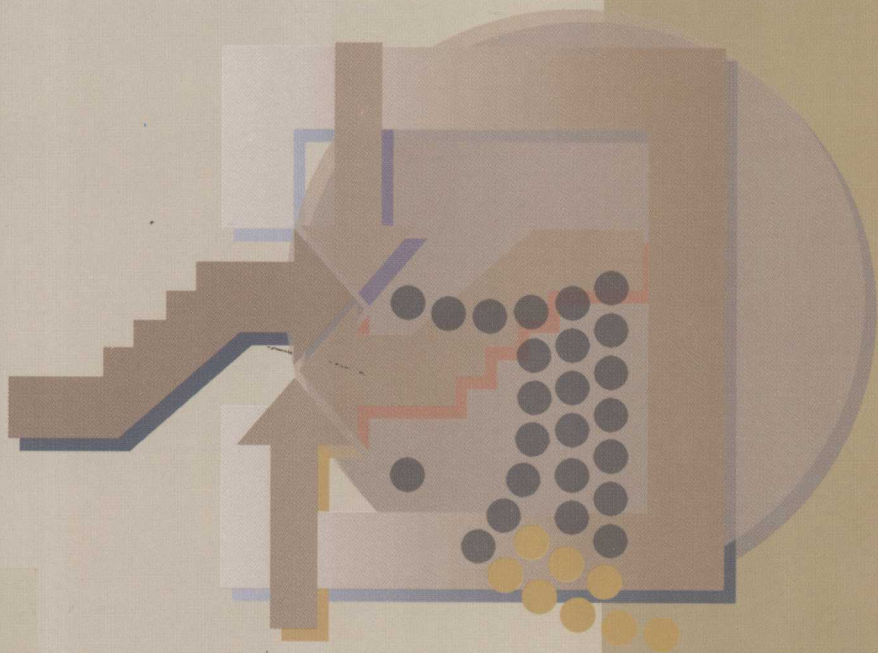


岳麓教育学人论丛

教育暴力的澄明与消解

蒋红斌 著



湖南师范大学出版社

国家级特色专业项目资助

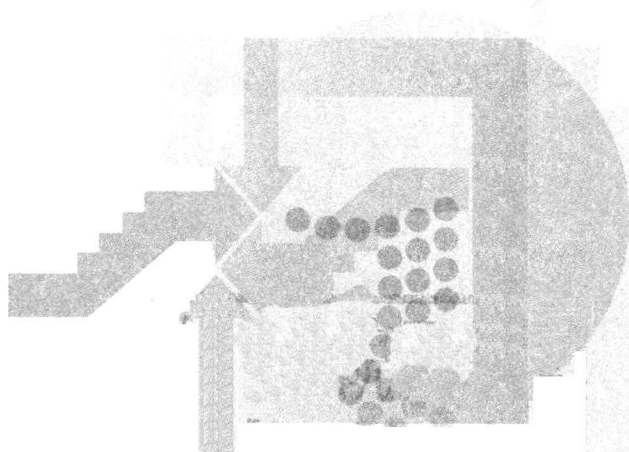
全国教育科学“十一五”规划国家·部级项目成果

湖南师范大学博士出版基金资助

岳麓教育学人论丛

教育暴力的澄明与消解

蒋红斌 著



湖南师范大学出版社

《岳麓教育学人论丛》编委会

主 编：张传燧

副主 编：刘铁芳 常思亮 高晓清

编 委：（以姓氏拼音为序）

常思亮 方明军 龚 兵 高晓清 蒋红斌

姜新生 李爱良 李政云 刘德华 刘铁芳

刘 旭 罗建国 覃 兵 上官剑 王卫华

肖化移 辛继湘 易红郡 张传燧 张建中

本册审稿：刘铁芳

总序

南岳七十二峰，起于衡阳回雁，止于长沙岳麓。《南岳记》曰：“南岳周围八百里，回雁为首，岳麓为足”，岳麓因此而得名。

作为南岳之足的岳麓山，其实只是一座小山。海拔不过300米，绵延不过数十里。然而正所谓“山不在高，有仙则名”。岳麓山早已成为湖湘文化圣地。西晋以前，这里是道士修炼的“福地”。曾建有万寿宫、崇真观等道教建筑。现存有明成化年间建立的云麓宫。晋初麓山寺建立后则成为湖湘佛教活动的中心之一。自北宋潭州太守朱洞创办书院于此，旋即成为儒家文化在南方传播的中心之一，与石鼓、白鹿洞、嵩阳并称四大书院。特别是南宋朱、张讲学岳麓，“从游者众，一时舆马之盛，饮马池（水）立涸”，“自此之后，岳麓之为书院，非前之岳麓也”。（《宋元学案补遗·南轩学案补遗》）岳麓文教气象遂达鼎盛。近代“中兴将相”从此出发，起晚清之回光。辛亥先贤魂归故里，使岳麓凭添无限庄严。正如岳麓山大门所书对联云：“学正朱张，一代文风光大麓；勋高黄蔡，千秋伟业壮名山。”

岳麓作为一个文教符号，其意蕴显现在三个方面：一是造就了历代大批经国济世人才，如“岳麓巨子”、“中兴将相”、辛亥英豪、革命志士等；二是由朱熹、张栻所奠定的自由求知、广泛交流的学问精神；三是由黄兴、蔡锷所奠定的胸怀天下、铁肩道义的德性情怀。岳麓作为一种学术理想所蕴含的正是传道济民的育才教风、开阔恢弘的文化气象、精邃创新的思想诉求、深远道义的天下的情怀。

巍巍麓山，浩浩湘江；蒸湘文教，渊薮久远，堂堂学府，源远流长。且不说舜开德教之始，炎教稼穡之先，彭头山启稻种之源，城头山发城镇之光；就论文教之始，就有曾为“周师”、比孔子早约500年、堪称中华第一师的鬻熊，几与孔子同时、曾为楚太子傅教人崇善的申叔时，以及首倡“圣化之术”、董仲舒仰慕之西汉长沙王太傅贾谊。唐末宋初岳麓、石鼓、城南诸书院的创建，潇湘再现洙泗之风。进入20世纪30年代中期，

倭寇侵扰中华，国难当头，国师初创于蓝田，虽国运多舛，仍大师云集，弦歌不绝。廖世承、孟宪承、高觉敷、刘佛年、陈东原，一代名家汇聚于此，共襄教育学术之繁荣。1949年迁长沙，假岳麓，伴湘江，莘莘学人郁郁成长。江山代有人才出，各领风骚看今朝。时光进入20世纪末，适逢改革开放之盛世，新一代教育学人远追蓝田之薪火，近染岳麓之魂灵，遥望星火追慕先贤，坦然面对教育发展现实，积极融入教育改革实践，深入探究教育理论精髓，咬定青山不放松，为伊消得人憔悴，衣带渐宽终无悔。

学术昌明贵在薪火相传。古人云：德为立人之本，学为立身之本，行为立家之本，事为立功之本。魏文帝曹丕曾说：“文章乃经国之伟业，不朽之盛事。”遂借国家级特色专业和重点学科“教育学”建设之契机，我们集岳麓教育学人近年研究之所得汇编成卷，刊印于世。丛书名为“岳麓”，并非仅取地域之意，乃在赓续历来的教育学术之精神，秉持仁爱精勤的大学理想。学者以“岳麓”命名，与其说是言述一种学术派别，毋宁说是传达一种学术理想：

一群仰观麓山苍翠、俯瞰湘水流长、活跃教育学界、肩负兴学育才的教育学人，怎样把思想的之根植于岳麓血脉之中，汲岳麓文脉滋养内心的精神底气；同时把思想的触角伸向周遭鲜活的教育世界，拓展教育研究的现实情怀与实践意识，探索本土化教育学的深沉内涵与特殊品质。

本土化教育学，意味着教育理论的生命源于本土文化，深深扎根于本土教育实践，积极回应本土教育实践，并且回归于本土教育实践之中，从而使得我们的教育学与本土文化资源、精神气象、教育生活有着内在的承接性和适切性，不是“躲进小楼成一统，管他冬夏与春秋”，自话自说，孤芳自赏，与我们脚下的土地毫无关系，从而让我们的思想与言说缺少血色温情而难免苍白乏力。

当然，本土化教育学绝不仅仅归属本土，而恰恰应该是在立足本土的过程中去追求普遍性的教育真谛。本土仅仅指涉言说的对象，而非言说的方式本身，任何学术都是对知识与真理的寻求。学者身份有地域之别，学术思想本身无界。超越现实周遭种种局限，追求精神的无限和价值的普遍，才是学者生命之真义所在。身虽不从，心向往之。

是为序。

张传燧 刘铁芳

2011年10月

序

近年来，我经常深入城乡中小学开展教育调研。每到一所学校，我十分乐意与学生们座谈、聊天、讨论，十分享受与孩子们在一起的快乐时光。我总习惯问他们两个方面的问题：一个是你喜欢什么样的老师，一个是你讨厌什么样的老师。孩子们的回答多种多样，甚至有点五花八门，但还是有共性可循。他们喜欢说话和气、关怀学生、公平正直、说话算话、不偏爱、教学水平高的老师，讨厌凶巴巴、动不动就打骂学生，拉学生补课赚钱，以及给学生布置超量作业而教学不认真的老师。我欣喜地发现，无论城市学校还是农村学校，被学生们喜欢的老师占了教师队伍的绝大多数，被学生们讨厌的老师只是少数。通过进一步的交谈，我对个别教师的教育素养和教育行为同样也产生了深深的厌恶，进而为孩子们有这样的教师感到担忧。与孩子们不同的是，作为专职的教育研究者，我们不能只停留于情感的义愤与宣泄，更有责任与义务对这些不当的教育行为开展理性的研究与反思，分析原因，进而提出改进对策。蒋红斌博士的《教育暴力的澄明与消解》，无疑在这个方面作出了可贵的尝试。

首先，作者对司空见惯却未被深入探讨的教育暴力作出了明确的界定。她指出，教育暴力即教育者在教育过程中所使用的超出儿童身心承受能力的、强行支配与压服儿童并造成儿童躯体或心理上的损伤、使儿童被迫屈从于教育者的意志的手段。这一描述性的定义，基本突出了教育暴力的压制性与伤害性特征。

其次，作者收集了2000多个案例（据我所知，这在教育研究中是不多见的），并对其进行了归类分析，以此为基础，提出现实教育中的教育暴力表现为躯体暴力、心灵伤害和思想钳制三种。她进一步分析了每一种教育暴力的多种多样的表现形式，以及对儿童所造成的伤害。

再次，作者分析了教育暴力产生的内外根源。她指出，教育者人性的弱点、教育智慧的欠缺和教育德性的失落是教育暴力的内在根源；我国传

统文化的积弊、现时代效率至上的功利主义教育等是教育暴力的外在根源。

最后，作者提示了消解教育暴力的道路，那就是提升教育者的教育素养，改善教育者的职业环境，回归引导性、本真性的教育。

特别值得注意的是，作者在字里行间所表达的心系师生、追寻真善美的教育情怀，尽管这种追求是以另一种方式、另一种道路来体现的，如作者所说：“当绝大多数的研究都是从正面叙说教育应该怎样的时候，我却在尝试一种反向研究，从反面告诫教育不能做什么，不应该做什么。”

当然，作为一种前沿性、探索性的研究，还存在有待完善之处。比如，教育暴力的程度如何把握？如何区分？边界在哪里？躯体暴力仅仅是出于“善意”的伤害，难道没有蓄谋的恶意吗？心灵伤害只是起于“无意”的胁迫，难道没有大量正式的、有意的胁迫？还有，必要的躯体规训与伤害性的躯体暴力如何划界？如果思想钳制也成为一种教育暴力，那么它与前面两种教育暴力在形式与机制上存在着怎样的区别？等等。

然而，一项真正有价值的学术研究，与其说解决多少问题，不如说提出了多少未尽的新问题。蒋红斌博士对于教育暴力的探索式研究，其意义与价值也应当作如是观。她的研究，既是对已有同类研究的总结，也打开了未来深入研究的大门。我期待她有更多更好的研究成果发表。

杜时忠

2011年9月26日于桂子山

前言

教育是以促进人的身心发展为直接目的的社会实践活动。教育的真义在于教育者通过合理的引导,将儿童的潜在品性和发展可能性引向最佳的发展途径和状态,并促使其形成自我发展能力,保持良好的发展态势,成为真正的、超越自我而站立起来的人。引导,既是教育真义的本质规定性,也是儿童身心发展的内在要求。然而,在教育过程中,教育者却常常因为各种原因,采取教育暴力手段,强行压服儿童,既损伤儿童发展,又遮蔽了教育真义。对教育暴力进行澄明,即分析其实质、表现形式、危害和原因,使之清晰明朗,并在澄明的基础上探寻教育暴力消解之路,复归教育本真,已成为摆在我们面前的紧迫课题。

教育暴力即教育者在教育过程中所使用的超出儿童身心承受能力的、强行支配与压服儿童并造成儿童躯体或心理上的损伤、使儿童被动屈从于教育者的意志的手段。从教育产生之日起,教育暴力就相伴相随,并随着历史的发展,经历了一个不断复杂、日趋隐蔽、伤害由躯体扩展到身心两方面的演变历程。

教育暴力具有压制性、伤害性、惩戒性与欺侮性,这些既是教育暴力的基本特性,同时也构成了教育暴力的认定标准。其中,压制性与伤害性是教育暴力的最突出的特性,也是构成教育暴力的核心的、关键的、缺一不可的因素。以此为据,我们既可避免将教育暴力泛化而导致教育者过度谨慎乃至放弃对儿童进行教育的情况发生;也可避免那些打着教育幌子的、或者的确是怀着良好动机的、或者是无意识的教育暴力行为因其隐蔽性而被遗漏的可能情况发生。

现实教育中的教育暴力表现为躯体暴力、心灵伤害和思想钳制三种形式。躯体暴力是施加于儿童身体的暴力,主要包括体罚、变相体罚和躯体规训,表现出对儿童生命价值的漠视,直接损伤儿童的躯体生命,并让儿童体验到一种极低的生命质量,导致儿童对生命意义与价值的错误认识,

极可能引发心理问题，导致个性异常、人格异化。心灵伤害是施加于儿童的情感、意志心理的教育暴力，主要表现为心罚、沉重的学业负担、道德胁迫以及教育歧视等形式。心灵伤害虽不对儿童造成明显易见的躯体损伤，却造成儿童情感冷漠、个性扭曲，形成奴性人格，在儿童心灵烙刻更深的创伤。思想钳制是施加于儿童认知心理的教育暴力。现实教育中的思想钳制与古代教育中的思想钳制有着很大的区别。在古代，思想钳制是一种显性的政治行为，统治阶级往往通过制定符合自己统治意愿的文教政策以影响教育目标，培养出自己所需要的臣民；采取严酷的措施与手段，排除异端，压制异己；通过呆板专制的教育实践铸造僵死的文化链条与思想图囿，实现对人们心智的禁锢。现实教育中的思想钳制更主要是出于对升学率的盲目追求而发生的实践偏差，表现为知识内容的崩离、知识传授的强制灌输、知识运用的缺场对儿童的智识的禁锢、智思和智能发展的桎梏。所有这些虽可能出于教育者的“善意”、“无意”甚至是为了“教育使命”的完成，但都是对儿童的强制压服，事实上造成了对儿童身心发展的损伤，因而是教育暴力。

从实质上说，教育暴力是对教育引导的破损与背离。由于儿童发展的必然性和未完成性，教育者出于促进儿童发展的目的，对儿童进行引导性的规约管制，不仅是正当可能的，而且是必需的，有时甚至需要适度的强制与惩戒。但无论是温和的劝说还是严格的管理，都必须是引导性的。在真正的教育引导中，教育者能承认并尊重儿童的独特性、差异性、完整性、不平衡性和潜在可能性，并主动保护儿童获得发展的权利。正是教育者对儿童的承认与尊重、对儿童基本权利的保护，构成儿童发展的条件支撑，为儿童的发展提供一种支持性、鼓励性的环境。如此，儿童得以形成自我发展能力，获得永不枯竭的内在发展动力。教育暴力是对儿童的压制性力量，从根本上背离了教育引导，它拒绝承认儿童，不尊重儿童，侵害甚至剥夺儿童的基本权利，使得儿童难以意识到并认同自己的品质和能力，难以形成自己的精神特殊性和自主独立性，更难形成自我发展能力，无法顺利实现精神成长。

教育者人性弱点的沉疴、教育智慧的欠缺和教育德性的失落是教育暴力的内在根源。教育者身上存有的攻击性、趋乐性和趋利性等原始人性劣根性容易使其行为丧失“引导”，走向暴力；人性中含有的“合理化倾

向”，使得人们总是努力为自己的行为寻找理由，倾向于将自己的所作所为合理化，又可能变相姑息纵容教育暴力；某些教育者缺乏教育的敏感性和能力，存在一系列观念误区，不能领悟教育的真谛，部分教育者素质低下，缺乏教育爱的能力，甚至人格低劣，这些都是导致教育暴力的原因。

同时，教育暴力本身的历史积淀、我国传统文化的钩沉和时代的症候为引导性教育的实施架设了难以跨越的樊篱，加剧了教育者的生存压力与职业压力，构成了教育暴力的环境原因。历史的悠久不仅让教育暴力具有貌似合理的自然继承性，而且使其积重难返、历久不衰甚至愈演愈烈；根深蒂固的传统身份意识文化、社会本位文化和褊狭的民族文化心理构成教育暴力的文化基因；面对功利主义、科学主义和制度化教育等时代症候，面对激烈的竞争与严峻的职业环境，教育者难免急功近利，屈从于体制，“以暴为教”，于是，教育暴力回升并加剧。

要消解教育暴力，实质上就是要回归教育引导，实施本真意义的教育。为此，首先要提升教育者的引导素养：一方面，通过教育者的自我学习、行动研究和不断反思丰盈教育者的人性，提高教育智慧与教育德性；另一方面，通过各种形式的专业培育加强教育者的人文情怀和职业能力。其次，要为引导性教育构筑良好的环境：一方面关注教育者的权益与成长，并给教育者一种制度保障，为教育者营造一个宽松有利的职业环境；另一方面要确立适恰的教育传统感，从历史的茧缚中解脱出来，同时，创造条件，确保教育的主体性，为教育引导创设有利环境。

消解教育暴力，是要回归教育的本真。为了更好地促进儿童的发展，完成教育的使命，我们要追求好的教育，将儿童领向一个丰富的精神世界，获得精神自由，创造更美好的生活。

目 录

第一章 教育暴力：一个不容回避的问题	(001)
第一节 消解教育暴力：改革教育实践的需要	(001)
第二节 厘清教育暴力：完善教育理论的要求	(003)
第三节 追求本真教育：个人教育研究的情愫	(006)
第二章 背离引导：教育暴力的概念与实质	(010)
第一节 教育暴力的概念	(010)
一、教育暴力的含义	(010)
二、教育暴力的特性	(012)
三、教育暴力的表现形式	(013)
第二节 教育暴力的实质	(014)
一、教育引导是儿童发展的条件支撑	(014)
二、教育暴力是对教育引导的背离	(021)
第三章 躯体暴力：出于“善意”的伤害	(025)
第一节 体罚与变相体罚	(025)
一、体罚	(025)
二、变相体罚	(031)
第二节 躯体规训	(034)
一、言行姿势的规制	(035)
二、空间的严密隔定	(038)
三、时间的精确划分	(040)
四、仪表的群体“祛魅”	(043)
第三节 躯体暴力对儿童生命价值的漠视	(049)
一、教育的生命意蕴	(049)
二、躯体暴力对儿童躯体生命的损伤	(050)
三、躯体暴力对儿童精神生命的创伤	(051)

第四章 心灵伤害：起于“无意”的胁迫	(054)
第一节 心罚	(054)
一、语言暴力	(055)
二、惩罚性孤立	(059)
三、惩罚性屈辱	(062)
第二节 难以承载的学业负担	(066)
一、学业困囿的历史溯源	(066)
二、难以承载的学业负担的现实情状	(071)
第三节 道德胁迫	(077)
一、道德胁迫的历史渊源	(077)
二、道德胁迫的现实情状	(079)
第四节 其他形式的心灵伤害	(082)
一、教育歧视	(082)
二、“潜规则”的慑服	(091)
三、被迫公开的隐私	(093)
第五节 心灵伤害对儿童的创伤	(094)
一、情感冷漠	(094)
二、个性扭曲	(096)
三、人格奴化	(098)
第五章 思想钳制：源于“使命”的桎梏	(100)
第一节 教育历史中的思想禁锢	(100)
一、专制强权的文教政策	(101)
二、严苛残酷地排除异端	(103)
三、自上而下的教育专制	(107)
第二节 现实教育中的心智桎梏	(111)
一、知识内容的崩离	(111)
二、知识传授的强制灌输	(120)
三、知识运用的缺场	(127)
第三节 思想钳制对儿童智慧的扼杀	(129)
一、思想钳制对儿童智识的禁锢	(130)
二、思想钳制对儿童智思的规训	(132)

三、思想钳制对儿童智能的限制	(133)
第六章 无能与无奈：教育暴力的缘由	(135)
第一节 教育者的无能	(135)
一、人性的沉疴	(135)
二、教育智慧的欠缺	(143)
三、教育德性的失落	(151)
第二节 教育者的无奈	(155)
一、教育暴力的历史积淀	(156)
二、传统文化的钩沉	(159)
三、时代的症候	(166)
第七章 走向引导：教育暴力的消解之路	(178)
第一节 回归教育的引导性	(178)
一、教育者引领职责的复位	(178)
二、儿童自主地位的回归	(180)
三、教育活动方式的转变	(183)
第二节 提升教育者的引导素养	(184)
一、教育者引导素养的构成	(184)
二、教育者引导素养的自我养成	(188)
三、教育者引导素养的专业培育	(194)
第三节 为教育引导创设环境条件	(200)
一、改善教育者的职业环境	(201)
二、改造教育的生存环境	(206)
结 语 教育暴力：一个尚未终结的问题	(211)
参考文献	(213)
后 记	(224)

第一章 教育暴力：一个不容回避的问题

教育研究者应该研究“真”问题。“真”问题既是教育理论发展或教育实践改革迫切需要的、也是研究者自身有着强烈研究欲望的问题。“教育暴力”是教育的“真”问题之一。

教育以促进人的身心健康发展为直接目的，是人类至善的事业。教育的真义在于，教育者通过合理的引导将儿童的潜在品性和发展可能性引向最佳发展状态和途径，并促使其形成自我发展能力，保持良好的发展态势，使他们成为真正的、超越自我而站立起来的人。“合理引导”是教育真义的最根本素质。然而，在教育过程中，教育者却常常因为种种原因采取教育暴力手段，对儿童进行强制支配与压服，促使儿童被迫屈从，产生事与愿违的结果。教育暴力破坏了教育的引导性，扭曲、颠覆了教育的真义，阻碍儿童的发展，有碍教育使命的完成。

面对这些令人痛心的教育暴力事实，我们有责任从事实本原出发，回到事实本身，探讨问题的根源，寻求消解之策。

第一节 消解教育暴力：改革教育实践的需要

什么是教育？《说文解字》作出了最经典的解释：“教，上所施，下所效也”；“育，养子使作善也”。很显然，教育以“子善”为宗旨。那么，“子”如何能“善”？——必效法“上所施”，所以，“上”只能施善，否则，“子”必不“善”。这是一个很简单的道理，后来的教育家也无数次地演绎了这一经典之说。

可见，教育本身就是善的事业，于个体而言，教育之善即在于能使人幸福——不仅能通向未来的幸福，也要关注当下的幸福。

教育之善何以能实现？教育必须是“因”了儿童的“材”，才可能真



正促进儿童的身心发展，成就“成人”大业。因为儿童身心发展是一个自主建构的过程，有着自身的发展规律，具有积极能动性。基于此，合理引导既是教育善的基本蕴涵，也是教育善实现的基本条件。

这个道理似乎谁都明白。对于教育的目的和效用，人们也早已在理论上达成了共识。“把一个人在体力、智力、情绪、伦理各方面的因素综合起来，使其成为一个完善的人，这就是对教育基本目的的一个广义的界说。”^① 教育理论一再申论：教育要适应并促进学生的发展，对人的身心发展发挥“主导作用”。几乎所有的教育者，都坚信自己的教育行为是为了儿童的发展。这又使得人们坚信不疑：只要把儿童送到学校，便能接受到好的教育，便能获得良好的发展。

然而，直面教育实际，不禁对这种信念产生了怀疑和动摇。教育令人痛心地质失了本身的一些根本性的东西，异化成了一个驯服儿童和抹灭个性的过程。教育中充斥着震撼人心的暴力事实，形成了一种压抑性的控制环境，苛刻的标准、严酷的纪律、随意的惩罚，成为控制儿童的常用手段。儿童必须绝对服从教育者的指令，无条件接受学校的预定和灌输，不能产生怀疑和抵抗。儿童的头脑因为机械学习而变得蒙昧，儿童的心灵由于单一价值理念和规范的灌输而被塑造得只知盲从，儿童的未来在扭曲的考试制度中被强制性地随意处置。这种伴随着体罚和叱责、伴随着痛苦和恐惧、伴随着灌输和压制的教育，难道不包含着暴力吗？

肆虐于现实教育生活的教育暴力破坏了教育的引导性，有碍教育使命的完成，是教育实践改革的“真”问题，需要我们毫不留情地反思、治理了。

正是基于这样一种责任感和使命感，我们尝试从事实本身出发，对教育暴力的历史状况和现实表现及其危害进行澄明，并进一步挖掘教育暴力久治不愈的根本原因，最后回到事实本身，为解决实际问题提供新的思路。

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存——教育世界的今天和明天》[M]，北京：教育科学出版社，1996：195。



第二节 厘清教育暴力：完善教育理论的要求

现实问题的解决、实践的深入一刻也离不开理论的指导。教育暴力的久治不愈甚至回升，既反映出现有教育理论的欠缺，又对深入探讨教育实践中存在的问题提出了更为迫切的要求。

教育暴力严重地存在于现实教育中，引起了人们的广泛关注。金生鈇教授等多次从教育权力的角度指出教育中泛滥着教育暴力，主张维护和修复教育权力，抵制教育暴力。其他涉及教育弊端的研究也不少。已有研究以多学科视野，从不同的角度与侧重点、使用不同的方法对相关问题进行了探讨，成果丰富，为后续研究提供了良好的基础。但并非教育中所有不合理的现象都是教育暴力，这些研究也并非以教育暴力及其消解为研究主旨，基本上都是为了各自的研究主题而对教育弊端进行一般性揭示。目前对教育暴力问题的相关研究尚透着一股“脱俗”气息，对教育暴力及其性质与认定标准缺乏清晰的界定，对教育暴力的表现形式与危害缺乏全面系统的认识和研究，研究深度也明显欠缺，特别是缺乏对其深层根源的挖掘，以致解决实际问题的效用性非常有限。

基于此，要最终消解教育暴力，在理论研究上至少有以下事情是必须做的：

首先，厘清教育暴力的概念，确定教育暴力的基本性质与认定标准，以便完善理论并能在实践过程中恰当地把握。到目前为止，尚缺乏对“教育暴力”概念的明确清晰的界定，对“体罚”、“心罚”、“语言暴力”等相关下位概念的解释也存在多种思路，相互交叉、混淆。这既导致对相关问题在理论把握上的困难，又造成对教育暴力的消解在操作上存在现实困境。一方面，教育暴力事件频发，却因为缺乏明确的认定标准而难以确认并对行为者进行追责，导致处理时含糊不清，不能有效遏制教育暴力的发生；另一方面，由于教育暴力引起学生强烈的消极反应，甚至造成种种严重后果，或者教师被学生或相关人员反向施暴，许多教育者特别是一线教师因为害怕“过激”、“犯错”而过于谨慎，不敢管教学生，以至于教育部专门为此下文确认中小学班主任批评学生的权利，引起一片哗然，颇觉尴

尬。基于此，我们将首先对“教育暴力”的概念予以界定，并厘清其根本性质，明确其认定标准。

其次，系统分析教育暴力的表现形式，并认识教育暴力的危害特别是对儿童身心造成的隐性而持久的深度伤害。到目前为止，尚未见对“教育暴力”的系统、综合而深入的研究，只有对教育暴力某些表现形式的讨论，这主要集中在语言伤害、体罚与变相体罚、心罚等方面，对整个教育体系中存在的更为可怕、对儿童损害更深的隐性教育暴力问题涉足甚少，且存在许多交叉、重复、混淆的现象；从研究的视角看，已有研究中缺乏从历史角度对教育暴力进行探讨，特别是缺乏从人们对教育暴力认识的历史进程的探究，只有少数研究对体罚的历史情状做过简要的阐述；从研究的表现形式看，虽然有不少专著中的部分内容涉及教育暴力的部分表现形式，但系统深入的专门研究基本上是欠缺的，期刊文章也主要是对体罚、言语伤害的探讨；从施暴者来看，主要是研究教师暴力；从教育暴力发生的场景看，基本上局限于课堂，集中于课堂教学中发生的暴力现象，矛头主要指向教师；从对教育暴力伤害的认识看，大多以可见的躯体损伤为主，对于隐性持久的心理创伤认识不够，甚至有人认为这是儿童成长过程中必经的历练，导致对教育暴力及其伤害的认识不足，姑息纵容教育暴力的发生。

事实可见，教育领域中的暴力现象远不止这些。从形式上看，表现为躯体暴力、心灵伤害、思想钳制三种；从施暴者来说，并不仅仅是教师，而是包括整个教育体系内的教育者；从发生场域来说，也绝不仅仅在课堂教学；从历史角度而言，教育历史中各种暴力也有其发展的历程，人们对教育暴力的认识也随着历史的脚步而愈来愈清晰全面；从对儿童的伤害来看，并不限于躯体健康，最深度的伤害往往在于对儿童尊严的损害和意志的摧毁等隐蔽性强的持久损伤。为消解教育暴力，必须对教育暴力的表现形式有清晰的划定，对其给儿童造成的身心伤害特别是隐性的持久的深度伤害作出明确的认识，以意识到问题的严重性和解决问题的迫切性。

第三，深度挖掘产生教育暴力的根本原因，为教育暴力的消解提供有效指导。认识不到教育暴力的深层根源，就容易流于“头痛医头，脚痛医脚”、治标不治本的做法，也就无法从根源上消除教育暴力。目前大部分研究局限于学校场域之中，许多研究流于微观具体的行为层面，就现象说