释为私权的集合或让渡,不仅混淆了公法与私法的基本范畴,也矮化了教师作为国家教育意志执行者的专业地位与公共角色。

2.2. 权能指向的差异

权利本源的差异,直接决定了父母惩戒与教师惩戒在功能定位与逻辑指向上存在着深刻的不同。这种功能分化,进一步说明了为何教师的专业判断不能被家长的个别意志所任意捆绑。

父母惩戒的目的是儿童个体化的人格养成与家庭伦理的内化。家庭是人生的第一所学校,父母是孩子的第一任老师。家庭教育的核心任务,在于为孩子奠定基本的人格基础、道德观念与行为习惯。因此,父母实施惩戒所针对的,往往是子女在日常生活中的品行瑕疵、对家庭伦理规范的违背、以及与其个性特质紧密相关的习惯养成问题。例如,孩子不说谎、不浪费、孝敬长辈、分担家务等。这种惩戒具有高度的“个体化”与“情境化”特征,它深度嵌入亲子之间的情感依附关系之中。父母的惩戒往往伴随着强烈的情感交流,其最终目标是实现道德规范的“内化”,即让孩子从内心深处认同并接纳家庭所倡导的价值观,从而塑造一个完整、健康的人格。

教师惩戒的目的是社会化的规则训育与公民德性的培养。学校是一个微缩的公共社会，学生在其中扮演着“准社会成员”的角色。教师惩戒的主要功能，是维护这个公共空间的秩序，确保教育教学活动的顺利进行。因此，教师惩戒所针对的，主要是学生在学校这一公共场域内，对组织规则(如课堂纪律、校规校纪)和学术规范(如考试作弊、作业抄袭)的违反行为。这种惩戒旨在让学生理解并习得在公共生活中所必须遵守的规则意识、契约精神与权利边界感。它不仅仅是为了纠正某个学生的具体错误行为，更是为了向全体学生昭示公共规则的严肃性与不可侵犯性，从而培养他们作为未来公民所应具备的公共德性。教师的惩戒更强调“普遍性”与“公平性”，它依据的是统一的、公开的规则，并力求在情感上保持中立与克制，其核心是实现行为规范的“外化”与遵守。

功能指向的差异，决定了二者在实践中的界限。父母不能要求教师用处理家庭内部事务的方式来处理学校的公共纪律问题，同样，教师也不能过度介入纯粹属于家庭内部的、与学校公共秩序无关的个人品行塑造。例如，学生在校期间扰乱课堂秩序，教师有权依据校规进行惩戒，这是其职责所在；而学生在家中不整理房间、对父母态度不佳，这首先属于父母惩戒权的范畴，教师的介入应仅限于教育建议而非直接惩戒。如果允许家长的个别意志(例如，“我的孩子不听话，请老师狠狠地打一顿”)来主导教师的惩戒行为，那么教师将从公共秩序的维护者和专业教育者，沦为特定家庭教育意志的私人执行工具，这将从根本上瓦解学校作为一个公共育人机构的核心功能。

3. 配置逻辑：教师惩戒权的法定性及其不可让渡性

在厘清了教师惩戒权与父母教育权的本质差异后，我们必须直面实践中最具争议性的核心问题：“家长授权”的法律效力。在一些极端案例中，存在家长因对子女“恨铁不成钢”，主动“授权”甚至“请求”教师对子女实施体罚等超越法律界限的严厉惩戒。这种“家长授权”能否成为教师免除或减轻法律责任的有效抗辩？在家校共治的框架下，家长的“同意”在多大程度上能够影响教师惩戒权的行使边界？本部分将从法解释学的角度，对“家长授权”进行严格的规范审查，以最终确立教师惩戒权作为法定公权的不可让渡性。

3.1. 教育场域内特殊公权力：教师惩戒权的准公权属性

将教师惩戒权界定为公权力，并不意味着其可以被简单等同于行政机关依法作出的标准行政行为。更为准确的表述是，教师惩戒权是一种发生于学校教育场域之中的特殊公权力，或者说是一种具有明显公法属性的“准公权力”。其特殊性主要体现在三个方面。

第一，权力主体具有职务性而非行政机关性。教师并非通常意义上的行政机关工作人员，教师个人也并非行政主体。但是，教师在学校教育教学过程中对学生实施管理、评价与惩戒时，并非以私人身份行事，而是基于教师职业身份和学校组织体系履行法定教育职责。因此，教师惩戒权不同于父母基于亲权、监护权所实施的家庭管教，也不同于私人之间基于契约关系所形成的管理权能。它具有明显的职务性、组织性和公共目的性。

第二，权力运行具有专业裁量性而非单纯命令性。标准行政权力通常强调依法作出外部管理决定，并以明确的行政程序和责任体系为支撑。教师惩戒权虽然同样应受合法性、比例原则和正当程序原则约束，但其运行高度依赖教育现场中的即时判断与专业判断。教师面对的并非抽象的行政相对人，而是处于成长过程中的未成年人；惩戒的目的也不是单纯维持秩序或施加制裁，而是通过适度的教育干预促进学生规则意识、责任意识和公共生活能力的形成。由此，教师惩戒权具有比一般行政管理权更强的教育性、情境性和发展性。

第三，权力效果具有教育矫正性而非行政处罚性。教师惩戒并不以惩罚本身为目的，也不应被理解

为行政处罚在学校场域中的简单移植。教育惩戒的核心在于“惩”与“教”的结合，其正当性取决于是否有助于学生认识错误、修复关系、恢复秩序并获得继续发展的机会。因此，教师惩戒权虽具有公法属性，但其目的、方式和评价标准均应服从教育规律。

基于上述特点，教师惩戒权应被理解为国家教育权在学校组织内部的专业化、场域化展开。它既不同于父母教育权的私法性管教，也不同于行政机关的标准行政权力，而是在法定教育职责、学校组织管理和教师专业判断之间形成的一种特殊权力形态。正因如此，对教师惩戒权的制度规制不能简单套用行政处罚模式，也不能完全交由教师个人经验自由运作，而应在保障教师专业自主与防止权力滥用之间建立更为精细的平衡机制。

3.2. “家长授权”的效力悖论与规范审查

“家长授权”论的实质，是试图将私法领域的“意思自治”原则或“同意”理论，适用于公法调整的教育惩戒领域。然而，这种简单的类比存在着根本性的法理谬误。

首先，基于私人同意的制裁边界是公法义务的不可免除性。在法理学上，一个基本的原则是，私人的同意不能阻却公法上的违法性。我们可以借鉴刑法和侵权法中经典的“被害人承诺”理论进行类比分析。在刑法中，对于生命、身体健康等重大法益，被害人的承诺通常不能成为加害人免罪的理由，因为这些法益不仅关乎个人，更关乎社会公共秩序与基本人伦。同样，在侵权法中，对于侵害人格尊严、身体权等基本权利的行为，即便有受害人的事先同意，该同意也可能因违反公序良俗而被认定为无效。

将此法理应用于教育惩戒领域，逻辑是相通的。未成年学生的人格尊严权、身体健康权，不仅是其作为个体享有的基本民事权利，更是受《中华人民共和国未成年人保护法》(后文简称《未成年人保护法》)等公法性法律特殊保护的巨大法益。国家通过立法，为教师的职务行为划定了不可逾越的红线，这不仅是为了保护单个学生，更是为了维护整个教育体系的文明底线与公共秩序。教师作为公权力的行使者，负有严格遵守这些法定禁令的公法义务。这项义务是国家基于公共利益的考量而设定的，其履行与否，不取决于任何私人的意愿，包括学生的父母。父母作为监护人，其职责是保护被监护人的合法权益，而非处分这些权益，特别是那些具有人身专属性、不可让渡的基本权利。因此，当家长“授权”教师实施法律所禁止的行为时，这种“授权”实质上是监护人滥用监护权，教唆或协同公职人员(教师)违法，其本身就是一种需要被法律否定的行为。

其次，以《惩戒规则》和相关法律为依据的审查具有禁止性规定的不可僭越性。我国的法律体系为教师惩戒划定了清晰的实体底线。《未成年人保护法》明确禁止对未成年人实施家庭暴力，禁止虐待、遗弃未成年人，禁止对未成年学生实施体罚、变相体罚或者其他侮辱人格尊严的行为。教育部颁布的《中小学教育惩戒规则(试行)》第十二条更是以负面清单的形式，详细列举了七类被严格禁止的惩戒行为，包括“以击打、刺扎等方式直接造成身体痛苦的体罚”、“超过正常限度的罚站、反复抄写，强制做不适的动作或者姿势，以及刻意孤立等间接伤害身体、心理的变相体罚”、“辱骂或者以歧视性、侮辱性的言行侵犯学生人格尊严”等。

这些规定属于法律和行政法规中的“强制性规范”。根据《中华人民共和国民法典》第一百五十三条的规定，违反法律、行政法规的强制性规定的民事法律行为无效；违背公序良俗的民事法律行为无效。据此进行规范审查，结论是明确的：任何家长“授权”教师实施上述法律法规所明确禁止的体罚、变相体罚或侮辱人格行为的，该“授权”因其内容直接违反了法律的强制性规定，并严重违背了保护未成年人的社会公序良俗，因此自始、当然、确定无效。这种无效不因家长的真实意愿、文化背景或教育理念而有任何改变。虽然目前公开的裁判文书中鲜有直接处理“家长同意教师体罚后被法院认定无效”的案例[12]。但这恰恰从侧面说明，在司法实践中，体罚的违法性被认为是绝对的，以至于“家长同意”甚至

不被认为是一个具有讨论价值的有效抗辩理由,其违法性判断不以家长意志为转移[13]。

即使存在家长的“事前同意”或“事后谅解”,一旦教师实施了法律所禁止的惩戒方式并造成了损害后果,其责任并不能因此转嫁给家长。教师作为职务行为的实施者,仍需独立承担因职务违法所带来的一切法律后果,包括可能面临的行政处分(如警告、记过,甚至撤销教师资格[14])、民事赔偿责任(学校承担后可向教师追偿[15]),乃至在造成严重伤害时所承担的刑事责任[16]。家长的同意,在法律责任的构成上,不具有任何阻却违法或免除责任的效力。

3.3. 教师裁量的专业边界与家长参与的非决定性

既然“家长授权”不能成为教师逾越法律边界的“挡箭牌”,那么在家校共治的日常实践中,如何界定教师的专业裁量权与家长的参与权,就成为一关键问题。

首先,教育惩戒作为一种专业判断的排他性。我们必须认识到,教育惩戒并非简单的“对错误行为施加惩罚”,而是一种高度复杂的教育诊断与干预行为。一个专业的教师在决定是否以及如何实施惩戒时,需要综合考量一系列复杂的教育学与心理学因素:学生的行为动机(是故意挑衅还是无心之失?)、行为的惯常性(是初犯还是累犯?)、学生的年龄与心智成熟度、学生的个性特质与心理承受能力、行为对他人及教学秩序的现实影响、不同惩戒方式可能产生的短期与长期效果等等。这种判断,依赖于教师长期的专业训练、丰富的实践经验以及对具体情境的敏锐洞察。它是一种专业性的裁量,而非简单的行政化操作。

因此,教师的专业判断权具有一定的排他性。虽然家长最了解孩子的生活习性与个性,但教师作为专业人士,在判断何种惩戒方式最符合教育规律、最有利于维护学校公共秩序、最能促进学生社会化发展方面,拥有家长所不具备的专业优势。过度强调家长的“同意权”,甚至将其设置为惩戒实施的“一票否决”,将导致教育专业逻辑被非专业的个体情感或片面认知所取代,最终损害的不仅是学校的教育秩序,也可能是学生的长远发展。

其次,家校共治中“参与”的准确定性。那么,在家校共治的框架下,我们应如何理解家长的“参与”?《家庭教育促进法》和《惩戒规则》第十六条都强调家校之间的沟通与配合。这种“参与”和“配合”应当被准确地定性为一种“程序性参与”和“协同性义务”,而非“实体性决策”。具体而言,家长的参与权主要体现在以下几个层面:

知情权:家长有权了解学校的惩戒规则,并在学校实施较重惩戒后及时获知相关情况。

建议权:家长可以就学校的惩戒规则制定和具体惩戒实施,向学校提出自己的意见和建议。

配合义务:家长有法定义务配合学校对学生的违规违纪行为进行管教,形成教育合力[17]。

救济权(异议权):当家长认为学校的惩戒不当或侵犯学生合法权益时,有权通过申诉、复核等程序寻求救济。

在这一权利义务结构中,家长的角色是重要的协作者、监督者和支持者,但并非惩戒行为的共同决策者。惩戒的最终决定权,作为教师职务权能的一部分,必须由教师和学校依据法律和专业判断来行使。如果将惩戒权异化为需要家长“签字画押”才能启动的私人执行工具,那么教师的专业权威将荡然无存,学校的纪律将可能因少数家长的无理取闹或错误认知而陷入瘫痪。这不仅是对教师专业性的不尊重,更是对国家所托付的公共教育职责的变相放弃。

当然,强调教师惩戒权的专业裁量,并不意味着将惩戒后果完全转嫁给教师个人承担。当前实践中,教师“不敢管、不愿管”的重要原因,并不只是惩戒权边界不清,也包括合法履职后的法律风险、舆论压力和组织支持不足。为避免教师因正常履职而陷入孤立状态,有必要在学校治理层面建立教师惩戒行为的支持与免责机制。其一,学校应制定具体、清晰、可操作的惩戒细则,为教师提供可预期的行为依据,

减少教师在个案中单独判断的风险。其二，对于教师依据法律法规、校规校纪和教育规律实施的适当惩戒，学校应承担组织支持责任，不宜在发生家校争议时简单将责任推给一线教师。其三，应建立惩戒记录、事实核查、申诉复核和法律援助机制，使教师的惩戒行为能够被客观评价，也使家长和学生的异议能够进入制度化轨道。其四，对于教师出于教育目的、程序基本正当、未超越合理限度且未造成不当损害的惩戒行为，应在责任认定中适用合理的履职免责或容错规则。通过上述机制，才能在保护学生权利的同时，维护教师依法履职的安全感和专业尊严。

4. 程序纽带与协同困境：通知义务的定性及拒不配合的处置逻辑

本部分将转向动态的运行过程，探讨家校之间通过程序性规定建立联系以及在互动中可能出现的协同困境。其中，学校在实施惩戒后的“通知义务”是连接家校双方的关键程序纽带，而“家长拒不配合”则是对这一协同机制最严峻的挑战。

4.1. 通知义务的双重属性——程序正当与教育延伸

《惩戒规则》第十四条规定，学校对学生实施较重或严重惩戒后，“应当及时告知家长”。这一看似简单的“通知”行为，在法理上蕴含着丰富的双重属性，绝非仅仅是为了履行告知义务。

首先，作为程序正当的内在要求，通知义务是对公权力的自我约束与救济权的保障。从公法理论中的正当程序原则来看，任何可能对相对人权利产生不利影响的公权力行为，都应遵循一系列程序性要求，如告知、听证、说明理由等。教师惩戒权作为一种由国家授予的、在特定情况下可以限制学生部分权利(如行动自由)的公权力，其行使同样需要受到程序的约束。

在此意义上，学校的通知义务，是国家借由程序性设置对自身授予的公权力进行的一种“自我约束”。它体现了权力行使的审慎与谦抑。告知家长惩戒的事实、理由和依据，本身就是对惩戒决定合法性、合理性的一次内部检视和公开确认。更重要的是，这一程序性义务是保障家长及学生事后救济权得以实现的关键前提。只有在充分知情的基础上，家长才能判断学校的惩戒行为是否适当，是否超越了法律边界，从而决定是否行使申诉、复核等异议权。可以说，没有事后的及时通知，家长的救济权将形同虚设。因此，从程序正当论的视角看，通知义务是惩戒程序合法性的重要组成部分，其首要功能在于制约权力、保障权利。

其次，学校的通知义务作为教育衔接的起始环节，具有激活家庭协同教育的法定责任。《家庭教育促进法》第九条规定：“未成年人的父母或者其他监护人应当与中小学校、幼儿园、婴幼儿照护服务机构、社区密切配合，积极参加其提供的家庭教育指导和实践活动，共同促进未成年人健康成长。”同时，《惩戒规则》第十六条也强调“学校、教师应当重视家校协作，积极与家长沟通，使家长理解、支持和配合实施教育惩戒，形成合力”。

基于此，学校的通知义务获得了第二重更深远的教育意义。它不仅仅是一个程序性动作的终点(告知惩戒已发生)，更是一个教育性过程的起点(邀请家庭介入)。当学校向家长发出通知时，它实际上是在传递一个重要的教育信号：“您的孩子在学校的公共生活中出现了行为偏差，学校已经采取了相应的教育干预措施，现在，需要家庭接力，从家庭生活、亲子沟通等层面继续开展有针对性的教育。”此时，学校的通知行为，成为了激活家庭后续协同教育的“扳机”。它旨在促使家长履行《家庭教育促进法》所规定的“教育子女”及“配合学校”的法定义务。

4.2. 家长拒不配合时的法理剖析与制度因应

理论上的理想协同，在现实中常会遭遇困境。当学校实施了合法、合规且合理的教育惩戒，并履行

了通知义务后,家长却表现出拒不配合的态度(例如,对学校的惩戒决定采取消极抵制、无理指责,或者对学生的错误行为继续放任自流),此时我们应如何从法理上界定家长的行为,并设计相应的制度来应对这种“协同失灵”?

首先,义务违反状态的法律界定。当家长对学校合法合理的教育惩戒拒不配合时,这种行为不应被简单地视为家长个人教育理念的差异或家校之间的普通纠纷。从法律角度看,这构成了对《家庭教育促进法》所规定的双重法定义务的违反:一是违反了对子女进行教育的“首要责任”,因为放任子女的违规行为本身就是家庭教育的失职;二是违反了“与学校互相配合”的法定义务。因此,家长的这种不配合行为,应被清晰地界定为一种“亲权行使的瑕疵”或“法定监护职责履行不当”。认识到这一点至关重要,因为它将问题的性质从“家校矛盾”转化为“家长是否依法履行监护职责”的法律问题。

其次,学校有限功能与权限边界的厘清。面对家长的拒不配合,学校的处境往往非常尴尬。一方面,学生的教育需要家校合力;另一方面,学校作为教育机构,其权力边界是明确的。学校对学生拥有法定的教育和管理权,但对家长,学校几乎没有任何直接的强制性权力。学校不能命令家长必须做什么,更不能因家长不配合而对其进行任何形式的“惩罚”。强行要求学校去“纠正”家长,是赋予了学校其自身不应也无法承担的社会管理职能。因此,在理论上必须清晰界定,当协同困境发生时,学校的义务和功能应发生适度转化:即从直接的“教育学生”,部分转向间接的“影响家庭”和“寻求外部支持”。学校的主要任务是,通过反复沟通、提供家庭教育建议等方式,尽力说服和引导家长,但对于顽固的、持续的不配合行为,学校的功能已达极限。

最后,从系统论视角构建制度转介逻辑。我们可以借鉴社会系统论的观点,将“家庭”和“学校”视为两个独立但功能相关的社会子系统。理想的家校共治,是这两个系统围绕“学生发展”这一共同目标实现良性的功能耦合。当家长拒不配合时,意味着“家-校”这两个系统之间发生了严重的功能冲突,并且依靠系统内部的沟通协调机制(如家访、家长会)已无法自我修复。

此时,可以启动一种“外部干预”或“系统转介”机制,即打破“家-校”这一封闭的双向结构,引入第三方力量进行专业的介入。这个第三方力量,就是《家庭教育促进法》所构建的“社会支持系统”。具体而言,制度可以如下设计:

(I) 启动条件:当学校经过多次(有记录的)沟通努力,家长仍然对合法合理的教育惩戒持严重抵触态度,且其行为已明显影响到学生的健康成长或学校的正常教育秩序时,学校可以启动转介程序。

(II) 转介对象:根据《家庭教育促进法》的规定,学校可以向当地的家庭教育指导服务机构、居民委员会、村民委员会、妇女联合会等组织报告情况,请求其对该家庭提供家庭教育指导。

(III) 干预措施:这些专业的社会机构可以运用其专业知识和资源,对家长进行法律宣传、教育咨询、心理疏导,甚至在必要时进行训诫,督促其纠正错误的教育观念,依法履行监护职责。对于情节严重,构成“怠于履行家庭教育责任”的,甚至可以衔接未成年人保护的相关法律程序。

通过这一制度转介逻辑,我们将因家长不配合而陷入僵局的家校关系,转化为一个多方参与的、联动的社会治理问题。这不仅为学校解决了其无权直接干预家庭的困境,更重要的是,它通过引入更专业的社会力量,致力于从根源上修复家庭教育功能的缺失,最终促使其“复位”,重新回到与学校协同育人的正轨上来。这才是家校共治在面对困境时,最富建设性与可持续性的制度因应之道。

5. 制度互嵌:家校共治视阈下惩戒权的保护与支持体系

清晰的法理辨析与权责划分,最终需要转化为可操作的制度安排,方能真正在实践中落地生根。在家校共治的新范式下,我们既要保障教师基于法律授权和教育规律所形成的专业判断权,防止其被非专业化、情绪化或个别化的外部压力所左右;同时,又要建设性地吸纳家长的合理参与,凝聚教育共识,

形成育人合力。更重要的是，上述制度安排均应以学生最佳利益为最终评价标准，避免家校共治异化为学校与家长之间的权力博弈。

5.1. 从“权力告知”走向“契约共建”

传统模式下，学校的惩戒规则往往是学校单方面制定，然后以“告知”的方式通知家长遵守。这种模式下，家长处于被动的接受者地位，容易在惩戒发生时，将自己定位为学校权力的“评判者”或“对抗者”。为了从源头上化解这种对立情绪，增强规则的内在认同感，我们应当推动惩戒规则制定程序的变革，实现从“权力告知”到“契约共建”的升级。

在此，提出一个理论构想：将学校的惩戒规则(或学生手册中的纪律规范部分)视为一种具有“教育契约”属性的家校合意文本。这并非指它是一个严格意义上的民事合同，而是强调其制定过程应体现双方的共同意志与价值承诺。具体机制设计如下：

学校在制定或修订惩戒细则时，应当改变原有的闭门决策模式。可以通过成立由校领导、教师代表、家长委员会代表、甚至学生代表共同组成的“校规审议委员会”，就惩戒规则的草案进行充分的讨论、听证和协商。家长代表可以通过这个制度化渠道，表达广大家长的关切，提出建设性意见，分享家庭教育的经验与困惑。

需要强调的是，这种程序设计并非要让渡最终的决定权。根据学校的法人治理结构，惩戒规则的最终审议通过权，仍然归属于校务会议或校长办公会等学校的最高决策机构。教师和学校管理者必须依据国家的法律法规、教育方针和专业原理，对家长和学生代表的意见进行专业的甄别、吸纳与回应，并对最终的规则文本承担法律责任。

但是，“契约共建”并不意味着学校惩戒规则可以被家长意见，尤其是少数强势家长的偏好所支配。现实中，不同家庭在社会资本、表达能力、教育观念和参与程度上存在明显差异。如果缺乏必要的程序约束，家长参与机制可能异化为少数高参与度、高表达能力家长影响学校规则的渠道，进而损害沉默多数学生和家长的利益，也可能压缩教师基于教育规律作出专业判断的空间。因此，契约共建必须同时设置防止“家长意志绑架”的制度边界。

其一，应坚持合法性底线。家长参与不能改变法律、法规和规章对教育惩戒所设定的禁止性边界，任何要求扩大体罚、变相体罚或者侮辱性惩戒的意见，均不得进入规则文本。其二，应坚持专业性审查。家长意见可以作为规则制定的重要参考，但其是否被采纳，应由学校依据教育规律、学生身心发展特点以及未成年人保护要求进行专业判断。其三，应坚持代表性与均衡性。参与校规审议的家长代表应尽量覆盖不同年级、不同班级、不同家庭背景，避免家长委员会被少数群体长期垄断。其四，应坚持公开说明理由。对于家长意见的采纳或者不采纳，学校应通过适当方式作出解释，防止协商过程流于形式，也防止个别意见通过非正式压力影响规则制定。其五，应引入学生最佳利益原则作为最终判断标准。当家长诉求、教师管理需要与学生权益保护之间发生冲突时，应以是否真正有利于学生身心健康和长远发展作为最终衡量依据。

因此，契约共建的实质不是以家长共同意志替代学校专业判断，而是在法治框架内通过程序开放、意见表达和理由回应，提升学校惩戒规则的可接受性和正当性。这种“契约共建”的程序机理在于，它不是一个分享权力的过程，而是一个凝聚共识的过程。通过让家长代表深度参与规则的“生产”环节，能够极大地增强规则的实质正当性与程序正当性。经过民主协商的规则，更容易获得广大家长的理解与心理认同。这使得家长在心态上，从事后的“被动评判者”，转变为事前的“主动共建者”。当自己的孩子因违反了自己曾参与讨论并认可的规则而受到惩戒时，家长的抵触情绪会显著降低，配合意愿会大幅提升。这种前置的共识构建，是成本最低、效果最好的冲突预防机制。

5.2. 不同层级惩戒中的家长角色配置

家校共治不应是“一刀切”的，而应根据惩戒措施的严重程度，对家长的参与深度和角色进行精细化的、区分化的配置。这种分层治理模式，既能保障教师在处理日常、轻微违纪行为时的高效与权威，也能在实施重大、影响深远的惩戒措施时，充分体现程序的审慎与对家长权利的尊重。我们可以参照《惩戒规则》对惩戒措施的分类，将家长的角色配置为三个递进的层次：

第一层，轻微惩戒(如口头批评、点名批评、责令赔礼道歉、一节课课堂教学时间内的站立、课后教导等)。对于这类旨在即时纠正、不涉及剥夺重大权利的惩戒措施，教师应拥有完全的专业裁量空间，无需事前与家长协商，甚至在多数情况下也无需事后专门通知(除非学生反复出现同样问题)。这是确保课堂教学秩序与教师工作效率的基本要求。家长的主要角色是通过家校联系本、家长群等日常沟通渠道，对孩子的在校表现保持概括性的了解。当教师反映孩子存在某些轻微问题时，家长应主动承担起家庭教育的配合责任，在家中相应的引导和教育。

第二层，较重惩戒(如德育工作负责人训导、承担校内公益服务、要求家长到校陪读、暂停或者限制学生参加课程以外的游览、社会实践等活动)。学校在做出此类惩戒决定后，负有更详尽、更正式的通知义务。通知内容不应仅限于告知惩戒结果，更应包括对学生违纪事实的清晰描述、学校做出惩戒决定的依据和理由，并主动向家长提出具体的、可操作的家庭教育配合建议。此时，家长的角色从被动的知情者升级为主动的“深度协作者”。他们需要认真对待学校的通知和建议，积极与班主任、德育老师沟通，了解问题的全貌，并在家庭内部采取切实的教育措施，形成校内矫正与家庭引导的有效联动。家校之间应就此建立一个短期的“协同干预方案”。

第三层，严重惩戒(如不超过一周的停课或者停学、由法治副校长或者法治辅导员予以训诫、建议转入专门学校教育)。鉴于此类惩戒对学生的受教育权等基本权利构成了重大影响，学校必须启动更为严格的正当程序。在做出决定前，应履行听证程序，给予学生和家长陈述、申辩的机会。学校应成立由多方代表组成的听证委员会，确保决定的公平、公正。在这个层级，家长的权利应得到了最大程度的保障。他们不仅拥有参与听证的权利(听证权)，而且在对学校的最终决定不服时，拥有向上级教育行政部门提起申诉的权利(申诉权)。这是对学校最严厉惩戒权力的重要外部监督。然而，需要再次强调的是，家长的无理拒绝或不参与听证，并不能完全阻却学校在履行了法定程序后做出惩戒决定的效力。家长的反对，应主要通过法定的申诉和复核程序来表达和解决，而不是通过非制度化的对抗来阻碍学校执行合法决定。当家长的申诉启动后，将触发教育行政部门的复核与干预程序，由更高层级的公权力机构对惩戒决定的合法性与合理性做出最终裁决。

6. 结论：迈向功能协同的规范秩序

在《家庭教育促进法》所开启的家校社协同育人新时代，我们对教师惩戒权的理解，必须完成一次深刻的范式转换。本文的研究力图推动这一转换，即将教师惩戒权的讨论，从传统“权力与权利”的零和博弈框架，提升到“功能与协同”的系统治理维度。

本文的核心逻辑可以再次重申：教师惩戒权在其本源与性质上，是国家基于公共教育目的，通过法律和 school 组织体系对教师进行的“组织性授权”。更准确地说，它是一种发生于教育场域内部、兼具职务性、专业性与公共性的特殊公权力或准公权力，而非父母教育权的私法让渡或委托代理。这一根本定性，决定了教师惩戒权具有明确的法定边界与专业自主空间。任何试图以“家长同意”为名突破法律禁止性规定的行为，均不能获得合法性；同时，对于教师依据法律法规、校规校纪和教育规律所实施的适当惩戒，也应给予必要的组织支持、法律保障和合理免责空间。

然而,教师惩戒权的公法属性并不意味着其行使过程可以封闭化或单向化。恰恰相反,在家校共治的理想图景中,教师惩戒权的有效实施,高度依赖于与另一个重要教育系统——家庭——的良性互动。但这种互动并非权力的分享或交易,而是一种以学生最佳利益为中心、基于不同功能定位展开的“功能耦合”。学校系统通过专业的、基于规则的惩戒,主要承担“社会化训育”的功能;而家庭系统则通过情感化的、基于亲情的引导,主要承担“人格化塑造”的功能。二者在保持各自独立边界的前提下,围绕学生的健康成长这一共同目标,通过正当的程序相互连接,通过法定的义务相互配合,共同构成一个完整而有力的育人体系。

展望未来,为了使家校共治的理念真正从法律文本走向教育实践,我们呼吁在未来的教育立法与政策制定中,能够超越对惩戒行为正面或负面清单的简单罗列。更重要的是,应着力于设计和完善家校在惩戒领域的“衔接程序”与“冲突解决机制”。唯有通过精细化的制度设计,才能有效保障教师的专业判断权免受非专业化、情绪化和过度个别化诉求的不当干预,同时又能让家长的合理参与和监督落到实处。最终,教育惩戒应回归其育人本质:不是为了强化学校控制,也不是为了满足家长对惩罚的期待,而是为了帮助学生理解规则、承担责任、修复关系并获得继续成长的机会。

参考文献

- [1] 湛中乐,康骁.教育惩戒规章的合法性分析[J].复旦教育论坛,2020,18(3):25-31.
- [2] 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(4):59-64.
- [3] 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(1):175-188.
- [4] 徐艳伟.教师惩戒权的现实考察与理性回归[J].教育评论,2016(6):110-113.
- [5] 张思宇,朱成科.教师惩戒权的现实失落与理性回归[J].教学与管理,2017(29):1-3.
- [6] 曹辉,赵明星.关于我国“教师惩戒权”立法问题的思考[J].教育科学研究,2012(6):54-57+64.
- [7] 王辉.论教师的惩戒权[J].教育研究与实验,2001(2):35-39+73.
- [8] 钟勇为.从多学科视角审视教师惩戒权立法的必要性[J].教学与管理(中学版),2012(2):38-40.
- [9] 刘冬梅,程丽.论教师惩戒权的法律边界[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2020,41(1):84-92.
- [10] 刘晓巍.论教师惩戒与体罚的法律界限与实践区分[J].当代教育与文化,2020,12(6):67-74.
- [11] 叶强.论教师惩戒权与父母惩戒权的法理关系[J].教育发展研究,2021,41(4):73-79.
- [12] 周贤日.论教师教育惩戒权[J].华南师范大学学报(社会科学版),2020(4):71-85+190.
- [13] 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(4):142-153.
- [14] 张文国.教师从业禁止与资格处罚制度:宪法劳动权视角的审视[J].北京大学教育评论,2023,21(4):13-25+185.
- [15] 褚宏启.违反教育法的法律责任[J].山东教育科研,1999(6):17-20.
- [16] 管华.教育惩戒权的法理基础重述[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(3):16-24.
- [17] 姚荣.中国式教育治理现代化的法治逻辑[J].重庆高教研究,2023,11(2):36-42.