

人权与教育

Human Rights and Education



湛卫清 ■ 著

本书以教育现场为对象，从人权的视野讨论教育范围的人权问题，并期望更多的人权能够落实到现实的层面，成为现实性人权。

■ 丛书主编：陆有铨 石中英



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

人权与教育

图书在版编目(CIP)数据

人权与教育 / 湛卫清著. —北京: 北京师范大学出版社, 2009.7

(京师教育哲学论丛)

ISBN 978-7-303-10188-7

I. 人… II. 湛… III. 人权—教育学 IV. D082
G40-05

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 042633 号

营销中心电话 010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京新丰印刷厂
经销: 全国新华书店
开本: 170 mm × 230 mm
印张: 15.5
字数: 218 千字
版次: 2009 年 7 月第 1 版
印次: 2009 年 7 月第 1 次印刷
定价: 28.00 元

策划编辑: 郭兴举 责任编辑: 郭兴举

美术编辑: 高霞 装帧设计: 北京理工大学设计学院

责任校对: 李茵 责任印制: 李丽

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

总 序

从洛森克兰兹的《教育学的体系》一书的出版（1848年）算起，教育哲学的历史已经一百五十多年了。中国的教育哲学研究相对来说则晚了许多，从杜威来华讲学（1919年）开始算起，迄今不足百年，而且中间还中断了一段时间。20世纪80年代初，我国开始重建教育哲学。经过二十多年的建设和发展，我国教育哲学的研究和教学都取得了令人欣慰的成就。

1980年，我国在高等院校中重开教育哲学课。为适应教育的需要，以前曾长期从事教育哲学研究和教学的老一辈学者率先进行教育哲学的研究，积极开展我国教育哲学的重建工作。尤其可喜的是，在他们的带领和帮助下，一部分中青年同志和哲学工作者也参加进来，这不仅给我们的队伍建设注入了新的血液，而且也使教育与哲学的结合向前迈出了一大步。因教学而研究，教学又为研究培养后备力量。正是在教学和研究的良性互动中我国的教育哲学逐步前进，体系不断更新，研究的问题领域不断扩展，在一些重大理论和实际问题作出了自己的贡献。目前出版的教育哲学专著已有几十本之多，论文更是不计其数。

在这二十多年中，我国教育哲学在学科建设上的成就大致表现为五个方面。一是以马克思主义为指导，重建教育哲学学科体系。二是拓展了教育哲学的研究领域，教育哲学的研究从教材编写深入到专题问题的研究。三是对中国传统教育哲学思想进行了初步的整理和阐述，开始了中国教育哲学

研究“本土化”的努力。四是进行了现代西方教育哲学的系统研究，翻译了一些西方教育哲学著作，介绍了主要教育哲学流派。五是成立了专门的研究机构——中国教育学会教育学分会教育哲学专业委员会，组织和指导教育哲学科研的开展。

然而，对于一门学科而言，二十多年还是很短暂的。我们虽然取得了不少的成绩，但是在很多方面还只是刚刚起步。而且，在这二十多年的发展中，我国教育哲学一直遭受着身份合法性的质疑；对于教育哲学研究的范围和内容，也是仁者见仁，智者见智，莫衷一是。下面仅就教育哲学研究中几个关系问题，谈些极不成熟的考虑。

第一，教育学与哲学的关系。这个问题，涉及教育哲学学科的性质及其地位问题。教育哲学，顾名思义是教育与哲学的合金，它以一定的哲学观为指导，来回答教育理论和实践中的根本问题。因而在哲学家眼中，它是哲学中的分支学科；而在教育家的眼中，它却是教育学科中的基础学科；而且它从产生之日起，即列入教育学科之中，是教育学中的重点学科。所以教育哲学，常常是哲学家嫌浅，而教育工作者又难读的一门学科。

由于教育哲学，是以哲学作为理论基础的，因而在前苏联的教育学科中不把它列为单独学科，理由是苏维埃教育学就是以马克思列宁主义哲学为基础的。这就使我们在全国解放后全面学苏的过程中，在高等师范院校取消了教育哲学一科的开设，直到1979年全国教育科学工作会议之后，才决定重开教育哲学。

教育哲学以哲学为基础，并不能成为它不能独立开设的理由，因为教育理论和实践中的许多重要问题，是需要以辩证唯物主义和历史唯物主义的观点和方法来求得解答的。为此，教育哲学的开设，正是要发挥哲学在教育学科中的指导作用，以体现出它的理论性、综合性、批判性等特点。

第二，教育哲学与其他学科的关系。这个问题也涉及教育哲学的独立存在问题。从我国教育哲学的发展来看，已从求体系的完整转向专题的研究，通过专题研究之后，再回过头来考虑体系，可能体系的建立更有实据，更具科学性。但无论是学科体系还是专题研究，都会遇到同其他教育学科的某些重复问题。就科学的发展来看，边缘学科和交叉学科的出现，使学科之间的

联系更为密切，在某些问题上的重复出现是在所难免的，只是应有不同的侧重点和不同的阐发而已。教育哲学与其他教育学科的关系，也同样存在着这样的问题。问题不在于重复，而在于能否在论述问题时有别于其他学科，现仅就一例来作说明。

如传统教育与现代教育之争，在西方教育史中是长期存在的一个悬而未决的问题，由此出发，涉及教育的社会本位与个体本位之争，在教学论和课程论中，涉及分科教学与活动教学和教材编排上的分科与综合之争等。这些问题，有的出自教育史，有的出自教育社会学和教育心理学，还有的出自教学论和课程论等，今天又以不同形式在重演着。教育哲学如能以科学的哲学观和方法论为指导，系统地、历史地来阐明这些问题，以求得科学的解决，它将会做到问题出自各科，而解决问题的方法又别于各科，所以表面看来，似乎是问题的重复，但就其实质来说，对问题的论述和解决并不重复。有的问题，寻求一下它的哲学基础，其是非、真伪即不辨自明。

更何况教育哲学，今天已将研究的重点转向专题的论述，如教育的民主、自由、公正、协调，教育现代化与后现代的关系，对西方当代教育哲学及其流派的评价，建立有中国特色的教育哲学等，都是面临的重要课题。总之，教育哲学需要研究的历史课题和现代课题，不胜枚举，教育哲学的发展前途是无限宽广的。

第三，教育哲学研究中的中外关系。我国教育哲学的建设过程基本上走着两条路：一条是翻译和介绍国外的有关名著；一条是在引进的基础上进行自我编著。从其哲学基础来分，主要的是德国古典哲学、美国实用主义和马克思主义三大方面，现就其代表作做些简述。

范寿康的《教育哲学大纲》，是以康德的“三个批判”为基础，对教育哲学的概念及其研究方法，和它的基本内容：“教育论理学”“教育美学”“教育伦理学”作了概述，提出了教育中真、善、美的比较完整的体系。吴俊升的《教育哲学大纲》，是以杜威的实用主义（该书称实验主义）为基础，除了论述教育哲学的性质及其意义和研究方法外，对教育哲学的根本问题提出了“心灵论与教育”“知识论与教育”“道德哲学与教育”和“社会哲学与教育”四个问题。在这两本专著中，既有引进，又有独创，这充分体现出我

们先哲们的智慧和创造精神。由此而形成了我国教育哲学的初步体系：含有教育的本质、价值、目的和真、善、美（即知识、道德、审美）等多方面的教育内容。另外，在哲学观上，除了原有的德国古典哲学和美国的实用主义外，又增加了以马克思主义为指导的教育哲学，林砺儒的《教育哲学》可以作为代表作；此外，杨贤江的《新教育大纲》，钱亦石的《现代教育原理》，张栗元的《教育哲学》等，都是以马列主义观点为指导的《教育学》和《教育哲学》论著。它们是在白色恐怖下的艰辛创作，其书值得我们认真阅读，其战斗精神更值得我们学习和发扬。

嗣后，特别是在1980年教育哲学重建之后，西方的《教育哲学》新著不断引进，我国的《教育哲学》著作也大量出版，形成今天蓬勃发展的局面。这些都是大家所亲历和目睹的事，不再一一表述。

当前摆在我们面前的任务是：应当向我们的先辈学习，在引进中加强独创，立足本国，面向世界，坚持以科学发展观为指导，批判地吸取，为丰富和发展我国的教育哲学研究服务。

第四，教育哲学研究中的古与今的关系。在这个问题中只限于论述我国古今教育的关系，也就是如何批判继承我国优秀的教育历史遗产，使其为现实的教育服务问题。

中国是一个有五千年悠久文化历史的古国，而且有着重视教育的优良传统。我国古代的教育思想，在天人合一、政教统一、文道结合、言行一致等主要方面，都有精辟的论述，应是我们教育哲学建设的丰富资源。另外，在学术研究上，有重考据和重义理的不同学风；在道德修养上，有主内和主外的不同主张；在文艺创作上，有文与质、形与神、刚与柔、虚与实等不同风格，等等，都是教育哲学研究的重要素材。就教育方面来说，仅以儒家孔子的教育思想而论，无论是“有教无类”的教育宗旨；培养君子、士、成人的教育目标；“子以四教，文行忠信”的教育设施；因材施教、启发诱导、学思结合、身体力行等教育教学原则和方法；还是学不厌、教不倦、教学相长、爱生如子和以身作则的伟大教师人格；都是我们教育哲学建设中的宝贵资料。孟子论性善，荀子论性恶，不仅在人性问题上提供给我们许多可资研讨的材料，而且，由此而引申出的内省与外烁的教育路线的方法，也是今天我们在

研讨环境和教育的影响与发挥学生的学习主动性和主体作用问题方面的重要理论参考。

这里只是例举了儒家，其他诸子百家的哲学和教育思想尚属阙如。总之，一部中国古代文化史和教育史，是我们建立有中国特色的教育哲学取之不尽的资料宝库。我们要以科学的方法，实事求是的态度，来对待我国的历史遗产，挖掘对建立有中国特色的教育哲学有用的资源。这是历史赋予我们的重任，也是时代向我们提出的要求。

第五，教育哲学研究中理论与实践的关系。理论来自于实践，反过来为实践服务，这是任何学科建设的共同要求和任务，教育哲学也不例外。但是教育哲学工作者与教育实践的关系，不一定要要求亲临现场去总结经验，但他应当了解实践，并对总结出来的经验进行理论的评估，以确定其正确与否。比如当前在办学体制、道德教育、教学及课程改革等方面，进行了广泛的实验，提出了诸多新的问题，教育哲学应当高屋建瓴地对这些问题进行评析，正者扶之，错者去之，以发挥其理论指导实践的作用，推进教育事业的健康发展。

当前的教育实际问题，俯拾皆是，如教育思想中人文与科学的关系、基础教育中普教与职教的关系、落后地区的扶贫与加强文化教育的关系、办学中普及与提高、一般与重点的关系，等等，不胜枚举。我们的教育哲学工作者能否在这些问题上有发言权，正是考验教育哲学能否存在和发展的前提，望同志们善自为之。

最后，简略谈谈教育哲学工作者在科研中的争鸣与合作的关系问题。争鸣与合作是推进学术发展不可缺少的两项工作。教育战线的争鸣还远远不够，没有学术上的争论，就不会有学术的繁荣。对一个问题持有不同意见和态度是常见的事，而且是好事，只有通过讨论和辩驳，坚持正确的，克服错误的，才能逐步接近真理，繁荣学术。但在争鸣中，一要认真思考，不发空论；二要发扬学术民主，虚心听取不同的意见，坚持真理，修正错误；三要与人为善，不要出言不逊，更不要互相攻讦。这就要求在争鸣中要有合作，要善于同有不同意见的同志相处；特别是对一些大的项目，还需要齐心协力，合作攻关。所以争鸣和合作是推动学术发展的两个车轮，只有协同工作，才能胜

利前进。我们这个团体是和谐的、团结的，由此感到无限的欣慰！

教育哲学专业委员会，在教育哲学学科的研究和发展中，起着重要的组织作用，我们要充分地利用这个组织，为大家的研讨和创作提供有利条件，加强交流，定期开展讨论，并组织论著出版等。希望专业委员会要加强指导，在出书上，要严格把关，宁缺毋滥，以确保学术上的纯洁和著作上的高质量。

我本人作为一个教育哲学工作者，已退休蛰居，既乏理论研究，又欠实际调研，拉拉杂杂地讲了上面的这些话，虽系“老生常谈”，但为“求其友声”，恳祈同志们批评指正！

黄济

目 录

CONTENTS

第一章 人权概述	1
一、人权的内涵	1
(一) 人权之于人的意义	3
(二) 自由、平等——人权的 核心价值	8
(三) 主体的普遍性——人权 不移的属性	17
二、必须澄清的几种误读	20
(一) 人权是一个谎言	20
(二) 人权仅仅来源于人的 社会性	21
(三) 人权与中国传统文化存在 根本冲突	24
(四) 人权仅指法律性人权	26
第二章 人权与教育的关系	29
一、教育是一项人权	29
二、教育可以提升人权	31
(一) 教育的宣导性功能	31
(二) 教育实现人权的功能	32
三、人权与教育同具“文化性格”	35
(一) 人权主体与教育活动的主体 都是一定文化中的存在	35

(二) 文化传统对人权与教育	
有着一致的影响	36
(三) 不同的文化属性对人权	
和教育的影响各不相同	38
四、人权、教育同受社会影响	41
(一) 人权、教育与政治同构	41
(二) 人权、教育与经济同构	43

第三章 人权教育 45

一、人权教育的基本理念：历史	
的钩沉	45
(一) 对弱势群体的关注：	
陶行知的实践	46
(二) 追求平等的教育：	
孔子的探索	50
(三) 对自由教育的追求：	
卢梭的信念	54
(四) 崇尚民主的教育：	
杜威的实践	58
二、人权教育的内涵	62
(一) 人权教育是为了“人”	
的教育	64
(二) 人权教育是关于人应该	
享有的权利的启蒙教育	66
(三) 人权教育是尊重人权的	
教育	68
(四) 人权教育是通过教育活动	
实现人权理想的教育	71
三、人权教育的基本指向	73

(一) 指向人权意识的普及与 提高	73
(二) 指向教育过程的合人权性	75
(三) 指向人的生活质量的 改善和提升	77

第四章 教育中人权问题的现状

审视 (上)	80
一、生	83
(一) 毁灭的生灵: 生命权的 漠视者	83
(二) 沉默的羔羊: 权利意识 沦丧的被压迫者	85
二、师与生	87
(一) 作为物品的隐喻	87
(二) 作为动物的隐喻	90
(三) 作为机器的隐喻	97
(四) 作为次等人的隐喻	105
三、校与生	107
(一) 仪式的规训	107
(二) 校规的失范	108
(三) 时空的控制	112
(四) 等级的谋划	116

第五章 教育中人权问题的现状

审视 (下)	119
一、城与乡	120
二、校与校	124

三、生与生	128
四、男与女	132

第六章 教育中人权问题的归因分析 136

一、传统文化层面 136

(一) 皇权至上造就了等级

森严的政治文化 137

(二) 伦理本位养成了权利意识

缺乏的民族性格 137

(三) 伦理思维的局限

——主体性概念的缺席 140

二、制度层面 142

(一) 意识形态规约的偏颇 143

(二) 制度伦理性的缺失 151

(三) 班级授课制的局限 155

三、教育观念层面 158

(一) 教育就是“管教” 158

(二) 教育就是赋予人谋生的

本领 159

(三) 教育应该产业化 161

四、进一步的追问：工具理性的膨胀 164

(一) 教育作为社会发展的工具 165

(二) 人成为社会“欲望”的

工具 167

(三) 教育研究走向工具主义 170

第七章 人权教育的多维策略 173

一、他者的借鉴 174

(一) 人权教育在美国 174

(二) 人权教育在德奥	176
(三) 共性的归纳	178
二、观念的变革	179
(一) 主体观: 追求人权主体 的普遍性	179
(二) 自由观: 以谋求个性 自由为核心	182
(三) 平等观: 力求平等与 效率的统一	190
(四) 道德观: “权利伦理” 与 “义务伦理” 统一下的偏移	193
三、制度的创新	195
(一) 制度的预期	195
(二) 制度的回归	198
(三) 制度的转换	200
(四) 学校制度的建构	203
四、实践的转向	208
(一) 重新厘定教育目的	208
(二) 探索新的课堂教学策略	213
(三) 正确发掘课程文本	217
(四) 提升教师人权意识	219
主要参考文献	221
后 记	231

第一章 人权概述

一、人权的内涵

人权是一个“美好、伟大的名词”。自意大利文艺复兴的伟大先驱但丁第一次提出人权概念以来，人类的人权思想便不断产生，人权制度不断建立，人权实践也不断扩大。历史地看，人权总是与人类的文明进步休戚相关。

在第二次世界大战中，以希特勒为首的纳粹德国所犯下的“伏尸百万，流血千里”的战争恶行，使“人权”无论在道德层面还是在法律层面，已上升为全人类的共同话语。人类比以往任何时候都更为关注自己的命运，关注自己的生存环境和生命质量，更为注重自由、平等、尊严等价值理念。——人权一直承载着人类久远的梦想和希望。

英国学者米尔恩将人权界定为“最低限度普遍道德权利”。^①他认为，普遍道德是七项主要权利的根源，这七项权利正是严格意义上的人权。它们是“生命权、公平对待的公正权、获得帮助权、在不受专横干涉这一消极意义上的自由权、诚实对待权、礼貌权以及儿童受照顾权”。^②米尔恩教授从哲学的角度，认为人权不是一种政治权利，而是一种道德

① [英] A. J. M. 米尔恩著，夏勇、张志铭译：《人的权利与人的多样性——人权哲学》，中国大百科全书出版社 1995 年版，第 153 页。

② [英] A. J. M. 米尔恩著，夏勇、张志铭译：《人的权利与人的多样性——人权哲学》，中国大百科全书出版社 1995 年版，第 171 页。

权利；人权也不是一种理想标准，而是一种超越不同文化和文明传统、全人类都能认同而且应该认同的最低标准。米尔恩为了使人权获得普适性，降低了人权的标准，体现了他为了实现人类大同的良苦用心，具有广泛的说服力。但是，他将人权仅仅囿于道德权利又致使人权的内涵过于狭窄，而且，这七项“低限人权”能否真正成立，也无法确证。

《牛津法律大词典》对人权的释义就比较全面：“人权（或称人的权利、基本自由），要求维护或者有时要求阐明那些应在法律上受到承认和保护的权利，以便使每个人在个性、精神、道德和其他方面的独立获得最充分与最自由的发展。作为权利，它们被认为是生来就有的个人理性、自由意志的产物，而不仅仅是由实在法所授予的，也不能被实在法所剥夺或取消。”^① 这一定义肯定了人权的自然属性，并且在对人权自然属性确认的基础上，阐明了人权的法律性保障。作为法学视角的定义，能够在论述法律性人权的同时，肯定道德性人权^②的存在和不可剥夺，应当说，这是一种比较周延的界定。

由于不同的时代、阶级、国家，甚至不同的学派，都有不同的人权观念和人权要求；又由于学术旨趣的不同和对人权问题理解的不同，人权的表述自然各不相同。在对有关界定借鉴的基础上，本书认为，人权就是使人这个相对宇宙而言短暂的生命个体，能够得到公平的对待和自由的发展，能够享

① [英] 戴维·M·沃克主编，邓正来等译：《牛津法律大词典》，光明日报出版社1988年版，第426页。

② 道德性人权、法律性人权和现实性人权系本研究中的三个重要概念。这三个概念提出的依据是国内对人权形态的分类。目前，国内学界将人权存在的形态一般分为三种，即应有权利、法定权利（或法律权利）和实有权利（参见李步云主编：《人权法学》，高等教育出版社2005年版，第20~26页；徐显明主编：《国际人权法》，法律出版社2004年版，第8页；张新民等主编：《中国人权辞书》，南海出版公司1993年版，第10页）。同时参照国内类似的使用，如“应然人权”“实然人权”（参见夏勇：《人权概念起源——权利的历史哲学》，中国政法大学出版社2001年修订版，第369页）；“应有的人权”“法律上的人权”和“现实中的人权”（参见徐显明：《人权理论研究中的几个普遍性问题》，《文史哲》，1996年第2期）。这三种人权的具体含义是：道德性人权是人依其自然属性和社会属性所应当享有人权，它是一种应有的人权，也是一种基础性的人权。这里的“道德”隐含批判性，它强调的是“应当”和“正当”；法律性人权是人们运用法律或其他制度将道德性人权法律化、制度化，使其得到最有效的保障；现实性人权是人们实际上能够享有人权。本书在第一章对三类人权及其关系将作进一步的阐述。

有为人的基本权利，并且这些权利能够获得法律上的保障或道德上的尊重。自由、平等是人权的核心价值；主体的普遍性是人权不移的属性。

为了更好地把握人权的内涵，本书从四个方面作进一步的研究分析。

（一）人权之于人的意义

相对于宇宙而言，人的生命是极其短暂的。我们所有的人都要体验生命，都要面对死亡。这是我们生命中高于一切的、不可回避而又最确凿无疑的事实。但是，思考死对于生是有价值的，它使我们能以超脱的态度对待人生的一切遭际。它更使我们觉得人生苦短，在离开这个世界之前，有责任过好的一生，而不是被人浪费的一生。正如美国著名法学家罗纳德·德沃金所言：“重要的是每一个生命都应该成功而不被浪费，过好的生活而不是过坏的生活。这一点对于每一个单独存在的人都同等重要。”^① 如何做到这一点呢？在德沃金看来，那就是“认真对待人权”。

对人权的尊重可以保障人过好的一生，而不是被人浪费的一生，人权对人因此具有特别的意义。

第一，人权是人之为人的根本尺度。对人而言，人权是不可缺乏的。之所以如此，是因为人权的来源和根据是基于“人”这一事实。只要生命个体具备人的一般自然特征和社会属性，他就应该享有人权。一个人的外表、天赋、性别、种族、肤色等自然特征和出身、身份、知识、才能、财产状况等社会属性并不影响他的权利资格。当一个人提出权利要求时并不需要别的附加条件或理由，仅仅是他基于“人”这一事实。每一个人都是一个唯一的生命个体，他们具有平等的价值，在人类的道德信念中，“要求受到与其唯一性相适应的尊重。”^② 人权不是他人的怜悯和施舍，一个不能自食其力的人请求政府和社会的帮助甚至得到社会特别是政府的帮助，具有道义上的合理性，因为这是他的生命价值和人格尊严使然；同样，人权与个体生命的道德品性

① [美] 罗纳德·德沃金等著，许章润主编：《认真对待人权》，广西师范大学出版社2003年版，第18页。

② [瑞士] 托马斯·弗莱纳著，谢鹏程译：《人权是什么？》，中国社会科学出版社2000年版，第30页。