

教育惩戒的德育向度及价值旨归

毕进杰

(广东技术师范大学教育科学学院, 广东 广州 510665)

[摘要] 教育惩戒在本质上是一种道德教育行动, 其包含“道德他律”和“道德自律”两种德育向度, 共同影响学生的道德发展。其中, “道德他律”依赖外在的“规则力量”, 通过“纪律服从”来矫治学生的错误; “道德自律”依赖内在的“自觉力量”, 通过“德性生成”来促进学生的发展。在德育价值上, “纪律服从”展现教育惩戒的工具性, 而“德性生成”则彰显教育惩戒的目的性。为落实立德树人的根本任务, 教育惩戒的实施应当从“强调学生服从纪律”转向“强调学生养成美德”。实现这一转向, 必须在教育惩戒中加深学生对道德伦理与行为规范的认知和理解, 帮助学生在道德良善与言行得当上产生精神愉悦和情感认同, 最终促使其自觉践行遵纪守法与责任担当等德性。

[关键词] 教育惩戒; 德育; 纪律服从; 德性生成

[中图分类号] G 410 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-6493 (2024) 02-0020-08

现阶段, 我国学者主要从教育学的视野探讨教育惩戒的内涵理念与实施原则, 从法学的视野阐释教育惩戒的法理属性与立法诉求等, 缺乏对教育惩戒现象与本质的伦理学反思。教育惩戒作为一种“惩治错误, 警戒未来”的教育行为, 在本质上是具有道德性的, 它指向的是“人的至善”。如果我们简单强调学生的“纪律服从”(即守纪), 而忽视学生的“德性生成”(即立德), 那么教育惩戒将会失去其应有的德育价值而沦为一种纯粹的纪律规制工具, 也就难以全然契合教育惩戒肩负的伦理责任与时代使命。为防止教育惩戒工具化而导致价值错位, 本文站在伦理学的视野, 试图厘清教育惩戒的德育向度及其逻辑机理, 澄清教育惩戒的德育价值旨归, 以期促进人们在新时代背景下对教育惩戒问题的伦理思考, 助推我国教育惩戒中“立德树人”目标的实现。

一、“德育向度”：“他律”和“自律”的双重逻辑

外在道德性的制度安排和内在的品性修养的融合, 是推进公民道德建设的根本路径^[1]。在道德

发展的过程中, 我们既要服从“外在法则”对自身的行为规训, 也要重视“内在法则”所指向的道德自觉。行为规训与道德自觉共同影响着个体的道德生成和发展, 也影响着社会道德教育与道德治理的有效性。2021年3月施行的《中小学教育惩戒规则(试行)》指出, 教育惩戒的实施是为了“纠正学生错误言行, 培养学生的规则意识、责任意识”。站在伦理学的角度来理解, “纠正学生错误言行”体现的是依靠“纪律服从”帮助学生遵守纪律, 使其言行符合某种标准或规范, 是教育惩戒最为直接的手段, 属于“道德他律”的范畴; 而“培养学生的规则意识、责任意识”则是通过“德性生成”帮助学生获得美德, 走向良善, 是教育惩戒最为根本的目标, 属于“道德自律”的范畴。如果教育者以行为规训、纪律约束等刚性管教方式开展教育惩戒的话, 那么, 教育惩戒的德育向度主要体现为外在的“道德他律”; 如果教育者在教育惩戒中注重师生间的情感互动、沟通对话, 致力促进学生的道德内化和德性养成, 那么, 教育惩戒的德育向度则指向的是内在的“道德自律”。

[收稿日期] 2023-12-02

[基金项目] 广东省哲学社会科学“十三五”规划2020年度一般项目“中小学教师实施教育惩戒的公正伦理研究”(GD20CJY03)

[作者简介] 毕进杰(1985—), 男, 广东广州人, 广东技术师范大学教育科学学院讲师, 管理学博士, 主要研究方向为教育伦理、教育政策。

（一）“道德他律”：教育惩戒的工具性逻辑

1. “纪律服从”展现教育惩戒的工具性。如康德所言，“未受培养的人是生蛮的，未受规训的人是野性的”^{[2]5}，个体的行为自控与道德自律并不是与生俱来，必须经过外界的规训促成。教育惩戒对学生的道德调控首先表现为：借助独立于学生个体之外的外在规则规范对其行为进行约束与控制，即“纪律服从”。之所以在教育惩戒中（尤其是初始阶段）强调对学生的纪律约束，并把学生个体之外的“纪律服从”做为首选的道德调控手段，主要是基于两方面的考虑：一方面，作为道德调控对象的学生对社会规则与道德规范的认识不充分，而且在校园中行为主体之间没有形成应有的、稳固的道德伦理关系。也就是说，道德自觉此时对学生个体行为的软调节效力十分有限。学生没有足够的能力运用自身理性来把控情绪、情感和欲望。当学生的情绪、情感和欲望脱离理性的驾驭与调适的时候，往往会导致他们作出违规乱纪等行为^[3]。如果教师单纯地一味强调对学生纪律行为的“自我规约”，那么，极有可能会造成不良后果：那些规则意识薄弱的学生为了自我私利或自我欲望而罔顾规则、为所欲为，甚至触犯他人的基本权利或合法权益，造成校园教学秩序混乱。另一方面，任何个体道德行为的养成始于外界规则对其行为的管制与约束。如卢梭曾指出的，“人生而自由，却无往不在枷锁之中”^[4]，同理，学生的道德养成也是一个“先学而能、先知而行”的外控过程。学校与教师作为“他者”，从外在道德规制的“他律”角度对违规违纪的学生进行纪律管教和行为控制，通过外部纪律治理来提高学生言行的规范性，此时也就强调了“纪律服从”在教育惩戒中的工具价值。

“纪律服从”作为个体的道德规制形式，其“他律性”的发挥最主要是依赖外在的“规则力量”。一般而言，“规则力量”可依附于社会中各种政策法规、组织制度与行为规范，主要通过迫使处于社会伦理关系中的社会成员接受其所处社会制定或倡导的行事准则与主导理念，从而维护一定的社会秩序。正如哈耶克所言，人类需要过一种秩序化的生活^[5]。外在道德规制的“他律性”依靠的就是一种外在于个体的制裁力量，它在推动行为主体的道德内化和社会化过程中具有权威性、强制性、约束性和被动性等特征，其基本的假设就是：人的道德养成是在社会化和纪律化的过程中习得

的。同理，教育惩戒中“道德他律”作用的发挥必须借助于国家现行的教育政策法规、教育制度、学生行为规范等“规则力量”。因为教育惩戒是以规则为依据的教育活动^[6]，教育者必须依照现行的“规则”，对违纪违规学生进行行为管制和纪律惩罚，促使学生的言行符合既定的“规则”，以此发挥其道德调控的“规则力量”。

2. 教育惩戒凭借“纪律服从”矫治学生错误。教育惩戒实施的前提条件就是学生作出违纪违规的行为，即学生犯错误。面对违纪违规的学生，学校和教师应当依照校纪校规等“规则”，通过纪律处分或行为管制等惩罚形式及时制止学生的错误言行。比如，在发现学生吸烟、饮酒或者言行失范的时候，教师应当予以当场制止并进行批评教育；在学生违规违纪情节严重或者影响恶劣的时候，学校可以采取给予学生停课、开除等带有强制意义的教育惩戒措施。对学生违纪违规行为进行约束与限制，能有效地维护校园正常教学秩序，因为教育中的惩罚在学生社会化发展过程中具有独特的价值与功能^[7]。也就是说，教育惩戒中的“纪律服从”，是以“终止学生错误、维护纪律权威”作为直接目的和首要目标，起着以儆效尤的作用。在学生违纪或犯错以后，教育者应尽可能迅速、及时地进行制止，以消除其不良后果，这样做被视为有道德价值^[8]。

从规范伦理学的角度来看，在道德发展的初期，作为社会成员的个体在道德调控之下没有绝对的“自由”，人的“自由”在社会生活中要受制于某种“外在力量”的支配与节制，如国家法制与社会伦理。对个体进行行为规训，是公民道德教育的主要方式。外在的“纪律服从”，实质上就是要求行为主体作为合格公民必须遵照道德义务和纪律规则而行动，要求其言行举止必须符合既定“规则”。同理，当学生违反规则的时候，法治与纪律便介入教育，这就从外部层面为教育惩戒提供了“以事实为依据、以法律为准则”的行动理由^[9]。教育惩戒通过“纪律服从”对违纪违规或犯错误的学生进行行为矫治，通过惩罚手段让他们知道“违反规则必然付出代价”的道理，强化他们对“规则”的认知与敬畏。当然，从伦理的角度来看，所有“纪律服从”实现有效性的前提就是：惩罚必须符合公正原则，“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”^[10]。

值得一提的是,在道德发展的初期,对学生个体的行为规制并不是越严厉、越强硬越好。康德指出,“教育必须带有强制性,但绝对不能是奴役性的”^{[2]29}。任何道德目的的达成,均需要考虑手段与方式的适宜性、合理性,更需要考虑对人的关怀以及对社会的良善。教育惩戒的实施,应根据违规违纪学生的实际情况,结合既有的法律法规精神,掌握客观、适度、公正的原则,并依据学生悔改情况的变化选用不同的惩戒手段,随时适时地调节惩戒力度。

(二)“道德自律”:教育惩戒的目的性逻辑

1. “德性生成”彰显教育惩戒的目的性。人的“道德自律”,既可以理解为是将外界社会环境的规则要求转化成个体的内在信念以约束自身的行为,也可以理解为个体为自身的言行树立规矩与准则,即“自立法则”。只有当这种“自立法则”成为普遍适用的法时,个体才会遵从并付诸实践。康德认为,“自律性是道德的唯一原则”^[11]。内在的“道德自律”就是行为主体作为一个具有德性的人自觉管控自己的思想与行动,以符合外在的社会规则与道德规范的要求。教育惩戒德育功能发挥的初始阶段主要依赖“道德他律”,之后,学生的道德发展便可进入“道德自律”的后发阶段。如果说教育惩戒“道德他律”的调控力量来自于学生个体外部,那么,“道德自律”的调控力量则源于学生个体内部,它反映了学生在感性上对外界规则的主动尊崇,在理性上对个体欲望的自觉约束过程。这种力量源于学生个体内在的“德性”。从这个角度来看,学生“德性生成”体现的就是教育惩戒的目的价值,而“道德自律”始终都在学生的“德性生成”之中通过非强制手段发挥着潜移默化的作用。教育惩戒应培养学生“规则意识、责任意识”的德性,并使之成为学生关于道德发展的认知、习惯与内在需要。

与“道德他律”相比,“道德自律”的显著特征就是依赖于内在的“自觉力量”。在道德视域中,“自觉”意指人们在自由意志的支配下对特定社会道德规范的自我内化,继而对所面临的道德境况进行的自我决定和主动行为的过程。“自觉力量”产生的前置条件是行为主体对客观世界和所处社会的道德规范在一定程度上的基本把握与认可。只有在此基础上,个体的道德自觉方能表现为

一定的自由、自主、自为,继而形成自律意识与内驱力。同理,在教育惩戒中,学生作为道德主体在任何道德行为上都需要具备自身对道德规范的认知、辨别和选择能力,只有把社会道德发展作为自身个体发展的内在需要,自觉主动地解决社会伦理矛盾,发自内心地认同并勇于承担社会赋予自己的道德责任与道德义务,方有可能达到“自律”的道德境界,方能真正实现学生自身的“德性生成”。正如黑格尔指出的,“一个人做了这样或那样一件合乎伦理的事,还不能说他是德性的,只有当这种行为方式成为他性格中的固定要素时,才可以说他是有德的”^[12]。

2. 教育惩戒通过“德性生成”促进学生发展。教育惩戒需要回归教育性,所有的惩戒行为均应指向学生个体成长与发展。教师在管教学生的过程中不仅需要保护学生合法权益,更需要促进学生身心健康成长,培养学生树立“遵纪守法、遵守规则”等公德与“严于律己、责任担当”等私德。正如夸美纽斯所言:“犯了错的人应该接受惩罚,他们之所以要受到惩罚,不是因为他们犯了错,而是要使他们日后不再犯”^[13]。教育惩戒的实施最终应使学生符合社会道德和个人品德的发展要求,突出“立德树人”的育人效果,从而帮助学生获得真正的“自由”。学校、教师通过教育惩戒“培养学生的规则意识和责任意识”,在实质上是强调违规违纪学生的道德转变,不仅突出学生作为一个合格公民的道德发展的内在规定性,更是强调学生个人美德对学生成长与发展的作用。从这个意义上来说,学生“德性生成”既是教育惩戒的教育目标,也是道德教育的价值指向。良善的德性是学生成长成才的基础与条件。

从德性伦理学的角度来看,学生的“德性生成”是一种道德理想与道德需要。学生能够践行善良、自律、节制等美德,是作为一名合格社会公民应有的道德人格,也是维护社会道德秩序的重要途径。“德育关键在于育德,德不能自发生成,德的形成要靠教”^[14]。因此,教育惩戒实施必须以“培养学生的道德品性”为落脚点,帮助学生通过道德学习、道德自律和道德实践生成德性。

个体道德的生成一般需要经历“他律、自律与自律的结合、自律”几个发展阶段^[15]。在“他律”阶段,教育惩戒通过道德他律,将有关的纪律规则输向学生个体并使之渗透,学生由此能够了

解特定的社会规则与道德标准。学生在此阶段将完成一定的道德启蒙与规则适应。教育惩戒在这一阶段更多地彰显出道德的“强制”意蕴，教育惩戒中的“道德他律”所带来的关于规则规范的了解和认识，正是“道德自律”的必要条件与基础。之后，学生开始进入下一个道德养成阶段，将主动、自觉地把有关的规则要求与道德规范运用于学习与生活中，并对自身言行反思与约束。当然，在此阶段，学生的行为纪律约束还离不开来自外界的“纪律强制”，仍需要来自学校与教师对其言行的规制和纪律的监督。也就是说，在这一阶段，“他律”与“自律”是在某种程度上是交融在一起的。学生对道德与规则的认识和了解开始从“被动接受”到“逐步自觉”，道德调控的自觉性 with 主动性程度得到一定提高。最后，随着道德规制力的增强以及学生能动意识的提高，学生对道德规范与制度规则的认识和理解逐步趋向深入、自觉，并逐渐使之内化于心，成为个体内心的信念与需要，继而完全摆脱外在道德规制因素的强硬制约，在面临道德困境的时候会“自我立法”并自觉行动，即达到道德发展中的“自律”状态。

二、“价值旨归”：教育惩戒应使学生从“守纪”走向“立德”

从道德生活的角度看，人类的行为活动时刻游走于“善”与“恶”之间，道德教育的意义在于对“善行”进行引导，对“恶行”进行遏制，以符合道德社会的价值要求。教育惩戒的实施必须遵循道德发展规律，促进学生道德水平提升，符合人道主义和伦理精神，才能发挥其持久稳定的教育功效^[16]。为提高学生道德教育的有效性，教育惩戒的实施应当着力推动从外在的“纪律服从”（即守纪）转向内在的“德性生成”（即立德），建构以学生道德发展为价值旨归的教育机制。

（一）“纪律服从”与“德性生成”在教育惩戒中的辩证关系

1. “纪律服从”与“德性生成”分属不同的道德发展阶段。学生的道德发展在“道德他律”和“道德自律”两个阶段中呈现不同的特征。在“道德他律”阶段中，学生作为行为主体，关于行为规范和社会规则的认识处于表层，对于道德的理解也不充分，人与人之间并没有形成稳固有序、和谐理性的伦理关系。因此，在这个阶段中，教育惩

戒的道德调控功能更多地需要借助外在的道德规制，即主要通过外在的“纪律服从”对身处伦理关系中的学生群体的违规行为或不当行为进行调控。而在“道德自律”阶段中，由于学生主体已经对行为规范和社会规则有了一定的认识基础，人与人之间的伦理关系也正趋向于稳定、有序，因此，在此阶段应强调道德调控从外在的道德约束向内在的道德自觉的转化，即强调学生内在的“德性生成”。从时效性和针对性上看，“道德自律”是教育惩戒发挥道德调控功能的价值旨归和终极奥义。当然，有一点需要明确的是：在个体的道德发展实践中，“道德他律”阶段和“道德自律”阶段的界限划分不甚清楚，两者有时也相互杂糅在一起。加之人类始终处于一种未特定化的状态^[18]，因此，在具体的现实操作之中没有必要，也无法完全将“他律”阶段和“自律”截然分开。本文对道德发展阶段的划分限于学理层面，目的是为了便于理清“他律”与“自律”两阶段的特征。

2. “纪律服从”与“德性生成”共同影响学生的道德发展。道德是自律和他律的统一^[18]。教育惩戒中的“纪律服从”与“德性生成”虽然分属不同阶段，但在实践中它们共同影响着学生的道德发展，并最终指向自由的自律。正如康德关于道德的习性和品质的理解：“道德法则无非表达了纯粹实践理性的自律，亦即自由的自律”，这里强调道德自律就是“不仅要服从法则，而且必须是自己为自己订立法则”^[19]。而个体“自立法”对于个体的道德修养与人格完善具有重要的作用，真正符合自由、自律的道德行为就是合乎理性的道德认知与意志自由相结合的自律。为保证道德自觉的长效实现，在教育惩戒中需要培植学生作为行为主体的内部调节机制，使道德规范从个体的外部走向内部，成为每个学生自觉的行动意识，使得符合道德的行为规范在学生道德发展过程中充分发挥应有的内在规约力量，最终促使学生成为有德性的人，促使社会发展成为良善的社会。另外，个体的道德自律除了反映个体自身对道德规范的认同与遵从，更体现为个体内在的一种自觉、自主、稳固的道德状态。因此，在当今社会中，若要实现教育惩戒中的“纪律服从”与“德性生成”对学生道德发展的共同作用，不仅需要强化学生个体道德行为养成的外部环境和外在影响力，更需要对学生个体的道德自律寄予更高的期待和要求。

(二) 教育惩戒的德育重心应从“纪律服从”转向“德性生成”

1. “纪律服从”在教育惩戒实践中存在德育局限。学校生活中充斥着多种价值、观念与文化,它们或者交织在一起,或者发生碰撞,时刻影响着学生德性的形成。学校的教育应使学生在社会道德的规约下明晰与把握自己的价值航向,在社会化过程中重点培养和自身的道德理性与道德自律,把社会要求转化为自我需要,内化为行为准则^[20]。从历史发展的趋势来看,当人与人之间达到共生状态的时候,维持彼此关系的不再是外在的规范,而是内心的道德^[21]。现阶段,在学生的道德精神塑造方面,教育工作者似乎存在不足。在实施教育惩戒行为以及执行国家所颁布的一系列关于学生行为管理的规章和条例的时候,学校与教师往往习惯使用带有“行政色彩”的命令、管制、惩罚等手段。至于学生是否有所悔改、在道德上是否有所发展等方面的衡量和评估,大多数情况下也往往以“是否接受并服从管教”作为为主要标准。教育者更多地通过各种刚性手段使学生遵守纪律和服从管教,无论是惩戒的出发点,还是所采取的惩戒方法,总是在不同程度上强调“命令”与“强制”。这种“纪律服从”的逻辑与做法在教育惩戒实践中存在一定局限。譬如,在教育惩戒方式上,教师通常采用“点名批评、责令道歉、口头或者书面检讨、增加额外公益服务”等方式。从性质上看,尽管这些方式本身没有强迫性,但不少教师秉持主观性的“命令—服从”的思维模式,试图“说服”学生服从规则管理,缺乏通过师生双向交流的方式让学生拥有“反说服”或“自选择”的余地。长此以往,将不利于培养学生真正具有自律精神的“德性”。

2. 教育惩戒实践的终极意义是学生“德性生成”。杜威曾指出,“一切教育的最终目的是形成人格”^[22]。作为教育行为的基本方式之一,教育惩戒对于学生的品德养成同样具有重要的德育作用,即教育惩戒实践应最终指向学生的“德性生成”。皮亚杰曾经根据儿童对游戏规则的态度,把儿童规则意识发展的过程大致划分为3个阶段:从“不具有义务的随意规则”到“绝对的、强制性规则”再到“在彼此同意的基础上形成的合理规则”^[23]。这3个阶段的递进演变,实际上描述了人类道德发展经历从“他律”到“自律”的过程。道德始源

于外在约束的他律,最终形成于内在道德自觉的自律。教育惩戒作为一种道德教育行动,最终指向就是学生“道德自律”,即从“他律”最终走向“自律”^[24]。基于此,在学生的道德调控方面,教育惩戒的实施必须帮助学生从“守纪”走向“立德”。这不仅需要从学生的现实道德水平出发,而且必须为学生设立起更高层次的道德理想,并使之成为学生的学习、生活行为选择提供正确的伦理导向,从而将学生的德性持续引入到一个更加良善、更加和谐的道路水平。

三、“立德实现”:在教育惩戒中确保学生“知、情、行”的有机统一

在新时代背景下,教育惩戒工作应致力于“立德树人”目标的实现,突出培养学生美德的重要性。而道德的养成贯穿于个体的道德认知(知)、道德情感(情)、道德实践(行)的全过程,其中,“知”奠定基础,“行”指向目的,“情”助推和强化知行的转化^[25]。教育惩戒的实施,必须促使学生在认知层面上加深对道德伦理与行为规范的认知和理解,在情感层面上对道德良善与言行得当产生精神愉悦和情感认同,在行为层面上自觉践行遵纪守法与责任担当等德性。只有推动学生实现道德认知—情感认同—实践履行的自觉转化,教育惩戒的生命力和德育价值才能得以发挥和显现。

(一) 以“道德认知提高”作为教育惩戒的“底线”

个体道德认知是培养道德情感和产生道德行为的先导条件。教育者应注重强化学生道德论理和行为规范的学习,帮助其树立规则意识与责任意识。这是实现道德自律的基础。只有在提前预判到“犯错后必须承受相应消极后果”的时候,学生才能认识到失范行为的错误性^[26]。由此可见,在教育惩戒中,我们应重视提高学生关于规则与责任的道德认知水平,夯实学生道德信念形成的意识基础,从而形成道德自律的导向机制。另外,教育惩戒的实施不仅仅是教师对学生进行政策法规和规章制度上的“重申”与“说教”,更是对学生进行道德伦理和行为规范上的“引导”与“内化”。换言之,除了要使学生对“规则”的认识“知其然”,更要使其“知其所以然”。着力强化学生对道德与规范的认知与理解,通过阐明道理使之深入思想和

触动心灵，提高学生道德认知的水平。

为有效推动学生道德认知水平的提高，教育惩戒的实施必须遵循道德发展的规律。根据科尔伯格的道德发展模型，儿童道德发展大致历经“前习俗”“习俗”“后习俗”3个阶段^[27]。在不同的道德发展水平阶段，儿童的道德判断特征是不同的。它本质上反映出个体道德发展是一个他律不断减少与自律不断增加的过程^[28]。在现实中，不同的学生、不同的班级以及不同的年级在道德水平上都存在差异，教师实施教育惩戒时应遵循学生道德发展的规律，深入分析和掌握违纪学生现处于何种道德发展水平，继而选则有针对性的教育惩戒内容与方式，帮助学生增强关于规则与责任的道德认知，做到“因势利导，循循善诱”。比如，对于处于“前习俗水平”的学生，教师可以权威身份对其进行积极的纪律管教和规则说教，对遵守纪律的学生给予物质或精神奖励，对违纪学生及时制止和惩罚，让其知道自身违纪行为的不合理性。此时注重采用带有刚性的“他律”方式。对于处于“习俗水平”的学生，教师则需要以平等、对话的方式对待学生，给予学生更多的话语权与表达空间，了解他们的违纪动机与情感感受。此时强调教师的共情与疏导。对于处于“后习俗水平”的学生，教师在惩戒过程中除了需要尊重学生人格与合法权利之外，还需关注学生的自我反思、自主管理与自我教育能力的提高。譬如可以采用科尔伯格所主张的“公正团体法”，促进师生共同参与“规则制定”等民主活动，帮助学生自主决策、自觉践行及自我约束^[29]。此做法强调的就是“自律”对学生道德认知提高的柔性作用。

（二）以“道德情感转变”作为教育惩戒的“主线”

道德情感发生转变，是实现个体道德自律的关键。“道德情感是主体出于对道德原则、规范的深刻认同而产生的一种情绪体验”^[30]。如果个体丧失了道德情感的体验，那么将导致不同程度的精神折磨和自我否定。因此，教育惩戒的实施，除了帮助学生对道德规范与规则制度产生必要的道德认知之外，还应促进学生实现道德情感上的转变，即强调“动之以情”。比如，当学生在面临一些（自己或他人的）违背道德伦理或违反行为准则的行为的时候，应使其产生羞耻、不安、内疚等情感体验，使之反思其所处的人际关系和所作的言行举止是否

正当或适宜，从而约束其行为。哈奇森指出，通过道德情感，我们能够直接知觉到自身或他人的善或恶^[31]。在现实生活中，如果学生违反学校的规章制度或触犯国家法律的时候没有感到羞耻或内疚，说明其自身缺乏必要的道德评判标准，对自身的言行约束也就难以实现自律或自觉。“道德情感转变”是实现学生从“为什么这样做”和“怎么做”转化为“我要做”的关键环节。这恰如孔子所强调的“我欲仁，斯仁至矣”之意蕴（《论语·述而》）。

为帮助学生道德情感的转变，师生之间需要实现双向的“情感共鸣”。因为道德情感的产生根源是社会性的。在教育惩戒中学生道德情感的激发，并不仅仅源于某种外在单向的“刺激”，而且道德情感的转变也是一个基于师生关系双向互动的过程。具体而言，在教育惩戒中，教育者不能仅仅简单地进行“道德宣传”或“纪律说教”，还必须注意违规违纪学生心灵情感的变化及塑造，必须激发学生的道德情感，使学生在接收教育惩戒的过程中产生对“善行”的自豪感和对“恶行”的羞耻感，使学生对于遵纪守法的道德行为表示赞美和认同，对违法乱纪的行为意向则保持怀疑和警惕。通过帮助学生获得丰富的道德情感的体验，促进学生在纠正错误行为的时候实现“要我做”转化为“我要做”的情感状态。总而言之，平等、双向、和谐的师生关系对学生道德情感的激发和转变发挥着积极作用^[32]。教师在实施教育惩戒的时候，必须尊重师生的主体间性关系，注重平等对话，以促使教师与学生之间产生一种“情感共鸣”或“心灵交流”，帮助学生在情感上体验到“遵守纪律作为一种德行”所带来的精神愉悦和自我肯定。只有着实转变学生在惩戒中的道德情感，才能加深学生对道德与纪律的理解，激发其践行行为规范的兴趣和自觉，才能有效地避免“教而不化”的惩戒后果。

（三）以“道德行为养成”作为教育惩戒的“高线”

个体道德行为的养成，实质上是个体在一定道德认知与道德情感的基础上所作行为的习惯化。反复实践而形成的道德行为对于个体自律具有十分重要的意义，能够帮助个体在处理道德失范问题上产生迁移作用。教育惩戒的实施，最终目的就是帮助学生在学校生活中养成规则意识，培养遵守校规校纪的良好习惯。当这种“遵守纪律”的习惯成为

学生的道德行为之后,就能迁移到更为广泛的社会环境中,学生在未来也将自觉履行作为一个社会公民应有的道德义务,遵守社会公共秩序,遵守国家法律法规。

为帮助学生更好地养成道德行为习惯,我们除了需要发挥学校和教师在教育惩戒中主导作用之外,还需要家庭和社会的广泛参与与支持,着力构建“家庭、学校、社会”三位一体的德育机制,形成惩戒合力,不断强化学生道德习惯养成。首先,学校应根据国家现有政策法规,从学生的道德发展出发,科学合理制定或完善校纪校规,明确教育惩戒的内容、适用条件和操作细则等,保障教育惩戒有据可循。正如马卡连柯所说,“合理的惩罚制度不仅是合法的,而且是必要的”^[33]。教师则需要公正地行使教育惩戒权,关键就是做到“规范与适度”^[34]。这要求教师在实施教育惩戒的时候必须依法依规,公平正义地对待每一位学生,让教育惩戒回归教育性,为学生树立优秀行为榜样,改掉其不良的思想和行为习惯。其次,学校、教师和家长三方在教育惩戒过程中应加强彼此间的交流与沟通,形成家校合作的共同体。比如通过多途径、多形式的活动更新家长的教育惩戒观念,在校规校纪的制定方面合理参考家长的意见和建议,在严重的纪律处分方面邀请家长听证等,保证教育惩戒实施的公正。再次,全社会(尤其是大众媒体)都有责任为推进教育惩戒的有效实施改善社会公共舆论环境,减少社会歪风邪气对学生道德成长的影响,为学生道德行为养成营造一个积极正向的社会环境,充分发挥社会舆论对学生行为塑造的道德价值,引导学生向往“遵纪守法、责任担当”的道德生活,帮助学生在德性养成和道德自律的协调互动中走向“良善”。

[参考文献]

- [1] 陈进华. 自律与他律: 公民道德建设的实践路径[J]. 道德与文明, 2003 (1): 9-13.
- [2] 康德. 论教育学[M]. 上海: 上海人民出版社, 2005.
- [3] 张中原. 教育惩戒的人性论审视[J]. 教育研究与实验, 2020 (4): 40-45.
- [4] 让-雅克·卢梭. 社会契约论[M]. 北京: 台海出版社, 2016: 23.
- [5] 杨永福. 规则的分析与建构[M]. 广州: 中山大学

出版社, 2004: 3.

- [6] 雷槟硕. 教育惩戒权行使的目标: 培育规则意识[J]. 复旦教育论坛, 2019, 17 (4): 34-40.
- [7] 傅维利. 论教育中的惩罚[J]. 教育研究, 2007 (10): 11-18.
- [8] 檀传宝. 论惩罚的教育意义及其实现[J]. 中国教育学刊, 2004 (2): 20-23.
- [9] 李人杰. 教育惩戒: 目标追求、理性依循与实现路径[J]. 教育理论与实践, 2020, 40 (31): 18-21.
- [10] 爱弥尔·涂尔干. 道德教育[M]. 上海: 人民出版社, 2006: 150.
- [11] 康德. 道德形而上学原理[M]. 上海: 上海人民出版社, 2023: 62.
- [12] 王海明, 孙英. 寻求新道德: 科学的伦理学之建构[M]. 北京: 华夏出版社, 1994: 341.
- [13] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 198.
- [14] 孙喜亭. 学生德性或德行能由内而外的生成吗?[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2000 (6): 18-23.
- [15] 马永庆. 道德自律的特性解读[J]. 伦理学研究, 2009 (5): 51-55.
- [16] 张露丹, 王茜. 道德认知发展视角下教育惩戒理论基础及实践路径[J]. 教育发展研究, 2022, 42 (Z2): 103-109.
- [17] 兰德曼. 哲学人类学[M]. 贵阳: 贵州人民出版社, 2006: 192.
- [18] 宋希仁. “道德的基础是人类精神的自律”释义[J]. 道德与文明, 2000 (3): 4-7.
- [19] 康德. 实践理性批判[M]. 北京: 商务印书馆, 1999: 34-35.
- [20] 糜海波. 教育伦理建设路径的辩证视野[J]. 高等教育研究, 2022, 43 (4): 18-24.
- [21] 冯建军. 教师惩罚权的合理性及其使用[J]. 思想·理论·教育, 2004 (10): 16-19.
- [22] 杜威. 杜威教育论著选[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 98.
- [23] 让·皮亚杰. 儿童的心理发展[M]. 济南: 山东教育出版社, 1982: 31.
- [24] 刘同舫. 康德道德观及其对现实道德教育困境的开辟[J]. 教育研究, 2014, 35 (4): 77-84.
- [25] 胡映兰. 科学发展观中知情行的转化与统一[J]. 求索, 2008 (8): 76-77.
- [26] 赵国瑞. 有效的教育惩戒: 从管理活动到教育艺术[J]. 中国教育学刊, 2020 (2): 87-92.
- [27] 张宁娟. 科尔伯格道德发展理论及其对预防留守儿童道德成长问题的启示[J]. 外国教育研究, 2008

- (9): 84-87.
- [28] 徐萍萍. 心理发展视角下的道德自律: 本质与实现条件 [J]. 道德与文明, 2018, 217 (6): 52-57.
- [29] 罗俊丽. 科尔伯格道德教育理论及其对中国道德教育的启示 [J]. 道德与文明, 2008, 153 (2): 75-78.
- [30] 张松德. 激发道德情感与投身道德实践辩证统一——道德教育途径的新探析 [J]. 道德与文明, 2008, 155 (4): 106-109.
- [31] 弗兰西斯·哈奇森. 论激情和感情的本性与表现, 以及对道德感官的阐明 [M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2009: 6.
- [32] 卢家楣, 袁军, 王俊山, 等. 我国青少年道德情感现状调查研究 [J]. 教育研究, 2010, 31 (12): 83-89.
- [33] 吴式颖. 马卡连柯教育文集: 上卷 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 284.
- [34] 田晶. 教师把握教育惩戒权的关键: 规范和适度 [J]. 教育理论与实践, 2020, 40 (20): 22-24.
- (责任编辑: 容媛媛)

On the Dimensions of Moral Education and Value Orientation of Educational Discipline

BI Jin-jie

(Faculty of Educational Science, Guangdong Polytechnic Normal University, Guangzhou 510665, China)

Abstract: Educational discipline is essentially a action of moral education, which includes two dimensions: "moral heteronomy" and "moral autonomy", both of which jointly promote students' moral development. Among them, "moral heteronomy" relies on external "rule forces" and corrects students' mistakes through "obeying rules"; "moral autonomy" relies on internal "conscious powers" and promotes students' development through "cultivating virtues". In terms of moral value, "obeying rules" demonstrates the instrumental nature of educational discipline, while "cultivating virtues" highlights the purposeful nature of educational discipline. In order to implement the fundamental task of "molding high morals and cultivating talents based on people orientation" in China, we should highlight "students' cultivation of virtues" instead of "students' obedience to rules" in the implementation of educational discipline. To achieve this value shift, it is necessary to deepen students' awareness and understanding of moral ethics and behavioral norms in educational discipline, help them generate spiritual pleasure and emotional identification in moral goodness and appropriate words and actions, and ultimately encourage them to consciously practice virtues such as compliance with laws and responsibilities.

Key words: educational discipline; moral education; obeying rules; cultivating virtues