

论教育惩戒的风险及规避

——从教师“不敢惩”现象说起

李帆¹, 郭亦荣²

(1. 华中师范大学 教育学院, 湖北 武汉 430079;

2. 成都市金牛区教育科学研究院, 四川 成都 610036)

摘要: 惩戒是教育活动不可或缺的部分,但当下教师“不敢惩”现象越来越严重,甚至成为了学校教育中的一种怪象。惩戒的教育价值在于让学生适应社会化生活,获得品德发展的自主能力,最终获得身心全面发展。随着风险在社会领域的拓殖,教育惩戒行为也带有了强烈的“风险”特征,表现为:教育惩戒行为的复杂性伴生风险,惩戒后果难以预料,惩戒责任主体缺失,惩戒后果的个体承受。从治理角度来看,应提高教育惩戒行为的风险感知阈限,促进多元主体的理解与共识,形成多元主体参与的治理格局,建立制度化治理体系。

关键词: 教育惩戒; 风险分配; 有组织地不负责任; 治理

中图分类号: G40-058 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2021)03-0127-08

基金项目: 2020年度成都市教育科研教育改革发展专项课题“金牛区新教师职业适应现状调查研究”(CY2020ZG07),项目负责人:郭亦荣。

作者简介: 李帆,华中师范大学教育学院博士研究生;郭亦荣,成都市金牛区教育科学研究院教研员,中学二级教师。

人是未完成的动物,在教育的作用下不断趋于完善。完整的教育,既包括赏识教育也包括惩戒教育,惩罚是教育的重要手段。夸美纽斯曾在《大教学论》中写道:“树木如果不去常加修剪,它们便会回复到它们的野生状态。”^[1] 2019年,教育部研究制定的《中小学教师实施教育惩戒规则(征求意见稿)》指出:教育惩戒是指教师和学校在教育教学过程和管理中基于教育目的与需要,对违规违纪、言行失范的学生进行制止、管束或者以特定方式予以纠正,使学生引以为戒,认识和改正错误的职务行为^[2]。之所以重提教育惩戒,一是源于中小学欺凌事件不时发生,甚至不断升级,因此应充分发挥教育惩戒的作用,“禁于未发”,否则“发然后禁,则扞格而不胜”(《礼记·学记》);二是惩戒的教育意蕴被削弱,教师惩戒权失真,

惩戒成效甚微。在教学情境中,教师“不敢惩”现象突出:教师对学生的失范行为缺乏必要的惩罚措施,或是在执行惩戒时无依据可循,教师感到无能为力时便选择消极惩戒,甚至放任自流。在教育史上,教育惩戒的合理性早已得到确证,“没有惩戒的教育是不完整的”已成为教育理论与教育实践的共识;当前的政策文件,更是明确指出教师是拥有教育惩戒权的主体,赋予了教师开展教育惩戒的合法性。但吊诡的是,在当下,教育惩戒反而成为了教师的“烫手山芋”,教师在“惩”或“不惩”之间进退两难。“教师不敢惩”现象不容小觑,已成为学校教育管理的棘手问题。

一、惩戒的教育价值澄清

完整的惩戒包括“惩”与“戒”两个部分:

“惩”即对行为主体采取处罚措施,指代一种手段;“戒”即警告、劝导,是“惩”的结果。“惩戒”即过程与目的结合,通过对不良行为的惩罚达到警示、停止的目的,其本身就带有教育意义。杜威也承认:“儿童必须接受有关领导能力的教育,也必须接受有关服从的教育。他必须有管理自己的能力。”^[3]由此可知,教育惩戒在教育教学活动中往往具有预防针的作用,会产生正面效果。

(一)帮助学生适应社会化生活

惩戒行为是学校、教师通过惩罚手段来规范学生行为的教育方式,体现了“育人”的价值诉求。从法治层面来讲,这种诉求主要体现为培育学生的规则意识。学校教育与社会教育相互配合,最终将学生培养成“德、智、体、美、劳”全面发展的合格公民。因此,教育惩戒一方面有助于强化学生的正向行为,减少消极不当行为,另一方面有助于培育学生的规则意识,使其适应社会化生活。

人是规范性动物,而遵守规范的能力并非生来具备;相反,人作为社会实践的主体,需要通过学习、实践的方式发展成为遵守社会规范的社会人。马克思认为,“人的本质是一切社会关系的总和”^[4],社会性是人的本质属性,这就决定了其不可避免地要和周围的人建立联系。人与人的联结构成了集体,为了维护集体的共同利益,必须对儿童本能的利己行为加以管束与规范,对违反规则的行为加以惩戒,从而逐步建立儿童基本的是非观念和社会规范意识。在早期教育中,当儿童行为不符合规范时,家长便会通过惩罚或奖励的形式逐步规范其行为。随着儿童活动范围的逐步扩大,其活动空间从家庭转向学校,但其行为自控能力、规范意识尚未形成,因此学校教育的一个重要任务便是引导儿童逐步形成规范意识。基于家庭、学校中权威角色的知识授受,儿童开始认知规则,遵守公共秩序。随着知识的获得、心智的成熟,儿童在与父母、教师、同辈群体的交往中习得初步的社会规范,通过交互行为获得规则体验,并不断内化为自身的认知结构,

形成明确的规则意识和规范行为。如此,儿童在教师惩戒行为的引导下,逐步习得集体规则,进而实现从自然人向社会人的角色转变。

(二)让学生获得品德发展的自主能力

涂尔干认为:“惩罚的本质功能,不是使违规者通过痛苦来赎罪,或者通过威胁去恐吓可能出现的仿效者,而是维护良知,因为违规行为能够而且必然会搅乱信念中的良知,即使它们本身没有意识到这一点。”^[6]惩罚的目的是阻止、减少不良行为的发生,是教育不可或缺的手段。就个体的品德发展而言,从出生到二十五岁左右,品德结构逐步从心理萌芽期,经过服从、依赖、矛盾等品德心理,逐步发展成熟,获得品德发展的自主性。在这一时期,个体的早期发展经验将对社会性品质的获得和品德发展产生重要影响。科尔伯格的“道德发展的三水平六阶段理论”指出,处在前习俗水平的儿童尚未形成明确的道德观念,他们的道德意识往往受制于外界的影响。随着年龄的增长,儿童在品德发展过程中,逐渐接受不同的价值观和世界观,开始对社会规则进行反思,并有了初步的规则评价行为。在这一阶段,学生不再简单服从学校的规章制度和教师权威,他律体系不能发挥良好的效用,同时学生又尚未形成成熟的自律机制,可能会引发叛逆行为。因此,不能再将规则遵从建立在简单的他律机制和个人权威之上,学生行为的规范必须配合他律机制与自律机制相互作用。学生的品德发展过程存在转折、飞跃等关键期,教师需要通过适时的教育惩戒手段,抑制、减少其不良行为,使其逐步形成深层的品德规范心理,为个体品德的自主发展奠定深厚的价值基础。也就是说,在学生社会化不断增进的过程中,充分发挥惩戒的正向功能有助于引导学生遵守法规,接受社会主流价值观念,不断完善自身道德品质。

(三)促进学生的身心全面协调发展

斯宾塞认为,教育的目的在于为未来完满的生活做准备,教育是一种指向未来的活动。教育惩戒不仅仅为了学生当下的发展,其根本

目标在于学生的长远发展。正如福柯所言“惩罚是为了未来”^[6],惩罚是一种教育手段,目的在于让学生获得身心的全面协调发展,在集体学习过程中掌握社会规范、形成正确的价值观念,并为未来生活做准备。

人的身心全面发展不仅要求学生在积极有利的环境中获得发展的能力,也意味着要能在面临挫折时正视自己的不足并及时采取改正措施。教育惩戒体现着教师的教育机智。在学校教学中,教师抓住教育时机,适时采取惩戒措施,能让学生在真实的情境中感受逆境,感知到痛苦、难受、内疚等情绪,从而受到良知的感召。合理的惩戒能让学生从错误中汲取教训,正视自己的不足,获得自我提升的机会,增强抵抗挫折的能力,有利于其形成健全的人格。同样,惩戒可以激发学生的潜能,让其最大限度地运用自己的理智。人的潜力大多数时候是内隐的,只有在适当的外界刺激下才能有效释放。适度的教育惩戒能给予学生一定刺激,让学生正视自己,认识并发掘自身的潜能,进而主动采取行动,自觉激发生长的潜能。

学生个体成长的未完成性要求教育惩戒必须一直存在。教师基于学生的不良行为而对其实施适当的教育惩戒,可帮助其更好地为将来完满的生活做准备。教育惩戒伴随学生在校教育全过程,只有当学生具备了自主学习的能力时,教育惩戒才得以完成使命。在特定情境下,若教师在实施教育惩戒后未能实现预期目标或教育惩戒可能伴生不利影响,“教育惩戒”这一行为的风险性也就凸显出来。

二、教育惩戒的风险特征

风险社会理论的创始人贝克认为,人类历史上各个时期的各种社会形态从一定意义上说都是一种风险社会,因为所有有主体意识的生命都能够意识到死亡的危险。风险伴随着人类社会发展的各个阶段,而只有当人为因素成为风险主要来源后,风险的结构才发生了根本性转变。可以说,现代意义上的风险都是

“人造风险”,因为人类取代自然成为了风险的制造者,风险的后果也指向人类,人类既是风险的制造者也是受害者。风险结构从自然风险为主转向人为的不确定性占主导,所谓“我们越想拓殖未来,我们就越有可能触发意想不到的事情”^[7]。从这一角度来看,教师“不敢惩戒”是有根源的:惩戒行为本身就意味着后果的不确定性,当教师意识到这种风险后便会调整自己的行为来规避风险。就此而言,教师“不敢惩”是一种应对风险的理性选择。

(一)风险的“人为制造”:教育惩戒行为的复杂性伴生风险

惩罚作为一种教育手段,自然会伴随着一些负面后果,柏拉图、夸美纽斯、洛克、斯宾塞等教育家都对此有所论述。但问题在于,何以当下的教育惩戒行为才具有“风险”特征?这源于惩戒行为的复杂性以及由此带来的惩戒后果的“不确定性”。教育惩戒是涉及多主体、情境化的复杂教育活动,其复杂性主要表现为如下几种。一是相关主体的复杂性。惩戒主体为教师,但教师行使惩戒权时受到学校、教育行政部门、学生及家长的约束乃至限制,所能发挥的功能有限。二是惩戒情境的复杂性。教师在实施惩戒行为时必然要考虑到惩戒时机、惩戒方式、惩戒力度等,其直接受制于教学情境。教育惩戒要求教师具备较高的综合素质,也考验教师的在场应对能力,从某种意义上而言,惩戒已经成为了一门艺术。三是惩戒后果的复杂性。教师要面对越来越多不确定的惩戒后果,并承担相应的责任。如若家长投诉教师,教师就可能会受到学校、上级教育行政部门的批评、处分,严重者甚至会因此失去工作。教育惩戒行为呈现出显著的“蝴蝶效应”:在任何一个环节,每一影响因素的细微变化都会造成不同的后果。教师作为惩戒风险的直接承受者,面临着更复杂的情境,他们的行为选择直接决定了惩戒的潜在后果。当教师发现惩戒行为可能会给自己带来不必要的麻烦时,就会对惩戒持消极态度;当教师发现惩戒行为会给自身带来潜在威胁时,就会放弃

惩戒行为,由此陷入“惩戒—受挫—不敢惩”的恶性循环,导致其在面对学生行为失范时持“失语”态度。

(二)不确定性的增长:惩戒后果难以预料

风险的最大特征在于“不确定性”,不仅体现在对风险的认识上,更表现为后果的无法预料。在开展教育惩戒时,教师往往难以对可能的后果有明确认识。从空间维度来看,教育惩戒的风险已经不再局限于学校场域,对社会公共生活同样有着潜在的威胁。学校若无法处理好教师由于实施教育惩戒而导致的应急事件,就会引发公众对学校教育的质疑,扰乱学校正常的教学秩序。同样,网络成为风险扩散的新途径,一些负面报道或失真报道在网络空间的扩散会引发难以控制的舆论危机。教育惩戒风险衍生的威胁借助网络手段被广泛传递与扩散,从而进一步放大了风险的破坏力。从时间维度来看,教育惩戒的不确定性体现在潜在威胁带来的恐慌上,因为教师无法确定这种危害会在当下还是将来发生,因而难以及时做好应对准备。风险意味着损害,并往往以“缄默”的形式存在于当下并指向未来。当某一事件激化了矛盾时,便可能给教师带来意想不到的危害,而这时的危害已经远超预期。“当下”的问题如若处理不当,已有风险可能会与其他风险交织在一起,从而滋生新的风险,甚至趋于失控。如近来社会上传得沸沸扬扬的“学生毕业二十年后打老师”事件——学生对当年老师的惩罚心怀不满、积怨已久,甚至在毕业多年后还要报复,这充分体现了教育惩戒风险潜伏的时间之久、后果之难以预料,让教师在开展教育惩戒时都心存顾虑。

(三)有组织地不负责任:惩戒责任主体缺失

人们制定制度的初衷是为了增强对行为过程及后果的掌控,制度成为了对抗不确定性的武器。但同时,制度也无法适应越来越精细化的人为活动,制度也可能存在漏洞或者偏差,甚至制度本身就可能成为“风险”的代名词。“制度不是万能的、永存的,也会成为风险的来源。”^[8]贝克认为风险是现代性制度成熟的

衍生品,并由此带来了风险责任主体的缺位。他提出“有组织地不负责任”来揭示制度发挥作用的有限性,认为风险应对环节中的制度会成为风险制造和扩散的“帮凶”。

现代教育制度的出现就是为了消除教育情境中的不确定性,这种对精准的追求代表了人们对理性的过度崇拜,正如《启蒙辩证法》中所说的“用公式替代概念,用规则和概率替代原因和动机”^[9]。虽然现行教育制度和法规中对“教育惩戒”已有了一些规定,但反观当下,我们依然无法从容应对日趋复杂的教育情境。近几年关于制定惩戒法律的呼声越来越高,人们渴望以更加精细化的制度来消除教育惩戒的风险,但“教师不敢惩”现象并未得到根本改善,这实际上是一个无解的命题:随着教育惩戒风险的增多,制度也必须不断完善,但制度无法应对所有可能的危害。风险永远比制度更先出现,如果亦步亦趋地制定制度必然无法彻底消除风险,甚至无形之中还会助长教育惩戒行为的不利后果。现行制度看似对教育惩戒的规定渐趋完善,但在危险突发时,却难以承担起事前预警和事后处理的责任。

随着教育惩戒风险应对制度的日益完善,体系化治理手段渐成趋势,看似对风险治理的全过程都有了明晰的界定,但对风险责任主体的行为却难以监管。风险责任主体大可借助制度的漏洞,经由科技、法律、文化等手段来逃避、推卸乃至转嫁风险责任,实现“有组织地不负责任”的目的。这时的教育制度非但没能成为治理教育惩戒风险的工具,反而走到了学校教育的对立面,成为了新的风险来源。

(四)风险分配的正义缺失:惩戒后果的个体承受

“风险”是主观认识与客观实在的结合,“不同风险文化中的不同的判断主体,甚至同一种风险文化中的不同判断主体,对同一种危险和风险进行反思后所作出的判断,无论从其判断方式还是从其判断结果上看,都往往呈现出很大的差异”^[10]。同时,风险的延展带来了风险分配格局的转变。风险不会放过任何一

个人,风险分配的正义性在社会原子化趋势下逐渐消弭,风险的“个体化”特征越发明显。风险主体开始意识到,教育惩戒行为相应滋生了难以预料的后果,应对教育惩戒伴生风险的方式也相应具有了鲜明的个人特征。随着风险意识的提高,教师对风险的认知也陷入了两难境地。一方面,教师意识到了惩罚学生可能会给自己带来消极影响,且这种后果将由个人承担。教师在惩罚学生时难有底气,面对学生的行为失范只能采取不痛不痒的说教方式,其警示作用可想而知。另一方面,教师在评估风险的程度及采取应对措施时大多仰赖现有制度,但学校管理者和教育行政部门在判断惩戒事实时也会有失误,其认知也可能存在一些不确定性,因此教师在应对惩戒后果时,常常不得不借助于自己的主观判断。教师不得不独立面对风险,因为他们在教育惩戒的风险面前无处逃避。教育惩戒由学校教师、学生共同完成,但这一惩戒行为的不利后果却向教师倾斜,成为教师工作中“不可承受之重”。

教育惩戒行为的风险也相应伴随着一些不同于一般风险的新特征。一是教育惩戒风险具有内生性。人为因素构成了教育惩戒风险的主要来源,正如吉登斯所言,“我们生活在这样一个社会里,危险更多地来自我们自己而不是来源于外界”^[11]。在学校、教育行政部门、社会公众、学生及家长等相关主体的共同作用下,教师的惩戒行为衍生出了难以预料的风险后果,而风险的承担主体却指向了教师个体。二是风险存在形式的“缄默”性。对于显性的教育惩戒风险,相关部门已逐渐形成共识,相应的治理措施也初见成效。但更多潜在的风险还未被充分认识,由此对教师的风险意识及应对能力提出了更高的要求。三是风险传播及后果的弥散性。教育惩戒风险的发生空间不再局限于学校场域,而是扩大到了社会公共空间。教育惩戒风险不仅在现实空间中传播,网络虚拟空间已成为其主要传播介质,尤其网络暴力对教师的潜在伤害不可估量。另外,教育惩戒的风险大部分尚未真正转化为

危险,而是以潜在的形式存在,对教师来说,惩罚学生的行为并不一定会在当下带来实质性损害,更多是潜在的不确定性威胁,会转而助长教师的“不敢惩”。

三、教育惩戒风险的应对路径

风险并非完全是威胁,在风险中也蕴含着规避风险的意图,“风险”与“风险应对”是辩证统一的。风险对人具有双重影响。一方面,在风险中损害与收益并存,只要采取积极的应对措施,就能把风险转化为变革的催化剂;另一方面,风险多发的领域在受到关注后,能将风险转化为发展的动力。在应对教育惩戒伴生的风险时,应正视风险的客观实在性,适度调控风险并将之转化为学校教育改革和发展的动力,让教师能重新合法、合理、合情地行使教育惩戒权,更好地发挥惩戒的教育价值。

(一)提高教育惩戒行为的风险感知阈限

风险与不确定性紧密相联,二者密切联系又相互区别:“不确定性”属于主观范畴,而“风险”带有很强的客观成分^[12]。吉登斯认为所有风险都是“人造风险”,人为活动造成了不确定性的延伸,让风险“连通”了过去、当下和未来,带有鲜明的“人为”烙印。应对风险已经成为现代人的普遍生存方式,“风险”也改变了人认识并改造世界的方式。在风险无处不在的背景下,教育惩戒也有了更多的不确定性,这不仅体现在行为主体的模糊、责任主体的缺失,更表现为行为后果的难以预料及应对措施的苍白无力。“不确定”是教育惩戒行为的必然产物,构成了相关主体在教育活动中的直观体验,任何企图消除这种不确定性的做法都是不现实的。我们唯一能做的,就是将这种不确定性限制在合理范围之内,从改变相关教育主体的观念和行为出发,寻求内在超越的可能。

正视教育惩戒行为的风险必然性,既看到风险的潜在威胁,也不夸大其负面影响,承认这一点,对于我们树立风险自觉意识,治理“教师不敢惩”现象大有裨益。这样,能提高行为主体的风险感知能力,使其在风险未爆发之前

就会有充足的心理准备,当教育惩戒的负面后果发生时不至于陷入恐慌与茫然的境地。随着教育惩戒行为的风险特征日渐凸显,人们对风险的感知自然包括了两层含义:对风险所应持有的态度与理解、对风险理论的认知与掌握。这也意味着首要任务在于转变人们对于教育惩戒风险的认知,提高人们对教育惩戒行为的风险感知阈限,帮助相关主体提升风险应对能力并树立自觉的风险意识。从国外经验来看,近些年来恢复教育惩戒的做法,不仅是因为在教育活动中惩戒必不可少,更是因为人们对教育惩戒的“风险”特性有了清醒的认识,在开展教育惩戒时有一定的依据。而从当前国内的教育实践来看,人们对教育惩戒的认识已有了较大改观,教育惩戒不再意味着神秘和难以把握,对教育惩戒的可能后果也有了一定的预见,体现出人们风险意识的增强。在将来,应进一步发挥好教育行政部门的引领作用,延请权威教育专家对“教育惩戒”进行详细解读和宣讲,同时发挥媒体的信息传播、价值导向功能,积极向社会公众普及教育惩戒的相关知识,从而围绕学校教育场域,逐步形成良性的风险文化环境。

(二)促进多元主体的理解与共识

教育惩戒行为中通常呈现出一种“悖论性现实”:一方面,人们对教育惩戒的必要性逐步达成了共识,学校、家长、教育行政部门及社会公众都认同合理限度的教育惩戒是完全正当的;另一方面,在惩戒过程及其可能后果的认知上产生了更多分歧,在对“如何惩戒”“惩戒行为的限度”“惩戒后果由谁承担”等问题的认识上呈现出“去中心化”的特征,体现了社会心态与价值观念的复杂与多元。从美国经验来看,多样化的惩戒主体是美国的特色,法律条文对惩戒主体和对象的规定都较为清晰,合法的惩戒主体包括家长专员、学校教辅人员以及社区学监等,且对惩戒形式和执行标准都有明确的界定^[13]。多元主体的参与是应对教育惩戒风险的必然选择。对教育惩戒行为的责任限度也应进行明确划分,让教师不再成为风险

的唯一应对者,而是责任者的一部分。同时,还可以实行风险补偿措施,给予教师一定奖励与补偿,让他们在惩戒学生时能获得一定的物质或精神满足,减少教师因惩戒行为而遭受的损失。

此外,还应形成多元主体共同参与的协商关系,在学校、家长、教育行政部门及社会公众之间构建起信息交流平台,通过协商来实现教育惩戒风险责任的分配。如2019年11月,教育部就研究制定的《中小学教师实施教育惩戒规则(征求意见稿)》面向社会广泛征求意见,最终于2020年12月23日正式发布《中小学教育惩戒规则(试行)》,这一过程充分体现了“协商”与“共识”的原则。《中小学教育惩戒规则(试行)》的内容也突显了协商的必要性,如:学校和教师在开展惩戒行为时应听取学生的陈述和申辩;学校和教师要与家长保持沟通,争取家长的理解和支持;学生和家長若对教育惩戒结果不服,可向学校提出申诉^[14]。协商的前提是承认各主体的利益与价值的多样性,并在对话中寻求合作的可能,即在尊重多样性的基础上寻求同一性。协商的目的在于制定公认的教育惩戒风险应对措施,将教师、学生、家长等个体需要与公共利益结合起来,探索符合大多数人利益的方案。协商的过程是尊重个体意愿的平等对话与共商过程,教育惩戒的各主体能意识到自己及他人的责任限度,明确应对措施源于集体的智慧。协商结果体现了对多元主体利益诉求的承认与尊重,有助于惩戒风险责任的平等承担。这不仅是集体理性和道德责任的体现,亦能更好地化解治理过程中的伦理问题。

(三)形成多元主体参与的治理格局

各行动主体之间通过共享信息、交流知识、协调共同利益与价值,减少教育惩戒行为中的风险,是形成开放、有序、高效治理格局的必然要求。为此,需要多元主体的共同参与,教育行政部门、学校、教师、家长、社会等任一主体都不可或缺。教育行政部门在这一治理体系中占核心地位,它凭借行政权力而拥有治

理的权威,承担治理的主要责任,对其他主体发挥监督和指导作用。教育行政部门的定位是“治理型”角色,因此应从治理体系的顶层设计上给予指导,在组织架构、制度建设、目标设置等宏观任务上加以监管,对治理教育惩戒风险的具体措施则不可过多干预。要注重惩戒行为的自组织性,将惩戒权交还给教师,激发学校、教师在惩戒学生时的主动性,鼓励教师采取多样化的惩戒方式,同时也要注意惩戒的时机、方法及情感濡化。家长应转变教育观念,积极与教师对话,主动理解并配合教师的惩戒行为,合力形塑学生的行为习惯。社会媒体应对教育惩戒行为保持审慎、公正的态度,坚持“立德树人”的根本价值导向,对相关事件如实报道,确保信息真实、准确、公开、透明,在全社会营造鼓励教师合理合法惩戒的氛围。

当然,学生并非与风险治理环节无关,他们的行为转变是判断惩戒行为是否奏效的根本标准,其信息反馈也是调整治理措施的重要参考。因此,在制定惩戒措施时,教师也应充分考虑学生的身心发展状况,根据他们的认知特点采取具有针对性的惩戒措施,注重惩戒的艺术性、精准性。在开展教育惩戒活动时,教师应实时观察学生的行为反应,适时调整惩戒行为。

(四)建立制度化治理体系

风险的常态化也呼唤治理措施的常态化,要以制度来应对教育惩戒的风险,因为制度本身就暗含风险“治理”的意图,制度产生的初衷便是减少人为因素所导致的风险。制度和治理是人类辨别风险、分担风险、应对风险的稳定化行为模式,是风险反思的结果。教育惩戒风险的治理制度应包含五个方面:法律制度、预警机制、信息沟通制度、决策制度、问责制度。法律以其权威性和普适性为特定主体的行为提供依据,更是治理教育惩戒风险的根本保障。要从法律法规层面对教师惩戒权的合理性作出明确规定,对惩戒适用情况、惩戒方式、惩戒对象、惩戒后果等进行明确和具体的规定,确保惩戒行为的各环节都能找到明确依

据。教育惩戒的立法工作在国外已有了较多成果,形成了完整的法律法规体系,如日本相继出台了《学校教育法》《少年法》《学校教育法实施细则》《禁止滥用与惩戒相关的权限》等相关法律条文,使教师在开展教育惩戒时能有法可依。制定预警机制,是指利用信息技术平台,通过常态化信息监测,对教育惩戒行为进行实况监测,并借助专家系统给出相应评估,尔后再在此基础上研究制订应对方案。信息沟通制度在于及时搜集并公布信息,减少失真信息的传播,减少公众对惩戒后果的恐慌并赢得对风险治理的信任。风险决策措施直接指向治理本身,其制定的依据在于多元主体的共同利益与共同价值,目的在于让惩戒行为回归本真,即常态化教育手段。风险决策措施应兼具感性与理性两个向度,即:在遵守相关法律法规的基础上注重情感的维系,将人文关怀贯彻始终。在采取治理措施后,也要对过程中的不当行为加以掌控,减少因人为治理而滋生的新风险,这就要求建立问责制度,对治理者的责任进行明确规定。教师、学校管理者、教育行政部门、家长在应对治理行为的不良后果时可以有申诉的依据,可将责任追溯到具体的个体,并认定其责任限度及相应惩罚。

制度的设置不仅是为了解决当下的问题,更重要的是未雨绸缪,应对“不确定性”的日益增长。它要求人们在追求教育惩戒风险治理制度精准化、完善化的同时,也应注重治理制度的内部革新与创造,实现制度的自我超越与完善,让治理制度与时俱进,适应教育惩戒行为的新变化。

参考文献:

- [1] 夸美纽斯. 大教学论·教学法解析[M]. 任钟印,译. 北京:人民教育出版社,2006:229.
- [2] 教育部就《中小学教师实施教育惩戒规则(征求意见稿)》公开征求意见[EB/OL]. (2019-11-23)[2021-04-19]. http://www.gov.cn/hudong/2019-11/23/content_5454928.htm.
- [3] 杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟,王承绪,编译. 上海:华东师范大学出版社,1981:101.
- [4] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩

- 格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1995:56.
- [5] 爱弥尔·涂尔干.道德教育[M].陈光金,沈杰,朱谐汉,译.上海:上海人民出版社,2006:207.
- [6] 米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2003:103.
- [7] 乌尔里希·贝克,刘宁宁,沈天霄.风险社会政治学[J].马克思主义与现实,2005(3):42-46.
- [8] 杨雪冬.风险社会、治理有效性与整体治理观[J].行政论坛,2016(3):1-7,115.
- [9] 马克斯·霍克海默,西奥多·阿道尔诺.启蒙辩证法:哲学断片[M].渠敬东,曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2006:3.
- [10] 乌尔里希·贝克.风险社会[M].何博闻,译.南京:译林出版社,2004:115.
- [11] 薛晓源,周战超.全球化与风险社会[M].北京:社会科学文献出版社,2005:55.
- [12] 斯万·欧维·汉森著,刘北成译.知识社会中的不确定性[J].国际社会科学杂志(中文版),2003(1):37-45
- [13] 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(2):40-45.
- [14] 中小学教育惩戒规则(试行)[EB/OL].(2020-12-23)[2021-4-19].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202012/t20201228_507882.html.

On the Risk and Avoidance of Education Punishment: Talking About the Phenomenon of Teachers' "Daring not to Punish"

LI Fan¹, GUO Yirong²

(1. School of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China;

2. Chengdu Jimniu Education Science Research Institute, Chengdu 610036, China)

Abstract: Punishment is an indispensable part of educational activities, but at present, the phenomenon of teachers "dare not punish" is becoming increasingly fierce, which has become a strange phenomenon of school education. The educational value of punishment lies in enabling students adapt to social life, acquire the independent ability of moral development, and finally obtain the overall and coordinated development of body and mind. With the colonization of risk in the social field, educational disciplinary behavior also has a strong "risk" characteristics, which is manifested as: the complexity of educational punishment behavior is associated with risk, the consequences of punishment are unpredictable, the subject of punishment responsibility is missing, and the individual bears the consequences of punishment. From the perspective of governance, we should improve the risk perception threshold of educational punishment behavior, promote the understanding and consensus of multiple subjects, form a governance pattern with multiple subjects participating, and establish an institutionalized governance system.

Key words: education punishment; risk allocation; organized irresponsibility; governance

收稿日期:2020-02-22

责任编辑 邓香蓉