

教师教育惩戒的权力性质、合理性及实施保障

张家军 黄晓彬

【摘要】教师教育惩戒的运用是当今社会关注的热点与难点。教育惩戒属性不明导致当前教师教育惩戒实践的困境从“滥用”和“误用”逐渐转向“弃用”，严重影响了教师教育教学管理和学生身心的全面发展。通过对“权力”与“权利”、“教育行为”与“职务行为”属性辨析和古今中外教育惩戒立法与实践案例的分析可以发现，教育惩戒应是教师的一种法定的职业性权力，其权力属性具有一定的历史合理性和实践合理性。要保障教师教育惩戒权力的合理实施，应当以育人作为教师教育惩戒权的内部规约，以多元主体监管作为教师教育惩戒权的外部制约，以法规、校规和班规三规并行作为教师教育惩戒权的操作指南。使教育惩戒回归育人有德的价值取向，让教师敢用、适用并用好教育惩戒权力。

【关键词】教育惩戒；育人本真；法定职业权力；权力合理性；实施保障

【作者简介】张家军，西南大学西南民族教育与心理研究中心研究员，西南大学教育学部教授，博士生导师；黄晓彬，西南大学教育学部博士生（重庆400715）。

【原文出处】摘自《现代教育管理》（沈阳），2022.9.54~64

【基金项目】国家社会科学基金2020年度教育学一般课题“中小学教师减负的效果测度与治理长效机制研究”（BHA200150）。

2020年12月颁布的《中小学教育惩戒规则（试行）》（下简称《规则试行稿》）相比于2019年颁布的《中小学教师实施教育惩戒规则（征求意见稿）》（下简称为《征求意见稿》），将教育惩戒的定义从教师的一种“教育职权”调整为一种“教育行为”，淡化了教师教育惩戒的权力属性。教育部于2021年11月29日发布的《中华人民共和国教师法（修订草案）（征求意见稿）》也将教育惩戒划归为教师的基本权利之一。是以，《规则试行稿》虽然补足了教育惩戒在法律制度方面的缺失，但仍然对教育惩戒的基本属性语焉不详。

一、教师教育惩戒的权力性质

“教书育人”是教师的主要职能，但与此同时，“育人”职能为教师戴上了一层道德的“枷锁”。在大众的认识中，惩戒与惩罚是异词同义，都带有一定贬义的色彩，教师使用惩罚、惩戒与教师教书育人的正面形象相互矛盾。导致这种社会认识的根本原因在于，人们对惩戒权力的认知未发生实质性转变，仍将权力解读为支配与被支配的单向性压迫关系。殊不知在教育生活中，教育权力不仅不具有支配性，反而

在解构教育暴力上发挥着关键的作用。^[1]为了避免教育暴力的产生而将教育惩戒定性为一种基本权利的做法，在实际中可能治标不治本，因为当前教育惩戒的运用不仅存在“滥用”的现象，亦存在“弃用”的可能。对于教育惩戒的运用，追求的不仅是能用与不滥用，而且要敢用并适用。在这一点上，教育惩戒只有作为一种权力才更具有可行性。

（一）教师的教育惩戒权应是一种法定性权力

“教育惩戒权力”与“教育惩戒权利”之争的实质是“权力”与“权利”之争，只要明晰了“权力”与“权利”的区别，教师惩戒权的内涵属性自然水落石出。

“权力”与“权利”是法理学上一对非常重要的基本概念，二者的概念已十分明晰。权利是规定或隐含在法律规范中，主体以相对自由的作为或不作为的方式获得利益的一种关系；权力是国家权力（国家、国家机关及其工作人员）凭借和利用对资源的控制，以使公民、法人或其他组织服从其意志的一种特殊力量或影响力。权利与权力在行使主体、法律要求、运行方式、表现形式、推定规则和社会功能上有

十分明显的区别。权利是一般平等主体为了维护自己合法正当的自由与利益的一种利益之权,因此权利的行使是一种自觉自愿的行为,通常表述为“有某某自由或利益”,与义务相对应。是以放弃或转让权利并不会违反法律法规或受道德性的谴责,而其权利推定规则也相对自由宽松,权利的行使并不以法律明文授权为限,也就是说权利主体可以做法律未禁止的事。而权力是由国家赋权的特殊主体为了维护社会秩序和公共利益的一种强制力量,通常表述为“有某某职权或权限”,与责任相对应。这就意味着权力的行使具有强制性,即权力主体无权选择为或不为,权力不得转让或放弃,权力的行使抑或放弃与转让都伴随着法律的规限与责任,因此权力的行使要以法律的明文规定为限,不允许对权力作扩张解释和推定,不允许行使法律未规定的权力。^[2]《规则试行稿》第二条指出:“教育惩戒,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。”并在第三条强调教师运用教育惩戒“需要遵守教育规律,依法履行职责”。这表明,教育惩戒的行使主体是特殊个体(学校、教师等),而权利所要求的行使主体必须是一般平等主体,学生并无惩戒他人的权利,即便是班干部的惩戒权与管理权也是源于教师的教育管教权。从社会功能上来看,教育惩戒行为的目的是使学生知错且改错,而不是为惩戒而惩戒。因此,社会功能上体现的并非教师个人的利益,而是学生群体的共同利益;在表现形式上权力与责任相对应,教育惩戒是教师需要依法履行的职务责任。虽然《规则试行稿》避开了教育惩戒是一种权力或权利的明确表述,但是从文件中对教师使用教育惩戒的适用情形的规定来看,教育惩戒并非教师可以自主决定为或不为的。如《规则试行稿》第七条规定:“学生有下列情形之一,学校及其教师应当予以制止并进行批评教育,确有必要的,可以实施教育惩戒……学生实施属于预防未成年犯罪法规定的不良行为或严重不良行为的,学校、教师应当予以制止并实施教育惩戒……”只要学生产生违规违纪的行为,教师就应当(在法律条文中,“应当”即“必须”之义)予以制止并实施相应的教育惩戒,说明教师运用教育惩

戒的强制性。适当的教育惩戒行为是教师“依法履行职责”的必然结果,有利于培养学生的规则意识、责任意识,如果坐视学生违规违纪而不采取相应的矫治措施,则是教师失职的表现,弃用教育惩戒与滥用教育惩戒都需要教师承担相应责任。《规则试行稿》还明晰了教育惩戒的相应措施以及教师实施教育惩戒的禁止情形,体现了教师惩戒权的推定规则,教育惩戒的实施范围、惩戒程度都有明文规定,不仅法无授权不可为,法无禁止也不一定可为。将教育惩戒定义为教师的一种权力而不是权利,能够更加清晰地界定教师运用教育惩戒权的权责,在出现教育惩戒纠纷时能够更加迅速地进行司法救济,使教育惩戒权的运行更加规范化。是以,《规则试行稿》对教育惩戒的描述在法理属性上更偏向于一种权力,这种权力并非具有压迫性的私权,而是具有教育性的公权。

就《规则试行稿》的具体内容而言,教育惩戒在行使主体、法律要求、运行方式、表现形式、推定规则和社会功能上都指向教师的教育惩戒应是一种法定性权力,具有明确的法定权力边界。不能在法律范围之外任意扩大教育惩戒权,也不能随主观意愿弃用教育惩戒权。

(二)教师的教育惩戒权应是一种职业性权力

赋权于教育惩戒备受质疑的一点就在于公权私化,即将教师的教育惩戒权力异化为教师个体的权力。这一问题的实质是教师教育惩戒权力的公权性寻租,也就是公权的滥用和扩大化。因此,避免教育惩戒权力的异化关键在于规范和约制,也就是进一步细化教育惩戒权力,即教育惩戒权具体应是一种什么样的权力。

《规则试行稿》与《征求意见稿》相比最大的改动之处便是对教育惩戒的定义。《征求意见稿》中的教育惩戒“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,是教师履行教育教学职责的必要手段和法定职权”,将教师的教育惩戒定义为教师的一种职务行为和法定职权。而《规则试行稿》则将教育惩戒修改为“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”,将教师的教育惩戒定义为教师的一种教育行为。“职务行为”与“教育行为”分属不同领域的概念,“职务行为”是法学概念,“教育行为”则是教育学概念。教师的教育惩戒属性的澄清关系到教师教育惩戒的具体实践。

在《教育大辞典》中,“教育行为”被定义为“教育意识的外在表现。教育活动中为实现某种教育意图所采取的具体的教育行动。受教育意识的支配。正确的教育行为产生于正确的教育意识,错误的教育行为产生于错误的教育意识”^[3]。因此,教育行为是与教育意识相对应的,教育行为的判定标准是其对应的教育意识是否正确。教育意识是个体认识范畴的一种形式,其正确与否的判定标准依赖于个体的主观判断,具有较强的主观性、个体性、相对性、不确定性,而法律追求的则是确切的客观标准。是以,如果将教师的教育惩戒定义为一种教育行为,就有可能出现以下情况:对同一名具有明显违纪行为的学生,教师A和教师B因具有不同的教育惩戒意识,教师A觉得无需惩戒,教师B觉得必须惩戒,那么,谁的观点才是正确的?抑或是教师A对其进行批评教育,教师B则对其进行课堂内短时站立惩戒,那么,谁的做法才是适当地实施了教育惩戒?也就是说,将教育惩戒界定成一种“教育行为”可能会导致教育惩戒的权责不清。除此之外,由上文分析可知,《规则试行稿》在教育惩戒的行使主体、法律要求、运行方式、表现形式、推定规则和社会功能的表述上,都倾向于将教育惩戒作为一种权力。那么,将教育惩戒定义为“教育行为”不仅不利于教育惩戒的具体实践,同时也与《规则试行稿》中对教育惩戒的要求有一定的出入。

最早源于《中华人民共和国民法通则》中的“职务行为”概念在教育法中没有明确的界定,行政法中关于“职务行为”的概念也是沿袭民法中关于“职务行为”的界定。作为特殊的行政法,教育法虽未对“职务行为”作出明确的界定,但我们对教师的“职务行为”也可沿用民法中关于“职务行为”的定义。根据对《中华人民共和国民法通则》第121条的理解,职务行为通常是指工作人员行使职务的行为,是履行职责的活动,与个人行为相对应。职务行为的执行

程序是按照法律规定必须执行的法定程序,执行范围也必须在法律法规的范围内,执行目的是履行法定职责和义务,维护公共利益的行为。根据职务行为的这种解读,当前教师在教育惩戒运用过程中出现的“滥用”与“弃用”问题实质上是教师职务行为不当的问题。教育惩戒的“滥用”在于教师过当的惩戒行为,侵犯了学生的权利,违反了法律规定;教育惩戒的“弃用”在于教师对教育惩戒权的弃用或转让(转让给家长),未履行教师对学生的教导与管理职责,是一种失职行为的体现。因此,无论是“滥用”或“弃用”教育惩戒,都是违反教师职业道德与职业要求的行为,教师要承担相应的后果和责任。就此而言,“职务行为”的概念与《规则试行稿》中对教育惩戒的执行程序、执行范围、问责办法都更加吻合,是以教师的教育惩戒偏向一种职务行为,教师的教育惩戒权应是一种职业性权力。这种职业性权力,是职责与职权的统一体,教育惩戒权不仅是教师合法拥有的权力,同时也是法律明确规定的教师用于“育人”的一项职责,是教师在教育教学中必须行使的职业性权力,不能随个人主观意志弃之不用。

言而总之,教师的教育惩戒权应当是教师的一种法定性的职业权力,而非权利。当今的教育惩戒作为教师管理学生的一种教育方法,不仅需要法律保障,同时也是教师这一职业“育人”的法定职责所在。这一属性决定了教育惩戒权力的强制性,强制要求教师必须就学生的失范行为采取相应的教育惩戒措施,而不是采取坐视不管的消极教育惩戒观。赋权于教师的教育惩戒并非给予教师“弄权”的空间,而是对教师的一种双向规约,即赋予教师合法正当使用教育惩戒权力的同时,该种权力亦受法律监管,要求教师必须依法履行职责,不能“滥用”也不能“弃用”教育惩戒。

二、教师教育惩戒的权力合理性

(一)教师的教育惩戒作为权力的历史合理性

教育惩戒作为一种教育手段,是教育活动的伴生物,其历史和教育同样悠久。这样一种不可避免的历史存在,不论当时的教育惩戒是否符合当下主流的教育惩戒观,都有其存在的历史合理性。

(二)教师的教育惩戒作为权力的实践合理性

当前,政府采取了一系列措施对教师的教育惩

戒进行限权,忽视了对教师教育惩戒的赋权,再加之没有明确教育惩戒的权力属性,导致实践中教师“弃用”教育惩戒的现象并不鲜见。据调查,教师认为仅有16.5%的家长支持教师使用教育惩戒,因此即便教育惩戒纳入法律也无法消除教师对于运用教育惩戒的顾虑。^[4]就此而言,如果将教育惩戒定义为一种教师可自愿行使的权利,那么教师“弃用”教育惩戒的情况则无从规限。教师在社会舆论的倒逼和家长的注视下为求“明哲保身”对“戒尺”弃之不用,从侧面来看也是一种无权感的反映。^[5]这种无权感在一定程度上可以减少教师滥用教育惩戒的现象,但更可能导致教师因无权而产生无责任弃用教育惩戒的认知。

三、教师教育惩戒权力的实施保障

在社会公众看来,“权力”意味着权势与威压,几近为一个贬义词;但作为一种强制性力量,权力是一种能够约束集体中的个体,维护良好的社会秩序以达到促进社会发展的力量。教师权力殊途同归,为了维护良好的教育教学秩序,促进学生的健康发展,教育惩戒权是教师必不可少的教育管理手段和职业性权力。但同时,为了避免教育惩戒再一次陷入“滥用”的泥沼,需要从内部对教育惩戒权力进行规限和道德规约,并且从外部进行法制监管,同时寻找《规则试行稿》的现实落地点,强化教育惩戒的适切性和可操作性,三管齐下共同保障教师教育惩戒权力的实施。

(一)育人为本:教师教育惩戒权的内部规约

自古以来,惩罚都与体罚挂钩,导致人们谈“惩”色变。但教师的教育惩戒,其指向的不仅是行为的矫正,同时也是德性的养成。换言之,教师惩戒的最终目的是促进学生的健康成长,而非维护教师自身的权威和其在教育过程中的权力压制关系。赋予教师惩戒权力是为了保障教育教学活动顺利、有效地进行,落实立德树人的根本任务,实现育德、育人的教育目标。是以,“育人”作为教育惩戒的质的规定性,应贯穿教育惩戒的全过程,这不仅是目的亦是要求,因而也是对教育惩戒权的一种双向制约。

学校是儿童走向社会生活的过渡阶段,学校中的规章制度是社会秩序与准则的缩影,学校和教师通过教育惩戒对学生所进行的规训本质上是规约学生的失范行为、激发学生的道德善意与本能。^[6]就此

而言,教育惩戒的存在具有德育功能,其目的指向育德育人的教育目标。教师的教育惩戒权虽然在某种程度上是一种权力的彰显,但它追求的是学生的行为矫正和德行养成,其本质是为学生的健康发展服务,这是教师教育惩戒权力的本真追求,也是对教师教育惩戒权的内部规约。只要教师牢牢把握育人为本这一基本要义,就能在很大程度上避免教育惩戒权的滥用和扩大化。

(二)多元监管:教师教育惩戒权的外部制约

其一,自主监管。要求教师把握好惩戒的限度,敢用但慎用“戒尺”,避免惩戒“滥用”和“弃用”的两极化。同时学校应加强师德师风建设,提升教师的职业道德水平和专业素养。自由裁量的空间太过宽泛容易导致教育惩戒措施的随意性和不可预测性。^[7]因此,不仅需要国家限定教育惩戒的法律制度边界,教师亦要加上道德边界,让“戒”发乎情,使“惩”止乎理,以达教化之意。

其二,学校监管。要求学校在完善校内监管机制和申诉救济机制的同时,保障家长监管在校内的运行,帮助教师增强自我监管。《规则试行稿》要求学校成立校规校纪执行委员会、学生申诉委员会,公开公正制定校规校纪和教育惩戒措施,保障家长对校规和教育惩戒措施的知情权,打通学生申诉和救济渠道,规约教师教育惩戒的实施。同时学校应该“以督促管”,在教师的职前、职中、职后培训中增设教育惩戒和学生心理健康方面的培训内容,提升教师的教育惩戒素养与能力,减少教师不当的教育惩戒行为。

其三,家长监管。家长要信任老师,肯定教师合理的教育惩戒自由裁量权,保证教师教育惩戒的有效运用。《规则试行稿》的第16条明确提出,教育惩戒需要“家校协作”,家长要理解、支持和“配合教师、学校对违规违纪学生进行管教”,形成教育合力。因此,家长要积极配合学校和教师做好对学生的日常行为规范和家庭道德教育,以携手共建多方共育模式,推进教育惩戒的科学实施,促进学生道德认知和行为规范的发展。

其四,社会监管。大众媒体应合理利用自身的传播效应,推动教师教育惩戒法律制度的宣传。《规则试行稿》在教育界引发热议,社会大众却甚少听

闻。大众媒体应该承担起自身的社会责任,积极宣传《规则试行稿》精神,树立理性宣传理念,展示教育惩戒的积极一面,澄清社会大众对教育惩戒的误解,切断教育惩戒与“体罚”“虐待”等概念的负向关联;不抹黑也不拔高教师群体的形象,认识到滥用教育惩戒的教师只是教师群体中的极少数,大力宣传教育惩戒的正面效果,促进公众对教师教育惩戒的理解与尊重,为教师教育惩戒权的使用“松绑”而非带上“紧箍咒”。

其五,司法监管。司法监管需要国家进一步完善《规则试行稿》,明确教育惩戒失当的司法程序。《规则试行稿》第18条指出,学生和家长有权提出申诉复核和行政复议或行政诉讼,但未明确对教育惩戒失当事件进行分类分级定性。教育惩戒失当事件根据严重程度不同可能涉及民事诉讼、行政诉讼、刑事诉讼,相应的处理渠道与处理方式也有所不同。因此,需要进一步完善教育惩戒失当事件的定性标准,明确不同的司法处置渠道,以保障学生和家长的合法权益。

(三)三规并行:教师教育惩戒权的操作指南

《规则试行稿》作为指导教育惩戒实施的规范性文件,是从较为宏观的角度对教育惩戒进行定性以及划定教育惩戒的法律制度红线,把控教育惩戒的底线。但不同学校有不同的校风,对不同学段的学生有不同的行为规范要求,并且不同学段中班级的学风、生情等具体情况也各有差异,因此教育惩戒在教育实践中的具体实施还需要学校和教师基于《规则试行稿》的基本理念和精神,根据自身情况量身定制适用于本学校和本班级的规章制度,即校规与班规。力求使每一次教育惩戒行为都有法可依、有章可循,也尽可能地缩小教育惩戒权泛化的空间,避免教育惩戒权力的滥用。

1. 校规与班规:教育惩戒规则落地的“两架马车”

校规是“由学校制定的学生必须遵守的各项规则的总称”^[8]。《规则试行稿》第五条提出“学校应当结合本校学生特点,依法制定、完善校规校纪,明确学生行为规范,健全实施教育惩戒的具体情形和规则”,点明了校规的双重功能,即规范学生行为的管理手册和教育惩戒实施的行动指南。其实,国外学

校在实施教育惩戒过程中,不乏将宏观层面的国家要求与微观层面的具体实施操作相结合的案例,例如英国芳草地小学制定了学生不当行为处理量表,对学生四十多种不当行为进行等级划分,并提供教师相应的惩戒方式和管理策略建议。^[9]是以,校规在一定程度上是对教育惩戒本地化的具体阐释,即在不违反上位法的规定下,校规应根据本地或本校学生的实际情况制定详细的行为准则,并提供可供教师操作的惩戒方式和管理策略建议,将校规作为学生日常行为和教师教育惩戒的行动指南。

班规是“是由班级全体成员共同制定的、通过规范权利与义务的关系来引导师生行为、保障师生自由的班级制度,是学校制度的重要组成部分”^[10]。校规是在《规则试行稿》指导下针对教育惩戒实施的范畴、程度以及教育惩戒救济进行更具体的规制,从大方向上规约了教师的教育教学行为、学生的学习生活行为所应遵守的规章制度。而班规则是从小方向制定学生的行为准则和惩戒规定,具体到惩戒实施的时间、方式、程度,乃至与家长沟通的章程。就此而言,班规可以直接作为教师管理学生的工作手册,同时也是全体学生共同参与制定的班级规章,不仅能够在校规的基础上进一步细化《规则试行稿》的内容,同时相较于校规更能体现班集体的共同意志,而且更能获得教师和学生的共同认可,在更具针对性和可操作性同时其约束力和规范性也更加有力。是以,班规不仅是教师行使教育惩戒自由裁量权的空间,同时也是学生发挥自主管理能力、约束教师教育惩戒权力的重要工具。

总的来说,《规则试行稿》是教育惩戒权合法运行的纲领性文件,校规是在《规则试行稿》的基础上以细化教师教育惩戒权运行的程序性条文的制度性文件,班规则是师生共同协商制定、共同遵守和共同使用的指导性教程。教师教育惩戒权的具体实施,需要建立以法规、校规、班规相结合的宏观—微观相协同的制度框架,以此作为学校和教师实施教育惩戒的凭借和依据。

2. 三规并行:层层细化规范教师教育惩戒权的实际运用

校规与班规是促进《规则试行稿》落地的两驾马

车,其制定没有统一的标准,只要在不抵触《规则试行稿》的前提下,于合法、合理、合情范畴内的因地制宜,就能使《规则试行稿》与校规和班规共同促进教师教育惩戒的合理运用,规范教师教育惩戒权。

具体来说,按照《规则试行稿》的要求,学校校规的制定应遵循以下四个原则:一是合法性。学校必须在法律的框架下制定本校的校规,不得违反现行的教育政策和教育法律规定。二是民主性。按照《规则试行稿》的要求,校规的制定“应当广泛征求教职工、学生和学生父母或者其他监护人(以下称家长)的意见;有条件的,可以组织学生、家长及有关方面代表参加的听证。校规校纪应当提交家长委员会、教职工代表大会讨论,经校长办公会议审议通过后施行,并报主管教育部门备案”。以此保证校规制定的民主参与,确保校规的公正性。三是可操作性。校规需要根据本校的风气和学生的具体情况,不仅要详细罗列学生的具体行为规范,同时要列举本校高频失范行为,根据《规则试行稿》对失范行为进行严重程度的等级划分,并给出相应的惩戒措施建议,以作为教师实施教育惩戒的具体行动指南,确保教师教育惩戒实施的合法合规。四是人文性。校规的制定要以人为本,在保障学生权益的同时也要维护教师的合法权益。如《规则试行稿》第16条就提出“家长威胁、侮辱、伤害教师的,学校、教育行政部门应当依法保护教师人身安全、维护教师合法权益;情形严重的,应当及时向公安机关报告并配合公安机关、司法机关追究责任”,以此保障教师能够有信心且敢于合法运用教育惩戒权。

班规是在校规的基础上进一步规范学生的行为,两者存在一定的区别:首先,在内容上,班规是校规的进一步细化。例如,一节课教学时间内的教室内站立惩戒是允许的,但不同违规行为对应的站立惩戒时间具体是多久?是在违规行为发生后进行惩戒还是在课堂结束后进行惩戒?如果在实验课上实施站立惩戒,其结果可能就是剥夺了学生继续进行实验实操的权利,并不利于学生实验技能的培养。其次,在制定原则上,相较于校规制定的民主性,班规制定应该进一步突出学生的主体性。也就是说,班规的制定是以学生为主体,在校规允许范畴

内,遵循学生的意愿制定的适合本班级的规章制度。如有研究者所创立的“弹性惩戒制度”,其以人性化、弹性和个性化为特征,“是实现学生自我教育目的的一种学生管理制度”。惩戒的措施和方法来源于学生,以通知单的形式告知学生的违纪行为并罗列对应若干条惩戒条目供违纪学生自愿选择,惩戒的措施突出“学生对自己违纪行为的自我体验、自我感悟、自我内化”,让学生自愿、自主、自动接受惩戒,做自己的主人,对自己的行为负责。^[1]这样的班规不仅增加了教育惩戒的可操作性,也提升了学生内心对教育惩戒的可接受性,在强化教育惩戒德育功能的同时避免了教师教育惩戒权力寻租的现象。

明晰教师教育惩戒是一种权力,而非是一种权利或复合型法权,是将教师运用教育惩戒的职、权、责一体化,即对教师教育惩戒的赋权是为明确教师所应承担的教育惩戒责任提供正当化根据,名为赋权实为明责。是以,赋权于教师教育惩戒是对教师教育惩戒权责关系的进一步明确与规范,能够更好地抑制教师“滥用”和“弃用”教育惩戒的现象,也能进一步明晰教师教育惩戒的合理实施路径。

参考文献:

- [1]金生鈇.论教育权力[J].北京大学教育评论,2005(2):46-51.
- [2]公丕译.法理学[M].上海:复旦大学出版社,2002:195-204.
- [3][8]顾明远.教育大辞典:增订合编本(上)[M].上海:上海教育出版社,1998:787、1773.
- [4]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(1):114-131.
- [5]KIEFFER C H. Citizen empowerment: A development perspective[J]. Prevention in Human Services, 1983(2/3): 9-36.
- [6]张鹏君.规训与惩戒:教师惩戒权立法的教育反思[J].教育发展研究,2021(4):66-72.
- [7]刘明萍,张小虎.论我国教育惩戒权的两极化运行与理性化回归[J].复旦教育论坛,2020(1):33-38.
- [9]贾楠.英国中小学校规制定解读分析[J].人民教育,2021(5):74-78.
- [10]林一钢,陈晓庆.班规的制度德性审视[J].当代教育科学,2021(8):12-18.
- [11]郑立平.把班级还给学生:班集体建设与管理创新艺术[M].北京:中国轻工业出版社,2010:95-96.