

论教育权力的扭曲与重建

翟楠

(扬州大学教育科学学院, 扬州 225002)

摘要: 教育权力是教育的正当引导性力量,但在教育的现代性进程中,这种正当性遭到质疑,教育权力呈现出两种悖论式的存在,即教育暴力和教育权力虚无。教育权力的扭曲不仅造成了自身正当性的失落,同时也使现代教育陷入了某种困境。本文试图通过阐述教育权力的扭曲及其缘由,进而探寻正当教育权力的内涵及其建构。

关键词: 教育权力; 教育暴力; 教育权力虚无; 教育公共生活

现代教育正在试图摆脱传统教育体制下的强制和灌输,注重主体性和张扬个性的教育不断得到彰显。然而,追求自由和个性解放的教育并没有全然摆脱来自于教育自身的“束缚”和教育中其他一些不正当权力的干预,以至于教育一方面在追求着自由,另一方面却摆脱不了支配性权力的压迫。在反对这种非正当的支配性权力之时,教育权力被误解,被滥用或被消解,其本真涵义被扭曲,成为了一个悖论性的存在,即教育暴力和教育权力虚无。我们应该如何正确对待教育权力?教育权力应该是一种什么样的权力?这是我们值得深入思考的问题。

一、教育暴力

历史上和现实中对于“权力”一词的理解和使用赋予了权力一种永久的灰色调,权力总是与政治挂钩,又与邪恶相连,却又总是在寻求自身的正当性。种种将权力妖魔化的理解不可避免地体现在了教育中。在革命的年代,教育权力就是政治权力斗争在教育中的反映;即使到了和平的岁月里,教育权力也常常被当作国家和政府为了实现其特定的育人目标而赋予教育者的一种“特权”。作为一种工具和特权,教育权力常常不可避免地演变为暴力的形式,又逐渐被合法化为“正当”的教育形式。教育从而蜕变为管理、约束、训练、控制乃至压制的代名词,徒具其管束的形式而遗失了价值性的内容和目的。当教育者认为自己拥有的教育权力是国家和政府赋予的一种可以随意控制和支配受教育者的特权时,他便会无视甚至剥夺受教育者正当的需要和利益,尽其所能地施展并实现其权力。而这时候,权力已经演变成了暴力。教育暴力不仅指一种加之于人身的残酷侵害行为,它也包括施加于心灵的非肉体惩罚、伤害或此种感觉。因而,教育暴力之不同于一般的暴力之处也就在于,它不一定要诉诸武力,恰恰相反,它有时表现为一种沉默的力量,以歧视、打压、剥夺言说或行动的权利等不公正的待遇造成对受教育者心灵的伤害,这可称作是一种“冷暴力”。之所以将这种情形也划归为暴力的形式,是由于它是一种与教育本身完全相反的力量:教育旨在引导和建构,这种“冷暴力”却恰恰是在摧残和毁灭。

暴力在任何情况下都是违反教育的自然的,其本质是摧毁,是一种非理性的压制性力量。“因为自然之物无需暴力就产生和存在着。一切运用到某一存在物之上的暴力,都使得那个存在物做了某种违逆它的本性、也即违逆它的自然的事情。”^①因此在教育中,这种暴力形式及暴力思维是绝对不能有的。从根本上讲,教育暴力是违背教育的基本精神的,也即违逆教育的自然。它全然无视人性的任何特点,只遵循自身的逻辑,即摧毁。而值得

基金项目: 2011 年江苏省教育科学“十二五”规划重点资助课题“教师权力的现代困境及合理性建构: 教师专业伦理的视角”(B-a/2011/01/040); 2014 年度扬州大学人文社会科学基金资助项目。

作者简介: 翟楠(1980-),女,汉族,甘肃武山人。扬州大学教育科学学院副教授,博士,主要从事教育哲学、道德教育研究。

注意的是，教育暴力也有其冠冕堂皇的理由，即惩恶扬善，它也声称是为了教育的目的。但是在教育中，当教育者或教育机构以善良的名义用暴力来惩罚某种不适当的行为时，其暴力本质就已超过了这种不适当行为所带来的恶。真正的教育完全有可能使恶行转化为善，因为它相信人性中存在着善的根基并能被唤醒；而教育暴力就连这仅有的善因也无法保存，它一旦出现，就只能使后者荡然无存。既然暴力是这样一种违逆本性的力量，尤其与教育的本性格格不入，教育暴力又是从何而来的？

第一，教育暴力来源于教育者对其正当权利和权力的过度使用。权利是一种资格，权力则是一种能力。教育者的身份赋予了其做某事的资格和能力，他对于受教育者施予的种种教育行为即是这种资格和能力的反映。一个人有能力做某事的前提是他有权利或资格这么做，如果超出了这个前提，其权力就变为非法的或不正当的了。因此，教育者所具有的权力和权利都是有限度的，对自身权利的过度使用会导致对权力的滥用，乃至以暴力的形式来实现权力。教育者之所以会过度使用自己的权利，一是对自身的角色定位出现偏差，对教师权力没有合理的认识，以为这种权力是与生俱来的对受教育者实施监管和控制的权力，将自身所拥有的权力作为一种“特权”，而没有认识到其中的让渡性。其次，教育者与受教育者之间拥有的知识资源的不对等，使得知识的传授转化为一种与权力的使用相对应的活动，而一旦将知识与这种支配性权力结合，教育也就变成了单纯的压制、约束、强迫等暴力形式，教育者从而以传授知识的名义过度使用自己的权利和权力。

第二，教育暴力来源于对教育和人性的某种误解。教育与人性的关系自古就是人们讨论的热点，历史上很多教育家以及现代的一些教育者都相信人性天生是恶的，要通过教育去除这种恶的本质，因此在教育中要用严厉的惩罚手段来管束儿童。在这种思想中，教育本身被看作一种“制造”的工作，可以将人改造成想要的模样。这是长期以来潜藏在教育之中根深蒂固的人性论假设，也是对教育功能最基本的界定，在这种假设和界定之下，教育成为一种以暴力为手段的改造活动。这是因为，对教育和人性所怀有的这种错误认识扩大并歪曲了教育的能力，却缩小甚至忽视了人性的可能性和自然性，致使教育过度塑造着个体，并造就了教育暴力的发生。这一教育暴力试图通过对肉体的压制达到对个体心灵的改造，在其中，教育者就是改造儿童心灵的人，他无视个体身心发展的内在特点和人性的自然，以某种外在目标代替了教育的真实目的，教育遂变成了一种压制儿童的工具。在对现代教育的审视与相应的改革中，人们已经认识到了这一问题，并努力批判教育对个体性的过度塑造，但教育中的暴力思维及其倾向依然普遍存在。因此我们仍需强调，对人性与教育本性的误解在很大程度上导致了教育以暴力为手段对人性进行的改造，这是教育暴力产生的最主要根源。

第三，教育暴力的产生源于人文教育的缺失。从根本上讲，人文教育是关于人性和人格的教育，而我国目前的教育在这方面却是十分欠缺的。教育暴力之所以能发生，就在于人们的观念中缺少关于“人”的基本理念，如人的尊严，人的灵魂优异，平等的人性等。当教师以不平等和专制对待学生的时候，教育暴力就会产生。在缺乏人文教育的学校环境中，师生之间以及学生之间缺少对人的基本尊重，相互之间形成了支配、压制乃至暴力的交往模式，“教育者们在学生当中制造了一种权力格局，老师们培养自己的奴才，而不把培养人格独立的人作为目标。”^②在这种教育中，教师以权力者自居，对学生进行压制性或暴力性的教育，而“暴力孕育更多暴力”，暴力的教育造就了暴力的人格。学生在这种暴力教育中形成了暴力的思维方式和人格特征，从而导致校园暴力频发，这也是当代学校教

育的重大弊病之一。

值得指出的是，在当前的教育生活中，对权力的滥用以及由此构成的教育暴力被不断地挖掘、消灭，这无疑是教育的进步。然而我们发现，这种暴力减少的原因不是由于人们对教育权力的认识发生了变化，即认识到了教育权力是排斥暴力的，而是来源于舆论的压力以及受教育者权利意识的觉醒。这就是说，人们仅仅是站在关爱生命以及维护学生权利的立场上痛斥暴力的发生，从而力图铲除教育暴力，而铲除之后呢？教育是不是需要正当的引导权力？这个问题却被搁置了。久而久之，人们便习惯了站在生命和权利的立场上对教育中一切有违生命和尊严的现象进行指摘。这本无可厚非，只是这种思维方式的单纯性使得人们在指责教育暴力的同时，无形中忽略了教育权力的正当形态和正当意义，使得教育无力去引导受教育者的发展，也使得教育者失去了衡量自身行为正当与否的依据。这造就了教育权力的虚无。

二、教育权力虚无

教育暴力或类似于暴力的教育干预的存在，使得人们对教育中任何一种力量都持怀疑和敌意的态度，任何的限制都被视为是对自由的侵犯而被加以抵制，这就导致了一种原始的教育性力量的缺失及教育权威的阙如，可称之为教育权力的虚无。当然，教育权力的虚无并非全然由人们对教育暴力的拒斥而引起，也与某种特定的制度观念、时代主流意识、某种新思潮或者教育者自身的理念及素养等因素有关。比如柏拉图在《理想国》中批判民主政体对教育的冲击时指出，在那种极端自由和民主的制度下，“教师害怕学生，迎合学生，学生反而漠视教师和保育员。普遍地年轻人充老资格，分庭抗礼，侃侃而谈，而老一辈的则顺着年轻人，说说笑笑，态度谦和，象年轻人一样行事，担心被他们认为可恨可怕。”^③这里就出现了这样两个问题，“一方面有一种人绝不想再将自己置于任何权威约束之下；另一方面，有些人可能不想再完整地行使这种权威。”^④这种情形在当代大学教育中体现的最为明显，在大学里，学生尽可能地追求自由、逃离教师的权威，有的教师则一味地迎合、迁就学生，以倡导多元价值和个性解放为新的教条，降低了对学生的要求，丧失了应有的师道尊严以及对真正的知识和真理的景仰。然而对于教育来说，这种权威恰恰是必不可少的，这从而造就了教育权力的虚无。

源于对教育权力性质的误解、对教育中的暴力乃至一切强制力的反对以及因制度观念和时代思潮而引起的教育权力的丧失和权威阙如，构成了教育权力虚无的重要原因，它促发了教育者对自身正当性权力的主动放弃，表现为教育者在教育中的不作为、不负责等放任自流的行为（这里的“教育者”是广义的，不仅仅指教师，还包括学校、教育主管部门甚至国家，后者主要是在制度或政策制定上的不作为或不正义）。这样，教育中本该有的引导和规约都处在了一种失语境地，教育者和受教育者之间只有纯粹的知识与信息的传递与接收，没有智慧和情感的平等交流，没有对公共教育生活的共同参与，更遑论存在价值的引导。这种教育权力的虚无有时表现为教育之于受教育者整体价值引导的丧失，有时表现为在个别儿童身上教育性因素（如友爱、关切等）的缺失或者全然放弃，任其自然地发展。无论哪一种，它都是以在特定情形下的教育不存在为表现形式的，因为教育在其最初和最终的意义上都是一种引导，放弃了引导就等于是变相地剥夺了受教育者的权利。由此可见，教育性力量的缺失带来的并非通常所想象的自由的获得，而恰恰是对人可能获得的自由的侵害。

事实上，除了因教育暴力之故拒斥正当引导权力而导致的教育权力虚无之外，从教育权力产生的根源来看，教育权力虚无与教育暴力原本就是共生共存的。这即是说，暴力的产生

摧毁了权力存在的空间，使之呈现为虚无；这是教育权力虚无的重要表现形式。在教育中，师生之间的共处营造了一个教育的公共空间，后者是教育权力能够存在的必不可少的物质条件。在这个公共空间中，师生通过交流、对话以及展示给对方的行动而构建了一个新的教育世界，他们一方面遵守先于他们每个人而存在的共同体规则，即教育本身的规则；另一方面他们又共同建构着新的可能和现实，每个人都能通过自己的言语和行动向他人展示自我的存在，每个人都有一种扩展和更新公共空间的能力，教育者则在其中扮演着引导、规划等角色。每个个体都具有自我教育的权力，但只有在与他人的共同生活和平等共处中，个人才不会孤立，他才能成为有能力并能展示其能力的人，这种能力和权力才能真正实现。之所以说教育者拥有权力，其实是在这种教育公共生活中的成员赋予了他以他们的名义行动的权力，这一权力随着成员的解散而消失。^⑤这种权力不是绝对的控制性权力，它是一种潜在的存在，受共同体规则的制约。

教育暴力摧毁了教育的引导性和建构性，其目的指向控制和破坏，从而破坏了教育权力得以存在的空间。教育权力虚无则体现为教育中的价值性和权威性的缺失，师生之间通过支配性的工具而维持相互关系，没有共同的价值和原则可以遵循，教育者无心也无力去引导受教育者。这使得教育成为一种中立的、机械式的活动，从而也消解了教育权力存在的意义。教育暴力摧毁了教育权力，教育权力虚无反过来给教育暴力的实施留下了足够的空间，二者的结合共生使得教育呈现为一种扭曲的存在：正当的教育权力被消解，非正当的权力压制和暴力威胁充斥在教育中，教育的本真涵义被放逐。

三、什么是正当的教育权力

被扭曲和异化的教育权力无法承担教育对个体的引导职责，我们需要寻求教育权力的正当性，同时重建对教育权力的基本理解和信任。这就要求我们回答这一问题：什么是正当的教育权力？它是如何产生的？

（一）教育权力是由教育本质所规定的

教育从本质上讲，就是引导个体灵魂向善和德性养成的一种力量，这种引导力就是根源于教育本身的教育权力。可见，教育权力是教育中必需的且是正当的引导力，是教育本质的内在意涵，其性质是由教育本质所规定的，它与教育本身一样具有不可辩驳的合理性和正当性。

首先，教育权力是教育引导人的灵魂向善的道德力量。

在柏拉图看来，人的灵魂包含着三个互相依赖又冲突的方面，即理性、激情和欲望。这实际上使得灵魂总是处于一种被撕裂的状态，却又渴望着和谐。然而，当欲望占据统治地位时，并不能说它就获得了那种和谐，毋宁说它成为了自己的奴隶，因为欲望是无节制的、狂乱的，它将灵魂引向一种无目的和无方向的放纵之中。“人的灵魂里面有一个较好的部分和一个较坏的部分，而所谓‘自己的主人’就是说较坏的部分受天性较好的部分控制。”欲望的统治则意味着一个人成为他自身的奴隶，因为“他的心灵充满大量的奴役和不自由，他的最优秀最理性的部分受着奴役；而一个小部分，即那个最恶的和最狂暴的部分则扮演着暴君的角色”。^⑥这就是说，灵魂本身是可善可恶的，全在于是理性还是欲望占据主导地位。灵魂由理性主导的人是节制的、有德性的、可以向善的；反过来，欲望主导的灵魂则使人失去理智和德性，滑向恶的边缘。

人的灵魂的优秀就在于走向美善而脱离恶的束缚，教育则充当了提升灵魂、使其纯化、变得优秀的力量。教育对灵魂所具有的引导力就是为了灵魂走向优秀，它不是对灵魂的宰制

和奴役，而恰恰使其摆脱了自身可能会走向的恶的奴役。既然教育就是对灵魂的提升，是对灵魂转向的一种引导力，从而预设了教育本身就包含着一种权力，这是我们称之为教育权力的最根本的源泉。在这里，“权力”一词没有任何现代意义上的概念指向，毋宁说，现代意义上的教育权力最初的来源仅仅是一种引导灵魂上升的力量，不是包含着各种现实关系和利益的权术较量；它是善而非恶，因为在喻示教育本质的洞穴隐喻中已经表明，“在所有把囚犯拖向阳光的意象中所显示出来的力量其实正是爱的力量”^⑦。这表明，教育原本是教育者施予受教育者的一种爱，后者来自于对于真理、智慧以及对于人性完善的共同追求；教育权力则是这种爱的力量的体现。由此可见，是引导人的灵魂转向善的教育自身孕育了教育权力的诞生，并赋予了后者一种自然的正当性。进一步讲，教育之所以具有能引导灵魂上升的力量，根本上在于它自身承载了一种超越于其之上的终极善，这也是教育权力最终的合法性所在。退一步来讲，即撇开教育所承担的这种善的渊源，就其作为一种纯粹的“教”或文化传递的形式而言，它本身也是包含着权力因素的。雅斯贝尔斯就曾指出，“事实上，人的不容侵犯的权力在于，他作为个人，以自己的存在为着眼点、出自内心地作出决定。但是，在一个世界中存在的现实，只有通过整体的权力手段才是可能的。在这个整体中，人们在安排他们在世界中的状况与自我保存方面能够达到一种意志的统一。这种权力的意志决定了人在现实上之所是，决定了整体生活的历史内容。这种权力任何时候都在政治上实现于国家中；而作为历史性的人的实存的传统，它是教育。”^⑧由此可见，无论从哪方面来看，教育本身都包含了权力的观念。它本身就是一种对灵魂的引导和约束力量，同时也承载了来自于善的引导力量。

其次，教育权力是教育引导个体德性养成的道德力量。

发生了灵魂转向的人即是一个“受过教育的人”，当他面对其他公众时，他的行动便具有了不同的意义。在与他人的交流和共处中，他们获得了公共的精神和责任，拥有了引导自身行动的“法”，即德性。德性的生成使得个体成为共同体中合格的一员，其行为必须符合人之为人的必备品质，这不仅是共同体要求于个人的，同时也是具有德性的个体自身应该具备的条件。因此，德性已经内化于共同体成员的行为和心灵之中，成为个体之为人的一种公共品性，而他服从德性的要求也是在服从于自己给自己制定的法律。

这一自律精神在形式上是一种自我立法的约束，但实质上所依据的恰恰是一种客观的、能够普遍化的道德原则，是有理性的人都能接受的公共德性。黑格尔也曾指出，个体作为伦理共同体中的一员，其道德上的善还不足以使其在公共生活中生存，从而必须在共同体中接受伦理的熏陶和提升，后者是人们赖以共同生活所必需的。这种对个体的提升必定包含着正当意义上的强制，是一种形式上的约束和引导，而非真正的压制和奴役，这是共同体的伦理生活所要求于个人的。现代社群主义者更是坚持认为，个体的生活离不开对群体的依赖，个人从共同体中获得自身生存的一切保障。个人无法脱离群体而前社会地生活，他是被社群所决定的，因而，个人必然要从其所生存的整体中获得人之为人的一切品性，这是他无法逃离也不能逃离的“框架”。这一框架构成了个体生活的伦理视域，它规定了无比地高于人们的欲望所追求的某些行为和生活方式的优先性，以及不能以人们的日常目标和欲望来衡量的某种有价值的目标和善，没有这种框架存在，有意义的生活就是不可能的。^⑨这表明，个体必需在共同体中获得德性，并得到相应的认同、找到自己的归属所在。这必然要求个体对共同体道德和责任的承担，从而也担当来自于后者的引导和规约。

德性的生成是灵魂转向后的人们追求更高的优秀的过程，共同体的生活必然要求个体内

化某些公共道德原则，作为自身的行动原则。在对共同体道德责任的承担中，教育对于促进个体道德优秀的实现起到了决定性的作用。人的道德优秀是个体通过教育所能获取的最高价值，它符合个体心灵发展的要求，从而也符合个体的本质利益。德性的生成过程包含着公共教育对个体行为的规范和引导，由此产生的教育权力因而是对个体的必要引导，即引导他走向德性的优异，这是教育中必然蕴含教育权力的又一体现。此外更重要的是，德性一旦生成，它就会成为个体内在的价值尺度，指引他如何在共同体中生活。这实际上将外在的道德约束转变成了内在的自我治理，使个体成为懂得自我立法的自律主体，他以公共德性作为自我立法的依据，德性生成中所包含的教育权力就成为个体自我约束和管理的内在力量。

（二）教育权力是由教育公共生活所规定的

教育公共生活伴随教育活动的发生而产生，后者营造了一个教育主体之间言行沟通的教育空间，个体试图在这种公共空间中形成自身德性的优秀，追求自身的利益和福祉；共同体本身也试图建构符合整体利益的公共秩序，使自身朝着健康、有序的方向发展。个体接受教育的过程就是在教育公共生活中追求公共精神和德性的过程，对公共生活的参与使他获得了对自身所处的伦理实体的责任感、秩序感和归属感，使他摆脱了私人领域中的纯粹个体性而成为共同体中的公民。因此，由教育者和受教育者共同组成的这个教育公共空间不只是单纯的知识授受的场所，它是一个具有伦理秩序的实体，在其中区分价值之间的优劣高低之别，并试图将优秀和高尚的东西保留下来。这种对良善秩序的追求和对崇高事物的向往就构成了教育的内容和目标，它使得教育不是为了谋取某种利益的手段，而是一种使个体德性完善、走向优秀的伦理生活本身，它对个体的要求同时就是后者想要达到的目的。可见，对个体来说，身处其中的教育公共生活本身就是一种伦理上的制约，一种不可能逃离的道德“框架”，教育权力也在这一公共生活中获得了其自身存在的合理性依据。“教育权力的合法性来自于求教育者及其共同生活。为了教育生活的展开和平等的自我创造的实现，求教育者把自己的一部分权力让渡出来，由教育权力来维护使每个人的自我通过言行得以展现的教育公共生活的空间，来实现教育对个人的自我实现的引导。”^⑩由此可见，离开所依赖的人群和行动本身，权力无法赋予自身以正当性，教育权力也只能在教育共同体中找到自身的存在依据。

阿伦特认为，权力在其原初的意义上仅仅是一种行动能力，是每个人都具有却又不独属于某个人的力量。人们在公共生活中的相聚、对公共事务的参与以及他们的论辩和沟通促使行动主体达成了“一致行动”的意愿和能力，这种一致性使得公共生活得以进行，每个人都具有这种能力，否则他就无力行动。参与公共生活的人同时也是遵守规则的人，而这一规则是由参与其中的人共同制定和同意的，是他们交流和沟通的结果。就教育而言，虽然一个教育共同体是由每个个体组成的，但对于一个特定的受教育者来说，这个共同体是先在于他而存在的，其中的规则是他必须要遵从的，否则便无法进入共同体的“游戏”，参与公共生活。虽然教育权力常常以个人的方式表现出来，如颁布或执行规则，但真正让个体服从的却是规则本身，教育权力被滥用或演变为教育暴力的情形就是以某个人的权威代替了规则。在此，教育者与受教育者的聚合使得教育权力得以产生，这一权力不具有任何压迫性和支配性，它是出于共同体成员的普遍同意而建构的，其本义是维护教育空间的持存，而非对任何个体的无端压制。同时，教育权力的存在也维护了教育公共生活的秩序，这种秩序就是共同体的“游戏规则”，它既要求个体的遵守，同时也维护着他们相互之间的游戏和交往。没有教育公共生活，教育权力就失去了赖以产生的土壤；而如果没有教育权力，教育公共生活也将失去正常而健康的存在秩序，二者是相互依存的。教育公共生活的特征决定了它与教育权力的相互

依存性，前者孕育了后者，后者维护着前者。在教育公共生活中所建构的权力不是压迫性和支配性的，而具有相互性和让渡性，后者是国家、学校及教师所掌握并使用的教育权力的正当性所在。

从以上关于教育本质和教育公共生活的问询中我们可以看出，教育权力是内在于教育的引导力量，同时也是在教育公共生活中自然产生的行动能力，因此它是教育的一种自然属性。通过对个体灵魂和精神的提升以及对其道德优秀的促进，教育权力展示了自身的正当性所在，并在教育公共空间中实践着这种正当性。

参考文献：

- ①[美]列奥·施特劳斯著，彭刚译：《自然权利与历史》，北京：生活·读书·新知三联书店，2003年，第104页。
- ②引自网易新闻专题：《校园暴力：谁在伤害布鞋妹妹？》网易后评论第82期，2009.8.15.
<http://news.163.com/special/00012Q9L/xiaoyuanbaoli090815.html>.
- ③[古希腊]柏拉图著，郭斌和、张竹明译：《理想国》，北京：商务印书馆，1986年，第340-341页。
- ④[法]阿尔贝·雅卡尔等著，张伦译：《没有权威和惩罚的教育》，北京：中国人民大学出版社，2005年，第8页。
- ⑤参见[美]阿伦特：《权力与暴力》，见贺照田主编：《西方现代性的曲折与展开》（学术思想评论第六辑），长春：吉林人民出版社，2002年，第431页。
- ⑥[古希腊]柏拉图著，郭斌和、张竹明译：《理想国》，北京：商务印书馆，1986年，第164、361页。
- ⑦[美]安德鲁：《下降到洞穴》，载于刘小枫主编：《施特劳斯与古典政治哲学》，上海：上海三联书店，2002年，第599页。
- ⑧[德]卡尔·雅斯贝斯著，王德峰译：《时代的精神状况》，上海：上海译文出版社，2005年，第51页。
- ⑨参见[加]查尔斯·泰勒著，韩震等译：《自我的根源：现代认同的形成》，南京：译林出版社，2001年。
- ⑩金生鉉著：《规训与教化》，北京：教育科学出版社，2004年，第190页。

On the Distorting and Reconstructing of Educative Power

ZHAI Nan

(College of Education Science, Yangzhou University, Yangzhou, 225002)

Abstract: Educative power is a rightful leading power of education, but its legitimacy has been questioned during the process of educational modernity. Educative power presents two paradoxes that are educative violence and nihility of educative power. The distorting of educative power causes the losing of its legitimacy, and makes education fall into a dilemma. This article tries to expound the distorting and its reasons of educative power, and then to explore the meaning and construction of rightful educative power.

Keywords: Educative Power; Educative Violence; Nihility of Educative Power; Educational Public Life

作者信息:

翟楠: 女, 1980 年生, 甘肃武山人。扬州大学教育科学学院副教授, 博士, 主要从事教育哲学、道德教育研究。

通讯地址: 江苏省扬州市四望亭路 180 号扬州大学教科院, 225002

手机: 13773417306

E-mail: jyzhainan@163.com