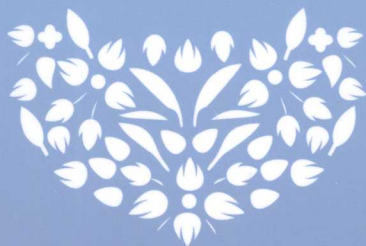


重建课堂教学丛书
丛书主编 张华



学 生 权 利 论

XUE SHENG QUAN LI LUN

◎ 仲建维 著

重建课堂教学丛书

丛书主编 张华

学生权利论

仲建维 著

华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

学生权利论 / 仲建维著. —上海: 华东师范大学出版社,
2008

(重建课堂教学丛书)

ISBN 978-7-5617-6498-5

I. 学… II. 仲… III. 学生—权利—研究 IV. D922.164

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 177733 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版

重建课堂教学丛书

学生权利论

著 者 仲建维
策 划 王 焰
责任编辑 王 焰 吴海红
审读编辑 李小娜
责任校对 邱红穗
装帧设计 金家宝

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 (兼传真)
门市 (邮购) 电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 11
字 数 188 千字
版 次 2009 年 1 月第 1 版
印 次 2009 年 1 月第 1 次
印 数 1—3 100
书 号 ISBN 978-7-5617-6498-5 / 0.000
定 价 21.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

重建课堂教学,走向教育“新启蒙” ——《重建课堂教学丛书》主编寄语

20世纪80年代以后,世界教学研究领域发生了“范式转型”。这主要表现在:第一,教学研究终于挣脱了教育心理学的束缚,开始广泛建立在哲学、心理学、社会科学、计算机科学、系统动力学、传播学等学科的基础之上;第二,教学研究日益多样化、复杂化;第三,教学研究的内容、主题几乎无所不包,极其多元、复杂、甚至“混乱”。所有这一切充分证明:当今世界的教学研究领域已经放弃追寻普适性的教学规律、原理或原则,转而寻求对教学的多元理解。走向理解的教学研究致力于恢复教学 and 教学设计的历史性、理论性、批判性和建构性。而我国课堂教学理论依然处于“工具理性”和意识形态的双重控制之中,这不仅异化教学理论和实践,而且异化广大中小学教师、专职教学研究者及两者的关系。

从实践来看,教学中的许多悲剧并非出于道德上的错误,而是由于理智上的无知。由于从未在思想和制度两个层面经历彻底的启蒙,我国课堂教学尚缺乏起码的人性、权利和个性意识,这是教学危机的根源。专制、功利且愚昧,是我国课堂教学的根本问题。教学危机必然带来学生及其教师日益加剧的生存危机,这同时孕育着民族、社会危机。

重建我国课堂教学的基本方向是走向教育“新启蒙”。这意味着使课堂教学首先具有“启蒙精神”——崇尚理性自由、探究创造与个性解放;同时要深刻批判“启蒙理性”中的“工具理性”成分,因“工具理性”不仅使教学成为知识技能的被动授受过程,而且使教学陷入控制本位、理智计算与功利追逐,由此泯灭自由个性;最后,要基于时代精神和国际视野创造性地恢复民族文化传统的精华,特别是儒家传统的精华,让我国课堂教学不仅浸润仁爱精神,而且洋溢“孔颜之乐”。

为了“新启蒙”理想的课堂教学,需要在重建中获得新生。

让教学变成研究。任何时候,只要教学与研究分离、割裂,它就必然变成灌输、进而异化心灵,不仅异化学生的心灵而且导致教师的自我异化。产生这种“教学异化”现象的根源是社会中的“旧式分工”和教学中的权力关系:位高权重者有研究的权利和机会,地位卑下和年龄幼小者只能接受并服从别人的“研究成果”。百年来世界教学理论与实践发展的一大成就是将教学变成儿童研究。儿童在学习中探究创造、产生自己思想的过程,即是教师研究、理解儿童的

过程,同时是达成教学目的的过程。只有将儿童研究、儿童理解渗透于学科探究与生活探究的时候,教师才能确立起自身的专业独特性和专业尊严。教师在倾听、理解儿童的基础上,通过对话与儿童合作创造知识与生活,这就是教学。

让教学变成生活。任何时候,只要教学与生活分离、割裂,它就必然丧失意义、走向异化。当学校、家庭乃至整个社会联手制造以强制性社会分层为目的的“应试教育”价值观及相应体制,广大中小学生在成人逼迫下疯狂训练应试技能、占有外部知识,牺牲了原本自然、健康、幸福的儿童生活,这种做法忽视了教育中的一个基本道理:问题不在于让儿童走多快,而在于走多远。产生这种“教学异化”现象的根源不仅是专制等级社会压迫与被压迫的权力关系及相应的“教育准备说”,还包括“启蒙运动”以后日益加剧的科学世界与生活世界的疏离。教学不仅植根于生活,而且本身就是一种生活。让教学充满生活的精神与乐趣;尊重儿童生活的特点并创造条件让儿童自由生活;把生活变成课程,让儿童在体验、行动与反思中学会选择、创造生活,融入、热爱生活。只有将儿童的学习建基于生活并帮助儿童在学习中充分享受生活,这样的教育才能让儿童在人生的道路上走得更远。这就是教学的生活意义。

当教学与研究、生活融为一体时,教学本身变成一种有意义的创造、道德的创造。这种教学不仅贯通“启蒙精神”和儒家传统中的“德性生活”,而且能够根治“工具理性”的弊端。这是我国课堂教学的基本价值追求和未来发展方向。

张华

不惑之年写于华东师大丽娃河畔,2008.11.28

目 录

引论 研究问题与意义 / 001	001
------------------	-----

第一章 权利和学生权利 / 007	007
-------------------	-----

- | | |
|---------------------|-----|
| 一、权利的含义 / 007 | 007 |
| 二、学生权利的构成及特殊性 / 013 | 013 |
-

第二章 学生权利的历史溯源 / 018	018
---------------------	-----

- | | |
|--|-----|
| 一、西方教育思想史上的儿童观类型及其演进 / 018 | 018 |
| 二、20 世纪 60 年代学生运动：学生权利概念兴起的历史转折点 / 028 | 028 |
| 三、我国学生权利意识的近现代史开端 / 030 | 030 |
-

第三章 20 世纪国际儿童权利保护文书解读 / 035	035
-----------------------------	-----

- | | |
|---------------------------|-----|
| 一、20 世纪三份国际儿童权利保护文书 / 035 | 035 |
|---------------------------|-----|
-

目 录

二、《儿童权利公约》四项基本权利原则的现实解读 / 038

第四章 学生权利立法比较：以中美两国为例 / 046

一、中美学生权利立法和政策框架比较 / 047

二、中美学生权利保障内容比较 / 048

三、中美学生权利立法特点比较 / 050

第五章 学生权利的内涵(之一)：平等权 / 051

一、平等的含义 / 051

二、教育平等 / 058

三、两个特别群体学生的教育平等权 / 060

第六章 学生权利的内涵(之二)：自由权 / 065

一、自由的内涵 / 065

目 录

-
- 二、言论自由权 / 066
 - 三、人身自由权 / 070
 - 四、其他具体自由权利 / 072
-

第七章 学生权利的内涵(之三): 拥有童年的权利 / 075

- 一、童年的概念 / 075
 - 二、童心就是创造力 / 080
 - 三、保卫童年 / 082
-

第八章 知识教学中的学生权利 / 086

- 一、知识教学中的学生权利内容 / 086
- 二、学生自主表达权的心理学基础: 关于智力的思考 / 087
- 三、知识本位教学的传授机制对儿童观念表达自由的抑制 / 089
- 四、研究性教学: 一种新的教学机制对学生观念和学习自主权的解放 / 095

目 录

五、研究性教学的实质：对学习权的尊重 / 100

第九章 学生权利的反题：权利的滥用、误用和僭越 / 102

一、学校教育权力的必要性和特殊性 / 102

二、学生权利的滥用和僭越 / 106

第十章 学校教育权力手段透视：惩戒处罚权 / 114

一、教育惩罚的逻辑理由 / 114

二、教育惩罚的限度 / 116

三、教育惩罚的形式 / 118

四、一种主张：弱化学生行为的直接道德承担 / 121

第十一章 合题：民主和人道原则下的权利与权力平衡 / 127

一、传统硬权力手段的式微 / 127

目 录

二、权力手段的重建 / 129

三、程序治校的民主原则 / 132

结语 学校教育：走向权利的时代 / 135

附 录 / 137

附录一 日内瓦儿童权利宣言 / 137

附录二 儿童权利宣言 / 138

附录三 儿童权利公约 / 141

参考文献 / 156

后 记 / 160

005

目

录

引论 研究问题与意义

一个学术问题的确定,除了来源于对现实问题的关怀和把握外,在很多情况下也来源于研究者的人生体验。不同的人生体验会促使研究者倾向于对某一个或某一些现象保持着敏锐的感受和认知,并进而将其提升为一个问题来关注和思考。笔者对学生权利这个主题的兴趣,其动力便是来自这两个原因的糅合。

首先把镜头投射到自己人生经历的深处,回味中小学的受教育经历在我心头的印痕。如此是为了作为引子来阐明我之所以选择这个学术主题的心理源头,正是对这种历史的记忆让我对学生权利的问题保持一种敏感性,促使我后来的研究和在学校的观察都站在学生的角度来审视。不过,回忆是令人不安的,这是因为,回忆当中的两个主角老师,一个已经不幸触电仙去,另一个人生事业样样不如意,终至音信杳无。如果回忆抹上了凝重的色彩,甚至借本主题对历史加以讨伐,不但打扰了已经安息的魂灵,而且我自己也会感到内疚。要知道,一个教师的教育方式,除了受到他自己的性格和爱心有无的影响外,也受到时代和环境为他规定的认识和价值观局限的影响。我们的教育中渗透着无数我们坚信是正确的信息和认识。如果我们根本就没有丰厚而坚定的价值立场去反思这些认识,我们就可能会越来越习惯那种教育方式而不觉其害,教育者是然,被教育者亦然。

这两个老师分别在小学和初中教过我,他们一个好酒,另一个性格异常孤僻。因为担任了班干部和课代表的职务,因此我和他们的接触较别的同学多一点,受到的特别“照顾”自然也多一些。关于种种的“照顾”方式,我会在后文有关惩罚问题的第十章中详细阐述惩罚权问题。实际上,这些方式在教师群体当中并不怎么具有普遍性,描述出来引发的也不会是共鸣而只会是惊叹。经历了这些“教育方式”的操练,现在媒体上报道的各种令人发指的学校管教事例已经让我不再惊讶。但是,其时一见到他们,恐惧顿时就涌上我心头,虽然在全班同学面前被强行接受他们的惩罚的时候,我委屈得泪水直流,但我基本上还是温驯地接受了这一切,鲜少有反抗表现。在强者

面前,我接受了自己的弱小地位,学会了麻木和适应,不但不会缨其锋,甚至觉得,教师和学生的关系本来就是这个样子,他们的特别“照顾”,可能是对我的厚爱。现在回想起来,这种遭遇和认识的影响必定已经沉浸到性格深处,它助长了我对教师的谦卑的尊崇和恭顺,并且延伸到了以后对人对事的态度上面。不能否认,这就是训导和惩戒的力量。总之,我当时就是生活在柏拉图所说的“洞穴”之中,那种种的“照顾”方式透过那堆火的照耀投射到我眼前的无形的墙壁上,让我认为,那些影像就是真理,训育就是教育。然而,我不知道在接受这种种的“照顾”的时候,联合国《儿童权利公约》已经在1989年出台,它的光亮可以把我从“洞穴”中拉出来。当然,这两位老师也不知道。

如果说,我的遭遇的极端性还可以由时代和历史的认识和价值观局限来解释的话,那么在今日,如果学校再重演这样的一幕幕,那就只能归之于教育者的爱心缺失。不幸的是,透过各种媒体接收到的信息还是提示我们,类似的事件还在发生,只是方式有所不同。

不过,观诸今日的中小学校,总体来讲,我也真切地感受到,相形于曾经的体验,现在的学校在体罚这一方面已经有了很大的改观。虽然有些人也会基于教师已经愈发不能假借体罚之功对学生施加各种影响而在教学和管理中的窘迫状不能宽怀,进而以各种理由为学校体罚文化作辩护,但总体而言,理论界和实践层已经愈发达成共识,认为体罚在教学和管理中虽然可以行一时之功,但其对学生身心造成的深刻的影响是显而易见的。在一个民主意识愈发成长的社会里,再假借体罚手段难免会受舆论批评。因此,在教育制度的各级层面大都有各种规章来保障学生免受体罚的权利。而教师们一是认识到体罚于学生身心造成的创伤,二是为自己的利益考虑,因而除非情绪不能自控之情况外,公开层面上鲜用体罚手段,以避免为舆论谴责授之以口实。

但是,如果对学生权利的关怀就此止步,那本研究无异于是肤浅乏味的。要知道,体罚只是学校的一种显性的反人性反文化的现象,废除它有着充分的社会共识和道德基础,没有多少结构性的压力。

实际上,学生权利的概念远为深化,范畴远为广化。本研究就是抱持这样一种认识:和学生相连的基本的教育现象,都可以用权利的视角来扫描。当我们喊出“以学生为本”的教育口号的时候,实际上意味着一种价值观意识的转换和提升,那就是:在教育教学中要把学生作为权利主体来关照。所谓“本”,就是主体、基础、根由、凭恃、内在,“以学生为本”是一个关于学生主体资格的价值判断,是当今课改和学校教育改革必须具有的价值观预设。但是,观诸我们现在的学校教育,并没有考虑到以学

生为本意义上的权利承担。虽然“以学生为本”的口号已为大多数人所知晓,但真正“以学生为本”的实践却相形黯然,少之又少。“以学生为本”基本成了一个伪饰词,成为隐藏在现实状况的文化假象符号。

因此,新的课改,21 世纪的学校变革,必须以权利观念作为支撑。没有此,就别提“以学生为本”的理念,别提建立民主的学校文化和师生关系。仔细思考新课程改革的内容,我愈发感觉新课程的动机就是力挽教育随社会走向功利化之危局,清理教育本末倒置而退堕为只是社会筛选工具的工具化取向,扶正教育培养个性健康成长之学生的内在价值取向,真正落实“以学生为本”的精神。更为明确地讲,这次课程改革之理念的设计者是深深感到当前教育的去个性化和伤害生命成长原则的特征,勉力为学生健全发展的自由谋空间、争权利,力促学生作为权利主体的回归。

本研究的选题动因基本上就是来自上述两个方面的缘由,概括来讲,一是个人历史体验所推动的视界聚焦,二是对现今学生权利问题的关注和忧虑。

但是,本研究还未来得及真正展开,就已经看到了教育理论界某些学者对这个论题的挑战,例如,有的学者认为“学生权利”是耸人听闻的情绪化语言^①,言外之意是用“学生权利”的概念就是夸大其词,对学生问题的关注和研究眼下并没有上升为权利问题的现实意义和紧迫感。

学生权利问题是否是一个假问题,面对这样的怀疑,我不得不小心翼翼地给自己提出一系列的问题,主要目的还是要把将要研究的问题梳理清楚,这些问题包括:学生权利问题是一个可以断定的真问题吗?换言之,这是一个真实存在的现实问题吗?是否它只是一个耸人听闻的伪问题?如果“权利”这个词夸大其词,那么当前学校教育中的一些现象该怎么解释?这个词的边界在哪里?如果学生权利危机的问题是真问题,那么我们作为教育者就有责任对这个问题进行追问,因为作为教育者,本应以学生利益和权利为首要关怀^②,否则,“以学生为本”的口号就是虚的,就是伪的,就是作为教育者的职业背叛。不过,这种追问如果有效有力度,就必须落实在实处。那么,这个实处在哪里呢?如果有这样的实处,那么我们应把它放在学生的生活和学习里,因为教育的内在价值一定是落在学生身上的,而学生的发展不仅有一个面向未来

① 参见谭斌:《论学生的需要——兼与张华〈我国课程与教学的概念重建〉演讲的商榷》,《教育学报》,2005 年第 5 期。在该文中,谭斌认为“由于我本人不太主张在理论论述的文本中使用一些耸人听闻的词汇,这种词太情绪化,很可能影响到论述过程的逻辑。因此,本文就不采用学生的‘生存危机’、‘学生的权利’等概念,而采用‘学生的需要’这一比较平实的概念来进行论述”。(第 33 页)

② 当 19 世纪中期,权利概念在中国发蒙之时,梁启超就把权利视角也落在教育上。他说:“为教育家者,以养成权利思想为第一义。”(梁启超:《新民说·论权利思想》,《饮冰室合集》专集之四,第 39 页。)

的指向,更根本地说,他的发展是在当下生活里发展的。可以说,教育就是生活,教育就是发展,生活就是发展^①。这种生活要分为三个层次,即为人的生活、为儿童的生活和为学习者的生活。这三重生活构成了学生实实在在的生活空间,也是分析学生权利的落脚点,这才是教育学思考的基础和出发点。

因此,本研究的主要问题就是,理解学生在与学校环境的互动关系中的生活空间是什么样的,怎样保护学生在这种生活空间中的主体性和生活品质。学生的主体性和生活品质是密切相关的,生活品质是生存的意义指向,幸福感是生存体验,让学生拥有良好的生活品质和幸福感是目的。但是,良好的生活品质不是外部预设和强加的,幸福感也不是指向成人生活方式和状态的画梅止渴的感受。也就是说,儿童生活的价值衡量主要不是以成人生活和未来标准为尺度,儿童生活不是成人生活的手段,不是以痛苦的童年体验为代价来过一种成人生活的幸福状态,幸福应该是儿童在当下生活里体验到的。基于此,让学生拥有主体性和自由就是形成这种生活品质和幸福感的必要前提和手段,也就是说,儿童对自己的生活应该有支配权。如果没有这种权利,那么儿童就没有自由来选择和建设自己的生活,也就不可能拥有一种幸福的童年生活。自由是幸福的必要前提,如果没有自由,幸福就是假象,就是奴役下的幸福。

成长是在儿童不断延伸的生活里的意义和能力的不断提升,教育的目的和内在价值必须是在儿童的生活里找到根据。今日的教育学,必须继续为儿童说话,为的就是激浊扬清,不为各种托词扭曲,从而让真正的教育目的始终彰彰明甚。但是笔者也清楚,用权利话语来表达儿童理解和教育关系毕竟敏感。一位朋友曾经跟一位初中教师谈到过笔者的研究主题。这位教师闻言对她笑着说:“如果他(即指我)到我们学校做调查,我们教师会把他骂死。”听闻此言,不免心中多有触动,从此在学校中小心翼翼,说话知所进退,不敢逾矩。当然,头上悬了一把戒尺,为笔者保持清醒的头脑也有助益,可以避免只是在学生边上站定了不动,把教师放在对立面,批评起来天马行空,肆无忌惮。那样的话,思想痛快了,教师的心灵也随之为你关闭了。

不过,虽然为了有和教师目光和心灵的友好交流,心里存了这种芥蒂,但是笔者研究的信念和立场不变。我相信,越是权利话语没有空间伸张的地方,越可能有权利方面的问题产生。如果教师对权利话语不能有清醒的认知和判断,总是赋予其一种

^① 参见杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,北京:人民教育出版社2001年版。

负面的情绪黑云,那就无法在心中对师生关系抱持一把标尺,无法做到心无罣碍,从而也就没有动力和意识廓清和合理建构学校教育景观中的各种复杂微妙的问题。用权利话语来分析学校教育景观,决不是要用耸动的情绪语言语锋相激,对学校教育现象尤其是教师横加置喙,而是为了利用权利话语的道德或法律效力为教育场域中的人们确立一种边界意识,认识到,我们在学校这种微观社会中都应该有一种自由合理的空间,只有这种合理的空间建立并调整到和谐状态,教育才是自由的。如果没有权利意识,则经常的可能性是各种权力毫无理性地侵入到权利的空间,尤其是学生权利的空间,教育中充满了强制和非理性。这样的教育,就变成了托尔斯泰所说的训育,这种训育不是教育,“训育与教育的相异之处,在于强制的有无。训育是强制性的教育,而教育是自由的”^①。以训育为特征的学校“并不是为了让儿童能够舒畅地读书而设置的,而是为了让教师能舒畅地教育儿童而设置的”^②。

按以上的基本思路,本研究就是要把我国学校教育中所展现的现象以学生的纬度来打量,用权利的话语来理解和分析,主要意图就是想在我国学校教育语境中开辟出一片权利的文化解释空间。它分两个方面,一方面是用学生权利的视角来审视我国的学校教育景观,另一方面就是在这种景观背景下思考和拓展学生权利的认识,当然,这两个方面是结合进行的。

除此之外,有一个小小的原因也直接坚定了笔者要用学生权利的话语来思考学校教育现象的决心。上海市曾经制定过一份关于综合实践活动课程的纲要性文件,我偶然间看到此文件,大致浏览了一下,发现洋洋洒洒的数十条内容,几乎全都属于学生义务的范畴,基本都用学生“应该怎样”这样的逻辑语句来表达。不禁怀疑学生的权利哪里去了?好好的一门综合实践活动课程,被这样的一份文件修改成大致相当于道德教育的教化课程,大大削减了探究的意蕴。我们的教育不大习惯从学生主体性的视角,从学生权利的视角来思考教育问题,这是我们传承下来的文化和思维习惯。向这种习惯挑战,也是促使我做这一课题的一个小小的动力。

笔锋至此,觉得还需要做一番小小的注解。因为我要分析学校教育中受教者权利问题,因此我大多用“学生”这一角色概念来分析权利问题,而少用“儿童”这一概念。但是要说明的是,不要因为“学生”这种角色,就只看到了“学习者”这样一种规定性。学习者首先是一个人、一个儿童,是作为一个完整的但有特殊性的人在学校生

① [俄]托尔斯泰著:《托尔斯泰的智慧》,上海:文汇出版社2002年版,第187页。

② 同上。

活着。学校如果放弃了儿童生活的意识,就会忘记了儿童本身,而只看到了“学习者”这样一种角色规定。另外,从年龄阶段上来说,本书中指的“学生”,大致与“儿童”同步,是进入到学校这种分离性机构的儿童,而儿童的年龄划分,则与《儿童权利公约》所规定的一致,以18岁为一个界限。

本书的写作,是站在儿童立场,以儿童的权利为出发点,对儿童在学校中的生活,进行一种理论上的探讨。在写作过程中,参考了大量的文献,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。

本书的写作,是站在儿童立场,以儿童的权利为出发点,对儿童在学校中的生活,进行一种理论上的探讨。在写作过程中,参考了大量的文献,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。

本书的写作,是站在儿童立场,以儿童的权利为出发点,对儿童在学校中的生活,进行一种理论上的探讨。在写作过程中,参考了大量的文献,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。

本书的写作,是站在儿童立场,以儿童的权利为出发点,对儿童在学校中的生活,进行一种理论上的探讨。在写作过程中,参考了大量的文献,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。

本书的写作,是站在儿童立场,以儿童的权利为出发点,对儿童在学校中的生活,进行一种理论上的探讨。在写作过程中,参考了大量的文献,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。在写作过程中,也参考了大量的国外学者的著作,其中既有国内学者的著作,也有国外的著作。

第一章 权利和学生权利

把学生权利问题阐释清楚并非易事,学生权利比之成人权利更加复杂。这是因为,学生不仅是人,还是成长中的儿童,是学习者,这是学生权利问题的特殊之处。因此,用权利话语来表达学校现象的时候,必须避免不顾现实,把一般的权利理论粗糙挪用。

但是,预先对权利的基本含义有一个大致的了解,以作为一种概念平台,为接下来的学生权利分析提供一个清晰的工具,以免引起混乱之虞,这还是需要的。因此,接下来本文将会具体分析权利到底是什么,只有明白了权利的含义,我们才会去思考把权利的含义运用到学生身上意味着什么,进而明白我们为什么会主要用权利的概念来表达一些教育主张。

一、权利的含义

权利概念是西方文化下的产物。中国传统文化强调“仁”和“礼”的传统,因此,中国传统社会秩序主要是讲究等级分层的礼法秩序。这样的一种社会文化和社会秩序是发展不出权利概念诞生的精神基因——契约精神的,这是不能否认的文化事实。直到19世纪中后期,权利概念才开始引入中国,并很快在文化界引起响应。但是,由于20世纪动荡的中国社会局势,虽有权利和人权概念的引入,但主要是限于在精神和价值观层面上的并不成熟的吸收和理解,在具体的社会制度、秩序和日常生活中,却找不到其真正扎根和试验的土壤。新中国成立后的一段时期,因为法律、道德和秩序的混乱,在人们狂热而简单的政治头脑里更是不可能产生关于权利的理性认识和意识。直到最近几十年,对权利的理性思考才开始进入人们的政治和社会生活话语中,“权利”这个概念才开始成为社会生活中运用得理直气壮的一个概念之一。

但是,权利意识的普及,并不等于真正明白了权利概念的含义,要把这个概念的